




**TURUN
YLIOPISTO**
UNIVERSITY
OF TURKU



**SUOMALAISEN
PERUSKOULUN
YKSITYISTÄMINEN JA
KAUPALLISTAMINEN
KOULUTUSALAN
TOIMIJOIDEN
NÄKÖKULMASTA**

Nina Nivanaho



TURUN
YLIOPISTO
UNIVERSITY
OF TURKU

SUOMALAISEN PERUSKOULUN YKSITYISTÄMINEN JA KAUPALLISTAMINEN KOULUTUSALAN TOIMIJOIDEN NÄKÖKULMASTA

Nina Nivanaho

Turun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta
Kasvatustieteiden laitos
Kasvatustiede
Koulutuspolitiikan, elinikäisen oppimisen ja vertailevan koulutustutkimuksen
tohtoriohjelma (KEVEKO)

Työn ohjaajat

Professori Piia Seppänen
Kasvatustieteiden tiedekunta
Kasvatustieteiden laitos
Turun yliopisto

Yliopisto-opettaja Sonia Lempinen
Kasvatustieteiden tiedekunta
Kasvatustieteiden laitos
Turun yliopisto

Professori Tero Järvinen
Kasvatustieteiden tiedekunta
Kasvatustieteiden laitos
Turun yliopisto

Tarkastajat

Professori Fritjof Sahlström
Kasvatustieteellinen tiedekunta
Kasvatustieteiden osasto
Helsingin yliopisto

Professori Nelli Piattoeva
Kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunta
Kasvatustieteiden yksikkö
Tampereen yliopisto

Vastaväittäjä

Professori Fritjof Sahlström
Kasvatustieteellinen tiedekunta
Kasvatustieteiden osasto
Helsingin yliopisto

Turun yliopiston laatujärjestelmän mukaisesti tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck-järjestelmällä.

ISBN 978-951-29-9676-6 (PRINT)

ISBN 978-951-29-9677-3 (PDF)

ISSN 0082-6987 (Print)

ISSN 2343-3191 (Online)

Painosalama, Turku, Suomi 2024

TURUN YLIOPISTO

Kasvatustieteiden tiedekunta

Kasvatustieteiden laitos

Kasvatustiede

NINA NIVANAHO: Suomalaisen peruskoulun yksityistäminen ja kaupallistaminen koulutusalan toimijoiden näkökulmasta

Väitöskirja, 195 s.

Koulutuspolitiikan, elinikäisen oppimisen ja vertailevan koulutustutkimuksen tohtoriohjelma (KEVEKO)

Huhtikuu 2024

TIIVISTELMÄ

Globaalin koulutusliiketoiminnan (GEI) kiinnittyminen koulumaailmaan on muuttanut koulutuksen periaatteita ja käytäntöjä arkipäiväistäen yksityistämisen ja kaupallistamisen prosesseja. Nämä prosessit ilmentävät uusliberaaleja rationaliteetteja eli ajattelutyyplejä, jotka korostavat koulutuksen taloudellisia näkökohtia ja osittain haastavat koulutuksen oikeudenmukaisuuden ja tasa-arvon periaatteita. Suomessa koulutuksen ja oppimisen liiketoiminnasta, eli edu-bisneksestä, ei kuitenkaan ole käyty paljoa yhteiskunnallista tai tieteellistä keskustelua etenäkään peruskoulutuksen kontekstissa. Tässä väitöstutkimuksessa tarkastellaan suomalaista peruskouluympäristöä aikana, jolloin edu-bisnes on lisääntynyt peruskoulussa ja sen ympärillä. Tutkimuksen keskiössä ovat koulutuksen yksityistämisen ja kaupallistamisen ilmiöt, joiden avulla pyritään ymmärtämään, kuinka uusliberaalit rationaliteetit ovat viime vuosina ilmenneet Suomen peruskoulukontekstissa. Tutkimus keskittyy analysoimaan, millaisina uusliberaaleihin rationaliteetteihin pohjautuvat periaatteet ja käytänteet, erityisesti yksityistämisen ja kaupallistamisen prosessit, ilmenevät suomalaisten koulutusalan toimijoiden näkemyksissä peruskoulusta.

Tämän väitöstutkimuksen tutkimusote pohjautuu politiikan sosiologian (*policy sociology*) tutkimusperinteeseen, joka pyrkii tarkastelemaan poliittisen päätöksenteon sekä sen täytäntöönpanon yhteiskunnallisia ja kulttuurisia ulottuvuuksia sosiologisen linssin kautta. Väitöstutkimus koostuu tästä yhteenvedo-osuudesta ja kolmesta osatutkimuksesta, jotka tarkastelevat suomalaisten koulutusalan toimijoiden moninaisia näkemyksiä edu-bisneksen ja siihen kytkeytyvien yksityistämisen ja kaupallistamisen prosessien kiinnittymisestä koulumaailmaan. Tutkimus lähtee liikkeelle pääministeri Juha Sipilän hallituksen peruskoulupolitiikan tarkastelusta kiinnittäen erityistä huomiota Opetusalan Ammattijärjestö OAJ:n suhtautumiseen hallituksen peruskoulua koskeviin linjauksiin. Tämän jälkeen analyysi etenee tapaustutkimukseen suomalaisesta koulutusalan yrityskehittämisestä xEdusta päätyen kyselytutkimukseen, joka tarkastelee suomalaisissa peruskouluissa työskentelevien opetusalan ammattilaisten näkemyksiä aiheesta. Tutkimus edustaa monimenetelmätutkimuksen tutkimusperinnettä: osatutkimukset yhdistelevät sekä laadullisia (osatutkimukset I ja II) että määrällisiä (osatutkimus III) tutkimusaineistoja ja -menetelmiä.

Väitöstutkimus osoittaa, että yksityistämisen ja kaupallistamisen prosessit ovat viime vuosina tulleet – osittain piiloisesti – osaksi suomalaista peruskoulutusta erityisesti digitalisaation sekä julkisen ja yksityisen sektorin tiivistyneen yhteistyön myötä. Tämän kehityksen seurauksena yksityinen sektori osallistuu nyt entistä laajemmin ja monimuotoisemmin peruskoulutukseen ja sen käytäntöihin. Tutkimuksen tulokset paljastavat koulutusalan toimijoiden moninaisia ja osin ristiriitaisiakin näkemyksiä siitä, missä määrin ja millaisia yksityistämisen ja kaupallistamisen prosesseja tulisi sisällyttää osaksi peruskoulutusta. Tutkimus osoittaa, että osa suomalaisista koulutusalan toimijoista näkee koulutuksen kaupallisena hyödykkeenä eli tuotteena tai palveluna, joka voi sisältää myös voitontavoittelua. Nämä näkemykset ilmentävät uusliberaaleja rationaliteetteja ja niihin pohjautuvia periaatteita, joissa koulutus nähdään ensisijaisesti taloudellisen voiton lähteenä ja kansallisen kilpailuetuna. Uusliberaalit näkemykset muovaavat uudenlaisia rooleja myös peruskoulutuksen kentällä työskenteleville toimijoille, kun esimerkiksi suomalaisopettajien toivotaan omaksuvan opetuksen ja oppimisen muutosta johtavan opeyrittäjän (*teacherpreneur*) rooli. Toisaalta tutkimus osoittaa myös, että suuri osa suomalaisista koulutusalan toimijoista, erityisesti peruskouluissa työskentelevät opetusalan ammattilaiset, vastustaa yksityistämisen ja kaupallistamisen prosesseja pohtiessaan suomalaisen peruskoulun nykytilaa ja tulevaisuutta.

Kaikkiaan väitöstutkimus esittää, että edu-bisneksen myötä oikeudenmukaisuuden ja tasa-arvon periaatteiden rinnalla koulutus nähdään yhä vahvemmin myös uusliberaaleista rationaliteeteista ja periaatteista käsin. Tästä huolimatta suomalaiset koulutusalan toimijat näkevät sosiaalidemokraattisen valtion hyvinvointikäsityksen keskeiset periaatteet, kuten oikeudenmukaisuuden ja tasa-arvon, edelleen ensisijaisina lähtökohtina, joiden tulisi ohjata suomalaista peruskoulutusta. Nämä koulutusta ympäröivät rationaliteetit, periaatteet ja käytänteet luovat osin kompleksisen arvo-raiseman, jossa koulutusalan toimijat joutuvat navigoimaan työskennellessään peruskoulutuksen parissa. Tutkimus esittää, että suomalaisen edu-bisneksen ja sen edistämisen ympärille on rakennettava entistä avoimempaa ja läpinäkyvämpää keskustelua, jonka tulisi ottaa huomioon erityisesti opetusalan ammattilaisten näkökulmat.

ASIASANAT: uusliberalismi, edu-bisnes, yksityistäminen, kaupallistaminen, politiikan sosiologia, koulutuspolitiikka

UNIVERSITY OF TURKU

Faculty of Education

Department of Education

Education

NINA NIVANAHO: Privatisation and commercialisation in and of Finnish comprehensive schooling from educational actors' perspective

Doctoral Dissertation, 195 pp.

Doctoral Programme on Educational Policy, Lifelong Learning and Comparative Education Research (KEVEKO)

April 2024

ABSTRACT

As the Global Education Industry (GEI) has pushed into schooling in recent years, it has reshaped educational principles and practices, normalising processes of privatisation and commercialisation in education. These processes represent neoliberal rationalities, or styles of thinking, that emphasise the economic aspects of education and partly challenge principles of equity and equality in education. In Finland, however, there has been little societal or academic discussion about the business of education and learning, also known as edu-business, particularly in the context of comprehensive schooling. This dissertation examines the Finnish comprehensive school environment at a time when edu-business has increased in and around comprehensive schooling. The research focuses on the phenomena of privatisation and commercialisation of education in order to understand how neoliberal rationalities have emerged in Finnish comprehensive schooling context in recent years. The study focuses on analysing how principles and practices based on neoliberal rationalities, especially those related to processes of privatisation and commercialisation, manifest in the views of Finnish educational actors on comprehensive schooling.

The research approach of this dissertation is based on the tradition of policy sociology, which seeks to examine the social and cultural dimensions of political decision-making and its enactment through a sociological lens. The dissertation consists of this summarising report and three sub-studies exploring the diverse views of Finnish education professionals about edu-business and related processes of privatisation and commercialisation in and around schools. The research begins with an examination of Prime Minister Juha Sipilä's government's education policy concerning comprehensive schooling, focusing particularly on the response of the Trade Union of Education in Finland (OAJ) towards these policies. The analysis then moves to a case study of the Finnish edu-business accelerator, xEdu, and concludes with a survey study of the views of education professionals working in Finnish comprehensive schools regarding this topic. The dissertation represents the mixed method research tradition: the sub-studies combine both qualitative (sub-studies I and II) and quantitative (sub-study III) research data and methods.

The dissertation shows that, in recent years, processes of privatisation and commercialisation have been embedded into Finnish comprehensive education, partly in a hidden way. This has especially occurred through the digitalisation of education

and intensified public-private partnerships. As a result of these developments, the private sector is now participating more extensively and diversely in comprehensive schooling and its practices. The research findings reveal diverse, sometimes conflicting, views among education professionals regarding the extent and nature of the processes of privatisation and commercialisation that should be included in comprehensive education. The research indicates that some Finnish education professionals view education as a commercial commodity, a product or service which may also involve profit-making. These views reflect neoliberal rationalities and their underlying principles, wherein education is primarily perceived as a source of economic profit and a national competitive advantage. Neoliberal views are also shaping new roles for those working in the field of comprehensive education, for instance when it is proposed that Finnish teachers adopt the role of 'teacherpreneurs' who lead change in teaching and learning. On the other hand, the research also demonstrates that a large proportion of Finnish education professionals, especially those working in comprehensive schools, oppose the processes of privatisation and commercialisation when considering the current state and future of Finnish comprehensive schooling.

Overall, the dissertation suggests that, with the emergence of edu-business, education is viewed not only through the principles of equity and equality but also increasingly through the lens of neoliberal rationalities and principles. However, Finnish educational professionals still view the core principles of the social democratic state's concept of welfare, such as equity and equality, as primary starting points that should guide comprehensive education in Finland. These rationalities, principles, and practices surrounding education create a somewhat complex value landscape, within which education professionals must navigate when working with comprehensive education. The research suggests the need for more open and transparent discussion around Finnish edu-business and its promotion, taking particularly account of the perspectives of education professionals.

KEYWORDS: neoliberalism, edu-business, privatisation, commercialisation, policy sociology, education policy

Kiitokset

Älähän sie nyt höpötä.

Tämä on ihmisten keksimä juttu eli ihan jokainen voi kyllä tämänkin oppia.

Kuulin nämä sanat kerran lapsuudessani tukiopetuksessa, kun olin jälleen kerran esitelmöinyt, että miksi minun on mahdotonta oppia juuri sillä kertaa harjoittelemamme koealueen asia. Näihin Minna-tädin viisaisiin sanoihin olen palannut useasti tämän tutkimusmatkan aikana. Ne ovat muistuttaneet minua epätoivon hetkinä, että myös tutkimuksen tekeminen on opittavissa oleva asia. Onneksi myös tällä matkalla ympärilläni oli ihmisiä, jotka auttoivat minua ymmärtämään asioita, joita halusin oppia. Heitä, jotka toimivat tulkkeinani niinä hetkinä, kun en osannut muodostaa ajatuksistani järkevää lausetta. Ja ennen kaikkea heitä, jotka muistuttivat minua olemaan välistä armollinen itselleni ja hengittämään hetken, sillä myös tutkijat tekevät niin. Nyt onkin tullut aika kirjoittaa tämän väitöskirjan ehkäpä painavimmat sanat, eli kiitokseni heille.

Ensimmäiset kiitokseni omistan väitöskirjani ohjaajille professori Piia Seppä-selle, professori Tero Järviselle ja yliopisto-opettaja Sonia Lempiselle. Teillä jokaisella on ollut oma korvaamaton ja erityinen rooli tämän väitöskirjan valmistumisessa. Ilman Piiaa olisin tuskin koskaan saanut päähäni edes harkita moisen urakan aloittamista. Kiitänkin sinua siitä, että johdatit minut tieteellisen tutkimuksen maailmaan, näytit minulle tutkijan työn parhaat palat, olit tukena myös niissä pahimmissa hetkissä ja löysit aina oikeat sanat kuhunkin tilanteeseen, oli kyse sitten tekstin viilauksesta tai elämän kiemuroista. Teroa kiitän tuesta, oivaltavista näkemyksistä ja avusta. Kiitos myös siitä, että huoneesi ovi on ollut auki aina, kun olen kaivannut rohkaisua tai neuvoa. Kiitos Sonia, että olet ollut minulle näiden vuosien varrella niin paljon: asiantunteva ohjaaja, lämmin akateeminen isosisko ja hulvaton ystävä.

Haluun lausua lämpimät kiitokseni väitöstutkimukseni esitarkastajille professori Nelli Piattoevalle ja professori Fritjof Sahlströmille, joiden perusteelliset ja rakentavat kommentit auttoivat viimeistelemään väitöskirjani yhteenvedon nykyiseen muotoonsa. Kiitos Fritjof Sahlströmille myös lupautumisesta vastaväittäjäkseni.

I would like to thank all the research colleagues, both near and far, with whom I have had the pleasure of sharing insights on the journey to becoming a doctor. I also want to extend my deepest gratitude to the recently deceased Professor Martin Thrupp for the smooth collaboration on my first sub-study. Martin was a huge pillar of support from the very beginning of my research career, always just an email away whenever I had any question, big or small. He also generously offered his help in proofreading the English summary of this book. While concluding this research journey without him is deeply saddening, the thought that he would have been proud of me brings a sense of warmth. I also want to express my gratitude to the other researchers of the HOPES project, especially during the initial years of my research. A special thank you to Professor Lisbeth Lundahl, Professor Linda Rönnberg, Professor John O'Neill, Assistant Professor Darren Powell, Senior Lecturer Philippa Butler, and of course, our own FIN-team members Piia, Sonia, and Iida Kiesi. It has been a privilege to work alongside such esteemed academics. I would also like to thank all the scholars who have visited our department, especially Samuel Abrams, Fazal Rizvi, and Marcelo Parreira do Amaral, with whom I have had the opportunity to discuss about my research over the years.

Erityinen kiitos kuuluu myös muille kanssakirjoittajilleni, joiden kanssa vaihdetut ajatukset ja yhteiset hetket ovat olleet korvaamattomia. Piiaa ja Soniaa kiitän siitä, että lähditte tutkimusaihioihini ilolla mukaan. Haluan kiittää yliopistotutkija Tuire Palosta, jolta olen saanut oppia ja tukea aina pro gradu -tutkielmastani lähtien. Mikko Haavisto ansaitsee erityiskiitoksen siitä, että hän jaksoi piirtää havainnollisia kuvia ja vääntää rautalangasta aina, kun tilastoanalyysit tuottivat minulle päävaivaa. Kiitos myös siitä, että ideoit kanssani vertaisarvioitsijoita tyydyttävät ratkaisut artikkelimme tilastoanalyttisiin pulmiin. Erikoistutkija Eero Laakkosta kiitän tilastollisten analyysien opeista ja ohjeista.

Suuri kiitos kaikille niille koulutusalan toimijoille, jotka haastatteluun osallistumalla tai kyselyyn vastaamalla olivat mukana mahdollistamassa tämän tutkimuksen aineistonkeruuta. Marjukka Wellingiä kiitän väitöskirjani kielentarkastuksesta. Iso kiitos myös kasvatustieteiden laitoksen henkilökunnalle ja docturnelaisille kaikesta tuesta, yhteisöllisyydestä ja merkityksellisistä keskusteluista. Haluan osoittaa myös kiitokseni esihenkilölleni Nina Haltialle, jonka lämmin ja reilu ote on tehnyt minuun vaikutuksen.

Kollegani Iida Kiesi ansaitsee erityismaininnan: harva on niin onnekas, että saa jakaa opintiansä sydänystävänsä kanssa aina fuksiviikosta tohtoriopintoihin. Kiitos Iida, että olet ollut tukenani jokaisella askeleella, ja otit minut reppuselkääsi silloin, kun en meinannut päästä eteenpäin omin voimin. Olet todellakin aarre! I also want to extend my heartfelt thanks to other doctoral researchers with whom I've shared many laughs and tears. Kaisa Korpinen, Jasu da Silva Gonçalves, Heini Ahonen, Larimatti Pynnönen, Tanja Leino, Geraldine Chell, Seyed Mohammad Momeni,

Anni Holmström, Paulina Chavez Rodriguez, Saku Määttä, Yoojin Kim, Elisa Repo, Outi Lietzén, Raakel Plamper, Linda Maria Laaksonen, and Mari Siipola: I hope I've managed to give in return at least a fraction of the support and energy you've provided me with. Erityiskiitokset Hilma Halmeelle ja Taina Heinoselle, jotka ovat kulkeneet kanssani lähes yhtä matkaa väitöstutkimuksen viimeisimmät kurvit.

Lisäksi haluan kiittää kaikkia muita tärkeitä ystäviäni, jotka ovat olleet tukenani jo kauan ennen tätä väitöstutkimusta ja varmasti sen jälkeenkin: Virva, Henna, Heidi, Mari, Ada, Jonna ja monet muut. En olisi päässyt tähän pisteeseen ilman teitä, joiden kanssa jakaa arkipäiväisen elämän pieniä ja suuria hetkiä. Kiitos myös Outille kaikesta antamastasi tuesta ja siitä, että autoit minua löytämään itsestäni vahvuuksia heikoimpinakin hetkinä.

Olen saanut tehdä nämä reilut neljä vuotta väitöstutkimusta päätyönäni ja siitä on kiittäminen kaikkia niitä tahoja, jotka ovat tukeneet työtäni taloudellisesti. Kiitän Turun yliopiston tutkijakoulua mahdollisuudesta työskennellä UTUGS-rahoitettuna väitöskirjatutkijana kahden vuoden ajan. Myös Suomen Kulttuurirahaston Varsinais-Suomen rahaston, Jenny ja Antti Wihurin säätiön, Turun yliopiston Kasvatustieteiden tiedekunnan sekä KEVEKO-tohtoriohjelman minulle myöntämät tutkimusapurahat ovat olleet korvaamattomia tutkimustyöni valmistumiseksi. Kiitos KEVEKO-tohtoriohjelmalle myös mainioista olosuhteista opiskella. Tästä lämmin kiitos kuuluu erityisesti Sanna Niukolle ja Anne Niemimäelle, joiden neuvojen avulla minun on ollut mutkatonta navigoida opintoihini liittyvissä käytännön kysymyksissä.

Lopuksi haluan kiittää koko perhettäni ja sukulaisiani. Erityiskiitokset äidilleni Tainalle ja isälleni Raunolle – kiitos kaikesta, mutta ennen kaikkea siitä, että olen aina saanut olla oma itseni, välillä se mahdottominkin versio. Kiitos myös siitä, ette koskaan menettäneet uskoa minuun, vaikka koulun reissuvihkooni ilmestyikin milloin mitäkin terveisiä ja huomautuksia koulutieni aikana. Iso kiitos kuuluu myös isoveljelleni Nikolle – olet aina ollut minulle esikuva. Anopilleni Tainalle osoitan kiitoksen kaikista rohkaisun sanoista ja tsempeistä. Kiitän myös tätiäni Minnaa, jonka mainitsinkin jo näiden kiitossanojen alussa. Vuosien takaiset tukiovetus-tuokiomme ovat kantaneet minut tänne saakka. Harva varmaan kiittää kiitossanoissaan koiraa, mutta haluan kiittää myös rakasta perheenjäsentämme Spede-koiraa, joka on ollut uskollinen seuralaiseni kaikki ne pitkät päivät, joita olen tämän väitöstutkimuksen parissa ahkeroinut. Viimeiseksi haluan kiittää Kallea ensinnäkin siitä, että paha aavistamatta kannustit minut tarttumaan tähänkin projektiin. Erityisesti kiitän sinua siitä, että rakastit ja tuit loppuun asti, ja yhä edelleen.

Turun Hirvensalossa 26.3.2024

Nina Nivanaho

Sisällys

Kiitokset	7
Osajulkaisuluettelo	13
1 Johdanto	14
2 Tutkimuksen tausta	20
2.1 Uusliberalismi analyttisenä käsitteenä	20
2.2 Uusliberalismi koulutuspolitiikassa	24
2.3 Koulutus globaalina liiketoimintana	29
2.3.1 Koulutuksen yksityistämisen muodot, ulottuvuudet ja piiloiset prosessit.....	32
2.3.2 Koulutuksen kaupallistaminen: koulutus kauppatavarana ja voitonlähteenä.....	37
2.3.3 Paikallisesta ja kansallisesta koulutusliiketoiminnasta kohti globaalia koulutusliiketoimintaa	38
2.4 Opettajat uusliberaalissa koulutusympäristössä	42
3 Tutkimuksen tavoitteet ja tutkimuskysymykset	49
4 Tutkimusote, tutkimuksen toteutus ja metodologiset valinnat	51
4.1 Tutkimusote	51
4.2 Metodologiset valinnat ja lähtökohdat.....	56
4.3 Aineistot ja analyysi.....	58
4.3.1 Osatutkimus I: temaattinen analyysi	61
4.3.2 Osatutkimus II: retorinen diskurssianalyysi.....	62
4.3.3 Osatutkimus III: määrällinen analyysi	67
4.4 Tutkimuksen laadun arviointi	71
4.5 Tutkimuksen eettiset kysymykset	76
5 Osatutkimukset ja tulokset	80
5.1 Pääministeri Sipilän hallitus ja Opetusalan Ammattijärjestö OAJ uusliberaalia koulutuspolitiikkaa tulkitsemassa ja soveltamassa (Osatutkimus I).....	80
5.2 Koulutusalan yrityskiihdyttämö koulutusta muovaamassa: koulutus kaupallisena (digi)tuotteena ja markkinamahdollisuutena (Osatutkimus II).....	83

5.3	Opetusalan ammattilaisten ja muiden koulutusalan toimijoiden jaetut ja eriävät näkemykset yksityistämisen ja kaupallistamisen prosesseista osana suomalaisen peruskoulutuksen nykytilaa ja tulevaisuutta (Osatutkimus III).....	86
6	Pohdinta.....	90
6.1	Johtopäätökset ja pohdinta.....	90
6.2	Tutkimuksen vaikutukset ja tulevaisuuden tutkimuksen suuntia	97
	Lähteet.....	101
	Liitteet.....	118
	Alkuperäisjulkaisut.....	133

Taulukkoluetelo

Taulukko 1.	Tutkimusaineistot ja analyysimenetelmät.....	60
-------------	--	----

Kuvioluettelo

Kuvio 1.	Analyysiesimerkki retorisesta diskurssianalyysistä.	66
Kuvio 2.	Profiilit jakavat sosiaalidemokraattiset näkemykset, mutta eivät yksityistämisenäkemyksiä	88

Osajulkaisuluettelo

Tämän väitöstutkimuksen yhteenveto-osa perustuu seuraaviin alkuperäisjulkaisuihin, joihin viitataan tekstissä roomalaisilla numeroilla I–III.

- I Nivanaho, N. & Thrupp, M. 2023. A progressive force in Finnish schooling?: Finland's education union, OAJ, and its influence on school-level education policy. Teoksessa M. Thrupp, P. Seppänen, J. Kauko & S. Kosunen (toim.) Finland's famous education system – Unvarnished insights into Finnish schooling. Singapore: Springer, 55–70. https://doi.org/10.1007/978-981-19-8241-5_4
- II Nivanaho, N., Lempinen, S. & Seppänen, P. 2023. Education as a co-developed commodity in Finland? A rhetorical discourse analysis on business accelerator for EdTech startups. Learning, Media and Technology. <https://doi.org/10.1080/17439884.2023.2251391>
- III Nivanaho, N., Haavisto, M., Palonen, T., Lempinen, S. & Seppänen, P. 2024. Shared and contested views of education professionals on the forms of privatization within comprehensive schooling in Finland. Teoksessa K. Pöder & A. Santalova (toim.) Privatization in and of public education. Oxford University Press.

Artikkelien käyttöön väitöstutkimuksen osajulkaisuuina on saatu kustantajien lupa.

Nivanaho oli vastuussa osatutkimusten suunnittelusta, käsitteellistämisestä sekä kirjoitusprosesseista ja käsikirjoitusten viimeistelystä. Lisäksi Nivanaho osallistui osatutkimusten aineistojen keräämiseen, analyysien toteuttamiseen ja tulosten tulkintaan. **Osatutkimuksessa I** Thrupp osallistui aineiston analysointiin ja tulkintaan sekä artikkelin kirjoitusprosessiin. **Osatutkimuksessa II** Lempinen ja Seppänen osallistuivat haastatteluaineiston tuottamiseen. Lempinen osallistui aineiston analysointiin ja tulkintaan sekä artikkelin kirjoitusprosessiin. Seppänen osallistui artikkelin kirjoitusprosessiin ja viimeistelyyn. **Osatutkimuksessa III** Haavisto osallistui tutkimuksen käsitteellistämiseen, aineiston analyysin suunnitteluun ja toteutukseen sekä tulosten tulkintaan, ja artikkelin kirjoitusprosessiin. Palonen, Lempinen ja Seppänen osallistuivat osatutkimuksen ja siihen liittyvän aineistonkeruun, eli kyselylomakkeen, suunnitteluun sekä artikkelin kirjoitusprosessiin.

1 Johdanto

Toi oli se mielenkiintoinen yhtälö [$\Sigma\text{€ (Edu)} = 3 \times \Sigma\text{€ (ICT)}$], jonka mä löysin, jota mä en ollut ensiksi uskoa. Koska Suomessa ollaan totuttu siihen, et koulutus on ilmaista ja koulutus on tällainen public benefit. Mä luulin, et mä oon isossa bisneksessä, isossa toimialassa, kun mä oon informaatio- ja kommunikaatioteknologiassa [ICT]. Mut koulutus on, koulutukseen käytettävä rahasumma on vuodessa kolme kertaa isompi kuin koko ICT. Eli ICT on 2 000 miljardia ja koulutus on 6 000 miljardia vuodessa. Ja sen lisäksi, että koulutus on 6 000 miljardia vuodessa, niin se kasvaa.

(Sitaatti koulutusalan yrityskiihdyttämö xEdu:n tutkimushaastattelusta)

Liiketaloudelliset näkökulmat ovat vahvistuneet yhteiskunnan eri osa-alueilla, myös koulutuksessa, 1970-luvulta lähtien. Globaalin koulutusliiketoiminnan (*Global Education Industry, GEI*, Verger, Lubienski & Steiner-Khamsi 2016) kasvu erityisesti 2010-luvulta alkaen ja kiinnittyminen koulumaailmaan on muuttanut koulutuksen periaatteita ja käytäntöjä arkipäiväistäen yksityistämisen ja kaupallistamisen prosesseja koulutuksessa. Nämä prosessit ilmentävät uusliberaaleja rationaliteetteja eli ajattelutyyplejä, jotka korostavat koulutuksen taloudellisia näkökohtia ja osittain haastavat koulutuksen oikeudenmukaisuuden ja tasa-arvon periaatteita. Tässä väitöstutkimuksessa uusliberalismilla tarkoitetaan politiikan asteittaisesti eteneviä prosesseja, jotka perustuvat markkinalähtöisiin rationaliteetteihin sekä niihin pohjautuviin periaatteisiin ja käytäntöihin (Birch 2017; Brenner, Peck & Theodore 2010; Hay 2004, 507–508; Peck & Tickell 2002;). Millerin ja Rosen (2010, 28) määritelmän mukaisesti rationaliteetit ymmärretään tutkimuksessa tapoina tulkita ja hahmottaa maailmaa, siis eräänlaisina ajattelutyyleinä, jotka ohjaavat ja perustelevat yhteiskunnallisten instituutioiden kuten koulutuksen tavoitteita (ks. myös Kalalahti & Varjo 2021, 315–316). Toisin sanoen rationaliteetit määrittelevät, millaisia periaatteita ja käytäntöjä pidetään hyväksyttävänä, toivottavana tai jopa itsestään selvänä erilaisissa konteksteissa.

Aiemman tutkimuksen valossa uusliberaalien rationaliteettien on havaittu muovanneen koulutuksen merkitystä ja sen päämääriä ja vaikuttaneen laajalti eri maiden koulutusjärjestelmien toimintaan (esim. Adamson, Åstrand & Darling-Hammond

2016; Au & Ferrare 2015; Ball 2012; Ball, Junemann & Santori 2017). Kleesin (2008) analyysin mukaan uusliberaali ajattelu synnytti niin kutsutun laajamittaisen kokeilun (*Great Experiment*), jossa erityisesti koulutussektorilla tehtiin toimenpiteitä, joita on sittemmin pidetty epätoivottavina. Esimerkiksi Yhdysvalloissa, kuten myös monissa muissa maissa, koulutuksen hallinto ja rahoituspohja kytkettiin erilaisiin mitattavissa oleviin suorituksiin, kuten oppilaiden saavuttamiin testituloksiin standardoiduissa testeissä (ks. myös Hursh 2017). Jobér (2023) korostaa, että esimerkiksi Ruotsissa uusliberaaleina pidettyjen koulutuspolitiikkojen seurauksena yksityinen ja julkinen sektori on lähentynyt siten, että koulutusalan yrittäjät osallistuvat niin politiikkaan kuin liiketoimintaan. Tämä on johtanut siihen, että heitä ei voida nähdä enää pelkästään yrittäjinä, vaan myös aktiivisesti etujaan ajavina poliittisina toimijoina (ks. myös Rönnberg 2017). Tämä herättää kysymyksiä siitä, millaisia vaikutuksia tällaisella roolien sekoittumisella voi olla koulutuspoliittisen päätöksenteon läpinäkyvyyteen (Au & Ferrare 2015; Kiesi 2023). Burchin ja Miglanin (2018) mukaan esimerkiksi Intiassa uusliberaali koulutuspolitiikka on näyttäytynyt voimakaina investointeina julkisen koulutuksen digitalisointiin, mikä on puolestaan uudistanut jopa opettajien päivittäisiä työruutiineja aina koulupäivän aloitusruutiineista ja lounastaukojen käytöstä arviointikäytäntöihin saakka (ks. myös Burch 2021, 5). Tässä väitöstutkimuksessa tarkastelen uusliberalismin ilmentymistä Suomen peruskoulukontekstissa aikana, jolloin koulutuksen ja oppimisen liiketoiminta, eli edubisnes, ja sitä seurannut globaalinen koulutusliiketoiminnan ilmiö ovat enenevässä määrin sulautuneet suomalaiseen peruskouluun ja sen ympärille.

Aiemman tutkimuksen perusteella on havaittu, että tunnusomaista koulutuksen uusliberalisoitumiselle (*neoliberalization*) (Brenner ym. 2010; Peck & Tickell 2002) on se, että yksityisen sektorin toimijat ovat saaneet entistä keskeisemmän roolin koulutuksen käytänteissä erilaisten yksityistämisen ja kaupallistamisen prosessien seurauksena (Ball & Youdell 2008; Ball 2009, 2012; Hogan & Lingard 2019; Hogan & Thompson 2017, 2021; Verger ym. 2016). Tässä väitöstutkimuksessa yksityistämisen prosessit ymmärretään usein piiloisesti etenevinä koulutuspolitiikan muutoksina, joissa julkisen sektorin vastuut ja resurssit siirtyvät vähitellen yksityisille toimijoille (Ball & Youdell 2008; Belfield & Levin 2002). Kaupallistaminen puolestaan viittaa prosesseihin, joissa koulutus muuntuu ostettavaksi ja myytäväksi tuotteeksi, sekä tilaksi, jossa tätä voittoa tavoittelevaa liiketoimintaa toteutetaan (Hogan & Thompson 2017, 2021). Näin yksityistämisen ja kaupallistamisen prosessien seurauksena koulutusta ei enää nähdä ainoastaan julkisena hyödykkeenä, vaan myös mahdollisena taloudellisen hyödyn lähteenä, sijoituskohteena sekä mahdollisuutena globaaliin koulutusliiketoimintaan (Verger ym. 2016). Aiemman tutkimuksen mukaan koulutuksen digitalisaatio on yksityistämisen ja kaupallistamisen prosesseissa keskeinen tekijä, joka määrittää myös globaalinen koulutusliiketoiminnan kasvua ja suuntaa

(Thompson & Parreira do Amaral 2019, 11–12; Verger ym. 2016, 11; ks. myös Facer & Selwyn 2013, 225–226).

Tämän väitöstutkimuksen tavoitteena on selvittää, millaisina uusliberaaleihin rationaliteetteihin pohjautuvat periaatteet ja käytänteet, erityisesti yksityistämisen ja kaupallistamisen prosessit, ilmenevät suomalaisten koulutusalan toimijoiden näkemyksissä peruskoulusta. Tutkimus pyrkii syventämään ymmärrystämme peruskoulussa ja sen ympärillä tapahtuvista yksityistämisen ja kaupallistamisen prosesseista sekä tekemään näistä prosesseista näkyvämpiä (Ball & Youdell 2008). Väitöstutkimuksen tutkimusasetelma nojaa Ballin ja hänen kollegoidensa (Ball, Maguire & Braun 2011a, 3; Ball, Maguire, Braun & Hoskins 2011b) näkemykseen, jonka mukaan opettajat eivät ole pelkästään koulutuspolitiikan kohteita, vaan ennen kaikkea aktiivisia toimijoita ja poliittisia subjekteja, jotka toteuttavat koulutuspolitiikkaa luokkahuoneissaan. Tämän näkökulman mukaan opettajien näkemykset ja toiminta vaikuttavat koulutuspolitiikan kehitykseen ja suuntaan ja näin heidän näkemyksensä yksityisen sektorin osallistumisesta peruskoulutukseen voivat ennakoida yksityistämisen ja kaupallistamisen prosessien kehitystä Suomessa. Tämä väitöstutkimus siis osallistuu käynnissä olevaan keskusteluun koulutuksen yksityistämisestä ja kaupallistamisesta tuomalla siihen suomalaisopettajien näkökulman.

Tutkimukseni kytkeytyy politiikan sosiologian¹ tutkimusperinteeseen (*policy sociology*, Ozga 1987; *policy sociology in education*, Lingard, Rawolle & Taylor 2005), joka pyrkii luomaan kriittistä ymmärrystä yhteiskunnallisista ilmiöistä ja näiden kehityssuunnista, tässä tapauksessa koulutuksen yksityistämisen ja kaupallistamisen ilmiöistä. Ozga (2021, 296) tähdentää, että politiikan sosiologian tutkimusotteen kriittisyys tarkoittaa sen pyrkimystä olla valpas ja valmis arvioimaan sekä omia että muiden ideoita avoimesti ja huolella monipuolisista näkökulmista käsin. Vaikka valittu näkökulma saattaa näyttäytyä rajaavan herkästi ulkopuolelleen monia markkinamyönteisiä näkökulmia, valinnan taustalla on näkemys, että kriittinen tutkimusote on avainasemassa myös pyrittäessä selvittämään millä ehdoilla ja millaisissa konteksteissa yksityistämisen ja kaupallistamisen prosessit voivat toimia koulutusjärjestelmän ja eritoten lasten eduksi. Tämä väitöstutkimus keskittyikin luomaan empiiristä tutkimusta näistä peruskoulua koskettavista keskeisistä kysymyksistä esittäen tarvittaessa myös kriittisiä huomioita uusliberaaleista rationaliteeteista sekä niihin pohjautuvista periaatteista ja käytänteistä. Metodologisesti tutkimus paikantuu

¹ Lewisiä (2021, 334) mukaillen tähdennän, että tässä väitöstutkimuksessa tällä termillä viitataan erityisesti *koulutukseen* kohdentuvan politiikan sosiologian haaraan. Valitsemani suomenkielinen käänös pysyy siis uskollisena Ozgan (1987) alun perin määrittelemälle terminologialle. Tämän tarkennuksen myötä haluan muistuttaa lukijoita, että politiikan sosiologia on monitieteinen tutkimussuuntaus, mutta koulutuksen ulkopuoliset alat eivät ole tämän tutkimuksen kohteena.

monimenetelmälliseen tutkimusperinteeseen yhdistäen sekä laadullisia että määrällisiä tutkimusmenetelmiä.

Vaikka liiketoiminnan kiinnittyminen koulumaailmaan on juuri nyt kansainvälisen koulutustutkimuksen keskiössä, aiheeseen liittyvä tutkimus on Suomessa vielä vähäistä. Aikaisempi suomalaistutkimus on kuitenkin havainnut, että yksityisen sektorin pitkäaikainen rooli Suomen peruskoulutuksen kontekstissa on laajentunut erityisesti koulutuksen digitalisaation myötä (Lempinen & Seppänen 2021; Paakkari 2020; Seppänen, Kiesi, Lempinen & Nivanaho 2023; Seppänen, Lempinen, Nivanaho, Kiesi & Thrupp 2020; Tervasmäki & Tomperi 2018). Vergerin ja kollegoiden (2019) mukaan yksityisen sektorin osallistuminen koulutukseen on herättänyt kiivasta keskustelua koulutuspolitiikan tutkimuksessa, ja on yksi alan polarisoituneimmista alueista, sillä aihetta käsittelevät empiiriset tutkimukset ovat tuottaneet kovin ristiriitaisia tuloksia. Tästä huolimatta monet koulutussektorin toimijat perustelevat erilaisia koulutuksen yksityistämisen muotoja edistäviä toimiaan koulutusympäristöissä vetoamalla tieteelliseen näyttöön (Verger, Fontdevila, Rogan & Gurney 2019, 81). Vergerin ja kollegoiden (2019) analyysien mukaan enemmistö tutkimuksista, tieteenalasta riippumatta, on kuitenkin osoittanut yksityisen sektorin osallistumisen koulutukseen tuovan useammin haitallisia kuin hyödyllisiä vaikutuksia koulutukseen, riippumatta siitä, millä tavoin yksityistäminen on toteutettu (Verger ym. 2019, 85–86). Cone ja Brøgger (2020, 380) puolestaan havaitsivat, että suurin osa koulutuksen yksityistämistä ja sen muotoja käsittelevistä tutkimuksista on perustunut pääasiallisesti Iso-Britanniasta, Australiasta, Yhdysvalloista, Uudesta-Seelannista ja Ruotsista saatuihin empiirisiin havaintoihin ja tuloksiin. Huomio ei sinänsä ole yllättävä, sillä uusliberalismi ja siihen liitetyt ilmiöt ovat olleet tunnetusti erityisen vaikuttavia anglosaksisissa maissa (Nambissan & Ball 2010, 325; Orłowski 2015). Ruotsi taas on herättänyt tutkimuksellista kiinnostusta, koska sen koulujärjestelmä siirtyi nopeasti yhtenäisestä ja julkisesti säännellystä järjestelmästä markkinaelementtejä sisältävään järjestelmään, joka perustuu valinnanvapauden ja kilpailun ajatuksiin (ks. Bunar 2010; Lundahl, Arreman, Holm & Lundström 2013; Rönnberg, Lindgren & Lundahl 2019; Jobér 2023). Aiemman tutkimuksen perusteella näyttää siis siltä, että vaikka yksityisen sektorin osallistuminen koulutukseen on kasvussa myös suomalaisessa peruskoulukontekstissa, se vaikuttaisi jääneen tutkimukseen katveeseen.

Tämä väitöstutkimus kiinnittyy Turun yliopistossa toteutettuun Suomen Akatemian rahoittamaan HOPES-tutkimushankkeeseen², jossa tarkasteltiin yksityisen sektorin kasvavaa roolia julkisessa koulutuksessa kolmessa perinteisesti julkiseen

² HOPES viittaa tutkimushankkeen nimeen “Hollowing Out of Public Education Systems? Private Actors in Compulsory Schooling in Finland Sweden and New Zealand”.

koulutukseen nojaavassa maassa: Suomessa, Ruotsissa ja Uudessa-Seelannissa. HOPES-tutkimushankkeessa kartoitimme ja haastattelimme keskeisiä yksityisiä toimijoita, jotka toimivat suomalaisen peruskoulutuksen kentällä. Tämä väitöstutkimus jatkaa yksityistämisen ja kaupallistamisen tarkastelua valaisemalla myös peruskouluissa työskentelevien opetusalan ammattilaisten, erityisesti opettajien, näkökulmaa aiheeseen. Tutkimusaineisto koostuu vuosina 2015–2021 kerätyistä ja tuotetuista aineistoista. Tällöin suomalaisen peruskoulun ympärillä tunnistettiin kasvava joukko koulutuksesta markkinarakoa etsiviä yrityksiä (Seppänen ym. 2020). Tutkimusaineisto koostuu pääministeri Sipilän hallituksen (2015–2020) peruskoulutusta koskevista dokumenteista, Opetusalan ammattijärjestö OAJ:n julkaisuista, koulutusalan yrityskiihdyttämön xEdun haastattelusta ja yrityskiihdyttämön tuottamista materiaaleista, jotka on saatu internet-lähteistä. Lisäksi aineistoon kuuluu tutkimuskysely, joka suunnattiin suomalaisissa peruskouluissa työskenteleville opetusalan ammattilaisille.

Väitöskirjan yhteenveto-osuudessa kutsun *opetusalan ammattilaisiksi* heitä, joiden työnkuva ja ammattitaito ovat suoraan sidoksissa päivittäiseen opetustyöhön ja koulujen hallintoon, kuten opettajat, rehtorit, erityisopettajat ja opinto-ohjaajat. Opetusalan ammattilaisten erityisosaaminen keskittyy opetuksen suunnittelemiseen ja toteutukseen oppilaitoksissa sekä yleisemmin kouluarjen tilanteiden hallintaan ja ohjaamiseen. Toiseksi tutkimuksen kohdejoukkoa ovat laajemmin myös muut *koulutusalan toimijat*, jotka vaikuttavat peruskoulussa ja sen ympärillä. Tässä tutkimuksessa heihin luettiin edu-bisnes- ja koulutusteknologia-alalle profiloituva koulutusalan yrityskiihdyttämö sekä koulutuksen ja opettajien ammattijärjestökenttää edustava OAJ. Näiden lisäksi koulutusalan toimijoihin voitaisiin lukea esimerkiksi koulutushallinnon johtajat ja työntekijät, akateemisen ja poliittisen kentän asiantuntijat, kansalaisjärjestöjen edustajat, koulupsykologit, koulunkäynnin ohjaajat ja monet koulutusosalalla toimivista yrittäjistä. Opetusalan ammattilaiset on siis erityinen ammattiryhmä koulutusalan toimijoiden sisällä, jota määrittää opettajan pätevyyteen vaadittavat pedagogiset opinnot ja kokemus luokkahuonemuotoisesta opetuksesta (ks. esim. Selwyn 2019, 9–10).

Aiemmassa koulutuksen yksityistämisen ja kaupallistamisen prosesseja käsittelevässä tutkimuksessa opetusalan ammattilaisten oma näkökulma näyttäisi jääneen vähemmälle huomiolle, vaikka monet tutkijat ovatkin ilmaisseet huolensa näiden prosessien vaikutuksista opettajuuteen ja oppimiseen (ks. Ball 2004; Biesta 2009, 2012; Burch 2021; Evers & Kneyber 2016; Ideland 2020). Aikaisempi tutkimus on tyypillisesti keskittynyt esimerkiksi koulutusliiketoiminnan verkostoihin (Au & Ferrare 2015; Ball & Junemann 2012; Ball 2012; Lubienski 2018; Seppänen ym. 2020; Kiesi, käsikirjoitus), suurin koulutukseen osallistuviin korporaatioihin ja säätiöihin (Menashy 2016; Riep 2019; Williamson 2018), koulutusalan yritysten ja kansainvälisten järjestöjen rooliin standardoitujen testausjärjestelmien tuottamisessa (Hogan

2016; Lewis & Lingard 2022) sekä koulutusosalalla toimiviin yrityksiin ja yrittäjiin (*edu-preneurs*, Rönneberg 2017; ks. myös Hogan 2015; Osatutkimus II). Opettajien omat näkemykset koulutuksen yksityistämisen ja kaupallistamisen prosesseista ovatkin saaneet laajempaa huomiota akateemisessa keskustelussa vasta hiljattain, erityisesti Lingardin ja kollegoiden (2017) toteuttaman kyselytutkimuksen myötä, joka suunnattiin Australian Education Unionin (AEU) jäsenille. Hargreaves (2001, 4) on pohtinut, kuinka opettajien ääni jää usein kuulumattomiin tutkimuksissa, jotka käsittelevät opetusta ja opettajan työtä:

Suurimmassa osassa opetusta ja opettajan työtä käsittelevissä kirjoituksissa opettajien ääni on joko puuttunut kokonaan tai heidän ääntään on käytetty vain kaikuina kasvatustieteilijöiden suosimille ja esittämille teorioille. Opettajien äänellä on kuitenkin oma pätevyytensä ja vakuuttavuutensa, joka voi, ja sen pitäisikin, kyseenalaistaa, muokata ja hylätä teorioita tarpeen mukaan. (Käännös englanninkielisestä lähteestä³.)

Tämä väitöstutkimus muodostuu tästä yhteenveto-osuudesta sekä kolmesta osatutkimuksesta, jotka on koottu liitteiksi tämän väitöskirjan loppuun. Yhteenveto-osuuden seuraavassa luvussa 2 taustoitin tutkimustani. Aluksi tarkastelen uusliberalismia analyttisenä käsitteenä (2.1) sekä uusliberalismin ilmenemismuotoja koulutuspolitiikassa (2.2), minkä jälkeen tarkastelen koulutuksen yksityistämisen ja kaupallistamisen käsitteitä sekä koulutusta globaalina liiketoimintana (2.3). Tutkimuksen taustaa käsittelevän luvun loppuun tarkastelen opettajia uusliberaalissa koulutusympäristössä (2.4). Luvussa 3 kuvaan väitöstutkimukseni tavoitteita ja esittelen keskeiset tutkimuskysymykset. Luvussa 4 esittelen tarkemmin tämän tutkimuksen tutkimusotetta, metodologisia valintoja ja niiden lähtökohtia, tutkimusaineistoja ja niiden analyysia sekä arvioin tutkimuksen laatua sekä sen eettisiä näkökohtia. Luvussa 5 esittelen tutkimuksen osatutkimukset ja käyn läpi niiden keskeiset tulokset. Lopuksi esitän tutkimuksen johtopäätökset ja pohdinnat ja arvioin tutkimuksen vaikutuksia sekä aihepiirin tulevaisuuden tutkimuksen suuntia.

³ Suuri osa tämän väitöskirjan yhteenveto-osuudessa esitettävistä suorista sitaateista on omia käännöksiäni alkuperäisistä englanninkielisistä lähteistä. Lukemisen sujuvoittamiseksi en jatkossa tule erikseen mainitsemaan tätä jokaisen käännetyn sitaatin yhteydessä. Olen käyttänyt väitöskirjan yhteenveto-osuudessa tekoälypohjaisia ohjelmistoja ja palveluita (DeepL ja ChatGPT) englanninkielisten kirjallisuuslähteiden kääntämisen ja tulkitsemisen apuna. Vaikka tekoälypohjaiset työkalut ovat olleet avuksi työskentelyssä, kirjoittajana olen tarkistanut ja muotoillut nämä tarkoituksenmukaisiksi ja vastaan näin lopullisten käännösten laadusta ja tulkintojen sisällöstä.

2 Tutkimuksen tausta

2.1 Uusliberalismi analyyttisenä käsitteenä

Uusliberalismi on kompleksinen ja monitahoinen käsite, joka on saanut laajaa huomiota akateemisessa tutkimuksessa erityisesti 1990-luvulta lähtien (Birch 2017, 58–59; Boas & Gans-Morse 2009). Se on vakiinnuttanut asemansa erityisesti humanistisessa ja yhteiskuntatieteellisessä tutkimuksessa analyysin kohteena ja käsitteenä. Useimmiten uusliberalismin käsitettä käyttävät ja sen teorioita tarkastelevat tutkijat, jotka suhtautuvat kriittisesti markkinoiden vapauttamiseen tai vastustavat avoimesti sen oppeja. (Birch 2017; Boas & Gans-Morse 2009; Mudge 2008; Patomäki 2007, 10.) On kuitenkin huomautettu, että samalla, kun uusliberalismista on tullut yksi yhteiskuntatieteellisen tutkimuksen muotikäsitteistä, sen määrittely on jäänyt puutteelliseksi (Boas & Gans-Morse 2009; Brenner, Peck & Theodore 2010; Flew 2014; Mudge 2008; Venugopal 2015). Seuraavaksi tarkastelenkin uusliberalismin keskeisiä määritelmiä ja piirteitä, jotka kehystävät tämän tutkimuksen kohdetta. Pohjaten Ballin (2012, 2) ajatuksiin, täsmennän, ettei tämän tutkimuksen tavoitteena ole käydä teoreettista keskustelua uusliberalismista tai sen kritiikistä. Sen sijaan tässä väitöstutkimuksessa keskitytään Olmedon (2014, 592) sanoin erilaisiin ”käytäntöihin, prosesseihin, rakenteisiin ja suhteisiin, jotka muodostavat sen, mitä voidaan pitää ’uusliberalismin toteuttamisena’”. Toisin sanoen, tässä tutkimuksessa keskitytään uusliberalismin käytännön ulottuvuuksiin eli siihen, miten uusliberalismia tulkitaan, edistetään ja vastustetaan Suomen peruskoulukontekstissa, kuten luvussa 3 avataan tarkemmin. Erityisesti osatutkimus I syventyy näiden uusliberalismin käytännön ulottuvuuksien tarkasteluun.

Harvey esittää teoksessaan *A Brief History of Neoliberalism* (2005, 2) yhden kuuluisimmista ja käytetyimmistä uusliberalismin määritelmistä. Koskinen on kääntänyt Harveyn ajatukset suomen kielelle seuraavasti:

Uusliberalismi on ensinnäkin poliittisen taloustieteen teoria, jonka mukaan ihmisten hyvinvointia voidaan parhaiten edistää vapauttamalla yksilön yritteliäisyys ja osaaminen sellaisessa institutionaalisessa viitekehyksessä, jota määrittävät vahva yksityinen omistusoikeus, vapaat markkinat ja vapaakauppa. Valtion tehtävä on luoda ja vaalia tätä institutionaalista viitekehystä. Valtion tulee

esimerkiksi taata rahan arvon vakaus ja luotettavuus. Sen tulee myös tuottaa ne sotilaalliset, turvallisuuteen ja poliisitoimeen liittyvät ja lainsäädännölliset puitteet, joilla turvataan yksityiset omistusoikeudet, ja varmistaa tarvittaessa voimankäytön avulla markkinoiden toimivuus. Ja jos markkinoita ei ole (esimerkiksi maankäyttöön, vesihuoltoon, koulutukseen, terveydenhuoltoon, sosiaaliturvaan ja ympäristönsuojeluun liittyvillä aloilla), ne pitää luoda tarvittaessa valtion toimin. Näiden tehtävien ulkopuolelle valtion ei pidä kurottautua. Valtion puuttumista markkinoiden toimintaan tulee – niiden luomisen jälkeen – välttää viimeiseen saakka, koska teorian mukaan valtiolla ei mitenkään voi olla riittävästi tietoja markkinasignaalien (hinnat) tulkitsemiseen ja koska voimakkaat eturyhmät väistämättä vääristävät valtion väliintuloa (etenkin demokraattisissa maissa) omien etujensa hyväksi. (Harvey 2005, 2; Harvey 2008, 7–8)

Harveyn (2005, 2008) määritelmä luonnehtii uusliberalismin siis eräänlaiseksi hegemoniseksi opiksi ja tietoiseksi poliittiseksi hankkeeksi, joka on ilmennyt erityisesti politiikan talouskäytännöissä 1970-luvulta lähtien (Thorsen & Lie 2007). Useat uusliberalismia käsittelevät tutkimukset ovat kiteyttäneet, että uusliberalismi liittyy ajatukseen, jossa hallinnosta (*government*) on siirrytty hallintaan (*governance*) (ks. Ball & Junemann 2012, 2–3; Jalava, Simola & Varjo 2012; Rizvi & Lingard 2010, 116–139; Rizvi 2017). Ballin ja Youdellin (2008, 68) mukaan tämä tarkoittaa siirtymistä ”yhtenäisestä valtion hallinnosta kohti tavoitteiden asettamisen ja seurannan kautta tapahtuvaa hallintaa, jossa erilaiset toimijat ja palveluntarjoajat ohjaavat politiikkaa sekä toimeenpanevat ohjelmia ja palveluita”. Toisin sanoen tässä muutoksessa valtiot ja niiden hallitukset eivät enää yksin ole vastuussa julkisista politiikkapäätöksistä, kuten Rhodes (1997, ks. myös Rhodes 2007) on huomauttanut. Näin ollen uusliberaali kehitys on synnyttänyt uudenlaisen hallintamallin, jossa yksityiset toimijat, kuten yritykset ja järjestöt, ovat yhä merkittävämpiä päätöksentekijöitä ja vaikuttajia julkisen sektorin toiminnoissa (Ball 2012). Tämä havainto hajautetumasta ja osallistavammasta hallintotavasta on herättänyt koulutuksen kentällä keskustelua siitä, kuka todella ohjaa koulutuspolitiikkaa ja kenen etuja ja intressejä tämä palvelee (Ball & Junemann 2012; Ball & Youdell 2008; Ball 2012). Samalla on herännyt kysymyksiä siitä, että jos vastuu koulutuksesta siirtyy valtiosta riippumattomille toimijoille, joita ei sido julkisen sektorin kaltainen läpinäkyvyys tai viralliset prosessit, niin kuka silloin kantaa vastuun mahdollisista tappioista (Au & Ferrare 2015, 9–10; Burch 2021, 12–13).

Peck ja Tickell (2002) sekä Brenner kollegoineen (2010) näkevät uusliberalismin prosessina, jonka muutokset ja vaiheet näyttäytyvät eri konteksteissa ja institutionaalisissa yhteyksissä mitä moninaisimmin tavoin. He käyttävät termiä uusliberalisoituminen (*neoliberalization*) kuvaamaan näitä prosesseja. Ballin, Junemannin ja Santorin (2017, 1) mukaan uusliberalisoituminen kuvaa uusliberalismi-käsitettä

osuvammin näiden muutosprosessien dynaamisuutta. Peck ja Tickell (2002) jakavat uusliberalisoitumisen kolmeen vaiheeseen: 1) *proto*, 2) *roll-back* ja 3) *roll-out*. Proto-uusliberalismi ajoittuu 1980-lukua edeltävään aikaan ja viittaa uusliberaalin ideologian omaksumisen alkuvaiheeseen. Tuolloin talous- ja liberaaliteoreetikot, kuten Hayek ja Friedman, haastoivat vallitsevan keynesiläisen hyvinvointivaltioajattelun, jossa valtioilla oli keskeinen rooli talouden vakauden ja sosiaalisen hyvinvoinnin edistämisessä. Sen sijaan uusliberalististen näkemysten perustana oli vapaat markkinat ja valtion vähäinen puuttuminen talouteen (ks. myös Birch 2015, 581). Proto-uusliberalismia seuraa roll-back eli vetäytymisvaihe, jossa aiemmat instituutio-naaliset ja sosiaaliset rakenteet puretaan. Käytännössä tämä tarkoittaa esimerkiksi hallituksen toimia, joilla puretaan sääntelyä kohti markkinasuuntautuneempia järjestelmiä, mikä johtaa kaupan vapauttamiseen ja erilaisiin yksityistämisen muotoihin. Tämän jälkeen seuraa roll-out eli käyttöönottovaihe, jossa erilaiset alueelliset ja paikalliset käytänteet muokataan ja vakiinnutetaan. Tässä vaiheessa kukin maa sopeuttaa ja toteuttaa uusliberalistista politiikkaa omien olosuhteidensa ja tarpeidensa mukaisesti ottamalla käyttöönsä uusia instituutioita sekä hallinto- ja toimintatapoja. (Peck & Tickell 2002.)

Hayta (2004, 507-508) mukailen ymmärrän uusliberalismin seuraavien periaatteiden kautta:

1. Luottamus markkinoihin: markkinat ovat tehokas mekanismi niukkojen resurssien jakamiseen.
2. Kaupan ja pääoman vapaa liikkuvuus: kansainvälisen kaupan ja pääoman vapaa liikkuvuus on tavoiteltavaa.
3. Valtion rooli markkinoiden tukijana: valtion tehtävä on tukea ja turvata markkinoiden sujuvaa toimintaa.
4. Sosiaalipolitiikkaa tehdään taloudelliset näkökulmat edellä: sosiaalietuuksia tulee karsia, mikäli ne haittaavat taloudellista aktiivisuutta ja osallistumista markkinoille.
5. Työn joustavuus ja tehokkuus: työmarkkinoiden joustavuutta ja kustannustehokkuutta on kehitettävä.
6. Markkinavetoiset julkispalvelut: julkisten palveluiden tarjoamisessa tulee hyödyntää markkinaperusteisia ratkaisuja ja suosia yksityistä rahoitusta.

Käsitteen moniulotteisuudesta huolimatta, tai kenties juuri sen takia, tutkijat ovat hyödyntäneet erilaisia lähestymistapoja uusliberalismin ymmärtämiseksi. Birch (2015, 575–579; Birch 2017; ks. myös Birch & Springer 2019; Cahill, Cooper, Konings & Primrose 2018, xxvii) on hahmotellut yleiskatsauksen seitsemästä keskeisestä lähestymistavasta, joita voidaan soveltaa uusliberalismin kriittiseen tarkasteluun. Nämä näkökulmat sisältävät 1) foucault'laisen tradition, 2) marxilaisen

tradition, 3) ideationaalisen analyysin, 4) aatehistoriallisen näkökulman, 5) institutionaalisen lähestymistavan, 6) sääntelyteoreettisen näkökulman ja 7) geografisen lähestymistavan. Vaikka näissä edellä mainituissa uusliberalismin tulkinnoissa voidaan havaita eroavaisuuksia, niiden kaikkien voidaan nähdä ilmentävän Birch (2015, 581) määritelmää uusliberalismista ”ajatuksena, että markkina – tai markkinat – tulisi olla ainoa yhteiskuntaa organisoiva instituutio, joka korvaa kollektiiviset instituutiot, kuten valtion, yhteisön ja jopa yhteiskunnan”. Birch ja Springer (2019, 472) myös huomauttavat, että näiden eri lähestymistapojen taustalla on kaksi perusolettamusta: 1) markkinasuuntautuneet ja markkinalähtöiset ajattelutavat ja mekanismit ovat yhä voimakkaammin esillä yhteiskunnassamme, minkä nähdään johtavan erilaisiin (ongelmallisiin) lopputuloksiin ja 2) markkinasuuntautuneen ajattelun ja markkinapohjaisten mallien seurauksena yksilöt ja organisaatiot ovat muuttuneet (kielteiseen suuntaan). Birch (2017, 75) jatkaa, että keskeinen yhtäläisyys näiden uusliberalismia kriittisesti tulkitsevien näkökulmien välillä on uusliberalismin hahmottaminen nimenomaan markkinoihin perustuvana ilmiönä, nähtiin se sitten prosessina, projektina, rakenteellisena muutoksena, ideologiana tai tieteenalana. Tämä väitöstutkimus ammentaa monista edellä mainituista kriittisen uusliberalismin tutkimuksen lähestymistavoista, mutta parhaiten tutkimusta soveltuu kuvaamaan ideationaalinen analyysi, joka keskittyy analysoimaan ideoiden voimaa sekä sitä, kuinka ne leviävät ja ilmenevät eri tavoin yhteiskunnassa. Ideationaalinen analyysi tarjoaa siis tutkimukselle kehyksen tutkia, miten erilaiset ajattelutyyli – tässä tapauksessa uusliberaalit rationaliteetit – ilmenevät suomalaisten koulutusalan toimijoiden näkemyksissä peruskoulusta sekä miten nämä ajattelutyyli ilmenevät koulutuksen periaatteissa ja käytänteissä.

Tässä väitöstutkimuksessa uusliberalismia käytetään analyttisenä käsitteenä, eli työkaluna, joka auttaa ymmärtämään ja selittämään koulutuksen yksityistämisen ja kaupallistamisen ilmiöitä suomalaisessa peruskoulussa ja sitä ympäröivässä edu-bisneksessä. Uusliberalismi hahmotetaan politiikan prosesseina, jotka perustuvat markkinalähtöisiin rationaliteetteihin ja niihin pohjautuviin periaatteisiin ja käytäntöihin (Birch 2017; Brenner ym. 2010; Hay 2004, 507-508; Peck & Tickell 2002). Tässä tutkimuksessa rationaliteetit ymmärretään Millerin ja Rosen (2010, 28) määritelmän mukaisesti ajattelutyyleinä, jotka selittävät ja ohjaavat sitä, miten koulutusta johdetaan ja millaisia tavoitteita sille asetetaan (ks. myös Kalalahti & Varjo 2021, 315–316). Useat tutkimukset (esim. Adamson ym. 2016; Au & Ferrare 2015; Ball 2012; Ball ym. 2017; Burch 2021; Hursh 2017; Klees 2008; Rönnberg 2017; Sellars & Imig 2020) ovat todenneet uusliberaalien rationaliteettien vaikuttaneen eri maiden koulutusjärjestelmien periaatteisiin ja käytäntöihin. Uusliberaalit rationaliteetit muodostavat myös perustan edu-bisnekselle, jota edistetään yksityistämisen ja kaupallistamisen prosessien kautta.

2.2 Uusliberalismi koulutuspolitiikassa

Uusliberalismin leviämisen on havaittu ilmenevän politiikassa sekä koulutuspolitiikan käytännöissä eri puolilla maailmaa. Apple (2000, 236) painottaa, että pyrkiesämme ymmärtämään koulutuspolitiikan muutoksia, on keskeistä hahmottaa klassisen liberalismiin ja uusliberalismin keskeiset erot, joita Olssen (1996, 340) on eritellyt. Olssenin näkemyksen mukaan klassinen liberalismi ja uusliberalismi eroavat toisistaan pääasiassa siinä, miten ne suhtautuvat valtion rooliin ja yksilön autonomiaan. Hänen mukaansa klassinen liberalismi korostaa, että ihmiset tulisi nähdä lähtökohteisesti autonomisina ja vapaina yksilöinä. Tämän näkemyksen mukaan valtio nähdään uhkana yksilön autonomialle ja vapaudelle, minkä vuoksi valtion vaikutusvaltaa pyritään rajoittamaan. Uusliberalismissa puolestaan valtio nähdään vapauden mahdollistajana. Tämän näkemyksen mukaan valtion on toimittava aktiivisesti markkinoiden hyväksi luomalla markkinoille suotuisat olosuhteet esimerkiksi säätämällä lakeja, jotka tukevat markkinoita ja perustamalla tätä tarkoitusta palvelevia instituutioita, sekä muovaamalla yksilöistä yrittäjähenkisiä ja kilpailuhenkisiä toimijoita. Uusliberaalin näkemyksen mukaan valtion rooli on siis olla enemmän vapauden mahdollistaja kuin sen rajoittaja, toisin kuin klassisessa liberalismissa. (Olssen 1996, 340.)

Applen (2017, 149) tulkinnan mukaan uusliberalismi muokkaa perinteisiä käsityksiä demokratiasta pelkistämällä sen kulutukseen liittyviksi käytänteiksi. Hänen näkemyksensä mukaan tällöin yhteiskunta muistuttaa ”supermarketia”, jossa yksilöiden erilaiset taloudelliset ja kulttuuriset resurssit määrittävät heidän mahdollisuutensa vaikuttaa ja toimia osana yhteiskuntaa. Applen mukaan tämä uusliberaali näkemys heijastuu koulutuksen rakenteisiin. Siinä missä aiemmin korostettiin yhteiskunnallista osallistumista, kollektiivisuutta ja keskustelua - eli paksua demokratiaa (*thick democracy*) – uusliberaali näkökulma painottaa ohutta demokratiaa (*thin democracy*), joka asettaa keskiöön yksilön tarpeet ja valinnanvapauden. (Apple 2017; ks. myös Apple 2001.)

Sahlberg nimittää uusliberalismista kumpuavaa koulu-uudistussuuntausta *Global Education Reform Movementiksi (GERM)* eli globaaliksi koulutuksen uudistusliikkeeksi (2015, 142–154; ks. myös 2011 ja 2021 painokset). Tämä liike pyrkii yhdenmukaistamaan koulutusajattelua markkinalähtöisten rationaliteettien mukaisesti. Näitä uusliberaaleja rationaliteetteja kuvastavia käytäntöjä ovat muun muassa kilpailun lisääminen oppimistulosten parantamiseksi, koulujen laaja autonomia ja vanhempien valinnanvapauksien laajentaminen esimerkiksi kouluvalinnan muodossa. Lisäksi GERM-liike korostaa tilivelvollisuus- ja tulosvastuuajattelua (*accountability*) koulutuksessa. Williamsonin (2017, 75) mukaan tässä ajattelutavassa korostuu konkreettisten todisteiden tuottaminen ja kerääminen, jotta voidaan arvioida erilaisien kehittämistoimenpiteiden tehokkuutta mitattavissa olevien todisteiden valossa. Käytännössä tämä tarkoittaa koulujen toiminnan ja opetuksen laadun systemaattista

mittaamista tietojärjestelmien avulla, sekä niiden tehokkuuden arviointia ja suoritus-
ten keskinäistä vertailua näiden mittaustulosten pohjalta. Tämän ajattelutavan mu-
kaisesti vertailutietoja julkistetaan kansalaisille heidän verorahojensa vastineeksi
(ks. Wallenius 2016). Näitä uusliberaaleja käytäntöjä yhdistää tavoite parantaa sekä
yksilöiden että kansakuntien kilpailukykyä. Tämä tavoite pohjautuu välineelliseen
sivistyskäsitykseen, jossa koulutus nähdään ennen kaikkea keinona tuottaa tehok-
kaasti uutta sivistys- ja osaamispääomaa markkinoille talouskasvun vauhditta-
miseksi. (Sahlberg 2015; ks. myös Adamson ym. 2016; Sahlberg 2016.)

Suuret monikansalliset toimijat, kuten Taloudellisen yhteistyön ja kehityksen
järjestö (OECD), Maailman kauppajärjestö ja Maailmanpankki, ovat olleet avain-
asemassa uusliberaaleiksi tulkittujen ideoiden ja käytänteiden levittämisessä (ks.
Ball 2012, 11–12; Burch 2021, 13–14; Patomäki 2007; Rizvi & Lingard 2010, 117
& 121). Esimerkiksi OECD:n ohjausvalta perustuu järjestön tuottamiin ja julkaise-
miin analyysihin, tilastoihin, indikaattoreihin sekä maakohtaisiin katsauksiin. Eri-
tyisen tunnettu esimerkki koulutuksen alalla näistä on kolmen vuoden välein julkais-
tavat PISA-tutkimuksen (*Programme for International Student Assessment*) tulok-
set. (Rinne, Kallo & Hokka 2004.) Myös Suomen koulutushallinnon muutoksissa on
nähtävissä uusliberaalien näkemysten vaikutus. 1980-luvun lopulla suomalaisen
koulutushallintoon rantautui markkinointiin ja kilpailuun pohjautuva hallintotutki-
muksen oppi, uusi julkisjohtaminen (*New Public Management*, NPM) (Ahonen
2002; Suoranta 2008). OECD:lla oli merkittävä rooli NPM:n periaatteiden ja käy-
tänteiden juurruttamisessa Suomeen (Ahonen 2002; Patomäki 2007). NPM:n peri-
aatteet korostavat tehokkuutta, taloudellisuutta sekä vaikuttavuutta, mikä ilmenee
käytännössä esimerkiksi tulostavuuksien lisäämisellä, johtamismallien uudistamisella ja
pyrkimyksellä supistaa julkisen sektorin kokoa ja kustannuksia (Ball & Youdell
2008, 21–24; Lähdesmäki 2003, 232). Patomäki (2007, 70) esittää, että NPM mää-
rittelee julkishallinnon tehtävän ”palveluiden tuottamiseksi”, esimerkiksi yksityistä-
mällä ja ulkoistamalla julkisesti tarjottavia palveluita. Marginsonin (2013, 355) mu-
kaan NPM:n käytänteet ovat levinneet laajasti erityisesti korkeakoulutuksen alalla,
kun yliopistot ja muut julkisesti rahoitetut organisaatiot ovat omaksuneet yhä enene-
vissä määrin liike-elämän ja yksityisen sektorin toimintamalleja ja arvopohjaa joh-
tamiseensa.

Uusliberalismin ja sen hallintotieteellisen sovelluksen eli uuden julkisjohtamisen
on katsottu vaikuttaneen vähitellen koulutuspolitiikan kehitykseen Suomessa 1990-
luvulta lähtien (ks. Ahonen 2001; Komulainen 2006; Rinne, Kivirauma & Simola
2002). Ennen 1980-luvun loppua suomalaista koulutusta ohjasi keskitetysti valtio, ja
sen kansallisen opetussuunnitelman toteutumista ja oppimateriaalien sisältöjä valvoi
Kouluhallitus (nykyisin Opetushallitus) (Rinne ym. 2002; Simola 2004; Varjo, Si-
mola & Rinne 2016; Vuorikoski & Räisänen 2010). Kuitenkin 1990-luvun alussa eli
taloudellisen taantuman aikaan valtion kouluopetuksen sääntelyvalta hajautettiin

paikallisille viranomaisille eli kunnille, joiden autonomiaa laajennettiin (ks. Dove-mark ym. 2018; Rinne ym. 2002; Simola & Rinne 2015, 265; Varjo 2007). Tämä ajanjakso suomalaisessa koulutuspolitiikassa tarjoaa mielenkiintoisen ristiriidan. Toisaalta otettiin käyttöön koulutuksen rahoitusjärjestelmän leikkaukset sekä koulutuksen tavoitteiden saavuttamisen arviointimenetelmien tarkennukset koulutuksen kilpailukyvyyn parantamiseksi (Rinne 2001; Tervasmäki & Tomperi 2018; Varjo 2007). Samaan aikaan kuitenkin luovuttiin opettajan työn valvontamekanismeista, kuten koulutarkastuslaitoksesta sekä yksityiskohtaisesta kansallisesta opetussuunnitelmasta ja virallisesti hyväksytyistä opetusmateriaaleista⁴ (Rinne ym. 2002; Simola & Rinne 2015, 264–265). Tämä johti suomalaisten opettajien poikkeuksellisen laajaan ammatilliseen autonomiaan 1990-luvun alkuun mennessä (Rinne ym. 2002; Simola 2004; Simola 2015). Kuitenkin Simola ja Rinne (2015, 265) korostavat, että näiden reformien päätarkoitus ei ollut niinkään opettajien vapauksien lisääminen, vaan pikemminkin koulutuksen ohjauksen uudelleenjärjestely. Tarkoituksena oli korvata vanhat normatiivisen ohjauksen käytänteet paikallisten ja kansallisten viranomaisten toteuttamilla arviointikäytänteillä (Simola & Rinne 2015).

Hallinnonhajauttamisen myötä Suomessa toteutettiin myös useita lainsäädäntömuutoksia, jotka johtivat kouluvalintapolitiikkaan kaupungeissa, kun koulujen oppilaaksiottoa ei enää säännelty pelkästään oppilaaksiottoalueilla (Seppänen 2006). Vuonna 1999 voimaan tullut perusopetuslaki vahvisti kouluvalintapolitiikkaa entistään kannustamalla kouluja erikoistumaan tiettyihin oppiaineisiin ja siten valikoimaan osan oppilaistaan (Kalalahti & Varjo 2012; Seppänen & Rinne 2015). Peruskoulujen rahoituspohjan sitominen entistä tiukemmin oppilasmääriin johti monien pienten koulujen lakkauttamiseen resurssipulan vuoksi (Ahonen 2002, 2014). Kalalahti ja Varjo (2012) toteavat, että 1990-luvun koulutuspoliittisissa uudistuksissa sekoittuivat kaksi tulkintaa koulutuksellisesta tasa-arvosta (ks. myös Silvennoinen, Kalalahti & Varjo 2016). Yhtäältä tuettiin 1960-luvun yhtenäiskouludebatissa virinnyttä käsitystä koulutusmahdollisuuksien tasa-arvosta (Jakku-Sihvonen 2009, 27), joka tarkoittaa yhtäläisiä mahdollisuuksia suorittaa peruskoulun oppimäärä samoin periaattein. Tämä idea konkretisoituu peruskoulujärjestelmässä, joka ei valikoi oppilaitaan, vaan tarjoaa kaikille yhtäläisen koulutuksen (Pekkarinen, Uusitalo & Kerr 2009). Toisaalta omaksuttiin uusliberaaleja tasa-arvon näkemyksiä, jotka korostavat yksilön mahdollisuuksia ja oikeuksia, esimerkiksi eriytetyn opetuksen ja valinnanmahdollisuuksien muodossa (Ahonen 2002, 177–179; Kalalahti & Varjo 2012, 48). Uusliberaalit tasa-arvon näkemykset perustuvat ajatukseen koulutuksesta kansallisena kilpailuetuna, mikä oikeuttaa ja luo edellytyksiä oppilaitosten eriyttämiseen

⁴ Kouluhallitus lopetti vuonna 1992 valtakunnallisen menettelyn, jossa tarkastettiin kouluissa käytettävät oppikirjat, jolloin vastuu oppimateriaalien sopivuuden arvioinnista siirtyi kunnille ja korkeakoulutetuille opettajille (Lappalainen 1992, 152 & 171–172).

sosiaalisten ja alueellisten tekijöiden perusteella (Kettunen & Simola 2012, 16). Tämä väitöstutkimus tarkastelee suomalaisten koulutusalan toimijoiden näkemyksiä koulutuksellisesta tasa-arvosta erityisesti osatutkimuksissa I ja III.

Toisaalta monet tulkinnat suomalaisesta koulutuksesta korostavat sitä, miten Suomi on päättänyt olla seuraamatta erityisesti anglosaksisissa maissa vallitsevaksi tulleita uusliberaaleja suuntauksia. Esimerkiksi kansainvälisessä tutkimuksessa suomalainen peruskoulujärjestelmä mainitaan usein esimerkkinä vahvasta julkisesta koulutusjärjestelmästä, jossa uusliberalistiset rationaliteetit ja yksityistämisyrittämykset eivät ole saaneet jalansijaa (ks. Abrams 2016; Adamson ym. 2016; Dove-mark ym. 2018; Nauman 2018; Verger, Fontdevila & Zancajo 2017). Suomi on erotunut globaalista koulutuksen uudistusliikkeestä säilyttämällä sitkeästi itsenäisen lähestymistapansa koulutuspolitiikkaan hyläten useita markkinapohjaisen koulutuspolitiikan periaatteita. Suomi onkin edelleen sitoutunut julkisen sektorin johtamaan ja ylläpitämään, maksuttomaan koulutusjärjestelmään. Suomessa on luovuttu yksityiskohtaisesta valtakunnallisesta opetus suunnitelmasta eikä ole otettu käyttöön tilivelvollisuuden ja tulostavastuun alla kulkevia koulutuspolitiikkoja, kuten kansallisia koulutestauksia tai oppimistuloksia koskevien paremmuusjärjestyslistojen julkaisua esimerkiksi perheiden kouluvalintojen tarpeisiin. Tilivelvollisuuden ja tulostavastuun ajatuksia ei ole myöskään ulotettu opettajien tai koulujen tasolle. (Ks. Adamson ym. 2016; Nauman 2018; Rinne 2001, 95–96; Rinne ym. 2002; Sahlberg 2015; Sahlberg 2016; Seppänen & Rinne 2015; Simola 2004, 129–131; Simola 2015; Simola, Kauko, Varjo, Kalalahti & Sahlström 2017.) Lisäksi Suomen lainsäädäntö, erityisesti perusopetuslaki (628/1998, 7 §), rajoittaa yksityisten koulujen perustamista, koska ne tarvitsevat valtioneuvoston opetuksen järjestämistä koskevan erityisluvan, joka perustuu ”erityiseen koulutus- ja sivistystarpeeseen”. Tämä on pitänyt yksityiskoulujen määrän Suomessa suhteellisen pienenä vahvistaen julkisen sektorin keskeistä asemaa koulutusjärjestelmässä. Tämän lähestymistavan juuret juontavat 1970-luvulla Suomessa toteutettuun yhtenäiskoulu-uudistukseen, jossa yksityiset koulut sisällytettiin julkiseen järjestelmään ja oppilaiden systemaattisesta valikoinnista luovuttiin (ks. Sahlberg 2016, 125–128; Simola 2015, 146–152).

Samaan aikaan, kun suomalainen koulutuskonteksti yhtäältä erottuu useista uusliberaaleista suuntauksista, on yhtä lailla totta, että etenkin tämän tutkimuksen keskiössä olevien yksityistämisen ja kaupallistamisen ilmiöiden valossa, Suomi ei ole myöskään kokonaan välttynyt uusliberalismin vaikutuksilta. Ehkä ilmeisimpänä osoituksena tästä on Suomen varhaiskasvatussektori, johon on alusta asti kuulunut voittoa tavoittelemattomien yhdistysten, säätiöiden ja seurakuntien lisäksi myös liiketoimintaa tekevät yksityiset palveluntarjoajat. Yksityisen sektorin roolin on myös todettu vahvistuneen koko 2000-luvun ajan, kun yrityspohjaiset organisaatiot ja jopa kansainväliset ketjut ovat alkaneet osallistua varhaiskasvatuksen tarjontaan entistä enemmän (Ruutiainen, Paananen & Fjällström 2023). Laihon ja Pihlajan (2022)

mukaan nimenomainen voitontavoittelu varhaiskasvatuksessa sai alkunsa 1980-luvulla osana sosiaali- ja terveyspalveluiden uudistuksia⁵, jotka tähtäsivät palveluiden tehostamiseen ja hallintokustannusten vähentämiseen. Samaan aikaan, kun Suomen varhaiskasvatussektori tarjoaa selkeän kontrastin Suomen peruskoulutussektorilla valittuihin linjauksiin, se myös paljastaa, että yksityistämisen ja kaupallistamisen prosessit ovat merkittävässäkin roolissa myös suomalaisessa koulutuskentässä. Juuri yksityistämisen ja kaupallistamisen ilmiöt tarjoavatkin uudenlaista näkökulmaa suomalaisen koulutuspolitiikan ymmärtämiseksi avaamalla osin piiloisiksi jääneitä uusliberaaleja näkemyksiä ja prosesseja Suomen peruskoulujärjestelmässä, joita avaan yksityiskohtaisemmin luvussa 2.3.

Yhteenvetona Suomesta voidaan todeta, että vaikka kansainväliset uusliberaalit politiikan pyrkimykset ovat olleet nähtävissä koulutuspolitiikan uudistuksissa 1990-luvulta lähtien, suomalaisen peruskoulutuksen ytimessä voidaan sanoa edelleen pitäneen pintansa sosiaalidemokraattisen⁶ valtion hyvinvointikäsitys, joka korostaa valtion roolia julkisten palveluiden tarjoajana kansalaisten tasaisen hyvinvoinnin takaamiseksi (Esping-Andersen 1990). Sosiaalidemokraattisille näkemyksille pohjautuva peruskoulujärjestelmämme ilmentää universalismin periaatteita: peruskoulu on yhtäläisesti kaikkia varten (ks. Anttonen & Sipilä 2010; Anttonen, Häikiö, Stefánsson & Sipilä 2012). Universaalien, julkisin varoin ylläpidetyn ja hallinnoidun koulutusjärjestelmän keskeiseksi tehtäväksi onkin perinteisesti katsottu edistää tasa-arvoa ja oikeuden-

⁵ Varhaiskasvatussektorin erityisyyttä verrattuna peruskoulutukseen voidaan selittää osin sen historiallisen taustan kautta. Varhaiskasvatus kuului sosiaali- ja terveysministeriön hallinnonalaan vuoteen 2013 asti, ennen kuin se siirrettiin opetus- ja kulttuuriministeriön alle. Tämän taustan seurauksena varhaiskasvatussektori liitetään edelleen tiiviisti sote-palveluiden piiriin ja sen nähdäänkin rinnastuvan juuri yksityisiin sosiaali-palveluihin, joissa voitontavoittelua ei ole rajoitettu. (Paananen & Kosunen 2023.) Suomen sosiaali- ja terveysalalla, kuten myös muilla yhteiskunnallisilla sektoreilla, on ollut havaittavissa toki laajemminkin markkinoistamiskehitystä erityisesti 1990-luvulta alkaen (Saarinen 2007). Mattilan (2011, 41) mukaan tällöin terveyspalveluita käyttävää ”kansalaista alettiin pitää ensisijaisesti asiakkaana, jolla perimmältään on itsellään omakohtainen vastuu hyvinvoinnistaan ja siksi hänen tuli aiempaa enemmän osallistua itse palvelujen kustannuksiin”. Terveystieteiden tutkimusten mukaan terveydenhuollon kustannustehokkuutta on pyritty parantamaan myös digitalisaation ja sähköisten palveluiden kehittämisen avulla. Digitalisaatio on mahdollistanut muun muassa sähköisen ajanvarauksen ja läheteiden uusimisen sekä tietyissä tapauksissa kokonaiset lääkärin etävastaanotto-palvelut. Tällaiset etäyhteykset ja mobiililaitteilla hoituvat terveydenhuollon sähköiset palvelut ovat korvanneet monia perinteisiä aikoja ja paikkaan sidottuja palveluita (esim. Reponen ym. 2021).

⁶ Tässä väitöstutkimuksessa termi ”sosiaalidemokraattinen” ei viittaa puoluepoliittiseen kontekstiin, vaan perustuu Esping-Andersenin (1990) analyysiin hyvinvointivaltion eri tyypeistä eli regiimeistä. Hän jaotteli länsimaiset hyvinvointivaltioiden kolmeen eri regiimiin: sosiaalidemokraattisiin (esim. Pohjoismaat), liberaaleihin (esim. Yhdysvallat) ja konservatiivisiin (esim. Saksa).

mukaisuutta suomalaisessa yhteiskunnassa (ks. Kalalahti, Silvennoinen & Varjo 2015; Silvennoinen ym. 2016). Tätä taustaa vasten tämä tutkimus keskittyy suomalaisten koulutusalan toimijoiden näkemyksiin peruskoulusta aikana, jolloin kaupalliset toimijat etsivät ja pyrkivät raivaamaan markkinarakoa toiminnalleen peruskoulutuksesta ja sen ympäriltä. Tätä ilmiötä voidaan kutsua myös globaaliksi koulutusliiketoiminnaksi (*Global Education Industry, GEI*), joka on kehittynyt viimeisten 30 vuoden aikana poliittisten, taloudellisten ja teknologisten kehityskulkujen myötä (Parreira do Amaral, Steiner-Khamsi & Thompson 2019; Verger ym. 2016). Seuraava luku tarkastelee ensiksi globaalia koulutusliiketoimintaa ja sen ilmenemistä koulutuksessa, erityisesti Suomen peruskoulukontekstissa. Sen jälkeen luku tarkastelee koulutuksen yksityistämistä ja kaupallistamista, jotka nähdään tässä väitöstutkimuksessa keskeisinä keinoina edistää koulutuksen tehokkuutta ja taloudellista tuottavuutta uusliberaalien rationaliteettien ja periaatteiden mukaisesti (ks. Ball & Youdell 2008, 14; Burch 2021; Klees 2008; Saarinen, Salmenniemi & Keränen 2014).

2.3 Koulutus globaalina liiketoimintana

Tässä tutkimuksessa koulutuksen ja oppimisen liiketoiminta, eli edu-bisnes, sekä sitä seurannut kansainvälinen ilmiö, globaali koulutusliiketoiminta (ks. Parreira do Amaral ym. 2019; Verger ym. 2016) nähdään uusliberaalin koulutuspolitiikan viimeaikaisina ilmentyminä. Yksityistämisen ja kaupallistamisen prosessit ovat keskeisiä keinoja toteuttaa globaalia koulutusliiketoimintaa ja sen markkinalähtöisiä rationaliteetteja. Yhdessä ne muodostavat jatkuvasti kehittyvän dynaamisen vuorovaikutussuhteen (ks. Au & Ferrare 2015; Ball & Youdell 2008; Ball 2012; Hogan & Lingard 2019; Verger ym. 2016). Näin yksityistämisen ja kaupallistamisen prosessit ovat myös kiinteästi yhteydessä laajempiin yhteiskunnallisiin ja poliittisiin muutoksiin, jotka ovat kytköksissä uusliberalismin leviämiseen ja sen seurauksiin koulutussektorilla (ks. Ball & Youdell 2008, 14; Burch 2021; Klees 2008; Saarinen, Salmenniemi & Keränen 2014).

Aiemmat kansainväliset tutkimukset osoittavat, että yksityistämisen ja kaupallistamisen prosessit voivat muokata merkittävästi koulutusjärjestelmiä ja niiden käytäntöjä (ks. Adamson ym. 2016; Ball 2012; Burch 2021; Cone & Brøgger 2020; Hursh 2017; Klees 2008; Rönnberg 2017; Sellars ja Imig 2020⁷). Vaikka uusliberalistisen teorian mukaan markkinalähtöinen ajattelu on johtanut eri maiden

⁷ Klees (2008), Ball (2012) ja Sellars ja Imig (2020) käsittelevät yksityistämisen ja kaupallistamisen ilmiötä kansainvälisestä näkökulmasta. Adamson ja kollegat (2016) tarkastelevat kirjassaan useita maita, kuten Chileä, Kuubaa, Ruotsia, Suomea, Yhdysvaltoja ja Kanadaa. Rönnberg (2017) keskittyy Ruotsin koulutusjärjestelmään, Cone & Brøgger (2020) käsittelevät yleisemmin Euroopan kontekstia, kun taas Hursh (2017) ja Burch (2021) tarkastelevat Yhdysvaltoja.

koulutuspolitiikkojen lähentymiseen, tutkimuksessa on myös havaittu, että eri maat tulkitsevat ja soveltavat yksityistämisen ja kaupallistamisen ideoita eri tavoin (Adamson ym. 2016; Verger ym. 2016; Verger ym. 2017⁸). Tämän eriytymisen on tulkittu johtuvan kunkin maan ainutlaatuisen historian, kulttuurin ja koulutukselle asetettujen päämäärien vaikutuksesta (Jessop 2010; Verger ym. 2016; Verger ym. 2017). Suomen peruskoulukonteksti ei ehkä ensivaikutelmaltaan vaikuta kovin ilmeiseltä ympäristöltä tutkia koulutusliiketoimintaa, sillä Suomen lainsäädäntö kieltää opetuksen järjestämisen taloudellisen voiton tavoittelemiseksi (Perusopetuslaki 628/1998, 7 §). Lisäksi perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2014 kielletään koulun ja opetuksen käyttäminen kaupallisen vaikuttamisen kanavana (Opetushallitus 2014, 16). Näitä ohjeistuksia on pyritty selventämään myös muistiolla kaupallisen vaikuttamisen pelisäännöistä koulujen ja yritysten tekemässä yhteistyössä (Opetushallitus & Kilpailu- ja kuluttajavirasto 2014). Peruskoulutuksen kenttä näyttäytyykin nykyisellään kovin erilaisena markkinana, kuin esimerkiksi suomalainen varhaiskasvatussektori, johon viitattiin luvussa 2.2.

Kuitenkin teknologian ja oppimisen yhä tiivistyvä yhteys ja tämän myötä tapahtunut digitalisaation nousu, jonka Verger ja kollegat (2016, 11) sekä Thompson ja Parreira do Amaral (2019, 11–12) tunnistavat globaalin koulutusliiketoiminnan keskeisenä kasvutekijänä, on avannut yksityisille toimijoille mahdollisuuksia liiketoimintaan myös suomalaisten peruskoulujen luokkahuoneissa (ks. myös Facer & Selwyn 2013, 225–226). Toisin sanoen, koulutuksen digitalisaatio ja sitä seurannut digitaalinen oppimisbuumi on synnyttänyt kysyntää ja luonut markkinaraon erilaisille koulutusteknologia-alan, eli EdTech-alan⁹, tuotteille ja palveluille (Lempinen & Seppänen 2021; Seppänen ym. 2020; Seppänen ym. 2023; Tervasmäki & Tomperi 2018). Eikä ihme, sillä juuri EdTech-alalla vaikuttaisi olevan suuri kasvupotentiaali

⁸ Verger ja kollegat (2017) tunnistivat 6 erilaista koulutuksen yksityistämispolkua eri maissa ja konteksteissa: 1) valtion rakenneuudistusten myötä tapahtuva yksityistäminen (erityisesti Chile ja Yhdistynyt kuningaskunta), 2) yksityistämisen skaalautuminen eli asteittaisten muutosten kasautuminen kohti laajempaa yksityistämistä (erityisesti Yhdysvallat), 3) pohjoismainen polku (erityisesti Ruotsi), 4) historialliset julkisen ja yksityisen sektorin kumppanuudet (erityisesti Alankomaat, Belgia ja Espanja), 5) yksityisen kouluopetuksen laajentuminen matalan tulotason maissa (erityisesti Saharan eteläpuoleisessa Afrikassa, Etelä-Aasiassa ja Latinalaisessa Amerikassa) ja 6) yksityistäminen katastrofien kautta (esim. hurrikaani Katriina New Orleansissa, Haitin maajäritys ja Irakin sota).

⁹ EdTech-alaan viitataan suomen kielessä erilaisin käsittein, joista yleisimmät lienee oppimisteknologia, opetusteknologia ja koulutusteknologia. Tässä tutkimuksessa käytän termiä koulutusteknologia. Selwynin (2016) ajatuksia mukaillen tutkijoiden tulee välttää käyttämästä kieltä, joka olettaa tietynlaisia lopputuloksia. Hän huomauttaa, että esimerkiksi oppimisteknologia (*learning technology*) implikoi, että teknologian käyttö johtaa aina oppimiseen, mikä sivuuttaa teknologian käytön moninaiset vaikutukset (Selwyn 2016, 438).

myös globaalin investointipääoman näkökulmasta (Player-Koro 2016; Williamson 2018; Williamson 2022). Tämän kehityksen myötä niin monikansalliset teknologia-yritykset, kuten Google, Microsoft ja Apple, kuin myös pienemmät koulutusalan startup-yritykset, ovatkin päässeet markkinoimaan ja testaamaan tuotteitaan suomalaiskouluihin. Tiivistetysti voidaan todeta, että suomalainen peruskouluympäristö asettaa edu-bisnekselle omat rajoitteensa. Suomalainen peruskouluympäristö tarjoaa kuitenkin myös erityisen kiinnostavan ympäristön tarkastella, miten erilaiset edu-bisnestoimijat rakentavat liiketoimintaansa tässä ainakin näennäisesti rajoitetussa kontekstissa.

Ennen kuin syvennyttään tarkemmin suomalaiseen peruskoulukontekstiin edu-bisneksen näkökulmasta, on olennaista ottaa askel taaksepäin ja tarkastella tarkemmin kahta keskeistä käsitettä, jotka ohjaavat ja muokkaavat koulutusalan yritysten toimintaa ja strategioita, kuten myös tämän tutkimuksen suuntaa - koulutuksen yksityistämistä ja kaupallistamista. Kuten Hogan ja Thompson (2017) toteavat, on kuitenkin huomattava, että yksityistäminen ja kaupallistaminen eivät ole niinkään uusia ilmiöitä koulutuksessa. Macpherson ja kollegat (2014) täsmentävätkin, että merkittävää on pikemminkin näiden ilmiöiden havaittu voimistuminen ja laajentuminen lähes kaikkiin koulutuksen osa-alueisiin, erityisesti EdTech-alan voimakkaan kasvun myötä (ks. myös Thompson & Parreira do Amaral 2019, 11–12; Verger ym. 2016, 4 & 10–11). Suomenkielisessä tutkimuskirjallisuudessa näistä ilmiöistä näkee käytettävän myös aktiivista toimintaa häivyttäviä käännöksiä – yksityistyminen ja kaupallistuminen. Vaikka nämä käännökset kuvastavatkin oivallisesti suomalaista peruskoulutusympäristöä, jossa yksityinen sektori on hiljalleen, jopa huomaamatta, kasvattanut rooliaan kouluissa, valitsin tässä väitöskirjan yhteenveto-osuudessa suosia aktiivisempaan toimintaan viittaavia käännöksiä. Yksityistäminen ja kaupallistaminen valottavat näiden prosessien jatkuvasti muuttuvaa ja aaltoilevaa luonnetta sekä korostavat koulutusalan toimijoiden aktiivista roolia näissä prosesseissa. Lisäksi on huomattava, että kansainvälisessä globaalia koulutusliiketoimintaa käsittelevässä kirjallisuudessa on tunnistettavissa useita ilmiötä kuvaavia keskeisiä käsitteitä, kuten taloudellistaminen (*economization*), tuotteistaminen (*commodification*), markkinaehtoistuminen (*marketization*) ja finansialisaatio (*financialization*) (ks. Hogan & Thompson 2017, 2021; Thompson & Parreira do Amaral 2019, 8–11; Verger ym. 2016). Tässä väitöstutkimuksessa syvennyttään koulutuksen yksityistämisen ja kaupallistamisen prosesseihin, sillä näen näiden prosessien edustavan alkuvaiheen muutoksia, jotka mahdollistavat ja luovat perustan muille globaalin koulutusliiketoiminnan prosesseille. Näkemykseni mukaan yksityistämisen ja kaupallistamisen prosessien seurauksena koulutussektori hahmottuu siis entistä markkinaehtoisemmaksi, mikä avaa mahdollisuudet esimerkiksi taloudellistamisen, finansialisaation ja tuotteistamisen kaltaisille ilmiöille.

2.3.1 Koulutuksen yksityistämisen muodot, ulottuvuudet ja piiloiset prosessit

Koulutuksen yksityistäminen ilmenee monina eri muotoina ja ulottuvuuksina. Aiempi tutkimuskirjallisuus on korostanut julkisen koulutuksen yksityistämisen prosessien piiloista luonnetta korostaen tarvetta lisätä näiden prosessien läpinäkyvyyttä (ks. Ball & Youdell 2008; Burch 2021, 12–13; Lingard, Sellar, Hogan & Thompson 2017, 13). Burch (2021) huomauttaa, että viimeaikaiset yksityistämisen muodot ovat monilta osin piilossa suurelta yleisöltä, vaikka ne tukeutuvatkin julkisiin varoihin ja toimivat julkisen politiikan alaisuudessa. Hänen mukaansa yritykset ovat näkymättömästi läsnä julkisen koulutusjärjestelmän toiminnassa erilaisten monimutkaisten sopimusten ja alihankintasopimusten verkostojen kautta. Yksityisomisteisina yrityksinä ne eivät myöskään ole velvollisia raportoimaan taloudellisista toiminnoistaan, jolloin niiden toiminta on vähemmän näkyvää veronmaksajille ja kansalaisille (Burch 2021, 12–13). Ball ja Youdell (2008, 3) kuvaavat, miten julkisen koulutuksen yksityistämisen prosessit on usein piilotettu erilaisten muotitermien, kuten ”koulutus uudistus” tai ”nykyaikaistaminen”, taakse (ks. myös Hodge & Greve 2010; Robertson, Mundy, Verger & Menashy 2012; Verger 2014, 19). Heidän mukaansa erilaiset yksityistämisen prosessit julkisessa koulutuksessa jäävätkin usein huomaamatta, eikä niistä yleensä keskustella julkisesti. Tämä johtuu joko siitä, että erilaisia yksityistämisen prosesseja ei tunnisteta yksityistämiseksi, tai siitä, että yleisö ei saa riittävästi tietoa tai täysin ymmärrä prosessia. (Ball & Youdell 2008, 15.) Tämä tutkimus pyrkiikin osaltaan tekemään näkyväksi suomalaisessa peruskoulussa ja sen ympärillä tapahtuvia yksityistämisen prosesseja sekä valottamaan koulutusalan toimijoiden näkemyksiä näistä prosesseista.

Vaikka puhunkin tässä tutkimuksessa yksityistämisestä, voisi ilmiöstä käyttää sen monitahoisen luonteen vuoksi myös monikkomuotoa, yksityistämiset. Kuten Ball (2007, 13) on todennut, niin monikkomuoto kiteyttää yksityistämisen prosesseihin liittyvien eri tyyppien, muotojen ja rahoitusjärjestelyjen moninaisuuden sekä rahoittajien, palveluntarjoajien ja asiakkaiden väliset vaihtelevat suhteet. (ks. myös Ball 2009). Locatelli (2019, 53) huomauttaa, että yksityistäminen on tärkeää erottaa tilanteesta, jossa yksittäiset yksityiset toimijat tarjoavat opetusta tai yksityiset toimijat osallistuvat yleisesti koulutukseen. Hän korostaa, että yksityistäminen tulisi ymmärtää Belfieldin ja Levinin (2002, 19) määritelmän tavoin asteittain etenevänä, laajana prosessina, kun ”toimintoja, varoja ja vastuualueita siirretään valtiolta tai julkisilta instituutioilta ja organisaatioilta yksityisille henkilöille ja tahoille”. Dovemark ja kollegat (2018) esittävät, että pohjoismaisessa kontekstissa yksityistäminen merkitsee usein siirtymää pois näille valtioille tyypillisestä hyvinvointivaltiomallista, jossa suurin osa sosiaalipalveluista on julkisen sektorin järjestämiä ja hallinnoimia.

Ball ja Youdell (2008, 104) kuvaavat yksityistämisen ”politiikan välineenä”, joka muuttaa valtion roolia perinteisestä palvelun tarjoajasta sopimuskumppaniksi,

joka valvoo ja arvioi yksityisesti tuotettujen palveluiden laatua. Tämä havainto yksityistämisestä linkittyy luvussa 2.2 esitettyyn Olssenin (1996) analyysiin valtion roolista uusliberaalissa kontekstissa, missä valtio nähdään ennen kaikkea yksilön vapauden mahdollistajana. Savasin (2000) mukaan valtion käyttämät yksityistämistekniikat voidaan jakaa kolmeen pääluokkaan: delegointi (*delegation*), luovuttaminen (*divestment*) ja siirtäminen (*displacement*). Nämä kolme lähestymistapaa heijastavat yksityistämisen prosessien myötä tapahtuvaa valtion roolin asteittaista muutosta palveluiden tuottajasta ja vastuunkantajasta kohti roolia, jossa se toimii yksityisen sektorin toiminnan valvojana ja sääntelijänä erilaisia ohjausmekanismeja käyttäen. Valtion käyttämiin ohjausmekanismeihin kuuluvat sen tekemät sopimukset yksityisen sektorin kanssa, kuten ulkoistamiset tai franchising-tyyppiset sopimukset, joissa yrityksille annetaan oikeudet tarjota tiettyjä palveluita valtion nimissä. Lisäksi valtio käyttää erilaisia taloudellisia kannustimia, kuten avustuksia palveluntarjoajille tai suoraan kuluttajille suunnattuja etuseteleitä (*voucher*-järjestelmät), ohjatakseen yksityisen sektorin ja markkinoiden toimintaa. Valtion ohjausmekanismeihin kuuluvat myös sääntelyn purkaminen valtion monopoliaseman höllentämiseksi sekä erilaiset sääntelyn ja valvonnan menetelmät, joilla varmistetaan markkinakilpailun oikeudenmukaisuus ja tehokkuus. (Savas 2000.)

Whitty ja Power (2000, 94) kuvaavat yksityistämisen kokoelmaksi erilaisia prosesseja, jotka merkitsevät etäännyttäviä ”puhtaasta” hyvinvointivaltiomallista. Heidän havaintonsa pohjautuvat Healdin (1983) ja Murphyn, Gilmerin, Weisen ja Pagen (1998) työhön ja erottavat neljä keskeistä yksityistämisen prosessia:

- 1) Siirrytään kohti käytäntöjä, joissa aiemmin verorahoilla rahoitetuista julkisista palveluista peritään maksuja.
- 2) Yksityisen sektorin sallitaan hallinnoida ja tarjota palveluita, jotka rahoitetaan edelleen verovaroin.
- 3) Julkisten palveluiden ja niiden tehtävien vastuut siirretään ja myydään yksityiselle sektorille.
- 4) Yksityisen sektorin toimintaa rajoittava sääntely puretaan tai lievennetään sellaisia toimintapolitiikkoja, jotka aiemmin rajoittivat tai estivät yksityisen sektorin kilpailumahdollisuuksia julkisten palvelujen tarjoamisessa.

Näistä Whittyn ja Powerin (2000) kuvaamista yksityistämisen prosesseista erityisesti toinen ja neljäs prosessi ovat korostuneet Suomen koulutusympäristössä. 2020-luvulla tehdyt tutkimukset ovat korostaneet erilaisten koulutusalan toimijoiden pyrkimyksiä edistää yhteistyöhankkeita yksityisen ja julkisen sektorin välillä (Lempinen ja Seppänen 2021; Kiesi 2023; Seppänen ym. 2020; Seppänen, Thrupp & Lempinen 2021; Seppänen ym. 2023), mikä on mahdollistanut myös yksityisen sektorin osallistumisen verovaroin rahoitettuihin hankkeisiin. Lisäksi Suomessa on pyritty

purkamaan yksityisen sektorin toiminnan rajoitteita koulutusvientiin tähtäävän liike-toiminnan osalta eritoten pääministeri Sipilän hallitusohjelmasta lähtien (Valtioneuvoston kanslia 2015, 17). Koulutusvientiasteiden tunnistamiseksi järjestettiin työpa-joja, joihin osallistui edustajia erikokoisista koulutuslalla toimivista yrityksistä, ammatillisen koulutuksen järjestäjistä sekä korkeakouluista. Tämän yhteistyön tulok-sena laadittiin Sipilän hallituskauden koulutusvientiä vauhdittava *Koulutusviennin tiekartta 2016–2019*, jonka toimilla ”vahvistetaan ammattimaista osaamista, yksityi-sen ja julkisen sektorin kumppanuuksia, virtaviivaistetaan jo luotujen vienninedistä-misen tuki- ja neuvontamuotoja, karsitaan jo tunnistettuja hallinnollisia ja lainsää-dännöllisiä esteitä sekä vahvistetaan verkostoyhteistyötä ja kohdemarkkinoiden tun-temusta kotimaassa ja kansainvälisesti” (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2016a, 4).

Hoganin ja Thompsonin (2017, 2) mukaan koulutuksen yksityistämiseen liittyy olennaisesti näennäismarkkinoiden (*quasimarkets*) luominen sellaisten institutionaa-listen ja poliittisten rakenteiden avulla, jotka suosivat vanhempien valinnanvapautta, koulujen autonomiaa ja sijoitusluonteista hyväntekeväisyyttä (*venture philan-thropy*), joita valtio sääntelee. Tämä näkemys peilautuu Conen ja Brøggerin (2020) esittämään pehmeän yksityistämisen (*soft privatisation*) käsitteeseen, jonka avulla he kuvaavat Euroopassa yleistynyttä hallintotapaa, missä yksityinen sektori on su-lautettu vähitellen osaksi koulutushallintoa, mutta kuitenkin niin, että koulujen pää-täntävalta säilyy julkisena. Belfieldin ja Levinin (2002, 23) mukaan näennäismark-kinat on järjestelmä, jossa sekoittuvat julkisen ja yksityisen sektorin piirteet, kun koulutuksen tarjoajat voivat kilpailla koulutuksen tarjoamisesta, mutta tyypillisesti niiden tavoitteena ei ole voitontavoittelu. Tässä hybridimallissa markkinoille pääsy on säädeltyä, jolloin valtiolla on tärkeä rooli varmistaa, että markkinoille pyrkivien koulutuksen tarjoajien standardit noudattavat maan koulutuslainsäädäntöä ja -poli-tiikkaa. (Belfield & Levin 2002, 23.) Whitty ja Power (2000, 95) korostavat, että näennäismarkkinat eroavatkin vapaista markkinoista pääasiassa siksi, että ne eivät toimi pelkästään perinteisellä käteis pohjaisella periaatteella, jossa hinnat määräyty-vät suoraan kysynnän ja tarjonnan perustella ilman valtion väliintuloa ja tukia. Sen sijaan näennäismarkkinoilla liiketoimiin vaikuttavat erilaiset valtion toimet, kuten hallituksen tietyille toimialoille myöntämät taloudelliset tuet tai muut interventiot, jotka vaikuttavat tavaroiden ja palveluiden hintoihin ja saatavuuteen ja täten mark-kinoiden dynamiikkaan.

Ballin ja Youdellin (2008) mukaan koulutuksen yksityistäminen ilmenee pääasi-allisesti kahtena muotona, joihin kumpaankin liittyy erilaisia toimintapolitiikkoja: sisäisenä (*endogenous*) ja ulkoisena (*exogenous*) yksityistämisenä. Tämän väitöstut-kimuksen kolmannessa osatutkimuksessa tutkittiin suomalaisten opetusalan ammat-tilaisten, erityisesti opettajien, näkemyksiä näistä yksityistämisen muodoista (ks. ala-luku 4.3.3 ja luku 5.3). Ball ja Youdell (2008, 14) määrittelevät julkisen koulutuksen sisäisen yksityistämisen prosesseiksi, joissa ”yksityiseltä sektorilta tuodaan ideoita,

tekniikoita ja käytänteitä, jotta julkisen sektorin toiminta muistuttaisi enemmän yritystoimintaa”. Cone ja Brøgger (2020, 378–380) tuovat esille, että tätä yksityistämisen muotoa on tutkittu laajasti, kun tutkijoiden kiinnostuksen kohteena on ollut erityisesti ymmärtää, kuinka koulutusjärjestelmän toimijoita on kannustettu omaksumaan kilpailuhenkisiä strategioita. Locatellin (2019, 54) mukaan sisäisen yksityistämisen taustalla on usein erityisesti uusliberalistisen ideologian ja markkinamekanismien vaikutus. Suomessa esimerkkeinä sisäisestä yksityistämisestä voidaan pitää 1990-luvulla koulutuspolitiikkaan omaksuttuja uuden julkisjohtamisen arvioinnin ja hallinnon hajauttamisideoita sekä kouluvalintapolitiikan vahvistamista, joita on käsitelty luvussa 2.2.

Sisäisen yksityistämisen ilmiö voidaan nähdä erityisesti kahden keskeisen ulottuvuuden kautta: kilpailullisuuden korostumisena koulutusikänteissä sekä koulutusorganisaatioiden yritysmäisen toimintamallin omaksumisena. Esimerkiksi Lingard ja kollegat (2017, 13) toteavat, että erilaiset kilpailullisuuteen ja yritystoimintaan pohjautuvat käytänteet ovat yleistyneet australialaisessa koulutus kontekstissa. Tästä esimerkkinä he mainitsevat maassa käyttöön otetut tulosjohtamisjärjestelmät (*performance management systems*), koulutuksen tilivelvollisuus- ja tulosvastuurekenteiden (*accountability infrastructures*) korostumisen, keskustelut opettajien tulos pohjaisista palkkiojärjestelmistä (*performance-related pay*) sekä laajalti levinneen kouluvalintaretoriikan (ks. myös Ball & Youdell 2008, 23–24; Rajakaltio 2012).

Vaikka suomalaisessa peruskoulukontekstissa ei ole viime aikoina juurikaan keskusteltu esimerkiksi opettajien tulos pohjaisista palkkiojärjestelmistä, niin esimerkiksi Rajakaltion (2012) ja Varjon (2007) mukaan suomalaisen kouluhallintoon on levinnyt koulutusta välineellistävää management-tyyppistä johtamista. Rajakaltio (2012) kuitenkin korostaa, että suomalaisessa koulutusjärjestelmässä on tärkeää säilyttää substanssivetoisuuteen, eli pedagogiikkaan, perustuva johtamistapa. Tämä on lähes vastakohta kansainvälisesti yleistyneelle managerialistiselle johtamisparadigmalle, jossa rehtorin tehtävänä on opettajien työn valvonta erilaisin kontrollimekanismein koulunsa tuottavuuden ja kilpailukyvyyn turvaamiseksi. Kilpailullisuuden ulottuvuuteen liittyvät kiinteästi myös kouluvalinnan käytänteet. Ball & Youdell (2008, 18) toteavat, että kouluvalinnan mahdollisuudet lisääntyvät, kun byrokraattista sääntelyä koulujen oppilasvalintojen ja rahoituksen suhteen lievennetään tai poistetaan, ja koulujärjestelmän sisällä tapahtuvaa liikkumista ja valinnanmahdollisuuksia vastaavasti laajennetaan. Näin sisäisen yksityistämisen seurauksena koulutus muuttuu eräänlaiseksi kilpailukentäksi, jossa perheet pyrkivät maksimoimaan lastensa koulutuksen ja siitä saatavat edut. Samaan aikaan koulut ja niiden henkilökunta vastaavasti omaksuvat yritysmaailmassa käytettäviä hallintotapoja ja käytänteitä, kuten markkinointia, kustannustehokkuutta ja asiakaslähtöisyyttä, turvatakseen kilpailukykyisyytensä.

Ballin ja Youdellin (2008, 14–15) mukaan ulkoinen yksityistäminen on sisäistä yksityistämistä uudempi, mutta nopeasti kasvava yksityistämisen muoto, joka toimii usein rinnakkain ja mahdollistuu sisäisen yksityistämisen kautta. He määrittelevät ulkoisen yksityistämisen prosessiksi, jossa ”yksityinen sektori tuodaan kouluihin” (Ball & Youdell 2008, 25). Tämä tapahtuu ”avaamalla julkisia koulutuspalveluja yksityisen sektorin voitontavoittelulle ja käyttämällä yksityistä sektoria julkiseen koulutukseen liittyvien osa-alueiden suunnittelussa, hallinnoinnissa tai toteuttamisessa” (Ball & Youdell 2008, 14). Ball ja Youdell (2008, 25) korostavat, että vaikka ulkoinen yksityistäminen on sisäistä yksityistämistä uudempi ilmiö, yksityinen sektori ja kansalaisjärjestöt ovat jo pitkään osallistuneet koulutuksen tarjoamiseen erityisesti globaalissa etelässä, mutta myös muualla maailmassa tarjoten esimerkiksi vaihtoehtoiseen pedagogiikkaan tai uskonnolliseen katsomukseen perustuvaa opetusta. He näkevätkin, että ilmiöstä uuden tekee erityisesti koulutussektorin näkeminen merkittävänä voitonlähteenä.

Ballin ja Youdellin (2008) sekä Lingardin ja kollegoiden (2017, 13) mukaan julkisen ja yksityisen sektorin erilaiset yhteistyöhankkeet (*public-private partnerships*, *PPP*), ovat tyypillinen ulkoisen yksityistämisen ulottuvuus. Tätä yksityistämisen ulottuvuutta on toisinaan tarkasteltu melko kriittisestikin akateemisessa kirjallisuudessa. Esimerkiksi Kenway ja Bullen (2001, 100) väittävät, että yritysten näkökulmasta koulutukseen osallistuminen näyttäytyy ihanteellisena alustana parantaa yrityksen julkisuuskuva ja ylläpitää sen yhteiskunnallista näkyvyyttä. Hodge ja Greve (2010) puolestaan katsovat, että julkisen ja yksityisen sektorin kumppanuudet tulisi nähdä sekä hallintojärjestelmänä että niin kutsuttuna kielipelinä, jossa valtioiden hallitukset välttelevät käyttämästä esimerkiksi *yksityistämisen* ja *ulkoistamisen* käsitteitä, ja käyttävät sen sijaan helpommin lähestyttävää terminologiaa esimerkiksi juuri kumppanuuksista ja yhteistyöstä (ks. Linder 1999). Robertson ja Verger (2012) huomauttavatkin, että vaikka nämä kumppanuudet saattavat näyttää neutraaleilta, ne voivat myös johtaa ”julkisen” murenemiseen ja valtion roolin heikkenemiseen koulutuksessa. Suomessa on havaittu, että koulutusalan yritysten ja valtiollisten toimijoiden väliset yhteistyöhankkeet ovat kasvattaneet suosiotaan erityisesti 2020-luvulla (Lempinen & Seppänen 2021; Kiesi 2023; Seppänen ym. 2020; Seppänen ym. 2021; Seppänen ym. 2023).

Toisena ulkoisen yksityistämisen ulottuvuutena Ball ja Youdell (2008, 27) kuvaavat ulkoistamisen, jossa hallitus siirtää koulutuksen kannalta vähemmän keskeisiä palveluita, kuten koulukuljetuksia ja ruoka- ja siivouspalveluita, yksityisten toimijoiden vastuulle. Heidän mukaansa tämä ulkoistamisen piiri on laajentunut koskemaan myös monia koulutuksen järjestäjien teknologia- ja henkilöstöhallintopalveluita. Suomessa laajalti käytössä oleva Wilma-järjestelmä on esimerkki tällaisesta ulkoistetusta palvelusta. Lisäksi ulkoistamista ilmentävät lukuisat IT- ja ohjelmistotalan yritykset, jotka tuottavat suomalaisille kouluille monenlaisia palveluita –

laitteista ja ohjelmistoista aina oppimisen palveluihin saakka (Seppänen ym. 2020). Yksittäisten palveluiden ulkoistamisen lisäksi monissa maissa yksityiset yritykset ja konsultit ovat ottaneet vastuulleen myös kokonaisten koulujen opetuksen järjestämisen (Ball & Youdell 2008, 31–32). Joissakin tapauksissa ulkoistaminen koskee vain tiettyjä koulutuksen tai opetuksen osa-alueita. Esimerkiksi Uudessa-Seelannissa tietyt opetuksen osa-alueet, kuten liikunnanopetus ja terveystieteiden opetus, on monilta osin ulkoistettu yksityisille toimijoille, joilla ei välttämättä ole lainkaan kokemusta luokkahuonemuotoisesta opetuksesta (Powell 2014, 2015). Suomessa puolestaan esimerkiksi opetussuunnitelmien toteuttaminen opetusmateriaalien laatimisen osalta on suurelta osin ulkoistettu, sillä valtaosa suomalaisista kunnista, kouluista ja opettajista käyttää kustannusyhtiöiden tuottamia oppikirjoja digimateriaaleineen ja opettajanoppaineen. Digitalisaation myötä myös monet kaupallisesti tuotetut koulutusteknologiasovellukset ovat yleistyneet luokkahuoneissa niin Suomessa kuin ulkomailla (Lempinen & Seppänen 2021; Hogan & Thompson 2017; Tervasmäki & Tomperi 2018; Thompson & Parreira do Amaral 2019, 11–12; Williamson 2016). Vaikka Ballin ja Youdellin (2008) havainnot ulkoisen yksityistämisen kasvusta ovatkin jo lähes kahden vuosikymmenen takaa, ulkoisen yksityistämisen trendi näyttää siis jatkuvan vahvana myös 2020-luvulla.

2.3.2 Koulutuksen kaupallistaminen: koulutus kauppatavarana ja voitonlähteenä

Hogan ja Thompson (2017, 3; ks. myös 2021, 5–6) kuvaavat kaupallistamisen prosessina, jossa luodaan, markkinoidaan ja myydään koulutustuotteita ja -palveluita. He korostavat, että kaupallistaminen tapahtuu *kouluissa* sen sijaan, että se tapahtuisi yksityistämisen tapaan *kouluille*. Tulkintani mukaan tämä erottelu korostaa, että kaupallistamisella viitataan erilaisiin koulujen sisäisiin käytäntöihin. Nämä käytännöt kytkeytyvät paitsi ulkopuolisten toimijoiden tuottamien koulutustuotteiden ja -palveluiden käyttämiseen niin myös erilaisten tuotteiden ja brändisponsoroinnin integroimiseen kouluihin (ks. Ball & Youdell 2008, 9). Hoganin ja Thompsonin (2017, 3) mukaan kaupallistaminen ei siis tapahdu yksityistämisen tapaan *kouluille*, ikään kuin ulkopäin tulevana voimana, joka vaikuttaa kouluihin, vaan se on ennemmin sisäänrakennettu osa koulujen toimintaa ja päivittäisiä käytäntöjä. Heidän mukaansa kaupallistaminen keskittyykin siihen, ”miten eri toimijat hyötyvät koulutuksen muuntumisesta kaupalliseksi hyödykkeeksi” eli tuotteistamisesta (*commodification*) (ks. Thompson & Parreira do Amaral 2019, 9). Molnar, Boninger, Libby ja Fogarty (2014, 1) määrittelevätkin kaupallistamisen ”arvojärjestelmäksi, jossa voitontavoittelu asetetaan etusijalle ja jossa erilaiset vuorovaikutussuhteet pyritään muuttamaan hyödykkeiksi, jotka voidaan vaihtaa rahaan”. Tämä määritelmä linkittyy vahvasti Ballin ja Youdellin (2008) määritelmään sisäisestä yksityistämisestä, jossa julkisen

sektorin toimintaa pyritään muokkaamaan yritystoiminnan suuntaan. Ball ja Youdell (2008, 9) täsmentävätkin, että kaupallistaminen on hyvin lähellä sisäistä yksityistämistä, mikä on johtanut näiden käsitteiden välisten erojen hämärtymiseen myös akateemisessa keskustelussa.

Näiden aiempien määritelmien valossa tässä tutkimuksessa kaupallistaminen viittaa prosesseihin, joissa koulutus muuttuu kaupalliseksi tuotteeksi, joka on ostettavissa ja myytävissä, sekä myös tilaksi, jossa erilaisia koulutustuotteita ostetaan, myydään ja vaihdetaan. Yksityistämisen ja kaupallistamisen prosessit nähdään tässä tutkimuksessa osittain limittäisinä, mutta niiden painopisteissä ja tavoitteissa voidaan nähdä eroavaisuuksia. Kaupallistamisessa keskeistä on koulutuksen muuntuminen voittoa tuottavaksi tilaksi ja toiminnaksi, kun taas yksityistämisessä huomio keskittyy siihen, kenen toimesta ja millaisin periaattein koulutusta järjestetään. Näin ollen nämä molemmat ilmiöt toimivat vuorovaikutuksessa, vahvistavat toisiaan ja muovaavat koulutusmarkkinoita.

2.3.3 Paikallisesta ja kansallisesta koulutusliiketoiminnasta kohti globaalia koulutusliiketoimintaa

Koulutuksen yksityistämisen ja kaupallistamisen prosessit konkretisoituvat koulutuksen ja oppimisen liiketoiminnassa, eli edu-bisneksessä, sekä laajemmin globaalissa koulutusliiketoiminnassa (*Global Education Industry*, GEI). Globaali koulutusliiketoiminta on syntynyt erilaisten koulutuksen kaupallistamisen ja yksityistämisen prosessien seurauksena. Näiden ilmiöiden vaikutus ei kuitenkaan rajoitu ainoastaan globaalin koulutusliiketoiminnan luomiseen, sillä ne myös muovaavat ja kehittävät koulutusliiketoimintaa jatkuvasti. (Ks. Hogan & Thompson 2017, 2021.) Globaalin koulutusliiketoiminnan käsitteen on alun perin esittänyt politiikkayrittäjäksiin (*policy entrepreneur*) kutsuttu brittiakateemikko James Tooley vuonna 1999 viitattaessaan yksityisen koulutuksen laajenemiseen globaalissa etelässä (Nambissan & Ball 2010; Verger ym. 2016, 5). Sitten globaalin koulutusliiketoiminnan käsite on vakiinnuttanut paikkansa akateemisessa kirjallisuudessa, ja sen tutkimiseen on perehdytty useissa teoksissa, kuten Vergerin, Lubienskin ja Steiner-Khamsin (2016) kirjassa *The Global Education Industry* ja Parreira do Amaralin, Steiner-Khamsin ja Thompsonin (2019) teoksessa *Researching the Global Education Industry*. Myös useat suomalaiset tutkimukset ovat soveltaneet tätä käsitettä analysoidessaan suomalaisessa peruskoulussa ja sen ympärillä tapahtuvaa liiketoimintaa (esim. Lempinen & Seppänen 2021; Kiesi 2023; Seppänen ym. 2023).

Verger ja kollegat (2016, 4) määrittelevät globaalin koulutusliiketoiminnan seuraavasti:

GEI on alati kansainvälistyvä taloudellinen sektori, jonka puitteissa tuotetaan, vaihdetaan ja kulutetaan monenlaisia koulutuspalveluita ja -tuotteita, usein voittoa tavoitteellen. GEI:n muodostavat sen omat prosessit, sääntöjärjestelmät ja yhteiskunnalliset voimat, jotka ovat vuorovaikutuksessa koulutuspalveluiden ja -hyödykkeiden tuotannon, tarjonnan ja kysynnän kanssa.

Globaali koulutusliiketoiminta on monitasoista ja laajaa: siihen lukeutuvat niin voittoa tavoittelevat yksityiset koulut kuin yritykset, jotka myyvät kouluille erilaisia teknologisia sovelluksia ja palveluita, kuten esimerkiksi sähköisiä kirjoja, ohjelmistoja, laitteistoja ja alustoja. On kuitenkin huomattava, että globaalin koulutusliiketoiminnan kenttä ei rajoitu pelkästään teknologiateollisuuteen ja yksityiskouluihin. Globaali koulutusliiketoiminta sisältää myös useita kasvavia alasektoreita, kuten tutkiopetusta ja täydentävää opetusta tarjoavat yritykset, koulutusmarkkinoinnin toimijat sekä erilaiset konsultointi- ja kehittämispalvelut, jotka on suunnattu kouluille ja valtiollisille toimijoille. (Verger ym. 2016, 5–6.)

Seppänen ja kollegat (2020) tunnistivat neljä keskeistä toimijaryhmää suomalaisen koulutusliiketoiminnan kentällä: 1) kustannus- ja ohjelmistoyritykset, jotka ovat siirtyneet oppimisen liiketoimintaan, 2) startup-yritykset, 3) edu-bisnestä edistävät organisaatiot sekä 4) laajemmin kuntasektorilla toimivat konsulttipalvelut. Nämä ”toimijat, joilla on kaupallisia intressejä peruskouluihin”, eli edu-bisnestoimijat, näkevät koulutuksen ensisijaisesti kansainvälisenä kauppatavarana, mikä avaa suomalaisyrityksille mahdollisuuksia liittyä globaalin koulutusliiketoiminnan verkostoihin (Seppänen ym. 2023). Näistä toimijaryhmistä tuoreimpia ja kenties tuntemattomimpia koulutuksen kentällä ovat edu-bisnestä edistävät organisaatiot ja startup-yritykset. Tunnetuimpia ja jo vakiintuneita toimijoita ovat sen sijaan kustannusalan yritykset, jotka ovat tuottaneet suomalaiskouluihin oppimateriaaleja ja luoneet markkinaa koulutuksen kentällä jo ennen peruskoulujärjestelmän perustamista. Pietikäisen (2015) mukaan vuosina 1972–1977 toteutettu peruskoulu-uudistus toimi kuitenkin merkittävänä kehitysaskelena kaupalliselle kustannustoiminnalle, koska se synnytti kunnissa tarpeen hankkia uudet, vuosittain vaihtuvat koulukirjat työkirjoineen jokaiselle oppilaalle. Pietikäinen (2015, 61) valottaa, että kustannusalan toimijoiden etenkin 1980-luvulla harjoittama ilmeisen intensiivinen markkinointi esittelytilaisuuksiin ja illalliskutsuineen teki markkinoinnista ja kaupallisesta vaikuttamisesta arkipäiväisen osan koulumaailmaa monien opettajien kokemuksissa. Koulutusliiketoiminnan edistämiseen tähtäävät niin valtiovetoiset hankkeet, kuten koulutusviennin kasvuohjelma Education Finland, kuin myös erilaiset yksityisen sektorin hankkeet ja organisaatiot. Edu-bisnestä edistäviä yksityisiä organisaatioita ovat esimerkiksi niin kutsuttujen opetusinnovaatioiden levittämiseen keskittyvä HundrED sekä koulutusalan startup-yrityksiä kehittävä yrityskehittäjä, xEdu, jonka tarkasteluun tämän väitöstutkimuksen osatutkimus II syventyy.

xEdun kiihdytysohjelma koostuu erilaisista aktiviteeteista ja vaiheista, jotka on suunniteltu tukemaan startup-yrityksiä niin tuotekehittäelyssä, liiketoiminnan käynnistämässä, rahoituksen hankkimisessa kuin kansainvälisille markkinoille pääsemisessä (Kiesi & Nivanaho 2019). Keväällä 2022 kiihdyttämö nimesi kiihdytysohjelmansa NextEduksi ja siirsi kiihdytysohjelman toteutuksen Helsingin yliopiston kyljessä sijaitsevista tiloista OGR Torinon tiloihin Italiaan (xEdu 2023a). Lisäksi vuoden 2023 alussa xEdu esitteli uuden inkubaatio-ohjelmansa¹⁰ nimeltä ENTER EdTech, jonka päämääränä on ”edistää yrittäjätaitoja ja luoda yrittäjähenkistä ajattelutapaa EdTech-alalle aikana, jolloin koulutus on perusteellisessa muutoksessa” (xEdu 2023b). Startup-yritykset puolestaan ovat tyypillisesti nuoria, yhden tuotteen tai palvelun ympärille rakentuvia yrityksiä, joilla on pyrkimys skaalautuvuuteen ja taloudelliseen kasvuun (ks. Hyrkäs 2016). Lisäksi Seppänen ja kollegat (2020) havaitsivat, että useimmat heidän tunnistamistaan startup-yrityksistä ja edu-bisnestä edistävästä organisaatioista perustettiin Sipilän hallituskaudella eli samaan aikaan, kun uudet perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet tulivat voimaan vuonna 2015.

Kiesin (2023) mukaan suomalaiset edu-bisnestoimijat osallistuvat aktiivisesti erilaisiin kansallisiin ja kansainvälisiin koulutusliiketoiminnan verkostoihin (ks. myös Kiesi, Luoto, Palonen & Seppänen 2023). Nämä verkostot voivat olla muodollisia, eli virallisesti järjestäytyneitä, tai epämuodollisia, eli usein vapaamuotoisemmin esimerkiksi henkilökohtaisten suhteiden kautta rakentuneita. Tämä verkostoituminen mahdollistaa globaalin koulutusliiketoiminnan arvojen sulautumisen Suomeen ja sen koulutusjärjestelmään. Esimerkiksi koulutusalan yrityskiihdyttämö xEdu on yksi niistä organisaatioista, jotka osallistuvat aktiivisesti globaaleihin koulutusliiketoiminnan verkostoihin ja edistävät samalla koulutusliiketoiminnan kasvua Suomessa (Kiesi & Nivanaho 2019; Osatutkimus II). Yrityskiihdyttämöiden tavoitteena on tehostaa uusien yritysten vuorovaikutusta markkinoiden kanssa, tukea yrityksiä oppimaan ja kehittymään sekä auttaa yrittäjätiimejä verkostoitumaan sijoittajien ja muiden merkittävien sidosryhmien kanssa saadakseen tarvitsemiaan resursseja (Cohen & Hochberg 2014; Parkkari 2015; ks. myös Santori, Ball & Junemann 2006, 196–197). Kiihdyttämöiden toimintamalli perustuu yleensä määräaikaan,

¹⁰ Cohenin ja Hochbergin (2014) mukaan inkubaattorit ja yrityskiihdyttämöt usein sekoitetaan keskenään, mutta niillä on kuitenkin selkeitä eroavaisuuksia. Kiihdyttämöt tarjoavat tiiviitä, usein kolme kuukautta kestäviä kohorttipohjaisia ohjelmia, joihin valitut yritykset toimivat ryhmissä ja saavat intensiivistä koulutusta, josta kiihdyttämö ottaa useimmiten vastineeksi osuuden toimintaan osallistuvista yrityksistä. Inkubaattoritoinnassa taas on usein yrityskohtaisempi lähestymistapa ja inkubaattorit tukevat yrityksiä yleensä pidemmällä aikavälillä. Inkubaattorit tarjoavat yrityksille monipuolisesti erilaisia resursseja, kuten työtiloja, neuvontaa ja hallinnollista tukea, useimmiten maksua vastaan. (Cohen & Hochberg 2014, 8–12; ks. myös Williamson 2018, 219.)

ryhmämuotoisiin ohjelmiin, jotka sisältävät aloittelevien yritysten mentorointia päätyen tyypillisesti julkiseen ”pitchaamisen” eli tuotteen ja liikeidean esittelytilaisuuteen, jossa startup-yritykset esittelevät tuotteitaan tai palveluitaan potentiaalisille sijoittajille (Cohen & Hochberg 2014, 4).

Suomalaistutkimuksissa on havaittu, että tunnusomaista suomalaiselle edu-bisnekselle on julkisen ja yksityisen sektorin ekosysteeminen yhteistyö (ekosysteemin käsite, ks. Moore 1993). Tämän yhteistyön rakentamisessa julkiset toimijat, erityisesti Opetushallitus ja sen alainen koulutusviennin kasvuohjelma Education Finland, sekä opetus- ja kulttuuriministeriö, ovat keskeisessä roolissa. Julkiset toimijat toimivat koulutusliiketoiminnan fasilitaattoreina eli toiminnan mahdollistajina saattamalla yhteen erilaisia toimijoita kuten kouluja ja yrityksiä sekä rahoittamalla näiden solmimia yhteiskehittämishankkeita. (Lempinen & Seppänen 2021; Kiesi 2023; Seppänen ym. 2020; Seppänen ym. 2021; Seppänen ym. 2023.) Monet koulutusliiketoimintaan liittyvät organisaatiot, kuten Edita, Education Finland ja EduCloud Alliance, ovat suoraan tai välillisesti valtion omistuksessa tai valtion perustamia, mikä tekee julkisen ja yksityisen sektorin välisestä rajasta entistäkin häilyvämmän (Lempinen & Seppänen 2021).

Kiesin (2023, 159–162) mukaan julkisen sektorin ja edu-bisnestoimijoiden välinen ekosysteeminen yhteistyö ilmenee monin tavoin. Julkinen sektori voi toimia paitsi edu-bisnestoimijoiden asiakkaana myös rahoittajana tai hyödyntää edu-bisnestoimijoiden asiantuntemusta erilaisten koulutusten ja konsultointien muodossa. Lisäksi julkisella sektorilla toimivat opettajat voivat olla mukana arvioimassa, kehittämässä ja markkinoimassa edu-bisnes tuotteita (ks. myös Osatutkimus II). Ekosysteemin yhteistyön piiriin kuuluvat niin ikään erilaiset yhteiskehittämishankkeet sekä viralliset ja epäviralliset niin kutsutut alustat erityisesti koulutusviennin edistämiseksi. (Kiesi 2023, 159–162.) Suomalaiset koulutusalan yrittäjät pitävät ekosysteemistä yhteistyötä avainasemassa suomalaisen koulutusliiketoiminnan edistämässä ja uskovat sen olevan myös avaintekijä suomalaisten tuotteiden kehittämisessä vientimarkkinoille (Kiesi 2023; Seppänen ym. 2023).

Suomessa on havaittu, että juuri koulutusviennin yhä kunnianhimoisemmat tavoitteet ovat toimineet merkittävänä sysäyksenä koulutusliiketoiminnan tiivistymiselle ja laajentumiselle 2010-luvulla. Lempisen ja Seppäsen (2021) analyysit osoittavat, kuinka Kataisen (2011–2014) Stubbin (2014–2015) ja Sipilän (2015–2019) hallituskausien hallitusohjelmat painottivat koulutuksen osalta erityisesti osaamisperustaisen oppimisen merkitystä, koulutusviennin roolia taloudellisen kasvun välineenä ja yleisemmin koulutusliiketoiminnan edistämistä. Myös Marinin hallitus (2019–2023) jatkoi aiempien hallitusten osoittamaa linjaa suomalaisen koulutusviennin edistämiseksi ja laati hallituskaudelleen *Koulutusviennin Tiekarttan 2020–2023*, jonka tavoitteena oli ”saada vientikykyiset suomalaiset yritykset osaksi alan globaaleita kysyntävetoisia ekosysteemejä” (Opetushallitus 2020, 8).

Lempisen ja Seppäsen (2021) mukaan tunnusomaista suomalaiselle koulutus(vienti)liiketoiminnalle näyttäisi olevan sen vahva kytkeytyminen koulutuksen laajamittaisen digitalisaation edistämiseen, mikä muovaa samalla käsityksiä oppilaan osaamistavoitteista ja niin kutsutusta uudenlaisesta pedagogiikasta. Kuten osatutkimuksessa I havainnollistetaan, erityisesti pääministeri Sipilän hallitus suuntasi huomattavat resurssit koulutuksen digitalisaatioon pyrkiessään kehittämään Suomesta ”kansainvälisesti mielenkiintoinen uuden pedagogiikan ja digitaalisen oppimisen laboratorio” (Valtioneuvoston kanslia 2016, 31–32; ks. Seppänen ym. 2020; Tervasmäki & Tomperi 2018). Kiinnostavasti peruskoulutuksen digitalisaation edistäminen näyttäisi jääneen Marinin hallitusohjelmassa vähemmälle huomiolle. Esi-merkiksi Marinin hallituksen laatimassa koulutuspoliittisessa selonteossa, jolla asetettiin suuntaviivat hallitusohjelman tavoitteiden saavuttamiseksi, digitalisaatiota ei mainittu varhaiskasvatusta eikä esi- ja perusopetusta käsittelevässä osiossa lainkaan (Valtioneuvosto 2021). Toisaalta Marinin pääministerikaudelle laaditussa Koulutusviennin Tiekartassa 2020–2023 ”opetusteknologia, koulutuksen digitaaliset palvelut ja oppimisympäristöjen kehittäminen” nimettiin yhdeksi Suomen koulutusviennin ”temaattiseksi kärjeksi” (Opetushallitus 2020, 12). Lisäksi Marinin hallituskauden aikana koronapandemian myötä syntynyt etäopetuksen tarve ja sitä seurannut globaali edu-bisneksen laajentuminen (Williamson & Hogan 2020) kiihdyttivät oletettavasti ainakin hetkellisesti myös peruskoulutuksen digitalisaatiota ja edu-bisneksen harjoittamaa liiketoimintaa suomalaisessa peruskoulukontekstissa (ks. Kiesi & Hogan 2024). Tämän tarkastelun perusteella voidaan todeta, että viimeisen vuosikymmenen ajan Suomi on johdonmukaisesti ja eri hallituspohjista riippumatta, pyrkinyt aktiivisesti vahvistamaan sekä valtion että suomalaisten koulutusalan yritysten asemaa niin paikallisessa kuin globaalissakin koulutusliiketoiminnassa. Näillä toimilla voi olla moninaisia seurauksia suomalaiseen peruskoulukontekstiin: vaikka näiden kirikkaana tavoitteena ovat taloudelliset hyödyt, ne saattavat tuoda mukanaan myös odottamattomia vaikutuksia koulutusjärjestelmän rakenteisiin ja arvoihin.

2.4 Opettajat uusliberaalissa koulutusympäristössä

Kuten edellisissä luvuissa sivuttiin, uusliberalismin vaikutukset opettajan työn käytäntöihin ilmenevät monin tavoin. Selvimmin nämä vaikutukset ilmenevät tulospohjaisina palkkiojärjestelminä, jotka kuvastavat tilivelvollisuus- ja tulosvastuuajattelua, sekä managerialistisena johtamisena, jossa rehtorin tehtävänä on valvoa opettajien työtä erilaisin kontrollimekanismein (ks. Adamson ym. 2016; Ball & Youdell 2008, Rajakaltio 2012; Sahlberg 2015).

Viime vuosikymmeninä monissa maissa on myös toteutettu laajamittaisia koulutusudistuksia, jotka perustuvat ajatukseen koulutuksen kriisistä ja opettajien kyvyttömyydestä ohjata muutosta kohti 2000-luvun oppimista (Evers & Kneyber

2016). Nämä uudistukset ovat lisänneet erilaisten opettajille ja oppilaille suunnattujen arviointivälineiden määrää ja painoarvoa koulutuspoliittisessa päätöksenteossa. Lewisin ja Lingardin (2022) mukaan tämä kehityssuunta on nähtävissä esimerkiksi (vapaaehtoisten ja maksullisten) OECD:n PISA-arviointien laajentumisena myös yksittäisten koulujen arviointiin (*PISA for Schools*) kansallisen tason arviointien lisäksi vuodesta 2012 alkaen. Heidän mukaansa PISA for Schools -arviointit ovat laajentaneet OECD:n ja sen yhteistyökumppaneiden, kuten edu-bisnesten, vaikutusvaltaa paikallisiin koulutusympäristöihin. Kansainvälinen tutkimuskirjallisuus osoittaa, että nämä koulutussuoritusmittaamiseen ja arviointiin perustuvat käytänteet ovat johtaneet opetustoiminnan muuttumiseen kohti huippuosaamisen kulttuuria, jota kontrolloidaan kilpailun ja markkinoiden avulla (ks. Ball 2004; Hargreaves 2001). Ballin (2003, 218) mukaan tällä tavoin opettajista muokataan ”markkinaorientoituneita” eli heistä tulee ”tuottajia/tarjoajia, opetusalan yrittäjiä ja johtohenkilöitä, jotka ovat säännöllisten arviointien ja selvitysten sekä suoritusvertailujen kohteena”.

Biesta (2009, 2012) esittää, että suuntaus kohti oppimistulosten mittaamista on hämärtänyt koulutuksen alkuperäisen tarkoituksen kohti oppimiskeskeisyyttä (*learningification*), jossa sekä koulutuspolitiikan ja koulutuksen käytäntöjen huomio on kiinnittynyt oppimisen tehokkuuteen sen sijaan, että pysähdyttäisiin pohtimaan, mitä hyvä koulutus todellisuudessa merkitsee. Mertalan (2020) mukaan oppimiskeskeisyys kuvaa myös koulutusta koskevan terminologian niin kutsuttua kielellistä käännettä, joka korostaa opettamisen sijaan oppimisen päämääriä. Adamson ja Åstrand (2016, 11) näyttävät olevan yhtä mieltä tästä suuntauksesta. Heidän mukaansa monissa maissa on havaittavissa kehityskulku, jossa kouluissa opetetaan nimenomaan testeissä pärjäämistä varten ja opettajat toivovat oppilaikseen korkeita pisteitä saavia oppilaita parantaakseen suorituspohjaista palkkaustaan. Woods, Bagley ja Glatter (1998) muistuttivatkin jo 1990-luvulla, että standardointi ja kilpailu eivät automaattisesti paranna opetuksen tuloksellisuutta. Sen sijaan ne muovaavat koulut ja opettajat koulutuksen tuottajiksi sekä oppilaat ja heidän huoltajansa koulutuksen kuluttajiksi (ks. myös Adamson & Åstrand 2016, 11). Myös Bottery (2009) on ilmaissut huolensa siitä, kuinka opetusalan ammattilaisten rooli on vähitellen muuttunut erityisesti teollistuneissa maissa. Aiemmin heitä pidettiin yhteiskunnan ”luotettuina asiantuntijoina”, toisin sanoen ”sosiaalidemokraattisen hyvinvointivaltion portinvartijoina”, mutta heidän roolinsa on alkanut muistuttaa yhä enemmän ”kilpailullisen instituution työntekijöitä”, joita ohjaavat markkinoiden tavoitteet ja paineet (Bottery 2009, 683).

Tutkimuskirjallisuudessa on käytetty professionalisaation ja deprofessionalisaation käsitteitä tarkasteltaessa opettajien ammatillisen kehityksen suuntaa uusliberalististen koulutus uudistusten ja koulutuksen globaalien muutosprosessien valossa. Opettajien professionalisaatio viittaa prosessiin, jossa opettajan ammatillinen asema ja status vahvistuvat, kun taas deprofessionalisaatio kuvastaa ammatillisen roolin

heikentymistä ja ammatillisen itsenäisyyden vähentymistä. (ks. Hargreaves 2000; Seddon, Ozga & Levin 2013.) Marom ja Ruitenberg (2018, 366) esittävät, että opettajien professionalismin diskurssia voidaan käyttää sekä uusliberaalien pyrkimysten edistämiseksi että niiden vastustamiseksi. Tällä he tarkoittavat sitä, että toisaalta professionalismin diskurssi voi vahvistaa opettajan roolia asiantuntijana, joka ei ole ulkopuolisten toimijoiden määräysvallassa, mutta toisaalta tämän saman diskurssin voidaan tulkita kannustavan luomaan opettajille yhä moninaisempia ja mitattavissa olevia vaatimuksia, joilla voidaan arvioida heidän työnsä tuloksellisuutta ja tehokkuutta (ks. myös Biesta 2015; Darling-Hammond & Adamson 2016, 195 & 204). Sama ristiriita näkyy myös Buchananin (2015) havaitsemisissa opettajien näkemyksissä standardoiduista testeistä. Hänen mukaansa opettajat suhtautuvat kielteisesti koulutuksen testauskeskeiseen ilmapiiriin, mutta toisaalta tuntevat saavansa ammatillista hyväksyntää ja vahvistusta heidän opiskelijoidensa menestyessä näissä testeissä.

Australialaisten tutkimusten mukaan julkisissa kouluissa tapahtuvat yksityistämisen ja kaupallistamisen prosessit saattavat johtaa opettajien deprofessionalisoitumiseen. Tämä huoli keskittyy erityisesti opetuksen ulkoistamisen vaikutuksiin, jotka voivat johtaa opettajien ammatillisen itsenäisyyden kaventumiseen. Esimerkiksi tilanteet, joissa opettajat veloitetaan käyttämään opetuksenjärjestäjän kilpailuttamia palveluita, joiden sisällöt ovat kaupallisten toimijoiden suunnittelemaa, rajoittavat opettajien vapautta tehdä itsenäisiä päätöksiä opetusmenetelmien ja -välineiden valinnassa (Hogan & Lingard 2019; Hogan, Enright, Stylianou & McCuaig 2018; Hogan, Thompson, Sellar & Lingard 2018; Thompson, Hogan, Shield, Lingard & Sellar 2021.) Tällöin opettajista tulee aktiivisten opettajien sijaan ikään kuin oppimisen fasilitoijia, kuten Biesta (2012) on huomauttanut. Lisäksi Burch ja Miglani (2018) raportoivat, että Intiassa opettajille on tarjottu myös rahallisia kannustimia käyttäen teknologiaa mahdollisimman usein opetuksessaan osana yhdysvaltalaisen mediajättien osittain rahoittamaa EdTech-aloitetta. Tämä havainto kytkeytyy Hargreavesin (2000) pohdintoihin opettajan professionalismin jälkiprofessionaalista aikakaudesta, jota luonnehtivat erityisesti monikansallisten yritysten ja kansainvälisten järjestöjen alati kasvava vaikutusvalta sekä digitaalinen vallankumous (ks. myös Seddon ym. 2013). Hargreaves (2000, 175) esittää kysymyksen siitä, parantavatko koulun ulkopuoliset kumppanuudet opettajien työelämän laatua vai synnyttävätkö ne sen sijaan moninaisia työhön liittyviä paineita ja vaatimuksia, jotka saattavat johtaa opettajien deprofessionalisaatioon.

Suomalaisopettajien kontekstissa uusliberalismi saattaa näyttäytyä yllä kuvattua häilyvämpänä ilmiönä, erityisesti kun otetaan huomioon koulutuksen yksityistämisen ja kaupallistamisen usein piiloisesti tapahtuvat prosessit. Esimerkiksi, kuten aiemmin luvussa 2.2 käsiteltiin, suomalaisessa peruskoulukontekstissa tilivelvollisuuden ja tulovastuun ajatuksia ei ole ulotettu opettajien tai koulujen tasolle. Tämä

ei kuitenkaan vähennä suomalaisopettajien roolia koulutuspolitiikan tavoitteiden toteuttajina ja soveltajina päivittäisessä työssään kouluissa. Tästä syystä onkin hälyttävää, että edelliset suomalaisopettajien koulutuspoliittista ajattelua kartoittavat tutkimukset näyttäisivät ajoittuneen 1990-luvun loppupuolelle (Räty, Snellman, Kontio & Kähkönen 1997; Simola 2018¹¹), eli juuri ennen Suomen menestyksekkäiden PISA-tulosten julkaisemista vuonna 2001.

Tämä väitöstutkimus nojaa Ballin ja hänen kollegoidensa (Ball ym. 2011a, 3; Ball ym. 2011b) näkemykseen, jonka mukaan opettajat ovat paitsi koulutuspolitiikan kohteita myös ennen kaikkea koulutuspolitiikkaa luokkahuoneissaan aktiivisesti toteuttavia subjekteja ja poliittisia toimijoita. Näin heidän näkemyksensä yksityisen sektorin osallistumisesta peruskoulutukseen voivat ennakoida yksityistämisen ja kaupallistamisen prosessien kehitystä Suomessa. Tämän näkökulman vuoksi tämä väitöstutkimus pyrki ottamaan huomioon opetusalan ammattilaisten, erityisesti suomalaisissa peruskouluissa työskentelevien opettajien, näkemykset yksityistämisen ja kaupallistamisen prosesseista osana suomalaista peruskoulua. Tämä analyysi keskittyy erityisesti osatutkimukseen III, jonka tulokset esitetään luvussa 5.3.

Koulutuksen yksityistämisen ja kaupallistamisen prosessit, sekä erityisesti näiden laajuus, ovat herättäneet paljon keskustelua ja huolta niiden vaikutuksista opetukseen ja oppimiseen kansainvälisessä tutkimuskirjallisuudessa (ks. Ball 2004; Biesta 2009, 2012; Burch 2021; Evers & Kneyber 2016; Ideland 2020; O’Neill 2023). Koulutuksen digitalisaatiota pidetään keskeisenä tekijänä näissä prosesseissa, joissa se toimii ”globaalien koulutusmarkkinoiden keskeisenä vauhdittajana” (Thompson & Parreira do Amaral 2019, 11–12; ks. Macgilchrist, Allert & Bruch 2020; Nivala 2009; Player-Koro 2016; Williamson 2016). Mertalan (2020) mukaan koulutuksen digitalisaatio viittaa sekä digitaalisten resurssien integroimiseen osaksi opetusta että opetuksen sisältöjen ja tavoitteiden päivittämiseen siten, että ne vastaavat digitaalisen ympäristön vaatimuksia. Myös suomalaisessa peruskoulukontekstissa on havaittu, että yksityistämisen ja kaupallistamisen prosessit, ja etenkin alati kasvava edu-bisnes, kytkeytyvät kiinteästi koulutuksen digitalisaatioon (ks. Lempiäinen & Seppänen 2021; Paakkari 2020; Seppänen ym. 2020; Seppänen ym. 2021; Tervasmäki & Tomperi 2018).

Williamsonin (2022) mukaan koulutuksen digitalisaation myötä teknologiasektorilla on syntynyt myös uusi toimiala tai ilmiö, suur-EdTech (*Big EdTech*). Hän kuvaillee suur-EdTechit yrityksiksi, jotka ovat syntyneet ja kasvaneet nimenomaan koulutuslalla. Suur-EdTechit eroavat siis esimerkiksi suomalaistutkimuksissakin

¹¹ Simola (2018) summaa artikkelissaan yhteen erityisesti “Education Governance and Social Integration and Exclusion in Europe” (EGSIE) ja “Decentralization and Professionalism: The Construction of the New Teacher in Nordic Countries” (NOS) -tutkimushankkeiden tuloksia 1990-luvun lopulta.

noteeratuista kustannus- ja ohjelmistoyrityksistä, jotka ovat kauan toimineet edu-bisneksessä, mutta ovat hiljattain keskittyneet yhä enemmän digitaalisten ”oppimispalveluiden” tuottamiseen (Seppänen ym. 2020). Sen sijaan esimerkkejä Suomen suur-EdTecheistä on listattuna Helsinki Education Hubin tuottamassa EdTech-raportissa (2022, 7) sekä EdTech-alan yrityksiä edustavan toimialayhdistyksen, EdTech Finlandin, laatimassa listauksessa (2023). Vaikka nämä suomalaisyritykset eivät vielä ole kooltaan erityisen suuria, vaan enemmän nuoria startup-yrityksiä, ne pyrkivät nopeaan kasvuun. Niiden liiketoimintamallit on suunniteltu skaalautuviksi, eli niiden palvelut tai tuotteet, jotka perustuvat pääasiassa digitaalisiin sovelluksiin, voidaan laajentaa ilman, että kustannukset kasvavat samassa suhteessa (Hyrkäs 2016).

Williamsonin (2018) mukaan yritysmaailma on integroitunut osaksi koulumaailmaa teknologiayrityksille tyypillisen Piilaakson diskurssin (*Silicon Valley discourse*) myötä. Hänen mukaansa tämä diskurssi, joka korostaa esimerkiksi innovaatioita, yrittäjyyttä ja startup-kulttuuria, on muodostumassa koulutuksen uudeksi kieleksi erityis-sanastoineen (*Silicon Valley vocabulary*). Tätä sanastoa on kuvattu myös yritysmaailman ”muotisanoiksi” (Mattila 2015) ja ”yritysjargoniksi” (Riitakorpi 2017).

Piilaakson diskurssissa teknologiset ratkaisut, jotka ovat helposti saatavilla, joustavia ja edullisia, esitetään usein eräänlaisena ihmelääkkeenä erilaisiin yhteiskunnallisiin ja taloudellisiin ongelmiin (Ramiel 2019; Wright ja Peters 2017). Selwynin (2016) näkemyksen mukaan tällaiseen niin kutsuttuun EdTech-puheeseen (*EdTech speak*) tulisi suhtautua varauksella. Hänen mukaansa on tärkeää tarkastella kriittisesti tämän diskurssin perustana olevia muotisanoja ja iskulauseita, jotka saattavat vääristää keskustelua koulutuksesta ja teknologiasta. Hän mainitsee, että esimerkiksi oppimisteknologian (*learning technology*) käsite synnyttää kuulijalleen helposti yksinkertaistetun mielikuvan siitä, että teknologian hyödyntäminen ainoastaan edistää oppimista (Selwyn 2016, 438). Myös Suomessa on havaittavissa viitteitä tästä Piilaakson diskurssista. Esimerkiksi Saari ja Säntti (2018) ovat osoittaneet, että suomalaisissa poliittisissa asiakirjoissa digitalisaation katsotaan olevan keskeinen tekijä opiskelijoiden motivaation lisäämisessä ja siten maan kilpailukyvyn parantamisessa kansainvälisillä markkinoilla. Paakkari (2015) puolestaan on todennut, että koulutuksen digitalisaatiota on viime vuosikymmenellä pidetty avaintekijänä suomalaisen koulutuksen säilyttämiseksi pedagogisen menestyksen kärkijoukoissa. Tämän väitöstutkimuksen osatutkimus II tarkastelee suomalaisen EdTech-alan yrityskiihdyttämön rakentamia EdTech-diskursseja, jotka osaltaan muokkaavat käsitystä myös digitalisoituneen luokkahuoneen ihanneopettajasta. Ideland (2020, 33) luonnehtii EdTech-diskurssin rakentamaa ihanneopettajaa seuraavasti:

Tällainen opettaja ennemmin valmentaa kuin luennoi, on joustava ja valmis työskentelemään milloin ja missä vain. Hän räätälöi opetuksensa jokaisen oppilaan yksilöllisiin tarpeisiin, kuten myös sijaintiin ja aikatauluihin sopivaksi.

Ballin (2009) mukaan yksityisten toimijoiden tarjoamien palveluiden lisääntyminen on tuonut yksityisen sektorin lähemmäksi kouluarkea samalla, kun yrityksille on tarjoutunut mahdollisuuksia osallistua julkisen koulutuksen järjestämiseen monin eri tavoin erityisesti julkisen ja yksityisen sektorin välisen yhteistyön edistämisen hengessä. Sama pätee myös toisin päin, sillä näiden erilaisten yhteistyöhankkeiden myötä myös opettajilla on mahdollisuus päästä lähemmäksi yritysmaailman toimintatapoja. Vuoden 2014 Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa niin opettajia kuin kouluja kannustettiin tällaiseen yhteistyöhön koulujärjestelmän ulkopuolisten sidosryhmien kanssa (Lempinen & Seppänen 2021). Tutkimuskirjallisuudessa on havaittu, että tällainen julkisen ja yksityisen sektorin välinen yhteistyö voi hämärttää rajaa koulutuksen julkisen palvelun luonteen ja liiketoimintamahdollisuuden välillä (ks. Ball & Junemann 2012; Ball & Youdell 2008; Ball 2012; Hogan 2015; Jobér 2023).

Williams (2002, 2013) on tuonut koulutuspolitiikan tutkimukseen käsitteen rajojen ylittäjät (*boundary spanners*) kuvaamaan toimijoita, niin yksilöitä kuin organisaatioita, jotka toimivat ja vaikuttavat yli erilaisten sektori- ja toimialarajojen. Suomessa tällaista peruskoulukontekstissa tapahtuvaa sektorirajoja ylittävää toimintaa ovat kuvanneet esimerkiksi Kiesi (2023), Lempinen ja Seppänen (2021) sekä Seppänen ja kollegat (2023). Kiesin (2023) mukaan julkisen sektorin ja edu-bisnesten välillä yhteistyö on Suomessa monimuotoista. Julkinen sektori hankkii koulutus-alalla toimivilta yrityksiltä erilaisia tuotteita ja palveluita sekä tukee näiden yritysten toimintaa erilaisin hankerahoituksin. Lisäksi julkisen sektorin edustajat, kuten opettajat, osallistuvat edu-bisnes-tuotteiden tuotekehitykseen, mikä tähtää useimmiten suomalaisten koulutustuotteiden vientiin kansainvälisille markkinoille. (Kiesi 2023.) Myös koronapandemia ja sitä seurannut edu-bisneksen laajentuminen ovat kiihdyttäneet sektorirajoja ylittävää yhteistyötä koulutus-alalla, kun yksityiset toimijat, etenässä teknologiayritykset, tarjosivat tuotteitaan koulujen käyttöön jopa ilmaiseksi maiden hallitusten joutuessa sulkemaan kouluja (Williamson & Hogan 2020). Kiesin ja Hoganin (2024) mukaan tämä ilmiö näkyi myös Suomen edu-ekosysteemissä, joka otti pandemian tilaisuutena ottaa kaivattu digiloikka. Steiner-Khamsi (2022) huomauttaa, että tulevaisuudessa on tärkeää seurata näiden monimuotoisten kumppanuuksien vaikutuksia koulutukseen, sillä julkisella sektorilla on oletettavasti paine jatkaa palveluiden ostamista teknologiayrityksiltä ja yksityisiltä palveluntarjoajilta mahdollisimman tehokkaan digitaalisen opetuksen ja oppimisen varmistamiseksi.

Tässä väitöstutkimuksessa käytän kansainvälisestä tutkimuskirjallisuudessa esitettyä ja suomen kielelle kääntämäni käsitettä opeyrittäjä (*teacherpreneur*) kuvaamaan opettajia, jotka osallistuvat erilaisiin perinteiset sektori- ja toimialarajoja ylittäviin aktiviteetteihin (Berry, Byrd & Wieder 2013; Berry 2015). Berry (2015, 147) määrittelee opeyrittäjät opettajina, jotka johtavat aktiivisesti opetuksen ja oppimisen muutosta esimerkiksi osallistumalla uusien EdTech-sovellusten kehittämiseen ja

arviointiin sekä tarjoamalla omia koulutuksellisia palveluitaan, kuten oppilasarvioiden analysointia tai koulutukseen liittyviä pelejä.

Opeyrittäjiksi voitaisiin kutsua myös julkisella sektorilla työskenteleviä opettajia, jotka tarjoavat yksityisopetusta omille oppilailleen. Tässä erityisesti Kambodžassa yleistyneessä kutsutussa koulutustarjonnan muodossa opettaja toimii sekä yksityisen että julkisen sektorin rooleista, kuten myös intresseistä, käsin. (Le & Edwards 2022.) Näin opeyrittäjä yhdistää ”omistautuneen, oppilaskeskeisen opettajan ja innovatiivisen ja intohimoisen yrittäjän” ominaisuudet ja ajattelutavan (Berry ym. 2013, 17). Berryn ja kollegoiden (Berry ym. 2013; Berry 2015) näkemyksen mukaan tämä ”laajennettu rooli”, joka ulottuu sekä koulun sisälle että sen ulkopuolelle, tarjoaa opettajille mahdollisuuden ottaa laajempaa yhteiskunnallista vastuuta. Heidän mukaansa erityisesti suomalaisopettajilla on erinomaiset edellytykset toimia opeyrittäjinä ammatillisen autonomiansa ja arvostetun professionsa ansiosta (Berry ym. 2013). Buckley ja Futonge (2016) painottavat, että opeyrittäjät ovat erityisen hyvin varustettuja sekä johtamaan että hyödyntämään EdTech-alalla käynnissä olevaa muutosta, sillä heillä on sellaista sisäpiirin tietoa koulumaailmasta, johon koulualan ulkopuolelta tulevilla yrittäjillä ei ole pääsyä. Tämän tulkinnan mukaan koulutuksen ”muutos”, eli tässä kontekstissa digitaalinen kehitys, voi edelleen vahvistaa opettajien roolia ”muutosagentteina” eli yksilöinä, joilla on kyky ja mahdollisuus muuttaa organisaation toimintatapoja menestyksekkäiksi (Fullan 1993, 2011; ks. myös Brown, White & Kelly 2021).

Aiemman tutkimuksen perusteella opettajien reaktiot markkinasuuntautuneisiin muutoksiin ovat vaihdelleet. Fredrikssonin (2009) mukaan Ruotsin voittoa tavoitteleva vapaakoulu- eli charter-koulujärjestelmä on johtanut opettajien markkinaorientoituneeseen käyttäytymiseen. Tämä tarkoittaa, että vapaakouluissa työskentelevät opettajat ottavat työssään huomioon koulun taloudelliset tavoitteet ja pyrkivät mukauttamaan opetustapojaan ja -sisältöjä vastaamaan markkinoiden kysyntään (Fredriksson 2009). Australialaisessa kontekstissa osa opettajista on ilmaissut huolensa mahdollisesta ammatillisen autonomian menettämisestä koulutuksen kaupallistamisen myötä, kun taas toiset opettajat pitävät kaupallisia resursseja välttämättömänä osana nykyaikaista opetusta ja koulunkäyntiä (Hogan & Lingard 2019; Hogan, Enright ym. 2018; Hogan, Thompson ym. 2018; Thompson ym. 2021). Koska koulutuksen yksityistämisen ja kaupallistamisen prosessit kehittyvät myös suomalaisessa kontekstissa jatkuvasti, on tärkeää ymmärtää, miten suomalaiset opetusalan ammattilaiset havaitsevat nämä muutokset ja navigoivat niissä.

3 Tutkimuksen tavoitteet ja tutkimuskysymykset

Tämä väitöstutkimus tarkastelee suomalaista peruskouluympäristöä aikana, jolloin koulutuksen ja oppimisen liiketoiminta eli edu-bisnes on lisääntynyt peruskoulussa ja sen ympärillä. Tutkimuksen keskiössä ovat koulutuksen yksityistämisen ja kaupallistamisen ilmiöt, joiden avulla pyritään ymmärtämään, kuinka uusliberaalit rationaliteetit eli ajattelutyyli (Miller & Rose 2010, 28) ovat viime vuosina ilmenneet Suomen peruskoulukontekstissa. *Tutkimus keskittyy analysoimaan, millaisina uusliberaaleihin rationaliteetteihin pohjautuvat periaatteet ja käytänteet, erityisesti yksityistämisen ja kaupallistamisen prosessit, ilmenevät suomalaisten koulutusalan toimijoiden näkemyksissä peruskoulusta.*

Tähän väitöstutkimuksen kokoavaan tutkimustehtävään vastataan seuraavien empiiristen tutkimuskysymysten avulla:

- 1a. Kuinka pääministeri Juha Sipilän hallituksen koulutuspoliittiset linjaukset ja toimet ovat osaltaan heijastuneet suomalaisen peruskoulutuksen yksityistämisen- ja kaupallistamiskehitykseen? (Osatutkimus I)
- 1b. Kuinka Opetusalan Ammattijärjestö OAJ tulkitsee, edisti ja vastusti Sipilän hallituksen näkemyksiä suomalaisen peruskoulun kehityssuunnista? (Osatutkimus I)
2. Miten edu-bisnestä edistävät organisaatiot, kuten koulutusalan yrityskiihdyttämö xEdu, pyrkivät mukautumaan uusliberaaliin koulutuspolitiikkaan sekä muovaamaan suomalaista peruskoulutusta ja sen periaatteita ja käytänteitä? (Osatutkimus II)
3. Millaisia näkemyksiä opetusalan ammattilaisilla ja muilla koulutusalan toimijoilla on yksityistämisestä ja kaupallistamisesta osana suomalaisen peruskoulutuksen nykytilaa ja tulevaisuutta? (Osatutkimus III)

Kuten johdannossa määriteltiin, koulutusalan toimijoiden joukko on laaja. Tässä väitöstutkimuksessa koulutusalan toimijoiden näkemyksiä valittiin edustamaan erilaisia ammattiryhmiä, jotka toimivat peruskoulutuksen parissa. Näihin lukeutuivat

peruskouluissa työskentelevien opetusalan ammattilaisten (opettajat, rehtorit, erityisopettajat ja opinto-ohjaajat) lisäksi edu-bisnes- ja koulutusteknologia-alalle profiloitua koulutusalan yrityskiihdyttämö sekä Opetusalan ammattijärjestö OAJ. Aineistot on kuvattu luvussa 4.3. Tämän väitöstutkimuksen tarkasteluun valikoituneet toimijat tarjoavat moninäkökulmaista asiantuntemusta tutkimustehtävään, mutta on kuitenkin hyvä tiedostaa, etteivät kaikki koulutusalan toimijoiksi lukeutuvat ammattiryhmät tulleet tässä yhteydessä huomioiduiksi.

Yllä esitetyn tutkimustehtävän sekä tutkimuskysymysten myötä väitöstutkimus pyrkii paitsi tunnistamaan yksityistämisen ja kaupallistamisen ilmiöt, niin myös syventämään ymmärrystämme niiden ilmenemismuodoista Suomen peruskoulukontekstissa. Pyrkimyksenä on näin tehdä peruskoulussa ja sen ympärillä tapahtuvista yksityistämisen ja kaupallistamisen prosesseista näkyvämpiä (Ball & Youdell 2008). Lisäksi tavoitteena on edistää suomenkielistä akateemista keskustelua koulutuksen yksityistämisestä ja kaupallistamisesta kehittämällä ja kokoamalla suomenkielistä käsitteistöä näistä ilmiöistä ja niihin liittyvistä prosesseista.

4 Tutkimusote, tutkimuksen toteutus ja metodologiset valinnat

4.1 Tutkimusote

Koulutuspolitiikan ymmärtäminen edellyttää sen moniulotteisen ja kompleksisen luonteen tunnistamista. Fontdevila, Verger ja Avelar (2021) kuvailevat koulutuspolitiikan olevan toisiinsa kytkeytyneiden toimijoiden verkoston tuote. Heidän mukaansa tämä verkosto sisältää erilaisia toimijoita, kuten valtiollisia päättäviä elimiä ja tahoja, kansainvälisiä ohjausjärjestelmiä sekä yksityisiä yrityksiä ja näissä vallitsevia diskursseja. Tämä kompleksisuus edellyttää lähestymistapaa, joka kykenee muodostamaan nyansoita ymmärrystä koulutuspolitiikasta. Tämän väitöstutkimuksen tutkimusote pohjautuu politiikan sosiologian tutkimusperinteeseen (*policy sociology*, Ozga 1987; *policy sociology in education*, Lingard, Rawolle & Taylor 2005). Poliitiikan sosiologia on monitieteinen tutkimussuuntaus, joka pyrkii tarkastelemaan poliittisen päätöksenteon ja täytäntöönpanon yhteiskunnallisia ja sosiaalisia ulottuvuuksia, haastamaan vallalla olevia oletuksia sekä kyseenalaistamaan valtasuhteita politiikan sykleissä (Lewis 2021; Ozga 2021; Savage 2021). Tämän väitöstutkimuksen lähtökohtana on pyrkimys ymmärtää koulutukseen kohdentuvan politiikan yhteiskunnallisten ja kulttuuristen ulottuvuuksien vivahteita.

Vaikka tämä väitöstutkimus soveltaa politiikan sosiologiaa nimenomaan koulutuksen kontekstissa, on tärkeää huomata, että tätä lähestymistapaa on käytetty laajalti myös muiden politiikan alojen analysointiin. Koulutuksen alalla Jenny Ozga kehitti tutkimussuuntauksen eräänlaisena vastareaktionä 1980-luvun Englannissa vallinneille tutkimusperinteille, jotka keskittyivät koulutuksen hallinnon ja johtamisen käytännön sovelluksiin ja näiden kehittämiseen jättäen koulutuspolitiikan yhteiskunnallisen tason tarkastelun taka-alalle (Ozga 2021, 291–293). Tämä tutkimussuuntaus herättikin sittemmin merkittävää kiinnostusta tutkijoiden keskuudessa, ja Maguiren ja Ballin (1994, 278) mukaan 1990-luvun puoliväliin mennessä (koulutus)politiikan sosiologiasta oli tullut yksi senhetkisen laadullisen tutkimuksen vilkkaimmista alueilta Iso-Britanniassa. Savagen (2021) mukaan esimerkiksi Stephen Ball, Trevor Gale, Meg Maguire ja Bob Lingard ovat antaneet merkittävän panoksen politiikan sosiologiaan perustuvaan tutkimukseen ja tutkimussuuntauksen kehittymiseen kasvatustieteiden alalla.

Politiikan sosiologista tutkimusotetta voi tarkastella myös perinteisen politiikkatieteellisen kirjallisuuden kautta, jossa erotetaan toisistaan politiikan analyysi (*analysis of*) ja politiikkaa varten (*analysis for*) tehty analyysi (Gordon, Lewis & Young 1977; ks. myös Desjardins & Rubenson 2009). Rizvi ja Lingardin (2010, 45–56) mukaan politiikan sosiologinen lähestymistapa asettaa usein oman tutkimusagensansa, mikä erottaa sen politiikkaa varten tehdystä analyysistä, joka on usein toteutettu politiikan päättäjien toimeksiannosta ja näin useimmiten sidotumpaa esimerkiksi teoreettisen viitekehyksen ja metodologian osalta. Politiikkaa varten tehtävässä analyysissä oletetaan tutkimusongelma sellaisena kuin politiikan määrittelevät tahot ovat sen rakentaneet, eikä analyysi useinkaan ole kriittinen. Sen sijaan politiikan analyysin näkökulmana on usein ymmärtää, miksi tietynlaista politiikkaa on kehitetty ja millaisia oletuksia ja vaikutuksia poliittiset päätökset sisältävät ja tuottavat. Näin ollen politiikan analyysissä ei pidetä itsestäänselvyytenä tutkimusongelmaa koskevia poliittisia rakenteita. (Rizvi & Lingard 2010.) Toisin sanoen politiikan analyysi ei keskity ainoastaan tiettyjen ongelmien ratkaisemiseen, vaan pyrkii laajentamaan keskustelua, muotoilemaan ongelmia uudelleen sekä tarkastelemaan mahdollisia ristiriitoja, joita erilaiset politiikan tavoitteet voivat aiheuttaa (Desjardis & Rubenson 2009, 13).

Vaikka alun perin politiikan sosiologinen tutkimusote on perinteisesti luottanut ”laadullisiin ja havainnollistaviin tekniikoihin” (Ozga 1987), se on sittemmin huomionnut myös määrällisten menetelmien potentiaalin politiikkakysymysten tutkimisessa. Esimerkiksi Rizvi ja Lingard (2010, 51) toteavat, että laadullisilla ja määrällisillä lähestymistavoilla on monia yhtymäkohtia ja määrälliset menetelmät kykenevät tarjoamaan arvokasta tietoa politiikkatutkimuksen kysymyksiin. Myös Gale (2001) on huomauttanut, että määrälliset aineistot voivat tarjota merkittävän panoksen kriittiseen analyysiin. Niinpä tässä väitöstutkimuksessa hyödynnetään molempia lähestymistapoja luomaan monipuolinen ja kokonaisvaltainen näkökulma tutkimusongelmaan.

Kuten todettu, politiikan sosiologia on vakiintunut lähestymistapa kasvatustieteellisessä tutkimuksessa, joka on vuosien mittaan tuottanut erilaisia sovelluksia ja suuntauksia. Tämä väitöstutkimus ammentaa näistä suuntauksista erityisesti kehityskulututkimuksista (*trajectory studies*) ja digitaalisen politiikan sosiologiasta (*digital policy sociology*, Williamson 2021), joita avaan seuraavaksi.

Maguire ja Ball (1994) ovat eritelleet kolme politiikan sosiologisen tutkimuksen päämuotoa: eliittitutkimukset, implementaatiotutkimukset ja kehityskulututkimukset (ks. myös Rizvi & Lingard 2010, 58–59). Vaikka näiden tutkimusmuotojen välillä on yhtäläisyyksiä, niiden painopisteissä etenkin tutkimuskohteiden suhteen on havaittavissa eroavaisuuksia. Maguire ja Ball (1994, 279) luonnehtivat eliittitutkimuksia ”kontekstisidonnaisiksi politiikan muotoutumisen tutkimuksiksi”. Rizvin ja Lingardin (2010, 58) mukaan eliittitutkimukset keskittyvät usein korkean tason

päätöksentekijöiden haastatteluihin, joiden kautta pyritään ymmärtämään päätöksentekoprosessien ja politiikan muotoutumista. Lisäksi ne pyrkivät usein valaisemaan politiikan tekstien tuottamisen mekanismeja sekä tutkimaan erilaisia valtasuhteita poliitikkojen ja politiikan toteuttamisessa keskeisessä roolissa olevien toimijoiden, kuten viranhaltijoiden, välillä (Rizvi & Lingard 2010, 58). Maguiren ja Ballin (1994, 280) mukaan implementaatiotutkimukset puolestaan tutkivat miten politiikkatekstit tulkitaan ja sovelletaan käytäntöön. Rizvi ja Lingard (2010, 58) täydentävät, että implementaatiotutkimukset keskittyvät siis analysoimaan politiikan siirtymistä teoriasta käytännön toimintaan käyttäen laajaa valikoimaa erilaisia tutkimusmenetelmiä, kuten haastatteluja, havainnointia, dokumenttianalyysejä ja joskus etnografisiakin lähestymistapoja.

Vaikka tässä väitöstutkimuksessa on elementtejä niin eliittitutkimuksista kuin implementaatiotutkimuksista, tätä tutkimusta luonnehtii parhaiten kehityskulututkimus. Kehityskulututkimukset tarjoavat laajimman näkymän politiikan elinkaareen alkaen erilaisten toimintapolitiikkojen alkuvaiheista edeten niiden toteutukseen sekä niiden saaman vastaanoton tarkastelemiseen (Rizvi & Lingard 2010, 59). Tämä väitöstutkimus tutkii, kuinka suomalaiset koulutusalan toimijat ovat viime vuosina tulkinneet, edistäneet ja vastustaneet uusliberaaleja rationaliteetteja osana suomalaisen peruskoulun kehityssuuntia.

Tutkimus alkaa tarkastelemalla pääministeri Sipilän hallitusohjelmaa analysoiden myös OAJ:n reaktioita siihen. Ajallisesti ensimmäinen osatutkimus keskittyy ajanjaksoon, joka on erottunut eräänlaisena koulutuksen yksityistämisen ja kaupallistamisen prosessien käännekohtana Suomessa, sillä peruskoulua ympäröivän edubisneksen on havaittu vilkastuneen juuri 2010-luvun puolivälistä alkaen (Seppänen ym. 2020). Seuraavissa osatutkimuksissa analysoidaan, kuinka OAJ:n ohella myös muut tutkimusaiheen kannalta keskeiset koulutusalan toimijat, eli edubisnes ja EdTech-alan yritysten näkemyksiä edustamaan valittu koulutusalan yrityskehittäjä ja suomalaisissa peruskouluissa työskentelevät opetusalan ammattilaiset, tulkitsevat ja soveltavat erilaisia yksityistämisen ja kaupallistamisen periaatteita ja käytänteitä. Maguiren ja Ballin (1994) mukaan moninaisten toimijoiden ja tahojen tarkasteleminen sekä erilaisten menetelmien hyödyntäminen mahdollistavat sen, että kehityskulututkimuksen lopputuloksena on kattava käsitys politiikan muotoutumisesta, sen toteutuksesta ja vastaanotosta yhteiskunnassa. He väittävät kehityskulututkimusten vahvuuden piilevän siinä, että ne osoittavat, kuinka politiikka on enemmän kuin toimenpiteitä, jotka vain sysätään kouluille ja opettajille. Sen sijaan nämä tutkimukset osoittavat, kuinka koulut ja opettajat ovat aktiivisia toimijoita politiikan monimutkaisissa prosesseissa. (Maguire & Ball 1994, 280.) Tätä väitöstutkimusta voidaan pitää myös eräänlaisena ponnahduslautana tai lähtökohtana tuleville tutkimuksille, jotka pyrkivät ymmärtämään ja analysoimaan peruskoulukontekstissa tapahtuvia yksityistämisen ja kaupallistamisen kehityskulkuja eri aikoina.

Viimeaikainen teknologinen kehitys on vaikuttanut myös politiikan sosiologisen tutkimuksen kehitykseen. Williamson (2021) esitteli digitaalisten teknologioiden vaikutusten analysoimiseksi koulutuspolitiikkaan uuden lähestymistavan, joka tunnetaan nimellä digitaalisen politiikan sosiologia. Tämä lähestymistapa yhdistää politiikan sosiologian ja digitaalisen sosiologian tarkastellakseen, miten digitaaliset teknologiat, infrastruktuurit ja sovellukset ovat nivoutuneet osaksi politiikan prosesseja ja yhteiskuntaa. Tässä lähestymistavassa ei keskitytä pelkästään ihmistoimijoihin ja -toimintoihin, vaan otetaan huomioon myös erilaiset teknologiset innovaatiot, sovellukset ja niitä tuottavat tahot. Williamson (2021, 256) korostaa, että on tärkeää tutkia, ”kuinka digitaalista teknologiaa ja tieteellistä asiantuntemusta sovelletaan uusissa oppimisen tieteissä ja miten ne vaikuttavat koulutuksen käytäntöihin ja koulutuspolitiikkaan”. Pohjimmiltaan digitaalinen politiikan sosiologia siis keskittyy teknologian kasvavaan rooliin koulutuspolitiikassa ja -hallinnossa. Williamsonin (2021) mukaan tulevan politiikan sosiologisen tutkimuksen on otettava huomioon nämä muuttuvat reunaehdot, jotta yhtäältä voidaan ymmärtää koulutusta ja toisaalta ottaa kantaa ja vaikuttaa koulutuksen ja sen politiikan kehityskuluihin.

Kriittistä ja sosiologista näkökulmaa koulutuksen digitalisoitumiseen on korostanut myös esimerkiksi Selwyn useissa julkaisuissaan. Selwyn (2011, 2016) väittää, että niin kutsutussa EdTech-puheessa koulutusteknologiaa pidetään laajalti ”positiivisena projektina” olettaen, että koulutusteknologia yksinomaan parantaa koulutusta ja sen laatua. Selwynin (2011) mukaan koulutusteknologiayhteisö suhtautuu usein kriittisiin näkemyksiin teknologian käytöstä koulutuksessa vastahakoisesti, mikä on johtanut perusteellisen akateemisen tutkimuksen puutteeseen aiheesta. Toisin sanoen hän katsoo, että tämä yksipuolisen optimistinen näkemys koulutusteknologiasta on heikentänyt tutkimusalan uskottavuutta ja hyödynnettävyyttä, ja korostaa, että tutkimuksen on tarkasteltava myös koulutuksen ja teknologian välisen suhteen kriittisiä näkökulmia. (Selwyn 2011.) Selwynin huoli ”teknologisesta optimismista” on ollut nähtävillä myös suomalaisessa tutkimuksessa (Mertala 2019, 2020; Tervasmäki & Tomperi 2018). Teknologisen optimismin ajatukseensa pohjaten Selwyn (2013, 198) esitti, että sosiologien tulisi keskittyä ymmärtämään, kuinka koulutusteknologiat muokkaavat ja luovat uudenlaisia sosiaalisia suhteita, sekä tutkia, kenen intressejä ne edistävät. Selwynin (2013, 209) mukaan tämä edellyttää syvällistä pohdintaa siitä, miten teknologian käyttäminen vaikuttaa tasa-arvon ja monimuotoisuuden toteutumiseen koulutuksessa.

Facer ja Selwyn (2013) katsovat, että teknologian ja koulutuksen väliseen suhteeseen on keskityttävä jatkuvasti ja määrätietoisesti, ja nimittävät tätä lähestymistapaa koulutuksen ja teknologian sosiologiaksi (*sociology of education and technology*). Heidän mukaansa tämä on välttämätöntä, jotta koulutussosiologinen tutkimus voisi antaa oman panoksensa ajankohtaisiin koulutuskeskusteluihin ja kehittää syvällisempiä havaintoja koulutusteknologian tutkimusalueella. He esittävät, että

koulutuksen ja teknologian sosiologian tulisi ottaa mallia teknologian sosiologian (*sociology of technology*) alalta ja korostavat, että ”teknologiat eivät ole neutraaleja vaan poliittisia” muistuttaen, että teknologian suunnittelu, edistäminen ja käyttäminen ovat valtakamppailun paikkoja. Näin ollen koulutuksen ja teknologian sosiologisen lähestymistavan tulisi tarkastella koulutuksen teknologista kehitystä poliittisena projektina pikemminkin kuin ”teknokraattisena tehokkuuskeskusteluna”. (Facer & Selwyn 2013, 220.)

Facerin ja Selwynin 2010-luvulla muotoilemat ajatukset koulutuksen ja teknologian suhteen uudelleenarvioinnista resonoivat Papertin 1980-luvun lopulla esittämän teknosentrismen (*technocentrism*) käsitteen kanssa, jolla hän viittaa teknologian keskeiseen rooliin ajattelussa (Papert 1988). Papert (1988) tunnisti jo tuolloin teknologian merkittävänä osatekijänä koulutuksellisten haasteiden ratkaisemisessa, mutta hän korosti samalla kriittisen pohdinnan tarvetta teknologian roolista koulutusjärjestelmässä. Burch ja Miglani (2018, 2) esittävät, että teknosentrismi voidaan nähdä koulutussektorilla ”uusliberalismin erityisenä suuntauksena”, joka korostaa uusliberaaleja ideoita yksilöllisyydestä, markkinamyönteisyydestä ja kilpailun eduista. Heidän mukaansa teknosentrinen ajattelu on edistänyt koulutus-teknologian laajamittaista käyttöönottoa samalla, kun koulutus on alettu nähdä kauppatavarana, ja väitteet teknologian hyödyistä oppimiseen ovat saaneet julkisessa keskustelussa jo lähes itsestäänselvyiden aseman (Burch & Miglani 2018). Tulikintani mukaan digitalisaation voidaan siis nähdä tarjoavan työkalut ja alustat uusliberaalien ideojen toteuttamiselle teknologisten ratkaisujen mahdollistaessa nopeamman tiedonkulun, prosessien tehokkaan automatisoinnin ja globaalin markkinatoiminnan laajentumisen. Tässä väitöstutkimuksessa pyrin irrottautumaan teknosentrisestä maailmankatsomuksesta, joka asettaa erilaiset teknologiat lähtökohteisesti parhaimmiksi ja kestävimmiiksi ratkaisuihin koulutuksellisiin haasteisiin. Uskon, että tämä niin kutsutusta teknologisesta ”hypestä” irrottautuva näkökulma voisi johtaa laajemminkin teknologian tasapainoiseen ja tarkoituksenmukaiseen käyttämiseen koulutuksessa.

Yhteenvedon voidaan todeta, että tässä väitöstutkimuksessa tartutaan yllä esitettyihin näkökulmiin tiedostaen, kuinka olennaista on tarkastella teknologian ja koulutuksen välistä suhdetta sosiologian linssin kautta. Koulutusteknologian integroituminen luokkahuoneisiin nähdään tässä tutkimuksessa oppimista laajempaan yhteiskunnallisena ilmiönä, joka heijastaa uusliberaaleja näkemyksiä suomalaisessa peruskoulutuksessa. Tämä väitöstutkimus syventää siis ymmärrystämme siitä, kuinka teknologian ja koulutuksen välinen alati tiivistyvä suhde osaltaan ilmentää markkinalähtöisiä rationaalisia ja niihin pohjautuvia periaatteita, joissa koulutus nähdään taloudellisen voiton lähteenä ja kaupallisena tuotteena tai palveluna, joka tulisi toteuttaa mahdollisimman kustannustehokkaasti.

4.2 Metodologiset valinnat ja lähtökohdat

Tässä väitöstutkimuksessa käytettiin suomalaisten koulutusalan toimijoiden näkemysten tutkimiseen ja tulkitsemiseen sekä laadullisia että määrällisiä aineistoja. Myös analyysimenetelminä käytettiin laadullisia ja määrällisiä menetelmiä. Analyysimenetelmien kuvaus ja soveltaminen avataan luvussa 4.3 sekä alaluvuissa 4.3.1–4.3.3. Väitöstutkimuksen tutkimustehtävää ja tutkimuskysymyksiä on siis lähestytty mixed methods -lähestymistapaa mukaillen. Suomenkielisessä tutkimuksessa mixed methods -tutkimukselle on ehdotettu varsin kirjavasti erilaisia käännöksiä, joista valitsin tässä yhteenvedossa käytettäväksi Hurmerinnan ja Nummelan (2020) ehdottaman ”monimenetelmätutkimuksen”. Monimenetelmätutkimus on hiljattain saavuttanut eri alojen tiedeyhteisöissä jopa niin suuren suosion, että sitä on alettu pitää yhtenä tutkimuksen kolmesta pääparadigmasta laadullisen ja määrällisen tutkimuksen rinnalla (Johnson, Onwuegbuzie & Turner 2007; Seppänen-Järvelä, Åkerblad & Haapakoski 2019; Tuomi & Sarajärvi 2018).

Tieteenfilosofisesta näkökulmasta tarkastellen monimenetelmätutkimukselle on ominaista lähestyä erilaisia tieteellisiä ongelmia pragmaattisesti kannustaen tutkijaa luomaan mahdollisimman käytännönläheistä ymmärrystä tutkittavasta ilmiöstä (Pitkäniemi 2015). Morgan (2014) ammentaa ymmärryksensä pragmatismista erityisesti koulutuspsykologina tunnetun John Deweyn ajatuksista. Dewey pitää kaikkea toimintaa, myös tutkimusta, kontekstisidonnaisena, ja korostaa, että myös toiminnan seuraukset ovat tiiviisti sidoksissa toiminnan olosuhteisiin ja ympäristöön. Hän uskoo, että toimintamme pohjautuu maailmankuvaamme, joka muodostuu sekä sosiaalisen kanssakäymisen että yksilöllisten kokemusten kautta. (Morgan 2014.) Käytännössä katsottuna pragmatismi tarjoaa tutkimukselle joustavan ja monipuolisen pohjan, joka ei rajoitu vain yhteen filosofiseen perustaan tai todellisuuskäsitykseen (Johnson & Onwuegbuzie 2004; Creswell 2009). Tässä väitöstutkimuksessa pragmatismien tarjoama joustavuus ilmenee esimerkiksi siinä, miten se yhdistelee erilaisia lähestymistapoja. Toisaalta siinä käytetään yleensä postpositivismiin liitettäviä realistisia analyysiotteita, jotka keskittyvät aineiston konkreettisen sisällön tarkasteluun, kuten teemoitteluun ja määrällisiä analyyseja. Toisaalta tässä tutkimuksessa sovelletaan myös lähinnä sosiaaliseen konstruktionismiin liitettyjä relativistisia analyysiotteita, jotka keskittyvät asioista kertomisen tapoihin, kuten diskurssianalyysia ja retorista analyysia. (Creswell 2009, 24–26; Saaranen-Kauppinen ym. 2009, 96.) Creswell (2009) korostaa, että pragmatismi asettaa kullekin tutkimukselle asetetut tutkimuskysymykset metodologisten tai filosofisten ennakoheitojen edelle. Pitkäniemen (2015, 266) sanoin tässä väitöstutkimuksessa, kuten myös monimenetelmätutkimuksessa yleisesti, siis ”unohdetaan kvantitatiiviseen ja kvalitatiiviseen lähestymistapaan liittyvät konventiot ja jäykkyydet”, jotka liittyvät muun muassa paradigmojen erimielisyyksiin tehdä aika- ja kontekstiriippumattomia yleistyksiä. Käytännössä tämä ilmenee monimenetelmätutkimuksessa ”pragmaattisena metodien

kombinaationa” jossa hyödynnetään niitä menetelmiä, joiden nähdään palvelevan parhaiten kunkin tutkimuksen ja tutkimusvaiheen tarpeita (Danermark, Ekström, Jakobsen & Karlsson 2002; ks. myös Seppänen-Järvelä ym. 2019, 334).

Tämä väitöstutkimus nojautuu pragmaattisiin näkökulmiin samalla, kun se tunnistaa tutkittavan ilmiön, koulutuksen, olevan osa sosiaalisesti rakentunutta ja uusiutuvaa todellisuutta. Näin tutkimus kiinnittyy myös konstruktivistisiin teorioihin, erityisesti sosiaalisen konstruktionismin viitekehykseen (Berger & Luckmann 1991). Konstruktivismiin piiriin kuuluvia eri suuntauksia yhdistää erityisesti tieteellinen relativismi, joka korostaa tiedon suhteellisuutta ja kontekstisidonnaisuutta torjuen ajatuksen yhdestä objektiivisesta totuudesta (Saaranen-Kauppinen ym. 2009; Onwuegbuzie, Johnson & Collins 2009, 125). Myös tämän väitöstutkimuksen kolmannessa osatutkimuksessa suoritettavat määrälliset analyysit, erityisesti eksploratiivinen faktori-analyysi ja latentti profiilianalyysi, sisälsivät sosiaaliseen konstruktionismiin viittavia piirteitä, vaikka ne tyypillisesti sijoitetaankin enemmän postpositivistiseen perinteeseen (ks. Onwuegbuzie ym. 2009, 132). Kuten alaluvussa 4.3.3 tarkemmin esitetään, osatutkimuksessa III käytetyt määrälliset analyysit sisälsivät tulkinnallisia elementtejä, jotka kytkeytyivät niiden sosiaaliseen ja kulttuuriseen ympäristöön luoden analyysien tuottamille numeerisille tuloksille merkityksiä, jotka ylittivät pelkän numeerisen datan tason. Lisäksi tässä väitöstutkimuksessa korostuivat myös poststrukturalistiset näkökulmat, jotka jakavat sosiaalisen konstruktionismin käsityksen todellisuuden sosiaalisesti rakentuneesta ja relativistisesta luonteesta, mutta painottavat erityisesti kielen erilaisia seurauksia tuottavaa luonnetta ja sitä kautta erilaisia kielellisiä analyysejä (Kekäle & Puusa 2020, 44; Saaranen-Kauppinen ym. 2009, 111). Väitöstutkimuksen poststrukturalistiset lähtökohdat ilmenevät erityisesti osatutkimuksessa II, jossa analysoitiin, millaisia diskursseja koulutusalan yrityskiihdyttämö pyrkii integroimaan suomalaiseen peruskoulutukseen ja millaisia retorisia keinoja se hyödyntää näiden diskurssien legitimoimiseksi (ks. alaluku 4.3.2). Yhteenvetona voidaan todeta, että tässä väitöstutkimuksessa esitetyt tulkinnat ja johtopäätökset pyrkivät siis läpi tutkimuksen huomioimaan suomalaisen peruskoulukontekstin moniulotteisuuden ja dynaamisen luonteen sosiaalisesti rakentuneena ympäristönä.

Yhdistäessään pragmaattisia, sosiaalis-konstruktionistisia ja poststrukturalistisia lähestymistapoja väitöstutkimuksen voidaan nähdä ilmentävän dialektista pluralismia, jota on kutsuttu myös teoreettiseksi triangulaatioksi (Denzin 1978; Eskola & Suoranta 1998; Drie & Dekker 2013; Johnson 2011, 2012; Tuomi & Sarajärvi 2018, 166–172). Johnsonin (2011, 2012) mukaan dialektinen pluralismi tarkoittaa tieteenfilosofista taustaa, joka tarkastelee ilmiötä yhdistäen erilaisia teoreettisia viitekehyksiä ja niihin pohjautuvia analyyttisiä näkökulmia, jotka ohjaavat tutkimuksen suuntaa. Tällaiseen dialektiseen pluralismiin liittyy toki myös haasteita, jotka juontavat juurensa tutkimusparadigmojen välisiin ontologisiin, epistemologisiin ja metodo-

logisiin eroihin, joita esimerkiksi Onwuegbuzie ja kollegat (2009) ovat avanneet. Toisin sanoen, paradigmoja yhdistellessään tutkijan on navigoitava läpi monimutkaisten kysymysten. Näihin kuuluvat esimerkiksi erilaiset käsitykset siitä, kuinka objektiivista tutkimus ja sen avulla saatava tieto voi ja kuuluu olla, kuinka merkityksellinen tutkimuksen konteksti on sekä missä määrin tutkimuksen tuloksia tulisi pystyä soveltamaan eri tilanteisiin. Lisäksi tutkijoiden on kyettävä kommunikoimaan nämä näkökohdat mahdollisimman selkeästi lukijoilleen. Myös tutkimuksen laadun arviointi saattaa olla monimenetelmä tutkimuksen kohdalla haastavaa, kuten avaan luvussa 4.4. Pitkäniemen (2015) mukaan dialektinen pluralismi sopii kuitenkin erityisen hyvin kasvatuksen ja koulutuksen kaltaisten monimutkaisten prosessien ja näiden dynamiikkojen tutkimiseen. Tässä väitöstutkimuksessa eri paradigmoja yhdistelevä dialektinen pluralismi mahdollisti monitasoisen lähestymistavan koulutuksen yksityistämisen ja kaupallistamisen ilmiöihin avaten näkymiä sekä niiden käytännön näkökohtiin (pragmatismi) että sosiaalisesti rakentuviin aspekteihin (sosiaalinen konstruktioismi) kuin myös kriittisiin pohdintoihin (poststrukturalismi).

4.3 Aineistot ja analyysi

Teoreettisen triangulaation lisäksi tätä väitöstutkimusta luonnehtii myös tutkijatriangulaatio, jossa useampi tutkija tutkii samaa ilmiötä (Denzin 1978; Eskola ja Suoranta 1998; Tuomi & Sarajärvi 2018, 168). Toimin jokaisessa väitöstutkimukseeni sisältyvässä artikkelissa ensimmäisenä kirjoittajana ja olen siten ollut päävastuussa artikkeleiden kirjoitusprosessista, aina teoreettisen viitekehyksen ja tutkimusasetelman luomisesta lähtien. Tutkimuksen aineistonkeruuvaiheessa tein tiivistä yhteistyötä HOPES-tutkimushankkeen muiden tutkijoiden ja kanssakirjoittajieni kanssa. Tutkijatriangulaation periaatteiden mukaisesti artikkeleiden kanssakirjoittajat osallistuvat aineiston analyysin toteuttamiseen ja tulosten tulkitsemiseen. Tutkijatriangulaatio ei ainoastaan monipuolistanut väitöstutkimustani tarjoamalla sille laajempia näkökulmia, vaan myös paransi sen analyysien ja tulkintojen tarkkuutta, mikä vahvisti tutkimuksen luotettavuutta ja validiteettia. Archibaldin (2016) mukaan toisten tutkijoiden ajatusten, näkökulmien ja tuen integroiminen osaksi tutkimusprosessia voi merkittävästi edistää tutkimuksen etenemistä. Tutkijatriangulaatiota harkitsevan tutkijan on kuitenkin tärkeä tiedostaa myös yhteistyöhön ja yhteiskirjoittamiseen liittyvät mahdolliset pulmallisuudet, kuten tutkijaryhmän yhteistyön dynamiikan haasteet ja paradigmaattisiin taustoihin liittyvät näkemyserot, jotka voivat pahimmillaan vääristää tutkimustuloksia (Archibald 2016). Ensimmäisenä kirjoittajana vastuullani oli tunnistaa nämä mahdolliset tutkijatriangulaation haasteet tutkimusprosessien alusta lähtien. Pyrin luomaan avoimen ja aktiivisen keskusteluympäristön, jossa erilaiset näkemykset ja tulkinnat voisivat kohdata. Tutkimusprosessien aikana järjestin tapauksia kanssakirjoittajien kanssa, mikä toivoakseni rohkaisi aitoon vuoropuheluun ja

ideoiden vaihtoon eli edisti onnistunutta tutkijatriangulaatiota. Toki ensimmäisenä kirjoittajana vastuullani oli myös tehdä osatutkimuksia koskevat lopulliset päätökset, ja kannan myös vastuun artikkeleissa mahdollisesti esiintyvistä virheistä.

Triangulaatio eli moninäkökulmaisuus luonnehtii myös väitöstutkimuksen aineistonkeruuta. Aineistotriangulaation periaatteita mukailen tässä tutkimuksessa tavoiteltiin monipuolista ja kattavaa näkökulmaa tutkittavaan ilmiöön. (Cohen, Mannon & Morrison 2007, 141.) Tähän tavoitteeseen pyrittiin yhdistämällä erilaisia aineistotyyppisiä ja keräämällä ja tuottamalla aineistoja erilaisilta toimijoilta. Lisäksi aineistonkeruussa on käytetty useampia menetelmiä, mikä viittaa menetelmätriangulaatioon. (Denzin 1978; Eskola & Suoranta 1998; Tuomi & Sarajärvi 2018, 166–172; Turner & Turner 2009.) Tässä tutkimuksessa suomalaista peruskoulutusta ja koulutusliiketoiminnan kiinnittymistä peruskoulumaailmaan tarkasteltiin kolmesta eri näkökulmasta, jotka kuvaavat erilaisten koulutusalan toimijoiden näkemyksiä:

1. Peruskoulutusta koskevat poliittiset linjaukset ja keskustelu: tämä osa-aineisto koostuu Sipilän hallituksen koulutuspolitiikkaa käsittelevistä dokumenteista keskittyen hallituksen *Uudet oppimisympäristöt ja digitaaliset materiaalit peruskouluihin (Uusi peruskoulu)* -kärkihankkeeseen sekä Opetusalan Ammattijärjestö OAJ:n julkaisuista Sipilän hallituksen aikana.
2. Edu-bisnesten ja EdTech-yritysten näkemyksiä valittiin edustamaan koulutusalan yrityskehittäjä xEdu: tämä osa-aineisto sisältää haastattelun xEdun toimitusjohtajan kanssa, yrityksen tuottaman kirjallisen asiantuntijalausannon sekä toimitusjohtajan webinaari-puheen.
3. Opetusalan ammattilaisten ja muiden koulutusalan toimijoiden näkemykset yksityistämisen muodoista osana suomalaisen peruskoulun nykytilaa ja tulevaisuutta: aineisto kerättiin Webropol-kyselyllä, johon vastasi 227 koulutusalan toimijaa, joista suurin osa oli opetusalan ammattilaisia.

Monimenetelmällisen tutkimusperinteen mukaisesti myös tutkimuksen analyysimenetelmissä hyödynnettiin menetelmätriangulaatiota (Denzin 1978; Cohen, Mannon & Morrison 2007, 141; Eskola & Suoranta 1998; Tuomi & Sarajärvi 2018, 166–172; Turner & Turner 2009). Tutkimuskysymyksiin vastattiin hyödyntämällä sekä laadullisia että määrällisiä analyttisiä työkaluja, jotka on eritelty alla olevassa taulukossa 1 osatutkimuksittain. Lisäksi taulukko 1 tarjoaa katsauksen tutkimuksen aineistoista. Jäljempänä tässä luvussa (alaluvut 4.3.1–4.3.3) tarkastellaan yksityiskohdaisemmin kunkin osatutkimuksen analyysiprosesseja.

Taulukko 1. Tutkimusaineistot ja analyysimenetelmät.

	Aineisto	Perustelut aineiston valinnalle	Pääasiallinen analyysimenetelmä
Osatutkimus I	<ol style="list-style-type: none"> Sipilän hallituksen strateginen ohjelma ”Ratkaisujen Suomi” (Valtioneuvoston kanslia 2015¹²) ja poliittiset linjaukset keskittyen <i>Uusi peruskoulu</i> -kärkihankkeeseen liittyviin dokumentteihin (erityisesti Valtioneuvoston kanslia 2016¹³, 2017¹⁴ & 2018¹⁵; Opetus- ja kulttuuriministeriö 2016b¹⁶, 2018¹⁷ & 2019¹⁸) OAJ:n nettisivuillaan ”ajankohtaista” osiossa julkaisemat tekstiaineistot (uutiset ja tiedotteet, näkemykset, lausunnot, blogiartikkelit ja julkaisut) Sipilän hallituksen aikana, jotka koskivat peruskoulutusta (N=178) 	<p>Sipilän hallituksen näkemykset suomalaisen peruskoulun kehityssuunnista kärkihankkeeseen 1 liittyvien dokumenttien kautta</p> <p>Opetusalan ammattijärjestö OAJ:n näkemykset hallituksen koulutuspolitiikasta peruskoulutusta koskevien julkaisujen kautta</p>	Laadullinen: temaattinen analyysi
Osatutkimus II	<ol style="list-style-type: none"> xEdun kirjallinen asiantuntijalausunto peruskoulun digitalisoinnista Eduskunnan sivistysvaliokunnalle (xEdu 2015)¹⁹ [5 sivua] xEdun toimitusjohtajan puhe Suomen Opettajaksi Opiskelevien Liitto Sool RY:n järjestämässä ”Digiloikan jälkeen” -webinaarissa 26.3. 2018 [27 minuuttia] xEdun toimitusjohtajan teemahaastattelu keväällä 2019 [1 t 45 min] 	<p>Edu-bisnestä edistävien toimijoiden näkemykset, tavoitteet ja aiomukset koulutusliiketoiminnasta suomalaisessa peruskoulussa sekä koskien opettajien roolia tässä</p> <p>Aineisto on tuotettu ja kerätty ministeri Sipilän hallituskaudella. Aineistotyyppit edustavat Potterin (2004, 612–615) diskurssianalyttiselle tutkimukselle tyypillisiä aineistoryhmiä (haastattelu- ja kohderyhmäaineistot, naturalistiset aineistot ja tekstiaineistot).</p>	Laadullinen: retorinen diskurssianalyysi
Osatutkimus III	Suomalaisille opetusalan ammattilaisille osoitettu Webropol-kysely (N=227, joista 87 % opettajia) marras-joulukuussa 2021	Opetusalan ammattilaisten ja muiden koulutusalan toimijoiden näkemykset yksityistämisen muodoista osana suomalaisen peruskoulun nykytilaa ja tulevaisuutta	Määrällinen: eksploratiivinen faktorianalyysi, latentti profiilianalyysi ja varianssi-analyysi

¹² Valtioneuvoston kanslia. 2015. Finland, a land of solutions. Strategic Programme of Prime Minister Juha Sipilä’s Government. Government Publications 12/2015.

¹³ Valtioneuvoston kanslia. 2016. Action plan for the implementation of the key projects and reforms defined in the Strategic Government Programme. Government Publications 1/2016.

¹⁴ Valtioneuvoston kanslia. 2017. Finland, a land of solutions. Mid-term review. Government Action Plan 2017–2019. Government publications 7/2017.

¹⁵ Valtioneuvoston kanslia. 2018. Finland, a land of solutions. Government Action Plan 2018–2019. Government publications 29/2018.

¹⁶ Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2016b. New comprehensive school action plan: New comprehensive School Action Plan: Learner-centred education, competent teachers and collaborative school culture.

¹⁷ Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2018. Finnish basic education – Excellence through equity for all.

¹⁸ Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2019. Uusi peruskoulu -kärkihanke 2016–2018. Loppuraportti.

¹⁹ xEdu. 2015. Peruskoulun digitalisointi – Lausunto sivistysvaliokunnalle. K 9/2015 vp SiV 24.06.2015 xEdu Asiantuntijalausunto.

4.3.1 Osatutkimus I: temaattinen analyysi

Osatutkimuksen I aineistona ovat Opetusalan ammattijärjestö OAJ:n julkaisemat tekstiaineistot (uutiset ja tiedotteet, näkemykset, lausunnot, blogiartikkelit ja julkaisut), jotka koskivat peruskoulutusta Sipilän hallituksen aikana ($N=178$). Lisäksi tarkastelun kohteena ovat pääministeri Juha Sipilän hallituksen strateginen ohjelma ”Ratkaisujen Suomi” keskittyen Uusi peruskoulu -ohjelman poliittisiin linjauksiin (nämä asiakirjat eritellään tarkemmin yllä olevassa taulukossa 1). Osatutkimus kohdistui Sipilän hallituksen (2015–2019) kauteen suomalaisessa koulutuspolitiikassa ottaen huomioon sen erityispiirteet ja ajoittumisen koulutuksen yksityistämisen ja kaupallistamisen prosessien kannalta katsottuna kiinnostavaan ajankohtaan. Sipilän hallitus tunnettiin uusliberaalien arvojen, kuten tehokkuuden, joustavuuden, innovoinnin, yrittäjyyden ja digitalisaation, edistäjänä, mikä heijastui myös hallituksen koulutuspoliittisiin linjauksiin (Lempinen & Seppänen 2021; Tervasmäki & Tomperi 2018). Erityisen huomionarvoista on, että Sipilän hallituksen aikana havaittiin yritystoiminnan merkittävää kasvua koulutusalaalla (Seppänen ym. 2020). Lisäksi tällä ajanjaksolla valtion myöntämät taloudelliset hankeavustukset innovaatiohankkeille mahdollistivat kaupallisten toimijoiden laajentumisen koulutussektorille tarjoten yksityisille toimijoille merkittäviä liiketoimintamahdollisuuksia (Lempinen, Kiesi, Nivanaho & Seppänen, arvioitavana). Vaikka Sipilän hallituksen koulutuspoliittiset asiakirjat ovatkin osatutkimuksen tarkastelun kohteena, tutkimuksen varsinaisen analyysin ei kuitenkaan syvenny niihin. Sen sijaan politiikkadokumentteja hyödynnettiin hahmottamaan osatutkimuksen taustaa ja kontekstia.

Osatutkimus I keskittyi edellisen lisäksi OAJ:n verkkosivuston Ajankohtaistason tekstiaineistoihin. Temaattisen analyysin avulla voitiin kattavasti ja monipuolisesti tunnistaa, tutkia ja raportoida aineistossa esiintyviä kaavamaisuuksia ja teemoja (ks. Braun & Clarke 2006; Clarke & Braun 2013). Tätä joustavaa tutkimusmenetelmää on kehitetty 1970-luvulta lähtien ja mukautettu eri aloille, kuten kasvatustieteelliseen tutkimukseen (Xu & Zammit 2020). Tässä lähestymistavassa teema käsitetään koherenttina yhdistelmänä aineiston eri elementtejä, jotka muodostavat tutkimustulokset (Sandelowski & Leeman 2012). Toisin sanoen teemat tiivistävät tutkimuskysymyksen kannalta aineiston olennaisimmat näkökohdat (Braun & Clarke 2006).

Temaattinen analyysi eroaa monista muista laadullisista tutkimusmenetelmistä siten, että se ei ole sidottu tiettyihin teoreettisiin ja epistemologisiin oletuksiin. Tämä mahdollistaa sen laajan ja joustavan soveltamisen erilaisissa tutkimusasetelmissa ja näkökulmissa. (Braun & Clarke 2006; Clarke & Braun 2013.) Tässä osatutkimuksessa sovellettiin konstruktivistista lähestymistapaa, jossa kiinnitettiin huomiota myös sosiokulttuurisiin konteksteihin ja rakenteellisiin olosuhteisiin, jotka mahdollistavat havaintojen tekemisen aineiston pohjalta (ks. Braun & Clarke 2006). Temaattisessa analyysissä teeman merkitys määritellään sen perusteella, kuinka hyvin

se välittää keskeisen tutkimuskysymyksen kannalta merkityksellisiä näkökulmia (Braun & Clarke 2006). Vaikka temaattisessa analyysissä teemoja ei tyypillisesti kvantifioida (Vaismoradi, Turunen & Bondas 2013), tässä tutkimuksessa teemojen ja alateemojen esiintymistiheys esitettiin määrällisessä muodossa. Tämä selkeä ja tiivis aineiston esittelytapa auttoi vertailemaan teemoja ja alateemoja sekä tunnistamaan aineistosta hallitsevampia tai yleisempiä kaavamaisuuksia (ks. Eskola & Suoranta 1998; Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006).

Tässä osatutkimuksessa hyödynnettiin aineistolähtöistä temaattista analyysia, joka pohjautui induktiiviseen lähestymistapaan. Tämä tarkoittaa, että aineiston annettiin ohjata analyysia tutkijan teoreettisten tai analyyttisten ennakkokäsitysten sijaan (ks. Braun & Clarke 2006; Merriam 2009). Induktiivisen lähestymistavan tavoitteena oli paljastaa teemojen semanttinen taso kuvailemalla ensin teemojen sisältöä ja sen jälkeen tulkitsemaan ja selittämään teemojen laajempia merkityksiä ja vaikutuksia. Analyysia ohjasi Braunin ja Clarken (2006, 86–93) kuusivaiheinen malli aineistolähtöiseen temaattiseen analyysiin: 1) tutustuminen aineistoon, 2) alustavien koodien luominen, 3) teemojen hahmottaminen, 4) teemojen uudelleen tarkastelu, 5) teemojen määrittely ja nimeäminen ja 6) lopullisen analyysin kirjoittaminen tutkimusraporttia varten. Mallin vaiheita toteutettiin joustavasti eli työvaiheissa edettiin tarvittaessa eteenpäin tai taaksepäin (ks. Braun & Clarke 2006, 86–93).

Analyysiprosessi aloitettiin järjestämällä OAJ:n julkaisemat tekstiaineistot kronologiseen järjestykseen, lukemalla ne useaan kertaan ja tiivistämällä niiden pääkohdat. Temaattisen analyysin lähestymistavan mukaisesti analyysiyksiköt muodostettiin tutkimuskysymysten kannalta olennaisista kokonaisista lauseista ja katkelmista, toisin kuin sisällönanalyysissä yleisesti käytetyistä yksittäisistä sanoista tai lauseista (ks. Braun & Clarke 2006). Tiivistelmät ja aineistoesimerkit luettiin uudelleen, minkä jälkeen ne järjestettiin aihepiiriensä perusteella 22 erilaiseen alateemaan. Koska osa tiedotteista kattoi useita aiheita, ne luokiteltiin useampaan kuin yhteen alateemaan. Lopuksi 10 suurinta, eli eniten OAJ:n huomiota erilaisten julkaisujen muodossa saaneet, alateemaa ryhmiteltiin kokonaisvaltaisiin pääteemoihin, joiden avulla saatiin muodostettua kokonaiskuva OAJ:n asemoitumisesta suhteessa Sipilän hallituksen uusliberaaliin politiikkaan.

4.3.2 Osatutkimus II: retorinen diskurssianalyysi

Osatutkimuksen II tutkimusasetelma pohjautui tapaustutkimukseen EdTech-alan yrityskehittämö xEdusta. Miles ja Huberman (1994, 25) määrittelevät tapaustutkimuksen tutkimukseksi, jossa tiettyä ilmiötä tarkastellaan tietyssä kontekstissa. Creswell (2013, 97) kuvailee tapaustutkimusta laadullisena lähestymistapana, jossa tutkitaan niin kutsuttua rajattua järjestelmää (*bounded system*) eli tapausta tai useita tapauksia keräämällä syvällistä tietoa eri lähteistä. Merriam (2009) toteaa, että

tapaustutkimus tarjoaa intensiivisen ja kokonaisvaltaisen kuvauksen sekä analyysin yhdestä kokonaisuudesta, ilmiöstä tai tietyistä yhteiskunnallisesta toiminnasta.

Merriam (2009) esittää, että tutkijat yleensä valitsevat tapauksen, joka on esimerkki prosessista, kysymyksestä tai huolenaiheesta, joka liittyy heidän tutkimusintresseihinsä. Tässä osatutkimuksessa EdTech-alan yrityskiihdyttämö xEdu valittiin edustamaan edu-bisnestoimijoiden, ja samalla EdTech-yritysten, näkemyksiä koulutusliiketoiminnasta Suomen peruskoulukontekstissa. Valinta pohjautui Seppäsen ja kollegoiden (2020) havaintoon, jonka mukaan 2010-luvun lopulla xEdulla oli muihin suomalaisiin yksityisiin toimijoihin nähden eniten avoimia pyrkimyksiä tuottaa voittoa edu-bisneksen edistämisen kautta sekä Suomessa että kansainvälisesti. Lisäksi yrityskiihdyttämötoimintansa vuoksi xEdu nähtiin organisaationa, joka on erityisellä näköalapaikalla edu-bisnessektorin ajankohtaisista haasteista ja kehityssuunnista. Vuonna 2015 perustettu xEdu on yksi suomalaisen edu-bisnesalan ensimmäisistä verkostotoimijasta²⁰, joka yritysverkostojensa ansiosta linkittyy laajalti niin kansallisiin kuin kansainvälisiin EdTech-alan toimijoihin. Sen lisäksi, että xEdu luo jatkuvasti omaa verkostoaan yhdistämällä lukuisia Suomessa ja ulkomailla toimintaansa aloittelevia yrityksiä, niin xEdu toimii myös itse osana kansainvälisiä verkostoja, kuten Global Acceleration Networkia ja Worlddidacia, jotka pyrkivät edistämään edu-bisneksen yhteisiä tavoitteita (xEdu 2017, 2018). Lisäksi xEdu järjestää vuosittain startup-kentän suur tapahtuman SLUSH:in yhteydessä järjestettävän XcitED tapahtuman EdTech-alan yrityksille (ks. Candido, Seppänen & Thrupp 2023). Zeroten Oy:n (2018) mukaan xEdun toimitusjohtajaa pidetään yhtenä Suomen merkittävimmistä koulutuksen toimialan vaikuttajista myös kansainvälisesti.

Tässä väitöstutkimuksessa xEdu ja sen toimitusjohtaja nähtiin siis koulutusalan toimijoina, joiden näkemyksiä analysoimalla voitiin vastata väitöstutkimuksen tutkimustehtävään. xEdu tunnistettiin toimijana, jolla on pääsy EdTech-verkoston niin kutsuttuihin sisäpiiriin tietoihin, jotka muodostuvat sekä virallisissa että epävirallisissa yhteyksissä. Toisin sanoen, yrityksellä nähtiin olevan hallussaan sellaista tietoa, joka auttaa ymmärtämään ja oppimaan käsillä olevasta ilmiöstä myös yleisemmin EdTech-alan toimijoiden näkökulmasta. On kuitenkin huomattava, että tapaustutkimusasetelmaan, kuten myös laadulliseen tutkimukseen yleensä, liittyy yleistettävyyden haasteita, joihin palaan luvussa 4.4 tutkimuksen laadun arvioinnin yhteydessä (Merriam 2009, 52–53; Creswell 2009).

Tapaustutkimus ei edellytä tiettyjä tiedonkeruu- tai analyysimenetelmiä, vaan tutkija voi valita ne tutkimuksensa kohteen ja tarkoituksen mukaan (Merriam 2009,

²⁰ xEdun perustamisen jälkeen Suomen edu-bisneskentälle on rakentunut monia muitakin tutkimuksellisesti kiinnostavia verkostoja, kuten EdTech Finland ja Koulu.me, joita esimerkiksi Kiesi ja kollegat (2023) ovat tarkastelleet.

42). Tässä osatutkimuksessa II hyödynnettiin retorista diskurssianalyysia tarkasteltaessa suomalaista koulutusalan yrityskehittämö xEdua. Tavoitteena oli tunnistaa ja analysoida, millaisia ideoita ja käytänteitä xEdu pyrkii integroimaan suomalaisen peruskoulutukseen ja opettajien työhön perusopetuksessa. Tutkimuksessa tarkasteltiin myös, kuinka xEdu pyrki legitimoimaan ja edistämään näitä tavoitteita erilaisten retoristen keinojen avulla. Retoriset keinot ovat tekniikoita, joilla pyritään vahvistamaan argumentointia ja uskottavuutta (ks. Potter 1996). Analyysi keskittyi erityisesti tarkastelemaan, millainen rooli opettajille ja kouluille osoitetaan edu-bisneksessä.

Retorinen diskurssianalyysi on menetelmä, joka yhdistää retoriikan ja diskurssianalyysin (Jokinen 1999a, 46–47; Jokinen 1999b). Tässä osatutkimuksessa diskurssit ymmärretään ”kiteytyneinä, kulttuurisesti jaettuina merkityksellistämisen (puhe- ja ajattelu)tapoina, jotka muokkaavat puhunnan kohdetta” (ks. Pynnönen 2013, 7). Toisin sanoen diskurssi ei ole pelkästään puhetta tai tekstiä. Sen sijaan se käsittää kielenkäytön toimintana ja tietyllä tavalla järjestäytyneenä merkitysten kokonaisuutena, joka määrittää, miten ymmärrämme tai hahmotamme todellisuuden (Suoninen 1999, 19–21). Diskurssien merkityksellisyyden lisäksi tämän osatutkimus pohjautui Alvessonin (1993) ajatuksiin retoriikan keskeisestä roolista pyrittäessä ymmärtämään organisaatioiden toimintaa. Tämän tapaustutkimuksen tavoitteena olikin myös tarkastella, kuinka retorista diskurssianalyysia on mahdollista hyödyntää metodologisena työkaluna koulutusliiketoiminnan tutkimuksessa. Osatutkimusta ohjasivat Meyerin (2008) näkemykset legitimitetin diskursiivisesta vahvistamisprosessista, jossa retoriikan avulla luodaan merkityksellisiä diskursseja, jotka vaikuttavat toimijoiden uskomuksiin ja sitä kautta heidän toimintaansa. Näin ollen, osatutkimus pohjautui näkemykseen, jossa retorisen vakuuttamisen keinoja tarkastelemalla voidaan selvittää, millaisia diskursseja näillä strategioilla pyritään rakentamaan ja miten nämä diskurssit pyrkivät vaikuttamaan yleisön ajatuksiin ja toimintaan.

Potterin (2004, 612–615) diskurssianalyttisissä tutkimuksissa yleisesti käytettyjen aineistotyyppien kategorisoinnin mukaisesti tässä tutkimuksessa hyödynnettiin kolmea erilaista aineistotyyppiä:

- 1) haastattelu- ja fokusryhmäaineisto, joka koostui tutkimushaastattelusta²¹ xEdun toimitusjohtajan kanssa,

²¹ Tutkimushaastattelu toteutettiin osana HOPES-tutkimushankkeen aineistonkeruuta keväällä 2019. Haastattelut toteutettiin puolistrukturoituina eli teemahaastatteluina, joissa edettiin etukäteen valittujen teemoja, pääkysymysten ja niihin liittyen lisäkysymysten varassa (Tuomi & Sarajärvi 2018, 87–88). Haastattelurunko on tämän väitöskirjan liitteenä (liite 1).

- 2) naturalistinen aineisto, joka sisälsi litteroidun videomateriaalin²² xEdun toimitusjohtajan pitämästä webinaari-puheesta ja
- 3) tekstiaineisto, joka koostui xEdun asiantuntijalausunnosta²³ peruskoulun digitalisoitumisesta eduskunnan sivistysvaliokunnalle.

Aineisto tuotettiin ja kerättiin pääministeri Juha Sipilän johtaman hallituksen aikana vuosina 2015–2019, jolloin painotettiin muun muassa digitalisaation tehokasta integroimista opetuskäytäntöihin ja koulutusviennin edistämistä (ks. Tervasmäki & Tomperi 2018; Lempinen & Seppänen 2021; Saari & Sääntti 2018). Tutkimuksen aineisto ilmentää osaltaan sitä, kuinka merkittävänä koulutusalan toimijana xEdua ja sen puheenjohtajaa voidaan pitää aineistonkeruun aikaan; heidän näkemyksiä koulutuksesta kuultiin niin opettajaopiskelijoiden valtakunnallisessa tapahtumassa kuin myös eduskunnan sivistysvaliokunnassakin. Vaikkakin aineisto oli määrällisesti rajallinen, sen katsottiin tarjoavan laajan pohjan analyysille. Aineistonkeruuprosessi noudatti Lincolnin ja Guban (1985, 202) suosittelemaa saturaaation eli kylläntymisen periaatetta eli se lopetettiin, kun esitettyihin tutkimuskysymyksiin ei saatu uutta informaatiota. Otantamenetelmään ja siihen liittyviä tulosten yleistettävyyden haasteita käsitellään tutkimuksen laadun arvioinnin yhteydessä luvussa 4.4.

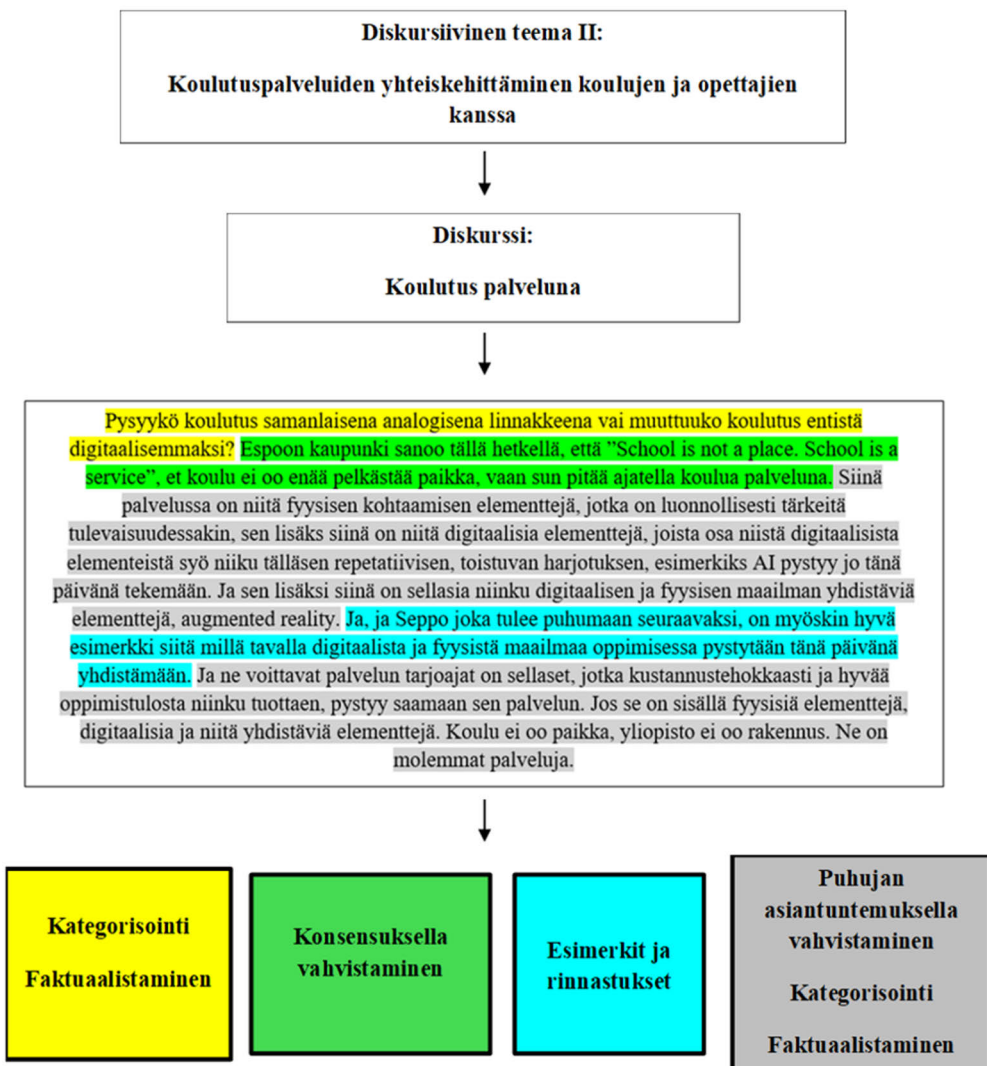
xEdun tavoitteet EdTech-liiketoiminnassa Suomessa tunnistettiin ja analysoitiin käyttäen Milesin ja Hubermanin (1994) laadullisen aineiston analyysimallia. Analyysi aloitettiin perehtymällä huolellisesti aineistoon lukemalla useasti läpi jokainen aineisto-osio. Tämän jälkeen aineisto koodattiin tutkimuskysymysten mukaisesti keskittyen opettajiin ja suomalaisiin kouluihin liittyvän materiaalin ja puheen tunnistamiseen NVivo-ohjelmiston avulla. Analyysiprosessin seuraavassa vaiheessa koodattu aineisto pelkistettiin eli redusoiitiin, toisin sanoen tiivistettiin lyhyemmiksi ilmaisuiksi. Tämän jälkeen pelkistetty aineisto ryhmiteltiin eli klusteroitiin diskursiivisten teemojen mukaan. Nämä diskursiiviset teemat korostivat xEdun liiketoiminnallisia tavoitteita sekä suomalaisille opettajille ja kouluille annettua roolia liiketoiminnassa. Tämän jälkeen nämä diskursiiviset teemat järjesteltiin toisistaan erotuviin EdTech-diskursseihin, jotka auttoivat hahmottamaan ja ymmärtämään diskursiivisten teemojen rakennetta ja tarkempaa sisältöä.

Kun diskursiiviset teemat ja diskurssit oli määritelty, analysoitiin ja tarkasteltiin yleisimmin käytettyjä retorisia keinoja, joiden avulla xEdu perusteli ja oikeutti tavoitteensa. Tähän tarkoitukseen luotiin analyysikehys hyödyntäen Jokisen (1999b) retoristen keinojen luokittelukriteereitä, Komulaisen ja kollegoiden (2019)

²² Videomateriaali on peräisin Suomen Opettajaksi Opiskelevien Liitto SOOL RY:n järjestämästä ”Digiloikan jälkeen” -webinaarista, joka järjestettiin 26.3.2018. Videomateriaali löytyy webinaarin Facebook-tapahtuman sivuilta ja on SOOL ry:n kuvaama.

²³ xEdun asiantuntijalausunto haettiin internetistä osoitteesta: <https://www.eduskunta.fi/FI/vaski/JulkaisuMetatieto/Documents/EDK-2015-AK-7511.pdf>.

analyttistä viitekehystä, Potterin ja kollegoiden (1991, 1996) faktan rakentamisstrategioita ja Billigin (1987, 1991) retoriikkaa käsittelevää työtä. Retorisen analyysin tulokset esitettiin lopulta kvantifioidussa muodossa taulukossa. Vaikka tämän osatutkimuksen analyysin painopiste on retorisen ja diskurssianalyysin vuoksi laadullinen, kvantifiointi auttoi havaitsemaan retorisen analyysin keskeisimpiä tuloksia, eli yleisimmin käytetyt retoriset keinot (ks. Eskola & Suoranta 1998; Saarinen-Kauppinen & Puusniekka 2006). Kuvio 1 tarjoaa havainnollistavan esimerkin siitä, miten aineiston alkuperäisistä ilmauksista paljastui diskursiivisia teemoja, diskursseja ja retorisia keinoja.



Kuvio 1. Analyysesimerkki retorisesta diskurssianalyysistä.

4.3.3 Osatutkimus III: määrällinen analyysi

Osatutkimuksen III aineistona oli internetissä toteutettu kysely opetusalan ammattilaisille. Sähköisen kyselyn tavoitteena oli kartoittaa valtakunnallisesti peruskoulussa työskentelevien opetusalan ammattilaisten näkemyksiä suomalaisesta peruskoulujärjestelmästä sekä kaupallisen toiminnan kasvusta peruskoulussa ja sen ympärillä. Koska kysely tunnustetaan yleisesti tehokkaaksi ja sopivaksi työkaluksi suuren määrällisen aineiston kokoamiseen, valittiin se tämän osatutkimuksen aineistonkeruumenetelmäksi (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 193–195). Sähköisten kyselyiden suhteen on kuitenkin tärkeää huomioida niiden metodologiset haasteet. Tämän osatutkimuksen aineisto kerättiin ilman satunnaisotantaa, mikä voi johtaa siihen, että se on jossain määrin systemaattisesti valikoitunut. Ronkainen ja Karjalainen (2008) toteavatkin, että sähköisten kyselyiden aineistot ovat eräänlaisia valikoituneita näytteitä. Lisäksi osa kyselyn aloittaneista vastaajista ei jatkanut kyselyä loppuun.²⁴ Tämä valikoituminen saattaa heikentää tulosten yleistettävyyttä koskemaan laajemmin kaikkia suomalaisia opetusalan ammattilaisia. Ymmärränkin tämän osatutkimuksen ensisijaisesti eksploraatiivisena, jonka tavoitteena oli kerätä alustavia havaintoja ja ymmärrystä opetusalan ammattilaisten näkemyksistä liittyen kaupallisen toiminnan kasvuun suomalaisessa peruskoulutuksessa. Näin tulosten avulla saatiin arvokasta tietoa, jota voidaan käyttää pohjana jatkotutkimukselle ja joka auttaa syventämään ymmärrystämme koulutuksen yksityistämisen ja kaupallistamisen ilmene-mismuodoista Suomen peruskoulukontekstissa.

Kysely toteutettiin Webropol-ohjelmistolla ja kyselyyn vastattiin internetissä. Kutsut osallistua tutkimukseen ja kyselylinkit lähetettiin sekä opettajien sosiaalisen median kanaviin²⁵ että erilaisten koulutusorganisaatioiden, kuten pedagogisten opettajajärjestöjen²⁶, sosiaalisen median kanaviin. Lisäksi osa näistä järjestöistä jakoi tietoa kyselystä jäsenviestintänsä kautta. Näiden lisäksi kyselyyn pystyi vastaamaan myös Turun yliopiston internet-sivustolla julkaistun linkin kautta. Vastaajia

²⁴ Kysely avattiin yhteensä 1135 kertaa ja 390 opetusalan ammattilaista aloitti kyselyyn vastaamisen. Kyselyyn vastasi loppuun saakka 227 vastaaja, mikä tarkoitti 20 %:n vastausprosenttia kyselyn avauskertoihin nähden. Kyselystä kesken kaiken poissjääneiden, eli kyselyn aloittaneiden, mutta sen keskeyttäneiden, osuus oli 42 %.

²⁵ Facebook-ryhmät: Alakoulun aarreaitta, Erkkamaikat, Luokanopettajien keskustelupalsta, Suomen opettajien ja kasvattajien foorumi, Joensuu LOKO 2012, Opexin Alumnit, Al-ku-o-pet-ta-jat, ja Opinto-ohjaus kaikille kiinnostuneille.

²⁶ OAJ, Suomen erityiskasvatuksen liitto ry, Suomen rehtorit ry, Suomen uskonnonopettajain liitto, Suomen kieltenopettajien liitto, Historian ja yhteiskuntaopin opettajien liitto, KUVIS ry, Suomen luokanopettajat ry, Äidinkielen opettajain liitto, MAOL ry, Biologian ja maantieteen opettajien liitto BMOL ry, Tekstiiliopettajaliitto TOL ry ja Kotitalousopettajien liitto KTAOL ry.

kannustettiin jakamaan kutsuja kollegoidensa keskuudessa. Kyselyyn vastaaminen vei useimmilta vastaajilta 15–20 minuuttia.

Kyselyn vastaajat ($n=227$) olivat enimmäkseen opettajia ($n=198$), jotka työskentelivät esi- tai luokanopettajina ($n=100$), aineenopettajina tai tuntiopettajina ($n=56$) tai laaja-alaisina erityisopettajina tai erityisluokanopettajina ($n=42$). Loput vastaajat työskentelivät opinto-ohjaajina ($n=17$) tai rehtoreina ($n=8$) tai olivat muita koulutusalan toimijoita ($n=29$), esimerkiksi digipedagogisia asiantuntijoita tai opettajankouluttajia. Kyselyyn vastanneiden sukupuolijakauma (82,7 % naisia, 13,7 % miehiä ja 3,5 % ei halunnut kertoa) on linjassa Suomen peruskoulujen opettajien jakauman kanssa (Opetushallitus 2020). Ikäryhmittäin katsottuna tutkimukseen osallistuneiden ikäjakauma oli suhteellisen tasainen (<30: 20,8 %, 30–39: 23,9 %, 40–49: 27,4 %, >50: 27,9 %). Vastaajien alueellinen jakauma kattoi melko laajalti Suomen eri maakunnat. Vastaajista 38,3 % ilmoitti työskentelevänsä Uudellamaalla, 15,9 % Varsinais-Suomessa, 7,9 % Pirkanmaalla, 6,6 % Pohjois-Pohjanmaalla, 6,2 % Pohjois-Karjalassa ja loput 24,8 % vastaajista työskenteli muissa Suomen maakunnissa tai ulkomailla (1,3 %).

Kysely koostui vastaajien demografisista taustatietokysymyksistä, kuten sukupuoli, ikä, työskentelykaupungin koko ja koulun sosioekonominen status, sekä Likert-asteikollisista väittämistä. Tämän osatutkimuksen tutkimuskysymysten kannalta keskeisimmät Likert-asteikolliset väittämät jakautuivat kahteen osioon. Ensimmäinen osio pyrki hahmottamaan vastaajien laajempia näkemyksiä suomalaisesta peruskoulutuksesta. Tässä osiossa esitettiin väittämiä, jotka jakautuivat sosiaalidemokraattisiin (11 muuttujaa) sekä uusliberaaleihin (15 muuttujaa) näkemyksiin. Toinen osio käsitteli vastaajien näkemyksiä peruskoulutuksen yksityistämiseen ja kaupallistamiseen liittyvistä kehityskuluista (8 muuttujaa). Vastaajien sosiaalidemokraattisia näkemyksiä mittaavat väittämät pohjautuivat sosiaalidemokraattisen valtion hyvinvointikäsitteeseen (ks. Esping-Andersen 1990), joka korostaa valtion roolia julkisten palveluiden, kuten koulutuksen, ja näin koulutuksellisen oikeudenmukaisuuden ja tasa-arvon takaajana. Nämä kysymykset keskittyivät erityisesti väittämiin, jotka koskivat mahdollisuuksien tasa-arvoa (ks. Jakku-Sihvonen 2009) ja sen toteutumista suomalaisessa peruskoulussa. Uusliberaaleja näkemyksiä koskevat väittämät taas tarkastelivat erilaisia koulutuksen yksityistämisen muotoja ja erilaisia uusliberaalin koulutuspolitiikan piirteitä (ks. Hay 2004, 507–508; Lingard ym. 2017, 61–68; Rinne 2001, 94–95). Vastaajat arvioivat sekä sosiaalidemokraattisia että uusliberaaleja väittämiä 7-portaisen Likert-asteikon (täysin eri mieltä – täysin samaa mieltä) avulla. Kehityskulut-osion väittämät pyysivät vastaajia arvioimaan, kuinka suotuisina he näkevät erilaiset koulutuksen yksityistämisen ja kaupallistamisen tulevaisuuden kehityskulut. Myös näissä väittämässä käytettiin 7-portaista Likert-asteikkoa (erittäin kielteinen – erittäin myönteinen). Kyselyrunko mukaili Lingardin ja kollegoiden (2017) toteuttamaa kyselyä Australian Education Unionin jäsenille.

Koska muokattua kyselylomaketta ei ollut aiemmin validoitu tieteellisessä tutkimuksessa, se esitettiin suomalaisissa peruskouluissa ja yliopistoissa työskentelevillä opetusalan ammattilaisilla ($n=13$). Tämän seurauksena kyselyä voitiin kehittää saadun palautteen perusteella ennen varsinaisen kyselyn toteuttamista. Opetusalan ammattilaisten näkemyksiä kartoittava kysely on esitetty kokonaisuudessaan tämän väitöstutkimuksen yhteenveto-osuuden liitteissä (liite 2).

Aineiston analyysin ensimmäinen vaihe oli eksploratiivinen, eli kartoittava, faktorianalyysi. Sen avulla pyrittiin tiivistämään kyselyn suuri muuttujamäärä tiivimmiksi ja helpommin tulkittaviksi kokonaisuuksiksi eli faktoreiksi, jotka pystyvät selittämään kattavasti muuttujien keskinäistä vaihtelua (ks. Tähtinen, Laakkonen & Broberg 2020, 213 & 215–218). Näitä faktoreita käytettiin tässä osatutkimuksessa kuvaamaan erilaisia koulutuksen yksityistämisen ulottuvuuksia. Lisäksi eksploratiivisen faktorianalyysin tavoitteena oli testata Ballin ja Youdellin (2008) teoriaa koulutuksen yksityistämisen muodoista (sisäinen ja ulkoinen). Eksploratiivinen faktorianalyysi toteutettiin käyttäen R-ohjelmistoa (ks. R Core Team 2021) ja R:n psych-pakettia (ks. Revelle 2022).

Ennen varsinaista analyysia kyselyn eri osioiden soveltuvuutta faktorianalyysiin tarkasteltiin Kaiser-Meyer-Olkinin ($KMO > 0,8$) ja Barlettin ($p < 0,05$) testeillä, joiden perusteella kyselyn kehityskulut-osion muuttujat sekä uusliberaaleja näkemyksiä käsittelevät muuttujat olivat soveltuvia faktorianalyysiin. Analyysissä näistä muuttujista luotiin kahden faktorin ratkaisu, joka täytti faktorianalyysille asetetut vaatimukset: faktoreissa oli kolme tai useampi muuttuja, faktoreiden Cronbachin alfa -kertoimet olivat suurempia kuin 0,7, faktorilataukset olivat yli 0,4 ja lataukset toisiin faktoreihin olivat alle 0,3 (ks. Watkins 2018). Näiden lisäksi kahden faktorin ratkaisu oli myös teoreettisesti perusteltavissa, sillä se jakautui Ballin ja Youdellin (2008) teoriaan ulkoisen ja sisäisen yksityistämisen erilaisista ilmenemismuodoista (Tähtinen ym. 2020, 214–218; Watkins 2018). Kahden faktorin ratkaisussa uusliberaalit näkemykset jakautuivat kahteen ulottuvuuteen: Kilpailu koulutuksen tehostajana ($\alpha = 0,79$, 95 % luottamusväli (CI) = 0,72–0,84) ja Yksityisen ja julkisen sektorin välinen yhteistyö ($\alpha = 0,86$, CI = 0,82–0,88). Koulutuksen yksityistämistä ja kaupallistamista käsittelevät väittämät jakautuivat ulottuvuuksiin Koulut toimivat yrittymäisesti ($\alpha = 0,84$, CI = 0,78–0,88) ja Koulutuksen ulkoistaminen ($\alpha = 0,81$, CI = 0,75–0,85). Näitä ulottuvuuksia luonnehditaan tarkemmin luvussa 5.3.

Sosiaalidemokraattisia näkemyksiä mittaavat muuttujat eivät osoittautuneet soveltuviksi faktorianalyysiin Kaisen-Meyer-Olkinin -testin ($KMO = 0,52$ – $0,60$) mukaan. Tämän osion luotettavuus eli reliabiliteetti oli lisäksi matala ($\alpha = 0,42$), koska vastaajat olivat sosiaalidemokraattisia näkemyksiä mittaavista väittämistä suurelta osin yksimielisiä, mikä johti yksipuoliseen vastausjakaumaan ja vähäiseen varianssiin. Tämän takia näistä väittämistä ei ollut mahdollista muodostaa summamuuttujaa. Näin ollen vastaajien sosiaalidemokraattisia näkemyksiä valittiin edustamaan

neljä muuttujaa, joiden katsottiin kuvaavan sosiaalidemokraattisten näkemysten olennaisimpia osatekijöitä:

- 1) Perusopetuksen tulee olla maksutonta Suomessa.
- 2) Peruskoulun tulee tähdätä eriarvoisuuden vähentämiseen yhteiskunnassa.
- 3) Suomessa tulee taata jokaiselle yhtäläinen mahdollisuus suorittaa peruskoulun oppimäärä samoin periaattein asuinpaikasta, sukupuolesta ja vanhempien varallisuudesta tai sosiaalisesta asemasta riippumatta.
- 4) On tärkeää, että eri kulttuuri- ja kielitaustoista tulevat ihmiset kohtaavat toisensa perusopetuksessa ja tutustuvat monenlaisiin yhteisöllisiin käytäntöihin ja katsomuksiin.

Analyysin seuraavassa vaiheessa osallistujat ryhmiteltiin profiiliryhmiiin, jotka olivat samanmielisiä eksploratiivisen faktorianalyysin avulla tunnistetuissa neljässä yksityistämisen ulottuvuudessa. Tämä toteutettiin latentilla profiilianalyysillä käyttäen R-ohjelmiston Mclust-pakettia (ks. Scrucca, Fop, Murphy & Raftery 2016). Latentissa profiilianalyysissä muuttujan, joka ei ole välttämättä normaalisti jakautunut koko ryhmässä, nähdään koostuvan sekoituksesta useita tuntemattomia osaryhmiä, joiden jakaumien oletetaan olevan normaalijakautuneita (Oberski 2016). Profiiliryhmit valittiin niiden bayesilaisen informaatiokriteerin (BIC) perusteella (ks. Nylund, Asparouhov & Muthén 2007). Profiilien edellytettiin olevan lisäksi teoreettisesti tulkittavissa, niiden posterioritodennäköisyyksien tuli olla suurempi kuin 0.80 ja niiden oli edustettava vähintään 5:tä prosenttia kokonaisotoksesta (Weller, Bowen & Faubert 2020). Analyysiprosessissa vertailtiin 14:ää erilaista malliparametrisaatiota, joissa kussakin oli enintään kahdeksan erilaista profiilia. Parhaat tulokset saatiin mallilla, jossa vastaajat ryhmiteltiin kolmeen profiiliin (ks. luku 5.3). Näiden profiilien jakaumat olivat eri suuruisia, mutta muodoltaan ja suuntautumiseltaan samantaisia (ks. Scrucca ym. 2016). Profiilien luokittelutarkkuudet olivat korkeita (0,92; 0,87; 0,94), mikä osoitti, että vastaajat luokiteltiin suurella todennäköisyydellä sopivaan profiiliin.

Lisäksi latentin profiilianalyysin avulla saatujen profiiliryhmien näkemysten eroavaisuuksia tarkasteltiin varianssianalyysillä (Welchin testi ja Games-Howellin post hoc -testi). Nämä testit osoittivat, että profiilit poikkesivat toisistaan suurella efektikoolla kaikissa yksityistämisen ulottuvuuksissa ($\omega^2 = 44\text{--}70\%$), mutta profiilien väliset erot olivat vain murto-osan tästä sosiaalidemokraattisia näkemyksiä mitaavissa väittämässä ($\omega^2 = 3\text{--}11\%$) (ks. Tähtinen ym. 2020, 49). Toisin sanoen, profiilit olivat hyvin erimielisiä koulutuksen yksityistämisestä, mutta samanmielisiä sosiaalidemokraattisista näkemyksistä.

Lopuksi analyysissä tarkasteltiin myös profiiliryhmien välisiä eroja demografisissa muuttujissa käyttämällä khiin neliö -testejä ja post-hoc testejä, joissa käytettiin

Bonferroni-korjausta. Nämä tarkastelut eivät ole keskeisiä tämän väitöskirjan yhteenvedon osuuden tutkimuskysymysten valossa, eikä näitä siten eritellä tarkemmin tässä tai luvussa 5.3, jossa avataan osatutkimuksen III keskeisiä tuloksia.

4.4 Tutkimuksen laadun arviointi

Tässä luvussa arvioin väitöstutkimukseni laatua sekä tämän yhteenvedon osuuden että osatutkimusten keskeisimpien näkökohtien osalta. Tieteellisen tutkimuksen laatua ja luotettavuutta on totuttu arvioimaan erilaisten käsitteiden ja kriteerien kautta. Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta voi tarkastella esimerkiksi Lincolnin ja Guban (1985, 290) esittämän neljän periaatteen - totuusarvon (*truth value*), sovellettavuuden (*applicability*), pysyvyyden (*consistency*) ja neutraalisuuden (*neutrality*) - kautta (ks. Virtanen 2006, 200–201). Nämä periaatteet konkretisoituvat laadullisen tutkimuksen kriteereinä, joita ovat uskottavuus, vahvistettavuus, siirrettävyys ja luotettavuus (Lincoln & Guba 1985, 294–301; ks. myös Virtanen 2006, 200–201; O’Cathain 2016, 5). Määrälliselle tutkimukselle tyypillisiä laadunarviointikriteereitä ovat reliabiliteetti eli luotettavuus sekä ulkoinen ja sisäinen validiteetti eli pätevyys (Hirsjärvi ym. 2009, 231–232; Onwuegbuzie & Johnson 2006; Metsämuuronen 2006, 48; Tuomi & Sarajärvi 2018, 160). Reliabiliteetti viittaa mittaustulosten toistettavuuteen eli tutkimuksen kykyyn tuottaa tuloksia, jotka eivät ole sattumanvaraisia (Hirsjärvi ym. 2009, 231–232; Tuomi & Sarajärvi 2018, 160). Validiteetti tarkoittaa yleisesti sitä, että ”tutkimuksessa on tutkittu sitä, mitä on luvattu” (Tuomi & Sarajärvi 2018, 160). Ulkoinen validiteetti viittaa tutkimustulosten yleistettävyyteen ja siihen, mil-laisiin ryhmiin niitä voidaan soveltaa, kun taas sisäinen validiteetti keskittyy itse tutkimuksen luotettavuuden arviointiin (Metsämuuronen 2006, 48).

Monimenetelmätutkimuksen toteuttaja saattaa kohdata haasteita pyrkiessään arvioimaan tutkimuksensa laatua näitä termejä ja kriteereitä käyttäen, sillä hän joutuu päättämään, kuinka yhdistää sekä laadullisen että määrällisen paradigman periaatteet ja käsitteet (Creswell & Plano Clark 2017; O’Cathain 2016). O’Cathain (2016) ehdottaakin, että terminologisen monimuotoisuuden ja toisaalta paradigmaattisten arvojen, kuten määrälliseen tutkimukseen liittyvän validiteetin ja reliabiliteetin, aiheuttaman ristiriitaisuuden vuoksi monimenetelmätutkimuksen arvioinnissa voisi olla selkeämpää käyttää termiä laatu (*quality*). Tämän lähestymistavan mukaisesti tässä alaluvussa puhun nimenomaisesti tutkimuksen laadun arvioinnista.

Monet tutkijat, kuten Tashakkori ja Teddlie (2008) sekä O’Cathain (2016), ovat korostaneet, että monimenetelmätutkimuksen laatua tulisi arvioida erityisellä arviointikehyksellä, joka huomioi monimenetelmätutkimuksen erityispiirteet. Tashakkori ja Teddlie (2008) kehittivät monimenetelmätutkimuksen laadun arviointiin oman mallinsa, joka toimii perustana O’Cathainin (2016) laatimalle laadunarviointikehykselle. O’Cathainin arviointikehys perustuu Tashakkorin ja Teddlien (2008)

alkuperäisen mallin lisäksi laajaan kirjallisuuskatsaukseen ja eri tutkimusalojen asiantuntijoiden näkemyksiin (ks. O’Cathain 2016, kuvio 21.3, 13–14). Seuraavaksi sovellan tätä O’Cathainin (2016) esittämää arviointikehystä väitöstutkimukseni laadun tarkasteluun. Tämä kehys koostuu tutkimuksen eri laatualueista (ks. Caracelli & Riggan 1994), joita hyödynnän soveltuvin osin väitöstutkimukseni tarkasteluun.

O’Cathainin (2016) laadunarviointikehys alkaa tutkimussuunnitelman arvioinnilla, joka jaetaan neljään osaan: suunnitelman läpinäkyvyys, soveltuvuus, vahvuus ja tarkkuus. Tämän väitöstutkimuksen alkuvaiheissa laadittiin huolellinen tutkimussuunnitelma, jota kehitettiin ja muokattiin väitöstutkimusohjaajieni, tohtoriohjelma KEVEKO:n seminaaripalautteen sekä tutkimuskeskus CELE:ssä vierailevina professoreiden tuolloin työskennelleiden professorien (Lisbeth Lundahl, Umeå universitet ja Martin Thrupp, University of Waikato), antaman palautteen pohjalta. Tutkimussuunnitelman laatualueita tarkasteltaessa voidaan kuitenkin katsoa, että tämän väitöstutkimuksen tutkimussuunnitelman haaste liittyi tarkkuuteen. Vaikka tutkimuksesta laadittiin mahdollisimman systemaattinen ja johdonmukainen suunnitelma, joka perustui perehtymääni teoreettiseen ja metodologiseen kirjallisuuteen, tutkimussuunnitelmani kehittyi ja tarkentui matkan varrella. Johdonmukaisuuden ja suunnitelman läpinäkyvyyden varmistamiseksi (ks. Creswell & Plano Clark 2017) olen selkeästi eritellyt ne tutkimuskysymykset, joihin kunkin osatutkimuksen laadulliset ja määrälliset menetelmät pyrkivät vastaamaan. Nämä empiiriset tutkimuskysymykset on esitetty tämän väitöskirjan yhteenveto-osuuden luvussa 3. Näin lukijalle tarjoutuu mahdollisuus arvioida väitöstutkimukseni kokonaisuuden rakentumista eli sitä, miten erilliset mutta toisiinsa liittyvät osatutkimukset onnistuvat muodostamaan yhtenäisen kokonaisuuden.

O’Cathainin (2016) monimenetelmällisen tutkimuksen laadunarviointikehystä soveltaen arvioin seuraavaksi tutkimusaineistoni laatua seuraavien kriteereiden perusteella: aineiston läpinäkyvyys, aineiston tarkkuus, otannan riittävyys, analyttinen soveltuvuus sekä analyttisen integraation huolellisuus. Aineiston läpinäkyvyyden osalta olen pyrkinyt ilmaisemaan sekä tässä väitöstutkimuksen yhteenveto-osuudessa että osatutkimusten alkuperäisjulkaisuissa mahdollisimman tarkasti ja yksityiskohtaisesti ne aineistot, joille osatutkimusten analyysit sekä johtopäätökset perustuvat (ks. taulukko 1 luvussa 4.3). Väitöstutkimuksen osatutkimusten aineistonkeruu toteutettiin huolellisesti ja parhaaksi katsotuin menetelmin, mikä varmisti aineiston tarkkuuden. Vaikka tutkimuksen aineistonkeruuseen liittyvät suunnitelmat muuttuivat prosessin kuluessa, minun ei tarvinnut missään vaiheessa tinkiä aineistonkeruun oikeaoppisesta toteutuksesta. Analyttisen soveltuvuuden varmistamiseksi noudatin analyyseissa tarkkaa huolellisuutta ja hyödynsin tutkijatriangulaatiota (ks. Denzin 1978; Eskola & Suoranta 1998; Tuomi & Sarajarvi 2018, 166–172). Koen, että kanssakirjoittajien näkökulmien huomioiminen on parantanut tämän tutkimuksen laatua myös muilla tutkimuksen laadunarvioinnin osa-alueilla. Osatutki-

musten varsinaisissa analyysivaiheissa eri menetelmillä saatua informaatiota ei ole integroitu keskenään, vaan jokainen analyysi on raportoitu omassa tutkimusjulkaisussaan. Tässä käsillä olevassa väitöstutkimuksen yhteenveto-osuudessa kokoan yhteen osatutkimusten keskeiset tulokset (ks. luvut 5.1–5.3) ja pyrin yhdistämään monimenetelmällisen analyysin keskeiset tulokset ja päätelmät yhtenäiseksi kokonaisuudeksi (ks. luku 6).

Tutkimusprosessin aikana nousivat esiin myös otannan riittävyteen liittyvät pohdinnat. On tärkeää huomata, että osatutkimuksen I luotettavuus ja laatu liittyvät kiinteästi aineiston rajaukseen. Tarkastelun kohteena ovat Sipilän hallituksen näkemykset peruskoulun kehityssuunnista ja erityisesti OAJ:n suhtautuminen hallituksen peruskoulutusta koskeviin linjauksiin. Tämä osatutkimus keskittyi siis tiettyyn poliittiseen ajanjaksoon ja tiettyyn institutionaaliseen toimijaan, OAJ:hin, ja tämä rajaus määritteli vahvasti myös tutkimuksen aineiston rajausta. OAJ:n internetissä julkaisemat tekstit antavat kuvan järjestön poliittisesta vaikuttamisesta ja suhtautumisesta Sipilän hallituksen koulutuspolitiikkaan, mutta tämä kuva on luonnollisesti vain yksi osa laajempaa kokonaisuutta. Tuloksia onkin tärkeää tulkita ottaen huomioon niiden aika- ja kontekstisidonnaisuus. Kuten laadullisessa tutkimuksessa yleensäkin, tulosten yleistettävyyttä on syytä harkita huolellisesti (Creswell 2009).

Otannan riittävyden kysymykset huomioitiin myös osatutkimusta II toteutettaessa, joita on avattu myös luvussa 4.3.2. Kolmesta eri lähteestä muodostettu aineisto, joka koostui haastattelu- ja tekstiaineistosta sekä litteroidusta videomateriaalista, soveltui erinomaisesti niin tapaustutkimusasetelmaan kuin käytettyyn analyysimenetelmään eli retoriseen diskurssianalyysiin, joka keskittyi aineiston yksityiskohtaiseen analyysiin ja tulkintaan. Osatutkimuksen otantamenetelmä noudatti Masonin (2002, 126–127) esittämää havainnollistavaa otantamenetelmää uusien oivallusten ja näkökulmien paljastamiseksi. Otantamenetelmää voidaan kutsua Cheinin (1981) sanoin myös tarkoitukselliseksi tai tarkoituksenmukaiseksi. Hän vertaa tällaista otantatapaa prosessiin, jossa vaikeaa lääketieteellistä tapausta kutsutaan selvittämään pieni joukko tapaukseen liittyvää erityisasiantuntemusta omaavia lääkäreitä. Näiden asiantuntijoiden tuottama näkemys ei välttämättä edusta lääketieteellisen alan yleistä, keskimääräistä mielipidettä, vaan kohdennetun asiantuntijajoukon syvällisiä näkemyksiä, jotka pohjautuvat heidän erityiseen osaamiseensa (Chein 1981, 440). Vaikka osatutkimuksen II aineisto on määrällisesti rajallinen, niin se on valikoitu huolellisesti ja tarkoituksenmukaisesti ja sen voidaan nähdä edustavan hyvin xEdu:n näkemyksiä. Vastaavasti myös tämä tapaustutkimuksen kohteena oleva yrityskehittämö valittiin tähän tutkimukseen sen edu-bisnes- ja koulutusteknologia-alan asiantuntemuksen vuoksi, joten juuri tämän yrityksen tapaustutkimuksella voitiin tutkia haluttua ilmiötä, kuten luvussa 4.3.2. on avattu. On kuitenkin huomioitava, että yrityksen valinta perustui tuolloin käytettävissä olevaan tietoon ja ottaen huomioon EdTech-alan jatkuvan muutoksen, tapaustutkimusyrityksen valinta saattaisi olla

erilainen toisena ajankohtana. Lisäksi on tärkeää tiedostaa, että laadullisena tutkimusmenetelmänä retorista diskurssianalyysia, samoin kuin tapaustutkimusasetelmaa, ei ole suunniteltu tuottamaan tuloksia, jotka voitaisiin suoraan yleistää laajempaan väestöön tai erilaisiin konteksteihin (Merriam 2009, 52–53; Creswell 2009).

Otannan riittävytyteen liittyvät kysymykset koskettavat myös osatutkimuksen III internetissä toteutettua kyselyä opetusalan ammattilaisille, ja näiden rajoitteita olen avannut alaluvussa 4.3.3. Aineiston kerääminen ilman satunnaisotantaa johtaa siihen, että aineistoa voidaan pitää eräänlaisena valikoituna näytteenä (Ronkainen & Karjalainen 2008). On myös syytä muistuttaa, että vaikka kyselylomakkeemme pohjautui Lingardin ja kollegoiden (2017) laatimaan kyselyyn, se ei ole kansainvälisesti eikä kansallisesti validoitu mittari.

O’Cathainin (2016) laadunarviointikehyksen mukaan seuraava laatualue on tulkinnan tarkkuus, joka jakautuu muun muassa tulkinnalliseen läpinäkyvyyteen, tulkinnalliseen johdonmukaisuuteen, teoreettiseen johdonmukaisuuteen, tulkinnalliseen yhteisymmärrykseen, tulkinnalliseen tehokkuuteen ja tulkinnalliseen vastaavuuteen. Väitöstutkimuksen laadulliset ja määrälliset tulokset on raportoitu erillisinä tutkimusjulkaisuinä sekä omien tuloslukujensa yhteydessä väitöstutkimuksen yhteenveto-osuudessa (luvut 5.1–5.3). Tämän seurauksena tulosten alkuperä ja käytetty tutkimusmenetelmä on helppo erottaa toisistaan, minkä vuoksi tulkintaprosessi on ollut sekä läpinäkyvää että johdonmukaista. Tutkimuksen johtopäätökset olivat myös johdonmukaisia nykyisen tiedon ja teorian kanssa haastaen uusliberaaleja suuntauksia suomalaisessa koulutuspolitiikassa tuoden esille erityisesti koulutuksellisen oikeudenmukaisuuden ja tasa-arvon näkökulmia. Tutkijatriangulaatio ja tieteellinen vertaisarviointi ovat tukeneet tulkinnallisen yhteisymmärryksen muodostumista tämän väitöstutkimuksen eri vaiheissa. Tulkinnallista yhteisymmärrystä ovat syventäneet myös lukuisat keskusteluni kansainvälisissä konferensseissa, FinEdin kirjoitustyöpajassa, European Educational Research Associationin järjestämässä kesäkouluissa, KEVEKO:n omissa tutkimusseminaareissa, HOPES-tutkimushankkeen kollegoiden kanssa sekä laitoksellamme vierailevien professoreiden kanssa.

Monimenetelmällinen tutkimusotteeni mahdollisti tutkimuksen laadullisten ja määrällisten osioiden tulosten ja tulkintojen yhdistämisen kokonaisvaltaisiksi meta-johtopäätöksiksi (*meta-inference*) (Tashakkori & Teddlie 2008). Luku 6, jossa koikan väitöstutkimuksen johtopäätökset ja pohdinnat yhteen osoittaa, millä tavoin hyödynsin tätä monimenetelmätutkimuksen vahvuutta. Tulkinnallinen tehokkuus liittyy tiiviisti myös tulkinnalliseen vastaavuuteen. Olen muodostanut tutkimuksen johtopäätökset suhteessa tämän väitöstutkimuksen kokoavaan tutkimustehtävään ja sille asetettuihin empiirisiin tutkimuskysymyksiin. Lisäksi tämä väitöstutkimuksen yhteenveto-osuus tarjoaa läpinäkyvän ja selkeän kuvauksen tutkimukseni lähtökohdista ja tutkimusotteesta mahdollistaen lukijan omakohtaisen arvioinnin näistä tutkimuksen laatuun liittyvistä kysymyksistä.

O’Cathainin (2016) laadunarviointikehyksen seuraava arvioitava laatualue on johtopäätösten siirrettävyys (*inference transferability*, ks. myös Teddlie & Tashakkori 2003). Heidän mukaansa tämä käsite yhdistää sekä määrällisen tutkimuksen yhteydessä käytettävän ulkoisen validiteetin ja laadullisen tutkimuksen siirrettävyyden kriteerin (Teddlie & Tashakkori 2003). Tämän väitöstutkimuksen johtopäätökset ovat rajoitetusti siirrettävissä. Tutkimus sijoittuu etenkin kansainvälisestä näkökulmasta katsottuna erityiseen, suomalaiseen peruskoulukontekstiin. Toisaalta myös kansallisesta näkökulmasta katsoen tutkimus sijoittuu erityiseen ajankohtaan, jossa erilaiset kaupallisesti tuotetut EdTech-tuotteet ja palvelut ovat yleistymässä voimakkaasti. Tämän seurauksena tutkimuksen johtopäätöksiä ei voida suoraan soveltaa koulutusjärjestelmiin, joita ohjaavat erilaiset periaatteet ja toimintatavat. Lisäksi on huomioitava, että tulokset voivat näyttäytyä erilaisilta jo lähitulevaisuudessa, sillä EdTech-ala on jatkuvasti kehittyvä ja muuttuva ja sen vaikutuksia koulutusjärjestelmiin on vaikeaa ennustaa. Lisäksi kuten jo aineiston laadun yhteydessä totesin, johtopäätösten siirrettävyys ei ollut myöskään yksittäisten osatutkimusten tavoite. Tämän tutkimuksen voidaan nähdä edustavan ”uutta etsivää ja kuvailevaa tapaustutkimusta”, jossa aineistoa ja tutkimuskysymyksiä tarkastellaan monipuolisesti, erilaisten ja eri osapuolten näkökulmien kautta (Eriksson & Koistinen 2014, 45). Näin ollen tämä väitöstutkimus pyrkii olemaan yksi uusi avaus tieteellisessä keskustelussa suomalaisen peruskoulun yksityistämisen ja kaupallistamisen teemoista, tavoitteenaan tuottaa uutta tietoa tästä toistaiseksi vähän tutkitusta aiheesta.

O’Cathainin (2016) esittämän laadunarviointikehyksen kolme viimeisintä osaluuetta ovat tutkimuksen raportoinnin laatu, sen soveltuvuus synteisiin ja hyödyllisyys. Tässä tutkimuksessa raportoinnin laatu on varmistettu julkaisemalla kolme vertaisarvioitua artikkelia tai kirjan lukua mahdollisimman sopivissa ja saatavilla olevissa julkaisukanavissa. Vaikka tutkimuksen kaikki julkaisut on toteutettu englanniksi, päätin kirjoittaa tämän käsillä olevan väitöstutkimuksen yhteenveto-osuuden suomeksi. Tämän valinnan taustalla oli halu edistää suomenkielistä akateemista keskustelua koulutuksen yksityistämisen ja kaupallistamisen teemoista sekä koota yhteen suomenkielistä käsitteistöä näistä prosesseista. Monimenetelmä tutkimuksen laadukas raportointi liittyy tutkimuksen kykyyn soveltaa tieteelliseen synteisiin, kuten osaksi järjestelmällisiä katsausartikkeleita (*systematic review*) (O’Cathain 2016, 24–25). Tämän väitöstutkimuksen laadunarvioinnin perusteella osatutkimusten raportointi on tehty huolellisesti, jotta tutkimusasetelmat, analyysimenetelmät ja tulokset olisivat mahdollisimman selkeästi nähtävissä ja ymmärrettävissä edesauttaen niiden soveltuvuutta synteisiin. Toisaalta johtopäätösten siirrettävyyden arvioinnin yhteydessä tunnistettiin myös tutkimuksen johtopäätösten siirrettävyyden mahdollisia rajoitteita, jotka tulee ottaa huomioon integroitaessa tämän tutkimuksen tuloksia laajempaan synteisiin. Arvioitaessa tutkimuksen hyödyllisyyttä tämä tutkimus antaa tärkeän panoksen keskusteluun siitä, miten koulutuksen yksityistäminen ja kauppal-

listaminen ilmenevät kansallisissa koulutusjärjestelmissä. Tutkimuksen hyödyllisyys korostuu sen tarjotessa koulutuspolitiikan toimijoille arvokkaita näkökulmia, kun he etsivät keinoja yhdistää koulutuksen laadun, tehokkuuden ja tasa-arvon tavoitteet. Lisäksi tämä väitöstutkimus tarjoaa myös uusia suuntia ja näkökulmia tulevaisuuden tutkimukselle, joita avaan luvussa 6.2.

4.5 Tutkimuksen eettiset kysymykset

Tämä väitöstutkimus on toteutettu huolellisesti noudattaen eurooppalaisen tutkimuseettisen ohjeistuksen neljää pääperiaatetta hyvästä tieteellisestä käytännöstä: luotettavuus, rehellisyys, arvostus ja vastuunkanto (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2023). Näiden pääperiaatteiden toteutumista voi arvioida muun muassa tarkastelemalla, miten tutkimuksen aineistossa esiintyvien ihmisten tunnistettavuuteen liittyviä kysymyksiä on ratkaistu (arvostus; vastuunkanto), miten aineistosta ja tuloksista on raportoitu (luotettavuus; rehellisyys), miten julkisen aineiston käsittelyssä on huomioitu alkuperäinen konteksti (arvostus) ja kyselyaineistossa vastaajien tietosuoja sekä informointi tutkimuksesta (arvostus; rehellisyys). Seuraavaksi käsitelen väitöstutkimukseeni liittyviä eettisiä huomioita osatutkimus kerrallaan noudattaen Markhamin ja Buchananin (2012, 7) suositusta lähestyä ja ratkoa tutkimuseettisiä kysymyksiä aina tapauskohtaisesti.

Osatutkimuksessa I suoritettu analyysi perustui julkisiin tietolähteisiin, jotka kerättiin Opetusalan Ammattijärjestö OAJ:n internet-sivuilta sekä Sipilän hallituksen koulutuspolitiikkaa käsittelevistä dokumenteista. Vaikka julkisesti saatavilla oleviin aineistoihin pohjautuvia tutkimuksia sitovat samat hyvän tieteellisen käytännön periaatteet kuin muitakin ihmistieteitä, niin tämänkaltaisella tutkimuksella on myös omat erityispiirteensä. Tutkimus noudattaa *Association of Internet Researchers (AoIR)* laatimaa internet-tutkimuksen etiikkaa käsittelevää ohjeistusta vuodelta 2012 (Markham & Buchanan 2012). Ohjeistuksen tarkoituksena on tukea tutkijoita heidän työssään, erityisesti tutkimuseettisten näkökohtien kanssa, jotka liittyvät internetissä julkisesti saatavilla olevan tiedon käyttöön tutkimusaineistona. Tutkimus noudatti myös Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohjeistusta, jonka mukaan eettistä ennakkoarviointia Turun yliopiston ihmistieteiden eettiseltä toimikunnalta ei vaadittu, koska tutkimus perustui julkisesti saatavilla oleviin tietoihin ja asiakirjoihin (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2019, 16). Kuitenkin tunnistettavuuden ja anonymiteetin kysymykset olivat osa tutkimuksen eettistä pohdintaa, sillä aineisto sisälsi viitauksia julkisesti tunnettuihin tai julkista työtä tekeviin henkilöihin. Nämä tiedot ovat julkisesti saatavilla ja ne liittyvät yhteiskunnallisesti merkittäviin seikkoihin, eivätkä ne paljasta henkilöiden yksityiselämään liittyviä tietoja. Näin ollen aineiston anonymisointiin ei katsottu olevan tarvetta. (ks. Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto 2021.)

Lisäksi luotettavuuden ja rehellisyyden periaatteita noudattaen tämän osatutkimuksen julkiset aineistolähteet on raportoitu huolellisesti merkitemällä jokainen lähde alkuperäisjulkaisun alaviitteisiin. Nissenbaumin (2010) kontekstuaalisen integriteetin (*contextual integrity*) käsite on olennainen tässä osatutkimuksessa, samoin kuin kaikissa julkisiin tietolähteisiin perustuvissa tutkimuksissa. Käsitteen mukaan henkilöiden yksityisyyttä tulee suojella varmistamalla, että tietoja käytetään ja jaetaan tavalla, joka kunnioittaa näiden alkuperäisen kontekstin normeja ja odotuksia. Opetusalan Ammattijärjestön julkaisemat kirjoitukset sekä hallitusohjelmista kerätyt tiedot oli alun perin tarkoitettu julkiseen käyttöön. Tässä tutkimuksessa näitä tietolähteitä käytettiin siis tavalla, joka on yhdenmukainen niiden alkuperäisen julkaisutarkoituksen kanssa. Näin ollen tutkimus noudattaa kontekstuaalisen integriteetin periaatetta.

Osatutkimuksen II aineisto koostui HOPES-tutkimushankkeessa kerätystä tutkimusaineistosta sekä täydentävästä aineistosta, joka kerättiin tätä väitöstutkimusta varten. HOPES-tutkimushankkeessa keräsimme jokaisesta haastatteluun pyytämämme organisaatiosta, mukaan lukien xEdusta, julkisiin tietoihin pohjautuvat organisaatioprofiilit, jotka lähetimme organisaatioiden nähtäväksi haastattelupyynnön mukana. Haastattelupyynnöissä selitimme tutkimuksen luonteen, kerroimme haastatteluteemoista ja kysyimme vastaanottajan suostumusta haastatteluun. Samalla vakuutimme, että tutkimukseen osallistuminen perustuu vapaaehtoisuuteen ja haastateltavilla organisaatioilla oli oikeus vetäytyä tutkimuksesta milloin tahansa. Haastattelupyynnön pohja löytyy tämän väitöskirjan liitteistä (liite 3). Organisaatioprofiilien tarkoitus oli osoittaa potentiaalisille haastateltaville paitsi oma perehtyneisyytemme kyseiseen organisaatioon, myös kunnioittaa tutkimuseettisiä periaatteita tarjoamalla läpinäkyvyyttä siitä, mitä haastattelijat jo tietävät organisaatiosta. Profiilit sisälsivät tietoa organisaation historiasta, sen keskeisistä toimijoista ja organisaation visioista ja liikevaihdosta. Haastateltaville annettiin myös mahdollisuus kommentoida ja korjata profiilia. Koulutusalan yrittäjien haastatteluiden eettisiin erityishuomioihin liittyy myös se, ettei haastateltujen henkilöiden anonymiteettiä voitu taata. Tämä johtui siitä, että haastateltavat edustivat varsinkin Suomen kokoisessa, pienessä maassa helposti tunnistettavia koulutusorganisaatioita. Kävimme tämän seikan läpi jokaisen haastateltavan kanssa, ja he allekirjoittivat asiakirjan, jossa he vahvistivat ymmärtävänsä, että heidän kommenttinsa voivat olla yhdistettävissä heihin itseensä. He myös antoivat suostumuksensa haastattelumateriaalin käyttöön akateemisissa tarkoituksissa. Haastatteluaineisto on tallennettu Turun yliopiston hallinnoimaan Seafire-pilvipalveluun, jonne pääsee vain hankkeen tutkijoiden henkilökohtaisilla tunnuksilla. HOPES-tutkimushankkeen tutkimussuunnitelma sekä siihen liittyvät asiakirjat käsiteltiin ja hyväksyttiin Turun yliopiston eettisessä toimikunnassa 31.1.2019. Osatutkimuksen muut aineistot, eli xEdun laatima asiantuntijalausunto ja toimitusjohtajan puhe, kerättiin julkisista lähteistä. Myös näitä aineistoja käsiteltiin ja analysoitiin

noudattaen kontekstuaalisen integriteetin periaatteita eli kunnioittaen aineistojen alkuperäistä kontekstia ja julkaisutarkoitusta.

Osatutkimus III pohjautui tutkimuskyselyyn, jolla kartoitettiin opetusalan ammattilaisten, eli perusopetuksessa työskentelevien opettajien, erityisopettajien, opinto-ohjaajien ja rehtoreiden, näkemyksiä yksityistämisen muodoista osana suomalaisen peruskoulun nykytilaa ja tulevaisuutta (ks. liite 2). Kysely laadittiin yhteistyössä artikkelin kanssakirjoittajien ja väitöstutkimusohjaajieni kanssa noudattaen tarkasti tutkimuseettisiä käytäntöjä. Lisäksi OAJ:n koulutuspolitiikan päällikön arvokas palaute lomakkeen luonnosversiosta oli tärkeä osa kyselylomakkeen suunnitteluvaihetta. Lomakkeen puolueettomuuden, selkeyden ja eettisen kestävyuden varmistamiseksi se esitettiin peruskouluissa ja yliopistoissa työskentelevillä opetusalan ammattilaisilla (n=13). Tämän osatutkimuksen valmisteluprosessiin kuului myös tietosuojailmoituksen laatiminen, jolla informoitiin tutkimukseen osallistuvia heidän henkilötietojensa käsittelystä (ks. liite 4). Tietosuojailmoituksen laadinnassa konsultoitiin Turun yliopiston tietosuojavastaavaa. Tietosuojailmoitukseen johtava linkki lisättiin tutkimustiedotteen alkuun, jotta osallistujat huomasivat sen ja pääsivät tutustumaan siihen ennen tietojensa antamista.

Osatutkimuksen III tutkimusasetelma ei edellyttänyt vastaajien tunnistamista, joten vastaajilta ei kerätty vahvoja henkilötietoja, eli suoria tunnisteita. Taustatietojen, eli epäsuorien tunnisteiden, kerääminen rajoittui vain tutkimuksen kannalta oleellisiin tietoihin. Raportoidessamme tutkimuksesta kaikki epäsuorat tunnisteet yleistettiin eli luokiteltiin, jotta aineiston anonymiteetti säilyisi. Epäsuoria tunnisteita sisältävä aineisto on tallennettu Seafile-kansioon sekä tähän osatutkimukseen osallistuvien tutkijoiden henkilökohtaisille työasemille. Näihin molempiin pääsy on suojattu tutkijoiden henkilökohtaisilla tunnuksilla. Anonymisoitu aineisto arkistoidaan Tampereen yliopiston yhteydessä toimivaan Tietoarkistoon (<https://www.fsd.uta.fi/fi/>), kun väitöstutkimuksen yhteenveto-osuus on painossa.

Koska kyselyaineisto käsiteltiin anonymisti, tietosuojailmoituksessa tuotiin esille, ettei osallistujille voitu taata pääsyä kerättyihin tietoihin eikä mahdollisuutta niiden oikaisemiseen ja poistamiseen, ellei osallistuja pysty antamaan lisätietoja, jotka mahdollistavat hänen tunnistamisensa. Tähän osaan tutkimuksesta ei tehty Turun yliopiston eettistä ennakoarviointia, sillä se ei täyttänyt Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (2019, 16–17) määrittämiä ennakkoon arvioitavien tutkimusasetelmien kriteereitä. Tutkimuksesta laadittiin kyselylomakkeen yhteyteen myös tutkimustiedote, johon pyrittiin tiivistämään tutkimuksen olennaisimmat tutkimuseettiset seikat vastaajien tietoon. Tutkimustiedotteessa kerrottiin tutkimuksen tarkoituksesta, tutkimukseen osallistumisen vapaaehtoisuudesta, tutkimustietojen luottamuksellisuudesta, tutkimusaineiston säilyttämisestä ja siitä, että tutkimuksen raportoinnin päätyttyä tutkimuksen anonymisoitu aineisto siirretään Tietoarkistoon (ks. liite 2). Vastaajat hyväksyivät suostumuslomakkeen tutkimustiedotteen ja tietosuojail-

moituksen lukemisen jälkeen. Suostumuslomakkeen hyväksymisellä he ilmaisivat suostumuksensa siihen, että heidän antamiaan tietoja käytettiin tähän tutkimukseen. Lisäksi he vahvistivat saaneensa riittävät tiedot tutkimuksesta ja henkilötietojen käsittelystä sekä lukeneensa ja ymmärtäneensä sekä tutkimustiedotteen että tietosuojailmoituksen sisällöt. Tällä tavoin varmistettiin tutkimuksen eettinen toteutus ja osallistujien tietosuojan kunnioittaminen. Nämä menetelmät noudattivat myös tietoon perustuvan suostumuksen periaatteita, joita on laajasti pohdittu tutkimuskirjallisuudessa (ks. esim. Cohen, Manion & Morrison 2007, 52–55).

Tämän alaluvun lopuksi haluan avata tutkijan positiotani tässä tutkimuksessa. Koska tutkimus kohdentuu myös koulutusalan yrittäjiin, minulle avautui tutkijana mahdollisuus syventää ymmärrystäni koulutuksen ja oppimisen liiketoiminnasta itselleni uudesta näkökulmasta: yritysmaailman perspektiivistä. Luokanopettajan koulutuksen saaneena tutkijana oma opettajaidentiteettini on ollut kuitenkin läsnä tutkimustyössäni. Itseasiassa alun perin rakensin tämän väitöstutkimuksen tutkimusasetelman juuri luokanopettajaopinnoissa tekemiäni huomioiden ja kollegoideni kanssa käymieni keskusteluiden pohjalta. Tutkimusprosessin aikana tähän asetelmaan liittyi toki myös pulmallisuutta. Tasapainottelu tutkijan position ja opettajaidentiteettini välillä oli ajoittain erityisen haastavaa pyrkiessäni tuomaan esiin markkina- ja tuloslähtöisen ajattelun ongelmakohtia koulutuksellisen tasa-arvon kysymyksiin samalla, kun pyrin ymmärtämään aiheitani myös liiketoiminnan oikeutusten perspektiivistä. Näissä hetkissä, kuten myös tämän yhteenvedon kirjoittamisen aikana, palasin tutkimuseettisen kirjallisuuden ääreen ja muistuttelin itselleni, millaiset intressit ohjasivat minut tämän tutkimuksen pariin. Mietin jälleen kerran, millaisiin todellisuuden piirteisiin tämä tutkimus kohdistuu ja mitä tarkoituksia varten tässä tutkimuksessa kerättyä tietoa käytetään. Tässä yhteydessä Habermasin (1971) teoria tieteellisen tiedonintresseistä osoittautui erityisen hyödylliseksi: se korostaa, kuinka tieteellisesti perusteltua tietoa voidaan etsiä eri näkökulmista ja että sen esittämä informaatio voi olla luonteeltaan moninaista: teknistä, praktista tai kriittistä. Tämän väitöstutkimuksen pohjana on ennen kaikkea kriittinen eli emansipatorinen tiedonintressi. (ks. Antikainen, Rinne & Koski 2013, 190–193; Heikkilä 2002, 174–175; Pietarinen 2002, 63–64.) Tämä tutkimus pyrkii siis edistämään yhteiskuntakriittistä analyysia ja keskustelua, sen sijaan että se keskittyisi teknisen tai käytännönläheisen tiedon tuottamiseen. Tavoitteenani on siis syventää ymmärrystä koulutuksen yksityistämiseen ja kaupallistamiseen liittyvästä koulutuspolitiikasta tuoden esille myös uusliberalistista koulutuspolitiikkaa haastavia näkökulmia, kuten olen avannut luvussa 4.1 tämän väitöstutkimuksen tutkimusotetta esitellessäni.

5 Osatutkimukset ja tulokset

Tämä väitöstutkimus koostuu kolmesta osatutkimuksesta, jotka tarkastelevat millaisina uusliberaaleihin rationaliteetteihin pohjautuvat periaatteet ja käytänteet, erityisesti yksityistämisen ja kaupallistamisen prosessit, ilmenevät suomalaisten koulutusalan toimijoiden näkemyksissä peruskoulusta. Tutkimusjulkaisujen alkuperäisversiot löytyvät tämän väitöstutkimuksen yhteenveto-osuuden liitteistä. Tässä luvussa esitetään yleiskatsaus kunkin empiirisen osatutkimuksen keskeisiin tuloksiin.

5.1 Pääministeri Sipilän hallitus ja Opetusalan Ammattijärjestö OAJ uusliberaalia koulutuspolitiikkaa tulkitsemassa ja soveltamassa (Osatutkimus I)

Tutkimuksen ensimmäinen osatutkimus (”A progressive force in Finnish schooling?: Finland’s education union, OAJ, and its influence on school-level education policy”) tarkastelee, kuinka pääministeri Juha Sipilän hallituksen koulutuspoliittiset linjaukset ja toimet, erityisesti osaamisen ja koulutuksen kärkihanke 1 eli Uusi peruskoulu -ohjelma, ovat osaltaan heijastuneet suomalaisen peruskoulutuksen yksityistämisen- ja kaupallistamiskehitykseen. Lisäksi tutkimus tarkastelee, kuinka Opetusalan Ammattijärjestö OAJ tulkitsee, edisti ja vastusti Sipilän hallituksen näkemyksiä suomalaisen peruskoulun kehityssuunnista. Tämä tutkimus kattaa vuosien 2015–2019 välisen ajanjakson ja kuvaa näin myös ajanjaksoa, jolloin edutuksen on suomalaisessa peruskoulutuksessa ja sen ympärillä on havaittu vilkastuneen (Seppänen ym. 2020). Osajulkaisun tavoitteena on siis myös kontekstualisoida tutkimani ilmiö tiettyyn aikaan ja paikkaan.

Sipilän hallituksen peruskoulupolitiikkaa koskeva analyysi osoitti, että hallituksen tavoitteena oli suomalaisen peruskoulun nykyaikaistaminen Uusi peruskoulu -ohjelman viiden avaintavoitteen avulla. Hankkeen johtoryhmään kuului edustajia opetus- ja hallintoviranomaisista, politiikan kentästä, koulutusalan keskeisistä järjestöistä, akateemisesta tutkimusyhteisöstä sekä kiinnostavasti myös edutuksesta HundrED-organisaatiosta. Tutkimuksessa ohjelman viittä avaintavoitetta luonnehdittiin seuraavasti:

Uusi peruskoulu -ohjelman ensimmäisenä tavoitteena oli luoda visio ja tavoitteet suomalaiselle peruskoululle Opetus- ja kulttuuriministeriön asettaman Peruskoulufoorumin avulla. Visiointityöhön osallistuivat parlamentaarinen ryhmä, toimintaryhmä sekä tutkija- ja asiantuntijaryhmä. Hankkeen aikana järjestettiin visiotyöpajakiertue, jossa peruskoulutuksen kehittämistä visiotiin kuuden teeman kautta, joihin kuuluivat mm. uudet oppimisympäristöt, opetuksen digitalisaatio ja koulun uudistuva toimintakulttuuri.

Ohjelman toisena tavoitteena oli tehostaa opettajien ammatillista kehitystä luomalla Opettajankoulutuksen kehittämisohjelma ja käynnistämällä yhteensä 45 opettajankoulutuksen kehittämisen verkostohanketta. Näiden tarkoituksena oli vahvistaa opettajankoulutuksen ja täydennyskoulutuksen välistä yhteyttä, verkostomaista yhteistyötä ja opettajankoulutuksen opetussuunnitelmaa sekä tukea opettajien osaamisen kehitystä, kuten valmiuksia innovoida ja hyödyntää digipedagogista osaamista ja uusia oppimisympäristöjä.

Kolmantena tavoitteena oli uudistaa peruskoulu 2020-luvulle edistämällä koulujen innovaatiotoimintaa ja koulutuksen toimintakulttuurin niin kutsuttua systeemistä muutosta yhteistyössä eri sidosryhmien kanssa, mukaan lukien kotimaiset ja ulkomaiset tutkijat sekä asiantuntijat, suomalaiset kunnat ja kotimaiset Majakka ja Loisto-kehittämisverkostot. Tätä tavoitetta tukemaan Opetushallituksen alaisuuteen perustettiin ”kokeilu-, kehittämis- ja innovaatiokeskus”, Kokeilukeskus, jonka tehtäväksi asetettiin koulutuksen niin kutsutun uudistuvan ekosysteemin tukeminen ja koulutusalun kokeilukulttuurin edistäminen.

Neljäntenä tavoitteena oli tarjota jokaiselle koululle tutoropettaja tukemaan opetuksen digitalisoitumista ja uusien pedagogisten menetelmien kehitystä käynnistämällä valtakunnallinen tutoropettajatoiminta. Ohjelman viides tavoite oli edistää suomalaisen koulutuksen kansainvälistymistä, erityisesti suomalaista koulutusvientä, erilaisilla toimilla, kuten osallistumalla Atlantic Rim Collaboratory -think tank verkoston toimintaan ja alan kansainvälisiin konferensseihin ja kokouksiin. Suomen kansainvälistä koulutusbrändiä tarkasteltiin William Doylen laatimalla selvityksellä *Action Plan Report for Global Education Brand Finland* (Doyle 2017).

Temaattisen analyysin avulla OAJ:n Sipilän hallituskauden aikana julkaisemista peruskoulutusta koskevista julkaisuista ($N=178$) erottautui kolme pääteemaa: 1) koulutuksellisen tasa-arvon toteutuminen Suomessa ($n=94$), 2) opettajien työolot ($n=46$) ja 3) muut aiheet ($n=41$). Nämä pääteemat jakautuivat vielä tarkempoihin alateemoihin, jotka esitetään alla.

Analyysi osoitti, että OAJ:n mukaan huoli koulutuksellisen tasa-arvon toteutumisesta oli ajankohtainen Sipilän hallituskauden aikana. Tämä teema jakaantui neljään alateemaan: koulutuksen rahoitus ja hallituksen koulutusleikkaukset ($n=26$), tasa-arvo suomalaisessa peruskoulutuksessa ($n=25$), syrjäytymisen ehkäiseminen ja oppivelvollisuuden laajentaminen ($n=23$) ja oppimisen tuen ja erityisopetuksen tila

Suomessa ($n=20$). Analyysi osoitti, että ammattijärjestö näki sekä Sipilän hallituksen että aiempien hallitusten leikkaukset koulutuksen rahoituksessa yhtenä keskeisimmistä esteistä koulutuksellisen tasa-arvon toteutumiseksi Suomessa. Lisäksi OAJ nosti keskeiseksi huolenaiheeksi syrjäytymiskehityksen ja tuki voimakkaasti oppivelvollisuuden laajentamista nuorten syrjäytymistä ehkäisevänä keinona. Järjestön mukaan tehokkuuden ja tuloshakuisuuden tavoittelu aiheuttaa haasteita oppilaiden kiireettömään kohtaamiseen, mikä puolestaan lisää oppilaiden yksinäisyyden kokemuksia. Syrjäytymisen ehkäisy linkittyi myös OAJ:n huoleen oppimisen tuen ja erityisopetuksen tilasta. Järjestö korosti, että oppilaille on tarjottava ennakoivasti toimivia oppimisen tuen palveluita ja inklusio ei saa tarkoittaa säästötoimenpidettä, jossa erityistä tukea tarvitsevat oppilaat jäävät ilman tarvitsemaansa oppimisen tukea.

Opettajien työolojen suhteen OAJ käsitteli julkaisuissaan kolmea alateemaa: opettajien työhyvinvointia ($n=18$), opettajamitoitusta ja ryhmäkokoja ($n=14$) sekä opettajien vuosityöaika ($n=13$). OAJ ilmaisi huolensa opettajien työhyvinvoinnista Sipilän hallituksen aikana erityisesti riittämättömien taloudellisten resurssien vuoksi. OAJ korosti pitkäjänteisen, hallituskausien yli ulottuvan koulutuspoliittisen päätöksenteon merkitystä opettajien työrauhan takaamiseksi, ja järjestön silloinen puheenjohtaja linjasi: ”Suomalaisen koulutuksen ja kasvatuksen huippulaatu on edellyttänyt pitkäjänteistä työtä. Se ei saa mennä näennäisen yrittäjyysinnon mukana.” OAJ piti tärkeänä lailla säädettyä opettajamitoitusta niin opettajien hyvinvoinnin kuin oppilaiden tarpeiden kannalta. Lisäksi OAJ:n julkaisut keskittyivät perusopetuksen vuosityöaikakokeiluun, jonka tarkoituksena oli selvittää, auttaisiko vuosityöaika hallitsemaan opettajan kasvavaa työmäärää.

Muita temaattisen analyysin avulla tunnistettuja keskeisiä aiheita OAJ:n viestinnässä Sipilän hallituksen aikana olivat koulurakennusten sisäilmaongelmat ($n=17$), koulutuksen digitalisaatio ($n=13$) sekä kiusaaminen ja häirintä kouluissa ($n=11$). OAJ:n mukaan koulurakennusten sisäilmaongelmat olivat yleisiä, ja järjestö vaati valtion rahoitusta sisäilmaongelmien ennaltaehkäisyyn, koulurakentamisen parantamiseen sekä parannuksia sisäilmaongelmista kärsivien oikeusturvaan. Analyysi osoitti myös, että OAJ kannatti Sipilän hallituksen pyrkimyksiä koulutuksen digitalisoimiseksi. Järjestö uskoi, että koulutuksen tulisi valmistaa oppilaita digitaaliseen maailmaan painottaen, että kaikille tulisi tarjota yhtäläiset resurssit teknologiaan. OAJ ilmaisi myös huolensa digitaalisten laitteiden puutteellisuudesta, riittämättömästä opettajien koulutuksesta digitaalisten laitteiden ja ratkaisujen käyttöönnotossa ja digitalisaation aiheuttamasta lisätyökuormasta opettajille. Järjestö myös muistutti julkaisuissaan, että teknologian tulee olla ”renki, ei isäntä”, korostaen, että teknologian hyödyntämisen lähtökohtana on oltava pedagoginen näkökulma. Lisäksi järjestö nosti keskusteluun laajempia digitalisaatioon liittyviä eettisiä kysymyksiä kuten yksityisyyden suojan ja opettajan pedagogisen vapauden näkökulman. OAJ

painotti julkaisuissaan myös koulukiusaamisen ja seksuaalisen häirinnän ehkäisemistä niin kouluissa kuin verkossa ja kiitti Sipilän hallitusta sen ponnisteluista ongelman ratkaisemiseksi.

Sipilän hallituksen koulutuspoliittisen ohjelman tarkasteleminen ja OAJ:n viestinnän analyysi osoitti, että kansallisessa peruskoulukeskustelussa ei ollut havaittavissa avointa keskustelua koulutuksen yksityistämisen ja kaupallistamisen prosesseista Sipilän hallituksen aikana. Tästä huolimatta Sipilän hallituksen koulutuspolitiikan painopisteet, kuten koulutuksen digitalisaation edistäminen, koulutusviennin lisääminen sekä julkisen ja yksityisen sektorin yhteistyön syventäminen koulutus-alalla, näyttivät kuitenkin linkittävän yksityistämisen ja kaupallistamisen prosessit entistä tiiviimmin osaksi suomalaista peruskoulukontekstia. Lisäksi Sipilän hallituksen Uusi peruskoulu -ohjelman tarkastelu osoitti, että käsitteitä *yksityistäminen* tai *kaupallistaminen* ei käytetty. Sen sijaan yksityistämisen muodoista puhuttiin esimerkiksi *verkostoitumisena*, *uudistamisena*, *kehitystyönä*, *yhteistyönä* ja *systemisenä muutoksena*. Näissä uusissa toimintamuodoissa ja käytänteissä valtio säilytti keskeisen roolinsa koulutuspolitiikassa solmimalla monimuotoisia kumppanuuksia eri toimijoiden, myös yksityisten toimijoiden, kanssa.

Lisäksi osatutkimuksen tulokset antavat viitteitä siitä, että OAJ ei avoimesti vastustanut Sipilän hallituksen Uusi peruskoulu -kärkihankkeen tavoitteita tai toimenpiteitä. Järjestö tuki hallituksen koulutuksen digitalisointipyrkimyksiä, joskin peräänkuuluttaen pedagogista näkökulmaa digitalisaatiossa. Toisaalta OAJ kuitenkin toivoi kauaskantoisempaa koulutuspoliittista päätöksentekoa kuin mitä Sipilän hallituksen hankkeissa ja budjettipäätöksissä ilmeni. Merkittävä havainto oli, että kun Sipilän hallituksen koulutuspolitiikka painotti uusliberaalimpaa ja individualisempaa lähestymistapaa koulutuksellisen tasa-arvon kysymyksiin (ks. Ahonen 2002, 177–179; Kalalahti & Varjo 2012, 48), niin OAJ pyrki tuomaan esille ajatustaan koulutusmahdollisuuksien tasa-arvosta sosiaalisen oikeudenmukaisuuden periaatteiden mukaisesti (ks. Jakku-Sihvonen 2009, 27).

5.2 Koulutusalan yrityskiihdyttämö koulutusta muovaamassa: koulutus kaupallisena (digi)tuotteena ja markkinamahdollisuutena (Osatutkimus II)

Tutkimuksen toinen osatutkimus (”Education as a co-developed commodity in Finland? A rhetorical discourse analysis on business accelerator for EdTech startups”) on tapaustutkimus suomalaisesta koulutusalan yrityskiihdyttämöstä xEdusta. xEdu kiihdyttää eli kehittää ja auttaa ensisijaisesti koulutusteknologia-alan eli EdTech-alan startup-yrityksiä pääsemään kansainvälisille koulutusmarkkinoille. Tämän osatutkimuksen tavoitteena oli analysoida, miten edu-bisnestä edistävät organisaatiot

pyrkivät mukautumaan uusliberaaliin koulutuspolitiikkaan sekä muovaamaan suomalaista peruskoulutusta ja sen periaatteita ja käytänteitä. Tarkoituksena oli näin syventää ymmärrystä koulutusliiketoiminnasta edu-bisnestä edistävien ja samalla EdTech-toimijoiden näkökulmasta. Artikkelissa tarkasteltiin sitä, millaisia ideoita xEdu pyrkii integroimaan suomalaiseen peruskoulutukseen ja erityisesti opettajien työhön sekä sitä, millaisia retorisia keinoja xEdu hyödynsi argumentaationsa tukemiseksi.

Retorisen diskurssianalyysin tulokset toivat esille kolme diskursiivista teemaa xEdun tavoitteista ja suomalaisten opettajien ja koulujen roolista näiden saavuttamiseksi: 1) koulutus liiketoimintana, 2) koulutuspalveluiden yhteiskehittäminen koulujen ja opettajien kanssa ja 3) opettajat kohti opeyrittäjiä. Näitä tavoitteita legitimoitiin eli perusteltiin ja oikeutettiin erilaisin retorisin keinoin.

Diskursiivinen teema ”Koulutus liiketoimintana” korosti koulutussektorin taloudellista potentiaalia sekä koulutusalan yritysten eli edu-bisnesten roolia keskeisten koulutusratkaisujen luomisessa. Tämä diskursiivinen teema linkittyy kasvavaan trendiin koulutuksen taloudellistamisesta, jolloin koulutuskeskustelu värityy taloudellisen terminologian kautta (*economization*) (Thompson & Parreira do Amaral 2019, 8–9). Näiden väitteiden oikeuttamiseen käytettiin erilaisia retorisia keinoja, erityisesti kvantifiointia, puhujan asiantuntijuuden korostamista, esimerkkejä ja rinnastuksia, faktualisointia sekä kuulijoiden intresseihin vetoamista. Näiden retoristen keinojen avulla xEdun toimitusjohtaja pyrki korostamaan rooliaan EdTech-alan asiantuntijana sekä markkinoimaan xEdun kiihdyttämisohjelman ratkaisuna löytää koulujen ja opettajien käyttöön pedagogisesti toimivia EdTech-tuotteita. Analyysi osoitti, että yrityskiihdyttämön puheessa teknologisten innovaatioiden käyttöönottoaminen kouluissa on sekä väistämätöntä että käytännöllistä opetustyössä. Samoin edu-bisneksen tulevaisuuden nähtiin perustuvan digitaalisiin sovelluksiin, palveluihin ja ratkaisuihin, eritoten näiden kustannustehokkuuden vuoksi. Kansallisesta näkökulmasta EdTech-bisnes nähtiin liiketoiminnan mahdollisuutena, jota ei voi jättää huomiotta.

Diskursiivinen teema ”Koulutuspalveluiden yhteiskehittäminen koulujen ja opettajien kanssa” painotti, että koulutus tulisi nähdä palveluna, jota tulisi kehittää yhdessä edu-ekosysteemin muiden toimijoiden kanssa yli sektorirajojen. Tämä ekosysteeminen ajattelumalli ja yhteiskehittäminen nähtiin keinoina parantaa suomalaisia koulutuspalveluita koko edu-ekosysteemin eduksi. Tulokset osoittivat, että suomalainen kansainvälisesti hyvästä maineesta nauttiva koulutussektori nähdään edu-bisneksille, erityisesti niiden tuotteille ja palveluille, poikkeuksellisen suotuisana kehittämisalustana. Erityisesti Suomessa kukoistavan startup-kulttuurin yhdistettynä suomalaisopettajien ammattitaitoon nähtiin tekevän suomalaisesta koulutusjärjestelmästä houkuttelevan ponnahduslaudan koulutusalan startup-yrityksille, varsinkin näiden suunnatessa ulkomaisille markkinoille. Näitä argumentteja legitimoitiin.

tiin erilaisin retorisin keinoin, erityisesti konsensuksella vahvistamisella sekä esimerkein ja rinnastuksin. Lisäksi korostettiin puhujan asiantuntijuutta käyttämällä alan ammattisanastoa, kuten anglismeja ja yritysmaailman muotisanoihin kuuluvaa startup-sanastoa, jota Williamson (2018) kutsuu Silicon Valley -sanastoksi. Analyysin perusteella näiden retoristen keinojen avulla haluttiin osoittaa, kuinka erilaiset yritysmaailmalle ominaiset toimintatavat, kuten yhteiskehittäminen, verkostoituminen ja innovaatiokulttuuri, ovat sovellettavissa myös peruskoulukontekstiin ja voivat tukea suomalaisen peruskoulutuksen laadun parantamista.

Diskursiivinen teema ”Opettajat kohti opeyrittäjiä” havainnollisti erityisesti opettajien, mutta myös tutkijoiden roolia edu-bisneksessä. Opeyrittäjä (*teacherpreneur*, ks. Berry, Byrd & Wieder 2013; Berry 2015) nähdään opettajana, joka hyödyntää ammattitaitoaan EdTech-tuotteiden kehittämiseen ja markkinoimiseen ja näin edu-bisneksen edistämiseen. EdTech-tuotteiden kehittäminen nähdään yhteistyönä, jossa opettajilla on tärkeä rooli toimia niin kutsuttuina ajatusjohtajina (*thought leader*) ja tutkijat puolestaan validoivat kehitettyjä tuotteita ja palveluita tutkimusperustaisilla menetelmillään. Lisäksi tässä diskursiivisessa teemassa painotetaan, että suomalaisten opeyrittäjien osallistuminen koulutusalan tuotteiden kehittämiseen mahdollistaa myös heidän asiantuntemuksensa ja suomalaiskoulujen menestyksen jakamisen kansainvälisesti. Näitä argumentteja opettajien ja tutkijoiden uudelta roolista koulutusliiketoiminnan viitekehyksessä legitimoitiin erilaisin retorisin keinoin, kuten kategorisoinnilla, kuulijoiden intresseihin vetoamisella ja korostamalla puhujan asiantuntemusta. Tämä diskursiivinen teema maalaa kuvan tulevaisuuden opettajasta, joka työskentelee samanaikaisesti koulutusmarkkinoiden ja julkisen sektorin palveluksessa. Näin opettajat sijoittuvat ikään kuin kaupallisten ja julkisten intressien risteyskohtaan, jossa heidän on mahdollista vaikuttaa kaupallisten tuotteiden, ja ylipäättään yksityisten toimijoiden, rooliin suomalaisessa peruskoulutuksessa.

Osatutkimuksen II tulokset osoittivat, että digitaalisaation aikakaudella näkemykset koulutuksesta ovat muuttumassa. xEdun rakentamisessa koulutusalan yrittäjyyden ja koulutusteknologian diskursseissa (*edupreneurial ed-tech discourses*, IdeLand 2020) koulutus nähdään paitsi julkisena hyödykkeenä myös mahdollisena taloudellisen hyödyn lähteenä ja markkinamahdollisuutena EdTech-yrittäjille. Tämä näkemys on johtanut koulujen, opettajien ja EdTech-yrittäjien välisen yhteistyön lisääntymiseen, jonka tavoitteena on tehostaa peruskoulutusta tuomalla käytännöllisiä digitaalisia ratkaisuja tukemaan opetusta. Tämän osatutkimuksen analyysien pohjalta esitän, että suomalaisopettajia pidetään erityisen potentiaalisina kumppaneina EdTech-tuotteiden yhteiskehittämiseen heidän poikkeuksellisen korkeana pidetyn ammattitaitonsa vuoksi. Lisäksi osatutkimuksen tulokset osoittivat, että EdTech-yrittäjät näkevät niin kutsutun ekosysteemisen yhteistyön yksityisen ja julkisen sektorin välillä välttämättömänä sekä toimialansa kansalliselle ja kansainväliselle

kasvulle että suomalaisen julkisen koulutuksen menestykselle. Näihin analyyseihin perustuen muistutan, että ekosysteeminen yhteistyö voidaan nähdä myös askeleena kohti koulutuksen yksityistämisen ja kaupallistamisen prosesseja, joilla voi olla myös epätoivottuja lopputulemia.

5.3 Opetusalan ammattilaisten ja muiden koulutusalan toimijoiden jaetut ja eriävät näkemykset yksityistämisen ja kaupallistamisen prosesseista osana suomalaisen peruskoulutuksen nykytilaa ja tulevaisuutta (Osatutkimus III)

Kolmannen osatutkimuksen (”Shared and contested views of education professionals on the forms of privatisation within comprehensive schooling in Finland”) tavoitteena oli selvittää, millaisia näkemyksiä opetusalan ammattilaisilla ja muilla koulutusalan toimijoilla on yksityistämisestä ja kaupallistamisesta osana suomalaisen peruskoulutuksen nykytilaa ja tulevaisuutta. Tutkimuksen aineisto kerättiin verkkokyselyllä, joka osoitettiin suomalaisissa peruskouluissa työskenteleville opetusalan ammattilaisille ($N=227$). 87 % kyselyyn vastanneista oli opettajia²⁷, jotka työskentelivät suomalaisissa peruskouluissa. Kyselyn laatimisessa hyödynnettiin soveltuvin osin Australiassa laadittua kyselyä (ks. Lingard ym. 2017). Analyysi perustui vastaajien demografisiin muuttujiin sekä vastaajien näkemyksiin suomalaisen peruskoulutuksen yksityistämisen kehityskuluista (8 muuttujaa), uusliberaaleista väittämistä (16 muuttujaa) sekä sosiaalidemokraattisista väittämistä (11 muuttujaa).

Eksploraatiivisen faktorianalyysin avulla opetusalan ammattilaisten näkemyksistä peruskoulun yksityistämisestä tunnistettiin neljä ulottuvuutta. Nämä neljä tunnistettua ulottuvuutta perustuivat Ballin ja Youdellin (2008) teoriaan ulkoisen (*exogenous*) ja sisäisen (*endogenous*) yksityistämisen erilaisista ilmenemismuodoista ja niihin liittyvistä toimintapolitiikoista. Ne perustuivat seuraavanlaisiin muuttujiin:

Sisäinen yksityistäminen:

- a) Kilpailu koulutuksen tehostajana: tämä ulottuvuus perustui muuttujiin, jotka käsittelivät vastaajien näkemyksiä koskien esimerkiksi kouluvalintaa, tilivelvollisuus- ja tulostavastuuajattelua koulutuksessa (*accountability*) ja

²⁷ Kyselyyn vastasi opettajien ja opetusalan ammattilaisten lisäksi myös muita koulutusalan toimijoita, kuten digipedagogisia asiantuntijoita. Vastaajat eritellään alaluvussa 4.3.3. Koska suurin osa vastaajista on luokiteltavissa opetusalan ammattilaisiin kuuluviin ammattiryhmiin, kaikkia vastaajia nimitetään tässä luvussa selkeyden vuoksi opetusalan ammattilaisiksi.

yleisesti kilpailullista asetelmaa niin koulujen kuin opettajien välillä (jatkossa kilpailu).

- b) Koulut toimivat yritysmäisesti: tämä ulottuvuus perustui muuttujiin, jotka käsittelivät vastaajien näkemyksiä hallinnointitavasta, jossa kouluja johdetaan kuten yrityksiä (ts. markkinointiin, kilpailuun, kustannustehokkuuteen ja asiakaslähtöisyyteen perustuva hallinnointitapa) (jatkossa yritysmäiset koulut).

Ulkoisen yksityistäminen:

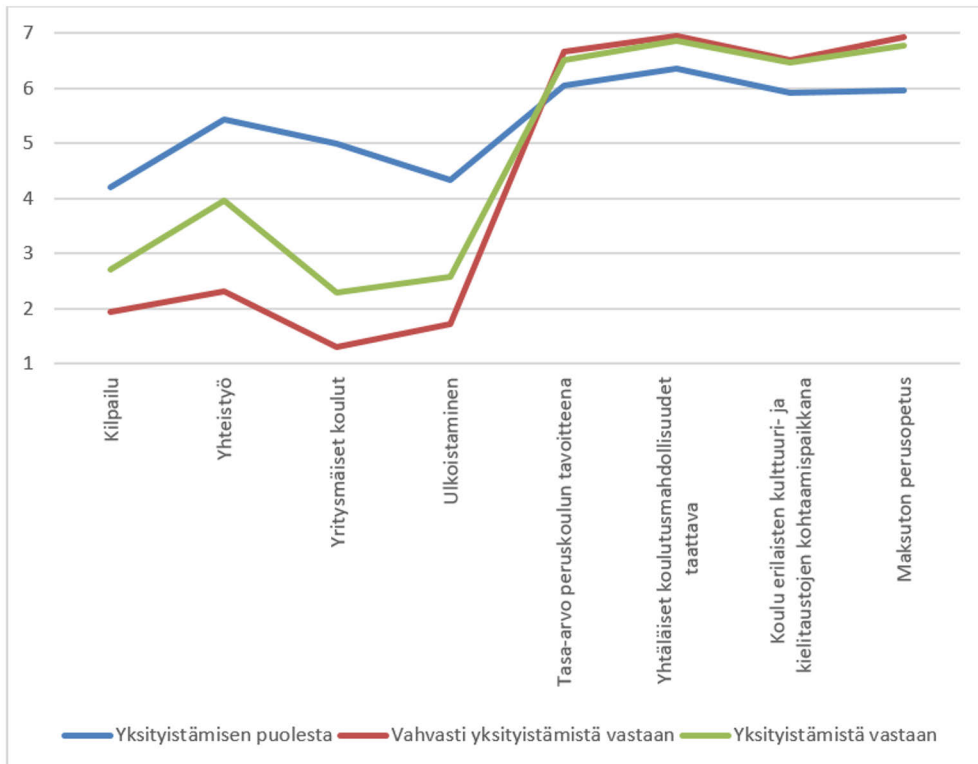
- a) Yksityisen ja julkisen sektorin välinen yhteistyö: tämä ulottuvuus perustui muuttujiin, jotka käsittelivät vastaajien näkemyksiä yksityisen ja julkisen sektorin tekemästä yhteistyöstä koulutuksen järjestämisessä ja suunnittelussa (jatkossa yhteistyö).
- b) Koulutuksen ulkoistaminen: tämä ulottuvuus perustui muuttujiin, jotka käsittelivät vastaajien näkemyksiä koulutuksen tai sen osien ulkoistamisesta yksityisille ja kaupallisille toimijoille (jatkossa ulkoistaminen).

Yllä olevaan neljään ulottuvuuteen perustuvalla latentilla profiilianalyysilla voitiin tunnistaa vastaajien keskuudesta kolme profiilia heidän näkemyksistään peruskoulun yksityistämisestä.

1. 58 % vastaajista sijoittui *yksityistämistä vastaan* profiiliin, jota luonnehtivat näkemykset kaikkia muita edellä mainittuja yksityistämisen ulottuvuuksia vastaan, mutta neutraali suhtautuminen julkisen ja yksityisen sektorin väliseen yhteistyöhön.
2. 32 % vastaajista sijoittui *vahvasti yksityistämistä vastaan* profiiliin, jota luonnehtivat suhteellisen homogeeniset ja vahvat näkemykset kaikkia yksityistämisen neljää ulottuvuutta vastaan.
3. 10 % vastaajista sijoittui *yksityistämisen puolesta* profiiliin, jota luonnehtivat myönteiset näkemykset kaikista yksityistämisen ulottuvuuksista. Tämän profiilin vastaajat suhtautuivat erityisen myönteisesti yksityisen ja julkisen sektorin väliseen yhteistyöhön.

Osatutkimuksen III tulokset osoittivat myös, että kaikki vastaajat olivat vahvasti yhtä mieltä sosiaalidemokraattisia näkemyksiä mittaavista väittämistä, jotka korostivat koulutusmahdollisuuksien tasa-arvoa suomalaista koulutusta ohjaavana pääperiaatteena. Kuten alla oleva kuvio 2 havainnollistaa, myös *yksityistämisen puolesta* -profiiliin kuuluvat vastaajat, joilla oli alhaisin keskiarvo sosiaalidemokraattisista väittämistä, olivat jokseenkin vahvasti samaa mieltä muuttujista, joiden katsottiin kuvaavan sosiaalidemokraattisten näkemysten olennaisia osatekijöitä. Tuloksista

voidaan päätellä, että yksityistämistä kannattavat suomalaiset opetusalan ammattilaiset eivät näe yksityistämisen ulottuvuuksia uhkana koulutusmahdollisuuksien tasa-arvolle. Sen sijaan he tulkitsevat yksityistämisen ulottuvuudet mahdollisuutena edistää tasa-arvoa lisääntyvien valinnanmahdollisuuksien ja kilpailun kautta, mikä tulkintani mukaan viittaa siihen, että he ovat omaksuneet uusliberaaleja tasa-arvon näkemyksiä (Ahonen 2002, 177–179; Kalalahti & Varjo 2012, 48; Kettunen & Simola 2012, 16).



Kuvio 2. Profiilit jakavat sosiaalidemokraattiset näkemykset, mutta eivät yksityistämisenäkemyksiä

Demografisten muuttujien vertailu yksityistämiprofiilien välillä osoitti tilastollisesti merkitseviä eroja vastaajien sukupuolen ja iän suhteen. Nämä tulokset eivät kuitenkaan ole keskeisiä tämän väitöstutkimuksen yhteenveto-osuuden tutkimuskysymysten valossa, joten näitä ei eritellä tässä yhteydessä tarkemmin.

Osatutkimus III osoitti, että suurin osa suomalaisista opetusalan ammattilaisista vastusti sekä sisäisiä että ulkoisia yksityistämisen muotoja pohtiessaan suomalaisen peruskoulun nykytilaa ja tulevaisuutta. Yksityistämisenäkemyksistään huolimatta opetusalan ammattilaiset osoittivat sitoutuvansa vahvasti sosiaalidemokraattisiin

tavoitteisiin, kuten yhteiskunnalliseen integraatioon ja egalitarismiin²⁸, suomalaista koulutusta ja sen järjestämistä ohjaavina periaatteina.

Tuloksista voidaan päätellä, että opettajien voimakas vastustus yksityistämisen eri ulottuvuuksia kohtaan yhdistettynä heidän korkeaan ammatilliseen autonomi-aansa, on voinut osaltaan vaikuttaa siihen, että yksityistämisen muodot eivät ole tähän asti edenneet kovin laajamittaisesti suomalaisessa peruskoulutuksessa. Opetusalan ammattilaisten suhteellisen vähäinen vastustus julkisen ja yksityisen sektorin välistä yhteistyötä kohtaan viittaa tulkintani mukaan siihen, että erilaisilla kumppanuuksilla on jatkossakin rooli suomalaisessa koulumaailmassa. Nämä havainnot korostavat suomalaisten opetusalan ammattilaisten yksityistämistä koskevien näkemysten moninaisuutta. Opetusalan ammattilaisten näkökulmien tulisi olla keskiössä keskusteltaessa ja päätettäessä erilaisista yksityistämisen muodoista suomalaisessa peruskoulutuksessa.

²⁸ Egalitarismilla tarkoitan filosofiaa, joka korostaa ihmisten tasa-arvoisuutta ja yhtäläisiä mahdollisuuksia. Egalitarismin mukaan yhteiskunnallisten resurssien, kuten koulutuksen, tulee luoda yhdenvertaisia mahdollisuuksia ja pyrkiä tasoittamaan esimerkiksi sosioekonomiseen taustaan sidoksissa olevia eriarvoisuutta aiheuttavia tekijöitä (Antikainen, Rinne & Koski 2013, 82; Blossing, Imsen & Moos 2014). Koulutus kontekstissa egalitarismilla tarkoitetaan siis koulutusmahdollisuuden tasa-arvoista toteutumista (ks. Jaku-Sihvonen 2009, 27).

6 Pohdinta

Tässä luvussa esitän yhteenvedon väitöstutkimukseni keskeisimmistä tuloksista ja käsittelen tutkimuksen tärkeimpiä johtopäätöksiä suhteuttaen niitä aiempaan tutkimukseen sekä suomalaisen koulutuspolitiikan kehykseen. Lisäksi arvioin tutkimuksen vaikutuksia ja pohdin tulevaisuuden tutkimuksen suuntia.

6.1 Johtopäätökset ja pohdinta

Tämä väitöstutkimus tarjoaa näkökulmia koulutuksen yksityistämisen ja kaupallistamisen ilmiöihin aikana, jolloin koulutuksen ja oppimisen liiketoiminta eli edu-bisnes on lisääntynyt suomalaisessa peruskoulussa ja sen ympärillä. Tutkimus keskittyi analysoimaan, millaisina uusliberaaleihin rationaliteetteihin pohjautuvat periaatteet ja käytänteet, erityisesti yksityistämisen ja kaupallistamisen prosessit, ilmenevät suomalaisten koulutusalan toimijoiden näkemyksissä peruskoulusta. Väitöstutkimus osoittaa, että osa koulutusalan toimijoista suhtautuu myönteisesti yksityistämisen ja kaupallistamisen prosesseihin, sillä he uskovat näiden parantavan koulutuksen laatua ja tehokkuutta, tarjoavan joustavia ratkaisuja opettajille ja oppilaille sekä luovan positiivisia talousnäkömiä Suomelle (Osatutkimukset I, II ja III). Toisaalta tutkimus osoittaa myös, että suuri osa koulutusalan toimijoista, erityisesti peruskouluissa työskentelevät opetusalan ammattilaiset, vastustavat yksityistämisen ja kaupallistamisen prosesseja pohtiessaan suomalaisen peruskoulun nykytilaa ja tulevaisuutta (Osatutkimus III). Yhteenvetona voidaan todeta, että koulutusalan toimijoiden näkemykset heijastavat muutosta kohti peruskoulujärjestelmää, jossa edu-bisneksen myötä koulutuksen oikeudenmukaisuuden ja tasa-arvon periaatteiden rinnalla koulutus nähdään yhä vahvemmin myös uusliberaaleista rationaliteeteista käsin. Nämä koulutusta ympäröivät rationaliteetit, periaatteet ja käytänteet luovat osin kompleksisen arvo- maiseman, jossa koulutusalan toimijat joutuvat navigoimaan työskennellessään peruskoulutuksen parissa. Tutkimuksen analyysit osoittavat, että on ensiarvoisen tärkeää tehdä näkyväksi, millaiset periaatteet ja menettelytavat pyrkivät koulutuksen kentälle ja erityisesti opettajien työhön, nyt ja lähitulevaisuudessa.

Tutkimuksen analyysit esittävät, että tunnusomaista suomalaisen peruskoulun ympärillä tapahtuville yksityistämisen ja kaupallistamisen prosesseille on niiden piiloisuus. Piiloisuudella tarkoitan näiden prosessien taipumusta esiintyä erilaisten

käsitteiden ja käytäntöjen, kuten *verkostoitumisen, uudistamisen, yhteiskehittämisen ja systeemisen muutoksen*, muodossa, jolloin niiden merkitykset ja toimintatavat eivät välttämättä avaudu laajemmalle yleisölle. Näillä käsitteillä ja käytänteillä viitataan usein erilaisiin koulutuksen digitalisaatioon linkittyviin julkisen ja yksityisen sektorin yhteistyöhankkeisiin. (Osatutkimukset I ja II.) Toisin sanoen tutkimus esittää, että yksityistämisen ja kaupallistamisen prosessit ovat viime vuosina tulleet osaksi suomalaista peruskoulutusta erityisesti koulutuksen digitalisaation sekä julkisen ja yksityisen sektorin tiivistyneen yhteistyön myötä. Tällöin esimerkiksi erilaisten yhteistyöprojektien kaupallinen luonne tulee ilmi vasta, kun siirrytään keskustelemaan valmiista koulutustuotteista, niiden markkinapotentiaalista ja kyvystä tuottaa merkittäviä voittoja. Vastaavanlaisia havaintoja koulutuksen yksityistämistä ja kaupallistamista koskevasta vaihtelevasta ja epätarkasta kielenkäytöstä on tehty aiemminkin (Ball & Youdell 2008; Hodge & Greve 2010; Robertson ym. 2012; Verger 2014). Tutkimuksen havainnot vahvistavat Hodgen ja Greven (2010) esittämää näkemystä niin kutsutuista kielipeleistä, joiden seurauksena erilaiset koulutuksen yksityistämistä ja kaupallistamista kuvaavat käytänteet jäävät helposti avoimen keskustelun ulkopuolelle. Aiempi tutkimus on todennut yksityistämisen ja kaupallistamisen piiloisuuden olevan pulmallista, sillä demokratian toteutumisen kannalta näistä prosesseista olisi tärkeä puhua suoraan ja avoimesti käyttäen termistöä, joka on selkeää ja suuren yleisön ymmärrettävissä (Ball & Youdell 2008; Hodge & Greve 2010; Robertson ym. 2012; Verger 2014).

Tutkimuksen analyysit havainnollistavat, että yksityistämisen ja kaupallistamisen prosessit kuvastavat uusliberalismin ja siihen liittyvien rationaliteettien, periaatteiden ja käytäntöjen voimistuvaa roolia Suomen peruskoulukontekstissa, jossa koulutus nähdään kaupallisena (digi)tuotteena, taloudellisen voiton lähteenä sekä kansallisena kilpailuetuna. (Osatutkimukset I ja II.) Nämä talousajatteluun linkittyvät rationaliteetit konkretisoituvat erityisesti koulutuksen digitalisaation tavoitteissa niin Suomessa tapahtuvassa edu-bisneksessä kuin laajemminkin globaalissa koulutusliiketoiminnassa, sillä teknologian ja oppimisen välinen tiivistyvä suhde on tunnistettu yhdeksi tämän liiketoimintasektorin merkittävästä kasvutekijöistä (Thompson & Parreira do Amaral 2019, 11–12; Verger ym. 2016, 11; ks. myös Facer & Selwyn 2013, 225-226). Tämä havainto heijastuu myös EdTech-alan toimijoiden näkemyksiä edustamaan valitun koulutusalan yrityskehittämisen xEdun diskursseissa, joissa koulutuksen tulevaisuus nähdään olevan erottamattomasti sidoksissa tehokkaasti toteutettuun digitalisaatioon. Tässä tulevaisuuden visiossa digitalisaatio nähdään välttämättömänä suomalaisen edu-bisnesmarkkinan elinvoimaisuudelle ja kasvulle, ja vahva EdTech-markkina nähdään vastaavasti julkisen koulutusjärjestelmän menestyksen kulmakivenä. xEdu pitääkin valtion toimenpiteitä, erityisesti taloudellisia kannustimia koulutusteknologia-alan innovaatioille, keskeisinä tekijöinä sekä Suomen edu-bisnesmarkkinan että suomalaisen peruskoulutuksen kehittämiselle 2000-

luvun tarpeiden mukaisiksi. Sipilän hallitus näyttäisikin vastanneen tähän EdTech-alan kuvailemaan tarpeeseen tukemalla koulutusteknologia-alaa erilaisilla hankerahoituksilla, ja samaan aikaan tehtiin merkittäviä leikkauksia koulutuksen perusrahoitukseen. Nämä havainnot viittaavat siihen, että suomalaisessa peruskoulutuksessa ja poliittisessa päätöksenteossa on ainakin osittain omaksuttu Piilaakson diskurssi (Williamson 2018), joka pitää teknologisia innovaatioita kustannustehokkaimpina ratkaisuinä erilaisiin koulutuksellisiin haasteisiin (Ramiel 2019; Wright & Peters 2017).

Tarkasteltaessa väitöstutkimuksen havaintoja teoreettisemmasta näkökulmasta, näyttää siltä, että suomalaisessa peruskoulukontekstissa koulutuksen digitalisaatio hahmottuu uusliberaalin koulutuspolitiikan uutena aaltona. Se luo pohjan uusliberaalien rationaliteettien edistämiseksi kiihdyttämällä tiedonkulkua ja automatisoimalla prosesseja, mikä puolestaan mahdollistaa globaalin koulutusliiketoiminnan. Kaikkiaan koulutuksen digitalisaatio näyttäytyi tässä väitöstutkimuksessa sekä yksityistämisen ja kaupallistamisen prosessien perusteluna että päämääränä, kuin myös väistämättömänä tulevaisuuden suuntana (Osatutkimukset I ja II). Tämä havainto saa vahvistusta myös muista suomalaistutkimuksista, jotka ovat pyrkineet ymmärtämään erilaisista näkökulmista, miten liiketoiminta on levinnyt peruskoulun ympärille Suomessa (Lempinen & Seppänen 2021; Seppänen ym. 2023; Lempinen ym., arvioitava; Kiesi 2023). Näkemykset, jotka suhtautuvat yksipuolisen optimistisesti digitalisaation rooliin koulutuksen kehittäjänä, ovat herättäneet sosiologisesti orientoituneiden tutkijoiden keskuudessa laajasti huolta (esim. Biesta 2009, 2012; Facer & Selwyn 2013; Mertala 2019; Saari & Säntti 2018; Selwyn 2011, 2013, 2016; Williamson 2021; O’Neill 2023). Tutkijat korostavat, että tällainen kritiikin suhtautuminen digitalisaatioon saattaa johtaa epätoivottuihin lopputulemiin, joissa erilaisia teknologioita ja niiden tehokkuutta korostavat päämäärät syrjäyttävät muut keskeiset koulutukselliset tavoitteet, kuten koulutuksellisen tasa-arvon, kriittisen ajattelun ja yleensäkin inhimillisen näkökulman oppimiseen. Tässä väitöstutkimuksessa Opetusalan Ammattijärjestö OAJ korostikin, että pedagoginen näkökulma ja koulutuksellinen tasa-arvo tulisi asettaa koulutuksen digitalisaation ytimeen (Osatutkimus I). Näiden havaintojen valossa on olennaista korostaa, ettei tehokkuuden maksimoinnin pyrkimysten tulisi sallia ohittaa kriittistä ja sosiologista pohdintaa siitä, kenen ja millaisia intressejä koulutuksen digitalisaatio tosiasiallisesti palvelee, kuten esimerkiksi Papert (1988), Selwyn (2011, 2013, 2016), Facer ja Selwyn (2013) ja Williamson (2021) ovat korostaneet.

Tämä väitöstutkimus osoittaa, että suomalaisessa peruskoulukontekstissa yksityistämisen ja kaupallistamisen prosessit näyttäisivät kytkeytyvän julkisen ja yksityisen sektorin tiivistyneeseen yhteistyöhön (Osatutkimukset I ja II). Erilaisten julkisen ja yksityisen sektorin yhteistyöhankkeiden myötä suomalainen peruskoulutuspolitiikka näyttäisi sisäistäneen Whittyn ja Powerin (2000) havaitseman yksityis-

tämisen prosesseihin liittyvän ajatusmallin, joka sallii yksityisen sektorin hallinnoida ja tarjota verovaroin rahoitettuja palveluita, mukaan lukien koulutusta. Tutkimuksessa havaittiin, että Sipilän hallituksen aikaiset linjaukset, jotka kannustivat ”innovaatiotoimintaan” eri sidosryhmien kanssa ja rohkaisivat koulutuksen ”systemiseen muutokseen”, voidaan tulkita hallituksen kutsuna yksityisille toimijoille osallistua sekä suomalaisen koulutusviennin että paikallisen koulutusliiketoiminnan kehittämiseen (Osatutkimus I; ks. myös Lempinen & Seppänen 2021; Tervasmäki & Tomperi 2018). xEdun mukaan yritysten näkökulmasta erilaiset yhteiskehittämishankkeet tarjoavat EdTech-alan yrityksille mahdollisuuden testata tuotteitaan suomalaisissa kouluissa ja siten vahvistaa omaa asemaansa kansainvälisillä koulutusmarkkinoilla (Osatutkimus II). Myös Kiesi (2023) on havainnut, että suomalaisella koulutuskentällä on havaittavissa lukuisia erilaisia yhteiskehittämishankkeita, joiden kautta suomalaiset oppilaitokset osallistuvat aktiivisesti koulutustuotteiden vientiin.

Suomalaisissa peruskouluissa työskentelevät opetusalan ammattilaiset pitivät julkisen ja yksityisen sektorin välistä yhteistyötä kaikkein suotuisimpana yksityistämisen ulottuvuutena osana Suomen peruskoulujärjestelmän nykytilaa ja tulevaisuutta. Sen sijaan muut Ballin ja Youdellin (2008) tunnistamat yksityistämisen ulottuvuudet, eli kilpailu, yritysmäiset koulut ja koulutuksen ulkoistaminen, koettiin varsin epäsuotuisina. (Osatutkimus III.) Suomalaisopettajien melko maltillinen vastustus julkisen ja yksityisen sektorin välisiä yhteistyömuotoja kohtaan viittaa siihen, että erilaisten kumppanuuksien rooli saattaa vahvistua ja kehittyä entisestään tulevaisuuden koulutusjärjestelmässä. Yhteenvetona edellä esitetyistä huomioista voidaan todeta, että tämän tutkimuksen analyysien perusteella näyttää siltä, että yksityinen sektori osallistuu nyt aiempaa laajemmin ja monimuotoisimmin peruskoulutukseen Suomessa. Tämä on mahdollistunut erityisesti koulutuksen digitalisaation sekä julkisen ja yksityisen sektorin tiivistyneen yhteistyön myötä.

Tämän väitöstutkimuksen tulosten valossa voidaan väittää, että erilaiset sektori-rajot ylittävät yhteistyöhankkeet ovat edistäneet näennäismarkkinoiden laajentumista suomalaisen peruskoulun ympärillä (Osatutkimukset I ja II). Tämä näennäismarkkinoiden laajentuminen on puolestaan houkuttellut edu-bisnekseen mukaan paitsi tuttuja kustannus- ja ohjelmistoalan yrityksiä myös kirjavan joukon uusia yrityksiä, joita Seppänen ja kollegat (2020) ovat kartoittaneet. Koulutuksen näennäismarkkinoilla yksityiset toimijat osallistuvat markkinan keskeisen julkishyödykkeen eli koulutuksen tarjoamiseen, ja hallitus toimii sekä markkinoiden rahoittajana että valvojana säilyttäen päätäntävaltansa koulutuksen järjestämistä koskeissa asioissa (Belfield & Levin 2002; Hogan & Thompson 2017; Whitty & Power 2000; vrt. Cone & Brøgger 2020, *soft privatization*). Tällaiset näennäismarkkinat vaikuttaisivatkin peruskoulukontekstissa olevan ainoa markkinamuoto, johon Suomen tämänhetkinen lainsäädäntö ja linjaukset taipuvat. Suomen perusopetuslaki (628/1998, 7 §) kieltää opetuksen järjestämisen taloudellisen voiton tavoittelemiseksi. Lisäksi vuoden 2014

perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet kieltää koulun ja opetuksen käyttämisen kaupallisen vaikuttamisen kanavana (Opetushallitus 2014, 16). Kokonaisuudessaan nämä lait ja suuntaviivat siis rajoittavat yksityisten toimijoiden toimintamahdollisuuksia peruskoulusektorilla puhtaasti markkinatalouden, eli vapaiden markkinoiden, periaatteiden mukaisesti. Julkisen ja yksityisen sektorin väliset yhteistyöhankkeet vaikuttaisivatkin rakentuneen näiden perusopetusta koskevien lakien ja säädösten välimaastoon: vaikka koulutuksen järjestäjät, eli useimmiten kunnat, eivät tavoittele näiden hankkeiden puitteissa taloudellista voittoa, yhteistyöhankkeet sallivat kuitenkin niihin osallistuvien yritysten taloudelliset intressit.

Edellä kuvattu kehityssuunta herättää tarpeen arvioida kriittisesti oppilaisiin kohdistuvien kaupallisen vaikuttamisen sääntöjä, sillä raja opetussuunnitelmien perusteissa toivotun yhteistyön oppilaitosten ja yksityisen sektorin välillä ja toisaalta kielletyn kaupallisen vaikuttamisen välillä voi olla häilyvä. Toisin sanoen erilaiset julkisen ja yksityisen sektorin väliset yhteistyön muodot voivat altistaa oppilaat kaupalliselle vaikuttamiselle kouluissa. Lisäksi on huomionarvoista, että suomalaisessa kontekstissa kuntien koulujen organisoimista ja kehittämistä koskevan vahvan paikallisautonomian myötä julkisen ja yksityisen sektorin kumppanuudet voivat muodostua hyvinkin erilaisiksi valtakunnallisesti ja johtaa näin maantieteelliseen eriytymiseen kuntien välillä.

Kaikkiaan tämän tutkimuksen tarkastelut paljastivat koulutusalan toimijoiden moninaisia näkemyksiä siitä, missä määrin ja millaisia uusliberaaleja rationaliteetteja ja niihin pohjautuvia periaatteita ja käytänteitä tulisi sisällyttää osaksi peruskoulutusta Suomessa. Ensinnäkin tutkimus osoittaa, että osa suomalaisista koulutusalan toimijoista näkee koulutuksen kaupallisena hyödykkeenä eli tuotteena tai palveluna, joka voi sisältää myös voitontavoittelua (Osatutkimukset I, II ja III; ks. myös Sepänen ym. 2023; Thompson & Parreira do Amaral 2019, 9; Verger ym. 2016). Tämä kuvastaa koulutuksen kaupallistamisen trendiä, jossa koulutus nähdään ennen kaikkea kauppatarvikkeena, kuten Hogan ja Thompson (2017, 2021) ovat määritelleet. Nämä uusliberaalit näkemykset eivät ainoastaan määrittele uudenlaisia rooleja itse koulutukselle talouskasvun edistäjänä ja markkinasektorina, vaan muovaavat uudenlaisia rooleja myös peruskoulutuksen kentällä työskenteleville toimijoille. Tämän väitöstutkimuksen analyysit havainnollistavat, kuinka esimerkiksi Suomen valtion rooli on toimia edu-bisneksen fasilitaattorina luomalla ja rahoittamalla erilaisia julkisen ja yksityisten sektorin yhteistyöhankkeita ja luoda näin sopivat olosuhteet edu-bisneksen kehittymiselle ja kasvulle (Osatutkimukset I ja II). Näin julkisen sektorin tarjoama rahoitus muuntuu eräänlaiseksi kannustimeksi yrityksille osallistua koulutuksen kehittämiseen ja laajentaa palveluidensa valikoimaa (ks. Adamson & Åstrand 2016, 11). Koulutusalan yritysten rooli taas on kehittää aktiivisesti erilaisia nykyaikaisia (digi)tuotteita ja palveluita koulujen ja opettajien käyttöön, tehdä voittoa liiketoimintaa ja samalla toteuttaa Suomen kunnianhimoisia tavoitteita edistää maan

koulutusvientiä ja digitalisaatiota (Osatutkimukset I ja II; ks. myös Lempinen & Seppänen 2021; Seppänen ym. 2023). Suomalaiskoulut nähdään EdTech-tuotteiden ja palveluiden kehittämisalustana ja samalla koulutuslalla toimivien startup-yritysten ponnahduslautana kansainvälisille markkinoille (Osatutkimus II).

Tämän väitöstutkimuksen analyysien perusteella suomalaisopettajien puolestaan toivotaan omaksuvan opetuksen ja oppimisen muutosta johtavan opeyrittäjän (*teacherpreneur*) rooli (Berry ym. 2013; Berry 2015). Opeyrittäjät osallistuvat aktiivisesti koulutusalan tuotteiden ja palveluiden kehittämiseen kohti kansainvälisiä koulutusmarkkinoita testaamalla ja validoimalla niitä luokahuoneissaan (Osatutkimukset I ja II). Tämä uusi rooli, joka Berryn ja kollegoiden (2013, 17) mukaan yhdistelee opettajuuden ja yrittäjyyden parhaita puolia, voi kuitenkin aiheuttaa jännitteitä koulutussektorilla. Opettajien osallistuessa tällaiseen perinteiset sektorirajat ylittävään toimintaan (Williams 2002, 2013) opeyrittäjän roolissa he saattavat tiedostamattaankin edistää koulutuksen liukumaa julkisesta hyödykkeestä kohti kaupallista hyödykettä ja luoda näin uusia merkityksiä ja tarkoitusperiä koulutukselle (ks. Ball & Junemann 2012; Ball & Youdell 2008; Ball 2012; Hogan 2015; Thompson & Parreira do Amaral 2019, 9). Lisäksi aiempi tutkimus on huomauttanut, että ottaessaan käyttöön yksityisen sektorin tuotteita ja palveluita, opettajat tulevat huomaamattaankin jalkauttaneeksi opetuksensa myös yritysten visioita koulutuksesta ja sen sisällöistä (Biesta 2012; Hargreaves 2000; Seddon ym. 2013). Aikaisemmat tutkimukset koulutuksen kaupallistamisesta ja yksityistämisestä ovat myös tuoneet esiin huolen opettajien ammattikunnan ammatillisen roolin heikentymisestä eli deprofessionalisaatiosta. Tämä ilmiö on konkretisoitunut esimerkiksi australialaisopettajien kouluarjessa: osa heistä kokee, että kaupallistamisen prosessien seurauksena heidät on velvoitettu käyttämään opetuksessaan tiettyjä kilpailutettuja kaupallisia tuotteita ja palveluita. (Hogan & Lingard 2019; Hogan, Enright ym. 2018; Hogan, Thompson ym. 2018; Thompson ym. 2021.)

On syytä kuitenkin täsmentää, että vaikka tämän väitöstutkimuksen havainnot ehdottavat, että erilaisten yhteistyöhankkeiden myötä suomalaisopettajien rooli on muuttumassa kohti opeyrittäjää, tässä tutkimuksessa ei kuitenkaan havaittu viitteitä siitä, että suomalaisen peruskoulutuksen ympärillä tapahtuvat yksityistämisen ja kaupallistamisen prosessit olisivat ainakaan nykyisessä mittakaavassaan heikentäneet suomalaisopettajien autonomiaa toteuttaa opettajuuttaan parhaaksi katsomallaan tavalla. Sen sijaan tutkimuksen analyyseista voidaan tunnistaa kaksi kiinnostavaa näkökulmaa suomalaisopettajien autonomiaan aikana, jolloin kaupalliset toimijat etsivät ja pyrkivät raivaamaan markkinarakoa toiminnalleen suomalaisesta peruskoulutuksesta ja sen ympäriltä. Ensinnäkin Suomen peruskouluympäristössä opettajien autonomia voidaan nähdä yhtenä edu-bisnesten reittinä suomalaiseseen peruskouluun, sillä opettajat voivat autonomiansa puitteissa tuoda verrattain vapaasti valitsemaan kaupallisia tuotteita ja palveluita luokkiinsa – osittain jopa omakustanteisesti, mikäli ne eivät kuulu kuntien

kilpailuttamiin vaihtoehtoihin. Toiseksi suomalaisopettajien poikkeuksellisen laajaa autonomiaa voidaan pitää myös suojaavana tekijänä opettajien deprofessionalisaatiota vastaan. Suomalaisopettajat voivat käyttää omaa harkintaansa valitessaan yhteiskehittämishankkeita ja tuotteita, jotka he kokevat aidosti palvelevan opetustaan ja oppilaitaan. Näin ollen he voivat kieltäytyä käyttämästä kuntien kilpailuttamia tuotteita ja palveluita ja valita halutessaan käyttöönsä pedagogisesti perustellumpia vaihtoehtoja. Näiden huomioiden myötä esitän, että suomalaiset opettajat saattavat lähitulevaisuudessa olla entistäkin merkittävämpiä koulutuspolitiikan toimijoita, eräänlaisia portinvartijoita, jotka omalla toiminnallaan määrittelevät, kuinka paljon ja millaisia kaupallisia tuotteita ja palveluita suomalainen peruskoulutus todella tarvitsee. Tulkintani mukaan tulevaisuudessa myös rehtoreiden rooli tulee olemaan yhä keskeisempi, sillä heidän päätöksensä koulun strategian suunnista ja resurssien kohdentamisesta myös määrittelevät, kuinka intensiivisesti ja laajasti kaupallisia tuotteita integroidaan suomalaiseen peruskoulukontekstiin.

Tämän väitöstutkimuksen tulokset osoittavat, että yksityistämisen ja kaupallistamisen prosessit näyttäisivät tuoneen erilaisia uusliberaaleja rationaliteetteja ja niihin pohjautuvia periaatteita osaksi suomalaista peruskoulutusta. Samanaikaisesti tulokset havainnollistavat, kuinka suomalaiset koulutusalan toimijat, erilaisista rooleistaan huolimatta, sitoutuvat koulutuspoliittisissa kysymyksissä edelleen vahvasti sosiaalidemokraattisen valtion hyvinvointikäsitteisiin (ks. Esping-Anderssen 1990). (Osatutkimukset I, II ja III.) Nämä näkemykset korostavat sosiaalista oikeudenmukaisuutta koulutuksessa ja koulutusmahdollisuuksien tasa-arvoa (Jakku-Sihvonen 2009) eli jokaisen oppilaan mahdollisuutta suorittaa peruskoulun oppimäärä samoin periaattein. Väitöstutkimuksen analyysien perusteella erityisesti suomalaiset opettajat ja OAJ pitivät koulutusmahdollisuuksien tasa-arvoa ja sen toteutumista tärkeänä osana suomalaista peruskoulutusta ja sen tulevaisuutta (Osatutkimukset I ja III). Opettajien ja OAJ:n näkemysten mukaan tasa-arvoisten koulutusmahdollisuuksien varmistamisen tulee olla ensisijaisesti valtion ja koulutuksen järjestämisestä vastaavien kuntien tehtävä universalismin periaatteiden mukaisesti (ks. Anttonen & Sipilä 2010; Anttonen ym. 2012). Toisaalta väitöstutkimukseni analyysit osoittavat, että viime vuosina suomalaiseen koulutuspolitiikkaan on omaksuttu myös yksilön mahdollisuuksia ja oikeuksia korostavia uusliberaaleja tasa-arvon näkemyksiä (ks. Ahonen 2002, 177–179; Kalalahti & Varjo 2012, 48), jotka sallivat yksityisen sektorin suuremman roolin koulutuksen tarjoamisessa ja hallinnoinnissa erityisesti erilaisten sektorirajoja ylittävien yhteistyöhankkeiden muodossa. Tämän väitöstutkimuksen analyysien perusteella uusliberaalit tasa-arvon näkemykset ilmenevät ajatuksena, jonka mukaan tietynasteiset markkinamekanismit ja kilpailun lisääminen koulutussektorilla, erityisesti koulutusalan yritysten välillä, voi johtaa tehokkuuden ja koulutuksellisten innovaatioiden lisääntymiseen ja sitä kautta myös koulutusmahdollisuuksien tasa-arvon parantumiseen. (Osatutkimukset I, II ja III.)

6.2 Tutkimuksen vaikutukset ja tulevaisuuden tutkimuksen suuntia

Tutkimalla, miten uusliberaalia koulutuspolitiikkaa on tulkittu ja sovellettu suomalaisessa peruskoulutus kontekstissa, tämä väitöstutkimus tuo koulutuspoliittiseen keskusteluun näkökulmia, jotka osittain haastavat uusliberaaleja suuntauksia koulutuspolitiikassa. Tämä väitöstutkimus kehottaa jatkamaan uusliberalismin vaikutusten kriittistä tarkastelua ja pohdintaa peruskoulutuksen kontekstissa ja etsimään vaihtoehtoisia malleja, jotka voivat palvella koko yhteiskunnan tarpeita.

Väitöstutkimus osoittaa, että yksityistämisen ja kaupallistamisen uusliberaalit rationaliteetit sekä niihin pohjautuvat periaatteet ja käytänteet ovat tulleet osaksi suomalaista peruskoulujärjestelmää erityisesti koulutuksen digitalisaation ja julkisen ja sektorin tiivistyneen yhteistyön myötä. Lisäksi tutkimus tuo esiin, että yksityistämisen ja kaupallistamisen prosessit ilmenevät suomalaisessa peruskoulukontekstissa usein epäsuorasti tai piiloisesti erilaisten käsitteiden ja käytäntöjen muodossa, jotka useimmiten linkittyvät koulutuksen digitalisaation tai julkisen ja yksityisen sektorin yhteistyöhankkeiden edistämiseen. Näin tutkimus osoittaa, että Ballin ja Youdellin (2008) havainnot yksityistämisen ja kaupallistamisprosessien piiloisesta luonteesta pätevät myös suomalaiseen koulutuskontekstiin, joka tunnetaan vahvasta julkisesta koulutusjärjestelmästä. Samalla se havainnollistaa, kuinka yksityistämisen ja kaupallistamisen prosessit ilmenevät Suomessa tavalla, joka heijastaa sekä paikallisia erityispiirteitä että globaaleja trendejä. Tutkimus osoittaa, että vaikka peruskoulutus on Suomessa edelleen pääosin julkisesti rahoitettua, hallinnoitua ja järjestettyä, suomalaiskouluissa ja niiden ympärillä on havaittavissa enenevässä määrin myös yksityisiä palveluntarjoajia. Monet näistä kaupallisista toimijoista osallistuvat suomalaismarkkinoiden lisäksi globaaliin koulutusliiketoimintaan ja tuovat näin kansainvälisiä vaikutteita suomalaiseen koulutusmaisemaan. Yksityiset koulutusalan toimijat sulautuvat kuitenkin osaksi suomalaista peruskoulujärjestelmää hienovaraisemmin ja piiloisemmin verrattuna muihin maihin tai yhteiskunnan sektoreihin, joissa yksityistämisen muodot, kuten yksityiskoulut tai Suomessa jo tutummat yksityiset päiväkodit, ovat selkeämmin näkyvillä. Tämä tutkimus siis vahvistaa, että Suomessa havaitaan Ballin ja Youdellin (2008) kuvailemia globaaleja tendenssejä yksityistämisen ja kaupallistamisen piiloisista prosesseista, mutta se tuo esiin myös, kuinka nämä ilmiöt saavat usein erityisen muodon suomalaisessa koulutusympäristöissä. Tämä havainto suomalaisen peruskoulutuksen erityisestä luonteesta näiden globaalien ilmiöiden suhteen korostaa, että suomalaiset koulutusalan toimijat ovat avainasemassa yksityistämisen ja kaupallistamisen prosessien tulkitsemisessa ja soveltamisessa suomalaiseen peruskoulukontekstiin.

Tutkimuksen analyysit osoittavat, että yksityistämisen ja kaupallistamisen prosessien pitkän aikavälin vaikutukset koulutukseen ovat edelleen kiistanalaisia (ks. Verger ym. 2019), mikä heijastui koulutusalan moninaisissa, osin ristiriitaisissakin,

näkemyksissä siitä, missä määrin ja millaisia yksityistämisen ja kaupallistamisen prosesseja tulisi sisällyttää osaksi peruskoulutusta Suomessa. Tulevaisuuden tutkimuksen onkin tärkeää jatkaa tämän väitöstutkimuksen pyrkimyksiä syventää ymmärrystä periaatteista ja käytännöistä, jotka yksityistämisen ja kaupallistamisen prosessien seurauksena pyrkivät peruskoulutuksen kentälle. Poliittisten päättäjien, eri ammattiryhmiä edustavien koulutusalan toimijoiden ja sidosryhmien on vastaavasti löydettävä keinoja yksityistämisen ja kaupallistamisen prosessien vaikutusten kartoittamiseksi peruskoulussa ja sen ympärillä tapahtuvassa edu-bisneksessä. Parhaassa tapauksessa edu-bisnes voi tukea julkisen sektorin koulutustehtävää, mutta tämä mahdollistuu ainoastaan luomalla koulutusliiketoimintaan avoin ja läpinäkyvä toimintakulttuuri.

Väitöstutkimuksen analyysit avaavat jatkotutkimukselle kiinnostavia lähtökoh-
tia koulutuksellisen tasa-arvon tarkasteluun, erityisesti koulutuksen yksityistämisen ja kaupallistamisen kontekstissa. Kuten luvun 6.1 lopuksi avattiin, tämän tutkimuksen analyysien pohjalta voitiin havaita, että suomalaisten koulutusalan toimijoiden keskuudessa vallitsee erilaisia tulkintoja koulutuksellisesta tasa-arvosta (ks. myös Kalalahti & Varjo 2012; Silvennoinen, Kalalahti & Varjo 2016). Nämä tulkinnat voidaan karkeasti jakaa kahteen pääryhmään. Ensimmäinen tulkinta pohjautuu vahvaan uskoon koulutusmahdollisuuksien tasa-arvosta, jossa koulutuksen tulee olla aidosti kaikkien ulottuvilla yhtäläisin edellytyksin (ks. Jakku-Sihvonen 2009, 27). Tässä tulkinnassa yksityistämisen ja kaupallistamisen prosessit nähdään potentiaalisina uhkina koulutusmahdollisuuksien tasa-arvolle, sillä ne voivat johtaa koulutuksen epätoivottavaan markkinointumiskehitykseen ja yhteiskunnallisen eriarvoisuuden syventymiseen. Uusliberaalista ajattelusta ammentava tulkinta puolestaan näkee koulutukselliseen tasa-arvoon sisältyvän myös aito mahdollisuus valita ja tulla kuul-
luksi koulutusmarkkinoilla (ks. Ahonen 2002, 177–179; Kalalahti & Varjo 2012, 48; Kettunen & Simola 2012, 1). Tämän tulkinnan mukaan erilaiset markkinamekanismit voivat edistää opetuksen laatua ja innovatiivisuutta, jolloin koulutuksella on paremmat mahdollisuudet vastata yksilöiden tarpeisiin. Uusliberaalin tulkinnan koulutukselliseen tasa-arvoon voidaan nähdä avaavan kaupallisille toimijoille mahdollisuuden rakentaa luottamusta niiden kuulijoiden keskuudessa, jotka pitävät tasa-arvoa tärkeänä. Tämä näkökulma herättää kuitenkin kysymyksiä siitä, voiko näennäisesti koulutuksellista tasa-arvoa tukeva markkinointi kätkeä alleen myös periaatteita ja käytäntöjä, jotka itseasiassa syventävät eriarvoisuutta. Erilaiset tulkinnat koulutuksellisesta tasa-arvosta antavat viitteitä siitä, että tasa-arvo hahmottuu moniulotteisena diskurssina, jonka erilaiset tulkinnat voivat yhtä aikaa tukea ja haastaa yksityistämisen ja kaupallistamisen prosesseja. Tämä korostuu suomalaisen peruskoulun kontekstissa, jossa tasa-arvon eetos on perinteisesti ollut keskeinen. Tulkintojen moninaisuus haastaakin tutkimaan syvällisemmin, kuinka erilaiset tulkinnat koulutuksellisesta tasa-arvosta voivat muokata koulutuspolitiikan kehitystä ja päätöksen-

tekoa. Toisin sanoen, jatkotutkimuksen kohteena olisi kiinnostavaa tutkia, mitä ja millaisia prosesseja koulutuksellisen tasa-arvon nimissä milloinkin puolustetaan ja perustellaan, etenkin koulutuksen yksityistämisen ja kaupallistamisen kontekstissa.

Tämä väitöstutkimus tarjoaa kiinnostavat lähtökohdat tulevalle tutkimukselle julkisen ja yksityisen sektorin tekemästä yhteistyöstä Suomen peruskouluympäristössä. Kokonaisuutena katsottuna koulutusalan toimijat suhtautuivat myönteisesti erilaisiin julkisen ja yksityisen sektorin yhteistyön muotoihin koulutuksessa. Myös suomalaisissa peruskouluissa työskentelevät opetusalan ammattilaiset pitivät yhteistyötä suotuisimpana yksityistämisen muotona peruskoulukontekstissa. Nämä havainnot ehdottavat, että asianmukaisesti toteutettuna ja riittävän julkisen valvonnan alaisuudessa erilaiset yksityisen ja julkisen sektorin yhteistyönmuodot voivat tarjota toimivan vaihtoehdon laajamittaisemmalle yksityistämiselle. On kuitenkin tärkeää huomata, että yksityisten sektorin hallitseva asema näissä kumppanuuksissa saattaa heikentää julkisen sektorin asemaa koulutukseen liittyvässä päätöksenteossa, kuten Robertson ja Verger (2012) esittävät. Tämä näkökulma tulisi ottaa huomioon poliittisessa päätöksenteossa, sillä valtiolla tulee olla velvollisuus ja aidot mahdollisuudet säännellä peruskoulussa ja sen ympärillä tapahtuvaa liiketoimintaa ja turvata näin koulutusmahdollisuuksien tasapuolinen toteutuminen kaikille. Tämän havainnon valossa voidaan todeta, että Ozgan (1987) kehittämä (koulutus)politiikan sosiologinen tutkimusote tarjoaa arvokkaita kriittisiä näkökulmia myös tulevaisuuden tutkimukselle ottaen kantaa koulutuksen ja sen ympärillä tapahtuviin kehityskuluihin ja haastaen erilaisia vallan dynamiikkoja koulutuspolitiikassa.

Julkisen ja yksityisen sektorin tekemää yhteistyötä kouluarjessa tulisi tulevaisuudessa tarkastella erityisesti koulumaailman aktiivisten toimijoiden, erityisesti opettajien, näkökulmasta. Opettajat tulisi nähdä koulutuspolitiikkaa luokkahuoneissaan aktiivisesti toteuttavina subjekteina ja poliittisina toimijoina (ks. Ball ym. 2011a, 3; Ball ym. 2011b), joiden näkemykset julkisen ja yksityisen sektorin yhteistyöhankkeista tulisi huomioida koulutuspoliittisessa päätöksenteossa. Opettajien toiveiden ja näkemysten huomioiminen on keskeistä, jotta voidaan välttää australialais-tutkimuksissa havaitulta opettajien huolelta ammatillisen autonomiansa menettämisestä, kun erilaiset yksityistämisen ja kaupallistamisen prosessit ovat yleistyneet maan julkisten koulujen päivittäisissä käytännöissä (Hogan & Lingard 2019; Hogan, Enright ym. 2018; Hogan, Thompson ym. 2018; Thompson ym. 2021). Tulkintani mukaan tämä huoli syntyy, kun ulkopuoliset toimijat, joilla ei ole kokemusta luokkahuonemuotoisesta opetuksesta, antavat ohjeita ja määräyksiä siitä, miten opettajien tulisi suunnitella ja toteuttaa työtään. Tästä näkökulmasta kiinnostava jatkotutkimuksen aihe olisikin selvittää, mitkä tekijät rajoittavat ja mahdollistavat opettajien autonomian toteutumista, kun yksityiset toimijat osallistuvat koulutukseen ja opetukseen. Lisäksi tutkimusnäkökulmaa olisi tärkeää laajentaa myös muihin koulu yhteisön keskeisiin toimijoihin, kuten rehtoreihin, oppilaisiin, heidän huoltajiinsa sekä

kuntapäättäjiin. Heidän kokemuksillaan ja näkemyksillään on merkittävä rooli koulutuksen yksityistämisen ja kaupallistamisen erilaisten ilmentymien ja vaikutusten syvässä ymmärtämisessä ja tulkitsemisessä.

Tämän väitöstutkimuksen rajoitteita on avattu tutkimuksen laadun arvioinnin yhteydessä luvussa 4.4. Luvun lopuksi haluankin pohtia laajemmin haasteita koulutuksen yksityistämistä ja kaupallistamista käsittelevälle tulevaisuuden tutkimukselle. Tutkimus antaa viitteitä siitä, että suomalaista peruskoulutusta ympäröivä edu-bisnes tuskin tulee vähenemään lähitulevaisuudessa. Erityisesti koulutuksen digitalisaatio ja sen edistäminen on herättänyt suurta kiinnostusta niin julkisella sektorilla kuin yksityisen sektorin toimijoiden parissa, mikä enteilee erityisesti EdTech-alan kasvua Suomessa. Uskonkin, että myös tulevaisuudessa on tarvetta tutkimukselle, joka tarkastelee digitalisaatiota kriittisestä ja sosiologisesta näkökulmasta, jota Williamson (2021) kutsuu digitaalisen politiikan sosiologiaksi. Tätä tutkimusta toteuttaessani havaitsin, että edu-bisnestoimijoiden liiketoiminnan tarkastelu vaatii tutkijalta aktiivista tietojensa päivittämistä. Esimerkiksi osatutkimuksen II vertaisarviointiprosessin aikana tapaustutkimuksen kohteena olleen koulutusalan yrityskehittämisen liiketoiminta sai useaan otteeseen uusia muotoja ja vivahteita. Tällaiset muutokset ovat toki tyypillisiä markkinasignaaleja seuraaville yrityksille, mutta saattavat aiheuttaa tutkijalle haasteita tutkimussuunnitelmansa toteuttamiseen. Lisäksi tutkija saattaa myös kohdata yllättäviäkin vastakkainasettelutilanteita nostaessaan kriittiseen tarkasteluun esimerkiksi koulutusmahdollisuuksien tasa-arvon kysymykset markkijana ja tuloslähtöisessä ajattelussa. Haluankin väitöstutkimukseni yhteenveto-osuuden lopuksi rohkaista ja muistuttaa tähän tärkeään aiheeseen tarttuvia tutkijoita siitä, että koulutuksen ja sen tarkoituksenmukaisen kehittämisen tarpeisiin kuuluu myös tutkimus, joka tuo julkiseen keskusteluun myös sellaisia näkökulmia, jotka eivät välttämättä palvele kaupallisten toimijoiden liiketoiminnan tavoitteita.

Lähteet

- Abrams, S. E. 2016. *Education and the commercial mindset*. Cambridge: Harvard University Press. <<https://doi.org/10.4159/9780674545786>>
- Adamson, F. & Åstrand, B. 2016. Privatization or public investment? A global question. Teoksessa F. Adamson, B. Astrand, & L. Darling-Hammond (toim.) *Global education reform: How privatization and public investment influence education outcomes*. New York: Routledge, 1–15.
- Adamson, F., Åstrand, B. & Darling-Hammond, L. (toim.) 2016. *Global education reform: How privatization and public investment influence education outcomes*. New York: Routledge.
- Ahonen, S. 2001. Kuka tarvitsee yhteistä koulua: 1990-luvun koulutuspoliittisen käänteen tarkastelua. Teoksessa A. Jauhiainen, R. Rinne & J. Tähtinen (toim.) *Koulutuspolitiikka Suomessa ja ylikansalliset mallit*. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura, 155–184.
- Ahonen, S. 2002. From an industrial to a post-industrial society: Changing conceptions of equality in education. *Educational Review* 54 (2), 173–181. <<https://doi.org/10.1080/00131910220133257>>
- Ahonen, S. 2014. A school for all in Finland. Teoksessa U. Blossing, G. Imsen & L. Moos (toim.) *The Nordic Education Model*. Springer Netherlands, 77–93. <https://doi.org/10.1007/978-94-007-7125-3_5>
- Alvesson, M. 1993. Organizations as rhetoric: Knowledge-intensive firms and the struggle with ambiguity. *Journal of Management Studies* 30 (6), 997–1015.
- Antikainen, A., Rinne, R. & Koski, L. 2013. *Kasvatussosiologia*. 5. painos. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Anttonen, A. & Sipilä, J. 2010. Universalismi Britannian ja Pohjoismaiden sosiaalipolitiikassa. *Janus* 18 (2), 104–120.
- Anttonen, A., Häikiö, L., Stefánsson, K. & Sipilä, J. 2012. Universalism and the challenge of diversity. Teoksessa A. Anttonen, L. Häikiö, & K. Stefánsson (toim.) *Welfare State, universalism and diversity*. Cheltenham, UK: Edward Elgar Publishing, 1–15. <<https://doi.org/10.4337/9781849805940.00006>>
- Apple, M. W. 2000. Can critical Pedagogies interrupt rightist Policies? *Educational Theory* 50 (2), 229–254.
- Apple, M. W. 2001. *Educating the "right" way: Markets, standards, God, and inequality*. New York: Routledge.
- Apple, M. W. 2017. What is present and absent in critical analyses of neoliberalism in education. *Peabody Journal of Education* 92 (1), 148–153. <<https://doi.org/10.1080/0161956X.2016.1265344>>
- Archibald, M. M. 2016. Investigator triangulation: A collaborative strategy with potential for mixed methods research. *Journal of Mixed Methods Research* 10 (3), 228–250. <<https://doi.org/10.1177/1558689815570092>>
- Au, W. & Ferrare, J. J. (toim.) 2015. *Mapping corporate education reform: Power and policy networks in the neoliberal state*. Routledge. <<https://doi.org/10.4324/9781315762401>>
- Ball, S. J. & Junemann, C. 2012. *Networks, new governance and education*. Bristol: Policy press.
- Ball, S. J. & Youdell, D. 2008. *Hidden privatisation in public education*. Education International. <https://www.right-to-education.org/sites/right-to-education.org/files/resource-attachments/Education_International_Hidden_Privatisation_in_Public_Education.pdf>
- Ball, S. J. 2003. The teacher's soul and the terrors of performativity. *Journal of Education Policy* 18 (2), 215–228. <https://doi.org/10.1080/0268093022000043065>.

- Ball, S. J. 2004. Suorituskeskeisyys ja yksityistäminen jälkihyvinvointivaltion koulutuspolitiikassa. *Kasvatus* 35 (1), 6–20.
- Ball, S. J. 2007. *Education plc: Understanding private sector participation in public sector education*. Lontoo: Routledge.
- Ball, S. J. 2009. Privatising education, privatising education policy, privatising educational research: Network governance and the ‘competition state’. *Journal of Education Policy* 24(1), 83–99. <<https://doi.org/10.1080/02680930802419474>>
- Ball, S. J. 2012. *Global education Inc*. Routledge: Routledge. <<https://doi.org/10.4324/9780203803301>>
- Ball, S. J., Junemann, C. & Santori, D. (2017). Networks, globalisation and policy mobility. Teoksessa S. J. Ball, C. Junemann & D. Santori (toim.) *Edu.net: Globalisation and Education Policy Mobility*. Routledge, 1–14. <<https://doi.org/10.4324/9781315630717-1>>
- Ball, S. J., Maguire, M. & Braun, A. 2011a. How schools do policy: Policy enactments in secondary schools. Lontoo: Routledge. <<https://doi.org/10.4324/9780203153185>>
- Ball, S. J., Maguire, M., Braun, A. & Hoskins, K. 2011b. Policy subjects and policy actors in schools: Some necessary but insufficient analyses. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education* 32 (4), 611–624. <<https://doi.org/10.1080/01596306.2011.601564>>
- Belfield, C. R. & Levin, H. M. 2002. *Education privatization: Causes, consequences and planning implications*. UNESCO: International Institute for Educational Planning.
- Berger, P. L. & Luckmann, T. 1991. *The Social Construction of Reality*. Lontoo: Penguin Books.
- Berry, B. 2015. Teacherpreneurs: Cultivating and scaling up a bold brand of teacher leadership. *The New Educator* 11 (2), 146–160. <<https://doi.org/10.1080/1547688X.2015.1026786>>
- Berry, B., Byrd, A. & Wieder, A. 2013. *Teacherpreneurs: Innovative teachers who lead but don’t leave*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Biesta, G. 2009. Good education in an age of measurement: On the need to reconnect with the question of purpose in education. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability* 21 (1), 33–46. <<https://doi.org/10.1007/s11092-008-9064-9>>
- Biesta, G. 2012. Giving teaching back to education: Responding to the disappearance of the teacher. *Phenomenology & Practice* 6 (2), 35–49. <<https://doi.org/10.29173/pandpr19860>>
- Biesta, G. 2015. What is education for? On good education, teacher judgement, and educational professionalism. *European Journal of Education* 50 (1), 75–87. <<https://doi.org/10.1111/ejed.12109>>
- Billig, M. 1987. *Arguing and Thinking. A Rhetorical Approach to Social Psychology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Billig, M. 1991. *Ideology and Opinions: Studies in rhetorical psychology*. Lontoo: Sage.
- Birch, K. & Springer, S. 2019. Peak neoliberalism? Revisiting and rethinking the concept of neoliberalism. *Ephemera: Theory and Politics in Organization* 19 (3), 467–485.
- Birch, K. 2015. Neoliberalism: The Whys and Wherefores ... and Future Directions: Neoliberalism. *Sociology Compass* 9 (7), 571–584. <<https://doi.org/10.1111/soc4.12277>>
- Birch, K. 2017. *A research agenda for neoliberalism*. Cheltenham, UK: Edward Elgar Publishing. <<https://doi.org/10.4337/9781786433596>>
- Blossing, U., Imsen, G. & Moos, L. 2014. Nordic schools in a time of change. Teoksessa U. Blossing, G. Imsen & L. Moos (toim.) *The Nordic Education Model*. Springer Netherlands, 1–14. <https://doi.org/10.1007/978-94-007-7125-3_1>
- Boas, T. C. & Gans-Morse, J. 2009. Neoliberalism: From new liberal philosophy to anti-liberal slogan. *Studies in Comparative International Development* 44 (2), 137–161. <<https://doi.org/10.1007/s12116-009-9040-5>>
- Bottery, M. 2009. Critical professional or branded technician? Changing conceptions of the education worker. Teoksessa M. Simons, M. Olssen, & M. A. Peters (toim.) *Re-reading education policies: A handbook studying the policy agenda of the 21st century*. Rotterdam: Sense Publisher, 683–700.
- Braun, V. & Clarke, V. 2006. Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology* 3 (2), 77–101. <<https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>>

- Brenner, N., Peck, J. & Theodore, N. 2010. Variegated neoliberalization: Geographies, modalities, pathways. *Global Networks* 10(2), 182–222. <<https://doi.org/10.1111/j.1471-0374.2009.00277.x>>
- Brown, C., White, R. & Kelly, A. 2021. Teachers as educational change agents: What do we currently know? Findings from a systematic review. *Emerald Open Research* 3 (26). <<https://doi.org/10.35241/emeraldopenres.14385.1>>
- Buchanan, R. 2015. Teacher identity and agency in an era of accountability. *Teachers and Teaching* 21 (6), 700–719. <<https://doi.org/10.1080/13540602.2015.1044329>>
- Buckley, A. P. & Futonge, K. 2016, 29. huhtikuuta. Teacherpreneurs: From vocation to innovation. [Konferenssiartikkeli]. 4th International Conference on Innovation and Entrepreneurship (ICIE 2016), The Ted Rogers School of Management, Ryerson University, Toronto, Canada. <<https://arrow.tudublin.ie/cgi/viewcontent.cgi?article=1149&context=buschmarcon>> (Luettu 30.1.2023.)
- Bunar, N. 2010. Choosing for quality or inequality: Current perspectives on the implementation of school choice policy in Sweden. *Journal of Education Policy* 25 (1), 1–18. <<https://doi.org/10.1080/02680930903377415>>
- Burch, P. 2021. Hidden markets: Public policy and the push to privatize education. Lontoo: Routledge.
- Burch, P., & Miglani, N. 2018. Technocentrism and social fields in the Indian EdTech movement: Formation, reproduction and resistance. *Journal of Education Policy*, 33 (5), 590–616. <<https://doi.org/10.1080/02680939.2018.1435909>>
- Cahill, D., Cooper, M., Konings, M. & Primrose, D. 2018. Introduction: Approaches to neoliberalism. Teoksessa D. Cahill, M. Cooper, M. Konings, & D. Primrose (toim.) *The SAGE Handbook of Neoliberalism*. Lontoo: Sage Publications Ltd, xxv–xxxiii. <<https://doi.org/10.4135/9781526416001>>
- Candido, H. H. D., Seppänen, P. & Thrupp, M. 2023. Business as the new doxa in education? An analysis of edu-business events in Finland. *European Educational Research Journal*. <<https://doi.org/10.1177/14749041221140169>>
- Caracelli, V. J. & Riggan, L. J. C. 1994. Mixed-method evaluation: Developing quality criteria through concept mapping. *Evaluation Practice* 15 (2), 139–152.
- Chein, I. 1981. Appendix: An introduction to sampling. Teoksessa L. H. Kidder (toim.) *Selltiz, Wrightsman & Cook' s research methods in social relations*. 4. painos. Austin, Texas: Holt, Rinehart and Winston, 418–441.
- Clarke, V. & Braun, V. 2013. Teaching thematic analysis: Overcoming challenges and developing strategies for effective learning. *The Psychologist* 26 (2), 120–123.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. 2007. *Research methods in education*. 6. painos. Lontoo: Routledge.
- Cohen, S. & Hochberg, Y. V. 2014. Accelerating startups: The seed accelerator phenomenon. *SSRN Electronic Journal*. <<https://doi.org/10.2139/ssrn.2418000>>
- Cone, L. & Brøgger, K. 2020. Soft privatisation: Mapping an emerging field of European education governance. *Globalisation, Societies and Education* 18 (4), 374–390. <<https://doi.org/10.1080/14767724.2020.1732194>>
- Creswell, J. W. & Plano Clark, V. L. 2017. *Designing and conducting mixed methods research*. 3. painos. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Creswell, J. W. 2009. *Research Design: Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage. <https://www.ucg.ac.me/skladiste/blog_609332/objava_105202/fajlovi/Creswell.pdf> (Luettu 19.4.2023.)
- Creswell, J. W. 2009. *Research design: Qualitative, quantitative and mixed methods approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage. <https://www.ucg.ac.me/skladiste/blog_609332/objava_105202/fajlovi/Creswell.pdf>
- Creswell, J. W. 2013. *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. 3. painos. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Danermark, B., Ekström, M., Jakobsen, L. & Karlsson, J. Ch. 2002. *Explaining society: Critical realism in the social sciences*. Lontoo: Routledge.

- Darling-Hammond, L. & Adamson, F. 2016. Privatization and public investment: Is the invisible hand a magic wand? Teoksessa F. Adamson, B. Åstrand, & L. Darling-Hammond (toim.) *Global education reform: How privatization and public investment influence education outcomes*. New York: Routledge, 194–225.
- Denzin, N. K. 1978. *The research act: A theoretical introduction to sociological methods*. 2. painos. New York: McGraw-Hill.
- Desjardins, R. & Rubenson, K. 2009. Research of vs research for education policy: In an era of transnational policy-making. Saarbrücken: VDM Verlag.
- Dovemark, M., Kosunen, S., Kauko, J., Magnúsdóttir, B., Hansen, P. & Rasmussen, P. 2018. De-regulation, privatisation and marketisation of Nordic comprehensive education: Social changes reflected in schooling. *Education Inquiry* 9 (1), 122–141. <<https://doi.org/10.1080/20004508.2018.1429768>>
- Doyle, W. 2017. Action plan report for global education brand Finland. Opetus- ja kulttuuriministeriö. <<https://okm.fi/documents/1410845/4150027/Action+Plan+For+Global+Education+Brand+Finland/765e3118-475e-486e-a023-c4f88ae289f3>> (Luettu 5.12.2023.)
- EdTech Finland. 2023. Finnish EdTech companies by category 2023. <<https://edtechfinland.com/wp-content/uploads/2023/02/Finnish-EdTech-companies-by-category-2023-02-map.pdf>> (Luettu 3.10.2023.)
- Eriksson, P. & Koistinen, K. 2014. Monenlainen tapaustutkimus. Kuluttajatutkimuskeskuksen tutkimuksia ja selvityksiä 11. Helsinki: Kuluttajatutkimuskeskus. <<https://core.ac.uk/download/pdf/33733176.pdf>> (Luettu 14.7.2023.)
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Esping-Andersen, G. 1990. *The three worlds of welfare capitalism*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Evers, J. & Kneyber, R. (toim.) 2016. *Flip the system: Changing education from the ground up*. Abingdon, Oxon: Routledge.
- Facer, K. & Selwyn, N. 2013. Towards a sociology of education and technology. Teoksessa R. Brooks, M. McCormack, & K. Bhopal (toim.) *Contemporary debates in the sociology of education*. Lontoo: Palgrave Macmillan UK, 218–235. <https://doi.org/10.1057/9781137269881_13>
- Flew, T. 2014. Six theories of neoliberalism. *Thesis Eleven* 122 (1), 49–71. <<https://doi.org/10.1177/0725513614535965>>
- Fontdevila, C., Verges, A. & Avelar, M. 2021. The business of policy: A review of the corporate sector's emerging strategies in the promotion of education reform. *Critical Studies in Education* 62 (2), 131–146. <<https://doi.org/10.1080/17508487.2019.1573749>>
- Fredriksson, A. 2009. On the consequences of the marketisation of public education in Sweden: For-profit charter schools and the emergence of the 'market-oriented teacher'. *European Educational Research Journal* 8 (2), 299–310. <<https://doi.org/10.2304/eej.2009.8.2.299>>
- Fullan, M. G. 1993. Why teachers must become change agents. *Educational Leadership* 50 (6). <<https://michaelfullan.ca/wp-content/uploads/2016/06/13396031680.pdf>>
- Fullan, M. G. 2011. *Change leader: Learning to do what matters most*. San Francisco, CA: Jossey-Bass/Wiley.
- Gale, T. 2001. Critical policy sociology: Historiography, archaeology and genealogy as methods of policy analysis. *Journal of Education Policy* 16 (5), 379–393. <<https://doi.org/10.1080/02680930110071002>>
- Gordon, I., Lewis, J. & Young, K. 1977. Perspectives on policy analysis. *Public Administration Bulletin* 25, 26–30. <https://faculty.washington.edu/romich/553/Fall05/week1/gordon_lewis_young_1993.pdf>
- Habermas, J. 1971. *Knowledge and human interests*. Käänt. J. Shapiro. Boston: Beacon Press.
- Alkuperäisjulkaisu Erkenntnis und Interesse 1968.
- Hargreaves, A. 2000. Four ages of professionalism and professional learning. *Teachers and Teaching* 6 (2), 151–182. <<https://doi.org/10.1080/713698714>>

- Hargreaves, A. 2001. *Changing teachers, changing times: Teachers' work and culture in the postmodern age*. Lontoo: Continuum.
- Harvey, D. 2005. *A brief history of neoliberalism*. Oxford: Oxford University Press. <<https://doi.org/10.1093/oso/9780199283262.001.0001>>
- Harvey, D. 2008. *Uusliberalismin lyhyt historia*. Suom. K. Koskinen. Tampere: Vastapaino.
- Hay, C. 2004. The normalizing role of rationalist assumptions in the institutional embedding of neoliberalism. *Economy and Society* 33(4), 500–527. <<https://doi.org/10.1080/0308514042000285260>>
- Heald, D. 1983. *Public expenditure: Its defence and reform*. Oxford: Martin Robertson.
- Heikkilä, M. 2002. Eettisiä ongelmia yhteiskuntatieteellisessä tutkimuksessa. Teoksessa S. Karjalainen, V. Launis, R. Pelkonen, & J. Pietarinen (toim.) *Tutkijan eettiset valinnat*. Tampere: Gaudeamus, 165–176.
- Helsinki Education Hub. 2022. *Finnish EdTech Report 2022*. <<https://educationhubhelsinki.fi/content/uploads/2022/06/Finnish-Edtech-Report-2022.pptx-1-1.pdf>> (Luettu 2.8.2023.)
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2009. *Tutki ja kirjoita*. 15. painos. Helsinki: Tammi.
- Hodge, G. & Greve, C. 2010. Public-Private Partnerships: Governance scheme or language game? *Australian Journal of Public Administration* 69, S8–S22. <<https://doi.org/10.1111/j.1467-8500.2009.00659.x>>
- Hogan, A. & Lingard, B. 2019. Teachers' perceptions of commercialisation in Australian public schools. Teoksessa D. M. Netolicky, J. Andrews, & C. Paterson (toim.) *Flip the System Australia*. Abingdon, Oxon, New York: Routledge, 19–29. <<https://doi.org/10.4324/9780429429620-4>>
- Hogan, A. & Thompson, G. (toim.) 2021. *Privatisation and commercialisation in public education: How the public nature of schooling is changing*. Lontoo, New York: Routledge.
- Hogan, A. & Thompson, G. 2017. Commercialization in education. Teoksessa G. W. Noblit (toim.) *Oxford Research Encyclopedia of Education*. Oxford: Oxford University Press, 1–21. <<https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.180>>
- Hogan, A. 2015. Boundary spanners, network capital and the rise of edu-businesses: The case of News Corporation and its emerging education agenda. *Critical Studies in Education* 56 (3), 301–314. <<https://doi.org/10.1080/17508487.2014.966126>>
- Hogan, A. 2016. NAPLAN and the role of edu-business: New governance, new privatisations and new partnerships in Australian education policy. *The Australian Educational Researcher* 43 (1), 93–110. <<https://doi.org/10.1007/s13384-014-0162-z>>
- Hogan, A., Enright, E., Stylianou, M. & McCuaig, L. 2018. Nuancing the critique of commercialisation in schools: Recognising teacher agency. *Journal of Education Policy* 33 (5), 617–631. <<https://doi.org/10.1080/02680939.2017.1394500>>
- Hogan, A., Thompson, G., Sellar, S. & Lingard, B. 2018. Teachers' and school leaders' perceptions of commercialisation in Australian public schools. *The Australian Educational Researcher* 45 (2), 141–160. <<https://doi.org/10.1007/s13384-017-0246-7>>
- Hursh, D. 2017. The end of public schools? The corporate reform agenda to privatize education. *Policy Futures in Education* 15(3), 389–399. <<https://doi.org/10.1177/1478210317715799>>
- Hyrkäs, A. 2016. *Startup complexity: Tracing the conceptual shift behind disruptive entrepreneurship* [Väitöskirja, Helsingin yliopisto]. <<https://helda.helsinki.fi/server/api/core/bitstreams/5cdda9ce-227c-4898-a2d4-3228ab03d972/content>>
- Ideland, M. 2020. Google and the end of the teacher? How a figuration of the teacher is produced through an ed-tech discourse. *Learning, Media and Technology* 46 (1), 33–46. <<https://doi.org/10.1080/17439884.2020.1809452>>
- Jaku-Sihvonen, R. 2009. Tasa-arvo ja laatu koulutusjärjestelmän kehittämisperusteina. Teoksessa K. Nyssölä & R. Jaku-Sihvonen (toim.) *Alueellinen vaihtelu koulutuksessa: Temaattinen tarkastelu alueellisen tasa-arvon näkökulmasta*. Helsinki: Opetushallitus, 25–37.
- Jalava, M., Simola, H. & Varjo, J. (2012). *Hallinnosta hallintaan: Koulutuksen hallinnon muutos 1960-luvulta 2000-luvulle*. Teoksessa P. Kettunen & H. Simola (toim.) *Tiedon ja osaamisen Suomi: Kasvatus ja koulutus 1960-luvulta 2000-luvulle*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 68–101.

- Jessop, B. 2010. Cultural political economy and critical policy studies. *Critical Policy Studies* 3 (3–4), 336–356. <<https://doi.org/10.1080/19460171003619741>>
- Jobér, A. 2023. Private actors in policy processes. *Entrepreneurs, edupreneurs and policyneurs. Journal of Education Policy*, 1–20. <<https://doi.org/10.1080/02680939.2023.2166128>>
- Johnson, R. B. & Onwuegbuzie, A. J. 2004. Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational Researcher* 33 (7), 14–26. <<https://doi.org/10.3102/0013189X033007014>>
- Johnson, R. B. 2011. Do we need paradigms? A mixed methods perspective. *Mid-Western Educational Researcher* 24 (2), 31–40.
- Johnson, R. B. 2012. Dialectical Pluralism and mixed Research. *American Behavioral Scientist* 56 (6), 751–754. <<https://doi.org/10.1177/0002764212442494>>
- Johnson, R. B., Onwuegbuzie, A. J. & Turner, L. A. 2007. Toward a Definition of Mixed Methods Research. *Journal of Mixed Methods Research* 1 (2), 112–133. <<https://doi.org/10.1177/1558689806298224>>
- Jokinen, A. 1999a. Diskurssianalyysin suhde sukulaistraditioihin. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila, & E. Suoninen (toim.) *Diskurssianalyysi liikkeessä*. Tampere: Vastapaino, 37–53.
- Jokinen, A. 1999b. Vakuuttelevan ja suostuttelevan retoriikan analysoiminen. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila, & E. Suoninen (toim.) *Diskurssianalyysi liikkeessä*. Tampere: Vastapaino, 126–159.
- Kalalahti, M. & Varjo, J. 2012. Tasa-arvo ja oikeudenmukaisuus perusopetukseen sijoittumisessa ja valikoitumisessa. *Kasvatus & Aika* 6 (1), 39–55.
- Kalalahti, M. & Varjo, J. 2021. Ohjauksen tavoitteet ja merkitykset valtiopäiväkeskustelussa vuosina 1967–1998: Aktantiaalinen analyysi. Teoksessa J. Varjo, J. Kauko & H. Silvennoinen (toim.) *Koulutuksen politiikat: Kasvatustieteologian vuosikirja 3, Vuosikerta 83*. Helsinki: Suomen kasvatustieteellinen seura, 313–344.
- Kalalahti, M., Silvennoinen, H. & Varjo, J. 2015. Luokittunut kouluvalinta ja mahdollisuuksien tasa-arvo. Teoksessa P. Seppänen, M. Kalalahti, R. Rinne, & H. Simola (toim.) *Lohkoutuva peruskoulu: Perheiden kouluvalinnat, yhteiskuntaluokat ja koulutuspolitiikka*. Helsinki: Suomen kasvatustieteellinen seura, 371–399.
- Kekäle, J. & Puusa, A. 2020. Tiedesodat: Realistinen ja konstruktionistinen maailmankäsitys. Teoksessa P. Juuti & A. Puusa (toim.) *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Helsinki: Gaudeamus, 39–54.
- Kenway, J. & Bullen, E. 2001. *Consuming children: Education-entertainment-advertising*. Buckingham, UK: Open University Press.
- Kettunen, P. & Simola, H. 2012. *Tiedon ja osaamisen Suomi: Kasvatus ja koulutus Suomessa 1960-luvulta 2000-luvulle*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Kiesi, I., Luoto, L., Palonen, T. & Seppänen, P. 2023. Koulutusliiketoimintaverkosto Suomessa: Päälekkäisjäsenyyssanalyysi. *Kasvatus* 54 (5), 464–480. <<https://doi.org/10.33348/kvt.142133>>
- Kiesi, I. & Hogan A. 2024. COVID-19 and the Commercialization of Finnish Schooling: A National ‘Digileap’ and a Global Re-imagining of Digitalized Public Schooling. Teoksessa K. Pöder & A. Santalova (toim.) *Privatization in and of public education*. Oxford: Oxford University Press.
- Kiesi, I. & Nivanaho, N. 2019. Verkostoituva koulutusliiketoiminta Suomessa ja maailmalla – xEdu ”Euroopan johtava yrityskehittäjä koulutusalan startupeille”. [Pro gradu -tutkielma. Turun yliopisto]. <<https://urn.fi/URN:NBN:fi-fe2019052016180>>
- Kiesi, I. 2023. Co-operation of edu-business and public schooling: Is the governance of education in Finland shifting from the public sector to networks? Teoksessa M. Thrupp, P. Seppänen, J. Kauko & S. Kosunen (toim.) *Finland’s famous education system – Unvarnished insights into Finnish schooling*. Singapore: Springer, 155–172. <https://doi-org.ezproxy.utu.fi/10.1007/978-981-19-8241-5_10>
- Kiesi, I. *Käsikirjoitus. Koulutusliiketoimintaverkosto Suomessa: Verkostohallinta ja julkisen koulutuksen yksityistyminen*. [Väitöskirjakäsikirjoitus, Turun yliopisto].

- Klees, S. J. 2008. A quarter century of neoliberal thinking in education: Misleading analyses and failed policies. *Globalisation, Societies and Education* 6(4), 311–348. <<https://doi.org/10.1080/14767720802506672>>
- Komulainen, H., Mertaniemi, E., Lunkka, N., Jansson, N., Meriläinen, M., Wiik, H. & Suhonen, M. 2019. Persuasive speech in multi-professional change facilitation meetings: A rhetorical discourse analysis. *Journal of Health Organization and Management* 33 (4), 396–412. <<https://doi.org/10.1108/JHOM-12-2018-0366>>
- Komulainen, K. J. 2006. Neoliberal educational policy: A case study of Finnish textbooks of entrepreneurial education. *Nordic Studies in Education* 26 (3), 212–228. <<https://doi.org/10.18261/ISSN1891-5949-2006-03-02>>
- Laiho, A., & Pihlaja, P. 2022. Is Finnish early childhood education going private? – Legislative steps and local policy actors’ representations of privatisation. *Policy Futures in Education* 20 (8), 941–959. <<https://doi-org.ezproxy.utu.fi/10.1177/14782103221074474>>
- Lappalainen, A. 1992. Oppikirjan historia: Kehitys sumerilaisista suomalaisiin. Porvoo: WSOY.
- Le, H. M. & Edwards, Jr, D. B. 2022. When teachers become the external actor: Private tutoring and endogenous privatisation in Cambodia. Teoksessa C. Lubienski, M. Yemini, & C. Maxwell (toim.) *The Rise of External Actors in Education*. Bristol University Press, 31–49. <<https://doi.org/10.46692/9781447359029.004>>
- Lempinen, S. & Seppänen, P. 2021. Valtio koulutuksen liiketoimintaa edistämässä: Digitalisaatiolla ‘osaamisen ekosysteemiin. Teoksessa J. Varjo, J. Kauko & H. Silvennoinen (toim.) *Koulutuksen politiikat: Kasvatussosiologian vuosikirja 3*. Helsinki: Suomen kasvatustieteellinen seura, 73–110.
- Lempinen, S., Kiesi, I., Nivanaho, N. & Seppänen, P. Arvioitavana. *Digital Transformation and Commodification of Finnish Public Education through Discourses of Change*.
- Lewis, S. & Lingard, B. 2022. PISA for sale? Creating profitable policy spaces through the OECD’s PISA for Schools. Teoksessa C. Lubienski, M. Yemini, & C. Maxwell (toim.) *The Rise of External Actors in Education*. Bristol University Press, 91–112. <<https://doi.org/10.46692/9781447359029.007>>
- Lewis, S. 2021. The turn towards policy mobilities and the theoretical-methodological implications for policy sociology. *Critical Studies in Education* 62 (3), 322–337. <<https://doi.org/10.1080/17508487.2020.1808499>>
- Lincoln, Y. S. & Guba, E. S. 1985. *Naturalistic inquiry*. Newbury Park, CA: Sage.
- Linder, S. H. 1999. Coming to terms with the public-private partnership: A grammar of multiple meanings. *The American Behavioural Scientist* 43 (1), 35–51.
- Lingard, B., Rawolle, S. & Taylor, S. 2005. Globalizing policy sociology in education: Working with Bourdieu. *Journal of Education Policy* 20 (6), 759–777. <<https://doi.org/10.1080/02680930500238945>>
- Lingard, B., Sellar, S., Hogan, A. & Thompson, G. 2017. *Commercialisation in public schooling (CIPS): Final report*. New South Wales Teachers Federation.
- Locatelli, R. 2019. *Reframing education as a public and common good: Enhancing democratic governance*. Lontoo: Palgrave Macmillan.
- Lubienski, C. 2018. The critical challenge: Policy networks and market models for education. *Policy Futures in Education* 16 (2), 156–168. <<https://doi.org/10.1177/1478210317751275>>
- Lundahl, L., Arreman, I. E., Holm, A.-S. & Lundström, U. 2013. Educational marketization the Swedish way. *Education Inquiry* 4 (3), 496–517. <<https://doi.org/10.3402/edui.v4i3.22620>>
- Lähdesmäki, K. 2003. *New Public Management ja julkisen sektorin uudistaminen: Tutkimus tehokkuusperiaatteista, julkisesta yrittäjyydestä ja tulostavasta sekä niiden määrittelemistä valtion keskushallinnon reformeista Suomessa 1980-luvun lopulta 2000-luvun alkuun*. [Väitöskirja, Vaasan yliopisto]. <https://osuva.uwasa.fi/bitstream/handle/10024/7576/isbn_952-476-004-5.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Macgilchrist, F., Allert, H. & Bruch, A. 2020. Students and society in the 2020s. Three future ‘histories’ of education and technology. *Learning, Media and Technology* 45 (1), 76–89. <<https://doi.org/10.1080/17439884.2019.1656235>>

- Macpherson, I., Robertson, S. & Walford, G. (toim.) 2014. Education, privatisation and social justice: Case studies from Africa, South Asia and South East Asia. Oxford: Symposium Books.
- Maguire, M. & Ball, S. J. 1994. Researching politics and the politics of research: Recent qualitative studies in the UK. *International Journal of Qualitative Studies in Education* 7 (3), 269–285. <<https://doi.org/10.1080/0951839940070307>>
- Marginson, S. 2013. The impossibility of capitalist markets in higher education. *Journal of Education Policy* 28 (3), 353–370. <<https://doi.org/10.1080/02680939.2012.747109>>
- Markham, A. & Buchanan, E. 2012. Ethical decision-making and internet research: Recommendations from the AoIR Ethics Working Committee. 2. versio. <<https://aoir.org/reports/ethics2.pdf>> (Luettu 5.12.2023.)
- Marom, L. & Ruitenberg, C. W. 2018. Professionalism discourses and neoliberalism in teacher education. *Alberta Journal of Educational Research* 64 (4), 364–377.
- Mason, J. 2002. *Qualitative researching*. 2. painos. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Mattila, R. 2015, 9 marraskuuta. Mikä ihmisen enklisijoittaja? – Nämä yritysmaailman muotisanat olisi hyvä tuntea. *Yle Uutiset*. <<https://yle.fi/a/3-8431950>> (Luettu 3.12.2023.)
- Mattila, Y. 2011. Suuria käännekohtia vai tasaista kehitystä? Tutkimus Suomen terveydenhuollon suuntaviivoista. *Sosiaali- ja terveysturvan tutkimuksia* 116. <<http://hdl.handle.net/10138/26343>> (Luettu 4.3.2024)
- Menashy, F. 2016. Private authority of ambiguity? The evolving role of corporations and foundations in the global partnership for education. Teoksessa A. Verger, C. Lubienski & G. Steiner-Khamsi (toim.) *The Global Education Industry*. Lontoo, New York: Routledge, 63–77.
- Merriam, S. B. 2009. *Qualitative research: A guide to design and implementation*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Mertala, P. 2019. (Vasta)kertomuksia koulutuksen digitalisaatiosta. *Kasvatus & Aika* 13 (3), 26–45. <<https://doi.org/10.33350/ka.76593>>
- Mertala, P. 2020, 11. marraskuuta. Luokkahuoneesta datatehtaaksi. Alusta! Tampereen yliopiston yhteiskuntatieteiden tiedekunnan verkkojulkaisu. <<https://www.tuni.fi/alustalehti/2020/11/11/luokkahuoneesta-datatehtaaksi/>> (Luettu 3.12.2023.)
- Metsämuuronen, J. 2006. Metodologian perusteet ihmistieteissä. Teoksessa J. Metsämuuronen (toim.) *Laadullisen tutkimuksen käsikirja*. Helsinki: International Methelp Ky, 15–78.
- Meyer, R. E. 2008. New sociology of knowledge: Historical legacy and contributions to current debates in institutional research. Teoksessa R. Greenwood, C. Oliver, R. Suddaby & K. Sahlin (toim.) *The SAGE Handbook of Organizational Institutionalism*. Lontoo: Sage Publications Ltd., 519–538. <<https://doi.org/10.4135/9781849200387.n22>>
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. 1994. *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. 2. painos. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Miller, P. & Rose, N. 2010. Miten meitä hallitaan. Suom. R. Suikkanen. Tampere: Vastapaino.
- Molnar, A., Boninger, F., Libby, K. M. & Fogarty, J. 2014. Schoolhouse commercialism leaves policymakers behind – The sixteenth annual report on schoolhouse commercializing trends: 2012–2013. Boulder, CO: National Education Policy Center. <<http://nepc.colorado.edu/publication/schoolhouse-commercialism-2013>> (Luettu 2.12.2023.)
- Moore, J. F. 1993. Predators and prey: A new ecology of competition. *Harvard Business Review* 71 (3), 75–86.
- Morgan, D. L. 2014. Integrating qualitative and quantitative methods: A pragmatic approach. <<https://doi.org/10.4135/9781544304533>>
- Mudge, S. L. 2008. What is neo-liberalism? *Socio-Economic Review* 6 (4), 703–731. <<https://doi.org/10.1093/ser/mwn016>>
- Murphy, J., Gilmer, S. W., Weise, R. & Page, A. 1998. *Pathways to privatization in education*. Greenwich, Conn: Ablex.
- Nambissan, G. B. & Ball, S. J. 2010. Advocacy networks, choice and private schooling of the poor in India. *Global Networks* 10 (3), 324–343. <<https://doi.org/10.1111/j.1471-0374.2010.00291.x>>

- Nambissan, G. B. & Ball, S. J. 2010. Advocacy networks, choice and private schooling of the poor in India. *Global Networks* 10 (3), 324–343. <<https://doi.org/10.1111/j.1471-0374.2010.00291.x>>
- Nauman, A. D. 2018. Could it ever happen here? Reflections on Finnish education and culture. I.e.: *Inquiry in Education* 10 (1). <<https://digitalcommons.nl.edu/ie/vol10/iss1/7>> (Luettu 28.11.2023.)
- Nissenbaum, H. F. 2010. *Privacy in context: Technology, policy, and the integrity of social life*. Stanford Law Books.
- Nivala, M. 2009. Simple answers for complex problems: Education and ICT in Finnish information society strategies. *Media, Culture & Society* 21 (3), 433–448. <<https://doi.org/10.1177/0163443709102715>>
- Nylund, K. L., Asparouhov, T. & Muthén, B. O. 2007. Deciding on the number of classes in latent class analysis and growth mixture modeling: A Monte Carlo simulation study. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal* 14 (4), 535–569. <<https://doi.org/10.1080/10705510701575396>>
- O’Cathain, A. 2016. Assessing the quality of mixed methods research: Toward a comprehensive framework. Teoksessa A. Tashakkori & C. Teddlie (toim.) *SAGE Handbook of Mixed Methods in Social & Behavioral Research*. 2. painos. Thousand Oaks, CA: Sage, 531–556. <<https://doi.org/10.4135/9781506335193>>
- O’Neill, J. 2023. The degradation of teachers’ work, loss of teachable moments, demise of democracy and ascendancy of surveillance capitalism in schooling. *Teachers’ Work* 20 (2), 179–189. <<https://doi.org/10.24135/teacherswork.v20i2.607>>
- Oberski, D. 2016. Mixture models: Latent profile and latent class analysis. Teoksessa J. Robertson & M. Kaptein (toim.) *Modern Statistical Methods for HCI*. Cham: Springer International Publishing, 275–287. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-26633-6_12>
- Olmedo, A. 2014. From England with love... ARK, heterarchies and global ‘philanthropic governance’. *Journal of Education Policy* 29 (5), 575–597. <<https://doi.org/10.1080/02680939.2013.859302>>
- Olssen, M. 1996. In defence of the welfare state and publicly provided education: A New Zealand perspective. *Journal of Education Policy* 11 (3), 227–362. <<https://doi.org/10.1080/0268093960110305>>
- Onwuegbuzie, A. J. & Johnson, R. B. 2006. The Validity Issue in Mixed Research. *Research in the Schools*, 13 (1), 48–63.
- Onwuegbuzie, A. J., Johnson, R. B. & Collins, K. M. 2009. Call for mixed analysis: A philosophical framework for combining qualitative and quantitative approaches. *International Journal of Multiple Research Approaches* 3 (2), 114–139. <<https://doi.org/10.5172/mra.3.2.114>>
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2016a. *Koulutusviennin tiekartta 2016–2019*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2016:9. Helsinki. <<http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-394-1>> (Luettu 2.12.2023.)
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2016b. *New comprehensive school action plan: Learner-centred education, competent teachers and collaborative school culture*. Helsinki. <<https://okm.fi/documents/1410845/4183002/New+Comprehensive+School+Action+Plan+2016.pdf/8eef80c8-95e5-4d85-8a7c-426f6c98680c/New+Comprehensive+School+Action+Plan+2016.pdf?version=1.2&t=1487333320000>> (Luettu 4.12.2023.)
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2018. *Finnish basic education – Excellence through equity for all*. Helsinki. <<http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-572-3>> (Luettu 4.12.2023.)
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2019. *Uusi peruskoulu -kärkihanke 2016–2018*. Loppuraportti. Helsinki. <<https://minedu.fi/documents/1410845/4583171/Uusi+peruskoulu+-karkihanke+2016-2018+loppuraportti/111c39fb-b2e9-b270-6778-fc0faa009661/Uusi+peruskoulu+-karkihanke+2016-2018+loppuraportti.pdf>> (Luettu 4.12.2023.)
- Opetushallitus & Kilpailu- ja kuluttajavirasto. 2014. *Koulujen ja oppilaitosten sekä yritysten välinen yhteistyö, markkinointi ja sponsorointi*. Muistiot 2014:3. Helsinki. <https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/159339_koulujen_ja_oppilaitosten_seka_yritysten_valinen_yhteisty_o_markkinointi_ja_s.pdf> (Luettu 28.11.2023.)

- Opetushallitus. 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Määräykset ja ohjeet 2014:96. Helsinki. <https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf> (Luettu 28.11.2023.)
- Opetushallitus. 2020. Koulutusviennin tiekartta 2020–2023. Raportit ja selvitykset 2020: 8. Helsinki. <https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/koulutusviennin_tiekartta_2020-2023.pdf> (Luettu 2.12.2023.)
- Orlowski, P. 2015. Neoliberalism, its Effects on Saskatchewan, and a teacher educator. *Alternate Routes: A Journal of Critical Social Research*, Vol. 26. <<https://www.alternateroutes.ca/index.php/ar/article/view/22319>> (Luettu 23.1.2023.)
- Ozga, J. 1987. Studying education through the lives of the policy makers. Teoksessa S. Walker & L. Barton (toim.) *Changing policies, changing teachers: New directions for schooling?* Sussex: Falmer Press, 138–150.
- Ozga, J. 2021. Problematising policy: The development of (critical) policy sociology. *Critical Studies in Education* 62 (3), 290–305. <<https://doi.org/10.1080/17508487.2019.1697718>>
- Paakkari, A. 2015. Koulu ja kännykät: Tietokapitalismi luokkahuoneessa. Teoksessa K. Brunila, J. Onnismaa, & H. Pasanen (toim.) *Koko elämä töihin: Koulutus tietokykykapitalismissa*. Tampere: Vastapaino, 83–101.
- Paakkari, A. 2020. Entangled devices: An ethnographic study of students, mobilephones and capitalism. [Väitöskirja, Helsingin yliopisto]. <<https://helda.helsinki.fi/server/api/core/bitstreams/1d5c2526-5581-4ae0-861d-26710cd2b7e5/content>>
- Paananen, M., & Kosunen, S. 2023. Koulutuksen yksityistymisen tutkimuksen mahdollisuudet. *Kasvatus* 54 (5), 431–433. <<https://journal.fi/kasvatus/article/view/142122>>
- Papert, S. 1988. A Critique of technocentrism in thinking about the school of the future. Teoksessa *Children in the Information Age: Opportunities for creativity, innovation and new activities*. Amsterdam: Elsevier, 3–18. <<https://doi.org/10.1016/B978-0-08-036464-3.50006-5>>
- Parkkari, P. 2015. Problematising start-up accelerator programmes: Accelerating ideals of entrepreneurship. The 9th Critical Management Studies Conference, Leicester.
- Parreira do Amaral, M., Steiner-Khamsi, G. & Thompson, C. (toim.) 2019. *Researching the global education industry: Commodification, the market and business involvement*. Cham: Palgrave Macmillan. <<https://doi.org/10.1007/978-3-030-04236-3>>
- Patomäki, H. 2007. *Uusliberalismi Suomessa: Lyhyt historia ja tulevaisuuden vaihtoehdot*. Helsinki: WSOY.
- Peck, J. & Tickell, A. 2002. Neoliberalizing space. *Antipode* 34 (3), 380–404. <<https://doi.org/10.1111/1467-8330.00247>>
- Pekkarinen, T., Uusitalo, R. & Kerr, S. 2009. School tracking and intergenerational income mobility: Evidence from the Finnish comprehensive school reform. *Journal of Public Economics* 93 (7–8), 965–973. <<https://doi.org/10.1016/j.jpubeco.2009.04.006>>
- Perusopetuslaki 1998. 628/21.8.1998.
- Pietarinen, J. 2002. Eettiset perusvaatimukset tutkimustyössä. Teoksessa S. Karjalainen, V. Launis, R. Pelkonen, & J. Pietarinen (toim.) *Tutkijan eettiset valinnat*. Tampere: Gaudeamus, 58–69.
- Pietikäinen, J. 2015. Ahneita kustantajia vai laadun tekijöitä? Teoksessa H. Ruuska, M. Löytönen & A. Ruutanen (toim.) *Laatua! Oppimateriaalit muuttuvassa tietoympäristössä*. Porvoo: Bookwell Oy, 57–65. <https://www.suomentietokirjailijat.fi/media/laatua_oppimateriaalit_2015_korjattu_web.pdf>
- Pitkäniemi, H. 2015. Mixed methods -lähestymistapa kasvatustieteessä: Argumentaatiosta kehittämiseen. *Kasvatus* 46 (3), 262–268.
- Player-Koro, C. 2016. The Contemporary faith in educational technology – a Critical perspective. *Tidskrift for Professionsstudier* 12 (23), 98–106. <<https://doi.org/10.7146/ftp.v12i23.96735>>
- Potter, J. 1996. *Representing Reality: Discourse, Rhetoric and Social Construction*. Lontoo: Sage Publications Ltd. <<https://doi.org/10.4135/9781446222119>>
- Potter, J. 2004. Discourse Analysis. Teoksessa M. Hardy & A. Bryman *Handbook of data analysis* (toim.) Lontoo: Sage Publications Ltd., 607–642. <<https://doi.org/10.4135/9781848608184.n27>>

- Potter, J., Wetherell, M. & Chitty, A. 1991. Quantification rhetoric—cancer on television. *Discourse & Society* 2 (3), 333–365. <<https://www.jstor-org.ezproxy.utu.fi/stable/42887749>>
- Powell, D. 2014. Childhood obesity, corporate philanthropy and the creeping privatisation of health education. *Critical Public Health* 24 (2), 226–238. <<https://doi.org/10.1080/09581596.2013.846465>>
- Powell, D. 2015. Assembling the privatisation of physical education and the ‘inexpert’ teacher. *Sport, Education and Society* 20 (1), 73–88. <<https://doi.org/10.1080/13573322.2014.941796>>
- Pynnönen, A. 2013. Diskurssianalyysi: Tapa tutkia, tulkita ja olla kriittinen. Jyväskylän yliopiston kauppakorkeakoulun Working Paper N:o 379. <<https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/42412/978-951-39-5471-0.pdf?sequence=1&isAllowed=y>> (Luettu 24.3.2023.)
- R Core Team 2021. R: A language and environment for statistical computing. [Ohjelmisto]. <<https://www.r-project.org/>> (Luettu 4.4.2022.)
- Rajakaltio, H. 2012. Pedagoginen johtaminen managerialismin ristipaineissa. Teoksessa K. Mäki & T. Palonen (toim.) *Johtamisen tilat ja paikat: Aikuiskasvatuksen 50 vuosikirja*. Vantaa: Kansanvalistusseura, 105–125.
- Ramiel, H. 2019. User or student: Constructing the subject in Edtech incubator. *Discourse: Studies in the cultural politics of education* 40 (4), 487–499. <<https://doi.org/10.1080/01596306.2017.1365694>>
- Reponen, J., Keränen, N., Ruotanen, R., Tuovinen, T., Haverinen, J. & Kangas, M. 2021. Tieto- ja viestintäteknologian käyttö terveydenhuollossa vuonna 2020: Tilanne ja kehityksen suunta. *Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. Raportti 11/2021*. <<https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-343-771-5>>
- Revelle, W. 2022. Psych: Procedures for psychological, psychometric, and personality research. [Ohjelmisto]. <<https://CRAN.R-project.org/package=psych>> (Luettu 4.4.2022.)
- Rhodes, R. A. W. 1997. *Understanding governance: Policy networks, governance, reflexivity, and accountability*. Buckingham, Philadelphia: Open University Press.
- Rhodes, R. A. W. 2007. Understanding Governance: Ten Years On. *Organization Studies* 28 (8), 1243–1264. <<https://doi.org/10.1177/0170840607076586>>
- Riep, C. B. 2019. Fixing contradictions of education commercialisation: Pearson plc and the construction of its efficacy brand. *Critical Studies in Education* 60 (4), 407–425. <<https://doi.org/10.1080/17508487.2017.1281828>>
- Riitakorpi, M. 2017, 19. heinäkuuta. Yritysjargon lumoa ja huvittaa, mutta mitä se meistä kertoo? – Asiantuntijat näkevät bisneskielessä myös ongelmia. *Talouselämä*. <<https://www.talouselama.fi/uutiset/yritysjargon-lumoa-ja-huvittaa-mutta-mita-se-meista-kertoo-asiantuntijat-nakevat-bisneskielessa-myo-ongelmia/5392e042-c19e-3ea2-a99e-96eaa6494bbd>> (Luettu 3.12.2023.)
- Rinne, R. 2001. Koulutuspolitiikan käänne ja nuorten syrjäytyminen. Teoksessa A. Jauhiainen, R. Rinne, J. Tähtinen & S. Ahonen (toim.) *Koulutuspolitiikka Suomessa ja ylikansalliset mallit*. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura, 91–137.
- Rinne, R., Kallo, J. & Hokka, S. 2004. Too Eager to Comply? OECD Education Policies and the Finnish Response. *European Educational Research Journal* 3 (2), 454–485. <<https://doi.org/10.2304/eerj.2004.3.2.3>>
- Rinne, R., Kivirauma, J. & Simola, H. 2002. Shoots of revisionist education policy or just slow readjustment? The Finnish case of educational reconstruction. *Journal of Education Policy* 17 (6), 643–658. <<https://doi.org/10.1080/0268093022000032292>>
- Rizvi, F. & Lingard, B. 2010. *Globalizing education policy*. Lontoo: Routledge.
- Rizvi, F. 2017. Globalization and the neoliberal imaginary of educational reform. *Unesco*. <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247328>>
- Robertson, S. L. & Verger, A. 2012. Governing education through public private partnerships. Teoksessa S. L. Robertson, K. Mundy, A. Verger & F. Menashy (toim.) *Public private partnerships in education: New actors and modes of governance in a globalizing world*. Cheltenham: Edward Elgar, 21–42.

- Robertson, S. L., Mundy, K., Verger, A. & Menashy, F. (toim.) 2012. Public private partnerships in education: New actors and modes of governance in a globalizing world. Cheltenham: Edward Elgar.
- Ronkainen, S. & Karjalainen, A. (toim.) 2008. Sähköä kyselyyn! Web-kysely tutkimuksessa ja tiedonkeruussa. Rovaniemi: Lapin yliopisto.
- Ruutiainen, V., Paananen, M. & Fjällström, S. 2023. Eriytyvä varhaiskasvatus? Erot yksityisten ja julkisten päiväkotien lähialueissa. *Kasvatus* 54 (5), 434–449. <<https://doi.org/10.33348/kvt.142131>>
- Räty, H., Snellman, L., Kontio, M. & Kähkönen, H., 1997. Opettajat ja peruskoulun uudistaminen. *Kasvatus* 28 (5), 427–435.
- Rönnerberg, L. 2017. From national policy-making to global edu-business: Swedish edu-preneurs on the move. *Journal of Education Policy* 32(2), 234–249. <<https://doi.org.ezproxy.utu.fi/10.1080/02680939.2016.1268725>>
- Rönnerberg, L., Lindgren, J. & Lundahl, L. 2019. Education governance in times of marketization: The quiet Swedish revolution. Teoksessa R. Langer & T. Brüsmeister (toim.) *Handbuch Educational Governance Theorien*, Vol. 43. Springer Fachmedien Wiesbaden, 711–727. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-22237-6_31>
- Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. 2006. KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto [verkkójulkaisu]. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto. <https://www.fsd.tuni.fi/menetelmaopetus/kvali/L7_3_3.html> (Luettu 23.3.2023.)
- Saaranen-Kauppinen, A., Puusniekka, A., Kuula, A., Rissanen, R. & Karvinen, I. 2009. Menetelmäopetuksen tietovaranto KvaliMOTV: Kvalitatiivisten menetelmien verkko-oppikirja. Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto, Tampereen yliopisto. <<https://www.fsd.tuni.fi/tietoaarkisto/julkaisut/kvalimotv.pdf>>
- Saari, A. & Sääntti, J. 2018. The rhetoric of the ‘digital leap’ in Finnish educational policy documents. *European Educational Research Journal* 17 (3), 442–457. <<https://doi.org/10.1177/1474904117721373>>
- Saarinen, A. 2007. Lääkärien mielipiteet terveydenhuollon markkinoistumisesta. *Yhteiskuntapolitiikka* 72 (6), 599–612. <<https://urn.fi/URN:NBN:fi-fe201209117414>>
- Saarinen, A., Salmenniemi, S. & Keränen, H. 2014. Hyvinvointivaltiota hyvinvoivaan valtioon. Hyvinvointi ja kansalaisuus suomalaisessa poliittisessä diskurssissa. *Yhteiskuntapolitiikka* 79 (6), 605–618.
- Sahlberg, P. 2011. Finnish lessons: What can the world learn from educational change in Finland? New York: Teachers College Press, Columbia University.
- Sahlberg, P. 2015. Finnish lessons 2.0: What can the world learn from educational change in Finland? 2. painos. New York: Teachers College Press, Columbia University.
- Sahlberg, P. 2016. The Finnish paradox: Equitable public education within a competitive market economy. Teoksessa F. Adamson, B. Astrand, & L. Darling-Hammond (toim.) *Global Education Reform: How privatization and public investment influence education outcomes*. New York: Routledge, 110–130.
- Sahlberg, P. 2021. Finnish lessons 3.0: What can the world learn from educational change in Finland? 3. painos. New York: Teachers College Press, Columbia University.
- Sandelowski, M. & Leeman, J. 2012. Writing usable qualitative health research findings. *Qualitative Health Research* 22 (10), 1404–1413. <<https://doi.org/10.1177/1049732312450368>>
- Santori, D., Ball, S. J. & Junemann, C. 2016. Financial markets and investment in education. Teoksessa A. Verger, C. Lubienski & G. Steiner-Khamsi (toim.) *The global education industry*. Lontoo, New York: Routledge, 193–210.
- Savage, G. C. 2021. The evolving state of policy sociology. *Critical Studies in Education* 62 (3), 275–289. <<https://doi.org/10.1080/17508487.2021.1942108>>
- Savas, E. S. 2000. *Privatization and Public-Private Partnerships*. New York: Chatham House.

- Scrucca, L., Fop, M., Murphy, T., Brendan, & Raftery, A. E. 2016. Mclust 5: Clustering, classification and density estimation using Gaussian finite mixture models. *The R Journal* 8 (1), 289–317. <<https://doi.org/10.32614/RJ-2016-021>>
- Seddon, T., Ozga, J. & Levin, J. 2013. Global transitions and teacher professionalism. Teoksessa T. Seddon & J. Levin (toim.) *Educators, professionalism and politics. Global transitions, national spaces and professional projects*. New York: Routledge, 3–24.
- Sellars, M. & Imig, S. 2020. The real cost of neoliberalism for educators and students. *International Journal of Leadership in Education*, 1–13. <<https://doi.org/10.1080/13603124.2020.1823488>>
- Selwyn, N. 2011. Editorial: In praise of pessimism—the need for negativity in educational technology. *British Journal of Educational Technology* 42 (5), 713–718.
- Selwyn, N. 2013. *Rethinking Education in the Digital Age*. Teoksessa K. Orton-Johnson & N. Prior (toim.) *Digital sociology: Critical perspectives*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 197–212.
- Selwyn, N. 2016. Minding our language: Why education and technology is full of bullshit ... and what might be done about it. *Learning, Media and Technology* 41 (3), 437–443. <<https://doi.org/10.1080/17439884.2015.1012523>>
- Selwyn, N. 2019. *Should robots replace teachers? AI and the future of education*. Polity Press.
- Seppänen, P. & Rinne, R. 2015. *Suomalainen yhtenäiskoulu ylikansallisen koulupolitiikan paineissa*. Teoksessa P. Seppänen, M. Kalalahti, R. Rinne, & H. Simola (toim.) *Lohkoutuva peruskoulu: Perheiden kouluvalinnat, yhteiskuntaluokat ja kouluvalinta*. Helsinki: Suomen kasvatustieteellinen seura, 23–58.
- Seppänen, P. 2006. *Kouluvalintapolitiikka perusopetuksessa: Suomalaiskaupunkien koulumarkkinat kansainvälisessä valossa [Väitöskirja, Turun yliopisto]*.
- Seppänen, P., Kiesi, I., Lempinen, S. & Nivanaho, N. 2023. *Businessing around Comprehensive Schooling*. Teoksessa M. Thrupp, P. Seppänen, J. Kauko, & S. Kosunen (toim.) *Finland's Famous Education System: Unvarnished Insights into Finnish Schooling*. Singapore: Springer 137–153. <https://doi-org.ezproxy.utu.fi/10.1007/978-981-19-8241-5_9>
- Seppänen, P., Lempinen, S., Nivanaho, N., Kiesi, I. & Thrupp, M. 2020. Edu-bisnes peruskoulussa: Kohti ”eduekosysteemiä”. *Kasvatus* 51 (2), 95–112.
- Seppänen, P., Thrupp, M. & Lempinen, S. 2021. Edu-Business in Finnish schooling. Teoksessa A. Hogan & G. Thompson (toim.) *Privatisation and commercialisation in public education: How the public nature of schooling is changing*. Lontoo, New York: Routledge, 101–118. <<http://dx.doi.org/10.4324/9780429330025-9>>
- Seppänen-Järvelä, R., Åkerblad, L. & Haapakoski, K. 2019. Monimenetelmällisen tutkimuksen integroivat strategiat. *Yhteiskuntapolitiikka*, 84(3), 332–339. <<https://urn.fi/URN:NBN:fi-fe2019061220179>>
- Silvennoinen, H., Kalalahti, M. & Varjo, J. 2016. Globalisaatio, markkinaliberalismi ja koulutuspolitiikan muutos. Teoksessa H. Silvennoinen, M. Kalalahti, & J. Varjo (toim.) *Koulutuksen tasa-arvon muuttuvat merkitykset: Kasvatustieteellisen vuosikirja 1*. Helsinki: Suomen kasvatustieteellinen seura, 11–34.
- Simola, H. & Rinne, R. 2015. Education politics and contingency: Belief, status and trust behind the Finnish Pisa miracle. Teoksessa H. Simola *The Finnish education mystery: Historical and sociological essays on schooling in Finland*. Lontoo, New York: Routledge, 252–272.
- Simola, H. 2004. Kohti kolmannen tasavallan koulupolitiikkaa? Uusi hallinnan tapa, koulutus ja syrjäytyminen Suomessa. Teoksessa J. Löfström, J. Rantala & J. Salminen (toim.) *Esseitä historiallis-yhteiskunnallisesta kasvatuksesta*. Helsinki: Historiallis-yhteiskuntatiedollisen kasvatuksen tutkimus- ja kehittämiskeskus, 115–138.
- Simola, H. 2015. *The Finnish education mystery: Historical and sociological essays on schooling in Finland*. Lontoo, New York: Routledge.
- Simola, H. 2018. *Suomalaisen peruskoulunopettajan politiikkapuhe 1990-luvun lopulla*. Teoksessa A. Jauhiainen, J. Kivirauma, & H. Kinnari (toim.) *Koulutus hallinnassa. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisu A:216*. Kasvatustieteiden laitos, 399–434.

- Simola, H., Kauko, J., Varjo, J., Kalalahti, M. & Sahlström, F. 2017. Dynamics in Education Politics: Understanding and explaining the Finnish case. Lontoo: Routledge. <<https://doi.org/10.4324/9780203068793>>
- Steiner-Khamsi, G. 2022. Foreword. Teoksessa C. Lubienski, M. Yemini & C. Maxwell (toim.) *The Rise of External Actors in Education*. Bristol University Press, xii–xvi. <<https://doi.org/10.46692/9781447359029.001>>
- Suoninen, E. 1999. Näkökulma sosiaalisen todellisuuden rakentumiseen. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila, & E. Suoninen (toim.) *Diskurssianalyysi liikkeessä*. Tampere: Vastapaino, 17–39.
- Suoranta, J. 2008. Markkinavoimat vastaan kasvatusvoimat. Teoksessa J. Ojajarvi & L. Steinby (toim.) *Minä ja markkinavoimat: Yksilö, kulttuuri ja yhteiskunta uusliberalismin valtakaudella*. Helsinki: Hakapaino, 67–109.
- Tashakkori, A. & Teddlie, C. 2008. Quality of inferences in mixed methods research: Calling for an Integrative Framework. Teoksessa M. Bergman (toim.) *Advances in Mixed Methods Research*. Lontoo: Sage Publications Ltd., 101–119. <<https://doi.org/10.4135/9780857024329>>
- Teddlie, C. & Tashakkori, A. 2003. Major issues and controversies in the use of mixed methods in social and behavioral sciences. Teoksessa A. Tashakkori & C. Teddlie (toim.) *Handbook of mixed methods in social and behavioral research*. 1. painos. Thousand Oaks, CA: Sage, 3–50.
- Tervasmäki, T. & Tomperi, T. 2018. Koulutuspolitiikan arvovalinnat ja suunta satavuotiaassa Suomessa. *Niin & Näin* 2 (25), 164–200. <<http://netn.fi/node/7333>>
- Thompson, C. & Parreira do Amaral, M. 2019. Introduction: Researching the global education industry. Teoksessa M. Parreira do Amaral, G. Steiner-Khamsi, & C. Thompson (toim.) *Researching the global education industry: Commodification, the market and business involvement*. Cham: Palgrave Macmillan, 1–21.
- Thompson, G., Hogan, A., Shield, P., Lingard, B. & Sellar, S. 2021. Teacher concerns regarding commercialisation. Teoksessa A. Hogan & G. Thompson (toim.) *Privatisation and commercialisation in public education: How the public nature of schooling is changing*. Lontoo, New York: Routledge, 152–167.
- Thorsen, D. E. & Lie, A. 2007. What is neo-liberalism. <<https://jagiroadcollegelive.co.in/attendance/classnotes/files/1589998418.pdf>> (Luettu 24.11.2023.)
- Tuomi, J. & Sarajarvi, H. 2018. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Turner, P. & Turner, S. 2009. Triangulation in practice. *Virtual Reality* 13 (3), 171–181. <<https://doi.org/10.1007/s10055-009-0117-2>>
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. 2019. Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakoarvointi Suomessa: Tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisuja 3/2019. <https://tenk.fi/sites/default/files/2021-01/Ihmistieteiden_eettisen_ennakoarvoinnin_ohje_2020.pdf> (Luettu 4.7.2023.)
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. 2023. Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisuja 2/2023. <https://tenk.fi/sites/default/files/2023-03/HTK-ohje_2023.pdf> (Luettu 6.7.2023.)
- Tähtinen, J., Laakkonen, E. & Broberg, M. 2020. Tilastollisen aineiston käsittelyn ja tulkinnan perusteita. 2. painos. Turun yliopiston kasvatustieteiden laitos. <<https://urn.fi/URN:ISBN:978-951-29-8091-8>>
- Vaismoradi, M., Turunen, H. & Bondas, T. 2013. Content analysis and thematic analysis: Implications for conducting a qualitative descriptive study. *Nursing & Health Sciences* 15 (3), 398–405. <<https://doi.org/10.1111/nhs.12048>>
- Valtioneuvosto. 2021. Valtioneuvoston koulutuspoliittinen selonteko. Valtioneuvoston julkaisuja 2021:24. Helsinki. <<https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/handle/10024/162995>> (Luettu 3.12.2023.)
- Valtioneuvoston kanslia. 2015. Finland, a land of solutions. Strategic Programme of Prime Minister Juha Sipilä's Government. Government publications 12/2015. Helsinki. <https://vnk.fi/documents/10184/1427398/Ratkaisujen+Suomi_EN_YHDISTETTY_netti.pdf/8d2e1a66-e24a-4073-8303-ee3127fbfcac> (Luettu 4.12.2023.)

- Valtioneuvoston kanslia. 2015. Ratkaisujen Suomi. Pääministeri Juha Sipilän hallituksen strateginen ohjelma 29.5.2015. Hallituksen julkaisusarja 10/2015. Helsinki. <https://valtioneuvosto.fi/documents/10184/1427398/Ratkaisujen+Suomi_FI_YHDISTETTY_netti.pdf> (Luettu 2.12.2023.)
- Valtioneuvoston kanslia. 2016. Action plan for the implementation of the key projects and reforms defined in the Strategic Government Programme. Government publications 1/2016. Helsinki. <<https://valtioneuvosto.fi/documents/10616/1986338/Action+plan+for+the+implementation+Strategic+Government+Programme+EN.pdf/12f723ba-6f6b-4e6c-a636-4ad4175d7c4e>> (Luettu 4.12.2023.)
- Valtioneuvoston kanslia. 2016. Toimintasuunnitelma strategisen hallitusohjelman kärkihankkeiden ja reformien toimeenpanemiseksi 2015–2019. Päivitys 2016. Hallituksen julkaisusarja 2/2016. Helsinki. <<https://valtioneuvosto.fi/documents/10184/321857/Toimintasuunnitelma+strategisen+hallitusohjelman+k%C3%A4rkihankkeiden+ja+reformien+toimeenpanemiseksi+2015%E2%80%932019%2C+p%C3%A4ivitys+2016/305dcb6c-c9f8-4aca-bbbb-1018cd7a1fd8>> (Luettu 3.12.2023.)
- Valtioneuvoston kanslia. 2017. Finland, a land of solutions. Mid-term review. Government Action Plan 2017–2019. Government publications 7/2017. Helsinki. <<https://valtioneuvosto.fi/documents/10184/321857/Government+action+plan+28092017+en.pdf>> (Luettu 4.12.2023.)
- Valtioneuvoston kanslia. 2018. Finland, a land of solutions. Government action plan 2018–2019. Government publications 29/2018. Helsinki. <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/160985/29_18_Finland_a_land_of_Solutions_2018-2019_EN.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (Luettu 4.12.2023.)
- van Drie, J. & Dekker, R. 2013. Theoretical triangulation as an approach for revealing the complexity of a classroom discussion. *British Educational Research Journal* 39 (2), 338–360.
- Varjo, J. 2007. Kilpailukykyvaltion koululainsäädännön rakentuminen: Suomen eduskunta ja 1990-luvun koulutuspoliittinen käänne [Väitöskirja, Helsingin yliopisto]. <<https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/19851/kilpailu.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>
- Varjo, J., Simola, H. & Rinne, R. 2016. Arvioida ja hallita: Perään katsomisesta informaatio-ohjaukseen suomalaisessa koulupolitiikassa. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Venugopal, R. 2015. Neoliberalism as concept. *Economy and Society* 44 (2), 165–187. <<https://doi.org/10.1080/03085147.2015.1013356>>
- Verger, A. 2014. Why do policy-makers adopt global education policies? Toward a research framework on the varying role of ideas in education reform. *Current Issues in Comparative Education* 16 (2), 14–29. <<https://doi.org/10.52214/cice.v16i2.11489>>
- Verger, A., Fontdevila, C. & Zancajo, A. 2017. Multiple paths towards education privatization in a globalizing world: A cultural political economy. *Journal of Education Policy* 32 (6), 757–787. <<https://doi.org/10.1080/02680939.2017.1318453>>
- Verger, A., Fontdevila, C., Rogan, R. & Gurney, T. 2019. Manufacturing an illusory consensus? A bibliometric analysis of the international debate on education privatisation. *International Journal of Educational Development* 64, 81–95. <<https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2017.12.011>>
- Verger, A., Lubienski, C. & Steiner-Khamsi, G. (toim.) 2016. *The global education industry*. Lontoo, New York: Routledge.
- Verger, A., Lubienski, C. & Steiner-Khamsi, G. 2016. The emergence and structuring of the global education industry: Towards an analytical framework. Teoksessa A. Verger, C. Lubienski & G. Steiner-Khamsi (toim.) *The global education industry*. Lontoo, New York: Routledge, 3–24.
- Virtanen, J. 2006. Fenomenologia laadullisen tutkimuksen lähtökohtana. Teoksessa J. Metsämuuronen (toim.) *Laadullisen tutkimuksen käsikirja*. Helsinki: International Methelp Ky, 149–214.
- Vuorikoski, M. & Räsänen, M. 2010. Opettajan identiteetti ja identiteettipolitiikan hallintakulttuurien murroksissa. *Kasvatus & Aika* 4 (4), 63–81.

- Wallenius, T. 2016. Oppimistulosten kansallisen arvioinnin historiallinen institutionaalistuminen Suomessa ja Ruotsissa. Teoksessa H. Silvennoinen, M. Kalalahti, & J. Varjo (toim.) Koulutuksen tasarvon muuttuvat merkitykset: Kasvatussosiologian vuosikirja 1. Helsinki: Suomen kasvatustieteellinen seura, 99–131.
- Watkins, M. W. 2018. Exploratory factor analysis: A guide to best practice. *Journal of Black Psychology* 44 (3), 219–246. <<https://doi.org/10.1177/0095798418771807>>
- Weller, B. E., Bowen, N. K. & Faubert, S. J. 2020. Latent class analysis: A guide to best practice. *Journal of Black Psychology* 46 (4), 287–311. <<https://doi.org/10.1177/0095798420930932>>
- Whitty, G. & Power, S. 2000. Marketization and privatization in mass education systems. *International Journal of Educational Development* 20 (2), 93–107. <[https://doi.org/10.1016/S0738-0593\(99\)00061-9](https://doi.org/10.1016/S0738-0593(99)00061-9)>
- Williams, P. 2002. The competent boundary spanner. *Public Administration* 80 (1), 103–124. <<https://doi.org/10.1111/1467-9299.00296>>
- Williams, P. 2013. We are all boundary spanners now? *International Journal of Public Sector Management* 26 (1), 17–32. <<https://doi.org/10.1108/09513551311293417>>
- Williamson, B. & Hogan, A. 2020. Commercialisation and privatisation in/of education in the context of Covid-19. *Education International*. <<https://eprints.qut.edu.au/216577/1/76301358.pdf>> (Luettu 3.12.2023.)
- Williamson, B. 2016. Digital education governance: An introduction. *European Educational Research Journal* 15 (1), 3–13. <<https://doi.org/10.1177/1474904115616630>>
- Williamson, B. 2017. Big Data in education: The digital future of learning, policy and practice. Lontoo: SAGE Publications Ltd. <<https://doi.org/10.4135/9781529714920>>
- Williamson, B. 2018. Silicon startup schools: Technocracy, algorithmic imaginaries and venture philanthropy in corporate education reform. *Critical Studies in Education* 59 (2), 218–236. <<https://doi.org/10.1080/17508487.2016.1186710>>
- Williamson, B. 2021. Digital policy sociology: Software and science in data-intensive precision education. *Critical Studies in Education* 62 (3), 354–370. <<https://doi.org/10.1080/17508487.2019.1691030>>
- Williamson, B. 2022. Big EdTech. *Learning, Media and Technology* 47 (2), 157–162. <<https://doi.org/10.1080/17439884.2022.2063888>>
- Woods, P., Bagley, C. & Glatter, R. 1998. School choice and competition: Markets in the public interest? Lontoo: Routledge. <<https://doi.org/10.4324/9780203983720>>
- Wright, N. & Peters, M. 2017. Sell, sell, sell or learn, learn, learn? The EdTech market in New Zealand’s education system – privatisation by stealth? *Open Review of Educational Research* 4 (1), 164–176. <<https://doi.org/10.1080/23265507.2017.1365623>>
- xEdu. 2015. Peruskoulun digitalisoituminen – Lausunto sivistysvaliokunnalle. K 9/2015 vp SiV 24.06.2015 xEdu Asiantuntijalausunto. <<https://www.eduskunta.fi/FI/vaski/JulkaisuMetatieto/Documents/EDK-2015-AK-7511.pdf>> (Luettu 4.12.2023.)
- xEdu. 2017. xEdu Is the First Finnish Accelerator to Join Global Accelerator Network. <<https://www.xedu.co/news/2017/10/9/xedu-joins-gan>> (Luettu 6.3.2024.)
- xEdu. 2018. xEdu Becomes the First Official Worlddidac Affiliate. <<https://www.xedu.co/news/2018/1/30/xedu-becomes-the-first-official-worlddidac-affiliate>> (Luettu 6.3.2024.)
- xEdu. 2023a. NextEdu. <<https://www.xedu.co/nextedu23>> (Luettu 2.12.2023.)
- xEdu. 2023b. Enter EdTech. <<https://www.xedu.co/enteredtech2023>> (Luettu 2.12.2023.)
- Xu, W. & Zammit, K. 2020. Applying thematic analysis to education: A hybrid approach to interpreting data in practitioner research. *International Journal of Qualitative Methods* 19, 1–19. <<https://doi.org/10.1177/1609406920918810>>
- Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto. 2021. Tunnisteellisuus ja anonymisointi. Teoksessa Aineistonhallinnan käsikirja [verkkojulkaisu]. <<https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/aineistonhallinta/tunnisteellisuus-ja-anonymisointi/>> (Luettu 4.7.2023.)

Zeroten Oy. 2018. EduImpact Venture Capital Oy ja Zeroten Oy yhteistyöhön vauhdittamaan koulutusalan kasvuyrityksiä. <<https://www.stinfo.fi/tiedote/66931731/eduimpact-venture-capital-oy-ja-zeroten-oy-yhteistyohon-vauhdittamaan-koulutusalan-kasvuyrityksia?publisherId=25210589>> (Luettu 6.3.2024)

Liitteet

Liite 1. HOPES-haastattelurunko.

Haastattelukysymykset *Hollowing Out of Public Education Systems? Private Actors in Compulsory Schooling in Finland, Sweden and New Zealand (HOPES)*, Suomen Akatemian tutkimushanke (PI Piia Seppänen), kevät 2019

Teema 1. Organisaationne piirteet

1. Miten kuvailisit organisaatiotanne ja liiketoimintaanne?
(Millaisia pääliikestrategiatanne ovat koskien (perus)koulutuksen kenttää?)
2. Mikä erottaa liiketoimintanne muista kentän toimijoista?
3. Miten liikevaihtonne muodostuu? Saatteko ja jos, niin mistä julkista rahoitusta organisaatiollenne?
4. Mikä on organisaationne optimaalinen koko? Onko organisaationne toiveita kasvaa? Esimerkiksi, onko tarkoituksenne suunnata ulkomaan markkinoille? Jos, niin miksi tai miksi ei? Entä miten?

Teema 2. Organisaationne näkemyksiä (perus)koulutuksesta

5. Tuoko organisaationne lisäarvoa julkiseen koulutukseen? Jos tuo, niin mitä? Mikä mielestänne puuttuu julkisesta koulutusjärjestelmästä?
6. Onko koulutuksessa Suomessa jotakin tiettyä ideaa/konseptia/ajatusta, jota pidätte tärkeänä?

Teema 3. Yksityiset toimijat koulutuksen kentällä Suomessa ja kansainvälisesti

7. Miten kuvailisit yksityisen toimijoiden osallistumista julkiseen koulutukseen Suomessa?
8. Millaisia toiminnan rajoitteita ja mahdollisuuksia koulutukseen osallistuvat yksityiset toimijat kohtaavat koulutuksen kentällä?
9. Millaisia etuja ja haittoja yksityisten toimijoiden osallistumisella julkiseen koulutukseen voi olla?
10. Onko teillä yhteistyötä muiden koulutuksen kentän yksityisten toimijoiden kanssa? Jos, niin millaista, keiden kanssa ja miksi?

Teema 4. Yksityisten tahojen sekä julkisen sektorin suhde tai yhteistyö

11. Onko teillä tai organisaatiollanne linkkejä koulutuspolitiikan tai kuntatalouden päättäjiin?
Jos, niin millaisia esim. kunnissa tai valtion tasolla? Koulut?

- Entä onko organisaationne mukana jossain julkisissa päätöksentekoprosesseissa peruskoulutukseen liittyen? (esim. toimiiko jossakin valmistelevalle elimessä)
12. Onko teillä kokemuksia, osallistuvatko yksityiset toimijat julkiseen päätöksentekoon?
Jos kyllä, miten?
 13. Millaisena näette yksityisten ja julkisten toimijoiden yhteistyön tällä hetkellä ja tulevaisuudessa? Mitä toivoisitte julkiselta sektorilta?
 14. Onko koulutus- tai talouspolitiikassa tapahtunut merkityksellisiä muutoksia liiketoimintanne kannalta?
 15. Millaisia koulutusalan yksityisten toimijoiden tulevaisuuden pyrkimykset ovat? (tarkentava kysymys, jos ei mainitse: onko ja millaisia koulutuksen yksityisillä toimijoilla globaaleja tavoitteita?)

xEdu - lisäkysymykset

1. Nettisivullanne sanotaan ”we are looking for startups that are developing and providing learning solutions for the needs of the emerging economies” Mitä tarkalleen ottaen tarkoitetaan ”emerging economies” -termillä?
Mihin innovaatioita tehdään, jos niitä tuotetaan ”for the needs of the emerging economies”?
2. Mitkä ovat tärkeimpiä kriteerejä startup-yritysten mukaan ottamiseksi ohjelmaan?
3. Millaista yhteistyötä teette partnereiden kanssa?
4. Mitä eroa on yhteistyöllä ”corporate partners”, ”ecosystem partners”, ”investor partners” ja ”academic partners” kanssa?
5. Testaavatko startupit tuotteensa kouluissa? Miten testaus toimii käytännössä?
6. Millaisen vastaanoton olette testikouluilta saaneet tuotteiden testaamisesta?
7. Miten koulut valitaan/valikoituvat testaamaan tuotteita?
8. Miten koulut hyötyvät siitä, että pääsevät testaamaan startuppien kehittelemiä tuotteita? Onko testaamisella joitain haittavaikutuksia?
9. Voivatko koulut/kunnat ostaa testaamansa tuotteen?
10. Onko tuotteilla kauppapaikkaa? Onko jokainen startup valloittamassa maailmaa itsenäisenä yrityksenä?
11. Onko teillä jotakin laadunvarmistukseen liittyviä kriteerejä tai prosessia ja jos on niin millaisia?
12. Mikä merkitys yhteistyöverkostoilla on xEdulle?
13. Millaisia vaikutuksia xEdun verkostoilla on startupeille?
Tarjoavatko verkoston yritykset palveluja asiakkailleen (startupeille)?
14. Millainen rooli startup-yrityksillä on yhteistyöverkoston luomisessa?
15. Miten toivotte yhteistyöverkostonne kehittyvän tulevaisuudessa?
Millainen on ideaali yhteistyöverkosto?
16. Millaiset yhteydet xEdulla tai teidän startupeilla on ulkomaille?
Millaista kansainvälistä verkostoa tavoittelette?


LOPPUKYSYMYKSET: Onko jotain mitä haluatte lisätä tähän haastatteluun?

Kiitokset! ☺

Liite 2. Kysely opetusalan ammattilaisille.



Suomalaiset opettajat globaalissa koulutusliiketoiminnassa? – Edu-business peruskouluissa opettajuuden näkökulmasta

 Pakolliset kysymykset merkitty tähdellä (*)

Hyvä perusopetuksessa työskentelevä opettaja tai rehtori,

pyydämme sinua osallistumaan tutkimuskyselyyn, jolla kartoitamme valtakunnallisesti peruskoulun opettajien ja rehtoreiden näkemyksiä suomalaisesta peruskoulujärjestelmästä sekä kaupallisen toiminnan kasvusta peruskoulutuksessa ja sen ympärillä. Kysely on osa Nina Nivanahon väitöskirjatutkimusta Turun yliopistossa. Erityisen arvokasta olisi kuulla kokemuksiasi kaupallisista toimijoista koulussa ja näkemyksiänne ajankohtaisesta koulutusliiketoiminnasta osana peruskoulujärjestelmän nykytilaa ja tulevaisuutta.

Toivomme, että tutkimuskyselyyn osallistuvat perusopetuksessa työskentelevät opettajat, erityisopettajat, opinto-ohjaajat ja rehtorit. Kyselyyn vastaamiseen on hyvä varata noin 15–20 minuuttia aikaa. Kysely on auki vastaajille perjantaihin **31.12.2021** saakka.

Tutkimuksessa noudatetaan hyvää tutkimuseettistä käytäntöä. Tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista ja voit keskeyttää kyselyyn vastaamisen missä vain vaiheessa. Yksittäisen henkilön vastaukset eivät ilmene tulosten tilastollisissa raportoinnissa ja avoimiin vastauksiin kirjoittamistanne asioista raportoidaan siten, ettei vastaaja voi tunnistaa.

Antamiasi tietoja käsitellään ehdottoman luottamuksellisesti. Tutkimusaineistoa säilytetään vuosina 2021–2031 Turun yliopiston hallinnoimassa ja ylläpitämässä Seafle-piivipalvelussa ja projektiin osallistuvien tutkijoiden henkilökohtaisissa työasemissa heidän omien käyttäjätunnusten ja salasanojen takana. Tutkimuksen raportoinnin päätyttyä (aikaisintaan vuoden 2023 lopussa), tutkimuksen anonymisoitu aineisto luovutetaan [Tietoarkistoon](#) opiskelu-, opetus- ja tutkimuskäyttöön.

Tutustuthan tutkimuksen tietosuojailmoitukseen [tästä linkistä](#).

Kiitos jo etukäteen vastauksestasi!

Ystävällisin terveisin,

Tutkimuksen yhteyshenkilö, väitöskirjatutkija Nina Nivanaho, nina.j.nivanaho@utu.fi
professori Piia Seppänen
yliopistotutkija Tuire Palonen
yliopisto-opettaja Sonia Lempinen
Turun yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta

Suostumuslomake

Merkitsemällä seuraavaan kohtaan "Kyllä", annat suostumuksesi tieteelliseen tutkimukseen ja pääset varsinaiseen kyselylomakkeeseen.

1. Hyväksyn, että antamiani tietoja käytetään tähän tutkimukseen. Olen saanut riittävät tiedot tutkimuksesta ja henkilötietojeni käsittelystä. Olen lukenut ja ymmärtänyt tutkimustiedotteen sekä tietosuojailmoituksen. *

Kyllä

Taustakysymykset

Aluksi sinua ja työtäsi koskevia kysymyksiä. Valitse sopivin vaihtoehto tai kirjoita vastauksesi sille varattuun tilaan.

2. Sukupuoli

- Nainen
 Mies
 Muu
 En halua kertoa

3. Ikä

- alle 30 vuotta
 30-39 vuotta
 40-49 vuotta
 50 vuotta tai yli

4. Kuinka monta vuotta olet toiminut opettajana ja/tai rehtorina?

Mikäli olet opettajaopiskelija ja et ole vielä työelämässä, voit siirtyä seuraavaan kysymykseen.

5. Pääasiallinen työnkuva koulussa

- Esiluokan- tai luokanopettaja
 Laaja-alainen erityisopettaja tai erityisluokanopettaja
 Opinto-ohjaaja
 Aineenopettaja tai tuntiopettaja
 Rehtori tai johtava opettaja
 Muu opetushenkilöstö, mikä?

6. Toimin opettajana pääasiassa

Valitse parhaiten sopiva vaihtoehto.

- Esiopetuksessa ja/tai vuosiluokalla 1-2
 Vuosiluokilla 3-6
 Yläkoulussa vuosiluokilla 7-9
 Työskentelen perusopetuksen rehtorina
 Muu, mikä?

7. Valitse maakunta, jossa pääasiallisesti työskentelet (tai olet työskennellyt, mikäli et enää opeta) opettajana tai rehtorina. *

Mikäli työskentelet ulkomailla, valitse "työskentelen ulkomailla" valikon lopusta.

8. Valitse paikkakunta, jossa pääasiallisesti työskentelet (tai olet työskennellyt, mikäli et enää opeta) opettajana tai rehtorina.

9. Minkä kokoisessa kouluyksikössä pääasiallisesti työskentelet?

Jos työskentelet useassa eri kouluyksikössä, niin valitse pääasiallinen. Jos työskentelet useassa eri kouluyksikössä ja työaikasi jakaantuu tasan, niin valitse useampi.

- Alle 100 oppilasta
- 100-299 oppilasta
- 300-499 oppilasta
- 500 oppilasta tai yli

10. Kouluyksikkö, jossa työskentelet on *

- Kunnan tai valtion koulu
- Muu koulu, mikä?

11. Mikä kuvaa mielestäsi parhaiten koulusi oppilaspohjan sosioekonomista taustaa?

Valitse parhaiten sopiva vaihtoehto.

- Erittäin huono-osainen
- Huono-osainen
- Keskiverta
- Hyväosainen
- Erittäin hyväosainen

12. Onko koulussasi vieraskielisiä eli muuta kuin suomea, ruotsia tai saamea äidinkielenään puhuvia oppilaita?

- Ei
- On (en opeta / ohjaa ko. ryhmän edustajia)
- On (opetan / ohjaan ko. ryhmän edustajia)
- En osaa sanoa

13. Kuinka suureksi arvioit vieraskielisten oppilaiden osuuden koulussasi?

- Alle 5 %
- Suunnilleen 5-20 %
- Suunnilleen 21-50 %
- Suunnilleen 51-70 %
- Yli 70 %
- En osaa sanoa

Näkemykset peruskoulutuksesta

Seuraava osio kartoittaa näkemyksiäsi suomalaisesta peruskoulutuksesta.

14. Valitse yksi näkemystäsi parhaiten kuvaava vaihtoehto jokaiselta riviltä. *

	Täysin samaa mieltä	Melko vahvasti samaa mieltä	Osittain samaa mieltä	Ei samaa eikä eri mieltä	Osittain eri mieltä	Melko vahvasti eri mieltä	Täysin eri mieltä
Suomalainen peruskoulujärjestelmä vaikuttaa myönteisesti yleiseen hyvinvointiin yhteiskunnassa. *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Peruskoulun tulee tähdätä eriarvoisuuden vähentämiseen yhteiskunnassa. *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Suomessa tulee taata jokaiselle yhtäläinen mahdollisuus suorittaa peruskoulun oppimäärä samoin periaattein asuinpaikasta, sukupuolesta ja vanhempien varallisuudesta tai sosiaalisesta asemasta riippumatta. *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Suomessa tulisi luopua lähikouluperiaatteesta peruskoulun oppilaaksiotossa, jolloin vanhemmat pystyisivät valitsemaan vapaammin lapselleen koulun. *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Suomalaisen peruskoulujärjestelmän tulisi huomioida nykyistä vahvemmin oppilaiden erilaiset kiinnostuksen kohteet ja kyvyt esimerkiksi valikoimalla oppilaita painotettuun opetukseen. *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Suomalaisen peruskoulujärjestelmän tulisi huomioida nykyistä vahvemmin oppilaiden koulumenestys ja kykyerot jakamalla oppilaita tasoryhmiin. *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
On tärkeää, että eri kulttuuri- ja kielitaustoista tulevat ihmiset kohtaavat toisensa perusopetuksessa ja tutustuvat monenlaisiin yhteisöllisiin käytäntöihin ja katsomuksiin. *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Suomessa perusopetuksen lainsäädäntöä tulisi löysätä siten, että se sallisi opetuksen järjestämisen taloudellisen voiton tavoittelemiseksi (esim. yritysten ylläpitämät peruskoulut). *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Perusopetuksen tulee olla maksutonta Suomessa. *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Valtion tulee tarjota suoraa taloudellista tukea kouluille, joiden oppilaspohja on sosioekonomisesti keskimääräistä heikompi. *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Suomessa tulisi ottaa käyttöön erilaisia kansallisia PISA-testin kaltaisia oppimista mittaavia testejä ja käytänteitä. *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
PISA-testeissä parhaiten pärjänneet koulut tulisi palkita valtion myöntämällä lisärahoituksilla. *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Koulujen välinen kilpailu parantaa koulutuksen laatua. *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kilpailu kannustaa opettajia opettamaan paremmin. *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Oppilaiden sosiaalinen kehittyminen koulussa on tärkeämpää kuin heidän akateeminen suoriutumisensa. *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Peruskoulussa tulisi lisätä laaja-alaisen taitojen (21st century skills, Opetussuunnitelmassa L1-L7), kuten tieto- ja viestintäteknikan taitojen, luovuuden ja innovatiivisuuden opetusta. *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Peruskoulussa tulisi keskittyä sivistävien oppiaineiden opetukseen. *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Teknologisten laitteiden ja koulutusteknologiatuotteiden käyttäminen tuottaa parempia oppimistuloksia kuin opetus ilman teknologiaa. *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Oppilaiden oppimistulokset ja koulumenestys kertovat ensisijaisesti opettajan pätevyydestä. *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Opettajan palkkaukseen tulisi lisätä tulospalkkioita, jotka perustuvat oppilaiden oppimistuloksiin ja koulumenestykseen. *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Suomalaiset koulut ja opettajat saavat vaikuttaa ja päättää riittävän autonomisesti opetukseensa parhaiten soveltuvista oppimateriaaleista, laitteista ja ohjelmista. *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Suomalaisten koulujen ja opettajien tulee saada itsenäisesti päättää päivittäisistä toiminnoistaan (esim. opetusmateriaalit, -välineet ja -menetelmät, koulun sisäinen toimintakulttuuri) eli toimia autonomisesti. *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Yrityselämän toimijat tulisi ottaa nykyistä voimakkaammin mukaan kansallisen perusopetuksen opetussuunnitelman laatimiseen. *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Koulujen ja opettajien tulisi hyödyntää nykyistä enemmän kaupallisia toimijoita ja heidän tarjoamia tuotteita opetuksen ja oppimisen tukemiseksi. *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Suomalaisten opettajien ja koulujen tulisi osallistua kaupallisten toimijoiden tarjoamien tuotteiden kehittämiseen ja testaamiseen koulutusviennin eli koulutuspalveluiden ulkomaille myynnin edistämiseksi. *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Suomalaisten opettajien ja koulujen tulisi osallistua koulutusalan kaupallisten toimijoiden tarjoamien tuotteiden kehittämiseen ja testaamiseen toimivien kotimarkkinoiden edistämiseksi. *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

15. Peruskoulutuksen Suomessa tulisi olla *

Valitse yksi näkemystäsi parhaiten kuvaava vaihtoehto.

- Valtion ja kuntien järjestämää ja julkisin varoin rahoitettua.
- Yksityisen tai muun tahon kuin kunnan tai valtion järjestämää, mutta julkisin varoin rahoitettua.
- Valtion ja kuntien järjestämää, mutta osittain yksityisin varoin rahoitettua.
- Yksityisen tahon järjestämää ja rahoittamaa.

Kaupalliset toimijat perusopetuksessa

Seuraava osio kartoittaa kokemuksiasi kaupallisen toiminnan kasvusta suomalaisessa peruskoulutuksessa ja sen ympärillä.

16. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa on säädetty, että koulu tai opetusta ei saa käyttää kaupallisen vaikuttamisen kanavana. Miten arvioit tämän toteutuvan koulussa? *

	Täysin samaa mieltä	Melko vahvasti samaa mieltä	Osittain samaa mieltä	Ei samaa eikä eri mieltä	Osittain eri mieltä	Melko vahvasti eri mieltä	Täysin eri mieltä
Kokemukseni mukaan koulussa tapahtuu oppilaisiin kohdistuvaa tuotteiden markkinointia. *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

17. Millaista kaupallista vaikuttamista olet havainnut oppilaisiin kohdistuvan koulussa?

18. Kuinka usein viimeisen 12 kuukauden aikana... *

Valitse yksi kokemuksiasi parhaiten kuvaava vaihtoehto jokaiselta riviltä. Mikäli et ole osallistunut säännölliseen opetustyöhön viimeisen 12 kuukauden aikana, valitse "ei koske minua" -vaihtoehto.

	Todella usein (lähes päivittäin)	Usein (muutaman kerran viikossa)	Melko usein (kerran viikossa)	Joskus (muutaman kerran kuukaudessa)	Harvoin (kerran kuukaudessa)	Todella harvoin (muutaman kerran vuodessa)	Ei koskaan	En osaa sanoa	Ei koske minua
Olet käyttänyt opetuksessasi oppimateriaalikustantamoilta ostettuja oppituntimateriaaleja (esim. oppikirjat ja digitaaliset oppimateriaalit)? Voit halutessasi nimetä viereiseen tekstiruutuun, minkä oppimateriaalikustantamoiden oppituntimateriaaleja olet käyttänyt koulussa. *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="text"/>									
Olet käyttänyt opetuksessasi erilaisia kaupallisten toimijoiden tarjoamia tuotteita ja palveluita, kuten digitaalisia alustoja, pilvipalveluita, pelejä tai sovelluksia? Voit halutessasi nimetä viereiseen tekstiruutuun, mitä tuotteita tai palveluita olet käyttänyt koulussa. *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="text"/>									
Olet osallistunut oppimateriaalikustantamoiden tai muiden kaupallisten toimijoiden järjestämiin tilaus- ja täydennyskoulutuksiin opettajille ja/tai rehtoreille? Voit halutessasi nimetä viereiseen tekstiruutuun, kenen järjestämiin täydennyskoulutuksiin olet osallistunut. *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="text"/>									
Olet pyytänyt oppilaitasi kirjautumaan kaupallisen toimijan ylläpitämään digitaaliseen ohjelmaan tai sovellukseen? Voit halutessasi nimetä viereiseen tekstiruutuun, mihin digitaalisiin ohjelmiin ja sovelluksiin olet pyytänyt oppilaitasi kirjautumaan. *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="text"/>									
Olet käyttänyt kaupallisten toimijoiden tuottamia ohjelmistopaketteja, jotka keräävät ja tallentavat oppilastietoja esimerkiksi arvioinnin, oppimisen seuraamisen ja dokumentoinnin apuna? Voit halutessasi nimetä viereiseen tekstiruutuun jonkun tällaisen palvelun. *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="text"/>									
Kaupalliset toimijat ovat lähestyneet sinua joko sähköpostitse tai puhelimitse tarjotakseen tuotteita, palveluita tai yhteistyömahdollisuuksia? Voit halutessasi mainita esimerkkejä näistä kaupallisista toimijoista viereiseen tekstiruutuun. *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="text"/>									

19. Oletko maksanut omista tuloistasi opetuksessa käyttämästäsi kaupallisesta tuotteesta tai ohjelmiston palvelulisenssistä työurasi aikana? *

- Kyllä
 En

20. Oletko osallistunut koulutusteknologiatuotteiden ja -palveluiden testaamiseen tai yhteiskehittämiseen työurasi aikana? *

- Kyllä
 En

21. Millaisina kaupalliset toimijat ja heidän toimintansa on näyttänytynyt koronapandemian aikana oman työsi kannalta?

Suomalaisen peruskoulutuksen kaupallistumisen mahdolliset kehityskulut

Kyselyn viimeinen osio käsittelee erilaisia mahdollisia kehityskulkuja koskien suomalaisen peruskoulutuksen kaupallistumista. Arvioi miten nykyisin suhtaudut kuhunkin näistä kehityskuluista valitsemalla yksi näkemystäsi parhaiten kuvaava vaihtoehto jokaiselta riviltä.

22. Millaisina pidät seuraavia mahdollisia kehityskulkuja? *

Valitse yksi näkemystäsi parhaiten kuvaava vaihtoehto jokaiselta riviltä.

	Erittäin myönteisenä	Myönteisenä	Jossain määrin myönteisenä	En myönteisenä enkä kielteisenä	Jossain määrin kielteisenä	Kielteisenä	Erittäin kielteisenä
Peruskoulutus yksityistyy Suomessa (esim. yritysten ylläpitämät peruskoulut). *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Julkisia kouluja johdetaan kuten yrityksiä (ts. markkinointiin, kilpailuun, kustannustehokkuuteen ja asiakaslähtöisyyteen perustuva hallinnointitapa). *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kaupallisten toimijoiden tarjoaman yksityisopetuksen ja valmennuskurssien kulttuuri leviää myös peruskoulutukseen. *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Opettajan työtehtäviä (esim. opetuksen suunnittelu, arviointi tai raportointi) ulkoistetaan kaupallisille toimijoille. *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Oppilastietoja luovutetaan yritysten käyttöön esimerkiksi heidän omien palveluidensa markkinoinnin ja mainonnan tarpeisiin. *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Julkinen sektori maksaa kaupallisille toimijoille opetussuunnitelman mukaisesta opetuksesta (esim. taito- ja taideaineiden opetus ja yrittäjyyskasvatus). *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Koulut käyttävät alati kasvavan osan budjetistaan teknologisten laitteiden ja välineistön ostamiseen ja ylläpitämiseen. *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kaupalliset toimijat osallistuvat sen määrittelyyn, miten perusopetusta toteutetaan ja miten oppimista ja sen sisältöjä arvioidaan. *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

23. Onko sinulla muita mielipiteitä, toiveita tai huolenaiheita liittyen koulutusliiketoimintaan tai kaupallisten toimijoiden, kuten koulutusteknologia-alan yritysten, rooliin perusopetuksessa Suomessa?

24. Haluatko vielä tarkentaa joitain vastauksiasi tai onko sinulla mielestäsi jotakin, jonka haluaisit tuoda tässä yhteydessä esille?

25. Kirjoitathan tähän alla sähköpostiosoitteesi, mikäli voimme olla sinuun myöhemmin yhteydessä tutkimushaastattelun merkeissä. Sähköpostiosoitettasi ei tulla yhdistämään kyselylomakkeen vastauksiin.

Sähköposti

Haluan lähettää vastaukseni*

Previous

Submit

Liite 3. HOPES-haastattelupyyntö.**Haastattelupyyntö**

Hyvä xxx, xxx

Pyydämme teitä osallistumaan tutkimushaastatteluun Suomen Akatemian rahoittamaan (2017 – 2021) kansainväliseen tutkimushankkeeseen nimeltä *Hollowing Out of Public Education Systems? Private Actors in Compulsory Schooling in Finland, Sweden and New Zealand* (HOPES) www.utu.fi/hopes. Tutkimme Turun yliopistossa yksityisiä toimijoita oppivelvollisuuskoulussa kolmessa pienessä maassa, joissa on historiallisesti ollut vahva julkinen koulujärjestelmä: Suomessa, Ruotsissa ja Uudessa-Seelannissa.

Olemme kartoittaneet keskeisiä koulutuksen yksityisiä toimijoita Suomessa sekä yksityisen ja julkisen sektorin rajapinnoilla toimivia organisaatioita. **Pyrimme haastattelemaan yhden edustajan kustakin Edu-bisneksessä merkittäväksi arvioiduista organisaatiosta** (noin 10). Organisaationne on erittäin kiinnostava sekä Suomessa että kansainvälisesti, joten toivomme, että voimme haastatella Teitä tai ehdottamaasi henkilöä. Olemme luoneet oheisen profiilin organisaatiostanne nettisivujenne ja muiden verkkoaineistojen perusteella. Toivomme, että voitte haastattelussa täydentää tai korjata tätä 'organisaatioprofiilia' sekä kertoa laajemmin organisaatiostanne. Lisäksi haastattelussa kysymme näkemyksiänne (perus)koulutuksesta, yksityisistä toimijoista koulutuksen kentällä sekä yhteistyöstä yksityisen ja julkisen sektorin välillä.

Tähän sähköpostiin vastaamalla voitte antaa suostumuksenne haastatteluun, sekä sopia haastattelun ajankohdasta. Sopisiko teille 1–1,5h tapaaminen haastatteluun esimerkiksi XX tai XX?

Tutkimuksessa noudatetaan hyvää tutkimuseettistä käytäntöä. Suomessa koulutusorganisaatioita on vähän ja ne ovat helposti tunnistettavia, joten tutkimusraportoinnissa organisaatioihin viitataan niiden nimillä ja haastateltuihin heidän organisaatio-asemansa kautta. Teillä on oikeus vetäytyä tutkimuksesta missä tahansa sen vaiheessa. Haastattelut tallennetaan äänenä, kirjoitetaan tekstiksi ja aineisto säilytetään Turun yliopiston palvelimilla, joihin on päästy vain tutkimushankkeen tutkijoilla. Tutkimuksen raportoinnin päätyttyä (aikaisintaan vuonna 2022) tekstiaineisto tallennetaan Tietoarkistoon (<http://www.fsd.uta.fi/en/>) Suomen akatemian ohjeistuksen mukaisesti ja äänitteet hävitetään.

Vastaamme mielellämme mahdollisiin kysymyksiin!

Ystävällisin terveisin,

Tutkimuksen johtaja, professori Piia Seppänen
Tutkijatohtori Sonia Lempinen
Maisteriopiskelijat, tutkimusavustajat Iida Kiesi & Nina Nivanaho
Turun yliopisto
Kasvatustieteiden laitos



Liite 4. Kyselylomakkeen tietosuojailmoitus.

Tietosuojailmoitus (Euroopan unionin yleinen tietosuoja-asetus (EU 679/2016), 13, 14, 30 artikla)

Rekisterinpitäjä

Turun yliopisto,
20014 TURUN YLIOPISTO

Tutkimuksessa Suomalaiset opettajat globaalissa koulutusliiketoiminnassa? – Edu-business peruskouluissa opettajuuden näkökulmasta

Käsittelyn tarkoitus

Tutkimuksen tavoitteena on kartoittaa valtakunnallisesti peruskoulussa työskentelevien opetusalan ammattilaisten näkemyksiä suomalaisesta peruskoulujärjestelmästä sekä kaupallisen toiminnan kasvusta peruskoulutuksessa ja sen ympärillä. Tutkimuksella tuotetaan tietoa opetusalan ammattilaisten näkemyksistä koulutusliiketoiminnasta osana suomalaisen peruskoulujärjestelmän nykytilaa ja tulevaisuutta.

Tutkimuksessa vastaajilta kerättävät taustatiedot (ts. epäsuorat tunnisteen) löytyvät tämän dokumentin ”henkilötietoryhmät” –osiosta. Vastaajilta ei kerätä vahvoja henkilötietoja (ts. suoria tunnisteita), mutta vastaajat voivat halutessaan jättää sähköpostiosoitteensa mahdollisia haastatteluja varten.

Tämä tietosuojailmoitus lähetetään vastaajille Webropol-vastauslinkin yhteydessä.

Käsittelyperuste

Henkilötietojen käsittelyn oikeusperuste

Käsittely on tarpeen tieteellistä tai historiallista tutkimusta taikka tilastointia varten ja se on oikeasuhtaista sillä tavoiteltuun yleisen edun mukaiseen tavoitteeseen nähden (tietosuojalaki (2018/1050) 4 §:n 3 kohta).

Yhteyshenkilö

Tohtorikoulutettava Nina Nivanaho
Osoite: Turun yliopisto, Kasvatustieteiden laitos
Assistentinkatu 5, 20500 Turku
Sähköpostiosoite: nina.j.nivanaho@utu.fi

Henkilötietojen käsittelyn tarkoitus

Kysely toteutetaan Webropol-ohjelmistolla ja vastaajat täyttävät kyselyn internetissä. Aineistonkeruu tapahtuu lukuvuoden 2021-2022 aikana. Vastaajat rekrytoidaan Opetusalan Ammattijärjestön (OAJ) ja tutkimukseen soveltuvien OAJ:n ulkojäsenten eli pedagogisten opettajajärjestöjen sosiaalisen median kanavien (Facebook, Instagram ja Twitter) tai jäsenviestintän kautta. Tutkimustiedote ja kyselylinkki jaetaan tarpeen mukaan myös eri opetusalan Facebook-ryhmiin. Kyselyyn voi vastata myös Turun yliopiston internet-sivustolla julkaistavan linkin kautta.

Henkilötietoryhmät

Keräämme opettajilta seuraavat taustamuuttajat (epäsuorat tunnisteet), jotka yleistetään, eli luokitellaan, vastaajien tunnistamisriskin pienentämiseksi viimeistään ennen aineiston käsittelyä:

- Sukupuoli (Nainen, mies, muu, en halua kertoa)
- Ikä (alle 30 v.; 30–39 v.; 40–49 v.; 50 v. tai yli)
- Työkokemus opettajana
- Pääasiallinen työnkuva koulussa (esiluokan- tai luokanopettaja; laaja-alainen erityisopettaja tai erityisluokanopettaja; opinto-ohjaaja; aineenopettaja tai tuntiopettaja; rehtori tai johtava opettaja; muu opetushenkilöstö, mikä?)
- Vuosiluokat, joilla opettaa (vuosiluokilla 1–2; vuosiluokilla 3–6; yläkoulussa luokat 7–9; muu työpaikka, mikä?)
- Työskentelymaakunta
- Työskentelypaikkakunta
- Koulun koko (alle 100 oppilasta; 100–299 oppilasta; 300–499 oppilasta; 500 oppilasta tai yli)
- Kouluyksikön ylläpitäjä (kunnan tai valtion koulu; muu koulu, mikä?)
- Koulun oppilasohjan sosioekonominen tausta vastaajien arvioimana (Erittäin huono-osainen; huono-osainen; keskiverto; hyväosainen; erittäin hyväosainen)
- Onko koulussa vieraskielisiä oppilaita eli muuta kuin suomea, ruotsia, tai saamea äidinkielenään puhuvia oppilaita (ei; on, en opeta / ohjaa ko. ryhmän edustajia; on, opetan / ohjaan ko. ryhmän edustajia; en osaa sanoa)
- Koulun vieraskielisten oppilaiden osuus vastaajien arvioimana (alle 5 %; noin 5–20 %; noin 21–50 %; noin 51–70 %; yli 70 %; en osaa sanoa)

Erityisiin henkilötietoryhmiin kuuluvat tiedot ja rikostiedot

Tutkimuksessa käsitellään seuraavia arkaluonteisia henkilötietoja:

- Rotu tai etninen alkuperä
- Poliittiset mielipiteet
- Uskonnollinen tai filosofinen vakaumus
- Ammattiliiton jäsenyys
- Geneettiset tiedot
- Biometrinen tietojen käsittely henkilön yksiselitteistä tunnistamista varten
- Terveystiedot
- Luonnollisen henkilön seksuaalinen käyttäytyminen tai suuntautuminen

Tutkimuksessa käsitellään rikostuomiota tai rikkomuksia koskevia tietoja:

- Ei
- Kyllä

Erityisten henkilötietoryhmien käsittelykiellosta poiketaan seuraavalla perusteella:

- Yleisen edun mukainen tieteellinen tai historiallinen tutkimustarkoitus tai tilastollinen tarkoitus (tietosuojalaki 6 §)

Tietojen alkuperä

Vastaajat osallistuvat tutkimukseen vapaaehtoisesti ja vastaamisen vapaaehtoisuus varmistetaan kyselylomakkeen alussa, jossa tutkittava hyväksyy henkilötietojensa käsittelyn.

Vastaaja voi halutessaan keskeyttää lomakkeeseen vastaamisen missä vain vaiheessa. Lomakkeella kerättyjä anonymisoituja tietoja voidaan myöhemmin hyödyntää uusissa tutkimuksissa vertailuaineistona tai niitä voidaan verrata julkisiin arkisto- ja tilastotietoihin tai barometreihin.

Tutkimusaineistoa kerätään valtakunnallisesti peruskoulussa työskenteleviltä opettajilta, aineenopettajilta, erityisopettajilta, opinto-ohjaajilta ja rehtoreilta. Mikäli kyselyyn vastaa opettajaksi opiskeleva, täyttää hän opettajille suunnatun lomakkeen. Tutkimustiedote ja linkki kyselyyn lähetetään opettajille ja rehtoreille Opetusalan Ammattijärjestön (OAJ) ja tutkimukseen soveltuvien OAJ:n ulkojäsenten eli pedagogisten opettajajärjestöjen sosiaalisen median kanavien tai jäsenviestinnän kautta. Kyselyyn voi vastata myös Turun yliopiston internet-sivustolla julkaistavan linkin kautta. Tutkimustiedote ja kyselylinkki jaetaan tarpeen mukaan myös eri opetusalan Facebook-ryhmiin.

Tietojen säilytys

Tutkimuksessa kerättyjä tietoja käsitellään ehdottoman luottamuksellisesti. Tutkimusryhmän jäsenet tallentavat kerätyn aineiston Turun yliopiston hallinnoimaan ja ylläpitämään Seafile-pilvipalveluun, yliopiston palvelimelle. Tutkimushankkeen Seafile-kansioon pääsevät vain tutkimusryhmän jäsenet heidän henkilökohtaisten tunnustensa avulla. Tutkimusaineistoa säilytetään Turun yliopiston hallinnoimissa pilvipalveluissa ja projektiin osallistuvien tutkijoiden henkilökohtaisissa työasemissa heidän omien käyttäjätunnusten ja salasanojen takana enintään vuoden 2031 loppuun. Anonymisoidun aineiston siirtämisestä ja luovuttamisesta esimerkiksi opiskelijoiden tutkielmien materiaaliksi päättää professori Piia Seppänen. Kun tutkimushankkeen julkaisut ovat painossa, anonymisoitu aineisto arkistoidaan Tampereen yliopiston yhteydessä toimivaan Tietoarkistoon (<https://www.fsd.uta.fi/fi/>) opiskelu-, opetus- ja tutkimuskäyttöön luovutettavaksi. Tällöin Tietoarkisto toimii henkilötietojen käsitelijänä ja arvioi aineiston arkistoitavuuden, tutkijan tekemän anonymisoinnin ja tekee tarvittaessa poistoja ja muokkaa aineiston pitkäaikais säilytykseen soveltuvaksi. Projektin tutkijat ja heidän opiskelijansa voivat käyttää aineistoa tai sen osaa alussa mainittuun tarkoitukseen myös varsinaisen tutkimushankkeen päättymisajan jälkeen Tietoarkiston kautta.

Mahdolliset henkilötietojen vastaanottajat

Aineistoa voivat käyttää tutkimusryhmän jäsenet ja Turun yliopiston Kasvatustieteiden tiedekunnan opiskelijat tutkimusryhmän antamalla erillisellä luvalla. Opiskelijoille voidaan myöntää käyttö lupa ainoastaan anonymisoituun aineistoon. Tutkimusryhmään kuuluvat tohtorikoulutettava Nina Nivanaho, yliopistotutkija Tuire Palonen, yliopisto-opettaja Sonia Lempinen ja professori Piia Seppänen. Aineistoa ei anneta muuhun käyttöön kuin yllä on kuvattu. Anonymisoitu aineisto luovutetaan Tietoarkistoon tutkimuksen päätyttyä.

Mahdolliset siirrot kolmansiin maihin

Aineistoa käsitellään yliopiston lisenssin alla olevia laadullisia ja määrällisiä analyysiohjelmiä käyttäen. Anonymisoimattoman aineiston käsittely ja säilytys tapahtuvat vain ETA-alueen sisäpuolella, eikä tietoja siirretä ETA -alueen ulkopuolelle.

Julkisuus tai salassapito

Tutkimuksen aineisto ei ole JulkL piiriin kuuluvaa tietoa.

Rekisteröidyn oikeudet

Henkilötietojen käsittely tässä tutkimuksessa perustuu asianmukaiseen tutkimussuunnitelmaan ja tutkimuksella on vastuuhenkilö. Tutkimuksessa sitoudutaan noudattamaan Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (2012) ohjeistuksia hyvästä tieteellisestä tutkimuskäytännöstä. Henkilötietoja käytetään ja luovutetaan vain historiallista tai tieteellistä tutkimusta taikka muuta yhteensopivaa tarkoitusta varten (tilastointi) sekä muutoinkin toimitaan niin, että vastaajia koskevat tiedot eivät paljastu ulkopuolisille.

Tämän tutkimuksen tutkimusasetelma ei edellytä, että rekisterinpitäjä tunnistaa vastaajan. Tämän vuoksi kyselyyn vastaaminen ei edellytä rekisteröitymistä eikä vastaajilta kerätä vahvoja henkilötietoja. Tietosuoja-asetuksen mukaisesti tämän tutkimuksen rekisterinpitäjällä ei siis ole velvollisuutta säilyttää tunnistamiseen mahdollistavia tietoja (Euroopan unionin yleinen tietosuoja-asetus (EU 679/2016), artikla 11). Tietosuoja-asetuksen 11 artiklan mukaisesti tässä tutkimuksessa ei sovelleta tietosuoja-asetuksen 15-20 artiklaa, jollei rekisteröity pysty antamaan lisätietoja, joiden avulla hänet voidaan tunnistaa. Tämä tarkoittaa, että rekisteröitäville ei voida tarjota oikeutta saada pääsyä tietoihin, mahdollisuutta tietojen oikaisemiseen ja poistamiseen, oikeutta käsittelyn rajoittamiseen eikä oikeutta siirtää tiedot järjestelmästä toiseen (Euroopan unionin yleinen tietosuoja-asetus (EU 679/2016), artiklat 15, 16, 17, 18 ja 20). Rekisterinpitäjä ei ole myöskään velvollinen tietosuoja-asetuksen 19 artiklassa säädettyyn henkilötietojen oikaisua tai poistoa tai käsittelyn rajoitusta koskevaan ilmoitusvelvollisuuteen. Rekisteröidyllä on oikeus henkilökohtaiseen tilanteeseensa liittyvällä perusteella vastustaa häntä itseään koskevien henkilötietojen käsittelyä, paitsi jos käsittely on tarpeen yleistä etua koskevan tehtävän suorittamiseksi (Euroopan unionin yleinen tietosuoja-asetus (EU679/2016), artikla 21).

Kaikissa tähän tutkimukseen liittyvissä asioissa ensisijainen yhteydenotto-osoite on nina.j.nivanaho@utu.fi. Yliopiston yleinen yhteydenotto-osoite vastaajien oikeuksien toteuttamiseksi on kirjaamo@utu.fi, joka tarvittaessa välittää yhteydenotot edelleen. Mikäli tutkittava katsoo, että henkilötietojen käsittelyssä rikotaan EU:n yleistä tietosuoja-asetusta (EU 2016/679), on hänellä oikeus tehdä valitus myös vakinaisen asuin- tai työpaikkansa sijainnin mukaiselle valvontaviranomaiselle.

Tietosuojavastaava

Turun yliopiston tietosuojavastaavan yhteystiedot: dpo@utu.fi

Henkilötietojen suojaamisen periaatteet

Tutkittavia informoidaan tutkittavien yksityisyydestä tutkimusjulkaisuissa ja aineiston jatkokäytöstä. Suoria tunnisteita ei kerätä, eikä vastaaminen edellytä rekisteröitymistä. Taustatietoja (epäsuoria tunnisteita) kerätään vain sen verran kuin se on tutkimuksen toteuttamisen kannalta tarpeellista. Vastaajien tunnistamisriskin pienentämiseksi kaikki tutkimuksessa kerättävät epäsuorat tunnisteet yleistetään, eli luokitellaan, ennen aineiston käsittelyä ja arkistointia Tietoarkistoon. Näin epäsuorat tunnisteet koskevat samanlaisina useampaa henkilöä, eikä henkilöä voida tunnistaa huomioiden kohtuullisesti toteutettavissa olevat toimenpiteet. Aineistoa käsitellään luottamuksellisesti ja turvallisesti.

Aineistoa analysoidaan tilastollisin ja laadullisin menetelmin. Yksittäisen henkilön vastaukset eivät ilmene tulosten tilastollisessa raportoinnissa. Avomuuttujien tekstivastaukset anonymisoidaan eli niiden sisällöstä poistetaan mahdolliset tunnistetiedot ja tekstivastauksissa esille tulleet asiat raportoidaan siten, ettei tutkittavia voi tunnistaa. Tutkimusjulkaisuihin voidaan sisällyttää suoria otteita avoimien kysymysten vastauksista.

Tutkimuslomakkeen palauttamisesta Webropol-palveluun syntyy lokimerkintöjä, joita käytetään palvelun tietoturvallisuudesta huolehtimiseen, palvelun tekniseen kehittämiseen sekä vikatilanteiden havaitsemiseen, estämiseen ja selvittämiseen (Tietoyhteiskuntakaari (917/2014) 138§, 141§, 144§, 272§). Lokeja säilytetään näihin tarkoituksiin tarvittava aika eikä niitä käytetä muuhun tarkoitukseen.

Tietojen suojaus tietojen siirroissa:

- tiedonsiirron salaus: Aineistoa käsitellään anonymisti kaikissa vaiheissa.
- tiedoston salaus: Aineistoa säilytetään käyttäjätunnusten takana Webropol -järjestelmässä, sekä yliopiston verkkolevyllä lukkojen takana. Vastausaineisto pidetään Webropol-palvelussa vain sen käyttötarpeen ajan. Aineisto on vain hankkeen tutkijoiden käytössä.

Henkilötietojen käsittely tutkimuksen päättymisen jälkeen

- Tutkimusrekisteri hävitetään
- Tutkimusrekisteri arkistoidaan anonymisoituna ilman suoria tunnistetietoja
Tutkimuksen päätyttyä (aikaisintaan vuoden 2023 lopussa, viimeistään vuonna 2031) anonymisoitu aineisto arkistoidaan Tampereen yliopiston yhteydessä toimivaan Tietoarkistoon (<https://www.fsd.uta.fi/fi/>) opiskelu-, opetus- ja tutkimuskäyttöön luovutettavaksi.
- Tutkimusrekisteri arkistoidaan tunnistetiedoin



**TURUN
YLIOPISTO**
UNIVERSITY
OF TURKU

ISBN 978-951-29-9676-6 (PRINT)
ISBN 978-951-29-9677-3 (PDF)
ISSN 0082-6987 (Print)
ISSN 2343-3191 (Online)