



**TURUN  
YLIOPISTO**  
UNIVERSITY  
OF TURKU

# KOULUTUSLIIKETOIMINTA- VERKOSTO JA JULKISEN PERUSKOULUTUKSEN PEHMEÄ YKSITYISTÄMINEN SUOMESSA

---

Iida Kiesi





**TURUN  
YLIOPISTO**  
UNIVERSITY  
OF TURKU

# **KOULUTUSLIIKETOIMINTA- VERKOSTO JA JULKISEN PERUSKOULUTUKSEN PEHMEÄ YKSITYISTÄMINEN SUOMESSA**

---

lida Kiesi

## 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

Yliopistotutkija Tuire Palonen  
Kasvatustieteiden tiedekunta  
Opettajankoulutuslaitos  
Turun Yliopisto

## Tarkastajat

---

Apulaisprofessori Petteri Hansen  
Department of Education and Lifelong Learning  
Department of Language and Literature  
Norwegian University of Science and Technology

Dosentti Maija Korhonen  
Kasvatustieteiden ja psykologian  
osasto  
Filosofinen tiedekunta  
Itä-Suomen yliopisto

## Vastaväittäjä

---

Dosentti Maija Korhonen  
Kasvatustieteiden ja psykologian osasto  
Filosofinen tiedekunta  
Itä-Suomen yliopisto

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

ISBN 978-951-29-9899-9 (Painettu)  
ISBN 978-951-29-9900-2 (PDF)  
ISSN 0082-6987 (Painettu)  
ISSN 2343-3191 (Online)  
Painosalama, Turku, Suomi 2024

TURUN YLIOPISTO

Kasvatustieteiden tiedekunta

Kasvatustieteiden laitos

Kasvatustiede

IIDA KIESI: Koulutusliiketoimintaverkosto ja julkisen peruskoulutuksen pehmeä yksityistäminen Suomessa

Väitöskirja, 148 s.

Koulutuspolitiikan, elinikäisen oppimisen ja vertailevan koulutustutkimuksen tohtoriohjelman (KEVEKO)

Lokakuu 2024

## TIIVISTELMÄ

Yksityisten toimijoiden osallistuminen julkiseen koulutukseen ei ole uusi ilmiö, mutta toimijoiden määrä on kasvanut 2010-luvulla niin globaalisti kuin Suomessakin. Tässä verkostoetnografisessa väitöstutkimuksessa tarkastellaan, millainen koulutusliiketoimintaverkosto Suomessa on ja analysoidaan koulutusliiketoimintaverkoston ja julkisen peruskoulun suhdetta. Artikkeliväitöskirja koostuu kolmesta osatutkimuksesta ja yhteenvedosta. Väitöstutkimus edustaa koulutuksen politiikan sosiologian tieteenalaa ja tutkimusperinnettä. Tutkimus pohjautuu kansainväliseen tutkimuskirjallisuuteen globaalista koulutusliiketoiminnasta ja koulutuksen yksityistämistä. Tutkimuksen metodologiana on verkostoetnografia, joka yhdistää sosiaalista verkostanalyysia ja etnografista tutkimusotetta. Verkostoetnografian avulla tutkimuksessa pyritään ymmärtämään koulutuspoliittisten prosessien ja niihin osallistuvien toimijoiden yhteyksien muodostamaa verkostoa sekä näiden vuorovaikutussuhteiden merkityksiä suomalaisessa peruskoulukontekstissa.

Osatutkimuksessa I selvitettiin yksityisen ja julkisen sektorin yhteistyön muotoja koulutusliiketoiminnassa sekä koulutusliiketoimijoiden ajatuksia ja toiveita tähän yhteistyöhön liittyen. Aineistona osatutkimuksessa on koulutusliiketoimijoiden haastattelut (N=13). Osatutkimuksessa II analysoitiin koulutusliiketoimintaverkoston Suomessa. Toisen osatutkimuksen tutkimusasetelma ja -aineisto muodostuvat verkostoperiaatteella toimivista koulutusliiketoimintaan kytkeytyvistä neljästä yhteysorganisaatiosta, näihin yhteysorganisaatioihin kuuluvista koulutusalan yrityksistä (N=174), sekä niiden hallitusjäsenistä (N=739). Osatutkimuksessa III analysoitiin koulutusliiketoimijoiden (N=20) reaktioita koronapandemiaan vuonna 2020 (maaliskuu–lokakuu). Aineistona kolmannessa osatutkimuksessa on edellä mainittujen toimijoiden tuottamat internetdokumentit, kuten blogipostaukset, uutiskirjeet, kotisivut ja raportit.

Osatutkimusten tulokset osoittavat, että koulutusliiketoiminta on Suomessa verkottunutta toimintaa, jossa koulutusliiketoimijat, mukaan lukien valtio, työskentelevät yhdessä edistääkseen tavoitteitaan. Koulutusliiketoimintaverkostot tavoittelevat koulutusliiketoiminnan edellytysten helpottamista Suomen julkisessa koulutusjärjestelmässä sekä suomalaisten koulutustuotteiden vientiä ulkomaille. Tutkimustulokset alleviivaavat, että yksityiset toimijat eivät pyri poistamaan julkista koulutusta tai kilpailemaan sen kanssa vaan toivovat, että Suomen julkinen koulu muuttuu kou-

lulusliiketoiminnalle edullisemmaksi: digitaalisemmaksi, avoimemmaksi tuotekehittelyyn sekä ponnahduslaudaksi globaaliin myyntiin. Osatutkimuksia yhdistävän analyysin perusteella esitetään, että Suomen koulutusliiketoimintaverkoston toiminta on osoitus suomalaisen julkisen koulutuksen pehmeästä yksityistämisestä, jossa koulutusliiketoimintaverkosto on muovannut julkista sektoria liiketoiminnalle edullisemmaksi. Pehmeän yksityistämisen käsite (Cone & Brøgger 2020) kuvaa osuvasti sitä, miten suomalainen peruskoulujärjestelmä on edelleen julkinen, mutta yksityinen sektori tulee koulutusliiketoimintaverkoston myötä osaksi koulutuspolitiikan prosesseja.

ASIASANAT: Koulutuspolitiikka, koulutusliiketoiminta, edu-bisnes, pehmeä yksityistäminen, verkostoetnografia

UNIVERSITY OF TURKU

Faculty of Education

Department of Education

Educational Sciences

IIDA KIESI: Edu-business network and soft privatisation of the public  
comprehensive school in Finland

Doctoral Dissertation, 148 pp.

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

October 2024

## ABSTRACT

The involvement of private actors in public education is not a new phenomenon, but the number of actors has increased both globally and in Finland during the last decade. This network ethnographic doctoral dissertation examines the edu-business network in Finland and its relationship with public comprehensive education. The dissertation consists of three sub-studies and a summary. The dissertation represents the discipline and research tradition of policy sociology in education. It draws on international research literature on the Global Education Industry and the privatisation in/of education. The methodology of the research is network ethnography, which combines social network analysis and ethnographic research methods. Network ethnography is used to understand the network of education policy processes and the interactions between the actors involved in these processes as well as the meaning of these interactions in the context of Finnish comprehensive school.

Sub-study I examined the forms of co-operation of edu-business and public schooling as well as the edu-businesses' thoughts and aspirations of the co-operation in the future. The data for this sub-study consisted of interviews with edu-business actors (N=13). Sub-study II analysed the edu-business network in Finland. The research design and data for the second sub-study consist of four coalitions promoting education business, edu-businesses that are members in these coalitions (N=174), and the board members of these companies (N=739). Sub-study III analysed the reactions of edu-businesses (N=20) to the COVID-19 pandemic in 2020 (March to October). The data for the third sub-study consists of internet documents produced by these actors, such as blog posts, newsletters, websites and reports.

The results of the sub-studies show that the edu-business in Finland is a networked activity, where edu-business actors, including the state, work together to promote their objectives. Edu-business networks aim to facilitate the conditions for edu-business in the Finnish public education system and to export Finnish education products abroad. The research highlights that private actors do not seek to eliminate or compete with public education, but hope that the public schools in Finland will become more advantageous for edu-business: more digital, more open to product development, and stepping stones for global expansion. Based on the synthesis of the sub-studies, it is argued that the activities of the edu-business network in Finland

is an indication of soft privatisation of Finnish public education, where edu-business network has shaped the public sector to be more business-friendly. The concept of soft privatisation (Cone & Brøgger 2020) is suitable to describe how the public comprehensive school system in Finland is still public, but the private sector is integrated into the public education policy processes through the edu-business network.

**KEYWORDS:** education policy, edu-business, soft privatisation, network ethnography



# Kiitokset

Kuluneiden väitöstutkimusvuosien aikana olen kiinnittänyt huomiota paitsi tutkimukseni kohteena oleviin verkostoihin, myös omiin verkostoihini. Ympärilläni olevien ihmisten tuki on ollut korvaamatonta tämän tutkimusmatkan aikana.

Kiitos väitöskirjani ohjaajat, professori Piia Seppänen, yliopistotutkija Tuire Palonen ja yliopisto-opettaja Sonia Lempinen. Piia, koen olevani todella etuoikeutettu, kun olen saanut tehdä tutkimusta juuri sinun ohjauksessasi. Olet tutkijana ja ihmisenä innostava ja oivaltava. Erityisesti arvostan sitä, miten teet tukesi, kannustuksesi ja esimerkkisi myötä akateemisesta maailmasta helposti lähestyttävämmän. Kiitos Tuire, että johdatit minut verkostojen maailmaan. Tarkat huomiosi ovat vieneet aina työtäni eteenpäin ja kannustavat sanasi ovat olleet tärkeitä. Sonia, kiitos kaikesta tuesta ja ohjauksesta, jota olen sinulta kuluneiden vuosien aikana saanut. Niin tutkimusaiheiden kuin elämäni pohtiminen kanssasi on ollut innostavaa.

Haluan kiittää työni esitarkastajia apulaisprofessori Petteri Hansenia ja dosentti Maija Korhosta oivaltavista huomioistanne työn esitarkastusvaiheessa. Kiitos Maija Korhoselle suostumuksestasi toimia vastaväittäjänäni. Odotan innolla tulevia keskustelujamme!

Artikkeliväitöskirjani koostuu kolmesta artikkelista, joissa kahdessa olen saanut kokea kanssakirjoittamisen iloa. Kirjoitin toisen artikkelini yhdessä silloisen väitöskirjatutkijakollegani, KT Lauri Luodon ja ohjaajieni Tuire Palosen ja Piia Seppäsen kanssa. Lauri, oli ilo työskennellä kanssasi päällekkäisjäsenyyksiä analysoiden. Olet tehokas ja luotettava kanssakirjoittaja! I would like to thank Associate Professor Anna Hogan for the inspiring research that has sparked my interest in doing research in the first place and for co-authoring my third article. I am privileged to have been able to visit the beautiful Brisbane and having you as my host during these research visits.

My dissertation has been a part of the research project *Hollowing Out of Public Education Systems? Private Actors in Compulsory Schooling in Finland, Sweden and New Zealand* (HOPES), which was funded by the Academy of Finland at the Centre for Research on Lifelong Learning and Education CELE at the University of Turku. Starting my journey in academia in HOPES with its amazing scholars was truly a privilege. You have all been incredibly kind and supporting to your junior

colleagues. The Swedish team: Tack så mycket professor Lisbeth Lundahl och professor Linda Rönnberg för ert vänliga bemötande och er vägledning. The Aotearoa New Zealand team: Professor Martin Thrupp, Professor John O'Neill, Assistant Professor Darren Powell, and Senior Lecturer Philippa Butler, it has been a pleasure to work with you. Kia ora rawa atu. The late Professor Martin Thrupp was a key person in our research project and in my personal journey to become a researcher. I am forever grateful for our discussions and all the support Martin gave me regarding research and surviving in academia. Martin is greatly missed. I am also grateful that I was able to experience an Erasmus+ Teaching mobility at the University of Waikato, hosted by Martin.

Working with our Finnish team, Piia Seppänen, Sonia Lempinen and Nina Nivanaho-Ahvenjärvi, has been inspiring, supportive and fun! Nina, luokanopettajakoulutuksen alkuseikkailun ja tämän väitöskirjan valmistumisen väliin mahtuu pitkä ja upea matka kanssasi. Olen saanut tutkia kanssasi maailmaa Umeåsta Uuteen-Seelantiin – yhteisestä gradustamme väitöskirjoihin. Kiitos erityisesti siitä, miten väitöskirjan loppumetrit kevenivät askelmerkkejäsi seurattessa. Seuraavia seikkailujamme odotellessa!

Haluan kiittää Turun yliopiston UTUGS-tutkijakoulua ja sen Koulutuspolitiikan, elinikäisen oppimisen ja vertailevan koulutustutkimuksen KEVEKO-tohtoriohjelman, TOP-säätiötä, Turun Yliopistosäätiötä, Suomen Kulttuurirahaston Varsinais-Suomen maakuntarahastoa ja Turun yliopiston Kasvatustieteiden tiedekuntaa väitöskirjatutkimukseni taloudellisesta mahdollistamisesta.

Osana UTUGS-tutkijakoulun palkkapaikkaa olen päässyt opettamaan ensimmäisen vuoden opiskelijoita Kasvatustieteiden laitoksella. Opiskelijoiden kanssa käydyt keskustelut ovat olleet mielekkäitä ja olen saanut niistä hurjasti virtaa. Erityisen kiitollinen olen TTT-opettajatiimilleni, joiden kanssa on ollut aivan ihanaa suunnitella ja kehittää kurssia (ja syödä lounasta). Lämmin kiitos Annukka Jauhiainen, Anna-Maija Niemi ja Marianna Heinonen sujuvasta yhteistyöstä ja tärkeästä yhteisöstä.

Kasvatustieteiden laitos, Elinikäisen oppimisen ja koulutuksen tutkimuskeskus CELE ja KEVEKO-tohtoriohjelma ovat olleet olleet minulle tärkeitä tukirakenteita ja yhteisöjä. Haluan erityisesti kiittää Tero Järvistä ja Nina Haltiaa lämpimästä otteestanne laitoksen johdossa. Kiitos myös Ulpukka Isopahkala-Bouret, Piia Åminne, Jenni Tikkanen, Suvi Jokila, Heikki Kinnari, Hanna Laalo, Kalypso Filippou ja muut laitoslaiset kaikista arvokkaista keskusteluista ja kohtaamisista. Our department and CELE has an excellent programme of visiting professors and I have had the privilege of discussing my research with great scholars. I want to thank Fazal Rizvi, Marcelo Parreira do Amaral and Samuel Abrams for these discussions. Haluan kiittää myös KEVEKO-tohtoriohjelman koordinaattoria Sanna Niukkoa ja koulutuspäällikkö Anne Niemimäkeä kaikesta tuesta, jota olette vuosien aikana minulle ja muille väitöskirjatutkijoille antaneet.

Aloitin väitöskirjamatkani virallisesti vuoden 2020 tammikuussa. Pääsin vasta tunnustelemaan akateemista yhteisöllisyyttä, kunnes maaliskuussa jouduimme uuden ja pelottavan eteen koronapandemian levitessä ja muuttaessa jokapäiväisiä käytänteitä. Työskentely ja elämä koronapandemian aikana oli välillä yksinäistä, jolloin yhteisön tuki on ollut entistä tärkeämpää. I would like to thank Docturne – the organization of the doctoral researchers at the Faculty of Education, its board members and members for creating a supportive community. Especially the Writing Rituals have been a game changer for my research. Thank you, Tanja Leino, Mani Momeni, Hilma Halme, Miikka Korventausta, Maikki Pouta, Venla Panula, Pamela-Zoe Topalli, Yoojin Kim, Mikko Haavisto, Xiaoshan Huang, Saku Määttä, Elisa Repo, Anna Jolkkonen, Lauri Lehtonen, Jasu da Silva Gonçalves, Anni Holmström, Outi Lietzén, Mari Siipola, Paulina Chavez Rodriguez, Geraldine Chell, Larimatti Pynnönen, Heini Ahonen and others with whom I have had the privilege to share this journey. I especially want to thank you Paulina, for all the good conversations, laughs and everything you do for the community. Geraldine, thank you for the all-important hype and hugs! Kiitos Larimatti ajatuksia herättävistä keskusteluista ja hauskoista hetkistä! Kiitos Heini kaikesta tuesta minulle ja muille, tärkeistä ja lämpimistä keskusteluista, sekä tietenkin aamukahvitteluista ja kauramaidosta.

Olen erityisen onnekas, kun olen saanut kulkea tätä väitöstutkimuksen loppumatkaa yhdessä ihanien kollegoideni Laura Heiskalan, Linda Maria Laaksosen ja Kaisa Korpisen kanssa. Kiitos Laura arvokkaista kommentteista ja erinomaisesta kahviseurasta. Kiitos Linda Maria kaikista innostavista keskusteluista, informatiivisista ääniviesteistä ja hyvästä seurasta. Odotan innolla meidän tulevia projekteja! Kaisa, en voisi kuvitellakaan yhteenvedon kirjoittamista ilman sinun tukeasi – kansasi pitkät työpäivät sujuvat *kuin tanssi*. Sinulla on ollut korvaamaton rooli tässä väitöstutkimusprojektissa ja olen sinusta hurjan kiitollinen.

Lopuksi haluan kiittää ystäviäni ja perhettäni, joiden kanssa saan pohtia mitä milloinkin tai pitää paljon tarvittuja taukoja pohtimisesta. Haluan erityisesti kiittää korona-aikana saamastani tuesta ja rakkaudesta. Parhaiden ystävien sohvalle käperytyessä maailma tuntuu aina kevyemmältä. Kiitos rakkaat Salla ja Anni ihanista hetkistä, pitkistä ääniviesteistä ja esimerkiksi ensimmäisen seminaariesitykseni koyleisönä toimimisesta! Kiitos Johanna ja Aape hulvattomista yhteisistä hetkistä ja maailmaa parantavista keskusteluista. Teidän kanssa on aina kuin kotona. Lämpimät kiitokset myös ihanille joukkuekavereilleni, joiden kanssa sählyn pelailu on parasta taukoa työnteosta. Erityisesti kiitos Sallamaari ihanista ja tärkeistä hetkistä niin arjessa kuin juhlassa.

Rakkaat *C-luokan naiset*. Olen niin kiitollinen siitä, että olen saanut kulkea tätä elämän matkaa teidän kanssa aina alakoulusta asti. Olen aina rakastanut koulua ja teissä on suurin syy siihen. On harvinaisen upeaa, että iso porukkamme on pysynyt

kasassa ja olemme tukeneet toisiamme kaikki nämä vuodet niin iloissa kuin suruis-  
sakin. On rikkaus tuntea näin ihania ja moniulotteisia naisia.

Rakas äiti, olet aina kannustanut minua kaikessa, mihin olen päättänyt ryhtyä.  
Olet innostanut minut lukemaan, runoilemaan ja urheilemaan. Kiitos äiti! Rakas  
isosiskoni ja esikuvani Heidi: kiitos, kun pidät aina pikkusiskostasi huolta. Olet ollut  
minulle todella korvaamaton tuki koko elämäni ajan. Rakas Sami, kiitos kaikesta  
tuesta, turvasta, tasapainosta ja rakkaudella kokatusta ruuasta.

Turussa 2.10.2024

*Iida Kiesi*

# Sisällys

<b>Kiitokset</b> .....	<b>7</b>
<b>Osajulkaisuluettelo</b> .....	<b>14</b>
<b>Esipuhe</b> .....	<b>15</b>
<b>1 Johdanto</b> .....	<b>17</b>
<b>2 Verkostohallinta, globaali koulutusliiketoiminta ja koulutuksen yksityistäminen</b> .....	<b>21</b>
2.1 Poliittikkaverkostot ja verkostohallinta .....	21
2.2 Globaali koulutusliiketoiminta .....	24
2.3 Yksityisten toimijoiden osallistuminen julkiseen koulutusjärjestelmään.....	26
2.4 Koulutuksen yksityistämisen käsitteitä.....	27
<b>3 Suomen julkinen peruskoulu uudistusaineissa</b> .....	<b>32</b>
3.1 Peruskoulu-uudistus ja sen vastustus.....	32
3.2 PISA-ihme ja koulutusviennin käynnistyminen.....	34
3.3 Yksityiset toimijat perustelevat osallistumistaan julkiseen koulutukseen .....	36
<b>4 Tutkimuksen tavoite ja tutkimuskysymykset</b> .....	<b>39</b>
<b>5 Tutkimusote, aineistot ja analyysit</b> .....	<b>40</b>
5.1 Tutkimusotteena verkostoetnografia.....	40
5.2 Tutkimusaineistot .....	43
5.2.1 Eliittihaastattelut .....	45
5.2.2 Yhteysorganisaatioprofiilit ja päällekkäisjäsenyydet.....	49
5.2.3 Internet-dokumentit .....	50
5.3 Analyysit.....	53
5.3.1 Teorialähtöinen laadullinen sisällönanalyysi .....	53
5.3.2 Aineistolähtöinen laadullinen sisällönanalyysi.....	53
5.3.3 Päällekkäisjäsenyysanalyysi.....	55
<b>6 Osatutkimukset ja tulokset</b> .....	<b>57</b>
6.1 Julkinen sektori koulutusliiketoiminnan mahdollistajana (Osatutkimus/artikkeli I).....	57

6.2	Nuori koulutusliiketoimintaverkosto koulutusvientiin (Osatutkimus/artikkeli II).....	60
6.3	Kriisin siivittämänä kohti digitaalisempaa ja kaupallisempaa koulua (Osatutkimus/artikkeli III) .....	63
6.4	Osatutkimuksien yhteenveto .....	66
<b>7</b>	<b>Pohdinta .....</b>	<b>68</b>
7.1	Julkisen koulutuksen pehmeä yksityistäminen Suomessa .....	68
7.2	Tutkimuksen arviointia ja jatkotutkimusehdotuksia .....	71
	<b>Lähteet.....</b>	<b>76</b>
	<b>Liitteet.....</b>	<b>82</b>
	<b>Alkuperäisjulkaisut.....</b>	<b>89</b>

## Taulukkoluetelo

Taulukko 1.	Osatutkimusten nimet, tutkimuskysymykset, aineistot ja menetelmät.....	43
Taulukko 2.	Tutkimuksessa seuratut ja havaitut edu-bisnestoimijat (N=20), niiden ryhmittelyt ja kerättyjen dokumenttien määrä .....	52

## Kuvioluettelo

Kuva 1.	Havainnollistus yhteysorganisaatioiden jäsenyritysten hallitusten päällekkäisjäsenyyksistä.....	55
Kuva 2.	Jäsenyritysten hallitusten päällekkäisjäsenyydet neljässä yhteysorganisaatiossa .....	63

# Osajulkaisuluettelo

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

- I 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 and S. Kosunen (toim.), *Finland's Famous Education System - Unvarnished insights into Finnish schooling*. Springer, 155–172.
- II Kiesi, I., Luoto, L., Palonen, T. & Seppänen, P. 2023. Koulutusliiketoimintaverkosto Suomessa: Päällekkäisjäsenyysanalyysi. *Kasvatus* 54 (5), 464–480.
- III 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 A. Santalova and K. Pöder (toim.), *Privatization in and of Public Education*. Oxford University Press, 263–280.

Artikkelien käyttöön väitöskirjan osajulkaisuina on saatu kustantajien lupa.

Kiesi on ollut päävastuussa kaikista osatutkimuksista. Osatutkimuksen I haastatteluaineisto tuotettiin Suomen Akatemian rahoittamassa tutkimushankkeessa *Hollowing Out of Public Education Systems? Private Actors in Compulsory Schooling in Finland, Sweden and New Zealand (HOPES)*. Osatutkimus I on julkaistu kokoelmateoksessa, jonka toimituskuntaan kuului myös väitöstutkimuksen ohjaaja Seppänen, mutta hän ei osallistunut artikkelin vertaisarviointiprosessiin tai julkaisupäätöksen tekemiseen. Osatutkimuksessa II kaikki kirjoittajat osallistuivat aineistonkeruun ja analyysin suunnitteluun sekä artikkelin kirjoitusprosessiin. Kiesi ja Luoto toteuttivat aineiston keruun ja analyysin. Osatutkimuksessa III Hogan osallistui aineiston analysointiin ja artikkelin kirjoittamiseen.



# Esipuhe

*Elämäni ja opintotaipaleeni aikana teknologia on kehittynyt isoin askelein. Aloitin peruskoulussa vuosituhatosen vaihteessa. Luokkahuoneessani oli neljä siistiä riviä pulpetteja, vihreä liitutaulu ja isokokoinen piirtoheitin. Repussani kannoin oppikirjoja, vihkoja ja täyttä penaalia. Repussa kodin ja koulun alle kilometrin väliä kulki myös reissuvihko, jota vanhempani ja luokanopettajani käyttivät viestimiseen. Luokkahuoneeseen rullattava televisio korkealla telineellä oli harvinaista herkkua alakoulussa – ruutu, ja sen mahdollistama liikkuva kuva, oli jännittävä erikoistapaus. Välillä pääsimme myös ATK-luokkaan, jossa teimme Perunakellari-sivuston interaktiivisia maksuttomia harjoituksia. Yläkoulussa koulureppuuni pääsi myös ensimmäinen kännykkäni. En sillä juuri mitään koulupäivien aikana tehnyt, toisin kuin lukion abivuonna saamallani älypuhelimella, jolla oli hauskaa ottaa kuvia ja kuvata videoita kavereiden kanssa välitunneilla.*

*Aloitin luokanopettajaopintoni vuonna 2013. Jo ensimmäisenä opiskeluyksynä pääsimme opetusharjoitteluun, jossa harjoittelimme muun muassa selkeän tekstin kirjoittamista liitutaululle. Toisen opiskeluvuoden keväänä suoritimme toisen opetusharjoittelun samassa koulussa. Silloin kaikkiin luokkiin oli ilmestynyt älytaulu, joita kalibroimme älykynällä joka aamu. Opiskeluvuosieni aikana teknologia lisääntyi sekä opiskelussa, että henkilökohtaisessa elämässäni. Kurssikavereiden kanssa viestimme WhatsApp- ja Facebook-ryhmissä ja tehtävät palautimme Moodle-alustalle. Maisterivaiheessa, vuonna 2017, aloin myös kuljettaa läppäriä mukani yliopistolle. Tällöin suoritin myös viimeisen opetusharjoitteluni, jonka aikana älytaulun käyttö sujui jo hyvin. Erään kustantamon digitaaliset älytaululle soveltuvat oppimateriaalit olivat helpotus opetuksen suunnittelussa ja toteutuksessa, sillä materiaalien luomiseen ei tarvinnut käyttää niin paljon aikaa. Kerran viikossa oppilailla oli matematiikan oppitunti, jossa hyödynsimme koko tunnin ajan verkossa olevaa oppimisympäristöä. Tuo digitaalinen oppimisympäristö tuotti monenlaista dataa opettajalle oppilaiden toiminnasta ja edistymisestä tunnilla. Oppilaiden perheiden kanssa viestittelin Wilman kautta. Kiireellisimmissä asioissa tokaluokkalaiset ennätivät viestitellä perheilleen omilla puhelimillaan.*

*Teknologia ja sitä tuottavat toimijat ovat olleet lisääntyneessä määrin läsnä koko koulu- ja opintotaipaleeni, mutta vasta keväällä 2018 pro gradu -tutkielmaa*

*tehdessäni aloin kiinnittää systemaattista huomioita suomalaiseen peruskoulutukseen kytkeytyviin yrityksiin. Orientoituakseni aiheeseen osallistuin samana keväänä Helsinki Startup Day -tapahtumaan sekä koulutusalan startupeille suunnattuun XcitED-tapahtumaan. Nämä tapahtumat esittelivät minulle, lähes valmiille luokanopettajalle, maailman, jonka olemassaolosta olin vielä tietämätön. Tummat puvut, mainosständit, sponsorit, valokuvausseinät, käyntikortit ja häshtägit olivat asioita, joita en aikaisemmin osannut yhdistää koulutusalaan. Molemmat tapahtumat olivat englanninkielisiä ja termit, kuten ”pitching” ja ”ecosystem” kuuluivat puhujien perussanastoon. Jälkimmäisen tapahtuman iltatilaisuudessa satuin istumaan kahden liikemiehen vieressä heidän keskustellessaan koulutuksen suurista tuotto-odotuksista. Havahduin siihen, etten juurikaan tiennyt, mitä suomalaisen peruskoulun luokahuoneen ulkopuolisissa kulisseissa tapahtuu, ja miten monenlaisia toimijoita koulutuksen kenttään kytkeytyy niin Suomessa kuin maailmanlaajuisestikin.*

# 1 Johdanto

Koulutus on globaalisti suuri sektori, joka nähdään yhä vahvemmin liiketoimintamahdollisuutena (Ball 2012; Hogan 2015; Steiner-Khamsi 2018; Verger, Lubienski & Steiner-Khamsi 2016). Koulutusliiketoimintaa, toisin sanoen edu-bisnestä<sup>1</sup>, harjoitetaan maailmanlaajuisessa mittakaavassa (Verger ym. 2016). Koulutusliiketoimintaan tiiviisti kytkeytyvä koulutuksen yksityistäminen, jota sekä yksityiset että julkiset toimijat edistävät, tavoittelee tehokkuuden lisäämistä, kustannuksien alentamista ja innovoinnin edistämistä (Burch 2021). Koulutusliiketoiminnan myötä liiketoiminnan sanastoa ja retoriikkaa on siirtynyt myös koulutuksen alalle ja koulutuksesta puhutaan yhä useammin palveluna ja oppilaista sekä heidän vanhemmistaan tämän palvelun asiakkaina (Ball 2012). Yksityisten toimijoiden osallistuminen koulumaailmaan ei ole uusi ilmiö, mutta erityisesti teknologiset kehitykset ja digitalisaatio ovat kiihdyttäneet ja laajentaneet globaalia koulutusliiketoimintaa (Santori, Ball & Junemann 2015). Koulutusalan liiketoimintamahdollisuudet ovat houkutelleet yksityisiä toimijoita eri toimialoilta työskentelemään erilaisissa rooleissa julkiseen koulutussektoriin kytkeytyen (Ball 2012). Julkisella koulutusjärjestelmällä tarkoitetaan, että valtiolla on tehtävä ja velvollisuus järjestää kansalaisilleen koulutus (Hogan & Thompson 2021). Perinteisesti peruskoulutus on useissa maissa jaettu julkiseen ja yksityiseen koulutukseen, jossa julkisilla kouluilla tarkoitetaan valtion rahoittamia, ylläpitämiä ja säätelemiä kouluja. Yksityisillä kouluilla puolestaan tarkoitetaan kouluja, joita ylläpitävät julkisen sektorin ulkopuoliset organisaatiot, kuten uskonnolliset järjestöt (Hogan & Thompson 2021). Tässä väitöstutkimuksessa ei ole kyse (vain) yksityiskouluista, vaan koulutuksen yksityistämisen monista muodoista. Suomalaisessa julkisessa peruskoulutuksessa on jo pitkään ollut mukana yksityisen sektorin toimijoita, kuten oppikirjakustantamoita ja kalustetoimijoita (Seppänen, Lempinen, Nivanaho, Kiesi & Thrupp 2020). Toimijoiden määrä on kuitenkin kasvanut ja tuotteiden alat muuttuneet teknologian kehittymisen ja koulujen digitalisoinnin myötä. Perinteiset koulutusalan liiketoimijat, kuten kustantamot, ovat muo-

<sup>1</sup> Olen tässä väitöstutkimuksen yhteenvedossa, sekä sen osatutkimuksissa käyttänyt sekä koulutusliiketoiminta- että edu-bisnes-käsitettä synonyymeinä tarkoittaen koulutusalaan kytkeytyvää liiketoimintaa, ”bisnestä”.

vanneet toimintaansa digitaalisemmaksi ja saaneet rinnalleen muitakin edu-bisneksiä, kuten pienempiä koulutusteknologiayrityksiä eli ”EdTechejä”. Kuitenkin tiedetään vain vähän siitä, miten tämä uudenlainen toimijaverkosto muovaa Suomen julkista koulutusta.

Koulutuksen yksityistämistä on tutkittu Suomessa vielä verrattain vähän, mutta tutkimus on lisääntynyt viime vuosien aikana. Koulutuksen yksityistämistä on tutkittu varhaiskasvatuksessa (esim. Paakkari, Paananen & Grieshaber 2023; Paakkari & Siippainen 2023; Pihlaja & Laiho 2021; Ruutiainen, Alasuutari & Karila 2018; Ruutiainen, Paananen & Fjällström 2023), peruskoulutuksessa (esim. Nivanaho 2024; Seppänen ym. 2020) sekä toisella asteella, korkeakoulutuksessa ja sinne pyrkimisessä (esim. Jokila, Haltia & Kosunen 2019, 2021; Kosunen & Haltia 2018; Kosunen, Inkinen, Haltia & Jokila 2022; Laaksonen & Jokila 2023; Laaksonen 2024; Mertanen & Brunila 2023; Plamper 2023). Koulutuksen yksityistämistä on tutkittu myös koulutusviennin näkökulmasta (esim. Kuorti 2024, Rönneberg & Hinke Dobrochinski Candido 2023; Tirri & Silvennoinen 2020). Joulukuussa 2023 Kasvatuslehdessä julkaistiin ensimmäinen suomalaisen koulutuksen yksityistymisen tutkimusta yhteen kokoava teemanumero, jossa sen toimittajat Paananen ja Kosunen (2023, 431) kuvaavat koulutusasteiden välisten rajapintojen olevan ”muutoksessa, mikä avaa uudenlaisia kehityskulkuja yksityistymiskehitykselle ja samalla yksityistymistä koskevalle tutkimukselle”.

Väitöstutkimukseni tavoitteena on tarkastella, millainen koulutusliiketoimintaverkosto Suomessa on ja analysoida koulutusliiketoimintaverkoston ja julkisen peruskoulun suhdetta. Väitöskirjani metodologia edustaa verkostoetnografiaa (*network ethnography*), jossa yhdistetään aineistonkeruu- ja analyysimenetelmiä sosiaalisesta verkostoanalyysistä ja etnografisesta tutkimusotteesta (esim. Au & Ferrare 2015; Avelar & Ball 2023; Ball & Junemann 2012). Avaan metodologiaa ja sen sisältämiä aineistonkeruu- ja analyysimenetelmiä luvussa 5. Väitöstutkimukseni koostuu kolmesta osatutkimuksesta sekä tästä väitöskirjan yhteenvedosta. Osatutkimuksessa I selvitetään yksityisen ja julkisen sektorin yhteistyön muotoja koulutusliiketoiminnassa sekä koulutusliiketoimijoiden ajatuksia ja toiveita tähän yhteistyöhön liittyen. Aineistona osatutkimuksessa on koulutusliiketoimijoiden haastattelut (N=13). Osatutkimuksessa II analysoidaan koulutusliiketoimintaverkosta Suomessa. Toisen osatutkimuksen tutkimusasetelma ja -aineisto muodostuvat verkostoperiaatteella toimivista koulutusliiketoimintaan kytkeytyvistä neljästä yhteysorganisaatiosta, näihin yhteysorganisaatioihin kuuluvista koulutusalan yrityksistä (N=174), sekä niiden hallitusjäsenistä (N=739). Osatutkimuksessa III analysoidaan koulutusliiketoimijoiden (N=20) reaktioita koronaviruspandemiaan vuonna 2020 (maaliskuu–lokakuu). Aineistona kolmannessa osatutkimuksessa on näiden toimijoiden tuottamat internetdokumentit, kuten blogipostaukset, uutiskirjeet, kotisivut ja raportit.

Tutkijanpositioni lähtökohtana on ollut vastavalmistunut luokanopettaja, jonka kokemukset kasvatuksesta ja koulutuksesta pohjautuivat työskentelyyn luokkahuoneessa ja yksittäisessä koulussa. Tutkimuksen edetessä olen kuitenkin siirtynyt tarkastelemaan kasvatusta ja koulutusta enemmän yhteiskunnallisesta ja koulutuspoliittisesta perspektiivistä. Väitöstutkimukseni kiinnittyy erityisesti koulutuksen politiikan sosiologian (*policy sociology in education*) tieteenalaan ja tutkimusperinteeseen (Ozga 1987). Ozga (1987, 144, 2021, 291) on määritellyt politiikan sosiologian ”pohjautuvan yhteiskuntatieteelliseen tutkimusperinteeseen ja sen olevan historiallisesti tietoista sekä laadullisiin ja havainnollistaviin tekniikoihin perustuvaa” tutkimusta. Poliitiikan sosiologia on pyrkinyt vastaamaan kysymyksiin ”miten ymmärrämme sen mitä tarkoitamme politiikalla ja miten tutkimme politiikkaa” (Lewis 2021, 325). Kuten Lewis (2021) on politiikan sosiologiaa käsittelevässä artikkelissa alleviivannut, myös väitöstutkimuksessani pätee se, että kun puhun politiikan sosiologiasta, se on luonteeltaan kriittistä ja kiinnittyy tutkimuksessani koulutukseen, vaikka näitä ei eksplisiittisesti mainittaisi (*critical policy sociology in education*). Toisin sanoen, kun puhun politiikan sosiologiasta, tarkoitan sillä koulutusta tutkivaa, kriittistä politiikan tutkimusta. Pyrin tutkimuksellani tarjoamaan kriittistä näkökulmaa koulutusliiketoimijoiden keskuudessa valitseville näkökulmille eli Ozgan sanoja lainaten ”perspektiiviä perspektiivistä” (Ozga 2021, 294–295).

Tässä tutkimuksessa käsitän (koulutus)politiikan monimutkaisena prosessina, jossa politiikka liikkuu ja muovautuu, kun sitä tulkitaan ja toteutetaan eri konteksteissa (Avelar & Ball 2023; Ozga 2021). Poliitiikan liikettä on pyritty tavoittamaan liikkuvuuksia huomioivassa lähestymistavassa politiikan sosiologiaan (*mobilities informed policy sociology in education*, Savage 2021, 277). Liikkuvuuskäänte (*mobility turn*, Urry 2007) on muovannut politiikan sosiologian teorioita ja metodeja, jolloin tutkijat yhä enenevässä määrin ottavat politiikan liikkeen lähtökohdakseen. Ajatus liikkeestä ja eri asioiden, kuten politiikan, ideoiden ja ihmisten, liikkuvuudesta ei ole uusi. Kuitenkin, kuten Urry (2007) on argumentoinut, liikkuvuuskäänteessä uutta on ollut lisääntynyt mahdollisuus matkustaa lähes minne tahansa, käytössä olevien liikkumisjärjestelmien monimuotoisuus, valtiorajojen ylittävien kansainvälisten liikkuvuusalueiden kehittyminen ja edelleen liikkeen sekä liikkuvuuden merkitys hallintatavoille. Myös globalisaation termiä on käytetty kuvaamaan niitä mahdollisuuksia, joiden mukaan ihmiset, ideat ja erilaiset pääomat voivat liikkua laajasti kansallisten rajojen yli (Rizvi, Lingard & Rinne 2022; ks. myös Rizvi ja Lingard 2010). Erityisesti teknologian kehitys on vauhdittanut globalisaatiota ja kommunikaation mahdollisuuksia (Rizvi ym. 2022; Urry 2007). Teknologian ja laajojen datainfrastruktuurien kehitys lisää vuorovaikutusta ihmisten välille esimerkiksi sosiaalisen median alustojen myötä (Gulson & Sellar 2018). Tiedon jatkuva virtaaminen muodostaa uusia suhteita ja tiloja politiikan ja hallinnan kannalta, muovaten koulutuspolitiikan globaaleja, valtiollisia ja paikallisia suhteita (Gulson & Sellar 2018; Lewis,

Holloway & Lingard 2022; Williamson 2021). Liikkuvuuksia huomioivassa lähestymistavassa politiikan sosiologiaan onkin syytä huomioida se, miten globaalit politiikkaprosessit ja liikkeet ilmenevät paikallisissa konteksteissa. Kontekstin huomioiminen auttaa tarkastelemaan sitä, mikä on vakaata, paikkaan perustuvaa ja muuttumatonta kuin myös sitä, mikä on liikkuvaa ja liikkeessä (Lewis 2021). On siis kiinnostavaa, miten politiikka vaikuttaa siihen kontekstiin, johon se liikkuu ja miten konteksti vaikuttaa tähän politiikkaan. Poliittikka ei myöskään liiku kokonaisuena ja ”täydellisenä pakettina”, vaan sen eri osat voivat muovautua eri tavoin riippuen politiikan toimijoista ja siitä ajasta ja kontekstista, jossa ja johon se kulkeutuu (esim. Ball 1998; Ozga & Jones 2006). Syvennyn tutkimukseni kontekstiin luvussa 3.

Väitöskirja koostuu seitsemästä luvusta. Seuraavaksi luvussa 2 avaan tutkimukseni teoreettista viitekehystä ja tutkimuksen pääkäsitteitä sekä aiempaa kansainvälistä tutkimuskirjallisuutta. Luvussa 3 syvennyn Suomen peruskoulukontekstiin, jonka jälkeen luvussa 4 esittelen tutkimuksen tavoitteen ja tutkimuskysymykset. Luvussa 5 esittelen osatutkimusten aineistot ja analyysit, sekä laajemmin tutkimukseni metodologiaa ja eettisiä pohdintoja. Luvussa 6 esittelen väitöskirjani osatutkimusten keskeiset tulokset, joita pohdin laajemmin luvussa 7 aiempaan tutkimuskirjallisuuteen ja teoriaan suhteuttaen.

Väitöstutkimukseni kiinnittyy Suomen Akatemian rahoittamaan tutkimushankkeeseen *Hollowing Out of Public Education Systems? Private Actors in Compulsory Schooling in Finland, Sweden and New Zealand* (HOPES, 9/2017-8/2022), jonka suomenkielinen nimi on Julkisten koulujärjestelmien koverrus? Yksityiset toimijat oppivelvollisuuskoulussa Suomessa, Ruotsissa ja Uudessa-Seelannissa. Kerron lisää tutkimushankkeesta osana aineistonkeruuta luvussa 5.

## 2 Verkostohallinta, globaali koulutusliiketoiminta ja koulutuksen yksityistäminen

Yhdeksi keskeiseksi muutokseksi 1980-luvulta lähtien on luonnehdittu kehitystä, jossa valtiokeskeinen politiikan teko, hierarkkiset organisaatiot ja viralliset politiikan tekijät ovat korvautuneet laajoilla verkostoilla ja epävirallisilla toimijoilla. Koulutukseen kytkeytyvien palveluiden lisääntyminen ja niiden kansainvälistyminen tuottaa yhä monipuolisemman joukon toimintoja ja toimijoita, jotka kytkeytyvät kasvatukseen ja koulutuksen järjestämiseen ja sen hallintaan. (Avelar & Ball 2023; Ozga 2021.) Tämä hallinnan ja sen toimijoiden laajentuminen kiihdyttää politiikan liikettä ja politiikan ylisektorinen sekä ylikansallinen liike taas edistää laajojen verkostojen muotoutumista (Urry 2007). Jotta voisin ymmärtää ja analysoida monipuolisten toimijoiden muodostamaa koulutusliiketoiminnan verkostoa Suomen peruskoulukontekstissa, olen käyttänyt tässä luvussa kuvaamiani lähestymistapoja ja käsitteitä<sup>2</sup>. Alaluvussa 2.1 syvennyn politiikkaverkoston ja verkostohallinnan käsitteisiin. Verkostomainen hallinta koulutuksessa yhdistyy globaaliin koulutusliiketoimintaan, jota käsittelem alaluvussa 2.2. Alaluvuissa 2.3 ja 2.4 tarkastelen aiempia tutkimuksia yksityisten toimijoiden osallistumisesta julkisiin koulutusjärjestelmiin ja niitä yksityistämisen käsitteitä, joilla tätä ilmiötä on tutkittu.

### 2.1 Poliitiikkaverkostot ja verkostohallinta

Poliitiikkaverkosto on rakenne, joka koostuu vaihtosuhteista. Vaihdeettavat resurssit voivat olla lähes mitä tahansa, mutta yleisesti tiedon vaihto ja kulku ovat politiikka-

<sup>2</sup> Tähän tutkimukseen valitut politiikkaverkostojen, verkostohallinnan ja yksityistämisen käsitteet ovat yhteydessä uusliberalismin käsitteeseen. Tässä yhteenvedossa en ole kuitenkaan jäsentänyt koulutusliiketoiminnan ilmiötä moniulotteisen ja paljon käytetyn uusliberalismin käsitteen avulla, vaan keskityn sanallistamaan ilmiötä verkostonäkökulmasta. Globaalin koulutusliiketoiminnan ilmiötä suomalaisessa peruskoulukontekstissa jäsennetään uusliberaalien rationaliteettien avulla esimerkiksi Nivanahon (2024) väitöskirjassa.

verkostossa keskeisiä. (Mattila 1999.) Verkoston vaihtosuhteet luovat riippuvuus-suhteita verkoston toimijoiden välille ja mahdollistavat useamman toimijan osallisuuden päätöksentekoprosesseihin. Toimija, jolla on paljon ”vaihettavaa” eli paljon resursseja, joita verkoston muut toimijat tarvitsevat, on vaikutusvaltaisessa asemassa tavoitteidensa toteuttamiseksi. (Mattila 1999.) Poliitiikkaverkosto-termillä Rhodes (2007, 1244) on viitannut valtion ja valtiosta riippumattomien toimijoiden välisiin virallisiin ja epävirallisiin institutionaalisiin yhteyksiin, jotka ovat rakentuneet julkiseen päätöksentekoon ja täytäntöönpanoon liittyvien yhteisten etujen ympärille. Yhteiset tavoitteet, jaetut arvot ja pelisäännöt pitävät verkoston suhdejoukon kasassa. Rhodes (2007) kuvaa luottamusta välttämättömänä yhteistyön sujuvuudelle ja verkoston olemassaololle.

Verkoston yhteydet toimivat kanavina diskurssien välittämiselle (Ball & Junemann 2012). Tässä tutkimuksessa tarkoitan diskursseilla poliittisia pyrkimyksiä, ”joilla pyritään rakentamaan tiettyjä versioita todellisuudesta ja ohjaamaan ihmisten toimintaa kohti tiettyjä päämääriä” (Wilkins, Courtney & Piattoeva 2024, 71). Verkostojen ja niiden mahdollistamien kohtaamisten ja resurssien vaihtamisen myötä syntyy uusia keskusteluareenoita, joissa diskursseja luodaan, muovataan ja legitimoitetaan (Ball 2012). Verkostot vaikuttavat poliittiseen päätöksentekoon muovamalla sitä kenttää, jossa politiikkaa toteutetaan; verkostot ja sen toimijat määrittelevät, mikä kuuluu politiikkaan ja mitkä ovat tai eivät ole merkityksellisiä poliittisia tavoitteita. Uudet tai uudelleenkierrätetyt vanhat ideat sekä tieto virtaavat verkoston yhteyksien, ja edelleen, yhteiskunnan eri sektorien läpi. Tällaiset poliitiikkaverkostot ovat osa vuorovaikutteista, hajanaista ja moniulotteista poliittista päätöksentekoa, johon osallistuu sekoitus sekä valtiollisia että valtiosta riippumattomia toimijoita. (Ball 2012; Ball & Junemann 2012.)

Rhodes (2007, 1997) on määritellyt verkostohallinnan (*network governance*) viittaavan itseorganisoituviin ja organisaatioiden välisiin verkostoihin, joille on ominaista keskinäinen riippuvuus, resurssien vaihto, pelisäännöt ja merkittävä riippumattomuus valtiosta. Hallinta (*governance*) on Rhodesin (2007, 1246) mukaan laajempaa kuin hallinto (*government*). Hallinta sisältää myös valtiovallan ulkopuolisia toimijoita ja näin hämärtää rajat julkisen, yksityisen ja kolmannen sektorin välillä vaikeaselkoisiksi (Rhodes 2007). Verkostohallinnalle tyypillistä on jatkuva vuorovaikutus verkoston jäsenten välillä, mikä johtuu toimijoiden tarpeesta vaihtaa resursseja ja neuvotella yhteisistä tavoitteista. Vuorovaikutus on pelinomaista ja se pohjautuu luottamukseen, jota säädellään verkoston jäsenten neuvottelemien ja sopimien pelisääntöjen mukaisesti. Verkostot eivät ole tilivelvollisia valtiolle vaan ovat itsestään ohjautuvia. (Rhodes 2007.) Parkerin (2007) mukaan verkostot eivät automaattisesti toimi verkostomaisen hallinnan välineinä, jos ne eivät osallistu kollektiiviseen päätöksentekoon ja käyttäytymisen sosiaaliseen ohjaukseen. Jotta verkostot voitaisiin tulkita verkostohallintaa toteuttavaksi, niillä tulee olla ohjaava, suuntaa an-



tava ja käyttäytymiseen vaikuttava rooli (Parker 2007). Jotta verkosto voisi ohjata ja vaikuttaa käytökseen sekä päätöksentekoon, verkostolla tulee olla tiheyttä (*density*), laajuutta (*breadth*) sekä luottamusta, vastavuoroisuutta ja jaettua identiteettiä (Parker 2007, 115). Verkoston tiheydellä Parker (2007) tarkoittaa, että verkoston kaikkien toimijoiden välillä on suoria tai epäsuoria yhteyksiä. Verkoston tiheys edistää tiedonvaihtoa ja neuvottelua, kun verkostossa ei ole kommunikaatioon negatiivisesti vaikuttavia katkoksia. Verkoston laajuus puolestaan tarkoittaa sitä, että verkostossa on laaja ja kattava kirjo toimijoita, joiden toimintaa ohjaamalla voidaan vaikuttaa verkoston tavoitteiden saavuttamiseen. (Parker 2007.)

Hogan ja Thompson (2017) ovat kuvanneet, että siirtyminen keskitetystä hallinnasta verkostomaiseen hallintoon on erityisen ilmeistä koulutuksessa. Verkostohallintaa on tutkittu koulutuksen liiketoiminnan ja hyväntekeväisyyden (*philanthropy*) näkökulmista erityisesti anglosaksisissa maissa, kuten Iso-Britanniassa ja Australiassa. Muun muassa Ball ja Junemann (2012) sekä Au ja Ferrare (2015) ovat argumentoineet, että verkostohallinta luo monitulkintaisuutta ja epäselvyyttä päätöksentekoprosesseihin ja tilivelvollisuuteen. Tämä väite perustuu siihen, että valtion hallitus on julkinen toimija, joka on rakenteellisesti yhteydessä demokratiaan ja sen myötä julkiseen tilivelvollisuuteen. Tämä tarkoittaa sitä, että valtion elimet, jotka päättävät koulutuspolitiikasta ja koulutuksen käytänteistä ovat ainakin jollain tasolla tilivelvollisia kansalle, joka on äänestänyt päättäjät valta-asemaan ja joka voi äänestää päättäjät pois näistä asemista. Lisäksi näiltä toimijoilta vaaditaan jonkinasteista toiminnan läpinäkyvyyttä erilaisten säännösten ja raportointivelvollisuuden myötä. (Au & Ferrare 2015.) Verkostoimisessa hallinnassa ei puolestaan ole julkisen vastuun mekanismia tai säännöksiin määriteltyä sitoutumista avoimuuteen. Verkostohallinta hajauttaa vastuuta jakamalla sen toimijaverkostoon, jolloin yksittäistä toimijaa tai organisaatiota ei voida pitää tilivelvollisena (Au & Ferrare 2015). Verkostojen epävirallisen auktoriteetin vuoksi voi jäädä epäselväksi mitä on sovittu, kenen kanssa ja millaisin seurauksin tai sopimuksin. Selkeyden puuttuessa poliittiset päätösprosessit altistuvat valtapeleille ja julkisen ja yksityisen sektorin rajat hämärtyvät. (Ball 2012.) On toki huomioitava, että jos valtio menettää verkostohallinnan myötä valtaansa jollain valtiovallan osa-alueella, voi valtion valta kasvaa jollain toisella alueella. Valtion ja liiketoimintasektorin ollessa vuorovaikutussuhteessa ne reagoivat toisiinsa ja omaksuvat valikoivasti toisiltaan ajatus- ja toimintatapoja (Steiner-Khamsi 2018). Steiner-Khamsi (2018, 383) on kuvannut, että ”yrityksen päätyvät näkemään kuin valtio” ja hallitukset puolestaan ”laskelmoivat yritysten tapaan”. Eri-laisten toimijoiden, kuten koulutusalan yritysten ja hyväntekeväisyysjärjestöjen, osallistuminen koulutuksen tavoitteiden asettamiseen, politiikan tuottamiseen sekä koulutustuotteiden ja -palveluiden tarjoamiseen on globaali ilmiö (Verger ym. 2016).

## 2.2 Globaali koulutusliiketoiminta

Tutkimuksessa kansainvälisestä koulutuksen liiketoiminta-alasta on käytetty käsitettä *globaali koulutusliiketoiminta* (*global education industry*, GEI) (Verger ym. 2016). Verger, Lubienski ja Steiner-Khamsi (2016, 4) ovat määritelleet globaalin koulutusliiketoiminnan taloudelliseksi sektoriksi, jossa tuotetaan, vaihdetaan ja kulutetaan monenlaisia koulutuspalveluja ja -tuotteita. Tuotteiden ja palveluiden lisäksi globaalissa koulutusliiketoiminnassa vaihdetaan, välitetään ja myydään myös ideoita ja politiikkaa. Globaaliin koulutusliiketoimintaan kuuluu sen oma sääntöjen ja prosessien järjestelmä, joka pyrkii koulutusmarkkinoiden luomiseen ja laajentamiseen. (Verger ym. 2016.) Näin ollen globaali koulutusliiketoiminta ymmärretään tässä tutkimuksessa globaaliksi politiikkaverkostoksi. Globaalissa koulutusliiketoiminnassa on osallisena monenlaisia toimijoita, kuten suuria monikansallisia yrityksiä (esim. Microsoft ja Pearson), hyväntekeväisyysäätiöitä (esim. Bill & Melinda Gates Foundation), kansainvälisiä organisaatioita (esim. OECD ja Maailmanpankki), tunnettuja yksilöitä, konsulttiyrityksiä sekä edunvalvonta- ja intressiverkostoja (esim. Ball 2012; Thompson & Parreira do Amaral 2019). Myös valtiot ovat globaalin koulutusliiketoiminnan keskeisiä toimijoita, jotka mahdollistavat, tukevat ja rahoittavat sen toimintoja (Parreira do Amaral & Thompson 2019).

Teknologinen kehitys ja sen myötä lisääntynyt koulutuksen ja koulujen digitalisaatio ovat olleet merkittäviä kehityskulkuja globaalin koulutusliiketoiminnan kasvulle. Teknologiset innovaatiot koulutuksessa, kuten digitaalisten laitteiden käyttö luokkahuoneissa tai kokonaan virtuaaliset oppimisympäristöt ovat avanneet uusia markkinoita koulutusliiketoimijoille (Thompson & Parreira do Amaral 2019). Koulutusteknologia-ala eli EdTech-ala onkin digitalisaation myötä kasvanut merkittäväksi liiketoimintamahdollisuuksien areenaksi (Santori ym. 2015). Koulutusteknologiaan kytkeytyy vahvasti muun muassa innovaatioiden, skaalautumisen, kustannustehokkuuden, systeemisen muutoksen ja yrittäjyyden narratiivit (Santori ym. 2015). Olenainen osa koulutusteknologiaa ja koulujen digitalisaatiota on data, sen kerääminen ja hallinta sekä datalla hallinta (Gulson & Sellar 2018). Dataa on kerätty ja hyödynnetty koulutuksessa jo pitkään, mutta datan digitalisointi on mahdollistanut koneoppimista, tekoälyä ja suurien datainfrastruktuurien keräämistä ja hallinnointia (Lewis ym. 2022). Williamsonin (2017, 3) mukaan koulutus on keskeinen paikka, jossa massadata (*big data*) ja algoritmiset tiedon louhinta- ja ohjelmistotekniikat lisääntyvät. Datan digitoinnin myötä oppilaitosten ja koulutusjärjestelmien näyttöön perustuvia<sup>3</sup> (*evidence-*

<sup>3</sup> *Evidence-based* termille ei ole yhtä vakiintunutta suomenkielistä käännöstä. Termillä tarkoitetaan yleensä laajempaa näkökulmaa, jossa toimintaa perustellaan joillakin, usein määrällisillä, todisteilla. Termi on joissain yhteyksissä käännetty tarkoittamaan tutkimusperustaista, mutta koska kaikki mitattava data tai todiste ei ole tutkimusta, olen valinnut käyttää käännöstä näyttöön perustuva.

*based*) arviointeja on helpompi ja nopeampi toteuttaa (Williamson 2017, 10). Digitaalinen arviointidata on mahdollistanut ja valtuuttanut uusia, globaaleja toimijoita osallistumaan koulutuksen politiikan ja käytänteiden muovaamiseen (Hartong 2018). Kansainväliset yritykset, kuten PwC ja Pearson sekä kansainväliset organisaatiot, kuten OECD, toimivat tiedon tuottajina ja ehdottavat omia arviointejaan kansallisen politiikan välineiksi (Ball 2012; Hogan & Thompson 2017; Sivesind 2019). Numerot ovat yhä tärkeämpiä siinä, miten valtiot valvovat, ohjaavat ja uudistavat koulutusjärjestelmiään erityisesti vertailemalla omia tuloksiaan muiden maiden tuloksiin (Ball 2012). Tätä on nimitetty ”numeroilla hallinnaksi” (*governing by numbers*, ks. esim. Grek 2009; Simola, Ozga, Segerholm, Varjo & Andersen 2011). Näiden määrällisten arviointien avulla isot kansainväliset organisaatiot ohjaavat globaaleja koulutuksen tavoitteita sekä perustelevat omaa olemassaoloaan ja tärkeyttään (Steiner-Khamsi 2019). Yksi tunnetuin suuri kansainvälinen arviointi on OECD:n tuottama PISA-tutkimus<sup>4</sup>.

Syiksi PISAn suosioon on arveltu monia asioita, kuten globalisaatio ja maiden poliittinen paine osallistua isoihin kansainvälisiin arviointeihin, kun näyttöön perustuva politiikka on yleistynyt ja arviointeja tuottavien toimijoiden määrä kasvanut. Nämä politiikantotoimijat ja näyttöön perustuvan politiikan teko nojaavat kansainväliseen vertailuun pyrkiessään arvioimaan koulutuksen laatua. (Steiner-Khamsi 2019.) PISA-testin on markkinoitu olevan opetussuunnitelmista sekä opiskelijoiden maantieteellisestä sijainnista tai kansallisesta koulutusjärjestelmästä irrallinen testi, joka mittaa opiskelijoiden yleistietoja ja -taitoja (Sivesind 2019). Se, että PISA-testaus ei perustu opetussuunnitelmiin, luo Steiner-Khamsin (2019) mukaan runsaasti tilaa tulosten spekuloinneille. Steiner-Khamsi kollegoineen on analysoinut, että niin kutsuttujen tulevaisuuden taitojen (*21st century skills*) vaikeaselkoisuus ja niin kutsutut kontekstittomat mittarit antavat testiin osallistuville maille ja alueille sekä kansallisten hallitusten sisällä toimiville poliittisille tahoille mahdollisuuden esittää omia selityksiään niin korkeille, keskinkertaisille kuin alhaisillekin suoritusasoille (Steiner-Khamsi 2019). Näin avautuu myös mahdollisuus esittää sellaisia ratkaisuja, jotka edistävät kunkin tahon omia pyrkimyksiä. Steiner-Khamsi (2019, 245) kuvaillee PISAA tyhjäksi astiaksi (*empty vessel*), jota politiikan toimijat voivat käyttää apunaan luodessaan painetta koulutuksen uudistamiseen, erityisesti teknologian ja englannin kielen käytön lisäämiseen. Yksityisten toimijoiden oletetaan tekevän parempaa työtä koulutusjärjestelmän uudistamisessa ja ”korjaamisessa” kuin valtion (Steiner-Khamsi 2018), mitä käytetään usein perustellessa yksityisten toimijoiden osallistumista julkisen koulutuksen järjestämiseen sekä yksityisten että julkisten toimi-

<sup>4</sup> PISA (Programme for International Student Assessment) on Taloudellisen yhteistyön ja kehityksen järjestö OECD:n tutkimusohjelma joka ”mittaa 15-vuotiaiden kykyjä soveltaa lukemisen, matematiikan ja luonnontieteiden tietojaan ja taitojaan tosielämän haasteisiin” (<https://www.oecd.org/pisa/>).

joiden puolesta. Yksityisten toimijoiden pääsy ja osallistuminen julkiseen peruskoulutukseen on tutkimukseni keskiössä.

## 2.3 Yksityisten toimijoiden osallistuminen julkiseen koulutusjärjestelmään

Yksityisten toimijoiden osallistumista julkiseen koulutusjärjestelmään ja julkisen koulutuksen järjestämiseen perustellaan usein tehokkuuden ja vapaan kilpailun tuottaman laadun argumenteilla, erityisesti digitalisaatioon kytkeytyen (Adamson & Åstrand 2016). Koulutuksen liiketoimintaa kannattavat toimijat perustelevat, että yksityiset yritykset tuottavat tuotteita ja palveluita tehokkaammin ja halvemmalla kuin julkinen sektori (Dovemark ym. 2018; Parreira do Amaral & Thompson 2019). Tämän lisäksi kilpailun perustellaan johtavan ”asiakkaan” valinnanvapauteen markkinoilla, joka vapaamarkkinoiden kannattajien mukaan johtaa laadukkaampien tuotteiden ja palveluiden menestymiseen (Adamson & Åstrand 2016).

Yksityinen sektori problematisoi julkista koulutuksen järjestämistä ja tarjoaa omaa osallistumistaan ratkaisuksi ongelmiin ja kriiseihin. Parreira do Amaral ja Thompson (2019, 281) kuvaavatkin globaalien koulutusliiketoiminnan keskeisiksi tavoitteiksi koulutuksen ”diskursiivisen tuhoamisen” (*discursive destruction*) ja ”diskursiivisen rakentamisen” (*discursive construction*). Globaalissa koulutusliiketoiminnassa rakennetaan ja edistetään innovaatioita ja nykyaikaistamista koskevia koulutuskuvitelmia, jotka edellyttävät nykyisten koulutusjärjestelmien korvaamista tai hajottamista (Parreira do Amaral & Thompson 2019). Diskursiivista tuhoamista on julkisen koulutuksen skandalisoiminen, jonka avulla luodaan mielikuvaa koulutuksen pysyvistä kriisistä, johon globaalien koulutusliiketoiminnan toimijat, tuotteet ja palvelut tarjoavat parannuskeinoja (Parreira do Amaral & Thompson 2019). Kuten Kenway ja Epstein (2022, 31) ovat kuvanneet ”[n]aming a problem, and framing it as a crisis, is intended to inject an air of alarm, urgency, and agency.” Kriisejä onkin tuotettu problematisoimalla koulutuksen tilaa maailmanlaajuisesti (*global education crisis*) epäonnistumisen narratiivin puitteissa esimerkiksi laskevien luku- ja laskutaidon tulosten avulla (ks. esim. Ideland, Jobér & Axelsson 2021). Laajoissa kansainvälisissä arvioinneissa ja maiden välisissä vertailuissa on aina ns. voittajia ja häviäjiä: globaalisti tämä vertailu luo jatkuvan kriisitilanteen, kun aina on joku maa, joka ei ole pärjännyt kansainvälisessä vertailussa (Landahl 2018). Ball (2009, 87) kuvaa pelastajadiskurssiksi (*saviour discourse*) sitä, kun yksityinen sektori lupaa pelastaa koulut, niiden johtajat, opettajat ja oppilaat epäonnistumiselta. Tämä diskurssi nojaa epävarmuuteen ja pelkoon sekä uudistusten lupauksiin (Ball 2009). Puhun Suomen julkisen peruskoulun problematisoinnista luvussa 3.

Kriisejä ja katastrofeja syntyy kuitenkin myös ilman markkinoiden myötävaikutusta, mutta tarjoten samanlaisia markkinamahdollisuuksia kuin luodut epäonnistu-

misen ja kriisin narratiivit. Journalisti Klein (2007) on käyttänyt termiä *tuhokapitalismi* (*disaster capitalism*, termin on suomentanut Ilkka Rekiaro) kuvatessaan miten taloudellisia pyrkimyksiä edistetään kriisien, kuten luonnonkatastrofien, sodan, talouskriisien tai pandemian varjolla. Myös Verger kollegoineen (2016, 119) on kuvannut katastrofeja hedelmälliseksi maaperäksi (*fertile terrain*) opportunistisille yksityisille toimijoille. He kartoittavat tutkimuksessaan, miten kaupalliset organisaatiot usein käyttävät yhteiskunnallisia mullistuksia hyväkseen ja pyrkivät muuttamaan julkisia palveluja yksityisiksi (Verger ym. 2016). Yksityisellä sektorilla on Kleinin (2007) mukaan mahdollista käyttää uudelleen tai laajentaa jo olemassa olevia palveluita ja tuotteitaan nopeasti tarjotakseen ratkaisuja haastaviin kriisitilanteisiin. Kriisien markkinamahdollisuutta edistää myös se, että valtiot saattavat purkaa yksityisen osallistumisen rajoja etsiessään kiireessä ratkaisuja katastrofin aiheuttamiin ongelmiin (Verger ym. 2016). Katastrofia käytettiin hyväksi esimerkiksi vuonna 2005 hurrikaani Katrinan tuhattua ison osan New Orleansin kouluista. Hurrikaanin seurauksena New Orleansiin syntyi nopeasti niin kutsuttuja charter-kouluja, jotka olivat julkisrahoitteisia, mutta yksityisen sektorin johtamia oppilaitoksia (esim. Klein 2007). COVID-19-pandemia eli koronaviruspandemia oli poikkeuksellinen koko maailmaa ja sen kouluja koskeva katastrofi, jonka vaikutuksia yhteiskuntaan ja kouluun ei voida vielä täysin tietää. Williamson ja Hogan (2020) tekivät pandemian alkuvaiheessa vaihtelevia havaintoja siitä, miten yksityiset toimijat osallistuvat koulutuksen järjestämiseen: joissain paikoissa valtio lisäsi kumppanuuksia EdTech-toimijoiden kanssa vastauksena kriisiin, kun taas toisissa paikoissa EdTech-yritykset toimivat yhdessä tarjotakseen ”häätäratkaisuja” kouluille ja näyttääkseen kouluille ja oppilaiden vanhemmille, mitä yksityinen sektori voi tarjota, kun julkista kriisinhallintaa ei ole järjestetty. Syvennyksen koronakriisiin ja suomalaisten yksityisten toimijoiden reaktioihin osatutkimuksessa III. Epäonnistumisen narratiiviin ja katastrofien aiheuttamiin kriiseihin vastaaminen antaa yrityksille mahdollisuuden paitsi vaikuttaa käsillä olevaan tilanteeseen, mutta myös koulutuksen ideologioiden, käytänteiden ja politiikan uudelleen määrittelemiseen (Ideland ym. 2021). On huomioitava, että yksityinen sektori ja kaupalliset toimijat eivät ole ainoita, jotka hyödyntävät kriisejä. Myös julkiset poliittiset toimijat hyödyntävät kriisien luomia poliittisia ikkunoita omien tavoitteidensa ajamiseen ja toimivat yksityisten toimijoiden pyrkimysten rajoittajina tai mahdollistajina.

## 2.4 Koulutuksen yksityistämisen käsitteitä

Yksityisten toimijoiden osallisuutta julkiseen koulutukseen ja sen järjestämiseen on käsitteellistetty tutkimuskirjallisuudessa erityisesti yksityistämisen ja kaupallistamisen käsitteillä (esim. Hogan & Thompson 2017, 2021; Ball & Youdell 2008; Ball 2009). Koulutuksen yksityistämisestä tulee monelle ensimmäisenä mieleen yksityis-

koulut, joka on kuitenkin vain yksi koulutuksen yksityistämisen muodoista. Erilaiset käsitteet auttavat havaitsemaan ja analysoimaan erilaisia koulutuksen yksityistämisen muotoja ja miten ne näyttäytyvät eri konteksteissa, ajanjaksoissa ja paikoissa. Tässä alaluvussa esittelen käsitteitä, joiden avulla olen väitöstutkimuksessani ja sen osatutkimuksissa pyrkinyt ymmärtämään ja analysoimaan yksityisten toimijoiden osallistumista Suomen julkiseen peruskoulujärjestelmään ja laajemmin globaaliin koulutusliiketoimintaan. Suomenkielistä käsitteistöä ja keskustelua käsitteistä on ollut koulutusliiketoiminnan ilmiöön kytkeytyen vielä melko vähän, mutta tutkimus ja keskustelu on viime vuosina lisääntynyt (esim. Laaksonen 2024; Nivanaho 2024; Paananen & Kosunen 2023; Seppänen ym. 2020). Englanniksi kirjoittaessa on välillä haastavaa löytää osuvinta käsitettä monien toisiaan sivuavien tai jopa päällekkäisten käsitteiden joukosta, mutta käsitteiden kääntäminen suomen kielelle on tärkeää. Yksi tutkimukseni keskeisimmistä käsitteistä, *privatisation* on suomenkielisessä tutkimuskirjallisuudessa käännetty yleensä joko ”yksityistymiseksi” tai ”yksityistämiseksi”. Käännöksessä on vain yhden kirjaimen ero, mutta käytän käsitettä yksityistäminen, kun haluan painottaa sitä, että yksityistämisen prosessit ovat jonkun aikaansaamia – joku tekee yksityistämistä. Yksityistyminen puolestaan on mielestäni passiivisempi ilmaisu, jossa yksityistyminen voi ikään kuin vain tapahtua ilman kenenkään aktiivista toimintaa (ks. myös Nivanaho 2024). Tarvitsemme suomalaiselle tutkimuskentälle keskustelua näistä käsitteistä myös suomeksi ja erityisesti Suomen kontekstia pohtien.

Kansainvälisessä koulutusliiketoimintaa käsittelevässä tutkimuskirjallisuudessa on usein käytetty Hoganin ja Thompsonin (2017, 2021) koulutuksen kaupallistamisen ja yksityistämisen määritelmiä. Ensimmäisessä ja toisessa osatutkimuksessa olen hyödyntänyt Hoganin ja Thompsonin (2017) koulutuksen kaupallistumisen määritelmää. Hogan ja Thompson (2021, 5, 2017, 3) määrittelevät koulutuksen kaupallistamisen koulutustuotteiden ja -palveluiden luomisena, markkinointina ja myyntinä kaupallisen hyödyn tavoittelemiseksi. Julkinen koulu voi esimerkiksi ostaa ulkoisilta toimijoilta arviointipalveluita tai oppikirjoja (Hogan & Thompson 2021). Tämä ilmiö ei toki ole uusi vaan esimerkiksi oppikirjoja on hankittu kustantamoilta jo pitkään. Uutta on ilmiön voimistuminen ja laajentuminen (Hogan & Thompson 2021). Esimerkkinä nopeasti kehittyvästä koulutuspalveluiden ja -tuotteiden alasta on digitaalinen teknologia. (Hogan & Thompson 2021.) Kaupallistaminen tapahtuu *kouluissa*.

Koulutuksen yksityistämisessä puolestaan kehitetään koulutuksen näennäismarkkinat (*quasi-markets*) (Hogan & Thompson 2021, 4–5). Näennäismarkkinat tarkoittavat poliittisia muutoksia, jotka mahdollistavat markkinamekanismien valikointua käyttöönottoa julkisella sektorilla (Le Grand 1991). Koulutuksen näennäismarkkinoissa koulutuksen saama valtion rahoitus määrittyy kilpailun periaatteella, jolloin korostuvat vanhempien harjoittama kouluvalintapolitiikka, koulujen itsenäinen joh-

taminen ja sijoitusluontoinen hyväntekeväisyys (*venture philanthropy*) (Hogan & Thompson 2021, 4–5). Sijoitusluontoinen hyväntekeväisyys tarkoittaa sitä, että hyväntekeväisyyttä, kuten rahan lahjoittamista, kohdellaan strategisena investointina, josta tavoitellaan tehokkuutta ja tuottoa (esim. Saltman 2010). Yksityistäminen tapahtuu *kouluille*.

Hoganin ja Thompsonin (2017, 2021) määritelmän mukaan siis yksityistäminen perustuu siihen, kuka järjestää koulutuksen, kun taas kaupallistuminen siihen, kuka hyötyy koulutuksen tuotteistamisesta. Nämä käsitteet eivät kuitenkaan ole toisistaan irrallisia, vaan osittain päällekkäisiä ja toisiaan tukevia mekanismeja. Erottava tekijä näissä kahdessa käsitteessä on se, että yksityistämistä voi tapahtua myös ilman voitontavoittelua ja kaupallistamista puolestaan voi olla ainakin näennäisesti ilman koulun yksityistymistä (Hogan & Thompson 2021). Kaupallistaminen kuitenkin mahdollistaa yksityisen sektorin toimijoiden osallistumisen julkiseen koulutukseen, kun koulut hankkivat yksityisen sektorin tuotteita ja palveluita.

Ballin ja Youdellin (2008) määrittelemä yksityistämisen jaottelu sisäiseen (*endogenous*) ja ulkoiseen (*exogenous*) yksityistämiseen on myös ollut suosittu tutkimuskirjallisuudessa. Määritelmän mukaan sisäisellä yksityistämällä tarkoitetaan yksityisen sektorin ideoiden, tekniikoiden ja toimintatapojen tuomista julkiselle sektorille tehden siitä yritysmäisemmän. Näitä ideoita ja käytänteitä ovat esimerkiksi kouluvalintapolitiikka, koulujen välinen kilpailu, tulosjohtaminen ja kilpailutettu rahoitus. Ulkoisella yksityistämällä puolestaan tarkoitetaan julkisen koulutuksen avaamista yksityisten toimijoiden osallistumiselle ja voitontavoittelulle: yksityinen sektori suunnittelee, hallinnoi tai toteuttaa julkisen koulutuksen osa-alueita. Sisäiset ja ulkoiset yksityistämisen muodot ovat toisiaan mahdollistavia. Sisäisen yksityistämisen muodot, kuten palvelusopimukset, kilpailutettu rahoitus ja tulosohtaus, muovaavat julkista koulutusta niin, että se on soveltuvampi perusteellisempaan yksityistämiseen ja yksityisten toimijoiden osallistumiseen. Vastavuoroisesti yksityisten toimijoiden osallistuminen julkiseen koulutusjärjestelmään tuo järjestelmään yksityisen sektorin ideoita ja toimintatapoja, eli sisäistä yksityistymistä. (Ball & Youdell 2008.)

Hoganin ja Thompsonin (2017) määrittelemät koulutuksen yksityistäminen ja kaupallistaminen sekä Ballin ja Youdellin (2008) määrittelemät sisäinen ja ulkoinen yksityistäminen ovat hyödyllisiä käsitteitä koulutuksen yksityistämisen eri muotojen havaitsemiseen eri konteksteissa. Nämä edellä kuvatut käsitteet pohjautuvat pitkälti tutkimuksiin, jotka on tehty Yhdysvalloissa, Iso-Britanniassa ja Australiassa, joissa on ollut tarpeellista erotella esimerkiksi erilaisia koulutyyppisiä ja niihin kytkeytyvää koulutuksen yksityistämistä. Ne ilmiöt, joita nämä käsitteet kuvaavat ovat osoitus julkisen sektorin ja sen toimintojen uudelleenjärjestelystä (Hogan & Thompson 2021; Jessop 2002). Tässä väitöstutkimuksessa on keskeistä se, miten koulutuksen yksityistäminen (sisäinen ja ulkoinen) ja kaupallistaminen mahdollistavat yksityis-

ten toimijoiden osallistumisen julkiseen koulutukseen ja koulutuksen politiikkaan muovaten näin julkisen ja yksityisten sektorin rajoja ja näiden molempien toimintatapoja sekä hallinnan muotoja (Jessop 2002; Steiner-Khamsi 2018). Koulutuksen yksityistämistä ja kaupallistamista tuleekin ajatella suhteessa valtioon (Ball 2009). Koulutuspolitiikan yksityistämisen (Ball & Youdell 2008) ja pehmeän yksityistämisen (Cone & Brøgger 2020) konseptit auttavat hahmottamaan miten poliittiset prosessit ja valtio muovautuvat yksityisten toimijoiden osallistumisen ja edelleen verkostohallinnan myötä.

Ball ja Youdell (2008) ovat määritelleet *koulutuspolitiikan yksityistämisen* yhdeksi julkisen koulutuksen yksityistämisen muodoksi. Yksityisen sektorin organisaatiot osallistuvat yhä enemmän sekä politiikan tekoon, että sen täytäntöönpanoon erilaisin roolein ja suhtein (Ball & Youdell 2008). Poliitiikan yksityistämistä tapahtuu, kun yritysten edustajat toimivat esimerkiksi neuvonantajina, arvioijina, palvelujen tarjoajina, hyväntekijöinä ja tutkijoina julkisen koulun hallintoon liittyen sekä tekevät poliittista vaikuttamistyötä esimerkiksi lobbaamisen kautta (Ball & Youdell 2008). Yksityiset toimijat tuottavat erilaisia raportteja ja selvityksiä, joiden pohjalta ne tarjoavat suosituksia ja ”ratkaisuja” julkiselle sektorille (Ball 2009). Nämä raportit ja suositukset avaavat edu-bisneksille mahdollisuuksia vaikuttaa koulutuspolitiikan prosesseihin ja harjoittaa tuottoa tavoittelevaa liiketoimintaa, etenkin kun niissä suositellaan usein laajempaa yksityistämistä ja yritysmaistä toimintaa (Ball 2009). Yritysten osallistuminen koulutuspolitiikan prosesseihin ei ole uusi ilmiö, mutta samoin kuin koulutuksen kaupallistamisessa, uutta on yritysten osallistumisen laajuus ja intensiteetti (Fontdevila & Verger 2019). Yksityisen sektorin erilaiset roolit koulutuspolitiikan prosesseissa mahdollistavat politiikkaverkoston syntymisen valtion työntekijöiden ja yrityssektorin toimijoiden välille (Ball 2009; Ball 2012; Ball & Youdell 2008). Näissä verkostoissa liikkuu ja leviää tietoa ja diskursseja, joilla vaikutetaan koulutuspoliittiseen ajatteluun (Ball & Youdell 2008). Diskurssit virtaavat ja leviävät, sulautuvat osaksi koulutuspoliittista ajattelua ja muuntuvat luonnolliseksi ajattelu- ja toimintatavaksi (Ball 2009). Verkostoissa vaikuttamista voi olla vaikea tai jopa mahdoton havaita (Ball & Youdell 2008). Koulutuspolitiikan yksityistämisen prosessit ovat siis yhteneväisiä verkostohallinnan prosessien kanssa. Toisin sanoen koulutuspolitiikka yksityistyy verkostohallinnan myötä, kun koulutuspolitiikkaprosesseihin ja -verkostoihin osallistuu uusia, yksityisiä toimijoita, jotka vaikuttavat poliittisiin tavoitteisiin ja käytänteisiin.

Cone ja Brøgger (2020, 384) ovat esitelleet käsitteen *pehmeä yksityistäminen* (*soft privatisation*), jonka avulla voidaan hahmottaa, miten koulutusmarkkinoiden kasvu näyttää tapahtuvan yhdessä verkostomaisen hallinnan kanssa, ainakin Euroopan Unionin kontekstissa. Cone ja Brøgger (2020, 374) määrittelevät pehmeän yksityistämisen tietynlaiseksi hallinnan tavaksi, jossa yksityisen sektorin osallistuminen on integroitu julkiseen koulutushallintoon sen sijaan, että se olisi siitä irrallinen. Peh-



meä yksityistäminen kuvaa sitä, miten yksityistämisen prosessit ja toimijat sulautuvat julkiseen koulutushallintoon niin, että koulutusjärjestelmä säilyy näennäisesti julkisena (Cone & Brøgger 2020). Julkinen koulutus kuitenkin muovautuu uudelleen näiden pehmeän yksityistämisen mekanismien johdosta (Cone & Brøgger 2020).

Koulutuksen yksityistäminen on samanaikaisesti sekä globaali että erittäin kontekstisidonnainen ilmiö. Sen muodot vaihtelevat sen mukaan miksi, kenen toimesta ja millaisissa olosuhteissa sitä tehdään (Zancajo, Verger & Fontdevila 2022). Tutkimus yksityisen sektorin osallistumisesta julkiseen koulutukseen on ollut suhteellisen vähäistä useimmissa Euroopan valtioissa, minkä vuoksi Cone ja Brøgger (2020) peräänkuuluttavatkin lisää empiiristä tutkimusta hallinnan ja yksityisen sektorin osallisuuden yhteyksistä eri konteksteissa ja koulutuksen tasoilla. Pehmeä yksityistäminen tarjoaa käsitteellisen näkökulman tarkastella sitä, miten yksityiset koulutusliiketoimijat integroituvat julkiseen koulutusjärjestelmään luoden uudenlaisia hallinnan infrastruktuureja, jotka hämärtävät yksityisen ja julkisen sektorin rajaa (Cone & Brøgger 2020). Koen pehmeän yksityistämisen määritelmän juuri Suomen peruskoulukontekstiin sopivaksi, sillä koulutuksen järjestämisen yksityistämisen sijaan suomalaiset koulut ja koulutusjärjestelmä ovat edelleen vahvasti julkisia.

# 3 Suomen julkinen peruskoulu uudistuspaineissa

Väitöstutkimuksessani lähtökohtana koulutusliiketoiminnan tutkimiseen on ollut peruskoulukonteksti. Erityisesti ensimmäinen osatutkimus väitöskirjassa painottuu peruskouluun. Kuitenkin tutkimuksen edetessä olen huomannut, että yksityisiä toimijoita ja heidän toimintaansa ei voi useinkaan jakaa selkeästi vain yhteen koulutusasteeseen kiinnittyväksi vaan koulutuksen yksityistämisen ilmiö kietoutuu, ylittää ja sumentaa sektorirajojen lisäksi myös koulutustasojen rajoja. Tiedostan kuitenkin, että tutkimuksen alussa valittu peruskoulutuksen konteksti on ohjannut sitä, minkälaista aineistoa olen kerännyt ja minkälaisia tuloksia olen analysoineella saavuttanut. Tämän vuoksi keskityn tässä tutkimusta taustoittavassa luvussa pääsääntöisesti suomalaisen julkisen peruskoulutuksen kontekstiin (vuosiluokat 1–9 eli 7–16-vuotiaat).

Politiikan sosiologian tutkimusotteen mukaisesti pyrin väitöstutkimuksessani tarkastelemaan koulutuksen yksityistämisen ilmiötä ja verkostohallintaa historiatietoisesti. Historiatietoinen lähestyminen mahdollistaa syvemmän ymmärryksen siitä, mitä nyt tapahtuu ja millaiset arvovalinnat siihen liittyvät. Haluan erityisesti huomioida miten erilaisten toimijoiden ja toimijoiden muodostamien verkostojen rooli on näyttäytynyt peruskoulun historian käännekohtissa. Ahonen (2003, 205–206) on ilmaissut tämän mielestäni hienosti: ”Historia ei ole yhdensuuntainen kehityskulku vaan eri aikojen toimijoiden valinnoista koostuva muutosten ketju.”

## 3.1 Peruskoulu-uudistus ja sen vastustus

Suomen julkisen ja maksuttoman koulutusjärjestelmän perustana on 1970-luvulla toteutettu peruskoulu-uudistus (ks. esim. Ahonen 2003; Tervasmäki & Tomperi 2018). Uudistusta ennen Suomessa oli rinnakkaiskoulujärjestelmä, jossa kansakoulun jälkeen oppilaat jatkoivat joko ilmaiseen kansakouluun tai maksulliseen oppikouluun. Jako näihin instituutioihin perustui Tervasmäen ja Tomperin (2018) mukaan melko suoraan oppilaiden sosioekonomiseen taustaan ja alueelliseen koulutustarjontaan. Rinnakkaisjärjestelmän purkua tuki ajatus yleisestä pohjasivistyksestä ja koulutuksesta kansallisena projektina – joka kuuluu kaikille (Kosunen & Hansen 2018). Suomen peruskoulu-uudistuksessa oli Ahosen mukaan (2003) ratkaisevaa vasemmiston

vaalivoitto vuonna 1966 ja poliittista keskustaa ja maalaisväestöä edustavan Maalaisliiton liittyminen peruskoulun kannattajiin. Lisääntynyt suurien ikäluokkien koulutustarve, nopea kaupungistuminen ja uhka alueellisesta eriytymisestä antoivat tarvittavan poliittisen tuen peruskoulu-uudistukselle. Peruskoulu-uudistuksen ajatus kiinnittyi pohjoismaiseen hyvinvointivaltioideologiaan, jonka perusarvoja ovat sosiaalinen oikeudenmukaisuus, solidaarisuus ja lasten yhtäläiset mahdollisuudet sosiaalisesta ja maantieteellisestä taustastaan riippumatta (Tervasmäki & Tomperi 2018). Peruskoulu-uudistusta ei kuitenkaan löydy läpi yksimielisesti.

Okkonen (2017) on tarkastellut väitöskirjassaan peruskoulun poliittista vastustusta vuosina 1966–1975 ja erityisesti yksityisoppikoulujen puolustusta. Okkonen (2017, 315) mukaan peruskoulun vastustus perustui käsitykseen ”porvarillisen yhteiskuntajärjestyksen luhistumisesta, sosialismin leviämisestä ja poliittisen vallan siirtymisestä vasemmistolle”. Vastustus ei siis suoranaisesti kohdistunut koulun uudistamiseen ja kaikki puolueet sitoutuivatkin perusopetuksen laajentamiseen, mutta poliittiseen debattiin kytkeytyi koulu-uudistusta laajemmat yhteiskuntajärjestyksiä koskevat aiheet (Okkonen 2017). Erityisesti yksityisoppikoulujen rooli koulu-uudistuksessa jakoi mielipiteitä ja ”[k]unnallisen yhtenäiskoulun vastustajat vaativat valtiota ja kuntia sitoutumaan koulu-uudistukseen yksityisoppikoulujen ehdoilla” (Okkonen 2017, 321). Okkonen (2017, 322) mukaan yksityisoppikoulujen kannattajat ajattelivat yksityisoppikoulujen säilyttävän ”talonpoikais-porvarillista” yhteiskuntajärjestyksiä, joka perustui valinnanvapautteen ja yksityisomistukseen. Yksityisoppikoulujen edustajat kokivat vasemmiston pyrkimykset siirtää päätösvalta yksityisten koulujen johdoilta kunnille vaaralliseksi (Okkonen 2017). Peruskoulu-uudistuksen myötä yksityiset oppikoulut kuitenkin lopulta sulautettiin 1970-luvun aikana kunnalliseen peruskoulujärjestelmään yläasteiksi joko siirtämällä yksityiskoulut kunnan omistukseen tai jättämällä ne niin sanotuiksi korvaaviksi kouluiksi, joille osoitettiin (pieni) koulupiiri ja sallittiin oppilasvalinta tietyn erityistehtävän kuten musiikki- luokkien vuoksi (Seppänen & Rinne 2015).

1980-luvun ja 1990-luvun alussa tehdyt lainsäädäntötoimet purkivat asteittain valtion säätelevää roolia julkisessa koulutuksessa ja kuntien ja koulujen paikallistason autonomiaa lisättiin (Esim. Ahonen 2001, 2003; Jalava, Simola & Varjo 2012). Erityisesti kuntien valtaa säädellä oppilaiden sijoittumista kouluihin lisättiin 1990-luvulla (Seppänen & Rinne 2015) ja koulutarkastukset poistuivat asteittain 1980- ja 1990-lukujen aikana (Jauhiainen & Rinne 2012). 1990-luvulle siirryttäessä erityisesti angloamerikkalaisissa maissa ja Ruotsissa levinnyt ajatus peruskoulujen järjestämisestä jossain määrin markkinaperiaattein vaikutti myös Suomessa siten, että valinnanvapautta, asiakaslähtöisyyttä sekä kilpailun lisäämistä alettiin vaatia yhä vahvemmin (Seppänen 2006; Seppänen & Rinne 2015). Kosunen ja Hansen (2018, 725) kuvaavat 1990-lukua haastattelemiensa ”koulutuseksperttien” sanoin ”vaaran vuosikymmeneksi” (*decade of danger*), jonka myrskyisässä poliittisessa ja taloudellisessa

ilmapiirissä peruskoulu oli ajautumassa kohti väistämätöntä uudistusta. Esimerkiksi silloinen Teollisuuden ja Työnantajain keskusliitto, nykyinen Elinkeinoelämän keskusliitto, kyseenalaisti tasapäistäväksi nimetyn peruskoulun kykyjä vastata teolliseen kehitykseen ja ”taloudellisesti poliittisen kansainvälisen kilpailun haasteisiin” (Ahonen 2003, 17). Liiton kerrottiin painostaneen kohti markkinaperusteista peruskoulurakennetta Ruotsin mallin mukaisesti (Kosunen & Hansen 2018; Tervasmäki & Tomperi 2018). Suomessa kuitenkin pitäydettiin valtion hallinnoimassa koulutuksessa ja kansalaisten oikeudessa maksuttomaan peruskoulutukseen (esim. Varjo 2007).

## 3.2 PISA-ihme ja koulutusviennin käynnistyminen

Taloudellisen yhteistyön ja kehityksen järjestö OECD (Organization for Economic Cooperation and Development) alkoi vuonna 2000 toteuttaa jäsenmaissaan osaamismittauksia 15-vuotiaille kolmen vuoden välein (Programme for International Student Assessment PISA). Joulukuussa 2001 julkaistuissa tuloksissa Suomi sijoittui lukutaidossa ensimmäiseksi, matematiikan osaamisessa neljänneksi ja luonnontieteissä kolmanneksi (OKM 2024). Suomen PISA-menestys vaikutti hiljentävän peruskouluun kohdistuvan kritiikin täysin (Tervasmäki & Tomperi 2018). Merkittävää PISA-tuloksissa vuoden 2000-luvun alussa oli se, miten se muutti suomalaisen julkisen koulutuksen ja siitä käytävän keskustelun yleisön kansallisesta kansainväliseksi: Suomen peruskoulusta alettiin kertoa erilaista ja uutta tarinaa, uudelle yleisölle (Kosunen & Hansen 2018). Suomen PISA-menestyksestä keskustellaan usein luonnollisen kehityksen ja yhtenäisen poliittisen tahdon tuloksena. Todellisuudessa Suomen koulutusjärjestelmän muovautuminen PISA-pärjääjäksi on edellä sivuttujen poliittisten taistojen ja päätösten tulosta (Tervasmäki & Tomperi 2018). Tervasmäki ja Tomperi (2018, 165) muistuttavatkin, että ”koulutusjärjestelmän reformit eivät juonnu vääjäämättömästä kehityksestä, vaan kytkeytyvät poliittisiin arvovalintoihin”.

Samalla, kun PISA-menestys hiljensi kritiikin kotimaassa ja peruskoulua haluttiinkin suojella aiotuilta muutoksilta, menestys avasi uudenlaisen keskustelun suomalaisen koulutuksen kansainvälisestä markkinoinnista (Kosunen & Hansen 2018). Vuoden 2001 PISA-tulosten jälkeen Suomen hallitus on hyödyntänyt muiden maiden kiinnostusta Suomen koulutusjärjestelmää kohtaan ja käynnistänyt politiikkaa, jolla on pyritty rakentamaan uudenlaista vientitoimintaa saavutetun maineen hyödyntämiseksi (Seppänen, Rinne, Kauko & Kosunen 2019). Samalla koulutuksen vientiä rajoittavia säädöksiä on löysennetty (Seppänen ym. 2019). Vuonna 2010 Valtioneuvosto teki ensimmäisen periaatepäätöksen koulutusvientistä koskevista strategisista linjauksista tavoitteenaan tehdä koulutuksesta Suomelle menestyksekkästä vientialasta (OKM 2010; katso laajemmin Seppänen, Kiesi, Lempinen & Nivanaho

2023). “Kiinnostuksesta kysynnäksi ja tuotteeksi – Suomen koulutusviennin strategiset linjaukset” -nimisessä periaatepäätöksessä verkostotoiminta esiteltiin hyvänä toimintatapana, koska suomalaiset koulutusosaamisen viennin toimijat ovat pieniä (OKM 2010, 11). Strategian mukaan koulutusviennin tukemisen resursseja kohdennetaan nimenomaan yhteistyöllä tapahtuviin toimiin, kuten koulutusviennin niin kutsutun klusterin (nykyään nimeltä Education Finland) perustamiseen (OKM 2010, 11–16). Korkeakoulujen katsottiin olevan koulutusviennissä avainasemassa (OKM 2010, 17). Tämä on mielenkiintoista sikäli, että PISA maine perustui yläkoululaisten testimenestykseen, mutta koulutusviennissä painotettiin korkeakoulutusta (Seppänen ym. 2019). Valtio on siis vuoden 2010 jälkeen hallituspohjasta riippumatta pyrkinyt politiikassaan systemaattisesti edistämään koulutusvientä ja sitä tukevaa yhteistyötä kotimarkkinoilla (esim. OPH 2020: Koulutusviennin tiekartta 2020–2023, OKM 2012). Käytännössä julkisen sektorin tuki kotimaisten koulutusmarkkinoiden kehittymiseen ja edelleen koulutusviennin tukemiseen näkyy julkisten toimijoiden monipuolisena yhteistyönä yksityisten koulutusliiketoimijoiden kanssa, kuten esimerkiksi erilaisissa oppimis- ja koulutusinnovaatioiden yhteiskehittämiprojekteissa. Olen pureutunut tähän yhteistyöhön tarkemmin osatutkimuksessa I. Kouluja on myös kannustettu yritys yhteistyöhön aiempaa selvästi enemmän vuoden 2014 opetussuunnitelmassa (Lempinen & Seppänen 2021). Opetussuunnitelmiin ja hallituksen ohjelmiin kirjattu yritys yhteistyö kouluissa on yksi esimerkki siitä, miten koulutuksen ”mallimaan” aseman saavuttaminen on vaikuttanut siihen, että suomalaista koulutusjärjestelmää on ryhdytty muovaamaan. Esimerkiksi Sipilän hallituksen (2015–2019) tavoite tehdä suomalaisesta koulusta ”uuden pedagogiikan ja digitaalisen oppimisen maailmanluokan laboratorio” (Prime Minister’s Office 2016, 30; Seppänen ym. 2023, 140) kuvastaa miten suomalainen koulutusjärjestelmä on pyritty valjastamaan digitaalisten koulutustuotteiden kehittelyyn.

Vaikkakin Suomen PISA-tulokset ovat olleet alun menestyksen jälkeen laskussa, PISA-menestyksen muovaamaa suomalaista koulutusbrändiä hyödynnetään edelleen, kun suomalaista koulutusta ja siihen liittyviä tuotteita myydään ulkomaille (Seppänen ym. 2019). Opetushallituksen teettämän selvityksen (OPH 2022) mukaan koulutusvientialan kokonaisarvo Suomen taloudessa vuonna 2019 oli lähes miljardi euroa, josta suurin osa muodostui ulkomaalaisten tutkinto-opiskelijoiden kouluttamisesta Suomessa. Selvityksessä kehoitetaan kuitenkin tulkitsemaan laskelmia varoen, sillä aineistossa on puutteita: “Koulutusvientitoimijoiden koko joukkoa ei tunneta eikä tunnettujen koulutusvientitoimijoiden toiminnasta ole riittävästi tietoa saatavilla koulutusviennin arvon tarkaksi mittaamiseksi” (OPH 2022, 38). Kansainvälinen maine ja liiketoimintamahdollisuudet ovatkin houkutelleet yhä useampia toimijoita koulutusliiketoiminnan pariin mahdollisten taloudellisten tuottojen toivossa (Kosunen & Hansen 2018). Opetushallituksen selvityksessä ennustetaan, että erityisesti koulutusteknologian vienti, kuten ”oppimista tukevat ohjelmistot, erilaiset di-

gitaaliset työkalut, verkkopalvelut, -alustat ja vastaavat ratkaisut” (OPH 2022, 16), tulee kasvamaan tulevina vuosina taloudellisesti merkittäväksi toimialaksi. Valtioneuvoston koulutuspoliittisessa selonteossa koulutusviennin merkitys nähdään kahdella tavalla: yhtäältä tapana vaikuttaa osaamis- ja koulutussisältöihin eri puolilla maailmaa osana globaalia vastuuta, mutta ennen kaikkea taloudellisena toimintana (VN 2021, 88).

PISA-testeissä pärjääminen 2000-luvun alussa on nostanut kansainvälisissä vertailuissa pärjäämisen (*benchmarking*) yhdeksi suomalaisen koulutuksen arvoksi (Kosunen & Hansen 2018, 726). PISA-menestys ja sen tuoma kansainvälinen huomio on asettanut suomalaisen koulutuksen ja yhteiskunnan vertailukohdaksi muille valtioille ja niiden koulutusjärjestelmille (esim. Takayama, Waldow & Sung 2013; Waldow 2019). Tämä on puolestaan saanut aikaan suoriutumisen paineet suomalaiselle koulutukselle (Kosunen & Hansen 2018). Ballin (2012) mukaan performatiivisuus yllyttää tehokkuuteen ja itsensä parantamiseen sekä tuntemaan syyllisyyttä tai riittämättömyyttä, jos emme saavuta näitä tavoitteita. Suorituspainneiden myötä pedagoginen ja tieteellinen toiminta saatetaan suunnata erityisesti sellaisiin toimintoihin, joilla on oletetusti myönteinen vaikutus mitattaviin tuloksiin (Ball 2012). Suomalaisessa tulevaisuusretoriikassa varoitellaankin omahyväisyydestä ja tilanteen säilymisestä: retoriikan mukaan koulutuksen järjestäjien tulee jatkuvasti valmistautua muuttuvaan globaaliin maailmantilanteeseen eivätkä he saa tuudittautua uskomaan tilanteen säilyvän samana (Säntti, Hansen & Saari 2021). PISA:ssa pärjäämistä, tulosten laskun estämistä ja koulutuksen kärkimaana säilymistä käytetään eri tahojen toimesta omien poliittisten tavoitteiden perustelemiseen. Kansainvälisissä vertailuissa pärjäämisellä perustellaan muuan muassa yksityisten toimijoiden osallisuutta julkisessa peruskoulutuksessa, mikä on tutkimuksessani keskiössä.

### 3.3 Yksityiset toimijat perustelevat osallistumistaan julkiseen koulutukseen

Innovaatioista puhutaan globaaleilla koulutusmarkkinoilla luonnostaan positiivisina asioina ja suunnitelmallisina muutoksina (Parreira do Amaral & Thompson 2019). Globaalit koulutusliiketoimijat argumentoivat, että tieto voidaan muuttaa innovaatioksi ja edelleen talouskasvuksi (Parreira do Amaral & Thompson 2019). Telemme haastattelututkimuksen (Seppänen ym. 2023) mukaan, myös suomalaiset yksityiset toimijat perustelevat osallisuuttaan peruskoulutukseen Suomessa sillä, miten he pystyvät tuottamaan innovaatioita, joita koulut eivät heidän mukaansa pysty tuottamaan etenkin ilman yksityisen sektorin apua. Nämä innovaatiot liittyvät yleensä teknologiaan. Yksityisten toimijoiden puheissa suomalaisia kouluja kuvailaan vanhanaikaisiksi ja koulutusteknologiaa tarvitseviksi ja näin ollen koulutusliiketoimijoita tarvitaan auttamaan näitä diskursiivisesti vanhanaikaisiksi kehystettyjä

kouluja (Seppänen ym. 2023; ks. myös Mertanen & Brunila 2023). Suomen koulutuksen positiivisena koetun maineen hyödyntäminen tuottojen hankkimiseen globaaleilta koulutusmarkkinoilta hahmottuu jokseenkin ristiriitaisena, kun samaan aikaan koulutusliiketoimijat puhuvat kouluista Suomessa vahanaikaisina. Tervasmäen ja Tomperin (2018, 175) mukaan ”[o]petusteknologian lisäämiseen epäilevästi suhtautuneet leimataan usein muutosvastarintaisiksi, vaikka näyttö teknologian lupausten lunastamisesta on vielä avoinna”. Yritykset kertovat koulutusteknologian ja tuotteidensa avulla auttavansa kouluja valmistautumaan tulevaisuuteen (Seppänen ym. 2023). Koulutusliiketoimijat painottivat koulujen tarvetta muutokseen erityisesti tulevaisuuden työelämätarpeisiin viitaten: tulevilla työvoimalla tulee olla hallussa niin kutsutut tulevaisuuden taidot (Seppänen ym. 2023). On toki huomionarvoista, että koulutuksesta, teknologiasta, tulevaisuudesta ja näiden suhteesta on puhuttu jo pitkään; koulutuksen tietokoneistamista on perusteltu muun muassa opetuksen yksilöllistämällä jo 1990-luvulla (Hansen & Jóhannesson 2023). Koronaviruspandemiolla vahvistettiin argumenttia koulutuksen digitalisoimisesta ja yksityisten toimijoiden tärkeydestä sen toteuttamiseksi. Paneudun tähän tarkemmin väitöskirjan kolmannessa osatutkimuksessa. Koulutusliiketoimijat perustelevat, että heidän koulutus tuotteensa parantavat oppimista ja edistävät Suomen taloudellista kasvua, jos niitä voi myydä (Seppänen ym. 2023). Koulutusliiketoimijoiden mukaan koulutusliiketoiminnan kotimaisia markkinoita tulisi avata ja laajentaa, jotta koulutusyritykset voisivat kehittyä ja kasvaa ensin Suomessa ja sitten pärjätä kansainvälisessä kilpailussa (Seppänen ym. 2023). Tällainen ongelmat, ratkaisut ja ratkaisijat -puhe kytkeytyy ratkaisukeskeiseen politiikkakäsitykseen. Tervasmäen ja Tomperin (2018, 177) mukaan ratkaisukeskeinen puhetapa peittää herkästi alleen sen, ”miten valta on ongelmien määrittelijällä” ja näin ollen poliittiset valinnat pystytään kuvaamaan välttämättöminä ”kehittämistarpeina”.

Palatakseni luvun alkuun ja Ahosen ajatukseen siitä, miten historia on ”eri aikojen toimijoiden valinnoista koostuva muutosten ketju” (Ahonen 2003, 205–206), on huomioitava, että Suomen perusopetuslakiin kirjatut perusopetuksen tavoitteet ja säädökset ovat poliittisten arvovalintojen ja päätösten seurausta. Suomen peruskoulu on pääosin julkisesti, kuntien toimesta järjestettyä maksutonta koulutusta. Suomen perusopetuslain (Perusopetuslaki 628/1998, 2 §) mukaisen opetuksen tavoitteena on:

- ”Tukea oppilaiden kasvua ihmisyyteen ja eettisesti vastuukykyiseen yhteiskunnan jäsenyyteen sekä antaa heille elämässä tarpeellisia tietoja ja taitoja”
- ”Opetuksen tulee edistää sivistystä ja tasa-arvoisuutta yhteiskunnassa sekä oppilaiden edellytyksiä osallistua koulutukseen ja muutoin kehittää itseään elämänsä aikana”

- ”Opetuksen tavoitteena on lisäksi turvata riittävä yhdenvertaisuus koulutuksessa koko maan alueella”

Samainen Suomen perusopetuslaki määrää, että ”[o]petusta ei saa järjestää taloudellisen voiton tavoittelemiseksi” (Perusopetuslaki 628/1998, 7 §). Lisäksi laki määrää, että ”[o]petus ja sen edellyttämät oppikirjat ja muu oppimateriaali sekä työvälineet ja työaineet ovat oppilaalle maksuttomia” (Perusopetuslaki 628/1998, 31 §). Näiden lakiin kirjattujen perusopetusten tavoitteiden rinnalle on noussut keskusteluissa yhä vahvemmin talouselämän tarpeet ja yksilöllinen ihmiskäsitys (Tervasmäki & Tomperi 2018). Näihin pohjautuvat vaatimukset haastavat edellä kirjattuja koulutuksen tavoitteita ja voitontavoittelun rajoitteita. Koulutuksen tarkoituksesta väittely ja traditioiden haastaminen ei ole mitenkään uusi ilmiö: jo Snellman ja Cygnaeus kiistelivät kansakoulun tehtävästä 1800-luvulla (esim. Ahonen 2003). Läpi Suomen peruskoulun historian yksittäiset henkilöt ja omia poliittisia tavoitteitaan ajavat eturyhmät ovat pyrkineet vaikuttamaan koulutuksen järjestämiseen omille tavoitteilleen suotuisasti. Uusia ulottuvuuksia koulutuspoliittiseen vaikuttamiseen tuovat teknologian kehitys ja globalisaation myötä laajentuva koulutuspolitiikkaan osallistuvien toimijoiden joukko.



## 4 Tutkimuksen tavoite ja tutkimuskysymykset

Tämän verkostoetnografisen tutkimuksen tavoitteena on tarkastella millainen koulutusliiketoimintaverkosto Suomessa on ja analysoida koulutusliiketoimintaverkoston ja julkisen peruskoulun suhdetta.

Tutkimuksessa on kolme osatutkimusta, joiden tutkimuskysymykset ovat:

- K1: Millaisia perusopetukseen kohdistuvia yhteistyömuotoja kaupallisten edu-bisnestoimijoiden ja julkisten toimijoiden välillä on, sekä millaisia ajatuksia kaupallisilla toimijoilla on tästä yhteistyöstä nyt ja tulevaisuudessa?
- K2: Millaisen verkoston edu-bisnesyritykset muodostavat, kun tarkkaillaan yritysten päällekkäisjäsenyyksiä yhteysorganisaatioissa ja hallituksissa?
- K3: Miten edu-bisnestoimijat ja heidän muodostamat verkostot vastasivat koronaviruspandemiaan Suomessa?

# 5 Tutkimusote, aineistot ja analyysit

Tässä luvussa esittelen yhteenvedon verkostoetnografista tutkimusotetta sekä osatutkimuksieni aineistot ja niiden analyysit. Reflektoin läpi tämän luvun tutkimukseni valintoja ja tutkimuseettisiä kysymyksiä osana aineiston keräämistä ja analyysia.

## 5.1 Tutkimusotteena verkostoetnografia

Tutkimustehtävään vastaan verkostoetnografisella tutkimusotteella (*network ethnography*), jossa yhdistetään aineistonkeruumenetelmiä sosiaalisesta verkostanalyysistä ja etnografisesta tutkimusotteesta (esim. Au & Ferrare 2015; Avelar & Ball 2023; Ball & Junemann 2012). Tutkimusta aloittaessani huomasin törmääväni erilaisissa ympäristöissä, kuten tapahtumissa ja internetissä, samoihin nimiin ja organisaatioihin. Verkostolähestymistapaa mukaillen, näiden toimijoiden yksilöllisten ominaisuuksien lisäksi on erityisen kiinnostavaa tutkia toimijoiden välisiä yhteyksiä, eli verkostoa, joka muodostuu ”joukosta toimijoita ja niitä yhdistävistä suhteista” (Mattila & Uusikylä 1999, 11). Tutkijat tarvitsevat uusia ja monipuolisia strategioita, näkökulmia, resursseja ja menetelmiä, jotta voidaan huomioida uudet toimijat ja toiminnot sekä erityisesti hallinnan keinot koulutuspolitiikan areenalla (Avelar & Ball 2023; Ozga 2021). Poliitiikan, ihmisten ja näiden välisten suhteiden liikkeen huomioiminen rakentaa ontologisesti johdonmukaista argumenttia sen kanssa, mitä ajattelemme ja tiedämme politiikan kehittämisen ja toteuttamisen kompleksisuudesta (Lewis 2021). Verkostonäkökulma tarjoaa käsitteellisen välineen koulutus-alalla tapahtuvien muutosten, kuten julkisen ja yksityisen välisen eron hämärtyksen, tarkasteluun (Mattila & Uusikylä 1999).

Verkostonäkökulmat ja -menetelmät eivät ole uusi ilmiö koulutukseen kytkeytyvässä tutkimuksessa. Koulutussosiologit ovat hyödyntäneet sosiaalista verkostanalyysia esimerkiksi koululuokkien ryhmädynamiikan tutkimiseen jo pitkään ja nyt verkostanalyysin menetelmiä hyödynnetään laajasti myös koulutuspoliittisissa tutkimuksissa (Au & Ferrare 2015). Wasserman ja Faust (1994) ovat painottaneet, että sosiaalisessa verkostanalyysissä (SNA) toimijat ja näiden toimijoiden toiminta ei ole itsenäistä vaan toisista toimijoista riippuvaisia, jolloin verkostojen muodostama sosiaalinen ympäristö joko mahdollistaa tai rajoittaa yksilön toimintaa. Lisäksi nämä

yhteydet toimijoiden välillä ovat kanavia erilaisten sekä aineellisten että aineettomien resurssien siirtoon (Wasserman & Faust 1994).

Tutkimukseni kannalta tärkeä esimerkki verkostoanalyysimenetelmän hyödyntämisestä on politiikkaverkostoanalyysi. Poliitiikkaverkostoanalyysissa tutkijat pyrkivät kartoittamaan verkostohallintorakenteita, joiden avulla toimijat, kuten organisaatiot tai yksilöt, muovaavat koulutuspolitiikkaa ja ajavat koulutusreformia. Poliitiikkaverkoston tutkiminen on yhä tärkeämpää, kun nämä verkostohallintorakenteet laajenevat ja niiden valta lisääntyy. (Au & Ferrare 2015; Ball & Junemann 2012.) Poliitiikkaverkostot ja verkostot ylipäänsä voidaan nähdä sekä tutkimuskohteena, metaforana, menetelmänä että teoriana. Ballin ja Junemannin (2012) mukaan verkosto on sekä analyttinen että selittävä väline – tutkimuskohde ja menetelmä (myös Mattila & Uusikylä 1999). Menetelmänä sen avulla voidaan tarkastella, analysoida ja esittää politiikkayhteisöjen ja niiden sosiaalisten suhteiden rakennetta ja tämän rakenteen muutoksia. Verkostoanalyysin sijoittuminen tutkimusmenetelmien kentälle on mielenkiintoinen. Verkostoanalyysi ei pohjimmiltaan ole määrällistä tai laadullista tutkimusta eikä näiden kahden yhdistelmä, vaikka sosiaalisten verkoston tutkimisessa voidaan hyödyntää määrällisiä, laadullisia tai monimenetelmällisiä (*mixed methods*) menetelmiä. Carringtonin (2014) mukaan verkostoanalyysi on rakenteellista tutkimusta: sen perimmäisenä intressinä on ymmärtää sosiaalisia rakenteita tutkimalla sosiaalisia verkostoja. Verkostosta voi toki laskea määrällisiä tai laadullisia ominaisuuksia, mutta pohjimmainen tarkoitus on ymmärtää verkoston rakennetta, joka ei ole pelkistettävissä määrälliseksi tai laadulliseksi ominaisuudeksi (Carrington 2014).

Verkostoetnografia on joustava menetelmä, joka soveltuu hyvin monimutkaisten sosiaalisten suhteiden muodostaman laajan ja epävakaan verkoston tutkimiseen (Avelar & Ball 2023). Verkostoetnografian avulla pyritään ymmärtämään politiikkaprosesseja ja etenkin niihin osallistuvien toimijoiden suhteiden muodostamaa verkkoa sekä näiden vuorovaikutussuhteiden yksityiskohtia ja merkityksiä (Ball & Junemann 2012). Näitä vuorovaikutussuhteita tunnistamalla ja analysoimalla voidaan kiinnittää huomiota valtasuhteisiin, jotka mahdollistavat materiaalien ja symbolisten resurssien siirtymistä (Au & Ferrare 2015). Verkostoetnografia on siis menetelmällinen työkalupakki, jonka avulla päästään niiden ihmisten ja toimijoiden äärelle, joiden kautta poliittinen prosessi kulkee (Avelar & Ball 2023). Se soveltuu hyvin julkisten ja yksityisten toimijoiden välisen vuorovaikutuksen tutkimukseen koulutuksen hallinnassa ja globaalissa politiikassa (Avelar & Ball 2023; Ball & Junemann 2012; Ball, Junemann & Santori 2017; Hogan 2015). Verkostoetnografia on yhdistelmä tutkimustaktikoita ja -tekniikoita, joilla voidaan tarkastella sekä verkostosuhteiden organisointia että prosesseja, kuten väitöskirjassani tutkin (Avelar & Ball 2023). Käytännössä verkostoetnografia menetelmänä mukailee laadullisen tutkimuksen peruseriaatteita siinä mielessä, että tutkimusta toteutetaan luonnollisissa

ympäristöissä ja tutkimusstrategiaa uudelleenarvioidaan ja päivitetään tutkimusprosessin edetessä (Avelar & Ball 2023; Ball ym. 2017). Kvalitatiivisen eli laadullisen tutkimuksen tarkoituksena on lisätä ymmärrystä tiettyä ilmiötä kohtaan ja tutkia kohdetta mahdollisimman kokonaisvaltaisesti (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 1997; Tuomi & Sarajärvi 2018). Kvantitatiivisesta tutkimuksesta poiketen, laadullinen tutkimus ei pyri tilastollisiin yleistyksiin vaan ”todellisen elämän kuvaamiseen” (Hirsjärvi ym. 1997, 161). Tässä tutkimuksessa on kuitenkin huomioitava, että tämä kuvattava ”todellisuus” on tutkittavien toimijoiden luomaa narratiivia (Grek 2011).

Verkostoetnografinen tutkimusprosessi sisältää yleensä laajoja ja kattavia internet-hakuja, haastatteluja sekä havainnointia esimerkiksi kokouksissa tai tapahtumissa (Ball & Junemann 2012). Laajat internet-haut toimivat yleensä tutkimusprosessin ensimmäisenä vaiheena, jotta tutkija saa otetta ja lisää ymmärrystä tutkittavasta ilmiöstä (Ball ym. 2017). Tutkija pyrkii tunnistamaan tutkimansa ilmiön kanalta keskeisiä toimijoita, kun samat henkilöiden ja organisaatioiden nimet vilahtelevat erilaisissa raporteissa, internet-sivuilla, johtoryhmälistauksissa, uutisissa ja tapahtumissa (Avelar & Ball 2023). Verkostoetnografian etnografisella otteella eli esimerkiksi haastatteluilla ja havainnoinnilla pystytään syventämään ymmärrystä verkoston yhteyksistä ja niiden merkityksistä (Ball & Junemann 2012). Yhdessä nämä lähestymistavat antavat mahdollisuuden tulkita koulutusliiketoiminnan ja sen hallinnan epävakaita ja jatkuvasti muuntuvia verkostoja ja niiden toimintaa osana koulutuksen politiikkaprosesseja (Avelar & Ball 2023).

Vaikka verkostoetnografia menetelmiseen tarjoaa tutkijalle mahdollisuuden kartoittaa, analysoida ja ymmärtää näitä monimutkaisia politiikkaverkostoja, on valitettavasti paljon tietoa, johon verkostoetnografilla ei ole pääsyä (Avelar & Ball 2023). Tutkittaessa poliittisia valtakenttiä ja eliittejä myös tutkija joutuu osaksi näitä valtasuhteita. Tutkijan oma asema määrittelee, mihin tietoon hänellä on pääsy ja millainen suhde tutkittaviin muodostuu ja miten heistä kirjoittaa (Avelar & Ball 2023). Esimerkki rajallisesta pääsystä tietoon on, kun osallistuin keväällä 2018 Helsinki Startup Day -tapahtumaan, jossa oli tutkimukseni kannalta mielenkiintoinen ohjelma ja osallistujalista. Mukana oli mm. koulutusalan yrityskehittämön, xEdun (ks. Kiesi & Nivanaho 2019; Nivanaho, Lempinen & Seppänen 2023) kiihdytysohjelman yrityksiä ja Helsingin pormestari piti tapahtumassa puheen. Tässä tapahtumassa näin ensimmäistä kertaa käytännössä, miten julkinen koulutussektori ja kaupallinen ala olivat kietoutuneet yhteen. Olin etukäteen erityisesti kiinnostunut luennosta, jonka otsikko oli ”Why should you invest in education?”. Vasta paikan päällä selvisi, että kyseiseen sessioon oli pääsy vain ennalta rekisteröityneille startup-yrityksille ja sijoittajille. Yhtenä suurena haasteena verkoston hahmottamisessa onkin se, että monet kanssakäymiset verkoston toimijoiden välillä ovat informaaleja ja usein ulkopuolisen katsojan katseelta piilossa tapahtuvia kohtaamisia (esim. Ball & Junemann 2012). Välillä tarvittavaan tietoon pääsy vaatii tiettyjä kontakteja. Verkostoetnogra-

finna on välillä jopa huvittavaa tai ironista, että on itse luotava tutkimusverkostoja tutkiakseen verkostoja. Verkostotutkijoina matkustamme, osallistumme ja tapaamme muita eli verkostoidumme, jotta voimme tutkia verkostoja. Toimintamme on siis samankaltaista tutkimiemme verkostojen toiminnan kanssa (Avelar & Ball 2023).

## 5.2 Tutkimusaineistot

Tutkimuksen aineistona on edu-bisnestoimijoiden haastattelut, edu-bisnestoimijoiden tuottamat internet-dokumentit (nettisivut, uutiskirjeet, raportit) sekä koulutusliiketoiminnan yhteysorganisaatioiden jäsentiedot ja näiden jäsenyritysten kaupparekisteri- ja hallitusjäsentiedot. Taulukossa 1 on jokaisen osatutkimuksen nimi (julkaistun artikkelin otsikko), osatutkimuksen tutkimuskysymys, aineisto ja käytetty analyysimenetelmä. Keräsin osatutkimusteni aineistot vuosina 2019–2022. Osan aineistosta keräsin itsenäisesti, osan tutkimusryhmäni ja kanssakirjoittajieni kanssa.

**Taulukko 1.** Osatutkimusten nimet, tutkimuskysymykset, aineistot ja menetelmät.

Osatutkimus	Tutkimuskysymys	Aineisto	Menetelmä
<b>I Co-operation of edu-business and public schooling: is the governance of education in Finland shifting from the public sector to networks?</b>	Millaisia perusopetukseen kohdistuvia yhteistyömuotoja kaupallisten edu-bisnestoimijoiden ja julkisten toimijoiden välillä on sekä millaisia ajatuksia kaupallisilla toimijoilla tästä yhteistyöstä on sekä nyt että tulevaisuudessa.	Edu-bisnestoimijoiden haastattelut (N=13)	Laadullinen sisällönanalyysi
<b>II Koulutusliiketoiminta-verkosto Suomessa: päällekkäisjäsenyysanalyysi</b>	Millaisen verkoston edu-bisnesyritykset muodostavat, kun tarkkaillaan yritysten päällekkäisjäsenyyksiä yhteysorganisaatioissa ja hallituksissa?	Edu-bisnestoimijoiden (N=174) jäsenyystiedot yhteysorganisaatioissa, hallitusjäsenet, kaupparekisteritiedot	Päällekkäisjäsenyysanalyysi
<b>III COVID-19 and the commercialization of Finnish schooling: a national 'digileap' and a global re-imagining of digitalized public schooling.</b>	Miten edu-bisnestoimijat ja heidän muodostamat verkostot ovat vastanneet koronaviruspandemiaan Suomessa?	Edu-bisnestoimijoiden (N=20) tuottamat internet-dokumentit (113 dokumenttia)	Aineistolähtöinen laadullinen sisällönanalyysi

Väitöstutkimukseni kiinnittyy Suomen Akatemian rahoittamaan tutkimushankkeeseen *Hollowing Out of Public Education Systems? Private Actors in Compulsory Schooling in Finland, Sweden and New Zealand* (HOPES, 9/2017–8/2022), jonka suomenkielinen nimi on *Julkisten koulujärjestelmien koverrus? Yksityiset toimijat*

*oppivelvollisuuskoulussa Suomessa, Ruotsissa ja Uudessa-Seelannissa.* Tutkimushankkeessa lähdimme tarkastelemaan yksityisten toimijoiden osallistumista julkisiin peruskoulujärjestelmiin kolmessa maassa, jotka ovat suhteellisen samankokoisia ja joilla on ollut historiallisesti vahva julkinen koulujärjestelmä.

Kussakin maassa analysoimme erilaisia politiikkadokumentteja ja internet-aineistoja, sekä haastattelimme keskeisiä koulutuksen yksityistämiseen liittyviä toimijoita. Suomen tiimin (Piia Seppänen, Sonia Lempinen, Nina Nivanaho ja Lida Kiesi) kanssa lähdimme liikkeelle kartoittamalla yksityisiä toimijoita, jotka toimivat peruskoulutuksen parissa. Tavoitteenamme oli hahmottaa kokonaiskuva Suomessa peruskoulussa koulutusliiketoimintaa edistävästä toimijoista. Tutkimushankkeessa tunnistettiin toimijoita neljältä foorumilta 1) Suomen suurimmasta opetus- ja kasvatustapahtumasta (Educa), jonka järjestää opetusalan ammattijärjestö OAJ, 2) Opetushallituksen koulutuksen vientiohjelman (Education Finland) nettisivustolta, 3) voittoa tavoittelemattoman HundrED-organisaation sivustolta ja 4) koulutuskiihdyttämö xEdun sivustolta (Seppänen ym. 2020, 99). Rajasimme näin kerättyä aineistoa niin, että se ulottui erityisesti opetukseen, mutta ei sisältänyt esim. fyysisiin koulutiloihin, kuten kalustukseen, liittyviä tavarantoimittajia. Jälkikäteen reflektoituna fyysisiin koulutiloihin liittyvät toimijat olisi hyvä sisällyttää tuleviin tutkimuksiin suomalaisen peruskoulutukseen kytkeytyvistä koulutusliiketoimijoista. Lopullisessa aineistossamme oli 64 yritystä, joista keräsimme perustietoja, kuten perustamisvuoden, liikevaihdon ja tuotteen kuvauksen. Teemoittelimme toimijat neljään ryhmään toimijoiden tavoitteiden, koon ja perustamisvuoden perusteella: 1) Kustannus- ja ohjelmistoyritykset, joka ovat siirtyneet oppimisen liiketoimintaan, 2) Startup-yritykset edu-bisneksessä, 3) Edu-bisnestä edustavat organisaatiot ja 4) Konsulttipalvelut, joiden toimiala on koulutusta laajemmin kuntasektorilla (Seppänen ym. 2020, 99–100).

Näistä ryhmistä ja niihin kuuluvista toimijoista sekä siitä, miten nämä toimijat olivat vuonna 2019 yhteydessä toisiinsa on kerrottu tarkemmin Kasvatus-lehdessä julkaistussa artikkelissamme ”Edu-bisnes peruskoulussa: kohti ’eduekosysteemiä’” (Seppänen ym. 2020). Tutkimuksemme oli yksi ensimmäisiä yrityksiä kartoittaa systemaattisesti Suomen (perus)koulutuksen kaupallistumisen kehitystä. ”Lähtöpis-teenä” toimivan tutkimuksemme myötä huomasimme, että vaikka lähdimme tutki-maan nimenomaan yksityisiä toimijoita perusopetuksessa, on myös julkisten toimi-jojen, kuten Opetushallituksen, roolin tarkastelu keskeistä koulutusliiketoiminnan ymmärtämiseksi.

Politiikkadokumenteista, internet-sivuilta ja haastatteluilla kerättyä tutkimustie-toa ylläpidettiin ja säilytettiin Turun yliopiston hallinnoimassa Seafire-pilvipalve-lussa, johon vain HOPES-ryhmän tutkijoilla oli pääsy. HOPES-tutkimusprojektin päätyttyä aineisto jaetaan Tampereen yliopiston yhteiskuntatieteelliseen tietoarkis-toon (<https://www.fsd.uta.fi/en/>). Tämän väitöstutkimuksen aineistoon kuuluvat edu-bisnestoimijoiden haastattelut kerättiin osana HOPES-tutkimusprojektia, jonka

tutkimussuunnitelma arvioitiin ja hyväksyttiin Turun yliopiston ihmistieteiden eettisessä toimikunnassa (31.01.2019) Myös muut osatutkimukseni noudattavat Turun yliopiston ja Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (TENK 2023) ohjeistuksia ja olen tutkijana sitoutunut hyvän tieteellisen käytännön edistämiseen.

### 5.2.1 Eliittihaastattelut

Edellä kuvatun toimijoiden kartoituksen jälkeen tavoitteenamme oli haastatella ryhmittelyn mukaisia yritysten tai muun organisaation toimitusjohtajia tai vastaavassa asemassa olevia henkilöitä, joilla on näköalapaikka Suomessa peruskouluun kytkettyyn koulutusliiketoimintaan. Haastatteluilla pyrimme laajentamaan ja syventämään internetistä ja politiikkadokumenteista kerättyä aineistoa toimijoiden näkemyksillä. Suunnitellessamme haastatteluja teimme tiivistä yhteistyötä Uuden-Seelannin [Aotearoa] ja Ruotsin maatiimien kanssa. Pallottelimme maatiimeissä ja maatiimien välillä ideoita haastateltaviksi toimijoiksi, haastateltavien lähestymiseksi, haastatteluteemoiksi ja haastattelukysymyksiksi. Kaikkien kolmen maan haastattelut perustuivat siis koko HOPES-tutkimushankkeen yhdessä työstämään perusajatukseen ja pohjaan, josta jokainen maatiimi muokkasi oman maan haastatteluihin sopivan paketin.

Haastattelumme olivat eliittihaastatteluja (ks. esim. Al’Abri, Hogan, Lingard & Sellar 2024; Grek 2011, 2021; Harvey 2011; Kosunen & Kauko 2016). Eliitin määrittelmä ei ole yksiselitteinen ja eliittiasema riippuu paljon myös tutkimuksen ja haastateltavan kontekstista. Kuten hallinnan mallit, myös eliitin määrittelmä ja toiminta on muuttunut. ”Vanhojen” koulutuseliittien valta-asema riippui heidän asemastaan valtion koulutuspoliittisissa päätöselimissä, kun taas nykyaikaiset koulutuseliitit perustavat valta-asemansa asiantuntemukseen ja verkostoihin sekä heidän asemaansa näissä verkostoissa (Grek 2021). Keskeistä näiden valitsemiemme toimijoiden valinnassa ja ”eliitiksi” määrittelyssä on kuitenkin se, että eliittihaastatteluissa pyritään usein haastattelemaan juuri tiettyä henkilöä, joka ei ole helposti korvattavissa (Kosunen & Kauko 2016). Toimijat olivat sellaisessa asemassa, että heillä on oman positionsa ja organisaationsa kautta pääsy sellaiseen tietoon koulutusliiketoiminnasta ja siihen liittyvistä politiikkaprosesseista, jota ei ole välttämättä julkisesti saatavilla (Al’Abri ym. 2024). On kuitenkin huomioitava, että kaikki toimijat eivät ole keskenään samalla viivalla, vaan toisilla on vaikutusvaltaisempi asema kuin toisilla esimerkiksi yrityksensä koon, iän ja yhteistyökuvioiden osalta. Lisäksi on hyvä tunnistaa, että nämä nykyaikaiset eliittitoimijoiden muodostelmat ovat monimutkaisia ja jatkuvasti muuntuvia (Grek 2021).

Eliittejä tavoittaessa voi törmätä erilaisiin esteisiin, kuten eliittejä ympäröiviin ”portinvartijoihin”, jotka estävät haastattelupyynnön perillemenon (Al’Abri ym. 2024, 239). Tämän tavoitettavuuden haasteen vuoksi eliittihaastatteluissa on erityi-

sen tärkeää panostaa ennen haastattelua tapahtuvaan yhteydenottoon. Grek (2011, 239) argumentoi, että tutkijoiden täytyy demonstroida eliittihaastateltavalle olevansa luotettavia osoittamalla perehtyneisyyttä tutkimuskohteesta ja haastateltavan ”oletetusta maailmasta”. Tätä luottamusta rakentaaksemme teimme jokaisesta halutusta haastateltavasta noin kolmen sivun mittaiset organisaatioprofiilit, johon keräsimme kattavasti tietoa toimijasta. Organisaatioprofiili sisälsi julkisesti saatavilla olevaa tietoa organisaation historiasta (perustajat ja lyhyt historiikki), keskeisistä toimijoista, visioista ja strategiasta, tuotteista, mahdollisista yhteistyökumppaneista ja liikevaihdosta. Lisäksi kokosimme muutamia mediamainintoja organisaatiosta. Profiilin avulla loimme viitekehyksen haastattelulle, pohjustimme omaa tietämystämme ja osoitimme haastateltavalle, mitä jo tiedämme organisaatiosta. Hyvällä perustietämyksellä organisaatiosta pyrimme viestimään haastateltavalle arvostusta sekä sitä, että haastatteluissa voidaan syventyä organisaation perustietoja syvemmälle. Tämä organisaatioprofiili lähetettiin mahdollisille haastateltaville haastattelupyynnön yhteydessä. Profiili annettiin haastateltavalle myös haastattelun alussa, jolloin haastateltavien oli mahdollisuus kommentoida profiilia ja korjata siinä mahdollisesti ilmenneviä virheitä tai puutteita. Organisaatioprofiilin runkoa työstettiin yhdessä muiden HOPES-maatiimien kanssa. Myös haastattelupyynnön luomiseen käytettiin paljon aikaa, jotta pyyntö olisi mahdollisimman houkutteleva, sekä tutkimuseettisesti läpinäkyvä. Harvey (2011) kertoo pyrkivänsä eliittihaastatteluissa jakamaan haastateltavalle kaiken tarvittavan tiedon ilman liiallista akateemista jargonia: kuka on, missä työskentelee, millaisesta tutkimuksesta on kyse, kuka tutkimusta rahoittaa, kauanko haastattelu tulee kestämään, miten aineistoa käytetään ja missä sekä viitataan tutkittavaan nimellä vai onko tulosten raportointi anonyymia (myös Quaresma & Villalobos 2019). Pyrimme samanlaiseen avoimeen lähestymiseen omissa haastattelupyynnöissämme (ks. Liite 1). Kaikista haastattelupyynnön saaneista vain kolme kieltäytyi, esimerkiksi aikataulullisten haasteiden vuoksi, ja yksi sovittu haastattelu peruuntui. Olimme kuitenkin tyytyväisiä siihen, miten vastaanottavia haastateltavat olivat ja saimmekin sovittua suurimman osan suunnitelluista haastatteluista vaivattomasti.

Tämä edellä kuvattu vaivattomuus oli jopa vähän yllättävää, sillä eliittiä koskevissa tutkimuksissa haastattelujen saaminen kuvataan usein haastavaksi (Al’Abri ym. 2024). Edu-bisneksistä on kuitenkin raportoitu samanlaisia kokemuksia: Al’Abri ja kollegat (2024) kuvaavat, miten edu-bisneksen jättiyrityksen Pearsonin edustajat olivat nopeita ja avoimia viestinnässään ja suostuivat tutkimushaastatteluihin. Tämän on pohdittu johtuvan siitä, miten haastateltavat eliitit asemoivat tutkijan ikään kuin yleisönä, jolloin haastattelu on eliitille ja yritykselle tilaisuus mainostaa ja perustella koulutuksen parissa tekemäänsä työtä (Al’Abri ym. 2024; Grek 2011). Toiseksi Al’Abri kollegoineen (2024) pohtivat avoimuuden tutkimusta kohtaan joh-



tuvan halukkuudesta viestiä olevansa vastuuntuntoisia ja tekevänsä hyviä asioita koulutuksen politiikan ja käytänteiden puolesta.

Edellä olevat huomiot saattoivat hyvinkin pitää paikkaansa myös meidän tutkimusprojektissamme: koulutusliiketoimintaan kytkeytyvät yritykset halusivat osallistua tutkimukseen osoittaakseen vastuuntuntoa ja viestiäkseen omaa näkemystään ”tutkijayleisölle”. Ajoituksemme Suomessa tällä tutkimuskentällä oli myös haastattelujen saamisen kannalta otollinen: monille haastatteluista toimijoista olimme ensimmäinen tutkimushaastattelu. Eliittihaastateltaville haastattelutilanne voi olla tilaisuus edistää ja mainostaa yrityksen brändiä ja toimintaa sekä asemaansa koulutusliiketoiminnan ja -politiikan kentällä oikeutetuksi (Al’Abri ym. 2024). Tähän voi liittyä myös se, että henkilöiden tunnistettavuus tutkimuksessamme ei ollut kellekään haastateltavalle ongelma.

Anonymiteetti on usein keskeinen osa tutkimuseettisyyttä, mutta tutkimuksessamme haastateltaville ei tarjottu anonymiteettiä tutkimuksen luonteen vuoksi. Yksi syy tutkittavien nimien säilyttämiseen tutkimuksessa on se, että koulutusliiketoimintaan kytkeytyvien toimijoiden joukko on Suomessa ainakin toistaiseksi melko pieni, joten tutkittavat olisi helppo tunnistaa anonymisoiduista tutkimusraporteista. Vaihtoehtoisesti anonymisoitujen tutkittavien ”arvailu” voisi johtaa haastateltavien sanomisien yhdistämisen väärin toimijoihin. Lisäksi nimien säilyttämisellä pyritään lisäämään läpinäkyvyyttä tutkittavaan ilmiöön ja siihen liittyviin toimijoihin. Anonymiteetin puute ilmaistiin haastattelupyynnössä ja toistettiin vielä haastattelun yhteydessä sekä sanallisesti että suostumusasiakirjaan kirjattuna (Liite 2). Nimillä viittaaminen saattoi vaikuttaa siihen, että haastateltavat olivat varuillaan ja harkitsivat tarkkaan sanojaan, jotta ne hyödyttäisivät yritystä, eikä niitä käytettäisi heitä vastaan (Welch, Marschan-Piekkari, Penttinen & Tahvanainen 2002). Harveyn (2011) mukaan eliittihaastateltavat voivat kokea haastattelut haasteena, jossa heidän pitää pysyä perustelemaan toimintaansa. ”Eliittihaastateltavat” pyrkivät usein välittämään sellaista kuvaa itsestään ja työstään, joka edistää heidän asemaansa ja usein heillä on myös sekä koulutusta että kokemusta haastattelujen antamisesta heille suotuisalla tavalla. Toki haastateltavat pyrkivät usein antamaan itsestään suotuisaa kuvaa haastatteluissa, mutta eliitin tapauksessa he ovat usein tietoisia omasta valta-asemastaan: heillä on jotakin, esimerkiksi tietoa, jota haastattelija haluaa (Quaresma & Villalobos 2019). Tutkimusprojektissamme muutama haastateltava pyysi haastattelukysymyksiä etukäteen ja ne heille lähetettiin.

Toteutuneet tutkimushaastattelut suoritettiin aikavälillä huhtikuu 2019–huhtikuu 2020. Kaksi viimeisintä haastattelua suoritettiin etäyhteyksin koronaviruspandemian takia. Haastateltavina oli henkilöitä seuraavista organisaatioista: 1. Kustannus- ja ohjelmistoyritykset: Sanoma Pro, Microsoft (2), Edita; 2. Startup-yritykset edu-bisneksessä: Eduten, KOKOA (nykyisin Education Alliance Finland), 3DBear ja Seppo; 3. Edu-bisnestä edustavat organisaatiot: EduCloud Alliance, EdTech Fin-

land, HundrED, Education Finland ja xEdu. Haastattelimme myös Opetushallituksen, Kuntaliiton ja OAJ:n edustajia, mutta tässä väitöskirjassa ei huomioida näitä haastatteluja.

Väitöskirjan ensimmäisessä osatutkimuksessa analysoidut kaupallisten toimijoiden haastattelut (N=13) kestivät tyypillisesti noin tunnin. Haastattelujen yhteiskesto oli 935 min 6 sek. Haastattelut olivat teemahaastatteluja eli puolistrukturoituja haastatteluja, joissa etenimme etukäteen sovittujen teemojen mukaisesti. Haastattelun runko mahdollisti kuitenkin kysymysten tarkentamisen ja syventämisen. Teemahaastatteluissa otetaan huomioon haastateltavien tulkinnat ja asioille antamat merkitykset sekä sen, että merkitykset syntyvät vuorovaikutuksessa (Hirsjärvi & Hurme 2010).

Haastatteluissa oli neljä teemaa: organisaation piirteet; organisaation näkemyksiä (perus)koulutuksesta; yksityiset toimijat koulutuksen kentällä Suomessa ja kansainvälisesti ja; yksityisten tahojen sekä julkisen sektorin suhde tai yhteistyö. Jokainen teema sisälsi muutaman (2–5) kysymyksen. Haastattelurunko ja -kysymykset ovat nähtävillä liitteessä 3. Haastatteluihin osallistui tyypillisesti 3–4 tutkijaa, joista yksi otti päävastuun haastattelukysymyksistä, joita muut saattoivat täydentää lisäkysymyksillä. Olin mukana kaikissa haastatteluissa, joista kahdessa haastattelussa olin päävastuussa. Kaikki haastattelut toteutettiin suomen kielellä. Haastattelut nauhoitettiin nauhurilla ja litterointi teetettiin Spoken Oy -yrityksellä. Tarkistimme Nina Nivanahon kanssa litteraatit haastatteluja kuunnellen ja teimme tarvittavat korjaukset.

Haastattelutilanteet noudattivat pitkälti samanlaista kaavaa: me tutkimusryhmänä matkustimme haastateltavan toimijan valitsemaan paikkaan, usein yrityksen tiloihin pääkaupunkiseudulle. Muutamissa tilanteissa haastateltavien valta-asema korostui ja esimerkiksi haastattelupaikkojen valinta, haastattelujen pituus ja haastattelujen keskeytyminen puhelimen soidessa toistivat eliittihaastattelujen valta-aseman kuvauksia sekä kansallisessa, että kansainvälisessä tutkimuskirjallisuudessa. Vaikka olimme informoineet haastateltaville haastattelun teemat ja arvioidun keston, yksi haastateltava muokkasi tilanteesta yritysesittelyn. Hän oli valmistellut diaesityksen yrityksen toiminnasta ja pyysi meitä säästämään mahdolliset kysymykset esityksen loppuun. Eliittihaastateltava asemoi tutkijan, tai tässä tilanteessa meidät tutkijat yleisöksi (Grek 2011). Tähän mennessä suorittamistani eliittihaastatteluista minulle on jäänyt pääosin hyvä kuva.

Eliittihaastatteluja pohdittaessa on syytä huomioida niiden moniulotteinen ja poliittinen luonne, eikä upota liian romantisoituun kuvaan haastatteluprosessista. Eliittihaastateltavat saattavat olla poliittisesti tietoisia ja poliittisesti motivoituneita (Alvesson 2011), jolloin toimijan tavoitteena ja strategiana voi olla muovata diskursseja yksityisten toimijoiden osallistumisesta julkiseen koulutukseen (Al’Abri ym. 2024). Tutkijan on oltava refleksiivinen aineiston tulkinnassa ja raportoinnissa: haas-

tatteluaineistoa on kohdeltava yksiselitteisen totuuden sijaan toimijan luomana politiikan tarinana, jonka toimija haluaa kertoa (Grek 2011). Tutkijan haasteena on ratkoa, miten analysoida ja esittää tätä narratiivia ilman, että osallistuu itse sen sanoman levittämiseen (Grek 2011). Tutkijan refleksiivisyyttä aineistoon ja tutkimaansa ilmiöön voidaan edistää aineistotriangulaatiolla, eli sisällyttämällä tutkimuskokonaisuuteen erilaisia aineistoja. Tällöin saadaan monipuolisempaa ymmärrystä siitä mitä koulutuspolitiikan kulisseissa tapahtuu ja mikä on eliittitoimijoiden rooli ja välittämä tarina tässä politiikkatyössä (Al'Abri ym. 2024).

## 5.2.2 Yhteysorganisaatioprofiilit ja päällekkäisjäsenyydet

Toisen osatutkimuksen tutkimusasetelma ja -aineisto muodostui kolmenlaisista toimijoista: verkostoperiaatteella toimivista koulutusliiketoimintaan kytkeytyvistä neljästä yhteysorganisaatioista (EdTech Finland, Education Finland, Koulu.me ja Nordic EdTech Forum), näihin yhteysorganisaatioihin kuuluvista koulutusalan yrityksistä (N=174) sekä näiden yritysten hallituksissa vaikuttavista henkilöistä (N=739). Keräsimme kanssakirjoittajieni kanssa aineiston vuonna 2022. Aloitimme aineistonkeruun kokoamalla tietoa neljästä yhteysorganisaatiosta, jotka aiempien tutkimushankkeen tutkimusten ja osatutkimusten perusteella ovat osoittautuneet keskeisiksi Suomen koulutusliiketoimijoita yhteen kokoaviksi toimijoiksi. EdTech Finland on koulutusteknologia-alan yhdistys, jonka jäseninä on suomalaisia koulutusteknologiaan kiinnittyviä yrityksiä. Education Finland on Opetushallituksen koordinoima koulutusviennin ohjelma. Koulu.me puolestaan perustettiin vastaamaan koronaviruspandemiaan (ks. myös osatutkimus III), sillä sen sivustolla listataan suomalaisia ”oppimISRatkaisuja” etäopetuksen tueksi. Neljäs tutkimukseen valikoitunut yhteysorganisaatio on Nordic EdTech Forum N8, joka kokoaa ”foorumiinsa” koulutusalan ”innovaatioyrityksiä” ja ”evankelistoja” kahdeksasta Pohjois-Euroopan maasta: Islannista, Tanskasta, Norjasta, Ruotsista, Suomesta, Virossa, Latviasta ja Liettuasta. Yleisempiä tietoja yhteysorganisaation toiminnasta ja tavoitteista käytimme tutkimuksen taustoittamiseen. Näitä yhteysorganisaatioita tarkastelemalla pyrimme saamaan aineistoon erityyppisiä toimijoita ja yhteysorganisaatioiden eriävät piirteet uskoaksemme monipuolistavat aineistoamme. Oletettavasti yritys hakeutuu yhteen tai useampaan sellaiseen yhteysorganisaatioon, joka tukee yrityksen pyrkimyksiä. Näihin yhteysorganisaatioihin pääseminen vaatii yritykseltä kuitenkin tiettyjä jo hallussa olevia resursseja esimerkiksi jäsenmaksujen tai vaadittavan referenssin muodossa, jolloin yrityksillä täytyy olla vakiintunutta toimintaa. Näin ollen on mahdollista, että passiiviset tai vasta-aloittavat yritykset sekä sellaiset koulutusliiketoiminnan parissa toimivat yritykset, jotka eivät itse katso kuuluvansa määrittelemääme ekosysteemiin ovat saattaneet jäädä aineiston ulkopuolelle.

Yhteysorganisaatioiden jäsenyritykset, joita oli yhteensä 174, muodostivat kolmannen osatutkimuksen varsinaisen aineiston. Aineistossamme oli mukana erityyppisiä yrityksiä, kuten korkeakouluja, virtuaalisia oppimisympäristöyrityksiä, oppimislejettä kehittäviä ja myyviä koulutusteknologiayrityksiä, konsultointiyrityksiä, koulutusvientiin erikoistuneita yrityksiä, valmennuskurssiyrityksiä ja ohjelmistoyrityksiä. Lähes kaikki yrityksistä ovat osakeyhtiöitä viittä yliopistoa, kolmea rekisteröityä yhdistystä ja kahta säätiötä lukuun ottamatta. Käytän jatkossa kaikista jäsenistä nimeä ”jäsenyritys”. Yritysten osalta tarkastelimme ikää (perustamisvuosi) ja kokoa (liikevaihto ja henkilöstömäärä) kaupparekisteriaineistosta (Asiakastieto.fi; Finder.fi). Tutkimme, millaisia jäseniä yhteysorganisaatioissa on ja mitkä niistä kuuluvat samoihin yhteysorganisaatioihin.

Lisäksi keräsimme tiedot jokaisen yrityksen hallitusjäsenistä (N=739), sekä siitä kuuluvatko he mahdollisesti muiden yritysten hallitukseen (1567 hallituspaikkaa jäsenyritysaineiston ulkopuolisissa yrityksissä). Näiden tietojen avulla analysoimme hallitusten päällekkäisjäsennyksiä (lisää luvussa 5.3.3). Hallitusjäsen tiedot keräsimme marraskuussa 2022 ja ne vastaavat keräämishetkellä rekisteröityä tilannetta. Koska tutkimuksen tarkoituksena on tarkastella yrityksen johdon välisiä siteitä eikä hallituksen päätöksentekoa itsessään, myös toimitusjohtajat otettiin mukaan aineistoon. Tässä aineistossa emme kuitenkaan huomioineet muita mahdollisia virallisia suhteita, kuten henkilöiden muita rooleja yrityksessä.

Tutkimuksen aineisto muodostuu vain julkisesti internetissä saatavilla olleista tiedoista (yritysten kaupparekisteri- tai yhdistysrekisteritiedot, yhteysorganisaatioiden jäsenyystiedot). Tällöin mahdolliset piiloiset tai epäviralliset suhteet toimijoiden välille eivät tule ilmi osatutkimuksessa. Tällaisia epävirallisia suhteita muodostuu esimerkiksi, kun henkilöt tapaavat kasvokkain tapahtumissa.

### 5.2.3 Internet-dokumentit

Kolmannen osatutkimuksen aineistonkeruu sijoittui koronaviruspandemian alkuun. Aloitin väitöstutkimukseni virallisesti vuoden 2020 alusta tutustumalla erilaisiin suomalaisiin edu-bisnestoimijoihin, joten saman vuoden maaliskuussa tuntui luontealta kerätä talteen dataa koronaviruspandemiaan ja näihin toimijoihin liittyen, vaikka alkuperäisessä tutkimussuunnitelmassa korona en ymmärrettävästi huomioinutkaan. Keräsin maaliskuun 2020 puolivälistä lokakuun loppuun systemaattisesti aineistoa suomalaisten edu-bisnestoimijoiden internet-sivuilta. Kohdistin aineistonkeruun materiaaleihin ja julkaisuihin, joissa tai joiden avulla reagoitiin koronaviruspandemiaan ja koulutilojen sulkemiseen sekä lähiopetukseen palaamiseen kesälomien jälkeen. Keräämäni aineisto sijoittuu merkittävään ajanjaksoon eli koronaviruspandemian ”ensimmäiseen aaltoon”. Tämän ajanjakson aikana koulut Suomessa suljettiin ensimmäisen kerran koronaviruspandemian takia ja avattiin uudelleen eri-

laisin varotoimin. Tutkimuksen aineisto koostuu tunnistettujen edu-bisnestoimijoiden (N=16) (Seppänen ym. 2020) tuottamista internet-dokumenteista, joita ovat esimerkiksi blogipostaukset, uutiskirjeet, kotisivut, raportit sekä linkit digitaalisiin oppimateriaaleihin. Monet tutkimuksessa seuratuista toimijoista päivittivät aktiivisesti verkkosivujaan pandemian aikana. Esimerkiksi HundrED-organisaatio julkaisi aineistonkeruun ajanjaksolla 100 julkaisua, joista 61 liittyi koronaviruspandemiaan. Osa seuratuista toimijoista (EduCluster Finland, EduCloud Alliance ja 6AIKA) eivät puolestaan julkaisseet koronaan liittyvää sisältöä kyseisellä ajanjaksolla.

Seuraamalla aikaisemmin tunnistettuja toimijoita tutustuin myös neljään uuteen toimijaan tai aloitteeseen. Kaikki toiseen osatutkimukseen relevantit internet-dokumentit (113 dokumenttia) näiltä 20 toimijalta tallennettiin PDF-muotoon. Dokumenttien pituus vaihteli yhdestä sivusta 90 sivuun ja osa aineistosta oli suomenkielistä, osa taas englanninkielistä. Raportoimme englanninkielisen kanssakirjoittajani kanssa osatutkimuksen englanniksi, joten tiivistin ja käänsin suomenkielisen datan englanniksi. Tutkimuksessa seuratut ja havaitut uudet toimijat, niiden ryhmittely ja kerättyjen dokumenttien määrä on listattu taulukkoon 2.

Keräsin systemaattisesti aineistoa myös poliittisilta ja julkisilta toimijoilta (OKM, OPH, OAJ, Kuntaliitto ja Kuntalehti), mutta nämä aineistot ja niiden analyysit karsiutuivat tilanpuutteen vuoksi lopullisesta artikkelista. Hyödynsin kuitenkin näitä tietoja, esim. asetetuista rajoituksista ja niiden puruista, osatutkimuksen taustoituksessa.

**Taulukko 2.** Tutkimuksessa seuratut ja havaitut edu-bisnestoimijat (N=20), niiden ryhmittelyt ja kerättyjen dokumenttien määrä.

Ryhmittely ja luonnehdinta (ks. Seppänen ym. 2020)	Koulutusliiketoimintaan kytkeytyvät toimijat	Kerättyjen dokumenttien määrä
<b>Kustannusyrietykset</b>	Edita Publishing ( <a href="https://shop.edita.fi/in-brief">https://shop.edita.fi/in-brief</a> )	2
	Otava Learning Services ( <a href="https://learning.otava.fi/">https://learning.otava.fi/</a> )	4
	Sanoma Pro Ltd ( <a href="https://www.sanomapro.fi/tietoa-meista/briefly-in-english/">https://www.sanomapro.fi/tietoa-meista/briefly-in-english/</a> )	2
<b>Suuri ohjelmistoyritys</b>	Microsoft Finland – Microsoft Education ( <a href="https://www.microsoft.com/fi-fi/education">https://www.microsoft.com/fi-fi/education</a> )	6
<b>Edu-bisnestä edustavat ja edistävät organisaatiot</b>	6AIKA ( <a href="https://6aika.fi/en/frontpage/">https://6aika.fi/en/frontpage/</a> )	-
	EdTech Finland Ry ( <a href="https://edtechfinland.com/">https://edtechfinland.com/</a> )	2
	Education Alliance Finland ( <a href="https://educationalliance-finland.com/">https://educationalliance-finland.com/</a> )	1
	Education Finland ( <a href="https://www.educationfinland.fi/">https://www.educationfinland.fi/</a> )	1
	EduCloud Alliance ( <a href="https://educcloudalliance.org/?lang=en">https://educcloudalliance.org/?lang=en</a> )	-
	EduCluster Finland ( <a href="http://educclusterfinland.fi/">http://educclusterfinland.fi/</a> )	-
	FREEED ( <a href="https://www.freeed.com">https://www.freeed.com</a> )	6
	HundrED ( <a href="https://hundred.org/en">https://hundred.org/en</a> )	61
	OPPIVA ( <a href="https://oppivaverkosto.fi/">https://oppivaverkosto.fi/</a> )	3
	xEdu ( <a href="https://www.xedu.co/">https://www.xedu.co/</a> )	2
<b>Konsulttipalvelut, joiden toimiala on koulutusta laajemmin kuntasektorilla</b>	CGI Suomi ( <a href="https://www.cgi.com/fi/fi/kunnat">https://www.cgi.com/fi/fi/kunnat</a> )	4
	Kuntien Tiera ( <a href="https://tiera.fi/">https://tiera.fi/</a> )	8
	<b>Aineistonkeruun aikana havaitut uudet edu-bisnestoimijat tai aloitteet</b>	
<b>Sivusto, joka tarjoaa suomalaisia EdTech-sovelluksia ja resursseja koulujen etäopetuksen tueksi.</b>	Koulu.me ( <a href="https://koulu.me/">https://koulu.me/</a> )	1
<b>Innovaatiokonsultointiyritys</b>	Spinverse ( <a href="https://spinverse.com/">https://spinverse.com/</a> )	5
<b>Pohjoismaisia EdTech-ratkaisuja tarjoava verkkosivusto</b>	Teach millions ( <a href="https://www.teachmillions.org/">https://www.teachmillions.org/</a> )	3
<b>Aloite, jossa esitellään tekoälyä hyödyntävä digitaalinen koulualustakonsepti Suomeen vuonna 2025.</b>	The Faculty of Information Technology of the University of Jyväskylä ( <a href="https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/68925">https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/68925</a> )	2

## 5.3 Analyysit

Väitöstutkimukseni ensimmäisessä ja kolmannessa osatutkimuksessa analysoin tutkimusaineistot (haastattelut ja internet-dokumentit) laadullisen sisällönanalyysin (*qualitative content analysis*) keinoin. Toisen osatutkimuksen analyysimenetelmänä oli sosiaalisen verkostanalyysin menetelmä, päällekkäisjäsenyyssanalyysi. Seuraavaksi kuvaan jokaisen osatutkimuksen analyysiprosessia tarkemmin.

### 5.3.1 Teorialähtöinen laadullinen sisällönanalyysi

Sisällönanalyysillä pyritään kuvaamaan tutkittavaa ilmiötä ja kerättyä aineistoa tiiviimmin ja yleisemmässä muodossa sekä järjestämään aineistodokumentit systemaattisesti (Tuomi & Sarajärvi 2018). Sisällönanalyysin avulla luodaan tutkimuksen aineistoon selkeyttä, jotta voidaan tehdä johdonmukaisia johtopäätöksiä tutkittavasta ilmiöstä. Sisällönanalyysi ja diskurssianalyysi muistuttavat toisiaan, mutta siinä missä diskurssianalyysissä keskitytään puhekäytänteisiin ja puhetapoihin, sisällönanalyysissä huomio on laajemmissa teemoissa ja niiden sisällöissä (Hirsjärvi ym. 1997). Toki nämä kaksi analyysitapaa ovat osittain päällekkäisiä.

Ensimmäisessä osatutkimuksessa analysoin edu-bisnestoimijoiden haastatteluja (N=13) teorialähtöisen sisällönanalyysin vaiheita hyödyntäen. Sisällönanalyysissä lähdetään liikkeelle valitsemalla rajattu ilmiö, jota käsillä olevassa tutkimuksessa halutaan tarkastella. Tätä rajausta tyypillisesti ohjaa tutkimuksen tarkoitus ja tutkimuskysymys, jotka puolestaan perustuvat tutkimuksen teoreettiseen viitekehykseen (Miles & Huberman 1994; Tuomi & Sarajärvi 2018). Analysoin haastatteluja verkostohallinnan teorian viitekehyksestä ja aiempaan julkisen ja yksityisen sektorin yhteistyötä (*public-private partnerships, PPP*) käsittelevään tutkimuskirjallisuuteen peilaten. Sisällönanalyysin toisessa vaiheessa aineisto koodataan. Koodaustyyli voi vaihdella, mutta pääperiaatteena koodauksessa on aineiston jäsentely ja kuvailu. Koodasin haastatteluaineistosta NVivo-ohjelmistolla 1) konkreettisia yhteistyön muotoja edu-bisnestoimijoiden ja julkisen sektorin välillä sekä 2) haastateltujen toimijoiden ajatuksia ja toiveita yhteistyöstä julkisen sektorin kanssa. Koodauksen jälkeen teemoittelin aineiston. Teemoittelussa aineisto pilkotaan ja ryhmitellään eri aihepiirien mukaisesti ja voidaan vertailla teemojen esiintymistä aineistossa. Teemoittelun samankaltaiset yhteistyömuodot ja toimijoiden samanlaiset ja eriävät ajatukset yhteistyöstä nyt ja tulevaisuudessa. (Tuomi & Sarajärvi 2018.)

### 5.3.2 Aineistolähtöinen laadullinen sisällönanalyysi

Analysoin kolmannen osatutkimuksen aineistot eli internet-dokumentit (ks. taulukko 2) aineistolähtöisellä sisällönanalyysillä (Miles & Huberman 1994; Tuomi & Sarajärvi 2018). Aineistolähtöisessä sisällönanalyysissä analyysiyksikköjä ei ole ennalta sovittu

vaan ne valitaan aineistosta tutkimustehtävän mukaisesti (Tuomi & Sarajärvi 2018). Käytännössä ”puhtaasti” aineistolähtöistä analyysia on kuitenkin vaikea toteuttaa, sillä käytetyt käsitteet, tutkimusasetelma ja tutkimusmenetelmät ovat tutkijan ennalta asettamia ja vaikuttavat aina tehtyihin havaintoihin ja aineiston tulkintaan (Tuomi & Sarajärvi 2018). Kolmannessa osatutkimuksessa pyrkimykseni oli analysoida aineistoa mahdollisimman aineistolähtöisesti, mutta aiemmat tutkimukset koulutusliiketoiminnasta sekä Williamsonin ja Hoganin (2020) koronaviruspandemiaan liittyvä tutkimus ohjasivat tutkimusasetelmaa ja ajattelua. Osatutkimuksen III menetelmän voisikin kuvata olevan teoriaohjaavaa aineistolähtöistä analyysia, jossa teoria toimii apuna, mutta analyysi ei pohjautu siihen suoraan (Tuomi & Sarajärvi 2018). Tuomen ja Sarajärven (2018, 109) mukaan teoriaohjaavassa aineistolähtöisessä sisällönanalyysissa ”analyysista on tunnistettavissa aikaisemman tiedon vaikutus, mutta aikaisemman tiedon merkitys ei ole teoriaa testaava, vaan paremminkin uusia ajatusuria aukova”. Minulla oli päävastuu tutkimuksen aineistonkeruusta ja analyysistä, mutta kanssakirjoittajani Anna Hogan oli mukana näiden suunnittelussa. Osa aineistosta oli suomenkielisiä, joten myös tästä syystä vain minun oli mahdollista käsitellä koko aineistoa.

Kolmannen osatutkimuksen aineiston analyysivaiheet mukailivat Miles ja Huberman (1994) kehystä (ks. myös Tuomi & Sarajärvi 2018, 123), jossa ensin tutustuin huolellisesti dataan ja tiivistin aineiston koodeiksi. Käytännössä tämä tarkoitti sitä, että tiivistin jokaisen aineistodokumentin muutamaksi pelkistetyksi virkkeeksi, jotka kertoivat dokumentin pääsisällön. Lisäksi tein tiivistelmän tai yleiskuvan jokaisesta toimijasta: millaisia aineistoja toimija tuotti aineistonkeruun aikana? Mikä oli aineistojen sanoma? Tässä vaiheessa käänsin kaikki koodit ja tiivistelmät englannin kielelle, jolloin myös kanssakirjoittajallani oli pääsy koko aineistoon. Toisessa vaiheessa ryhmittelimme aineistoja samankaltaisten koodien perusteella, joiden avulla loimme aineistoon pohjautuvan kategorisoinnin. Koodiryhmien perusteella muodostimme neljä kategoriaa: 1) edu-businesses offering education products to support continuity of learning both nationally and globally; 2) COVID-19 as an opportunity for commercial edtech expansion; 3) the promotion of post-pandemic goals for the increased digitalization of Finnish education; and 4) the importance of networked collaboration between edu-business and state actors. Vaikka erotimme analyysissämme nämä neljä kategoriaa, on syytä tarkentaa, että nämä kategoriat ovat osittain päällekkäisiä ja liittyvät tiivistä toisiinsa. Edu-bisnestoimijat käsittelivät koronaviruspandemia-viestinnässään aiheita, jotka liittyivät moniin tai jopa kaikkiin näistä kategorioista. Analyysissämme pureuduimme näihin neljään kategoriaan, joiden avulla käsitelimme kahta pääteemaa eli 1) the ”reimagining” of Finnish comprehensive schooling as more digitalized (and thus, commercialized) 2) the exporting of Finnish education products and services globally to drive enhanced profits for the Finnish edtech sector. Nämä tutkimuksen pääteemat ovat tiivistä toisiinsa kytkeytyneitä ja osittain päällekkäisiä.

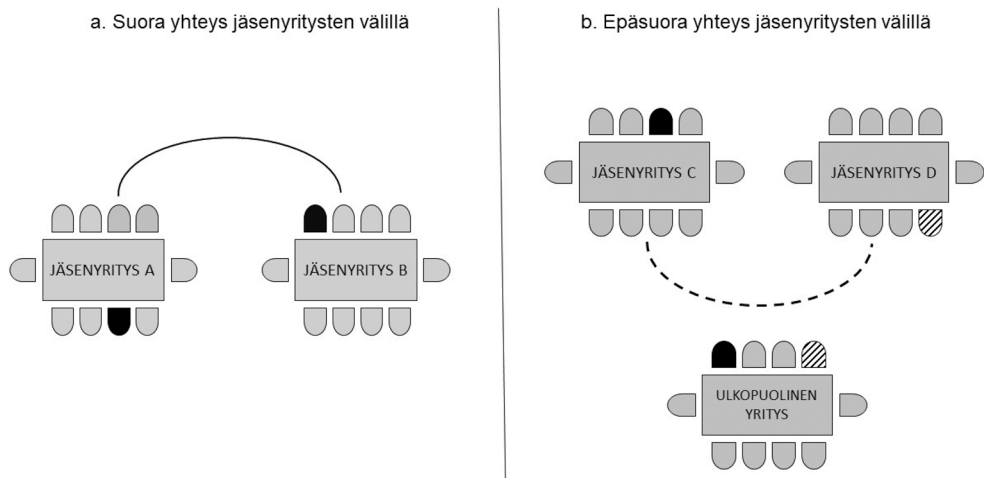


Pääteemat erottuivat toisistaan sen perusteella millaiset toimijat pääasiallisesti olivat tuottaneet teeman aineistoja, mitä kieltä teeman aineistossa käytettiin ja millaista kohdeyleisöä teeman sisältämällä viestinnöllä tavoiteltiin. Ensimmäisessä teemassa käytettiin pääosin suomen kieltä ja äänessä olivat IT-konsultointifirmat kunnille, isot kustantamot, Microsoft, HundrED ja Jyväskylän yliopisto. Toisessa teemassa käytettiin pääosin vain englannin kieltä vastaperustettujen EdTech-liittoutumien toimesta keskittyen suomalaisten koulutustuotteiden ja -palveluiden vientiin globaaleille koulutusmarkkinoille.

### 5.3.3 Päällekkäisjäsenyyksianalyysi

Hallitusten päällekkäisjäsenyys (*interlocking directorate, board interlock*) muodostuu, kun yrityksen hallitusjäsen toimii myös toisen yrityksen hallituksessa (Mizruchi 1996, 271; Scott 1985, 1). Hallitusten päällekkäisjäsenyyksianalyysin avulla on tutkittu liiketoimintaverkostoja erityisesti resurssiriippuvuusteorian ja edelleen yritysten sosiaalisen pääoman näkökulmasta (ks. Smith & Sarabi 2021).

Toisessa osatutkimuksessa analysoimme 1. millaisia jäseniä yhteysorganisaatioissa oli ja mitkä niistä kuuluivat samoihin yhteysorganisaatioihin sekä 2a. kuinka usein kahdella jäsenyrityksellä on yhteinen hallituksen jäsen (suora yhteys jäsenyritysten välillä) ja 2b. kuinka usein yrityksillä on hallituksen jäseniä, jotka kuuluvat samaan jäsenyryksaineiston ulkopuolisen yrityksen hallitukseen (epäsuora yhteys jäsenyritysten välillä). Kuvassa 1 olemme demonstroineet suorien ja epäsuorien yhteyksien muodostumista.



**Kuva 1.** Havainnollistus yhteysorganisaatioiden jäsenyritysten hallitusten päällekkäisjäsenyyksistä (Artikkeli II, s.469)

Kuvan 1. tilanteessa a. jäsenyritys A:n ja B:n välille muodostuu **suora yhteys**, koska sama henkilö (musta väritys) kuuluu molempien yritysten hallituksiin. Tilanteessa b. jäsenyritys C:n ja D:n välille muodostuu **epäsuora yhteys**, koska jäsenyritys C:n hallitusjäsenen (musta väritys) toimii samassa jäsenyritysaineiston ulkopuolisessa yrityksessä jäsenyritys D:n hallitusjäsenen (viivoitettu väritys) kanssa.

Aineiston analyysiprosessi kietoutui jo aineistonkeruuvaiheeseen. Kirjatesamme yritysten ja niiden hallitusjäsenien tietoja Excel-taulukkoon, teimme samalla alustavia havaintoja siitä, mitkä yritysten ja henkilöiden nimet toistuvat. Käytimme Exceliä sekä aineistonkeruuseen että sen analyysiin. Analyysissä hyödynsimme Exceliä muuntamalla aineistoa eri muotoihin eri välilehdille (esim. henkilölistaus ja yrityslistaus). Kokosimme listausten perusteella taulukot, joissa ilmaistiin yhteyksiä yritysten välillä (yhteysorganisaatiojäsenyyden tai hallitusjäsenyyksien kautta). Jatkoimme aineiston analyysiä siirtämällä Excel-taulukot UCINET- ja Gephi-verkostoanalyysiohjelmiin. Näiden ohjelmien avulla pystyimme laskemaan erilaisia tunnuslukuja tutkimillemme verkostoille. Sisällytimme tiheysluvun artikkeliin. Verkoston tiheys ilmaisee, kuinka moni verkoston toimija on yhteydessä toisiinsa suhteessa verkoston suurimpaan mahdolliseen yhteyksien määrään. Tiheysluku 1 kuvaa täyttä verkostoa, jossa kaikki toimijat ovat suoraan yhteydessä toisiinsa. Tiheysluvun 0 saavassa verkostossa puolestaan toimijat eivät ole ollenkaan yhteydessä toisiinsa. (Johanson, Mattila & Uusikylä 1995, 47–48.) Resurssiriippuvuusmallin mukaan päällekkäisjäsenyyksin laskettu tiheysluku on tyypillisesti matala (Scott 1985). Lisäksi hyödynsimme UCINET- ja Gephi-ohjelmistoja verkoston visualisoimiseen. Verkoston visualisoinnit toimivat analyysiamme tukevana elementtinä, mutta niiden päätarkoitus on olla kuvailevia ja ymmärrystä lisääviä välineitä (Hogan, Sellar & Lingard 2015).

## 6 Osatutkimukset ja tulokset

Tässä luvussa esittelen väitöskirjan osatutkimukset ja niiden keskeiset tulokset. Alaluvussa 6.4. vedän yhteen kolmen osatutkimuksen tuloksia.

### 6.1 Julkinen sektori koulutusliiketoiminnan mahdollistajana (Osatutkimus/artikkeli I)

Väitöstutkimukseni ensimmäisessä osatutkimuksessa tutkin, millaisia perusopetukseen kohdistuvia yhteistyömuotoja kaupallisten edu-bisnestoimijoiden ja julkisten toimijoiden välillä on sekä millaisia ajatuksia kaupallisilla toimijoilla on tästä yhteistyöstä nyt ja tulevaisuudessa.

Edu-bisnestoimijoiden haastattelujen (N=13) analyysin mukaan edu-bisnesyritykset ja julkinen sektori ovat vuorovaikutuksessa monella tapaa. Yritykset toimittavat tuotteita ja palveluita julkisen sektorin tarpeeseen. Suomen koulutuksen tarjoajien ollessa pitkälti julkisia toimijoita, edu-bisnestoimijoiden Suomen asiakaskunta koostuu myös suurilta osin julkisista toimijoista. Toisin sanoen, koulu tai kunta maksaa yritykselle sen tuotteiden, kuten oppikirjojen, digitaalisten oppimateriaalien tai sovellusten käytöstä. Yrityksillä voi myös olla lisenssisopimuksia koulun tai tietyn alueen kaikkien koulujen kanssa. Tuotteiden ja palveluiden ostamisen lisäksi julkinen sektori rahoittaa koulutusliiketoimintaa esimerkiksi apurahojen, kuten Business Finlandin tai Opetushallituksen avustusten, muodossa. Rahoittamalla edu-bisnesten toimintaa ja ostamalla heidän tuotteita, julkinen sektori luo edu-bisnekselle edellytyksiä toimia ja kasvaa. Toisin sanoen, julkinen sektori fasiltoi edu-bisnestä Suomessa.

Edu-bisnestoimijoiden ja julkisen sektorin yhteistyötä on myös edu-bisnestoimijoiden asiantuntijaroolit julkisella sektorilla. Haastatellut toimijat tuottivat lausuntoja ajankohtaisiin koulutukseen ja sen politiikkaan kytkeytyviin keskusteluihin sekä kouluttivat koulutuksen järjestäjiä ja muita alan ammattilaisia. Esimerkiksi kansainväliseen New Pedagogies for Deep Learning –ohjelmaan kytkeytyvät Edita ja Microsoft tarjoavat koulutusta opettajille. Microsoftilla on esimerkiksi ohjelmia ja toimintaa opettajien ammatilliseen kehittämiseen, joissa keskitytään muun muassa ”2000-luvun learning designin hyödyntämiseen omien oppituntien suunnittelussa” (Microsoft). Yritysten ja opettajien yhteistyö on molemminpuolista. Haastateltavien

mukaan opettajat voivat toimia edu-bisnestuotteiden arvioijina, kehittäjinä ja mainostajina. Esimerkiksi Education Alliance Finland hyödyntää opettajia ”freelance” arvioijina eli yritys maksaa opettajalle tietyn tuotteen arvioimisesta yrityksen arviointitavan mukaisesti. Opettajilla voi olla myös tärkeä rooli tuotteiden jalkauttamisessa kouluihin esimerkiksi vaikuttamalla kunnan päätöksentekoon. Yritykset ja koulut tekevät yhteistyötä myös erilaisissa julkisen sektorin aloittamisissa, koordinoimissa tai rahoittamisissa projekteissa, kuten MPASSid, DigiOne, EduCloud Alliance ja 6Aika. Näistä ”Suomen suurimpien kaupunkien yhteistyöstrategia” 6Aika<sup>5</sup> mainittiin haastatteluissa useimmin ja edu-bisnestoimijat kuvasivat sitä hyväksi keinoksi päästä kouluihin testaamaan ja kehittämään edu-bisnestuotteita aidossa luokahuoneympäristössä. Sallimalla pääsyn julkisiin kouluihin julkinen sektori mahdollistaa edu-bisneksen kehittymisen ja kasvun Suomessa ja helpottaa yritysten pääsyä kansainvälisille markkinoille, kuten EdTech Finlandin edustaja selitti:

*”Edtech-alan yritykset näkee et Suomessa ei ole niille riittävästi bisnestä tai riittävästi markkinaa et ne pärjäis jatkossa, niin ne kokee et on välttämätöntä saada se referenssi Suomesta. Et ihan suoraan sanottuna moni yritys on lähteny kehittää palvelua suoraan ulkomaille, mutta ne halua sen referenssin Suomesta siks et se on nopee. Suomessa ollaan kuitenkin aika ketterii ja varsinkin jos pääsee tai lähtee vaik siihen 6aikaan Nopeat kokeilut -hankkeeseen, et sen kautta voi saada jonkunlaisen hyvän referenssin, jolla voi sit mennä ulkomaille helpommin.” (EdTech Finland)*

Edellä mainittujen erilaisten yhteistyöprojektien lisäksi yrityksillä on mahdollisuus hakea Education Finland -ohjelman jäseneksi. Education Finland on koulutusviennin ohjelma, jota opetus- ja kulttuuriministeriö rahoittaa ja Opetushallitus koordinoi. Haastateltavat, joista monen edustama yritys oli Education Finlandin jäsen, selittivät Education Finlandin toimivan hyödyllisenä linkkinä suomalaisten EdTech-yritysten ja ulkomaisten valtioiden välillä. Education Finlandin ohjelmajohtaja kertoi haastattelussa, miten julkisena toimijana ohjelman on helpompi olla yhteydessä kansainvälisiin ostajiin ja näin linkittää ostajat jäsenyrityksiinsä. Tällainen tuki valtiojohtoiselta ohjelmalta verkostoineen ja ohjelman myötä myös suomalaiselta koulutusbrändiltä vahvistaa edu-bisnesten mahdollisuutta myydä tuotteitaan globaalisti.

Virallisen yhteistyön lisäksi edu-bisneksillä on myös epävirallisempia yhteyksiä keskeisiin julkisen sektorin toimijoihin, kuten Opetushallitukseen. Monet haastateltavista raportoivat jatkuvasta vuorovaikutuksesta edu-bisnesyritysten ja Opetushal-

<sup>5</sup> Forum Virium. 2024. 6Aika – Suomen suurimpien kaupunkien yhteistyöstrategia. <https://forumvirium.fi/projektit/suomen-suurimpien-kaupunkien-yhteistyostrategia/> Luettu 13.06.2024.

lituksen välillä. Haastateltavien mukaan Opetushallitus on aktiivinen ottamaan yhteyttä yrityksiin heidän asiantuntijuuteensa liittyen. Sanoma Pro:n edustaja kuvaili Opetushallituksen ja yritysten välisen yhteistyön kaltaisen toiminnan olevan kansainvälisesti harvinaista:

*”täähän [Opetushallituksen kanssa tehtävä yhteistyö] on itse asiassa aika harvinaista -- että virkamiehet ja tämmönen yksityinen sektori keskustelee ja tekee yhteistyötä -- Tätä ei tapahdu monessa maassa, mä en tiedä, että ainakaan meidän viitekehityksessä missään tapahtuu tämmöstä.”* (Sanoma Pro)

Opetushallitus, joka pitää yhteyttä ja vuorovaikutusta yllä julkisen sektorin ja edu-bisnesyritysten välillä, tukee yritysten toimintaa avaamalla yhteydet suomalaisiin julkisiin kouluihin sekä ulkomaisiin valtioihin. Nämä yhteistyömuodot edu-bisnesyritysten ja julkisen koulutuksen välillä synnyttävät yhteyksiä yli sektorirajojen ja niitä hämärtäen. Yhteyksien avulla yksityinen sektori ja julkinen sektori työskentelevät kohti omia ja yhteisiä tavoitteitaan.

Analysoin osatutkimuksessa myös haastateltujen kaupallisten toimijoiden ajatuksia julkisen kanssa tehtävästä yhteistyöstä nyt ja tulevaisuudessa. Toimijat toivoivat julkisen sektorin mahdollistavan ja tukevan koulutusliiketoimintaa Suomessa eri tavoin. Yhtenä ongelmana edu-bisnekset kokivat pääsyn julkisen sektorin hankintaprosesseihin. Haastateltavat kertoivat vakiintuneiden toimijoiden, kuten yliopistojen ja kustantamojen dominoivan markkinoita, jolloin pienempien koulutusyritysten on vaikeaa päästä hankintaketjujen osaksi. Innovaatioprojektit, kuten mainittu 6Aika, ovat helpottaneet yritysten pääsyä kouluihin, mutta projektien jatkuvuus on ollut analyysin mukaan haasteena yrityksille. Haastatellut toimijat kaipasivat avoimempaa ja reilumpaa kilpailua julkisen sektorien hankintaprosesseihin, mutta enemmän yhteistyötä koulutusvientiin. Toimijat tahtoivat mukaan korkeakoulujen koulutusvientiprojekteihin ja niin kutsuttu ekosysteeminen koulutusvientikoettiin oikeaksi tavaksi viedä suomalaista koulutusta tuotteineen ulkomaille. Haastatellut edu-bisnekset kokivat Education Finlandin perustamisen hyvänä keinona koulutusviennin yhteistyöhön valtion tuella. Koulutusvientiin liittyen toimijat ilmaisivat yritysten haasteet kasvaa ja menestyä kotimarkkinoilla, minkä vuoksi kasvua on haettava ulkomailta. Toimijat kaipasivat kotimarkkinoille parempia mahdollisuuksia harjoittaa liiketoimintaa, sillä se koettiin liian rajoitetuksi. Kotimarkkinoiden laajentumiseksi toimijat ehdottivat julkisen rahoituksen lisäämistä koulutussektorilla. Lisärahoituksella kunnat ja koulut voisivat haastateltavien mukaan hankkia helpommin yrityksiltä maksullisia tuotteita ja palveluita, kuten koulutuksia.

Osa haastateltavista koki Suomessa olevan vastahakoisuutta kouluissa tehtävää liiketoimintaa kohtaan, ja he toivoivatkin julkiselta sektorilta ja ihmisiltä yleisemmin myötämielisyyttä. Haastatteluissa edu-bisnesyrityksiä ja heidän tuotteitaan

kuvattiin usein uusina ja innovatiivisina, kun taas julkisia kouluja paikallaan polkevina. Kuitenkin toimijat kokivat muutosta yleisessä asenteessa yritysten kanssa tehtävää yhteistyötä kohtaan hyväksynnän ja avoimuuden suuntaan, kun koulut ovat avanneet oviaan yhteistyölle. Lisääntynyt mielenkiinto ja hyväksyntä kulkevat käsi kädessä lisääntyneiden julkisen ja yksityisen sektorin yhteistyömuotojen kanssa.

Haastatellut toimijat olivat pitkälti samaa mieltä Suomessa koulutusliiketoimintaan kytkeytyvistä teemoista, mutta opettajien autonomia jakoi mielipiteitä. Osa toimijoista peräänkuulutti opettajien entistä parempaa osallistamista erilaisiin prosesseihin esimerkiksi digitalisaatioon liittyen. Yksi haastateltavista painotti, miten opettajien käyttämä aika ja tekemä työ on otettava huomioon näissä yhteiskehittämishankkeissa ja toinen, miten yhteistyö on tehtävä kuntien ja koulujen tarpeita, visioita ja strategiaa kunnioittaen. Osa haastateltavista puolestaan toivoi valtion taholta ohjattua päätöksentekoa koulutusteknologian hankitaan ja käyttöön liittyen. Toimijat ehdottivat, että Opetushallitus voisi myöntää ”kumileimoja” valitsemilleen tuotteille tai suosittelua tiettyjä tuotteita kouluille tai opettajille. Kolme haastateltavaa toimijaa ilmaisi opettajien suuren autonomian olevan hyvä asia ja vahvuus, mutta vaikeuttavan edu-bisnestä, kun tuotteita pitää myydä erikseen yksittäisille kouluille ja opettajille. EdTech Finland kuvasi tätä dilemmaa seuraavasti:

*”Suomes ei pysty kaataa ylhäältä päin mitään - kaikki pitää mennä alhaalta päin. Ja se on sen suomalaisen koulutusjärjestelmän vahvuus ja se tekee siitä niin hyvän, mut se on yrityksille tosi iso päänvaiva. Et sen kunnioittaminen samalla kun sä yrität tehdä bisnestä...”*

Toimijat vaikuttivat pohtineen liiketoiminnan vaikutusta opettajiin ja heidän autonomiaansa. Osa lähestyi liiketoimintaa juuri opettajien valtaa ja osallisuutta lisäämällä, kun taas toiset halusivat ylemmille päättäjätahoille enemmän valtaa sanella opettajille, mitä tuotteita kouluissa tulisi ottaa käyttöön. Jälkimmäisessä tapauksessa opettajan autonomia vähenisi, jolloin julkinen toimija, kuten Opetushallitus voisi vallallaan vahvistaa edu-bisneksen asemaa julkisissa kouluissa ”edu-ekosysteemin” toiveiden mukaisesti.

## 6.2 Nuori koulutusliiketoimintaverkosto koulutusvientiin (Osatutkimus/artikkeli II)

Toisessa osatutkimuksessa tutkimme Lauri Luodon, Tuire Palosen ja Piia Seppäsen kanssa koulutusliiketoimintaverkostoa ja sen ryhmittymiä Suomessa. Tutkimusasetelma ja -aineisto muodostui kolmenlaisista toimijoista: verkostoperiaatteella toimivista koulutusliiketoimintaan kytkeytyvistä yhteysorganisaatioista (EdTech Finland,

Education Finland, Koulu.me ja Nordic EdTech Forum), näihin yhteysorganisaatioihin kuuluvista koulutusalan yrityksistä (N=174) sekä näiden yritysten hallituksissa vaikuttavista henkilöistä (N=739).

Yhteysorganisaatioiden jäsenien avulla tarkasteltuna koulutusliiketoiminnan toimiala näyttäytyy melko nuorena, ja se koostuu liikevaihdon ja henkilöstömäärien perusteella pääosin pienistä yrityksistä. Osatutkimuksessa II tarkastelemamme koulutusliiketoiminnan yhteysorganisaatiot on perustettu vuosina 2015–2020, mikä osaltaan kuvaa viime vuosina kasvanutta kiinnostusta koulutuksen liiketoimintalaan ja tarvetta sen verkostoitumiseen. Yhteysorganisaatioiden jäsenyritykset edustavat erilaisia koulutusliiketoimijoita, kuten korkeakouluja, ammattioppilaitoksia ja muita koulutuksen järjestäjiä, koulutusteknologiayrityksiä, koulutusvientiin erikoistuneita yrityksiä, valmennuskurssiyrityksiä sekä erilaisia konsultointi- ja ohjelmistoyrityksiä.

Koulutusliiketoimintaa tukevien ja edistävien yhteysorganisaatioiden 174 jäsenyrityksen muodostama koulutusliiketoimintaverkosto näyttää jakautuvan kolmeen, kuitenkin toisiinsa linkittyneeseen, osaan:

1. Pelkästään Education Finlandin jäseneksi liittyneisiin, liikevaihdoltaan ja henkilömäärältään aineiston suurimpiin yrityksiin, joihin lukeutuu korkeakouluja ja muita koulutuksen järjestäjiä sekä kustantamot Sanoma Pro Oy ja Otava Kustannusosakeyhtiö
2. Pääosin pieniin, koulutusteknologiaan kytkeytyviin yrityksiin, jotka ovat liittyneet kolmeen tai neljään yhteysorganisaatioon
3. Vaihtelevan kokoiisiin yrityksiin, jotka ovat liittyneet vain yhteen tai kahteen yhteysorganisaatioon, joista vähintään toinen on Education Finland tai EdTech Finland.

Education Finland poikkeaa selvästi muista yhteysorganisaatioista muita suuremman jäsenmäärän, jäsenien liikevaihdon sekä jäsenien henkilöstömäärien osalta. Education Finlandin jäseniin lukeutuu suurin osa suomalaisista korkeakouluista, jotka myyvät lähinnä tutkintoja ja pätevyyyksiä. Korkeakoulut eivät ole osallisena missään muussa koulutusliiketoiminnan yhteysorganisaatiossa. EdTech Finlandin, Koulu.me:n ja N8:n jäsenyritysten liikevaihtojen mediaanit ovat 138 000–208 000 euron välillä, ja ovat reilusti pienempiä kuin Education Finlandin jäsenyritysten liikevaihtojen 655 000 euron mediaani. Noin joka neljäs yritys (24 %) kuului useampaan kuin yhteen yhteysorganisaatioon. Kolmeen tai neljään yhteysorganisaatioon kuuluvat yritykset olivat usein kooltaan pienempiä kuin ne yritykset, jotka ovat liittyneet vain yhteen yhteysorganisaatioon. Useampaan yhteysorganisaatioon kuuluvilla yrityksillä on verkostoasemansa kautta lyhyt etäisyys valtaosaan muista yrityksistä. Useisiin yhteysorganisaatioihin liittyminen näyttäisi olevan yrityksen keino hankkia verkostosta resursseja oman toimintansa kasvattamiseen. Education Finlan-

din kaikista jäsenistä neljäsosa (26 %) on Tilastokeskuksen (2022) oppilaitosrekisteriin merkittyjä oppilaitoksia. Vain yksi oppilaitosrekisterin oppilaitos, Rastor College, kuuluu johonkin toiseen yhteysorganisaatioon, Edtech Finlandiin. Kahdessa muussaa yhteysorganisaatiossa ei ole ollenkaan Tilastokeskuksen oppilaitosrekisteriin merkittyjä oppilaitoksia jäseninä.

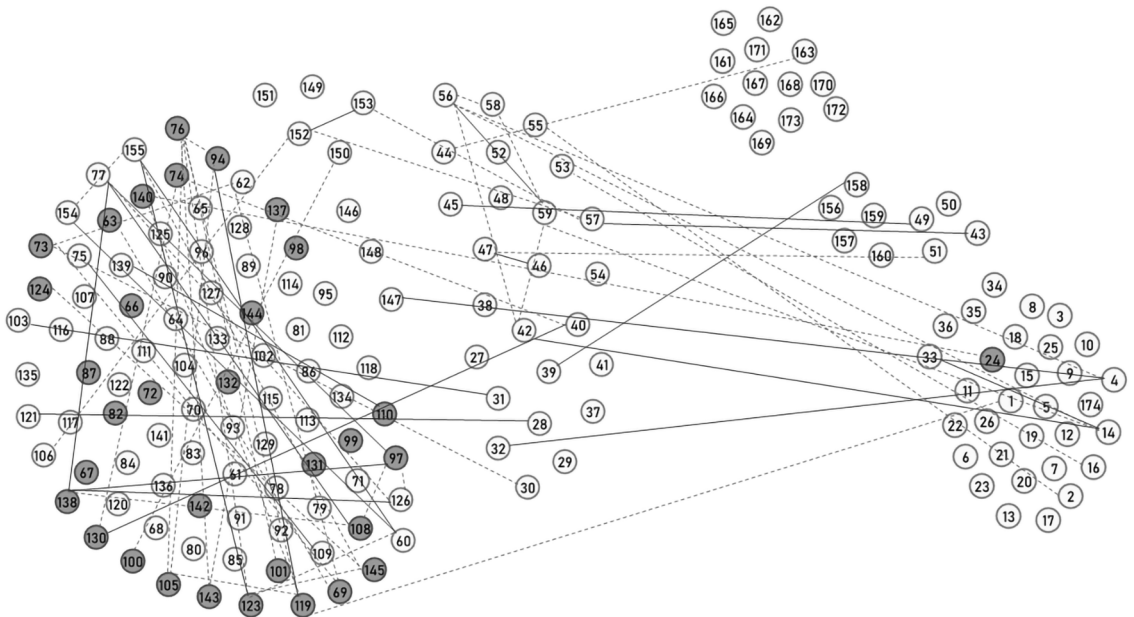
Aineistossa 24 hallitusjäsenellä oli hallituspaikka useammassa kuin yhdessä jäsenyrityksen hallituksessa. Vain yhdellä henkilöllä oli hallituspaikka kolmessa jäsenyrityksessä ja 23:lla henkilöllä oli hallituspaikka kahdessa jäsenyrityksessä. Jäsenyritysten välille muodostui näin ollen 24 suoraa yhteyttä, joiden kautta 40 jäsenyritystä yhdistyi toisiinsa. Kaikki suorat yhteydet ovat yhteydessä johonkin Education Finlandin jäsenyrityksistä. Yhteyksistä 11 on pelkästään Education Finlandiin kuuluvien yritysten välillä, joista kymmenen on korkeakouluja tai muita koulutuksen järjestäjiä. Verkoston tiheydellä ilmaistaan, kuinka moni verkoston toimija on yhteydessä toisiinsa suhteessa verkoston suurimpaan mahdolliseen yhteyksien määrään. Dikotomisessa verkostossa tiheysluvulla 1 tarkoitetaan täyttä verkostoa, jossa kaikki toimijat ovat suoraan yhteydessä toisiinsa. Tiheysluvun 0 saavassa verkostossa toimijat eivät ole ollenkaan toisiinsa yhteydessä. (Johanson ym. 1995, 47–48.) Tutkimuksemme kohteena olevan verkoston tiheys suorien päällekkäisjäsenyyksien avulla laskettuna on 0,002, eli erittäin harva. Tutkimuksessa kuvattu koulutusliiketoimintaverkosto ei siis ole mainittavasti verkottunut hallitusjäsenien päällekkäisjäsenyyksillä mitattuna. Tätä kuvaa myös se, että 739 hallitusjäsenestä 715 henkilöä toimi pelkästään yhden jäsenyrityksen hallituksessa.

Kun kahden eri jäsenyrityksen hallitusjäsenet tai toimitusjohtajat toimivat samassa aineiston ulkopuolisen yrityksen hallituksessa, muodostuu jäsenyritysten välille epäsuora yhteys. Osa epäsuorista yhteyksistä muodostuu sellaisten yritysten välillä, joilla on jo suora yhteys toisiinsa. Uusia yhteyksiä, joissa kahden eri jäsenyrityksen hallitusjäsenet toimivat yhdessä jäsenyrityksen ulkopuolisen yrityksen hallituksessa muodostui 44 kappaletta. Näissä 44 yhteydessä on mukana 50 eri jäsenyritystä. Suorien yhteyksien tapaan, epäsuorat yhteydet jäsenyritysten välillä ovat pitkälti kerääntyneet Education Finlandin jäsenyritysten välille. Kun huomioidaan sekä suorat että epäsuorat yhteydet jäsenyritysten välillä yhteyksiä on yhteensä 68. Näiden yhteyksien myötä syntyvän verkoston tiheys on 0,005. Verkosto on siis tiheämpi kuin pelkkien suorien yhteyksien kautta syntyvä verkosto, mutta edelleen varsin harva.

Hallitusten päällekkäisjäsenyyksien muodostamat yhteydet jäsenyritysten välille mukailevat yhteysorganisaatiojäsenyyksien jaottelua siten, että yhteydet muodostuvat pitkälti Education Finlandin jäsenten välille. Sekä suorat että epäsuorat yhteydet ovat pitkälti kerääntyneet Education Finlandiin kuuluvien yritysten välille, eli hallitusten päällekkäisjäsenyyksien verkostoituneimmat koulutusliiketoimijat ovat osallisena valtion vetämässä koulutusviennin edistämisessä. Kuvassa 2 suorat yhteydet on



kuvattu yhtenäisillä viivoilla ja epäsuorat yhteydet katkoviivoilla. Valkoisella ympyrällä on merkitty yritykset ja mustalla ympyrällä Tilastokeskuksen (2022) oppilaitosrekisteriin kuuluvat oppilaitokset. Kuvan 2 vasemmalla puolella näkyvät Education Finlandin jäsenyritykset. Oikeassa reunassa ovat muiden yhteysorganisaatioiden jäsenyritykset (ylimpänä Nordic EdTech forum N8, keskellä Koulu.me ja alimpana EdTech Finland), ja keskellä näkyvät useampaan yhteysorganisaatioon kuuluvat yritykset. Numeroita vastaavat yritykset on listattu liitteessä 4.



**Kuva 2.** Jäsenyritysten hallitusten päällekkäisjäsenyydet neljässä yhteysorganisaatiossa (Edtech Finland, Education Finland, Koulu.me ja Nordic EdTech Forum) (Artikkeli II, s. 472).

### 6.3 Kriisin siivittämänä kohti digitaalisempaa ja kaupallisempaa koulua (Osatutkimus/artikkeli III)

Kolmannessa osatutkimuksessa tutkin yhdessä kansakirjoittajani Anna Hoganin kanssa miten aiemmista tutkimuksista tutut suomalaiset edu-bisnestoimijat reagoivat koronaviruspandemiaan ja sen aiheuttamaan koulutilojen sulkuihin sekä millaisia uusia edu-bisnestoimijoita tai aloitteita syntyi vastauksena pandemiaan.

Suomessa koulut suljettiin koronaviruspandemian leviämisen hidastamiseksi kahden päivän varoitusajalla, kahdeksi kuukaudeksi (18.3.–13.5.2020). Opetushalli-

tuksen<sup>6</sup> (4.8.2020) mukaan suomalaiset peruskoulut tukeutuivat monikansallisten koulutusteknologiayritysten, kuten Googlen ja Microsoftin, infrastruktuuriin etäopetuksen toteuttamiseksi. Kesäloman jälkeen elokuussa 2020 koulut palasivat lähiopetukseen, mutta perusopetuslakiin tehdyn väliaikaisen muutoksen myötä koulutuksen tarjoajat pystyivät siirtymään tarvittaessa etäopetukseen (Opetus- ja kulttuuriministeriö 25.7.2020)<sup>7</sup>.

Tutkimuksessa analysoimme suomalaisten edu-bisnestoimijoiden (N=20) tuottamaa internet-aineistoa maaliskuun 2020 puolivälistä lokakuun 2020 loppuun asti. Analysoimme toimijoiden reaktioita koronaviruspandemiaan ja koulutilojen sulkemiseen sekä lähiopetukseen palaamiseen kesälomien jälkeen. Osatutkimuksen tulokset jakautuvat kahteen pääteemaan: 1) Suomalaisen peruskoulutuksen uudelleen kuvittelu digitaalisempana (minkä myötä myös kaupallisempana) ja 2) suomalainen koulutus(tuote)vienti verkostona tuottojen kerryttämiseksi. Nämä tutkimuksen pääteemat ovat tiivisti toisiinsa kytkeytyneitä ja osittain päällekkäisiä.

Suurin osa tässä tutkimuksessa seuratuista edu-bisneksistä reagoivat aktiivisesti koronaviruspandemiaan ottamalla kantaa sen tuomiin haasteisiin ja mahdollisuuksiin ja miten se mahdollisesti luo kestäviä uudistuksia opetukseen ja oppimiseen. Kuntien teknologiakonsulttiyritykset, kustantamot, Microsoft ja HundrED puhuivat pandemian pitkäaikaisista vaikutuksista koulutukseen painottaen teknologian roolia. Monet näistä toimijoista viittasivat niin kutsuttuun digiloikka- termiin. ”Digiloikka” retoriikkaa on käytetty digitalisaation edistämiseksi oppimisympäristöissä ja pedagogiikassa sekä koulutuksen ja talouselämän välisen yhteyden vahvistamiseksi (Saari & Säntti 2018; Tervasmäki & Tomperi 2018). Nämä edu-bisnekseen kytkeytyvät toimijat tunnistivat pandemian vakavaksi kriisiksi, mutta samaan aikaan etäopetusajaksi nähtiin mahdollisuutena kiihdyttää digiloikkaa ja testata etäopetustuotteita käytännössä. Koronakriisin varjolla ehdotettiin myös digitaalista koulutusjärjestelmää. Jyväskylän yliopiston professorit Martti Lehto (Kyberturvallisuus) ja Pekka Neittaanmäki (Laskennalliset tieteet; UNESCO Chair on Digital Platforms for Transforming Economies) esittelivät visioimansa digitaalisen koulujärjestelmän, joka julkaistiin otsikolla ”Suomeen tekoälytuettu digitaalinen SOTE- ja koulujärjes-

<sup>6</sup> Opetushallitus. 4.8.2020. Lukuvuoden alun mediatilaisuus 4.8. <https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/osa1mediatilaisuus-4.8.-aineistot-toimittajille.pdf> Luettu: 29.10.2020

<sup>7</sup> Opetus- ja kulttuuriministeriö. 5.7.2020. Valtion erityisavustus varhaiskasvatukseen ja esi- ja perusopetukseen koronaviruksen (COVID-19) aiheuttamien poikkeusolojen vaikutusten tasoittamiseksi lukuvuodelle 2020-2021. <https://okm.fi/-/valtion-erityisavustus-varhaiskasvatukseen-ja-esi-ja-perusopetukseen-koronaviruksen-COVID-19-aiheuttamien-poikkeusolojen-vaikutusten-tasoittamiseksi-1> Luettu: 29.10.2020

telmä 2025”. Lehto ja Neittaanmäki (Jyväskylän yliopisto 12.5.2020)<sup>8</sup> argumentoivat, että ”koronapandemian aiheuttamasta etäopetusjaksosta pitää kerätä kaikki kokemukset – [joiden] pohjalta Suomen on rakennettava kaikkia kouluasteita koskeva kansallinen tekoälytuettu digitaalinen koulutusjärjestelmä samanaikaisesti SOTE-IT –järjestelmän kanssa”. Tavoitteena on luoda ”uusi globaali läpimurto”, joka voi tukea perinteistä koulua tai jopa korvata sen.

Koulutuksen digitaalisen uudelleenkuittelun lisäksi aineistossa keskeisenä teemana analyysimme mukaan oli suomalaiset koulutusteknologia-verkostot, jotka tarjosivat suomalaisia ”ratkaisuja” globaaliin kriisiin tuottojen tavoittelemiseksi, hyödyntäen suomalaisen koulutuksen maailmanlaajuista hyvää mainetta. Monet tutkimuksessa seuratuista toimijoista vastasivat koronaviruspandemian aiheuttamaan tilanteeseen nopeasti, näennäisen yhtenäisenä verkostona jakaen esimerkiksi linkkejä toistensa etäopetusmateriaaleihin. Toimijat viestivät lähinnä englanniksi eli oletettavasti kansainväliselle yleisölle. Esimerkiksi HundrED teki yhteistyötä OECD:n kanssa *Quality Education for All During COVID-19* -raportissa, jossa pohdittiin koulutuksen tulevaisuutta etenkin teknologian ja kansainvälisen yhteistyön näkökulmasta ja tarjottiin ”ratkaisuksi” erilaisia ”resursseja” ja ”innovaatioita”. Osoituksena nopeasta suomalaisten koulutusteknologiayritysten yhteistyöstä perustettiin Koulu.me sivusto 16.3.2020. ”Innovaatiokonsultointiyritys” Spinversen perustamalla Koulu.me sivustolla esiteltiin suomalaisten koulutusteknologiayritysten tuotteita, joita tarjottiin osittain tai kokonaan ilmaiseksi. Sivusto on englanninkielinen ja se korostaa suomalaista koulutuksen menestysbrändiä. Opetushallituksen koordinoiman Education Finland -koulutusvientiohjelman sivuilla mainostettiin myös tätä Koulu.me sivustoa, mikä osoittaa sen, että Suomessa tämä julkisten ja yksityisten toimijoiden muodostama edu-ekosysteemi toimii yhdessä ja se nojaa Suomen maa-kuvaan:

*”The applications and resources accessible via the Koulu.me portal provide an excellent snapshot of what the Finnish educational technologies have to offer. The applications are based on the successful Finnish education system, and many of the apps are already widely used in schools both in and outside Finland.”* (Education Finland 2020)

Tällaiset verkostot ja yhteistyöt eivät pelkästään pyri varmistamaan oppimisen jatkumista kriisin aikana, vaan edistävät koulutusteknologian käyttöönottoa laajem-

<sup>8</sup> Jyväskylän yliopisto. 12.5.2020. Suomeen digitaalinen tekoälytuettu koulutus- ja oppimisjärjestelmä ensimmäisenä maailmassa. <https://www.jyu.fi/fi/ajankohtaista/arkisto/2020/05/suomeen-digitaalinen-tekoalytuettu-koulutus-ja-oppimisjarjestelma-ensimmaisena-maailmassa> Luettu: 29.10.2020.

min (Williamson & Hogan 2020). Verkostot mahdollistavat edu-bisnestoimijoiden tuotteiden laajemman levikin ja yritysten pääsyn koulutuksen markkinoille niin Suomessa kuin ulkomaillakin. Suomalaiset edu-bisnekset pystyivät hyödyntämään koronaviruskriisiä suomalaisten EdTech-tuotteiden markkinointiin kansainvälisesti sekä vaikuttamaan kriisin myötä kansalliseen koulutuspolitiikkaan, siten että se olisi suopeampi liiketoiminnan pidemmän aikavälin tavoitteille.

Toimijat artikuloivat pysyvämpää, pidemmän aikavälin visiota suomalaiselle koulutukselle, joka on digitaalisempi ja näin ollen riippuvaisempi kaupallisten toimijoiden tuotteista ja palveluista. Tätä visioita kierrätetään ja tuetaan verkostoissa, jotka muodostuvat samanhenkisistä, digitaalisempaa koulutuksen tulevaisuutta kannattavista edu-bisnestoimijoista. Tässä visiossa todennäköisesti siirrytään fyysisistä luokkahuoneympäristöistä kohti verkossa toimivia oppimisympäristöjä ja hybridejä koulutusjärjestelmiä.

## 6.4 Osatutkimuksien yhteenveto

Tämän väitöstutkimuksen tavoitteena on tarkastella, millainen koulutusliiketoimintaverkosto Suomessa on ja analysoida koulutusliiketoimintaverkoston ja julkisen peruskoulun suhdetta.

Analyysin perusteella Suomessa on kohtalaisen nuori koulutusliiketoimintaverkosto, johon kuuluu monenlaisia toimijoita, kuten korkeakouluja, koulutusteknologiayrityksiä, konsultointiyrityksiä, koulutusvientiin erikoistuneita yrityksiä, valmennuskurssiyrityksiä, ohjelmistoyrityksiä ja kustantamoja. Valtio on erityisesti Opetushallituksen osalta keskeinen ja vaikutusvaltainen koulutusliiketoimintaverkoston toimija.

Kuten osatutkimuksessa I analysoin, koulutusliiketoimijoiden toiminta kytkeytyy julkisen sektorin kanssa tehtävään yhteistyöhön, ja edu-bisnestoimijat toivovat tämän edu-bisnekselle myötämielisen yhteistyön lisäämistä. Yhteistyön muodostama koulutusliiketoiminnan verkosto pyrkii kaikkien osatutkimuksien tulosten mukaisesti erityisesti kansainväliseen koulutusvientiin. Opetushallituksen koordinoima Education Finland on suuri yhteysorganisaatio, joka on verkostoitunut niin suomalaisiin koulutusliiketoimijoihin, kuten korkeakouluihin ja koulutusteknologiayrityksiin, kuin ulkomaisiin valtioihin ja edelleen kansainvälisiin koulutusmarkkinoihin (osatutkimukset I ja II). Education Finlandin ja sen myötä Opetushallituksen tuki koulutusviennille on edu-bisnestoimijoille keskeistä, mikä näkyy paitsi Education Finlandin vaikutusvaltaisessa verkostoasemassa, mutta myös koulutusliiketoimijoiden toiveissa niin kutsuttuun ekosysteemiseen koulutusvientiin (osatutkimukset I ja II). Myös suomalaisen koulutusmenestyksen muovaama Suomen maabrändi on tärkeä myyntivaltti koulutusviennissä. Kolmannessa osatutkimuksessa tarkasteltiin edu-bisnestoimijoiden reaktioita koronaviruspandemiaan. Toimijat reagoivat pande-

mian aiheuttamaan etäopetustilanteeseen nopeasti tarjoamalla etäopetus ja -oppimis-  
materiaaleja maailmanlaajuisesti suomalaiseen koulutusmaineeseen nojaavana ver-  
kostona.

Koulutusliiketoimintaverkosto ja sen toimijat Suomessa pyrkivät kansainvälisen  
koulutusviennin lisäksi ja myös sen takia vaikuttaman myös kansalliseen koulutus-  
järjestelmään. Liiketoiminnan harjoittaminen Suomessa koettiin liian rajoitetuksi.  
Toimijat toivovat julkisen sektorin edistävän mahdollisuuksia avoimempaan ja rei-  
lumpaan kilpailuun kotimarkkinoilla, jotta liiketoimintaa olisi helpompi harjoittaa ja  
yritykset voisivat kasvaa kotimarkkinoilla. Ongelmana on toimijoiden mukaan ollut  
yliopistojen ja kustantamojen hallitseva asema markkinoilla, jolloin pienempien yri-  
tysten on ollut vaikea kilpailla näiden kanssa. Osatutkimuksessa II korkeakoulut ja  
esimerkiksi Sanoma Pro ovat jäsenyrityksinä juuri Opetushallituksen Education Fin-  
landissa. Opettajien vahva autonomia suomalaisessa peruskoulujärjestelmässä oli  
yksi toimijoita puhuttanut liiketoiminnan rajoite. Osa toimijoista ehdotti, että julki-  
nen toimija, kuten Opetushallitus, voisi sanella opettajille, mitä tuotteita kouluissa  
tulisi ottaa käyttöön, jotta tuotteita ei tarvitsisi myydä erikseen yksittäisille opetta-  
jille.

Kaikissa osatutkimuksissa on nähtävissä se, miten julkista koulutusta ei haluta  
poistaa tai sen kanssa kilpailla vaan Suomen julkisista kouluista halutaan edu-bis-  
nesyrityksille suotuisampia: digitaalisempia, avoimempia tuotekehittelyyn ja kilpai-  
luun sekä ponnahduslautoja globaaliin kasvuun. Koulutusliiketoimijat kuvasivat  
suomalaista julkista peruskoulua vanhanaikaiseksi, johon he tarjoavat ratkaisuksi  
yritysten tuottamia koulutusteknologian tuotteita (osatutkimus I ja III). Koulutuslii-  
ketoimijat kokivat analyysin mukaan koronaviruspandemian paitsi kriisinä, mutta  
myös mahdollisuutena tehdä ”digiloikka” eli muovata suomalaista koulutusjärjestel-  
mää digitaalisemmaksi tai jopa kokonaan digitaaliseksi (osatutkimus III). Toimijat  
viestivät näitä suomalaisen peruskoulun tulevaisuuden kuvia osatutkimuksen I haas-  
tatteluissa ja osatutkimuksessa III analysoiduissa internet-dokumenteissa. Lisäksi  
toimijat osallistuvat erilaisissa asiantuntijarooleissa koulutuksen ja sen politiikan  
muovaamiseen esimerkiksi antamalla lausuntoja. Koulutusliiketoimijoilla on myös  
epävirallisia yhteyksiä koulutuspoliittisiin toimijoihin, kuten Opetushallitukseen.

Koulutusliiketoimijoiden muodostama verkosto, jossa julkinen sektori on vah-  
vasti osallisena, edistää koulutusliiketoimintaa Suomessa ja suomalaisen koulutuk-  
sen vientiä ulkomaille. Koulutusliiketoimijoiden mukaan sekä koulutusliiketoimin-  
taan keskittyvä yhteistyö julkisen ja yksityisen sektorin välillä että mielenkiinto ja  
hyväksyntä koulutusliiketoimintaa kohtaan on lisääntynyt. Viralliset ja epäviralliset  
yhteistyömuodot yritysten ja julkisen koulutuksen välillä synnyttävät sektorirajoja  
ylittäviä ja hämärtäviä verkostoja.

# 7 Pohdinta

Tässä luvussa tarkastelen tutkimuksen tuloksia suhteessa tutkimuksen tavoitteeseen ja aiempaan tutkimuskirjallisuuteen. Lisäksi arvioin tutkimusta ja tuotetun tiedon rajoja sekä pohdin mahdollisia jatkotutkimuksen aiheita.

## 7.1 Julkisen koulutuksen pehmeä yksityistäminen Suomessa

Väitöstutkimukseni kolme osatutkimusta muodostivat verkostoetnografisen kokonaisuuden, jonka avulla olen tarkastellut millainen koulutusliiketoimintaverkosto Suomessa on sekä sen suhdetta julkiseen peruskouluun. Osatutkimuksien synteessä väitän, että Suomen koulutusliiketoimintaverkosto on muovannut ja pyrkii jatkossakin muovaamaan julkista sektoria liiketoiminnalle edullisemmaksi, mikä on osoitus suomalaisen julkisen koulutuksen pehmeästä yksityistämisestä (Cone & Brøgger 2020). Pehmeän yksityistämisen käsite on osuva kuvaamaan sitä, miten suomalainen peruskoulujärjestelmä on edelleen julkinen, mutta yksityisen sektorin osallistuminen on valtion antaman tuen, yhteistyön ja siitä syntyvän verkoston kautta integroitu julkiseen koulutushallintoon. Pehmeä yksityistäminen muovaa julkista koulutussektoria uudelleenlaiseksi, vaikka ulkoista järjestelmän yksityistämistä (Ball & Youdell 2008) ei olekaan selkeästi havaittavissa. Yksityisen ja julkisen sektorin ollessa tiiviissä vuorovaikutuksessa, molemmat sektorit ”ottavat oppia” toisiltaan ja näin muuttavat toisiaan ja itseään (Steiner-Khamsi 2018).

Tämä tutkimus syventää ja kehittää eteenpäin aiempien tutkimuksien havaintoja siitä, millaisin mekanismein suomalainen koulutusliiketoiminta pyrkii ”edu-ekosysteemiseen” toimintaan, joka tähtää erityisesti koulutusvientiin, mutta samalla ulottuu myös kouluihin Suomessa (Seppänen ym. 2020). Suomalaisten koulutustuotteiden ja -palveluiden vienti kytkee suomalaisen koulutusliiketoimintaverkoston globaaliin koulutusliiketoimintaan (ks. Verger ym. 2016). Tuotteita ja palveluita tuottamalla, Suomen koulutusliiketoimintaverkosto osaltaan edistää ja laajentaa globaalia koulutusliiketoimintaa (Rönneberg 2017). Globaali koulutusliiketoiminta toimii politiikka-verkostonä, jossa vaihdetaan, välitetään ja myydään ideoita ja politiikkaa sekä pyritään koulutusmarkkinoiden laajentamiseen (ks. Verger ym. 2016). Ball (2012, 115) on luonnehtinut ”globaalisti koulutuspolitiikaksi” sitä käsitteiden, kielen ja käytän-

teiden kokonaisuutta, joka toistuu eri konteksteissa, kuten valtioiden paikallisessa koulutuspolitiikassa. Vaikka tutkimukseni rajautui tarkastelemaan Suomen peruskoulukontekstia, tutkimuksen tulokset osoittavat Suomen koulutusliiketoimintaverkoston ulottuvan globaaliin koulutusliiketoimintaan. Tämä yhteys on molemminpuolinen (Lewis ym. 2022): globaalit yhteistyöverkostot mahdollistavat tiedon ja diskurssien kulun niin globaalilta tasolta Suomeen kuin Suomesta globaaliin koulutusliiketoimintaverkoston. Koulutusliiketoiminnan vaikutuksista niin suomalaisiin kouluihin kuin koulutusviennin kohdemaiden kouluihin tarvitaan lisää tutkimusta. Esimerkki globaalin koulutuspolitiikan ja globaalin toimijan, kuten OECD:n vaikutuksesta Suomen maakontekstiin, on Suomen pyrkimykset pysyä kiinni PISA-menestyksessä. PISA-testin tuloksia käytetään mittarina koulutusjärjestelmän valvomiselle, ohjaamiselle ja uudistamiselle (Ball 2012; Steiner-Khamsi 2019). Tässä tarkastelemani koulutusliiketoimintaverkoston näkökulmasta Suomen säilyminen niin kutsuttuna koulutuksen kärkimaana on nähty tärkeäksi. Kun suomalaisen koulutuksen arvo nähdään kansainvälisen menestyksen kautta, se asettaa Suomen koulutusjärjestelmälle ja valtiolle eräänlaisen performanssin vaatimuksen ja sen myötä suorituspaineita. Performatiivisuus yllyttää tehokkuuteen ja keskittymään sellaisiin toimintoihin, joilla on myönteinen vaikutus mitattaviin tuloksiin, esim. PISA-testissä (Ball 2012).

Suomen valtio on keskeinen ja vaikutusvaltainen koulutusliiketoimintaverkoston toimija: Opetushallitus näyttäytyi jokaisessa osatutkimuksessa koulutusliiketoiminnan edistämisen kannalta merkittävänä toimijana. Opetushallituksen koordinoima Education Finland toimii koulutusvientiä edistävänä yhteysorganisaationa ja on verkostoitunut niin suomalaisiin koulutusliiketoimijoihin, kuten korkeakouluihin ja koulutusteknologiayrityksiin, kuin myös ulkomaisiin valtioihin. Koulutusliiketoimijat ovat kokeneet Education Finlandin perustamisen hyvänä ja peräänkuuluttavat lisää valtion tukea koulutusventtiin. Education Finland mainosti koronaviruspandemian aikana koulutusliiketoimintaverkoston tuotteita kansainvälisenä ratkaisuna pandemian aiheuttamiin koulutuksen järjestämisen haasteisiin. Yritysten saama tuki valtiojohtoiselta ohjelmalta verkostoineen ja ohjelman myötä myös suomalaiselta koulutusbrändiltä vahvistaa edu-bisnesten mahdollisuutta myydä tuotteitaan globaalisti.

Koulutusventtiin tähtäävän toiminnan lisäksi yksityinen ja julkinen sektori tekevät tutkimukseni mukaan monenlaista yhteistyötä myös kansallisessa kontekstissa. On toki huomioitava, että suuri osa kansallisesta yhteistyöstä tähtää myös loppujen lopuksi myynnin laajentamiseen kansainvälisesti. Julkinen sektori toimii yksityisen sektorin asiakkaana ja rahoittaa esimerkiksi yhteiskehittämisprojekteja. Yksityisen sektorin toimijat kouluttavat julkisen sektorin opettajia ja opettajat puolestaan työskentelevät yrityksissä esimerkiksi tuotekehittäjinä, mainostajina ja arvioijina. Nämä yhteistyömuodot julkisen ja yksityisen sektorin välillä muodostavat monipuolisen ja

dynaamisen verkoston sektorien välille. Lisäksi yksityiset toimijat ovat suoraan yhteydessä koulutuspolitiikan tekoon, kun he osallistuvat julkisen sektorin poliittisiin työryhmiin asiantuntijarooleissa sekä kirjoittavat lausuntoja ja tuottavat raportteja. Nämä yksityisten toimijoiden roolit koulutuspoliittisissa prosesseissa mahdollistavat sektorirajoja ylittävän politiikkaverkoston syntyminen (Ball 2009; Ball 2012; Ball & Youdell 2008). Rhodes (2007, 1244) on viitannut politiikkaverkostoilla valtion ja valtiosta riippumattomien toimijoiden välisiin virallisiin ja epävirallisiin instituutio-naalisiin yhteyksiin, jotka ovat rakentuneet julkiseen päätöksentekoon ja täytäntöönpanoon liittyvien yhteisten etujen ympärille.

Tutkimukseni osoittaa, että valtion ja valtiosta riippumattomien toimijoiden välillä on monitahoisia ja tavoitteellisia sosiaalisia suhteita ja siten analysoimaani koulutusliiketoimintaverkostoa Suomessa voidaan pitää politiikkaverkostona (Ball 2012; Ball & Junemann 2012). Tässä politiikkaverkostossa Suomen valtio on keskeinen toimija, joka mahdollistaa ja edistää koulutusliiketoimintaa. Valtiolla on paljon resursseja, joita verkoston muut toimijat tarvitsevat, mikä tekee valtion verkostoasemasta vaikutusvaltaisen (Mattila 1999). Valtio on verkoston vaikutusvaltainen toimija ja yksityiset toimijat yhdistävät toiveensa valtiolta eli julkiselta sektorilta tarvittaviin resursseihin tai toimiin, kuten lisärahoitukseen ja sääntelyn purkamiseen. Koulutusliiketoimintaverkostojen tavoitteena ei ole tutkimukseni mukaan muuttaa suomalaista julkista koulutusta yksityiseksi kouluksi. Yksityiset sektorin toimijat eivät siis pyri kilpailemaan tai kilpaile julkisen sektorin kanssa vaan pyrkivät verkostona muovaamaan julkisesta sektorista omalle toiminnalleen edullisempaa. Tavoitteena on julkisen koulun muuntaminen liiketoiminnalle edullisemmaksi. Yksityiset toimijat vaativat koulun uudistamista ja digitalisoimista.

Koronaviruspandemia kiihdytti koulutusliiketoimintaa ja toimijoiden pyrkimyksiä. Verkostot tai sen osat pystyvät toimimaan nopeasti, kuten koronaviruspandemia osoitti. Koulutusliiketoimijat tunnistivat pandemian vakavaksi kriisiksi, mutta samaan aikaan etäopetusaika nähtiin mahdollisuutena kiihdyttää digiloikkaa ja testata etäopetustuotteita käytännössä. Kriisin varjolla koulutusyritykset levittävät uusia mielikuvia, joita samoihin tavoitteisiin pyrkivä verkosto tukee. Näillä mielikuvilla ehdotetaan digitalisoituneempaa tulevaisuutta koululle. Tämä merkitsee todennäköisesti siirtymistä luokkahuoneiden fyysisestä infrastruktuurista yhä enemmän verkko- ja hybridikoulujärjestelmiin. Koronakriisin varjolla ehdotettiin esimerkiksi kokonaan digitaalista, eri toimijoiden yhteistyöhön perustuvaa, koulutusjärjestelmää. Kriisipuheen ja julkisen koulun problematisoinnin avulla luodaan mielikuvaa koulutuksen kriisistä ja haasteista, joihin koulutusliiketoimijat tuotteineen ja palveluineen ovat ratkaisuna. Koulutusliiketoimijat harjoittavat kriisin ja problematisoinnin myötä koulutuksen diskursiivista tuhoamista ja rakentamista (Parreira do Amaral & Thompson 2019), joka yhdistyy myös Kleinin (2007) tuhokapitalismin ja Ballin (2009) pelastajadiskurssin käsitteisiin.



Suomalaisessa koulutusliiketoimintaverkostossa on tutkimukseni mukaan selkeää osoitusta kommunikaatiosta, yhteistyöstä ja vastavuoroisuudesta, jotka ovat Parkerin (2007) määritelmän mukaan verkostohallinnan ominaisuuksia. Analysoimallani verkostolla ei kuitenkaan ole merkittävää riippumattomuutta valtiosta, vaan valtio on merkittävä koulutusliiketoiminnan mahdollistaja sekä rajoittaja. Tämän myötä suomalainen koulutusliiketoiminnanverkosto ei edusta Parkerin (2007) ja Rhodesin (2007) määritelmien mukaista verkostohallintaa, jossa verkostoa luonnehditaan päätöksentekovaltaiseksi ja valtiosta riippumattomaksi. Vaikka kolmannen osatutkimukseni yhteysorganisaatiojäsennyksien analyysi tuottikin yhden yhtenäisen verkostokuvan ilman irrallaan olevia toimijajoukkoja, on verkosto yritysten hallitusten päällekkäisjäsennyksin mitattuna erittäin harva. Tämän analyysin perusteella en siis voi sanoa Parkerin (2007) määritelmän mukaisen verkostohallintaan tarvittavan verkoston tiheyden vaatimuksen täyttyvän. Analysoimani koulutusliiketoimintaverkosto on kuitenkin laaja, sillä se sisältää kattavan joukon toimijoita, joilla on mahdollisuuksia vaikuttaa suomalaiseen koulutusjärjestelmään, koulutuspolitiikkaan ja koulutusliiketoiminnan edistämiseen. Verkostolla näyttäisi tutkimukseni mukaan olevan yhteiset pyrkimykset suomalaisen koulutuksen tuotteistamiseen kansainväliseen vientiin. Verkostoetnografinen analyysi osoittaa, että suomalainen koulutusliiketoimintaverkosto toteuttaa joitakin verkostomaisen hallinnan piirteitä, kuten suuntaa antavaa ja käyttäytymiseen vaikuttavaa roolia ja verkoston laajuutta, mutta analyysi ei osoita koulutusliiketoimintaverkoston ohjaavan erityisen voimakkaasti suomalaisen koulutuksen hallintaa ja päätöksentekoa. Valtiolla on Suomessa vahva koulutusjärjestelmää ja koulutuspolitiikkaa linjaava ja koordinoiva rooli, mikä perustuu verovaroin järjestettävään koulutukseen, jonka järjestämisestä päättää valtio, kunnat ja koulut.

Koulutusliiketoimintaverkosto on jatkuvasti muuntuva ja kehittyvä. Vaikka koulutusjärjestelmä on edelleen vahvasti julkinen ja sen hallinta on valtiolla, väitän, että jatkuvasti muuntuva ja kehittyvä koulutusliiketoimintaverkosto mahdollistaa yksityisten toimijoiden osallistumisen suomalaisen julkisen koulutuksen ideoihin, politiikkaan ja käytäntöihin. Yksityisen ja julkisen sektorin välisten verkostojen muotoutuminen haastaa sitä, miten ajattelemme koulutuksen omistajuutta ja koulutuspoliittista päätöksentekoa (Cone & Brøgger 2020).

## 7.2 Tutkimuksen arviointia ja jatkotutkimusehdotuksia

Tarkastelin tutkimuksessa Suomen koulutusliiketoimintaverkostoa sekä sen suhdetta julkiseen peruskouluun verkostoetnografian avulla. Verkostoetnografian metodologia (esim. Avelar & Ball 2023) mahdollisti sekä verkoston rakenteen tarkkailun että ymmärryksen lisäämisen siitä, millaisia toimijoiden väliset yhteydet ovat ja millaisia

merkityksiä nämä yhteydet tuottavat. Ensimmäisessä osatutkimuksessa analysoidut haastattelut toivat paitsi tietoa niistä konkreettisista yhteistyömuodoista, joita koulutusliiketoimijoilla ja julkisella koulutussektorilla on, mutta ymmärrystä siitä, miten koulutusliiketoimijat kokivat tämän yhteistyön ja mihin suuntaan he haluavat sitä ja julkista koulutusta Suomessa kehittää. Toisen osatutkimuksen päällekkäisjäsenyyksien tarkastelu edusti perinteisempää sosiaalisen verkostoanalyysin menetelmää. Päällekkäisjäsenyyksien analyysi oli keino tehdä systemaattinen kartoitus monimuotoisesta ja -mutkaisesta verkostosta. Vaikka päällekkäisjäsenyyksien tarkastelu yhteysorganisaatioiden jäsenyyksien ja yritysten hallitusten päällekkäisjäsenyyksien osalta oli kattava ja näiden yhteyksien kannalta kokonaisvaltainen, todellisuudessa verkoston yhteyksien kokonaiskuvaa on mahdoton kartoittaa kokonaisvaltaisesti. Tästä kartoituksesta jää esimerkiksi epäviralliset sosiaaliset suhteet huomioimatta. Olisi-kin mielenkiintoista täydentää tätä kartoitusta esimerkiksi sosiaalisesta mediasta kerätyillä toimijoiden välisillä suhteilla. Kolmas osatutkimus sijoittui koronaviruspandemian alkuvaiheisiin ja internet-dokumenttien analyysi jatkoi ensimmäisen osatutkimuksen havaintoja siitä, millaista tulevaisuuskuvaa koulutusliiketoimijat rakentavat suomalaisesta ja globaalista koulutuksesta. Lisäksi kolmannen osatutkimuksen analyysi antoi lisätietoa suomalaisessa koulutusliiketoiminnassa tehtävästä yhteistyöstä ja koronaviruspandemian myötä syntyneistä yhteenliittymistä ja aloitteista.

Määrällisissä tutkimusperinteissä tutkimusta arvioidaan usein validiteetin ja reliabiliteetin käsitteillä, jotka eivät aina sovellu laadullisen tutkimuksen arviointiin. Tuomi ja Sarajärvi (2018) esittävät, että laadullista tutkimusta tulisi arvioida sen sisäisen johdonmukaisuuden perusteella. Olen tutkimuksessani ja sen raportoinnissa pyrkinyt johdonmukaisuuteen, avoimuuteen ja refleksiivisyyteen tutkimuksen jokaisessa vaiheessa (Eskola & Suoranta 2008). Tutkimukseni raportoinnissa eli osatutkimus-artikkeleissa ja tässä yhteenvedossa olen pyrkinyt antamaan riittävästi ja avoimesti tietoa siitä, miten tutkimus on tehty (Tuomi & Sarajärvi 2018). Raportoinnissa olen kuvannut tutkimuksen vaiheita ja valintoja, jotta lukijalla olisi mahdollisuus ymmärtää tutkimusprosessia ja tarvittaessa tutustua esimerkiksi internet-dokumentteihin itse ja arvioida tekemiäni tulkintoja (ks. esim. Eskola & Suoranta 2008).

Vaikka verkostoetnografinen ote tarjoaakin monipuolisen menetelmällisen otteen koulutuksen yksityistämisen ilmiön ja siihen kytkeytyvien politiikkaprosessien ja -verkostojen tarkasteluun, on sillä rajoituksensa. Verkostojen rajaamisen haaste, verkostojen jatkuva muuntuminen, epäselvyys ja monimutkaisuus ovat mielestäni hyvin kuvaavia verkoston ominaisuuksia, jotka osoittavat kuinka häilyviä ja vaikeaselkoisia verkostoissa tapahtuvat ja liikkuvat politiikkaprosessit ovat. Nämä prosessit eivät välttämättä noudata rationaalisia pyrkimyksiä, vaan joissain määrin politiikan teko on epäjohdonmukaista ja jopa ”absurdia” (Ball 2021, 388). Olen tutkimusvalinnoillani pyrkinyt kerryttämään ymmärrystä ilmiöstä kattavasti, mutta olen tietoinen, että nämä valinnat jättävät mielenkiintoisia ja tärkeitä näkökulmia tarkaste-

luni ulkopuolelle. Tässä tutkimuksessa muodostettu verkosto on tekemistäni valinnoista, rajauksista ja keräämistäni aineistoista muodostuva konstruktio. Muilla näkökulmilla, valinnoilla ja aineistoilla kuvattu verkosto olisi muodostunut eri tavalla. Lisäksi esimerkiksi diskurssianalyysillä olisin voinut tarttua toimijoiden tuottamiin diskursseihin haastatteluissa ja internetdokumenteissa nyt tehtyä sisällönanalyysiä syvemmin.

Aloittaessani tätä tutkimusta ymmärsin koulutusliiketoiminnan kytkeytyvän tiivistä teknologiseen kehitykseen sekä digitaalisiin palveluihin ja tuotteisiin. Digitalisaatio ei kuitenkaan ollut tutkimukseni lähestymistavassa keskeinen tutkimusta ohjaava konsepti vaan enemmänkin tulos. Ilmiötä olisi kuitenkin hyvin voinut lähestyä digitaalisen politiikan sosiologian (*digital policy sociology*) kehyksestä ja näin ollen kerryttää ymmärrystä toisenlaisesta näkökulmasta. Digitaalinen politiikan sosiologia tutkii digitaalisen teknologian roolia ja vaikutusta koulutuspolitiikkaan (Williamson 2021). Lähestymistavassa kiinnitetään huomiota ihmisten ja yritysten lisäksi myös ei-inhimillisiin (*nonhuman*) ohjelmistoihin ja laitteisiin (Williamson 2021). Suomalaisella koulutuksen yksityistymisen tutkimuskentällä on jo hyödynnetty sosiomateriaalista lähestymistapaa, joissa on otettu huomioon pelkkää ihmistoimijuutta laajemmat toimijuudet (ks. esim. Laaksonen ja Jokila 2023; Paakkari ym. 2023).

Verkostojen ja sen sisältämien toimijoiden ja elementtien liikkeen ja muutoksen kuvaaminen sanoin ja kaksiulotteisin kuvin on haastavaa tai lähes mahdotonta. Kaksiulotteiset visualisoinnit verkostoista ovat aina keinotekoisesti rajattuja, eivätkä ne pysty kuvaamaan verkostossa jatkuvasti tapahtuvaa muutosta Avelar & Ball 2023; Ball & Junemann 2012). Vaikka verkoston visualisoinneilla ei pyritäkään kuvaamaan verkostoa kokonaisvaltaisesti ja tyhjentävästi, visualisointien avulla voidaan lisätä ymmärrystä verkoston rakenteista tiettyssä ajanhetkessä. Olen tällä verkostoetnografisella tutkimusotteella pyrkinyt tyhjentävien ja selkeiden tulosten sijaan tuottamaan johdonmukaisia ja ymmärrystä lisääviä tuloksia.

Tutkimukseni keskittyi yritysten ja valtion tasolle. Jatkotutkimuksissa on mahdollisuus laajentaa tutkimusta yksilöiden, kuten yritysjohtajien tai koulujen ja opettajien tasolle. Kansainvälisessä tutkimuskirjallisuudessa on tutkittu yksittäisiä henkilöitä, jotka sijoittuvat koulutusliiketoiminnassa mielenkiintoiseen asemaan tai edistävät omalla nimellään ja toiminnallaan tiettyjä koulutuksen yksityistämiseen liittyviä diskursseja. Englanniksi näistä henkilöistä on käytetty käsitettä *boundary spanners*. Esimerkiksi Stephen Ball (2012) on tutkinut professori James Tooley:n osallistumista ja vaikutusta globaaliin koulutusliiketoimintaan ja Anna Hogan (2015) New Yorkin koulutoimenjohtajan, Joel Kleinin, rekrytointia News Corporation yritykseen. Myös Suomessa on vaikutusvaltaisia yksilöitä, jotka liikkuvat sulavasti sektorirajojen yli ja ovat verkostoituneet niin kansalliseen kuin kansainväliseenkin koulutuspolitiikkaan. Jatkotutkimuksena olisi kiinnostavaa tutkia, miten yksityiset toimijat pyrkivät vaikuttamaan tai vaikuttavat poliittiseen päätöksentekoon

ja osallistuvat(ko) politiikan prosesseihin erilaisissa valtion tai valtiosta riippumattomissa työryhmissä.

Jatkossa on yhä tärkeämpää huomioida tutkimuksissa myös ne, joita peruskoulujen uudistukset eniten koskevat eli koulujen opettajat ja oppilaat (Hogan & Thompson 2021). Analyysini mukaan koulutusliiketoimintaverkoston toimijat Suomessa näyttäytyivät suhteellisen yksimielisenä siitä, millä tavoin koulutusliiketoimintaa Suomessa tulisi edistää. Näitä tapoja olivat esimerkiksi julkisen sektorin vahvempi tuki toiminnalle ja rajoitusten purku, yhteistyön lisääminen koulutusvientiin ja koulujen digitalisaation lisääminen. Opettajien autonomia oli kuitenkin asia, joka herätti eriäviä ajatuksia toimijoiden kesken. Osa yrityksistä ehdotti opettajien vallan ja osallisuuden lisäämistä, kun taas osa halusi, että opettajille saneltaisiin päättäjätahojen toimesta, mitä tuotteita kouluissa tulisi käyttää. Opettajien vahva autonomia suomalaisessa koulutuksessa koettiin järjestelmää vahvistavana, mutta liiketoimintaa haastavana tekijänä. Nivanaho (2024) tutki väitöskirjassaan muun muassa opettajien näkemyksiä koulutuksen yksityistämisen ja kaupallistamiskehityksestä. Nivanahon (2024, 100) mukaan opettajille herää huolta autonomiansa menettämisestä, kun ”ulkopuoliset toimijat, joilla ei ole kokemusta luokkahuonemuotoisesta opetuksesta, antavat ohjeita ja määräyksiä siitä, miten opettajien tulisi suunnitella ja toteuttaa työtään”. Nivanaho (2024, 96) esittää, 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.”

Väitöskirjani lopuksi haluan kiinnittää huomiota siihen, että vaikka tässä tutkimuksessa puhun toistuvasti yksityisestä ja julkisesta sektorista, ei näiden sektoreiden dikotominen jaottelu ole tutkimuksen tulosten valossa monestikaan mahdollista tai edes tarkoituksenmukaista. Se, mitä järjestelmän julkisuus oikeastaan tarkoittaa, on murroksessa (Hogan & Thompson 2021). Esimerkiksi juuri pehmeän yksityistämisen mekanismit muovaavat sitä, mitä julkinen sektori ja koulutus tarkoittaa ja miten ne toimivat (Cone & Brøgger 2020). Suomen koulutusliiketoimintaverkoston osallistuu moninainen joukko sekä julkisen sektorin että yksityisen sektorin toimijoita, joiden toiminnan kuvailu jää kovin pintapuoliseksi, jos käytetään vain sektoriperustaista jaottelua. Esimerkiksi yksityisten yritysten joukossa on valtavia, vaikutusvaltaisia globaaleja yhtiöitä, kuten Microsoft kuin myös pieniä, paikallisen tason toimijoita, joilla ei ole Microsoftin kaltaisen toimijan resursseja. En halua tällä tutkimuksella romantisoida Suomen valtiota tai peruskoulutusta ongelmattomaksi ja väittää, että julkinen koulutus tarkoittaisi aina hyvää ja tasa-arvoista koulutusta. Koulujärjestelmässämme läpi koulutusasteiden on haasteita (ks. esim. Haltia, Nori & Souto 2024; Thrupp, Seppänen, Kauko & Kosunen 2023). Koronaviruspandemia osoitti yksityisten toimijoiden ja heidän muodostamien verkostojen nopeutta ja innovatiivisuutta maailmanlaajuisen haasteen ratkomisessa. Voisiko yksityisillä toimijoilla ja

koulutusliiketoimintaverkostolla olla muitakin innovatiivisia ratkaisuja julkista koulua jo pitkään vaivanneisiin haasteisiin, kuten homekouluihin, koulupsykiatrian tarpeen paikkaamiseen, alueellisen eriarvoistumisen ehkäisemiseen tai kouluväkivaltaan? Esimerkiksi lapsiperheköyhyys ja yhteiskunnallisesti haavoittuvien asemien kumuloitumien erityisesti kaupungeissa koskettavat kouluja, jotka eivät pysty yksin näitä laajoja ilmiöitä ratkaisemaan (Huilla 2022, 110).

Koulutusliiketoiminta ja liiketoiminnan henkilöiden osallistuminen koulutukseen tuo mukanaan talousmaailman periaatteita ja strategioita (Burch 2021; Lubienski 2021; Nivanaho 2024). Tehokkaaseen liiketoimintaan tähtäävissä strategioissa painotetaan mitattavia tuloksia ja talouskehitystä, jolloin sosiaaliset tekijät, kuten turvalliset koulut ja asuinalueet, terveys ja tasa-arvo saattavat jäädä vähemmälle huomiolle, vaikka ne ovat erittäin tärkeitä asioita lapsen oppimisen kannalta (Burch 2021; Lubienski 2021). Oikeudenmukaisuus ja tasa-arvo ovat kuitenkin edelleen ensisijaisia peruskoulutusta ohjaavia periaatteita suomalaisten koulutusalan toimijoiden näkemyksissä (Nivanaho 2024).

Pehmeän yksityistämisen mekanismit hämärtävät koulutuksen julkisia rajoja ja muokkaavat uudelleen käsityksiä vastuusta, avoimuudesta ja demokratiasta (Cone ja Brøgger 2020). Olen tällä tutkimuksella pyrkinyt lisäämään tietoa suomalaiseen peruskoulutukseen kytkeytyvästä koulutusliiketoimintaverkostosta. Toivon tätä tietoa hyödynnettävän tasa-arvoa ja oikeudenmukaisuutta edistävässä koulutusta koskevassa päätöksenteossa.

# Lähteet

- Adamson, F. & Åstrand, B. 2016. Privatization or public investment? A global question. Teoksessa F. Adamson, B. Åstrand & L. Darling-Hammond (toim.) *Global education reform: How privatization and public investment influence education outcomes*. New York: Routledge, 1–15.
- 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. 2003. Yhteinen koulu. Tasa-arvoa vai tasapäisyyttä? Tampere: Vastapaino.
- Al’Abri, K., Hogan, A., Lingard, B. & Sellar, S. 2024. Researching policy elites in education. Teoksessa M. Stacey & N. Mockler (toim.) *Analysing education policy: Theory and method*. London: Routledge, 235–249.
- Alvesson, M. 2011. *Interpreting interviews*. London: SAGE.
- Asiakastieto.fi. 2022. Suomen asiakastieto. <https://www.asiakastieto.fi/web/fi/etusivu.html>. (Luettu 10.11.2022.)
- Au, W. & Ferrare, J. J. 2015. *Mapping corporate education reform: power and policy networks in the neoliberal state*. New York: Routledge.
- Avelar, M. & Ball, S. 2023. Network ethnography: shifting perspectives and approaches to make sense of education governance. *Práxis Educativa* 18, 1–14.
- Ball, S. J. 1998. Big policies/small world: an introduction to international perspectives in education policy. *Comparative Education* 34, 119–130.
- 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.
- Ball, S. J. 2012. *Global education inc. New policy networks and the neo-liberal imaginary*. Oxon: Routledge.
- Ball, S. J. 2021. Response: Policy? Policy research? How absurd? *Critical Studies in Education* 62:3, 387–393.
- Ball, S. J. & Junemann, C. 2012. *Networks, new governance and education*. Bristol: Policy Press.
- Ball, S. J., Junemann, C. & Santori, D. 2017. *Edu.net: Globalisation and education policy mobility*. New York: Routledge.
- Ball, S. J. & Youdell, D. 2008. Hidden privatisation in public education. *Education International*. <https://www.right-to-education.org/resource/hidden-privatisation-public-education>
- Burch, P. 2021. *Hidden markets: Public policy and the push to privatize education (2. painos)*. New York: Routledge.
- Carrington, P. 2014. Social network research. Teoksessa S. Dominquez & B. Hollstein (toim.) *Mixed methods social networks research: design and applications*. New York: Cambridge University Press, 35–64.
- Cone, L. & Brøgger, K. 2020. Soft privatisation: mapping an emerging field of European education governance. *Globalisation, Societies and Education* 18:4, 374–390.
- Dovemark, M., Kosunen, S., Kauko, J., Magnúsdóttir, B., Hansen, P. & Rasmussen, P. 2018. Deregulation, privatisation and marketisation of Nordic comprehensive education: social changes reflected in schooling. *Education Inquiry* 9:1, 122–141.

- Eskola, J. & Suoranta, J. 2008. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- Finder.fi. 2022. Fonecta Finder. www.finder.fi. (Luettu 10.11.2022.)
- Fontdevila, C. & Verger, A. 2019. The political turn of corporate influence in education: A synthesis of main policy reform strategies. Teoksessa *Researching the global education industry: Commodification, the market and business involvement* (toim.) M. Parreira do Amaral, G. Steiner-Khamsi & C. Thompson, 47–68. Cham: Palgrave Macmillan.
- Grek, S. 2009. Governing by numbers: the PISA ‘effect’ in Europe. *Journal of Education Policy* 24:1, 23–37.
- Grek, S. 2011. Interviewing the education policy elite in Scotland: A changing picture? *European Educational Research Journal* 10:2, 233–240.
- Grek, S. 2021. Researching education elites twenty years on: Sex, lies and... Skype. Teoksessa C. Addey & N. Piattoeva (toim.) *Intimate accounts of education policy research: The practice of methods*. London: Routledge, 16–31.
- Gulson, K. & Sellar, S. 2018. Emerging data infrastructures and the new topologies of education policy. *Environment and Planning D: Society and Space* 37:2, 350–366.
- Haltia, N., Nori, H. & Souto, A.-M. 2024. Korkeakoulutuksen tasa-arvo. *Kasvatus* 55:3.
- Hansen, P. & Jóhannesson, I. Á. 2023. Contrasting Nordic education policymakers’ reflections on the future across time and space. *Scandinavian Journal of Educational Research* 68:4, 677–688.
- Hartong, S. 2018. Towards a topological re-assembly of education policy? Observing the implementation of performance data infrastructures and ‘centers of calculation’ in Germany. *Globalisation, Societies and Education*, 16:1, 134–150.
- Harvey, W. 2011. Strategies for conducting elite interviews. *Qualitative Research* 11:4, 431–441.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2010. Tutkimushaastattelu: teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 1997. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.
- 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.
- Hogan, A., Sellar, S. & Lingard, B. 2015. Network restructuring of global edu-business: The case of Pearson’s efficacy framework. Teoksessa W. Au & J. J. Ferrare (toim.) *Mapping corporate education reform: power and policy networks in the neoliberal state*. London: Routledge, 43–64.
- Hogan, A. & Thompson, G. 2017. Commercialization in education. Teoksessa G. W. Noblit (toim.) *Oxford Research Encyclopedia of Education*. Oxford: Oxford University Press, 1–19.
- Hogan, A. & Thompson, G. 2021. Privatisation and commercialisation in public education: How the public nature of schooling is changing. London: Routledge.
- Huilla, H. 2022. Kaupunkikoulut ja huono-osaisuus. Väitöskirja. Helsingin yliopisto, Kasvatustieteellisiä tutkimuksia 135. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hyrnsalmi, S., Suominen, A., Ruohonen, J., Seppänen, M. & Järvi, A. 2017. Knitting company performance and board interlocks: An exploration with the Finnish software industry. Teoksessa A. Ojala, H. Holmström Olsson & K. Werder (toim.) *Software business. ICSOB 2017. Lecture Notes in Business Information Processing* 304. Cham: Springer, 67–81.
- Ideland, M., Jobér, A. & Axelsson, T. 2021. Problem solved! How edupreneurs enact a school crisis as business possibilities. *European Educational Research Journal*, 20:1, 83–101.
- 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, 70–101.
- Jauhiainen, A. & Rinne, R. 2012. Koulu professionaalisenä kenttänä. Teoksessa P. Kettunen & H. Simola (toim.) *Tiedon ja osaamisen Suomi. Kasvatus ja koulutus Suomessa 1960-luvulta 2000-luvulle*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 105–143.
- Jessop, B. 2002. *The future of the capitalist state*. Cambridge: Polity Press.
- Johanson, J.-E., Mattila, M. & Uusikylä, P. 1995. Johdatus verkostanalyysiin. Menetelmäraportteja ja käsikirjoja 3/1995. Helsinki: Kuluttajatutkimuskeskus.

- Jokila, S., Haltia, N. & Kosunen, S. 2019. Valmennuskurssit ja korkeakoulumarkkinoiden maantiede. *Tiedepolitiikka* 44:3, 18–28.
- Jokila, S., Haltia, N. & Kosunen, S. 2021. Market-making practices of private tutoring in Finland: Commercialization of exam preparation in admission to higher education. *ECNU Review of Education*, 4:3, 590–614.
- Kenway, J. & Epstein, D. 2022. The crisis deluge and the beleaguered university. Teoksessa F. Rizvi, B. Lingard, & R. Rinne (toim.) *Reimagining globalization and education*. New York: Routledge, 31–46
- Kiesi, I. & Nivanaho, N. 2019. Verkostoituvaa koulutusliiketoimintaa Suomessa ja maailmalla – xEdu ”Euroopan johtava yrityskehittäjä koulutusalan startupeille”. Pro gradu -tutkielma, Turun yliopisto.
- Klein, N. 2007. Shock doctrine: The rise of disaster capitalism. Knopf Canada.
- Kosunen, S. & Haltia, N. 2018. Valmennuskurssit ja koulutuskuluttajuus: tutkimus kurssijärjestäjien puhetavoista. *Sosiologia* 2, 167–183.
- Kosunen, S. & Hansen, P. 2018. Discursive narratives of comprehensive education politics in Finland. *European Educational Research Journal*, 17:5, 714–732
- Kosunen, S., Inkinen, A., Haltia, N., & Jokila, S. 2022. Tarjonta ja kysyntä valmennuskurssimarkkinoilla opiskelijavalintauudistuksen aikana. *Kasvatus*, 53:1, 63–78.
- Kosunen, S. & Kauko, J. 2016. Valtasuhteet tutkimushaastattelussa. *Politiikka* 58:1, 27–40.
- Kuortti, K. 2024. Repurposing public education: governmental rationality of education export in Finland through public education problematisations. *Journal of Education Policy*, 1–23.
- Laaksonen, L. M. & Jokila, S. 2023. Lukion opintojen ohjaajien ja valmennuskurssitoimijoiden episteemiset kietoumat korkeakoulutukseen hakeutumisessa. *Kasvatus* 54:5, 481–492.
- Laaksonen, L. M. 2024. Korkeakoulutukseen hakeutuminen ja eriarvoisuus: Etnografinen tutkimus lukiolaisten korkeakoulutukseen hakeutumisen strategioista. Väitöskirja. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Landahl, J. 2018. De-scandalisation and international assessments: the reception of IEA surveys in Sweden during the 1970s. *Globalisation, Societies and Education*, 16:5, 566–576.
- Le Grand, J. 1991. Quasi-markets and social policy. *The Economic Journal*, 101:408, 1256–1267.
- Lempinen, S. & Seppänen, P. 2021. Valtio koulutuksen kaupallisissa organisaatioissa. Teoksessa J. Kauko, H. Silvennoinen & J. Varjo (toim.) *Koulutuksen politiikat*. Kasvatustieteellisen tutkimuksen 3. vuosikirja. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura, 73–110.
- Lewis, S. 2021. The turn towards policy mobilities and the theoretical-methodological implications for policy sociology. *Critical Studies in Education* 62:3, 322–337.
- Lewis, S., Holloway, J. & Lingard, B. 2022. Emergent developments in the datafication and digitalization of education. Teoksessa F. Rizvi, B. Lingard & R. Rinne (toim.). *Reimagining globalization and education*. New York: Routledge, 62–78.
- Lubienski, C. 2021. What 'good' is schooling? The new edu-philanthropies and education reform. Teoksessa A. Hogan & G. Thompson (toim.) *Privatisation and commercialisation in public education: How the public nature of schooling is changing*. London: Routledge, 21–35.
- Mattila, M. 1999. Verkostojen muotoutuminen ja merkitys. Sosiaali- ja terveystieteiden tutkimuskeskuksen verkoston analyysi. Teoksessa M. Mattila & P. Uusikylä (toim.) *Verkostoyhteiskunta. Käytännön johdatus verkostoanalyysiin*. Tampere: Tammer-Paino Oy, 107–126.
- Mattila, M. & Uusikylä, P. 1999. Verkostoyhteiskunta. Käytännön johdatus verkostoanalyysiin. Tampere: Tammer-Paino Oy.
- Mertanen, K. & Brunila, K. 2023. Vanhanaikainen, joustamaton ja välinpitämätön koulutus? Koulutusmarkkinat ja yritykset nuorten koulutuksen pelastajina Suomessa. *Kasvatus*, 54:1, 51–63.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. 1994. *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*, 2nd ed. California: Sage Publications.
- Mizruchi, M. 1996. What do interlocks do? An analysis, critique, and assessment of research on interlocking directorates. *Annual Review of Sociology* 22:1, 271–298.



- Nivanaho, N. 2024. Suomalaisen peruskoulun yksityistäminen ja kaupallistaminen koulutusalan toimijoiden näkökulmasta. Väitöskirja. Turun yliopiston julkaisuja. Sarja B: Humaniora.
- 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*, 1–15.
- Okkonen, V. 2017. Peruskoulua vastaan. Yksityisoppikoulu ja yhteiskuntajärjestys 1966–1975. Väitöskirja. Turun yliopiston julkaisuja. Sarja C: Scripta lingua Fennica edita.
- OKM 2010. Opetus- ja kulttuuriministeriö. Kiinnostuksesta kysynnäksi ja tuotteiksi. Suomen koulutusviennin strategiset linjaukset Valtioneuvoston periaatepäätös Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2010:11.
- OKM 2012. Opetus- ja kulttuuriministeriö. Koulutus ja tutkimus vuosina 2011–2016. Kehittämissuunnitelma. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2012:1.
- OKM 2024. Opetus- ja kulttuuriministeriö. PISA-tutkimus ja tulokset 2000. <https://okm.fi/pisa-2000>. Luettu 23.6.2024.
- OPH 2020. Opetushallitus. Koulutusviennin tiekartta 2020–2023. Raportit ja selvitykset 2020:8.
- OPH 2022. Opetushallitus. Selvitys suomalaisen koulutusviennin taloudellisesta arvosta. Raportit ja selvitykset 2022:5. Opetushallitus ja tekijät.
- 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. Problematizing policy: the development of (critical) policy sociology. *Critical Studies in Education* 62 :3, 290–305.
- Ozga, J. & Jones, R. 2006. Travelling and embedded policy: The case of knowledge transfer. *Journal of Education Policy* 21:1, 1–17.
- Paakkari, A., Paananen, M. & Grieshaber, S. 2023. Activity-tracking assemblages in Finnish early childhood education and care. *Childhood*, 30:3, 301–316.
- Paakkari, A. & Siippainen, A. 2023. Vahinkoja, verkostoja, innostusta ja surua. Varhaiskasvatuksen yritysysteistyön rakentuminen halujen sommitelmana. *Kasvatus* 54 :5, 450–463.
- Paananen, M. & Kosunen, S. 2023. Koulutuksen yksityistymisen tutkimisen mahdollisuudet. *Kasvatus* 54:5, 431–433.
- Parker, R. 2007. Networked governance or just networks? Local governance of the knowledge economy in Limerick (Ireland) and Karlskrona (Sweden). *Political Studies* 55, 113–132.
- Parreira do Amaral, M. & Thompson, C. 2019. Conclusion: Changing education in the GEI—rationales, logics, and modes of operation. 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, 274–290.
- Perusopetuslaki 1998. 628/21.8.1998.
- Pihlaja, P. & Laiho, A. 2021. Kustannustehokkuutta, valinnanvapautta ja ohjauksen haasteita – Varhaiskasvatuksen yksityistäminen kuntatoimijoiden puheessa. Teoksessa J. Varjo, J. Kauko & H. Silvennoinen (toim.) *Koulutuksen politiikat. Kasvatustieteiden vuosikirja 3*. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura, 143–173.
- Plamper, R. 2023. Korkeakoulutuksen muuttuvat merkitykset maksullisessa korkeakoulutuksessa Suomessa. *Kasvatus* 54:5, 493–506.
- Prime Minister's Office. 2016. Action plan for the implementation of the key project and reforms defined in the strategic government programme. Helsinki: Government publications 1/2016.
- Quaresma, M. L. & Villalobos, C. 2019. Interviewing elites in the educational field. *Oxford Research Encyclopedia of Education*. Oxford University Press.
- Rhodes, R.A.W. 1997. Understanding governance: policy networks, governance, reflexivity and accountability. Buckingham ja Philadelphia: Open University Press.
- Rhodes, R.A.W. 2007. Understanding governance – Ten years on. *Organization Studies* 28:8, 1243–1264.

- Rizvi, F. & Lingard, B. 2010. *Globalizing education policies*. London: Routledge.
- Rizvi, F., Lingard, B. & Rinne, R. 2022. *Reimagining globalization and education*. New York: Routledge.
- Ruutiainen, V., Alasuutari, M. & Karila, K. 2018. Markkinoistuvat varhaiskasvatuspalvelut. *Yhteiskuntapolitiikka* 83:4, 441–447.
- Ruutiainen, V., Paananen, M. & Fjällström, S. 2023. Eriytyvä varhaiskasvatus? Erot yksityisten ja julkisten päiväkotien lähialueissa. *Kasvatus* 54:5, 434–449.
- Rönnerberg, L. 2017. From national policy-making to global edubusiness: Swedish edu-preneurs on the move. *Journal of Education Policy* 32:2, 234–249.
- Rönnerberg, L. & Candido, H. H. D. 2023. When Nordic education myths meet economic realities: The “Nordic model” in education export in Finland and Sweden. *Nordic Studies in Education* 43:2, 145–163.
- Saari, A. & Sääntti, J. 2018. The rhetoric of the ‘digital leap’ in Finnish educational policy documents. *European Educational Research Journal* 17:3, 442–457.
- Saltman, K. 2010. *The gift of education. Public education and venture philanthropy*. New York: Palgrave Macmillan.
- Santori, D., Ball, S. J. & Junemann, C. 2015. mEducation as a site of network governance. Teoksessa W. Au & J. J. Ferrare (toim.) *Mapping corporate education reform: Power and policy networks in the neoliberal state*. New York: Routledge, 23–42.
- Savage, G. 2021. The evolving state of policy sociology. *Critical Studies in Education* 62:3, 275–289.
- Scott, J. 1985. Theoretical framework and research design. Teoksessa F. N. Stokman, R. Ziegler & J. Scott (toim.) *Networks of corporate power: A comparative analysis of ten countries*. Oxford: Polity Press, 1–19.
- Seppänen, P. 2006. Kouluvalintapolitiikka perusopetuksessa. *Suomalaiskaupunkien koulumarkkinat kansainvälisessä valossa. Kasvatusalan tutkimuksia* 26. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Seppänen, P., Kiesi, I., Lempinen, S. & Nivanaho, N. 2023. Businessing around comprehensive school. Teoksessa M. Thrupp, P. Seppänen, J. Kauko & S. Kosunen (toim.) *Finland’s famous education system – Unvarnished insights into Finnish schooling*. Singapore: Springer, 137–153.
- Seppänen, P., Lempinen, S., Nivanaho, N., Kiesi, I. & Thrupp, M. 2020. Edu-bisnes peruskoulussa: Kohti ”eduekosysteemiä”. *Kasvatus* 51:2, 95–112.
- 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 koulutuspolitiikka. Kasvatusalan tutkimuksia* 68. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura, 23–58.
- Seppänen, P., Rinne, R., Kauko, J. & Kosunen, S. 2019. The use of PISA results in education policy-making in Finland. Teoksessa F. Waldow & G. Steiner-Khamsi (toim.) *Understanding PISA’s attractiveness: Critical analyses in comparative policy studies*. London: Bloomsbury, 137–159.
- Simola, H., Ozga, J., Segerholm, C., Varjo, J. & Andersen, V. N. 2011. Governing by numbers: The rise of data in education. In *fabricating quality in education: Data and governance in Europe*. Teoksessa J. Ozga, P. Dahler-Larsen, C. Segerholm & H. Simola (toim.) *Fabricating quality in education: Data and governance in Europe*. London: Routledge, 96–106.
- Sivesind, K. 2019. Nordic reference societies in school reforms in Norway: An examination of Finland and the use of international large-scale assessments. Teoksessa F. Waldow & G. Steiner-Khamsi (toim.) *Understanding PISA’s attractiveness: Critical analyses in comparative policy studies*. London: Bloomsbury Publishing, 89–108.
- Smith, M. & Sarabi, Y. 2021. “What do interlocks do” revisited – a bibliometric analysis. *Management Research Review* 44:4, 642–659.
- Steiner-Khamsi, G. 2018. Businesses seeing like a state, governments calculating like a business. *International Journal of Qualitative Studies in Education* 31:5, 382–392.
- Steiner-Khamsi, G. 2019. Conclusions: What policy-makers do with PISA. Teoksessa F. Waldow & G. Steiner-Khamsi (toim.) *Understanding PISA’s attractiveness: Critical analyses in comparative policy studies*. London: Bloomsbury Publishing, 233–248

- Suominen, A., Rilla, N., Oksanen, J. & Still, K. 2016. Insights from social network analysis: Case board interlocks in Finnish game industry. 2016 49th Hawaii international conference on system sciences. <https://doi.org/10.1109/HICSS.2016.561>
- Säntti, J., Hansen, P. & Saari, A. 2021. Future jamming: Rhetoric of new knowledge in Finnish educational policy texts. *Policy Futures in Education* 19:7, 859–876.
- Takayama, K., Waldow, F. & Sung, Y-K. 2013. Finland has it all? Examining the media accentuation of 'Finnish education' in Australia, Germany and South Korea. *Research in Comparative and International Education* 8:3, 307–325.
- TENK 2023. Tutkimuseettinen neuvottelukunta. 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](https://tenk.fi/sites/default/files/2023-03/HTK-ohje_2023.pdf)
- Tervasmäki, T. & Tomperi, T. 2018. Koulutuspolitiikan arvovalinnat ja suunta satavuotiaassa Suomessa. *Niin & Näin* 2:25, 164–200.
- Tilastokeskus. 2022. Oppilaitosrekisteri. <https://www.stat.fi/tup/oppilaitosrekisteri/index.html>. (Luettu 24.7.2023.)
- Thompson, C. & Parreira do Amaral, M. 2019. Introduction: Researching the Global Education Industry. Teoksessa *Researching the Global Education Industry: Commodification, the market and business involvement* (toim.) M. Parreira do Amaral, G. Steiner-Khamsi & C. Thompson. Cham: Palgrave Macmillan, 1–21.
- Thrupp, M., Seppänen, P. Kauko, J. & Kosunen, S. 2023. Finland's famous education system: Unvarnished insights into Finnish schooling. Singapore: Springer.
- Tirri, H. & Silvennoinen, H. 2020. Suomalainen koulutus kansainvälisillä markkinoilla – valtionhallinto koulutusviennin mahdollistajana ja koulutuksen maineen vaalijana. *Hallinnon Tutkimus* 39:4, 271–286.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi
- Urry, J. 2007. *Mobilities*. Cambridge: Polity Press.
- Varjo J. 2007. Kilpailukykyvaltion koululainsäädännön rakentuminen. Suomen eduskunta ja 1990-luvun koulutuspoliittinen käänne. Väitöskirja. Helsingin yliopisto, Kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 209. Helsinki: Yliopistopaino.
- Verger, A., Lubienski, C. & Steiner-Khamsi, G. 2016. *World yearbook of education 2016: The Global Education Industry*. Oxon & New York: Routledge.
- VN. 2021. Valtioneuvoston koulutuspoliittinen selonteko. Valtioneuvoston julkaisuja 2021:24. [https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/162995/VN\\_2021\\_24.pdf?sequence=1](https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/162995/VN_2021_24.pdf?sequence=1)
- Waldow, F. 2019. Introduction: Projection in education policy-making. Teoksessa F. Waldow & G. Steiner-Khamsi (toim.) *Understanding PISA's attractiveness: Critical analyses in comparative policy studies*. London: Bloomsbury Publishing, 1–21.
- Wasserman, S. & Faust, K. 1997. *Social network analysis: methods and applications*. Cambridge: Cambridge University Press
- Welch, C., Marschan-Piekkari, R., Penttinen, H. & Tahvanainen, M. 2002. Corporate elites as informants in qualitative international business research. *International Business Review* 11:5, 611–662.
- Wilkins, A., Courtney, S. & Piattoeva, N. 2024. *Keywords in education policy research: A conceptual toolbox*. Bristol: Policy Press.
- Williamson, B. 2017. *Big data in education: the digital future of learning, policy and practice*. London: Sage.
- Williamson, B. 2021. Digital policy sociology: Software and science in data-intensive precision education. *Critical Studies in Education* 62:3, 354–370.
- Williamson, B. & Hogan, A. 2020. Commercialisation and privatisation in/of education in the context of Covid-19. *Education International*.
- Zancajo, A., Verger, A., & Fontdevila, C. 2022. Educational privatization: Expanding spaces and new global regulatory trends. Teoksessa F. Rizvi, B. Lingard & R. Rinne (toim.). *Reimagining globalization and education*. NewYork: Routledge, 105–119.

# Liitteet

## Liite 1. HOPES-haastattelupyynnö

### Haastattelupyynnö

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](http://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 arvioituista organisaatiosta** (noin 10). Organisaationne on erittäin kiinnostava sekä Suomessa että kansainvälisesti, joten toivomme, että voimme haastatella Teitä tai ehdottaa 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.** Sopsisiko 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 tutki-

joilla. 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

Maisteri-opiskelijat, tutkimusavustajat Iida Kiesi & Nina Nivanaho

Turun yliopisto

Kasvatustieteiden laitos



**Liite 2. HOPES-suostumusasiakirja**

**SUOSTUMUSASIAKIRJA**

Osallistun vapaaehtoisesti organisaationi edustajana tutkimushaastatteluun Suomen Akatemian rahoittamaan (2017 – 2021) tutkimushankkeeseen nimeltä *Hollowing Out of Public Education Systems? Private Actors in Compulsory Schooling in Finland, Sweden and New Zealand (HOPES)* <https://utu.fi/hopes/>. Siinä tutkitaan yksityisiä toimijoita oppivelvollisuuskoulussa kolmessa pienessä maassa, joissa on historiallisesti ollut vahva julkinen koulujärjestelmä: Suomessa, Ruotsissa ja Uudessa-Seelannissa.

Minulle on kerrottu tutkimuksesta, mitä minulta odotetaan ja annan suostumukseni tutkimushankkeen haastatteluun ymmärtäen, että:

1. Haastattelu äänitetään ja minulle kerrotaan, milloin äänitys on päällä.
2. Äänite kirjoitetaan tekstiksi, johon on pääsy vain hankkeen tutkijoilla.
3. Organisaation edustajana ymmärrän, että kommenttini voidaan yhdistää minuun.
4. Voin vetäytyä tutkimuksesta missä tahansa sen vaiheessa.
5. Haastatteluaineisto ja kaikki muistiinpanot siitä ovat turvallisesti tallessa Turun yliopiston säädöksiensä mukaisesti ja niihin on pääsy vain hankkeen tutkijoilla.
6. Organisaatiot tai sen edustajat tunnistavaa haastatteluaineistoa käytetään vain akateemisiin tarkoituksiin, kuten tutkimusraportteihin, esitelmiin, artikkeleihin ja kirjoihin. Voin pyytää kopiota julkaisuista.
7. Mikäli haastattelusitaatteja käytetään muissa kuin edellä mainituissa teksteissä, kuten sosiaalisessa mediassa, haastateltuja ei voida suoraan tunnistaa sitaateista.
8. Tutkimuksen päätyttyä aineisto tallennetaan Suomen Akatemian ohjeiden mukaan tutkimuskäyttöön Tietoarkistoon.

Jos Teille ilmenee kysyttävää tutkimukseen liittyen, voitte ottaa yhteyttä tutkimuksen johtajaan: professori Piia Seppänen, Turun yliopisto, kasvatustieteiden laitos, [piia.seppanen@utu.fi](mailto:piia.seppanen@utu.fi)

Osallistujan nimi, titteli, organisaatio ja allekirjoitus  
Tutkijan nimi ja allekirjoitus

Turun yliopiston eettinen toimikunta on hyväksynyt tämän tutkimuksen 31.01.2019

**Liite 3. 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 2020****Teema 1. Organisaationne piirteet**

1. Miten kuvailisit organisaatiotanne ja liiketoimintaanne?  
(Millaisia pääliikestrategiianne ovat koskien (perus)koulutuksen kenttää?)
2. Mikä erottaa liiketoimintanne muista kentän toimijoista?
3. Miten liikevaihtonne muodostuu? Saatteko ja jos 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 ja entä miten?

**Teema 2. Organisaationne näkemyksiä (perus)koulutuksesta**

5. Tuoko organisaationne lisäarvoa julkiseen koulutukseen? Jos tuo, 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?
11. Onko organisaatiollanne julkista tai yksityistä kilpailijaa/kilpailijoita?

**Teema 4. Yksityisten tahojen sekä julkisen sektorin suhde tai yhteistyö**

12. Onko teillä tai organisaatiollanne linkkejä koulutuspolitiikan tai kuntatalouden päättäjiin? Jos on, niin millaisia esim. kunnissa tai valtion tasolla? Koulut?  
Entä onko organisaationne mukana jossain julkisissa päätöksentekoprosesseissa peruskoulutukseen liittyen? (esim. toimiiko jossakin valmistelevalle elimessä)
13. Onko teillä kokemuksia, osallistuvatko yksityiset toimijat julkiseen päätöksentekoon? Jos kyllä, miten?
14. Millaisena näette yksityisten ja julkisten toimijoiden yhteistyön tällä hetkellä ja tulevaisuudessa? Mitä toivoisitte julkiselta sektorilta?

15. Onko koulutus- tai talouspolitiikassa tapahtunut merkityksellisiä muutoksia liiketoimintanne kannalta?
16. Millaisia koulutusalan yksityisten toimijoiden tulevaisuuden pyrkimykset ovat? (tarkentava kysymys: onko ja millaisia koulutuksen yksityisillä toimijoilla globaaleja tavoitteita?)

**LOPPUKYSYMYS: Onko jotain mitä haluatte lisätä tähän haastatteluun?**



**Liite 4. Osatutkimuksen 2 yritys- ja oppilaitoslistaus.**

Koulutusliiketoiminnan yhteysorganisaatioiden jäsenyritykset ja -oppilaitokset

- |  |   |
|--|---|
| 1. Happia Oy                                 | 88. Council for Creative Education - CCE Finland Oy                               |
| 2. Linguajoy Kielikerhot Oy                  | 89. VIOPE Education Oy  |
| 3. Nolwentre Oy (Oppiplay)                   | 90. Johtajuustaito.fi Oy Mattila  |
| 4. Reaktor Innovations Oy                    | 91. OSAO EDU Oy   |
| 5. Innoduel/Haituva Innovatios Oy            | 92. Skilloon/Not a bad idea Oy  |
| 6. Beiz Oy (Lola Panda)                      | 93. Cesim Oy  |
| 7. TCD Consulting and Research Oy            | 94. Tampere University/Tampereen korkeakou-<br>lusäätiö sr                        |
| 8. Oy Frank Students Ab                      | 95. Lumo Education Oy   |
| 9. Valmennustiimi Eximia Oy                  | 96. University of Helsinki Centre for Continuing<br>Education HY+ Oy              |
| 10. Koodikaverit Oy                          | 97. Jyväskylän amk Oy   |
| 11. Opopiste Oy (Opopassi)                   | 98. Seinäjoen amk Oy  |
| 12. Visuon/Visumo Oy                         | 99. SEDU Education Oy   |
| 13. MAFY OY                                  | 100. Hämeen amk Oy  |
| 14. Fuzu Oy                                  | 101. Turun amk Oy   |
| 15. YH Training Oy                           | 102. Nature and Environmental Education Insti-<br>tute of Finland/Aida Educare Oy |
| 16. Leadoo Marketing Technologies Oy         | 103. Learning Scoop   |
| 17. ILT oppiminen Oy                         | 104. STEM School Finland Oy   |
| 18. Upiopi/Education House Finland Oy        | 105. Oulun amk Oy   |
| 19. Alfons Education Oy                      | 106. Tiimiakatemia Global Oy  |
| 20. Annie Advisor Oy                         | 107. Gymi/Oy gymicom Ab   |
| 21. Corrsy Oy                                | 108. Gradia-koulutuspalvelut Oy   |
| 22. Desku/Opentunti Oy                       | 109. Otava Kustannusosakeyhtiö  |
| 23. Loru games Oy                            | 110. Lapin amk Oy   |
| 24. Rastor-instituutti ry                    | 111. Opintiet Oy (by Education Finland)   |
| 25. Silta Education Oy                       | 112. VisitEDUfinn Oy  |
| 26. Sumo Apps Oy                             | 113. Workseed Oy  |
| 27. SkillGrower Oy                           | 114. Global education services TAITAJA/EduKo<br>koulutus- ja yrityspalvelut OY    |
| 28. Realgame/Magisys Oy                      | 115. Mesensei Oy  |
| 29. Tuudo Oy                                 | 116. Arkki International Oy   |
| 30. Helsinki International Schools Group Oyj | 117. FinnoSchool Oy   |
| 31. LessonApp Oy                             | 118. Edusampo Oy  |
| 32. Minna Learning Oy                        | 119. Tampereen amk Oy   |
| 33. Promentor Solutions Oy                   | 120. Grape People Finland Oy  |
| 34. Language Clubhouse Oy                    | 121. Oy Paths to Math Ltd   |
| 35. 10Monkeys.com Ltd Oy                     | 122. Wise Consulting Finland Oy   |
| 36. Typing Master Finland Oy                 | 123. Vaasan amk   |
| 37. elias/Uteliias Technologies Oy           | 124. Business College Helsinki  |
| 38. funzi/Funzilife Oy                       | 125. Kommunikointikeskus Kipinä Oy  |
| 39. TinyApp/Helsinkinyc International Oy     | 126. Liikuttavaa Oy/MOVEDUCA  |
| 40. 3DBear Oy                                | 127. FinnOppi Oy  |
| 41. Reactored/Rouhia Oy                      | 128. Sanoma Pro Oy  |

- |  |   |
|--|---|
| 42. Moomin language school/Playvation Oy                   | 129. FCG Finnish Consulting Group Oy                  |
| 43. Polkuni Oy   | 130. Kajaanin amk Oy                                  |
| 44. New Nordic School Oy                                   | 131. Karelia amk Oy                                   |
| 45. Education Alliance Finland/Kokoa Agency Oy             | 132. Varala Sports Institute/Varalan Palvelut Oy      |
| 46. Claned Group Oy Ab                                     | 133. ELE Finland Oy                                   |
| 47. Grapho Game/Grapho Group Oy                            | 134. BioAcademy Finland Oy                            |
| 48. MOOV Kids Oy/Jungle Kids Fitness                       | 135. Edukaskills Oy                                   |
| 49. Mightifier/The Mighty United Oy                        | 136. Finhow Education Oy                              |
| 50. mehackit Oy  | 137. Kisakallio Sports Institute/ Kisakalliosäätiö sr |
| 51. freed.com/EduHub Oy                                    | 138. Luovi Vocational College                         |
| 52. Eduten Oy  | 139. Northern Skills Finland Education Oy             |
| 53. Four Ferries Oy (eMathStudio)                          | 140. Tampereen Aikuiskoulutussäätiö                   |
| 54. Code School Finland/Suomen Koodikoulu Oy               | 141. Tutor E Institute/ KKNK Finland Oy               |
| 55. Qridi Oy   | 142. Itä-Suomen yliopisto                             |
| 56. School Day Helsinki Oy                                 | 143. Oulun yliopisto                                  |
| 57. Seppo.io/Lentävä liitutaulu Oy                         | 144. Turun yliopisto                                  |
| 58. Kindiedays/Century Moose Oy                            | 145. Vaasan yliopisto                                 |
| 59. Kide Science Oy  | 146. Thinglink Oy                                     |
| 60. Finland International Education Oy                     | 147. Sanako Oy  |
| 61. Finlandway international preschools (WellEdu Fennica)  | 148. Moilo Oy Ab (Moka Mera Lingua)                   |
| 62. EduExcellence Oy                                       | 149. Educraftor Oy Ab                                 |
| 63. Omnia Education Partnerships Oy                        | 150. Soprano Oyj                                      |
| 64. Finnish Global Education Solutions Oy                  | 151. Polar Partners Oy                                |
| 65. Opinsys Oy   | 152. Start North ry                                   |
| 66. Lab-amk Oy   | 153. Fun Academy Oy                                   |
| 67. Savonia-amk Oy   | 154. Sumino Oy  |
| 68. Yeseco Oy  | 155. Vaasan Yliopisto Executive Education Oy          |
| 69. Careeria Oy  | 156. EdVisto Oy                                       |
| 70. Positive Learning Oy                                   | 157. Vuolearning Oy                                   |
| 71. Star Lessons/House of Leading and Learning Oy          | 158. Lyfta Oy   |
| 72. Sataedu Oy   | 159. Fun Chinese                                      |
| 73. Mercuria kauppapilaitos Oy                             | 160. Moneymaster/Talous ja Nuoret TAT ry              |
| 74. Centria University of Applied Sciences                 | 161. GRIB/Gribbing Oy                                 |
| 75. Cloubi Oy  | 162. Marble Technologies Oy                           |
| 76. NOVA University of Applied Sciences                    | 163. Lightneer Oy                                     |
| 77. EduCluster Finland Oy                                  | 164. Virtual Diorama/Vreal oy                         |
| 78. INTO School Oy   | 165. World of Insights Oy                             |
| 79. Lahdelma & Mahlamäki Architects Oy                     | 166. e-Oppi Oy  |
| 80. Ekami Consulting/Etelä-Kymenlaakson aikuis-koulutus Oy | 167. Ilona IT Oy                                      |
| 81. ISKU-Yhtymä Oy   | 168. Forum Virium Helsinki Oy                         |
| 82. Satakunnan amk Oy                                      | 169. Memocate Oy                                      |
| 83. AOR Arkkitehdit Oy                                     | 170. Alo Finland/Educate Finland Oy                   |
| 84. North European Business Academy/Cimson Oy              | 171. Encourage/We Encourage Oy Ltd                    |
| 85. ProDiags Oy  | 172. The Time Repair Corporation Oy                   |
| 86. Aalto University Executive Education Oy                | 173. Vilike Oy  |
| 87. Diakonia-amk Oy  | 174. Music Fairytales MFT Oy                          |





**TURUN  
YLIOPISTO**  
UNIVERSITY  
OF TURKU

ISBN 978-951-29-9899-9 (Painettu)  
ISBN 978-951-29-9900-2 (PDF)  
ISSN 0082-6987 (Painettu)  
ISSN 2343-3191 (Online)