

ESKO HARNI

”Opeta, mittaa, kehitä”:

Yrittäjyyskasvatuksen mittaristo hallinnallisena artefaktina



Ulkoisesti neutraalilta ja poliittisesti jopa mitättömältä vaikuttava yrittäjyyskasvatuksen mittaristo voidaan tiedon, subjektiviteetin ja vallan näkökulmasta analysoituina ymmärtää aktiivisena poliittisena toimijana.

YRITTÄJYYSKASVATUKSESTA ON tullut 2000-luvun alusta alkaen eräs merkittävimmistä eurooppalaista koulutuspolitiikkaa ja suomalaista koulujärjestelmää muokkaavista poliittisista hankkeista. Yrittäjyydestä on muodostunut kansalaisen avaintaito. Lisäksi sen on ajateltu turvaavan talouskasvua, vahvistavan kansallista kilpailukykyä kuin lisäävän sosiaalista yhteenkuuluvuutta (Euroopan komissio 2003; Opetusministeriö 2004). Matti Vanhasen I hallituksen (2003–2007) toteuttaman yrittäjyyden politiikkaohjelman yhteydessä yrittäjyyskasvatus tuotiin pakolliseksi osaksi suomalaista peruskoulutusta. Se tuli liittää kaikkiin oppiaineisiin ja sen tuli läpäistä koko koulun toimintakulttuuria (Opetushallitus 2004). Poliitiikkaohjelman puitteissa tehtiin useita ponnistuksia yrittäjyyskasvatuksen

toteuttamiseksi peruskouluissa: perustettiin työryhmiä, hankkeita, tutkimuksia, jatkokoulutettiin opettajia. Ongelmaksi näytti kuitenkin muodostuvan, etteivät opettajat sisäistäneet tyydyttävällä tavalla yrittäjyyskasvatuksen sisältöjä ja sille ominaisia toiminta- ja ajattelutapoja. (Seikkula-Leino 2007.)

Vuonna 2008 Opetushallitus aloitti hankkeen yhdessä Lappeenrannan teknillisen yliopiston ja Kerkohokeskus ry:n kanssa kehittääkseen yrittäjyyskasvatuksen mittariston, jonka oli määrä auttaa opettajia kehittymään yrittäjyyskasvattajina sekä tuottaa yrittäjyyskasvatuksen toteutumisen mittaamiselle sopivia arviointitekniikoita. Mittaristo on maailmanlaajuisesti ainutlaatuinen ja se onkin herättänyt kiinnostusta viime vuosina myös kansainvälisesti. (YKM-esite; ks. myös Korhonen 2012, 34.)

Yrittäjyyskasvatusta on tutkittu kriittisesti viime vuosina Suomessa erityisesti hallinnan tutkimuksen, hegemonian, feminismin ja poststrukturalismin viitekehyksissä (ks. Komulainen ym. 2010; Harni 2014; Pyykkönen 2014). Näissä näkökulmissa on kiinnitetty huomiota etenkin siihen, millaisia normatiivisia minuuden malleja ja muotoja yrittäjyyskasvatus pyrkii implikoimaan opettajien ja oppilaiden koulutyöhön sekä kuinka yrittäjyyden eetos syrjäyttää muita mahdollisia tapoja ymmärtää esimerkiksi kansalaisuuden ja yhteiskunnan välinen suhde. Osallistun tässä artikkelissa tähän keskusteluun tuoden siihen säikeen, jossa otetaan vakavasti myös materiaalien toimijoiden, tässä tapauksessa mittariston, rooli yrittäjyyskasvatuksen toteutumisessa ja uusliberalististen hallinnan sommitelmien ja yrittäjämäisten subjektiviteettien rakentamisessa (ks. materiaalisista toimijoista esim. Callon 1986; Latour 1999).

Käsittelen artikkelissa yrittäjyyskasvatuksen mittaristoa foucault'laisen valta-analytiikan ja toimijaverkkoteorian käsitteitä hyödyntäen hallinnallisena artefaktina, joka kokoaa yhteen laajemman yhteiskunnallisen ongelmakentän sekä tuo sen yrittäjyyskasvatukselle suotuisaan järkeilyn kehyyseen. Näin mittaristo voidaan ymmärtää aktiivisena (poliittisena) toimijana ja hallinnan teknologiana, joka pyrkii kääntämään lähtökohtaisesti kompleksisen ongelmakentän – yrittäjyyskasvatuksen kotouttamisen Euroopan komission asiakirjoista konkreettiseen opetustyöhön – mitattavalle sekä siten hallittavalle kielelle. Mittaristo ei näin yksioikoisesti kuvaa tai mittaa jo jotain olemassa olevaa objektia, vaan aktiivisesti kehystää laajempaa yhteiskunnallista ongelmakenttää sekä rakentaa opettajia juuri tietynlaisina yrittäjyyskasvattajina luoden samanaikaisesti mahdollisuuksia ja kehyksiä opettajien itsehallinnan tekniikoille.

Lähestyn artikkelissa mittariston rakentumista ja toimintaa seuraten Michel Foucault'n tunnettua tapaa tarkastella ilmiöitä tiedon, subjektin ja vallan avaruudessa (ks. Foucault 1998 & 2012; Hacking 2004, 3). Tarkastelen ensin, millaiseen ongelmakenttään mittaristo pyrkii vastamaan ja kuinka se pyrkii luomaan stabiileja tiedon tiloja, joiden kautta juuri tietynlainen toiminta tehdään ongelmalliseksi ja tie-

tynlainen päinvastoin toivottavaksi. Toiseksi tarkastelen, millaisia subjektivikaation muotoja ja suhteita itseensä mittaristo houkuttelee opettajia muodostamaan. Lopuksi tarkastelen yrittäjyyskasvatuksen mittaristoa suhteessa uusliberaalille hallinnallisuudelle tyypilliseen (itse)arvioinnin ja tuloksellisuuden mittaamiseen eetokseen, sekä kuvaan laajemmin kuinka yrittäjyyskasvatuksen toteutuminen yhteiskuntapoliittisena interventiona (ks. Harni 2014) analyysini valossa vaatii paitsi poliittisia linjauksia, opettajien ja oppijoiden myöntymistä sen mukaileviin järkeilyn tapoihin, myös materiaalisia välittäjiä ja artefakteja, kuten mittaristoja.

Aineistona artikkelissa käytetään yrittäjyyskasvatuksen mittaristoa, sen pohjalta laadittuja tieteellisiä artikkeleja, esitteitä, puheenvuoroja, verkkosivuja sekä muita mittariston laatimisprosessia kuvaavia tekstejä. Yrittäjyyskasvatus on osa suomalaista koulujärjestelmää kaikilla kouluasteilla, aina esikouluista yliopistoon. Tässä artikkelissa yrittäjyyskasvatuksen analyysi rajautuu kuitenkin ainoastaan peruskoulutukseen.

KÄÄNNÖSTEN SOSIOLOGIA JA FOUCAULT'LAINEN VALTA-ANALYTIikka

Ranskalainen tieteentutkija Bruno Latour on tutkimuksissaan käsitteellistänyt ”kiertävän viittauksen prosesseja”, jotka osoittavat, että jotta asioita tai ilmiöitä on ylipäänsä mahdollista hallita, on ne ensin käännettävä viittausjärjestelmiin, kuten mittaristoihin, karttoihin, tilastoihin tai esimerkiksi pohjapiirustuksiin. Vasta näiden materiaalien välittäjien ja artefaktien avulla voidaan ”valloittaa maasto” ja ”sanojen kautta hallita asioita”. (Latour 1999; Erikson 2009, 146.) Mittaristot, tilastot ja tekniset artefaktit ovat erinomaisia välineitä tiedollisten sulkeutumien tuottamiseen ja toiminnan tilan stabiloimiseen. Onnistuessaan niillä on kykyä tuottaa normatiivisia määrityksiä esimerkiksi kannattavan ja ei-kannattavan tai vaikkapa hyvän ja huonon pedagogisen osaamisen välille. Ne auttavat rajaamaan objektia koskevat vaihtoehdot tulkinnat esimerkiksi juuri määrittelemällä tietynlaisen toiminnan järkevaksi ja *vica versa*. (Latour 1999; 1986.) Tämän kaltaista symbolista valtaa voidaan verrata myös ”kartografiaan”, karttojen luomiseen

(Massey 2005). Karttojen luominen on tilojen representaatiota, jonka avulla voidaan löytää ja valloittaa uusi maasto. Kartat luovat hallinnan muotoja, joiden avulla laajoja alueita voidaan hallita niin symbolisesti kuin konkreettisesti yhdestä näkökulmasta käsin. (Saari 2012, 586.)

Viittausjärjestelmät ja tieteelliset artefaktit valottavat myös tieteen yhteiskunnallista roolia ja vallankäyttöä. Latour (1988) esittääkin, että jotta tiede ja artefaktit voivat valloittaa uusia alueita, on niiden luotava kestäviä toimijuuden verkostoja, jotka onnistuessaan kykenevät rajaamaan ja stabilisoimaan jonkin osan yhteiskuntaa tai ihmisten elämää. Viittausjärjestelmät ja artefaktit toimivat näin sosiaalisen todellisuuden kartoittajina: ne muokkaavat ja rajaavat todellisuuden representointia (Saari 2012, 588). Tässä mielessä tiede ei ole politiikkaa puhtaampaa tai sen yläpuolella, sillä tieto lomittuu aina myös yhteiskunnallisiin valtasuhteisiin (ks. Latour 1988; Foucault 2005).

Kääntämisen prosesseilla, joiden tuottamiseen artefaktit osallistuvat, viitataan puolestaan niihin käytäntöihin, joiden kautta lähtökohtaisesti kompleksiseen maailmaan luodaan vakautta ja hallittavuutta, eräänlaisia yksinkertaistamisen käytäntöjä. Kääntämisprosessin kuluessa jokin toimija, kuten Euroopan komissio pyrkii pääsemään asemaan, jossa se kykenee määrittämään käännettävien toimijoiden, esimerkiksi opettajien asemaa sekä ikään kuin puhumaan heidän puolestaan (Law 1992, 5–6). Latourin ja Callonin (1981, 286) mukaan toimijuus syntyykin aina kun jokin entiteetti, esimerkiksi mittaristo alkaa luoda tilaa ja kehystä ympärilleen, tekee asioita riippuvaisiksi toisistaan ja kykenee kääntämään niiden tahdon omalle kielelleen. Uusien suhteiden ja toimijuuksien luominen on tässä mielessä aina performatiivista. Esimerkiksi mittaristot yhdessä opettajien, tutkijoiden, virkamiesten, koulutussuunnittelijoiden välisten yhteenliittymien kanssa tuottavat uusia toimijuuden muotoja, eivät suinkaan ainoastaan redusoi niitä.

Callon (1986, 201–221) kuvaa kääntämisen prosessia neljän vaiheen kautta, joista kahden ensimmäisen analysoimiseen tässä artikkelissa keskitytään. Ensimmäisessä vaiheessa toimija, esimerkiksi ministeriö, poliitikko tai asiantuntija, laatii käsikirjoituksen

kääntämistä varten, jossa jokin elämän tai yhteiskunnan alue problematisoidaan ja tehdään ymmärrettäväksi. Käsikirjoituksen laatija määrittelee ne toimijat, jotka ovat kääntämisen kohteena ja pyrkii legitimoimaan roolinsa esittämällä itsensä korvaamattomana verrattuna muiden toimijoiden rooliin. (emt.) Callonin kuvaama käsikirjoituksen laatiminen sopii hyvin yhteen foucault'laisen valta-analytiikan kanssa (ks. Kaisto 2010). Käsikirjoituksen laatiminen ei nimittäin koskaan ole neutraalia tai puhtaan objektiivista toimintaa, vaan luo mahdolliseksi uudenlaisia hallinnan verkostoja ja sommitelmia, joko toimijoiden ja kääntäjien välillä tai toimijoiden itsensä kesken. Miller ja Rose (2010, 54–55) ovat tässä yhteydessä käyttäneet ”etähallinnan” käsitettä. Etähallinnan lähtökohtana on ajatus siitä, että käännettävien tai hallittavien toimintaan puututaan sinänsä mahdollisimman vähän. Tätä tärkeämpää on luoda esimerkiksi mittaristoja, teorioita tai numeroiteja, joiden avulla etäällä toisistaan olevat toimijuudet saadaan ajattelemaan ja toimimaan yhteisesti jaetun kehyksen sisällä.

Käsikirjoitus – tai sosiaalisen todellisuuden ”kartoittaminen” – ei kuitenkaan koskaan onnistu täydellisesti: käännettävät toimivat harvoin juuri niin kuin odotetaan. Tästä syystä kääntämisen prosessin toisessa vaiheessa vaaditaan käsikirjoituksessa problematisoitujen toimijuuksien suostuttelua ja käsikirjoituksen pyrkimyksen mukaisten subjektiiviteettien muodostumista. Käännettävät ovat toisin sanoen houkuteltava ja sitoutettava toimimaan tai ajattelemaan niille tarjotun roolin mukaisesti. Suostuttelu tai houkuttelu voi toimia esimerkiksi estämällä toimijuuksien kulku vaihtoehtoihin suuntiin. (Callon 1986.) Foucault'ta (1982) mukaillen kääntämisen prosessin toinen vaihe pyrkii samaan käännettävän toimijan ymmärtämään itsensä tai osan itsessään ongelmallisena ja muutosta tarvitsevana. Esimerkiksi työttömän on ymmärrettävä olevansa työtön ja yrittäjyyskasvatusta huonosti toteuttavan opettajan huono yrittäjyyskasvattaja. Näin käsikirjoitus pyrkii eri tekniikoin saattamaan käännettävän subjektiasemaan, jossa hän – käsikirjoituksen onnistuessa – alkaa työstää itseään ongelmanasettelun mukaisesti. Esimerkiksi itsearviointiin pyrkivän mit-

tariston tarkoitus on tässä mielessä houkutellessa yksilöä tarkastelemaan omaa toimintaansa ja ajatteluaan, sekä muodostaan tietynlaisia mittaristosta esitettyjä suhteita itseensä ja sisäisytyensä.

YRITTÄJYYSKASVATUS PERUSKOULUTUKSEN TEHTÄVÄNÄ

Yrittäjyyskasvatuksen nykyisten muotojen kehittämisen ”kulta-aika” suomalaisessa koulutuspolitiikassa voidaan paikantaa Matti Vanhasen I ja II hallituksen (2003–2011) toteuttamien ”yrittäjyyden” ja ”työn, yrittäjyyden ja työelämän” politiikkaohjelmiin. Näiden 2000-luvun yrittäjyyskasvatuslinjausten taustalla ovat eurooppalaiset koulutus- ja talouspoliittiset strategiat, joiden mukaan Euroopan unionista on rakennettava ”maailman kilpailukykyisin ja dynaamisin tietopohjainen talous, joka kykenee ylläpitämään talouskasvua, luomaan uusia ja parempia työpaikkoja ja luomaan sosiaalista yhteenkuuluvuutta” (Opetusministeriö 2004, 6). Koulutukselle ja yrittäjyyskasvatukselle annettiin tärkeä osa tämän tavoitteen täyttämässä. Niiden tuli edistää yrittäjyyttä luomalla oikeanlainen ajatteluntapa, vahvistamalla yrittäjätaitoja sekä luomalla tietoisuus yrittäjän uravaihtoehdosta (Euroopan komissio 2003).

Yrittäjyyskasvatuksen nykyisillä muodoilla on tausta ylikansallisissa poliittisissa linjauksissa, mutta yrittäjyyskasvatus ei yksinomaan ole tuontitavaraa. 1980-luvulla yrittäjyyskasvatusta toteutettiin lähinnä ammatillisessa koulutuksessa, jolloin sen päämäärät olivat pääosin ulkoiseen yrittäjyyteen kasvattamisessa. Tällaisen yrittäjyyden myötä perustetaan juridisessa mielessä yritys. Yrittäjyyskasvatuksella pyrittiin tuolloin mitä ilmeisimmin nostamaan kansakunnalle esikuvaksi ihmisiä, jotka ovat ikään luoneet omaisuuden tyhjästä. Ilmapiiiri mukaili 1980-luvun alusta alkanutta voimakasta taloudellisen kasvun aikaa. Yrittäjyyskasvatuksella haluttiin osaltaan varmistaa, että talous kasvaisi jatkossakin. (Ikonen 2006, 14.)

1990-luvulla yrittäjyysdiskurssi sai koulutuksen piirissä kuitenkin uusia sävyjä. Taloudellinen nousukausi päättyi ja Suomi ajautui voimakkaaseen lamaan. Tässä yhteiskunnallisessa ilmapiirissä yrittäjyyskasvatus tuli osaksi peruskoulutusta, jolloin siitä muodostettiin vapaaehtoisesti toteu-

tettava aihekokonaisuus, jonka tavoite oli ”tukea oppilaassa sellaisia tietoja, taitoja ja asenteita, joita hän tarvitsee opiskeluaikanaan sekä myöhemmin työelämässä riippumatta siitä, työskenteleekö hän itsenäisenä yrittäjänä vai toisen palveluksessa” (Opetushallitus 1994, 36–37). 1990-luvun puolivälin jälkeen Opetushallitus pyrki määrätietoisesti yrittäjyyskasvatuksen edistämiseen kaikilla koulutustasoilla, aina esikouluista yliopistoihin. Korhosen (2012, 5) mukaan tämä tendenssi huipentui vuonna 2004 julkaistuun yrittäjyyskasvatuksen toimintapohjelmään, jossa esitetään yksityiskohtainen ja konkreettinen yrittäjyyskasvatuksen toteuttamiselle koulumuodoittain.

Vuoden 2004 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa yrittäjyyskasvatus tuotiinkin pakolliseksi osaksi kaikkia oppiaineita ja sen tuli läpäistä koko koulun toimintakulttuuria. Yrittäjyyskasvatuksen tavoitteeksi määriteltiin muun muassa sisäiseen yrittäjyyteen kasvattaminen, jolloin sen tuli tukea yrittäjämäistä elämänsenetta, jossa yhdistyvät ominaisuudet kuten ”joustavuus, aloitekyky, luovuus, riskinotto- ja omatoimisuus sekä toisaalta yhteistyökyky ja vahva suoritusmotivaatio”. Samanaikaisesti yrittäjyyskasvatus liitettiin myös kansalaiskasvatukseen. Yhdessä ne muodostavat *Osallistuva kansalaisuus ja yrittäjyys* -nimisen aihekokonaisuuden.

Edellä kuvatun lyhyen historiikin kautta voidaan huomata, että yrittäjyyskasvatuksen sisällöt ja sille annetut yhteiskunnalliset tehtävät ovat viimeisten vuosikymmenten aikana muuttuneet merkittävästi, vaikka itse käsite on säilynyt samana. Tämä tukee väitettä yrittäjyyskasvatuksen poliittisesta ja historiallisesti kontingentista luonteesta (ks. Harni 2014). Kyseessä ei ole universaali tai ylihistoriallinen ohjelma, vaan monimuotoinen poliittinen interventio, joka käyttää hyväkseen yhtä hyvin vanhaa hyvinvointivaltioon kiinnittyvää oikeuksien retoriikkaa, kuin uusliberalismille tyypillistä diskursia (vrt. Ikonen 2006), jossa jokaisen oletetaan toimivan ja ajattelevan kaikilla elämänsä osa-alueilla kuin itse itsensä yrittäjä (ks. itsen yrittäjyydestä esim. Foucault 2008; Rose 1998; Peters 2001).

Konteksti, jossa yrittäjyyskasvatusta tässä artikkelissa analysoidaan, omaa tietynlaisia ominaispiiri-

teitä. Ensinnäkin yrittäjyyskasvatuksesta tuli näiden vuosien aikana pakollinen osa koulun toimintaa. Se tuli kytkeä kaikkiin oppiaineisiin ja tuoda osaksi koko koulun toimintakulttuuria. Oppilaitosten ja opettajien täytyi näin huomioida yrittäjyys omassa toiminnassaan entistä intensiivisemmin ja tietoisemmin (Ikonen 2006, 11). Toisekseen yrittäjyyskasvatus kytkeytyi näiden vuosien aikana selkeämmin uusliberalistiseen koulutuspolitiikkaan ja sille ominaisiin hallinnan muotoihin (ks. Harni 2014; Komulainen ym. 2010). Yrittäjyyskasvatusta linjaavissa koulutuspoliittisissa dokumenteissa alettiin korostaa, ettei yrittäjyys ole ainoastaan ammatillinen kompetenssi tai kvalifikaatio, vaan kokonainen olemisen tapa, ihmisen asenne itseensä, toisiin ihmisiin ja ympäröivään yhteiskuntaan. Alettiin puhua ”yrittäjämäisestä mielestä”, ”elämänasenteesta” ja ”tahdosta” (Euroopan komissio 2003 & 2006; Opetusministeriö 2004 & 2009). Näin yrittäjyyskasvatus kytkeytyi voimakkaammin sisäisen yrittäjyyden ihanteeseen ja uusliberalismille ominaisiin itsen johtamisen ja vastuullistamisen taitoihin (Harni 2015, tulossa).

YRITTÄJYYSKASVATUKSEN MITTARISTO

Ylikansallisista koulutuspoliittisista dokumenteista on pitkä matka konkreettiseen opettajan työhön ja koulun toimintakulttuuriin. Euroopan komission linjauksista alkunsa saanut ”2000-luvun yrittäjyyskasvatus” oli tuotava strategia-asiakirjoista ja poliittisista dokumenteista konkreettiseen opettajien työhön sekä tätä kautta oppilaiden omaksuttavaksi. Siitä huolimatta, että Suomi oli 2000-luvun alkupuolella monella tapaa edelläkävijä yrittäjyyskasvatuksen toteuttamisessa Euroopan tasolla (Korhonen 2012, 1), muodostui ongelmaksi kuitenkin, ettei yrittäjyyskasvatusta toteutettu kouluissa toivotuilla tavoilla ja toivotulla intensiteetillä (Seikkula-Leino 2007). Yhteys Euroopan komission laatimien poliittisten asiakirjojen ja konkreettisen ”opetustapahtuman” välillä näytti siis jäävän toteutumatta. ”Tehtävä oli annettu. Epäselväksi kuitenkin jäi, miten se pitäisi toteuttaa”, kuten Ikonen (2006, 12) on osuvasti huomauttanut.

On esitetty, että koulun perinteinen, järjestelmällisyyteen, tietämiseen, turvallisuuteen ja varmuuteen perustuva toimintakulttuuri on esteenä yrittäjämäi-

sille toimintatavoille, kuten luovuudelle, itsenäisyydelle, joustavuudelle, riippumattomuudelle ja tulevaisuusorientaatiolle (Ristimäki 1998). On myös nostettu esille, että etenkin opettajilla on vaikeuksia hahmottaa ja sisäistää yrittäjyyskasvatuksen sisältöjä, tavoitteita ja toimintatapoja (Seikkula-Leino 2007). Yrittäjyyskasvatustutkimuksessa onkin alettu viime vuosina kiinnittämään huomiota yrittäjyyskasvatuksen arviointiin ja sen tuloksellisuuden seurannan mittaamiseen (ks. esim. Tiikkala, Seikkula-Leino, Ruskovaara, Hytinkoski & Troberg 2011). Kuvaava esimerkki on tässä artikkelissa analysoimani yrittäjyyskasvatuksen mittaristo.

Yrittäjyyskasvatuksen mittaristo toteutettiin nelivuotisen (1.2.2008–30.11.2012) ESR-kehittämissuorituksen puitteissa. Mittariston rahoitti Opetushallitus Yksityisyrittäjien säätiön kanssa ja sen toteutti Lappeenrannan teknillinen yliopisto yhteistyössä Kerhokeskus ry:n kanssa. Lisäksi hankkeeseen rekrytoitiin 30 perus- ja toisen asteen opettajaa, jotka olivat alusta saakka mukana mittariston rakentamis-työssä. Hankkeen aikana rakennettiin yrittäjyyskasvatukselle mittaristo, kirjoitettiin mittariston tueksi opaskirja sekä julkaistiin tieteellisiä artikkeleita mittariston kehittämisestä ja toteuttamisesta. (Ruskovaara, Seikkula-Leino, Rytkölä & Pihkala 2011, 2.)

Mittaristo tehtiin perusasteen ja toisen asteen käyttöön. Se rakennettiin tukemaan opettajien, rehtoreiden ja koulutus päättäjien työtä ja ohjaamaan yrittäjyyskasvatustoimia. Mittariston kohderyhmäksi määritellään: (1) perus- ja toisen asteen opettajat, jotka haluavat kehittyä yrittäjyyskasvattajina, (2) työyhteisöt, jotka haluavat kohottaa koulun tai oppilaitoksen yrittäjyyskasvatusosaamista sekä (3) päättäjät, jotka ovat kiinnostuneita siitä kuinka yrittäjyyskasvatusta on konkreettisesti kouluissa toteutettu. (YKM-esite, 2.)

Mittaristo on nettipohjainen ja ilmainen itsearviointityökalu, joka lupaa ”auttaa sinua kehittymään yrittäjyyskasvatuksen asiantuntijana”. Mittaristossa arvioidaan muun muassa yrittäjämäistä pedagogiikkaa (mm. luovuus ja epävarmuuden sietokyky), yrittäjyyskasvatuksen sisältöjä (mm. oppilasta aktivoiva pedagogiikka), koulun toimintakulttuuria (mm. tulevaisuusorientaatio) sekä yrittäjämäisten oppimis-

ympäristöjen (mm. työelämäprojektit) hyödyntämistä. (YKM-esite, 2.) Mittariston toimintaperiaate on yksinkertainen. Opettaja kirjautuu mittaristoon ja tekee noin 15 min. kestävän testin. Lopulta mittaristo antaa opettajalle yksityiskohtaisen ja graafisen henkilökohtaisen palautteen. Mittaristossa on yhteensä neljä tasoa, johon opettaja vastauksiensa perusteella sijoittuu: kehittyvä taso, keskitaso, hyvä taso ja erinomainen taso. Vastaamisen jälkeen opettaja saa kehittämissivun työhönsä sekä pääsee vertaamaan keskiarvojen avulla omaa toimintaansa muihin saman oppilaitostason vastaajiin. Tuloksia voidaan hyödyntää niin yksittäisen opettajan kehittämisessä etevämmäksi yrittäjyyskasvattajiksi, mutta niiden avulla voidaan myös seurata yrittäjyyskasvatuksen toteutumista kouluissa. (YKM-opaskirja, 3.)

MAASTON VALLOITTAMINEN

Yrittäjyyskasvatuksen mittaristo syntyi ja se kehitettiin tiettyä ongelmakenttää silmällä pitäen. Ensinnäkin sen taustalla oli yrittäjyyskasvatustutkimuksessa havaittu ongelma: opettajat eivät olleet sisäistäneet tyydyttävällä tavalla yrittäjyyskasvatuksen sisältöjä, tavoitteita ja toimintatapoja. Toisekseen mittaristo pyrkii luomaan esimerkiksi opetusviranomaisille konkreettisen välineen, jolla mitata ja arvioida yrittäjyyskasvatuksen toteutumista kouluissa.

"Yrittäjyyskasvatus on jo pitkään ollut opetussuunnitelman perusteissa, mutta edelleen kansallisella tasolla nähdään, että opettajien on ollut paikoin vaikeuksia löytää sisältöjä ja keinoja, joilla vastata yrittäjyyskasvatuksen haasteeseen. [...] Tutkimustietoon pohjautuvaa ja testattua mittaristoa voivat hyödyntää myös päätöksentekijät arvioidessaan yrittäjyyskasvatuksen tilaa." (Ruskovaara & Ikävalko 2008, 1.)

Mittaristo luotiin siis tietynlaista ongelmakenttää silmällä pitäen. Se syntyi "kiperään tarpeeseen" (ks. Foucault 1980, 195). Callonin (1986) termejä käyttäen yrittäjyyskasvatuksen mittaristolla luotiin näin käsikirjoitus, jolla problematisoitiin ja kehystettiin tietty osa-alue maailmasta, tässä tapauksessa opettajien kyky harjoittaa yrittäjyyskasvatusta. Laajemmin katsoen kyse oli siitä, ettei yrittäjyyskasvatus toteu-

tunut suomalaisissa kouluissa siten kuten Euroopan komission poliittisissa linjauksissa oli suunniteltu.

Mittariston avulla Opetushallitus yhdessä muiden toimijoiden, kuten tutkijoiden ja säätiön rahoittajien kanssa, pyrki vastaamaan näihin haasteisiin. Nämä toimijat pyrkivät rajaamaan ainakin periaatteessa kompleksisen maailman selkeälle ja hallittavalle kielelle. Kääntämiseen pyrkivät toimijat määrittelivät käsikirjoituksessa mittariston avulla ongelman laadun, sen kohteen ja esittivät keinon sen ratkaisemiseksi pyrkien samanaikaisesti tekemään oman roolinsa ongelman määrittelyssä ja sen korjaamisessa korvaamattomaksi.

"Oletko miettinyt, millainen yrittäjyyskasvattaja sinä olet? Mistä tiedät, mitä teet tarpeeksi ja mitä opetuksessasi voisit vielä kehittää? Miten opetuksesi vastaa nyky-yhteiskunnan asettamiin vaatimuksiin? Yrittäjyyskasvatuksen mittariston avulla voit kehittyä kohti parempaa opettajuutta." (YKM-opaskirja, 8.)

Yrittäjyyskasvatuksen mittaristo pyrki kääntämään yrittäjyyskasvatukseen liittyvän – ainakin hypoteettisesti – laajemman ongelmakentän viittausjärjestelmään, mittaristoon, jonka avulla tämä ongelma tehtiin hallittavaksi: siitä tehtiin hetkellisesti stabiili tiedon tila (ks. Latour 1999). Mittariston avulla luotiin edellytykset sille, että opettajille tarjoutui mahdollisuus (itse)tarkkailla ja kehittää toimintaansa juuri tietynlaisina yrittäjyyskasvattajina. Näin yrittäjyyskasvatuksen mittaristo "valloitti maaston". Se määritteli ongelman kohteet sekä ne toimijat, joiden toimintaan toivottiin muutosta, jotta yrittäjyyskasvatuksen tuominen kansallisista ja ylikansallisista poliittisista dokumenteista kyettäisiin tuomaan tehokkaammin koulujen konkreettiseen toimintaan.

"Mittariston tarkoituksena on operationalisoida yrittäjyyskasvatuksen strategiat ja ohjelmat opettajille konkreettisiksi toimiksi sekä näin tehdä yrittäjyyskasvatukseen liittyvät toiminnot näkyviksi, mitattaviksi ja kehitettäviksi. Tärkeää on se, mitä opettaja tekee tai jättää tekemättä ja miten opettaja mittariston kautta näkee oman toimintansa ja yrittäjyyskasvatuksen tavoitteiden yhdistyvän." (Ruskovaara & Ikävalko 2008, 5.)

Mittaristo kuitenkin esittää lähtökohtaisesti abstraktin ongelman yksittäisenä ja tarkoin määriteltynä ongelmana. Se ei yksioikoisesti kuvaa yrittäjyyskasvatukseen kiinnittyvää yhteiskunnallista problematiikkaa laajemmassa kontekstissaan, vaan kääntää yrittäjyyskasvatuksen toteuttamiseen liittyvän ongelmakentän yksittäisen opettajan pedagogista työtä koskevaksi ongelmaksi. Näin yrittäjyyskasvatukseen kytkeytyvät mahdolliset yhteiskunnalliset ongelmat voitiin kääntää erityiseksi, yksilöön kiinnittyviksi problematisoinneiksi. Lawn ja Mallin (2002) mukaan objekti tuotetaan aina katkaisemalla niiden yhteydet epäolennaisina pidettyihin asioihin ja kytkeällä se johonkin toiseen yhteyteen. Katkaisemisen ja puhdistamisen jälkeen jäljellä jää vain objektiivisia ja tieteellisiä tosiasioita, jotka peittävän alleen sotkuisen, monimuotoisen ja poliittisen osana objektiivisen tosiasian luomista (ks. Latour 1988).

Mittariston avulla kyettiin määrittelemään hallinnan kohde ja ne osa-alueet, joita hallinnan kohteissa pyritään muuttamaan sekä määriteltiin keinot, joilla muutos hallinnan kohteissa saadaan aikaan.

"Mittaristo konkretisoi, ohjaa ja arvioi opettajien toimintaa yrittäjyyskasvattajina. Se ohjaa opetusta ja opetusjärjestelyjä sekä työkaluna on osa koulujen laadunhallinnan järjestelmää ja kehittämistä." (Ruskovaara & Ikävalko 2008, 1.)

Näin mittariston avulla luotu käsikirjoitus toimii samanaikaisesti valtastrategiana. Se kietoo omaan logiikkaansa hallitsemiseen ja kääntämiseen pyrkiviä ja hallinnan sekä käännöksen kohteita, kuten myös rationaliteetteja ja problematisoidun elämän osaluheen hallitsemiseen pyrkiviä tekniikoita (ks. Kaisto 2010, 62). Yrittäjyyskasvatuksen mittaristo sitoo omaan logiikkaansa Euroopan komission asettamat tavoitteet ja kansalliset koulutuspoliittiset ohjelmat (hallitsemiseen tähtäävät) sekä problematisoidun osa-alueen tämän prosessin toteutumisessa eli opettajat (hallinnan kohteet). Samalla se myös esittää rajatun näkökulman ongelman ratkaisemiseen muodostaen opettajien toiminnasta problematisoidun elämän alueen, jota pyrittiin opettajien itsearviointia mahdollistavan mittariston avulla hallitsemaan.

SUOSTUTTELU JA SUHDE ITSEEN

Käsikirjoituksen laatiminen ei koskaan ole yksinkertaista, eikä hallinta ole ainoastaan mekaanista ulko-kohtaista määrittelyä ja ohjaamista, vaan onnistuakseen edellyttää myös käännettävien hallinnan kohteiden, tässä tapauksessa opettajien myötävaikutusta. Olennainen piirre käsikirjoituksen laatimisessa on, että se pyrkii luomaan subjektiasemia, joihin ihmiset käsikirjoituksen onnistuessa asettavat itsensä (Callon 1986; Kaisto 2010). Callonin (1986, 206–211) mukaan kääntämisen prosessin toinen vaihe koostuu niistä toimista, joilla kääntämiseen pyrkivä toimija tai toimijoiden joukko pyrkii herättämään käännettävien kiinnostuksen, määrittämään heidän identiteettinsä ja katkaisemaan heidän sidoksensa vaihtoehtoisin kilpailijoihin ja tulkintoihin. Yrittäjyyskasvatuksen mittariston osalta tämä tarkoittaa pyrkimystä saada opettajat ymmärtämään itsensä ongelmallisina toimijoina yrittäjyyskasvatuksen toteutumisen suhteen, sekä houkutellessa heidät kehittämään toimintaansa sekä luomaan tietynlaisia suhteita itseensä mittariston ohjaamalla tavoilla. Tähän pyrkinessään mittariston kehittäjät vetoavat niin tutkimukselliseen kieleen kuin yleisempään retoriikkaan opettajan työhön liittyen:

"Opettajan työ vaatii jatkuvaa kehittymistä." [...] Yrittäjyyskasvatuksen itsearviointityökalu kehittää opettajuutta." (YKM-esite, 1)

"[...] yrittäjyyskasvatus oli vaikeasti ymmärrettävä opetusta läpileikkaava teema-alue. Opettajilla on vaikeuksia löytää sisältöjä ja keinoja yrittäjyyskasvatuksen opettamiseen". (Ruskovaara, Seikkula-Leino, Rytkölä. & Pihkala 2011.)

Michel Foucault'n luultavasti tunnetuin väite on, että valta ei ole yksilön intressien vastaista: yksilö pikemminkin rakentuu näissä valta-suhteissa (Foucault 1998). Valtasuhteet eivät myöskään tule toimiviksi ainoastaan esimerkiksi ylikansallisten koulutuspoliittisten toimijoiden asiakirjoissa, vaan onnistuakseen ja vakiinnuttaakseen asemansa vaativat myös kohteidensa vakuuttamista. Tämä onnistuu tehokkaimmin ja parhaiten silloin kun hallinnan normit tulevat osaksi yksilön itseymmärrystä. Huomio on tästä

syystä kiinnitettävä juuri niihin – hyvin arkisiinkin – tekniikoihin, joiden kautta yksilöt luovat tietynlaisia suhteita itseensä sekä työstävät itseään tietynlaisina toimijoina. (Saari 2006, 301; Vähämäki 1998, 135; Rose & Miller 2010.)

Millaisin tavoin yrittäjyyskasvatuksen mittaristo sitten houkuttelee opettajia problematisoimaan omaa toimijuuttaan, entä millaisia itesuhteita se pyrkii opettajien työhön implikoimaan? Ensinnäkin mittaristoa koskevasta kirjallisuudesta on löydettävissä puhe yleisestä kehittymisestä ja toiminnan kultivoinnista, joiden nähdään kuuluvan keskeisinä, jopa välttämättöminä osina opettajan työtä:

"Mittaamalla kehityt. [...] Yrittäjyyskasvatuksen mittariston avulla voit arvioida opetustasi, saada järjestelmällistä palautetta toiminnastasi ja edelleen kehittää yrittäjyyskasvatuskäytäntöjäsi." (YKM-esite, 2.)

Yksilöllisen kehittymisen ja kehittämisen retoriikkaa voidaan pitää lähtökohtana sille, kuinka mittaristo pyrkii tekemään itsestään korvaamattoman osan opettajan työtä. Kehittäminen, mittaaminen ja arviointi kulkevat mittaristoa kuvaavassa kirjallisuudessa vahvasti rinnakkain.

"Opettajan työ vaatii jatkuvaa kehittymistä." [...] Yrittäjyyskasvatuksen itsearviointityökalu kehittää opettajuutta." (YKM-esite, 1)

"Menneen lukuvuoden tai kalenterivuoden aikana, olenko..."

- *kehittänyt työ- ja elinkeinoelämän osaamistani*
- *ollut mukana kehittämässä oppilaitoksemme yrittäjyyskasvatussuunnitelmia"* (YKM-esite, 5).

Jatkuva kehittäminen asettaa normatiivisen lähtökohdan ja näin legitimoii mittaamiseen sekä itsearviointiin tähtäävät käytännöt, joihin mittaristo pyrkii opettajia houkuttelemaan. Itsensä kehittäminen ja itsensä toteuttaminen ovat paitsi itsestään selviä tavoitteita, myös keskeinen osa nykyistä työprosessin hallintaa koskevaa diskurssia. "Uuden kapitalismin henki" rakentuu juuri tämän kaltaiselle vahvalle siteelle yksilöllisen kehittymisen ja itsensä toteuttamisen välillä. Näin työ ei ole enää yksiselitteisesti ulkoa-

päin annettujen käskyjen toteuttamista, vaan pikemminkin se elämän osa-alue, jossa subjekti rakentuu ja rakentaa itseään. (ks. Boltanski & Chiapello 2007; Rose 1998; Julkunen 2008.)

Yrittäjyyskasvatuksen mittariston voidaan lisäksi nähdä mukailevan laajempaa itsearviointia ja elinikäistä oppimista koskevia hallinnan tekniikoita (ks. Fejes 2005; Saari 2006), joita voidaan kuvata uusliberalististen itsen vastuullistamiseen pyrkivien tavoitteiden kautta (ks. Peters 2001). Itsen kehittämistä muodostuu näin eräänlainen kaksoissidos, joka toisaalta lupaa yksilöllistä autonomiaa, mutta yhtäältä vastuullistaa yksilön oman itsensä ja ammattitaitonsa kehittämistä. Mittariston valossa opettaja näyttäytyy holistisena kokonaisuutena, joka on paitsi asiantuntija ja asiantuntemuksen kohde myös näiden välisen prosessin ohjaaja. Näin opettaja jakautuu ikään kuin kahtia: toisaalta tiedon ja arvioinnin kohdeeksi, mutta samanaikaisesti myös tätä tietoa tuottavaksi ja reflektoivaksi toimijaksi.

"Mittaristossa opettaja ymmärretään oppimisprosessin ohjaajana, asiantuntijana sekä oman työnsä tutkijana ja kehittäjänä." (YKM-Opaskirja 4).

Mittariston toimintaa kuvaa hyvin transformatiivinen intressi, jonka myötä opettaja suuntaa terapeutin ja reflektioivan asiantuntijapuheen itseensä (ks. Saari 2006, Rose 1996, 243–246). Omaan sisäisyyteen suuntautuvat yksilölliset hallinnan tekniikat samanaikaisesti kuitenkin tekevät itsen kohdistuvasta katseesta julkisen, mitattavan ja arvioinnin alaisen. Mittaristo toimii tunnustuksen välineenä: tapana vakauttaa ja kommunikoida sisäisyys julkisesti. Näin se voidaan ymmärtää paitsi itsen tekniikkana, jonka avulla opettajat houkutellaan muodostamaan tietoa ja totuutta itsestään, myös "inskriptiona" (ks. Latour 1986), joka materialisoi yksilön sisäisen ja reflektioivan katseen tuoden sen osaksi laajempaa Euroopan komission asiakirjoista alkunsa saanutta yrittäjyyskasvatustietoa ja sen tuloksellisuuden mittaamista.

UUSLIBERALISTINEN HALLINNALLISUUS JA PROFESSIONAALISEN TYÖN KONTROLLI

Yrittäjyyskasvatuksen mittaristo pyrkii paitsi kääntämään lähtökohtaisesti monimuotoisen ja yhteiskun-

nallisen ongelman – kuinka saattaa yrittäjyyskasvatus Euroopan komission dokumenteista konkreettisesti koulun toimintaan – yksittäiseksi opettajan pedagogista työtä koskevaksi ongelmaksi ja houkuttelemaan opettajia muodostamaan tietynlaisia suhteita itseensä ja opetustyöhönsä, mutta se tarjoaa myös esimerkiksi rehtoreille ja muille opetusviranomaisille välineen tarkastella yrittäjyyskasvatuksen toteuttamista ja tuloksellisuutta:

”Yrittäjyyskasvatuksen mittaristosta saa välittömän palautteen, mikä auttaa sen käyttämistä varsinaisessa kehittämistyössä. [...] Mittaristosta syntyy suoraan tsekkauslista, jonka käyn puolivuositain läpi. Saan tietää johtamisen näkökulmasta, millaisia syötteitä voin antaa millekin ryhmälle. Saan myös opettajien itsearvioinneista hyvää pohjaa kehityskeskusteluun.” (YKM-esite, 2.)

Arviointi ja tuloksellisuuden mittaaminen ovat keskeinen osa uusliberalistista (koulutus)politiikkaa ja sitä mukailevia hallinnan muotoja (Vedung 2003). Uusliberalistinen käänne on tarkoittanut keskusjohtoisen normiohjauksen vähentymistä ja uudenlaisten, entistä tarkempien kontrollimekanismien ja arviointijärjestelmien kehittymistä (ks. New Public Managementista esim. Pyykkönen 2010; Dardot & Laval 2014, 215–255). Esimerkiksi juuri opettajia vaaditaan jatkuvasti arvioimaan ja kehittämään omaa ja koulun toimintaa monella tasolla (Lindén 2010). Koulutuksen laadunarvioinnin sekä esimerkiksi opettajien työn entistä hienosyisemmän mittaamisen on esitetty palvelevan ennen kaikkea globaalien talouden kolonisaatiota kansallisten koulutuspoliittisten mahdollisuuksien heikentymisen kustannuksella (Ball 2011). Laadunarviointia ja mittaamista varten on kehittynyt valtava arviointikoneisto ja sen seurauksena on oppilaitosten ja opettajien työn laatua tarkkailemaan muotoutunut uusi arvioinnin ja suunnittelun ammattikunta, joka on vahvistamassa asemaansa opettajakunnan roolin heikentymisen kustannuksella. Arvioinnista on kehittymässä itsenäinen tieteenala omine julkaisu- ja keskustelufoorumineen. (Simola & Rinne 2006, 70–71.)

Opettajan ammattiin on Suomessa perinteisesti kuulunut suhteellisen laaja autonomia. Opettajille

tyypillistä lähtökohtaisesti persoonaan kiinnittynyttä työtä on puolestaan perinteisesti ollut vaikea valvoa ja kontrolloida, sillä henkilökohtainen liikumavara käyttää inhimillistä kapasiteettia on tarkoittanut samalla myös työn varaamista itselle. (ks. Lindén 2010.) Uusliberalistinen käänne on kuitenkin tuonut mukaan uudenlaisia välineitä ja tapoja hallita myös perinteisesti suurta autonomiaa nauttineita työtehtäviä. On kirjoitettu tayloristisen työn hallinnan ja organisoinnin renessanssista, uustaylorismista, jossa perinteisiä mittaamisen, laskemisen, laskennallisuuden, osoittelun ja intensivoinnin, ulkoapäin tapahtuvan suunnittelun ja valvonnan periaatteita sovelletaan myös professionaalisen työhön. (Julkunen 2008, 156.)

Tämän kaltaiselle uusliberaalille hallinnalle on ominaista hallita vapauden kautta ja vapauden nimissä: mitä tahansa ihminen halutaan saattaa tekemään, on tärkeää, että hän ymmärtää toiminnassaan vapautensa ja autonomiansa toteutumisen (Rose 1996, 12). Yrittäjyyskasvatuksen mittariston eräänä pyrkimyksenä voidaankin nähdä olevan opettajien sisäinen valvonnan ja ulkoisen hallinnan nivottaminen yhteen. Mittaristo yhdistää opettajien ammatillista kehittymistä painottavan puheen (yksilöllisen kehittymisen ja vapauden) ylikansallisten koulutuspoliittisten tavoitteiden ja niille ominaisten uustaylorististen tuloksellisuuden mittaamisen tekniikoiden kanssa. Näin se voidaan ymmärtää uusliberalismille ominaisena jälkikäteiskontrollin muotona opettajan työlle. Sellaisenaan se on kuvaava esimerkki persoonallisen ja professionaalisen työn tuloksellisuuden ja suorittamisen mittaamisesta ja arvioinnista. Lindén (2010, 155) on osuvasti kuvannut tämän kaltaista – ulkoisen ja sisäisen valvonnan yhteen kietoutunutta – hallinnan teknologiaa seuraavasti:

”Kun ulkoisen kontrollin muotoihin lisätään ulkoisen tarkkailun sisäistäminen itsetarkkailuksi, muodostuu kontrollin kudelman, jolle on leimallista näkymättömyys. Subjektiviteettien hallinnan tekniikoilla pyritään siihen, että opettajat omaksuisivat kilpailukyky-yhteiskunnan poliittiset ja moraaliset tavoitteet ja toimisivat niiden toteuttajina työssään.”

Laajemmin käsitteellistettynä yrittäjyyskasvatuksen mittaristo osoittaa paradigmaattisesti kuinka yrittäjyyskasvatus yhteiskunta- ja koulutuspoliittisena interventiona vaatii onnistuakseen materiaalisia välittäjiä, artefakteja, jotka tuovat yhteen Euroopan komission liikkeelle panemat linjaukset ja konkreettisen opettajan työn ja opettajien suhteen itseensä tietynlaisina ammattilaisina. Latourin ilmauksia mukailen yrittäjyyskasvatuksen mittaristo pyrkii tuomaan yhteen ”abstraktin ja konkreettisen” (Latour 1999). Mittaristo tarjoaa oivan hallinnan välineen, jossa yhdistyvät opettajista itsestään käsin lähtevä arviointi, joka kuitenkin samanaikaisesti luo tuloksellisuuden mittaamisen välineitä myös opettajien työtä arvioiville tahoille. Mittaamisen järjestelmät ja tekniikat muodostavat jatkuvan läpinäkyvyyden kentän koulutuksen ja opetuksen mittaukselle. Ne kierrättävät tietoa ja luovat mahdollisuuksia siirtää sitä strategisesti (ks. Saari 2012).

LOPUKSI

Michel Foucault’n tutkimukset muistuttavat siitä, kuinka kaikkein ”harmaimmat” ja arkisimmat käytännöt näyttelevät keskeistä, vaikkakin usein tiedostamatonta roolia sosiaalisen todellisuuden ja itseytemme rakentumisessa. Olen tässä artikkelissa käsitellyt ulkoisesti neutraalilta ja poliittisesti kenties mitättömältä vaikuttavaa yrittäjyyskasvatuksen mittaristoa tästä näkökulmasta valottaen sen roolia tiedon, subjektin ja vallan ulottuvuuksissa. Latourin ja Callonin ajatusten kautta voidaan puolestaan ymmärtää, kuinka tieteelliset ja materiaaliset artefaktit, kuten yrittäjyyskasvatuksen mittaristo, konkreettisesti osallistuvat todellisuuden kuvaamiseen, rajaamiseen ja sen kääntämiseen tietynlaiseksi.

Yrittäjyyskasvatuksen mittaristo voidaan näiden näkökulmien ja analyysini valossa ymmärtää – ei ainoastaan mittaavana ja jonkin jo olemassa olevan asiantilan kuvaajana – vaan myös ja ennen kaikkea performatiivisena poliittisena toimijana, joka pyrkii kääntämään laajemman yhteiskunnallisen ongelmakentän yksittäisen opettajan työtä koskevaksi pedagogiseksi ongelmaksi sekä rakentamaan opettajia juuri tietynlaisina yrittäjyyskasvattajina. Tämän kaltaista mittaamisen ja arvioinnin performatiivista

luonnetta kuvaa osuvasti mittaristoa koskevista mainoksista löytyvä lausuma: ”saat sitä mitä mittaat”. Mittariston analyysi onkin syytä tuoda osaksi kriittistä yrittäjyyskasvatustutkimusta (ks. Komulainen ym. 2010; Harni 2014; Ikonen 2006; Pyykkönen 2014), jossa yrittäjyyskasvatus ymmärretään osana uusliberalististen hallinnan sommitelmien ja subjektiviteettien rakentamista. Toisaalta taas mittaristo kuvaa hyvin opettajan työn arviointia ja valvontaa koskevaa ongelmakenttää nykykapitalismissa, jossa yksilöllinen jatkuva kehittäminen ja kehittyminen ovat tulleet itsestään selväksi osaksi nykyistä työprosessin hallintaa koskevaa diskurssia, ja jossa perinteisesti suurta autonomiaa nauttineisiin ammatteihin on alettu soveltaa yhä hienosyisempiä arvioinnin ja mittaamisen tekniikoita.

Artikkelissa ei kuitenkaan ole otettu kantaa siihen, kuinka opettajat todella ovat käyttäneet mittaristoa. Sen pohjalta ei siis voida sanoa vielä mitään siitä, kuinka mittaristo lopulta onnistui legitimoimaan luomansa käsikirjoituksen ja valta-strategian – tämän analysointi olisi kokonaan oman artikkelin aihe. Callon (1998) on korostanut, että ilmiöiden – kuten tässä tapauksessa yrittäjyyskasvatuksen – kehystys perustuu aina väkivaltaiseenkin yhteyksien luomiseen ja katkaisemiseen. Tästä syystä jokainen käsikirjoitus tuottaa myös eräänlaisen ”ylivuotopaineen”, mikä voi ilmetä esimerkiksi opettajien vastustuksena yrittäjyyskasvatuksen mittariston tarjoamia järjelyn tapoja kohtaan. Tätä on ansiokkaasti kartoittanut muun muassa Korhonen (2012), joka on tarkastellut yrittäjyyskasvatuksen vastaanottoa peruskoulun opettajien työssä analysoiden sitä diskursiivista kamppailua, jota yrittäjyyskasvatuksen vastaanottaminen koulussa opettajien puolelta kohtaa.



Esko Harni

*YTM, KM, väitöskirjatutkija
Yhteiskuntatieteiden ja
filosofian laitos
Jyväskylän yliopisto*

LÄHTEET:

- Ball, S. (2001). Globaalit toimintaperiaatteet ja kansalliset politiikat eurooppalaisessa koulutuksessa. Teoksessa Jauhiainen, A., Rinne, R. & Tähtinen, J. (toim.) *Koulutuspolitiikka Suomessa ja ylikansalliset mallit*. Turku: Suomen Kasvatustieteellinen Seura, 21–43.
- Boltanski, L. & Chiapello, E. (2007). *The New Spirit of Capitalism*. New York/London: Verso
- Callon, M. (1986). Some elements of a sociology of translation: domestication of the scallops and the fishermen of St Brieuc Bay. Teoksessa Law, J. (toim.) *Power, Action and Belief: a new sociology of a knowledge?* London: Routledge & Kegan & Paul
- Callon, M. (1998). An Essay on Framing and Overflowing: Economic Externalities Revisited by Sociology. Teoksessa Callon M. (toim.), *The laws of the markets*. Oxford: Blackwell Publishers, p. 244–269
- Dardot, P. & Laval, C. (2014). *The New way of the world. On Neo-Liberal Society*. London/New York: Verso.
- Edwards, R. (2004). Intellectual Technologies in the Fashioning of Learning Societies. *Educational Philosophy and Theory* 36 (1), 69–78.
- Erikson, K. (2009). *Maailma ilman ulkopuolta*. Helsinki: Gaudeamus.
- Euroopan komissio (2003). *Yrittäjyyden vihreä kirja*. http://www.yrittajakoulu.fi/tietotori/Liikanen_EU_%20green.paper.fi.pdf [tarkistettu 28.3.2015]
- Fejes, A. (2005). The Body Disciplined: Rewriting Teaching Competence and the Doctrine of Reflection. *Journal of Philosophy of Education* 39(4), 661–670.
- Foucault, M. (1980) *Power/Knowledge: Selected Interviews and Other Writings 1972–1977*. Edited by Colin Gordon. New York: Pantheon Books.
- Foucault, M. (1982). The Subject and power. *Critical Inquiry* 8(4), 777–795. The University of Chicago Press.
- Foucault, M. (1998). *Seksuaalisuuden historia*. Suom. Kaisa Sivenius. Helsinki: Gaudeamus.
- Foucault, M. (2005). *Tiedon Arkeologia*. Suom. Tapani Kilpeläinen. Tampere: Vastapaino
- Foucault, M. (2008). *The Birth of biopolitics*. New York: Palgrave.
- Foucault, M. (2012). *Tarkkailla ja rangaista*. Suom. Eevi Nivanka. Helsinki: Otava.
- Hacking, I. (2004). *Historical Ontology*. London: Harvard University Press.
- Harni, E. (2014). Yrittäjyys- ja kansalaiskasvatuksen uusliberalistiset tendenssit ordoliberalismin näkökulmasta. *Kansalaisyhteiskunta* 1(5), 71–90.
- Harni, E. (2015, tulossa). Mielivaltaista kasvatusta, yrittäjyyskasvatusta. Aikuiskasvatuksen 52. vuosikirja. Kansanvalistusseura: Helsinki.
- Ikonen, R. (2006). *Yrittäjyyskasvatusta: kansalaisen taloudellista autonomiaa etsimässä*. Jyväskylä: Sophi.
- Julkunen, R. (2008). *Uuden työn paradoksit: keskusteluja 2000-luvun työprosessielistä*. Vastapaino: Tampere.
- Kaisto, J. (2010). Kääntämisen sosiologia hallinnan analytiikan työkaluna. Teoksessa Kaisto, J. & Pyykkönen, M. (toim.) *Hallintavalta: sosiaalisen, politiikan ja talouden kysymyksiä*. Gaudeamus: Helsinki, 49–70.
- Korhonen, M. (2012). *Yrittäjyyttä ja yrittäjämäisyyttä kaikille? Uusliberalistinen hallinta, koulutettavuus ja sosiaaliset erot*. University of Eastern Finland.
- Latour, B. & Callon, M. (1981). Unscrewing the big Leviathan: how actors macro-structure reality and how sociologists help them to do so. In K. Knorr-Cetina & A. V. Cicourel, (toim.) *Advances in social theory and methodology: Towards an integration of micro- and macro-sociologies*. Boston: Routledge & Kegan Paul, 277–303.
- Latour, Bruno (1986). Visualization and Cognition. Thinking with eyes and hands. Teoksessa H. Kuklick (toim.) *Knowledge and Society Studies in the Sociology of Culture Past and Present*. Jai Press vol. 6, 1–40,
- Latour, Bruno (1988). *The Pasteurization of France*. Cambridge, (Mass.): Harvard University Press
- Latour, Bruno (1999). *Pandora's Hope: Essays on the Reality of Science Studies*. Cambridge, (Mass.): Harvard University Press
- Law, J (1992). Notes on the Theory of the Actor Network: Ordering, Strategy and
- Law, J. & Mol, A. (2002). *Complexities: Social Studies of Knowledge Practices*. Duke University Press. Heterogeneity, *Systems Practice* 5(4), 379–393
- Lindén, J (2010). *Kutsumuksesta palkkatyöhön? Perusasteen opettajan työn muuttunut luonne ja logiikka*. Acta Universitatis Tampereensis 1502. Tampere University Press 2010.
- Massey, D.P. (2005). *For Space*. London: Sage.
- Miller, P. & Rose, N. (2010). *Miten meitä hallitaan*. Suom. Risto Suikkanen. Tampere: Vastapaino.
- Opetushallitus (2004). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2004)*
- Opetusministeriö (2004). *Yrittäjyyskasvatuksen linjaukset ja toimenpideohjelma*. http://www.minedu.fi/OPM/Julkaisut/2004/yrittajyyskasvatuksen_linjaukset_ja_toimenpideohjelma [tarkistettu 28.3.2015]
- Opetusministeriö (2009). *Yrittäjyyskasvatuksen suuntaviivat*. http://www.minedu.fi/OPM/Julkaisut/2009/Yrittajyyskasvatuksen_suuntaviivat.html [tarkistettu 28.3.2015]

- Peters, M. (2001). Education, Enterprise Culture and the Entrepreneurial Self: A Foucauldian Perspective. *Journal of Educational Enquiry* 2(2).
- Pyykkönen, M (2010). "Yhteisöistä yrityksiksi? Sosiaalinen yritys ja muuttuva kolmas sektori." Teoksessa: Kaisto, J. & Pyykkönen, M. (toim.): *Hallintavalta. Sosiaalisen, politiikan ja talouden kysymyksiä*. Helsinki: Gaudeamus, 119–142.
- Pyykkönen, M (2014). *Ylistetty yrittäjyys*. Jyväskylä: Sophi
- Ristimäki, K. (1998). *Yrittäjyyskasvatus Kokkolan kouluissa. Tutkimus opettajien yrittäjyysasenteista ja -arvoista*. Chydenius-Instituutin julkaisuja 7. Saarijärvi: Gummerus.
- Rose, N. (1990). *Governing the soul: The shaping of the Private Self*. London/New York: Routledge
- Rose, N. (1998). *Inventing ourselves*. New York: Cambridge University Press
- Ruskovaara, E. & Ikävalko, M. (2008). *Hankecase: Yrittäjyyskasvatuksen mittaristo*. <https://developmentcentre.lut.fi/files/muut/YKTTT.pdf> [tarkistettu 28.3.2015]
- Ruskovaara, E., Seikkula-Leino, J., Rytkölä, T. & Pihkala, T. (2011). *Yrittäjyyskasvatuksen mittariston rakentaminen - osallistuvan kehittämisen lähestymistapa*. https://developmentcentre.lut.fi/files/muut/YKTT_2011_Lappeenranta_MITTARISTON_RAKENTUMINEN.pdf [tarkistettu 28.3.2015]
- Saari, A. (2006). *Elinikäisen oppimisen panoptikon*. Aikuiskasvatus 26 (4), 297–304.
- Saari, A. (2012). The Map is the Territory: Educational Evaluation and the Topology of Power. *European Education Research Journal* 11(4), 586–600.
- Seikkula-Leino, J. (2007). *Opetussuunnitelmaudistus ja yrittäjyyskasvatuksen toteuttaminen*. Opetusministeriön julkaisuja 2007: 28. <http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2007/liitteet/opm28.pdf?lang=fi>
- Tiikkala, A., Seikkula-Leino, J., Ruskovaara, E., Hytinkoski, P. & Troberg, E. (2011). "Yrittäjyyskasvatuksen arvioinnin kehittäminen" Teoksessa Heinonen, J., Hytti, U. & Tiikkala, A. (toim) 2011. *Yrittäjämäinen oppiminen: tavoitteita, toimintaa ja tuloksia*. Turun yliopisto, Turun kauppakorkeakoulu & Kasvatustieteiden tiedekunta. Uniprint: Turku, 238–261.
- Vedung, E. (2003). *Arviointialto ja sen liikkeelle panevat voimat*. Helsinki: Stakes.
- Vähämäki, J. (1998). Elämänpolitiikka ja biopolitiikka. Teoksessa Roos, J.P. & Hoikkala, T. (toim.) *Elämänpolitiikka*. Gaudeamus: Tampere, 128–151.
- Yrittäjyyskasvatuksen mittariston esite = YKM-esite*. http://developmentcentre.lut.fi/files/muut/Yrittajyyskasvatuksen_mittaristo_NETTI.pdf [tarkistettu 28.3.2015]
- Yrittäjyyskasvatuksen mittariston opaskirja = YKM-opaskirja*. https://developmentcentre.lut.fi/muut/mittaristo/tiedostot/LUT_Yrittajyyskasvatus_opas_2012_verkko.pdf [tarkistettu 28.3.2015]