

54. vuosikerta
Kasvatusopillisen aikakauskirjan 160. vuosikerta
Kasvatus ja koulun 109. vuosikerta

5/2023

Kasvatus


Tämän teemanumeron toimittivat

Maiju Paananen – Sonja Kosunen


PÄÄKIRJOITUS


Maiju Paananen – Sonja Kosunen **431** Koulutuksen yksityistymisen tutkimuksen mahdollisuudet

ARTIKKELEITA


Ville Ruutiainen – Maiju Paananen **434** Eriytyvä varhaiskasvatus? Erot yksityisten ja julkisten päiväkotien lähialueissa 


– Salla Fjällström

Antti Paakkari – Anna Siippainen **450** Vahinkoja, verkostoja, innostusta ja surua. Varhaiskasvatuksen yritysysteistyön rakentuminen halujen sommitelmana 

Iida Kiesi – Lauri Luoto **464** Koulutusliiketoimintaverkosto Suomessa: Pääallekkäisjäsenyyssanalyysi 

– Tuire Palonen – Piia Seppänen

Linda Maria Laaksonen – Suvi Jokila **481** Lukion opintojen ohjaajien ja valmennuskurssitoimijoiden episteemiset kietoutumat korkeakoulutukseen hakeutumisessa 

Raakel Plamper **493** Korkeakoulutuksen muuttuvat merkitykset maksullisessa korkeakoulutuksessa Suomessa 

Nina Haltia – Sonja Kosunen **507** Avoin yliopisto vai valmennuskurssi? Maksullisuus koulutuksessa toisen asteen ja korkeakoulutuksen nivelvaiheessa 

LYHYEMPIÄ KIRJOITUKSIA

Tatiana Mikhaylova **522** Skiftande skuggor: Privatundervisning och formering av offentlig utbildning

TUTKIJALTA SUORAAN KUULTUA

Kasvatus **528** Suvi Jokila, tutkijatohtori Turun yliopistosta

AJANKOHTAISTA – TAPAHTUMIA

FERA **531** Kasvatus-lehti ilmestyy jatkossa vain verkossa

ENGLISH SUMMARIES

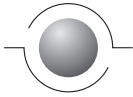
532

KIRJOITTAJAT

535

LUETTELOITA

Kasvatus **537** Aikakauskirja Kasvatuksen 54. vuosikerta 2023



Koulutuksen yksityistymisen tutkimuksen mahdollisuudet

Koulutuksen yksityistyminen tarkoittaa julkisen koulutuksen rajojen uudelleen piirtämistä. Raja tarkoittaa linjaa, joka erottaa tai halkoo erilaisia asioita, kuten alueita. Raja joko indikoi tai sementoi asian laajuutta, suuruutta tai määrää tai erottaa jonkin asian jostakin toisesta. Tässä teemanumerossa ja sen itsenäisissä artikkeleissa haetaan selvyyttä julkisen ja yksityisen koulutuskentän erilaisiin rajoihin ja rajapintoihin.

Suomessa koulutusjärjestelmän eri tasoilla – varhaiskasvatuksella, perusopetuksella, toisella asteella, korkeakoulutuksella ja vapaalla sivistystyöllä – on toisistaan poikkeava suhde yksityisiin toimijoihin. Näin ollen yksityistymiskehitys kulkee erilaisia reittejä eri koulutusasteilla. Kun koulutusasteiden väliset rajat muuttuvat, avautuu tiloja uudennaisille yksityistymiskehityksillekin. Tämä tekee myös teemanumerosta erityisen ajankohtaisen: koulutusasteiden väliset rajapinnat ovat muutoksessa, mikä avaa uudennaisia kehityskulkuja yksityistymiskehitykselle ja samalla yksityistymistä koskevalle tutkimukselle.

Yksi keskeisistä viimeisen kymmenen vuoden aikana tapahtuneista rajapintojen muutoksista oli, kun varhaiskasvatus siirtyi sosiaali- ja terveysministeriöstä takaisin opetus- ja kulttuuriministeriön hallinnonalaan vuonna 2013. Varhaiskasvatuksella on muusta koulutusjärjestelmästä poikkeava, omalaatuinen asemansa perustuslaissa säädettyjen sivistyksellisten oikeuksien ja riittäviä sosiaalipalveluita koskevien oikeuksien välissä, mikä johtuu sen historiallisesta sijainnista osana sosiaalipalveluita. Tällä omalaatuisella sijainnilla on seurauksia varhaiskasvatuksen yksityistymiskehitykselle. Yleisen oikeustieteen professori Kaarlo Tuori päätyi opetus- ja kulttuuriministeriölle antamassa selvityksessä siihen johtopäätökseen, että voitontavoittelua ei voida varhaiskasvatuspalveluissa rajoittaa samaan tapaan kuin perusopetuksessa, koska varhaiskasvatus rinnastuu yksityisiin sosiaalipalveluihin.

Varhaiskasvatuksessa yksityiset toimijat ovatkin olleet osa järjestelmää koko sen historian ajan, mutta niiden määrä on lisääntynyt merkittävästi viimeisen parinkymmenen vuoden aikana. Varhaiskasvatuksessa on laajasti käytössä yksityisten varhaiskasvatuspalveluiden taloudellisen tukemisen tapoja, kuten yksityisen hoidon tuki ja palveluseteli, joilla perheet voivat kattaa yksityisten varhaiskasvatuspalveluiden asiakasmaksuja. Petteri Orpon hallituksen ohjelma 2023 lupaa uudistaa varhaiskasvatuksen palvelusetelitä koskevan lainsäädännön ja siirtää kokonaisuuden opetus- ja kulttuuriministeriöön. Nähtäväksi jää, avaako palvelusetelilain siirtyminen opetus- ja kulttuuriministeriöön esimerkiksi tilaa ehdotuksille palvelusetelin käyttöönotosta muilla koulutussektoreilla ja avaako institutionaalisten rajojen uudelleenmäärittely tilan myös yksityisen ja julkisen rajojen uudelleenmäärittelylle.

Varhaiskasvatuksen yksityistymiskehityksen ohella erityisen paljon huomiota on saanut viime vuosina keskustelu maksullisesta lisäkoulutuksesta perusopetuksen ja sitä seuraavien koulutusasteiden aikana. Maksullisuus koulutuksessa onkin Suomessa melko taajaan hiertävä aihepiiri. Korkeakoulujen opiskelijavalinnoissa tapahtuneen reformin (2014–2020) jälkimainingeissa maksullisen valmennuksen rooli on muuttunut. Pääsykokeisiin tähtäävästä valmennuskursittautumisesta on siirrytty markkinoilla enenevästi kohti abikurssien ja yhdistelmäkurssien (abikurssi ja valmennuskurssi samassa) painottumista. Raja on liikkunut. Samanaikaisesti Orpon hallitusohjelmassa aiotaan leikata vapaasta sivistystyöstä, esimerkiksi kansan-, työväen- ja kansalaisopistoista. Tällöin on syytä olettaa, että maksulliset, yksityisten yritysten järjestämät kurssit saavat markkinoilla jatkossa aiempaakin enemmän jalansijaa korkeakoulutukseen hakeutumisen nivelvaiheessa, kun osa vapaan sivistystyön toimijoista käytännössä lopettaa. Samaan aikaan avoimiin yliopisto-opintoihin esitetään enimmäismaksujen kolminkertaistamista.

Samalla vähenevät mahdollisuudet vapaan sivistystyön ja avoimen yliopisto-opetuksen kurseja kokeillen etsiä omaa korkeakoulualaa ensikertalaisen kiintiöpaikkaansa menettämättä. Tämä on yhtä hyvin alueellinen kysymys, mikäli leikkaukset kutistavat kesäyliopistojen toiminnan; muutoksen jälkeen muilla kuin korkeakoulupaikkakunnilla ei ole aiempaan tapaan mahdollista osallistua lähiopetuksessa avoimeen yliopisto- ja korkeakouluopetukseen, jota kesäyliopistot ovat perinteisesti järjestäneet myös muualla. Näin ollen tällaisissa kehityskuluissa ja leikkaussuunnitelmissa kietoutuvat yhteen sekä taloudellisen että alueellisen eriarvoisuuden kysymykset, jotka samanaikaisesti voivat sivuvaikutuksena avata uudenlaista tilaa yksityiselle, maksulliselle koulustarjonnalle.

Koulutuksen yksityistymisen tutkimus on muiden muassa näiden koulutusta koskevien rajojen muuttumisen vuoksi entistä ajankohtaisempaa. Se on kuitenkin ollut sekä Suomessa mutta myös kansainvälisessä tutkimuskirjallisuudessa eriytynyttä politiikka- ja koulutussektoreittain. Lisäksi, kuten Tatiana Mikhaylova on kuvannut, julkisen ja yksityisen rajapinnat ja niiden merkitykset ajassa ja paikassa vaihtelevat: julkinen toimija voi keskusteluissa olla Norjan tai yhtä hyvin Venäjän valtio ja yksityinen puolestaan vanhempainyhdistys tai suuri, kansainvälinen voitto tavoitteleva kouluketju. Normatiiviset asetelmat siitä, miten julkinen tai yksityinen koulutus itsessään olisi tavoiteltavaa, hyvää tai huonoa, saavat tutkimuksellisessa käsittelyssä enemmän sävyjä. Eri koulutusasteita koskevan tutkimustiedon yhteen saattaminen onkin tärkeää, sillä yksityistymistä koskevat tarinat voivat osin poiketa toisistaan, vaikka ne eivät ole toisistaan irrallisia. Tämä teemanumero aloittaa tätä yhteensaattamistyötä Suomessa.

Koulutuksen yksityistyminen on perinteisesti ollut empiirisesti haastava tutkimusteema. Ilmiö on vaikeasti tavoitettava ja hahmotettava, koska se ei ole ainoastaan yksityisten koulujen tai päiväkotien määrän kasvua vaan myös puhetapojen muutosta ja yksityisten toimijoiden roolin vahvistumista esimerkiksi koulutusta koskevan tiedon tuotannossa. Koulutuksen digitalisaatio tuo myös yksityistymisen kysymykset lähemmin osaksi kaikkien lasten, oppilaiden, opiskelijoiden ja opettajien arkea. Koulutusvienti sekä siinä muodostuvat yksityisten ja julkisten toimijoiden kytkökset laajentavat yksityistymisen verkostoja ja seurauksia kansallisten rajojen ulkopuolelle. Jotta tästä liukkaasta ilmiöstä voidaan saada tiiviimpi ote ja sitä voitaisiin tarkemmin ymmärtää (missä julkisen ja yksityisen rajat kulkevat, ja mitä siitä seuraa?), koulutuksen yksityistymisen tarkasteluun tarvitaan monimenetelmäistä ja monitieteistä tutkimusta.

Koulutuksen yksityistymisen tutkiminen monen eri sektorin välisenä ilmiönä on niin ikään haasteellista, sillä se edellyttää kentän tutkijoilta perehtymistä tyypillisesti monien eri tutkimusalojen teemoihin, vaikkapa taloustieteiden, oikeustieteiden, terveystieteiden ja sosiaalitieteiden saralla, kasvatustieteiden ohella. Esimerkiksi yksityisten terveyspalveluiden ja julkisen terveydenhuollon välinen suhde on olennainen tarkasteltaessa sosiaalisen oikeudenmukaisuuden kysymyk-

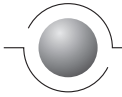
siä koulutuksessa: Voivatko yksityiset toimijat kirjoittaa erilaisia julkisen koulutuksen kentällä hyödynnettäviä diagnooseja ja lausuntoja? Mikä näiden diagnoosien rooli on vaikkapa erilaisissa koulutusjärjestelmän valikointiprosesseissa (esimerkiksi erilaisten kiintiöiden hyödyntäminen opiskelijavalinnoissa)? Mitä tämä tarkoittaa taloudellisen ja sosiaalisen eriarvoisuuden tulo-kulmista? Poliittikkasektorienvälisyys voi tuottaa katveita, joilla yksityistymisen prosessit jäävät piiloon. Sektorit itsessään näkyvät käytännössä tutkimuksessa tieteenalarajoina, mutta eriytymisen ja eriarvoistumisen prosessit voivat silti ilmetä näiden sektoreiden välisissä suhteissa ja limit-tymissä. Piiloon jäädessään koulutuksen yksityistyminen voi osaltaan tuottaa ja jälleen tuottaa eriarvoisuuden erilaisia muotoja.

Koulutukseen kytkeytyvien liiketoiminnan muotojen ja tuotteiden nopea reaktiivisuus, yritys-salaisuuksien piiriin kuuluminen ja toiminnan epäviralliset verkostot, joita ei julkishallinnon ta-paan välttämättä rekisteröidä mihinkään, tuottavat omanlaisensa haasteen niiden tutkimiselle. Tutkimusaineistojen saatavuus ja laatu, tutkittavien ilmiöiden suhteellisen nopea muuntuvuus sekä yksityistymisilmiöiden usein vaikea vertailtavuus ovat lisäksi koulutuksen yksityistymisen tutkimuksen ongelmia.

Tutkijan rooli koulutuksen yksityistymisen kentällä on siis vaativa. Alan teemojen tutkijoilta vaaditaan luovuutta, rohkeutta ja tarkkuutta, koska tutkimuskohteena ja siten usein myös keskus-telukumppanina on muu kuin julkisen sektorin koulutustoimija tai julkisen koulutuksen oppi-las, opiskelija tai opettaja. Näiden muiden toimijoiden kanssa käytävät keskustelut ja neuvottelut tutkimuksen alkaessa, sen aikana ja tutkimushankkeen päättyessä voivat olla monestikin kovin toisenlaisia kuin tyyppilisemmässä kasvatustieteellisessä tutkimuksessa on totuttu. Tutkijat ovat toisinaan kohdanneet kritiikkiä ja jopa tutkimustyön kyseenalaistamista tutkimusaiheen valin-taan tai tutkimustulosten julkaisuun liittyen, mikä on osin tuttua myös muista sensitiivisistä ai-heista tutkimustaan tekeville tutkijoille. Koulutuksen yksityistymisen tutkijat ovat tarvinneet ja tarvitsevat jatkossakin toistensa tukea esimerkiksi erilaisten ja monimutkaisten tutkimuseettis-ten tilanteiden ratkaisemisessa. Tästä syystä nyt jo laajan tutkijakunnan tuominen yhteen koulu-tuksen yksityistymisen akateemiseksi yhteisöksi on myös tutkimuskentän kehittämisen ja yksit-täisten tutkijoiden tukemisen kannalta tärkeää. Tämä teemanumero on osa tätä työtä.

Julkisten ja yksityisten toimijoiden rinnakkais- tai yhteiselo koulutuksen ja kasvatuksen instituutioissa on aikamme ohittamaton ilmiö. Yksi keskeisimmistä yksityistymistä koskevista tutkimuskohteista on moninaistuvan yhteiselon mahdolliset seuraukset koulutuksen eriarvois-tumiselle. Tutkimuksen perusteella tiedämme jo, että myös Suomessa yksityistyminen eriyttää koulutuspolkuja ja yksityistymistä koskevien puheta-pojen muutos muuttaa ajatusta yhdenvertai-suuden luonteestakin. Tutkimuksen seuraava haaste olisi tarkastella, millaisia uusia rajoja moni-mutkaistuvat yksityisten ja julkisten toimijoiden suhteet piirtävät ja millaisille erilaisille poluille ne ihmisiä ohjaavat.

Maiju Paananen ja Sonja Kosunen



Artikkeleita

VILLE RUUTIAINEN – MAIJU PAANANEN – SALLA FJÄLLSTRÖM

Eriytyvä varhaiskasvatus? Erot yksityisten ja julkisten päiväkotien lähialueissa

Ruutiainen, Ville – Paananen, Maiju – Fjällström, Salla. 2023. ERIYTYVÄ VARHAISKASVATUS? EROT YKSITYISTEN JA JULKISTEN PÄIVÄKOTIEN LÄHIALUEISSA. *Kasvatus* 54 (5), 434–449.

Yksityiset varhaiskasvatuspalvelut ovat lisääntyneet viime vuosikymmenen aikana merkittävästi. Yksityisiä palveluja käyttävät tyypillisesti korkeammassa sosioekonomisessa asemassa olevat perheet. Tässä artikkelissa tarkastelemme, miten yksityiset ja julkiset varhaiskasvatuspalvelut sijoittuvat: onko kuntatyyppi ja alueen sosioekonominen rakenne sekä alueluokka yhteydessä siihen, millaisia varhaiskasvatuspalveluita alueelle sijoittuu? Tutkimusaineistona käytämme rekisteriaineistoja. Aineisto analysoidaan ristiintaulukoinnilla sekä multinomiaalisella logistisella regressioanalyysillä. Tulosten perusteella päiväkodin omistus- ja rahoitusmuoto ovat yhteydessä siihen, millaiselle alueelle ne sijoittuvat. Yksityiset päiväkodit ovat yliedustettuina kaupunkimaisissa kunnissa, sisemmillä kaupunkialueilla ja alueilla, joiden sosioekonominen rakenne on korkea. Eriytymiseen liittyy kuitenkin hienovaraisempia päiväkodin omistus- ja rahoitusmuotoon liittyviä eroavaisuuksia. Vanhempien varhaiskasvatusratkaisuiden tarkastelu ei yksinään riitä selittämään yksityisten ja julkisten päiväkotien asiakaskuntien sosioekonomista eriytymistä; tuloksemme viittaavat siihen, että ainakin osa eriytymisestä selittyy yksityisten ja julkisten päiväkotien erilaisilla sijainneilla.

Asiasanat: alueellisuus, segregatio, universalismi, varhaiskasvatus, yksityistyminen

Johdanto

Yksityiset palveluntuottajat ovat tarjonneet päiväkotitoimintaa varhaiskasvatuksen alkuajoista saakka. Viime vuosina yksityisen varhaiskasvatuksen osuus on lisääntynyt ja samalla yksityistymistä koskeva keskustelu on politisoitunut (Ruutiainen 2022). Yksi yksityistymiseen liittyvä keskeinen keskusteluaihe liittyy segregaatioon eli väestöryhmien fyysiseen, sosiaaliseen tai taloudelliseen eristämiseen, eriyttämiseen tai eriytymiseen. Tämä voi tarkoittaa esimerkiksi sosioekonomiselta asemaltaan ja etniseltä taustaltaan erilaisien väestöryhmien epätasaista jakautumista naapurustoihin. Tässä artikkelissa tarkastelemme yksityisten ja julkisten varhaiskasvatuspalveluiden alueellista eriytymistä. Tutkimme, eroavatko julkisten ja yksityisten päiväkotien sijainnit toisistaan kuntatyyppin tai päiväkotien lähialueiden sosioekonominen rakenteen ja alueuokan perusteella.

Suomalaisessa varhaiskasvatuspolitiikassa on toteutettu universalismin periaatetta. Varhaiskasvatuspalveluiden järjestäminen on kuntien lakisääteinen tehtävä (Varhaiskasvatuslaki 2018), ja kaikilla lapsilla on huoltajien niin halutessa oikeus osallistua varhaiskasvatukseen. Tätä on pidetty merkinä tasa-arvoisesta varhaiskasvatuspalvelujärjestelmästä. Kunnilla on kuitenkin merkittävä autonomia päättää, kuinka ne järjestävät lakisääteiset varhaiskasvatuspalvelut: kunta voi tuottaa palvelut itse tai hankkia niitä yksityiseltä palveluntuottajalta.

Kunnat ovat perinteisesti tuottaneet suurimman osan palveluista itse (THL 2021). Yksityisesti tuotettujen varhaiskasvatuspalveluiden osuus on kuitenkin ollut kasvussa koko 2000-luvun. Kun vuonna 2000 varhaiskasvatukseen osallistuneista lapsista noin 24 000 (11 %) osallistui yksityiseen varhaiskasvatukseen, vuonna 2020 määrä oli noin 50 000 (19,2 %) (THL 2021)¹. Hieman yli puolessa (54 %) kunnista on yksityistä palveluntuotantoa (Karvi 2019). Yksityinen palveluntuotanto on myös moninaistunut. Yksityiset päiväkodit ovat perinteisesti olleet voittoa tavoittelemattomien

yhdistysten ylläpitämiä (Meretniemi 2011). Lisäksi seurakunnat ja säätiöt voivat ylläpitää voittoa tavoittelemattomia päiväkoteja. Jatkossa viittaamme näihin voittoa tavoittelemattomina päiväkoteina. Kun yksityinen varhaiskasvatussektori koostui aiemmin lähes pelkästään kolmannen sektorin toimijoista ja pienistä paikallisista yrityksistä, viimeisen 10–15 vuoden kuluessa voittoa tavoittelevat yritysmuotoiset varhaiskasvatusketjut ovat kasvattaneet osuutensa merkittävästi (ks. Ruutiainen, Alasuutari & Karila 2021; THL 2021). Vuonna 2019 yksityisiä päiväkoteja oli 993, ja yritysmuotoisten päiväkotien osuus oli 53 prosenttia yksityisestä tuotannosta (Karvi 2019).

Yksityisen sektorin kasvu on tapahtunut julkisen sektorin tuella. Kansallisella tasolla tuki on tarkoittanut lakiuudistuksia, jotka ovat mahdollistaneet voittoa tavoittelevan liiketoiminnan varhaiskasvatussektorilla sekä lisänneet yksityisen varhaiskasvatuksen mahdollisuuksia julkiseen taloudelliseen tukeen (Laiho & Pihlaja 2022; Ruutiainen, Alasuutari & Karila 2020). Suomessa on käytössä kolme keskeistä tapaa rahoittaa yksityisiä päiväkoteja: Kelan myöntämä yksityisen hoidon tuki, varhaiskasvatuksen palveluseteli ja ostopalvelut.

Yksityisen hoidon tuki on lakisääteisesti tarjolla kaikissa kunnissa. Monet kunnat maksavat sen lisäksi yksityisen hoidon tuen kuntalisää. Vuonna 2019 palveluita tuotettiin yksityisen hoidon tuella 48 prosentissa kunnista (Karvi 2019), ja vuonna 2022 toteutetun kyselyn mukaan 37 prosenttia kunnista maksoi yksityisen hoidon tuen kuntalisää. Yksityisen hoidon tukea maksettiin yleisimmin yli 20 000 asukkaan kunnissa ja harvimminkin alle 5 000 asukkaan kunnissa (Lahtinen & Svartsjö 2022).

Kunnat voivat myös myöntää perheille palvelusetelin varhaiskasvatuspalveluiden hankintaan. Vuonna 2019 palveluseteli oli otettu käyttöön 31 prosentissa kunnista (Karvi 2019), ja vuonna 2022 osuus oli 39 prosenttia (Lahtinen & Svartsjö 2022). Palveluseteli on yleensä tulosidonnainen, jolloin perheen asiakasmaksu on yleensä lähellä maksua, jonka he maksaisivat julkisesta palvelusta. Vaikka kuntalisän avul-

la yksityisen hoidon tukeen voi sisältyä tulosidonnaisuutta, käytännössä tulosidonnaisuus on palveluseteliä vähäisempää. Tästä syystä yksityisen hoidon tuella rahoitetut yksityiset palvelut voivat tulla erityisesti pienituloisemmille perheille julkisia palveluita kalliimmiksi.

Yksityisen hoidon tuen kuntalisän ja palvelusetelin lisäksi kunnat voivat tukea palveluiden tarjontaa solmimalla ostopalvelusopimuksia yksityisten palveluntuottajien kanssa. Vuonna 2019 ostopalvelusopimuksen oli solminut 35 prosenttia kunnista. Vuonna 2020 ostopalvelupäiväkodeissa oli 4 317 lasta (THL 2021). Kunnat yhtäältä eroavat innokkuudessaan tukea yksityisen varhaiskasvatuksen laajenemista, ja toisaalta osa tukia myöntävistä kunnista ei toiveistaan huolimatta ole saanut alueelleen yksityisiä palveluntuottajia (ks. Karvi 2019; Ruutiainen ym. 2020). Toisissa kunnissa noin 40 prosenttia palveluista tuotetaan yksityisesti, ja noin puolessa kunnista yksityisiä palveluita ei ole ollenkaan (Karvi 2019; Lahminen & Svartsjö 2022). Kunnat ovat siis keskenään varsin erilaisia palveluympäristöjä.

Sekä pohjoismaisessa että kansainvälisessä tutkimuksessa on kiinnitetty huomiota yksityiseen varhaiskasvatukseen usein liittyvään palvelunkäyttäjien valikoitumiseen. Tutkimusten perusteella erityisesti korkeammassa sosioekonomisessa asemassa olevat perheet päätyvät yksityisten palveluiden asiakkaiksi muita perheitä useammin (Drange & Telle 2020; Garvis & Lunneblad 2018; Ruutiainen 2022; Räsänen & Österbacka 2023). Tutkimuskirjallisuudessa koulutukseen liittyvää valikoitumista on selitetty perheiden ratkaisulla ja niihin liittyvillä kulttuurisilla, sosiaalisilla ja taloudellisilla pääomilla tai resursseilla (esim. Ghosh & Dey 2020; Kampichler, Dvořáčková & Jarkovská 2018; Kim & Fram 2009; Kosunen 2014; Vincent, Braun & Ball 2008) sekä yksityisten palveluntuottajien asiakkaaksiottokäytänteillä (esim. Jones & Jones 2021; Ruutiainen ym. 2021; van der Werf, Slot, Kenis & Leseman 2021). Valikoitumisen ja sitä seuraavan palvelunkäyttäjien eriytyminen on nähty rapauttavan pohjoismaisten varhaiskasvatusjärjestelmien taustalla

olevaa universalismin periaatetta (Ruutiainen 2022; Trætteberg, Sivesind, Paananen & Hrafnadóttir 2021). Palvelunkäyttäjien eriytymistä on pidetty myös esimerkkinä siitä, kuinka perheiden luokka-asetat ja niihin liittyvät koulutukselliset eronteot koskevat yhä nuorempia lapsia (Kampichler ym. 2018; Ruutiainen, Rääkkönen & Alasuutari 2023). Eriytymisen on nähty olevan ongelmallista, koska eriytyneet palvelut heikentävät erityisesti epäsuotuisissa tilanteissa elävien perheiden lasten mahdollisuuksia saavuttaa hyviä oppimistuloksia (Oberti & Savina 2019).

Yksityisen palveluntuotannon lisääntymisen näyttää voimistavan alueellista segregatiota: kunnissa, joissa yksityisen varhaiskasvatuksen osuus on korkeampi, hyvätuloisten ja korkeasti koulutettujen perheiden lapset keskittyvät enemmän samoihin päiväkodeihin (Fjellborg & Forsberg 2023). Myös Suomessa lasten naapurustot eriytyvät sosiaalisesti ja etnisesti (Bernelius & Vilkkama 2019; Saikkonen, Hannikainen, Kauppinen, Rasinkangas & Vaalavuo 2018). On näin ollen perusteltua kiinnittää huomio siihen, miten voimistuvat alueelliset erot ja yhteiskunnallinen eriytyminen heijastuvat suomalaisten varhaiskasvatustutkimustutkimusten eriytymiseen. Tässä tutkimuksessa syvennymme kyseiseen tematiikkaan tarkastelemalla, millaisille asuinalueille yksityiset ja julkiset päiväkodit sijoittuvat.

Tavoitteenamme on tutkia, kuinka omistus- ja rahoitusmuodoltaan erilaiset päiväkodit sijoittuvat erilaisiin kuntiin. Tarkastelemme myös julkisten päiväkotien sekä yritysmuotoisten voittoa tavoittelevien ja yhdistysmuotoisten voittoa tavoittelemattomien päiväkotien sijaintea sosioekonomiselta rakenteeltaan ja alueluokaltaan eroavilla postinumeroalueilla. Tarkastelemme myös rahoitusmuodon yhteyttä päiväkodin sijaintiin. Haemme vastauksia seuraaviin tutkimuskysymyksiin:

1. Onko kuntatyyppi yhteydessä siihen, millaisia omistus- ja rahoitusmuodoltaan erilaisia päiväkoteja niiden alueilla on?
2. Onko alueen sosioekonomisella rakenteella ja alueluokalla yhteyttä siihen, miten

omistusmuodoltaan erilaiset (julkiset, yksityiset voittoa tavoittelevat tai yksityiset voittoa tavoittelemattomat) päiväkodit sijoittuvat niille?

3. Onko alueen sosioekonomisella rakenteella ja alueluokalla yhteyttä siihen, miten rahoitusmuodoltaan erilaiset (julkiset, yksityiset palvelusetelillä rahoitetut tai yksityiset yksityisen hoidon tuella rahoitetut) päiväkodit sijoittuvat niille?

Sijainnin merkitys yksityisten ja julkisten palveluiden eriyttämisessä

Aikaisemmat tutkimustulokset osoittavat, että varhaiskasvatuspaikkojen sijainti on keskeinen tekijä perheiden varhaiskasvatusratkaisuissa sekä Suomessa (Sulkanen ym. 2020) että muualla Pohjoismaissa (Jacobsen & Vollset 2012). Sijainnin merkitystä korostaa myös keskieuropalainen tutkimus (Pennerstorfer & Pennerstorfer 2019), jonka mukaan päiväkotien tyypillinen asiakkaaksiottoalue on säteeltään vain 500 metriä. Näin ollen yksityisten ja julkisten päiväkotien sijaintien tarkastelu on välttämätöntä, jotta voimme ymmärtää eriyttämistä.

Suomessa päiväkotien ja koulujen sijaintiin liittyvää palvelunkäyttäjien eriyttämistä on toistaiseksi tutkittu lähinnä julkisen palvelujärjestelmän sisällä (Bernelius, Bergström & Sydänlammi 2018; Bernelius & Vilkama 2019; Fjällström, Paananen & Karila 2023). Ainoa suomalainen yksityisten ja julkisten varhaiskasvatuspalveluiden sijaintien tarkastelu koskee pääkaupunkialuetta (Ruutiainen 2018). Pohjoismaissa on todettu alueen sosioekonomisen rakenteen olevan yhteydessä yksityisten palveluiden sijoittumiseen. Ruotsissa yksityiset voittoa tavoittelevat sekä vanhempainyhdistysten ylläpitämät päiväkodit ovat yliedustettuja korkeamman tulotason alueilla, kun taas julkiset päiväkodit ovat hieman aliedustettuja korkeimman tulotason asuinalueilla. Kolmannen sektorin ylläpitämät päiväkodit ovat puolestaan yliedustettuja pienituloisimmilla alueilla. (Fjellborg & Forsberg 2021.) Oslossa voittoa tavoit-

televat ja voittoa tavoittelemattomat yksityiset päiväkodit ovat yliedustettuja varakkaimmilla asuinalueilla ja julkiset päiväkodit köyhemmillä asuinalueilla (Trætteberg & Fladmoe 2020).

Pohjoismaiden ulkopuolelle sijoittuvassa tutkimuksessa on havaittu, että varhaiskasvatuspalveluiden markkinoistuminen kytkeytyy alueelliseen eriyttämiseen. Markkinoihin perustuvissa järjestelmissä varhaiskasvatuspalveluiden tarjonta keskittyy hyvätuloisille asuinalueilla, ja matalampituloisilla alueilla palveluiden saatavuus on vähäisempää (Cloney, Cleveland, Hattie & Tayler 2016; Noailly & Visser 2009; Penn 2011). Palveluiden markkinoistuminen voimistaa palveluiden epätasaista jakautumista (Noailly & Visser 2009). Vähemmän tuottaville markkinoille ei synny riittävästi tarjontaa (Warner & Gradus 2011). Markkinaperustaisissa järjestelmissä palveluiden saatavuus matalamman sosioekonomisen rakenteen alueilla on herkkä julkisen rahoituksen muutoksille, kun taas hyväosaisemmissa alueilla palveluiden tarjonta voi jopa lisääntyä julkisen rahoituksen leikkauksista huolimatta (West, Blome & Lewis 2020). Lisäksi paljon yksityistä palveluntuotantoa sisältävillä asuinalueilla pienituloisten perheiden lapset osallistuvat varhaiskasvatukseen muita harvemmin. Alueilla, joissa on paljon kolmannen sektorin voittoa tavoittelematonta varhaiskasvatusta, vastaavaa eriyttämistä ei havaittu. (Campbell, Gambaro & Stewart 2018.) Yksityisten palveluiden omistusmuodon huomioiminen on siis olennaista päiväkotien sijoittumista koskevissa tarkasteluissa.

Markkinoihin perustuvissa järjestelmissä varhaiskasvatuspalveluiden paikallinen tarjonta näyttäisi liittyvän alueen työllisyysasteeseen sekä työllisten määrään. Esimerkiksi Lontoossa asuinalueen äitien työllisyysasteen ja sekä varhaiskasvatuspalveluiden tarjonnan välillä on positiivinen yhteys (Clarke, Lawrence, Lloyd, Penn & Blackburn 2011). Alueella työskentelevien määrä oli positiivisessa yhteydessä sekä voittoa tavoittelevien että voittoa tavoittelemattomien palveluntuottajien määrään myös yhdysvaltalaisarkastelussa (Owens & Rennhoff

2014). Kirjallisuudessa on esitetty, että voittoa tavoittelevilla yksityisillä palveluntuottajilla on kannustin toimia erityisesti varakkaammilla, tiiviisti asutuilla tai liike-elämän kannalta keskeisillä asuinalueilla, joilla maksukykyisten perheiden suuri määrä mahdollistaa korkeamman hinnoittelun ja joissa päiväkotien tai muiden kiinteistöjen arvojen voidaan odottaa nousevan (Penn 2012; Simon, Shah, Quay & Owen 2022).

Tutkimuskirjallisuus antaa kuitenkin josain määrin ristiriitaisen kuvan alueen sosioekonomisen rakenteen yhteydestä palveluiden sijoittumiseen. Ruotsissa (Fjellborg & Forsberg 2021), Australiassa (Brennan 2016), Uudessa Seelannissa (Mitchell 2012), Etelä-Koreassa (Lee & Jang 2017) ja Yhdysvalloissa (Small & Stark 2005) tehtyjen tutkimuksien perusteella voittoa tavoittelevalla palveluntuotannolla on taipumus keskittyä korkeatuloisen väestön suosimille asuinalueille, kun taas matalamman sosioekonomisen rakenteen alueilla palveluiden tuottaminen on pääasiassa yhteisöpohjaisten ja julkisten toimijoiden varassa. Vastaavanlaista yksityisten palveluntuottajien keskittymistä rikkaammille keskusta-alueille ja julkisten palveluiden korostumista köyhemmillä ja kaupunkien reuna-alueilla on havaittu myös koulu-kontekstissa (Bonal, Zancajo & Scandurra 2021, Boterman, Musterd, Pacchi & Ranci 2019, Oberti & Savina 2019). Toisaalta tutkimuksissa on myös havaittu voittoa tavoittelevien toimijoiden sijoittuvan tasaisesti sosioekonomiselta rakenteeltaan erilaisille asuinalueille (Cloney ym. 2016; Simon ym. 2021). Yhdysvaltalaisen tutkimuksen (Owens & Rennhoff 2014) mukaan voittoa tavoittelevat päiväkodit sijaitsevat voittoa tavoittelemattomia päiväkoteja useammin alueilla, joissa on paljon heikommassa asemassa olevia lapsia. Näitä palveluita käyttävät kuitenkin lähinnä paremmassa sosioekonomisessa asemassa olevat perheet, joiden huoltajat käyvät töissä kyseisillä alueilla. Voittoa tavoittelemattomat palveluntuottajat puolestaan sijoittuvat alueille, joissa on paljon ihmisiä ja liiketoimintaa

ja niiden palveluita käyttävät myös matalamassa sosioekonomisessa asemassa olevat perheet.

Asuinalueen demografisten piirteiden lisäksi markkinan tiheyden eli väestön määrän ja asukastiheyden on havaittu olevan yhteydessä siihen, millainen varhaiskasvatuspalveluiden markkina alueelle kehittyi. Tiheille markkinoille tarjontaa syntyy enemmän kuin väljemmille. (Cleveland & Krashinsky 2009.) Voittoa tavoitteleva palveluntuotanto korostuu kaupunkimaisissa kunnissa, kun taas voittoa tavoittelemattomia palveluita on saatavilla enemmän myös harvaanasutuilla alueilla (Noailly & Visser 2009; Penn 2009). Esimerkiksi Uudessa-Seelannissa markkinaveitoisten reformien jälkeen voittoa tavoitteleva palveluntuotanto lisääntyi erityisesti osavaltioissa, joissa oli suuria kaupunkeja (Gallagher 2017). Markkinoistuminen voi aiheuttaa voittoa tavoittelemattomien toimijoiden vetäytymistä maaseutumaisilta alueilta, ja markkinamalliin siirtyminen näyttäisi lisäävän palveluiden tarjontaa kaupunkimaisissa kunnissa ja vähentävän tarjontaa maaseutumaisissa kunnissa (Noailly & Visser 2009). Ruotsissa väkiluvultaan pienissä tai harvaanasutuissa kunnissa yksityisten varhaiskasvatuspalveluiden osuus on pieni tai niitä ei ole ollenkaan. Asukasluvultaan suurissa kaupungeissa osuus on korkein. (Hanspers & Mörk 2011.) Tutkimushavainnot ovat tosin ristiriitaisia, ja paikallisella politiikkakontekstilla on oletettavasti merkittävä rooli. Esimerkiksi Englannissa, jossa yksityisten toimijoiden osuus palveluntuotannosta on Pohjoismaita keskeisempi, voittoa tavoittelevat palveluntuottajat ovat jakautuneet tasaisesti erilaisiin kuntiin (Simon ym. 2021).

Kunnan koko ei näin ollen yksinään selitä vähäisempää yksityistä palvelun tarjontaa, vaan myös maksukykyisen asiakaskunnan määrä lisää yksityistä palvelun tuotantoa (ks. Oberti & Savina 2019). Tämän vuoksi alueen sosioekonomisen rakenteen ja alueen muiden piirteiden yhteyttä yksityisten palveluiden sijoittumiseen on syytä tarkastella yhdessä.

Tutkimuksen aineisto, käytetyt muuttujat ja analyysi

Tutkimuksen aineistona käytimme Varhaiskasvatuksen tietovaranto Vardan päiväkotikohtaisia tietoja (omistusmuoto, rahoitusmuoto). Vardatietokannan tiedot ovat syksyltä 2022. Aineistojen kuvailevat tiedot on esitetty taulukossa 1.

Päiväkodin omistusmuotoa koskevissa analyyseissä käytimme Aineistoa 1 (ks. Taulukko 1), joka koostui 3 379 päiväkodin tiedois-

ta. Näihin tietoihin yhdistimme Paavo-tietokannasta (Tilastokeskus 2020) päiväkotien postinumeroalueeseen liittyviä alueen demografiaa ja sosioekonomista rakennetta kuvaavia tietoja sekä Suomen ympäristökeskuksen tietokannasta postinumerotasolle yleistetyn alueluokituksen. Rahoitusmuotoa koskevissa analyyseissä valitsimme aineistosta tarkasteluun julkiset, palvelusetelillä ja yksityisen hoidon tuella rahoitetut päiväkodit. Analyysissä käytetty aineisto koostui yhteensä 2 971 päiväkodista (Aineisto 2, ks. Taulukko 1).

TAULUKKO 1. Tutkimusaineiston kuvailevat tiedot

Muuttujat	Aineisto 1, % (n)	Aineisto 2, % (n)
Päiväkodin omistusmuoto:		
Julkinen	73,4 (2 480)	-
Yritysmuotoinen voittoa tavoitteleva	20,5 (693)	-
Yhdistysmuotoinen voittoa tavoittelematon	6,1 (206)	-
Päiväkodin rahoitusmuoto		
Julkinen	-	79,5 (2 362)
Palveluseteli	-	14,3 (425)
Yksityisen hoidon tuki	-	6,2 (184)
Kuntatyyppi		
Kaupunkimainen	66,8 (2 257)	66,7 (1 982)
Taajaan asuttu	18,8 (634)	18,5 (549)
Maaseutumainen	14,4 (488)	14,8 (440)
Postinumeroalueen sosioekonominen rakenne		
Matalin (alin desiili)	5,5 (185)	5,1 (151)
Toiseksi matalin (toiseksi alin desiili)	6,6 (222)	6,5 (192)
Keskimmäinen (3.–8. desiili)	65,8 (2 225)	66,3 (1 971)
Korkein (9.–10. desiili)	22,1 (747)	22,1 (657)
Postinumeroalueen alueluokka		
Maaseutu	22,1 (746)	22,7 (674)
Maaseudun paikalliskeskus	12,0 (404)	6,2 (184)
Kaupungin kehysalue	6,3 (212)	12,0 (358)
Ulompi kaupunkialue	27,2 (919)	27,5 (817)
Sisempi kaupunkialue	32,5 (1 098)	31,6 (938)

Huom. Kategorisille muuttujille esitetty prosenttiosuudet ja frekvenssit. N(Aineisto 1)=3 379, N(Aineisto 2)=2 971.

Selitettävät muuttajat

Toisessa tutkimuskysymyksessä selitettävänä muuttujana oli päiväkodin omistusmuoto: julkinen, yritysmuotoinen voittoa tavoitteleva tai yhdistysmuotoinen voittoa tavoittelematon (ks. Taulukko 1). Yritysmuotoisiksi toimijoiksi luokittelimme avoimet yhtiöt, kommandiitti-yhtiöt, osuuskunnat, osakeyhtiöt ja yksityiset elinkeinon harjoittajat. Yhdistysmuotoisiksi voittoa tavoittelemattomiksi toimijoiksi luokittelimme aatteelliset yhdistykset, muut yhdistykset, evankelis-luterilaisen kirkon, ortodoksisen kirkon, uskonnolliset yhdyskunnat, paikallisyhteisöt ja säätiöt.

Kolmannessa tutkimuskysymyksessä selitettävänä muuttujana oli päiväkodin rahoitusmuoto: julkinen, palveluseteli (palveluseteli-päiväkoti) ja yksityisen hoidon tuki eli YHT-päiväkoti (ks. Taulukko 1). 390 päiväkodille oli ilmoitettu useampia rahoitusmuotoja. Jos yhtä rahoitusmuotoa ei pystytty päättämään, poistimme päiväkodin aineistosta. Ostopalvelut rinnastuvat monella tavalla julkiseen palveluntuotantoon, ja paikkojen määrä on vähäinen verrattuna yksityisen hoidon tuen kuntalisällä ja palvelusetelillä rahoitettuihin palveluihin. Tästä syystä rajasimme ostopalvelupäiväkodit tämän tutkimuksen ulkopuolelle.

Selittävät muuttajat

Ensimmäinen selitettävä muuttuja oli kuntatyyppi (ks. Taulukko 1). Käytimme tilastokeskuksen kuntaryhmitysluokittelua, joka jakaa kunnat kaupunkimaisiin, taajaan asutuihin ja maaseutumaisiin taajamaväestön osuuden ja suurimman taajaman väkiluvun perusteella (Tilastokeskus 2022). Toiseen selitettävään muuttujaan, alueluokkaan, hyödynsimme puolestaan Suomen ympäristökeskuksen postinumeroaluetasolle yleistettyä alueluokitusta (Helminen ym. 2014), jossa alueet oli alun perin jaettu seitsemään luokkaan: sisempään kaupunkialueeseen, ulompaan kaupunkialueeseen, kaupungin kehysalueeseen, kaupungin läheiseen maaseutuun, maaseudun paikalliskeskuksiin, ydinmaaseutuun ja harvaan asuttuun maaseutuun. Lisäksi

siinä oli huomioitu muun muassa asukasmäärä, väestöntiheys, sekä maankäytön tehokkuus. Liian pieniä luokkia välttääksimme yhdistimme kuitenkin maaseutumaiset alueluokat (kaupungin läheinen ja harvaanasuttu maaseutu sekä ydinmaaseutu) yhdeksi maaseutuluokaksi. Mikäli postinumeroalueeseen sisältyi useampia alueluokkia, yleistimme kyseisen postinumeroalueen luokaksi sen alueluokan, jossa oli eniten asukkaita. (Ks. Taulukko 1.)

Kolmas selitettävä muuttujamme oli taulukossa 1 esitetty alueen sosioekonominen rakenne (*socioeconomic status*, SES). Muodostimme postinumeroalueen SES-muuttujan eli statusindeksin hyödyntämällä Tilastokeskuksen (2020) Paavo-tietokannan postinumerokohtaisia tilastoja. Statusindeksiin järjestimme postinumeroalueet suuruusjärjestykseen seuraavien muuttujien osalta: muiden kuin alimman koulutustason suorittaneiden osuus, työllisten osuus sekä muuhun kuin alimpaan tuloluokkaan kuuluvien kotitalouden osuus (ks. Häussermann, Werwatz, Förste & Hausmann 2010; Keskinen 2022; Vilkkama, Lönnqvist, Väliniemi-Laurson & Tuominen 2014). Laskimme kunkin alueen muuttujakohtaiset järjestysnumerot yhteen ja luokittelimme alueet näin muodostuneiden pisteiden perusteella kymmeneen yhtä suureen luokkaan. Mitä enemmän postinumeroalue sai pisteitä, sitä korkeampi alueen SES oli. Muodostimme indeksin perusteella neliluokkaisen muuttujan: 1. desiili=matalimmat SES-alueet, 2. desiili=toiseksi matalimmat SES-alueet, 3.–8. desiili=keskitason alueet, 9.–10. desiili=korkeat SES-alueet (ks. Häussermann ym. 2010; Keskinen 2022; Vilkkama ym. 2014).

Koska alueella asuvien lasten varhaiskasvatukseen osallistumisasteen voidaan olettaa liittyvän varhaiskasvatuspalveluiden kysyntään ja siten siihen, kuinka houkuttelevana yksityiset palveluntuottajat kyseisen alueen näkevät, kontrolloimme analyyseissä varhaiskasvatuksen osallistumisasteen maakunnassa. Osallistumisasteen huomioimiseksi muodostimme kolmeluokkaisen varhaiskasvatuksen osallistumisastetta maakunnittain kuvaavan muuttujan. Luokittelun perusteena käytimme

Varhaiskasvatus 2020 -tilastoraporttia (THL 2021). Osallistumisaste vaihteli maakunnissa 66,9 ja 82,5 prosentin välillä. Osallistumisasteista oli erotettavissa kaksi porrasta, joiden kohdalla osallistumisaste nousi selvästi. Ensimmäinen porras oli 75 ja toinen 80 prosenttia. Tällä perusteella luokittelimme maakunnat kolmeen luokkaan osallistumisasteen perustella: 1=alle 75, 2=75–80, 3=yli 80 prosenttia.

Analyysi

Tarkastelimme kaikkia tutkimuskysymyksiä aluksi ristiintaulukoinnilla ja χ^2 -riippumattomuustestillä. Parittaiset vertailut toteutimme sovitettujen standardoitujen jäännösten avulla. Päiväkodin omistusmuodon (tutkimuskysymys 2) sekä päiväkodin rahoitusmuodon (tutkimuskysymys 3) ja päiväkodin postinumeroalueen ominaisuuksien välistä yhteyttä tarkastelimme lisäksi multinomiaalisen logistisen regressiomallin avulla. Regressiomallissa selitettävänä muuttujana oli alueelle sijoittuvan päiväkodin omistus- tai rahoitusmuoto. Selittävinä muuttujina olivat päiväkodin postinumeroalueen sosioekonominen rakenne sekä postinumeroalueen kuntatyyppi. Tulokset raportoimme vetosuhteina (VS). Mikäli omistus- tai rahoitusmuotoluokan (esim. YHT-päiväkodit) VS-arvo oli alle yksi, ne olivat vertailuryhmään verrattuna aliedustettuna tarkastellulla (koodattu arvolla yksi) alueella vertailuryhmään ja vertailualueeseen verrattuna. Jos VS oli yli yksi, tulkitsimme tuloksia päinvastoin.

Ristiintaulukoinnit suoritimme SPSS Statistics 26 -ohjelmistolla ja regressiomallit Mplus-ohjelmistolla (versio 6, Muthén & Muthén 2010). Regressiomalleissa huomioimme aineiston hierakkisuuden (samoilla postinumeroalueilla saattoi olla useita päiväkotia) type=complex ja Cluster is -komentoilla, jotka huomioivat klusteroitumisesta johtuvan havaintojen keskinäisriippuvuuden, jolloin vetosuhteiden luottamusvälit estimoidaan vääristymättömien keskiarvojen perusteella (Muthén & Muthén 2010). Analyysissä käytimme Maximun likelihöid

-estimaattoria ja Bootstrap-menetelmää (Monte Carlo -simulaatio, 2000 toistoa).

Tulokset

Sekä päiväkodin omistusmuoto ($\chi^2(4)=184,93$, $p<,001$, $V=0,17$) että päiväkodin rahoitusmuoto ($\chi^2(4)=127,15$, $p<,001$, $V=0,15$) olivat yhteydessä päiväkodin sijaintikunnan kuntatyyppiin (ks. Taulukko 2). Kaupunkimaisissa kunnissa yksityisten päiväkotien osuus oli suurempi kuin taajaan asutuissa ja kaupunkimaisissa kunnissa. Sekä taajaan asutuissa että maaseutumaisissa kunnissa puolestaan julkisten osuus oli suurempi kuin kaupunkimaisissa kunnissa.

Päiväkodin omistusmuodon ja päiväkotien postinumeroalueiden ominaisuuksien välistä yhteyttä tarkastelimme ensin ristiintaulukoinnilla ja χ^2 -riippumattomuustestillä (ks. Taulukko 2). Tulosten perusteella sekä postinumeroalueen SES ($\chi^2(6)=69,92$, $p<,001$, $V=0,10$) että postinumeroalueen alueluokka ($\chi^2(8)=358,96$, $p<,001$, $V=0,23$) olivat yhteydessä päiväkodin omistusmuotoon. Matalimmilla ja toiseksi matalimmilla SES-alueilla julkisten osuus oli keskiarvoa suurempi, mutta korkeimmilla SES-alueilla julkisten päiväkotien osuus oli keskiarvoa pienempi. Myös toiseksi matalimmilla SES-alueilla julkisten päiväkotien osuus oli keskiarvoa suurempi. Yhdistysmuotoiset päiväkodit olivat puolestaan jakautuneet melko tasaisesti eri SES-alueille, joskin niiden osuus oli keskiarvoa pienempi matalimmilla SES-alueilla. Maaseudulla julkisten päiväkotien osuus oli suurempi ja yritys- ja yhdistysmuotoisten päiväkotien osuus pienempi. Sisemmällä kaupunkialueilla julkisia päiväkotia oli puolestaan vähemmän ja yksityisiä päiväkotia enemmän. Kaupunkien kehysalueilla ja ulommilla kaupunkialueilla yhdistyspohjaisia päiväkotia oli vähemmän. Ulommilla kaupunkialueilla yritysmuotoisten päiväkotien osuus oli suurempi.

Ristiintaulukoinnin jälkeen jatkoimme tarkastelua multinomiaalisen logistisen regressiomallin avulla (ks. Taulukko 3). Postinumero-

TAULUKKO 2. Päiväkodin omistusmuodon ja rahoitusmuodon yhteys päiväkodin kuntatyyppiin sekä päiväkodin postinumeroalueen SES-rakenteeseen ja alueluokkaan

	PÄIVÄKODIN KUNTATYYPPI									
	Kaupunkimainen		Taajaan asuttu		Maaseutumainen					
	n	%	n	%	n	%				
OMISTUSMUOTO										
Julkinen	1 504	66,6 ^A	512	81,4 ^T	460	94,3 ^T				
Yksityinen, yritysmuotoinen	571	25,3 ^T	97	15,3 ^A	25	5,1 ^A				
Yksityinen, yhdistysmuotoinen	182	8,1 ^T	21	3,3 ^A	3	0,6 ^A				
Yhteensä	2 257	100	634	100	488	100				
RAHOITUSMUOTO										
Julkinen	1 473	74,3 ^A	467	85,1 ^T	422	95,9 ^T				
Yksityinen, palveluseteli	339	17,1 ^T	71	12,9	15	3,4 ^A				
Yksityinen, Yksityisen hoidon tuki (YHT)	170	8,6 ^T	11	2 ^A	3	0,7 ^A				
Yhteensä	1 982	100	549	100	440	100				
POSTINUMEROALUEEN SES-RAKENNE										
Matalin		Toiseksi matalin		Keskim-mäinen		Korkein				
n	%	n	%	n	%	n	%			
OMISTUSMUOTO										
Julkinen	163	88,1 ^T	188	84,7 ^T	1 645	73,9	484	64,8 ^A		
Yksityinen, yritysmuotoinen	21	11,4 ^A	23	10,4 ^A	437	19,6	212	28,4 ^T		
Yksityinen, yhdistysmuotoinen	1	0,5 ^A	11	5,0	143	6,4	51	6,8		
Yhteensä	185	100	222	100	2 225	100	747	100		
RAHOITUSMUOTO										
Julkinen	142	94 ^T	167	87 ^T	1 585	80,4	468	71,2 ^A		
Yksityinen, palveluseteli	9	6 ^A	23	12	293	14,9	100	15,2		
Yksityinen, Yksityisen hoidon tuki (YHT)	0	0 ^A	2	1 ^A	93	4,7 ^A	89	13,5 ^T		
Yhteensä	151	100	192	100	1 971	100	657	100		
POSTINUMEROALUEEN ALUELUOKKA										
Maaseutu		Maaseudun paikalliskeskus		Kaupungin kehysalue		Ulompi kaupunkialue		Sisempi kaupunkialue		
n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	
OMISTUSMUOTO										
Julkinen	702	94,1 ^T	165	77,8	311	77	667	72,6	635	57,8 ^A
Yksityinen, yritysmuotoinen	38	5,1 ^A	38	17,9	79	19,6	222	24,2 ^T	312	28,8 ^T
Yksityinen, yhdistysmuotoinen	6	0,8 ^A	9	4,2	14	3,5 ^A	30	3,3 ^A	147	13,4 ^T
Yhteensä	746	100	212	100	404	100	919	100	1 098	100
RAHOITUSMUOTO										
Julkinen	642	95,3 ^T	151	82,1	290	81	654	80	625	66,6 ^A
Yksityinen, palveluseteli	29	4,3 ^A	28	15,2	59	16,5	151	18,5 ^T	158	16,8 ^T
Yksityinen, yksityisen hoidon tuki (YHT)	3	0,4 ^A	5	2,7 ^A	9	2,5 ^A	12	1,5 ^A	155	16,5 ^T
Yhteensä	674	100	184	100	358	100	817	100	938	100

Huom. ^A=odotettua pienempi sovitettu standardoitu jäännös (ASR ≤ -2, A=atypical), ^T=odotettu suurempi standardoitu jäännös (ASR ≥ 2, T=typical).

TAULUKKO 3. Päiväkodin omistusmuodon yhteys ja päiväkodin postinumeroalueen piirteisiin multinomiaalisella regressioanalyysillä tarkasteltuna

	Yksityinen, yritys- muotoinen päiväkot (n = 693)	Yksityinen, yhdistys- muotoinen päiväkot (n = 206)	Yksityinen, yritys- muotoinen päiväkot (n = 693)
	Vertailuryhmä: Julkinen päiväkot (n = 2 480)		Vertailuryhmä: yksityinen yhdistys- muotoinen päiväkot (n = 206)
	VS 95 % LV	VS 95 % LV	VS 95 % LV
POSTINUMEROALUEEN SES-RAKENNE			
Matalin	0,50 [0,29; 0,74]	0,09 [0,01; 0,70]	5,23 [0,62; 43,97]
Toiseksi matalin	0,45 [0,25; 0,79]	0,74 [0,31; 1,78]	0,61 [0,22; 1,64]
Keskimmäinen	0,64 [0,50; 0,82]	0,71 [0,45; 1,12]	0,91 [0,58; 1,43]
Korkein	vrt.	vrt.	vrt.
POSTINUMEROALUEEN ALUELUOKKA			
Maaseutu	0,12 [0,08; 0,18]	0,05 [0,02; 0,13]	2,53 [0,85; 7,53]
Maaseudun paikallis- keskus	0,50 [0,33; 0,76]	0,27 [0,13; 0,56]	1,88 [0,82; 4,3]
Kaupungin kehysalue	0,43 [0,31; 0,59]	0,18 [0,1; 0,36]	2,37 [1,12; 5,02]
Ulompi kaupunkialue	0,59 [0,46; 0,74]	0,19 [0,12; 0,29]	3,16 [1,99; 5,04]
Sisempi kaupunkialue	vrt.	vrt.	vrt.
VARHAISKASVATUKSEN OSALLISTUMISASTE MAAKUNNASSA			
Alle 75 %	0,73 [0,53; 1,03]	0,79 [0,37; 1,58]	0,94 [0,43; 2,03]
75 %--80 %	0,73 [0,57; 0,92]	1,23 [0,75; 2,00]	0,59 [0,36; 0,98]
Yli 80 %	vrt.	vrt.	vrt.

Huom. VS=vetosuhde, 95 % LV=95 % luottamusväli; vrt.=vertailuryhmä. Tulos on tilastollisesti merkitsevä, jos 95 % LV ei sisällä arvoa 1. Tilastollisesti merkitsevät yhteydet on merkitty lihavoidulla tekstillä.

alueen sosioekonominen rakenne oli yhteydessä päiväkodin omistusmuotoon. Yksityiset päiväkodit olivat omistusmuodosta riippumatta aliedustettuina matalimman SES-rakenteen asuinalueilla. Julkiset päiväkodit olivat puolestaan aliedustettuina korkeimman SES-rakenteen alueilla. Lisäksi yritysmuotoiset yksityiset päiväkodit olivat julkisiin päiväkoteihin verrattuna aliedustettuja myös toiseksi matalimman ja keskimmäisen SES-rakenteen alueilla ja ylie-

dustettuja korkeimman SES-rakenteen alueilla. Yritysmuotoisten ja yhdistysmuotoisten päiväkotien sijainnit eivät eronneet toisistaan alueen SES-rakenteen suhteen.

Myös postinumeroalueen alueluokka oli yhteydessä päiväkodin omistusmuotoon. Yksityiset päiväkodit omistusmuodosta riippumatta olivat aliedustettuja maaseudulla, maaseutujen paikalliskeskuksissa, kaupunkien kehyskunnissa sekä ulommilla kaupunkialu-

eilla ja yliedustettuja sisemmillä kaupunkialueilla. Yritysmuotoisia ja yhdistysmuotoisia päiväkotia verrattaessa havaitsimme, että yritysmuotoiset päiväkodit olivat yliedustettuina kaupungin kehysalueilla ja ulommilla kaupunkialueilla ja aliedustettuina sisemmillä kaupunkialueilla.

Päiväkodin rahoitusmuodon ja päiväkotien postinumeralueiden ominaisuuksien yhteyttä tarkastelimme aluksi ristiintaulukoinnin ja χ^2 -riippumattomuustestin avulla (ks. Taulukko 2). Tulosten mukaan päiväkodin postinumeroalueen SES-rakenne ($\chi^2(6)=101,98$, $p<,001$, $V=0,13$) ja alueluokka ($\chi^2(8)=341,96$, $p<,001$, $V=0,24$) olivat yhteydessä päiväkodin rahoitusmuotoon. Matalimman SES-rakenteen asuinalueilla julkisia päiväkotia oli keskimääräistä enemmän sekä YHT- että palvelusetelipäiväkotia keskimääräistä vähemmän. Toiseksi matalimman SES-rakenteen asuinalueilla julkisten päiväkotien osuus oli keskimääräistä suurempi ja YHT-päiväkotien keskimääräistä pienempi, mutta korkeimman SES-rakenteen asuinalueilla tilanne oli päinvastainen. Keskimmäisen SES-rakenteen asuinalueilla YHT-päiväkotien osuus oli keskiarvoa pienempi. Vertailtaessa rahoitusmuodoltaan erilaisten päiväkotien postinumeroalueiden alueluokkia maaseudulla julkisten päiväkotien osuus oli keskiarvoa suurempi ja palveluseteli- ja YHT-päiväkotien osuus keskiarvoa pienempi. Sisemmillä kaupunkialueilla tilanne oli puolestaan päinvastainen, eli palveluseteli- ja YHT-päiväkotia oli niillä suhteellisesti enemmän kuin julkisia päiväkotia. Maaseudun paikalliskeskuksissa, kaupunkien kehysalueilla ja ulommilla kaupunkialueilla oli keskimääräistä vähemmän YHT-päiväkotia. Ulommilla kaupunkialueilla palvelusetelipäiväkotia oli keskimääräistä enemmän.

Regressiomallin perusteella palvelusetelipäiväkodit olivat julkisiin päiväkoteihin verrattuna aliedustettuina vain maaseudulla, kun vertailuryhmänä oli sisempi kaupunkialue (ks. Taulukko 4). Palvelusetelipäiväkodit ja julkiset päiväkodit sijaitsivat samankaltaisilla postinumeroalueilla, kun tarkastelimme sijaintia

alueen SES-rakenteen ja alueluokan perusteella. YHT-päiväkodit olivat sen sijaan sekä julkisiin päiväkoteihin että palvelusetelipäiväkoteihin verrattuna aliedustettuina toiseksi matalimman ja keskimmäisen SES-rakenteen alueilla ja yliedustettuina korkeimman SES-rakenteen alueilla. Yksikään YHT-päiväkoti ei sijainnut matalimman SES-rakenteen alueella². Niinpä matalimman sosioekonomisen rakenteen alueille vetosuhdetta ei ollut mahdollista laskea. YHT-päiväkodit olivat myös julkisiin ja palvelusetelipäiväkoteihin verrattuna aliedustettuja maaseudulla, kaupungin kehysalueilla sekä ulommilla kaupunkialueilla ja yliedustettuja sisemmillä kaupunkialueilla (ks. Taulukko 4).

Tarkastelimme tutkimustulosten herkkyyttä erilaisille luokitteluille toistamalla regressioanalyysit käyttämällä kvartiili- ja kvintiiliperustaista SES-muuttujaa sekä viisiluokkaista SES-muuttujaa, jossa varsinaisessa analyysissä käyttämämme SES-muuttujan keskimäinen luokka oli jaettu kahteen yhtä suureen osaan. Kaikilla kolmella tavalla toteutetut tulokset vastasivat varsinaisen analyysin tuloksia. Toistimme regressioanalyysit siten, että käytimme kontrollimuuttujana maakunnan osallistumisasteen sijaan luokittelevaa maakuntamuuttujaa. Omistusmuotoa koskevan analyysin tuloksiin maakunnan kontrollointi ei vaikuttanut merkittävästi, mutta rahoitusmuodon osalta tuloksissa oli vähäistä vaihtelua. Maakuntatason vaihtelun kontrolloinnin myötä kävi ilmi, että julkiset ja YHT-päiväkodit jakautuivat tasaisesti toiseksi matalimman SES-rakenteen asuinalueille. Lisäksi palvelusetelipäiväkodit olivat julkisiin päiväkoteihin verrattuna aliedustettuina matalimman SES-rakenteen asuinalueilla sekä maaseudulla, maaseudun paikalliskeskuksissa, kaupungin kehysalueilla ja ulommilla kaupunkialueilla (ks. Taulukko 4). Maakuntatason huomioimisen vaikutus rahoitusmuotoa koskeviin tuloksiin selittynee sillä, että aineiston 184 YHT-päiväkodeista 162 (88 %) sijaitsee Uudellamaalla, jolloin maakuntamuuttuja selittää YHT-päiväkotien sijainnin lähes kokonaan.

TAULUKKO 4. Päiväkodin rahoitusmuodon yhteys päiväkodin postinumeroalueen piirteisiin multinomiaalisella logistisella regressioanalyysillä tarkasteltuna

	Palveluseteli-päiväkoti (n=425)	YHT-päiväkoti (n=184)	Palveluseteli-päiväkoti (n=425)
	Vertailuryhmä: Julkinen päiväkotiki (n=2362)		vertailuryhmä: YHT-päiväkoti (n=184)
	VS 95 % LV	VS 95 % LV	VS 95 % LV
POSTINUMEROALUEEN SES-RAKENNE			
Matalin	0,54 [0,25; 1,17]	-	-
Toiseksi matalin	1,21 [0,66; 2,22]	0,06 [0,01; 0,47]	21,22 [2,34; 192,74]
Keskimmäinen	1,05 [0,77; 1,42]	0,21 [0,11; 0,37]	5,1 [2,76; 9,41]
Korkein	vrt.	vrt.	vrt.
POSTINUMEROALUEEN ALUELUOKKA			
Maaseutu	0,17 [0,10; 0,28]	0,05 [0,02; 0,14]	3,63 [1,08; 12,26]
Maaseudun paikallis- keskus	0,68 [0,42; 1,12]	0,27 [0,07; 1,00]	2,52 [0,6; 10,59]
Kaupungin kehysalue	0,78 [0,54; 1,12]	0,09 [0,04; 0,21]	9,02 [3,54; 22,99]
Ulompi kaupunkialue	0,90 [0,67; 1,21]	0,05 [0,02; 0,11]	17,35 [7,92; 38,01]
Sisempi kaupunkialue	vrt.	vrt.	vrt.
VARHAISKASVATUKSEN OSALLISTUMISASTE MAAKUNNASSA			
Alle 75 %	1,17 [0,78; 1,75]	2,67 [0,31; 22,98]	0,44 [0,05; 4,01]
75 %–85 %	0,83 [0,59; 1,78]	18,67 [2,71; 128,5]	0,05 [0,01; 0,33]
Yli 85 %	vrt.	vrt.	vrt.

Huom. VS=vetosuhde, 95 % LV=95 % luottamusväli; vrt.=vertailuryhmä. Tulos on tilastollisesti merkitsevä, jos 95 % LV ei sisällä arvoa 1. Tilastollisesti merkitsevät yhteydet on merkitty lihavoidulla tekstillä.

Pohdinta

Päiväkotien sijaintien kunta- ja postinumero-tietoihin perustuva analyysi osoitti, että yksityisten ja julkisten päiväkotien sijoittuminen on yhteydessä kuntatyyppiin ja alueluokkaan sekä alueen sosioekonomiseen rakenteeseen. Yksityiset päiväkodit keskittyivät kaupunkimaisiin kuntiin ja julkiset päiväkodit maaseutumaisiin sekä taajaan asuttuihin kuntiin. Yksityisten päiväkotien aliedustus maaseutumaisilla alueilla selittyy sillä, että maaseutumaisilla alueilla ei todennäköisesti muodostu riittävää markkinaa yksityisille toimijoille. Maaseutu-

maisilla alueilla, toisin kuin kaupunkimaisilla alueilla, ei ole myöskään yhtä usein käytössä yksityisen varhaiskasvatuksen tukemiseen tarkoitettuja palveluseteliä tai yksityisen hoidon tuen kuntalisää (Lahtinen & Svartsjö 2022).

Aiempien tutkimuksien (Brennan 2016; Fjellborg & Forsberg 2021; Lee & Jang 2017; Noailly & Visser 2009) perusteella oli oletettava, että yksityiset päiväkodit - erityisesti voittoa tavoittelevat - keskittyisivät korkeamman sosioekonomisen rakenteen asuinalueille sekä kaupunkimaisiin ympäristöihin (Cleveland & Krashinsky 2009; Noailly & Visser 2009; Penn 2009). Tutkimuksemme tukee tätä hypo-

teesia. Matalimman SES-rakenteen sekä maa-seutumaisilla asuinalueilla palveluntuotanto oli korostuneesti julkisen sektorin vastuulla. Yksityiset päiväkodit omistusmuodosta riippumatta keskittyivät sisemmille kaupunkialueille. Lisäksi voittoa tavoittelevat päiväkodit keskittyivät korkean SES-rakenteen alueille.

Suomessakin yksityisille päiväkodeilla näyttää näin ollen olevan enemmän kysyntää korkeamman sosioekonomisen rakenteen alueille ja tiheämmillä markkinoilla. Lisäksi on mahdollista, että kuntien kaavoituspolitiikka ohjaa yksityisiä toimijoita näille alueille (ks. Ruutiainen ym. 2020). Kun otimme tarkasteluun mukaan yksityisen varhaiskasvatuksen rahoitusmallin, erityisesti YHT-päiväkodit olivat keskittyneet julkisiin ja palvelusetelipäiväkoteihin verrattuna voimakkaasti sisemmille kaupunkialueille ja alueille, joiden sosioekonominen rakenne on korkea. Palvelusetelipäiväkotien sijainti sen sijaan vaikutti olevan yhteydessä ainoastaan alueen kaupunkimaisuuteen, ei sosioekonomiseen rakenteeseen. Tämä voi selittää aikaisempien tutkimuksien (Ruutiainen 2022; Räsänen & Österbacka 2023) tuloksia siitä, että perheiden sosioekonominen valikoituminen on voimakkaampaa ja moninaisempaa (tulo- ja koulutus-taso) YHT-päiväkodeissa.

Tutkimuskirjallisuudessa julkisen ja yksityisen varhaiskasvatuksen ja yleisemmin koulutukseen liittyvää valikoitumista on selitetty perheiden ratkaisuilla ja niihin liittyvillä kulttuurisilla, sosiaalisilla ja taloudellisilla pääomilla tai resursseilla (esim. Ghosh & Dey 2020; Kampichler ym. 2018; Kosunen 2014; Kim & Fram 2009) sekä yksityisten palveluntuottajien asiakkaaksiottokäytänteillä (esim. Jones & Jones 2021; Ruutiainen ym. 2021; van der Werf ym. 2021). Tämän tutkimuksen perusteella palveluiden sijoittuminen voi olla edellä mainittujen tekijöiden ohella yksi varhaiskasvatuksen eriytymistä selittävistä tekijöistä. Näin näyttää olevan erityisesti yritysmuotoisten päiväkotien kohdalla. Myöhemmin olisi hyvä tutkia, voimistaako yksityisen varhaiskasvatuksen lisääntyminen segregaatiota entisestään.

Palveluiden eriytyessä väestön luottamus julkisiin palveluihin on vaarassa heiketä (Molina & Lamb 2022). Muutos julkisessa mielipiteessä voi johtaa resurssien eriytymiseen. Kun julkinen tuki julkisille palveluille heikkenee, sosioekonomisesti hauraammassa asemassa olevat perheet ovat heikompien palveluiden piirissä. Alueellisen ja instituutioiden eriytymisen on koulukontekstissa todettu olevan haitallista erityisesti matalammassa sosioekonomisessa asemassa olevien poikien oppimistuloksille (Oberti & Savina 2019). Näin ollen eriytyminen indikoi eriarvoistumista.

Paikalliset politiikkaratkaisut ovat merkittäviä yksityistymiskehityksen suuntaamisessa. On ollut huomattavissa, että kansallinen varhaiskasvatusjärjestelmä on muuntumassa aikaisempaa moninaisemmiksi paikallisiksi järjestelmiksi (Karila, Alasuutari, Lammi-Taskula, Repo & Eerola 2022). Perusopetusta koskevissa tarkastelussa (Kalalahti & Varjo 2020) onkin ehdotettu, että kansallisen universalismin sijaan olisi syytä puhua paikallisista universalismeista, jotka muodostuvat kuntien taloudellisten ja väestöllisten reunaehtojen varassa. Tämän tutkimuksen havaintomme alueluokan ja alueen sosioekonomisen rakenteen yhteydestä alueella olevien varhaiskasvatuspalvelujen omistusmuotoon tukee näin ollen aiempaa keskustelua. Tarkastelumme osoittaa myös, että eriytymiskehitys ei ole sattumanvaraista, vaan on aiemman tutkimuksen (Kalalahti & Varjo 2020) tavoin kytköksissä kuntien ja tarkemmin päiväkotien lähialueen rakenteeseen, kuten postinumeroalue ja SES.

Yksityiset päiväkodit eivät sijoitu kartalle sattumanvaraisesti, eikä varhaiskasvatusmarkkina muodostu samanlaiseksi kaikkialle vaan on herkkä alueluokalle ja alueen sosioekonomiselle rakenteelle. Tarkempi tieto yksityistymisen ja segregaation yhteydestä vaatisi vielä mahdollisuutta hyödyntää lapsikohtaista aineistoa. Tässä tutkimuksessa esitettyjen tulosten valossa näyttäisi siltä, että palveluohjaus, informaation tarjoaminen perheille tai muihin yksilön valintoihin kytkeytyvät politiikkatoimet eivät sellaisinaan tai varsinkaan yksinään ole riittäviä eivät-

kä edes keskeisiä toimia segregaatiokehityksen estämisessä. Tutkimuksemme tulokset osoittavat, kuinka varhaiskasvatuspalveluiden yksityistäminen ja markkinoistaminen kytkeytyvät laajempaan yhteiskunnan sosiaaliseen eriytymiskehitykseen. Universalismin näkökulmasta tulos on ongelmallinen. Universalistisen varhaiskasvatusjärjestelmän tavoitteena on lisätä lasten koulutuksellista tasa-arvoa ja kaventaa yhteiskunnan sosiaalisia eroja. Palveluiden yksityistäminen ja markkinoistaminen näyttäisivät kuitenkin voimistavan kehityskulkuja, jotka pikemminkin murentavat näitä universalismin tavoitteita ja lisäävät lasten institutionaalista eriytymistä.

Viitteet

- Yksityisiksi palveluiksi luetaan yksityisen hoidon tuella, palvelusetelillä tai ostopalveluna tuotetut palvelut.
- Herkkyystarkasteluissa regressioanalyysit toistimme käyttämällä sekä kvartiili- että kvintiiliperusteista alueen SES-rakennetta. Molempien tarkasteluiden perusteella YHT-päiväkodit olivat sekä julkisiin että palvelusetelipäiväkoteihin verrattuna aliedustettuina matalimman SES-rakenteen asuinalueilla.

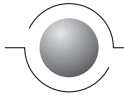
Lähteet

- Bernelius, V., Bergström, K. & Sydänlammi, H. 2018. Kaupunkipäiväkotien eriytyvät toimintaympäristöt: Helsingin sosioekonomisen segregaation vaikutus peruskoulujen ja päiväkotien lähialueisiin. Kaupunkitiedon verkkolehti Kvartti 7.10.2028. <https://www.kvartti.fi/fi/artikkelit/kaupunkipaivakotien-eriytyvat-toimintaymparistot>. (Luettu 28.1.2021.)
- Bernelius, V. & Viikama, K. 2019. Pupils on the move: School catchment area segregation and residential mobility of urban families. *Urban Studies* 5–6 (15), 3095–3116. <https://doi.org/10.1177/0042098019848999>
- Brennan, D. 2016. The business of care: Australia's experiment with the marketization of childcare. Teoksessa C. Miller & L. Orchard (toim.) *Australian public policy progressive ideas in the neoliberal ascendancy*. Policy Press: Bristol, 151–167.
- Bonal, X., Zancajo, A. & Scandurra, R. 2021. Student mobility and school segregation in an (un)controlled choice system: A counterfactual approach. *British Educational Research Journal* 47 (1), 42–64. <https://doi.org/10.1002/berj.3694>
- Boterman, W., Musterd, S., Pacchi, C. & Ranci, C. 2019. School segregation in contemporary cities: Sociospatial dynamics, institutional context and urban outcomes. *Urban Studies* 56 (15), 3055–3073. <https://doi.org/10.1177/0042098019868377>
- Campbell, T., Gambaro, L. & Stewart, K. 2018. 'Universal' early education: Who benefits? Patterns in take-up of the entitlement to free early education among three-year-olds in England. *British Educational Research Journal* 44 (3), 515–538. <https://doi.org/10.1002/berj.3445>
- Clarke, A., Lawrence, D., Lloyd, E., Penn, H. & Blackburn, P. 2011. *The London childcare market*. LDA Labour Market Research Series Number 5. London: London Development Agency.
- Cleveland, G. & Krashinsky, M. 2009. The nonprofit advantage: Producing quality in thick and thin childcare markets. *Journal of Policy Analysis and Management* 28 (3), 440–462. <https://doi.org/10.1002/pam.20440>
- Cloney, D., Cleveland, G., Hattie, J. & Tayler, C. 2016. Variations in the availability and quality of early childhood education and care by socioeconomic status of neighborhoods. *Early Education and Development* 27 (3), 384–401. <https://doi.org/10.1080/10409289.2015.1076674>
- Drange, N. & Telle, K. 2020. Segregation in a universal childcare system: Descriptive findings from Norway. *European Sociological Review* 36 (6), 886–901. <https://doi.org/10.1093/esr/jcaa026>
- Fjellborg, A. & Forsberg, H. 2021. Commuting patterns of preschool children in metropolitan Stockholm. *Regional Science Policy & Practice* 14 (4), 960–980. <https://doi.org/10.1111/rsp3.12401>
- Fjellborg, A. & Forsberg, H. 2023. Even in preschools: Analysing the preschool and neighbourhood segregation gap in Swedish municipalities. *European Sociological Review* 39, 1–5. <https://doi.org/10.1093/esr/jcad004>
- Fjällström, S., Paananen, M. & Karila, K. 2023. Neighborhood-based factors predicting attendance of early childhood education and care in a universal system: A case of Finland. *Scandinavian Journal of Educational Research*. <https://doi.org/10.1080/00313831.2023.2250375>
- Gallagher, A. 2017. Growing pains? Change in the New Zealand childcare market 2006–2016. *New Zealand Geographer* 73 (1), 15–24. DOI: 10.1111/nzg.12147
- Garvis, S. & Lunneblad, J. 2018. Inequalities in access to early childhood education and care in Sweden. The equal access study. ICEC Working Papers Series 3. München: Deutsches Jugendinstitut e.V.
- Ghosh, S. & Dey, S. 2020. Public or private? Determinants of parents' preschool choice in India. *International Journal of Child Care and Education Policy* 14 (1), 1–16. <https://doi.org/10.1186/s40723-020-00068-0>
- Hanspers, K. & Mörk, E. 2011. *Förskola*. Teoksessa L. Hartman (toim.) *Konkurrensens konsekvenser. Vad händer med svensk välfärd?* Stockholm: SNS Förlag.
- Helminen, V., Nurmio, K., Rehunen, A., Ristimäki, M., Oinonen, K., Tiitu, M., Kotavaara, O., Antikainen, H. & Rusanen, J. 2014. *Kaupunki-maaseutu-alueuudistus*. Paikkatietoihin perustuvan alueuudistuksen muodostamisperiaatteet. Suomen ympäristökeskuksen raportteja 25/2014. Helsinki: Suomen ympäristökeskus. <http://hdl.handle.net/10138/135861>. (Luettu 18.10.2022.)

- Hüssermann, H., Werwatz, A., Förste, D. & Hausmann, P. 2010. *Social urban development monitoring 2010*. Berlin: City of Berlin.
- Jacobsen, K. & Vollset, G. 2012. Publicly available and supported early education and care for all in Norway. Teoksessa E. Lloyd & H. Penn (toim.) *Childcare markets: Can they deliver an equitable service*. Bristol: Policy Press, 115–130.
- Jones, A. P. & Jones, R. 2021. Constructing (dis)ability through participation in early childhood markets: Preschool leaders' enrolment decision-making. *Journal of Early Childhood Education Research* 10 (1), 60–82.
- Kalalahti, M. & Varjo, J. 2020. Revisiting universalism in the Finnish education system. *Research on Finnish Society* 13, 25–40. <https://doi.org/10.51815/fjsr.110792>
- Kampichler, M., Dvořáčková, J. & Jarkovská, L. 2018. Choosing the right kindergarten: Parents' reasoning about their ECEC choices in the context of the diversification of ECEC programs. *Journal of Pedagogy* 9 (2), 9–32. <https://doi.org/10.2478/jped-2018-0009>
- Karila, K., Alasuutari, M., Lammi-Taskula, J., Repo, K. & Eerola, P. 2022. Lastenhoidon ja varhaiskasvatuksen monet polut. Toteutuuko tasa-arvo ja yhdenvertaisuus? Teoksessa P. Eerola, K. Repo, M. Alasuutari, K. Karila & J. Lammi-Taskula (toim.) *Lastenhoidon ja varhaiskasvatuksen monet polut: Lasten, perheiden ja politiikan näkökulmia*, Helsinki: Gaudeamus, 257–266.
- Karvi. 2019. Tilastoraportti varhaiskasvatuksen järjestämisestä 2019. <https://karvi.fi/tilastoraportti-varhaiskasvatuksen-jarjestamisesta-2019/>. (Luettu 28.12.2022.)
- Keskinen, V. 2022. Helsingiläisten turvallisuuskokemuksissa suurta aluevaihtelua – erot asuinalueiden välillä eivät ole kuitenkaan syventyneet. Kaupunkitiedon verkkolehti Kvartti. <https://www.kvartti.fi/fi/artikkelit/helsingilaisten-turvallisuuskokemuksissa-suurta-aluevaihtelua-erot-asuinalueiden-valilla>. (Luettu 28.12.2022.)
- Kim, J. & Fram, M. S. 2009. Profiles of choice: Parents' patterns of priority in child care decision-making. *Early Childhood Research Quarterly* 24 (1), 77–91. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2008.10.001>
- Kosunen, S. 2014. Reputation and parental logics of action in local school choice space in Finland. *Journal of Education Policy* 29 (4), 443–466. <https://doi.org/10.1080/02680939.2013.844859>
- Lahtinen, J. & Svartsjö, M. 2022. Kotihoidon tuen ja yksityisen hoidon tuen kuntalisät ja palvelusetelit. Helsinki: Kuntaliitto.
- Laiho, A. & Pihlaja, P. 2022. Is Finnish early childhood education going private? Legislative steps and local policy actors' representations of privatisation. *Policy Futures in Education* 20 (8), 941–959. <https://doi.org/10.1177/14782103221074474>
- Lee, J. & Jang, Y. J. 2017. Equal access to early childhood education in South Korea using the geographic information system. *International Journal of Early Years Education* 25 (2), 171–189. <https://doi.org/10.1080/09669760.2017.1287559>
- Muthén, L. K. & Muthén, B. O. 2010. *Mplus user's guide*. Version 6. Los Angeles, CA: Muthén & Muthén.
- Noailly, J. & Visser, S. 2009. The impact of market forces on child care provision: Insights from the 2005 child care act in the Netherlands. *Journal of Social Policy* 38 (3), 477–498. <https://doi.org/10.1017/S0047279409003109>
- Meretniemi, M. 2011. Kutsumustehtävästä lastentarhanopettajan ammattiin. Teoksessa A. Heikkinen & P. Leino-Kaukiainen (toim.) *Valistus ja koulunpenkki. Kasvatus ja koulutus Suomessa 1860-luvulta 1960-luvulle*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 253–264.
- Mitchell, L. 2012. Markets and childcare provision in New Zealand: Towards a fairer alternative. Teoksessa E. Lloyd & H. Penn (toim.) *Childcare markets: Can they deliver an equitable service?* Bristol: Policy Press, 97–114.
- Molina, A. & Lamb, S. 2022. School segregation, inequality and trust in institutions: Evidence from Santiago. *Comparative Education* 58 (1), 72–90. <https://doi.org/10.1080/03050068.2021.1997025>
- Oberti, M. & Savina, Y. 2019. Urban and school segregation in Paris: The complexity of contextual effects on school achievement: The case of middle schools in the Paris metropolitan area. *Urban studies* 56 (15), 3117–3142. <https://doi.org/10.1177/004209801881173>
- Owens, M. F. & Renhoff, A. D. 2014. Provision and price of child care services: For-profits and nonprofits. *Journal of Urban Economics* 84, 40–51. <https://doi.org/10.1016/j.jue.2014.08.007>
- Penn, H. 2009. International perspectives on quality in mixed economies of childcare. *National Institute Economic Review* 207 (1), 83–9. <https://doi.org/10.1177/0027950109103687>
- Penn, H. 2011. Gambling on the market: The role of for-profit provision in early childhood education and care. *Journal of Early Childhood Research* 9 (2), 150–161. <https://doi.org/10.1177/1476718X1038799>
- Penn, H. 2012. Childcare markets: Do they work? Teoksessa E. Lloyd & H. Penn (toim.) *Childcare markets: Can they deliver an equitable service?* Bristol: Policy Press, 19–42.
- Pennerstorfer, A. & Pennerstorfer, D. 2019. How small are small markets? Local market size for child care services. *Regional Science and Urban Economics* 77, 340–355. <https://doi.org/10.1016/j.regsciurbeco.2019.06.006>
- Ruutiainen, V. 2018. Kotitalouksien keskitulot yksityisten ja julkisten päiväkotien lähialueilla: Tapaus Helsinki. Tutkittua varhaiskasvatuksesta -blogi. <https://tutkittuavarhaiskasvatuksesta.com/tag/ville-ruutiainen/>. (Luettu 28.12.2022.)
- Ruutiainen, V. 2022. Marketization and privatization of early childhood education and care in Finland: Shifts within and from universalism. *JYU dissertations* 543. Jyväskylän yliopisto.
- Ruutiainen, V., Alasuutari, M. & Karila, K. 2020. Rationalising public support for private early childhood education and care: the case of Finland. *British Journal of Sociology of Education* 41 (1), 32–47. <https://doi.org/10.1080/01425692.2019.1665497>

- Ruutiainen, V., Alasuutari, M. & Karila, K. 2021. Selectivity of clientele in Finnish private early childhood education and care. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy* 7 (2), 91-105. <https://doi.org/10.1080/20020317.2021.1911161>
- Ruutiainen, V., Räikkönen, E. & Alasuutari, M. 2023. Socio-economic and attitudinal differences between service users of private and public early childhood education and care in the Finnish context. *International Journal of Child Care and Education*, 17 (16). <https://doi.org/10.1186/s40723-023-00119-2>
- Räsänen, T. & Österbacka, E. 2023. Subsidizing private childcare in a universal regime. *Review of Economics of the Household*. <https://doi.org/10.1007/s11150-023-09657-7>
- Saikkonen, P., Hannikainen, K., Kauppinen, T., Rasinkangas, J. & Vaalavuori, M. 2018. Sosiaalinen kestävyys: Asuminen, segregatio ja tuloerot kolmella kaupunkiseudulla. Raportti 2/2018. Helsinki: Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. <http://www.julkari.fi/handle/10024/136125>
- Simon, A., Shah, A., Quy, K. & Owen, C. 2022. Financialisation and private equity in early childhood care and education in England. *Journal of Social Policy*, 1-18. <https://doi.org/10.1017/S0047279422000484>
- Small, M. L. & Stark, L. 2005. Are poor neighborhoods resource deprived? A case study of childcare centers in New York. *Social Science Quarterly* 86 (1), 1013-36.
- Sulkanen, M., Närvi, J., Kuusiholma, J., Lammi-Taskula, J., Räikkönen, E. & Alasuutari, M. 2020. Varhaiskasvatus- ja lastenhoitoratkaisut neljävuotiaiden lasten perheissä. CHILDCARE-kyselytutkimuksen 2019 perustulokset. Työpaperi 28/2020. Helsinki: Terveyden ja hyvinvoinnin laitos.
- THL. 2021. Varhaiskasvatus 2020: Varhaiskasvatukseen osallistuneista lapsista enemmistö osallistui kunnan kustantamaan päiväkotitoimintaan. Tilastoraportti 32/2021. Helsinki: Terveyden ja hyvinvoinnin laitos.
- Tilastokeskus. 2022. Tilastollinen kuntaryhmitys. https://www.stat.fi/meta/kas/til_kuntaryhmit.html. (Luettu 20.10.2022.)
- Tilastokeskus. 2020. Paavo – postinumeroalueittain avoin tieto. https://pxnet2.stat.fi/PXWeb/pxweb/en/Postinumeroalueittain_avoin_tieto/Postinumeroalueittain_avoin_tieto__2020/paavo_pxt_12f7.px/table/tableViewLayout1/. (Luettu 20.10.2022.)
- Trættemberg, H. S. & Fladmoe, A. 2020. Quality differences of public, for-profit and nonprofit providers in Scandinavian welfare? User satisfaction in kindergartens. *Voluntas: International Journal of Voluntary and Nonprofit Organizations* 31 (1), 153-167. <https://doi.org/10.1007/s11266-019-00169-6>
- Trættemberg, H. S., Sivesind, K. H., Paananen, M. & Hrafnadóttir, S. 2021. Private early childhood education and care (ECEC) in the Nordic countries: Development and governance of the welfare mix. *Institutt for samfunnsforskning: Rapport – Institutt for samfunnsforskning*. <https://hdl.handle.net/11250/2831519> (Luettu 5.5.2022.)
- Varhaiskasvatuslaki 2018. 540/13.7.2018.
- Vincent, C., Braun, A. & Ball, S. J. 2008. Childcare, choice and social class: Caring for young children in the UK. *Critical Social Policy* 28 (1), 5-26. <https://doi.org/10.1177/0261018307085505>
- Vilkama, K., Lönnqvist, H., Väliniemi-Laurson, J. & Tuominen, M. 2014. Erilaistuva pääkaupunkiseutu. Sosioekonomiset erot alueittain 2002-2012. Helsinki: Helsingin kaupungin tietokeskus.
- Warner, M. E. & Gradus, R. H. J. M. 2011. The consequences of implementing a child care voucher scheme: Evidence from Australia, the Netherlands and the USA. *Social Policy & Administration* 45 (5), 569-592. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9515.2011.00787.x>
- Van der Werf, W. M., Slot, P. L., Kenis, P. N. & Leseman, P. P. M. 2021. Inclusive practice and quality of education and care in the Dutch hybrid early childhood education and care system. *International Journal of Child Care and Education Policy* 15 (1), 1-29. <https://doi.org/10.1186/s40723-020-00079-x>
- West, A., Blome, A. & Lewis, J. 2020. What characteristics of funding, provision and regulation are associated with effective social investment in ECEC in England, France and Germany? *Journal of Social Policy* 49 (4), 681-704. doi:10.1017/S0047279419000631

Saapunut toimitukseen: 30.11.2022
Hyväksytty julkaistavaksi: 19.9.2023



ANTTI PAAKKARI – ANNA SIIPPAINEN

Vahinkoja, verkostoja, innostusta ja surua. Varhaiskasvatuksen yritys yhteistyön rakentuminen halujen sommitelmana

Paakkari, Antti – Siippainen, Anna. 2023. VAHINKOJA, VERKOSTOJA, INNOSTUSTA JA SURUA. VARHAISKASVATUKSEN YRITYSYHTEISTYÖN RAKENTUMINEN HALUJEN SOMMITELMANA. Kasvatus 54 (5), 450–463.

Tarkastelemme lasten fyysistä aktiivisuutta mittaavaa sensoriranneketta valmistavan yrityksen yhteistyötä kunnallisen varhaiskasvatuksen kanssa lähtökohtanamme ajatus toimijoiden välisestä yhteistyöstä halujen koossapitämänä sommitelmana. Tutkimus tuo uutta tietoa siitä, miten yksityistymisen prosessit ja erityisesti opetusteknologioihin liittyvät yritys yhteistyön verkostot koulutuksessa rakentuvat. Tutkimme yhteistyöhanketta, jossa kunta hankki yritykseltä lapsille suunnattuja aktiivisuusrannekkeita päiväkotiryhmien käyttöön. Aineistona oli kunnan hallinnossa, päiväkodeissa sekä rannekkeita valmistaneessa yrityksessä työskennelleiden henkilöiden haastatteluja. Analyysi keskittyi hankkeen alku- ja loppu hetkiin: kuinka yritys yhteistyön alussa onnistuu kytkeytymään toimijoiden haluihin, ja kuinka näiden välinen sommitelma rakentuu jaetun innostuksen varaan? Liikunnasta innostuneet lasten vanhemmat ja kolmannen sektorin järjestöt olivat keskeisessä asemassa rakentamassa yhteyksiä yrityksen ja kunnallisen varhaiskasvatuksen välille. Yhteistyön päättyessä toimijoiden halut suuntautuivat myös eri kohteisiin. Yrityksen näkökulmasta onnistuneen projektin päättymisen nostatti kunnan hallinnon ja varhaiskasvatuksen henkilökunnassa yllätyksen, epätietoisuuden ja pettymyksen tunteita. Artikkelit auttaa ymmärtämään varhaiskasvatuksen yksityistymisen seurauksia sekä yritysten ja julkisen sektorin erilaisia rooleja ja näiden intressien välisiä ristiriitoja yhteistyöhankkeissa.

Asiasanat: halu, julkinen sektori, sommitelma, varhaiskasvatus, yksityistyminen, yritys yhteistyö

Johdanto

Yksi keskeisistä viime vuosien varhaiskasvatuspalveluiden muutoksista Suomessa on se, että yhä suuremman osan palveluista järjestää yksityinen palveluntuottaja. Suomalaisilla perheillä on aiempaa enemmän valinnan mahdollisuuksia perinteisen kunnallisesti järjestetyn varhaiskasvatuksen rinnalla. Varhaiskasvatusta luonnehtii kiihtynyt yksityistymis- ja markkinoistumiskehitys, ja markkinalogiikka on tämän seurauksena alkanut entistä näkyvämmiin ohjata varhaiskasvatusta (ks. esim. Ruutiainen 2022). Yksityistyminen näkyy palveluiden järjestämisen lisäksi varhaiskasvatuksen sisällöissä ja toiminnan painotuksissa.

Tutkimuksellinen mielenkiintomme kohdistuu yksityistymisen (Ball & Youdell 2008; Hogan & Thompson 2021) prosesseihin suomalaisessa varhaiskasvatuksessa. Tällaisia ovat esimerkiksi tilanteet, joissa yksityiset toimijat osallistuvat joihinkin julkisen palvelun sisällä tapahtuviin toimintoihin tai tarjoavat omia palvelujaan käytettäväksi. Tätä on kutsuttu ulkoiseksi yksityistymiseksi (*exogenous privatization*, Ball & Youdell 2008). Aiempi tutkimus on antanut viitteitä siitä, että se voi avata yksityisille toimijoille yllättäviäkin reittejä julkisiin palveluihin; voidaan luoda esimerkiksi koulun sisään yksityisiä datainfrastruktuureja, kuten on nähty Googlen tai Microsoftin tarjoamien teknologia-alustojen yhteydessä (Paakkari 2020). Lapsuuden lisääntyvä datafikaatio haastaa kasvatuksen käytäntöjä monin tavoin (Mertala 2022).

Yksityistymistutkimuksessa on hyödynnetty jakoa ulkoiseen ja sisäiseen yksityistämiseen (Ball & Youdell 2008). Ulkoinen yksityistäminen viittaa siihen, että julkiset palvelut avataan markkinatoimijoille ja sisäinen yksityistäminen puolestaan siihen, että julkisen sektorin sisälle tuodaan erilaisia markkinatoimijoilta omaksuttuja käytäntöjä (Ruutiainen 2022). Toinen jaottelu (Hogan & Thompson 2021) sisältää markkinoistumisen (*marketization*), yksityistymisen (*privatization*) ja kaupallistumisen (*commercialization*). Markkinoistuminen tarkoittaa valtion myötävaikutusel-

la tapahtuvaa yleistä markkinoiden luomista koulutuksen kentälle. Yksityistyminen puolestaan tapahtuu kouluille ja viittaa esimerkiksi yksityisiin kouluihin. Kaupallistuminen taas tapahtuu kouluissa ja viittaa erilaisten koulutukseen liittyvien palvelujen ostoon ja myyntiin. (Hogan & Thompson 2021.)

Yksityisten toimijoiden lisääntyvää vaikutusvaltaa koulutuksessa on viime vuosikymmenten aikana tutkittu monista näkökulmista. Aikaisemmissa tutkimuksissa on havaittu, että varhaiskasvatuksen polut eriytyvät ja yksityisten toimijoiden tila lisääntyy. Tämä voi uhata yhdenvertaisuutta (Kari-la, Alasuutari, Lammi-Taskula, Repo & Eerola 2022). Varhaiskasvatuksessa ei kuitenkaan ole tutkittu laajasti sitä, millaisten yksityiskohtaisten mikrotason mekanismien kautta yksityiset toimijat saavat jalansijaa varhaiskasvatuksessa. Vaikka koulutuksen yksityistymistä on analysoitu runsaasti, ei varhaiskasvatuksen kentällä tapahtuvia muutoksia ole tutkittu yhtä tarkasti (Dýrfjörð & Magnúsdóttir 2016).

Vaikka Pohjoismaissa ja globaalisti nähdään yhteneviä kehityskulkuja tavoissa, joilla yksityiset toimijat lisäävät vaikutusvaltaansa koulutuksen kentällä, on maiden sisällä tapahtuvissa prosesseissa myös eroavaisuuksia. Kunkin maan koulutus- ja talousjärjestelmän erityisyydet vaikuttavat lopputulokseen, mutta myös paikallisesti muodostuvissa verkostoissa ja sommitelmissa on suurta vaihtelua (Paananen & Grieshaber 2023; Siippainen, Toivonen & Paakkari 2023). Onkin tärkeää analysoida toimijoiden välisiä prosesseja mikrotasolla ja tarkastella, miten näiden väliset yhteydet kussakin tapauksessa rakentuvat.

Tämä artikkeli käsittelee yksityisten toimijoiden roolia varhaiskasvatuksessa sekä yksityisten ja julkisten toimijoiden välisen yhteistyön rakentumista päiväkotiryhmille suunnatun aktiivisuusrannekekoikeilun kautta. Artikkelissa tarkastelemme yksityisen palveluntarjoajan ja kunnan yhteistyöhanketta, jossa kunnan päiväkotilapset saavat fyysisistä aktiivisuutta mittavaan rannekkeen. Analyysin keskeisenä kohteena on sensoriranneketta valmis-

tavan yrityksen yhteistyö kunnallisen varhaiskasvatuksen kanssa. Tarkastelemassamme tapauksessa kiinnostavaa on yhtäältä liikunta-tekniikan hankkiminen yksityiseltä toimijalta ja tätä kautta tapahtuva liikuntakasvatuksen osittainen ulkoistaminen sekä toisaalta teknologian, esimerkiksi rannekeiden ja liikuntasovelluksen, aikaansaamat vaikutukset varhaiskasvatuksen käytännössä.

Tutkimme, miten yksityisiä toimijoita varhaiskasvatuksen sisälle tuova verkosto rakentuu. Tarkastelemassamme tapauksessa verkoston tuo yhteen voimakas kiinnostus ranneketta kohtaan. Huomattavaa on myös, ettei kyse ole vain yrityksen ja kunnan kahdenvälisestä yhteistyöstä vaan laajemmasta sommitelmasta, jossa kolmannen sektorin yhdistysten ja vanhempien panos on keskeinen. Muodollisesti yrityksen ja kunnan välillä tapahtuvaan yhteistyöhön kytkeytyy vapaaehtoisia välittäjiä ja asiasta innostuneita, jotka luovat yhteyksiä yrityksen ja varhaiskasvatuksen toimijoiden välille ja auttavat yritystä kehittämään tuotetta paremmin kentän tarpeita vastaavaksi. Taustalla vaikuttavat myös laajemmat yhteiskunnalliset keskustelut, erityisesti huoli lasten liian vähäisestä liikkumisesta, mikä varhaiskasvatuksessa on saanut virallisen aseman lasten liikuntasuosituksen myötä (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2016).

Analysoimme innostuneiden ympärille syntyvää yhteistyöverkostoa halun (*désir*, Deleuze & Guattari 2007) käsitteen avulla. Lähestyimme yksityisten toimijoiden roolia varhaiskasvatuksessa puolestaan sommitelman (*agencement*, Deleuze & Guattari 1987) käsitteellä, jolla tavoittelemme aineistossa yhteen liittyvien toimijoiden moninaisuutta. Sommitelmien lähestyminen halujen kautta auttaa ymmärtämään voimia, joiden ympärille ne rakentuvat. Verkostoja ja sommitelmia tarkasteltaessa huomio kiinnittyy tyypillisesti siihen, että monet erilaiset osat liittyvät niissä yhteen. Syy liittymiseen voi kuitenkin jäädä avoimeksi.

Katseen kohdistaminen haluan nostaa esiin erilaisia havaintoja kuin yksityistymisen yhteydessä on yleensä tehty. Suomessa on varhais-

kasvatusta käsiteltäessä tyypillisesti keskitytty yksityisiin palveluntarjoajiin, joita julkinen sektori rahoittaa esimerkiksi palvelusetelien avulla (ks. esim. Ruutiainen 2022; Valkonen, Pesonen & Brunila 2021). Tämän tutkimuksen kohteena olevan aktiivisuusranneyhteistyön kaltaisia projekteja on kuitenkin tutkittu vähemmän. Varhaiskasvatuksen kentän ulkopuolella tutkimus on kiinnittänyt huomiota uuden julkishallinnon (*New public management*) käytäntöjen seurauksiin ja esimerkiksi konsulttien vaikutusvallan kasvuun (YLönen & Kuusela 2019). Oma tutkimuksemme osallistuu samaan keskusteluun julkisen ja yksityisen sektorin roolijaosta, jossa kyse on pohjimmiltaan hyvinvointivaltion ja hoivatyön radikaalista uudelleenjärjestelystä (Jokinen, Hirvonen, Mankki, Aho & Lehto 2023). Startupien ja alustatalouden yleistyessä yhteistyöhankkeet syntyvät yhä useammin epävirallisten verkostojen kautta. Perinteinen tilaaja-toimittajamalli on ikään kuin jäävuoren huippu, joka yhteistyöstä tulee näkyviin, mutta jonka edellytykset muodostuvat epämuodollisissa verkostoissa.

Kysymme tässä artikkelissa, miten yritys-yhteistyön verkosto rakentuu ja millaisen aseman toimijoiden jakama innostus sekä halu lasten liikunnan edistämiseen saavat siinä? Kysymme myös, miten toimijat kuvaavat verkoston purkautumista ja siihen liittyviä tunteita? Tavoitteenamme on ymmärtää varhaiskasvatuksen yksityistymisen muuttuvaa maastoa sekä nostaa esiin mahdollisia ongelmakohtia ja ristiriitoja yksityisten toimijoiden kanssa tehtävässä yhteistyössä. Vapaaehtoisuuden ja epämuodollisten verkostojen kautta rakentuva yksityistymisen voi synnyttää lyhytaikaisia yhteistyöhankkeita, joiden pidempikestoinen anti julkiselle varhaiskasvatukselle on epäselvä ja jotka samalla voivat kuitenkin kiihdyttää alueellista eriarvoistumista.

Yksityistyminen suomalaisessa varhaiskasvatuksessa

Suomea on perinteisesti pidetty maana, jossa lapsuusvuosien koulutus on ensisijaisesti jul-

kisen sektorin vastuulla. Viime vuosina yksityisten varhaiskasvatuspalveluiden osuus on kuitenkin kasvanut johdonmukaisesti ja varsin nopeasti. Valtio tukee yksityisiä toimijoita esimerkiksi kotihoidontuella ja palvelusetelillä, ja myös näiden määrä on ollut kasvussa. Vuonna 2011 palveluseteliä käytti 11 kuntaa, mutta vuonna 2018 jo joka kolmas. Myös yksityisten päiväkotien määrä on kaksinkertaistunut vuosien 2008 ja 2018 välillä. (Laiho & Pihlaja 2022.) Varhaiskasvatuksen, toisin kuin esimerkiksi perusopetuksen, yksityistymiskehitystä selittänee ainakin osin mahdollisuus voitontavoitteluun. Yksityisten toimijoiden määrän lisäksi voittoa tavoittelemattomat pienet toimijat ovat alkaneet korvautua suuremmilla kansallisilla tai ylikansallisilla yrityksillä (Ruutiainen, Alasuutari & Karila 2020). Aiemmassa tutkimuksessa on tuotu esiin, että yksityisten toimijoiden mukanaolo varhaiskasvatuksen kentällä rationalisoidaan ristiriitaisin perustein (Ruutiainen ym. 2020).

Tutkimuskohteenamme on aiemmista erilainen varhaiskasvatuksen yksityistymismuoto: lasten liikuntakasvatuksessa hyödynnetty aktiivisuusranneke, jota 2020-luvun taitteessa käytettiin eräissä yksityisissä ja kunnallisissa päiväkodeissa eri puolilla Suomea. Yhteistyöhankkeessa oli kyse yksityisen yrityksen valmistamasta ja yksittäisille kuluttaja-asiakkailla markkinoidusta tuotteesta, jota positiivisen käyttäjäpalautteen myötä ryhdyttiin tarjoamaan myös päiväkotiryhmille. Yhteistyön kautta yritys kehitti tuotetta vastaamaan paremmin varhaiskasvatuksen pedagogisia vaatimuksia. Kokeilu käynnistyi yksityisen päiväkotiketjun toimipisteissä, mutta laajeni sittemmin myös kunnalliseen varhaiskasvatukseen.

Kokeilun aikana kunnat näin ollen yksityistivät osan varhaiskasvatuksen liikuntakasvatuksen palveluista rannekeita tarjoavalle yritykselle. Käytännössä kyse oli rannekeiden vuokraamisesta yritykseltä, eikä päiväkoteihin esimerkiksi tullut yritykseltä henkilökuntaa. Tässä mielessä tapaus on siis rajatumpi kuin monet esimerkit varhaiskasvatuksen yksityistämisestä, ja sitä voitaisiin kutsua koulutuksen

kaupallistumiseksi (*commercialization*, Hogan & Thompson 2021). Kaupallistuminen viittaa tällöin koulutukseen liittyvien palvelujen ostoon ja myyntiin. Tietyn osan ulkoistaminen yksityisen toimijan tuotettavaksi saattaa vahvistaa pitkällä aikavälillä näiden asemaa julkisessa varhaiskasvatuksessa.

Yksityistymisen voi tuottaa perheiden välistä eriarvoisuutta. Joissain kunnissa on esimerkiksi ollut käytössä musiikki- tai kielikylpypalveluita, joita vanhemmat ovat voineet erillistä maksua vastaan ostaa osaksi lapsensa päiväkotipäivää. Kaikilla ei lisämaksullisiin palveluihin ole mahdollisuutta. Lisäksi yksityiseltä toimijalta ostetut palvelut eivät ole kaikkien saatavilla, vaan ainoastaan siellä, minne kyseinen lisäpalvelu on ostettu. Tähän on myös oikeusasiamies (Oikeusasiamies 2017) ottanut kantaa. Vastaavia esimerkkejä on muiltakin koulutusasteilta: esimerkiksi korkeakoulutukseen on tullut maksullisia valmennuskursseja, jotka voivat edistää tietynlaisista taustoista tulevien hakijoiden pääsyä julkisesti tuettuun koulutukseen (Kosunen 2022; Varjo & Kalahti 2019).

Sommitelma ja halu teoreettisena taustana

Sommitelman (Deleuze & Guattari 1987) on ajateltavissa kuvaavan käytännössä valta- ja vaikutussuhteiden verkostoja: tilanteita, joissa erilaiset toimijat tulevat yhteen ja vaikuttavat toisiinsa (ks. esim. Paananen & Grieshaber 2023). Sommitelma ei kuitenkaan pyri samuuteen. Se pitää sisällään eri suuntiin vetäviä ja ristiriitaisiakin voimia, jotka tilapäisesti tai pysyvämmiin liittyvät yhteen jonkin tavoitteen saavuttamiseksi. Sommitelma ja siinä liikkuvien toimijoiden suhteet ovat alati muuttoksessa; tarvitaan kuitenkin jotain, joka pitää toimijat yhdessä. Mikäli sommitelma menettää kykynsä yhdistää toimijoita, se hajoaa.

Valtasuhteet lävistävät sommitelman niin, että toimijat pyrkivät suuntaamaan sommitelmassa liikkuvia haluja itselleen mieluisiin kohteisiin. Halu ja valta asettuvat vastakkain: jos

halu on toimijoiden pyrkimystä itsensä ilmaisemiseen, valta on yritys rajoittaa toimijoita ja suunnata heidät kohti sommitelman päämääriä (Deleuze 2005). Sommitelmissa työskennellään näin ollen aina halun kanssa. Halu tuo toimijat sommitelmaan ja pitää osaltaan sitä kasassa. Mikäli sommitelma menettää kykynsä kanavoidsa toimijoiden haluja tai jää pelkkien valtasuhteiden varaan, se ennen pitkää purkautuu.

Deleuze ja Guattarin (1987) ajatuksia on sovellettu laajasti analysoitaessa esimerkiksi kapitalistisen talousjärjestelmän menestystä (ks. esim. Tsing 2020; Viren & Vähämäki 2011). Keskeiseksi tekijäksi kapitalismin menestyksen taustalla on nähty sen kyky tarttua ihmisten haluihin ja tarjota lupaus – vaikka katteenonkin – niiden toteutumisesta. Deleuzen (2005) mukaan kapitalismi laajenee ensisijaisesti halujen kautta. Kapitalismin prosesseja analysoitaessa on tärkeää ottaa huomioon halujen voima kapitalististen projektien levittäjänä (Purokuru 2018).

Halu on noussut keskeiseksi käsitteeksi myös nykytalouden analyyseissa. Yrittäjyyden asemassa tapahtuneita muutoksia on lähestytty poliittisen yrittäjän käsitteen avulla (Moulier Boutang 1996). Yrittäjä on 2000-luvun post-fordistisessa kapitalismissa (ks. Jakonen, Peltokoski & Virtanen 2006; Paakkari 2020) yhä useammin osa ympärillään toimivia yhteistyöverkostoja, muttei välttämättä niiden alullepanija. Tällainen yrittäjä ei niinkään käynnistä tuotantoprosesseja vaan ohjailee ja ottaa niitä haltuun luovassa taloudessa: ”Ratkaisevaa on, kuinka paljon yhteistyötä yrittäjä kykenee ottamaan haltuun tai kaappaamaan yrityksen sisään. Toisin sanoen yritys ottaa haltuun sille ulkoisia, immateriaalisen työn altaassa pyöriä ajattelun, koulutuksen ja kanssakäymisen virtauksia.” (Viren & Vähämäki 2011, 50.)

Uudenlainen yrittäjyys kytkeytyy laajempaan muutokseen, jossa tuotanto tapahtuu yhä harvemmin yrityksen seinien sisällä vaan sen sijaan erilaisissa yhteistyöverkostoissa ja kollektiivisesti. Tällöin ihmisten halut saavat aiempaa keskeisemmän roolin tuotannossa, ja

terveydenhuollon tai kasvatuksen kaltaisista, kodin tai valtion piiriin kuuluneista asioista tulee tuotannontekijöitä.

Ottamalla halun yksityistymistä käsittelevän tutkimuksen kiintopisteeksi haluamme nostaa esiin toisinaan piiloon jäävää dynamiikkaa: samalla kun uusliberalismin, yksityistymisen tai markkinoistumisen kaltaiset ilmiöt ovat yhteiskunnallisia prosesseja, niihin kietoutuu yksittäisten toimijoiden tasolla muutakin. Osittain näitä prosesseja pitää liikkeellä niiden kyky tarttua toimijoiden haluihin ja kanavoidsa niitä.

Aineisto ja menetelmät

Tutkimusta varten haastattelimme erään kunnan varhaiskasvatuksen työntekijöitä sekä kaupallisen toimijan edustajaa keväällä 2021. Haastattelut tehtiin osana *Educational technologies and the privatization of public education (2021–2024)* sekä *Varhaiskasvatuksen arviointi datafikaation aikakaudella (2021–2023)* -tutkimushankkeita. Haastatteluihin haimme osallistujiksi varhaiskasvatuksen opettajia ja lastenhoitajia lapsiryhmistä, jotka olivat edeltävän puolen vuoden aikana käyttäneet aktiivisuusrannekkeita osana toimintaansa.

Lapsiryhmissä työskentelevät haastateltavat olivat viidestä eri päiväkodista. Lisäksi haastattelimme rannekeyhteistyöhön osallistunutta henkilökuntaa kunnan hallinnosta ja rannekkeita valmistavasta yrityksestä. Haastateltavat olivat yrityksen työntekijä, kaksi varhaiskasvatuksen viranhaltijaa, viisi varhaiskasvatuksen opettajaa ja neljä lastenhoitajaa. Anonymiteetin turvaamiseksi viittaamme kumpaankin varhaiskasvatuksen viranhaltijaan tekstissä viranhaltija-termillä ja opettajiin sekä lastenhoitajiin varhaiskasvatuksen henkilöstö -termillä.

Aineistontuotannon lähtökohtana oli vapaaehtoisuus. Haastattelimme toimijoita, jotka halusivat osallistua haastatteluihin ja jotka myös oletettavasti olivat jossain määrin kiinnostuneita aiheesta. Tutkimuksen aineisto voi siis olla vinoutunut; se ei välttämättä ole tavoitta-

nut ihmisiä, jotka eivät ole olleet asiasta innostuneita. Toisaalta oli johdonmukaista haastatella asiasta ainakin jossain määrin kiinnostuneita, erityisesti kun tarkastelun kohteena oli toimijoita yhteen tuova halu.

Haastattelut olivat puolistrukturoituja teemahaastatteluja (Kelly 2010; Ruusuvuori & Tiittula 2005). Niissä käytettiin syötteenä 30 kysymyksen haastattelurunkoa, jonka pohjalta tutkimuksen kohteena olevia teemoja lähestyttiin ja tarvittaessa syvennettiin. Haastattelujen teemat olivat rannekeprojektin synty, rannekkeiden ja niiden tuottaman arviointitiedon käyttö, käyttäjien kokemukset rannekeista ja yhteistyöstä eri toimijoiden välillä sekä rannekeprojektin päättymisen. Haastattelut olivat yhtä parihaastattelua lukuun ottamatta yksilöhaastatteluita. Parihaastatteluun päädyttiin haastateltavien toiveesta, mutta toteutukseltaan se oli samansisältöinen kuin yksilöhaastattelut. Kestoltaan haastattelut vaihtelivat 30–70 minuutin välillä. Aineiston koko oli 126 sivua (50 290 sanaa) fontilla Times New Roman 12. Haastattelut tallennettiin ja litteroitiin ulkopuolisen palvelun toimesta.

Analyysiotteemme on paikannettavissa (kriittiseksi) diskurssianalyysiksi (esim. Fairclough 2010), jonka mukaan haastattelu puhetta tarkastelemalla voidaan saada tietoa toimijoiden tavoista ymmärtää ja jäsentää maailmaa (Potter & Wetherell 1994; Siippainen, Fjällström, Karila, Paananen & Repo 2022). Analyysi tapahtui kirjoittajien yhteistyössä niin, että molemmat lukivat aluksi aineiston itsenäisesti läpi ja kirjoittivat haastatteluista tiivistelmät. Tämän jälkeen keskustelimme aineistosta yhdessä, ja ensimmäinen kirjoittaja (Paakkari) muodosti esityksen halun käsitteen kautta rakentuvasta analyysikehikosta, minkä toinen kirjoittaja varmensi aineistosta. Tämän jälkeen luimme aineiston uudelleen keskittyen erityisesti kuvauksiin kunnan ja yrityksen välisen yhteistyön synnystä ja sen päättymisestä. Analyysin innoituksena oli havaintomme, että haastatteluissa kuvaukset hankkeen synnystä ja etenemisestä olivat hyvin latautuneita; ne eivät olleet vain neutraaleja kuvauksia vaan

sisälsivät puhetta kiinnostuksenkohteista, innostuksesta ja intohimosta sekä myöhemmin surusta, pettymyksestä ja luopumisesta.

Keskityimme erityisesti kohtiin, joissa haastateltavat puhuvat joko suoraan haluista tai kertovat tunteistaan ja motivaatioista rannekeyhteistyöhön liittyen. Tällöin huomiomme kiinnittyi siihen, miten puhujat kuvasivat näitä tilanteita erilaisten nauhoilla sanallistettujen tunneilmaisujen avulla. Tunneilmaisuksi määritimme kohdat, joissa puhutaan ilosta, innostuksesta, intohimosta, kiinnostuksesta tai vaihtoehtoisesti surusta tai pettymyksestä. Lähtökohtanamme oli, että puheensa kautta haastateltavat tuottivat kertomusta siitä, mihin heidän halunsa tilanteessa suuntautui.

Haastattelupuheen affektiivinen voima ohjasi meitä lähestymään sitä halun käsitteen avulla. Tavoitteenamme oli tutkia, mitä halut tekevät tarkastellussa tilanteessa ja miten ne ohjaavat yhteistyön sommitelmia. Luimme aineistoa kysyen, miten halu toimii, mitä se tuottaa ja miten se tuo toimijat yhteen pitäen samalla mielessä, että kyse on yhteiskunnallisista sommitelmista, jotka vuotavat yksilöiden arkeen ja ohjaavat sitä, miten ja mitä nämä päätyvät haluamaan (ks. Mazzei 2013). Mukailen ajatusta halun tuottavuudesta (Deleuze & Guattari 1987) korostimme subjektien toimijuutta tavoitteenamme ymmärtää, millaiset voimat liikuttivat toimijoita sommitelmissa. Toimijoiden puhetta tarkasteltaessa kävi ilmi, ettei kyse ollut väärinymmärryksestä tai pakosta; toimijat korostivat omia halujaan ja intohimojaan, innostusta ja kiinnostusta. Tämä avasi näköalan siihen, miten julkisen ja yksityisen sektorin välinen yhteistyö rakentuu. Se antoi mahdollisuuden välttää yksityistymisen näkemistä väärinymmärryksenä, voimattomana alistumisena vallitsevaan trendiin tai kohtalonomaisena koneiston hampaisiin jäämiseenä.

Lähtökohtanamme oli se, että kaikki toimijat kuuluvat tiettyihin sommitelmiin ja toimivat niiden osana. Ymmärsimme yksittäisten toimijoiden halut osana yhteiskunnallisia sommitelmia ja yhteydessä esimerkiksi idealeihin toimivasta ja hyväkuntoisesta ihmis-

kehosta. Tällä tavoin tavoittelimme analyysiä siitä, miten yhteiskunnallisten halujen kautta rakentui yhteistyö, joka oli monilta osin spontaania ja suunnittelematonta.

Analyysimme keskittyi kohtiin, joissa haastateltavat puhuivat projektin aloituksesta ja sen päättymisestä. Sommitelman syntyä tarkastelemme erityisesti kunnan viranhaltijoiden ja yrityksen työntekijän haastatteluiden pohjalta, sillä heidän toimijuutensa ja halunsa olivat keskeisellä sijalla syntyprosessissa. Sommitelman purkautumista tarkasteltaessa hyödynsimme lisäksi opetushenkilökunnan haastatteluja, sillä yhteistyön päättyessä heijastuivat seuraukset juuri varhaiskasvatuksen arkeen.

Halut sommitelmaa kokoavina voimina

Tarkastelemassamme yhteistyössä oli kyse varhaiskasvatuksen perustehtäviin kuuluvan liikuntakasvatuspalvelun ostamisesta yksityiseltä toimijalta. Vastaavaa tuotetta ei aiemmin ollut olemassa, joten tässä mielessä yksityinen palveluntarjoaja ei tullut kenenkään tilalle. Yksityisen toimijan tullessa osaksi kunnallisen varhaiskasvatuksen prosesseja saattaa syntyä tilanteita, joissa yksityisen ja julkisen sektorin erilaiset toimintalogiikat törmäävät. Tarkastelimme hanketta yhtenä esimerkkinä prosesseista, jotka ovat koulutuksen kentällä yhä yleisempiä.

Sommitelman synty ja liikuttava yksimielisyys

Toinen kunnan viranhaltijoista kertoi työskennelleensä rannekeyhteistyön syntyäikaan kunnan ohjelmassa, jossa hänen tehtäväkseen oli annettu etsiä varhaiskasvatuksen ja digitalisaation yhdistäviä hankkeita. Rahoitus aktiivisuusrannekeille tuli aluksi tämän ohjelman kautta. Seuraavassa kyseinen viranhaltija kertoo alkuvaiheista:

Tähän kokeiluun ehkä tultiin jollain tavalla vahingossa, koska en enää muista mistä sen bongasin. [...] Ei ollut mitään tehtävänantoa, että sen pitäisi liittyä liikkumi-

seen ja digitaalisuuteen. Sen piti ylipäänsä rohkaista varhaiskasvatuksen henkilöstöä ottamaan enemmän digitaalisia sovelluksia tai ohjelmia käyttöön omassa kasvatustyössään. Mutta mitään mandaattia ei ollut siihen, että tulee liittyä liikkumiseen. (Viranhaltija.)

Siis sehän oli tavallaan se juttu, että olin silloin kauhian innostunut [...] Mulla oli siinä kohtaa niin valtava intohimo keinolla millä hyvänsä edistää varhaiskasvatuksen lasten liikkumista. (Viranhaltija.)

Viranhaltija löysi alun perin projektin ikään kuin sattumalta. Hän kuvasi omaa tehtävänantoaan avoimeksi ja joustavaksi, mikä mahdollisti keskittymisen häntä itseään eniten kiinnostavien projektien etsimiseen. Tehtävän kuvan väljyys sekä oma kiinnostus liikuntakasvatukseen saivat hänet kiinnittämään huomiota aktiivisuusrannekeisiin.

Hanke tuli vastaan yllättäen, mutta yhdistetynä viranhaltijan voimakkaaseen kiinnostukseen osallistuminen tuntui itsestään selvältä. Viranhaltija kuvasi suhdettaan liikuntaan voimakkaan myönteisten ilmaisujen kautta: ”kauhean innostunut” ja ”valtava intohimo”. Lisäksi hän kertoi olleensa ”tosi innostunut” asiasta, ja liikunta oli ollut hänelle ”aina semmoinen elämäntapa” ja että liikuntaa oli ollut ”kiva edistää töissä”. Aktiivisuusrannekeprojekti myös ”kuulosti hienolta jutulta” ja asialta, jota haastateltava halusi ”ehdottomasti lähteä kokeilemaan”. Kunta päättikin osallistua kokeiluun viranhaltijan mukaan nopeasti.

Prosessin alussa keskeisiksi muodostuivat nimenomaan liikuntakasvatuksen edistämiseen kytkeytyvät halut. Halu tukea lasten liikuntakasvatusta yhdistää sommitelman toimijoita ja tuo kaupallisen toimijan ja kunnan viranhaltijan yhteen, auttaa laajentamaan sommitelmaa ja kytkemään siihen yhä uusia toimijoita. Lasten liikkumiseen – tai liikunnan vähäisyyteen – oli kiinnitetty jo aikaisemmin huomiota. Erityisen merkittäväksi osaksi keskustelua asettuivat liikuntasuosituksset, jotka määrittelevät päiväkotikäisten lasten vähimmäistavoitteeksi kolme tuntia päivittäistä liikuntaa (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2016;

liikuntasuosituksien heijastusvaikutuksista, ks. Paakkari, Paananen & Grieshaber 2023). Ministeriön liikuntasuositusten merkitys oli keskeinen, sillä ne sekä antoivat keskustelulle virallisen statuksen että asettivat liikunnalle selkeän määrällisen tavoitteen, jonka toteutumista oli mahdollista seurata.

Kyseisen asian tärkeydestä vallitsi liikuttava yksimielisyys: opetus- ja kulttuuriministeriön virallisia liikuntasuosituksia tai liikunnan merkitystä varhaiskasvatuksessa ei haastatteluissa kyseenalaistettu. Samalla yksimielisyys oli liikuttavaa siinä mielessä, että se osaltaan mahdollisti liikuntakasvatusta edistävien hankkeiden etenemisen ja uusien toimijoiden kiinnittymisen niiden ympärille rakentuviin sommitelmiin. Liikkumisesta vallitseva yksimielisyys oli todennäköisesti luonut jo itsessään otollisen maaperän tarkastelemamme sommitelman syntymiselle. Aktiivisuusrannekkeiden ympärille rakentuvaa sommitelmaa tarkasteltaessa näytti kuitenkin siltä, että viranhaltijan voimakkaan positiivinen suhde liikuntaan oli merkittävää rannekekokeilun alkamiselle kunnassa.

Rannekkeita valmistavan yrityksen edustaja puolestaan kuvaa hankkeen syntyä seuraavassa kertoen, ettei päiväkotien kanssa tehtävä yhteistyö ollut alun perin yrityksen suunnitelmassa:

Joo siis se ei ollut millään tavalla siinä mielessä. [...] Vanhemmat, jotka hankkivat näitä lapsilleen ihan niin sanottuun kuluttajakäyttöön, oli vieneet päiväkotiin ja siellä oli mietitty sitä et olisi kiva jos voitaisi seurata ja sitten tämä idea tuli myös meidän suuntaamme. Sitten lähdettiin testailemaan. Haastateltiin. Tehtiin pilotteja ja kehitettiin vähitellen koko tuotetta ja palvelua ja yleistä oheistoimintaa siihen ympärille. (Yrityksen työntekijä.)

Tutustuttiin ihmisiin ja eri järjestöjen kautta ja edustajien, jotka muutenkin lasten liikkumisen puolesta veti asioita eteenpäin. Sitten päästiin yhdeksi vaihtoehdoksi sinne mitä suositeltiin. Sitten meistä alettiin eri foorumeilla puhua ja sitä kautta me saatiin vielä enemmän yhteyksiä eri paikkoihin. (Yrityksen työntekijä.)

Jos totta puhutaan niin emme me edes ymmärtäneet koko kenttää niin sanotusti, että miten kunnallispuoli toimii. Se on kuitenkin aika monimutkainen ja siellä on omat niksinsä miten navigoida kaiken läpi. Opittiin ja tehtiin ja samalla tutustuttiin oikeisiin ihmisiin ja sitten kutsuttiin eri paikkoihin kertomaan asioista. (Yrityksen työntekijä)

Yrityksen työntekijän mukaan ajatus rannekkeiden viemisestä päiväkotiin tuli itse asiassa vanhemmilta. Yritys tarttui vanhempien ilmaistamaan halukkuuteen ja alkoi tutustua varhaiskasvatukseen kenttään. Vähitellen yritys rakensi yhteistyöverkostoja varhaiskasvatukseen ja liikuntaan erikoistuneiden toimijoiden parissa. Yrityksen työntekijän mukaan yrityksellä ei ollut juurikaan kuntasektorin kanssa tehtävään yhteistyöhön liittyvää asiantuntemusta hankkeen alkaessa. Keskeinen rooli oli teeman parissa työnsä tai vapaaehtoisuuden puolesta toimivilla kontakteilla, jotka neuvoivat yritystä rannekkeen kehittämisessä ja markkinoinnissa.

Yrityksen työntekijä kuvasi, miten yritys alkoi vähä vähältä hahmottaa julkista palvelukenttää ja luoda kontakteja sen sisällä: ”Siinä sitä opittiin sitten kun piti mennä tuolla kentällä niin siinä oppi aika nopeasti. Huvitti vaan jossain kohtaa, kun juuri tämä [liikuntajärjestön] yhteyshenkilö sitten sanoi että sinä olet jo ihan kasvattaja itsekin tässä [nauraa]. Kun sai tällaiset käytännön opinnot siihen aiheeseen ja oli sitten aika syvällä siellä päädyssä.” Yhteistyö antoi yritykselle aiempaa laajemman ymmärryksen työskentelystä julkisen sektorin kanssa. Yrityksen työntekijä kertoi ymmärtäneensä paremmin rahoitusmallien rakentamista sekä eri tahojen julkisen sektorin sisällä risteäviä haluja ja sitä, kuinka tärkeää oli onnistua yhdistämään nämä halut: “(s)itten nämä eri alueet ja toimialueet mitkä myös siellä tekee yhteistyötä ja haluaa samoja asioita, mutta eri kulmasta.”

Kuntasektorin kanssa tehdyn yhteistyön lisäksi yritykselle oli uutta myös varhaiskasvatukseen liittyvä substanssitieto. Yrityksen työntekijän mukaan yrityksen kokemus varhaiskasvatuksesta ja pedagogisten sisältöjen laa-

timisestä oli yhteistyön alkaessa niukkaa, sillä ranneke oli alun perin suunniteltu yksityiseen käyttöön. Tämän vuoksi pedagogisia näkökulmia ei ollut pohdittu. Yrityksen hyödyntämä innokkaiden verkosto oli tässäkin suureksi avuksi. Yhteistyö verkostoissa johti ennen pitkää siihen, että myös yrityksen työntekijöille karttui pedagogista ymmärrystä. Hanke kuvattiinkin haastatteluissa eräänlaiseksi ”käytännön korkeakouluksi”, jonka myötä myös yrityksen edustajista tuli alan ammattilaisia.

Yrityksen työntekijä korosti myös sitä, että ilman verkoston apua oikeiden ihmisten tapaaminen olisi ollut vaikeaa: ”Tässä on äärettömän vaikeata päästä yhteyteen oikeisiin tyyppeihin. [...] Se innostus piti olla niissä kasvattajissa [...] Me ei oltaisi päästy kontaktiin ryhmien kanssa oikeastaan mitenkään. [...] Nämäkin avainkontaktit joita alussa saatiin näissä aluejärjestöissä olivat ihan mittaamattoman arvokkaita siinä että saimme tietoa levitettyä ja kerrottua että tällöinen edes on olemassa.” Yrityksen työntekijä kuvasi tarkasti verkoston ainutlaatuisuutta ja keskeisyyttä kertoen, ettei yhteistyö olisi ollut mahdollista ilman vapaaehtoisten kautta luotuja kontakteja. Erityisen keskeiseksi asettuu alueellinen liikunnanedistämisyjärjestö, joka loi yhteyksiä eri toimijoiden välille ja saattoi näitä yhteen.

Huomionarvoista sekä yrityksen työntekijän että kunnan viranhaltijan kuvauksissa sommitelman synnystä oli toimijoiden vapaaehtoisuudelle, omille intresseille ja haluille annettu tila. Kunnan viranhaltijan tehtävänkuva ohjasi hänet etsimään erityisesti digitalisaatiota ja varhaiskasvatusta yhdistäviä hankkeita. Tämä antoi mahdollisuuden keskittyä projekteihin, jotka ovat lähellä hänen omia kiinnostuksenkohteitaan ja erityisesti liikuntakasvatusta. Yrityksen työntekijä puolestaan kertoi yrityksen suunnan mukaan rannekkeen alun perin yksittäisten kuluttaja-asiakkaiden markkinoille. Ajatus rannekkeiden markkinoinnista varhaiskasvatukseen ei ollut esillä ja nousi esiin vasta innostuneiden vanhempien ehdotettua sitä yritykselle. Yrityksellä ei tässä vaiheessa ollut kokemusta sen enempää kunta-

sektorin kanssa työskentelystä kuin varhaiskasvatuksestakaan, mutta rannekkeiden ympärille rakentui innokkaiden verkosto, joiden kautta yritys saattoi hankkia tietoja ja luoda hyödyllisiä kontakteja. Toimijoiden kuvaukset avasivat näkymän työhön, jota sommitelman kokoamiseksi ja yhdessä pitämiseksi vaaditaan.

Sommitelman purkautuminen: Omnistuminen, yllätys ja suru

Halujen rooli oli keskeinen myös sommitelman toisessa avainkohdassa: monivuotisen yhteistyön jälkeen yritys päätti yksipuolisesti lopettaa rannekkeen tukemisen ja ilmoitti tästä kunnalle, jonka hallinnossa työskentelevä viranhaltija tiedotti asiasta eteenpäin rannekkeita käyttäville lapsiryhmille. Haastateltaessa yrityksen työntekijä kertoi, että hankkeen jatkosta neuvoteltiin yrityksen sisällä pitkään. Kuitenkin kävi selväksi, että aktiivisuusrannekkeen teknologinen alusta vaatisi päivittämistä ja investointeja, jolloin yritys päätti lakkauttaa tuotteen ylläpidon.

Kun alussa sommitelman toi yhteen sen kyky kanavoida eri toimijoiden haluja, nyt etualalle nousivat toimijoiden eri suuntiin vetävät ja osin eripariset halut. Huomiomme kiinnittyikin ensimmäiseksi osapuolten vastakkaisiin tapoihin kuvata yhteistyön päättymistä. Yrityksen työntekijä pohti rannekeprojektin merkitystä sen päättymisen jälkeen seuraavin sanoin:

Halusimme löytää erilaisen kulman tehdä [yritystä] tutuksi. Ja tietinkin myös että kun mielti tätä koko projektia niin että me ollaan innovatiivinen yritys. Me tehdään erilaisia kokeiluja ja hankkeita tai projekteja, ja myös digitaalisia tuotteita. Palveluita testataan edelleenkin paljon ja kokeillaan eri konsepteja, että mikä voisi toimia. Tässä me löydettiin ihan uusi kulma [yritykselle] Suomessakin että miten toimia ja haluttiin myös tietenkin viedä se ulkomaille samalla konseptilla. Se oli kanssa että pystyttäisiin [yrityksenä] tulemaan tutuksi tämän kautta ulkomaille. (Yrityksen työntekijä.)

Haastateltava korosti hankkeen merkitystä markkinoinnin kannalta; kokonaiskuva oli yri-

tyksen kannalta positiivinen myös hankkeen päättymisen jälkeen. Vaikka yhteistyö varhaiskasvatuksen kanssa ei lopulta jatkunut, sai yrityksen brändi huomattavasti lisää kansallista ja kansainvälistä näkyvyyttä. Haastateltavan kertomuksessa projekti rakentuu ensisijaisesti onnistumisten kautta: ”Sitä edelleenkin katsotaan ja ne on todella isoja määriä jos mietitään miten me saatiin meidän nimeä ulkomailla ulos. Me saatiin ihan todella isot määrät näkyvyyttä sillä että lähdettiin tätä tekemään. [...] Se ehdottomasti onnistu.”

Kokonaisuutena hankkeessa oli yritykselle paljon positiivista, vaikka projektin päättymiseen liittyi myös ristiriitaisia tunteita ja pettymystä. Yrityksen työntekijä toi myöhemmin ilmi, että tuotteen kehittämiseen ja markkinointiin erikoistunut tiimi olisi mielellusti jatkanut sen parissa ja että hankkeessa nähtiin ”paljon potentiaalia” sekä palveluille ”selkeästi oli kysyntää”. Hän antoi ymmärtää, että yrityksen sisällä tiedettiin, että rannekkeen ja siihen liittyvän ohjelmiston käyttöikä olisi jossain vaiheessa päättymässä eikä resursseja niiden päivittämiseen olisi. Vaikka hän piti hankkeen päättymistä harmillisena, oli yrityksessä kuitenkin ollut aikaa valmistautua tilanteeseen.

Kunnan hallinnossa hankkeen päättymisen sijaan otettiin vastaan yllätyksenä.

Yritys ilmoitti, että he ovat vuoden päästä laittamassa lapun luukulle. Siinä kohtaa tietysti ei enää tehty uusia hankintoja. Sitä kautta se vaan kuitui pois mikä oli harmi, koska se tuntui että hekin olivat selkeästi saaneet juonen päästä kiinni ja linkittäneet varhaiskasvatussuunnitelman perusteisiin aina vahvemmin ja oli [oppikirjakustantaja] kumppanina, joka myös teki materiaalia heille. Loppuvaiheessa he saivat siitä jo kokonaisuuden, joka oli paljon muutakin kuin aktiivisuuden mittaamista. [...] Kun ei tietysti tiennyt taustoja, ei tiennyt mitä yrityksessä on meneillään, mitä kehitystyö maksoo ja mihin suuntaan [yritys] sitä haluaa viedä. Kun oma filikseni oli, että niitä on aika moni kunta hankkinut niin olisin ajatellut, että mentäisiin nimenomaan siihen suuntaan, että käyttö kasvaa. (Viranhaltija.)

Viranhaltijan kertoma toi mukaan tiedonkulun vähäisyyden kunnan ja yrityksen välillä: vaikka kunta oli panostanut hankkeeseen usean vuoden ajan, ei heillä lopulta ollut juurikaan käsitystä sen jatkuvuudesta tai kestosta. Kunnan viranhaltijan puheessa näkyi suhtautumisen projektiin pitkän aikavälin kokonaisuutena, jota kehitetään matkan varrella. Hän kertoi myös, että yritys oli saanut ”juonen päästä kiinni” ja että sisällöt olivat entistä paremmin yhdistyneet varhaiskasvatuksen sisältöä vastavaksi. Lisäksi hän totesi, ettei tiedä millaisia keskusteluja yrityksen sisällä oli käyty, mutta hänen oman kokemuksensa perusteella käyttäjien määrä vaikutti kasvavan.

Kunnan työntekijöiden haastatteluissa yhteistyön päättymisen näyttäytyi näin ollen toisenlaisessa valossa kuin yrityksen työntekijän puheessa: sen enempiä päiväkodeissa kuin hallinnossakaan työskentelevät henkilöt eivät aavistaneet projektin päättyvän, eikä asiasta ollut missään vaiheessa tarkemmin keskusteluja yrityksen kanssa. Hankkeen päättymisen oli yllättävää myös siksi, ettei toista vastaavaa tuotetta ollut tarjolla eikä yrityksellä tässä mielessä ollut kilpailijoita. Lisääntyvä käyttäjien määrä, näiden positiiviset kokemukset, rannekkeen monivuotinen kehitystyö ja varteenotettavien kilpailijoiden puute olivat kaikki tekijöitä, jotka saivat oletamaan yhteistyön jatkuvan tulevaisuudessa.

Päiväkodeissa päätös rannekkeen käytön loppumisesta synnytti vahvoja tunteita. Seuraavassa kaksi haastateltua varhaiskasvatuksen henkilöstön jäsentä kuvaa tuntemuksiaan saatuaan tiedon hankkeen päättymisestä:

Ei mitään muuta kun vaan olen tosi pahoillani että [yritys] lopettaa tämän palvelun. Se on surullinen uutinen, koska se on tuonut niin paljon hyvää ja kivaa meidän ryhmään. (Varhaiskasvatuksen henkilöstö.)

Kokonaisuutena kun se oli niin helppo ja toimiva setti niin sieltä pääasiallisesti mulla nousi vaan onnistumisen kokemuksia. Että miksi [yritys] lopettaa sen yhteistyön? Se on harmi. (Varhaiskasvatuksen henkilöstö.)

Rannekkeiden yhtäkkisen poistumisen aiheuttamat tunteet näyttäytyivät olevan yhteydessä niiden eteen tehtyyn työhön ja vaivannäköön. Haastateltavat kuvasivat, kuinka ryhmän toiminnan osaksi pitkällisen pedagogisen työn jälkeen hyvin asettunut ranneke yhtäkkiä otettiin pois ja kuinka tämä tuntuu harmilliselta. Haastatellut varhaiskasvatuksen henkilöstön jäsenet kertoivat, että kokeilusta nousi ”paljon hyvää ja kivaa” ja ”pääasiallisesti vaan onnistumisen kokemuksia”. Yhteistyön päättyminen herätti ihmetystä siitä, miksi yritys päättyi tähän ratkaisuun. Haastateltavat kertovat olevansa ”todella harmissaan” ja surullisia.

Rannekkeiden käytölle oli ollut tyyppillistä, että lapsiryhmien väliset käyttötavat ja -määrät vaihtelivat suuresti (Paakkari, Paananen & Grieshaber 2023; Siippainen, Toivonen & Paakkari 2023). Rannekkeen käyttö oli alkujaankin vapaaehtoista; kokeiluun osallistui pääasiassa ryhmiä, joissa henkilökunta oli siitä ainakin jossain määrin innostunut. Joissain ryhmissä ranneke jäi pian vähälle käytölle, mutta toisissa taas se tuli pitkäkestoisemmaksi osaksi toimintaa. Vaikutti siltä, että näissä ryhmissä henkilökunta ja lapset olivat tehneet paljon aktiivista työtä sovittaakseen rannekkeen osaksi ryhmän jokapäiväistä pedagogista toimintaa. Teknologiaa ryhmän toimintaan sovitettavan ja sommitelmaa kasassa pitävän työn kautta monia rannekkeiden haitallisiksi koetuista vaikutuksista oli voitu torjua (Paakkari, Paananen & Grieshaber 2023).

Osa haastatelluista nosti esiin suuremmin kriittisiä huomioita yritysyhteistyöstä. Haastateltava (Haastattelu 2) pohti rannekkeisiin liittyvää kaupallisuutta: ”Mua itseä arvelutti se kaupallinen aspekti että valjastetaanko me nyt itsemme johonkin tämmöiseen kaupalliseen markkinointitarkoitukseen. Tutkin sitten asiaa, niin itse asiassa toihan vissiin lakkauteaan kesäkuussa koko tuote. Siinä mielessä tuli vähän semmoinen että [naurahtaa] ilmeisesti heillä ei ole tässä tällaisia kaupallisia tarkoituksia enää niinkään.” Hän kertoi suhtautuneensa epäilevästi siihen, päätyykö kunnallinen varhaiskasvatus rannekeyhteistyön kautta valjasta-

maan itsensä osaksi kaupallisen toimijan intressejä. Asiaa selvitettyään hän löysi – tällöin juuri julkaistun – tiedon projektin päättymisestä. Tässä ilmenee yhteistyön päättymisen aiheuttamat ristiriitaiset reaktiot: rannekkeisiin kytkeytyneiden ja epäilyttävien koettujen kaupallisten tarkoituksien vuoksi hankkeen päättyminen oli eräänlainen helpotus. Kyseinen seikka ei kuitenkaan poistanyt pettymystä siitä, että tehty pedagoginen työ meni hukkaan.

Halut, valta ja (näkemätön) talous

Olemme tässä artikkelissa tarkastelleet yksityisen sektorin yhteistyötä erään suomalaisen kunnan varhaiskasvatuksen kanssa päiväkotiryhmille suunnatun aktiivisuusrannekehankkeen kautta. Artikkelin lähtökohtana on ollut ajatus toimijoiden välisestä yhteistyöstä sommitelmina, joita halu (Deleuze 2005; Deleuze & Guattari 1987) pitää koossa. Haastatteluaineiston analyysi osoitti, miten toimijoiden halut ja yhtenevät päämäärät kokosivat sommitelman ja yhdistivät toimijoita toisiinsa. Keskeisessä asemassa oli kunnan viranhaltijan innostus liikuntakasvatukseen; hänen panoksensa toimijoiden yhteen saattamisessa oli olennaista hankkeen synnylle. Tilanteen tarkasteleminen sommitelmana auttaa kuitenkin näkemään, ettei kyse ole vain yksittäisen toimijan intohimosta. Liikuntakasvatukseen kytkeytyvät halut syntyvät yhteiskunnallisissa verkostoissa, joissa vaikuttavat esimerkiksi viranomaisten tuottamat raportit ja suositukset (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2016). Yritys puolestaan onnistui kytkeytymään innokkaiden verkostoon, jonka kautta se sai sekä arvokkaita kontakteja kunnallisessa varhaiskasvatuksessa että olennaista sisältöosaamista. Hankkeen loppumisen yhteydessä halut veivät toimijoita eri suuntiin ja saivat tilanteen näyttäytymään näille erilaisena.

Varhaiskasvatuksen henkilökunnan puheensa korostui harmistus, kun vaivalla pedagogiseen käyttöön valjastettu ranneke yllättäen poistui. Erilaisten sisällöllisten palvelujen houkuttelevuus on ymmärrettävissä varhais-

kasvatuksenopettajan generalistinen luonne huomioiden. Luokanopettajien tapaan varhaiskasvatuksessa opettaja vastaa kaikista sille asetetuista sisällöllisistä tavoitteista, eikä esimerkiksi erillistä aineenopettajarakennetta ole (ks. esim. Rusanen 2007).

Haastateltujen kuvaukset yhteistyöstä sommitelmassa resonivat kiinnostavasti postfordistisen tuotannon piirteistä käydyn keskustelun kanssa (Moulier Boutang 1996, Viren & Vähämäki 2011; Paakkari 2020). Tarkastelemassamme sommitelmassa toimijoiden henkilökohtaisella kiinnostuksella liikuntakasvatukseen oli keskeinen rooli sommitelman yhteen tuomisessa. Liikunnan edistämisen kautta sommitelma avautuu yhtäältä oikeanlaisen lapsuuden sekä terveen ruumiin ja normalisoidun kehon ideaaleihin (Kuukka 2015). Toisaalta se avautuu varhaiskasvatuksen liikuntasuosiin (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2016), joiden kautta uusinnetaan ajatusta oikealla tavalla liikkuvasta kehosta, tai vanhempien toiveeseen taata lapselleen hyvä elämä ja terveys. Näistä tuli tuotannotekijöitä liikuntatekniologiaa valmistavalle yritykselle, jonka tuotteet menestyivät juuri siksi, että ne kykenivät tarttumaan käyttäjien haluihin. On huomionarvoista, että haastateltavien kuvaamissa tilanteissa suuri osa asiantuntemuksesta ja innostuksesta oli itse asiassa yrityksen ulkopuolella, hajautuneena sommitelman eri pisteisiin. Aktiivisuusrannekeprojektissa yritys sai valjastettua yhteisen halun omaan käyttöönsä ja tarjosi tuotteensa vastauksena siihen.

Keskeiseksi analyysissä nousi myös havainto epätasapainosta toimijoiden välillä, erityisesti yhteistyön päättymiseen liittyvissä tapahtumissa. Tuotteen lakkauttaminen oli yrityksen työntekijälle ennakoitu, vaikkakin valitettava, päätös kaikinensa onnistuneelle projektille, joka oli saavuttanut sille vuosien varrella asetetut tavoitteet. Kunnan hallinnossa tapahtumaa oli yllätyksellinen ja odottamaton: viranhaltijan järjestyksessä kaikki edellytykset jatkamiselle olivat olemassa, mutta lopulta eräänlaiseksi selitykseksi oli vain hyväksyttävä, ettei näköalaa yrityksen sisäisiin päätöksenteko-

prosesseihin ollut. Lapsiryhmien opettajissa ja lastenhoitajissa tunne epäreiluudesta tuli esiin suorimmin. Haastateltavat olivat pitäneet yhteistyöstä, ja se oli tuonut heille iloa, joten oli surullista ja vaikea ymmärtää, miksi se yhtäkkiä päättyi. Toisaalta yhteistyön päättymisen nosti pintaan jo aiemmin kyteeseen epäluulon varhaiskasvatuksen yritys yhteistyötä kohtaan.

Haastatteluissa kävi myös ilmi, ettei lapsiryhmien toimijoilla käytännössä ollut minäänlaista käsitystä rannekeprojektin päättymisen takana olevista tekijöistä. Asia oli tullut heidän tietoonsa yksipuolisella ilmoituksella, ilman perusteluja. Tämä nostaa esiin kysymyksen toimijoiden välisestä epätasapainosta. Ääneen lausutuista tavoitteista huolimatta toimijoilla saattaa olla aivan erilaisia agendoja ja aikatauluja. On ymmärrettävää, että jo pidempään jatkuneeseen ja toimivaksi osoittautuneeseen yhteistyöhön suhtauduttiin esimerkiksi kunnan hallinnossa olettaen sen jatkuvan tulevaisuudessakin. Tarkastelemassamme tapauksessa epätasapaino syntyi siitä, että huolimatta yhteistyösommitelman toimijoiden suuresta määrästä päätösvalta hankkeen jatkumisesta oli täysin yrityksen käsissä. Näin ollen muiden oli vain hyväksyttävä sen tekemä päätös, vaikka se tarkoittaisi ryhmissä kehitetyistä pedagogisista ratkaisuista tai toimijoiden välillä syntyneistä yhteistyöverkostoista luopumista. Yksityisen ja julkisen sektorin välisten yhteistyöhankkeiden jatkuvuuteen liittyviä havaintoja on esitetty aiemminkin (Laiho & Pihlaja 2022). Tutkimuksemme avaa kuitenkin näköalan siihen, miten esimerkiksi hankkeiden päättymisen saattaa näyttäytyä sommitelman eri toimijoille.

Toisin kuin aiemmassa tutkimuksessa (esim. Laiho & Pihlaja 2022), yksityisten toimijoiden kanssa tehtyä yhteistyötä perusteltaessa ja siitä kerrottaessa ei aineistossamme juurikaan puhuttu taloudesta tai rahasta. Yhteistyötä kuvattaessa haastateltavat puhuivat ennemminkin halusta ja innostuksesta, joka ei ole pelkästään rationaalista, vaan kumpuaa esimerkiksi henkilökohtaisesta kiinnostuksesta – päättyen myöhemmin pettymykseen, yllätykseen ja su-

ruun. Tutkimuksemme tekee näkyväksi sen, etteivät yksityisen ja julkisen sektorin välille rakentuvat yhteistyöverkostot järjesty pelkäänsä rationaalisin perustein: toimijat kiinnittyvät niihin halujensa, toiveidensa ja innostuksensa kautta. Sommitelmien ymmärtämiseksi on tärkeää kiinnittää huomiota niiden affektiivisuuteen (Kantola, Seeck & Mannevu 2019). Niin hankkeiden syntyvaiheen kuin niiden päättymisenkin selittäminen ainoastaan järkisyillä jättää huomiotta sen, että toimijoiden välisissä suhteissa on kyse muustakin, esimerkiksi halusta.

Sommitelman purkautuessa huomio kiinnittyy osapuolten kuvaamien tunteiden väliin epäsuhtaan: varhaiskasvatuksen henkilökunnan ilmaisema pettymys kohtaa yrityksen kokemuksen onnistumisesta ja menestyksestä. Kyse on näkyviin tulevasta jännitteestä eri toimijoita ohjaavien rationaalisuuksien (Ball & Youdell 2008) välillä. Onnistuminen määrittynyt voittoa tavoittelevalla yritykselle perustavasti eri tavoin kuin julkisen varhaiskasvatuksen työntekijöille. Tätä ristiriitaa ei todennäköisesti voida milloinkaan täysin purkaa, sillä toimijoiden lähtökohdat ovat erilaiset. Pettymyksen ja onnistumisen kaltaisia tunteita toisiinsa nivovat sommitelmat lienevät näin ollen pysyvä osa koulutuksen yksityistymisen prosesseja ja sellaisenaan ansaitsevat tulla nähdyksi myös tutkimuksessa.

Tutkimuksemme osoittaa, millaisia ristiriitoja koulutuksen yksityistymiseen voi liittyä. Silloinkaan kun yhteistyöverkosto syntyy innostuksen ja vapaaehtoisuuden ympärille, toimijoiden erilaiset lähtökohdat eivät katoa näkyvistä. Yrityksen pyrkimyksenä on oman markkinaosuuden kasvattaminen, brändin vahvistaminen ja pohjimmiltaan voiton tuottaminen omistajille. Hetkellisesti nämä voivat viedä samaan suuntaan kuin yhteiskunnan varhaiskasvatukselle määrittelemät tavoitteet tai lapsuuden ideaalit, mutta viime kädessä yrityksen on aina toimittava omistajiensa edun mukaisesti, vaikka se tarkoittaisi hyväksi koetun pedagogisen hankkeen lopettamista. Tämä on tärkeä ottaa huomioon tulevia yritysytteis-

työhankkeita suunniteltaessa. Jatkotutkimuksen kannalta olisi hyödyllistä ymmärtää tällaisten yhteistyöhankkeiden rakentumista vielä tarkemmin sekä etsiä keinoja, joilla haitta-vaikutuksia voidaan vähentää.

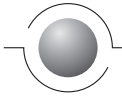
Lähteet

- Ball S. & Youdell, D. 2008. Hidden privatization in public education. Bryssel: Education International.
- Deleuze, G. 2005. Haastatteluja. Suom. A. Helle, V. Helmissaari, J. Porttikivi & J. Vähämäki. Helsinki: Tutkijaliitto.
- Deleuze, G. & Guattari, F. 1987. A thousand plateaus. Capitalism & schizophrenia. Käänt. B. Massumi. Minneapolis, MN: University of Minnesota Press.
- Deleuze, G. & Guattari, F. 2007. Anti-Oedipus. Kapitalismi ja skitsofrenia. Suom. T. Kilpeläinen. Helsinki: Tutkijaliitto.
- Dýrfjörð, K. & Magnúsdóttir, B. R. 2016. Privatization of early childhood education in Iceland. *Research in Comparative and International Education* 11 (1), 80–97. <https://doi.org/10.1177/1745499916631062>
- Fairclough, N. 2010. Critical discourse analysis. The critical study of language. 2. painos. Lontoo: Routledge.
- Hogan, A. & Thompson, G. (toim.) 2021. Privatization and commercialization in public education. How the public nature of schooling is changing. Lontoo: Routledge.
- Jakonen, M., Peltokoski, J. & Virtanen, A. (toim.) 2006. Uuden työn sanakirja. Helsinki: Tutkijaliitto.
- Jokinen, E., Hirvonen, H., Mankki, L., Aho, T. & Lehto, I. 2023. Gender and welfare service work in biocapitalism : Lean in action. Lontoo: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003309789>
- Kantola, A., Seeck, H. & Mannevu, M. 2019. Affect in governmentality: Top executives managing the affective milieu of market liberalization. *Organization* 26 (6), 761–782. <https://doi.org/10.1177/1350508418821002>
- Karila, K., Alasuutari, M., Lammi-Taskula, J., Repo, K. & Eerola, P. 2022. Lastenhoidon ja varhaiskasvatuksen monet polut – toteutuuko tasa-arvo ja yhdenvertaisuus? Teoksessa P. Eerola, K. Repo, M. Alasuutari, K. Karila & J. Lammi-Taskula (toim.) Lastenhoidon ja varhaiskasvatuksen monet polut. Lasten, perheiden ja politiikan näkökulmia. Helsinki: Gaudeamus, 257–266.
- Kelly, S. E. 2010. Qualitative interviewing techniques and styles. Teoksessa I. Bourgeault, R. Dingwall & R. Vries (toim.) SAGE handbook of qualitative methods in health research. Lontoo: Sage, 307–327.
- Kosunen, S. 2022. The homology between the private and the public fields in higher education. *British Journal of Sociology of Education* 44 (2), 276–290. <https://doi.org/10.1080/01425692.2022.2145930>
- Kuukka, A. 2015. Lapsen, ruumiillisuus ja päiväkodin järjestys: Tutkimus ruumiillisuuden tuottamisesta ja merkityksellistymisestä lasten päiväkotiarjessa. Jyväskylä

- studies in education, psychology and social research 536. Jyväskylän yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-6299-9>
- Laiho, A. & Pihlaja, P. 2022. Is Finnish early childhood education going private? Legislative steps and local policy actors' representations of privatisation. *Policy Futures in Education* 20 (8), 941–959. <https://doi.org/10.1177/14782103221074474>
- Mazzei, L. A. 2013. Desire undone. Productions of privilege, power and voice. Teoksessa R. Coleman & J. Ringrose (toim.) *Deleuze and research methodologies*. Edinburgh: Edinburgh University Press, 96–110.
- Mertala, P. 2022. Koneluettava lapsi? Opetuksen datafiikaatio ja automaatio Minä-Se-suhteiden tuotantokoneistona. *Kasvatus ja Aika* 16 (4), 26–42. <https://doi.org/10.33350/ka.117096>
- Moulier Boutang, Y. 1996. Mutation du rapport salarial dans les villes du travail immatériel. Teoksessa A. Corsani (toim.) *Le bassin de travail immatériel dans la métropole parisienne*. Pariisi: L'Harmattan, 163–197.
- Oikeusasiamies. 2017. Apulaisoikeusasiamies Jussi Pajuojan ratkaisu EOAK/5754/2016. Päiväkodissa järjestettävä maksullinen musiikkileikkikoulu. <https://www.oikeusasiamies.fi/r/fi/ratkaisut/-/eoar/5754/2016>. (Luettu 7.12.2022.)
- Opetus- ja kulttuuriministeriö 2016. Iloa, leikkiä ja yhdessä tekemistä – varhaisvuosien fyysisen aktiivisuuden suositukset. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2016:21. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-410-8>
- Paakkari, A. 2020. Entangled devices: An ethnographic study of students, mobile phones and capitalism. *Helsinki studies in education* 70. Helsingin yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-51-5843-7>
- Paakkari, A., Paananen, M. & Grieshaber, S. 2023. Activity-tracking assemblages in Finnish early childhood education and care. *Childhood* 30 (3), 301–316. <https://doi.org/10.1177/09075682231172861>
- Paananen, M. & Grieshaber, S. 2023. Policies of interlude and interruption: Stories of governance as an assemblage. *Journal of Education Policy* 38 (3), 367–385. <https://doi.org/10.1080/02680939.2021.2021296>
- Potter, J. & Wetherell, M. 1994. *Analysing discourse*. Teoksessa A. Bryman & R. G. Burgess (toim.) *Analyzing qualitative data*. Lontoo: Routledge, 47–66.
- Purokuru, P. 2018. *Täysin automatisoitu avaruushomoluksuskommunismi*. Helsinki: Kosmos.
- Rusanan, S. 2007. Taidekasvattajaksi varhaiskasvatukseen: Kuvataiteen opintojen kehittäminen lastentarhanopettajien koulutuksessa. Taideteollisen korkeakoulun julkaisusarja A 77. Taideteollinen korkeakoulu. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-60-3759-5>
- Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. (toim.) 2005. *Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus*. Tampere: Vastapaino.
- Ruutiainen, V. 2022. Marketization and privatization of early childhood and care in Finland: Shifts within and from universalism. *JYU dissertations* 543. Jyväskylän yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-9348-1>
- Ruutiainen V., Alasuutari, M. & Karila, K. 2020. Rationalising public support for private early childhood education and care: The case of Finland. *British Journal of Sociology of Education* 41 (4), 32–47. <https://doi.org/10.1080/01425692.2019.1665497>
- Siippainen, A., Fjällström, S., Karila, K., Paananen, M. & Repo, K. 2022. Vanhempien ja palveluntarjoajien välisen annetun ja ansaitun luottamuksen rakentuminen. Teoksessa P. Eerola, K. Repo, M. Alasuutari, K. Karila & J. Lammi-Taskula (toim.) *Lastenhoidon ja varhaiskasvatuksen monet polut*. Helsinki: Gaudeamus, 111–132.
- Siippainen, A., Toivonen, H. & Paakkari, A. 2023. Towards a democracy of translations? Local evaluation actor networks in Finnish early childhood education. *Global Studies of Childhood* 13 (3), 217–231. <https://doi.org/10.1177/20436106231175026>
- Tsing, A. L. 2020. Lopun aikojen sien: Elämää kapitalismin raunioissa. Suom. A. Tuomikoski. Helsinki: Tutkijaliitto.
- Valkonen, S., Pesonen, J. & Brunila, K. 2021. Varhaiskasvatuksen markkinat – näkökulmana yksityistyvät palvelut. *Kasvatus* 52 (2), 223–234. <https://doi.org/10.33348/kvt.111446>
- Varjo, J. & Kalalahti, M. 2019. The art of governing local education markets – municipalities and school choice in Finland. *Education Inquiry* 10 (2), 151–165. <https://doi.org/10.1080/20004508.2018.1514907>
- Viren, E. & Vähämäki, J. 2011. Perinnöttömien perinne. *Marx ilman marxismia*. Helsinki: Tutkijaliitto.
- Ylönen, M. & Kuusela, H. 2019. Consultocracy and its discontents: A critical typology and a call for a research agenda. *Governance* 32 (2), 241–258. <https://doi.org/10.1111/gove.12369>

Saapunut toimitukseen: 30.11.2022
Hyväksytty julkaistavaksi: 19.9.2023

Tutkimusta ovat rahoittaneet Suomen Akatemia (hankenumero 339603) ja Emil Aaltosen säätiö (hankenumero 200257P).



IIDA KIESI – LAURI LUOTO – TUIRE PALONEN – PIIA SEPPÄNEN

Koulutusliiketoimintaverkosto Suomessa: Päällekkäisjäsenyyksianalyysi

Kiesi, Iida – Luoto, Lauri – Palonen, Tuire – Seppänen, Pii. 2023. KOULUTUSLIIKETOIMINTA-VERKOSTO SUOMESSA: PÄÄLLEKKÄISJÄSENYYKSIANALYYSI. *Kasvatus* 54 (5), 464–480.

Tutkimme koulutusliiketoimintaverkosta ja sen ryhmittymiä analysoimalla koulutusalan yritysten välisiä yhteyksiä neljässä yhteysorganisaatiossa ja hallitusten päällekkäisjäsenyyksissä sosiaalisen pääoman rakentumisen kehyksestä käsin. Tutkimusasetelma ja -aineisto muodostuvat verkostoperiaatteella toimivista koulutusliiketoimintaan kytkeytyvistä neljästä yhteysorganisaatiosta, näihin yhteysorganisaatioihin kuuluvista koulutusalan yrityksistä (N=174) sekä näiden yritysten hallituksissa vaikuttavista henkilöistä (N=739). Koulutusliiketoimintaverkosto jakautui yhteysorganisaatiojäsentyyksien ja hallitusten päällekkäisjäsenyyksien mukaisesti kolmeen osaan: 1. pelkästään Education Finlandin jäseneksi liittyneisiin liikevaihdoltaan ja henkilömäärältään aineiston suurimpiin yrityksiin, 2. pääosin pieniin, oppimisteknologiaan kytkeytyviin yrityksiin, jotka ovat liittyneet kolmeen tai neljään yhteysorganisaatioon sekä 3. vaihtelevan kokoihin yrityksiin, jotka ovat liittyneet vain yhteen tai kahteen yhteysorganisaatioon eivätkä ole verkottuneet hallitusten päällekkäisjäsenyyksiin. Opetushallituksen koordinoima Education Finland on sekä kokonsa puolesta että jäsenyritysten päällekkäisjäsenyyksiin tarkasteltuna keskeinen koulutusliiketoimija; valtio on luonut koulutusliiketoiminnalle ja erityisesti koulutusviennille suotuisia rakenteita, joissa yksityinen ja julkinen sektori toimivat yhteistyössä. Tarkastelemamme koulutusliiketoimintaverkoston toimintaa voidaan tulkita pehmeäksi yksityistämiseksi, sillä julkinen sektori mahdollistaa yksityisten toimijoiden osallistumisen julkiseen koulutusjärjestelmään.

Asiasanat: koulutusliiketoiminta, koulutusvientti, päällekkäisjäsenyys, sosiaalinen pääoma, sosiaalinen verkostoanalyysi

Johdanto

Koulutuksen globaalien markkinoiden odotetaan kasvavan vuoteen 2030 mennessä 10 triljoonan (USD) arvoiseksi (HolonIQ 2022) eli kaksinkertaistuvan vuoteen 2015 verraten (Verger, Steiner-Khamsi & Lubienski 2017). Vaikka suomalainen julkinen peruskoulutus on hyödyntänyt yksityisen sektorin tuotteita ja palveluita, kuten kalustevalmistajien pulpetteja ja kustantajien tuottamia oppikirjoja, jo pitkään, 2010-luvulla digitalisaatioon kytkeytyvien koulutusliiketoimijoiden määrä on kasvanut Suomessa heijastaen tätä koulutusliiketoiminnan globaalia kasvun trendiä. Suomessa kehitetyt digitaaliset koulutustuotteet, kuten erilaiset oppimispelit ja ohjelmistot, on suunniteltu erityisesti koulutus(tuote)vientiä varten, ja niiden markkinoiminen perustuu Suomen globaaliin koulutusmaineeseen (Lempinen & Seppänen 2021). Digitaalinen kehitys on muokannut myös pitkän linjan yritysten tuotteita, ja esimerkiksi oppimateriaalikustantajien liiketoiminta on laajentunut painetuista ja digitaalisista oppimateriaaleista erilaisiin niin kutsuttuihin oppimispalveluihin, kuten tekoälyä hyödyntäviin digitaalisiin oppimisympäristöihin.

Julkisen peruskoulutuksen lisäksi muillakin koulutusasteilla on ollut nähtävissä perinteisen julkisen sektorin yksityistymiskehitystä ja sektorien ylittävää yhteistyötä. Toisin kuin peruskoulutuksen järjestämisessä, varhaiskasvatuksessa voiton tavoittelu ei ole lailla kiellettyä, vaan julkisen varhaiskasvatuksen rinnalla toimii yksityisiä yrityksiä ja jopa kansainvälisiä ketjuja (ks. esim. Pihlaja & Laiho 2021; Ruutiainen, Alasuutari & Karila 2018). Kaupallistumista on myös nähtävissä esimerkiksi korkeakoulujen pääsykokeisiin sekä ylioppilaskirjoituksiin valmentavina yksityisten toimijoiden tuottamina kursseina (ks. Jokila, Haltia & Kosunen 2021). Kaupalliset toimijat toimivat niin ikään julkisen koulutuksen sisällä, kun valmennuskursseja järjestävät yritykset ovat osallistuneet lukioden opinto-ohjauksessa oppituntien pitämiseen (Kosunen, Inki-

nen, Haltia & Jokila 2022). Julkisen sektorin ja koulutuksen kaupallisten toimijoiden tekemän yhteistyön lisäksi sektorien välisiä rajoja hämärtää se, että valtio on perustanut, omistaa tai rahoittaa oppimisen liiketoimintaan kytkeytyviä yrityksiä (Seppänen ym. 2020).

Päästäkseen osaksi julkisen peruskoulutuksen markkinoita kaupalliset toimijat ovat muodostaneet verkostoja: niin kutsutun eduekosysteemin, jossa sekä yksityiset että julkiset toimijat edistävät yhdessä tavoitteitaan ja liiketoimintaansa koulutukseen kytkeytyen. Tämä sisältää monentyyppisiä toimijoita, kuten kustantajia, suuria kansainvälisiä teknologiafirmoja, nuoria startup-yrityksiä, koulutusliiketoimintaa edistäviä organisaatioita, konsultointiyrityksiä sekä julkisia toimijoita, kuten Opetushallitus. Kyseisten toimijoiden välillä on havaittu yhteistyötä tuotekehittelystä laajempaan koulutus- ja oppimismarkkinoiden edistämiseen sekä erityisesti koulutus(tuote)vientiin. (Lempinen & Seppänen 2021; Seppänen, Lempinen, Nivanaho, Kiesi & Thrupp 2020.) Verkostotoiminta esiteltiinkin valtioneuvoston koulutusvientiä koskevien strategisten linjauksien ensimmäisessä periaatepäätöksessä hyvänä toimintatapana, koska suomalaiset koulutusosaamisen viennin toimijat ovat pieniä (OKM 2010, 11).

Toimialaverkostot ja ekosysteemit ovat avainasemassa erityisesti modernien yritysten toiminnassa (Hyrynsalmi, Suominen, Ruohonen, Seppänen & Järvi 2017), kuten 2010-luvulla syntyneille oppimisteknologian yrityksille Suomessa. Kiinnittyminen laajempaan toimialaverkostoon voi toimia yrityksille keinona luoda yhteyksiä muihin yrityksiin, rahoittajiin ja asiakkaisiin tai antaa nuorelle yritykselle mahdollisuuden tutustua alalla vallitseviin normeihin. Toimintaansa vakiinnuttaneet koulutusalan yritykset voivat pyrkiä jäseniksi Edtech Finlandin, Education Finlandin, Koulu.me:n ja Nordic EdTech Forum N8:n kaltaisiin organisaatioihin. Nimitämme näitä yhteysorganisaatioiksi, koska ne yhdistävät koulutusliiketoimijoita toisiinsa luomalla verkostoitumismahdollisuuksia ja tuovat kyseiset toi-

mijat näkyviksi mahdollisille asiakkaille. Vaihtelevasti käyttämistään nimityksistä¹ huolimatta edellä mainituilla yhteysorganisaatioilla on samanlaiset peruspiirteet: ne kokoavat yhteen jäsenikseen koulutusliiketoimijoita, mainostavat näitä jäseniään nettisivuillaan ja kertovat pyrkivänsä edistämään koulutusliiketoimintaa kansallisesti ja kansainvälisesti monin keinoin. Yhteysorganisaatio-käsitettä käyttämällä erotamme sen verkosto-käsitteestä, jolla kuvataan toimijoiden välisten yhteyksien muodostamaa yhteysjoukkoa (Eriksson 2015).

Tämän artikkelin tarkoituksena on tarkastella ja analysoida koulutusliiketoimintaverkosta ja sen ryhmittymiä Suomessa. Tutkimme koulutusalan yritysten välisiä yhteyksiä sosiaalisen pääoman rakentumisen kehyksestä käsin analysoimalla niiden hallitusten päällekkäisjäsenyyksiä. Hallitusten päällekkäisjäsenyyksiä on pidetty yhtenä keinona saavuttaa ja kontrolloida tarvittavia resursseja, minkä vuoksi hallitukseen tulisi valita nimenomaan paljon resursseja omaavia henkilöitä (Ferris, Jagannathan & Pritchard 2003; Mizruchi 1996; Nicholson, Alexander & Kiel 2004). Tätä näkökulmaa mukaillen hallitusten päällekkäisjäsenyyksiä on tarkasteltu sosiaalisena pääomana yrityksille (Smith & Sarabi 2021). Sosiaalisella pääomalla viitataan yleensä sosiaalisen rakenteen ulottuvuuksiin, kuten sosiaalisiin verkostoihin, normeihin ja luottamukseen, joiden oletetaan edistävän verkoston jäsenten välistä sosiaalista vuorovaikutusta, tavoitteiden saavuttamista tai taloudellista toimintaa.

Koulutusliiketoimintaan kytkeytyvien toimijoiden määrä on kasvanut Suomessa, ja näiden muodostamat verkostot kehittyvät sekä laajentuvat jatkuvasti. On tärkeää tutkia, miten ja millaisista toimijoista nämä verkostot muodostuvat. Tarkastelumme mahdollistaa Opetushallituksen ylläpitämän Education Finland -verkoston vertailun muihin yhteysorganisaatioihin, jotka ovat syntyneet koulutusliiketoimialalla toimivien yritysten ja niiden johtohenkilöiden aloitteellisuuden kautta. Kun yhteysorganisaatioiden jäsenyyk-

sien ja hallitusten päällekkäisjäsenyyksien kautta syntyviä yhteyksiä tarkastellaan rinnakkain, voidaan havaita, mitkä toimijat ovat keskeisiä kokonaisverkoston rakentumisessa.

Julkinen ja yksityinen yhdessä koulutusvientiin

Suomen 2000-luvun alun menestyminen PISA-arvioinneissa ja sitä seurannut kansainvälinen kiinnostus suomalaista koulutusta kohtaan mahdollisti suomalaisen koulutuksen tuotteistamisen koulutusvientiin hyödyntämällä saavutettua menestysbrändiä. Valtioneuvoston koulutusvientiä koskevissa strategisissa linjauksissa koulutusviennin tukemisen resursseja haluttiin kohdentaa nimenomaan yhteistyöllä tapahtuviin toimiin, kuten koulutusviennin klusterin (nykyään nimeltä Education Finland) perustamiseen (OKM 2010, 11–17). Valtion toimijat ovat 2010-luvulla painottaneet koulutusvientiä tukevaa toimintaa myös peruskouluissa ajamalla yritysyritystyötä julkisen sektorin koulujen kanssa erityisesti opetusteknologiassa. Kouluja on myös kannustettu yritysyritystyöhön aiempaa selvästi enemmän vuoden 2014 opetussuunnitelmassa. (Lempinen & Seppänen 2021.)

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. Selvitys kehottaa kuitenkin tulkitsemaan laskelmia varoen aineiston puutteellisuuden vuoksi: ”Koulutusvientitoimijoiden koko joukkoa ei tunneta eikä tunnettujen koulutusvientitoimijoiden toiminnasta ole riittävästi tietoa saatavilla koulutusviennin arvon tarkaksi mittaamiseksi” (OPH 2022, 38). Erityisesti koulusteknologian vienti, kuten ”oppimista tukevat ohjelmistot, erilaiset digitaaliset työkalut, verkkopalvelut, -alustat ja vastaavat ratkaisut” (OPH 2022, 16), kasvaa ennustuksien mukaan tulevana vuosina taloudellisesti merkittäväksi toimialaksi. Valtioneuvoston koulutuspoliit-

tisessa selonteossa koulutusviennin merkitys nähdään kahtalaisena: tapana vaikuttaa osaa- mis- ja koulutussisältöihin eri puolilla maail- maa osana globaalia vastuuta, mutta ennen kaikkea taloudellisena toimintana (VN 2021, 88).

Valtio on vuoden 2010 jälkeen hallitus- pohjasta riippumatta edistänyt politiikassaan systemaattisesti koulutusviennin ja sitä tuke- vaa yhteistyötä kotimarkkinoilla (esim. OKM 2012; OPH 2020). Käytännössä julkisen sekto- rin tuki kotimaisille koulutusmarkkinoille ja koulutusviennille näkyy julkisten toimijoiden yhteistyönä yksityisten koulutusliiketoimijoi- den kanssa esimerkiksi erilaisissa oppimis- ja koulutusinnovaatioiden yhteiskehittämispro- jekteissa. Yksityiset koulutusliiketoimijat toi- vovat julkisen sektorin kanssa tehtävän yhteis- työn jatkuvuutta ja julkisen sektorin osallisuut- ta koulutusliiketoiminnan edistämiseen Suo- messa. (Kiesi 2023.) Yksityinen sektori ei näin ollen pyri vähentämään julkisen sektorin val- taa koulutuksen toimialalla vaan toivoo julki- sen sektorin roolin koulutusliiketoiminnassa muovautuvan edullisemmaksi yksityisten toi- mijoiden tavoitteille. Tällaista ilmiötä, jossa julkinen sektori mahdollistaa yksityisten toi- mijoiden poliittisen ja pedagogisen osallistu- misen julkisessa koulutusjärjestelmässä, on ni- mitetty pehmeäksi yksityistämiseksi (*soft pri- vatisation*, Cone & Brøgger 2020).

Koulutusyritykset verkostoituvat yhteysorganisaatioissa

Yritykset voivat pyrkiä kiinnittymään toimi- alaverkostoihinsa (tai muihin verkostoihin) eri tavoin. Esimerkiksi erilaiset koulutusliiketo- imintaa edistävät tapahtumat, kuten oppimis- teknologiaan keskittyvä startup-tapahtuma XcitED sekä opetus- ja kasvatustalouden Educa- messut, ovat kohtaamispaikkoja yhteyksien luomiseen (Candido, Seppänen & Thrupp 2023). Lisäksi on olemassa fyysisiä työyhteis- öjä, jotka tuovat yrityksiä toistensa lähelle toimitilojen kautta, esimerkiksi helsinkiläinen startup-yhteisö Maria 01. Aloitteville yrityk-

sille on tarjolla yrityshautomoja ja -kiihdyttä- möjä, joissa yritys saa oppia ja tukea toimin- taansa ja voi luoda kontakteja muihin saman tai eri alan yrityksiin, potentiaaliin sijoitta- jiin ja asiakkaisiin. Yritykset, joilla on vakiin- tuneempaa toimintaa voivat hakeutua yhteys- organisaatioiden jäseniksi.

Vanhin artikkelissamme tutkittavista yhteysorganisaatioista on vuonna 2015 perus- tettu, Opetushallituksen koordinoima ja ope- tus- ja kulttuuriministeriön rahoittama Edu- cation Finland. Nordic Edtech Forum puoles- taan sai alkunsa 2016, ja EdTech Finland (tun- netaan myös Oppimisteknologia ry -nimellä) perustettiin 2019. Nuorin näistä neljästä yh- teysorganisaatiosta on Koulu.me, joka perus- tettiin vastaamaan covid-19-pandemian ai- heuttamaan etäopetustilanteeseen 16.3.2020 eli päivänä, jolloin valtioneuvosto päätti sul- kea oppilaitokset. Tarkastelemamme yhteys- organisaatiot, pois lukien Education Finland, on perustettu aktiivisten koulutusliiketoimin- taan kytkeytyvien henkilöiden toimesta. Heil- lä on kokemusta koulutusliiketoiminnasta, esi- merkiksi oman yrityksen kautta, ja siten myös tietoa toimialan tarpeista ja mahdollisuuskis- ta. Yhteysorganisaatioiden avainhenkilöt ovat henkilökohtaisesti verkostoituneita erilaisiin koulutusliiketoimintaan kytkeytyviin toimi- joihin, minkä lisäksi yhteysorganisaatioilla on sekä kansallisia että kansainvälisiä yhteistyö- kumppaneita. Esimerkiksi Edtech Finland (2022b) on linkittynyt vastaaviin, erityisesti pohjoismaisiin oppimisteknologia-alan yhdis- tyksiin sekä isoihin toimijoihin, kuten Google for Education, Microsoft ja Sanoma Pro.

Yhteysorganisaatioilla on vaihtelevat jäse- niski hyväksymisen käytännöt. Edtech Finland- in ja Education Finlandin jäseniksi haetaan ha- kulomakkeella, ja jäseneksi päästyään yritys maksaa liikevaihtoon perustuvan vuosittaisen jäsenmaksun. Nordic EdTech Forumilla (2022) on myös käytössään jäsenhakulomake, jonka oppimisteknologiayrityksen perustaja tai joh- taja voi täyttää. Erityisvaatimuksena jäseneksi pääsyyssä on jo Nordic EdTech Forumin jäse- nenä olevan yrityksen suositus. Mahdollisista

jäsenmaksuista ei ole mainintaa N8 Forumin sivustolla. Koulu.me-sivustolla ei ole tietoa siitä, miten yritys saa tuotteensa tai palvelunsa sivustolle.

Hallitusten päällekkäisjäsenyydet ja sosiaalinen pääoma

Yhteysorganisaatioihin liittyminen voi olla yrityksille tapa luoda suhteita muihin alan yrityksiin. Joillain koulutusalan yrityksillä voi myös olla automaattisesti yhteys jaetun hallitusjäsenen myötä. Hallitusten päällekkäisjäsenyydet (*interlocking directorate, board interlock*) muodostuu, kun yrityksen hallitusjäsen toimii toisenkin yrityksen hallituksessa (Mizruchi 1996, 271; Scott 1985, 1). Päällekkäisjäsenyyksien on argumentoitu olevan vahva osoitus yritysten välisistä verkostoyhteyksistä, vaikka ne eivät vastaakaan kaikkiin kysymyksiin organisaatioiden välisistä suhteista (Mizruchi 1996). On niin ikään argumentoitu, että päällekkäisjäsenyydet on vähintään yleisimmän tietoa ja näkemyksiä liiketoiminnasta välittävä viestintäkanava (Scott 1985, 5). Hallitusten päällekkäisjäsenyyksien analyysia on käytetty mittavasti liiketoimintaverkoston tutkimiseen (ks. Smith & Sarabi 2021) nojaamalla erityisesti resurssi-riippuvuusteoriaan. Resurssi-riippuvuusteorian mukaan yrityksen menestys on kiinni sen kyvystä päästä osalliseksi ja hallita yrityksen ulkopuolisia resurssivarantoja (Nicholson ym. 2004; Wang, Lu, Kweh, Nourani & Hong 2021). Resurssi-riippuvuusteorian näkökulmasta hallitusten päällekkäisjäsenyyksiä on tarkasteltu yritysten sosiaalisena pääomana (Smith & Sarabi 2021).

Sosiaalisen pääoman käsitteellä on pitkä historia. Sillä on selitetty esimerkiksi yksilön ja ryhmien sijoittumista ja keskinäistä kilpailua yhteiskunnallisen toiminnan eri alueilla eli kentillä (Bourdieu 1986). Käsitteellä on myös korostettu sosiaalisten suhdeverkostojen ja niiden rakenteen merkitystä normien ja luottamuksen ylläpidossa (Coleman 1988). Lisäksi sosiaalisen pääoman lähtökohdaksi on kuvattu se, että sosiaaliin suhteisiin panostamalla ta-

voitellaan tuottoja markkinoilla (Lin 2001, 19). Näitä tuottoja voivat olla esimerkiksi taloudellinen pääoma tai informaatio, joilla kontrolloidaan kilpailua.

Sosiaalisen pääoman lähteitten sekoittuminen sosiaalisesta pääomasta koituviin hyötyihin on todettu erilaisissa käsitteen määritelmässä haasteeksi. Taloustieteen tapa käyttää sosiaalisen pääoman käsitettä on kytkeytynyt tuotannon edellytyksiin poiketen jossakin määrin sosiaalitieteistä, jossa käsitteellä on yleensä tarkoitettu sosiaalisen rakenteen tuomia aineettomia etuja. (Ruuskanen 2001.) Yhteiskuntatieteissä sosiaalisen pääoman käsite vakiintui erityisesti sosiaalisen verkostoanalyysin käyttäjien keskuuteen (Burt 1992; myös On argumentoitu, että kilpailulle arvokas tieto ei leviä markkinoilla tasaisesti, vaan siihen vaikuttavat toiminnan taustalla olevat sosiaaliset suhteet eli verkosto ja siinä olevat asemat (Burt 1992). Verkoston muuten hajanaisia ryhmittymiä yhdistävät toimijat ovat eritoten asemassa, jossa he kuulevat ensimmäisinä uutta tietoa verkoston etäisemmistä osista (Burt 1992). Tiedon saaminen ensimmäisenä luo kilpailullisen etulyöntiaseman (Burt 1992; Lin 2001). Hallitusten päällekkäisjäsenyydet ovat mahdollinen silta tällaisissa verkoston rakenteellisissa aukoissa. Tutkimus Taiwanin elektroniikka-alasta (Wang ym. 2021) osoitti, että hallitusten päällekkäisjäsenyyksien ja yritysten menestyksen välillä on positiivinen yhteys. Hallitusten päällekkäisjäsenyyksien vaikutus yrityksen menestykseen on näkyvintä juuri verkoston rakenteellisissa aukoissa (Horton, Millo & Serafeim 2012; Wang ym. 2021; Zaheer & Bell 2005).

Samanaikaisesti useampaan hallitukseen kuulumisen on näin ollen katsottu synnyttävän sosiaalista pääomaa, joka ilmenee esimerkiksi henkilön tai yrityksen mahdollisuutena kontrolloida informaatiovirtoja (Mizruchi 1996; Nicholson ym. 2004; Scott 1985; Seierstad & Opsahl 2011) ja luoda yhteistyötä sekä luottamusta oman organisaation ulkopuolisten tahojen kanssa (Wang ym. 2021; Williams 2013). Suomessa yritysten hallitusten päällekkä-

käisjäsenyyksien avulla on tutkittu esimerkiksi ohjelmistoyrityksiä ja peliteollisuutta (Hyrynsalmi ym. 2017; Suominen, Rilla, Oksanen & Still 2016).

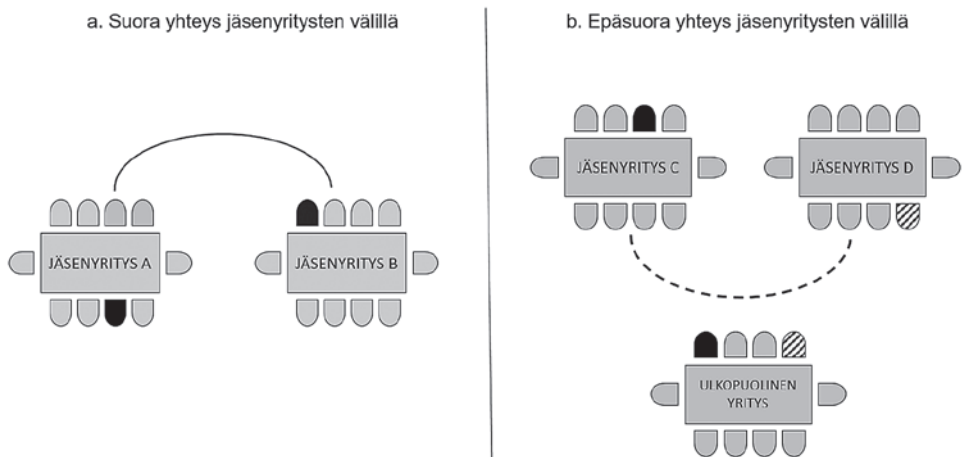
Aineisto ja menetelmät

Tarkastelimme koulutusliiketoiminnan verkostoa neljässä yhteysorganisaatiossa: Education Finland, Edtech Finland, Koulu.me ja Nordic EdTech Forum N8. Keräsimme yhteysorganisaatioiden nettisivuilta niiden jäsenyritykset (N=174, ks. Liite) lähempään tarkasteluun. Kaikki kirjoittajat osallistuivat aineistonkeruun ja analyysin suunnitteluun tutkimuksen eri vaiheissa. Kaksi ensimmäistä kirjoittajaa (Kiesi ja Luoto) toteuttivat aineiston keruun ja analyysin. Ensimmäinen kirjoittaja oli päävastuussa tutkimuksen toteuttamisesta ja sen eri vaiheista.

Aineistossa oli mukana erityyppisiä yrityksiä, kuten korkeakouluja, virtuaalisia oppimisympäristöyrityksiä, oppimispelejä kehittäviä ja myyviä oppimisteknologiayrityksiä, konsultointiyrityksiä, koulutusvientiin erikoistuneita yrityksiä, valmennuskurssiyrityksiä ja ohjelmistoyrityksiä. Joidenkin yritysten tuotetta ja kohderyhmää oli hankalampi tulkita kuin tois-

ten, mikä osoittaa koulutusliiketoimintaan kytkeytyvän monenlaisia toimijoita. Lähes kaikki yritykset olivat osakeyhtiöitä viittä yliopistoa, kolmea rekisteröityä yhdistystä ja kahta säätiötä lukuun ottamatta. Käytämme kaikista jäsenistä nimitystä jäsenyritys. Yritysten osalta tarkastelimme² ikää (perustamisvuosi) ja kokoa (liikevaihto³ ja henkilöstömäärä⁴) kaupparekisteriaineistosta vuodelta 2022 (Asiakastieto.fi; Finder.fi). Tutkimme, millaisia jäseniä yhteysorganisaatioissa oli ja mitkä niistä kuuluivat samoihin yhteysorganisaatioihin.

Hallitusten päällekkäisjäsenyyksien tarkastelua varten keräsimme tiedot jokaisen yrityksen hallitusjäsenistä (N=739) sekä siitä, minkä muiden yritysten hallitukseen he mahdollisesti kuuluvat (1567 hallituspaiikkaa jäsenyrityksaineiston ulkopuolisissa yrityksissä). Hallitusjäsentietojen perusteella analysoimme, kuinka usein kahdella jäsenyrityksellä on yhteinen hallituksen jäsen (suora yhteys jäsenyritysten välillä) ja kuinka usein yrityksillä on hallituksen jäseniä, jotka kuuluvat samaan jäsenyrityksaineiston ulkopuolisen yrityksen hallitukseen (epäsuora yhteys jäsenyritysten välillä). Havainnollistamme päällekkäisjäsenyyksien muodostamia suoria ja epäsuoria yhteyksiä kuviossa 1.



KUVIO 1. Havainnollistus yhteysorganisaatioiden jäsenyritysten hallitusten päällekkäisjäsenyyksistä

Kuvion 1 tilanteessa a. jäsenyritys A:n ja B:n välille muodostuu suora yhteys, koska sama henkilö (musta väriyty) kuuluu molempien yritysten hallituksiin. Tilanteessa b. jäsenyritys C:n ja D:n välille muodostuu epäsuora yhteys, koska jäsenyritys C:n hallitusjäsen (musta väriyty) toimii samassa jäsenyritysaineiston ulkopuolisessa yrityksessä jäsenyritys D:n hallitusjäsenen (viivoitettu väriyty) kanssa. Tiedot vastasivat keräämishetkellä marraskuussa 2022 rekisteröityä tilannetta. Koska tutkimuksen tarkoituksena on tarkastella yrityksen johdon välisiä siteitä eikä hallituksen päätöksentekoa itsessään, otimme myös toimitusjohtajat mukaan aineistoon. Analysoimme aineiston UCINET- ja Gephi-verkostoanalysoijohjelmilla.

Keräsimmme tutkimuksessa tunnistetut toimijoiden väliset suhteet julkisesta aineistosta (yritysten kaupparekisteri- tai yhdistysrekisteritiedot, yhteysorganisaatioiden jäsenyritystiedot), josta ei kuitenkaan käynyt ilmi mah-

dolliset piiloiset, epäviralliset suhteet, joita toimijoiden välille syntyy esimerkiksi heidän tavatessaan eri tapahtumissa. Käyttämämme aineisto hallitusjäsenyyksistä ei myöskään huomionnut muita virallisia suhteita, kuten henkilöiden muita rooleja yrityksissä. Analyysissämme toimijoiden väliset suhteet olivat luonteeltaan dikotomisia: toimijoiden välillä joko oli yhteys (suora tai epäsuora) tai ei ollut yhteyttä.

Yhteysorganisaatioiden jäsenprofiilit

Tarkastelimme ensin, millaisia jäsenyrityksiä yhteysorganisaatioissa oli ja millaiset yritykset kuuluivat samoihin yhteysorganisaatioihin. Yhteysorganisaatioiden jäsenien avulla tarkasteltuna koulutusliiketoiminnan toimiala näyttäytyi melko nuorena, ja se koostui liikevaihdon ja henkilöstömäärien perusteella pääosin pienistä⁵ yrityksistä (ks. Taulukko 1).

TAULUKKO 1. Koulutusliiketoiminnan yhteysorganisaatioiden jäsenyritysten määrä, jäsenyritysten liikevaihto, henkilöstömäärä ja perustamisvuodet (keskiarvo ja mediaani)

	Koko aineisto	Edtech Finland	Education Finland	Koulu.me	N8
Jäsenyrityksiä	174	60	121	30	35
Jäsenien liikevaihtojen keskiarvo (tuhatta euroa)	8040	1957	10365	353	629
Jäsenien liikevaihtojen mediaani (tuhatta euroa)	369	147	655	208	138
Jäsenyritysten henkilöstömäärien keskiarvo (henkilöä)	107	16	141	6	8
Jäsenien henkilöstömäärien mediaani (henkilöä)	7	5	7	6	6
Jäsenyritysten perustamisvuosien keskiarvo	2011	2013	2010	2012	2014
Jäsenyritysten perustamisvuosien mediaani	2015	2016	2014	2015	2017

Education Finland poikkesi selvästi muista yhteysorganisaatioista siten, että sen jäsenmäärä, jäsenien liikevaihto ja henkilöstömäärä olivat muita suurempia. Education Finlandin jäseniin lukeutui suurin osa suomalaisista

korkeakouluista, jotka myyvät lähinnä tutkintoja ja pätevyyyksiä. Nämä korkeakoulut eivät olleet osallisena missään muussa koulutusliiketoiminnan yhteysorganisaatioissa. Education Finlandin jäsenenä oli esimerkiksi 17

ammattikorkeakoulua, joiden henkilöstömäärät ovat useita satoja henkilöitä ja vuoden 2021 liikevaihdot kymmeniä miljoonia.

Ylipäätään Education Finland oli ainut yhteysorganisaatio, jonka jäsenyrityksillä on yli kymmenen miljoonan euron vuosiliikevaihtoja (ks. Taulukko 1). Tämä ylittää Tilastokeskuksen (2022a) pienen yrityksen määritelmän. Ainoa poikkeus oli vuonna 2021 yli 80 miljoonan euron liikevaihdon tehnyt Reaktor Innovations Oy, joka oli jäsenenä ainoastaan Edtech Finland -yhteysorganisaatioissa nostaten huomattavasti sen jäsenyritysten liikevaihtojen keskiarvoa. Edtech Finlandin, Koulu.me:n ja N8:n jäsenyritysten liikevaihtojen

mediaanit olivat 138 000–208 000 euron välillä, ja ne olivat reilusti pienempiä kuin Education Finlandin jäsenyritysten liikevaihtojen 655 000 euron mediaani (ks. Taulukko 1). Education Finlandiin verrattuna nämä kolme muuta yhteysorganisaatiota sisälsivät pienempiä oppimisteknologiaan kytkeytyviä yrityksiä. Yrityksen liikevaihto kuvasi sen kokoa mutta ei välttämättä pelkästään koulutusliiketoiminnan laajuutta, sillä osalla yrityksistä oli myös muuta toimintaa.

Kuvio 2 esittää yhteysorganisaatiot ja sen, missä määrin jäsenyritykset ovat hakeutuneet yhden tai useamman yhteysorganisaation jäseniksi. Kuvion 2 reunoilla olevat yritykset



KUVIO 2. Yritysten ja oppilaitosten jäsenyydet koulutusliiketoiminnan yhteysorganisaatioissa

kuuluvat vain yhteen yhteysorganisaatioon, ja sen keskellä olevat yritykset kuuluvat useampaan tai kaikkiin yhteysorganisaatioihin. Yhteysorganisaatiot on merkitty valkoisilla neliöillä. Mustalla ympyrällä on merkitty Tilastokeskuksen (2022b) oppilaitosrekisteriin kuuluvat oppilaitokset ja yritykset valkoisella ympyrällä. Yrityksistä kolme neljäsosaa (133 yritystä, 76 %) oli jäsenenä vain yhdessä

yhteysorganisaatioissa. Education Finlandin jäseneksi oli hakeutunut useita organisaatioita, jotka eivät olleet hakeutuneet muihin yhteysorganisaatioihin (ks. Kuvio 2). Näiden 88 jäsenen joukossa oli vakiintuneita koulutustoimijoita, kuten Sanoma Pro Oy ja edellä mainitut korkeakoulut. Education Finland oletta- vasti toteutti tiiviisti koulutusviennin virallisia valtion asettamia koulutuspoliittisia tavoittei-

ta (esim. OPH 2020), koska se toimii Opetushallituksen koordinoimana ja perustettiin vastaamaan Suomen koulutusviennin strategiaan (OKM 2010, 11–16).

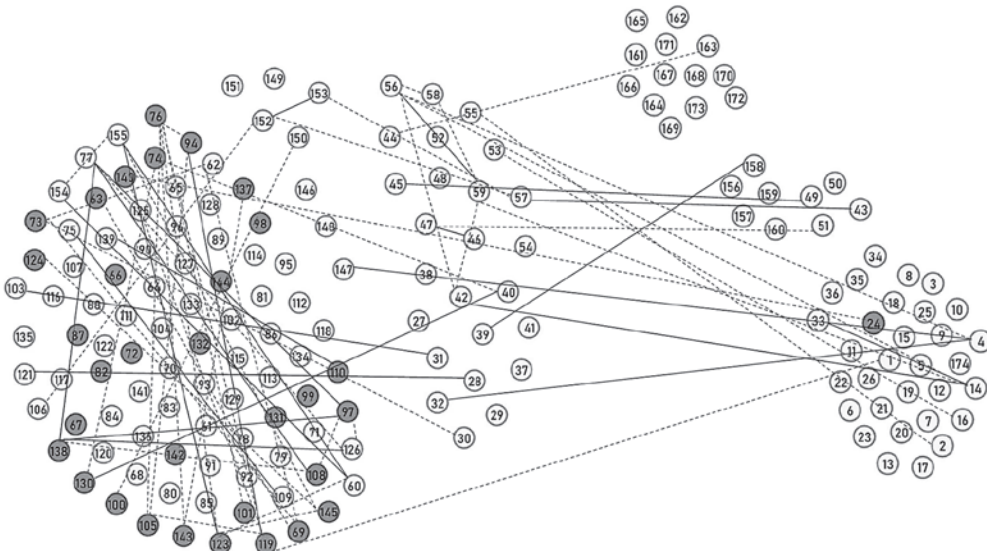
Useampaan kuin yhteen yhteysorganisaatioon kuului lähes joka neljäs (24 %) yritys: 18 yritystä kuuluu kahteen, 15 kolmeen ja kahdeksan yritystä kaikkiin neljään yhteysorganisaatioon. Kolmeen tai neljään yhteysorganisaatioon hakeutuneet yritykset olivat useimmiten kooltaan pienempiä kuin ne, jotka olivat liittyneet vain yhteen yhteysorganisaatioon. Useampaan yhteysorganisaatioon kuuluneilla yrityksillä oli verkostoasemansa kautta lyhyt etäisyys valtaosaan muista yrityksistä. Useisiin yhteysorganisaatioihin liittyminen näytti olevan yrityksen keino hankkia verkostosta resursseja oman toimintansa kasvattamiseen. Education Finlandin kaikista jäsenistä neljäsosa (26 %) oli Tilastokeskuksen (2022b) oppilaitosrekisteriin merkittyjä oppilaitoksia, kun taas vain yksi edellä mainitun rekisterin oppilaitos, Rastor College, kuului toiseen yhteysorganisaatioon, Edtech Finlandiin (ks. Kuvio 2, mustat ympyrät).

Jäsenyritysten hallitustoimijoiden päällekkäisjäsenyydet

Suora yhteys jäsenyritysten välillä: Yhteinen hallitusjäsen

Neljän koulutusliiketoimialan yhteysorganisaation jäsenyrityksissä (N=174) oli yhteen 739 hallituksen jäsentä tai toimitusjohtajaa. Aineistomme 24 hallitusjäsenellä oli hallituspaikka useammassa kuin yhdessä jäsenyrityksen hallituksessa. Yhdellä henkilöllä oli hallituspaikka kolmessa jäsenyrityksessä sekä 23 henkilöllä kahdessa jäsenyrityksessä, ja 715 henkilöä toimi vain yhden jäsenyrityksen hallituksessa.

Jäsenyritysten välille muodostui 24 suoraa yhteyttä (ks. Kuvio 1), joiden kautta 40 jäsenyritystä yhdistyi toisiinsa (ks. Kuvio 3). Kuviossa 3 suorat yhteydet on kuvattu yhtenäisillä viivoilla ja epäsuorat yhteydet katkoviivoilla. Valkoisella ympyrällä on merkitty yritykset ja mustalla ympyrällä Tilastokeskuksen (2022b) oppilaitosrekisteriin kuuluvat oppilaitokset. Kuvion 3 vasemmalla puolella näkyvät Education Finlandin jäsenyritykset. Oikeassa reu-



KUVIO 3. Jäsenyritysten hallitusten päällekkäisjäsenyydet neljässä yhteysorganisaatioissa (Edtech Finland, Education Finland, Koulume ja Nordic EdTech Forum)

nassa ovat muiden yhteysorganisaatioiden jäsenyritykset (ylimpänä Nordic EdTech Forum N8, keskellä Koulu.me ja alimpana Edtech Finland), ja keskellä näkyvät useampaan yhteysorganisaatioon kuuluvat yritykset. Numeroi-ta vastaavat yritykset on listattu artikkeliin liitteessä.

Joidenkin yritysten välillä oli useampi yhdistävä henkilö, ja yhdessä tapauksessa yksi henkilö yhdisti kolmea yritystä. Kaikki suorat yhteydet olivat yhteydessä johonkin Education Finlandin jäsenyrityksistä (ks. Kuvio 3). Yhteyksistä 11 oli pelkästään Education Finlandiin kuuluvien yritysten välillä, ja näistä kymmenen edusti korkeakouluja tai muita koulutuksen järjestäjiä. Kuuden yhteyden toinen yritysosaapuoli ei kuulu Education Finlandiin, mutta heidän hallitusjäsenensä kuitenkin toimii myös yrityksessä, joka kuuluu Education Finlandiin.

Tutkimuksemme kohteena olevan verkoston tiheys suorien päällekkäisjäsenyyksien avulla laskettuna oli 0,002, toisin sanoen erittäin harva. Verkoston tiheys ilmaisee, kuinka moni verkoston toimija on yhteydessä toisiinsa suhteessa verkoston suurimpaan mahdolliseen yhteyksien määrään. Dikotomisessa verkostossa tiheysluku 1 tarkoittaa täyttä verkostoa, jossa kaikki toimijat ovat suoraan yhteydessä toisiinsa. Tiheysluvun 0 saavassa verkostossa toimijat eivät ole ollenkaan toisiinsa yhteydessä. (Johanson, Mattila & Uusikylä 1995, 47–48.) Tutkimuksemme koulutusliiketoimintaverkosto ei näin ollen ollut mainittavasti verkottunut hallitusjäsenten suorilla päällekkäisjäsenyyksillä mitattuna.

Epäsuora yhteys jäsenyritysten välillä: Jäsenyritysten ulkopuolisen yrityksen kautta syntyvä päällekkäisjäsenyys

Kahden eri jäsenyrityksen hallitusjäsenten tai toimitusjohtajien toimiessa samassa aineiston ulkopuolisen yrityksen hallituksessa jäsenyritysten välille muodostui kuviossa 1 esitetty epäsuora yhteys (ks. Kuvion 3 katkoviivat). Koulutusliiketoimintaa edistävien yhteysorganisaatioiden jäsenyritysten hallitukseen

kuuluvilla henkilöillä tai toimitusjohtajilla oli jäsenyyksiä (1567 hallituspaikkaa) myös muissa yrityksissä, kuten kiinteistöosaakeyhtiöissä, mediayrityksissä, matkailualan yrityksissä, ohjelmistoyrityksissä ja sijoitusosaakeyhtiöissä. Näiden niin kutsuttujen ulkopuolisten yritysten joukossa oli lisäksi koulutusalaan kytkeytyviä yrityksiä, jotka eivät olleet jäsenenä aineiston yhteysorganisaatioissa. Aineiston hallitusjäsenien joukossa oli useita henkilöitä, joilla ei ollut lainkaan jäsenyritysaineiston ulkopuolisia hallituspaikkoja ja henkilöitä, joilla oli hallituspaikka yhdessä tai muutamassa ulkopuolisessa yrityksessä. Mukana oli niin ikään joitain henkilöitä, joilla oli hallitusjäsenyyksiä useissa, jopa kymmenissä, ulkopuolisissa yrityksissä eri aloilta.

Osa näistä yrityksistä ei yhdistänyt kahta jäsenyritystä, vaan yhden jäsenyrityksen hallitusjäsenistä kaksi tai useampi toimivat myös ulkopuolisen yrityksen hallituksessa. Esimerkiksi Kustannusosaakeyhtiö Otavan kolme hallitusjäsentä toimivat hallitusjäseninä kiinteistöosaakeyhtiössä, jonka tiloissa Kustannusosaakeyhtiö Otava toimii. Jäsenyritysten ulkopuolisista muiden yritysten toimialoista voidaan päätellä, minkälaisia sidoksia ne jäsenyritysten välille luovat. Toimiala voi liittyä kiinteistöjen hallintaan, jolloin jäsenyrityksillä on mahdollisesti yhteisiä toimitiloja tai ne toimivat ainakin samalla maantieteellisellä alueella. Ohjelmistojen valmistuksessa toimivan yrityksen yhdistäessä kahta jäsenyritystä saattaa jäsenyrityksille välittyä ohjelmistoliiketoimintaan kytkeytyvää osaamista ja verkostoja. Suurin osa jäsenyritysten ulkopuolisista yrityksistä esiintyi aineistossa vain kerran (esimerkiksi hallitusjäsenen oman asunnon asunto-osaakeyhtiö). Useammin kuin kerran aineistossa esiintyviä ulkopuolisia yrityksiä oli 147.

Osa epäsuorista yhteyksistä muodostui jo suorissa yhteyksissä olevien yritysten välille. Usia yhteyksiä, joissa kahden eri jäsenyrityksen hallitusjäsenet toimivat yhdessä jäsenyrityksen ulkopuolisen yrityksen hallituksessa, muodostui 44. Näissä oli mukana 50 eri jäsenyritystä, joista vain kahdeksan ei kuulunut

Education Finlandiin, kun taas 27 yritystä oli jäsenenä vain Education Finlandissa (ks. Kuvio 3). Vain yksi epäsuorista yhteyksistä ei sisältänyt Education Finlandin jäsenyritystä. Kaikki muut 43 yhteyttä sisälsivät vähintään yhden Education Finlandin jäsenyrityksen.

Toisin sanoen niin suorat kuin epäsuoratkin yhteydet jäsenyritysten välillä olivat pitkälti kerääntyneet Education Finlandin jäsenyritysten välille. Jäsenyritysten välille muodostui kaiken kaikkiaan 68 yhteyttä sekä suorat että epäsuorat yhteydet huomioiden. Näiden yhteyksien myötä syntyvän verkoston tiheys oli 0,005. Verkosto oli siis tiheämpi kuin pelkkien suorien yhteyksien kautta syntyvä verkosto mutta edelleen varsin harva.

Yhteenvedo ja pohdinta

Olemme kuvanneet ja analysoineet tutkimuksemme suomalaista koulutusliiketoimintaverkosta ja sen ryhmittymiä tarkastelemalla verkostoa analyysin avulla koulutusliiketoimintaan kytkeytyvien yritysten jäsenyyksiä neljässä eri yhteysorganisaatiossa sekä näiden yritysten hallitusten päällekkäisjäsenyyksiä. Koulutusyritykset kasvattavat yritystoiminnassa tarvittavaa sosiaalista pääomaa, kun ne liittyvät koulutusliiketoimintaa tukeviin yhteysorganisaatioihin ja nimeävät hallituksiinsa henkilöitä, joilla on useita resursseja muistakin yrityksistä (Smith & Sarabi 2021; Wang ym. 2021).

Tarkastelemamme koulutusliiketoiminnan yhteysorganisaatiot oli perustettu vuosina 2015–2020 ilmentäen viime vuosina kasvannutta kiinnostusta koulutuksen liiketoimintalaan ja tarvetta sen verkostoitumiseen. Yhteysorganisaatioiden jäsenyritykset edustivat erilaisia koulutusliiketoimijoita, kuten korkeakouluja, ammattioppilaitoksia ja muita koulutuksen järjestäjiä, oppimisteknologiayrityksiä, koulutusvientiin erikoistuneita yrityksiä, valmennuskurssiyrityksiä sekä erilaisia konsultointi- ja ohjelmistoyrityksiä.

Koulutusliiketoimintaa tukevien ja edistävien yhteysorganisaatioiden 174 jäsenyrityksen muodostama koulutusliiketoimintaverkos-

to näytti jakautuvan kolmeen osaan: 1. Pelkästään Education Finlandin jäseneksi liittyneisiin, liikevaihdoltaan ja henkilömäärältään aineiston suurimpiin yrityksiin, joihin lukeutui korkeakouluja ja muita koulutuksen järjestäjiä sekä kustantamot Sanoma Pro Oy ja Otava Kustannusosakeyhtiö. 2. Pääosin pieniin, oppimisteknologiaan kytkeytyviin yrityksiin, jotka olivat liittyneet kolmeen tai neljään yhteysorganisaatioon. 3. Vaihtelevan kokosiin yrityksiin, jotka ovat liittyneet vain yhteen tai kahteen yhteysorganisaatioon vähintään toisen ollessa Education Finland tai Edtech Finland.

Hallitusten päällekkäisjäsenyyksien muodostamat yhteydet jäsenyritysten välille mukailivat edellä esitettyä jaottelua: yhteydet muodostuivat pitkälti Education Finlandin jäsenen välille. Sekä suorat että epäsuorat yhteydet olivat pitkälti kerääntyneet Education Finlandiin kuuluvien yritysten välille, eli hallitusten päällekkäisjäsenyyksin verkostoituneimmat koulutusliiketoimijat olivat osallisena valtion vetämässä koulutusviennin edistämisessä. Hallitusten päällekkäisjäsenyyksiä oli kuitenkin tässä koulutusliiketoimintaverkostossa suhteellisen vähän. Tutkimuksemme koulutuksen liiketoimintaa edistävässä yhteysorganisaatioiden jäsenyrityksissä toimineista yli 700 hallitusjäsenestä ainoastaan yhdellä oli hallituspaikka kolmessa jäsenyrityksessä ja 23 hallitusjäsenellä kahdessa jäsenyrityksessä.

Education Finlandin jäsenyritykset olivat kokonsa ja liikevaihtonsa puolesta suurempia kuin muiden yhteysorganisaatioiden jäsenyritykset, joten niillä saattoi olla enemmän aikaa ja resursseja luoda suhteita muihin toimijoihin kuin nuorilla ja pienillä yrityksillä. Tutkimuksemme aineiston perusteella on tosin vaikeaa arvioida, missä määrin Education Finlandin jäsenyritysten hallitusten päällekkäisjäsenyydet olivat osa niiden vientitoimintastrategiaa koulutuksen tuotteistamisessa ja missä määrin päällekkäisjäsenyyksien kautta jaetusta informaatiosta syntyi yhteisiä strategioita, kuten koulutusvienti (Mizruchi 1996).

Muissa yhteysorganisaatioissa oli Education Finlandiin verrattuna nuorempia ja pie-

nempää yrityksiä, jotka eivät olleet yhtä linkittyneitä toisiinsa hallitusten päällekkäisjäsenyyksin. On mahdollista, että nuoret teknologiayritykset verkottuvat ja hankkivat sosiaalista pääomaa toisella tavalla kuin muiden yritysten hallituksissa. Peliteollisuuden päällekkäisjäsenyyksien verkostoa tarkastelevassa tutkimuksessa (Suominen ym. 2016) on tehty samansuuntaisia havaintoja: kasvavalla, nuoria startup-yrityksiä sisältävällä sektorilla on yleisesti harvemmat hallitusten päällekkäisjäsenyyksin tarkastellut verkostot. Nuorten yritysten verkostoitumisesta näyttääkin korostuvan kuuluminen yhteysorganisaatioihin; useampaan yhteysorganisaatioon hakeutuneet yritykset olivat tyypillisemmin pienempiä, oppimisteknologiaan kytkeytyviä yrityksiä kuin vain yhteen yhteysorganisaatioon hakeutuneet. Näillä yrityksillä oli kuitenkin täytynyt olla vaikiintuneempaa toimintaa päästessään monen yhteysorganisaation jäseneksi, mikä oli vaatinut esimerkiksi liikevaihtoon perustuvan jäsenmaksun maksamista.

Tutkimuksemme perusteella voimme olettaa, että pieni mutta yhteysorganisaatio- ja päällekkäisjäsenyyksien suhteen keskeinen joukko koulutusalan yrityksiä kerryttää sosiaalista pääomaansa, koska niillä on pääsy näissä verkostoissa kulkevaan informaatioon (Mizruchi 1996). Mitä lyhyempi etäisyys näillä keskeisillä yrityksillä on verkoston muihin yrityksiin, sitä nopeammin ne saavat uutta ja tarkkaa tietoa (Horton ym. 2012). Nopea pääsy liiketoiminnan kannalta merkittävään tietoon voi antaa yrityksille kilpailullisen etulyöntiaseman koulutusmarkkinoilla (Burt 1992).

Opetushallituksen koordinoima Education Finland näyttäytyi isoimpana toimijana, jonka jäsenyritykset ovat muihin yhteysorganisaatioihin verrattuna enemmän verkostoituneita myös muihin yrityksiin hallitusyhteyksin. Valtio vaikuttaa siis ensimmäisen koulutusvientiä koskevan periaatepäätöksensä ja strategiansa (OKM 2010) mukaisesti panostaneen koulutusvientiin perustamalla Education Finlandin ja kannustamalla toimijoita yritys yhteistyöhön. Education Finland näyt-

täytyi tässä tutkimuksessa reilut kymmenen vuotta perustamisensa jälkeen koulutusvientiä tukevana klusterina, jonka jäsenillä oli strategiassa peräänkuulutettua verkostotoimintaa (OKM 2010). Yritysten motiivi hakea jäseneksi juuri Education Finlandiin, eikä niinkään muihin yhteysorganisaatioihin, liittyi luultavammin sen tarjoamiin julkisen sektorin resursseihin. Education Finlandin jäsenet olivat lisäksi yhteysorganisaation kautta yhteydessä Opetushallitukseen ja oletettavasti laajemmin valtion toimijoihin kytkeytyvään viedin edistämiseen (Seppänen, Rinne, Kauko & Kosunen 2019) ja myös Opetushallitus Education Finlandin kautta yhteydessä sen jäsenyrityksiin. Linkittyminen suomalaisiin korkeakouluihin ja Sanoma Pron kaltaisiin isoihin yhtiöihin lisäsi Opetushallituksen sosiaalista pääomaa ja mahdollisuutta koulutusliiketoimintaan kytkeytyvän informaation saamiseen (Burt 1992; Mizruchi 1996; Nicholson ym. 2004). Julkinen sektori on luonut koulutusliiketoiminnalle ja erityisesti koulutusviennille suotuisia rakenteita, joissa sekä yksityinen että julkinen sektori toimivat yhdessä.

Suomen koulutusliiketoimintaverkoston aineistonkeruuhetken pysäytyskuva kertoo 2010-luvulla lisääntyneestä verkottuneesta koulutusliiketoiminnasta. Se sisältää sekä julkisia että yksityisiä toimijoita, jotka tavoittelevat yhdessä kansainvälistä koulutusvientiä. Tarkastelemassamme koulutusliiketoimintaverkostossa on viitteitä pehmeästä yksityistämisestä (Cone & Brøgger 2020), jossa julkinen sektori mahdollistaa yksityisten toimijoiden pääsyn osaksi julkisen koulutusjärjestelmän prosesseja. Tämä ei siis ole julkisen koulutusjärjestelmän muuntumisesta yksityiseksi järjestelmäksi, vaan kyse on mekanismeista, jotka mahdollistavat yksityisen toiminnan julkisen järjestelmän sisällä. Jatkossa olisi kiinnostavaa tutkia, miten verkostot kehittyvät ja muuttavatko ne Suomen julkista koulutusjärjestelmää esimerkiksi vaikuttamalla pedagogisiin sisältöihin.

Analysoimalla verkostoa samoin menetelmän toisena ajankohtana voidaan tarkastella verkoston rakenteen mahdollista muutosta.

Tarkastelua voisi täydentää myös toisen tyyppisillä aineistoilla henkilöiden ja yritysten välisistä yhteyksistä. Omalla tutkimusasetelmallamme on rajoituksensa tässä suhteessa: millainen joukko jäi mahdollisesti tarkastelumme ulkopuolelle? Tällä hetkellä ei ole olemassa kattavaa listausta Suomessa toimivista koulutusliiketoimijoista. Listan luomista hankaloittaa se, että on olemassa yrityksiä, jotka eivät nimeä toimialakseen koulutusta, vaikka toimivatkin sen parissa (esim. konsultti- ja ohjelmistoyrityksiä). Neljää eri yhteysorganisaatiota tarkastelemalla tavoitteemme oli kuitenkin saada aineistoon erityyppisiä toimijoita. Oletettavasti yritys hakeutuu sellaiseen yhteysorganisaatioon, joka tukee yrityksen pyrkimyksiä, ja yhteysorganisaatioiden eriävät piirteet uskoaksemme monipuolistavat aineistoamme. Yhteysorganisaatioihin pääseminen vaatii yritykseltä kuitenkin resursseja esimerkiksi jäsenmaksujen tai vaadittavan referenssin muodossa, jolloin yrityksillä täytyy olla vakiintunutta toimintaa. Näin ollen aineistomme ulkopuolelle jäivät mahdollisesti passiiviset tai vasta-aloittavat yritykset sekä sellaiset koulutusliiketoiminnan parissa toimivat yritykset, jotka eivät itse katsoneet kuuluvansa määrittelemäämme ekosysteemiin. Tutkimuksemme aineisto sisälsi kuitenkin monipuolisen joukon toimijoita pienistä oppimisteknologiayrityksistä isoihin korkeakouluihin ja laajasti koulutuksen parissa toimiviin yrityksiin, kuten valmennuskursseyrityksiin ja kustantamoihin.

Tarkastelemassamme koulutusliiketoimintaverkostossa oli mukana moninainen joukko koulutusvientiä harjoittavia yrityksiä, jotka eivät lukeutuneet perinteiseen korkeakouluveitoisen koulutusviennin määritelmään. Koulutusviennin määritelmä kaipaisikin päivytystä ja laajennusta vastaamaan nykypäivän koulutusvienniksi nimitetyn liiketoiminnan moninaisia muotoja. Esimerkiksi Opetushallituksen (2022, 8) määrittelynojaa Maailman kauppajärjestön GATS-palveluvientisopimukseen (WTO 2013) ja jakaa koulutusviennin palveluvientiin sekä tavaravientiin. Tämä luokittelu ei kuitenkaan kuvaa osuvasti sellaista alusta-

tyyppistä, jopa kansallisvaltioista riippumatonta globaalia koulutus(tuote)vientiä, jota Edtech Finland, Koulu.me ja Nordic EdTech Forum edustavat. Lisää tutkimusta tarvitaan sen arvioimiseksi, miten yritykset ja yksilöt verkostoituvat luodakseen kansainväliseen myyntiin perustuvaa koulutusliiketoimintaa, mitä hyötyjä ne tästä saavat ja mitä vaikutuksia koulutusliiketoimintaan erikoistuneilla verkostoilla on julkiseen koulutukseen Suomen kaltaisessa pienessä maassa.

Viitteet

- Edtech Finland (2022a) kertoo olevansa oppimisteknologia-alan yhdistys, Education Finland (2022) nimeää olevansa koulutusviennin ohjelma, Koulu.me -sivusto puolestaan kuvaa itseään hankkeena, innovaatioprojektina ja portaalina, joka kokoaa ”oppimistratkaisuja” etäopetuksen tueksi (Spinverse 2020), ja Nordic EdTech Forum N8 (2022) sanoittaa kokoavansa yhteen foorumiin koulutusalan ”innovaatioyrityksiä” ja ”evangelistoja” kahdeksasta Pohjois-Euroopan maasta: Islannista, Tanskasta, Norjasta, Ruotsista, Suomesta, Virosta, Latviasta ja Liettuasta.
- Aineistoa ei kerätty niistä toimijoista, joista ei ollut saatavilla ajankohtaisia tai saavutettavia tietoja (esim. kaupparekisterissä yrityksen toiminta lakannut tai nettisivudomain myynnissä). Lisäksi jäsenistä karsittiin Education Finlandin jäsenet Airport College International ja Lektor Consulting Finland, jotka kouluttavat ilmailuyhtiöiden ja lentokenttien henkilöstöä sekä lennonjohtoa.
- Liikevaihtotiedot olivat saatavilla 149 jäsenyrityksen osalta (asiakastieto.fi). Näistä 141 yrityksen tiedot olivat vuodelta 2021, viiden yrityksen tiedot vuodelta 2020, yhden yrityksen tiedot vuodelta 2018, yhden vuodelta 2019 ja yhden vuodelta 2022. Suurimpana ryhmänä liikevaihtotarkastelun ulkopuolelle jäivät yliopistot, joiden tiedot eivät olleet saatavilla.
- Henkilöstömäärä oli saatavilla 135 yrityksen osalta.
- Tilastokeskuksen (2022a) mukaan pieni yritys määritellään yritykseksi, ”jonka palveluksessa on vähemmän kuin 50 työntekijää ja jonka joko vuosiliikevaihto on enintään 10 miljoonaa euroa tai taseen loppusumma on enintään 10 miljoonaa euroa”.

Lähteet

- Asiakastieto.fi 2022. Suomen asiakastieto. <https://www.asiakastieto.fi/web/fi/etusivu.html>. (Luettu 10.11.2022.)
- Bourdieu, P. 1986. The forms of capital. Käänt. R. Nice. Teoksessa J. G. Richardson (toim.) Handbook of theory and research for the sociology of education. New York,

- NY: Greenwood Press, 241–258. Alkuperäisjulkaisu 1983.
- Burt, R. S. 1992. Structural holes. The social structure of competition. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Candido, H. H. D., Seppänen, P. & Thrupp, M. 2023. Business as the new doxa in education? An analysis of edu-business events in Finland. *European Educational Research Journal*. <https://doi.org/10.1177/14749041221140169>
- Coleman, J. S. 1988. Social capital in creation of human capital. *American Journal of Sociology* 94, 95–120.
- Cone, L. & Brøgger, K. 2020. Soft privatisation: Mapping an emerging field of European education governance. *Globalisation, Societies and Education* 18 (4), 374–390.
- Edtech Finland. 2022a. Tule Edtech Finlandin jäseneksi! <https://edtechfinland.com/fi/jaseneksi/>. (Luettu 23.11.2022.)
- Edtech Finland. 2022b. What is Edtech Finland? <https://edtechfinland.com/>. (Luettu 23.11.2022.)
- Education Finland. 2022. Education Finland – koulutusviennin ohjelma. <https://www.educationfinland.fi/education-finland-koulutusviennin-ohjelma>. (Luettu 23.11.2022.)
- Eriksson, K. (toim.) 2015. Verkostot yhteiskuntatutkimuksessa. Helsinki: Gaudeamus.
- Ferris, S. P., Jagannathan, M. & Pritchard, A. C. 2003. Too busy to mind the business? Monitoring by directors with multiple board appointments. *The Journal of Finance* 58 (3), 1087–1111.
- Finder.fi. 2022. Fonecta Finder. www.finder.fi. (Luettu 10.11.2022.)
- HolonIQ. 2022. Education in 2030. The \$10 trillion dollar question. Five scenarios for the future of learning and talent. <https://www.holoniq.com/2030>. (Luettu 22.11.2022.)
- Horton, J., Millo, Y. & Serafeim, G. 2012. Resources or power? Implications of social networks on compensation and firm performance. *Journal of Business Finance & Accounting* 39 (3–4), 399–426.
- 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.
- Johanson, J.-E., Mattila, M. & Uusikylä, P. 1995. Johdatus verkostotutkimukseen. Menetelmäraportteja ja käsikirjoja 3/1995. Helsinki: Kuluttajatutkimuskeskus.
- Johanson, J.-E. & Uusikylä, P. 1998. Sosiaalinen pääoma verkostoissa. *Sociologia* 35 (1), 17–27.
- 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.
- Kiesi, I. 2023. Co-operation of edu-business and public schooling: Is the governance of education in Finland shifting from the public sector to networks? Teoksessa M. Thrupp, P. Seppänen, J. Kauko & S. Kosunen (toim.) Finland's famous education system – unvarnished insights into Finnish schooling. Singapore: Springer, 155–172.
- Kosunen, S., Inkinen, A., Haltia, N. & Jokila, S. 2022. Tarjonta ja kysyntä valmennuskurssimarkkinoilla opiskelijavalintauudistuksen aikana. *Kasvatus* 53 (1), 63–78. <https://doi.org/10.33348/kvt.113945>
- Lempinen, S. & Seppänen, P. 2021. Valtio koulutuksen kaupallisissa organisaatioissa. Teoksessa J. Varjo, J. Kauko & H. Silvennoinen (toim.) *Koulutuksen politiikat. Kasvatustieteologian vuosikirja 3*. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura, 73–110.
- Lin, N. 2001. Social capital: A theory of social structure and action. *Structural analysis in the social sciences* 19. Cambridge: Cambridge University Press.
- 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. <https://doi.org/10.1146/annurev.soc.22.1.271>
- Nicholson, G. J., Alexander, M. & Kiel, G. C. 2004. Defining the social capital of the board of directors: An exploratory study. *Journal of Management & Organization* 10 (1), 54–72. <https://doi.org/10.5172/jmo.2004.10.1.54>
- Nordic EdTech Forum. 2022. N8 Nordic EdTech Forum. <https://www.nordicedtechforum.org/#about-N8>, (Luettu 22.11.2022.)
- OKM. 2010. Kiinnostuksesta kysynnäksi ja tuotteiksi – Suomen koulutusviennin strategiset linjaukset. Valtioneuvoston periaatepäätös. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2010:11.
- OKM. 2012. Koulutus ja tutkimus vuosina 2011–2016: Kehittämissuunnitelma. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2012:1. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-094-0>
- OPH. 2020. Koulutusviennin tiekartta 2020–2023. Raportit ja selvitykset 2020:8.
- OPH. 2022. Selvitys suomalaisen koulutusviennin taloudellisesta arvosta. Raportit ja selvitykset 2022:5.
- Pihlaja, P. & Laiho, A. 2021. Kustannustehokkuutta, valinnanvapautta ja ohjauksen haasteita – varhaiskasvatuksen yksityistäminen kuntatoimijoiden puheessa. Teoksessa J. Varjo, J. Kauko & H. Silvennoinen (toim.) *Koulutuksen politiikat. Kasvatustieteologian vuosikirja 3*. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura, 143–176.
- Ruuskanen, P. 2001. Sosiaalinen pääoma – käsitteet, suuntauksukset ja mekanismit. Helsinki: Valtion taloudellinen tutkimuskeskus VATT. <https://urn.fi/URN:NBN:fi-fe2018042619012>
- Ruutiainen, V., Alasuutari, M. & Karila, K. 2018. Markkinoituvat varhaiskasvatuspalvelut. *Yhteiskuntapolitiikka* 83 (4), 441–447. <https://urn.fi/URN:NBN:fi-fe2018092036143>
- 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.
- Seierstad, C. & Opsahl, T. 2011. For the few not the many? The effects of affirmative action on presence, promi-

- nence, and social capital of women directors in Norway. *Scandinavian Journal of Management* 27 (1), 44–54.
- 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., 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: Analyses in comparative policy studies*. New York, NY: Bloomsbury, 137–159.
- Smith, M. & Sarabi, Y. 2021. "What do interlocks do" revisited – a bibliometric analysis. *Management Research Review* 44 (4), 642–659.
- Spinverse. 2020. Suomalaiset oppimisteknologian pioneerit tarjoavat ratkaisujaan etäopiskeluun ilmaiseksi koronan aikana. <https://news.spinverse.com/suomalaiset-oppimisteknologian-pioneerit-tarjoavat-ratkaisujaan-et%C3%A4opiskeluun-ilmaiseksi-koronan-aikana>. (Luettu 22.11.2022.)
- 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>
- Tilastokeskus. 2022a. Pienet ja keskiuuret yritykset. https://www.stat.fi/meta/kas/pienet_ja_keski.html. (Luettu 22.11.2022.)
- Tilastokeskus. 2022b. Oppilaitosrekisteri. <https://www.stat.fi/tup/oppilaitosrekisteri/index.html>. (Luettu 24.7.2023.)
- Verger, A., Steiner-Khamsi, G. & Lubienski, C. 2017. The emerging global education industry: Analysing market-making in education through market sociology. *Globalisation, Societies and Education* 15 (3), 325–340. <https://doi.org/10.1080/14767724.2017.1330141>
- VN. 2021. Valtioneuvoston koulutuspoliittinen selonteko. Valtioneuvoston julkaisu 2021:24. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-383-622-8>
- Wang, W.-K., Lu, W.-M., Kweh, Q. L., Nourani, M. & Hong, R.-S. 2021. Interlocking directorates and dynamic corporate performance: The roles of centrality, structural holes and number of connections in social networks. *Review of Managerial Science* 15 (2), 437–457.
- Williams, P. 2013. We are all boundary spanners now? *International Journal of Public Sector Management* 26 (1), 17–32.
- WTO. 2013. The general agreement on trade in services. https://www.wto.org/english/tratop_e/serv_e/gsintr_e.pdf. (Luettu 25.11.2022.)
- Zaheer, A. & Bell, G. G. 2005. Benefiting from network position: Firm capabilities, structural holes, and performance. *Strategic Management Journal* 26 (9), 809–825.

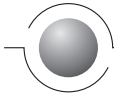
Saapunut toimitukseen: 30.11.2022
Hyväksytty julkaistavaksi: 19.9.2023

LIITE. Koulutusliiketoiminnan yhteysorganisaatioiden jäsenyritykset ja -oppilaitokset

1. Happia Oy
2. Lingvajoy Kielikerhot Oy
3. Nolventure Oy (Oppiplay)
4. Reaktor Innovations Oy
5. Innoduel/Haituva Innovatios Oy
6. Beiz Oy (Lola Panda)
7. TCD Consulting and Research Oy
8. Oy Frank Students Ab
9. Valmennustiimi Eximia Oy
10. Koodikaverit Oy
11. Opopiste Oy (Opopassi)
12. Visuon/Visumo Oy
13. MAFY OY
14. Fuzu Oy
15. YH Training Oy
88. Council for Creative Education - CCE Finland Oy
89. VIOPE Education Oy
90. Johtajuustaito.fi Oy Mattila
91. OSAO EDU Oy
92. Skilloon/Not a bad idea Oy
93. Cesim Oy
94. Tampere University/Tampereen korkeakoulusäätiö sr
95. Lumo Education Oy
96. University of Helsinki Centre for Continuing Education HY+ Oy
97. Jyväskylän amk Oy
98. Seinäjoen amk Oy
99. SEDU Education Oy
100. Hämeen amk Oy
101. Turun amk Oy
102. Nature and Environmental Education Institute of Finland/Aida Educare Oy

16. Leadoo Marketing Technologies Oy
17. ILT oppiminen Oy
18. Upiopi/Education House Finland Oy
19. Alfons Education Oy
20. Annie Advisor Oy
21. Corrsy Oy
22. Desku/Opentunti Oy
23. Loru games Oy
24. Rastor-instituutti ry
25. Silta Education Oy
26. Sumo Apps Oy
27. SkillGrower Oy
28. Realgame/Magisys Oy
29. Tuudo Oy
30. Helsinki International Schools Group Oyj
31. LessonApp Oy
32. Minna Learning Oy
33. Promentor Solutions Oy
34. Language Clubhouse Oy
35. 10Monkeys.com Ltd Oy
36. Typing Master Finland Oy
37. elias/Uteliass Technologies Oy
38. funzi/Funzilife Oy
39. TinyApp/Helsinki International Oy
40. 3DBear Oy
41. Reactored/Rouhia Oy
42. Moomin language school/Playvation Oy
43. Polkuni Oy
44. New Nordic School Oy
45. Education Alliance Finland/Kokoa Agency Oy
46. Claned Group Oy Ab
47. Grapho Game/Grapho Group Oy
48. MOOV Kids Oy/Jungle Kids Fitness
49. Mightifier/The Mighty United Oy
50. mehackit Oy
51. freed.com/EduHub Oy
52. Eduten Oy
53. Four Ferries Oy (eMathStudio)
103. Learning Scoop
104. STEM School Finland Oy
105. Oulun amk Oy
106. Tiimiakatemia Global Oy
107. Gymi/Oy gymicom Ab
108. Gradia-koulutuspalvelut Oy
109. Otava Kustannusosakeyhtiö
110. Lapin amk Oy
111. Opintiet Oy (by Education Finland)
112. VisitEDUfinn Oy
113. Workseed Oy
114. Global education services TAITAJA/EduKo koulutus- ja yrityspalvelut Oy
115. Mesensei Oy
116. Arkki International Oy
117. FinnoSchool Oy
118. Edusampo Oy
119. Tampereen amk Oy
120. Grape People Finland Oy
121. Oy Paths to Math Ltd
122. Wise Consulting Finland Oy
123. Vaasan amk
124. Business College Helsinki
125. Kommunikointikeskus Kipinä Oy
126. Liikuttavaa Oy/MOVEDUCA
127. FinnOppi Oy
128. Sanoma Pro Oy
129. FCG Finnish Consulting Group Oy
130. Kajaanin amk Oy
131. Karelia amk Oy
132. Varala Sports Institute/Varalan Palvelut Oy
133. ELE Finland Oy
134. BioAcademy Finland Oy
135. Edukaskills Oy
136. Finhow Education Oy
137. Kisakallio Sports Institute/ Kisakalliosäätiö sr
138. Luovi Vocational College
139. Northern Skills Finland Education Oy
140. Tampereen Aikuiskoulutussäätiö

54. Code School Finland/Suomen Koodikoulu Oy
55. Qridi Oy
56. School Day Helsinki Oy
57. Seppo.io/Lentävä liitutaulu Oy
58. Kindiedays/Century Moose Oy
59. Kide Science Oy
60. Finland International Education Oy
61. Finlandway international preschools (WellEdu Fennica)
62. EduExcellence Oy
63. Omnia Education Partnerships Oy
64. Finnish Global Education Solutions Oy
65. Opinsys Oy
66. Lab-amk Oy
67. Savonia-amk Oy
68. Yesecco Oy
69. Careeria Oy
70. Positive Learning Oy
71. Star Lessons/House of Leading and Learning Oy
72. Sataedu Oy
73. Mercuria kauppaoppilaitos Oy
74. Centria University of Applied Sciences
75. Cloubi Oy
76. NOVA University of Applied Sciences
77. EduCluster Finland Oy
78. INTO School Oy
79. Lahdelma & Mahlamäki Architects Oy
80. Ekami Consulting/Etelä-Kymenlaakson aikuiskoulutus Oy
81. ISKU-Yhtymä Oy
82. Satakunnan amk Oy
83. AOR Arkkitehdit Oy
84. North European Business Academy/Cimson Oy
85. ProDiags Oy
86. Aalto University Executive Education Oy
87. Diakonia-amk Oy
141. Tutor E Institute/ KKNK Finland Oy
142. Itä-Suomen yliopisto
143. Oulun yliopisto
144. Turun yliopisto
145. Vaasan yliopisto
146. Thinglink Oy
147. Sanako Oy
148. Moilo Oy Ab (Moka Mera Lingua)
149. Educraftor Oy Ab
150. Soprano Oyj
151. Polar Partners Oy
152. Start North ry
153. Fun Academy Oy
154. Sumino Oy
155. Vaasan Yliopisto Executive Education Oy
156. EdVisto Oy
157. Vuolearning Oy
158. Lyfta Oy
159. Fun Chinese
160. Moneymaster/Talous ja Nuoret TAT ry
161. GRIB/Gribbing Oy
162. Marble Technologies Oy
163. Lightneer Oy
164. Virtual Diorama/Vreal oy
165. World of Insights Oy
166. e-Oppi Oy
167. Ilona IT Oy
168. Forum Virium Helsinki Oy
169. Memocate Oy
170. Alo Finland/Educate Finland Oy
171. Encourage/We Encourage Oy Ltd
172. The Time Repair Corporation Oy
173. Viliike Oy
174. Music Fairytales MFT Oy



LINDA MARIA LAAKSONEN – SUVI JOKILA

Lukion opintojen ohjaajien ja valmennuskurssitoimijoiden episteemiset kietoumat korkeakoulutukseen hakeutumisessa

Laaksonen, Linda Maria – Jokila, Suvi. 2023. LUKION OPINTOJEN OHJAAJIEN JA VALMENNUSKURSSITOIMIJOIDEN EPISTEMISET KIETOUMAT KORKEAKOULUTUKSEEN HAKEUTUMISESSA. *Kasvatus* 54 (5), 481–492.

Tarkastelemme tässä tutkimuksessa lukion opinto-ohjausta ja yksityisiä valmennuskurssitoimijoita ja kysymme, miten opinto-ohjauksen, yksityisten toimijoiden ja korkeakoulutukseen hakeutumiseen liittyvän tiedon kietoumat rakentuvat lukioiden arjessa. Analysoimme kolmessa suomalaisessa lukiossa vuosina 2019–2021 tuotettuja etnografisia tutkimusaineistoja. Abduktiivisen analyysin keskiössä olivat kohtaamiset, joissa opinto-ohjaajat toimivat yksityisten valmennuskurssitoimijoiden kanssa osana omaa ohjaustyötänsä. Kuvaamme näitä kietoumia neljän erilaisen tilanteen kautta: 1) yksityisen valmennuskurssitoimijoiden vierailut lukiolla, 2) opinto-ohjaajien omat vierailut erilaisissa yksityisen valmennuskurssitoimijoiden opinto-ohjaajille kohdennetuissa tapahtumissa, 3) yksityisten valmennuskurssitoimijoiden tarjoamat materiaalit ja 4) yksityiset valmennuskurssitoimijat osana ohjaustilanteita (puheessa). Näissä kohtaamisissa opinto-ohjaajat neuvottelivat korkeakoulutukseen hakeutumiseen liittyvästä tiedosta, joka rakentuu julkisen lukiokoulutuksen rajojen yli. Opinto-ohjauksen ja yksityisten valmennuskurssitoimijoiden suhteet muodostuivat moninaisissa yhteistyöverkostoissa. Yksityisiä ja julkisia toimijoita tarkasteltaessa tulisi siirtyä yksityinen-julkinen-jaottelusta tarkastelemaan tilanteita, joissa nämä toimijat tulevat yhteen ja neuvottelevat oman toiminnan ja korkeakoulutukseen hakeutumiseen liittyvän tiedon rajoista. Tutkimus tuottaa uutta tietoa yksityisten toimijoiden, heidän tuottaman tiedon ja opinto-ohjaajien välisiin suhteisiin.

Asiasanat: etnografia, kietouma, lukio, opinto-ohjaus, valmennuskurssi, yksityinen

Johdanto

Opinto-ohjauksella on pohjoismaisessa hyvinvointiyhteiskunnan kontekstissa keskeinen asema tukemassa koulutussiirtymää (Haug, Hooley, Kettunen & Thomsen 2020). Vuoden 2021 lukiouudistuksen yhteydessä opinto-ohjausta lisättiin tavoitteena sujuvoittaa siirtymää lukiossa korkeakoulutukseen (Opetushallitus 2019). Suomessa opinto-ohjauksen järjestämisestä ja rahoituksesta vastaa opetus- ja kulttuuriministeriö (Toni & Vuorinen 2020), mutta yksityisten toimijoiden on havaittu olevan toiminnallaan osa toisen asteen koulutusta ja ohjausta (esim. Kosunen, Inkinen, Haltia & Jokila 2022a; Kosunen, Niemi & Laaksonen 2022b). Erilaiset yksityiset ja kaupalliset toimijat ovat nykyään yhä näkyvämmän mukana koulua ja koulutusta koskevien palveluiden ja tuotteiden tarjoamisessa. Viimeaikaisessa tutkimuksessa huomio on kiinnittynyt yksityisten toimijoiden ja julkisen koulutusjärjestelmän suhteisiin sekä siihen, miten ne muovaavat sitä, mitä ymmärrämme julkisella koulutuksella (Hogan & Thompson 2020; Kosunen 2023; Lubienski, Yemini & Maxwell 2022; Seppänen, Kiesi, Lempinen & Nivanaho 2023).

Kansainvälisesti vertaillen yksityisten toimijoiden rooli suomalaisessa koulutusjärjestelmässä on vielä vähäinen jopa Pohjoismaisessa vertailussa (Dovemark ym. 2018), mutta yksityisten ja julkisten toimijoiden suhteet ovat jatkuvassa muutoksessa ja niiden tarkastelu on entistä tärkeämpää. Suomessa yksityisiä toimijoita on tarkasteltu ohjauksen kentällä siellä muodostuvien moniammatillisten verkostojen kautta (Toiviainen & Brunila 2021). Uusia toimijoita ohjauksen kentällä ovat muun muassa Ohjaamo-palvelut, jotka tarjoavat yhteistyöalustan julkisille, yksityisille ja kolmannen sektorin toimijoille (Valtakari ym. 2020). Opinto-ohjauksen kentälle yksityiset toimijat ovat tulleet tarjoamalla erilaisia julkista koulutusjärjestelmää täydentäviä tuotteita ja palveluita (Rinne & Raudasoja 2022; Toni & Vuorinen 2020).

Yksityisiä valmennuskursseja on Suomessa tutkittu runsaasti korkeakoulutukseen ha-

keutumisen osalta (ks. mm. Ahola, Asplund & Vanhala 2017; Kosunen ym. 2022a). Toistaiseksi tutkimuskentän katveeseen ovat kuitenkin jääneet toisen asteen opinto-ohjauksen suhteet yksityisiin valmennuskurssitoimijoihin ja opinto-ohjaajien hyödyntämät yksityisten toimijoiden tarjoamat episteemiset rakenteet, kuten korkeakoulutukseen hakeutumiseen ja ylioppilaskirjoituksiin valmistautumiseen liittyvä tieto sekä se, kuinka yksityiset toimijat tulevat lukioissa osaksi julkisen koulutuksen arkea. Yksityisten toimijoiden tarkastelu lukion opinto-ohjauksessa on merkittävää, sillä viimeaikainen tutkimus on osoittanut valmennuskurssitoimijoiden laajentaneen markkinaansa kohti lukiokoulutusta (Kosunen ym. 2022a).

Tarkastelemme tässä artikkelissa yksityisiä valmennuskurssitoimijoita, lukion opinto-ohjausta ja korkeakoulutukseen hakeutumiseen liittyvää tietoa ajassa, jolloin korkeakoulujen opiskelijavalinnat ovat uudistuneet. Näitä valmennuskurssitoimijoiden ja opinto-ohjauksen käytänteissä tapahtuvia kohtaamisia korkeakoulutukseen hakeutumiseen liittyvän tiedon äärellä kutsumme kietoumiksi ja tarkastelemme niitä sosiomateriaalisesta näkökulmasta (Barad 2007; Fenwick & Landri 2012; ks. myös Jokila, Filippou & Jolkkonen 2023). Kietouma (*entanglement*, Hohti & Paananen 2019; ks. myös Jokila, Filippou & Jolkkonen 2023) on Baradin (2007) käsite, joka korostaa erilaisten sosiomateriaalisten toimijoiden olemassaolon keskinäistä erottamattomuutta.

Lukion opinto-ohjauksen ja yksityisten toimijoiden lisäksi tarkastelemme korkeakoulutukseen hakeutumiseen liittyvää tietoa toimijana (ks. Alasuutari 2018). Tämä korkeakoulutukseen hakeutumiseen liittyvä tieto voi olla esimerkiksi erilaisten esitteiden ja lukiovierailuiden muodossa. Keskitymme erityisesti kysymyksiin episteemisestä tarpeesta ja siihen linkittyvästä episteemisestä auktoriteetista. Tarkasteltaessa korkeakoulutukseen hakeutumiseen liittyvää tietoa opinto-ohjauksessa tiedon tarve muuttuvien opiskelijavalintakriteerien ajassa oli ilmeinen (ks. myös Kosunen ym. 2022a). Koulutuspolitiikkaa ja siihen kietou-

tuvia politiikkatoimia eletään, ja ne todellistuvat monin tavoin erilaisissa konteksteissa, kuten lukiodien arjessa. Episteeminen auktoriteetti on tietoon kytkeytyvää vaikutusvaltaa, esimerkiksi vaikutusvaltaa siihen, mitä pidetään oikeana tai relevanttina tietona (Alasuutari 2018).

Tarkastelemme yksityisiä valmennuskurssi-toimijoita osana niitä kietoutumia, joissa korkeakoulutusta ja siihen hakeutumiseen liittyvää tietoa tuotetaan ja joissa siitä neuvotellaan. Tutkimuskysymyksemme ovat seuraavat:

1. Miten opinto-ohjauksen, yksityisten toimijoiden ja korkeakoulutukseen hakeutumiseen liittyvän tiedon kietoumat rakentuvat lukion arjessa?
2. Millaisia episteemisiä tarpeita lukion opinto-ohjauksen arjessa muotoutuu korkeakoulutukseen hakeutumiseen liittyen?
3. Miten opinto-ohjaajan episteeminen auktoriteetti rakentuu opinto-ohjauksen arjessa suhteessa valmennuskurssitoimijoihin?

Yksityisten toimijoiden ja opinto-ohjauksen suhteet: Sosiomateriaalinen näkökulma

Yksityisten ja kaupallisten toimijoiden yhteyttä julkiseen koulutukseen on tarkasteltu aiemmin niiden välisten suhteiden kautta (ks. mm. Ball & Youdell 2008; Gutiérrez, Lupton, Carrasco & Rasse 2023; Hogan & Thompson 2020; Mertanen & Brunila 2023; Seppänen, Lempinen, Nivanaho, Kiesi & Thrupp 2020). Suomessa on käytetty eduekosysteemin käsitettä havainnoimaan julkisten (mukaan lukien valtiovallan) toimijoiden ja yksityisten edtech-yritysten keskinäisiä verkostoja (Seppänen ym. 2020). Myös tarkasteltaessa yksityisiä markkinoita kokonaisuutena on havaittu, miten toimijat eri tavoin suhtautuvat ja reagoivat valmennuskurssimarkkinoihin (Jokila, Haltia & Kosunen 2021). Koulutuksen sisäistä ja ulkoista yksityistymistä sekä koulutuksen piiloista yksityistymistä (Ball & Youdell 2008) on niin ikään tutkittu (Kosunen 2018). Pehmeän yksityistymisen käsitteen (Cone & Brøgger 2020)

avulla pystytään tarkastelemaan yksityisiä toimijoita osana julkista järjestelmää sen sijaan, että yksityiset toimijat nähtäisiin siitä erillisinä.

Kansainvälisessä tutkimuksessa yksityisten toimijoiden roolia on tarkasteltu myös koulutussiirtymiin liittyen. Yksityisen tutoroinnin on havaittu kohdentuvan tukemaan valinta- ja loppukokeisiin osallistumista etenkin konteksteissa, joissa koulutussiirtymät ovat kilpailullisia (Bray 2021; Gupta 2022). Tällöin yksityisellä tutoroinnilla tavoitellaan kilpailuetua suhteessa muihin hakijoihin. Suomessa tutkimus (ks. mm. Ahola ym. 2017; Jokila ym. 2019) on kuvannut maksullisia valmennuskursseja korkeakoulutukseen hakeutuvien ja kursseille osallistujien näkökulmasta sekä keskustellut koulutuksellisesta tasa-arvosta ja sen suhteesta maksulliseen valmennuskurssimarkkinaan. Yksityiset valmennuskurssitoimijat vaikuttavat rakentavan koulutussiirtymissä markkinaansa erityisesti kilpailullisuuden perustalle tarjoamalla erilaista maksullista lisäopetusta ja opetusmateriaaleja tukemaan hakuja (ks. esim. Bray 2021; Kosunen 2018). Vähemmälle huomiolle on kuitenkin jäänyt yksityisten toimijoiden ja koulun välinen tiedonkulku osana erilaisia toimijoiden verkostoja.

Sosiomateriaalinen tarkastelu tarjoaa relationaalisen lähestymistavan opinto-ohjauksen ja yksityisten valmennuskurssitoimijoiden suhteiden tarkasteluun, sillä sen tavoitteena ei ole erotella sosiaalisia toimijoita materiaalisista toimijoista (Decuypere & Simons 2016). Näin yksityisten ja julkisten toimijoiden rinnalla yhtäläisinä toimijoina nähdään erilaiset materiaaliset seikat, esimerkiksi korkeakoulutukseen hakeutumiseen liittyvä tieto (Fenwick & Landri 2012; ks. Alasuutari 2018). Vaikka opinto-ohjaus nähdäänkin onnistuessaan ohjattavan ja ohjaajan välisenä dialogisena vuorovaikutuksena eikä pelkkänä tiedon välittämisenä (ks. Onnismaa 2007; Vehviläinen 2014), on mahdollista tarkastella hakuvaiheen tietoa, joka voi olla keskiössä yksityisten valmennuskurssitoimijoiden ja opinto-ohjaajien suhteiden muodostumisessa. Etnografinen tutkimus mahdollistaa yksityisten toimijoiden

tarkastelun koulun arjen käytännöissä (Brehm 2019; Gupta 2021) ja julkisten toimijoiden, kuten opinto-ohjaajien, moninaisten roolien tarkastelun sekä julkisina että yksityisinä toimijoina (ks. Cone 2022).

Yksityisten ja julkisten toimijoiden välillä kulkee erilaista tietoa, ja toimijat vetävät eri tavoin rajoja oman episteemisen toimijuutensa kanssa (Papanastasiou 2017). Aiemmassa tutkimuksessa episteemistä auktoriteettia on käsitteellistetty jonkin verran (esim. Alasuutari 2018; Kruglanski ym. 2005). Tutkimuksessa (Papanastasiou 2017) on havaittu, että koulun rehtorit pitävät kiinni omasta tiedollisesta auktoriteetistaan suhteessa heitä taloudellisesti tukeviin yksityisiin rahoittajiin. Episteemisen auktoriteetin voidaan myös ymmärtää kytkeytyvän opinto-ohjaajan autonomiaan julkisen koulutuksen asiantuntijana, joka koulun arjessa valikoi, suodattaa ja tarjoaa opiskelijoille korkeakoulutukseen hakeutumiseen liittyvää tietoa. Episteemistä auktoriteettia on mahdollista tarkastella esimerkiksi korkeakoulutukseen hakeutumisessa tiedon, opinto-ohjauksen, yksityisten toimijoiden ja lukion arjen väleissä muodostuvina kietoutumina.

Menetelmät

Tutkimusaineisto ja -menetelmä

Korkeakoulujen opiskelijavalintauudistus ja sen täytäntöönpano etnografisten kenttäjaksojen aikana loi ajallisen kontekstin tutkimuksemme. Tuotimme tämän tutkimuksen aineiston vuosina 2019–2021 osana Yksityistyminen ja korkeakoulutukseen pyrkiminen -tutkimushanketta. Etnografisista kenttäkouluista kaksi sijaitsi pääkaupunkiseudulla ja kolmas pienemmällä paikkakunnalla eteläisessä Suomessa. Pääkaupunkiseudulla sijaitsevien lukioden läheisyydessä toimi useita korkeakouluja ja valmennuskurssiyrityksiä, ja niiden opiskelijat tulivat monista eri kaupungeista ja asuinalueilta, pääosin pääkaupunkiseudulta. Pienemmällä paikkakunnalla sijaitseva lukio oli suhteellisesti maantieteellisesti kauempana erilaisista korkeakouluista ja valmennuskurssitoimijois-

ta. Sen opiskelijat tulivat lähialueilta ja kauempaa läheisistä asuinkunnista, ja kenttäkoulu oli monelle opiskelijalle heidän lähin lukio.

Tuotimme tutkimusaineiston kolmessa etnografisessa kenttäkoulussa, joista ensimmäinen kirjoittaja (Laaksonen) tuotti aineiston kahdessa koulussa (35 + 26 kenttäpäivää) ja toinen kirjoittaja (Jokila) yhdessä (30 kenttäpäivää). Etnografisen kenttäjakson aikana osallistuimme kunkin lukion arkeen vuoden ajan vuosina 2019–2021. Etnografisia kenttämuistiinpanoja oli yhteensä 91 kenttäpäivältä, ja ne sisältivät kuvauksia koulun arjen tapahtumista sekä alustavia analyttisiä huomioitamme (ks. Lappalainen 2007). Tuotimme aineistot omilla kenttäkouluillamme itsenäisesti vierailematta toistemme kenttäkouluilla. Kirjasimme kenttämuistiinpanot ylös koulupäivien aikana lukioilla ja puhtaaksi kirjoitimme ne tietokoneella mahdollisuuksien mukaan heti koulupäivän päätteeksi. Lukioden arkea havainnoidessamme seurasimme erityisesti opinto-ohjauksen kursseja, ohjauskeskusteluja ja erilaisia korkeakoulutukseen hakeutumiseen liittyviä tilaisuuksia kouluilla.

Kenttämuistiinpanojen lisäksi aineisto koostui kenttäkoulujen opinto-ohjaajien etnografisista haastatteluista (n=4). Haastatteluista kolme toteutti ensimmäinen kirjoittaja ja yhden toinen kirjoittaja. Etnografisissa haastatteluissa keskityimme opinto-ohjauksen rooliin, siinä tapahtuneisiin muutoksiin, korkeakoulutukseen hakeutumiseen ja siinä tapahtuneisiin muutoksiin sekä koulun arkeen ja valmennuskursseihin. Haastattelimme opinto-ohjaajia osana etnografista kenttäjaksoa. Haastattelut toteutimme puolistrukturoituna teemahaastatteluina. Nauhoitimme ne ja litteroimme tekstimuotoon. Haastattelut olivat kestoltaan 57–99 minuuttia.

Ymmärrämme haastattelut luonteeltaan kenttämuistiinpanoista erottamattomana etnografisena aineistona ja analysoimme niitä yhdessä kenttämuistiinpanojen kanssa. (Ks. Lappalainen 2007.) Haastatteluissa keskustelimme opinto-ohjaajan työnkuvasta ja arjesta lukioilla. Keskityimme erityisesti opinto-ohjauksessa

tapahtuneisiin koulutuspoliittisiin muutoksiin ja uudistuksiin, korkeakoulutukseen hakeutumiseen ja yksityisiin valmennuskurssitoimijoihin. Haastatellut opinto-ohjaajat olivat kaikki koulutukseltaan päteviä opinto-ohjaajia, jotka olivat tehneet työtänsä jo useampia vuosia. Jokainen kenttäkoulu oli edustettuna haastatteluissa.

Noudatimme tutkimuksen eri vaiheissa hyvää tieteellistä käytäntöä (TENK 2012). Haimme tutkimuksen toteuttamiselle luvat tutkittavista kaupungeista, minkä jälkeen neuvotelimme sisäänpääsyn kentälle erikseen jokaisen lukion rehtorin kanssa ja lukioiden päivittäisessä arjessa yhdessä opettajien, opinto-ohjaajan sekä opiskelijoiden kanssa. Jokaiselta tutkimukseen osallistuvalla saimme kirjallisen suostumuksen osallistua tutkimukseen. Haastatteluiden yhteydessä on lisäksi kerätty erillinen, kirjallinen suostumus haastatteluun osallistumisesta. Etnografisen tutkimusotteen mukaisesti painotimme sisäänpääsyneuvotteluissa refleksiivisyyttä: pyysimme esimerkiksi lupaa osallistua tunneille ja tutkimuksesta kommunikointiin osallistujille (ks. Lappalainen ym. 2007). Tutkimusaineisto on anonymisoitu kauttaaltaan ja mahdolliset tunnistetiedot poistettu.

Analyysin kuvaus

Analyysimme keskiössä olivat opinto-ohjaajien ja yksityisten valmennuskurssitoimijoiden kohtaamiset lukion arjessa. Kenttämuistiinpanoja ja haastatteluja analysoimme abduktiivisella otteella (Tavory & Timmermans 2014), jolla tarkoitetaan empiirisen aineiston ja teoreettisten käsitteiden limittäistä luentaa. Lisäksi analyysimme oli episodiveton: tarkastelimme tutkimusteemaamme liittyviä niin kutsuttuja episodeja eli ajallisesti ja paikallisesti rajattavia tilanteita, jotka erottuvat aineistosta (ks. Lappalainen 2007, 122–123; myös Salo 1999; Strandell 1994). Lähdimme analyysissa liikkeelle keskinäistä keskusteluumme painottaen ja aktiivisesti tavoitellen yhdessä tuotettua analyysiä.

Analyysin ensimmäisessä vaiheessa koodasimme aineistosta episodeja, jotka liittyivät yk-

sityisiin koulutustoimijoihin ja opinto-ohjaukseen, joihin rajasimme aineiston jatkoanalyysin (Coffey & Atkinson 1996). Aineiston rajaamisen jälkeen kävimme aineistoa läpi yhdessä keskustellen ja käsitteellistäen sekä tarkensimme koodaamisessa käytättämiämme pääkoodeja. Analyysin edetessä tarvitsimme lisää käsitteellisiä työkaluja kenttäkouluilla havaitsemiemme yksityisten ja julkisten toimijoiden hienovaraisen kytkentöjen sekä niihin liittyvien episteemisten käytäntöjen analysoimiseksi. Sosiomateriaalinen lähestymistapa ja kietouman käsite mahdollistivat yksityisten ja julkisten toimijoiden analyttisen tarkastelun niin, että korkeakoulutukseen hakeutumiseen liittyvä tieto nähtiin yhtäläisenä toimijana yksityisen ja julkisten toimijoiden rinnalla (Barad 2007; ks. myös Alasuutari 2018; Fenwick & Landri 2012). Käytännön analyysityössä tarkastelimme kietoumia toisistaan riippumattomina ja erottamattomina (ks. Barad 2007, ix). Tämänkaltainen lähestymistapa osaltaan haastoi monesti käytetyn dikotomisen kahtiajaon yksityisten ja julkisten koulutustoimijoiden välillä: analyysimme tuloksena oli yksityisten ja julkisten toimijoiden sekä korkeakoulutukseen hakeutumiseen liittyvän tiedon kietoumia. Kietoumat ovat luonteeltaan verkostomaisia, eikä niiden tarkkarajainen tunnistaminen tai eristäminen ole mahdollista (Barad 2007; ks. myös Lappalainen 2007). Näin ollen kietoumat tuli ymmärtää tilanteisina ja lukioiden arjessa rakentuvina.

Valmennuskurssitoimijoiden ja opintojen ohjauksen kietoumat

Episteeminen tarve korkeakoulutukseen hakeutumiseen oli keskeisesti rakentamassa yksityisten valmennuskurssitoimijoiden ja opinto-ohjauksen kietoumia; lukioiden opinto-ohjauksessa painottui tarve ajankohtaiselle ja ohjauksessa hyödynnettävälle tiedolle. Tätä tietoa tarjosivat erilaiset julkiset ja yksityiset tahot. Episteeminen auktoriteetti puolestaan liittyi kysymyksiin siitä, kuka tarjoaa tietoa ja kenen tietoa julkisen lukiokoulutuksen opinto-

ohjauksessa käytetään. Näkyvimpiä yksityisiä toimijoita lukioiden arjessa tähän kytkeytyen olivat valmennuskurssitoimijat. Lukioiden arjessa kietoumat olivat hyvin arkisia ja usein rakentuneet osaksi koulun opetus- ja ohjauskäytänteitä.

Kietoumat olivat kuvattavissa neljän erilaisen tilanteen kautta, ja niissä yksityiset toimijat olivat läsnä ohjauksellisissa tai ohjaukseen liittyvissä tilanteissa: 1) yksityisen valmennuskurssitoimijoiden vierailut lukiolla, 2) opinto-ohjaajien omat vierailut erilaisissa yksityisen valmennuskurssitoimijoiden opinto-ohjaajille kohdennetuissa tapahtumissa, 3) yksityisten valmennuskurssitoimijoiden tarjoamat materiaalit ja 4) yksityiset valmennuskurssitoimijat osana ohjaustilanteita (puheessa). Kahdessa ensimmäisessä kietoumassa opinto-ohjaajat olivat vuorovaikutuksessa yksityisten toimijoiden kanssa, kun taas kahdessa jälkimmäisessä yksityiset toimijat osallistuivat tarjoamallaan tiedolla tai siirtyivät osaksi ohjausta esimerkiksi viittauksilla heidän palveluihinsa.

Episteemiset tarpeet lukioiden opinto-ohjauksessa

Opinto-ohjaajien kuvauksissa korkeakoulutukseen hakeutumiseen liittyvä tieto oli sidoksissa koulutuspoliittisiin uudistuksiin, ja se nähtiin luonteeltaan muuttavana. Erityisesti siirtymä todistusvalinnan painottamiseen valintakriteerinä herätti keskustelua ja epävarmuutta opiskelijavalintakriteerien tulevaisuudesta. Läpi kenttäjaksojen kiinnitimme kaikilla kenttäkouluillamme huomiota siihen, kuinka opiskelijat ja opinto-ohjaajat olivat lukioiden arjessa erityisen kiinnostuneita ylioppilastutkinnon arvosanojen merkityksen kasvamisesta korkeakoulujen opiskelijavalinnoissa. Opinto-ohjaajien tarve saada oikeaa ja ajantasaista tietoa sekä välittää sitä opiskelijoille korostui; liikkeellä oli paljon erilaista tietoa ja epävarmuutta esimerkiksi sen suhteen, mihin todistusvalinnan arvosanat asettuisivat ensimmäisessä uudistuksen jälkeisessä opiskelijavalinnassa keväällä 2020. Seuraavassa haas-

tattelukatkelmassa opinto-ohjaaja 1 kuvaa tiedon luonnetta ja haasteita ajankohtaisen tiedon kommunikoimiseksi lukiolaisille:

Parhaimmillaan on käynyt niin, et tokalla sanoin opiskelijoille jotain ja seuraavana vuonna se olikin jo muuttunut. Et se on ollut ihan erikoista (nauraa) toivon että se rauhoittuisi vähän, koska se kuormittaa kyllä kaikkia [...] kun tulee uudistus se edellyttää aikamoisen määrän työtä, että se saadaan käytännön tasolle. Ja sit ohjauksen näkökulmasta pitää itse perehtyä ja varoa sanojaan, että mitä sanoo opiskelijoille, jos se pian muuttuukin. Pitää hakea kultaista keskietä niin, että opiskelijat saa tietoa, mutta etteivät he varaa itseään liikaa sen tiedon varaan, jos se muuttuukin.

Opinto-ohjaaja 1 viesti näin jatkuvaan korkeakoulujen opiskelijavalintojen muutokseen kytkeytyvistä haasteista, joiden kautta tarve päivittää omaa ja opiskelijoille välitettävää tietoa nousi oleelliseksi. Ajankohtaisen ja oikean tiedon saaminen ei kuitenkaan ollut aina yksinkertaista, kuten opinto-ohjaaja kuvasi kenttämuistiinpanokatkelmassa opinto-ohjauksen kurssilta (2019):

Opinto-ohjaaja avaa luokalle heijastetulle valkokankaalle kansallisen korkeakoulutukseen hakeutumiseen liittyvää tietoa tarjoavan verkkosivun ja alkaa esitellä sitä. Opo: 'tämä verkkosivu on tästä lähtien hajan paras kaveri. Tätä pitää lukea todella tarkasti, että mitkä on sua kiinnostavia koulutuksia.' Luokassa kuuluu hiljaista pulinaa. Opo kehoittaa opiskelijoita hiljennämään ja keskittymään tunnin kulkuun. Opo avaa esille linkkiliistan, jossa on listattuna yhteishaussa haettavat koulutukset. Opo: 'mä en luota ihan täysin tähän, oon huomannut, että joskus se jättää esimerkiksi hakutoiminnoissa jotakin koulutuksia pois, joten sanon, että tähän pitäisi tulla ne kaikki koulutukset. [...] No, tää on nyt vähän taas tää kun tää ei ole niin täydellinen kuin sen pitäisi, eli jos laittaa tähän pohjakoulutukseksi vain lukio, niin silti tänne jää kyllä osa noita maistereita.'

Kaikilla kenttäkouluilla opinto-ohjaajat kertoivat oppitunneilla, kuinka eräästä kansallisesta korkeakoulutukseen hakeutumiseen koskevaa tietoa tarjoavasta verkkosivusta puuttui joita-

kin tietoja ja kuinka osa tiedosta oli vaikeasti saavutettavaa, vanhentunutta tai jopa virheelistä. Opinto-ohjaajat kertoivat etsivänsä ajankohtaista tietoa moninaisista lähteistä työ- ja vapaa-ajallaan hyödyntäen laajasti erilaisia verkostoja ja lähteitä kaupallisilta ja ei-kaupallisilta toimijoilta. Yksi opinto-ohjaajista (opinto-ohjaaja 4) kertoi esimerkiksi hyödyntävänsä yksityisen valmennuskurssitoimijan julkaisemaa mainoslehteä, sillä lehti oli hyvä sen tarjoaman kootun korkeakoulutukseen hakeutumiseen liittyvän tiedon vuoksi. Opinto-ohjaaja 4 kuitenkin teki haastattelussaan eron itse käyttämäänsä tietoon ja julkisen koulutuksen edustajana luokkahuoneessa käyttämäänsä tietoon sekä toisaalta opiskelijoille välittämäänsä tietoon.

Julkisen koulun tilojen ulkopuolella tapahtuvissa kohtaamisissa opinto-ohjaajat kuvasivat suhdettaan yksityisiin toimijoihin vapaammaksi, ja he osallistuiivat esimerkiksi erilaisiin kaupallisten toimijoiden opinto-ohjaajille suuntaamiin tilaisuuksiin. Osallistumisen tavoitteena oli kerryttää ajankohtaista tietoa korkeakoulutukseen hakeutumisesta. Seuravassa haastattelukatkelmassa opinto-ohjaaja 4 kuvaa opinto-ohjauksessa tarvittavan tiedon hakemista ja päivittämistä:

Haastattelija: Mistä haet tietoa sinun ohjaukseen?

Opinto-ohjaaja: No, aika paljon yrittää lukea kaikkea, ihan niin kuin mediasta

(---) luotettavia lähteitä. Sitten on kaikki koulutukset, mitä saa ja mitä viestejä tulee, korkeakoulujen sivut. Mun mielestä tosi paljon pitää seurata aikaa. Että sanomalehtiä juuri. Että olla niin kuin kiinni siinä mitä tapahtuu maailmalla, työelämää seurata. Että kaikkea mitä nuorten elämässä liikkuu. Ei tässä voi paikalleen jäädä.

Haastattelija: Onko tämä osa sinun työpäiväsi?

Opinto-ohjaaja: Kyllä mulla se tapahtuu vapaa-aikana enemmän. [...] Ennen koronaa kun päästiin koulutuksiin [...] tykkäsin niissä käydä. Tällaisissa opoille tarkoitettuisa, korkeakouluinfot ja kaikki mitä amiskin järjesti, nyt niitäkään ei ole voinut olla. Ne on sitten työpäivän aikana, mutta sitten nää muut niin, on nää opinto-ohjaajien sosiaalisen median sivustot, missä julkaistaan kaikkea.

Kaikki opinto-ohjaajat kuvasivat tarpeelliseksi saada korkeakoulukseen hakeutumiseen liittyen ajankohtaista ja oikeaa tietoa, jonka päivittäminen tiedon muuttuvan luonteen vuoksi oli oleellista etenkin ajassa, jolloin koulutuspoliittiset uudistukset muovasivat korkeakoulutukseen hakeutumista. Tiedon päivittäminen jäi pitkälti opinto-ohjaajien selvitetäväksi. Episteemisen tarpeen täyttämiseksi opinto-ohjaajat hyödynsivät niitä toimijoita, joilta he katsoivat löytävänsä selkeimmän ja hyödynnettävimmän tiedon. Yhtenä tiedon tuottajatahona olivat valmennuskurssitoimijat.

Episteeminen auktoriteetti lukioiden opinto-ohjauksen arjessa

Lukioiden arjessa näkyvimpiä opinto-ohjauksen ja yksityisten valmennuskurssitoimijoiden kohtaamisia olivat erilaiset markkinointi- ja infotilaisuudet, joita yksityiset valmennuskurssitoimijat tulivat pitämään koulun tiloihin opiskelijoille. Kouluilla järjestettävien tilaisuuksien lisäksi opinto-ohjaajat osallistuivat heille suunnattuihin tapahtumiin, joissa valmennuskurssitoimijat esittelivät muun muassa korkeakoulujen opiskelijavalintoja ja niiden uudistuksia. Opinto-ohjaajat kertoivat, kuinka pitivät yksityisten valmennuskurssitoimijoiden tarjoamaa tietoa luotettavana, sillä yksityisten toimijoiden markkina perustui tähän tietoon. Opinto-ohjaajat kuitenkin kuvasivat, että he tunnistivat heille suunnattujen kouluilla pidettävien tilaisuuksien kytkeytyväksi valmennuskurssien markkinointiin. Tästä esimerkkinä opinto-ohjaaja 1 kuvasi opinto-ohjaajille suunnattuja tilaisuuksia ”opojen voitteiltpäiviksi”. Kenttämuistiinpanon (2019) oheisessa aineistokatkelmassa opinto-ohjaaja 1 tuo yksityisiltä valmennuskurssitoimijoilta samaansa tietoa julkisen koulutuksen opinto-ohjauksen tunnille tällaista voitteiltpäivää seuraavalla viikolla:

Opinto-ohjaaja avaa kaupallisen valmennuskurssitoimijan nettisivut ja alkaa esitellä niitä opiskelijoille: Opinto-ohjaaja: 'Mä en ole millään lailla tämän valmennuskurssiyhteyden suuntaan kallellaan, koros-

tan omaa puolueettomuuttani tässä, mutta mä näytän täältä yhden esimerkin siitä, mikä on musta hyvää materiaalia niin opiskelijoille kuin opoillekin. Täällä on monelta alalta julkaistu tällainen video, missä käydään läpi valintakokeiden aiempia materiaaleja. Esimerkiksi tässä analyysi psykologian tilastokokeesta viime vuonna. Opo avaa videon linkin.

Lukioiden arjessa kaikki opinto-ohjaajat suodattivat omalla episteemisellä auktoriteetillaan erilaista korkeakoulutukseen hakeutumiseen liittyvää tietoa opiskelijoille. Samalla yhteys yksityiseen toimijaan kuitenkin saattoi jäädä epäselväksi, sillä opinto-ohjaaja joko kertoi tai oli kertomatta tekemistään tiedon alkuperää koskevista päätöksistä. Edellä esitetystä aineistokatkelmassa opinto-ohjaaja käytti yksityisten valmennuskurssitoimijoiden tuottamaa tietoa osana opinto-ohjauksen tuntia ja sanoi opiskelijoille, kuinka tieto on lähtöisin yksityisiltä toimijoilta. Samalla opinto-ohjaaja rajasi omaa asemaansa julkisen koulutuksen edustajana ja episteemisenä auktoriteettina suhteessa yksityisiin valmennuskurssitoimijoihin.

Kenttämuistiinpanon (2019) edellä esitetystä aineistokatkelmassa neuvoteltiin opiskelijoille mahdollisesti tärkeästä korkeakoulutukseen hakeutumisen tiedosta, ja tätä tietoa oli tarjolla myös julkisen koulutuksen ulkopuolella. Näin opinto-ohjaajat ikään kuin lainaavat yksityisten toimijoiden tietoa (ks. Alasuutari 2018). Esitellyään valmennuskurssitoimijan sivuja ja sieltä löytyvää opiskelijoita mahdollisesti hyödyttävää ilmaiseksi saatavilla olevaa tietoa, opinto-ohjaaja 1 avasi kriittisen keskustelun kehoittaen jokaista opiskelijaa pohtimaan, mikä on kunkin oma suhde valmennuskurssiin. Opinto-ohjaaja johdatteli keskustelua ja esitti objektiivisiä faktoja kurssiin liittyen. Erontekoa rakennettiin erityisesti taloudellisesta näkökulmasta: opinto-ohjaaja esitteli opiskelijoille maksuttomia valmennuskurssitoimijoiden materiaaleja ja kehotti suhtautumaan kriittisesti siihen, onko opiskelijan tarpeellista osallistua valmennuskurssille.

Etnografisen kenttäjakson aikana oli tilanteita, jolloin lukioilla vieraili erilaisia koulun

ulkopuolisia toimijoita esittelemässä tietoa korkeakoulutuksesta ja työelämästä. Osa vierailijoista oli kouluilla yksityishenkilöinä kertomassa omasta urapolustaan, osa puolestaan edusti erilaisia instituutioita tai kaupallisia toimijoita, kuten korkeakouluja tai yksityisiä valmennuskurssitoimijoita. Yksityisistä toimijoista esimerkiksi valmennuskurssitoimijat näkyivät jokaisen kenttäkoulun arjessa niin vierailujen kuin erilaisten koululle tuotujen esitteiden ja mainosjulisteiden muodossa.

Yksityisten toimijoiden pääsy kouluille ei kuitenkaan ollut itsestään selvää, vaan siitä neuvoteltiin julkisen koulutuksen edustajien, useimmiten opinto-ohjaajien, kanssa. Näin opinto-ohjaajilla oli omien oppituntien ja muun kouluilla järjestettävän toiminnan suhteen episteeminen auktoriteetti. Opinto-ohjaajat hyödynsivät ohjauksessa erilaisista lähteistä saatavaa tietoa samalla kuitenkin rajaten ja suodattaen sitä. Lukioiden opinto-ohjaajat vetivät episteemisiä rajoja suhteessa siihen, minkälainen tieto koettiin tarpeelliseksi korkeakouluhakua suunnittelevalle lukiolaiselle, kuten opinto-ohjaajan 1 haastattelukatkelmasta käy ilmi:

Aiemmin me enemmän pyydettiin sinne tunneille, mutta kun niitä [oppitunteja] on niin vähän niin siinä on aina se riski, että jos sinne tulee huono vierailija, tai siis sillai... niin sit siinä tulee sellanen 'apua et tähän meni nyt aikaa tunnista'. niin siinä pitää olla aika varma, että kenet sinne pyytää. Se on hyvä, että ne on sit vapaaehtoisia ja siihen ei mene aikaa tunnista jos se ei olekaan hyvä.

Opinto-ohjaaja 1 kuvaa, kuinka opinto-ohjauksen kurssien tuntimäärä oli rajallinen, mikä rajasi mahdollisten vierailijoiden määrää. Samalla opinto-ohjaajan kuvauksesta käy ilmi opinto-ohjaajan oma rooli julkisen koulutuksen ammattilaisena ja kurssisisältöjen muovaajana. Sisällöllisesti kaikki opinto-ohjaajat tekivät rajanvetoa kaikille tarjottavasta pakollisten kurssikertojen sisällöistä sekä vapaaehtoisesta lisätiedosta erilaisten infojen, kirjallisten tietopakettien ja alaesitysten muodossa.

sa, jolloin opiskelijat saivat itse valita itselleen oleelliseksi koetun tiedon. Opinto-ohjaaja 1 kertoi lisäksi haastattelussa, että erilaiset toimijat tarjoutuivat vierailemaan kouluilla, mutta opinto-ohjaajat myös itse aktiivisesti ottivat yhteyttä erilaisiin toimijoihin.

Kaikki opinto-ohjaajat kuitenkin korostivat vierailijoiden merkitystä ja sitä, kuinka vierailijat oman alansa asiantuntijoina pystyivät tarjoamaan opiskelijoille ajankohtaista ja tärkeää tietoa. Kenttämuistiinpanojemme analyysin mukaan yksityisten toimijoiden pääsy julkisen koulutuksen tiloihin osaltaan hämärsi julkisen ja yksityisen koulutuksen rajaa. Yksityisillä toimijoilla ei kuitenkaan ollut suoraa sisäänpääsyä julkiseen koulutukseen, vaan se tuli neuvotella julkisen koulutuksen edustajien eli opinto-ohjaajien kanssa. Nämä neuvottelut osaltaan korostivat julkisen ja yksityisen koulutuksen välistä eroa.

Kahdenkeskisissä ohjauskeskusteluissa opinto-ohjaaja saattoi viitata yksityisiin valmennuskurssitoimijoihin ja heidän tarjoamaan tietoon, etenkin mikäli opiskelija oli kiinnostunut hakemaan hakupainealalle, kuten lääketieteellisen opintoihin. Seuraavassa kenttämuistiinpanossa (2020) ohjaukseen tullut opiskelija pohti hakemista oikeustieteelliseen, ja hakupaikkojen eroja pohdittiin opinto-ohjaajan johdolla: ”Opinto-ohjaaja ja opiskelija käyvät läpi hakuvaihtoehtoja. Opo hyödyntää eräältä valmennuskurssifirmalta saamaansa esitettä, jossa kerrotaan eri kaupunkien pisterajoista.” Yksityisten valmennuskurssitoimijoiden tarjoama numeerinen tieto (aiemmat hakutilastot ja arvio tulevasta pisterajoista) siirtyi osaksi julkisen koulutuksen ohjausta, kun samalla monisteissa oli yksityisen tiedon tuottajan tiedot logoineen. Näin yksityiset valmennuskurssitoimijat siirtyivät hienovaraisesti osaksi ohjausta samalla hämärtäen rajaa julkisen ja yksityisen välillä.

Yksityisten valmennuskurssitoimijoiden markkinan näkökulmasta asiakkaiksi muodostuivat yksityiset kuluttajat eli opiskelijat ja heidän perheensä. Kenttäkoulujen opinto-ohjaajat, kuten opinto-ohjaaja 3 seuraavassa haastattelukatkelmassa, kuvasivat valmennus-

kurssien kuitenkin olevan aihe, josta opiskelijoiden kanssa keskustellaan osana kouluilla tapahtuvaa ohjausta:

Joillekin ne [valmennuskurssit] sopii ja joillekin sit taas ei. Jos opiskelija kysyy, niin me keskustellaan niistä ja voin ottaa sen esille, mutta en markkinoi välttämättä mitään yhtä ja sitten myöskin kerron (valmennuskurssitarjoajan nimen), mikä on ilmainen. Mutta se [valmennuskurssi] ei välttämättä sovi kaikille, joku ahdistuu siitä kun kaikki 300 istuu siellä salissa ja kaikki hakee samaan ja sekin on vain yksi satsi. Osa ahdistuu ja osa kokee hyvänä verkostoitua ja yhdessä opettelun. Että se on niin paljon kiinni... Antaa rytmiä jos on kokeet mihin lukee, mut osa haluaa tehdä sitä itse. Mulla ei oikein ole mitään selkeätä kantaa, et älkää missään nimessä menkö tai menkää kaikki. Et mulle tärkein on esillä yhdenvertaisesti. Ja just nimenomaan kysytään et kannustatko menemään vai etkö ja sit me käydään sitä keskustelua. Sit on [yksityisten valmennuskurssitoimijoiden] abikursseja, meidän opiskelijat käy niitä kyllä kanssa.

Opinto-ohjaaja 3 kuvasi kurssille osallistumista lopulta opiskelijan omana päätöksenä. Opinto-ohjaus nähdään tällöin nimenomaan ohjauksena eikä valmiiden vastausten antamisena (ks. Vehviläinen & Souto 2021). Opinto-ohjaajan asema julkisen koulutuksen asiantuntijana kuitenkin korostui opiskelijoiden kysyessä opinto-ohjaajan mielipidettä tai vahvistusta osallistua tai olla osallistumatta kurssille. Näin ollen opinto-ohjaajalla oli episteesmistä auktoriteettia suhteessa valmennuskurssisiin huolimatta siitä, että kurssin ostopäätös oli yksityisen kurssitoimijan ja opiskelijan välinen asia sekä siitä, että kurssi ostettiin julkisen koulutuksen ulkopuolella. Koska valmennuskurssimarkkina linkittyi vahvasti korkeakoulutukseen hakeutumiseen ja ylioppilaskirjoituksiin valmentautumiseen, opinto-ohjaajat kuitenkin kuvasivat, ettei kurssien sivuuttaminen ollut vaihtoehto.

Pohdinta

Julkisten ja yksityisten toimijoiden väliset suhteet koulutuksen kentällä ovat olleet kasvavan

kiinnostuksen kohteena. Olemme tarkastelleet tässä tutkimuksessa kyseistä suhdetta lukioissa rakentuvina yksityisten valmennuskurssitoimijoiden, opinto-ohjauksen ja korkeakoulutukseen hakeutumiseen liittyvän tiedon kietoumina. Sosiomateriaalinen näkökulma mahdollisti suhteen tarkastelun huomioiden materiaallisen ulottuvuuden (Barad, 2007; Fenwick & Landri 2012; ks. Alasuutari 2018), joka rakentui korkeakoulutukseen hakeutumiseen liittyvän tiedon ympärille. Keskeytimme yksityisten toimijoiden ja julkisen koulujärjestelmän tarkasteluun lukion arkipäivän kontekstissa. Etnografisen aineistomme analyysi osoitti julkisen opinto-ohjauksen ja yksityisten toimijoiden suhteiden moninaisuuden.

Havaitsimme, että korkeakoulutukseen hakeutumiseen liittyvä tieto oli keskeisesti rakentamassa yksityisten valmennuskurssitoimijoiden ja opinto-ohjauksen kietoumia (Alasuutari 2018; Fenwick & Landri 2012). Kietoumat rakentuivat sekä erilaisten suorien kohtaamisten kautta että epäsuorasti ohjaustilanteissa käytetyn tiedon hyödyntämisenä. Nämä erilaisissa tilanteissa rakentuvat kietoumat toivat esille tarkastelemiemme suhteiden moninaisuuden ja sen, kuinka kietoumat rakentuivat lukioiden arjessa yksityisten valmennuskurssitoimijoiden ja opinto-ohjaajien vuorovaikutuksen lisäksi myös tiedon ja siihen liittyvien viittausten kautta. Tämänkaltaisen mikroanalyysi auttaa ymmärtämään toimijoiden ja heihin liittyvien episteemisten rakenteiden suhteita lisäten näin tietoa julkisten ja yksityisten toimijoiden moninaisista suhteista.

Opinto-ohjauksen suhteet yksityisiin toimijoihin rakentuvat tutkimuksemme tuloksien perusteella hienovaraisten neuvotteluiden, rajanvetojen ja moninaisten verkostojen kautta (ks. Seppänen ym. 2020). Opinto-ohjaajien hienovaraisissa kytkennöissä yksityisiin toimijoihin vaikuttaa olevan kyse ensisijaisesti korkeakoulutukseen hakeutumiseen liittyvistä episteemisten tarpeen ja auktoriteerin kysymyksistä. Julkisen koulutuksen osana ja sen rinnalla on mahdollista käyttää yksityisten

toimijoiden tarjoamaa tietoa osana julkiseen korkeakoulutukseen hakeutumisesta.

Analyysimme osoitti opinto-ohjaajien ja yksityisten valmennuskurssitoimijoiden neuvottelevan episteemisestä tarpeesta ja rajanvedoista korkeakoulutukseen hakeutumiseen liittyvän tiedon osalta. Opinto-ohjaajilla oli työssään tarve ja kiinnostusta hakea ohjaukseen liittyvää ajankohtaista ja oikeaa tietoa. Opiskelijavalintauudistus näytti lisänneen tarvetta erilaiselle tiedolle, jota opinto-ohjaajat hankkivat ja päivittivät oman työnsä ohessa. Tähän tiedonhankintaan hyödynnettiin moninaisia lähteitä, joista tarkastelemamme valmennuskurssit olivat yksityisistä toimijoista keskeisimpiä. Vaikka ohjaus on muutakin kuin tietojen jakamista (ks. esim. Onnismaa 2007), tutkimukssamme juuri korkeakoulun hakeutumiseen liittyvä tieto näyttäytyi opinto-ohjauksen kannalta keskeisenä.

Yhtenäiselle ja oikealle tiedolle korkeakoulutukseen hakeutumisesta nähtiin lukioissa tarvetta, ja yksityiset valmennuskurssitoimijat pyrkivät osaltaan vastaamaan tähän tarpeeseen. Valmennuskurssitoimijat vaikuttivat hyödyntävän tiedon ja kokemusten asymmetrisyyttä erityisesti opiskelijavalintauudistuksen aikana (Callon & Muniesa 2005): he tarjosivat hakeutumiseen liittyvää ajankohtaista ja tiivistettyä tietoa opinto-ohjaajien käyttöön. Valmennuskurssitoimijat pääsivät tiedon tarjoamisen varjolla lukioihin, joissa ne piiloisesti markkinoivat itseään; toisaalta opinto-ohjauksessa heidän tarjoamansa tieto koettiin myös hyödylliseksi. Havaitsimme kuitenkin myös, että opinto-ohjaajat pitivät kiinni omasta episteemisestä auktoriteetistaan (Papanastasiou, 2017) ja pohtivat rajojaan suhteessa valmennuskurssitoimijoihin. Yksityisten toimijoiden tarjoamaa tietoa käytettiin silloin, kun se koettiin ohjaustyön ja oppilaan näkökulmasta hyödyllisenä.

Korkeakoulujen opiskelijavalintauudistuksen painottaessa yhä enemmän ylioppilastutkinnon roolia valintakriteerinä lukion ylioppilaskokeisiin ja opintoihin valmentavat yksityiset toimijat voivat mahdollisesti tule-

vaisuudessa olla kiinteämmin kiinni lukioiden opetuksessa ja episteemisissä rakenteissa. Yksityiset valmennuskurssitoimijat tarjoavat myös ylioppilaskokeisiin valmentavia kursseja ja lukio-opintoihin liittyvää yksityistä tutorointia (ks. Kosunen ym. 2022a). Tulevaisuudessa olisi tärkeää tarkastella lukion opinto-ohjauksen ja yksityisen toimijoiden osalta sitä, minkälaiseksi niiden rooli osana lukion arkea muodostuu. Julkisen koulutuksen yksityiselle puolelle asettamat rajat eivät ole pysyviä ja tarkkarajaisia, eikä niitä voida neuvotella dikotomisessa suhteessa toisiinsa. Todellisuudessa rajanveto yksityisen ja julkisen välillä on häilyvä ja rakentuu lukioiden arjessa sen pohjalta, miten yksityiset ja julkiset koulutustoimijat mielletään. Yksityisiä koulutustoimijoita tarkasteltaessa on tärkeää huomioida yksityistä ja julkista koulutusta laajempi konteksti (ks. Cone & Brøgger 2020): mihin erilaista tietoa tarvitaan, ja minkälainen merkitys tiedon alkuperällä lopulta on toiminnan kannalta?

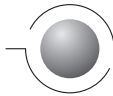
Lähteet

- Ahola, S., Asplund, R. & Vanhala, P. 2017. Pääseekö yliopistoon, jos käy valmennuskurssin? Alustavia havaintoja. *Tiedepoliittikka* 42 (2), 58–61.
- Alasuutari, P. 2018. Authority as epistemic capital. *Journal of Political Power* 11 (2), 165–190. <https://doi.org/10.1080/2158379X.2018.1468151>
- Ball, S. J. & Youdell, D. 2008. *Hidden privatisation in public education*. Bryssel: Education International.
- Barad, K. 2007. Meeting the universe halfway. *Quantum physics and the entanglement of matter and meaning*. Durham, NC: Duke University Press.
- Bray, M. 2021. Shadow education in Europe: Growing prevalence, underlying forces, and policy implications. *ECNU Review of Education* 4 (3), 442–475. <https://doi.org/10.1177/2096531119890142>
- Brehm, W. 2019. Historical memory and educational privatisation: A portrait from Cambodia. *Ethnography and Education* 14 (1), 34–50. <https://doi.org/10.1080/17457823.2017.1387065>
- Callon, M. & Muniesa, F. 2005. Peripheral vision: Economic markets as calculative collective devices. *Organization Studies* 26 (8), 1229–1250. <https://doi.org/10.1177/0170840605056393>
- Coffey, A. J. & Atkinson, P. A. 1996. *Making sense of qualitative data: Complementary research strategies*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Cone, L. 2022. Teachers on the market: Professional relations, desires, and ambiguities in digital teacher-to-teacher economies. *Teachers and Teaching* 28 (6), 742–756. <https://doi.org/10.1080/13540602.2022.2098272>
- Cone, L. & Brøgger, K. 2020. Soft privatisation: Mapping an emerging field of European education governance. *Globalisation, Societies and Education* 18 (4), 374–390. <https://doi.org/10.1080/14767724.2020.1732194>
- Decuypere, M. & Simons, M. 2016. On the critical potential of sociomaterial approaches in education. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria* 28 (1), 25–44. <https://doi.org/10.14201/teoredu20162812544>
- 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. <https://doi.org/10.1080/20004508.2018.1429768>
- Fenwick, T. & Landri, P. 2012. Materialities, textures and pedagogies: Socio-material assemblages in education. *Pedagogy, Culture & Society* 20 (1), 1–7. <https://doi.org/10.1080/14681366.2012.649421>
- Gupta, A. 2021. Teacher-entrepreneurialism: A case of teacher identity formation in neoliberalizing education space in contemporary India. *Critical Studies in Education* 62 (4), 422–438. <https://doi.org/10.1080/17508487.2019.1708765>
- Gupta, A. 2022. A 'shadow education' timescape: An empirical investigation of the temporal arrangements of private tutoring vis-à-vis formal schooling in India. *British Journal of Educational Studies* 70 (6), 771–787. <https://doi.org/10.1080/00071005.2021.2024137>
- Gutiérrez, G., Lupton, R., Carrasco, A. & Rasse, A. 2023. Comparing degrees of 'publicness' and 'privateness' in school systems: The development and application of a public-private index. *Journal of Education Policy* 38 (3), 500–520. <https://doi.org/10.1080/02680939.2022.2059574>
- Haug, E. H., Hooley, T., Kettunen, J. & Thomsen, R. 2020. Setting Nordic career guidance in context. Teoksessa E. H. Haug, T. Hooley, J. Kettunen & R. Thomsen (toim.) *Career and career guidance in the Nordic countries*. Career development series 9. Leiden: Brill, 1–20. <https://doi.org/10.1163/9789004428096>
- Hogan, A. & Thompson, G. 2020. *Privatisation and commercialisation in public education: How the public nature of schooling is changing*. Lontoo: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429330025>
- Hohti, R. & Paananen, M. 2019. Miten pitkä on "kohta"? Ajan virta ja kietoumat koulussa ja päiväkodissa. *Kasvatus* 50 (1), 34–46.
- Jokila, S., Filippou, K. & Jolkkonen, A. 2023. Vastuuta ja vapautta: Kansainvälisten yliopisto-opiskelijoiden uudelleen muotoutuva opiskeluarki covid-19-pandemian alussa. *Kasvatus* 54, 74–87. <https://doi.org/10.33348/kvt.130125>
- Jokila, S., Haltia, N. & Kosunen, S. 2021. Market-making practices of private tutoring in Finland: Commercialization of exam preparation for admission to higher education. *ECNU Review of Education* 4 (3), 590–614. <https://doi.org/10.1177/2096531120956666>

- Kosunen, S. 2018. Access to higher education in Finland: Emerging processes of hidden privatization. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy* 4 (2), 67–77. <https://doi.org/10.1080/20020317.2018.1487756>
- Kosunen, S. 2023. The homology between the private and the public fields in higher education. *British Journal of Sociology of Education* 44 (2), 276–290. <https://doi.org/10.1080/01425692.2022.2145930>
- Kosunen, S., Inkinen, A., Haltia, N. & Jokila, S. 2022a. Tarjonta ja kysyntä valmennuskurssimarkkinoilla opiskelijavalintauudistuksen aikana. *Kasvatus* 53 (1), 63–78. <https://doi.org/10.33348/kvt.113945>
- Kosunen, S., Niemi, A.-M. & Laaksonen, L. M. 2022b. Class, migrant background and misrecognition of capital in the university admission. *Ethnography and Education* 17 (4), 368–388. <https://doi.org/10.1080/17457823.2022.2089534>
- Kruglanski, A. W., Raviv, A., Bar-Tal, D., Raviv, A., Sharvit, K., Ellis, S., Bar, R., Pierro, A. & Mannetti, L. 2005. Says who? Epistemic authority effects in social judgment. *Advances in experimental social psychology* 37, 345–392. [https://doi.org/10.1016/S0065-2601\(05\)37006-7](https://doi.org/10.1016/S0065-2601(05)37006-7)
- Lappalainen, S. 2007. Havainnoista kirjoitukseksi. Teoksessa S. Lappalainen, P. Hynninen, T. Kanckunen, E. Lahelma & T. Tolonen (toim.) *Etnografia metodologiana. Lähtökohdana koulutuksen tutkimus*. Tampere: Vastapaino, 113–133.
- Lubienski, C., Yemini, M. & Maxwell, C. (toim.) 2022. The rise of external actors in education: Shifting boundaries globally and locally. Bristol: Policy Press.
- Mertanen, K. & Brunila, K. 2023. Vanhanaikainen, joustamaton ja välinpitämätön koulutus? Koulutusmarkkinat ja yritykset nuorten koulutuksen pelastajina Suomessa. *Kasvatus* 54 (1), 51–63. <https://doi.org/10.33348/kvt.127186>
- Onnismaa, J. 2007. Ohjaus- ja neuvontatyö: Aikaa, huomiota ja kunnioitusta. Helsinki: Gaudeamus.
- Opetushallitus. 2019. Lukiokoulutus uudistuu vuonna 2021 – mikä muuttuu lukiossa? Opetushallituksen julkaisuja 11/2019. Helsinki: Opetushallitus.
- Papanastasiou, N. 2017. Practices of boundary-work in the collaboration between principals and private sponsors in England's academy schools. *Journal of Educational Policy* 32 (1), 82–99. <https://doi.org/10.1080/02680939.2016.1230785>
- Rinne, S. & Raudasojä, A. 2022. Finland: Vocational guidance in Finland. Teoksessa C. Enoch, C. Krause, R. Garcia-Murias & J. Porath (toim) *Vocational guidance in Europe*. Cham: Springer, 53–65.
- Salo, U.-M. 1999. Ylös tiedon ja taidon ylämäkeä. Tutkielma koulun maailmoista ja järjestyksistä. *Acta Universitatis Lappeensis* 24. Lapin yliopisto.
- Seppänen, P., Kiesi, I., Lempinen, S. & Nivanaho, N. 2023. Business around comprehensive schooling. Teoksessa M. Thrupp, P. Seppänen, J. Kauko & S. Kosunen (toim.) *Finland's famous education system: Unvarnished insights into Finnish schooling*. Singapore: Springer, 137–153. https://doi.org/10.1007/978-981-19-8241-5_9
- Seppänen, P., Lempinen, S., Nivanaho, N., Kiesi, I. & Thrupp M. 2020. Edu-bisnes peruskoulussa: Kohti ”eduekosysteemiä”. *Kasvatus* 51 (2), 95–112.
- Strandell, H. 1994. Sociala mötesplatser för barn. Aktivitetsprofiler och förhandlingskultures på daghem. Helsinki: Gaudeamus.
- Tavory, I. & Timmermans, S. 2014. *Abductive analysis: Theorizing qualitative research*. Chicago, IL: The University of Chicago Press.
- TENK. 2012. Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. <https://tenk.fi/fi/ohjeet-ja-aineistot/HTK-ohje-2012>. (Luettu 30.11.2023.)
- Toiviainen, S. & Brunila, K. 2021. Emerging multi-professional assemblages of precision guidance producing the resilient and future-oriented citizen. *Nordic Journal of Transitions, Careers and Guidance* 2 (1), 1–13. <http://doi.org/10.16993/njtcg.28>
- Toni, A. & Vuorinen, R. 2020. Lifelong guidance in Finland: Key policies and practices. Teoksessa E. H. Haug, T. Hooley, J. Kettunen & R. Thomsen (toim.) *Career and career guidance in the Nordic countries. Career development series 9*. Leiden: Brill, 127–146.
- Valtakari, M., Arnkil, R., Eskelinen, J., Mayer, M., Nyman, J., Sillanpää, K., Spangar, T., Ålander, T. & Yli-Koski, M. 2020. Ohjaamot – monialaista yhteistyötä, vaikuttavuutta ja uutta toimintakulttuuria: Monialaisen yhteistyön vaikuttavuus nuorten työllistymistä edistävissä palveluissa. *Valtioneuvoston selvitys- ja tutkimustoiminnan julkaisusarja 2020:13*. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-287-932-5>
- Vehviläinen, S. 2014. Ohjaustyön opas: Yhteistyössä kohdatti toimijuutta. Helsinki: Gaudeamus.
- Vehviläinen, S. & Souto, A.-M. 2021. How does career guidance at schools encounter migrant young people? Interactional practices that hinder socially just guidance. *International Journal for Educational and Vocational Guidance* 22, 449–466. <https://doi.org/10.1007/s10775-021-09467-2>

*Saapunut toimitukseen: 30.11.2022
Hyväksytty julkaistavaksi: 19.9.2023*

Tutkimustyötä on rahoittanut Koneen säätiö 87-47672.



RAAKEL PLAMPER

Korkeakoulutuksen muuttuvat merkitykset maksullisessa korkeakoulutuksessa Suomessa

Plamper, Raakel. 2023. KORKEAKOULUTUKSEN MUUTTUVAT MERKITYKSET MAKSULLISESSA KORKEAKOULUTUKSESSA SUOMESSA. *Kasvatus* 54 (4), 493–506.

Suomalaisessa korkeakoulutuksessa opiskelee sekä lukuvuosimaksuvelvollisia että maksuttomaan korkeakoulutukseen oikeutettuja opiskelijoita. Lukuvuosimaksujen käyttöönotto EU:n ulkopuolelta tuleville opiskelijoille voidaan tulkita yksityistymisen muodoksi Suomessa yleisesti julkis palveluksi miellettyssä korkeakoulutuksessa. Näin ollen korkeakoulutuksessamme ilmenee kaksi toisistaan poikkeavaa näkemystä korkeakoulutuksen hyödyistä ja merkityksestä, mitä harvoin huomioidaan suomalaisessa julkisessa keskustelussa. Tässä tutkimuksessa analysoin lukuvuosimaksuvelvollisten kansainvälisten ja maksuttomaan korkeakoulutukseen oikeutettujen suomalaisten maisteriopiskelijoiden (N=34) haastattelupuheesta diskursseja korkeakoulutuksen yksityisistä ja yhteiskunnallisista merkityksistä. Interdiskursiivisen tarkastelun avulla tulkitseen, miten korkeakoulutuksen merkitykset ja opiskelijapositiot ovat muutoksessa. Diskursseja olivat tuottodiskurssi, velvoittavuusdiskurssi, tasa-arvodiskurssi sekä kasvudiskurssi. Korkeakoulutuksen maksullisuus rakentui diskurssien välille ja sisälle ristiriitoja tuottavaksi käytännöksi. Diskurssien välisissä valtakamppailuissa koulutuksen välinearvo korostui sen itseisarvon ja yhteiskunnallisten tavoitteiden kustannuksella, mistä johtuen opiskelijoiden asema sijoittajina tai kuluttajina jätti varjoonsa opiskelijoiden aseman yhteiskunnallisena sijoituksena. Merkitysten ja positioiden muutokset haastavat suomalaisen korkeakoulutukseen liitettyä konventionaalista puhetta tasa-arvoisista korkeakoulutusmahdollisuuksista sekä korkeakoulutuksen velvoittavuudesta.

Asiasanat: korkeakoulutus, lukuvuosimaksut, opiskelijat, positiot, yksityistyminen

Johdanto

Suomessa otettiin käyttöön lukuvuosimaksut EU:n ulkopuolelta tuleville korkeakouluopiskelijoille vuonna 2017. Lukuvuosimaksujen välttämättömyyttä perusteltiin korkeakoulutuksen julkisen rahoituksen määrän vähenemisestä johtuvalla rahoitusvajeella. Pyrkimyksenä oli purkaa koulutusliiketoiminnan ja globaaleille korkeakoulutusmarkkinoille osallistumisen esteitä mahdollistamalla tutkintojen myynti. (OKM 2022, 12.) Maksujen käyttöönotto kansainvälisissä tutkinto-ohjelmissa merkitsi siirtymistä kaupallisesti suuntautuneeseen korkeakoulupolitiikkaan, jossa korkeakoulutus mielletään yksityiseksi hyödykkeeksi eikä julkishyödykkeeksi (Jokila 2020). Suomessa pääasiallisesti julkis palveluna tarjottavan korkeakoulutuksen sisällä korkeakoulut osallistuvat globaaleille korkeakoulutusmarkkinoille ja toimivat kuin yksityiset yritykset kansainvälisten tutkintokoulutuksiansa markkinoijina ja myyjinä. Lukuvuosimaksujen käyttöönotto EU:n ulkopuolelta tuleville opiskelijoille voidaan tulkita suomalaisen korkeakoulutuksen yksityistymisen muodoksi.

Lukuvuosimaksujen käyttöönotossa on kyse liiketoiminnan mahdollistamisesta ja korkeakoulujen tavoitteista saavuttaa taloudellisia tuottoja. Tätä voidaan kutsua sisäiseksi (*endogenous*) yksityistymiseksi eli markkinamuotoisuuden soveltamiseksi korkeakoulutukseen (Ball & Youdell 2008). Kansainvälisten tutkinto-ohjelmien markkinointiin ja opiskelijoiden rekrytointiin kytkeytyy kuitenkin myös ulkoista (*exogenous*) yksityistymistä (Ball & Youdell 2008), koska korkeakoulut käyttävät apuna kaupallisten toimijoiden ja edustajien palveluja (OKM 2022, 36). Julkisessa keskustelussa näitä toimenpiteitä ei kuitenkaan kutsuta korkeakoulutuksen yksityistymiseksi eikä niiden yhteyttä yksityistymiseen nosteta esiin, jolloin uudistuksia voidaan kutsua piiloyksityistymiseksi (Ball & Youdell 2008).

Yksityistymiskehityksen huomaamattomuutta vahvistaa myös se, että markkinamuotoisuus koskee vain kansainvälisiä tut-

kinto-ohjelmia ja maksuvelvollisuus näissä ohjelmissa vain muita kuin EU-kansalaisia. Suomen- ja ruotsinkielinen tutkintokoulutus on edelleen opiskelijalle maksutonta, ja yleisesti yhteiskunnassamme maksuton korkeakoulutus mielletään vahvasti tasa-arvoisia koulutusmahdollisuuksia luovaksi julkis palveluksi (Välimaa & Muhonen 2018). Tällä hetkellä korkeakoulutuksessamme opiskeleekin sekä maksuttomaan koulutukseen oikeutettuja opiskelijoita että koulutuksestaan maksavia ja apurahalla opiskelevia. Osa maksuttomaan korkeakoulutukseen oikeutetuista opiskelijoista kohtaa maksullisuuden vaikutuksia tuustuessaan maksuvelvollisiin opiskelijoihin. Kokemuksia voi kertyä yksilön mahdollisuuksien mukaan myös omakohtaisesti: avoimen yliopiston opintojen maksullisuus (Haltia 2015) ja hakijoille markkinoidut maksulliset valmennuskurssit (Kosunen & Haltia 2018) yhdistävät taloudellisen sijoittamisen korkeakoulutuksen hankkimiseen. Lukuvuosimaksuvelvollisuus tarkoittaa merkittävän taloudellisen sijoituksen tekemistä kuitenkin vain osalle opiskelijoista, mikä tuottaa sosiaalisia eroja opiskelijoiden välille (Plamper, Siivonen & Haltia 2023). Suomessa opiskelijalle maksuttomaksi kansalaisoikeudeksi mielletyn korkeakoulutuksen (Välimaa & Muhonen 2018) sisälle ja laitamille on yksityistymiskehityksen myötä näin ollen rakentumassa kaksi erillisiin korkeakoulutuksen merkityksiin ja hyötykäsitäisiin nojaavaa suuntaa.

Yksityistymisessä on kyse uudenlaisten toimintatapojen tai käytäntöjen soveltamisen lisäksi koulutuksessa rakentuvien kielen, roolien, identiteettien ja sosiaalisten suhteiden muutoksesta (Ball 2004). Tästä syystä lukuvuosimaksujen käyttöönotto myös muuttaa käsityksiä korkeakoulutuksen hyödyistä, merkityksistä ja opiskelijoiden positioista. Lukuvuosimaksujen käyttöönoton kaltaiset yksityistymistä kehittävät uudistukset vahvistavat käsitystä korkeakoulutuksesta yksityisenä hyödykkeenä, jota arvostetaan yksinomaan välineenä (Ball & Youdell 2008). Yksityistymisen vahvistaa koulutuksen tuotteistamista, jolloin sen välinearvo tai ta-

loudellinen arvo korostuu (Naidoo & Jamieson 2005). Kun koulutus mielletään työn sekä hyvän palkan ja sosiaalisen aseman mahdollistavana tuotteena, opiskelija voidaan asemoida kuluttajaksi tai sijoittajaksi (Tomlinson 2016).

Suomessa opiskelijoita ei kuitenkaan ole yleisesti positioitu kuluttajiksi korkeakoulupolitiikassa tai julkisessa keskustelussa, vaan verovaroin kustannetussa korkeakoulutuksessa opiskelijat asemoituvat ennemminkin yhteiskunnalliseksi sijoitukseksi (Brooks 2021). Suomalaisessa korkeakoulutuksessa käsitys korkeakoulutuksesta ostettavana tuotteena ja yksityisenä hyödykkeenä kohtaakin yhteiskunnassamme yleisesti hyväksytyyn ymmärryksen maksuttomasta korkeakoulutuksesta tasa-arvoiset osallistumismahdollisuudet luovana julkis palveluna (Välilä & Muhonen 2018). Korkeakoulutuksessa tapahtuvista muutoksista on käyty aika ajoin poleemista keskustelua, mutta vähemmälle ovat jääneet tarkastelut korkeakoulutuksen merkityksen muutoksesta näiden kahden käsityksen kohdatessa korkeakoulutuksessamme. Käsitusten muutosten tunnistaminen on kuitenkin tärkeää, jotta tehtyjen ja suunniteltujen korkeakoulutus uudistusten vaikutuksia voidaan arvioida moniulotteisesti.

Tutkimuksessani tarkastelen sitä, miten korkeakoulutuksen merkitykset ja opiskelijapositionit rakentuvat lukuvuosimaksuvollisten kansainvälisten ja maksuja maksamattomien suomalaisten opiskelijoiden puheessa. Analysoin sitä, miten maksullisuus korkeakoulutuksen yksityistymisen muotona ja maksuttomuus julkis palveluna taattavan korkeakoulutuksen ehtona heijastuvat käsityksiin korkeakoulutuksen merkityksistä yksilölle ja laajemmin yhteiskunnalle. Haastatteluaineiston diskursiivisessa analyysissä jäsenän puhetta korkeakoulutuksen merkityksestä, hyödyistä, tärkeydestä ja arvosta sekä erittelen diskurssien sisäisiä ristiriitoja ja niiden välisiä valtakamppailuja (Jokinen & Juhi 2016). Opiskelijoiden puheessa rakentuvien merkitysten ja opiskelijapositionien ristiriitoja analysoimalla hahmotan sitä, miten korkeakoulutuksen merkitykset ovat muutoksessa.

Yksityistyminen ja korkeakoulutuksen hyödyt

Korkeakoulutus tuottaa sekä yksityisiä että julkisia hyötyjä. Yksityisiä hyötyjä ovat työ sekä korkeakoulutettujen hyvä asema, palkka ja parempi terveys (Pusser 2002). Statusedun saavuttamista korkeakoulutuksen avulla voidaan kutsua myös positionaaliseksi hyödyksi (*positional good*, Hirsch 1977). Julkiseksi hyödyksi on luettu tieto, tieteellinen kirjoitus- ja lukutaito, yhteinen kulttuuri, tasa-arvoiset korkeakoulutusmahdollisuudet (Marginson 2007), verotulot, yhteisöllisyys sekä valmistuneiden tuottavuus ja osallistuminen yhteiskunnassa (Pusser 2002). Lisäksi on tunnistettu myös korkeakoulutuksen globaaleja hyötyjä: yksityisiksi globaaleiksi hyödyiksi määrittävät kansainväliset tutkimukset. Julkisia hyötyjä ovat puolestaan akateemisen tiedon ja ideoiden jakaminen globaalisti sekä kulttuurien välisen vuorovaikutuksen, kansainvälisen ymmärryksen ja suvaitsevaisuuden lisääntyminen. (Marginson 2007.) Sekä yksityisten että julkisten hyötyjen ulottuvuus on tunnistettavissa erilaisissa järjestelmissä riippumatta siitä, onko korkeakoulutustarjonta järjestetty julkis palveluna vai markkinamuotoisena. On myös huomioitu, että raja yksityisten ja julkisten palvelujen välillä on liudentunut, koska julkisia palveluja järjestetään yhä enemmän yksityisen ja julkisen sektorin yhteistyönä (Ball 2004).

Yksityistyminen juurruttaa korkeakoulutukseen uudenlaisen kielen, kannusteet ja arvot (Ball 2004). Se vahvistaa koulutuksen tuoteistamista (Ball & Youdell 2008) eli koulutusprosessien muuttamista sellaiseen muotoon, jossa korostuu koulutuksen välinearvo tai taloudellinen arvo koulutuksen itseisarvon jäädessä toissijaiseksi (Naidoo & Jamieson 2005, 271). Käsitys korkeakoulusta tuottoja kerryttävänä organisaationa legitimoidaan, ja koulutus määrittyy myytäväksi tuotteeksi sekä kauppa-kirjaan kirjattavaksi sopimukseksi (Ball & Youdell 2008, 103). Koulutuksen tuoteistamisessa koulutukselle ominainen abstraktisuus, aineettomuus, ei-materiaalisuus ja sen perustuminen

opettaja-opiskelija-suhteelle vaihtuu käsitykseen koulutuksesta aineellisena, laskettavissa olevana ja välineellisten tavoitteiden ohjaamana prosessina (Furedi 2011, 2).

Sekä yksityistyminen että koulutuksen tuoteistaminen korostavat korkeakoulutuksen välinearvoa, jolloin korkeakoulutuksessa itseisarvoiksi määritellyt hyödyt jäävät varjoon (Ball & Youdell 2008) sekä yhteiskunnan rooli osana korkeakoulutuksen tuloksien tuottamista hämärtyy. Näitä muutoksia voidaan tarkastella jakamalla korkeakoulutuksen tulokset ulkoisiin ja sisäisiin kontribuutioihin: Opetukseen ja tutkimukseen liittyvissä ydintehtävissään korkeakoulutus tuottaa sisäisiä kontribuutioita (kuten oppimisprosesseissa saavutettu kehitys ja reflektiivinen toimijuus). Toiminnassaan yhdessä muiden sosiaalisten sektoreiden kanssa korkeakoulutus tuottaa ulkoisia kontribuutioita (kuten työllistyminen ja tasa-arvoiset koulutusmahdollisuudet). (Marginson, Cantwell, Platonova & Smolentseva 2023.)

Yksityistymisellä on erilaisia seurauksia ulkoisten ja sisäisten kontribuutioiden ymmärtämiselle. Ensinnäkin ulkoisten kontribuutioiden tuottamisessa vastuu tulisi olla jaettu korkeakoulujen ja muiden tuottamiseen osallistuvien sosiaalisten sektoreiden kesken, mutta korkeakoulupolitiikan korostaessa korkeakoulujen yritysmäistä itsenäisyyttä toiminnassaan ulkoisten kontribuutioiden tuottamiseen liittyvää yhteisvastuuta ei tunnisteta ja vastuu esimerkiksi työllistymisestä painottuu korkeakouluille. Tällöin korkeakoulujen pyrkiessä täyttämään vastuunsa koulutuksen välinearvo työn mahdollistajana korostuu korkeakoulujen tavoitteissa ja opiskelijoiden odotuksissa. (Marginson ym. 2023.) Lisäksi kun korkeakoulutus yksityistymisen käytännöissä tuotteistetaan, muuttuu sen tuottamien sisäisten kontribuutioiden merkitys. Ne rakentuvat välinearvoltaan merkittäviksi kulutustuotteiksi sen sijaan, että niihin sisältyvä intellektuaalisen ponnistelun avulla saavutettu inhimillinen kehitys ja kasvu tunnistettaisiin yksilöiden elämässä, sosiaalisissa suhteissa sekä yhteiskunnassa toimimisessa tärkeäksi. (Naidoo & Jamieson 2005; Williams 2013.)

Opiskelijan positioituminen vahvasti ja heikosti yksityistetyissä korkeakoulujärjestelmissä

Vahvasti yksityisen sektorin käytäntöjä korkeakoulutukseen soveltaneissa angloamerikkalaisissa maksullisissa korkeakoulujärjestelmissä korkeakoulutus mielletään yksityisenä hyödykkeenä ja sijoituksena, kun taas Suomessa korkeakoulutuksen on katsottu olevan julkinen palvelu ja ennemminkin kansalaisoikeus kulutustuotteen sijaan (Välimaa & Muhonen 2018). Eroa voidaan tarkastella myös opiskelijan positioitumisen kautta eri korkeakoulujärjestelmissä. Angloamerikkalaisessa korkeakoulupolitiikassa opiskelijoista puhutaan sijoittajina ja kuluttajina, jotka korkeakoulutuksen hankkimalla tekevät kannattavan sijoituksen ja joiden kuluttajaoikeudet tulee taata (Brooks 2021). Opiskelijat ovat korkeakoulunsa asiakkaita ja palvelunkäyttäjiä (ks. Plamper & Jauhiainen 2021), jotka odottavat tyytyväisyyttä ja mielihyvää tuottavaa koulutuskokemusta (Williams 2013) sekä tekemälleen sijoitukselle hyvää vastinetta tulevan työn muodossa (Tomlinson 2016). Verovaroin kustannetuissa korkeakoulujärjestelmissä opiskelija sen sijaan positioituu yhteiskunnalliseksi sijoitukseksi, jolloin yhteiskunnassa painotetaan opiskelijoiden kuluttajaoikeuksien sijaan heidän velvollisuuksiaan yhteiskunnalle valmistumisensa jälkeen (Brooks 2021).

Suomessa niin opiskelijan yhteiskunnallisella velvollisuuksilla kuin tasa-arvoisten koulutusmahdollisuuksien tarjoamisen periaatteella on yhteys korkeakoulutuksemme historialliseen rooliin kansakunnan rakentajana (Välimaa & Muhonen 2018). 1900-luvun alun korkeakouluopiskelun ihanteissa valmistuneiden kunniakas velvollisuus oli yhteiskunnan ja sen kulttuurin vaaliminen ja kehittäminen sivistyneinä eli isänmaan hyödyksi ajattelutaitonsa korkeaksi kehittäneinä ja elämänvakaumuksensa löytäneinä yksilöinä (Plamper & Laalo 2017). Alun perin korkeakoulu-
tetut tulivat pääosin yläluokkaisista perheistä. Myöhemmin tasa-arvoisten korkeakoulutus-

mahdollisuuksien tarjoamista perusteltiin esimerkiksi tarpeella valjastaa koko kansallinen lahjakkuusreservi yhteiskunnan kehittämistyöhön (Kivinen, Ketonen & Rinne 1993, 191). Historiallisesta näkökulmasta tarkasteltuna maksuttoman, tasa-arvoisia mahdollisuuksia korostavan korkeakoulutuksemme periaatteen kietoutuu siis sen velvoittavuus ja opiskelijan positio yhteiskunnallisena sijoituksena.

Vaikka lukuvuosimaksun maksamisesta johtuen opiskelija voidaan positoida sijoitajaksi ja korkeakoulun asiakkaaksi, ei opiskelijan positioitumiseen kuluttajaksi välttämättä liity lukuvuosimaksujen maksamista. Suomalaisilla opiskelijoilla koulutuskuluttajuudeksi on tulkittavissa asiakasmainen käytös ja välineellisten opiskelutavoitteiden vahvistuminen. Näiden on todettu näyttäytyvän asiakaspalvelija-opettajille esitettyinä yksilöllisten tarpeiden huomioonottamisen vaatimuksina ja työelämätarpeisiin valmistavan koulutuksen arvostamisena yli muiden tavoitteiden (Koivisto, Komulainen & Rätty 2020; Siivonen & Filander 2020). Suomalaiset opiskelijat eivät kuitenkaan tee merkittävää rahallista sijoitusta koulutukseensa, joten opiskeluun ei liity samanlaista taloudellista painetta kuin lukuvuosimaksuja maksavilla opiskelijoilla. Sen sijaan suomalaiset opiskelijat voivat omaksua asiakasmaisen asenteen, kun se on henkilökohtaisten tavoitteiden saavuttamisen kannalta hyödyllistä. (Plamper ym. 2023.)

Opiskelijoiden positioitumisen eroja tarkasteltaessa on yhtä lailla huomioitava, että myös maksullisissa korkeakoulujärjestelmissä tunnustetaan korkeakoulutuksen itseisarvo yksilölle sekä sen yhteiskunnalliset hyödyt, vaikkakin niiden on kriittisissä näkökulmissa todettu jäävän varjoon (Williams 2013). Esimerkiksi brittiläiset opiskelijat sekä puolustavat että vastustavat kuluttajapositiona ja kokevat oppimisen olevan niin itsessään merkityksellistä kuin arvokasta välineenä työmarkkinoilla (Tomlinson 2017). Kyse ei ole kuluttajaposition ylivoimaisuudesta. Samalla tavoin kuin käsitykset korkeakoulutuksen yksityisistä ja yhteiskunnallisista hyödyistä myös käsitykset opiskeli-

joiden positioista näyttävät painottuvan eri tavoin sekä sekoittuvan toisiinsa saaden näin ollen erilaisia merkityksiä niin erilaisten korkeakoulujärjestelmien sisällä kuin välilläkin.

Aineisto ja menetelmä

Tutkimuksen aineisto koostui kahdessa suomalaisessa yliopistossa opiskelevien maisteriopiskelijoiden yksilöhaastatteluista (N=34). Tutkimuslupien järjestytyä haastatteluun otettiin yhteyttä yliopistojen asiakastuen kautta. Haastatteluihin osallistui 20 EU-alueen ulkopuolelta tullutta maksuvelvollista opiskelijaa ja 14 maksuttomaan korkeakoulutukseen oikeutettua suomalaisopiskelijaa. Puolet opiskelijoista oli naisia ja puolet miehiä. Lukuvuosimaksuvelvolliset opiskelijat ja suurin osa maksuttomaan korkeakoulutukseen oikeutetuista opiskelijoista opiskelivat englanninkielisissä kansainvälisissä maisteriohjelmissä, mutta viisi suomalaista opiskelijaa suoritti tutkintoaan suomenkielisissä ohjelmissä. Useimmat haastatteluista opiskelivat insinööri-, rakennus- tai taidealoja. Muut koulutusalat olivat tieto- ja viestintäteknologia, matematiikka, kauppatiede, kasvatustiede ja humanistiset tieteet. Maksuvelvolliset opiskelijat olivat koitoisin Aasiasta (n=9), Etelä-Amerikasta (n=5), Afrikasta (n=3) ja Pohjois-Amerikasta (n=1). Kaksi opiskelijaa ei ilmoittanut yhtä kotimaata, vaan totesi asuneensa useammassa maassa eri mantereilla.

Teemahaastattelut käsittelivät korkeakoulupalintaa, ajankäyttöä, opintojen maksullisuutta ja maksuttomuutta, opiskelijoiden ja opettajien välistä suhdetta, koulutuksen laatua ja arvoa sekä tulevaisuuden suunnitelmia. Haastattelussa pyysin suomalaisia opiskelijoita myös pohtimaan, millaista opiskelu olisi, jos se olisi opiskelijalle maksullista. Lukuvuosimaksuvelvollisilta opiskelijoilta puolestaan kysyin, muuttuisiko heidän opiskelunsa, jos maksuja ei olisi. Kansainvälisten opiskelijoiden haastattelut toteutin englanniksi ja suomenkielisten opiskelijoiden suomeksi. Nauhoitin haastattelut ja anonymisoin ne litterointivaihees-

sa. Haastattelut kestivät 1–1,5 tuntia. Litteroitu aineisto koostui 350 sivusta (fontti Times New Roman, fonttikoko 10 ja riviväli 1,0). Tätä artikkelia varten käänsin englanninkieliset aineistoesimerkit suomeksi.

Haastatelluista maksuvelvollisista opiskelijoista kaksi kertoi maksaneensa täyden maksun itse säästöistään ja loput opiskelivat apurahan tai maksuvapautuksen turvin. Apurahat ja vapautukset oli myönnetty enintään kahdeksi vuodeksi, ja niiden suuruus vaihteli 50 prosentista 100 prosenttiin. Suurin osa maksuvelvollisista opiskelijoista oli tehnyt muutaman vuoden töitä ja säästänyt rahaa ennen maisteriopintojen aloittamista. Ne opiskelijat, joilla ei ollut sataprosenttista apurahaa, rahoittivat opintojaan säästöjen lisäksi vanhempiensa tuella, kotimaastaan saadulla apurahalla tai osa-aikatyöllä. Opiskelijoiden mukaan työskentely opiskelun aikana oli kuitenkin vaikeaa, koska kahdelle vuodelle myönnetty apuraha rajasi tutkinnon suorittamiseen käytettävän ajan tarkasti.

Analysin haastattelupuhetta diskurssi-analyysin keinoin. Ensin kiinnitin huomion puheen kohtiin, joissa käsiteltiin korkeakoulutuksen merkitystä, tavoitteita, hyötyjä, tärkeyttä tai arvoa yksilölle tai yhteiskunnalle. Toiseksi erittelin tarkemmin maksullisuutta ja maksuttomuutta käsittelevää puhetta, koska tavoitteeni oli tarkastella korkeakoulutuksen merkityksien rakentumista maksullisuuden ja maksuttomuuden näkökulmista. Useiden lukukertojen aikana muokkasinkin, tarkensinkin ja täydensinkin jäsenystäni opiskelijoiden korkeakoulutuksen merkitystä rakentavista puhetoista. Tulkitsin ja tiivistin aineistosta neljä korkeakoulutuksen yksityisiä ja yhteiskunnallisia merkityksiä kuvaavaa diskurssia.

Interdiskursiivisessa tarkastelussa analysoin diskurssien muutoksia jäsentämällä diskurssien sisäisiä ristiriitoja sekä niiden välisiä valtakamppailuja (Fairclough 1992; Jokinen & Juhila 2016). Sisäisiä ristiriitoja analysoin erittelemällä lukuvuosimaksuvelvollisten ja maksuttomassa koulutuksessa opiskelevien puheessa rakentuvien merkitysten ja subjektipositioiden

eroja. Diskurssien keskinäistä organisoitumista analysoin jäsentämällä diskurssien välistä hegemoniakamppailua eli vallan ja vastarinnan jännitteitä diskurssien välillä (Jokinen & Juhila 2016). Interdiskursiivinen tarkastelu mahdollisti tulkinnan siitä, miten osaa opiskelijoista koskeva maksullisuus korkeakoulutuksen yksityistymisen muotona sekä koulutuskuluttajuuden rakentuminen suomalaisessa korkeakoulutuksessa muuttavat käsityksiä korkeakoulutuksen yksityisistä ja yhteiskunnallisista merkityksistä, opiskelijoiden positioista sekä korkeakoulujen ja yhteiskunnan rooleista.

Neljä diskurssia korkeakoulutuksen merkityksistä

Opiskelijoiden haastattelupuheesta tulkitsemani neljä korkeakoulutuksen merkitystä yksityisestä ja yhteiskunnallisesta näkökulmasta kuvaavaa diskurssia olivat tuottodiskurssi, velvoitavuusdiskurssi, tasa-arvodiskurssi ja kasvu-diskurssi. Maksullisen ja maksuttoman korkeakoulutuksen näkökulmat tuottivat diskurssien sisälle ristiriitoja, joissa erityisesti konventionaaliset suomalaisen korkeakoulutukseen liitetty merkitykset haastettiin. Käytän tekstissä seuraavia lyhenteitä: lv-opiskelijat eli lukuvuosimaksuvelvolliset kansainväliset opiskelijat ja mo-opiskelijat eli maksuttomaan korkeakoulutukseen oikeutetut suomalaiset opiskelijat.

Korkeakoulutus tuottojen ja asemien parantajana: Tuottodiskurssi

Tuottodiskurssissa korkeakoulutuksen merkitykset rakentuivat koulutuksen mitattavissa oleviksi ja konkreettisesti havaittaviksi tuloksiksi. Opiskelijoiden puheessa nämä opiskelun jälkeiseen tulevaisuuteen painottuvat, koulutuksen välinearvoa ja tuotteistamista (Naidoo & Jamieson 2005) rakentavat merkityksenannot olivat yleisiä. Puhe kohdistui koulutuksen avulla saavutettavaan hyötyihin eli työpaikkaan, työelämä- ja akateemisiin verkostoihin sekä hyvään palkkatasoon ja yhteiskunnalliseen asemaan. Tutkinto rakentui hyötyjen mahdollistajaksi, kuten Saran (mo) puheessa korkea-

koulutuksen merkityksestä: ”Suoraan sanoen tulin hakeen maisterin paperit, että saan parempaa palkkaa”. Korkeakoulutuspalvelun tarjoamat tiedot, taidot ja verkostot rakentuivat kilpailuvalteiksi työmarkkinoilla, ja korkeakoulutus avasi yksilölle portin sosiaaliseen nousuun. Erityisesti lv-opiskelijoiden puheessa kilpailuvaltiksi tunnistettiin myös oman yliopiston, koulutusohjelman tai yleinen suomalaisen koulutuksen hyvä kansainvälinen maine. Tutkinto rakentui yksittäisten suoritteiden kautta saatavaksi lopputuotteeksi sen sijaan, että opiskeluun liittyvä intellektuaalisen kehityksen pitkälinen prosessi olisi tehty puheessa näkyväksi (ks. myös Molesworth, Nixon & Scullion 2009).

Puhe korkeakoulutuksella saavutettavien hyötyjen välinearvosta oli yleistä niin lv- kuin mo-opiskelijoillakin; se ei rakentunut vain maksulliseen koulutukseen liittyväksi puhettavaksi, vaikkakin maksullisuus vahvisti diskurssia. Tuottodiskurssissa maksullinen korkeakoulutus rakentui sijoitukseksi erityisesti lv-opiskelijoiden puheessa mutta myös mo-opiskelijoiden sepitteissä siitä, millaista opiskelu maksullisessa korkeakoulutuksessa olisi: ”[Jos olisi lukuvuosimaksut niin] ei ainaakaan huvikseen opiskeltais mitään, vaan täytyis olla semmoinen taloudellisesti järkevä opiskelu, mikä tavallaan voi sitten myöhemmin tuottaa tai maksaa sen takaisin, että oli kannattavaa opiskella” (Petri, mo).

Lukuvuosimaksun maksaminen rakentui koulutuksen ja kulutuksen maailmojen väijäämättömäksi yhteenpunojaksi (Plamper ym. 2023) huolimatta siitä, suhtautuiko korkeakoulutuksen mieltämiseen tuotteena kriittisesti vai hyväksyvästi. Lv-opiskelijoiden tuottodiskurssissa tämä kiteytyi kouriintuntuvasti. Marian (lv, 85 % apuraha) puheessa korkeakoulutus määrittyi voittoa tavoittelevaksi liiketoiminnaksi, jonka periaatteiden mukaan palvelun laatu paranee asiakkaiden vaatiessa rahoilleen vastinetta:

Mielestäni yliopiston pitäisi tuottaa voittoa, koska heidän täytyy palkata ihmisiä, (...) ihmisillä on erilaista asiantuntemusta, jota he tarjoavat yliopistolle, ja opis-

kelijat hyötyvät siitä asiakkaina, joten mielestäni on hyvä yliopistolle, että palveluista maksetaan. Koska kun asioita tehdään suurimman osan ajasta ilmaiseksi, ihmiset eivät näe sen arvoa verrattuna siihen, kun silloin kun siitä maksetaan. Jos maksan niin ehkä olen silloin, että okei, se on minun oikeuteni, koska olen maksanut tämän ja tämän, mutta jos he antavat minulle palvelua ilmaiseksi, he eivät välitä edes sen vertaa, koska he ajattelevat, että sehän on ilmaista. Mutta jos maksan, se motivoi heitä olemaan innovatiivisempia, tekemään uusia asioita paremmin.

Koulutuskuluttajuuden ideaalia mukaillen lukuvuosimaksujen tulkittiin luovan ensinnäkin selkeän arvon koulutukselle, toiseksi opiskelijalle tilan vaatia parempia palveluja maksavan asiakkaan oikeuteensa vedoten ja kolmanneksi korkeakoululle motivaation tuottaa parempia palveluja tuottojen kerryttämiseksi.

Koulutukseensa tyytymättömien lv-opiskelijoiden puheessa maksullisen korkeakoulutuksen liiketoimintamalli tulkittiin kuitenkin epäonnistuneeksi ja asiakkaan oikeuksia polkevaksi. Puheessa kuvastui epävarmuus tehdyn koulutusinvestoinnin tuotoista. Kun koulutuksessa ja ulkomaille muuttamisessa oli panoksena taloudellisia sijoituksia, koulutuksessa onnistumiseen eli oikean koulutuksen valitsemiseen, suoriutumiseen, valmistumiseen ja työllistymiseen latautui paljon paineita. Suomen kieltä taitamattomia syrjivät työmarkkinat sekä koulutuksen kehnoksi arvioitu hintalaatu-suhde tulkittiin seikoiksi, jotka herättivät kysymyksen sijoituksen arvosta: ”Mutta kun luennoitsijat ja muut eivät oikein auta niin paljon, niin mitä järkeä tässä oikeastaan on, (...) en oikein tiedä, mitä 15000 euroa tarkalleen ottaen on. En ymmärrä sen arvoa.” (Manas, lv, 50 % apuraha.) Hinnan olemassaolon vuoksi korkeakoulutus pelkistyi sijoitukseksi ja kulutustuotteeksi, mutta hintaan sisältyviä tuotteita tai palveluja ei kuitenkaan pystytty varmuudella nimeämään. Lisäksi palveluntarjoajan velvollisuuksiin (kuten hinnoittelun selittämiseen, asiakaspalveluun, hyvitysten vaatimisen tai palveluntarjoajan vaihtamisen käytäntöihin) ei tunnistettu olevan olemassa viimeistelyjä

institutionaalisia rakenteita. Koulutukseensa tyytymättömien tuottodiskurssissa maksullisen korkeakoulutuksen hankkiminen rakentui riskisijoitukseksi, jossa koulutuksen aikaisesta ja tulevaisuudessa menestymisestä vastuussa oli yksin opiskelija.

Tuottodiskurssissa korkeakoulutuksen yhteiskunnallisiksi hyödyiksi tunnistettiin korkeasti koulutettujen tuottama työpanos sekä verotulot. Puheessa nämä rakentuivat itsenänselvyyksiksi, joiden merkitystä yhteiskunnalle ei tarkemmin avattu. Lv-opiskelijoiden puheessa kuitenkin tulkittiin, että kansainvälisten opiskelijoiden työllistymisen tuen puute ja työllistymisvaikeudet suomalaisille työmarkkinoille rakentuivat heidän koulutuksensa yhteiskunnallisia tuottoja vähentäväksi seikaksi sekä mainehaitaksi Suomelle kansainvälisillä korkeakoulutusmarkkinoilla.

Korkeakoulutus yhteiskunnan kehittämiseen velvoittavana: Velvoittavuusdiskurssi

Velvoittavuusdiskurssissa yhteiskunnan rahoittamasta korkeakoulutuksesta valmistuneen opiskelijan velvollisuudeksi muodostui työn tekeminen ja verojen maksaminen yhteiskunnan hyväksi (Brooks 2021). Hennan, suomalaisen mo-opiskelijan puheessa korostui yhteiskunnan jäsenten velvollisuus koulututtaa yhteiskuntaa varten:

Mun mielestä se [korkeakoulutus] on enemmänkin niin kun oikeus tai vapaus [kuin palvelu]. Ett no, mä rupesin miettiin sanaa oppivelvollisuus, ja sitä niin kun 'velvollisuus', ja ehkä niin kun semmoisessa yhteiskunnallisessa kontekstissa se, että me ollaan kaikki niin kun velvollisia, tai meil on niin kun vastuu oppia asioita niin, että me voidaan ottaa osaa sen yhteiskunnan ylläpitämiseen ja pyörittämiseen. Mut ei sekään oo niin kun palvelu, joka on olemassa sua varten, vaan siinä on joku semmoinen yhteisvastuun elementti tai ajatus.

Suomalaisilla velvoittavuusdiskurssi oli normaalistunut puhetapa ja kytkeytyi läheisesti käsityksiin Suomesta tasa-arvoisena hyvinvointiyhteiskuntana. Myös lv-opiskelijoiden velvoittavuusdiskurssissa yliopistolta saadul-

la apurahalla tutkinnon suorittaminen velvoitti opiskelijaa ”antamaan takaisin” (Ebo, lv, 100% apuraha): tekemään töitä ensin Suomessa valmistumisensa jälkeen, vaikka opiskelijan varsinaisena päämääränä olisi ollut ura kotimaassa tai muualla maailmassa. Velvoittavuuspuheessa rahoitetun korkeakoulutuksen saaminen rakentui kiitollisuutta herättäväksi, ja se tulkittiin saaduksi palvelukseksi koulutuspalvelun sijaan.

Osittaista apurahaa (esim. 50 % lukuvuosi-maksusta) saavien puheessa velvoittavuusdiskurssi ilmeni vaihtelevasti. Rahim (lv, 50 % apuraha) kuvaili puheessaan velvoittavuuden kadonneen maksujen käyttöönoton jälkeen. Maksuista johtuen kansainvälisten opiskelijoiden lojaaliuden suomalaista yhteiskuntaa kohtaan tulkittiin vähentyneen. Rahimin puheessa lv-opiskelijoiden yleiseksi asenteeksi esitettiin ”maksoin tästä, en tunne velvollisuutta suomalaiselle yhteiskunnalle”. Myös apurahansaajat lukeutuivat tämän asenteen omaksujiin, koska ”he ovat itse ansainneet asemansa”. Asennemuutos tulkittiin suomalaiselle yhteiskunnalle haitalliseksi kehitykseksi.

Korkeakoulutusmahdollisuudet oikeudenmukaisen yhteiskunnan merkinä: Tasa-arvodiskurssi

Tasa-arvodiskurssissa kaikille ihmisille sosioekonomisesta taustasta riippumatta tarjottu mahdollisuus korkeakoulutukseen rakentui oikeudenmukaisen ja avaramielisen yhteiskunnan merkiksi. Suomalaisten mo-opiskelijoiden puheessa maksuttomuus ja tasa-arvo liittyivät mutkattomasti ja tiiviisti yhteen. Korkeakoulutetuilta saatavat tai heidän vanhemmiltaan saadut verotulot tulkittiin riittäväksi perusteeksi maksuttoman korkeakoulutuksen tarjoamiseen. Maksullisen korkeakoulutuksen arveltiin johtavan eriarvoisuuteen, koska se yksiselitteisesti sulkisi korkeakoulujen ovet sellaisten perheiden lapsilta, joilla ei ole varallisuutta. Maksullisuuden seuraukseksi nimettiin myös yliopistoissa tuotetun tiedon ja ajattelun yksipuolistuminen, kuten Annin (mo) puheessa:

(...) mun mielestä se on suuri menetys, että jos yliopistot on vaan keskiluokkaisten tai superrikkaiden lasten leikkikenttä, että mimmosia kokonaisia maailmoja ja ajattelutapoja sen ulkopuolelle jää, (...) että sitten [jos olisi lukuvuosimaksut] ois vielä vähemmän [erilaisuutta], jolloin niin kun se mitä yliopistoissa tehdään ja tuotetaan on tosi kapeakatseista ja tavallaan ei oo koko maailmalle tehtävää, (...)

Maksuttomuus ei vain tuottanut yksilöille tasa-arvoiset mahdollisuudet korkeakoulutukseen, vaan se myös takasi tieteen ja yhteiskunnallisen keskustelun säilymisen monilotteisina.

Lv-opiskelijoiden tasa-arvodiskurssissa nostettiin lisäksi esiin ristiriita siitä, että tasa-arvoiset mahdollisuudet koskivat vain suomalaisia ja muita EU-kansalaisia maksullisuuden määräytyessä opiskelijan kotimaan perusteella (ks. myös Tannock 2013). Tämän piirteen arveltiin myös mahdollisesti vahvistavan yhteiskunnassa perusteita rasismille EU:n ulkopuolelta tulevia kohtaan. Puheessa suomalaisten opiskelijoiden maksuton koulutus pystyttiin legitimoimaan suomalaisten maksamilla veroilla. EU-kansalaisille tarjotun maksuttoman korkeakoulutuksen sen sijaan tulkittiin jakavan kansainväliset opiskelijat kahteen eriarvoiseen luokkaan kotimaan perusteella, mikä lv-opiskelijoiden tasa-arvodiskurssissa rakentui epäreiluksi: ” (...) miksi meidät on erotettu näistä EU[:sta tulijoista] (...), se näyttää toisen luokan kansalaiselta” (Hamid, lv, 100 % apuraha). Lukuvuosimaksujen todettiin kuormittavan niitä opiskelijoita, jotka oleskelulupasäännöistä, valuutan arvosta ja kaukaa muuttamisesta johtuen olivat jo heikommassa asemassa kuin maksuttomaan koulutukseen oikeutetut. Apurahajärjestelmä ei rakentunut epätasa-arvoa paikkaavaksi, koska kriteerinä apurahan saamiselle oli sosioekonomisen taustan tai henkilökohtaisen varakkuuden sijaan akateeminen kyvykkyys.

Diskurssissa argumentoitiin myös maksujen poistamisen puolesta vedoten perusoikeuksiin. Qadiran (lv, 100 % apuraha) puheessa maksuton korkeakoulutus rakentui globaa-

liksi perusoikeudeksi, joka mahdollistaisi hyvän elämän kaikille: ”Ja he [EU:n ulkopuolelta tulevat] kärsivät kotimaassaan tarpeeksi, joten kun heillä on mahdollisuus saada kunnollinen koulutus ja kunnollinen elämä tarjoamalla [koulutus] Suomessa, se olisi upeaa heille”. Globaalisti tasa-arvoisten korkeakoulutusmahdollisuuksien tarjoaminen tulkittiin vaikeissa olosuhteissa elävien kyvykkäiden ihmisten auttamiseksi mutta myös mahdollisuudeksi rikastaa Suomea ja maailmaa. Näin kaikille yhdenvertainen oikeus maksuttomaan korkeakoulutukseen rakentui samalla Suomen maineen ja kilpailukyvyn mahdolliseksi lähteeksi.

Korkeakoulutus reflektiivisenä elämänvaiheena: Kasvudiskurssi

Kasvudiskurssissa korkeakoulutus rakentui kokonaisvaltaisesti ihmistä kehittäväksi kokemukseksi. Akateeminen tai opiskelijajärjestön yhteisö rakentuivat tärkeiksi kasvuprosessien mahdollistajiksi ja sosiaalisiksi tueksi. Opiskeluaika tulkittiin elämänvaiheeksi, jolloin oli mahdollista syventyä, reflektoida ja pohdita kiinnostavia oman alan aiheita, aatteita ja maailmankuvaa sekä itseä ihmisenä ja osana maailmaa. Korkeakoulutuksen hyödyiksi tunnistettiin eettisen ajattelun jalostuminen sekä erilaisten näkemysten kohtaamisesta johtuva maailmankuvan laajentuminen.

Kasvudiskurssissa rakentuvien hyötyjen saavuttamisessa itsenäinen ponnistelu ja väivännäkö olivat oleellisia mutta haastavia toimintoja, kuten Padma (lv, 100 % apuraha) kuvaili: ”Se [koulutus] parantaa hyviä ominaisuuksiasi, (...) Hieman kamppailua siihen liittyy aina. Polku, joka johtaa hyvään rooliin, hyvään määränpäähän, ei ole miellyttävä.” Kasvudiskurssi luonnehtii korkeakoulutuksen tuottamaa sisäistä kontribuutiota eli opiskelijoiden kasvuprosesseja ja refleksiivisen toimijuuden kehittymistä heidän uppoutuessaan tietoon (Marginson ym. 2023).

Kasvudiskurssissa pohdinnat ajankäytön mahdollisuuksista olivat olennaisia, koska syvällisten kasvu- ja oppimisprosessien todettiin vaativan aikaa. Suomalaisten mo-opiskelijoi-

den puheessa joustavampi opiskeluajan rajaus tunnistettiin eduksi, joka mahdollisti heille paremmin kuin lukuvuosimaksuvelvollisille kasvuprosesseja edistävät erilaiset kokeilut, motivaation pohdinnat sekä tarvittaessa aikalisän ottamisen ja suunnankäännökset opintojen aikana. Yhtä lailla lv-opiskelijoiden kasvudiskurssissa reflektoinnin ja syvällisten pohdintojen esteeksi tunnistettiin nimenomaan ajan puute ja suorituspaine, vaikka halu ja kiinnostus syvälliseen reflektointiin olikin.

Kasvuprosesseille rakentui opiskelijoiden puheessa myös yhteys urasuunnitelmiin ja toimintaan yhteiskunnassa. Opiskelu aika kuvattiin prosessiksi, jonka aikana kirkastui, millaisten yhteiskunnallisten teemojen parissa tai millaisista arvolähtökohdista tulevaa työtä halutaan tehdä. Koulutuksen mahdollistama tuleva työ tulkittiin toisaalta henkilökohtaisesti tärkeäksi itsensä toteuttamisen projektiksi, toisaalta yhteiskunnallisiin tai globaaleihin epäkohtiin ratkaisuja etsiväksi toiminnaksi jonkin ihmisryhmän tai koko ihmiskunnan hyväksi. Kasvudiskurssin yhteiskunnallisen hyödyn ulottuvuus nousi esiin lisäksi puheessa korkeakoulutuksessaan ”hyviksi ihmisiksi” kasvaneiden vaikutuksesta yhteiskunnassa: ”Koulutuksen tarjoaminen on itseisarvo. Niin. Joten se on vain hyvä, ehkä yhteiskunnan hyvinvoinnille tai jotenkin, mitä koulutettumpia ihmiset ovat, sitä enemmän hyviä he ovat.” (Zaida, lv, 100% apuraha.) Kasvudiskurssissa yhteiskunnalliseksi hyödyksi rakentui korkeakoulutettujen hyvyyteen perustuva toiminta yhteiskunnan jäsenten hyväksi.

Inhimillistä kasvua tuottavana sekä näkemyksiä avartavana ja muuttavana kokemuksesta korkeakoulutus rakentui kasvudiskurssissa merkittävämmäksi tai erityisemmäksi kokemukseksi kuin pelkäksi palvelunkäytöksi (ks. myös Tomlinson 2017). Puheessa korkeakoulutuksen hankkimisen motivaatioksi määriteltiin intohimo ja kiinnostus opiskeltavaa aihetta kohtaan, ja opettajan rooliksi rakentui yhdessä opiskelijoiden kanssa kiinnostavia ongelmia ratkova keskustelija tai mentori. Rahimin (lv, 50 % apuraha) puheessa korkea-

koulutuksessa opitut asiat punoutuivat osaksi opiskelijaa ja hänen elämäänsä näin:

On hyvin sielutonta sanoa, että opiskelijan pitäisi olla asiakas. Opettajani on mentorini, ja se, mitä hän opettaa minulle, elää kanssani ikuisesti. Näin ei ole silloin, kun ostan jotain ruokakaupasta tai esimerkiksi kuntosalilta. Esimerkiksi meidän uskomme ja kulttuurimme mukaan opettaja on hengellinen isä, hän vaikuttaa meihin monella tavalla, joten en haluaisi muuttaa sitä sellaiseksi, että joku on opettanut minua, teki niin, koska maksoin hänelle.

Kasvudiskurssissa korkeakoulutus etäännytetään palvelunkäytöstä tai yksioikoisesta tutkinnon tavoittelusta. Se rakentui monipuolisesti yksilöä kasvattavaksi ja herkäksi kokemukseksi, joka syntyi opettajan ja opiskelijan välisessä luottamuksellisessa vuorovaikutuksessa (Biesta 2005). Opettajan asema asiakaspalvelijana, jonka palkan opiskelija maksaa, tulkittiin tälle vuorovaikutukselle haitalliseksi (ks. myös Ball & Youdell 2008, 86). Tällaista puhetta tuotettiin riippumatta siitä, maksettiinko korkeakoulutuksesta vai ei. Lukuvuosimaksuvelvollisuus ei siis tukahduttanut kasvudiskurssia opiskelijoiden puheesta.

Diskurssien väliset suhteet ja opiskelijoiden positioituminen

Velvoittavuus- ja tasa-arvodiskurssi edustavat konventionaalista puhetta korkeakoulutuksemme historiallisesta roolista kansakunnan rakentajana (Välimaa & Muhonen 2018). Ne perustuvat näkemykseen siitä, että pienessä maassa kaikkien kyvykkäiden on varakkudesta riippumatta velvollisuus korkeakoulutuksensa avulla rakentaa yhteiskuntaa. Tämän mahdollistamiseksi yhteiskunnan on tarjottava maksutonta korkeakoulutusta. Tasa-arvodiskurssi perustuu suomalaisessa yhteiskunnassa yleisesti hyväksytyyn näkemykseen maksuttoman korkeakoulutuksen tuottamasta tasa-arvosta. Sen hegemonista asemaa horjuttaa kuitenkin sisäinen ristiriita kytkeytyen kansainvälisen korkeakoulutuksen vahvem-

paan markkinamuotoisuuteen: tasa-arvoiset korkeakoulutusmahdollisuudet koskevat vain suomalaisia ja muita EU-kansalaisia (ks. myös Tannock 2013). Velvoittavuusdiskurssia puolestaan romuttaa se, että diskurssi on oikeutettavissa vain maksuttomassa tai apurahalla tuetussa koulutuksessa.

Velvoittavuusdiskurssissa rakentunut positio opiskelijasta yhteiskunnallisena sijoituksena ei helposti sovellu koulutukseen, jonka opiskelija maksaa itse (ks. myös Plamper ym. 2023). Apurahojen myöntäminen maksullisessa koulutuksessa ei tukenut velvoittavuusdiskurssia ainakaan yhtä vahvasti kuin maksuttomuus. Näin ollen lukuvuosimaksuvelvollisten koulutuksessa käsitys korkeakouluopiskelun yhteydestä valmistuneiden velvollisuuteen hyödyttää yhteiskuntaa heikkenee. Velvoittavuusdiskurssin voidaan myös tulkita jäävän marginaaliseksi verrattuna tasa-arvodiskurssiin: maksuton korkeakoulutus rakentui ilmeiseksi tasa-arvon tuottajaksi, mutta sen velvoittavuus ei ollut edes suomalaisten opiskelijoiden puheessa aina itsestään selvää.

Maksullisten kansainvälisten tutkinto-ohjelmien hyötyjä, merkityksiä ja positioita kuvasi tasa-arvo- ja velvoittavuusdiskurssia paremmin tuottodiskurssi. Sekä maksuttomaan koulutukseen oikeutettujen että lukuvuosimaksuvelvollisten opiskelijoiden puheesta tunnistamassani tuottodiskurssissa huomio kiinnittyi korkeakoulutuksesta saataviin välineellisiin hyötyihin ja (sijoituksen) tuottoihin ja yksityiset hyödyt korostuivat yhteiskunnallisten hyötyjen jäädessä taka-alalle. Puheessa opiskelijat positioitiin maksuja maksaessaan sijoittajiksi ja maksullisuudesta riippumatta kuluttajiksi. Maksuttomaan korkeakoulutukseen oikeutettujen opiskelijoiden puheessa tuottodiskurssi ja kuluttajapositio esiintyivät rinnakkain tasa-arvo- ja velvoittavuusdiskurssin kanssa.

Varsinaiseksi tuottodiskurssin vastavoimaksi asettui sekä maksuttomaan koulutukseen oikeutettujen että lukuvuosimaksuvelvollisten opiskelijoiden puheessa yleinen kasvu-diskurssi, jossa koulutuksen tuotteistaminen ja mieltäminen palvelunkäyttönä rakentuivat

syvällisille oppimis- ja henkilökohtaisille kasvun ja muuttumisen prosesseille haitallisiksi (ks. myös Tomlinson 2017). Kasvudiskurssi oikeutti opiskelijan kiireettömän ajankäytön tietoon uppoutumisessa syvällisen ymmärryksen ja inhimillisen kasvun saavuttamiseksi. Tuottamalla kasvudiskurssia lukuvuosimaksuvelvolliset opiskelijat voitiin etäännyttää sijoittajan positioista, vaikka aikarajoitukset ja taloudellinen paine sitoivat heitä siihen.

Kasvu- ja tuottodiskurssien valtakamppailuun liittyi myös se, että eräiden molemmissa diskursseissa käytettyjen käsitteiden merkitys saattoi olla erilainen. Ensinnäkin tuottodiskurssissa ja kasvudiskurssissa opiskelijan vastuullisuus ymmärrettiin eri tavoin. Tuottodiskurssissa vastuu kohdistui vahvemmin opintojen suorittamiseen tavoitellussa ajassa, kun taas kasvudiskurssi korosti opiskelijan vastuuta syventyä oppimiseen ja kehittyä niin ihmisenä kuin alansa asiantuntijana. Toiseksi maksullisuuden sekä sijoittaja- ja kuluttajapositioiden korostaessa koulutuksen välinearvoa yksilölle korkeakoulutus voidaan tuotteistaa (Naidoo & Jamieson 2005). Tuotteistaminen voi latistaa kasvudiskurssissa rakentuneen inhimillisen kasvun ja kehityksen tavoitteen korkeakoulutuksessa markkinoitavaksi ja tyytyväisyyttä synnyttäväksi tuotteeksi: henkilökohtaisen kasvun tavoite irrotetaan ajoittain epämielityttäväksikin koetusta intellektuaalisesta ponnistelusta opittavan tiedon parissa ja kohdistetaan sen sijaan terapeuttiseen omien tunteiden käsittelyyn tyytyväisyyden ja mielihyvän kokemusten herättämiseksi (Williams 2013, 141).

Lopuksi

Olen tarkastellut tässä artikkelissa kansainvälisten lukuvuosimaksuvelvollisten ja suomalaisten maksuttomaan korkeakoulutukseen oikeutettujen opiskelijoiden puheessa rakentuvia diskursseja korkeakoulutuksen merkityksistä. Diskurssien sisäisiä ristiriitoja ja välisiä valtakamppailuja analysoimalla olen tehnyt näkyväksi osalle opiskelijoista maksullisen korkeakoulutuksen tuottamia muutoksia käsi-

tyksiin korkeakoulutuksen merkityksistä sekä opiskelijoiden positioista.

Huomioitava kuitenkin on, että myös opiskelijoiden taustat (esimerkiksi koulutusala, tutkinto-ohjelma, kulttuuri, luokka-asema, poliittinen suuntaus ja arvot) vaikuttavat heidän näkemyksiinsä. Tavoitteenani on ollut jäljittää järjestelmästä johtuvia seurauksia kulttuuriset ja sosioekonomiset taustat poissulkien, mutta tähän voidaan suhtautua varauksella. Esimerkiksi kotimaan korkeakoulujärjestelmän maksullisuus tai kulttuurissa jaettu ymmärrys korkeakoulutuksen merkityksistä vaikuttavat käsitysten pohjalla. Yksilöiden ajattelussa ja puheessa kietoutuvat erottamattomasti yhteen merkityksenannot eri elämänpiirin konteksteista.

Opiskelijoiden puheessa rakentunut korkeakoulutuksen merkitysten muutos voidaan tiivistää korkeakoulutuksen tuottamien yksityisen hyödyn, välinearvon ja aineellisten tulosten korostumiseen muiden arvojen ja sosiaalisten tavoitteiden kustannuksella. Tällöin on mahdollista puhua korkeakoulutuksen tuoteistamisesta (Furedi 2011; Naidoo & Jamieson 2005) riippumatta siitä, onko se maksullista opiskelijalle vai ei. Taloudellisen sijoituksen tekeminen positioi opiskelijan henkilökohtaisia tuottoja tavoittelevaksi sijoittajaksi, joka on irtaantunut velvoitteista yhteiskunnalle.

Korkeakoulutuksen välinearvon korostuminen maksuja maksamattomien opiskelijoiden puheessa sen sijaan voi johtua esimerkiksi siitä, että korkeakoulupoliittisissa tavoitteissa ja yhteiskunnallisessa keskustelussa nostetaan vahvasti esille korkeakoulutuksen ulkoiset kontribuutiot (kuten nopea valmistuminen ja työelämään siirtyminen) sisäisten kontribuutioiden jäädessä lähinnä maininnan tasolle. Korkeakoulujen rahoitusmallien avulla korkeakouluja ohjataan panostamaan opiskelijoiden valmistumiseen, työllistymiseen ja tyytyväisyyteen (OKM 2023). Näistä syistä vastuu korkeakoulutettujen työllistymisestä painottuu opiskelijoille ja korkeakouluille ja yhteiskunnan osavastuu heikkenee (Marginson ym. 2023). Vastuu tuottoisan sijoituksen tekemi-

stä on yksilöllä ja korkeakoulutuksen laadusta korkeakoululla (Tomlinson 2016). Työllistyminen näyttäytyy ennemminkin yksilön tai korkeakoulun suoritteena ja ansiona sen tuottaman yhteiskunnallisen hyödyn sijasta. Käsitys korkeakoulutettujen työpanoksesta yhteiskunnallisena hyötynä ja valmistuneiden velvoitteena sivuutetaan.

On kuitenkin huomioitava, että maksuttomassa koulutuksessa opiskelevien puheessa oli edelleen tunnistettavissa korkeakoulutuksen mieltäminen velvoitteena yhteiskuntaa kohtaan, vaikkakin sen ohella koulutuksen välinearvon korostaminen ja asiakasmaiset asenteet ovat vahvasti esillä (ks. myös Koivisto ym. 2020; Siivonen & Filander 2020). Kuluttajapositio näyttääkin sulautuvan melko hyvin myös maksuttomaan korkeakoulutukseen Suomessa. Korkeakoulutuksen velvoittavuus ja opiskelijan positio yhteiskunnallisena sijoituksena jatkavat toistaiseksi rinnakkaiseloaan kuluttajaposition kanssa, mutta kohtaavat lisää haasteita, jos korkeakoulutus muutetaan kaikille maksulliseksi ja sen säätelyyn päätetään soveltaa kuluttajaoikeuksia (ks. Brooks 2021). Viimeisimmäksi lukuvuosimaksuja kaikille opiskelijoille on ehdottanut valtiovarainministeriö virkamiespuheenvuorossaan (Valtiovarainministeriö 2022, 20).

Lukuvuosimaksujen kaltaisissa yksityistymisen käytännöissä painottuvat erilaiset korkeakoulutuksen hyödyt, arvot, merkitykset ja opiskelijapositiot kuin Suomessa konventionaaliseksi muotoutuneissa käsityksissä korkeakoulutuksesta. Kun korkeakoulutus mielletään ostettavana yksityisenä hyödykkeenä, käsitys korkeakoulutetun velvoitteesta työskennellä yhteiskunnan hyväksi hämärtyy. Lukuvuosimaksuvelvollisuuden koskiessa vain osaa opiskelijoista koulutuksellisen tasa-arvon määrittely vaatii uudelleen pohdintaa (ks. myös Tannock 2013). Voidaan sanoa, että maksullisuus suomalaisen korkeakoulutuksen yksityistymisen käytäntönä ja siihen kytkeytyvä käsitys koulutuksesta tuotteena haastavat historian aikana muotoutuneita käsityksiämme korkeakoulutuksen yhteiskunnallisesta velvoittavuus-

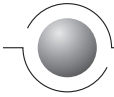
desta ja koulutuksellisesta tasa-arvosta. Korkeakoulupolitiikassa ja julkisessa keskustelussa olisikin syytä edistää avointa vuoropuhelua siitä, millaisia korkeakoulutuksen kansallisia ja kansainvälisiä tavoitteita sekä merkityksiä haaluamme yhteiskunnassamme edistää.

Lähteet

- Ball, S. J. 2004. Suorituskeskeisyys ja yksityistäminen jälkihyvinvointivaltion koulutuspolitiikassa. *Kasvatus* 35 (1), 6–20.
- Ball, S. & Youdell, D. 2008. Hidden privatisation in public education. Bryssel: Education International.
- Biesta, G. 2005. Against learning. Reclaiming a language for education in an age of learning. *Nordisk Pedagogik* 25, 54–66.
- Brooks, R. 2021. The construction of higher education students within national policy: A cross-European comparison. *Compare* 51 (2), 161–180. <https://doi.org/10.1080/03057925.2019.1604118>
- Fairclough, N. 1992. *Discourse and social change*. Cambridge: Polity.
- Furedi, F. 2011. Introduction to the marketisation of higher education and the student as consumer. Teoksessa M. Molesworth, R. Scullion & E. Nixon (toim.) *The marketisation of higher education and the student as consumer*. Abingdon, Oxon: Routledge, 1–7.
- Haltia, N. 2015. Avoimen yliopiston tutkintoväylä koulutuspoliittisessa keskustelussa. *Aikuiskasvatus* 35 (4), 254–265. <https://doi.org/10.33336/aik.94155>
- Hirsch, F. 1977. *Social limits to growth*. Korj. painos. Lontoo: Routledge.
- Jokila, S. 2020. From inauguration to commercialisation: Incremental yet contested transitions redefining the national interest of international degree programmes in Finland. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy* 6 (2), 143–156. <https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1745016>
- Jokinen, A. & Juhila, K. 2016. Valtasuhteiden analysoiminen. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen (toim.) *Diskurssianalyysi. Teoriat, peruskäsitteet ja käyttö*. Tampere: Vastapaino, 75–104.
- Kivinen, O., Ketonen, K. & Rinne, R. 1993. Yliopiston huomen: Korkeakoulupolitiikan historiallinen suunta Suomessa. Helsinki: Hanki ja jää.
- Koivisto, H., Komulainen, K. & Rätty, H. 2020. Kouluun vai palveluiden äärelle: Kuinka fuksit positioivat itsensä yliopistoon. *Kasvatus & Aika* 14 (3), 20–42. <https://doi.org/10.33350/ka.89073>
- Kosunen, S. & Haltia, N. 2018. Valmennuskurssit ja koulutuskultturuus: Tutkimus kurssijärjestäjien puhe-tavoista. *Sosiologia* 55 (2), 167–183.
- Marginson, S. 2007. The public/private divide in higher education: A global revision. *Higher Education* 53, 307–333. <https://doi.org/10.1007/s10734-005-8230-y>
- Marginson, S., Cantwell, B., Platonova, D. & Smolentseva, A. 2023. Intrinsic and extrinsic outcomes of higher education. Teoksessa S. Marginson, B. Cantwell, D. Platonova & A. Smolentseva (toim.) *Assessing the contributions of higher education. Knowledge for a disordered world*. Cheltenham: Edgar Elgar Publishing, 12–37.
- Molesworth, M., Nixon, E. & Scullion, R. 2009. Having, being and higher education: The marketisation of the university and the transformation of the student into consumer. *Teaching in Higher Education* 14 (3), 277–287. <https://doi.org/10.1080/13562510902898841>
- Naidoo, R. & Jamieson, I. 2005. Empowering participants or corroding learning? Towards a research agenda on the impact of student consumerism in higher education. *Journal of Education Policy* 20 (3), 267–281. <https://doi.org/10.1080/02680930500108585>
- OKM. 2022. Kokemuksia lukuvuosimaksujen käyttöönotosta suomalaisissa korkeakouluissa; Korkeakoulujen lukuvuosimaksujen käyttöönoton seuranta- ja arviointityöryhmän loppuraportti. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2022:3. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-790-1>
- OKM. 2023. Korkeakoulujen ja tiedelaitosten ohjaus, rahoitus ja sopimukset. <https://okm.fi/ohjaus-rahoitus-ja-sopimukset>. (Luettu 30.4.2023.)
- Plamper, R. & Jauhiainen, A. 2021. Opiskelijat korkeakoulun asiakkaina – katsaus kansainväliseen tutkimuskirjallisuuteen. *Kasvatus* 52 (1), 79–94. <https://doi.org/10.33348/kvt.107966>
- Plamper, R. & Laalo, H. 2017. Akateemisen koulutuksen ihanteet rehtoreiden puheissa 1920-luvulta tähän päivään. Teoksessa J. Säntti, A. Nevala & J. Rantala (toim.) *Suomen kasvatuksen ja koulutuksen historian seuran vuosikirja 2017*. Helsinki: Suomen kasvatuksen ja koulutuksen historian seura, 1–35. <https://journal.fi/koulujamenneisyys/article/view/70020>. (Luettu 4.12.2023.)
- Plamper, R., Siivonen, P. & Haltia, N. 2023. Student-as-customer discourse as a challenge to equality in Finnish higher education – the case of non-fee-paying and fee-paying master’s degree students. *International Studies in Sociology of Education* 32 (1), 140–160. <https://doi.org/10.1080/09620214.2022.2121307>
- Pusser, B. 2002. Higher education, the emerging market, and the public good. Teoksessa P.A. Graham & N. G. Stacey (toim.) *The knowledge economy and postsecondary education. Report of a workshop*. Washington, DC: National Academies Press, 105–126.
- Siivonen, P. & Filander, K. 2020. ‘Non-traditional’ and ‘traditional’ students at a regional Finnish university: Demanding customers and school pupils in need of support. *International Journal of Lifelong Education* 39 (3), 247–262. <https://doi.org/10.1080/02601370.2020.1758814>
- Tannock, S. 2013. When the demand for educational equality stops at the border: Wealthy students, international students and the restructuring of higher education in the UK. *Journal of Education Policy* 28 (4), 449–464. <https://doi.org/10.1080/02680939.2013.764577>

- Tomlinson, M. 2016. The impact of market-driven higher education on student-university relations: Investing, consuming and competing. *Higher Education Policy* 29, 149–166. <https://doi.org/10.1057/hep.2015.17>
- Tomlinson, M. 2017. Student perceptions of themselves as ‘consumers’ of higher education. *British Journal of Sociology of Education* 38 (4), 450–467. <https://doi.org/10.1080/01425692.2015.1113856>
- Valtiovarainministeriö. 2022. Uudistuva ja kestävä Suomi. Valtiovarainministeriön virkamiespuheenvuoro 2022. Talouspolitiikka, hallintopolitiikka. Valtiovarainministeriön julkaisuja 2022:7. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-367-205-5>
- Välimaa, J. & Muhonen, R. 2018. Reproducing social equality across the generations: The Nordic model of high participation higher education in Finland. Teoksessa B. Cantwell, S. Marginson, & A. Smolentseva (toim.) *High participation systems of higher education*. Oxford: Oxford University Press, 358–385. <https://doi.org/10.1093/oso/9780198828877.003.0013>
- Williams, J. 2013. *Consuming higher education. Why learning can't be bought*. Lontoo: Bloomsbury Academic.

Saapunut toimitukseen: 30.11.2022
Hyväksytty julkaistavaksi: 19.9.2023



NINA HALTIA – SONJA KOSUNEN

Avoim yliopisto vai valmennuskurssi? Maksullisuus koulutuksessa toisen asteen ja korkeakoulutuksen nivelvaiheessa

Haltia, Nina – Kosunen, Sonja. 2023. AVOIN YLIOPISTO VAI VALMENNUSKURSSI? MAKSULLISUUS KOULUTUKSESSA TOISEN ASTEEN JA KORKEAKOULUTUKSEN NIVELVAIHEESSA. Kasvatus 54 (5), 507–521.

Avoim yliopisto-opetus ja valmennuskurssit ovat opiskelijavalintojen uudistamisen myötä tulleet aiempaa väkevämmin yleiseen keskusteluun. Molempien toiminta on 2010-luvun lopulla myös laajentunut. Kumpaakin on kritisoitu maksullisuudesta ja julkisessa keskustelussa niitä on välillä verrattu toisiinsa. Tässä artikkelissa asetamme avoimen yliopisto-opetuksen ja valmennuskurssit rinnakkain ja analysoimme, millaisiksi toimintamuodoiksi ne rakentuvat yksityisen ja julkisen koulutuksen rajapinnalla. Tarkastelemme toiminnan luonnetta kahdesta näkökulmasta: miten avoimen yliopisto-opetuksen ja valmennuskurssien rahoitus on järjestetty, ja millaiseksi niiden merkitys rakentuu korkeakouluun hakemisen näkökulmasta? Hyödynnämme analyyttisessä jäsennyksessämme aiempia tutkimuksia ja julkaisuja, dokumentteja sekä tilastotietoa. Avoim yliopisto-opetus ja valmennuskurssit näyttävän tuovan toisen asteen ja korkeakoulutuksen väliseen nivelvaiheeseen yksityistymisen piirteitä. Kumpikin hyödyntää toimintansa suunnittelussa ja ohjauksessa opiskelijavalintojen kilpailullisuutta ja siitä nousevaa epävarmuutta, jota yliopistoon hakevat pyrkivät näihin koulutusmuotoihin hakeutumalla hallitsemaan. Niiden rooli koulutusjärjestelmän osana esimerkiksi muodollisten arvosanojen myöntämisen ja henkilökunnan kelpoisuusvaatimusten osalta eroaa kuitenkin ratkaisevasti. Voidaan kysyä, tulisiko koulutuspolitiikassa ja koulutuksen käytännöissä selkeämmin tehdä eroa julkisen ja yksityisen koulutuksen tarjonnan välille.

Asiasanat: avoim yliopisto, korkeakoulutus, opiskelijavalinnat, valmennuskurssit, yksityistyminen

Johdanto

Avoin yliopisto-opetus ja valmennuskurssit ovat toimintamuotoina olleet olemassa jo vuosikymmeniä. Muutamissa korkeakouluissa 1970-luvulla alkanut avoin yliopisto-opetus on sittemmin laajentunut valtakunnallisesti toteutettavaksi, kaikki korkeakoulut kattavaksi toiminnaksi (Haltia 2012). Korkeakoulujen valintakokeisiin tähtääviä valmennuskursseja on pienimuotoisesti järjestetty aina siitä saakka, kun yliopistoissa otettiin käyttöön numerus clausus -järjestelmä ja sisäänpääsy on ollut kilpailtua. Viime vuosina valmennustoiminta on laajentunut ja monimuotoistunut (Kosunen, Haltia & Jokila 2015; Kosunen, Inkinen, Haltia & Jokila 2022).

Avointa yliopisto-opetusta ja valmennuskursseja yhdistää se, että ne ovat kumpikin pääsääntöisesti osallistujalle maksullisia. Toinen näitä toimintamuotoja yhdistävä seikka on se, että ne toimivat usein korkeakoulutukseen hakutumisen nivelvaiheessa. Julkisessa keskustelussa niitä onkin sekä kritisoitu että rinnastettu toisiinsa, esimerkiksi maksujen suuruudesta tai osallistumisesta saatavista hyödyistä käydyssä keskustelussa. Vaikka avoin yliopisto-opetus ja valmennuskurssit ovat molemmat Suomessa tarjottavaa maksullista koulutusta, ne eroavat kuitenkin sisällöltään, säädöksiltään ja tavoitteiltaan.

Opiskelijavalintojen uudistamisen myötä sekä avoin yliopisto-opetus että valmennuskurssit ovat viime vuosina tulleet aiempaa voimakkaammin yleiseen keskusteluun. Avoin yliopiston toiminta on laajentunut. On myös ryhdytty rakentamaan näkyvämpää ja tunnetumpaa avoimen väylää tutkintokoulutukseen todistusvalinnan ja valintakokeiden rinnalle (Joutsen ym. 2020): tietyn opintopistemäärän tiettyjä avoimia korkeakouluopintoja riittävän korkeilla arvosanoilla suoritettuaan hakija voi tulla valituksi tutkinto-opiskelijaksi korkeakouluun. Valmennuskurssitoimijat puolestaan ovat mukauttaneet tarjontaansa muuttuneessa tilanteessa ja etsineet uusia toimintamuotoja, esimerkiksi abivalmennuksesta

ja erilaisista yhdistelmävalmennuksista kursittamaan sekä ylioppilaskirjoituksiin että yliopistojen valintakokeisiin (Kosunen ym. 2022). Lisäksi esimerkiksi kansanopistot ja työväenopistot tarjoavat erilaista pitkäkestoista valmentautumista.

Tässä artikkelissa asetamme avoimen yliopisto-opetuksen ja valmennuskurssit rinnakkain ja analysoimme, millaisiksi toimintamuodoiksi ne rakentuvat yksityisen ja julkisen koulutuksen rajapinnalla. Rajaamme tarkastelun avoimeen yliopistoon ja yliopistoihin tähtääviin valmennuskursseihin jättäen ammatikorkeakoulut tutkimuksemme ulkopuolelle. Tarkastelemme toiminnan luonnetta kahdesta näkökulmasta: miten avoimen yliopisto-opetuksen ja valmennuskurssien rahoitus on järjestetty, ja millaiseksi niiden merkitys rakentuu korkeakouluun hakemisen näkökulmasta?

Tarkastelumme on luonteeltaan analyttinen jäsenitys, jossa hyödynämme aiempia tutkimuksia ja julkaisuja, dokumentteja sekä tilastotietoja. Jäsenämme tätä tietoa koulutuspolitiikan tutkimuksessa tehtyjen teoreettisten jäsenysten valossa (Gutiérrez, Lupton, Carrasco & Rasse 2022; Mikhaylova 2022). Näiden jäsenysten avulla on mahdollista tunnistaa koulutusmuotojen keskeisiä eroja. Tällaista tarkastelua ei ole aiemmin tehty.

Julkisen ja yksityisen koulutustoiminnan rajapinta

Koulutus toimii samanaikaisesti sekä yhteiskunnallisen eriarvoisuuden vähentäjänä että sen uusintajana. Taloudellisella eriarvoisuudella on suuri merkitys eriarvoisuuden synnyssä ja siirtymisessä sukupolvelta toiselle (Ballarino & Bernardi 2016). Tähän on suomalaisessa koulutusjärjestelmässä ja yleisemmin pohjoismaisessa mallissa vastattu tutkintoon johtavan koulutuksen maksuttomuudella, sillä sen on ajateltu mahdollistavan sosiaalista liikkuvuutta (Isopahkala-Bouret ym. 2018; Välimaa & Muhonen 2018).

Suomalaisen korkeakoulutuksen kentällä voidaan kuitenkin tunnistaa myös maksulli-

sia koulutuksen muotoja. EU- ja ETA-maiden ulkopuolisille opiskelijoille otettiin käyttöön lukukausimaksut vuonna 2017. Tämä voidaan nähdä siirtymänä kaupallisesti orientoituneeseen politiikkaan, jossa koulutusta ei nähdä niinkään julkisena vaan yksityisenä hyödykkeenä (Jokila 2020) ja jossa opiskelijalle rakentuu koulutuskuluttajan positio (Plamper, Siivonen & Haltia 2023). Suomessa toimii myös yksityisiä korkeakoulutusta tarjoavia instituutioita, yksityisiä yliopistoja (Kosunen 2018), joiden kenttä on hyvin pieni; niiden tutkinnot ovat EU-tasolla akkreditoituja, mutta niillä ei ole oikeutta myöntää suomalaisen järjestelmän mukaisia korkeakoulututkintoja.

Tutkintoon tähtäävän koulutuksen lisäksi suomalaisella korkeakoulutuskentällä on muutakin maksullista koulutusta, joista yleisesti tunnettuja ovat erilaiset korkeakoulujen aikuis-koulutusmuodot, kuten erikoistumiskoulutukset ja avoin yliopisto-opetus. Lisäksi varsinaisen koulutusjärjestelmän ulkopuolella toimii joukko yksityisiä toimijoita, jotka järjestävät esimerkiksi maksullisia valmennuskursseja.

Julkisen ja yksityisen koulutuksen rajapinta on paikoin epäselvä ja osittain päällekkäinen. Voimme puhua yksityistymisestä kahdessa eri muodossa: ulkoisesta ja sisäisestä yksityistymisestä (Ball & Youdell 2008). Ulkoisella yksityistymisellä (*exogenous privatisation*) tarkoitetaan yksityisten toimijoiden tuloa julkisen koulutuksen kentälle ja sisäisellä yksityistymisellä (*endogenous privatisation*) julkisten koulutusinstituutioiden toiminnan muokkauksista yksityisen sektorin toimintamallien ja käytäntöjen mukaiseksi. Julkinen koulutuskenttä on paljolti korostanut autonomiaansa suhteessa yksityiseen erottautumalla siitä eri tavoin (ks. Bourdieu 1987; Naidoo 2004; Kosunen 2023). Julkisen ja yksityisen koulutuksen rajojen voidaan kuitenkin havaita olevan hämärtymässä erilaisten yksityisen ja julkisen kentän kumppanuussuhteiden (*private-public partnerships*, Ball & Youdell 2008; ks. myös Laaksonen & Kosunen 2023) kautta.

Kysymystä instituutioiden yksityistymisestä tulee tarkastella useilla ulottuvuuksilla, jol-

loin koulutusinstituutioiden toiminnasta voidaan eritellä julkisen ja yksityisen piirteitä (Gutierrez 2022). Voidaan ensiksikin tarkastella sitä, kuka tai mikä taho koulutuksen järjestää: onko koulutuksen järjestäjä yksityisen tai julkisen sektorin toimija, ja mitkä ovat julkisen tahon mahdollisuudet puuttua tai vaikuttaa toimintaan silloin, kun järjestäjä on yksityinen? Voidaan tarkastella myös toiminnan rahoitusta: ovatko toiminnan maksajina yksityiset toimijat tai asiakkaat, vai onko toiminta rahoitettu julkisilla varoilla (ks. lisäksi Mikhaylova 2022)? Lisäksi voidaan tarkastella sitä, kuka osallistuu tai voi osallistua koulutukseen ja miksi osallistutaan, muodostuuko esimerkiksi osallistumiselle taloudellisia esteitä. Neljäs ulottuvuus tarkastelee sitä, kuka tai mikä taho tekee päätökset järjestettävästä toiminnasta, esimerkiksi opetettavista sisällöistä ja opetusmuodoista tai opettajien rekrytoinnista. (Gutiérrez ym. 2022.)

Erityisesti lisäkoulutuksen (*supplementary tutoring*) tarjonnan ja rahoituspohjan erot kytkeytyvät keskeisesti toiminnan reuna-ehtoihin. Lisäkoulutus jakautuu moniin alalajeihin, joissa sekä koulutustarjonnan muodot että rahoituspohja vaihtelevat yksityisestä julkiseen. Selkeimmin yksityistä lisäkoulutusta edustaa yksityisen koulutustarjoajan järjestämä koulutus, joka rahoitetaan yksityisellä rahoituksella – käytännössä osallistumismaksuilla – ja joka on täysin irrallinen julkisesta koulutuksesta ja rahoituksesta. Toinen yksityisen lisäkoulutuksen tyyppi on yksityinen valmennus, jota kuitenkin voidaan rahoittaa julkisin varoin. Esimerkkejä tämäntyyppisestä koulutuksesta voisivat olla erilaiset voucher-järjestelmät, joissa julkinen sektori tarjoaa kansalaisille palvelusetelitä kompensoimaan yksityisen koulutuksen järjestäjän maksuja. Kolmatta tyyppiä edustaa joissain maissa julkisten oppilaitoksien järjestämä opetus, johon osallistuminen on osallistujille maksullista. Viimeinen yksityisen ja julkisen rajapinnalla toimiva lisäkoulutusmuoto on julkisen koulutuksenjärjestäjän julkisesti rahoittama lisäkoulutus. (Mikhaylova 2022.)

Avoin yliopisto-opetus ja valmennuskurssit korkeakoulutukseen hakeutumisen nivelvaiheessa

Avoimen yliopiston ja valmennuskurssien alkuperät ja viitekehykset ovat varsin erilaiset, ja korkeakoulujen suhde näihin toimintamuotoihin on hyvin erilainen. Suomalaisessa järjestelmässä kumpikin toimintamuoto kuitenkin kytkeytyy korkeakoulujen tutkinto-opiskelijaksi hakeutumisen prosessiin ja toimii siinä eräänlaisena korkeakouluvalintaa välittävänä mekanismina, jolle on löydettävissä vastineita muista maista (van Zanten & Legavre 2014). Opiskelijavalintapolitiikassa ja -käytänteissä tapahtuneet muutokset myös rakentavat kehystä näille toiminnolle syntyvälle kysynnälle ja tarjonnalle.

Avoin yliopisto-opetus kansainvälisenä ilmiönä kytketään usein etäyliopistoihin, joista tunnetuin on Iso-Britannian Open University (Guri-Rosenblit 1999; Holmberg 1996). Avointen ja etäyliopistojen yhteiskunnallisina misioina ovat joustavuus opiskelun ajan ja paikan suhteen sekä tasa-arvon edistäminen tarjoamalla opiskelijan aiemmasta koulutuspolusta tai suorituksista riippumattoman opiskelumahdollisuuden (Tait 2013). Kansainvälisistä esikuvistaan poiketen suomalaisessa avoimen korkeakouluopetuksen järjestelmässä ei ole mahdollista suorittaa tutkintoa (Haltia 2012). Suorittaakseen tutkinnon opiskelijan on erikseen hakeuduttava tutkinto-opiskelijaksi, mikä asettaa avoimen korkeakouluopetuksen roolin tutkintokoulutuksen reunamille ja ikään kuin koulutukseen tulon nivelvaiheeseen. Käytännössä tutkinto-opiskelijaksi voi hakeutua päävalinnan tai erillisen avoimen yliopiston väylän kautta (Joutsen ym. 2020).

Avoin yliopisto-opetus on yliopistojen omaa koulutusta eli niiden järjestämää toimintaa. Koska opinnot jo itsessään ovat yliopisto-opintoja, ne voi sisällyttää tutkintoon. Opettajina avoimessa yliopistossa toimivat yliopiston henkilökuntaan kuuluvat tai vähintään yliopiston hyväksymät henkilöt. Avoimen yliopisto-opetuksen asema korkeakoulutuksen kentällä

ei kuitenkaan ole sen historian aikana ollut ongelmaton, vaan avoimeen yliopisto-opetukseen on akateemisen yhteisön sisältä kohdistunut välillä kovaakin kritiikkiä (Haltia 2012). Tämä on asettanut avoimen yliopiston marginaaliseen asemaan suhteessa tutkintokoulutukseen. Koska avoimen yliopiston opinnot ovat lähtökohtaisesti maksullisia, on väylää koko sen historian ajan myös kritisoitu ”maksullisena väylänä yliopistoon” (Haltia 2012, 178).

Valmennuskurssit on kansainvälisesti laajasti tunnistettu ilmiö. Suomalaiset valmennuskurssit rinnastuvat yksityiseen lisäopetukseen (*private supplementary tutoring*) tai piilokoulutukseen (*shadow education*), jota monessa maassa on runsaasti tarjolla toisen asteen opintojen ja usein myös perusasteen koulutuksen rinnalle (Bray 2011; Stevenson & Baker 1992). Tällainen maksullinen lisäopetus on tyypillisesti määritelty tukiopeutuksen kaltaiseksi toiminnaksi koulumenestyksen turvaamiseksi tai lisäarvoa tuottavaksi valmennukseksi kilpailtaessa kaikkein korkeimmista arvosanoista (Baker, Akiba, LeTendre & Wiseman 2001). Ne eivät tuota itsessään opintosuorituksia vaan toimivat julkisen koulutuksen rinnalla tai sitä jossain mielessä täydentävänä, eli aina suhteessa tutkintoja myöntäviin koulutusmuotoihin.

Suomessa valmennuskurssien valtavirtana on ollut valmennuksen tarjoaminen yliopistojen valintakokeisiin valmistautumisessa (Jokila, Haltia & Kosunen 2021). Korkeakoulujen suhde valmennuskursseihin voidaan nähdä vastakkaisena kuin niiden suhde avoimeen yliopisto-opetukseen. Korkeakoulut eivät tee yhteistyötä valmennuskursseja järjestävien tahojen kanssa vaan ovat esimerkiksi kieltäneet yritysten markkinoinnin omissa tiloissaan. Yliopiston henkilökunnan ei myöskään ole sopivaa opettaa valmennuskursseilla (Jokila ym. 2021). Yliopistojen opiskelijat toki voivat olla mukana valmennusyritysten toiminnassa, ja monet opiskelijajärjestöt käytännössä myös järjestävät kurssitusta. Yliopistot instituutioina ovat erottautuneet yksityisestä valmennustoitinnasta, mutta yliopistojen toimivalta ulot-

tuu henkilöstöön, ei opiskelijoihin tai näiden järjestötoimintaan.

Tutkintoja myöntävät koulutusinstituutit valikointikriteereineen sekä niitä koskevat koulutuspoliittiset muutokset muokkaavat reunaehtoja, joihin korkeakoulutukseen hakeutumisen nivelvaiheessa toimivat tahot reagoivat. Kyseinen seikka puolestaan kytkeytyy siihen, millainen homologia eri kenttien välillä vallitsee, eli miten yhdellä kentällä arvokkaat pääomat ovat muunnettavissa arvokkaiksi pääomiksi myös toisella kentällä (Bourdieu 1993; Bourdieu & Wacquant 1992), esimerkiksi miten kursseihin käytettävät taloudelliset resurssit muuntuvat hyödyllisiksi resursseiksi korkeakouluun hakeutumisessa (Kosunen 2023). Korkeakoulut muodostavat itsessään verraten autonomisen kentän, joka määrittelee itse esimerkiksi sisäänpääsykriteeristönsä ja toimintamallinsa (ks. Hilgers & Mangez 2015).

Avoimen väylä on osa yliopistojen opiskelijavalintoja ja niiden autonomian piiriin kuuluva asia. Koulutuspoliittisissa dokumenteissa on eri aikoina esitetty toiveita väylän laajentamisesta, mutta yliopistot ovat viime vuosiin saakka pitäneet väylän varsin kapeana (Haltia 2015a). Opiskelijavalintojen uudistamisen yhteydessä väylä on saanut enemmän huomiota, ja korkeakoulut ovat kasvattaneet väylän kautta tutkinto-opiskelijaksi valittujen osuutta valinnoissa (Joutsen ym. 2020). Valmennuskurssien olemassaolo on sen sijaan koulutuspolitiikassa noteerattu ja niiden vaikutukset nähty eriarvoistavina. Tästä huolimatta niiden toimintaa ei ole haluttu (tai voitu) alkaa säädellä tai rajoittaa (Jokila ym. 2021). Todistusvalintojen painoarvon kasvattamista on kuitenkin politiikassa perusteltu sillä, että näin vähennettäisiin valmennuskurssien toimintamahdollisuuksia. Tarvetta valintakokeisiin valmentautumiselle ei enää olisi samassa määrin kuin aiemmin. (OKM 2016.)

Tutkimuksen toteutus

Analysoimme avoimen yliopisto-opetuksen ja valmennuskurssien luonnetta ja keskinäisiä

eroja tarkastelemalla niitä koskevaa numeerista tietoa sekä Suomessa aiemmin tehtyjä tutkimuksia. Koska nämä kaksi koulutusmuotoa eroavat viitekehyksiltään, on niistä myös saatavissa tietoa erilaisin tavoin. Avoin yliopisto-opetus on osa julkista koulutusjärjestelmää, ja julkisena koulutusmuotona siihen osallistumista myös tilastoidaan. Valmennuskurssit puolestaan ovat pääasiassa yksityisten voittoa tavoittelevien yritysten liiketoimintaa, jolloin tieto esimerkiksi kurssien osallistujien lukumääristä tai korkeakouluvalinnassa kursseja hyödyntäneistä ei pääsääntöisesti ole julkisesti saatavilla. Yksityinen ja maksullinen koulutus onkin kaikkialla maailmassa verraten vaikeasti tutkittava aihe (Bray 2010).

Kokosimme tähän artikkeliin analyttisesti avoimeen yliopistoon ja valmennuskurssikenttään liittyvää julkista tilastotietoa (Vipunen 2023), koulutuspoliittisia dokumentteja (OKM 2016, 2022) sekä valmennuskurssista ja avoimesta yliopistosta Suomessa aiemmin tehtyjä tutkimuksia. Tutkimuksissa on hyödynnetty erilaisia empiirisiä aineistoja, kuten avointa yliopistoa tai valmennuskurssia koskevia kyselyitä ja rekisteriaineistoja (Ahola, Asplund & Vanhala 2018; Haltia, Leskinen & Rahiala 2014; Haltia, Rahiala & Leskinen 2018; Kosunen, Haltia, Saari, Jokila & Halmkrona 2021; Lahtomaa, Haltia & Jauhiainen 2023; Lemmetty, Kuivalainen & Haltia 2020; Rinne, Haltia, Nori & Jauhiainen 2008; Saari, Inkinen & Jokila 2021), markkina-aineistoja (Kosunen ym. 2015; Jokila, Haltia & Kosunen 2019), dokumenttiaineistoja (Jokila ym. 2021; Haltia 2012, 2015a, 2015b), haastatteluja (Alho-Malmelin 2010; Kosunen 2018; Kosunen, Ahtiainen & Töyrylä 2018; Kosunen & Haltia 2018; Lahtomaa 2023), kirjoitelmia (Inkinen & Kosunen 2023) ja etnografista havainnointiaineistoa (Kosunen ym. 2022).

Toteutimme aiemman tutkimustiedon valossa analyttisen jäsenyyksen siitä, millaisiksi hakeutumiseen liittyviksi välineiksi nämä kaksi koulutusmuotoa tulevat julkisen koulutuksen ja yksityisen koulutuksen kentän välissä, toisen ja kolmannen koulutusasteen nivel-

vaiheessa. Tarkastelumme keskittyi ensinnäkin siihen, miten näiden kahden toimintamuodon rahoitus on järjestetty sekä miten ne suhteessa rahoitukseen määrittyvät julkisen ja yksityisen koulutuksen kentälle. Tarkastelimme myös sitä, mitä tiedämme osallistumisesta hyödyn-tään aiempaa tutkimustietoa siitä, ketkä ovat osallistuneet, millaisin motiivein ja millaisiksi tutkintokoulutukseen hakeutumisen välineiksi toimintamuodot näin rakentuvat. Läpileikkaavana teemanamme oli se, millaiseksi rakentuu näiden koulutusmuotojen suhde julkiseen koulutusjärjestelmään. Tarkastelimme näitä kahta toimintamuotoa ja niihin liittyviä toiminnan ehtoja rinnakkain.

Jäsensimme valmennuskurssien ja avoimen yliopisto-opetuksen eri piirteitä Gutiérrezin ym. (2022) mallinnuksen mukaan ja syvensimme tarkastelua Mikhaylovan (2022) jaoteluun perustuen. Kyseisten jäsennysten avulla oli mahdollista tehdä näkyväksi näiden koulutusmuotojen järjestämisen keskeiset erot suomalaisessa kontekstissa.

Koulutuksen rahoituksen ja toiminnan kehukset

Karkeasti jaotellen valmennuskurssit ovat yksityistä ja avoin yliopisto-opetus julkista koulutukseen tarjontaa. Niitä kuitenkin yhdistää maksullisuus, joka toteutuu niissä eri tavoin.

Avoimen yliopiston toimintaa säätelee niin kutsuttu maksuasetus (SA 2014): silloin kun yliopisto antaa opiskelijalle oikeuden suorittaa tutkintoon kuuluvia opintoja ”avoimina yliopisto-opintoina taikka muutoin erillisinä opintoina ilman tutkinnonsuorittamisoi-keutta, se saa periä opiskelijalta näistä opinnoista enintään 15 euroa opinto-oikeuteen kuuluvalla opintopisteellä.” Yliopistot voivat järjestää opintoja myös yhteistyössä muiden oppilaitosten kanssa, jolloin nämä voivat lisäksi periä opiskelijoilta muita maksuja. Yhteistyöoppilaitosten perimät maksut ovat tyyppillisesti suurempia. Opiskelijan kokonaismaksu määrittyy näin ollen avoimen yliopisto-opetuksen järjestäjätahon mukaisesti.

Maksut kattavat avoimen yliopisto-opetuksen järjestämiseen tarvittavista resursseista vain osan, ja valtaosa toiminnan kuluista ketaan yliopistojen perusrahoituksella. Avointa yliopisto-opetusta ei siis toteuteta kokonaan yksityisellä rahoituspohjalla (vrt. Mikhaylova 2022). Yliopistojen rahoitusmallissa avoin yliopisto-opetus lukeutuu jatkuvaan oppimiseen, johon kuuluvat myös erikoistumiskoulutukset sekä yhteistyöopinnot eli korkeakoulujen välisten yhteistyösopimusten perusteella suoritettavat opintopisteet. Valtio kohdentaa yliopistoille jatkuvan oppimisen tulosten perusteella viisi prosenttia (osuus ennen vuotta 2021 oli 2 %) perusrahoituksen kokonaissummasta. Kun vuonna 2022 kokonaisrahoitus oli yhteensä 1,74 miljardia euroa (Vipunen 2023), oli jatkuvaan oppimiseen perustuva osuus tästä vajaa 87 miljoonaa euroa.

Vuonna 2022 avoimessa yliopistossa opiskeli yhteensä noin 111 000 opiskelijaa ja suoritettiin yhteensä 425 564 opintopistettä (Vipunen 2023). Mikäli jokaisesta opintopisteestä perittiin 15 euroa, kertyi yliopistoille osallistujien maksamina maksutuloina yhteensä 6,4 miljoonaa euroa. Käytännössä summa jäi tätä pienemmäksi, sillä joissakin yliopistoissa on joitakin opintoja voinut suorittaa myös maksuttomasti tai alennettuun hintaan (ks. esim. Jyväskylän yliopisto 2023). Osa avoimena annettavasta opetuksesta on myös lukiolaisille suunnattuja kurkistuskursseja tai uudenlaisia valintakursseja, jolloin opinnoista ei ole peritty osallistumismaksuja opiskelijoilta (ks. Joutsen ym. 2020).

Avoimen korkeakouluopetuksen maksujen tämän hetkisen koulutuspoliittisen linjauksen mukaan maksuja korotetaan; hallitusohjelmaan (Valtioneuvosto 2023) on kirjattu avointen opintojen enimmäismaksujen nostaminen. Kansallisessa korkeakoulujen jatkuvan oppimisen strategiassa (OKM 2022) on niin ikään korostettu tarvetta ”rahoituspohjan laajentamiselle” jatkuvan oppimisen eri muotojen järjestämisessä. Toisaalta koulutuspoliittisessa keskustelussa on myös vastustettu maksujen korottamista. Esimerkiksi Suomen ylioppilaskuntien liitto SYL (2021) on aktiivisesti ottanut

kantaa avoimen yliopisto-opetuksen maksullisuuteen sekä suhtautunut kriittisesti avoimen väylään ja sen laajentamiseen.

Avoim yliopisto-opetus on organisoitu eri yliopistoissa erilaisin mallein. Esimerkiksi Jyväskylän yliopistossa on oma erillinen Avoin yliopisto -yksikkönsä, jossa on oma henkilökunta, mutta suuressa osassa yliopistoja opetus on hajautettu tiedekuntiin ja laitoksille (ks. Helsingin Sanomat 2022). Yliopistojen sisäisistä rahoitusmalleista tulisikin tehdä tarkempaa analyysia, jotta voitaisiin tehdä johtopäätöksiä siitä, mihin avoimilla yliopisto-opinnoilla ansaitut resurssit yliopistojen sisällä kohdennetaan ja millä resursseilla avoimen opetus on järjestetty. Mikäli yliopistojen sisällä resurssia avoimen opetuksen järjestämiseen käytetään samassa suhteessa kuin siihen perustuen niille on kohdennettu, maksutulojen ja siten yksityisen rahoituksen osuus on toiminnasta selvästi pienempi kuin julkisen rahoituksen osuus. Eri yliopistot ovat kuitenkin paitsi opiskelijamaksutulojen myös tuloksellisuuteen perustuvan julkisen rahoituksen suhteen keskenään kilpailutilanteessa.

Valmennuskursseja järjestävät ensisijaisesti yksityiset toimijat, joista suurimmat ovat isoja, myös muunlaista koulutustarjontaa tuottavia yrityksiä. Lisäksi valmennustoimintaa pitävillä erilaiset korkeakoulujen ainejärjestöihin kytkeytyvät yritykset ja muut kansalaistoimintatyypiset yhteisöt, jotka voivat tarjota kursseja osallistujilleen maksuttomastikin (Kosunen ym. 2015). Valmennuskurssitusta järjestetään niin ikään esimerkiksi kansanopistoissa ja työväenopistoissa. Toimijoita on kentällä useita, ja ne tunnistavat toimivansa niin kutsutuilla valmennuskurssimarkkinoilla, joilla ne kilpailevat toistensa kanssa (Kosunen & Haltia 2018).

Valmennuskurssitoiminnan laajuudesta on vaikea saada kattavaa kuvaa, koska itse toimintaan osallistumisesta järjestäjät eivät julkaise tietoja. Tutkimuksissa on kuitenkin paikannettu keskeisiä kurssitarjoajia ja tehty analyysia niiden tarjoamista kursseista. Kurssija järjestetään lähiopetuksena, etäopetuksena ja itseopiskeluna verkossa sekä nykyisin myös erilaisten puhelinsovellusten välityksellä. Tar-

jonta on keskittynyt tietyille aloille eli lääketieteeseen, oikeustieteeseen, kauppatieteeseen ja kasvatustieteeseen, joilta on paikannettu yhteensä reilut parisataa kurssia. Ennen korona-aikaa kursseja järjestettiin eniten kontaktiopetuksena, mutta jonkin verran myös verkko-opetuksena ja itseopiskeluna. Eri oppiaineissa kurssitarjonta oli kuitenkin erilaista. Lääketieteessä oli eniten pitkiä, yli 200 tunnin kursseja. Lääketieteen kurssit olivat myös kaikkein kalleimpia: kurssin hinta oli keskimäärin melkein 1500 euroa, ja kallein kurssi maksoi noin 6500 euroa. Kasvatustieteen kurssit olivat kaikkein edullisimmat; kurssin keskihinta oli hieman alle 400 euroa. (Kosunen ym. 2015.)

Kurssitarjonnan kehitystä on edeltävän tutkimuksen jälkeen seurattu vuosina 2017 ja 2020. Kurssien hinnat olivat nousseet hieman erityisesti lääketieteessä, jossa sekä mediaanihinta (vuonna 2015 1350 €, vuonna 2020 2040 €) että korkein hinta olivat kivunneet ylöspäin koko opiskelijavalintauudistuksen ajan (korkein hinta 7700 € vuonna 2020, kun se vuonna 2015 oli 6450 €). Muissa kilpailluissa aineissa on ollut nähtävissä hintojen heilahtelua, joten markkinoiden on päätelty tänä aikana osin muuttuneen julkisen järjestelmän tekemien opiskelijavalintoihin liittyneiden uudistusten myötä. (Jokila, Haltia, Kosunen 2019; Kosunen ym. 2022). Valmennuskurssitoimijat etsivät aktiivisesti uusia toimintamuotoja ja asiakasryhmiä. Hinnottelussaan järjestäjät ovat kertoneet tavoittelevansa toiminnan laajentamista asiakaskunnan segmentoinnin ja erilaisten kurssituotteiden kehittämisen kautta. Korkealla hinnalla on haluttu viestiä kurssin korkeasta laadusta. Toisaalta järjestäjät ovat kertoneet kehittäneensä erilaisia stipendijärjestelyjä, joilla mahdollistetaan yksittäisten henkilöiden osallistumisen myös maksuttomasti. (Kosunen & Haltia 2018.)

Samalla tavoin kuin maksullisuus ja maksuttomuus myös yksityinen ja julkinen rahoitus pohja osittain sekoittuvat ja limittyvät näissä koulutusmuodoissa. Havainnollistamme julkisen ja yksityisen suhdetta taulukossa 1, joka esittää suomalaisen kontekstiin muokkaamamme asetelman. Tässä asetelmassa huo-

TAULUKKO 1. Koulutuksen maksullisuus korkeakoulutuksen nivelvaiheessa (Mikhaylova 2022 mukaillen)

		Tarjonnan muoto	
Maksullisuus		Yksityinen	Julkinen
	Maksullinen	Maksullinen valmennuskurssi	Maksullinen avoin yliopisto-opetus
	Maksuton	Maksuttomat valmennuskurssit; stipendiin perustuvat valmennuskurssit	Lukioiden kertauskurssit; avoimen opintoihin perustuvat valintakurssit; kurkistuskurssit

mioimme sen, että koulutusmuodon rahoituspohja voi olla paitsi julkinen tai yksityinen myös näiden yhdistelmä. Tällöin toiminnan rahoitus perustuu samaan aikaan sekä julkiseen rahoitukseen että maksuihin.

Keskustelua maksullisuudesta ja maksuttomuudesta voi jäsentää suhteessa yksityisen ja julkisen rahoituspohjan sekä järjestäjätahon risteymiin. Valmennuskurssit ovat selkeästi yksityisen rahoituspohjan ja yksityisen koulutuksenjärjestäjän kurssimuoto, joka ei tuota tutkintoja. Siihen on kuitenkin joissain tapauksissa mahdollista osallistua maksuttomasti, jos yritykset tarjoavat esimerkiksi sosiaalisin perustein erillisiä maksuttomia vaihtoehtoja. Avoin yliopisto-opetus taas on julkisen koulutuksenjärjestäjän eli yliopiston järjestämää koulutusta. Sen järjestämiseen käytetään julkista rahoitusta, mutta opiskelijoilta peritään myös maksuja.

Esimerkiksi lukioyhteistyönä tai valintakursseina järjestettävät opinnot voivat olla myös maksuttomia. Sekä valmennuskurssien että avoimen yliopisto-opetuksen järjestäjät kilpailevat muiden toimijoiden kanssa osallistumisista ja sitä kautta maksutulosta. Yliopistot kilpailevat vielä rahoitusmallin kautta julkisesta rahoituksesta. Joillakin aloilla toimintamuodot kilpailevat samoista osallistujista, joillakin taas osallistumisen niin kutsutut markkinat näyttävät olevan toisistaan irralliset.

Osallistumisen motiivit ja reunaehdot

Taulukko 2 vertailee valmennuskursseille osallistumista ja avoimeen yliopisto-opetukseen osallistumista aloittain. Valmennuskurssija koskeva tieto perustuu tietoon valmennus-

TAULUKKO 2. Valmennuskursseille ja avoimeen yliopisto-opetukseen osallistuminen eri aloilla

	Valmennuskursseille osallistuneiden osuus tutkinto-opiskelijoista vuonna 2016*	Avoimessa yliopistossa suoritettujen opintopisteet vuonna 2022**
Kasvatusalat	22,0	18,7
Lääketieteet	71,2	0,3
Terveys- ja hyvinvointialat	5,9	7,8
Palvelualat		1,8
Taiteet ja kulttuurialat		3,8
Humanistiset alat	4,5	14,5
Yhteiskunnalliset alat	18,8	23,2
Kauppa, hallinto ja oikeustieteet	45,5	18,6
Luonnontieteet	4,3	4,9
Tietojenkäsittely ja tietoliikenne	12,9	4,9
Tekniikan alat	11,2	2,4
Maa- ja metsätalousalat	21,0	0,2
Yhteensä	100	100

* Lähde: Kosunen ym. 2021, 960; ** Lähde: Vipunen 2023.

kursseille osallistumisesta, joka on kerätty opiskelijatutkimuksen yhteydessä (ks. Kosunen ym. 2021). Luvut kertovat aloittain, miten suuri osuus opiskelemissa olevista on ilmoittanut osallistuneensa valmennuskurssille opiskelemaan hakeutuessaan. Avoimen yliopiston opiskelua koskeva alakohtainen tieto puolestaan perustuu tuoreimpaan saatavilla olevaan tietoon opintopisteistä (ks. Vipunen 2023). Vaikka luvut on kerätty eri tavoin, voimme näin kuitenkin tarkastella valmennuskursseja ja avointa suhteessa toisiinsa eri aloilla.

Avoimessa yliopistossa erottuvat muista selvästi yhteiskunnallinen ala, kasvatustieteet sekä kaupan, hallinnon ja oikeustieteen ala. Yhteiskuntatieteet, humanistiset aineet sekä kasvatustieteet ovat olleet avoimessa suosittuja aineita, joiden rinnalla opiskelu kauppatieteellisellä sekä oikeustieteiden alalla on yleistynyt (Haltia 2012). Valmennuskursseille osallistuminen on yleisempää aloilla, joilla yliopistoon sisäänpääsy on kilpailtua ja joilla opiskelijoiden sosiaalinen tausta vanhempien koulutustason mukaan tarkasteltuna on korkeampi (Kosunen ym. 2021). Lääketiede erottuu alana, jossa osallistutaan hyvin usein valmennuskurssille ja hyvin harvoin avoimen opetukseen. Kauppa-, hallinto- ja oikeustieteitä opiskelevat ovat usein osallistuneet valmennuskurssille, mutta myös avoimen opiskelu on näillä aloilla melko yleistä. Kasvatus ja yhteiskuntatieteissä noin viidesosa on käynyt valmennuskurssin, ja näillä aloilla avointa yliopisto-opetustakin on paljon.

Tutkimuksista tiedetään, että avoimen opintoihin hakeudutaan moninaisista syistä. Avoimen yliopiston luonne non-formaalin ja formaalin koulutuksen välimaastossa mahdollistaa opintojen hyödyntämisen paitsi osana tutkintoa myös pätevyyttä lisäävänä koulutuksena jo itsessään (Haltia ym. 2014). Opiskelulla voi olla myös itseisarvoisempi luonne harrastuksena, yleissivistyksenä tai omien taitojen kartuttajana (Haltia ym. 2018). Avoimen yliopisto-opetuksen laadun takeena on sen yliopistollisuus: opinnoilla on yliopiston tavalla tai toisella niille antama leima (Haltia 2012).

Tutkinnon suorittaminen voi olla tavoitteenaan niin nuorilla kuin aikuisilla opiskelijoilla (Alho-Malmelin 2010; Lahtomaa 2023; Lemmetty ym. 2020). Avoimen yliopisto-opiskelun hyödyt voivat olla myös toisen asteen ja korkeakoulutuksen nivelvaiheessa hyvin monimuotoisia: Avoin yliopisto voi olla väylän kautta reitti opiskelupaikkaan. Opiskelulla voi olla myös huomattavasti laajempi anti kytkeytyen esimerkiksi opiskelu- ja uratoiveiden selkeytymiseen, opiskelutaitojen ja yleisten ajattelun taitojen kehittymiseen tai yleiseen sivistymiseen ja ihmisenä kasvuun (Haltia ym. 2018).

Avoimen väylän on aiemmin todettu palvelevan eri ikäisiä ja erilaisissa elämäntilanteissa olevia hakijoita. Päävalintoja useammin avoimen väylän kautta opiskelupaikkoja ovat saaneet esimerkiksi aikuiset, matalamman koulutustason perheistä tulevat sekä ei-ylioppilaat (Alho-Malmelin 2010; Rinne ym. 2008). Vaikka avoimen väylä on viime vuosiin saakka ollut hyvin kapea reitti tutkinto-opintoihin (Haltia 2015a, 2015b), ovat opiskelupaikan saaneet mieltäneet sen itselleen tärkeäksi ja merkitykselliseksi mahdollisuudeksi (Alho-Malmelin 2010; Lahtomaa 2023). Opiskelijavalintauudistuksen vanavedessä väylä on kuitenkin viime aikoina saanut enemmän huomiota ja yliopistot ovat lähteneet kehittämään uudenlaisia avoimiin yliopisto-opintoihin perustuvia valintatapoja. Samalla väylässä vaadittavien opintojen määrää on pienennetty, kun on haluttu tehdä väylästä nopeampi ja sujuvampi reitti tutkintoon (Joutsen ym. 2020).

Opetus- ja kulttuuriministeriön rahoittamassa Toinen reitti yliopistoon -hankkeessa tunnistettiin yliopistojen kehittämistyössä kolmenlaisia malleja: joustava väylä, aika-aulutettu väylä ja työelämälähtöinen väylä. Joustava väylä muistuttaa eniten perinteistä avoimen väylää, jossa opiskelija voi myös pikkuhiljaa edeten keräillä vaadittavat opinnot omaan tahtiinsa. Aika-aulutetussa väylässä opiskelijan pitää tietyn aikaikkunan sisällä suorittaa vaadittavat opinnot, minkä jälkeen hän voi hakea tutkinnonsuoritusoikeutta.

Työelämälähtöinen väylä on järjestely, jossa väyläopinnot on suunniteltu työelämän tarpeet huomioiden ja opiskelija voi halutessaan jatkaa opintojaan jopa tutkintoon saakka. (Joutsen ym. 2020.)

Lukiolaki (2018) velvoittaa lukiot yhteistyöhön korkeakoulujen kanssa, ja avoin yliopisto-opetus onkin yksi tällaisen yhteistyön toteuttamistavoista. Vuonna 2019 toteutetun kyselyn mukaan vähän alle puolet lukioista teki yhteistyötä yliopistojen kanssa. Tyypillisimmät yhteistyömuodot olivat erilaiset vierailut puolin ja toisin, mutta monessa lukiossa oli mahdollisuus myös avoimen korkeakouluopetuksen kursseihin osallistumiseen. Näille kursseille osallistuminen oli kuitenkin koettu kuormittavaksi, joten varsinaisten kurssiensa sijaan lukioissa toivottiin ennemminkin maistiais- ja tutustumisia korkeakoulujen eri opintolohjoihin. (Ahola, Aittola, Salminen & Spoofo 2020.)

Yliopistot suuntaavat väyliä tietyille ryhmille, ja väylän järjestelyt määrittävät, millaisiksi väyläopiskelun ehdot lopulta muotoutuvat ja millaisille opiskelijoille ne ovat mahdollisia. Aikataulutettujen väylien lisääminen merkitsee väylän muotoutumista kohti suunnitellumpaa ja strategisempaa reittiä niin yliopistojen kuin hakijoiden näkökulmasta. Korkeakoulut käyttävät väylää aiempaa selvemmin opiskelijarekrytoinnin kanavana; tämä toimenpide muistuttaa sitä, miten valmennuskurssiyhtyritykset ovat monipuolistaneet kurssitarjontansa opiskelija-valintauudistuksen linjassa (esim. Kosunen & Haltia 2018). Opiskelijalta väyläopiskelu puolestaan edellyttää aiempaa suunnitelmallisempia opintoja. Samalla kun väylän tunnettuus kasvaa ja yhä useammat hakijat alkavat nähdä sen itselleen sopivana vaihtoehtona kasvaa myös opiskelijavalinnan kilpailullisuus. Avoimen väylällä opiskelua leimaa tietynlainen epävarmuus, sillä väyläopintojen suorittaminen ei välttämättä takaa opiskelupaikan saantia (Joutsen ym. 2020). Väylän vaatimukset ja muiden hakijoiden suoritukset aiheuttavat sen, että paikoista voidaan joutua käymään tiukkaa kilpailua.

Valmennuskursseille osallistumisen motiivit vaikuttavat olevan suoraviivaisempia kuin avoimen yliopiston opintoihin osallistumisen syyt. Valmennuskurssin on katsottu tarjoavan sopivan rungon nimenomaan valintakokeeseen valmistautumiseen ja apua silloin, kun omat tiedot on koettu riittämättömiksi (Ahola, Asplund & Vanhala 2018, 79). Tutkimuksella on lähestytty sitä, miksi osallistujat ovat päättäneet pitämään kurssia niin tärkeänä, että ovat päättäneet osallistua. Osallistuneiden keskuudessa saattaa vallita puhetapa, jossa mielletään osallistumisen olevan välttämätöntä, sillä niin moni muukin osallistuu. Osallistumatta jättävät tällöin vain niin kutsutut huippunerot, jotka pääsevät sisään joka tapauksessa, ja sellaiset hakijat, jotka eivät muutenkaan ole tarpeeksi motivoituneita opiskellakseen valintakokeisiin riittävällä vakavuudella (Kosunen ym. 2018).

Valmennuskurssitoimijat näyttävät hyödyntävän tätä samaa ajatusta markkinoinnissaan. Kurssien järjestäjät korostavat, ettei osallistuminen takaa sisäänpääsyä: kurssit toimivat ainoastaan tukena, ja todellisuudessa ratkaiseva tekijä on hakijan motivaatio tehdä kurssilla luja työtä (Kosunen & Haltia 2018). Valmennuskurssit ammentavat käyttövoimansa hakutilanteen epävarmuudesta. Osallistuminen voidaan nähdä epävarmuuden hallintana tilanteessa, jolloin pääsy korkeakoulutukseen on kilpailtua ja omaa asemaa valinnassa pyritään parantamaan (Smyth 2009).

Valmennuskurssitoimijat markkinoivat palveluitaan myös lukioissa. Valmennusyri-tysten mainonta näkyy vahvasti lukioiden arjessa, ja valmennuskurssitoimijoilla on pääsy jopa lukioiden oppilaanohjauksen tunneille. Valmennuskenttä on aktiivisesti (ks. Kosunen & Haltia 2018) muovannut toimintaansa suhteessa tähän julkisen kentän toimintalogiikkaan, esimerkiksi muuttanut pääsykoevalmennuspainotteista tarjontansa abikurssien ja yhdistelmäkurssien tarjonnan suuntaan, kun yliopistot ovat korostaneet valinnoissaan enenevästi valikointia ylioppilastutkinnon perusteella. Paikoin se on pyrkinyt myös imitoimaan julkisen kentän toimintaa ja jopa sulautumaan

osaksi sen toimintaa, esimerkiksi tarjoamalla oppitunteja opinto-ohjauksessa lukion pakollisilla kursseilla (Kosunen ym. 2022). Toimijat ovat kertoneet korkeakouluun hakemisesta ja opiskelijavalintojen käytänteistä, mutta mahdollisesti keskittyneet ainoastaan niiden alojen kuvaukseen, joista itse tarjoavat valmennuskursseja (Kosunen ym. 2022).

Valmennuskursseille osallistuneista ei ole saatavissa tilastotietoa, mutta osallistumisesta on tehty joitakin tutkimuksia. Valmennuskursseja järjestävien toimijoiden mukaan osallistuvat ovat monenlaisia (Kosunen & Haltia 2018). Vaikuttaa kuitenkin siltä, että todennäköisemmin kursseille osallistuvat nuoremmat sekä korkeammasta sosioekonomisesta taustasta tulevat hakijat (Ahola ym. 2018; Kosunen ym. 2021; Saari ym. 2021). Aikuisena yliopisto-opinnot aloittaneilla valmennuskurssien käyminen oli harvinaisempaa. Opiskelupaikan saanti on yhteydessä valmennuskurssin käymiseen, mutta valmennuskurssin todellista osuutta sisäänpääsyssä on hyvin vaikea tietää. Kurssin muodolla (lähiopetus tai etäopetus) tai kurssin hinnalla ei näyttänyt olevan yhteyttä sisäänpääsyn todennäköisyyteen (Ahola ym. 2018).

Avoimen yliopiston opiskelua ja valmennuskursseja yhdistää se, ettei kumpikaan osallistumismuoto voi taata hakijalle opiskelupaikkaa ja hakutilanteeseen liittyy epävarmuutta. Opiskelupaikan saannin epävarmuuden lisäksi hakijan on kohdattava taloudellista epävarmuutta; kumpikaan opiskelumuoto ei oikeuta opintotukeen, vaikka kurssien käyminen itsessään saattaa olla luonteeltaan jopa kokopäivätoimista opiskelua. Osa avoimen yliopiston opiskelijoista kokee opiskelumaksut haasteellisiksi (Lahtomaa ym. 2023). Valmennuskurssit eivät maksujen vuoksi myöskään ole kaikille saavutettavissa, vaan osa hakijoista kertoo korkeiden maksujen estäneen kurssille osallistumisen (Ahola ym. 2018, 80). Niin ikään näiden kurssimuotojen hyödyntäminen joko ennen valintakoetta tai mahdollisesti myös avoimen väylää tavoiteltaessa edellyttää opintojen ja elämisen rahoittamista jollain muulla tavalla kuin opintotuel-

la. Taloudellisen eriarvoisuuden kysymykset nousevatkin keskiöön – ei ainoastaan korkeiden kurssimaksujen vaan kursseihin käytetyn ajan muodossa. Itse asiassa kumpikin kurssimuoto vaatii samantyyppisiä panostuksia ja resursseja osallistujalta. Erottavana tekijänä näissä kurssimuodoissa on kuitenkin se, että valmennuskurssit eivät ole muodollinen suoritus, josta olisi hyötyä muualla kuin valintakokeessa.

Pohdinta ja johtopäätökset

Olemme tässä artikkelissa tarkastelleet korkeakoulutukseen hakeutumisen nivelvaihetta sekä avointa yliopisto-opetusta ja valmennuskursseja. Olemme asettaneet nämä kaksi toimintamuotoa rinnakkain ja verranneet niitä toisiinsa sekä analysoineet sitä, millaiseksi niiden asema rakentuu yksityisen ja julkisen koulutus toiminnan rajapinnalla. Taulukkoon 3 olemme koonneet näiden tarkastelujen näkökulmia yhteen.

Avoin yliopisto-opetus on yliopistojen toimintaa, kun taas valmennuskurssit ovat yksityisten toimijoiden järjestämää koulutusta. Julkisen ja yksityisen toiminnan rajapinnassa ero järjestäjätahojen välillä on selvä, mutta maksullisuutensa vuoksi rahoitus pohjan näkökulmasta niissä on kuitenkin yhteisiä piirteitä. Valmennustoiminta on kokonaan yksityisin varoin järjestettyä. Avoimen yliopisto-opetuksen osalta rajapintaa hämärtää se, että osa toiminnan kustannuksista kateetaan maksuilla (vrt. Mikhaylova 2022); suurin osa toimintaan käytettävistä resursseista on tosin yliopistojen saamaa julkista rahoitusta. Samalla sekä yliopistot että valmennuskurssitoimijat ovat kentällä kilpailijoita – yliopistot toistensa kanssa ja valmennuskurssitoimijat toistensa kanssa – minkä lisäksi nämä kaksi toimintakenttää kilpailevat osin samoista osallistujista.

Osallistujan näkökulmasta sekä avoin yliopisto-opetus että valmennuskurssit voidaan nähdä keinona parantaa omia mahdollisuuksia opiskelijavalinnassa. Kumpikaan

TAULUKKO 3. Avoin yliopisto-opetus ja valmennuskurssit koulutuksen kentällä (Gutiérrez ym. 2022 mukailten)

	Avoin yliopisto	Valmennuskurssit
Koulutuksen järjestäjät	Yliopistot järjestävät; toiminta on osa julkista koulutusjärjestelmää.	Yksityiset toimijat, joiden tavoitteena on tuottaa voittoa
Rahoituspohja	Suurelta osin julkisrahoitteinen; yliopistot keskinäisessä kilpailutilanteessa rahoitusmallin kautta Yksityistä rahoitusta opiskelijamaksut, joiden suuruus on säädelty	Toiminta perustuu yksityiseen rahoitukseen ja opiskelijamaksujen suuruus määräytyy markkinoilla (haarukka on suuri).
Osallistumisen motiivit ja reunaehdot	Opiskelun motiivit ja koetut hyödyt voivat olla moninaisia: pääsy tutkinto-opiskelijaksi voi toteutua väylän kautta tai avoimen opinnot voivat auttaa valintakokeessa. Epävarmuus sisäänpääsystä ja taloudellisesta tilanteesta	Opiskelun motiivina päästä tutkinto-opiskelijaksi; avun ja varmuuden etsiminen hakuvaiheessa joko ylioppilaskokeeseen tai korkeakoulun valintakokeeseen Epävarmuus sisäänpääsystä ja taloudellisesta tilanteesta
Päättävältä toiminnan järjestämisestä	Avoimen yliopiston henkilökunta on yliopiston henkilökuntaa. Kursseiden tulee olla sisällöllisesti rinnasteisia/samoja yliopistojen tutkinto-opetukseen.	Yritykset rekrytoivat henkilöstönsä haluamallaan tavalla; ei ulkopuolisia kelpoisuusvaatimuksia. Kursseiden sisältö päätetään yrityksessä suhteessa korkeakoulujen valintakriteereihin.
Suhde julkiseen koulutusjärjestelmään	Opetus on korkeakoulututkintojen osia (opintopisteet) ja siten osa muodollista koulutusjärjestelmässä annettavaa koulutusta; ei itsessään tutkinnonmyöntö-oikeutta. Yhteistyö joidenkin lukioiden kanssa; toimivat paikoin toisen asteen koulutuksen järjestäjän tiloissa ja oppitunneilla.	Kurssit eivät ole osa muodollista koulutusjärjestelmää, niistä ei voi saada opintopisteitä, eikä niillä ole suoraa suhdetta korkeakoulutukseen. Yliopistot kieltäneet valmennusfirmojen markkinoinnin omissa tiloissaan ja myös oman henkilöstönsä osallistumisen valmennuskursseiden tuottamiseen. Yhteistyö joidenkin lukioiden opinto-ohjaajien kanssa; toimivat paikoin toisen asteen koulutuksen järjestäjän tiloissa ja oppitunneilla.

koulutusmuoto ei kuitenkaan takaa pääsyä tutkinto-opiskelijaksi, ja hakutilanteeseen liittyy epävarmuutta. Kumpikin näistä kahdesta toimintamuodosta tuntuu hyödyntävän toimintansa suunnittelussa ja ohjaamisessa opiskelijavalintojen kilpailullisuutta ja siitä nousevaa epävarmuutta, jota yliopistoon hakevat pyrkivät hallitsemaan hakeutumalla näiden koulutusmuotojen pariin. Lisäksi osallistuja joutuu taloudellisesti epävarmaan tilanteeseen. Kun hän ei ole tutkinto-opiskelijana missään oppilaitoksessa, hän ei ole oikeutettu opintotukeen. Myös työttömyys-etuus saatetaan evätä, jos opintoja kertyy paljon, eikä työssäkäynti välttämättä edes ajankäytöllisesti olisi mahdollista. Tämä yhdistet-

tyä kurssimaksuihin tuottaa tilanteen, jossa hakutilanteen eriarvoisuus korostuu; opiskelijavalinnassa tarvittavien resurssien kartuttamiseksi näiden koulutusmuotojen kautta hakija tarvitsee taloudellisia resursseja (Kosunen 2023; Kosunen ym. 2021).

Julkisen ja yksityisen rajapintaa näiden koulutusmuotojen kohdalla hämärtää lisäksi niiden suhde toisen asteen oppilaitoksiin. Yliopistojen suhde näihin koulutusmuotoihin on selkeä: avoin yliopisto-opetus on yliopistojen toimintaa, ja valmennuskursseiden toiminnasta ne pyrkivät selvästi erottautumaan. Lukiot kuitenkin ovat sekä avoimen yliopisto-opetuksen että valmennuskursseiden viestinnän kohteena ja lukiolaiset niiden potentiaalisia

osallistujia. Lukion opinto-ohjauksen tunneilla saatetaan esitellä avoimen yliopiston mahdollisuuksia ja avoimen väylää, mutta lukion opinto-ohjauksen tunneilla saattavat vierailta myös valmennuskurssitoimijoiden edustajat esittelemässä omaa toimintaansa. Lukiolaisen voikin olla vaikea erottaa, millaisista koulutusmuodoista on kyse.

Analyttisen jäsenyyksemme perusteella väitämme, että avoin yliopisto-opetus ja valmennuskurssit samanaikaisina toimijoina korkeakouluvalinnassa, julkisen ja yksityisen koulutuskentän välissä ja suhteessa toisiinsa, muovaavat yleisesti toisen asteen ja korkeakoulutuksen välisiä suhteita. Vaikka nämä toimintamuodot saavat toisistaan poikkeavia rooleja, tuottavat maksulliset koulutusmuodot toisen ja korkeakoulutuksen asteen väliseen nivelvaiheeseen yksityistymisen ja koulutuskuluttajuuden piirteitä (ks. Plamper ym. 2023). Lisäksi maksullisuutensa osalta ne asettuvat osittain keskinäiseen kilpailuasetelmaan, sillä valmennuskurssien koko toiminta ja osa avointen yliopistojen toiminnasta katetaan osallistujilta perittävillä maksuilla.

Vaikka näillä koulutusmuodoilla maksullisuutensa kautta on yhteisiä piirteitä, eroavat avoimen yliopisto-opetuksen ja valmennuskurssien roolit koulutuksen kentällä kuitenkin toisistaan. Valmennuskurssit tähtäävät eksplisiittisesti opiskelijavalintaan, kun taas avoimella yliopisto-opetuksella voi olla paljon moninaisempi sivistyksellinen rooli paitsi suhteessa opiskelijavalintaan, myös muunlaisiin koulutuksen tavoitteisiin. Voidaankin kysyä, tulisiko koulutuspolitiikassa ja koulutuksen käytännöissä selkeämmin tehdä eroa julkisen ja yksityisen koulutuksen tarjonnan välille, esimerkiksi opinto-ohjauksessa tai opiskelijan taloudellisen aseman huomioimisessa.

Lähteet

Ahola, S. Aittola, H., Salminen, T. & Spoof, J. 2020 Lukioiden korkeakoulu- ja työelämäyhteistyö. Valtioneuvoston selvitys- ja tutkimustoiminnan julkaisusarja 2020:3. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-287-823-6>

- Ahola, S., Asplund, R. & Vanhala, P. 2018. Opiskelijavalinnat ja korkeakouluopintojen nopeuttaminen. Valtioneuvoston selvitys- ja tutkimustoiminnan julkaisusarja 25/2018. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-287-529-7>
- Alho-Malmelin, M. 2010. Avointa väylää maisteriksi. Tutkimus avoimessa yliopistossa opiskelleista ja väylän kautta korkeakouluun tulleista opiskelijoista. *Annales Universitatis Turkuensis C 300*. Turun yliopisto. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-951-29-4245-9>
- Baker, D. P., Akiba, M., LeTendre, G. K. & Wiseman, A. W. 2001. Worldwide shadow education: Outside-school learning, institutional quality of schooling, and cross-national mathematics achievement. *Educational Evaluation and Policy Analysis* 23 (1), 1–17. <https://doi.org/10.3102/01623737023001001>
- Ball, S. J. & Youdell, D. 2008. *Hidden privatisation in public education*. Bryssel: Education International.
- Ballarino, G. & Bernardi, F. 2016. The intergenerational transmission of inequality and education in fourteen countries: A comparison. Teoksessa F. Bernardi & G. Ballarino (toim.) *Education, occupation and social origin. A comparative analysis of the transmission of socioeconomic inequalities*. Cheltenham: Edward Elgar Publishing, 255–282.
- Bourdieu, P. 1987. Variations et invariants. *Actes de la Recherche en Sciences Sociales* 70, 3–30.
- Bourdieu, P. 1993. *The field of cultural production: Essays on art and literature*. Cambridge: Polity Press.
- Bourdieu, P. & Wacquant, L. J. D. 1992. *An invitation to reflexive sociology*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Bray, M. 2010. Researching shadow education: Methodological challenges and directions. *Asia Pacific Education Review* 11, 3–13. <https://doi.org/10.1007/s12564-009-9056-6>
- Bray, M. 2011. *The challenges of shadow education: Private tutoring and its implications for policy makers in the European Union*. Bryssel: European Commission.
- Guri-Rosenblit, S. 1999. Distance and campus universities: Tensions and interactions. A comparative study of five countries. Oxford: Pergamon.
- Gutiérrez, G., Lupton, R., Carrasco, A. & Rasse, A. 2022. Comparing degrees of 'publicness' and 'privateness' in school systems: The development and application of a public-private index. *Journal of Education Policy* 38 (3), 500–520. <https://doi.org/10.1080/02680939.2022.2059574>
- Haltia, N. 2012. Yliopiston reunalla. Tutkimus suomalaisen avoimen yliopiston muotoutumisesta. *Annales Universitatis Turkuensis C 352*. Turun yliopisto. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-951-29-5198-7>
- Haltia, N. 2015a. Avoimen yliopiston väylä siltana avoimen ja tutkintokoulutuksen välillä. *Kasvatus & Aika* 9 (3). <https://journal.fi/kasvatusja aika/article/view/68536>. (Luettu 4.12.2023.)
- Haltia, N. 2015b. Avoimen yliopiston tutkintoväylä koulutuspoliittisessa keskustelussa. *Aikuiskasvatus* 35 (4), 254–265. <https://doi.org/10.33336/aik.94155>

- Haltia, N., Leskinen, L. & Rahiala, E. 2014. Avoimen yliopiston opiskelijamuotokuva 2010-luvulla: Opiskelijoiden taustojen, motiivien ja koettujen hyötyjen tarkastelua. *Aikuiskasvatus* 34 (4), 224–258. <https://doi.org/10.33336/aik.94105>
- Haltia, N., Rahiala, E. & Leskinen, L. 2018. Osaamista, siivistystä, hyvinvointia – aikuiskoulutuksen koetut hyödyt. *Kasvatus* 49 (1), 82–88.
- Hilgers, M. & Mangez, E. 2015. Introduction to Pierre Bourdieu's theory of social fields. Teoksessa M. Hilgers & E. Mangez (toim.) *Bourdieu's theory of social fields: Concepts and applications*. Lontoo: Routledge, 1–36.
- Helsingin Sanomat 2022. Avoin yliopisto lakkautetaan nykymuodossaan, henkilökunta hämillään. 18.11.2022. <https://www.hs.fi/kaupunki/helsinki/art-2000009210255.html>. (Luettu 15.12.2022.)
- Holmberg, B. 1996. Open University. Teoksessa A. C. Tuijmand (toim.) *International encyclopedia of adult education and training*. 2. painos. Oxford: Pergamon, 653–658.
- Inkinen, A. & Kosunen, S. 2023. Poikkeusoloissa opiskelijavalintaa kohti: Diskurssianalyysi korkeakoulutukseen hakeutumisesta keväällä 2020. *Kasvatus* 54, 56–73. <https://doi.org/10.33348/kvt.130126>
- Isohakala-Bouret, U., Börjesson, M., Beach, D., Haltia, N., Jónasson, J. T., Jauhiainen, A., Jauhiainen, A., Kosunen, S., Nori, H. & Vabø, A. 2018. Access and stratification in Nordic higher education. A review of cross-cutting research themes and issues. *Education Inquiry* 9 (1), 142–154. <https://doi.org/10.1080/20004508.2018.1429769>
- Jokila, S. 2020. From inauguration to commercialisation: Incremental yet contested transitions redefining the national interest of international degree programmes in Finland. *Nordic Journal of Studies in Education Policy* 6 (2), 143–156. <https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1745016>
- 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 for admission to higher education. *ECNU Review of Education* 4 (3), 590–614. <https://doi.org/10.1177/2096531120956666>
- Joutsen, H., Kuivalainen, T., Haltia, N., Lahtomaa, M., Patja, P., Krapu, J., Ellfolk, A.-K., Kekäläinen, U., Savela, P. & Vuori, S. (toim.) 2020. Marginaalista vakiintuneeksi valintatavaksi – ideoita avoimen väylän kehittämiseen. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-8423-6>
- Jyväskylän yliopisto 2023. Maksuttomat opinnot Jyväskylän yliopistossa. <https://www.jyu.fi/fi/avoin-yliopisto/opinnot/maksuttomat-opinnot-jyu-avoimessa-yliopistossa>. (Luettu 4.12.2023.)
- Kosunen, S. 2018. Access to higher education in Finland: Emerging processes of hidden privatisation. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy* 4 (2), 67–77. <https://doi.org/10.1080/20020317.2018.1487756>
- Kosunen, S. 2023. The homology between the private and the public fields in higher education. *British Journal of Sociology of Education* 44 (2), 276–290. <https://doi.org/10.1080/01425692.2022.2145930>
- Kosunen, S., Ahtiainen, H. & Töyrylä, M. 2018. Preparatory course market and access to higher education in Finland: Pocketful or pockets full of money needed? Teoksessa A. Tarabini & N. Ingram (toim.) *Educational choices, transitions and aspirations in Europe. Systemic, institutional and subjective challenges*. Lontoo: Routledge, 167–184.
- Kosunen, S. & Haltia, N. 2018. Valmennuskurssit ja koulutuskuluttajuus: Tutkimus kurssijärjestäjien puhe- ja kirjoitustavoista. *Sociologia* 55 (2), 167–183.
- Kosunen, S., Haltia, N. & Jokila, S. 2015. Valmennuskurssit ja mahdollisuuksien tasa-arvo yliopistokoulutukseen hakeutumisessa. *Kasvatus* 46 (4), 334–348.
- Kosunen, S., Haltia, N., Saari, J., Jokila, S. & Halmkrona, E. 2021. Private supplementary tutoring and socio-economic differences in access to higher education in Finland. *Higher Education Policy* 34, 949–968. <https://doi.org/10.1057/s41307-020-00177-y>
- Kosunen, S., Inkinen, A., Haltia, N. & Jokila, S. 2022. Tarjonta ja kysyntä valmennuskurssimarkkinoilla opiskelijavalintauudistuksen aikana. *Kasvatus* 53 (1), 63–78. <https://doi.org/10.33348/kvt.113945>
- Laaksonen, L. M. & Kosunen, S. 2023. Exploring private supplementary tutoring: Spatial and temporal formations of the field of Finnish upper secondary education. *Julkaisematon käsikirjoitus*.
- Lahtomaa, M. 2023. "Sithän mul on mahollisuus pätevänä hakea mihinkä tahansa": Avoimen väylän kautta valittujen aikuisopiskelijoiden neuvottelua koulutettavuudesta ja työllistettävyydestään. *Aikuiskasvatus* 43 (1–2), 42–54. <https://doi.org/10.33336/aik.127922>
- Lahtomaa, M., Haltia, N. & Jauhiainen, A. 2023. "Hinta hie-man rajoittaa käsitystä kaikille tasavertaisesta koulutusmahdollisuudesta" – opiskelijoiden kokemuksia avoimen yliopisto-opetuksen maksullisuudesta. *Julkaisematon käsikirjoitus*.
- Lemmetty, S., Kuivalainen, T. & Haltia, N. 2020. "Tutkinnon puuttuminen on händikäppi työelämässä." Avoimen yliopiston väylä ja työelämän tarpeet. *Yliopistopedagogiikka* 27 (1). <https://lehti.yliopistopedagogiikka.fi/2020/10/30/avoimen-yliopiston-vayla/>. (Luettu 15.12.2022.)
- Lukiolaki 2018. 714/10.8.2018.
- Mikhaylova, T. 2022. Shifting shadows. Private tutoring and the formation of education in Imperial, Soviet and post-Soviet Russia. *Uppsala Studies in Education* 144. Uppsalan yliopisto.
- Naidoo, R. 2004. Fields and institutional strategy: Bourdieu on the relationship between higher education, inequality and society. *British Journal of Sociology of Education* 25 (4), 457–471. <https://doi.org/10.1080/0142569042000236952>
- OKM. 2016. Valmiina valintoihin. Ylioppilastutkinnon parempi hyödyntäminen korkeakoulujen opiskelijavalinnoissa. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisu 2016: 37. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-429-0>

- OKM. 2022. Maailman osaavimman ja sivistyneimmän kansan kotimaaksi. Kansallinen korkeakoulujen jatkuvan oppimisen strategia 2030. Opetus- ja kulttuuriministeriö. <https://okm.fi/-/maailman-osaavimman-ja-sivistyneimman-kansan-kotimaaksi-korkeakoulujen-jatkuvan-oppimisen-strategia-pohjautuu-korkeakoulujen-tahtoon-uudistua-ja-uudistaa-yhteiskuntaa>. (Luettu 4.12.2023.)
- Plamper, R., Siivonen, P. & Haltia, N. 2023. Student-as-customer discourse as a challenge to equality in Finnish higher education – the case of non-fee-paying and fee-paying master's degree students. *International Studies in Sociology of Education* 32 (1), 140–160. <https://doi.org/10.1080/09620214.2022.2121307>
- Rinne, R., Haltia, N., Nori, H. & Jauhiainen, A. 2008. Yliopiston porteilla: Aikuiset ja nuoret hakijat ja sisäänpäässet 2000-luvun alun Suomessa. *Kasvatusalan tutkimuksia* 36. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Saari, J., Inkinen, A. & Jokila, S. 2021. Opiskelijoiden hakumotiivit ja valmennuskurssin käyminen. *Eurostudent VII -tutkimuksen artikkelisarja. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2021: 15*. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-837-3>
- SA 2014. Valtioneuvoston asetus yliopistojen toiminnassa perittävistä maksuista annetun valtioneuvoston asetuksen 2 §:n muuttamisesta. 1436/30.12.2014.
- Smyth, E. 2009. Bying your way into college? Private tuition and the transition to higher education in Ireland. *Oxford Review of Education* 35 (1), 1–22. <http://www.jstor.org/stable/20462436>. (Luettu 15.12.2022.)
- Stevenson, D. L. & Baker, D. P. 1992. Shadow education and allocation in formal schooling: Transition to university in Japan. *American Journal of Sociology* 97 (6), 1639–1657. <https://doi.org/10.1086/229942>
- SYL. 2021. Visio avoimesta yliopistosta osana suomalaista korkeakoulutusjärjestelmää. <https://syl.fi/app/uploads/2022/02/Avoimen-visio-FI.pdf>. (Luettu 15.12.2022.)
- Tait, A. 2013. Distance and e-learning, social justice, and development: The relevance of capability approaches to the mission of open universities. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning* 14 (4). <https://doi.org/10.19173/irrodl.v14i4.1526>
- Valtioneuvosto. 2023. Vahva ja välittävä Suomi. Pääministeri Petteri Orpon hallituksen ohjelma 20.6.2023. Valtioneuvoston julkaisuja 2023:58. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-383-763-8>
- Vipunen 2023. Avoimien yliopisto-opetus ja täydennyskoulutus <https://vipunen.fi/fi-fi/yliopisto/Sivut/Avoimien-yliopisto-opetus-ja-t%C3%A4ydennyskoulutus.aspx>. (Luettu 28.4.2023.)
- Välimaa, J. & Muhonen, R. 2018. Reproducing social equality across the generations: The Nordic model of high participation higher education in Finland. *Teoksessa B. Cantwell, S. Marginson, & A. Smolentseva (toim.) High participation systems of higher education*. Oxford: Oxford University Press, 358–385.
- van Zanten, A. & Legavre, A. 2014. Engineering access to higher education through higher education fairs. *Teoksessa G. Goastellec & F. Picard (toim.) Higher education in societies. A multi scale perspective*. Higher education research in the 21st century Rotterdam: SensePublishers, 183–203.

Saapunut toimitukseen: 30.11.2022
Hyväksytty julkaistavaksi: 19.9.2023



TATIANA MIKHAYLOVA

Skiftande skuggor: Privatundervisning och formering av offentlig utbildning¹

Innan de första offentliga skolorna etablerades på 1700- och 1800-talen i stora delar av Europa var frågan om kunskapsöverföringen från en generation till en annan inte en för samhället gemensam angelägenhet. Med tiden kom den offentliga utbildningen att betraktas som normen, medan privata utbildningsformer blev föremål för kritik. En effekt av denna förskjutning blev att hem- och privatundervisning numera framställs som ett problem och ett hot mot demokrati, medan den allmänna, offentliga skolan uppfattas som en lösning på flera av samhällets upplevda problem (Baker 2014; Hogan & Thompson 2021; Meyer 2006).

I detta avseende är begreppet skuggutbildning (*shadow education*), som introducerades i början av 1990-talet, talande. Begreppet lyfter fram privatundervisningens kompletterande karaktär i förhållande till skolan och hur denna karaktär förändras i takt med förändringarna i det allmänna skolsystemet (Bray 2007). Privatundervisning beskrivs här som något dolt och sekundärt i förhållande till offentlig utbildning. Metaforen bygger alltså på normativa antaganden om relationen mellan det privata och det offentliga och anger en riktning för studier av privatundervisning som ett problem. Man kan också notera att en betydande del av tidigare forskning om den så kallade skuggutbildningen förlitar sig på en ekonomisk tolkning av begreppet privat. I denna tolkning blir pri-

vatundervisning (*private supplementary tutoring*) något som främst erbjuds av entreprenörer eller företag för ekonomisk vinnings skull (Bray 2017, 473). Genom detta lämnas mindre utrymme för att betrakta privatundervisning som något annat än en effekt av en nyliberal ideologi vilken anses frammana en kommersialisering av utbildning.

Den ekonomiska förståelsen av begreppet privat förbiser dessutom i alltför stor grad dess politiska, sociala, kulturella och etiska dimensioner. På samma sätt som begreppet offentlig är privat en komplex term vars innebörder och betydelser har växlat över tid och inom olika teoretiska traditioner. Trots skilda utgångspunkter kan det konstateras att sättet på vilket det privata och det offentliga tänks och definieras inbegriper ett värderande omdöme om vad som är gott och önskvärt och vad som kan eller bör anses problematiskt.

I antika stadsstater användes benämningen privat (*oikos*) i relation till något som ansågs dolt, tillbakadraget och skamligt och som borde förbli osynligt och inte göras offentligt (se t.ex. Arendt 1998; Habermas 1991). I vardagligt tal idag är privat snarare något som tillhör eller berör en enskild person och som inte bedöms som varande av allmänt intresse. Likaså kan det beteckna något som bör vara dolt för allmänheten eller skyddas från eventuell övervakning (Weintraub & Kumar 1997). Inom li-

beral politisk filosofi används begreppen privat och offentlig normalt i en diskussion om statens legitimitet vad det gäller rätten att ingripa (Calhoun 1997; Rose 1999). I en ekonomisk diskurs relateras de mer regelbundet till statlig förvaltning och marknadsekonomi (Geuss 2001). Feministiska teorier däremot kopplar den privata sfären till familjen (och intimitet) snarare än till marknaden och det politiska (Weintraub 1997). I sociologiskt tänkande, som Bailey (2002) hävdar, privilegieras det offentliga som en idé, en fråga och ett projekt medan det privata reduceras till ”bekymmer, val och diagnoser” (Bailey 2000, 384).

De egenskaper som tillskrivs privatundervisning, såsom individualisering, differentiering, marknadsorientering och främjande av privata intressen (*private good*), är på flera sätt också synliga inom det offentliga utbildningssystemet (Ball & Youdell 2008). Den offentliga utbildningens framväxt har dessutom i många fall motiverats utifrån statens pragmatiska, paternalistiska, nationalistiska och ekonomiska behov och har som så föga haft att göra med demokratiska och emancipatoriska ambitioner (Green 2013; Mikhaylova 2022).

Det finns inte heller någon direkt koppling mellan den formella skolans upp- och utbyggnad och samhällets demokratisering. I auktoritära stater kan demokratiska idéer och institutioner i stället fungera repressivt genom att åberopa traditionella värderingar och politisk stabilitet (Mikhaylova 2022). I sådana sammanhang kan privata alternativ ha en större demokratisk potential jämfört med statliga skolor. Av denna anledning förefaller det särskilt angeläget att studera hur policy kring privatundervisning formas och legitimeras i auktoritära kontexter, som exempelvis Ryssland, eftersom detta kan öppna upp för en annorlunda och mer nyanserad diskussion om förhållandet mellan privat och offentligt.

Det är också viktigt att betona att distinktionen mellan det offentliga och det privata inte nödvändigtvis innebär en dikotomisering. Saker kan nämligen samtidigt vara offentliga i en mening och privata i en annan (Warner 2014).

Statligt förordad läxhjälp som exempelvis erbjuds av skolor i Sverige är offentlig i den meningen att den är tillgänglig för alla (Forsberg m.fl. 2020), men eftersom den ofta ges i informella och individualiserade sammanhang är den också privat. Omvänt kan den läxhjälp som erbjuds av företag mot betalning beskrivas som privat i ekonomiska termer, men eftersom den strävar mot att efterlikna den formella läroplanen förmedlar den kunskaper, normer och värderingar som är offentliga. Precis som det är omöjligt att skilja på utsidan och insidan på ett Möbiusband är det ibland svårt att avgöra var det offentliga slutar och det privata börjar. Dock är det viktigt att betona att perspektiven utifrån vilka begreppen offentligt och privat definieras återspeglar och påverkar hur vi tänker, styr, studerar och förstår olika utbildningspraktiker.

Teoretiska utgångspunkter

I likhet med majoriteten av forskning om skuggutbildningen har policystudier om privatundervisning präglats av en stark tilltro till den offentliga undervisningens demokratiskt danande karaktär. Utgångspunkten är att privatundervisning bör göras till föremål för insatser så att de upplevda negativa konsekvenserna kan åtgärdas eller åtminstone förebyggas. Denna del av policyforskningen skildrar vanligtvis en så kallad lösningarnas historia. Det innebär att den försöker kartlägga vilka policystrategier som historiskt har använts för att reglera privatundervisning och vilka av dem som har haft eller förväntas ha störst effekt. I motsats till detta sätt att bedriva policystudier, läggs här ett starkare fokus på en problematiseringarnas historia vars övergripande syfte är att utveckla en genealogi av relationerna mellan det offentliga och det privata inom utbildning.

Detta innebär att i stället för att okritiskt anta den offentliga utbildningens primat över den privata, undersöker den här studien – med avstamp i läroplansteori (Bernstein 2003, 71–76; Lundgren 1989) och Foucaults (1991) begrepp styrningsmentalitet (*governmentali-*

ty) och problematisering – hur dessa utbildningsformer har uppstått historiskt, hur gränserna mellan dem har dragits och hur deras roller har växlat i takt med samhällliga och utbildningspolitiska förändringar (Mikhaylova 2022). Detta görs genom att studera vad som skulle kunna kallas kritiska moment i den ryska utbildningens historia från 1700-talet och framåt² och analysera vilka aspekter av privatundervisning som får mest uppmärksamhet i de olika historiska perioderna.

I den här artikeln diskuteras särskilt frågor om styrning och politisk konformitet, vilka historiskt rönt mest uppmärksamhet. Därefter kommer kortfattat att beskrivas de mest betydande förändringarna som det offentliga utbildningssystemet i Ryssland har genomgått för att minska efterfrågan på privata alternativ.

Ideologisk konformitet i nationalistiskt, kommunistisk och nyliberal tappning

Privatundervisning blev ett politiskt problem i Ryssland under upplysningstiden när den offentliga utbildningen höll på att ta form. Redan i början av 1700-talet framförde den ryska regeringen en oro gällande den privata utbildningens fortsatta popularitet och adelns vägran att skicka sina barn till statliga skolor. Eftersom skolgång var en del av den obligatoriska tjänsten (*служба*) gentemot staten, kunde motståndet mot skolan till förmån för privat utbildning tolkas som ett motstånd mot monarken och landet. Det var i detta sammanhang som den äldre traditionen med hem- och privatundervisning samt lärlingsutbildning allt oftare började ifrågasättas. Statens oro förvärrades dessutom ytterligare av att majoriteten av lärarna hämtades från utlandet. I den offentliga politiska debatten utmålades privatlärare som utbildade lyckosökare från främmande länder vars enda mål var att tjäna pengar genom minsta möjliga ansträngning.

Det som dock kom att bli den mest debatterade policyfrågan var den upplevda bristen

på homogenitet mellan den privata och den offentliga utbildningen. Tsarregimen var nämligen bekymrad över att utländska lärare var oförmögna att genom sin undervisning ingjuta den ryska statens kärnvärderingar i den yngre generationen. Det fanns därför en rädsla att dessa lärare skulle sprida liberala västerländska idéer och på så sätt utmana den rådande politiska och sociala ordningen i det ryska kejsardömet.

Eftersom det offentliga skolsystemet ännu inte var fullt utvecklat – skolorna etablerades långsamt och främst i städerna, medan en majoritet av adeln bodde på landsbygden – kunde det offentliga skolsystemet inte enkelt ersätta de privata alternativen för adelns barn. För att lösa detta dilemma utarbetades i mitten av 1700-talet en policy som krävde att alla former av utbildning skulle följa den statliga skolan i fråga om innehåll och undervisningsmetoder. I början av 1800-talet, som ett resultat av sådana åtgärder, kom privat- och hemundervisning att delvis institutionaliseras som legitima alternativ till den offentliga skolan.

Sovjetunionens totala nationalisering av utbildningen tog senare till synes bort frågan om ideologisk konformitet då alla privata alternativ officiellt motarbetades och förbjöds. När lagen om egenföretagande antogs i slutet av 1980-talet aktualiserades dock dessa frågor på nytt. Det blev då återigen lagligt att bedriva privatundervisning under förutsättning att den utfördes inom ramen för det av staten föreskrivna utbildningsinnehållet (Mikhaylova 2022).

I dagens Ryssland uppfattas privatundervisning generellt som ett komplement snarare än en konkurrent till den offentliga skolan. Att innehållet i de privata utbildningsformerna är förenliga med skolans innehåll tros vara garanterat av en starkt uttalad meritokratisk princip. Den yttrar sig genom att utbildningssystemet premierar dem som presterar bäst inom ett av staten godkänt standardiserat ramverk. Detta är sannolikt skälet till att privat undervisning, vars främsta syfte är att förbereda elever till olika prov och statliga examinationer, inte ses som ett pedago-

giskt och politiskt problem i Ryssland, utan i stället som ett komplement. Denna form av privat utbildning verkar på så sätt inom samma ideologiska ramar och ifrågasätter inte legitimiteten i den formella läroplanen och de etablerade idéerna om vad som är värt att veta och uppnå.

Det som däremot har varit och uppenbarligen fortfarande är det största problemet för den ryska staten är den utbildningsverksamhet som ideologiskt och innehållsmässigt skiljer sig från den nationella läroplanen. Frågan om ideologisk konformitet fick, som nämndes ovan, initialt fäste på policyarenan under 1700-talet och intensifierades under 1800-talets första hälft i relation till de liberala vinnare som blåste över Europa i samband med den franska revolutionen. Likaså dominerar frågan idag Putins (utbildnings)politik vilken hyllar traditionella – det vill säga nationalistiska och imperialistiska – värderingar. Detta framgår bland annat i en av de senaste ändringarna i skollagen som antogs 2021. Lagen förbjuder all utbildningsverksamhet (*prosvetitel'skaya deyatel'nost'*) som inte regleras i nationella läroplaner eftersom detta anses innebära en risk för spridning av falsk information gällande historiska, nationella, religiösa och kulturella frågor vilket i sin tur kan uppmuntra till handlingar som strider mot ryska federationens grundlag.

Bestämmelsen omfattar ett stort antal utbildningspraktiker som regeringen potentiellt kan bedöma som skadliga. Därför kan lagen alltså tillämpas på privatundervisning som inte återger den officiella synen på historiska, religiösa, kulturella eller sociala frågor. Enligt författarna till lagförslaget var förändringen nödvändig för att förhindra ”negativt utländskt inflytande på utbildningsprocessen” i Ryssland (Komitet Gosudarstvennoy Dumy po Obrazovaniyu i Nauke 2020). Denna nykonservativa utveckling kommer sannolikt att ha stora konsekvenser för hur privat utbildning och undervisning kommer att hanteras och regleras framgent.

Det allmänna utbildningsväsendets omvandling

Trots att offentliga och privata utbildningsformer har existerat parallellt i Ryssland i över trehundra år så har den privata delen oftast reglerats indirekt, det vill säga genom de reformer som främst avser att reglera den offentligt styrda verksamheten. Som ett resultat av detta har den offentliga utbildningen med tiden inkorporerat ett stort antal karaktäristika och sociala funktioner som ursprungligen funnits inom eller som associeras med den privata undervisningen. Ett sådant exempel kan man se under 1700-talet där man för att övervinna samhällets motstånd mot statliga skolor utökade ämnesutbudet i elitskolorna till att också omfatta musik, konst, dans, fäktning, ridning. Dessa ämnen hade tidigare varit en naturlig del av adelns hem- och privatundervisning.

I början av 1800-talet föddes dessutom tanken om att etablera en tydligare koppling mellan en persons utbildningsnivå och dess sociala status genom att införa ett tydligare meritokratiskt system. Detta ansågs nödvändigt för att göra statlig utbildning mer attraktiv, men också för att höja utbildningsstandarden hos framtida tjänstemän. Efter detta har det blivit nästan omöjligt att klättra uppåt på den statligt sanktionerade rangtabellen³ utan att ha fullgjort ett visst antal år i skolan och klarat av de nödvändiga proven och examinationerna vid statliga institutioner. Den offentliga utbildningens nya sociala funktion har på så sätt skapat en ökad konkurrens inom skolan och vid antagningar till klassiska gymnasieskolor och högre utbildning. Tanken var att meritokrati som system skulle ersätta nedärvda privilegier och på så sätt göra samhället mer rättvist.

Å ena sidan kan man säga att det fanns demokratiska intentioner bakom införandet av ett meritokratiskt skolsystem. Å andra sidan uppmuntrar ett sådant system till konkurrens, individualism och personlig nytta. Dessa egenskaper förknippas vanligtvis med den privata utbildningen. Samtidigt kan man hävda att detta system inte väsentligt påverkade den rådande

de sociala ordningen i det ryska imperiet fram till 1917. Däremot har det förändrat privatundervisningens karaktär. Alltsedan 1800-talet anställdes privatlärare inte så mycket för att främja barnens helhetsutveckling utan i stället för att förbereda dem inför olika tester och prov för att kunna komma in på de högst ansedda gymnasieskolorna och universiteten.

Denna trend tog ny fart i efterkrigstidens Sovjetunionen då privatlärare i allt större utsträckning anlätades för att förbereda barnen för inträdesprov till universiteten samt för inträde till prestigefulla specialskolor med fördjupad undervisning i främmande språk eller matematik vilka blev allt vanligare från slutet av 1950-talet och början av 1960-talet. Dessa prestigeskolor inrättades för att ge begåvade elever möjlighet att få utbildning av hög kvalitet vid statliga institutioner i stället för att behöva anlita privatlärare. Till skillnad från de ordinarie skolorna som tydligt propagerade för kommunistiska värderingar främjade specialskolorna individualism och excellens, vilket idag brukar förknippas med nyliberala ideal och privatundervisning.

Även 2000-talets moderniseringsreformer, som syftade till att inrätta nationella utbildningsstandarder, en enhetlig nationell examination (USE⁴) och förändrad finansiering av högre utbildning, presenterades som ett sätt att bekämpa de privata undervisningspraktiker som ansågs vara korrupta. Det påstods i dessa sammanhang att korruptionen inom utbildning orsakades av bristen på ett enhetligt ramverk för slutprov samt av skillnader i inträdeskraven till de högre utbildningsinstitutionerna. Trots reformernas ambition att minska efterfrågan på universitetsförberedande privatundervisning finns det idag indikationer på att efterfrågan i stället ökat sedan införandet av USE, samtidigt som skolundervisning har blivit alltmer inriktad på utantillinläring och förberedelser inför tester och prov (Mikhaylova 2022). Ironiskt nog är det just för dessa egenskaper som privat utbildning historiskt vanligtvis kritiserats.

Skiftande skuggor

Den här studien har drivits av ett intresse att bidra med kunskap om relationen mellan privat och offentlig undervisning och hur denna relation förändrats över tid. Ambitionen har varit att ett nyansera den pågående debatten om privatundervisning som tenderar att romantisera offentlig utbildning och ensidigt framställa privata alternativ som dess skugga och därigenom som ett givet politiskt problem.

I relation till diskussionen som förs ovan kan det konstateras att föreställningar om vad som anses legitimt och problematiskt förändras i takt med historiskt och kulturellt situerade idéer som formuleras i relation till önskningar om samhället och framtiden vilka anses bidra till att uppnå mål inom utbildning. Detta har naturligtvis konsekvenser för utformningen, syftet och innehållet i den privata undervisningen, men det betyder inte att den helt och hållet efterliknar skolans utveckling som metaforen skuggutbildning antyder. I det ryska fallet är i stället privatundervisningens sekundära och kompletterande karaktär ett resultat av en återkommande problematisering av dess ideologiska anpassning till den offentliga utbildningen (Mikhaylova 2022). Men även det statliga systemet förändrades i relation till och som en reaktion på privata utbildningspraktiker. Paradoxalt nog, ju mer den ryska regeringen har reformerat den offentliga skolan för att bekämpa privatundervisning, desto fler inslag av just privatundervisning har skolan absorberat. Sannolikt kan man se liknande tendenser i många andra länder.

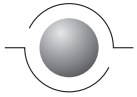
Sammanfattningsvis kan sägas att det privata och det offentliga inom utbildning till stora delar är ömsesidigt konstituerande snarare än motsatta eller hierarkiska. Detta symbiotiska förhållande mellan skolan och privatundervisning överskrider binära motsättningar mellan det privata och det offentliga, eller mellan individ och samhälle, likväl som moraliska koordinater som gott och ont. På så sätt kan de liknas vid skiftande skuggor vilka såväl speglar som formar våra uppfattningar om vad utbildning är och bör vara.

Slutnoter

- ¹ Artikeln bygger på avhandlingsprojektet (Mikhaylova 2022).
- ² För en beskrivning av hur dessa kritiska moment har identifierats och analyserats, se Mikhaylova (2022).
- ³ Den civila rangtabellen infördes av Peter den Store 1722 och var i grund och botten en förteckning av tjänster och ämbeten.
- ⁴ Förkortningen står för Unified State Examination.

Referenser

- Arendt, H. 1998. *The human condition*. 2. uppl. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Bailey, J. 2000. Some meanings of 'the private' in sociological thought. *Sociology* 34 (3), 381–401. <https://doi.org/10.1017/S0038038500000250>
- Bailey, J. 2002. From public to private: The development of the concept of the "private". *Social Research* 69 (1), 15–31.
- Baker, D. P. 2014. *The schooled society: The educational transformation of global culture*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Ball, S. J. & Youdell, D. 2008. *Hidden privatisation in public education*. Bryssel: Education International.
- Bernstein, B. 2003. *Towards a theory of educational transmission. Class, codes and control vol. 3*. London: Routledge.
- Bray, M. 2007. The shadow education system: Private tutoring and its implications for planners. *Fundamentals of educational planning* 61. 2. uppl. Paris: Unesco: International Institute for Educational Planning.
- Bray, M. 2017. Schooling and its supplements: Changing global patterns and implications for comparative education. *Comparative Education Review* 61 (3), 469–491.
- Calhoun, C. 1997. Nationalism and the public sphere. I J. Weintraub & K. Kumar (red.) *Public and private in thought and practice: Perspectives on a grand dichotomy*. Chicago, IL: University of Chicago Press, 75–102.
- Forsberg, E., Hallsén, S., Karlsson, M., Melander Bowden, H., Mikhaylova, T. & Svahn, J. 2020. Lärhjälper as shadow education in Sweden: The logic of equality in "a school for all." *ECNU Review of Education* 4 (3), 494–519. <https://doi.org/10.1177/2096531120966334>
- Foucault, M. 1991. *Governmentality*. I G. Burchell, C. Gordon & P. Miller (red.) *The Foucault effect: Studies in governmentality. With two lectures by and an interview with Michel Foucault*. Översätt. R. Braidotti & C. Gordon. Chicago, IL: The University of Chicago Press, 87–104.
- Geuss, R. 2001. *Public goods, private goods*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Green, A. 2013. *Education and state formation: Europe, East Asia and the USA*. 2. uppl. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Habermas, J. 1991. *The structural transformation of the public sphere: An inquiry into a category of bourgeois society*. Översätt. T. Burger & F. Lawrence. Cambridge, MA: MIT Press. Original 1962.
- Hogan, A. & Thompson, G. 2021. Introduction: The 'publicness' of schooling. I A. Hogan & G. Thompson (red.) *Privatisation and commercialisation in public education: How the public nature of schooling is changing*. London: Routledge, 1–18.
- Komitet Gosudarstvennoy Dumy po Obrazovaniyu i Nauke 2020. *Poyasnitel'naya zapiska k projektu federal'nogo zakona «O vnesenii izmeneniy v Federal'nyy zakon «Ob obrazovanii v Rossiyskoy Federatsii» [Explanatory note to the draft Federal Law "On Amendments to the Federal Law On Education in the Russian Federation"]*. <https://sozd.duma.gov.ru/bill/1057895-7>. (Läst 3.11.2023.)
- Lundgren, U. P. 1989. *Att organisera omvärlden: En introduktion till läroplansteori*. 2. (dvs 4.) uppl. Stockholm: Utbildningsförlag på uppdrag av Gymnasieutredningen.
- Meyer, H.-D. 2006. The rise and decline of the common school as an institution: Taking "myth and ceremony" seriously. I H.-D. Meyer & B. Rowan (red.) *The new institutionalism in education*. Albany, NY: State University of New York Press, 51–66.
- Mikhaylova, T. 2022. Shifting shadows: Private tutoring and the formation of education in Imperial, Soviet and post-Soviet Russia. *Acta Universitatis Upsaliensis* 144. Uppsala Universitet.
- Rose, N. S. 1999. *Powers of freedom: Reframing political thought*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Warner, M. 2014. *Publics and counterpublics*. 4. uppl. Brooklyn, NY: Zone Books.
- Weintraub, J. 1997. The theory and politics of the public/private distinction. I J. Weintraub & K. Kumar (red.) *Public and private in thought and practice: Perspectives on a grand dichotomy*. Chicago, IL: University of Chicago Press, 1–42.
- Weintraub, J. & Kumar, K. (red.) 1997. *Public and private in thought and practice: Perspectives on a grand dichotomy*. Chicago, IL: University of Chicago Press.



Suvi Jokila, tutkijatohtori Turun yliopistosta

Suvi Jokila toimii tällä hetkellä tutkijatohtorina Suomen Akatemian rahoittamassa Kaupungin katveessa? (Shadows) -tutkimushankkeessaan Turun yliopiston kasvatustieteiden laitoksella. Hän on tutkinut opiskelijasiirtymiin kytkeytyvää yksityistymistä, korkeakoulutuksen kansainvälistymispolitiikkaa sekä kansainvälistä ja kansallista opiskelijaliikkuvuutta. Lue lisää <https://www.utu.fi/fi/ihmiset/suvi-jokila>.

Mitä kuuluu? Millainen päivä sinulla on tänään ollut?

Suvi Jokila: Tänään on ollut mukava päivä. Aloitin päivän graduohjauksella, mikä oli innostavaa. Kirjoitin yhden vertaisarviopalautteen kansainväliseen lehteen ja suunnittelin loppuvuoden kirjoitustöitä sekä muita aikatauluja. Jatkoin myös tulevan teemanumeron suunnittelua ja kirjoittajien ohjeistamista yhteistyössä toisen vierailevan toimittajan kanssa. Päivä on siis ollut hieman sirpaleinen, mutta yksittäiset asiat ovat edistyneet mukavasti.

Miten päädyit tutkijaksi?

Suvi Jokila: Kiinnostuin tutkimuksen tekemisestä opiskeluaikana. Tutkijan työ itsessään ei ollut itselleni tuttua ennen opintoja, mutta kiinnostavat kasvatustieteelliset sisällöt, mahdollisuus laaja-alaisesti aihepiiristä lukemiseen ja asioiden pohtimiseen tuntuivat mielekkäiltä. Pääsin maisteriksi valmistumi-



Suvi Jokila, <https://orcid.org/0000-0002-1744-9520>
(Kuva: Liisa Takala)

sen jälkeen Turun yliopiston kasvatustieteiden laitokselle tutkimusavustajaksi ja näin osaksi erilaisia tutkimushankkeita. Tutkimusavustajatyön ohella aloin valmistella väitöstutkimustani korkeakoulutuksen kansainvälistymispolitiikasta, ja siitä työt ovat onneksi poikineet uusia.

Mikä on parasta työssäsi?

Suvi Jokila: Parasta tutkijan työssä on oppia ymmärtämään asioita uusista näkökulmista ja yhteistyö muiden tutkijoiden kanssa sekä tietysti opetustehtävät. Tutkijan työn sisällöt ovat vuosien varrella vain laajentuneet, mikä on ollut motivoivaa.

Ketkä ovat olleet keskeisiä henkilöitä urapolullasi?

Suvi Jokila: Keskeisiä henkilöitä näihin vuosiin on mahtunut monia. Turun yliopiston kasvatustieteiden laitos ja sen henkilökunta ovat tietysti olleet keskeisessä roolissa tutustuttamassa tutkijan työhön. Olen saanut tehdä monipuolisesti erilaisia tutkimuksellisia, opetuksellisia ja hallinnollisiakin työtehtäviä. Tärkeä verkosto väitöskirjavaiheessa oli KASVAN tutkijaverkosto ja siellä tutustumani henkilöt kansallisesti. Helsingin yliopiston tutkijat Sonja Kosusen johdolla ovat laajentaneet niin verkostojani kuin osaamistani. Kasvatustieteiden laitokselamme on myös käynyt monia arvostettuja vierailuvia professoreita, joilta olen oppinut paljon ja jotka ovat haastaneet minua eteenpäin. Viime vuosien aikana kansainväliset verkostot, kuten opiskelijaliikkuvuuteen keskittyvä ENIS Cost Action -verkosto, ovat tulleet yhä tärkeimmiksi.

Pohditko koskaan mitään muita ammatteja?

Suvi Jokila: Kasvatustieteen opinnot aloitettuani ajattelin, että voisin tehdä työkseni koulutussuunnittelua tai vaikka jotakin henkilöstöhallinnon parissa. Jälkimmäistä olen kokeillutkin opintojeni aikana, mutta se ei kuitenkaan tuntunut omaltani jutultani.

Mitkä ovat tutkimuksellisia ilmiöitä, jotka kiinnostavat sinua tällä hetkellä eniten?

Suvi Jokila: Minua kiinnostavat tällä hetkellä koulutuksen yksityistymiseen, kansainvälistymiseen ja opiskelijoiden liikkuvuuteen liittyvät kysymykset sekä kansainvälisellä että kansallisella tasolla.

Mitkä ovat vahvuutesi tutkijan työssä? Entä kehityskohteesi?

Suvi Jokila: Vahvuuteni tutkijan työssä ovat innostus ja kiinnostus ymmärtää ilmiöitä monipuolisesti. Tulevaisuudessa haluaisin kehittyä erityisesti tiedeviestinnässä.

Mitä odotat eniten tulevaisuudelta?

Suvi Jokila: Toivon, että tulevaisuudessa voin monipuolisesti jatkaa kiinnostavien tutkimusaiheiden parissa yhteistyössä muiden tutkijoiden kanssa. Ainakin nyt lyhyellä aikavälillä tämä mahdollistuu Suomen Akatemian rahoittamassa tutkijatohtoripaikassani eli Shadows-hankkeessani. Odotan myös, että saan jatkaa opetus- ja ohjaustehtäviä motivoituneiden opiskelijoiden kanssa.

Jatka lauseita:

Tänään aion ... tehdä lapselle viikonlopun tanssiesitykseen esiintymisasun.

Harrastukseni ovat ... erilaiset käsityöt ja perheen sekä ystävien kanssa yhdessäolo.

Haluaisin joskus vielä oppia ... puhumaan ranskaa.

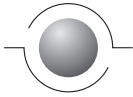
Salainen taitoni on ... tinkaaminen kiinalaisilla markkinoilla.

Professori Katariina Holman kysymys numerosta 4/23: Miten näet tekoälyn muuttavan koulua ja kasvatusta tulevaisuudessa? Mikä kasvatuksessa säilyy käsityksesi mukaan samana maailman muuttuessa, vai säilyykö siinä enää mikään entisellään?

Suvi Jokila: Kasvatuksessa ja koulutuksessa tulee uskoakseni aina säilymään tarve aidolle kohtaamiselle ja vuorovaikutukselle. Vaikka tavat tehdä ja toimia muuttuvat esimerkiksi juuri tekoälyn kehittyessä, kasvatuksen perustavoitteet ja -tarpeet säilyvät.

Mitä haluat kysyä seuraavalta haastateltavalta?

Suvi Jokila: Minkälaisia vaikutuksia toivot tutkimuksillasi olevan tulevaisuudessa?



FERA

Kasvatus-lehti ilmestyy jatkossa vain verkossa

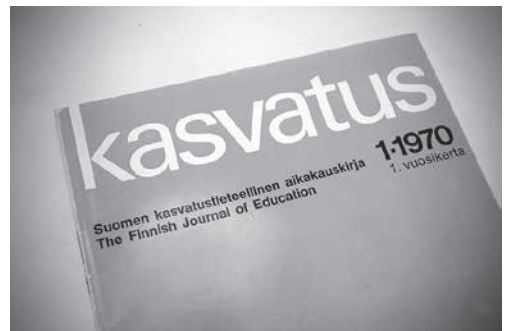
Kasvatus-lehti on suurten muutosten edessä. Vuoden 2024 alusta lehden julkaiseminen painettuna loppuu ja ilmestyminen jatkuu verkkojulkaisuna. Päätöksen taustalla on useita kustannusrakenteessa tapahtuneita muutoksia: Paperisen lehden painokustannukset ovat nousseet vuosittain. Lisäksi Kasvatusta on rahoitettu verkkolehden lukijamääriin perustuvilla Elektra-korvauksilla. Elektra-korvaukset maksettiin viimeisen kerran vuonna 2023. Nousevien painoskustannuksien ja rahoitusvajeen paikkaamiseksi Kasvatustieteellisen seuran jäsenmaksua ja lehden tilaajahintojä olisi pitänyt nostaa liian rajusti. Näin ollen Kasvatus-lehti ilmestyy vuodesta 2024 alkaen ainoastaan verkossa Journal.fi-alustalla, jossa se on ilmestynyt vuodesta 2021 alkaen. Lukijamme ovat löytäneet itsensä loistavasti jo tähän mennessä digitaalisen lehden pariin.

Jatkossa Kasvatusta voi siis lukea vain verkossa Journal.fi-palvelussa. Seuran jäsenille ja lehden tilaajille lähetetään aiempien vuosien tapaan vuoden alussa lukukoodi, jolla lehden lukuoikeus aktivoidaan kalenterivuodeksi. Seuran jäseniltä ja lehden tilaajilta muutos ei vaadi mitään toimenpiteitä. Aiemmasta poiketen myös yhteisötilaajat voivat jatkossa lukea lehteä digitaalisesti.

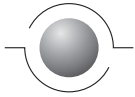
Kasvatustieteellisen seuran jäsenmaksuihin, joihin Kasvatuksen tilaus jatkossakin

kuuluu, sekä lehden tilaushintoihin on tulos- ja muutoksia. Uudet, vuosijäsenten, opiskelijoiden ja seniorien osalta aiempaa pienemmät jäsenmaksut vuodelle 2024 ovat nähtävissä seuran verkkosivuilla osoitteessa <https://kasvatus.net/jasenille/>. Lehden uudet tilaus hinnat ovat nähtävillä osoitteessa <https://ktl.jyu.fi/fi/julkaisut/kasvatus/tilauslomake/tilaan-kasvatus-lehden>.

Kasvatus-lehden toiminta jatkuu muutoksesta huolimatta täysin ennallaan. Vuonna 2021 alkanut lehden digitaalisen julkaisemisen prosessi saa nyt päätepisteen, mutta lehti sisältöineen pysyy entisellään. Toivomme, että sähköinen julkaisukanava tavoittaa jatkossa myös paperiseen lehteen tottuneet lukijat.



Ensimmäisen Kasvatuksen kansi vuodelta 1970
(Kuva: Martti Minkkinen)



Kasvatus 2023 Vol. 54 No 5 The Finnish Journal of Education

Ruutiainen, Ville – Paananen, Maiju – Fjällström, Salla. 2023. Segregating early childhood education? Differences of the neighborhoods of public and private ECEC centers in Finland. The Finnish Journal of Education 54 (5), 434–449.

The number of private early childhood education and care (ECEC) centers has increased during the recent decade in Finland. The clientele of private ECEC consists typically of families whose socioeconomic status (SES) is higher than on average. In this article, we examine how private and public ECEC centers in Finland are located in different types of neighborhoods. The data consisted of ownership and funding data of ECEC centers and municipality as well as zip code based data of the socioeconomic and urban structure of the areas. The data was analyzed using crosstabulation and multinomial logistic regression. The results indicate that private ECEC centers are overrepresented in urban municipalities and inner urban and high SES neighborhoods. Segregation entails also more subtle differences related to the form of ownership and funding. Based on our research, examining the parents' early childhood education decisions alone is not sufficient to explain the socioeconomic differentiation of the clientele of private and public ECEC centers. The differentiation seems to be explained at least partly by the different locations of the ECEC centers.

Descriptors: early childhood education, segregation, spatiality, privatization, universalism

Paakkari, Antti – Siippainen, Anna. 2023. Accidents, networks, enthusiasm and sorrow. Public-private partnerships as assemblages of desire. The Finnish Journal of Education 54 (5), 450–463.

This article investigates a public-private partnership between an activity-tracker manufacturer and the early childhood education and care (ECEC) services in a Finnish municipality. Our starting point is the idea of co-operation as an assemblage that is organized around desires. The research provides new knowledge on how privatization processes and public-private partnerships around edtech are constructed. The data was based on interviews with staff members from the municipal administration, ECEC centers and the tracker manufacturer. The analysis focused on the beginning and the end of the project and showed how the enterprise was initially able to connect to the desires of the actors. The assemblage connecting the actors was held together by a common enthusiasm. In the central position were the enthusiastic parents and third sector organizations that helped the enterprise to create contacts with the municipality. The analysis also indicated how the desires of the actors lead to different directions and how the co-operation that is considered a success from the enterprise's point of view was seen with puzzlement, disappointment and sorrow in the municipal administration and the ECEC groups. The article provides an opportunity to understand the ground-level consequences of privatization, the different roles that the public and private sectors have in their partnerships, and the conflicts that arise in these kinds of partnership.

Descriptors: assemblage, desire, early childhood education, privatization, public-private partnership, public sector

Kiesi, Iida – Luoto, Lauri – Palonen, Tuire – Seppänen, Piia. 2023. Edu-business network in Finland: A network analysis of edu-businesses' coalition memberships and board interlocks. The Finnish Journal of Education 54 (5), 464–480.

In this article we study an education business network in Finland. We analyze the network and the companies in it by researching the companies' and their board members' membership connections in edu-business coalitions and company boards. The results were interpreted with the concept of social capital gained from the connections between companies. The research data consisted of three types of actors: four coalitions promoting education business, edu-businesses that are members in these coalitions (N=174), and the board members of these companies (N=739). Based on the analysis, the network was divided into three groups: 1. the largest companies, which are only members of Education Finland, 2. the mainly small, education technology companies that have joined three or four coalitions, and 3. the companies of varying sizes that have joined only one or two coalitions and are not connected via board interlocks. Education Finland, which is coordinated by the Finnish National Agency for Education, is a central edu-business actor in terms of its size and the board interlocks of its members: the state has created favorable structures for education business, especially for education export, where the collaboration of public and private sectors is essential. The operations of the edu-business network that we analyzed can be interpreted as soft privatization, because the public sector enables private actors to participate in the public education system.

Descriptors: board interlocks, edu-business, education export, interlocking directorates, social capital, social networks analysis

Laaksonen, Linda Maria – Jokila, Suvi. 2023. Epistemic entanglements between guidance counselling and private preparatory course providers in seeking admission to higher education. The Finnish Journal of Education 54 (5), 481–492.

We examine entanglements of public and private education providers in the context of Finnish higher education admissions. Drawing from a socio-material perspective we ask how entanglements of guidance counseling, private preparatory course providers, and information related to higher education admissions are constructed in the everyday life of public general upper secondary schools. The socio-material approach enables a diverse examination of the relationships between public education and private preparatory course providers, focusing on the question of how private entities become part of the everyday life of public education. We analyzed ethnographic research data from three Finnish general upper secondary schools during 2019–2021 using abductive analysis. The relationships between guidance counselling and private preparatory course providers were formed through various collaborations, and information on higher education admissions was constructed beyond the boundaries of public education. We identified four entanglements emerging in different situations: 1) the private preparatory course providers' visits to the schools, 2) the guidance counsellors' visits to the events that were organised by private preparatory course providers targeting guidance counsellors and educators, 3) the materials (leaflets, websites etc.) offered by private preparatory course providers and 4) the private preparatory course providers taking part in counseling situations (in discussions). We suggest that an analysis of the relation of public and private educational actors requires moving beyond the public-private dichotomy and examining encounters and negotiations among different actors, such as guidance counsellors and private preparatory course providers.

Descriptors: entanglement, ethnography, guidance counselling, preparatory courses, privatisation, upper secondary education

Plamper, Raakel. 2023. Changing meanings of higher education in Finnish higher education with selective fee policy. *The Finnish Journal of Education* 54 (5), 493–506.

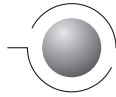
In Finnish higher education (HE), only students coming from outside the EU and EEA areas are charged tuition fees. In this study, I investigate how the tuition fees as a form of privatisation change the construction of private and social benefits and student positions in both international fee-labile and Finnish non-fee-paying master's degree students' speech. Through an interdiscursive analysis of interviews (N=34) I analysed the conflicts inside and between the discourses: the discourse of profits, the discourse of obligation, the discourse of equality and the discourse of growth. In hegemonic struggles between the discourses, the instrumental value of education became focal at the expense of the intrinsic value and societal objectives of HE. This emphasises the position of students as investors or consumers, and the position as societal investment is overshadowed. Changes in meanings and positions challenge the conventional speech associated with Finnish HE about equal HE opportunities and understanding HE as student's obligation to serve the society.

Descriptors: higher education, positions, privatisation, students, tuition fees

Haltia, Nina – Kosunen, Sonja. 2023. Open university education or private preparatory course? Fees in the transition phase from secondary to higher education. *The Finnish Journal of Education* 54 (5), 507–521.

Open university education and private preparatory courses have lately become more topical in public discussion in Finland. During the 2010's they both have increased their volume of activity. Both open university education and private preparatory courses collect fees of which they have been criticised and which is one of the reasons they have also been compared to each other. In this article we study these educational activities and analyse how they have become constructed on the boundary between public and private forms of education. We explore the nature of these activities from two perspectives: 1) how the funding of open university education and private preparatory courses are being organised and 2) how these activities are being constructed from the perspective of transition to higher education? In our analysis we use previous studies and publications, documents and statistical information. We suggest that open university education and private preparatory courses bring characteristics of privatisation to the transition phase between secondary and higher education. In planning and steering their practices, both of these activities utilise the competitiveness of student admissions and the uncertainty that arises from that. In seeking admission, applicants are striving to manage the uncertainty by utilising these educational activities. The roles of these activities in relation to the higher education system, however, differ in for instance that only open university education offers formal credits and that teachers in these activities are recruited on different grounds. It can be asked, whether education policy and practices of education should be more explicit in making the difference between public and private forms of education.

Descriptors: higher education, open university education, private preparatory courses, privatization, student admission



Kirjoittajat

TÄSSÄ NUMEROSSA KIRJOITTAVAT

FJÄLLSTRÖM, SALLA, väitöskirjatutkija
kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunta, Tampereen yliopisto
salla.fjallstrom@tuni.fi

HALTIA, NINA, dosentti
kasvatustieteiden laitos, Turun yliopisto
nina.haltia@utu.fi

JOKILA, SUVI, tutkijatohtori
kasvatustieteiden laitos, Turun yliopisto
suvi.jokila@utu.fi

KIESI, IIDA, väitöskirjatutkija
Elinikäisen oppimisen ja koulutuksen tutkimuskeskus CELE, Turun yliopisto
iida.i.kiesi@utu.fi

KOSUNEN, SONJA, professori
kasvatustieteiden ja psykologian osasto, Itä-Suomen yliopisto
sonja.kosunen@uef.fi

LAAKSONEN, LINDA MARIA, väitöskirjatutkija
kasvatustieteiden osasto, Helsingin yliopisto
linda.m.laaksonen@helsinki.fi

LUOTO, LAURI, väitöskirjatutkija
Elinikäisen oppimisen ja koulutuksen tutkimuskeskus CELE, Turun yliopisto
laeflu@utu.fi

MIKHAYLOVA, TATIANA, universitetslektor
Högskolan i Gävle
tatiana.mikhaylova@hig.se

PAAKKARI, ANTTI, tutkijatohtori (Suomen Akatemia)
kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunta, Tampereen yliopisto
antti.paakkari@tuni.fi

PAANANEN, MAIJU, professori (tenure track)
kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunta, Tampereen yliopisto
maiju.paananen@tuni.fi

PALONEN, TUIRE, yliopistotutkija
Oppimisen ja opetuksen tutkimuskeskus CERLI, Turun yliopisto
tuipalo@utu.fi

PLAMPER, RAAKEL, apurahatutkija
kasvatustieteiden laitos, Turun yliopisto
rmpell@utu.fi

RUUTIAINEN, VILLE, yliopistonopettaja
kasvatustieteiden laitos, Jyväskylän yliopisto
ville.i.ruutiainen@jyu.fi

SEPPÄNEN, PIIA, professori
Elinikäisen oppimisen ja koulutuksen tutkimuskeskus CELE, Turun yliopisto
piia.seppanen@utu.fi

SIIPPAINEN, ANNA, yliopistonlehtori
kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunta, Tampereen yliopisto
anna.siippainen@tuni.fi

Aikakauskirja Kasvatuksen 54. vuosikerta 2023

YL = ylimääräinen lehti (verkossa)

PÄÄKIRJOITUKSET

Heikkilä, Mirva	Tutkimustieto koronan vaikutuksista tukee opettajien työtä	YL	3–4
Hilppö, Jaakko – Sannino, Annalisa – Vetoshkina, Liubov	Kulttuurihistoriallinen toiminnan teoria voimavarana kriisien keskellä	3	189–190
Huttunen, Rauno	Koulushoppailu ja episteeminen oikeudenmukaisuus	2	99–100
Paananen, Maiju – Kosunen, Sonja	Koulutuksen yksityistymisen mahdollisuudet	5	431–433
Pyhältö, Kirsi	Suomalainen (perus)koulutus kriisissä	1	3–4
Pyhältö, Kirsi	Kasvatuksen tulevaisuus?	4	309–310

ARTIKKELEITA

Alajoki, Jaana – Mäkinen, Marita	Aineenopettajan uudistuva työ inklusiivisessa yläkoulussa – itseorganisoidumisen näkökulma	2	130–144
Engeström, Yrjö – Virkkunen, Jaakko	Kulttuurihistoriallisen toiminnan teorian tarjoamat haasteet ja mahdollisuudet Suomen kasvatustieteellisessä tutkimuksessa	3	191–205
Hahl, Kaisa – Mäkipää, Toni – Luodonpää-Manni, Milla	Vieraiden kielten opetus ja opiskelu: Opettajien kokemuksia kevään 2020 etäopetusjaksolta	4	341–353
Hakala, Katariina – Raudasoja, Ida-Maria – Raudasoja, Anu – Lakkala, Suvi – Pirttimaa, Raija – Kiuru, Eerika	Ammatillista opetusta etäällä ja lähellä. Inklusiivinen hybridipedagogiikka ja opettajan osaaminen koronapandemian jäljiltä	YL	88–102
Haltia, Nina – Kosunen, Sonja	Avoin yliopisto vai valmennuskurssi? Maksullisuus koulutuksessa toisen asteen ja korkeakoulutuksen nivelvaiheessa	5	507–521
Heikkilä, Mirva – Mankki, Ville	Luokanopettajien toimijuus koronapandemian aikana: Armollisuutta, olennaisuutta ja epävarmuutta	2	118–129
Heikkinen, Hannu L. T. – Kiilakoski, Tomi – Kaukko, Mervi – Kemmis, Stephen	Miten muuttaa käytäntöjä ihmisen ja luonnon kannalta kestäviksi? Ekososiaalinen sivistys käytäntöarkkitehtuuriteorian valossa	1	64–76
Inkinen, Alina – Kosunen, Sonja	Poikkeusoloissa opiskelijavalintaa kohti: Diskurssianalyysi korkeakoulutukseen hakeutumisesta keväällä 2020	YL	56–73

Jokila, Suvi – Filippou, Kalypto – Jolkkonen, Anna	Vastuuta ja vapautta: Kansainvälisten yliopisto-opiskelijoiden uudelleen muotoutuva opiskeluarki covid-19-pandemian alussa	YL	74–87
Kajamaa, Anu – Tuunainen, Juha – Hyrkkö, Sakari – Cornér, Tuija	Rajanylitykset ja ekspansiivinen oppiminen asiantuntijaorganisaatioissa: Esimerkkeinä kolme Muutoslaboratoriota	3	206–220
Kantele, Pauliina – Vehkakoski, Tanja	Moniammatillisen yhteistyön kirjaaminen ja yhteistyötahojen asemointi esi- ja perusopetuksessa laadituissa oppimissuunnitelmissa ja HOJKS-asiakirjoissa	1	5–19
Kiesi, Iida – Luoto, Lauri – Palonen, Tuire – Seppänen, Piia	Koulutusliiketoimintaverkosto Suomessa: Päällekkäisjäsenyysanalyysi	5	464–480
Koirikivi, Pia – Benjamin, Saija – Kuusisto, Arniika	Ekososiaalisesti kestävä kasvatuksen ihanteet ja haasteet. Tarkastelussa toisen asteen opiskelijoiden näkemykset koulukasvatuksen kehittämistarpeista	2	145–159
Kuusisto, Elina – Rissanen, Inkeri	Kohti päämäärätietoista yhteiskunnallista opettajuutta? Opettajaopiskelijoiden tulevalle työlleen asettamat päämäärät	4	385–398
Kyttälä, Minna – Björn, Piia M.	Opettajaksi opiskelevien erilaisia käsityksiä arviointitavoista	1	34–50
Kärki, Tomi – Heli Keinänen – Aerila, Juli-Anna – Orell, Miina – Kempainen, Lauri – Koski Pasi	Opettajien, oppilaiden ja huoltajien näkemyksiä peruskoulun ja lukion etäopetuksesta kevään 2020 poikkeusolojen aikana	4	326–340
Laaksonen, Linda Maria – Jokila, Suvi	Lukion opintojen ohjaajien ja valmennuskurssitoimijoiden episteemiset kietoumat korkeakoulutukseen hakeutumisessa	5	481–492
Lund, Virpi – Juujärvi, Soile	Monipaikkaisen digituen ristiriidat ja ekspansiivinen oppiminen yhteisöpajoissa	3	221–236
Mertanen, Katariina – Brunila, Kristiina	Vanhanaikainen, joustamaton ja välinpitämätön koulutus? Koulutusmarkkinat ja yritykset nuorten koulutuksen pelastajina Suomessa	1	51–63
Miettinen, Reijo	J. V. Snellmanin sivistyskäsité, oma aikamme ja kasvatustiede	2	160–174
Mikkonen, Teemu – Savolainen, Reijo – Sormunen, Eero	Ensimmäisen vuoden lukiolaiset rokotekielteisen verkkotekstin retoristen keinojen arvioijina	1	20–33
Näykki, Piia – Nousiainen, Tuula – Alhström, Emilia – Martin, Anne – Innanen, Hely – Kainulainen, Johanna – Mäkinen, Tommi	Etäopiskelun kuormittavuus- ja voimavaratekijät: Opettajaopiskelijoiden kokemuksia covid-19-pandemian ajalta	YL	23–39
Paakkari, Antti – Siippainen, Anna	Vahinkoja, verkostoja, innostusta ja surua. Varhaiskasvatuksen yritysyrityksen rakentumisen halujen sommitelmana	5	450–463
Perämäki, Riikka – Kuosmanen, Anni – Tuhkala, Ari	Perheellisten ja lapsettomien yliopisto-opiskelijoiden opintoihin kiinnittyminen keskellä koronaviruspandemiaa	YL	40–55
Plamper, Raakel	Korkeakoulutuksen muuttuvat merkitykset maksullisessa korkeakoulutuksessa Suomessa	5	493–506
Puro, Emilie – Byman, Reijo	”Varmasti kyl sain luennoista enemmän irti mitä ei ois saanu...lähiopetuksella”: Monimenetelmällinen tutkimus tilastollisten menetelmien etäopetuksesta keväällä 2020	4	354–369
Pöytä, Sanni – Pakarinen, Eija – Lerkkanen, Marja-Kristiina	Psykososiaalisen hyvinvoinnin heijastuminen oppilaiden kokemuksiin kevään 2020 etäopetuksesta	4	311–325

Ruutiainen, Ville – Paananen, Maiju – Fjällström, Salla	Eriytyvä varhaiskasvatus? Erot yksityisten ja julkisten päiväkotien lähialueissa	5	434–449
Sannino, Annalisa	Tutkijoiden monet roolit Muutoslaboratorioissa	3	253–270
Sorkkila, Matida – Alasuutari, Maarit – Pakarinen, Eija – Lammi-Taskula, Johanna – Kiuru, Noona – Aunola, Kaisa	Vanhempien uupumus ja etäopetusjärjestelyt covid-19-poikkeusloaikoina	2	101–117
Säntti, Janne – Salminen, Jari – Koski, Anna – Puustinen, Mikko	Tutkimusperustaisuus opetustyön käytäntönä	4	370–384
Tapola-Haapala, Maria – Rantavuori, Pauliina – Ruutu, Piia	Eksansiivinen oppiminen nuorten Muutos- laboratorioissa	3	237–252
Tuominen, Heta – Hirvonen, Riikka – Juntunen, Henriikka – Viljaranta, Jaana – Niemi-virta, Markku	Tavoitteet ja huolet koronapandemian aikana: Perfectionistiset taipumukset opiskelustressin ja siitä selviämisen selittäjänä	YL	5–22
KATSUKSIA			
Pelkonen, Jenni – Kiuru, Noona – Virtanen, Tuomo	Miksi yläkoululainen on poissa koulusta? Integroiva kirjallisuuskatsaus koulupoissaolo- tyyppisiin liittyvistä yksilö- ja ympäristökijöistä	3	287–303
LYHYEMPIÄ KIRJOITUKSIA			
Henricson, Sofie – Heittola, Sanna	Näkökulmia kielikoulutuspolitiikkaan: Toisen kotimaisen kielen opetuksen kehittäminen ruotsin kielen opettajien ja OKM:n silmin	4	399–404
Hilppö, Jaakko	Nukkumaan oppimassa: Lasten unikäytännöt kulttuurisena ja historiallisena toimintana	3	277–282
Mikhaylova, Tatiana	Skiftande skuggor: Privatundervisning och formering av offentlig utbildning	5	522–527
Mykrä, Niina – Lehtonen, Anna – Nokkala, Terhi – Heikkinen, Hannu L. T.	Eksansiivinen oppiminen kohtaa kestävyysosa- amisen	3	271–276
KOLUMNIT			
Haasio, Ari – Kannasto, Elisa	Koronapandemia-ajan vaikutukset työhön ammattikorkeakoulussa	YL	103–104
Hirsto, Laura	Opettaja, opetus ja tekoäly – keskustelua ChatGPT-3:n kanssa	2	175–176
Rinne, Risto	Suomalaisyliopistojen kohtalo?	4	405–406
PUHEENVUOROJA			
Hansell, Katri – Pastuhov, Annika – Smeds-Nylund, Ann-Sofie – Widlund, Anna	Vad är utbildningens och forskningens roll i samhället, och hur styr och ser samhället på utbildning och forskning? Pedagogiska vetenskapsdagarna 23.–24.11.2023 vid Åbo Akademi, Vasa	4	413–416
Lakkala, Keijo – Rajala, Antti	Utopiapedagogiikan avulla opitaan, miten asiat voisivat olla	3	288–292
Rastas, Anna – Forde, Maarit – Annala, Johanna	Mistä opetuksen dekolonisaatiossa on kyse?	1	77–81
Rinne, Risto	Yhden aikakauden päätös	1	82–84

Teräs, Marianne	Kotoutuminen, integraatio, etablering – millaisia mahdollisuuksia toiminnan teoria tarjoaa integraation tutkimukseen?	3	283–287
Värrö, Veli-Matti	Kasvatusfilosofia sosialisatiokritiikkinä ja kasvatuksen erityisyyden puolustajana	4	407–412
TUTKIJALTA SUORAAN KUULTUA			
Kasvatus – Jokila, Suvi	Suvi Jokila, tutkijatohtori Turun yliopistosta	5	528–530
Kasvatus – Miettinen, Reijo	Reijo Miettinen, emeritusprofessori Helsingin yliopistosta	3	293–296
Toimitus – Holma, Katariina	Katariina Holma, professori Oulun yliopistosta	4	417–419
Toimitus – Järvinen, Tero	Tero Järvinen, professori Turun yliopistosta	1	177–180
Toimitus – Kaukko, Mervi	Mervi Kaukko, professori Tampereen yliopistosta	2	85–87
AJANKOHTAISTA – TAPAHTUMIA			
Cornér, Tuija – Hyrkkö, Sakari – Kurenlahti, Emma	Väitöskirjatutkijana konferenssia järjestämässä – kokemuksia Nordic-Baltic ISCAR 2022 - konferenssista	3	297–299
FERA	Kasvatuksen toimitusneuvoston jäsenten tehtäviä haettavana	3	300
FERA	Kasvatus-lehti ilmestyy jatkossa vain verkossa	5	531
Kajamaa, Anu – Pettersson, Henri – Karhu, Jutta – Tolonen, Iina – Ahola, Sara – Mäkitalo, Kati	Moniääniset Kasvatustieteen päivät 2022 – jälleen kasvokkain	1	88–90
Åbo Akademi	Kasvatustieteen päivät 2023	3	301
Toimitus	Kasvatuksen päätoimittajan tehtävä haettavana	2	182
KIRJA-ARVIOINTEJA			
Szabó, Tamás Péter – Pöysä-Tarhonen, Johanna	Hyvän oppimisen tilat	4	420–422