

EdTech-yritysten toiminta ja pyrkimykset koulutusmarkkinoilla sekä näkemykset suomalaisesta koulutuksesta

Tarkastelussa viisi suomalaista oppimisteknologia-alan
organisaatiota

Aino Olkkonen
Pro gradu -tutkielma
Turun yliopisto
Kasvatustieteiden laitos
Huhtikuu 2021

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

TURUN YLIOPISTO

Kasvatustieteiden laitos / Kasvatustieteiden tiedekunta

OLKKONEN, AINO: *EdTech-yritysten toiminta ja pyrkimykset
koulutusmarkkinoilla sekä näkemykset suomalaisesta koulutuksesta:
Tarkastelussa viisi suomalaista oppimisteknologia-alan organisaatiota*

Pro gradu -tutkielma, 69 s., 3 liites.

Aikuiskasvatustiede

Huhtikuu 2021

Tämän pro gradu -tutkielman tavoitteena oli tarkastella viiden suomalaisen oppimisteknologia-alan, eli EdTech-alan organisaation toimintaa ja pyrkimyksiä suomalaisen peruskoulutuksen kentällä sekä kansainvälisillä koulutusmarkkinoilla. Lisäksi tutkimuksessa oltiin kiinnostuneita siitä, minkälaisia näkemyksiä organisaatioilla on suomalaisesta koulutuksesta. Tutkimuksen tarkoituksena oli tarkastella oppimisteknologia-alaa osana koulutussektorilla tapahtuvaa koulutusliiketoimintaa ja koulutuksen kaupallistumista. Tutkimus toteutettiin laadullisena tutkimuksena viiden oppimisteknologia-alan organisaation teemahaastattelun sekä nettisivuaineiston avulla.

Oppimisteknologia-alan organisaatioiden toiminta painottui tuotteiden testaamiseen ja kehittämiseen suomalaiskouluissa, sekä yhteistyön ja verkostojen vahvistamiseen julkisen sektorin ja oppimisteknologia-alan muiden toimijoiden välillä, samalla pyrkien luomaan ”EdTech-liiketoimintaekosysteemiä”. Lisäksi organisaatiot pyrkivät vahvistamaan asemaansa kansainvälisillä koulutusmarkkinoilla. Oppimisteknologia-alan organisaatioiden näkemyksissä suomalaisesta koulutuksesta korostui ajatus siitä, että koulutus on liian traditionaalista, eikä pysty vastaamaan nyky maailman osaamistarpeisiin. Oppimisteknologian avulla koulutusta voitaisiin uudistaa ja samalla edistää uuden opetussuunnitelman tavoitteiden toteutumista, vaikka organisaatioiden mukaan koulumaailmassa vallitsee osittain vielä tietämyksen puute oppimisteknologian tuomasta lisäarvosta koulutukseen.

Tutkimuksen pohjalta voidaan esittää, että oppimisteknologia-alan organisaatioiden toiminta, pyrkimykset ja näkemykset ilmentävät markkinalogiikkaan perustuvaa koulutusajattelua, jossa koulutus nähdään pitkälti talouden näkökulmasta käsin ”kauppatavarana” ja taloudellisen kilpailukyvyn lisääjänä. Organisaatioiden näkökulmasta oppimisteknologia osoittautui tärkeäksi keinoksi vastata digitalisoituvan työelämän tarpeisiin ja antaa yksilöille hyödyllistä teknologiaosaamista.

Asiasanat: globaali koulutusliiketoiminta, global education industry, edu-bisnes, koulutusmarkkinat, oppimisteknologia, opetusteknologia, edtech, startup, digitalisaatio

SISÄLLYS

1 JOHDANTO	5
2 UUSLIBERALISTINEN KOULUTUSPOLITIikka JA GLOBAALIN KOULUTUSLIIKETOIMINNAN MUOTOUTUMINEN	6
2.1 Globalisaatio ja uusliberalistinen koulutuspolitiikka.....	7
2.2 Globaali koulutusliiketoiminta.....	10
3 KOULUTUSLIIKETOIMINTA SUOMESSA	13
3.1 Koulutusliiketoiminnan kehitys Suomessa	13
3.2 Yksityiset toimijat suomalaisessa peruskoulutuksessa	15
3.3 Koulutusvienti	17
3.4 Oppimisteknologia- eli EdTech-yritykset.....	19
3.5 Oppimisteknologia koulutuksessa.....	21
4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ	23
5 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	25
5.1 Tutkimuskohteen kuvaus	25
5.2 Tutkimuksen aineisto	26
5.2.1 Organisaatioprofiilien muodostus ja nettisivuaineisto	26
5.2.2 Organisaatioiden edustajien teemahaastattelu.....	28
5.3 Aineiston analyysi	31
5.4 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys	34
6 TUTKIMUKSEN TULOKSET	36
6.1 Oppimisteknologia-alan organisaatioiden toiminta ja pyrkimykset Suomessa ja kansainvälisesti.....	37
6.1.1 Toiminta ja pyrkimykset: Suomi testimarkkinana.....	37
6.1.2 Toiminta ja pyrkimykset: Yhteistyö ja verkostot muiden toimijoiden kanssa.....	40

6.1.3 Toiminta ja pyrkimykset: Aseman vahvistaminen kansainvälisillä koulutusmarkkinoilla	43
6.2 Oppimisteknologia-alan organisaatioiden näkemykset suomalaisesta koulutuksesta.....	44
6.2.1 Näkemykset koulutuksesta: Koulutuksen uudistumistarve	44
6.2.2 Näkemykset koulutuksesta: Oppimisteknologiat autonomisen opettajan opetuksessa	46
6.2.3 Näkemykset koulutuksesta: Yritysten liiketoimintaa edistävät piirteet	50
6.3 Tulosten yhteenveto	52
7 LOPUKSI	53
7.1 Pohdinta ja johtopäätökset.....	54
7.2 Jatkotutkimusehdotukset	60
LÄHTEET.....	62
Liite 1: Organisaatioprofiilin pohja	70
Liite 2: Haastattelurunko	71

1 JOHDANTO

Suomalaisesta koulutuksesta puhuttaessa yleiseksi mielikuvaksi muodostuu julkinen, tasa-arvoon pyrkivä, maailman parhaimpanakin pidetty koulutusjärjestelmä (esim. Schatz 2015, 330), jossa ei ole tapahtunut koulutuksen yksityistämistä samassa mittakaavassa kuin monissa muissa maissa (esim. Sahlberg 2016, Dovemark ym. 2018). Suomessa koulutusta on pääsääntöisesti säännelty ja rahoitettu julkisesti, mutta viime vuosina yksityisten ja kaupallisten toimijoiden osallistuminen koulutussektorin palveluiden tuottamiseen on lisääntynyt niin globaalisti (Verger, Lubienski & Steiner-Khamsi 2016) kuin myös Suomessa (Seppänen, Lempinen, Nivanaho, Kiesi, Thrupp 2020). Erilaisista koulutukseen liittyvistä palveluista ja tuotteista tehdään kauppaa (Verger ym. 2016), ja koulutuksesta puhutaan yhä enemmän sen taloudellisen arvon kautta (Ball 2007, 185). Koulutuksen ympärille on muodostunut ylikansallisesti kasvava liiketoiminta-ala, jota kutsutaan globaaliksi koulutusliiketoiminnaksi (Verger ym. 2016).

Eryityisesti informaatioteknologia (IT) on saanut laajasti jalansijaa globaaleilla koulutusmarkkinoilla, kun digitalisaation vuoksi teknologisia laitteita ja ratkaisuja halutaan osaksi koulujen jokapäiväistä arkea (Verger ym. 2016, 11). Digitaalisten ratkaisujen käyttö suomalaisessa perusopetuksessa on vahvistunut esimerkiksi uuden perusopetuksen opetussuunnitelman myötä, jossa korostetaan mm. tulevaisuuden laaja-alaisia taitoja, digitaitoja ja digiteknologian käyttöä opetuksessa ja oppimisessa (OPH 2014). Maailmanlaajuisen koronapandemian myötä digitaalisten oppimiskäytäntöjen tärkeys on korostunut entisestään, kun mahdollisuus etäopetukseen ja teknologiavälitteiseen oppimiseen ja opettamiseen on ollut välttämätöntä. Oppimisteknologia (engl. EdTech), eli oppimisen digitaaliset teknologiaratkaisut, onkin yksi nopeimmin kasvava koulutusliiketoiminnan ala (Hogan & Thompson 2021, 6; Santori, Ball & Junemann 2016, 193–194). Maailmallakin tunnetun suomalaisen koulutus- ja teknologiaosaamisen johdosta suomalaisilla oppimisteknologiaratkaisuilla nähdään olevan liiketoimintamahdollisuuksia kansainvälisillä markkinoilla, oppimisen ja koulutuksen ”uudessa globaalissa maisemassa” (OPH 2020, 11).

Tämän pro gradu -tutkielman tavoitteena on (1) selvittää suomalaisten oppimisteknologia-alan eli EdTech-alan organisaatioiden tämänhetkistä toimintaa ja tulevaisuuden pyrkimyksiä koulutussektorilla Suomessa sekä kansainvälisillä koulutusmarkkinoilla. Lisäksi tutkimuksessa selvitetään (2) millaisia näkemyksiä oppimisteknologia-alan organisaatioilla on suomalaisesta koulutuksesta. Näiden tavoitteiden avulla pyritään tarkastelemaan oppimisteknologia-alaa osana koulutussektorilla tapahtuvaa edu-bisnestä ja koulutuksen kaupallistumista. Tutkimus on toteutettu osana Suomen Akatemian rahoittamaa tutkimushanketta ”Julkisten koulujärjestelmien koverrus? Yksityiset toimijat oppivelvollisuuskoulussa Suomessa, Ruotsissa ja Uudessa-Seelannissa” (Hollowing Out of Public Education Systems? Private Actors in Compulsory Schooling in Finland, Sweden and New Zealand, HOPES). Tutkimus on laadullinen tutkimus, jonka aineiston muodostivat viiden eri oppimisteknologia-alan organisaation edustajien haastattelut ja organisaatioiden nettisivuaineisto.

Laajemmassa mittakaavassa tämä tutkimus liittyy koulutussektorin kaupallistumis- ja yksityistämiskehitykseen. Tämän tutkimuksen avulla voidaan siten lisätä ymmärrystä siitä, millainen rooli ja millaista valtaa erilaisilla yrityksillä ja yksityisillä palveluntarjoajilla on julkisessa koulutusjärjestelmässä. Lisäksi tutkimuksella halutaan herättää ajatuksia siitä, miten koulutusbisneksen laajeneminen, niin suomalaisessa koulutuksessa kuin globaalistikin, mahdollisesti haastaa ja muuttaa ajatuksiamme perinteisestä suomalaisesta julkisesta ja tasa-arvoon pyrkivästä koulutusjärjestelmästä, johon globaalit ja kaupalliset intressit nykyään vaikuttavat.

2 UUSLIBERALISTINEN KOULUTUSPOLITIikka JA GLOBAALIN KOULUTUSLIIKETOIMINNAN MUOTOUTUMINEN

Uusliberalistinen koulutuspolitiikka on ylikansallinen ilmiö, jonka periaatteet vaikuttavat koulutuspolitiikan linjoihin ja koulutusjärjestelmiin maailmanlaajuisesti (Rizvi & Lingard 2010). Uusliberalistinen koulutuspolitiikka edustaa globalisoituvan ja verkostoituvan maailman koulutusajattelua, ja on seurausta

laajemmista taloudellisista, yhteiskunnallisista ja ideologisista muutoksista (Kivirauma 2001, 75). Uusliberalistinen koulutuspolitiikka on siis ilmiö, jonka hahmottaminen vaatii myös muiden yhteiskunnallisten kehityssuuntien, kuten globalisaation ja uusliberalismin periaatteiden ymmärtämistä. Luvussa 2.1 avataan uusliberalistisen koulutuspolitiikan käsitettä, kerrotaan lyhyesti sen muotoutumiseen vaikuttaneista ilmiöistä kuten globalisaatiosta ja uusliberalismista, sekä esitetään uusliberalistisen koulutuspolitiikan seurauksia. Luvussa 2.2 esitellään mitä on globaali koulutusliiketoiminta ja miten se on kehittynyt ja mahdollistunut mm. uusliberalistisen koulutusajattelun myötä.

2.1 Globalisaatio ja uusliberalistinen koulutuspolitiikka

Globalisaatiolla viitataan erilaisten yhteiskunnallisten kehityskulkujen laajentumiseen ja voimistumiseen, niin että ne ulottuvat alueellisesti ja vaikutukseltaan laajalle alueelle maailmassa. Erilaisia globalisaation aaltoja on ollut historian kuluessa useita, mutta usein globalisaatiosta puhuttaessa keskitytään 1980-luvun jälkeiseen aikaan, jolloin globaali kapitalismi ja uusliberalismi kiihdyttivät laajenemistaan maailmassa. (Therborn 2012, 89–90, 166.) Teknologian kehitys kuljetuksen, kommunikoinnin ja tiedonsiirron osalta on poistanut ajan ja tilan luomia rajoitteita, mikä on edistänyt globaalien kehityssuuntien laajenemista nopealla vauhdilla. Globalisaation myötä taloudellisissa, poliittisissa, kulttuurisissa ja sosiaalisissa rakenteissa on tapahtunut muutoksia ja yhdenmukaistumista ylikansallisesti, mutta kuitenkin eri tavoin riippuen yhteiskunnasta. Valtioiden väliset yhteydet ja kanssakäyminen on lisääntynyt, kun esimerkiksi tieto, pääoma ja ihmiset siirtyvät helpommin ja nopeammin paikasta toiseen. Samalla valtioista on tullut myös riippuvaisempia toisistaan. (Rizvi & Lingard 2010, 22–25.)

Globalisaatiolla on ollut laajasti vaikutusta myös koulutukseen, koulutuspolitiikkaan ja siihen, millainen painoarvo yhteiskunnassa koulutukselle annetaan (Spring 2008, 331–332). Globalisaation vaikutukset koulutuksessa näkyy esimerkiksi siten, että kansallisen tason koulutuspolitiikka ei enää

muotoudu ainoastaan yksittäisen valtion päättäjien toimesta, vaan kansallista koulutuspolitiikkaa ohjaavat yhä enemmän ylikansalliset ja globaalit diskurssit. Erilaiset kansainväliset organisaatiot ja kansalaisjärjestöt kuten esimerkiksi Maailmanpankki, OECD, Maailman kauppajärjestö WTO, YK ja UNESCO ovat merkittävässä asemassa ohjaamassa koulutuspolitiikkaa yli valtioiden rajojen ja edistämässä globaalia uusliberalistista koulutusajattelua. (Rizvi & Lingard 2010, 22, Spring 2008, 330.)

Uusliberalistinen koulutusajattelu perustuu uusliberalistiseen näkemykseen, jonka mukaan markkinatalouden lakien mukaisesti toimiminen tuottaa tehokkaimmin tuloksia ja on taloudellisesti kannattavaa. Markkinatalouden periaatteet ovat kantautuneet julkiselle sektorille, kuten koulutukseen ja terveydenhuoltoon. Julkisen sektorin toiminnan ajatellaan olevan vapaiden markkinoiden toimintatapaa tehottomampaa, joten valtion ja julkisen sektorin roolia on pienennetty ja julkisia palveluita yksityistetty. Yksityisten ja vapaiden markkinoiden laajentamisella ajatellaan edistettävän taloudellisuutta, tehokkuutta ja laatua. Vapailla markkinoilla syntyy kilpailua yksilöiden valitessa vaihtoehdot, jotka yksilö näkee tuottavan itselleen parhaimman hyödyn kustannuksiin nähden. (Rizvi & Lingard 2010, 31–32; Silvennoinen & Kinnari 2015, 71–74; Kivirauma 2001, 74–75.)

Uusliberalistisen ajattelutavan myötä koulutuspolitiikkaa ja koulutusta ylipäättään perustellaan yhä enemmän talouden argumenteilla ja kilpailukyvyn edistämisellä (Silvennoinen & Kinnari 2015, 64, 76–77). Uusliberalistisen ajattelun mukaan sivistys nähdään välineellisenä, eli koulutuksen kautta saatua laajaa kansansivistystä ei pidetä sinänsä arvokkaana, vaan tärkeämpää on koulutuksen tuottama tieto- ja osaamispääoma, joka palvelee taloudellista kasvua (Ahonen 2001, 156). Koulutuksen siis nähdään tuottavan ja kohottavan kansakunnan osaamista, inhimillistä pääomaa, joka on tärkeää valtion kilpailukyvyille ja talouskasvulle aineellisen pääoman rinnalla (Lahikainen 2015, 154–155). Inhimillisen pääoman tuottamisen vuoksi koulutus nähdään merkittävänä kansantaloudellisena investointina (Juva 2004, 99–100, Spring 2008, 332).

Silvennoisen ja Kinnarin (2015) mukaan uuden koulutusajattelun myötä nähdään, että koulutuksen olisi parasta toimia yritysten tavoin, jotta koulutukseen sijoitetut

investoinnit tuottaisivat mahdollisimman tehokkaasti hyödykkeitä, kuten inhimillistä pääomaa ja osaavia yksilöitä työelämän tarpeisiin. Koulutusta pidetään yhtenä ”tuotteena” palvelujen markkinoilla. Asiakkaat eli koulutukseen osallistujat valitsevat itselleen palveluita, eli koulutusta, ja kysyntä ohjaa koulutuksen tarjontaa. Koulutuksen tarjoajat kilpailevat asiakkaista ja kilpailun välityksellä taataan koulutuksen laatu. Tehokkuuden, säästäväisyyden ja laadun vaatimukset ovat tulleet osaksi myös koulutuksen järjestämistä. (Silvennoinen & Kinnari 2015, 71–73, 78.) Tehokkuusvaatimuksia on ollut edistämässä uusliberalistiseen ajatusmalliin pohjautuva uusi julkisjohtamisen tapa, New Public Management, NPM, jossa julkisen sektorin organisaatioiden hallintaan ja johtamiseen sovelletaan yksityisen sektorin johtamismalleja. NPM:n mukaisia hallinnon ja johtamisen uudistuksia ovat mm. hallinnan hajauttaminen, kilpailun korostaminen, yksityisen sektorin johtamismallien suosiminen, resurssien säästäminen, tarkasti määriteltävät ja mitattavat suoritusstandardit sekä tulosohjaus (Rinne 2019, 454).

Voidaan siis tiivistää, että uusliberalistisen ajattelun myötä globaalit markkinatalouden mekanismit ja vaatimukset ovat tulleet osaksi koulutusta niin Suomessa kuin muuallakin maailmassa. Koulutuspolitiikan globaaleja kehityssuuntia Ballin (2012) mukaan ovat mm. vanhempien kouluvalinnan mahdollisuudet, yksityisen koulutuksen roolin vahvistuminen ja uusliberalistisen toimintapolitiikan mukaiset koulutusjärjestelmien uudistukset. Nämä koulutuksen globaalit muutostrendit ovat saaneet tukensa ja levittäytyneet kansainvälisten organisaatioiden, erityisesti OECD:n välityksellä. (Ball 2012, 11.) OECD on merkittävin eurooppalaisen koulutuspolitiikan ohjaaja, jonka toiminta-ajattelu pohjautuu uusliberalistisille arvoille. OECD mm. arvioi ja vertailee jäsenmaiden kansallisia oppimissaavutuksia ja koulutuspolitiikan tehokkuutta koulutuksen arviointitutkimuksilla (kuten PISA-tutkimuksella) ja julkaisemillaan indikaattorisarjoilla. (Rinne, Kallio & Hokka 2004, 34–36, 40, 51.) Koulutusindikaattorien avulla on asetettu maita tilastolliseen järjestykseen (Rinne ym. 2004, 51), ja maat käyvät näin symbolista kilpailua kansalaistensa osaamisella (Silvennoinen & Kinnari 2015, 81). Arviointien myötä esimerkiksi kansalliset opetussuunnitelmat yhdenmukaistuvat arviointitutkimuksissa

mitattavien sisältöjen suuntaisiksi, jotta maat pärjäisivät paremmin kansainvälisissä koulutusvertailuissa. (Spring 2008, 346.)

Uusliberalististen globaalien muutossuuntien myötä julkisen sektorin ja liike-elämän välinen raja on hämärtynyt. Yksityinen sektori osallistuu kasvavissa määrin julkisen sektorin palveluiden, mukaan lukien koulutuksen tuottamiseen, hallintointiin ja rahoittamiseen. Samalla valtioiden rooli on muuttunut palveluiden tuottajista tarjonnan säätelijöiksi. (Ball 2004, 7–8, 11.) Ball (2004, 7–8) esittää, että ”koulutuspolitiikkaa ei ole enää mahdollista tarkastella pelkästään kansallisvaltion näkökulmasta, sillä koulutuksessa on kyse sekä alueellisesta että globaalista politiikasta ja yhä enenevässä määrin myös kansainvälisestä liiketoiminnasta. Koulutus on monessa mielessä liiketoimintamahdollisuus.”

2.2 Globaali koulutusliiketoiminta

Koulutuksen ympärille on kehittynyt kansainvälisesti kasvava liiketoiminnan ala, jota kutsutaan globaaliksi koulutusliiketoiminnaksi, englanniksi ”Global Education Industry, GEI”. Koulutussektori on alettu nähdä uutena liiketoimintamahdollisuuksien areenana, jossa erilaisia koulutuspalveluita ja hyödykkeitä tuotetaan ja niillä käydään kauppaa taloudellista voittoa tavoitellen. Globaalin koulutusliiketoiminnan myötä perinteisesti pääasiassa julkisesti rahoitetulla koulutussektorilla on yhä enemmän nähtävissä yksityisiä ja kaupallisia toimijoita. Yksityisen sektorin osallistuminen koulutuspalveluiden tuottamiseen ei ole sinänsä uusi asia, mutta uutta on se, kuinka laajasti ja ylikansallisesti yksityiset voittoa tavoittelevat toimijat nykyään koulutussektorilla vaikuttavat. Koulutussektorilla on perinteisesti ollut enemmän liiketoimintamahdollisuuksia peruskoulutuksen ulkopuolella, kuten varhaiskasvatuksessa ja oppivelvollisuuden jälkeisillä koulutusasteilla. Kuitenkin viimeisen vuosikymmenen aikana liiketoimintaan pyrkiviä toimijoita on tullut merkittävästi myös osaksi perus- ja toisen asteen koulutusta. (Verger ym. 2016, 3–5.)

Globaalin koulutusliiketoiminnan syntymiseen ja laajenemiseen ovat vaikuttaneet monenlaiset tekijät, esimerkiksi talouden globalisaatio, koulutuspolitiikkojen globaalit muutokset ja yksityisen sektorin toimintamallien omaksuminen koulutussektorille, kuten koulutukseen kantautunut kilpailukykyajattelu, kustannustehokkuusvaatimukset ja koulutuksen välinearvoistuminen. Globaalin koulutusliiketoiminnan laajenemista on edesauttanut myös informaatioteknologian käytön lisääntyminen osana oppimista. (Verger ym. 2016, 6–11.) Vergerin ym. (2016, 12) mukaan globaaliin koulutusliiketoimintaan kuuluu laajasti erilaisia toimijoita, kuten yksityiskoulut ja niiden ketjut, suuret koulutuskonsernit ja -yhtymät, IT- ja ohjelmistoyritykset, koulutukseen keskittyneet konsulttiyritykset, säätiöt, sekä edu-bisnestä edistävien toimijoiden verkostot. Suomessa tapahtuvaa koulutusliiketoimintaa ja erilaisia koulutusliiketoimijoita Suomessa (luvussa 3.2) ovat kartoittaneet mm. Seppänen ym. (2020).

Erilaiset yksityiset ja kaupalliset toimijat ovat siis levittäytyneet koulutussektorille entistä laajemmin. Hogan ja Thompson (2021, 2) esittävät, että enää ei ole helppoa määritellä sitä, mikä on julkista koulutusta ja mikä ei, kun yksityinen sektori ja sen toimintaperiaatteet ovat vaikuttaneet julkiseen koulutukseen niin laajasti. Ball ja Youdell (2007) ovat jaotelleet koulutuksen yksityistämisen eri muotoja, joista ensimmäinen on julkisen koulutuksen sisäinen yksityistäminen ("privatisation in public education"). Sisäinen yksityistäminen tarkoittaa sitä, että yksityisen sektorin toimintamalleja otetaan osaksi julkista koulutusta. Toinen Ballin ja Youdellin (2007) esittämistä yksityistämisen muodoista on julkisen koulutuksen ulkoinen yksityistäminen ("privatisation of public education"), jolla tarkoitetaan julkisen koulutuksen palveluiden avaamista yksityiselle sektorille, jolloin yksityiset toimijat voivat osallistua koulutuksen tuottamiseen ja hallintointiin. (Ball & Youdell 2007, 13.) Lisäksi Ball (2009) on esittänyt julkisen koulutuksen yksityistämisen kolmannen muodon ("privatisation through education and education policy"), jolla viitataan koulutuksen yksityistämiseen koulutuspolitiikan kautta ja koulutuspolitiikan mahdollistamana. Tällaista koulutuksen yksityistämistä on esimerkiksi se, kun koulutuksen yksityiset toimijat ja niiden verkostot pyrkivät muovaamaan koulutus- ja talouspolitiikkaa itselleen hyödylliseen suuntaan (Verger ym. 2016, 14).

Ballin ja Youdellin (2007) jaottelun mukainen julkisen koulutuksen sisäinen yksityistäminen on laajalle levinnyt yksityistämisen muoto, kun esimerkiksi uuden julkisjohtamisen (NPM) mukaiset toimintaperiaatteet ovat jo usean vuosikymmenen ajan ohjanneet koulutuksen järjestämistä etenkin länsimaissa. Koulutuksen ulkoinen yksityistäminen on edistänyt koulutusmarkkinoiden ja -liiketoiminnan syntymistä, kun yksityisille toimijoille on mahdollistettu pääsy koulutussektorille. (Ball & Youdell 2007.) Globaalia koulutusliiketoimintaa voidaan siten pitää koulutuksen yksityistämisen eräänlaisena seurauksena. Ballin ja Youdellin (2007, 13) mukaan julkisen koulutuksen yksityistäminen tapahtuu usein piiloisesti ja huomaamatta, sillä yksityistämisen muotoja ei mielletä suoranaiseksi yksityistämistoimenpiteiksi. Julkisen koulutuksen yksityistämiskehitystä voisikin kuvailla myös yksityistymisenä.

Hogan ja Thompson (2021) puolestaan erittelevät koulutuksen markkinoitumisen ("marketisation"), yksityistämisen ("privatisation") ja kaupallistumisen ("commercialisation") käsitteitä, jotka kaikki ovat olennaisia tarkastellessa globaalia koulutusliiketoimintaa. Koulutuksen markkinoitumisella Hogan ja Thompson (2021) viittaavat koulutussektorin näennäismarkkinoiden ("quasi-markets) syntymiseen, eli siihen että koulutuksen tarjonta ja kysyntä ohjautuvat markkinamekanismien mukaan. Koulutuksen yksityistämisessä Hoganin ja Thompsonin (2021) mukaan on kyse siitä, kenen toimesta ja miten koulutusta järjestetään yksityinen-julkinen -akselilla. Koulutuksen kaupallistumisella Hogan ja Thompson (2021) tarkoittavat koulutuspalveluiden tai -tuotteiden luomista, markkinoimista ja myymistä kaupallisessa tarkoituksessa. Kaupallistumista voi tapahtua myös ilman yksityistämistä, esimerkiksi jos julkinen koululaitos ostaa arviointipalveluita yksityiseltä palveluntarjoajalta. (Hogan & Thompson 2021, 2–5.) Näiden edellä esitettyjen Ballin ja Youdellin (2007) sekä Hoganin ja Thompsonin (2021) käsitteellistämisten perusteella voidaan todeta, että globaalin koulutusliiketoiminnan syntyminen voidaan nähdä olevan seurausta erilaisille koulutuksen markkinoitumisen, kaupallistumisen ja yksityistämisen kehityskuluille.

3 KOULUTUSLIIKETOIMINTA SUOMESSA

Tässä luvussa tarkastellaan lyhyesti suomalaisen koulutuspolitiikan linjoja, sekä koulutusliiketoiminnan kehittymistä Suomessa (luku 3.1). Tämän jälkeen esitetään, millaisia yksityisiä ja kaupallisia toimijoita suomalaisen koulutuksen kentällä on nähtävissä (luku 3.2) ja sitä, miten suomalainen koulutusvienti voidaan ymmärtää koulutusliiketoiminnan ja koulutuksen tuotteistamisen yhdeksi muodoksi (luku 3.3). Lopuksi tarkastellaan oppimisteknologia- eli EdTech-alaa osana koulutusliiketoimintaa ja startup-yrittäjämuotoa (luku 3.4), sekä oppimisteknologian käyttöä koulutuksessa (luku 3.5).

3.1 Koulutusliiketoiminnan kehitys Suomessa

Suomalainen koulutusjärjestelmä on historiallisesti rakentunut pohjoismaiselle hyvinvointivaltion mallille, jossa koulutusta ja tasa-arvoisia koulutusmahdollisuuksia on pidetty avaimena kansakunnan hyvinvoinnille, vauraudelle ja ihmisten keskinäiselle tasa-arvolle (Jauhiainen, Rinne, Tähtinen 2001, 11). Hyvinvointivaltiomallin mukainen suomalainen koulutuspolitiikka perustui ajatukseen siitä, että maksuton ja mahdollisimman korkea koulutus on kaikkien kansalaisten yhtäläinen oikeus. Pyrkimyksenä oli koulutuksellisen tasa-arvon lisääminen, minkä nähtiin vähentävän yhteiskunnallista eriarvoisuutta. Suomen yhtenäiskoulujärjestelmän syntyä 1960–70 -luvulla voidaan pitää ilmentymänä niin sanotusta vanhasta sosiaalidemokraattisesta koulutuspolitiikasta, jonka tavoite oli lisätä kansakunnan yhtenäisyyttä ja maan korkeaa osaamistasoa. (Rinne 2001, 96.) Yhtenäisyyden ja tasa-arvon tavoittelemiseksi peruskoulutusta ohjattiin 60-luvulta 80-luvulle asti keskusjohtoisesti, siten että valtio ohjasi oppilaitoksia lainsäädännön ja yhtenäisen, kansallisen opetussuunnitelman sekä yksityiskohtaisen taloudellisen ja opettajien pätevyyttä koskeneen ohjauksen avulla (Lampinen 1998, 20–21).

Koulutuksen yhtenäisyys- ja tasa-arvoajattelun rinnalle alkoi kuitenkin myös Suomessa 1980-luvun lopulta nousta erilaisia uusliberalistisen koulutuspolitiikan

peruselementtejä, kuten: koulutuksen yksilöllinen valinta, yksityisten palvelujen nousu julkisten rinnalle koulutuksen tarjonnassa, oppilaitosten välinen kilpailu ja profiloituminen omille vahvuusalueille, tehokkuusvaatimukset koulutuspalvelujen tuottamisessa ja osavastuun siirtyminen koulutuspalvelujen kustannuksista niiden kuluttajalle (Silvennoinen & Kinnari 2019, 392–393). Koulutuksen keskitetyn ohjauksen sijaan päätösvaltaa hajautettiin keskushallinnosta koulutuksen ylläpitäjille, kuten kunnille ja itse oppilaitoksille. Vuonna 1993 tuli voimaan valtiosuusjärjestelmä, jossa valtiosuus koulutuksen järjestämisestä määräytyi oppilasmäärän mukaan ja koulutoimen järjestelyt jäivät pitkälti kuntien vastuulle. Lisäksi vuonna 1998 perusopetuslain uudistuksessa tarjottiin huoltajille oikeus valita lapselleen koulu. (Lampinen 1998, 77–78.)

Kouluvalinnan mahdollisuuksien laajentamisen tavoitteena oli mm. tukea yksilön vapautta, yksilöllisten kykyjen kehittymistä, parantaa yksilön oppimistuloksia ja lisätä kilpailua, jonka ajateltiin lisäävän laatua ja tehokkuutta. Vapaamman kouluvalinnan lisäksi perusopetuslain uudistuksessa kouluille avautui mahdollisuus painottaa opetussuunnitelmassaan yhtä tai useampaa oppiainetta, jonka myötä monissa kouluissa, erityisesti kaupungeissa, on valikoituja painotetun opetuksen ryhmiä, joihin oppilaita voidaan valita soveltuvuuskokeen perusteella. Kouluvalintamahdollisuuksien kasvaessa koulujen välinen kilpailu ja eriytyminen on lisääntynyt. (Varjo, Kalalahti & Lundahl 2016, 79–80, 86–88.) Koulut ovat alkaneet eriytyä esimerkiksi sijainnin, oppilaiden sosiaalisen taustan ja oppimistulosten mukaan (Varjo, Kalalahti & Silvennoinen 2016, 354). Kouluvalinnan laajentuneet mahdollisuudet ovat luoneet koulutussektorille paikalliset koulumarkkinat, joilla oppilaitokset kilpailevat oppilaista ja joissa yksilö voi valita koulututusta – Suomessa yhtenäiskoulujärjestelmän sisällä, koulujen välillä ja oppiaineiden painotuksen mukaan, mutta esimerkiksi Ruotsissa julkisten tai yksityisten koulujen välillä (Varjo, Kalalahti & Lundahl 2016, 90–91).

Vaikka uusliberalistiset toimintaperiaatteet ovat kantautuneet myös suomalaisen koulutuksen kentälle, kansainvälisesti vertailtuna Suomea pidetään maana, jossa ei ole tapahtunut suuremmissa määrin markkinavetoisen koulutuspolitiikan mukaisia koulutusuudistuksia, kuten koulutuksen yksityistämistä (Sahlberg 2016; Dovemark ym. 2018). Suomessa peruskoulutusta järjestetään ja rahoitetaan pääasiassa julkisesti, kouluissa ei ole lukukausimaksuja, ja yksityiset koulut, joita

on vain noin 3 prosenttia kouluista, ovat valtion tukemia eivätkä saa tehdä taloudellista voittoa (Dovemark ym. 2018, 129). Vaikka Suomessa yksityiskoulut eivät ole saaneet suurempaa valtaa, on Suomessa kuitenkin nähtävissä erilaisia koulutuksen kaupallistumisen ja yksityistämiskehityksen muotoja, joista yksi osoitus on paikallisten koulumarkkinoiden syntyminen kouluvalinnan myötä. Koulutuksen kaupallistumisen muotona voidaan pitää esimerkiksi sitä, että koulutusta on ryhdytty tuotteistamaan vientiin valtion tukemana (luku 3.3). Lisäksi perinteisten oppikirjoja, kalusteita ja laitteita oppilaitoksille tarjoavien yritysten rinnalle on ilmaantunut laajemmassa mittakaavassa erilaisia koulutuksen ja oppimisen liiketoimintaan tähtääviä toimijoita (Seppänen ym. 2020).

3.2 Yksityiset toimijat suomalaisessa peruskoulutuksessa

Seppänen ym. (2020) ovat kartoittaneet yksityisiä, kaupallisia toimijoita suomalaisen peruskoulutuksen kentällä 2010-luvun lopussa, ja jaottelevat nämä toimijat neljään ryhmään: (1) kustannus- tai laitteisto- ja ohjelmistoyritykset, jotka ovat siirtymässä kohti edu-bisnestä; (2) startup-yritykset edu-bisneksessä; (3) edu-bisnestä edistävät organisaatiot ja (4) konsulttipalvelut, joiden toimiala on koulutusta laajemmin kuntasektorilla. (Seppänen ym. 2020, 100.)

Ensimmäiseen ryhmään kuuluvat isot koulutusmarkkinoita hallitsevat suuryritykset, joiden toimiala on pitkään keskittynyt muuhun kuin peruskoulun ydintoimintoihin. Suurimpia kouluun tuotteita myyviä toimijoita Suomessa ovat perinteisesti olleet oppikirjojen ja oppimateriaalien kustantajat, kuten Sanoma Pro ja Otava. Painettujen ja digitaalisten oppimateriaalien lisäksi näiden yritysten liiketoiminta on laajentunut myös oppimispalveluiden ja -tuotteiden tarjontaan. Ryhmään kuuluu myös sovelluksia ja ohjelmistoja myyvät suuryritykset, kuten Microsoft. (Seppänen ym. 2020, 101–102.)

Toinen ryhmä koostuu koulutusliiketoimintaan pyrkivistä startup-yrityksistä, eli tyypillisesti nuorista ja pienistä kasvuyrityksistä, jotka keskittyvät yhteen tuotteeseen pyrkien skaalautuvuuteen ja nopeaan taloudelliseen kasvuun. Näiden yritysten tuotteet liittyvät usein teknologiaan, innovaatioihin tai oppimisen

parantamiseen. Ensimmäisen ryhmän yritykset saattavat sijoittaa näihin toisen ryhmän pienempiin kasvuyrityksiin, tai ostaa ne pois markkinoilta. (Seppänen ym. 2020, 102–103.)

Kolmanteen ryhmään kuuluvat organisaatiot, jotka edistävät koulutusbisnestä sekä Suomessa että globaalisti. Tämän ryhmän organisaatiot pyrkivät testaamaan koulutustuotteita suomalaisissa kouluissa, markkinoimaan tuotteita koulutusvientiin tai levittämään niitä kansallisesti. Tämän ryhmän toimijoille ominaista on pyrkimys edistää ja laajentaa koulutusmarkkinaa, koulutusliiketoiminnan ekosysteemiä. Ryhmään kuuluvat opetus- ja kulttuuriministeriön rahoittama ja opetushallituksen toteuttama valtion koulutusvientiohjelma Education Finland, koulutusliiketoimijoiden yhteenliittymä EduCloud Alliance, suomalaisen peruskoulun ja opettajankoulutuksen vientiin tähtäävä osakeyhtiö EduCluster Finland, koulutusinnovaatioiden levittämiseen tähtäävä HundrED sekä yrityskiihdyttämö xEdu. Kolmannen ryhmän tarkoituksena on myös tukea ryhmän kaksi startup-yrityksiä ja liittää mukaan ryhmän yksi suurempia toimijoita liiketoiminnan sijoittajiksi, mentoreiksi ja mahdollistajiksi. (Seppänen ym. 2020, 103–104.)

Neljäs ryhmä sisältää koulutusorganisaatioita konsultoivat, IT-alan palveluita tuottavat keskisuuret ja suuret yritykset, jotka tuottavat esimerkiksi valtiolle, kunnille ja kouluille konsultoivia IT-palveluja laitehankinnoista, tarjoavat IT-tukipalveluja sekä tuottavat raportteja ja selvityksiä esimerkiksi koulutuksen digitaalisen infrastruktuurin rakentamisesta. Tällaisia toimijoita Seppäsen ym. (2020) tutkimuksessa olivat esimerkiksi CGI Client Global Insights ja Kuntien tieria. (Seppänen ym. 2020, 105.)

Tämä pro gradu -tutkielma kohdistuu Seppäsen ym. (2020) tutkimuksessa kartoitetuista toimijoista ryhmään kaksi, koulutusliiketoimintaan pyrkiviin startup-yrityksiin, joihin oppimisteknologiayritykset kuuluvat. Tämän pro gradu -tutkielman kannalta myös Seppäsen ym. tutkimuksen kolmannen ryhmän toimijat, koulutusbisnestä edistävät toimijat, ovat kiinnostavia esimerkiksi oppimisteknologiayritysten kansainvälistymisen edistämisen kannalta.

3.3 Koulutusvienti

Koulutusvienti voidaan nähdä yhtenä koulutusliiketoiminnan muotona, jonka kehittymisen taustalla on globalisaatio ja koulutuksen kansainvälistyminen, esimerkiksi korkeakoulutuksen kansainvälistyminen sekä opiskelijoiden, opettajien ja tutkijoiden suurempi kansainvälinen liikkuvuus. Koulutusta pidetään vientituotteena siinä missä mitä tahansa muutakin tuotetta, jolla on kansainvälistä markkina-arvoa. Koulutusvienti nähdään tuottoisana liiketoimintana erilaisille koulutusinstituutioille sekä valtiontalouksille. Koulutusvientiä terminä on käytetty 1980-luvulta lähtien koskemaan koulutuspalveluiden kansainvälistä kauppaa. Ensimmäisinä aktiivisina koulutusvientimaina voidaan pitää Australiaa, USA:ta ja Iso-Britanniaa, joilla on pitkä historia koulutuksen levittämisestä maailmalle jo kolonialismin aikana. Nämä maat ovat koulutusviennin johtavia maita tänäkin päivänä, ja heidän koulutusvientinsä koostuu pääasiassa ylikansallisten korkeakoulupalveluiden tarjoamisesta. (Schatz 2015, 328–330.)

Suomessa koulutuksen tuotteistaminen koulutusvientiin on tavoitteellisemmin lähtenyt liikkeelle 2000-luvun loppupuolella. Viime hallituskausilla koulutusvienti on ollut keskeinen agenda, jolle on asetettu taloudellisia odotuksia. Vuonna 2009 julkaistiin Korkeakoulujen kansainvälistymisstrategia, jossa puhuttiin korkeakoulujen kansainvälistymisen lisäksi myös tavoitteesta ja mahdollisuudesta lisätä suomalaista koulutusvientiä (OPM 2009). Koulutusviennin edistämiseksi on perustettu työryhmiä laatimaan koulutusviennin strategiaa eri ajanjaksoille. Ensimmäiseen koulutusviennin strategiaan kirjattiin tavoitteeksi lisätä huomattavasti suomalaista koulutusvientiä vuoteen 2015 mennessä, mm. sanoin ”koulutuksesta on luotava Suomelle menestyksenkäs vientiala” ja ”tavoite on, että Suomi on yksi maailman johtavista koulutukseen ja koulutusjärjestelmän laatuun perustuvista talouksista” (OKM 2010). Samoihin aikoihin Suomi alkoi luoda itselleen omaa maabrändiä, jonka tarkoituksena oli edistää Suomi-kuvaa maailmalla (Schatz 2015, 331). Vuonna 2008 silloinen ulkoasiainministeri Alexander Stubb nimitti Maabrändivaltuuskunta-työryhmän, jonka tehtävänä oli luoda Suomelle maabrändi ja parantaa Suomen kansainvälistä kilpailukykyä. Maabrändivaltuuskunnan loppuraportissa yhtenä suomalaisen identiteetin

ydinelementtinä korostui suomalainen koulutusosaaminen (Maabrändivaltuuskunta 2010).

Koulutusvientiin kuuluu Suomessa laaja valikoima monia erilaisia tuotteita ja palveluita (Schatz 2015, 332). OPH nostaa erilaisiksi suomalaisen koulutusviennin kysytyimmiksi palvelualueiksi mm. opettajien täydennyskoulutuksen ja opettajankoulutuksen, koulutuksen kehittämiseen liittyvät palvelut, oppimateriaalit ja oppimisympäristöt, koulutusvierailut suomalaisiin kouluihin, erilaiset koulutuksen asiantuntijapalvelut sekä opetusteknologiat ja digitaaliset innovaatiot (OPH 2020, 9). Koulutusvientiä on hankala määritellä yksiselitteisesti, sillä siihen voidaan nähdä kuuluvan pelkästään itse koulutuksen vienti, tai sitten koulutus laajemmin, kaikilla sen osa-alueilla, mukaan lukien erilaiset fyysiset tuotteet sekä erilaiset asiantuntija- ja konsultointipalvelut. Opetus- ja kulttuuriministeriö määrittelee suomalaisesta näkökulmasta koulutusviennin siten, että ”koulutusvienniksi voidaan lukea kaikki koulutukseen, koulutusjärjestelmään tai osaamisen siirtoon pohjautuva liiketoiminta, josta muotoillusta tuotteesta tai palvelusta ulkomainen taho maksaa” (OKM 2016, 3).

Suomen koulutusvientiä kiihdyttämään on perustettu Opetushallituksen koulutusvientiohjelma Education Finland, jonka tavoitteena on ”edistää julkisen ja yksityisen sektorin yhteistyötä koulutuksessa ja vauhdittaa koulutusviennin kasvua” (OPH 2020, 13). Ohjelma tarjoaa koulutusviennin toimijoille, kuten yrityksille ja koulutusorganisaatioille tietoa liiketoimintamahdollisuuksista, kehittää vientiosaamista ja edistää uusien palvelukonseptien luomista yhdessä koulutusviennin toimijoiden kanssa. Vientiohjelma tekee myös suomalaista koulutusjärjestelmää näkyväksi ja tunnetuksi maailmalla. (Education Finland 2021). Ohjelmassa on vuonna 2020 ollut jäsenenä noin 120 yritystä ja koulutusorganisaatiota (OPH 2020, 13).

Koulutusviennin tiekartassa 2020–2023 nostetaan keskeisiksi koulutusvientiä edistäneiksi toimiksi mm. liiketoimintaosaamisen vahvistuminen oppilaitoksissa ja korkeakouluissa, EU/ETA-alueen ulkopuolelta tulevilta opiskelijoilta perittävien lukukausimaksujen mahdollistuminen, Education Finland -ohjelma, koulutus osana Suomen maakuvatyötä maailmalla ja uudet rahoitusmahdollisuudet

kansainvälisille markkinoille tähtääville yrityksille. Koulutusviennin tulevaisuuden yhdeksi tärkeäksi ”temaattiseksi kärjeksi”, viiden muun koulutusviennin osa-alueen joukkoon, on nostettu opetusteknologia, koulutuksen digitaaliset palvelut ja oppimisympäristöjen kehittäminen. Koulutusviennin tiekartassa esitetään, että nopeat muutokset koulutuksen toimintaympäristöissä, kuten koronapandemian vaikutukset, tekevät monipuolisten oppimiskäytäntöjen käytöstä kysyttäväksi. Digitaalisilla oppimiskäytännöillä ”voi olla merkittävää potentiaalia koulutuksen ja oppimisen uudessa globaalissa maisemassa”. (OPH 2020, 9–12.)

3.4 Oppimisteknologia- eli EdTech-yritykset

Oppimisteknologialla viitataan teknologisiin ratkaisuihin, kuten laitteisiin, ohjelmiin ja sovelluksiin, joita käytetään osana oppimista ja opettamista. Koulutuksessa on jo pidempään hyödynnetty teknologisia laitteita, kuten tietokoneita, mutta nykyään laitteiden lisäksi käytetään yhä enemmän erilaisia ohjelmia ja sovelluksia, joiden avulla voidaan hyödyntää teknologiaa monipuolisemmin osana oppimista. (Frankenfield 2020.) Oppimisteknologialle ei vaikuta olevan vielä vakiintunutta termiä suomeksi, kun kyseessä on vielä melko nuori liiketoiminnan alue. Englanninkielisestä termistä EdTech (educational technology, education technology, myös learning technology) on käytössä erilaisia käännöksiä suomeksi, kuten oppimisteknologia, opetusteknologia ja koulutusteknologia. Tässä pro gradu -tutkielmassa päädyttiin käyttämään EdTech-termin lisäksi suomenkielistä sanaa oppimisteknologia. Sana on linjassa myös suomalaisen EdTech-alaa edustavan toimialayhdistyksen, EdTech Finlandin kanssa. Yhdistyksen verkkosivuilla puhutaan oppimisteknologiasta, kun viitataan EdTechiin ja lisäksi yhdistyksen suomenkielinen nimi on Oppimisteknologia ry (EdTech Finland 2020). Oppimisteknologia voidaan tulkita yksilö- ja oppijakeskeiseksi termiksi, kun taas opetus- tai koulutusteknologia painottavat opettamisen tai kouluttamisen näkökulmaa.

Oppimisteknologia-alan yritykset voidaan nähdä kuuluvan osaksi koulutusliiketoimintaa, sillä niiden liiketoiminta liittyy oppimisen ja koulutuksen

palveluihin ja tuotteisiin. Seppänen ym. (2020) ovat jaotelleet koulutusliiketoiminnan startup-yrityksiä Suomessa, joiden tuotteet liittyvät pääosin teknologiaan, innovaatioihin ja oppimisen parantamiseen, eli oppimisteknologiaan. Erilaisia sisältöalueita Seppäsen ym. (2020) jaottelussa ovat: (i) virtuaalitodellisuus (VR), keinoalustat (AR), keinoäly (AI), 3D-tulostus; (ii) pelit ja pelilliset oppimisvälineet; (iii) koodaus ja ohjelmointi; (iv) sosiaaliset taidot; (v) arviointi, oppimisen visualisointi, reaaliaikainen ja pitkäkestoinen seuraaminen; (vi) erilaiset yksittäiset taidot ja niiden arviointi; (vii) pilvipalvelut ja virtuaaliset/digitaaliset oppimisympäristöt; (viii) alustat ja palvelut oppilaitosten viestintään ja hallintoon; (ix) oppimismateriaalit, -sovellukset ja -laitteet. (Seppänen ym. 2020, 103.) Jaottelun perusteella voidaan ymmärtää, että oppimisteknologia on sateenvarjokäsite hyvin monenlaiselle oppimisessa ja opettamisessa käytettävälle teknologialle.

Startup-yrityksillä, eli kasvuyrityksillä puolestaan tarkoitetaan toiminnalliselta iältään nuoria, muutaman vuoden ikäisiä yrityksiä, jotka tavoittelevat nopeaa kasvua (Lehtinen 2014, 335). Startup-yritykset etsivät ja rakentavat toimivaa liiketoimintamallia, usein jonkin uuden tuotteen tai palvelun ympärille, joka pyrkii mullistamaan jonkin toimialan perusoletuksia. Startup-yritykset tavoittelevat skaalautuvuutta, eli kykyä kasvaa ja laajentua ilman että yrityksen kustannukset kasvavat samassa suhteessa. Teknologiaan liittyvillä tuotteilla tai palveluilla voidaan päästä skaalautuvuuteen, kun tuote tai palvelu on monistettavissa ja myytävissä useille käyttäjille ilman lisäresursseja, kuten tuotanto- tai materiaalikustannuksia. Monet kasvuyritykset ovat alussa kannattamattomia ja ovat liikevoiton suhteen tappiollisia. Kasvuyritys kehittää tuotettaan tai palveluaan alussa velaksi, mutta toivottavaa on, että tuote tai palvelu lähtee skaalautumaan nopeasti. Alkuvaiheessa startup-yritykset tarvitsevat rahoitusta toiminnalleen, ja yleisimpiä rahoitusvaihtoehtoja ovat pääomasijoitusyhtiöt, enkelisijoittajat, perinteiset lainat ja rahoitus julkisrahoitteisilta toimijoilta kuten Business Finlandilta ja Finnveralta. Jos tuotteelle ja markkinalle ei löydy yhteensopivuutta, yritys poistuu markkinoilta, mikä on kohtalo noin 20 prosentille startupeista Suomessa. (Helaniemi, Kuronen & Väkeväinen 2018, 17–27.)

Startup-yritysten tavoitteena on usein päästä kansainvälisille markkinoille, sillä pidemmällä tähtäimellä Suomen kokoisen maan markkinat eivät riitä yrityksen

liiketoiminnan laajempaan kasvuun (Valtioneuvosto 2016, 11), varsinkin kun startup-yritysten tuotteet tai palvelut liittyvät usein hyvin kapeaan markkinasegmenttiin eli nicheen (Helaniemi ym. 2018, 19). Monet oppimisteknologiayritykset tavoittelevat globaaleille markkinoille Suomen PISA-menestyksen siivellä (Seppänen ym. 2020, 103). Suomi on tunnettu maailmalla koulutuksen lisäksi myös teknologiaosaamisestaan, erityisesti tieto- ja viestintäteknologiasta (Tilastokeskus 2005), joten suomalaisen teknologiaosaamisen ja koulutusosaamisen yhdistäminen on oppimisteknologiayritysten näkökulmasta ymmärrettävästi houkutteleva konsepti. Myös Suomen Maabrändiraportissa esitettiin yhdeksi tavoitteeksi se, että ”IT-alan ja pedagogien” tulisi yhdistää suomalaista digiteknologiaosaamista ”maailman parhaaseen pedagogiseen osaamiseen, ja tuloksena voisi olla maailman parasta opetusteknologiaa” (Maabrändivaltuuskunta 2010, 206). Oppimisteknologiayrityksiä on EdTech Finlandin mukaan Suomessa vielä vähän, noin 300 yritystä, mutta oppimisteknologiayritysten suosio on kasvussa niin Suomessa kuin muuallakin maailmassa. Globaalin EdTech-markkinan koko on samaa suuruusluokkaa Suomen valtion budjetin kanssa. (EdTech Finland 2020.)

3.5 Oppimisteknologia koulutuksessa

Oppimisteknologian ajatellaan olevan olennainen osa oppimista nykypäivänä (Kankaanranta, Vahtivuori-Hänninen & Koskinen 2011, 7). Tieto- ja viestintäteknologialla on suuri rooli kaikkien ihmisten elämässä, monella eri elämän osa-alueella, mukaan lukien oppimisessa (Vahtivuori-Hänninen, Halinen, Niemi, Lavonen & Lipponen 2014, 27). Digitaitojen tärkeys on jo pitkään korostunut maailmanlaajuisella tasolla, esimerkiksi EU:n komission määrittelemissä elinikäisen oppimisen avaintaidoissa, joissa digitaaliset ja teknologiset taidot ovat yksi kahdeksasta aktiivisen kansalaisuuden ja sosiaalisen osallisuuden edellyttämistä taidoista (Euroopan komissio 2021). Suomessa digitalisaatiopuhe on korostunut erityisesti Sipilän hallituskaudella, jossa yhtenä tavoitteena oli ”oppimisympäristöjen modernisoiminen” sekä ”digitalisaation ja uuden pedagogiikan mahdollisuuksien hyödyntäminen

oppimisessa” (Valtioneuvosto 2021). Digitaidot ja digiteknologian monipuolinen käyttö opetuksessa ja oppimisessa painottuvat myös uudessa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa, jotka julkaistiin vuonna 2014 ja astuivat voimaan vuonna 2016 (OPH 2014).

Valtioneuvoston vuonna 2016 tekemässä selvityksessä kuvaillaan perusopetuksen oppimisympäristöjen digitalisaation tilaa Suomessa vuosina 2015–2016, ja selvityksessä todetaan, että koulujen digitalisaatiossa ei ole suuria alueellisia eroja Suomessa ja että valtaosa opettajista suhtautuu myönteisesti digiteknologian käytön lisäämiseen omassa työssään. Selvityksessä kuitenkin esitetään, että koulujen välillä voi olla eroja digitalisaation resursseissa ja toimintakulttuureissa, sillä opettajien kokemuksissa oli havaittavissa eroja koskien mm. nettiyhteyksien toimivuutta, riittäviä laitehankintoja ja teknologian opetuskäyttöä. Lisäksi monet opettajat kokivat omassa digiteknologiaosaamisessaan olevan puutteita. (Tanhua-Piironen ym. 2016.)

Valtioneuvoston vuoden 2016 selvityksen mukaan etenkin yläkoulussa selvityksen aikaan käytettiin oppilaiden omia mobiililaitteita, kuten älypuhelimia ja tabletteja osana opetusta. Raportin mukaan luokan digitaalisia resursseja, kuten interaktiivisia esitystauluja ja sähköisiä oppimisympäristöjä käytti lähinnä opettaja, ja oppilaiden sovelluskäyttö, ohjelmointi ja sähköisien oppimisympäristöjen käyttö oli vielä vähäistä. Digiteknologian käyttö oli selvityksen mukaan siis hyvin opettajakeskeistä ja -johtoista, ja oppilaiden sijaan teknologian käyttäjä oli useammin opettaja. Selvityksessä esitetään, että asetelman muuttaminen siten, että itse oppilaat käyttäisivät enemmän digiteknologiaa oppimisessaan olisi tärkeää, jos oppilaat halutaan digiteknologian oppimisen, tuottamisen sekä kokemisen keskiöön. (Tanhua-Piironen ym. 2016.)

Hieman tuoreempaa tietoa peruskoulun digitalisaation tilasta Suomessa esitetään Digiajan peruskoulu -hankkeen loppuraportissa vuodelta 2019. Raportin mukaan opettajien valmiudet käyttää digiteknologiaa opetuksessa ovat parantuneet vuodesta 2017 vuoteen 2018. Oppilaiden digiosaamisessa ei kuitenkaan vielä näy muutoksia kyseisellä ajanjaksolla. Vaikka opettajat hyödyntävät digitaalisuutta omassa työssään varsin hyvin, oppilaiden oppimisessa käyttämät välineet painottuvat edelleen perinteisiin kirjoihin,

vihkoihin ja monisteisiin. Raportin toimenpide-ehdotuksissa tuodaan esiin, että digitaalisia mahdollisuuksia tulisi hyödyntää oppimisessa vielä oppilaslähtöisemmin, jotta opetussuunnitelmaankin kirjatut tavoitteet digitaalisista taidoista toteutuisivat aikaisempaa paremmin. (Tanhua-Piironen ym. 2019.) Oppimisen digitaalisia ratkaisuja halutaan siis opettamisen lisäksi entistä painokkaammin myös oppimisen välineeksi.

Teknologia on muuttanut oppimisen ja opettamisen käytäntöjä, mutta erilaista teknologiaa, dataa ja analytiikkaa kohdistetaan yhä enemmän myös oppimistulosten ja opettamisen vaikuttavuuden arviointiin (esim. Cloney & Hollingsworth 2019). Williamsonin (2017) mukaan koulutuksessa ja oppimisessa, kuten monella muullakin elämän alueella, on tapahtunut ”datafikaatiota” (”datafication”), eli sitä, että oppimisen eri ulottuvuuksia pyritään muuttamaan mitattavaksi ja analysoitavaksi dataksi. Oppimisanalytiikalla ja adaptiivisilla oppimisympäristöillä, joissa teknologian avulla yksilöllistetään opetusta, ajatellaan olevan mahdollisuus mullistaa ja uudistaa oppimista entisestään. Ajatuksena on se, että oppimisesta tulee yksilöllisempää, mutta myös tehokasta ja oikeudenmukaista, kun jokainen opiskelija nähdään yksilönä, jolle voidaan tarjota yksilöllisiä oppimiskäytäntöjä personoidun oppimisteknologian ja oppimisanalytiikan avulla. (Roberts-Mahoney, Means & Garrison 2016, 405–406.) Roberts-Mahoney ym. (2016) esittävät, että tällainen ajattelu oppimisesta heijastaa uusliberalistisia tavoitteita, joissa korostuu oppiminen yksilöllisenä, välineellisenä ja mitattavana arvona. Erilaiset oppimiseen ja opettamiseen liittyvät toiminnot ja päätöksenteko, kuten oppimisen arviointi saattavat siirtyä pois kouluista ja opettajilta yksityisten, kaupallisten, yksilöllisiä ja teknologisia oppimiskäytäntöjä tarjoavien yritysten haltuun. (Roberts-Mahoney ym. 2016, 406, 416–418.)

4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ

Tämän pro gradu -tutkielman tavoitteena on tarkastella sitä, minkälaisen toimintaperiaatteiden ja pyrkimysten mukaan oppimisteknologia-alan yritykset

toimivat suomalaisen julkisen peruskoulutuksen maailmassa, johon yhä enemmän erilaiset yksityisen sektorin toimijat osallistuvat. Tutkimuksen tavoitteena on valottaa julkisessa peruskoulutuksessa tapahtuvaa yksityistämistä ja kaupallistumiskehitystä. Näiden ilmiöiden tarkasteleminen on tärkeää siksi, että sen avulla voidaan paremmin ymmärtää myös sitä, millaiseksi julkinen koulutus on muuttumassa, sekä millaisena julkinen koulutus ja sen merkitys näyttäytyvät tulevaisuudessa.

Tutkimuskysymykset ovat:

1. Millaista **toimintaa** ja millaisia tulevaisuuden **pyrkimyksiä** oppimisteknologia-alan organisaatioilla on
 - a) suomalaisen peruskoulutuksen kentällä ja
 - b) kansainvälisesti?

2. Millaisia **näkemyksiä** oppimisteknologia-alan organisaatioilla on suomalaisesta koulutuksesta?

Ensimmäinen tutkimuskysymyksen kohdalla tarkastellaan oppimisteknologia-alan organisaatioiden tämänhetkistä toimintaa ja tulevaisuuden pyrkimyksiä, sekä Suomessa että ulkomailla. Organisaatioiden toimintaa halutaan tarkastella kansainvälistymisen näkökulmasta siksi, että startup-yritysten tavoitteena on usein laajentaa liiketoimintaansa globaaleille markkinoille. Tämänhetkinen toiminta ja tulevaisuuden pyrkimykset limittyvät toisiinsa ja niitä on välillä vaikea erottaa, sillä jokainen tutkimukseen valittu organisaatio on omassa vaiheessaan sen suhteen, minkälaista ja kuinka laajaa toimintaa organisaatioilla on tutkimuksen teon hetkellä, mutta myös siinä, mihin suuntaan toimintaa halutaan jatkossa viedä. Organisaatioiden toimintaa ja pyrkimyksiä kartoitetaan Suomen kontekstissa painottuen peruskoulutukseen, sillä tutkimukseen valittujen oppimisteknologiayritysten liiketoiminta Suomessa tapahtuu pääasiassa peruskoulusektorilla.

Toisen tutkimuskysymyksen osalta pyritään tarkastelemaan sitä, millaisia näkemyksiä oppimisteknologia-alan organisaatioilla on suomalaisesta koulutuksesta. Koska tutkimukseen valittujen oppimisteknologiayritysten liiketoiminta suuntautuu peruskoulusektorille, on kiinnostavaa selvittää sitä millaisena organisaatiot näkevät suomalaisen koulutuksen eli oman markkina-alueensa. Kaupallisina, voittoa tavoittelevina toimijoina, oppimisteknologiayritykset voivat nähdä suomalaisen koulutuksen hyvin erilaisesta näkökulmasta kuin silloin, jos koulutusta tarkastellaan koulutuksen ja oppilaitosten näkökulmasta tai kansalaisen roolista. Oppimisteknologia-alan organisaatioiden näkemykset koulutuksesta muodostavat siten toisen tutkimuskysymyksen.

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

Tämä pro gradu -tutkielma on laadullinen tutkimus, jossa aineistona käytettiin teemahaastatteluita ja nettisivuaineistoa. Tutkimuksen aineisto kerättiin Suomen Akatemian rahoittamassa tutkimushankkeessa, ”Julkisten koulujärjestelmien koverrus? Yksityiset toimijat oppivelvollisuuskoulussa Suomessa, Ruotsissa ja Uudessa-Seelannissa” (Hollowing Out of Public Education Systems? Private Actors in Compulsory Schooling in Finland, Sweden and New Zealand, HOPES). Tässä luvussa kerrotaan tutkimuksen toteuttamisesta ja avataan tarkemmin tutkimuksen kohdetta (5.1), tutkimuksen aineistoa (5.2), aineiston analyysin vaiheita (5.3) ja pohditaan tutkimuksen luotettavuutta (5.4).

5.1 Tutkimuskohteen kuvaus

Tämän tutkimuksen kohteeksi valittiin sellaiset suomalaiset oppimisteknologia-alan organisaatiot, jotka olivat keskeisiä alan toimijoita Suomessa, mutta olivat suunnanneet liiketoimintaansa myös kansainvälisesti. Tutkimusjoukon rajausta

pohdittiin yhdessä HOPES-tutkimushankkeen tutkijoiden kanssa, sillä he olivat valmiiksi tutustuneet suomalaiseen koulutusliiketoimintaan ja kartoittaneet erilaisia yksityisiä toimijoita koulutuksen kentällä Suomessa. Omana kiinnostuksen kohteenani olivat oppimisteknologiayritykset, jotka valittiin tämän tutkimuksen kohteeksi myös siksi, että oppimisteknologia-alan organisaatioita ei oltu vielä haastateltu HOPES-tutkimushankkeessa.

Tutkimusjoukkoon kuului lopulta neljä varsinaista oppimisteknologiaan liittyvää tuotetta, sisältöä tai palvelua tarjoavaa oppimisteknologiayritystä, ja näiden neljän yrityksen lisäksi yksi oppimisteknologiayrityksiä edustava toimialayhdistys. Oppimisteknologia-alan organisaatioita eli tutkimuksen kohdejoukkoa edusti tässä tutkimuksessa siis yhteensä viisi eri oppimisteknologia-alan organisaatiota. Kaikille tutkimukseen valikoituneille organisaatioille yhteistä oli se, että niiden toiminta liittyi EdTech-toimialaan, jossa ne olivat keskeisiä organisaatioita Suomessa, jonka lisäksi organisaatiot olivat suunnanneet toimintaansa myös kansainvälisesti.

5.2 Tutkimuksen aineisto

Tutkimuksen aineisto muodostui viiden eri oppimisteknologia-alan organisaation nettisivujen tekstiaineistosta (5.2.1) ja organisaatioiden edustajien teemahaastatteluista (5.2.2). Organisaatioiden nettisivujen ja muun nettiaineiston perusteella muodostettiin myös organisaatioprofiilit, joita käytettiin haastatteluun valmistautumisessa. Organisaatioprofiilien muodostuksesta kerrotaan myös luvussa 5.2.1.

5.2.1 Organisaatioprofiilien muodostus ja nettisivuaineisto

Kun tutkimuksen kohteeksi halutut oppimisteknologia-alan organisaatiot oli valikoitu, tutustuttiin jokaisen organisaation nettisivuihin perusteellisesti.

Jokaisesta organisaatiosta tehtiin organisaation omien nettisivujen ja muun nettiaineiston (esim. mediamaininnat, liikevaihto) perusteella niin kutsutut organisaatioprofiilit (liite 1), samaan tapaan kuin muidenkin HOPES-tutkimushankkeessa tutkittujen organisaatioiden osalta. Profiilit koottiin aikavälillä tammikuu-maaliskuu 2020. Organisaatioprofiileihin kerättiin tietoa mm. organisaatioiden toiminnasta, visiosta, strategiasta, tuotteesta, liikevaihdosta ja yhteistyökumppaneista. Profiilien tarkoituksena oli se, että tutkijat tutustuvat tutkittaviin organisaatioihin jo valmiiksi ennen haastatteluita.

Muodostettu organisaatioprofiili lähetettiin aina kullekin tutkimukseen valitulle organisaatiolle haastattelupyynnön yhteydessä, sillä profiilin kokoamisella haluttiin osoittaa tutkimukseen valituille organisaatioille, että tutkijat olivat motivoituneet tutkimaan ja haastattelemaan juuri kyseistä oppimisteknologia-alan organisaatiota ja tutustuneet organisaatioon hyvin etukäteen. Organisaation edustajat ovat monesti tottuneet puhumaan organisaatiostaan myyntihenkisesti ja standardipuhein, mikä voi heijastua haastatteluun (Mykkänen 2001, 119), ja jättää itse haastattelukysymykset heikompaan valoon. Organisaatioprofiilien avulla voitiin haastattelutilanteessa keskittyä haastattelukysymyksiin, eikä organisaation edustajan tarvinnut aloittaa haastattelua organisaation toiminnan tai tuotteen esittelyllä.

Varsinaisena tutkimuksen aineistona käytettiin tutkimukseen valittujen organisaatioiden nettisivujen tekstiaineistoa. Organisaatioiden nettisivuilta poimittiin aineistoksi tekstejä elokuussa 2020. Tekstien poiminnalla viitataan siihen, että tutkimuksen aineistona toimi ainoastaan organisaatioiden nettisivuilla ollut tekstimuotoinen aineisto, eli ei esimerkiksi kuvat tai videot. Tekstejä poimittiin sellaisista aiheista ja teemoista, jotka olivat kiinnostavia ja tärkeitä tutkimuksen aihepiirin ja tutkimuskysymysten kannalta, eli jotka kertoivat esimerkiksi organisaation toiminnasta, periaatteista, arvoista ja visioista. Osa nettisivujen tekstistä jätettiin analyysin ulkopuolelle, kuten blogikirjoitukset, uutiset, hinnasto ja henkilöstön esittely. Tutkimuksessa käytetyn tekstiaineiston pituus oli yhteensä 10 sivua, fonttikoolla 12 ja rivivälillä 1.

5.2.2 Organisaatioiden edustajien teemahaastattelu

Tutkimuksen toisen laadullisen aineiston muodostivat oppimisteknologia-alan organisaatioiden edustajien (esim. nimikkeellä toimitusjohtaja, hallituksen puheenjohtaja) teemahaastattelut. Haastateltavia organisaatioita oli yhteensä viisi, joista jokaista organisaatiota edusti yksi haastateltava henkilö. Haastattelut äänitettiin haastateltavan suostumuksella. Haastattelujen kesto vaihteli välillä 26min – 1h 57min. Lyhyimmän ja pisimmän haastattelun keston suurta vaihtelua voidaan selittää sillä, että yritysten (4 kpl) haastattelut olivat kestoiltaan lyhyempiä, keskimäärin noin 45 minuuttia, sillä yritykset puhuivat haastattelussa oman toimintansa näkökulmasta, kun taas yhdistyksen haastattelu kesti kauemmin, sillä yhdistyksen toiminta edusti laajemmin koko EdTech-alaa. Haastattelut litteroitiin ja litteroitua aineistoa tuli yhteensä 74 sivua, fonttikoolla 12 ja rivivälillä 1.

Haastattelu sopi tämän tutkimuksen toiseksi aineistonkeruumenetelmäksi siksi, että oppimisteknologia-alan organisaatioiden toiminnan ja pyrkimysten selvittämiseen tarvittiin syvällisempää, laajempaa ja yksityiskohtaisempaa tietoa kuin mitä organisaatioiden nettisivuilla oli aiheesta esitetty. Tämän vuoksi oli järkevää hankkia aiheesta kattavampaa dataa haastattelemalla organisaation edustajia, joilla todennäköisimmin on eniten tutkimuksen kannalta tärkeää ja kiinnostavaa tietoa. Hirsjärven ja Hurmeen (2008) mukaan haastattelulla voidaan juuri saada syvällistä, perusteellista tietoa tutkimuskohteesta. Tutkijalla on haastattelun aikana mahdollisuus esittää täsmentäviä kysymyksiä ja pyytää perusteluja haastateltavan näkemyksille, mikä on haastattelun etu verrattuna esimerkiksi kyselyyn. (Hirsjärvi & Hurme 2008, 34–36.) Joustavuutensa vuoksi haastattelu sopii hyvin moniin erilaisiin tutkimustarkoituksiin ja se onkin yksi käytetyimmistä tiedonkeruumuodoista (Hirsjärvi & Hurme 2008, 34), sillä tietoa saadakseen, on yksinkertaisesti luontevaa kysyä sitä (Tiittula & Ruusuvuori 2005, 9).

Haastateltavina toimineiden organisaation edustajien, kuten toimitusjohtajien haastattelua, voidaan pitää asiantuntijahaastatteluna, tai eliittiasiantuntijahaastatteluna, sillä asiantuntijoita ovat henkilöt, joilla on jotakin

erityistä tietoa tutkittavasta asiasta, jota ei ole kenelläkään toisella tai jota on vain hyvin harvalla (Alastalo, Åkerman & Vaittinen 2017, 182). Eliittiasiantuntijoina pidetään yhteiskunnan eri ”huippukerrokseen” kuuluvia, eli talouden huipulla esimerkiksi yritysten omistajia tai johtajia (Alastalo ym. 2017, 182–183; Mykkänen 2001, 108). Haastatteluissa käyty keskustelut olivat melko ”henkilökohtaisia” organisaation toiminnan kannalta ja haastattelujen kautta sai mahdollisuuden päästä osaksi tietynlaista oppimisteknologia-alan sisäpiiritietoa, jota ei ole yleisesti kaikkien saatavilla, esimerkiksi nettisivuilla.

Suomen markkinoilla keskeisten, mutta myös kansainväliseen liiketoimintaan suuntautuneiden oppimisteknologiayritysten joukko on vielä melko pieni Suomessa, joten eri vaihtoehtoja tutkimukseen sopiviksi yrityksiksi ei ollut runsaasti. Siten myös haastattelukandidaatit olivat hankalasti korvattavissa. Siksi haastatteluja sopiessa oli tärkeää, että haastateltavan näkökulmasta tutkimus näyttää tärkeältä, jotta tutkimukseen valikoidut organisaatiot ja niiden edustajat ovat valmiita ja halukkaita osallistumaan tutkimukseen. Huolellinen pohjatyö sekä haastatteluihin hyvin valmistautuminen korostuvatkin erityisesti asiantuntijahaastatteluissa, jotta haastateltava saadaan kiinnostumaan ja lähtemään mukaan haastatteluun (Alastalo ym. 2017, 187). Tämän vuoksi organisaatioista tehtiin organisaatioprofiilit haastattelupyynnön liitteeksi osoittamaan haastateltaville tutkijoiden ennakkotietämys organisaation toiminnasta, kuten jo aikaisemmin luvussa 5.2.1 kerrottiin.

Haastatteluaineisto kerättiin HOPES-tutkimushankkeessa, joten haastattelupyynnön yhteydessä kerrottiin lyhyesti hankkeesta, sekä siitä mitä sisällöllisiä teemoja haastattelu kattaa. Tuomen ja Sarajärven (2018, 63–64) mukaan on eettisesti perusteltua kertoa haastateltavalle, mitä aihetta haastattelu koskee. Koska alan toimijoita on vielä niin suppeasti, ei haastateltujen anonymiteettiä ja tunnistamattomuutta voitu täysin taata. Tämä kerrottiin myös haastateltaville sekä haastattelupyynnössä, että tutkimussuostumuksessa sanoin: ”Suomessa koulutusorganisaatioita on vähän ja ne ovat helposti tunnistettavia, joten tutkimusraportoinnissa organisaatioihin ja haastateltuihin viitataan heidän nimillään, paitsi asioissa, joissa haastateltava kertoo yleisesti näkemyksiään, raportointi tehdään nimettömästi” ja ”organisaation edustajana ymmärrän, että kommenttini voidaan yhdistää minuun”. Haastattelupyynnön

yhteydessä pyydettiin tutkimussuostumus. Kasvokkain tehdyissä haastatteluissa suostumusasiakirja täytettiin paperiversiona, mutta etähaastatteluissa suostumukseen pyydettiin kuittaus sähköpostin välityksellä.

Haastattelut toteutettiin teemahaastatteluna, eli puolistrukturoituna haastatteluna, jossa edetään etukäteen valittujen teemojen ja jokaiseen teemaan liittyvien tarkentavien kysymysten varassa (Tuomi & Sarajärvi 2018, 87). Haastatteluissa käytettiin HOPES-hankkeen haastattelurunkoa (liite 2), joka koostui neljästä eri teemasta, jotka olivat (1) organisaation piirteet, (2) organisaation näkemyksiä (perus)koulutuksesta, (3) yksityiset toimijat koulutuksen kentällä Suomessa ja kansainvälisesti ja (4) yksityisten tahojen sekä julkisen sektorin suhde tai yhteistyö. Näiden teemojen alla oli vielä alakysymyksiä kuhunkin teemaan liittyen. Lisäksi haastateltaville esitettiin organisaatiokohtaisia kysymyksiä haastattelurungon ulkopuolelta. Haastattelupyynnön saaneista organisaatioista kaikki olivat halukkaita mukaan tutkimukseen.

Osa haastateltavista pyysi haastattelukysymykset etukäteen nähtäväksi. Kun haastattelussa halutaan saada mahdollisimman paljon tietoa halutusta asiasta, on perusteltua antaa haastattelukysymykset etukäteen haastateltavalle, jotta haastateltava voi tutustua aiheeseen jo ennen haastattelua (Tuomi & Sarajärvi 2018, 63–64). Haastattelukysymykset lähetettiin sähköpostitse niitä pyytäneille haastateltaville. Haastattelujen jälkeen annettiin mahdollisuus olla yhteydessä, jos haastateltavalla oli jotakin lisättävää haastatteluun. Yksi haastateltava laittoikin jälkikäteen vielä sähköpostilla täydennystä haastattelussa keskusteltuun aiheeseen. Haastattelut toteutettiin yhdessä HOPES-hankkeen tutkijoiden kanssa. Osa haastatteluista toteutettiin kasvotusten ja osa etäyhteyden välityksellä maaliskuussa 2020. Lisäksi yksi haastattelu oli tehty hankkeen tutkijoiden toimesta aikaisemmin, huhtikuussa 2019. Haastattelutilanteissa oli läsnä 2–4 haastattelijaa ja yksi haastateltava.

Haastattelussa keskustelun osapuolilla, haastattelijalla ja haastateltavalla, on aina tietyntyyppiset roolit (Ruusuvaori & Tiittula 2005, 22). Haastattelija ja haastateltavat edustavat myös usein erilaisia sosiaalisia maailmoja, jotka kohtaavat haastattelutilanteessa (Ruusuvaori & Tiittula 2005, 36). Tämän tutkimuksen kohdalla haastattelun eri osapuolten voidaan ajatella tulevan

erilaisista maailmoista: haastattelijat kasvatustieteen ja pedagogiikan maailmasta, kun taas haastateltavat liiketoimintamaailmasta. Tämän vuoksi oli tärkeää, että tutkimuksessa otettiin huomioon tutkijoiden ja haastateltavien välinen suhde, joka vaikuttaa tiedon rakentumiseen ja tuottamiseen haastattelutilanteessa. Tutkimuksessa tiedostettiin ennen haastatteluja se, että haastattelijoiden ja haastateltavien maailmojen välillä voi olla kuilu, jossa julkinen koulutuksen maailma ja yksityinen liiketoimintamaailma saatetaan asettaa jollain tapaa vastakkain. Haastatteluissa pyrittiin suhtautumaan ja reagoimaan haastateltavan vastauksiin mahdollisimman neutraalisti ja puolueettomasti, mikä yleisestikin on haastatteluissa tavoiteltavaa (Ruusuvuori & Tiittula 2005, 44–45). Tällä pyrittiin varmistamaan, että erilaisista sosiaalisista maailmoista huolimatta haastateltavat puhuisivat avoimesti omista näkökulmistaan käsin.

5.3 Aineiston analyysi

Tämän tutkimuksen aineisto analysoitiin laadullisella sisällönanalyysillä. Sisällönanalyysi on perusanalyysimenetelmä, joka soveltuu hyvin erilaisten kirjalliseen muotoon saatettujen aineistojen, kuten kirjojen, artikkeleiden, päiväkirjojen, kirjeiden, haastatteluiden, puheen, keskustelun, dialogin ja raporttien analysoimiseen (Tuomi & Sarajärvi 2018, 103). Sisällönanalyysi sopi siten myös tähän tutkimukseen, jossa analysoitiin haastattelu- ja nettisivuaineistoa. Sisällönanalyysia voidaan käyttää tekstimuotoisten aineistojen lisäksi myös suullisten ja visuaalisten aineistojen analyysiin (Salo 2015, 169). Sisällönanalyysissa tarkoituksena on tiivistää, järjestellä ja käsitellä aineistoa helpommin tutkittavaan ja ymmärrettävään muotoon, kuitenkin kadottamatta aineiston sisältämää informaatiota (Salo 2015, 169; Tuomi & Sarajärvi 2018, 90). Sisällönanalyysin avulla pyritään muodostamaan selkeä, tiivistetty kuvaus tutkimuksen kohteesta, sekä tekemään johtopäätöksiä ja tulkintoja tutkittavasta ilmiöstä. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 90–91.)

Sisällönanalyysi on laajasti käytetty laadullisen aineiston analyysimenetelmä, johon tartutaan helposti kyseenalaistamatta analyysitavan valintaa (Salo 2015,

166). Tämän vuoksi sisällönanalyysiin tulee suhtautua myös kriittisesti ja ymmärtää sekä analyysitavan hyödyt että rajoitukset. Salon (2015) mukaan sisällönanalyysin ongelmakohta on se, että sitä käytetään pitkälti aineiston uudelleen luokitteluun ja järjestämiseen, joka ei sellaisenaan kuitenkaan ole tutkimuksen tulos ilman tulosten syvällisempää tulkintaa. Myös Tuomi ja Sarajärvi (2018, 87) nostavat esiin sen, että sisällönanalyysin avulla lähinnä luokitellaan ja järjestetään aineisto varsinaisten johtopäätösten tekoa varten. Tärkeää olisi siis, että tutkimuksen tulokseksi ei jäisi pelkästään aineiston luokittelu ja uudelleenjärjestely, vaan sen sijaan aineistosta tehdyt tulkinnat, löydökset, käsitteellistykset ja uudet todellisuudet, jotka edustavat pelkkää luokittelua paremmin laadullisen tutkimuksen perimmäistä tavoitetta (Salo 2015, 171).

Sisällönanalyysi voidaan jakaa karkeasti kolmeen analyysitapaan: aineistolähtöiseen, teoriaohjaavaan ja teorialähtöiseen sisällönanalyysiin. *Aineistolähtöisessä* sisällönanalyysissä lähtökohtana on se, että analyysia eivät ohjaa aikaisemman tiedot, havainnot tai teoriat tutkittavasta ilmiöstä, eivätkä ne saisi vaikuttaa analyysin lopputulokseen, vaan aineistolähtöisessä analyysissä tavoitteena on tehdä analyysia pelkästään aineistosta käsin. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 80.) Puhdas aineistolähtöisyys on kuitenkin käytännössä miltei mahdotonta, sillä analyysia ohjaa aina esimerkiksi tutkimusasetelma ja käytetyt käsitteet. Tutkijan on vaikea olla täysin objektiivinen ja unohtaa ennakko-oletukset, ajatukset ja teoreettiset ideat tutkimuksen kohteesta tehdessään aineiston analyysia. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 81; Salo 2015, 172; Eskola & Suoranta 1998, 113–114.) Aineistolähtöisestä analyysistä poiketen *teoriaohjaavassa* analyysissä jokin aikaisempi teoria voi toimia analyysin apuna ja antaa suuntaviivoja, mutta analyysi ei suoraan pohjautu teoriaan. Teoriaohjaava analyysi sijoittuu ikään kuin aineistolähtöisen ja teorialähtöisen analyysin välimaastoon. *Teorialähtöisessä* analyysissä taas aineiston analyysia ohjaa valmis teoria, kehys tai malli, ja tavoitteena on usein aikaisemman tiedon testaaminen jossakin uudessa kontekstissa. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 80–82.)

Tuomen & Sarajärven (2018) esittämien erilaisten sisällönanalyysitapojen jaottelun pohjalta voidaan katsoa, että tämä tutkimus noudattaa lähimmin teoriaohjaavan sisällönanalyysin periaatteita. Vaikka aineiston analyysivaiheessa edettiin aineistolähtöisesti, voidaan katsoa, että analyysilla oli

tietylainen teoreettinen kehys koulutusliiketoiminnan ja uusliberalistisen koulutusajattelun ilmiöiden ympärillä. Tämä teoreettinen kehys vaikutti näkökulmaan, josta käsin analyysia tehtiin. Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan teoriaohjaavassa analyysissa edetäänkin aluksi aineistolähtöisesti, mutta analyysin loppuvaiheessa otetaan mukaan analyysia ohjaavat teoreettiset ajatukset. Teoriaohjaava analyysi etenee siis kuten aineistolähtöinen analyysi, jossa ensiksi aineistoa redusoidaan eli pelkistetään, jonka jälkeen aineistoa klusteroidaan eli ryhmitellään ja sen jälkeen vielä abstrahoidaan eli luodaan teoreettisia käsitteitä. Teoriaohjaavassa analyysissa abstrahointivaiheessa aineisto liitetään jo olemassa oleviin teoreettisiin käsitteisiin, kun taas aineistolähtöisessä käsitteet luodaan itse. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 122,133).

Koska tämän tutkimuksen aiheesta ja oppimisteknologia-alan organisaatioista Suomen kontekstissa ei ollut aikaisempaa tutkimusta tai sopivaa sovellettavissa olevaa teoreettista mallia, oli luontevaa analysoida tutkimuksen aineistoa pitkälti aineisto edellä, mutta teoreettinen kehys aineiston käsitteellistämistä ohjaten. Lisäksi analyysitapa koettiin sopivaksi tutkimuskysymysten ja tutkimuksen tavoitteen kannalta, kun haluttiin selvittää oppimisteknologia-alan organisaatioiden toimintaa, pyrkimyksiä ja näkemyksiä ja löytää aineistosta yhteneväisyyksiä, eroavaisuuksia ja kokoavia teemoja aiheiden ympäriltä. Aineistoon tutustumisen voidaan katsoa lähteneen alulle jo siinä vaiheessa, kun tutkimukseen osallistuneista organisaatioista muodostettiin organisaatioprofiilit nettisivujen avulla. Oppimisteknologia-alan organisaatioihin ja organisaatioiden nettisivuihin tutustuminen viritti jo jollain tapaa tutkijan ajatuksia ja havaintoja tutkimuksen kohteesta.

Varsinainen analyysi aloitettiin kuitenkin haastatteluaineistosta. Kun haastatteluaineistosta oli saatu litteraatit, niiden tarkistaminen, eli läpi lukeminen ja uudelleen kuunteleminen, voidaan nähdä haastatteluaineiston analyysin ensiaskeleena. Tällä tapaa saatiin tutustuttua ja perehdyttyä haastatteluaineistoon, jonka jälkeen aineistoa luettiin vielä uudelleen, samalla pyrkien pelkistämään aineistoa etsimällä tutkimustehtävää kuvaavia ilmaisuja. Erilaisia ilmaisuja alleviivattiin, ympyröitiin ja koodattiin eri värein. Ensimmäisen tutkimuskysymyksen osalta jokaisesta haastattelusta muodostettiin oma ajatuskartta, johon jäseneltiin juuri kyseisestä haastattelusta nousseet erilaiset

ilmaukset organisaation toimintaan ja pyrkimyksiin liittyen. Eri haastatteluista tehtyjä ajatuskarttoja ja niiden teemoja vertailtiin keskenään, ja niiden perusteella koottiin tiivistetty kokonaiskuva aineistosta ja kokoavat käsitteet organisaatioiden toiminnasta ja pyrkimyksistä. Toisen tutkimuskysymyksen osalta, eli kun tarkasteltiin organisaatioiden näkemyksiä suomalaisesta koulutuksesta, koottiin ja listattiin haastatteluaineistosta eri värein merkittyjä ilmaisuja erilliseen tiedostoon. Ilmaisuihin etsittiin samankaltaisuuksia ja eroavaisuuksia ja ilmaisuja alettiin ryhmitellä erilaisiin luokkiin ja teemoihin. Ryhmiä yhdistettiin lopulta suuremmiksi kokonaisuuksiksi ja teemoiksi.

Nettisivuaineiston analyysi noudatti samaa tapaa kuin haastatteluaineiston analyysi, eli aineistosta etsittiin tutkimuskysymyksiä kuvaavia ilmaisuja, joita ryhmiteltiin erilaisiin luokkiin ja yläteemoihin. Nettisivuaineiston analyysia ohjasi väistämättä haastatteluista ilmenneet teemat, koska haastatteluaineisto analysoitiin ensin, mutta analyysia kuitenkin pyrittiin tekemään omana kokonaisuutenaan ja kiinnittämään huomiota myös siihen, jos nettisivuaineistosta ilmeni haastatteluaineistosta eriäviä teemoja. Lopuksi, kun molemmat aineistot oli analysoitu, muodostettiin kokonaisnäkemys ja käsitteellinen kuvaus tutkimuksen kohteesta, jotta oli mahdollista edetä tutkimuksen tulosten esittämiseen. Lopullinen aineiston ja siitä tulkittujen tutkimustulosten jäsenitys muotoutui vielä tuloksia kirjoittaessa.

5.4 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys

Tutkimuksen luotettavuutta voidaan arvioida tarkastelemalla tutkimuksen reliabiliutta, eli tutkimuksen tulosten toistettavuutta, eli tutkimuksen kykyä antaa ei-sattumanvaraisia tuloksia. Reliabiliuden lisäksi tutkimusta voidaan arvioida myös validiuden osalta, eli sen osalta mittaako tutkimus sitä, mitä on tarkoituskin mitata. Reliabelius ja validius sopivat erityisesti määrälliseen tutkimukseen, kun taas laadullisessa tutkimuksessa samoja luotettavuuden ja pätevyyden ominaisuuksia pyritään arvioimaan kertomalla tarkasti, mitä tutkimuksessa on tehty ja miten saatuihin tutkimustuloksiin on päädytty. Laadullisen tutkimuksen

luotettavuudessa tärkeää on siis tarkka selostus tutkimuksen toteuttamisesta koskien tutkimuksen kaikkia vaiheita. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 231–233; Eskola & Suoranta 1998, 184.) Tässä pro gradu -tutkielmassa on pyritty kertomaan huolellisesti tutkimuksen eri vaiheista, kuten tutkimuskohteen rajauksesta, aineiston keruusta ja aineiston analyysin vaiheista, mikä on osoitus pyrkimyksestä tutkimusprosessin läpinäkyvyyteen.

Laadullisessa tutkimuksessa tärkeää on myös tutkijan subjektiviteetin ymmärtäminen ja sen myöntäminen, että tutkija on tutkimuksensa keskeinen tutkimusväline (Eskola & Suoranta 1998, 152). Siksi laadullisessa tutkimuksessa on tärkeää, että tutkija reflektoi omaa toimintaansa tutkimuksen eri vaiheissa. (Koro-Ljungberg 2005, 277–278). Tämän pro gradu -tutkielman kohdalla on pyritty kertomaan lukijalle esimerkiksi siitä, minkälainen teoreettinen viitekehys on ohjannut aineiston tulkintaa, vaikka analyysia pyrittiin tekemään mahdollisimman aineistolähtöisesti. Tulosten yhteydessä esitetään sitaatteja aineistosta, jotta lukijalla on myös mahdollisuus arvioida itse aineistosta tehtyjä tulkintoja. Tutkimuksessa on myös pyritty ottamaan tasapuolisesti huomioon koko aineisto ja kuvaamaan aineistossa ilmenneitä näkökulmia monipuolisesti, mikä on ansiokkaan laadullisen tutkimuksen yksi elementti (Koro-Ljungberg 2005, 280). Lisäksi tutkimuksen aikana on pyritty refleктоimaan tutkimuksen tekemiseen liittyviä valintoja, myös yhdessä HOPES-tutkimushankkeen tutkijoiden kanssa. Erilaisia ratkaisuja on vertailtu yhdessä, ja niistä on keskusteltu useamman tutkijan kesken, minkä voidaan ajatella lisäävän tutkimuksen luotettavuutta.

Tutkimuksen eettisyydessä tärkeää on se, että tutkimus suunnitellaan ja tutkimusaineisto kerätään eettisiä periaatteita noudattaen (Koro-Ljungberg 2005, 280). Tässä pro gradu -tutkielmassa pyrittiin noudattamaan eettisen tutkimuksen periaatteita esimerkiksi siten, että tutkimukseen osallistuneille kerrottiin ennen haastatteluja tutkimuksen tarkoitus ja se, mitä aihetta tutkimus koskee. Haastateltaville annettiin myös mahdollisuus saada haastattelukysymykset etukäteen sekä mahdollisuus keskeyttää tutkimus niin halutessaan. Lisäksi haastatteluun osallistuneiden kanssa täytettiin tutkimussuostumus ja kerrottiin avoimesti siitä, että tutkimukseen osallistuvien tunnistamattomuutta ei voida täysin taata (ks. luku 5.2.2).

Aineiston keruun osalta pyrittiin haastatteluissa noudattamaan tutkimushaastattelun periaatteita, pyrkimällä puolueettomuuteen ja neutraaliuteen haastattelutilanteessa ja antamaan ääni haastateltavalle ilman haastattelijan ohjailua. Haastatteluissa tutkijat olivat tietoisia haastattelutilanteen mahdollisista rooleista ja haastattelutilanteelle ominaisesta sosiaalisesta vuorovaikutuksesta (luku 5.2.2). Haastatteluissa otettiin huomioon se, että etäyhteyden välityksellä tehdyt haastattelut voisivat olla erilainen vuorovaikutustilanne, kuin kasvotusten tehdyt haastattelut. Kuitenkin tutkimuksessa koettiin, että etäyhteydellä tehdyt haastattelut eivät eronneet kasvotusten tehdyistä haastatteluista siten, että sillä olisi ollut vaikutusta aineiston laatuun tai sisältöön. Tekstiaineiston keruussa nettisivuilta oltiin tietoisia siitä, että nettisivujen sisältö saattaa muuttua ja päivittyä tutkimuksen teon aikana. Mahdolliset muutokset nettisivujen sisältöön huomioitiin siten, että nettisivuilta kopioitiin aineistoksi valitut tekstit omaksi tekstitiedostoksi, josta analyysia tehtiin, ja lisäksi tekstiaineiston keruun ajankohta raportoitii tutkimuksessa. Nettisivujen käyttämisessä aineistona ei nähty olevan eettistä pulmaa, sillä nettisivut ovat täysin julkista sisältöä.

6 TUTKIMUKSEN TULOKSET

Tässä luvussa esitetään tutkimuksen tulokset. Tulokset ensimmäiseen tutkimuskysymykseen esitetään luvussa 6.1 ja tulokset toiseen tutkimuskysymyksen luvussa 6.2. Molempien tutkimuskysymysten tuloksista esitetään yhteenveto luvussa 6.3. Tulosten tueksi on nostettu sitaatteja haastatteluista sekä nettiaineistosta. Sitaattien jälkeen on merkitty sulkuihin, onko sitaatti peräisin haastattelusta vai organisaation nettisivuilta, esimerkiksi: O1 haastattelu = organisaation 1 haastattelu, O2 nettisivu = organisaation 2 nettisivu, ja niin edelleen.

6.1 Oppimisteknologia-alan organisaatioiden toiminta ja pyrkimykset Suomessa ja kansainvälisesti

Tässä luvussa esitellään tutkimustulokset ensimmäiseen tutkimuskysymykseen, jossa haluttiin selvittää oppimisteknologia-alan organisaatioiden toimintaa ja tulevaisuuden pyrkimyksiä sekä Suomessa että ulkomailla. Tuloksiksi jäseneltiin kolme pääteemaa: Suomi testimarkkinana (6.1.1), yhteistyö ja verkostot muiden toimijoiden kanssa (6.1.2) ja aseman vahvistaminen kansainvälisillä markkinoilla (6.1.3).

6.1.1 Toiminta ja pyrkimykset: Suomi testimarkkinana

Tutkimukseen osallistuneiden oppimisteknologia-alan organisaatioiden toiminta Suomessa liittyi pitkälti tavoitteeseen saada yrityksen tuotetta tai palvelua käyttöön ja kokeiluun eri suomalaiskouluissa. Aineistosta ilmeni se, että oppimisteknologiayritykset haluavat saada tuotteensa tai palvelunsa suomalaiskouluihin siksi, että se on tärkeää sen kannalta, jos yrityksen tuotteelle tai palvelulle halutaan menestystä kansainvälisesti. Se, että tuotetta on jo testattu, ja että tuote se on saanut hyvät ”referenssit” suomalaisista kouluista, on hyvin tärkeää kansainvälisillä markkinoilla menestymisen kannalta. Lisäksi oppimisteknologiayritykset kokivat, että Suomi on melko pieni markkina liiketoiminnan laajempaan kasvattamiseen, joten kannattavaa ja lähes välttämätöntä on suunnata liiketoimintaa Suomen lisäksi myös ulkomaille.

EdTech-alan yritykset näkee, et Suomessa ei ole niille riittävästi bisnestä tai riittävästi markkinaa et ne pärjäis jatkossa, niin ne kokee et on välttämätöntä saada se referenssi Suomesta. Et ihan suoraan sanottuna moni yritys on suoraan lähteny kehittää palvelua suoraan ulkomaille, mutta ne halua se referenssin Suomesta... (O5, haastattelu)

Kouluista saatujen referenssien lisäksi suomalaiset koulut toimivat oppimisteknologiayritysten testimarkkinana siten, että tuotteita ja palveluita

testataan oppilailla ja opettajilla sekä kehitellään yhteistyössä koulujen kanssa. Koulujen ja oppimisteknologiayritysten yhteiskehittelyn ajatuksena on se, että yritys haluaa saada tuotteelle tai palvelulle palautetta suoraan sen tulevalta käyttäjäryhmältä, jolloin tuotetta pystytään kehittämään asiakkaita paremmin palvelevaksi. Suomalaiset koulut toimivat siis testi- ja tuotekehitysmarkkinana oppimisteknologiayritysten tuotteille ja palveluille.

Suomi on niin pirun pieni markkina, et ei täältä mitään isoo bisnestä saada aikaseks, mutta tää on hyvä tuotekehitysmarkkina. (O1, haastattelu)

Tutkimukseen osallistuneiden oppimisteknologia-alan organisaatioiden mukaan Suomessa on pyritty vahvistamaan yhteiskehittelyn periaatetta ja mahdollisuuksia esimerkiksi erilaisten hankkeiden kautta. Aineistossa tuli useaan otteeseen esille 6Aika-hankkeet, joiden avulla yritykset ovat päässeet kouluihin kehittämään ja testaamaan tuotteitaan ja palveluitaan.

No esimerkiks tää 6Aika-hanke on sellanen, mis luodaan mahdollisuuksia yhteistoiminnalle ja yhteiskehittämiselle. Et se mikä Helsingissä ja Espoossa on vahvasti ollut, on just tää yhteiskehittäminen, että saadaan opettajat mukaan antaa voimakasta tai vahvaa palautetta ja pedagogisesti järkevää palautetta yrityksille. Niin se on tosi arvokasta. (O1, haastattelu)

Hankkeiden myötä oppimisteknologiayrityksille on avautunut yhteistyömahdollisuuksia koulujen kanssa. Yritysten mukaan heidän ei ole kuitenkaan ole kovin helppo päästä tuotteensa tai palvelunsa kanssa kouluihin, vaikka erilaisia innovointihankkeita tehdään. Hankkeita ja mahdollisuuksia löytyy lähinnä suurista kaupungeista.

Tutkimukseen osallistuneet organisaatiot kokivat, että hankkeiden, yhteistyön, tuotekehittelyn ja testauksen jälkeen varsinaisten kauppojen tekeminen koulujen tai kuntien kanssa ei ole helppoa, sillä asiakkaina olevan julkisen sektorin hankintaprosessit eivät ole tarpeeksi ”ketteriä” ja kuntien budjetit ovat pieniä.

Haastattelija:

Millaisia toiminnan rajoitteita ja mahdollisuuksia koulutukseen osallistuvat yritykset kohtaa koulutuksen kentällä?

Haastateltava:

Siis just ne budjetit jotka on tosi pienet – vuosibudjetit kunnittain – ja sit kun kunta on se taso jolla Suomes koulutus päätökset tai hankinnat usein tehdään, niin just ne pienet budjetit. (O5, haastattelu)

Tuotteiden myyminen on oppimisteknologiayritysten mukaan hankalaa myös siksi, että jokainen koulu ja jopa opettaja voi päättää pitkälti itse mitä tuotetta tai palvelua käyttää, eikä tämän vuoksi kunnissa välttämättä tehdä isoja hankintoja keskitetysti, kun opettajia ei voida velvoittaa käyttämään esimerkiksi kunnan kaikille kouluille yhteisesti ostettua tuotetta. Yritysten näkökulmasta suurempiin hankintaketjuihin on vaikea päästä kiinni, kun taas jokaiselle koululle tai opettajalle yksittäin myyminen on työlästä. Oppimisteknologiayritykset toivoivatkin, että suomalaisten koulujen olisi helpompi hankkia maksullisia tuotteita ja palveluita käyttöönsä.

Olis tosi mahtavaa, jos koulut pystyis helpommin hankkimaan maksullisia järjestelmiä käyttöönsä. (O3, haastattelu)

Oppimisteknologia-alan organisaatioiden toiminta Suomessa painottui siis enemmän tuotteiden testaamiseen ja kehittämiseen suomalaiskouluissa, kuin tuotteiden myymiseen, sillä yritykset kokivat tuotteiden myymisen ja kaupantekoprosessien olevan jäykkiä ja haastavia Suomessa. Suomalaisissa kouluissa tuotteiden testaamisen ja kehittämisen kautta yritykset saivat tarvitsemiaan arvokkaita ”referenssejä”, joiden avulla liiketoimintaa oli mahdollista lähteä suuntaamaan myös kansainvälisille koulutusmarkkinoille, jossa myymisen koettiin olevan ketterämpää kuin Suomessa. Oppimisteknologiayritykset toivoivat tulevaisuudessa vahvempaa yhteistyötä ja lisää yhteistyön mahdollisuuksia yksityisen ja julkisen sektorin välille Suomessa.

6.1.2 Toiminta ja pyrkimykset: Yhteistyö ja verkostot muiden toimijoiden kanssa

Oppimisteknologia-alan organisaatioiden mukaan yhteistyö muiden alan toimijoiden kanssa, mutta myös julkisen sektorin kanssa, on yrityksen toiminnan kannalta tärkeää. Yhteistyön kautta syntyy ja rakennetaan verkostoja eri toimijoiden välille. Tutkimukseen osallistuneiden oppimisteknologiayritysten mukaan suomalaiset oppimisteknologia-alan toimijat tietävät ja tuntevat pitkälti toisensa ja tekevät yhteistyötä toistensa kanssa. Oppimisteknologiayrityksille oli yleistä se, että yritykset olivat osallistuneet jonkin yrityskiihdyttämön toimintaan, jossa kiihdyttämön tarkoituksena on auttaa potentiaalisia startup-yrityksiä luomaan ja kehittämään liiketoimintaansa.

Monet meistä on käynyt läpi tämmösen koulutusteknologioiden kiihdyttämön nimeltä xEdu, ... mekin on käyty se läpi. Ja pitkälti siis käytännössä kaikki keskeiset toimijat tuntee toisensa. (O2, haastattelu)

Tutkimukseen osallistuneiden oppimisteknologia-alan organisaatioiden mukaan alan toimijoiden välistä yhteistyötä Suomessa on vahvistettu perustamalla yhteinen EdTech-toimialaa edustava yhdistys, EdTech Finland ry, jonka toiminnassa moni tutkimukseen osallistunut oli mukana. Lisäksi tärkeänä yhteistyötahona pidettiin Opetushallituksen koulutusvientiohjelmaa Education Finlandia, jossa on mukana monia oppimisteknologiayrityksiä tarkoituksenaan vahvistaa kansainvälistymistään ja vientiään valtion tukemana.

[Me] myöskin toimitaan suomalaisen koulutusskenen ja varsinkin meidän koulutusvientiskenen kanssa hyvin tiiviisti. Eli EdTech Finland ry ja Education Finland, joka on OPH:n yksikkö, ollaan näissä hyvin vahvasti mukana ja yritetään sitä kautta löytää [yhteistyö]tahoja. (O3, haastattelu)

Kansainvälistä yhteistyötä suomalaisilla oppimisteknologia-alan toimijoilla oli tutkimukseen osallistuneiden mukaan Pohjoismaiden ja Baltian maiden välillä.

Ja sit yks kysymys on toi kansainvälinen rajaus, että kun me Suomessa ollaan pienii ja meitä ympäröi seitsemän pientä maata, niin kyl me tunnetaan toisemme. Kyl me tiedetään et ketkä siellä on ne ihmiset jotka edistää tätä samaa asiaa ja täl hetkel ei puhuta Nordic viidestä maasta vaan puhutaan Nordic kaheksasta maasta, eli Baltia ja Nordic yhdessä. Viro hyöttyy siitä et heidät liitetään Nordic-maihin, noin niin kun brändin, kulttuurisesti, muutenkin. Ja miksei sit kaikki tehä yhdessä? Ja me tietysti kilpaillaan samalla keskenämme, mut samalla me uskotaan et rakentamalla joku yhteinen, onks se sit markkinapaikka tai joku muu kaheksan maan kesken. Et meil on kuitenkin enemmän yhteistä meidän kaheksan maan kans, tai nähään paljon yhteistä. (O5, haastattelu)

Lisäksi erilaiset tapahtumat, messut ja konferenssit näyttäytyivät oppimisteknologiayrityksille keinona verkostoitua ja löytää yhteistyökumppaneita niin Suomessa kuin kansainvälisestikin.

Me tehdään tätä messujen kautta, eli opetusalan ja opetusteknologian messujen kautta. Käydään niissä ympäri maailmaa. Koitetaan siellä löytää kiinnostavia firmoja, jotka vois olla potentiaalisia kumppaneita meille. (O3, haastattelu)

Oppimisteknologiayritysten mukaan heidän toiminnalleen erittäin tärkeää on julkisen sektorin, kuntien ja koulujen kanssa tehty yhteistyö, jotta yritykset ja yritysten tuotteet ja palvelut pääsevät suomalaiskouluihin ja yritysten liiketoiminta ylipäätään mahdollistuu. Julkisen ja yksityisen sektorin välisessä yhteistyössä koettiin kuitenkin edelleen vaikuttavan asenteet julkisen ja yksityisen sektorin vastakkainasettelusta sekä erilaiset toimintaperiaatteet.

Me halutaan rakentaa luottamus eri toimijoiden välillä ja on selvä että tällöinen PPP eli public-private partnership tai tällöinen julkisen ja yksityisen välinen toiminta on tosi vaikeeta, haastavaa, kun ne toimintaperiaatteet on vähän erilaiset. (O5, haastattelu)

Oppimisteknologiayritysten toiveena olisi kehittää julkisen ja yksityisen sektorin välistä yhteistyötä ja yhteistyön muotoja entisestään, vaikka yritykset kokivat yhteistyömahdollisuuksien parantuneen vähitellen viime vuosien aikana.

... koulut on niinku avannu oviaan yhteistyölle. Aikasemmin se, muistan kun itse olin koulussa, niin yritysten yhteistyöhön suhtauduttiin hyvin kriittisesti ja mietittiin, että onko se eettisesti hyväksyttävää, mut et nyt se on ihan eri tilanne, että halutaan, että yritykset tuo uusii ideoita sinne kouluun. Et sellanen asennemuutos on. (O1, haastattelu)

Merkittävä mahdollisuus on se, että viime vuosina julkinen koulutuskin on Suomessa alkanut sillä lailla hyvään suuntaan avautua, että tänä päivänä pystytään esimerkiksi tekemään jotain tämmösiä innovaatiohankkeita ja kokeileen uusii juttuja. (O2, haastattelu)

Aineiston mukaan oppimisteknologiayrityksille tärkeää on myös yrityksen ja akateemisen tutkimuksen välinen yhteistyö, joka edistää myyntiä, koska tällä tavoin tuote voidaan todentaa "tieteellisesti pedagogisesti vaikuttavaksi". Monia uusia innovaatioita ylipäättään syntyy akateemisen tutkimuksen ja yritysyhteistyön kautta.

Oppimisteknologia-alan organisaatioiden toiminnassa korostui siis vahvasti eri tahojen ja toimijoiden välisen yhteistyön sekä verkostomaisen toiminnan merkitys. Oppimisteknologiayritykset kuvailivat omaa ja suomalaisen EdTech-alan toimintaa liiketoimintaekosysteemin näkökulmasta, ja puhuivat "klustereista", "EdTech-ekosysteemistä" sekä "markkinapaikan" ja "education-sektorin" luomisesta.

Suomeen on muodostumassa tämmönen aika vahva koulutusteknologioiden startuppien klusteri. (O2, haastattelu)

No, puhutaan paljon ekosysteemistä – edtech-ekosysteemistä. En mä tiedä onks se hyvä sana vai ei, mutta sillä mä tarkotan tätä koko kenttää että siinä oikeesti huomioidaan nää kaikki sidosryhmät. (O5, haastattelu)

6.1.3 Toiminta ja pyrkimykset: Aseman vahvistaminen kansainvälisillä koulutusmarkkinoilla

Tutkimukseen osallistuneiden oppimisteknologia-alan organisaatioiden mukaan useimpien oppimisteknologiayritysten tavoitteena on kansainvälistyä ja suunnata liiketoimintaa jatkossa vielä enemmän kansainvälisille koulutusmarkkinoille, koska Suomessa ei ole yrityksille riittävästi markkinaa taloudellisen kasvun näkökulmasta.

Kyllä kaikki pyrkii kansainvälistymään näistä keskeisistä toimijoista, että pyrkii tekemään kv-myyntiä. (O2, haastattelu)

Tää on niin tosi kapee ala tää opetusteknologia, et vaikka täs on tällänen ehkä jonkun näkönen buumi menossa ja koulut digitalisoituu, niin loppupeleis semmosii yrityksii, jotka oikeesti elää myymällä noita oppimistuotteita kouluille, niin on tosi vähän. Ja jos me myytäis vaan Suomessa, niin me oltais kaikki potentiaaliset tehty jo monta kertaa. (O4, haastattelu)

Kansainvälisille markkinoille haluttiin suunnata suurempien markkinamahdollisuuksien lisäksi myös siksi, että yritysten palveluita ja tuotteita olisi mahdollisesti helpompi ja ”ketterämpi” myydä ulkomailla kuin Suomessa, sillä ulkomailla on paljon yksityisiä kouluja, joiden on helpompi hankkia tuotteita käyttöönsä kuin julkisten koulujen Suomessa.

Jos mennään kansainvälisille edumarkkinoille, niin siellä todennäkösemmin asiakas on joku yksityinen kouluketju, joka pystyy ketterämmin ottaa käyttöön palveluita... (O5, haastattelu)

Oppimisteknologiayritysten mukaan tuotteen tai palvelun suunnitteluvaiheessa jo olisi hyvä ottaa huomioon se, että tuote toimisi Suomen markkinoiden lisäksi myös ulkomailla. Tärkeää olisi, että tuote ”adaptoituu” paikalliseen opetussuunnitelmaan ja paikalliselle kielelle, jotta sillä voidaan menestyä eri

maissa. Tuotteet ovat siten usein alun alkaen suunniteltu niin, että ne palvelisivat myös globaalia markkinaa.

Jos sä haluat tehdä menestyvän tuotteen, niin se on pakko suunnata niin, et se toimii myös kansainvälisillä markkinoilla. (O1, haastattelu)

Kansainvälisyys näkyi myös tutkimukseen osallistuneiden organisaatioiden nettisivuilla, joilta löytyi paljon tietoa englanniksi ja osassa pääkielenä oli englanti. Oppimisteknologiayritykset pyrkivät edistämään kansainvälistymistään mm. kansainvälisellä yhteistyöllä ja Education Finland -koulutusvientiohjelmaan osallistumisella (ks. edellinen luku 6.1.2). Lisäksi yritykset kokivat, että suomalaisen koulutusjärjestelmän hyvä maine (ks. Luku 6.2.3) ja suomalaisista kouluista saadut referenssit (ks. Luku 6.1.1) ovat valtti kansainvälisillä koulutusmarkkinoilla. Oppimisteknologiayritysten mukaan ulkomailla tärkeää on myös ”credentials” ja tuotteen ”pedagoginen vaikuttavuus”, jolle on tieteellistä näyttöä.

6.2 Oppimisteknologia-alan organisaatioiden näkemykset suomalaisesta koulutuksesta

Tässä luvussa esitetään tutkimuksen tulokset toiseen tutkimuskysymykseen, jossa haluttiin selvittää oppimisteknologia-alan organisaatioiden näkemyksiä suomalaisesta koulutuksesta. Organisaatioiden näkemyksistä muodostettiin kolme pääteemaa: koulutuksen uudistumistarve (6.2.1), oppimisteknologiat autonomisen opettajan opetuksessa (6.2.2) ja yritysten liiketoimintaa edistävät piirteet (6.2.3).

6.2.1 Näkemykset koulutuksesta: Koulutuksen uudistumistarve

Oppimisteknologiayritysten näkemyksissä suomalaisesta koulutuksesta tuli esille ajatuksia siitä, että koulutuksella on akuutti uudistumisen tarve. Näkemysten mukaan perinteinen koulutus ja luokkahuoneopetus eivät ole enää nykypäivää eivätkä vastaa nykypäivän saatikka tulevaisuuden yhteiskunnan ja työelämän osaamistarpeisiin.

Old, linear teaching methods are becoming increasingly inefficient, failing to equip students for the 21st century challenges. (O1, nettisivu)

Näkemyksissä ilmeni ajatus siitä, että koulutus muuttuu hitaasti ja on jäänyt jälkeen muusta yhteiskunnasta. Vaarana on se, että koulun ja muun yhteiskunnan väliin kasvaa kuilu, jos koulutus pysyy perinteisenä eikä seuraa muun maailman kehitystä. Oppimisteknologiaratkaisuilla ja yritysysteistyöllä ajateltiin voivan kaventaa koulun erillisyyttä työelämän toimintatavoista ja muusta yhteiskunnasta.

Yksityiset toimijat tuo paljon niitä semmosii innovaatioita, mitkä ehkä pystyy rikkomaan niitä käytännön luutuneita toimintatapoja, mitkä ei välttämättä oo enää relevanttejä, että asiat voi tehdä eri tavalla. ... Koulu ei voi olla ... irrallinen saareke yhteiskunnasta. Eli jos ei sitä yritysysteistyötä tehdä, niin sit siinä on se vaara, että se cap koulun ja muun maailman välillä tulee liian isoks. (O1, haastattelu)

Oppimisteknologiayritysten näkemyksissä suomalaisesta koulutuksesta toistui halu uudistaa koulutusta siten, että oppimisesta tulisi oppilaiden näkökulmasta ”motivoivampaa”, ”hauskaa”, ”innovatiivisempaa” ja ”tehokkaampaa”. Oppimisteknologiayritysten tuotteiden ja palveluiden avulla ajateltiin voivan tehdä koulusta mielekkäämpi ja motivoivampi paikka opiskella.

Mielestämme oppimisen pitää olla hauskaa ja motivoivaa. (O1, nettisivu)

Valtaosalla yrityksistä on sellanen näkemys, että näillä tuotteilla ja palveluilla voi parantaa oppimista. ... Aika monethan [yritykset] puhuu aina siitä, et siit koulusta pitäis tehdä sellanen mielekkäämpi paikka. ... Niin se on

aika silleen sellanen johtoajatus, että tehään vähän mielekkäämpää ja mukavampaa täst koulunkäynnistä. (O4, haastattelu)

Samaan aikaan organisaatioiden näkemyksissä ilmeni ajatuksia siitä, että perinteisilläkin tavoilla voidaan toisaalta opettaa hyvin ja suomalainen koulu pärjää hyvin, jos koulutusta tarkastellaan maailmanlaajuisessa mittakaavassa. Suomalaisissa kouluissa nähtiin digilaitteiden ja digipedagogiikan tason olevan melko hyvä muihin maihin verrattuna. Kuitenkin oppimisteknologia-alan organisaatioiden näkemyksissä esitettiin vahvasti koulutuksen uudistumistarve ja se, miten oppimisteknologia, sen käyttö ja yritysten ja koulujen välinen yhteistyö voisivat muuttaa koulutusta.

En mä oikeen osaa sanoo, et puuttuuko sieltä [julkisesta koulutusjärjestelmästä] mitään tai että pystyykö sitä edes silleen ajattelemaan, et siel pitäis olla jotain muuta tai näin. ... suurin haaste on traditio. Ja se traditio oppimisessa ja koululaitoksessa on todella vahva, että kaiken uuden tuominen siihen keskelle, niin se vaatii sen tradition jotenkin rikkomista ja näin. Ja sen mä kyl nyt ite nään, että se on semmonen niinku suurin haaste ehkä siinä, että koulut pystyis paremmin hyödyntään noit teknologiaa oppimisessa. (O4, haastattelu)

6.2.2 Näkemykset koulutuksesta: Oppimisteknologiat autonomisen opettajan opetuksessa

Oppimisteknologia-alan organisaatioiden näkemyksissä suomalaisesta koulutuksesta toistui pohdinta suomalaisen opettajan autonomiasta, joka nähtiin toisaalta hyvänä asiana, mutta toisaalta myös oppimisteknologiayritysten liiketoimintaa tietyllä tavalla hidastavana tai hankaloittavana piirteenä.

... se on hyvä, että suomalaisilla opettajilla on tosi suuri autonomia, että se saa päättää omat työvälineensä, mut sit näin yrityksen kannalta se on niinku tietysti, tää kaupallinen hankinta, se on niin sirpaloitunut. Suomi on niinku

pirun vaikea markkina myydä tuotteita, kun jokainen koulu ja jopa opettaja voi päättää, että haluuks hän käyttää vai ei. (O1, haastattelu)

Opettajan vahvan autonomian koettiin vaikuttavan siihen, että yksittäisellä opettajalla on paljon päätäntävaltaa esimerkiksi siinä, minkä verran ja minkälaista oppimisteknologiaa opettaja käyttää opetuksessaan.

Suomen erikoisuus on se, että aidosti opettajat on täysin autonomisia sen mukaan, mitä työkaluja he haluaa käyttää oppilaiden kanssa ja mitä ei. Tää on ehkä semmonen asia, mitä mä toivoisin, että Suomessa pystyttäis tuomaan enemmän, viemään määrätietosemmin eteenpäin, ylhäältä ohjaten jollain tavalla. En missään sano, että opettajan autonomiaa pitäis kaventaa. (O3, haastattelu)

Aineistossa tuli esille myös se, että esimerkiksi kunnat eivät aina halua tehdä kauppvoja oppimisteknologiayritysten kanssa, sillä ei ole takeita siitä, mitkä koulut ja ketkä opettajat käyttäisivät ostettua tuotetta tai palvelua opetuksessaan ja minkä verran, jotta kauppojen tekeminen olisi kannattavaa. Kuitenkin yksittäisille opettajille ja kouluille myyminen on liian hidasta ja tehotonta oppimisteknologiayrityksen kannalta. Optimaalisempaa yritykselle olisi tehdä isoja kauppvoja ja pidempiä sopimuksia esimerkiksi kuntien kanssa, kuin tehdä kauppvoja yksittäisten koulujen kanssa vaikuttamalla yksittäisten opettajien mieltymyksiin.

... kuka sen ostopäätöksen tekee jos kyse on pedagogisesta tuotteesta omaan luokkaan, niin opettajahan se on koska se päätöksenteko Suomessa on tosi alhaalla. ... Et miten hän tunnin vetää on ihan opettajan valinta. Suomes ei pysty kaataa ylhäältä päin mitään – kaikki pitää mennä alhaalta päin. Ja se on sen suomalaisen koulutusjärjestelmän vahvuus ja se tekee siitä niin hyvän, mut se on yrityksille tosi iso päänvaiva. ... Et Suomes on tuhansia opettajia, vaikka matikanopettajia, niin sun pitäis jokaiseen vaikuttaa erikseen. (O5, haastattelu)

Oppimisen tehostamisen ja uudistamisen lisäksi (ks. edellinen luku 6.2.1) oppimisteknologiayritysten näkemyksissä toistui ajatus myös opettamisen tehostamisesta ja siitä, että opettajan työtä pitäisi helpottaa oppimisteknologian avulla. Oppimisteknologiayritysten tarjoamat erilaiset ratkaisut ovat ”apuna” muuttamassa, uudistamassa, helpottamassa ja tehostamassa opettajan työtä.

Maximized Teacher Efficiency (O3, nettisivu)

Meidän työkalu tukee nykyopettamista, tekee siitä tehokkaampaa. (O2, haastattelu)

Me ollaan tarkotettu meidän tuote niin, että se helpottaa opettajien muutosta tässä projektissa, tässä digitalisoituvassa maailmassa. (O1, haastattelu)

Oppimisteknologiayritykset näkivät, että oppimisteknologian avulla voidaan lisätä pedagogista vaikuttavuutta ja tekemään esimerkiksi palautteenannosta ja arvioinnista nopeampaa, jolloin opettajalla jää enemmän aikaa oppilaille.

Se, että on tultu sit reissuvihkosta vaikka nyt sitte siihen Wilmaan tai saatikka johonki ClassDojoon tai johonki muihin tämmösiin, joissa opettaja pystyy antaan paljon vähemmäl vaivalla jopa reaaliaikasta palautetta oppijalle, joka pystyy menemään kotiin ja näin. Et kyl mä silleen ajattelen, et siinä ihan semmonen pedagoginen vaikuttavuus kasvaa tosi paljon verrattuna sitte siihen reissuvihkoon. Ja sitte taas opettajan työmäärän karsiminen, se on mun mielest semmonen mihin pitäis nyt jotenki päästä. ... Sillon, ku sen opettajan ei tarvi käyttää niin paljon sitä aikaa siihen manuaaliseen palautteen antamiseen, niin toivottavasti se aika menee sit ihan semmoseen kasvattajan työhön tai oikeesti oppimisen tukemiseen. (O4, haastattelu)

Vaikka oppimisteknologia-alan organisaatiot kokivat tuotteensa tai palvelunsa helpottavan ja tehostavan opettamista, heidän mukaansa osa opettajista kokee

teknologian käytön hankalaksi ja työlääksi. Oppimisteknologiayritykset kokivat joidenkin opettajien teknologiavastaisuuden ja asenteet teknologiaa kohtaan haasteena.

Tämmönen, että pitäis muuttaa sitä opittua tapaa opettaa oppilaita, ottaa siihen joku digityökalu mukaan, tuntuu tosi vaikealta, hankalalta ja kurjalta. Tää on psykologinen asia, Tällä ei oo mitään tekemistä sen kanssa, että oisko tää pedagogisesti hyvä asia vai ei. (O3, haastattelu)

Lisäksi yritysten näkemyksissä painottui myös ajatus siitä, että koulutuksessa vallitsee tietämyksen puute teknologian tuomasta pedagogisesta arvosta. Opettajat voivat kokea teknologian käytön hankalaksi siksi, että he eivät koe sen tuovan riittävästi pedagogista lisäarvoa opetukseen ja oppimiseen. Opettajat saattavat pitää teknologian haittapuolia suurempana kuin teknologiasta saatua hyötyä.

Mun ymmärtääkseni ei mitenkään riittävän hyvin kommunikoida opettajille, et ne tietää sen, et tämmösii aidosti pedagogisii todistettuja työkaluja on olemassa, niiden käyttöönotto on hyvin helppo. Ehkä tietämättömyys on yks asia. (O3, haastattelu)

Yritysten näkökulmasta opettajilla ei välttämättä ole riittävästi tietämystä siitä, miten teknologiaa voitaisiin hyödyntää siten, että siitä olisi hyötyä oppimisen kannalta.

Opettajilla puuttuu vielä sitä tietämystä, että miten sitä teknologiaa oikeasti hyödynnetään siinä oppimisessa. (O1, haastattelu)

Oppimisteknologiayritykset korostivat näkemyksissään tuotteidensa ja palveluidensa pedagogista hyötyä, joka sanottiin olevan tutkimustietoon perustuvaa. Yritysten mukaan yleisesti ei tiedetä ja tunnusteta riittävästi sitä, että oppimisteknologiasta ja sen käytöstä on ”todistetusti ja tutkitusti pedagogista hyötyä”.

[X-yrityksen] pedagogisista hyödyistä on tehty tutkimuksia, pedagogisia evaluaatioita sekä lukuisia sovellusvertailuja. [X-yrityksen] ratkaisujen hyödyt opetuksessa ovat kiistattomat. (O2, nettisivu)

Kovasti haluaisin, että tällaiset ratkaisut, mitkä oikeesti perustuu tutkimukseen, on todistettu, että ne on hyviä, niin näitten rumpu lyötäis enemmän. (O3, haastattelu)

6.2.3 Näkemykset koulutuksesta: Yritysten liiketoimintaa edistävät piirteet

Vaikka oppimisteknologiayritysten näkemyksissä korostuivat suomalaisen koulutuksen uudistumistarve (luku 6.2.1) ja yritysten liiketoiminnan kannalta haastavat tai sitä hidastavat seikat (luku 6.2.2), oli yrityksillä myös positiivisia ajatuksia suomalaisesta koulutuksesta. Yritykset pitivät suomalaista koulutusta haasteista ja uudistumistarpeesta huolimatta maailmanluokkaisena peruskoulutuksena, jossa on paljon hyvää ja perustoiminnot kohdillaan. Kuitenkin suomalaisessa koulutuksessa positiivisena nähdyt asiat olivat pitkälti sellaisia, jotka olivat yrityksen liiketoiminnan kannalta hyödyllisiä.

Yritykset näkivät suomalaisen koulutuksen erittäin hyvänä ponnahduslautana kansainvälisille koulutusmarkkinoille. Yrityksen ollessa suomalainen, ja se että yrityksen tuotetta on testattu ja käytetty suomalaisissa kouluissa, oli tärkeää tuotteen ulkomailla menestymisen kannalta. Suomalainen koulutusosaaminen nähtiin haluttuna ja tunnettuna konseptina maailmalla ja siten yritykset kokivat, että Suomi-brändi on vahvuus kansainvälisillä markkinoilla.

Suomalaisuus brändinä on tosi hyvä maailmalla tällä hetkellä. (O3, haastattelu)

Erityisesti Suomen maine kansainvälisessä PISA-tutkimuksessa on hyödyttänyt suomalaisia oppimisteknologiayrityksiä kansainvälisillä markkinoilla.

... PISA-tulokset Suomessa kansainvälisesti nosti Suomen yhdeks kiinnostavimmista maista, ... suomalainen koulu on maailman paras, siis

järjestelmä, niin se Suomen maine EdTech-alalla maailmalla on tosi hyvä ja se on brändinä semmonen joka on kiinnostava. (O5, haastattelu)

Suomalaisen koulutuksen mainetta maailmalla käytettiin hyödyksi yritysten tuotteiden markkinoinnissa, erityisesti yritysten nettisivuilla, jossa Suomi-brändi korostui ja toistui vielä enemmän kuin haastatteluissa.

Educational Excellence From Finland (O3, nettisivu)

We have co-developed our approach with a world renown educational system. (O2, nettisivu)

Tutkimukseen osallistuneet oppimisteknologia-alan organisaatiot painottivat näkemyksissään uusia vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita ja niihin kirjattuja osaamistavoitteita, mm. tulevaisuuden taitoja, ”21st century skills”, joita yritysten mukaan heidän oppimisteknologiaratkaisunsa tukevat. Uusi opetussuunnitelma sai paljon mainintoja. Oppimisteknologian käyttöä ja tärkeyttä perusteltiin opetussuunnitelmalla, sillä yritysten mukaan opetusteknologia tukee hyvin uuteen OPS:iin kirjattuja osaamistavoitteita, kuten laaja-alaisia taitoja, luokkahuoneen ulkopuolella tapahtuvaa oppimista ja ilmiöpohjaista oppimista. Yritysten näkemysten mukaan oppimisteknologian käyttö olisi tärkeää OPS:iin kirjattujen tavoitteiden toteutumiseksi.

Oppimisteknologiayritysten mukaan uusi opetussuunnitelma tukee yritysten tuotteiden ja palveluiden käyttöönottoa. On hyödyllistä, että on olemassa jokin virallinen dokumentti, johon voidaan vedota, ja jonka avulla voidaan perustella oppimisteknologian käyttämistä.

On paljon semmosia yleisiä [tavoitteita] mitä OPS:issa on mitkä kivalla tavalla tukee eri ratkasujen käyttöönottoa ... vaikka että oppiminen menee pois luokkahuoneista. ... Niin jos OPS:issa sanotaan jotain tohon viittaavaa, niin silloinhan siitä hyötyy ne ratkaisut ... jotka vie sen oppimisen tonne pitkin kaupunkia. Eli tommoset mobiilit, teknologiset ratkasut hyötyy tollasesta pienestä lauseesta, joka siellä OPS:issa on. (O5, haastattelu)

Oppimisteknologiayritysten mukaan tuotteen olisi oltava linjassa uuden OPS:in kanssa ja vastata opetussuunnitelmassa asetettuihin tavoitteisiin, jotta tuote tai palvelu ylipäätään otettaisiin käyttöön suomalaisissa kouluissa.

... jos on olemassa joku EdTech-alan ratkaisu, joka tosi hyvin vastaa siihen OPSissa olevaan tavoitteeseen, et se on yks yhteen sen opetussuunnitelman tavoitteen kanssa, niin silloin se on hyvä ja silloin se otetaan käyttöön. Jos se ei vastaa OPSia, niin silloin siitä ei oo mitään hyötyä oppimisalalla. ... Et niin kuin se OPS on se, joka sen ostopäätöksen lopulta määrittelee.” (O5, haastattelu)

Me nivotaan se [tuote] opetussuunnitelmiin muun muassa, koska se on se pedanttinen linkitys, mikä on tärkeä ja välttämätön, kun puhutaan koulumaailmasta. (O2, haastattelu)

Oppimisteknologiayritysten näkemyksissä korostuneet piirteet, jotka edistivät ja olivat hyödyllisiä yrityksen liiketoiminnan näkökulmasta, liittyivät siis pitkälti suomalaisen koulutuksen hyvään maineeseen ulkomailla ja siihen, että uusi opetussuunnitelma tukee erilaisten oppimisteknologioiden käyttöönottoa suomalaiskouluissa.

6.3 Tulosten yhteenveto

Tutkimuksen tulosten perusteella voidaan tiivistää, että Suomessa keskeisten ja kansainvälisille markkinoille suuntautuneiden oppimisteknologia-alan organisaatioiden toiminta painottui tuotteiden kehittämiseen ja testaamiseen suomalaiskouluissa, jonka jälkeen liiketoimintaa pyrittiin suuntaamaan globaaleille koulutusmarkkinoille, joilla suomalaisuus oli hyvä brändi, hankintaprosessit ketterämpiä ja markkinamahdollisuudet suuremmat kuin kotimaassa. Oppimisteknologia-alan organisaatioiden toiminnassa tärkeää oli yhteistyö muiden alan toimijoiden ja julkisen sektorin kanssa, jotta suomalaisiin kouluhin päästiin ylipäätään testaamaan tuotteita esimerkiksi erilaisten

yhteiskehittelyhankkeiden kautta. Yhteyksillä mm. julkiseen sektoriin, tutkimusorganisaatioihin, yrityskiihdyttämöihin sekä oppimisteknologia-alan muihin toimijoihin pyrittiin laajentamaan verkostoja ja luomaan yhteistä ”EdTech-ekosysteemiä”, johon nähtiin kuuluvan kaikki oppimisteknologia-alalle tärkeät sidosryhmät. Julkisen sektorin kanssa tehdyn yhteistyön avulla oppimisteknologiayritykset saivat myös mahdollisuuksia kansainvälistymiseensä esimerkiksi osallistumalla Education Finland -koulutusvientiohjelmaan.

Oppimisteknologia-alan organisaatioiden toiminta perustui näkemykselle siitä, että digitalisaation ja teknologian kehityksen myötä koulumaailma on jäänyt jälkeen muun maailman kehityksestä eikä pysty vastaamaan nyky-yhteiskunnan ja työelämän tarpeisiin. Organisaatioiden mukaan oppimisteknologian avulla traditionaalista koulutusta voitaisiin uudistaa ja oppimisesta voitaisiin tehdä motivoivampaa ja tehokkaampaa. Oppimisteknologian käyttöä pystyttiin perustelemaan uudella perusopetuksen opetussuunnitelmalla, jossa korostuu tavoitteet sellaisista tiedoista ja taidoista, joita oppimisteknologialla ajateltiin voitavan edistää. Oppimisteknologian käyttöä perusteltiin myös tutkimustiedolla ja pedagogisella vaikuttavuudella. Oppimisteknologia-alan organisaatioiden näkemysten mukaan koulumaailmasta kuitenkin ajateltiin puuttuvan tietämystä oppimisteknologian pedagogisesta arvosta ja teknologian hyödyntämisestä opetuksessa. Suomalaisen opettajan suuri autonomia, julkisen sektorin jähmeät hankintaprosessit ja kuntien ja koulujen pienet budjetit nähtiin haasteena oppimisteknologiayritysten liiketoiminnalle Suomessa. Oppimisteknologia-alan organisaatiot toivoivatkin jatkossa vielä joustavampia yhteistyön muotoja julkisen ja yksityisen sektorin välille Suomessa, samaan aikaan kun organisaatiot pyrkivät vahvistamaan liiketoimintaansa kansainvälisillä koulutusmarkkinoilla.

7 LOPUKSI

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli tutkia viiden suomalaisen oppimisteknologia-alan organisaation toimintaa ja pyrkimyksiä Suomessa ja kansainvälisesti. Lisäksi tutkimuksessa tarkasteltiin oppimisteknologia-alan organisaatioiden

näkemyksiä suomalaisesta koulutuksesta. Tutkimuksen tulosten yhteyttä muihin tutkimuksiin sekä koulutusliiketoiminnan ja koulutuksen kaupallistumisen ilmiöihin arvioidaan ja pohditaan luvussa 7.1. Viimeisessä luvussa 7.2 esitetään vielä jatkotutkimusehdotuksia tutkimusaiheen syventämiseksi.

7.1 Pohdinta ja johtopäätökset

Kiinnostuksen tämän tutkimuksen tekemiselle viritti muuttuvan yhteiskunnan ja teknologian kehityksen vaikutukset siihen, millaisena oppiminen ja koulutus nähdään ja millaiseksi oppiminen ja koulutus mahdollisesti muuttuvat tulevaisuudessa. Digitalisaatio, markkinalogiikan kantautuminen koulutukseen, koulutuksen kaupallistuminen, sekä yksilöiden näkemykset koulutuksesta välineenä pärjätä kilpailussa työmarkkinoilla, saivat pohtimaan tätä laajaa ilmiöiden vyyhtiä ja sitä, missä tässä kaikessa on kyse. Lähtökohtaisesti tällä tutkimuksella pyrittiin tarkastelemaan Suomessa tapahtuvaa koulutusliiketoimintaa oppimisteknologia-alan organisaatioiden toiminnan, pyrkimysten ja näkemysten tutkimisella, mutta tutkimuksen kautta oli mahdollista pohtia myös näitä muita edellä mainittuja koulutukseen ja koulutuksen muutokseen liittyviä ilmiöitä.

Koulutus, oppiminen ja niiden merkitykset yhteiskunnalle ja yksilölle on nähty eri aikoina eri tavoin (Silvennoinen, Kalalahti & Varjo 2016, 11). Tätä tutkimusta tehdessä olikin kiinnostavaa saada selville, miten oppimisteknologia-alan organisaatioiden näkemykset koulutuksesta suhteutuvat yleisiin yhteiskunnallisiin ajatuksiin koulutuksesta ja koulutuksen merkityksestä, ja millaista koulutusajattelua oppimisteknologia-alan organisaatioiden toiminta ja näkemykset näin ollen heijastavat. Julkisessa keskustelussa on toistuvasti ollut esillä ajatus siitä, että koulutuksen tulisi vastata paremmin nyky-yhteiskunnan ja työelämän tarpeisiin. Oppimisteknologia-alan organisaatioiden näkemykset noudattivat tätä samaa ajatusta siitä, että koulutusta tulisi muuttaa ja uudistaa työelämän tarpeita paremmin vastaavaksi.

Koulutuksen tavoitteet muotoillaan siis pitkälti työelämän ja muuttuvan yhteiskunnan tarpeista käsin. Koulutuksen avulla halutaan kasvattaa mahdollisimman tehokkaasti inhimillistä pääomaa ja siten taloudellista kilpailukykyä, jota tarvitaan ”tietokykykapitalistisessa” yhteiskunnassa. Jussilainen (2010) kuvailee tietokykykapitalismia siten, että taloudellista kasvua tapahtuu tietoon pohjautuvan talouden avulla, jossa yhteisöllisesti tuotetut tiedot, ideat ja innovaatiot muunnetaan taloudellista arvoa tuottaviksi. Tietokykykapitalismissa tieto ja oppiminen, eli inhimillinen pääoma, ovat siis keskeisessä asemassa taloudellisen arvon synnyssä (Viren & Vähämäki 2015, 29). Siten koulutuksen avulla tulisi tuottaa sellaisia yksilöitä, jotka omaavat työmarkkinoiden kannalta tärkeää tietoa ja oppimiskykyä ja näin ollen koulutusjärjestelmälle luodaan paineita tuottaa taloudellista kilpailukykyä lisäävää osaamispääomaa. Inhimillisen pääoman teorian näkökulmasta koulutuksessa tärkeää onkin juuri se, että se tuottaa oikeanlaista ainesta työmarkkinoille (Lahikainen 2015, 161–162).

Oppimisteknologia-alan organisaatiot näkivät, että oppimisteknologian käyttö on työelämän kannalta tärkeää ja hyödyllistä osaamista. Oppimisteknologian monipuolisella käytöllä kouluissa voitaisiin vastata paremmin työelämän tarpeisiin kouluttamalla teknologiataitoista työvoimaa työmarkkinoille. Oppimisteknologiayritysten näkemykset olivat linjassa myös sen kanssa, että viime vuosina sekä julkisessa keskustelussa että virallisissa kannanotoissa on noussut toistuvasti esiin huoli siitä, että koulu on jäänyt jälkeen erityisesti teknologian kehityksestä (Paakkari 2015, 83). Oppimisteknologian käyttö näyttäytyikin perustellulta ja tarpeelliselta sen vuoksi, että yksilöt saisivat riittävästi valmiuksia pärjätä digitalisoituneessa maailmassa ja työelämässä.

Työelämän tarpeisiin vastaamisen lisäksi oppimisesta ja koulutuksesta puhutaan nykyisin myös melko yksilöllisestä näkökulmasta. Tulevaisuuden oppimisen lähtökohdaksi on arvioitu entistä enemmän oppijakeskeisyys ja henkilökohtaistaminen (Nyyssölä & Kumpulainen 2020, 15). Oppimisteknologia-alan organisaation näkemyksissä oli havaittavissa oppimisen yksilöllinen painotus ja oppijakeskeisyys, kun oppimisesta haluttiin tehdä oppijan kannalta motivoivaa ja innostavaa, ja opettajan oli mahdollista saada yksilöityä reaaliaikaista palautetta oppimisesta oppimisteknologian avulla.

Oppimisteknologian monipuolisempi hyödyntäminen on muuttanut oppimista yksilöllisempään suuntaan samaan aikaan kun opettajan rooli on muuttumassa tiedonjakajasta enemmän oppimisen ohjaajaksi ja mentoriksi (Nyyssölä & Kumpulainen 2020, 16–17). Oppimisteknologian ja -analytiikan avulla oppimista voidaan yksilöidä ja personoida, kun jokaisesta oppijasta on mahdollista kerätä mitattavaa ja arvioitavaa dataa (Roberts-Mahoney 2016).

Individualistisesta näkökulmasta katsottuna oppiminen nähdään pitkälti myös yksilön hyödykkeenä pärjätä kilpailussa työmarkkinoilla. Hilpelä (2001) esittääkin, että jokainen yksilö on oman elämänsä yrittäjä, jolloin ”koulutus on hänelle yksilöllinen investointi, jolle hän odottaa mahdollisimman hyvää tuottoa”. Elämä samaistetaan työhön, koulutus nähdään lähinnä työelämään valmistautumisena, eikä kukaan halua opiskella työelämän kannalta ”hyödyttömiä” asioita. (Hilpelä 2001, 140–141.) Tämän tutkimuksen tulosten perusteella teknologiaosaamista pidettiin ei ainoastaan yhteiskunnan kilpailukyvyllä tärkeänä, vaan myös yksilön kilpailukyvyyn lisääjänä. Vaikuttaa, että koulutuksen arvo sekä yhteiskunnallisesta että yksilön näkökulmasta nähdään melko välineellisenä, jos koulutuksen tavoitteena pidetään työelämän tarpeisiin vastaamista sen lisäksi, että koulutus toimii yksilön välineenä pärjätä kilpailussa asemasta työmarkkinoilla.

Oppiminen nähdään nykyään myös laajempaan, kuin pelkästään luokkahuoneessa tapahtuvana ja oppiainesidonnaisena oppimisena. Jo uudessa vuoden 2014 opetussuunnitelmassa korostetaan tulevaisuuden laaja-alaisia taitoja, mutta Nyyssölä ja Kumpulainen (2020, 14) esittävät, että tulevaisuudessa kompetenssipohjainen, laaja-alainen, oppiainerajoja ylittävä ajattelu olisi entistä tärkeämmässä roolissa opetussuunnitelmissa ja oppimisen tavoitteissa. Oppimisteknologia-alan organisaatiot painottivatkin näkemyksissään sitä, miten oppimisteknologia tukee opetussuunnitelman tavoitteita laaja-alaisista tulevaisuuden taidosta. Oppimisteknologian käyttö ikään kuin legitimoidaan opetussuunnitelman tavoitteiden kautta. Opetussuunnitelmalla on siis merkittävä rooli siinä, minkälaista oppimista ja osaamista koulutuksella tavoitellaan, ja millaisin keinoin tavoitteeseen pyritään pääsemään. Muodollisen koulutuksen rinnalla oppiminen ja koulutus nähdään yhä enemmän kaikkialla tapahtuvana oppimisena, jossa formaalin ja nonformaalin oppimisen muodot limittyvät (Nyyssölä & Kumpulainen 2020, 10).

Markkinalogiikkaan perustuvan koulutusajattelun myötä, jossa koulutus nähdään kilpailukyvyyn ja talouden välineenä, ei ole ihme, että koulutuksessa on tapahtunut kaupallistumista ja koulutusliiketoiminnan eri muotoja on syntynyt. Voidaan puhua myös koulutuksen tavaramuotoistumisesta, jolla tarkoitetaan prosesseja, joilla inhimillisen toiminnan muodoista, jostain aineettomasta kuten koulutuksesta, tehdään ”tavaroita” joilla on vaihtoarvo (Lahikainen 2015, 168; Niemelä 2013, 73). Koulutusliiketoiminnassa keskeistä onkin juuri se, että koulutus nähdään kauppatavarana, kun koulutusta tuotteistetaan erilaisiksi myytäviksi koulutuspalveluiksi ja -tuotteiksi. Oppimisteknologia-alan organisaatioiden näkemyksissä korostuikin se, että koulutus nähtiin pitkälti liiketoiminnan näkökulmasta, siitä mikä koulutuksessa on hyvää tai toisaalta ongelmallista yrityksen liiketoiminnan kannalta. Tämä mukailee ajatusta siitä, miten koulutuksen kaupallistumisen seurauksena koulutus nähdään eräänlaisena kaupanteon paikkana.

Oppimisteknologia-alan organisaatioiden näkemysten voidaan katsoa kuvastavan uusliberalistista ajattelutapaa, jossa koulutuksesta ja sen uudistumisesta puhuttiin markkinatalouden termein, kun oppimisteknologian avulla oppimisesta ajateltiin tulevan innovatiivisempaa ja opettamisesta tehokkaampaa. Organisaatioiden toiminta perustui liiketoimintaan tähtäävänä yksityisenä toimijana luonnollisesti pyrkimykseen liiketoiminnan kasvattamisesta. Samalla kuitenkin organisaatiot ajattelivat, että oppimisteknologian avulla voidaan parantaa ja uudistaa oppimista, ja siten tehdä hyvää sekä yksilöille, koulutusjärjestelmälle että koko yhteiskunnalle. Seppänen ym. (2020, 108) tuovatkin esiin, miten koulutusmarkkinoilla toimivat yritykset verhoavat liiketoimintansa laajentamista vetoamalla toimintansa yhteiskuntavastuullisuuteen ja ”hyväntekeväisyyteen”. Tällaista ajattelua voidaan kutsua myös ”hyväntekeväisyyskapitalismiksi” (Bishop & Green 2008).

Koulutusliiketoiminnassa, kuten liiketoiminnassa ylipäätään, yritykset eivät enää välttämättä pärjää kilpailussa pelkästään omalla osaamisellaan, vaan liiketoiminta perustuu nykyään yhä enemmän verkostomaiseen tai ekosysteemiseen toimintaan, jossa yritykset tekevät tiivistä yhteistyötä yhteistyökumppaneiden, kuten muiden yritysten, julkishallinnon ja kansalaissektorin toimijoiden kanssa. (Nissinen 2017; Verger, Steiner-Khamsi,

Lubienski 2017, 326–327). Oppimisteknologia-alan organisaatioiden toiminta noudatti tällaista verkostomaista ja liiketoimintaekosysteemeihin perustuvaa mallia, sillä organisaatioiden toiminnassa tärkeää oli juuri yhteistyö niin muiden yritysten kuin julkisen sektorin kanssa. Lisäksi organisaatiot kertoivat, että Suomeen olisi rakentumassa ”EdTech-ekosysteemi”.

Julkisella sektorilla nähdään olevan suuri rooli siinä, millaista liiketoimintaa ylipäättään mahdollistetaan ja luodaan (Verger ym. 2016, 13). Oppimisteknologia-alan organisaatioiden mainitsevat yhteistyöt, kuten kehityshankkeet kuntien ja koulujen kanssa, sekä Education Finland -koulutusvientiyhteistyö ovatkin osoituksia siitä, miten julkinen sektori on mukana koulutusliiketoiminnan mahdollistamisessa ja erilaisten liiketoimintaekosysteemien synnyssä Suomessa. Tuoreempia huomioita julkisen sektorin ”avautumisesta” yritysyhteistyölle on esimerkiksi Helsingin kaupungin hiljattain avaama Helsinki Testbed -kokeilualustatoiminta eri innovaatioille, yhtenä keskeisenä sisältöalueena EdTech-kokeilut (Testbed Helsinki 2020). Julkisen sektorin avautuminen voi mahdollisesti lisätä Ballin & Youdellin (2007; Ball 2009) esittämiä koulutuksen yksityistämisen muotoja, kun yksityisellä sektorilla on yhä laajempi pääsy julkisen koulutuksen kentälle.

Tämän tutkimuksen pohjalta voidaan esittää, että oppimisteknologia-alan organisaatioiden toiminta Suomessa ja kansainvälisesti on osa globaalia koulutusliiketoimintaa, joka tavalla tai toisella muuttaa julkista koulutusta uudenlaisten teknologioiden, innovaatioiden ja yritysyhteistyön muotojen myötä. Oppimisteknologiat muiden koulutusinnovaatioiden lisäksi voivat tuoda paljon hyvää koulutukseen, mutta suomalaisen tasa-arvoon pyrkivän koulutuksen perimmäisiä tavoitteita ei tulisi unohtaa. Tämän tutkimuksen tulokset osoittavat osaltaan sitä, miten koulutus on hyvin vahvasti taloudelle alisteista. Markkinalogiikka vaikuttaa helposti peittävän alleen koulutuksen ja oppimisen pehmeämmät ja inhimillisemmät arvot, kun koulutus nähdään pitkälti välineenä taloudelliseen kasvuun ja kilpailukykyyn, niin yhteiskunnan kuin yksilönkin näkökulmasta. Oppimisen ja koulutuksen tavoitteita asetetaan lähinnä talouden ehdoilla.

Oppiminen esitetään kuitenkin usein positiivisena ja iloisena asiana, yksilön mahdollisuutena menestyksekkääseen tulevaisuuteen ja merkitykselliseen elämään, mutta tämä on vain yksi puoli siitä mitä oppiminen oikeastaan on (Kinnari 2020, 487). Ajatus oppimisen ilosanomasta tuntuu nimittäin ristiriitaiselta siihen nähden, että koulutuksen ja oppimisen välineellinen arvo kilpailukyvyyn edistäjänä painottuu monissa yhteyksissä vahvemmin kuin oppimisen ilo itsessään. Koulutusta ei voidakaan ymmärtää pelkästään sen sisäisestä päämäärästä, oppimisesta, käsin, vaan tosiasiaassa koulutus on aina toiminut myös yhtenä keinona toteuttaa yhteiskuntapoliittisia tavoitteita, sosiaalista kansalaisia vallitsevaan kulttuuriin ja arvomaailmaan, ja siten hallita ja säädellä kansalaisten toimintaa (Silvennoinen & Kinnari 2015, 69–70).

Koulutuksen ja oppimisen itseisarvon sijaan suuntana vaikuttaa yhä vahvemmin olevan se, että yksilöiden on kouluttauduttava ja opittava asioita pärjätäkseen yhteiskunnan asettamien vaatimusten sekä yksilöiden välisen kilpailun keskellä. Yksilöiden tulee vastata muuttuvan maailman osaamistarpeisiin kehittämällä itseään koko ajan, olemalla innovatiivinen ja opiskelemalla hyödyllisiä, työelämässä tarvittavia sisältöjä, kuten teknologiaa, pärjätäkseen kilpailussa asemista työmarkkinoilla. Yksilön suoriutumista mitataan yhä enemmän oppimista yksilöivän teknologian avulla ja kaikesta kerätään dataa. Kaikkea pyritään tekemään mahdollisimman tehokkaasti ja optimoidusti. Yksilöllä on tietysti vapaus tehdä toisin, mutta se olisi yksilölle itselleen epäsuotuisaa.

Viren ja Vähämäki (2015, 56–57) esittävät ajatuksen siitä, että koko elämä menee taloudellisten ja poliittisten suhteiden kentässä selviytymiseen ja niiden vaatimukseen vastaamiseen. Koko elämä, ei pelkästään koulutus, näyttäytyy valintojen ja tekojen optimoimisena. Tavoitteeksi muodostuu kasvattaa niitä käyttöarvoja, jotka ovat markkinatalouden kannalta tärkeitä ja siten ulkopuolelta määrättyjä. Miten käy yksilöiden oman ajan ja tilan, henkilökohtaisen kasvun ja oppimisen itseisarvon? Voiko koulutusliiketoiminnan laajeneminen suomalaisessa julkisessa koulutuksessa lisätä talouden ehdoilla oppimista ja kouluttautumista entisestään?

7.2 Jatkotutkimusehdotukset

Tässä tutkimuksessa pyrittiin vastaamaan tutkimuksen tavoitteeseen viiden eri oppimisteknologia-alan organisaation tarkastelun kautta, joten tutkimuksen tuloksia ei voida yleistää koskemaan kaikkia oppimisteknologia-alan organisaatioita Suomessa. Tutkimuksella kuitenkin kartoitettiin tärkeää tietoa oppimisteknologia-alan organisaatioiden toiminnasta suomalaisen peruskoulutuksen kentällä, organisaatioiden kansainvälistymisestä sekä näkemyksistä suomalaisesta koulutuksesta. Tutkimuksen avulla on siten koottu oleellista tietoa oppimisteknologia-alasta osana koulutusliiketoimintaa ja koulutusmarkkinoita Suomessa. Tutkimuksella saatiin osittain melko kuvailevaa tietoa oppimisteknologia-alan organisaatioiden toiminnasta, joten jatkossa olisikin tärkeää kysyä myös kysymyksiä ”miten” ja ”miksi”.

Startup-kenttä muuttuu nopeasti, kun uusia yrityksiä syntyy ja vanhoja poistuu. Lisäksi uusia yhteistyön muotoja syntyy yritysten ja julkisen sektorin välille ja koulutusliiketoiminta hakee jatkuvasti muotoaan. Koronapandemialla on ollut epäilemättä huomattavia vaikutuksia koulutukseen ja siten myös koulutusmarkkinoihin, ja etenkin digitaalisia koulutuspalveluita ja erilaisia teknologiaratkaisuja on tarvittu aiempaa enemmän, kun etäopetuksesta ja -opiskelusta on tullut arkipäivää. Tämän tutkimuksen aineisto saatiin kerättyä juuri, kun koronaviruksen ensimmäiset vaikutukset alkoivat näkyä rajoituksina Suomessa. Olisikin kiinnostavaa tutkia tarkemmin sitä, millä tavalla pandemia on vaikuttanut oppimisteknologia-alaan sekä oppimisteknologian käyttöön kouluissa.

Tutkimuksessa keskityttiin tutkimaan koulutusliiketoimintaa ja koulutuksen kaupallistumista oppimisteknologia-alan organisaatioiden näkökulmasta. Tärkeää olisikin tutkia aihetta myös koulutuksesta sisältä käsin, esimerkiksi opettajien näkökulmasta, joille vastuu oppimisteknologian käytöstä osana opetusta usein asetetaan. Millaisia mahdollisuuksia opettajat näkevät oppimisteknologiassa ja esimerkiksi yhteistyöhankkeissa yritysten kanssa? Miten opettajat näkevät koulutusliiketoiminnan ja koulutuksen kaupallistumisen vaikutukset? Keskustelussa koulutusliiketoiminnasta tarvitaan tietoa,

näkemyksiä ja avointa keskustelua kaikilta osapuolilta, jotta mahdollistetaan kriittinen ja avoin dialogi vielä suhteellisen vähän julkisesti keskustellusta ilmiöstä.

LÄHTEET

- Ahonen, S. 2001. Kuka tarvitsee yhteistä koulua. Teoksessa A. Jauhiainen, R. Rinne & J. Tähtinen (toim.) Koulutuspolitiikka Suomessa ja ylikansalliset mallit. Turku: Suomen Kasvatustieteellinen seura, 155–184.
- Alastalo, M., Åkerman, M. & Vaittinen, T. 2017. Asiantuntijahaastattelu. Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander ja J. Ruusuvuori (toim.) Tutkimushaastattelun käsikirja. Tampere: Vastapaino, 181–196.
- Ball, S. J. 2004. Suorituskeskeisyys ja yksityistäminen jälkihyvinvointivaltion koulutuspolitiikassa. *Kasvatus*, 35(1), 6–20.
- Ball, S. J. 2007. Education PLC. Understanding private sector participation in public sector education. Abingdon: Routledge.
- Ball, S. J. 2009. Privatising education, privatising education policy, privatising educational research: Network governance and the 'competition state'. *Journal of Education Policy* 24 (1), 83–99.
- Ball, S. J. 2012. Global education inc. New policy networks and the neo-liberal imaginary. London: Routledge.
- Ball, S. J. & Youdell, D. 2007. Hidden privatisation in public education. Preliminary report. Education International 5th World Congress, July 2007. Brussels: Education International
- Bishop, M. & Green, M. 2008. Philanthrocapitalism: How giving can save the world. London: Black Publishers Ltd.
- Cloney, D. & Hollingsworth, H. 2019. Using measures of pedagogical quality to provide feedback and improve practice. Teoksessa J. M. Lodge, J. C. Horvath ja L. Corrin (toim.) *Learning Analytics in the Classroom: Translating Learning Analytics Research for Teachers*. Oxon & New York: Routledge, 221–243.
- Dovemark, M., Kosunen, K., 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.

Education Finland, 2021. Education Finland – koulutusviennin ohjelma. <https://www.educationfinland.fi/education-finland-koulutusviennin-ohjelma> (Luettu 3.2.2021)

EdTech Finland. 2020. <http://edtechfinland.com/in-english/> (Luettu 27.4.2020)

Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.

Euroopan komissio. 2021. Neuvoston suositus elinikäisen oppimisen avaintaidoista. https://ec.europa.eu/education/education-in-the-eu/council-recommendation-on-key-competences-for-lifelong-learning_fi (Luettu 10.2.2021)

Frankenfield, J. 2020. EdTech. <https://www.investopedia.com/terms/e/edtech.asp> (Luettu 4.2.2021)

Helaniemi, K., Kuronen, A. & Väkeväinen, V. 2018. *Kutsuvat sitä pöhinäksi. Tositarinoita kasvuyrittäjyydestä*. Helsinki: Otava.

Hilpelä, J. 2001. Uusliberalistisen koulutuspolitiikan aatteellinen tausta. Teoksessa A. Jauhiainen, R. Rinne ja J. Tähtinen (toim.) *Koulutuspolitiikka Suomessa ja ylikansalliset mallit*. Turku: Suomen Kasvatustieteellinen Seura, 139–154.

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2008. *Tutkimushaastattelu: teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Gaudeamus.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2009. *Tutki ja kirjoita*. 15. uud. p. Helsinki: Tammi.

Hogan, A. & Thompson, G. 2021. Introduction: the 'publicness' of schooling. Teoksessa A. Hogan ja G. Thompson (toim.) *Privatisation and Commercialisation in Public Education: How the Public Nature of Schooling is Changing*. London and New York: Routledge, 1–18.

Jauhiainen, A., Rinne, R. & Tähtinen, J. 2001. Globaalin koulutuspolitiikan hyökyaalto. Teoksessa A. Jauhiainen, R. Rinne ja J. Tähtinen (toim.) Koulutuspolitiikka Suomessa ja ylikansalliset mallit. Turku: Suomen Kasvatustieteellinen Seura, 9–20.

Jussilainen, M. 2010. Tietojohdaminen ja tietokapitalismi. Informaatiotutkimus, 29 (4), 1–11.

Juva, S. 2004. Inhimillinen pääoma ja koulutuspolitiikka OECD arvioiden valossa. Kasvatus 35 (1), 99–112.

Kankaanranta, M., Vahtivuori-Hänninen, S. & Koskinen, J. 2011. Opetusteknologia koulun arjessa – ensituloksia. Teoksessa M. Kankaanranta (toim.) Opetusteknologia koulun arjessa. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 7–13. Saatavilla: <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/37468/978-951-39-4198-7.pdf>

Kinnari, H. 2020. Elinikäinen oppiminen ihmistä määrittämässä: genealoginen analyysi EU:n, OECD:n ja Unescon politiikasta. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura.

Kivirauma, J. 2001. Kansainvälistymisen pakot: kohti eriarvoistavaa koulutuspolitiikkaa. Teoksessa A. Jauhiainen, R. Rinne ja J. Tähtinen (toim.) Koulutuspolitiikka Suomessa ja ylikansalliset mallit. Turku: Suomen Kasvatustieteellinen Seura, 73–90.

Koro-Ljungberg, M. 2005. Tietoteoreettinen validiteettitarkastelu laadullisessa tutkimuksessa. Kasvatus 36 (4), 274–284.

Lahikainen, L. 2015. Oppimisen poliittinen taloustiede: kriittinen pedagogiikka ja inhimillisen pääoman tuotanto. Teoksessa E. Harni (toim.) Kontrollikoulu: Näkökulmia koulutukselliseen hallintaan ja toisiin oppimiseen. Jyväskylä: Kampus Kustannus, 154–171.

Lampinen, O. 1998. Suomen koulutusjärjestelmän kehitys. Helsinki: Gaudeamus.

Lehtinen, U. 2014. Startup-yritykset ja liiketoimintaosaaminen. Liiketaloudellinen aikakauskirja (4), 335–338.

Maabrändivaltuuskunta. 2010. Tehtävä Suomelle. Miten Suomi ratkaisee maailman viheliäisimpiä ongelmia. Helsinki: Maabrändivaltuuskunnan loppuraportti. Saatavilla: <https://toolbox.finland.fi/strategy-research/maabrandiraportti/> (Luettu 22.4.2020)

Mykkänen, J. 2001. Eliittihaastattelu. *Politiikka* 42 (2), 108–127.

Niemelä, M. 2013. Tiedon ja oppimisen tavaramuotoistumisesta tieteen yhtenäisyyteen. Teoksessa J. Harju & J. Leivonen (toim.) *Tiedosta kauppatavaraa? Näkökulmia koulutuksen kaupallistumiseen ja kansainvälistymiseen*. Helsinki: Suomen ylioppilaskuntien liitto, 72–86.

Nissinen, H. 2017. Unohtakaa yksin yrittäminen, uusi kasvu syntyy ekosysteemeissä. <https://www.sitra.fi/artikkelit/unohtakaa-yksin-yrittaminen-uusi-kasvu-syntyy-ekosysteemeissa/> (Luettu 4.4.2021)

Nyysölä, K. & Kumpulainen, T. 2020. Perusopetuksen ja kouluverkon tulevaisuudennäkymiä. Opetushallitus: Raportit ja selvitykset 2020:25. Verkkojulkaisu.

OKM. 2010. Kiinnostuksesta kysynnäksi ja tuotteiksi – Suomen koulutusviennin strategiset linjaukset: Valtioneuvoston periaatepäätös. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2010:11.

OKM. 2016. Koulutusviennin tiekartta 2016–2019. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2016:9.

OPH. 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (Määräykset ja ohjeet 2014:96). Helsinki: Opetushallitus. Saatavilla: https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf

OPH. 2020. Koulutusviennin tiekartta 2020–2023. Opetushallitus: Raportit ja selvitykset 2020:8. Verkkojulkaisu.

OPM. 2009. Korkeakoulujen kansainvälistymisstrategia 2009–2015. Helsinki: Opetusministeriön julkaisuja 2009:21.

Paakkari, A. 2015. Koulu ja kännykät – tietokapitalismi luokkahuoneessa. Teoksessa K. Brunila, J. Onnismaa & H. Pasanen (toim.) Koko elämä töihin. Koulutus tietokykykapitalismissa. Tampere: Vastapaino, 83–101.

Rinne, R. 2001. Koulutuspolitiikan käänne ja nuorten syrjäytyminen. Teoksessa A. Jauhiainen, R. Rinne ja J. Tähtinen (toim.) Koulutuspolitiikka Suomessa ja ylikansalliset mallit. Turku: Suomen Kasvatustieteellinen Seura, 91–137.

Rinne, R. 2019. Suomalaisen yliopiston tila: Rahan, vallankäytön ja hallinnan uudet muodot. Teoksessa H. Nori, H. Laalo & R. Rinne (toim.) Kohti oppimisyhteiskuntaa: Koulutuspolitiikan uusi suunta ja korkeakoulutuksen muuttuva maisema. Juhlakirja professori Arto Jauhiaisen täyttäessä 60 vuotta 5.4.2019. Turku: Turun yliopiston kasvatustieteiden laitos, 451–483.

Rinne, R., Kallo, J. & Hokka, S. 2004. Liian innokas mukautumaan? OECD:n koulutuspolitiikka ja Suomen vastauksia. Kasvatus 35 (1), 34–54.

Rizvi, F. & Lingard, B. 2010. Globalizing Education Policy. London: Routledge.

Roberts-Mahoney, H., Means, A. J. & Garrison, M. J. 2016. Netflixing human capital development: personalized learning technology and the corporatization of K-12 education. Journal of education policy 31 (4), 405–420.

Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. 2005. Tutkimushaastattelu ja vuorovaikutus. Teoksessa J. Ruusuvuori & L. Tiittula (toim.) Haastattelu: Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, 22–56.

Sahlberg, P. 2016. The Finnish paradox: Equitable public education within a competitive market economy. Teoksessa F. Adamson, B. Åstrand & L. DarlingHammond (toim.) Global Education Reform: How privatization and public investment influence education outcomes. New York: Routledge, 110–130.

Salo, U-M. 2015. Simsalabim, sisällönanalyysi ja koodaamisen haasteet. Teoksessa S. Aaltonen & R. Högbacka (toim.) Umpikujasta oivallukseen. Refleksiivisyys empiirisessä tutkimuksessa. Tampere: Tampere University Press. Saatavilla:

https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/99323/umpikujasta_oivallukseen_2015.pdf?sequence=1&isAllowed=y (Luettu 11.12.2020)

Santori, D., Ball, S. J. & Junemann, C. 2016. Financial Markets and Investment in Education. Teoksessa A. Verger, C. Lubienski & G. Steiner-Khamsi (toim.) World Yearbook of Education 2016: The Global Education Industry. Oxon & New York: Routledge, 193–210.

Schatz, M. 2015. Toward One of the Leading Education-Based Economies? Investigating Aims, Strategies, and Practices of Finland's Education Export Landscape. *Journal of Studies in International Education* 19 (4), 327–340.

Seppänen, P., Lempinen, S., Nivanaho, N. & Kiesi, I. & Thrupp, M. 2020. Edu-bisnes peruskoulussa: Kohti "eduekosysteemiä". *Kasvatus* 51 (2), 95–112.

Silvennoinen, H., Kalalahti, M. & Varjo, J. 2016. Globalisaatio, markkinaliberalismi ja koulutuspolitiikan muutos. Teoksessa H. Silvennoinen, M. Kalalahti & J. Varjo (toim.) *Koulutuksen tasa-arvon muuttuvat merkitykset*. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura, 11–34.

Silvennoinen, H. & Kinnari, H. 2015. Koulutus, kilpailukyky ja hallinta. Teoksessa E. Harni (toim.) *Kontrollikoulu: Näkökulmia koulutukselliseen hallintaan ja toisin oppimiseen*. Jyväskylä: Kampus Kustannus, 64–87.

Silvennoinen, H. & Kinnari, H. 2019. "Elinikäisen oppimisen kulttuuri juurrutetaan joka ainoaan kansalaisryhmään" – havaintoja OECD:n vaikutuksista suomalaisessa aikuiskoulutuspolitiikassa. Teoksessa H. Nori, H. Laalo & R. Rinne (toim.) *Kohti oppimisyhteiskuntaa: Koulutuspolitiikan uusi suunta ja korkeakoulutuksen muuttuva maisema*. Juhlakirja professori Arto Jauhaisen täyttäessä 60 vuotta 5.4.2019. Turku: Turun yliopiston kasvatustieteiden laitos, 389–424.

Spring, J. 2008. Research on Globalization and Education. Review of educational research. 78 (2), 330–363.

Tanhua-Piironen, E., Viteli J., Syvänen, A., Vuorio, J., Hintikka K. A. & Sairanen H. 2016. Perusopetuksen oppimisympäristöjen digitalisaation nykytilanne ja opettajien valmiudet hyödyntää digitaalisia oppimisympäristöjä. Valtioneuvoston selvitys- ja tutkimustoiminnan julkaisusarja 18/2016. Valtioneuvosto.

Tanhua-Piironen, E., Kaarakainen, S., Kaarakainen, M., Viteli, J., Syvänen, A. & Kivinen, A. 2019. Digiajan peruskoulu. Valtioneuvoston selvitys- ja tutkimustoiminnan julkaisusarja 6/2019. Valtioneuvosto.

Testbed Helsinki. 2020. <https://testbed.helsinki/yleinen/mika-on-testbed-helsinki/> (Luettu 4.4.2021)

Therborn, G. 2012. Maailma: aloittelijan opas. Tampere: Vastapaino.

Tiittula, L. & Ruusuvuori, J. 2005. Johdanto. Teoksessa J. Ruusuvuori & L. Tiittula (toim.) Haastattelu: Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, 9–21.

Tilastokeskus. 2005. Suomi on tieteen ja teknologian mallimaa. https://www.stat.fi/tup/tietoaike/ta_01_05_mallimaa.html (Luettu 27.4.2020)

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.

Vahtivuori-Hänninen, S., Halinen, I., Niemi, H., Lavonen, J. & Lipponen, L. 2014. A New Finnish National Core Curriculum for Basic Education (2014) and Technology as an Integrated Tool for Learning. Teoksessa H. Niemi, J. Multisilta, L. Lipponen & M. Vivitsou (toim.) Finnish Innovations and Technologies in Schools: A Guide towards New Ecosystems of Learning. Rotterdam: Sense Publishers, 20–32.

Valtioneuvosto. 2016. Startup-yritysten kasvun ajurit ja pullonkaulat. Raportti. Valtioneuvoston kanslia. Valtioneuvoston selvitys- ja tutkimustoiminnan julkaisusarja 30/2016.

Valtioneuvosto. 2021. Osaaminen ja koulutus. <https://valtioneuvosto.fi/hallitusohjelman-toteutus/osaaminen> (Luettu 10.2.2021)

Varjo, J., Kalalahti, M. & Lundahl, L. 2016. Kouluvalinnan yhteiskunnallisen hinnan tunnistaminen ja kontrolli Suomessa ja Ruotsissa. Teoksessa H. Silvennoinen, M. Kalalahti & J. Varjo (toim.) Koulutuksen tasa-arvon muuttuvat merkitykset. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura, 69–97.

Varjo, J., Kalalahti, M. & Silvennoinen, H. 2016. Koulutuspolitiikka ja tasa-arvokehityksen suunta: yhteenvetoa ja johtopäätöksiä. Teoksessa H.

Silvennoinen, M. Kalalahti & J. Varjo (toim.) Koulutuksen tasa-arvon muuttuvat merkitykset. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura, 351–366.

Verger, A., Lubienski, C. & Steiner-Khamsi, G. 2016. The Emergence and Structuring of the Global Education Industry. Towards an Analytical Framework. Teoksessa A. Verger, C. Lubienski & G. Steiner-Khamsi (toim.) World Yearbook of Education 2016: The Global Education Industry. Oxon & New York: Routledge, 3–24.

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.

Viren, E. & Vähämäki, J. 2015. Mitä on tietokykykapitalismi? Teoksessa K. Brunila, J. Onnismaa & H. Pasanen (toim.) *Koko elämä töihin. Koulutus tietokykykapitalismissa*. Tampere: Vastapaino, 25–57.

Williamson, B. 2017. *Big data in education: The digital future of learning, policy and practice*. London: Sage.

Liite 1: Organisaatioprofiilin pohja

ORGANISAATIOPROFIILI

- Organisaation historia (perustajat ja lyhyt historiikki):
- Organisaation nykyhallitus (sekä koulutuspuolen asioista vastaavan henkilön tiedot):
- Organisaation visio ja strategia (nettisivuilta):
- Tuotteet:
- Tuotteen tarina (vaikutus, tulos, lupaus):
- Yhteistyökumppanit:
- Organisaation liikevaihto:
- Mediamaininnat:

Liite 2: Haastattelurunko

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

Teema 1. Organisaationne piirteet

1. Miten kuvailisit organisaatiotanne ja liiketoimintaanne?
2. Mikä erottaa liiketoimintanne muista kentän toimijoista?
3. Miten liikevaihtonne muodostuu? Saatteko ja jos mistä julkista rahoitusta organisaatiollenne?
4. Mikä on organisaationne optimaalinen koko? Onko organisaatiollanne toiveita kasvaa? Esimerkiksi, onko tarkoituksenne suunnata ulkomaan markkinoille? Jos niin miksi tai miksi ei ja entä miten?

Teema 2. Organisaationne näkemyksiä (perus)koulutuksesta

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

Teema 3. Yksityiset toimijat koulutuksen kentällä Suomessa ja kansainvälisesti

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

Teema 4. Yksityisten tahojen sekä julkisen sektorin suhde tai yhteistyö

12. Onko teillä tai organisaatiollanne linkkejä koulutuspolitiikan tai kuntatalouden päättäjiin?
Jos niin, millaisia esim. kunnissa tai valtion tasolla? Koulut?
Entä onko organisaationne mukana jossain julkisissa päätöksentekoprosesseissa peruskoulutukseen liittyen? (esim. toimiiko jossakin valmisteleivassa elimessä)
13. Onko teillä kokemuksia, osallistuvatko yksityiset toimijat julkiseen päätöksentekoon?
Jos kyllä, miten?
14. Millaisena näette yksityisten ja julkisten toimijoiden yhteistyön tällä hetkellä ja tulevaisuudessa? Mitä toivoisitte julkiselta sektorilta?
15. Onko koulutus- tai talouspolitiikassa tapahtunut merkityksellisiä muutoksia liiketoimintanne kannalta?
16. Millaisia koulutusalan yksityisten toimijoiden tulevaisuuden pyrkimykset ovat?

LOPPUKYSYMYS: Onko jotain mitä haluatte lisätä tähän haastatteluun?