

VERTAISARVIOITU
KOLLEGIALT GRANSKAD
PEER-REVIEWED
www.tsv.fi/tunnus

DOI: 10.51809/TE.161092

CC BY-NC-ND 4.0

Yrittäjyys subjektiviteetin hallintana perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden laaja-alaisen osaamisen kokonaisuudessa ”Työelämätaidot ja yrittäjyys”

LEENA RÄTTYÄ

ABSTRAKTI Yrittäjyyden tulo opetussuunnitelmiin on osa koulutuspoliittista kehitystä, jota artikkelissa tarkastellaan analysoimalla *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden* (2014) laaja-alaisen osaamisen kokonaisuudesta ”Työelämätaidot ja yrittäjyys” konstruoitua oppilassubjektiviteettia. Opetussuunnitelmaa tulkitaan yhteiskuntapoliittisen ohjauksen näkökulmasta. Kriittistä diskurssianalyysia edustavassa tutkimuksessa oppilassubjektiviteettia analysoidaan Michel Foucault’n subjektivaatiota-poihin perustuen. Analyysin perusteella opetussuunnitelman oppilassubjektiviteetin ja yhteiskunnan välisen suhteen nähdään tasapainoilevan yksilöä korostavan individualismin ja yhteisöä korostavan kommunitarismien välillä. Opetussuunnitelmadiskurssissa yrittäjyydellä konstruoidaan oppilassubjektiviteettia, joka tiedostaa tietoyhteiskunnan realiteetit. Opetussuunnitelmadiskurssista paljastuu myös sisäisiä ristiriitaisuuksia. Nämä erottuvat tarkasteltaessa sosiaalista koheesiota, vastuun ilmauksia sekä viittauksia olosuhdemuutoksiin. Tulokset tuovat esille ideologisen häilyvyyden, joka indikoi yhteiskunnallista muutosta, jossa kamppailu hyvinvointiyhteiskunnan arvopohjasta kohtaa uusliberaalin koulutuspolitiikan vaateet. Opetussuunnitelmaa työvälteenä käyttäville opetuksen järjestäjille ideologinen häilyvyys voi näyttäytyä ongelmallisena.

ASIASANAT yrittäjyys, koulutuspolitiikka, kriittinen diskurssianalyysi, opetussuunnitelma, hallinnallisuus

Yrittäjyys nousi Suomessa koulutuspoliittiseksi keskustelunaiheeksi 1980-luvulla, jolloin se nähtiin tavaksi varmistaa kansantalouden suotuisa kehitys. 1980-luvun lopulla ammatillisessa koulutuksessa lakiin liitettiin tavoitteeksi yrittäjyyteen perehdyttäminen. Yleissivistävä koulutus

seurasi vanavedessä tuoden perusopetuksen opetussuunnitelmaan yrittäjyyskasvatuksen vuonna 1994. (Ikonen 2006; Hytti 2019, 138.) 1990-luvun laman ja vaikean työllisyystilanteen myötä yrittäjyyskasvatus sai työvoima- ja elinkeinopoliittisen merkityksen. Koulun tehtäväksi lankesi kasvattaa

nuoria siihen, että he harkitsisivat itsensä työllistämistä luontevana vaihtoehtona toisen palvelukseen hakeutumisen sijaan. Yhteiskunnan tuli tarjota omatoimisen elannon hankintaan tai työmarkkinakelpoisuuden vahvistamiseen liittyvää koulutusta (OPM 2009, 25). Yrittäjyydellä alettiin viitata liiketoiminnan perustamisen ja ylläpidon ohessa laajemmin yksilön asennoitumiseen itseään, työtään ja toimintaympäristöään kohtaan. Yrittäjyys yhdistettiin yritteliäisyyteen, joka miellettiin kaikkien koulujen ja oppilaitosten tehtäväksi (Ikonen 2006, 4).

Koulutusjärjestelmän vaatimus edistää yrittäjyyttä on yhdistetty koulutuspoliittiseen muutokseen, jota on kuvattu siirtymäksi hyvinvointivaltion koulutuspolitiikasta uusliberalistiseen koulutuspolitiikkaan. Tämä muutos on yhteydessä laajempaan yhteiskunta- ja talouspolitiikan muutokseen, joka jäsentää ihmisten arkea ja edellyttää uudenlaista kansalaisuutta. (Korhonen 2012.) Tässä artikkelissa tarkastelen itsestäänselvyydeksi jäsennettyä pyrkimystä edistää yrittäjyyttä ja sen toteutumista perusopetuksen kontekstissa. Tarkasteluni kohdistuu erityisesti *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin* (2014), joka on tuorein Opetushallituksen antama valtakunnallinen määräys paikallisten opetussuunnitelmien laadintaan.

Michel Foucault'n (1991) mukaan hallintavalta on laskelmoitua ja rationaalista toimintaa, jolla tavoitellaan yhteiskunnallisia ja poliittisia päämääriä vaikuttamalla väestön muodostavien yksilöiden haluihin, uskomuksiin, voimiin, toimiin ja suhteisiin. Hallintavalta ei suuntaudu ylhäältä alaspäin johonkin tiettyyn poliittiseen rakenteeseen, valtioon tai instituutioon. Se on erilaisten hienovaraisten tekniikoiden avulla tapahtuvaa ihmisjoukkojen, yhteisöjen ja yksilöiden käyttäytymisen ohjailemista, jota eri tahot harjoittavat eri yhteyksissä, instituutioissa ja konteksteissa. Näin sen läpäisevä vaikutus ulottuu yhteiskunnallisen, taloudellisen, sosiaalisen ja henkilökohtaisen elämän eri puoliin. (Miller & Rose 2008; Rose 1999.) Hallitseminen ymmärretään tässä tutkimuksessa vallankäyttönä, jolla pyritään hienovaraisesti ohjaamaan subjektien identiteettiä ja käyttäytymistä kohti tiettyjen

tavoitteiden saavuttamista. Nämä tavoitteet tunnustetaan tärkeiksi yhteiskunnassa ja tietyssä historiallisessa kontekstissa (Foucault 1982; Miller & Rose 2008).

Opetussuunnitelmaa voidaan tarkastella joko koulussa toteutettavan opetuksen yhteiskunnallispoliittisena ohjausvälineenä tai opettajan pedagogisena työvälineenä (Vitikka ym. 2012). Tässä tutkimuksessa opetussuunnitelmaa tulkitaan yhteiskunnallispoliittisen ohjauksen näkökulmasta. Suomalaisessa tutkimuksessa on purettu jonkin verran yrittäjyyden diskursseja koulutuspolitiikasta käsin: on tutkittu esimerkiksi EU:n, OECD:n ja Unescon vaikutusta elinikäisen oppimisen politiikkaan sekä yliopistojen yrittäjyysdiskursseja tai alueellisten ja maakunnallisten yrittäjyyskasvatusstrategioiden ehjän polun diskursseja (ks. Ilonen ym. 2023; Kinnari 2020; Laalo & Jauhiainen 2019; Parkkari 2020). Perusopetuksen opetussuunnitelmien yrittäjyysdiskurssien tutkimus on ollut vähäistä.

Tarkasteluni kohteena on oppilassubjektiviteetti, joka hahmottuu vuoden 2014 *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden* laaja-alaisen osaamisen kokonaisuudessa ”Työelämätaidot ja yrittäjyys (L6)”. Olen kiinnostunut eksplisiittisesti yrittäjyyden diskursista. Siksi analysoin tekstikokonaisuuksia, joissa yrittäjyyttä kuvataan. Tarkastelun ulkopuolelle rajautuu muiden laaja-alaisen osaamisen kokonaisuuksien ja eri oppiaineiden suhde yrittäjyysdiskurssiin. Tutkimuksen perusteella siis voidaan tehdä päätelmiä ainoastaan laaja-alaisen osaamisen kokonaisuuden ”Työelämätaidot ja yrittäjyys” yrittäjyysdiskurssista.

Opetussuunnitelmiin yrittäjyys on soluttautunut osana laajempaa koulutuspoliittista muutosta, johon on liitetty uusliberalismi hallintana (ks. Komulainen ym. 2010). Tällöin yrittäjyyden diskurssikin sisältää todennäköisesti uusliberalistisia piirteitä. On kuitenkin välttämätöntä tarkastella yrittäjyysdiskurssia erillisenä kokonaisuutena, jotta voi hahmottaa tämän diskurssin ominaispiirteet. Diskurssin sisäiset ristiriitaisuudet voivat lisäksi kertoa koulutuspolitiikassa vallitsevasta ideologisesta häilyvyydestä ja tasapainoilusta tai muutoksen suunnasta. Yrittäjyyden

diskurssi avaa sitä, miten yrittäjyys nähdään tähän aikaan sidottuna ilmiönä perusopetuksen yhteydessä ja siten koulutuspoliittisena ilmiönä.

Sovellan tarkastelussani foucault'laisia subjektivaatiotapoja, joista olen kehittänyt opetus-suunnitelmatekstiin soveltuvan analyysikehikon rajaamalla analyysin kohteeksi oppilassubjektiviteetin. Analyysikehikko on johdettu alun perin *Seksuaalisuuden historiassa* (Foucault 2010) esiteltyjen minätekniikoiden (*pratiques de soi*) ulottuvuuksista. Minätekniikoilla tarkoitetaan kulttuurisia malleja ja artikulaatioita, joiden avulla itsesuhdetta muodostetaan ja kehitetään (Foucault 1997, 225). Subjekti eli yksilö muodostaa itsestään halutun kaltaisen subjektivaation prosessissa. Subjektiviteetti rakentuu näin minätekniikoiden vaikutuksesta. Minätekniikat muodostuvat neljästä subjektivaatiotavasta: eettisestä substanssista, alistumisen tavasta, itsen työstämisestä eli eettisestä työstä ja moraalisubjektin teleologiasta. Tässä artikkelissa kysyn, millaista oppilassubjektiviteettia yrittäjyyden diskurssilla opetussuunnitelmamateriaalissa rakennetaan ja millaisia sisäisiä ristiriitaisuuksia diskurssissa ilmenee.

Yrittäjyys osana uusliberalistista koulutuspolitiikkaa

Koulutuksen yhteydessä yrittäjyyden on havaittu rakentavan ihannesubjektia, jonka tyypillisiä piirteitä ovat aktiivisuus, itsenäisyys ja omatoimisuus mutta myös sopeutuvuus, joustavuus ja muutoskykyisyys (Harni & Pyykkönen 2018). Tämänkaltaisen subjektin nähdään edustavan uusliberaalin hallinnan ihannesubjektia. Taustalla vaikuttaa jälkiteollinen talous, jossa tieto ja osaaminen määrittyvät keskeisiksi tuotantotekijöiksi ja talouskasvun lähteiksi. (Koskinen 2019.)

Tarkastelen artikkelissani uusliberalismia Arttu Saarisen, Suvi Salmenniemen ja Harri Keräsen (2014, 606) tapaan rationaliteettina, jota leimaavat seuraavat keskeiset piirteet:

1. Valtiokeskeisen suunnittelun sijaan markkinat nähdään parhaana tapana säädellä

inhimillisen toiminnan eri osa-alueita, ja markkinalogiikkaa sovelletaan erilaisten politiikan sektoreiden sääntelemiseen.

2. Valtion rooli ja tehtävät määritellään uudeleen, jolloin koko yhteiskunnan halutaan toimivan kilpailulogiikan pohjalta. Valtion roolina on ensi sijassa valvoa taloudellisen kilpailun pelisääntöjen noudattamista.
3. Yksilön valintojen ja vapauden kautta tapahtuvassa hallinnassa yksilön subjektiviteetista tulee keskeinen hallinnan kohde. Kansalaiset ovat rationaalisia, aktiivisia ja vastuullisia yksilöitä ja kuluttajia, jotka kaikissa tomissaan maksimoivat omaa etuaan.
4. Uusliberalistinen ymmärrys tuottaa uudenlaisen käsityksen hyvinvoinnista, jossa painottuu yhteiskunnallisen vastuunkannon sijaan yksilön vastuu. Julkisten palveluiden sijaan hyvinvointia tuotetaan palveluiden yksityistämällä ja kaupallistamisella. Hyvinvointi ymmärretään yksilön itsensä toteuttamisen, valtautumisen ja onnellisuuden kautta.

Uusliberalistinen rationaliteetti kytkeytyy kehitykseen, jossa koulutus irrotetaan perinteisiltä institutionalistisilta juuriltaan ja nähdään kulutustavarana. Risto Rinteen (2003, 153) mukaan kansallisten hallitusten ote koulutuksen kontrollista kirpoaa, kun tilalle astuvat ylikansalliset ja paikalliset markkinat ja niiden normit. Tässä jatkumossa kansallisten koulutusjärjestelmien toisistaan eroavat luonteenlaadut heikkenevät ja kansallisvaltiot näyttävät muodostuvan entistä vähäpätöisemmiksi tekijöiksi. Koulutuksen standardointia alkavat johtaa Euroopan Unioni, OECD ja lopulta Maailmanpankin mallinnukset. Tällöin voidaankin kysyä, onko koulutuksen kansallisvaltioihin liitetty historiallinen tehtävä kansallisen kulttuurin siirtäjänä, uusintajana tai kansallisen työvoiman välittäjänä vaarantunut.

Koulutuspolitiikan muutos, jota myös yrittäjyys osana opetussuunnitelmia edustaa, on yhteydessä laajempaan yhteiskunta- ja

talouspolitiikan muutokseen. Muutosta on kuvattu siirtymisenä keynesiläisestä hyvinvointivaltiota uusliberaaliin malliin. Tämä on ollut länsimaissa vallitseva trendi 1980-luvulta lähtien (Peters 2005). Vapauden, autonomian ja valinnanvapauden kieltä on vahvistettu yhteiskunnallis-poliittisissa kannanotoissa, ja asianmukaisen kansalaisuuden odotetaan olevan aktiivista ja individualistista (Miller & Rose 2008). Toisin kuin hyvinvointivaltio, jossa hallinto perustui solidaarisuuden, turvallisuuden ja vaatimattomuuden periaatteisiin, uusliberaali hyvinvointijärjestelmä edellyttää, että yksilöt toimivat ja ajattelevat yrittäjämäisesti korostaen vastuullisuutta, itsehillintää, riskinottoa, autonomiaa ja joustavuutta. Uudessa yhteiskunta- ja talouspolitiikassa valtion tehtävä ei ole holhota vaan luoda sellaisia olosuhteita ja instituutioita, jotka tukevat uusliberalistisia pyrkimyksiä ja rohkaisevat yksilöitä ottamaan vastuuta omasta elämästään (Miller & Rose 2008).

Uusliberalistisen koulutuspolitiikan vaikutuksia on pidetty erityisen jyrkinä pohjoismaisten hyvinvointivaltioiden koulutusjärjestelmille. Pohjoismaissa koulutuspolitiikkaa on historiallisesti määrittänyt pyrkimys vähentää yhteiskunnallista eriarvoisuutta ja edistää sosiaalista oikeudenmukaisuutta. Tällaisessa koulutusajattelussa yksilöille pyritään takaamaan yhtäläiset mahdollisuudet edetä koulutusurallaan lahjakkuutensa ja edellytyksiensä mukaisesti. (Esim. Ahonen 2003; Antikainen 2006.) Kansalaisten laajan ja yhtenäisen opillisen sivistyksen on katsottu edistävän myös taloudellista kasvua (Rinne 2001).

Pohjoismaisessa koulutuspolitiikassa keskeiseen asemaan asettuu sosiaalisen oikeudenmukaisuuden käsite. Se on liitetty läheisesti ajatuksen sosiaalisesta koheesiosta, jolla kuvataan yhteiskunnan sisällä olevien ryhmien yhteenkuuluvuuden tunnetta. Tasa-arvon ja sosiaalisen koheesion on ajateltu luovan pohjaa vahvoille instituutioille, luottamukselle ja taloudelliselle kasvulle (Ritzen ym. 2000). Emile Durkheim (1977) esitteli ensi kertaa teorian koulutuksen järjestämisen historiallisesta ja yhteiskunnallisesta tehtävästä jo 1800-luvun lopulla. Hänen

mukaansa yhteiskunta voi olla olemassa vain, jos sen jäsenten välillä on riittävä homogeenisuus ja jos koulutus pystyy säilyttämään ja vahvistamaan tätä homogeenisuutta. Durkheimin näkemykset koulutuksesta sosiaalisen, solidaarisuuden ja demokraattisen kansalaisuuden perustana saivat kaikupohjaa 1900-luvulla etenkin Pohjoismaissa (Green & Preston 2001).

Nikolas Rosen (1996) mukaan ”sosiaalinen” saa uusliberalistisessa prosessissa uuden merkityksen: sillä ei tarkoiteta kansalaisen suhdetta yhteiskuntaan vaan itsestään huolehtivan kansalaisen suhdetta itse muodostettuihin moninaisiin yhteisöihin. Hallinnan subjekti määrittyy tässä prosessissa uudella tavalla, sillä ihmiset ovat itsestään vastuullisia yksilöitä, jotka täyttävät kansalaisvelvollisuutensa toteuttaessaan itseään lukuisissa pienissä yhteisöissään.

Sisäinen yrittäjyys taas nähdään uusliberalistisessa diskurssissa kulttuurisena muutosvoimana, jolla pyritään organisaation joustavuuden kasvattamisen lisäksi jatkuvaan innovointiin, aloitteellisuuteen ja työntekijän kapasiteetin monipuolisempaan hyväksikäyttöön (Koiranen & Pohjansaari 1994). Sisäisen yrittäjyyden merkitys on laajentunut kontrolliyhteiskunnan käsitteenä, ja sillä viitataan sankaruuteen, kunnianhimoiseen riskinottoon, joustamiseen ja jatkuvaan valppauteen. Kun sisäinen yrittäjyys viittaa oikeanlaiseen tapaan suhtautua elämään, sillä voidaan perustella miltei mitä tahansa hyvää (Keskitalo-Foley ym. 2007). Tässä uudessa yrittäjyyden diskurssissa kyse on opittavasta taidosta tai jopa asenteesta, kaikille mahdollisesta subjektiviteetista, johon kasvattaminen ja ohjaaminen kuuluu yhteiskunnan julkisen sektorin, ja siten myös koulutuksen, tehtäviin. Vastuu itsensä muuttamisesta ei kuitenkaan ole hyvinvointivaltion harteilla, vaan se on siirretty yksilön kannettavaksi. Tällaisessa demokraattisessa yhteiskunnassa vallitsee mahdollisuuksien tasa-arvo, jossa kaikki on itsestä kiinni.

Käsitys yksilöistä tuottajina ja työntekijöinä on muuttunut, sillä solidaarisuuden ja turvallisuuden sijasta ihmiset etsivät yrityksen tai yhteisön menestyksestä kumpuavaa henkilökohtaisen menestyksen tunnetta. Siinä missä moderni

palkkatyöläisyys edellytti vaatimattomuutta, sopeutumista ja kurinalaisuutta, edellyttää uusliberaali hallinta yksilöltä joustavuutta, itsenäisyyttä ja vastuun ottamista. Subjektin on kyettävä yksilölliseen vastuullisuuteen sekä jatkuvaan itsensä rakentamiseen (*self-constituting*) ja itsensä tuoteistamiseen (*self-consuming*) (Peters 2005). Hallinta ei siis voi onnistua ilman sitä toteuttavia kansalaisia. Kontrolloitujen yksilöiden sijasta tarvitaan autonomisia, itse itseään sääteleviä subjekteja, joita ohjataan hienovaraisesti tekemään päätöksiä, jotka näyttävät henkilökohtaisilta ja välttämättömiltä itse kunkin olemassaolon turvaamiseksi arkielämässä. Hallinnan käytännöt eivät näin ole pakottavia, vaan ne luovat aktiivisesti tilaa yksilöille, joilla on tietynlaisia haluja ja pyrkimyksiä. (Rose 1988.) Koulutus on tehokas hallintateknikka, koska uusliberalistisessa yhteiskunnassa se ulottuu ihmisen koko elinkaareen. Suomeksikin on korostettu elinikäistä oppimista koulutus- ja työvoimapolitiittisena välineenä (Keskitalo-Foley ym. 2010).

Minän teknikoiden kautta tapahtuvassa hallinnassa perusopetuksen oppilaita ohjataan tekemään päätöksiä, jotka vaikuttavat vapailta mutta pyrkivät pohjimmiltaan laajempiin sosiaalisiin ja poliittisiin tavoitteisiin (Miller & Rose 2008). Yrittäjyysdiskurssi voidaan nähdä tuottavana, säätelevänä, voimakkaana ja historiallisena käytäntönä, josta heijastuu yhteiskunnan normeja, ihanteita, merkityksiä ja arvoja. Tämä diskurssi asettaa rajat subjektin mahdollisuuksille määritellä itseään ja muita. Samaan aikaan se on jatkuvasti rakenteilla ja siksi sen sisällöt voidaan haastaa. (Foucault 1982.)

Aineisto

Suomalaisen perusopetuksen ohjaajana Opetushallituksen laatimat *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet* ovat keskeisessä asemassa. Perusopetuslaki ja -asetus sekä valtioneuvoston asetus yleisistä tavoitteista ja tuntijaosta kehystävät opetussuunnitelman perusteita (Vitikka 2009, 66). Perusteiden tehtävänä on määritellä perusopetusta ohjaavat

toimintaperiaatteet, arvot ja koulujen opetus- ja kasvatustyön sisällöt ja luoda pohja paikalliselle kunta- ja koulukohtaiselle opetussuunnitelmatyölle. Koulujen arvopohjan luomisessa Opetushallituksella on merkittävä rooli. Vuoden 2014 opetussuunnitelman perusteet valmisteltiin Opetushallituksen johdolla noin 300 asiantuntijan voimin yhteistyössä opetuksen järjestäjien, koulujen, opettajankoulutuksen ja tutkimuksen sekä muiden sidosryhmien kanssa (ks. Vitikka & Rissanen 2019, 231; Siurua ym. 2020, 105; Puustinen & Rantala 2023, 9). Pari vuotta kestäneen prosessin aikana kansalaisilla oli mahdollisuus kommentoida perusteiden luonnostekstejä, ja kuntien kautta kerättiin palautetta opettajilta ja kouluilta (Siurua ym. 2020, 105). Vaikka kansainvälisesti vertailtuna suomalaista opetussuunnitelmaprosessia voidaan pitää poikkeuksellisen avoimena, demokraattisena ja osallistavana (Cantell 2013; Siurua ym. 2020, 105), asiantuntijoiden ja suuren yleisön panos lopullisessa opetussuunnitelmassa riippuu aina opetussuunnitelmaprosessin johdon ratkaisuista.

Opetussuunnitelma ei synny arvotyhjiössä, vaikka sen laatimisesta käytävä vähäinen keskustelu voikin harhauttaa tarkastelemaan opetussuunnitelmaa neutraalina kokonaisuutena ja koulua neutraalina instituutiona (ks. Puustinen & Rantala 2023, 6, 10). Opetussuunnitelmia analysoimalla voidaan tarkastella yhteiskunnassa kulloinkin vallitsevia ideologioita, sillä ne tiivistävät käsityksiä kaikille keskeisistä kasvatuksen tavoitteista sekä yhteiskunnan koulukasvatusta ohjaavista tarpeista. Opetussuunnitelmissa nämä ilmenevät usein ikään kuin luonnollisina ja neutraaleina totuuksina (Apple & Apple 2004, Saari ym. 2017, 83).

Yrittäjyys ei teemana ole vuoden 2014 opetussuunnitelmassa uusi. Vuoden 1994 *Peruskoulun opetussuunnitelman perusteista* lähtien yrittäjyys on kuulunut perusopetuksen opetussuunnitelmiin. Tuolloin esiteltiin uutena aihekokonaisuutena ”yrittäjyyskasvatus”. Aihekokonaisuuksien avulla opetussuunnitelmaan pyrittiin sisällyttämään oppiainerajat ylittäviä, tärkeiksi ja ajankohtaisiksi arvioituja teemoja. (POPS 1994, 32.) Vuoden 2004 opetussuunnitelman perusteissa

puhuttiin aihekokonaisuuksien yhteydessä puolestaan ”eheyttämisestä”. Tarkoituksena oli koota kasvatuksen ja opetuksen keskeiset painoalueet siten, että niiden tavoitteet ja sisällöt leikkaavat useita oppiaineita ja toimivat opetusta ja kasvatusta eheyttävänä teemoina. Näistä neljäntenä esiteltiin ”osallistuva kansalaisuus ja yrittäjyys”. (POPS 2004, 38, 40.) Tässä artikkelissa tarkasteltavissa vuoden 2014 opetussuunnitelman perusteissa puhutaan aihekokonaisuuksien sijaan laaja-alaisesta osaamisesta, jonka kuudenneksi kokonaisuudeksi on nimetty ”työelämätaidot ja yrittäjyys”.

Yrittäjyyden liittäminen osaksi opetussuunnitelmia liittyy 1990-luvulla alkaneeseen laajempaan keskusteluun, jossa useat eri tahot ovat alkaneet määritellä, millaista tiedonrajat ylittävää osaamista tulevaisuudessa tarvitaan. Etenkin Euroopan unionin sekä Taloudellisen yhteistyön ja kehityksen järjestö OECD:n mallit ovat vaikuttaneet suomalaisen opetussuunnitelmatyöhön. Ne ovat avanneet rinnakkaisia keskusteluja elinikäisen oppimisen avaintaidoista, ja esimerkiksi Euroopan unionin ja OECD:n perustamissa työryhmissä on ollut mukana myös suomalaisia koulutuspolitiikan kehittäjiä ja tutkijoita. (Vainikainen & Nilivaara 2022, 14.)

Tutkimuksen aineisto rajautuu niihin vuoden 2014 *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden* lukuihin, joissa otsikon perusteella käsitellään yrittäjyyttä. Tällaista yrittäjyyden määrittelyä, ja siten oppilaaseen kohdistuvaa ohjausta, sisältyy lähinnä edellä mainittuun kokonaisuuteen ”Työelämätaidot ja yrittäjyys (L6)”. Laaja-alaisen osaamiskokonaisuuksien yhteisenä tavoitteena on perusopetuksen tehtävien mukaisesti ja oppilaan ikäkausi huomioiden tukea ihmisenä kasvamista (POPS 2014, 20). Vuoden 2014 opetussuunnitelmassa laaja-alaisen osaamisen tavoitteita kuvataan ensin niin sanotussa yleisessä osassa ja täsmennetään oppiaineosassa vuosiluokkakokonaisuuksittain. Aloitan analyysini tarkastelemalla subjektivaatiotapoja yleisestä osasta ja etenen siitä oppiainekohtaisiin vuosiluokkakokonaisuuksiin. Vaikka analysoitava tekstikokonaisuus on koko *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin* nähden suppea, sen sisällöt lävistävät

kaikki oppiainekokonaisuudet, sillä laaja-alaisen osaamisen tavoitteet on otettu huomioon oppiaineiden tavoitteiden ja keskeisten sisältöjen määrittelyssä. Opetussuunnitelmatekstissä (POPS 2014, 18) mainitaan, että oppiainekuvauksissa osoitetaan oppiaineiden tavoitteiden yhteys laaja-alaiseen osaamiseen.

Teoreettinen ja metodinen kehys

Lähestyn tutkimusaineistoani valtaa, tietoa ja ideologiaa korostavan kriittisen diskurssianalyysin näkökulmia hyödyntäen. Kriittisen diskurssianalyysin tavoite on paljastaa piileviä valtarakenteita ja tarkastella diskurssin roolia sosiaalisen todellisuuden heijastajana ja rakentajana. Tällöin kieli voi toistaa vallitsevia kulttuurisia, poliittisia ja sukupuolittuneita käytäntöjä – tietoisesti ja tiedostamatta. Kriittinen diskurssianalyysi pyrkii systemaattisesti tutkimaan läpinäkyvättömiä syy- ja seuraussuhteita tekstien ja laajempien sosiaalisten ilmiöiden välillä. (Fairclough 1995, 63.) Tarkastelun kohteena on kielenkäytön todellisuutta tuottava luonne, jolloin huomio kiinnittyy kielenkäytön olettamuksiin ja suostuttelevuuteen sekä siihen, mitä kielellä tehdään (Phillips & Hardy 2002). Taustalla on Foucault’n ajatus kritiikistä sen osoittamisena, millaisia oletuksia ja tuttuja mutta haastamattomia ajatustapoja hyväksymiimme toimintoihin sisältyy (Foucault 1990).

Opetussuunnitelma nähdään tarkastelusani ohjauksen ja hallinnan välineenä: poliittisessa kielenkäytössä tehokas hallinnan keino on tuottaa ongelmia, joiden avulla pyritään oikeuttamaan poliittisia päämääriä ja uudistuksia sekä säätelemään subjektien toimintaa määritellyn moraalien mukaisesti (Bacchi 2012). Analysoitaessa yrittäjyyttä kasvatuksellisenä diskurssina kysymykset arvoista, uskomuksista, ideologisuudesta, ihanteista, moraalista ja normeista muodostuvat keskeisiksi. Yrittäjyyttä edistävän diskurssin tapa tuottaa ongelmia perusopetuksen kontekstissa tekee näkyväksi ne ihanteet, normit ja arvot, joiden varaan oppilassubjektiviteetti muotoutuu yrittäjyyden kehityksessä. Tällaisia problematisointeja tutkimalla voidaan

tehdä politiikka näkyväksi, riisua ”toutuksia” ja avata tilaa vaihtoehtoisille ajattelutavoille (ks. Bacchi 2012). Luen opetus suunnitelmaa politiikan diskurssina (*policy as discourse*), jolloin yrittäjyyttä tarkastellaan vallankäytön ”tiedon” ja ”totuuden” tuottamisen diskursseina. Foucault (2005) puhuu diskursseista käytäntöinä, jotka systemaattisesti muotoilevat objekteja, joista ne puhuvat. Samalla diskurssit osoittavat sanojen ja ehdotusten merkityksen ja käyttötavan. Sanoja järjestellään ja yhdistellään tietyillä tavoilla, jolloin muut puhutavat joutuvat syrjäytetyksi.

Analyysin työkaluna käyttämäni kehikko on johdettu Foucault’n subjektivaatiotavoista. Niiden avulla voidaan analysoida toimintaa ja tapoja, joilla yksilö tekee itsestään moraalisubjektin. Yleisesti subjektivaatiotapoja on käytetty menetelmällisenä keinona esimerkiksi päiväkirjojen, elämäntaito-oppaiden tai muiden yksilön omaan kokemukseen liittyvän materiaalin analysoimisessa (Kinnari 2020). Esimerkiksi Heikki Kinnari (2020) on kuitenkin väitöskirjassaan analysoinut EU:n, OECD:n ja UNESCO:n elinikäisen oppimisen politiikkaa käyttäen elinikäisen oppijan subjektiviteetin tutkimiseen foucault’laisia subjektivaatiotapoja. Elinikäisen oppimisen politiikkaa käsittelevien julkaisujen analyysi osoittaa, että menetelmä on sovellettavissa erilaisiin tekstilajeihin ja myös opetus suunnitelmatekstiin.

Subjektivaatiotapoihin keskittyvä tarkasteluni osoittaa, miten opetus suunnitelmassa objektivoidun oppilaan tulisi toteuttaa yrittäjyyttä ja miksi (ks. Kinnari 2020). Analyysikehikon avulla tarkastelen, millaista oppilassubjektiviteettia yrittäjyyden avulla rakennetaan ja millaisia minäkäytäntöjä oppilaalle tarjotaan. Näin muodostuu kuva siitä, millainen oppilassubjektiviteetti opetus suunnitelmasta rakentuu. Oppilasta tarkastellaan subjektiviteettina, joka muovautuu minätekniikoiden kautta. Näitä itsehallinnan, etiikan tai itsesäätelyn analysointiin liittyviä subjektivaatiotapoja Foucault (1997; ks. myös Kinnari 2020) analysoi seksuaalisuuden moraalisiin ja minäkäytäntöihin liittyen. Niihin kuuluvat eettinen substanssi, alistumisen tapa, itsen työstäminen eli eettinen työ sekä moraalisubjektin teleologia.

Eettisellä substanssilla Foucault (2010) tarkoittaa määrätymistä eli sitä, miten yksilön on muodostettava jokin osa itsestään moraalitoimintansa tärkeimmäksi tekijäksi. Omassa analyysissäni eettistä substanssia tarkastellaan kysymällä, millaiseen käsitykseen oppilaasta ja yhteiskunnasta yrittäjyyden oppiminen pohjautuu. Foucault osoittaa, että välttämättöminä ja itsestään selvinä pidetyt asiat ovat tyypillisesti välttämättömiä vain näennäisesti ja siksi niitä on mahdollista ajatella toisin. Foucault’n etiikka keskittyy subjektin itsesuhteen muodostumisen analysointiin. Etiikan tutkimuksessa olennainen kysymys on, *miten* ihminen on oman ajattelunsa kohteena; miten subjekti asettuu objektiksi itselleen. (Alhanen 2007, 21–37.) Analysoin eettistä substanssia kysymällä, millaisia vaatimuksia yrittäjyys oppilaalle asettaa, ja miksi tai minkä ongelmien kautta nämä vaatimukset artikuloituvat.

Alistumisen tavalla Foucault (2010) tarkoittaa yksilön tapaa luoda suhde sääntöön ja tunnista sääntö velvollisuudekseen. Hyödynnän tätä näkökulmaa kysymällä, millaisten velvoitteiden ymmärtämistä eettisen substanssin täyttämisen tarvitsee. Kyse on toisin sanoen siitä, miten oppilas ottaa hänelle asetetut velvoitteet vastaan moraalisenä haasteena.

Itsen työstäminen eli *eettinen työ* tarkoittaa Foucault’n (2010) mukaan sitä, miten yksilön tulee työstää itseään moraalisubjektina, joka toimii annetun säännön mukaisesti erilaisten tekniikoiden kautta. Itsen työstämisen tapoja ja eettistä työtä tarkastelen kysymällä, minkä käytäntöjen avulla oppilas muokkaa toimintaansa.

Moraalisubjektin teleologialla Foucault (2010) viittaa siihen, että moraalinen toiminta nivoutuu johonkin käyttäytymismoraaliin tai normistoon. Tässä yhteydessä moraalisubjektin teleologia kytkee yrittäjyyden laajempaan yhteiskunnalliseen kehykseen, jossa oppilas toimii. Se jäsentää, millaisena oppilaan olemus ja yhteiskunta opetus suunnitelmatekstissä ymmärretään ja millainen rooli yrittäjyydelle annetaan toimintaa ohjaavana tekijänä. Moraalisubjektin teleologiaa tutkin kysymällä, mitä olemisen tapaa ja maailmaa yrittäjyydellä tavoitellaan. Tällöin tarkastellaan

sitä, mikä on hallinnan päämääränä eli millainen oppilassubjektiviteetti kaiken kaikkiaan on tavoitteena. Moraalisubjektin teleologia avaa kokonaiskuvan oppilassubjektiviteetista ja tiivistää sen keskeisimmät piirteet.

Analyysin eteneminen

Noudatan analyysissa foucault'laisen diskurssi-analyysin menetelmää, jossa tutkimusdiskurssi muodostuu tutkijan ja aineiston välisestä vuoropuhelusta. Keskustelunomaisessa aineiston käsittelyssäni tuon esille sen tuottamaa käsitystä diskurssin luonteesta. (Vrt. Remes 2003, 44.) Kriittinen ja analyttinen orientaatio eivät sulje tässä lähestymistavassa toisiaan pois: lähtökohdiltaan analyttinen tutkimus on kriittinen puheenvuoro silloin, kun aineiston analyysi tuottaa kriittistä potentiaalia sisältäviä tuloksia (Pynnönen 2013, 31).

Toteuttamassani diskurssianalyysissa noudatan Anu Pynnösen (2013) kuvaamaa kolmivaiheista prosessia, joka koostuu tekstuaalisesta, tulkitsevasta ja kriittisestä vaiheesta. Tarkastelutavassa kriittinen ja analyttinen orientaatio kuuluvat sen eri osiin. Analyysi etenee tekstuaaliselta ja lingvistikalta tasolta tulkinnan kautta kriittiseen analyysiin (vrt. Pynnönen 2013, 32). Lähestymistapani on teorialähtöinen: tarkastelen aineistoa Foucault'n subjektivaatio-teorian pohjalta siihen liitettyjen apukysymysten kautta. Subjekti muodostaa itsestään halutun kaltaisen subjektivaation kautta. Tämä prosessi toteutuu minätekniikoiden myötä, jolloin käytäytyminen noudattaa tietynlaista moraalista järjestystä. Yksilöt muokkaavat prosessissa omaa käytöstään sitoutumalla itsesäätelyn prosessiin. Subjektiviteetilla viitataan ihanteeseen, jota opetussuunnitelmatekstissä rakennetaan. Se kuvaa kokonaisvaltaisesti ihmisyyttä ja sitä on kuvattu monimutkaiseksi verkostoksi, jonka kautta toimimme. (Ks. esim. Kinnari 2020.) Koska analysoitavana on opetussuunnitelmateksti, jossa ohjauksen objekti on ensisijaisesti oppilas, tarkastelun kohteena on oppilassubjektiviteetti.

Analyysin ensimmäisessä vaiheessa olen keskittynyt sisällönanalyysiin lukemalla aineiston

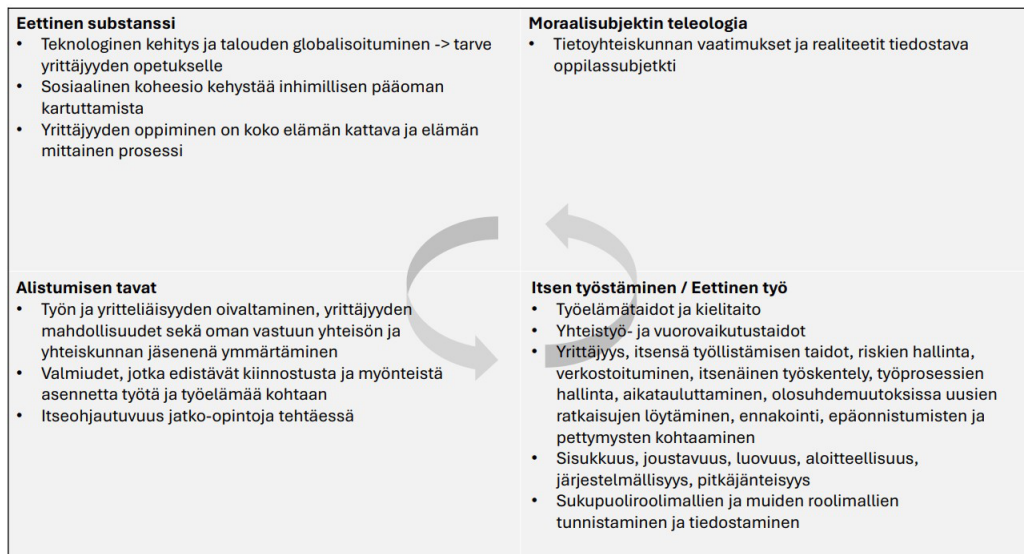
huolettisesti läpi: aineistosta on tunnistettu subjektivaatiotavat syntaksin (lauseen) tasolla ja ne on eroteltu semanttisesti. Aineistoa on tarkasteltu kuhunkin subjektivaatiotapaan liittyvien apukysymysten avulla. Esimerkiksi aineiston yleinen osa alkaa kuvauksella:

Työelämä, ammatit ja työn luonne muuttuvat mm. teknologisen kehityksen ja talouden globalisoitumisen seurauksena. Työn vaatimusten ennakointi on vaikeampaa kuin ennen. Oppilaiden tulee perusopetuksessa saada yleisiä valmiuksia, jotka edistävät kiinnostusta ja myönteistä asennetta työtä ja työelämää kohtaan. Oppilaiden on tärkeä saada kokemuksia, jotka auttavat oivaltamaan työn ja yritteliäisyyden merkityksen, yrittäjyyden mahdollisuudet. (POPS 2014, 23.)

Katkelmaa tarkastellaan kysyen, miksi yrittäjyyden opiskelu on tarpeellista. Vastauksena on analyysi: *Välttämättömyys yrittäjyyden opiskelulle luodaan kuvaamalla työelämän, ammattien ja työn luonteen muutosta. Muutoksen aiheuttavat teknologinen kehitys ja talouden globalisoituminen.*

Toisessa, tulkitsevassa vaiheessa subjektivaatiotapojen ydinsisällöt on jaoteltu opetussuunnitelman rakenteen mukaisesti neljään ryhmään: yleiseen osaan sekä luokka-asteisiin 1–2, 3–6 ja 7–9. Esimerkiksi edellinen analyysi tiivistyy tässä kohtaa muotoon ”teknologinen kehitys ja talouden globalisoituminen luovat tarpeen yrittäjyyden opettamiselle”. Ydinsisällöt on koottu kuvioon 1, joka esittää yhteenvedon yleisen osan sekä eri luokka-astekuvausten keskeisestä sisällöstä. Kuvio esittää keskeiset piirteet eettisestä substanssista, alistumisen tavoista, itsen työstämisen tavoista sekä moraalissubjektin teleologiasta.

Analyysin kolmannessa, kriittisen tulkinnan vaiheessa representaatiot kyseenalaistetaan ja asetetaan erilaisiin vallan ja vaikuttamisen viitekehyksiin (Pynnönen 2013, 33). Tarkastelu keskittyy erityisesti tulkintavaiheen klusteroinnissa havaittuihin ristiriitaisuuksiin ja niiden tarkkaan analyysiin. Ristiriitaisuuksia arvioidaan laajemmassa kontekstissa niiden edustamia ideoita vasten.



Kuvio 1. Subjektivaatiotapojen yhteenveto *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden* (2014) laaja-alaisen osaamisen kokonaisuudesta "Työelämätaidot ja yrittäjyys (L6)".

Eettinen substanssi – yrittäjyys elinikäisenä prosessina

Opetussuunnitelmatekstin kielenkäytössä tehokas hallinnan keino on ongelmien tuottaminen, jonka kautta pyritään oikeuttamaan poliittisia päämääriä ja uudistuksia. Subjektivaatiotapojen analyysissa olennaista onkin tunnistaa yhteiskunnalliset ongelmat, joihin yrittäjyyden opetuksen oletetaan vastaavan. Erityisen tärkeää tämä on eettistä substanssia tarkasteltaessa, jolloin kysytään, millaiseen käsitykseen oppilaasta ja yhteiskunnasta yrittäjyyden oppiminen pohjautuu. Eettisen substanssin analyysissa esiin nousee kolme aspektia, jotka jäsentyvät moraalisen toiminnan ja itsensä hallitsemisen tärkeimmiksi osiksi. Ensiksi teknologinen kehitys ja talouden globalisoituminen perustelevat tarpeen yrittäjyyden opetukselle. Toiseksi inhimillisen pääoman kartuttamista tavoitteellaan sosiaalisen koheesion kautta. Kolmanneksi yrittäjyyden oppiminen näyttäytyy koko elämän kattavana prosessina.

Lähtökohtana eettisen substanssin analyysissa ovat opetussuunnitelmatekstin esiin nostamat

yhteiskunnalliset ongelmat. Kuva yrittäjyyden opiskelun välttämättömyydestä luodaan kuvaamalla työelämän luonteen muutoksen aiheuttamaa ongelmaa: "Työelämä, ammatit ja työn luonne muuttuvat mm. teknologisen kehityksen ja talouden globalisoitumisen seurauksena" (POPS 2014, 23). Muutosta perustellaan vetoamalla teknologiseen kehitykseen ja talouden globalisoitumiseen. Yrittäjyyden opiskelu sidotaan näin talouden luomiin realiteetteihin eli inhimilliseen pääomaan.

Inhimillinen pääoma on yhteydessä sosiaalisen koheesioon, sillä yrittäjyyden mahdollisuudet realisoituvat silloin, kun oppilas ymmärtää oman vastuunsa sekä välittömässä yhteisössään että koko yhteiskunnassa. Esimerkiksi vuosiluokkien 3–6 kuvauksessa vastuun kantoon liitetään omien vahvuuksien tunnistaminen sosiaalisen koheesion näkökulmasta. Omien kiinnostusten kohteiden määrää kannustetaan lisäämään. Vahvuuden ja taidot kehoitetaan tuomaan esille ja niitä pyydetään jakamaan niin, että oppilaat opettavat vapaa-ajalla opittuja taitoja toisilleen. Sosiaalinen koheesio korostuu kuvattaessa

työskentelyyn liittyvää vastavuoroisuutta, neuvottelutaitoja sekä yhteisen tavoitteen eteen ponnistelua. Kuvauksessa toteutuu inhimillisen pääoman logiikka, jonka kehittymistä sosiaalinen koheesio palvelee. Kokemuksiin työstä on hyvä sisältyä toisten oppilaiden huomioimista: ”Koulutyöhön sisällytetään toimintaa, jossa oppilaat saavat kokemuksia työstä, eri ammateista ja toisten hyväksi toimimisesta” (POPS 2014, 157).

Yrittäjyyden oppiminen näyttäytyy opetus-suunnitelmatekstissä kokonaisvaltaisena osana elämää. Yrittäjyys liitetään niin koulussa, kotona kuin vapaa-ajallakin hankittuun osaamiseen. Yrittäjyys esitetään elämänmittaisena prosessina, jossa osaamisen arvo mitataan työelämässä hyödynnettävinä taitoina, osaamisena ja asenteina. Esimerkiksi vuosiluokkien 1–2 kuvauksessa työn merkityksen ymmärtämistä pidetään tärkeänä. Tämä korostuu niin yksilöiden kuin laajemmin koko yhteiskunnan kannalta: ”Oppilaita opastetaan tutustumaan eri ammatteihin koulussa ja koulun ulkopuolella ja ymmärtämään niiden ja yleensä työn merkitys yhteiskunnassa, erityisesti perheiden arjen ja toimeentulon kannalta” (POPS 2014, 101). Jo tässä vaiheessa oppilaiden tulee ymmärtää, miten työ liittyy talouteen. Työ näyttäytyy välineenä, joka tuottaa ihmisille toimeentulon edellytykset ja jonka avulla rakennetaan toimivaa yhteiskuntaa.

Alistumisen tapa – työn ja yritteliäisyyden oivaltamista

Alistumisen tavalla eli eettisellä työllä tarkoitetaan yksilön tapaa luoda suhde sääntöön ja tunnistaa sääntö velvollisuudekseen. Subjekti siis asettaa itsensä tiettyyn moraaliseen järjestykseen ja tunnistaa opetussuunnitelman määrittävän käyttäytymistään. Alistumisen tapaa analysoidaan kysymällä, millainen osaaminen on tärkeää oppilaalle sekä yhteiskunnalle ja millaisten velvoitteiden ymmärtämistä eettisen substanssin täyttäminen tarvitsee. Opetussuunnitelmatekstissä huomio kohdistuu erityisesti siihen, miten oppilas ottaa hänelle asetetut velvoitteet vastaan moraalisen haasteena.

Alistumisen tapojen analyysissa nousevat esille työn ja yrittäjyyden merkityksen oivaltaminen, myönteinen asenne työtä ja työelämää kohtaan sekä itseohjautuvuus työhön hakeutuessa. Vastuunkantoa, vahvuuksien ja valmiuksien kehittymistä ja työn ja yritteliäisyyden merkityksiä kuvataan ikäkausi huomioiden. Oppilaiden odotetaan suhteutuvan tehtäviin aloitteellisesti, ennakoivasti ja heitä rohkaistaan ottamaan hallittuja riskejä.

Työelämätaitojen ja yrittäjyyden kuvauksissa tähdennetään, että oppilaan on tärkeää saada kokemuksia, jotka auttavat oivaltamaan työn ja yrittäjyyden merkityksen, yrittäjyyden mahdollisuudet sekä näin oman vastuun yhteisön ja yhteiskunnan jäsenenä. Tämä opetuksen järjestyksen tulee ottaa huomioon: ”Koulutyö järjestetään niin, että oppilaat voivat kartuttaa työelämäntuntemustaan, oppia yrittäjämäistä toimintatapaa ja oivaltaa koulussa ja vapaa-ajalla hankitun osaamisen merkityksen oman työuran kannalta.” (POPS 2014, 23). Oivaltamisella viitataan implisiittiseen toimintaan, joka tapahtuu ajan saatossa ja muun tekemisen myötä. Yhtä lailla prosessinomaiseen oivaltamiseen viitataan oppilaiden perusopetuksessa saamien yleisten valmiuksien yhteydessä, sillä niiden tulee edistää kiinnostusta ja myönteistä asennetta työtä ja työelämää kohtaan.

Itseohjautuvuus nousee esille jatko-opintovalintojen kuvauksen yhteydessä, sillä oppilaita ohjataan tarttumaan asioihin aloitteellisesti, etsimään erilaisia vaihtoehtoja, tunnistamaan ammatillisia kiinnostuksen kohteita sekä perustelevaan jatko-opintovalinnat omista lähtökohdista käsin. Alistumisen tavoissa toteutuu uusliberalistisen rationaliteetin subjektiviteetti, sillä se korostaa yksilön vastuuta itsestään, yritteliäisyyden oivaltamista ja mahdollisuuksia sekä itseohjautuvuutta (vrt. Saarinen ym. 2014).

Itsen työstäminen – laaja kirjo yrittäjyyden taitoja ja tietoja

Itsen työstämisellä viitataan toimintoihin ja tekemiseen, joilla oppilas muokkaa itseään moraaliseksi. Kyse on konkreettisesta itsensä

työstämisestä. Sitä tarkastellaan kysymällä, min-
kä käytäntöjen avulla oppilas muokkaa toiminta-
taansa. Opetussuunnitelmatekstissä huomio
kohdistuu erityisesti siihen, mitä tietoja ja taitoja
oppilaalta edellytetään.

Itsen työstämisen analyysissa korostuu sel-
västi osaamisen kentän laajeneminen oppi-
laan iän karttumisen myötä. Vuosiluokkien 1–2
kuvauksessa oppilaiden odotetaan hallitsevan
sosiaalisia taitoja, ja heidän odotetaan pysty-
vän tekemään töitä yksin ja yhdessä: ”Heitä
ohjataan harjoittelemaan ryhmässä toimi-
mista yhteistyötä, omien ideoiden sovittamista
yhteen toisten kanssa sekä ikäkaudelle sopivaa
vastuunkantoa” (POPS 2014, 101). He osaavat
sovittaa omat ideansa yhteen muiden ideoiden
kanssa, ja näin he harjoittelevat omalle ikäkau-
delleen sopivaa vastuunkantoa. Vuosiluokkien
3–6 kuvauksessa oppilaita motivoidaan tunnis-
tamaan vahvuuksiaan ja kiinnostumaan erilai-
sista asioista. Oppilaita ohjataan tekemään työtä
järjestelmällisesti, pitkäjänteisesti ja sisukkaasti.
Omasta tekemisestä kehoitetaan ottamaan kas-
vavassa määrin vastuuta. Tärkeäksi jäsennetään
myös kyky ymmärtää omien taitojen hyödynnet-
tävyyttä työssä. Oman elämän lisäksi oppilaita
ohjataan havaitsemaan laajemmin työn ja yrittä-
jyyden merkitys yhteiskunnassa.

Vuosiluokkien 7–9 kuvauksessa oppilailta
odotetaan lähialueiden elinkeinoelämän ja toi-
mialojen tuntemusta sekä kykyä toimia työelä-
mässä. Työssä tarvittaviksi taidoiksi jäsennetään
asianmukainen käyttäytyminen, yhteistyötai-
dot, kielitaito ja vuorovaikutustaidot. Lisäksi
tarvitaan projektityötaitoja, joihin luokitellaan
verkostoitumistaidot ja työprosessien hallinta.
Työprosessit voivat sisältää hypoteesien asetta-
misen taitoja, johtopäätösten tekemistä ja resi-
lienssiä olosuhdemuutosten vuoksi. Oppilailta
odotetaan aloitteellisuutta, ennakointikykyä
sekä tunne- ja vuorovaikutustaitoja sisältäen
negatiivisten tunteiden hallintaa.

Yleisen osuuden kuvauksessa taidot on koottu
kumulatiivisesti yhteen. Kuvauksessa oppilaiden
odotetaan tuntevan lähialueen elinkeinoelämän
tunnuspiirteitä ja keskeisiä toimialoja: heiltä
edellytetään työelämän tuntemusta, kokemusta

työnteosta ja yhteistyöstä koulun ulkopuolisten
toimijoiden kanssa. Oppilaiden odotetaan har-
joittelevan työelämän kannalta tarpeellisia tai-
toja, kuten asianmukaista käyttäytymistä, yhteis-
työtaitoja, kielitaitoa ja vuorovaikutustaitoja.
Itsensä työllistämisen taidot, yrittäjäyys, riskien
arviointi ja riskien hallittu ottaminen kuuluvat
näin jokaiselta peruskoulun oppilaalta vaaditta-
viin taitoihin. Näitä opitaan projektitoissa, joissa
opitaan myös ryhmätoimintaa ja jopa verkostoi-
tumista. Oppilaita kannustetaan sisukkuuteen
työn teossa, heitä rohkaistaan suhtautumaan
uusiin mahdollisuuksiin avoimesti, joustavasti
ja luovasti sekä ohjataan tarttumaan asioihin
aloitteellisesti.

Yleisen osuuden kuvauksessa risteävät yleiset,
geneeriset, taidot vaativiin tehtäviin. Yhteistyö-
ja vuorovaikutustaidot liittyvät luontevasti ope-
tettaviin taitoihin jo koulupolun alussa. Sen
sijaan itsensä työllistämisen taidot vaativat jo
laajempaa työelämän lainalaisuuksien hah-
mottamista. Huomionarvoista kuvauksessa on
oppilaan vastuuttaminen työelämässä menesty-
misestä ja siihen sopeutumisesta, ei pelkästään
työntekijänä vaan myös mahdollisesti yrittäjänä.
Oppilaan nähdään rakentavan oman osansa
yhteisestä taloudesta ja sopeutuvan muuttuviin
olosuhteisiin hankittujen taitojensa ansiosta.
Koulutuspoliittisen yrittäjäyysdiskurssin onkin
nähty rakentavan kuvaa yrittäjäyyskasvatuksen
tarpeellisuudesta vetoamalla muun muassa
lupauksiin talouskasvusta ja kilpailukykyä,
tuotteliaasta työnteosta sekä yhteiskunnallisten
ongelmien yrittäjämäisesti ratkomisesta ja aktii-
visesta kansalaisuudesta (Laalo ym 2018).

Moraalisubjektin teleologia – tietoyhteiskunnan realiteetit tiedostava yrittäjähenkilö subjekti

Moraalisubjektin teleologia kytkee yrittäjyyden
laajempaan yhteiskunnalliseen kehykseen, jos-
sa oppilas toimii. Moraalisubjektin teleologiaa
analysoidaan kysymällä, mitä olemisen tapaa ja
maailmaa yrittäjyydellä tavoitellaan. Olennaista
on siis tarkastella, millaista oppilassubjektia

opetus suunnitelman kuvauksissa pidetään päämääränä.

”Työelämätaitojen ja yrittäjyyden” tavoitteena on kasvattaa oppilaasta tietoyhteiskunnan realiteetit tiedostava yksilö, joka on kykenevä tekemään työtä yksin ja yhdessä muuttuvissa ja epävarmoissa olosuhteissa. Hän pystyy ennakoimaan tulevat vaikeudet ja kykenee selviämään tunne- ja vuorovaikutustaitojensa ansiosta haastavissa tilanteissa ja kohtaamaan myös epäonnistumisia ja pettymyksiä. Hän kykenee ottamaan hallittuja riskejä ja suhtautumaan avoimesti uusiin tilanteisiin. Hän ei lannistu, vaan pystyy sisukkaaseen, pitkäjänteiseen ja järjestelmälliseen toimintaan. Aktiivinen oppilas tunnistaa ammatilliset kiinnostuksen kohteensa – muilla kiinnostuksen kohteilla ei ole koulutuksen kannalta perusteltua merkitystä. Vain taloutta edistävät kiinnostuksen kohteet näyttäytyvät siis merkittävänä. Tasa-arvoon pyritään, mutta siihenkin siksi, että työelämä olisi yleisen edun mukaisesti tasapainoisempaa ja edistäisi näin yleistä hyvinvointia.

Omien taitojen karttuminen liitetään inhimillisen pääoman laajentumiseen ja sosiaaliseen koheesioon, jotka valjastetaan koko yhteisön hyvinvoinnin osiksi. Oppilaan omaa vastuuta oppimisessa ja toisten hyväksi tekemisessä korostetaan. Yrittäjyyden merkitys elämässä täyttyy, kun oppilas toteuttaa yrittäjämäistä elämää ehkä itsekin yrittäjänä tai ainakin yritteliäänä ja vastuunsa kantavana työntekijänä. Oppilassubjektin piirteisiin lukeutuvat työprosessien ja olosuhdemuutosten hallinta, vaikeuksien ennakointi, riskien ottaminen ja negatiivisten tunteiden hallinta. Olosuhteista huolimatta oppilas jaksaa tehdä uupumatta työtä ja viedä sisukkaasti työn loppuun. Taidot valjastetaan työelämän tarpeisiin. Oppilassubjektiviteetti täyttää näin yrittäjäkansalaisen määreet. Kinnarin (2020) mukaan EU:n, OECD:n ja UNESCO:n elinikäisen oppimisen politiikassa konstruoitu ihminen edustaa 2010-luvulle tultaessa itsestään huolehtivaa, itseohjautuvaa ja autonomista yrittäjäkansalaista. Elinikäisen oppimisen politiikassa inhimillisen pääoman osana tarkastellaan myös asenteita ja persoonallisuuden piirteitä taito- ja tietomääreiden lisäksi. Inhimillisen pääoman laajentuminen

vastuullistaa ja yksilöllistää oppimisprosessin, joka merkitsee yksilön elämän yrittäjämäistymistä. Samankaltainen ilmiö on havaittavissa myös opetus suunnitelmatekstissä.

Diskurssin sisäiset ristiriitaisuudet

Vaikka opetus suunnitelmatekstin yrittäjyyden subjektivaatiotapojen analyysissa muodostuukin selkeä profiili yrittäjäkansalaiseksi hahmottuvas- ta oppilassubjektiviteetista, ei diskurssi itsessään ole johdonmukainen. Tarkastelen seuraavaksi diskurssin sisäisiä ristiriitoja, jotka hahmotuvat kolmena kokonaisuutena: viittauksina sosiaaliseen koheesioon, vastuun kantamiseen ja olosuhteiden muutoksiin. Taulukossa 1 on esitetty yhteen- veto diskurssin ristiriitaisuuksista peilaten näitä solidaristiseen ja individualistiseen sosiaaliseen koheesioon.

Sosiaalinen koheesio ja toisten hyväksi toimiminen

Sosiaalisen koheesio ymmärrän yleisesti merkitsevän yhteiskunnan sisällä olevien ryhmien yhteenkuuluvuuden tunnetta. Teoreettisena ja poliittisena käsitteenä sosiaalinen koheesio on monimutkainen, ja siitä on olemassa erilaisia versioita, jotka ulottuvat autoritäärisestä ja nationalistisesta aina liberaaliin, kommunitaariseen ja sosiaalidemokraattiseen muotoon (Green & Preston 2001). Sosiaalinen koheesio voi kontekstin mukaan tarkoittaa (1) yhteisiä normeja ja arvoja, (2) yhteisen identiteetin jakamista yhteisössä, (3) jatkuvuuden ja pysyvyyden merkitystä, (4) yhteiskuntaa, jonka instituutiot jakavat riskit ja korostavat yhteistä hyvinvointia, (5) oikeudenmukaista mahdollisuuksien, oikeuksien, varallisuuden ja tulojen jakautumista tai (6) vahvaa kansalaisyhteiskuntaa ja aktiivista kansalaisuutta (Green ym. 2003). Edelleen sosiaalinen koheesio voidaan yhteiskunnan tulevaisuudennäkymien kannalta jaotella individualistiseen ja solidaristiseen skenaarioon. Näistä individualistinen skenaario ennako i yhteiskunnallista joustavuutta, vähäisempää hallintoa ja säätel yä sekä korostettua yksilöllistä vapautta

	Vuosiluokat 1–2			Vuosiluokat 3–6		
	S	V	O	S	V	O
Solidaristinen skenaario	ryhmytötaidot omien vahvuuksien tunnistaminen, jotta voi toimia toisten hyväksi	ikäluokalle sopivaa vastuunkantoa: ryhmässä toimiminen, omien ideoiden sovittaminen yhteen toisten kanssa		yhteistyötaitot vapaa-ajalla opittujen taitojen opettaminen toisille oppilaille koulutyössä oppilaat saavat kokemuksia toisten hyväksi toimimisesta		ei viittauksia olosuhde-muutoksiin tai muuttuviin olosuhteisiin sopeutumiseen ja joustavuuteen
Individualistinen skenaario			rohkaistaan toimimaan uusissa tilanteissa itseensä luottaen		vastuun kasvaminen omasta työskentelystä	



Sosiaalinen koheesio / toisten hyväksi toimiminen



Vastuun ilmaukset



Olosuhdemuutokset

Vuosiluokat 7–9			Yleinen osio		
S	V	O	S	V	O
yhteistyötaidot, vuorovaikutustaidot yrittäjyyden merkitys yhteisössä ja yhteiskunnassa	suoria vastuun ilmauksia ei ole vastuun ilmaukset implisiittisiä: opitaan arvioimaan ja ottamaan hallittuja riskejä, rohkaistutaan tekemään opintoihin ja työhön liittyvät valinnat perustellusti ja omista lähtökohdista yrittäjyyden merkitys yhteisössä ja yhteiskunnassa	toiminnallisissa opiskelutilanteissa opitaan löytämään uusia ratkaisuja olosuhteiden muuttuessa opitaan ennakoimaan työskentelyn mahdollisia vaikeuksia	oma vastuu yhteisön ja yhteiskunnan jäsenenä vapaa-ajalla hankitun osaamisen merkitys oman työuran kannalta ryhmätyö-toiminta, projektityö ja verkostoituminen vastavuoroisuus ja ponnistelu yhteisen tavoitteen saavuttamiseksi	oman vastuun oivaltaminen yhteisön ja yhteiskunnan jäsenenä: sosiaalinen koheesio palvelee inhimillisen pääoman kartuttamista	työelämä, ammatit ja työn luonne muuttuvat: teknologian kehitys ja globalisoituminen työn vaatimusten ennakointi vaikeaa uusien ratkaisujen löytäminen olosuhteiden muuttuessa ennakoidaan vaikeuksia ja pettymyksiä suhtautuminen avoimesti uusiin mahdollisuuksiin sekä joustavuus ja luovuus muutostilanteissa

Taulukko 1. Yhteenveto yrittäjyyden diskurssien epäjohdonmukaisuuksista *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden* (2014) laaja-alaisen osaamisen kokonaisuudessa "Työelämätaidot ja yrittäjyys (L6)".

valintojen tapahtuessa markkinoiden kontekstissa. Solidaristinen skenaario taas liittyy laajalti jaettuihin arvoihin, jotka perustuvat kollektiivisuuteen ja julkisiin instituutioihin. (Green ym. 2003; Michalski ym. 1997.) Tässä tarkastelussa kiinnitän huomiota sosiaalisen koheesion kahteen ilmenemismuotoon: individualistiseen ja solidaristiseen skenaarioon. Toisten hyväksi toimiminen tulkitaan tässä kollektiivisuutta lisääväksi ja siten sosiaalista koheesiota tukeväksi tekijäksi, joka kuuluu solidaristiseen skenaarioon. Individualistiseen skenaarioon kuului tulkitaan puolestaan diskurssit, jotka pyrkivät kehittämään yksilön osaamista ja sitä kautta inhimillistä pääomaa ja talouden kasvua.

Laaja-alaisen osaamisen kuvauksessa ”Työelämätaidot ja yrittäjyys” vuosiluokkien 1–2 ja 3–6 kuvaukset edustavat sosiaalisen koheesion solidaristista skenaariota ja vuosiluokkien 7–9 sekä yleisen osan kuvaukset noudattavat individualistista skenaariota, jossa korostetaan yksilön osaamisen ja taitojen kehittämistä. Vuosiluokkien 1–2 osuudessa sosiaalinen koheesio ilmenee tavassa ohjata oppilaita ryhmässä toimimiseen. Toisten kanssa tehty yhteistyö ja toisten auttaminen nähdään arvokkaana, koska se lisää koko yhteisön koheesiota. Vuosiluokkien 3–6 yhteinen työskentely kasvattaa taitoja, kuten vastavuoroisuutta, neuvottelutaitoja sekä ponnistelua yhteisen tavoitteen saavuttamiseksi. Tämän kaltaiset kokemukset pystyvät konkretisoimaan sosiaalisen koheesion kokemuksia. Sosiaalista koheesiota vahvistetaan myös, kun oppilaita rohkaistaan tuomaan vapaa-ajalla opittuja taitoja koulutyöhön ja opettamaan niitä toisille oppilaille.

Vuosiluokkien 7–9 kuvauksessa toisten hyväksi toimimista ei enää mainita. Implisiittisesti sosiaalisen koheesion puolia voi lukea yhteistyötaitojen ja vuorovaikutustaitojen maininnoista. Näihin viitataan työelämätaidojen yhteydessä kuvattaessa oppilaiden saamia kokemuksia työelämästä ja yhteistyöstä koulun ulkopuolisten tahojen kanssa. ”Tällöin harjoitellaan myös työelämässä tarvittavaa asianmukaista käyttäytymistä ja yhteistyötaitoja ja huomataan kielitaidon ja vuorovaikutustaitojen

merkitys” (POPS 2014, 284). Tässä yhteydessä yhteistyötaidot ja vuorovaikutustaidot kuitenkin sidotaan työelämätaidojen oppimiseen, eikä niitä liitetä sosiaalisen koheesion edistämiseen. Yrittäjyyteen liittyvien taitojen, kuten projektityöskentelyn ja verkostoitumisen yhteydessä mainitaan myös, että yrittäjämäisen toimintatavan lisäksi nämä opettavat yrittäjyyden merkitystä yhteisössä ja yhteiskunnassa. Sosiaalinen koheesio on vuosiluokkien 7–9 kuvauksessa alisteinen individualistisen inhimillisen pääoman kartuttamiselle, eikä se suoranaisesti liity oppilailta vaadittaviin ominaisuuksiin.

Laaja-alaisen osaamisen ”Työelämätaidot ja yrittäjyys (L6)” yleisessä osassa vuosiluokkien 7–9 linja jatkuu siten, ettei toisten hyväksi toimimista mainita. Sosiaalista koheesiota implisiittisesti kuvaavia mainintoja on kuitenkin enemmän. Kuvauksessa mainitaan yrittäjyyden yhteydessä, että oppilaiden on hyvä saada kokemuksia, jotka auttavat oivaltamaan työn ja yrittäjyyden merkityksen, yrittäjyyden mahdollisuudet sekä oman vastuunsa yhteisön ja yhteiskunnan jäsenenä. Vastuun yhteisön ja yhteiskunnan jäsenenä voi tulkita toteutessaan lisäävän yhteenkuuluvuuden tunnetta. Tässä yhteydessä yhteenkuuluvuuden tunteen lisääminen ei kuitenkaan hahmotu ensisijaiseksi päämääräksi. Kun vielä vuosiluokkien 3–6 kuvauksessa on maininta vapaa-ajalla opittujen taitojen opettamisesta toisille oppilaille, puhutaan yleisen osan kuvauksessa vapaa-ajalla hankitun osaamisen merkityksestä vain oman työuran kannalta. Työelämän tutustumisen yhteydessä puhutaan toki yhteistyöstä koulun ulkopuolisten toimijoiden kanssa, yhteistyötaidoista ja vuorovaikutustaitojen merkityksestä, mutta kaikessa korostuu inhimillisen pääoman painotus sosiaalisen koheesion kasvattamisen sijaan. Vuosiluokkien 7–9 ja yleisen osan kuvaukset noudattavat individualistista skenaariota, jossa korostetaan yksilön osaamisen ja taitojen kehittämistä. Näin yksilön lisääntyvien mahdollisuuksien kautta pyritään kartuttamaan oppilaan inhimillistä pääomaa, jolloin tavoitteena on välillisesti talouden kasvu.

Vastuun ilmaukset

Vastuun ilmausten tarkastelussa huomio kiinnittyy siihen, miten vastuusta puhutaan. Solidaristisessa skenaariossa vastuu jakautuu kollektiivisesti ja yhdessä kannettu vastuu kartuttaa koko yhteisön oppimista. Individualistinen skenaario taas tukee yksilön kehitystä. Uusliberalistisen rationaliteetin mukaisesti kansalaiset nähdään vastuullisina yksilöinä. Hyvinvoinnin kannalta tarkasteltuna yhteiskunnallisen vastuun sijaan painottuu yksilön vastuu: hyvinvointi ymmärretään yksilöllisenä itsensä toteuttamisena. (Saarinen ym. 2014.) Opetussuunnitelmatekstin vastuun ilmauksissa tarkastelen siis sitä, tukevatko ne kollektiivisuutta vai tähtäävätkö ne oppilaan omien taitojen kartuttamiseen.

Solidaristinen skenaario toteutuu ainoastaan vuosiluokkien 1–2 kuvauksessa muiden kokonaisuuksien edustaessa individualistista skenaariota. Vuosiluokkien 1–2 osuudessa kuvataan oppilaiden harjoittelemaa ryhmässä toimimista ja yhteistyötä sekä omien ideoiden yhteen sovittamista muiden kanssa. Tässä yhteydessä mainitaan myös ikäkaudelle sopiva vastuunkanto. Vastuun kantaminen liitetään siis sosiaalisen vuorovaikutuksen oppimisen piiriin, ja siten se liittyy myös sosiaalista koheesiota edistävään toimintaan. Yhteisön merkitys korostuu kuvauksessa: ”Alusta lähtien on tärkeää, että koulu tarjoaa jokaiselle oppilaalle vuorovaikutteisen ja kannustavan yhteisön, jossa oppilas voi tuntea tulevaisuutensa kuulluksi, nähdyksi ja arvostetuksi” (POPS, 2014, 99).

Vuosiluokkien 3–6 kuvauksessa vastuun ilmaus liittyy yksin työskentelyyn ja oman osaamisen kartuttamiseen: ”Oppilaita ohjataan työskentelemään järjestelmällisesti ja pitkäjänteisesti ja ottamaan kasvavassa määrin vastuuta tekemisistään” (POPS, 2014, 157). Yhteys vastuunkantoon ei tässä liity vuorovaikutukseen muiden kanssa. Siitä puuttuu yhteys ryhmän sisäisen koheesion vahvistamiseen.

Vastuunilmaukset puuttuvat myös vuosiluokkien 7–9 kuvauksesta. Implisiittisesti vastuu tulee esille työprosessien suunnittelun kuvauksessa, jossa tehtävien tekemistä jäsennetään seuraavasti:

opitaan tarttumaan tehtäviin aloitteellisesti, ennakkoimaan työskentelyn mahdollisia vaikeuksia, ja arvioimaan ja ottamaan hallittuja riskejä, kohtamaan myös epäonnistumisia ja pettymyksiä sekä viemään työ sisukkaasti loppuun. Näin oppilaat saavat tilaisuuksia oppia oman kokemuksensa kautta työn, yrittäjämäisen toimintatavan sekä yrittäjyyden merkityksen yhteisössä ja yhteiskunnassa” (POPS, 2014, 284).

Tässä voi nähdä yhtäläisyyksiä vuosiluokkien 3–6 työskentelyn kuvaukseen. Tämä työskentelyn kuvaus on yksityiskohtaisempaa, vaikka selkeästä vastuusta ei puhuta. Työskentely jäsennetään yksilön tehtäväksi ja työn teosta puuttuvat viittaukset yhteistyöhön tai vuorovaikutteiseen tekemiseen. Samalla viitataan yrittäjyyden merkityksen oppimiseen yhteisössä ja yhteiskunnassa. Tämä tapahtuu inhimillistä pääomaa kartuttamalla, oppilaan individualistisen osaamisen kautta, ei pyrkimyksinä kollektiiviseen hyvinvointiin. Myös vuosiluokkien 7–9 kuvauksessa toteutuu näin individualistisen skenaarion kuvaus.

”Työelämätaitojen ja yrittäjyyden” yleisen osan kuvauksessa mainitaan, että ”oppilaiden on tärkeä saada kokemuksia, jotka auttavat oivaltaamaan työn ja yritteliäisyyden merkityksen, yrittäjyyden mahdollisuudet sekä oman vastuun yhteisön ja yhteiskunnan jäsenenä” (POPS, 2014, 23). Kuvaus jatkaakin vuosiluokkien 7–9 linjauksia, joissa inhimillinen pääoma karttuu ennen kaikkea oppilaan oman työn ansiosta. Yleinen osa tunnistaa kuitenkin myös yhteistyön ja vuorovaikutustaitojen merkityksen, sillä yhteisen työn kuvauksen kohdalla mainitaan, että ”[s]iinä opitaan myös vastavuoroisuutta ja ponnistelua yhteisen tavoitteen saavuttamiseksi” (POPS, 2014, 24). Kuvaus sisältää implisiittisen viittauksen jaettuun vastuuseen työn onnistumisesta. Kuvaus keskittyy silti pääosiltaan oppilaan individualistisen osaamisen kartuttamisen kuvaukseen, jossa työskentelyn yhteinen tavoite ja päämäärä auttaa oppilasta lisäämään hänen osaamisensa kirjoa. Sosiaalisen koheesion oppiminen palvelee inhimillisen pääoman kartuttamista, ja siten kuvaus jatkaa vuosiluokilla 3–6 alkavaa ja luokilla 7–9 vahvistuvaa individualistisen skenaarion linjaa.

Olosuhdemuutoksiin viittaaminen

Reijo Miettisen (2019) mukaan OECD ja EU ovat olleet saattamassa koulujen opetussuunnitelmia vastaamaan yhteiskunnallisen olosuhdemuutoksen tarpeita. Koulukasvatuksen on pitänyt sopeutua niin kutsuttuun tietoyhteiskuntakehitykseen, jota luonnehtivat informaatioteknologian läpimurto, työn muutos, globalisaatio sekä tiedon ja innovatiivisuuden tuleminen taloudellisen kehityksen päätekijöiksi. Oppiaine- ja tieteensidonnaisen tiedon omaksumisen sijaan on tarvittu geneerisiä eli yleisiä, oppiaineita integroivia ja niiden tietoja hyödyntäviä kognitiivisia, sosiaalisia ja itsehallintaa osoittavia taitoja tai kompetensseja. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa* (2014) kompetenssit on sisällytetty laaja-alaisen osaamisen kokonaisuuksiin.

Esko Harni ja Miikka Pyykkönen (2018) ovat käsitelleet yrittäjyyden eetoksen kehittymistä suomalaisessa koulutus- ja yhteiskuntapolitiikassa 1980-luvulta 2010-luvulle. Heidän mukaansa työelämän epävarmuuden lisääntyminen mielletään ikään kuin annetuksi lähtökohdaksi, kun linjataan toimenpiteitä. Yrittäjyys nähdään keinona vastata prekaarin työelämän haasteisiin. Paula Kyrö (1997) liittyy yrittäjyyden merkityksen kasvun niin ikään yleiseen yhteiskunnalliseen kehitykseen. Hänen mukaansa historiallisesti tarkasteltuna yrittäjyys ilmiönä on vahvistunut aina valtasuhteiden muuttuessa epävarmoiksi ja vaikeasti ennustettaviksi. Olosuhteiden muutos on siten toiminut katalysaattorina uuden toimintatavan syntymiselle, yrittäjyydelle. Muuttuviin olosuhteisiin sopeutuminen on liittynyt käsitykseen yrittäjyydestä elimellisesti. Olosuhdemuutoksilla on yhteys individualistiseen skenaarioon, joka edustaa yhteiskunnallista joustavuutta, korostettua yksilöllistä vapautta. Solidaristinen skenaario taas liittyy jatkuvuuden ja pysyvyyden merkityksiin, joista viittaukset epävarmaan ja muutoksille alttiiseen tulevaisuuteen puuttuvat (ks. esim. Green ym. 2003).

Olosuhdemuutoksen analyysi opetussuunnitelmatekstistä paljastaa, että individualistinen skenaario toteutuu siinä odotusten mukaisesti. Poikkeuksen tekee kuitenkin vuosiluokkien 3–6

kuvaus, sillä siinä ei ole lainkaan viittauksia olosuhdemuutoksiin tai uusiin tilanteisiin. Oppilaita rohkaistaan tunnistamaan vahvuuksiaan ja kiinnostumaan erilaisista asioista, toimimaan erilaisissa projekteissa ja tuomaan vapaa-ajalla opittuja taitoja koulutyöhön ja opettamaan niitä toisille oppilaille. Oppimistilanteet on rauhoitettu epävarmuustekijöistä, eikä oppilaille aseteta velvoitetta alistua uusien tilanteiden luomiin muutoksiin.

Vuosiluokkien 1–2 kuvauksessa oppilaita rohkaistaan toimimaan uusissa tilanteissa itseensä luottaen. Tätä mainintaa edeltää kuvaus omien vahvuuksien tunnistamisesta ja siitä, mitä oppilas voisi tehdä muiden hyväksi koulussa ja kotona: ”[o]ppilaita kannustetaan tutkimaan uusia asioita ja miettimään, missä itse on erityisen hyvä ja mitä voisi tehdä toisten hyväksi koulussa ja kotona.” (POPS 2014, 101). Uusien tilanteiden tunnistaminen yhdistetään tässä siis koulussa ja koulun ulkopuolella tapahtuvaan oppimiseen sekä sosiaalisen koheesion lisäämiseen. Koulu ohjaa yhtäältä havaitsemaan uusia tilanteita ja olosuhdemuutoksia, mutta kehottaa toisaalta oppilasta luottamaan itseensä sekä eri tavoin hankittuun osaamiseen ja taitoihin odottamattomissa tilanteissa. Ensimmäisestä luokka-asteesta lähtien oppilasta koulutetaan kohti oppilassubjektia, joka on uusia tilanteita kohdatessaan sopeutuva, joustava ja muutوسkykyinen.

Vuosiluokkien 7–9 kuvauksessa olosuhdemuutokset korostuvat. Toiminnallisten opiskelutilanteiden yhteydessä asetetaan odotus, että oppilaat oppivat löytämään uusia ratkaisuja olosuhteiden muuttuessa. Oppilaita kehoitetaan tarttumaan tehtäviin aloitteellisesti muutoksista huolimatta, ennakoimaan työskentelyn mahdollisia vaikeuksia, arvioimaan ja ottamaan hallittuja riskejä sekä kohtaamaan epäonnistumisia ja pettymyksiä. Kaikista vastoinkäymisistä huolimatta oppilas vie työn sisukkaasti loppuun.

”Työelämätaitojen ja yrittäjyyden” yleisen osan kuvauksessa olosuhdemuutoksiin viitataan toistuvasti. Osa alkaa yleiskatsauksella tulevaisuuden työelämän epävakauteen: ”Työelämä, ammatit ja työn luonne muuttuvat mm. teknologisen kehityksen, talouden globalisoitumisen

seurauksena. Työn vaatimusten ennakointi on vaikeampaa kuin ennen.” (POPS 2014, 23.) Muutoksessa ovat siis tekstin mukaan työelämän lainalaisuudet kokonaisuudessaan. Tätä perustellaan teknologisella kehityksellä ja globalisoinnilla. Koska työn vaatimusten ennakointi on vaikeaa, oppilaiden tulee varautua siihen. Toiminnallisten opiskelutilanteiden yhteydessä oppilaita kehoitetaan harjoittelemaan työhön tarvittavan ajan arviointia, muita työn edellytyksiä sekä uusien ratkaisujen löytämistä olosuhteiden muuttuessa. Varautumista olosuhdemuutoksiin jäsennetään myös sillä, että oppilaita pyydetään ennakoimaan työskentelyn mahdollisia vaikeuksia sekä kohtaamaan työn mukanaan tuomia epäonnistumisia ja pettymyksiä. Olosuhdemuutoksiin varautumista on myös se, että oppilaita rohkaistaan suhtautumaan uusiin mahdollisuuksiin avoimesti. Muutostilanteissa oppilaita kehoitetaan toimimaan joustavasti ja luovasti. Kun olosuhteita ei voida ennustaa, voidaan oppilaita koulia kohtaamaan muutoksia ja toimimaan tilanteessa kuin tilanteessa luovuutta, aktiivisuutta ja rohkeutta osoittaen.

Yhteenveto ja pohdinta

Tässä artikkelissa olen analysoinut laaja-alaisen osaamisen kokonaisuuden ”Työelämätaidot ja yrittäjyys” yrittäjyysdiskursia. Opetussuunnitelmateksti on normatiivisin teksti, jossa yrittäjyyden opetusta ohjataan. Perustetekstiin nojaten opetuksen järjestäjät määrittelevät paikallisissa opetussuunnitelmissa, mitkä ovat opetussuunnitelman perusteissa määritellyn laaja-alaisen osaamisen mahdolliset paikalliset painotukset ja miten painottuminen ilmenee. Samoin paikallisesti päätetään, mitkä ovat ne järjestelyt ja toimenpiteet, joiden avulla laaja-alaisen osaamisen tavoitteiden toteutumista opetustyössä huolehditaan ja toteutumista seurataan. (POPS 2014, 25.) Opetussuunnitelmatekstissä laaja-alaisen osaamisen kokonaisuuksien merkitys on näin olennainen.

Yrittäjyys on kulkenut opetussuunnitelmissa mukana vuodesta 1994, jolloin se tuotiin perusopetuksen opetussuunnitelmaan aihekokonaisuutena

”Yrittäjyyskasvatus”. Yrittäjyys on pysynyt koulutuspoliittisena keskustelunaiheena 1980-luvulta saakka ja siihen on liitetty esimerkiksi työvoima- ja elinkeinopoliittisia merkityksiä. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden laaja-alaisen osaamisen yrittäjyysdiskurssin analyysi tuo näin esiin diskurssin, joka heijastaa laajemminkin yhteiskunnan normeja, ihanteita, merkityksiä ja arvoja. Havainnot syventävät ja täydentävät aieman tutkimuksen tuloksia, joiden mukaan opetussuunnitelman pohjalta määrittänyt subjektin ja yhteiskunnan välisen suhteen voidaan nähdä tasapainoilevan yksilöä korostavan individualismin ja yhteisöä korostavan kommunitarismin välillä (Saari ym. 2017, 100). Koulutuspolitiikan yhteydessä kommunitarismilla viitataan koulun tehtävään kasvattaa oppilaita yhteisön jäsenyyteen, jolloin kouluopetus luo yhtenäisen tietopohjan ja kasvattaa yhteisön arvoihin. Yhteisö asettaa jäsenilleen velvollisuuksia ja toisaalta huolehtii jäsenistään tarjoamalla jokaiselle koulutuksen. (Hilpelä 2007.) Koulutuksen tasa-arvoinen jakautuminen nähdään olennaisena myös solidaristisessa näkökulmassa, jossa koulutuksen oikeudenmukaisen jakautumisen nähdään vaikuttavan suoraan luottamukseen, sosiaaliseen integraatioon ja yhteiskunnalliseen vakauteen. (Green ym. 2003.)

Eettisen substanssin analyysissä opetussuunnitelmamateriaalin yrittäjyyttä käsittelevän osuuden diskurssista konstruoiuu kuva oppilassubjektiviteetista, joka myös suoraan omaksuu yrittäjämäisen toimintatavan ja sisäistää yrittäjyyden merkityksen yhteisössä ja yhteiskunnassa. Oppilaan taipumukset, vahvuudet ja kiinnostuksen kohteet rakentavat inhimillistä pääomaa ja tukevat siten menestymistä tulevassa työelämässä. Alistumisen tavoilla tähdätään itseohjautuvuuteen, joka kypsyy perusopetuksen kuluessa valmiudeksi tehdä jatko-opintovalintoja perustellusti ja oppilaan omista lähtökohdista. Työelämätaitojen ja yrittäjyyden kuvauksessa puhutaan valmiuksista, jotka edistävät kiinnostusta ja myönteistä asennetta työtä ja työelämää kohtaan. Itsen työstämisen eli eettisen työn analyysissä taas oppilassubjektiin liitetyt ominaisuudet, kuten sisukkuus, joustavuus, luovuus, aloitteellisuus, järjestelmällisyys ja pitkäjänteisyys,

luovat uusliberalistista oppilassubjektiviteetin kuvaa. Moraalisubjektin teleologia on kokoava subjektivaatiotapa. Mitchell Deanin (1999) mukaan moraalinen teleologia sisältää hallinnan ja eettisen todellisuuden rakentumisen teloksen eli tarkoituksellisen ja toivotun päätepiteen. Työelämätaitojen ja yrittäjyyden kuvauksissa tarkoituksellisena päätepiteenä on kasvattaa oppilaasta tietoyhteiskunnan realiteetit tiedostava yrittäjähenkilön subjekti, joka on kykenevä tekemään työtä yksin ja yhdessä muuttuvissa ja epävarmoissa olosuhteissa.

Vaikka yrittäjyyttä käsittelevässä opetussuunnitelmatekstissä rakentuva diskurssi noudattaa-kin uusliberalistiselle työelämäsubjektille ominaisia piirteitä, paljastaa subjektivaatiotapojen analyysi siinä myös tiettyjä sisäisiä ristiriitaisuuksia. Nämä erottuvat tarkasteltaessa sosiaalista koheesiota ja toisten hyväksi toimimista, vastuun ilmauksia ja viittauksia olosuhdemuutoksiin. Opetussuunnitelman laaja-alaisen osaamisen yrittäjyysdiskurssin häilyvyys individualistisiin ja solidaristisiin skenaarioihin jäsenyvien subjektivaatiotapojen välillä kertoo koulutuspolitiikan murrosvaiheesta, jossa haetaan tasapainoa suomalaiselle koulutuspolitiikalle perinteisemmän solidaristisen linjan ja uusliberaalin talouden individualistisen ajattelun väliltä.

Havaintoni tukevat näkemystä, jonka mukaan yrittäjyydestä on muotoutunut moraalisesti legitimoitu tapa ajatella yksilön kansalaisuutta ja eri alojen organisaatioiden toimintaa: yrittäjyyden kautta artikuloitu hallinnallisuus näyttäytyy kokonaisvaltaisena yhteiskunnassa olemisen, ajattelemisen ja toimimisen tapana. Voidaan puhua yrittäjyyden eetoksesta, joka uusintaa ja tuottaa tietynlaisiin taloudellisiin rationaalisuuksiin perustuvia yksilöä koskevia odotuksia, joilla on suora vaikutus sosiaaliin rakenteisiin, instituutioihin ja käytäntöihin. (Pyykkönen 2014, 13.) Esimerkiksi Kinnari (2020, 476) on havainnut EU:n, OECD:n ja UNESCON elinikäisen oppimisen politiikkateksteissä elinikäisen oppimisen tavoitteiden kiinnittyneen 2000-luvulla yhä enemmän yrittäjämäisen kansalaisuuden ihanteeseen. Tämän ajan elinikäisen oppimisen diskurssia hän kuvaa inklusiivisen liberalismiin

poliittiseksi rationaliteetiksi. Tässä yksilöiden ajatellaan kiinnittyvän toisiinsa emotionaalisesti, ja identiteetit rakentuvat yhdessä yhteisöjen arvojen ja merkitysten kanssa. Ihmiset siis ovat autonomisia, mutta yhteisöllisiä. Tämä tarkoittaa sitä, että eetos- ja etiikkapolitiikassa ihmisiä hallitaan heidän yhteisöjensä kautta. Esimerkiksi oppivan yhteiskunnan idea pohjautuu ajatukseen sosiaalisen pääoman lisäämisestä, mutta yhteisöjen ulkopuolelle suljetun määrittyvät tuolloin epäonnistujiksi, joilla ei ole vaadittavia henkilökohtaisia taitoja ja kompetensseja. Inklusiivisen liberalismiin piirissä yksilöt oppivat kehittämään taitojaan kohti työmarkkinakansalaisuutta. Tuolloin sosiaalista koheesiota, yhteisöllisyyttä ja osallistumista vaalitaan turvallisuuden, vastuun ja yhteisöllisyyden argumentein, jotka poikkeavat uusliberalismin perusteluista. Tavoitteena on kansallisen kilpailukyvyyn ja talouden kasvu.

Havaintojeni esille tuoman ideologisen häilyvyyden näkyväksi tekeminen sosiaalisen koheesion individualistisen ja solidaristisen skenaarion välillä on tärkeää, koska se avaa mahdollisuuden tunnistaa eri ideologioiden välisiä eroja. Tunnistamisen kautta opetuksen järjestäjät voivat hahmottaa eri ideologioita, käydä niistä keskustelua ja tehdä valintoja.

Yrittäjyysdiskurssissa esille tuotu ideologinen häilyvyys tuottaa ongelmia ja epäselvyyksiä opetussuunnitelmatekstin tulkinnassa ja jättää opetuksen järjestäjät ja opettajat vaikean tehtävän eteen. Laajemmin ideologinen häilyvyys viittaa yhteiskunnalliseen muutokseen, jossa kamppailu hyvinvointiyhteiskunnan arvopohjasta kohtaa uusliberaalin koulutuspolitiikan vaateet. Ideologisessa häilyvyydessä voi nähdä inklusiivisen liberalismiin piirteitä: sosiaalista koheesiota, yhteisöllisyyttä ja osallistumista vaalitaan moraalisten imperatiivien kautta ja turvallisuuden, vastuun ja yhteisöllisyyden argumentein (Porter & Craig 2004). Opetussuunnitelman arvopohjan moninaisuus, häilyvyys ja hahmottomuus asettaa opetussuunnitelmaa työvälineenä käyttävät opetuksen järjestäjät ongelmalliseen tilanteeseen: arvopohjan valinnat jäävät lopulta heidän tulkintojensa varaan. ■

KIRJALLISUUS

- Ahonen, Sirkka (2003) *Yhteinen koulu – tasa-arvoa vai tasapäisyyttä? Koulutuksellinen tasa-arvo Suomessa Snellmanista tähän päivään*. Vastapaino, Tampere.
- Alhanen, Kai (2007) *Käytännöt ja ajattelu Michel Foucault'n filosofiassa*. Gaudeamus, Helsinki.
- Antikainen, Ari (2006) "In Search of the Nordic Model in Education". *Scandinavian Journal of Educational Policy* 50:3, 229–243.
- Apple, Michael & Apple Michael W. (2004) *Ideology and Curriculum*. Routledge, London.
- Bacchi, Carol (2012) "Why Study Problematisations? Making Politics Visible". *Open Journal of Political Science* 2:1, 1–8.
- Cantell, Hannele (2013) "Opetussuunnitelmat ja tuntijakouudistus: arvopohdintaa ja välttämättömiä valintoja". *Kasvatus* 44:2, 195–198.
- Dean, Mitchell M. (1999) *Governmentality: Power and Rule in Modern Society*. Sage, Lontoo.
- Durkheim, Emile (1977/2013) *The Evolution of Educational Thought: Lectures on the Formation and Development of Secondary Education in France*. Routledge, London & New York.
- Fairclough, Norman (1995) *Critical Discourse Analysis: The Critical Study of Language*. Longman, London.
- Foucault, Michel (1982) "The Subject and Power". Teoksessa Hubert Dreyfus & Paul Rabinow (toim.) *Michel Foucault: Beyond Structuralism and Hermeneutics*. The Harvester Press, Sussex, 208–226.
- Foucault, Michel (1990) *Politics, Philosophy, Culture. Interviews and Other Writings 1977–1984*. Routledge, New York.
- Foucault, Michel (1991) "Governmentality". Teoksessa Graham Burchen, Colin Gordon & Peter Miller (toim.) *The Foucault Effect: Studies in Governmentality*. Harvester Wheatsheaf, Lontoo, 87–104.
- Foucault, Michel (1997) "Technologies of the Self". Teoksessa Paul Rabinow (toim.) *Ethics, Subjectivity and Truth. The Essential Works of Michel Foucault 1954–1984, Vol. 1*. Allen Lane The Penguin Press, Lontoo, 223–251.
- Foucault, Michel (2005) *Tiedon arkeologia (L'archéologie du savoir)*. Suom. Tapani Kilpeläinen. Vastapaino, Tampere.
- Foucault, Michel (2010) *Seksuaalisuuden historia: Tiedontahto – Nautintojen käyttö – Huoli itsestä. (Histoire de la sexualité, 1976–1984)*. Suom. Kaisa Sivenius. Gaudeamus, Helsinki.
- Green, Andy & Preston, John (2001) "Education and Social Cohesion: Recentring the Debate". *Peabody Journal of Education* 76:3–4, 247–284.
- Green, Andy, Preston, John & Sabates, Ricardo (2003) "Education, Equality and Social Cohesion: A Distributional Approach". *Compare: A Journal of Comparative and International Education* 33:4, 453–470.
- Harni, Esko & Pyykkönen, Miikka (2018) "Yrittäjyyskasvatus ja kansalaisuuden eetos". *Sosiologia* 55:3, 281–297.
- Heikkinen, Hannu L.T. & Simola, Hannu (2023) "Oppimis- ja osaamispuhe sumentaa koulukeskustelua". *Helsingin Sanomat* 20.5.2023, A5.
- Hilpelä, Jyrki (2007) "Liberalismi, kommunitarismi ja uusliberalismi–koulutuspolitiikan viitekehykset". Teoksessa Juhani Tähtinen & Simo Skinnari (toim.) *Kasvatus- ja koulutuskysymys Suomessa vuosisatojen saatossa*. Suomen kasvatustieteellinen seura, Turku 643–675.
- Hytti, Ulla 2019. Yrittäjyyden edistämisen kiperät ja kriittiset kysymykset yliopistoissa. *Aikuiskasvatus* 39(2), 138–143.
- Ikonen, Risto 2006. *Yrittäjyyskasvatus: Kansalaisen taloudellista autonomiaa etsimässä*. Minerva, Helsinki.
- Ilonen, Sanna, Peltonen, Kati, Laalo, Hanna & Hietanen, Lenita (2023). "Kriittinen yrittäjyyskasvatustutkimus nyt ja tulevaisuudessa". *Ammattikasvatuksen aikakauskirja* 25:4, 4–26. <https://doi.org/10.54329/akakk.141577>
- Keskitalo-Foley, Seija, Komulainen, Katri & Naskali, Päivi (2007) "Yrittäjämäisyyden sukupuoli koulutuksessa". *Kasvatus* 38:2, 110–121.
- Keskitalo-Foley, Seija, Komulainen, Katri & Naskali, Päivi (2010) "Risto Reipas riskinottaja. Koulutuspolitiikan tavoitteleva ihannekansalainen". Teoksessa Katri Komulainen, Seija Keskitalo-Foley, Maija Korhonen & Sirpa Lappalainen (toim.) *Yrittäjyyskasvatus hallintana*. Vastapaino, Tampere, 15–36.
- Kinnari, Heikki (2020) *Elinikäinen oppiminen ihmistä määrittämässä*. Kasvatusalan tutkimuksia 81. Suomen kasvatustieteellinen seura ry, Turku.
- Koiranen, Matti & Pohjansaari, Tuija (1994) *Sisäinen yrittäjyys: innovatiivisuuden, laadun ja tuottavuuden perusta*. Konetuumat, Valkeakoski.
- Komulainen, Katri, Keskitalo-Foley, Seija, Korhonen, Maija & Lappalainen, Sirpa (toim.) 2010. *Yrittäjyyskasvatus hallintana*. Vastapaino, Tampere.
- Korhonen, Maija (2012) *Yrittäjyyttä ja yrittäjämäisyyttä kaikille? Uusliberalistinen hallinta, koulutettavuus ja sosiaaliset erot peruskoulun yrittäjyyskasvatuksessa*. Publications of the University of Eastern Finland. Dissertations in Education, Humanities, and Theology No 29. Itä-Suomen yliopisto, Joensuu.
- Koskinen, Henri (2019) "Yrittäjyhteisön taika: Yrittäjyyden muotoutuminen korkeakoulujen yrittäjyystoiminnassa". *Aikuiskasvatus* 39:2, 108–121.

- Kyrö, Paula (1997) *Yrittäjyyden muodot ja tehtävä ajan murroksessa*. Jyväskylä Studies in Computer Science, Economics and Statistics 38. Jyväskylän yliopisto, Jyväskylä.
- Laalo, Hanna & Jauhiainen, Arto (2019) "Yrittäjyyttä akatemiaan! Suomalaisen yliopistokoulutuksen problematisoituminen yrittäjyysdiskurssissa". *Aikuiskasvatus* 39:2, 92–107. <https://doi.org/10.33336/aik.82983>
- Laalo, Hanna, Kinnari, Heikki & Silvennoinen, Heikki (2018) Yliopistojen yrittäjyyskasvatus eurooppalaisen tietotalouden palvelijana. Teoksessa Heikki Silvennoinen, Mira Kalalahti & Janne Varjo (toim.) *Koulutuksen lupaukset ja koulutususkko*. Kasvatustieteiden tutkimuskeskus, Jyväskylä, 43–69.
- Miettinen, Reijo (2019) 21. vuosisadan kompetenssit. OECD kasvatuksen kielen uudistajana. *Kasvatus* 50 (3), 203–215.
- Michalski, Wolfgang, Miller, Riel & Stevens, Barrie (1997) "Economic Flexibility and Societal Cohesion in the Twenty-First Century: An Overview of Issues and Key Points of Discussion". Teoksessa OECD, *Societal Cohesion and the Globalising Economy: What Does the Future Hold*. OECD, Pariisi.
- Miller, Peter & Rose, Nikolas (2008) *Governing the Present: Administering Economic, Social and Personal Life*. Polity Press, Cambridge.
- OPM 2009. *Yrittäjyyskasvatuksen suuntaviivat*. Opetusministeriön julkaisu 2009: 7. Yliopistopaino, Helsinki.
- Peters, Michaels A. (2005) "The New Prudentialism in Education: Actuarial Rationality and the Entrepreneurial Self". *Educational Theory* 55:2, 123–137.
- Parkkari, Piritta (2020) "Yrittäjyyskasvatuksen 'ehjän polun' rakentuminen yrittäjyyskasvatuksen strategioissa". *Ammattikasvatuksen aikakauskirja* 22:4, 10–26. <https://journal.fi/akakk/article/view/101397>
- Phillips, Nelson & Hardy, Cynthia. (2002) *Discourse Analysis: Investigating Processes of Social Construction*. Sage University Papers Series on Qualitative Research Methods, Vol 50. Sage, Thousand Oaks, Kalifornia.
- Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet (POPS, 1994). Opetushallitus 2000. 4. korjattu painos. Edita Oy, Helsinki.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (POPS, 2004) Määräys 1–3/011/2004. Opetushallitus, Helsinki.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (POPS, 2014) Määräykset ja ohjeet 2014:96. Opetushallitus, Helsinki.
- Porter, Doug & Craig, David (2004) "The Third Way and the Third World: Poverty Reduction and Social Inclusion in the Rise of 'Inclusive' Liberalism". *Review of International Political Economy* 11:2, 387–423.
- Puustinen, Mikko & Rantala, Jukka (2023) "Politikointia koulussa – vai koululla? Opetuksen poliittisuus median uutisoinnista kummunneesta verkkokeskustelussa". *Politiikka* 65:1, 5–26. <https://doi.org/10.37452/politiikka.112334>
- Pynnönen, Anu (2013) *Diskurssianalyysi: tapa tutkia, tulkita ja olla kriittinen*. Jyväskylän yliopiston kauppakorkeakoulun Working Paper N:o 379. Jyväskylän yliopisto, Jyväskylä. <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/42412/978-951-39-5471-0.pdf?sequence=1>
- Pyykkönen, Miikka (2014) *Ylistetty yrittäjyys*. SoPhi, Jyväskylä.
- Pälli, Pekka & Lillqvist, Ella (2020) "Diskurssianalyysi". Teoksessa Milla Luodonpää-Manni, Markus Hamunen, Reetta Konstenius, Matti Miestamo, Urpo Nikanne & Kaius Sinnemäki (toim.) *Kielentutkimuksen menetelmiä I-IV*. Suomalaisen kirjallisuuden seura, Helsinki, 374–411. <https://doi.org/10.21435/skst.1457>
- Remes, Liisa (2003) *Yrittäjyyskasvatuksen kolme diskurssia*. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 213. Väitöskirja. Jyväskylä University Printing House, Jyväskylä.
- Rinne, Risto (2001) "Koulutuspolitiikan käänne ja nuorten syrjäytyminen". Teoksessa Arto Jauhiainen, Risto Rinne & Juhani Tähtinen (toim.) *Koulutuspolitiikka Suomessa ja ylikansalliset mallit*. Suomen kasvatustieteellinen seura, Turku, 91–138.
- Rinne, Risto (2003) "Uusliberaali ajattelutapa on pesiytynyt suomalaiseenkin koulutuspolitiikkaan". *Aikuiskasvatus* 23:2, 152–157. <https://doi.org/10.33336/aik.93480>
- Ritzen, J. M. M., Easterly, William & Woolcock, Michael. J. (2000) *On "Good" Politicians and "Bad" Policies: Social Cohesion, Institutions, and Growth*. Policy Research Working Paper 2448. World Bank Publications, Washington DC.
- Rose, Nikola (1988) "Calculable Minds and Manageable Individuals". *History of the Human Sciences* 1:2, 179–200.
- Rose, Nikolas (1996) "Governing 'Advanced' Liberal Democracies". Teoksessa Andrew Barry, Thomas Osborne & Nikolas Rose (toim.) *Foucault and Political Reason. Liberalism, Neo-Liberalism and Rationalities of Government*. UCL Press, London, 37–64.
- Rose, Nikolas (1999) *Powers of Freedom: Reframing Political Thought*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Saari, Antti, Tervasmäki, Tuomas & Värri, Veli-Matti (2017) "Opetussuunnitelma valtiollisen yhtenäisyyden rakentajana". Teoksessa Tero Autio, Liisa Hakala & Tiina Kujala (toim.), *Opetussuunnitelmatutkimus. Keskustelunavauksia suomalaiseen kouluun ja opettajankoulutukseen*. Tampere University Press, Tampere, 83–108.

- Saarinen, Arttu, Salmenniemi, Suvi & Keränen, Harri (2014) "Hyvinvointivaltiota hyvinvoivaan valtioon. Hyvinvointi ja kansalaisuus suomalaisessa poliittisessa diskurssissa". *Yhteiskuntapolitiikka* 79: 6, 605–618. <https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/125354/saarinen.pdf>
- Siurua, Laura-Emililia, Pyhältö, Kirsi, Pietarinen, Janne, Sullanmaa, Jenni, & Soini, Tiina (2020) "Kohti uutta perusopetuksen opetussuunnitelmaa – opetussuunnitelmatyö paikallisten toimijoiden kokemana". *Hallinnon tutkimus* 39:2, 103–121.
- Vainikainen, Mari-Pauliina & Päivi Nilivaara (2022) "Laaja-alainen osaaminen uuden vuosituhannen koulutuspoliittisissa keskusteluissa". Teoksessa Nina Hienonen, Päivi Nilivaara, Milja Saarnio & Mari-Pauliina Vainikainen (toim.) *Laaja-alainen osaaminen koulussa: Ajattelijana ja oppijana kehittyminen*. Gaudeamus, Helsinki, 13–22.
- Vitikka, Erja (2009) *Opetussuunnitelman mallin jäsenitys. Sisältö ja pedagogiikka kokonaisuuden rakentajina*. Kasvatusalan tutkimuksia 44. Suomen kasvatustieteellinen seura, Jyväskylä.
- Vitikka, Erja & Marjo Rissanen (2019) Opetussuunnitelma kansallisena ja paikallisena ohjausvälineenä. Teoksessa Tero, Autio, Liisa, Hakala & Tiina, Kujala (toim.) *Siirtymiä ja ajan merkkejä koulutuksessa – Opetussuunnitelmatutkimuksen näkökulmia*. PunaMusta Oy—Yliopistopaino, Tampere, 221–245.
- Vitikka, Erja, Salminen, Jaanet & Annevirta, Tiina (2012) *Opetussuunnitelma opettajankoulutuksessa. Opetussuunnitelman käsittely opettajankoulutusten opetussuunnitelmissa. Tilannekatsaus – kesäkuu 2012*. Muistiot 2012:4. Opetushallitus, Helsinki.