

Kasvatustieteellinen tiedekunta
Helsingin yliopisto

Kasvatustieteellisiä tutkimuksia
197/2025

Äidinkielen luokka ja sukupuoli

*etnografinen tutkimus äidinkielen/suomen opinnoista
osaamisperusteisessa tekniikan alan
ammattillisessa perustutkintokoulutuksessa*

Penni Pietilä

AKATEEMINEN VÄITÖSKIRJA

Esitetään Helsingin yliopiston kasvatustieteellisen tiedekunnan suostumuksella
julkisesti tarkastettavaksi vanhassa avaussalissa
(sali 107, Siltavuorenpenger 3 A) perjantaina 4.4.2025 klo 12.

Helsinki 2025

Ohjaajat

Liisa Tainio

Sirpa Lappalainen

Elina Lahelma

Kustos

Riitta Juvonen

Esitarkastajat

Ulpukka Isopahkala-Bouret

Mari Käyhkö

Vastaväittäjä

Nina Haltia

Helsingin yliopisto

Kasvatustieteellisiä tutkimuksia 197

Kannen kuva: Penni Pietilä

ISBN 978-952-84-1297-7 (pehmeäkantinen)

ISBN 978-952-84-1298-4 (PDF)

ISSN 1798-8322

ISSN 2489-2297 (verkkojulkaisu)

Unigrafia / PunaMusta

Joensuu 2025

*On huoneistomme valmis nyt ja sen voi myydä pois
Vain ikkunoista puuttuu kelvolliset eristeet
Niin mitä siihen mahtuu, yhteen vuosikymmeneen
Ei oikeastaan mitään, joka oisi pysyvää*

Ultra bra, Aarre (san. Samuli Putro)

Tiivistelmä

Tämä väitöstutkimus käsittelee äidinkielen/suomen opintoja ammatillisessa koulutuksessa. Tutkimus on metodologialtaan feministinen, monipaikkainen ja koulutuspoliittisesti kontekstoitu etnografia. Työn orientaatio on poikkitieteellinen, ja se kiinnittyy kasvatussosiologian, soveltavan kielentutkimuksen ja sukupuolentutkimuksen aloille. Tutkimuksessa liikutaan koulutuksen osaamisperusteisuutta, poikien lukutaitoon kohdistuvaa huolta sekä sukupuolta ja yhteiskuntaluokkaa koskevissa tutkimuskeskusteluissa. Tutkimus koostuu neljästä tieteellisestä artikkelista ja yhteenvedosta.

Etnografisen tutkimusaineiston tuotin osallistumalla tekniikan alan ammatillista perustutkintokoulutusta tarjoavien oppilaitosten arkeen, etenkin äidinkielen/suomen oppitunneille. Tutkimus kohdistuu äidinkielen/suomen opintoihin auto- ja rakennusaloilla. Näille aloille on matalat sisäänpääsykriteerit, ne ovat miesvaltaisia ja eetokseltaan työväenluokkaisia. Kysyn tutkimuksessa: 1) Millaiset ovat osaamisperusteiset äidinkielen/suomen opinnot? 2) Miten äidinkielen/suomen opintoja oikeutetaan? ja 3) Miten sukupuoli ja yhteiskuntaluokka merkityksellistyvät näissä oikeuttamisissa? Analyysit nojaavat etnografiaan, kielenkäytön sosiaaliseen indeksisyyteen, tekstikäytänteiden sosiokulttuurisuuteen sekä jälkistrukturalistiseen hahmotukseen sukupuolesta ja yhteiskuntaluokasta.

Tutkimustulosteni keskiössä on äidinkielen luokka. Luokka on sekä luokkahuone että yhteiskuntaluokka, jota äidinkielen/suomen opintojen myötä tuotetaan. Tulkitsen äidinkielen luokassa vallitsevia ja osin ristiriitaisia normikeskuksia, joista käsin opintoja määritellään ja oikeutetaan. Nämä ovat talouselämän, uusliberaalin koulutuspolitiikan, suorittavan työn, antipedagogiikan; sivistyksen, kasvatuksen, opettajan ammattietiikan; individualismin, mallilukijuuden ja mallikansalaisuuden normikeskukset. Tulkinnot perustuvat koulutuspoliittisten dokumenttien muodostamaan kontekstiin, luokkahuonevuorovaikutuksen mittaan rakentuvaan realisoituvaan opetussuunnitelmaan, tekstikäytänteiden sosiokulttuurisiin merkityksellistämisiin, opettajien ja opiskelijoiden haastattelupuheen analyysiin sekä poikien lukutaitoon kohdistuvan huolipuheen jäsenysten analyysiin.

Tutkimustulosteni mukaan osaamisperusteiset äidinkielen/suomen opinnot ovat niukat: Opintoja on vähän, tavoitteet ovat vaatimattomat ja tiedonalatietoa on vähänlaisesti. Äidinkielen/suomen sisällöt (sekä teemat että tekstikäytänteet) kohdistuvat suorittavaan työhön ja sen konteksteihin. Opintoja oikeutetaan niiden työssä hyödyllisyydellä. Osaamisperusteisuuden myötä opinnot koostuvat työssä hyödyllisistä *osaamisista*. Opiskelemista ja opettamista on mahdollisimman vähän.

Opintojen työkeskeisyyttä oikeutetaan opiskelijoita koskevalla stereotypialla, joka koostaa työväenluokkaista, koulunvastaisuuteen nojaavaa maskuliinisuutta. ”Amispoikien” tulkitaan suosivan ammattialansa suorittavaa, maskuliinista työtä ja vieroksuvan teoreettisuutta ja akateemista, feminiinistä äidinkieltä/suomea. Opintojen niukkuutta oikeutetaan lisäksi *osaamisella*, jonka nähdään ”amispoikien” tapauksessa suuntautuvan suorittavaan työhön, ei esimerkiksi teksteillä toimimiseen.

Opinnot ja niiden oikeuttaminen nojaa siihen, että ”amispojat” eivät haluaisi elää tekstikeskeistä elämää. Lisäksi tuon halun palvelemisesta on äidinkielen/suomen opinnoissa tullut välttämätöntä. Niinpä tekniikan alan äidinkielen/suomen opinnoissa työväenluokkainen, koulunvastaisuuteen nojaava maskuliinisuus sekä suorittavaan työhön ohjaaminen on sekä keskeinen lähtökohta että opintojen lopputulos. Äidinkielen/suomen opintojen niukuus ja työkeskeisyys kytkevät opiskelijoita työväenluokkaan, ja osaamisperusteisuus oikeuttaa tätä. Johtopäätöksenä esitän, että äidinkielen/suomen opintojen välinearvo jatko-opintoihin pääsyssä ja menestyksessä sekä demokraattisen kansalaisuuden harjoittamisessa on vähäinen. Näyttää siltä, että koulutusjärjestelmän lupaus sosiaalisesta liikkuvuudesta ja toisaalta osallisuudesta tekstualisoituneessa yhteiskunnassa ei tältä osin toteudu.

Asiasanat: ammatillinen koulutus, etnografia, osaamisperusteisuus, sukupuoli, tekstitaidot, yhteiskuntaluokka

Abstract

This dissertation is about the school subject of literacy in the context of upper secondary vocational education and training (VET). The study is a feminist, multi-sited ethnography contextualised in educational policies. As an interdisciplinary study, it applies sociology of education, applied linguistics and gender studies. The study draws from and discusses research on competency-based curriculum, discourse on 'failing boys', gender, and social class. The dissertation includes four research articles and a summary.

I produced the ethnographic materials by taking part in the everyday schooling of technical field VET schools. The analysis focuses on the school subject of literacy in car mechanics and construction building programs. These programs maintain low entry standards, they are male dominated, and they maintain a working class ethos. The research questions are: 1) What is the competency-based school subject of literacy like? 2) How is the school subject of literacy justified? 3) How do gender and social class signify these justifications? Grounded in ethnography, the analysis draws from social indexicality in language use, literacy practices as sociocultural, and a post structural view on gender and social class.

The analysis centres in literacy class, and with class, I refer to class as room and class as social. The students study and the teachers teach literacy in the classroom and as they do, they also construct social class. The study analyses competing social norms in the classroom. These polycentric norms centre in the economy, neoliberal policies for education, manual labour, antipedagogy; education, Bildung, teacher professional ethics; individualism, ideal reader, and ideal citizenship. These interpretations are grounded in the context of policy documents and the analysis of realised curriculum, sociocultural meaning making in and through literacy practices, interviews with students and teachers and notions circulated via discourses on 'failing boys'.

According to the analysis, competency-based literacy (as a school subject) is scarce. The scope of the studies is narrow, the goals are simple and the contents lack (disciplinary) knowledge. The studies realise as 'literacy for labour' thematically, and the literacy practices contextualise in labour. The competency-based curriculum consists of 'targeted competency units', and the focus on competency means a minimum time spent in teaching and studying. The instrumental value and 'usefulness' for labour justifies the literacy school subject.

Therefore, I argue that literacy (as a school subject) is for labour, and it leads students towards labour. 'Literacy for labour' draws its justification from stereotypical notions of VET students in the technical fields. The stereotypical description of 'VET boy' includes working-class-ness, anti-school attitudes and masculinity. The 'VET boy' longs for masculine labour and detests academic, theoretical and feminine literacy. Also, the 'VET boy's' competency is seen to naturally manifest in labour, not literacy. Therefore, it seems that the 'VET boy' does not want to live a textually intensive life. Moreover, it is apparent that serving this desire has become mandatory to literacy (as a school subject). This inscription justifies the narrow scope in literacy.

Working class, anti-school masculinity is both the starting point and the result of literacy learning in the competency-based literacy subject. The narrow scope and the labour focus tie students to working class, and the competency base is an important legitimization in this. VET literacy (as a school subject) seems not to have instrumental value for access or agency in tertiary studies or to agency in democratic citizenship. Finnish educational system does not redeem its promise for social mobility and participation in the textualised society when it comes to literacy in VET.

Key words: competency-based curriculum, ethnography, gender, literacy, social class, upper secondary vocational education and training (VET)

Kiitokset

Kiitän sydämellisesti kaikkia teitä tekniikan alan ammatin opiskelijoita, joiden kouluarkeen sain tätä tutkimusta varten osallistua. Yhtä suuri ja sydämellinen kiitos kaikki te opettajat, jotka avasitte minulle luokkahuoneenne oven!

Kiitän ohjaajiani, hyviä haltiattariani, lämpimyydestä. Huomassanne on ollut ihaanaa tehdä tutkimusta rakkaudesta (moneen) lajiin, kokea keskeneräisyyttä ja kirmata vapaana. Olen ollut toisinaan kauhuissani, te ette (tai peitätte kauhun hyvin). Liisa Tainio, kiitos järkähtämättömyydestä, sinnikkäistä kysymyksistä, luetun ymmärryksen avaamisesta sekä kirosanoista oikeissa kohdissa. Sirpa Lappalainen, kiitos esimerkittävydestä, tarkkanäköisyydestä, käsitteellistyksistä ja kannustavasta otteesta moniaineksisuutta kohtaan. On hienoa päästä jatkamaan tutkimusta yhdessä Minimissä! Elina Lahelma, oli ja on aivan parasta, että saimme sinut mukaan. Kiitos nopeista vastauksista, vahvistuksesta sekä metodologiaa ja politiikkaa koskevista tärkeistä huomioista. Innostuksesi tarttuu edelleen.

Paras kustos, Riitta Juvonen, kiitos vastuun ottamisesta: olet luottopakki. Kiitos myös (akateemista) elämää sivuavista tulenpalavista keskusteluista vuosien ja käytävien varrella sekä monesta perehdyttämisestä.

Kiitos esitarkastajat Mari Käyhkö ja Ulpukka Isopahkala-Bouret paneutuneista lausunnoista: molemmat luennat olivat terapeuttisia sekä minulle että työlleni. Kun työn ohjaajat ovat haltiattaria, on ainoastaan luontevaa, että vastaväittäjä on Nina Haltia. Odotan keskustelua luottavaisin mielin! Kiitos tiedekunnan edustajaksi lupautuneelle Marja Peltolalle.

Väitöskirjan kannessa on vain minun nimeni. Työn artikkeleita olen kuitenkin kirjoittanut sekä ohjaajieni (kiitos siitähän!) että kollegoiden kanssa. Kiitos Anna-Maija Niemi ja Aarno Kauppila yhteisistä (de)dekontekstualisointeista, kossuvisyystä ja indeksiä koskevista kysymyksistä. Ehkä vielä (re-de-de)-? Leea Lakka, esikoisemme koti on tämä kirja. Kiitos (niin monesta) kirjoittamisesta ja ajattelemisesta yhdessä!

Akatemia tarjoilee raakaa menoa. Sitä on ollut mahdollista sietää siksi, että on raa’asti menossa rakkaiden ystävien kanssa ja kannattelussa. Doupein Leea, toverini HANKSissa forever, kiitettävää on enemmän kuin maailmassa painomustetta. Kiitän varsinkin ystävyystyö, kaikenkattavasta sosiokulttuurista, (työ)elämän normaalien ja epänormaalien asioiden jakamisesta. Kahden akan happamoitumisesta

seuraa (uhka)rohkeutta, epärealistisia aikatauluja; myös kokovartalohalauksia reservaatin pihalla, kuumassa auringossa, submit-valon, skumpan, juhlien ja (taas uusien) tutkimusunelmien jälkeen. Kiitos kaikesta siitä! Erityinen kiitos ATK:sta, konffahotellilomista ja suunnistamisesta! Ilman sinua olisin tuskin päässyt perille.

Kun HANKSiin lisää Henri Satonkankaan, tulee HENKS. Tortut, markut, ilmaan piirretyt nousukiidot ja rahasade, Pate ja asiaankuuluvat juhlat em. äärellä ovat olleet välttämättömiä. Henkka, kiitos tutkimukseen liittyvästä sekä liittymättömästä pallottelusta ja varsinkin ystävyydestä! Olet yhdistelmä tiukkaa asiaa, käsittämätöntä aikaansaavuutta, käkätystä ja tuulessa & karaokessa liehahtavaa kiharaa. Virkamies liikkuu salkku edellä, tutkija pää edellä ja Henri sydän edellä.

Neljä vuotta sain tehdä tätä tutkimusta palkkatöissä. Kiitos Koulun, kasvatuksen, yhteiskunnan ja kulttuurin (SEDUCE) tohtoriohjelmalle työni rahoittamisesta. Onneksi sain myös hienon työyhteisön! Kiitos reservaatille ja Premium-käytävälle tieteensosiologisista tulkinnoista ja gruusialaisen kaalivuolan uuden tulemisen analyyseista (Riitta etenkin). Ulla Karvosta kiitän akateemisesta lämmöstä ja innostuneisuudesta. Amna Khawajaa kiitän ystävyydestä, hauskojen, helppojen ja vaikeiden asioiden jakamisesta. Ninni Lankinen, kiitos kotoisuudesta – olet sekä mahtava että mutkaton ystävä, ja ilokseni jaamme monia polkuja. Anu Pyykkö, työparini draamassa syksyllä 2023 ja ystävä sen jälkeen. En olisi voinut saada parempaa kollegaa! Jenni Marjokorpi, miten voi olla aina sekä tehokas että hyvällä tuulella! Kiitos myös Liisa, Riitta, Maria Ahlholm, Satu Grünthal ja Sirke Happonen. Janne Sääntti, kiitos osaamista koskevista elähdyttävistä keskusteluista ja haaveiluista. Mikko Puustinen, kiitos uniikista katseisuudesta, jossa on samalla avaruutta ja tarkkuutta. Kolmas nainen, Piia Mikander, kiitos aina hauskaista seurasta ja tutkimusunelmoinnista!

Tapio Reinekoski, kiitos. Lippis on monikäyttöinen asuste. Ilman Tarkkailla, rangaista ja palkita -jännitysnäytelmäämme en olisi saanut tätä kirjaa valmiiksi. Ehkäpä emme olisi ystäväystyneet ilman kaikkia graduja ja muita. Olkoon väikkäri viimeinen opinnäyte, jota teemme tahoillamme yhdessä. Tarkkailkaamme, rankaiskoomme ja palkitkaamme toisiamme jatkossa muista syistä!

Liisan tallin seminaareissa on ollut aina lämmin tunnelma ja eteenpäin työntäviä ajatuksia. Liisalle erityinen kiitos hyvän keskustelukulttuurin rakentamisesta ja vaalimisesta. Kiitos etenkin Anne Tiermas, Henri, Leea, Ninni, Johanna Paalanen, Salla-Maaria Suuriniemi, Mikko Lehikoinen, Tommi Niinisalo ja Ella Väättäinen! Anne, kiitos todella tärkeiden ja todella karmeiden hetkien jakamisesta, spekuloinneista sekä asiantuntevasta ja oikea-aikaisesta kuohuviinin suihkuttelusta.

Kevään 2023 matkustelin aika paljon junalla Kupittaan. Sara Routarinne, kiitos turkulaisuuteen perehdyttämisestä. Silloinen turkulainen, nykyinen helsinkiläinen ystäväni Pilvi Heinonen, lämminsydäminen ja vikkellä iso-oravani! Miten

pikkuorava voisi kyllin kiittää. Toivottavasti jokin yhteinen tutkimusaihio saa vielä ison kasan käpyjä!

Sukupuolentutkijat ja kasvatussosiologit! Touko Vaahtera ja Anna Puhakka – te kuulutte akateemiseen elämään jo Kristiina-instituutista, on ollut mahtava kohdata uudelleen. Jenni Helakorpi, kiitos yhteisistä hetkistä niinikään pitkähkön ajanjakson mittaan. Alina Inkinen, jaamme sielulle hyvää tekeviä harrastuksia ja ystävyiden. Kiitos ainakin mt-kävelyistä ja juhlista! Saija Volmari, esikuva niin monessa. Aarno, Anna-Maija, Tuuli From, Antti Paakkari, Tommi Wallenius ja kaikki muutkin – kiitos oluista ja öistä.

Amistutkijat on alun perin Sami Löfgrénin kokoama porukka – kiitos Sami, se oli mahtava idea! Kiitos Niklas Rosenblad, henkinen tuplakollega, visionääri, sydämellä ystävä ja amistutkija. Kiitos Antti Seitamaa, jonka koulutuspolitiikkaa pallottelevat puheenvuorot pitäisi aina muistaa nauhoittaa. Kiitos yhteisistä hetkistä myös Laura Kortesoja, Sanna Ryökkynen, Riikka Suhonen ja Minna Vilkmán!

Leesa Wheelahan, thank you for writing it all and for being such a lovely person! I am sure you do like the national effort this study has always been for the fangirl, eventhough it means you can't read it. Also, I would like to thank Mattias Nylund for all the kind words you have addressed to a newbie in research. It was delightful to finally meet you and Per-Åke Rosvall in real life. It is evident that (besides brilliant) you both are fun and warm! (Still, I chose another photo on the cover.)

Ystävä ja rautainen amistuntija Saija Leiding, on niin paljon kaikkea mistä kiittää! Kiitos reformiveteraaniudesta, kehyksen jakamisesta, (työ)elämän purkusessioista ja desinfioinneista. Matti Reinikka, lähikollegani ja taisteluparini Omniasta – alati lippaanheiton etäisyydellä. Opetit minulle alussa amiksesta kaiken tarpeellisen ja pidät edelleen kartalla. Kiitos ennen kaikkea ystävydestä.

Erityinen kiitos Jesse Sinikoskelle näkökulman ja ajan jakamisesta. Kiitos Mika Salmiselle lempeästä kannustuksesta ja Penkereen vahtimestareille inhimillisyydestä, nitojasta ja niin monesta muustakin avusta. Tiina Onikki-Rantajääskö, kiitos, että otit amiksen mukaan. Seurantaryhmäläiset: Leena-Maija Rossi, kiitos opettajuudesta monin tavoin. Jaana Saarinen, kiitos etenkin eräästä puhelinkeskustelusta keväällä 2020. Kiitos äidinkielenopettajani Tarja Green: sanoit, että päässäni saattaa olla muutakin kuin hernekeittoa. Se oli tosi kauniisti sanottu.

Kiitän Koneen säätiötä, jonka myöntämän rahoituksen turvin tutkimustyö jatkuu. Kollektiivinen kiitos Minimi-hankkeen aivan parhaalle porukalle: Sirpa, Leea, Anne, Henkka, Piia, Riitta ja Jaakko Leino! Kiitos Itä-Suomen yliopistolle lämpimästä vastaanotosta.

Onneksi on myös ystäviä ja harrasteita, joilla ei ole mitään tekemistä työn kanssa. Onneksi minulla on teidät, ja onneksi työni kiinnostaa teitä vain hyvin harvoin. Pyydän anteeksi, että olen kuitenkin tullut ajoittain kohkanneeksi siitä. Kiitos kaikki ihmiset elämässä! Kiitos etenkin Anne N. (ja kaikki muut viitekehyksikkäät), kilkit Iida ja Viktor, viimeisen vuoden äitiysvapaiden vakioseuralainen Presidentti

Kata. Ajanlaskun alusta Saana ja Tiina. Parhaat kärpät Kissa, Killi ja Hannu, joiden seurassa aina tunnen, kuka olen, mistä tulen ja miksi elämä on elämisen arvoista.

Tekstien parissa puljaavalle tutkijaihmiselle parasta vapaa-aikaa on fyysinen sekoilu kielellisen merkityksenannon tuolla puolen. Kiitos vakkarit tanssi-improilijat ja ope Anni Puuperä, Kallion kuumassa saunojat ja luistelukaverit (palaan kun hellittää!).

Mummi ja mummu, avasitte ikkunoita moniin todellisuuksiin, kiitos sinne jonnekin. Vanhempiani kiitän – en yhtään vähemmästä kuin elämästä ja siskoista. Äitiäni Marjaa kiitän ennen kaikkea johdonmukaisuudesta sekä luotettavasta läsnäolosta, myös lapsilleni. Isääni Jaakkoa kiitän hoivaavan miehen mallista sekä pitkän ajan kuluessa syntyneestä ymmärryksestä, että ihmisen kannattaa tehdä työkseen sitä mitä rakastaa, mikä on oikein ja missä voi hyvin. Pikkusiskoni Saara ja Kaisa – mikä etuoikeus saada olla sisko juuri teidän kanssanne. Sisko kantaa, kun ei jaksakaan kantaa. Together we are strong. Aivan kaikki olisi tuhottoman paljon vaikeampaa ja tylsempää ilman teitä.

Viimeiseksi oma koti. Puolisoni Jukka-Pekka, kiitos kaikesta mitä olet ja miten olet. Lapsiamme Suloa ja Taavia kiitän pidäkkeettömästä ja totaalaisesta aikaan, tilaan, leikkiin ja varsinkin rakkauteen kiinnittämisestä. On upeaa tukea pienten, rohkeiden etnografien tutkimuksia; ymmärtää, että tämä tutkimus ei ole niin tärkeä.

Arabianrannassa 11.3.2025

Penni Pietilä

Sisällys

Tiivistelmä.....	4
Abstract.....	6
Kiitokset	8
Lista alkuperäisistä artikkeleista – List of original publications	15
1 Johdanto	2
1.1 Opettajan opetus ja tutkijan tutkimus.....	6
1.2 Tutkimuksen tavoitteet ja rakenne	10
2 Ammatillinen koulutus tutkimuksen kontekstina ja kohteena	12
2.1 Ammatillinen perustutkinto koulutusjärjestelmässä.....	12
2.2 Osaamisperusteisuus ammatillisessa koulutuksessa	15
2.2.1 Ammatillisen koulutuksen reformi	15
2.2.2 Osaamisperusteisuus ja osaaminen	17
2.2.3 Osaamisperusteisuus kasvatussosiologisena tutkimuskohteena	22
2.3 Äidinkielen/suomen opinnot ammatillisessa koulutuksessa	24
2.3.1 Yhteiset tutkinnon osat ammatillisessa perustutkinnossa.....	24
2.3.2 Äidinkielen/suomen opinnot 1960-luvulta tähän päivään.....	27
2.3.3 Äidinkielen/suomen opinnot tutkimuskohteena.....	31
2.4 Huoli poikien lukutaidosta	35
3 Tutkimuksen paikantaminen	38
3.1 Etnografia	38
3.2 Kielenkäytön indeksisyys	41
3.3 Sosiokulttuuriset tekstikäytännöt	44
3.4 Yhteiskunnalliset eronteot ja eriarvoisuus.....	48
3.5 Sukupuoli.....	51
3.6 Yhteiskuntaluokka	54
4 Kentällä.....	60
4.1 Tutkimuksen aineistot ja niiden tuottaminen	60
4.2 Tutkimuksen paikat	63
4.3 Kentällä muotoutuvat suhteet	64

4.4	Reformi suuntaa kenttää ja tutkimusta.....	67
4.5	Analyysi teoriassa kentällä.....	70
4.6	Tutkimuksen eettisyys ja refleksiivisyys.....	73
5	Osatutkimukset.....	77
5.1	Osaaminen opettamisen vastakohtana	77
5.2	Työhön rajatut tekstitaidot.....	81
5.3	Mallilukijuuks mallikansalaisuutena	85
5.4	Antipedagogiikkaa amispöjille	89
6	Tutkimuksen tulokset.....	92
6.1	Työn mestariselitys ja hyödyn monopolit	92
6.2	Osaamisen paradoksi: mahdollisimman vähän oppimista.....	97
6.2.1	”Henkilökohtaiset” osaamistarpeet	97
6.2.2	Diskursiivinen läheisyys.....	101
6.3	Yksilöllisyyden paradoksi: jokainen on samanlainen	103
6.3.1	Koulunvastaisen maskuliinisuuden häkki I	103
6.3.2	Koulunvastaisen maskuliinisuuden häkki II	107
6.4	Huolen paradoksi: huolettomuus työväenluokan lukutaidosta	112
6.4.1	Huoli täsmentyy huolettomuuteen	112
6.4.2	Lukutaidon laimennus.....	115
7	Lopuksi.....	119
7.1	Perspektiiviharha I.....	120
7.2	Perspektiiviharha II.....	124
	Lähteet	128
	Liitteet	145
	Liite 1. Yhteiset tutkinnon osat, osa-alueet, laajuudet ja vertailu perusopetuksen oppiaineisiin.....	145
	Liite 2. Äidinkielen/suomen opintojen sääntely 1966–2022.....	145

Lista alkuperäisistä artikkeleista

Tämä väitöskirja perustuu seuraaviin julkaisuihin:

I Pietilä, P., Niemi, A. M., & Kauppila, A. (2021). Mitään ei saisi enää opettaa – osaamisen tunnustaminen ammatillisessa äidinkielen ja suomen opetuksessa. *Kasvatus*, 52(4), 414-425.

II Pietilä, P., & Lappalainen, S. (2023). ‘Literacy for labour’ in the competency-based VET in Finland. *Journal of Curriculum Studies*, 55(3), 309-324.

III Pietilä, P., & Lakka, L. (2021). Siis mähän oisin kova lukee – koulupolulla haasteita kohdanneiden nuorten käsityksiä lukemisesta ja kirjoittamisesta. *Nuorisotutkimus*, 39(3), 21-35.

IV Pietilä, P., Tainio, L., Lappalainen, S., & Lahelma, E. (2021). Swearing as a method of antipedagogy in workshops of rap lyrics for ‘failing boys’ in vocational education. *Gender and Education*, 33(4), 420-434.

Julkaisuihin viitataan tekstissä niiden roomalaisen järjestysnumeron mukaan / The publications are referred to in the text by their roman numerals.

1 Johdanto

Jos sun lempiruoka on pyttipannu, niin et sä silti halua syödä sitä koko ajan. Et sä halua syödä pyttipannua aamiaiseksi, lounaaksi, välipalaksi, iltapalaksi. Sä haluat syödä muutakin.

Näin autoalan opiskelija kertoi haastattelussaan kyllästyneensä siihen, että kaikissa hänen opinnoissaan, niin työsalissa kuin esimerkiksi äidinkielen luokassa, pyöritään ”koko ajan” autojen ympärillä – onhan elämässä muutakin. Hän ei tiennyt autoista tai autoalasta mitään ennen opintojaan mutta kertoi kuitenkin alkaneensa jopa pitää alasta ja kiinnostua autoista. Haastattelu tehtiin äidinkielen luokassa, äidinkielen/suomen¹ oppitunnin jälkeen. Kyseinen opiskelija oli toisinaan muutenkin harmistunut siitä, että ammatillisen koulutuksen opinnoissa ei kunnioidettu oppiaineiden rajoja. Hän olisi mielellään pitänyt autot työsalissa ja keskittynyt muihin asioihin muualla. (Vrt. Ferm 2021.)

Tämä tutkimus kertoo äidinkielen luokasta ja sukupuolesta tekniikan alan ammatillisessa perustutkinnossa. Äidinkielen luokka on moniselitteinen – se viittaa sekä fyysiseen luokahuoneeseen tapahtumapaikkana että yhteiskuntaluokkaan, jota äidinkielen/suomen opinnoissa tehdään. Sukupuoli on sekä tapahtumapaikan että yhteiskuntaluokan kannalta olennaista.

Tutkimukseni kohdistuu miesvaltaiselle tekniikan alalle. Siellä työ ja *osaamiset* kantavat tiettyä maskuliinista eetosta: kovaa työtä sinikaulushaalarissa (ks. esim. Aho 2019, 40–45). Ammatillisen koulutuksen eetos on työväenluokkainen, ja opiskelijat ovat yliedustetusti työväenluokkaisista taustoista (Nylund ym. 2018). Kovinkaan monet eivät jatka opintojaan korkea-asteelle, ja koulunvastainen maskuliinisuus voi asettua miesvaltaisella alalla sosiaaliseksi normiksi (Haltia ym. 2022; Niemi 2015, 65–66). Ammatillisen koulutuksen äidinkielen luokka onkin monessa mielessä työväen luokka (Koski 2009; Lappalainen & Lahelma 2016; Pehkonen 2013). Välitunnin jälkeen äidinkielen luokasta mennään hitsaamaan, ja valmistumisen jälkeen hitsataan palkkatyössä. Ehkä ei viihdytä äidinkielen luokassa. Palkkatöihin koulunpenkiltä kaipaaviksi nähtyjen työväenluokkaisten poikienkin ammatilliseen perustutkintoon kuuluu äidinkielen/suomen opintoja. Ammatillisen

¹ Ilmaisulla äidinkieli/suomi tarkoitan yhteisten tutkinnon osien viestinnän ja vuorovaikutusosaamisen tutkinnon osan äidinkielen osa-aluetta, joka toteutuu suomen ja suomi toisena kielenä -oppimäärinä. Kirjoitan tarkemmin käsitteen valitsemisesta ja muodosta luvussa 2.3.3.

perustutkinnon tarkoitus on muun muassa tuottaa käytännöllisiä taitoja, jatko-opintovalmiuksia sekä kehittää opiskelijaa ihmisenä ja kansalaisena (§ 2, 531/2017).

Emme kuitenkaan tiedä, saavuttaako ammatillinen perustutkintokoulutus tavoitteensa. Opiskelijan pyttipannuvertaus kertoo siitä, että tekniikan alan ammatilliset opinnot on kokonaisvaltaisesti työlähtöistetty ja ammatillistettu (*vocationalised*, ks. Wheelahan, Moodie & Doughney 2022). Niinpä myös äidinkielen/suomen oppitunnilla kirjoitetaan autojen pesemisestä, etsitään tietoa rengasurien syvyydestä, pidetään esitelmää vaihteiston toiminnasta (ks. osatutkimus II). Suomalaisen ammatillisen koulutuksen osaamisperusteisuutta on tutkittu ylipäättään varsin vähän (ks. kuitenkin Rosenblad 2023); osaamisperusteisista äidinkielen/suomen opinnoista tutkimusta ei sen sijaan ole lainkaan (ks. tarkemmin lukua 2.3). Tutkimukseni tavoite onkin muodostaa kokonaiskuva näistä opinnoista tekniikan alan kontekstissa.

Suomalainen ammatillinen koulutus on perustunut *osaamiseen* vuodesta 2018 lähtien (ks. tarkemmin lukua 2.2). *Osaamisperusteisuus* tarkoittaa, että kenenkään ei tarvitse ”turhaan” istua koulun penkillä (OKM 2018a). Opiskelemista kutsutaan *osaamisen hankkimiseksi*, ja se on tärkeää tutkinnon suorittamisen ja työllistymisen kannalta (§ 44, 531/2017). Osaamisperusteisuudessa koulutuksella on välinearvo työssä pärjäämiseksi ja talouselämän hyödyn tuottamiseksi (ks. esim. Wheelahan, Moodie & Doughney 2022; VTV 2021). Tutkinnossa määritellyt osaamiset ovat tietyn työn analyysiin perustuvia käyttäytymismalleja. Osaamisperusteisuuden eräänlainen vastakohta on tiedonaloittain jäsenyvä koulutus, jollainen on suomalainen lukiokoulutus ja perusopetus (ks. esim. Puustinen ym. 2024). Ero on opetussuunnitelmateoreettinen ja varsin perustavanlaatuisen; käsittelen osaamisperusteisuutta eri näkökulmista luvussa 2 ja työni tuloksissa luvussa 6.

Alussa siteerattu opiskelijan pohdinta pyttipannun tarjoilemisesta liittyy lisäksi sitkeään dikotomiseen metaforaan kädentaitajista ja teoreettisista ajattelijoin. Sen juuret ovat syvällä kulttuurisessa tajunnassa, mielen ja ruumiin; teorian ja käytännön; järjen ja tunteen sekä miehen ja naisen dikotomioissa. Perusopetuksen päätteessä valinta ammatillisen koulutuksen ja lukion välillä hahmottuu nuorten ajatuksissa valinnaksi, jota vasten omaa identiteettiä juuri kädentaitajana tai ajattelijana tehdään. Dikotomia tarjoutuu jäsentämään kiinnostusten ja taipumusten kohdistumista, elämäntyyliä ja arvostuksia. (Lahelma 2009a; myös Ferm 2021; Niemi & Rosvall 2013; Nylund, Rosvall & Ledman 2017; osatutkimus II.)

Maaailman, ilmiöiden ja itseymmärryksen kategorisoiminen kädentaidon ja teoreettisen ajattelun metaforan avulla ei kuitenkaan pääty koulutusvalintoihin. Dikotomia jäsentää ammatillisten opiskelijoiden ajattelua myös opinnoissa; Lisa Ferm (2021) osoittaa, että teollisuusallalla opiskelijat suunnittelevat opintojaan, arvioivat niiden sisältöjä ja tekevät strategisia valintoja akateemisen ja ammatilli-

sen² dikotomiseen jakoon (*academic/vocational divide*) nojautuen. Käsillä olevaan tutkimukseen on osallistunut monenlaisia opiskelijoita. Osalla oli kiinnostusta äidinkielen/suomen opintoihin, osalla suunnitelmia omalle alalle; osa taas vastusti aivan kaikkea virallista koulussa ja joillakuilla elämänhallinnan ja sosiaaliset haasteet tekivät koulun käymisestä fragmentaarista ja poissaolojen leimamaa.

Per-Åke Rosvall (2015) kirjoittaa, että miesvaltaisia koulutuksia käsittelevissä etnografioissa tutkijan huomio kiinnittyy tyypillisesti koulun vastustamiseen liittyvään käytökseen ja etenkin ryhmäilmiöihin. Näin on myös tässä tutkimuksessa. Tutkimukseni kohde on äidinkielen/suomen opinnot, joka on tutkimukseni mukaan varsin leimallisesti koulunvastaisen maskuliinisuuden näyttämöä. Rosvallin mukaan koulunvastaista maskuliinisuutta tarjotaan tulkintana tilanteista ja opiskelijoista toisinaan heppoisin perustein ja vailla kriittistä erittelyä. Pyrin katsomaan äidinkielen luokkaa tarkasti ja tulkitsemaan opintoja koulutuspoliittisissa olosuhteissaan ja suhteessa työväenluokan tuottamiseen. Siksi en vastaa kysymykseen ”miten (koulunvastaiset) amispajat saataisiin lukemaan”. Sen sijaan pyrin selittämään, miksi kysymys on väärä (ks. Huuki, Kivijärvi & Lunabba 2018). Pyrin tekemään selkoa siitä, miten ja miksi ”amispoika” pyritään itse asiassa saamaan lukemaan koko ajan niukemmin.

Toisaalla Anna-Maija Niemi ja Per-Åke Rosvall (2013) huomauttavat, että akateemisten oppiaineiden opiskeleminen ei ole miesvaltaisten alojen joskus koulunvastaisessa eetoksessa sosiaalisesti helppoa. Niinpä ahkera työskentely vaikkapa äidinkielen/suomen opinnoissa asemoituu ja muokkautuu koulun arjen tilanteissa, yhteisöissä ja laajemmin koulutuksen konteksteissa. Niemi ja Rosvall ehdottavat, että yleissivistäviä sisältöjä voisi tekniikan alalla kontekstoida tiiviimmin työhön ja sen prosesseihin; silloin koulunvastainen teoreettiseen ja akateemiseen suuntautuva karsastus voisi hellittää. Stig-Börje Asplund ja Ivor Goodson (2022) puolestaan tulkitsevat työväenluokkaisten poikien ja miesten haastattelupuhetta lukemisen kokemuksista; tutkimuksensa perusteella he kannustavat opettajia laajentamaan näköalojaan muun muassa ”manuaaliseen” kulttuuriin, jotta lukemisesta tulisi koulussa pojille ”hyödyllistä, hauskaa ja osallistumisen arvoista” (mas. 82).

Osaamisperusteisuus ja työtaitoihin keskittyminen kuulostaakin järkeenkäyvältä lähtökohdalta (ks. myös Seitamaa & Rosenblad 2024). Tällaiset järkeenkäyvät lähtökohdat ovat kasvatussociologisen mielenkiinnon kohde. Työssäni olen pohtinut sitä, mitä itsestään selvä työkeskeisyyden järki äidinkielen/suomen opinnoissa tuottaa. On toki selvää, että ammattikoulutuksessa opitaan käytännöllisiä

² Tarkoitan *ammattillisella* alakohtaiseen ammattiin ja työhön liittyviä sisältöjä (kuten autonasennus); *akateemisella* tarkoitan perusopetuksen oppiaineiden sisältöjä jatkavia sisältöjä (kuten äidinkielen/suomen opinnot). Lisa Fermin analyysissä akateemiseen sisältyy myös ammatillinen teoreettinen opiskelu (2021).

taitoja, tekemään tiettyjä töitä. Käytännölliset työtaidot ovat arvostettuja ja voi ajatella, että *osaaminen* tuo arvostusta esiin; käsillä tekeminen miellyttää ammatillisen koulutuksen ytimeksi. Lisäksi lieenee itsestään selvää, että ei ole olemassa maineeltaan paperin- ja kynänhajuisempaa, teoreettisempaa, akateemisempaa ja vieläpä feminiinisempää oppiainetta kuin äidinkieli/suomi (Jackson 2006). Äidinkielen luokkaan kohdistuukin ammatillisen ja akateemisen ristiveto, jota niin sanottu *osaamisperusteisuus* tarjoutuu ratkaisemaan. Juuri tähän seikkaan tutkimukseni pureutuu. Olen itsekin halunnut kurkistaa käytännöllisen, ammatillisen, kovan, työväenluokkaisen työn puolelle ja mieltänyt sen juuri *vierailuksi* akateemisesta ammatilliseen³ (ks. myös lukua 4).

Itse asiassa myös autojen ylivaltaan kyllästynyt opiskelija, Kerttu⁴, oli varsin vastahankainen oppitunneilla äidinkielen luokassa. Tätä kirjoittaessa mietin, liittyikö vastahankaisuus autoihin, äidinkielen/suomen opintoihin vai kumminkin niiden yhdistelmään. Ehkä Kerttu odotti pääsevänsä ammatillisesta akateemiselle puolelle äidinkielen luokassa ja joutui kerta toisensa jälkeen pettymään. Olisi kuitenkin liian yksinkertaista etsiä vastausta dikotomian jommaltakummalta puolelta.

Tekniikan alan äidinkielen luokassa dikotomia toistuu akateemisen ja ammatillisen jaon kautta, ja siihen liittyy teoreettisen ja käytännöllisen, naisopettajien ja poikaopiskelijoiden sekä keskiluokkaisuuden ja työväenluokkaisuuden merkityksiä. Tekniikan alan äidinkielen luokka on tismalleen ja hieman kurittomasti dikotomian keskellä: se ei ole ammatillinen muttei akateeminenkaan. Tuo äidinkielen luokka on moninainen, eikä yhden väitöstutkimuksen avulla pysty kuin hieman kurkistamaan ovenraosta. Tämä tutkimus kertoo siitä, mihin tekniikan alan ammatillisen koulutuksen äidinkielen luokassa oikeastaan tullaan pyrkiä. Seuraavaksi positioin itseni äidinkielen luokkaan. Johdantoluvun päätteeksi esittelen tutkimukseni tavoitteet, kysymykset ja työn rakenteen.

³ Niinpä olen hitsannut, ollessani kentällä sekä opettajana että etnografina. Voisi jopa sanoa, että minulle on kertynyt hitsausosaamista. Osaan pukea oikeat varusteet, painaa liipasinta, ”tehdä saumaa”. Kypärän sisältä ei näe mitään paitsi tulta, kuulokkeiden alla kuulee vain oman hengityksensä ja sydämensä löylyä. En kuitenkaan oikeasti tiedä hitsaamisesta mitään, ja siksi hitsaaminen tuntuu vähän vaaralliselta. En tiedä, miksi säätönuppeja käännetään tai millaisten prosessien seurauksena ja mistä olosuhteista metalli hitsauspilliin saapui. (Ks. myös Rosvall & Nylund 2022.)

⁴ Kaikki henkilönnimet ovat keksittyjä peitenimiä, jolla suojataan tutkimukseen osallistuneita henkilöitä tutkimussopimusten ja -luvan mukaisesti. Tutkimusetiikasta kirjoitan luvussa 4.6.

1.1 Opettajan opetus ja tutkijan tutkimus

Äidinkielen luokka on moniselitteinen nimi tutkimukselle, ja moniselitteinen on myös suhteeni tutkimusaiheeseen. On lopulta aloitettava henkilökohtaisen kautta, koska niin se alkoi (Haraway 1988; myös Aho 2019, 11–16). Suhteeni äidinkielen luokkaan ei ole tekninen tai historiaton. Olen ollut tekniikan alan äidinkielen luokassa opettajana ja sitten tätä tutkimusta varten etnografina. Ajanjaksot voi kronologisesti erottaa toisistaan. Opettaja ja tutkija ovat nähneet, lukeneet, kokeneet, tunteneet, ajatelleet ja kirjoittaneet eri asioita; mutta kumminkin on niin, että opettaja ja tutkija ruumiillistuvat samassa henkilössä.

Olen ajatellut paljon äidinkielen luokkaa ja luokan moniselitteisyyttä alkaen siitä, kun vuodesta 2010 työskentelin äidinkielen ja viestinnän lehtorina ammatillisella toisella asteella, ensin sijaisena ja sitten virassa. Opetin oppiainettani levyseppä-hitsaajille, sähköasentajille, ICT-asentajille, putkiasentajille, pienkonekorjaajille ja yleisemmän linjan kone- ja metallialan opiskelijoille. Pidin työssäni kollegoista ja opiskelijoista. Pidin ammatillisen perustutkinnon eetoksesta, jossa opiskelijoiden oli mahdollista neuvotella ja muokata suhdettaan kouluun ja tulevaisuuteen. Pidin oppiaineeni sisältöjen ilmeisestä *hyödyllisyydestä* (”ei ole vaikeaa perustella, miksi kirjoitetaan työraportti”) ja pedagogisesta vapaudesta, jota ylioppilaskirjoitusten kaltainen instituutio ei raamittanut (ks. myös Takala & Tarkoma 2014). Opettajana vetosin usein opiskelijoiden ammatti-identiteettiin (”miten sä sähköasentajana ajattelet, mikä tässä on olennaista sun alalla?”). Pidin opettajan työssäni myös siitä, että pääsin opettelemaan hitsaamista, pneumatiikkaa ja virtapiiriin juottamista. Vein opetusta työsaliin; kuuntelin ”asiakkaana” sähkötaulujen käyttöönotto-opastuksia pikkuruisissa vanerikopeissa ja fasinoiduin työsalien lattioille hylätystä materiaasta.

Ennen työskentelyä ammatillisessa koulutuksessa en tiennyt siitä mitään. En tiennyt, että ammatillisella toisella asteella opetetaan oppiainettani. En luultavasti edes muistanut koko ammatillista koulutusta. Ammatillinen koulutus oli ollut mielessäni viimeksi peruskoulun päätteessä. Se oli maineeltaan jonkinlainen tarkkailuluokan jatke, jonne osa luokkakavereistani lähti. Amis oli ensin jähmettynyt tuohon yhdeksäsluokkalaisen mustavalkoisuuteen ja sitten unohtunut. En tiedä, mistä ajattelin parturi-kampaajien, lähihoitajien, sähköasentajien ja rakentajien tulevan. En luultavasti ajatellut asiaa.

Muistinmenetyksen avulla yritän sanoa kaksi asiaa: ensin, että eriytynyt toinen aste toistaa luokkakajoa ja lisäksi, että olen itse keskiluokkaisesta perheestä kotoisin. Keskiluokkaisuuteni on (ollut) sumeaakin. Esimerkiksi yliopisto ei vaikuttanut minulle sopivalta paikalta, jotenkin liian hienolta. En kuitenkaan osaa selittää, mistä tämä johtuu. Ehkä sumeus on tunneasia, ehkä se juontuu äitini työläiskodista, ehkä sumeuteen liittyy itähelsinkiläisyys, ehkä yläkoululaisena aloitetut ansiotyöt elinpiireineen (kahvilassa, hampurilaisravintolassa, hautausmaalla, laitoshuoltajana sairaalassa, ruokakaupassa). Kävin lukion jälkeen kerran yliopistolla,

Porthaniassa, tapaamassa ystävää. Rakennukseen meneminen tuntui jotenkin kielletyltä. Naarmutin kenkäni pyöröovissa, mitä pidin fatalistisena merkinä siitä, että yliopisto ei koskaan ottaisi minua vastaan, koska en kerta kaikkiaan kuulunut sinne. (Ks. Käyhkö 2014.) Siitä, että käsillä on väitöskirjani, voi päätellä, että yliopistoon kuitenkin päädyin – välivuosien kautta ja koska ”kaikki muutkin” menivät.

Suomea on sanottu yhdeksi suureksi keskiluokaksi (”kaikki muutkin menivät”). Lisäksi on sanottu, että tätä keskiluokkaisuuden illuusiota ylläpitävät yhteiskuntaluokittain eriytyneet arjet ja elämänpiirit, joita koulutuksessakin eri tavoin toisinnetaan. (Tolonen 2008a ja 2008b; Silvennoinen, Varjo & Kalalahti 2023.) Koulutuksella on yhteiskuntaluokan (uudelleen) tuottamisessa varsin keskeinen rooli, sillä koulu ei pyrkimyksistään huolimatta onnistu murtamaan kotitaustan vaikutusta. Toisen asteen taitteessa ikäluokka jakautuu kahtia: keskiluokkaisten perheiden lapset jatkavat useammin lukioon ja työväenluokkaisten ammatilliseen koulutukseen. (Haltia ym. 2022; Järvinen, Tikkanen & af Ursin 2023; Nylund ym. 2018.)

En muista, tarjottiinko aineenopettajan pedagogisissa opinnoissani tietoa äidinkielen/suomen opetuksesta ammatillisessa koulutuksessa. Jos ei tarjottu, se on ollut koulutuksen tavoitteiden mukaista. Opetus- ja kulttuuriministeriön asettaman koulutustehtävän mukaisesti yliopistolla koulutetaan aineenopettajia *perus- ja lukiokoulutuksen* tehtäviin. Kasvatustieteellisen opetuksen ja tutkimuksen näköpiiriin ulkopuolelle jääkin usein ammatillisen koulutuksen äidinkielen luokka. Aiheesta ei ole juurikaan aiempaa tutkimusta, ja lisäksi äidinkielen/suomen opintoja on muokattu vähän väliä. Tiedot esimerkiksi 15 vuoden takaa ovat jo moneen kertaan vanhentuneet esimerkiksi opetuksen käytänteiden, määrän ja sisältöjen suhteen (ks. lukua 2.3.2).

Ammatilliseen koulutukseen tulee uudistuksia hyvin usein. Opettajalle on harvoin etukäteen selvää, mikä on suuri, mikä pieni ja mikä muutos ei tarkoita lopulta käytänteiden tai arjen kannalta mitään uutta (ks. esim. Simola 2015). Minulle hyvin merkittäväksi (tosin vasta jälkikäteen) osoittautui osaamisperusteisuus uudistus. Se alkoi vuonna 2015. Itse asiassa osaamisperusteisuus kuulosti opettajan korviini todella hyvältä muutokselta. Saisimme selkänöjää riittävien taitojen kehittämiseen: koulussa olisi pakko panostaa opetukseen, jatko-opintovalmiuksien kehittäminen olisi johdossakin pakko ottaa vakavasti, ja niin edelleen. Tutkijan ote on kuitenkin toinen: puran tutkimuksessani osaamisperusteisuutta varsin kriittisin ottein. Siksi perusteellinen taustoitus suhteistani *osaamiseen* on tarpeellinen. Niinpä tuon seuraavaksi esiin opettajan muististani osaamisperusteisuuden rantautumiseen liittyvän valikoiman avainhetkiä.

Kun aloitin ammatillisen koulutuksen äidinkielen lehtorin virassa syksyllä 2013, opetussuunnitelmaan kuului neljä opintoviikkoa äidinkieltä ja viestintää sekä ammatillinen opinnäytetyö, jota äidinkielen opettaja omalta osaltaan ohjasi.

Tätä työskentelyä kuvaa siivoustyön opiskelemista käsittelevässä väitöstutkimuksessaan Mari Käyhkö (2006, 93–96). Opinnäytetyön asema oli vuonna 2013 kuitenkin vaakalaudalla: tuntimitoitusta oli hieman kavennettu, koska kurssien muuttamien viimeisten tuntien sijoittaminen oli lukujärjestysteknisesti hankalaa ja muissakin oppilaitoksissa oli leikattu opetustunteja. Niinpä kaikkea entistä ei voisi enää tehdä. Opinnäytteestä luopuminen tuntui minusta harmilliselta. Se oli äidinkiessä/suomessakin kiistatta laajin kirjallinen työ. Tekniikan alalla opinnäytetyöt olivat harvoin mittavia tekstejä – kansilehti, oman alan esittely, raportti työtehtävästä ja lähdeluettelo käsitti muistini mukaan noin 3–5 sivua. Opinnäytetyö kuitenkin tutustutti akateemiseen prosessikirjoittamiseen, ja työn avulla opiskelijat vaikuttivat katsovan ammattilaisuuttaan ja työtään arkipäivää laajemmassa kontekstissa.

Samalla tunnistin hyvin Leila Pehkosen artikkelissaan (2013) esittämän kysymyksen, saako työntekijäkansalaista sivistää. Huomasin aika ajoin pohtivani tuota kysymystä ja äidinkielen luokkaa. Olin varma, että oppiaineeni on hieno ja varsinkin *hyödyllinen*, suorastaan välttämätön. Mietin äidinkielen luokkaa myös sen kannalta, kenen se oikein lopulta on – minun vai opiskelijoiden, vai yhteinen. En kuitenkaan osannut liittää pohdintaani ammatillisen käsillä tekemisen ja akateemisen teoreettisen dikotomiaan (ks. Lahelma 2009a).

Keväällä 2015 valmisteltiin koulumme uusia opetussuunnitelmia. Prosessiin liittyi opetushallinnon virkamiehen vierailu opettajainkokouksessa. Hän piirsi fläppitaululle esityksensä mittaan kolme aaltoa: jokin muutos tulisi kolmessa aallossa. Esitys oli opettajalle jotenkin käsittämätön, kuin vierasta kieltä.

Seuraavaksi oppilaitosjohdosta tuli tehtävänanto: oppiaineemme sisältöjen, tavoitteiden ja arvioinnin kuvaukset tuli laatia uudelleen. Malliksi saimme taulukon, jossa oli etuhiusten leikkaamisen näyttöä varten laaditut kuvaukset ja arviointikriteerit. Muistan, miten vaikeaa ja samalla omituista se oli, vaikka en mallitaulukon sisältöä tarkasti muistakaan. Miten tekstilajin analyysin saisi muotoon, jossa kuvataan käyttäytymistä ja asennetta? Mitä järkeä tällaisessa olisi, ja miksi se piti tehdä etuhiusten leikkuun malliin? (Osaamislähtöisistä arviointitavoista, ks. Isopahkala-Bouret 2013.)

Kun lukuvuosi syksyllä 2015 alkoi, etuhiusten leikkaamisen malliin tehdyt oppiaineeni kuvaukset ja arviointikriteerit olivat valmiit. Tuon taulukon alla luki jotakuinkin näin: *Opiskelija voi hankkia ja osoittaa opintojakson osaamisen myös muilla kuin yllä kuvatuilla tavoilla*. Opettajia ohjeistettiin tiedustelemaan ainakin joka jakson aluksi, oliko joku opiskelijoista kenties aiemmin opiskellut tai muutoin tehnyt jotakin jakson sisältöjen ja tavoitteiden kaltaista. Opiskelijalla oli oikeus hetimiten saada *osaamisensa* arvioiduksi. Se tuntui merkilliseltä – sekä merkille pantavalta että kummalliselta – mutta en tiennyt miksi. Opetustunteja oli aiempaa vähemmän, ”keskimäärin” 18 tuntia osaamispistettä kohdin. Opettajakunnassa kohistiin vuosityöajasta. Silloin opettajia alkoi pikku hiljaa uupua.

Syksyllä 2016 oli valmisteilla ammatillisen koulutuksen uudistustyö, johon opettajankokouksessa vierailleen virkamiehen piirtämät aallot luultavasti liittyivät. Ammatillisen koulutuksen uudistusta, niin kutsuttua amisreformia, on sanottu suurimmaksi koulutuspoliittiseksi uudistukseksi sitten peruskoulu-uudistuksen (Kontio, Pikkarainen & Mathlin 2019; Tervasmäki & Tomperi 2018). Äidinkielen opettajain liitto pyrki lausunnoissaan kiinnittämään huomiota koulutukselliseen tasa-arvoon, tekstitaitojen välttämättömyyteen elämässä ja opetustuntien mitoitukseen. Olin työssä mukana (kokoavasti ks. Leiding & Pietilä 2023). Uuvuin siihen, että tiesin, mitä oli ehkä tulossa – ei opetustuntimitoitusta ollenkaan ja opettajalle aiempaa kapeampi rooli. Opetustuntimäärien määrittämättömyys hirtti. Sen sijaan se, kutsuttiinko tavoitteena olevia tietoja ja taitoja *osaamiseksi* vai joksikin muuksi, tuntui sivuseikalta. Ajattelin äidinkielen luokkaa, kun hakeuduin perusopetukseen töihin keväällä 2017. Ammatillinen koulutus ei kuitenkaan lähtenyt minusta; ajattelin yhä äidinkielen luokkaa, ja hakeuduin jatko-opiskelijaksi keväällä 2017.

Tutkimuksen tekemistä aloittaessani ajattelin, että maailmalle tulisi näyttää, miten vähän ja eri määriä opetusta on, miten heikkoja monien opiskelijoiden taidot ovat ja toisaalta miten paljon tekstitaitoja tarvittaisiin. Olin kiinnostunut äidinkielen luokasta: sen moniselitteisyydestä (myös yhteiskuntaluokasta), sukupuolesta, ”todellisuuden ja sääntelyn” välisestä epäsuhdasta. Halusin imeytyä äidinkielen luokan sisäisiin logiikoihin ja perehtyä sukupuolen tekemiseen siellä. Halusin nähdä, miten ryhmän ja sen jäsenten suhde teksteillä toimimiseen kehkeytyy opintojen aikana. Ehkä toivoin voivani osoittaa, millainen käänteentekevä vaikutus äidinkielen/suomen opinnoilla opiskelijan maailmasuhteelle toisinaan on. Osaaminen tai osaamisperusteisuus eivät tuntuneet tutkimusaiheeni kannalta mitenkään keskeisiltä tai varsinkaan kiinnostavilta.

Syksyllä 2017 aloitin tämän tutkimuksen ja etnografisen kenttätutkimuksen ammatillisissa oppilaitoksissa. Sen myötä pääsin jakamaan tekniikan alan opiskelijoiden arkea äidinkielen luokassa. Pääsin myös seuraamaan massiivisen koulutusuudistuksen jalkauttamista arkiseen työhön. Arki olikin syksystä 2018 alkaen erilaista kuin mihin olin itse opettajana tottunut. Tutusta kentästä oli tullut vieras. Ei ollut välttämättä opetusryhmiä, kursseja, jaksoja tai opetustakaan. Arkea oppilaitoksissa määritti haahuilu (ks. tarkemmin lukua 4). Äidinkielen luokan sisäiset logiikat eivät olleet enää niitä, joita olin ajatellut tutkivani. Suunnitelmani menivät moneen kertaan uusiksi, mikä on tyypillistä etnografiselle tutkimukselle. Kävi niin, että juuri osaamisperusteisuus – se mitä pidin sekä vähiten kiinnostavana että vähiten tärkeänä äidinkielen luokassa – osoittautui tutkimuksen mittaan kuitenkin merkittävimmäksi. Osaamisperusteisuus pakotti minut paitsi tutustumaan uuteen äidinkielen luokan logiikkaan, myös ulos äidinkielen luokasta, ajattele-

maan äidinkielen luokkaa koulutuspolitiikan kohteena. Vasta tätä tutkimusta tehdessä olen alkanut hieman ymmärtää, mitä osaamisperusteisuus on, mistä se tulee ja mitä se äidinkielen luokassa tekee.

1.2 Tutkimuksen tavoitteet ja rakenne

Tarkastelen tutkimuksessani äidinkielen/suomen opintoja ja niiden osaamisperusteisuutta tekniikan alan ammatillisessa perustutkintokoulutuksessa. Tutkimuksen tavoite on tuottaa kuvailevaa tietoa osaamisperusteisista äidinkielen/suomen opinnoista ja lisäksi tarkastella sitä, miten sukupuoli ja yhteiskuntaluokka liittyvät opintojen tavoitteisiin, sisältöihin sekä käytänteisiin.

Tavoitteet on purettu kolmeksi tutkimuskysymykseksi:

- 1) Millaiset ovat osaamisperusteiset äidinkielen/suomen opinnot?
- 2) Miten äidinkielen/suomen opintoja oikeutetaan?
- 3) Miten sukupuoli ja yhteiskuntaluokka merkityksellistyvät näissä oikeuttamisissa?

Tutkimukseni on poikkitieteinen, koulutuspoliittisesti kontekstoitu feministinen etnografia. Ammennan kasvatussosiologian, soveltavan kielentutkimuksen ja sukupuolentutkimuksen aloilta. Tarkastelen äidinkielen/suomen opintoja tekniikan alan ammatillisen koulutuksen kontekstissa ja etnografiseen tutkimusaineistooni tukeutuen. Tutkimusaineiston olen tuottanut vuosina 2017–2020.

Käsitteellistän sukupuolen ja yhteiskuntaluokan kaltaisia eroja rakenteina ja erontekoina, jolla tarkoitan niiden rakentumista yhteiskunnallisesti, kulttuurisesti, sosiaalisesti ja tilanteisesti. Sitoudun feministiseen tutkimusorientaatioon, jonka mukaisesti käsittelen erontekoja valtasuhteina ja hierarkioina (ks. esim. Lykke 2010). Työhön kuuluvien artikkelien analyysissä olen jäsentänyt äidinkielen/suomen opintoja ja niihin liittyviä erontekoja etenkin oppilaitoksen arkisessa toiminnassa ja toimintaan osallistuvien ihmisten järjestyksessä. Yhteenvedon yhteydessä kontekstoin ja tulkiten artikkelien analyysia etenkin sukupuolen ja yhteiskuntaluokkaan kytkevien näkökulmasta (Skeggs 2004a; Lappalainen 2012).

Tutkimus muodostuu neljästä osatutkimuksesta sekä yhteenvedon osasta. Osatutkimukset on julkaistu artikkeleina tieteellisissä aikakauslehdissä vuosina 2021–2023. Artikkeleissa käsitellään äidinkielen ja suomen opintoja tekniikan alan ammatillisessa perustutkintokoulutuksessa: äidinkielen/suomen opintojen osaamisperusteisuutta (osatutkimukset I, II); luokkahuonevuorovaikutuksen myötä rakentuvia opintojen sisältöjä (osatutkimus II); tekniikan alan opiskelijoihin ja äidinkielen/suomen opintoihin kohdistuvia tulkintoja (osatutkimukset IV, I, II) sekä tekniikan alan opiskelijoille ”sopiviksi” katsottuja tekstikäytänteitä (osatutkimukset I–IV).

Tässä yhteenveto-osassa kontekstoin ensin äidinkielen/suomen opintoja tekniikan alan perustutkintokoulutuksen, osaamisperusteisuuden ja poikien lukutaitoon kohdistuvan huolipuheen avulla (luku 2). Sitten kirjoitan tutkimukseni metodologisista ja teoreettisista lähtökohdista (luku 3). Luvussa 4 avaan etnografista kenttätöyöskentelyä, analyysin prosessia ja tutkimusetiikkaa. Tutkimukseen sisältyvät artikkelit esittelen luvussa 5. Luvussa 6 vastaan tutkimuskysymyksiini. Luvussa 7 esitän huomioita koulutuksen kehittämiseen liityen.

2 Ammatillinen koulutus tutkimuksen kontekstina ja kohteena

Tässä luvussa kuvaan kenttätöni kontekstia. Pääpaino luvussa jakautuu kahtaalle: yhtäältä osaamisperusteisuuden ja toisaalta äidinkielen/suomen opintoihin. Paikannan ensin tekniikan alan ammatillisen perustutkintokoulutuksen lyhyesti koulutusjärjestelmään. Sitten kuvaan osaamisperusteisuutta sen kehkeytymisen, sääntelyn ja arkisten käytänteiden näkökulmasta. Lisäksi paikannan tutkimustani osaamisperusteisuutta sivuavaan kasvatussosiologiseen tutkimukseen. Lopuksi luonnehdin niin sanottuja yhteisiä tutkinnon osia, etenkin äidinkielen/suomen opintoja, joita ammatillisen koulutuksen osaamisperusteisuus nykyisellään määrittää. Työn luvussa 6 palaan osaamisperusteisuuden kysymyksiin äidinkielen/suomen opintoja jäsentävänä seikkana.

2.1 Ammatillinen perustutkinto koulutusjärjestelmässä

Hahmottelen nyt lyhyesti, millainen valinta tekniikan alan perustutkintokoulutus on; mitä tiedetään sen kytköksistä yhteiskunnallisiin rakenteisiin ja toisaalta tutkinnon tuottamiin toimintahorisontteihin. Nostan esiin seikkoja, jotka ovat tutkimukseni ymmärtämisen kannalta välttämättömiä. Kasvatussosiologisesta näkökulmasta katsottuna ammatillinen koulutus edustaa työväenluokkaista eetosta, ja se on etenkin työläistäustaisten opiskelijoiden valinta (kokoavasti ks. esim. Aho 2019; Koski 2009; Lahelma 2013). Palaan ammatillisen koulutuksen rooliin työläisyyden uusintajana tämän työn mittaan vielä moneen kertaan myöhemmin, sillä tarkastelen äidinkielen/suomen opintoja työväenluokkaan kytkemisen näkökulmasta.

Ammatillista koulutusta on annettu Suomessa 1800-luvulta lähtien. Valtiojohtoiseksi ja institutionaaliseksi toiminnaksi ammatillinen koulutus muuntui 1940–1970-lukujen aikana. 1980-luvun lopulta lähtien ammatillisesta koulutuksesta on saattanut jatkaa korkeakouluun. (Klemelä 2000, Kivirauma 1992.) Ammatillista koulutusta on uudistettu tiuhaan tahtiin myös 1990-luvulta lähtien. Viimeisimmät laajat uudistukset ovat ammatillisen koulutuksen reformi vuonna 2018 (HE 39/2017) sekä oppivelvollisuusiän nosto vuonna 2021 (HE 17/2020). Äidinkieltä

on sisältynyt ammatillisen perustutkintokoulutuksen opintoihin ainakin 1970-luvulta saakka.

Nykyisellään suomalaiseen koulutusjärjestelmään kuuluu varhaiskasvatus, esiopetus sekä tavallisesti yhdeksänvuotinen peruskoulu, jota seuraa toinen aste. Toisen asteen opinnot jakautuvat käytännössä kahtia. Yhtäältä yleissivistävän lukio-koulutuksen tarkoitus on tuottaa yleissivistystä ja valmiuksia korkea-asteen opintoihin (§ 2, 714/2018). Toisaalta ammatillinen perustutkinto suuntaa työelämään ja antaa myös valmiuksia korkea-asteen opintoihin ja aktiiviseen kansalaisuuteen (§ 2, 531/2017). Tässä tutkimuksessa on tarkasteltu ammatilliseen perustutkintoon sisältyviä, pakollisia äidinkielen/suomen opintoja⁵.

Samoin kuin ylioppilastutkinto, myös ammatillinen perustutkinto tuottaa kelpoisuuden hakea jatko-opintoihin sekä yliopistoon että ammattikorkeakouluun (§ 37, 558/2009; § 25, 932/2014). Kuitenkin ammatillista koulutusta suorittaneet ovat aliedustettuja korkea-asteella. Viime vuosina ammattikorkeakoulujen uusista opiskelijoista noin 40 %:lla on taustallaan ammattiopintoja; uusista yliopisto-opiskelijoista vain 10 % on opiskellut ammatillisessa koulutuksessa. Tiedetään, että ammattikorkeakoulussa opiskelupaikan vastaanottaneista ammattikoulu-taustaisista opiskelijoista kolmasosalla on lisäksi ylioppilastutkinto; yliopiston puolella luku on 70 %. (Haltia ym. 2022; OKM 2017b.)

Tilastot eivät kuitenkaan kerro sitä, kuinka moni korkeakouluopiskelija on suorittanut ”vain” ammatillisen perustutkinnon ja siihen kuuluvat pakolliset äidinkielen/suomen opinnot. Tarkoitan sellaista perusmuotoista ammatillista perustutkintoa, johon sisältyvät opinnot on suoritettu ammatillisessa – ei osin esimerkiksi lukiossa. Emme siis oikeastaan tiedä, kuinka moni opiskelija tosiasiasa hakeutuu ja opiskelee ”vain” ammatillisen perustutkinnon turvin korkea-asteella. Voi ainakin ounastella, että moni on opiskellut esimerkiksi äidinkieltä/suomea jonkin verran myös lukiossa.

Suomalaisessa koulutuksessa vallitsee periaatteessa mahdollisuuksien tasa-arvo ja meritokratia. Tarkoitan tällä sitä, että oppilaan koulupolkua ei sääntelyssä rajata esimerkiksi vanhempien koulutustaustan perusteella, vaan koulutuksessa eteneminen ja valinnan mahdollisuudet perustuvat oppilaan suoriutumiseen. Koulutuksellisen tasa-arvon (piinallinen) ongelma on kuitenkin se, että mahdollisuuksien tasa-arvo ei ole johtanut tosiasialliseen tasa-arvoon. Yhä useammin koulutus periytyy (Järvinen, Tikkanen & af Ursin 2023). Vanhempien koulutustaustan

⁵ Ammatillisen koulutuksen järjestäjät tarjoavat myös muita opintoja kuin perustutkintoja: Tutkinto-opiskeluun valmentavat opinnot (TUVa) voivat sisältää äidinkielen/suomen opintoja. Lisäksi ammatillisena koulutuksena järjestetään tutkintoon johtamatonta, työhön ja itsenäiseen elämään valmistavaa TELMA-koulutusta (kokoavasti ks. Kauppila 2022, 61–63). Ammatillisessa koulutuksessa järjestetään lisäksi myös ammatillista jatkokoulutusta, johon voi hakeutua esimerkiksi perustutkinnon ja riittävän työkokemuksen kerryttyä. Jatkokoulutus on nimetty ammattitutkinnoiksi sekä erikoisammattitutkinnoiksi.

ennustavuus on jopa noussut 2010-luvulla (Salmela-Aro & Chmielewski 2019). Toisen asteen jakautuminen yleissivistävään lukiokoulutukseen ja ammatilliseen koulutukseen näyttää uusintavan yhteiskuntaluokka-asemia, kuten muissakin Pohjoismaissa (Nylund ym. 2018): työväenluokkaistaustaiset opiskelijat ovat ammatillisessa koulutuksessa yliedustettuja, ja korkeakoulutettujen vanhempien lapset hakeutuvat eniten lukiokoulutukseen.

Koulutusvalintojen lisäksi myös toisen asteen koulutusten tavoitteissa ja sisällöissä uusinnetaan yhteiskuntaluokkaa. Perinteisesti ammatillisen koulutuksen tavoite on ollut kouluttaa työvoimaa ja antaa kansalaiskasvatusta. Se pyrkii sosiaalistamaan opiskelijoita työhön ja sopeuttamaan heitä toimimaan yhteiskunnassa sellaisena kuin se on. Lukiokoulutuksen tavoitteissa korostuvat puolestaan esimerkiksi kriittisen ajattelun taidot ja tiedonalojen hallinta. (Koski 2009; Lappalainen & Lahelma 2016.) Viime vuosikymmeninä ammatillisen koulutuksen tavoitteistoissa ovat yhä enemmän korostuneet taloudelliseen tehokkuuteen, yrittäjähenkisyyteen sekä joustavuuteen liittyvät tavoitteet; tämä on edelleen kiinnittänyt ammatillisen koulutuksen tavoitteistoa työhön. Kehityskulku liittyy muun muassa Euroopan unionin koulutuspolitiikan linjauksiin. (Kauppila, Kinnari & Niemi 2020; osatutkimus I.)

Tämän tutkimuksen konteksti on tekniikan ala, etenkin auto- ja rakennusalat, jotka ovat miesvaltaisia (Vipunen 2024a). Ammatillinen koulutus on sukupuolitunut ammattialoittain, ja sukupuolen mukainen segregatio on koulutuksessa jopa työmarkkinoitakin vahvempaa (ks. esim. Lahtinen 2019). Tämä tarkoittaa sitä, että mikäli eri alojen opiskelijat jatkavat alalla myös työssä, on tulevaisuuden työelämä sukupuolen suhteen nykyistäkin segregoituneempi.

Valikoituminen ammatilliseen koulutukseen tapahtuu pisteytyksin. Koulumenestyksen ohella pisteitä kerryttävät muun muassa hakukohteiden järjestys ja ensikertalaisuus. Tilastotietoa siitä, millaisilla perusopetuksen päättötodistuksilla kullekin alalle ohjaututaan, ei toistaiseksi ole ollut saatavilla. Pisteytystä ei siis pysty purkamaan osiin, mutta joillekin tekniikan aloille vaaditut kokonaispisteet ovat perinteisesti olleet verrattain matalia (esim. autoala, ks. Vipunen 2024b). Voi siis yleisesti ottaen luonnehtia, että tekniikan aloilla opiskelee monenlaisia mutta myös matalia arvosanoja päättötodistukseensa saaneita opiskelijoita.

Perusopetuksen äidinkielen ja kirjallisuuden oppimistulostutkimuksissa heikosti menestyneet opiskelijat raportoivat jatkavansa opintojaan useammin ammatillisessa kuin lukiokoulutuksessa (Kauppinen & Marjanen 2020). Lisäksi voi olettaa, että karsaasti teksteillä toimimiseen suhtautuvat opiskelijat hakeutuvat aloille, joiden työt eivät vaikuta kovin teksti-intensiivisiltä (”amisorientaatiosta”, ks. Lakka 2024, luku 10). Lukutaitoja mittaavaa arviointitietoa ammatillisen koulutuksen opiskelijoiden äidinkielen/suomen taidoista ei ole (ks. kuitenkin Väyrynen 2000).

Kasvatussosiologisesta näkökulmasta edellä kerrottuun liittyy opiskelijoiden tulkitseminen käytännölliseksi käsillä tekijöiksi, joka samalla hahmottaa lukemisen teoreettiseksi, ikään kuin käytännöllisyyden vastakohtaksi. Muun muassa Elina Lahelma (2009a) on analysoinut opiskelijoiden itseymmärrystä käytännöllisten kädentaitajien ja teoreettisten lukijatyyppien dikotomian kautta. Dikotomia on stereotyyppinen ja yksinkertaistava, mutta se näyttää yhä pitävän pintansa ammatillisen ja lukiokoulutuksen koulutusvalintojen ja opiskelun jäsentäjinä. (Osa-tutkimus II; Ferm 2021; Niemi & Rosvall 2013; Nylund, Rosvall & Ledman 2017; Tolonen & Aapola-Kari 2022.)

Mattias Nylund ja kumppanit (2018) kirjoittavat lisäksi siitä, että opetushallinnon dokumenteissa ammatillisten opiskelijoiden kiinnostuksen on kirjattu liittyvän ammattiin ja työhön, ei esimerkiksi teoreettisiin oppiaineisiin ja sisältöihin. Tekniikan alalla opiskeleva, käsillä käytännön työtä tekevä amispoika liittyy myös poikien heikosta lukutaidosta käytyyn huolekkaaseen keskusteluun. Käsitän tuon huolipuheen työni diskursiiviseksi kontekstiksi, ja raamitan sitä luvussa 2.5. Seuraavaksi kirjoitan ammatillisen koulutuksen osaamisperusteisuudesta.

2.2 Osaamisperusteisuus ammatillisessa koulutuksessa

Ammatillista koulutusta, myös äidinkielen/suomen opintoja, määrittää osaamisperusteisuuden opetussuunnitelmateoreettinen jäsenitys. Koostan seuraavaksi osaamisperusteisuutta niin sanotun amisreformin, sitten voimassa olevan sääntelyn ja käsitteistön näkökulmista ja kasvatussosiologisen tutkimuksen kohteena.

2.2.1 Ammatillisen koulutuksen reformi

Nykyistä ammatillista koulutusta sääntelee vuonna 2018 voimaan astunut lakikonaisuus, jossa niin sanottu osaamisperusteisuus laajennettiin koskemaan kaikkia tutkintoja, opintoja ja opiskelua (HE 39/2017). Lakihanke juontuu amisreformiksi kutsuttuun uudistukseen, joka oli Juha Sipilän hallituksen (2015–2019) kärkihanke. Uudistus motivoitui työelämän muutoksista sekä rahoituksen vähentämisen paineista, ja se liittyi myös keskustajohtoisen hallituksen tavoitteeseen purkaa sääntelyä. Uudistamiseen vaikutti myös Euroopan unionin koulutuspolitiikka, jossa tavoitteena on ollut kansallisten koulutusjärjestelmien vertailtavuus ja tutkintojen vastaavuus.

Ammatillisen koulutuksen reformi oli uusliberaaleihin arvostuksiin nojaava uudistus. Uusliberaalilla tarkoitan taloudellisen tehokkuuden asettamista ensisijaiseksi. Se on kulttuurinen ja yhteiskunnallinen projekti, jossa kaikkia elämänalueita pyritään arvottamaan ja mittaamaan vapaan markkinatalouden logiikan mukaisesti (esim. Löppönen 2017). Koulutuksessa uusliberaaliin mentaliteettiin nojautuu ja siitä kehkeytyy järjekyllä, jossa korostuu taloudellinen hyöty esimerkiksi

sivistyksen tai koulutuksen itseisarvon sijaan. Ammatillisessa koulutuksessa osaamisperusteisuus on koulutuksen uusliberaalista jäsennyksestä keskeisin ilmentymä. Ammatillisen koulutuksen reformin muotoilussa talouselämän toimijoilla ja intressiryhmillä on ollut suurin vaikutusvalta, ja niinpä koulutukseen liittyvät toimijat ovat olleet marginaalissa (Seitamaa & Rosenblad 2024). Ammatillisella koulutuksella on toki aiemminkin ollut voimakkaat kytkökset työelämän ja talouselämän toimijoihin.

Ammatillisen koulutuksen reformissa sääntelyä purettiin. Aiemmat nuoriso- ja aikuiskoulutukset sijoitettiin saman sääntelyn alle. Tutkinnoista tehtiin osaamisperusteisia. Osaamisperusteisuus tarkoittaa, että opiskelija ei opiskele (lisää), jos hänellä voidaan tulkita jo olevan tutkinnon perusteita vastaava osaaminen.⁶ Lisäksi yhä enemmän opiskelua siirrettiin työpaikoille. Tutkinnot ovat henkilökohtaisia ja yksilöllisesti suunniteltuja. Siten tutkinnon suorittamiseen kuluu aikaa eri määrä eri opiskelijoilla oman tahdin ja aiemman osaamisen mukaisesti. Toiveena oli tehostaa opintoja sekä ajallisesti että resurssien käytön näkökulmasta. (Kokoa-vasti ks. Koivumaa 2020, 10–12.)

Reformin ydintavoitteita voi katsoa myös opetuksen rahoituksen näkökulmasta. Ammatillisen koulutuksen reformissa rahoitusjärjestelmä uudistettiin niin, että rahoituksesta tuli aiempaa tulosvastuullisempaa: Opiskelijavuoteen kiinnitetyn perusrahoituksen osuus laski asteittain. Sen sijaan tulokseen (valmistuneet tutkinnot ja opinnot) ja vaikuttavuuteen (työelämän ja opiskelijoiden palaute; jatko-opintoihin ja työelämään sijoittuminen) perustuvan rahoituksen osuus asteittain lisääntyi. Samalla ammatillisen koulutuksen rahoitusta laskettiin (SVT 2020).

Uudistuksessa voimaan tulleen sääntelyn myötä koulutuksen järjestäjien on siis täytynyt tuottaa enemmän tutkintoja aiempaa vähäisemmällä rahoituksella. Niinpä opetusta on tarjottu aiempaa vähemmän.⁷ Ammatillisen koulutuksen uudistuksella on ollut lukuisia tavoitteita. Kuitenkin juuri osaamisperusteisuuden vakiinnuttamisesta tuli merkittävä koulutuksen periaatteellinen ja siten myös käytänteisiin vaikuttava muutos. Käsittelen seuraavaksi sitä, mitä osaamisella ja osaamisperusteisuudella tarkoitetaan.

6 Ammatillisessa koulutuksessa on noudatettu osaamisperusteisuutta kuitenkin jo ennen vuoden 2018 lakiuudistusta. Esimerkiksi aiemmin suoritettuja opintoja on voinut hyväksilukea edellisenkin lain voimassa ollessa (630/1998). Termi *osaamisen tunnustaminen* puolestaan otettiin käyttöön vuonna 2005 (601/2005). Tällöin opiskelijan tuli itse hakea oppilaitoksestaan osaamisen tunnustamista hyvissä ajoin ennen opintoja. Tutkintojen perusteet muuttuivat osaamisperusteisiksi vuoden 2014 tutkinnon perusteiden uudistuksessa (OPH 2015). Amisreformissa tuotettua sääntelyä onkin kutsuttu radikaaliksi osaamisperusteisuudeksi (Rosenblad 2023) siitä syystä, että laki-hanke häivytti sääntelystä muut koulutuksen sisältöä jäsentävät periaatteet.

7 Sittemmin Sanna Marinin hallitus (2019–2023) paalutti perusrahoituksen määrää suunniteltua suuremmaksi. OKM antoi asetustasoisen suosituksen opetustuntien suunnittelun vähimmäismäärästä (VNA 583/2021, ks. myös luku 2.3.1). Petteri Orpon hallitus (2023-) puolestaan vähentää ammatillisen koulutuksen rahoitusta.

2.2.2 Osaamisperusteisuus ja osaaminen

Keskeisin ajankohdan ammatillista koulutusta määrittävä seikka on osaamisperusteisuus. Kuten jo edellä toin esiin, osaamisperusteisuus tarkoittaa, että opiskelija ei opiskele (lisää tai välttämättä ollenkaan), jos hänen osaamisensa tulkitaan vastaavan tutkinnon perusteiden vähimmäiskriteerien kuvaamaa osaamista (ks. esim. § 48, 531/2017). Osaamisperusteisuuden pohjalla on analyysi tietyn ammatin työtehtävistä ja käyttäytymisestä kyseisessä ammatissa. Tuon analyysin avulla abstrahoidaan kokoelma taitoja ja proseduureja, joiden opetteleminen ja menestyksenkäs toistaminen on opiskelun keskiössä. Tätä ulkoisesta käyttäytymisestä havaittavaa taitoa suorittaa työtehtäviä kutsutaan osaamiseksi. (Isopahkala-Bouret 2013; Löfgren 2023; Wheelahan 2010; Wheelahan, Moodie & Doughney 2022.)

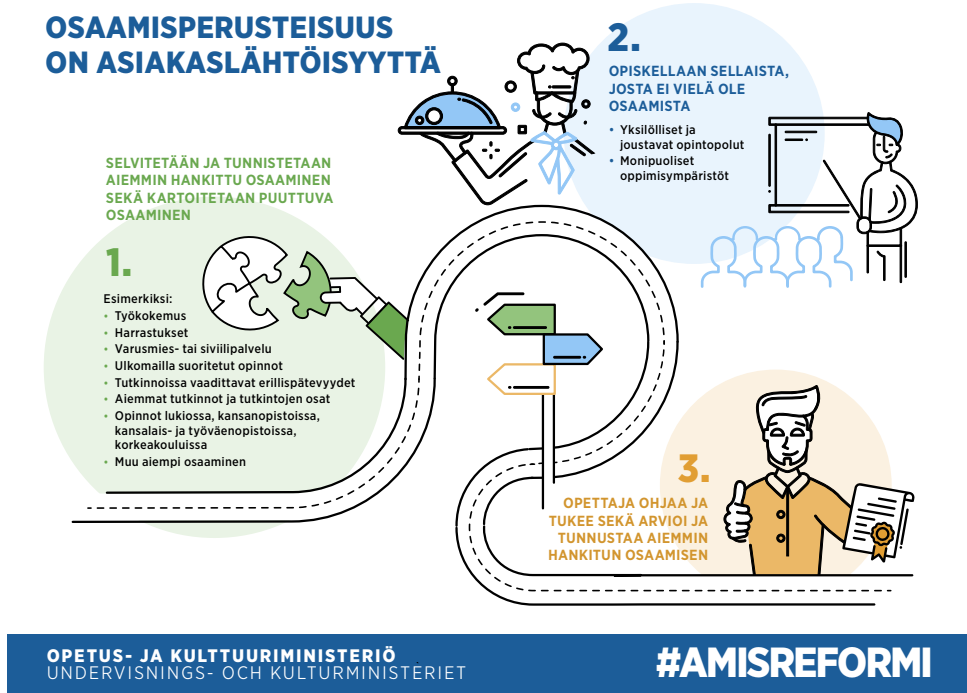
Osaamisperusteisuuden eräänlaiseksi vastakohdaksi asettuu tiedonalapohjainen koulutus. Siinä opiskelun kohteena oleva tieto ja taito on jäsennetty vakiintuneista tiedonaloista käsin, tieteellisesti tuotettua tietoa kouluopetuksen käyttöön valikoiden ja muuntaen. Tiedonalaperusteisessa koulutuksessa, kuten perusopetuksessa ja lukiokoulutuksessa, tiedolla on sekä itseisarvo että välinearvo (ks. esim. Puustinen ym. 2024). Osaamisperusteisuudessa koulutuksella nähdään olevan välinearvo, ja tuo välinearvo kytkeytyy työelämän tarpeiden tyydyttämiseen (Karusaari 2020).

Kuvailen seuraavaksi sitä, millä tavalla *osaaminen* ja *osaamisperusteisuus* suomalaisen ammatillisen koulutuksen koulutuspolitiikassa on jäsennetty. Osaamisperusteisuus siis jäsentää tutkinnon perusteita. Lisäksi se määrittää osaamisen ja taitojen hyväksilukemista tutkintoon, kehystää arkista työtä ja pedagogiikkaa. Osaamisperusteisessa koulutuksessa opiskelija ei opiskele asiaa, jonka jo ennalta hallitsee. Itse asiassa ainoassa opiskelemista koskevassa lain pykälässä todetaan, että ”osaamista hankitaan” (vrt. opiskellaan) vain siinä tapauksessa, että aiempaa osaamista ei ole:

”Koulutuksen järjestäjän tehtävänä on suunnitella tutkinnon tai koulutuksen perusteissa edellytetyn ammattitaidon tai osaamisen hankkiminen, **jos opiskelijalla ei ole** osaamisen osoittamiseksi tarvittavaa **aiemmin hankittua osaamista.**” (§ 48, 531/2017, lihavointi PP.)

Osaamisella ja sen karttumisella koulun ulkopuolella onkin varsin keskeinen rooli osaamisperusteisessa koulutuksessa (ks. myös osatutkimus I). Tutkinnon suorittamiseksi opiskeleminen, oppiminen tai aiempi samansisältöinen muodollinen koulutus ei ole välttämätöntä. Muodollinen koulutus on vain yksi mahdollinen tapa ”hankkia osaamista”. Osaamisperusteisuuden mukaan ajatellaan, että osaamista voi koitua miltä tahansa elämänalueelta, kuten työelämästä, harrastuksista ja arjesta. Sääntelypohjan lisäksi esimerkiksi opetus- ja kulttuuriministeriön infograafeissa (OKM 2018a, kuva 1) ammatillisen koulutuksen tutkinnon esitetään muodostuvan valtaosin lähinnä informaaleista lähteistä muodostuneesta osaami-

sesta: tutkinto koostuu neljästä palapelin palasta, joista infograafin hahmolla onkin jo kolme. Huomiolle pantavaa on, että osaamisperusteinen koulutus assosioituu etenkin formaalin koulutuksen ja vakiintuneiden tiedonalojen ulkopuolelle (myös Wheelahan 2009).

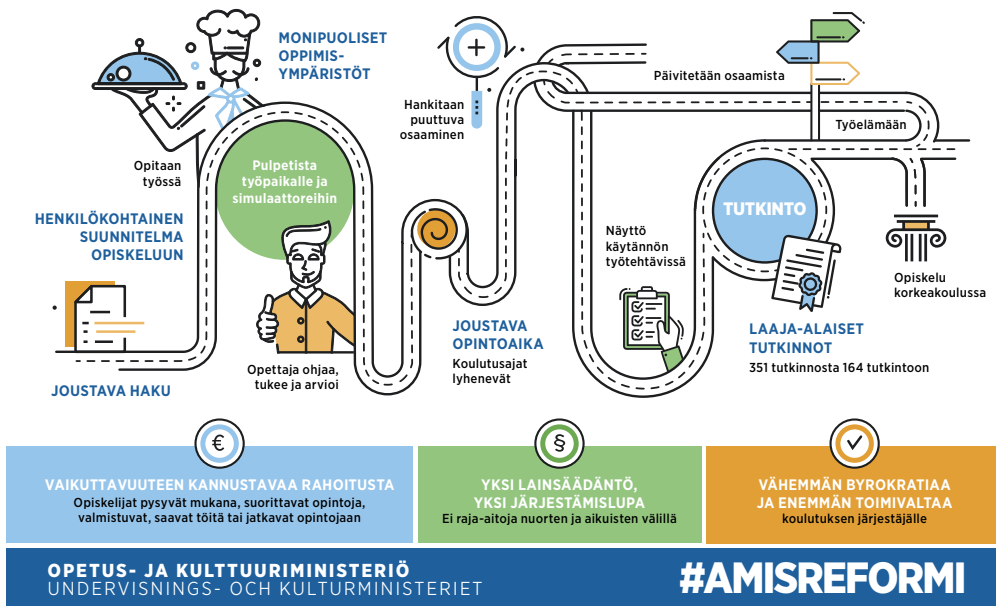


Kuva 1 Ammatillisen koulutuksen uudistuksen infograafi 1 (OKM 2018a)

Ministeriön toisessa infograafissa (kuva 2) mainitaan puolestaan ”monipuoliset oppimisympäristöt” ja tämän alla ”pulpetista työpaikalle ja simulaattoreihin” (OKM 2018b). Niinpä osaamisen hankkimisen konteksti on koulutuksessa(kin) työ, ei niinkään perinteinen koulun penkki. Leesa Wheelahanin (2009) mukaan osaaminen ja osaamisperusteisuus kiinnittyvät työhön ja työelämään, jotka kaiutavat tiettyä mielikuvaa autenttisuudesta. Autenttisuus arvotetaan paremmaksi kuin formaalin koulutuksen kontekstit ja teoreettinen tieto, jotka jäsenyvät epäaidoiksi ja turhiksi. Niinpä työhön ja työelämään kietoutuu uutuudenviehätystä, jollainen asettuu vastakkain puisevan koulun suhteen. (Ma.) Äidinkielen/suomen opinnot on tässä mielessä varsin mielenkiintoinen tutkimuskohde. On vaikeaa keksiä maineeltaan paperinhajuisempaa ja perinteisempää kouluainetta.

UUSI AMMATILLINEN KOULUTUS 1.1.2018 alkaen

Työelämä muuttuu. Ammatteja syntyy ja katoaa. Teknologia kehittyy. Ansaintalogiikat uudistuvat. Opiskelijoiden tarpeet yksilöllistyvät. Osaamista uudistetaan läpi työuran.



Kuva 2 Ammatillisen koulutuksen uudistuksen infograafi 2 (OKM 2018b)

Kolmanneksi nostan esiin tutkinnon ja opiskelun *henkilökohtaisuuden*, josta myös molemmat ministeriön graafit viestivät. Sääntelyn mukaan osaaminen muodostuu kullekin omien suunnitelmien, aiemman osaamisen ja *osaamisen hankkimisen* yksilöllisen etenemisen mukaan. Siten samatkin tutkinnot voivat olla hyvin erilaisia sisällöiltään. Lisäksi osaamisessa tavoiteltu taso vaihtelee paljonkin, mitä pidetään hyvänä asiana. Nähdään, että mahdollisuus tavoitella hyvää tai vähempää osaamista toteuttaa opinnoissa yksilöllisyyttä. Periaate on, että opinnoissa kehittyvä osaaminen arvioidaan välittömästi sen kartuttua, ei esimerkiksi tietyn kurssin tai muun kokonaisuuden päätteeksi.

Ammatillisen koulutuksen sääntelyssä ei siis juurikaan ole mainintoja opetuksesta, opiskelemisesta ja oppimisesta vaan sen sijaan *osaamisesta*, sen *hankkimisesta*, *osoittamisesta* ja *arvioinnista*. Osaamisen karttumisen myötä kertyviä opintosuorituksia ja tutkintoja mitoitetaan *osaamispisteinä* (ks. myös OPH 2015, 10):

”Tutkinnon osien ja valmentavan koulutuksen osien **osaamispisteet** määräytyvät sen mukaan, mikä on niihin sisältyvän osaamisen katta-

vuus, vaikeusaste ja merkittävyys **suhteessa koko tutkinnon** tai valmentavan koulutuksen ammattitaitovaatimuksiin ja **osaamistavoitteisiin.**” (§ 12, 531/2017, lihavointi PP.)

Osaamispiste siis mitoitetaan suhteellisenä koko tutkinnon kattavan osaamisen tavoitteisiin, joka on varsin mittava luettelo osaamista kuvaavia päälauseita (esim. OPH 2022). Osaamispisteen mitoituksesta onkin melko vaikeaa muodostaa käsitystä. Mitoitus poikkeaa huomattavasti esimerkiksi perusopetuksen ja lukiokoulutuksen mitoituksista, jotka perustuvat yhtäältä tiedonalapohjaisiin sisältöihin, vuosiviikkotunteihin ja kurssien opetustuntimääriin sekä toisaalta ylioppilaskirjoitusten läpäisemiseen. Ammatillisessa koulutuksessa opetuksen, opiskelemisen ja oppimisen ajallisuus purettiin osaamisperusteisuuden myötä (osin jo vuoden 2014 tutkinnon perusteiden uudistuksessa mutta kokonaan vuonna 2018). Osaamispisteet eivät siis kiinnity esimerkiksi kursseihin, opetustuntimääriin tai opiskeluun ajallisesti tai sisällöllisesti. Ammatillisessa koulutuksessa ei ole käytössä valtakunnallisia tai muutoin standardoituja kokeita.⁸ Osaamisen arvioimisesta vastaa ammatillisissa opinnoissa ammatinopettaja ja työelämän edustaja; yhteisissä tutkinnon osissa opettaja (§ 54, 531/2017).

Kansainvälisen tutkimuskirjallisuuden mukaan osaamisen käsite on tyypillisesti määritelty kansallisissa opetusta sääntelevissä dokumenteissa (ks. esim. Wheelahan, Moodie & Doughney 2022). Suomessa on kuitenkin toimittu toisin. Täällä ammatillinen koulutus muutettiin osaamisperusteiseksi, mutta ammatillisen koulutuksen sääntelyssä ei kuitenkaan määritelty osaamisen käsitettä. Opetusministeriön silloisen opetusneuvoksen Seija Raskun mukaan Suomessa lainlaattija katsoi, että *osaaminen* on siinä määrin yleiskielinen sana, että sitä ei ole ollut tarpeen erikseen määritellä. Lain tulkinnan yksiselitteisyys toteutuu yleiskielen varassa riittävästi. (Henkilökohtainen tiedonanto, Rasku 2021.) Toisaalta myöskään muualla opetushallinnossa (kuten Opetushallituksessa) ei nähty tarpeelliseksi määritellä osaamisen käsitettä esimerkiksi koulutusjärjestelmän, koulutuksen järjestämisen, opetuksen tai tutkintojen laadun sääntelemisen tai tukemisen tarpeisiin.

Jo edellä esitetystä voi päätellä, että juuri *osaaminen* on ammatillisessa koulutuksessa varsin keskeinen käsite. Osaamisen käsitettä myös käytetään runsaasti erilaisissa opetushallinnon teksteissä. Laissa 531/2017 hakusana *osaami** tuottaa 291 osumaa. Koulutus- ja kasvatustieteen sanastossa (OKSA) *osaami** esiintyy 898 kertaa ja erityisessä 9-sivuisessa Reformisanastossa 80 kertaa (OKM 2017b). Sanastoissa osaamisen sisältävät sanaliitot (kuten *osaamisen tunnustaminen*) määritellään, mutta itse osaamisen käsite jätettiin vaille määrittelyä. Joissain opetushallinnon dokumenteissa käytetään myös termiä *yleissivistävä osaaminen*, jolla

⁸ Poislukien tietyillä aloilla työskentelemiseen liittyvät kokeet, esimerkiksi sähköalan itsesäätelyyn, ns. standardiin SFS 6000 perustuva sähköturvallisuustutkinnoksi kutsuttu pätevyyskoe.

on ilmeisesti viitattu yhteisiin tutkinnon osiin ja mahdollisesti lukio-opintoihin (ks. Karkki-hanke 2023).

Tutkinnon perusteissa osaamista määritellään osaamistavoitteiden luettelmin. Nämä ovat muodoltaan toiminnan kuvausta, esimerkiksi ”Opiskelija esittelee alaansa liittyviä ilmiöitä tai asioita alan käsitteistöä käyttäen.” (OPH 2022.) Osaamistavoitteet ovat osaamisen käsitteeseen nähden hierarkkisesti alempana, eräänlaisia kuvauksia tietyn osaamisen ilmentymistä. Edellä siteeratun työprosessia kuvaavan lauseen perusteella ei kuitenkaan pysty päättämään, mitä osaamisen käsitteellä osaamisperusteisuudessa lopulta tarkoitettiin. Niin osaamisen käsitettä kuin osaamistavoitteitakin olisi perusteltua tutkia sekä termityön että koulutuspolitiikan näkökulmasta.

Tätä kirjoittaessa osaamiseen ja ammatilliseen koulutukseen liittyvä termityö on pantu alulle (myös Rasku 2021, henkilökohtainen tiedonanto). Opetusministeriön ja opetushallituksen erillisrahoituksella on nimittäin tehty sanastotyötä, jossa myös *osaamisen* käsitteelle on tuotettu ehdotus määritelmästä käännöksineen.⁹ Sanasto on julkaistu marraskuussa 2023 (Karkki-hanke 2023). Tuotettua osaamisen määritelmää ei kuitenkaan vielä löydy viimeisimmästä OKSA-sanaston painoksesta, joka on julkaistu huhtikuussa 2024; siis Karkki-hankkeessa tehdyn ammatillisen koulutuksen termityön valmistuttua. Karkki-hankkeen sanastossa osaamisen määritelmää ei ole tiukasti sidottu (vain) ammatillisen koulutuksen kontekstiin, mikä voi selittää sitä, että termi on jätetty koulutussanaston ulkopuolelle. Määritelmä tulee joka tapauksessa jatkossa parantamaan edellytyksiä osaamisen käsitteestä käydyille tutkimus- ja koulutuspolitiikan keskusteluille. Etenkin kansainvälisessä tutkimuskeskusteluissa suomalaisen osaamisen käsitteen määrittelemättömyys on ollut ongelmallinen (ks. osatutkimus II). Määritelmä paaluttanee osaamiselle koulutuksen arjessa annettuja merkityksiä. Kapea-alaisuutensa vuoksi määritelmä myös legitimoinee osaamisen ymmärtämistä teknisenä työsu-

⁹ Tätä kirjoittaessa osaamisen määritelmä on viety TEPA-termipankkiin (hakusana *osaaminen*): ”[K]okonaisuus, joka muodostuu yksilöllä olevista tiedoista ja taidoista sekä valmiuksista käyttäen niitä tiettyyn tarkoitukseen; Määritelmässä mainituilla valmiuksilla viitataan muun muassa henkilön käyttäytymiseen, arvoihin, asenteisiin ja mieltymyksiin. Osaaminen kehittyy muun muassa koulutuksen, työkokemuksen ja arkioppimisen kautta. Koulutuksen tavoitteena on tuottaa osaamista opetuksen tai muun oppimiseen tähtäävän toiminnan avulla.” Määritelmässä mainittu ”tietty tarkoitus” voi olla esimerkiksi ”työtehtävä tai ammatillinen tai henkilökohtainen kehittyminen”. 8.4.2024 päivätystä OKSA-sanaston 3. painoksessa osaamisen käsitettä ei löydy, mutta hakusana *osaami** tuottaa yhä 898 osumaa. Sen sijaan varhaiskasvatuksessa, perusopetuksessa sekä lukiokoulutuksessa on käytössä laaja-alaisen osaamisen määritelmä, joka on OKSA-sanastossakin: ”[O]saaminen, joka rakentuu tiedoista, taidoista, arvoista, asenteista ja tahdosta, jotka tarvitaan hyvää yleissivistystä ja hyväksi ihmiseksi kasvamista, kestävän tulevaisuuden rakentamista sekä jatko-opinto-, työelämä- ja kansainvälisyysvalmiuksia varten” (OKSA-sanasto). Tätä ei kuitenkaan sovelleta ammatillisessa koulutuksessa, mitä selittää se, että nyt tuotettu osaamisen määritelmä on verraten varsin kapea. Aihe on tärkeä ja ilmeinen jatkotutkimuksen aihe.

rituksena. On nimittäin niin, että mielestäni osaamisen määrittelemisen ei ratkaise osaamisperusteisessa koulutuksessa tunnistettuja ongelmia. Tästä kirjoitan seuraavaksi.

2.2.3 Osaamisperusteisuus kasvatussosiologisenä tutkimuskohteenä

Edellä olen käsitellyt osaamisperusteisuutta koulutuspoliittisesti muodostettuna, sääntelyyn kirjattuna ja koulutuksen arkea jäsentävänä periaatteena. Tässä aluvussa paikannan tutkimustani kasvatussosiologiseen sekä opetussuunnitelmateoreettiseen osaamisperusteisuuden tutkimukseen. Osaamisperusteisuus jäsentää ammatillisessa koulutuksessa opetussuunnitelmaa ja koulun toimintaa, ja siten myös osaamisperusteisuus asettuu tämän tutkimuksen kohteeksi. Osatutkimuksessa I analyysin kohteeksi asettuu osaamisperusteisuus opettajien työtä jäsentävänä sääntelynä, ja osatutkimuksessa II analysoimme oppitunneilla todellistuvaa, osaamisperusteista opetussuunnitelmaa (*realised curriculum*, Doyle 1992). Osaamisperusteisuutta suomalaisessa ammatillisessa koulutuksessa on tutkittu verrattain vähän. Tämä liittyy viime osaamisperusteisuus uudistuksen tuoreuteen ja luulenpa, että lisäksi siihen, että ammatillista koulutusta tunnetaan kasvatustieteen piirissä melko huonosti.

Yhtäältä osaamisperusteisuuden tutkimukseen kuuluu ns. osaamisen tutkimus (kompetenssitutkimus). Se on keskittynyt osaamisen kehittämiseen ja pedagogiikkaan osaamisperusteisen opetussuunnitelman ja sääntelyn viitekehyksessä. Ammatillisen koulutuksen asiakaslähtöisyyttä väitöskirjassaan tutkinut Riitta Karusaari (2020) tiivistää osaamisperusteisen koulutuksen tarkoittavan sitä, että koulutuksella on vastaavuus työelämän osaamisen tarpeisiin nähden. Hän hyödyntää teoreettisena viitekehyksenään kansallista osaamisperusteisuuden sääntelyä. Sami Löfgren (2023) on puolestaan tutkinut yleiseen työelämäosaamiseen liittyviä näkemyksiä opiskelijoilta, opettajilta ja työpaikoilta kerättyyn kyselyaineistoon perustuen; hän painottaa laadukasta ja kokonaisvaltaista koulutusta riittävän osaamisen kehittämiseksi.

Osaamisperusteisuuden viitekehyksen sisällä osaamisperusteisuus sinänsä periaatteena ei asetu analyysin kohteeksi. Sen sijaan tällöin jaetaan nykyisen koulutuspolitiikan näkemys, että ammatillisessa koulutuksessa tiedon ja taidon arvo on välineellinen ja määrittyy työelämästä ja työmarkkinoilta käsin. Tämä tarkoittaa, että osaaminen on tarpeellista siinä määrin, että työntekijä suoriutuu työtehtävistään ja talouselämän tarpeet on näin turvattu. Samalla työntekijä pystyy liikkumaan eri työpaikkojen välillä sekä päivittää osaamistaan, kun työtehtävät muuttuvat. (Ks. Kontio, Pikkarainen & Mathlin 2019; Rosenblad & Wheelahan 2025; vrt. VTV 2021.)

Kotimaisesta ammatillisen koulutuksen osaamisperusteisuudesta on toistaiseksi saatavilla vain vähän sellaisia kasvatussociologisia analyyseja, joissa osaamisperusteisuuden periaatteet ja logiikka asettuisivat viitekehyksen sijaan analyysin kohteeksi. Ammattikoulutuksessa osaamislähtöisiä arvioinnin käytänteitä on analysoinut Ulpukka Isopahkala-Bouret (2013), joka on tunnistanut arvioinnin perustuvan paitsi behaviorismiin (opiskelijan käyttäytymisen sarja), myös tuon käyttäytymisen tyyliin ja tapaan (persoonallisuuden piirteet). Anna-Maija Niemi ja Markku Jahnukainen (2018; 2020) puolestaan analysoivat osaamislähtöisyyteen liittyvää itseohjautuvuuden vaatimusta. Niklas Rosenblad tarkastelee väitöstyössään (2023) osaamisperusteisuuden epistemologiaa opinto-ohjauksen käytänteiden analyysin avulla. Lisäksi osaamisperustaisuutta¹⁰ on analysoitu kriittisesti korkeakoulutuksessa (esim. Mäkinen & Annala 2010; Heikkinen & Kukkonen 2019; Rantanen & Marjanen 2019). Kriittisissä analyyseissa keskeinen juonne on osaamisperusteisuuden kontekstoiminen talouselämän kautta uusliberalismin kaltaisiin ideologioihin.

Kansainvälisesti osaamisperusteisuutta ammatillisen koulutuksen kontekstissa on tutkinut varsinkin australialaislähtöinen Leesa Wheelahan. Hän on tutkinut osaamisperusteisuutta etenkin opetussuunnitelmateoreettisesti, koulutuksen epistemologisten sitoumusten ja yhteiskunnallisen tehtävän kannalta. Wheelahanin teoretisointi on siksi relevanttia myös suomalaisessa ammatillisessa koulutuksessa, vaikka kansalliset koulutusjärjestelmät toteuttavatkin osaamisperusteista koulutusta käytännössä eri tavoilla. Wheelahan on tutkinut ammatillista koulutusta ja osaamisperusteisuutta kehittären edelleen etenkin Basil Bernsteinin (esim. 2000) ajattelua. Wheelahan (esim. 2007; 2010) tarkastelee vastakkain koulutuksen tiedonalälähtöisyyttä ja osaamisperusteisuutta. Tiedonalälähtöinen koulutus pitää tietoa ja tiedonalojen ajattelun tyylejä itseisarvoisena koulutuksena siinä missä osaamisperusteisuus juontuu tiedon ja koulutuksen välinearvosta. Välinearvolla viitataan sekä koulutukseen työhön pääsemisen kynnyksenä (tutkinto) että koulutuksen sisältöihin työmarkkinoiden tarpeiden täyttämiseksi (osaa noudattaa autonrenkaan vaihtamisen ohjetta). Keskeistä on, että tuon välinearvon vuoksi koulutuksen sisältöjä voidaan loputtomasti kaventaa, koska työn ala voi loputtomasti supistua.

Ammattikoulutuksen tuottamasta kapeasta osaamisesta ja osaamisen tulkinasta on viitteitä Suomessakin (VTV 2021), mutta varsinaista tutkimusta asiasta on verrattain vähän (ks. kuitenkin Rosenblad 2023; Rosenblad & Wheelahan

¹⁰ Ammattikorkeakoulutuksessa osaamis pohjaiseen opetussuunnitelmaan viitataan osaamisperustaisuutena. Ero on yhden kirjaimen verran (peruste vs. perusta) mutta merkittävä: Ammattikorkeakoulutus on perustaltaan työelämlälähtöinen ja osaamisperustaiseen koulutukseen kiinnittyy työssä hyödyllisen vaatimuksia ja tavoitteita kustannustehokkuudesta (Heikkinen & Kukkonen 2019, 263); vrt. ammatillisen perustutkinnon *peruste* on osaaminen (§ 44, 531/2017). Perustan päälle voi rakentaa (AMK), peruste sinänsä jo riittää (ammatillinen koulutus).

2025). Kun koulutus keskittyy pikkutarkasti määriteltyihin osaamisiin (toimintasarjoihin), osaaminen hyödykkeistyy eli muuttuu tavarankaltaiseksi. Samalla koulutetun ihmisen ja työvoiman sijaan tuo hyödykkeistynyt osaaminen ikään kuin irtoaa ihmisestä. (Wheelahan, Moodie & Doughney 2022). Kotimaisessa julkisessa ja poliittisessa keskustelussa on viime vuosina puhuttu sosiaali- ja terveysalaa vaavasta *osaamispulasta* ja sen ratkaisemisesta maahanmuuton avulla. Mielestäni keskustelu on hyvä esimerkki Wheelahanin ja kumppaneiden analysoimasta hyödykkeistymisen ilmiöstä.

Ammatillinen koulutus on suhteessa työmarkkinoihin kuitenkin myös muuten kuin opetussuunnitelmateoreettisen osaamisperusteisuuden kautta. Myös tiedonalälähtöisessä ammatillisessa koulutuksessa koulutuksen sisältöjen on nähty määrittyvän lähinnä työmarkkinatoimijoiden tilausten mukaisesti (esim. Ruotsissa, Nylund & Rosvall 2016). Osaamisperusteisuudessa tiedonalatietoa hyödynnetään tyypillisesti vähän, ja tämän esitetty syrjäyttävän etenkin työväenluokkaa yhteiskunnallisesti välttämättömästä ja tärkeästä tiedoista ja taidoista (Wheelahan 2007). Väite työväenluokan syrjäyttämisestä pohjaa yhtäältä siihen, että osaamisperusteisuus jäsentää opetussuunnitelmaa usein juuri ammatillisessa koulutuksessa. Toisaalta väite liittyy siihen, että ammatillisessa koulutuksessa työväenluokkaistaustainen väestö on yliedustettua. Kolmanneksi väite saa tukea tästä empiirisestä tutkimuksestani, jossa analysoin työväenluokkaisuuden tuottamista osaamisperusteisissa äidinkielen/suomen opinnoissa. Seuraavaksi siirrytäänkin noiden opintojen pariin.

2.3 Äidinkielen/suomen opinnot ammatillisessa koulutuksessa

Tässä luvussa kuvaan äidinkielen/suomen opintoja osana niin kutsuttujen yhteisten tutkinnon osien kokonaisuutta. Yhteiset tutkinnon ovat jatkoa perusopetuksen oppiaineiden sisällöille ammatillisessa koulutuksessa. Luon lyhyen katsauksen äidinkielen/suomen opintojen historiaan, ja lopuksi kuvailen opintoja tutkimuskohteenä.

2.3.1 Yhteiset tutkinnon osat ammatillisessa perustutkinnossa

Ammatillinen perustutkinto eroaa monin tavoin perusopetuksesta ja lukiokoulutuksesta, etenkin osaamisperusteisuutensa vuoksi. Osaamisperusteisuus ja osaamisen käsitteeseen liittyvät seikat määrittävät kaikkea ammatillista koulutusta. Osaamisperusteisuus koskee aivan kaikkia opintoja (ei siis vain ammatillisia opintoja). Olen selostanut osaamisperusteisuuden taustaa ja yleisiä periaatteita edellä luvussa 2.2. Tässä luvussa keskityn puolestaan yhteisten tutkinnon osien, etenkin äidinkielen/suomen opintojen, erityiskysymyksiin. Tutkimuksessa analysoin

osaamisperusteisuudesta juontuvia reunaehtoja todellistuvassa opetussuunnitelmassa (osatutkimus II) ja äidinkielen/suomen opettajien työssä (osatutkimus I).

Ammatillisen perustutkinnon perusteista säännellään opetushallituksen tuottamissa tutkinnon perusteissa (esim. OPH 2022). Tekstin rooli on samankaltainen kuin opetussuunnitelmilla tiedonalapohjaisissa koulutuksissa, mutta se on muoltoltaan varsin erilainen. Ensinnä tutkinnon perusteet ei sisällä sellaista koulutuksen tarkoitusta ja ihmiskuvaa selostavaa yleisosaa, jollainen löytyy muun muassa perusopetuksen opetussuunnitelmasta (ks. kuitenkin OPH 2022, liite 1, arvoperusta). Sen sijaan tutkinnon perusteet koostuu ryhmitellyistä listauksista niin sanottuja osaamistavoitteita, ja se on siinä mielessä hyvin tekninen asiakirja.

Ammatillinen perustutkinto on laajuudeltaan 180 osaamispistettä (osp, ks. luku 2.2). Se sisältää vähintään 35 osp yhteisten tutkinnon osien opintoja ja 145 osp ammatillisten tutkinnon osien opintoja. Ammatilliset tutkinnon osat sisältävät nimensä mukaan ammatilliset opinnot sekä työharjoittelut työpaikoilla. Yhteisissä tutkinnon osissa opiskellaan karkeasti ottaen perusopetuksen oppiaineita jatkavia sisältöjä. Taulukossa 1 on perustutkinnon tutkintorakenne, esimerkkinä ajoneuvoalan perustutkinto.

Ajoneuvoalan perustutkinto	180 osp	
Ammatilliset tutkinnon osat	145 osp	(esim.) Vauriokorjauksen osaamisala 145 osp
Yhteiset tutkinnon osat	35 osp	Viestintä- ja vuorovaikutusosaaminen 11 osp
		Matemaattis-luonnontieteellinen osaaminen 6 osp
		Yhteiskunta- ja työelämäosaaminen 9 osp

Taulukko 1 Ammatillisen perustutkinnon rakenne.

Ammatillisessa koulutuksessa käytetty kieli eroaa jonkin verran perusopetuksen ja lukiokoulutuksen kielestä. Tulkitsen, että tämä liittyy osaamisperusteisuuden työtehtävälähtöisyyteen ja koulutuksen välineellisyyteen, jota halutaan korostaa (ks. lukua 2.2). On siis ikään kuin tarve osoittaa eroa tiedonalapohjaiseen koulutukseen, ja tästä kenties näkyvin ilmentymä on ammatillisessa koulutuksessa poikkeavat oppiaineiden nimet (ks. liite 1)¹¹. Ammatillisessa koulutuksessa käytetään myös muutoin osin omia sanoja, joilla tarkoitetaan kouluelämän eri ilmiöitä.

¹¹ Oppiaineiden nimitykset ovat osin melko sumeita. Petteri Orpon hallitusohjelmassa päätetään palauttaa liikunta takaisin ammatilliseen koulutukseen (VN 2023). Tavoite on siinä mielessä mieletön, että liikuntaa sisältyy nykyisellään ammatillisen perustutkinnon opintoihin – mutta tämän voi tietää ainoastaan, jos tie-

Esimerkiksi opiskelua tarkoitetaan, kun puhutaan *osaamisen hankkimisesta*; arvioitavaa tuotosta, prosessia tai koetta kutsutaan *osaamisen osoittamiseksi*; oppiainetta kutsutaan *osa-alueeksi* ja sen sisältöjä *osaamiseksi*. Termit juontavat osittain juurensa opetushallintoon ja sääntelyyn, mutta ammatillisen koulutuksen arjessa sanoja myös tuotetaan moniin eri tarpeisiin. (Ks. OKM 2017b; Pietilä & Tainio, tulossa.)

Liitteeseen 1 olen koonnut pakolliset yhteisten tutkinnon osat osa-alueineen, nykyisen sääntelyn mukaisen suosituksen opetustuntikehyksen suunnitteluun sekä sisältöjä kuvaavaksi vertailukohdaksi vastaavan perusopetuksen oppiaineen. Pakollisia yhteisiä tutkinnon osia on 26 osaamispistettä, minkä lisäksi opiskelija tekee valinnaisia opintoja 9 osaamispistettä.

Yhteisten tutkinnon osien perusteet ovat kaikissa tutkinnoissa samat. Perusteessa ei kuvata näiden sisältöjen yleistavoitteita tai tarkoitusta (vrt. kuitenkin OPH 1994). Tutkinnon perusteet määrittelevät osaamistavoitteet, ja arviointikriteerit kuvaavat osaamisen tason arvosanoille 1 (tydyttävä) – 5 (erinomainen); sen sijaan opetuksen tavoitteita, menetelmiä tai opittavia sisältöjä ei kuvata. Yhteisissä tutkinnon osissa opettajat arvioivat osaamista virkavastuun nojalla. Äidinkielen/suomen opintojen osalta perusteisiin on kirjattu alakohtaisuutta ja työrelevanssia, joka muovaa opetuksen sisältöjä ammattialoittain. Muissa yhteisissä tutkinnon osissa alakohtaisuutta ei ole kirjattu perusteeseen. Koulutuksen arjessa ja käytänteissä alakohtaisuus kuitenkin toteutuu sisällöissä (esim. matematiikan sovellukset lähihoitajien lääkelaskuissa, vrt. sähköasentajien voimalaskuissa) ja mahdollisesti myös ammattialan opintoihin ja työharjoitteluihin eri tavoin integroiden.

Koulutuksen järjestäjillä on runsaasti autonomiaa resurssiensa käytössä, ja siten esimerkiksi tarjotun opetuksen määrä vaihtelee koulutuksen järjestäjien välillä, tutkinnoittain ja tutkintojen sisällä ja opiskelijoiden välillä. Tätä kirjoittaessa on voimassa vuonna 2021 annettu asetus, jonka mukaan opetuksen suunnittelua tulee tehdä 12 tunnin vähimmäismäärällä kutakin osaamispistettä kohdin (583/2021). Lisäksi laki määrää tarjoamaan riittävästi opetusta, että osaaminen saavutetaan (§ 61, 531/2017). Toisaalta tutkinto ja opiskelu on jokaiselle opiskelijalle erikseen suunniteltu eli henkilökohtaistettu (ns. HOKS, § 44, 531/2017). Tämä tarkoittaa muun muassa opintojen toteutustapojen, valintojen ja myös tavoitellun osaamistason yksilöllisyyttä, etenemistä yksilölliseen tahtiin ja suuntaamista vahvemmin joko jatko-opintoihin tai työelämään.

tää, että osa-alue ”työkyvyn ja hyvinvoinnin ylläpitäminen” tarkoittaa käytännössä liikuntaa ja terveystietoa. Toisaalta hallitusohjelman kirjausta voikin lukea kannanottona opetushallinnossa kehitettyihin sumeisiin nimityksiin.

Kaiken kaikkiaan yhteisten tutkinnon osien opinnot toteutuvat ammatillisessa koulutuksessa monin tavoin erilaisissa ympäristöissä, tyypillisesti kuitenkin koulussa ja kelpoisen aineenopettajan johdolla, kuten tämän tutkimuksen kenttäjaksoilla. Vuodesta 2018 nuoret ja aikuiset ovat opiskelleet samoja tutkintoja, mikä on tuonut koulutuksen kokonaisuuteen myös elämänvaiheisiin liittyvää moninaisuutta. Esimerkiksi alaa vaihtavat aikuiset, maahan muuttaneet aikuiset ja perusopetuksen päättäneet nuoret opiskelevat usein yhdessä äidinkielen/suomen opinnoissa.

Oppikirjoja tai muuta kaupallisesti kustannettua oppimateriaalia käytetään hyvin vähän. Tyypillisempää on hyödyntää opettajan itse työstämää materiaalia sekä koulutuksenjärjestäjäkohtaisesti tai erilaisissa hankkeissa tuotettuja verkkomateriaaleja.¹² Toimitetun oppimateriaalitarjonnan ja käytön vähyys liittyyne yhtäältä siihen, että minkään sisältöalueen opinnot eivät ole järin laajoja: laajimmat ovat äidinkielen/suomen sekä matematiikan opinnot (laskennallinen minimi 48 oppituntia). Toiseksi opinnot toteutuvat eri tavoin ja monissa ympäristöissä, mikä on opintoja jäsentävän oppimateriaalin kannalta haastavaa. Opiskelun ja opetuksen tapoja on käytössä monia, joiden voi luonnehtia asettuvan akseleille ryhmässä–yksin opiskeleminen, kurssimuotoisesti–pajamuotoisesti¹³ opiskelu, oppilaitoksessa–työpaikalla–verkossa opiskeleminen ja opiskeleminen–ei-opiskeleminen (osaamisen tunnustaminen). Kolmanneksi voimakas alakohtaisuuden ja työhön kytkemisen vaatimus tarkoittaa käytännössä myös vaatimusta oppimateriaalien alakohtaisuuteen. Niinpä myös äidinkielen/suomen opinnot toteutuvat käytännössä varsin moninaisin tavoin ja vaihtelevin oppimateriaalein. Seuraavaksi käyn lyhyesti läpi, miten opinnot ovat ajassa muuttuneet ja millaisia sisältöjä ja laajuuksia opinnoilla on ollut ja on nyt.

2.3.2 Äidinkielen/suomen opinnot 1960-luvulta tähän päivään

Äidinkielen/suomen opinnoissa ammatillisessa koulutuksessa on tapahtunut paljon. Tutkinnon perusteita on muokattu jopa muutaman vuoden välein, ja yhteiset tutkinnon osat on myös nimetty säännöllisesti uudelleen. Myös opintojen määrä, mitoitusperusteet ja sisällötkin ovat ajassa kokeneet tiuhaan muutoksia. Karkeasti

¹² Näiden oppimateriaalien tutkimus onkin ilmeinen jatkotutkimuksen aihe. Oppimateriaaleja olisi kiinnostavaa tutkia valtakunnallisesti, eri alojen ja lukion materiaaleihin vertaillen. Tutkimuksen mielekkyyttä lisää oppivelvollisuuden laajentaminen, joka siirtää tekstitaitoisuuden vähimmäisen tason ammatilliseen perustutkintokoulutukseen. Niinpä analyysi voisi tuoda uutta tietoa muun muassa koulutuksellisen tasa-arvon kysymyksiin. (Ks. myös luvun 7 pohdintaa aloittain epätasaisesta tekstitaitoisuudesta.)

¹³ Pajamuotoisuudella tarkoitetaan tyypillisesti luokkahuonetta, jossa opettaja (tai useat) päivystävät. Opettajat ohjaavat kulloinkin paikalle tulevia opiskelijoita suorittamaan itsenäisesti erilaisia tehtäviä ja tehtäväpaketteja, joista osaa hyödynnetään osaamisen arvioinnissa. Pajamuotoista opiskelua kuvaa Kaisa Rätty artikkelissaan (2023).

ottaen oppituntien määrä on vähentynyt, sisällöt ovat niukentuneet ja tavoitteet madaltuneet. Liitteeseen 2 olen koonnut oppiainetta koskeneet uudistukset ja kulloinkin voimassa olleet mitoitukset, tuntikehyksen ja kuvannut hyvin lyhyesti oppiaineen keskeisen sisällön. Tiedot ovat peräisin autoalan perustutkinto-opintoja määräävistä asiakirja-aineistoista sekä Tuija Takalan ja Elise Tarkoman (2014) tietokirjasta.

1960-luvulla tekniikan alan ammatillisissa oppilaitoksissa opetettiin äidinkieltä, mutta siihen ei ollut varsinaista opetussuunnitelmaa (ks. esim. AKH 1966). Vuonna 1981 ammattikasvatushallitus antoi oppimääräsuunnitelman, joka koski kaikkia suomenkielisiä ammatillisia oppilaitoksia (AKH 1981). Suunnitelma on yksityiskohtainen ja sisältää myös oppimateriaaleihin, opiskeluvälineisiin ja -tiloihin liittyviä ohjeita. Oppitunteja on 152¹⁴, mikä on suurin löytämäni määrä. Oppimääräsuunnitelma liittyy keskiasteen uudistukseen, jonka tarkoitus oli muokata kaikki toisen asteen tutkinnot jatko-opintokelpoisuuden tuottaviksi.

Vuoden 1989 perusteissa pyritään eri alojen ammattitehtävien toimimisen taitoihin ja eri alojen jatko-opintojen vaatimusten täyttämiseen (AKH 1989, 17–20). Vuonna 1994 peruste asettaa tavoitteeksi ajattelevan ihmisen, sivistyksen, kansalaisyhteiskunnassa toimimisen ja vaikuttamisen sekä kansainvälisyyden (OPH 1994, 26–30). Tuon jälkeen vastaavanlaisia yleiskuvauksia opintojen tarkoituksesta ei enää anneta, ja vuoden 2000 uudistuksesta (OPH 2000) lähtien tavoitteita kiinnitetään enenevässä määrin työn suorittamiseen ja työympäristössä toimimiseen. Jatko-opintojen edellyttämistä taidoista tai aktiivisesta kansalaisuudesta ei ole enää mainintoja.

Vuonna 2009 yhteiset opinnot on siirretty perustutkinnon perustetekstissä viimeiseksi, kun ne aiemmin ovat olleet ennen ammatillisten sisältöjen kuvauksia. Yleiskuvauksia oppiaineiden tarkoituksesta ei ole, mutta oppiainekohtaisesti luetellaan lista tavoitteita. Näistä osa kiinnittyy työhön; esimerkiksi työnhaun asiakirjat mainitaan erikseen. (OPH 2009.) Vuonna 2014 peruste (OPH 2014) on aiempia tiiviimpi ja rajaa sisältöjä alakohtaisesti (mm. kirjallisuuden ymmärtäminen *alan kannalta*). Yhteiset tutkinnon osat on jaettu kolmeen opintokoriin, joista äidinkieli/suomi kuuluu viestintä- ja vuorovaikutusosaaminen -nimiseen. Suurin osa oppiaineen sisällöistä on kirjattu arviointikriteeristöön. Samalla ammatillisessa koulutuksessa otetaan käyttöön aiempaa laajemmin osaamisperusteisuus, ja opintoviikot muuttuvat osaamispisteiksi (ns. ECVET, ks. OPH 2015).

Ammatillisen koulutuksen reformin myötä perusteet muuttuivat jälleen vuonna 2018 (OPH 2017). Äidinkielen/suomen opintojen laajuus laski viidestä neljään osaamispisteeseen. Opetustuntimäärästä ei ollut sääntelyä, eli tuntikehyistä ei määritely lainkaan, ja opetustuntien resursointia raportoitiin Äidinkie-

¹⁴ Opistoasteen koulutuksessa vielä enemmän, 228 tuntia.

len opettajain liiton kyselyssä eri kouluista sangen erilaisia, 8–24 tuntia osaamispistettä kohden (Leiding & Pietilä 2023). Perustetekstit ovat jälleen aiempaa tiiviimmät, ja alakohtaisuutta on kirjattu etenkin arviointikriteereihin. Osaamisperusteisuuden liitettiin voimakkaasti myös opintojen yksilöllisyys. (Vuosina 2017–2020 toteutui tämän tutkimuksen etnografinen kenttätutkimus.)

Vuonna 2022 asetuksella (VNA 583/2021) säänneltiin vähimmäisestä oppituntimäärästä, joka koulutuksenjärjestäjän tulisi suunnitella osaamispistettä kohden (12 tuntia per osp). Samana vuonna perustetekstejä muokattiin siten, että arviointikriteereistä tuli samat kaikkien arviointiin. Oppiainekohtaisissa arviointikriteereissä aiemmin olleet sisällöt on siirretty niin sanottuihin osaamistavoitteisiin. Muutos esitettiin teknisenä muutoksena; analyysija muutoksesta ei toistaiseksi ole saatavilla. Teknisestä muutoksesta ei kuitenkaan ollut kysymys, sillä tekstejä muokattiin eikä esimerkiksi vain siirretty. Yhteisten tutkinnon osien perusteiden ”päivityksestä tarpeen mukaan” on tullut ensitieto maaliskuussa 2025.

Laajimmillaan äidinkielen opetusta on sekä oppituntimitoituksen että sisältöjen osalta ollut vuonna 1981 annetussa oppimääräsuunnitelmassa (152 oppituntia). Jonkinlainen taitekohta paikantuu vuoden 2000 perusteeseen, jossa yhteiset aineet siirtyvät perusedokumentissa viimeiseksi ja jossa oppiaineiden yleiskuvauksia ja tarkoituksia ei enää kuvata; jäljelle jää yksittäisiä osaamiskuvauksia. Toinen taite on osaamisperusteisuus uudistus vuonna 2014, jolloin myös päättötyöstä sekä opiskelutaitojen opetuksesta luovutaan. Kaiken kaikkiaan opinnot ovat koko historiansa ajan kaventuneet. Vähimmillään oppituntimitoitus on ollut vuosina 2018–2022, jolloin mitoitusta ei ollut lainkaan; tosin toteutuneista oppituntimäärästä ei ole tietoja (Leiding & Pietilä 2023). Vuodesta 2022 mitoitus on ollut 48 tuntia, mikä on alle kolmasosa vuoden 1981 tasosta.

Luokkahuonearjessa muutosta konkretisoikoon esimerkki (ks. myös luku 1.1). Vuonna 2006 julkaistussa siivoustyön opiskelemista koskevassa väitöstutkimuksessaan Mari Käyhkö kirjoittaa opinnäytetöistä, joita opiskelijat työstivät hänen kenttäjaksollaan vuosituhanen vaihteessa äidinkielen opettajan ohjauksessa. Tuohon kirjalliseen työhön liittyi paitsi jonkin alaan liittyvän prosessin esittely, myös alan kuvaaminen, oman paikan kirjoittaminen suhteessa alan käytänteisiin, lähdeluettelo ja muita akateemisen kirjoittamisen konventioita (Käyhkö 2006, 90–96). Työskentelyn voi tulkita sisältäneen opinnäytetyön tekstilajin tuottamista, lähteiden lukemista ja lähdekritiikkiä sekä prosessikirjoittamista. Äidinkielen opettajan ohjauksessa työstetty opinnäytetyö oli ammatillisia opintoja ja siis tyypillisesti lisä äidinkielen/suomen opintoihin. Etnografisella kenttäjaksollani vuonna 2019 vaativin osuus äidinkielen/suomen opintoja oli parityönä toteutettu, vakioasetteluun kirjoitettu muutaman kappaleen mittainen seloste manuaalisesta työtehtävästä (kuten auton pesemisestä) (ks. osatutkimus II; artikkelin taulukossa on lueteltu myös muut opintojen tehtävät aiheineen).

Nykymuotoiset äidinkielen/suomen opinnot suuntaavat tekstitaitoja yleisesti työelämän tilanteisiin (esim. sähköpostiviestintä) sekä alakohtaisiin tekstitarpeisiin (esim. työn raportointi) ja vuorovaikutustaitoihin (esim. asiakaspalvelu). Ammatillisen perustutkinnon lakiin kirjattu tavoite on työelämään valmistamisen ja työelämän kehittämisen lisäksi ”tukea opiskelijoiden kehitystä hyväksi, tasapainoiksi ja sivistyneiksi ihmisiksi ja yhteiskunnan jäseniksi sekä antaa opiskelijoille jatko-opintovalmiuksien, ammatillisen kehittymisen, harrastusten sekä persoonallisuuden monipuolisen kehittämisen kannalta tarpeellisia tietoja ja taitoja” (§ 2, 531/2017).

Nämä lain määrittelemät tavoitteet koskevat koko perustutkintoa, ja onkin niin, ettei esimerkiksi jatko-opintovalmiuksia voi paikantaa tiettyihin opintoihin tai tiedonalaan. Ajattelen, että perusopetuksen oppiaineita jatkavat opinnot, kuten äidinkieli/suomi ja yhteiskuntaoppi, ovat ammatillisen koulutuksen tavoitteeksi asetetun aktiivisen kansalaisuuden ja jatko-opintovalmiuksien kannalta varsin olennaisia. Minkä tahansa aihealueen yhteiskunnallinen keskustelu ja minkä tahansa alan jatko-opinto edellyttää muun muassa suhteellisen pitkien tekstien ja kirjallisen argumentoinnin hallintaa, ja teksteillä toimiminen on perinteisesti nähty juuri äidinkielen/suomen opintojen sisältönä.

Tekstitaidot ja äidinkielen/suomen opinnot liittyvät siis vahvasti toisiinsa, mutta tekstitaidot voivat toki kehittyä myös muualla kuin noissa opinnoissa. Lukemisen, kirjoittamisen ja kriittisen ajattelun taitojen kehittymisen sekä tiedonaloittain jäsentyvän teoreettisen tiedon ja taitojen hallinnan suhde on mutkikas. Äidinkielen/suomen opinnot on tekstitaitojen airut ammatillisessa koulutuksessa. Ammatillisessa koulutuksessa osaamisperusteisuus lähtökohtaisesti kyseenalaistaa tiedonaloittain jäsentyneen tiedon arvoa ja sen sijaan korostaa mekaanista työtehtävistä suoriutumista. Niinpä konsensus vaikuttaa olevan, että milloin opinnoista voi suoriutua kirjoittamista ja lukemista harjoittelematta, se hyvää koulutusta juuri ammatillisessa koulutuksessa on (osatutkimus I; vrt. Aaltonen & Lounema 2023; VTV 2021).

Tätä kirjoittaessa Kansallinen koulutuksen arviointikeskus on julkaissut ammatillisen koulutuksen tuottamien jatko-opintovalmiuksien teema-arvioinnin (Hakamäki-Stylman ym. 2024). Eniten mainintoja puutteista taidoissa saavat äidinkielen/suomen opintojen sisällöt: luku- ja kirjoitustaito, opiskelutaidot ja viestintätaidot; eniten puutteista raportoitiin tekniikan alalla. Maahan muuttaneiden opiskelijoiden taitoja tai kokemuksia ei käsitellä arvioinnissa. Raportin julkistustilaisuudessa tätä ilmeistä aukkoa selitettiin sillä, että maahanmuuttotäustaiset opiskelijat eivät nousseet arvioinnin aineiston keskusteluissa esille, joten asiaa ei käsitellä arviointiraportissakaan. Maahanmuuttotäustaisten henkilöiden koulupoluissa on toisaalla tunnistettu suuria haasteita (Mustonen 2021; Hievanen ym. 2020).

Kaiken kaikkiaan ammatillisen koulutuksen äidinkielen/suomen opintojen ka-ventuminen on mielenkiintoista kansakunnan lukutaitoa koskevien huolekkaiden puheenvuorojen ja niistä sukeutuneiden opetushallinnon toimenpiteiden (esim. Kansallinen lukutaitostrategia 2030) rinnalla. Tässä alaluvussa esitettyjen sääntelymuutosten ohella tutkimukseni antaa aihetta kysyä, kenen lukutaitoa nämä huolet lopulta koskevat (ks. lukua 6.4).

2.3.3 Äidinkielen/suomen opinnot tutkimuskohteena

Edellä kävin läpi äidinkielen/suomen opintojen kohtaamia sääntelymuutoksia. Niitä on ollut varsin paljon, ja usein myös opintojen virallinen nimi on muutettu. Ammatillisen koulutuksen reformin myötä uudistuneet tutkinnon osia ja niiden osa-alueita koskevat nimitykset eivät ole vakiintuneet yleiseen kasvatusta ja koulutusta koskevaan keskusteluun. Tällä hetkellä äidinkielen/suomen opintojen virallinen nimitys on *viestintä- ja vuorovaikutusosaaminen äidinkielellä, suomi -osa-alue* ja *viestintä- ja vuorovaikutusosaaminen äidinkielellä, suomi toisena kielenä -osa-alue*. Etenkään ammatillisen koulutuksen ulkopuolella työskenteleville termit eivät avaudu. Myös ammatillisen koulutuksen uudistuksen lainsäädäntötyötä tutkinut Iina Järvinen (2020) on kiinnittänyt huomiota kehitettyjen termien ja tarkoitteiden epämääräisyyteen ja toisaalta tämän sanaston kytkentöihin talouselämän ilmiöihin (mm. *osaamisen hankkiminen, asiakaslähtöisyys*).

Olen nimennyt tutkimuskohteeni *äidinkielen/suomen opinnoiksi*, sillä pyrin kirjoittamaan yleiskielisesti ja täsmällisesti. Kirjoitan *opinnoista*. Tarkoitan sillä kokoavasti ja toisinaan jotakin painottaen sekä opetusta, opiskelemista että oppiaineen sisältöjä. Käytän tutkimuksessani myös näitä sanoja, vaikka sääntelystä ne nykyisin puuttuvatkin. Opintoihin liittyy lisäksi taustalla oleva tiedonala, sekä opettaja että opiskelija ja tämän tutkimuksen tapauksessa tavallisesti myös koulussa oppitunti, luokkahuone ja opetukseen osallistuva opiskelijaryhmä. Ammatillisenkin koulutuksen opinnot todellistuvat oppisisältöinä koulun kontekstissa (myös osatutkimus II).

Valinta nimetä opinnot juuri *äidinkielen/suomen opinnoiksi* liittyy puolestaan kahteen seikkaan. Ensimmäinen juontuu tutkinnon perusteesta, jossa oppimäärät on eroteltu ja nimetty juuri *äidinkieleksi* ja *suomeksi toisena kielenä*. Oppimäärien osaamistavoitteet ovat lähes identtiset: tavoitteet koskevat työelämän ja alakohtaisia teksti- ja vuorovaikutustaitoja. Tämän tutkimuksen kenttäjakson oppilaitoksissa äidinkielen ja suomen oppimääriä opiskeltiin pääasiallisesti samoissa ryhmissä, tarpeen mukaan eriyttäen. Oppimäärän ero vaikutti kiteytyvän ennen kaikkea arvioinnissa. Toisaalta en tiennyt, mitä oppimäärää opiskelijat suorittivat, jolleivät he sitä tuoneet itse esiin. Niinpä tämän tutkimuksen aineisto on peräisin

juuri pakollisista äidinkielen/suomen opinnoista.¹⁵ Kirjoitusasuna äidinkielen/suomen opinnot on hankala – se katkoo lukijan (ja kirjoittajankin) häiriötöntä etenemistä tekstin virrassa. Ounastelen kuitenkin, että monikielisen opiskelijan kamppailu oppimäärien, kielitaitojen ja kielellisen identiteetin viidakossa on huomattavasti tämän tekstin kirjoittajan ja lukijan vaivaa raskaampaa (kokoavasti ks. Ahlholm, Piippo & Portaankorva-Koivisto 2021). Ehkä hankala ilmaisu pakottaa lukijan (ja kirjoittajankin) pitämään tuon seikan mielessään.

Toinen syy valinnalle on se, että äidinkielen ja suomi toisena kielenä -opinnot ovat koulutuksen arjessa ja myös tutkimuksen kentällä limittyviä mutta osin eri keskusteluja. Yhtäältä äidinkielen ja kirjallisuuden sekä suomi toisena kielenä -didaktiikoihin liittyvää keskustelua käydään yhä useammin yleistävästi *suomen opetuksen* nimikkeen alla. Monikielisellä oppijalla voi olla useita ensikieliä ja oppiaineen erottelu suomeen toisena kielenä ja äidinkielenä on siksi ongelmallinen. (Ks. Suuriniemi 2023, 26–28; luokahuoneessa ks. Tiermas 2025.)

Ajattelen kuitenkin niin, että yleistävä suomen opintojen jäsenitys ei ole vielä riittävän yksiselitteinen ainedidaktiikan keskustelujen ulkopuolella, kuten kasvatussociologiassa (ks. kuitenkin Juvonen ym. 2023). Tutkin tekniikan alan oppilaitosympäristössä toteutuvaa, pääosin ryhmämuotoista ja formaalia koulutusta, jossa pääasiassa on tekstitaito-opetus. Kielen oppimisen näkökulmaa (tai oppimisen tutkimusta ylipäätään) tutkimuksessani ei ole, vaan olen osatutkimuksissa ja tässä yhteenveto-osassa fokusoinut opintojen kokonaisuuden hahmottamiseen sekä sukupuoleen ja yhteiskuntaluokkaan liittyvään analyysiin.

Etenkin lukutaidon, äidinkielen opintojen ja poikaoppijoiden suhteessa on nähty kulttuurista kuormaa, ja tähän keskusteluun tutkimukseni osallistuu. (Ks. esim. Asplund & Goodson 2022; Carrington & McPhee 2008; Jackson 2006; Sul-kunen & Kauppinen 2018.) Jarmo Kallunki on analysoinut perusopetuksen äidinkielen ja kirjallisuuden oppiainetta kulttuurieliitin elämäntapojen juurruttamisena (ks. Kallunki 2023). Oppiaine kaiuttaa mainetta myös ammatilliseen koulutukseen siitä huolimatta, että tosiasiasa siellä opinnot on varsin tiiviisti sidottu juuri alakohtaisiin työtehtäviin (ks. osatutkimus II). Tutkimuksen kohteena äidinkielen/suomen opinnot onkin erityisen mielenkiintoinen juuri siksi, että opinnot ovat samalla akateemista ja keskiluokkaista ”äikkää” (lukeminen) ja toisaalta ne kohdistuvat suorittavien töiden suorittamiseen (autonrenkaiden vaihtamisen ohje).

15 Tyypillisempää suomi toisena kielenä -opetusta on tarjottu varsinkin oppimisvalmiuksia tukevissa opinnoissa (ns. OPVA). OPVA-opinnot tukevat muita opintoja ja kuuluvat perustutkinnon ulkopuolelle, eikä opinnoille ole esimerkiksi tutkinnon perusteita tai opetussuunnitelmaa. Tätä kirjoittaessa on vireillä lakihanke (HE 161/2024), jossa OPVA lopetetaan ja siten myös sen erillisrahoitus lakkautetaan. Jatkossa suomi toisena kielenä -opetusta on tarjolla lähinnä tutkintoon valmentavissa opinnoissa (TUVA).

Tähän liittyy keskeisesti dikotominen metafora lukemisen teoreettisuudesta ja käsillä tekemisen käytännöllisyydestä; käytännöllinen käsillä tekeminen mielletty ammatillisen koulutuksen ytimeksi. Käytännöllisen ja teoreettisen dikotomia on sitkeä ja asettuu selittämään muun muassa koulutukseen liittyviä valintoja ja toisen asteen opiskelijoiden mielenmaisemia. (Ferm 2021; Lahelma 2009a; Niemi & Rosvall 2013; Nylund, Rosvall & Ledman 2017; osatutkimus II.) Äidinkielen/suomen opinnot asettuu ikään kuin tämän dikotomian keskelle, jota kenttämuistiinpanokatkelma autonasentajien äidinkielen/suomen oppitunnilta konkretisoikoon:

Felix, Tomi, Miira ja vieruskaveri jäävät tunnin päätyttyä luokkaan. Keräilevät tavaroitaan hitaasti luokan etuosassa, hakevat ehkä kohtaaamista opettajan kanssa. Tomi istuu eturivin pulpetille. Felix kysyy Elina-opettajalta, mikä osa luokan kateederilla seisovassa moottorissa on ylimääräinen. Luulen, että Felix tietää, ettei opettaja tiedä ja kysyy juuri siksi. Elina alkaakin nauraa ja on selvästi huvittunut siitä, että Felix kysyy asiaa häneltä. Elina sanoo, ettei tiedä lainkaan – ehdottaa jallustaa, jolle moottori on kiinnitetty. Felix osoittaa irtonaista putkien muodostamaa harmaata osaa. ”Tämä ei kuulu tähän”, hän sanoo. Elina sanoo: ”Jaahas.”

Yllä irtomoottori rakentuu opiskelijoiden käytännöllisyyden ja tiedon kohteeksi. Felix pitää ilmeisenä, että äidinkielen opettajalle moottorin yksityiskohdat ovat vieraita. Tilanteessa samalla eksplikoituvat opiskelijoiden ja opettajan tietämisten rajat ja kenties myös implikoituu, että luokassa juuri tapahtunut tekstitaitoharjoittelu ei ole moottorin kaltainen tietämisen ja tekemisen kohde. Työlähtöinenkin äidinkielen/suomen opiskelu on aina enemmän teoreettista ja vähemmän käytännöllistä kuin vaikkapa jakohihnan irrottaminen. Opiskelijoiden tietämisen halu ei kuitenkaan rajoitu näiden kaavamaisten jäsennysten mukaan (esim. Ferm 2021), vaikka heille tarjotaan eri syistä näkymiä lähinnä suorittavan työn tekstimaiseen (etenkin osatutkimus II).

Äidinkielen/suomen opinnoista ammatillisessa koulutuksessa on ylipäättään saatavilla sangen vähän tutkimusta, ja suurin osa tutkimuksesta on tuotettu ennen osaamisperusteisuutta. Jyväskylän yliopistossa Anne Kolehmainen työstää tätä kirjoittaessa väitöskirjaansa, joka suuntautuu työssä ja ammattiopinnoissa opittavien tekstitaitojen kartoittamiseen ja analyysiin. Riitta Lavi kumppaneineen tutkii hyvinvointialan opiskelijoiden kriittistä lukutaitoa (2023). Kaisa Rätty (2023) sivuaa myös äidinkielen/suomen opintoja analysoidessaan yhteisten tutkinnon osien pajamuotoista opetusta etenkin maahanmuuttotilastaisten aikuisten oppijoiden kokemuksissa.

Suomi toisena kielenä -oppimista ammatillisen koulutuksen kontekstissa on viime vuosina tutkittu ahkerasti ja ennen kaikkea sosiaalistumisena työelämän ympäristöihin, etenkin Jyväskylän yliopistossa Minna Sunin johtamassa hankkeessa sekä Tampereen yliopistossa Niina Liljan johtamassa hankkeessa (esim.

Mustonen, Kronholm & Suni 2023; Lilja ym. 2023). Huomio on kiinnittynyt myös ammatillisessa peruskoulutuksessa opiskelevien ja suorittavassa työssä työskentelevien, lähtömaassaan korkeakoulutettujen maahanmuuttajien kielitaidon kehkeytymiseen. Tällöin ammatillista koulutusta ja suorittavaa työtä on hahmotettu tutkittaville vääränlaiseksi, epätoivotuksi, jämähtämisen paikaksi. (Ks. esim. Leskinen 2023; Strömmer 2017.)

Ruotsissa ammatillisissa koulutusohjelmissa rakentuvia tekstikäytänteitä ovat tutkineet Stig-Börje Asplund ja Janne Kontio (esim. 2022), ja myös Viveca Lindbergin laaja ammatilliseen tietämiseen kohdistuva tutkimustyö sivuaa tekstikäytänteitä (ks. esim. Lindberg, Jounger & Christidis 2021). Lisäksi Basil Bernsteinin teoreettista työtä soveltavat Mattias Nylund, Per-Åke Rosvall ja Kristina Ledman ovat tutkineet ammatillista koulutusta muun muassa kriittisen ajattelun ja tiedon rakentumisen näkökulmista, joiden näen olevan keskeisiä myös äidinkielen/suomen opintojen kannalta (esim. Ledman, Rosvall & Nylund 2018; Nylund, Rosvall & Ledman 2017; Rosvall & Nylund 2022).

Suomen ja Ruotsin ammatillisten koulutusten perusopetuksen sisältöjä jatkavien sisältöjen vertailevaa analyysia ovat tehneet Mattias Nylund ja Maarit Viro-lainen (2019). Perusopetuksen sisältöjä jatkavien opintojen sivistävän eetoksen problematiikkaa käytännöllisessä ammatillisessa koulutuksessa analysoi Leila Pehkonen (2013). Monissa muissa verrokkimaissa tekstitaito-opetus sijoittuu käsitöksiin mukaan ammatillisen koulutuksen ulkopuolelle tai ammatillisen koulutuksen järjestäminen on hyvin erilaista (esim. Saksassa mestari-kisälli-malli).

Äidinkielen/suomen opintoihin liittyvästä oppimisesta ja sen tuloksista ei juurikaan tiedetä. Ammatillisen koulutuksen tuottamia äidinkielen/suomen taitoja on mitattu kerran, vuonna 1999 (Väyrynen 2000). Toisen asteen ammatillisen perustutkinnon suorittaneiden taidoista ei kuitenkaan ole saatavilla kattavaa arviointitietoa (ks. kuitenkin Sulkunen & Mathlin 2018; Hakamäki-Stylman ym. 2024). Aikuisten perustaitotutkimus PIAACissa suomalaiset toisen asteen ammatillisen tutkinnon suorittaneet saivat kategorisesti matalammat pisteet kuin verrokkinsa lukio- tai korkeakoulutetut. Se siis tiedetään, että ammattikoulutettujen tekstitaidot eivät työelämässä merkittävästi parannu. (Mannonen ym. 2024.) Myöskään tässä tutkimuksessa ei ole selvitetty opiskelijoiden taitoja tai oppimista.

Tutkimuskentän ulkopuolella äidinkielen/suomen opinnoista on myös melko vähän tietoa saatavilla. Tuija Takalan ja Elise Tarkoman tietokirja (2014) on yleiskuvaus oppiaineesta 1970-luvulta 2010-luvulle. Lisäksi joissain Äidinkielen opettajain liiton vuosikirjojen artikkeleissa käsitellään ammatillisen äidinkielen/suomen pedagogiikkaa (esim. Mustonen & Suni 2024). Samoin Kieli, koulutus ja yhteiskunta -verkkolehden artikkeleissa sivutaan ammatillista äidinkieltä/suomea (esim. Leiding 2019; Mustonen, Puranen & Suni 2020). Viime vuosina varsinkin Jyväskylän yliopistossa on tehty jonkin verran pro gradu -tutkielmia ammatillisen koulutuksen äidinkielen opinnoista. Aiheina ovat opiskelijoiden äidinkielisuhteen

analyysi (esim. Yli-Kiikka 2014) sekä oppiaineen niin kutsuttu integrointi ammat-
tialan opintoihin tai työhön (esim. Partainen 2018; Parviainen 2016). Vuorio
(2020) analysoi 2000-luvun tutkinnon perusteita sekä oppikirjoja. Lisäksi saata-
villa on asiakirja-arkistoaineistoja. Olisikin kokonaan toisen tutkimuksen aihe
piirtää oppiaineen ja sen ajassa muuttuvien rationaliteettien historiaa. Olen siksi
kontekstoinut ajankohdan koulutuspolitiikkaa lyhyesti historiallisesti asiakirja-
aineiston avulla (ks. luku 2.3.2).

2.4 Huoli poikien lukutaidosta

Edellä olen kuvannut tekniikan alan äidinkielen/suomen opintoja koulutusjärjes-
telmässä, osaamisperusteisuuden näkökulmasta ja tutkimuksen kohteena. Lisäksi
äidinkielen/suomen opinnoilla on laajaan yhteiskunnalliseen keskusteluun liit-
tyvä diskursiivinen konteksti, joka on huolipuhe poikien lukutaidosta. Suhtaudun
tässä tutkimuksessa huolipuheeseen kriittisesti mutta kiinnostuksella. Tutkin äi-
dinkielen/suomen opintoja miesvaltaisella tekniikan alalla, ja huolipuhe koskee ja
kehystää etenkin poikien äidinkielen/suomen opintoja ja opetusta. Tarkastelen
huolipuheen ulottumista luokkahuoneeseen (osatutkimukset II, IV), tunnistan sen
logiikkaa opettajien jäsenyksissä (osatutkimus I) ja keskustelen sukupuolittu-
neen huolen rajaamasta näkökulmasta nuorten tekstikäytänteisiin (osatutkimus
III).

Huolipuheella tarkoitetaan poikien heikkoa koulumenestystä käsittelevää kes-
kustelua. Tämä on vuosikymmeniä vanha ja säännöllisesti esiin nouseva keskus-
telu Euroopassa. Suomessa nämä vaeltavat kansainväliset keskustelut on nimetty
mm. huolipuheeksi pojista. (Arnesen, Lahelma & Öhrn 2008; Lahelma 2009b; La-
helma 2014; myös osatutkimus IV.) Yhteiskunnallinen ja tutkimuskeskusteluissa
kierrätetty huolipuhe on koskenut poikia ja heidän koulussa suoriutumistaan,
käyttäytymistään ja osallistumistaan, ja yhä enenevissä määrin se koskee heikkoa
lukutaitoa, joka huolipuheessa kulminoituu lukemisharrastuksen epäsuosioon
(Sulkunen & Kauppinen 2018).

Keskustelujen taustalla on kansainvälisiä (kuten PISA, esim. Hiltunen ym.
2023) ja kansallisia (Karvi, esim. Kauppinen & Marjanen 2020) oppimistulostut-
kimuksia, jotka noudattelevat mittaamisen ja kansainvälisten mittausten osalta
myös kilpailun logiikkaa (Lahelma, Lappalainen & Kurki 2020). Testeissä mitattu
lukutaito on valtti kansainvälisessä kilpailussa, jossa Suomen kohdalla verrattain
korkea sukupuoliero on yhteiskunnallisessa keskustelussa aiheuttanut synkkyyttä
(esim. Sorri 2018) ja myös politiikkatoimenpiteitä (Kansallinen lukutaitostrategia
2030).

Huolekasta keskustelua käydään periaatteessa kouluinstituution ulkopuolella,
ja se käsittelee etenkin lukutaidon heikkenemistä (Kansallinen lukutaitostrategia
2030, vrt. Lahelma, Lappalainen & Kurki 2020). Huolipuheen teemat kuitenkin

koskevat pitkälti koulua ja äidinkielen/suomen opintoja ja ennen kaikkea sitä, miten kouluopetuksen tulisi sukupuolittuneen heikon lukutaidon ongelmaa ratkoa (ks. esim. Sulkunen & Kauppinen 2018; Asplund & Goodson 2022). Tutkimuksessa (mm. Lahelma 2009b; Carrington & McPhee 2008) on osoitettu, että huolipuheessa usein opettajat hahmottuvat poikien heikon koulumenestyksen juurisyysiksi. Tällöin syyllisyyttä kasautuu koulun väitettyyn feminisoitumiseen ja naisopettajiin, josta näkökulmasta siis katsotaan, että poikia ei ole kouluopetuksen keinoin saatu oppimaan – ja koulun tulisi siten muuttua. (Arnesen, Lahelma & Öhrn 2008; vrt. Kauppinen 2010, 292.) Huolipuheen taustalla oleva ajatus ei ole se, että oppimisen ongelma olisi opettajan sukupuoli sinänsä. Opettajan naissukupuolesta ja äidinkielen oppiaineen feminiinisyydestä on kuitenkin tulkittu juontuvan pedagogiikkaa, joka ei tavoita ”poikia”. Sukupuolittuneisuuden nähdään ikään kuin estävän (nais)opettajaa ymmärtämästä poikaopiskelijoita tai heidän elämänpirejään, ja tämä paikantuu koulun feminisoitumiseen.

Diskurssia kierrätetään myös pedagogiikkaan liittyvissä tutkimuskeskusteluissa, joissa esitetään keinoja ”poikien” lukemaan houkutteluksi, jolloin pysyttäydään siis ainakin osin huolipuheen viitekehyksen sisällä. Viime vuosina lukutaidon pedagogiikan kentällä keskeisiä ovat olleet lisäksi erilaiset lukutaitohankkeet, joissa on toisinaan tehty melko suoraviivaisiakin päätelmiä ”poikien” ominaisuuksista ja mielenmaisemista. Tässä tutkimuksessa on analysoitu yhtä tällaista hanketta (osatutkimus IV).

Huolipuheen viitekehykseen kriittisesti suhtautuvassa tutkimuksessa keskeinen huolipuheessa tunnistettu ongelma on puhe pojista monoliittisena kategoriana, joka edelleen tuottaa ikään kuin kaikkia poikia ja poikien kategoriaa lukemiseen ja siten äidinkielen/suomen opintoihin vastahankaisesti suhtautuvana ryhmänä (Sulkunen & Kauppinen 2018). Tällöin toivotaan, että tunnistettaisiin poikien moninaisuus – halutaan ikään kuin sanoa, että lukeminen kuuluu kaikille ja myös (monille) pojille. Poikahuolen kriittisen analyysin lisäksi tutkimuksessa on myös ehdotettu ongelman uudelleen määrittelemistä (esim. Huuki, Kivijärvi & Lunabba 2018).

Lukemista koskevaan poikahuoleen tiivistyvät keskustelut juontuvat siitä, että yhteiskunnassa lukemista pidetään tärkeänä monesta syystä (esim. Kansallinen lukutaitostrategia 2030). Kansallisesti ja kansainvälisesti mitattujen lukutaitojen taso on heikentynyt. Lahelma, Lappalainen ja Kurki (2020) analysoivat PISA-tutkimusten raportteja ja osoittavat, että oppilaan luokkataustaan liittyvät muutujat ja maahanmuuttotausta selittävät lukutaidon eroja siinä missä sukupuolikin mutta raporteissa topiikkina ylläpidetään tästä huolimatta juuri sukupuolieroa. Lukutaitoon kohdistuvan huolen muotoileminen on poliittista; se esimerkiksi määrittelee, millaisia ongelmia koulutusjärjestelmässä nähdään (”poikien” heikko

palveleminen) tai ei nähdä (yhteiskuntaluokkajakoon ja maahanmuuttoon kiinnittyvä eriarvoisuus) (Lappalainen, Lahelma & Kurki 2020); sekä millaisia tavoitteita asetetaan (toisen asteen eriytymisen tuottamat erot lukutaidossa).

Huoli poikien lukutaidosta on kasvatussosiologisena ja lukutaitoa tarkastelevana ainedidaktisena tutkimuskohteena melko erilainen. Sosiologinen kiinnostus koskee lukemista yhteiskuntaluokkaan kiinnitettynä elämäntapavalintana (Heikkilä 2024; Kallunki 2023); ainedidaktinen kiinnostus keskittyy ratkaisemaan vähäisen luku-harrastuksen ja heikon lukutaidon ongelmaa (esim. La Rosa 2023; Sulkunen & Kauppinen 2018). Toisaalta erilaisuus liittyy siihen, mitä lukemisella ja lukutaidolla oikeastaan tarkoitetaan (kuten kaunokirjallisuuden kuluttamista tai arkista teksteillä toimimista). Perehdyn näihin tarkemmin luvuissa 3.3 ja 6. Jo tässä kohtaa on hyvä kuitenkin panna merkille, että ”lukemisella” tai ”lukutaidolla” ei ammatillisen koulutuksen äidinkielen/suomen opinnoissa (virallisesti tai epävirallisesti) viitata kaunokirjallisuuden kuluttamiseen tai harrastuneisuuteen, myönteisen kulttuuriasenteen muodostamiseen tai laajan tekstuaalisen repertoaarin kerryttämiseen (vrt. perusopetuksessa Kallunki 2023; Lakka & Pietilä 2023). Oikeastaan opinnoissa pyritään eri syistä työskentelemään tekstien kanssa mahdollisimman vähän. Palaan luvussa 6.4 kokoavasti siihen, millainen huoli ammatillisen koulutuksen kontekstissa on ja mitä se tuottaa.

3 Tutkimuksen paikantaminen

Tässä luvussa paikannan tutkimustani niihin keskeisimpiin metodologisiin ja teoreettisiin tutkimuskeskusteluihin, joista työni ammentaa. Tutkimukseni kohdistuu siihen, miten osaamisperusteisuus jäsentää äidinkielen/suomen opintoja ja miten tässä jäsentämisessä hyödynnetään sukupuolta ja yhteiskuntaluokkaa. Tutkimuksen mittaan olen sekä rajannut että laajentanut näkökulmaani, mikä on etnografiselle tutkimukselle tyypillistä. Rajaaminen on tarkoittanut keskittymistä sukupuolen ja yhteiskuntaluokan kysymyksiin ja laajentaminen katseen nostamista luokkahuoneen ulkopuolelle, äidinkielen/suomen opintojen ehtoihin ja elintilaan ammatillisessa koulutuksessa.

Metodologisesti työni on etnografia, jonka analyyseissa olen hyödyntänyt kielenkäytön analyysia. Lisäksi työ hyödyntää käsitteellistystä tekstikäytänteiden sosiokulttuurisuudesta ja jälkistrukturalistista käsitystä koulutuksesta yhteiskunnallisten eronteiden näyttämönä ja tuottajana. Edellä olen jäsentänyt lyhyesti tutkimukohdettani osaamisperusteisuuden tutkimuksen näkökulmasta (luku 2.2.3) ja äidinkielen/suomen opintoja tutkimuskohteena (luku 2.3.3). Työn etnografista kenttäjaksoa käsittelen luvussa 4.

3.1 Etnografia

Etnografia on metodologia, jonka avulla pyritään selvittämään, mitä ja miksi tutkimuksen kohteena olevalla kentällä ”on meneillään”. Tarkoitin etnografialla mm. Beverly Skeggsin (2001) hahmottelemaa kokonaisvaltaista tutkimusotetta, joka kattaa tutkimusprosessin sen tieteenteoreettisista kiinnikkeistä aineiston tuotantoon ja tutkimustulosten raportointiin. (Ks. myös Blommaert & Jie 2020, 5–7; Delamont 2014.) Etnografiassa tutkimuksen vaiheet eivät asetu lineaarisesti vaan enemmän sykleihin, joissa tutkija liikkuu. Pyrkimys on ymmärtää ja tuottaa tietoa siitä, miten niin kutsuttu kenttä toimii – millaisia merkityksiä asioille, ihmisille, suhteille ja paikoille annetaan, millaisia valtasuhteita toimintaan sisältyy ja mitä nämä tuottavat. Merkityksenanto tulee tässä ymmärtää kokonaisvaltaiseksi, ei ainoastaan kielelliseksi toiminnaksi.

Äidinkielen/suomen opintoja osaamisperusteisessa ammatillisessa koulutuksessa ei ole etnografisesti aiemmin tutkittu Suomessa. Kuitenkin äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineesta on saatavilla etnografisesti tuotettua tutkimustietoa. Pe-

rusopetuksen äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen tutkimusta kasvatussosio-logisesti ja etnografisesti ovat tehneet muun muassa Leea Lakka (2024) ja Tarja Palmu (2003), jotka ovat sivunneet myös sukupuolen ja yhteiskuntaluokan teemoja. Ammatillisen koulutuksen kontekstissa sukupuolta ja luokkaa etnografisesti on Suomessa tarkasteltu etenkin Elina Lahelman johtamassa Suomen akatemian hankkeessa (ks. Lahelma 2013; Lappalainen, Mietola & Lahelma 2013). Mari Käyhkön väitöstutkimus käsittelee työläistyttöjä siivoustyötä opiskelemissa (2006).

Metodologisesti paikannan tutkimuksen feministisen kouluetnografian perinteseen, jonka ovat tuoneet Suomeen Tuula Gordon ja Elina Lahelma (ks. esim. Gordon, Holland & Lahelma 2000). Feministinen etnografinen tutkimus käsittelee tutkimuskohdettaan kehyksessä, jossa risteävät yhteiskunnalliset eronteot ovat olennaisessa osassa (Lappalainen ym. 2007; Paju ym. 2014; Lappalainen ym. 2023). Tässä työssä on tarkasteltu sukupuolta ja yhteiskuntaluokkaa, jotka ymmärrän toisiinsa kietoutuneiksi. (Feministiseen ja sukupuolentutkimukselliseen otteeseen liittyviä seikkoja sivuan luvuissa 3.4, 3.5 ja 3.6.)

Luonnehdin tutkimukseni metodologiaa monipaikkaiseksi etnografiaksi, jolla viittaaan George E. Marcus'n (1995) myötäisesti etnografian sekä moninäkökulmaiseen tutkimusorientaatioon että niihin eri kenttiin, joista tutkimusaineisto juontuu. Fokusoin äidinkielen/suomen opintoihin ja seuraan ilmiötä niille kentille, joissa se rakentuu ja jotka kentät myös limittyvät toisiinsa. Ajattelen monipaikkaisuutta rakentaviksi kentiksi diskurssit, sääntelyn, äidinkielen luokahuoneet ja koulut liepeineen; monipaikkaisuutta on toisaalta myös analyysin liikkuminen vuoroin koulutuspolitiikassa, kielenkäytön ilmiöissä ja koulutuksen arjessa; myös omaa tutkijuuteni rakentumista luonnehtii monipaikkaisuus suhteessa ilmiöön (ks. lukua 1.2). Hahmotan keskeiseksi mikron (osallistujien jäsenyykset, luokahuonetapahtumat) ja makron (koulutuspolitiikka, diskurssit) sekä näiden toisiaan tuottavan luonteen, jota prosessia pyrin eri kentillä ja eri tieteenalojen kysymyksenasetteluin jäljittämään.

Monipaikkaisuutta on kotimaisessa, ammatilliseen koulutukseen keskittyvässä etnografisessa tutkimuksessa hyödynnetty aiemmin varsinkin tutkimuksen ilmiölähtöisessä orientaatioissa – ja toisaalta harva etnografia tosiasiallisesti rajautuu selvärajaisesti yhteen kenttään. Esimerkiksi Anna-Maija Niemi (2015) määrittelee ammatillisen koulutuksen erityisopetusta käsittelevän väitöstyönsä monipaikkaiseksi ja koulutuspoliittisesti kontekstualisoiduksi etnografiaksi; hän on koonnut tutkimusaineistoaan eri paikoissa ja eri tavoin ja lisäksi hyödyntänyt analyysissaan etnografista ja diskursiivista luentaa (Niemi 2015, 21–24). Metodologista ja eri kentillä liikkuvaa etnografista tutkimusta voi nähdä edustavan myös Aarno Kauppilan väitöstyön (2022). Tutkimus sijoittuu ammatillisen koulutuksen kontekstiin, käsittelee vammaisuuden ja kansalaisuuden rakentumista ja hyödyntää

monipaikkaisuutta liikkeessaan historian, politiikan, sääntelyn ja koulutuksen arjen alueilla ja analysoidessaan näillä kentillä toteutuvaa hallintaa. Ammatillisen koulutuksen osaamisperusteisuutta tutkii etnografisesti Niklas Rosenblad (2023).

Etnografi tuottaa tutkimusaineistonsa osallistumalla niin kutsutun kentän toimintaan. Tutkijan positiota ei määritä neutraali tarkkailijuus tai aineiston kerääjyys vaan osallistajuus (Delamont 2014). Metodologiaan kuuluu, että etnografi lähtee kentälle tutkimussuunnitelmansa kanssa mutta kenttätöyssä selviää, mitkä asiat juuri siellä ja siinä ajassa ovat tärkeitä. Voi käydä esimerkiksi niin, että yhteen kenttään alunperin suunniteltua työtä täytyy laajentaa. Tässä työssä yhtäältä ammatillisen koulutuksen reformin myötä muokattu sääntely osoittautui kenttätöyssä seikaksi, joka vaati tulla käsitellyksi (osatutkimukset I ja II). Toisaalta poikien koulunkäyntiin ja etenkin lukutaitoon kohdistuva huolipuhe (esim. Lahelma 2014) vaikutti valuvan kouluun niin koulun ulkopuolelta kuin opettajienkin jäsenyksissä (osatutkimukset IV ja I).

Analyyseissa olen tukeutunut lingvistiksi orientoituneeseen etnografiaan, jota toteutan osatutkimuksissa eri tavoin. Lingvistinen etnografia on etnografista tutkimusta, jossa kielenkäyttöä analysoidaan sosiaalisessa merkityksenannossa ja keskeisenä sosiaalisena toimintana. Sara Shaw kumppaneineen (2015, 5) esittää, että lingvististä etnografiaa voi pitää kattokäsitteenä kielentutkimusta ja etnografiaa yhdisteleville monitieteisille lähestymistavoille. Yhteistä lähestymistavoille on ilmiölähtöisyys, eri aineistojen hyödyntäminen sekä laajasti ymmärrettynä tavoite parantaa yhteisöjen elämää. Näin ymmärrettynä lingvistinen etnografia kattaa muun muassa viestinnän etnografian (ks. esim. Poutiainen 2007, Winchatz 2018) ja tutkimusta etnografiaan perustuvasta sosiolingvistiikasta diskurssintutkimukseen (ks. esim. Blommaert 2005; Journal of Sociolinguisticsin erikoisnumero 11/5, 2007). Lähestymistapa on nimetty ensi kertaa vuonna 2004 brittiläisten lingvistiksi orientoituneiden etnografien toimesta (Rampton ym. 2004).

Rajanvedot lingvistisen etnografian ja etnografian välillä ovat sumeita ja vaikuttavat liittyvän ennen kaikkea tutkimuksen kohteen määrittelyyn (esim. kieli, tekstinkäyttö, koulutuspolitiikka) (Blommaert 2007a). On tavallista, että (ei-lingvistiseen) etnografiaan paikantuva tutkimus on itse asiassa kielellisen materiaalin analyysia, varsinkin tutkimusraporttien tasolla käsitellessään esimerkiksi haastattelupuhetta. Yksinkertaistaen voi sanoa, että tällöin analyysi keskittyy lausumien sisältöihin ja aineistolainausten valikoitumisen perusteet ovat temaattiset. Etnografiset analyysit voivat perustua kielellisiin havaintoihin, vaikka tutkija ei havaintojaan ja analyysijaan nimeäisi erityisen lingvistiksi (ks. esim. Niemi 2015, 42–43). Kielelliseen materiaaliin keskittymisessä lienee kyse kielen ilmaisuvoimaisuudesta: esimerkiksi haastattelulainauksin on mahdollista esimerkittää kiteytyneesti tutkijan laajemmin kentästään tekemiä tulkintoja (ks. myös lukua 4.5).

Lingvistinen etnografia on saanut osakseen myös kritiikkiä. Martyn Hammersley (2007, 690) kysyy, onko etenkin tutkimussuuntauksen nimeämisessä

kyse laajemmasta sosiaalitieteiden vimmasta nimetä uudelleen vanhaa. Esimerkiksi Jan Blommaert ja Dong Jie (2020) kirjoittavat metodioppaassaan yleisesti etnografisesta tutkimuksesta, vaikka käsittelyn keskiössä pitkälti on kielenkäyttö. Toisaalla Jan Blommaert (2007a) kirjoittaa, että etnografia on samalla metodologia, epistemologia ja suuntaa kokonaisvaltaiseen ymmärrykseen; etnografian ontologiassa kielenkäyttö, kulttuuri ja sosiaalinen ovat erottamattomat riippumatta siitä, millä välineillä analyysia lopulta tehdään. Etnografia on subjektiivista ja sutuista, eikä lingvistiikan toisinaan eksaktilta vaikuttava työkalusto muuta sitä (ma.). Tässä tutkimuksessa kielenkäytön analyysi tähtää äidinkielen/suomen opintoja koskevan etnografisen tiedon tuottamiseen (ei niinkään kielenkäyttöä koskevan tiedon tuottamiseen).

3.2 Kielenkäytön indeksisyys

Edellä kuvasin työni metodologiaa osin lingvistiseksi etnografiaksi. Ajattelen niin, että lingvistsyys liittyy ennen kaikkea analyysiin ja tapaan nähdä kielenkäyttö sosiaalisesti merkityksensä saavana. Näen kielen keskeiseksi resurssiksi, jota kielenkäyttäjät hyödyntävät tilanteisesti samalla normeihin suuntautuen. Kielenkäytöt asettuvat hierarkioihin – sekä kielen käytön tavat että käsitykset hyvästä kielenkäytöstä (esim. Blommaert 2005; 2007b; ks. myös osatutkimukset IV ja I).

Analyysieni keskeisenä yhteisenä nimittäjänä ja käsitteenä pidän *sosiaalista indeksisyyttä*, jolla tarkoitetaan kielenkäyttöön kiteytyviä sosiaalisia merkityksenantoja. Kielenkäyttö on sosiaalisesti indeksistä ja indeksisyys on hierarkkista, ja siksi yksittäiset puhetilanteet osoittavat itseään laajempiin sosiaalisiin ja rakenteellisiin muodostelmiin. Näiden laajempien muodostelmien tulkinta on etnografista tietoa yhteiskunnallisista eroteoista ja niiden tuottamisesta. (Blommaert 2007a; Blommaert & Jie 2020, 9–10.)

Sosiaalinen ja kielellinen kietoutuvat yhteen muun muassa indeksisten merkityssuhteiden kautta. Indeksisyys on kielenkäyttöä ja etenkin merkitystä koskeva käsite, joka juontuu Charles Peircen (1955) semiotiikkaan ja jota on kehitelty etenkin sosiolingvistiikassa (ks. esim. Lehtonen 2015, 35–46). Peircen mukaan on olemassa kolmenlaisia merkkejä, jotka tarkoittavat eri tavoilla: symboli on sopimukseenvarainen merkki (sana tarkoitteensa merkinä), ikoni on vastaavuuteen kuten representaatioon perustuva merkki (valokuva objektinsa merkinä¹⁶) ja indeksi perustuu konkreettiseen tai syy-seuraussuhteeseen merkin ja objektin välillä (savu tulen merkinä).

Kielitieteessä indeksisyydellä tarkoitetaan etenkin sellaisia kielen ja kielenkäytön elementtejä, jotka kantavat puhetilanteeseen kuten osallistujiin, aikaan ja

¹⁶ Jan Blommaert (2007a) mukaan hyvä etnografia on kohteeseensa ikonisessa suhteessa.

paikkaan liittyviä merkityksiä. Tyypillisesti indeksisiä elementtejä ovat persoona-pronomininit, aikamuodot ja ajan sekä paikan adverbit. Indeksinen tulkinta lausumasta *minä kirjoitan nyt tätä* on tällöin kontekstisidonnainen, jolloin *minä* on Penni Pietilä, *nyt* samaistaa kirjoittamisen ja lukemisen hetken ja *tätä* on väitöskirja, jota sinä nyt luet. Toisessa yhteydessä sama lausuma saisi toisenlaisen merkityssisällön, jossa *minä*, *nyt* ja *tätä* tarkoittaisivat jotakin muuta: toista kirjoittajaa, hetkeä ja tekstiä. Indeksikaalisuus kattaa myös muuta kielenkäyttöä, joka edellyttää tai sisältää tietoa kontekstin piirteistä: indeksikaalisiksi kutsutaan sellaisia merkitykseen liittyviä piirteitä, joita on vaikeaa tai mahdotonta tulkita ilman tietoa (puhe)tilanteesta. (Ks. esim. VISK § 1427.)

Sosiolingvistiksessä tutkimuksessa indeksillä tarkoitetaan etenkin sosiaalista indeksisyyttä: merkityssuhdetta tietyn kielenkäytön piirteen ja sitä taajaan käyttävän ihmisryhmän välillä. Edellä selostetun Peircen merkin kolmijaon mukaan indeksikaalisen kielenkäytön, kieltä käyttävien henkilöiden, yhteisöjen sekä kontekstien välillä on materiaallinen ja konkreettinen suhde. Tietynlaiset ihmiset käyttävät kieltä tietyllä tavalla ja näin kieltä käyttäen myös tuottavat tuota tietynlaisuutta ja kuulumistaan eri ryhmiin affiliaatioketjujen kautta.

Indeksisyys kattaa kielenkäytön kaikilla sen tasoilla: Esimerkiksi kielen rekisterit (kuten ammattikielet) ovat indeksisiä siinä mielessä, että ne liittyvät puheen tavat tiettyyn sosiaaliseen järjestykseen, kuten ammattiryhmään (esim. Solin 2012). Toisaalta pienikin kielellinen teko, kuten tietyn sanan käyttäminen tiettyssä yhteydessä, voi laukaista indeksisiä merkityksiä, esimerkiksi kiroileminen oppitunnilla koulunvastaisuuteen liittyviä merkityksiä (ks. osatutkimus IV).

Sosiolingvistiikan ja diskurssintutkimuksen kehityksessä indeksisyys ei ole yksisuuntainen suhde (ks. esim. Blommaert 2005; Lehtonen 2015, 45–46 lähteineen; Solin 2012, 351–354). Ei ole siis ainoastaan niin, että joitakin vakiintuneita sosiaalisia kategorioita voisi houkutella esiin käyttämällä jotakin tiettyä kielenpiirrettä, vaan kielenkäyttö myös rakentaa jatkuvasti muutoksessa olevia kategorioita. Kielenkäytön indeksit ja ihmisryhmät ovat historiallisia ja prosessuaalisia. Toisin sanoen tiettyä kielenpiirrettä käyttämällä samalla affiloidutaan mutta myös tuotetaan affiliaation kohdetta.¹⁷

Kielenkäytön indeksisyys on samalla yksilöllinen, sosiaalinen ja rakenteellinen ilmiö. On tutkijan tieteenalasta sekä tutkimuksellisesta orientaatiosta kiinni, millä tasoilla tutkimuksessa operoidaan (ks. kokoavasti Lehtonen 2015, 45–46). Tämä tutkimus kohdistuu tekniikan alan äidinkielen/suomen opintoihin ja siihen, miten

17 Hahmotan tämän linjaan sukupuolen performatiivisuuden teorian kanssa (Butler 1990, ks. luku 3.5). Paitsi että tietyllä kielenpiirteellä pystyy esimerkiksi viittaamaan tiettyyn asennoitumiseen, kategoriaan tai ihmisryhmään, tuon kielenpiirteen käyttäminen myös yhtä lailla tuottaa viittauksen kohdettaan – samoin kuin sukupuolen olemassaolo perustuu sukupuolen toistotekoihin, performoimiseen.

sukupuoli ja yhteiskuntaluokka merkityksellistyvät opinnoissa. Olen keskittynyt kenttätössä tehtyjen havaintojen perusteella sellaisen kielenkäytön analyysiin, jonka olen tulkinnut erityisen indeksiseksi tuon ilmiön havainnollistamisen kannalta (Blommaert & Jie 2020, 9; Blommaert 2007a). Hahmotan indeksisyyden analyysin yhtäältä keinona saada tietoa sukupuolesta ja yhteiskuntaluokasta äidinkielen/suomen opinnoissa ja toisaalta näiden analyysien pohjalta tulkitseen, miten äidinkielen/suomen opinnot kytkevät subjektiutta sukupuoleen ja yhteiskuntaluokkaan.

Tässä tutkimuksessa operoin siis sellaisen oletuksen pohjalta, että indeksisyys liittää yhteen ja prosessoi paikallista ja tilanteista kielenkäyttöä ja tuottaa yhteiskunnallisia erontekoja kuten sukupuolta ja yhteiskuntaluokkaa. Kenttätöön ja tutkimusaineiston lähilukemisen perusteella olen valinnut tarkempaan tarkasteluun mikrotason ilmiöitä. Tuo mikro luo indeksisyyden avulla näköaloja makroon ja ideologioihin. (Blommaert & Jie 2020, 9.) Toisin sanoen kielenkäyttötilanteet tarjoavat suurennuslasinäkömän koulutuksen käytänteisiin, niiden taustalla oleviin järjestyksiin sekä edelleen arvostelmiin siitä, mikä on hyvää, arvokasta ja tavoiteltavaa. Suurennuslasi on indeksisyys ja kielitieteellinen tieto. Seuraavaksi selitän, miten suurennuslasi mikrosta makroon toimii:

Puhetilanteiden, yhteiskunnallisten erontekojen ja ideologisuuden suhdetta on kuvattu *indeksisyyden järjestyksen* käsitteen avulla (Blommaert 2005, 2007b; Silverstein 2003; Eckert 2008). Järjestys tarkoittaa, että mikrotasolla rakentuvat indeksit asettuvat hierarkkiseen suhteeseen keskenään: erot kielenkäytössä hahmottuvat potentiaalisti myös sosiaalisiksi eroiksi ja eriarvoisuuksiksi, ja siten kielenkäytön avulla erottaudutaan toisista (Blommaert 2007b, 128). Hierarkkisuus – toisen indeksin paremmuus toiseen nähden – rakentuu tilanteisesti mutta ei vapaasti tai sattumanvaraisesti (ks. esim. Silverstein 2003, 195–197, myös luvun 3.3 esimerkki Veijon yhdyssanakäytänteistä).

Indeksisyyden järjestykset juontuvat normikeskuksiin (suomennoksesta ks. Solin 2012), joiden välillä puhujat suunnistavat ja joista ammentavat. Jokainen kielenkäyttötilanne on polysentrinen. Se tarkoittaa, että osallistujille on tarjolla useita eri normikeskuksia. Normikeskus voi olla esimerkiksi institutionaalinen (laki), koostua auktoriteettia kantavista henkilöistä (opettajat) tai olla kokoelma arvostuksia ja intressejä (uusliberalismi). Normikeskukset eivät ole selvärajaisia, ja ne voivat myös limittyä toisiinsa.

Kielenkäytön polysentrisyys ja normikeskukset yhdistävät kielenkäyttötilanteiden indeksisyyttä edelleen diskursiivisuuteen. Ymmärrän diskurssin Jan Blommaertin (2005) tapaan totunnaiseksi puheen tavaksi, merkitysten kasaumaksi, joka on ideologinen. Diskurssi kohottaa toiset asiat ja madaltaa toiset, ja sitä pidetään yllä semioottisessa toiminnassa (kuten luokkahuoneen kielenkäyttötilanteissa). Diskurssit ovat historiallisia ja kantavat ideologioita ja hierarkioita tilanteesta toiseen. (Blommaert 2005.) Diskurssit eivät pysähdy luokkahuoneen ovelle,

vaan ne tarjoutuvat ymmärryksinä jäsentämään sosiaalista toimintaa ja siitä tehtäviä tulkintoja (ks. myös Skeggs 2004a, 80–81).

Diskursiivisuuden analyysillä tavoitellen sitä, miten diskurssit elävät tutkimukseni kentillä ja siten rakentavat tutkimuksen kohteena olevaa ilmiötä tietynlaiseksi. Indeksinen kielenkäyttö hyödyntää diskursseihin kiteytyneitä merkityksenantoja sekä niiden normikeskuksia. Indeksisyyden analyysi avaa hienosyistä konkretiaa: miten puhetilanteen jotkin kielenpiirteet kantavat ja tuottavat ihmisten välisiä suhteita tietynlaisiksi; miten puhetilanteessa ylläpidetään ja tuotetaan diskursseja, jotka juontuvat normikeskuksista.

Indeksisyyden järjestyksen analyysi valottaa siis sitä, miten diskurssit elävät vuorovaikutustilanteissa ja ihmisten välisissä suhteissa. Indeksisyyden järjestys on yksi mekanismi, jolla diskurssi kiertää yhteisöissä – se tapa, jolla diskurssi muovautuu ja uusintuu. Sekä kielenkäyttö että siihen liittyvät muut materiaaliset asiat ovat jatkuvassa muutoksen tilassa. Tästä muutoksen tilasta olen pyrkinyt tutkimuksessani tuottamaan teoreettisesti perusteltuja pysäytyskuvia. Käsittelen tätä muun muassa huoli pojista -diskurssin tarjoutumisella ja muuntumisella, etenkin osatutkimuksissa I ja IV.

3.3 Sosiokulttuuriset tekstikäytänteet

Paikannan hyödyntämiäni lähtökohtia ja analyysin kohdistumista sosiokulttuuriin tekstikäytänneteoriaan (varsinkin osatutkimukset III ja II). Suuntauksessa huomio kiinnittyy siihen, millä tavoilla ihmiset toimivat teksteillä ja millaisia merkityksiä eri tekstinkäytölle kuten lukemiselle ja kirjoittamiselle annetaan tilanteesta ja laajemmin yhteiskunnallisesti, esimerkiksi erontekoihin liittyen. Tekstikäytänteellä tarkoitetaan vakiintunutta tapaa toimia teksteillä, ja nämä vakiintuneet tavat sekä niille ja teksteille annetut merkitykset määrittyvät sosiokulttuurisesti yhteisöissä. (Barton & Hamilton 2000; myös Ivanič 2004.)

Yhteisöjä taas määrittävät sukupuolen ja yhteiskuntaluokan kaltaiset yhteiskunnalliset eronteot. Tästä näkökulmasta käsin olen keskittynyt siihen, miten ja millaisia tekstikäytänteitä opintojen piirissä jäsennetään ammattikoululaisille ”so-piviksi”: miten koulutuksen sääntely rajaa pedagogisia mahdollisuuksia kartuttaen monipuolisten tekstitaitojen repertoariaa (osatutkimukset I ja II), millaisia tekstikäytänteitä ammattikoululaisille tullaan tarjonneeksi (osatutkimukset IV ja II), millaisiksi ammatillisen koulutuksen opiskelijat hahmottavat suhdettaan teksteillä toimimiseen (osatutkimus III) ja miten luokkahuoneessa realisoituvassa opetussuunnitelmassa rakentuvat suorittavan työn rajaamat tekstikäytänteet (osatutkimus II). Nämä tekstikäytänteiden rakentumiset ja merkityksellistämiset edelleen määrittävät opiskelijoiden tulevaisuuden horisontteja, jotka kytkeytyvät sukupuoleen ja yhteiskuntaluokkaan. Seuraavaksi käyn lyhyesti läpi luku- ja kirjoitustaitoon, tekstitaitoihin ja tekstikäytänteisiin liittyvää käsitteistöä.

Yhtäältä *lukutaito* on ihmisen kognitiivinen kyky teknisesti tulkita kirjaimista sanoja. Kun lukutaito kehittyä, tekstejä aletaan myös ymmärtää, tulkita ja arvioida. Tällöin ihminen pystyy tekemään tekstejä ja tekstien avulla erilaisia asioita – esimerkiksi suhteuttamaan eri tekstejä toisiinsa. (Grünthal 2020.) Tämä ajatus lukutaidosta on laajasti jaettu sekä koulutuksen että oppimistuloksia mittaavien testien piirissä. Toisaalta luku- ja kirjoitustaitoja käsitellään tyypillisesti yhdessä (*literacy*).

Suomeksi tarjolla on yhtäältä *tekstitaitojen* käsite ja toisaalta *monilukutaidon* käsite. Ainedidaktisessa ja pedagogisessa ajattelun tyylissä tekstitaidoilla tarkoitetaan taituruutta toimia tekstien avulla – siis esimerkiksi tekstilajien hallintaa, tekstien tuottamista ja tulkitsemista eri tarkoituksiin (ks. esim. Shore & Rapatti 2014). Monilukutaidoilla taas viitataan kykyyn tulkita, hyödyntää ja tuottaa monenlaista semioottista materiaalia, perinteisemmän kirjoitetun tekstin lisäksi myös esimerkiksi kuvaa ja videota (ks. esim. Satokangas & Tiermas 2024). Lukemisen ja kirjoittamisen perustaidot sekä laajemmin tekstuaalisiin materiaaleihin liittyvät tekstitaidot ja monilukutaidot ovat suhteellisen kiistatta tärkeitä kansalaistaitoja yhteiskunnallisen osallisuuden näkökulmasta (kokoavasti ks. Lakka 2023). Hieman sumeaa on, että varsin usein tästä kokonaisuudesta keskustellaan suomeksi kokoavasti lukutaidon käsitteen avulla.

Työni kannalta keskeinen käsite on *tekstikäytänne*, joka juontuu sosiokulttuurisesta tekstitaitotutkimuksesta (ns. New Literacy Studies, ks. esim. Gee 2015a). Se ei ole edellä kerrottuun nähden ristiriitainen vaan täydentävä näkökulma lukemiseen ja kirjoittamiseen. Siinä missä lukutaito nähdään tyypillisesti yksilön kognitiivisena kykynä, tekstikäytänneillä on yhteisön ja teksteillä toimimisen näkökulma. Sosiokulttuurinen teoria on sosiaalinen teoria teksteillä toimimisesta. Tekstikäytänneiden ajatellaan rakentuvan sosiokulttuurisesti, siis yhteisöissä ja suhteessa kulttuuriin merkityksiin. Kenttäpäiväkirjan katkelma oppitunnilta konkretisoi yhteisöissä muotoutuvia tekstikäytänneitä:

Oppitunnilla on kiinnitetty huomiota oikeinkirjoitukseen. Opettaja kehottaa opiskelijoita opettelemaan etenkin yhdyssanat. Hänen mukaansa tytöt ja naiset arvostavat hyvää kieltä. Mainitaan Tinder ja viestimet. Luokasta kuuluu muutama tuhahdus. Veijo verbalisoi, että ei missään nimessä alkaisi hommailla Tinderissä ihmisen kanssa, joka kirjoittaa yhdyssanat oikein.

Yllä Veijon ja opettajansa käsitykset siitä, mitä on hyvä kirjoittaminen ja mihin se johtaa, eroavat. Esimerkki valaisee tekstikäytänneiden eroja, joita ihmisillä erilaisissa yhteisöissä toimivina on. Veijo osoittaa opettajalle, ettei yhdyssanojen oikein kirjoittaminen hänen tapauksessaan johtaisi toivottuun lopputulokseen. Sen sijaan nimenomaan erikseen kirjoitetut yhdyssanat on hänelle indeksi oikeanhenkisestä kirjoittajasta. Keskustelu oli hyvähenkisen ja huvittunutkin, eikä tulkintani

mukaan tilanteeseen liittynyt uhmaa tai vastakkainasettelua. Veijo vain korjasi opettajansa käsitystä tekstikäytännöiden merkityksestä itselleen.

Keskustelu konkretisoi sitä, että tekstikäytännöt ovat koulussa samaan aikaan oppimisen kohde, sosiaalisen elämän toteutumista, ryhmien välisten rajojen tekemistä – ja juuri näistä syistä kaikki ihmiset eivät tosiaan pyri kaikissa tilanteissa aina kirjoittamaan mahdollisimman ”virheettömästi”. Samoin keskustelu osoittaa sitä, että tekstikäytännöt ovat yhteisökohtaisia, ja saman henkilön käytännöt eri yhteisöissä voivat vaihdella ja olla keskenään ristiriitaisia. Veijo pyrki kirjoittamaan koulutehtävissään yhdyssanat pääasiallisesti oikein, ja hän työskenteli ja osallistui keskusteluun kaiken kaikkiaan verrattain innokkaasti äidinkielen/suomen oppitunneilla. Kuitenkin Veijo halusi rajata vapaa-ajan suhteiden muodostamiset tietyn tyyppiin henkilöihin. Hänen ajatuksensa Tinderin kontekstissa yhdyssanojen erikseen kirjoittamisesta oli kaiketi karkottaa liian elitistiset lukijat – ehkäpä liian korkeasti koulutetut, pikkutarkat, jotkut toisenlaiset.

Sosiokulttuurisessa lukutaitokäsityksessä korostuu, että lukija ei kohtaa tekstejä tyhjiössä, vaan yhteisön jäsenenä. Siten hyvä lukutaito on kunkin yhteisön tekstikäytäntöiden hyvää taitamista. Jäsenyydet yhteisöissä ja elämänpiireissä vaihtelevat, ja siksi lukutaidot myös muotoutuvat erilaisiksi, ja tämä muotoutuminen jatkuu läpi elämän. Yleisesti voi siis luonnehtia, että tekninen lukutaito – kyky tunnistaa kirjaimet ja muodostaa niistä sanoja – opitaan tyypillisesti alakoulun alkuvuosina. Tekstitaidot kuitenkin muokkautuvat sosiokulttuurisesti niissä yhteisöissä ja siinä toiminnassa, johon ihminen elämässään osallistuu – koulu on yksi merkittävä elämänalue tässä suhteessa (ks. myös osatutkimus III).

Perusopetus on päävastuussa ikäluokan lukutaidon tuottamisesta, ja lisäksi kirjastolla on lukutaidon suhteen lakisääteinen tehtävä. Perusopetuksen aikana saavutettu lukutaito ei aina riitä esimerkiksi toisen asteen opintojen suorittamiseen, josta PISA-tutkimusten yhteydessä on raportoitu (ks. esim. Hiltunen ym. 2023). Lisäksi toisella asteella eriytyvillä lukio- ja ammatillisella koulutuksella on erilaiset tavoitteet lukutaidon suhteen (äidinkielen/suomen opintoja ammatillisessa koulutuksessa kuvaan tarkemmin luvussa 2). Ammatillisen perustutkinnon tuottaman luku- ja kirjoitustaidon on tulkittu olevan korkea-asteen opintoihin nähden ainakin osin liian niukka (Hakamäki-Stylman ym. 2024). Olen jo aiemmin nostanut esiin, että koko ikäluokkaa koskevaa tietoa siitä, millaisin luku- ja kirjoitustaidoin ammatillisesta koulutuksesta valmistutaan, ei ole (ks. lukua 2.3.3). Tutkimusta siitä, millaisia tekstikäytänteitä ammatillisten perustutkinto-opintojen myötä ja näissä konteksteissa opitaan, ei ole. Se tiedetään, että ammatillisen toisen asteen tutkinnon suorittaneiden aikuisten lukutaito on lukio- ja korkeakoulutettuihin verrattuna heikompi (Mannonen ym. 2024). Työelämä ei siis näytä korjaavan koulutuksen suhteellista niukkuutta.

Ammatillinen koulutus, tekniikan ala ja tiettyjen ammatillisten aiheiden ja työskentelytapojen kanssa toimiminen leimaavat keskeisesti tähän tutkimukseen

osallistuneiden opiskelijoiden yhteisöjä ja elämänpiirejä. Eri yhteisöissä – kuten työpaikoilla, kotona ja koulussa – muotoutuu, miten teksti-intensiiviseksi tai tekstipakoiseksi ihmisen elämä muodostuu. (Ks. Lakka 2024, etenkin osa III.) Yhteisöt ja elämänpiirit taas eivät ole yhteiskunnallisista eronteista vapaita vaan tämän tutkimuksen näkökulmasta katsoen pikemmin niihin kietoutuneita. Esimerkiksi edellä kuvattu Veijon selostaman yhdyssanakäytännön voi tulkita piirtävän rajaa keski- ja työväenluokan välille: hän hyödyntää yhdyssanan erilleen kirjoittamisen indeksisyyttä Tinderissä.

Tekstitaidoilla ja yhteiskunnallisilla eron ulottuvuuksilla on toki myös mittaamiseen perustuvien oppimistulostutkimusten mukaan yhteys: matalasti koulutetut vanhemmat, maahanmuuttotausta ja poikasukupuoli ovat yhteydessä muita heikompiin tuloksiin (ks. Lahelma, Lappalainen & Kurki 2020). Yhteiskuntaluokkaan kiinnittyviä ilmiöitä on operationalisoitu eri tavoin. Esimerkiksi PISA-tutkimuksissa sosioekonomista taustaa on tilastoitu muun muassa sosioekonomisen aseman, kodin kulttuuriesineiden lukumäärän ja vanhempien koulutustautustan mukaan (ks. esim. Hiltunen ym. 2023; Sulkunen 2019). Tilastotiedot mittauksiin osallistuneiden oppilaiden taustatiedoista perustuvat yleensä oppilaiden antamiin raportteihin.

Koulu pyrkii tasaamaan oppilaiden kotitaustan vaikutuksia oppimistuloksiin – tekstikäytänteiden näkökulmasta koulu siis rikastaa oppilaan tekstikäytänteiden repertoaaria. Tähän liittyykin kysymys siitä, onko lukemisen ja kirjoittamisen koulutus tarpeellista ja jos, niin missä määrin ja kenelle; mikä on oikein ja kohtuullista. Leila Pehkonen (2013) kysyy artikkelissaan, saako työntekijäkansalaista sivistää – monin osin tässä työssä on kyse tuosta kysymyksestä. Historiallisesti tekstitaitojen opetuksessa on tunnistettu ristiriitoja, kirjoittaa Gee (2015b, 43–44): Lukutaidottomuus on yhtäältä nähty monissa yhteiskunnissa vaarallisena ilmiönä, ja lukutaitoisuutta on usein haluttu lisätä. Samaan aikaan lukutaitoisuus on saattanut tuottaa osallistuvaa kansalaisuutta, joka ei ole välttämättä ollut valtaapitävälle luokalle mieluista. Tekstitaitojen opetusta onkin raamitettu eri tavoin ratkaisemaan lukutaidottomuuden ja liian hyväksi katsotun lukutaidon välistä ristiriitaa (ks. lukua 6.3).

Geen (mt.) yhteenvedon pohjalta voi ajatella, että koulutuksessa opitaan tärkeitä tietoja ja taitoja ja lisäksi käytetään merkittävää määrittelyvaltaa siinä, mikä on kenellekin riittävää ja sopivaa taitoa (ks. myös Jokinen 2022; Mustonen 2021). Tästä seuraa, että hahmotan lukutaitoa paitsi sosiokulttuurisesti muotoutuvana myös yhteiskunnallisena kysymyksenä – ja lisäksi ajattelen näiden olevan (ainakin osin) eri asioita.

Yhteiskunnalliset eronteot kiteytyvät myös tekstikäytänteisiin ja siten markkeeraavat ja tuottavat erontekoja eri yhteisöjen välillä – kuten Veijon ja opettajansa yhteiskuntaluokkaan kiinnittyvä suhtautuminen yhdyssanoihin edellä. Tekstikäytänteet ja yhteiskunnalliset eronteot ovat samaan aikaan toinen toisensa

mekanismeja ja tuotteita: voi esimerkiksi ajatella, että on työväenluokkaista arvostaa kielenhuollon suhteen norminvastaisuutta ja tuo norminvastaisuus on keino affilioitua työväenluokkaan ja performoida sitä. Kyse on kietoutumisen prosesseista staattisten muuttujien ja (pois)selittämisen sijaan.

Yhteiskunnallinen kysymys lukutaito on etenkin toimintahorisontin ja osallisuuden näkökulmasta: konkreettisesti se on siis kysymys siitä, riittävätkö hallitut tekstikäytänteet arkielämään, kansalaisyhteiskunnan demokraattisiin prosesseihin osallistumiseen; pääseekö ihminen jäseneksi eri yhteisöihin; miten hän pääsee osalliseksi maailmaa koskevasta tiedosta. (Ks. myös Lakka 2023; 2024; Jokinen 2022.) Mielestäni kokonaan toinen kysymys on se, mihin yhteisöihin ja millaisin tekstikäytäntein ihminen *haluaa* osallistua. Lukemista ei tarvitse haluta tai harastaa, vaikka lukutaito karttuisi koulussa erinomaiseksi. Olisi hienoa, että tekstuaalista toimintahorisonttia ei lähtökohtaisesti koulutuksessa rajattaisi ”liian hyvän” lukutaidon pelossa. Palaan sopivien lukutaidon ja lukuhalun kysymyksiin uudelleen vielä luvussa 6.4.

3.4 Yhteiskunnalliset eronteot ja eriarvoisuus

Tässä tutkimuksessa hahmotan sukupuolen ja luokan ennen kaikkea rakenteina. Rakenteet koskevat historiallisesti muotoutuneita ehtoja ja mahdollisuuksia, jotka ilmenevät muun muassa ihmisten ajattelussa, toiminnassa ja olemisessä. Subjektin ja rakenteiden suhde on dynaaminen, mikä tarkoittaa toisin sanoen sitä, että yksilö elää toki omaa elämäänsä mutta suhteessa rakenteisiin. Rakenteet jäsentävät muun muassa yksilölle tarjoutuvia ajattelun tapoja, materiaalisia ehtoja ja toiminnan suuntia. (Antikainen, Rinne & Koski 2021; Leeds Craig 2021; Skeggs 2004a; myös Tolonen 2008a.)

Palatkaamme edellisen luvun esimerkkiin Veijon yhdyssanoista (ks. lukua 3.3). Etenkin yhteen kirjoitetut yhdyssanat olisi opettajan mukaan ”tyttöjen ja naisten” arvostamaa kieltä. Veijo oikaisee opettajan käsitystä huolitellun kielen merkityksestä. Käy ilmi, että yhdyssanan norminvastainen kirjoitusasu on indeksinen merkki. Sen avulla Veijo tulkitsee, kenen kanssa käy Tinderissä keskustelemaan. Veijo implikoi kirjoittavansa Tinderissä yhdyssanat tahallaan erikseen.

Teoreettisesta näköalasta riippuu, miten yksilön ja rakenteen suhteita tällaisessa tilanteessa hahmotetaan. Rakenteiden ja niihin liittyvän eriarvoisuuden tarkastelun voi rajata kokonaan tutkimuksen ulkopuolelle, jos teoreettiset metodologiset valinnat sen sallivat (ks. esim. La Rosa 2023, vrt. Tolonen 2008b). Tällöin kir-

joittamisen käytänteet olisi yhtäältä mahdollista palauttaa yksilöllisiksi motivaation tai taitamisen kysymyksiksi: Veijolla ei ole riittävästi myönteistä asennetta¹⁸ kielenhuoltoa kohtaan, tai sitten Veijo ei vielä hahmota yhdyssanoja¹⁹.

Toisaalta voisi fokusoida yhteiskuntaluokkiin ja tulkita yhdyssanakeskustelua rajatyönä. Niinpä ”työväenluokkainen” Veijo uhmaa ”keskiluokkaista” opettajaansa ja kouluinstituutiota (ks. myös 6.3.1). Tällaista uhmaa on perustellusti tunnistettu elämäntyyliä ja lukemisen valintoja koskevista aineistoista, joissa haastatteluvien uhmakkuus kohdistuu paitsi puheenalaiseseen kulttuuriaiheeseen myös elitistiseksi tulkittuun haastattelijaan (ks. Heikkilä & Katainen 2021; myös luku 4.3). Uhman tulkintaa kuitenkin haastaa, että äidinkielen/suomen opinnot ohjaavat opiskelijoita suorittaviin töihin (ks. luku 2.2.2; osatutkimukset I ja II). Näitä opintoja voisi oikeastaan vastustaa lähinnä kulttuurieliitin performanssin kautta: Veijon tulisi siteerata Marcel Proustia, halveksua opintojen yksinkertaisia tekstitehtäviä ja auton pesemisen kaltaisten aiheiden banaaliutta.

Lisäksi luokkien välisen rajatyön tulkinta jättää auki, miten tuohon paikantumiseen päädyttiin, millaista se on ja mitä se merkitsee. On vaikeaa tuottaa tietoa arjesta, joka on luokitteluihin nähden aina liikaa. (Luokan ambivalenttiudesta arjesta, ks. Skeggs 2004b.) Teksteillä toimiminen on arkea äidinkielen luokassa: paljon enemmän kuin valintoja, itsestä viestimistä tai toisista erottautumista (toki niitäkin). Veijon yhdyssanakäytänteet ovat ensisijaisesti hänen elämäänsä, hänen toimintaansa, hänen liittymistään eri yhteisöihin. Voi myös kysyä, mitä uutta tietoa uhmatulkinta tuottaa: missä määrin stereotyppejä on tutkimuksessa mielekästä toistaa (ks. Rosvall 2015, myös luku 6.3). Ajattelen, että etnografian metodologian avulla voi päästä käsiksi teksteillä toimimisen arkeen, jossa opinnot lopulta rakentuvat ja jossa rakenteet ovat aina myös läsnä.

Metodologian ohella teoreettinen taustaymmärrys jäsentää tapaa nähdä. Käsitteellistän yhteiskunnallisia erontekojä intersektioina ja hierarkioina, jota sävyttää jälkistrukturalistinen ajattelun tapa (esim. Lykke 2010). Yhteiskunnallisesti suuntautuneen kasvatustutkimuksen tapaan näen erojen tuottavan yhteiskunnallisia asemointeja (esim. Lappalainen ym. 2007). Erojen ulottuvuudet²⁰ ovat intersektionaalisia (Crenshaw 2017; Karkulehto ym. 2012; Leeds Craig 2021). Intersektionaalisuudella tarkoitan sitä, että kokemuksissa ja ruumiissa eron ulottuvuudet sekoittuvat toisiinsa, eikä ulottuvuuksia voi palauttaa yksittäisiin eroihin tai niiden summiin. Keskeistä on, että erot eivät ole ”vain eroja”, vaan ne tuottavat eriarvoisuutta. (Ken 2008.)

¹⁸ Esimerkki on herkullisella tavalla rinnakkainen myös laajemmin lukemisen kiinnostusta koskevaan keskusteluun ja tutkimukseen, jossa lukemisen halu esitetään lukutaidon suhteen käänteentekeväenä.

¹⁹ On myös niin, että Veijo osasi itse asiassa varsin taitavasti hyödyntää yhdyssanoja eri yhteyksissä juuri niihin tarkoituksiin mihin hän halusi.

²⁰ Erojen ulottuvuuksia ovat mm. sukupuoli, seksuaalisuus, yhteiskuntaluokka, ikä, etnisyy, maahanmuuttajuus ja toimintakyky.

Niinpä ajattelen, että tekniikan alan äidinkielen/suomen opinnoissa yhteiskunnallisia erontekoja ja hierarkioita tuotetaan kaikessa ihmisten välisessä toiminnassa, institutionaalisista koulutuspoliittisista dokumenteista arkisiin kohtauksiin luokkahuoneessa ja yksilöiden tapoihin jäsentää paikkaansa ja toimintaansa. Äidinkielen luokassa vuorovaikutus on samalla temaattista puhetta, ihmisuhteiden muodostamista ja ylläpitämistä, lausumia itsestä ja muista, siitä mihin kuulumme ja emme kuulu, ja siitä miten asioiden tulisi olla (viestinnän etnografian peruslähtökohdista, ks. Winchatz 2018).

Koulutus on suuressa roolissa, sillä näen subjektin muotoutuvan myös siellä. Hahmotan koulutuksen elämänalueena, joka on yksilölle ja yhteisölle laajasti ottaen sekä konteksti (kuten luokkahuone, koulu, yhteisö, instituutio) että resurssi (tiedot, taidot ja meriitit). Koulutuksessa neuvotellaan ja rakennetaan itseä ja suhdetta muihin ja maailmaan. (Ks. myös Juvonen ym. 2024.) Jäsennys liittyy yhtäältä koulun vuorovaikutuksen tutkimukseen, toisaalta jälkistrukturalistiseen ymmärrykseen subjektista ja eroista sekä kolmanneksi feministiseen näkökulmaan koulutuksen emansipatorisesta roolista. Tästä näkökulmasta tekstikäytännöt ja yhteiskunnalliset eronteot ovat samaan aikaan toinen toisensa mekanismeja ja tuotteita. Kyse on tämän tutkimuksen myötä syntyneestä ymmärryksestä pikemmin kuin empiriaa edeltäneestä kirkkaasta käsityksestä.

Hahmotan äidinkielen/suomen opintojen, diskurssien, sääntelyn ja koulun araisen toiminnan tuottavan tietynlaista subjektiutta, jota yhteiskunnalliset eronteot läpileikkaavat. Niinpä olen työssäni tulkinnut sitä, miten opiskelijoita paikannetaan, ohjataan ja raamitetaan – kytketään – sukupuoleen ja yhteiskuntaluokkaan. Tällä kytkemisellä tarkoitan monitasoista sukupuoleen ja yhteiskuntaluokkaan kiinnittyvien merkitysten liittämistä tiettyihin henkilöihin, tilanteisiin ja tulevaisuuksiin. Niinpä yhteiskunnalliset eronteot kuten sukupuoli ja yhteiskuntaluokka ovat dynaamisia. Ne eivät ole jotakin sellaista staattista ja ennalta olemassa ollutta, yksilön ominaisuuksiin paikantuvaa, johon koulutus jollain tavalla ”vastaa” (”raju kieli sopii amispojille”, osatutkimus IV) tai että sukupuoli ja yhteiskuntaluokka voisivat yksinomaan ”selittää” koulutuksen arjen ilmiöitä (koulunvastainen maskuliinisuus käyttäytymisen syynä, Rosvall 2015). Tämä tarkoittaa lisäksi sitä, että tutkimukseni ei kohdistu opiskelijoihin – siihen, mistä ja millaisesta kodista opiskelija on kotoisin, hänen olemukseensa tai siihen, mihin hän suuntautuu. Kiinnostuksen kohteeni on leimallisesti äidinkielen/suomen opinnot ja se, miten opintojen avulla sukupuoleen ja työväenluokkaan sitominen koulutuksessa tapahtuu.

Siksi ajattelen, että koulutus sovittaa, tuottaa ja kytkee subjekteja eri tavoin sukupuoleen ja luokkaan. Tästä perspektiivistä katsoen ei ole mielekäästä kysyä, millaisia pojat ovat ja sopiiko koulutus pojille tai työväenluokalle. Sen sijaan mielekäästä on kysyä, millaista poikuutta ja työväenluokkaa äidinkielen/suomen opinnot

tuottavat. Hahmotukseni ei suinkaan tarkoita opiskelijoita koulutuksen passiiviseksi vastaanottajiksi, tuotannon kohteiksi. Päinvastoin, olen osatutkimuksissa analysoinut sitä, miten opiskelijat osallistuvat aktiivisesti tähän tuottamiseen (varsinkin II ja III). Käsittelen seuraavaksi erikseen sukupuolta ja sitten yhteiskuntaluokkaa, sillä kyse on (myös) osin eri asioista.

3.5 Sukupuoli

Edellä kuvasin tutkimukseni kohdistuvan opintoihin; opinnot muodostuvat tietynlaisiksi monenlaisen inhimillisen toiminnan seurauksena (Doyle 1992). Tarkasteluni keskittyy pitkälti työväenluokkaisuuteen ja koulunvastaiseen maskuliinisuuteen. Fokus ei ole ennalta valittu, vaan se on tulos (ks. lukua 6): tekniikan alan äidinkielen/suomen opinnoissa tuotetaan työväenluokkaista, koulunvastaista maskuliinisuutta.

Kenttätöskentelyn aikana en kuitenkaan ollut kovinkaan tarkasti pohtinut työni tai analyysieni kohdistamista. Olin kiinnostunut *sukupuolesta* systeeminä (en siis erityisesti maskuliinisuudesta tai siihen liittyvästä koulunvastaisuudesta). Hahmotin, ja yhä hahmotan, sukupuolen ontologisesti performatiiviseksi (Butler 1990), mikä lieenee vaikuttanut siihen, mihin olen kenttäjaksollani tullut kiinnittäneeksi huomioni. (Esittelen teorian tuonnempana.) Kenttäpäiväkirjoissani on monenlaista, pääosin toiminnan ja vuorovaikutuksen kuvausta (ks. lukua 4). Performatiivisuuden teoria työnsi yhtäältä sensitiiviseen varovaisuuteen ihmisiä tulkitsevan luokittelemisen suhteen ja samalla havainnoinnin ahneuteen, sillä aivan kaikki elämässä on potentiaalisti kiinnostavaa sukupuolen suhteen. Olin kentän arkeen osallistuessani molemmista piinallisenkin tietoinen. Kaiken kaikkiaan pyrin siihen, että en tutkimusraporteissani kuvaile, millaisia opiskelijat ”ovat” vaan kuvailen, millaisiksi ja mihin koulutus pyrkii opiskelijoita paikantamaan.

Sukupuolentutkimuksen keskeisin kysymys on, mitä ja miten sukupuoli on. Kysymys koskee tutkimuskohteen määrittelemistä ja rajaamista – sukupuoli ruumiissa, ruumiillinen; ihmisessä, materiassa, diskursseissa ja kulttuurissa, yksilössä, sosiaalisessa, yhteiskunnassa; onko se staattinen vai dynaaminen ilmiö, ja niin edelleen. Kriittisessä miestutkimuksessa keskeistä ongelmatiikkaa on, tarkastellaanko miehiä, mieheyksiä vai maskuliinisuuksia ja mikä on ”miehen” suhde esimerkiksi maskuliinisuuteen (Hyvönen 2020; Aho 2019, 38–40). Sukupuolen ontologiseen performatiivisuuteen keskittymällä tätä ongelmaa pystyy, jos ei kiertämään, niin siirtämään tuonnemmas. Tämän tutkimuksen tuloksiin olisi kuitenkin voinut tulla ajattelemalla sukupuolta leimallisemmin esimerkiksi R. W. Connellin hegemonisen maskuliinisuuden teorian avulla (esim. Connell & Messerschmidt 2005; tekstikäytänteiden analyysiin sovellettuna ks. Lakka 2024). Fokus miehiin ja/tai maskuliinisuuteen risteävien erojen näkökulmasta olisi myös ollut

mielekäs (esim. Mac An Ghaill & Haywood 2011), jolloin rodullistamisen kysymyksiä ei olisi kenties ollut tarpeen rajata analyysien ulkopuolelle.

Poikien lukutaitoa koskevassa tutkimuskeskustelussa sukupuoli ajatellaan tyyppillisesti yksilöpsykologiseksi, pysyväksi ominaisuudeksi, jonka tulkitaan raamittavan kiinnostuksen kohteita (ks. Sulkunen & Kauppinen 2018; McDonald 2023). Käsitteellistys juontunee lukutaitomittausten taustalla oleviin tilastomenetelmiin, joissa operoidaan staattisten muuttujien varassa (esim. Hiltunen ym. 2023). Tällöin sukupuolta on varsin vaikeaa purkaa tai problematisoida. Yksilöpsykologinen jäsennys mahdollistaa, että sukupuolen ja eriarvoisuuden tarkastelu voidaan väistää. (Lahelma, Lappalainen & Kurki 2020; Sulkunen 2019.) Työni kiinnittyy temaattisesti keskusteluun sukupuolesta ja lukutaidosta, mutta teoreettinen otteeni lainaa sukupuolentutkimuksesta ja kasvatussociologiasta (ks. myös seuraava luku). Olen hyödyntänyt Judith Butlerin (1990) teoriaa sukupuolen performatiivisuudesta ennen kaikkea taustaymmärryksenä. Niinpä ajattelen, että teorian ytimen avaaminen on perusteltua tutkimuksen refleksiivisyyden, tiedon tuottamisen läpinäkyvyyden kannalta ja muita teoreettisia valintoja pohjustamaan (esim. Carbaugh ym. 2011; Haraway 1988).

Judith Butlerin teoria sukupuolen performatiivisuudesta tarjoaa näkymän sukupuoleen diskursiivisena, ruumiillisena ja materiaalisena sekä intersektionaalisesti rakentuvana. Teoria on alun perin tarkoitettu feminismin sisäiseksi kritiikiksi, ja se pyrki ennen kaikkea horjuttamaan ajatusta staattisesta sukupuoli-identiteetistä. Taustalla on jälkistrukturalistinen hahmotus subjektin rakentumisesta sekä toisen aallon feminismiin kiinnittyvä keskustelu siitä, millaisia ruumiita ja keitä feminismin alaan tulisi sopia. Butlerin fokus onkin sukupuolen ontologiassa ja yksilön suhteessa identiteettiinsä.

Butlerin mukaan sukupuoli on ontologisesti performatiivinen – sukupuoli on olemassa performatiiveissa eli toistoteoissa, jotka viittaavat toisiinsa ja muodostavat ajassa perheyhtäläisiä sukupuolittuneiden merkitysten verkostoja. Sukupuoli on siis sama kuin sukupuolen tekeminen. Teoria perustuu fenomenologiaan eli siihen, että ihminen ei pysty irtautumaan havainnoistaan. Emme siis pääse havaintoapparaattimme taakse, tulkitsemaan havainnostamme riippumatta olemassa olevaa sukupuolta. Sukupuoli ei ole pysyvä biologinen tai sosiaalinen perusominaisuus, eikä myöskään biologisen (sex) ja sosiaalisen (gender) erottelu ja vaihtelu. Sen sijaan performatiivisuus tarkoittaa sitä, että sukupuoli koostuu jatkuvista toistoteoista, performatiiveista, joita yksilöt yhteisöissään ja suhteissaan muihin tekevät.

Judith Butlerin teoretisoinneissa performatiivi on mikä tahansa teko tai ele, joka tulee tulkituksi sukupuoliseksi tai jonka avulla sukupuolesta tehdään tulkin-toja. Siten esimerkiksi mikä tahansa kielenkäyttö voi kontekstuaalisesti ja potentiaalisti olla performatiivista. Butlerin sukupuolen performatiivista tuleekin erottaa kielentutkija J. L. Austinin lanseeraama puheaktiteoria (1975). Sen mukaan

performatiivisia puheakteja ovat sellaiset, joilla muutetaan asiointiloja²¹. Butler ei viittaa Austinin teoriaan, mutta joitakin yhtäläisyyksiä, joskin merkittäviä eroja, niillä on nähty (Rossi 2015). Keskeinen ero on Butlerin performatiivisuuteen liittyvä ajatus siitä, ettei sukupuolta voi olla tekemättä; Austinin performatiiviset puheaktit sen sijaan ovat aina erityistapauksia (ks. alaviite 24). Sukupuolikin rakentuu toki myös erityisissä sukupuolen esityksiksi tarkoitetuissa performansseissa mutta ennen kaikkea niissä arkisissa eleissä, toimissa ja kohtaamisissa, joista elämä koostuu. (Tästä juontuu, että aivan kaikki etnografin kentällä on mahdollisesti sukupuolen näkökulmasta olennaista.)

Sukupuolen toistaminen ei kuitenkaan ole vapaata (ks. myös Skeggs 2004a, 156). Minkä tahansa laisesta sukupuolesta ei nimittäin ole kulttuuristen käsitysten kaltaisia merkitysvarantoja, ja siksi mikä tahansa ele ei voi tulla tulkituksi sukupuolen performatiivina. Eleen täytyy olla ylipäättään ymmärrettävä sukupuolen tekemisen suhteen. Lisäksi kulttuuriset käsitykset esimerkiksi maskuliinisuudesta asettelevat kulloinkin arvostettuja sukupuolen tekemisen tapoja arvojärjestykseen (ks. esim. Connell & Messerschmidt 2005). Butlerin teoria hyödyntää Foucault'laista ajatusta vallasta ja valtaan sisältyvästä vastarinnasta: voimme jossain määrin hallita sitä, miten sukupuolta teemme, vaikkamme voi olla tekemättä sitä. Voimme vaikkapa valita pukeutumistyylin. Siten voimme tuoda sukupuolen tekemisen repertoaariin myös uusia, vastakarvaan asettuvia merkityksiä (ks. esim. Pietilä ym. 2022). Käytännössä sukupuolen normit ja toistoteot muuttuvat ajassa, kun yksilöt toistavat toisin ja nyrjäyttävät sukupuolen tekemisen tapoja. Tähän perustuu myös sukupuolen historiallisuus, eli se, että sukupuoli muuttuu.

Kun sukupuolta katsotaan tarkasti, se on aina monitahoinen ja muutoksenalainen. Anna-Maija Niemi ja Per-Åke Rosvall (2013) ovat katsoneet tekniikan alan ammatillisen koulutuksen opiskelijoita toisin – yhtäältä he hahmottavat opiskelijoiden monenlaiset tavoitteet suhteessa teoreettisiin oppiaineisiin ja toisaalta tunnistavat koulunvastaisuutta kokoavan kovan maskuliinisuuden normin, jota vastaan toimiminen ei ole opiskelijoille aivan helppoa.²² Marja Peltola ja Ann Phoenix käsittelevät tutkimuksessaan helsinkiläispoikien maskuliinisuuksia (2022). He

²¹ Esimerkiksi aviopuolisoiksi julistaminen ja kuoleman toteaminen ovat puheakteja, joita ilman avioliitto ei astu voimaan tai kuolema virallistu. Lausuman lisäksi lausujan tulee olla tietty viranhaltija ja tilanteen täyttää tietyt ehdot.

²² Tutkimuksessa voikin keskittyä myös sellaisiin avainhetkiin, joissa sukupuolta ja yhteiskuntaluokkaa tehdään jotenkin toisin (ks. Pietilä, Lappalainen & Lahelma 2022). Kenttäjaksoni aikana olin osallisena tilanteissa, joissa opiskelijat toimivat monella tavalla kovaan maskuliinisuuteen liitettyjä toimintatapoja vastaan. Näitä tilanteita en ole osatutkimuksissani analysoinut, sillä ne eivät monestikaan liittyneet äidinkielen/suomen opintoihin (ks. kuitenkin emp.). Tämä toisin tekemisen analyysi olisi kuitenkin toisen tutkimuksen aihe. Paljolti toisin tekeminen tapahtui ammatillisissa opinnoissa ja sellaisissa (puoli)informaaleissa tilanteissa, joissa opiskelijat olivat keskenään, ilman opettajan aktiivista valvontaa. Vaikka en näitä tilanteita ole tarkastellut, ne ovat osa tutkimusaineiston kokonaisuutta, joka on kaikkien analyysien taustalla (ks. myös lukua 4).

analysoivat lasten ja nuorten neuvotteluja maskuliinisuuksista intersektionaalisella otteella, ja maskuliinisuus osoittautuu monoliitin sijaan monenlaiseksi. Timo Aho (2019) paikantaa etnografisen väitöstutkimuksensa kriittiseen miestutkimukseen. Hän tutkii rekka(työ)miehiä ja rekanajotyötä, jossa sukupuolen historiallisuutta rakentavat muutokset työssä ja työelämässä. Aho käsitteellistää yhteiskuntaluokkaperusteisen maskuliinisuuden *luokkamaskuliinisuudeksi*, sillä kyse on kiinteästä ja erottamattomasta asiasta (Aho 2019, 41).

Tässä tutkimuksessa sukupuolen performatiivisuuden ontologiaan sitoutuminen tarkoittaa käytännössä sitä, että tarkastelen sukupuolta dynaamisena, historiallisena ja yhteiskuntaluokkaan kiertyneenä. (Ks. esim. Ken 2008; Leeds Craig 2021; Skeggs 2004b.) Samalla sitoutuminen sukupuolen ontologiseen performatiivisuuteen tarkoittaa, että työn muut teoreettiset valinnat on sovitettava siihen.²³ Performatiivisuuden erittely on vastaus kysymyksiin, kuten miten ja millaista sukupuoli tutkittavassa ilmiössä on. (Esimerkiksi osatutkimuksessa IV analysoimme lukutaitohankkeessa työskennelleiden kouluvierailijoiden kiroilemista koulunvastaisen maskuliinisuuden performanssina.) Se ei kuitenkaan ole vastaus kysymykseen, minkälaisin mekanismein koulutus tuottaa eroja. Tässä tarkoituksessa olen hyödyntänyt Beverley Skeggsin (2004a) tapaan työväenluokkaan kytkemisen tulkitsemista; tarkastelen osatutkimusten tuloksia tässä yhteenvedossa etenkin tuon kytkemisen avulla (luvussa 6). (Esimerkiksi osatutkimus IV:n analyysia voi tulkita niin, että ”amispoikia” kytketään työväenluokkaan stereotyyppistämisen kautta, josta kiroileminen on yksi esimerkki.) Kirjoitan yhteiskuntaluokasta seuraavaksi. Lisäksi tässä luvussa hahmoteltu näköala sukupuoleen pohjustaa osaltaan yhteiskuntaluokan suhteen tekemiäni teoreettisia ja analyttisiä valintoja.

3.6 Yhteiskuntaluokka

Tutkimukseni kiinnittyy koulutusta koskevaan yhteiskuntaluokan tutkimukseen, jossa yhteiskuntaluokka ymmärretään historialliseksi, kulttuuriseksi ja dynaamiseksi rakenteeksi (kokoavasti ks. Silvennoinen, Kalalahti & Varjo 2023). Tällaisen tutkimuksen tarkoitus on tuottaa tietoa yhteiskuntaluokan muotoutumisen tavoista ja mekanismeista koulutuksessa – siitä, miten koulutus eri tavoin tuottaa yhteiskuntaluokka-asemia. Kotimaisessa kasvatussosiologiassa on hyödynnetty paljon Pierre Bourdieun teoreettista työtä (ks. esim. Huilla 2022; Juvonen ym. 2023; Kosunen ym. 2024; Kalalahti ym. 2023). Varsinkin feminististä, yhteiskun-

²³ Esimerkiksi Pierre Bourdieulle sukupuoli on staattinen, ”esikategorinen” vakio, joka sijaitsee jossakin taustalla ja yhteiskuntaluokasta riippumatta (ks. Adkins 2004; Skeggs 2004b). Niinpä sukupuolen ja yhteiskuntaluokan yhteisen, dynaamisen rakentumisen tarkastelussa tuo hahmotus ei ole sellaisenaan käyttökelpoinen.

taluokan intersektionaalista rakentumista tarkastelevat kasvatussosiologit hyödyntävät Beverley Skeggsin teoreettisia jäsennyksiä (kokoavasti ks. Lappalainen 2012; Tolonen 2008a). Bourdieaun työ on osin myös Skeggsin taustalla, jota hän on keskustellut feministisen tutkimuksen kiinnikkeiden kanssa (ks. Adkins & Skeggs 2004; Skeggs 2004a).

Skeggs (2004a) hahmottaa luokka-asemaa rakenteena, joka jäsentää kokonaisvaltaisesti ja intersektionaalisesti subjektin toimijuutta ja kokemusmaailmaa. Intersektioiden tarkastelussa keskeistä on yhteiskunnallisten erojen muodostumisen, rakentumisen ja seurausten analyysi – tällöin ruumiillisuutta, kokemuksellisuutta, paikallisuutta ja tiettyä pikkutarkkuutta ei voi hylätä (ks. esim. Leeds Craig 2021; Ken 2008). Luokka-asemoituminen on sukupuolittunutta (ja myös muiden erontekojen läpäisemää) – on erilaista olla työväenluokkainen valkoinen nainen kuin työväenluokkainen musta mies. Eri luokka-asemiin sitoutuu eri määrin mahdollisuuksia oman arvon määrittelyyn ja toimijuuteen. ”Luokkaiset-sukupuolittuneet” kokemukset ovat ambivalentteja, arki on sotkuista ja itseymmärryksen muodostuminen on kompleksista. Niinpä esimerkiksi jako binäärisiin, vallasta taisteleviin, dominoiviin ja dominoitaviin luokkasubjekteihin on liian yksinkertainen jäsenitys, kun tarkastelussa on teksteillä toimimisen kaltainen arkinen toiminta. (Skeggs 2004a; Skeggs 2004b; ks. myös luku 3.3.)

Edellä sanotusta seuraa, että ”työväenluokkainen, koulunvastaisuuteen nojaava maskuliinisuus” ei ole monoliitti, tietty asema, ulkonäön tai käyttäytymisen piirre tai opiskelijan ominaisuus eikä sen alistaisuus suhteessa keskiluokkaan ole absoluuttista (esimerkkejä ambivalenssista, ks. osatutkimukset I, II, IV; myös Rosvall 2015). Pikemminkin ”työväenluokkainen, koulunvastaisuuteen nojaava maskuliinisuus” on eri syistä houkutteleva, monin tavoin oikeutettu, ylläpidetty ja uusintettu, itseymmärrykseen tarjoutuva kehys, joka on äidinkielen luokassa tarjolla ja opinnoissa tavoitekin (ks. lukua 6.3).

Työväenluokkaisessa, koulunvastaisessa maskuliinisuudessa on tietenkin tunnistettu myös kontekstit ylittävää samankaltaisuutta. Työväenluokkaista maskuliinisuutta on luonnehdittu kovan ruumiillisen työn, fyysisyyden ja käsillä tekemisen arvostamisen ja tietyn koulunvastaisuuden kautta. Sille on ominaista äidinkielen/suomen opintojen kaltaisten, feminiiniseksi ja akateemiseksi mieltettyjen ponnistelujen vierastaminen ja halveksuminen. (Aho 2019, 41–42; Asplund & Goodson 2022.) Etenkin kaunokirjallisuuden jopa uhmakas vastustaminen on kulttuurisosiologisissa tutkimuksissa osoittautunut nuorille miehille keskeiseksi työväenluokkaan sitoutumisen ja keskiluokasta erottautumisen keinoksi (Heikkilä & Katainen 2021; Heikkilä 2024; Purhonen ym. 2024).

Per-Åke Rosvall (2015) on analysoinut miesvaltaisissa, työväenluokkaisissa koulutuksen konteksteissa tehtyjä etnografioita. Hän osoittaa tutkimuksen toistavan 70-luvulta alkaen yhä uudelleen stereotyyppisiä jäsennyksiä opiskelijoiden

maskuliinisuudesta, työväenluokkaisuudesta ja koulunvastaisuudesta. Samaan aikaan Rosvall kuitenkin toteaa, ettei koulunvastaisen maskuliinisuuden ohi kuitenkaan tulisi katsoa; sen sijaan kenttähavaintoihin tulisi suhtautua kriittisesti purkaen. Tuon purkamisen tulisi koskea sekä ilmiön toisteisuutta kentällä että tutkijan tuttuun ja toisteiseen kiinnittyvää katsetta.

Tämän tutkimuksen konteksti on matalan sisäänpääsykriteerin tekniikan alan ammatillinen koulutus, ja siellä on helppo nähdä kaikki se toisteisuus, mitä Rosvall (2015) kuvailee. Tämän yhteenvedon tarkoitus on tuottaa ymmärrystä siitä, mistä aineksista ja miten koulunvastaisuus, maskuliinisuus ja työväenluokkaisuus äidinkielen/suomen opinnoissa rakentuvat ja mitä tämä koulutuksessa tuottaa. Analyysini ei ole universaali – se on etnografinen, siis paikallinen, erityinen ja osittainen²⁴. Olen rajannut muun muassa rodullistamiseen liittyvät kysymykset tarkastelun ulkopuolelle (rajaamisesta, ks. luku 4.4). Maahanmuuttotaustaa, valkoisuuden normia ja kielitaitoa olisi hyvin perusteltua käsitellä yhteiskuntaluokkaan liittyen (ks. esim. Juvonen ym. 2023; Masoud, Kurki & Brunila 2020).

Yhteiskuntaluokkaa on analysoitu suhteessa ammatillisen koulutuksen tavoitteisiin. Mattias Nylund ja kumppanit (2018) esimerkiksi osoittavat, että suomalaisissa (ja myös muissa pohjoismaisissa) koulutuspoliittisissa dokumenteissa ammatillisen koulutuksen opiskelijat rakentuvat kiinnostuneiksi nopeasta siirtymästä palkkatyöhön ja heikosti kiinnostuneiksi teoreettisista opinnoista. Tutkijat hahmottavat taustalle työväenluokkaisuuteen liittyviä ennakkoluuloja, jotka liitetään koskemaan ammatillisen koulutuksen opiskelijoita. (Ks. myös Isopahkala-Bouret, Lappalainen & Lahelma 2014; Ågrén 2024.) Työni liittyy tähän keskusteluun siinä mielessä, että olen analysoinut eri suunnista tulevia, opiskelijoita yleisiä tulkintoja (osatutkimukset I, II ja IV). Tässä työssä yhteiskuntaluokan tarkastelu tarkentuukin työväenluokan tuottamisen tarkasteluun.

Työväenluokkaisuuden voi nähdä kietoutuvan ammatilliseen koulutukseen työläiseksi kasvattamisen tavoitteen kautta. Opintojen virallisissa tavoitteistoissa työ ja työelämä ovat perinteisesti näyttäytyneet elämänalueina, joihin ammatillisen opiskelijan tulee ennen kaikkea mukautua. Analyyseissa korostuvat etenkin ammatillisen koulutuksen vaatimattomat tavoitteet suhteessa kriittiseen ajatte-

²⁴ Osaamisperusteisuuden logiikka koskee kuitenkin aivan kaikkea ammatillista koulutusta, ja osaamisperusteisuus on välillisesti liitetty työväenluokan uudelleen tuottamiseen (ks. lukua 2.2.3; Wheelahan 2007). Osaamisperusteisuutta ja yhteiskunnallisia eronteikoja olisi ilman muuta syytä tutkia myös muun laisissa konteksteissa. Voi uumoilla, että vaikkapa lähihoitajakoulutuksessa olennaisia olisivat rodullistamisen prosessit, naistapaisuus ja toisaalta kunnollisuuteen pyrkiminen (ks. esim. Käyhkö 2006; Lappalainen, Isopahkala-Bouret & Lahelma 2010). Samalla on sanottava se tosiasia, että rodullistamiseen ja lisäksi kielitaitoon liittyvät kysymykset olen pitkälti rajannut tämän työn tarkastelun ulkopuolelle. Ne olisivat tärkeitä lähtökohtia myös tämän tutkimuksen aineiston jatkoanalyysissa.

luun ja aktiiviseen kansalaisuuteen – ja varsinkin verrattuna lukiokoulutuksen tavoitteistoon. (Koski 2009; Lappalainen & Lahelma 2016; Nylund & Virolainen 2019.)

Lisäksi ammatillisessa koulutuksessa hyödynnetty osaamisperusteisuus on välillisesti liitetty sekä työväenluokan uudelleen tuottamiseen että sen heikkoihin mahdollisuuksiin osallistua yhteiskunnallisesti ”suuriin keskusteluihin” (Wheelaan 2007; myös osatutkimus II). Tässä väitöstyössäni tulkitsenkin osaamisperusteisuutta yhtenä keskeisenä keinona, jolla äidinkielen/suomen opintojen tuottaa työväenluokkaisuutta legitimoidaan (osatutkimus II; luku 6).

Tulkitsen tutkimuksessani yhteiskuntaluokkaan *kytkemistä* Beverley Skeggsin tapaan (Skeggs 2004a²⁵). Yhteiskuntaluokkaa ja sukupuolta (tässä tutkimuksessa varsinkin maskuliinisuutta ja työväenluokkaisuutta) tehdään tilanteisesti, ne kirjoittautuvat koulutuksen prosesseihin, ne laitetaan leimaamaan ruumiillisuutta, yksilöitä ja ryhmiä sekä itseyttä. Keskeistä Skeggsin teoretisoinnissa on kytkösten kokonaisvaltaisuus: diskursiivisuus, materiaalisuus ja ruumiillisuus sekä intersektionaalisuus. Kuitenkin kielen ilmiöiden ja diskurssien jäljittämisen avulla kytkennöistä voi saada tutkimuksellisen otteen, ja niin on toimittu tässä tutkimuksessa. Skeggs esimerkittää luokan analyysiaan ja teoretisointiaan runsaasti lingvistisin, tulkinnassani osin indeksisin elementein²⁶.

Yhteiskuntaluokan rakentumista jäsentävän teorian avulla on mahdollista vastata kysymykseen, *miten* työväenluokkaisuus tietyllä kentällä tuotetaan. Beverley Skeggsin teos *Class, self, culture* (2004a) on teoreettinen esitys, ja se käsittelee yhteiskuntaluokan tuottamista historiallisena, diskursiivisena ja materiaalisena prosessina. Työväenluokkaa hän tarkastelee varsinkin subjektin paikoilleen kytke-
misen mekanismien kautta. Kytkeminen tapahtuu muun muassa tulkitsemalla tiettyjä ruumiita tietyin tavoin; Sirpa Lappalainen kirjoittaa tästä suomeksi *kai-
vertamisena* (2012). Kaivertamisen prosessissa kiinnitetään jokin ominaisuus

25 Beverley Skeggsin teoriaa on käännetty eri tavoin. *Class, self, culture* -teoksen suomennoksessa Elävä luokka (2014): ”Luokka tarkoittaa *kirjaamisen* tapaa, joka sekä *muotoilee* ruumiita ja käyttäytymistä että *sovittaa* ne muotoutuviin yhteiskuntakerrostumiin.” (Skeggs 2014, 45.) Sirpa Lappalainen (2012) käyttää verbejä *kaivertaa* (kiinnittää tulkintoja) ja *niitata* (kiinnittää työväenluokkaan). Tässä työssä olen päättänyt käyttämään verbiä *kytkeä* työväenluokkaan kiinnittämisen merkityksessä; yksilöiden tulkittamisessa eri tavoin sukupuoleen ja luokkaan liittyen käytän useita sanoja. Valintani on temaattinen ja liittyy koulutuksen institutionaaliseen rooliin subjektin positioimisessa suhteessa toiminnan mahdollisuuksiin ja sosiaaliseen liikkuvuuteen. Samalla pyrin pitämään esillä seikkaa, että kytkeminen on loppuun saakka näennäisesti yksilöllinen prosessi. (Niitata voi ison kasan kerralla yhteen.)

26 Skeggs (2004a) ei itse kirjoita indeksisyydestä. Sen sijaan hän kirjoittaa paljon kielestä tavoilla, jotka muistuttavat myös indeksisyyttä. Esimerkiksi *semiotic condensing* (mts. 112–113), *semiotic shorthand* (mts. 97; 164), *couched in language* (mts. 93). Indeksisyys on kielen ilmiönä erityinen siinä mielessä, että se piirtää yhteyttä kielen ilmiön ja tilanteisen sekä ruumiillisen välille. Kirjoitan indeksisyydestä tarkemmin luvussa 3.2.

(kuten koulunvastaisuus, maskuliinisuus, maahanmuuttajuus) ruumiiseen, ja siten tuo ominaisuus tulkitaan tuon ruumiin luonnolliseksi, olemukselliseksi määritteeksi. Kaivertaminen voi kuitenkin näyttää hyvää tekevältä tunnistamiselta ja tunnustamiselta (yksilön perustavanlaatuisen arvonannon mielessä, ks. lukua 6.3.2). Ammatillisessa koulutuksessa yksi esimerkki kaivertamisesta on tulkinta opiskelijoiden kaipuusta suorittavaan, alakohtaiseen palkkatyöhön, johon jo edellä viittasin. Tämä kaiverrus legitimoit sitä, että koulutus uusintaa työväenluokkaa. (Ks. Skeggs 2004a; Lappalainen 2012.)

Skeggsin teoreettinen työ juontuu Britanniaan, joka eroaa yhteiskuntana Suomesta monin tavoin. Esimerkiksi koulutusjärjestelmä on erilainen, ja yhteiskuntaluokkien historiallisuus ja muotoutuminen on toisen tyyppistä kuin Suomessa (ks. esim. hiilikaivoskaupunkien nykytilanteesta ja työväenluokkaisuudesta, Simpson & Simmons 2024). Lisäksi myös kielenkäyttö erottelee Britanniassa selkeämmin yhteiskuntaluokkia toisistaan muun muassa edellä kuvatun sosiaalisen indeksisyyden kautta (ks. esim. Bernstein 2000). Samalla Skeggsin teorian on huomattu olevan ilmaisuvoimainen muuallakin; esimerkiksi työläistäustaisten, luokkanousun tehneiden naisten vierauden kokemukset akateemisessa maailmassa ovat melko samanlaisia (ks. Käyhkö 2014). Niinpä myös monet suomalais-tutkijat ovat hyödyntäneet Skeggsin lähestymistapoja yhteiskuntaluokkaan, ja monissa Skeggsin tutkimusesimerkeissä (kuten poliittisissa liikkeissä ja ideologioissa) on yllirajaisuutta. (Ks. Anttila 2014.)

Jo edellä siteerattu Sirpa Lappalainen (2012) tuo esiin Skeggsin työn moniaineksisuutta ja soveltamista suomalaisessa kasvatussociologiassa. Ajattelen, että yhteiskuntaluokan historiallisuus ja dynaamisuus on seikka, jonka vuoksi yhteiskuntaluokkateoriat ovat käyttökelpoisia monissa kansallisissa konteksteissa: dynamiikan tuottamisessa hyödynnetyt resurssit elävät ajassa ja paikassa, eivätkä ne ole universaaleja. Kuten edellä olen tuonut esiin, käsittelen tässä tutkimuksessa lähinnä työväenluokan tuottamista äidinkielen/suomen opinnoissa; siksi yhteiskuntaluokkien välisen dynamiikan tarkastelu on pitkälti rajautunut työni ulkopuolelle. Työväenluokkaa ei kuitenkaan ole ilman muita. Yhteiskuntaluokat (eliitti, keskiluokka, työväenluokka) hahmottuvat rakenteiksi, samalla historiallisiksi mutta dynamiikaltaan suhteellisen pysyviksi. Niinpä työväenluokkaan liittyy lisäksi sen dynamiikka varsinkin suhteessa keskiluokkaan, joka pyrkii erottautumaan työväenluokasta.

Kulttuurisociologisista tutkimuksista tiedämme, että käsitys suomalaisten keskiluokkaisuudesta on myytti (esim. Katainen & Heikkilä 2020, Purhonen ym. 2014). Niinpä suhtautuminen vaikkapa kirjallisuuteen tai yleensä lukemiseen on yksi resurssi yhteiskuntaluokan dynamiikassa, ja sen varassa voi rakentaa ymmärrystä työväenluokkaisuudesta maskuliinisuudesta (Heikkilä & Katainen 2021; Heikkilä 2024). Luokkien välinen dynamiikka tuottuu siis uudelleen hyödyntäen kus-

sakin ajassa tarjolla olevia resursseja kuten kulttuurisesti jaettuja merkityksiä (jollaisia voivat olla vaikkapa tekstikäytänteet – kuten Veijon ja opettajansa yhdysseisikäytänteet). Kytkeäminen kiinnittää (varsinkin työväenluokkaisia) subjekteja tiettyihin positioihin, joista käsin subjektin on vaikeaa päästä määrittämään omaa arvoaan ja mahdollisuus sosiaaliseen liikkuvuuteen on heikko. Niinpä Skeggsin tarkoittamat luokan kytkenät eivät ole ontologisesti (vain) diskursiivisia vaan ennen muuta materiaalisia ja koskevat työväenluokan toiminnan mahdollisuuksia (ks. myös Gordon 2008). Tästä näkökulmasta tarkastelen äidinkielen/suomen opintojakin.

4 Kentällä

Hermanni: Kirjotatsä jotain biisii ku sä kirjotat koko ajan? Mitä sä oikeen kirjotat?

Penni: Kirjotan mitä te teette.

Hermanni: Miks?

Penni: Että muistaisin mitä täällä tapahtuu ja osaisin kirjottaa sen pitemmin myöhemmin.

Hermanni: Teppo! Toi jäbä kirjottaa meist biisii! Sä räppäät meijät vittu.

Teppo: (katsoo minuun): Ihan sama. Antaa kirjottaa.

Tässä luvussa selostan etnografisen kenttätöyskentelyni jäsentymistä: käyn läpi aineistoa ja sen tuottamista, paikkoja, muodostuneita suhteita, tutkimuksen aiheen tarkentumista ja rajaamista sekä analyysien prosessia. Omaa positiotani äidinkielen luokassa ja kentällä (jota yllä siteerattu Hermanni nimitti *rouva erityis-tutkija-opettajattareksi*) olen käsitellyt luvussa 1.1. Palaan Hermannin minulle antamaan nimitykseen luvussa 4.5, jossa pohdin tutkimukseni eettisyyttä ja refleksiivisyyttä – muun muassa sitä, mihin opiskelijat lopulta käsittivät osallistuvansa, kun he osallistuivat tutkimukseeni.

4.1 Tutkimuksen aineistot ja niiden tuottaminen

Tutkimukseni aineisto juontuu etnografisesta kenttätöyskentelystä, joka sijoittui kahdeksan²⁷ tekniikan alan ammattioppilaitoksen arkeen (9/2017–2/2020). Osallistuin autoalan, rakennusalan, sähköalan ja metallialan äidinkielen/suomen opintoihin ja autoalan ammatillisiin opintoihin. Lisäksi osallistuin kolmannen sektorin toimijan tuottaman lukutaitohankkeen järjestämiin työpajoihin. Tiivein

²⁷ Lasken oppilaitokseksi jokaisen erillisen toimipisteen. Tällä pyrin vahvistamaan anonymiteettia. Oppilaitokset ovat valtavia – esimerkiksi pääkaupunkiseudulla on kolme kunnallista ammatillista oppilaitosta, joissa opiskelee yhteensä kymmeniä tuhansia opiskelijoita.

kenttäjakso oli noin puolitoista lukuvuotta (8/2018–12/2019). Yhteensä kenttäpäiviä kertyi 63 ja lisäksi pääosin haastatteluista koostuvia kenttäpäiviä 25. Osallistuin yhteensä 134 äidinkielen/suomen oppitunnille ja 18 autonasennuksen oppitunnille. Kentällä ollessani kirjoitin muistiinpanoja lyijykynällä paperisiin muistikirjoihin ja vihkoihin (autohallissa puhelimen muistiinpanoihin). Kirjoitin muistiinpanojen perusteella kenttäpäiväkirjan tuona samana päivänä tietokoneella tekstikokonaisuudeksi muistinvaraisesti täydentäen (yhteensä 124 267 sanaa, 485 liuskaa). Osatutkimus II tarkastelee etenkin rakennus- ja autoalan äidinkielen/suomen opinnoissa tuotettuja muistiinpanoja, sillä heidän opintoihinsa pääsin kattavimmin osallistumaan (8/2018–2/2020).

Etnografiseen kenttätöskentelyyni kuului erikseen nauhoitettuja haastatteluja, joita luonnehdin etnografiseksi (ks. Huttunen & Homanen 2017). Etnografisella tarkoitan sitä, että haastatteluissa oli käytössä teemoiteltu runko, mutta haastattelut toteutuivat hyvinkin erilaisina sen mukaan, mitä haastateltavat halusivat tuoda esiin ja mistä keskustella. Toisinaan haastatteluissa keskusteltiin jostakin oppitunnin tai kouluelämän tapahtumasta. Haastattelin opiskelijoita (39), opettajia (6) ja muita henkilökuntaan kuuluvia henkilöitä (3). Ajallisesti tein haastatteluja pitkin kenttäjaksoa siten, että haastattelut eivät osuneet päällekkäin äidinkielen/suomen oppituntien kanssa, sillä halusin osallistua noihin opintoihin. Suurin osa haastatteluista on toteutettu ammatillisten opintojen yhteydessä tai koulupäivän jälkeen.

Opettajien haastattelut koskivat heidän työtään; lisäksi haastattelin opinto-ohjaajaa, tunnustuskeskuksen työntekijää ja yhteisistä tutkinnon osista vastaavaa päällikköä. Näitä haastatteluja olen analysoinut etenkin osatutkimuksessa I. Opiskelijoiden haastatteluista raportoin osatutkimuksissa vain osaa (osatutkimus III; ks. myös Satokangas, Pietilä & Lakka 2023). Opiskelijoiden haastattelut koskivat pääasiallisesti opiskelijoiden koulupolkua ja lukemisen ja kirjoittamisen käytänteitä. Osa haastatteluista toteutui parihaastatteluina, mutta suurin osa halusi osallistua haastatteluun yksin. Mitaltaan haastattelut ovat puolesta tunnista lähes kahteen tuntiin.

Haastattelut toteutettiin koulun tiloissa kuten luokkahuoneessa, ammatillisesta työsalista erotetuissa työtiloissa tai neuvotteluhuoneissa. Autoalan haastatteluista osa on tehty autohallista erotetussa taukotilassa, jossa opettajat tavallisesti työskentelivät. Rakennusalan haastatteluja tehtiin myös työsalin työmaakoppia muistuttavassa tilassa. Yksi opiskelijahaastatteluista tehtiin koulun saunaosastolla, sillä tuolloin kaikki muut tilat olivat käytössä. Opettajien haastatteluista kolme tehtiin koulun ulkopuolella – ravintolassa, työhuoneellani yliopistolla ja kotonani.

Sain käyttööni myös lukutaitohankkeen kouluvierailijoiden pyynnöstäni nauhoittamat reflektiiviset arkikeskustelut, joka aineisto on yhteensä 5,5 tunnin mit-

tainen. Lisäksi haastattelin kahta kouluvierailijaa. Osatutkimus IV perustuu luku-taitohankkeessa tehtyyn etnografiseen kenttätööhön ja reflektoitujen arkikeskustelujen analyysiin.

Aineisto käsittää myös GoPro-kameroilla toteutettuja videointeja noin kymmeneltä äidinkielen/suomen oppitunnilta. Käytössäni oli kaksi kameraa, jotka asensin luokkahuoneen kattorakenteisiin siten, että kuvassa näkyivät ainoastaan videointiin erikseen luvan antaneet opiskelijat. Videointi oli melko työläs tekniikka; se vei aikaa osallistumiseltani oppituntiin, ja lisäksi lupakäytänteet tuntuivat raskailta. Niinpä videoaineiston tuottaminen ja hyödyntäminen analyysissä jäi lopulta vähäiseksi. (Palaan syihin tarkemmin luvuissa 4.3. ja 4.6.) Hyödynnämme yhtä videokatkelmää artikkelissa, jota ei sisällytetty tähän tutkimukseen (Pietilä, Lappalainen & Lahelma 2022).

Hyödynsin tutkimusaineiston kokonaisuudessa myös koulutuspoliittisia dokumentteja²⁸. Tarkastelen niitä kriittisesti: kuvailen materiaalien avulla ammatillisen koulutuksen kontekstia ja kontekstoin analyysejani koulutuspolitiikkaan (ks. lukua 2). Hyödynnetyistä dokumenteista suurin osa on avoimesti saatavilla; kuitenkin osa varsinkin ammatillisen koulutuksen uudistuksen käyttöönoton materiaaleista on tätä kirjoittaessa jo arkistoitu, ja osa varsinkin vanhoista tutkinnon perusteista ei ole sähköisessä muodossa.

Ajattelen niin, että aineistoa on lisäksi se kokemuksellinen ja ruumiillinen eläytyys, johon osittain pääsee palaamaan muistiinpanojen avulla ja joka kytkeytyy kirjoitettujen muistiinpanojen ja haastattelujen lisäksi tiettyihin kenttämatkoilla kuunneltuihin kappaleisiin, säätiloihin, tuoksuihin ja esineisiin. (Ks. myös Salo 2022.) Olemistani, osallistumistani, ennen kaikkea havainnointiani kentällä ja koulupäivän jälkeen aukikirjoittamiani kenttäpäiväkirjoja leimaa fokus toiminnassa ja vuorovaikutuksessa. Tämä liittyy luultavasti siihen, että etnografinen kenttätö oli minulle ensimmäinen. Pedagogin katseen sijaan tulin hyödyntäneeksi toista tuttua katsetta ja suhteista olemisen tapaa, jonka paikannan jonnekin fyysisen teatterin ja tanssi-improvisaation välimaastoon. Niinpä kenttäpäiväkir-

²⁸ Ammatillista koulutusta koskevat lait, asetukset ja perustelumuiot (esim. HE 39/2017), ope-tushallituksen ja -ministeriön tuottamat määräykset ja oppaat (esim. OPH 2015), autoalaan tai asennukseen liittyvät perustutkinnon perusteet (v. 1970–2022), ammatillisen koulutuksen uudis-tuksen toimeenpanoon liittyvät materiaalit (esim. OKM 2017b; OKM 2018a ja b). Koulutuspoliit-tiset (tausta-)aineistot on listattu erikseen lähdeluettelon jälkeen. Tutkimuksen teoreettinen ja me-todologinen viitekehys koostuu eri alojen tutkimuskirjallisuudesta, jonka avulla myös opetushal-linnollista materiaalia asettuu tarkastelun alle (ks. esim. Järvinen 2020; Nylund ym. 2018; Lappa-lainen & Lahelma 2016; Koski 2009). Osatutkimuksessa I osaamisperusteisuuden sääntely on vä-lillisesti analyysin kohteena, sillä artikkeli käsittelee osaamisen tunnustamisen sääntelyä ja käy-tänteitä opettajan työn näkökulmasta. Osatutkimuksessa II osaamisperusteisuuden sääntelyä kä-sitellään lyhyesti kontekstin kuvauksessa, sillä analysoimme oppitunneilla rakentuvaa opetus-suunnitelmaa.

joissani on niin sanottua tiheää kuvausta (Geertz 1973) toiminnasta, eleistä, liikkeistä, asennoista, asettumisista, paikallaan olosta ja pysähtyneisyydestä, esineistä ja asioista. Kaikki analyysit hyödyntävät kenttätöön kokonaisuutta ja myös sitä, mistä en ole valinnut osatutkimuksissa kirjoittaa.

4.2 Tutkimuksen paikat

Tutkimukseni kohdistuu äidinkielen luokkaan, mutta analyysin taustalla on kenttätöyskentelyä muissakin paikoissa. Eri paikat avaavat kukin hieman erilaisen näkymän tekniikan alan ammatillisen koulutuksen arkeen ja äidinkielen/suomen opintoihin. Osallistuin myös autohallin ammatinopintoihin, matematiikan tunnille, avoimeen yhteisten tutkinnon osien pajaan (ks. pajamaisesta opiskelusta Rätty 2024) sekä vierailin osaamisen tunnustamiseen keskittyneessä ”tunnustuskeskuksessa”. Luokkahuoneiden ja oppituntien lisäksi vietin aikaa ruokalassa, käytävillä ja auloissa. Opettajanhuoneissa vietin myös jonkin verran aikaa. Opiskelijoiden kanssa juttelimme tupakkapaikalla, joka asettui koulun alueen ja julkisen kaupunkiympäristön välimaastoon; portin pieleen, bussipysäkin ja koulurakennuksen väliin. Tapasin ja näin tuttuja opiskelijoita bussissa, pysäkillä ja kävelymatkoilla pysäkkien ja koulujen väleissä. Autoalan opiskelijoiden kanssa kävimme välitunneilla kaupassa tai ruokalassa ostamassa välipalaa ja kerran autolla hampurilaisravintolassa.

Varsinkin autoalan ammatinopetuksen ja äidinkielen/suomen opetuksen ero oli minulle tärkeää kokea itse. Äidinkielen/suomen luokassa kaikille oli tavallisesti tarjolla samat tehtävät joko paperinivaskassa tai sähköisesti, ja niiden pariin olisi ollut syytä siirtyä heti tunnin alettua. Opettaja kävi vähän väliä ohjaamassa eteenpäin ja kyselemässä opiskelijoilta avun tarpeita. Niinpä äidinkielen luokassa työskentely (tai työskentelyn välttäminen, osatutkimus II) oli sisällöltään, työskentelyn menetelmiltään ja myös rytmiltään paljolti erilaista kuin autohallin rytmi. Autohallissa vietimme kokonaisia päiviä ja joskus tekemättä juurikaan mitään autoihin liittyvää.

Autohallissa sain käyttööni työhaalarin, turvakengät ja hanskat. Joskus minut osoitettiin opiskelijalle työpariksi (”sä saat tänään daamin pariksi”), toisinaan haakeudin itse joidenkuiden luo. Yhtenä hallipäivänä vietin aikaa Jadurin, Ronin ja Kallen kanssa. Olisi pitänyt olla itse aktiivinen saadakseen ohjausta ja ”töitä tehtäväksi”. Kolmikko ei vaikuttanut järin kiinnostuneilta opinnoistaan; Roni ja Jadur eivät olleet ylipäättään (vielä?) kiinnostuneita autoalasta. Kun emme olleet erityisen aktiivisia pyytämään tehtäviä, emme niitä myöskään saaneet. Nelikkomme seilasi hallissa työtamineissaan, seisoskelimme, katselimme kaukaa toisten työskentelyä, toisinaan näpyttelimme puhelimiamme (minä kirjoitin pari sanaa muistiinpanoihini), sitten taas juttelimme, olimme hiljaa, seilasimme toiseen paikkaan hallissa (toiminta muistutti monin tavoin tanssi-improvisaatiota).

Kuitenkin haalarin sisällä minusta tuli nopeasti kärsimätön. En sittenkään pystynyt antautumaan tilanteelle, sen tylsistyttävyydelle ja sille, että minun näkökulmastani *mitään ei tapahtunut* – vaikka tietysti koko ajan tapahtui, samoin kuin äidinkielen/suomen oppitunneilla, kun opiskelijat näyttävät tekevän ei-mitään (vrt. Jauhola 2015). Lopulta ehdotin kolmikolle hitsaamista, ja saimme opettajalta luvan. Näytin, miten MIG-hitsillä voi kirjoittaa²⁹ – opiskelijat kirjoittivat nimiään metallilevyille. Vietin autohallissa merkittävästi vähemmän aikaa kuin äidinkielen/suomen opinnoissa. Ehkä halusin, että siellä sitten todella tapahtuisi. Näin kirjoitan kenttäpäiväkirjassani:

Olinko ehkä itse orientoitunut tilanteeseen terhakkaasti, positiivisesti ja koska tilanne sinänsä oli minulle vieras, en osannutkaan antautua sille, mitä tapahtui tai: ei tapahtunut. Olin ehkä niin tottunut tutun näkemiseen vieraana ja uusin silmin, että sitten vieraassa yritinkin yhtäkkiä olla kuin se olisi tuttua, minulle jotenkin helppoa ja yksinkertaista.

Tätä kirjoittaessa ajattelen, että halusin kovasti nähdä opiskelijat työn touhussa autojen kimpussa – juuri siinä, mitä he ovat ammatilliseen koulutukseen tulleet tekemään. Olin myös utelias, millaista ammatillinen pedagogiikka on; miten päivää jäsennetään, kun aikaa on niin paljon; miten äidinkielen/suomen tunnilla vastahankaiset opiskelijat siellä työskentelevät. Kiinnostavaa tämä on etenkin omien ennakko-oletusteni vuoksi: oletin, että sekä opiskelijoiden työskenteleminen että asennoituminen opiskeluun olisi jotenkin olennaisesti erilaista kuin äidinkielen luokassa. Osin näin olikin. Jotkut jo entuudestaan autoalalla harrastuneisuutta ja taitoja kerryttäneet opiskelijat työskentelivät aktiivisen oloisesti ja saivat myös runsaasti ohjeistusta ja työtehtäviä. Niinpä tärkeää oli sekä kokea autohallin rytmi että omat ennakko-oletukseni siitä, millaista siellä olisi.

4.3 Kentällä muotoutuvat suhteet

Päädyin tekemään kohtuullisen pitkän kenttätöön, joka ulottui syyskuusta 2017 tammikuun loppuun 2020. Pitkään kenttäjaksoon johti yhtäältä ammatillisen koulutuksen reformin myötä tuodut koulun arkisen työn järjestämisen muutokset, jotka vaikuttivat myös tutkimuksen kohteen hahmottumiseen (ks. lukua 4.4). Toisaalta pyrin tekemään itselleni jollain lailla tutusta ympäristöstä ja rationaliteeteista vieraita (Delamont & Atkinson 1995). Samasta syystä hakeuduin tietoisesti etenkin opiskelijoiden seuraan myös oppituntien ulkopuolella ja pyrin tilanteisiin, jotka eivät olleet minulle entuudestaan tuttuja (kuten edellä kuvattuun autoalan ammatinopetukseen). Lähtökohtaisesti vieraimpia minulle olivat opetustyöstä irti olevan muun henkilökunnan työ ja arki – haastattelin opinto-ohjaajaa, johtajaa ja

²⁹ Tämän kirjan kansikuva ”kentällä” on hitsattu tuona päivänä.

osaamisen tunnustamiseen keskittyneen keskuksen työntekijää. Yhtä tunnustuskeskuksessa vietettyä päivää lukuunottamatta en kuitenkaan jakanut kenttätöni arkea muiden kuin opiskelijoiden ja opettajien kanssa.

Suhteeni kentän osallistujiin, opettajiin ja opiskelijoihin, kehkeytyi pikku hiljaa. (Opettajan ja tutkijan positioista äidinkielen luokassa, ks. 1.2.) Opettajien kanssa jaoin kaltaisuutta työhistorian, koulutuksen ja habituksen suhteen, ja välimme olivat mielestäni mutkattomat sekä luottamukselliset. Olin – ja olen – tavattoman kiitollinen siitä, että opettajat avasivat luokahuoneensa oven minulle. Opettajanhuoneisiin minut otettiin lämpimästi vastaan. Avaimet sain kerran ja vastaanotin ne solidaarisuudesta kahden luokan välillä juoksevaa opettajaa kohtaan. Yksi opettajista totesi, että minut saattoi päästää luokkaan, sillä olin jo kokenut itse opettajana, millaista sekoilua luokassa joskus on.

Koulun arjen vastuista vapaan etnografin kokemus koulusta on kuitenkin varsin erilainen kuin opettajan. Opettajan harteilla on muun muassa jäsentää luokahuoneen vuorovaikutustilanne, huolehtia opetuksen sisällöistä sekä niin oppimisen kuin opetuksenkin arvioinnista ja reflektiosta. Etnografilla tällaisia velvollisuuksia ei ole, vaan on mahdollista uppoutua milloin mihinkin meneillään olevaan. Ounastelen, että ammatilliselle koulutukselle ja oppiaineeni opetukselle vieras tutkija olisi kenties kiinnittänyt kenttätöössään huomionsa eri asioihin – ehkä hän olisi jo lähtökohtaisesti kysynyt eri kysymyksiä. On tietenkin mahdotonta tietää, mihin asioihin vaikkapa erilaisen peruskoulutuksen saanut tutkija olisi kiinnittänyt huomionsa.

Opiskelijoiden joukossa olin jokseenkin outolintu, pienikokoinen naisaikuinen. (Naispuolisia opiskelijoita kohtasin kentällä joitakuista, mutta valtaosa opiskelijoista oli poikia ja miehiä.) Etnografin työ on ruumiillista, ja siinä kaikuvat myös opettajuuden jäljet – muistumat katseen kohteena olemisesta ja kasvattajuudesta; tietystä ryhdistä, jota etnografin ei tarvitse ylläpitää mutta jonka hän muistaa. (Gruys & Hutson 2021; Lappalainen 2006, 15, 19.) Itselleni oli yllättävää, että silloin, kun muistutin ulkoisesti eniten opiskelijoita – työsalissa asianmukaiseen haalariin ja varusteisiin pukeutuneena – koin olleeni jotenkin eniten esillä. Autoalan työsalissa ammatinopettajat kommentoivat naispuolisuuuttani ja kokoani. Seuraava ote kenttäpäiväkirjasta kertoo kuitenkin siitä, miten opiskelijat suhtautuivat minuun.

Lähden katsomaan Reetun ja muiden puuhia pakoputken kanssa. Sitä kiinnittelään välillä paikoilleen ja suunnitellaan, mihin kohtaan pitäisi tulla mutka. Tavoite on saada autosta kuulumaan kovempi ääni, sillä putkessa on yhden sijaan kaksi äänenvaimenninta. Yksi vaimennin ja yksi katalysaattori pitää kuulemma olla. On ruokatauon aika. Reetu haluaa Mäkkäriin. Kysyn, pääsisinkö mukaan. Opiskelijat katsovat minua vähän hölmistyneinä ja Veijo kohauttaa olkapäitään: tottakai, tule jos haluat. Veijolla on tyttöystävän vanhempien uudehko Corolla, jolla Veijo, Reetu, minä sekä Janne lähdemme ajamaan kohti uutta Mäkkiä.

Jannen mielestä se ei ole uusi, koska se avattiin jo edellisenä torstaina. Parkkipaikka on täynnä ja niin on Mäkkärikin. Astumme sisään, tilaamme automaateista ja käymme kassalla maksamassa. Odotamme ruokia melkein 20 minuuttia. Opiskelijat ovat hiilenä odotuksesta, Janne ja Reetu kiroilevat, Veijo vähän tuntuu nolostelevan sitä. Ehkä siksi, että olen siinä? Muut ottavat aterian, paitsi Veijo, joka syö tuplajuustoburgerin. Minun McVegan-ateriani kiljaistaan salista. Olen haararit päällä ja turvakengät jalassa, amisseurueessa ja syön veganihampparia. Annan ranskalaiseni Veijolle, koska hän vaikuttaa aika nälkäiseltä. Veijo ja Janne näpelöivät kännyköitään, Reetu ei. (- -) He näyttävät minulle videoita pakoputkista, joista tulee lieskoja ja kova ääni. Veijo ei halua sellaista pakoputkea; hän nauraa kysymykselleni. Syömme pikavauhtia ja kaahaamme autolla takaisin koululle. Putkisto pitää saada valmiiksi ennen yhtä.

Kenttämuistiinpanokatkelmassa tulkitsen Veijon vaikuttaneen kiusaantuneelta, koska Janne ja Reetu kiroivat. Ehkä hän olisi toivonut toistenkin toimineen jotenkin toisin, koska olin läsnä. Tietty keskiluokkainen olemukseni sekä asemapaikkani äidinkielen luokassa saivat kenties aikaan tulkinnan, että pitäisin kirollemista nimenomaan huonona ja epätoivottavana kielenkäyttönä. Kysymys on kiinnostava, koska saatoin kenttätöyssä kyllä kirotta mutta välttelin *vittu*-sanankäyttämistä. Välttelyn syy oli miesveljeily. Ajattelin, että *vittu* olisi saatettu tulkita kutsuksi miesveljeilyyn, mikä olisi minun lausumanani tuntunut tarkoitushakuiselta mielistelyltä, teennäiseltä ja hyvin kiusalliselta. (Vrt. osatutkimus IV).

Minuun suhtauduttiin jokseenkin kaltaisena ja pääosin lämpimän välinpitämättömästi. Opiskelijat vaikuttivat ylipäättään aika tottuneilta eri ammattilaisten läsnäoloon opetuksessa. Yksi opiskelijoista kutsuikin minua vaihtelevilla nimityksillä, muun muassa *rouva erityistutkija-opettajattareksi*. Kaiken kaikkiaan tuntui kuitenkin siltä, että tutkimukseen osallistuneille opiskelijoille ilmeisetkään eromme eivät välttämättä nousseet kovin merkityksellisiksi. Minulle selostettiin kaikki, mitä keksin kysyä ja ihmetellä ja toki enemmän. Jos en kysynyt, oletettiin minun jakavan yhteinen maailma ja riittävät tiedot siitä.

Yksi rakennusalan opiskelijoista koostunut ryhmä muodosti tästä poikkeuksen. Läsnäolooni suhtauduttiin tavallisesti mulkoillen, minkä tulkitsin vihamieliseksi. Niinpä pidin opiskelijoihin hieman enemmän etäisyyttä. Emme juurikaan jakaneet oppituntien ulkopuolisia tilanteita, käytäville sijoittunutta oppituntien odottamista lukuunottamatta. Tämän ryhmän opiskelijoita piti toden teolla houkutella osallistumaan varsinkin haastatteluun, ja minuun suhtauduttiin jopa hieman aggressiivisesti yhtenä haastattelupäivänä. Kävelin rakentajien työsalin läpi, kävin kyselemässä haastateltavia mukaani. Jotkut opiskelijat tuijottivat minua ja hakkasivat samalla vasaroillaan pukkikipenkkiä. Kuitenkin moni tuli silti haastatteluun. Joissain haastatteluissa oli Riie Heikkilän ja Elsi Kataisen (2021) tunnistamaa vastustavaa puhetta, jota en ole tämän tutkimuksen puitteissa tarkemmin analysoi-

nut. Toisaalta aiempi kokemukseni ammatillisesta koulutuksesta – joskus hyvin-kin vastahankaisten opiskelijoiden kanssa – auttoi asettamaan sinänsä häiritsevät ja voimakkaat kokemukset mittasuhteisiin. Joku toinen ei ehkä olisi enää palannut kentälle.

4.4 Reformi suuntaa kenttää ja tutkimusta

Ope (kaikille): Nyt ei oo kyse kauheen pitkästä tekstistä. Mitä, missä, milloin, kuka tai kenelle.

Hetken hiljaisuus. Sitten joku kysyy ryhmätunnuksesta, joka on referaatin mallissa.

Ope: Se ryhmätunnus. Sen voi jättää pois kun ei teil ole semmosta ryhmää.

Alun perin suunnitelmani oli osallistua kahden ryhmän äidinkielen/suomen opintoihin yhden lukuvuoden ajan. Olin kiinnostunut yhteiskunnallisista eronteista – muun muassa siitä, miten ryhmädynamiikka ja ryhmässä muotoutuvat sukupuolen tekemisen tyylit ja muut eronteot muotoilevat sitä, miten oppiainetta opiskellaan. Millainen äidinkielen luokka on – kun se on työväenluokkaistaustaisten, duunaritöihin orientoituneiden (poika)opiskelijoiden ja akateemisesti koulutetun äidinkielen (nais)lehtorin yhteinen tila? Millaiseksi se opintojen myötä kehkeytyy? Kun palasin kentälle syksyllä 2018, huomasin, että alkuperäiset kiinnostuksen kohteeni oli toistaiseksi siirrettävä syrjään: kenttä oli muuttunut siitä, mistä olin itse opettajana lähtenyt ja missä kontekstissa tutkimussuunnitelmani kirjoittanut.

Ammatillisen koulutuksen uudistuneen sääntelyn käyttöönotto oli johtanut koulutuksen arkea jäsentävien keskeisten rakenteiden purkamiseen. Tämä teki kysymyksistäni osin mahdottomia esittää. Kiinteitä opiskeluryhmiä ei ollut ja ryhmiä sekoiteltiin jaksosta toiseen. Ei siis ollut mahdollista seurata kehkeytyvää ryhmää ja sen dynamiikkaa. Opiskelijoita tuli ja meni. Useinkaan ei voinut tietää, ketkä opiskelijat olisivat mahdollisesti paikalla. Tähän kariutui osin myös suunnitelmani videoida oppitunteja. Tiuhaan vaihtuvien kokoonpanojen vuoksi lupakäytänteitä olisi ollut hyvin vaikeaa toteuttaa.

Tutkimukseeni osallistuneet opettajat eivät tienneet lukujärjestyksistään kovin paljoa etukäteen; samoin opetustuntien määrä ryhmää, päivää ja opetettavaa aihealuetta kohti tuntui elävän. Pelkäsin, että arjen käytyä opettajalle raskaammaksi tutkija poistetaan ensimmäisenä ylimääräisenä rasitteena paikalta. Näin ei onneksi käynyt. Luulen, että tutkimukseen osallistuneet opettajat yhtäältä tiesivät tekevänsä ison työn päästäessään minut mukaan. Toisaalta he ehkä näkivät vaivan, koska he luullakseni luottivat minuun. Olen pyrkinyt käyttämään luottamusta vastuullisesti.

Kenttätöön kannalta arkisen koulutöön sirpaleisuus johti kahteen asiaan: ensinnäkin syksyllä 2018 oli aluksi vaikeaa löytää opetusryhmiä, joiden opintoihin osallistua (oli epäselvää, onko opetusryhmiä enää lainkaan); ja toiseksi opiskelijoiden äidinkielen/suomen opinnot venyivät koulutuksen järjestäjän alkuperäisistä suunnitelmista huolimatta kahdelle lukuvuodelle. Siten vietin syksyn 2018 kaikkialla äidinkielen/suomen opinnoissa, mihin minut vain päästettiin mukaan.

Ammatillisen koulutuksen reformi vaikutti kenttätöön organisoinnin lisäksi myös tämän tutkimuksen sisältöön. Ajankohtaisesti ei ollut tarjolla tutkimusta reformissa voimistetusta osaamisperusteisuudesta, sillä uudistus oli vasta jalkautusvaiheessa. Niinpä uudistunut sääntely, talouskuri ja koulutuksen muuttuneet käytänteet sotkeutuivat arjessa toisiinsa. Opiskelijatietojärjestelmien uudistukset ja tempoilut, lukujärjestysten ja opetusryhmien yllättävät muutokset ja sotkeutumiset yhä uudelleen, opetukseen käytettävissä olevan ajan vähentyminen; uudet hallinnolliset tasot ja opiskelijoiden ohjauksen järjestelmät muokkasivat sitä kehystä, jossa äidinkielen/suomen opintoja tehtiin. Opettajainhuoneessa tavallista oli kriittinen päivittely ja puuskahtelu, joka syksyn pimentyessä vuonna 2018 muuttui joidenkin opettajien kohdalla varsin uupuneisiin tunnelmiin. Esimerkiksi yksi opettajista jäi kevään päättyessä työvapaalle, tulkintani mukaan työuupumuksen ja ammattieettisten syiden vuoksi. Tulkitsen, että hän ei sietänyt, että ei voinut enää oikeastaan opettaa (ks. myös osatutkimus I ja II).

Tämä kaikki kuulostaa kentties epämääräiseltä, ja sitä se olikin. Olen eri yhteyksissä saanut selostaa ammatillisen koulutuksen ja osaamisperusteisuuden logiikkaa. Monet ovat paikantaneet epämääräisyyttä esimerkiksi opettajan puutteelliseen ammattitaitoon tai -etiikkaan. Epämääräisyys tarvitsee kuitenkin jäsennyttä, jota seuraava ote kenttäpäiväkirjastani toivottavasti tuo. Keväällä 2019 uudistunut sääntely oli ollut voimassa vuoden päivät, ja koulun arkeen sääntelyä oli jalkautettu puoli vuotta. Silti jakson vaihtuessa kaikille – niin opettajille kuin opiskelijoille – oli yllätys, mitä ja missä tapahtuisi. Seuraava katkelma kenttäpäiväkirjasta on varsin pitkä. Haluan silti nostaa episodin tähän kokonaisuudessaan, sillä se kuvaa mielestäni erinomaisesti sitä, millaista arki tuolloin aika usein oli.

Koulussa huomaa [äidinkielen/suomen opettaja] Elinan ja matikan-opettaja Tiinan matikanluokassa. He ovat kumartuneena opettajanpöydän ylle ja katsovat jotain paperia. Tervehdin ja Elina sanoo, että nyt ei olekaan niitä opiskelijoita ryhmässä, joita olen seurannut. Ryhmät on sekoitettu. Opettajat käyvät opiskelija kerrallaan nimiä läpi: monille on merkitty lukujärjestykseen siis samaan aikaan sekä äidinkieltä että matikkaa. Valkoisilla A4:lla on lista nimiä, joista he ruksivat porukkaa. Opettajan pöydän tietokone ei ilmeisesti starttaa matikanluokassa, joten he vaihtavat äidinkielen luokkaan, avaavat koneen ja alkavat käydä läpi nimiä Elinan nimelistaa ja Tiinan paperiversiota vertaillen. Kello on jo melkein 9, ja opettajat ovat edelleen selvittämässä kunkin opiskelijan olinpaikkoja.

Opiskelijoita valuu luokkaan. Elina sanoo yhdelle, että ”istu vaan hetkeks, mutta en tiedä, pitääkö sun olla täällä”. Tiina katsoo minuun ja pyörittelee päätään ja silmiään. Hän sanoo, että tämmöistä tämä on koko ajan: kaikki on ihan kaaosta ja sekaisin. Tiina on tyytyväinen, että tutkijana kerään tästä aineistoa. Olen hämmentynyt uudesta tilanteesta ja myönteinen. Elina pahoittelee sydänjuuriaan myöten, että nyt en pääsekään seuraamaan sitä ryhmää, jota piti. Sanon suurinpiirtein saman minkä Tiina: tuotan aineistoa arjesta, ja nyt arki on tällaista. Sanon, etten ymmärrä, miten opettajat pystyvät työskentelemään. En voi kuin pyörittää päätäni ja yritän olla empaattinen. Tiina nostaa kulmakarvojaan ja toteaa, että tämmöistä tämä nyt vain on, kun ei ole ryhmiä, vaikka kuitenkin on. Ja sitten kaikki sekoitetaan koko ajan. Ajattelen, että onneksi en lähtenyt aamuyöstä noutamaan Gopro-kameroita työhuoneelta.

Tiina lähtee pian omaan luokkaansa ja me jäämme äikänluokkaan. Se on sama luokka kuin syksyllä. Seisoksen luokan oven edessä Elinan kanssa ja mietimme, keitä olisi vielä tulossa: onko samoja opiskelijoita vai ovatko kaikki eri? Sitten katsomme listaa ja osoittelen tuttuja nimiä. Muistan väärin Jadurin nimen, selostan hänen avullaan, kuka on Roni, ja Elina muistaa heidät. Kumpikaan ei valitettavasti kuulu tähän ryhmään. Luokassa on kolme opiskelijaa. Lisää tulee tipoittain. Vain kaksi (Tomi ja Petteri) olivat edellisessä seuraamassani porukassa. Takana istuu Miira. Kaikki odottavat, mihin ovat jo tottuneetkin – näppäilevät puhelimiaan. Elina puolestaan näppäilee tietokonetta ja vaikeoi puoliääneen. Miira kysyy (irrottamatta katsetta puhelimestaan): ”Voiks mä mennä takas töihin?” Tähän Elina vastaa: ”Kyl kantsis nyt tehdä tää yto-päivä. Tätä äikkää on vaan neljä kertaa.”

Opettajat myös puhuivat muutoksista ja tempoilusta vähän väliä. Opetushallinnossa pieneltä ja yksinkertaiselta näyttävät muutokset linjauksissa aiheuttivat työtä muun muassa erilaisten oppilastietojärjestelmien, materiaalien, tuen suunnittelun sekä yhteydenpidon parissa. Graafissa yksinkertaiselta näyttävä kuvio ”puuttuvan osaamisen hankkimisesta” ei käynytkään käden käänteessä; ja toisaalta osaamisperusteisuus vaikutti olevan hankalaa opiskelijoiden ymmärtää. He puhuivat usein ”äikästä” ja hahmottivat sekä mitoittivat opiskelunsa lukujärjestykseen merkittyinä oppitunteina. Muutamat oikein kehuskelivat, miten vähän oppitunteja oli; miten vähän ammatillisessa oppilaitoksessa tarvitsi työskennellä. Ylipäätään opiskelijat tuntuivat käyvän koulussa muista kuin substanssisyistä, mikä on monessa tutkimuksessa todettua tyypilliseksi nuorten elämässä (esim. Niittylahti 2021).

Koulu on vakiintunut instituutio, jossa opiskeleminen ja opettaminen on yleensä keskeistä toimintaa. Tavallisesti kouluun tuodut uudistukset eivät toteudu tai toteutuvat vinoon, koska koulun opiskelemiseen ja opettamiseen kiteytyvät perinteet ja rakenteet hylkivät uudistuksia; tavanomaista on, että uudistuksesta huo-

limatta koulu ikään kuin jatkuu kuin aina ennenkin (Simola 2015). Kenttätöön kokemukseni perusteella amisreformi muodostaa kenties tästä jonkinlaisen poikkeuksen (myös osatutkimus I) – ehkä juuri siksi, että opettaminen ja opiskeleminen sivuutettiin ja korvattiin ”osaamisella”. (Ks. myös luku 2.)

Oma lukunsa on, miten opinnoista katosi opiskelijoita. Yhtäkkiä osa opiskelijoista lähti esimerkiksi ”rengassesonkiin” eli töihin vaihtamaan renkaita huolimatta lukujärjestyksistä tai ”puuttuvan osaamisen hankkimisesta”. Tietokatkokset ammatinopettajien ja yhteisten tutkinnon osien opettajien välillä eivät sinänsä vaikuttaneet liittyvän uudistuneseen sääntelyyn. Oli kuitenkin niin, että rengassesongin kanssa ei olisi hyödyttänyt neuvotella: oli selvää, että työ oli tärkeintä. Äidinkielen/suomen opinnot hahmottuivat nivaskaksi tehtäviä, jotka voisi tehdä siinä sivussa työssä tai sitten myöhemmin. (Ks. myös Pehkonen 2013.)

Kenttää jo jonkin verran tuntevan etnografin oli ajoittain vaikeaa niellä, että kaaos oli arkea eikä jokin ohimenevä käynnistelyvaihe. Kenttätö kohtasi siis ongelmia: monta kertaa ehdin ajatella, että nyt päästiin asiaan, ja sitten tuli jälleen jokin uusi katkos, sekoitettu ryhmä, tai sitten opiskelijat eivät saapuneet kouluun. Siksi avarsin katsettani äidinkielen luokan ulkopuolelle, oppiaineen olemassaolon ehtoihin.

4.5 Analyysi teoriassa kentällä

Käsillä oleva tutkimus on syntynyt monipaikkaisena ja monenkeskisenä prosessina. Olen saanut keskustella ja punnita ajatuksiani osatutkimuksiin osallistuneiden kanssakirjoittajien kanssa (Liisa Tainio, Sirpa Lappalainen, Elina Lahelma, Leea Lakka, Anna-Maija Niemi ja Aarno Kauppila). Vaikka väitöskirja on minun työni, se ei olisi tällainen ilman yhdessä tehtyä työtä ja keskusteluja (ks. Lahelma ym. 2013). Tämän väitöstutkimuksen analyysi on edennyt konkreettisesti kenttätöystä ja aineistojen kokoamisesta tekstuaalisen aineiston käsittelyyn, analyysiin ja tulkintaan. Teoreettinen sekä metodologinen perehtyminen, aineiston tuottaminen ja analyysi ovat rinnakkain ja limittäin kulkevia saman tutkimusprosessin juonteita.

Ammatillinen koulutus on hankalasti hahmotettava ja verrattain usein muuttuva kokonaisuus. Taustani ammatillisen koulutuksen ja äidinkielen/suomen opettajana tarkoittaa, että tunsin jo ennalta ammatillisen koulutuksen kontekstia. On kuitenkin mahdotonta täsmällisesti erotella sitä, mikä katseeni suunta ja analyysin tapa juontuu opettajuudesta, mikä eri tieteenaloilla omaksutusta ajattelun tyylistä, mikä emansipatorisesta tiedonintressistä (ks. lukua 3). Kokoavasti voin kuitenkin todeta, että keskiluokkaisuuteni ja opettajuuteni tuottavat tiettyä koulutususkoa: ajatusta siitä, että tietäminen ja taitaminen ovat ihmisen toimijuudelle enemmän hyväksi kuin pahaksi (ks. lukutaidon rajaamisesta lukua 3.3).

Täsmällisemmin pystyn erottelemaan sitä, mitä "opettaja" tiesi ennen kenttätöhyöhön lähtöään (ks. luku 1.2). Ammatillisessa koulutuksessa työskennelleenä opettajana tunsin entuudestaan äidinkielen/suomen opintojen sisältöjä, käytänteitä ja sääntelyä. Tutkinnon perusteet oli minulle tuttu teksti ja tekstilaji samoin kuin tuntemus muiden kouluasteiden vastaavista määräyksistä, kuten etenkin oman oppiaineeni perusopetuksen opetussuunnitelmasta. Opetuksen sisältöjen ja käytänteiden suhteen suurin piirtein tiesin, mistä opiskelijat tulevat (perusopetus), mihin vaihtoehtoon he eivät ohjautuneet (lukio-opinnot) ja mihin ja millaisten sisältöjen pariin he ammatillisen perustutkintokoulutuksen äidinkielen/suomen opinnoissa tulisivat työskentelemään (tutkinnon perusteet ja pedagogiset käytänteet). Koulutuspoliittisia prosesseja tunsin myös jonkin verran (ks. kokoaivasti Leiding & Pietilä 2023).

Kuitenkin näköalani siihen, mitä nuo sisällöt ovat ja voivat olla, muuttui kenttätötyöskentelyn ja tutkimusprosessin myötä läpinäkymättömän itsestään selvästä kriittiseksi. Muutoksen voi havaita suhtautumisessani etenkin opintojen työ- ja työelämäkeskeisyyteen. Opettajana ja kenttätöön alkupuoliskolla suhtauduin työkeskeisyyteen ikään kuin välttämättömänä, ainoana mahdollisena raamina äidinkielen/suomen opinnoille – ja tutkimuksen edetessä aloin kriittisesti tutkia juuri tuota raamia. Tällaista vieraantumista ei aina nähdä suopeasti. Opettajainhuoneessa (kriittinen) kasvatustieteellinen tutkimus ei välttämättä herätä positiivisia reaktioita (Gordon ym. 2007). Ehkä on niin, että pedagogiikan pragmaattisuudesta irtaantuminen on tutkimukselle jossain määrin välttämätöntä. Kenttätöön kestäessä ja analyysityön edetessä jotkut itsestään selvydet alkoivat siis tulla näkyväksi, ja siten yhdellä tavalla tutusta kentästä tuli vieras ja uusilla tavoilla tuttu.

Niinpä hahmotan tutkimuskohdettani koulun, luokkahuoneen ja sen toimijoiden, sääntelyn ja diskurssien kohtaamispaikkana (Doyle 1992; Delamont 2014). Yhteiskunnalliset eronteot kiertyvät luokkahuonetilanteisiin ja niissä läsnä oleviin ihmisiin erilaisine taustoineen myös äidinkielen/suomen opinnoissa (esim. Juvenen ym. 2023; Lakka 2024). Taustani äidinkielen/suomen aineenopettajana tuottaa fokuksen opintoihin ja sisältöihin – oppitunnin sisällöt eivät silloin tarjoudu muun sosiaalisen tapahtumisen kontekstiksi tai resursseiksi, vaan sosiaalinen tapahtuminen on se konteksti, jossa opinnot realisoituvat jonkinlaisiksi.

Kenttätötyöskentelyn ja aineistojen alustavan analyysin (kokoamisen, lukemisen, luokittelun, teemoittelun) perusteella olen valinnut havaitsemiani kielenkäytön ilmiöitä ja kielenkäytön esimerkkejä tarkempaan analyysiin. Näissä valinnoissa olen noudattanut kenttätöön kokonaisuudessa muotoutuneen olennaisuuden, keskeisyyden ja tavallisuuden periaatteita kielenkäytössä ilmeneviä säännönmukaisuuksia seuraamalla (Blommaert & Jie 2020). Kyse on siis triangulaatiosta: kenttätöyössä tietyt teemat toistuvat (etnografia) ja lisäksi samaa logiikkaa näkyy kielenkäytössä (lingvistinen etnografia) ja läpi eri aineistolajien.

Valitut kielenkäytön tapaukset muodostavat aineistovalikoiman kullekin osatutkimukselle, joiden tuloksia olen raportoinut artikkeleissa (I–IV). On pantava kuitenkin merkille, että siitä huolimatta, että jokaisessa osatutkimuksessa keskitytään tiettyyn kielelliseen ilmiöön ja siten eräänlaiseen sosiaalisen tapahtumisen yksityiskohtaan, analyysit rakentuvat monipaikkaisuuteen, koko kenttätöskentelyn ja aineistojen kokonaisuuden varaan. Pitkä kenttätöskentely oli tarpeellinen, että pystyin erottamaan opettajan itsestään selvän ja tutkijalle tutkimuksen myötä kehkeytyneen itsestään selvän tiedon kentästä.

Etnografista tutkimusta raportoin osatutkimuksissa, joissa olen kussakin keskittynyt tiettyyn kentällä olennaiseksi tulkitsemaani kielenilmiöön. Analyysit purkavat valitun kielenkäytön indeksisyyttä eli sosiaalista merkityksenantoa. Kielenkäyttöön luen sosiokulttuurisen käsityksen mukaisesti myös tekstikäytänteisiin kiettyvät merkityksenannot ja metapuheen niistä. Tarkemman analyysin kohteeksi olen ottanut opetushallinnon termin *osaamisen tunnustaminen* saamat merkitykset opettajien puheessa (osatutkimus I, puhujan suhde toisiin, toimintaan ja identiteettiin), äidinkielen oppitunneilla toistuneet, työskentelemistä koskevat neuvottelutilanteet (osatutkimus II, tilanteinen tekstikäytänteiden arvottaminen tiedonala kieltämällä) sekä nuorten mallikansalaisuuteen kytkeytyvä puhe omasta lukemisestaan (osatutkimus IV, puhuja vertailee itseään implisiittiseen, normimukaiseen mallilukijuuteen) sekä *vittu*-sanalla kiroilemisen (osatutkimus IV, sosiolingvistinen affilioituminen eli assosioituminen koulunvastaiseen maskuliinisuuteen). Esittelen osatutkimukset luvussa 5.

Tässä väitöstutkimukseni yhteenveto-osassa jäsennän osatutkimusten analyysija sekä tulkintoja tuloksiksi tutkimuskysymyksiini. Tulkinnoissa olen uudelleen pohtinut koulutuspoliittisessa kontekstissa ja arjessa rakentuvia yhteiskunnallisia erontekoja – sukupuolta ja yhteiskuntaluokkaa. Tulkinnoissa olen erityisesti pitänyt silmällä monipaikkaisuutta sääntelyssä, diskursseissa sekä koulutuksen arjessa. Tällöin olen eri tavoin tulkinnut ammatillisen koulutuksen äidinkielen/suomen opintojen polysentrisyyttä, eli sitä, että analysoimani kielenkäytön ilmiöt ovat peräisin eri normikeskuksista. Miten tulkitut indeksisyydet (sosiaaliset merkityksenannot) ovat tulleet mahdollisiksi? Mistä ne ovat peräisin? Mitä arvoasetelmia niihin sisältyy? Mitä normikeskuksia rakentuu? Hahmotan normikeskusten kautta ristiriitaisia äidinkielen luokan määrittelyjä (käsitykset ja oletukset) sekä tavoiteltavan, hyvän ja kunnollisen määritelmiä (mitä ja miten tulisi olla). Tulkitsen tuloksia suhteessa siihen, millä tavoin ja mihin äidinkielen/suomen opinnot ammatillisen koulutuksen opiskelijoita sukupuolen ja yhteiskuntaluokan suhteen kytkevät.

4.6 Tutkimuksen eettisyys ja refleksiivisyys

Tutkimuksen etiikan lähtökohta on etnografiseen tutkimusotteeseen kuuluva reflektiivisyys ja osallistujien kunnioittaminen (ks. esim. Skeggs 2001). Tutkimuksessa olen noudattanut tutkimusaineiston tuottamisen aikaan voimassa olleita tutkimuseettisiä periaatteita (TENK 2009). Olen saanut tutkimusaineiston tuottamiseen luvan oppilaitoksilta sekä suostumuksen tutkimukseen osallistuneilta henkilöiltä. Osa on osallistunut haastatteluun ja osa lisäksi videoituihin oppitunteihin. Tutkimusaineiston tuottamisen aikaan voimaan astuivat GDPR-säännökset, joiden mukaan tutkimuksen tietosuoja-asioita on päivitetty. Tutkimuksesta olen viestinyt mahdollisimman selkokielisesti osallistujille; tiedote on lähetetty myös opiskelijoiden koteihin. Tutkimus on toteutettu pääosin pääkaupunkiseutulaisissa ammatillista toisen asteen perustutkintokoulutusta tarjoavissa oppilaitoksissa, joita on vain muutamia. Siksi olen tehnyt ratkaisun, jonka mukaan kutsun jokaista erillistä toimipistettä oppilaitokseksi. Verrattuna lukiokoulutukseen kokonsa puolesta nämä toimipisteet olisivat todennäköisesti erillisiä lukioita. Ratkaisun tarkoituksena on ennen kaikkea suojella tutkimukseeni osallistuneita, kouluissa työskennelleitä ja opiskeleita henkilöitä.

Tutkimustyötä on ohjannut ennen kaikkea sensitiivisyys tutkimukseen osallistuneita henkilöitä kohtaan. Analyyseissa olen päätenyt käsittelemään sukupuolen ja yhteiskuntaluokan teemoja, mutta ammatilliseen koulutukseen osallistuvien henkilöiden arkea jäsentävät myös muun muassa rodullistamiseen, kielitaitoon ja seksuaalisuuteen kiinnittyvät erot. Tutkimusaineisto perustuu oppilaitoksissa toimivien yksilöiden toimintaan ja siihen, miten he jäsentävät arkeaan. Tutkimukseni kuitenkin kohdistuu äidinkielen/suomen opintoihin. Haluan korostaa sitä, että tutkimukseni kriittisyys kohdistuu ennen muuta yhteiskunnallisiin rakenteisiin ja niiden uusintamiseen, ei yksittäisten henkilöiden toimintaan. Ajattelen, että tutkimuksen fokuksen siirto äidinkielen luokan ulkopuolelle ja opintojen elinehtojen analyysiin oli välttämätöntä (ks. lukua 4.4). Lisäksi ajattelen, että tämä oli eettisesti perusteltu valinta. Olisin voinut kohdistaa katseeni jonnekin vähemmän kompleksiseen. Tässä mielessä eettisyys rakentuu feministisen tutkimuksen emansipatoriselle tiedonintressille: tutkimuksen tarkoitus on edistää tasa-arvoa ja yhdenvertaisuutta.³⁰

Kaikki tutkimukseen osallistuneiden henkilöiden nimet on raportoinnissa kuten julkaisuissa muutettu. Nimet on muutettu ennen analyysivaihetta, jolloin ai-

³⁰ Esimerkiksi väitöstutkimukselle annettu välinearvo on tähän nähden toissijainen. Tätä kirjoittaessa Helsingin yliopiston rehtori on antanut päätöksen väitöskirjalle asetettujen kriteereistä, jossa korostuu väitöstutkimuksen opinnäyteluonne ja välinearvo. Jatkossa väitöstutkimukseen riittäisi yksi erinomainen tai pääosin 2–3 artikkelia sekä yhteenveto, ja lisäksi kiinnitetään huomiota monografian sivumäärään. Tämän tutkimuksen kaltaista, pitkää etnografista työskentelyä edellyttävää tutkimusta onkin tulevaisuudessa varsin vaikeaa toteuttaa.

neistokatkelmia ja valikoimia on tarkasteltu osatutkimusten kirjoittamiseen osallistuneiden kanssa. Tutkimukseen osallistuneet ovat allekirjoittaneet suostumuksen ja saaneet tutkimuksesta tiedotteen. Kävin opiskelijoiden kanssa tiedotetta ja suostumusta läpi myös suullisesti selostaen. Näin olen pyrkinyt varmistamaan, että myös hankalasti lukevat opiskelijat ovat ymmärtäneet, mihin antavat suostumuksensa. Tutkimuksesta on lisäksi keskusteltu joitakin kertoja koulun arjessa. Seuraavassa keskustellaan esitelmän tekemisestä, sopivista aiheista ja muistiinpanoistani:

Jerryllä on tuskaa aloittaa työ. Hän on siis aika paljon myöhässä. Ensin kone ei meinaa aueta, koska pitää tilata uusi salasana. Hän ei meinaa pystyä tekemään kelpaavaa salasanaa, koska ei ole lukenut ohjeita. Käyn jeesaamassa. Sitten on tuskaa ymmärtää työn pointtia ja keksiä sopivaa aihetta. Opettaja luettelee eri aiheita. Minä ehdotan jarrujen pesua; etsin puhelimestani videota ja kuvaa työstä – teimme sitä yhdessä autohallissa. Jerryä ei innosta tämä aihe. Hän on epäuskoinen, että aiheesta voisi saada puhuttua kokonaista 6-8 minuuttia. Hän jää tuskissaan pyörimään koneelle ja vaikeroi aiheen kanssa. Sitten open kanssa mielenkiintoinen dialogi:

Jerry: Voiks mä tehdä testosta?

Ope: Mistä?

Jerry: Testosteronista.

Moni vähän nauraa ja joku: Miten se liittyy alaan? Jerry virnistää.

Jerry: Pliis voinks mä tehdä muusta kuin alasta?

Ope: Et voi. Tää on nyt oman alan työ.

Jerry protestoi – hän ei haluaisi pitäytyä alassa. Hän puhuu Kertun, Erkin kanssa Fake taxista. He naureskelevat, että se liittyisi alaan, koska siinä on taksi. Muut yllyttävät menemään koulun koneella Fake taksi – sivustolle. En tiedä mikä se on ja kysyn. Selviää, että se on pornosivusto. Jerry alkaa huutaa, että en kai kirjoita tätä ylös. Sanon, että tietysti kirjoitan. Sitten hän on huolissaan, että kirjoitan nimiä. Vitsailemme tästä yhdessä. Tomi huikkaa, että ei nimiä vaan sosiaaliturvatunnukset. Ja osoitteet, lisää minä.

Muistiinpanoon on tallentunut Jerryyn huoli siitä, minkälaisena henkilönä hän tallentuu muistiinpanoihini – ja mihin tiedot esimerkiksi pornosivustoilla vierailemisesta mahdollisesti leviävät. Kuitenkin keskustelu osoittaa sitä, että ainakin Tomilla (joka oli muita hieman vanhempi) oli käsitys tietosuojasta ja siitä, että muistiinpanoni ovat tässä suhteessa ikään kuin vaarattomat. Muistiinpanossa huomion kiinnittää myös raporttini opiskelijan auttamisesta ("käyn jeesaamassa"). Opiskelijoille kerroin taustastani – että olen aiemmin ollut opettajana ammatillisessa

koulutuksessa. Sanoin, että minulta voi pyytää apua. Apua pyydettiin usein tietokoneelle kirjautumiseen (salasanat hukassa) ja tietokoneella kirjoittamiseen (miten näppäimistöllä tuotetaan iso alkukirjain, entä riviväli). Yritin kuitenkin välttää kanssaopettajaksi asettumista, vaan pyrin rajaamaan apuani pyyntöihin (joista osa oli toki implisiittisiä, kuten katkelmassa). Katkelmassa keskustelemme Jerry'n kanssa yhteisestä työskentelystämme autohallissa; vietin siellä hänen työparinaan muutaman päivän. En siis asemoitunut opettamaan häntä vaan pikemmin kollegaksi muistelemaan toisaalla koettua. Tämä ei kuitenkaan tee tai tehnyt minusta Jerry'n kaltaista; pyrkimykseni nähdä maailmaa Jerry'n kanssa ja hänen tavallaan on eri asia kuin koulunvastaisen maskuliinisuuden teeskentely (vrt. osatutkimus IV).

Tutkimustiedotteen ja suostumusten äärellä käytiin virallislouhteisia keskusteluja, ja toisaalta tutkimukseni nousi keskusteluun arkisissa tilanteissa, kun osallistujat nostivat muun muassa muistiinpanojen kirjoittamisen yllä kuvatun kaltaisissa tilanteissa keskustelunaiheeksi. Tästä huolimatta tutkijan paikka ja työ jäi ainakin osalle osallistujista hämäräksi. Autoalalla minut kategorisointiin muun muassa journalistiksi: Oppituntien videointien yhteydessä sain vakuutella, että videot eivät päätyisi TV-uutisiin. Koulussa oli aiemmin vierailnut TV-uutistoimittaja, ja opiskelijoille oli tullut yllätyksenä, että sanottu oli päätynyt tuosta vain uutisiin. He eivät halunneet kokemuksen toistuvan. Toisaalta haastateltava saattoi avata elämänsä paljonkin haastattelun teemojen ulkopuolelta. Yhden haastattelun jälkeen ymmärsin, että opiskelija piti minua eräänlaisena rikospaikkatutkijana, jolle saattoi kertoa omiin yhteisöihin liittyvistä ongelmista. (Ks. tutkija yksityisetsivänä, Lehtonen 2015, 71–72.) Niissä haastatteluissa, joissa opiskelijat toivat esiin akuutteja elämänsä kipukohtia, tarjosin apuani saattaa opiskelija esimerkiksi kuraattorin juttusille.

Kentällä tunsin turhautumista siitä, että en kyennyt riittävällä tavalla avaamaan tutkimuksen eri vaiheita. Lähtiessäni autoalan kentältä pidin tutkimuksen tekemisestä lyhyen esitelmän, ja opiskelijat kysivät varsin osuvia kysymyksiä. Mieleen jäi etenkin Jerry'n kysymys siitä, miten ja millä perusteella valitsen haastattelulainaukset artikkeliin. Selostin tutkimuksen tekemisen prosessia: lukemista, kirjoittamista, aineiston analyysia; mutta myös tutkimukseen liittyviä muita tekijöitä kuten jornaalien julkaisuaikatauluja ja vertaisarvioinnin prosessia. Kirjoittamisen ja uudelleen kirjoittamisen vaatimus sai aikaan hämmennystä. Tuli olo, että minua hieman säällittiin, sillä työni vaikutti tältä osin kenties varsin epämiellyttävältä. Vein näyttille muutaman valmiin väitöskirjan ja esittelin väitöskirjaa tekstilajina. Jälkikäteen ajatellen olisi ollut parempi selostaa tutkimuksen tekemisestä kenttätöön aluksi.

Toisaalta olisi ollut epäeettistä viedä kallisarvoista aikaa opetukselta (osatutkimukset I ja II). Rantautuneen reformin vuoksi ryhmien kokoonpano vaihteli, opis-

kelijoita tuli ja meni, joten olisi ollut mahdotonta samalla tavalla perehdyttää jokaista opiskelijaa tutkimukseen. Jatkoa ajatellen voisi perehtyä paremmin siihen, miten tutkimuksen prosessia voisi valottaa esimerkiksi tutkimussuostumuksessa kapulakielisiä lain kirjaimen mukaisia tekstejä selkeämmin ja rikkaammin. Tottumattomuutta virallisten papereiden kuten lomakkeiden kanssa havainnollisti varsin monien opiskelijoiden aika ja paikka -kohtaan kirjoittama ”aikäluokka 9:17”. Autoalan opiskelijat kyselivät verrattain usein, milloin kirjani valmistuu ja voivatko he lukea sen. Olisi hienoa, jos joku opiskelijoista löytäisi tiensä tämän kirjan tai osatutkimusten pariin. Todennäköistä se ei kuitenkaan ole.

Tutkimusetiikkaan kytkeytyy luotettavuus. Etnografisen tutkimuksen luotettavuutta ei ole ollut tapana erikseen tutkimusraportoinnissa käsitellä. Tämä johtuu yhtäältä siitä, että luotettavuus kietoutuu kaikkeen etnografisen tutkimuksen raportointiin, samalla tavalla kuin tutkimusetiikka rakentuu teknisluonteisten tutkimuslupa-asioiden sijaan koko tutkimusprosessiin tutkimuksen tavoitteiden määrittelystä aineiston tuottamiseen, analyysiin ja kirjoittamiseen. Tämän työn luotettavuuden ja eettisyyden mittarina onkin käytettävä läpi työn ja työskentelyn jatkuvaa reflektiivisyyttä ja tehtyjä valintoja.

Luotettavuuden arviointia rakentavat tiedon tuottamisen lähtökohtien, teoreettisten kiinnikkeiden ja menetelmien perusteellinen käsittely, kuten tutkijan kentälle positioituminen ja refleksiivisyys (ks. lukuja 1.2 ja 4). Etnografinen tutkimus ei voi positivistisessa tietentraditiossa olla luotettavaa, sillä tutkimus perustuu tutkijan subjektiivisten kokemusten avulla tuotettuun aineistoon ja tuon aineiston analyysiin keskustellen tutkimuskirjallisuuden kanssa (esim. Hakala & Hynninen 2007). Tutkimukseni tuloksia ei voi yleistää koskemaan esimerkiksi kaikkea ammatillista koulutusta tai kaikkea äidinkielen/suomen opiskelua ammatillisessa. Tutkimukseni on kertomus äidinkielen/suomen opinnoista, joka on rakentunut tiettyssä koulutuspoliittisessa kontekstissa tiettyjen ihmisten kanssa; toivon kertomukseni silti olevan ilmaisuvoimainen myös ylipäätään osaamisperusteisen koulutuksen, ammatillisen koulutuksen, tekstikäytänteiden, sukupuolen ja yhteiskuntaluokan suhteista.

Hahmotan tutkimuksen luotettavuuden rakentajiksi monipuolisten aineistojen ja analyysitapojen hyödyntämisen. Samantyyppisiin tuloksiin olisi kuitenkin voinut päätyä rakentaen analyysia ja argumentaatiota esimerkiksi painottaen muuta kuin kielellistä merkityksenantoa. Toisaalta tämän saman aineistokokonaisuuden nojalla voisi tuottaa paljon muutakin tutkimusta, mikäli aineistolta ja tutkimusprosessilta kysyisi eri kysymyksiä. Kattavan käsityksen tutkimuksen luotettavuudesta ja tiedon tuottamisen arvioinnista saa kuitenkin vain lukemalla koko tämän työn.

5 Osatutkimukset

Tässä luvussa esittelen väitöskirjaan sisältyvät neljä artikkelia. Niiden kautta äidinkielen/suomen opintoihin katsotaan opettajien (osatutkimus I), sisältöjen (osatutkimus II), opiskelijoiden (osatutkimus III) ja ulkopuolisen lukutaitohankkeen (osatutkimus IV) näkökulmista. Artikkelit käsittelevät äidinkielen/suomen opintojen osaamisperusteisuutta (osatutkimukset I ja II); luokahuonevuorovaihtuksen myötä rakentuvaa realisoituvaa opetussuunnitelmaa (osatutkimus II); tekniikan alan opiskelijoihin ja äidinkielen/suomen opintoihin kohdistuvia tulkin-toja (osatutkimukset IV, I, II) sekä tekniikan alan opiskelijoille ”sopiviksi” katsot-tuja tekstikäytänteitä (osatutkimukset III, II, I, IV). Esittelen artikkelit sen kan-nalta, millaisia normikeskuksia niiden analyysiin pohjaten voi tulkita äidinkielen luokassa olevan (Blommaert 2007a ja 2007b; Solin 2012). Luvussa 6 esittelen tut-kimukseni tulokset vastaamalla tutkimuskysymyksiini.

5.1 Osaaminen opettamisen vastakohtana

Osatutkimuksessa I³¹ katsomme (Anna-Maija Niemen ja Aarno Kauppilan kanssa) äidinkielen luokkaan opettajan työn kannalta. Tutkimus kohdistuu opettajahaas-tatteluiden osaamisperusteeseen, etenkin *osaamisen tunnistamiseen* ja *tunnustami-seen* ja niiden saamiin merkityksiin. Tavoitteemme on selvittää, miten osaamiseen liittyvät käytännöt muovaavat opettajien työtä ja sitä kautta koulutusta. Väitöstut-kimuksen kokonaisuudessa osatutkimus avaa näkymää osaamisperusteisuuden kansalliseen sääntelyyn, koulutuksen arjessa toteutuviin osaamisen painopistei-siin, osaamisen tunnistamisen käytänteisiin sekä opettajien järkeilyihin koskien oppiainettaan, osaamista ja opiskelijoita. Osatutkimuksen perusteella tulkitsen äi-dinkielen luokassa vallitsevan talouselämän, uusliberaalin koulutuspolitiikan sekä opettajan etiikan normikeskukset. Talouselämän normikeskusta tuottaa taloudel-linen tehokkuus, uusliberaalin koulutuspolitiikan normikeskusta osaamisperus-teisuuden sääntely ja opettajan etiikan normikeskusta opettajien ammatillinen identiteetti, jolle opettaminen ja oppiminen ovat tärkeitä.

³¹ Pietilä, P., Niemi, A. M., & Kauppila, A. (2021). Mitään ei saisi enää opettaa–osaamisen tunnus-taminen ammatillisessa äidinkielen ja suomen opetuksessa. *Kasvatus*, 52(4), 414–425.

Taustoitamme tutkimusta osaamisperusteisuuden sääntelyyn ja uusliberaaliin järjeistämiseen, jotka molemmat juontuvat (muun muassa) yhtäältä Euroopan unionin koulutuspolitiikasta ja toisaalta kansallisen oikeistovetoisen hallituksen projektista purkaa sääntelyä (HE 39/2017; Kontio, Pikkarainen & Mathlin 2019). Tuomme esiin osaamisen tunnustamisen ja tunnustamisen kulkeutumista EU-politiikoista kansalliseen sääntelyyn (II, 416–417). Lisäksi osoitamme, että kyse ei kuitenkaan ole uudesta asiasta – *osaamisen tunnustaminen* on ollut osa ammatillisten perustutkintojen sääntelyä vuodesta 2005 alkaen (601/2005; OPH 2015). Esitämme, että osaamisen tunnustamisen luonne kuitenkin muuttui ammatillisen koulutuksen reformin myötä. Aiemmasta poikkeusmenettelystä tuli kaiken opetuksen ja opiskelun lähtökohta. Tämä liittyy tutkintojen henkilökohtaistamiseen, jossa kaikki mahdollinen, millä tahansa elämänalueella karttunut osaaminen tunnustetaan tutkintoon. Opiskelun kohteeksi jää yksilöllisten osaamistarpeiden mukaan suunniteltu, tutkinnon perusteiden kriteereihin nähden ”puuttuva osaaminen”. (Tarkemmin ks. lukua 2.2.)

Analyysin taustalle tuomme yhteiskunnallisten erontekojen näkökulman sukupuolen ja yhteiskuntaluokan kautta. Tutkimus keskittyy miesvaltaisen tekniikan alan opintoihin. Yhtäältä poikien lukutaitoon kohdistuu yleistävää huolipuhetta, jossa naisopettajien syyksi paikannetaan poikien heikkoa koulumenestystä (Lahelma 2014, ks. lukua 2.5). Teema topikalisoituu eri muunnelmoina opettajien haastattelupuheessa. Lisäksi diskurssi feminiinisestä ja akateemisesta koulusta näyttää kulkeutuvan ammatilliseen koulutuksen äidinkielen/suomen opintoihin. Käytännöllisen ja teoreettisen välinen metaforinen dikotomia liittyy sukupuolittuneen problematiikan lisäksi ammatilliseen koulutukseen työväenluokkaisuuteen liittyvien ennakkoluulojen kautta, ja lisäksi työväenluokkaistaiset opiskelijat ovat ammatillisessa koulutuksessa yllidustettuja. (Nylund ym. 2018.)

Metodologisesti tutkimus pohjaa etnografiaan (Delamont 2014). Aineistomme koostuu etnografisessa kenttätyöskentelyssä tuotetuista opettajien (6) ja lisäksi muun henkilökunnan (3) haastatteluista (Huttunen & Homanen 2017). Analyysissä hyödynnämme viestinnän etnografiassa kehitettyä avainsanan (*key term*) käsitettä. Avainsanalla tarkoitetaan ilmausta, joka on tietylle puheyhteisölle keskeinen. Keskeisyyttä rakentavat avainsanan metapragmaattiset merkitykset: avainsana kertoo puhujan suhteesta muun muassa paikkoihin, suhteisiin, tunteisiin, identiteettiin ja toimintaan. (Carbaugh 2007.) Tässä tutkimuksessamme puheyhteisön muodostavat äidinkielen/suomen opettajat. Analyysimme mukaan avainsanoilla *osaamisen tunnustaminen* on denotatiivisen sisältönsä (hallinnollinen hyväksilukeminen) lisäksi opettamiseen ja työskentelyyn, opettajan ja opiskelijoiden välisiin suhteisiin sekä opettajien ammatilliseen identiteettiin liittyviä merkityksiä. Lisäksi hyödynnämme diskurssianalyttistä lukutapaa, kun tulkitsemme osaamispuhetta koulutusta koskevien diskurssien rakentajana.

Analyysimme tuo esiin, että osaamispuheeseen ja avainsanoihimme liittyy talouselämästä peräisin olevaa sanastoa. Opiskelijoita on alettu kutsua asiakkaiksi ja lisäksi opiskelemisesta puhutaan osaamisen *hankkimisena*. Asiakas-opiskelija muistuttaa uusliberaalia rationaalista valitsijaa (ks. esim. Bansel 2007), joka kartuttaa osaamistaan kaikilla elämänalueillaan tyydyttääkseen työmarkkinoiden tarpeet – oppilaitos on tässä kehyksessä vain yksi konteksti muiden osaamisen hankkimisen kontekstien joukossa. Opettajat käyttävät talouspuhetta kriittisesti ja ironisoiden; sen sijaan päällikön, opinto-ohjaajan ja tunnustuskeskuksen työntekijän sävy on talouspuheessa neutraalimpi.

Analyysimme mukaan pedagogista suhdetta määrittää asiakkuussuhde, mikä haastaa opettajan ammatti-identiteettiä. Osaamisen tunnustaminen hahmottuu toiminnaksi nimenomaan *asiakkaita* varten. Käytänteenä osaamisen tunnustamisen tarkoitus on paikantaa osaamista oppilaitoksen ulkopuolelta kuten opiskelijan elämäkokemuksista juontuvaksi tai jo juontuneeksi. Osaamisen tunnustamisella pyritään kustannustehokkuuteen, sillä koulutus ikään kuin ulkoistetaan oppilaitoksen ulkopuolelle. Samalla koulutusta koskevat yhteiskunnalliset reunaehdot alkavat vaikuttaa toissijaisilta (Simola 2015, 19). Osaamisperusteisuus merkitsee jatkuvaa opettamisen ja opiskelemisen ehdollisuutta, sillä minä hetkenä hyvänsä osaamisen tunnustaminen voi muodostua ajankohtaiseksi. Niinpä tulkitsemme, että toimintana osaamisen tunnustaminen merkitsee opettamisen vastakohtaa.

Analyysimme mukaan osaamisen tunnustaminen saa opettajan toimintaan liittyen ristiriitaisia merkityksiä. Yhtäältä osaamisen tunnustaminen rakentuu ensisijaiseksi ja opettaminen ja oppiminen toissijaiseksi (”ei tarvis oppii mitään uutta”). Opettajan työ koostuu kuitenkin valtaosin lukujärjestykseen jäsennetystä opettamisesta, mutta opettajat kertovat kokevansa paineita tunnustaa osaamista (”mitään ei saisi enää opettaa”). Tulkitsemme, että osaamisperusteisuuden painopiste tuottaa oletusta jo valmiiksi riittävästä osaamisesta. Opettajien työhön kohdistuukin osaamisperusteisuudessa ambivalentteja vaatimuksia: työ koostuu yhä opettamisesta, mutta sitä tulisi tehdä mahdollisimman vähän.

Analyysissa tunnistamme, että osaamisen tunnustaminen liittyy opintojen nopeutumisen ja taloudellisen tehokkuuden tavoitteeseen. Osaamisperusteisuudessa opiskelijoiden toivotaan työskentelevän mahdollisimman vähän ja valmistuvan mahdollisimman pian. Äidinkielen/suomen opintojen opiskelua ja opettamista kyseenalaistaa lisäksi oppiaineen sivistyksellinen maine. Opettajien mukaan opinnot eivät välttämättä sellaisenaan mielly ”ammattiosaamisen kannalta hyödyllisiksi”. Niinpä opettajat kertovat teettävänsä mahdollisimman vähän äidinkielen/suomen tehtäviä (”ekstraa ekstraa”) ja lisäksi pyrkimällä työsaliin opettamaan. Alakohtainen työ ja työsali hahmottuvat opettajien puheessa opiskelijoiden osaamisen ammentamisen lähteeksi ja samalla opiskelijoiden mukavuusalueeksi, jossa vaikeatkin tehtävät sujuisivat (”ihan he tekevät siellä töitä”).

Tulkitsemme, että osaamisen painottaminen syventää sivistyksen ja käytännön työtehtävien välistä juopaa. Poikiin kohdistuvan huolipuheen viitekehyksessä toistettu ajatus akateemisten (nais)opettajien kyvyttömyydestä ymmärtää käsillä tekeviä poikia aktivoituu osaamispuheessa uudella tavalla. Osaamisen tunnustamisen yhteydessä huolen muunnelma liittyy siihen, että opettaja ei osaa nähdä (siis tunnistaa ja tunnustaa) poikaopiskelijoiden osaamista. Niinpä huoleksi kiteytyy, että opettajat saattavat tarpeettomasti opettaa, vaikka osaamista jo olisi. Opettajat kertovat muokkaavansa opetustaan käsillä tekevän opiskelijan stereotyyppille ja osaamiselle sopiviksi. Tulkitsemme, että osaamisen tunnustaminen on saanut opettajia kyseenalaistamaan työtapojaan ja opettamista ylipäättään. Lisäksi osaamisen ja henkilökohtaisten opintopolkujen yksilöllisyys väistää edelleen sivistyksen, osaamisen ja yhteiskuntaluokan tuottamisen problematisoinnin; teema ei ole noussut koulutuspolitiikan keskusteluissa juurikaan esille.

Lopuksi pohdimme analyysin tuloksia koulutuksen dekontekstualisaation näkökulmasta. Dekontekstualisaatiolla on viitattu tapaan käsittää ja kehittää koulutusta siten, että koulutuksella ei olisi sen institutionaalisia ja yhteiskunnallisia reunaehtoja, vaan koulutus koostuisi esimerkiksi yksilöpsykologisesta oppimisprosessista (esim. Simola 2020). Esitämme, että ammatillisessa koulutuksessa koulutuksen dekontekstualisaatio on viety aiempaa pitemmälle: siellä osaamispuhe on syrjäyttänyt yksilökeskeisen oppimispuheen. Osaamisperusteisuus näkee koulutukselle välinearvon, jossa työmarkkinoiden palveleminen ja taloudellisesti tehokas toiminta korostuvat uuden oppimisen, kehittymisen ja kasvatuksellisten tavoitteiden sijaan. Opettajan työtä pyritään siirtämään uuden opettamisesta osaamisen verifiointiin.

Esitämme, että osaamisperusteisuudessa opettaminen, opiskeleminen ja oppiminen pyritään siirtämään ammatillisen koulutuksen, etenkin oppilaitoksen ja luokkahuoneen, ulkopuolelle. Niinpä ammatillisessa koulutuksessa oppiminen ei muodostu tärkeäksi vaan eräänlaiseksi ylimääräiseksi sivuseikaksi: osaamisen tunnustaminen kontekstualisoituu koulutukseen ja opiskeleminen (osaamisen hankkiminen) dekontekstualisoituu koulutuksen ulkopuolelle. Niinpä ammatillisen koulutuksen yhteiskunnalliset ja institutionaaliset reunaehdotkin sumentuvat.

Osatutkimus I tutkimuskysymys ja teoreettinen vii- tekehys	Tutkimuksen koh- teena oleva indeksi- nen kielenilmiö	Puhetavat ja kou- lutuspoliittinen konteksti	Normikeskukset	Analyysin merkitys äidin- kielen/suomen opintojen kannalta
Miten osaamisen tunnistamisen ja tunnustamisen käytännöt muovaavat opettajien työtä ja koulutusta? Teoreettinen viitekehys: koulutuksen dekontekstualisatio (Simola 2015)	"Mitään ei saisi enää opettaa." Opettajat (N=6) puhuvat haastatteluissa osaamisesta. Indeksisyys: <i>osaamisen tunnustaminen</i> muotoilee puheyhteisön jäsenen ammatillista identiteettiä, toimintaa ja suhteita opiskelijoihin. (Avainsana, Carbaugh 2007.)	Koulutuspolitiikka: osaamisperusteisuuden sääntely. Huoli pojista -diskurssi.	Opettajan ammatitietikka Talouselämä Uusliberaali koulutuspolitiikka	Koulutuksen itseisarvo ja koulutuksellisuus rakentuvat osaamisen (tunnustamisen) vastakohdiksi. Osaamispuhe sitoo ammatillista koulutusta talouselämän kieleen ja logiikkaan. Osaamisperusteisuuden myötä tavoitteeksi asettuu vähimmäisosaaminen, siis minimi oppiminen koulutuksessa.

5.2 Työhön rajatut tekstitaidot

Osatutkimuksessa II³² siirrytään puoleksitoista lukuvuodeksi äidinkielen luokan takariviin auto- ja rakennusalan opiskelijoiden seuraan. Artikkelissa käsittelemme (yhdessä Sirpa Lappalaisen kanssa) äidinkielen/suomen opinnoissa toteutuvaa opetussuunnitelmaa (realised curriculum, Doyle 1992). Tutkimuksen tavoite on selvittää, millainen kokoelma sisältöjä rakentuu, miten äidinkielen/suomen opintoja oppitunneilla kehystetään ja miten kehystäminen kietoutuu yhteiskunnallisiin erontekoihin. Väitöstutkimuksen kokonaisuudessa artikkeli näyttää, miten osaamisperusteisuutta toteutetaan opetuksessa ja luokahuonevuorovaikutuksessa, millaisia sisältöjä *osaamiset* ovat ja miten niistä puhutaan. Osatutkimuksen perusteella tulkitsemme äidinkielen luokassa vallitsevan suorittavan työn ja sivistyksen normikeskukset, jotka ovat ristiriidassa. Sivistys liittyy äidinkielen/suomen opintojen maineeseen, ja opettajat pyrkivät ammentamaan suorittavan työn normikeskuksesta.

Taustoitamme tutkimusta suomalaisen koulutuspolitiikan, etenkin ammatillisen koulutuksen reformissa muotoillun osaamisperusteisuuden avulla. Tältä osin

³² Pietilä, P., & Lappalainen, S. (2023). 'Literacy for labour' in the competency-based VET in Finland. *Journal of Curriculum Studies*, 55(3), 309-324.

artikkeli toistaa, tosin lyhyemmin, osatutkimuksessa I esiteltyä koulutuspoliittista kontekstia (ks. lukua 5.1). Lisäksi tuomme esiin suomalaisen ammatillisen koulutuksen julkilausutut tavoitteet suhteessa työläisyyden tuottamiseen ja yleisemmin jatko-opintovalmiuksiin ja ”aktiivisen kansalaisuuden” taitojen tuottamiseen (§ 2, 531/2017). Tutkimus liittyy lisäksi ammatillisen koulutuksen tutkimuksessa tajaan käsiteltyyn käytännöllisen ja teoreettisen metaforiseen dikotomiaan (osatutkimus II, 310–311 lähteineen). Tutkimuskeskustelua teemasta on käyty myös lukutaitotutkimuksen puolella, jossa heikon lukutaidon sukupuolittuneisuuteen on ehdotettu ratkaisuiksi muun muassa poika- ja työväenluokkaerityisiä pedagogisia keinoja (Sulkunen & Kauppinen 2018; Asplund & Goodson 2022).

Metodologisesti artikkeli on feministinen etnografia (Skeggs 2001, ks. lukua 3). Tarkastelemme etnografisia muistiinpanoja siitä näkökulmasta, millaisia tekstitaitoja oppitunneilla otetaan opiskelun kohteeksi. Hyödynnämme analyysin lähtökohtana sosiokulttuurista teoriaa tekstikäytännöistä (Barton & Hamilton 2000). Tästä näkökulmasta tekstikäytännöt ovat sekä tapoja toimia teksteillä että tapoja suhtautua teksteihin (myös Ivanic 2004). Tekstikäytännöt ja niihin suhtautuminen muodostuvat yhteisöissä. Yhdistämme näkökulmaan yhteiskunnallisten eronteiden analyysin: näemme, että tekstikäytännöissä yhteiskunnalliset eronteet merkityksellistyvät, ja tekstikäytännöihin suhtautumisen analyysi on tapa selvittää tätä merkityksellistymistä.

Opintojen mittaan realisoituvaa opetussuunnitelman sisältöä rakentavat yhtäältä opintojen arjessa virallinen opetussuunnitelma, siitä tehdyt tulkinnot, opetukseen ohjatut resurssit, luokahuonevuorovaikutus ja valitut sisällöt (Doyle 1992). Kaikkia opintoja määritteli melko pieni määrä opetustunteja (48 oppituntia) sekä tiheän arvioinnin vaatimus (12 oppitunnin välein), alakohtaisuus oppimateriaalien teemoissa sekä opiskelun kohteeksi otettujen tekstien relevanssi suorittavassa, alakohtaisessa työssä. Analyysia esitämme taulukossa, johon kokosimme kaikkien oppituntien teemat, tehtävät sekä arvioinnit. Taulukko perustuu autoalan opinnoissa tuotettuihin etnografisiin muistiinpanoihin. Syy on se, että autoalan äidinkielen/suomen opinnoista kenttäpäiviä ja aineistoa kertyi eniten: autoalalla opiskelijoita oli enemmän, opettajia kaksi ja niinpä pakollisen äidinkielen/suomen opintojen toteutuksia useampia. Lisäksi autoalalla opintojen sisällöt olivat hieman runsaammat kuin rakennusosalalla, jossa (luultavasti) opiskelijoiden poissaolot vaikuttivat siihen, että sisällöt jäivät niukiksi. Aiheeltaan tehtävät ja materiaalit pysyivät tiukasti suorittavan työn kontekstissa. Kahdesti tämä ylitettiin autoalalla – toisella kerralla oppitunnilla tarkasteltiin pikavippejä käsitteleviä internet-tekstejä ja toisella nuorten puhekulttuureja. Opettaja kertoi kantavansa ylityksestä syyllisyyttä: opetuskerralla ”ei tehokkaasti edetty”, sillä oppitunnilla ei tehty mitään työssä hyödyllistä eikä myöskään edistetty mitään arvioitavaa työtä.

Äidinkielen/suomen opintojen ja eri tekstikäytännöiden sopivuudesta ammatillisille opiskelijoille käytiin jonkin verran keskustelua opetuksen mittaan. Yhtäältä

opiskelijoiden puheessa oppiaine hahmottui elitistiseksi ja lähinnä lukioon ja perusopetukseen kuuluvaksi. Toisaalta opettajat toivat esiin huolitellun kieliasun arvoa työpaikan saamisessa ja tekstitaitojen työkalumaisuutta suorittavassa työssä ja työelämässä yleensä.

Opintojen aikana realisoituva opetussuunnitelma rakentuu lisäksi hyödyntäen diskursseja ja paikallisia sosiaalisia dynamiikkoja (Doyle 1992). Tässä sukupuoli ja yhteiskuntaluokka merkityksellistyvät; analysoimme tätä puolta realisoituvasta opetussuunnitelmasta oppituntitilanteiden kielenkäyttöä tarkastelemalla. Nojaamme tältä osin näkemykseen siitä, että kielenkäyttö sisältää denotatiivisen merkityksensä lisäksi myös muun muassa sosiaalista indeksisyyttä, merkityksiä sosiaaliin hierarkioihin ja diskursseihin liittyen (Blommaert & Jie 2020; Blommaert 2007a ja b). Keskeistä toimintaa äidinkielen/suomen oppitunneilla oli neuvottelu työskentelemisestä. Tunnista toiseen toistuva tilanne oli neuvottelu, jossa opettaja ja opiskelijat puntaroivat äidinkielen/suomen tehtävää kiinnittyen siihen, onko tehtävästä hyötyä tulevassa työssä. Tilanteita toistui kurssin ja oppituntien joka vaiheessa ja yhä uudelleen.

Opettajat motivoivat opiskelijoita äidinkielen/suomen tehtävien pariin kieltämällä niiden luonteen äidinkielen/suomen tiedonalalta juontuvina; sen sijaan opettajat korostivat lähteenä ammattialan käytänteitä tai auktoriteetteja ("tää ei ole mistään äikänopettajien käsikirjasta vaan teidän alan työpaikoilta"). Opiskelijat kielsivät tekstikäytänteiden relevanssin ylipäättään suorittavassa työssä ja kiinnostavasti viralliseen koulutuksen kieleen nojaten ("miten tää liittyy rakennusalan perustutkintoon"). Opettajat argumentoivat tekstikäytänteiden opiskelemista työssä hyödyllisellä; opiskelijat argumentoivat tekstikäytänteiden opiskelemista vastaan työssä hyödyllisen puuttumisella. Kiinnostavaa on, että sekä opettajien että opiskelijoiden näkemyksissä nimenomaan suorittavassa työssä hyödyllinen oli tärkeää ja relevanttia ja piirsi rajaa sen suhteen, mitä sisältöjä opinnoissa voitiin ottaa käsittelyyn.

Tutkimus kiinnittyy osaamisperusteisuuteen kohdistuvaan opetussuunnitelmateoreettiseen tutkimuskeskusteluun (mm. Wheelahan 2010). Tiedonalatietoon pohjaavien ja osaamisperusteisuudelle jäsenyviin koulutuksen vertailussa on saatu selville, että *osaaminen* on tarpeellista käytännöllisissä, suorittavan työn konteksteissa. Tällainen osaaminen ei kuitenkaan ole avuksi tuon suorittavan työn ulkopuolella. Kuitenkin yhteiskunnan suurissa keskusteluissa ja erilaisten tulevaisuuksien kuvittelemisessa ja kriittisessä ajattelussa tiedonaloittain jäsenyvä tieto ja tiedonaloille tyypillisten ajattelun tyylien hallinta olisi tarpeellista.

Artikkelin loppupuolella viittaamme lisäksi ruotsalaistutkijoihin, jotka ehdottavat ammatillisen koulutuksen pedagogiikkaan diskursiivisen etäisyyden käsitettä (Nylund & Rosvall 2022). Käsite kuvaa tilannetta, jossa esimerkiksi auton renkaan vaihtamisen prosessin yhteydessä opetuskeskustelun abstraktiotasoa

nostetaan mahdollisimman kauas käytännöllisestä työsuorituksesta. Silloin esimerkiksi renkaan tuotannon prosesseihin, luonnonvarojen käyttöön ja sosiaali-
seen oikeudenmukaisuuteen liittyvät kysymykset topikalisoituisivat; tämä voisi
tuottaa kriittistä ajattelua. Tutkimuksemme keskeisin tulos onkin, että tutkimis-
samme äidinkielen/suomen opinnoissa pyritään kuitenkin vastakkaiseen suun-
taan – diskursiiviseen läheisyyteen ja tuottamaan tekstitaitoja suorittavaan työ-
hön.

Osatutkimus II	Tutkimuksen koh- teena oleva indeksi- nen kielenilmiö	Puhetavat ja kou- lutuspoliittinen konteksti	Normikeskukset	Analyysin merkitys äidin- kielen/suomen opintojen kannalta
Millainen on äidin- kielen/suomen opintojen toteutuva opetussuunnitelma ja miten siitä neuvo- tellaan? Teoreettinen viite- kehys: sosiokulttuu- rinen tekstikäytän- neteoria (Barton & Hamilton 2000); opetussuunnitelma- tutkimus (Wheela- han 2010; Doyle 1992).	"Tää ei oo mistään aikänopeettajien käsi- kirjasta". Tekstitaito- jen määrittelyt ja neuvottelut luokka- huonevuorovaikutuk- sessa. Indeksisyys: Tie- donalan kieltäminen on funktioltaan työ- kentelyyn maanitte- lua. (Metakommuni- katiivisuus, Winchatz 2018.)	Teoreettisen ja käy- tännöllisen dikoto- mia. Koulutuspolitiikka: Osaamisperusteis- uus, tutkinnon pe- rusteissa alakohtai- suus ja työelämä- relevanssi.	Suorittava työ Sivistys	Opintojen sisällöt rajautuvat suorittavan työn kontekstiin. Opintoja on melko vähän ja arviointi tiheää. Tärkeäksi hahmottuu työssä hyödyllinen. Äidin- kielen/suomen tiedonala ra- kentuu vastakkaiseksi työ- hön nähden.

5.3 Mallilukijisuus mallikansalaisuutena

Osatutkimuksessa III³³ haastatellaan opiskelijoita; selviää, että he paikantavat tekstinkäyttöään nimenomaan kouluun ja äidinkielen luokkaan. Tarkastelemme (yhdessä Leea Lakan kanssa) hankaluuksia koulupolullaan kokeneiden opiskelijoiden kertomia kokemuksia lukemisesta ja kirjoittamisesta. Tutkimuksen tavoite on analysoida, millaista on lukeminen ja kirjoittaminen, kun se ei ole helppoa. Väitöstutkimuksen kokonaisuudessa artikkeli avaa opiskelijan näkymää hankalan lukemisen ja kirjoittamisen kokemuksellisuuteen, sosiokulttuurisuuteen ja yhteyksiin yhteiskunnallisiin erontekoihin. Osatutkimuksen perusteella tulkitsen äidinkielen luokassa vallitsevan individualismin, mallilukijisuuden ja mallikansalaisuuden normikeskukset. Individualismi rakentuu opiskelijoiden puheesta, jossa lukemisen taitaminen hahmottuu yksilön valinnaksi. Mallilukijisuus on eräänlainen lukijan ideaali, johon haastateltavat kontrastoivat omaa lukemistaan. Mallikansalaisuus taas hämöttää sujuvan koulupolun palkintona.

Aineistona hyödynnämme vuosina 2017–2018 nauhoitettuja puolistrukturoituja nuorten haastatteluita. Haastateltuja nuoria on yhteensä 10, joista kolme suorittaa tekniikan alan ammatillista perustutkintoa. Seitsemän nuorta (Lakan haastattelemat nuoret) suorittaa kesken jäänyttä perusopetuksen oppimäärää. Haastattelut olemme tahoillamme litteroineet, anonymisointeet ja alustavasti analysoineet. Teimme poimintoja itseen, tekstin käyttöön, oppimiseen ja koulupolkuun liittyvästä haastattelupuheesta. Tämän jälkeen aineistovalikoimat yhdistettiin ja analyysi tehtiin yhdessä. Artikkelissa esitelty analyysi perustuu kokonaisuudessaan tuohon yhdistettyyn aineistoon.³⁴

Teoreettisesti tutkimus nojaa sosiokulttuuriseen ymmärrykseen lukemisesta ja kirjoittamisesta tekstikäytänteinä (Barton 2007). Näkemys painottaa tekstikäytänteiden yhteisöllistä määrittymistä – teksteillä toimitaan aina jossain, joidenkin kanssa tai suhteessa joihinkin toisiin, jotakin tarkoitusta varten ja teksteihin ja teksteillä toimimiseen jollain tavalla suhtautuen. Nämä jotkin määrittävät kulloi-

³³ Pietilä, P., & Lakka, L. (2021). Siis mähän oisin kova lukee - Koulupolulla haasteita kohdanneiden nuorten käsityksiä lukemisesta ja kirjoittamisesta. *Nuorisotutkimus*, 39(3), 21-35.

³⁴ Keskityn tässä esittelemään artikkelin analyysia ammatillisten opiskelijoiden haastatteluja painottaen. Ajattelen kuitenkin niin, että myös perusopetuksen oppimäärää viimeistelemään palanneiden nuorten järkeilyt kuuluvat työni alueelle. Oppivelvollisuusiän nosto on (jo aiemmin toteutuneen nuorisotakuun ohella) ohjannut perusopetuksessa heikosti tai vaillinaisesti suoriutuneita opiskelijoita ammatillisen koulutuksen matalien sisäänpääsykriteerien aloille, kuten auto- ja rakennusalalle. Niinpä Lakan haastatteleminen nuorten kaltaisia henkilöitä opiskelee ammatillisia äidinkielen/suomen opintoja luultavasti aiempaa jonkin verran enemmän. Perusopetuksen päättötodistus ei tosin ole aiemminkaan ollut kynnyskysymys ammatillisiin opintoihin pääsyyn, sillä opiskelijoiden taustalla on rikkinäisiä koulupolkuja muun muassa maahanmuuton, sairauksien ja sosiaalisten syiden seurauksena.

sessakin yhteisössä. Lukutaidon tutkimuksessa hankalaa lukemista on hahmotettu tyypillisesti kognitiiviselle alueelle, jolloin fokus on heikoissa taidoissa, neuropsykologisissa häiriöissä tai pedagogisissa kysymyksissä (Aro & Lerkkanen 2019; Grünthal 2020). Lisäksi lukemista koskevissa tutkimuskeskusteluissa yksilöpsykologinen kiinnostuneisuus ja etenkin poikien hankala suhde lukemiseen on ollut keskiössä (esim. Sulkunen & Kauppinen 2018). Nuorisotutkimuksessa lukutaitoa on puolestaan ymmärretty perusopetuksen tuottamana vakiona (esim. Pekkarinen & Myllyniemi 2017). Analyysimme moninaistaa tätä käsitystä: tuomme yhteyksiä kysymyksiin yhteiskunnallisista eronteista ja eriarvoisuudesta.

Tutkimus kohdistuu siihen, miten nuoret puhuvat omasta tekstien käytöstään. Analyysitapaamme kuvaa lingvistinen lähilukeminen. Tällä viittaamme löyhästi diskurssintutkimuksen kehykseen (Fairclough 2001) ja mahdollisuuteen pysähtyä sellaisiin kielenkäytön piirteisiin, joihin kiteytyy sosiaalista merkityksenantoa. Tulkitsimme haastattelujen moniäänisyyttä ja niin sanotun vieraan sanan käyttöä – tilanteita, joissa nuoren puheessa kaikuu jälkiä toisista keskusteluista ja diskursseista (ks. esim. Kalliokoski 2005). Olemme myöhemmin toisaalla tarkastelleet osin samojen haastattelujen moniäänisyyttä systemaattisesti ja lingvistisemmin (Satokangas, Pietilä & Lakka 2023).

Keskeisin tutkimuksemme tulos on mallilukijan käsite. Lisäksi mallilukija on analyysissamme työkalu, sillä nuoret puhuivat haastatteluissa omasta hankalasta lukemisestaan kontrastoiden sitä implisiittisesti johonkin odotuksenmukaiseen toiseen tapaan. Mallilukija on sosiokulttuurisesti rakentuva ja rakentunut ideaali, eräänlainen ”normaali” lukijuus, ja mallilukijan lukemista ja kirjoittamista leimaa virheettömyys, vaivattomuus ja emotionaalinen neutraalius. Artikkelin päätteeksi tulkitsemme mallilukijaa suhteessa kasvatussosiologisissa analyyseissa käsitteellistettyyn uusliberalistisen mentaliteetin läpäisemään mallikansalaisuuteen, joka on vapaiden mutta samalla pakollisten valintojen äärellä: ensin on kouluttauduttava ja sitten osallistuttava työmarkkinoille (Bansel 2007; Aaltonen & Lappalainen 2013; Herranen & Harinen 2017). Esitämme, että mallilukijuus muodostaa tässä mallikansalaisuudessa yhden säikeen.

Analyyssimme on jaettu kolmeen osaan. Ensimmäisessä tarkastelemme nuorten käsitystä siitä, mitä kirjoittaminen ja lukeminen on. Haastateltujen puheessa lukemista ja kirjoittamista leimaa tekninen käsitys – kirjoittaminen on lähinnä kirjainten piirtämistä. Sähköalaa opiskeleva Olli jäsentää kirjoittamiseksi vain käsin kirjoittamisen, tietokoneella tai ”digillä” kirjoittaminen on jotain muuta. Puualan opiskelija Jouni taas kuvailee lukemista koululuokassa takeltelevien ääneen lukemisen kokemusten kautta ja kirjoittamista nettikeskusteluissa, joissa altistuisi virheiden takia pilkalle. Tekniseen käsitykseen yhdistyy esteettisyyden tärkeys: kirjaimet eivät saisi olla ”harakanvarpaita” ja ääneen lukemisen tulisi olla sujuvaa, jotta muita ei häiritsisi.

Toiseksi tarkastelemme sitä, miten nuoret kehystävät lukemisen ja kirjoittamisen hankaluuksiaan (Goffman 1974). Kehystykset liittyvät ”normaalilta” koulupolulta poikkeamiseen; lukeminen ja kirjoittaminen sijoittuu nuorten puheessa lähes poikkeuksetta kouluun. Haastatteluissa ei ole juurikaan puhetta koulupolusta, johon ei liittyisi selityksiä siitä poikkeamisista tai puhetta tekstinkäytöstä ilman koulua; teemat kiertyvät toisiinsa tiiviisti. Nuoret selittävät hankaluutta lukemisessa ja kirjoittamisessa pääasiallisesti kahdella tavalla. Yhtäältä murrosikä nimetään vaiheeksi, jolloin koulupolulla on tapahtunut jokin käänne. Esimerkiksi Olli menetti vähäksi aikaa motivaationsa; se palasi, kun oli aika hakeutua toiselle asteelle. Toinen tapa on diagnoosipuhe. Jouni ja Risto selittävät kilvan lukivaikkeudestaan ja sen aiheuttamista hidasteista ja kamppailusta oppimisen eteen.

Molemmat selitykset ovat ikään kuin aukottomia ja etenkin diagnoosipuhe kaiuttaa auktoriteettiään (ks. myös Satokangas, Pietilä & Lakka 2023). Murrosikäkin on selityksenä luonteeltaan biologinen tosiasia mutta ohimenevä, jolloin se tarjoaa eräänlaisen väistämättömän poikkeustilan muuten sujuvaan koulupolkuun. Molemmat selityksen tavat toteutuvat luonteeltaan kontrastiivisesti – suhteessa mallilukijuuteen johtaneeseen keskeytyksettömään koulupolkuun.

Valtaosin nuoret puhuivat lukemisesta ja kirjoittamisesta siis kouluun sijoittuvana toimintana, siitäkin huolimatta, että heitä kannustettiin haastattelussa kuvaamaan tyypillistä päiväänsä ja muun muassa viestittelyjään. Tekstitaidoilla ei näytä olevan tärkeää roolia tulevaisuuden töiden tai muiden toimien suhteen. Kynnyskysymys hankaluuden ratkaisemisessa on puuttuva motivaatio – nuorten näkemyksen mukaan lähinnä lukemisesta kiinnostuminen ja toimeen tarttuminen ovat esteitä; esimerkiksi heikot taidot tai muut opiskelemista haittaavat tekijät eivät. Ammatilliset opiskelijat ovatkin jo osin tarttuneet toimeen. Sähköalalla opiskeleva Olli on ryhdistäytynyt murrosiän pahimman mainingin jälkeen jo yläkoulussa, puualan opiskelijat Jouni ja Risto katsovat, että ”meijänhenkisten” äidinkielen taitoja täytyy vielä ammattikoulussakin viilata. Jotkut toiset ovat siis heidän ajattelussaan jo saavuttaneet mallilukijuuden. Samalla opiskelijoiden suhde mallilukijuuteen onkin ambivalentti: se on samalla kaukainen ja saavuttamaton ja samalla mahdollisesti tulevaisuudessa samaistuttava.

Peilaamme tätä sosiokulttuurisesti muovautuviin tekstikäytänteisiin ja niihin suhtautumiseen: voi olla esimerkiksi niin, että haastateltujen nuorten elinpiirissä kovin moni ei vaikuta tekevän teksteillä paljoakaan tai mitään kovin merkityksellistä. Tähän liittyen tuomme esiin havaintoja koulutuksen eriytymisen ja periytymisen sekä sukupuolisegregaation voimistumisesta; mielenkiintoisesti koulutusvalinnat mieltävät tästä huolimatta yksilön vapaan valinnan alueelle. (Salmela-Aro & Chmielewskij 2019; Lahtinen 2019; Souto 2017.) Samoin on lukemisen suhteen: nuoret puhuvat hankalan lukemisen ja kirjoittamisen ratkaisemisesta nimenomaan kiinnostumisen ja vapaan valinnan keinoin. Ajatus on armoton ja vastuut-

taa yksilöä; haastateltujen nuorten taustalla on monia eriarvoisuutta kasaavia tekijöitä ja kokemuksia, jotka jäsentävät ja rajoittavat vapaiden valintojen valikoidmaa. Niinpä esitämme havaintona analogian, että yksilöön keskittyvä puhe häivytää näkyvistä eriarvoisuutta samantyyppisesti sekä koulutusvalintojen että lukemisen teemoissa.

Osatutkimus III tutkimuskysymys ja teoreettinen viitekehys	Tutkimuksen kohteena oleva indeksin kielenilmiö	Puhetavat ja koulutuspoliittinen konteksti	Normikeskukset	Analyysin merkitys äidin kielen/suomen opintojen kannalta
Millaista lukeminen on, kun se ei ole helppoa? Teoreettinen viitekehys: sosiokulttuurinen tekstikäytänneteoria (Barton & Hamilton 2000); koulutuskansalaisuuden koulutus-sosiologia (Bansel 2007).	"Kyl mä niinku pysytyn. Se on siitä et uskallatko" Nuoret puhuvat tekstinkäytöstään. Indeksisyys: Todellisen lukijan (haastateltu nuori) suhde implisiittiseksi viittauspisteeksi rakentuvaan "normaaliin" (mallilukija).	Koulutusvalintoihin ja lukutaitoon liittyvä yksilöä korostava puhe.	Mallikansalaisuus Mallilukijuus Individualismi	Tekstinkäyttöä luonnehtii käsitys teknisyydestä, ja puheeksi noussut tekstin käyttö sijoittuu kouluun. Nuori vertaa omaa tekstin käyttöään implisiittiseen mallilukijuuteen. Mallilukijuus on osa uusliberaalia mallikansalaisuutta, joka haastatteluissa hahmottuu keskeytyksettömästä koulupolusta käsin.

5.4 Antipedagogiikkaa amispojille

Osatutkimuksessa IV³⁵ äidinkielen luokkaan saapuu vierailulle kolmannen sektorin tuottama, yritysrahoitteinen lukutaitokampanja. Tutkimus kohdistuu hanke-muotoiseen lukutaitotyöhön, jota käsittelemme esimerkkinä poikaerityisestä pedagogiikasta. Tarkastelemme kouluvierailijoiden kiroilemista äidinkielen luokassa ja tuon kiroilemisen järjeilemistä keskusteluaineistossa. Tutkimuksen tavoite on analysoida, miten kouluvierailijat järjeilevät kiroilemistaan; mitä he saavuttavat sillä ja miten toiminta liittyy huoli pojista -diskurssiin. Väitöstutkimuksen kokonaisuudessa artikkeli rakentaa analyysia ”amispoikiin” kohdistuvasta stereotyypiasta ja näyttää, miten stereotypiaa hyödynnetään koulutuksen vähentämisen oikeuttamisessa. Osatutkimuksen perusteella tulkitsemme äidinkielen luokassa vallitsevan antipedagogiikan ja kasvatuksen normikeskukset, jotka ovat ristiriidassa. Antipedagogiikka juontuu kouluvierailijoiden koulunvastaisuuteen ja oppimisen vastustamiseen. Kasvatuksen normikeskus tulee virallisesta koulusta, jota äidinkielen luokan konteksti sekä paikalla olleet opettajat edustavat.

Metodologisesti tutkimus on feminististä etnografiaa (Skeggs 2001), ja analyysissa hyödynnämme lingvististä analyysia. Teoreettisesti nojaamme sosiolingvistiseen kiroiluntutkimukseen (esim. Beers Fägersten & Stapleton 2017). Kiroilu on sosiaalisesti merkityksellistä ja eri kiroilijoilla on sosiaaliset, kulttuuriset ja tilanteiset käytön profiilit, jotka osaltaan muotoilevat puheyhteisöjä. Analyysissa keskitymme kiroilemiseen sekä kiroilemista koskevaan metapuheeseen, etenkin *vitun* sosiaaliseen indeksisyyteen. Kiroilun *vittu* on tutkitussa kontekstissa indeksinen niin, että *vitun* puhuja affilioituu eli assosioituu työväenluokkaisuuteen, maskuliinisuuteen, kovuuteen ja koulunvastaisuuteen. Teoreettisesti tutkimus nojaa lisäksi Judith Butlerin (1990) teoriaan sukupuolen performatiivisuudesta (ks. luku 3.5). Niinpä tulkitsemme *vitun* koulunvastaisen maskuliinisuuden performatiiviksi ja avainsanaksi työpajojen sosiaalisen toiminnan jäsentämisessä.

Aineisto on tuotettu yritysrahoitteisen, kolmannen sektorin toimijan tuottaman lukutaitohankkeen yhteydessä. Hankkeessa toteutettiin kouluvierailijoiden pitämiä rap-työpajoja tekniikan alan ammatillisissa oppilaitoksissa, äidinkielen/suomen oppitunneilla. Etnografinen aineisto koostuu työpajoissa (N = 14) tehdyistä kenttämuistiinpanoista sekä kahden kouluvierailijan nauhoitetuista ja litte-roiduista arkikeskusteluista (noin 5,5 h). Kouluvierailijat olivat kouluun nähden ulkopuolisia (toimittaja ja muusikko), molemmat korkeasti koulutettuja miehiä.

³⁵ Pietilä, P., Tainio, L., Lappalainen, S., & Lahelma, E. (2021). Swearing as a method of antipedagogy in workshops of rap lyrics for ‘failing boys’ in vocational education. *Gender and Education*, 33(4), 420-434.

Kouluvierailijat käyttivät runsaasti *vittua* työpajoissaan ja puntaroivat sen käyttöä nauhoitetuissa keskusteluissaan työpajojen ulkopuolella. Artikkelissa esitellään lyhyesti työpajan kulku ja analysoidaan tarkemmin keskustelukatkelmia, joissa kouluvierailijat järjeilevät kiroiluun ja työpajoja.

Työpajat toistuivat osin jopa vuorosanatarkasti samanlaisina. Kouluvierailijat luennoivat rapmusiikista ja -kulttuurista, kuunneltiin kaksi gangstarapkappaletta ja keskusteltiin niiden sanoituksista. Opiskelijoilla oli mahdollisuus osallistua keskustelijoina joihinkin osuuksiin. He saattoivat esimerkiksi kisailla raptietämyksensä kouluvierailijoiden kanssa ja kertoa omasta lempimusiikistaan. Opettajat osallistuivat keskusteluihin jonkin verran; kouluvierailijat kysyivät heiltä kysymyksiä, joihin eivät olettaneet saavansa kovin taitavia vastauksia. Tietämys rapmusiikista rakentuikin eksklusiivisesti kouluvierailijoiden ja (joidenkin) opiskelijoiden jakamaksi, samoin kuin tilanteessa kiroileminen.

Keskusteluissaan kouluvierailijat järjeilevät *vitun* käyttöönsä ammattikoululaispoikien arvostuksen ja huomion saamisella ja ylläpitämisellä luokkatilanteessa. Ennen kaikkea tämä perustuu seuraaviin stereotyyppisiin oletuksiin: Ammattikoululaispojat muodostavat homogeenisen joukon; heillä on ”oma kieli”; tuohon kieleen kuuluu kiroilu ja etenkin *vittu*; ammattikoululaispojat arvostavat, että kouluvierailijat kiroilevat ja etenkin käyttäen sanaa *vittu*. Lisäksi ammattikoululaispojat sekä pitävät gangstarapmusiikista että tuntevat sitä; arvostavat sen misogynistista ja lähiökurjuutta korostavaa mielenmaisemaa. Opiskelijat vierastavat lukemista ja äidinkielen/suomen opintoja ylipäättäen.

Kohderyhmästä ja sen tehokkaasta tavoittamisesta luokkatilanteessa juuri kiroilemisen avulla on runsaasti kouluvierailijoiden tuottamaa metapuhetta; myös kohderyhmän ulkopuolelle jäävistä opiskelijoista puhutaan. Merkkeinä kuulumattomuudesta kohderyhmään kouluvierailijat pitävät kiroilemisen karsastamista, yleisesti hyvinvoinnista kertovaa huoliteltua habitusta, toisinaan myös naissukupuolta sekä viileää suhtautumista työpajaan. Ei-kohderyhmäläisyys rakentuu teennäisyydeksi ja kohderyhmäläisyys aidoksi ammattikoululaisuudeksi. Kouluvierailijoiden hahmottamaksi työpajojen kohderyhmäksi rakentuukin työväenluokkaisen, koulunvastaisuuteen nojaavan maskuliinisuuden stereotypia, joka hahmottuu siis kaikkien ammattiopiskelijoiden autenttiseksi, todelliseksi luonteeksi.

Luokkahuoneessa miespuolisen kouluvierailijan taajaan käyttämä, naisruumiin etualaistava kirosana *vittu* luo vastakkainasettelua koulunvastaisen maskuliinisuuden myötäisesti. Pedagogisesta tilanteesta vastuussa olevat opettajat eivät koulun kehystämässä puhetilassa kiroile. Niinpä kouluvierailijan *vitun* käyttö luo ambivalenssia äidinkielen luokkaan: yhtäältä tyypillinen, oppitunnin puhekulttuuriin kuuluva, asiallinen puhetyyli ja toisaalta epävirallinen kiroileminen asetuvat ristivetoon. Kouluvierailijat kutsuvat kiroilun avulla opiskelijoita osallistumaan ulossulkevaan veljeilyyn, joka toteuttaa koulun kehyksestä erottautumista.

Johtopäätöksissä räppipajojen kokonaisuutta ja kiroilemista tulkitaan siitä näkökulmasta, mitä räppipajojen ja kiroilemisen kokonaisuus kertoo äidinkielen luokasta. Tekniikan alan ammattiin opiskelevat hahmotettiin hankkeessa varsin stereotyyppisesti (koulunvastaisuus, poikasukupuoli, työväenluokkaisuus, karsastava suhde lukemiseen). Stereotyypin toistamista ei kuitenkaan koettu hankkeen puolelta ongelmaksi. Sen sijaan stereotyypin nimeäminen kohderyhmäksi vaikutti samalla sekä ohittavan stereotyyppiin kytkeytyvän painolastin että tekevän siitä salonkikelpoisen viittaamalla tehokkuuden ja täsmäratkaisun kaltaisiin seikkoihin. Kohderyhmällä on oma kieli (kiroilu), samat kiinnostuksen kohteet (rapmusiikki) ja karsastuksen kohteet (koulu, etenkin äidinkieli). Siten juuri tätä kohderyhmää palvellaan parhaiten kiroillen, ja siksi hanke hahmottaa stereotyyppijä voimistavaa toimintaansa tehokkaaksi ja järkeväksi. Käsitteellistämme tätä *antipedagogiseksi* toiminnaksi, sillä se nojaa koulun kehyksen, kasvatuksen ja uuden oppimisen vastustamiseen. Toisaalta tuomme esiin, että juuri hankemuotoisessa toiminnassa näin voi tehdä; koulutuksen virallisessa toiminnassa on huomioitava opiskelijoiden moninaisuus ja myös koulutuksen tavoitteet.

Osatutkimus IV tutkimuskysymys ja teoreettinen vii- tekehys	Tutkimuksen koh- teena oleva indeksi- nen kielenilmiö	Puhetavat ja kou- lutuspoliittinen konteksti	Normikeskukset	Analyysin merkitys äidin- kielen/suomen opintojen kannalta
Miten kouluvierailijat järjeilevät kiroile- mistaan; mitä he saavuttavat sillä ja miten toiminta liittyy huoli pojista -dis- kurssiin? Teoreettinen viite- kehys: sukupuolen performatiivisuus (Butler 1990), so- siolingvistinen kiroi- luntutkimus (Beers Fägersten 2017)	"Pari taktista vittua" Kouluvierailijat kiroi- levat ja järjeilevät ki- roilemistaan. Indeksisyys: <i>vitun</i> avulla affilioituminen, sosiolingvistinen ki- roiluntutkimus.	Huoli pojista	Antipedagogiikka Kasvatus	Koulunvastaisen maskuliini- suuden stereotyyppi hah- mottuu hankkeen kohde- ryhmäksi. Stereotyyppisyys ei topikalisoitu. Oletus opettajien, opiskeli- joiden ja oppiaineen konflikti- asemasta.

6 Tutkimuksen tulokset

Asetin työni johdannossa kolme tutkimuskysymystä, ja tässä luvussa vastaan niihin.

- 1) Millaiset ovat osaamisperusteiset äidinkielen/suomen opinnot tekniikan alan perustutkintokoulutuksessa? (6.1–6.4; etenkin 6.2, myös luku 2.)
- 2) Miten äidinkielen/suomen opintoja oikeutetaan? (6.1–6.4.)
- 3) Miten sukupuoli ja yhteiskuntaluokka merkityksellistyvät noissa oikeuttamisissa? (Etenkin 6.3 ja 6.4.)

Tutkimustehtäväni mukaan rakennan kokonaiskuvaa osaamisperusteisen tekniikan alan ammatillisen perustutkintokoulutuksen äidinkielen/suomen opinnoista ja lisäksi tulkitsen sitä, miten sukupuoli ja yhteiskuntaluokka opintoihin liittyvät. Hyödynnän tulosten muodostamisessa Beverley Skeggsin käsitteellistystä työväenluokkaan kytkemisestä – paikoilleen sitomisesta, rajatuista toiminnan mahdollisuuksista sekä työväenluokkaisten henkilöiden heikosta mahdollisuudesta määrittää omaa arvoaan (Skeggs 2004a; ks. lukua 3.5). Niinpä tarkastelen sitä, miten äidinkielen/suomen opinnot osallistuvat sosiaalisen liikkuvuuden ja toiminnan mahdollisuuksien tuottamiseen. Opintojen oikeuttamista käsittelen *työn mestariselityksen* ja *hyödyn monopolin* oikeuttamisten avulla ja selostan opintojen jäsentymisen periaatteita, käytänteitä ja sisältöjä. Niissä pyritään vähäiseen oppimiseen: muodostuu *osaamisen paradoksi*. *Yksilöllisyyden paradoksiin* liittyvät tulokset koskevat erityisesti tekniikan alojen äidinkielen/suomen opintojen työlähtöisyyden oikeuttamista. *Huolen paradoksi* rakentuu, kun poikiin kohdistuvaa huolipuhetta hyödynnetään opintojen niukkuuden oikeuttamisessa.

6.1 Työn mestariselitys ja hyödyn monopoli

Tutkimukseni mukaan tekniikan alan äidinkielen/suomen opinnot toteutuvat työkeskeisesti. Keskeiseksi asetetulla työllä tarkoitan alakohtaisia, suorittavia ja teknisiä työprosesseja. Tekniikan alalla työ hahmottuu maskuliiniseksi ja eetoksellaan työväenluokkaiseksi (esim. Aho 2019). Palaan sukupuoleen liittyviin seikkoihin seuraavissa luvuissa; tässä luvussa käsittelen työllä ja hyödyllä oikeuttamista yleisemmin.

Työn ensisijaisuus, työntekijäkansalaisuus ja työsuoritusten oppiminen on tunnistettu ammatillisen koulutuksen tavoitteistoista ja käytänteistä jo aiemmin

(Isopahkala-Bouret 2013; Isopahkala-Bouret, Lappalainen & Lahelma 2014; Koski 2009; Lappalainen & Lahelma 2016; Pehkonen 2013). Nykyistä ammatillista koulutusta määrittää olennaisesti vuonna 2018 voimaan astunut osaamisperusteisuuden sääntely, joka tutkimukseni mukaan on entisestään voimistanut äidinkielen/suomen opintojen rajaamista työhön ja työn konteksteihin (osatutkimukset I, II, luku 2). Tutkimustulosteni mukaan juuri osaamisperusteisuus vie työkeskeisyyttä aiempaa pitemmälle. Lisäksi ammatillisen koulutuksen arvoa hahmotetaan tiiviisti taloudellisen tuotteliaisuuden näkökulmasta: opinnot ovat niukemmat, vievät vähemmän resursseja ja lisäksi fokus on talouselämän hyödyssä (ks. myös Rosenblad 2023).

Rajaus suoritettavaan työhön tarkoittaa myös, että opiskelijat eivät saa haltuunsa muiden kontekstien ja yhteisöjen tekstikäytänteitä – esimerkiksi korkea-asteen opinnoissa tarvittavia tekstitaitoja. Tämä kytkee opiskelijoita työväenluokkaan, sillä sosiaalinen liikkuvuus korkeakoulutuksen kautta muodostuu vaikeaksi. Kytkeminen tapahtui työhön paikantuvan osaamisen, suoritettavan työn ja talouselämän palvelemista koskevien järjelyjen kautta. Työ tarjoutuu perustelemaan koulutuksen fokusta (työkeskeisyys), sisältöjä (työrelevantti *osaaminen*), opintojen jäsentymistä ja pedagogiikkaa (osaamisperusteisuus) ja lisäksi läpileikkaavaa periaatetta, jossa koulutusta kehitetään työhön täsmällisemmin suuntaavaksi (työmarkkinoiden palveleminen). Niinpä nimitän suomen/äidinkielen opintojen oikeuttamista *työn mestariselitykseksi*. Lisäksi opintoja määrittää (työssä) hyödyllisyyden vaatimus, jota nimitän *hyödyn monopoliksi*.

Osaamisperusteisuus on opetussuunnitelmateoreettinen jäsenitys, jonka mukaan koulutuksella on ainoastaan välinearvo, ei lainkaan itseisarvoa (Wheelahan 2007; Wheelahan, Moodie & Doughney 2022). Välinearvo voi toki olla mikä tahansa muukin kuin työssä tarpeellinen instrumentti – esimerkiksi pääsy jatkoopintoihin tai osallisuus yhteiskunnallisessa keskustelussa. Tutkimukseni (etenkin osatutkimukset I ja II) mukaan hyödyn punnitseminen kiinnittyy äidinkielen/suomen opinnoissa hyvin tarkasti kuitenkin juuri suoritettavaan työhön. Työn mestariselitys ja hyödyn monopoli ovatkin siellä erottamattomat. Vain työssä hyödyllisellä on riittävä välinearvo, jotta jotakin voidaan ottaa opiskelun kohteeksi. Osaamisperusteisuudessa työ on sarja toimintoja, ja tästä sarjasta voidaan aina muodostaa pienempi kokonaisuus (Wheelahan 2010; myös Rosenblad 2023).

Tutkimukseni vahvistaa osaltaan ammatillisen koulutuksen osaamisperusteisuudesta käytyä kriittistä tutkimuskeskustelua. Jo aiemmin on esitetty, että osaamisperusteisen koulutuksen myötä ihminen ikään kuin hajoaa koulutusta koskevassa diskurssissa – koulutuksen lopputuloksen muodostavat fragmentaariset osaamiset, joista puhutaan samaan tapaan kuin hyödykkeistä (Wheelahan, Moodie & Doughney 2022). Lingvistisesti orientoituneena tutkijana havaitsen tästä merkkejä myös yhteiskunnalliseen keskusteluun ja kahvipöytiin pesiytyneissä

osaamisen puhunnoissa: koulutettujen ihmisten ja ammattilaisten sijaan puhutaan *osaajista*, tiedon (ja taidon) sijaan *osaamisesta*; koulutetun työvoiman sijaan *osaamispulasta*. Näiden yhteinen nimittäjä on koulutukselle ja ihmiselle annetun itseisarvon väheneminen (ks. myös Rosenblad & Wheelahan 2025). Osaamisperusteisuus häivyttää koulun erityistä roolia oppimisen paikkana (osatutkimus II, ks. luku 2; Seitamaa & Rosenblad 2024). Samalla edellä kerrottu osaamisiin keskittyminen tarkoittaa sitä, että työn mestariselityksen ja hyödyn monopolin nojalla opiskelijan ja äidinkielen/suomen opintojen suhde muodostuu tekniseksi (ks. myös lukua 2).

Tutkimukseni ristivalottaa osaamisperusteisuutta koskevaa opetussuunnitelmateoreettista tietoa koulutuksen sisältöjen tutkimukseen ja yhteiskunnallisten erontekojen kasvatussociologiseen analyysiin. Tutkimukseni osoittaa, että osaamiseen keskittyvä koulutus näyttää yhteiskunnallisista eronteista ja konteksteista irrallisten, neutraalien osaamishyödykkeiden tekniseltä tuottamiselta. Samalla ammatillisen koulutuksen rooli suoritettavaan työhön ohjaamisessa ja työväenluokan tuottamisessa häipyä näköpiiristä. Tässä tulosluvussa tuonkin esiin niitä tapoja, jolla osaamisperusteisuus samalla sekä vahvistaa ammatillisen koulutuksen roolia suoritettavaan työhön ohjaamisessa ja työväenluokkaan kytkemisessä että sumentaa tätä näkyvistä. Osaamisperusteisuuteen liittyvät seikat eivät ole ainoastaan äidinkielen/suomen opinnoille tyypilliset, vaan ne koskevat kaikkea osaamisperusteista koulutusta (ks. lukua 2). Ei ole siis niin, että vaikkapa matematiikkaa tai hitsausta opetettaisiin jotenkin edellä kuvatusta olennaisesti poikkeavalla periaatteella.

Ajattelen kuitenkin, että työn mestariselitys ja hyödyn monopoli on kenties juuri tekniikan alan äidinkielen/suomen opinnoissa erityisen paljon esillä. Kysymys työssä hyödyllisestä topikalisoituu luokkahuonevuorovaikutuksessa (osatutkimus II) kenties siksi, että äidinkielen/suomen opinnot lähtökohtaisesti (ja ennakoluuloihin perustuen) hahmottuvat vanhainajaiseksi, tiedonalapohjaiseksi, teoreettiseksi, (työ)elämälle ja käytännölliselle vieraaksi, akateemiseksi ja feminiiniseksi (myös osatutkimukset III ja IV lähteineen). Tarkoitan sitä, että äidinkielen/suomen opinnoissa nähdään siis verrattain paljon toiseksi todistettavaa – suoritettavan työn käytännöissä hyödylliseksi osoitettavaa. Juuri tekniikan alan kontekstissa etenkin äidinkielen/suomen opinnoissa toiseksi todistettavaa lienee enemmän kuin vaikkapa matematiikassa tai hitsaamisessa (ks. Aho 2019, 40–42).

Osatutkimuksessa II analysoimme muun muassa luokkahuonetilanteita, joissa äidinkielen/suomen opettajat maanittelivat opiskelijoita tarttumaan opiskelutehtäviin. Opettajat vakuuttivat, että työskentely kohdistuu ammattialalta juontuvaan työssä välttämättömään välineeseen (esim. ohjeen ymmärtäminen) eikä liity ”äikkään”. Tällainen kiellon kautta kannustus äidinkielen/suomen pariin voi kuulostaa omituiselta (”ei äikkää vaan renkaiden vaihtamisen ohje”). Työn mestari-

selityksen ja hyödyn monopolin oikeutusten varassa äidinkielen/suomen opintojen taustalla olevan tiedonalan itseisarvo on kuitenkin lähtökohtaisesti negatiivinen. Siksi opinnot ovat ylimääräistä, kunnes toisin todistetaan (ks. myös osatutkimus I). Tutkimani äidinkielen/suomen opinnot toteutuivat osaamisperusteisesti; ne noudattelivat sekä työn mestariselitystä että hyödyn monopolia ja sisälsivät lähinnä noiden oikeutusten mukaisia välineellisiä sisältöjä.

Työn mestariselitystä ja hyödyn monopolia selittää myös se, että osaamisen tavoitteiden muotoiluun osallistuu ammatillisen koulutuksen kehittämisessä painokkain äänenpainoin työ- ja talouselämän edustusta (ks. esim. Seitamaa & Rosenblad 2024). Myös maineeltaan yleissivistävien yhteisten opintojen (kuten äidinkielen/suomen) mielekkyyttä arvioidaan koulutuspolitiikassa työssä pärjäämisen kannalta, taloudellisen tehokkuuden näkökulmasta ja työelämäedustuksen toiveisiin nojaten (esimerkiksi VTV 2021; myös Aaltonen & Lounema 2023). On kiinnostavaa, että kuitenkin ammatilliset opiskelijat liittävätkin lukemista ja kirjoittamista etenkin koulun kontekstiin kuuluvaksi toiminnaksi. Tekstitaitojen niukuus ei opiskelijoiden näkökulmasta vaikuta työn kannalta järin tärkeältä. (Osatutkimus III.) Äidinkielen/suomen opinnoissa pyritään kuitenkin nimenomaan suorittavassa työssä tarpeellisiin tekstikäytänteisiin (osatutkimus II).

Työn ja talouselämän logiikat pyrkivät kouluun myös toista, joskin äidinkielen/suomen opintoja koskevissa analyyseissani edelliseen limittyvää, reittiä (ks. osatutkimukset I ja II). Iina Järvinen (2020) on analysoinut ammatillisen koulutuksen uudistuksen lainsäädäntöä. Myös hänen mukaansa osaamisperusteisuus ja siihen kytketty opiskelijoiden sekä yrityselämän tahojen ”asiakaslähtöisyys” sitovat oppilaitosten toimintaa talouselämän kielen kautta sen logiikoihin. (Myös osatutkimus I.) Samoin hanketyöstä peräisin oleva, stereotyyppeihin nojaava, markkinalogiikkaa noudattava ”kohderyhmäajattelu” saa viheliäiset koulutuksen ongelmat näyttämään yksinkertaisilta ratkaista (ks. osatutkimus IV). Kohderyhmän osaamisperusteinen ja asiakaslähtöinen palveleminen tarkoittaa mahdollisimman vähäiseen suuntaamista.

On toki niin, että koulutus voikin toteuttaa vain sille määritettyjä tavoitteita. Kun opetussuunnitelma perustuu osaamisperusteisuudelle (työssä hyödylliselle), se ei oikeastaan voi sisältää mitään muuta (kuin työssä hyödyllistä) tavoitetta koulutukselle. Tässä mielessä laki ammatillisesta koulutuksesta on sisäisesti ristiriitainen. Ammatillisen koulutuksen tarkoitus on ”kohottaa ja ylläpitää väestön ammatillista osaamista” ja lisäksi ”tukea opiskelijoiden kehitystä hyväksi, tasapainoiksi ja sivistyneiksi ihmisiksi ja yhteiskunnan jäseniksi sekä antaa opiskelijoille jatko-opintovalmiuksien, ammatillisen kehittymisen, harrastusten sekä persoonallisuuden monipuolisen kehittämisen kannalta tarpeellisia tietoja ja taitoja” (§ 2, 531/2017). Tutkimukseni osoittaa, että ylevää ja mielestäni varsin kannatettavaa lain toista momenttia ei toteutettu tutkimissani opinnoissa. Lisäksi tutkimuk-

seni antaa vahvoja viitteitä siihen, että lain toteuttaminen ei ole osaamisperustaisen opetussuunnitelman, nykysääntelyn ja sen myötäisen työssä hyödyllisen eetosken puitteissa oikeastaan mahdollista (ks. myös lukua 6.2.1).

Työssä hyödyllisen rajausta ja taloudellisen tehokkuuden vaatimus tarkoittavat myös mahdollisimman vähäistä opiskelemista tutkintoa varten. Tekniikan alalla äidinkielen/suomen opinnot kytkevätkin opiskelijoita työväenluokkaan opinnoissa tavoitteeksi rakentuvien minimien kautta. Minimit koskevat opintojen sisältöjä ja tavoitteita sekä opetuksen ja opiskelun määrää. (Ks. etenkin osatutkimukset I ja II; luku 2.) Tutkimukseni mukaan tekniikan alan äidinkielen/suomen opinnoissa pyritään mahdollisimman vähään: mahdollisimman vähän työskentelemään, mahdollisimman (oletetusti) mukavien aiheiden parissa (ks. myös Rosvall, Hjelmér & Lappalainen 2017), mahdollisimman niukasti, mahdollisimman vähän uutta opiskellen, mahdollisimman tiukasti työhön keskittyen ja mahdollisimman vähäisin taloudellisin panostuksin.

Niukat tekstitaidot rajaavat ammatillisen koulutuksen opiskelijoiden mahdollisuuksia sosiaaliseen liikkuvuuteen eli toisin sanoen kytkee heitä tiiviisti työväenluokkaan. Suorittaviin työtehtäviin kiinnitettyjen tekstitaitojen nojalla on hankalaa opiskella korkeakoulutuksessa. Niinpä sosiaalisen liikkuvuuden mahdollisuus esimerkiksi korkeakoulutukseen hakeutumisen avulla on vaikeaa; samoin korkeakoulutuksessa pärjääminen (ks. Haltia ym. 2022; Hakamäki-Stylman ym. 2024).

On kuitenkin omituinen ja perspektiiviharhainen ajatus, että ainoastaan korkeakoulutukseen hakeutuva ammatillisesta koulutuksesta valmistuva opiskelija tarvitsisi elämässään taituruutta teksteillä toimiessaan. Itse ajattelen niin, että *ennen kaikkea* toisen asteen ammatillisen tutkinnon varassa toimivat henkilöt tarvitsisivat toisen asteen opinnoiltaan sellaiset tekstitaidot, jotka täysimääräisesti mahdollistavat osallisuutta yhteiskunnassa (myös Lakka 2023). Tiedetään, että toisen asteen ammatillisen tutkinnon suorittaneiden lukutaito on muita heikompi myös työelämässä; suorittavan työn tekeminen ei siis paranna tekstitaitoja (Mannonen ym. 2024). Ajattelen, että äidinkielen/suomen opinnoissa (ja koko ammatillisessa koulutuksessa) on kysymys sosiaalista liikkuvuutta paljon laajemmasta kokonaisuudesta. Kapeat tekstitaidot rajaavat toimintahorisonttia myös demokraattisen kansalaisuuden harjoittamisessa.

Seuraavaksi käyn läpi hieman tarkemmin työn mestariselitystä ja hyödyn monopolia kolmen ammatillisen koulutuksen äidinkielen/suomen opinnoissa rakentuvan paradoksin kautta. Nämä ovat osaamisen, yksilöllisyyden ja huolen paradoksit.

6.2 Osaamisen paradoksi: mahdollisimman vähän oppimista

Tässä luvussa vastaan tutkimuskysymykseen 1) millaiset ovat osaamisperusteiset äidinkielen/suomen opinnot. Opintoja määrittää osaamisen paradoksi eli mahdollisimman vähäinen oppiminen, opettaminen ja opiskeleminen. Käyn ensin läpi osaamisperusteisiin opintoihin liittyviä käytänteitä (6.2.1), jonka jälkeen tarkennan tekniikan alan äidinkielen/suomen opintojen sisältöihin (6.2.2). Tulokset rakentuvat etenkin osatutkimusten I ja II sekä luvun 2 avulla.

6.2.1 ”Henkilökohtaiset” osaamistarpeet

Luonnehdin osaamisperusteisia äidinkielen/suomen opintoja äidinkielen luokassa rakentuvien ristiriitaisten normikeskusten kautta: nämä ovat opettajan ammattietiikka, talouselämä ja uusliberaali koulutuspolitiikka. Normikeskukset olen tulkinut I osatutkimuksen opettajahaastattelujen pohjalta (ks. lukua 5.1); lisäksi hyödynnän tulkinnessa tietoja osaamisperusteisuuteen liittyvästä sääntelystä ja käytänteistä, joita olen kuvannut luvussa 2.

Osaamisperusteisen ammatillisen koulutuksen toteuttamisesta (kuten käytänteistä) on vaikeaa saada tietoa, ja yleistävää tietoa on myös vaikeaa tuottaa. Tämä johtuu yhtäältä koulutusalojen välisistä eroista, jotka ilmenevät muun muassa opiskelijoiden erilaisissa tietopohjissa ja tavoitellun osaamisen alakohtaisuudessa. Lisäksi koulutus on ”asiakaslähtöistä ja henkilökohtaista”, ja siksi saman oppilaitoksenkin sisällä opintojen toteutuksia on vaikeaa vertailla keskenään. Pakolliset äidinkielen/suomen tutkinnon perusteet ovat kaikille perustutkinnoille yhteiset, mutta opintojen toteutus on henkilökohtainen ja osaamisperusteinen. Tavoite on ”opinnollistaa” elämäkokemuksia ja ”hankkia osaamista” monista lähteistä, ja niinpä koulun penkki on vain yksi mahdollinen konteksti opinnoille. Osatutkimuksessa I tuomme esiin osaamisperusteisuuteen liittyviä käytänteitä, joiden myötä koulutusta hajasijoitetaan oppilaitoksen ulkopuolelle. Opettajien puheessa toistuu paine *osaamisen tunnustamiseen* ja koulutuksen tavoite ”vain puuttuvan osaamisen hankkimiseen” (ks. OKM 2018a).

Tämän tutkimuksen aikana minulta on joitakin kertoja varovasti kysytty, eivätkö ammatillisen koulutuksen opettajat osaa opettaa – miksi opiskelijoiden ei tarvitse työskennellä tai tehdä juuri mitään; miksi oppitunteja on vain vähän tai ei ollenkaan; miksi opiskelijalle karttuu opintoja, vaikka hän ei vaikuta tekevän opintojensa eteen juuri mitään (ks. myös Kilpeläinen & Vettenniemi 2018). Osatutkimuksiin I ja II perustuen vastaan, että kysymys ei ole moraalittomasti autonomiansa käyttävistä opettajista eikä edes vastahankaisista opiskelijoista. Kysymys on siitä, että opettajat eivät saa opettaa tai saavat opettaa vain vähän. Tämä liittyy

edellä käsiteltyyn työelämän mestariselitykseen, hyödyn monopoliin ja talouskuuriin. Lisäksi opetusta on perustasolla suunniteltu annettavaksi varsin vähän – tällä hetkellä alle kolmasosa vuoden 1981 tasosta (ks. lukua 2.3.3).

Katson, että jopa opetuksen vähäistä määrää tärkeämpi seikka opintojen niukuudessa on kuitenkin osaamisperusteisuus. Osaamisperusteisuuden vuoksi äidinkielen/suomen opinnoissa tulee nimittäin monin tavoin välttää mahdollista ylimääräiseksi mieltyvää opiskelemista ja opetusta (osatutkimukset I ja II). Ylimääräiseksi hahmottuu kaikki sellainen sisältö ja työskentely, jota ei voida temaatistisesti tai vähimmäisten opintojen näkökulmasta oikeuttaa edellä käsittelemäni työelämän mestariselityksen ja hyödyn monopolin avulla (myös osatutkimus II). Lisäksi ylimääräisyys pyritään karsimaan opintojen henkilökohtaistamisessa, yksilöllisten opintopolkujen muodostamisen ja asiakaslähtöisyyden periaattein. Henkilökohtaistamisessa jokaisen opiskelijan reitti valmiiseen tutkintoon rakennetaan vähimmäisen opiskelemisen kautta.

Pysähdyn seuraavaksi hetkeksi henkilökohtaistamiseen siksi, että se on keskeinen mekanismi yksilöllisen äidinkielen/suomen opintopolun rakentamisessa. Henkilökohtaistaminen on virallinen ja pakollinen jokaiselle ammatillisen koulutuksen opiskelijalle (§ 44, 531/2017). Se on myös kohta, jossa vaikkapa 15-vuotiaan autonasentajaopiskelijan tulisi osata riittävän selvästi ensinnäkin tietää, mitä opinnoiltaan ja tulevaisuudeltaan haluaa; ja lisäksi osata riittävän selkeästi artikuloida tuo halunsa.

Osatutkimuksissa III ja IV esitetyt havainnot ovat kiinnostavia henkilökohtaistamisen käytännettä vasten. Yhtäältä hankaluuksia koulupolullaan kohdanneiden nuorten puheessa lukeminen ja kirjoittaminen sijoittuivat pitkälti kouluun. Tekstitaidoilla ei nähty merkittävää roolia työelämässä tai tulevaisuudessa. (Osatutkimus III.) Toisaalta tekniikan alan opiskelijoihin kohdistuva koulunvastaisen maskuliinisuuden stereotypia on varsin tunnistettava. Se tarjoaa aineksia ulossulkevaan miesveljeilyyn, jossa vaikkapa äidinkielen opiskeleminen ei rakennu prestii-siksi. (Osatutkimus IV; Nylund ym. 2018). Jo aiemmin on tuotu esiin, että opiskelijoiden mukaan suuntautuminen teoreettisiin opintoihin luokkahuonetilanteessa on miesvaltaisella tekniikan alalla sosiaalinen riski (Niemi & Rosvall 2013). Henkilökohtaistamisessa opintopolku on tarkoitus räätälöidä yksilöllisesti kunkin opiskelijan ”tarpeisiin”. Edellä kerrotun valossa voi kysyä, missä määrin tuo yksilöllinen opintopolku voi tosiasiaassa johtaa muualle kuin mahdollisimman pian palkkatyöhön, kun konteksti on tekniikan alan matalien sisäänpääsykriteerien ala. Tiedetään, että tekniikan alan opinnoista jatketaan korkea-asteelle verrattain vähän (OKM 2017a). Palaan luvussa 6.3 vielä uudelleen opiskelijoiden yksilöllisyydestä tehtyihin tulkintoihin.

Henkilökohtaistaminen liittyy yhtäältä siihen, miten paljon opiskelua ylipää-tään opiskelijalle tutkinnossa koituu. Osatutkimuksessa I analysoimme oppilaitoksen tunnustuskeskuksen työntekijän haastattelupuhetta. Hän kertoi käyvänsä

opiskelijoiden kanssa henkilökohtaistamiseen liittyviä keskusteluja etenkin yhteisten tutkinnon osien osaamisen tunnustamiseen liittyen. Keskustelujen tavoite oli selvittää, mitä kaikkea opiskelija jo osaa ja mitä voitaisiin tunnustaa tutkintoon. Tällöin voitaisiin ”säästää” sekä opiskelijaa että oppilaitoksen taloutta ylimääräiseksi miellettyä opiskelulta. Tulkintani mukaan prosessissa yksilöstä tulkitaan ja häneen kiinnitetään muun muassa halu työhön tai jatko-opintoihin. Näiden mukaan asetetaan henkilökohtaisia tavoitteita ja ”henkilökohtaiset osaamistarpeet”.

Haastattelussa käy kuitenkin ilmi, että henkilökohtaisuus ei voi tarkoittaa vähimmäistä enempää. Kaikki *aiempi osaaminen* on tunnustettava tutkintoon; silloinkin kun tunnustamisen peruste olisi rimaa hipoen suoritettu aiempi opinto. Kyse ei ole juuri tämän oppilaitoksen linjauksesta vaan lakiin kirjatusta vaatimuksesta (§ 48, 531/2017). Osatutkimuksessa I esitetyn valossa *henkilökohtaisuus* vaikuttaakin olevan legitiimi syy tarjota lähinnä vähemmän opetusta ja opiskella vähemmän; *henkilökohtaisuus* ei voi tarkoittaa minimiä enempää. Lisäksi henkilökohtaistamisen keskusteluissa muotoutunee, millaisella orientaatiolla opiskelija vaikkapa äidinkielen/suomen opintojaan tekee: puhutaanko ne tärkeiksi vai hyödyttömiksi (vrt. Pehkonen 2013).

Ammatillisen koulutuksen reformissa purettiin opettamisen, oppimisen, opiskelun ja osaamisen väliset sidokset (ks. osatutkimukset I ja II). Osaamisperusteisuus suuntaa vähimmäiseen opiskeluun tutkinnon myöntämiseksi. Sinänsä osaamisperusteisuus ei sääntele opetustyön jäsentämistä (ks. lukuja 2.2.2 ja 2.3.1), ja sääntelyä opetustuntimäärän mitoituksesta ei kenttätöyskentelyni ajankohtana ollut. Keskeinen osaamisperusteisuuden puolesta esitetty argumentti onkin osaamisen kertymisen ajattomuus ja rajattomuus. Osaamisperusteinen koulutus ei voisi käytännössä koskaan toteutua liian kapeasti: vain osaamista mitataan ja osaamista tulee hankkia niin kauan, kunnes se on saavutettu. Laissa edellytettiin, että ainoastaan *puuttuva osaaminen* hankittaisiin koulutuksessa (§ 48, 531/2017). Sääntelyssä opinnot on sidottu tutkinnon perusteessa kuvattuihin osaamistavoitteisiin ja arviointikriteereihin, joiden noudattamisesta opettaja virkavastuullaan vastaa – oli opetusta allokoitu oppilaitoksessa riittävästi tai ei. Laki takaa opiskelijalle oikeuden opetukseen, kunnes riittävä osaaminen on karttunut (§ 61, 531/2017). On kuitenkin toinen kysymys, miten tuo oikeus toteutuu.

Ammatillisen koulutuksen reformin yhteydessä uudistettujen tutkinnon perusteiden sekä samaan aikaan toteutettujen leikkausten vuoksi äidinkielen/suomen opetusta vähennettiin – niin osaamispistemäärinä kuin opetustunneissakin mitattuna (ks. myös lukua 2.3.3). Sääntelyn näkökulmasta opetustuntien vähenemisen ei pitänyt liittyä lopputulokseen (”osaamiseen”), sillä ajalla tai opetuksella ei pitänyt olla mitään merkitystä koulutuksen tuottamalle osaamiselle. Tutkimukseni mukaan oppilaitoksen arkista työtä jäsennettiin kuitenkin nimenomaan jakamalla opetustunteja ja laatimalla lukujärjestyksiä ynnä muita arjen rakenteita, joiden

puitteissa opetusta ja opiskelemista jossakin ajassa ja tilassa tapahtui. Haastattelemini opettajien näkökulmasta opetusta oli leikattu (jälleen kerran) vähäisemmäksi, opetusta ei ylipäättään suosittu, ja opetusta oli liian vähän suhteessa tutkinnon edellyttämiin sisältöihin ja opiskelijoiden lähtötasoon nähden (osatutkimukset I ja II). Samaan osoittaa myös historiallinen tarkastelu tutkinnon perusteista (ks. lukua 2.3.3): tavoitteet madaltuvat ja sisällöt vähenevät samalla, kun opetus-tuntimäärä niukentuu. Kenttäjaksollani myös opiskelijat hahmottivat sisältöjä ja tavoitteita sekä niiden laajuuksia varsinkin lukujärjestykseen merkittyjen oppituntien näkökulmasta. Lisäksi sisältöjä ja tavoitteita neuvoteltiin pitkin opetus-tunteja vähäisemmäksi osin siinä onnistuen. (Osatutkimus II; myös Niemi & Jahnukainen 2018; 2020; perusopetuksessa ks. Lakka 2024, 100–104.)

Osaaminen ja osaamisperusteisuus on ammatillisessa koulutuksessa nostettu hyvin keskeiseksi: korvaamaan koulutusta tyypillisesti jäsentäviä tuntekehyksiä ja tiedonaloilta juontuvia sisältöjä. Onkin mielenkiintoista, että kuitenkin osaamisen käsite oli vailla minkäänlaista määritelmää vuodet 2015–2023, ja se on yhä osin epäselvä ammatillisen koulutuksen sääntelyssä (ks. lukua 2.2.2; Karkki-hanke 2023). Osaaminen on sääntelyssä epäselväksi jätetty konstruktio. Koulutuksen arjessa osaaminen kuitenkin ymmärretään jollakin tavalla (osatutkimus I), ja koulutuksen arjessa osaaminen lopulta muodostuu jonkinlaiseksi (osatutkimus II).

Käsitteen määrittelemättömyys on osaltaan mahdollistanut monenlaiset osaamisen tulkinnat mutta aina talouskurin ehdoilla. Koulutuksen arjessa jäsenen keskeiseksi pyrkimyksen opiskelun ja opettamisen minimoimiseen, vähimmäiseen mahdolliseen, jotta osaamisen kriteeri täyttyy. Tämä pyrkimys vaikutti juontuvan sekä ajankohtaisesta talouskurista että osaamisperusteisuudesta. Opettajien tai opiskelijoiden toimintaa siis eri tavoin rajattiin eikä niinkään mahdollistettu. (Ks. myös Rosenblad 2023.) Niinpä myös äidinkielen/suomen opintoja läpileikkaava ammatillisen koulutuksen sisällä kamppailu siitä, onko ammatillisen koulutuksen tehtävä kasvatuksellinen (opettajan ammattietiikan normikeskus) vai talouselämän palveleminen (talouselämän normikeskus). Kaikkea toimintaa mitataan vasten taloudellista tehokkuutta (uusliberaalin koulutuspolitiikan normikeskus). (Ks. osatutkimus I; myös Rosenblad 2023; Seitamaa & Rosenblad 2024.)

Olen tässä luvussa luonnehtinut äidinkielen/suomen opintoja ensin henkilökohtaistamisen ja sitten osaamisperusteisuuden raamittamina. Näitä on tärkeää tarkastella myös kokonaisuutena: Koulutuksen käytänteet näyttävät palvelevan asiakaslähtöisesti, osaamisperusteisesti ja henkilökohtaisesti kunkin opiskelijan henkilökohtaisia tavoitteita. Siten on mahdollista ajatella, että *henkilökohtaisesti* tekniikan alan ammatillisen koulutuksen opiskelijat eivät (ainakaan kovin usein) tähtää esimerkiksi korkea-asteen opintoihin (OKM 2017a). Sosiaalisen liikkuvuuden toteutuminen korkeakoulutuksen kautta on tietenkin mahdotonta, jos jo ammatillisessa koulutuksessa ajatellaan, että opiskelijat eivät *henkilökohtaisesti* sitä

halua.³⁶ Koulutuksen rakenteellinen ongelma (korkeakoulutuksen eriytyminen ja periytyminen) paikannetaan *henkilökohtaisen* kautta yksilön ominaisuuksiin ja ”valintoihin”. Niinpä ammatillisen koulutuksen rooli tuon rakenteellisen ongelman tuottamisessa jää piiloon: tutkinnot ja opinnot muodostetaan nimittäin kullekin ”henkilökohtaisesti, asiakaslähtöisesti ja osaamisperusteisesti”. Palaan tarkemmin kysymykseen yksilöllisyydestä luvussa 6.3. Seuraavaksi jatkan kuvailemaan sitä, millaisista sisällöistä tekniikan alan äidinkielen/suomen opinnot koostuvat.

6.2.2 Diskursiivinen läheisyys

Tutkimuksessani olen tarkastellut äidinkielen/suomen opintojen sisältöjä ja havainnut niiden työkeskeisyyden. Kuvailen tässä luvussa osaamisperusteisia äidinkielen/suomen opintoja äidinkielen luokassa rakentuvien ristiriitaisten normikerkusten kautta, jotka ovat suorittava työ ja sivistys (osatutkimus II). Käsitteellistän *diskursiivisen läheisyyden* avulla sitä, miten ja miksi äidinkielen/suomen opinnoissa pyritään välineellisyyteen ja mahdollisimman lähelle suorittavaa työtä. Tarkastelen tätä pyrkimystä kriittisesti osaamisperusteista koulutusta tarkastelevan teoreettisen (Wheelahan 2007; 2010) ja ammatillisen koulutuksen empiirisen (Rosvall & Nylund 2022) tutkimuksen avulla.

Leesa Wheelahanin (2007) mukaan se, että ammatillisessa koulutuksessa keskitytään tiedon sijaan *osaamiseen*, paaluttaa koulutuksen sisältöjä suorittavan työn kontekstiin. Tästä seuraa työväenluokan sivistyksellisten oikeuksien kaventumista ja lisäksi heikentyviä mahdollisuuksia osallistua yhteiskunnan ”suuriin keskusteluihin” (ks. myös lukua 2.2.3). Tutkimukseni on empiirinen esimerkki tästä (etenkin osatutkimukset I ja II; ks. myös Järvinen 2020). Wheelahan soveltaa Basil Bernsteinin (2000) ajatusta, että koulutuksessa muodostuu 1) arkitietoa – horisontaalisia tietoja ja taitoja, jotka ovat käyttökelpoisia tietyssä kontekstissa sekä 2) vertikaalisia tietoja ja taitoja eli kontekstista toiseen sovellettavaa, teoreettista tietoa, joka on jäsentynyt tiedonaloittain. (Ks. Bernstein 2000, suomeksi Puustinen ym. 2024.)

Osaamisperusteisuus ei ole ainoa seikka, joka voi niukentaa koulutusta. Tiedetään, että merkitystä on myös koulutuksen sisällöllä ja laajuuksilla: Ruotsissa ammatillisesta koulutuksesta³⁷ on leikattu akateemisten oppiaineiden osuutta ja

³⁶ Samansuuntaista näyttöä on muualtakin: Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen jatko-opinvalmiuksien teema-arvioinnissa (Hakamäki-Stylman ym. 2024) maahanmuuttotataustaisia opiskelijoita ei nostettu esiin. Näyttää siltä, että maahanmuuttotataustaiset opiskelijat eivät kenties *halua* jatkaa opintojaan; heidän koulutuspolkunsu onkin rakennettu selvemmin työhön suuntaavaksi, *koska he ovat niin halunneet*.

³⁷ Ruotsalainen toinen aste jäsentyy hieman toisin kuin Suomessa. Ammatilliset toisen asteen ohjelmat ovat tiedonalapohjaisia. (Ks. eroista Nylund & Virolainen 2019.)

osoitettu näiden sisältöjen oppiminen enenevässä määrin työn ja ammatin oppimisen kontekstiin. Ruotsalaistutkijat Mattias Nylund ja Per-Åke Rosvall (2022) havaitsivat, että etenkin tekniikan aloilla ammatillinen opiskelu tarjoaa kuitenkin harvoin tilaisuuksia esimerkiksi keskusteluun: työsaleissa on kova melu ja työ on teknistä; eri ammattialat eivät ole opetuksen puitteiltaan samanlaisia (ks. myös alaviite 3). He päätyvät ehdottamaan *diskursiivisen eron* didaktista periaatetta: oppituntikeskustelussa abstraktiotason nostaminen suorittavasta työtehtävästä (horisontaali) kohti opiskelijaa, tämän yhteisöjä ja yhteiskuntaa käsitteleviä suuria kysymyksiä voisi edistää kriittisen ajattelun ja tiedonalatiedon (vertikaali) kehittämistä ja hallintaa. (Rosvall & Nylund 2022.)

Osatutkimuksessa II osoitamme, että tekniikan alan osaamisperusteisissa äidinkielen/suomen opinnoissa pyritään mahdollisimman lähelle suorittavaa työtehtävää, siis *diskursiiviseen läheisyyteen*. Tämä tarkoittaa muun muassa sitä, että äidinkielen/suomen oppitunnilla tulkitaan ohjetta autonrenkaan vaihtamista varten; ei oteta haltuun tekstilajin käsitettä tai sen teoriataustaa. Ohjeen lukeminen on selkeästi välittömästi tarpeen; tekstilajiajattelu paljon epämääräisempää – joskin Wheelahanin ajattelua seuraten yhteiskunnassa voimallisempi taito. Työelämän mestariselityksen ja hyödyn monopolin oikeuttavat vain diskursiivisen läheisyyden. Opettajat hahmottavatkin arvokkaaksi ja tavoiteltavaksi sisältöjensä muokkaamisen ammattialalle ja -opiskelijoille ”sopiviksi” (osatutkimus I).

Opetuksen sisällöistä säännellään tarkemmin tutkinnon perusteissa, joissa sisältöjä kiinnitetään työhön ja työelämään (OPH 2022). Tämän yhteenvedon luvussa 2.3.3 tuon esiin, että ammatillisen perustutkintokoulutuksen yhteiset tutkinnon osat (perusopetuksen oppiaineita jatkavat sisällöt) ovat muuttuneet ajassa yhä teknisluonteisemmiksi. Siinä missä 80-luvulla äidinkielen opinnoissa tavoitteeksi asetettiin sivistys ja välineellisyys sekä kattavuus eri ammasteissa toimimisessa, on 2000-luvun mittaan tultu tilanteeseen, jossa äidinkielen/suomen opinnoilla arvo on välineellinen ja lähinnä alakohtaisen työn suorittamisessa (myös Nylund & Virolainen 2019). Äidinkielen/suomen opinnoissa luokahuoneeseen rakentuvat suorittavan työn ja sivistyksen normikeskukset (osatutkimus II). Sivistys kaiuttaa oppiaineen akateemista mainetta, josta tekniikan alan äidinkielen/suomen opettajat pyrkivät eroon kieltämällä oppiaine, väheksymällä sitä (”tää ei oo äikkää”, ”ei tarvitse paljoa”) ja ammentamalla työn normikeskuksesta (”teidän ammattialan asioista on kysymys”).

Toisaalta diskursiivinen läheisyys juontuu ammatillisen koulutuksen yleisestä tavoitteenasettelusta. Tavoitteisto on osin yhteneväinen lukiokoulutuksen kanssa – laissa on kuvattu identtisesti tavoitteita persoonallisuuden kehittymisestä jatko-opintovalmiuksiin ja aktiiviseen kansalaisuuteen (531/2017 vrt. 714/2018). Tutkinnon perusteiden tasolla eroja on kuitenkin tunnistettu jo pitkään olevan run-

saasti: ammatillisessa koulutuksessa pyritään työelämän käytänteisiin mukautumiseen, lukiossa työelämän ja maailman muuttamiseen (Koski 2009; Lappalainen & Lahelma 2016; Nylund & Virolainen 2019; Pehkonen 2013). Tulokseni (osatutkimukset I, II ja IV) toistavat tältä osin jo aiemmin tulkittua kuuliaiseen työläisyyteen kasvattamisen painopistettä sekä teoreettisen ja sivistyksen karsastamista ammatillisessa koulutuksessa.

Tutkimukseni anti tälle keskustelulle on yhtäältä etnografisesti tutkitun toteutuvan opetussuunnitelman (Doyle 1992) rakentamisessa ja toisaalta osaamisperusteisuuden purkamisessa: Äidinkielen/suomen opintojen tavoitteet ja luokahuoneessa toteutuvat sisällöt rakentavat aktiivista kansalaisuutta suorittavaan työhön. Osaamisperusteisuus ratkaisee suorittavan työn ja sivistyksen kompleksisuutta oikeuttamalla tavoitteeksi vain suorittavan työn. Diskursiivisessa läheisyydessä on lisäksi hieman holhoava sävy – opiskelijoita ikään kuin suojellaan sellaiselta tiedolta ja sisällöltä, joka saattaisi olla heille uutta tai mahdollisesti epämiellyttävää (ks. myös Rosvall, Hjelmér & Lappalainen 2017; IV). Tiedolta suojeleminen on suorittavaan työhön kasvattamista, jonka hahmotan työväenluokkaan kytkemiseksi. Samalla työväenluokan mahdollisuudet osallistua itseään, yhteiskuntaa ja maailmaa koskeviin suuriin keskusteluihin heikkenee, kuten Leesa Wheelahan on jo aiemmin esittänyt (2007).

6.3 Yksilöllisyyden paradoksi: jokainen on samanlainen

Luvussa vastaan tutkimuskysymyksiini 2) miten äidinkielen/suomen opintoja oikeutetaan ja 3) miten sukupuoli ja yhteiskuntaluokka merkityksellistyvät oikeutamisissa. Äidinkielen/suomen opintoja oikeutetaan yksilöllisyydellä, etenkin yksilöllisellä kiinnostuksella ja yksilöllisillä tavoitteilla. Yksilöllisyys muodostaa kahdesti paradoksin: yhtäältä opiskelijoiden lähtökohtia tulkitaan ”amispojan” stereotypiaa vasten (6.3.1) ja toisaalta äidinkielen/suomen opinnot kytkevät opiskelijoita koulunvastaisen maskuliinisuuden sävyttämään työväenluokkaisuuteen (6.3.2). Opinnot rakentuvat tuottamaan koulunvastaiseen maskuliinisuuteen nojaavaa työväenluokkaisuutta; tämä hyödyntää työelämän mestariselitystä ja hyödyn monopolia. Tulokset rakentuvat osatutkimusten I–IV sekä luvun 2 avulla.

6.3.1 Koulunvastaisen maskuliinisuuden häkki I

Tässä luvussa tarkastelen koulunvastaisen maskuliinisuuden tulkitsemista. Tutkimukseni kohdistuu poikkeuksellisen stereotyyppiteltyyn aiheeseen, kontekstiin ja joukkoon (”autoja rassaavat amispojat yritetään saada äidinkielen luokassa lukemaan”). Tässä luvussa tuon esiin tutkimustuloksia, jotka koskevat tekniikan alan ammattiopiskelijoihin kohdistuvia tulkintoja. Nämä liittyvät äidinkielen luokassa vallitseviin suorittavan työn (osatutkimus II), antipedagogiikan (osatutkimus IV)

ja individualismin (osatutkimus III) normikeskuksiin. Tulkinnat toisintavat stereotypiaa ”amispojista”; lisäksi sekä tulkinnat opiskelijoiden kiinnostuksen kohteista että opintojen käytänteet nojaavat koulunvastaiseen maskuliinisuuteen. Koulunvastaista maskuliinisuutta näyttääkin olevan äidinkielen luokassa melko vaikeaa välttää (ks. myös Niemi & Rosvall 2013). Perehdyn käytänteisiin seuraavassa luvussa; tässä luvussa pureudun käsityksiin, jotka noita käytänteitä oikeuttavat.

Tieteen termipankin mukaan stereotypia tarkoittaa jäykkää ja yksinkertaistettua käsitystä henkilöstä, ryhmästä tai asiantilasta. ”Amispojan” stereotypia on juuri tällainen käsitys: ”amispoika” asentaa autoja, inhoaa lukemista ja äidinkielen oppiainetta, vastustaa koulua, kaipaa koulunpenkiltä äkkiä suorittaviin töihin sekä ihailee ja tavoittelee kovaa maskuliinisuutta (ks. Rosvall 2015 lähteineen). Per-Åke Rosvall ehdottaa artikkelissaan (ma.), että tämän stereotypian toistosta olisi syytä mennä miesvaltaisten koulutuksen kontekstien etnografioissa eteenpäin: tulisi katsoa toisin tai stereotypiaa tulisi purkaa kriittisesti. Tutkimukseni antaa aihetta olla samaa ja eri mieltä. ”Amispojan” stereotypialla on voimaa, sillä stereotypia ei välttämättä hahmotu stereotypiaksi tekniikan alan äidinkielen luokassa.

Yhtäältä stereotypia on naamioitunut yksilöllisyyteen. Tutkimustulosteni mukaan tulkinnat opiskelijoiden yksilöllisistä kiinnostuksen kohteista vähintäänkin mukailevat yllä kuvattua stereotypiaa (osatutkimukset I, II). Kiinnostuksen tulkitaan kohdistuvan suorittavaa, alakohtaista työtä kohtaan, ja samalla vallitsee epäkiinnostus äidinkielen/suomen tiedonalaan kohtaan (osatutkimukset I, II, IV vrt. III). Äidinkielen/suomen opintoja (ja etenkin niiden diskursiivista läheisyyttä työhön) oikeutetaan siis opiskelijoiden yksilöllisellä kiinnostuksella³⁸. Sama yksilöllinen kiinnostus tulkitaan kuitenkin yleistävästi kaikkien opiskelijoiden jakamaksi. Niinpä yksilöllisyys on paradoksi.

Toisaalta stereotypia naamioituu markkinakieleen. Osatutkimuksessa IV tutkimme kasvatuksen kehyksen ulkopuolella tuotettua lukutaitohanketta, joka rakentui ”amispojan” stereotyyppistämisen varaan. Hankkeen kouluvierailuissa tarjottiin (gangsta)rapia ja kiroilemista juuri ”amispoikia” kiinnostavana ja siten räätälöitynä täsmäratkaisuna heikon lukutaidon ongelmaan. Stereotypia jäsennettiin ”kohderyhmäksi”, ja niinpä stereotyyppittelyn toiseuttavuus ei piirtynyt esiin.³⁹ ”Amispojan” stereotyyppin kierrättäminen ei siis (koulun ulkopuolelta katsoen)

³⁸ Kiinnostusten ehdoilla opiskeleminen ja opintojen rajaaminen on sisään kirjoitettu kaikkeen ammatilliseen koulutukseen (ks. henkilökohtaistamisesta luvussa 6.2.1.). Lisäksi opiskelijan kiinnostuksen palveleminen ylipäätään on äidinkielen oppiaineessa, etenkin lukemisen harjoittelemisessa, siinä määrin itsestään selvästi hyvä asia, että sitä tullaan harvoin tarkastelleeksi kriittisesti (ks. kuitenkin osatutkimukset II, III ja IV; Lakka & Pietilä 2023; Lakka 2024, 160–163).

³⁹ Jotkut opettajat pitivät oppituntivierailujen stereotyyppitteleviä oletuksia kiusallisina. Kiusallisuuden kokemusta lie vahvisti, että nämä opettajat kokivat joutuneensa ikään kuin lisäksi näyttämään stereotyyppisen äidinkielen opettajan roolia.

topikalisoidu ongelmaksi vaan esimerkiksi sopivaksi, tehokkaaksi tai täsmälliseksi. (Osatutkimus IV; vrt. Sulkunen & Kauppinen 2018; ks. täsmäntämisestä myös lukua 6.4.)

Kolmanneksi stereotypia naamioituu omaan mahdollomuuteensa: siihen, että stereotypia ”ei voi” pitää paikkaansa, mutta kumminkin monissa äidinkielen luokan tapahtumissa stereotypia ikään kuin tehdään todeksi (ks. Asplund & Pérez Prieto 2013). Tämä on hieman kiusallinen asia varsinkin emansipatorista tiedonintressiä toteuttavassa tutkimuksessa, jollaista tämäkin tutkimus on. Olisi mukavampaa sanoa, että stereotyyppi on todellakin vain ennakkoluulo. Emansipaatiota tavoitteleva tutkimus pyrkiikin poistamaan stereotypian. Leimallista on kiinnittää stereotyyppi tutkijan/opettajan vinoutuneeseen tai muutoin rajoittuneeseen katseeseen: Semminkin kun ammatillisten opiskelijoiden kanssa keskustelisi *oikein*, näkisi moninaisuutta (Meriläinen & Ågrén 2023); voisi havaita *aitoa* koulumyönteisyyttä (Rosvall 2015) tai *tarkkaan* katsoen huomaisi muuten piiloon jääviä nyansseja sukupuolen tekemisen tavoissa (Pietilä, Lappalainen & Lahelma 2022). Lisäksi on osoitettu, että tekniikan alan amispojat eivät ole homogeeninen vaan varsin heterogeeninen joukko – ainakaan tutkitut yksilöt eivät solahtaneet kaavamaisiin käsityksiin (esim. Ferm 2021; Niemi & Rosvall 2013; kokoavasti myös Stahl ym. 2024).

Näistä stereotypian naamioimisen ja purkamisen yrityksistä voidaan päätellä, että stereotypia on epäilyttävä: se samaistaa massaa koskevan ennakkoluulon ja kaavamaisen käsityksen yksilöön. Samalla: missä stereotypia näyttää olevan yksilön kohdalla tosi kuvaus, stereotypia lakkaa olemasta aivan niin epäilyttävä. Juuri silloin stereotypia muuttuu kohderyhmäksi (osatutkimus IV), ja se voi kehystää opiskelijoiden tavoitteita (osatutkimus I). Niinpä tekniikan alan äidinkielen luokassa yksilöllisyys paradoksaalisti oikeuttaa stereotyyppittelyn, eikä opintojen työssä hyödyllisen oikeutuksesta juontuva rajausta haasta sitä.

Beverley Skeggs (2004a; ks. myös Lappalainen 2012) ehdottaa, että työväenluokkaan kytkeminen tapahtuu liittämällä tiettyjä ominaisuuksia tiettyihin henkilöihin, jolloin ominaisuudet luonnollistuvat henkilön olemukseksi – työväenluokaisuudesta tulee näin henkilön ruumiillistama totuus; hänen essenssinsä. Tekniikan alan opiskelijoiden yksilöllisyyden ja yksilöllisten kiinnostusten kohteiden väärin/tunnistaminen ”amispojan” stereotypiaa mukailevaksi on tällainen tulokinta. Väitänkin, että yksilöllisyyden ideaa tullaan hyödyntäneeksi työkaluna työväenluokkaan kytkemisessä (myös Skeggs 2004a, 56, 139). Naiivin yksilöllisyyden suojassa rakenteet voivat ikään kuin viattomasti uusiintua (”ei uusinneta rakennetta vaan palvellaan yksilöä”).⁴⁰

⁴⁰ Olisikin hedelmällistä analysoida stereotyyppistämiseen (ja niin moneen muuhunkin asiaan) tarjottua yksilöllisyyden hopealuotimaista ratkaisua kriittisesti ja aiempaa tarkemmin. Mitä yksi-

Jotakin stereotypialle ja sen monille naamioille pitäisi tehdä, sillä sen uusintaminen koulutuksessa uskoakseni enemmän tuottaa kuin vähentää eriarvoisuutta. Voi ensinnäkin kysyä, mitä stereotypiassa itse asiassa purettaisiin (vai naamioitaisiin?), mitä katsottaisiin toisin ja ketä varten tämä tehtäisiin. Autoalan opiskelija voi sanoa akateemiselle tutkijalle pitävänsä lukutaitoa tärkeänä (esim. Rosvall 2015). Mitä tämä lopulta merkitsee, jos opinnoissa ei kumminkaan lukemista juurikaan harjoitella? (Vrt. Asplund & Pérez Prieto 2013.)

Onkin ehdotettu, että koulutuksessa voitaisiin kenties aiempaa tarkemmin selvittää, mitä ”amispajat” itse haluavat. On ehdotettu, että ”amispojille” manualisoidaisiin tekstitaitoja konkreettiseksi tekemiseksi (esim. Asplund & Goodson 2022). Näin onkin ammatillisessa koulutuksessa toimittu, kuten tutkimukseni osoittaa. Näyttää kuitenkin siltä, että tällainen asiakaspalvelutyyppinen ratkaisu ei ole kumonnut eriarvoisuutta vaan pikemminkin tuottanut paradoksaalin yksilöllisyyden ongelman (”tässä ei uusinneta rakennetta vaan palvellaan yksilöä”). Vaikuttaa nimittäin siltä, että *yksilöllisiä opintopolkuja ei henkilökohtaisteta* taitavaan tekstinkäyttöön, vaan kaikille legitimoidaan sama polku suorittavaan työhön (osatutkimukset I–IV, ks. lukua 6.2.1).

Tutkimuskeskustelut ”amispojista” ovat tieteellisesti itseisarvoisia, ja metodologinen punninta kantaa hedelmää pitkällä aikavälillä (ks. esim. Stahl ym. 2024). Kasvatussosiologiset merkitysneuvottelut siitä, keitä ja millaisia opiskelijat ”todella” ovat, ja mitä he ”todella” haluavat, lienevät kuitenkin melko hyödyttömiä äidinkielen luokan toiminnan parantamisen kannalta. Yhtäältä opettajien ja tutkijoiden pyrinnot lopettaa stereotypittely ovat välttämättömiä (ks. esim. Lahelma & Tainio 2019). Tällöin eriarvoisuuden haastetta ratkaistaan kuitenkin opettajan mielen alueella ja tutkijan analyysissä. Se ei mielestäni ole riittävää, jos koulutus ja tutkimus pyrkivät emansipaatioon. Fokusta voisikin jatkossa siirtää siihen, mihin koulutuksessa pyritään, mitä se tosiasiaa tuottaa, millaisiksi se muovaa opiskelijoita – sen sijaan, että kiistellään siitä, millaisia opiskelijat ”ovat” ja mitä he haluavat (vrt. Stahl ym. 2024). Perehdyimmekin seuraavaksi opintojen käytänteisiin.

löllisyydellä itse asiassa kulloinkin tarkoitetaan? Mitä yksilöllisyys tarkoittaa pedagogiikan, oppimateriaalien, sisältöjen ja tavoitteiden kannalta? Miten yksilöllisyys, siitä tehdyt tulkinnot ja yksilöllisesti henkilökohtaistetut opinnot ristivalottuvat yhteiskunnallisten eronteiden ja eriarvoisuuden kanssa?

6.3.2 Koulunvastaisen maskuliinisuuden häkki II

Tässä luvussa tarkastelen koulunvastaisen maskuliinisuuden juurruttamista äidinkielen/suomen opinnoissa. Äidinkielen luokassa rakentuu ristiriitaisia normikeskuksia antipedagogiikan ja kasvatuksen sekä sivistyksen, suorittavan työn ja talouselämän välille (osatutkimukset IV, I ja II). Näiden välillä suunnistaessa rakentuu koulunvastaista maskuliinisuutta, joka hyödyntää äidinkielen/suomen opintoja – ja rakentuu äidinkielen/suomen opintoja, jotka hyödyntävät koulunvastaista maskuliinisuutta. Näkökulma liittyy edellä käsitellyn ”amispojan” paradoksaalin yksilöllisyyden kanssa; tässä luvussa huomioni on käsityksen ohella etenkin opinnoissa: äidinkielen luokassa ja sen tapahtumissa.

Beverley Skeggs (2004a, 117–118) huomauttaa, että representaatiolla on voimaa ja merkittävyyttä etenkin, kun se institutionaalisissa prosesseissa tuotetaan normiksi. Myös Anna-Maija Niemi kiinnittää huomionsa siihen, millä tavoin eri opintoja, sisältöjä ja opetusta kehystetään kontekstissa, jossa ”maskuliininen kädentaitajuus” on normatiivisessa asemassa (2015, 65–66). Edellä nähtiin, että äidinkielen/suomen opintoja (ja etenkin niiden diskursiivista läheisyyttä työhön) oikeutetaan opiskelijoiden yksilöllisyydellä, joka paradoksaalisti sekä on kaikilla sama että muistuttaa ”amispojan” stereotypiaa. ”Amispojan” stereotypia on tutkimukseni mukaan (etenkin osatutkimukset I, II ja IV) voimakas sosiokulttuurinen konstruktio äidinkielen luokassa, jossa sitä kierrätetään ja uusinnetaan eri tavoin. Tehdäänkin seuraavaksi kiertoajelu tekniikan alan äidinkielen luokkaan.

Äidinkielen luokka sijaitsee tekniikan alan opiskeluun tarkoitettussa rakennuksessa. Kenttäjaksollani koulujen pinta-alasta valtaosa tuntui olevan autonasennukseen/rakentamiseen/levyseppä-hitsaamiseen omistettua työsalia; kaikkialla liikkui ihmisiä työhaalareissa; melkein kaikki olivat poikia ja miehiä. Äidinkielen luokassa tuoksui tupakka ja nuuska, joku hajuvesi, vasta heränneen ihmisen suu, valkosipulipatonki, grillisipsi, irtokarkkien makeat esanssit, energijuoma, konerasva ja bensiini; siellä kahisivat toppatakit ja rapisivat pullapussit; polvet hipoivat pulpettien alapintaa; oppitunnilla pulpettipuhetta pidettiin ”kraagel-äksästä”.⁴¹ Äidinkielen luokassa opitaan suhtautumaan opintoihin: opitaan, mitä kaikkea äidinkielen luokka edustaa ja kenelle se kuuluu. Äidinkielen luokassa muotoutuu, mitä lopulta pitäisi osata, miksi ja mitä varten.

Tutkimassani tekniikan alan kontekstissa työväenluokkainen, maskuliininen ja suorittava työ on kaiken keskellä myös äidinkielen/suomen opinnoissa. Esitelmä valmistetaan auton pesemisestä, ohjeeseen tutustutaan auton renkaan vaihtamisen aiheessa. Kaikkeen tehtyyn löytyy työssä hyödyllisen syy – ja jos ei löydy, asia

⁴¹ Tämän olisin kenties voinut kirjoittaa tekniikan alan äidinkielen opettajan kokemuksen perusteellakin. Hajuaistimusten muistia en pystynyt tekemään itselleni vieraaksi kenttäjakson aikana, vaan yhdistelmä lueteltuja tuoksua on minulle eräänlainen madeleine-leivos. Nykyään ajautun muistoissani kahteen erilaiseen aikaan, opettajuuteen ja tutkijuuteen.

on tarpeeton. (Osatutkimukset I ja II.) Äidinkielen/suomen opinnot pyrkii mukailemaan suorittavaa työtä, mutta ristiveto akateemisen, feminiinisen ja työläisen maskuliinisen välillä näyttää kumminkin rakentuvan aina uudelleen. Katsotaan kolmea tutkimuksessani esille noussutta ristivedon ratkaisuyritystä.

Ensimmäinen on osaamisperusteisuus: mahdollisimman vähän äidinkielen/suomen opintoja. ("Amispoikien osaaminen kiinnittyy suorittavaan työhön.") Sen nojalla työssä hyödylliseen ja vain puuttuvaan osaamiseen keskittyen opiskelija saadaan nopeasti pois koulun penkiltä talouselämää hyödyttämään (osatutkimukset I ja II). Tässä mielessä koulunvastaisella maskuliinisuudella (äkkiä koulunpenkiltä palkkatyöhön, ks. Rosvall 2015 lähteineen) ja osaamisperusteisuudella (äkkiä koulunpenkiltä palkkatyöhön, esim. OKM 2018a; VTV 2021) on yhteinen tavoite, kuten osatutkimuksessa II esitämme. Osaamisperusteisuudesta juontuu opintoihin siis tavoite mahdollisimman vähäisestä opiskelemisesta ja uuden oppimisesta. Lisäksi vähäiseen pyrkimisen tavoite tuottaa tietynlaista mukavuusalueella pysyttelemistä. (Osatutkimukset I ja II; ks. myös Rosvall, Hjelmér & Lappalainen 2017.) Opiskelijoiden mukavuusalue hahmotetaan työväenluokkaisuuteen paikantuvaan suorittavaan työhön (osatutkimukset III, IV). Työ rakentuu tärkeäksi ja mukavaksi, äidinkielen/suomen opintojen tieto turhaksi ja hankalaksi. Yksilöllisyyden tavoite näyttää koulutuspolitiikan papereissa samalla sekä opiskelijan ambitoiden että työelämän palvelemiselta (myös Nylund ym. 2018). Tekniikan alan äidinkielen/suomen opinnoissa nuo tavoitteet toteutuvat sukupuolittuneena työväenluokkaan kytkemisenä (etenkin osatutkimus II).

Toinen yritys ratkaista ristiveto on äidinkielen/suomen opintojen merkityksen alasajo. ("Tekstitaitoisuus ei ole amispojille tärkeää.") Luokahuoneessa problematiikkaa ratkotaan työssä hyödyllisen oikeutuksella (osatutkimukset I ja II). Tämä onkin helppoa: äidinkielen/suomen opinnoilla ei ole ammatillisessa koulutuksessa itseisarvoa (kuten ei ole millään muullakaan opinnoilla tai tiedolla osaamisperusteisuudessa). Opettajat kieltävät äidinkielen/suomen tiedonalan olevan tehtävien taustalla ja sen sijaan tehtävien juontuvan alakohtaisen työn suorittavista prosesseista (osatutkimus II). Tässä mielessä opinnot toteuttavat tutkijoiden peräänkuuluttamaa teoreettisten opintojen työlähtöistämistä (Niemi & Rosvall 2013; Asplund & Goodson 2022). Diskursiivisen läheisyyden vuoksi tekstitaitoa on oikeutettua harjoitella osana suorittavaa työtä. Äidinkielen/suomen opinnoissa ohjataan siten suorittavaan työhön. Tuo ohjaaminen on pedagoginen kohtaaminen, jossa suorittavan työn arvostaminen mieltyy opiskelijan yksilöllisen, henkilökohtaisen oman polun legitimoinniksi (osatutkimukset I ja II; ks. myös Skeggs 2004, 139).⁴²

⁴² Olisikin tärkeää jatkossa tutkia sitä, miten henkilökohtaistamisprosessit toteutuvat; millaisia tulevaisuuden horisontteja topikalisoituu ja missä määrin tämä liittyy opiskelijan taustasta tai olemuksesta tehtyihin tulkintoihin (ks. henkilökohtaistamisesta lukua 6.2.1). Ainakin tiedämme, että

Kolmas yritys ratkaista akateemisen ja työläisyyden ristiveto on ylittää niiden välinen etäisyys. Äidinkielen/suomen opettajien ja ”amispoikien” välinen etäisyys nousee esiin tai implikoituu opettajien jäsenyksissä (osatutkimus I), oppituntien arkisissa neuvotteluissa (osatutkimus II) ja varsinkin lukutaitohankkeen jäsenyksissä (osatutkimus IV). Etäisyyden tarkastelu juuri opettajien ja opiskelijoiden välillä antaa kuitenkin aihetta tarkempaan punnintaan. Opettajat ja opiskelijat nimittäin jakavat arjessaan yhteistä aikaa, äidinkielen/suomen opinnot ja äidinkielen luokan. Perusteita olisikin väittää, että itse asiassa juuri opettajat ja opiskelijat ovat lähellä, tuntevat toisensa parhaiten. Opettaja Inka sanoittaa asiaa näin:

Jos sä [opiskelija] tuut tänne amikseen - - autolinjalle ni et sä tuu tänne niinku sen äikän takia vaan se on vähän niinkun pakollinen paha siinä sivussa. Toisaalta se on ollut myös yllätys, että vaikka ne purnaa ja muuta niin kuitenkin niinku muhun on suhtauduttu lähtökohtasesti tosi positiivisesti. (opettajahaastattelu, Inka)

Haastattelulainauksessa opettaja kuvailee opiskelijoidensa näköalaa opintoihinsa ja itseensä. Opintoja määrittää akateemisuus ja turhuus; ylimääräisyys ja sivuseikkuus (ks. myös VTV 2021; vrt. osatutkimus III). Äidinkielen luokassa (usein nais)aineenopettaja edustaa oppiainettaan juurikin *siinä sivussa*: motivoi, määrittelee, muokkaa mukavammaksi, neuvottelee ja puhuu *pakollista paha* työssä hyödylliseksi instrumentiksi (osatutkimus II).

Mukavaksi muokkaamisen ilmiö on sukupuolittunut. Poikien kohdalla muutostarpeita nähdään tyypillisesti koulussa, opetuksessa ja (nais)opettajissa. Se, että poikien asenne ja taidot eivät muutu, paikannetaan opettajien syyksi, jotka eivät ”osaa” opettaa poikia tai puhua heidän kieltään (esim. osatutkimus IV lähteineen; myös Asplund & Goodson 2022). Osaamisperusteisuus tuo lisäksi vaatimuksen tunnustaa osaamista ja opettaa mahdollisimman vähän. Nämä tuovat mukanaan uudenlaisen syytöksen: Jos opettaja ei näe opiskelijalla olevan osaamista (jota tunnustaa), äidinkielen/suomen opettaja ei huomaa opiskelijoiden taitoja, arvosta niitä tai opiskelijoita ylipäättään. (Osatutkimus I.) Perustelu on kuitenkin vanha tuttu: opettaja on etäällä, kateederillaan ja irti siitä tosimaailmasta, jonne ”pojat” kuuluvat. Sitä maailmaa tulisi opettajan havitella. ”Amispoikien” sen sijaan ei kannata liikkua oletetun mukavuusalueensa ulkopuolelle (osatutkimukset I, II ja IV). Vertailukohtaa voi hakea koulussa ahdistuneista tytöistä, joita on kehoitettu muuttumaan rentojen poikien kaltaisiksi; löysäämään ja stressaamaan vähemmän. Koulun ei tarvitse muuttua tyttöjen vuoksi mutta poikien vuoksi kyllä. (Kokoavasti ks. Lahelma, Lappalainen & Kurki 2020.)

melko harva ammatillisen perustutkinnon pohjalta jatkaa opintojaan (Haltia ym. 2022), ja maa-hanmuuttajataustaisia opiskelijoita ei aina hahmoteta kuuluvan tähän porukkaan (Hakamäki-Stylman ym. 2024).

Kolmea ratkaisua yhdistää koulunvastaisen maskuliinisuuden lähtökohta. Äidinkielen/suomen opinnoilta on poistettu itseisarvo, ne on virtaviivaistettu ja tehostettu, ne on nimetty yhä uudelleen, istutettu autoon ja työpaikalle, kielletty yhteydet oppiaineeseen ja tiedonalaan, muokattu miellyttämään ”yksilöitä” ja mukailemaan ”amispojan” stereotypiaa; on tehty selväksi, ettei tarvitse oppia oikeastaan uutta tai sietää mitään epämiellyttävää. Niinpä opinnot on lukittu koulunvastaisen maskuliinisuuden häkkiin. Tästä kaikesta huolimatta osaamisperusteiset ja minimoidut äidinkielen/suomen opinnotkin tuoksahtavat akateemiselta, teoreettiselta, feminiiniseltä, kynältä ja paperilta. Kyse täytyy siis olla (myös) muusta kuin pedagogisista menetelmistä, opintojen sisällöistä, opiskelijoista tai opettajista.

On tietenkin niin, että äidinkielen/suomen opinnot ja opettaja kytkeytyvät tiedonalaansa ja vaikkapa lukemisen kulttuuriin myös luokahuonetilanteiden sarjaa syvemmällä kulttuurisella tasolla (ks. esim. Kallunki 2023; Heikkilä 2024). Amispojan stereotypia ja äidinkielen opettajan stereotypia ovat äidinkielen luokassa kulttuurisena kuormana – tietty rituaalinen vastakkainasettelu on juurtunut luokahuoneeseen. Yritykset ratkaista tuo ristiveto ja vastakkainasettelu eivät voi onnistua, sillä ratkontaa tehdään istumalla koulunvastaisen maskuliinisuuden häkissä. Esimerkitän vertailemalla ainedidaktista ja kasvatussociologista näköalaa äidinkielen luokkaan.

Ainedidaktista ja kasvatussociologista tarkastelua on tavattu tehdä toisistaan erillään (jos kohta yhdessäkin ja etenkin etnografisesti, ks. Lakka 2024; Palmu 2003; myös Tiermas 2025). Ainedidaktisessa ajattelussa korostuvat oppiaineen ja sen sisältöjen merkitys, oppiaineen tavoitteet ja keinot niiden saavuttamiseksi. Se, millä tavalla jokin toiminta luokahuoneessa liittyy yhteiskunnallisiin rakenteisiin tai uusintaa niitä, ei tyypillisesti topikalisoitu pedagogisten ratkaisujen punninnassa (ks. kuitenkin Karvonen 2019, luku 7.5). Kasvatussociologisessa ajattelussa puolestaan korostuu yksilön ja rakenteiden suhteisuus ja tuottaminen koulun kontekstissa. Tällöin opintojen sisältöihin ja tavoitteisiin liittyvät seikat tyypillisesti taka-alastuvat. Uskoakseni joko ainedidaktiikkaan tai kasvatussociologiaan painottuva tarkastelu juontuu yhtäältä tutkimuksen menetelmällisistä valinnoista, kysymyksenasetteluja ohjaavista tutkijoiden taustatieteistä ja tutkimusjulkaisemisen raameista. Molemmat tarkastelevat samaa koulua ja kasvatusta mutta eri tyylein ja tarkoituksin.

Ainedidaktiselle päättelylle koulunvastaisen maskuliinisuuden häkki on haaste keksiä sopivaa häkkiin menevää oppimateriaalia ja pedagogiikkaa – häkki sinänsä ei problematisoidu vaan tekstitaitojen ”sopivuus” (Asplund & Goodson 2022; vrt. MacDonald 2023). Luokahuonevuorovaikutuksen analyysissä puolestaan keskitytään pedagogisiin valintoihin, joissa korostuvat taitojen hallinta muttei yhteiskunnalliset eronteot (vrt. kuitenkin Lakka 2024; Heinonen 2017, luku 6.3). Kasvatussociologisessa tarkastelussa koulunvastaisen maskuliinisuuden häkkiä tar-

kastellaan kriittisesti mutta irrallaan oppiaineesta ja sisällöistä (Rosvall 2015 lähteineen; Pietilä ym. 2022; vrt. Juvonen ym. 2023; Rosvall, Hjälmér & Lappalainen 2017). Oppisisältöjä on kuitenkin analysoitu opetussuunnitelmateksteistä, joiden tavoitteenasettelut kiinnittävät oppijoita rakenteisiin eri tavoin (Lappalainen & Lahelma 2016; Nylund & Virolainen 2019). Lisäksi yhteiskunnallisia erontekoja on hahmotettu koko koulukulttuuria ja opettajan professiota jäsentävinä suhtautumisen kysymyksinä (Lahelma & Tainio 2019; Huilla 2022; Juvonen 2024).

Tässä tutkimuksessa olen yhdistellyt kasvatussosiologiasta, sukupuolentutkimuksesta ja soveltavasta kielentutkimuksesta juontuvia jäsennyksiä. Tämä tarkoittaa väistämättä kompromisseja tieteellisessä syvyydessä ja laajuudessa kaikkien hyödyntämieni tieteenalojen näkökulmasta. Kuitenkin juuri poikkitieteisyyden avulla koulunvastaista maskuliinisuutta on ollut mahdollista tarkastella opinnoissa. Ajattelen, että poikkitieteinen tarkasteluni tuo yhteen koulunvastaista maskuliinisuutta, ”amispoikia” ja tekstitaitoja käsittelevää tutkimuskeskustelua (ks. myös Asplund & Pérez Prieto 2013; Stahl ym. 2024). Sisällöllisesti äidinkielen/suomen opintojen (tavoitteiden, sisältöjen, käytänteiden) purkaminen ja analyysi ristivalotettuna erontekoihin (sukupuoli, yhteiskuntaluokka; intersektiot) tuottaa tietoa siitä, miten koulutus tuottaa eriarvoisuutta. Eriarvoisuuden purkamisen kannalta hienoa on, että opintoja on mahdollista muuttaa.

Koulunvastaisen maskuliinisuuden häkki on samalla opiskelijoille osoitettu positio, äidinkielen/suomen opettajien pedagogisen pragmatiikan realiteetti ja äidinkielen luokan materiaaleissa, henkilöissä ja tilanteissa eri tavoin konkretisoituva pakko. Tekniikan alan äidinkinkielen/suomen opinnoissa tietyltä puristavalta yhdenmukaisuudelta on vain vähän mahdollisuuksia paeta, sillä juuri yksilöllisyyden idea on samalla keskeinen ja paradoksaalinen. Kun opinnot ovat osaamisperusteiset ja pyrkivät tiettyyn minimiin, äidinkielen luokassa toimintaa ja tavoitteita ei ole mahdollista venyttää työssä hyödyllisen ja tehokkaan etenemisen raamien yli. Niinpä opiskelijoilla ei ole tosiasiallisia mahdollisuuksia kovinkaan erilaisiin suoriutuksiin ja menestymiseen; eikä opettajilla ole tosiasiassa mahdollisuuksia tarjota minimiä enempää (osatutkimukset I ja II). Osaamisperusteisyydessä tällaiset kasvamiseen ja kasvattamiseen liittyvät seikat eivät kerta kaikkiaan ole tärkeitä (ks. myös Rosenblad & Wheelahan 2025). Yksilöllisyys voi paradoksaalasti tulla vain työssä hyödyllisen muotoiseksi; suorittavaksi työksi maskuliinisella tekniikan alalla. Opinnot tuottavat opiskelijoille toimintahorisontteja, ja osaamisperusteiset äidinkielen/suomen opinnot tekniikan alalla rajautuvat ja rajaavat koulunvastaisen maskuliinisuuden häkkiin.

6.4 Huolen paradoksi: huolettomuus työväenluokan lukutaidosta

Luvussa vastaan tutkimuskysymyksiin 2) miten äidinkielen/suomen opintoja oikeutetaan ja 3) miten sukupuoli ja yhteiskuntaluokka merkityksellistyvät oikeutamisissa. Edellä olen rakentanut vastausta työssä hyödyllisen ja opiskelijoista tulkitun työhön kohdistuvan kiinnostuksen kautta. Ne oikeuttavat äidinkielen/suomen opintojen diskursiivista läheisyyttä suorittavaan työhön. Tässä luvussa jatkan siihen, miten opintojen vaatimattomia tavoitteita oikeutetaan. Niukkuuden oikeutusta rakentaa huoli poikien lukutaidosta, joka tekniikan alan opiskelijoiden kohdalla kuitenkin tarkoittaa paradoksaalisti huolettomuutta. Käyn ensin läpi huolipuheessa rakentuvaa oikeutusta (6.4.1) ja tämän jälkeen sitä, mitä huolettomuus muotoutuvan lukutaidon kannalta tarkoittaa.

6.4.1 Huoli täsmentyy huolettomuuteen

Kokoan yhteen ja tulkiten tutkimustuloksiani, jotka liittyvät poikiin paikantuvaan huolipuheeseen, joka koskee koulunkäyntiä ja etenkin lukutaitoa (osatutkimukset I-IV; huolipuheesta ks. luku 2.5 lähteineen). Yleistävää huolipuhetta on kritisoitu, sillä se assosioi poikasukupuolen ja lukemisen suhteen sinänsä jo hankalaksi; semminkin kun huolen tulisi tosiasiallisesti koskettaa niitä poikia, jotka tosiasiallisesti lukevat heikosti (esim. Sulkunen & Kauppinen 2018). Äidinkielen luokassa niukkuuden oikeuttamiseen liittyvät talouselämän (osatutkimus I), suorittavan työn (osatutkimus II), antipedagogiikan (osatutkimus IV) ja individualismin (osatutkimus III) normikeskukset.

Olen osoittanut tässä tutkimuksessa, että äidinkielen/suomen opintoja on ammatillisessa koulutuksessa niukennettu: opetusta on vähennetty, sisältöjä karsittu ja niiden fokus kiinnitetty tiukasti työhön (osatutkimukset I, II; luku 2.3.2). Samaa aikaan toisaalla opetushallinnossa on kuitenkin oltu huolissaan lukutaidosta ja korostettu lukemisen merkitystä. On tuotettu puhetta, että lukutaito ja lukeminen on kaikkien yhteinen asia, kaikkien vastuulla ja kaikille tärkeää (esim. Luku-liike; Kansallinen lukutaitostrategia 2030).

Siksi onkin merkittävä, että ammatillisessa koulutuksessa on kuljettu toiseen suuntaan – äidinkielen/suomen opintojen karsimisen myötä on ikään kuin niukennettu lukemista. Kirjoitan seuraavaksi siitä, miten tämä on mahdollista: miksi huoli lukutaidon heikkenemisestä ei vaikuta ulottuvan ammatilliseen koulutukseen ja sen opiskelijoihin; miten lukutaidon heikkenemiseen kohdistuvan huolen avulla voi ammatillisessa koulutuksessa oikeuttaa niukkoja opintoja. (Luvussa 6.4.2 kirjoitan siitä, miten huoli perustelee myös lukutaidon alan kaventamista.)

Yhtäältä ammatillisessa koulutuksessa muodostuvaa merkillistä poikkeusta selittää tapa, jolla sukupuoli, kiinnostuneisuus ja taidot on nähty yksilön ominaisuuksina; ”poikia” ei lukeminen kiinnosta. Tämä liittyy yhtäältä määrällisten oppimistulostutkimusten tapaan hahmottaa sukupuoli staattisena taustamuuttujana, joka tulkitaan yksilöpsykologiaa jäsentäväksi ominaisuudeksi (vrt. esim. tyypillisesti lääketieteen tilastotutkimuksissa sukupuoli on staattinen, biologis-ruumiillinen muuttuja).

Huolipuheen kehyksessä on puntaroitu, miksi koulu epäonnistuu keskeisessä lukutaidon opettamisen tehtävässään. On tulkittu, että koulu ei sovi ”pojille”. Onkin ehdotettu kouluopetuksen horisonttien laajentamista ja oppilaiden kiinnostusten kohteiden aiempaa parempaa huomioimista. Keskustelu liittyy leimallisesti perusopetukseen ja oppimistulostutkimusten raportointien sytyttämään keskusteluun. Perusopetuksessa oppilaan tulisi yhtäältä kiinnostua teksteistä ja toisaalta lukea itseä kiinnostavia tekstejä; lukemisen tavoitteita ja sisältöjä muokataan sen mukaan, mikä oppilasta kiinnostaa. (Lakka & Pietilä 2023; Lakka 2024, 160–163.) Lisäksi perusopetuksen äidinkielen opetukseen on peräänkuulutettu koulun ulkopuolelta juontuvan oppilaiden osaamisen tunnistamista (ks. esim. Kauppinen & Marjanen 2020, 5⁴³). Yhtäältä koulu siis pyrkii ottamaan haltuun oppilaan vapaa-aikaa ja toisaalta arvostusta osoittamalla viestii, että monenlaiset tekstit ja sisällöt ovat tai voivat olla koulun tavoitteiden kannalta relevantteja (myös Moss 2021); osaaminen on tässä kuljetin. Osaamispuheen suunta on ammatillisesta perusopetukseen päin.

Osaamispuhe tarjoaa legitiimin väylän sijoittaa sisällöt ja oppiminen tuoreelta kuulostavalla tavalla virallisen koulun ulkopuolelle (ks. Wheelahan 2009; myös osatutkimus I). Tässä mielessä osaamispuhe tarjoaa keinon ratkaista huolipuheen kehyksessä tuotetun ongelman siitä, että koulu ei sovi ”pojille”: ”Pojat” eivät saa koulusta tarvitsemaansa ja heille sopivaa osaamista, joten legitimoikaamme se, minkä he saavat muualta (ks. esim. Anderson 2014; Kauppinen & Marjanen 2020, 5; Sulkunen & Kauppinen 2018). Tällöin koulutuksen tavoitteisto on kuitenkin vaarassa hajota, sillä jokaisen oppilaan koulun ulkopuolinen maailma on tietenkin omanlaisensa. Ei ole harmiton tai vain pedagoginen ratkaisu päättää, että oppilaan koulun ulkopuolinen maailma rakentakoon myös koulua. Se suosii keskiluokkaa, jonka lapset kasvavat aamun sanomalehden ja iltasadun välissä keskiluokkaiseen koulutuksen arvostukseen.

⁴³ ”Arvioinnin tulosten pohjalta suositellaan, että oppiaine hahmotetaan opetuksessa laajasti. Kielellisten taitojen kehittämiseksi jokaisella oppilaalla pitäisi olla mahdollisuuksia **osoittaa kielellistä osaamistaan** ja näyttää teksteillä toimimisen vahvuuksiaan eri tilanteissa ja oppiaineissa. Nykypäivän moninaisissa kieliympäristöissä **hankittu osaaminen** ei välttämättä näy koulun vaikiintuneissa opiskelukäytänteissä. Oppilaan asenteet olivat yhteydessä osaamiseen monin tavoin, joten äidinkielen ja -kielten tärkeyttä sekä kielellisten taitojen hyötyjä on tarpeen tehdä näkyväksi sekä koulussa että vapaa-aikana.” (Kauppinen & Marjanen 2020, 5, lihavointi PP.)

On kuitenkin niin, että perusopetuksessa heikko lukutaito huolestuttaa. Siellä kielteisyys lukemista kohtaan hahmottuu kiinnostuksen puutteeksi – yksilöpsykologian alueella ikään kuin vinoon muodostuneeksi tahdoksi. (Lakka & Pietilä 2023.) Niinpä lukuharrastuksen ja sen myötä taitojen kehittymisen estää joko se, ettei ”poika” tiedä lukemisen olevan tärkeää tai hän ei ole saanut riittävän kiinnostavaa luettavaa (esim. Kauppinen 2010, 292–293). Lääkkeeksi on varsinkin viime vuosina tarjottu lukuintoa lisääviä hankkeita ja perusopetukseen kiinnostavuutta (esim. Lukuliike; Lakka & Pietilä 2023). Perusopetuksessa on keskiluokkainen eetos ja tavoite (Huilla 2022), joskin Leea Lakan (2024) tutkimus takarivi vastustaa sitä.

Tekniikan alan ammatillisessa koulutuksessa heikko lukutaito ei kuitenkaan huolestuta. Kiinnostavaa tämä on etenkin siksi, että kaikki olemassa olevat merkit ja tiedot viittaavat siihen, että juuri tekniikan alan opiskelijat ovat ryhmä, johon lukutaitoa koskevan huolen tulisi tiukimmin täsmentyä (Hakamäki-Stylman ym. 2024; Kauppinen & Marjanen 2020; Mannonen ym. 2024; Sulkunen & Mathlin 2018; Väyrynen 2000). Osa ongelmaa saattaa olla, että aihetta täsmällisesti koskevaa tutkimus- ja arviointitietoa ei oikeastaan ole (ks. myös lukuja 2.3.3; 7).

Joka tapauksessa on niin, että siinä missä perusopetuksessa kiinnostus kirjoittuu avoimeksi, tekniikan alan opinnoissa kiinnostus voi ulottua vain työn piirtämiin rajoihin (ks. myös Meriläinen & Ågrén 2022). Saman havainnon olen tehnyt tarkastelemalla äidinkielen/suomen tutkinnon perusteiden historiallista muutosta yleissivistävästä ja laajahkoista tavoitteista kohti välineellistä työssä suoriutumista (ks. lukua 2) ja toisaalta niin opettajien järkeilyissä (osatutkimus I) kuin oppitunneilla tapahtuvassa äidinkielen/suomen tiedonalan väheksymisessä (osatutkimus II). Lisäksi opiskelijoiden puheessa kiinnostus kerrotaan avoimeksi (osatutkimus III) ja tutkimassani poikapedagogisessa hankkeessa opiskelijoihin kiinnitetään kiinnostus gangstarappiin (osatutkimus IV).

Tutkimustulosteni nojalla esitänkin, että huoli lukutaidon heikkenemisestä ei onnistu ulottumaan ”amispoikiin”, sillä heidän tulkitaan ”yksilöllisesti” vastustavan lukemista ja ihannoivan sekä osaavan (etenkin suorittavaa, ruumiillista ja teknistä) työtä. Amispoikien lukutaidon kysymys vaikuttaakin eroavan muiden ”poikien” (keskiluokkaisten, lukiolaisten?) yksilöpsykologisesti tulkitusta lukemisen vastustamisesta, josta kirjoitin edellä. Tekniikan alojen opiskelijoiden kielteisyys lukemista kohtaan ei näytä vinoon kasvaneelta asenteelta vaan juuri oikeanlaiselta, yksilölliseltä oman jutun löytymiseltä (joka on sama kuin reipas työläisyys). Tekniikan alan ammatillisten opiskelijoiden *osaaminen* näyttää nimittäin sijoittuvan muualle kuin lukutaitoon: mikäli sekä kiinnostus että *osaaminen* suuntautuvat vaikkapa auton asentamiseen, lukemisen tavoitteiden on koulutuksessa oikeutettua olla niukemmat. Oikeutus ratkaisee poikien lukutaitoon kohdistuvan huolen huolettomuudeksi.

On kuitenkin niin, että tulkinta ulottuu koko tekniikan alan äidinkielen/suomen opintoihin eikä koske joitakuita yksilöitä, kuten olen edellä luvussa 6.3 osoittanut. Niukka lukutaito kuitenkin rakentuu yksilön vastuulle. Niukka lukutaito on valinta, joka juontuu yksilön ominaisuuksista. Näin on siitäkin huolimatta, että niukkuuden tuottaa ammatillisen koulutuksen kehys osaamisperusteisuuden ja diskursiivisen läheisyyden kautta. Niinpä *yksilöllisten kiinnostusten mukaan karttuneet osaamiset* kytkevät opiskelijoita työväenluokkaisuuteen ja hävittävät tuon kytkemisen näkyvistä. Samalla kyse on ylistämällä alistamisesta, kun suorittavan työn arvostaminen ja koulunvastaisen maskuliinisuuden ehdoilla toimiminen johtavat niukempiin tekstitaitoihin. ”Amispoikien” kiinnostusta, epäkiinnostusta ja *osaamista* hyödynnetään oikeutuksina huoventaa lukutaitoa koskevaa huolta. Osaamispuheen kautta logiikka näyttää tarjoutuvan myös perusopetukseen. Poikien lukutaitoa koskeva huoli on sielläkin mahdollista ratkaista, ei taitojen parantamisella vaan koulun ulkopuolelta juontuvan *osaamisen* tuomalla huolettomuudella.

Näyttääkin siltä, että ”poikien” lukutaitoon kohdistuva huoli koskee lähinnä keskiluokkaisia poikia. Samalla lukutaitohuoli on työväenluokasta erottautumisen väline ja tapa, jota etenkin keskiluokka hyödyntää itseymmärryksensä rakentamisessa. Huoli toimii tässä tehtävässään kahtaalla: Ensinnä niin, että huoli liittää huolissaan olijaa muihin huolta kantaviin henkilöihin ja huolta hyödyntäviin organisaatioihin sekä instituutioihin. Toiseksi huolipuheen nojalla sekä nuorille että heidän (keskiluokkaisille) vanhemmilleen voi maalata uhkakuvia ja varoituksia heikosta lukutaidosta kamaline seurauksineen. Juuri keskiluokkaiselle yleisölle työväenluokkaisuus on toisetuttu toinen, jonka kaltaiseksi tulemisella on ylipääntään mahdollista pelotella (ks. myös Skeggs 2004a, 98). Stereotypian läpi nähdyt, koulunvastaisen maskuliinisuuden häkkiin *omasta halustaan* paikannetut amispojat ovatkin joukko yksilöitä, joka lukutaitokeskusteluissa laitetaan ruumiillistamaan tätä toiseutta.

6.4.2 Lukutaidon laimennus

Tässä luvussa jatkan siihen, millainen on se niukka lukutaito, jota huolettomuuden avulla oikeutetaan. Osatutkimuksissa käsittelen opiskelijoille muotoutuvia tekstuaalisia horisontteja: virallisissa äidinkielen/suomen opinnoissa (osatutkimukset I ja II), opiskelijoiden käsityksiä tekstikäytänteiden merkityksestä (osatutkimus III) sekä lukutaitohankkeessa (osatutkimus IV). Osatutkimukset ovat keskenään melko erilaisia, ja ne edustavat hyvin erilaisia näkökulmia tekniikan alalla kehkeytyvään lukutaitoon. Leimaavaa ja samalla yhteistä kuitenkin on se, että lukeva elämäntapa ja teksti-intensiivinen tulevaisuus loistavat poissaolollaan. Lukutaito hahmottuu riittäväksi, kun se riittää opiskelijoiden omiin elinpiireihin (vrt.

grassroot literacy, Blommaert 2008). Tämä liittyy antipedagogiikan normikeskukseen.

Osatutkimuksessa IV tutkimamme hanke rakentui sen yleistävän oletuksen pohjalte, että lukeminen ei kuulu ”amispoikien” elämään mutta rapmusiikin kuuntelu sen sijaan kuuluu. Lukutaitoon toiminta liitettiin niin, että rapin kuuntelu on semioottista toimintaa, joten se osoittaa lukutaitoa. Lukutaitoa osoittaa lisäksi, että amispoika säilyy hengissä gangstarapin (mielen)maisemassa; huolehtii päihytyneestä kaverista ja selviää lähiössä joutumatta väkivaltaisiin selkkauksiin. En väheksy rapia tai tietoa, jota siihen sitoutuu. Lukutaidon laimeuden näkökulmasta kiinnostavaa oli hankkeen antipedagogiikan normikeskuksesta juontuva veljeily, joka keskittyi kasvatuksen normikeskuksen väheksymiseen. Kantava ajatus oli, että ”amispoikien” ei tarvitsekaan tulla taitavammiksi lukijoiksi, koska he hallitsevat jo oman elinpiirinsä – ja se riittää. Ajatus on samalla konformistinen ja holhoava. Käsitteellistimme toimintaa antipedagogiikaksi; kuitenkin antipedagogiikan normikeskus rakentuu myös osaamisperusteisuudesta.

Vähäistä lukemista ja kirjoittamista pidetään ammatillisessa koulutuksessa tavoitteena ja arvostettuna pedagogiikkana myös virallisen koulun puolella. Leea Lakka (2024) luonnehtii väitöskirjassaan takarivin tekstikäytänteitä mahdollisimman vähäiseen työskentelyyn tähtääviksi; takarivi edustaa perusopetuksessa tietynlaista marginaalia ja epäviralliseen kouluun sijoittuvaa sosiaalista järjestystä. Ammatillisessa koulutuksessa melko samantyyppinen orientaatio juontuu kuitenkin virallisesta koulutuksesta – tutkinnon perusteista ja koulutuksen tavoitteista, jotka tähtäävät välinearvoon ja minimiin (osatutkimukset I ja II). Osatutkimuksessa I opettajat selostavat, miten vähällä tiedonalaan nähden ja paljolla työläh- töisesti he opettavat. Toisaalta opettajat ilmaisivat ammattietikkaan kytkeytyvää surua siitä, miten heikoin taidoin opiskelijat ”maailmalle” lähtevät. Opettajilla oli käsitys siitä, että koulunvastaisen maskuliinisuuden häkkiin tarjoillut tekstitaidot ovat arjen ja demokraattisen kansalaisuuden nähden puutteelliset. Varsinkin pitempään työskennelleet pitivät niukkojen opintojen tilannetta murheellisena.

Toisaalla heikon lukutaidon dilemmaa on selitetty alisuorittamisella, jolla viitataan siihen, että pojat kyllä osaavat hyvin, eivät vain viitsi. Esimerkiksi Sari Sul- kunen ja Merja Kauppinen (2018) kirjoittavat, että pojilla voisi olla kouluun nähden ”piiloisia tekstitaitoja”, ja näiden taitojen piiloon jääminen olisi kouluopetuk- sen sokeutta opiskelijoiden tekstimaailmalle (myös Andersson 2014; vrt. tunnus- tamisen kysymys luvussa 6.3.2). Tulkinta uusintaa huoli pojista -diskurssissa kier- rätettyä ajatusta siitä, että heikon lukutaidon ongelma on koulussa, jossa ei osata tunnistaa poikien *osaamista* ja opettaa heitä. Ammatillisesta koulutuksesta juon- tuva osaamisen kieli tarjoaakin tähän vanhaan tuttuun ajatukseen uuden sanoi- tuksen ja kapulakielisyyden epämääräisyyttä.

Ajattelen myös monilukutaitoon kiinnittyvää keskustelua, jossa lukutaidon ää- riviiat piirtyvät eri tavoin (Mertala 2018; Satokangas & Tiermas 2024). Voi kysyä,

laimentaako monilukutaitoon pohjautuva pedagogiikka lukutaitoa silloin, kun tiettyjen oppilaiden ja opiskelijoiden kohdalla tavoitetaso laskee jatkuvasti jo perusopetuksessa romaanin lukemisesta novelliin, selkoteekstiin ja lopulta lyhyen videon katsomiseen (perusopetuksessa, ks. Lakka 2024, 147–149). Osatutkimusten (etenkin I, II ja III) analyysit antavat viitteitä siihen, että lukeminen ja kirjoittaminen on ammatillisessa koulutuksessa hyvin hankalaa. Syytä tähän on perusteltua etsiä siitä, että aikaa ja harjoittelemista on vähän ja tavoitteenasettelu suuntaa mahdollisimman vähään.

Oletus ”piiloisista tekstitaidoista” on eräänlaista toiveajattelua, joka lupaa muun muassa koulutuspoliitikoille ja opettajainkouluttajille huolettomuutta. On nimittäin niin, että yhteiskunnassamme eri tekstikäytänteiden hallinta tuottaa mahdollisuudet erilaisiin toimijuuksiin (osaatko vaihtaa autonrenkaat ohjeen mukaan, entä laatia kansalaisaloitteen?). Kiinnostuksen kohteet ja *osaamiset* voivat olla erilaisia, mutta yhteiskunnallisen toimijuuden kannalta samanarvoisia ne eivät ole.

Osatutkimuksessa III analysoimme hankaluuksia koulupolullaan kohdanneiden nuorten käsityksiä tekstikäytänteistään. Analyysin myötä selvisi, että nuoret käsittivät lukemista ja kirjoittamista pitkälti kirjainten piirtämisen ja ääneen lukemisen kaltaisina teknisinä suorituksina. Arvelemme, että kenties nuorten elämänpääpiirissä ei ole ihmisiä, jotka näyttäisivät tekevän teksteillä mitään erityisen merkittävää. Näin on pitkälti myös ammatillisen koulutuksen äidinkielen/suomen opinnoissa: teksteille ei anneta erityistä roolia suorittavan työn ulkopuolella (osatutkimus II). Opiskelijan käsitys teksteillä toimimisesta voikin jäädä irralliseksi ja lähinnä koulun piiriin kuuluvaksi. Samalla kuitenkin *mallilukijuudeksi* käsitteellistämämme eräänlainen normaali, emotionaalisti neutraali ja sujuva tekstinkäyttäjyys kaikui viitepisteenä nuorten puheessa. Haastatellut nuoret tiesivät, että jotkut toiset tekevät teksteillä asioita suhteellisen vaivattomasti. He hahmottivat, että idealisoituun mallikansalaisuuteen johtaisi keskeytyksettä kulkenut koulupolku, mallilukijuus ja työ. Tutkijan pöydällä tuo ajatus tarjoutui tulkittavaksi uusliberaalin koulutuspolitiikan ja eetoksen sisäistämisenä (ks. myös Aaltonen & Lappalainen 2013).

Keväällä 2024 valmistui Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen ammattikorkeakouluissa suoritettu teema-arviointi (Hakamäki-Stylman ym. 2024). Se perustui haastatteluihin ja fokusryhmäkeskusteluihin, joita tulkitsemalla selvitettiin, millaisia jatko-opintovalmiuksia ammatillinen koulutus tuottaa. Arvioinnissa käy ilmi, että monet äidinkielen/suomen opintoihin liittyvät tiedot ja taidot koettiin puutteellisiksi – esimerkiksi tiedonhaku, kriittinen ajattelu, lukeminen, kirjoittaminen ja viestintätaidot. Arvioinnissa kiinnostuksen kohteena oli vain niiden opiskelijoiden taidot, jotka olivat sekä hakeutuneet että päässeet opiskelemaan ammattikorkeakouluun. Lienee niin, että toisen asteen ammatillisen perustutkinnon

koulutuksen varassa työssä olevien taidot ovat vielä tätäkin heikommät. Raportissa ehdotetaan ammatilliseen koulutukseen vielä aiempaakin vahvempaa henkilökohtaistamista⁴⁴. Kun tarkastelee tässä työssä esitettyjä tuloksia, on syytä epäillä, että entistäkin vahvempi henkilökohtaistaminen tai yksilöllistäminen tuskin vahvistaa yleisesti ammatillisen koulutuksen opiskelijoiden lukutaitoa.

Tässä työssä en esitä, että ammatillisen koulutuksen opiskelijat *haluaisivat* koulutukseltaan teoreettista tiedonala tietoa käytännönläheisten taitojen lisäksi ja että juuri siksi heille tulisi tällaista myös tarjota. Sen sijaan esitän: huolimatta siitä, mitä ammatillisen koulutuksen opiskelijat ”haluavat”, mistä he ovat kiinnostuneita tai millainen tulkinta heistä tässä suhteessa tehdään, yhteiskunnassa presitiisiin asemaan on nostettu tiettyjä tekstikäytänteitä. Osallisuus yhteiskunnassa ja demokraattinen kansalaisuus ovat tekstualisoituneita, ja tämä koskee aivan kaikkia henkilöitä – ei vain halukkaita tai niitä poikkeusyksilöitä, jotka sekä haluavat että onnistuvat ammatillisesta ponnistamaan korkea-asteelle. Myös suorittavaan työhön suuntaaville tulisikin koulutuksessa tuottaa suorittavan työn ulkopuolelle ulottuva tekstuaalinen toimijuus. Osaamisperusteisessa koulutuksessa tällaiselle on kuitenkin varsin vaikeaa löytää oikeutusta.

⁴⁴ Lisää yksilöllisyyttä on viime aikoina tarjottu ratkaisuna varsin paljon ammatillisen koulutuksen rakenteellisiin haasteisiin: esimerkiksi osaamisen hankkimisen suunnittelua yksilöllisten osaamistarpeiden mukaan (§ 44, 531/2017) sekä oppimisen tukea kullekin opiskelijalle ”riittävästi, oikea-aikaisesti” (HE 161/2024, 29). Vahvemman henkilökohtaistamisen mielekkyyttä voi pohtia edellä käsitellyn yksilöllisyyden paradoksin kautta. Yksilöllisten ratkaisujen houkuttelevuutta lienee lisännyt niiden kustannusneutraliteetti tai säästöpotentiaali. Tähän olisi tärkeää tutkimuksessa perehtyä.

7 Lopuksi

Tässä luvussa esitän työhöni perustuvia päätelmiä etenkin koulutuksen kehittämistä silmällä pitäen. Ensin vedän työni tulokset lyhyesti yhteen:

1) Äidinkielen/suomen opintoja oikeutetaan työelämän mestariselityksen ja hyödyn monopolin avulla. Osaamisperusteisissa äidinkielen/suomen opinnoissa tärkeää sisältöä on työssä tarvittu ”osaamiset”, ja tuo osaaminen kantaa välinearvoa. Tämä jäsentyy epämääräisen osaamispuheen ja osaamisen käsitteen alle. Opintojen on tuotettava hyödyllistä osaamista; opinnoilla ei ole itseisarvoa. Muu kuin suorittavaan työhön välittömästi tarvittava sisältö, oppiminen ja opetus hahmottuu ylimääräiseksi, jopa haitalliseksi. Opintojen hyödyllisyys ei voi toteutua muuhun kuin työssä hyödylliseen nähden (esim. jatko-opintovalmiuksiin ja/tai aktiivisen kansalaisen tarvitsemiin tekstitaitoihin nähden).

2) Osaamisperusteisuus tuottaa osaamisen paradoksin. Työkeskeisyys kapeuttaa äidinkielen/suomen opintojen sisältöjä. Työssä hyödyllisen oikeutus asettaa rajat sille, mitä tekstitaitoja opinnoissa voi käsitellä. Suorittavan työn tekstikäytännöt paaluttavat opiskelijoiden tekstuaalisia horisontteja. Osaamisperusteisuudessa tuotetaan vähän ja kapeaa osaamista. Osaamisperusteisuus on taloudellisesti tehokasta siinä mielessä, että se suuntaa mahdollisimman vähäiseen opiskeluun ja opettamiseen.

3) Opinnoissa rakentuu yksilöllisyyden paradoksi. Tekniikan alan äidinkielen/suomen opintojen työlähtöisyyttä oikeutetaan yksilöllisyydellä. Opiskelijoiden kiinnostuksen kohteet johdetaan tehdystä alanvalinnasta. Niinpä kiinnostuksen kohde on sama kuin oman alan suorittava työ. Kiinnostuksen ja epäkiinnostuksen kohteet tulkitaan kaikilla samoiksi.

4) Opinnoissa hyödynnetään huolen paradoksia. Tekniikan alan äidinkielen/suomen opinnoissa rakentuu stereotypia työväenluokkaisesta, koulunvastaisesti maskuliinisesta ”amispojasta”. Hän kaipaa koulunpenkiltä mahdollisimman nopeasti palkkatyöhön. Stereotypian mukaan ”amispoikien” *osaaminen* ja kiinnostus suuntaavat suorittavaan työhön; lukeminen ei ole heidän juttunsa. ”Amispoikien” lukutaidosta ei tarvitse siksi kantaa huolta. Samalla tämä oikeuttaa ammatillisen koulutuksen tekniikan alan äidinkielen/suomen opintojen niukkuuden. Ajatus on, että parhaimmillaan koulutus tarjoaa opiskelijoille juuri ja vain sitä, mitä he haluavat.

5) Kaiken kaikkiaan tekniikan alan äidinkielen/suomen opinnoissa on vaikeaa ohjata opiskelijoita muiden kuin työhön tiukasti kiinnittyvien sisältöjen pariin. Sitte opinnoissa ohjataan suoritettavaan työhön, koulunvastaiseen maskuliinisuuteen ja kytketään työväenluokkaan.

7.1 Perspektiiviharha I

Työni aluksi kirjoitin omasta ammatillisesta koulutusta koskevasta muistinmenetyksestäni (luku 1.2.). Perusopetuksen jälkeen ikäluokan koulutuspolut eriytyvät lukion ja ammatillisen koulutuksen kautta, ja eriytyminen jatkuu edelleen korkeakoulutukseen. Yleisemmällä tasolla muistinmenetystä voisi kutsua myös perspektiiviharhaksi – näköalaksi, jossa osa ikäluokasta (lähes puolet!) elämänpioreineen katoaa näkyvistä. Tarkastelen perspektiiviä Beverley Skeggsin (2004a, 6, 13) tapaan tiedosta ja tietämisestä juontuvana positiona, joka on osittainen ja siksi etu-alaistaa tiettyjen ryhmien etuja. *Perspektiiviharhalla* alleviivaan sitä, että ammatillisen koulutuksen (tarkemmin äidinkielen/suomen opintojen, käytännössä oppivelvollisuuskoulun puolikkaan tuottamien tekstitaitojen) aihe on pitkälti näkymätön.

Korkeakoulutetun muistinmenetykseni ei valitettavasti ole ainutlaatuinen vaan varsin tyypillinen kaltaisteni korkeakoulutettujen kesken. On suuri joukko opettajia, kasvatuksen ja koulutuksen piirissä toimivia tutkijoita, opettajainkouluttajia, opetushallintoa ja päättäjiä, joilla ei ole kokemus- tai tietopohjaa (nykymuotoisesta) ammatillisesta koulutuksesta. Ammatillinen koulutus on hyvin erilainen kuin tiedonalapohjaiset koulutukset (perus- ja lukiokoulutus), joita pitkin useimpien korkeakoulutettujen koulupolku rakentuu. Tutkimukseni on kohdistunut äidinkielen/suomen opintoihin, jonka opetukseen pätevöittää äidinkielen ja kirjallisuuden aineenopettajan koulutus. Aineenopettajakoulutus valmistaa perus- ja lukiokoulutuksen tehtäviin; tämä on opetus- ja kulttuuriministeriöstä yliopistoille annettu koulutustehtävä. Rajausta tuottaa hyvin perehtyneitä opettajia perus- ja lukiokoulutukseen; oppivelvollisuuskoulutuksen puolikas ammatillisella toisella asteella jää koulutuksessa kuitenkin vähäiseksi. Koulutustehtävää olisikin mielestäni syytä tarkastella. Millä perusteella (perusopetuksessa paremmin pärjänneet) lukio-opiskelijat ovat oikeutettuja perehtyneempään opetukseen kuin ammatilliset opiskelijat? Toiselle asteelle nykyisin jatkuva oppivelvollisuus osaltaan problematisoi koulutustehtävän rajausta (myös Onikki-Rantajääskö 2024). Täydennyskoulutuksissa korostuu samoin perus- ja lukiokoulutus; tuskin tahallaan tai taroituksella – ammatillinen koulutus ei vain tule mieleen.

Tutkimusta osaamisperusteisista ammatillisista äidinkielen/suomen opinnoista ei ole ennen tätä väitöskirjatyötäni. Työni ei kuitenkaan tuota tietoa ammatillisen koulutuksen opiskelijoiden äidinkielen/suomen taidoista. Muista lukutai-

tomittauksista tiedetään, että matala sosioekonominen asema, pienellä paikkakunnalla asuminen ja maahanmuuttajatausta ovat poikasukupuolen ohella yhteydessä muita heikompaan lukutaitoon (Lahelma, Lappalainen & Kurki 2020; Kauppinen & Marjanen 2020; Hiltunen ym. 2023). Heikkoja pisteitä mittauksissa saavat raportoivat jatkavansa opintojaan ammatillisessa koulutuksessa (Kauppinen & Marjanen 2020). Ainoa ammatillisesta koulutuksesta valmistuvien arviointi on tehty vuonna 1999 (Väyrynen 2000). Tulokset ovat vielä tätäkin työtä kriittisemmät: lukemisen ja kirjoittamisen taidot todetaan varsin puutteellisiksi ja etenkin miesvaltaisilla tekniikan aloilla. Väyrynen kiinnittää huomionsa juuri aloittaiseen epätasaisuuteen äidinkielen oppimistuloksissa. Mielenkiintoinen yksityiskohta on, että tätä dokumenttia on olemassa kolme kappaletta. Minulla on lainassa yksi, ja kaksi muuta kappaletta on Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen hallussa. Vähäinen tieto on siis osin myös hankalasti saatavilla. Ammatillisen koulutuksen opiskelijoiden tekstitaidoista ei käydä keskustelua, koska ajantasaista tietoa niistä ei käytännössä ole. Tiedon puute mahdollistaa perspektiiviharhan, jossa ammatillisen perustutkinnon suorittaneiden tekstitaidot eivät juonnu koulutuspolitiikan keskusteluissa mieleen. Samalla perspektiiviharhasta seuraa, ettei ilmeinenkään tiedon puute hahmotu tiedon puutteeksi.

Toisaalta perspektiiviharha tuottuu valikoituneisuudesta. Tässä työssä olen tarkastellut äidinkielen/suomen opintoja tekniikan aloilla ja keskittyen auto- ja rakennusalan opintoihin. Nämä ovat aloja, joille pääsemisen kynnyks on verrattain matala (ks. lukua 2). Voikin ounastella, että korkean sisäänpääsykynnyksen aloilla opiskelijat ovat lähtöjään taitavampia, kenties motivoituneempiakin tekstitaitojen harjoitteluun. Osaamisperusteisuudessa on kuitenkin hyvin vaikeaa perinteisessä mielessä menestyä (oppia paljon ja meritointia). Tämä liittyy mahdollisimman vähäisen uuden oppimisen ja nopeasti etenemisen vaatimukseen ja siihen, että opintoja punnitaan jatkuvasti nimenomaan työssä hyödyllisen näkökulmasta. (Ks. myös Rosenblad 2023; Kolehmainen, tulossa; Lavi ym. 2023; ks. lukua 7.2 pussinperästä.) Ammatin, työn tai vaikkapa kaksoistutkinnon valinta (ks. Lietzén & Silvennoinen 2020; Lietzén 2023) on mahdollisuus palauttaa eritasoiset tekstitaidot yksilön valinnaksi. Samalla valinnoista seuraava valikoituneisuus on mahdollisuus suunnata katsetta tarpeen mukaan sinne, missä sujuu verrattain hyvin.

Esimerkki valaiskoon jälkimmäistä seikkaa. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus julkaisi keväällä 2024 tema-arvioinnin ammatillisen toisen asteen koulutuksen tuottamista jatko-opintovalmiuksista. Arvioinnissa valmiuksia vertailtiin ammattikorkeakouluopintojen vaatimuksiin. Keskeiset jatko-opintovalmiuksien tunnistetut puutteet kattoivat äidinkielen/suomen opintojen taustalla olevaa tieto- ja taitoperustaa (kuten lukeminen, kirjoittaminen; argumentointi, tiedonhaku, viestintä). Arviointi perustui haastatteluihin ja fokusryhmäkeskusteluihin; kohderyhmä oli AMK-opiskelijat ja -opettajat sekä ammatillisten koulutuksen järjestäjien ylin johto. (Hakamäki-Stylman ym. 2024.) On pantava merkille, että

AMK-opintoihin hakeutunut ja päässyt opiskelijakunta on ammattikoulutuksessa hyvin pärjänneitä (ja lisäksi mahdollisesti osittain lukio-opintoja suorittaneita). Työelämään suunnanneiden opiskelijoiden taidoista tiedämme melko vähän. Toisen asteen ammatillisen tutkimnon suorittaneiden taidot ovat muita heikommät, eikä pitkäkään työelämätaival näytä kohentavan tilannetta (Mannonen ym. 2024; Sulkunen & Mathlin 2018).

Ammatillisen koulutuksen valikoituneisuus siis tarkoittaa, että katseen voi kohdistaa ”hyvään”. Ammatillista koulutusta on kehitetty varsinkin niin sanottuihin hyviin käytänteisiin fokusoimalla ja niitä levittämällä (ks. esim. Hakamäki-Stylman ym. 2024 sekä lukuisat oppilaitosvetoiset kehittämishankkeet). Sinänsä ajatus hyvistä käytänteistä, jotka voisi irrottaa kontekstistaan ja siirtää ongelmitta toisaalle, sisältää perspektiiviharhan. Hyvä käytänte kosmetologikoulutuksessa ei välttämättä ole hyvä käytänte rakennusosalalla. Tulisi tarkastella esimerkiksi sitä, mitä hyvät käytänteet ovat, mihin ne johtavat ja mitä jätetään tekemättä silloin, kun levitetään hyviä käytänteitä. Koulutuksen dekontekstualisaatio (koulutuksen hahmottaminen irrallaan sen yhteiskunnallisista reunaehdoista, ks. esim. Simola 2020) voisi tarjota tarkastelulle hedelmällisen lähtökohdan.

Ammatillisen koulutuksen opiskelijoita ja heidän taitojaan on pakko kuitenkin siilouttaa. Tämän oikeuttaa ja velvoittaa äidinkielen/suomen opintojen tutkinnon perusteen alakohtaisuus (ks. esim. OPH 2022). Kosmetologin työn tekstiympäristö ja töissä teksteillä toimiminen on taatusti erilainen kuin autokorikorjaajan. Minusta on kyseenalaista oikeuttaa tällaista ”yksilöllisyydellä” ja ”kiinnostuksella”, sillä on kyse rakenteista niin valikoitumisen, kotitaustojen kuin koulutuksen tavoitteidenkin suhteen (ks. myös Järvinen ym. 2023).⁴⁵ Onkin mielestäni mielekästä kysyä, onko työhön kiinnittäminen ja alakohtaisuus ylipäätään järin mielekäs raja-juuri äidinkielen/suomen opinnoissa. Työhön raja-juuri tuottaa perspektiiviharhaa – hahmotusta auton asentajista aina sinisissä kauluksissaan, haalarissa. Raja-juuri ei ole mielekäs, jos hahmotamme ammattilaiset ihmisinä myös työnsä ulkopuolella, toimimassa teksteillä yhteiskunnan eri prosesseissa, kotona, vapaa-ajalla.

Samalla valikoituneisuuteen liittyy, että ammatillisessa koulutuksessa tekstitaitojen eriytymistä pidetään merkinä koulutuksen onnistumisesta (alakohtaisuus, henkilökohtaisuus, räätälöiminen; myös ”käsillä tekevien” opiskelijoiden miellyttäminen, ks. lukua 6.2 ja 6.4). Perusopetuksessa ja lukiokoulutuksessa täl-

⁴⁵ Vaikkapa perusopetuksessa tyypillisesti hyvin pärjänneiden kosmetologiopiskelijoiden 48 tunnin äidinkielen/suomen opinnot tuottanevat erilaista ja eritasoista *osaamista* kuin joskus vaatimattomilla lähtötaitoilla varustettujen rakennusalan opiskelijoiden opinnot. Tätä kirjoittaessa sääntelyn 48 tunnin minimi lie-nee käytännössä maksimi resurssi, jota erilaiset yksilölliset ratkaisut tuskin haastavat. Ammatillisessa koulutuksessa on kertynyt kokemusta myös siitä, että oppituntimääriä ei säännellä lainkaan (vuosina 2018–2022). Ks. tarkemmin lukua 2.

laista eriytymistä tarkastellaan koulutuksellisen tasa-arvon kannalta ongelmallisenä. Myös ammatillisessa koulutuksessa voisi ajatella, että (osin alakohtaisuuden tuottama) siiloutuminen haastaa oppivelvollisuuskoulutusta: yhteisten tavoitteiden pitäminen näköpiirissä on kussakin siilossa vaikeaa. Ammatillisessa perustutkinnossa juuri yhteiset tutkinnon osat ovat kaikille koulutusaloille yhteiset, ja ammatilliset opinnot puolestaan keskittyvät alan työkäytänteisiin. Niinpä yhteisten tutkinnon osien opintojen kriittisessä tieteellisessä tutkimisessa ja oppimistulosten (tai osaamisen) arvioinneissa olisikin potentiaalia tuottaa painavaa tietoa koulutuksellisesta tasa-arvosta ammatillisessa koulutuksessa ja toisella asteella yleisemmin. Millaisiksi tekstitaidot eri alojen opinnoissa muodostuvat?

Kysymys tekstitaitojen eriytymisestä koskee myös niitä (esimerkiksi maahan muuttaneita) opiskelijoita, jotka oppivat suomea ammatillisessa koulutuksessa. Monet maahan muuttaneet jatkavat kotoutumiskoulutuksesta opintojaan juuri ammatilliseen koulutukseen. Etenkin suomi toisena kielenä -opetuksesta haastateluissani (ja kenttätöyssä) puhuneet opettajat vaikuttivat pitävän hyvänä asiana sitä, että opiskelijaa voidaan opettaa työsalissa, työpaikalla, kaikista tärkeimpiin kielenaineisiin ja teksteihin perehtyen; tällainen opetus lieneekin tilanteisesti kaikkein vaikuttavinta. Ajatukset juontunevat yhtäältä funktionaalisen kielenopetuksen paradigmasta⁴⁶ (esim. Mustonen 2015; myös Tiermas 2025) mutta myös pedagogisesta pragmaattisuudesta, jossa kotoutumiskoulutuksesta siirtyvä opiskelija tallaa ensimmäisiä itsenäisen kielenkäyttäjän polkujaan kohti suomenkielistä työelämää (Mustonen & Puranen 2021).

Kielen oppimista onkin tutkittu työelämän konteksteissa sosiaalistumisena ja lisäksi tarkasteltu oppilaitosten kielitietoisia käytänteitä kielen oppijoiden kuulumisen tunteen kannalta (esim. Mustonen & Puranen 2021). Olen rajannut toisen kielen oppimiseen (ja oppimiseen ylipäättään) liittyvät kysymykset pääosin tämän työn ulkopuolelle. Esitänkin jatkotutkimuksen aiheena huomion, jonka olen osaamisperusteisuutta purkaessani tullut tehneeksi.

Ajattelen, että tutkimuksessa olisi laajemmin tarkasteltava sitä, miten yksilökeskeiset ja tarvelähtöiset pedagogiset paradigmat hahmottavat koulutusta ja mitä ne yhdessä tuottavat (myös Wheelahan 2009). Kerron esimerkin: Eräässä opetushallinnon järjestämässä seminaarissa kerättiin ja kierrätettiin hyviä käytänteitä ammatillisen koulutuksen kielen opetukseen liittyen. Seminaarissa esiteltiin thaimaailisten opiskelijoiden työssä oppimista thairavintoloissa. Hyvän käytännön kerrottiin rakentuvan siitä, että alkuvaiheen suomen kielen taito ei tässä tapauksessa estänyt ammatin oppimista ja lisäksi opiskelijat saivat kontakteja *heille sopiviin*

⁴⁶ Funktionaalinen kielen opetus on toisen kielen oppimisen paradigma, joka suuntaa kielen oppimista oppijan tarpeisiin ja yhteisöjen jäsenyyksiin nähden. Se on eräänlainen vastaliike aiemmalle kielioppikeskeisyyteen perustuneelle kielen opetukselle. Funktionaalisuus on usein lähtökohta opettamiselle ja on lähellä vygotskilaista lähikehityksen vyöhykkeen ideaa. (Ks. esim. Mustonen 2015.)

työpaikkoihin, he työllistyivät heti. Thain osaamisen pystyi sääntelyn puitteissa tunnustamaan viestintä- ja vuorovaikutusosaamisen tutkinnon osaan. Niinpä suomea tai ruotsia ei tarvinnut opiskella eikä koulutuksen järjestäjälle koitunut siitä kustannuksia.

Ammatillisessa koulutuksessa osaamisperusteisuus tyypistää kielen oppimisen funktionaalisuuden suorittavaan työhön. Koulutuksen on toteutettava myös (vai kenties etenkin) valtiontaloudellista ja talouselämän funktionaalisuutta (VTV 2021), mitä logiikkaa myös thairavintolan esimerkki noudattelee. Ammatillisen perustutkintokoulutuksen tavoite on kuitenkin jatko-opintovalmiuksien kehittyminen, mihin funktionaalisesti käsitetty thairavintolan kieli- ja tekstimaailma ei todennäköisesti riitä. Opintojen osaamisperusteisuus ei haasta tällaista työssä hyödyllisen rajausta. Sen sijaan oli mahdollista levittää muillekin oppilaitoksille tällainen hyvä käytänne: se oli tehokas – työelämälähtöinen, asiakaslähtöinen, räätälöity ja sisälsi runsaasti osaamisen tunnistamista ja tunnustamista. Voi kuitenkin kysyä, millaista toimijuutta ja osallisuutta suomalaisessa yhteiskunnassa tällainen koulutus tuottaa. Osaamisperusteisuuden näkökulmasta kysymys on epärelevantti; sen sijaan funktionaalisella kielenoppimisella voisi olla muitakin kuin työssä hyödyllisiä tavoitteita. Funktionaalisuus ja osaamisperusteisuus voivat kuitenkin oikeuttaa toisiaan tavoilla, joita olisi tarpeen tarkastella kriittisesti niin kielen kuin tekstitaitojen oppimisen kannalta.

Jatkossa tutkimusta olisikin tärkeää suunnata siihen, millaista kielen oppimista ja tekstitaitoisuutta ammatillinen perustutkinto maahanmuuttotataustaisille opiskelijoille tuottaa ja missä määrin ammatillinen koulutus tässä suhteessa rakentuu kahteen kerrokseen (ks. myös Hievanen ym. 2020). Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen jatko-opintovalmiuksien tema-arvioinnissa maahanmuuttotataustaisista opiskelijoista ei ole mainintoja (Hakamäki-Stylman ym. 2024). Seikka vihjaa, että ammatillinen koulutus ei tosiasiallisesti ole kaikille opiskelijoilleen mahdollinen väylä jatko-opintoihin. Kun ammatillinen koulutus tulee puheeksi korkeakoulutuksen väylänä, maahanmuuttotataustaiset opiskelijat katoavat perspektiivistä.

7.2 Perspektiiviharha II

Lukutaitoa ja lukemista koskevissa keskusteluissa piirtyy esiin perspektiiviharha, jota yhtäältä tuottavat eri tieteenalojen fokukset ja toisaalta korkeakoulutettuus. Kulttuuri- ja kasvatussosiologian näkökulmasta lukeminen ja kaunokirjallisuuden kuluttaminen tarjoutuu eronteon keinoksi, jolla korkeakoulutettu, hyvää kulttuuritahtoa omaava ihminen jäsentää kuulumistaan keskiluokkaan; sama logiikka näkyy äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineessa perusopetuksessa (ks. Heikkilä 2024; Kallunki 2023). Tästä näkökulmasta esimerkiksi ”huoli poikien lukutai-

dosta” näyttäytyy eräänlaisena työväenluokan moralisointina ja koulu työväenluokkaisuudesta parantamisena. Sosiologinen näkökulma onkin, että huoli nostaa toiset elämäntyylit jalustalle ja osoittaa puutteita toisissa. Ainedidaktisena tutkimuskohteena huoli sen sijaan kertoo, että opetuksessa ja oppimisessa on jokin ongelma, joka tulisi pikimmiten ratkaista esimerkiksi löytämällä ”sopivaa” luettavaa (ks. esim. Sulkunen & Kauppinen 2018; La Rosa 2023). Niinpä näkyviin piirtyy tietty jaettu perspektiiviharha lukemisesta ja siihen kiinnittyvistä haasteista elämäntapavalintoina (sosiologia) ja kirjavalintoina (ainedidaktiikka). Kenties tekstinkäyttö on korkeakoulutetuille niin vaivatonta, että lukeminen ei kovin usein tarjoutu tarkasteluun elämäntavan ja motivaation ulkopuolella (vrt. mallilukija osatutkimuksessa III).

Samalla on tietysti niin, että lukemiseen, lukutaitoon ja huolipuheeseen liittyvät seikat kiertyvät toisiinsa. Ainedidaktiikan piirissä lukemisen innostus on jo jonkin aikaa ollut valtavirtainen paradigma. On tuotettu runsaasti lukevaan elämäntyyliin kannustavaa materiaalia (esim. Aerila & Kauppinen 2019). Lukemaan innostetaan kampanjoissa (esim. Lukuliike). Perusopetuksen opetussuunnitelmaan on kirjattu lukemisesta kiinnostumisen ja innostumisen tavoitteita (Lakka & Pietilä 2023). Lukemisesta innostuminen ja siihen innostuttaminen on kokemukseni mukaan melko tyypillinen erilaisten esseiden ja opinnäytteiden aihe opettajainkoulutuksessa. Asiaan olisi hyvä perehtyä tarkemmin ja pohtia innostuksen ja elämäntapaohjauksen rajoja ja mielekkyyttä laajasti koko oppiaineen osalta (ks. Lakka & Pietilä 2023; myös luku 6.3 ja 6.4).

Lukemista koskeva perspektiiviharha olikin keskeinen syy kirjoittaa osatutkimus III. Tuomme esiin, että lukeminen ja kirjoittaminen ei suinkaan ole kaikille henkilöille helppoa vaan itse asiassa aika monille aika hankalaa. Silloin ei ole kysymys siitä, sopiiko kaunokirjallisuuden kuluttaminen omaan elämäntyyliin tai löytyykö innostavaa luettavaa. Lukemisessa on silloin ennen kaikkea kyse siitä, pärjääkö itsenäisesti arjen ja demokratian tekstualisoituneissa tilanteissa. Saako selvää bussiaikatauluista? Hahmottaako tekstien välisiä suhteita? Millaista tietoa maailmasta lukutaito ja intertekstuaalinen varanto mahdollistaa? Onko realistiset mahdollisuudet osallistua itseään ja yhteiskuntaa koskeviin ”suuriin keskusteluihin”? (Ks. myös Lakka 2023.) En ole huolissani siitä, löytyykö stereotyyppitetyille ”pojille” heille räätälöityä, innostavaa luettavaa. Olen huolissani siitä, että ”lukeminen” hahmottuu korkeakoulutetun perspektiiviharhan läpi.

Varsinkin korkeakoulutetut ja asiantuntijatyötä tekevät henkilöt toimivat teksteillä edistääkseen asioitaan. Pitkien tekstien lukeminen ja kirjoittaminen on yhä keskeinen tekstitaito, jolla yhteiskunnassa pääsee osalliseksi ja myös käyttämään valtaa. Tämä ei ole perspektiiviharha. Tiktokin kaltaiset videopalvelut ja sosiaalinen media kaiken kaikkiaan ovat moninaistaneet kansalaiskeskustelujen alustoja. Samalla tiedetään myös se, että demokratiaa rapauttamaan pyrkivät poliittiset voimat hyödyntävät juuri sosiaalisen median alustojen kautta käyttäjiä (ks. esim. Ylä-

Anttila, Eranti & Hardwick 2020). Tiedetään myös, että työväenluokkaa halkoo kulttuurikielteisyys ja -myönteisyys, joka myötäilee poliittisia näkemyksiä ja on sukupuolittunut (Purhonen ym. 2024). Lähdekriittisyys ja osallisuus tietoon perustuvaan journalismiin olisi kuitenkin tärkeää aivan kaikille työhön ja elämäntapavalintoihin katsomatta. Lisäksi on niin, että esimerkiksi kansalaisaloitteen laatimiseen, lukemiseen ja allekirjoittamiseen vaadittaneen varsin hyvät tekstitaidot, ymmärrys eri tekstien suhteista toisiinsa sekä tietoa poliittisesta järjestelmästä.

Tekstimaailmojen eriytymistä olisikin syytä tarkastella kriittisesti. Tutkimukseni mukaan tekstimaailmojen eriytymistä tarkastellaan ammatillisessa koulutuksessa tällä hetkellä kuitenkin erinomaisena koulutuksena. Eriytyminen puhutaan ”yksilölliseksi” ja ”asiakaslähtöiseksi”, josta jo edellä kirjoitin. Yhteisen tekstimaailman ja tekstitaitojen luomista haastaa myös, että äidinkielen/suomen opinnoissa ei juurikaan hyödynnetä toimitettuja oppimateriaaleja. Myös tämä lienee seikka, joka mahdollistaa tavoitteiden madaltumista ja tiedonala tiedon karsiutumista. Käytössä olevia oppimateriaaleja olisikin syytä tutkia eriyttämisen ja eriytymisen näkökulmasta (ks. lukua 2.3.1). Pedagogisissa tutkimuskeskusteluissa eriyttäminen kuitenkin muodostuu käytännöllisiksi oppilaslähtöisiksi käytännön ratkaisuksi (ks. esim. Sulkunen 2019). Niinpä oppimateriaalien valintojen ja oppilaan tavoitteiden eriytymisen kysymyksiä on mahdollista tarkastella paikallisina, pieninä ratkaisuin, joissa tavoitellaan oppilaan hyvää. Leea Lakka (2024, 257–261) on väitöskirjassaan tuonut esiin näiden pienten ratkaisujen kasautumisen vaikutuksia. Eriytymistä ja eriyttämistä voisi lukutaidon tutkimuksessa tarkastella rinnakkain ja kriittisellä otteella laajemminkin.

Kun katsotaan lakia ammatillisesta koulutuksesta (§ 2, 571/2017), edellä kuvattua ongelmaa tekstitaitojen eriytymisestä ei pitäisi lainkaan olla olemassa. Ammatilliselle koulutukselle laissa annettu tarkoitus on mahdollistaa sosiaalista liikkuvuutta jatko-opintokelpoisuuden ja -valmiuksien sekä aktiivisen kansalaisuuden taitojen ja tietojen tuottamisen kautta. Tämä ylläpitää perspektiiviharhaa; onhan nimittäin niin, että laki on velvoittava ja oletus sen toteutumisesta vahva. Lain tavoitteita on kuitenkin vaikeaa tunnistaa äidinkielen/suomen opintoja koskevista tutkinnon perusteista ja vielä vaikeampaa luokahuoneessa toteutuvasta opetus-suunnitelmasta (Doyle 1992; osatutkimus II). Tutkimukseni herättääkin epäilyksen siitä, että ammatillinen perustutkinto muodostaa tosiasiaassa koulutuksellisen pussinperän.

Tutkimukseni mukaan äidinkielen/suomen opinnoissa jatko-opintovalmiuksiin liittyviä taitoja ei harjoiteltu. Opinnoissa käsiteltyjen tekstien repertoaari kiinnittyi pitkälti käytännön työtehtäviin. Osaamisperusteisuus toteutui työkeskeisyytenä. Opettajat mitoittivat opintojen sisällöt ja vaatimukset käytettävissä olevan lukujärjestykseen merkityn ajan mukaan (osatutkimus I). Oppitunnit koostuivat arvioitavien töiden valmisteleminen (osaamisen osoittamisesta); harjoittelemista (osaamisen hankkimista) ei juuri ollut. Autonasentajat kirjoittivat pareittain

muutaman kappaleen mittaisen työraportin, muutaman virkkeen mittaisen tiedotteen, harjoittelivat kielenhuoltoa asiakassähköpostia kirjoittaessaan, lukivat kaksisivuisen moottoreista kertovan artikkelin ja lyhensivät sen omin sanoin; lisäksi pidettiin kaksi esitelmää (ks. osatutkimus II, etenkin taulukko). Rakentajien opinnot toteutuivat tätä niukempina. Kaikkien tehtävien tuli käsitellä alakohtaista työtä.

Väitettä pussinperästä ei voi nykytiedon valossa todistaa eikä toisaalta haastakaan. Tämä johtuu muun muassa siitä, että täsmällistä tilastotietoa siitä, kuinka moni ”perusmuotoisen” ammatillisen perustutkinnon suorittanut jatkaa opintojaan, ei ole. Tarkoitan, että tietoa siitä, kuinka moni opiskelija aloittaa korkea-asteen opintonsa yhteisten tutkinnon osien opintojen varassa (eikä lukio-opintojen varassa), ei ole. Ehkäpä jatko-opintovalmiudet ovat tosiasiaassa tarjolla niille, jotka niin sanotun henkilökohtaistamisen kautta päätyvät yhteisten tutkinnon osien sijaan lukio-opintoihin. Tilastoista on kyllä pystytty purkamaan ne opiskelijat, jotka ovat suorittaneet ammatillisten opintojen lisäksi ylioppilastutkinnon. AMK:ssa 30 % ja yliopistossa 2 % uusista opiskelijoista ei ole suorittanut ylioppilastutkintoa (OKM 2017a; Haltia ym. 2022). Tilastoista ei myöskään pysty purkamaan sitä, millaisilla perusopetuksen päättötodistuksilla ammatillisella toiselle asteelle hakeudutaan ja päästään. Sen sijaan hakutiedot on koottu pisteytyksin, joissa on yhdistetty muun muassa koulumenestykseen ja valintajärjestykseen liittyviä tietoja (Vipunen 2024a). Tämä tarkoittaa sitä, että ammattialojen välisiä vertailuja on hankala tehdä.

Olemme palanneet alkuun: tietoa on hyvin vähän ja sitä on vaikeaa tuottaa. Niinpä ammatillisen koulutuksen tuottamien tekstitaitojen niukkuus ei päädy oikein kenenkään asialistalle. Ammatillinen koulutus on tutkimuksen, opettajainkoulutuksen ja koulutuspolitiikan kohteena hankala. Kuvaamani perspektiiviharha suo mahdollisuuden katsoa joko toisaalle tai kohti.

Lähteet

- Aaltonen, S. & Lappalainen, S. (2013) Samalla viivalla? Koulutuspolulta poikeneiden nuorten resurssit ja toisen asteen koulutus. Teoksessa Kristiina Brunila & Katariina Hakala & Elina Lahelma & Antti Teittinen (toim.) *Ammatillinen koulutus ja yhteiskunnalliset eronteot*. Helsinki: Gaudeamus, 110–127.
- Adkins, L. & Skeggs, B. (2004). *Feminism after Bourdieu*. Blackwell.
- Adkins, L. (2004). Introduction: Feminism, Bourdieu and after. Teoksessa Adkins, L. & Skeggs, B. (toim). *Feminism after Bourdieu*. Blackwell.
- Aerila, J. A., & Kauppinen, M. (2019). Sytytä lukukipinä: Pedagogisia keinoja luokan herättelyyn. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Ahlholm, M., I. Piippo & P. Portaankorva-Koivisto (2021). Koulun monet kielet: lähtökohtia, kehityskulkuja ja tulevaisuuden näkymiä. *Koulun monet kielet. Plurilingualism in the school*. AFinLA-e. Soveltavan kielitieteen tutkimuksia 2021 / n:o 13. 4–20.
- Aho, T. (2019). Tuhansia töitä, valvottuja öitä: etnografinen tutkimus rekkamiesten työnteosta ja rekkamieheydestä tiekuljetusalan käytännöissä. Väitöskirja, Jyväskylän yliopisto.
- Andersson, K. (2014). *Pojkar kan visst skriva! Skrivkompetensser på nationellt prov i svenska I Sverige*. Turku: Åbo Akademi.
- Antikainen, A., Rinne, R. & Koski, L. (2021). Kasvatussosiologia. 6. painos. PS-kustannus.
- Anttila, A.-H. (2014). Thatcherismin toinen aalto: jälkisanat teokseen, joka kannatti suomentaa viimeistään nyt. Teoksessa Skeggs, B. (2014) *Elävä luokka*. Suom. Lauri Lahikainen ja Mikko Jakonen. Vastapaino: Tampere.
- Arnesen, A.-L., E. Lahelma & Öhrn, E. (2008). Travelling Discourses of Gender and Education: The Case of Boys' Underachievement. *Nordisk Pedagogik* 28 (1): 1–14.
- Aro, M. & Lerkkanen, M.-K. (2019). Lukutaidon kehitys ja lukemisvaikeudet. Teoksessa Timo Ahonen & Mikko Aro & Tuija Aro & Marja-Kristiina Lerkkanen & Tuuli Siiskonen (toim.) *Oppimisen vaikeudet*. Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti, 252–289.
- Asplund, S. B., & Goodson, I. (2022). Rural working-class males in Sweden and reading: Processes for re-appropriating written culture. *Language and Literacy*, 24(3), 68–87.
- Asplund, S.-B. & Kontio, J. (2020). Becoming a construction worker in the connected classroom: Opposing school work with smartphones as happy objects. *Nordic Journal of Vocational Education and Training*. 10(1): 65–94.
- Asplund, S. B., & Prieto, H. P. (2013). 'Ellie is the coolest': class, masculinity and place in vehicle engineering students' talk about literature in a Swedish rural town school. *Children's Geographies*, 11(1), 59–73.

- Austin, J. L. (1975). *How to do things with words*. Harvard university press.
- Bansel, P. (2007). Subjects of choice and lifelong learning. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 20(3), 283-300.
- Barton, D. (2007) *Literacy: An introduction to the ecology of written language*. Malden, MA: Blackwell.
- Barton, D., & Hamilton, M. (2000). Literacy practices. Teoksessa Barton, D., Hamilton, M. & R. Ivanič (toim.), *Situated literacies: Reading and writing in context*. Routledge, (7–15).
- Beers Fägersten, K. & Stapleton, K. (2017). *Advances in Swearing Research: New Languages and New Contexts*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Bernstein, B. (2000). *Pedagogy, symbolic control, and identity*. Rowman & Littlefield.
- Blommaert, J. (2005). *Discourse: A critical analysis*. Cambridge: Cambridge University press.
- Blommaert, J. (2007a). Sociolinguistics and Discourse Analysis: Orders of Indexicality and Polycentricity. *Journal of Multicultural Discourses*, 2(2), 115–130. <https://doi.org/10.2167/mdo89.0>
- Blommaert, J. (2007b). On scope and depth in linguistic ethnography. *Journal of Sociolinguistics: Volume 11, Issue 5 Special Issue: Linguistic Ethnography*, 682-688 <https://doi.org/10.1111/j.1467-9841.2007.00346.x>
- Blommaert, J. (2008). Grassroots literacy. Writing, Identity and Voice in Central Africa. Lontoo: Routledge.
- Blommaert, J., & Jie, D. (2020). *Ethnographic fieldwork: A beginner's guide*. Multilingual Matters.
- Butler, J. (1990). *Gender Trouble: Feminism and the Subversion of Identity*. London: Routledge.
- Carbaugh, D., Nuciforo, E. V., Molina-Markham, E., & van Over, B. (2011). Discursive reflexivity in the ethnography of communication: Cultural discourse analysis. *Cultural Studies? Critical Methodologies*, 11(2), 153-164.
- Carbaugh, D. 2007. Cultural discourse analysis: communication practices and intercultural encounters. *Journal of Intercultural Communication Research* 36 (3), 167–182.
- Carrington, B., and A. McPhee (2008). Boys' 'Underachievement' and the Feminization of Teaching. *Journal of Education for Teaching* 34 (2): 109–120.
- Connell, R. W., & Messerschmidt, J. W. (2005). Hegemonic masculinity: Rethinking the concept. *Gender & society*, 19(6), 829-859.
- Crenshaw, K. (2017). *On intersectionality: Essential writings*. New York: The New Press.
- Delamont, S. (2014). *Key themes in the ethnography of education: Achievements and Agendas*. SAGE Publications.
- Delamont, S., & Atkinson, P. (1995). *Fighting familiarity: Essays on education and ethnography*. Hampton press.
- Doyle, W. (1992). Constructing curriculum in the classroom. Teoksessa F. K. Oser, A. Dick, & J. Patry (toim.). *Effective and responsible teaching* (66–79). Jossey-Bass.

- Eckert, P. (2008). Variation and the indexical field 1. *Journal of sociolinguistics*, 12(4), 453-476.
- Fairclough, N. (2001). *Language and power* (2. painos). Harlow: Longman.
- Ferm, L. (2021). Vocational students' ways of handling the academic/vocational divide. *International Journal for Research in Vocational Education and Training*, 8(1), 1-20.
- Gee, J. P. (2015a). The new literacy studies 1. *Teoksessa The Routledge handbook of literacy studies*. Routledge, 35-48.
- Gee, J. P. (2015b). *Social Linguistics and Literacies. Ideology in Discourses*. 5. painos. New York: Routledge.
- Geertz, C. (1973). *The Interpretation of Culture*. New York: Basic Books.
- Goffman, E. (1974). *Frame analysis: An essay on the organization of experience*. Harvard University Press.
- Gordon, T., Holland, J., & Lahelma, E. (2000). *Making spaces: Citizenship and difference in schools*. Springer.
- Gordon, T., Hynninen, P., Lahelma, E., Metso, T., Palmu, T., & Tolonen, T. (2007). Koulun arkea tutkimassa: kokemuksia kollektiivisesta etnografiasta. *Teoksessa Lappalainen, S. (toim.) Etnografia metodologiana – lähtökohtana koulutuksen tutkimus*. Vastapaino: Tampere, 41-64.
- Gordon, T. (2008). Feministinen materialismi. *Teoksessa Tolonen, T. (toim.) Yhteiskuntaluokka ja sukupuoli*. Vastapaino: Tampere.
- Gruyys, K. & Hutson, D. (2021). The Aesthetic Labor of Ethnographers. *Teoksessa Boero, N., & Mason, K. (toim.) The Oxford handbook of the sociology of body and embodiment* (s. 327-344). Oxford University Press.
- Grünthal, S. (2020). Lukutaito ja lukeminen. *Teoksessa Suomen kieli ja kirjallisuus koulussa*. Toim. Liisa Tainio & Maria Ahlholm & Satu Grünthal & Sirke Happonen & Riitta Juvonen & Ulla Karvonen & Sara Routarinne. Helsingin yliopisto: Suomen ainedidaktinen tutkimusseura, 165-206.
- Hakala, K., & Hynninen, P. (2007). Etnografisesta tietämisestä. In *Etnografia metodologiana: lähtökohtana koulutuksen tutkimus* (pp. 209-225). Vastapaino.
- Hakamäki-Stylman, V., Hievanen, R., Aaltola, M., Anttila, A.-P., Keränen, H., Nurkka, N., Peteri, S., Ranta, K., Riihimäki, S., Stadius, A., Tammilehto, M., Kaihari, J. (2024). Amiksesta ammattikorkeakouluun – Arviointi ammatillisen koulutuksen tuottamista valmiuksista suhteessa ammattikorkeakouluopintojen vaatimuksiin. Julkaisut 2:2024. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Saatavilla: https://www.karvi.fi/sites/default/files/sites/default/files/documents/KARVI_0224_o.pdf.
- Haltia, N., Isopahkala-Bouret, U., & Jauhiainen, A. (2022). The vocational route to higher education in Finland: Students' backgrounds, choices and study experiences. *European Educational Research Journal*, 21(3), 541-558. <https://doi.org/10.1177/1474904121996265>
- Hammersley, M. (2007). Reflections on linguistic ethnography. *Journal of Sociolinguistics*, 11(5), 689-695.
- Haraway, D. (1988). Situated knowledges: the science question in feminism and the privilege of partial perspective. *Feminist Studies*, 14(3), 575-599.
- Heikkilä, R. (2024). Miksi lakkasimme lukemasta? Sosiologinen tulkinta lukemisen muutoksesta. *Gaudeamus*.

- Heikkilä, R. & Katainen, A. (2021). Counter-talk as symbolic boundary drawing: Challenging legitimate cultural practices in individual and focus group interviews in the lower regions of social space. *The Sociological Review*.
- Heikkinen, H. L. T., & Kukkonen, H. (2019). Ammattikorkeakoulu toisin ajateltuna : Osaaminen, sivistys ja tiedon intressit. *Aikuiskasvatus*, 39(4), 262–275. <https://doi.org/10.33336/aik.88096>.
- Heinonen, P. (2017). Evaluointi opettajan vuorovaikutustoimintana. Osallisuuden ulottuvuudet luokkahuoneessa. Väitöskirja. Suomen kielen, suomalais-ugrilaisten ja pohjoismaisten kielten ja kirjallisuuksien laitos, Helsingin yliopisto.
- Herranen, Jatta & Harinen, Päivi (2007) ”Oikein valinneet jätetään rauhaan.” Osallisuus, kulttuuri ja kontrolli. Teoksessa Anu Gretschel & Tomi Kiilakoski (toim.) *Lasten ja nuorten kunta*. Nuorisotutkimusseuran julkaisuja 77, 88–102.
- Hievanen, R., Frisk, T., Väättäin, H., Mustonen, K., Kaivola, J., Koli, A., Liski, S., Muotka, V. & Wikman-Immonen, A. (2020). Maahanmuuttajien koulutuspolut. Arviointi vapaan sivistystyön lukutaitokoulutuksesta, aikuisten perusopetuksesta ja ammatillisen koulutuksen kielitaitovaatimusten joustavoittamisesta. Saatavilla: https://www.karvi.fi/sites/default/files/sites/default/files/documents/KARVI_1120.pdf. Katsottu 28.10.2024.
- Hiltunen, J., Ahonen, A., Hienonen, N., Kauppinen, H., Kotila, J., Lehtola, P., Leino, K., Lintuvuori, M., Nissinen, K., Puhakka, E., Sirén, M., Vainikainen, M.-P., Vetteranta, J. (2023). PISA 2022 ensituloksia. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2023:49. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-949-3>.
- Huilla, H. (2022). Kaupunkikoulut ja huono-osaisuus. Väitöskirja. Helsingin yliopisto.
- Huttunen, L., & Homanen, R. (2017). Etnografinen haastattelu. Teoksessa Hyvärinen, M., Nikander, P. & Ruusuvuori, J. (toim). *Tutkimushaastattelun käsikirja* (s. 131–152). Vastapaino: Tampere.
- Huuki, T., Kivijärvi, A. H., & Lunabba, H. T. (2018). Johdanto: Kohti sukupuolivastuullista poikatutkimusta. Teoksessa (toim.) *Poikatutkimus* (s. 8–27). Vastapaino: Tampere.
- Hyvönen, Henri (2020) Poststrukturalismi ja hegemoninen maskuliinisuus – hankala yhtälö kriittisen mies-tutkimuksen kentällä? *Sukupuolentutkimus-Genus-forskning* 33:2, 46–53.
- Isopahkala-Bouret, U. (2013). Hyvä suoritus! Osaamislähtöisten arviointikäytäntöjen soveltaminen ja seuraukset. Teoksessa Brunila, K., Hakala, K., Lahelma, E. & Teittinen, A. (toim.). *Ammatillinen koulutus ja yhteiskunnalliset eronteot*. Gaudeamus: Helsinki.
- Isopahkala-Bouret, U., Lappalainen, S., & Lahelma, E. (2014). Educating worker-citizens: Visions and divisions in curriculum texts. *Journal of Education and Work*, 27(1), 92-109.
- Ivanič, Roz (2004). Discourses of Writing and Learning to Write. *Language and Education* 18 (3), 220-245.
- Jackson, C. (2006). *Lads and Ladettes in School: Gender and a Fear of Failure*. New York: Open University Press.

- Jauhola, M. (2015). On 'being bored': Street ethnography on emotions in Banda Aceh after the tsunami and conflict 1. In *Emotions, politics and war* (pp. 86-99). Routledge.
- Jokinen, P. (2022). *Pikkulukutaitojen posthumanistiset toimielmat: Ihmiskeisyyden ongelma ja lukutaidon uudelleenajattelun mahdollisuudet*. Väitöskirja. Oulun yliopisto.
- Journal of sociolinguistics: Volume 11, Issue 5; Special Issue:Linguistic Ethnography. Pages: 575-716 November 2007
- Juvonen, S. (2024). School in society: Teachers enacting the purposes of education. Väitöskirja. Helsingin yliopisto.
- Juvonen, S., Huilla, H., Kosunen, S., Thrupp, M., & Toom, A. (2024). Conceptualizing Socialization, Qualification, and Subjectification as Purposes of Education. *Educational Theory*.
- Juvonen, S., Oittinen, R., Huilla, H., Kosunen, S., Peltola, M., & Luoma, T. (2023). Kieli kulttuurisena pääomana perusopetuksen kentällä: Yhteiskuntaluokan tekeminen koulun arjessa. Teoksessa Kalalahti, M., Silvennoinen, H., Varjo, J. T., & Vilkmán, M. (toim). *Koulutus ja yhteiskuntaluokka*. Tampere University Press.
- Järvinen, I. (2020). Hegemonian hallitsemat jännitteet – puhunnat ammatillisen koulutuksen uudistamisessa. *Oikeus*, 49(2), 172-191.
- Järvinen, T., Tikkanen, J., & af Ursin, P. (2023). The Significance of Socioeconomic Background for the Educational Dispositions and Aspirations of Finnish School Leavers. In *Finland's Famous Education System: Unvarnished Insights into Finnish Schooling* (pp. 243-256). Singapore: Springer Nature Singapore.
- Kalalahti, M., Silvennoinen, H., Varjo, J., & Vilkmán, M. (2023). *Koulutus ja yhteiskuntaluokka*. Tampere University Press.
- Kalliokoski, J. (2005). Referointi ja moniäänisyys kielenkäytön ilmiönä. Teoksessa Haakana, Markku & Jyrki Kalliokoski (toim.) (2005) *Referointi ja moniäänisyys*. Helsinki: SKS.
- Kallunki, J. (2023). Kulttuurinen reproduktio Suomessa: Ylempien yhteiskuntaluokkien elämäntapa peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa. Teoksessa Kalalahti, M., Silvennoinen, H., Varjo, J. T., & Vilkmán, M. (toim). *Koulutus ja yhteiskuntaluokka*. Tampere University Press.
- Karkulehto, S., Saresma, T., Harjunen, H., & Kantola, J. (2012). Intersektionaalisuus metodologiana ja performatiivisen intersektionaalisuuden haaste. *Naistutkimus*, 25(4), 17-28.
- Karusaari, R. (2020). Asiakaslähtöisyys osaamisperusteisessa ammatillisessa koulutuksessa. Väitöskirja. Lapin yliopisto.
- Karvonen, U. (2019). Tekstit luokahuonevuorovaikutuksessa: Oppimateriaalit toteutuvan opetussuunnitelman rakentumisessa. Väitöskirja. Kasvatustieteellisiä tutkimuksia 64, Helsingin yliopisto.
- Katainen, A., & Heikkilä, R. (2020). Analysing the ways of participating in interview settings: young people's identity performances and social class in focus groups. *Qualitative Research*, 20(5), 649-666.
- Kauppara, A. (2022). Kehitys- ja vaikeavammaisten henkilöiden hallinta ja kansalaisuus vammais- ja koulutuspolitiikassa sekä ammatillisen erityisoppilaitoksen arjessa. Väitöskirja. Helsingin yliopisto.

- Kauppila, A., Kinnari, H., & Niemi, A. M. (2020). Governmentality of disability in the context of lifelong learning in European Union policy. *Critical Studies in Education*, 61(5), 529-544.
- Kauppinen, M. (2010). Lukemisen linjaukset: lukutaito ja sen opetus perusopetuksen äidinkielen ja kirjallisuuden opetussuunnitelmissa (No. 141). Jyväskylän yliopisto. Väitöskirja.
- Kauppinen, M., & Marjanen, J. (2020). Millaista on yhdeksäsluokkalaisten kielellinen osaaminen?—Suomen kielen ja kirjallisuuden oppimistulokset perusopetuksen päättövaiheessa 2019. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus, 13, 2020.
- Ken, I. (2008). Beyond the intersection: A new culinary metaphor for race-class-gender studies. *Sociological Theory*, 26(2), 152-172.
- Kilpeläinen, P., & Vettenniemi, J. (2018). Ammatillisen koulutuksen tuottaman osaamisen työelämärelevanssi muuttuvassa maailmassa. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 20(5), 66-72.
- Kivirauma, J. (1992). Työvoimatarpeesta koko ikäluokan kouluttamiseen: Ammatillisen koulutuksen suunnitteluperiaatteiden tarkastelua 1900-luvun alusta 1980-luvulle. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisusarja A: 160.
- Klemelä, K. (2000). Yhden alan järjestelmistä valtiojohtoiseksi instituutioksi. Ammatillisen koulutuksen järjestelmäkehitys Suomessa. *Kasvatus* 31 (5), 456-469.
- Koivumaa, J. (2020). *Kohti eurooppalaista osaamisperusteisuutta? Tutkimus suomalaisen ja saksalaisen ammattikoulutusjärjestelmän oppilaitostojen koulutus uudistuspuheista*. Väitöskirja. Lapin yliopisto.
- Kolehmainen, A. (tekeillä). Ammatillisten tekstikäytänteiden oppiminen ja hallinta. Väitöskirja tekeillä Jyväskylän yliopistossa.
- Kolehmainen, A. (arviossa). Vocational students' literacy practices at a construction site: Nexus analysis of reading the blueprint.
- Kontio, K., Pikkarainen, E., & Mathlin, V. M. 2019. Sivistys, talous ja ammattikasvatuksen uudistus. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja* 21 (3), 9-24.
- Koski, L. (2009). Vocational curriculum—Morality for the working class? In M. Weile, L. Koski, & L. Mjelde (Eds.), *Knowing work. The social relations of working and knowing* (pp. 27-49). Peter Lang.
- Kosunen, S., Juvonen, S., Peltola, M. & Huilla, H. (2024). *Koulu ja eriarvoisuus*. Gaudeamus: Helsinki.
- Käyhkö, M. (2006). *Siivoojaksi oppimassa: etnografinen tutkimus työläistyöistä puhdistuspalvelualan koulutuksessa*. Joensuu University Press. Väitöskirja.
- Käyhkö, M. (2008). Kädenjälki näkyviin - koulunpenkkiä väistelevät nuoret työläisnaiset. Teoksessa Tolonen, T. (toim.). *Yhteiskuntaluokka ja sukupuoli*. Vastapaino: Tampere.
- Käyhkö, M. (2014). Kelpaanko? Riitänkö? Kuulunko? Työläistaustaiset naiset, yliopisto-opiskelu ja luokan kokemukset. *Sosiologia*, 51(1), 4-20.
- Lahelma, E. (2009a). Dichotomized metaphors and young people's educational routes. *European Educational Research Journal*, 8(4), 497-507.

- Lahelma, E. (2009b). Tytöt, pojat ja keskustelu koulumenestyksestä. Teoksessa Ojala, H., Palmu, T. & Saarinen, J. (toim.). Sukupuoli ja toimijuus koulutuksessa (s. 136–156). Tampere: Vastapaino.
- Lahelma, E. (2013). Ammatillista koulutusta tutkimaan. Teoksessa Kristiina Brunila & Katariina Hakala & Elina Lahelma & Antti Teittinen (toim.) *Ammatillinen koulutus ja yhteiskunnalliset eronteot*. Helsinki: Gaudeamus, 17–30.
- Lahelma, E., Lappalainen, S., Mietola, R., & Palmu, T. (2013). Discussions that ‘tickle our brains’: constructing interpretations through multiple ethnographic data-sets. *Ethnography and Education*, 9(1), 1-15.
- Lahelma, E. (2014). Troubling Discourses on Gender and Education. *Educational Research* 56 (2): 171–183.
- Lahelma, E., Lappalainen, S., & Kurki, T. (2020). PISA-arvioinneissa rakentuva tasa-arvo ja sukupuoli. *Sukupuolentutkimus*, 33(3), 5-20.
- Lahelma, E., S. Lappalainen, R. Mietola, and T. Palmu. (2013). “Discussions That ‘Tickle our Brains’: Constructing Interpretations Through Multiple Ethnographic Data-Sets.” *Ethnography and Education* 9 (1): 1–15.
- Lahelma, E., & Tainio, L. (2019). The long mission towards gender equality in teacher education: Reflections from a national project in Finland. *Nordic Studies in Education*, 39(1), 69-84.
- Lahtinen, J. (toim.), (2019). ”Mikä ois mun juttu” – nuorten koulutusvalinnat so-
sialisaatiomaisemien kehyksissä : Purkutalkoot-hankkeen loppuraportti.
<https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/handle/10024/161925>.
- La Rosa, L.-S. (2023). Nuoret lukijat kirjakulttuurin murroksessa. Väitöskirja. Helsingin yliopisto.
- Lakka, L. (2023). Lukutaito ja osallisuus–onko yhtä ilman toista. Teoksessa Jenny Paananen, Meri Lindeman, Camilla Lindholm & Milla Luodonpää-Manni (toim.) *Kieli, hyvinvointi ja haavoittuvuus. Kohti kielellistä osallisuutta*, 167-183.
- Lakka, L. (2024). Takarivin tekstikäytänteet. Väitöskirja. Helsingin yliopisto.
- Lakka, L., & Pietilä, P. (2023). Innostus, kiinnostus ja omaehtoisuus: Lukemisen yksilöllisyys ja ehdollisuus äidinkielen ja kirjallisuuden opetussuunnitelmassa. *Kasvatus & Aika*, 17(2), 42-57.
- Lappalainen, S. (2012). Beverley Skeggs–sukupuolen ja yhteiskuntaluokan piilotetut agendat. In *Kasvatussosiologian suunnannäyttäjiä* (pp. 288-306). Gaudeamus.
- Lappalainen, S., Mietola, R., & Lahelma, E. (2013). Gendered divisions on classed routes to vocational education. *Gender and Education*, 25(2), 189-205.
- Lappalainen, S., & Lahelma, E. (2016). Subtle discourses on equality in the Finnish curricula of upper secondary education: Reflections of the imagined society. *Journal of Curriculum Studies*, 48(5), 650–670.
<https://doi.org/10.1080/00220272.2015.1069399>.
- Lappalainen, S., Hynninen, P., Kankkunen, T., Lahelma, E., & Tolonen, T. (toim.). (2007). *Etnografia metodologiana : lähtökohtana koulutuksen tutkimus*. Vastapaino.

- Lappalainen, S., Hakala, K., Lahelma, E., Mietola, R., Niemi, A. M., Salo, U. M., & Tolonen, T. (2023). Feminist ethnography as 'Troublemaker' in educational research: analysing barriers of social justice. *Ethnography and Education*, 18(1), 38-56.
- Lappalainen, S. (2006). Kansallisuus, etnisyys ja sukupuoli lasten välisissä suhteissa ja esiopetuksen käytännöissä. Väitöskirja. Helsingin yliopisto.
- Lavi, R., Räikkönen, E., & Kiili, C. (2023). Hyvinvointi-, hius- ja kauneusalan ammatteihin opiskelevat kriittisinä nettilukijoina. *Informaatiotutkimus*, 42(1-2).
- Ledman, K., Rosvall, P. Å., & Nylund, M. (2018). Gendered distribution of 'knowledge required for empowerment' in Swedish vocational education curricula?. *Journal of Vocational Education & Training*, 70(1), 85-106.
- Leeds Craig, M. (2021). Methodologies for categories in motion. Teoksessa Boro, N., & Mason, K. (toim.). *The Oxford handbook of the sociology of body and embodiment*. Oxford University Press.
- Lehtonen, H. (2015). Tyyliellen: Nuorten kielelliset resurssit ja kielen sosiaalinen indeksisyys monietnisisessä Helsingissä. Väitöskirja.
- Leiding, S. (2019). Kohti eettistä ammatillista koulutusta. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 10(1).
- Leiding, S., & Pietilä, P. (2023). Opettajat asialla: tapauskertomus koulutuspolitiikan ja kouluarjen välistä. In Tietoa, taitoa ja tahtoa: Äidinkielen opettajain liitto 1998–2022. Äidinkielen opettajain liitto.
- Leskinen, K. (2023). Refugee-background students negotiating academic literacy practices in L2 : a dialogical and nexus analytical approach. *European Journal of Applied Linguistics*, 11(1), 53-78. <https://doi.org/10.1515/eujal-2021-0005>.
- Lietzén, O. (2023). The positioning of dual qualification studies in Finnish upper secondary education and government policy since the 1980s. *European Educational Research Journal*, 22(3), 368-393.
- Lietzén, O. & Silvennoinen, H. (2020). Jatkokoulutussuunnitelmien ja perheen kannustuksen merkitys yhdistelmäututuksen valinnassa. *Kasvatus* 51 (3), 286–301.
- Lilja, N., Eilola, L., Jokipohja, A. K., & Piirainen-Marsh, A. (2023). Aikuisten kieltenoppijoiden vuorovaikutuskompetenssin kehittyminen luokkahuoneen ulkopuolisissa oppimisympäristöissä. AFinLA-teema.
- Lindberg, V., Jounger, S.L., Christidis, M. (2021). Literacy as part of professional knowing in a Swedish dental education. *BMC Med Educ* 21, 373 <https://doi.org/10.1186/s12909-021-02800-x>
- Lykke, N. (2010). *Feminist studies: A guide to intersectional theory, methodology and writing*. Routledge.
- Löfgren, S. (2023). Learning domain-general competencies in upper-secondary initial vocational education and training: student, employer and teacher perspectives. Väitöskirja. Helsingin yliopisto.
- Löppönen, P. (2017). Vapauden markkinat: Uusliberalismin kertomus. Vastapaino: Tampere.
- Mac An Ghaill, M., and C. Haywood. (2011). Schooling, Masculinity and Class Analysis: Towards an Aesthetic of Subjectivities. *British Journal of Sociology of Education* (32)5, 729–744.

- Mannonen, J., Nissinen, K., Virolainen, M. & Rautopuro, J. (2024). PIAAC II: Toisen kansainvälisen aikuisten taitotutkimuksen ensituloksia. Saatavilla: <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/handle/10024/165967>.
- McDonald, S. (2023). Constructing the (il)literate boy: Crisis talk, literacy promotion websites and the simplification of boyhood literacies. *International Journal of Educational Research*, 122, 102255.
- Marcus, G. E. (1995). Ethnography in/of the world system: The emergence of multi-sited ethnography. *Annual review of anthropology*, 24(1), 95-117.
- Masoud, A., Kurki, T., & Brunila, K. (2020). Learn skills and get employed. *Youth on the Move*, 101.
- Meriläinen, N., & Ågren, S. (2022). Ammattiin opiskelevat ja hyvä elämä: työntekijyyttä vai jotain ihan muuta? *Nuorisotutkimus*, 40(4), 3-23.
- Mertala, P. (2018). Lost in translation? Huomioita suomalaisten opetussuunnitelmien monilukutaito-käsitteen tutkimuksellisista ja pedagogisista haasteista. *Media & viestintä*, 41(1).
- Moss, G. (2021) Literacies and social practice: sociological perspectives on reading research, *Education* 3-13, 49:1, 41-51.
- Mustonen, S. (2015). Käytössä kehittyvä kieli: paikat ja tilat suomi toisena kielinä. Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto.
- Mustonen, S., Kronholm, S., & Suni, M. (2023). Maahanmuuttotasaustaisten kieltenoppijoiden moninaiset kielet ja polut. AFinLA-teema.
- Mustonen, S., & Puranen, P. (2021). Kielitietoiset käytänteet tukemassa maahanmuuttotasaustaisten opiskelijoiden kiinnittymistä ammatilliseen koulutukseen. *Kasvatus*, 52(1).
- Mustonen, S., Puranen, P., & Suni, M. (2020). Maahanmuuttotasaustaisten opiskelijoiden tasa-arvoisen osallisuuden tukeminen ammatillisessa koulutuksessa. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 11(6).
- Mustonen, S. (2021). 'I'll always have black hair'—challenging raciolinguistic ideologies in Finnish schools. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 7(3), 159-168.
- Mustonen, S. & Suni, M. (2024). S2-oppilaiden monilukutaidon tukeminen ammatillisessa koulutuksessa. Teoksessa Järvenpää, M. & Kauppinen, M. (2024). Lukeminen on taitolaji – puheenvuoroja lukijoista, lukemisesta ja lukutaidosta. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja 2024.
- Mäkinen, M. & Annala, J. (2010). Osaamisperustaisen opetussuunnitelman monet merkitykset korkeakoulutuksessa. *Kasvatus & Aika* 4(4), 41–61. <https://journal.fi/kasvatusjaaika/article/view/68239>
- Niemi, A. M. (2015). Erityisiä koulutuspolkuja?: Tutkimus erityisopetuksen käytännöistä peruskoulun jälkeen. Väitöskirja.
- Niemi, A. M., & Jahnukainen, M. (2018). Tuen tarve, työelämäpainotteisuus ja itsenäisyyden vaatimus ammatillisen koulutuksen kontekstissa. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 20(1), 9-25.
- Niemi, A. -M., & Jahnukainen, M. (2020). Educating self-governing learners and employees: Studying, learning and pedagogical practices in the context of vocational education and its reform. *Journal of Youth Studies*, 23(9), 1143–1160. <https://doi.org/10.1080/13676261.2019.1656329>.
- Niemi, A. M., & Rosvall, P. Å. (2013). Framing and classifying the theoretical and practical divide: how young men's positions in vocational education are

- produced and reproduced. *Journal of Vocational Education & Training*, 65(4), 445-460.
- Niittyalahti, S. (2021). "Mä olen saanut mahdollisuudet oppia": Opintoihin kiinnittyminen ammatillisessa koulutuksessa. Väitöskirja. Tampereen yliopisto.
- Nylund, M., Rosvall, P. Å., & Ledman, K. (2017). The vocational–academic divide in neoliberal upper secondary curricula: The Swedish case. *Journal of Education Policy*, 32(6), 788–808.
<https://doi.org/10.1080/02680939.2017.1318455>
- Nylund, M., Rosvall, P. Å., Eiríksdóttir, E., Holm, A. S., Isopahkala-Bouret, U., Niemi, A. M., & Ragnarsdóttir, G. (2018). The academic–vocational divide in three Nordic countries: Implications for social class and gender. *Education Inquiry*, 9(1), 97–121.
- Nylund, M., & Rosvall, P. Å. (2016). A curriculum tailored for workers? Knowledge organization and possible transitions in Swedish VET. *Journal of Curriculum Studies*, 48(5), 692–710.
- Nylund, M., & Virolainen, M. (2019). Balancing ‘flexibility’ and ‘employability’: The changing role of general studies in the Finnish and Swedish VET curricula of the 1990s and 2010s. *European Educational Research Journal*, 18(3), 314–334.
- Onikki-Rantajääskö, T. (2024). Suomi osallisuuden kielenä: selvitys suomen kielten tilasta Suomessa 2020-luvun puolimaissa. Oikeusministeriön julkaisu, Selvityksiä ja ohjeita 2024:20.
- Paju, E., Salo, U. M., Guttorm, H., Hohti, R., Lappalainen, S., Mietola, R., & Niemi, A. M. (2014). Feministinen etnografia: Tietämistä ja tutkimista kasvatuksen kentillä. *Sukupuolentutkimus*, 27(4), 30–41.
- Palmu, T. (2003). Sukupuolen rakentuminen koulun kulttuurisissa teksteissä: etnografia yläasteen äidinkielen oppitunneilla (Doctoral dissertation, Helsingin yliopisto).
- Partiainen, S. (2018). Ammatillisen äidinkielen oppimateriaali – vapaus, vastuu ja pedagoginen rakkaus opetuksen lähtökohtina. Saatavilla: <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/57296/URN%3aNB%3afi%3ajyu-201803101702.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Parviainen, L. (2016). "Kunhan se liittyy ammattiin" : liiketalouden opiskelijoiden käsityksiä äidinkielestä oppiaineena ja oppiaineen alakohtaisuudesta. Saatavilla: <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/49753>.
- Peirce, C. (1955). *Philosophical writings of Peirce*. Toimittanut Justus Buchler. New York: Dover Publications.
- Pehkonen, L. (2013). Saako työntekijäkansalaista sivistää? Teoksessa Brunila, K., Hakala, K., Lahelma, E. & Teittinen, A. (toim.). *Ammatillinen koulutus ja yhteiskunnalliset eronteot*. Gaudeamus: Helsinki.
- Pekkarinen, E. & Myllyniemi, S. (2017). *Opin polut ja pientareet. Nuorisobarometri 2017*. Valtion nuorisoneuvosto, Nuorisotutkimusseura, Nuorisotutkimusverkosto, Opetus- ja kulttuuriministeriö.
- Peltola M. & Phoenix A. 2022. *Nuancing Young Masculinities: Helsinki Boys' Intersectional Relationships in New Times*. Helsinki: Helsinki University Press.

- Pietilä, P., Lappalainen, S., & Lahelma, E. (2022). ”Lasse kyllä sä pystyt siihen!”: Hegemoninen maskuliinisuus, performatiivisuus ja uusmateriaalisuus sähköasentajien äidinkielen oppitunnin analyysikehikkoina. Teoksessa Heinonen, P. & Karvonen, U. (toim.). *Katso kuule koulua: Kehollisuus, materiaalisuus ja tekstit koulun vuorovaikutuksessa*. Vastapaino: Tampere.
- Pietilä, P. & Tainio, L. (tulossa). Kielletyt ja sallitut sanat – antikieletä ammatillisessa koulutuksessa. Artikkelikäsitkirjoitus korjattavana.
- Poutiainen, S. (2007). Viestinnän etnografia ja suomalainen puhekulttuuri. Teoksessa Isotalus, P., Gerlander, M., Jäkälä, M. & Kokko, T. (toim.). *Prologi. Puheviestinnän vuosikirja 2007*, (s. 8–32). Jyväskylä: Prologos ry.
- Purhonen, S., Gronow, J., Heikkilä, R., Kahma, N., Rahkonen, K., & Toikka, A. (2014). Suomalainen maku: Kulttuuripääoma, kulutus ja elämäntyylien sosiaalinen eriytyminen. Gaudeamus Helsinki University Press.
- Purhonen, S., Heikkilä, R., Kallunki, J., & Sivonen, S. (2024). Onko työväenluokan poliittinen jakautuminen nyky-Suomessa myös maku- ja elämäntyylikysymys?. *Kulttuurintutkimus*, 42.
- Puustinen, M., Khawaja, A., Marjokorpi, J., & Sääntti, J. (2024). Tiedon harharetikää? Opettajat tiedonalatiedon rekontekstualisoijina. Ainedidaktiikka.
- Rampton, B., Tusting, K., Maybin, J., Barwell, R., Creese, A., & Lytra, V. (2004, December). UK linguistic ethnography: A discussion paper. In UK Linguistic ethnography forum (Vol. 1).
- Rantanen, T., & Marjanen, P. (2019). Osaamisperusteisuus ammattikorkeakoulujen opetussuunnitelmien kehittämisen lähtökohtana. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja* 21 (3), 25–34.
- Rosenblad, N. (2023). Knowledge and agency in vocational education: An analysis of competency-based training and student counselling utilising a lens of critical realism to cultural historical activity theory. Väitöskirja. Helsingin yliopisto.
- Rosenblad, N. & Wheelahan, L. (tulossa). The ontology of personhood and a realist critique of the policy discourse based on skills. Artikkelikäsitkirjoitus.
- Rossi, L. M. (2015). Muuttuva sukupuoli: Seksuaalisuuden, luokan ja värin politiikkaa. Gaudeamus: Helsinki.
- Rosvall, P. Å. (2015). ‘Lad’ research, the reproduction of stereotypes? Ethnographic dilemmas when researching boys from working-class backgrounds. *Ethnography and Education*, 10(2), 215–229.
- Rosvall, P. Å., Hjelmér, C., & Lappalainen, S. (2017). Staying in the comfort zones—Low expectations in vocational education and training mathematics teaching in Sweden and Finland. *European Educational Research Journal*, 16(4), 425–439.
- Rosvall, P. Å., & Nylund, M. (2022). Civic education in VET: Concepts for a professional language in VET teaching and VET teacher education. *Journal of Vocational Education & Training*, 76(3), 684–703.
- Räty, K. (2023). Aikuisopiskelijoiden kokemuksia yhteisten tutkinnon osien (YTO) opiskelusta. *Aikuiskasvatus*, 43(3), 136–147.
- Salmela-Aro, K., & Chmielewski, A. K. (2019). Socioeconomic inequality and student outcomes in Finnish schools. Socioeconomic inequality and student outcomes: Cross-national trends, policies, and practices, 153–168.

- Salo, U. M. (2022). Koulu, ikimuistoinen ja paikan muunnelmat: Koulu muistamisen ja tutkimisen paikkana. Teoksessa Heinonen, P. & Karvonen, U. (toim.). *Katso kuule koulua: Kehollisuus, materiaalisuus ja tekstit koulun vuorovaikutuksessa*. Vastapaino: Tampere.
- Satokangas, H., Pietilä, P., & Lakka, L. (2023). Moniäänisyys vaikeasti lukevien nuorten haastatteluissa. *Puhe ja kieli*, (1), 41–58.
- Satokangas, H., & Tiermas, A. (2024). Laajeneva tekstikäsitys opetuksen taustalla: Millaisia tekstikäsitteitä monilukutaito edellyttää? Teoksessa Haapaniemi, R., Ivaska, L., & Katajamäki, S. (toim.). *Tekstit ympärillämme: Kirjoituksia tekstikäsitteistä ja -käytännöistä* (s. 53–63). Tampereen yliopisto.
- Seitamaa, A. J., & Rosenblad, N. H. (2024). Freedom to Compete: Autonomy and Control in Finnish Vocational Education and Training Reform. Teoksessa *Challenges of the Reform of Vocational Training from the German Dual Modality and the Spanish Today's Educational System: Analysis of Cases and from a Comparative Perspective*. Brill.
- Shaw, S., Copland, F., & Snell, J. (2015). An introduction to linguistic ethnography: Interdisciplinary explorations. In *Linguistic ethnography: Interdisciplinary explorations* (pp. 1–13). London: Palgrave Macmillan UK.
- Shore, S & Rapatti, K. (toim.) (2014), Tekstilajitaidot. Lukemisen ja kirjoittamisen opetus koulussa. Aidinkielen Opettajain Liiton Vuosikirja 2014. ÄOL. Helsinki.
- Silvennoinen, H., Varjo, J. & Kalalahti, M. (2023). Koulutus suomalaisessa luokkatutkimuksessa: Johdanto. Teoksessa Kalalahti, M., Silvennoinen, H., Varjo, J. T., & Vilkinen, M. (toim.). *Koulutus ja yhteiskuntaluokka. Kasvatustieteiden vuosikirja*. Tampere University Press.
- Silverstein, M. (2003). Indexical order and the dialectics of sociolinguistic life. *Language & communication*, 23(3–4), 193–229.
- Simpson, K., & Simmons, R. (2024). Social haunting in a former coalmining community: Primary school teachers' perspectives on working-class boys' experiences of schooling in post-industrial Britain. *International Journal of Educational Research*, 124, 102289.
- Simola, H. (2015). Koulutusihmeen paradoksit: Esseitä suomalaisesta koulutuspolitiikasta. Tampere: Vastapaino.
- Simola, H. (2020). Koulun muuttamisen antinomiat – Koulutussosiologinen näköala kohti realistisia utopioita. *Kasvatus*, 51(2), 114–129.
- Skeggs, B. (2001). Feminist Ethnography. In P. Atkinson, A. Coffey, S. Delamont, J. Lofland, & L. Lofland (Eds.), *Handbook of Ethnography* (pp. 424–446). London & Thousand Oaks &.
- Skeggs, B. (2004a). *Class, self, culture*. Routledge.
- Skeggs, B. (2004b). Context and Background: Pierre Bourdieu's analysis of class, gender and sexuality. Teoksessa Adkins, L., & Skeggs, B. (toim.). *Feminism after Bourdieu*. Oxford: Blackwell, 19–34.
- Solin, A. (2012). Genremuutos kieli-ideologisena prosessina. Normiristiriidat ja uuden genren kotouttaminen *Virittäjä*, (3).
- Sorri, M. (2018). Heikot pojat ja erinomaiset tytöt – millaista kuvaa tyttö- ja poikalukijoista rakennetaan suomalaisissa uutisteksteissä?. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 9(5).

- Souto, A.-M. (2017). Etnistyvät toisen asteen koulutusvalinnat. *Nuorisotutkimus* 34 (4), 47–59.
- Stahl, G., Asplund, S. B., & Scholes, L. (2024). Investigating the role of identity versatility in the discursive production of working-class boyhood, learner identities and educational engagement. *Review of Education, Pedagogy, and Cultural Studies*, 46(4), 622–642.
- Strömmer, M. (2017). Mahdollisuuksien rajoissa: neksusanalyysi suomen kielen oppimisesta siivoustyössä. Jyväskylän yliopisto. Väitöskirja.
- Sulkunen, S. (2019). Heikosti lukevat suomalaislapset ja nuoret. Mitä heistä tiedetään kansainvälisten arviointitutkimusten perusteella. Lukivaikeudesta lukitukseen, (s 54).
- Sulkunen, S., & Kauppinen, M. (2018). Ainakin muutaman pojan luokallani tiedän lukevan. Poikien (osin piiloiset) luku- ja kirjoitustaidot. Teoksessa Kivijärvi, Antti, Huuki, Tuija & Lunabba, Harry (toim.), Poikatutkimus. Tampere: Vastapaino, 146–173.
- Sulkunen, S., & Mathlin, A. (2018). Literacy, age and recentness of education among Nordic adults. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 62(6), 929–948. <https://doi.org/10.1080/00313831.2017.1324898>
- Suuriniemi, S.-M. (2023). Monikielistyvä koulu ja kielitietoisuus: Perusopetuksen opetussuunnitelmien, opettajien ja oppikirjojen kieliorientaatiot. Väitöskirja. Helsingin yliopisto.
- SVT 2020 = Suomen virallinen tilasto. (2020). Koulutuksen käyttömenojen reaali-kehitys käyttökohteen mukaan 2000–2018. Saatavilla: http://www.stat.fi/til/kotal/2018/kotal_2018_2020-05-07_tau_002_fi.html. Katsottu 28.10.2024.
- Takala, T., & Tarkoma, E. (2014). Äidinkielen opetus ammattikoulutuksessa. Näkökulmia pedagogiikkaan ja didaktiikkaan. Helsinki: Oy Finn Lectura Ab.
- TENK 2009 = Tutkimuseettinen neuvottelukunta (2009). Humanistisen, yhteiskuntatieteellisen ja käyttäytymistieteellisen tutkimuksen eettiset periaatteet ja ehdotus eettisen ennakkoarvioinnin järjestämiseksi. Saatavilla: <https://tenk.fi/sites/tenk.fi/files/eettisetperiaatteet.pdf>.
- Tervasmäki, T., & Tomperi, T. (2018). Koulutuspolitiikan arvovalinnat ja suunta satavuotiaassa Suomessa. niin & näin.
- Tiermas, A. (tulossa). Tiedonalan kielen rakentuminen monikielisessä luokahuoneessa. Väitöskirja. Helsingin yliopisto.
- Tolonen, T. (2008a). Yhteiskuntaluokka: menneisyyden dinosauruksen luiden kolinaa? Teoksessa Tolonen, T. (toim.). Yhteiskuntaluokka ja sukupuoli. Julkaisuja / Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura; No. 83. Vastapaino: Tampere, 8–17.
- Tolonen, T. (2008b). Menestys, pärjääminen ja syrjäytyminen. Nuorten elämäntyyliä ja luokkaerot. Teoksessa Tolonen, T. (toim.). Yhteiskuntaluokka ja sukupuoli. Julkaisuja / Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura; No. 83. Vastapaino: Tampere, 226–254.
- Tolonen, T., & Aapola-Kari, S. (2022). Head-first into Upper Secondary Education: Finnish Young People Making Classed and Gendered Educational Choices. *Young*, 30(4), 344–360.
- Vipunen (2024a). = Opetushallinnon tietopalvelu. Ammatillinen koulutus – opiskelijat – koulutusala: mies, tilastovuosi 2018. Saatavilla: <https://vipu->

nen.fi/fi-fi/layouts/15/xlviewer.aspx?id=/fi-fi/Raportit/Ammatillinen%20koulutus%20-%20opiskelijat%20-%20koulutusala.xlsb. Katsottu 28.10.2024.

- Vipunen (2024b). = Opetushallinnon tietopalvelu. Ammatillisen koulutuksen ja lukiokoulutuksen yhteishaku – pisterajat: autoalan perustutkinto, tilastovuosi 2018. Saatavilla: <https://vipunen.fi/fi-fi/layouts/15/xlviewer.aspx?id=/fi-fi/Raportit/Ammatillisen%20koulutuksen%20ja%20lukiokoulutuksen%20yhteishaku%20-%20opisterajat.xlsb>. Katsottu 28.10.2024.
- VISK = Ison suomen kieliopin verkkoversio. § 1427 alan käsitteitä taustoittava pykälä. Saatavilla <https://kaino.kotus.fi/visk/etusivu.php>.
- Vuorio, P. (2020) Pro gradu Turussa: Sisällöt, kielenkäyttö ja kielikäsitteet 2000-luvun ammatillisen äidinkielen oppikirjoissa https://www.utu-pub.fi/bitstream/handle/10024/150917/Vuorio_Piia_opinnayte.pdf
- Väyrynen, P. (2000). Äidinkielen oppimistulokset ammatillisessa peruskoulutuksessa. Oppimistulosten arviointi -sarja 6/2000. Opetushallitus.
- Wheelahan, L. (2007). How competency-based training locks the working class out of powerful knowledge: A modified Bernsteinian analysis. *British Journal of Sociology of Education*, 28(5), 637–651.
- Wheelahan, L. (2009). The problem with CBT (and why constructivism makes things worse). *Journal of education and work*, 22(3), 227–242.
- Wheelahan, L. (2010). Why knowledge matters in curriculum: A social realist argument. Routledge.
- Wheelahan, L., Moodie, G., & Doughney, J. (2022). Challenging the skills fetish. *British Journal of Sociology of Education*, 43(3), 475–494.
- Winchitz, M. R. (2018). Ethnography of cultural communication. In Y. Y. Kim & K. McKay-Semmler (Eds.), *The International Encyclopedia of intercultural communication* (pp. 1–9). John Wiley and Sons, Inc.
- Yli-Kiikka, T. (2014). Maatalousoppilaitoksen opiskelijoiden äikkäkäsitteitä. Saatavilla: <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/44121>.
- Ylä-Anttila, T., Eranti, V., & Hardwick, S. (2020). Going Overboard: How Ironic Group Style Becomes Political on an Anonymous Imageboard. *Social Media + Society*, 6(4), 1–11.
- Ågrén, S. (2024). Epistemological Dissonance of Worker-Citizenship: Young vocational students' and graduates' negotiations of societal belonging within the changing labour market. Väitöskirja. Tampereen yliopisto.

Lait, asetukset ja lakiesitykset

- HE 39/2017 = Hallituksen esitys eduskunnalle laiksi ammatillisesta koulutuksesta ja eräksi siihen liittyviksi laeiksi. Saatavilla: <https://www.finlex.fi/fi/esitykset/he/2017/20170039>.
- HE 173/2020 = Hallituksen esitys eduskunnalle oppivelvollisuuslaiksi ja eräksi siihen liittyviksi laeiksi. Saatavilla: https://www.eduskunta.fi/FI/vaski/KasittelytiedotValtiopaivaasia/Sivut/HE_173+2020.aspx.
- HE 161/2024 = Hallituksen esitys eduskunnalle laiksi ammatillisen koulutuksen toiminnanohjauksen kokeilusta ja siihen liittyviksi laeiksi. Saatavilla: <https://valtioneuvosto.fi/paatokset/paatos?decisionId=2261>.

- 630/1998 = Laki ammatillisesta koulutuksesta. Saatavilla: <https://www.finlex.fi/fi/laki/smur/1998/19980630>.
- 601/2005 = Laki ammatillisesta koulutuksesta annetun lain muuttamisesta. Saatavilla: <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2005/20050601>.
- 558/2009 = Yliopistolaki. Saatavilla: <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2009/20090558>.
- 932/2014 = Ammattikorkeakoululaki. Saatavilla: <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2014/20140932>.
- 531/2017 = Laki ammatillisesta koulutuksesta. Saatavilla: <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2017/20170531>.
- 714/2018 = Lukiolaki. Saatavilla: <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2018/20180714?search%5Btype%5D=pika&search%5Bpika%5D=lukiolaki>.
- VNA 583/2021 = Valtioneuvoston asetus ammatillisesta koulutuksesta annetun asetuksen muuttamisesta. Saatavilla: <https://finlex.fi/fi/laki/alkup/2021/20210583>.

Opetussuunnitelmat ja tutkinnon perusteet

- AKH (1981). = Ammattikasvatushallitus (1981). Äidinkieli 82. Äidinkielen oppimääräsuunnitelma suomenkielisiä ammatillisia oppilaitoksia varten. Valtion painatuskeskus: Helsinki.
- AKH (1989). = Ammattikasvatushallitus (1989). Auto- ja kuljetustekniikka: mekaanikon (autotekniikka) opetussuunnitelman perusteet peruskoulu- ja ylioppilaspohjaista koulutusta varten. Valtion painatuskeskus: Helsinki.
- AKH (1966). = Ammattikasvatushallitus (1966). Tikkurilan ammattikoulun autonasentajalinjan opetussuunnitelma. 46/A, 36/66. Ammattikasvatushallitus.
- OPH (1994). = Opetushallitus (1994). Yhteiset opinnot nuorten ammatillisessa peruskoulutuksessa toisella asteella. Ammatillisen koulutuksen opetussuunnitelman perusteet. Hakapaino: Helsinki.
- OPH (2000). = Opetushallitus (2000). Autoalan perustutkinto. Ammatillisen peruskoulutuksen opetussuunnitelman ja näyttötutkinnon perusteet. Autotekniikan koulutusohjelma, ajoneuvoasentaja; autokorinkorjauksen koulutusohjelma, autokorinkorjaaja; automaalauksen koulutusohjelma, automaalari; automyynnin koulutusohjelma, automyyjä; varaosamyynnin koulutusohjelma, varaosamyyjä. Opetushallitus.
- OPH (2009). = Opetushallitus (2009). Autoalan perustutkinto 2009. Ammatillisen perustutkinnon perusteet. Autokorinkorjauksen koulutusohjelma/osaamisala, autokorinkorjaaja; automaalauksen koulutusohjelma/osaamisala, automaalari; automyynnin koulutusohjelma/osaamisala, automyyjä; autotekniikan koulutusohjelma/osaamisala, ajoneuvoasentaja; varaosamyynnin koulutusohjelma/osaamisala, varaosamyyjä; moottorikäyttöisten pienkoneiden korjauksen koulutusohjelma/osaamisala, pienkonekorjaaja. Opetushallituksen määräys 30/11/2009.
- OPH (2014). = Opetushallitus (2014). Ammatillisen perustutkinnon perusteet. Autoalan perustutkinto 2014. Autokorinkorjauksen osaamisala, autokorinkorjaaja; Automaalauksen osaamisala, automaalari; Automyynnin osaa-

misala, automyyjä; Autotekniikan osaamisala, ajoneuvoasentaja; Varaosamyynnin osaamisala, varaosamyyjä; Moottorikäyttöisten pienkoneiden osaamisala, pienkonekorjaaja. Opetushallituksen määräys 39/011/2014.

OPH 2015 = Opetushallitus (2015). Ammatillisten perustutkintojen perusteiden toimeenpano ammatillisessa peruskoulutuksessa. Oppaat ja käsikirjat 2015:10. Opetushallitus.

OPH (2017). = Opetushallitus (2017). Autoalan perustutkinnon perusteet. Autokorinkorjauksen osaamisala (1719); Moottorikäyttöisten pienkoneiden korjauksen osaamisala (1723); Automyynnin osaamisala (1721); Automaalauksen osaamisala (1720); Varaosamyynnin osaamisala (1724); Autotekniikan osaamisala (1722); Tutkintonimikkeet: Autokorinkorjaaja (10024); Automaalari (10025); Automyyjä (10026); Ajoneuvoasentaja (10027); Pienkonekorjaaja (10126); Varaosamyyjä (10028). Määräys OPH-2762-2017.

OPH 2022 = Opetushallitus (2022). Ajoneuvoalan perustutkinnon perusteet. Saatavilla: <https://eperusteet.opintopolku.fi/eperusteet-service/api/dokumentit/9099640>.

Muut materiaalit

Aaltonen, M. & Lounema, K. (2023). Osaamistason laskuun ei ole varaa – ammatillisen koulutuksen yhteisiä tutkinnon osia tarvitaan. [Opetusneuvosten blogikirjoitus]. Saatavilla: <https://www.oph.fi/fi/blogi/osaamistason-laskuun-ei-ole-varaa-ammattillisen-koulutuksen-yhteisia-tutkinnon-osia-tarvitaan>.

Kansallinen lukutaitostrategia 2030 = Opetushallitus, Lukuliike (2021). Kansallinen lukutaitostrategia 2030: Suomi maailman lukutaitoisin maa. Saatavilla: <https://www.oph.fi/fi/tilastot-ja-julkaisut/julkaisut/kansallinen-lukutaitostrategia-2030>.

Lukuliike = nykyistä OPH:n Lukutaito-ohjelmaa edeltänyt projekti. Ks. esim. Lukuliikkeen esite: Lasten ja nuorten lukutaidon kehittämisen suuntaviivat. Saatavilla: <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/handle/10024/161031>.

Karkki-hanke (2023). = Kokonaisarkkitehtuuria ammatilliseen koulutukseen -hanke ja Sanastokeskus (2023). Ammatillisen koulutuksen käsitteitä. Saatavilla: https://sanastokeskus.fi/tsk/fi/ammattillisen_koulutuksen_k%C3%A4sitteit%C3%A4-1498.html.

OKM (2017a). Valmiina valintoihin II. Ammatillisesta koulutuksesta korkeakouluun. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2017:25. Saatavilla: <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-477-1>.

OKM (2017b). Reformisanasto. Saatavilla: <https://okm.fi/documents/1410845/4586835/Reformisanasto>.

OKM (2018a). Osaamisperusteisuus on asiakaslähtöisyyttä. Ammatillisen koulutuksen uudistuksen infograafi. (Arkistoitu.)

OKM (2018b). Uusi ammatillinen koulutus. Ammatillisen koulutuksen uudistuksen infograafi. (Arkistoitu.)

OKSA = Opetus- ja koulutussanasto. Saatavilla: <https://www.oph.fi/fi/palvelut/opetus-ja-koulutussanasto-oksa>.

Rasku, S. (2021). Henkilökohtainen tiedonanto [Opetusneuvoksen sähköposti-viesti.]

VN (2023). = Vahva ja välittävä Suomi: Pääministeri Petteri Orpon hallituksen ohjelma. Valtioneuvoston julkaisuja 2023:58. Saatavilla: <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/handle/10024/165042>.

VTV 2021 = Valtiontalouden tarkastusvirasto (2021). Tarkastuskertomus: Ammatillisen koulutuksen reformi. Valtiontalouden tarkastusviraston tarkastuskertomukset 2/2021. Saatavilla: <https://www.vtv.fi/julkaisut/ammattillisen-koulutuksen-reformi/>.

Liitteet

Liitteiden pääotsikkoa ei numeroida. Liitteissä käytetään samoja tyyliä kuin tekstiluvuissa. Käyttämällä jokaisen liitteen otsikossa tyyliä **Liiteotsikko** ne tulevat myös sisällysluetteloon

Liite 1. Yhteiset tutkinnon osat, osa-alueet, laajuudet ja vertailu perusopetuksen oppiaineisiin

Liite 2. Äidinkielen/suomen opintojen sääntely 1966–2022

Liite 1

<i>Tutkinnon osa</i>	<i>Osa-alue</i>	<i>Laajuus (osp)</i>	<i>Vrt. perusopetuksen oppiaine</i>
		<i>Oppituntia</i>	
<i>Viestintä- ja vuorovaikutusosaaminen (11 osp)</i>	Viestintä- ja vuorovaikutusosaaminen äidinkielellä, suomi	4 osp	Äidinkieli ja kirjallisuus: suomen kieli ja kirjallisuus & suomi toisena kielenä ja kirjallisuus
	Viestintä- ja vuorovaikutusosaaminen äidinkielellä, suomi toisena kielenä	2022: 48 h	
	Viestintä- ja vuorovaikutusosaaminen toisella kotimaisella kielellä, ruotsi/suomi	1 osp	Toinen kotimainen kieli
		2022: 12 h	
	Viestintä- ja vuorovaikutusosaaminen vieraalla kielellä	3 osp	Vieras kieli, esim. englanti
		2022: 36 h	
	Toiminta digitaalisessa ympäristössä	2 osp	Tietotekniikka
		2022: 24 h	
	Taide ja luova ilmaisu	1 osp	Taideaineet (esim. kuvataide, musiikki, äidinkieli ja kirjallisuus)
		2022: 12 h	
<i>Yhteiskunta- ja työelämäosaaminen (9 osp)</i>	Yhteiskunnassa ja kansalaisena toimiminen	2 osp	Yhteiskuntaoppi
		2022: 24 h	
	Työelämässä toimiminen	2 osp	Yhteiskuntaoppi
		2022: 24 h	
	Opiskelu- ja urasuunnitteluvalmiudet	1 osp	Opinto-ohjaus
		2022: 12 h	
	Yrittäjyys ja yrittäjämäinen toiminta	1 osp	Yrittäjäkasvatus
		2022: 12 h	
	Työkyvyn ja hyvinvoinnin ylläpitäminen	2 osp	Liikunta ja terveystieto
		2022: 24 h	
<i>Matemaattis-luonnontieteellinen osaaminen (6 osp)</i>	Kestävän kehityksen edistäminen	1 osp	Ympäristöoppi
		2022: 12 h	
	Matematiikka ja matematiikan soveltaminen	4 osp	Matematiikka
		2022: 48 h	
	Fysikaaliset ja kemialliset ilmiöt ja niiden soveltaminen	2 osp	Fysiikka ja kemia
		2022: 24 h	

Liite 2

Ajankohta ja uudistus	Oppiaineen nimitys	Laajuus	Opintojen keskeiset sisällöt
	(perusopetuksen oppiaineita jatkavien sisältöjen nimitys)	Mitoitus	
	Oppitunteja yhteensä		
1966 Tikkurilan ammattikoulun auton asentajalinjan opetussuunnitelma	äidinkieli	Ei mitoitusta	Opetussuunnitelma ei sisällä kuvauksia äidinkielen sisällöistä; ainoastaan tuntimäärän (72 oppituntia).
	äidinkieli (yleisaineet)	yhteensä 72 oppituntia 4 opiskeluaikayksikköä (oay) 38 h/oay	"Äidinkielen opetuksella on sekä yleissivistävä että välineaineen tehtävä. (- -) Kaikki kansalliset tarvitsevat kielikykyä." (AKH 1981, 1–2.) Sisältöalueet: kielentuntemus, kirjoittaminen, kuunteleminen, lukeminen, puhuminen.
	äidinkieli (yleisaineet)	yht. 152 oppituntia	Oppimäärän tavoitteet: "kehittää ja monipuolistaa opiskelijan aiemmin saavuttamaa äidinkielen taitoa siten, että se vastaa persoonallisuuden kehittämisen, eri ammateissa toimimisen sekä erilaisten jatko-opintojen vaatimuksia". (AKH 1989, 17–19; Takala & Tarkoma 2014, 13)
1988 keskiasteen uudistus: yleinen jatko-opintokelpoisuus	äidinkieli	3 opinto-viikkoa (ov)	"Äidinkieli on tärkeä elämänhallinnan väline ja identiteetin rakentaja (- -) ammatillisen osaamisen avaintaitoja." (OPH 1994, 26.) Lisäksi 2 ov:n päättötöyn kirjallinen ja suullinen osuus, jota äidinkielenopettaja ohjasi (OPH 1994, 58).
	yhteiset opinnot	34 h/ov	
		yht. 114 oppituntia	
1994 opetussuunnitelmauudistus	äidinkieli	4 ov	Keskeinen sisältö: tiedon hallintataidot, vuorovaikutustaidot, työelämän kielenkäyttötilanteissa toimiminen, kielen ja kulttuurin tunteminen. (OPH 2000, 19–21). Lisäksi opinnäytetyö. (OPH 2000, 102; Takala & Tarkoma 2014, 15–16) Oppiaineen yleistarkoitusta ja tavoitetta ei kuvata.
	yhteiset opinnot	24–32 h/ov (resursointi kunnittain)	
		yht. 136 opetustuntia ¹	
2000 opetussuunnitelmauudistus	äidinkieli	4 ov	
	yhteiset opinnot	24–32 h/ov (resursointi kunnittain)	
		yht. 136 opetustuntia ¹	

¹ Lisäksi opetustunteja päättötöyn ohjaamiseen ja arviointiin oppilaitoksen oman resursoinnin mukaan.

2009 uudet tutkinnon perusteet	yht. 96–128 opetustuntia		
	äidinkieli	4 ov	"Opiskelija viestii ja toimii vuorovaikutustilanteissa siten, että hän kykenee harjoittamaan ammatiaan, osallistumaan työelämään, toimimaan aktiivisena kansalaisena ja hakeutumaan jatko-opintoihin." (OPH 2009, 199–201; Takala & Tarkoma 2014, 70–71.)
	ammattitaitoa täydentävät tutkinnon osat, yhteiset opinnot	28 h/ov	
		yht. 112 opetustuntia	Yhteiset tutkinnon osat siirretty perustetektstissä viimeiseksi (aiemmissa ensin yleisten osien jälkeen).
2014–2015 ECVET: osaamisperusteisuus, osaamispiisteet, uudet tutkinnon perusteet	äidinkieli	5 osaamispiistettä (osp)	Viestintä- ja vuorovaikutustaidot, oman alan keskeiset tekstit, lähteiden hyödyntäminen, media ja internet, kirjoittaminen, opiskelutaidot, kirjallisuus ja kulttuuri. (OPH 2014, 147–148)
	viestintä ja vuorovaikutusosaaminen yhteiset tutkinnon osat	18 h/osp (keskimäärin)	
		yht. keskimäärin 90	Osaamisperusteisuus (OPH 2015, 15–16)
	viestintä- ja vuorovaikutusosaaminen äidinkielellä, suomi	4 osp	Vuorovaikutustilanteet, lähteiden hyödyntäminen, tekstien tuottaminen, ilmaiseminen; rajauksia alaan ja työelämään. (OPH 2017, 211–213.)
2017 ammattillisen koulutuksen reformi (HE 39/2017) ja uudet tutkinnon perusteet	viestintä- ja vuorovaikutusosaaminen yhteiset tutkinnon osat	ei sääntelyä mitoituksesta	Uudistunut lainsäädäntö: osaamisperusteisuus.
		ei sääntelyä vähimmäistuntimäärästä ²	
	ei muutoksia	ei muutoksia	
		12 h/osp	Valtioneuvoston asetus osaamispiistekohtaisesta vähimmäisestä opetustuntimäärästä, jota tulee käyttää opetuksen suunnittelussa.
2022 asetus VNA 583/2021		48 oppituntia	
	ei muutoksia	ei muutoksia	Arviointikriteereistä yleiset kaikkia yhteisiä tutkinnon osia koskevat. Äidinkielen/suomen opintojen osaamistavoitteiden ja arviointikriteerien välillä sisällöissä siirtoja. (Ks. esim. OPH 2022.)
			(Muutos esitettiin teknisenä muutoksena.)

² Etnografisen kenttätöyön ajankohta: kenttätöyössä opetustunteja oli yhteensä 48 (12 h/osp) ja lisäksi opettajalla aikaa "henkilökohtaistamiseen" 4 tuntia jokaista osaamispiistettä kohdin.