



PENNI PIETILÄ – ANNA-MAIJA NIEMI – AARNO KAUPPILA

Mitään ei saisi enää opettaa – osaamisen tunnustaminen ammatillisessa äidinkielen ja suomen opetuksessa

Penni Pietilä – Anna-Maija Niemi – Aarno Kauppila. 2021. MITÄÄN EI SAISI ENÄÄ OPETTAA – OSAAMISEN TUNNUSTAMINEN AMMATILISESSA ÄIDINKIELEN JA SUOMEN OPETUKSESSA. *Kasvatus* 52 (4), 414–425.

Ammatillisen koulutuksen sääntely muuttui vuoden 2018 alussa uudistamisprosessin myötä. Amisreformiksi kutsutun uudistuksen tavoitteeksi asetettiin muun muassa opintojen ja työelämäsiirtymien jouhevoittaminen niin, että kaikki osaaminen saataisiin työmarkkinoiden käyttöön. Uudistuksessa painotettiin lisäksi, että osaamisen alkuperällä ei ole merkitystä. Etnografista aineistoa hyödyntäen analysoimme osaamisen tunnistamista ja tunnustamista ammatillisen koulutuksen arjessa, etenkin äidinkielen ja suomen kielen opetuksessa. Analyysissä suuntaamme huomiomme viestinnän etnografian avainsanan käsitteen avulla niihin merkityksiin, joita osaamisen tunnistaminen ja tunnustaminen saa koulutuksessa. Osoitamme, että opettajiin kohdistuu paineita tavoitella opiskelijoiden osaamisen kehittämisessä vähimmäistä. Esitämme, että osaamisen tunnistaminen ja tunnustaminen asettuu ristivetoon koulutukseen yleensä liitetyn uuden oppimisen tavoitteen kanssa. Osaamiseen keskittyminen häivyttää näkyvistä opiskelemisen ja opettamisen ja samalla koulutuksen kontekstit.

Asiasanat: ammatillinen koulutus, etnografia, koulutuspolitiikka, koulutusreformi, osaamisperusteisuus

Osaamisperusteisuus ammatillisen koulutuksen keskiössä

Vuoden 2018 alussa astui voimaan ammatillisen koulutuksen uusi lainsäädäntö (L 531/2017), joka oli yksi Sipilän hallituksen (2015–19) kärkihankkeista (HE 39/2017).

Ammatillisen koulutuksen reformiksi kutsuttu uudistus on myös Euroopan unionin ammatillisen koulutuksen yhtenäistämiseen tähtäävää politiikkaa. Suomessa reformin keskeiseksi

tavoitteeksi esitettiin opintojen ja työelämäsiirtymien jouhevoittaminen. Tämän tavoitteen toteutumiseksi ammatillisesta koulutuksesta tehtiin osaamisperusteista. (Kontio, Pikkarainen & Mathlin 2019.)

Reformin valmistelun ja toteuttamisen aikaan ammatillisesta koulutuksesta leikattiin tuntuvasti rahoitusta. Vuonna 2012 rahoitus oli 2118 miljoonaa euroa, ja vuonna 2018 rahoitus oli laskettu 1800 miljoonaan euroon (Suomen virallinen tilasto 2018). Rahoituksen vähentäminen lienee vaikuttanut siihen, miten ammatilliset oppilaitokset ovat ryhtyneet toteuttamaan reformin tavoitteita: huomio on siirretty opiskelusta koulutuksen kontekstien ulkopuolella kartutettavaan osaamiseen. Nähdäksemme tämä tulkinta soveltuu rahoitusleikkauksiin, sillä painopisteen muutos voi merkitä vähempää tarvetta lähiopetukseen.

Ammatillisen koulutuksen reformissa painotettiin, että osaamista muodostuu muissakin kuin koulutus konteksteissa. Siksi osaamisen kehittyminen onkin oppimisen menetelmästä ja ympäristöstä riippumatonta. Tällainen käsitys osaamisesta on lähellä Basil Bernsteinin (1975/2003, 28) näkemystä dekontekstuaalisuudesta. Bernstein tarkoittaa dekontekstuaalisuudella sitä, että koulutuksessa hyödynnetään oppijoiden kokemuksia arkielämästä. Hänen mukaansa koulutus valikoi ja abstrahoi eli irrottaa konteksteistaan arjen kokemuksista kumpuavia malleja ja toimintatapoja. Voisi siis ajatella, että uudistetun osaamisperusteisen ammatillisen koulutuksen tavoite on dekontekstuaalisoida opiskelijoiden elämäkokemuksia: nimetä kokemuksia osaamiseksi ja tunnustaa tämä osaaminen osaksi koulutusta (osaamisesta ja osaamisperusteisuudesta, ks. Kontio ym. 2019; Rantanen & Marjanen 2019, 27–28).

Toisaalta koulutuksen dekontekstuaalisuudella tarkoitetaan koulunpidon yhteiskunnallisten reunaehtojen ja luokkahuonetodellisuuden kompleksisuuden kadottamista tai näistä vaikenemista (Simola 1995, 2020). Tällöin koulun yhteiskunnallinen, historiallinen, kulttuurinen ja sosiaalinen toimintaympäristö

jätetään huomiotta. Siten koulutuksesta ja koulunkäynnistä on mahdollista puhua lähinnä yksilöllisten oppimisprosessien ja niitä tukevien yksilölähtöisten opetusmenetelmien kokonaisuutena. (Simola 2020, 119.)

Tutkimme dekontekstuaalisuutta ammatillisessa koulutuksessa oppimispuheen syrjäyttäneen osaamispuheen näkökulmasta. Tulokintamme mukaan opiskelusta ja opettamisesta vaietaan ja tilalle tuotu ”osaaminen” kiinnitetään yksilöön, jolloin koulutuksen kontekstit ja reunaehdot näyttävät menettävän merkitystään (vrt. Simola 2015, 19). Osaamispuhe saa voimansa uusliberalistisesta järjestyksestä, jossa koulutuksen ensisijainen tehtävä on palvella talouselämää (esim. Connell 2013). Analysoimme dekontekstuaalisuutta keskittymällä osaamisen tunnustamiseen tekniikan alan äidinkielen ja suomen opettajien työssä. Analyysimme keskiössä on, miten osaamisperusteisuuden painottaminen muokkaa koulutuksen käytäntöjä ja miten opettajat puhuvat sen luomista paineista, kuten vähimmäisestä osaamisesta opetuksen tavoitteena.

Taustoitamme analyysiamme ensin EU:n ja kansallisen tason koulutuspoliittisilla linjauksilla, joissa osaamisperusteisuutta määritellään. Sen jälkeen keskitymme lukuvuosina 2018–2020 tekniikan alan äidinkielen ja suomen kielen opetuksessa tuotettuun etnografiseen aineistoon. Kysymme, miten osaamisen tunnistamisen ja tunnustamisen käytännöt muovaavat opettajien työtä ja siten koulutusta. Lopuksi pohdimme tätä kysymystä suhteessa koulutuksen dekontekstuaalisuudesta käytyyn keskusteluun.

EU-koulutuspolitiikkaa ammatillisen koulutuksen osaamisperusteisuudessa

Ammatillisen koulutuksen reformin painottama osaamisperusteisuus ei ole vain suomalaisen koulutuspolitiikan ilmiö. Sen sijaan osaamisen tunnistaminen ja tunnustaminen käsitteinä pohjautuvat eurooppalaisen

koulutuspolitiikan ilmaukseen "recognition of prior learning", josta "learning" on suomeksi käännetty osaamiseksi. Euroopan unionin asiakirjoissa osaamisen tunnustamisesta ja tunnustamisesta käytetään myös ilmaisuja "recognition and validation" ja "identification and validation" (esim. European Commission 2000).

Euroopan komission elinikäistä oppimista ja ammatillista koulutusta ohjaavien politiikkojen (esim. European Commission 2000, 2002) tavoitteena on 2000-luvun alusta lähtien ollut Euroopan unionin alueen koulutusjärjestelmien käytäntöjen, tutkintojen ja termistöjen yhtenäistäminen. Tarvetta koulutusjärjestelmien yhtenäistämiseksi on perusteltu esimerkiksi Lissabonin (2000) strategiasa sillä, että se vahvistaa Euroopan unionin sosiaalista yhteenkuuluvuutta ja talousalueen kilpailukykyä. Lissabonin strategian toteuttamista varten annettiin Kööpenhaminan julistus, jossa määriteltiin ammatillisen koulutuksen suuntaviivat tuleviksi vuosikymmeniksi (European Commission, 2002).

Julistusta seuranneessa Kööpenhamina-prosessissa, vuosina 2002–2015, on korostettu pienin painotuseroin eurooppalaista yhteistyötä ammatillisen koulutuksen ja elinikäisen oppimisen saralla. Prosessilla on pyritty vahvistamaan Euroopan unionin kilpailukykyä, sosiaalista yhteenkuuluvuutta, liikkuvuutta, koulutuksen laatua sekä yksilöiden osaamisen ja tutkintojen tunnustamista. (Esim. European Commission 2002, 2006, 2010.) Kööpenhaminan julistuksen tavoitteiden saavuttamiseksi keskeisiksi poliittisiksi linjauksiksi määriteltiin ammatillisten alojen pätevyysvaatimusten yhtenäistäminen, työelämän tarpeiden huomioiminen, työvoiman liikkuvuuden helpottaminen, työssäoppimisen painottaminen, opintopolkujen yksilöllistäminen sekä osaamisperusteisuus.

Euroopan komission elinikäisen oppimisen mietinnössä (2000) avataan tunnustamisen ja tunnustamisen tausta-ajatuksia tutkintojen vastaavuuksien tarkastelua laajemmin ja syvemmin: monenlaisen ja monella alueella

hankitun osaamisen tunnustamisen nähdään olevan elinikäisen oppimisen ajattelun ytimessä. Suomessa Euroopan unionin asettamia ammatillisen koulutuksen uudistamistavoitteita on toteutettu asteittain, joskin niiden kii-vain suunnittelu ja läpivienti on tapahtunut erityisesti ammatillisen koulutuksen reformin aikana. (Ks. Niemi & Jahnukainen 2019.)

Talouden ja työelämän rakenteita sekä toimintatapoja koskevat muutokset kirjoittautuvat toisen asteen koulutuksessa varsinkin ammatillisten tutkintojen perusteisiin, sillä juuri ammatillinen koulutus toimii tiiviissä yhteistyössä työmarkkinoiden kanssa (esim. Iso-pahkala-Bouret, Lappalainen & Lahelma 2014; L 531/2017, 2 §). Lissabonin strategiassa ja sieltä ammatilliseen koulutukseen juonnetuissa tavoitteissa risteävätkin yhtäältä nopean ja ketterän työelämän tarpeisiin vastaamisen ja toisaalta osallisuuden ja yksilöllisen tuen tarjoamisen puhetavat (Kauppila, Kinnari & Niemi 2020).

Väitämme ammatilliselle koulutukselle asetettujen tavoitteiden olevan osa uusliberalistisen järjelyn vahvistumista Euroopan unionin politiikassa. Tarkoitamme uusliberalismilla laajaa kulttuurista ja yhteiskunnallista projektia, jossa kaikkia elämänalueita pyritään arvottamaan ja mittaamaan vapaan markkinatalouden logiikan mukaisesti (esim. Löppönen 2017). Uusliberalistisessa järjelyssä Euroopan unionia kehitetään ensisijaisesti yhtenäisenä talousalueena eikä niinkään demokraattisena yhteisönä. Tällöin myös koulutuksen pääasiallinen tehtävä on palvella talouselämää, ja opiskelijoista pyritään muokkaamaan yrittäjämäisiä, itseään talouden tarpeiden mukaan kehittäviä, itsevastuullisia yksilöitä. (Mitchell 2006.) Ammatillisessa koulutuksessa uusliberalistinen järjely näkyy eritoten osaamisperusteisuudessa, joka on keino sitoa oppiminen ja osaaminen talouden logiikkaan ja kieleen (Järvinen 2020; Kontio ym. 2019).

Suomalaisessa ammatillisessa koulutuksessa osaamisperusteisuus ei sinänsä ole reformin tuoma muutos, sillä esimerkiksi aiemmin suoritettuja opintoja on voinut hyväksilukea edellisenkin lain (L 630/1998)

voimassaoloaikana. Termi osaamisen tunnustaminen puolestaan otettiin käyttöön jo vuonna 2005 (L 601/2005). Tällöin opiskelijan tuli itse hakea oppilaitoksestaan osaamisen tunnustamista hyvissä ajoin ennen opintoja. Osaamisen tunnustaminen ja tunnustaminen kirjattiin vuonna 2015 voimaantulleisiin tutkinnon perusteisiin (Opetushallitus 2015). Samalla osaamisen tunnustamisesta tuli virkavastuun alaista arviointia eli opettajan tehtävä. Tunnustaminen oli vuosina 2015–2018 ammatillisessa koulutuksessa mahdollista, mutta se tapahtui opiskelijan aloitteesta ja oli luonteeltaan poikkeusmenettelyä.

Sen sijaan vuonna 2018 voimaan astuneessa laissa osaamisen tunnustaminen ja tunnustaminen nostettiin koulutuksen lähtökohdaksi (Järvinen 2020, 178). Tämän myötä osaamisen tunnustamisesta ja tunnustamisesta muodostettiin osaamisperusteisuutta määrittävä käytäntö. Nykyisellään koulutuksen järjestäjän tulee ”tunnistaa ja tunnustaa osaaminen”, ja opiskelija ”hankkii osaamista” siinä tapauksessa, että hänellä ei ole aiemmin hankittua osaamista. Mikäli koulutuksen järjestäjän edustaja tunnistaa tutkinnon perusteiden kriteereitä vastaavaa osaamista, tuo osaaminen täytyy tunnustaa opiskelijan tutkintoon. Opiskelija ei siis päättä, mitä osaamista tunnustetaan, eikä opiskelija välttämättä saa osallistua jo tunnustetun osaamisen opetukseen. Osaamisen tunnustaa, tunnustaa ja arvioi opettaja (ja ammatillisissa opinnoissa arviointityöhön osallistuu lisäksi työelämän edustaja), lukuunottamatta kokonaisia tutkintoja. (L 531/2017, 40 §, 48 §, 54 §.)

Ajatellaan, että tavoitteet koulutuksen osaamisperusteisuudesta ja yksilöllisyydestä toteutuvat siten, että opinnot suunnitellaan henkilökohtaisesti jokaiselle opiskelijalle. Tämä ”henkilökohtaistaminen” sisältää sen, että koulutuksen järjestäjä tunnistaa ja tunnustaa kaiken tutkinnon perusteiden kriteereitä vastaavan osaamisen sen alkuperästä riippumatta (esim. Opetus- ja kulttuuriministeriö 2018a). Osaaminen voi karttua koska tahansa, missä tahansa ja millä tahansa tavalla – niin formaalisti kuin informaalisti.

Äidinkielen ja suomen opetus tekniikan alan ammatillisessa perustutkinnossa

Suomalainen koulutusjärjestelmä perustuu yhteiseen peruskouluun. Tämän jälkeen toisella asteella valitaan pääsääntöisesti joko yleisivistäväksi määrittyvä lukio tai sellainen ammatillinen koulutus, joka antaa jatko-opintokelpoisuuden. Ammatillinen perustutkinto koostuu ammatillisista opinnoista ja kaikille yhteisistä tutkinnon osista, jotka sisältävät muun muassa kieliopintoja, matematiikkaa ja yhteiskuntatietoa. Yhteiset tutkinnon osat kattavat 35 osaamispistettä koko 180 osaamispisteen perustutkinnosta. Viestintä- ja vuorovaikutusosaamista äidinkielellä tai suomi toisena kielenä (jatkossa suomea¹) on 4 osaamispistettä. (Esim. Autoalan perustutkinnon perusteet.)

Ammatillisen koulutuksen suomen opetuksen arkea määrittelee reformin myötä uudistetun rahoitusmallin suoritus- ja vaikuttavuusperusteisuus. Näemme tämän noudatettavan uusliberalistista järjelyn tapaa. (Järvinen 2020; Kontio ym. 2019.) Rahoitus perustuu opiskelijavuosien lisäksi opintosuorituksiin, valmistuneiden työllistymiseen tai sijoittumiseen jatko-opintoihin sekä opiskelijoilta ja yrityksiltä kerättävään palautteeseen (L 532/2017, 32a §). Opintosuorituksia mitoitetaan osaamispisteinä, joiden laajuus on määritelty kattavuuden, vaikeuden ja merkittävyyden mukaan suhteessa koko 180 osaamispisteen perustutkintoon (L 531/2017, 12 §). Osaamispisteen suorittamiseen kuluva opiskelun ajasta, opetustuntien vähimmäismäärästä tai muusta resursoinnista ei vuosina 2018–2022 säännellä².

Refomin tuomien sääntelymekanismien lisäksi ammatillisessa koulutuksessa risteävät yhteiskunnalliset eronteot, joista tässä artikkelissa sukupuoli ja luokka ovat olennaisia. Ammatillisen koulutuksen alat ovat sukupuolen mukaan segregoituneita, ja artikkelissamme tarkastellun tekniikan alan opiskelijakunta on varsin miesvoittoinen (Vipunen 2021). Tekniikan alojen ammatillisessa koulutuksessa

työskentelevät suomen opettajat ovat tyypillisesti maistereiksi valmistuneita naisia ja ammattiaineiden opettajat puolestaan ammattillisen opettajakoulutuksen käyneitä miehiä (esim. Lappalainen, Lahelma, Pehkonen & Iso-pahkala-Bouret 2012).

Nostamme esiin sukupuolen kontekstuaalisoidaksemme analyysin myös keskusteluun heikosti koulussa menestyneiden poikien lukutaidosta. Tämä huolipuheeksi kutsuttu diskurssi muotoilee heikon koulumenestyksen johtuvan pojille huonosti sopivasta koulusta ja erityisesti naisopettajista. (Lahelma 2014.) Tästä seuraa, että diskursiivinen perintö feminisoituneeksi katsotusta koulusta (Carrington & McPhee 2008) kietoutuu peruskoulussa opettavien lukuaineiden kaltaisiin yhteisiin tutkinnon osiin ja kenties erityisesti suomen opiskelemiseen (Pietilä, Tainio, Lappalainen & Lahelma 2021).

Ammatillisen koulutuksen yhteiskuntaluokkasidonnaisuus näkyy puolestaan siinä, että suurin osa työväenluokkataustaisista opiskelijoista opiskelee ammatillisessa koulutuksessa. Juuri yhteiskuntaluokkaan liittyvistä ennakkoluuloista johtuen ammatillisen koulutuksen opiskelijat on nähty kiinnostuneiksi lähinnä työpaikalla oppimisesta, ei teoreettisista tai sivistävistä oppiaineista. (Nylund ym. 2018.) Luokkasidonnaisuus liittyy siis osaltaan työelämälähtöisyyteen, ja teoreettisiksi ja sivistäviksi ymmärretyt yhteiset tutkinnon osat joutuvatkin perustelemaan paikkaansa ammatillisessa koulutuksessa (Pehkonen 2013). Etenkin tekniikan alan opiskelijoiden on tulkittu vieroksuvan suomen opiskelemista, mutta tämä hahmotus perustuu lähinnä koulunvastaisen maskuliinisuuden stereotyyppittelyyn (Rosvall 2015; Pietilä ym. 2021).

Aineistosta, sen tuotannosta ja analyysitavasta

Artikkelimme pohjautuu metodologisesti etnografiseen tutkimukseen (Delamont 2014). Penni Pietilä toteutti etnografisen kenttätöjaksen pääkaupunkiseutulaississa tekniikan

alan ammatillisissa oppilaitoksissa lukuvuosien 2018–2020 aikana havainnoiden oppilaitosten arkea ja suomen opintoja.

Pietilä on aiemmin työskennellyt suomen opettajana ammatillisessa koulutuksessa, ja täten hän tunsi entuudestaan kentän toimintatapoja ja opettajien työnkuva. Tutkimukseen osallistuneille kerrottiin Pietilän työhistoriasta ammatillisessa koulutuksessa. Tämä saattoi vaikuttaa esimerkiksi siten, että haastatteluissa opettajat kuvasivat arkeaan ikään kuin kollegalle. Kenttätöyön tavoite oli keskittyä erityisesti suomen opiskelemisen käytäntöihin, mutta ammatillisen koulutuksen reformi ohjasi havainnoimaan myös osaamisperusteisuuteen liittyviä seikkoja. Etnografinen aineisto koostuu kenttämuistiinpanoista sekä opiskelijoiden, opettajien ja muun henkilökunnan haastatteluista.

Analysoimme tässä artikkelissa erityisesti kuuden suomen opettajan ja lisäksi opinto-ohjaajan, osaamisen tunnustamisesta vastaavan työntekijän ja koulutuspäällikön äänitettyjä ja litteroituja etnografisia haastatteluista (ks. Huttunen & Homanen 2017). Tutkimuksen osallistujat allekirjoittivat suostumuksen osallistumisestaan tutkimukseen, ja sen mukaisesti kaikki artikkelissamme käytetyt tutkimushenkilöihin viittaavat nimet ovat tekaistuja. Henkilökunnan haastattelut käsittelivät opetus- ja hallintotyötä sekä oppilaitosten arkea. Koska reformi oli aiheuttanut muutoksia oppilaitosten käytäntöihin, haastatteluissa keskusteltiin myös osaamisperusteisuudesta ja osaamisen tunnustamisesta. Tässä artikkelissa analysoituihin haastatteluihin osallistuneista henkilöistä kaikki olivat naisia yhtä opettajaa lukuunottamatta.

Perehdymme osaamisen tunnistamiseen ja tunnustamiseen etenkin suomen opettajien työn kannalta. Opettajat työskentelevät ja elävät uudistuneiden käytäntöjen värittämässä tietynlaisessa sosiaalisessa, ammatillisessa ja yhteiskunnallisessa todellisuudessa, ja he osallistuvat tämän todellisuuden tuottamiseen työssään sekä suhteissaan muihin henkilöihin. Analyyttinen mielenkiintomme on siis siinä,

miten opettajat puhuvat tunnustamisesta ja mitä asioita he liittävät siihen.

Hyödynnämme analyysissa viestinnän etnografian ajatusta avainsanasta, jollaisena pidämme osaamisen tunnistamista ja tunnustamista. Avainsana on tietyllä puheyhteisölle keskeinen ilmaus, johon liittyy merkityksiä puhujan identiteetistä, suhteista toisiin ihmisiin, tunteista, toiminnasta ja paikoista. (Carbaugh 2007.) Avainsanamme on lähtöisin Euroopan unionin koulutuspolitiikasta, jossa tehdyt terminologiset muutokset kulkeutuvat koulutuksen käytäntöihin muovaten niitä. Kuitenkin myös käytännöt muovaavat sitä, minkälaista elämää termit alkavat elää oppilaitoksissa.

Suomalaisessa opetushallinnossa määritelty osaamisen tunnistaminen (mahdollisen osaamisen selvittäminen) ja tunnustaminen (tuon osaamisen hyväksyminen) merkitsevät hyväksilukemisen prosessia ja pedagogiikkaa määrittävää periaatetta. Sen sijaan osaamista ei ole ammatillisen koulutuksen reformin yhteydessä määritelty. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2018b.) Osaamisen tunnistaminen sisältää tunnistamisen, ja siksi tässä artikkelissa kirjoitetaan pääosin juuri tunnustamisesta.

Analyyseissä olemme keskittyneet erityisesti niihin aineiston osiin, joissa käytetään ilmauksia osaamisen tunnistaminen ja tunnustaminen tai joissa sivutaan ilmiötä muita sanoja käyttäen. Esittelemme analyysiluvuissa aineistoimerkkien avulla niitä avainsanan merkityksiä, jotka liittyvät toimintaan, suhteisiin ja opettajien ammatilliseen identiteettiin. Tulkitsemme lisäksi sitä, miten osaamisen tunnistaminen ja tunnustaminen rakentaa ja liittyy laajempiin koulutusta koskeviin diskursseihin, jotka tuottavat ja hallitsevat tietoa yhteiskunnallisissa konteksteissa (Hall 2001, 72–73).

Tunnustamisen käytäntöjä

Tässä luvussa analysoimme avainsanamme osaamisen tunnistamisen merkityksiä, jotka liittyvät suhteisiin ja toimintaan (Carbaugh 2007). Osaamiseen ja sen tunnustamiseen

liittyy talouselämän sanastoa, joka muotoilee hallinnon, ohjaajien ja opettajien suhteita asiakkaiksi kutsuttuihin opiskelijoihin. Huomio on siinä, mistä muualta kuin oppilaitoksesta osaamista voisi tai olisi voinut saada tai miten opiskelijan elämäkokemuksia voisi tunnistaa ja tunnustaa tutkintoon. Toimintana osaamisen tunnistaminen ja tunnustaminen merkitsevätkin opettamisen ja opiskelemisen vastakohtaa.

Osaamisen tunnistamiseksi oppilaitoksessa oli käytössä kahdenlaisia käytäntöjä: kokonaisten tutkintojen tunnustaminen ja tutkinnon osien tunnustaminen. Kokonaisten tutkintojen tunnustaminen oli opinto-ohjaajan työtä. Tutkinnon osien tunnistamiseksi sekä opintojen suunnittelemiseksi opettajat ja opiskelijat kävivät henkilökohtaistamiseksi kutsuttuja keskusteluja. Haastatteluisaan hallinnossa ja ohjauksessa työskentelevät henkilöt puhuvat sekä opiskelijoista että asiakkaista. Sen sijaan opettajat kutsuvat opiskelijoita asiakkaiksi kriittisesti tai ironisoiden. Esimerkiksi suomen opettaja Suvi kuvailee oppilaitoksessa käytettävää kieltä:

Puhutaan kuitenkin sitten siitä, opiskelija on... on asiakas. Et sitte opiskelijalla on sekin rooli, mikä toisaalta sit taas muuttaa sitä asetelmaa jotenkin. No tavallaan jos jos hän tulee hankkimaan jotakin. Osaamista. Mut jos puhutaan asiakkaasta niin siin on taas sit se ajatus sit taas, et asiakas ostaa jotakin vai mitä. Mut kyllä nää roolit. Kyl ne vaihtelee ja hämärtyy jotenkin tää koko asetelma.

Suvi kritisoi sitä, miten talouselämään liittyvien ilmaisujen myötä opintoihin valuu ostamisen ja kilpailun logiikka, joka nyrjäyttää opettajien ja opiskelijoiden suhteita (Järvinen 2020, 184–185). Pedagogisen suhteen määrittelemisen asiakkuussuhteeksi haastaa opettajan profesiota. Sanasto asiakkaista ja hankkimisesta on peräisin talouselämästä, ja sen keskiössä näyttää olevan nimenomaan osaaminen, ei esimerkiksi opiskeleminen.

Asiakassuhteeksi määrittävässä koulutuksessa opettajien tehtävä ei ole opettaa vaan toimia osaamisen laadun tarkkailijoina ja verifioida osaamista. Opiskelijat nähdään puolestaan

uusliberalistisen ideaalin mukaisesti sellaisina rationaalisisina toimijoina, jotka ovat tietoisia osaamisestaan ja pyrkivät aktiivisesti kartuttamaan sitä kaikilla elämänalueilla työelämän vaatimusten mukaisesti. Ammatillinen koulutus on tällöin osaamisen kartuttamisessa vain yksi konteksti muiden joukossa.

Oppilaitoksen käytännössä asiakkaista puhuttiin erityisesti osaamisen tunnustamisen yhteydessä. Tunnistamista ja tunnustamista varten oli perustettu erillinen tunnustuskeskus, jossa toimi kokopäiväisesti tunnustamisesta vastaava työntekijä. Hänen tehtäviinsä kuului hoitaa "asiakkaita", joiden osaamista opinto-ohjaaja ei ollut voinut tunnustaa. Tällaisia tapauksia olivat kesken jääneet opinnot (esimerkiksi osittain suoritettu lukio) sekä informaaleissa konteksteissa (kuten työelämässä tai harrastuksissa) muodostunut osaaminen. Haastattelussaan tunnustamisesta vastaava työntekijä tuo esiin ristiriidan taitavaksi ammatillaiseksi kasvattamisen ja osaamisen tunnustamisen välillä. Hän ei aina haluaisi tunnustaa esimerkiksi "heikkoa osaamista" eli matalia arvosanoja, sillä silloin "asiakas" ei saa osallistua opetukseen, jota hän tarvitsisi pärjätäkseen työssä (ks. Järvinen 2020, 180).

Haastattelussa tunnustuskeskuksen työntekijä korostaa, että hänen tehtävänsä ei ole opettaa vaan auttaa "asiakasta" tunnustamisen prosessissa ja siten opinnoissa eteenpäin. Keskeistä tässä tehtävässä oli tunnista osaamista ja tarpeen mukaan järjestää "asiakkaalle" ja opettajille tapaamisia osaamisen tunnustamista varten. Tällaiset opettajan ja opiskelijan tunnustamistapaamiset sisälsivät keskustelun lisäksi "osaamisen osoittamista" (esimerkiksi kokeen tekemistä tai työtodistusten esittelyä) tai ohjausta lähiopetukseen silloin, kun osaamista ei tunnustettu olevan. Opettajan tehtävä oli tunnustaa osaaminen ja arvioida se viisiportaisella arviointiasteikolla tyydyttävästä kiitettävään. Osaamisen tunnustaminen vaikutti käytännössä koskevan harvoja, vaikka sääntelyssä osaamisen tunnustaminen on keskeinen

osaamisperusteisuuden toteuttamisen keino. Suomen opettajat puhuvatkin tunnustamisen yhteydessä eritoten "aikuisista": korkeakoulu-tetuista nuorista, maistereista, alanvaihtajista, lukiosta siirtyvistä, "konttorissa työkokemusta saaneista".

Lähtökohta siis oli, että lähiopetukseen ohjatuilla ja siihen osallistuvilla opiskelijoilla ei ollut sellaista osaamista, jota olisi voitu tunnustaa. Tunnustuskeskuksen ja henkilökohtaistamiskeskustelujen lisäksi opettajat saattoivat kuitenkin myös opetuksen yhteydessä ehdottaa etevälle opiskelijalle osaamisen tunnustamista. Opettajien oli lisäksi tarkkailtava kaikkia opiskelijoitaan ja verrattava heidän kehittyvää osaamistaan kriteereihin ja arvioitava opiskelija heti, kun riittävä osaaminen oli karttunut.

Osaamispuheeseen liittyvät talouselämän ilmaiset muotoilevat oppilaitoksen toimintaa ja siellä toimivien henkilöiden suhteita markkinalogiikkojen mukaiseksi. Osaaminen sidotaan asiakkaaksi kutsuttuun yksilöön. Tämä nojaa uusliberalistiseen käsitykseen idealisoidusta, rationaalisisia valintoja tekevästä opiskelijasta, joka on vapaa yhteiskunnallisista reunaehdoista (Bansel 2007).

Tunnustamiseksi hahmottuu sellaisen yksilöllisesti hankitun osaamisen verifiointi, joka on peräisin muualta kuin oppilaitoksesta. Osaamisen tunnustamisen avulla opetukseen osallistumista pyrittiin vähentämään ja siten pitämään oppilaitoksessa opiskeleminen mahdollisimman vähäisenä. Osaamisen tunnustaminen siis pyrkii kustannustehokkuuteen siirtämällä osaamisen hankkimista ammatillisen koulutuksen ulkopuolelle, jolloin oppilaitoksen kontekstit ja niiden yhteiskunnalliset reunaehdot alkavat vaikuttaa toissijaisilta (Simola 2015, 19). Keskeinen huomiomme koskee osaamisperusteisuuden määrittymistä jatkuvaksi opetuksen ja opiskelun ehdollisuudeksi: opiskeleminen ja siten myös opettaminen on alisteista milloin tahansa mahdolliselle tunnustukselle tai muulle osaamisen arvioinnille.

Paineita opettaa mahdollisimman vähän

Seuraavaksi käsittelemme sellaisia osaamisen tunnustamisen merkityksiä, jotka liittyvät opettajien ammatilliseen identiteettiin sekä opettajan ja opiskelijan suhteisiin (Carbaugh 2007). Osaamisperusteisessa järjestelmässä resurssien käyttöä pyritään minimoimaan, kuten esitimme jo yllä, mutta toisaalta opettajien työ on yhä opettaa eli käyttää koulutuksen järjestäjän resursseja. Opiskelemista ja opettamista ei siis ole kielletty. Opettajaan kohdistuu kuitenkin ristiriita: opettajan tulisi yhtäältä tunnustaa osaamista mahdollisimman paljon ja toisaalta opettaa, mutta mieluummin mahdollisimman vähän.

Inkaksi kutsumamme opettaja selostaa paineitaan näin: "Johdon suunnalta tulee vähän tämmöstä viestiä että... Tai ei ehkä välttämättä johdon mutta muilta opettajilta erityisopettajilta tämmöstä et 'eiks tää nyt riittäis et ku tää nyt kuitenkin tän pari rivii kirjotti ni eksä vois tän hyväksyy ykkösellä.'" Inka kuvaa, miten oppilaitoksessa neuvotellaan vähimmäisestä suorituksesta (ks. myös Rosvall, Hjelmér & Lappalainen 2017): opiskelijoiden toivotaan työskentelevän opinnoissaan mahdollisimman vähän ja siten valmistuvan vikkelahti.

Paineita opettajalle aiheuttaakin juuri opetuksen ajankäyttö (ks. Niemi & Jahnukainen 2019), kuten opettaja Antti kertoo: "Siinä määrinhän kun asioita ehitään käydä niin kyllähän heillä on osaamisessa ja oppimisessa niinku eroa. Haluaahan sitä tietenkin antaa paremmille opiskelijoille paremman arvosanan eikä kaikille tyyliin että 'ei nyt ehitty käydä että annetaan teille nyt ykkönen tästä' kaikille arvosanaksi." Antti haluaisi antaa paremmin osaville paremman arvosanan, mutta aikaa ei kuitenkaan ole kuin minimikriteerin kuvaamien taitojen opettamiseen. Osaamisen tavoitteeksi määrittänyt näin vähimmäinen. Paineet vähään opettamiseen ja osaamisen kriteerien madaltamiseen liittyvät siis yhtäältä opetustuntien määrään ja siten vähennettyyn rahoitukseen.

Paine opetuksen kapeuttamiseen ja kriteerien madaltamiseen liittyy toisaalta siihen, että linjauksissa korostetaan osaamisen tunnustamista, kuten edellä on tuotu esiin. Suvi kuvaillee opettamisen paineita näin:

Paitsi se et siihen ei oikeestaan oo aikaa nii myöski jotenkin se et varmasti se et opettaminen ja oppiminen ni ne ei kuulu siihen tavallaan sallittuun. Ne ei oo semmosii sallittuja sanoja. Niinku se jotenkin se osaamisen tunnustaminen ja sen tunnustaminen ja sen korostaminen. Ni tavallaan se et niinku mitään ei saisi enää opettaa ni se on jotenkin tosi vahvana niinku kaiken taustalla ja se vaikuttaa kaikkeen. Ja varmasti se myöskin osittain määrittelee sitä ajankäyttöä ku sitä aikaa on käytettäväs vähemmän. Se tuntuu olevan semmoinen tavoite, et tavallaan opiskelijat vois heti näyttää sen mitä he osaa ja sit ei tarvis edes niinkun syventää mitään tai oppii mitään uutta tai kehittyä.

Suvi puhuu osaamisen tunnustamisen korostamisesta opettamisen kieltona. Hän nauraa ääneen sanoessaan, etteivät opettaminen ja oppiminen ole enää sallittuja sanoja. Taustalla on kuitenkin vakava syy: osaamisen tunnistaminen ja tunnustaminen ovat "kaiken taustalla ja se vaikuttaa kaikkeen". Koulutuksen tavoite on suoritusten kerääminen minimi-tavoittein, ei uuden oppiminen (vrt. Rosvall ym. 2017).

Osaamisperusteisuuden ja vähennetyt rahoituksen yhdistelmä on kenties saanut oppilaitokset toivomaan, että opettajat voisivat tunnustaa opiskelijoilla jo valmiiksi olevaa osaamista – tai ainakin päästää läpi vähemmällä työskentelyllä. Osaamisen painopiste vaikuttaa tuottavan oletuksen, että riittävästi (suomen) osaamista on jo – myös niillä lähiopetukseen ohjatuilla opiskelijoilla, joiden kohdalla tunnustamisen prosessia ei ole käynnistetty. Osaamispuhe näyttäisikin olevan yksi keino opintojen jouhevoitumista koskevan toiveen toteuttamisessa. On myös niin, että tällöin sillä, missä kontekstissa ja miten osaaminen on hankittu, ei ole merkitystä.

Vähimmäisen osaamisen ja työskentelyn periaatteet liittyvät myös siihen, että suomen opintoja ja osaamista ei hahmoteta ammatillisessa koulutuksessa kovin tärkeiksi (Pehkonen

2013). Sivistykselliseksi määrittyvä oppiaine ei välttämättä vaikuta olennaiselta ammatillisen koulutuksen tutkintojen ja niiden tarkoittaman "osaamisen" kannalta (Valtiontalouden tarkastusvirasto 2021, 27). Sivistyksellä ja osaamisella on siis ristiriitainen suhde.

Antti pohtii asiaa näin: "Oon yrittänyt korostaa sitä niille että tuota tää on vähän eri äikkää nyt ku se peruskoulun äikkä. - - Haluaisin ite tehdä siitä sitte siitä äikästä heidän näköstä. Heidännäköstä on huono sana mutta heidän ammattiosaamisensa kannalta hyödyllisen oloista." Antti puhuu sananvalintojaan empien siitä, miten hän pyrkii tekemään oppiaineestaan ammatillisille opiskelijoille sopivaa (ks. Pietilä ym. 2021). Tausta-ajatus kuitenkin on, ettei oppiaine sellaisenaan välttämättä olisi opiskelijoille hyödyllinen tai ainakaan vaikuta sellaiselta.

Suomen oppiaineen parissa työskenteleminen vaikuttaakin kompleksiselta. Esimerkiksi Tiina kertoo osaamisen tunnustamiseksi vaadittavista näytöistä: "Sit mä oon aina sanonut niille et 'mieti joku semmonen' ku ne joutuu ammatissakin tekee - - Et välttämättä mä en teetä niillä mitään ihan niinku ektraa ektraa. Mitään mitä ne ei ois ikinä joutunu tekemään jos mä en ois määränny." Katkelmassa parhaaksi määritty sellainen käytäntö, jossa suomen osaaminen tulee osoitetuksi jo muutenkin tehdyllä ammattiaineiden tehtävällä. Suomen osaaminen näyttää alisteiselta ja ylimääräiseltä ammattiopintoihin nähden (ks. Pehkonen 2013).

Toisaalta oletus on, että ammatillisissa opinnoissa tehtävät kyllä onnistuvat. Alina selostaa, että opiskelijoiden työraportit eivät valmistuneet suomen opetuksessa teorialuokassa mutta toisaalta eivät työsalissakaan: "Kyllähän siinä nyt tarvii semmosta ohjausta. Että jos tietysti mä olisin voinu olla siellä koko päivän vaikka siellä heidän [työsalissaan]. Että sehän on ihan miellyttävä paikka ja. Ihan he tekevät siellä töitä." Haastattelussa tulee vaikutelma siitä, että Alina vastuuttaa itseään siitä, ettei päässyt nimenomaan työsalin ohjaamaan opiskelijoita.

Luemme yllä käsiteltyjen katkelmien liittyvän keskusteluihin, joissa ammatillisten opiskelijoiden taitojen ja kiinnostuksen nähdään kiinnittyvän käytännön työtehtäviin eikä niinkään sivistykseen (Pehkonen 2013; Nylund ym. 2018). Osaamisen painottaminen vaikuttaa syventävän tätä jakoa. Yksilölliseksi määrittyvän osaamisen ja siihen keskittymisen vuoksi sivistyksen, osaamisen ja yhteiskuntaluokan välinen suhde ei ole noussut koulutuspoliittisissa keskusteluissa juurikaan esille.

Tulkitsemme, että myös lukutaitoon kiteytyvä huolipuhe pojista (Lahelma 2014) osaltaan mahdollistaa, että ammatillisen koulutuksen työväenluokkaisuus ei problematisoidu. Huolipuheessa nimittäin korostuu, että akateeminen (nais)opettaja ei kenties ymmärrä käsillä tekeviä poikia (ks. Sulkunen & Kauppinen 2018). Osaamisen tunnustaminen tuo huolipuheeseen uudenlaisen muunnelman: huoli kohdistuu nimenomaan siihen, että opettaja ei osaa "tunnistaa ja tunnustaa" (poika)opiskelijoidensa osaamista. Huoleksi voimistuu ennen kaikkea opettajien sukupuoleen ja luokkaan kytkeytyvä osaamattomuus, ei niinkään huoli opiskelijoiden heikoista taidoista tai kapeasta koulutuksesta. Osaamisperusteisessa ammatillisessa koulutuksessa on siis huoli siitä, että opettaja saattaisi opettaa, vaikka opiskelija jo osaisikin, ikään kuin ylimääräistä.

Osaamisen ja sen tunnustamisen korostaminen kyseenalaistaa opetuksen ja opiskelun. Jos opiskelija ei osaa, hänen osaamistaan ei tunnusteta ja hän osallistuu opetukseen. Tämä merkitsee siis määritelmällisesti puutetta osaamisessa. Tähän asetelmaan opettajat näyttävät liittävän lisäksi opiskelijan perustavanlaatuisen arvon tunnustamisen merkityksiä (Koskinen 2020). Opettaminen ikään kuin merkitsee potentiaalista haastetta opiskelijan arvon tunnustamiselle, sillä se merkitsee osaamisen kieltoa.

Erilaiset tunnustamisen paineet konkretisoituvat opetuksessa siihen, mitä työskentelejä ja osaamista opettajat tulevat paineiden alla lopulta vaatineeksi "käsillä tekevältä"

yksilöltä vähimmäiseen osaamiseen (Lahelma 2009). Opettajat kertovatkin ponnistelewansa muokatessaan oppiainettaan tälle kädentaitajan stereotyyppille sopivaksi; kuitenkin niin, että oppiaineen osaaminen on validia lähinnä silloin, kun se on hyödyllistä nimenomaan tulevan työn kannalta. Sekä kädentaitajuus että hyödyllisyys määrittyvät siis työntekijyyden kautta, etenkin työmarkkinoiden ja taloudellisen tehokkuuden ehdoilla.

Osaamisen korostaminen ja huoli ylimääräiseksi nähdystä opiskelemisesta yhdistyvätkin myös uusliberalistiseen tehokkuusajatteluun. Jokaisella opiskeltavalla asialla on oltava juuri työelämän kannalta ilmeinen relevanssi, ja riittävä osaaminen määrittyy kyvyksi selviytyä työtehtävästä. Vaikuttaa siltä, että suomen opettajat pyrkivät ratkaisemaan talouskurin ja osaamisperusteisuuden uusliberalistisen mentaliteetin aiheuttamaa ristiriitaa kohdistamalla kritiikkiä niin oppiainettaan kuin työtapa- jaankin kohtaan.

Osaamispuhe siis asettaa opettajuuden ambivalenssiin: yhä olemassa oleva opetustyö näyttää paradoksaalisti tarpeettomalta ja jopa haitalliselta, kun painopiste on osaamisessa. Kuitenkin on niin, että oppilaitoksissa opettajat edelleen myös opettavat opiskelijoita, jotka opiskelevat. Näitä ammatillisen koulutuksen yhä olemassa olevia institutionaalisia ehtoja ja suhteita osaamispuhe dekontekstualisoi.

Vain puuttuva osaaminen hankitaan?

Tässä artikkelissa on tarkasteltu osaamisen tunnustamista ja tunnustamista eritoten tekniikan alan ammatillisen koulutuksen suomen opettajien työn kannalta. Koulutukseen liitetään tavallisesti uuden oppimisen, kehittymisen ja kasvatuksen tavoitteita. Euroopan unionin koulutuspolitiikan yhteisten suunta- viivojen mukaisesti uudistetun ammatillisen koulutuksen keskiössä on kuitenkin opiskel- misen sijaan osaamisen verifiointi.

Osaamisperusteisuus asetettiin ammatil- lisen koulutuksen reformissa sekä koulutuk- sen tavoitteeksi että menetelmäksi: osaamisen

hankkimisen menetelmä ja konteksti ovat yh- dentekeviä – vain osaaminen ratkaisee. Aiem- massa kriittisessä koulutustutkimuksessa esiin nostettu abstrakti puhe oppimisesta (Simola 2020) on työnnetty sivuun. Tilalle on tuo- tu koulutuksen lopputuotokseen keskittyvä ”osaaminen”.

Vuonna 2018 voimaan astuneessa säänte- llyssä osaamisen tunnustamisesta tehtiin kes- keinen käytäntö osaamisperusteisuuden to- teuttamisessa. Koulutuksen järjestäjällä, käy- tännössä opettajalla, on velvollisuus tunnistaa ja tunnustaa kaikki tutkinnon perusteiden mu- kainen osaaminen. Ammatillisen koulutuksen rahoituksen vähentäminen ja sääntelyn uudis- tukset osoittavat samaan suuntaan: koulutuk- sella on ennen muuta välinearvo tutkintojen mahdollisimman tehokkaassa tuottamisessa sekä työmarkkinoille pääsyssä (ks. myös Val- tiontalouden tarkastusvirasto 2021). Näemme tämän perustuvan uusliberalistiselle poliitti- selle järjkeilylle, jossa työmarkkinavetoisuus ja tuloksellisuus asettuvat hyvinvointivalti- ole tyypillisiä kouluttautumisen sivistysihan- teita tärkeämmiksi (esim. Kontio ym. 2019).

Lait ja asetukset sääntelevät koulutusta, mutta osaamisen tunnustamista ja tunnusta- mista tapahtuu ennen kaikkea koulutuksen ar- jessa. Tunnustamisen prosessi vaikuttaa ensi- silmäykseltä mekanistiselta, mutta suomen opettajat puhuvat haastatteluissa hallinnollis- ten tunnustamisen käytäntöjen lisäksi myös osaamiseen keskittymisestä ja tunnustamisen paineesta. Tunnustamisen korostaminen kie- toutuu uuden oppimisen arvon kyseenalais- tamiseen, vähäisiin opetustuntimääriin ja mi- nimin osaamisen tavoitteeseen. Vyyhti vie- raannuttaa opettajan osaamisen verifioijaksi ja tekee opettamisesta ja opiskelusta ristiriit- taista. Voi myös pohtia, millaisen pohjan suo- men opettajien kuvaama koulutus tarjoaa työ- elämään ja jatko-opintoihin.

Analysimme nojalla toteamme, että näin ammatillinen koulutus dekontekstualisoi- tuu (Simola 2020): se keskittyy koulutuksen lopputulokseen, osaamiseen, vaikkenee opet- tamisesta ja opiskelemisesta ja siten myös

koulutuksen reunaehdoista. Kun koulutuksen sääntelyssä ja arjessa korostetaan osaamisen tunnustamista ja "vain puuttuvan osaamisen hankkimista", opetustyö muuttuu koulutuksessa sisäisesti ristiriitaiseksi sivuseikaksi. Syntyy vaikutelma, ettei opiskeleminen ole ammatillisessa koulutuksessa tärkeää vaan usein jopa tarpeetonta.

Dekontekstualisaatio näyttäytyykin osaamisen tunnustamisessa siten, että opiskelu konteksteineen menettää merkityksensä ja tunnustamisen prosessi on se, joka kontekstualisoituu. Samalla talouselämän kieli dekontekstualisoitui "osaamisen hankkimista" pois luokkahuoneista ja oppilaitoskonteksteista. Näin reformin painottama alkuperästä riippumaton osaaminen näyttäytyy koulutuksen arvostuksina: karrikoiden voi sanoa, että parempaa olisi oppia vahingossa työelämässä kuin tarkoituksella oppilaitoksessa. Ammatillinen koulutus siis paradoksaalisesti irrottaa otteensa opiskelemisesta ja opettamisesta – ja samalla myös koulutuksen kontekstit katoavat näkyvistä.

Loppuviitteet

- 1 Tutkinnon osa on viestintä- ja vuorovaikutusosaaminen, jonka osa-aluetta viestintä- ja vuorovaikutusosaaminen äidinkielellä, suomi ja suomi toisena kielenä tässä artikkelissa tarkastellaan (esim. Autoalan perustutkinnon perusteet). Jatkossa tähän tutkinnon osan osa-alueeseen viitataan yksinkertaisuuden vuoksi suomen oppiaineena, opetuksena ja opettajina. Äidinkielen ja suomen eri oppimäärät juontuvat tutkinnon perusteesta, mutta jako ei opetuksen toteuttamisen tai monikielisen opiskelijan näkökulmasta ole välttämättä mielekäs.
- 2 Opiskelijalla on lakiin kirjattu oikeus saada opetusta ja ohjausta (L 531/2017, 61 §). Tätä kirjoittaessa valtioneuvosto on antanut säännöksen opetuksen ja ohjauksen määrän arvioinnin lähtökohdasta, joka olisi vähimmillään 12 tuntia yhtä osaamispistettä kohdin. Muutos astuu voimaan 1.8.2022.

LÄHTEET

Autoalan perustutkinnon perusteet. <https://eperusteet.opintopolku.fi/#/fi/esitys/3397336/reformi/rakenne>. (Luettu 3.11.2020.)

- Bansel, P. 2007. Subjects of choice and lifelong learning. *International Journal of Qualitative Studies in Education* 20 (3), 283–300.
- Bernstein, B. 1975/2003. *Class, codes and control: towards a theory of educational transmission* (Vol. 3). London: Routledge.
- Carbaugh, D. 2007. Cultural discourse analysis: communication practices and intercultural encounters. *Journal of Intercultural Communication Research* 36 (3), 167–182.
- Carrington, B. & McPhee, A. 2008. Boys' 'underachievement' and the feminization of teaching. *Journal of Education for Teaching* 34 (2), 109–120.
- Connell, R. 2013. The neoliberal cascade and education: an essay on the market agenda and its consequences. *Critical Studies in Education* 54 (2), 99–112.
- Delamont, S. 2014. *Key themes in the ethnography of education: achievements and agendas*. London: SAGE Publications.
- European Commission. 2000. *A memorandum on lifelong learning* (commission staff working paper). Brussels: Commission of the European Communities.
- European Commission. 2002. *Declaration of the European ministers of vocational education and training, and the European commission, convened in Copenhagen on 29 and 30 November 2002, on enhanced European cooperation in vocational education and training. "The Copenhagen Declaration"*. Brussels.
- European Commission. 2006. *Helsinki communiqué on enhanced European cooperation in vocational education and training*. Brussels: European Commission.
- European Commission. 2010. *The Bruges communiqué on enhanced European cooperation in vocational education and training for the period 2011–2020*. Brussels: European Commission.
- Hall, S. 2001. Foucault: power, knowledge and discourse. Teoksessa M. Wetherell, S. Taylor & S. Yates (toim.) *Discourse theory and practice: a reader*. London: Sage, 72–81.
- HE 39/2017 vp. *Hallituksen esitys eduskunnalle laiksi ammatillisesta koulutuksesta ja eräksi siihen liittyviksi laeiksi*.
- Huttunen, L. & Homanen, R. 2017. *Etnografinen haastattelu*. Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander & J. Ruusuvoori (toim.) *Tutkimushaastattelun käsikirja*. Tampere: Vastapaino, 106–125.
- 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.
- Järvinen, I. 2020. Hegemonian hallitsemat jännitteet – puhunnat ammatillisen koulutuksen uudistamisessa. *Oikeus* 49 (2), 172–191.
- Kauppi, 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.
- Kontio, K., Pikkarainen, E., & Mathlin, V. M. 2019. Sivistys, talous ja ammattikasvatuksen uudistus. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja* 21 (3), 9–24.

- Koskinen, H. 2020. Tunnustusteorian uusimmat suuntaukset. Teoksessa O. Hirvonen (toim.) Tunnustuksen filosofia ja politiikka: Hegelistä nykypäivään. Suomalaisen kirjallisuuden seuran toimituksia 1458. Helsinki: SKS, 153–168.
- L 630/1998. Laki ammatillisesta peruskoulutuksesta.
- L 601/2005. Laki ammatillisesta koulutuksesta annetun lain muuttamisesta.
- L 531/2017. Laki ammatillisesta koulutuksesta.
- L 532/2017. Laki opetus- ja kulttuuritoimen rahoituksesta annetun lain muuttamisesta.
- Lahelma, E. 2009. Dichotomized metaphors and young people's educational routes. *European Educational Research Journal* 8 (4), 497–507.
- Lahelma, E. 2014. Troubling discourses on gender and education. *Educational Research* 56 (2), 171–183.
- Lappalainen, S., Lahelma, E., Pehkonen, L., & Isopahkala-Bouret, U. 2012. Gender neutralities, dichotomies and hidden inequalities: analysis of vocational teachers' reflections on gender in the profession. *Vocations and Learning* 5 (3), 297–311.
- Löppönen, P. 2017. Vapauden markkinat: uusliberalismin kertomus. Tampere: Vastapaino.
- Mitchell, K. 2006. Neoliberal governmentality in the European Union: education, training, and technologies of citizenship. *Environment and Planning D: Society and Space* 24 (3), 389–407.
- Niemi, A.-M. & Jahnukainen, M. 2019. 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.
- Nylund, M., Rosvall, P.-Å., Eiriksdóttir, 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.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2018a. Osaamisperusteisuus-infograafi. <https://minedu.fi/amisreformi>. (Katsottu 8.12.2020.)
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2018b. Opetus- ja koulutussanasto. <https://termipankki.fi/tepa/fi/>. (Luettu 31.7.2021.)
- Opetushallitus. 2015. Ammatillisten perustutkintojen perusteiden toimeenpano ammatillisessa peruskoulutuksessa. Oppaat ja käsikirjat 2015:10. Opetushallitus.
- Pehkonen, L. 2013. Saako työntekijäkansalaista sivistä? Teoksessa K. Brunila, K. Hakala, E. Lahelma & A. Teittinen (toim.) Ammatillinen koulutus ja yhteiskunnalliset eronteot. Helsinki: Gaudeamus, 31–46.
- 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.
- Rantanen, T., & Marjanen, P. 2019. Osaamisperusteisuus ammattikorkeakoulujen opetus suunnitelmien kehittämisen lähtökohtana. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja* 21 (3), 25–34.
- 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.
- Simola, H. 1995. Paljon vartijat: suomalainen kansanopettaja valtiollisessa kouludisurssissa 1860-luvulta 1990-luvulle. Helsingin yliopisto: Opettajankoulutuslaitos.
- Simola, H. 2015. Koulutusihmeen paradoksit: esseitä suomalaisesta koulutuspolitiikasta. Tampere: Vastapaino.
- Simola, H. 2020. Koulun muuttamisen antinomiat – koulutus sosiologinen näköala kohti realistisia utopioita. *Kasvatus* 51 (2), 113–128.
- Sulkunen, S., & Kauppinen, M. 2018. Ainakin muutaman pojan luokallani tiedän lukevan. Poikien (osin piiloiset) luku- ja kirjoitustaidot. Teoksessa A. Kivijärvi, T. Huuki & H. Lunabba (toim.) Poikatutkimus. Tampere: Vastapaino, 146–173.
- Suomen virallinen tilasto. 2018. Koulutuksen talous. ISSN=1799-0947. 2018. Liitetaulukko 2. Koulutuksen käyttömenojen reaalikehitys käyttökohteen mukaan 2000–2018 1). Helsinki: Tilastokeskus. http://www.stat.fi/til/kotal/2018/kotal_2018_2020-05-07_tau_002_fi.html. (Luettu 5.5.2021.)
- Valtiontalouden tarkastusvirasto. 2021. Ammatillisen koulutuksen reformi. Tarkastuskertomus. Valtiontalouden tarkastusviraston tarkastuskertomukset 2:2021. Helsinki.
- Vipunen. 2021. Opetushallinnon tietopalvelu: Ammatillisen koulutuksen opiskelijat, mies. https://vipunen.fi/fi-fi/_layouts/15/xlviewer.aspx?id=/fi-fi/Raportit/Ammatillinen%20koulutus%20-%20opiskelijat%20-%20koulutusala.xlsx. (Luettu 31.7.2021.)