

Toimenpide-ehdotusten lukijat ja tekijät

Ammatillisen koulutuksen selvitysten toimenpide-ehdotusten tekijyys ja direktiivien velvoittavuus

Mika Salonen

Pro gradu -tutkielma

Suomen kieli ja suomalais-ugrilainen kielentutkimus, suomen kieli, kieliasantuntijan opintopolku

Kieli- ja käännöstieteiden laitos

Turun yliopisto

Toukokuu 2019

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

TURUN YLIOPISTO

Kieli- ja käännöstieteiden laitos / Humanistinen tiedekunta

SALONEN, MIKA: Toimenpide-ehdotusten lukijat ja tekijät. Ammatillisen koulutuksen selvitysten toimenpide-ehdotusten tekijyys ja direktiivien velvoittavuus

Pro gradu -tutkielma, 84 s.

Suomen kieli, kieliassiantuntijan opintopolku

Toukokuu 2019

Tutkielmassa tarkastellaan selvitysten toimenpide-ehdotusten lukijuutta ja tekijyyttä sekä tekijän vaikutusta ehdotuksissa esiintyvien direktiivien neessiivisyyteen. Lisäksi tutkimuksessa analysoidaan ehdotusjaksoja tekstinä ja tekstin osina. Tutkimusaineistona on kahdeksan ammatillisen koulutuksen aihepiiriin liittyvää selvitystä ja niiden toimenpide-ehdotukset. Tutkimus on pääosin semanttista laadullista tekstintutkimusta, jonka lähtökohtana on systeemis-funktionaalinen kielioppi-teoria ja sen metafunktioiden ilmentyminen ehdotuksissa. Ehdotusjakson tutkimuksessa on käytetty tekstinlajitutkimuksen jaksoanalyysia.

Tutkimusaineistona olevat selvitykset ovat institutionaalisia tekstejä, joissa käytetty kieli on osa virkakielen kielimuotoa. Institutionaalsiin teksteihin liittyy usein rakenteiden yhdenmukaisuus ja toimijoiden (ohjailijat, lukijat ja toivotun teon tekijät) asiantuntijuus. Ohjailijaksi tutkimuksessa on nimetty ehdotusten laatija, joka on usein kahden tai useamman henkilön työryhmä. Lukija puolestaan on tekstien ja ehdotusten oletuslukija. Tekijä ja tekijyys viittaavat tässä tutkimuksessa ehdotusten esittämien tekojen oletettuun tekijään.

Toimenpide-ehdotukset ovat selvitysten tekstilajissa yleisesti esiintyvä rakenneosa, jonka esiintyminen riippuu tekstilajiin liittyvistä odotuksista tai selvitysten toimeksiannoista. Jakson esiintyminen teksteissä voi liittyä toimeksiannon lisäksi diskurssiyhteisön odotuksiin selvitysten kaltaisten tekstien rakenteesta. Ehdotusjakson laaja variaatio osoittaa, että jakso ei ole kovin konventionaalinen rakenneosa.

Selvitysten oletuslukijaa ei tekstissä useinkaan ole suoraan mainittu, vaan se ilmenee tekstissä olevien vihjeiden avulla. Viittaukset aiempiin selvityksiin, diskurssiyhteisön yhteisten alkuoletusten käyttäminen ja aihepiirin erityissanaston käyttäminen osoittavat, että oletuslukijan oletetaan olevan aihepiiriin ja sen taustat tietävä asiantuntijalukija.

Toivotun teon tekijät ovat ammatillisen koulutuksen alueellisia ja valtakunnallisia toimijoita. Alueellisista tekijöistä viitataan useimmiten koulutuksen järjestäjiin, ja valtakunnallisia tekijöitä ovat Opetushallitus ja opetus- ja kulttuuriministeriö. Tekijät on useimmiten ymmärrettävissä tekstin viittausten ja muiden tekstinulkoiseen todellisuuteen ohjaavien vihjeiden perusteella: 466 toimenpide-ehdotuksesta 68 prosentissa tekijää ei ole kirjattu suoraan ehdotukseen.

Ehdotusten lukijoiden ja tekijöiden ohella aineistosta nousee esiin ohjailijan rooli ja merkitys metafunktioiden ilmentymissä. Ohjailija määrittää ehdotuksissa sekä ehdotusten takana olevat alkuoletukset (ideationaalinen metafunktio) että lukijoiden ja tekijöiden roolit ehdotusten muotoilemassa maailmassa (interpersoonainen metafunktio). Tutkimuksessa sivutaan myös ohjailijan omaa roolia toisaalta toimeksiannon saaneena toimijana ja toisaalta tulevaisuuteen liittyviin muutoksiin ohjaavana toimijana.

Tutkimuksen perusteella tekijä vaikuttaa niiden kanssa käytettyihin direktiiveihin kahdella tavalla. Alueelliset toimijat on esitetty tekstissä usein tekstiin kirjattuina, ja niiden yhteydessä on käytetty useimmiten velvoittavampia direktiivejä. Valtakunnallisiin tekijöihin on viitattu useimmin implisiittisesti, jolloin myös direktiivi on velvoittavampi kuin tapauksissa, jolloin tekijä on mainittu tekstissä.

Asiasanat: tekstintutkimus, systeemis-funktionaalinen kielioppi, oletuslukija, tekijyys, direktiivi, toimenpide-ehdotus.

Sisällys

1 Johdanto.....	3
1.1 Tutkimuskysymykset ja tutkielman rakenne	3
1.2 Ammatillinen koulutus ja tutkimusaineisto	4
1.3 Toimenpide-ehdotukset virkakielen ilmentäjinä	6
1.4 Tutkimusmetodi.....	9
2 Taustateoriat.....	10
2.1 Systemis-funktionaalinen kielioppiteoria	10
2.2 Semanttiset roolit.....	13
2.3 Direktiivisyys	16
3 Ehdotukset tekstinä ja tekstissä.....	19
3.1 Ehdotukset teksteissä.....	19
3.2 Ehdotusjaksojen rakenne	24
4 Selvitysten LUKIJAT ja TEKIJÄT.....	29
4.1 Selvitysten LUKIJAT	29
4.2 Tekstin eksplisiittinen TEKIJÄ	35
4.2.1 Organisaatiotarkoitteiset TEKIJÄT	36
4.2.2 Henkilötarkoitteiset TEKIJÄT	40
4.2.3 Organisaatio- ja henkilötarkoitteiset TEKIJÄT	41
4.3 Tekstin implisiittinen TEKIJÄ	43
4.3.1 Implisiittinen valtakunnallinen TEKIJÄ.....	44
4.3.2 Implisiittinen alueellinen TEKIJÄ.....	47
4.3.3 Implisiittinen avoin TEKIJÄ	49
5. TEKIJÄT ja direktiivisyys.....	52
5.1 Eksplisiittisen TEKIJÄN direktiivit	53
5.1.1 Nesessiivirakenteet ja velvoittavat verbit	54
5.1.2 Väitelauseet direktiiveinä	61

5.1.3 Mahdollisuutta kuvaavat ehdotukset	64
5.2 Implisiittisen tekijän direktiivit	66
5.3 Modus ja velvoittavuus	69
6 Lopuksi.....	73
Lähteet.....	78

1 Johdanto

1.1 Tutkimuskysymykset ja tutkielman rakenne

Tämän tutkimuksen tavoitteena on selvittää, millä tavoin ammatilliseen koulutukseen liittyvien selvitysten toimenpide-ehdotuksissa ja suosituksissa näkyy tekstin oletuslukija ja toimenpiteiden oletettu tekijä. Lisäksi tutkin sitä, käytetäänkö eri lukijoihin ja tekijöihin viitattaessa erilaisia direktiivimuotoja.

Idea toimenpide-ehdotusten tutkimuksesta syntyi oman työni ohessa tilanteissa, joissa olen työryhmän jäsenenä ollut mukana tuottamassa maahanmuuttajien koulutuksiin liittyvien arviointien toimenpide-ehdotuksia. Se, miten paljon aikaa näissä työryhmissä on käytetty ehdotusten kielelliseen ja typografiseen muotoiluun ja miten näistä ehdotuksista on pyydetty työryhmien ulkopuolisten asiantuntijoiden kommentteja, on osoittanut toimenpide-ehdotusten merkityksen tekstissä.

Olen valinnut tutkimusaineistoni ammatilliseen koulutukseen ja sen reformiin liittyvistä arvioinneista ja ehdotuksista. Keskittyminen yhteen aiheeseen liittyviin teksteihin on tutkimuksellisesti perusteltua sillä, että asiantuntijateksteissä kirjoittajan tai kirjoittajien olettamuksena on, että lukija on kyseisen aihepiirin toimintaympäristön tunteva asiantuntija tai toimija. Tämä korostuu toimenpide-ehdotuksissa, joissa ei aina suoraan osoiteta sitä, mikä on tavoiteltu muutos tai minkä tahon vastuulla muutoksen eteenpäin vieminen on.

Tutkimukseni pyrkii vastaamaan kolmeen pääkysymykseen:

1. Missä asemassa toimenpide-ehdotukset ovat tekstissä? Missä jaksossa tekstiä ne esiintyvät, ja onko niiden esiintyminen selvitysten tekstilajissa pakollista vai valinnaista?
2. Keitä ovat tekstien lukijat ja ehdotusten oletetut tekijät, ja millä tavoin nämä on tekstissä ilmaistu? Onko toimenpide-ehdotuksissa sellaisia tekstuaalisia piirteitä, joiden perusteella voisi olettaa oletuslukijan ja tavoitellun teon tekijän olevan sama tai eri?
3. Vaikuttaako oletettu lukija tai tekijä siihen, millaisia ohjailevia muotoja tekstissä käytetään? Mistä mahdolliset erot voivat johtua?

Työni etenee niin, että tulevissa alaluvuissa esitän lyhyesti, mitkä organisaatiot ovat ammatillisen koulutuskentän toimijoita ja mitä tarkoittaa ammatillisen koulutuksen reformi. Luvun 1.2 lopussa esittelen myös tutkimusaineiston. Seuraavassa alaluvussa 1.3 esittelen lyhyesti virkakielen käsitteitä ja aiempaa tutkimusta, sekä määrittelen tarkemmin tutkimuskohteena olevat toimenpide-ehdotukset.

Toisessa pääluvussa käyn läpi tutkimuksen teoriataustaa ja metodologiaa sekä direktiivisyyden problematiikkaa ja aiempaa tutkimusta. Kolmannessa luvussa tutkin ehdotusten esiintymistä tekstissä, ja neljännessä esittelen, miten LUKIJA ja TEKIJÄ¹ on kuvattu toimenpide-ehdotuksissa. TEKIJÄLLÄ tarkoitan tässä työssä ohjailevan lausuman määrittelemän teon toivottua toteuttajaa, joka voi olla tekstissä eksplikoituna, implikoituna tai sitä ei ole ilmaistu lainkaan. LUKIJA on tekstin oletettu lukija, joka voidaan tekstissä osoittaa joko eksplisiittisesti tai implisiittisesti.

Viidennessä pääluvussa tutkin, millaisia ohjailevia lausumia on käytetty silloin, kun toivottu toimija on esitetty tekstissä eksplisiittisesti, agentti on ymmärrettävissä kontekstista tai toimija on kuvattu implisiittisesti. Tässä yhteydessä vertaan oman aineistoni tuloksia Suvi Honkasen väitöskirjan (2012) tutkimustuloksiin.

Tutkielmassa käyttämäni termit olen määritellyt luvuissa 1 ja 2 niihin liittyvien teemojen yhteydessä. Toivon, että tämä helpottaa lukijaa ja tekee näin lukemisesta joustavamman.

1.2 Ammatillinen koulutus ja tutkimusaineisto

Ammatillisella koulutuksella tarkoitan tässä työssä toisen asteen ammatilliseen pätevyyteen johtavaa koulutusta, joka ennen 1.1.2018 oli jaettu opetussuunnitelmaperusteiseen ammatilliseen peruskoulutukseen, ammatilliseen aikuiskoulutukseen ja oppisopimuskoulutukseen. Ammatillisen peruskoulutuksen tavoitteena oli ammatillisen perustutkinnon suorittaminen, ja koulutus oli suunnattu pääosin nuorille. Ammatillisessa aikuiskoulutuksessa voi opiskella näyttötutkintoon valmistavan ammatillisten peruskoulutuksen lisäksi ammatillisena lisäkoulutuksena ammatti- ja erikoisammattitutkintoja. Oppisopimuskoulutus tarkoitti ja tarkoittaa yhä työn ohessa suoritettavaa ammatillisen tutkinnon opiskelua. (Ks. esim. Ahola–Anttila 2013, 11–13.) Näiden lisäksi ammatilliseen koulutukseen lasketaan myös valmentavat koulutukset

(oph.fi/koulutus_ja_tutkinnot/ammattikoulutus/valmentavat_koulutukset).

¹ Suvi Honkasen (2012, 33) tavoin esitän teksteissä joko eksplisiittisesti tai implisiittisesti kuvatun oletuslukijan ja toivotun teon tekijän kapiteelein. Semanttisesta tekijän roolista tarkemmin luvussa 2.

Ammatillisen koulutuksen kentässä on useita toimijoita, joista valtakunnallisia viranomaisia ovat opetus- ja kulttuuriministeriö² ja Opetushallitus sekä koulutus- ja tutkintotoimikunnat³. Opetus- ja kulttuuriministeriö valmistelee ammatilliseen koulutukseen liittyvän lainsäädännön sekä ohjaa ja valvoo toimialaa. Koulutuksen järjestämistä varten opetus- ja kulttuuriministeriö antaa koulutuksen järjestämisluvan ja lupaan sisältyvän koulutustehtävän. Ammatillisesta koulutuksesta vastaa opetus- ja kulttuuriministeriössä ammatillisen koulutuksen osasto. (Ammatillinen koulutus.) Opetushallitus on osaamisen kehittämisvirasto, ja sen tehtävä ammatillisessa koulutuksessa on laatia ammatillisten tutkintojen ja näyttötutkintojen perusteet, kehittää koulutusta erilaisin hankkein, tuottaa koulutuksen indikaattoreita ja tutkimustietoa sekä ylläpitää toisen asteen opiskelijavalintarekisteriä. Lisäksi Opetushallitus rahoittaa opettajien jatkokoulutusta, vastaa ulkomaisten tutkintojen tunnustamisesta, tuottaa oppimateriaalia ja vastaa yhden ammatillisen oppilaitoksen, Saamelaisalueen koulutuskeskuksen, toiminnasta. (Opetushallitus; ks. myös Aarnio 2017, 19–23.)

Ammatillisia oppilaitoksia ylläpitävät ja niiden toiminnasta vastaavat ammatillisten tutkintojen ja koulutuksen järjestäjät, jotka voivat olla kuntia, säätiöitä, yhdistyksiä, osakeyhtiöitä tai kuntayhtymiä. Kukin koulutuksen järjestäjä voi järjestää koulutusta varsin itsenäisesti järjestämislupansa puitteissa. Ne voivat päättää itsenäisesti muun muassa omasta henkilökunnastaan, siitä millaisia toimipisteitä ne ylläpitävät ja myös opetuksen toteuttamistavasta. (Ks. esim. Ammatillinen koulutus.) Koulutuksen järjestäjät toimivat kiinteässä yhteistyössä toiminta-alueensa elinkeinoelämän kanssa ja tukevat työelämässä tapahtuvaa opiskelua esimerkiksi järjestämällä työelämän edustajille työpaikkaohjaajien koulutuksia.

Ammatillisen koulutuksen uudistus⁴ on kenties suurin koulutusalan muutos vuosikymmeniin, sillä reformissa uudistetaan paitsi lainsäädäntö myös ammatillisen koulutuksen tutkintorakenne, koulutuksen järjestäjä rakenne, rahoitus, ohjaus ja toteuttamismuodot. Ammatillisen koulutuksen reformi on Juha Sipilän hallituksen strategisen ohjelman kärkihanke (Ratkaisujen Suomi 2015, 18). Uudistusten on määrä olla valmiina vuoden 2019 loppuun mennessä (Ratkaisujen Suomi: Puolivälin tarkistus 2017, 35).

² Vuoteen 2010 asti ministeriön nimi oli *opetusministeriö (OPM)*.

³ Ks. tarkemmin koulutustoimikunnista esim. Koulutustoimikunnat. Tutkintotoimikunnista tarkemmin ks. Tutkintotoimikuntien kotisivut. Ammatillisen koulutuksen uudistuksen myötä toimikuntien toiminta on lakkautettu.

⁴ Ammatillisen koulutuksen reformia tutkineen Satu Aarnion (2017) tutkielmassa on esitelty laajemmin ammatillisen koulutuksen reformin taustoja ja toimenpiteitä.

Ammatillisen koulutuksen reformi ei kuitenkaan ole syntynyt tyhjästä, vaan ammatillisen koulutuksen eri osa-alueita on kehitetty jo vuosikausia. Aiemmin kehittämistyön strategisena ohjenuorina ovat olleet Koulutus ja tutkimus -kehittämissuunnitelmat, joista viimeinen ilmestyi vuonna 2012 (KESU 2012).

Pääaineistoni (Aaltola–Vanhanen 2016) on opetus- ja kulttuuriministeriön asettaman kaksihenkisen selvitysryhmän ehdotus uudesta koulutussovimusmallista ja sen käyttöönotosta. Ehdotuksen tavoitteena oli edistää työpaikalla tapahtuvaa oppimista ja tutkinnon suorittamista entistä käytännönläheisemmin. (Mt., 3.) Koulutussovimusmalli sisältyy uudistettuun Lakiin ammatillisesta koulutuksesta (531/2017), joka tuli voimaan vuoden 2018 alussa.

Pääaineiston lisäksi aineistona ovat Opetushallituksen tuottamat ammatillisen koulutuksen perusteiden ja valmistavien ja valmentavien koulutusten opetussuunnitelmien toimeenpanon tilannekatsaukset vuosilta 2011 ja 2013 (OPH 2013, OPH 2015). Opetus- ja kulttuuriministeriön tuottamista raporteista olen käyttänyt seuraavia:

- *Ammatillisten tutkintojen asemointiryhmän muistio* (OPM 2005).
- *Ammatillisten tutkintojen kehittämisperiaatteet ja asema koulutusjärjestelmässä* (OPM 2007).
- *Ehdotus uudeksi ammatillisen koulutuksen tutkintorakenteeksi* (OKM 2016).

Näiden lisäksi aineistolähteenä on ollut Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen tuottama arviointijulkaisu *Ammatillisen koulutuksen oppimistulosten arviointijärjestelmän arviointi* (KARVI 2018).

1.3 Toimenpide-ehdotukset virkakielen ilmentäjinä

Tutkimusaineistona olevat selvitykset, ja toimenpide-ehdotukset niiden osana, ovat osa hallinnollista järjestelmää, ja tässä roolissa niissä käytettävä kieli on osa hallinnollista kielimuotoa, virkakieltä. Tästä syystä onkin hyvä luoda lyhyt katsaus siihen, mitä virkakieli on, miten sitä on tutkittu ja millaisia tekstejä selvitykset ja raportit ovat osana virkakielen käyttöä. Tässä luvussa määrittelen myös tutkimusaineistona olevat *ehdotukset*, ja miten ne ovat osa virkakielistä todellisuutta.

Virkakieli on nimitys viranomaisen virka-asioissa käyttämälle kielelle (KS). Virkakielen synonyymeinä käytetään myös termejä *viranomaiskieli* ja *hallinnon kieli* (OKM 2014, 39; KS, s.v. *virka-*

kieli). Virkakieli tai hallinnon kieli on yleisnimitys kielimuodolle, joka sisältää erilaisia tekstilajeja. Virkakielisiä tekstilajeja ovat muun muassa säädökset, päätökset, lausunnot, selvitykset, tiedotteet, sopimukset ja pöytäkirjat. Virkakieleen lasketaan kuuluvaksi myös EU-kieli ja viralliset nimet. (Iisa–Piehl 1992, 13; Virkakieli.)

Kielenhuollon näkökulmasta virkakielestä on puhuttu laajemmin ainakin 1970-luvulta alkaen. Jo tällöin puhuttiin virkakielen selkeydestä ja ymmärrettävyydestä, ja sama keskustelu on jatkunut aina näihin päiviin asti. (Hiidenmaa 2000, 29.) Virkakielen selkeyttämiseksi on vuosien aikana julkaistu lukuisia oppaita (esim. Koivusalo–Huovinen-Nyberg 1981; Iisa–Piehl 1992), ja sen selkiyttämistä on ohjattu valtioneuvoston päätöksellä⁵ (491/1982) ja toimintaohjelmalla (OKM 2014). Lisäksi virkakielen kehittämistä on tuettu erilaisin kampanjoin (Virakielikampanja 2014–2015) ja palkinnoin (esim. Vuoden selväsana 2016).

Suomenkielisessä virkakielen tutkimuksessa on tutkittu usein viranomaisen ja asiakkaan välisiä kielenkäyttötilanteita (esim. Heikkinen–Hiidenmaa–Tiililä 2000; Kankaanpää 2006; Sorjonen–Raevaara 2006; Tiililä 2007; Tolvanen 2016) ja säädöskieltä (esim. Mattila 2002; Salmi-Tolonen 2008; säädöskielen tutkimuksen historiasta ks. Mattila 2012: 618–623). Sähköisen viestinnän merkityksen kasvaminen on näkynyt myös virkakielen tutkimuksessa (ks. esim. Suhonen 2010; Virkkunen 2015).

Viranomaisilta toisille suunnattuja tekstejä erityisesti direktiivisyyden näkökulmasta ovat tutkineet muun muassa Katriina Kaskinen (1992) ja Suvi Honkanen (2012). Molempien tutkimuskohteena ovat olleet kouluille suunnatut ohjailevat yleiskirjeet. Honkasen tutkimuksen empiiriset tutkimuskyvykset (2012, 16) vastaavat kovasti omiani, ja olenkin vertaillut omia tutkimustuloksiani hänen tutkimukseensa etenkin viidennessä pääluvussa.

Iisan ja Piehlin tekstilajijaottelun (1992, 13) mukaan selvityksiin kuuluvat mietinnöt, muistiot ja raportit. Tämän tutkimuksen näkökulmasta samaan tekstilajiin laskea kuuluvaksi lisäksi ehdotukset (OKM 2016; Aaltola–Vanhanen 2016; tekstilajeista ja genreistä tarkemmin Shore–Mäntynen 2006, 9–41; Heikkinen–Voutilainen 2012, 17–47), sillä kaikki edellä mainitut ovat rakenteeltaan samankaltaisia ja niissä on yleensä esitetty toimenpide-ehdotuksia, suosituksia tai esityksiä jonkin asian

⁵ Valtioneuvoston päätös kumottiin vuonna 2000. Sitten vaatimus hyvästä virkakielestä on sisällytetty hallintolakiin (434/2003, 9 §).

muuttamiseksi tai järjestämiseksi uudella tavalla. Jatkossa käytän termiä *selvitys* merkitsemään kaikkia edellä mainittuja tekstejä.

Raporteissa, tilannekatsauksissa ja muistioissa on usein tekijöiden laatimia ehdotuksia toteutettavista toimenpiteistä, ja ne ovatkin osa selvitysten tekstilajia. Tässä kohdin onkin syytä tarkastella, mitä ehdotukset oikein ovat ja miten ne tässä tutkimuksessa määritellään.

Kielitoimiston sanakirja määrittelee *ehdotuksen* 'ajatukseksi, suunnitelmaksi tai luonnokseksi, joka esitetään hyväksyttäväksi tai toteutettavaksi'. Ehdotuksen synonyyminä on aineistossa käytetty myös *suositusta* 'ohje, jota suositellaan noudatettavaksi' tai *esitystä* '(virallinen) ehdotus' (KS). En erottele näitä tutkielmassa toisistaan, koska kirjoittajien valitsemilla nimityksillä ei tässä aineistossa ole ilmeistä vaikutusta ehdotusten tekstualisointiin. Koska *ehdotus* on yleisimmin käytetty, käytän sitä kuvaamaan myös esiteltyjä suosituksia ja esityksiä.

Toimenpide-ehdotuksiksi luokittelen tässä tutkielmassa sellaiset, joko leipätekstissä esiintyvät tai niistä typografisesti erotellut, lausumat, joissa täyttyvät edellä esitettyjen sanakirjamerkitysten taustalla oleva ohjaileva funktio⁶. Tärkeänä kriteerinä olen pitänyt myös sitä, että kyseessä on kirjoittajan tai kirjoittajien oma ehdotus. Olen siis rajannut pois ne tapaukset, joissa on viitattu aiempien selvitysten ehdotuksiin tai eri toimijoiden kuulemistilanteissa saatuihin referaatteihin. Kun toimenpide-ehdotukset on numeroitu tai esitetty muuten luettelona, viitataan niihin sivunumeroiden jälkeen hakasulkeissa olevalla numerolla tai maininnalla *luettelossa* (esimerkit 1 ja 2). Leipätekstissä oleviin esimerkkeihin viitataan sivunumeroin.

- 1) Koulutusopimus korvautuu voimassa olevan lain työssäoppimisen käsitteen (Aaltola–Vanhanen 2016, 37 [3.3]).
- 2) - jatkossakin näyttötutkintona suoritettavassa ammatillisessa perustutkinnossa osoitetaan ammattitaidon saavuttamisen edellyttämät tiedot ja taidot (OPM 2005, 46 [luettelossa]).

Tutkimani aineiston luokittelu vaatii luokittelijalta tietoa käsiteltävästä aihepiiristä, sen nykytilasta ja siinä tapahtuneista muutoksista, sillä ehdotusten poimiminen teksteistä ei ole yksinkertaista. Pelkästään morfologisten muotojen (esimerkiksi nesessiivirakenteiden) mukainen luokittelu ei ole toimiva, sillä siinä unohdetaan suuri joukko väitelausemuotoisia ehdotuksia, joissa ei ole modaalaisia rakenteita. Morfologinen tarkastelu ei ole tuloksellista siitäkään näkökulmasta, että kaikki tekstuaa-

⁶ Ohjailevia lausumia käsittelen tarkemmin luvussa 2.

lisesti samanlaiset ilmaukset eivät ole tekstin kirjoittajien ehdotuksia, vaan ne voivat viitata jonkin asian nykytilaan, ja ne ovat ymmärrettävissä nykytilan arviointina.

1.4 Tutkimusmetodi

Tutkimukseni on pääosin semanttista laadullista tekstintutkimusta, jonka lähtökohtana on systeemis-funktionaalinen kielioppiteoria ja sen metafunktioiden ilmentyminen ehdotuksissa. Vaikka ensimmäisessä käsittelyluvussa (luku 3) tarkastelen selvityksiä ja ehdotuksia tekstikokonaisuuksina, ja pyrin erottamaan siihen kuuluvia tekstijaksoja jaksoanalyysin avulla, tarkoituksena ei ole niinkään tekstilajitutkimuksen tavoin pyrkiä erottamaan tekstilajin erityispiirteitä, vaan selvityksiin kuuluvia pakollisia ja valinnaisia elementtejä kartoittamalla pyrin saamaan yleiskuvan siitä, miten aineiston tekstit ovat rakentuneet ja mitä se voi kertoa tekstin tuottamiseen liittyen.

Toisessa käsittelyluvussa (luku 4) erittelen tapaukset, joissa semanttiset roolit on esitetty tekstissä eksplisiittisesti ja implisiittisesti, ja analysoin sekä tekstin sisäisiin että sen ulkopuolisiin organisaatio- ja henkilötarkoitteisiin TEKIJÖIHIN viittaamisen tapoja. Luvussa pohdin tapauksia John Swalesin diskurssiyhteisön käsitteen ja systeemis-funktionaalisen kielioppiteorian metafunktioiden näkökulmista.

Viimeisessä käsittelyluvussa tarkastelen, mitä direktiivejä on käytetty kunkin TEKIJÄN kohdalla. Tässä luvussa ehdotuksia on tarkasteltu myös kvantitatiivisesti, ja analyysillä pyrin kuvaamaan direktiivien ja muiden ilmausten tekstualisoimia interpersoonaisia suhteita.

2 Taustateoriat

2.1 Systeemis-funktionaalinen kielioppiteoria

Tutkielman lähtökohtana on systeemis-funktionaalisen kielioppiteorian (SF-teoria) näkemys kielen funktionaalisuudesta ja toisaalta kielellisen esityksen merkityksen muotoutuminen samanaikaisesti useilla eri tasoilla. M. A. K. Hallidayn kehittämän teorian taustalla on ajatus kielestä yhtenä sosiaalisen toiminnan muodoista, ja sen mukaan kieli onkin ensisijaisesti sosiaalinen ja yhteisöllinen resurssi (Luukka 2002, 89).

Systeemis-funktionaalisisessa teoriassa kieltä tarkastellaan aina jossain *kontekstissa* käytettävänä *tekstinä*. Teksti voi olla puhuttua tai kirjoitettua, ja sen pituus voi vaihdella. Tärkeintä on, että tekstillä on käyttötilanteessa jokin merkitys. (Luukka 2002, 98.) SF-teoriaa onkin sovellettu lausetasoa laajempien tekstien tutkimiseen analysoimalla esimerkiksi tekstijaksoja (Tiililä 2007; jaksoanalyysistä tarkemmin Honkanen–Tiililä 2012) tai tutkimalla yhtä tekstiä eri metafunktioiden näkökulmasta (esim. Shore 2012b). Teoriaa on usein käytetty soveltaen liittäen siihen elementtejä muista teorioista tai käyttäen SF-teoriaa soveltaen yhtenä teoreettisena lähtökohtana (esim. Kuronen 2004, Kankaanpää 2006, Honkanen 2012, Lauranto 2015). Käytän työssäni *teksti*-termiä SF-teorian mukaisesti viittaamaan selvityksiin tekstuaalisina kokonaisuuksina.

Kontekstilla SF-teoriassa tarkoitetaan sekä kulttuurikontekstia (context of culture) että tilannekontekstia (context of situation). Kulttuurikonteksti on laaja nimitys kaikille niille merkityksille, joita tietyn yhteisön jäsenet jakavat, ja kulttuurikonteksti ilmenee kielen lisäksi myös muissa semioottisissa systeemeissä. Kulttuurikontekstia mallinnetaan tekstilajeilla. Tilannekontekstilla puolestaan tarkoitetaan niitä piirteitä, jotka ovat merkityksellisiä tietyissä tilanteissa. Tätä kontekstia mallinnetaan *rekistereinä*. (Halliday–Matthiessen 2014, 32–33; Luukka 2002, 99; Heikkinen 2000, 119.) Konteksti onkin kiinteä osa SF-teoriaa ja nostaa funktionaalisuuden kieliopin tärkeäksi osaksi, mitä traditionaaliset kieliopit eivät ole tehneet (Luukka 2002, 108–109).

Susanna Shore (2012a, 136) erottaa suomen kielessä *tilannekontekstin tilanteesta*. Edellisellä hän tarkoittaa yleistettävää kielenkäyttötilannetta (esim. johtoryhmän kokous, jossa puhutaan seuraavan vuoden budjetista ja johon osallistuvat kaikki johtoryhmän jäsenet). Tilanne puolestaan on konkreettinen ajassa ja paikassa tapahtuva ainutlaatuinen tilanne kaikkine sen hetkisine erityispiirteineen (esimerkiksi yhdellä johtokunnan jäsenellä on flunssa tai kokoushuoneen ilmasto ei toimi).

Tilannekonteksti voidaan SF-teorian mukaisesti kuvata seuraavilla kolmella muuttujalla: ala, osallistujarooli ja ilmenemismuoto⁷. Alalla tarkoitetaan sitä toiminnan kenttää, jonka osa teksti on. Osallistujaroolilla puolestaan viitataan tilannekontekstin kannalta relevantteihin sosiaalsiin rooleihin (esimerkiksi *puhujaja kuulija*) sekä muihin siihen liittyviin muuttujiin (esimerkiksi osallistujien valtasuhteet, heidän tuttavuuden tasonsa tai tilanteeseen osallistuvien määrä). Ilmenemismuodolla voidaan kuvata sitä, mikä merkitys kielellisellä systeemillä tietyssä kontekstissa on (esim. kielenkäytön kanavat, puheenvuorojen jakaantuminen jne.). (Halliday – Matthiessen 2014, 33–34; Shore 2012a, 135.) Esimerkiksi selvityksissä olevien ehdotusten tilannekontekstia voitaisiin kuvata seuraavasti:

Ala: Ammatilliseen koulutukseen liittyvä toimenpide-ehdotus.

Osallistujaroolit: Työryhmä (tekstissä nimetty tai nimeämätön), joka kirjallisesti ohjeistaa saman alan toimijaa toimimaan tietyllä tavalla. Osallistujilla ei ole keskusteluyhteyttä, eivätkä osallistujat välttämättä tunne toisiaan. Lisäksi työryhmällä on usein virallisen tahon (esim. ministeriö) legitimoima valtuutus (toimeksianto) esittää ehdotuksia.

Ilmenemismuoto: Painettuna tai sähköisenä ilmestynyt kirjallinen teksti, joka voi olla toimintaan velvoittava, suositteleva tai sen mahdollistava.

Edellä esitetyt kontekstimuuttujat liittyvät systeemis-funktionaalisen kieliopin metafunktionoihin, jotka ovat Hallidayn esitys yleiskuvaksi siitä, millainen kielisysteemi on. Metafunktioita on kolme, ja ne liittyvät kielen kolmeen perustehtävään: maailman hahmottamiseen, siihen osallistumiseen ja tekstien rakentamiseen. (Halliday 1994, 35–36; Luukka 2002, 102.)

Ideationaalinen metafunktio liittyy siihen, miten kieltä käytetään kuvaamaan maailmaa, eli miten hahmotamme maailmamme. Tämän metafunktion avulla myös rakennetaan tietynlaista tulkintaa maailmasta (Shore 2012a, 146; Luukka 2002, 102). Halliday on itse jakanut ideationaalisen metafunktion *kokemukselliseen* (*experiential*) ja *loogiseen* (*logical*) metafunktion, jossa edellinen liittyy sisältöön ja jälkimmäinen asioiden välisiin suhteisiin (Luukka 2002, 102; Halliday 1994, 36).

Interpersoonaisessa metafunktiossa on kyse siitä, miten kielen avulla luodaan ja ylläpidetään sosiaalisia suhteita. Tähän metafunktion kuuluvat muun muassa kielen modaalisuus ja niihin liittyvät valinnat (Shore 2012a, 146–147). Luukka (2002, 103) kiteyttää osuvasti interpersoonaisen meta-

⁷ Halliday käyttää näistä muuttujista nimityksiä *field*, *tenor* ja *mode* (Halliday 1989 [1985], 12). Nimitysten suomennotokset vaihtelevat jonkin verran. Esimerkiksi Vesa Heikkinen käyttää termejä *ala*, *sävy* ja *tapa* (Heikkinen 2000, 126).

funktion kattavan kaiken ”sen kielenkäytön, joka mahdollistaa sosiaalisen yhdessäolon ja itseilmaisun”.

Kolmas metafunktio eroaa kahdesta ensimmäisestä siinä, että se kohdistuu kielenulkoisen maailman sijasta kieleen itseensä. *Tekstuaalisen metafunktion* merkitys on koherentin ja rakenteisen tekstin muodostamisessa. Tämän metafunktion näkökulmasta tärkeitä ovatkin ne piirteet, joilla ilmaistaan tekstin koheesiota tai teemankulkua. (Shore 2012a, 147–148; Luukka 2002, 103.)

Tilannekontekstin muuttujat liittyvät metafunktioihin niin, että ala reaalistuu ideationaalisissa ja osallistujaroolit intersosiaalisissa valinnoissa. Ilmenemismuoto todentuu tekstuaalisten valintojen, kuten teemarakenteen ja tekstin sidosteisuuden, kautta. (Shore 2012a, 148–149).

Tämän tutkielman näkökulmasta on syytä pohtia myös *rekisterin* merkitystä ehdotusten tekstuaalisissa ilmentymissä. Rekisterin katsotaan SF-teoriassa tarkoittavan kielen osapotentialiaalia (Shore 2012a, 143), eli niitä mahdollisuuksia, joita kirjoittajalla tai puhujalla on käytössään tietyssä tilannekontekstissa. Halliday itse kuvaa rekisteriä seuraavasti:

A register is a semantic concept. It can be defined as a configuration of meanings that are typically associated with a particular situational configuration of field, mode, and tenor. But since it is a configuration of meanings, a register must also, of course, include the expressions, the lexico-grammatical and phonological features, that typically accompany or REALISE these meanings. (Halliday 1989 [1985], 38–3; ks. myös Halliday–Matthiessen 2014, 29.)

Tilannekonteksti siis määrittää rekisterin eli ne potentiaaliset mahdollisuudet, joita tekstin tuottajalla on käytössään. Rekisterit voivat olla suljettuja, jolloin mahdollisia variaatioita on rajallinen määrä (esim. korttipeleissä käytettävä sanasto), tai avoimempia, jolloin valinta on vapaampaa. Mikään rekisteri ei kuitenkaan ole täysin avoin. (Halliday 1989 [1985], 39–40.) Se, miten tekstuaalisuuden metafunktio tekstissä lopulta ilmenee, on kirjoittajan valinta. Sekä rekisterin että valinnan käsitteet ovat tärkeitä tutkittaessa miten TEKIJÖIHIN viitataan ehdotuksissa. Ilmausten varianttien määrä ilmaisee osaltaan sitä, miten suljetusta tai avoimesta rekisteristä on kyse. Samalla se kertoo jotain kirjoittajien valinnasta: miten laajasti ja millä ehdoin rekisterin mahdollisuuksia on teksteissä hyödynnetty?

Systemis-funktionaalinen teoria on vaikuttanut lingvistiikassa laajalti, ja sen lähtökohdista onkin noussut mm. Sydneyn koulukunnaksi kutsuttu ryhmä, joka on kehittänyt erityisesti genre- ja rekisteriteoriaa (Shore 2012a, 151). Koulukunnan johtohahmo James Robert Martin ja P. R. R. White

ovat kehittäneet SF-teorian lähtökohdista interpersoonaiseen metafunktion keskittyneen suhtautumisen teorian (2005). Lisäksi SF-teoria on vaikuttanut esimerkiksi kriittisen diskurssianalyysin teoriaan (Iedema 2003, 40). Rick Iedema on itse institutionaalisia tekstejä tutkiessaan (1997) yhdistänyt RST-teorian (Rhetorical structure theory) metodeja SF-kielioppiin.

SF-teoria antaa viitekehyksen tutkia sitä, millainen on tyypillinen ehdotusten rekisteri erityisesti interpersoonaisen metafunktion näkökulmasta ja miten TEKIJÄÄN voidaan tekstuaalisesti viitata. Se, miten eri TEKIJÖIHIN on viitattu, kertonee myös jotain kirjoittajien suhtautumisesta LUKIJAJAAN ja TEKIJÄÄN, eli siihen, miten osallistujaroolit realisoituvat interpersoonaisissa valinnoissa. Edellisistä johdettuna pohdin työn edetessä myös ideationaalisen metafunktion näkökulmasta sitä, millainen on selvitysten ja niiden ehdotusten luoma kuva ammatillisen koulutuksen alasta sekä miten tätä teksteissä rakennetaan.

2.2 Semanttiset roolit

Semanttisilla rooleilla (toisinaan on käytetty myös nimitystä *temaattiset roolit*) tarkoitetaan verbien täydennyksiä, jotka voivat kuvata esimerkiksi verbin määrittelemän teon tekijää (*agentti*), muutoksen läpikäyvää passiivista osallistujaa (*patientti*) tai mentaalisen tapahtuman kokijaa (*kokija*) (VISK § 446).

Semanttisten roolien käsite on peräisin Charles Fillmorelta (1968), ja se liittyy sijakieliopin perinteeseen (Sammallahti 2002, 542; Laitinen 2002, 60). Semanttisia rooleja on esitelty tutkijasta riippuen erilaisia määriä, mutta pysyviksi käsitteiksi näyttää Laitisen (2002, 60) mukaan muodostuneen agentin ja kokijan roolit. David Dowty (1991) on pyrkinyt luomaan semanttisista rooleista prototyyppejä⁸, jotka eivät ole tiukkarajaisia kategorioita, vaan ennemmin muuttuvia käsitteitä.

Tämän tutkielman näkökulmasta tärkein semanttinen rooli on agentti⁹, jota onkin syytä tarkastella tarkemmin. Isossa suomen kieliopissa agentti on määritelty seuraavasti:

Agentti on (1) agenttiivisen subjektin semanttinen rooli, tekijä. Tyypillinen agentti on elollinen, tarkoituksellinen toimija, esim. *Minä olen kirjoittanut tämän.* (» § 912).

⁸ Dowtyn prototyyppit ovat proto-agentti ja proto-patientti. Lisäksi hän on määritellyt (1991, 572) näiden prototyyppien ominaisuudet.

⁹ Ray Jackendoff on erottanut vielä toisistaan agentin ja aktorin roolit. Hänen mukaansa agentti on tekstissä määritellyn mukainen elollinen ja tahdonalainen toimija ja aktori teon toteuttaja (Jackendoff 1987, 395–396).

(2) Agentilla tarkoitetaan kirjallisuudessa myös agenttipartisiipin genetiivisubjektia, esim. *mummin neuloma pusero* (» § 527). Ks. myös agenttiadverbiaali. (VISK, määritelmä.)

Agentin roolipiirteiksi on yleisesti määritelty tekijän toiminnallisuus, elollisuus ja tahdonalaisuus (esim. Dowty 1991; Laitinen 2002, 57–67). Agenttiivisuuden piirteiksi voidaan edellisten lisäksi laskea myös aloitteellisuuden, tarkoituksellisuuden, kontrollin ja vastuun (Laitinen 2002, 63; ks. myös Pajunen 1988, 220). Tässä tutkielmassa ymmärrän TEKIJÄN ensisijaisesti tavoitellun teon aloitteelliseksi ja vastuulliseksi agentiksi tai alkuunpanijaksi. Tekijyys on kuitenkin tätä määritelmää monimutkaisempi konstruktio, kuten tutkimus osoittaa. TEKIJÄN määrittelemisen pelkästään edellä mainittujen agentin ominaisuuksien avulla voi sulkea pois joitain tavoitellun prosessin kannalta olennaisia toimijoita, kuten aktoreita.

Tekijyys onkin ehdotuksissa ymmärrettävissä laajempänä prosessina, johon voi kuulua useita TEKIJÖITÄ erilaisissa rooleissa ehdotetun teon eri vaiheissa: teot tarvitsevat päättäjän, alkuunpanijan, niiden suorittajat (aktorin) ja myös teosta vastuullisen tahon.

TEKIJÄ ei siis toimenpide-ehdotuksissa aina ole tavoitellun teon lopullinen tekijä, vaan se voi olla myös tällaisen teon alkuunpanija, teon mahdollistaja tai siitä vastuullinen taho (esimerkit 3 ja 4, TEKIJÄ kursivoitu). Tällöin varsinaisen teon voi suorittaa jokin tekstissä mainittu tai mainitsematon taho (ensimmäisessä esimerkissä opiskelija ja toisessa oppilaitoksen opettaja, opinto-ohjaaja tai ohjaaja). Käytän tutkielmassani kaikista edellä mainituista yhteisnimitystä TEKIJÄ erottelematta agenttia ja aktoria systemaattisesti toisistaan.

3) *Koulutuksen järjestäjän* tulisi kuitenkin aina mahdollistaa opiskelijalle osaamisen hankkiminen työvaltaisesti ja työpaikoilla (Aaltola–Vanhanen 2016, 37 [3.3])

4) *Koulutuksen järjestäjä* vastaisi säädösten mukaisen työpaikan soveltuvuuden arvioinnista ennen koulutus- tai oppisopimuksen laadintaa (Aaltola–Vanhanen 2016, 38 [3.5]).

Aiemmin esittämistäni rakennepiirteistä elollisuus on ehdotuksissa ehkä hankalin, sillä TEKIJÄ on useimmissa ehdotuksissa eloton instituutio, kuten *koulutuksen järjestäjä* edellisissä esimerkeissä (3 ja 4). Lea Laitinen (1992, 64) on rakennepiirteitä esitellessään pohtinut myös elollisuuden merkitystä ja esittää, että agentin piirteiksi lienee varminta lukea vain toiminnallisuuden ja aloitteellisuuden, kenties myös tahdonalaisuuden, kontrollin ja vastuun. Oman aineistoni perusteella jaan osin

Laitisen käsityksen. Tuon esiin kuitenkin myös sen, miten ehdotuksissa elotonta organisaatiota tarkoittavan käsitteen tarkoite onkin itse asiassa elollinen toimija.

Bernard Comrie (1981, 56) on esittänyt, että roolipiirteet liittyvät syntaktisesti erityisesti predikaatin ja sen argumenttien väliseen suhteeseen. Tällöin agentin rooli lauseessa määräytyisi sen suhteessa lauseen predikaattiin. Agenttia onkin fennistisessä tutkimuksessa käsitelty predikaatin argumenttina syntaktisesta näkökulmasta (esim. Laitinen 2002, Autio 2014). Agentin tai tekijän rooli on kuitenkin keskeinen myös nesessiivisyyteen ja direktiivisyyteen keskittyneissä tutkimuksissa (esim. Laitinen 2002, Kankaanpää 2006; Honkanen 2012), jolloin se on määritelty semanttisesti jonkin teon tekijäksi, siis TEKIJÄKSI. Koska työni on ensisijaisesti semanttinen tekstilingvistinen tutkimus, nostan esiin predikaatin ja sen argumenttien suhteen niissä tapauksissa, joissa se selventää esimerkiksi TEKIJÄN määrittelyä.

Direktiivitutkimuksissa (esim. Honkanen 2012, Autio 2014) on erotettu toisistaan direktiivisen lausuman esittäjä ja tavoitellun teon tekijäksi koodattu agentti.¹⁰ Tämä onkin luontevaa, sillä kyse on yksinkertaisimmillaan kaksitasoisesta teosta tai prosessista. Ensimmäinen teko realisoituu *ehdotuksena* (ks. tarkemmin luku 1.3), ja sen osapuolia ovat ehdotuksen esittäjä (OHJAILIJA) ja ehdotuksen lukija. Toinen teko on tulevaisuudessa tapahtuva toivottu tai tavoiteltu teko, jota kutsun *intentionoksi*. Intention agentti on TEKIJÄ.

Vuorovaikutustilanteita tutkinut sosiologi Erving Goffman on teoksessaan *Forms of Talk* (1981) puolestaan esittänyt, että perinteisen puhujan roolin voi jakaa kolmeen eri rooliin. Fyysisen puheen (tai tekstin) tuottaa *esittäjä* (engl. *animator*). *Tekijä*¹¹ (engl. *author*) puolestaan on toimija, joka päättää, miten sanoma on koodattu eli tekstualisoitu. Näiden lisäksi vuorovaikutustilanteissa vaikuttaa myös *toimeksiantaja* (engl. *principal*), jonka institutionaalista asemaa lausutut sanat ilmentävät ja jonka uskomuksia ja arvoja lausuma välittää. (Goffman 1981, 144–145; ks. myös Peräkylä 2001, 358–360.) Tässä tutkimuksessa nimitän Goffmanin tarkoittamaa tekijää OHJAILIJAKSI, sillä se kuvastaa paremmin kyseisen toimijan roolia. Sen sijaan termiä *toimeksiantaja* käytän tässä esitettyssä merkityksessä kuvaamaan selvitysten tilaajaa.

Goffmanin määrittelemä toimeksiantajan rooli on kiinnostava ideationaalisen ja interpersoonaisen metafunktioiden näkökulmasta ehdotuksissa etenkin silloin, kun toimeksiantajan ja TEKIJÄN roolit

¹⁰ Rooleista on eri tutkimuksissa käytetty vähän eri termejä. Esimerkiksi Suvi Honkanen (2012, 33) nimeää direktiivin esittäjän OHJAILIJAKSI ja tavoitellun teon ajatellun tekijän TEKIJÄKSI. Käytän itse tutkimuksessa myös näitä termejä.

¹¹ Goffmanin tekijää ei sovi sekoittaa tämän tutkielman TEKIJÄÄN, joka on tavoitellun teon agentti.

viittaavat samaan tahoon tai instituutioon. Sitä, vaikuttaako tämä ehdotusten direktiivisyyteen, käsittelemme tarkemmin luvussa 5.

2.3 Direktiivisyys

Direktiivillä tarkoitetaan lausumaa, ”jolla käsketään, kehoitetaan, pyydetään tai neuvotaan puhuteltavaa toimimaan tai olemaan toimimatta tietyllä tavalla. – – Direktiivit kuuluvat puhuteltavaan suuntautuvaan modaalisuuteen.” (VISK § 1645.)

Direktiivisyyttä voidaan suomen kielessä ilmaista monin eri morfosyntaktisin rakentein. Perinteisesti direktiivin prototyyppiksi on mielletty imperatiivilause (VISK § 1645). Tämän lisäksi direktiivisyyttä voidaan ilmaista modaalisin verbein ja rakentein, kysymyslausein ja väitellausein. Direktiivisen lauseen verbi voi olla aktiivissa tai passiivissa, ja sen moduksena voi olla indikatiivi, konditionaali tai potentiaali. Viimeksi mainittuja tosin tässä tutkimusaineistossa ei ole, mikä johtuu siitä, että potentiaali tuo ilmaukseen lähinnä episteemisen mahdollisuuden merkityksen (Hakulinen–Karlsson 1979, 274). Direktiivinen lausuma voi olla myös nominilauseke, joka yleisimmin kuvaa suuntaa, liikkumista tai liikuttamista (VISK § 1676). Tilanteesta riippuen direktiiviksi voi tulkita minkä tahansa substantiivilausekkeen (VISK § 1677).

Kuten edellisestä kappaleesta voi huomata, direktiivien määrittäminen pelkästään kielellisten piirteiden perusteella on lähes mahdotonta. Direktiivisyyttä onkin usein tarkasteltu modaalilogiikkaan perustuvan modaalisuuden näkökulmasta (esim. Lyons 1977; Hakulinen–Karlsson 1979; Matihaldi 1979; modaalilogiikasta tarkemmin ks. esim. Rantala–Virtanen 2004).

Modaalisuuden kolme perustyyppiä ovat *aleettinen (looginen)*, *episteeminen* ja *deonttinen* modaalisuus. Aleettinen modaalisuus liittyy lauseen proposition todenmukaisuuteen kaikissa tunnetuissa maailmoissa (Lyons 1977, 791). Aleettinen perustyyppi kuvaa proposition mahdollisuutta ja välttämättömyyttä (Hakulinen–Karlsson 1979, 262).

Episteemisellä modaalisuudella tarkoitetaan tapauksia, joissa ilmaistaan puhujan käsitystä proposition todenperäisyydestä. Tämä perustyyppi esittää siis puhujan tietoa, luuloa tai uskomuksia lauseen totuudellisuudesta. Episteemisellä modaalilla (esim. *voi*, *on mahdollista*, *taitaa*, *täytyy*) ilmaistaan puhujan näkemystä proposition varmuudesta tai todennäköisyydestä. Episteemisyyttä osoittavat

lauseessa tyypillisesti adverbit ja partikkelit, potentiaalimodus sekä jotkut modaaliverbit. (Hakulinen–Karlsson 1979, 262–263; VISK, määritelmät.)

Deonttisella modaalisuudella tai modaaliasteikolla (termi Hakulinen–Karlsson 1979, 262) ilmaistaan luvallisuutta tai sallittavuutta, ja sen ilmaisukeinoja ovat suomen kielessä pääosin modaaliset verbit sekä nesessiiviverbit ja -rakenteet (mt. 262–264; VISK, määritelmät). Lyons (1977, 823–824) erottaa deonttisen nesessiivisyyden aleettisesta ja episteemisestä nesessiivisyydestä näiden suhteessa proposition todenmukaisuuteen ja aikajatkumoon. Kun viimeksi mainitut kuvaavat proposition todenperäisyyttä, deonttisuus kuvaa tulevaisuuden tilaa, joka on olemassa, jos ehdotettu teko toteutetaan. Luvussa viisi analysoin, miten TEKIJÄ vaikuttaa siihen, miten nesessiivistä direktiiviä OHJAILIJA on aineistossa käyttänyt. Käytän tässä yhteydessä nesessiivisyyden rinnalla myös termiä *velvoittavuus*.

Kolmen esitetyn perustyyppin lisäksi voidaan vielä erottaa neljäs, *dynaaminen* modaalisuus, jolla tarkoitetaan ”fyysistä mahdollisuutta ja kykyä tai välttämättömyyttä ja pakkoa toimia. Tällainen kyky tai pakko voi yhtä hyvin olla toimijan sisältä tulevaa, esim. *Jaksan nostaa 20 kiloa*, kuin aiheutua ulkoisista olosuhteista, esim. *Minun on pakko ehtiä junalle*, eikä lausumasta välttämättä aina ilmene yksiselitteisesti, kummasta on kyse: *Täytyy siristellä silmiä*. Dynaamista modaalisuutta ilmaistaan yleensä modaaliverbeillä tai verbirakenteilla mutta myös modaalisilla adjektiiveilla: – –.” (VISK § 1554.) Dynaaminen modaalisuus pitää myös sisällään mahdollisuuden ja välttämättömyyden modaaliteetit. Usein dynaaminen modaalisuus liittyy sekä aktorin tai agentin kykyyn tehdä jokin että ulkoisiin olosuhteisiin (Kangasniemi 1992, 24). Lea Laitinen (1992, 187, 190–191) esittää, että dynaamisen modaalisuuden erottaa deonttisesta kahden tahdon valtapelin puuttuminen, dynaamisten ilmausten yksitulkintaisuus tai yhteyden puuttuminen futuuriin.

Tämän luvun alussa esittämäni Ison suomen kieliopin määritelmä liittyy nimenomaisesti deonttiseen modaalisuuteen. Tutkimuksellisesti ongelmallisia ovat kuitenkin direktiivisten ilmaisujen lukuisat variaatiot. Suvi Honkanen (2012) kiinnittää huomionsa samaan asiaan ja mainitseekin, että ennen analyysia on direktiivisyys määriteltävä juuri käsillä olevan tutkimuksen näkökulmasta (mt., 26). Honkanen jakaa oman tutkimuksensa näkökulmasta direktiivit kiteytyneihin direktiiveihin ja muihin ohjailukeinoihin. Kiteytyneillä direktiiveillä hän tarkoittaa sellaisia rakenteita, jotka ovat morfosyntaktisesti ja semanttisesti ymmärrettävissä konventionaalistuneiksi direktiiveiksi. Hänen määritelmänsä perustuu Soshana Blum-Kulkan ja Pirkko Muikku-Wernerin määrittelemiin puhestrategioihin ja niissä esiteltyyn jakoon suoriin, konventionaalisiin epäsuoriin ja epäkonventionaali-

siin epäsuoriin direktiiveihin. (Mt., 26–30; Blum-Kulka 1987, 133–134; Muikku-Werner 1993, 112–113, 142–154, 162 .)

Tässä työssä direktiivisyys näyttäytyy ensisijaisesti OHJAILIJAN määrittelemissä, leipätekstistä erotetuissa, ehdotusjaksoissa esiintyvänä kiteytyneinä direktiiveinä, jotka voivat tekstualisoitua tekstissä esimerkiksi nesessiivisinä rakenteina (5) tai muilla modaaliverbeillä ilmaistuna (6).

- 5) Opettajan tulee sopimuksen laadinnan yhteydessä lisäksi varmistaa alakohtaisesti eriävät työturvallisuusvaatimukset (Aaltola–Vanhanen 2016, 42 [3.1.3]).
- 6) Koulutusopimuksen oppimisympäristönä voisi olla yritys tai muu yhteisö tai opilaitoksen oma ympäristö, – – (Aaltola–Vanhanen 2016, 37 [3.2]).

Direktiiveihin ja modaalisuuteen (aleettista lukuun ottamatta) liittyy olennaisesti välttämättömyyden ja mahdollisuuden asteikkoisuus¹². Esitetty ilmaus voi asettua paitsi modaalisuusasteikon ääripäihin (mahdollinen - välttämätön) myös jonnekin ääripäiden välille. (Hakulinen–Karlsson 1979, 262; jyrkkyysasteikosta ks. myös Kaskinen 1992, 94–100.) Modaalisen ilmauksen sijoittaminen asteikolle ei tietenkään ole yksiselitteistä, vaan siihen sisältyy aina kontekstin ja tulkinnan tuomaa häilyväisyyttä.

¹² Tässä työssä viitataan välttämättömyyteen termeillä *nessessiivisyys* tai *velvoittavuus*.

3 Ehdotukset tekstinä ja tekstissä

Ennen kuin lähden tutkimaan ehdotusten LUKIJAA ja TEKIJÄÄ, pysähdyn hetkeksi tarkastelemaan tutkimusaineistoni ehdotuksia tekstinä ja laajemman tekstin eli selvityksen osana. Tarkastelen ensin ehdotuksia koko tekstin osana. Sen jälkeen analysoin ehdotuksia suppeamman tekstin (ehdotusjakson) osana. Lukemisen helpottamiseksi käytän tästä eteenpäin termiä *teksti* kuvaamaan kokonaista tekstiä tai julkaisua. *Jaksolla* tarkoitan tekstissä esiintyviä lyhyempiä tekstin osia, jotka on usein erotettu toisistaan typografisesti otsikoin tai sisällöllisesti eri lukuihin. Aina näin selkeitä erottimia ei ole, vaan jaksot voivat esiintyä myös limittäin toistensa sisällä, kuten kerron luvussa 3.2.

3.1 Ehdotukset teksteissä

Johdannossa (luku 1.3) kerroin, että Iisan ja Piehlin hallinnon tekstilajijaottelun mukaan selvitykset muodostavat oman tekstilajinsa (Iisa–Piehl 1992, 13). Ruqaiya Hasan (1989 [1985]) nostaa tekstilajin määrittelyyn tekstin rakenteen, ja sen erilaiset elementit ja niiden esiintymät. Hän erottelee toisistaan ne elementit, joita tekstissä pitää olla (pakolliset rakenneosat), ja ne elementit, joita tekstissä voi olla (vaihtoehtoiset elementit). Samalla tekstin rakenneanalyysiin liittyvät myös rakenneosien esiintymispaikat ja esiintymistiheys (mt., 56). Nämä rakenneosat ja niiden esiintyminen tietyssä järjestyksessä muodostavat tekstin rakennepotentiaalin¹³. Tekstilajin määrittelyn näkökulmasta tärkeimpiä ovat Hasanin mukaan tekstin pakolliset rakenneosat, sillä ne määrittelevät sen, mistä tekstilajista kulloinkin on kyse (mt., 62–64).

Ehdotukset näen ensisijaisesti tekstin rakenneosana, en omana tekstilajinaan. Tätä näkemystä puoltaa se, että toimenpide-ehdotukset esiintyvät aineistossani laajemman tekstin osana, ei omana itsenäisenä tekstinään. Mikäli ehdotukset olisivat oma tekstilajinsa, olisi niistä hasanilaisittain myös eroteltavissa rakenneosia, joista osa olisi pakollisia ja osa valinnaisia, ja jotka esiintyisivät tekstissä rakennepotentiaalin logiikan mukaisesti. Aineistossani ei tällaisia rakenneosia ole eroteltavissa. Sen sijaan näen, että ehdotukset ovat teksteissä osa laajempaa *ehdotusjaksoa*. Näitä käsittelen seuraavassa alaluvussa.

¹³ Hasan käyttää tekstilajin rakennepotentiaalista myös nimitystä *yleinen rakennepotentiaali, generic structure potential* (GSP), joka aktualisoituu tekstinä (Hasan 1989 [1985], 64).

Kun tarkastellaan tekstien kokonaisrakennetta, huomataan niissä olevan keskenään samankaltaisuuksia. Aineistosta on löydettävissä seuraavia elementtejä tai jaksoja (lihavoidut tekstijaksot esiintyvät lähes kaikissa teksteissä):

1. tiivistelmä

2. esipuhe tai johdanto

3. metodijakso (sisältäen myös luotettavuuden arvioinnin)

4. lähtökohdan tai nykytilan kuvaus ja arviointi (sisältäen käsitteiden määrittelyt)

5. nykytilasta nousevat kehittämistarpeet, kehittämisen perustelut (sisältäen kuulemisten ja lausuntojen referoinnin)

6. aiemmat selvitykset

7. julkaisun tavoite

8. arvioinnin tulokset

9. johtopäätökset

10. ehdotusjakso

11. vaikutukset säädöksiin ja niihin liittyvät ehdotukset

12. jatkotoimenpiteet

13. vaikutusten arviointi

14. lähteet

15. liitteet

Edellä esitetty tekstijaksojen listaus on kooste aineistossa esiintyvistä laajemmista sisällöllisistä tekstijaksoista, ja olen määritellyt ne varsin yleisesti temaattisen sisällön ja funktion perusteella. Missään aineistoni tekstissä ei ole kaikkia näitä tekstijaksoja. Niiden järjestys myös vaihtelee jonkin verran tekstistä tai kirjoittajasta riippuen.

Tästä huolimatta esiintyvistä jaksoista voidaan tehdä joitakin yleisiä päätelmiä. Ensinnäkin, jaksot 1 ja 2 (tiivistelmä ja johdanto) esiintyvät kaikissa teksteissä alussa kansilehden ja julkaisutietojen jälkeen. Tiivistelmäjakso on vapaamuotoisia tekstejä tai lomakemuotoiseen kuvailulehden sisällytetty esitys tekstin sisällöstä. Joissain selvityksissä kuvailulehdet ovat suomen lisäksi ruotsiksi ja englanniksi (esim. OPM 2005). Teksteissä on yleensä myös mainittu tekstin lopussa lähteet silloin, kun niitä on käytetty. Poikkeuksena tästä ovat ammatillisten perustutkintojen seurantaraportit (OPH 2013; OPH 2015), joissa lähteitä ei ole mainittu, vaikka niihin on tekstissä viitattu.

Jakso 4, joka sisältää tekstin puheena olevan asian nykytilan kuvauksen, esiintyy teksteissä useimmiten omana lukunaan. Nykytilan kuvaukseen sisältyy usein ammatillisen koulutuksen kuvauksen lisäksi siihen liittyvien säädösten kuvaus ja numeerisia indikaattoreita (esimerkiksi opiskelijamäärä). Joissain teksteissä jakson nimenä on *Lähtökohdat*, jolloin nykytilan kuvauksen lisäksi jaksossa on esitelty joko tekstin tuottamiseen vaikuttaneet tekijät (OPM 2007) tai tekstinulkoisia raameja ja periaatteita, jotka ohjaavat ammatillisen koulutuksen kehittämistä ja sen myötä myös annettuja ehdotuksia (esim. OPH 2013).

Lähtökohdan ja nykytilan kuvaus voi pitää sisällään myös nykytilaa arvioivia ilmauksia, kehittämistarpeiden identifiointin ja aiempien selvitysten referoinnin (jaksot 5 ja 6). Arviointia sisältyy erityisesti niihin selvityksiin, jossa se on osa toimeksiantoa. Tällaisia ovat erityisesti tilannekatsaukset (esim. Jauhola–Toivanen 2016) ja arvioinnit (KARVI 2018). Nykytilan arviointia ja kehittämiskohteiden määrittelyjä on kuitenkin muunlaisissakin teksteissä, kuten alla oleva esimerkki (7) kertoo. Arvioivat jaksot on tekstissä korostettu kurssiivein.

- 7) Työssäoppiminen on opiskelua ja työssä oppija ei ole työsuhteessa. Työnantajalla ei ole velvoitetta maksaa opiskelijalle palkkaa eikä muita korvauksia eikä työnantaja myöskään voi niitä opiskelijalle maksaa ilman että osapuolten välille syntyy työsuhte. Ruokailun työnantaja voi tarjota ilman veroseuraamuksia osapuolille, *mutta tällöinkin saatetaan katsoa, että osapuolten välille on syntynyt työsuhte.* Opiskelija ja työnantaja voivat myös erikseen sopia työsuhteesta keskenään.

Tietävästi missään Euroopan maassa, jossa huomattava osa ammatillisesta koulutautumisesta tapahtuu käytännön työssä, opiskelijat eivät toimi työpaikoilla täysin korvauksetta. *Jonkinasteisen korvauksen maksamista opiskelijoille on näissä maissa pidetty kohtuullisena ja asiallisena ja sillä on osaltaan huolehdittu opiskelijoiden toimeentulosta opintojen aikana.* Korvaukset on asetettu sellaiselle tasolle, että myös työpaikkoina olevat yritykset ovat kokeneet tason oikeaksi ja ovat olleet valmiit ottamaan nuoria oppimaan. *On selvää, että ammattiin opiskelevien halukkuutta koulutautua työpaikoilla käytännön työssä lisäisi myös Suomessa se, että yrityksenhyväksi toimimisesta olisi mahdollisuus saada taloudellista korvausta.* (Aaltola–Vanhanen 2016, 23.)

Esimerkin ensimmäisessä kappaleessa kuvataan työssäoppimisen nykytilannetta työsuhteen näkökulmasta, mutta riveillä 5–7 esitetään arvio siitä, miten joissain tapauksissa olemassa olevaa lainsäädäntöä tulkitaan (*mutta tällöinkin saatetaan katsoa, että osapuolten välille on syntynyt työsuhte*). Mitään tarkennuksia tai perusteluja tälle ei esitetä, joten lukijalle syntyy käsitys, että kyse on poikkeustapauksia yleisemmästä lain tulkinnasta, joka edellyttää muutosta tai tarkennusta: Koska nykytilanne on altis tulkinnoille, se voi olla ongelmallinen opiskelijoiden yhdenvertaisuuden näkökulmasta. Arvio onkin luettavissa kehittämistarpeen identifiointiksi.

Toinen kappale alkaa vertauksella käytäntöihin muissa Euroopan maissa ja maininnalla siitä, että *jonkinasteisen korvauksen maksamista opiskelijoille on näissä maissa pidetty kohtuullisena ja asiallisena ja sillä on osaltaan huolehdittu opiskelijoiden toimeentulosta opintojen aikana*. Tässäkään kohdassa ei ole esitetty viitteitä, joten lausuma on ymmärrettävä kirjoittajien omaksi arvioksi siitä, miksi korvausta näissä maissa maksetaan. Varsinainen tarkoitus korvauksen maksamiselle voi olla jokin aivan muu. Vetoaminen yleiseen eurooppalaiseen käytäntöön voidaan nähdä perusteluna myöhemmin ehdotusjaksossa esitettäville ehdotuksille. Perelmanin (2007 [1996], 109) esittämien argumentaation vetoamiskäytäntöjen mukaisesti tässä vedotaan universaalisuuteen.

Kolmas arvio sijoittuu tekstijakson loppuun. Siinä esitetään näkemyksenä se, että korvauksen maksaminen lisää opiskelijan halukkuutta kouluttautua työpaikalla. Samassa yhteydessä mainitaan, että kouluttautuessaan työelämässä opiskelija toimii yrityksen hyväksi, ja oikeudenmukaisuuden näkökulmasta siitä on syytä saada myös korvausta. Tämäkin lausuma on luokiteltavissa paitsi perusteluksi myös arvioksi, sillä sille ei ole esitetty muita perusteita kuin yleiseen ymmärrykseen tai käsitykseen viittaava *On selvää* -lauseke.

Esimerkin 7 tekstijakso on hyvä esimerkki siitä, miten myöhemmissä jaksoissa esitettävien ehdotusten lähtökohdat ja perustelut on esitetty toisessa jaksossa kuin itse ehdotus tai ehdotukset. Ehdotusjakso sijaitsee selvityksissä nykytilan kuvauksen, kehittämiskohteen identifioinnin ja myös perusteluiden jälkeen, mikä luo tekstiin koheesiota. Ehdotusten ja perustelujen ilmentymiä tekstijakson sisällä käsitellään seuraavassa alaluvussa.

Ehdotusjakso voi selvityksessä esiintyä itsenäisenä jaksona tai johtopäätös- tai arviointijakson osana joko sen sisällä tai siitä typografisesti erotettuna (esim. OPM 2005). Selvityksessä voi olla useita erillisiä käsitellyn teeman yhteyteen liitettyjä ehdotusjaksoja (esim. OPH 2015), tai ehdotusjakso voi olla oma lukunsa, johon on koottu kaikki ehdotukset (esim. Aaltola–Vanhanen 2016).

Vaikka tämän tutkimuksen näkökulmasta ei ole olennaista, onko ehdotusjakso määriteltävissä selvityksen pakolliseksi vai valinnaiseksi elementiksi, on silti mielenkiintoista pysähtyä hetkeksi pohtimaan sitä, mikä yleensä määrittää ehdotusjakson esiintymistä tekstissä.

Selvityksissä, jotka on nimetty ehdotuksiksi (Aaltola–Vanhanen 2016; OKM 2016), on oletuksenmukaista, että ne sisältävät ehdotuksia jonkin todellisuuden tilan muuttamiseksi. Muissa selvityk-

sissä ehdotusten esittäminen on usein riippuvainen toimeksiannon kontekstista (esim. OPM 2007, 6), eli Goffmanin (1981, 144–145) puhujaroolien mukaisesti toimeksiantajasta.

Kaikissa selvityksissä, joissa on ehdotuksia, toimeksiantoa ei ole kirjattu tekstiin (esim. OPH 2013). Näissä tapauksissa on epäselvää, perustuuko selvitys toimeksiantoon, sisältääkö mahdollinen toimeksianto kehittämissuunnitelmien esittämisen vai onko kyseessä kirjoittajien oletus siitä, että selvityksen tekstilajiin kuuluu myös ehdotusjakso.

Lähtöoletukseni on, että kaikki aineistoni selvitykset perustuvat toimeksiantoon, jolla on toimeksiantaja (selvityksen tilaaja). Valtion opetushallinnossa tehdyt selvitykset perustuvat yleensä strategiin asiakirjoihin, kuten koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelmiin, arviointisuunnitelmiin, ministeriön ja virastojen välisiin tulossopimuksiin tai virastojen sisäisiin suunnitelmiin. Kyseiset suunnitelmat (esim. KARVI 2016, KESU 2012) ovat luonteeltaan yleisiä strategisia asiakirjoja, joissa ei ole määritelty selvitystyön tapaa, muotoa tai sisältöä.

Kaikissa selvityksissä ei ole lainkaan esitetty toimenpide-ehdotukseksi luokiteltavia lausumia (esim. Jauhola–Toivanen 2016), tai niissä on esitetty kehittämiskohteita, ei ehdotuksia toteutuksesta (esimerkki 8). Tekstit, joissa toimenpide-ehdotuksia ei ole kuvattu, ovat usein edellä mainittujen mukaisia tilannekatsauksia. Tilannekatsaukset olen kuitenkin laskenut kuuluvan selvityksiin, sillä niiden kokonaisrakenne ja funktio vastaavat paljolti muita saman tekstilajin alatyyppejä.

8) Kehittämiskohteita olivat esimerkiksi:

- valmistavan koulutuksen suunnittelu yhteistyössä työelämän kanssa
- henkilökohtaistamista koskevat asiakirjat (OPH 2015, 83).

Ehdotusjakson esiintyminen tekstissä riippuu siis joko tekstin ulkopuolisesta kontekstista (toimeksianto) tai kirjoittajan (tai kirjoittajien) oletuksesta sen odotuksenmukaisuudesta. Odotuksenmukaisuus syntyy kirjoittajan näkemyksestä tekstilajin konventioista ja tietyn diskurssiyhteisön tavasta tuottaa ja käyttää tekstiä.

John Swalesin (1990, 24–27) mukaan diskurssiyhteisöllä (discourse community) on yhteinen ymmärrys yleisistä tavoitteista ja yhteiset viestinnälliset mekanismit. Yhteisöön kuuluvilla on yhteinen käsitys ja odotukset soveltuvista diskurssielementeistä, mukaan lukien tekstien muoto ja käytettävät tekstilajit. Diskurssiyhteisön rinnakkaiskäsitteenä voidaan käyttää kognitiivisessa tutkimuksessa käytettyä sisäryhmän käsitettä. Sisäryhmä voidaan sosiaalisen kategorisaation näkökulmasta ymmärtää yksilöiden heterogeeniseksi yhteisöksi, jolla on kuitenkin yhtenäiset oikeaksi ajatellut toi-

mintamallit. Sisäryhmän vastakohta on ulkoryhmä, joka voidaan nähdä homogeeniseksi sosiaalisiksi kategoriaksi. (Pälli 2003, 41.)

Selvitykset ovat institutionaalisia tekstejä, joiden kirjoittajat ja lukijat oletan kuuluvan samaan diskurssiyhteisöön. Ehdotusjaksojen esiintyminen selvityksissä voidaan tämän perusteella katsoa kuuluvan hallinnollisen diskurssiyhteisön tekstuaalisiin odotuksiin. Sen sijaan ehdotusjaksojen esiintymisten variaatio viittaa siihen, että kyseessä ei ole kovin konventionaalistunut eikä Hasanin esittämä pakollinen tekstielementti.

3.2 Ehdotusjaksojen rakenne

Tässä alaluvussa käsittelemme ehdotusjaksoja¹⁴, jotka on erotettu tekstissä selkeästi omaksi jaksoksi joko typografisesti tai sanallisesti. Näissä tapauksissa ehdotusjakso on joko oma lukunsa (Aaltola–Vanhanen 2016, luku 3 ja luvun 4 alaluvut; OKM 2016, luvut 2 ja 3) tai ne esiintyvät jonkin toisen jakson sisällä (OPM 2005, OPM 2007 ja OPH 2015, joissa ehdotusjaksot ovat arviointijakson sisällä; OPH 2013, jossa ehdotusjaksot ovat johtopäätösjaksossa). Ammatillisen koulutuksen oppimistulosten arviointijärjestelmän arvioinnissa (KARVI 2018, 39–42) ehdotukset on koottu lisäksi selvityksen liitteenä olevaan taulukkoon, jossa ne on nimetty arvioinnin johtopäätöksiksi.

Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuarkistosta saatavien selvitysten nopea tarkastelu osoittaa, että selvityksissä, jotka ovat selkeästi ehdotusluonteisia jo nimen perusteella, ovat ehdotusjaksot omana lukunaan. Nämä luvut on myös selkeästi nimetty ehdotuksiksi tai esityksiksi. Tutkimusaineistoni vastaa tältä osin laajempaa esitystapaa.

Teksteissä, joissa ehdotusjakso on oma lukunsa, jakso alkaa ehdotusten lähtökohtien ja tavoitteiden kuvauksella. Lisäksi on kuvattu lyhyesti tiivistelmänomaisesti ehdotuksen keskeisimmät muutokset. Suvi Honkanen (2012, 62–63) erottelee ryhmäkirjeiden rakennepotentiaalista kolme tyypillistä jaksoa, joita hän kutsuu orientaatioksi, kehotukseksi ja lisätietoja-jaksoksi. Orientaatiojakso sisältää tietoa kirjeen käsittelemästä asiasta, kehotusjakson sisältämien ohjeiden perusteluja tai jakso johdattelee lukijaa muulla tavoin kohti olennaista asiaa. Honkasta mukailen ehdotusjakson alkua voidaan kutsua orientaatioksi, sillä myös siinä johdatellaan lukijaa kohti ehdotuksia esittämällä kehittämisen historiallista taustaa, sen yleisiä lähtökohtia tai ehdotusten tavoitteita.

¹⁴ Ehdotusjaksojen lisäksi yksittäisiä ehdotuksia on muissakin tekstijaksoissa. Usein kyseiset ehdotukset esiintyvät myös ehdotusjaksoissa.

Honkasen aineistosta poiketen ehdotusjaksojen orientaatioissa ei esitetä tarkkoja perusteluja, vaan ehdotukset liitetään laajempaan tekstinulkoiseen kehittämiseen: *Osana ammatillisen koulutuksen kokonaisuudistusta kehitetään tutkintorakennetta nykyistä joustavammaksi* (OKM 2016, 27).

Yleisluontoisiksi perusteluiksi voi toki lukea seuraavien esimerkkien (9 ja 10) maininnat *kansallisesti yhteisesti hyväksytystä tavoitteesta* ja tavoitteen toimintamallin *yksinkertaistamisesta* ja *koulutuksen tarjonnan ja houkuttelevuuden lisäämisestä*. Esimerkissä 11 puolestaan viitataan näyttötutkintojärjestelmään, jonka mitoitusta työryhmä on pohtinut. Siinä perusteluksi esitetään *kokonaisuuden ymmärrettävyys*.

- 9) Ammatillista tutkintorakennetta on kehitetty 2000-luvulla useissa työryhmissä. Lähtökohtana on ollut kehittää ammatillista tutkintorakennetta vastaamaan aiempaa paremmin työelämän osaamistarpeita ja tarjota realistinen mahdollisuus kaikille nuorille suorittaa toisen asteen tutkinto. Kansallisesti yhteisesti hyväksytty tavoite koulutusjärjestelmän umpiperien poistamiseksi on toteutettu kaikissa ammatillisissa tutkinnoissa. (OKM 2016, 8).
- 10) Työpaikoilla ja niitä vastaavissa muissa ympäristöissä järjestettävä koulutus esitetään jatkossa toteutettavaksi yhden yhtenäisen osaamisperusteisen ja asiakaslähtöisen toimintamallin mukaisesti. Toimintamalli kokoaa ja yhtenäistää nykyisiä käytäntöjä, huomioiden reformin toimeenpanossa ammatilliselle koulutukselle laaditut linjaukset. Lisäksi se tuo uusia elementtejä, joiden tarkoituksena on lisätä työpaikalla järjestettävän koulutuksen tarjontaa ja sen houkuttelevuutta kaikille osapuolille. (Aaltola–Vanhanen 2016, 36).
- 11) Tavoitteena on luoda sekä kansalaisille että työelämälle helposti ymmärrettävä kokonaisuus, joka ottaa huomioon työn ja yhteiskunnan nopean muutoksen (OKM 2016, 27).

Ensimmäisessä esimerkissä (9) teksti liitetään laajempaan historialliseen kehykseen ja siinä kehittyneeseen yhteiseen näkemykseen. Toisessa (10) teksti puolestaan on osa käynnissä olevaa ammatillisen koulutuksen uudistusta ja sen tavoitteita. Esimerkissä 11 esitettävä tavoite *helposti ymmärrettävästä* näyttötutkintojen rakenteesta voidaan myös ajatella perusteluna, jolloin olettamuksena on, että tähän asti tutkintojärjestelmä on ollut hajanainen eikä ole pystynyt mukautumaan työn ja yhteiskunnan muutoksiin.

Ehdotusten perusteluja voidaan esittää myös tekstin aiemmissa luvuissa: selvitysten lähtökohdissa, tavoitteiden esittelyissä ja nykytilan kuvauksissa, joissa on esitetty nykytilanteesta nousevat kehittämistarpeet joko suoraan (esimerkki 12) tai epäsuoraan (esimerkki 13).

- 12) Nykyisessä ammatillisen koulutuksen järjestelmässä on aivan ilmeisiä puutteita, koska käytännön työn kautta ammattiin opiskeleminen on jäänyt opiskelijamäärältään vähäiseksi, vaikka tarvetta ja halukkuutta osapuolilla on. Ammatillisesta peruskoulutuksesta annetun lain mukainen työssäoppiminen on lisännyt työpaikalla tapahtuvaa oppimista ja laajennetun työssäoppimisen kokeilut on koettu hyväksi. Se ei ole kuitenkaan muodostunut sellaiseksi väyläksi, että sitä hyödyntämällä olisi voinut pääasiallisesti työssä oppien kouluttautua ammattiin, vaikka se säädösten puitteissa olisikin mahdollista. (Aaltola–Vanhanen 2016, 25.)
- 13) Selvitysryhmän kokoama aineisto osoittaa, että noin kolmannes nykyisistä ammattitutkinnoista sijoittuu keskeisiltä sisällöiltään sellaisille työelämän osa-alueille, joita mikään ammatillinen perustutkinto ei merkittävästi kata. (OPM 2005, 45.)

Tukea ja perusteluja ehdotuksiin voidaan hakea myös tekstin ulkopuolelta viittaamalla aiemmin tehtyihin esityksiin, arvioihin tai kehittämisprojektien tuloksiin (esim. OPM 2005, 44–45; Aaltola–Vanhanen 2016, luvut 1 ja 2) tai tuomalla esiin selvityksiin haastateltujen sidosryhmien näkemyksiä joko tekstissä (esim. 14) tai esittämällä selvitystyön yhteydessä kerättyjä näkemyksiä (Aaltola–Vanhanen 2016, 26–35; KARVI 2018, 18–21).

- 14) Useat koulutus- ja tutkintotoimikunnat katsovat, että ammatillisten perustutkintojen, ammattitutkintojen ja erikoisammattitutkintojen tulee pääsääntöisesti muodostaa jatkumo, joka antaa yksilöille tavoitteita kehittää itseään yhä vaativampiin työtehtäviin ja tuottaa työelämän muuttuviin tehtäviin osaavaa työvoimaa. (OPM 2005, 45.)

Kuten edellisistä esimerkeistä huomataan, ehdotusten perusteluun ja argumentteihin ei ole selvityksissä laitettu kovinkaan suurta painoa. Tämä on viite siitä, että selvitysten LUKIJAN katsotaan omaavan kirjoittajien kanssa samat alkuoletukset ja periaatteet, joita ei tarvitse lukijoille ”myydä”. Tämä vastaa Chaïm Perelmanin (2007, 23) esittämää ajatusta siitä, että asiantuntijayleisön oletetaan ”tunnustavan tietyt vallitsevat väitteet ja menetelmät, jolloin tästä ei ole tarpeen erikseen eksplisiitista varmistua”¹⁵.

Orientaatiojakson jälkeen esitetään varsinaiset ehdotukset. Ehdotukset on esitetty teemoittain järjestetyissä alaluvuissa. Koulutussopimusmalliehdotuksessa (Aaltola–Vanhanen 2016) ehdotukset on esitetty luettelona, jotka on jaettu teeman mukaisesti alalukuihin: *3.1 Yksi ammatillisen koulutuksen järjestämismuoto*, *3.2 Työpaikalla järjestettävä koulutus on kokonaisuus* jne. Tähän selvitykseen kuuluvat ehdotukset säädösmuutoksiksi (luku 4.1) sisältyy koulutussopimuksen toimeenpanoon liittyvään päälukuun, ja niissä on esitetty ensin muutokset olemassa olevaan lainsäädäntöön ja niiden jälkeen erikseen luettelossa muutosten perusteluja (esimerkki 15):

¹⁵ Tekstien lukijuutta ja sen rakentumista käsittelem tarkemmin luvussa 4.1.

- 15) – Kun siirrytään yhteen koulutusmuotoon ja yhteen tutkinnon suorittamistapaan sekä halutaan opiskelijoiden joustavia siirtymiä oppimisympäristöjen välillä, niin ei pidä erotella hallinnollisesti opiskelijoita oppilaitoksessa ja työpaikoilla opiskeleviin lainsäädännön tasolla. - -
– Laissa ei ole tarvetta määritellä erillisiä koulutuksen järjestämismuotoja. (Aaltola–Vanhanen 2016, 46.)

Tutkintorakenne-ehdotuksen (OKM 2016) toisen pääluvun ehdotukset on esitetty koulutusaloittain niin, että jokaisen koulutusalan kohdalla on kuvattu ensin alan tutkintorakenteen uudistuksen lähtökohdat ja tavoitteet. Itse ehdotukset on esitetty luettelona niin, että ensin on kuvattu ehdotukset uusiksi tutkinnoiksi ja sen jälkeen omana luettelonaan ehdotetut tutkintonimikemuutokset.

Tutkintorakenne-ehdotuksen (OKM 2016) kolmannen luvun ehdotusjakso on niin ikään jaettu alalukuihin, mutta tässä tekstissä jokaisessa alaluvussa on erillinen orientaatiojakso ja sen jälkeen työryhmän ehdotus Ehdotus-otsikolla ja sisennettynä muusta tekstistä erotettuna.

Ehdotusjakso voidaan sijoittaa myös toisen jakson sisälle. Toisen jakson sisällä esitettynä ehdotukset seuraavat joko teemakohtaisia arviointijaksoja (OPM 2005; OPM 2007; OPH 2015) tai johtopäätöksiä (OPH 2013). Ehdotusjaksot on erotettu arviointi- ja johtopäätösjaksoista joko väliotsikolla (OPH 2013, 7. luku) tai kappaleen alkuisilla performatiivijaksoilla: *Selvitysryhmä esittää, että* - - (OPM 2005) tai *työryhmä esittää, että* - - (OPM 2007).

Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen työryhmän selvityksessä ei käytetä *ehdotus*-sanaa, vaan esitetyt ehdotukset on nimetty johtopäätöksiksi (KARVI 2018, 23–25) tai ne on esitetty leipätekstissä tulevaisuuden näkymiä ja näkökulmia esittelevässä luvussa (esimerkki 16, ehdotus on kursivoitu).

- 16) Yksi tapa suorittaa ammatillinen perustutkinto helpottaa käytännön tasolla arviointia ja vähentää byrokratiaa, kun arviointi tehdään jatkossa koulutuksen järjestäjätasolla. *Sekä työelämän että koulutuksen järjestäjän edustajat on perehdytettävä uuden lainsäädännön tuomiin muutoksiin.* Haasteena on, miten ammatti- ja erikoisammattitutkinnoissa ja mahdollisesti myös yhteisissä tutkinnon osissa toteutetaan oppimistulosten arviointi. (KARVI 2018, 29.)

Ehdotusjaksojen esiintymistapojen variaatio viittaa siihen, että yhteistä konventionaalista esitystapaa ei ole. Jos oletuksena on, että ehdotusjakso ei selvityksissä ole pakollinen tekstilajiin kuuluva

elementti, vaan lähinnä tekstin ulkoisen toimeksiannon määräämä osa, on myös ymmärrettävää, että jakso voi silloin esiintyä vapaammin tekstin eri osissa ja myös sen esitystapa on monimuotoisempi.

Ehdotusjaksoissa ja niiden esiintymissä on löydettävissä kuitenkin joitain yhtäläisyyksiä. Ehdotusjaksot sijoittuvat tekstin loppupuolelle, jolloin niitä ennen on esitelty selvityksen lähtökohdat ja tavoitteet. Jos teksti on luonteeltaan arvioiva tai siinä on arvioivia jaksoja, esitetään ne ennen ehdotusjaksoja. Ehdotusjaksojen jälkeen esitetään mahdollisesti ehdotusten toimeenpanoon ja vaikutuksiin keskittyvät tekstijaksot.

Ehdotusjaksot on usein erotettu selkeästi muusta tekstistä joko otsikoin, luetteloin tai niitä edeltävin performatiiviverbein. Suvi Honkasen viraston ryhmäkirjeitä koskevan tutkimuksen (2012, 62–63) mukaisesti myös selvityksissä on löydettävissä ehdotusjaksoja edeltäviä orientaatiojaksoja. Honkasen tutkimuksesta poiketen ehdotusten perusteluja löytyy myös muista kuin ehdotusjaksoja välittömästi edeltävistä orientaatiojaksoista. Aineiston erilaisuuden huomioiden tämä on ymmärrettävää, sillä selvityksissä on useampia tekstijaksoja, joissa perusteluja voi esittää.

4 Selvitysten LUKIJAT ja TEKIJÄT

Tässä luvussa tarkastelen, millä eri tavoin TEKIJÄ ja LUKIJA on ilmaistu ehdotuksissa. Ensimmäisessä alaluvussa selvitän, keitä tai millaisia ovat selvitysten oletuslukijat. Sen jälkeen erittelen, keitä ovat ehdotusten TEKIJÄT ja millä eri tavoin ne on kuvattu eksplisiittisesti ja implisiittisesti.

4.1 Selvitysten LUKIJAT

Tässä alaluvussa esittelen, keitä selvitysten LUKIJAT ovat, miten ne on teksteissä esitetty ja mikä on LUKIJAN ja TEKIJÄN suhde. Milloin LUKIJAN ja TEKIJÄN voidaan ajatella olevan samoja ja milloin eri toimijoita? Lisäksi esitän tekstuaalisia piirteitä, joiden perusteella voidaan LUKIJAN olettaa olevan asiantuntija tai muutoin käsiteltävään asiaan hyvin perehtynyt,

Ehdotusten LUKIJOITA määriteltessä lähtöoletukseni ovat sekä Vesa Heikkisen että Johanna Kompan näkemykset siitä, että tekstin oletettu lukija on konstruoitavissa tekstissä olevista viitteistä. Tekstin lukijuutta voidaan tarkastella sen perusteella, mitä asioita lukijoille tekstissä viestitään, millaisia vaikutuskeinoja LUKIJOIHIN käytetään ja millä sävyllä lukijaa lähestytään. (Heikkinen 1999, 215–216; Komppa 2002, 73–74, 79.) Tekstin kirjoittaja on prosessissa avainroolissa, sillä itselleen omaksumansa roolin kautta hän määrittelee myös lukijan roolin (Halliday 1994, 68).

LUKIJAN määrittelyn lähtökohtana on syytä muistaa selvitysten toimeksiannon ja toimeksiantajan rooli (vrt. luku 3.1). Toimeksiantaja onkin lähes ainoa teksteissä nimetty lukija. Aineistossani tämä taho on koulutuksesta vastaava ministeriö, johon on viitattu johdantoluvun korvanneen luvun otsikossa (OPM 2005; OPM 2007, joissa perinteisen johdannon korvaa luku *Opetusministeriölle*) tai johdantoluvussa olevalla maininnalla: *Saatuamme työn valmiiksi luovutamme ehdotuksen koulutus-sopimusmalliksi kunnioittavasti opetus- ja kulttuuriministeriölle* (Aaltola–Vanhanen 2016, 5). Edellä mainittujen selvitysten lisäksi yhdessä tekstissä oli eksplikoitu LUKIJAKSI *koulutuksen ja tutkinnon järjestäjät* (esimerkki 17).

- 17) Koulutuksen ja tutkinnon järjestäjät voivat, seurannan edelleen jatkuessa, raportissa esitettyjen kehittämissuositusten avulla ideoida oman toimintansa kehittämistä uudistusten tavoitteiden mukaisessa toiminnassa (OPH 2013, 7).

Virastojen tekstejä käsittelevässä artikkelissaan Heikkinen (2000, 203) mainitsee, että teksteissä ei eksplikoida vuorovaikutuksen osapuolia ja ”erityisesti lukija jätetään säännönmukaisesti implisiittiseksi”. Ehdotuksissa tilanne on toinen, sillä aineiston 466 ehdotuksesta lähes kolmasosassa (147) on tekstissä eksplisiittisesti koodattu TEKIJÄ. Mutta onko teksteistä löydettävissä viitteitä siitä, että TEKIJÄT ovat myös LUKIJOITA?

Ehdotuksissa nimetyt TEKIJÄT ovat ammatillisen koulutuksen toimijoita: valtionhallinnon tasolla opetus- ja kulttuuriministeriö (opetusministeriö vuoteen 2010 asti), Opetushallitus sekä tutkinto- ja koulutustoimikunnat, alueellisia toimijoita ovat koulutuksen ja tutkintojen järjestäjät ja niiden henkilökunta, opiskelijat sekä työelämän (mm. yritys, työnantaja ja työpaikkaohjaajat) tai muun yhteisön (mm. työpajat) edustajat. Vaikka edellä mainittuja toimijoita ei selvityksessä ole suoraan nimetty LUKIJOIKSI, tekstissä on löydettävissä viitteitä siitä, että myös näiden tahojen edustajien oletetaan lukevan kulloisenkin selvityksen.

Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen selvityksessä LUKIJAAN on viitattu kohdissa, joissa kuvataan viraston tehtävää tuottaa tietoa opetushallinnon ja koulutuksen järjestäjien tarpeisiin (18) ja toisaalta koulutuksen järjestäjän mahdollisuuteen hyödyntää arviointiprosessin tuloksia (19). Samassa tekstissä on viitattu myös arvioinnin tuloksista kiinnostuneeseen opetus- ja kulttuuriministeriöön¹⁶ (20), jonka voidaan olettaa olevan myös tekstin LUKIJA.

- 18) Karvi tuottaa ennen kaikkea tietoa kehittämisen tarpeisiin opetushallinnolle ja koulutuksen järjestäjille (KARVI 2018, 21).
- 19) Koulutuksen järjestäjät pystyvät halutessaan hyödyntämään arviointiprosessien tuottamia tuloksia oman toimintansa kehittämisessä (KARVI 2018, 24).
- 20) OKM velvoittaa oppimistulosten arviointiin ja on yhä enemmän kiinnostunut sen tuloksista (KARVI 2018, 21).
- 21) Analysoijien mukaan kehittämiskohteet edellyttäisivät toimia niin *näyttötutkintoon valmistavan koulutuksen järjestäjiltä, tutkintotoimikunnilta, työelämältä kuin opetusviranomaisiltakin* (OPH 2015, 83).
- 22) *Järjestäjät* laittavat opetussuunnitelmansa internetiin, mistä ne ovat helposti kaikkien saatavilla (OPH 2013, 91 [luettelo]).

¹⁶ Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen arviointisuunnitelman laatii valtioneuvoston nimittämä arviointineuvosto ja sen hyväksyy opetus- ja kulttuuriministeriö (Koulutuksen arviointisuunnitelma vuosille 2016–2019, 2).

Varsin selkeitä lukijuuteen viittaavia mainintoja ovat myös ehdotuksissa tai niiden yhteyksissä esiintyvät maininnat TEKIJÖIHIN (21 ja 22, TEKIJÄT kursivoitu). Esimerkissä 21 edellytetään eri tahojen toimia, joten on oletettavaa, että myös näiden tahojen oletetaan lukevan selvityksen. Esimerkissä 22 viitataan tekoon, joka on paitsi TEKIJÄN vastuulla myös sen itse päätettävissä. Tapauksissa, joissa ehdotus on suunnattu suoraan TEKIJÄLLE ja teko on sellainen, että siihen ei voi ohjaava taho velvoittaa, on TEKIJÄ myös ymmärrettävä LUKIJAKSI.

Implisiittisempiä lukijuuteen viittaavia tekstuaalisia vihjeitä ovat tapaukset, joissa LUKIJAA ei ole mainittu, vaan se on ymmärrettävissä kontekstuaalisesti. Esimerkissä 23 kerrotaan, miten selvityksen tuloksia voidaan hyödyntää. Virke antaa ymmärtää, että viesti on suunnattu sekä säädösten kehittämiseen että tutkintojen ja opetussuunnitelman perusteiden laadintaan ja sen prosessiin kehittämiseen kulloinkin osallistuville. LUKIJA onkin määritettävissä tässä tapauksessa tilannekohtaisesti niin, että LUKIJA on kulloinkin kyseisten tehtävien parissa työskentelevä.

- 23) Perusteiden toimeenpanon seurannan kautta saatavaa tietoa voidaan käyttää säädösten, perustutkintojen tutkinnon perusteiden ja ammatilliseen peruskoulutukseen valmistavien ja valmentavien koulutusten opetussuunnitelman perusteiden sekä perusteiden laadintaprosessin kehittämiseen (OPH 2013, 26).

LUKIJA voidaan kuvata myös muiden kuin edellä esitettyjen tekstuaalisten piirteiden avulla. Tällöin oletettu lukija määritellään hieman syvemmälle käyvän analyysin avulla. Tässä korostuu kirjoittajan konstruoima LUKIJA, jota voidaan tutkia tekstin aiheen, sanaston, sävyn ja tekstin rakenteen avulla (vrt. Komppa 2002, 79–83).

Tekstin rakennetta käsittelemme jo luvussa 3, jossa viittasin John Swalesin (1990, 24–27) diskurssiyhteisöön ja sen merkitykseen tekstien rakentumisessa. Samaan ilmiöön kuuluu se, että diskurssiyhteisön sisäisessä vuorovaikutuksessa käytetään erikoissanastoa ja yhteisöön kuuluvilla on jaettu päämäärä. Tutkimuksen selvitykset sijoittuvat ammatillisen koulutuksen diskurssiin, jonka termistö ja teemat eivät välttämättä aukea maallikolle eikä niitä tai niiden taustoja teksteissä välttämättä selitetä. Vesa Heikkisen (2000, 204) analysoimissa teksteissä on sekä interpersoonaisia että ideationaalisia alkuoletuksia, jotka perustuvat oletukseen yhteisestä tiedosta ja teksteissä esitetyn ideationaalisuuden todellisuuden hyväksymisestä. Vuorovaikutukseen osallistuvien oletetaan hyväksyvän tekstiin rakentuvan todellisuuden olettamuksia, jotta teksti ja sen ulkoinen todellisuus muodostaisivat ”harmonisen kokonaisuuden”.

Swalesin ja Heikkisen ajatuksia myötäillen voi tämänkin analyysin lähtöoletuksena pitää kirjoittajien ja lukijoiden samanmielisyyttä (vrt. Komppa 2002, 79). Selvitysten LUKIJA jakaa kirjoittajien kanssa samat alkuoletukset ja pohjatiedot. Kenties tästä syystä ehdotusten perustelut tähtäävätkin lähinnä asiantuntijayhteisön tietojen ja käsitysten vahvistamiseen, ei niinkään toisin ajattelevien käännättämiseen (vrt. perustelujen käsittely luvussa 3.2).

Heikkisen esittämistä ideationaalisista alkuoletuksista yhtenä esimerkkinä on koulutussopimus, jonka kyseisen mallin käyttöönoton ehdotuksessa (Aaltola–Vanhanen 2016) oletetaan olevan LUKIJALLE jo niin tuttu, että mallin taustaa¹⁷ ei tekstissä mainita lukuun ottamatta viittausta hallitusohjelmaa täydentävään toimintasuunnitelmaan, joka on myös selvityksen toimeksiannon lähtökohta (mt. 9). Pelkkä viittaus osoittaa, että LUKIJAN oletetaan olevan sekä tietoinen koulutus-sopimusmallin suunnitellusta käyttöönotosta että hyväksyvän tämän tavoitteen. Oletuslukija on siis asiaa ja sen suunnittelua seurannut asiantuntija.

Samanlainen oletamus on esimerkissä 9 (s. 25) esitetty *kansallisesti yhteisesti hyväksyty tavoite koulutusjärjestelmän umpiperien poistamiseksi* (OKM 2016, 8), joka antaa LUKIJALLE mahdollisuuden kuulua tavoitteen hyväksyjien joukkoon, tiettyyn sosiaaliseen ryhmään eli diskurssiyhteisöön tai sisäryhmään (vrt. luku 3.1). Kirjoittajat ovat vielä painottaneet tämän ryhmän (ja siihen kuulumisen) merkitystä maininnoilla *kansallisesti ja yhteisesti hyväksyty*, jotka luovat kuvan siitä, että mainittu ryhmä on laaja ja yksimielinen.

Vastaavia lukemista ohjaavia ja alkuoletuksia painottavia esimerkkejä löytyy muistakin selvityksistä (esimerkit 24 ja 25). Esimerkissä 24 puhutaan maahanmuuttajien koulutuspoluista ja tehokkaimmasta tavasta kouluttaa integroitujia. Esimerkki 25 on puolestaan luvusta, jossa määritellään käsitteet *tutkinto* ja *tutkintotodistus*. Molemmissa esimerkeissä viitataan näkemyksiin, jotka ovat *yleisiä ja yksimielisiä* (vrt. edellinen kappale). Samalla ne määrittävät LUKIJAN asemaa, sillä hyväksymällä teksteissä olevat alkuoletukset LUKIJA sijoittuu tekstien olettamaan diskurssiyhteisöön ja ideationaaliseen maailmaan.

- 24) Yleisenä näkemyksenä on, että näiden koulutusten yhdistelmät ja niiden osien yhdistelmät voisivat olla paras ratkaisu kouluttautumiseen ja työllistymiseen (Aaltola–Vanhanen 2016, 13).
- 25) Työryhmä katsoo, että tarkoituksenmukaisinta on pitää lähtökohtana eurooppalaisen tutkintojen viitekehyksen valmistelussa käytettyä määritelmää, josta on jo olemassa pitkälle menevä yksimielisyys (OPM 2007, 11).

¹⁷ Suomen yrittäjät ry. esitti koulutusmallin käyttöönottoa jo vuonna 2013 (SY 23.1.2013).

Ennen sanastoanalyysia esitän vielä yhden esimerkin, joka määrittelee LUKIJAN asiantuntijaksi tai ainakin ammatillisen koulutuksen kehittämistä kiinnostuneeksi ja sitä seuraavaksi henkilöksi. Ammatillisten tutkintojen kehittämisperiaatteita selvittänyt työryhmä on tekstissään viitannut pari vuotta aiemmassa selvityksessä (OPM 2005) kuvattuun tutkintojärjestelmän nykytilan kuvaukseen ja päättänyt sen vuoksi jättää vastaavanlaisen kuvauksen pois omasta julkaisustaan (esimerkki 26). Tällä voidaan viitata siihen, että LUKIJA on joko tutustunut tekstissä mainittuun julkaisuun tai lisätietoja kaivataksaan hänen on hyvä tutustua siihen. Tässä tapauksessa teksti ohjaa lukijaa toiseen saman diskurssiyhteisön tekstiin. Samaa intertekstuaalisuutta on huomattavissa myös muissa aiheistoni selvityksissä.

- 26) Koska ammatillisesta tutkintojärjestelmästä on olemassa tuore kokonaiskuvaus, ei tähän muistioon sisälly kattavaa nykytilan kuvausta. Nykytilaa kuvataan siinä määrin kuin on tarpeen työryhmän ehdotusten perustelemiseksi ja niiden ymmärtämiseksi. (OPM 2007, 10.)

Tekstin lukijuutta tutkittaessa sanaston tarkastelu lienee yksinkertaisin tapa tunnistaa tekstiin kirjoitettu lukija. Erikoisalan sanaston käyttö ja se, että termejä ei selitetä, antavat ymmärtää, että LUKIJA on asiaan perehtynyt ja sen termistön tunteva henkilö. (Komppa 2002, 81.) Tutkimissani teksteissä silmiinpistävää on, että selvityksissä ei juurikaan kerrota, mitä kirjoittajatyöryhmä eri termeillä on tarkoittanut. Poikkeuksina tästä ovat ammatillisten tutkintojen kehittämisperiaatteita pohtinut työryhmä, jonka selvityksessä on oma lukunsa käytettyjen käsitteiden määrittelylle (OPM 2007, 11–12). Tässäkään lyhyessä luvussa ei määritellä kuin keskeisiä käsitteitä. Toinen poikkeus on koulutusopimuksen käyttöönottamisen ehdotus (Aaltola–Vanhanen 2016), jossa monia käsitteitä selitetään yleistajuisesti. Sanaston näkökulmasta tämä julkaisu onkin tutkituista selvityksistä selkeimmin kohdistettu ”normaalia” asiantuntijayhteisöä laajemmalle lukijakunnalle. Mutta, kuten aiemmin olen maininnut, tässäkin tekstissä on piirteitä (esimerkiksi alkuoletukset), jotka liittävät LUKIJAN ainakin jonkinlaiseksi osaksi diskurssiyhteisöä.

Sanaston tarkastelussa olen poiminut muutaman ammatilliseen koulutukseen olennaisesti liittyvän termin ja tarkastelen niiden esiintymiä ja mahdollisia selityksiä selvityksissä. Kyse on suppeasta informaatorakenteen analyysistä eli siitä, mitä tietoa kirjoittajat tarjoavat tuttua ja mitä uutena (Heikkinen 2000, 138). Tämä puolestaan kuvaa sitä, onko tekstin laatijan oletama lukija asiantuntija vai maallikko: asiantuntijalukijalle ei aiheeseen liittyviä termejä ole tarpeen erikseen avata, joten tieto ymmärretään tuttua.

Esimerkiksi ammatilliseen koulutukseen vielä vuoden 2018 alkuun mennessä keskeistä termiä *työssäoppiminen* ei ole selvityksissä avattu esimerkkiä 27 lukuun ottamatta.

- 27) Työssäoppiminen on työpaikalla käytännön työtehtävien yhteydessä muutoin kuin oppisopimuskoulutuksena toteutettavaa tavoitteellista ja ohjattua koulutusta. Ammatillisena peruskoulutuksena suoritettavan ammatillisen perustutkinnon tulee sisältää osaamisen hankkimista työssäoppimisen kautta. Työssäoppimisen aikana opiskelija ei ole työsopimussuhteessa työnantajaan, elleivät opiskelija ja työnantaja ole erikseen sopineet työsopimuksen tekemisestä. (Aaltola–Vanhanen 2016, 21.)

Esimerkiksi asemointityöryhmän muistiossa termin yhteydessä viitataan vain ammatillisten opintojen muodostumisen yhteydessä valtioneuvoston päätökseen (OPM 2005, 11). Tosin tässä julkaisussa termiä oli käytetty vain kolmesti. Ammatillisten perustutkintojen toteutumisen seurantaselvityksessä (OPH 2013) *työssäoppiminen* tai siihen liittyviä termejä (*työssäoppimispaikka*, *laajennettu työssäoppiminen*, *työssäoppimisjakso*) esiintyy tekstissä 50 kertaa, mutta niitä ei ole tekstissä tarkemmin selitetty.

Ammatilliset tutkinnot oli ennen ammatillisen koulutuksen uudistumista jaettu *opetussuunnitelma-perusteiseen* ja *näyttötutkintona* järjestettäviin koulutuksiin. Termit viittaavat tutkintojen suorittamistapoihin (ks. luku 1.2). Näitä termejä ei ole selvityksissä selitetty lukijalle sen tarkemmin. Poikkeuksena tästä on ammatillisten tutkintojen kehittämistyöryhmän muistio, jossa tutkintojen suorittamistavat on selitetty lyhyesti (OPM 2007, 12).

Termillä *koulutusala* viitataan yleensä opetushallinnon koulutusalaaluokitukseen¹⁸ (Valtioneuvoston asetus ammatillisesta peruskoulutuksesta 811/1998 § 1) erotuksena esimerkiksi Tilastokeskuksen käyttämiin luokituksiin (Kansallinen koulutusala 2016). Käsite on mainittu kaikissa selvityksissä: esiintymistiheys vaihtelee yhdestä maininnasta (OPM 2007; KARVI 2018) 21:een esiintymään (OPH 2013). Joissain selvityksissä (esim. OPH 2013, 28; OKM 2016, 6) on listattu olemassa olevat koulutusalat, mutta niitä ei ole avattu tai selitetty missään aineistoni selvityksessä. Termin oletetaan siis olevan lukijoille niin yleisesti tunnettu, että tarvetta sen selittämiseen ei ole ollut.

Lukijuutta voi lähestyä tekstin sävyn kautta SF-teorian mukaisesti ideationaalisten ja interpersoonaisten merkitysten kautta. Vesa Heikkinen kuvaa analysoimiensa virkatekstien sävyä yleisellä tasolla virallisiksi ja muodollisiksi, mutta pinnan alla ohjaileviksi, joissa kirjoittaja näyttäytyy lukijan

¹⁸ Uudistuneen lainsäädännön mukaisesti koulutusaloja ei virallisina kategorioina enää ole ollut 1.1.2018 alkaen (Valtioneuvoston asetus ammatillisesta koulutuksesta 673/2017; Opetus- ja kulttuuriministeriön asetus ammatillisen koulutuksen tutkintorakenteesta 680/2017).

yläpuolella olevana todellisuuden määrittelijänä. Ohjaileva sävy ei niinkään näy tekstien käskevyys-
dessä, vaan ohjailu on enemmänkin manipuloivaa. Tekstilajien välillä hän näkee paitsi yhtäläisyyk-
siä myös eroavaisuuksia. Esimerkiksi johtosääntö tekstilajina ohjaa lukijaa tulkitsemaan tekstiä
määräyksinä. Kehittämisorjaatti puolestaan on sävyltään pintatasolla myönteinen ja tulevaisuuteen
positiivisesti tähtäävä. Tekstissä on kuitenkin nähtävissä tietävä kirjoittaja, joka ohjaa lukijaa ar-
vottamaan ja tekemään asioita kirjoittajan haluamalla tavalla. (Heikkinen 2000, 204–207.)

Selvityksissä on nähtävissä Heikkisen esittämiä sävypiirteitä. Esimerkiksi Koulutusoppimuksen
(Aaltola–Vanhanen 2016) ehdotusjaksojen verbimuodoista (N=208) velvoittaviksi luokiteltavia
rakenteita (modaaliset *tulla/pitää* + infinitiivi -rakenne ja *on -(t)AvA*-rakenne) on kyllä huomatta-
van suuri osa (108), mikä on ymmärrettävää ehdotusten luonteen vuoksi. Näistä kuitenkin 61 on
konditionaalissa, mikä pehmentää ehdotusten jyrkkyyttä (vrt. Kaskinen 1992, 100). Jyrkkyyttä
pehmentää myös konditionaalisuuteen liittyvä kohteliaisuuden vaikutelma (ks. tarkemmin Kauppi-
nen 1998, 218–223).

Edellä esitetyn perusteella selvitykset ovat virkakielisiä tekstejä, joiden LUKIJAKSI on kirjoitettu
ammattillisen koulutuksen kentän, sen sanaston ja siinä vaikuttavien ilmiöiden taustat tunteva ja
hyväksyvä asiantuntija. Tekstien ehdotusten TEKIJÄ on usein myös tekstin LUKIJA, mutta teksti
on voitu suunnata tätä laajemmalle yleisölle. Mahdollisen lukijakunnan laajuutta voi arvioida muun
muassa teksteissä käytettyjen termien ja viitekehysten kuvaamisella: yksinkertaistettuna voidaan
sanoa, että mitä laajempaa yleisöä tekstillä tavoitellaan, sen laajemmin käytetyt termit ja tekstin
käsittelemä ilmiö on kuvattu.

4.2 Tekstin eksplisiittinen TEKIJÄ

Tässä alaluvussa käsittelen tapauksia, joissa TEKIJÄ on koodattu ehdotuslauseeseen tai sen välit-
tömään läheisyyteen. Esittelen, mitkä tahot ovat ehdotuksiin koodattuja tekijöitä ja sen jälkeen ylei-
simmät eksplikoinnin tavat. Kuvaan ensin tapauksia, joissa TEKIJÄKSI on kuvattu jokin organi-
saatio (luku 4.2.1), sen jälkeen henkilöihin viittaavat maininnat (4.2.2) ja lopuksi tapaukset, joissa
TEKIJÖIKSI on koodattu sekä organisaatio että henkilö (4.2.3).

Aineistossa on kaikkiaan 466 ehdotusta, joista 147 tapauksessa TEKIJÄ on ilmaistu eksplisiittisesti.
Useissa ehdotuksissa on mainittu monta eri TEKIJÄÄ, joten varsinaisia tekijäviittauksia on enem-
män kuin edellä mainitut 147.

4.2.1 Organisaatiotarkoitteiset TEKIJÄT

Suurin osa ehdotuksista (113 tapausta) viittaa vain organisaatiotekijään tai -tekijöihin. TEKIJÄT ovat pääsääntöisesti koulutuksen kentän valtiollisia ja alueellisia toimijoita (esimerkiksi opetus- ja kulttuuriministeriö, Opetushallitus, koulutuksen järjestäjät, tutkintotoimikunnat). Toinen eroteltava ryhmä liittyy työelämään (esimerkiksi työelämä, yritys, työpaikka). Yhdessä organisaatioviitteisessä tapauksessa TEKIJÄNÄ on valtio, vastuutahoa tarkemmin erittelemättä (esimerkki 28, TEKIJÄ kursivoitu). Mainituissa kohdassa on puhe eurooppalaisesta tutkintojen kehittämisprosessista, johon osallistuu arvatenkin edustajia useammalta hallinnon alalta.

- 28) *Suomen* tulee osallistua aktiivisesti eurooppalaisen tutkintojen viitekehyksen kehittämistyöhön ja selvittää tarve kansallisen tutkintojen viitekehyksen laatimiseen (OPM 2005, 65).

Edellä mainituissa esimerkissä voidaan ajatella olevan kyse metonymisesta viittauksesta, jossa *Suomella* tarkoitetaan itse asiassa ehdotuksessa mainittuun työhön ja päätöksentekoon osallistuvia viranomaisia. Niin ikään päätökset tarveselvityksen tarpeellisuudesta ja sen mahdollisesta toteuttamisesta tekevät asianomaiset virkamiehet tai viime kädessä poliittiset päättäjät.

Metonymiaa on käytetty myös seuraavassa esimerkissä (29), jossa TEKIJÖIKSI on nimetty *yritys, yhteisö ja oppilaitoksen työvaltainen ympäristö*¹⁹. Edellä mainituista käsitteistä NP *oppilaitoksen työvaltainen ympäristö* viittaa koulutussopimuksen toteutusympäristöön eli paikkaan. *Yritys* ja *yhteisö* voivat viitata joko paikkaan tai juridiseen henkilöön. Vihje siitä, että termeillä tarkoitetaan paikkaa, löytyy muutamaa sivua aiemmin ehdotuksesta, jossa kuvataan koulutussopimuksen mahdollisia oppimisympäristöjä (30). Kursivoinnit ovat tutkimuksen tekijän.

- 29) *Yritys* tai *yhteisö* tai *oppilaitoksen työvaltainen ympäristö* nimeäisi työpaikkaohjaajan, joka pystyy ohjaamaan ja tukemaan opiskelijan toimintaa työympäristössään [!] ja työyhteisössä sekä niissä työtehtävissä, joista on koulutussopimuksella sovittu (Aaltola–Vanhanen 2016, 40 [3.8]).
- 30) Koulutussopimuksen oppimisympäristönä voisi olla *yritys tai muu yhteisö tai oppilaitoksen oma ympäristö*, jossa olisi käytettävissä oppimisen kannalta riittävästi tuotanto- ja palvelutoimintaa, tarpeelliset työvälineet sekä ammattitaidoltaan, koulutukseltaan ja työkokemukseltaan pätevää henkilökuntaa ja josta voitaisiin

¹⁹ Työvaltaisella oppimisympäristöllä tarkoitetaan yleensä aitoa työelämää jäljitteleviä työskentely-ympäristöjä. Tällaisia voivat olla oppilaitosten omat työpajat tai esimerkiksi ravintolat, joissa toimitaan normaaliyritysten tapaan, mutta jotka ovat ensisijaisesti oppilaitosten ylläpitämiä oppimisen paikkoja ilman yritystoiminnalle tunnusomaisia taloudellisia tuottovaatimuksia.

nimetä opiskelijalle vastuullinen työpaikkaohjaaja (Aaltola–Vanhanen 2016, 37 [3.2]).

Esimerkissä 29 käytetty verbi *nimetä* on puheaktiverbi, joka viittaa inhimilliseen toimijaan. Anneli Pajunen määrittelee verbin luokitteluverbiksi, joka kuuluu samaan luokkaan performatiivien kanssa. Puheaktiverbit ovat hänen mukaansa mentaaliverbejä, jotka esiintyvät ensisijaisesti inhimilliseen viittaavan subjektiargumentin kanssa. Hän tosin mainitsee, että ”toissijaisesti puheaktitilannetta voidaan kielentää siten, että subjektin asemassa on jokin muukin puheaktitilanteen osatekijä”. Tässä tapauksessa osatekijänä on paikka, mutta tarkoitteena ovat kyseisissä paikoissa työskentelevät luonnolliset henkilöt. (Pajunen 2001, 339–340, 352.)

Esimerkki 29 onkin hyvä osoitus siitä, miten ehdotuksissa on käytetty organisaatiota tarkoittavia käsitteitä viittaamaan kyseisissä organisaatioissa työskenteleviä luonnollisia henkilöitä. Analyysia voisi laajentaa koskemaan kaikkia organisaatioihin viittaavia TEKIJÖITÄ, sillä ehdotuksissa esitetyt toimenpiteet vaativat aina aktiivisen toimijan eli (virka- tai muussa vastuussa olevan) henkilön, jonka päätökseen ehdotuksella pyritään vaikuttamaan.

Toinen huomiota kiinnittävä asia organisaatioviitteisten TEKIJÖIDEN eksplikoinnissa on geneerisen yksikön käyttö. Geneeristä, yleistävää nominilauseketta ”käytetään, kun toiminta, tila tai vastaava esitetään taipumuksena, tapana tai lajityypillisenä käyttäytymisenä (a) taikka ohjeena, normina tai velvollisuutena (b). Geneerisiä ovat myös yleiset luonnehdinnat ja määritelmät.” (VISK § 1407.) Esimerkkinä b-kohdan tapauksesta Isossa suomen kieliopissa on seuraava virke, jonka nominilausekkeet viittaavat yleisesti mainittuihin elollisiin olentoihin, ei spesifiin *eläinlääkäriin*, *eläimen omistajaan tai haltijaan* tai *elintarviketuotantoon käytettävään eläimeen*.

31) *Eläinlääkäriin* on annettava kirjallinen selvitys *eläimen omistajalle tai haltijalle* sellaisista *elintarviketuotantoon käytettävälle eläimelle* antamistaan lääkkeistä, joille on määrätty varoaika (VISK § 1407).

Organisaatioviitteisistä tekijäilmauksista 47 on esitetty yksikkömuodossa. Näistä 18 olen luokitellut spesifisiksi yksikkömuodoiksi, sillä niissä on viitattu Opetushallitukseen, opetus- ja kulttuuriministeriöön ja Suomeen valtione, eli tarkoitteisiin, joita on olemassa vain yksi (ks. esim. 28).

Ison kieliopin kuvaamia geneerisiä nominilausekkeitä on ehdotusten organisaatioviitteisissä TEKIJÖISSÄ 29 kappaletta, joista 21 yhdessä ja samassa selvityksessä (Aaltola–Vanhanen 2016). Lähes kaikissa tapauksissa viitataan koulutuksen järjestäjiin ja lausekkeet on tulkittavissa niin, että tar-

koitteena ovat maan kaikki koulutuksen järjestäjät (32, TEKIJÄ kursivoitu). Sama trendi on nähtävissä lakiteksteissä: ammatillisesta koulutuksesta annetussa laissa mainitaan *koulutuksen järjestäjä* 251 kertaa ja näistä 238 mainintaa on yksikössä (Laki ammatillisesta koulutuksesta 531/2017).

- 32) *Koulutuksen järjestäjällä* tulisi olla kokonaisvastuu tutkintojen ja koulutusten perusteiden mukaisesta osaamisen arvioinnista (Aaltola–Vanhanen 2016, 40 [3.10]).

Yksikkömuotoisena viitataan teksteissä myös *työelämään* (esimerkki 33). Kielitoimiston sanakirja kuvaa työelämän tarkoittavan ’ansiotyötä t. yl. työntekoa yhteiskuntaelämän muotona’ (KS). *Työelämä* voidaan luokitella kokonaisuutta osoittavaksi kollektiivisanaksi, jota luonnehditaan jaotomana kokonaisuutena (vrt. VISK § 557, KS s.v. *yhteiskunta*). *Työelämää* onkin ehdotuksissa käytetty yleensä viittaamaan laajaan abstraktiin kokonaisuuteen, joka pitää sisällään Kielitoimiston sanakirjassa kuvatun yhteiskuntaelämän osan toimijat. Käsitteen tarkoite on laajempi kuin esimerkiksi samassa tekstissä geneerisesti käytetyn *työpaikan* (vrt. esim. 34). Se, että abstraktimpaa *työelämä*-termiä on käytetty samassa tekstissä kuin muita työelämään yleisesti viittaavia termejä (*työpaikka*, *yritys*) kertoo siitä, että kirjoittajalla on ollut tarve erottaa termit toisistaan.

- 33) Koulutuksen järjestäjän tulisi valvoa ja kehittää työpaikalla tapahtuvan oppimisen laatua yhteistyössä *työelämän* ja opiskelijoiden kanssa (Aaltola–Vanhanen 2016, 42 [3.15]).
- 34) *Työpaikka* voisi kuitenkin sopia opiskelijan kanssa siitä, että se maksaisi opiskelijalle koulutussopimuksen aikana taloudellista korvausta opiskelusta työpaikalla (Aaltola–Vanhanen 2016, 41 [3.12]).

Toinen asia, joka viittaa termienvalinnan tarkoituksellisuuteen, on ehdotuksissa kuvatun teon abstraktisuus. *Työelämän* kanssa yhteistyössä tehtävä *valvominen* ja *kehittäminen* on konkretialtaan eritasoinen kuin *työpaikan* kanssa tiettyinä aikana ja tietyissä paikassa ehkä kirjallisesti *sovittava* taloudellinen korvaus.

Samanlainen sanavalinnan ja teon konkreettisuuden suhde on nähtävissä toisen selvityksen ehdotuksissa, joissa TEKIJÄNÄ on jokin muu taho kuin työelämä, ja jossa työelämä tai sen edustajat ovat ehdotetun teon patientteja eli toimijoita, joihin ehdotettu teko kohdistuu. Ensimmäisessä esimerkissä (35, *patientti* kursivoitu) koulutuksen järjestäjien ehdotetaan *ottavan työelämän mukaan suunnitelmien valmistelutyöhön*. Valmistelutyöhön mukaan ottaminen voi tarkoittaa konkreettisuudessa mitä tahansa yhteisestä aktiivisesta työryhmätyöskentelystä valmiiden suunnitelmien kommentointiin. Sen sijaan toisessa esimerkissä (36, *patientti* kursivoitu), jossa kuvataan henkilön (*työ-*

elämän edustajien) aktiivista osallistumista aikaan ja paikkaan sidottuun tekoon, viitataan työelämää konkreettisempaan toimijaan.

35) Järjestäjät ottavat *työelämän* mukaan opetussuunnitelman ja järjestämissuunnitelman valmistelutyöhön (OPH 2013, 91).

36) Koulutuksen järjestäjät lisäävät *työelämän edustajien* osallistumista oppilaitoksessa tapahtuvien ammattiosaamisen näyttöjen arviointiin (OPH 2013, 92).

Organisaatiotason TEKIJÖIHIN viitataan aineistossa yleisimmin monikossa (ks. esimerkit 35 ja 36). Monikkomuotoisten viittausten tarkoitteena on koko käsitteen identifioima ryhmä: esimerkkien ehdotuksissa TEKIJÖINÄ ovat kaikki koulutuksen järjestäjät. Yksikön tai monikon valinta näyttäisi useimmissa tapauksissa olleen kirjoittajan tai kirjoittajien valinta, sillä ehdotuksen semanttinen merkitys ei useimmissa tapauksissa vaadi jompaakumpaa muotoa. Esimerkiksi edellä esitetyissä esimerkeissä kirjoittaja olisi hyvin voinut käyttää TEKIJÖIHIN viitatessaan geneeristä yksikköä (*järjestäjä, koulutuksen järjestäjä*) ehdotuksen sisällön muuttumatta.

Koulutussopimuksen käyttöönoton ehdotuksessa on koulutuksen järjestäjiin viitattu monikossa viidessä eri tapauksessa. Neljässä tapauksessa kyse on OHJAILIJAN tekstuaalisesta valinnasta, jossa ehdotus on suunnattu kaikille koulutuksen järjestäjille. Esimerkki 37 eroaa muista monikkumuotoisista organisaatiotarkoitteisista TEKIJÖISTÄ siinä, että siinä ehdotus esitetään mahdollisuutena, ei niinkään yleisesti velvoittavana. Kyseisten tutkinnon osien järjestäminen olisi siis koulutuksen järjestäjän itsensä päätettävissä sekä omista ja alueellisista tarpeista lähtevää. Tässä ehdotuksessa monikon nominatiivi ei viittaakaan kaikkiin koulutuksen järjestäjiin, kuten saman selvityksen muissa tapauksissa.

37) Tämän lisäksi ammatillisen koulutuksen järjestäjät voisivat järjestää yksilöllisesti laajentavia tutkinnon osia myös jo aiemmin valmistuneille, jotka tarvitsevat vahvistusta jatko-opiskeluvälmiuksiinsä (Aaltola–Vanhanen 2016, 57).

Organisaatiotarkoitteisissa tekijäviittauksissa käytetään yleisimmin rinnakkain monikkoa tai geneeristä yksikkömuotoa. Muodon valintaan ei vaikuta niinkään ehdotetun teon abstraktius tai konkreettisuus muissa kuin työelämän toimijoihin viittaavissa ilmauksissa.

Organisaatioihin viitatessa ehdotuksissa käytetään myös verrattain usein metonyymisiä ilmauksia, joissa henkilötarkoitteisiin toimijoihin viitataan organisaatiotasoin ilmauksin. Tämä voi johtua siitä, että kirjoittajat eivät ole halunneet ottaa kantaa siihen, kenen kyseisessä organisaatiossa toimi-

van tehtäviin ehdotettu teko kuuluu, vaan vastuu työjärjestelyistä on jätetty niistä päättävälle ja niistä vastuun kantaville tahoille.

4.2.2 Henkilötarkoitteiset TEKIJÄT

Henkilötarkoitteisella TEKIJÄLLÄ tarkoitan niitä eksplisiittisiä ilmauksia, joissa viitataan johonkin tietyn ammatti- tai muun ryhmän edustajaan tai edustajiin. Näitä voivat olla opiskelija, opettaja tai esimerkiksi työpaikkaohjaaja. Tässä alaluvussa käyn läpi ehdotuksia, joissa on viitattu ainoastaan henkilötoimijoihin. Samalla nostan esiin muutamia tapauksia, joissa tarkoite on riippuvainen tekstin tulkinnasta.

Ainoastaan henkilöön viittaavia ehdotuksia aineistossa on 24, joista lähes kaikki (23) esiintyvät koulutusmallin käyttöönoton ehdotuksessa (Aaltola–Vanhanen 2016). Tämä huomio sopii hyvin lukijuutta käsittelevän luvun huomioon siitä, että kyseinen teksti näyttää olevan suunnattu perinteistä asiantuntijayhteisöä laajemmalle lukijakunnalle (ks. s. 33).

Henkilötarkoitteiset TEKIJÄT ovat opettajia (18 mainintaa), opiskelijoita tai tutkinnon suorittajia (8 mainintaa), työpaikkaohjaajia tai muita työpaikkaa edustavia henkilöitä (7 mainintaa). Lisäksi ohjaaja mainitaan kahdessa ehdotuksessa ja yhdessä ehdotuksessa viitataan vain henkilöön. Viimeksi mainitussa tapauksessa viitataan koulutukseen hakeutuvaan henkilöön. Mainintojen ja ehdotusten määrän erotus johtuu siitä, että seitsemässä ehdotuksessa TEKIJÖINÄ on mainittu useampi kuin yksi henkilöviitteinen toimija.

Kaikissa pelkästään henkilöihin viittaavissa ehdotuksissa on käytetty yksiköllistä muotoa. Kyse on yleistävästä eli geneerisestä NP:stä, jota käytetään usein silloin, kun lauseen kuvaama toiminta esitetään ohjeena, velvollisuutena tai normina (VISK § 1407). Ehdotuksissa käytetyt muodot ovat siis odotuksenmukaisia.

Teksteissä mielenkiintoisia ovat TEKIJÄT, jotka voivat viitata joko luonnolliseen tai oikeushenkilöön. Aineistossa tällaisia käsitteitä ovat *viranomainen* ja *työnantaja*²⁰. Esimerkissä 38 on helppo ymmärtää TEKIJÄ luonnolliseksi henkilöksi, sillä tilaisuuksien järjestäminen viittaa konkreettiseen inhimillistä tekijää vaativaan tekoon. Tilaisuuden järjestäminen on tekona myös niin yksinkertainen, että se ei vaadi kovin monen eri henkilön työpanosta. Sen sijaan esimerkissä 39 kuvattu *rahoitus-*

²⁰ Kielitoimiston sanakirjan mukaan *viranomainen* on 'valtion tm. julkisyhteisön määrätehtäviä hoitava virkamies t. virasto' ja *työnantaja* puolestaan 'luonnollinen t. oikeushenkilö, joka käyttää korvausta vastaan palveluksessaan vierasta työvoimaa, ansiotyön teettäjä' (Kielitoimiston sanakirja).

järjestelmän kehittäminen on abstraktimpi ja samalla monimutkaisempi prosessi, joka vaatii useita eri tekijöitä, päätöksiä ja osaprosesseja. TEKIJÄN voidaan katsoa olevan koko viranomaiskoneisto, jota järjestelmän kehittämiseen vaaditaan. Se, viitataan tässä luonnolliseen vai oikeushenkilöön, jää lopulta tekstin tulkitsijan tehtäväksi.

- 38) *Opetusviranomaiset* järjestävät järjestäjille lisää tiedotus- ja/tai koulutustilaisuuksia, joissa kerrotaan eri tavoista parantaa opiskelijan ja tutkinnon suorittajan valinnan mahdollisuuksia (OPH 2013, 93).
- 39) *Opetusviranomaiset* kehittävät ammatillisen koulutuksen rahoitusjärjestelmää sellaiseksi, että se kannustaa nykyistä paremmin järjestäjiä nopeuttamaan opiskelijoiden valmistumista ja kannustamaan tutkinnon suorittajia suorittamaan tutkinnon ilman näyttötutkintoon valmistavaa koulutusta (OPH 2013, 94).

Tarkastellaan seuraavaksi kahta esimerkkiä, joissa TEKIJÄKSI on nimetty *työnantaja*. Ensimmäisessä ehdotuksessa (esimerkki 40, TEKIJÄ kursivoitu) kuvataan nykykäytäntöä, ja ehdotus on ymmärrettävissä niin, että lainsäädäntöön ei ehdoteta tähän asiaan muutosta. Tekstin viittaus lainsäädäntöön korostaa työnantajaa enemmän oikeushenkilönä kuin luonnollisena henkilönä.

- 40) Nykyisen lainsäädännön mukaisesti *työnantajan* tulisi vastata työturvallisuudesta työpaikalla tapahtuvassa oppimisessa. Siten mm. perehdyttäminen työympäristöön, työtehtäviin ja tarvittaviin suojavarusteiden käyttöön kuuluvat näihin työpaikalle kuuluviin työturvallisuusvastuuksiin. (Aaltola–Vanhanen 2016, 41 [3.13].)

Toisessa esimerkissä (41) silmiin pistävät kirjoittajan rinnastamat käsiteparit *opiskelija - työnantaja* ja *koulutuksen järjestäjä - työpaikka*. Jos ajatellaan, että rinnastettaessa kirjoittaja on pyrkinyt rinnastamaan saman tason (luonnollinen henkilö tai oikeushenkilö) toisiinsa, voidaan *työnantaja* ymmärtää tässä luonnollisena opiskelijan kanssa työsopimuksen tekijänä yrityksen tai muun yhteisön edustajana. *Koulutuksen järjestäjä* ja *työpaikka* puolestaan tarkoittavat oikeushenkilöä ja organisaatiotasoa.

- 41) Tämän sopimuksen rinnalla *opiskelijan* ja *työnantajan* välillä voisi olla työsopimus sekä *koulutuksen järjestäjän* ja *työpaikan* välillä laajempaa yhteistyötä koskeva puitesopimus (Aaltola–Vanhanen 2016, 47).

4.2.3 Organisaatio- ja henkilötarkoitteiset TEKIJÄT

Edellisiä huomattavasti harvinaisempia ovat ne tapaukset, joissa TEKIJÖIKSI on kirjattu sekä organisaatio- että henkilötason toimijoita. Tällaisia ehdotuksia aineistossa on vain 16. Näistä kuusi tapauksista on sellaisia, joissa henkilötarkoitteisia TEKIJÖITÄ ovat viranomaiset ja jotka on tulkittavissa kuuluvaksi myös luvussa 4.2.1 kuvattuihin tapauksiin, joissa TEKIJÖINÄ ovat vain organisaatiotason toimijat.

Organisaatio- ja henkilötarkoitteisia TEKIJÖITÄ yhdistävissä ehdotuksissa on kuvattu teko, johon osallistuu tai joka vaatii sekä henkilö- että organisaatiotason toimia. Näissäkin on useimmiten päätoimijana ja prosessin vastuullisena osapuolena organisaatio. Esimerkissä 42 ehdotuksen varsinaisen TEKIJÄ on *Opetushallitus*, jonka vastuulla tutkintojen perusteiden laatiminen on. Ehdotuksen muut tekijät (kursivoitu) ovat ensisijaisen TEKIJÄN mukaan kutsumia ja interpersoonaisesti ajateltuna myös vastuulliselle toimijalle alisteisia, tämän ohjeiden ja asettamien ehtojen mukaan toimivia.

- 42) Tutkintorakenneasetuksen pohjalta *Opetushallitus* määrää ammatillisten tutkintojen perusteet. Perusteet valmistellaan yhteistyössä *tutkinnon kannalta oleellisten alojen asiantuntijoiden*, erityisesti *työelämän edustajien* kanssa (OKM 2016, 30).

Tiukemman tulkinnan mukaan henkilötarkoitteiset *asiantuntijat* ja *työelämän edustajat* eivät ole ehdotusten varsinaisia TEKIJÖITÄ, vaan aktoreita. Kuten luvussa 2.2 (s. 14) esitin, ymmärrän ehdotukset kuitenkin prosesseina, joissa voi olla useita samaan tai eri aikaan eri rooleissa toimivia TEKIJÖITÄ. Näin myös henkilötarkoitteiset toimijat voidaan tässä esimerkissä luokitella TEKIJÖIKSI.

Tämän luvun tapauksiin olen laskenut mukaan myös kaksi predikatiivilausetta, joissa kuvataan koulutus sopimuksen osapuolia (esimerkit 43 ja 44). Näissä ehdotuksissa ei kuvata suoraan varsinaista tekoa eli sopimuksen solmimista, vaan ainoastaan sopimuksen osapuolia (kursivoitu). Sopimuksen sopiminen on kuitenkin ajassa ja paikassa tapahtuva konkreettinen teko, jonka osapuolia ovat omasta toiminnastaan vastaavia agenteja (vrt. luku 2.2), joten olen laskenut myös näiden ehdotusten toimijat TEKIJÖIKSI.

- 43) Koulutus sopimuksen, kuten myös oppisopimuksen osapuolia olisivat *opiskelija*, *työpaikkana toimiva yritys tai muu yhteisö* sekä *koulutuksen järjestäjä* (Aaltola–Vanhanen 2016, 38 [3.6]).
- 44) Niissä tilanteissa, joissa koulutus sopimus laaditaan toteutettavaksi oppilaitoksen työvaltaisissa ympäristöissä, osapuolia olisi juridisesti vain kaksi, *koulutuksen järjestäjä* ja *opiskelija* (Aaltola–Vanhanen 2016, 38 [3.6]).

Se, mikä TEKIJÄ toimii missäkin roolissa, ei ole tekstissä aina suoraan näkyvässä. Esimerkissä 42 on selkeästi tulkittavissa esitys järjestyksen ja vastuun määrittelyn perusteella, että Opetushallitus on prosessin vastuullinen TEKIJÄ. Sen sijaan koulutus sopimuksen osapuolia kuvaavissa ehdotuksissa ei vastuullisuutta tai TEKIJÖIDEN rooleja ole kirjattu tekstiin. Aloitteen tekijän rooli lankeaa ai-

emmin tekstissä esitetyn kokonaisvastuun mukaisesti koulutuksen järjestäjälle. Sopimuksen laadintaa on tarkennettu seuraavissa ehdotuksissa (esimerkit 45 ja 46), mutta niissäkin varsinainen sopimuksen konkreettinen laatija on luettavissa rivien välistä.

- 45) Käytännössä koulutus sopimus laadittaisiin ja toteutettaisiin kolmen osapuolen yhteistyössä, joita ovat vastuullinen opettaja, opiskelija ja yritykseen tai muuhun yhteisöön tai oppilaitoksen ympäristöön nimetty työpaikkaohjaaja (Aaltola–Vanhanen 2016, 38 [3.6]).
- 46) Opettajan vastuulla olisi huolehtia siitä, että sopimukset tulevat tehdyiksi ja niitä päivitetään asianmukaisesti osapuolten kesken (Aaltola–Vanhanen 2016, 38 [3.6]).

Eksplisiittisesti tekstiin merkittyjen TEKIJÖIDEN perusteella voidaan saada suurpiirteinen kuva ehdotusten muodostamasta kokonaisuudesta ja siinä toimivien keskinäisistä rooleista. Ne kuvaavat OHJAILIJOIDEN ja lopulta toimeksiantajien luomaa ideationaalista maailmaa ja siinä toimivien interpersoonaisia suhteita.

4.3 Tekstin implisiittinen TEKIJÄ

Tässä luvussa käsittelen ehdotuksia, joissa TEKIJÄÄ ei ole koodattu tekstiin eksplisiittisesti nimen. Nämä 319 ehdotusta on jaettavissa kahteen eri ryhmään: Toisessa ryhmässä ovat ehdotukset, joissa tekijä on ymmärrettävissä joko tekstin olevien vihjeiden perusteella tai asiantuntijalukijan tekstin ulkoisen todellisuuden ymmärryksen avulla (265 ehdotusta). Toisen ryhmän muodostavat ne ehdotukset, joissa TEKIJÄÄ ei ole tekstistä löydettävissä tai se on avoin (54 ehdotusta).

Implisiittisen TEKIJÄN ilmaisevissa ehdotuksissa on yhteisenä piirteenä se, että viittaukset kohdistuvat organisaatioihin, ei henkilöihin. Tästä johtuen luvussa 4.2 käyttämäni jako organisaatio- ja henkilötarkoitteisiin tekijöihin ei ole tässä luvussa toimiva. Olenkin jakanut ensimmäisen ryhmän implisiittiset viittaukset kahtia sen mukaan, ovatko ehdotuksiin koodatut TEKIJÄT valtakunnallisia (luku 4.3.1) tai alueellisia (4.3.2). Näiden jälkeen olen käsitellyt ehdotuksia, joissa TEKIJÄÄ ei ole tekstistä suoraan löydettävissä (4.3.3).

TEKIJÄN ilmaiseminen implisiittisesti on aina kirjoittajien valinta. TEKIJÄN ilmaisematta jättäminen antaa LUKIJALLE ja erityisesti TEKIJÄLLE mahdollisuuden tunnistaa itsensä ehdotuksista. Kirjoittajat ovat voineet tietien tahtoen valita ottamasta kantaa siihen, minkä tahon vastuulla ehdotettu teko on. Tällöin kyse on tekstuaalisen valinnan lisäksi myös interpersoonaisesta ja ideationaa-

lisistä valinnoista. Interpersoonainen valinta on siinä mielessä, että kirjoittaja luovuttaa toimijoiden suhteiden määrittelyn selvityksen toimeksiantajalle ja LUKIJALLE. Ideationaalinen valinta on puolestaan siinä mielessä, että vaikka selvitys aina perustuu johonkin käsitykseen ja kuvaan maailmasta, se luo myös osaltaan tekstinä tätä maailmaa. Sillä, että kirjoittaja ei ota kantaa TEKIJÄÄN, on jätetty avoimeksi mahdollisuus, että TEKIJÄ voi jossain tapauksessa olla jokin aivan muu taho kuin nykyisessä todellisuudessa.

Ehdotuksen tekijät ovat voineet myös haluta korostaa ehdotettua tekoa jättämällä prosessiin osallistuvat nimeämättä. Tämä korostaa silloin itse ehdotettua tekoa ja sitä, miten se muuttaa kirjoitushetkellä vallitsevaa tilannetta. Valinnan voisi nähdä siis ideationaalisen metafunktion nostamisena etualalle.

Toisaalta kirjoittaja tai kirjoittajat voivat myös itse olla tietämättömiä siitä, mikä taho on ehdotetun teon TEKIJÄ. Tätä vastaan tosin puhuu se, että täysin epäselviä tapauksia on aineistossa suhteellisen vähän (54) ja näissäkin tapauksissa ehdotus itsessään on muita ehdotuksia abstraktimpi, jolloin TEKIJÄKSI voidaan ymmärtää kaikki kentän toimijat yhdessä.

4.3.1 Implisiittinen valtakunnallinen TEKIJÄ

Suurin osa ehdotusten implisiittisistä viittauksista kohdistuu valtakunnallisiin TEKIJÖIHIN. Tämä on odotettavaa, sillä tutkimuksen aineisto käsittelee ammatillisen koulutuksen ilmiöitä valtakunnallisella ja järjestelmätasolla. Valtakunnallisia TEKIJÖITÄ ovat opetushallinnon toimijat (opetus- ja kulttuuriministeriö ja Opetushallitus) ja lainsäätäjät (eduskunta, valtioneuvosto ja poliittiset päättäjät).

Selvimmän valtakunnallisuus ja koko koulutuksen järjestelmän kehittämiseen kohdistuvat ehdotukset ilmenevät niissä tapauksissa, joissa ehdotettu teko on joko lainsäädännöllinen tai vaatii toteutuessaan säädösmuutoksia. Näitä tapauksia on aineistossa 126 eli lähes 40 % kaikista ehdotuksista, joissa ei ole tekstiin koodattua TEKIJÄÄ. Säädöksiin on viitattu ehdottamalla suoraan muutoksia säädösteksteihin (47), viittaamalla lainmuutostarpeisiin (48) tai vielä implisiittisemmin ehdottamalla tekoa, joka toteutuessaan vaatii muutoksia olemassa oleviin säädöksiin (49).

47) Säännöksestä ehdotetaan poistettavaksi maininta oppisopimuskoulutuksesta (Aaltola–Vanhanen 2016, 46 [luettelo]).

48) Täydennyskoulutuksen tulisi olla lain tasolla selkeästi määritelty osa yliopistojen ns. kolmatta tehtävää (OPM 2007, 34).

- 49) – – vain aikuisille tarkoitetuissa perustutkinnoissa, joita suoritetaan ainoastaan näyttötutkintona, käytetään ammatti- ja erikoisammattitutkintojen arvosteluasteikkoa hyväksyty-hylätty (OPM 2005, 48 [luettelo]).

Edellä olevien ehdotusten TEKIJÖITÄ ovat ensisijaisesti säädöstekstien valmistelijat ja toissijaisesti lainsäädäntöelimet. Aineistossa olevat lakeihin ja asetuksiin viittaavat ehdotukset koskevat pääosin tutkintojärjestelmää, tutkintonimikkeitä, jatko-opintokelpoisuutta, rahoitusjärjestelmää ja esimerkiksi asetuksissa määriteltyjä hakukriteerejä ja arviointiasteikkoja.

Säädöksiin on aineistossa viitattu myös käyttämällä lainsäädäntöön kuuluvia *säätää-* ja *säännellä-* verbejä (esimerkit 50 ja 51; KS, s.v. *säätää*, *säännellä*). Näiden lisäksi lakiin viittaavana on yhdessä selvityksessä käytetty myös *määritellä-*verbiä (52). Kursivoinnit ovat tutkimuksen tekijän.

- 50) Asetuksella tarkemmin *säädettävät* asiat ehdotetaan koottavaksi tämän pykälän 3 momenttiin. Asetuksella ei enää tulisi *säätää* työssä oppimisen laajuudesta. (Aaltola–Vanhanen 2016, 47 [luettelo].)
- 51) Työpaikoilla järjestettävää koulutusta tulisi *säännellä* ja sen myötä myös hallinnoida yhtenä kokonaisuutena (käsitteet, sopimukset ja toimintamallit) (Aaltola–Vanhanen 2016, 37 [3.2]).
- 52) Ammatillisten jatkotutkintojen jatko-opintokelpoisuus ammattikorkeakouluihin ja yliopistoihin tulee *määritellä* selkeästi ottaen huomioon tutkintojen laajuus ja tutkintoon sisältyvien yleissivistävien opintojen laajuus (OPM 2005, 53 [luettelo]).

Säädöksiin verrattavia viittauksia ovat myös implisiittiset viittaukset tutkintojen perusteisiin²¹.

Ammatillisen koulutuksen lain (531/2017 § 15) ja sitä edeltäneiden lakien (630/1998 ja 631/1998) mukaan tutkintojen perusteista päättää Opetushallitus, jonka on kuultava perusteiden ja tavoitteiden määrittelyssä ja valmistelussa laissa määriteltyjä sidosryhmiä (L 531/2017 § 15). Tutkintojen perusteisiin viittaavissa ehdotuksissa vastuullinen TEKIJÄ on siis Opetushallitus, toissijaisia TEKIJÖITÄ ovat muut laissa määritellyt sidosryhmät (mm. työ- ja elinkeinoministeriön edustajat, koulutuksen järjestäjät ja työelämätoimikunnat).

Tutkintojen perusteisiin tehtäviin muutoksiin on ehdotuksissa viitattu paitsi suoraan (53) myös epäsuorasti termiä mainitsematta (54). Jälkimmäisessä tapauksessa oletuksena on, että LUKIJA tietää

²¹ Käytän tässä työssä ajantasaisen lainsäädännön mukaista *tutkinnon perusteet* -termiä (L 531/2017 § 15). Aiemmassa laissa ammatillisesta peruskoulutuksesta käytössä oli termi *opetussuunnitelman perusteet* (L 630/1998 § 13). Laissa ammatillisesta aikuiskoulutuksesta käytettiin jo aiemminkin *tutkinnon perusteet* -termiä (L 631/1998 § 13).

osaamistavoitteet-sanasta, mihin asiakirjaan ehdotuksessa viitataan, ja minkä tahon vastuulla tavoiteltu teko on.

- 53) Ammatillisten tutkinnon osien ammattitaidon osoittamistavat, mutta myös yhteisten tutkinnon osien osaamisen osoittamistavat tulisi määrittellä nykyistä tarkemmin jo tutkinnon perusteisiin yhdenvertaisuuden varmistamiseksi (Aaltola–Vanhanen 2016, 50 [luettelo]).
- 54) Yhteisten tutkinnon osien osaamistavoitteita tulee kehittää laaja-alaisemmaksi ja osaamisperusteisemmaksi, jotta niiden osaamisen arviointi voisi toteutua luontevammin aidoissa tilanteissa. Tämä edellyttää yhteisten tutkinnon osien osaamistavoitteiden määrittelyä oppiaineita laajemmasta näkökulmasta. (Aaltola–Vanhanen 2016, 51 [luettelo].)

Ehdotuksissa on muitakin leksikaalisia vihjeitä, joilla viitataan joko tiettyyn valtakunnalliseen toimijaan, kuten esimerkin 55 viittaus haku- ja valintajärjestelmään tai esimerkin 56 maininta KOSKI-järjestelmästä²². Sen sijaan esimerkit 57 ja 58 eivät suoraan viittaa mihinkään organisaatioon. Se, että kyse on laajemmasta koko valtakuntaa koskevasta ehdotuksesta, ilmenee käytettyjen sanojen (*valtakunnallisesti, valtakunnalliset, kansallinen*) merkityksistä. Valtakunnallisten uudistusten TEKIJÖIKSI lukijan on helppo ajatella ensisijaisesti valtakunnallisia opetushallinnon organisaatioita. Esimerkissä 58 ehdotuksen voi nähdä kohdistuvan kaikkiin kansallista arviointia tekeviin tahoihin, joten TEKIJÖITÄ voivat olla edellä mainittujen opetushallinnon organisaatioiden lisäksi myös Kansallinen koulutuksen arviointikeskus, korkeakoulut, järjestöt ja muut arviointeja tekevät tahot.

- 55) Hakijat, joilla ei ole aiempaa ammatillista tutkintoa, tulisi iästä, opiskeluvalmiuksista ja työkokemuksesta riippumatta valita opiskelemaan ammatillista perustutkintoa saman haun kautta. Hakulomakkeessa ja hakeutumisvaiheessa selvitettäisiin työpaikalla järjestettävän koulutuksen näkökulmasta: – –. (Aaltola–Vanhanen 2016, 38 [3.5].)
- 56) Excel-pohjaisesta oppimistulostietojen keräämisestä tulee luopua. Oppimistulokset tulee kerätä tulevaisuudessa osana KOSKI-järjestelmää. (KARVI 2018, 23 [luettelo].)
- 57) Valtakunnallisesti tulisi yhtenäistää työpaikalla järjestettävän koulutuksen toimintamalleja. Sopimusten laadinta sähköisesti osana opiskelijan henkilökohtaista opiskelusuunnitelmaa on toteutuessaan laaja laatua parantava kokonaisuus. Tämän lisäksi tärkeää olisi laatia valtakunnalliset toimintamallit mm. opiskelijan aiemman osaamisen kartoittamiseen ja työpaikan soveltuvuuden arviointiin. (Aaltola–Vanhanen 2016, 42 [3.15].)

²² Ammatilliseen peruskoulutukseen haetaan pääasiassa sähköisen Opintopolku-järjestelmän kautta. Portaalia ylläpitää Opetushallitus (Mikä on opintopolku?). KOSKI-palveluun tallennetaan kansalaisten opintosuoritukset ja opiskeluoikeudet. Palvelun rakentamisesta vastaavat Opetushallitus ja opetus- ja kulttuuriministeriö. Järjestelmän on tarkoitus toimia täydessä laajuudessaan vuodesta 2019 alkaen. (Koski – Opintosuoritukset ja opiskeluoikeudet kootusti yhdessä palvelussa).

58) Kansallisen arvioinnin tulisi tuottaa tietoa myös arvioijien osaamisesta (KARVI 2018, 32).

Edellisistä esimerkeistä kahdessa ensimmäisessä (55 ja 56) kirjoittajat ovat olettaneet, että asiantuntijalukija on selvillä ammatilliseen koulutukseen hakeutumisesta ja KOSKI-järjestelmästä. KARVI:n arvioinnissa KOSKI-järjestelmään viitataan pitkin tekstiä, mutta järjestelmän kuvaus tulee vasta tekstin lopussa (KARVI 2018, 29). Tämä viittaa siihen, että tekstiä järjestelmällisesti alusta loppuun lukevan oletetaan jo tunnevan puheena olevan järjestelmän.

Esimerkissä 57 kirjoittajat eivät selvästikään halua ottaa kantaa siihen, minkä tahon vastuulla ehdotusten toteuttaminen on. Esimerkissä 58 TEKIJÖITÄ ovat kaikki kansallista arviointia tekevät tahot niitä sen tarkemmin erittelemättä.

4.3.2 Implisiittinen alueellinen TEKIJÄ

Implisiittisesti koodattuja alueellisia TEKIJÖITÄ ovat lähes kaikissa 46 ehdotuksessa koulutuksen järjestäjät. Lukuun sisältyy myös ne kymmenkunta ehdotusta, joissa TEKIJÄ voidaan luokitella sekä valtakunnalliseksi että alueelliseksi sen mukaan, miten kukin lukija ehdotuksen kattavuuden ymmärtää (59).

59) Analyysistä nousseina kehittämiskohteina analysoijat mainitsivat muun muassa:

- Nivelvaiheissa tapahtuvan yhteistyön kirjaamisen
- Opintojen ajoituksen ja suoritustapojen kuvaamisen
- Opiskelijan osaamisen arvioinnin kuvaamisen
- Kodin ja oppilaitoksen välisen yhteistyön kuvaamisen [!]

Siihen, keiden tulisi toimia kehittämiskohteiden toteuttamiseksi, analysoijat eivät ottaneet kantaa. (OPH 2015, 85.)

Esimerkissä mainitaan, että OHJAILIJAT eivät ole halunneet ottaa kantaa siihen, minkä tahon pitäisi ottaa vastuu ehdotusten toteuttamiseksi. Edellä mainitut kehittämiskohteet ovat sellaisia, että ne voidaan ymmärtää alueellisesti toteutettaviksi, jolloin toteuttajina olisivat koulutuksen järjestäjät. Jos ajatellaan, että teemat olisivat osa tutkintojen perusteita, olisi TEKIJÄNÄ Opetushallitus. Esimerkki on tutkitusta aineistosta ainoa, jossa on selkeästi kirjattu, että OHJAILIJAT eivät ole halunneet eksplikoida TEKIJÄÄ. Syy tähän jää kuitenkin epäselväksi.

Koulutukseen järjestäjiin viittaavat tekstivihjeet ovat ehdotuksissa pääosin leksikaalisia. Maininnat *henkilökohtaistamisesta* ja *opiskelijakohtaisesti* toteutettavasta koulutuksesta viittaavat siihen, että

ehdotuksessa esitetyt toimenpiteet on tarkoitus toteuttaa alueellisesti (tai paikallisesti) kunkin tapausten kohdalla erikseen sovittavalla tavalla, kuten esimerkiksi 60 on ehdotettu:

- 60) Tutkinnon osa tulisi suunnitella aina kokonaisuutena, jossa työpaikalla, oppilaitoksessa ja muissa ympäristöissä tapahtuva oppiminen ja ohjaus muodostaisivat opiskelijan oppimistarpeen ja työpaikan mahdollisuuksien näkökulmista kokonaisuuden (Aaltola–Vanhanen 2016, 37 [3.4]).

Alueellisesta koulutuksen järjestäjän toimintaan liittyvästä ehdotuksesta on kyse myös silloin, kun puheena on joko operatiivisesta koulutuksen tai sen toteutustapojen suunnittelusta tai mahdollistamisesta. Kyse voi olla viittauksesta tutkintojen suorittamistapaan tai, kuten esimerkiksi 61, opiskelijan arviointiin liittyvästä ehdotuksesta. Ehdotuksen ensimmäisessä osassa on kyse konkreettisesta aiemmin hankitun osaamisen arvioinnista, joka on koulutuksen järjestäjän (ja opettajan tai opinto-ohjaajan) tehtävä.

- 61) Osaamisen arvioinnin kokonaisuudessa tulee varmistaa myös menettely opiskelijan aikaisemmin hankitun osaamisen arvioinnista ennen opiskelun suunnittelua. Tähän liittyviä säädöksiä tulee valmistella opiskelijoiden yhdenvertaisuuden toteutumisen sekä opiskeluaikojen lyhentämisen kannalta. (Aaltola–Vanhanen 2016, 51 [luettelo].)

Koulutuksen mahdollistamiseen liittyy kyse koulutustarjonnasta. Koulutuksen järjestäjällä on järjestämisluvassa mainittujen tutkintojen järjestämisoikeus ja velvollisuus noudattaa Opetushallituksen antamia tutkintojen perusteita. Näiden perusteiden sisällä koulutuksen järjestäjällä on vapaus päättää koulutuksen ja siihen liittyvän ohjauksen toteutustavasta ja resursoinnista. Esimerkin 62 ohjauksen riittävyyteen kohdistuvassa ehdotuksessa onkin vastuullisena TEKIJÄNÄ koulutuksen järjestäjä, vaikka sitä ei eksplisiittisesti olekaan tekstiin koodattu. Käytännössä teon toteuttavat siihen määrätyt opettajat, ohjaajat ja työpaikkaohjaajat yhdessä opiskelijan kanssa.

- 62) Työpaikalla tapahtuvan oppimisen lisääntyessä ja toisaalta sen laatutasoa nostettaessa on varmistettava riittävä, oikea-aikainen ja opiskelijalähtöinen työpaikalla tapahtuva oppimisen ohjaus. Tähän liittyy laaja kokonaisuus erinäisiä vastuita opiskelijan henkilökohtaisesta suunnittelusta, osaamisen tunnustamisesta, oppimisympäristöjen soveltuvuuden arvioinnista, oppimisympäristöjen tarkoituksenmukaisesta yhdistämisestä, työelämälähtöisten tutkinnon osien suunnittelusta sekä opiskelijan arvioinnista jne. (Aaltola–Vanhanen 2016, 63.)

TEKIJÄN implisiittisen koodauksen saamissa ehdotuksissa on huomattavissa, että mitä konkreettimpi ja lähempänä opiskelun arkea ehdotus on, sitä todennäköisemmin TEKIJÄ on alueellinen tai

paikallinen toimija. Useimmiten tämä toimija on koulutuksen järjestäjä tai sen tehtävään nimeämä henkilö.

4.3.3 Implisiittinen avoin TEKIJÄ

Ehdotukset, joissa TEKIJÄÄ ei ole mainittu, eikä se selviä tekstin sisäisten tai ulkoisten vihjeiden avulla, ovat ymmärrettävissä niin, että TEKIJÄNÄ voi olla kuka tahansa toimija tai kaikki toimijat yhdessä tai erikseen. TEKIJÄ on näissä tapauksissa avoin. Esimerkki 63 kuvaa hyvin useimpia näistä ehdotuksista:

- 63) Jatkossa pitää varmistaa, miten oppilaitokset hyödyntävät yhteistyössä työelämän kanssa saatuja oppimistulostietoja sekä miten ne vaikuttavat työpaikalla tapahtuvien näyttöjen kehittymiseen ja arviointikäytänteiden parantumiseen. Oppimistulostietojen hyödynnettävyyttä tulee konkretisoida eri hyödynsajille (opetushallinto, koulutuksen järjestäjät, työelämä, opiskelijat). (KARVI 2018, 24.)

Ehdotuksessa tai tekstin muussa osassa ei ole viitteitä siitä, keiden odotetaan varmistavan oppilaitoksen toiminnan. Loogisena toimijana esimerkissä olisi oppilaitos, mutta TEKIJÖINÄ voivat olla myös valtakunnallisen opetushallinnon toimijat. Tärkeää ehdotuksessa ei olekaan se, mikä taho teon suorittaa, vaan se, että ehdotettu teko tulee tehdyksi.

Lisäksi esimerkissä on nähtävissä tähän ryhmään kuuluvien ehdotusten ominaispiirteenä oleva abstraktisuus, mikä ilmenee usein käytettyjen verbien valintana. Esimerkissä käytetty *varmistaa*-verbi tarkoittaa varmuuden hankkimista jostakin asiasta (KS). Varmuuden hankkimiseen on kuitenkin monia tapoja, joita ehdotuksessa ei mainita. Ehdotus jättää siis avoimeksi paitsi TEKIJÄN myös teon konkreettisen toteutustavan.

Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen julkaisemassa tekstissä on useita vastaavanlaisia ehdotuksia, joissa käytetään abstraktisia verbejä, joiden TEKIJÖITÄ tai ehdotetun teon toteutustapaa ei ole eksplikoitu. Esimerkissä 64 puhutaan *tarvittavasta tiedosta*, mutta edellisen esimerkin tapaan tekstissä ei konkretisoida tiedon hankkimistapaa tai tiedonhankinnan TEKIJÄÄ. Tosin esimerkin viimeisen virkkeen maininta voidaan nähdä yhtenä esimerkkinä toteutustavasta: reformin vaikutusten arviointi voidaan tuottaa yhdessä muun laadunhallinnan kansallisen arvioinnin kanssa.

- 64) Kaiken kaikkiaan tarvitaan tietoa siitä, miten reformi vaikuttaa oppimistulosten arviointiin. Toisaalta tarvitaan myös tietoa siitä, miten reformin tavoitteet ovat toteutuneet. Tietoa tarvitaan viranomaisille päätöksenteon tueksi. Koulutuksen järjestäjät tarvitsevat tietoa ammatillisen koulutuksen kehittämiseksi, toimintansa tehostamiseksi ja laadun parantamiseksi. Nämä tiedot tulee saattaa osaksi koulutuk-

sen järjestäjän laadunhallintajärjestelmiä. Tätä voitaisiin tehostaa yhdistämällä oppimistulosten arviointi osaksi muuta laadunhallinnan kansallista arviointia. (KARVI 2018, 32.)

Kansallinen koulutuksen arviointikeskus on itsenäinen koulutuksen arviointiviranomainen, jonka tehtävänä on tuottaa tietoa kehittämisen tarpeisiin opetushallinnolle ja koulutuksen järjestäjille. Keskus tuottaa muiden arviointien lisäksi myös esimerkiksi mainittuja oppimistulosten arviointeja. (Karvi.) Edellä esitetyissä tapauksissa TEKIJÄN implisiittisyys voidaankin nähdä ideationaalisena valintana: TEKIJÄÄ ei ole mainittu, sillä arvioinnin tuottaja itse on yksi mahdollisista ehdotetun teon toteuttajista. Tässä tapauksessa tekstin tekijät lienevät tietoisesti luopuneen osasta OHJAILIJAN roolistaan mahdollisia eturistiriitoja välttääkseen.

Implisiittisen TEKIJÄN sisältävät ehdotukset voivat olla myös toimintaympäristöä ja -olosuhteita kuvaavia. Näissä tapauksissa ehdotus asettaa ehdotetulle teolle raamit, ja lause on tyypiltään eksistentiaalinen. Esimerkissä 65 ehdotus kuvaa toiminnan toteutusympäristöä ja sen ehtoja. Ehdotus ei sisällä varsinaista toivottua tekoa, joten tarvetta TEKIJÄN eksplikoimiselle ei ole.

- 65) Koulutussopimuksen oppimisympäristönä voisi olla yritys tai muu yhteisö tai oppilaitoksen oma ympäristö, jossa olisi käytettävissä oppimisen kannalta riittävästi tuotanto- ja palvelutoimintaa, tarpeelliset työvälineet sekä ammattitaidoltaan, koulutukseltaan ja työkokemukseltaan pätevää henkilökuntaa ja josta voitaisiin nimetä opiskelijalle vastuullinen työpaikkaohjaaja (Aaltola-Vanhanen 2016, 37 [3.2]).

Oletuksena ehdotuksessa on, että suunniteltu oppimisympäristö täyttää edellisessä ehdotuksessa mainitut ehdot. Myöhemmin tekstissä mainitaankin, että koulutuksen järjestäjän nimeämän *opettajan* vastuulla on varmistaa, että oppimisympäristö vastaa edellisessä ehdotuksessa määrittelemiä ehtoja (66).

- 66) Opettajan tulisi varmistaa työpaikan soveltuvuus oppimisympäristöksi sekä se, että työpaikalla tapahtuva oppiminen, oppimisen ohjaus ja turvallinen työskentely toteutuu laaditun sopimuksen mukaisesti ja oppiminen kytkeytyy osaksi opiskelijan koko tutkinnon osan kokonaisuutta. (Aaltola-Vanhanen 2016, 43 [3.15]).

Tässä aineistossa ehdotuksia, joissa implisiittinen TEKIJÄ on avoin, on verraten vähän. Yhteenvedonä tämän tyyppin ehdotukset voidaan jakaa kolmeen ryhmään:

1. TEKIJÄ ei ole ehdotuksessa relevantti tai TEKIJÖITÄ voi olla useita. TEKIJÄ voi olla irrelevantti siksi, että fokuksena on ehdotettu teko, jonka voi tehdä mikä toimija

tahansa. Tällöin teko on ilmaistu usein abstraktina, mikä ilmenee usein käytetyn verbin valintana.

2. TEKIJÄN mainitsematta jättäminen voi johtua ideationaalisesta valinnasta, jolloin tekstin laatijalla on itsellään tieto mahdollisesta TEKIJÄSTÄ, mutta se on jätetty mainitsematta. Vaihtoehtoisia TEKIJÖITÄ voi tällaisessa tilanteessa olla useampia, ja tekstin kirjoittaja on luopunut ohjailevasta roolistaan ja siirtänyt vastuun LUKIJALLE. Tällainen on tilanne esimerkiksi Karvin arvioinnin esimerkissä (64), jossa tekstin julkaisija on yksi mahdollinen TEKIJÄ ja jossa tämän mainitseminen olisi riskitiedossa puolueettoman arvioinnin periaatteen kanssa.

3. Ehdotus on muotoiltu siten, ettei käytetty kielellinen rakenne (esim. lausetyyppinä käytetään eksistentiaalilauseetta) avaa paikkaa ilmaista TEKIJÄÄ.

5. TEKIJÄT ja direktiivisyys

Tässä luvussa tutkin, millaisia direktiivejä toimenpide-ehdotuksissa käytetään ja miten TEKIJÄN eksplisiittisyys tai implisiittisyys vaikuttaa käytettyihin direktiiveihin. Luvun käsittelyssä pääpaino on eksplisiittisen TEKIJÄN omaavissa lauseissa, koska näissä mahdollisen TEKIJÄN tulkinnanvaraisuus on pienin.

Luvussa 5.1 ja sen alaluvuissa käsittelen eksplisiittisen ilmiön saaneita TEKIJÖITÄ ja tutkin, millaisia direktiivejä niiden yhteydessä on käytetty. Luvussa 5.2 vertaan näitä tuloksia implisiittisen koodauksen saaneisiin alueellisiin ja valtakunnallisiin TEKIJÖIHIN. Viimeisessä luvussa 5.3 pohdin vielä moduksen merkitystä velvoittavuuden kannalta.

Deonttisen modalisuuden ilmaisukeinoja suomen kielessä ovat pääosin modaaliset verbit sekä nessiiviverbit ja -rakenteet (ks. luku 2.3; Hakulinen–Karlsson 1979, 262–264; VISK, määritelmät). Kuten Suvi Honkanen tutkimuksessaan (2012, 26) toteaa, ”direktiivisyyttä ei aina voi palauttaa tiettyyn konventionaaliseen morfosyntaktiseen rakenteeseen tai joukkoon tällaisia rakenteita”. Hän käyttääkin tutkimuksessaan jakoa kiteytyneihin direktiiveihin ja muihin ohjailukeinoihin (mt., 26–30). Käytän tässä tutkimuksessa samankaltaista jakoa, ja keskityn ensisijaisesti kiteytyneiden direktiivien käyttöön. Käytän tässä työssä näistä nimitystä *nessiivinen direktiivi*, jolla haluan painottaa näiden direktiivien velvoittavuutta.

Erona Honkasen tutkimukseen on TEKIJÄN ja käytetyn direktiivin suhde: Honkasen yhtenä tutkimuskysymyksenä on, millaisissa konteksteissa direktiivi antaa TEKIJÄLLE eksplisiittisen tai implisiittisen koodauksen (mt., 16). Tässä luvussa käsittelen samaa ilmiötä, mutta oletukseni on, että TEKIJÄ määrittää sen, millaisia direktiivejä OHJAILIJA on käyttänyt.

Luvun analyysissä tärkeä termi on direktiivien velvoittavuus (nessiivisyys). Modalisuutta onkin direktiivien tutkimuksessa käsitelty usein niiden velvoittavuuden kautta. Tällöin puhutaan modalisesta asteikosta sen mukaan, onko teko mahdollinen tai välttämätön. Itse asiassa kyseessä on jatkumo, jonka ääripäitä mahdollisuus ja välttämättömyys ovat. (Hakulinen–Karlsson 1979, 262–263; VISK § 1562.)

Direktiivisiä ilmauksia on jaoteltu tutkimuksissa niiden jyrkkyyden mukaan, toisin sanoen niiden sijoittumista modaliselle asteikolle (esimerkiksi Kangasniemi 1992; Kaskinen 1992). Jyrkkyy-

luokittelu kontekstuaalisine nyansseineen ja variaatioineen on kuitenkin hyvin subjektiivinen ja kenties myös ajassa muuttuvaa, mikä näkyy muun muassa edellä mainituissa tutkimuksissa *tulla-* ja *pitää-*verbiin velvoittavuuden luokittelussa: Kangasniemi määrittelee *pitää-*verbin deonttisesti velvoittavammaksi, Kaskinen pitää puolestaan *tulla-*verbiä jyrkempänä varianttina (Kangasniemi 1992, 100; Kaskinen 1992, 97)²³. Kun hieman myöhemmin tarkastelen, mitä direktiivejä on käytetty eri TEKIJÖIDEN yhteydessä, en käytä modaalista asteikkoa osoittamaan OHJAILIJAN näkemystä TEKIJÖIDEN intersubjektisista suhteista. Sen sijaan olen jakanut direktiivit nesessiivisiin eli velvoittaviin direktiiveihin, väitelausmuotoisiin eli deklaratiiivisiin direktiiveihin ja mahdollisuutta kuvaaviin rakenteisiin. Ajatuksenani tässä on, että nesessiiviset direktiivit osoittavat suurempaa velvoittavuutta kuin deklaratiiiviset direktiivit. Mahdollisuutta kuvaavat rakenteet ovat puolestaan modaalisen asteikon (mahdollisuus–välttämättömyys) toisessa ääripäässä nesessiivisiin direktiiveihin verrattuna.

5.1 Eksplisiittisen TEKIJÄN direktiivit

Aineiston 466 ehdotuksesta 147 on sellaisia, joissa TEKIJÄ on esitetty eksplisiittisesti. Argumenttirakenteeltaan nämä ehdotukset ovat pääosin muotoa TVK (tekijä - verbi - kohde), ja TEKIJÄ on tyyppillisesti lauseen teemana (esimerkit 67–70, TEKIJÄ on kusivoitu).

- 67) *Koulutuksen järjestäjät* lisäävät opiskelijoiden mahdollisuutta valita laajennettu työssäoppiminen (OPH 2013, 92 [luettelossa]).
- 68) *Opetusviranomaiset* selvittävät yhteistyössä *järjestäjien* kanssa, mitä esteitä valinnaisuuden toteutumisessa on ja miten järjestäjien tarjoamia valinnaisia tutkinnon osia tai opintoja muista perustutkinnoista, ammattitutkinnoista ja erikoisammattitutkinnoista voidaan lisätä (OPH 2013, 93 [luettelossa]).
- 69) *Opettajan* tulee sopimuksen laadinnan yhteydessä lisäksi varmistaa alakohtaisesti eriyvät työturvallisuusvaatimukset (Aaltola–Vanhanen 2016, 42 [3.13]).
- 70) *Työpaikkaohjaajan* tulisi vastata työpaikalla tapahtuvan oppimisen toteuttamisesta sopimuksen ja työpaikan ohjeiden mukaisesti (Aaltola–Vanhanen 2016, 43 [3.15]).

²³ Laatiessaan toimenpide-ehdotuksia maahanmuuttajien koulutuspalvelujen saatavuutta ja saavutettavuutta käsittelevään arviointiin (Pirinen 2015) työryhmä keskusteli pitkään kehittämissuosituksissa käytettävistä verbeistä ja niiden velvoittavuudesta. Tämän työryhmän mielestä *pitää-*verbi oli velvoittavuudessaan liian jyrkkä, joten näissä päädyttiin *tulla-*verbin ja muiden nesessiivisten rakenteiden käyttöön (esim. mt., 7).

Yleisimpiä lausetyyppejä aineistossa ovat deklarativilauseet, joissa verbi on indikatiivin presensissä ja TEKIJÄ on lauseen subjekti (esimerkit 67 ja 68). Näitä tapauksia on 47 eli lähes kolmannes kaikista tapauksista. Määrää nostaa tosin se, että yhdessä selvityksessä (OPH 2013) kaikissa 36 tekijäviitteisissä tapauksissa on käytetty samaa lausetyyppiä. Toiseksi yleisin tapa (38 tapausta) on käyttää *tulla*+infinitiivi-rakennetta joko indikatiivissa tai konditionaalissa (esimerkit 69 ja 70). Näissä tapauksissa TEKIJÄ on lauseen genetiivimuotoinen subjekti (*opettajan, työpaikkaohjaajan*) Tällaisella rakenteella ilmaistaan velvollisuutta ja se saa deonttisen tulkinnan (VISK § 1554). Mahdollisuutta kuvaavia rakenteita on aineistossa vain 13.

Tässä alaluvussa en tee lopun yhteenvetoa lukuun ottamatta jakoa alueellisiin ja valtakunnallisiin toimijoihin, mutta siirtyessäni käsittelemään implisiittisen koodauksen saaneiden TEKIJÖIDEN ja direktiivien suhteita jaan tekijät samoin kuin TEKIJÖITÄ käsittelevässä luvussa 4.3. Lukijan kannattaakin lukiessaan pitää mielessä, että alueellisiksi toimijoiksi ymmärrän koulutuksen järjestäjät, opettajat ja ohjaajat, opiskelijat ja työelämän edustajat. Valtakunnallisia toimijoita ovat ehdotuksissa pääasiassa opetusviranomaiset, tutkintotoimikunnat, säädösten valmistelijat sekä viime kädessä lainsäätäjät.

Seuraavissa alaluvuissa tarkastelen ehdotuksia velvoittavuuden mukaan niin, että ensin käsittelemän nesessiivisiä rakenteita ja verbejä, jotka voidaan sisällöltään ymmärtää velvoittaviksi. Seuraavaksi käsittelemän deklarativilauseita, joissa velvoittavuutta ei ole selkeästi ilmaistu morfosyntaksisesti. Kolmanneksi käsittelemän mahdollisuutta kuvaavia rakenteita. Lisäksi pohdin, miten TEKIJÄ on vaikuttanut käytettyihin moduksiin, ja mitä se kertoo OHJAILIJAN näkemyksistä ammatillisen koulutuksen TEKIJÖIDEN interpersoonaisista suhteista ja ideationaalista näkemyksestä ammatillisen koulutuksen maailmasta.

5.1.1 Nesessiivirakenteet ja velvoittavat verbit

Aineistossa velvoittavina direktiiveinä on käytetty nesessiivisiä modaaliverbejä (pääosin *tulla*+infinitiivi-rakenteilla), nesessiivirakenteita (partisiippirakenteet ja *olla vastuulla* -rakenteet) ja verbejä, joiden merkitys sisältää jonkinasteisen velvoittavuuden (esimerkiksi *edellyttää* ja *varmistaa*). Kaikkiaan näitä nesessiivisiä direktiivejä sisältäviä ehdotuksia on eksplisiittisesti koodatun TEKIJÄN omaavassa aineistossa 79.

Aineistossa on seitsemän tapausta, joissa on käytetty kahta modaalista ainesta samassa lauseessa. Tällaisia tapauksia kutsutaan modaaliharmoniaksi (VISK § 1560). Neljässä tapauksessa kyse on modaaliverbin (*tulla*) ja velvoittavan verbin käytöstä samassa yhteydessä (ks. esimerkit 69 ja 70).

Kahdessa tapauksessa on kyse rakenteesta, jossa on yhdistetty *tehtävänä on* -rakenne ja *vastata*-verbi. Lisäksi yhdessä tapauksessa *varmistaa*-verbi on nesessiivisenä partisiippina. Myöhemmin TEKIJÖIHIN viittaavien mainintojen koonnissa olen laskenut maininnat ensisijaisen velvoittavan verbin tai rakenteen mukaan. Tämä tarkoittaa, että ensin mainitut neljä tapausta on laskettu nesessiiviverbien luokkaan ja seuraavat kaksi *tehtävänä on* -rakenteen mukaisesti. Nesessiivisenä partisiippina käytetyn *varmistaa*-verbin olen luokitellut ensisijaisesti nesessiiviseksi rakenteeksi.

Modaaliverbeistä *tulla*-verbiä on TEKIJÄN eksplikoiduissa ehdotuksissa käytetty selkeästi eniten (38 ehdotusta²⁴). *Tulla*-verbiä esiintyy aineistossa huomattavasti enemmän kuin esimerkiksi *pitää*-verbiä, joka esiintyy eksplikoidun TEKIJÄN kanssa vain yhdessä tapauksessa (71).

71) Opetushallituksen taas pitäisi kouluttaa järjestäjiä ja näiden opetussuunnitelmista vastaavaa henkilöstöä (OPH 2015, 80).

Käsitellessään deonttisen pakon ilmaisutapoja suomen kielessä Heikki Kangasniemi mainitsee, että Oulun korpuksessa pakkoa on ilmaistu lähes yhtä usein *pitää*-verbillä. Hänen mukaansa *tulla*-verbiä on tulkittu perinteisesti osoittamaan tekijän velvollisuutta ja on deonttisessa käytössä yleinen lakiteksteissä ja juhlapuheissa. Tosin hän kirjoittaa myös, että *tulla*-verbin tulkinta ja myös käyttö voi olla muuttumassa. (Kangasniemi 1992, 100, 348.) Tutkimani aineisto tukee Kangasniemen ajatusta tulkinnan muutoksesta. *Tulla*-verbin käyttö näyttää laajentuneen lakiteksteistä ja juhlapuheista myös muuhun deonttiseen kielenkäyttöön. Toisaalta kyse voi olla myös siitä, että ehdotuksissa ei ole tarpeen käyttää deonttiselta velvoittavuudeltaan vahvempaa *pitää*-verbiä (ks. Kangasniemi 1992, 100). Tätä tukee myös se, että kyseisessä tapauksessa verbi on konditionaalissa, mikä antaa ehdotukselle vaihtoehdoisen luonteen ja pehmentää sen velvoittavuutta.

Nesessiivisyyttä ilmaisevista muista rakenteista sanaliittoa *olla + -(t)AvA* on käytetty aineistossa vain kolmessa ehdotuksessa (esimerkit 72–73). Rakenteen harvinaisuudessa voi olla kyse samasta asiasta kuin *tulla*- ja *pitää*-verbien käytössä: ehdotuksissa ei ole tarpeen esittää toivottavaa tekoa ehdottomana pakkona.

72) Työssä oppimisen järjestelyihin ja ohjaukseen on koulutuksen järjestäjien varmistettava riittävästi voimavaroja ja toisaalta osaamista, kun työpaikalla oppiminen lisääntyy ja uudistuu (Aaltola–Vanhanen 2016, 63).

²⁴ Muutamissa ehdotuksissa on viitattu useampaan kuin yhteen TEKIJÄÄN, joten tekijämainintojen määrä on hieman ehdotusten määrää suurempi (41).

73) Koulutuksen järjestäjän on laajemmissa suunnitelmissaan nähtävä kokonaisuus ja pohtia [!] kuinka paljon työpaikalla tapahtuvaa oppimista on tarkoituksenmukaista ja mahdollista lisätä eri aloilla ja alueilla sekä kuinka paljon vastaavasti opetusta- [!] ja ohjausta olisi tarkoituksenmukaista järjestää oppilaitosten työvaltaisissa ympäristöissä (Aaltola–Vanhanen 2016, 64).

74) Koski-järjestelmä ei itsessään anna vastauksia em. kysymyksiin, vaan asiat on ratkaistava eri viranomaistahojen yhteistyönä (KARVI 2018, 30).

Kiteytyneitä modaalisia direktiivejä (*tulla-* ja *pitää-*verbilliset ja nesessiiviset partisiippirakenteet) on käytetty 42 ehdotuksessa, joissa on kaikkiaan 45 tekijämainintaa (taulukko 1). Lähes puolessa ehdotuksista mainitaan TEKIJÄKSI koulutuksen järjestäjä²⁵. Kaiken kaikkiaan kiteytyneitä nesessiivisiä direktiivejä on käytetty huomattavasti ehdotuksissa, joissa TEKIJÄ on paikallisen tai alueellisen tason toimija (koulutuksen järjestäjä, opettaja, ohjaaja, opiskelija tai työelämän edustaja).

TAULUKKO 1. Tekijämaininnat modaaliverbien ja nesessiivisen partisiippirakenteen yhteydessä.

TEKIJÄ	modaaliverbit (<i>tulla, pitää</i>)	nesessiivinen par- tisiippirakenne	yhteensä
koulutuksen järjestäjä	17	2	19
opettaja tai ohjaaja	9		9
työelämä tai sen edustaja	5		5
opiskelija	5		5
opetushallinto	4		4
Suomi	1		1
muut hallinnon alat	1		1
eri viranomaistahot		1	1
yhteensä	42	3	45

Näyttää siltä, että velvoittavia modaalisen tekstualisoinnin saavia direktiivejä käytetään useimmiten koulutuksen järjestäjään tai opettajaan viitattaessa. Huomioitavaa on, että opettajiinkin viitattaessa voidaan ehdotuksen TEKIJÄNÄ olettaa olevan koulutuksen järjestäjän, jolla on työnjohdollinen vastuu opettajan ja ohjaajan työstä. Nesessiivisten rakenteiden käytön valossa OHJAILIJA asettaa edellä

²⁵ Käytän tässä termiä *koulutuksen järjestäjä* tarkoittamaan myös tutkinnon järjestäjiä, sillä useimmiten kyse on samasta toimijasta.

mainitut TEKIJÄT selkeästi ohjauksia ja määräyksiä vastaanottavaan rooliin. Samalla OHJAILIJA asemoi itsensä tietävän kirjoittajan rooliin (vrt. Heikkinen 2000, 204–207).

Kiteytyneiden direktiivisten modaaliverbien lisäksi aineistossa on verbejä, joiden funktio on TEKIJÄÄ velvoittava. Tällaisiksi lasken aineistossa käytetyistä verbeistä *edellyttää* (käytetty seitsemässä ehdotuksessa), *vaatia* (kaksi ehdotusta), *vastata* (13 ehdotusta), *varmistaa* (kuusi ehdotusta) ja *huolehtia* (kuusi ehdotusta). Verbit eroavat toisistaan siinä, että kaksi ensin mainittua sisältävät ajatuksen siitä, että toivottu teko toteutuu ainoastaan, jos ehdotuksessa esitetty TEKIJÄ tekee jotain. Niillä asetetaan tavallaan rajaehdoja toivotun teon toteuttamiseksi. Kolmeen jälkimmäiseen verbiin puolestaan sisältyy näkemys TEKIJÄN virkavastuusta ja velvollisuudesta osana koulutusjärjestelmää. Käytänkin jäljempänä *edellyttää-ryhmä* -termiä kuvaamaan tapauksia, joissa on käytetty kahta ensimmäistä verbiä, ja *varmistaa-ryhmä* -termiä kuvaamaan ryhmää, johon kuuluvat kolme muuta velvoittavaa verbiä.

Neljässä ehdotuksessa velvoittava verbi esiintyy yhdessä toisen modaalisen aineksen kanssa. Tässä yhteydessä käsittelem kuitenkin kaikkia tapauksia, joissa esiintyy jokin edellä mainittu verbi.

Edellyttää-ryhmän verbejä on käytetty ehdotuksissa ainoastaan ammatillisten perustutkintojen asiakirja-analyysiin pohjautuvissa kehittämis ehdotuksissa²⁶ (OPH 2015). Tässä tekstissä on esitetty ensin kehittämiskohteet ja niiden jälkeen eri kappaleessa ne TEKIJÄT, joilta toimia edellytetään tai vaaditaan. Useimmissa tapauksissa toivottuja toimia ei ole sen tarkemmin määritelty (75). Muutamassa tapauksessa teksti on rakennettu niin, että ensin on mainittu tavoitellun teon TEKIJÄ, johon on viitattu velvoittavalla verbillä (kursivoitu), ja sen jälkeen joko sivulauseessa (76) tai muulla tavoin myöhemmin tekstissä konkretisoitu toivottu teko (77).

75) Analysoijien mukaan kehittämiskohteet *edellyttäisivät* toimia niin näyttötutkintoon valmistavan koulutuksen järjestäjiltä, tutkintotoimikunnilta, työelämältä kuin opetusviranomaisiltakin (OPH 2015, 83).

76) Kehittämis kohteiden toimeenpano *vaatisi* analysoijien mukaan ensisijaisesti toimia koulutuksen järjestäjältä, jonka tulisi laatia yhteiset linjaukset HOPS-työhön ja valvoa linjausten toteutumista. Koska opiskelijat ovat työssäoppimassa ja suorittavat ammattiosaamisen näyttöjä työpaikoilla analysoijat näkivät, että myös työelämällä voisi olla rooli henkilökohtaisen opiskelusuunnitelman tavoitteiden asettamisessa. (OPH 2015, 80.)

²⁶ Verbejä on toki käytetty muissakin teksteissä kehittämis ehdotuksissa, mutta näissä tapauksissa on kyse varsinaisen ehdotuksen perusteluista tai toteutumisehdoista, ei itse ehdotuksesta.

77) Analysoijien mukaan edellä mainittujen kehittämiskohteiden toimeenpano *edellyttäisi* koulutuksen järjestäjiltä opetussuunnitelmatyön kehittämistä. Järjestäjien tulisi myös määritellä tarkemmin omat koulutusala- ja tutkintokohtaiset työelämäkumppaninsa sekä panostaa alueelliseen ennakkointiin. Opetushallituksen taas pitäisi kouluttaa järjestäjiä ja näiden opetussuunnitelmista vastaavaa henkilöstöä (OPH 2015, 80).

Ehdotuksissa edellyttää-ryhmän verbejä on käytetty kuvaamaan sitä, että toivottu teko on tarpeellinen tai jopa välttämätön, mutta toteutuakseen ehdotuksissa esitetyn TEKIJÄN on tehtävä jotain. Näiden verbien kohdalla velvoittavuus sisältyy juuri TEKIJÄN mainitsemiseen ehdotuksen yhteydessä. Jos tekijää ei mainittaisi (vrt. esim. 74; **Analysoijien mukaan kehittämiskohteet edellyttäisivät toimia.*), voisi sen TEKIJÄNÄ olla kuka tahansa. Nostamalla TEKIJÄN esiin OHJAILIJA on siis korostanut teon deonttisuutta.

Ehdotuksissa, joissa kirjoittajan erotteleva ehdotusjakso sisältää useamman selkeästi samaan asiaan sisältyvän ehdotuksen (esim. 75 ja 76), voidaan Suvi Honkasen (2012, 73) tapaan puhua keskeisimmän kehotuksen ilmaisevista *ydindirektiiveistä* ja niitä täsmentävistä tai jatkavista *elaboroivista direktiiveistä*²⁷. Honkasen mukaan tällaista rakennetta esiintyy kehotusjaksossa, jossa on useampi kuin yksi kiteytynyt direktiivi. Esimerkissä 75 voidaan työelämään viittaava virke nähdä elaboroivana direktiivinä, joka laajentaa ydindirektiivin tekijäkenttää. Esimerkissä 76 Opetushallituksen mainitsema direktiivi puolestaan voidaan lukea ydindirektiiviksi, koska sen esittelemä teko ei suoraan liity samassa ehdotuksessa esitettyihin tekoihin, vaan on niille rinnasteinen ja niiden vaikuttavuutta tukeva. Ydin- ja elaboroivien direktiivien tekijäviittauksia en ole tarkemmin tässä tutkimuksessa käsitellyt. Laajemmalla aineistolla tämä tutkimusaihe varmaan toisi lisävalaistusta tekstin interpersoonaisiin suhteisiin.

Yhdeksässä edellyttää-ryhmän ehdotuksessa on kaikkiaan 15 tekijäviittausta, ja mainittuja TEKIJÖITÄ on viisi: koulutuksen järjestäjät, tutkintotoimikunnat, opetushallinto, työelämä ja opiskelijahallintajärjestelmien tuottajat. *Edellyttää*-verbiä on käytetty useimmin koulutuksen järjestäjien (viisi mainintaa) ja tutkintotoimikuntien yhteydessä (neljä mainintaa). Tekstin laatijat ovat kohdistaneet vaatimuksensa pääosin juuri näihin kahteen toimijaan. Esimerkiksi opetusviranomaisiin viitatessa on käytetty ainoastaan kaksi kertaa *edellyttää*-verbiä ja silloinkin ehdotuksissa on mainittu myös jokin toinen toimija (esim. 78, TEKIJÄT kursivoitu). Useimmiten Opetushallitus on mainittu vasta ensisijaisten TEKIJÖIDEN jälkeisessä virkkeessä, ja opetusviranomaisen yhteydessä on käytetty

²⁷ Honkasen käyttämä jako pohjautuu retorisen rakenteen teoriaan (RST), jossa teksti nähdään koostuvan tekstijaksoista, joiden suhteet ovat epäsymmetrisiä. RST-analyysissä tekstin osia nimitetään ytimiksi ja satelliiteiksi. (Honkanen 2012, 73–74; teoriasta tarkemmin esimerkiksi Komppa 2012.)

mahdollistavaa *voida*-modaaliverbiä (79, TEKIJÄT kursivoitu). Molemmissa *vaatia*-verbiä sisältävissä ehdotuksissa on viitattu vain koulutuksen järjestäjiin (79).

78) Analysoijien mukaan kehittämiskohteet edellyttäisivät toimia niin *näyttötutkintoon valmistavan koulutuksen järjestäjiltä, tutkintotoimikunnilta, työelämältä* kuin *opetusviranomaisiltakin* (OPH 2015, 83).

79) Analysoijien mukaan kehittämiskohteiden toimeenpano vaatisi toimia ensisijaisesti *koulutuksen järjestäjiltä*. Koulutuksen järjestäjien tueksi *Opetushallitus* voisi laatia henkilökohtaisen opiskelusuunnitelman mallin. (OPH 2015, 85.)

Edellyttää-verbien käyttö erityisesti koulutuksen järjestäjään viittaavana vahvistaa nesessiivisten rakenteiden tulosta siitä, että OHJAILIJA määrittää koulutuksen järjestäjän TEKIJÄKSI, jolta voidaan edellyttää ja vaatia tekoja.

Varmistaa-verbi tarkoittaa jonkin aseman tai toiminnan turvaamista (KS). Verbin käyttö kehittämissuhteissa korostaa eksplikoidun TEKIJÄN vastuuta, ja samalla se implikoi intersubjektivaista suhdetta: TEKIJÄLLÄ on valta päättää, kuka ja miten esitetty teko tehdään. Samalla TEKIJÄLLÄ on vastuu siitä, että teko tulee tehdyksi (vrt. vastuullisuuden määrittely semanttisissa rooleissa, luku 2.2). Ideationaalisen metafunktion näkökulmasta verbin käyttö kuvaa todellista tilannetta ammatillisen koulutuksen kentässä, jossa säädöksiin on tietyille toimijoille määrätty tehtävät ja vastuut. *Varmistaa*-verbiä (kursivoitu) on käytetty useassa TEKIJÄN eksplikoivassa ehdotuksessa indikaatiivimuodossa deklaratiiivilauseissa (80) tai direktiivisen modaaliverbin kanssa (81).

80) Järjestäjät *varmistavat*, että ammatillisen opintojen opettajilla ja kouluttajilla on vankka työelämäkokemus (OPH 2013, 95).

81) Opettajan tulee sopimuksen laadinnan yhteydessä lisäksi *varmistaa* alakohtaisesti eriaavat työturvallisuusvaatimukset (Aaltola–Vanhanen 2016, 42 [3.13]).

Varmistaa-verbin kanssa samansisältöisiä ovat sen kanssa vapaasti teksteissä vaihtelevat verbit *huolehtia* (82) ja *vastata* (83). Näissäkin tapauksissa TEKIJÄLLÄ on paitsi vastuu teon toteutumisesta myös valta päättää teon konkreettisesta toteutustavasta ja toteuttajasta. Semanttisesti ajateltuna *huolehtia*-verbi voitaisiin nähdä ehkä vähemmän velvoittavaksi kuin ryhmän kaksi muuta verbiä. Se saa kuitenkin velvoittavamman merkityksen esiintyessään ehdotusjaksossa.

82) Koulutuksen järjestäjät *huolehtivat* siitä, että voimassa olevien tutkinnon perusteiden mukaan laadittu opetussuunnitelma hyväksytään ennen koulutuksen aloittamista (OPH 2013, 91 [luettelo]).

- 83) Koulutuksen järjestäjä *vastaisi* opiskelijaksi ottamisesta yhdenvertaisin periaattein kaikissa hakuvaihtoehdoissa ennen koulutus- tai oppisopimuksen laadintaa (Aaltola–Vanhanen 2016, 38 [3.5]).

Varmistaa-ryhmään kuuluvien verbien kohdalla näkyy ehkä ensimmäistä, edellyttää-ryhmää selkeämmin OHJAILIJAN näkemys siitä, keiden TEKIJÖIDEN tehtävänä on varmistaa ja huolehtia, että ehdotetut teot tulevat tehdyiksi. Tämä tehtävä perustuu osin julkaisuajankohdan voimassa olleisiin vastuisiin, osin uusiin, ehdotuksen mukana tuomiin vastuisiin, jotka useimmissa tapauksissa tulisivat toteutuessaan kirjatuiksi säädöksiin.

Varmistaa-ryhmän verbejä on käytetty kaikkiaan 25 ehdotuksessa, ja niissä on 26 tekijäviittausta. Koulutuksen järjestäjä on mainittu TEKIJÄNÄ 14 kertaa ja opettaja seitsemän. Työelämän edustaja on mainittu kolmesti ja Opetushallitus kahdesti. Mielenkiintoista on, että missään ehdotuksessa Opetushallitusta ei ole esitetty konkreettisen toimenpiteen varmistajana tai siitä vastaavana toimijana. Molemmissa tapauksissa Opetushallituksen tehtävänä on huolehtia jonkin abstraktimman asian toteutumisesta (esim. 84). Esitettyssä esimerkissä Opetushallitus vastaa osaamisen hyödyntämisestä, eli abstraktista teosta, joka voi konkretisoitua monin eri tavoin ja mallein. Opetushallituksella on mahdollisuus myös delegoida tehtävän jollekin toiselle taholle. Esimerkissä kiteytyykin TEKIJÄKETJUN monitahoisuus.

- 84) Opetushallitus huolehtii siitä, että tutkintojen laajentuessa kaikki tarvittava osaaminen työelämästä hyödynnetään (OKM 2016, 10).

Semanttisesti velvoittavien verbien käytössä on huomattavissa nesessiivisten rakenteiden tavoin, millaisia rooleja ehdotukset luovat ammatillisen koulutuksen toimijoille. Koulutuksen järjestäjät ja niiden työnjohdollisessa ohjauksessa olevien opettajien tehtävänä on viime kädessä toimia ja varmistaa, että ehdotetut teot toteutuvat. Näin ollen ne ovat myös toimijat, joilta voidaan edellyttää tai vaatia jotain. Opetusviranomaisten tehtävä on lähinnä huolehtia, tukea ja ohjeistaa toimissa, jotka ovat luonteeltaan abstrakteja, yleisiä ja toisinaan myös delegoitavissa.

Vastuuta on kehittämissuhteissa kuvattu *vastata*-verbin lisäksi myös *olla vastuussa* ja *olla tehtävänä* -rakenteilla (7 tapausta; esimerkit 85 ja 86, rakenteet kursivoitu). Ensin mainittua rakennetta on käytetty kehittämissuhteissa *vastata*-verbin varianttina (*opettajan vastuulla* ~ *opettaja vastaa*). Esimerkissä 86 *tehtävä* on ymmärrettävissä velvollisuutena tai velvoituksena (KS), jolloin lause on ymmärrettävissä deonttisesti velvoittavana direktiivinä.

85) Opettajan *vastuulla olisi* sopimusta laadittaessa käydä läpi nämä sopimusehdot ja varmistaa niihin sitoutumisen (Aaltola–Vanhanen 2016, 39 [3.7]).

86) Yrityksen tai muun työpaikkaa edustavan tahon samoin kuin opiskelijan *tehtävänä on* osallistua sopimuksen laadintaan liittyviin tarpeellisiin keskusteluihin ja kar-toituksiin sekä hyväksyä laadittu sopimusluonnos (Aaltola–Vanhanen 2016, 39 [3.7]).

TEKIJÄN vastuu on lisäksi yhdessä tapauksessa ilmaistu omistuselauseella (87), jossa termi *kokonaisvastuu* ja ehdotuksen sijainti luvun 3.10 ensimmäisenä ehdotuksena painottavat TEKIJÄN asemaa ehdotetussa ammatillisen koulutuksen järjestämistavan uudistuksessa. Velvoittavuutta ehdotuksessa lisää käytetty modaaliverbi.

87) Koulutuksen järjestäjällä tulisi olla kokonaisvastuu tutkintojen ja koulutusten perusteiden mukaisesta osaamisen arvioinnista (Aaltola–Vanhanen 2016, 40 [3.10]).

Vastuu sen eri esiintymismuodoissa on nostettu esiin erityisesti koulutussopimuksen käyttöönottoa käsittelevässä julkaisussa. Tämä on ymmärrettävää siitä lähtökohdasta, että teksti esittää kokonaisedotuksen aivan uudesta koulutusmuodosta, ja tähän prosessiin kuuluu olennaisena osana myös uusien vastuiden määrittely.

Vastuu yhtenä eksplisiittisen TEKIJÄN määrittäjänä korostuu velvoittavuudeltaan voimakkaampien direktiivien käytössä. Näissä OHJAILIJA on määrittänyt vastuullisuuden ensisijaisesti koulutuksen järjestäjää määrittäväksi ominaisuudeksi. Kun otetaan vielä huomioon, että tutkimusaineisto koostuu teksteistä, jotka kohdistuvat ammatilliseen koulutukseen järjestelmänä, olisi voinut olettaa, että myös nesessiiviset direktiivit kohdistuisivat järjestelmää ohjaileviin ja niistä päättäviin valtakunnallisiin toimijoihin. Näin ei tämän aineiston perusteella kuitenkaan ole.

5.1.2 Väitelauseet direktiiveinä

Direktiiveiksi luokiteltavia väitelauseita on eksplisiittisen TEKIJÄN ilmaisevassa aineistossa kaikkiaan 55: 47 indikatiivimuotoista ja 8 konditionaalimuotoista. Näistä suurin osa on finiittimuotoisia väitelauseita, ja tässä luvussa käsitellenkin tarkemmin ehdotuksia, joissa finiittimuotoisia väitelauseita on käytetty aineistossa ehdotusjaksoissa, ja jotka voidaan luokitella esiintymispaikkansa perusteella ydindirektiivisiksi. Tällaisia ehdotuksia on aineistossa 42, joista 36 on modukseltaan indikatiivisia (88) ja kuusi konditionaalisia (89). Käsitteilyn ulkopuolelle olen jättänyt ne väitelauseet, jotka on käsitelty jo muualla tässä pääluvussa. Nämä ovat pääosin lauseita, joissa on käytetty velvoittaviksi luokittelemiani verbejä (ks. luku 5.1.1).

- 88) Järjestäjät pyrkivät pienentämään niiden opiskelijoiden määrää, jotka keskeyttävät koulutuksen (OPH 2013, 97 [luettelo]).
- 89) Arvosanasta näyttöaineiston ja arviointikeskustelun pohjalta päättäisi nimetty virkavastuulla toimiva opettaja tutkinnon perusteiden mukaan (Aaltola–Vanhanen 2016, 41 [3.10]).

Kuten luvun 5.1 alussa mainitsin, eksplisiittisen TEKIJÄN ilmaisevan aineiston yleisin lausetyyppi on indikatiivimuotoinen väitelause, jossa pääverbi on preesensissä, ja näistä suurin osa esiintyy yhdessä selvityksessä (OPH 2013). Tästä syystä yhden selvityksen tekijöiden valitsema tekstuaalinen strategia painottuu tuloksissa, mikä on huomioitava myös analyysin tulosten yleistettävyydessä.

Finiittimuotoisissa indikatiivimuotoisissa deklaraatiivilauseisissa ehdotuksissa on 49 tekijämainintaa, joista 26 kohdistuu koulutuksen järjestäjiin. Opetusviranomaisiin viitataan 12 ehdotuksessa. Sen sijaan opettajiin, opiskelijoihin ja työelämän edustajiin viitataan huomattavasti vähemmän kuin selkeämmin nesessiivisissä ehdotuksissa (nesessiivisen direktiivin omaavat ehdotukset). Väitelausemuotoisissa direktiiveissä näkyy kuitenkin sama trendi kuin nesessiivisten rakenteiden tarkastelussa: koulutuksen järjestäjään viittaavia ehdotuksia oli selkeästi eniten. Tekijämaininnat on kuvattu taulukossa 2.

TAULUKKO 2. TEKIJÖIDEN mainintojen määrät eksplisiittisen tekijän ilmaisevissa finiittisen deklaraatiivin omaavissa ehdotuksissa²⁸.

TEKIJÄ	finiittinen indikatiivinen deklaraatiivi	finiittinen konditionaalinen deklaraatiivi	yhteensä
koulutuksen järjestäjä	26	3	29
opetushallinto	12	2	14
opettaja	1	1	2
työelämä tai sen edustaja	1	1	2
opiskelija	2		2
yhteensä	42	7	49

²⁸ Taulukkoon ei ole otettu mukaan sellaisia valtakunnallisia toimijoita, jotka on mainittu ehdotuksissa vain kerran. Ne on kuitenkin huomioitu alueellisten ja valtakunnallisten TEKIJÖIDEN käsittelyssä.

Edellä esitettyjen deklaratiiivilauseiden lisäksi aineistossa on 13 tapausta, jotka olen laskenut kuuluvaksi väitelausemuotoisiin direktiiveihin. Esimerkkinä näistä on esimerkin 90 predikatiivinen lause, joka kuvaa koulutussopimuksen laadinnan osapuolia. Näissä ehdotuksissa on 19 tekijämainintaa, joista kaikki ovat alueellisen tason toimijoita.

90) Koulutussopimuksen, kuten myös oppisopimuksen osapuolia olisivat opiskelija, työpaikkana toimiva yritys tai muu yhteisö sekä koulutuksen järjestäjä (Aaltola–Vanhanen 2016, 38 [3.6]).

Väitelausemuotoisissa direktiiveissä huomionarvoista on se, että vaikka ne kuvaavat toivotun teon, ne samalla sisältävät nesessiivisiä direktiivejä suuremman ideaalisen asiointilan kuvauksen. Tämä korostuu erityisesti indikatiivimuotoisissa ehdotuksissa. Esimerkissä 88 koulutuksen järjestäjän toivotaan *pyrkivän* keskeyttämisten vähentämiseen. Ideaalitulanteessa tuloksena on keskeyttämisten vähentyminen. Konditionaalissa esitetyissä ehdotuksissa korostuu ehdotuksen vaihtoehtoisuus, ja ehdotuksen käyttöönoton jälkeinen tilanne voi erota esitetystä. Esimerkissä 89 kuvataan, miten prosessi toimisi, jos koulutussopimus otettaisiin käyttöön ja sitä toteutettaisiin OHJAILIJOIDEN ehdotuksen mukaisesti.

Moduksen käytöllä voidaan korostaa tai pehmentää paitsi ehdotettua muutosta myös esittää muutoksen lopputulos toteutuvaksi joko ehdotuksen mukaisesti tai vaihtoehtoisesti. Tämä puolestaan kuvaa, miten varmana OHJAILIJA näkee ehdotusten käyttöönoton jälkeisen maailman, eli tässä tapauksessa ammatillisen koulutuksen järjestelmän. Tätä voisi kutsua myös *ideationaaliseksi varmuudeksi*. Käsittelen tätä tarkemmin luvussa 5.3. Se, onko asia hypoteesin mukainen, vaatisi kuitenkin laajemmalla aineistolla toteutettavaa jatkotutkimusta.

Yksi aineistossa esiin nouseva asia eksplisiittisen TEKIJÖIDEN ilmaisevissa ehdotuksissa on nesessiivisten direktiivien osuus eri TEKIJÖIDEN välillä (ks. taulukko 3). Jos lasketaan yhteen kaikkien käsiteltyjen ehdotusten opetushallintoon viittaavat maininnat (22 mainintaa), on niistä selkeästi nesessiivisiä vain runsas kolmasosa (kahdeksan). Vastaavasti koulutuksen järjestäjiin viittaavista maininnoista nesessiivisiä on lähes 54 % (43 mainintaa kaikkiaan 80 maininnasta). Opettajien ja työelämän edustajien kohdalla osuus on vielä suurempi. Tosin kokonaisuainintojen määrän ollessa näin pieni, ei pelkkä osuus kerro varmuudella OHJAILIJOIDEN näkemystä näiden TEKIJÖIDEN roolista.

TAULUKKO 3. Tekijämaininnat nesessiivisten ja deklaratiiivisten direktiivien yhteydessä sekä nesessiivisten direktiivien osuus kaikista maininnoista.

TEKIJÄ	maininnat nesessiivisten direktiivien yhteydessä	maininnat deklaratiiivisten direktiivien yhteydessä	nesessiivisten direktiivien osuus kaikista maininnoista
opettaja	18	3	85,7 %
työelämä	8	9	88,8 %
koulutuksen järjestäjä	43	37	53,8 %
opiskelija	5	5	50,0 %
opetushallinto	8	14	36,4 %
yhteensä	82	68	54,7 %

Kun tekijämainintoja tarkastellaan alueellisten ja valtakunnallisten toimijoiden osuuksina, on nesessiivisten direktiivien osuus alueellisten toimijoiden kohdalla 58,1 % ja valtakunnallisten kohdalla 44 % (11 mainintaa kaikkiaan 25 maininnasta).

Vaikka olen tässä työssä asemoinut väitelausemuotoiset direktiivit velvoittavuudeltaan vähemmän velvoittaviksi kuin nesessiiviset direktiivit, on niillä tietyissä konteksteissa selkeä vastuuseen ja velvollisuuteen perustuva ohjaileva merkitys, kuten Salli Kankaanpää väitöskirjassaan toteaa. Hallidayhin viitaten hän liittää ohjailevat väitteet metafunktioihin esittäen ohjailevien väitteiden toimivan ”ideationaalisten metafunktioiden resursseina”. (Kankaanpää 2016, 69.)

5.1.3 Mahdollisuutta kuvaavat ehdotukset

Aineiston analyysin täydentämiseksi on syytä tarkastella myös niitä TEKIJÄN eksplikoivia ehdotuksia, joissa esiintyy mahdollisuutta kuvaavia rakenteita. Tämä laajentaa velvoittavuuden käsitteilyä ja voi nostaa esiin edellistä analyysia täydentäviä tai niiden vastaisia tuloksia.

Mahdollisuutta kuvaavia rakenteita on ehdotuksissa suhteellisen vähän (13 ehdotusta). Näistä ehdotuksista kymmenessä on käytetty *voida*-verbiä (91). Muita mahdollisuutta kuvaavia rakenteita

ovat rakenteet, joissa *olla*-verbiä on käytetty *mahdollisuutta* tai *oikeutta* kuvaavan nominin kanssa (92 ja 93), ja rakenne, jossa mahdollisuus on osoitettu *harkinta*-sanaa käyttäen (94).

- 91) Opetushallitus voisi tarjota analysoinnissa ilmi tulleisiin kehittämiskohteisiin kohdistuvaa koulutusta järjestäjille (OPH 2015, 81).
- 92) Erillisten puitesopimusten tekeminen koulutuksen järjestäjän ja yrityksen tai muun yhteisön välillä laajemmasta yhteistyöstä olisi tietenkin edelleen tarvittaessa mahdollista (Aaltola–Vanhanen 2016, 39 [3.6]).
- 93) Koulutusopimuksessa sovittujen työpäivien osalta päätoimisella opiskelijalla olisi oikeus koulutuksen järjestäjän toimesta maksuttomaan ateriaan (Aaltola–Vanhanen 2016, 41 [3.11]).
- 94) Korvauksen suorittaminen olisi osapuolten omassa harkinnassa eikä olisi siis pakollista. (Aaltola–Vanhanen 2016, 41 [3.12]).

Esimerkissä 94 *osapuolet* viittaa edelliseen ehdotukseen, jossa mainitaan, että korvauksen sopiminen on työpaikan ja opiskelijan välillä sovittava asia (mt., 41 [3.12]).

Mahdollisuutta kuvaavia rakenteita on käytetty aineistossa osoittamaan myös, että aiemmat käytännöt ovat edelleen mahdollisia²⁹ (esim. 92). Se, että tämän tyyppiset ehdotukset on tekstissä erotettu omaksi kohdakseen, osoittaa, että ehdotuksen ei aina tarvitse olla tulevaisuutta muuttava, vaan myös nykyisiä käytäntöjä ylläpitäviä. Samalla tavoin kuin muutosta edustavat ehdotukset, myös nykykäytännön mahdollistavat ehdotukset ovat ideationaalisia siinä mielessä, että ne kuvaavat OH-JAILIJAN näkemystä ideaalitalanteesta ja muutostarpeista.

Mahdollisuutta osoittavissa rakenteissa TEKIJÄMAININTOJA on 17. Työelämään toimijana on viitattu seitsemässä tapauksessa, opetusviranomaisiin, opiskelijoihin ja koulutuksen järjestäjiin kunkin kolmessa tapauksessa. Yhdessä tapauksessa selvityksen tuottaja on viitannut itseensä (95, TEKIJÄ kursivoitu).

- 95) *Karvi* voisi profiloitua kohdennettujen tutkimusten tekijänä koulutuskentältä nousevien vihjeiden perusteella (KARVI 2018, 32).

Mahdollisuutta kuvaavissa direktiiveissä esiin nousee työelämään ja sen edustajiin TEKIJÖINÄ viittaavien ehdotusten osuus. Tämän mukaan työelämälle osoitetut teot nähdään mahdollisina, ei

²⁹ Tällaiset ehdotukset voisivat olla toisen tyyppisissä teksteissä luokiteltavissa elaboroiviksi ehdotuksiksi riippuen niiden suhteesta toisiin ehdotuksiin ja asemasta ehdotusjaksossa.

velvoittavina. OHJAILIJA on voinut käyttää mahdollisuutta osoittavia direktiivejä työelämään viitatessaan siksi, että vaikka toimija onkin tärkeä osa ammatillisen koulutuksen järjestelmää, ei sitä itsenäisenä toimijana voi edellyttää tai vastuuttaa yhtä voimakkaasti kuin muita toimijoita. Tämän hypoteesin perustelemiseksi tarvittaisiin laajemman aineiston analyysia.

Tarkasteltaessa alueellinen–valtakunnallinen-jaottelun näkökulmasta kaikkia tapauksia, joissa TEKIJÄ on eksplisiittisesti mainittu, nähdään, että tekstiin eksplikoidut toimijat ovat pääosin alueellisen tason toimijoita (142 tekijämainintaa). Valtakunnallisen tason toimijoita on mainittu vain 29 kertaa. Näyttää myös, että alueellisten toimijoiden kohdalla korostuu direktiivien nesessiivisyys.

Edellä mainittu voi johtua siitä, että alueellisiin TEKIJÖIHIN viitattaessa kyse on konkreettisimmista toimista, jotka on helpompi osoittaa velvoittaviksi. Toisaalta kyse voi olla OHJAILIJOIDEN näkemyksestä siitä, että alueellisia toimijoita on helpompi - tai turvallisempaa - ohjata nesessiivisin direktiivein. Tämä asettaa myös OHJAILIJAN ammatillisen koulutuksen kentälle jonnekin alueellisten ja valtakunnallisten toimijoiden välimaastoon, tai ainakin alueellisten toimijoiden yläpuolelle.

5.2 Implisiittisen tekijän direktiivit

Tarkastelen tässä luvussa, onko alueellisten ja valtakunnallisten toimijoiden välillä nähtävissä ehdotusten nesessiivisyyden suhteen eroa silloin, kun TEKIJÄÄ ei ole tekstiin koodattu. Oletukseni on, että koska selvitykset on suunnattu asiantuntijalukijoille, merkittävää eroa ei edellisen, eksplisiittisesti ilmaistuja TEKIJÖITÄ käsittelevän, luvun tuloksiin ole.

Implisiittisesti koodattujen TEKIJÖIDEN kohdalla tutkimuksen tekijän ja selvitysten LUKIJAN oma tieto ja subjektiivisuus korostuvat. Implisiittisen TEKIJÄN tulkinta voi vaihdella lukijasta riippuen, mutta useissa tapauksissa kontekstuaaliset vihjeet osoittavat LUKIJAN tulkintaa (ks. luku 4.1). Implisiittisen koodauksen saaneiden TEKIJÖIDEN suuri määrä osoittaa tekstissä sen, että se on kohdistettu asiantuntijalukijoille, joilla on jo tietoa kyseessä olevasta järjestelmästä ja sen toimijoista. Samaan tulokseen on päätynt Vesa Heikkinen virastojen tekstejä tutkiessaan (Heikkinen 2000, 203).

Tutkimusaineiston 466 toimenpide-ehdotuksesta 265 tapauksessa TEKIJÄ on esitetty implisiittisesti niin, että TEKIJÄ ei ole avoin. TEKIJÖITÄ olen käsitellyt tarkemmin luvussa 4.3, jossa olen jakanut implisiittiset TEKIJÄT valtakunnallisiin ja alueellisiin. Valtakunnallisiin toimijoihin on viitattu

selkeästi enemmän (229 ehdotuksessa) kuin alueellisiin (46 ehdotuksessa)³⁰. Valtakunnallisiksi TEKIJÖIKSI luokittamani tapaukset sisälsivät suuren määrän lainsäädäntöön liittyviä ehdotuksia, joiden TEKIJÄ on joko eduskunta, valtioneuvosto, opetus- ja kulttuuriministeriö tai jokin muu säädöksiä valmisteleva taho.

Olen jakanut ehdotukset niiden direktiivien mukaan käyttäen luvun 5.1 jakoa nesessiivisiin direktiiveihin, deklaratiivisiin direktiiveihin ja mahdollistaviin rakenteisiin. Ehdotusten määrä on esitetty taulukossa 4. Valtakunnallisiin toimijoihin viittaavat ehdotukset on taulukossa esitetty kokonaisuutena ja jaettuna säädöksiin viittaaviin (a) ja muihin valtakunnallisiin toimijoihin viittaaviin (b) ehdotuksiin.

TAULUKKO 4. Ehdotusten alueelliset ja valtakunnalliset implisiittiset TEKIJÄT direktiivisyyden mukaan.

TEKIJÄ	nesessiiviset direktiivit	deklaratiiviset direktiivit	mahdollistavat rakenteet
alueelliset toimijat	37	8	1
valtakunnalliset toimijat yhteensä	118	93	18
a) valtakunnallisista toimijoista säädöksiin viittaavia	52	61	13
b) muihin valtakunnallisiin toimijoihin viittaavia	66	32	5

Implisiittisten tekijäkoodauksen omaavissa ehdotuksissa nesessiivisiä direktiivejä on enemmän kuin mahdollisesti vähemmän velvoittavia deklaratiivilausemuotoisia tai teon mahdollistavia rakenteita. Nesessiivisten direktiivien osuus alueellisten toimijoiden kohdalla (80,4 %) vastaa luvun 5.1 tuloksia siinä, että alueellisiin TEKIJÖIHIN viitatessa käytetään velvoittavampia rakenteita kuin valtakunnallisiin viitatessa. Luokittelussani implisiittisen TEKIJÄKODAUKSEN saaneet alueelliset TEKIJÄT ovat pääsääntöisesti koulutuksen järjestäjiä (ks. luku 4.3.2, s. 47). Tähän toimijaan viitatessa nesessiivisten direktiivien osuus onkin jopa suurempi kuin ehdotuksissa, joissa koulutuksen järjestäjä on kuvattu ehdotukseen eksplisiittisesti.

³⁰ Yhteenlaskettu ehdotusten määrä (275) poikkeaa reaalista toimenpide-ehdotusten määrästä, koska kymmenessä tapauksessa ehdotuksen TEKIJÄN voidaan lukea olevan sekä alueellinen että valtakunnallinen toimija.

Eroa edellisen luvun tuloksiin on sen sijaan valtakunnallisten toimijoiden nesessiivisyyden kohdalla. Jos tarkastellaan nesessiivisten ja deklaratiiivisten direktiivien suhdetta, on velvoittavampien direktiivien osuus (55,9 %) selvästi suurempi kuin tapauksissa, joissa TEKIJÄ on kirjattu tekstiin. Tämä johtunee siitä, että TEKIJÄN implisiittisen koodauksen saaneissa ehdotuksissa OHJAILIJAN on ollut turvallisempaa käyttää velvoittavampia rakenteita, jopa niissä tapauksissa, joissa TEKIJÄKSI voidaan olettaa selvityksen toimeksiantaja.

Nesessiivisten direktiivien suurempi osuus osoittaa yleisemminkin, että velvoittavuutta on helpompi esittää, kun TEKIJÄÄ ei ole tekstiin eksplikoitu. Tämä näkyy paitsi valtakunnallisten toimijoiden kohdalla myös alueellisiin toimijoihin viitattaessa. Kun muistetaan, että valtakunnallisiin TEKIJÖIHIN viitataan usein implisiittisemmin kuin alueellisiin tekijöihin (ks. luvut 4.2 ja 4.3), nähdään alueellisten ja valtakunnallisten TEKIJÖIDEN ja niiden yhteydessä käytettyjen direktiivien suhteen seuraavat trendit:

1. Alueelliset TEKIJÄT on ehdotuksissa esitetty tekstiin eksplisiittisesti koodattuina, ja niiden yhteydessä käytetään useimmiten nesessiivisiä direktiivejä.
2. Valtakunnalliset TEKIJÄT on ehdotuksissa esitetty useammin tekstiin implisiittisesti koodattuina. Niiden yhteydessä käytettyjen direktiivien velvoittavuus on suurempaa silloin, kun TEKIJÄ on esitetty implisiittisesti.

Ennen siirtymistä lyhyeen modusten käsittelyyn, on hyvä verrata lukujen 5.1 ja 5.2 tuloksia Suvi Honkasen direktiivien muotoilua viraston ryhmäkirjeissä käsittelevään tutkimukseen. Honkanen esittää tutkimuksessaan (2012, 164) ajatuksen, että ”TEKIJÄN ilmaisemisen tapa voi kytkeytyä ryhmäkirjeissä myös ohjeen tai jonkin sen osan huomioarvon säätelemiseen”. Myöhemmin TEKIJÄN koodausta käsittelevässä luvussaan hän tarkentaa aiempaa hypoteesiaan.

Modulointikeinon lähempi tarkastelu vihjaa, että hypoteesia TEKIJÄN eksplikoinnista lauseen huomioarvon kasvattajana on kenties syytä tarkentaa. Tarkemmin sanottuna eksplisiittinen TEKIJÄN ilmaus vaikuttaa otettavan fokusointikeinona käyttöön, kun kirjoittaja käsittelee esittämänsä ohjeen toteutumista epävarmana. Kun ohjeiden toteuttamista käsitellään varmempana, ohjeisiin kiinnitetään huomio muunlaisten fokusointikeinojen avulla, mutta eksplisiittinen TEKIJÄN ilmaus puuttuu. (Mt., 173.)

Honkanen esittää kyseisen luvun koonnissa vielä, että TEKIJÄN ilmauksen motivaatio vaikuttaa käytettyihin modulointikeinoihin, kuten esimerkiksi kiteytyneiden direktiivien käyttöön.

Kun TEKIJÄN ilmauksen motivaatio on yksilöivä, merkkejä käsiteltävän asian ongelmallisuudesta ei tyypillisesti esiinny. Esimerkiksi modulointikeinoja ei tyypillisesti

käytetään. Kun TEKIJÄN eksplikoitua motivoi ohjeen huomioarvon nosto, eksplisiittisen TEKIJÄN ilmauksen seuraan hakeutuu sen sijaan usein kielellisiä signaaleja siitä, että lauseen käsittelemässä asiassa on jotakin ongelmallista. Ongelmallisuudesta saattavat vihjata esimerkiksi adverbiaalit, joiden verbalisoimaan tilanteeseen ohje tarjoaa ratkaisua. Tällöin TEKIJÄN ilmausta ympäröi tyypillisesti moduloitu deklaraatiivi. (mt., 198.)

Tämän tutkimuksen tulokset eivät kaikilta osin vastaa Honkasen esittämiä hypoteeseja. TEKIJÄN eksplisiittisen koodauksen on perusteltua nähdä TEKIJÄÄ korostavana ja erityisesti TEKIJÄÄ yksilöivänä strategiana, kun toivotun teon toteuttaja ei muuten ole LUKIJALLE selvä. Useissa ehdotuksissa on kuitenkin kyse toiminnoista, jotka ovat jo olemassa olevan lainsäädännön tai muiden määräysten perusteella jonkin tietyn toimijan vastuulle määrätty, eikä näitä vastuita olla ehdotuksissa muuttamassa. Näissä tapauksissa ei OHJAILIJALLA olisi ollut tarvetta korostaa tai yksilöidä TEKIJÄÄ, mutta silti näin on usein tehty.

TEKIJÄN eksplisiittisessä koodauksessa kyse voi hyvin olla Honkasen mukaisesta ohjeen toteutumisen epävarmuudesta. Toisaalta ehdotuksen alatekstilajissa kaikkien toimenpide-ehdotusten toteutuminen on julkaisuhetkellä ollut epävarmaa. Honkasen hypoteesin mukaisesti implisiittisten TEKIJÖIDEN määrä olisi tällaisissa tapauksissa huomattavasti eksplisiittisiä TEKIJÖITÄ suppeampi. Nyt tutkitussa aineistossa tulos on kuitenkin päinvastainen. Tämä johtunee tutkimusaineiston erilaisuudesta; Honkasen tutkimuksen aineistona olivat Helsingin kaupungin opetusviraston ryhmäkirjeet.

Honkasen mukaan lauseen käsittelemän asian potentiaalinen ongelmallisuus vaikuttaa siihen, onko lauseessa käytetty moduloitua deklaraatiivia, josta olen tässä tutkimuksessa käyttänyt nimitystä nessesivinen direktiivi. Vaikka tämä ei ole tämän tutkimuksen kohde, moduloidun deklaraatiivin käyttäminen ei näytä tämän aineiston tapauksessa liittyvän teon ongelmallisuuteen. Tämän selvittäminen vaatisi toimenpide-ehdotusten tarkempaa analyysia juuri tästä näkökulmasta.

5.3 Modus ja velvoittavuus

TEKIJÄN ja toivotun teon mahdollisuutta ja velvoittavuutta voidaan tarkastella vielä ehdotusten verbien modusten analysoinnilla. Moduksista aineistossa esiintyvät vain indikaatiivi ja konditionaali, joiden velvoittavuuden asteessa on selkeä ero. Tässä luvussa tarkastelenkin lyhyesti, onko modusten käytöllä yhteyttä alueellisten ja valtakunnallisten TEKIJÖIDEN ja niiden tehtäväksi ehdotettujen

tekojen velvoittavuuteen samaan tapaan kuin TEKIJÖIDEN eksplisiittisyydellä ja implisiittisyydellä.

Vaikka indikatiivi mielletään pääasiassa toteavaksi, kategorisen väitteen ilmailijaksi, se voi kontekstista riippuen ilmaista jopa suurempaa deonttista velvoitetta kuin ”välttämättömyyttä osoittava modus tai muu modaalinen keino” (VISK § 1590). Konditionaaliin liittyy puolestaan mahdollisuuden ja vaihtoehtoisuuden merkitykset. Konditionaali “osoittaa esim. suunniteltua, ennustettua tai kuviteltua asiointilaa (a). Suunnitelmat ovat olemassa ajattelun, tahdon, mielikuvituksen tai päätetyn tasolla, eivät (vielä) todellisessa maailmassa. Kysymys on tällöin intensionaalisesta asiointilasta, mahdollisuudesta yhtenä ajateltavissa olevana vaihtoehtona.” (VISK § 1592.) Velvoittavuuden näkökulmasta indikatiivimuotoisen ehdotuksen voidaan siis ymmärtää olevan velvoittavampi kuin konditionaalimuotoisen omaavan ehdotuksen.

Modusten tekstinsisäinen vaihtelu on aineistossa lähes olematonta; teksteissä on käytetty systemaattisesti jompaakumpaa modusta. Esimerkiksi Opetushallituksen vuoden 2011 tilannekatsauksessa (OPH 2013) kaikki ehdotukset ovat indikatiivissa. Ehdotuksessa koulutus sopimuksen käyttöönotosta -julkaisun varsinaisessa ehdotusluvussa (Aaltola–Vanhanen 2016, luku 3) konditionaali on käytetympi modus (91 % ehdotuksista). Tämä osoittaa, että moduksen valinta on tietoista. Toisaalta systemaattinen käyttö johtaa myös ajatukseen, että TEKIJÄ ei määritä käytettävää modusta, eikä tätä myötä erottele eri TEKIJÖILLE suunnattujen ehdotusten velvoittavuutta. Sen sijaan moduksen valinta nostaa esiin kirjoittajien eli OHJAILIJAN näkemyksen omasta roolistaan. Indikatiivimuotoisissa ehdotuksissa OHJAILIJA on määräävämpi ja ottaa ikään kuin suuremman roolin ehdotusten esittäjänä ja muutosprosessin toimijana. Konditionaalia käyttävissä teksteissä OHJAILIJAN rooli on näkymättömämpi, ja niissä vastuu ehdotusten ehdottamien tekojen toteuttamisesta on siirretty selkeämmin LUKIJOILLE ja TEKIJÖILLE.

Muutaman poikkeustapauksen tarkastelu voi silti ilmentää kirjoittajien ajatuksia siitä, että velvoittavuus on eritasoista TEKIJÄSTÄ riippuen. Esimerkissä 96 käytetty *tulla*-verbin indikatiivimuoto tehostaa modaaliverbin välttämättömyyttä. Jos kyseistä ehdotusta verrataan tekstissä sen edellä olevaan ehdotukseen (esimerkki 97), jossa on sama TEKIJÄ ja modaaliverbi, huomataan, että eri moduksen käytölle ei ole syntaktista perustetta, vaan indikatiivin valinta on joko tietoista tai tiedostamatonta. Olettaen, että kyse ei ole vain huolimattomuudesta oikolukuvaiheessa, kyseinen kohta voi

olla ilmentymä OHJAILIJAN ideationaalisesta näkemyksestä, joka ilmentyy tekstuaalisena modusvalintana.³¹

- 96) Opettajan tulee sopimuksen laadinnan yhteydessä lisäksi varmistaa alakohtaisesti eriävät työturvallisuusvaatimukset (Aaltola–Vanhanen 2016, 42 [3.13]).
- 97) Työturvallisuusvastuu olisi kirjattuna kaikille yhteisissä sopimusehdoissa ja työpaikalla tapahtuvasta oppimisesta vastaavan opettajan tulisi ne käydä läpi sopimusosapuolten kanssa ennen sopimuksen solmimista (Aaltola–Vanhanen 2016, 42 [3.13]).

Modusten vaihtelu tekstin sisällä liittyy muutamassa tapauksessa ydin- ja elaboroivien direktiivien eroon. Varsinaisen ehdotuksen esittämä ydindirektiivi voi olla konditionaalissa ja sitä tarkentava (98) tai siitä esimerkin esittävä (99) elaboroiva direktiivi indikatiivissa. Esimerkkien verbien kursivoinnit ovat tutkimuksen tekijän.

- 98) Koulutuksen järjestäjän nimeämä opettaja *vastaisi* sopimukseen liittyvien asioiden läpikäymisestä opiskelijan ja työpaikan edustajan kanssa sekä kirjaamisesta osaksi opiskelijan henkilökohtaista opiskelusuunnitelmaa. Hän myös *vastaa* siitä, että sovitavat seikat perustuvat opiskelijan puuttuvaan osaamiseen ja työpaikan mahdollisuuksiin toimia oppimisympäristönä sekä tutkinnon osan vaatimuksiin. (Aaltola–Vanhanen 2016, 39 [3.7].)
- 99) Muita vaihtoehtoja hakeutua opiskelemaan koulutussopimuksella *olisi* seuraavat:
– Henkilö *löytää* yrityksen tai muun yhteisön, joka olisi valmis kouluttamaan häntä, tämän jälkeen työpaikka ja opiskelija *ottavat yhteyttä* koulutuksen järjestäjään.
– Yritys tai muu yhteisö (esim. työpaja) *löytää* koulutettavan, jonka jälkeen he *ottavat yhteyttä* koulutuksen järjestäjään. (Aaltola–Vanhanen 2016, 38 [3.5].)

Yhdessä tapauksessa modusten järjestys on päinvastainen: ydindirektiivi on indikatiivissa ja elaboroivat direktiivit konditionaalissa (100). Tässä tapauksessa moduksilla on selkeä erotteleva tehtävä: ydindirektiivi on selkeästi velvoittavampi kuin ehdotusta tarkentavat elaboroivat direktiivit.

- 100) Opetushallitus *määrää* todistuksiin ja niiden liitteisiin merkittävistä tiedoista.
– Tutkintotodistuksen muodostumisen *tulisi noudatella* näyttötutkintotodistuksen yksinkertaista mallia.
– Tutkintotodistuksen liitteenä *tulisi olla* opintosuoritusote, joka täydentäisi tutkintotodistusta.
– –.
(Aaltola–Vanhanen 2016, 52.)

³¹ Julkaisun toinen kirjoittaja, Maija Aaltola, oli selvitystehtävän saadessaan Espoon seudun koulutuskuntayhtymä Omnian rehtori (Omnia 21.1.2016).

Modusten valinnan voi katsoa olevan tietoista kahdesta syystä: tietyn moduksen käyttö on selvitysten ehdotuksissa lähes säännönmukaista ja niillä erotellaan ehdotusten ydin- ja elaboroivia direktiivejä.

Moduksen käyttö ei aineistossa tuonut esille TEKIJÖIHIN kohdistuvia velvoittavuuden eroja. Tietyn moduksen käyttö on paremminkin OHJAILIJAN valitsema strategia, jolla ehdotusten tekijät asemoivat itsensä ja roolinsa suhteessa LUKIJOIHIN ja TEKIJÖIHIN.

Kyse voi olla myös OHJAILIJAN *ideationaalisesta varmuudesta*. Tällä tarkoitan sitä, miten varmana OHJAILIJA näkee ehdotusten jälkeisen maailman olevan ehdotuksensa ja odotuksensa mukainen. Indikatiivin käytöllä OHJAILIJA osoittaa, että päästäkseen toivottuun ja OHJAILIJANKIN odottamaan lopputulokseen, on ehdotukset toteutettava esitetyn mukaisesti. Konditionaalin käytöllä OHJAILIJALLA ei välttämättä ole varmuutta siitä, millainen lopputuloksen pitäisi olla tai miten lopputulokseen päästään. Kyseessä on kuitenkin tässä vaiheessa hypoteesi, joka vaatisi lisätutkimusta.

6 Lopuksi

Olen tässä tutkimuksessa analysoinut, millaisia ammatillisen koulutuksen selvityksissä olevat toimenpide-ehdotukset ovat tekstijaksoina ja mitä tahoja ovat näiden tekstien oletuslukijat ja ehdotuksissa esitettyjen tekojen oletetut tekijät. Lisäksi olen tutkinut, miten TEKIJÄ ja TEKIJÄN koodaus on vaikuttanut käytettyihin direktiiveihin ja niiden velvoittavuuteen.

Tutkimukseni teoriaperusta on systeemis-funktionaalisen kielioppiteorian metafunktioiden, joiden tekstuaalisia ilmentymiä olen analysoinut aineiston käsittelyn yhteydessä. Metafunktioiden nostanut esiin tekstistä löydettävät OHJAILIJOIDEN ideationaalisten ja intersubjektuaalisten näkemysten ilmentymät. Nämä konkretisoituvat erityisesti luvussa, jossa olen tarkastellut, miten TEKIJÄ on määrittänyt sen yhteydessä käytettyä direktiiviä.

Tutkimuksessa olen tutkinut toimenpide-ehdotuksia selvitysten rakenneosina ensin koko tekstin osana ja sen jälkeen omana tekstijaksonaan, ehdotusjaksona.

Ehdotusjakson esiintyminen tekstissä riippuu joko toimeksiannosta tai kirjoittajien oletuksesta jaksen odotuksenmukaisuudesta. Tähän liittyy osaltaan myös diskurssiyhteisö ja sen vaikuttavuus tekstilajin odotuksenmukaisiin piirteisiin. Selvitykset ovat selkeästi institutionaalisia tekstejä, joita yhdistää diskurssiyhteisön eli asiantuntijoiden omaksumat konventionaaliset käytännöt ja tavat tuottaa ja käyttää tekstejä. Ehdotusten esiintyminen teksteissä osoittaa, että selvityksiin oletetaan kuuluvan myös toimenpide-ehdotusten esittäminen. Ehdotusjaksojen esiintymisen variaatio osoittaa kuitenkin, että kyseessä ei ole vielä kovin konventionaalistunut selvityksiin kuuluva pakollinen tekstielementti.

Ehdotusjakso voi esiintyä tekstissä itsenäisenä otsikon erottelemana lukuna, toisen tekstijakson sisällä tai osana tekstin lopussa olevaa johtopäätöslukua. Tämä variaatioiden määräkin osoittaa, että kyseessä ei ole konventionaalinen pakollinen tekstielementti. Yhteistä monille tekstissä selkeästi erotelluille ehdotusjaksoille on, että ne sijoittuvat tekstin loppuosaan ja niissä on eroteltavissa ennen ehdotuksia oleva orientaatiojakso, jossa esitellään ehdotusten perusteluja ja lähtökohtia. Perusteluja ja lähtökohtia on toki esitelty selvityksissä jo aiemmissa osissa.

Selvitysten ja ehdotusten LUKIJOITA määriteltessä lähtöoletukseni on ollut se, että tekstin oletettu lukija on löydettävissä joko tekstiin kirjattuna tai konstruoitavissa tekstissä olevista viitteistä.

Toimenpide-ehdotusten osalta tämä pitääkin paikkansa, jos LUKIJAKSI oletetaan myös ehdotusten TEKIJÄ. Aineiston 466 ehdotuksesta vain 54 on sellaista, joissa TEKIJÄ on avoin. Tällä tarkoitan tapauksia, joissa ehdotukseen implisiittisesti koodattu TEKIJÄ voi olla kuka tahansa eikä tulkintaa helpottavia vihjeitä tekstissä ole löydettävissä. Suurin osa ehdotusten TEKIJÖISTÄ on siis löydettävissä tekstistä. Tulkinnassa on tosin ymmärrettävä myös tekstinulkoinen todellisuus, johon ehdotuksissa usein viitataan.

Selvitysten LUKIJAA ei useimmiten ole ilmaistu tekstissä suoraan. LUKIJA voidaankin konstruoida muista tekstin vihjeistä. Esimerkiksi selvitysten tilaaja eli TOIMEKSIANTAJA on teksteissä nimetty johdannossa tai vastaavassa tekstin alussa olevassa jaksossa. Aineistossa toimeksiantaja on, niissä tapauksissa kuin se on tekstimuotoisena osoitettu, opetus- ja kulttuuriministeriö tai vastaava opetuksesta vastannut ministeriö. Käytännössä aineiston kaikki julkaisut ovat jonkin tahon tilaamia, vaikka sitä ei kaikissa teksteissä suoraan ole ilmaistu.

Vaikka selvityksissä ei ole selkeästi nimetty niiden LUKIJOITA, voidaan tekstissä olevien viitteiden avulla identifioida, millaisia LUKIJAT ovat. Oletuksena oli, että selvitykset muiden hallinnollisten tekstien ohella ovat institutionaalisia tekstejä, joiden lukija on asiantuntija. Tätä oletusta tukevat aineisto ja sen analyysin tulokset. Teksteistä on löydettävissä selkeitä ideationaalisia alkuoletuksia, jotka paitsi ohjaavat lukemista myös olettavat LUKIJAN omaavan saman oletuksen. Tämä ilmiö liittyy SF-teoriaan ideationaalisen ja interpersoonaisen metafunktion tasoilla: Ensin mainittuun yhteisen alkuoletusten ilmituomalla yhteisellä näkemyksellä ympäröivästä maailmasta ja aiheena olevasta kokonaisuudesta. Toiseen puolestaan sillä, että LUKIJOIDEN oletetaan kuuluvan samaan diskurssiyhteisöön tai - kuten Pekka Pälli (2003, 41) määrittelee - samaan sisäryhmään, jonka vastakohtana on ulkoryhmä, jonka jäsenillä ei ole samoja ominaisuuksia. Tämä ilmenee esimerkiksi viittaamalla muihin institutionaalsiin teksteihin tai tietyn alan erityissanaston käytöllä niitä tarkemmin selittämättä.

LUKIJOIDEN ja TEKIJÖIDEN suhdetta määriteltäessä törmätään prosessiin, joka on monimutkaisempi kuin monien muiden tekstien kohdalla, jossa diskurssi on selkeästi joko yhden- tai kahden-suuntaista tai jossa tekijyys ilmaistaan selkeillä toimintaohjeilla. Toimenpide-ehdotusten LUKIJOITA voivat olla sekä toivottujen tekojen TEKIJÄT, että toimijat, jotka itse eivät ole konkreettisen teon tekijöitä, vaan pikemminkin sen mahdollistajia tai siitä vastuullisia toimijoita. LUKIJA on oletettavasti myös selvityksen tilaaja, joka voi olla yhdessä ehdotuksessa TEKIJÄ, toisessa ehdotuksessa teon mahdollistaja ja kolmannessa jonkin teon alkuunpanija. LUKIJOITA voivat olla myös tahot, joilla ei itsellään ole roolia esitetystä prosessista. Tämä on nähtävissä etenkin koulutusoppi-

muksen käyttöönnoton ehdotuksessa (Aaltola–Vanhanen 2016), joka on tekstissä olevien vihjeiden (esim. termien ja prosessin yleistajuinen kuvaus) perusteella suunnattu perinteisen asiantuntijayhteisöä laajemmalle lukijakunnalle.

TEKIJÖIDEN määrittelyssä tutkimuksessa on tukeuduttu Dowtyn (1991) ja Laitisen (2002) määrittelemiin agentin ominaisuuksiin. Tässä tutkielmassa TEKIJÄ on ymmärretty ensisijaisesti tavoitellun teon aloitteelliseksi ja vastuulliseksi agentiksi tai alkuunpanijaksi. Tekijyys on kuitenkin tätä määritelmää monimutkaisempi konstruktio, sillä kaikkia edellä mainittuja ominaisuuksia ei ole esimerkiksi aktoreilla. Tässä työssä aktoreita ja agenteja ei ole eroteltu toisistaan, vaan TEKIJÄNÄ voi tapauskohtaisesti olla joko toimenpiteen vastuullinen aloitteellinen toimija tai konkreettisen teon lopullinen suorittaja.

Ehdotusten eksplisiittisiä ja implisiittisiä TEKIJÖITÄ käsittelevissä luvuissa 4.2 ja 4.3 on esitelty, millä eri tavoin TEKIJÄ on tekstiin koodattu tai millaisten vihjeiden perusteella TEKIJÄ on päätävissä.

Eksplisiittisen koodauksen saaneiden TEKIJÖIDEN yhteydessä on toimijoita tarkasteltu siitä näkökulmasta, ovatko ne organisaatiotarkoitteisia, henkilötarkoitteisia tai näiden yhdistelmiä. Suurimassa osassa aineiston ehdotuksista nimetty TEKIJÄ on organisaatiotarkoitteinen toimija. Eksplisiittisesti koodatuissa TEKIJÖISSÄ on huomionarvoista se, että niiden kohdalla on usein käytetty metonyymisiä viittauksia (esim. *Suomi, työpaikka*). Toinen esiin noussut merkintätapa on käyttää geneeristä yksikköä tarkoittamaan kaikkia tai suurta osaa nimetyistä toimijoista. Esimerkiksi *koulutukseen järjestäjä* on kirjattu ehdotukseen yksikössä, mutta sen tarkoitteena ovat kaikki maan koulutuksen järjestäjät.

Eksplisiittisesti tekstissä mainitut organisaatiotarkoitteiset TEKIJÄT ovat joko alueellisia (yleisimmin koulutuksen järjestäjät) tai valtakunnallisia (Opetushallitus, opetus- ja kulttuuriministeriö) toimijoita. Työelämä on ehdotuksissa esitetty paitsi TEKIJÄNÄ myös patienttina tai aktorina, joka otetaan mukaan toimenpiteisiin tai jonka kanssa tehdään yhdessä jotain.

Henkilötarkoitteisia TEKIJÖITÄ on teksteissä suhteellisen vähän. Ainoastaan henkilöön tai ammattinsa edustajaan viittaavia ehdotuksia on vain 24. Vaikka mukaan laskettaisiin ne 16 ehdotusta, joissa viitataan sekä henkilö- että organisaatiotarkoitteisiin TEKIJÖIHIN, on pääteltävissä, että toimenpide-ehdotuksissa TEKIJÖINÄ ovat ensisijaisesti organisaatiot. Tämä on sikäli ymmärrettävää,

sillä näin OHJAILIJAN ei ole tarvinnut ottaa kantaa sen tarkemmin siihen, kuka toivotun teon lopulta tekee, vaan vastuu tästä on siirretty kasvottomille organisaatioille.

Implisiittisesti tekstiin koodattu TEKIJÄ viittaa aina organisaatioihin. Näissä tapauksissa onkin mahdotonta tarkastella TEKIJÖITÄ organisaatio- ja henkilöviitejaon mukaisesti. Käyttökelpoimpi tapa on tarkastella tekijöitä sen perusteella, ovatko ne alueellisia tai valtakunnallisia toimijoita. Suurin osa tämän ryhmän TEKIJÖISTÄ on ymmärrettävissä valtakunnallisiksi toimijoiksi. Ja vielä jatkaen, suuri osa tapauksista, jossa TEKIJÄ on ymmärrettävissä valtakunnallisiksi, ovat tapauksia, joissa puhutaan teosta, joka vaatii lain, asetuksen tai valtakunnallisten määräysten muuttamista.

Se, että OHJAILIJA on jättänyt TEKIJÄN mainitsematta, voi olla osoitus sekä interpersoonaisesta että ideationaalisesta valinnasta. OHJAILIJA on voinut tietien tahtoen jättää ehdotettuun prosessiin osallistuvien suhteet määrittelemättä ja luovuttanut tämän vastuun LUKIJALLE. OHJAILIJA on voinut myös jättää avoimeksi sen, että jonkin teon TEKIJÄ voisi olla jokin aivan muu kuin tekstin julkaisuhetkellä olevassa todellisuudessa.

Ehdotukset, joissa TEKIJÄ on avoin, voivat osoittaa, että TEKIJÄ on ehdotuksessa irrelevantti, OHJAILIJA on halunnut siirtää vastuun TEKIJÄN määrittelystä LUKIJALLE tai ehdotuksessa on käytetty lausetyyppiä, jossa ei ole tekijäpaikkaa.

TEKIJÄN ja direktiivin suhdetta on tutkimuksessa tarkasteltu direktiivin nesessiivisyyden näkökulmasta. Nesessiivisyyden tai velvoittavuuden tulkinta on kuitenkin hyvin kontekstiriippuvaista. Tämä tulee ilmi erityisesti väitelausemuotoisissa ehdotuksissa, jotka voidaan joissain teksteissä tulkita jopa velvoittavamiksi kuin modaalisen rakenteen sisältävät ehdotukset. Yhden tulkintavihjeen tähän antaa kuitenkin rakenteiden säännönmukainen käyttö, joka voidaan tulkita lähinnä tekstistrategiseksi valinnaksi, ei niinkään velvoittavuutta painottavaksi.

Aineistossa koulutuksen järjestäjiin - ja alueellisiin toimijoihin yleisemminkin - on viitattu velvoittavammin ilmaisuin kuin valtakunnallisiin toimijoihin. Velvoittavissa direktiiveissä painottuu TEKIJÄN vastuullisuuden painottaminen, mikä näkyy erityisesti silloin, kun TEKIJÄNÄ on koulutuksen järjestäjä. Alueellisten toimijoiden yhteydessä käytettyjen direktiivien suurempi velvoittavuus voi johtua myös toivotun teon konkreettisuudesta: konkreettisen teon TEKIJÄÄN on helpompi viitata velvoittavammalla direktiivillä kuin abstraktisemman.

Vaikka aineisto on osoittanut, että monet direktiivien esittämisen tekstuaaliset valinnat johtuvat ennemminkin OHJAILIJAN tekstistrategisista valinnoista kuin TEKIJÄSTÄ, voidaan analyysin tuloksista huomata joitain trendejä, jotka viittaisivat myös TEKIJÄN merkitykseen ehdotusten tekstuaalistamisen prosessissa. Alueelliset toimijat on ehdotuksissa esitetty useammin tekstiin eksplisiittisesti koodattuina, ja niiden yhteydessä käytetään useimmiten velvoittavuudeltaan voimakkaampia direktiivejä. Valtakunnalliset toimijat puolestaan on koodattu ehdotuksiin implisiittisemmin. Näiden TEKIJÖIDEN yhteydessä myös direktiivit ovat velvoittavampia silloin, kun ne on koodattu tekstiin implisiittisesti.

Viimeisenä tutkimani modusten merkityksen arviointi ei tuonut lisävalaistusta tutkimukseni peruskysymykseen TEKIJÄN ja sen yhteydessä käytetyn direktiivin velvoittavuudesta. Aineistossa käytettyjä moduksia olivat vain indikatiivi ja konditionaali, ja samaa modusta oli käytetty lähes säännömukaisesti koko ehdotusjaksossa. Mahdolliset OHJAILIJAN ideationaaliset näkemykset tulevat esiin niissä harvoissa poikkeuksissa, joissa modusten vaihtelua esiintyy. Sen sijaan modusten vaihtelu nostaa esiin ydin- ja elaboroivien direktiivien suhteen. Tämä mielenkiintoinen ilmiö ei kuitenkaan ollut tämän tutkimuksen tutkimuskysymyksenä, joten ilmiön selvittäminen jää tulevien tutkijoiden tehtäväksi.

Toinen modusten analysoinnissa esiin noussut mielenkiintoinen kysymys on se, miten OHJAILIJA määrittää itsensä suhteessa LUKIJAAN ja TEKIJÄÄN. Myös tämän jatkotutkimus jääköön tulevien tutkimusten selvitettäväksi.

Lähteet

Aineistolähteet

Aaltola, Maija – Vanhanen, Rauno 2016: *Ehdotus koulutussopimuksen käyttöönotosta ammatillisessa koulutuksessa*. [Verkkodokumentti. Viitattu 27.5.2017.] Opetus- ja kulttuuriministeriö julkaisuja 2016:8. Opetus- ja kulttuuriministeriö, Helsinki. Saatavissa: <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-393-4>.

Jauhola, Laura – Toivanen, Mia 2016. *Ammatillinen koulutus ja innovaatio- ja tuotekehitystoiminta. Tilannekatsaus syyskuu 2016*. [Verkkodokumentti. Viitattu 13.3.2018.] Raportit ja selvitykset 2016:7. Opetushallitus, Helsinki. Saatavissa: http://oph.fi/download/178712_ammattillinen_koulutus_ja_innovaatio_ja_tuotekehitystoiminta.pdf.

KARVI 2018 = Hietanummi, Janne – Kotimäki, Erja – Mäntykangas, Ulla – Pöllänen, Sari – Räköläinen, Mari – Stylman, Veera 2016. *Ammatillisen koulutuksen oppimistulosten arviointijärjestelmän arviointi. Ulkoisen arvioinnin tulokset ja johtopäätökset*. [Verkkodokumentti. Viitattu 30.3.2018.] Julkaisut 9:2018. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus, Helsinki. Saatavissa: https://karvi.fi/app/uploads/2018/02/KARVI_0918.pdf.

OKM 2016 = *Ehdotus uudeksi ammatillisen koulutuksen tutkintorakenteeksi. Väkiraportti työelämän ohjausryhmältä ammatillisen tutkintorakenteen uudistamiseksi*. [Verkkodokumentti. Viitattu 17.10.2017.] Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2016:23. Opetus- ja kulttuuriministeriö, Helsinki. Saatavissa: <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-412-2>.

OPH 2013 = Hievanen, Raisa – Lounema, Kati – Räisänen, Anu – Kärki, Sirkka-Liisa – Rajamäki, Aira – Kantosalo, Marget 2013. *Ammatillisten perustutkintojen perusteiden sekä valmistavien ja valmentavien koulutusten opetussuunnitelmien toimeenpanon seuranta. Tilannekatsaus 2011*. [Verkkodokumentti. Viitattu 4.10.2017.] Koulutuksen seurantaraportit 2013:1. Opetushallitus, Helsinki. Saatavissa: http://oph.fi/download/146451_Ammatillisten_perustutkintojen_perusteiden_seka_valmistavien_ja_valmentavien.pdf.

OPH 2015 = Hievanen, Raisa – Lounema, Kati – Räisänen, Anu – Kärki, Sirkka-Liisa 2015. *Ammatillisten perustutkintojen perusteiden sekä valmistavien ja valmentavien koulutusten opetussuunnitelmien toimeenpanon seuranta. Tilannekatsaus 2013 ja asiakirja-analyysin tulokset*. [Verkkodokumentti. Viitattu 4.10.2017.] Raportit ja selvitykset 2015:5. Opetushallitus, Helsinki. Saatavissa: http://oph.fi/download/172933_ammattillisten_perustutkintojen_perusteiden_seka_valmistavien_ja_valmentavien.pdf.

OPM 2005 = *Ammatillisten tutkintojen asemointiryhmän muistio*. [Verkkodokumentti. Viitattu 27.5.2017.] Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2005:28. Opetusministeriö, Helsinki. Saatavissa: <http://urn.fi/URN:ISBN:952-485-018-4>.

OPM 2007 = *Ammatillisten tutkintojen kehittämisperiaatteet ja asema koulutusjärjestelmässä*. [Verkkodokumentti. Viitattu 29.5.2017.] Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2007:1. Opetusministeriö, Helsinki. Saatavissa: <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-485-285-2>.

Muut lähteet

Aarnio, Satu 2017: *Katsaus ammatillisen koulutuksen reformiin*. [Verkkodokumentti. Viitattu 4.3.2018.] Pro gradu -työ. Tampereen yliopiston kasvatustieteiden yksikkö. Saatavissa: <http://urn.fi/URN:NBN:fi:uta-201708292349>.

Ahola, Sakari – Anttila, Aino 2013. *Ammatillisen koulutuksen ja tutkintojärjestelmän kehittäminen. Tilannekatsaus - maaliskuu 2013*. Muistiot 2013:2. Opetushallitus. Helsinki. [Verkkojulkaisu. Viitattu 22.2.2018.] Saatavissa: http://oph.fi/download/148243_Ammatillisen_koulutuksen_ja_tutkintojarjestelman_kehittaminen.pdf.

Ammatillinen koulutus. [Verkkosivu. Viitattu 1.3.2018.] Saatavissa: <http://minedu.fi/ammattillinen-koulutus>.

Autio, Siina 2014. *Nesessiivirakenteet tamperelaisnuorten puhekielessä: morfosyntaktis-semanttinen analyysi*. Pro gradu. Tampereen yliopisto, Kieli-, käänös- ja kirjallisuustieteiden yksikkö.

Blum-Kulka, Shoshana 1987. Indirectness and Politeness in Requests: Same or Different? – *Journal of Pragmatics 11*, s. 131–146.

Comrie, Bernard 1981. *Language universals and linguistic typology: syntax and morphology*. Blackwell, Oxford.

Dowty, David 1991. Thematic Proto-Roles and Argument Selection. – *Language*, Vol. 67, s. 547–619.

Fillmore, Charles 1968. The case for case. – *Universals in linguistic theory*, s. 1–90. Toim. Emmon Bach ja Robert T. Harms. Holt, Rinehart & Winston, New York.

Goffman, Erving 1981. *Forms of Talk*. University of Pennsylvania Press, Philadelphia.

Hakulinen, Auli – Karlsson, Fred 1979. *Nyky-suomen lauseoppia*. SKST 350. SKS, Helsinki.

Halliday, M. A. K. 1989 [1985]. Context of situation. – *Language, context, and text: aspects of language in a social-semiotic perspective*, s. 3–14. Kirj. M. A. K. Halliday – Ruqaiya Hasan. Second edition. Oxford University Press, Oxford.

Halliday, M. A. K. 1994. *An introduction to Functional Grammar*. Second edition. Arnold, London.

Halliday, M. A. K. – Matthiessen, Christian M.I.M. 2014. *Halliday's Introduction to Functional Grammar*. Fourth edition. Routledge, London – New York.

Hasan, Ruqaiya 1989 [1985]. The Structure of Text. – *Language, context, and text: aspects of language in a social-semiotic perspective*, s. 52–69. Kirj. M. A. K. Halliday – Ruqaiya Hasan. Second edition. Oxford University Press, Oxford.

Heikkinen, Vesa 2000. Teksteihin tunkeutuvat todellisuudet. – *Teksti työnä, virka kielenä*, s. 116–214. Kirjoittaneet Vesa Heikkinen, Pirjo Hiidenmaa ja Ulla Tiirilä. Gaudeamus, Helsinki.

- Heikkinen, Vesa 2012. Teksti. – *Genreanalyysi. Tekstilajitutkimuksen käsikirja*, s. 17–47. Toim. Vesa Heikkinen, Eero Voutilainen, Petri Lauerma, Ulla Tiililä ja Mikko Lounela. Kotimaisten kielten keskuksen julkaisuja 169. Gaudeamus, Helsinki.
- Heikkinen, Vesa – Hiidenmaa, Pirjo – Tiililä, Ulla 2000. *Teksti työnä, virka kielenä*. Gaudeamus, Helsinki.
- Heikkinen, Vesa – Voutilainen, Eero 2012. Genre - monitieteinen näkökulma. – *Genreanalyysi. Tekstilajitutkimuksen käsikirja*, s. 17–47. Toim. Vesa Heikkinen, Eero Voutilainen, Petri Lauerma, Ulla Tiililä ja Mikko Lounela. Kotimaisten kielten keskuksen julkaisuja 169. Gaudeamus, Helsinki.
- Hiidenmaa, Pirjo 2000. Työ ja kieli. – *Teksti työnä, virka kielenä*, s. 19–34. Kirjoittaneet Vesa Heikkinen, Pirjo Hiidenmaa ja Ulla Tiililä. Gaudeamus, Helsinki.
- Honkanen, Suvi 2012: *Kielioppi ja tekstilaji. Direktiivin muotoilusta viraston ryhmäkirjeissä*. Helsingin yliopisto, humanistinen tiedekunta, Helsinki.
- Honkanen, Suvi – Tiililä, Ulla 2012. Jaksoanalyysi osana tekstilajitutkimusta. – *Genreanalyysi. Tekstilajitutkimuksen käsikirja*, s. 208–227. Toim. Vesa Heikkinen, Eero Voutilainen, Petri Lauerma, Ulla Tiililä ja Mikko Lounela. Kotimaisten kielten keskuksen julkaisuja 169. Gaudeamus, Helsinki.
- Iedema, Rick 1997. The language of administration: organizing human activity in formal institutions. [Verkkodokumentti. Viitattu 12.3.2018.] – *Genre and institutions : social processes in the workplace and school*, s. 73–100. Ed. by Frances Christie and J. R. Martin. Cassell, New York. Saatavissa: <https://login.ezproxy.utu.fi/login?url=http://site.ebrary.com/lib/uniturku/Doc?id=10224693>.
- Iedema, Rick 2003. *Discourses of post-bureaucratic organization*. [Verkkodokumentti. Viitattu 29.3.2018.] Document Design Companion Series, volume 5. John Benjamins Publishing Company, Amsterdam - Philadelphia. Saatavissa <https://ezproxy.utu.fi/login?url=http://site.ebrary.com/lib/uniturku/Doc?id=10041611>.
- Iisa, Katariina – Piehl, Aino 1992. *Virkakielestä kaikkien kieleen*. Kotimaisten kielten tutkimuskeskuksen julkaisuja 67. VAPK-kustannus, Helsinki.
- Jackendoff, Ray 1987. The Status of Thematic Relations in Linguistic Theory. *Linguistic Inquiry*, Vol. 18, No. 3, s. 369–411.
- Kangasniemi, Heikki 1992. *Modal Expressions in Finnish*. Studia Fennica Linguistica 2. SKS, Helsinki.
- Kankaanpää, Salli 2006. *Hallinnon lehdistötiedotteiden kieli*. SKST 1086. SKS, Helsinki.
- Kansallinen koulutusala 2016. [Verkkosivu. Viitattu 23.4.2018.] Saatavissa: <http://www.stat.fi/meta/luokitukset/koulutusala/001-2016/index.html>.
- Karvi. [Verkkosivu. Viitattu 17.3.2019.] Saatavissa: <http://karvi.fi/karvi>.
- KARVI 2016 = *Koulutuksen arviointisuunnitelma vuosille 2016–2019*. [Verkkodokumentti. Viitattu 11.3.2018.] Kansallinen koulutuksen arviointikeskus, Helsinki. Saatavissa: http://karvi.fi/app/uploads/2018/01/KARVI_koulutuksen_arviointisuunnitelma_2016-2019.pdf.

Kaskinen, Katriina 1992. *Kouluhallituksen yleiskirjeiden pitämistä, luvallisuutta, kiellonalaisuutta ja käskyn mitätöintiä merkitsevät ilmaukset sekä kirjeiden sävyn mahdollinen muutos vuosina 1972–1987*. Pro gradu -tutkielma. Turun yliopisto, suomalaisen ja yleisen kielitieteen laitos.

Kauppinen, Anneli 1998. *Puhekuviot, tilanteen ja rakenteen liitto. Tutkimus kielen omaksumisesta ja suomen konditionaalista*. SKST 713. SKS, Helsinki.

KESU 2012 = *Koulutus ja tutkimus vuosina 2011–2016. Kehittämissuunnitelma*. [Verkkodokumentti. Viitattu 8.3.2018.] Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2012:1. Opetus- ja kulttuuriministeriö, Koulutus- ja tiedepolitiikan osasto, Helsinki. Saatavissa: <http://www.lamk.fi/projektit/aikoko/asiaa-aikuisenkoulutuksesta/Documents/Koulutus%20ja%20tutkimus%20vuosina%202011-2016%20-%20Kehitt%C3%A4missuunnitelma.pdf>.

Koivusalo, Esko – Huovinen-Nyberg, Liisa 1981. *Selkeä virkakieli*. Julkaisusarja A n:o 1. Valtion koulutuskeskus, Helsinki.

Komppa, Johanna 2002. Me tiedotamme - kenelle? – *Virkapukuinen kieli*, s. 73–84. Toim. Vesa Heikkinen. Tietolipas 182. Kotimaisten kielten tutkimuskeskuksen julkaisuja 112. SKS, Helsinki.

Komppa, Johanna 2012. Retorisen rakenteen teoria. – *Genreanalyysi. Tekstilajitutkimuksen käsikirja*, s. 186–193. Toim. Vesa Heikkinen, Eero Voutilainen, Petri Lauerma, Ulla Tiirilä ja Mikko Lounela. Kotimaisten kielten keskuksen julkaisuja 169. Gaudeamus, Helsinki.

Koulutuksen arviointisuunnitelma vuosille 2016–2019. [Verkkodokumentti. Viitattu 20.4.2018.] Päivitetty 14.11.2017. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus, Helsinki. Saatavissa: http://karvi.fi/app/uploads/2018/01/KARVI_koulutuksen_arviointisuunnitelma_2016-2019.pdf.

Koulutustoimikunnat. [Verkkodokumentti. Viitattu 28.4.2019.] Informaatioaineistot 2015:4. Opetushallitus, Helsinki. Saatavissa: http://utbildningsstyrelsen.fi/download/168270_Esite_koulutustoimikunnille.pdf.

KS = *Kielitoimiston sanakirja*. Päivitettävä julkaisu. Päivitetty 6.6.2018. [Verkojulkaisu. Viitattu 12.3.2018.] Kotimaisten kielten keskus. Saatavissa: <http://www.kielitoimistonsanakirja.fi>. URN:NBN:fi:kotus-201433.

Kuronen, Marja-Liisa 2004. *Vakuutusehtotekstin uudistamisprosessi. Matkalla alamaisestä asiakkaaksi*. Acta Universitatis oeconomicae Helsingiensis A-231. Helsingin kauppakorkeakoulu, Helsinki.

Laitinen, Lea 1992. *Välttämättömyys ja persoona. Suomen murteiden nesessiivisten rakenteiden semantiikkaa ja kielioppia*. SKST 569. SKS, Helsinki.

Laki ammatillisesta koulutuksesta 531/2017. Annettu Naantalissa 11.7.2017. Saatavissa: <http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2017/20170531>.

Lauranto, Yrjö 2015. *Direktiivisyyden rajoja. Suomen kielen vaihtokaappasyntaksia*. Helsingin yliopisto, humanistinen tiedekunta.

Luukka, Minna-Riitta 2002. M.A.K. Halliday ja systeemis-funktionaalinen kielitiede. – *Kielentutkimuksen klassikoita*, s. 89–123. Toim. Hannele Dufva ja Mika Lähteenmäki. Soveltavan kielentutkimuksen teoriaa ja käytäntöä 4. Jyväskylän yliopisto, Soveltavan kielentutkimuksen keskus.

Lyons, John 1977. *Semantics 2*. Cambridge University Press, Cambridge.

Martin, J.R. – White, P.R.R. 2005. *The Language of Evaluation. Appraisal in English*. [Verkkodokumentti. Viitattu 28.3.2018.] Palgrave MacMillan, Basingstoke – New York. Saatavissa: <https://login.ezproxy.utu.fi/login?url=http://www.palgraveconnect.com/doi/10.1057/9780230511910>.

Matihaldi, Hilikka-Liisa 1979. *Nyky-suomen modukset I. Kvalitatiivinen analyysi*. Acta Universitatis Ouluensis, series B, Humaniora No. 7, Philologica No 2. Oulun yliopisto, suomen ja saamen kielen laitos.

Mattila, Heikki E.S. 2002. *Vertaileva oikeuslingvistiikka*. Talentum, Helsinki.

Mattila, Heikki E.S. 2012. Oikeustiede. – *Genreanalyysi. Tekstilajitutkimuksen käsikirja*, s. 618–623. Toimittaneet Vesa Heikkinen, Eero Voutilainen, Petri Lauerma, Ulla Tiirilä ja Mikko Lounela. Kotimaisten kielten keskuksen julkaisuja 169. Gaudeamus, Helsinki.

Muikku-Werner, Pirkko 1993. *Impositiivisuus ja kielellinen variaatio. Julkisten keskustelujen käskyt ja kysymykset kielenopetuksen näkökulmasta*. Joensuun yliopiston humanistisia julkaisuja 14. Joensuu.

OKM 2014 = *Hyvän virkakielen toimintaohjelma*. [Verkkajulkaisu. Viitattu 12.4.2018.] Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2014:2. Opetus- ja kulttuuriministeriö, Helsinki. Saatavissa: https://www.kotus.fi/files/4812/Hyvan_virkakielen_toimintaohjelma.pdf.

Opetushallitus. [Verkkosivu. Viitattu 1.3.2018.] Opetushallitus. Saatavissa: oph.fi/opetushallitus.

Opetus- ja kulttuuriministeriön asetus ammatillisen koulutuksen tutkintorakenteesta 680/2017. Annettu Helsingissä 2.10.2017. Saatavissa: <http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2017/20170680>.

Pajunen, Anneli 1988: *Verbien leksikaalinen kuvaus*. Publications 18. University of Helsinki. Department of General Linguistics.

Pajunen, Anneli 2001. *Argumenttirakenne. Asiantilojen luokitus ja verbien käyttäytyminen suomen kielessä*. Suomi 187. SKS, Helsinki.

Perelman, Chaim 2007 [1996]. *Retoriikan valtakunta*. Vastapaino, Tampere.

Peräkylä, Anssi 2001. Erving Goffman: : sosiaalisen vuorovaikutuksen rakenteet. – *Sosiaalipsykologian suunnannäyttäjiä*, s. 347–364. Toimittaneet V. Hänninen, J. Partanen ja O-H. Ylijoki. Vastapaino, Tampere.

Pirinen, Tuula (toim.) 2015. *Maaahanmuuttajataustaiset oppijat suomalaisessa koulutusjärjestelmässä. Koulutuksen saavutettavuuden ja opiskelun aikaisen tuen arviointi*. Julkaisut 17:2015. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus, Helsinki.

Pälli, Pekka 2003. *ihmisryhmä diskurssissa ja diskurssina*. Acta Universitatis Tamperensis 910. Tampere University Press, Tampere.

Rantala, Veikko – Virtanen, Ari 2004. *Johdatus modaalilogiikkaan*. Gaudeamus, Helsinki.

Ratkaisujen Suomi. Pääministeri Juha Sipilän hallituksen strateginen ohjelma 29.5.2015. [Verkkodokumentti. Viitattu 1.3.2018.] Hallituksen julkaisusarja 10/2015. Valtioneuvoston kanslia, Helsinki. Saatavissa: http://vnk.fi/documents/10616/1095776/Ratkaisujen+Suomi_FL.pdf/5f59e1a3-bfe8-47cb-a42f-6e18ee6a53a7?version=1.0

Ratkaisujen Suomi: Puolivälin tarkistus. Hallituksen toimintasuunnitelma vuosille 2017–2019. [Verkkodokumentti. Viitattu 1.3.2018.] Hallituksen julkaisusarja 5/2017. Valtioneuvoston kanslia, Helsinki. Saatavissa: vnk.fi/documents/10616/4610410/Toimintasuunnitelma+H_5_2017+280417.pdf.

Salmi-Tolonen, Tarja 2008. *Language and the Functions of Law: A Legal Linguistic Study*. Painosalama, Turku.

Sammallahti, Pekka 2002. Lauserakenteen kuvaamisesta I. – *Virittäjä* 106, s. 536–562. Kotikielen Seura, Helsinki.

Shore, Susanna 2012a. Kieli, kielenkäyttö ja kielenkäytön lajit systeemis-funktionaalissa teoriassa. – *Genreanalyysi. Tekstilajitutkimuksen käsikirja*. S. 131–157. Toimittaneet Vesa Heikkinen, Eero Voutilainen, Petri Lauerma, Ulla Tiililä ja Mikko Lounela. Kotimaisten kielten keskuksen julkaisuja 169. Gaudeamus, Helsinki.

Shore, Susanna 2012b. Systeemis-funktionaalinen teoria tekstien tutkimisessa. – *Genreanalyysi. Tekstilajitutkimuksen käsikirja*, s. 158–185. Toimittaneet Vesa Heikkinen, Eero Voutilainen, Petri Lauerma, Ulla Tiililä ja Mikko Lounela. Kotimaisten kielten keskuksen julkaisuja 169. Gaudeamus, Helsinki.

Shore, Susanna – Mäntynen Anne 2006. Johdanto. – *Genre - tekstilaji*, s. 9–41. Toim. Anne Mäntynen, Susanna Shore ja Anna Solin. SKS, Helsinki.

Sorjonen, Marja-Leena – Raevaara, Liisa (toim.) 2006. *Arjen asiointia. Keskusteluja Kelan tiskin äärellä*. Kotimaisten kielten tutkimuskeskuksen julkaisuja 141. Tietolipas 210. SKS, Helsinki.

Suhonen, Taru 2010. *Turkulaisia tiedotteita. Laadullinen tarkastelu Turun kaupungin verkkotiedotteiden tekstuaalisista ominaispiirteistä*. Pro gradu -työ. Turun yliopisto, suomen kieli.

Swales, John M. 1990. *Genre Analysis. English in academic and research settings*. Cambridge Applied Linguistics Series. Cambridge University Press, Cambridge.

SY 23.1.2013 = *Tarvitaan järeitä kilpailukykyä vahvistavia toimia*. [Verkkotiedote. Viitattu 23.4.2018.] Tiedote 23.1.2013. Suomen Yrittäjät, Helsinki. Saatavissa: <http://www.yrittajat.fi/tiedotteet/508429-tarvitaan-jareita-kilpailukykya-vahvistavia-toimia>.

Tiililä, Ulla 2007. *Tekstit viraston työssä. Tutkimus etuuspäätösten kielestä ja kontekstista*. SKST 1108. SKS, Helsinki.

Tolvanen, Eveliina 2016. *Myndighetskommunikation på två språk. Pensionstexter på svenska och finska i Finland och Sverige i ett systemisk-funktionellt perspektiv*. [Verkkodokumentti. Viitattu 17.3.2018.] Turun yliopiston julkaisuja, sarja B osa 425. Turun yliopisto, Turku.

Tutkintotoimikuntien kotisivut. [Verkkosivu. Viitattu 28.4.2019.] Saatavissa: <http://nayttotutkinnot.fi/tutkintotoimikunnat.html>.

Valmentavat koulutukset. [Verkkosivu. Viitattu 1.3.2018.] Opetushallitus, Helsinki. Saatavissa: oph.fi/koulutus_ja_tutkinnot/ammattikoulutus/valmentavat_koulutukset.

Valtioneuvoston asetus ammatillisesta koulutuksesta 673/2017. Annettu Helsingissä 5.10.2017. Saatavissa: <http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2017/20170673>.

Valtioneuvoston asetus ammatillisesta peruskoulutuksesta 811/1998. Annettu Helsingissä 6.11.1998. Saatavissa: <http://finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980811>.

Valtioneuvoston päätös toimenpiteistä valtion viranomaisten kielenkäytön parantamiseksi 497/1982. Annettu Helsingissä 23.6.1982.

Virkakieli. [Verkkosivu. Viitattu 12.3.2018.] Kotimaisten kielten keskus, Helsinki. Saatavissa: <http://www.kotus.fi/kielitieto/virkakieli>.

Virkakielikampanja 2014–2015. [Verkkosivu. Viitattu 12.3.2018.] Kotimaisten kielten keskus, Helsinki. Saatavissa: http://www.kotus.fi/kielitieto/virkakieli/yleista_virkakielesta/virkakielikampanja_2014_2015.

Virkkunen, Elli-Noora 2015. *Vuorovaikutus ja näkökulma kuntien maahanmuuttajille suunnatuissa verkkoteksteissä*. [Verkkodokumentti. Viitattu 12.11.2018.] Pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopisto, Suomen kielen, suomalais-ugrialaisten ja pohjoismaisten kielten ja kirjallisuuksien laitos. Saatavissa: <https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/161185/vuorovai.pdf>.
URN:NBN:fi:hulib-201604051340.

VISK = Auli Hakulinen, Maria Vilkuna, Riitta Korhonen, Vesa Koivisto, Tarja Riitta Heinonen ja Irja Alho 2004: *Iso suomen kielioppi*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura. [Verkkoversio. Viitattu 23.4.2019.] Saatavissa: <http://scripta.kotus.fi/visk>. URN:ISBN:978-952-5446-35-7

Vuoden selväsananainen 2016. [Verkkosivu. Viitattu 12.3.2018.] Kotimaisten kielten keskus, Helsinki. Saatavissa: http://www.kotus.fi/kielitieto/virkakieli/yleista_virkakielesta/vuoden_selvasanainen_2016.