

Jenna Rantanen

**OPPIVELVOLLISUUDEN LAAJENTAMISEEN
KYTKEYTYVÄT DISKURSSIT JA NIIDEN
LEGITIMAATIO
EDUSKUNTAKESKUSTELUISSA**

Kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunta
Pro Gradu -tutkielma
Huhtikuu 2023

TIIVISTELMÄ

Jenna Rantanen: Oppivelvollisuuden laajentamiseen kytkeytyvät diskurssit ja niiden legitimaatio eduskuntakeskusteluissa
Pro Gradu -tutkielma
Tampereen yliopisto
Kasvatuksen ja yhteiskunnan tutkimuksen maisteriohjelma
Huhtikuu 2023

Tämän Pro Gradu -tutkimuksen aiheena on vuonna 2021 toteutetusta oppivelvollisuus uudistuksesta käyty eduskuntakeskustelu sekä siinä esiintyneet diskurssit ja legitimaatiot. Tutkimuksen tehtävänä on tunnistaa, millaisten diskurssien kautta oppivelvollisuutta ja sen laajentamista on käsitelty, ja miten uudistusta on legitimoitu ja delegitoitu. Tutkimuksen tavoitteena on lisäksi hahmottaa, miten oppivelvollisuus uudistus näyttäytyy osana laajempaa poliittista keskustelua, ja miten oppivelvollisuuskeskustelu ilmentää yhteiskunnan arvoja.

Tutkimuksen aineistona on eduskuntakeskustelu hallituksen esityksestä oppivelvollisuuslaiksi ja eräksi siihen liittyviksi laeiksi (HE 173/2020). Aineiston analyysi on toteutettu kriittisenä diskurssianalyysinä, joka tässä tutkimuksessa käsitetään myös teoreettisena viitekehyksenä. Legitimaatiota tarkastellaan tässä tutkimuksessa Theo Van Leeuwenin (2008) sekä Vaaran ja kumppanien (2006) teoreettisen jaottelun mukaisesti.

Tutkimuksessa tunnistettiin neljä päädiskurssia: työelämädiskurssi, tasa-arvon diskurssi, rajallisten resurssien diskurssi sekä puutteellisen valmistelun diskurssi. Näistä kaksi ensimmäistä ovat oppivelvollisuuden laajentamista puolustavia diskursseja ja kaksi viimeistä uudistusta vastustavia. Diskurssit jakautuivat hallitus–oppositio -jaon mukaisesti. Yleisimpiä legitimaatiokonstruktioita olivat rationalisointi, moraalinen arviointi sekä auktorisointi. Rationalisointi oli työelämädiskurssin ja rajallisten resurssien diskurssin pääasiallinen legitimaation keino. Moraalinen arviointi oli puolestaan tasa-arvon diskurssissa pääasiallinen legitimaation konstruktio, ja se oli toisena hallitsevana legitimaation keinona myös puutteellisen valmistelun diskurssin yhteydessä. Auktorisointi oli yleisintä puutteellisen valmistelun diskurssissa. Lisäksi aineistosta tunnistettiin myös normalisointia.

Tutkimuksessa havaittiin oppivelvollisuuskeskustelun ilmentävän kilpailukykyvaltiolle ominaisia periaatteita tuloksellisuudesta ja tehokkuudesta. Oppivelvollisuuden laajentamista käsiteltiin lähinnä siitä saatavan taloudellisen hyödyn näkökulmasta. Myös hyvinvointivaltion arvoille ominaista tasa-arvokäsitystä tuotiin keskustelussa esiin, mutta tämä näkökulma oli alisteinen kilpailukykyvaltion arvoille.

Avainsanat: oppivelvollisuus, koulutuspolitiikka, diskurssi, kriittinen diskurssianalyysi, legitimaatio

Tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck -ohjelmalla.

ABSTRACT

Jenna Rantanen: Discourses related to compulsory education and legitimation of those discourses in parliamentary debates

Master's thesis

Tampere University

Master's Programme in Educational Studies

April 2023

The topic of this master's thesis is the parliamentary debate on the compulsory education reform implemented in 2021, as well as the discourses and legitimations that occur in it. The research task is to identify through which discourses compulsory education and its reform have been discussed, and how the reform has been legitimized and delegitimized. The aim of the research is also to understand how the reform of compulsory education appears as part of a wider political debate, and how the debate on compulsory education embodies the society's values.

The research material in this study is the parliamentary debate on the government's proposal for the law of compulsory education and laws relating to it (HE 173/2020). The analysis of the data has been carried out as a critical discourse analysis, which in this study is also understood as a theoretical framework. Legitimation is examined in this study according to the theory of Theo Van Leeuwen (2008) and Vaara et al. (2006).

The study identified four main discourses: the working life discourse, the equality discourse, the discourse of limited resources and the discourse of insufficient preparation. The first two of these discourses are defending the reform of compulsory education and the last two are those opposing the reform. The discourses represented the government-opposition divide. The most common constructions of discursive legitimation were rationalization, moral evaluation and authorization. Rationalization was the main means of legitimation of the working life discourse and the discourse of limited resources. In turn, moral evaluation was the main legitimation construct in the equality discourse, and it was the second dominant means of legitimation also in connection with the discourse of insufficient preparation. Authorization was the most common in the discourse of insufficient preparation. In addition, normalization was also identified in the data.

It was found in the study, that the compulsory education debate embodies the principle of efficiency that is characteristic for neoliberal politics. The reform of compulsory education was mainly discussed from the point of view of financial gains. The concept of equality characteristic of the values of the welfare state was also brought up in the discussion, but this perspective was subordinate to the values of neoliberal state.

Keywords: compulsory education, education policy, discourse, critical discourse analysis, legitimation

The originality of this thesis has been checked using the Turnitin OriginalityCheck service.

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	5
2	HYVINVOINTIVALTION KOULUTUSPOLITIIKASTA KILPAILUKYKYVALTION KOULUTUSPOLITIikkaAN	8
2.1	Tasa-arvo hyvinvointivaltion koulutuspolitiikan ytimessä.....	9
2.2	Kilpailukykyvaltion koulutuspolitiikka	10
3	OPPIVELVOLLISUUS	12
3.1	Oppivelvollisuus lain silmin	12
3.2	Yleisen oppivelvollisuuden varhaiset vaiheet	14
3.3	Kohti toisen asteen oppivelvollisuutta	15
4	TUTKIMUKSEN METODOLOGISET JA TIETEENFILOSOFISET LÄHTÖKOHDAT	19
4.1	Sosiaalinen konstruktionismi.....	19
4.2	Diskurssi.....	20
4.3	Diskurssintutkimus ja kriittinen diskurssianalyysi.....	23
4.4	Legitimiteetti ja legitimaatio käsitteinä	25
4.5	Legitimaatioiden diskursiiviset konstruktiot Theo van Leeuwenin mukaan	27
5	TUTKIMUKSEN AINEISTO JA ANALYYSI	32
5.1	Aineisto	32
5.2	Analyysin toteutus	33
6	TULOKSET	35
6.1	Oppivelvollisuuden laajentamista puolustavat diskurssit ja legitimaatiot.....	36
6.1.1	<i>Työelämädiskurssi ja sen legitimaatio</i>	36
6.1.2	<i>Tasa-arvon diskurssi ja sen legitimaatio</i>	39
6.2	Oppivelvollisuuden laajentamista vastustavat diskurssit	42
6.2.1	<i>Rajallisten resurssien diskurssi ja sen legitimaatio</i>	42
6.2.2	<i>Puutteellisen valmistelun diskurssi ja sen legitimaatio</i>	44
7	POHDINTA	49
7.1	Tutkimustulosten yhteenveto ja johtopäätökset.....	49
7.2	Tutkimuksen arviointi ja tutkijan positiot	54
7.3	Jatkotutkimustarpeet.....	56
LÄHTEET	57	
Aineisto	57	
Kirjallisuus ja verkkolähteet.....	57	

1 JOHDANTO

Vuonna 2019 pääministeri Antti Rinteen hallitusohjelmassa linjattiin tavoitteeksi nostaa koulutus- ja osaamistasoa kaikilla koulutusasteilla, kaventaa oppimiseroja ja lisätä koulutuksellista tasa-arvoa. Yhtenä ratkaisuna tavoitteiden toteuttamiseksi tarjottiin oppivelvollisuusiän nostamista 18 ikävuoteen. (Valtioneuvosto, 2019a.) Nämä tavoitteet siirtyivät myöhemmin pääministeri Sanna Marinin hallitusohjelmaan (Valtioneuvosto, 2019b). Uusi oppivelvollisuuslaki vahvistettiin 30.12.2020 ja samana päivänä hyväksyttiin myös siihen liittyvien lakien muutokset (Eduskunta, 2021). Laajennettu oppivelvollisuus astui voimaan syksyllä 2021 (OKM, 2021).

Oppivelvollisuuden laajentaminen on kenties yksi suurimmista koulutuspoliittisista uudistuksista sitten peruskoulu-uudistuksen. Aiheesta käytiin kiivastakin keskustelua, ja myös koronapandemia osaltaan vaikutti käydyn keskustelun sävyyn. Poliittisessa keskustelussa esitettiin esimerkiksi epäilyksiä sen suhteen, onko oppivelvollisuuden laajentaminen oikea keino osaamistason nostoon, ja onko kaavailtu uudistus liian kallis (Alanen, 2021, s. 69). Keväällä 2020 järjestetyllä lakiesityksen lausuntokierroksella vain viidennes olisi hyväksynyt hallituksen esityksen sellaisenaan. Aiheesta käyty lähetekeskustelu marraskuussa 2020 kirvoitti myös joukon kirjallisia kysymyksiä kansanedustajilta. (Ahonen, 2021.)

Tutkimusaiheenani on oppivelvollisuuden laajentamisesta käyty eduskuntakeskustelu sekä siinä esiintyneet diskurssit ja legitimaatiot. Tutkimustehtävänä on tunnistaa, millaisten diskurssien kautta oppivelvollisuutta ja sen laajentamista on käsitelty. Tutkimuksen tehtävänä on myös selvittää, millaiselle pohjalle oppivelvollisuus uudistuksen legitimaatio rakentuu.

Tutkimuskysymyksiäni ovatkin:

1. Millaisia diskursseja oppivelvollisuuden laajentamiseen liittyen eduskuntakeskustelusta on erotettavissa?

2. Miten oppivelvollisuuden laajentamista legitimoidaan ja delegitimoidaan?

Näitä kysymyksiä tutkin kriittisen diskurssianalyysin lähtökohdista ja sen keinoin. Kriittisen diskurssianalyysin näkökulman kautta voidaan rakentaa käsitystä siitä, mitä on julkilausuttujen sanomisten takana ja miten valtasuhteet ja ideologiat vaikuttavat todellisuuden merkityksellistämisen prosesseissa (Vaara, ym, 2006; Fairclough, 2013). Tämän tutkimuksen kohdalla kriittisellä diskurssianalyysillä pyritäänkin rakentamaan käsitystä siitä, mitä on oppivelvollisuuden laajentamisen taustalla: Miksi keskustelussa esiintyy juuri tiettyjä diskursseja, ja miksi niitä perustellaan tietyin tavoin.

Legitimaatiota tutkimalla pystytään puolestaan tarkastelemaan sitä, miten oppivelvollisuuden laajentamisesta luodaan kuvaa toimivana poliittisena ratkaisuna, ja toisaalta myös sitä, miten tätä kuvaa rikotaan. Legitimaatiolla viitataan tässä tutkimuksessa siihen prosessiin, jolla toiminnan oikeutusta rakennetaan (Suddaby, ym., 2017). Diskursseilla ja legitimaatioilla on tärkeä yhteys toisiinsa, sillä juuri diskursiivisilla käytännöillä rakennetaan diskurssien legitimaatio. Toisin sanottuna diskurssit ja niiden piirteet määrittelevät sitä, mitä voidaan pitää legitimiinä. (Vaara, ym., 2006.) Tästä syystä legitimaatiota ja diskursseja on mielekästä tutkia rinnakkain.

Tutkimuksessa ei ole siis kyse vain oppivelvollisuuskeskustelun sisällöstä. Pyrin tutkimuksellani hahmottamaan, miten oppivelvollisuus on osa laajempaa poliittista keskustelua, ja miten oppivelvollisuuskeskustelu ilmentää yhteiskuntamme arvoja. Nykykoulutuspolitiikkaa ohjaa mitä suuremmissa määrin kilpailukyvyyn eetos, minkä vuoksi koulutusjärjestelmää kehittäessä pyritään vastaamaan tehokkaasti elinkeinoelämän tarpeisiin (Varjo, 2007). Tämän rinnalla elää kuitenkin hyvinvointivaltion ajatus ja tavoitteet koulutuksellisesta tasa-arvosta (Antikainen ja Rinne 2012; Ahonen, 2008). Näiden pyrkimysten ristipaineet heijastuvat myös oppivelvollisuuskeskusteluun ja antavat sille mielenkiintoisen kontekstin.

Koska oppivelvollisuuden laajentaminen on ajankohtainen uudistus, ei siitä ole ehditty tehdä paljoakaan tutkimusta. Oppivelvollisuuden laajentamisesta käytyä keskustelua on kyllä tutkittu niin aikaisemmilta vuosilta kuin nykyisenkin uudistuksen yhteydessä, mutta siihen liittyviä diskursseja ei ole vielä kriittisen diskurssianalyysin keinoin avattu. Pro Gradu -tutkimukseni voikin valaista tätä

näkökulmaa aivan tuoreeltaan. Lisäksi tutkimukseni voi antaa arvokasta lisätietoa yleisemminkin tämänhetkisen koulutuspolitiikan tilasta.

2 HYVINVOINTIVALTION KOULUTUSPOLITIIKASTA KILPAILUKYKYVALTION KOULUTUSPOLITIikkaAN

Jokaista yhteiskunnallista aikakautta ilmentää oma episteeminsä, joka määrittää ideologiset raamit yksilön ja yhteiskunnan väliselle suhteelle, hyvälle kansalaisuudelle ja siten myös kasvatuksen päämäärien muodostumiselle. Episteemi heijastaa vallitsevia valtasuhteita ja on ideologisen hegemonian läpäisemä. Kasvatus ja koulutus ovatkin alttiita mukautumaan tähän vallitsevaan hegemoniaan ja sen välineiksi. (Värri, 2018.)

1900-luvun loppupuolelta lähtien hegemoniseen asemaan on noussut kilpailukyvyyn eetos. Kilpailukyvyystä on tullut niin merkittävä arvo, että sellaisetkin politiikan osa-alueet, jotka eivät perinteisesti ole määrittäneet toimintaansa kilpailukyvyyn kautta, pyrkivät käyttämään sitä perustelunaan. (Varjo, 2007.) Tähän joukkoon lukeutuu myös koulutus. Vielä 1900-luvun alkupuoliskolla kristilliset ideaalit olivat koulutuksen lähtökohtina, minkä jälkeen keskiöön nousivat hyvinvointivaltioajattelu ja demokraattiset kasvatusnäkemykset. Nyt koulutuksen diskursseja hallitsevat puolestaan talouselämään kytkeytyvät termistöt. (Tervasmäki & Tomperi, 2018.)

Kilpailukykypuheen lisäksi olennaisena osana koulutuspoliittisessa keskustelussa on myös tasa-arvon käsite. Näkemykset tasa-arvosta ja nimenomaan koulutuksellisesta tasa-arvosta ovat kuitenkin muuttuneet vuosikymmenten aikana.

Tässä luvussa kuvaan koulutuspoliittista muutosta, joka tapahtui 1900-luvun loppupuoliskolla hyvinvointivaltion politiikasta kilpailukykyvaltion politiikkaan. Vaikka niin kutsutusta koulutuspoliittisesta käänteestä on jo 30 vuotta aikaa, on sen vaikutuksilla, samoin kuin hyvinvointivaltion periaatteilla vielä merkityksensä nykykoulutuspolitiikassakin. Nämä koulutuspoliittiset

periaatteet nimittäin näkyvät myös vuoden 2020 oppivelvollisuuskeskustelussa. Luvun tarkoituksena onkin taustoittaa, millaisessa poliittisideologisessa ilmapiirissä oppivelvollisuuskeskustelua on käyty. Tämä on merkityksellistä diskurssianalyysin kannalta, sillä kuten Fairclough (1992) toteaa, diskurssien tuottaminen, jakaminen ja käyttäminen on sosiaalista toimintaa, ja analyysi vaatii niiden taloudellisten, poliittisten ja institutionaalisten olosuhteiden avaamista, joiden kautta diskursseja tarkastellaan.

2.1 Tasa-arvo hyvinvointivaltion koulutuspolitiikan ytimessä

Tasa-arvon ja demokratian periaatteet olivat itseasiassa näkyvämpiä ennen toista maailmansotaa, mutta ne säilyivät olennaisina myös hyvinvointivaltion koulutuspolitiikan rakentamisessa (Kettunen, ym., 2012). Hyvinvointivaltiota lähdettiin rakentamaan pohjoismaisen mallin mukaisesti. Pohjoismaiselle mallille olennaista olivat kansalaisten yhdenvertaiset sosiaaliset oikeudet, julkisen vallan velvollisuus kansalaisten hyvinvoinnin huolehtimisesta ja täystyöllisyyteen pyrkiminen (Antikainen & Rinne, 2012). Tärkeä periaate hyvinvointivaltiolle oli myös universalismi, jonka mukaan palvelut ja tulonsiirrot tulisi tuottaa julkisen vallan toimesta ja ulottaa kaikille, ei vain köyhille. Universalistiset periaatteet sopivat hyvin yhteen koulutuksellisen tasa-arvon periaatteiden kanssa. (Ahonen, 2008.)

Koulutuksellinen tasa-arvo yhdistettiin hyvinvointivaltion rakentamisvaiheessa etenkin koulutusmahdollisuuksien tasa-arvoon. Tärkeänä nähtiin, että syrjäseutujen lapsien joukossa oleville potentiaalisille lahjakkuuksille avattaisiin polku korkeimman sivistyksen pariin. Vaatimukset koulutuksellisesta tasa-arvosta tosin kohdentuivat pitkälti yleissivistävään koulutukseen ennen 1970-lukua. (Kettunen, ym., 2012.) Tasa-arvon käsitteeseen on kuitenkin vuosikymmenten aikana liittynyt kiistanalaisuuksia. 1970-luvulla peruskoulu-uudistuksen yhteydessä puhuttiin ”oppisaavutusten yhtenäistämisestä”, joka tosin ei tarkoittanut oppimisen tasatahdistamista, kuten asiaa kritisoitiin, vaan oppimiseen vaikuttavien yhteiskunnan rakenteellisten tekijöiden minimointia. Seuraavalle vuosikymmenelle siirryttäessä koulutuksellinen tasa-arvo puolestaan merkitsi yksilöiden kykyjen ja erilaisuuden tunnustamista. (Ahonen,

2008.) Erityisesti kokoomuslaiset näkivät, että koulutuksellinen tasa-arvo tulisi tulkita oppilaiden oikeutta saada kykyjään vastaavaa opetusta (Kettunen, 2012).

Antikaisen ja Rinteen (2012) mukaan koulutuksellista tasa-arvoa on pohjoismaisessa mallissa voitu tulkita laajan ja suppean käsityksen mukaan. Kun koulutuksellista tasa-arvoa tulkitaan suppeammin, katsotaan tasa-arvon toteutuneen, kun on poistettu muodolliset esteet koulutukseen pääsulle. Laajassa tasa-arvokäsityksessä nähdään tärkeänä myös kouluttautumismahdollisuuksien eroja aiheuttaviin tekijöihin, kuten sosiaaliseen huono-osaisuuteen.

1990-luvulla näkemykset koulutuksen tavoitteista muuttuivat kuitenkin suuresti, ja koulutuksellisen tasa-arvon käsitykset muuttuivat sen mukana. Koulusivistys alettiin näkemään julkisen hyvän sijaan yhä enemmän yksilöllisenä hyödykkeenä. Hyvinvointivaltion politiikka menetti vetovoimaansa samalla kun uusliberalistinen näkemys vahvistui. (Ahonen, 2008.) Hyvinvointivaltion ja siihen kytkeytyvien tasa-arvokäsitysten merkitys elää kuitenkin edelleen, nyt vain rinta rinnan uusliberalistisen kilpailukykyvaltion käsitysten kanssa (Ahonen, 2008; Antikainen & Rinne, 2012).

2.2 Kilpailukykyvaltion koulutuspolitiikka

2000-luvun tutkimuksissa pidetään jo lähes itsestäänselvänä, että koulutuspolitiikkaa ohjaa ylikansalliset mallit ja liberalisoidun finanssi- ja tietokykykapitalismin vaatimukset (Tervasmäki & Tomperi, 2018). Koulutus nähdään kansainvälisen kilpailukyvyyn lähtökohtana, ja koulutuksen pääasiallisena tehtävänä onkin valmistaa parhaat osaajat elinkeinoelämän tarpeisiin. Koulutusjärjestelmältä tämän vuoksi odotetaan vaikuttavuutta, taloudellisuutta ja tehokkuutta. Tämä tarkoittaa esimerkiksi odotuksia koulutusohjelmien tuloksellisuudesta työelämän tarpeisiin verrattuna sekä odotuksia opetuksen tuloksellisuudesta suhteessa oppimisen tavoitteiden saavuttamiseen. (Kiilakoski & Oravakangas, 2010.)

Tärkeä rooli kilpailukykyajattelun rantautumisessa suomalaiseen koulutuspolitiikkaan on ollut OECD:llä. (Kiilakoski & Oravakangas, 2010; Miettinen, 2019). 1960-luvulla löi läpi inhimillisen pääoman teoria, jonka mukaan koulutuksella on suuri merkitys niin yksilön uran kannalta kuin kansakuntien taloudellisen kasvun näkökulmasta. 1970- ja 1980-luvuilla inhimillisen pääoman

teoria kehittyi eteenpäin ja uuden sukupolven voimin alkoi korostamaan sellaisia yksilön ominaisuuksia, jotka nähtiin olennaisiksi taloudellisen tuottavuuden ja innovatiivisuuden näkökulmasta. OECD omaksui inhimillisen pääoman teorian ja otti tavoitteekseen koulutuksen ja talouspolitiikan integroinnin. (Miettinen, 2019.)

OECD pyrkii siis edistämään sellaista politiikkaa, jolla voidaan aikaansaada mahdollisemman korkea kestävä taloudellinen kehitys, työllisyys ja elintason nousu. Samalla halutaan säilyttää taloudellinen vakaus (Antikainen & Rinne, 2012). OECD:n johtaman koulutuspolitiikan keskiössä on ihmisten osaamiselle asetettavien standardien luominen sekä niiden mittaaminen (Miettinen, 2019). Koska OECD ei voi antaa kansallisvaltioille velvoitteita koulutuspolitiikkansa noudattamiseen, OECD nojaa ohjausvallassaan pehmeään vallankäytön keinoihin esimerkiksi koulutuksen arviointitutkimuksiin, kuten PISA-tutkimukseen, vertaisarvioihin, sekä suosituksia antaviin raporteihin (Miettinen, 2019; Antikainen & Rinne, 2012).

Uuden koulutuspoliittisen ajattelutavan myötä syntyi uusi puhetapa: kasvatuksen sijaan puhutaan yhä enemmän koulutuksesta, ja koulutuksen yhteydessä puhutaan tehokkuudesta, taloudellisuudesta, laadusta, asiakkaista, panoksista ja tuotoksista. (Kiilakoski & Oravakangas, 2010, s. 9–10). On myös arvioitu, että sivistyksen käsite kasvatuksen peruskäsitteenä on korvautumassa, ja sen tilalla korostetaan kompetensseja (Miettinen, 2019). Koulutusta pyritään siis hahmottamaan teknisen tiedonintressin kautta, jossa koulutuksen välineellisyys korostuu. Koulutuksesta käytävä keskustelu ja puhe ei enää määriy kasvatuksellisten toimijoiden toimesta, vaan keskustelua ohjaavat elinkeinoelämän ja talouden asiantuntijat. (Kiilakoski & Oravakangas, 2010.)

3 OPPIVELVOLLISUUS

Tässä osiossa tarkastelen oppivelvollisuutta kokonaisvaltaisesti. Tarkastelu lähtee liikkeelle oppivelvollisuuden käsitteen määrittelystä lainsäädännön näkökulmasta, minkä jälkeen luodaan katsaus oppivelvollisuuden laajentamisen eri vaiheisiin. Tarkoitukseni on asettaa oppivelvollisuuden laajeneminen osaksi poliittista jatkumoa sekä valottaa sitä, miksi oppivelvollisuusiän nostaminen nousi agendalle 2019 hallitusohjelmaan ja miksi uudistus oli mahdollista toteuttaa juuri nyt.

3.1 *Oppivelvollisuus lain silmin*

Oppivelvollisuudella on kahtalainen luonne. Se on nimensä mukaisesti velvollisuus, mutta toteuttaa myös perusoikeutta. Oppivelvollisuus suojaa lasten ja nuorten oikeutta opetukseen ja estää opetuksen saamisen oikeuden riistämisen. Oppivelvollisuudesta näin ollen hyötyy ensisijassa velvoitettu itse. Yhteiskunnan voi puolestaan nähdä hyötyvän oppivelvollisuudesta abstraktimmalla tavalla, jäsentensä hyvinvoinnin kautta. (Arajärvi, 1994.)

Uuden oppivelvollisuuslain (2020/1214) 1. §:n mukaisesti oppivelvollisuuden tehtävä on seuraavanlainen:

”– – turvata kaikille elämässä ja yhteiskunnassa tarpeellinen perusosaaminen ja sivistys sekä edistää yhdenvertaisia mahdollisuuksia kehittää itseään kykyjensä ja tarpeidensa mukaisesti. Lisäksi oppivelvollisuuden tavoitteena on nostaa koulutus- ja osaamistasoa, kaventaa oppimiseroja ja lisätä koulutuksellista yhdenvertaisuutta, tasa-arvoa ja lasten ja nuorten hyvinvointia”.

Lain muotoilu osoittaa, että vaikka oppivelvollisuus kohdistuu yksilöön, on sillä myös selvä yhteiskunnallinen luonne. Oppivelvollisuus nähdään yksilön ja yhteiskunnan kannalta niin olennaisia ja perustavaa laatua olevia taitoja tuottavaksi, että sen säätäminen nähdään välttämättömyytenä. (Arajärvi, 1994.) Oppivelvollisuudesta säätäminen onkin yksi yhteiskunnan juridisista keinosta

taata kansalaisten yhdenvertaisuus (Alanen, 2021). Oppivelvollisuuteen kohdistuvat lait kuvastavat myös yhteiskunnan odotuksia tulevaisuuden aikuisille (Granbom-Herranen, 2021).

Voimassa olevaan lakiin oppivelvollisuudesta yhdistyvät perusopetuksen lisäksi muun muassa esiopetus, lukio- ja ammatillinen koulutus sekä vapaa sivistystyö. Uusi oppivelvollisuuslaki onkin edeltäjiinsä verrattuna monipuolinen kokonaisuus. (Granbom-Herranen, 2021.) Oppivelvollisia ovat kaikki Suomessa vakituisesti asuvat lapset. Oppivelvollisuus alkaa lukuvuoden alkaessa sinä vuonna, kun lapsi täyttää seitsemän vuotta. (Oppivelvollisuuslaki myöh. OVL, 2020.) Jos lapsen vammaisuuden tai sairauden vuoksi perustuslaissa tarkoitettulle perusopetukselle säädetyt tavoitteita ei ole mahdollista saavuttaa yhdeksässä vuodessa, alkaa oppivelvollisuus vuotta aiemmin (Lahtinen & Lankinen, 2022). Oppivelvollisuus puolestaan päättyy, kun oppivelvollinen täyttää 18 vuotta tai kun oppivelvollinen on tätä ennen suorittanut ylioppilas- tai ammatillisen tutkinnon (OVL, 2020). Oppivelvollisuuteen sisältyy myös velvollisuus hakeutua toisen asteen koulutukseen (Lahtinen & Lankinen, 2022).

Julkisessa keskustelussa esitetään usein virheellisesti käsitystä oppivelvollisuudesta koulunkäynnin pakkona (Alanen, 2021). Suomessa ei kuitenkaan ole, eikä ole ollut koulunkäynnin pakkoa, vaan oppivelvollisuus tarkoittaa oppimisen velvoitetta ja oikeutta (Granbom-Herranen, 2021). Oppivelvollisuutta voi siis suorittaa osallistumatta opetukseen: Perusopetuksen osalta oppivelvollisuus voidaan täyttää esimerkiksi kotiopetuksessa. Perusopetuksen jälkeisen koulutuksen osalta oppivelvollisuuden voi suorittaa lukiolain mukaisena erityisenä tutkintona tai ammatillisesta koulutuksesta annetun lain mukaisena näyttönä. (Lahtinen & Lankinen, 2022.)

Oppivelvollisuuden suorittamisen valvominen on huoltajan ja asuinkunnan vastuulla. Huoltaja, joka laiminlyö velvollisuutensa valvoa oppivelvollisuuden suorittamista voidaan tuomita sakkoihin. Oppivelvollisille itselleen ei puolestaan ole määrätty rangaistusta oppivelvollisuuden laiminlyönnistä. (Lahtinen & Lankinen, 2022.)

3.2 Yleisen oppivelvollisuuden varhaiset vaiheet

Ranskan suuren vallankumouksen myötä ajatus yleisestä oppivelvollisuudesta vakiintui osaksi länsimaista valistusajattelua. Valistusajattelijoiden mukaan oikeus sivistykseen ei tulisi olla riippuvainen säädystä tai ylipäätään vain tiettyjen ryhmien etuoikeus. Oppivelvollisuuden tausta-aatteena vaikutti myös nationalismi, minkä ajatukset yhtenäisten kansakuntien rakentamisesta puhuttelivat myös koulutuksen näkökulmasta. Kolmas aatesuunta, joka otti yleisen oppivelvollisuuden tavoitteekseen, oli sosialismi. Taloudellisesta omistajavallasta ja yhteiskunnallisesta holhouksesta vapautuminen edellytti työväenluokalta valveutuneisuutta, mikä teki koulunkäynnistä sekä oikeuden että velvollisuuden. (Ahonen, 2021, s.12.)

Suomessa oppivelvollisuudesta säädettiin verrattain myöhään. Itävallassa ja Saksassa oppivelvollisuudesta oli säädetty lakeja jo 1700-luvun puolella. Tanskassa, Ruotsissa ja Norjassa oppivelvollisuuslakeja säädettiin puolestaan 1800-luvulla. Suomessa oppivelvollisuudesta säädettiin kuitenkin vasta 1921. Tahtoa oppivelvollisuuden säätämiseen olisi löytynyt jo aikaisemminkin, mutta Suomen asema Venäjän alaisuudessa aiheutti haasteita tämän suhteen. Suomen senaatti esitti Venäjän keisarille oppivelvollisuudesta säätämistä ensimmäisen kerran 1870 ja seuraavan kerran 1910, mutta kummallakaan kerralla esitys ei saanut keisarin tukea. Vasta siis Suomen itsenäistyminen loi todellisen mahdollisuuden oppivelvollisuudesta säätämiseksi. (Lindström, 2001.)

Kun yleinen oppivelvollisuus lopulta säädettiin 1921, sitä perusteltiin osittain samankaltaisilla ajatuksilla, mitä oppivelvollisuuden laajentamista sata vuotta myöhemmin. Ensinnäkin vedottiin siihen, että oppivelvollisuus oli jo suurimmassa osassa kehittyntä maailmaa toteutettu, mikä puolestaan osoitti kulttuurielämän vaatimukset kaikille lapsille suunnattua koulukasvatusta kohtaan. Oppivelvollisuutta puoltavaksi asiaksi nostettiin myös yhteiskunnallinen kehitys, jota kansansivistys voisi tukea. (Lindström, 2001.) Esimerkiksi yleinen äänioikeus johti laajempaan tarpeeseen ymmärtää yhteiskunnan rakenteista ja tarpeista. Taloudelliset syyt olivat myös keskeisiä: vaikka oppivelvollisuuden toteuttaminen vaatisi rahallisia panostuksia, korvaisi tuotantokyvyn nousu nämä uhraukset. (Arajärvi, 1994.) Lisäksi tasa-arvon ihanteet nostettiin tärkeään osaan yleistä oppivelvollisuutta perusteltaessa: yhteinen sivistys nähtiin tasa-arvotavoitteiden

varmana pohjana. Kaikki eivät kuitenkaan olleet yleisen oppivelvollisuuden säätämisen kannalla. Etenkin porvarillisten taholta nousi epäilyjä, onko ajankohta järkevä niin mittavalle uudistukselle, kun elettiin taloudellisen laman aikaa. Laki oppivelvollisuudesta ja kansakoululaitoksen kustannuksista kuitenkin vahvistettiin lopulta 15.4.1921. (Lindström, 2001.)

Vaikka vuoden 1921 oppivelvollisuus säädettiin koko ikäluokkaa koskevaksi, jäi monet lapset opetuksen ulkopuolelle. Oppivelvollisuudesta sai vapautuksen mm. asuinpaikan, vammaisuuden tai kotona tarvittavan työvoiman perusteella. Kuitenkin, jos kunta oli järjestänyt erityisopetusta, oli siihen velvoittavaa osallistua. (OVL, 1921.) Vuonna 1968 säädetty peruskoulu-uudistus laajensi oppivelvollisuuden 16-vuotiaisiin, mutta tällöinkin oppivelvollisuudesta oli mahdollisuus saada vapautus (Ahonen, 2021). Itse oppivelvollisuudesta ei enää vuoden 1985 jälkeen pystynyt vapauttamaan vaikeimmin kehitysvammaisia, mutta heidät liitettiin viimeisinä sosiaalitoimen alaisuudesta opetustoimeen vasta syksystä 1997 alkaen (Jahnukainen, 2021). Oppivelvollisuus muuttuikin lopulta rajallisesta oman maan kansalaisia ja terveitä lapsia koskevasta oppivelvollisuudesta kaikkia Suomessa vakinaisesti asuvia lapsia koskevaksi (Granbom-Herranen, 2021). Kuten Lindström (2001) ja Alanen (2021) kuitenkin huomauttavat, jo vuoden 1921 oppivelvollisuus loi puutteistaan huolimatta edellytykset yhdenvertaisemmalle Suomelle ja perustaa kansalliselle eheytymiselle sodan jälkeen.

3.3 Kohti toisen asteen oppivelvollisuutta

Viitisenkymmentä vuotta peruskoulu-uudistuksen jälkeen suomalaisen yhteiskunnan koulutukselliset tarpeet olivat muuttuneet merkittävästi. Työelämän käytännöt ovat teknistyneet ja automatisoituneet, mikä vaatii osaamisen kehittämistä. Pelkällä peruskoulupohjalla ei juurikaan saa työpaikkoja. Poliitikkojen katseet kohdistuivatkin 2010-luvulla 16–18-vuotiaisiin nuoriin, ja erityisesti siihen, miten puuttua toisen asteen koulutuksen keskeyttämiseen. (Ahonen, 2021; Alanen, 2021.)

Perusasteen ja toisen asteen koulutuksen nivelvaiheen haasteisiin kiinnitettiin tosin huomiota jo aiemmin. Pääministeri Matti Vanhasen hallitusohjelmassa (2003) tavoitteeksi nostettiin, että jokaiselle peruskoulun

päätävälle taattaisiin jatko-opintopaikka, ja että toimia opintonsa keskeyttävien ohjaamiseksi mielekkään opetuksen pariin tehostettaisiin. Opetusministeriö (2004) lanseerasikin koulutustakuun ja tavoitteli, että vuonna 2008 97 prosenttia ja vuonna 2009 97,5 prosenttia perusopetuksen päättävistä aloittaisi samana vuonna joko toisen asteen koulutuksessa tai perusopetuksen lisäopetuksessa. Perusopetuksesta toisen asteen opetukseen siirtyminen ei kuitenkaan ollut niin suuri ongelma, vaan haasteena oli opintojen keskeyttäminen, etenkin ammatillisessa koulutuksessa. Koulutuksen keskeyttämisen vähentämiseksi päätettiin käynnistää lisätoimenpideohjelma. Lisäksi syrjäytymiskehityksen ennaltaehkäisemiseen nähtiin ratkaisuna luoda myönteisiä asenteita koulutusta kohtaan. (Opetusministeriö, 2006.) Oppivelvollisuuden laajentaminen ei siis vielä tässä kohtaa noussut syrjäytymisen tai opintojen keskeyttämisen ratkaisuksi, vaan politiikassa keskityttiin varhaiseen puuttumiseen, kohdennettuihin tukimuotoihin ja koulutustakuuseen.

Puoluekentän vasemmistosiipi nosti ensimmäisenä oppivelvollisuuden laajentamisen tapetille. Vasemmistoliitto oli jo 1990-luvun puolella peräänkuuluttanut kaikille 12-vuotisen peruskoulutuksen takaamista (Vasemmistoliitto, 1999). Vasemmistoliiton koulutuspoliittisessa periaateohjelmassa (2007) painotettiin tämän lisäksi toisen asteen maksuttomuutta, ja tutkintomaksuista luopumista. Vuonna 2009 SDP:n Lauri Ihalainen esitti toisen asteen oppivelvollisuuden selvittämistä, ja vuotta myöhemmin SDP:n puoluekokouksessa linjattiin, että oppivelvollisuus tulisi nostaa 18 ikävuoteen. Vuonna 2013 SDP esittikin oppivelvollisuuden pidentämistä osana Jyrki Kataisen hallituksen rakennepoliittisen ohjelman valmistelua. Tuolloin oppivelvollisuutta esitettiin pidennettäväksi vuodella. (Torsti, 2021.) Kataisen hallituksen kaatumisen jälkeen, kirjaus oppivelvollisuuden pidentämisestä vuodella päättyi pääministeri Alexander Stubbin hallituksen hallitusohjelmaan (2014), mutta hallituksen budjettiriihessä tämä esitys kaatui (YLE, 2014).

Vuosien 2017 ja 2019 välillä keskustelu oppivelvollisuuden laajentamisesta ja toisen asteen maksuttomuudesta kiihtyi. Marraskuussa 2017 SDP esitti vaihtoehtobudjetissaan oppivelvollisuuden laajentamista toiselle asteelle ja toisen asteen maksuttomuutta (SDP, 2017). Toisen asteen maksuttomuutta vaihtoehtobudjeteissaan ehdottivat myös Vasemmistoliitto (2017) ja Vihreät

(2017). Vain pari kuukautta myöhemmin ilmestyi Talouspolitiikan arviointineuvoston (2008) raportti. Neuvoston mukaan oppivelvollisuuden nosto vähentäisi toisen asteen koulutuksen keskeyttämiä, nostaisi työllisyysastetta ja vähentäisi niiden osuutta, jotka ovat työelämän, koulutuksen tai valmennuksen ulkopuolella. Talouspolitiikan arviointineuvosto suosittelikin vahvasti hallituksen harkitsevan oppivelvollisuuden nostamista.

Kun seuraavien eduskuntavaalien aika koitti keväällä 2019, näkyivät sekä oppivelvollisuuden laajentamisen että maksuttoman toisen asteen tavoitteet puolueiden vaaliohjelmassa. Eduskuntapuolueista SDP (2019), Vasemmistoliitto (2019), Vihreät (2019), Keskusta (2019) ja Liike Nyt (2019) kannattivat oppivelvollisuuden laajentamista toiselle asteelle. Toisen asteen maksuttomuutta kannatti edellä mainittujen puolueiden lisäksi myös RKP (2019). Kun Antti Rinne lähti neuvottelemaan hallituskokoonpanoa, tuli oppivelvollisuudesta yksi kynnyskysymyksistä. Tästä huolimatta hallitusohjelmaa laadittaessa Vihreät, Keskusta ja RKP olisivat olleet valmiita ohjaamaan lisäresurssit varhaiskasvatukseen toisen asteen sijaan. SDP kuitenkin piti kiinni oppivelvollisuusesityksestä ja sen kustannuksista, ja Vasemmistoliitto oli SDP:n tukena. (Torsti, 2021.) Lopulta Antti Rinteen hallitusohjelmaan (2019, s.164) muodostuikin kirjaus:

Korotetaan oppivelvollisuusikä 18 ikävuoteen. Rakennetaan oppivelvollisuuden sisään erilaisia opinto- ja tukimuotoja, jotka voidaan sisällyttää toisen asteen tutkintoihin, esimerkiksi kymppiluokat, kansanopistot, työpajatoiminta, kuntoutus, valmentavat koulutukset. Oppivelvollisuuden laajentaminen edellyttää toisen asteen koulutuksen maksuttomuutta. Valmistelun yhteydessä käydään läpi toisen asteen keskeyttäminen syyt ja ryhdytään tarvittaviin toimenpiteisiin niiden korjaamiseksi sekä tehdään selvitys maksuttomasta toisen asteen koulutuksesta ja oppimateriaalikustannusten alentamisesta ja ryhdytään sen pohjalta tarvittaviin toimenpiteisiin aidosti maksuttoman toisen asteen koulutuksen toteuttamiseksi.

Sama kirjaus jäi myös Pääministeri Sanna Marinin hallitusohjelmaan joulukuussa 2019.

Keväällä 2020 lakiesitysluonnos oppivelvollisuuden laajentamisesta kävi läpi laajamittaisen lausuntokierroksen. Lausunnon antaneista tahoista vain viidennes olisi hyväksynyt hallituksen esityksen sellaisenaan. Esitystä vastustaneiden perusteluissa oli sekä pedagogisia että taloudellisia pointteja. Perusteluissa katsottiin, että uudistukseen menevät rahat voisi kohdistaa

suoraan niitä tarvitseville, ja että oppivelvollisuuden laajentaminen ei ole tehokas keino syrjäytymisen ehkäisemisessä. Lausunnoissa nähtiin myös, että järkevämpää olisi panostaa oppimisen ohjaukseen, ja suunnata resursseja sinne. (Ahonen, 2021.)

Vielä lakiesityksen lähetekeskustelussa, valiokuntakierroksella ja täysistuntokäsittelyissä väiteltiin samoista teemoista kuin aikaisemmin keväällä. Hallituksen kansanedustajat korostivat oppivelvollisuuden roolia syrjäytymisvaarassa olevien nuorten aseman kohentamisessa, ja oppositio taas korosti uudistuksen kalleutta. Lakiesitys kuitenkin hyväksyttiin 15.12. ja äänet jakautuvat hallitus–oppositio-jakolinjojen mukaisesti.

4 TUTKIMUKSEN METODOLOGISET JA TIETEENFILOSOFISET LÄHTÖKOHDAT

Tämä tutkimuksen lähtökohtana on sosiaalinen konstruktivismi. Sosiaalinen konstruktivismi luo pohjan sille, miten tutkimuksessa ymmärrän avainkäsitteeni, eli diskurssin ja legitimaation.

Tässä luvussa perehdyn aluksi sosiaaliseen konstruktivismiin, jonka jälkeen tarkastelen diskurssin käsitettä. Tämän jälkeen kuvaan diskurssintutkimuksen ja kriittisen diskurssianalyysin piirteitä. Lopuksi perehdyn legitimaatioon ja niiden diskursiivisiin konstruktioihin, joita kriittisen diskurssianalyysin avulla on mahdollista tutkia.

4.1 Sosiaalinen konstruktivismi

Sosiaalinen konstruktivismi kokoaa yhteen erilaisia tutkimussuuntia, joissa tutkitaan sosiaalisen todellisuuden ja siihen liittyvien merkitysten rakentumista (Pietikäinen & Mäntynen, 2019). Keskeistä tässä tieteenfilosofisessa suuntauksessa on se, että todellisuus nähdään rakentuvan sosiaalisessa vuorovaikutuksessa; ihmiset sosiaalisina olentoina jakavat elämänsä aikana kokemuksellisen maailmansa toisten ihmisten kanssa ja näin muodostavat tapansa käsittää asioita (Burr, 2015; Lock & Strong, 2010).

Koska ihmisten välinen vuorovaikutus on tärkeässä osassa sosiaalisessa konstruktivismissa, on huomionkohteena erityisesti kieli ja muut semioottiset merkkijärjestelmät (Burr, 2015). Burrin mukaan ajattelun pohjana toimivat merkityskehukset muodostuvat juuri kielen avulla, ja että näin ollen kieli on ajattelun välttämätön edellytys. Kieltä ei kuitenkaan nähdä yksiselitteisenä sosiaalisessa konstruktivismissa, vaan puheen ja kirjoituksen avulla voidaan

rakentaa useita versioita maailmasta. Kielen merkitys korostuu etenkin diskurssianalyyseissa. (Pietikäinen & Mäntynen, 2019.)

Kielen lisäksi ihmisten tavat käsittää asioita ovat liitoksissa aikaan ja paikkaan (Lock & Strong, 2010). Tavat, joilla maailmaa ymmärretään, ja käsitteet, joita näiden ymmärrysten sanoittamiseen käytetään, ovat historiallisesti ja kulttuurisesti spesifejä. (Burr, 2015). Berger ja Luckmann (2011, s.62) toteavatkin, että käynnissä on koko ajan vuoropuhelu omien merkityskäsitysten ja toisten merkityskäsitysten välillä: se minkä itse kokee olevan ”täällä” onkin toiselle ”siellä”, ja oma kokemus nykyisyydestä ei välttämättä täysin limity jonkun toisen nykyisyyden kanssa. Koska tämä maailma on sosiaalisten prosessien tuote, ei voida määrittää jotakin tiettyä olemusta tai todellisuutta ihmisille tai maailmalle (Burr, 2015).

Burr (2015) jakaa sosiaalisen konstruktionismin mikro- ja makrotasoihin. Mikrotason sosiaalisessa konstruktionismissa sosiaalinen rakentuminen nähdään tapahtuvan ihmisten arkipäiväisessä vuorovaikutuksessa. Mikrotasoa tarkastellessa tutkitaan tekstejä tai puhetta ainoana todellisuutena, ja näin ollen silloin ei esitetä väitteitä ”todellisesta maailmasta” joka on näiden kuvausten ulkopuolella.

Makrotason sosiaalinen konstruktionismi näkee kielen materiaalisista tai sosiaalisista rakenteista, sosiaalisista suhteista ja institutionalisoiduista käytännöistä johdettuina. Siksi vallan käsite onkin tämän sosiaalisen konstruktionismin muodon ytimessä. (Burr, 2015). Tämä tutkimus sijoittuikin makrotason sosiaaliseen konstruktionismiin, sillä tarkastelussa ovat diskurssit yhteiskunnallisen vaikuttamisen ja politiikan välineenä.

4.2 Diskurssi

Diskurssin käsite on monimutkainen, sillä sille on olemassa eri määritelmiä usealta eri tieteenalalta ja useista teoreettisista näkökulmista (Fairclough, 1992). Diskurssin käsitteen heikkoudeksi onkin nimetty muun muassa se, että sitä käytetään välillä epämääräisesti (Jokinen, ym. 1993). Laajimmillaan sanaa diskurssi on käytetty merkitsemään melkein mitä tahansa lausetta laajempaa kielenkäytön kokonaisuutta (Pietikäinen & Mäntynen, 2019). Kielentutkimuksessa diskurssin käsiteellä on useimmiten viitattu laajoihin

näytteisiin puheesta tai kirjoitetusta tekstistä. (Fairclough, 1992.) Diskurssin käsitteellä on kuvattu myös vakiintunutta kielenkäyttöä tietyllä alalla tai tietyssä tilanteessa (Pietikäinen & Mäntynen, 2019). Diskurssin käsitteen moninaisuutta kuvataan kuviossa 1.



KUVIO 1. Diskurssin käsite (Pietikäinen ja Mäntynen, 2019, luku 1.3)

Tässä tutkimuksessa diskurssin käsite pohjaa erityisesti Michel Foucault'n ja Norman Faircloughin ajatteluun. Foucault'n näkökulma korostaa erityisesti diskurssien kytköstä vallankäyttöön. Diskurssit hänen mukaansa ovat kiteytyneitä, vakiintuneita ja totuutena esitettyjä merkityksellistämisen tapoja, jotka myös muokkaavat puheen kohdetta. Diskurssit määrittelevät mitä, miten ja millaisilla oikeutuksilla eli legitimaatioilla asioista voi ja kannattaa puhua. Ne myös pyrkivät vakiinnuttamaan omat määritelmänsä totuudesta. Diskurssit tästä näkökulmasta ovatkin osa vallankäytön mekanismeja. (Foucault, 2002.)

Fairclough on kuvannut diskursseja kolmitasoisien mallin kautta, joka esitellään kuviossa 2. Tässä mallissa tekstien, diskurssikäytänteiden ja sosiaalisten käytänteiden välisiä suhteita kuvataan sisäkkäisinä. Mallin mukaan kielenkäytön eri muodot hyödyntävät samanaikaisesti sekä lingvistisiä,

diskursiivisia että sosiaalisia ja kulttuurisia merkityksellistämisen resursseja. (Pietikäinen & Mäntynen, 2019.)



KUVIO 2. Faircloughin malli diskurssista (Fairclough, 1992, s. 73).

Faircloughin (1992) mukaan diskurssit tulisi käsittää toiminnan muotona, jolla ihmiset voivat vaikuttaa maailmaan ja toisiinsa. Tämän lisäksi hän näkee diskurssit esitystapana. Koska diskurssi käsitetään osana sosiaalista käytäntöä, diskurssien ja sosiaalisten rakenteiden välillä nähdään vallitsevan dialektinen suhde.

Diskurssit eivät siis pelkästään heijastele tai edusta sosiaalisia kokonaisuuksia tai suhteita, vaan myös rakentavat niitä. Diskurssit myötävaikuttavat sosiaalisten identiteettien ja subjektipositioiden rakentamiseen. Ne myös auttavat rakentamaan sosiaalisia suhteita ihmisten välille. Lisäksi diskurssit edistävät tieto- ja uskomusjärjestelmien rakentamista. (Fairclough, 1992.)

Fairclough (1992) erottaa toisistaan kaksi diskursiivisen käytännön muotoa: poliittisen ja ideologisen. Diskurssi poliittisena käytäntönä muodostaa, ylläpitää ja muuttaa valtasuhteita sekä niitä kokonaisuuksia, joiden välillä valtasuhteet vallitsevat. Diskurssi ideologisenä käytäntönä puolestaan rakentaa, luonnollistaa, ylläpitää ja muuttaa asioille annettuja merkityksiä. Ideologisen käytännön yhteydessä Fairclough (2013) puhuu 'ideologisista diskursiivisista muodostelmista' (ideological-discursive formation, IDF), joilla kuvataan

eräänlaista puheyhteisöä, joilla on omat diskurssiiviset sekä ideologiset norminsa. Sosiaalisissa insitituutioissa näitä on useampia, mutta yksi IDF on yleensä selkeästi dominoivassa asemassa. Dominoiva IDF pystyy luonnollistamaan ideologioita; tällöin ne saavuttavat laajan hyväksynnän, ja ne saatetaan käsittää ”maalaisjärkenä”. Tällaisten ideologioiden, käytäntöjen ja diskurssiivisten muodostelmien paljastaminen on kriittisen diskurssianalyysin tavoitteena. (Fairclough, 2013.)

4.3 Diskurssintutkimus ja kriittinen diskurssianalyysi

Koska diskurssit voidaan käsittää eri tavalla, on myös erilaisia tapoja tehdä diskurssianalyysia. Diskurssintutkimuksen eri suuntauksia yhdistää kuitenkin tietyt seikat.

1. Oletus kielen käytön sosiaalista todellisuutta rakentavasta luonteesta
2. Oletus useiden rinnakkaisten ja keskenään kilpailevien merkityssysteemien olemassaolosta
3. Oletus merkityksellisen toiminnan kontekstisidonnaisuudesta
4. Oletus toimijoiden kiinnittymisestä merkityssysteemeihin
5. Oletus kielen käytön seurauksia tuottavasta luonteesta (Jokinen, ym., 2016, s. 21).

Diskurssintutkimuksen keskeisimpänä näkemyksenä voidaan pitää ajatusta kielestä sosiaalisena toimintana. Tutkimuksen kohteena on tässä tapauksessa se, miten ja mitä asioita kielellä tehdään eikä niinkään kielen rakenne. Diskurssintutkimuksessa tutkitaan aina myös kielenkäyttötilannetta. Diskurssintutkimuksen tehtävänä on tarkastella merkityksellistämisen prosesseja: miten merkityksellistetään todellisuuksia ja tapahtumia, millä ehdoilla sitä tehdään ja mitä seurauksia sillä voi olla. (Pietikäinen & Mäntynen, 2019.)

Kriittinen diskurssianalyysi (critical discourse analysis, CDA) voidaan määritellä diskurssianalyyttiseksi metodologiaksi, joka tutkii kielen roolia valtasuhteiden rakentumisessa ja valta-aseman tuottamisessa (Vaara, ym., 2006). Tutkimusmetodin lisäksi kriittistä diskurssianalyysia voidaan tarkastella myös teoreettisena viitekehyksenä. Tutkijoilla ei kuitenkaan ole yksimielisyyttä siitä, onko kriittinen diskurssianalyysi teoria vai metodologia, onko se kumpaakin vai onko se kumpaakaan. (Lee & Otsuji, 2009, s.67.)

Kriittinen diskurssianalyysi eroaa muista diskurssianalyysin muodoista siinä, että se tarjoaa selitystä myös sille, miksi ja miten diskurssit toimivat, eikä vain pyri kuvaamaan ja tulkitsemaan niitä. Kriittinen diskurssianalyysi onkin myös sen analysoimista, mitä jätetään sanomatta (Rogers, 2004). Kriittisessä tutkimuksessa pyritään tarttumaan ajankohtaisiin yhteiskunnallisiin ”vääryyksiin” tai ongelmiin, kuten epäoikeudenmukaisuuteen ja eriarvoisuuteen ja pohtimaan ratkaisuja niihin (Fairclough, 2013). Tämä näkyy myös kriittisessä diskurssianalyysissä. Kriittisen diskurssianalyysin yhtenä tavoitteena on paljastaa itsestäänselvytenä pidettyjä oletuksia sosiaalisilla, yhteiskunnallisilla, poliittisilla ja taloudellisilla aloilla. Kriittisessä diskurssianalyysissä pyritäänkin tuomaan näkyviksi ongelmia, jotka jäävät huomiotta. (Vaara, ym., 2006.) Tämän lisäksi pyritään myös selvittämään, miten asioille merkitysten antaminen prosessit ovat läsnä ideologisissa prosesseissa sekä eriarvoisten valtasuhteiden muodostumisessa, toisintamisessa ja muuttamisessa. Yleisemminkin kiinnostuksen kohteena on, miten nämä prosessit vaikuttavat ihmisten hyvinvointiin. (Fairclough, 2013.)

Kriittisen diskurssianalyysin toteuttamiseen ei ole yleispätevää kaavaa vaiheineen, sillä tarkat menetelmät määräytyvät aina tutkimuskohteen tarpeista (van Dijk, 1993; Fairclough, 2013). Vaara ja kumppanit (2006) erottivat tutkimuksessaan kuitenkin kolme kriittisen diskurssianalyysin vaihetta: aineiston temaattinen analyysi, interdiskursiivinen analyysi, jossa erotetaan legitimoinnissa käytetyt diskurssityypit sekä tekstianalyysi, joka keskittyy tärkeimpiin legitimaatiostrategioihin. Näitä vaiheita sovellettiin myös tässä tutkimuksessa.

Kriittinen diskurssianalyysi on myös saanut osakseen kritiikkiä. On koettu, että analyysia tehdessä ideologiat heijastuvat dataan, eikä niin päin, että ideologiat paljastuisivat datan kautta. Analyysin tekijä siis saattaa aloittaa analyysin teon tietäen, mitä tulee löytämään jo ennen analyysin aloittamista. Tällöin analyysin rooliksi jääkin vain varmistaa oletukset. On myös kritisoitu, että monet diskurssianalyysit on erotettu sosiaalisista konteksteistaan. Tätä on tapahtunut monesti esimerkiksi poliittisista puheista, hallituksen dokumenteista tai sanomalehtien raporteista tehdyistä analyysistä. Paljon kritiikkiä on kohdannut myös kriittisen diskurssianalyysin metodologian systemaattisuuden puute. (Rogers, 2004.) Blommaert (2005) on puolestaan nostanut esiin lingvistisen

analyysin liiallisen painoarvon, eurooppasentrisen näkökannan tutkimuksessa, sekä historiallisen katsantokannan puutteen kriittisessä diskurssianalyysissa.

Kriittinen diskurssianalyysi ei ole helppo toteuttaa, ja van Dijk (1993) onkin kuvannut sitä diskurssianalyysin muodoista haastavimmaksi. Se vaatii laajaa monitieteistä lähestymistapaa ja ymmärrystä monimutkaisista suhteista tekstin, puheen, sosiaalisen kognition, vallan, yhteiskunnan ja kulttuurin välillä (van Dijk, 1993). Kuitenkin juuri monitieteinen lähestymistapa on nähty kriittisen diskurssianalyysin vahvuudeksi (Le & Short, 2009). Kriittisen analyysin onnistumista ei kuitenkaan ole helppo mitata: viimekädessä tutkimuksen menestys mitataan siinä, miten hyvin se on pystynyt edesauttamaan yhteiskunnallista muutosta (van Dijk, 1993).

4.4 Legitimiteetti ja legitimaatio käsitteinä

Tässä tutkimuksessa legitimaatioiden tunnistaminen ja analysointi on yksi päätehtävistäni. Legitimaatioiden tarkastelu kriittisessä diskurssianalyysissa on yleistä. Etenkin poliittisten diskurssien kohdalla legitimaatiot ansaitsevat erityishuomiota, sillä puheilla ja teksteillä poliitikot oikeuttavat poliittista agendaansa joko säilyttääkseen tai muuttaakseen politiikan tilaa yhteiskunnassa (Reyes, 2011, s. 783).

Kenties yksinkertaisimmillaan legitimiteettiä voidaan ajatella vastauksena kysymyksiin: Miksi meidän pitää tehdä näin? Miksi meidän pitäisi tehdä asia tällä tavalla? (van Leeuwen, 2008.) Legitimiteetillä tai legitimaatiolla pyritään siis perustelemaan tiettyntyyppistä sosiaalista käyttäytymistä tai toimintaa. Kyseiseen toimintaan taas pyritään saamaan yleisön tai yhteisön hyväksyntä. Usein legitimiteettiä pyritään kuvaamaan niin, että se on ”oikea” ja ”sopiva” tapa toimia. On huomioitava, että ”oikea” ja ”sopiva” on ymmärrettävä sosiokulttuurisina käsitteellistyksinä, jotka ovat ideologisesti muokkaantuneita ja jonkin sosiaalisen ryhmän määrittelemiä. (Reyes, 2011, s. 782.)

Suddabyn ja kumppanien (2017) mukaan legitimiteettiä ja legitimiteettiteorioita voi jaotella kolmeen ryhmään: legitimiteetti omaisuutena (*legitimacy as property*), legitimiteetti prosessina (*legitimacy as process*) ja legitimiteetti näkemyksenä (*legitimacy as perception*). Varhainen näkemys legitimiteetistä korosti sen roolia resurssina tai etuutena – asiana, jonka voi

omistaa ja menettää. Yhtenä esimerkkinä tämänkaltaisesta legitimizeeritistä Suddaby ja kumppanit (2017) nostavat esiin Weberin kategorisoinnin, jossa auktoriteetti nähdään legitimeeritänä, jos se on pitkäaikainen (traditio), se kumpuaa yhteisön luottamuksesta (karismaattinen) tai se perustuu käytännön logiikkaan. Legitimizeerititä siis arvioidaan kohteen ja sen ulkoisen ympäristön välillä.

Kun legitimizeerititä käsitetään näkemyksenä, tutkimuksessa keskitytään yksilöiden rooliin siinä, miten legitimizeerititä rakennetaan sosiaalisessa prosessissa. Legitimizeerititä käsitetään siis monitasoisena: se on läsnä sekä mikro- että makrotasolla. Mikrotasolla niin, että yksilöt muodostavat legitimizeerititiarvioita ja toimivat niiden mukaan, ja lopulta kun useampi yksilö toimii tietyn legitimizeerititikäsitetyksen mukaan, syntyy siitä makrotason vaikutuksia ja legitimizeerititä luodaan kollektiivinen arvio. (Suddaby, ym. 2017.)

Tässä tutkimuksessa legitimizeerititä käsitetään prosessina. Kun legitimizeerititä nähdään prosessina, huomio kiinnittyy siihen, miten legitimizeerititä rakennetaan ja pidetään yllä. Tässä tapauksessa legitimizeerititin sijaan käytetäänkin usein termiä legitimaatio. (Suddaby, ym. 2017.) Tätä termiä käytän siis itsekin jatkossa legitimizeerititä käsitellessäni. Osana kriittistä diskurssianalyysia legitimaatio voidaan ymmärtää diskursiivisesti rakennettuna hyväksyntänä tiettyjä diskursseja kohtaan. Toisin sanoen, diskurssit ja sen piirteet määrittelevät, mitä pidetään legitimeeritinä tai delegitimeeritinä. (Vaara, ym., 2006, s. 793.)

Legitimaatioita ei nähdä pysyvänä tilana, vaan jatkuvana neuvotteluna. Kielellä ja merkitysten luomisella on siis tässä prosessissa suuri merkitys. Tutkijoilla on kuitenkin eriäviä mielipiteitä siitä, kuinka suuri tietoisuus ja toimivalta toimijoilla on legitimaatioista neuvotellessaan. Niillä, jotka käyttävät diskurssin käsitettä, näkevät prosessin suurimmilta osin yksittäisten toimijoiden hallinnan ulkopuolisena, ja korostavat kollektiivista tasoa. Niillä taas, jotka käyttävät strategian käsitettä, korostavat toimijoiden tietoisuutta merkitysten ja legitimaatioiden luomisessa. (Suddaby, ym., 2017.) Vaikka kriittiselle diskurssianalyysille on ominaista tarkastella kollektiivista tasoa, uskon että eduskuntakeskustelussa kansanedustajat ovat myös tehneet tietoisia valintoja merkityksiä ja legitimaatioita luodessaan.

Berger ja Luckmann (2011) ovat nähneet legitimaatioprosessin olennaisena institutionaalisen järjestyksen kannalta. Legitimaatio heidän mukaansa selittää institutionaalista järjestystä ja perustelee sen olemassaoloa antamalla sen

käytännön vaatimuksille normatiivisen arvon. Tämä viittaa siihen, että legitimaation tarkastelu itsenäisenä osanaan ei ole mahdollista, vaan legitimaatio on aina liitoksissa johonkin tiettyyn institutionaaliseen järjestykseen ja sen käytäntöihin (van Leeuwen, 2007). Vaikka yksilöillä ei aina olisikaan samoja normeja, arvoja ja uskomuksia, heidän toimintansa suuntautuu tästä huolimatta järjestykseen, joka on sopusoinnussa niiden sääntöjen tai uskomusten kanssa, joiden he olettavat olevan useimpien hyväksymiä (Weber & Parsons, 1947).

4.5 Legitimaatioiden diskursiiviset konstruktiot Theo van Leeuwenin mukaan

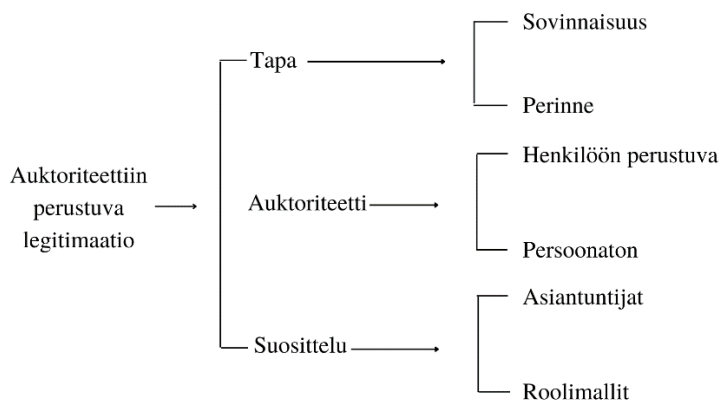
Legitimaatioita voidaan rakentaa hyvin eri tavoin. Osa vetoaa objektiiviseen tietoon kuten tieteellisiin todisteisiin, osa taas henkilökohtaisiin kokemuksiin (Reyes, 2011). Tutkimuksessani pohjaan Theo van Leeuwenin teoriaan legitimaatioiden diskursiivisista konstruktiosta, ja tätä jaottelua käytän myös analyysissäni.

Van Leeuwen (2008) on kuvannut neljä pääkategoriaa, joilla legitimaatioita rakennetaan. Näitä ovat auktorisointi (*authorization*), moraalinen evaluaatio (*moral evaluation*), rationalisointi (*rationalization*) sekä legitimointi narratiivien avulla (*mythopoesis*). Nämä legitimaatioiden muodot voivat ilmetä erikseen tai yhdessä. Legitimoinnin lisäksi näitä strategioita voidaan käyttää myös delegitimointiin ja kritisointiin (van Leeuwen, 2007, s.92).

Auktorisoinnilla tarkoitetaan sellaista legitimaatiostrategiaa, jossa legitimaatiota tuotetaan vetoamalla auktoriteettiin. Henkilöön liittyvässä auktoriteetissa henkilön status tai rooli on riittävä syy luomaan legitimaation. Tämänlaisesta auktoriteetista voi olla kyse esimerkiksi vanhemman tai opettajan kohdalla. Legitimiteetti voidaan liittää myös henkilön asiantuntijuuteen, mikä on tavallista esimerkiksi akateemisissa yhteyksissä, jolloin pelkkä viittaus tutkijaan tai professoriin voi luoda legitimaation. Asiantuntijoiden kohdalla kuitenkin voidaan myös korostaa heidän saavutuksiaan, kuten koulutusta, heidän kirjoittamiaan kirjoja tai tutkimuksia. Kolmas henkilöön perustuvista auktoriteettityypeistä on roolimallit. Tässä tapauksessa se, että julkisuuden henkilö tai vertaisten joukosta valikoitu roolimalli tekee jotakin, on tarpeeksi

legitimoimaan tietyn toiminnan. Kyseistä legitimaatiota käytetään etenkin markkinoinnissa ja lifestyle-mediassa. (van Leeuwen, 2008.)

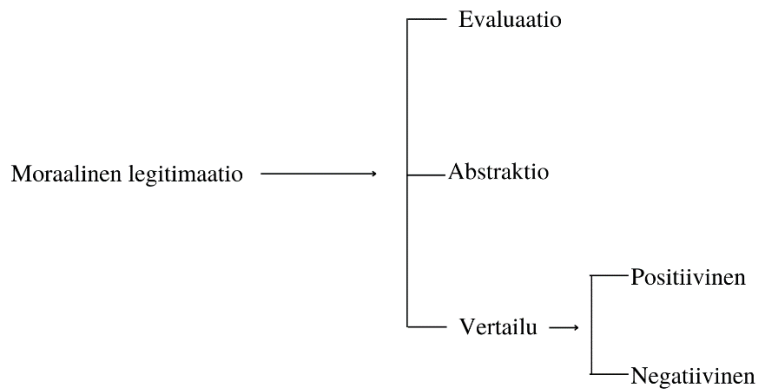
Auktoriteetti voi olla myös persoonatonta, jolloin viitataan usein lakien, sääntöjen ja säännösten muodostamaan legitimizeettiin. Persoonaton auktoriteetti voi kuitenkin syntyä myös tradition pohjalta, jolloin se, että kyseistä toimintaa on tehty aiemminkin, on legitimoinnin pohjana. Viimeisenä kategoriana on mukautumiseen liittyvä auktoriteetti. Tällöin legitimaatio muodostuu siitä että ”kaikki muutkin toimivat tietyllä tavalla”, ja sen takia myös muiden olisi hyvä toimia kyseisellä tavalla. (van Leeuwen, 2008.)



KUVIO 3. Auktoriteettiin perustuvan legitimaation rakentuminen van Leeuwenin (2008, s.108) mukaan.

Moraaliseen arviointiin perustuva legitimaatio vetoaa arvoihin. Monesti arvoihin vetoaminen tehdään hienovaraisesti käyttämällä adjektiiveja, kuten ”hyvä”, ”normaali” tai ”hyödyllinen”. Nämä adjektiivit viittaavat moraalisiin konsepteihin, mutta ovat ainakin tietoisella tasolla irrallaan siitä tulkintajärjestelmästä, josta ne kumpuavat. Arvioivien adjektiivien lisäksi moraalista arviointia voi ilmaista myös viittaamalla käytäntöihin abstrakteilla tavoilla. Tällöin toiminnasta erotetaan piirre, joka linkittää diskurssin moraalisiin arvoihin. Koulun aloittamisesta voidaan esimerkiksi puhua lapsen itsenäistymisenä, jolloin koulussa käynti legitimoidaan itsenäistymisdiskurssilla. Kolmas yleinen moraalisen arvioinnin tapa on analogiat. Tällöin toimintaa verrataan johonkin toiseen toimintaan, joka assosioidaan

positiivisiin arvoihin. On huomattava, että diskurssianalysissä moraaliarviointeja ei voida täysin tunnistaa. Kulttuurisen ja yhteiskunnallisen tietämyksen perusteella niitä voidaan kuitenkin pyrkiä havaitsemaan. (van Leeuwen, 2008.)

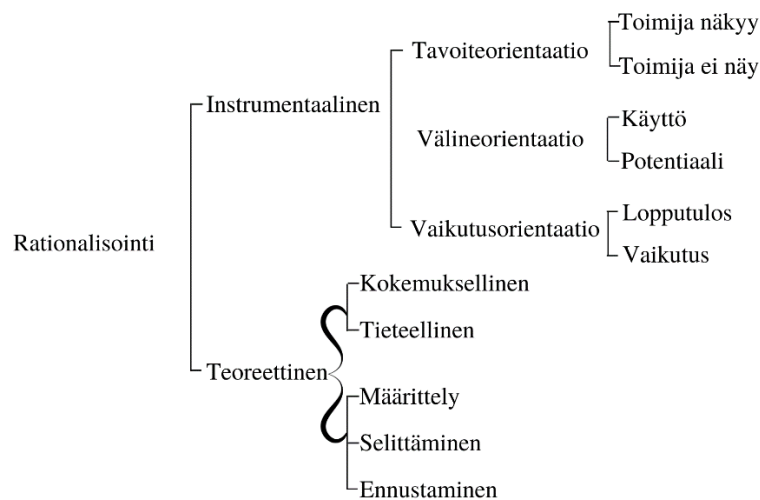


KUVIO 4. Moraalinen legitimaatio (van Leeuwen, 2008, s. 112)

Rationalisoinnilla viitataan legitimointistrategiaan, jossa vedotaan toiminnan päämääriin ja käyttötarkoituksiin. Rationalisointi on vahvasti sidoksissa aiemmin esiteltyyn moraalisen arvioinnin strategiaan. Rationalisointi ei itse asiassa voi toimia irrallaan moraalista arvioinneista, vaikka moraalinen perusta näkyykin rationalisoinneissa vain piiloisesti. (van Leeuwen, 2008.)

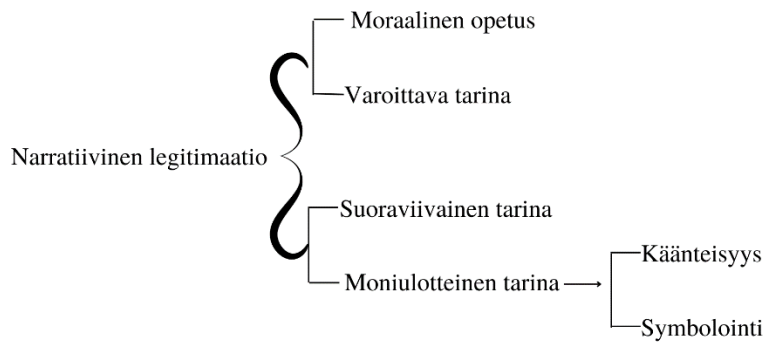
van Leeuwen (2008) erottaa rationalisoinnista kaksi pääluokkaa: instrumentaalisen ja teoreettisen rationalisoinnin. Instrumentaalisessa rationalisoinnissa legitimaatiot rakennetaan toiminnan tavoitteiden, keinojen tai seurausten kautta. Tavoiteorientaatiosta on kyse, kun korostetaan toiminnan tavoitetta. Argumentointi toimii tällöin kaavalla ”teen asian x, jotta voisin saada/tehdä asian y”. Välineorientaatiosta on kyse, kun toiminnan tarkoitus rakennetaan itse toiminnan kautta. Tällöin argumentaatiossa korostetaan nimenomaan toimintaa ja keinoja, jolla haluttu asia saavutetaan. Kolmas instrumentaalisen rationalisoinnin kategoria on vaikutusten orientaatio, joka korostaa toiminnan seurauksia. Tässä tarkoituksenmukaisuutta tarkastellaan takaperoisesti, ikään kuin asiana, joka osoittautui olevan olemassa jälkikäteen sen sijaan, että se olisi voinut olla suunniteltu etukäteen.

Teoreettisessa rationalisoinnissa legitimaatio pohjautuu johonkin totuuteen siitä "miten asiat ovat". Myös teoreettisen rationalisoinnin voidaan nähdä jakautuvan kolmeen alakategoriaan. Ensimmäinen näistä on määrittely, jossa toiminta määritellään toisen, moraalisen toiminnan kautta. Toinen kategoria on selittäminen, jossa toiminta perustellaan sopivana toimijoihin nähden. Kolmas kategoria on ennustaminen, jossa legitimaatio perustuu "asiantuntijuuteen" tai kokemuksiin. Asiantuntijuus tässä ei tarkoita mitään virallista asiantuntijuutta, vaan lähinnä kokemuksen tuomaa asiantuntijuutta. (van Leeuwen, 2008.)



KUVIO 5. Rationalisointi (van Leeuwen, 2008, s. 128).

Neljäs van Leeuwenin (2008) määrittelemistä legitimaatiokonstruktioista on legitimaatio narratiivien avulla. Legitimoinnissa käytetään joko moraalisia opetuksia tai varoittavia tarinoita. Moraalisissa opetuksissa tarinan päähenkilö palkitaan legitiimien sosiaalisten käytäntöjen mukaan toimimisesta. Varoittavissa tarinoissa puolestaan kerrotaan, mitä tapahtuu, jos ei mukaudu legitiimeihin sosiaalisiin käytäntöihin, ja toimii niiden vastaisesti. Tarinat voivat edetä varsin suoraviivaisesti, tai sitten niissä saattaa olla sisäkkäisiä tarinoita.



KUVIO 6. Narratiivinen legitimaatio (van Leeuwen, 2008, s. 118).

Vaara ja kumppanit (2006) ovat lisäksi erottaneet viidennen legitimaatiokonstruktion, normalisoinnin. Normalisoinnilla viitataan legitimointiin, jossa toiminnasta tai käytöksestä pyritään luomaan luonnollista tai normaalia kuvaa. Van Leeuwenin teoriassa normalisointi sisältyy auktorisoinnin ja rationalisoinnin alle alakategorioikseen, mutta Vaara ja kumppanit näkevät normalisoinnin nimenomaan ensisijaisena legitimiiden tyyppinä ja siksi omana kategorianaan. Myös tässä tutkimuksessa ymmärretään normalisointi erillisenä legitimaatiokonstruktionaan.

5 TUTKIMUKSEN AINEISTO JA ANALYYSI

5.1 Aineisto

Tutkimusaineistoni koostuu lainsäätämistyön yhteydessä käydyistä poliittisista keskustelusta eli HE 173/2020 eduskuntakäsittelystä. Hallituksen esityksestä oppivelvollisuuslaiksi ja eräiksi siihen liittyviksi laeiksi on keskusteltu lähetekeskustelussa 3.11.2020, esityksen ensimmäisessä käsittelyssä 8.12.2020 ja toisessa käsittelyssä 14.12.2020. Lähetekeskustelun yhteydessä aiheesta on pidetty 76 puheenvuoroa, ensimmäinen käsittelyn yhteydessä 85 puheenvuoroa ja toisen käsittelyn yhteydessä 22 puheenvuoroa. Yhteensä dokumentoituja poliittisia puheenvuoroja on siis 183 kappaletta. Tähän ei ole laskettu mukaan puhemiehen pitämiä lyhyitä järjestyspuheenvuoroja. Puheenvuoroista muodostui yhteensä 122 sivua tekstiä. Transkriptiot eduskuntakeskusteluista löytyvät valtioneuvoston internet-sivuilta ja ne ovat kaikille julkisia.

Eduskuntakeskusteluissa kansanedustajat väittelevät huolta herättävistä kysymyksistä, ja niiden tavoitteena on saavuttaa poliittisia tavoitteita, asettaa poliittiset suuntaviivat ja muodostaa mielipide, jonka pohjalta rakennetaan tulevaisuuden toimintalinjoja. Keskustelun tuloksilla pyritään vaikuttamaan kansalaisten elämiin. (Ilie, 2010a, 2010b.) Täysistunnot, joissa tämänkin aineiston keskustelut on käyty, on retorinen instituutio, jossa ideaalilanteessa parlamentaarikot voivat tuoda omia näkemyksiään esiin ja puolustaa niitä, ja samanaikaisesti kunnioittaa toisia edustajia ja heidän näkemyksiään, ja harkita vastaesityksiä (Turja, 2008).

Parlamentaaristen puheiden tarkoituksena on kuvata tosiasioita ja tapahtumia, mutta puheilla luodaan myös presentaatioita itsestä ja toisista. Presentaatiot itsestä antavat tietoa puhujan omista mielipiteistä ja kokemuksista sekä hänen puolueensa kannoista. Presentaatiot toisista taas vastavuoroisesti

antavat tietoa toisista poliittisista puolueista ja kansanedustajista. Parlamentaariseen vuoropuheluun onkin ominaista vastakkainasettelu eri poliittisten leirien sekä näkemysten ja todellisuuskäsitysten kanssa. (Ilie, 2010b.)

Eduskuntakeskustelut voidaan nähdä erityisinä puhetapahtumina, sillä keskustelua määrittävät tarkat instituutiokohtaiset säännöt ja normit, esimerkiksi aiheen, puheen pituuden ja puheiden järjestyksen suhteen (Ilie, 2010b, van Dijk 2000). Eduskuntakeskusteluissa käytetty kieli myös selkeästi eroaa arkipäiväisestä kielenkäytöstä. Parlamentaarisen kielenkäytön vivahteiden ymmärtäminen vaatii tarkkuutta, sillä poliittiset kiistat eivät koske vain esitysten muotoilua ja niiden vivahteita, vaan myös käsitteiden, kuten vapauden ja demokratian tulkintaa. (Palonen, 2019.)

Vaikka eduskuntakeskustelu käydäänkin kansanedustajien kesken, on keskustelun ensisijaisena tarkoituksena puhua kansalaisille, medialle sekä äänestäjille, ja tietyllä tapaa selittää ja legitimoida tehtyjä poliittisia linjauksia. Tämän lisäksi puhujat voivat myös kritisoida tehtyjä poliittisia päätöksiä, etenkin tilanteessa, jossa opposition edustaja arvostelee hallituksen tekemää esitystä. (Pekonen, 2008.) Kansanedustajat siis eivät ole suoraviivaisessa dialogissa keskenään, eivätkä oikeastaan edes pyri aitoon neuvotteluun tai totuuden löytämiseen (Ilie, 2010a). Ilien (emt.) mukaan kansanedustajat ovat tietoisia siitä, etteivät he pysty suostuttelemaan vastapuolen poliitikkoja omia uskomuksiaan ja ideoitaan puolustamalla. Kansanedustajat voivat kuitenkin puheenvuoroillaan pyrkiä kyseenalaistamaan vastapuolen poliittisen uskottavuuden ja moraalin, ja täten edistää omaa uskottavuuttaan sekä kannatustaan.

Mielenkiintoisen ulottuvuuden eduskuntakeskusteluihin tuo myös se, että keskustelut nauhoitetaan. Se, että puhujat tietävät puhuvansa nauhalle, ja että puheet ovat julkisia kaikelle kansalle, on tärkeä kontekstuaalinen tekijä, joka tulee ottaa huomioon puheita analysoidessa. (van Dijk, 2000.)

5.2 Analyysin toteutus

Aineiston analyysissä hyödynsin jo aiemmin mainittujen Vaaran ja kumppaneiden (2006) tunnistamia kriittisen diskurssianalyysin vaiheita. Heidän analyysinsa

koostui temaattisesta analyysistä, interdiskursiivisesta analyysistä ja tekstianalyysistä. Aloitinkin analyysini aineiston huolellisella lukemisella. Luin aineiston aluksi kokonaan läpi saadakseni siitä yleiskuvan, jonka jälkeen lähdin käymään läpi aineistoa analyttisemmalla otteella. Jaoin aluksi puheenvuorot oppivelvollisuuden laajentamista puolustaviin ja vastustaviin puheenvuoroihin, mikä osoittautui varsin helpoksi, sillä tämä noudatteli hallituksen ja opposition jakolinjoja: hallituspuolueiden edustajat puolustivat omaa aloitettaan, ja opposition edustajat vastustivat.

Tämän jälkeen korostin aineistosta selkeästi oppivelvollisuuden laajentamista käsittelevät puheenvuorot ja rajasin tämän kautta aineiston kokoa. Aineistosta nimittäin löytyi esimerkiksi vastapuolen politiikkaa yleisesti kritisoivia puheenvuoroja sekä heidän puheenvuorojensa arvostelua. Toisaalta aineistosta myös löytyi esimerkiksi perustuslakivaliokunnan keskustelun yleistä kuvausta, ja tällaiset esittelypuheenvuorot päätin rajata myös analyysini ulkopuolelle. Lisäksi rajasin pois aineistosta puhemiehen pitämät järjestyspuheenvuorot.

Kun olin erotellut aineistosta olennaiset oppivelvollisuutta käsittelevät kohdat, aloin tarkemmin identifioimaan niistä diskursseja ja legitimaatiokonstruktioita. Tässä kohtaa siirryin siis analyysin interdiskursiiviseen vaiheeseen. Pyrin aluksi tunnistamaan aineistosta toistuvia teemoja, ja näiden teemojen pohjalta lähdin nimeämään oppivelvollisuuden laajentamiseen kytkeytyviä diskursseja. Merkitsin eri diskurssit ja niihin liittyvät tekstikatkelmat värikoodein. Tämän jälkeen siirsin kutakin diskurssia ilmentävät tekstikatkelmat omiin word-tiedostoihinsa, ja lähdin tunnistamaan niistä legitimaatiokonstruktioita eli siirryin tekstianalyysin pariin. Myös tässä kohtaa käytin hyväkseni värikoodausta, ja jokaiselle legitimaatiokonstruktioille oli oma värinsä. Mikäli kyseessä oli useamman legitimaatiokonstruktion yhdistelmä, merkitsin kyseiset kohdat kommenttityökalua käyttämällä.

Lopuksi analysoin diskurssien ja legitimaatioiden suhdetta toisiinsa, ja tarkastelin, miten legitimaatiokonstruktiot ilmenivät eri diskursseissa. Analyysin tulokset esitellään seuraavassa luvussa.

6 TULOKSET

Tässä luvussa tulen esittelemään diskurssianalyysin avulla identifioimani diskurssit ja legitimaatiokonstruktiot. Analyysin kriittinen osuus on puolestaan osa seuraavan luvun pohdintaosuutta.

Tunnistin aineistosta neljä päädiskurssia. Oppivelvollisuuden laajentamista puolustavia diskursseja ovat *Työelämädiskurssi* ja *Tasa-arvon diskurssi*. Oppivelvollisuutta vastustavia diskursseja ovat puolestaan *Rajallisten resurssien diskurssi* ja *Puutteellisen valmistelun diskurssi*. Diskurssit jakautuivat luontaisesti hallitus–oppositio-jaon mukaisesti: oppivelvollisuuden laajentamista puolustavien diskurssien kautta puhuivat hallituspuolueiden kansanedustajat ja oppivelvollisuuden laajentamista vastustavien diskurssien kautta puhuivat puolestaan oppositiopuolueiden kansanedustajat.

Tuloksissa esiteltävät diskurssit eivät siis ole ainoita aineistosta tunnistettavia diskursseja, vaan ne toimivat ikään kuin sateenvarjokäsitteinä. Aineistosta oli esimerkiksi tunnistettavissa yksilöllisyyden ja valinnanvapauden diskursseja sekä muita pienempiä diskursseja, jotka kuitenkin olen lukenut osaksi näitä neljää päädiskurssia.

Tulosten osalta on lisäksi huomioitava, että puheenvuoroissa esiintyi monesti useiden diskurssien ja legitimaatiokonstruktioiden yhdistelmiä. Tämän vuoksi myös tuloksia havainnollistavissa sitaateissa saattaa esiintyä toistakin diskurssia tai legitimaatiokonstruktiota, kuin mitä siinä kohtaa tekstiä pyritään ensisijaisesti havainnollistamaan. Pyrkimykseni on kuitenkin ollut eritellä diskurssit ja legitimaatiokonstruktiot mahdollisimman tarkasti.

6.1 Oppivelvollisuuden laajentamista puolustavat diskurssit ja legitimaatiot

6.1.1 Työelämädiskurssi ja sen legitimaatio

Osana työelämädiskurssia kansanedustajat toivat puheissaan esille, miten maailma on muuttunut monimutkaisempaan suuntaan, ja työelämän vaatimukset ovat kasvaneet muutosten mukana. Täten pelkän peruskoulun ei enää nähty riittävän työllistymiseen. Oppivelvollisuuden ulottaminen toiselle asteelle nähtiin vahvistavan työllistymistä ja täten myös Suomen taloutta. Tämä näkyy esimerkiksi seuraavassa katkelmassa.

Oppivelvollisuus uudistus on välttämätön, sillä pelkkä peruskoulu ei enää riitä työllistymiseen. Me kouluttaudumme työelämää varten. Työelämän osaamisen tarpeet ovat muuttuneet ja kehittyneet, ja näin tulee tapahtumaan tulevaisuudessakin. Viimeisen 30 vuoden aikana meiltä on hävinnyt noin 600 000 työpaikkaa, joihin peruskoulutasoinen osaaminen riitti. Nyt näitä työpaikkoja ei enää ole vaan osaamisen tasovaatimukset kasvavat koko ajan. Työelämä edellyttää jatkuvaa osaamisen päivittämistä. Toisen asteen tutkinto antaa paremmat mahdollisuudet myös jatko-opintojen ja tutkintojen suorittamiseen ja alan osaamisen päivittämiseen. – – (Anneli Kiljunen, sd, 1. käsittely).

Myös syrjäytymisen ehkäisemisen tematiikat näkyivät osana työelämädiskurssia. Koska oppivelvollisuuden laajentamisen nähtiin parantavan työllisyyttä, nähtiin se myös keinona syrjäytymisen ehkäisyyn, sillä syrjäytyminen nähtiin monissa puheenvuoroissa nimenomaan työelämän ulkopuolella olemisena.

Tutkimusten mukaan perusopetuksen oppimäärän eli nykyisen oppivelvollisuuden suorittaminen ei tarjoa riittävää osaamista työelämässä pärjäämiseen. Peruskoulun jälkeistä koulutusta ilman jäävillä on myös merkittävä riski syrjäytyä yhteiskunnasta yleisemminkin. Koulutuksen ja työelämän ulkopuolelle jääminen on taloudellinen haaste yhteiskunnalle, mutta se on erityisen haitallista ja harmillista inhimillisestä, yksilön näkökulmasta. Toisen asteen koulutuksen tarjoamista valmiuksista näyttäisi siis muodostuvan nyky-Suomessa minimivaatimus sijoittumiselle yhteiskuntaan niin, että kykenee tulemaan toimeen ilman yhteiskunnan jatkuvaa tukea. (Inka Hopsu, vihr, 1. käsittely).

On huomioitava, että syrjäytymisestä puhuttiin myös tasa-arvon näkökulmasta, ja nämä puheenvuorot olenkin lukenut osaksi tasa-arvodiskurssia. Syrjäytymiseen linkittyvät puheenvuorot oppivelvollisuuden laajentamista puolustavissa puheenvuoroissa jakautuvatkin näihin kahteen diskurssiin.

Rationalisointi oli tämän diskurssin osalta yleisin legitimoinnin keino. Rationalisoinnista on kyse, kun argumentointia rakennetaan toiminnan päämäärien ja käyttötarkoitusten kautta, tai kun vedotaan yleisiin totuuksiin siitä ”miten asiat ovat”. (van Leeuwen, 2008). Rationalisointia on havaittavissa kummassakin edellä olevassa katkelmassa.

Anneli Kiljunen perustelee oppivelvollisuuden laajentamista työelämän muutoksella ja pyrkii tuomaan esiin, miten oppivelvollisuus on järkevä keino tähän muutokseen vastaamisessa. Kiljusen puheenvuorossa näkyy nimenomaan teoreettinen rationalisointi toteamuksina siitä, mikä on nykytilanne ja miten asiat tulevat kehittymään.

Inka Hopsun puheenvuorossa teoreettista rationalisointia puolestaan esiintyy puheenvuoron lopussa, kun hän arvelee toisen asteen koulutuksen muodostuvan minimivaatimukseksi. Hopsu kuitenkin puheenvuorossaan yhdistelee useampaa legitimaation keinoa. Hän aloittaa auktorisoinnilla vetoamalla tutkimuksiin, jatkaa moraalisella arvioinnilla kuvailemalla syrjäytymisen seurauksia haitallisiksi ja harmillisiksi ja lopulta päätyy rationalisointiin.

Myös instrumentaalista rationalisointia esiintyi. Esimerkiksi seuraavassa katkelmassa Hilikka Kemppi korostaa keinoa, eli koulutuksen osallistumisasteen nostamista, työllisyystavoitteen saavuttamiseksi.

Koulutukseen osallistumisastetta nostamalla saadaan valmistuneita enemmän, ja tätä kautta tämä työllisyysnäkökulma toteutuu. (Hilikka Kemppi, kesk, lähetekeskustelu).

Auktorisointi oli toinen hyvin yleinen legitimaation keino. Auktorisoinnista on kyse, kun argumentaatiossa vedotaan johonkin auktoriteettiin, joka voi olla henkilö tai persoonaton. (van Leeuwen, 2008). Työelämädiskurssin osalta vedottiin erityisesti taloustietelijöiden näkökulmiin oppivelvollisuuden nostamisen positiivisista vaikutuksista mutta myös kasvatustieteilijöiden näkemyksiä tuotiin esiin. Tämän lisäksi puheenvuoroissa nostettiin esiin tutkimusnäyttöä sekä vedottiin muiden maiden esimerkkeihin.

Siksi tämä on vahvasti myös työllisyyspoliittinen hanke. STTK:n arvion mukaan oppivelvollisuuden pidentäminen 18 ikävuoteen saattaa olla hallituksen tehokkain työllisyystoimenpide pitkällä aikajänteellä. Se voi

nostaa työllisyysastetta jopa 4 prosenttiyksiköllä. (Marko Asell, sd, lähetekeskustelu).

Työelämäpuheessa käytettiin hyväksi myös moraalisen arvioinnin keinoja. Moraalisen arvioinnin kautta rakennettu legitimaatio tapahtui useimmiten hienovaraisesti. Kuten van Leeuwen (2008) huomauttaa, moraalisia arviointeja voidaan ”tunnistaa” vain kulttuurisen ja yhteiskunnallisen kontekstin ymmärryksen perusteella. Tämän vuoksi moraalisten arviointien tunnistaminen oli välillä haastavaa. Seuraavissa esimerkeissä legitimaatiota rakennetaan niin arvioivien adjektiivien kuin yhteiseen velvollisuudentuntoon vedoten.

– – meidän velvollisuutemme on huolehtia, että työelämän vaatima koulutustaso on mahdollinen jokaiselle. (Veronika Honkasalo, vas, 1. käsittely).

Kun me yhteiskuntana näemme, että jokaisen nuoren on tarpeen suorittaa peruskoulun jälkeinen toisen asteen tutkinto, on ainoastaan järkevää ja kohtuullista edellyttää täysi-ikäisyyteen asti sen suorittamista sekä tarjota oppimateriaalit heille maksutta. (Hanna Sarkkinen, vas, 1. käsittely).

Lopuksi, työelämädiskurssia legitimoitiin myös normalisoinnin kautta. Normalisointia on puhe, jossa pyritään luomaan kuvaa toiminnasta luonnollisena tai normaalina. (Vaara, ym., 2006). Aineistossa hallituspuolueiden kansanedustajat viittasivat oppivelvollisuuskeskustelussa muun muassa peruskoulu-uudistukseen. Oppivelvollisuudesta pyrittiin luomaan kuvaa osana luontaista historiallista kehityskulkua, joka on alkanut oppivelvollisuuden säätämisestä 1921, ja jota on uudistettu peruskoulu-uudistuksen yhteydessä, ja jota nyt yhteiskunnan tarpeiden mukaisesti ollaan jälleen uudistamassa. Kansanedustajat viittasivat myös peruskoulu-uudistuksen saaneen osakseen vastustusta, mutta sittemmin sen osoittautuneen menestykseksi. Tämän nähtiin olevan myös oppivelvollisuuden laajentamisen kohtalona.

Eli kun sata vuotta sitten oppivelvollisuus päätettiin täällä Suomessa ottaa käyttöön ja 70-luvun alussa peruskoulu, niin nyt on maailman muuttuessa tarpeen sitten katsoa asiaa uudemman kerran, kun työelämän vaatimukset edellyttävät sitä, että meillä on toisen asteen tutkinto. (Mikko Kinnunen, kesk, lähetekeskustelu).

Normalisoiva argumentointi näkyi myös siinä, että oppivelvollisuuden laajentaminen täysi-ikäisyyteen saakka kuvattiin luontaisena, normaalina ja loogisena.

Me tiedämme, että emme halua kenenkään jäävän ainoastaan peruskoulun varaan. Ja koska me tiedämme tämän, niin on vain luonnollista, että oppivelvollisuus ulotetaan koskemaan kaikkia täysi-ikäisyyteen asti. Tämä on silkkaa logiikkaa. (Anders Adlercreutz, r, 1. käsittely).

6.1.2 Tasa-arvon diskurssi ja sen legitimaatio

Tasa-arvon diskurssissa kansanedustajat korostivat oppivelvollisuus uudistuksen roolia nuorten opiskelumahdollisuuksien edistäjänä. Puheissa nostettiin esiin etenkin oppivelvollisuus uudistuksen myötä toteutuva toisen asteen maksuttomuus, joka nähtiin koulutuksellista tasa-arvoa edistävänä asiana. Oppivelvollisuuden laajentamisen nähtiin nostavan koulutustasoa, minkä taas nähtiin lisäävän yhdenvertaisuutta yhteiskunnassa laajemminkin.

Tänään lähetekeskustelussa oleva hallituksen esitys oppivelvollisuuden laajentamiseksi on osa pitkää ketjua. Sen lähtökohta on tulevaisuus, jossa tavoitteemme ovat samankaltaisia kuin 100 vuotta sitten: siis turvata kaikille elämässä ja yhteiskunnassa tarpeellinen perusosaaminen ja sivistys, edistää yhdenvertaisia mahdollisuuksia kehittää itseänsä kykyjensä ja tarpeidensa mukaisesti, nostaa koulutus- ja osaamistasoa, kaventaa oppimiseroja sekä lisätä koulutuksellista yhdenvertaisuutta ja tasa-arvoa. Olemme siis osa pitkää ketjua, jossa jälleen kerran pitäisi nähdä pitkälle, ei vain huomiseen, ei seuraavaan vuoteen, ei meidän aikaamme vaan paljon kauemmas. – – (Pasi Kivisaari, kesk, lähetekeskustelu).

Kuten aiemmin mainittu, myös tämän diskurssin yhteydessä puhuttiin syrjäytymisestä, ja näissä puheenvuoroissa oppivelvollisuus uudistuksen nähtiin auttavan siinä, että ”kaikki pidetään mukana”.

Viime vuosina ja vuosikymmeninä on tehty lukuisia yrityksiä saada syrjäytyminen hallintaan. Uudistus lähtee siitä, että jokainen nuori on arvokas taustasta riippumatta, siksi jokainen halutaan pitää mukana. Yhteiskunta saa tehtäväksi pitää nuoret mukana koulupolulla täysi-ikäisyyteen saakka, ja nuoren oikeus oppia laajenee peruskoulun jälkeiseen aikaan. Uudistus toteutetaan keskustan toivomalla joustavalla tavalla: jokaiselle räätälöidään oma koulupolku vahvuuksien mukaan, ja nuoret saatellaan nivelvaiheen yli. (Mikko Kinnunen, kesk, 1. käsittely).

Yllä oleva Mikko Kinnusen puheenvuoro on hyvä esimerkki moraalisesta arvioinnista, joka oli tämän diskurssin osalta yleisimmin käytetty legitimaation keino. Moraalinen arviointi näkyy esimerkiksi viittauksina siihen, että jokainen nuori on arvokas. Kinnunen myös pyrkii tuomaan esiin sitä, että jokainen nuori ansaitsee samanarvoiset mahdollisuudet pärjätä koulupolulla.

Moraalista arviointia hyödyntävissä puheenvuoroissa vedottiin monesti tasa-arvoon arvona itsessään, mutta kansanedustajat korostivat lisäksi muun muassa lasten oikeuksia eri näkökulmista. Puheissa tuotiin esille niin virallisia lasten oikeuksia, kuten lasten oikeutta koulutukseen, mutta myös muunlaisia oikeuksiksi kuvattuja asioita, kuten ”lasten oikeutta unelmoida” tai ”oikeutta saada yksilöllistä ohjausta”. Oheisessa katkelmassa Saara Hyrkkö vetoaa koulutukseen perusoikeutena ja toisaalta myös vertaa tätä näkemystä uusliberalismille ominaiseen ajatteluun koulutuksesta hyödykkeenä.

Meille vihreille koulutus on kaikille kuuluva perusoikeus, ei mikään kulutustuote, jonka kohdalla joutuu miettimään, kannattaakohan siitä maksaa. (Saara Hyrkkö, vihr, 1. käsittely).

Tämänkaltaisen vertailun hyödyntämistä legitimoinnin keinona oli havaittavissa muissakin puheenvuoroissa. Esimerkiksi Veronika Honkasalo yhdistää kaikille tarkoitetun maksuttoman koulutuksen tehokkuuteen ja oikeudenmukaisuuteen, joita pidetään positiivisina piirteinä, kun taas opposition peräänkuuluttama kohdistetumpi tuki esitetään leimaavana ja byrokraattisena, jotka eivät ole toivottavia ominaisuuksia. Katkelman voi toki nähdä esimerkkinä myös moraalille arvioinneille ominaisista arvioivien adjektiivien käytöstä.

Suomessa on pidetty tärkeänä, että koulutusjärjestelmä takaa etenemisen mahdollisuudet kaikille. Tämän takaa parhaiten maksuton koulutus kaikille. Se on paljon tehokkaampi ja oikeudenmukaisempi tapa kuin leimaava ja byrokraattinen tuki pienituloisille. (Veronika Honkasalo, vas, lähetekeskustelu).

Auktorisointi oli myös tämän diskurssin kohdalla hyvin yleistä. Se, mikä kuitenkin tämän diskurssin osalta oli poikkeuksellista, oli se, kuinka paljon vedottiin omaan auktoriteettiin, omiin kokemuksiin sekä myös nuorten kokemuksiin. Useissa puheenvuoroissa tuotiin esiin muun muassa nuorisobarometrissa esitettyjä tuloksia ja myös suoria sitaatteja nuorilta, jotka ovat kokeneet toisen asteen maksut haitallisina. Vaikka nuoret ja opiskelijat eivät olekaan perinteinen auktoriteetti, kuten vaikkapa opettaja, nousivat he tässä diskurssissa auktoriteeteiksi, tai eräänlaisiksi arjen asiantuntijoiksi.

Jopa neljäsosa toisen asteen tutkinnon keskeyttäneistä kertoo syyksi rahapulnan. Ei siis olekaan ihme, että myös nuoret itse kannattavat oppivelvollisuusiän pidentämistä kattamaan koko toisen asteen, kuten

nuorisobarometrit ovat meille kertoneet. (Eveliina Heinäluoma, sd, 1. käsittely).

Olen nähnyt liian monen nuoren putoavan ja olen nähnyt, miltä se näyttää, kun nuori luopuu toivosta ja unelmistaan ja kokee olevansa merkityksetön, ajautuu yhteiskunnan reunoille. Niin ei pitäisi koskaan päästä käymään, ja sen takia minä kasvatustieteilijänä, sekä opettajana, lastensuojelutyöntekijänä että terapeutina lämpimästi kannatan tätä esitystä. (Sofia Virta, vihr, 2.käsittely).

Kuitenkin myös ”perinteisempiin” auktoriteetteihin vedottiin, mikä näkyy seuraavassa katkelmassa Pia Louhikosken puheenvuorosta, jossa hän perustelee argumenttinsa Pisa-tuloksilla ja THL:n tutkimuksella.

Lasten taustan vaikutus oppimistuloksiin on alkanut taas kasvaa. Esimerkiksi Pisa-tutkimuksen mukaan peruskoulun kyky tasata oppilaiden taustasta johtuvia eroja on heikentynyt. Alueelliset, sosioekonomiset ja sukupuolten väliset erot sekä koulutuksen periytyvyys näkyvät oppimisessa ja kouluttautumisessa entistä vahvemmin. THL:n seurantatutkimuksen mukaan, jossa tutkittiin vuonna 1987 syntyneitä, niistä lapsista, joiden vanhemmilla ei ollut perusasteen jälkeistä tutkintoa, ilman sitä oli itsekkin 38 prosenttia. Vastaava luku korkeasti koulutettujen vanhempien lapsilla oli 10 prosenttia. (Pia Louhikoski, vas, lähetekeskustelu)

Rationalisointi oli tämän diskurssin kohdalla vähäisempää, ja se oli lähinnä moraalisen arvioinnin ja auktorisoinnin tukena. Rationalisointi näkyi kuitenkin esimerkiksi siinä, miten oppivelvollisuuden uudistamista korostettiin tasa-arvon edistämisen keinona, ja keinona puuttua koulutustason periytyvyyteen.

Suomessa koulutuksen periytyminen on edelleen voimakasta ja viime vuosina koulutuksen periytyminen on jopa vahvistunut, mikä näkyy erityisesti vanhempien koulutuksen vaikutuksessa lukion suorittamiseen. Nuorten pitäminen pidempään oppivelvollisuuden piirissä auttaa heitä tekemään myös vapaammin perheestä riippumattomia valintoja koulutuspolkunsuhteen. (Merja Mäkisalo-Ropponen, sd, 1. käsittely)

Lopuksi, myös normalisointia esiintyi tämän diskurssin kohdalla, ja se oli luonteeltaan hyvin samantapaista, mitä työelämädiskurssissakin. Oppivelvollisuuden ulottaminen toiselle asteelle nähtiin tasa-arvokehityksen seuraavana luontaisena osana. Samaan tapaan, myös viitattiin menneisyydessä tapahtuneisiin oppivelvollisuutta käsitteleviin keskusteluihin, ja siihen miten opposition huolia on silloinkin osoitettu vääriksi.

70-luvulla uudistusta vastusti kokoomus väittäen, ettei siihen ole varaa. He olisivat halunneet säilyttää mallin, jossa köyhien lapset menivät matalapalkkaiseen töihin ja varakkaampien lapset oppikouluun. Tuolloin puhuttiin tasapäistämisestä, tämäkin termi on tässä salissa jo tänään kuultu. (Riitta Mäkinen, sd, lähetekeskustelu)

6.2 *Oppivelvollisuuden laajentamista vastustavat diskurssit*

6.2.1 Rajallisten resurssien diskurssi ja sen legitimaatio

Enemmistö oppivelvollisuuden laajentamista vastustavista diskursseista kritisoi resurssien kohdistamista. Oppivelvollisuus nähtiin tehottomana keinona syrjäytymisen ehkäisyyn ja koulutustason nostoon, ja näiden sijaan opposition kansanedustajat korostivat täsmätoimien tärkeyttä. Resurssit tulisi heidän mukaansa kohdistaa peruskouluun sekä varhaiskasvatukseen ja tarkemmin opintojen ohjaukseen sekä nuorten mielenterveyspalveluihin. Puheenvuoroissa kritisoitiin myös sitä, että esitetyn lakiuudistuksen myötä tuki kohdistuisi myös sellaisille oppilaille, jotka eivät tukea tarvitsisi. Rahan nähtiinkin menevän hukkaan.

Parasta olisi käyttää esitetyt rahat perusasioihin, kuten ryhmäkokojen muuttamiseen pienemmiksi ja riittävien tuntimäärien varmistamiseen ammatillisella toisella asteella. Samalla rahalla olisi palkattu satoja opettajia, kuraattoreja ja psykologeja muun muassa sinne, mistä ne suurimmat ongelmat alkavat, eli perusopetukseen.

Täytyy mainita, että perussuomalaisen erinomaisessa vaihtoehtobudjetissa oppivelvollisuuden pidentämisestä säästetty 22 miljoonaa laitettaisiin tukena perusasteelle erityisopettajien ja pienryhmien lisäämiseen. (Mikko Lundén, ps, 1. käsittely)

Yleisin legitimaation keino tämän diskurssin kohdalla oli rationalisointi. Rationalisointi näkyi etenkin puheenvuoroissa, joissa kyseenalaistettiin oppivelvollisuuden laajentamisen tarkoituksenmukaisuutta ja hyötyä.

Ensinnäkin niin sanottu hyötysuhde on huono. Rahat kohdentuvat pääasiassa oppilaille ja perheille, jotka eivät niitä välttämättä tarvitse, näin se on. (Janne Sankelo, kok, 1. käsittely).

Arvoisa herra puhemies! Oppivelvollisuuden pidentämisessä laitetaan rahaa materiaaleihin, kirjoihin ja koulumatkoihin. Se ei tule auttamaan niitä nuoria, jotka tarvitsisivat enemmän tukea ja ohjausta nimenomaan peruskoulussa ja jo varhaiskasvatuksesta lähtien. (Mia Laiho, kok, lähetekeskustelu).

Oheisessa rationalisointia havainnollistavassa esimerkissä Laiho toteaa faktana, että oppivelvollisuuden laajentamisen toimenpiteet eivät auta siihen tarkoitukseen, mihin niiden on ajateltu auttavan. Tällainen ”tosiasioiden” toteaminen ja yleistysten tekeminen oli hyvin tyypillistä rationalisointia hyödyntävissä puheenvuoroissa.

Kansanedustajat myös esittivät runsaasti omia ratkaisujaan tai vaihtoehtojaan oppivelvollisuuden laajentamiselle. Tämänkaltaisissa puheenvuoroissa korostui instrumentaalinen rationalisointi. Seuraavassa Lulu Rinteen puheenvuorossa onkin havaittavissa, miten hän rakentaa argumentaatiota korostamalla keinoja nuorten syrjäytymisen ratkaisemiseksi.

Syrjäytymisuhan alla olevat nuoret tarvitsevat kattavia psykososiaalisia palveluja. Niiden antamista ei pidä säilyttää oppilaitoksille. Jos haluamme estää tulevaisuuden nuorten syrjäytymisen toisella asteella, panostamme tämän päivän lapsiperheisiin. Meidän on suunnattava huomattavasti enemmän resursseja lasten varhaisten vuosien kognitiivisten ja sosiaalisten taitojen kehittämiseen ja tukeen. Nykyinen ei riitä. (Lulu Rinne, ps, lähetekeskustelu).

Myös tämän diskurssin kohdalla esiintyi auktorisointia. Kansanedustajat vetosivat erityisesti kasvatustieteilijöihin asiantuntijoina. Oppivelvollisuuden laajentamisen ensimmäisessä käsittelyssä nousi useampaan kertaan esiin etenkin OAJ:n puheenjohtajan Olli Luukkaisen Ilta-Sanomille antama haastattelu, jossa hän OAJ:n virallisesta linjasta poiketen kritisoi oppivelvollisuuden laajentamista.

Arvoisa rouva puhemies! ”Se on ihan sama, pidennetäänkö oppivelvollisuutta, koska he eivät tule pärjäämään.” Näin totesi Opettajien Ammattijärjestö OAJ:n puheenjohtaja Olli Luukkainen 8. joulukuuta Ilta-Sanomien haastattelussa. Yli 10 prosenttia peruskoulun päättäneistä ei osaa kirjoittaa, lukea tai laskea niin hyvin, että he pärjäisivät ammatillisessa koulutuksessa. OAJ:n puheenjohtaja Olli Luukkainen totesi: ”He tarvitsevat lisää tukea.” Ja teidän ratkaisunne on nyt tähän koulupakko. (Timo Heinonen, kok, 1. käsittely).

Oli myös kuitenkin yleistä, että asiantuntijoita ei mainittu nimeltä, vaan viitattiin yleisesti siihen, että asiantuntijat, opettajat, rehtorit tai muut olennaiset henkilöt ovat vastustaneet oppivelvollisuuden laajentamista ja vaatineet resurssien kohdistamista toisaalle.

Kuten monet asiantuntijat — siis monet asiantuntijat — ovat sanoneet, pitäisi panostuksia lisätä perusasteelle (Jari Koskela, ps, lähetekeskustelu).

Kolmas delegitimaation keino, jota tämän diskurssin yhteydessä käytettiin, oli moraalinen arviointi. Puheenvuoroissa vedottiin muun muassa tasa-arvoon sekä maahanmuuttoon ja siihen yhdistettyihin ongelmiin. Tasa-arvon osalta argumentoitiin, että oppivelvollisuuden laajentaminen, ja sen aikaansaama toisen asteen maksuttomuus olisi itseasiassa tulonsiirto hyväosaisille, ja että uudistus näin ollen enemmän suosii hyväosaisia kuin avun tarpeessa olevia. Tasa-arvon kannalta opposition kansanedustajat näkivätkin tärkeänä, että tuki kohdistettaisiin vain sitä tarvitseville. Opposition näkemys tasa-arvosta näin ollen erosi merkittävästi hallituksen näkemyksestä. Perussuomalaiset ja kristillisdemokraatit puolestaan nostivat esiin maahanmuuton ja liberaalien arvojen merkitystä koulujen arjessa ja näkivät näiden aiheuttavan ongelmia, joihin tulisi puuttua ennen oppivelvollisuuden laajentamista.

Voidaankin kysyä, toteutuuko tasa-arvo parhaiten niin, että annetaan kaikille saman verran, vai niin, että kohdennetaan tukea tarpeen mukaan. Kokoomus on kritisoinut juuri sitä, mihin oppivelvollisuuden pidentämiseen varatut rahat käytetään. (Sari Multala, kok, 1. käsittely).

Mikäli me haluamme palauttaa suomalaisen koulun ja osaamisen huipulle, pitää myöntää tehdyt virheet. Koulun liiallinen liberalisointi, keskittyminen ideologisiin hankkeisiin, maahanmuuton ongelmien maton alle lakaisu ja ylipäättänsä hyväksi osoittautuneiden perusasioiden hylkääminen ovat kaikki syitä tähän tilanteeseen. Rahaa voisi tietysti aina panna enemmänkin. – – (Riikka Purra, ps, lähetekeskustelu)

Moraalinen arviointi näkyi myös hallituksen motiivien kyseenalaistamisena. Useissa puheenvuoroissa epäiltiin hallituksen vain haluavan historiankirjoihin sen sijaan, että heillä olisi aito halu edistää nuorten asemaa.

Varmaankin hallituksen tarkoitus on tehdä hyvää, mutta ihmettelen, miksei sitten puututa niihin oikeisiin ongelmiin, joita nuorilla on koulunkäynnin suhteen, vaan tällaisella keinotekoisella ratkaisulla yritetään ilmeisesti saada tilastoja kauniimman näköisiksi. Tämä maksaa rahaa, ja vaikka lapset ja nuoret ansaitsevatkin enemmän resursseja yhteiskunnalta, voisi tämän panostuksen käyttää paljon vaikuttavammin. Esitys vaikuttaa perin juurin poliittiselta kokastelulta. (Jukka Kopra, kok, lähetekeskustelu)

6.2.2 Puutteellisen valmistelun diskurssi ja sen legitimaatio

Toinen oppivelvollisuutta vastustava diskurssi vetosi lakiesityksen puutteelliseen valmisteluun. Opposition mukaan valmistelussa ei ollut kuunneltu uudistuksen

kannalta olennaisia asiantuntijoita eli opettajia, rehtoreita tai muita kasvatustieteen ammattilaisia. Kansanedustajat vetosivat myös vähäiseen tutkimustietoon, aikataulun kiireellisyyteen sekä budjetin vaillinaiseen valmisteluun. Muutamat kansanedustajat esittivät, että uusi lakiesitys oli muun lainsäädännön kanssa ristiriidassa.

Esimerkkinä puutteelliseen valmisteluun vetoavasta diskurssista on seuraava kokoomuksen kansanedustajan Sari Multalan puheenvuoro:

Arvoisa puhemies! Uudistuksen suurin ongelma asiantuntijoidenkin mukaan on aikataulu. Tätä kritisoi merkittävä osa lausunnonantajista. Hallituksen asettaman oppivelvollisuutta valmisteleavan työryhmän 38:sta jäsenestä 28 esitti, että uudistuksen aikataulua tulisi siirtää vähintään vuodella eteenpäin.

Aikataulu ja se, että uudistukseen varatut resurssit eivät ole riittäviä etenkin uudistuksen toimeenpanovaiheessa, tulevat hyvin todennäköisesti johtamaan leikkauksiin koulutuksen laadusta. Kun rahoitusta kirjoihin ja kuljetuksiin ei ole riittävästi, on rahoitus jostain muualta otettava.

Ja lainsäädäntö on kesken. Tästä kertovat etenkin hallituspuolueiden esittämät 22 lausumaa, joiden määrä on hyvin poikkeuksellinen. Suurissakin uudistuksissa niille on annettava riittävän suuri aika, jotta valiokunnalla on aikaa käydä läpi ne vaikutukset, joita niillä on siihen lainsäädäntöön, jota se uudistus käsittelee. Nyt monet haasteet ja ongelmat, myös resurssit, jäävät myöhemmin korjattaviksi. (Sari Multala, kok, 1. käsittely)

Yleisimpinä legitimaatiokonstruktioita puutteellisen valmistelun diskurssin osalta olivat auktorisointi ja moraalinen arviointi. Auktorisoinnin osalta esiintyi sekä henkilöön perustuvia että persoonattomia auktorisointeja.

– – Tässä esityksessä ei koulun arjen asiantuntijoilla ole ollut mahdollisuuksia vaikuttaa lain sisältöön riittävästi tai heitä ei ole kuunneltu. Hallituspuolueet ovat keskustelussa vedonneet tänään useaan otteeseen siihen, että Opettajien Ammattijärjestö tukee tätä esitystä. Melkoinen määrä OAJ:n jäseniä, rehtoreita ja opettajia, pitää tätä esitystä kuitenkin täysin vääränä. [Jukka Gustafsson: Näinhän on aina!] Minäkin olen kuulunut Opettajien Ammattijärjestöön ja en pitkän opetusalan työkokemukseni kautta voi tätä hallituksen esitystä tällaisena puolustaa. – – (Janne Sankelo, kok, lähetekeskustelu).

Oheisessa puheenvuorossa kokoomuksen kansanedustaja Janne Sankelo vetoaa sekä opettajiin ja rehtoreihin, OAJ:n jäseniin yleisesti, ja korostaa myös omaa auktoriteettiasemaansa opettajana. Sankelon lisäksi myös useat muut kansanedustajat vastasivat hallituksen esittämiin legitimointeihin oppivelvollisuudesta OAJ:n kannattamana sillä, että useat opettajat kuitenkin vastustavat oppivelvollisuuden laajentamista. Puheenvuoroissa vedottiin monesti

siihen, että kansanedustajat ovat saaneet opettajilta ja rehtoreilta yhteydenottoja aiheesta.

– – En ole esimerkiksi saanut yhdeltäkään opettajalta viestiä, jossa he kertoisivat kannattavansa uudistusta tässä tilanteessa. Päinvastoin, he ovat suuresti huolissaan. Minulla on ihan tuossa mukana toistasataa yhteydenottoa tämän viikon ajalta, ja ne ovat kaikki minulla tuossa tulostettuna, niin että pystyn todistamaan, että ei ole myönteistä opettajilta tullut. (Paula Risikko, kok, lähetekeskustelu.)

Kun auktorisointi on persoonatonta, vedotaan esimerkiksi lakeihin, sääntöihin ja säännöksiin. (van Leeuwen, 2008.) Tämä näkyi myös kansanedustajien puheenvuoroissa, ja useampi korosti puheenvuoroissaan sitä, miten jo valmisteluvaiheessa tietyt lakipykälät oli jätetty huomioimatta. Kansanedustajat olivat huolissaan myös siitä, miten lakiesitys suhteutuu olemassa oleviin lakeihin.

Hallituksen esityksessä pyritään heikentämään kotiopetuksen asemaa muun muassa vaatimalla kotiopetuksessa olevia oppilaita osallistumaan perusopetuslain vastaisesti erityiseen tutkintoon saadakseen päättötodistuksen. Perusopetuslain mukaan oppivelvollinen voi osallistua erityiseen tutkintoon, eli mitään osallistumisvelvollisuutta ei laissa ole määrätty. Erityisen tutkinnon vaatiminen on näin ollen perusopetuslain vastaista ja asettaa nämä oppilaat eriarvoiseen asemaan. Tämä on nuorten oppilaitten oikeusturvan vastaista. Samoin velvoitettaisiin perusopetuslain vastaisesti noudattamaan kotiopetuksessa Opetushallituksen määäämiä opetussuunnitelman perusteita. (Ari Koponen, ps, lähetekeskustelu.)

Toinen hallitseva legitimaatiokonstruktio oli moraalinen arviointi. Yksinkertaisimmillaan moraaliset arvioinnit pystyi tunnistamaan latautuneiden adjektiivien käytön avulla. Tämän diskurssin osalta käytettiin paljon sanoja "hätköity" ja "kiireellinen". Eräässä puheenvuorossa lakiesitystä kuvailtiin myös "eksyneeksi". Toisaalta puhuttiin paljon myös "oikeista" tai "varsinaisista" asiantuntijoista. Oheisessa puheenvuorossa moraalinen arviointi näkyy myös arvolatautuneiden kysymysten esittämisenä. Myös tämä oli yleinen delegitimoinnin keino.

Arvoisa puhemies! Tässä salissa tänä päivänä on myös moneen kertaan vedottu tutkijoihin ja asiantuntijoihin. Tämän edellä mainitun selvityksen takaa löytyy asiantuntijoita, oikein tohtorismiehiä. Miksi heidän näkemyksensä eivät kelpaa? Ovatko ne arvottomia? Miksi varsinaisten asiantuntijoiden, opettajien ja rehtorien mielipiteet eivät ole kuranttia tavaraa? Ettei nyt kävisi niin, että tehdään isoja päätöksiä ilman kokeilua ja laajaa tutkimuspohjaa pelkkien ulkomaisten mallien mukaisesti. Mitenkähän mahtaa semmoisessa touhussa oikein käydä? — Kiitos. (Marko Kilpi, kok, lähetekeskustelu.)

Arvo, johon kansanedustajat erityisesti moraalisia arviointejaan pohjasivat, oli vastuullisuus. Vastuullisuuden vaatimus ilmeni niin vastuullisen valmistelun kontekstissa, esimerkiksi vetoamisena hyvään hallintoon, mutta myös esimerkiksi vastuullisen rahankäytön vaatimuksena. Tämä tapahtui kuitenkin hienovaraisesti, ja vastuullisuutta arvona ei mainittu nimeltä, vaan se oli havaittavissa rivien välistä. Sofia Vikmanin pitämässä puheenvuorossa esimerkiksi maininta lakipaketin runnomisesta voidaan tulkita hänen kritisoivan hallituksen vastuuttomuutta lainkäsitelyssä.

Arvoisa puhemies! On huolestuttavaa, että edes tämä viimeksi mainitun [perustuslakivaliokunnan] lausuman arviointi siitä, mitä vaikutuksia tällä mainitulla asialla olisi, ei käynyt hallituspuolueille, vaan lakipaketti runnottiin hallituspuolueiden enemmistön voimin läpi niin kiireellisesti, että siihen jäi aivan ilmiselviä ongelmia, joihin joudutaan tulevaisuudessa palaamaan. (Sofia Vikman, kok, 2. käsittely)

Kansanedustajat nostivat esiin tärkeänä arvona myös hyvinvoinnin, ja esittivät huolensa siitä, miten nuorten hyvinvointi tämän uudistuksen myötä tulee heidän mukaansa kärsimään.

Arvoisa puhemies! Panostukset lapsiin ja nuoriin ovat elintärkeitä Suomen tulevaisuuden kannalta. Kehittämisessä on tärkeintä ottaa huomioon lapsi ja nuori yksilönä. Huomioidaan jokaisen lapsen ja nuoren erilaisuus, kyvyt ja haasteet — se on välittämistä. Nyt valitettavasti hallitus ei tässä kaikessa kiireessä näin tee, ja juuri tämä kiire on ollut syy jättää väliin vertailu, mikä olisi paras tapa saavuttaa nämä tavoitteet eli auttaa niitä vaikeuksissa olevia nuoria.

Toivon todella, että hallitus ottaisi tässä asiassa nyt ainakin vähintään aikalisän. Hätiköidyt päätökset valitettavasti tekevät sen, että juuri ne, joita luullaan autettavan, kärsivät siitä päätöksestä eli lapset ja nuoret. (Ville Kaunisto, kok, lähetekeskustelu).

Myös tämän diskurssin kohdalla nostettiin esiin tasa-arvoa. Tässä yhteydessä oppivelvollisuuden laajentamisen porrastuksen toteutus nähtiin eriarvoistavana ja myös lain kanssa ristiriitaisena. Näissä puheenvuoroissa turvauduttiinkin useimmiten moraalisen arvioinnin ja auktorisoinnin yhdistelmiin, jossa tasa-arvo muodostaa argumentoinnille arvoperustan, ja lainsäädäntö luo persoonattoman auktoriteetin.

Näin ollen on syytä tiedostaa myös se, että perusopetuslain 2 § edellyttää, että opetuksen tulee muun muassa edistää tasa-arvoisuutta yhteiskunnassa sekä oppilaiden edellytyksiä osallistua koulutukseen. Tämä tulee suoraan

laista. Opetuksen tavoitteena on myös turvata riittävä yhdenvertaisuus koulutuksessa. Uudistuksen porrastettu aloitus asettaa toisen asteen opiskelijat eriarvoiseen asemaan. Tämä todetaan myös hallituksen asiaa koskevassa esityksessä HE 173/2020 vp. Uudistus johtaa käytännössä tilanteeseen, jossa samalla kurssilla olevista opiskelijoista osa saa ilmaiset opintomateriaalit ja osa joutuu kustantamaan ne itse. Eriarvoista kohtelua korostaa myös se, että uudistuksen jälkeen maksuttomuus jatkuu tutkinnon suorittamisen loppuun saakka eikä pääty oppivelvollisuusiän täyttämiseen. Siten eriarvoisuuden oikeuttaminen maksuttomuuden sitomisella oppivelvollisuuteen ei ole pätevä. (Mika Niikko, ps, 1. käsittely.)

Lopuksi myös rationalisointia esiintyi jonkin verran, mutta se oli huomattavasti vähäisempää, ja yleensä yhdessä jonkin toisen legitimaatiokonstruktion, kuten auktorisoinnin, kanssa. Yksi esimerkki rationalisoinnista on esitetty jo tämän luvun alussa puheenvuorossa, jossa Sari Multala toteaa, että hallituksen esityksen mukaiset toimenpiteet ”tulevat hyvin todennäköisesti johtamaan leikkauksiin koulutuksen laadusta”. Tämänkaltaisia ennustuksia siitä, millaisia seurauksia tietyillä toimilla on, on tuotu esiin aikaisemmissakin luvuissa rationalisoinnin kohdalla. Tämä oli siis varsin yleinen rationalisoinnin tapa.

7 POHDINTA

7.1 Tutkimustulosten yhteenveto ja johtopäätökset

Tässä tutkimuksessa tarkastelin vuoden 2020 lopussa käytyä eduskuntakeskustelua oppivelvollisuuden laajentamisesta koskemaan toisen asteen opintoja. Tutkimuksen tarkoituksena oli tunnistaa diskursseja, joita keskustelussa on esiintynyt, sekä diskursiivisia legitimaatiokonstruktiota, joiden kautta on oikeutettu ja vastustettu oppivelvollisuuden laajentamista. Aineistona oli *Hallituksen esityksestä oppivelvollisuuslaiksi ja eräksi siihen liittyviksi laeiksi* (HE 173/2020) käydyt keskustelut. Eduskunnan lähetekeskustelu aiheesta pidettiin 3.11.2020, asian ensimmäinen käsittely 8.12.2020 ja asian toinen käsittely 14.12.2020.

Tutkimus pohjaa sosiaaliseen konstruktionismiin, jonka näkökulmasta todellisuus rakentuu sosiaalisessa vuorovaikutuksessa (Burr, 2015). Sosiaalisen konstruktionismin pohjalta johdettu kriittinen diskurssianalyysi on tutkimuksessani ymmärretty niin tutkimusmetodina kuin teoreettisena viitekehyksenä. Tutkimuksessa nojataan erityisesti Norman Faircloughin kriittisen diskurssianalyysin teoriaan (kts. esim. Fairclough, 1992; 2003), jossa olennaista on tarkastella diskurssien muodostamista osana ideologisia prosesseja ja eriarvoisia valtasuhteita. Legitimaatiokonstruktioiden tunnistamisessa ja analysoinnissa on nojaututtu pääosin Theo van Leeuwenin (2008) jaotteluun.

Tutkimuksessa tunnistettiin neljä diskurssia: *työelämädiskurssi*, *tasa-arvon diskurssi*, *rajallisten resurssien diskurssi* sekä *puutteellisen valmistelun diskurssi*. Näistä kaksi ensimmäistä ovat oppivelvollisuuden laajentamista puolustavia diskursseja ja kaksi viimeistä uudistusta vastustavia. Aineistosta tunnistettiin kaikkia muita van Leeuwenin (2008) legitimaatiokonstruktiota, paitsi narrativisointia. Lisäksi aineistossa esiintyi normalisointia, joka on Vaaran ja kumppanien (2006) mukaisesti nostettu omaksi kategoriakseen. Yleisimpiä legitimaatiokonstruktiota olivat rationalisointi, moraalinen arviointi sekä

auktorisointi. Rationalisointi oli pääasiallisena legitimaatiokonstruktiona sekä työelämädiskurssin että rajallisten resurssien diskurssin yhteydessä. Moraalinen arviointi taas oli pääasiallinen legitimaation keino tasa-arvon diskurssissa ja oli toisena hallitsevana legitimaationa myös puutteellisen valmistelun diskurssin yhteydessä. Auktorisointi oli yleisintä puutteellisen valmistelun diskurssin yhteydessä. On huomioitava, että mikään tunnistetuista diskursseista tai legitimaatiokonstruktioista ei ole kovinkaan tarkkarajainen, vaan puheenvuoroissa saattoi esiintyä useampaa diskurssia tai legitimaatiokonstruktioita saman puheenvuoron tai jopa virkkeen sisällä. Tällainen tulosten päällekkäisyys ei kuitenkaan ole kriittisessä diskurssianalysissa tavatonta (Joutsenvirta & Vaara, 2009, s. 90; Tarkiainen, 2023, s. 33).

On mielenkiintoista, että rationalisointi legitimaation keinona korostuu kummassakin talouteen kytkeytyvässä diskurssissa, niin oppivelvollisuuden laajentamista puolustavissa puheenvuoroissa kuin vastustavissa puheenvuoroissa. Erkama ja Vaara (2010, s.818) sekä Vaara ja Tienari (2008, s. 898) ovat omissa tutkimuksissaan havainneet, että rationalisointi oli yleistä talouspuheen yhteydessä. On kuitenkin huomattava, että kyseisissä tutkimuksissa tarkasteltiin yrityksiä ja tutkimusasetelma oli muutoinkin erilainen. Kyseisiä tuloksia ei siis voi suoraan rinnastaa tähän tutkimukseen.

Rationalisoinnin yleisyys oppivelvollisuuskeskustelussa ei kuitenkaan ole yllättävää. Tervasmäki ja Tomperi (2008) ovat todenneet, että vaikka koulutusuudistuksissa on poliittiset ja moraaliset ulottuvuutensa, peitetään ne kuitenkin monesti teknisluonteisen tai järkipärisen puheen taakse. Se, että rationalisointia on hyödynnetty vahvasti sekä hallituksen, että opposition puheissa uudistuksen taloudellista hyötyä puolustavissa tai epäilevissä puheenvuoroissa käykin yhteen tämän toteamuksen kanssa.

Auktorisoinnin osalta oli mielenkiintoista, miten erilaisiin auktoriteetteihin vedottiin eri diskursseissa. Työelämädiskurssissa korostuivat talouden ja elinkeinoelämän asiantuntijoiden näkökulmat, kun taas tasa-arvon diskurssissa vedottiin kansanedustajien omiin kokemuksiin sekä nuorten kokemuksiin. Rajallisten resurssien diskurssissa ja puutteellisen valmistelun diskurssissa vedottiin molemmissa kasvatustieteilijöihin, erityisesti opettajiin ja rehtoreihin auktoriteetteina, mutta puutteellisen valmistelun diskurssissa korostui lisäksi

säännöksiin vetoaminen. Puheenvuoroissa siis esiintyi sekä henkilöön perustuvia että persoonattomia auktoriteetteja (kts. van Leeuwen, 2008).

Suddabyn ja kumppanien (2017) mukaan tutkijat ovat erimielisiä siitä, kuinka suuri tietoisuus toimijoilla on merkityksiä ja legitimaatiota luodessaan. Vaikka kriittiselle diskurssianalyysille on ominaista nähdä legitimaatioprosessi toimijan hallinnan ulkopuolisena, koen, että eduskuntakeskusteluissa poliitikot ovat rakentaneet legitimaatiota myös tietoisilla valinnoilla, ja tämä näkyy hyvin auktorisointien kohdalla. Se, miten oppositio resursseista puhuessaan nosti opettajien ja muiden kasvatustieteilijöiden näkökulmia, eikä niinkään talousasiantuntijoita, vaikuttaa tietoiselta valinnalta haastaa hallituksen puheita. Kuten Ilie (2010a), uskon, että kansanedustajat ovat tietoisia siitä, etteivät pysty muuttamaan vastapuolen poliitikkojen kantoja, joten he ovat pyrkineet horjuttamaan vastapuolen moraalialueita edistääkseen kannatustaan. Koska Marinin hallitus on enemmistöhallitus, ja oppivelvollisuus uudistus on hallituksen tekemä esitys, ei oppositiolla ole ollut syytä olettaa, että he voisivat torpata lain etenemisen.

Kansanedustajien puheissa moraalisia arvioita tehtiin useimmiten varsin hienovaraisesti arvioivien adjektiivien avulla, mikä on linjassa van Leeuwenin (2008) teorian kanssa. Hallituksen edustajat käyttivät kuvattaessaan oppivelvollisuus uudistusta muun muassa sellaisia adjektiiveja kuin järkevä, oikeudenmukainen, kohtuullinen ja tehokas, kun taas opposition puheenvuoroissa uudistusta kuvattiin sellaisilla sanoilla kuin keinotekoinen, hätiköity ja kiireellinen. Nämä adjektiivit viittaavat moraalisiin käsityksiin vaikkakin osittain piiloisesti (van Leeuwen, 2008).

Toisinaan kansanedustajat vetosivat arvoihin myös suoraan, mikä näkyi erityisesti tasa-arvon diskurssissa, jossa siis tasa-arvoa ja yhdenvertaisuutta nostettiin esiin nimeltä. Tasa-arvoa tuotiin esiin myös rajallisten resurssien ja puutteellisen valmistelun diskurssien kohdalla. Hallituksen ja opposition tasa-arvokäsityksissä oli kuitenkin eroja. Hallituspuolueiden edustajien puheissa tasa-arvoa käsiteltiin universalismin ihanteiden mukaisesti, sillä laajennettu oppivelvollisuus ja tämän myötä maksuton toinen aste pitäisi heidän mukaansa ulottaa aivan kaikille nuorille. Hallituksen puheissa näkyi siis pohjoismaisen hyvinvointivaltion ihanteet (kts. Ahonen, 2008; Antikainen & Rinne, 2012). Oppositiossa kaikille maksuton toinen aste nähtiin taas tarpeettomana, ja

maksuttomuus pitäisi heidän mukaansa kohdistaa vain sitä tarvitseville. Kaikille maksuton koulutus nähtiin jopa eriarvoistavana, sillä sen nähtiin suosivan jo valmiiksi hyväosaisia. Oppositiossa tasa-arvo nähtiinkin enemmän yksilöllisten tarpeiden huomioimisena (kts. esim. Ahonen, 2008).

Normalisointia esiintyi vain oppivelvollisuuden laajentamista puolustavissa puheenvuoroissa. Koska normalisoinnissa on kyse siitä, että toiminnasta luodaan luonnollista kuvaa (Vaara, ym., 2006), vaikuttaa loogiselta, että sitä on hyödynnetty nimenomaan legitimoinnin keinona eikä delegitimoinnissa. Aineistoissa normalisointi näkyi erityisesti siinä, miten kansanedustajat loivat kuvaa oppivelvollisuus uudistuksesta osana luontaista koulutuspolitiikan ja oppivelvollisuuden kehitystä kautta vuosikymmenten. Kansanedustajat esimerkiksi vertasivat käsillä ollutta uudistusta peruskoulu-uudistukseen, joka osoittautui menestykseksi. Tämänkaltaisen normalisoinnin tapa oli yleinen myös Vaaran ja kumppanien (2006, s. 798) tutkimuksessa, jossa havaittiin, että Stora Enson fuusioitumista Swedish Storan kanssa oli sanomalehdissä usein legitimoitu viittaamalla muihin samankaltaisiin tapauksiin, millä korostettiin juuri toiminnan yhdenmukaisuutta ja jatkuvuutta.

Kuten todettu, narrativisointia ei tässä tutkimuksessa havaittu aineistosta lainkaan. Kansanedustajien puheenvuoroissa esiintyi kyllä kerronnallisia piirteitä sekä oppivelvollisuuden laajentamista puolustavissa että vastustavissa puheenvuoroissa, mutta van Leeuwenin teorian (2008) mukaiselle narrativisoinnille ominaisia moraalisia opetuksia tai varoittavia tarinoita ei kuitenkaan esiintynyt. Kerronnallisuus olikin vain tapa tuoda muita legitimaation keinoja esiin. Useimmiten tämä näkyi rationalisoinnissa, jolloin kansanedustajat toivat esiin kokemuksiin perustuvia legitimoiteja, tai auktorisoinnissa, jolloin kansanedustajat vetosivat henkilökohtaiseen auktoriteettiinsa.

Eduskuntakeskustelussa oli selkeästi nähtävissä kilpailukykyvaltion ja hyvinvointivaltion arvojen kamppailu. Kuten jo todettua, erityisesti tasa-arvon diskurssin kohdalla oli huomattavissa hyvinvointivaltiolle ominaiset universalistiset periaatteet tasa-arvokäsityksineen. Kilpailukykyajattelu puolestaan näkyi erityisesti työelämädiskurssin ja rajallisten resurssien diskurssin yhteydessä. Kansanedustajien puheissa oppivelvollisuuden pidentäminen ja koulutus ylipäättään nähtiin keinoina vastata elinkeinoelämän tarpeisiin ja vahvistaa taloutta. Uudistusta tarkasteltiin kansanedustajien puheissa myös

tehokkuuden kautta, etenkin siitä näkökulmasta, kuinka tehokkaasti uudistus ehkäisee syrjäytymistä ja sitä myöten saa nuoret työllistymään paremmin. Oppositio puolestaan vastusti oppivelvollisuuden laajentamista juuri sillä perusteella, että se on tehoton, eikä siis vastaa sille asetettuihin taloudellisiin ja tuloksellisiin tavoitteisiin. Nämä seikat vahvistavatkin Kiilakosken ja Oravakankaan (2010) näkemykset koulutuksen välineellisyyden korostumisesta sekä Miittisen (2019) näkemykset koulutuksen ja talouspolitiikan integroitumisesta.

Kiilakosken ja Oravakankaan (2010, s. 21) toteamus siitä, miten koulutuksesta käytävää keskustelua ohjaavat elinkeinoelämän ja talouden asiantuntijat kasvatuksellisten toimijoiden sijaan, näyttää ainakin osittain toteutuvan eduskuntakeskustelussa. Elinkeinoelämän ja talouden asiantuntijoille annettiin keskustelussa suuri painoarvo, ja noin puolet uudistusta puolustavissa puheenvuoroissa esiintyvistä auktoriteeteista olivat talouden asiantuntijoita. Keskustelussa tuotiin kuitenkin esiin myös nuorten, opettajien ja rehtorien näkökulmia, jotka ovat heitä, joihin uudistus tosiasiasa vaikuttaa.

Oppivelvollisuuden laajentamisen tarve nähtiin kuitenkin suurimmassa osassa puheenvuoroista talouden tarpeista käsin, ei niinkään nuorten tarpeista. Kilpailukykyvaltiolle ominainen ajattelu oli hallitsevana niin hallituksen kuin opposition puheissa: puoltavista puheista suurin osa oli työelämädiskurssin mukaisia ja opposition puheenvuoroissa suurin osa taas rajallisten resurssien diskurssin mukaisia. Vaikka tasa-arvopuhe oli keskustelussa edustettuna, oli se alisteisessa asemassa. Usein tasa-arvopuhe myös yhdistyi talouspuheeseen. Kansanedustaja saattoi esimerkiksi juhlaallisesti avata puheenvuoronsa sillä, että uudistuksessa on kyse tasa-arvosteosta ja jatkaa puhetta saman tien uudistuksen työllistymisvaikutuksista. Opposition puheissa uudistuksen vaikutuksia tasa-arvoon, tai heidän näkökulmastaan enemmänkin epätasa-arvoon sivuttiin, kun taas puheenvuorojen fokus oli lähinnä uudistuksen tehottomuudessa.

Kilpailukykyvaltiolle on lisäksi ominaista osaamisen ja kompetenssien korostaminen sivistyksen sijaan (Miittinen, 2019). Myös tämä näkyi aineistossa. Sivistys mainittiin oppivelvollisuuskeskustelussa vain muutamia kertoja, kun taas osaamisen käsitettä nostettiin esiin runsaammin. Myös tämä osoittaa sen, miten koulutusta välineellistetään, sillä sivistys on käsitteenä abstraktimpi, kun taas osaaminen ja kompetenssit voidaan nähdä konkreettisina työelämän välineinä.

7.2 Tutkimuksen arviointi ja tutkijan positiot

Kuten jo aikaisemmin on tullut esiin, kriittinen diskurssianalyysi tutkimusmenetelmänä on saanut osakseen kritiikkiä, ja tutkimuksen luotettavuuteen liittyvät seikat kytkeytyvätkin tämän tutkimuksen osalta pitkälti kriittisen diskurssianalyysin erityispiirteisiin.

Kysymys siitä, heijastuuko ideologiat dataan, vai paljastuvatko ideologiat datan kautta (Rogers, 2004) pohditutti paljon tätä tutkimusta tehtäessä. Seurasin oppivelvollisuuskeskustelua mediassa aikanaan tiivisti, joten ennen tutkimuksen aloittamista minulla oli jo jonkinlainen käsitys siitä, miten keskustelu on edennyt, ja millaisia asioita keskustelussa on nostettu esiin. Olen myös erään puolueen jäsen. Tutkija ei kuitenkaan ole irrallinen osa ympäristöään, eikä voi olettaakaan, että tutkija pystyisi tarkastelemaan ideologioita täysin ulkopuolelta, vaikka kritisoisikin niitä. Eläähän tutkijakin yhteiskunnassa vallitsevien ideologioiden ympäröimänä ja on kulttuurinen toimija siinä, missä kuka tahansa muukin (kts. esim. Juhila 2016). En siis näe, että Rogersin (2004) esiin tuoma huoli siitä, että analyysin rooliksi jäisi vain ennako-oletusten varmistaminen, olisi tämän tutkimuksen kohdalla aiheellinen. En ollut lukenut tutkimuksen aineistoa aikaisemmin, saati pohtinut aihetta diskurssien tai legitimaatioiden kautta, joten muodostuneet tutkimustulokset tulivat minullekin uutena tietona.

On kuitenkin totta, että tutkijan subjektiivisilla näkemyksillä on vaikutusta analyysissa ja tulosten muodostamisessa. On mahdollista, että toinen tutkija olisi löytänyt aineistosta erilaiset diskurssit tai tarkastellut legitimaatioita eri tavoin. Olen pyrkinyt lisäämään tulkintojeni luotettavuutta tuomalla esiin aineistosta suoria sitaatteja liittämällä tehdyt tulkinnat niihin. Näin tehtyjen tulkintojen oikeellisuutta pystyy paremmin arvioimaan, ja tehdyt tulkinnat ovat lukijalle läpinäkyvämpiä. Tästä huolimatta tuloksia on hyvä tarkastella kriittisesti, eikä tutkimuksen tuloksia voi sellaisenaan yleistää.

Kriittisessä diskurssianalyysissa ja diskurssianalyysissa yleensäkin tutkijan työ aineistoa analysoidessa on siis vuorovaikutuksellista. On kuitenkin eroja siinä, millaista vuorovaikutus on, ja kuinka suuri sen rooli on. Juhila (2016) esittelee neljä positiota, jonka tutkija voi omaksua. Ensimmäinen on *analyytikko*, jossa tutkijan vuorovaikutus aineiston kanssa on rajattua. Tutkijan tehtävänä on tulkita tulokset nimenomaan aineistoista, eikä tutkijalla ole käytettävissään

etukäteistietoa, joka auttaisi analysoinnissa. Toinen positio on *asianajaja*, jolle on ominaista, että tutkija ottaa aktiivisen roolin jonkin asian edistämisessä. Asianajajalle tutkimuksen tekeminen on poliittinen teko, ja tutkija myös sitoutuu selkeästi joihinkin arvoihin. Asianajaja ottaa kriittisen roolin vallitsevien kulttuuristen merkitysten arvioinnissa. *Tulkitsijalle* tutkijan ja tutkittavan vuorovaikutuksellinen suhde on keskeinen ja tutkijan ääni vuorovaikutuksen osapuolena on luettavissa pitkin tutkimusta. Tulkitsijalle on ominaista käyttää subjektiivisia tulkintaresurssejaan. Nämä kolme positiota liittyvät siihen, miten tutkija suhtautuu aineistonsa ja sen analysoimiseen. *Keskustelijan* positio liittyy puolestaan tutkimustulosten käyttöön. Keskustelijana tutkija asettaa tutkimustuloksensa osaksi julkista keskustelua.

Tässä tutkimuksessa asemoidun johonkin asianajajan ja tulkitsijan välille. Olen asianajajan roolissa tarkastellut kriittisesti koulutuspolitiikan taustalla vallitsevia arvoja, ja asianajajan tavoin näen tutkimuksen teon poliittisena tekona. Asianajajan positio on kriittisessä diskurssianalyysissä tutkijoille yleinen. (Juhila, 2016). Aineiston analyysissä minulla on kuitenkin ollut myös tulkitsijan rooli. Olen nojautunut vahvasti aineistooni tulkintoja tehdessäni, mutta kuitenkin esiyymmärrys koulutuspolitiikasta ja politiikan luonteesta yleisesti on saanut aineiston ”puhumaan” minulle tietyllä tavalla.

Van Dijk (1993) mukaan kriittisen diskurssianalyysin onnistuminen mitataan siinä, kuinka se on onnistunut edistämään yhteiskunnallista muutosta. Tämän toteamuksen pohjalta onkin haastava arvioida, kuinka hyvin tämä tutkimus on onnistunut. Kriittisen diskurssianalyysi oli haastava omaksua niin teoreettisena viitekehyksenä kuin tutkimusmenetelmänäkin. Tutkimusaiheen kannalta tiesin, että kriittinen diskurssianalyysi voisi kuitenkin antaa mielenkiintoisia vastauksia. Oppivelvollisuuskeskustelu on mitä suuremmissa määrin oikeudenmukaisuus- ja valtakysymysten keskiössä, liittyyhän se ihmisen oikeuteen saada koulutusta tiettyyn ikään saakka. Ajatukset oppivelvollisuuden tärkeydestä taas heijastuvat laajemmin siihen, millä tiedoin ja taidoin ihmisen oletetaan pärjäävän yhteiskunnassa, ja miten siihen ollaan valmiita panostamaan. Lisäksi kuten muuhunkin politiikkaan, myös koulutuspolitiikkaan liittyy kilpailevia ideologioita, joiden kamppailu näkyy myös oppivelvollisuuskeskustelussa. Kriittisellä otteella pystyin paneutumaan juuri näihin tekijöihin.

Diskurssien ja niihin kytkeytyvien legitimaatiokonstruktioiden analyysillä sain paljon vastauksia politiikan luonteesta ja siitä mikä koetaan politiikassa tärkeäksi juuri nyt. Onko tällä tiedolla merkitystä yhteiskunnallisen muutoksen kannalta, jää kuitenkin nähtäväksi.

7.3 Jatkotutkimustarpeet

Koska oppivelvollisuuden laajentaminen on vielä tuore uudistus ja tutkimusta siitä ei juuri ole, on useitakin näkökulmia, joiden kautta aihetta voisi tutkia lisää. Oppivelvollisuuden laajentamista voisi tutkia vielä laajemman aineiston kautta, ja ottaa tarkasteluun mukaan myös media-aineistoa, kuten aiheesta tehtyjä mielipidekirjoituksia, ja vertailla eroaako aineistosta löydettävät diskurssit ja legitimaatiokonstruktiot jollakin tavalla. Tämä oli itseasiassa kirjoittajan alkuperäinen tutkimusidea, joka jätettiin toteuttamatta pro gradun kannalta liian laajan näkökulman takia.

Toisaalta oppivelvollisuuden ympärillä käytyä keskustelua voisi tutkia myös muilla diskurssianalyysin muodoilla. Esimerkiksi retorinen analyysi tai lingvistinen analyysi voisivat antaa mielenkiintoista tietoa oppivelvollisuudesta käydystä keskustelusta nimenomaan kielenkäytön näkökulmasta. Oppivelvollisuusaiheisesta media-aineistosta voisi tehdä myös digitaalisen retorisen analyysin, jolloin voitaisiin paremmin tarkastella multimodaalista aineistoa.

Kolmas mielenkiintoinen tutkimus voisi olla vertailla lähivuosina käytyä oppivelvollisuuskeskustelua siihen keskusteluun, mitä aiheesta on käyty 1900-luvun alkupuoliskolla, kun oppivelvollisuus säädettiin ensimmäisen kerran. Tutkimuksessa voisi esimerkiksi tarkastella, löytyykö oppivelvollisuuskeskustelusta yhteneväisyyksiä nykypäivän ja sadan vuoden takaisen keskustelun välillä. Tätä tutkielmaa varten tehdyn historiakatsauksen pohjalta yhteneväisyyksiä nimittäin näyttäisi olevan. Vertaileva tutkimus voisikin tuottaa parempaa kokonais kuvaa suomalaiselle oppivelvollisuudelle annetuista merkityksistä viimeisen vuosisadan ajalta.

LÄHTEET

Aineisto

PTK 138/2020/6 vp. Hallituksen esitys eduskunnalle oppivelvollisuuslaiksi ja eräksi siihen liittyviksi laeiksi. Lähetekeskustelu.

https://www.eduskunta.fi/FI/vaski/PoytakirjaAsiakohta/Sivut/PTK_13

(haettu osoitteesta 2.4.2023)

PTK 160/2020 vp. Hallituksen esitys eduskunnalle oppivelvollisuuslaiksi ja eräksi siihen liittyviksi laeiksi. Ensimmäinen käsittely.

https://www.eduskunta.fi/FI/vaski/PoytakirjaAsiakohta/Sivut/PTK_160+202

[0+6.aspx](https://www.eduskunta.fi/FI/vaski/PoytakirjaAsiakohta/Sivut/PTK_160+202) (haettu osoitteesta 2.4.2023)

PTK 165/2020/7 vp. Hallituksen esitys eduskunnalle oppivelvollisuuslaiksi ja eräksi siihen liittyviksi laeiksi. Toinen käsittely.

https://www.eduskunta.fi/FI/vaski/PoytakirjaAsiakohta/Sivut/PTK_165+202

[0+7.aspx](https://www.eduskunta.fi/FI/vaski/PoytakirjaAsiakohta/Sivut/PTK_165+202) (haettu osoitteesta 2.4. 2023)

Kirjallisuus ja verkkolähteet

Ahonen, S. (2008). 1990-luvun koulutuspoliittinen käänne. Teoksessa R.

Meriläinen (toim.) *Suomalaisen koulutuspolitiikan murros 1990-luvulla*. s.

11–21 Artikkelisarja. Okka

Ahonen, S. (2021). Kiistelty oppivelvollisuus. *Koulu ja menneisyys*, 58(1), s. 8–

37. <https://doi.org/10.51811/km.102429>

Alanen, P. (2021). Oppivelvollisuuskoulu yhteiskunnallisten viiteongelmien ratkaisukeinona. *Koulu ja menneisyys*, 58(1), s. 66–97.

<https://doi.org/10.51811/km.102570>

Antikainen, A., Rinne, R. 2012. Ylikansalliset paineet, Pohjoismainen malli ja

suomalainen koulutus. Teoksessa P. Kettunen, H. Simula (toim.) *Tiedon ja*

osaamisen Suomi – Kasvatus ja koulutus Suomessa 1960-luvulta 2000-luvulle.

s. 441–479. Suomalaisen kirjallisuuden seura.

- Arajärvi, P. (1994). *Oikeus sivistykseen*. Lakimiesliiton kustannus.
- Berger, P. & Luckmann, T. (2011). *The social construction of reality: a treatise in the sociology of knowledge*. Open Road Integrated Media.
- Blommaert, J. (2005). *Discourse*. Cambridge: Cambridge University Press
- Burr, V. (2015). *Social Constructionism* (3rd edition). Routledge.
- Eduskunta. (2021) Asian käsittelytiedot HE 173/2020 vp.
https://www.eduskunta.fi/FI/vaski/KasittelytiedotValtiopaivaasia/Sivut/HE_173+2020.aspx
- Erkama, N. & Vaara, E. (2010). Struggles Over Legitimacy in Global Organizational Restructuring: A Rhetorical Perspective on Legitimation Strategies and Dynamics in a Shutdown Case. *Organization studies*, 31(7), s. 813–839.
- Fairclough, N. (1992) *Discourse and Social Change*. Polity Press.
- Fairclough, N. (2013). *Critical Discourse Analysis: The Critical Study of Language*. Taylor and Francis. <https://doi.org/10.4324/9781315834368>
- Foucault, M. (2002). *Archeology of Knowledge*. Routledge
- Granbom-Herranen, L. (2021). Oppivelvollisuus vai oppioikeus? *Koulu ja menneisyys*, 58(1), s. 131–153. <https://doi.org/10.51811/km.102467>
- Ilie, C. (2010a). Identity co-construction in parliamentary discourse practices. Teoksessa C. Ilie (toim.) *European Parliaments under Scrutiny*. s. 57–78. John Benjamins Publishing Company.
- Ilie, C. (2010b). Introduction. Teoksessa C. Ilie (toim.) *European Parliaments under Scrutiny*. s. 1–25. John Benjamins Publishing Company.
- Jahnukainen, M. (2021). Erityisopetus ja oppivelvollisuus. *Koulu ja menneisyys*, 58(1), s. 36–65. <https://doi.org/10.51811/km.100380>
- Jokinen, A., Juhila, K., Suoninen, E. (2016). Diskursiivinen maailma. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila, E. Suoninen. *Diskurssianalyysi: teorit, peruskäsitteet ja käyttö*. s. 21–42. Vastapaino.
- Joutsenvirta, M. & Vaara, E. (2015). Legitimacy Struggles and Political Corporate Social Responsibility in International Settings: A Comparative Discursive Analysis of a Contested Investment in Latin America. *Organization studies*, 36(6), s.741–777.
<https://doi.org/10.1177/0170840615571958>

- Juhila, K. (2016). Tutkijan positiot. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila, E. Suoninen. *Diskurssianalyysi : teorit, peruskäsitteet ja käyttö*. s. 332–359 Vastapaino.
- Kiilakoski, T. & Oravakangas, A. (2010) Koulutus tuotantokoneistona? Tulostavoitteinen koulutuspolitiikka kriittisen teorian valossa. *Kasvatus & Aika*, 4(1), s. 7–25.
- Keskusta. (2019). *Suomen arvoisia tekoja -vaaliohjelma*.
<https://www.fsd.tuni.fi/pohtiva/ohjelmalistat/KESK/1353>
- Lahtinen, M., Lankinen, T. (2022). *Koulutuksen lainsäädäntö käytännössä*. Tietosanoma, 12.painos.
- Le, T., Le, Q., Short, M. (2009). Preface. Teoksessa. T. Le, Q. Le, M. Short. (toim.) *Critical Discourse Analysis: An Interdisciplinary Perspective*. Nova Science Publishers
- Lee, A., Otsuji, E. (2009). Critical discourse and the problem of methodology. Teoksessa T. Le, Q. Le, M. Short (toim.) *Critical discourse analysis: an interdisciplinary perspective*. s. 65–77. Nova Science Publishers.
- Liike Nyt. (2019). Tiekartta vaaleihin ja eduskuntakauteen.
<https://www.fsd.tuni.fi/pohtiva/ohjelmalistat/LIIK/1380>
- Lindström, A. (2001). Tie oppivelvollisuuden säätämiseen. *Koulu ja menneisyys*, 39(1), s. 15–100.
<https://journal.fi/koulujamenneisyys/article/view/98911/56599>
- Lock, A., & Strong, T. (2010). *Social Constructionism: Sources and Stirrings in Theory and Practice*. Cambridge University Press.
<https://doi.org/10.1017/CBO9780511815454>
- Miettinen, R. (2019). 21. vuosisadan kompetenssit – OECD kasvatuksen kielen uudistajana. *Kasvatus*, 3/2019, s. 203–215.
- OKM. (2021). *Oppivelvollisuuden laajeneminen*. Luettu 8.12.2021 osoitteessa:
<https://okm.fi/hanke?tunnus=OKM032:00/2019>
- Opetusministeriö. (2004). *Koulutus ja tutkimus 2003–2008*. *Kehittämissuunnitelma*. Opetusministeriön julkaisuja 2004:6.
<https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/80401/opm06.pdf>
- Opetusministeriö. (2006) *Valtioneuvoston koulutuspoliittinen selonteko eduskunnalle*. Opetusministeriön julkaisuja 2006:24.

<https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/79977/opm24.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Oppivelvollisuuslaki, 101 (1921). <https://www.eduskunta.fi/pdf/saadokset/101-1921.pdf>

Oppivelvollisuuslaki, 1214 (2020). <https://finlex.fi/fi/laki/alkup/2020/20201214>

Palonen, K. (2019). *Parliamentary thinking: Procedure, rhetoric and time*.

Palgrave Macmillan.

Pietikäinen, S. & Mäntynen A. (2019), *Uusi kurssi kohti diskurssia*. Vastapaino

Reyes, A. (2011). Strategies of legitimization in political discourse: From words to actions. *Discourse & Society*, 22(6), s. 781–807.

<https://doi.org/10.1177/0957926511419927>

RKP. (2019). Yhdessä enemmän. RKP:n eduskuntavaaliohjelma 2019.

<https://sfp.fi/wp-content/uploads/2019/01/Yhdessa-enemman.pdf>

Rogers, R. (toim.) (2004). *An Introduction to Critical Discourse Analysis in Education*. Lawrence Erlbaum.

SDP. (2017). *Kasvu kuuluu kaikille. SDP:n vaihtoehtobudjetti 2018*.

https://www.eduskunta.fi/FI/tiedotteet/Documents/SDP_Vaihtoehtobudjetti2018.pdf

SDP. (2019). *Tulevaisuuslinja. SDP:n vaalitavoitteita ja muutoksen suunta 2030*. <https://www.fsd.tuni.fi/pohtiva/ohjelmalistat/SDP/1350>

Suddaby, R., Bitektine, A., Haack, P. (2017). *Legitimacy*. *Academy of Management Annals*, 11(1), s. 451–478.

<https://doi.org/10.5465/annals.2015.0101>

Talouspolitiikan arviointineuvosto. (2018). *Talouspolitiikan arviointineuvoston raportti 2017*.

<https://www.talouspolitiikanarviointineuvosto.fi/wordpress/wp-content/uploads/2018/04/Raportti2017.pdf>

Tarkiainen. (2023). *Deservingness in welfare policy and practice: discursive and rhetorical approaches*. Routledge.

Tervasmäki, T. & Tomperi, T. (2018). Koulutuspolitiikan arvovalinnat ja suunta satavuotiaassa Suomessa. *Niin & Näin*, 97(2), 164–200

Torsti, P. (2021). Yhteinen ja pakollinen vai erillinen ja valinnainen? Toisen asteen oppivelvollisuus uudistus osana sadan vuoden kamppailua ja

jatkumoa. *Koulu ja menneisyys*, 58(1), s. 154–179.

<https://doi.org/10.51811/km.107370>

- Turja, T. (2008). Styles of Parliamentary Speech in the Plenary Sessions of the Parliament in Finland. Teoksessa S. Soininen, T. Turkka (toim.) *The Parliamentary Style of Politics*. s. 155–185. The Finnish Political Science Associations.
- Vaara, E., Tienari, J. (2008). A Discursive Perspective on Legitimation Strategies in Multinational Corporations. *Academic of Management Review*, 33(4), s. 985–993.
- Vaara, E., Tienari, J., Laurila, J. (2006). Pulp and Paper Fiction: On the Discursive Legitimation of Global Industrial Restructuring. *Organization Studies*, 27(6), s. 789–810.
- Valtioneuvosto. (2019a). *Pääministeri Antti Rinteen hallituksen ohjelma 6.6.2019. Osallistava ja osaava suomi – sosiaalisesti, taloudellisesti ja ekologisesti kestävä yhteiskunta*.
https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/161662/Osallistava_ja_osaava_Suomi_2019_WEB.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Valtioneuvosto. (2003). Pääministeri Matti Vanhasen hallituksen ohjelma 24.6.2003 *Työllä, yrittämisellä ja yhteisvastuulla uuteen nousuun*.
<https://valtioneuvosto.fi/documents/10184/369117/hallitusohjelma-vanhanen.pdf/da627124-c0ee-4015-9642-197b11013c02/hallitusohjelma-vanhanen.pdf?t=1414592527000>
- Valtioneuvosto. (2019b). *Pääministeri Sanna Marinin hallituksen ohjelma. Osallistava ja osaava Suomi – Sosiaalisesti, taloudellisesti ja ekologisesti kestävä yhteiskunta*. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-287-808-3>
- Valtioneuvosto. (2014). *Valtioneuvoston tiedonanto eduskunnalle 24.6. nimitetyn pääministeri Alexander Stubbin hallituksen ohjelmasta*.
<https://valtioneuvosto.fi/documents/10184/145135/Stubbin+hallituksen+ohjelma/fafd39bc-307c-4cde-8b4c-b97724cf24ef>
- van Dijk, T. (2000). Parliamentary debates. Teoksessa R. Wodak, T. van Dijk (toim.) *Racism at the top*. s. 45–78. Austrian Federal Ministry of Education, Science and Culture.
- van Dijk, T.A. (1993) Principles of critical discourse analysis. *Discourse & Society*, 4(2), s. 249–283. <https://www.jstor.org/stable/pdf/42888777>

- Van Leeuwen, T. (2007). Legitimation in discourse and communication. *Discourse & Communication*, 1(1), s. 91–112.
<https://doi.org/10.1177/1750481307071986>
- van Leeuwen, T. (2008). *Discourse and Practice – New Tools for Critical Discourse Analysis*. Oxford University Press
- Varjo, J. (2007). *Kilpailukykyvaltion koululainsäädännön rakentuminen: Suomen eduskunta ja 1990-luvun koulutuspoliittinen käänne*. Väitöskirja, Helsingin yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-10-3640-8>
- Vasemmistoliitto. (2019). *Oikeudenmukainen Suomi kaikille, ei harvoille. Vasemmistoliiton vaaliohjelma eduskuntavaaleissa 2019*.
<https://www.fsd.tuni.fi/pohtiva/ohjelmalistat/VAS/1351>
- Vasemmistoliitto. (2007). *Sivistys ja elämänmakuinen opiskelu – kaikkien perusoikeus. Vasemmistoliiton koulutuspoliittinen periaateohjelma*.
<https://www.fsd.tuni.fi/pohtiva/ohjelmalistat/VAS/1020>
- Vasemmistoliitto. (1999). *Sivistyspoliittinen ohjelma*.
<https://www.fsd.tuni.fi/pohtiva/ohjelmalistat/VAS/808>
- Vasemmistoliitto. (2017). *Tasa-arvoinen ja kestävä Suomi. Vasemmistoliiton vaihtoehtobudjetti 2018*.
https://www.eduskunta.fi/FI/tiedotteet/Documents/Vasemmistoliitto_vaihtoehtobudjetti2018.pdf
- Vihreät. (2019). *Millaisen huomisen haluat rakentaa? Näytä luontososi ja äänestä!*
<https://www.fsd.tuni.fi/pohtiva/ohjelmalistat/VIHR/1364>
- Vihreät. (2017). *Vihreiden tulevaisuusbudjetti 2018*. <https://www.vihreat.fi/wp-content/uploads/2021/01/vihreiden-vaihtoehtobudjetti-2018.pdf>
- Värri, V.-M. (2018). *Kasvatus ekokriisin aikakaudella*. Vastapaino.
- Weber, M., Parsons, T. (1947). *The theory of social and economic organization*. Hodge.
- YLE. (28.8.2014). *Kouluille lisää rahaa – yleinen oppivelvollisuusikä ei nouse*.
<https://yle.fi/a/3-7439129> (Haettu verkosta 3.4.2023)