

AMMATTIIN KASVATTAMISEN AIKAKURI

**KOKIN PERUSTUTKINTOKOULUTUKSEN AIKA
TYÖLÄISEKSI OPETTAMISEN TILANA**

Sirkku Ranta

AMMATTIIN KASVATTAMISEN AIKAKURI

**KOKIN PERUSTUTKINTOKOULUTUKSEN AIKA
TYÖLÄISEKSI OPETTAMISEN TILANA**

Publications of the University of Eastern Finland
Dissertations in Social Sciences and Business Studies
No 159

University of Eastern Finland
Joensuu
2017

Grano Oy
Jyväskylä, 2017
Sarjan vastaava toimittaja Kimmo Katajala
Sarjan toimittaja: Eija Fabritius
Myynti: Itä-Suomen yliopiston kirjasto
ISBN: 978-952-61-2628-9 (nid.)
ISSNL: 1798-5749
ISSN: 1798-5749
ISBN: 978-952-61-2629-6 (PDF)
ISSN: 1798-5757 (PDF)

Ranta, Sirkku

Time, space and discipline in the orders of Restaurant meal production in Upper Secondary Vocational Education. The social relations of time in the pedagogic space of the future labour.

University of Eastern Finland, 2017

Publications of the University of Eastern Finland

Dissertations in Social Sciences and Business Studies; 159

ISBN: 978-952-61-2628-9 (print)

ISSNL: 1798-5749

ISSN: 1798-5749

ISBN: 978-952-61-2629-6 (PDF)

ISSN: 1798-5757 (PDF)

ABSTRACT

This dissertation is a sociological study on the orders of time in vocational education. Initially my interest on time lies in its social nature. I approach vocational education as an institution that teaches time for the labour. This idea is grounded on the thoughts of Basil Bernstein and Barbara Adam. Both theories associate time with social order. Both also support my observation, that time is part of the pedagogy.

Bernstein links pedagogy with the social structure. For Bernstein, the pedagogy in the reproduction of for example cooking skills, is not derived from logic internal to cooking or from the practices of the chefs, but is social. The structures of thought (and time) are generated in the social order. Analysing order means analysing both the form and the relations of time.

Adam sees time as a relation to the space. Following Adam's thinking I observed the modes of time manifested in the education of future chefs in the context of Finnish upper secondary vocational education. More specifically in the Program of restaurant meal production. Empirical data was produced over the years of 2009-2012 and include both observing and teaching time. Data is folded in three: observing the pedagogy before and after teaching, plus reading the regulative documents that frame pedagogy in vocational education.

Both vocational and educational traditions and the principals of their timebound practices were found. In relation to time, observed education seems to focus on time as an institutional practice. This means controlling the individual tempo and synchronizing the processes with the ones of the institution. Time is also represented as the tradition of the occupation. Closer analysis of the data indicates however, that vocational institutions use time both as an order and a device for controlling the pedagogic space. Institutional time is related with personal time and presented as moral order. Order that organize the society and must therefore be accepted as such.

Keywords: upper secondary vocational education, time, social order, pedagogic discourse

Ranta, Sirkku

Ammattiin kasvattamisen aikakuri. Kokin perustutkintokoulutuksen aika työläiseksi opettamisen tilana.

Itä-Suomen yliopisto, 2017

Publications of the University of Eastern Finland

Dissertations in Social Sciences and Business Studies; 159

ISBN: 978-952-61-2628-9 (nid.)

ISSNL: 1798-5749

ISSN: 1798-5749

ISBN: 978-952-61-2629-6 (PDF)

ISSN: 1798-5757 (PDF)

TIIVISTELMÄ

Tämä väitöskirja on tutkimus kokin ammatillisen perustutkintokoulutuksen aikakurista. Ajan perspektiivistä koulun yhteiskunnallinen tehtävä on opettaa yhteistä aikaa jäsentävä sosiaalinen kuri ja järjestys. Rankaisumerkityksestä poiketen, kuri on työssäni ajateltu perustutkintokoulutuksen temporaalisena kehiksenä. Pedagogisena välineenä, jolla yhteiskunta järjestää koulutuksessa olevien aikaa ja tilaa.

Tutkimuksessani on kolmenlaista aineistoa: vuosina 2009-2012 tuotetut havainnointimuistiinpanot kokin perustutkintokoulutuksesta, havainnointijaksojen väliin sijoittunut ammatinopettajana toimiminen sekä ammatillisen koulutuksen asiakirja-aineisto. Tutkimuksessani aika on analyttinen väline, jolla jäsenän kasvatuksen pedagogisia valintoja, menettelyitä, suunnitelmia, sisältöjä ja käytäntöjä. Analyysin ytimessä on se, minkälaisiin suhteisiin koulun ja kasvatuksen ajan järjestykset asettavat asiat ja ihmiset. Lähestyn dokumentti- ja havaintoaineistoa teoreettisesti. Jäsenän ja analysoin aineistoa työväestön ammatillisena koulutuksena, tulevaan työväenluokkaan kohdistuvana kurikasvatuksena.

Lähestyn kuria kolmesta aikaan opettamisen näkökulmasta. Tarkastelen kokkien perustutkinnon avulla ensinnäkin sitä, millä tavalla kuri on pedagogisesti läsnä ammatilliseen koulutukseen osoitetussa institutionaalisessa tilassa. Kurisuhteen jäsentämiseen olen käyttänyt Basil Bernsteinin ajatusta kasvattamisen neljästä ulottuvuudesta, joita ovat opetusta kehystävä kuri, kurin tuottamisen välineet, kurin kohde ja opetustilan vuorovaikutussuhteet.

Tutkimukseni toisen ytimen muodostaa Barbara Adamin osoittama aikojen monimuotoisuus tilassa. Myös kokkien perustutkintokoulutuksen tilaa luonnehtivat monenlaiset fyysiset, pedagogiset ja sosiaaliset ajat. Ajan suhteen olen katsonut opetuksen ja oppimisen tilaa ja sitä, minkälaisena tilassa olevien suhde aikaan esitetään.

Kolmanneksi analysoin sitä, minkälaisen toiminnan tilan aikaan opettaminen tarjoaa tulevalle työläiselle. Yhteiskuntaa järjestävänä instituutiona perustutkinto on ammatilliseen koulutukseen osoitettu aika ja tila. Kurikehys, jolla järjestetään paitsi koulutukseen osallistuvien ajattelua, myös aikaa. Aikakuri sovittaa yhteen koulun fyysisen ja mentaalisen aikatilan ja opettaa (tässä) toimintaympäristössä oikeaksi katsotun suhteen aikaan.

Kokkien perustutkinnon yksityiskohtainen analyysi osoittaa, että koulussa aika jäsenetään joko koulun tai ruoan valmistamisen kurina. Työläisiä kouluttavassa instituutiossa aikaa säätelee koulun tilaa hallitseva julkinen kuri, joka perustuu tilaa jäsentävän järjestyksen säilyttämiseen. Tällainen kuri on kuitenkin hauras, joten oh-

jeiden ja sääntöjen noudattaminen pyritään esittämään työläiselle kuuluvana moraalisen velvoitteena. Myös aika opetetaan tulevaa työläistä moraalisesti velvoittavana ajattelun ja toiminnan tilana. Aikana, jonka puitteisiin tuleva kokki sovittaa paitsi työnsä, myös ajatuksensa. Ammatillinen perustutkinto ja siihen sovellettu aikakuri ovat väline, jolla yhteiskunta jakaa yhteisen tilan ja järjestää tilassa olemisen sosiaaliset suhteet.

Avainsanat: ammatillinen perustutkinto, ammatillinen koulutus, pedagoginen tila, aika, kuri, sosiaalinen järjestys

ESIPUHE

Kiitän lämpimästi työn ohjaajaa Leena Koskea. Leenan ytimekkäät huomioidut ja tiukat kysymykset ovat opettaneet sosiologisesta ajattelusta olennaisimman myös minulle. Rakentavasta palautteesta kiitän käsikirjoitukseni molempia esitarkastajia Tarja Tolosta ja Kristiina Brunilaa. Tarjaa kiitän erityisesti lupautumisesta vastaväittäjäksi vielä tämän vuoden puolella.

Väitöskirjaprojektia taloudellisesti tukeneita kiitän kronologisessa järjestyksessä: Joensuun yliopisto, Henrik Bitten stipendiraahasto, Suomen Kulttuurirahastosta minulle apurahan myöntänyt Hotelli- ja ravintolaneuvoston rahasto sekä Itä-Suomen yliopiston Elämänkulku kontekstissa -tohtoriohjelma. Olen kiitollinen tästä ajasta ja ajattelemisen tilasta. Ohjausta ja tukea seminaarimatkoihin olen Sosiologian laitoksen lisäksi saanut valtakunnalliselta KASVA-tohtoriohjelmalta. Tutkimukseni alkumetreistä kiitän etenkin Kasvatus, tieto ja kulttuuri-alaohjelman seminaareja ja työpaikkani esihenkilöä Milja Halosta, joka ohjasi minut oikean rahaston äärelle. Vaikka ammatillisen koulutuksen tutkiminen on ollut kiinnostavaa, niin ilman rahoitusta väitöskirja olisi jäänyt tekemättä! Kiitän myös laitoksemme professoreita, tutkijoita, kollegoita ja henkilökuntaa. Ja perhettä.

Erityiskiitos tutkimusoppilaitokseni opettajille, henkilöstölle ja siellä vuosina 2009-2012 kokoin ammattiin opiskelleille. Annoitte minun katsoa ammatillisen perustutkintokoulutuksen aikaa. Ajatus kurista on minun.

Sirkku Ranta

SISÄLLYS

ABSTRACT	5
TIIVISTELMÄ	7
ESIPUHE	9
1 JOHDANTO	13
1.1 Tutkimus ammatillisen perustutkintokoulutuksen aikakurista	15
1.2 Perustutkintokoulutuksen kuri ja ajassa muuttuva ideologia	16
1.3 Ammatillinen perustutkinto	19
1.4 Tutkimuksen teoreettinen kysymys	22
2 TEORIA AJASTA KURINA	27
2.1 Sosiaalisten suhteiden järjestyminen Basil Bernsteinin ajattelussa	28
2.2 Ajan tilasuhteet Barbara Adamin ajattelussa.....	38
3 TUTKIMUSASETELMASTA -MENETELMÄKSI	44
3.1 Näkökulman valinta ja lähestymistavan kuvaus.....	45
3.2 Tutkimuksen etiikka.....	52
3.3 Analyysin tapa ja tutkimusteoriasta johdetut kategoriat	54
4 KOKIN AMMATTIIN KASVATTAVA KURI – BERNSTEININ PEDAGOGINEN JÄRJESTYS	56
4.1 Kurin institutionaalinen kehys.....	57
4.2 Kurin järjestämisen välineet	62
4.3 Kurin kohdistaminen.....	66
4.4 Vuorovaikutus - tilan sisäiset suhteet	73
4.5 Kokkien kuri(suhteide)n järjestyminen	76
5 AIKAAN KASVATTAMINEN – AIKA TILANA	80
5.1 Rakenteiden aika	80
5.2 Sosiaalinen aika	86
5.3 Prosessien aika	88
5.4 Tilaan kiinnitetty aika	93
5.5 Aikaa järjestävä tila	100
6 AIKAKURI	102
6.1 Ajan institutionaalinen kurikehys	104
6.2 Aikakurin esittämisen keinot ja välineet	108
6.3 Aika kurikontrollin kohteena	114
6.4 Suhde aikaan, tilaan ja kuriin	123
7 PERUSTUTKINTOKOULUTUKSEN KURIKEHYKSESSÄ TYÖLÄISELLE TARJOUTUVA AIKATILA	128
LÄHTEET	139
LIITTEET	144

TAULUKKOLUETTELO

Taulukko 1. Tutkimusaineistot	15
Taulukko 2. Bernsteinin (1996) koodien ulottuvuudet (suom. SR)	29
Taulukko 3. Bernsteinin kasvatusajattelu sovellettuna kurin opettamiseen.....	37
Taulukko 4. Seitsemän näkökulmaa ajan tutkimukseen.....	40
Taulukko 5. Adamin aika-tila -ajattelu sovellettuna aikaan opettamiseen	43
Taulukko 6. Ravintolakokin koulutusohjelman opintojen jaksotus kolmelle vuodelle (TOTSU 2009-2012).....	81
Taulukko 7. Esimerkki lukujen järjestymisen tavasta. Toinen vuosiluokka, kokkien perustutkinto.	84

KUVIOLUETTELO

Kuvio 1. Sovellus Bernsteinin luonnostelemista kasvattamisen ydinalueista ..	32
Kuvio 2. Näytön kuvaus. Ravintolan keittiötoiminnot, 20 ov.....	88

1 JOHDANTO

Kello 9.40 Keittiömestari – Armi. Millos aloitetaan risoton teko? Katohan paketin kyljestä, niissä on aina keitto-ohjeet. [Armi katsoo] [...] Miten teet, ilman ohjetta, kerrot seikkaperäisesti. Armi – Voita... Keittiömestari – Aloita kattilasta. Armi – Kasari, pohjalle oliiviöljyä, kullotellaan, neste lisätään vähitellen. Keittiömestari – Sekoitellaan kermaisen rakenteen aikaansaamiseksi, lisäällään nestettä, maistellaan ja mitä lopuksi? Armi – Parmesaani. (22/2/4/työjärjestys/opetusravintola)

Ammatillinen koulutus, jota tässä väitöstutkimuksessa tarkastellaan kokin perustutkinnon avulla, on esimerkin tapaan hyvin usein työn ja työtä järjestävän ajoituksen opettelua. Aineisto-otteessa ollaan ammatillisten perusopintojen toisen vuoden neljännellä jaksolla, opetusravintolassa. Opetusravintolaan tultaessa, päivän työt on jaettu ja ruokaohjeet opiskeltu keittiötyöskentelyä edeltävinä päivinä ammattiteorian tunneilla. Armikin on saanut ohjeen etsimisen kotitehtäväkseen.

Keittiömestarin kysymys risoton aloittamisesta viittaa ravintolakeittiössä keskeiseen ajan järjestäjään, eli kelloon. Kokille kello on väline, jolla hallitaan työhön käytettävissä olevaa aikaa. Oteessa ajankohdan ja Armin toiminnan välillä on havaittu ristiriita. Lounasaikaan on vajaa tunti, mutta Armi ei ole aloittanut risottoaan. Keittiömestari tietää, että riisin kypsyminen vie oman aikansa. Tässä vaiheessa koulutusta myös Armilla oletetaan olevan jonkinlainen käsitys riisin kypsymisajasta, sillä riisin keittäminen on opeteltu jo ensimmäisen vuoden ensimmäisillä jaksoilla.

Kypsymisajan lisäksi opetusravintolan keittiömestari tietää, että opiskelija tarvitsee aikaa myös toimintaa jäsentävän tiedon prosessointiin. Prosessissa tieto järjestetään koulutuksen tavoitteena olevaksi toiminnaksi, joka lopulta näyttäytyy myös ajan osaamisena. Kun keittiömestari kehottaa katsomaan paketin kyljestä, hän osoittaa mallin risoton valmistamiseen. Samalla hän opettaa sen, minkälaista aika on tässä toimintaympäristössä. Kokin perustutkinnossa aikaa järjestetään tyypillisesti työn ja työtä jäsentävien vaiheiden avulla.

Työn ja materiaalin ohella aikaa koulussa järjestää tila. Usein ihan fyysinen luokkatila, mutta myös suunnitelman mukaiseen opetukseen varattu aika, joka voidaan ajatella tilaksi. Tilaa yleisemmin tällainen aika kuvataan koulutuksen, oppitunnin tai päivän kestona. Ammatilliseen perustutkintokoulutukseen varataan kolme vuotta. Koulupäivä voi kestää kolmesta kahdeksaan tuntia ja teorian tunnin enimmäispituus on 60 minuuttia. Opetusravintolassa aikaa järjestää etenkin tieto siitä, että ruoka on saatava ajoittumaan lounastarjoilun alkuun. Näissä kaikissa aikaa käytetään rajamaan työskentelylle mahdollinen tila.

Jo lyhyt havaintopäiväkirjan ote osoittaa, että aika on kellonaikaa monipuolisempi ilmiö. Aika voidaan ajatella kypsymisenä, prosessina tai tilana. Esimerkissä aika on pääosin työn ja ravintolan toimintoja järjestävää aikaa, jossa kello osoittaa paitsi riisin kypsymisen myös ravintolarjoilun alkamisen ajankohtaa. Näiden perusluonteeltaan hyvin erilaisten aikojen yhteensovittaminen edellyttää tietoa työvaiheista ja taitoa järjestää vaiheiden aika kuriin. Ajan kuriin saamiseen käytetään usein kelloa. Yhteiskunnallisesti erityisen kiinnostavaa on se, mistä ja minkälaisena tämä kellon sanelema kuri ja järjestys oikeastaan tulee meihin. Sen selvittämiseksi olen tutkimuksessani tarkastellut tarkastellut kahta tulevan työläisen aikaa järjestävää ilmiötä: koulutusta ja kuria.

Koulutus palkkatyöhön ja työläiseksi on kiinnostanut sosiaalisista järjestyksistä kiinnostuneita sosiologeja jo aiemmin. Kasvatuksen ja koulutuksen kriittisessä tutkimuksessa (Jackson 1968; Bernstein 1971, 1971a; Broady 1986; Rinne, ym. 1984; Koski 2009; Wheelahan 2007; Käyhkö 2006, 2007) pureudutaan koulutuksen sivistämistehävän sijaan, sen merkityksiin yhteiskuntajärjestyksen ylläpitämisessä. Ongelmaksi on nähty etenkin kaikkeen kasvatukseen sisältyvä piilo-opetussuunnitelma ja se, että koulutuksen oppimiselle asettamat kriteerit ovat aina yhteiskunnallisesti vahvemman osapuolen määrittämät ja siksi jo lähtökohtaisesti lähinnä tämän ryhmän osaamista arvottavat. Kokin koulutusohjelmassakin ruoan valmistamisen ohella ohjeita saadaan annosten esille laittoon, suunnitteluun ja säilyttämiseen. Ohjeita annetaan myös organisointiin, puhtauteen, läsnä olemiseen ja ammattimaiseen ajatteluun. Koulutuskriittisestä näkökulmasta ohjeet ovat paitsi kokin koulutuksen ja ruoan valmiiksi järjestämisen tapa, myös yhteiskuntajärjestyksen opettamisen suunnitelma.

Vaikka yhteisen ajan sosiologiaa on yhteiskuntatieteissä tutkittu jo Durkheimista (1912/1980) lähtien, ei kotimaisessa koulutuksen sosiologisessa tutkimuksessa vielä toistaiseksi ole paneuduttu aikaan erityisenä ammattiin kasvattamisen kysymyksenä. Kansainvälisissä koulututkimuksissa ajan merkitys toiminnan ja ajattelun järjestämisessä havaittiin jo varhain. Koulun piilo-opetussuunnitelmatutkimuksen klassikko Philip Jackson (1968, 11-15, 17-18) osoitti koulun aikaan kasvattamisen käytäntöjen olemassaolon. Myös Donald Broady (1986, 35-39) on herätellyt pohtimaan koulussa muodostuvaa aikatietyisyyttä. Jackson (mt.) kiinnitti aikaan ja tilaan sopeuttavat käytännöt etenkin koululle asetettuihin institutionaalisiin odotuksiin. Kouluun liittyvä ensinnäkin odote sopeutumisesta. Sopeutumisesta tilan järjestyksiin ja olemaan arvioidavana. Toinen huomio oli julkisen koulutilan suhde yksityiseen. Koulussa jokaisen on pakko oppia, kuinka olla joukossa. Samaan aikaan on opittava esittämään itsensä yksilönä. (Jackson, 1968, 18-23.)

Suomessa koulun aikaan opettavia menettelyitä ovat käsitelleet lähinnä Tuula Gordon ja Elina Lahelma (2003) kollegoineen (esim. Tolonen 2001; Hjélmer, Lappalainen, Rosvall 2010). Tutkimuksissa huomio kohdistuu koulun aika-tilajärjestyksiin. Gordon, Lahelma (mt.) katsovat opiskelijan reittejä suhteessa tilaan ja toteavat, että koulun virallisissa tilajärjestyksissä oppilaille opetetaan etenkin se, missä ja mihin aikaan tietyissä tiloissa oleminen on mahdollista, toivottavaa tai kiellettyä. Oppilaiden tilakokemuksiin perehtyessään he havaitsivat myös epävirallisen tilan ja tilassa olemisen sosiaaliset järjestykset, joita esimerkiksi Petri Paju (2016) myöhemmin hyödynsi vuonna 2011 valmistuneessa väitöskirjatutkimuksessaan. Tolonen (mt.) käsittelee äänen ja sukupuolen järjestymistä koulun tilassa. Lappalainen kollegoineen vertaili (Hjélmer, ym. mt.) toimijuudelle tarjoutuvaa tilaa suomalais- ja ruotsalaisammattikouluissa. Aikaa koulussa ovat Jacksonin mainitun piilo-opetussuunnitelmatutkimuksen tapaan jo aiemmin käsitelleet Risto Rinne, Osmo Kivinen ja Joel Kivirauma (1984) sekä Rinne ja Kivinen (1985). Tutkimuksissaan he osoittavat suomalaiskouluista menettelyitä, joilla tila ja aika organisoidaan opetustarkoituksiin. Koulukasvatuksen ohella aikaan kasvattamisen elementtejä on osoitettu myös teollisuustyöläisten ja heidän lastensa vapaa-ajan järjestämisestä (Anttila, 2005).

Edellisistä tutkimuksista poiketen, sovellan työssäni ajan tarkasteluun etenkin Barbara Adamin (2008, 2006, 2003a, 2003b, 1988) käsitettä ajasta. Adam esittää ajan moniulotteisena tilana, joka muodostuu aikojen suhteista. Tätä ajan tilallisuutta ovat tutkimuksissaan soveltaneet Oili-Helena Ylijoki (2016, 2015, 2014) ja Virve Kallionie-mi-Chambers (2010). Akatemiätutkimuksessaan Ylijoki lähestyi aikaa yliopiston aika-maisemana. Artikkelissaan (2015) hän pureutuu tutkimushankkeiden ja -prosessien

ajallisuuksien eroihin, jotka hänen kollegansa Kallioniemi-Chambers (mt.) oli väitös-kirjassaan kiinnittänyt koulutusympäristöjen toimintakulttuureihin.

Barbara Adamin (1988) ajattelussa aika on tilaa. Ajassa jokainen tilaan tuleva ja siellä oleva: orgaani, ihminen, kone ja laite, mutta myös fyysinen tai mentaalinen rakenne, on aina myös suhteessa muihin tässä tilassa oleviin (2008). Aika on meille niin itsestään selvä käsite, että vain harvoin tulemme ajatelleeksi, että aika on paitsi suhde itseen, myös suhde menneeseen tietoon ja tulevaan maailmaan. Aika on suhde kaikkiin yhteisessä tilassa oleviin olioihin ja heidän aikoihinsa. Nämä suhteet ajattelen olevaksi ja opittavaksi myös koulussa. Tilaksi ajateltuna koulun aikaan opitaan etenkin siinä, minkälaisena eletty aikakulttuuri jäsentää tilassa olemisen suhteet.

1.1 TUTKIMUS AMMATILLISEN PERUSTUTKINTOKOULUTUKSEN AIKAKURISTA

Tämä ravintolakokkien perustutkintokoulutuksen ajan jäsenys on tutkimus ammatillisen koulutuksen aikakurista ja siitä, minkälaisena tilana aika tulevalle työläiselle opetetaan vuosina 2009–2012. Käytän aikaa paitsi ammatillisen koulutuksen aikaa jäsentävien elementtien analyysiin myös kasvatuksen kurisuhteen selvittämisen välineenä. Kysyn, minkälaisia aikaan kiinnittyviä ajattelun ja tiedon käsittelyn malleja ammattiin valmistavassa nuorten perustutkintokoulutuksessa opetetaan. Lähestyn tätä ongelmaa ensin kysymyksenä kurista ja toiseksi kysymyksenä työläisen aikaan opettamisesta.

Empiiriseksi kohteeksi valitsin ravintolakokin ammatillisen perustutkintokoulutuksen, koska tiesin ajan olevan paitsi työn järjestämisen, myös kokin ammatin ytimessä. Olen itse työskennellyt reilut kymmenen vuotta kokkina ja sittemmin myös alan ammatinopettajana. Tutkimuksessani on kolmenlaista aineistoa: vuosina 2009 – 2012 tuotetut havainnot kokien perustutkintokoulutuksesta, havaintojaksojen väliin sijoittunut ammatinopettajana toimiminen sekä ammatillisen koulutuksen asiakirja-aineisto (Taulukko 1.).

Taulukko 1. Tutkimusaineistot

aineistotyyppi	aineiston tuottamisen ajanjakso (päivät)	näkökulmani aineistoon
havainnot ammatillisen koulutuksen aikaelementeistä	Iv2009-2010 jaksot 2-4 (12 pvää)	ajan havainnointi tarkkailijana
kokemusaineisto	Iv2010-2011	työ päätoimisena ammatinopettajana
havainnot ajan institutionaalista luonteesta	Iv2010-2011 jaksot 3-5 (9pvää) Iv2011-2012 jakso 5 (15 pvää)	havainnointi aikaan opettamisen näkökulmasta
koulutuksen aikaa järjestävät luonnolliset asiakirjat	2009-2012	kasvatusta ja koulutusta järjestävä lainsäädäntö, opetussuunnitelmat, opetuksen ja opiskelun oppaat, opetusmateriaali

Havainnoin ryhmien kuriin ja aikaan kasvattamista yhden vuosikurssin rinnakkaisryhmiä näiden kolmivuotisen koulutuksen eri vaiheissa. Havaintopäiväkirjan havainnot on kolmeltakymmeneltäseitsemältä päivältä. Ensimmäiset kaksitoista päivää on tuotettu ensimmäisen vuoden toiselta jaksolta neljenteen. Toiset yhdeksän päivää ovat seuraavan lukuvuoden keväältä (jaksoilta 3-5) ja kolmannen havaintojakson viisitoista päivää ovat kolmannen vuoden viimeiseltä jaksolta. Ensimmäisen ja toisen havaintojakson väliin sijoittui vuosi kokkien sijaisopettajana. Työskentelin havainnointikohdettani vastaavissa ammatinopettajan tehtävissä, jolloin aika näyttäytyi erilaisena kuin aiemmin sivulliselle havainnoitsijalle. Koulutuksen ja opettajan näkökulmasta aika säätelee koulunpitoa ja sen järjestymisen tapaa etenkin instituutiosta itsestään käsin.

Alkuun katsoin lähinnä sitä, minkälaisia aikoja koulussa ja koulun käytännössä on ja onko ammattiin kasvatuksessa joitain erityisiä ajan ilmiöitä. Ensimmäisellä koulussa yleisin ajan ilmenemisen muoto oli kellon ja kalenterin aika. Havainnointien päätyttyä litteroin, järjestelin ja luin sekä aineistoa, että koulutuksen sosiologiaa. Analyysin jäsentyessä teoreettisesti, aika alkoi näyttäytyä paitsi ammattierityisen kasvatamisen kohteena, myös ideologisesti sopivan työntekijäkansalaisen aikaan kasvattamisena. Lisäksi työjaksoni ammatinopettajana opetti minua itseäni jäsentämään aikaa nimenomaan koulutusta ja kasvatusta järjestävien asiakirjojen avulla. Koulutukseen valitun ideologian ja poliittisen perustan esittää laki opetuksen ja koulutuksen järjestämisestä. Myös opetussuunnitelman perusteet ovat *"koulutuksen järjestäjää ohjaava ja pakottava määräys, josta koulutuksen ja tutkinnon järjestäjä eivät voi poiketa tai jota he eivät voi jättää noudattamatta"* (OPH 2000, informatiivinen liiteosa). Tutkimuksen analyysiosassa tarkastelenkin aluksi näitä koulutukseen kurin järjestäviä määräyksiä ja pedagogisia valintoja.

Koska tutkimukseni ajankohta sattui ammatillisen koulutuksen suunnitelmien murrosvaihteeseen, on kasvatuksen asiakirjoissa havaittavissa osaamisen järjestymiseen liittyvä moraalinen ja ideologinen siirtymä. Muutos näkyy erityisesti tavassa, jolla oppimisen kurin ajatellaan järjestyvän. Tämän muutoksen esittelyllä haluan osoittaa, että aikaan kasvattamisen menettelyt ovat pedagogisia (kasvattamiskäytäntöjä koskevia) valintoja. Ne ovat ammatilliseen perustutkintokoulutukseen määritetty valinta ja sopimus niistä tavoista, joilla yhteiskuntakuri järjestetään.

1.2 PERUSTUTKINTOKOULUTUKSEN KURI JA AJASSA MUUTTUVA IDEOLOGIA

Aloittaessani tutkimustani vuonna 2009 ammatilliseen koulutukseen oli rantautumassa ajatus ammattiin kasvattamisen aiempaa voimakkaammasta työelämälähtöisyydestä ja itseohjautuvuudesta. Ammatikasvatuskäytäntöjen uudistamisen painavin perustelu näytti olevan suurten ikäluokkien eläköitymisen tuottama työelämän osaamisvajae ja työvoimapula. Tämä talouspoliittinen huoli työvoiman saatavuudesta nosti ammatillisen koulutuksen joksikin aikaa myös koulutuspoliittisen keskustelun ykköskohteeksi.

Kun aiemmissa koulutusreformissa ammatillinen koulutus kiinnitettiin osaavan työvoiman tuottamiseen ja koulutuksellisen epätasa-arvon tai syrjäytymisen ehkäisemiseen (Kettunen 2001, 83 - 86), niin nyt koulutusuudistusten kohteeksi asettuivat ammatillisen koulutuksen vetovoimatekijät. Houkuttavuutta lisättiin tuomalla ammattiopintoihin työssäoppiminen työpaikoilla. Oppimista yksilöllistettiin ja yrittä-

jämäistettiin esimerkiksi Taitaja-kisakonseptin avulla. Uudistuksilla pyrittiin vetoamaan etenkin keskiluokan opiskelijapotentialiin.

Uudistuminen ei luonnollisestikaan tapahtunut tyhjiössä. Sitä siivitti suomalaisten koulutusorganisaatioiden pyrkimys eurooppalaistua ja kansainvälistyä. Matkailun yleistyessä myös ruokakulttuurimme näytti kansainvälistyvän globalisaation tahtiin. Kokin ammatti sai lisänostetta ruoka-aiheisista (kokki)ohjelmista ja ruokaan keskittyneistä blogeista. Ruoasta tuli kaiken kansan harraste, kun (huippu)kokit veivät keittotaidon ensin kirjoista lehtien kautta television pudotuspeleihin ja edelleen nettiin. Ruokaharrastamisen viimeisin innovaatio lienee Suomessakin yleistynyt tosiharrastajan ravintola eli päivän ajaksi pystytettävä pop up – ravintola. Tällä hetkellä vloggarit, eli arkeaan videoivat blogaajat, vievät verkkoon myös ruoanvalmistustaan. Nämä vlogit ovat erityisesti nuorten suosiossa.

Koska koulutuksen kuri tuotetaan sen kasvatusta järjestävissä menettelyissä ja käytännöissä, niin pedagogisen perustan muuttuessa on tarkistettava, ja mahdollisesti järjestettävä uudelleen, myös suhde kuriin (Bernstein 1990, 185). Koulutuksen järjestäjän on siirrettävä suunnitelmassa määritetty ideologia edelleen kasvattamisen käytäntöihin. Esitän tulevien opetussuunnitelmaotteiden avulla ajatuksen siitä, että vuoden 2000 suunnitelmaperusteissa osaamisen järjestäminen pakottaa lähinnä ammatillista koulutusta. Ammatillisen peruskoulutuksen opetussuunnitelma (OPH 2000) määrää antamaan ammatin perusvalmiudet ja työelämätaitoja. Perusvalmiudet järjestää oppilaitos, yksin tai yhdessä vastaavien instituutioiden kanssa.

Sen mukaan, mitä laissa ammatillisesta koulutuksesta (L 630/98 2§, 5§) ja valtioneuvoston päätöksessä (VuP 213/1999) on säädetty, ammatillisen peruskoulutuksen tulee antaa opiskelijalle laaja-alaiset ammatilliset perusvalmiudet [...] siten, että hän voi tutkinnon suorittuaan sijoittua työelämään, suoriutua alansa vaihtelevista tehtävistä myös muuttuvissa oloissa sekä kehittää ammattitaitoaan läpi elämän. [...] Koulutuksen tulee edistää työllistymistä ja mahdollisuuksia ryhtyä itsenäiseksi ammatinharjoittajaksi. (OPH 2000, 9.)

Opiskelijan elämäntaitoja ja itsetuntoa on vahvistettava yhteiskunnan ja yhteisön parhaaksi siten, että *”opiskelijasta kehittyy vastuuntuntoinen ja velvollisuuksistaan huolehtiva kansalainen ja työyhteisön jäsen”*. Lisäksi koulutuksen tulee *”edistää demokratiaa, miesten ja naisten tasa-arvoa kaikilla yhteiskunnan aloilla ja yleistä tasa-arvoa työelämässä”*. (OPH 2000, 9.)

Ammatillista perustutkintokoulutusta uudistettiin havainnointini aikaan vuosina 2009–2012 määrittämällä uudenlainen itsestään vastuussa oleva työntekijä. Vuoden 2010 opetussuunnitelmauudistus toi mukanaan aiempaa kohdistetumman määritelmän perustutkinnossa omaksuttavien taitojen luonteesta. *”[T]avoitteena on saada alalle palveluhenkisiä, vastuullisia, oma-aloitteisia, luotettavia ja yhteistyökykyisiä työntekijöitä (OPH 2010, 8)”*. Samalla vaihtui myös kasvattamisen tapa. Koulutuksen järjestäjää koskevien määräysten sijaan osaamistavoitteet kohdistettiin tulevan työläisen tietoperustaan ja oikeanlaisesta tietoperustasta nousevaan työmoraaliin.

Perustutkinnon suorittaneella on hyvä työntekijän aseman ja työelämän tuntemus. Hän noudattaa alan sopimuksia, säädöksiä ja yhteiskunnallisia velvollisuuksia. Hänellä on hyödyt käytöstavat, hän on suvaitsevainen ja kunnioittaa eri kulttuureista tulevia työtovereita ja asiakkaita. (OPH 2010, 8.)

Uudistunut opetussuunnitelma korostaa työllistymisen edistämistavoitteen sijaan työntekijästä itsestään lähtevää halua ja vastuuta. Sekä kasvatuksen että ammattiin opiskelevan suhde oppimiseen määrittyy uudella tavalla, kun oppiminen jäsenyytensä hallintana. Kasvatuksen tehtäväksi asetuu hallinnan oppimiselle otollisen tilan tuottaminen. Tässäkin järjestyksessä koulu opettaa tulevalle työntekijälle sopimisen, säädösten ja yhteiskunnallisten velvoitteiden noudattamisen, mutta nyt se esitetään opiskelijan tehtäväksi. Koulun on siis esitettävä tieto ja toimet yksilön omana projektina. (Foucault 1980; Koski 2004; Komulainen 2004)

Opetuksen järjestämisessä uudistus tarkoitti sitä, että opettamisen sijaan opiskelijat piti saada itse haluamaan näitä ominaisuuksia. Tavoitteeksi tuli työntekijä, jolle koulutuksen kuluessa kehittyisi muun muassa suvaitsevaisuutta ja kyky tehdä työtä ja palvella eri kulttuureista tulevia. Tällaiset kvalifikaatiot edellyttävät kielitaidon ohella, tietoa oman ja toisten kulttuurien erityispiirteistä. Näitä taitoja opiskelija saavuttaa esimerkiksi opiskelijavaihdossa. Vaihto-ohjelmaan pääsyä saatetaan kouluissa kuitenkin rajoittaa esimerkiksi asettamalla erilaisia pakotteita, kuten opintojen suorittamista aikataulussaan. Tällä hallinnan uudelleenjärjestämisen menettelyllä vastuu opinnoista ja tulevasta työllistymisestä siirtyy opettajalta opiskelijalle.

Ammattioppilaitoksissa on meneillään koulutuksen ideologiamurros. Ammattiin kouluttamisen päätavoite oli, ja on edelleen, kasvatusta kansalliseen toimintaympäristöön. Ammattityössä liikkumisen tila on kuitenkin alettu nähdä Euroopan laajuisena. Muutoksen on tuottanut kunta- ja valtiontalouteen valunut uusliberaali uudelleenjärjestäminen (Ball 2004, 7), jonka yksilöllistävää osaamisperustaa on käytetty uudistamaan koko työntekijäkansalaisuuden idea (Isopahkala-Bouret, Lappalainen & Lahelma 2014, 94). Ideologiana koulutuksen osaamiseen ja omaehtoisuuteen perustuvan uudistamisdiskurssi on väijäämätön seuraus koulutusmarkkinoiden globalistumisesta ja OECD maiden pyrkimyksestä yhtenäistää koulutusrakenteet (Kallo 2009; Rinne, ym. 2004). Yhtenäistämistä on perusteltu kansainvälisen liikkuvuuden ja työperäisen maahanmuuton lisäämisen tarpeella ja Kööpenhaminan prosessiksi kutsuttu sopimus yhteisestä toimintapolitiikasta (Bryggen julkilausuma, 2010), antoi ammatillisen koulutuksen uudistamiselle omat eurooppalaiset kehyksensä myös toisella asteella.

Ammatillisen koulutuksen järjestäjän näkökulmasta merkittävin muutos on ehkä työn ja opiskelun keskinäisen suhteen järjestävän opiskelumuodon uudistaminen. Vuoden 2010 ammatillisen koulutuksen ja kasvatuksen järjestyksessä ammattiopinnot on pyritty työperäistämään palauttamalla ne aiempaa vahvemmin työn tekemisen luonnolliseen ympäristöön eli työpaikoille. Taustalla on ajatus siitä, että kasvatusta oikeanlaiseen (yrittäjämäiseen) työmoralaan sujui parhaiten työelämässä. Työharjoittelun sijaan on alettu puhua työssäoppimisesta. Työ on palautettu työläiselle oikean, työssä tarpeellisen tiedon ja oppimisen paikaksi.

Tässä uudistuneessa koulutusjärjestyksessä osaaminen perustuu paitsi henkilökohtaisen osaamisen tunnistamiseen (Hätönen 2010, 24) myös koulun velvoitteeseen järjestää tila oppimiselle. Tunnistaminen tarkoittaa olemassa olevan osaamisen havaitsemista. Uudessa järjestyksessä ei jäädä tekemään sitä minkä opiskelija jo osaa, vaan siirrytään opettelemaan jotakin muuta. Pedagogisena tavoitteena on vapauttaa opettelulle tila, joka aiemmin on "täytetty" toistolla. Oppimisen katsotaan tosin edellyttävän myös toistoja ja aikaa. Aikaa prosessoida tieto ajatteluksi ja osaksi toimintaa.

Arviointi sen sijaan kiinnittyy osaamisen tunnustamisen käsitteeseen (Hätönen 2010, 24). Tunnustaminen on tutkinnonosissa määritetyn osaamisen rekisteröimistä, jolloin osaaminen voi olla opiskelun kuluessa tai aiemmassa elämässä hankittuja taitoja. Näyttöjen arvioinnissa ei siten enää arvioida jakson aikana osoitettua oppimista

(tai käyttäytymistä), vaan näyttöhetkellä saavutettua osaamista. Oppiminen nähdään prosessina ja tilaisuutena osaamisen uudelleenarviointiin. Yksilöllisen edistymisen perusteella opiskelijan on saatava kannustavaa ja oppimista suuntaavaa palautetta. Oppimisprosesseissa annetun palautteen ei kuitenkaan saa antaa vaikuttaa osaamisen arviointiin näytössä. Näyttöön perustuvassa ideologiassa keskeistä on osaamisen hankkimisen omaehtoisuus sekä oppimistahdin tunnistaminen ja sen osoittamisen yksilöllisyys. (Hätönen, mt.)

Kouluissa osaamisen yksilöperusta tuodaan kasvatuskäytäntöihin esimerkiksi pilkkomalla opinnot osina suoritettaviksi moduuleiksi. Moduulirakenteessa ideana on se, että kunkin kokonaisuuden keskeinen osaaminen on mahdollista osoittaa omaan tahtiin, milloin tahansa. Ammattikasvatuksessa osaaminen osoitetaan näyttönä. Näyttö on ammattityötä toteuttava tai jäljittelevä tilanne, jonka arvioinnin erityiskohteet määritellään etukäteen (Hätönen 2010, 31). Esimerkiksi työmenetelmien, -välineiden ja materiaalin osaaminen on tyydyttävää (T1), kun opiskelija osoittaa keskeisten ja toistuvissa tilanteissa vastaantulevien välineiden ja työmenetelmien hallintaa, mutta tarvitsee ajoittaista ohjausta. Omatoimisuus työtilanteissa tuottaa arvosanaksi hyvän (H2) ja sopivimpien menetelmien ja välineiden sujuva käyttö vaihtelevissa työtilanteissa kiitettävän (K3). (Hätönen 2010, 15.) Ideaalitalanteessa näytöt voidaan järjestää yksilöllisesti, oppimisen tahtiin. Ammattikasvatuksessa moduulit ja näiden osien suorittaminen on muotoiltu tutkinnonosiksi. Näyttö toteutetaan työtehtävissä, mieluiten työpaikoilla tai tätä vastaavassa ympäristössä.

Tämä arviointitavan muutos tuotiin ammatin opetukseen vuoden 2010 opetus-suunnitelmauudistuksen myötä henkilöstökoulutuksena. Arvioinnissa on kuitenkin jouduttu palaamaan järjestykseen, jossa läsnäolo opintojaksoilla ja käytännön harjoituksissa muodostaa osan tutkinnon arvioinnista. Näyttöön perustuvan arviointitavan keskeinen ongelma nuorten keskiasteen koulutuksessa on myös Kosken (2004, 2001) esittämä kysymys kasvatuksen moraalisen yksilöllistymisestä ja kurista eli siitä, miten pakottaa oppimaan ilman (jatkuvan) arvioinnin painetta. Läsnäolon kontrolli on lähtökohta myös toisen asteen koulutusta koskevassa lainsäädännössä, jossa oppilaitokset veloitetaan järjestämään alaikäisen läsnäolo ja käyttäytyminen opetussuunnitelman ja järjestyssääntöjen osoittamalla tavalla. Tällä hetkellä vain aikuiskasvatuksen näytöt voidaan antaa ilman valmistavaa koulutusta.

1.3 AMMATILLINEN PERUSTUTKINTO

Nuorten ammatillinen koulutus kestää tällä hetkellä kolme vuotta. Kolmivuotisen perustutkintokoulutuksen opinnot jakautuvat vuosittain viiteen jaksoon. Näistä yhden jakson verran opiskellaan yleissivistäviä aineita. Yksi jakso on työssäoppimista. Työssäoppiminen on oppimisvaiheen mukaisen työn tekemistä työpaikalla. Kolmen jakson ajalla on ammattiopintoja.

Osa ammattiopinnoista on ammatin teoriaa teorialuokassa tai vastaavassa tilassa. Loppuaika tulevien kokkien opinnoista jakautuu vuosikurssin mukaan hieman eri tavoin opetuskeittiön ja opetusravintolan kesken. Tilaustehtävissä saatetaan olla myös oppilaitoksen ulkopuolella, mutta opettajan ohjauksessa. Alkuun ollaan enemmän opetuskeittiössä. Tässä vaiheessa ryhmäydytään ja opetellaan paitsi ammattityön myös työelämän perusteita. Myös viimeisenä vuonna on opintokokonaisuuksia, joiden katsotaan syventävän kokien keittotaitoa nimenomaan ravintolapalvelusta vaapaassa oppimisympäristössä.

Tutkimusoppilaitoksessa tulevien kokkien opetus järjestyy hieman yli tai alle kahdenkymmenen opiskelijan ryhmissä, jotka on jaettu edelleen neljän hengen työryhmiiksi. Joskus ammatinopettaja on myös ryhmänohjaaja. Aiemmin häntä olisi kutsuttu luokanvalvojaksi. Ammattiopettajan lisäksi havainnoituja ryhmiä opetti tai ohjasi muun opettajakunnan ohella myös tuotannollisissa tehtävissä työskentelevä henkilökunta. Havainnoiduissa tilanteissa henkilökunta osallistui työn ohjaukseen. Työn ohjaus sisältyy oppilaitoksessa työskentelevän työnkuvaan. Käytännössä toiminnan myös järjestää tämä yhteisessä ajassa ja tilassa oleminen. Opiskelijaryhmät, oppilaitoksen tilat ja käytännöt, henkilökunta ja opettajat. Tilaa järjestää myös koulutukselle osoitettu aika, opintojen vaihe ja kasvatustavoite. Ammatinopettaja on aina ryhmän mukana opetusravintolassa ja vastuussa paitsi ryhmän toiminnasta myös opetuksesta.

Vaikka opetussuunnitelmaperusteissa on kaikille aloille yhteisiä tavoitteita, niissä on myös eroja. Eroja on etenkin ammattialojen välillä, sillä ammatillinen koulutus on historiallisesti ja rakenteellisesti syntynyt elinkeinoja varten, paitsi ammateissa tarvittavan osaamisen myös oikeanlaisen asenteen tuottamiseen. Alkuvaiheessaan koulutus oli suunnattu lähinnä työnjohtajien kouluttamiseen, mutta sotien jälkeen koulutuksen kehittämiskomiteat katsoivat teollistumisen ja talouden elpymisen edellyttävän myös ammatteihin valmistuvan työväestön kouluttamista. (Kettunen 2001; Klemelä & Vanttaja 2012, 182.) Eri asia on kuitenkin se, minkälaisena nämä järjestykset esitetään eri yhteiskuntaryhmille ja minkälaisiksi ne muotoutuvat koulun pedagogisissa käytännöissä.

Opetushallituksen sivusto (OPH, katsottu 20.10.2015) kertoo, että kunkin tutkinnon ja osaamisalan keskeiset tavoitteet määritetään perustutkinnon perusteissa. Perusteissa on päätetty tutkintonimike, tutkinnon osien ammattitaitovaatimukset, arvioinnin kohteet ja arviointikriteerit. Ammatillisten tutkinnon osien osalta perustutkinnossa määritetään paitsi osaaminen ja sisältö, joita koulutuksen järjestäjän, oppilaitoksen tai yksittäisen opettajan tulee tuottaa, myös ammattitaidon osoittamisen tapa. Koulutuksen järjestäjän on organisoitava kasvatusmenettelyt sellaisiksi, että ne toteuttavat tutkinnon perusteissa määritetyt pedagogiset tavoitteet. *”Ammatillisten tutkinnonosien ammattitaitovaatimukset ja yhteisten tutkinnon osien osaamistavoitteet on määriteltävä oppimistuloksina”*. Tuloksien katsotaan olevan tietoja, taitoja, osaamista tai pätevyyttä. Tuloksia arvioidaan tutkinnonosiin ryhmitellyissä näytöissä, joiden arviointikohteet on kuvattu kunkin koulutusalan arviointiperusteissa. Osaaminen osoitetaan ammattityössä tai työtä jäljittelevässä tilanteessa *”työprosessin, -välineiden, -menetelmien ja materiaalien sekä työn perustana olevan tiedon ja elinikäisen oppimisen avaintaitojen hallintana.”* Perustutkintotavoitteissa määritetyn ammatillisen koulutuksen järjestämiseksi koulutuksen järjestäjän on hyväksyttävä kriteerit täyttävä opetussuunnitelma. (OPH.)

Koulutusaloja, jotka tällä hetkellä on koottu viideksikymmeneksikolmeksi perustutkinnoksi, on kahdeksan (OPH). Esimerkiksi havainnoitu kokin perustutkintokoulutus on osa ravintolan ruokatuotannon koulutusohjelmaa. Vuoden 2009 koulutusohjelmasta valmistuneiden ryhmien tutkinto on Hotelli- ja ravintola-alan perustutkinto (OPH 2000). Perustutkinnon suorittaneeseen kohdistuu odotuksia esimerkiksi sellaisista koulutuksessa muodostuneista ajattelun ja toiminnan tavoista, kuten: myyntihenkisyys ja omatoimisuus tai kohtelias ja ystävällinen työskentelyote. Palvelualan tehtäviin tulevassa työntekijäryhmässä myös siisteys ja huoliteltu ulkoinen olemus näyttäytyvät luontevana kasvattamisen kohteena. Maininnan arvoiseksi on katsottu myös asiallinen suhde alkoholiin (OPH 2000, 12). Vuoden 2010 opetussuunnitelmasta maininta on poistettu.

Alla olevat kaksi lainausta kuvaavat tutkintotavoitteita. Ensimmäinen on vuoden 2000 opetussuunnitelmaperusteista ja toinen on vastaava kohta vuoden 2010 uudistetusta määräyksistä.

Hotelli- ja ravintola-alan perustutkinnon suorittaneet on [...] osattava toimia liikeyrityksen toimintaperiaatteiden ja -ohjeiden mukaan kannattavuuteen pyrkien. (OPH 2000, 12.).

Hotelli-, ravintola- ja catering-alan perustutkinnon suorittanut toimii työssään asiakaslähtöisesti, kannattavasti ja tuloksellisesti huolehtien tuotteiden laatuvaatimuksista, turvallisuudesta, terveellisyydestä ja esteettisyydestä. [...] Hän tietää kuinka toimipaikan tulos muodostuu ja kuinka hän itse voi vaikuttaa siihen. (OPH 2010, 8.)

Sekä vuoden 2000, että 2010 opetussuunnitelmassa keskeiseen asemaan on nostettu toiminnan suhde liikeyrityksen kannattavuuteen. Jälkimmäisessä kannattavuus ja tuloksellisuus mainitaan tavoitteissa heti asiakaslähtöisyyden jälkeen. Ohjeen mukaan työskentelevän kokin edellytetään hallitsevan ruoan valmistus paitsi käden taitoina, myös taloudellisesti. Kannattavuuden ravintola-alalla katsotaan syntyvän taloudellisuudesta. Toisin sanoen esimerkiksi siitä, ettei kokki tuhlaa aikaa tai raaka-aineita.

Vuoden 2010 opetussuunnitelmassa yrityksen kannattavuus ja tulos asetetaan myös selkeästi työntekijän vastuulle. Koulutustavoitteissa korostuu henkilökohtaisen suhteen tuottaminen paitsi ammattiin, myös laajemmin koko ammattia määrittävään ruokakulttuuriin. Päivitetty opetussuunnitelma heijastelee (kansallisen) ruoka- ja tapakulttuurin sekä palveluosaamisen nostetta. Keskiasteen koulutukseen rantautuneiden kansainvälistymis- ja liikkuvuusvaatimusten myötä suunnitelmiin on kirjattu myös taito käyttää kieltä ja viestiä käytännön palvelutilanteissa. Eurooppalaisten palvelu- ja työmarkkinoiden avautumisen ohella, osaamisvaatimuksissa havaittava muutos on kiinnitettävissä koulutusajattelun uusliberalisoitumiseen (Ball 2004).

Kokin koulutusohjelma

Ammatillisessa perustutkinnossa on melko tavallista, että alat eriytyvät oman opetus- ja toteutussuunnitelmansa perusteella vasta toisena vuonna. Myös Hotelli- ja ravintola-alan opinnoissa ensimmäinen vuosi on yhteinen. Havainnointien aikaan perustutkinto jakautui ammattialan perusteella kolmeen opintolinjaan: hotellivirkailijan perustutkinnon tuottavaan hotellipalvelun koulutusohjelmaan, ravintolakokin perustutkinnon tuottavaan ravintolan ruokatuotannon koulutusohjelmaan ja tarjoilijan perustutkinnon tuottavaan ravintolapalvelun koulutusohjelmaan. Koska työni fokus on kokkien perustutkintokoulutuksessa, esitän vielä kaksi kokin koulutusohjelman ydintavoitteita kuvaavaa otetta "vanhasta" (OPH 2000) ja "uudesta" (OPH 2010) opetussuunnitelmasta.

Ravintolan ruokatuotannon koulutusohjelman (ravintolakokki) suorittaneet on osattava työskennellä sekä itsenäisesti annettujen ohjeiden mukaan, että työryhmän aktiivisena jäsenenä. (OPH 2000, 13.)

Perustutkinnon suorittanut osaa suunnitella työtään, toimia annettujen ohjeiden mukaan ja arvioida omia työsuorituksiaan. [...] Hän ymmärtää oman toimintansa merkityksen osana palveluketjua ja vaikuttaa toiminnallaan myönteisesti asiakkaiden tyytyväisyyteen ja työyhteisön toimintaan. (OPH 2010, 8.)

Koulutusohjelmakuvauksia yhdistää tulevan ravintolatyöläisen kasvattamiselle asetettu tavoite suhteesta työhön. Työläisen halutaan oppivan itsenäiseksi, aktiiviseksi (mt. 2000, 13) ja myönteiseksi suhteessaan työyhteisöön. Lisäksi uudelta ravintolatyöntekijältä odotetaan taitoa järjestää ja arvioida oman työnsä jälkeä (mt. 2010, 8). Näiden työhön kiinnittyvien tavoitteiden ohella ”vanhasta” koulutusohjelmasta valmistuneella odotetaan olevan esteettistä näkemystä ja ymmärrys kotimaisten kielten lisäksi englannin- ja ranskan-kielisestä ravintolasanastosta (mt. 2000, 13.) Myös vuoden 2010 opetussuunnitelmassa (mt., 8) mainitaan ymmärrys (oikeanlaisesta) kauneudesta, mutta kielitaito sekä tietotekniikan käyttö on vaihtunut työssä tarvittavaksi ja palvelun tapa eettisesti kestäväksi. Työvälineiden ergonomisen käytön ja laiteosaamisen ohella tulevan työntekijän edellytetään uusliberalismin hengessä ottavan vastuu, paitsi itsensä, myös ammatissa tarvitsemiensa välineiden kunnosta. Vastuun siirtäminen opiskelijalle järjestää suhteen työhön toisin kuin kymmenen vuotta aiemmin, jolloin vastuunkantajaksi oli ajateltu instituutio. Molemmissa suunnitelmissa olennaisinta tutkimukseni kannalta on kuitenkin maininta toimimisen tavasta. Työläiseksi koulutettava opetetaan edelleen toimimaan alaisena, annettujen ohjeiden mukaan, sillä ammatillisen perustutkinnon suorittaneet valmistellaan työmarkkinoille suorittaviin, ”lattiatason” työtehtäviin (Rinne, Salmi 1998; Käyhkö 2006; Koski 2009).

1.4 TUTKIMUKSEN TEOREETTINEN KYSYMYS

Vaikka opetussuunnitelmassa 2010 idea opettamisesta vaihtui opiskelijan opin luamiseksi, niin edelleen näyttää siltä, että ammatillinen perustutkinto-osaaminen on jotakin, jonka sisältö ja luonne tunnetaan ja tiedetään jo etukäteen. Tällaiseen tietämisen tapaan kasvattamisen on kirjallisuudessa (Koski 2009; Käyhkö 2007; Wheelahan 2007; Rinne ja Salmi 1998, 179-180) katsottu olevan tyypillistä etenkin työväenluokkaa kasvattavalle ammatilliselle koulutukselle. Tästä huolimatta tiedetään edelleen suhteellisen vähän siitä, minkälaisilla menettelyillä tietäminen ammatillisen koulutuksen käytännöissä välitetään tai minkälainen on koulutuksen järjestämä suhde tietoon.

Suomessa ammatillisen koulutuksen ja kasvatuksen pedagogisia menettelyitä analysoineet tutkijat esittävät, että käsitys omasta osaamisesta ja tietämisestä jäsenyyden etenkin tavassa, jolla koulutus esittää tilan suhteet ja oikeanlaisen läsnä olemisen (Koski 2009, 2001; Käyhkö 2006, 2007). Samaa sanotaan kasvuympäristön sosiaalisista suhteista (Räty, ym. 2012; Räty ja Kasanen 2001; Kulmalainen 2015). Merkitystä on myös sillä minkälaiseen aikaan ja tilaan koulutus suuntaa tulevan työläisen ajattelun (Koski 2009). Ajalla tarkoitetaan tässä yhteydessä nykyisyyttä, mennyttä tai tulevaa. Käsitys osaamisen oikeista kohteista syntyy paitsi arvioitavaksi osoitetuissa asioissa (Isopahkala-Bouret 2013), myös pedagogisessa tilassa, jossa koulutus käytännössä toteutuu (Jackson 1968; Rinne ja Kivinen 1985; Tolonen 2001, 76-87).

Tässä tutkimuksessa pureudun kysymykseen tulevan työläiselle valitusta tietämisen tilasta tarkastelemalla aikaa ammatillisessa perustutkintokoulutuksessa. Tutkimuksessani jäsenen ammattiin kasvattamisen tilaa analysoimalla koulutuksen suhdetta aikaan. Aineistoani varten olen havainnoinut oppilaitoskäytäntöjä ja sitä,

minkälaista on koulun välittämä tieto ajasta, minkälaisena ajattelun ja toiminnan tilana aika ammatillisessa koulutuksessa näyttäytyy ja miten aikaan opettaminen koulussa tapahtuu. Laajemmin kyse on myös siitä, minkälaista työläistä ammatillisen koulutuksen ja kasvatuksen aikajärjestyksissä tuotetaan.

Pohdin koulun näkemystä työläisestä yhdistämällä kaksi teoreettista kysymystä. Toinen on kysymys työläiseksi kasvattavan kurin luonteesta ja toinen ammatillisen koulutuksen suhteesta aikaan. Jäsenen kokkien ammatillisen koulutuksen ajasta tuotamaani aineistoani soveltamalla siihen Basil Bernsteinin (1996, 1990, 1980, 1971, 1971a) teoriaa koulukasvatuksen suhteita järjestävistä pedagogisista elementeistä. Hänen ajattelussaan kasvatuksesta ja koulutuksesta voidaan eristää tarkasteltavaksi erilaisia käyttäytymistä sääteleviä koodeja ja pedagogisia menettelyitä, joiden avulla opimme toimimaan yhteisöissä ja ryhmissä. Koodi on hyväksytty tapa toimia ja ajatella.

Bernstein (1980, 117) toteaa kasvatussuhteen perustuvan kolmeen tekijään: hierarkia, järjestys ja arviointikriteerit. Sosiaalinen suhde edellyttää aina jonkinlaisia sääntöjä suhteen järjestämiseen. Koulukasvatuksen suhteista määrätään lain, asetusten ja virkasuhteen säännöksissä. Koulutuksen tavoitteena on tiedon välittäminen ja järjestäminen, mutta myös tiedonvälityksen jaksottaminen iän, osaamisen tai muun kriteerin perusteella. Kriteerit asettaa kulttuurissa olennaiseksi katsottu tieto, jonka välittämisen ajankohta kytkeytyy käsitykseen lapsesta ja kasvatuksesta. Bernstein (1980, 117-119.)

Keskeinen asia työläiseksi opettamisessa, on opettaa tietynlainen, työläiselle sopiva, suhde aikaan. Aikasuhteen erittelyssä hyödynnän Barbaraa Adamin (2003a, 2003b, 2008) teoriaa ajasta tilana. Hänen ajattelussaan aikaa tarkastellaan ajattelua ja toimintaa suuntaavana kehystenä, maisemana tai tilana, joka heijastuu kaikkiin tilassa oleviin (Ylijoki 2014). Ajalla on ajattelusta riippuen hyvin erilaisia merkityksiä ja olemassaolon muotoja. Kaikki ajan olomuodot ovat kaikkialla läsnä, mutta ihmisen niille antama merkitys tai painoarvo syntyy suhteessa tilaan, josta aikaa katsotaan ja jonka kautta ajan nähdään järjestyvän. Adam (2003a, 2003b) on pohtinut ajan monia olomuotoja. Esimerkiksi sitä, kuinka aika rajautuu päivän ja vuodenkierron fyysisiin reunaehtoihin. Hänelle aika esiintyy paitsi vuorovaikutuksen ja kanssakäymisen suhteissa, myös kasvun ja kasvattamisen tahdeissa. Adam kuvaa ajan jonkinlaiseksi aikojen tilaksi, joka tuottaa, jäsentää ja muokkaa yhteisessä ajassa olevien keskinäisiä suhteita. Tässä ajattelussa suhdetta aikaan määrittää sille tarjolla oleva tila.

Ajan kannalta merkitystä on sillä, minkälainen kehys ajalle esitetään ja minkälaiseksi suhde aikaan tässä tilassa käsitteellistetään, sillä kehys on sopimus, jota voidaan myös muuttaa. Adamin pohdinnoissa minua on kiinnostanut etenkin se, että kellon ja kalenterin tulkintakehys edustaa vain yhtä tapaa lähestyä aikaa. Universaalina pidetty käsitys ajasta kellonaikana perustuu lähinnä teollisten yhteiskuntien tarpeeseen käyttää aikaa vaihdon ja standardoinnin välineenä. Kellon (kone) aika on kuitenkin vain ajan laji, kulttuurinen sopimus siitä minkälaisena näemme ajan ja itsemme suhteessa aikaan. Monissa kulttuureissa aikasuhteen perustana on jokin muu kuin länsimaista aikaa tahdistava kello. Adam (2008) painottaa etenkin sitä, että aikaa järjestämään valittu kehys (esimerkiksi kello) muokkaa suhdettamme paitsi aikaan, myös muihin ajassa oleviin ja eläviin.

Väitöstutkimuksessani lähestyn aikaa ammatilliselle koulutukselle ja kasvatukselle määritettynä suhteena kuriin ja järjestykseen. Tutkimuksessani erittelen havainnoidun ravintolakokin koulutusohjelman aikakurin järjestämisen kehystä, kurikasvatukseen valittuja välineitä ja menettelyjä, joissa aika näyttää realisoituvan kurina. Näkökulmani on ammatillisen koulutuksen instituutiota järjestävä aika ja erityinen ammattityöntekijäksi kasvattava kuri.

Aika järjestyty työssäni monella tasolla paitsi näkökulmana aikaan kasvattamisen kulttuurisiin käytäntöihin, myös empiirisen tutkimuksen työkaluna, luokittelun rakenteena ja teoreettisena käsitteenä. Koulutuksessa aika on suhteessa myös tuotetuihin kvalifikaatioihin. Tutkimukseni ajan järjestyksistä asettuukin osaksi koulun ja kasvatuksen tutkimuksen kriittistä kenttää, jolla kasvatukseen sisältyvän valvonnan ja kurinpidon katsotaan ilmentävän koulun järjestyksen yhteiskunnallista kaksinaisluonnetta (Koski 2009; Käyhkö 2007, 2006; Rinne ja Salmi 1998; Whitty 1985; Rinne, Kivinen ja Kivirauma 1984, 18-20; Bernstein 1971, 1971a; Jackson 1968). Tässä tutkimusperinteessä tutkimusta suuntaa ajatus siitä, että vaikka koulutus luo perustan ja antaa välineet sivistykseen ja kansalaisuuteen, se väistämättä sopeuttaa yksilöt myös vallitsevaan yhteiskuntajärjestykseen.

Käsitys ajasta sosiaalisena järjestyksenä on suunnannut tapaan katsoa ja tulkitta paitsi oppilaitoskäytäntöjä, myös dokumenttiaineistoa. Käytän aikaa ensinnäkin havainnoinnin kohdistamisen välineenä. Havainnoin tapaa, jolla kasvatusta esittää yhteisön järjestyksen suhteet ja yksilön paikan ammattikasvatukselle järjestyneessä tilassa. Havainnoissani aika ja erityisesti aikakuri osoittautuivat keskeisiksi paitsi kokon ammattiin myös ammattikasvatuksen keskeisten instituutioiden (työelämä ja ammattioppilaitos) toimintatapoihin kasvattamisessa. Toiseksi aika toimii ilmiönä, jolla jäsenen ammattiosaamiselle asetettuja pedagogisia ja moraalisia tavoitteita teoreettisesti. Sovellan Bernsteinin (1971) ajattelua tapaan, jolla tulevien kokkien aikaa perustutkintokoulutuksessa kontrolloidaan. Tässä ajattelussa keskeistä on havaita kurin tosiasiallinen kohde. Tarkastelemalla sitä minkälaisena aika koulutuksessa esitetään ja minkälaisiin asioihin kuri kohdistuu, on mahdollista osoittaa tämän ryhmän osaamisessa olennaiseksi katsotut asiat.

Työssäni Bernsteinin (1971, 1990) ja Adamin (2003a, 2003b, 2008) teorioita yhdistää ajatus ajasta (työ)kurin järjestämisen ja kontrollin käytäntöinä. Molempien teorioissa toistuu ajatus siitä, että koulutus järjestää myös suhteen aikaan. Kuri jäsentää ajan sekä ammattityöntekijän ja kansalaisen järjestämisen välineeksi, että sen kohteeksi. Työläiseksi kasvattamisen kysymyksessä ja tutkimuksen esitysjärjestyksessä nojaudun Basil Bernsteinin (1980, 1971) näkemykseen kurin ja kasvatuksen luokkaperustasta. Sovellan analyysiin etenkin Bernsteinin (1971) teoriaa kasvatuksen neljästä ulottuvuudesta. Tarkastelen ammatillista perustutkintokoulutusta ensin koulutusinstituution asettamana kurikehyksenä, sitten asioina, joihin kuri kohdistuu. Lakisääteisissä koulutusinstituutioissa kurin opettamiseen osoitetaan myös keinot. Kurin järjestämisen tapa ja välineet, joita siihen käytetään jäsentävät edelleen tilassa olemisen suhteita ja pedagogista vuorovaikutusta. Koulutuksen kurimenettelyjen analyysi osoittaa sen, minkälaisia tietämisen ja ajattelun malleja ammatillisen perustutkintokoulutuksen aikakuri opettaa tulevalle työläiselle. Koulutuksen aikaan kohdistuvan kurin analyysillä haluan osoittaa pedagogisten käytäntöjen suhteen osaamisen luonteeseen.

Tutkimuksen rakenne

Johdantoluvun jälkeen työ rakentuu seuraavasti. Luvussa kaksi (2) selitän tutkimusta ohjanneen teoreettisen ajattelun. Näkökulmani perustuu ajatukseen koulutukseen valikoituneen kurin ja pedagogisten toimintamallien kytkeytymisestä yhteiskuntien järjestykseen. Kuvaan myös työssä käytettyjen käsitteiden, kuten ajan ja kurin, merkitykset valitussa lähestymistavassa.

Luvussa kolme (3) kuvaan tutkimuksen menetelmälliset ratkaisut ja selitän, kuinka jäsenin tutkimukseni teorian osaksi havainnoitua kasvatusympäristöä. Tutkimus paikantuu ammatillisen toisen asteen perustutkintokoulutukseen, hotelli- ja ravintola-alalle. Empiirisen havainnoinnin kohteena on ravintolan ruokatuotanto ja siellä erityisesti ravintolakokin koulutusohjelmalle ominainen aikakuri.

Tutkimuksen tulokset olen järjestänyt kolmeen päälukuun ja johtopäätöksiin. Ensimmäisessä tulosluvussa (luku 4) tarkastelen ammattiin kasvattamista neljällä Bernsteinin ehdottamalla ulottuvuudella, jotka muodostavat tekstissä myös kuria järjestävät alaluvut. Näistä ensimmäisessä (alaluku 4.1) esitän kurin institutionaalisen kehyksen. Suomessa koulutus ammattiin järjestyy tähän määrätyissä instituutioissa, joissa kuria ja järjestystä säätelee laki ammatillisesta koulutuksesta.

Koulua ja koulutusjärjestystä sääntelevistä asiakirjoista selviää myös se, minkälaisia kurimenettelyjä kehys tuottaa. Pedagogiset menettelyt, joita kokkien perustutkintokoulutus käyttää kurin järjestämiseen ovat paitsi keino, jolla hallitaan koulun fyysistä tilaa, myös väline, jolla koulutus opettaa kurin hyväksi havaitun järjestyksen. Toinen alaluku (4.2) käsittelee näitä kurimenettelyitä.

Ammattiin valmistavassa koulutuksessa opetuksen katsotaan toteuttavan etenkin koulutukselle asetettuja työelämätaivoitteita. Bernsteinin (1971) ajattelua sovellettaessa pedagogisia tavoitteita on kuitenkin katsottava ryhmää jäsentävän kurin kohteina. Tavoite rajaa pedagogisen toiminnan tilan ja kussakin koulutuksessa kontrolloitavaksi asetuvat kohteet (Bernstein, mt.): tiedot, taidot ja kvalifikaatiot (Rinne, ym. 1984). Koulutuksen arkeen kuri tuodaan arviointiperusteiden ohella myös kontrolloitavaksi asettuvissa kohteissa. Kolmannessa (4.3) alaluvussa esitän kurin suhteen sen, minkälaisia asioita kurilla kontrolloidaan. Kontrollin kohdistaminen osoittaa tässä ryhmässä tärkeiksi katsotut kurikohteet ja toiminnot, jotka kurilla pyritään järjestämään.

Neljännän alaluvun (4.4) aihe on vuorovaikutuksen järjestyminen koulun opetuksen osoitetussa tilassa. Sovellan vuorovaikutuksen tarkasteluun Bernsteinin (1971) ajatusta kurista tilan suhteita järjestävänä pedagogiikkana. Koulussa kuria jäsentävät pedagogiset järjestykset välittyvät väistämättä myös vuorovaikutusta jäsentäviin auktoriteetti- ja vertaissuhteisiin.

Viides alaluku (4.5) kokoaa yhteen ammatillista perustutkintokoulutusta säätelevän kurin tuottamukset. Tulevien kokkien tilaa hallitsevan pedagogisen järjestyksen, joka luonnehtii ammatillisen koulutuksen suhdetta kuriin. Tapausesimerkkinä on havainnoitu ravintolakokin ammatillinen perustutkintokoulutus.

Toisessa tulosluvussa (luku 5) tarkastelen ammattikasvatuksen aineistoani Adamin esittämän aikateorian valossa. Teoriassa esitin ajan järjestyvän tilana, jota määrittävät tilassa olevien (olentojen ja olioiden) keskinäiset hierarkiat ja vuorovaikutussuhteet. Tulosluvussa katson koulutukselle annettua aikaa ja tilaa viidessä alaluvussa. Jäsenen tilassa olemista ja siinä rakentuvia aikasuhteita kokin perustutkintokoulutuksessa tekemistäni havainnoista käsin. Tarkastelen myös kokin ammattiin kouluttamisessa keskeisiä materiaaleja, eli ruoan raaka-aineita ajan ja tilan näkökulmasta.

Luku kuusi (6) yhdistää väitöskirjaan tuodut teoreettiset jäsenyykset aikaan opettamisena. Käsitteelen kokkien perustutkinnon kuria neljässä alaluvussa erityisenä, ammatilliseen koulutukseen valittuna, suhteena aikaan. Tarkastelen aikaa ensin koulutuksen institutionaalisissa kurijärjestyksissä. Kuriluvun tapaan katson aikaa sekä koulutukseen, että ammatin oppimiseen kohdistuvana kurina. Toiseksi erittelen opetuksessa käytettyjä aikakurin järjestämisen välineitä ja kolmanneksi käytäntöjä, joilla kontrolloidaan tulevan ravintolatyöläisen aikaa jäsentäviä elementtejä. Ajan kontrolli osoittaa minkälaisia asioita koulutuksessa on saatava kuriin. Sama kuri opettaa min-

kälaista aika tässä ammatissa ja ryhmässä on. Neljänneksi tarkastelen yhteenvetona vielä sitä, minkälaisena ajan pedagoginen järjestäminen esittää koulutuksen tilan ja kuria tuottavan suhteen aikaan.

Luvussa seitsemän (7) palaan tutkimuksen teoriaan kurin luokkaperustasta. Tutkimuksessani ajattelen kokkien perustutkintokoulutuksen osaksi tulevan työläisen toiminnan tilaa. Aika ja aikaan kohdistuva kuri ovat välineitä, joilla näitä tilaa jäsentäviä suhteita on mahdollista analysoida ja tulkita. Tarkastelen ammatillisen koulutuksen suhdetta aikaan erityisenä työläiselle valittuun kuriin kasvattamisena. Katson sitä, minkälaisena kokien koulutusohjelmassa ja ammattikasvatuksen menettelyissä esitetty kuri näyttäytyy työläisen ajattelun järjestämisenä. Minkälaisen tilan aikaan kohdistuva kuri ja kontrolli luovat ajattelulle ja toiminnalle, kun tilaa katsotaan tulevalle työläiselle opetettavana suhteena aikaan?

Kussakin luvussa esitettyjen tulkintojen lähteenä on vuosina 2009-2012 tuotettu havainto-, kokemus- ja asiakirja-aineisto. Aineistoanalyysi on kuitenkin esitetty työtä ohjaavan teorian osoittamassa järjestyksessä. Vaikka tutkimusaineiston analyysi siirtyy tuloslukujen myötä kurista aikaan ja edelleen aikakuriin, niin lukuja järjestävä pedagogisten ulottuvuuksien tulkinta tuottaa jonkin verran toistoa. Tuloksissa esitän ammatillisen perustutkinnon koulutukseen osoitettuna pedagogisena tilana, jossa aikaa jäsentää sille tarjolla oleva tulkintakehys. Tulkinta perustuu sekä Bernsteinin esittämään pedagogiseen järjestykseen, että Adamin teoriaan.

2 TEORIA AJASTA KURINA

Lähestyn alkuun kuria Bernsteinin ajatuksena kasvatuksen koodeista ja kuvaan, millä tavalla teoria kasvatuksen luokkaperustasta jäsentää ammattiin kasvattamisen erityisyyttä 2000-luvun Suomessa. Tarkastelen myös Adamin teoriaa ajan luonteesta ja siitä, kuinka aikaa on käytetty ja käytetään muodostamaan ajattelumme rakenteita. Teorialukujen lopussa on taulukko mainittujen kasvattamisen kurin ja ajan teorioiden keskeisistä olettamista.

Moraalitivoinneista ehkä keskeisin kasvattaa osaksi yhteisöä. Yhteisön jäseneksi kasvattamisessa opetetaan suhde ihmisyyteen ja yhteisöä ylläpitäviin sääntöihin (Douglas 2000, 1996). Tutkimuksessani suhde ihmisyyteen ja sääntöihin on ajateltu kurisuhteena. Etenkin läntisten teollisuusmaiden kasvatuserinteet perustuvat ajatukseen siitä, että ihmisyyksilön hyvän elämän ehdot on annettu ihmisen olemuksessa, mutta yksilö on opetettava päättämään eläkö ja kuinka elää näiden hyväksi osoitettujen ehtojen mukaisen ihmiselämän (Koski 2001, 2004).

Viime vuosikymmeninä päättämään oppiminen on Suomessa ajateltu jonkinlaiseksi elinikäisen kasvun prosessiksi, jossa oppimiseen käytetty aika esitetään jokaista velvoittavana investointina itseen (Olkinuora, ym. 2008, 12; Koski 2004, 79). Kaikenlaisen koulutus- tai oppimisinvestoinnin on katsottu palautuvan paitsi yksilön itselleen tuottamana lisäarvona, myös kansakunnan kehittymistä hyödyttävänä pääomana. Kun lisäarvo kuitenkin kietoutuu yksilön sosiaaliseen asemaan ja kouluttautumisen ajankohtaan, on koulutusinvestointi ajateltava suhteelliseksi. Arvo on aina sidoksissa paitsi koulutuksen yhteiskunnallisiin, myös yksilöllisiin kiinnityksiin (Olkinuora, ym. 2008, 12).

Ammattien suhteen kouluttautumisen lisäarvon määrittää jo opiskelulle osoitettu aika, sillä työläisammattiin valmistuvan aika näyttää investointina olevan erilainen kuin akateemisista uraa tavoittelevan aika. Kun akateemisissa tutkinnoissa arvoa tuottaa teoreettisen koulutuksen aikaa vievä luonne ja kesto, niin työläisammattin arvostus syntyy nopeasta siirtymästä työtehtäviin (Koski 2009). Oppimisen ohella ammattien oppimisaika ja tutkinto on todettu välineeksi, jolla nostetaan ammattien statuksia tai rajoitetaan ammattienharjoittamisen oikeuksia (Järvensivu 2007,27). Koulutusjärjestelmän hierarkiat heijastavat siten pikemminkin yhteiskunnallisen työnjaon luokkaperustaa kuin järjestelmään sijoittuvien kognitiivisia kykyjä ja oppimisprosesseja (Pankhurst ja Livingstone 2006; Goodson 2001).

Kasvatuksen kurisuhteen jäsentämiseen käytän useita teoreettisia käsitteitä, kuten edellä määritetty kuri tai kasvatuksen määrittämä tila. Tutkimuksessani aika rajaa, tai sitä käytetään rajaamaan, kasvatukselle mahdollinen sosiaalinen ja kulttuurinen tila. Tilan rajat kiinnittyvät puolestaan kvalifikaatioihin tai kasvatuskooodeihin, joita selostan tarkemmin jo seuraavan väliotsikon alla. Työn rakenne ja teoreettinen jäsenitys on sovellus Bernsteinin hahmottelemasta ajattelusta, jossa kasvatusta ja opetus on jaettu neljään pedagogiseen kontekstiin. Tutkimuksessani ymmärrän pedagogiikan paitsi oppimistilanteiden ja opetuksen järjestämisenä myös kasvattamiseen valikoituna suuntauksena (Tieteen termipankki), joten suomensin kontekstit ajattelua jäsentäviksi oppimisen ja opettamisen osa-alueiksi.

Bernstein (1990, 185) on kuvannut kasvattamisen suuntausta käsitteellä pedagoginen diskurssi. Koulutuksessa diskurssi on ajattelumalli, joka määrittää esimerkiksi soveliaaksi katsotut kurinpitomenettelyt. Pedagoginen diskurssi on yhteisöissä tai

yhteiskunnissa sovittu säännöstö, joka tuottaa opettamisen ja oppimisen tilanteisiin suhteita järjestävän moraalin. Diskurssi esittää toimintatilan, kehyksen, jossa toimijat koulussa tietävät järjestää keskinäiset suhteensa. Sääntöjen avulla tunnistetaan myös koulutuksen kohteena oleva aihealue. Esimerkiksi keittotaito tai matematiikka, mutta myös moraalit, jolla oppilaitosten ja muiden instituutioiden aika järjestyy.

Aika kytkeytyy moraalisuhteisiin etenkin kuria ja kurinpitomenettelyitä luonnehtivissa periaatteissa (Koski 2001; Douglas 2000, 32-33), sillä eri aikakausina kuri on perustunut erilaisiin maailmanjärjestyksiin. Mary Douglas on todennut, että arvioidessamme mitä tahansa järjestystä, kuten aikaa, sovellamme siihen elinpiirimme tuottamaa "ajattelun käsikirjaa". Hyväksi katsottuja sääntöjä emme normaalisti edes havaitse, sillä niiden parissa kasvaneina olemme oppineet ne oikeiksi. Tästä syystä kulttuurinen käsikirja koostuu sääntöihin ja ajattelumalleihin sopimattomista elementeistä. Myös aikajärjestyksen havaitsemiselle on kaksi alkuehtoa. Ensinnäkin on oltava opitussa järjestyksessä olevia suhteita aikaan. Toiseksi on oltava uhka järjestelmän särkyemisestä. Koulun aikajärjestystä ylläpitävistä pedagogisista käytännöistä ehkä ilmeisin on läsnäolijoiden tarkistaminen jokaisen tunnin tai opetuskokonaisuuden alussa. Poissaolo tai myöhästyminen on vallitsevan aikajärjestelmän kannalta läsnäoloa väärässä paikassa väärään aikaan. Se on oheistuote, joka syntyy läsnäolon systemaattiseen järjestämiseen ja luokitteluun sopimattoman elementin hyljeksimisestä.

2.1 SOSIAALISTEN SUHTEIDEN JÄRJESTYMINEN BASIL BERNSTEININ AJATTELUSSA

Bernsteinin (1996, 1990, 1980, 1971a) ajattelussa tiedon, tietämisen ja toiminnan rakenteet luodaan kasvatuskäytännöissä ottamalla käyttöön tietyt ajattelua järjestävät menettelyt, koodit. Lähestymistavassa kiinnostavaa on se, että hän katsoo kasvatusta yhteiskuntajärjestykseen kytkeytyvänä tiedon valikoituna. Pedagogisena tilana, joka järjestää tiedon tietämisen kehykseksi. Järjestämisessä ongelmallista on tietämiseen kytkeytyvä tiedon tunnistamisen tapa. Tapa, jolla ajattelemme tiedosta, omasta tilasta ja tilan rajoista. Suhde omaan tilaan ohjaa sitä, minkälaisina tulkitsemme esimerkiksi koulutilan sääntöjä ja sen sosiaalisia suhteita. Järjestys välittyy tietämiseen ja siihen minkälaisena opimme näkemään toiminnalle ja ajattelulle mahdollisen tilan. Itselle ja muille mahdollisen tilan.

Kasvattamista jäsentävien menettelyjen lähempään tarkasteluun Bernstein (1971) kehitti teorian ajattelua ja toimintaa suuntaavista pedagogisista ulottuvuuksista. Hän uskoi, että ajattelua järjestävien koodien ohella on mahdollista esittää myös ajattelua tuottavat keinot. Kasvatusmenettelyt, joilla suhde tilaan ja tietoon on luotu. Työssäni olen hyödyntänyt tätä tilan ja tiedon järjestämisen ajatusta ammatilliseen perustutkimus- ja koulutukseen valitun pedagogisen järjestyksen havainnointiin ja erittelyyn.

Bernsteinin (1996) koodi osoittaa kasvattamiseen valikoituneen ideologian. Sääntelyyn, jonka ideologia tuottaa kehykset tiedon järjestämiseen. Koodi on kasvatuskäytäntöjä määrittävä periaate. Toimintamalli, joka avulla hän jäseni oppimisen ja opettamisen järjestymistä. Kasvatuksen käytännöissä järjestys tuotetaan näkyvän tai näkymättömän sosiaalisen sääntelyn avulla. Usein sääntelyyn sisältyvä koodi toteuttaa yhteiskunnan järjestymistä tiedostamattomasti. Bernstein aloitti työuraansa brittiläisen kielen tutkimuksen parissa. Siksi on luonnollista, että havainnot, joita hän teki ryhmien kasvatuksesta, kiinnittyivät kielen eroihin. Brittiläisessä luokkayhteiskunnassa koodit myös ilmensivät ryhmien eroja erityisesti niiden tavassa käyttää kieltä.

Yleisemmin koodeja voidaan kuitenkin hahmottaa kasvatuksen tavasta perustella ja oikeuttaa pedagogiset valinnat.

Kooditeoria on jäsennetty neljän käsitteen avulla. Käsitteet ovat sääntely ja luokitus sekä näiden muoto ja voimakkuus. Kasvatusta määrittelevä sääntely ja luokitus esittävät tiedon joko yksityisenä tai yleisenä. Sääntelyn muoto (restricted – elaborated) sekä toiminnalle ja ajattelulle asetettujen rajojen kontrolli (weak – strong) voidaan osoittaa kasvatuksen sisällöistä ja sääntelyn käytännöistä.

Taulukko 2. Bernsteinin (1996) koodien ulottuvuudet (suom. SR).

	muoto	kontrolli
rajaus/sääntely	yksityinen – yleinen	voimakas – heikko
luokitus	yksityinen – yleinen	voimakas – heikko

Koodianalyysin keskeisin väline on rajaamisen/sääntelyn (framing) ja luokittelun (classification) käsite. Käsitteiden avulla Bernstein osoitti, että kasvatusmenettelyille voidaan määritellä analyttinen rakenne. Luokittelun tapa ja sääntelyn muoto selittävät yhteisön toiminnan erityisluonnetta. Bernsteinin (1980, 88) ajattelussa luokittelu ei viittaa siihen, mitä luokitellaan vaan koulutuksen sisältöjen välisiin suhteisiin. Heikko tai voimakas luokitus kuvaa esimerkiksi opiskeluun osoitettujen sisältöjen eristämisen astetta. Kasvatuksen välittämän tiedon luonne eroaa nimenomaan siinä, kuinka erillään eri oppiaineet opetetaan, sillä luokkayhteiskunnassa yhteiskuntaryhmiä koulutetaan eri tavalla. Sääntelyn Bernstein (1996) katsoi paitsi rajoittavan myös tuottavan jotakin. Esimerkiksi ryhmän yhtenäisyyttä. Sääntelyn kohde määräytyy ryhmälle tärkeinä pidetyistä sisällöistä ja käytännöistä. Kohteena voi olla myös tietyn ammattiryhmän osaaminen, kuten keittotaito. Sääntely tuottaa ja suojaa ammattikäytäntöjä ja siksi profession kytkeytyvä ”tunnettu” esiintymisen ja argumentoinnin tapa erottaa vaikkapa keittiömestarit muista ammattiryhmistä. Käytäntöjä suojataan kontrolloimalla ryhmässä asetettujen rajojen ja sääntöjen noudattamista (Douglas 2000, 32-33).

Bernsteinin (1996, 19-28) teoriassa opetussuunnitelma tai oppiainejako ilmentävät kasvattamisen perustavaa ideaa erityisesti siinä, kuinka tiiviisti tai väljästi tiedon ja järjestyksen luokitteluun käytetyt kategoriat kytkeytyvät toisiinsa. Luokitus selittää koulun pedagogisia käytäntöjä ja sisäistä työnjakoa, sillä luokittelu on tapa ajatella ja jäsentää tietoa. Tiedon järjestämisen tapa luo tietoa tuottavia rakenteita ja ajattelulle mahdollista tilaa. Rajaaminen ilmenee vastaavasti pedagogisessa tavassa, jolla tietoa pyritään siirtämään (opettamaan). Rajaamisen/sääntelyn käsitteen avulla Bernstein (mt.) tarkasteli kasvattamisen menettelyjä erilaisissa pedagogisissa prosesseissa. Tällä hän tarkoitti kasvatukselle tarjolla olevaa mahdollisuutta valikoida, järjestää tai ajoittaa tiedon käsittelyä. Samaan tapaan sääntelyä/rajaamista voidaan katsoa myös opiskelijalle tarjoutuvan valinnan ja opintojen järjestämisen vapautena.

Bernstein (1980) itse tarkasteli perusopetuksen menettelyjä ja uuden keskiluokan muuttunutta suhdetta kasvatukseen. Suhde erosi vanhan keskiluokan eksplisiittisesti rajatuista toiminnan ja ajattelun malleista. Kasvatuksessa olennaista oli Bernsteinin mielestä valtasuhde, joka uudessakin oli edelleen läsnä, mutta naamioituna. Kasvatustenmenettelyissä oli siirrytty näkyvästä pedagogiikasta piiloiseen. Uudessa ajattelutavassa ideana oli käytettyjen käsitteiden ja menettelytapojen selittäminen. Pedagogiset perustelut eivät enää asettuneet kasvattajan auktoriteetista tai asemasta, vaan esimerkiksi ihmisten välisten suhteiden tai oikeudenmukaisuuden kysymyksistä. Taustalla

oli ajatus itsenäisesti ajattelevasta ja toimivasta subjektista, jolle opetettiin ajattelun ja keskeisten käsitteiden uudelleenjärjestämisen keinot. Vuodesta 2010 lähtien, sama ajatus nuorista autonomisena subjektina on tuotu myös suomalaiseseen ammatillisen koulutuksen opetussuunnitelmaan.

1970-luvun Britanniassa uuden keskiluokan edustajia yhdisti käsitys äidistä, ajasta, tilasta ja sosiaalisesta kontrollista (Bernstein 1977, 130-137, artikkelissa: Penttinen 1999). Jaettu käsitys ajasta, tuotti ja vahvasti kouluun liittyviä odotuksia ja toimintaa. Suhde aikaan oli yksilöllinen. Koko elämänkaari nähtiin oppimisena, jolloin yksilön oppimisjärjestys sekä kehitys- ja elämänvaiheet edellyttivät joustavaa, yksilön tahtiin etenevää opiskelua. Aikaan liittyivät myös oppimiseen ja oppimisyhteisöihin liittyvät säännöt, sillä ne määrittivät uudella tavalla lapsen, nuoren ja aikuisen käsitteet. (Penttinen 1999, 99-100.)

Penttinen (1999, 100) tulkitsee Bernsteinin käsitystä uudenlaisen kurin järjestyksistä todetessaan, että uuden keskiluokan käsitys sosiaalisesta kontrollista perustuu yksilön itsekontrolliin ja kontrolliin. Koulun järjestyssäännöille, kuten säännöille yleensä, on ominaista juuri välittäjien symbolinen kontrolli, joka ilmenee hyvinä tapoina tai asiallisenä käytöksenä. Kuri järjestyypä sopimuksina, sopimusten noudattamisena ja oman käyttäytymisen arviointina. Symbolisen kontrollin lähteenä toimii esimerkiksi tieto tai taito, johon harjaantumista opettaja kykenee säätelemään.

Näkyvän pedagogiikan mekaaninen solidaarisuus tuottaa koulukurin, jossa luokahuonejärjestys ylläpidetään erilaisin rituaalein, kuten viittaaminen tai paikallaan istuminen. Ammatillisen koulutuksen uudessa järjestyksessä tilassa oleminen ja liike on järjestettävä toisin. Liike, itsekontrolli ja ryhmätyöskentely edellyttävät sellaista sosiaalisen kontrollin muotoa, jossa opettajien harjoittama kontrolli vaihtuu henkilöiden väliseen kommunikaatioon. Kontrolli on muunnettava hienovaraiseksi ohjailuksi, joka koulussa kohdistuu esimerkiksi kulttuurisen pääoman puutteen ja partikularistisen (kontekstiin kietoutuneen) koodiston omaaviin, "väärin" toimiviin yksilöihin (Penttinen 1999, 100).

Vaikka tutkimukseni aika, paikka ja yhteiskunta on toinen, näyttää siltä että Bernsteinin (1971) näkemys kasvatuksen reformien tehottomuudesta on edelleen relevantti. Uudistukset eivät poista sitä tosiasiaa, että sivistystehtävän ohella kasvatuksen tehtävä on tuottaa ja uusintaa yhteiskunnallinen työnjako (Rinne, Kivinen ja Kivirauma 1984). Yhteisistä opetussuunnitelmaideoista huolimatta, tai niistä johtuen, osa perustason oppilaista ohjataan edelleen suorittaviin tehtäviin, kun toisille tarjotaan hallitsevaa yhteiskunnallista asemaa.

Ammatillinen koulutus on tapauksena kuitenkin erilainen. Kun Bernsteinin tutkimus kasvatuksesta yhteiskuntaryhmien jakajana on analyysi peruskoulusta, niin ammattikoulu on lähtökohtaisesti työväenluokkaa (tai vähintään suorittavan työn tekijöitä) kouluttava instituutio. Suomessa koulukasvatuksen työnjako on toiselle asteelle tullessa jo periaatteessa tehty, joten ammatillista koulutusta ei enää ole mielekäästä tutkia sen suhteen, kuinka lasten mielenkiinto suunnataan eriytyviin yhteiskunnallisiin tehtäviin. Kiinnostavampaa on se, minkälaisena osaaminen ja siihen kytkeytyvä moraalitietäminen tulevalle työntekijäkansalaiselle. Minkälaisena koulun kurin ja sääntelyn käytännössä ilmenevä moraalinen koodisto opetetaan tuleville työntekijöille. Sovellan Bernsteinin ajatusta sosiaalisesta kontrollista kysymykseen osaamisen luonteesta. Tästä näkökulmasta koulutuksen suhde kuriin on myös työtä järjestävä periaate.

Bernstein selittää kooditeoriaansa usein (perheen) kasvatuksesta lähtöisin olevana kykyä ymmärtää ja hyödyntää koulun koodistoa. Laajemmin teoria kyseenalaistaa koulun kyvyn tuottaa yhteiskunnallista tasa-arvoa. Bernstein (1971, 64-65) väitti

kasvatusperiaatteiden eroavan kasvatuksen käytännöistä. Sama pätee hänen mielestään myös kasvattamisen pedagogisiin tiloihin, joissa näitä periaatteita välitetään ja kehitetään. Bernstein tutki tiedon järjestyksen, jakelun ja arvioinnin taustalla olevia sosiaalisia oletuksia ja esitti koulun ulkopuolisten valtasuhteiden kulkeutuvan tiedon järjestämiseen, jakeluun ja arviointiin erityisesti kasvattamisen käytännöissä. Lapsi kasvatetaan osaksi kulttuurista ryhmää kasvatuksen muodon ja sisällön implisiittisten arvojen kautta. Sosiologin näkökulmasta kooditeoriassa olennaista on se, että teoria tarkastelee kasvatuksen luonnetta. Sitä, minkälaisia ovat kasvatuksen suhteita tukevat rakenteet ja käytännöt, minkälaista osaamisen moraalikoodistoa se käytännössään välittää ja mitä yhteiskunnallisia merkityksiä tällä kenties on.

Bernsteinin kooditeoria esittää kasvatuksen olevan suhteessa sille asetettuihin tavoitteisiin ja luokkaa rakentaviin käytäntöihin, mutta ammattikasvatuksen analyysi ainoastaan koodikäsitteillä ei välttämättä tuottaisi uutta tietoa. Bernstein käytti kooditeoriaa osoittaakseen, että oppiaineiden valikoimalla, ja niiden ohessa, peruskoulu (kuten kasvatus yleensäkin) opettaa yksittäiselle lapselle tämän paikan yhteiskunnan hierarkiassa. Koulutuksessa kiinnostavaa on etenkin se, minkälaisena kurijärjestys ja moraalinen koodisto opetetaan nuorille työntekijäkansalaisille. Ammatillinen koulutus on peruskoulun eronteon jälkeinen tila, josta katson sitä, minkälainen maailma opetetaan tähän yhteiskuntaluokkaan kuuluville ihmisille. Tuleviin työläisiin kurin järjestävien ominaisuuksien ja moraalisten kvalifikaatioiden luonne (Koski & Filander 2012, 13) on sisäänkirjoitettu myös ammatillisen koulutuksen tavoitteisiin. Selvitän työssäni tavoitteiden luonnetta kysymällä, mitkä ovat tässä yhteiskuntajärjestyksessä oikeutetut tavat toteuttaa itseään? Minkälaisiin aseisiin, mahdollisuuksiin, morali-teettiin ja paikkaan ammattikoulu kasvattaa nuoret työelämässä ja yhteiskunnassa?

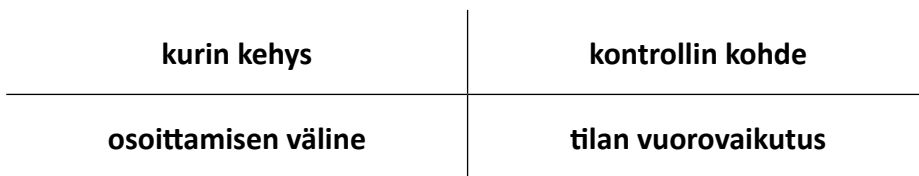
Työssäni lähdän siitä, että koulutukselle asetettu yhteiskunnallisen työnjaon tavoite sisältyy myös ammattiin kasvattamisen kurikäytäntöihin ja kouluttamisen pedagogiikkaan. Yksilöllistävissä koulutussuunnittelussa kuri on häivytetty hienovaraisemmaksi ohjailuksi. Oppimisesta on ammattikoulussakin tehty keskiluokkaisen yksilön omatoimisuutta ja opiskelumahdollisuuksia korostava elinikäisen oppimisen ideologia, jossa implisiittistä tavoitetta työläisestä ei välttämättä enää lausuta ääneen. Perusperiaatteena tavoite on kuitenkin olemassa, sillä käsillään työtä tekevä väestönosa on yhtä tarpeellinen kuin mikä tahansa yhteiskuntaa ylläpitävä ryhmä. On siis selvää, että työläiseksi oppiminen ohjaa ammatillista koulutusta ja välittyy myös ammattiin kasvattamisen (kuri)käytäntöihin. Tutkimuksessani analysoin kokien perustutkintokoulutuksen kurin kohteita ja kuriin kasvattamisen menettelyjä.

Kuria tuottavan pedagogisen rakenteen tarkempi analyysi on tarpeen erityisesti siksi, että kurimenettelyjen perusta on moraalikasvatuksen ytimessä. Kuri tuottaa paitsi käytäntöjä myös ajattelua, jossa esimerkiksi työelämärajausten on sanottu sulkevan työväenluokan heille ennalta määritettyyn toiminnan tilaan (Wheelahan 2007). Koska halusin tarkastella käytännöissä toisiinsa kietoutuneiden tavoitteiden ja pedagogisten keinojen sisältöä, sovelsin työhöni Bernsteinin varhaisempaa ajatusta kriittisten kontekstien ja keinojen valikoitumisesta eri ryhmien kasvatukseen. Olen jäsentänyt kasvatuksen tavan toimia pedagogisena käytäntönä, josta on mahdollista eristää tutkittavaksi erilaisia tavoitteita tai tehtäviä.

Kurisuhteen hahmottamiseen sovelsin Bernsteinin (1971) ajatusta kasvattamisen eri ulottuvuuksista. Bernstein käyttää termiä kriittinen konteksti (critical pedagogical context) kuvaamaan pedagogisia tehtävälueita, joita kasvatus toteuttaa samanaikaisesti. Kasvatuksessa yhteisön keskeisten sääntöjen ja niille ominaisen toimintaperiaatteen opettamiseen tarvitaan jokin pedagoginen väline. Väline voidaan kuitenkin

tarpeen mukaan kohdistaa eri asioihin. Esimerkiksi yhteisen ruokailun tavoitteena voi olla sekä tiettyihin ruoka-aikoihin opettaminen, että säännöllisen ruokailurytmin osoittaminen. Tavoitteena voi samaan aikaan olla myös ruokakulttuurille ominaisten ruoka-aineiden tunnistaminen ja hyväksyminen. Lisäksi halutaan ehkä kontrolloida ruokailutapoja tai itse syömistä. Joukkoruokailussa olennaista on myös ruoanjakelun järjestäminen ja yhteensovittaminen joukkojen aikaan.

Tässä analyysissä Bernstein (1971) jakaa kasvatuksen teoreettisesti neljään ydin-kontekstiin, joista jatkossa käytän myös termiä ydinalue tai osa-alue. Näissä kasvat-tamisen ydinalueissa kyse on koulutuksen tavoitteesta. Siitä mikä on kasvattamisen kohde, sillä koulutustavoitteet määrittävät kasvatustyössä sovellettavan kurin. Kuri puolestaan asettaa kontrollin kohteet ja kurin osoittamisen välineet. Nämä osa-alueet määrittävät kukin osaltaan kasvattamisen tilan, tilassa mahdolliset suhteet ja suhteiden luonteen. Bernsteinin (mt.) ajattelun sovelluksessani kurin järjestämisen ydinalueet ovat seuraavat (Kuvio 1.):



Kuvio 1. Sovellus Bernsteinin luonnostelemista kasvattamisen ydinalueista

Kuviossa kehys on jotakin, jonka avulla esimerkiksi koulutila erottuu muista. Kou-lussa laki kehystää tilan erityisenä joukkomuotoisen opetuksen ja oppimisen tila-na, joka edellyttää kurinpittoa. Välineen avulla osoitetaan, minkälaisena kuri tässä tilassa ymmärretään ja minkälaisia keinoja esimerkiksi kasvattaja voi käyttää kurin järjestämiseen. Kurin rajaaminen tekee mahdolliseksi tunnistaa tässä tilassa hyväk-sytty toiminnan tapa. Koulussakin on erilaisia olemisen ja toiminnan tiloja (Tolonen 2001). On luokkahuoneita ja opettajainhuoneita, oppitunteja ja välitunteja. On myös välitiloja, joissa siirrytään tilasta toiseen. Esimerkiksi käytäviä, mutta myös siirtymiä oppiaineesta toiseen. Kontrollissa keskeistä on sen kohde. Se, mihin kasvatuksessa ja koulutuksessa pyritään ja minkälaisilla menettelyillä valvonta järjestetään. Kontrolli varmistaa vaikkapa oppiaineessa olennaisen asian oppimisen ja jäsentää vuorovaiku-tusta. Toisin sanoen tilan järjestymistä ja tilassa olevien keskinäisiä suhteita. (Bernstein 1971, 64-65.) Opetus voidaan kuitenkin kohdistaa moniin eri asioihin, kuten ruoan laatuun, sen valmistumisen ajankohtaan tai valmistumista nopeuttaviin prosesseihin. Etenkin aikaa kurina käsittelevässä tulosluvussa kuusi tulen osoittamaan, että ope-tuksen näkyvien kohteiden ohella kokkien koulutuksessa on havaittavissa piiloisia, ajattelun järjestämisen tavoitteita.

Käytin Bernsteinin ajatusta pedagogisista osa-alueista myös aineiston järjestämiseen. Osoitan ammattikasvatuksen aikakurin ja pedagogisten valintojen ehdot ja kasvatuk-sen merkityksiä tuottavien käytäntöjen järjestymisen. Kontrollin tarkastelu kasvatuk-sen eri osa-alueilla osoittaa täsmällisemmin sen, mihin opetus kohdistuu ja minkälaise-na ajattelu tai osaaminen ammattiin kasvattamisen käytännöissä esitetään. Bernstein (1971, 65) esitti, että ryhmän kasvatuksessa kriittiseksi määritelty osa-alue osoittautuu konteksteista keskeisimmäksi. Tämä tärkein ulottuvuus osoittaa ryhmän kasvattamisen ydintavoitteen, joka puolestaan hallitsee kasvatuksen muita menettelyjä.

Bernsteinin (1971) ajattelussa kasvatuksen tehtävät ja päämäärät määritetään yhteisön keskeisissä säännöissä. Samaan aikaan tullaan kuitenkin opettaneeksi myös asioiden ja esineiden objektiivinen luonne. Kasvatettavalle annetaan itsenäisen ajattelun välineet ja rakennetaan keskinäisen kanssakäymisen perusta. (Bernstein 1971, 64-65.) Teoria purkaa pedagogiikan rakenteeksi, joissa opettaminen erotetaan sääntöjen osoittamisesta. Käytännön kasvatustilanteissa nämä osa-alueet eivät näyttäyty erikseen tai irrallisina. Yhteen kietoutuneina ne muodostavat joissain tilanteissa saumattoman kokonaisuuden, joissain toisissa taas tavoitteiltaan ristiriitaisemman yhtälön. Yhdessä pedagogiset ulottuvuudet (kontekstit) kuitenkin pyrkivät suuntaamaan oppimista kohti sille määritettyjä, tai sellaisiksi ymmärrettyjä, tavoitteita. Eri tilanteissa ja eri näkökulmista katsottuna ulottuvuudet järjestyvät tarkoitukseen sopivalla tavalla. Bernsteinin (mt.) ajattelua soveltamalla tarkastelen tutkimuksessani ammatillisen koulutuksen tilaa, kurin kohtia ja sitä, minkälaiseksi kurikasvattamisen menettelyt järjestävät ravintolakokin ammattiin valmistuvien suhteen aikaan.

Kurin kohdistamisen merkitys

Bernsteinin (1971) ajatus oppimisen yksilöllisyyden ja innovatiivisen ajattelun kehittämistä ovat peräisin 1960-70-lukujen eurooppalaisista kasvatuse reformeista. Tuohon aikaan uusi keskiluokka alkoi soveltaa kasvatukseen uudenlaisia menetelmiä, jolloin myös koulun kasvatukseen asettui kahdensuuntaisia pyrkimyksiä. Kasvattamisen tavoitteissa tapahtuva muutos ulkoisesti säännelystä itsesääteilyyn on verrattavissa oman aikamme ammattiin kouluttamisen tavoitteisiin. Järjestykseen, jota luonnehtii uusliberalistinen ajattelun malli. Vuoden 2000 opetussuunnitelmissa ajattelu, jossa itseohjautuvat ja kriittiset yksilöt jäsentävät oppimisprosesseja omin käsittein, on pyritty tuomaan myös ammatilliseen koulutukseen ja kasvatukseen. Koulutuspolitiikan analyysissä tätä kasvattamisen ideaa on kritisoitu erityisesti markkinataloudelta omaksuttujen vaatimusten, kuten kilpailukyky ja tehokkuus, ulottamisesta kasvatukseen (Davies ja Bansel 2007; Ball 2004). Tutkijat ovat olleet huolissaan myös yksilöön kohdistetun omaehtoisuuden ja velvoittavuuden korostumisesta kasvattamisessa (Souto 2014; Beach ja Dovemark 2011).

Ammatillisen toisen asteen koulutuksen sosiologisissa analyysissä uusliberalistisen koulutuspolitiikan tuottamat kasvattamisen käytännöt kiinnittyvät joko yhteiskuntaluokkaan tai tiettyihin ryhmiin kohdistuviin erontekoihin. Näiden eroja ylläpitävien toimien nähdään uusintavan vallan sosiaalisia rakenteita. Opetussuunnitelmissa on esimerkiksi todettu osaamisen luonteeseen kiinnittyviä eroja yleissivistävän ja ammatillisen koulutuksen välillä (Koski 2009). Tutkijat ovat myös osoittaneet, että ammatteihin kasvattamisen opetussuunnitelmissa ajattelun ja osaamisen tavoitteet kohdistuvat koulutusohjelmittain eri ulottuvuuksiin (Weelahan 2007; Isopahkala-Bouret 2013). Suunnitelma-analyysissä ammattikasvatusta on moitittu myös sivistyksen unohtamista kasvatuksesta (Pehkonen 2013). Opetussuunnitelma-asiakirjojen lisäksi on tutkittu käytäntöjä. Yhteiskunnallisia jakoja tehdään paitsi luokkahuoneiden hierarkkisissa järjestyksissä (Öhrn, Lundahl ja Beach 2011) myös pedagogisen kontrollin kohdistamiskäytännöissä (Käyhkö 2007). Käyhkön (mt.) tutkimuksessa opetus kohdistui sekä duunariperinteen, että tulevan siivoojaruumiin oikeanlaiseen esittämisen tapaan.

Erityisen kritiikin kohteena on viime vuosina ollut osaamiseen perustuva kasvatustiedon sijaan vain ammatilliseen osaamiseen, kompetensseihin ja kvalifikaatioihin on

Wheelahanin (2007, 647-694) mielestä *”kuin työllistämishjelma, jolla työväenluokalta rajataan yhteiskunnallisesti merkittävä tieto”*. Bernsteinin ajattelua seuraten hän toteaa, että osaamisperustainen kasvatusta ja arviointi kiinnittävät tiedon aina johonkin erityiseen kontekstiin ja tässä toimintaympäristössä tunnettuihin tuloksiin. Menettelynä osaamiseen kouluttava kasvatusta on vähemmän kiinnostunut merkitysten ja käsitteiden keskinäissuhteista, jolloin osaamisesta jää puuttumaan kyky käsitellä tietoa järjestelmänä. Suomessa ammattikasvatusta osaamisperustaa tarkastellut Ulpukka Isopahkala-Bouret (2013) on nähnyt vallan kietoutuvan erityisesti kasvatusta neutraaleina pidettyihin ohjeistuksiin ja arviointikriteereihin. Wheelahanin tapaan, Isopahkala-Bouret (2013, 61) toteaa osaamisperustaisten näyttöjen soveltamisella olevan seurauksia. Molemmista teksteissä tulevan ammattityöntekijän osaamista nähtiin Kosken (2009) analyysin tapaan kiinnittyvän tiedon sijaan henkilöön, välittömään kontekstiin ja työelämätaitoihin.

Ajallisesti ammatin arvostus on suhteessa koulutusta kestoön ja muihin koulutautumista aikaresursseihin. Koulutuksellisten umpiperien purkamista huolimatta, luokkajakoa heijastava valikoituminen pitkään teoreettiseen ja lyhyempään käytännölliseen koulutusta väylään näyttää edelleen elävän sisäänrakennettua elämäänsä teollistuneiden maiden koulutusta järjestelmissä (Kivinen, Rinne ja Ahola 1989, 23). Varhaisessa artikkelissaan koulutusta sosiologit Rinne, Kivinen ja Kivirauma (1984, 19) kiinnittivät koulutusta järjestelmän erityisesti työvoiman koulutustaamiseen liittyvään kvalifikaatiotehtävään. Siinä työkvalifikaatiot nähdään työprosessissa tarvittavina tietoina ja taitoina. Työvoimalta edellytettynä ominaisuuksina, jotka voidaan jakaa edelleen varsinaisiin, moraalisiin ja innovatiivisiin työkvalifikaatioihin. Kvalifikaatiot voivat olla *”positiivisia”* (ammattitaitoisten työntekijöiden tiedot, taidot ja motivaatio) tai *”negatiivisia”* (ammattitaidottomilta työntekijöiltä edellytettävä sopeutuminen yksinkertaisen ja/tai yksitoikkoisen työn olosuhteisiin).

Rinne ja kumppanit (1984, 19) liittävät varsinaiset työkvalifikaatiot työprosessivalmiuksien, tietojen ja taitojen kehittämiseen. Työkvalifikaatiot voidaan periaatteessa jakaa edelleen yleisiin ja erityisiin. Erityiset kvalifikaatiot luovat suhteen tiettyyn ammattiin tai työtehtävään (ja sille luonteelliseen aikajärjestykseen). Keskeinen, koko koulutusta uran läpäisevä, jako erottuu myös yleisten intellektuaalisten ja manuaalisten kvalifikaatioiden välillä. Opiskelijoille, joille perusopetuksen käsitteellisten ongelmien ratkaisu ja merkitysyhteyksien hahmottaminen on vaikeaa, valikoituvat kuin itsestään koulutukseen, joka antaa valmiudet suorittaviin työtehtäviin. Tulevaa työuraa ennakoiva oppilaan itsearviointi on yhteydessä valintaan näiden välillä. Oma kelpoisuus opitaan ns. metaoppimista kautta peruskoulussa, kotona ja vertaisryhmissä (Räty, Komulainen ja Hirva 2012). Samalla yksilön taipumukset luonnollistetaan tulevan työn ja yhteiskunnallisen aseman valikoitumisperusteeksi.

Koulun yleinen, yhteiskuntaa ylläpitävä tehtävä on opettaa työmoraali ja työn tekemistä velvoite. Modernin koulukasvatusta kvalifioimista tavoite on tapa ajatella. Mentaliteetti, jossa olennaista on palkkatyöläisen abstrakti työaika ja alistuminen työkuriin. Työ edellyttää työkuria. Itsekuria, jota palkkatyön tai muun kurin piiriin tulevan on opittava tekemään itsensä suhteen. Mieleen juurrutettu kurinalaisuus on moraalikvalifikaatio, jota tarvitaan etenkin ikäviin tai kuluttaviin tehtäviin jouduttaessa. Perinteisesti hyvä palkkatyöläinen on ollut vastuullinen, tottelevainen ja kuuliainen. Tällainen työntekijä hyväksyy työn tekemiseen osoitetun tahdin ja tekee annetut tehtävät kyselemättä. (Rinne, ym. 1984, 20.)

Tehtävään asetettuna instituutiona koulun on ajateltu lajittelevan oppilaat kvalifikaatiensa mukaisesti asemaan myös työelämässä. Uudempi, ja omaan tutkimukseeni

liittyen erityisesti nuorten toisen asteen kasvatukseen ja koulutuksen tutkimus (Gamble 2014, 2009; Brunila, ym. 2013; Öhrn, ym. 2011; Hjelmér, ym. 2010; Koski 2009; Wheelahan 2007) esittää koulutuksen kohdistuvan edelleen eri ryhmien kohdalla erilaisiin valmiuksiin. Koska työprosessien työvoimalta edellyttämät tiedot ja taidot (Rinne, ym., mt.) nähdään luonteeltaan erilaisina, myös koulutus järjestetään eri tavoin. Käsitys esimerkiksi työajasta ja -tahdista on usein juuri koulutuksessa, mutta pitkälti myös kotikasvatuksessa ajatteluun juurrutettu ajan järjestys. Aika on tila, johon työ kuuluu ja jossa se opetetaan tekemään. Eri ammasteissa ja eri aikoina ajan ja tilan sekä käsityksen työn tekemisen tilasta on todettu vaihtelevan (Julkunen, Nätti ja Anttila 2004; Julkunen 1987).

Toinen mielenkiintoinen kysymys liittyy siihen, kuka tai mikä määrittää koulutuksen sisällöt. Esimerkiksi Donald Broady (1983) on esittänyt jo kolmekymmentä vuotta sitten ajatuksen siitä, että työpaikkojen sijaan koulutussisällöt ohjaisivat pikemminkin työmarkkinoiden muuttuvat kvalifikaatiovaatimukset. Tälläkin hetkellä työmarkkinoilla menestyminen edellyttää Broadyn ehdottamia kvaliteetteja: ulospäin suuntautuvaa itsensä korostamista ja kykyä esittää osaaminen markkinoiden tarpeista käsin. Uutta on kuitenkin ajatus kurityön kohteesta. Siitä, että myös suorittaviin tehtäviin tulevan on osattava järjestää sekä itsensä, että oma työnsä. Nämä kvalifikaatiotavoitteet ovat luettavissa nyt myös ammatillisen koulutuksen uusituista opetus-suunnitelmaperusteista (OPH 2010).

Kun huomio kiinnitetään siihen, minkälaisia kvalifikaatioita ja ajattelua koulutuksen sisällöt tai sen järjestymisen pedagogiset muodot tuottavat, tutkitaan yhteiskuntasuhteiden järjestymistä. Tutkimuksessani tätä järjestystä tarkastellaan kasvatuksen suhteessa aikaan. Jäsenän ammattiin kasvattamisen aikasuhteen osaksi koulun työelämysuhteiden muutoksessa olevia järjestyksiä. Luen aineistoa toisaalta ammatillisen koulutuksen suhteena 2000-luvun opetussuunnitelmiin tuotuun yksilöllisyyden ideaan ja toisaalta suhteena ammattiin kasvattamisen kurityöhön. Sekä tilaan, joka kasvatukseen on annettu, että ajattelutapaan, joka on kouluttamisen tavoitteena. Kasvattamista järjestävä kurikehys näkyy erityisesti ammatillisen koulutuksen teksteissä ja käytännöissä.

Bernsteinin (1971) jäsenyksessä, jossa kasvattaminen on teoreettista tarkastelua varten purettu osa-alueiksi (critical pedagogic contexts), kasvatusta saa merkityksensä suhteessa siihen, minkälaisista osaamisista kasvattamisella tavoitellaan. Luokittelu on analyyttinen jäsenyys esimerkiksi ajan osaamisen perimmäisistä, tälle ryhmälle tarpeelliseksi katsotuista kvalifikaatioista. Tässä ajattelussa myös koulun aikakuri on seurausta koulutukselle ja kasvatukselle määritellyistä tavoitteista. Ammatillisessa koulutuksessa pedagogiset käytännöt kertovat siitä, minkälaisia työntekijöitä ammatillinen koulutus on asetettu tuottamaan. Tavoite määrittää kasvatuksen perustan ja siten myös sen suhteen yhteiskuntaan, työelämään, taitoihin ja osaamiseen, sillä koulu välittää tiedon ohella myös kasvatuksen perustan ja periaatteet.

Koulutustavoitteena mainittua osaamista ja sen valikoitumisen logiikkaa Bernstein (1990, 185) selittää myöhemmässä tuotannossaan pedagogisen diskurssin, eli kasvatusta järjestävän ideologian, käsitteellä. Pedagoginen diskurssi määrittää sen, minkälaisena (aika)kuri milloinkin opetetaan ja kuinka kuri käytännössä kytketään kasvatusta säätelevään diskurssiin. Säätelevä diskurssi on (hiljainen) sopimus kasvatuksessa sovellettavan kurin kohteesta ja luonteesta. Sovittu sääntelyn tapa luo opettamisen ja oppimisen tilanteisiin sosiaalisia suhteita järjestävän moraalin ja siten myös kurin järjestämisen periaatteet. Säännöt tarvitaan paitsi toiminnan, myös toimijoiden välisten suhteiden järjestymiseen. Tiettyjen tunnistettavissa olevien sääntöjen avulla tunnistetaan myös kasvattamisen kohteena oleva aihealue.

”Koska moraalinen järjestys (tai toimintamalli) edeltää ja on edellytys myös kompetenssien siirtymiselle” (Bernstein mt.), on kasvattajan osoitettava säännöt, joita tässä ympäristössä noudatetaan. Osoittaminen tekee säännöstä tunnistettavan ja mahdollisen kiinnittää asiayhteyteensä sovitulla tavalla. Osoittamisen keinona on säännön tai pedagogisen välineen nimeäminen keinoksi, jolla koulutuksen käytäntöjä järjestetään. Yksi selkeimmistä kurin osoittamisen keinoista on järjestyssääntö, mutta samankaltaista kurivälineistöä luodaan myös oppiaineen tai oppituntijärjestyksen osoittamisessa. Opetustilan fyysinen järjestys on useissa tutkimuksissa (Jackson 1968; Rinne ja Kivinen 1985; Gordon ja Lahelma 2003) nimetty koulun sosiaalisen kurin järjestämisen välineeksi.

Moraalinen järjestys on kuitenkin alisteinen valitun jälleen kontekstualisoinnin periaatteelle. Uusintamisen säännöt eivät ole aihealueesta loogisesti johdetut vaan sosiaalisten faktojen säätelemät. (Bernstein, 1990, 185.)

Jälleen kontekstualisoinnilla ja moraalijärjestyksen alisteisuudella Bernstein tarkoittaa ryhmän kasvatuksen perustavan järjestyksen siirtämistä ympäristöstä toiseen. Moraalia järjestävän sääntelyn tuominen uuteen tilaan uusintaa myös yhteiskuntajärjestyksen. Kokin ammatilliseen perustutkintokoulutukseen ei tässä kasvatustajittelussa tuoda niinkään kokin profession ja ammatin moraalialia, vaan ravintolatyöläiselle tarkoitettu säännöstö. Työtä tekevän luokan järjestys ja moraalialia.

Koulussa kasvattamiseen sovittu kuri on kirjattu esimerkiksi koulutusta säätelevään lakiin. Myös opetussuunnitelmien kontrollikohteet ovat säätelevän diskurssin tuotteita. Sääntelyn soveltamisen tapa on kasvatusteorian (pedagogisen diskurssin) mukana muuttuva ilmiö. Koulussa esimerkiksi edistymistahdin tai valintojen määrän rajaa lailla säädelty opetussuunnitelma, joka saattaa vaihtua lain muuttuessa. Yhteiskuntajärjestyksen uusintava säännöstö ei Bernsteinin ajattelussa kuitenkaan muutu, sillä kasvattamisen perustava järjestys kehystää myös muuttuvaa teoriaa opetuksesta ja opiskelusta.

[Uusintamisen säännöt] määrittävät valintojen, aikajärjestyksen ja opiskelun tahdin (oppimisen oletettu taso tietyllä jaksolla) suhdetta muihin opittaviin asioihin ja oppiaineisiin. Sen lisäksi uusintamisen säännöt kehystävät opetusteoriaa, sekä siitä johdettuja opettamisen ja opiskelun sääntöjä. (Bernstein, 1990, 185.)

Bernstein (mt.) esittää yllä koulun yhteiskuntajärjestyksen uusintamisen menettelyt tiivistettynä muutamaan lauseeseen. Aiemmin olen esitellyt hänen ajatuksensa siitä, kuinka kasvatusta säätelevä diskurssi välittyy koulun pedagogisissa käytännöissä. Tutkimuksessa käytän Bernsteinin teoriaa kokin ammatillisen perustutkintokoulutuksen kurisuhteen jäsentämiseen. Jäsenän aineistoani soveltamalla kurin järjestyksen pedagogiikkaa tulevan ravintolatyöläisen aikaan opettamiseen. Oheinen taulukko 1 kiteyttää Bernsteinin ajattelua jäsentävät käsitteet työssäni. Käsitteistö perustuu Bernsteinin ajattelulle kasvatusta (ja kuria) järjestävistä pedagogisista konteksteista, joilla jäsenän nuorten ammatillisen perustutkintokoulutuksen suhdetta kuriin vuosina 2009-2012 (taulukko 3).

Taulukko 3. Bernsteinin kasvatustajattelu sovellettuna kurin opettamiseen

Bernsteinin kasvatustajattelun jäsenyys	kuinka sovelletaan Bernsteinin ajattelua ammatillisesti perustutkintokoulutukseen
keskeinen käsite	kasvatuksen ydinkontekstit (osa-alueet)
järjestymisen malli	kasvatus opettaa suhteen ympäristöön ja omiin mahdollisuuksiin
järjestymisen perusta	osaamisen kannalta kriittinen pedagoginen osa-alue järjestää ryhmän kasvatuksen
kasvatustajattelun malli	valikoituu kasvatukseen luokan/ryhmän perusteella
ajattelun perusta	kasvatus uusintaa yhteiskuntarakenteen
miten ajattelu välittyy käytäntöön	osoitetaan (kurin) opettamiseen valituissa pedagogisissa käytännöissä
(kuri)menettelyt, joilla opetetaan kulttuurissa vallitseva järjestymisen idea, olemus ja luonne eli suhde kuriin	opetusmenettelyistä jäsenneetyt osa-alueet: - kurimenettelyille asetettu kehys/rajaus - kurin kohde - kurin esittämisen välineet - vuorovaikutus

Taulukon viimeinen ruutu tiivistää aineistoni kuria ja myöhemmin myös aikakuria jäsentävien tuloslukujen analyysikohteet ja järjestyksen. Kasvatuksen (kuri)valinnoilla luodaan paitsi suhde tietoon, myös omaan toiminnan tilaan, sillä muiden koulukaatioiden ohella valittu järjestys opettaa tilassa mahdolliset tietämisen ja toiminnan tavat. Kokkien ammatillisen perustutkintokoulutuksen suhteen olennaista on se, että käsitteistön avulla on mahdollista johtaa kurimenettelyt ja toimintatavat tietynlaisen kurin tuottavasta kasvatustajattelusta. Tässä tutkimuksessa tarkastelen nuorten ammatillisen koulutuksen suhdetta aikaan ja kuriin kokkien perustutkinnossa. Laajemmin pohdin myös sitä, minkälaisia ovat työläiset, joita näillä kasvattamisen menettelyillä ehkä saamme.

Sovellon Bernsteinin ajatusta suhteita järjestävästä pedagogiikasta neljällä kuria jäsentävällä osa-alueella. Jäsenneen ensinnäkin laissa koulutukselle asetettua kurikehystä ja sitä, minkälaisen toiminnan tilan kehys antaa perustutkintokoulutukselle. Toiseksi esittelen nuorten perustutkintokoulutuksen kurin aikaansaamiseen käytettyjä menettelyitä, keinoja ja välineitä. Kolmanneksi tarkastelen sitä, mihin kuri kokien ammatillisessa koulutuksessa kohdistetaan. Neljäntenä katson kurin järjestämisen tuottamuksia koulutilassa. Pohdin etenkin sitä, minkälaiseksi tilaan tuotu kuri järjestää vuorovaikutussuhteet.

”Koska koulu opettaa ammatin, totuttaa arjen rytmeihin ja osoittaa mahdolliset työmarkkina-asetat” (Kivinen, Rinne ja Ahola 1989, 9-10), niin ajan suhteen ongelmaksi asetuu eri ryhmien kasvatukseen valikoitunut näkemys siitä, minkälaista on ammatin ja työn prosessien edellyttämä aikakuri. Aikakurilla tarkoitan kaikkia niitä tapoja, joilla ajan esitetään kussakin tilanteessa järjestyvän. Aika ja aikajärjestyksen opettamisen voi asiayhteydestä riippuen saada erilaisia muotoja. Aikakuri voi olla esimerkiksi läsnäolon tai työprosessien kontrollia ja mittaamista. Jossain muussa yhteydessä kuri on työn järjestämistä tai jakamista uudella tavalla. Aika voidaan siis opettaa järjestämään kurilla, toisaalta myös kuri voidaan järjestää ajalla. Etenkin ammatillisen koulutuksen ajatellaan valmentavan opiskelijat hyväksymään ja täyttämään manuaaliseen työhön kiinnittyneet läsnäolovelvoitteet (Kivinen, ym, mt.). Aineistossani tämä tehdään järjestämällä aika läsnäolon perustaksi.

Ajatus aikakurista osana ammattiin kasvattamisen käytäntöjä yhdistää Barbara Adamin (2006, 2003a) aikateorian Basil Bernsteinin (1990, 1980, 1971) teoriaan kasvatuksesta. Tässä ajattelussa koulutus luo aina jonkinlaisen toiminnan tilan. Tutkitussa tilassa aika ja aikaan opettavat käytännöt järjestyvät koulutuksen suhteesta aikaan ja ajan osaamisen moraaliin. Aikasuhteen luonne valikoituu tavoitteissa, joita kasvatuksen kohteena olevalle ryhmälle on asetettu. Sillä mitä ajassa kontrolloidaan, opettaa tälle ryhmälle mahdollisen temporaalisen ajattelun rajat ja tilan suhteisiin asettuneen järjestyksen. Tutkimuksessani näiden ajallisten ulottuvuuksien purkaminen ammatillisen koulutuksen pedagogisista järjestyksistä osoittaa ajan osaamiselle osoitetun tilan.

2.2 AJAN TILASUHTEET BARBARA ADAMIN AJATTELUSSA

Teoriassaan ajan tilasta Barbara Adam (2006, 2003a, 2003b) osoittaa, kuinka teollistuneiden yhteiskuntien omaksuma lineaarinen aikakäsitys muuttaa aikasuhteen sosiaalisen määrittelyn moniulotteisesta yksiulotteiseksi. Käsitteenä aikasuhte kuvaava tapaamme ajatella ajasta. Tapa jäsentää aika jollakin yhteisellä tavalla, on perustavasti sosiaalinen, yhteisöissä meihin juurrutettu näkemys ajan luonteesta.

Adamin teesissä aika on myös tila, jossa sosiaalinen, orgaaninen ja fyysinen järjestyvät sekä suhteessa toisiinsa, että kontekstiin. Tilan jokainen tapahtuma tai läsnä oleva (ihmiset, laitteet, materiaalit) on ajallisesti erityinen asettuessaan osaksi tilan järjestystä (Adam 1988). Myös kasvatuksen luomassa tilassa opetustapahtumilla ja valituilla pedagogisilla ratkaisuilla järjestetään jokin opetus suunnitelmassa määritelty osaamisen ulottuvuus tai osa-alue. Samalla esitetään tässä toimintaympäristössä oikeanlainen ja hyväksytty suhde aikaan, kanssaihmiin, laitteisiin ja materiaaleihin. Tutkimuksessani ammattiin kasvattamisen aikakurista hyödynnän Adamin (2008) osoittamaa ajattelun kehystä tarkastellakseni koulun aikaa järjestäviä menettelyjä ja menettelyjen tuottamia suhteita. Ajattelen ammatin aikaan opettamisen menettelyt koulutukseen valittuna tilana, koulutuksen tilan jakamiskäytäntöinä ja ratkaisuina opetuksen tilan järjestämiseen havainnoidussa kokonaisuudessaan perustutkintokoulutuksessa.

Barbara Adam (2003b, 63-65) väittää kaikkien teollistumisen ajan keskeisten temporaalisten strategioiden perustuvan kellon aikalogiikalle. Logiikalla hän viittaa ajan järjestymiseen lineaarisena ja yhteismitallisena. Vaikka ajan on fyysikkassakin todettu järjestyvän pikemmin tilassa kuin suoralla, käsittää jatkumoksi normitettu aika vain yhden, jollakin aikajanalla etenevän merkitysrakenteen. Kellon ajalla Adam tarkoittaa aikaa abstraktina, kontekstistaan irrotettuna aikayksikkönä. Määrällisenä aikaa voidaan pilkkoa osiin tai laskea yhteen. Olennaista tässä aikamallissa on osien standardointi ja järjestäminen jonkin valitun mallin periaatteilla. Yhteismitallisena kukin yksikkö on tarpeen mukaan muunnettavissa joko suuremmiksi tai pienemmiksi yksiköiksi. Standardoitua aikaa voidaan käyttää mittarina.

Kello ja sen tuottama suhde aikaan on myös kasvatuksen ja koulutuksen ytimessä. Etenkin työläisammattiin kasvattavien koulujen tehtävänä oli aluksi nimenomaan opettaa aikataulujen ja läsnäolon merkitys (Carnoy ja Levin 1976, 116; Kettunen 2001; Klemelä ja Vanttaja 2012). Tavoitteena oli myös opettaa ryhmille yhtenäisen, yhteiseen aikaan ja tilaan tahdistettu liike, jonka teollisuus saattoi siirtää osaksi vaiheisiin pilkotun työn järjestystä. Kun esiteollisen yhteisöelämän tahdin määrittivät vuoden kierto, sään ja vuorokausien fyysinen vaihtelu, niin teollistumisesta lähtien yhteiselo perustui uudenlaiseen, jaettavissa olevaan, tapaan käsitteellistää aika. Aika alettiin määrittää

jonkin tuotantotapahtuman abstraktina kestona. Väljään rytmiin sopeutuneet, paikallisesti erilaistuneet ajan laskun menetelmät yhtenäistyivät. Kellon ja koneen mekaanisen tahdin avulla tuotannon prosessit voitiin pilkkoa toisiinsa verrattavissa oleviin osiin ja järjestää säännönmukaisiksi. (Adam 2001; Zerubavel 1980, 165.)

Ammattiin kasvattamisella on koulutuksen perustamisesta lähtien jäsennetty teollisen työn logiikkaa. Myöhemmin tavoitteeksi on tullut myös ammatin aikojen opettaminen. (Kettunen 2001; Klemelä ja Vanttaja 2012.) Teollinen tahti edellytti paitsi koneen myös koneen käyttäjän läsnäolon ja liikkeen kontrollia ja koululaitos vastasi tähän tarpeeseen. Koulukasvatuksen erityisluonne tahdistajana voidaan jäljittää moniin pedagogisiin menettelyihin. Yhteinen käden, ruumiin ja mielen liike on keskeinen ammattityöhön harjaannuttamisen menettely. Samalla kun koulu opettaa toimimaan abstraktiin, ennalta suunnitellun työn tahtiin, kiinnittyvät toiminta, liikeradat ja ajattelu osaksi näitä valmiiksi järjestettyjä muotoja ja vaiheita.

Tutkimuskysymykseni kannalta Adamin ajattelussa keskeistä on se, että normiksi asetettu lineaarinen kellonaika tekee hankalaksi havaita yleisesti jaetun ja hyväksytyt aikaperspektiivin tuottamat merkitykset käytännöille. Hän toteaa suhteen aikaan vaikuttavan siihen, *”kuinka teollistuneet yhteiskunnat kasvattavat lapsiaan, suhtautuvat luontoon ja kanssaoletoihin tai määrittävät ja säätelevät talouspoliittista elämää ja instituutioita”* (Adam 2003b, 64). Modernien yhteiskuntien instituutiot ovat saattaneet kehittää erilaisia kellonaikakäytäntöjä, mutta niiden ajan periaate on Adamin mielestä sama koneen väijäämättä etenevä ja lineaarisesti (vain yksi tapahtuma ja aikamuoto kerrallaan) järjestyvä aika, jossa hallitsevin aikamuoto käsitteellistää ajan. Samalla ajan muut olomuodot joutuvat väistymään taustalle. (Adam 2003b, 63-65.) Adamin työssä toistuu ajatus ajasta sosiaalisissa ja taloudellisissa järjestyksissä ilmenevänä logiikkana. Hän (2003a, 96) hahmottaa ajan jonkinlaisena aikojen tilana (timescape), tietyssä ajassa ja tilassa olevien moniulotteisina suhteina. Tämä idea ajasta on lähtöisin maiseman (landscape) käsitteestä, joka maantieteessä tosin erotetaan tilan käsitteestä. Ajan käsitteellistäminen aikatilasuhteeksi tarkoittaa sosiaalisen toiminnan ajallisten piirteiden suhteuttamista sekä tilaan jossa ollaan, että kaikkiin tilassa oleviin tekijöihin. Aikatilassa aika jäsenyy yksikulotteisen sijaan monikulotteisena, jolloin tilan suhteita kehystävät kaikki ajan temporaaliset ulottuvuudet joissa sosiaalinen elämä toteutuu, rakentuu ja järjestyy.

Timescape käsitteellä Adam (2008) jakaa ajan tilaksi, joka jäsenyy havainnoijalle näkökulmasta riippuen hieman eri tavoin. Adamin ajattelussa havainto ajasta on aina suhteessa siihen mitä katsotaan. Kun useampaa aikaelementtiä katsotaan yhdessä, voidaan nähdä toistuva kuvio, kuten rytmi, jakso tai sykli. Näkökulma kuitenkin vaikuttaa siihen mitä havaitaan. Jos keskittyy arjen aikatauluihin, aika näyttäytyy lineaarisena jatkumona. Esimerkiksi koulun lukujärjestyksessä oppiaine, tauko tai tapahtuma seuraa toista. Jos analyysiä laajennetaan kouluvuoteen, päivät ja tunnit alkavat näyttäytyä opetussuunnitelmien toistuvina sykleinä. Tutkimuksen kohdistaminen vaikkapa kasvattamisperinteen pedagogisiin ajanjaksoihin palauttaa näkökulman jälleen jatkumolle. Tutkimuksessa ratkaisevaa on siten paitsi näkökulman määrittävän kehityksen valinta myös havainnoinnin kohdistaminen ja se, minkälaisia ajan elementtejä otetaan tarkasteltavaksi. Olennaista on havaita tilaa jäsentävä logiikka ja tätä logiikkaa vastaavat käytänteet.

Aikaa kehystävät näkökulmat Adam (2008) luokittelee artikkelissaan seitsemään käsitteelliseen yläkategoriaan tai elementtiin, kuten hän näitä luokkia kutsuu. Olen jäsentänyt näkökulmat merkityksineen seuraavaan taulukkoon 4.

Taulukko 4. Seitsemän näkökulmaa ajan tutkimukseen

elementti	merkitys	esimerkki käsitteestä, jolla aika ilmaistaan
ajan kehys	jäsentää näkökulman	aikajakso
ajallisuus	prosessien sisäinen aika, suunta	ikäntyminen, kasvu, pilaantuminen
ajoitus	järjestäminen	aikataulu, kellonaika
tempo	tahdistaminen, synkronointi	vauhti, kehys, vaihe
kesto	aikakäsitys, aikahorisontti	määrä, etäisyys
jakso	ajan jakaminen	aikasarjat, jono
suhde aikaan/ ajallisuuteen	mennyt, nykyinen, tuleva	muisto, käsitys/kokemus, ennakointi

Elementeistä ensimmäinen on kehys, joka kuvaa historiallisesti, sosiaalisesti, fyysisesti tai käsitteellisesti määritettyä tai määritettävissä olevaa ajanjaksoa. Tällaisia määryksiä ovat esimerkiksi II maailmansota, ikäkausi, vuorokausi sekä alku ja loppu. Toinen aikaa jäsentävä elementti on temporaalisuus. Ajallisuudella Adam tarkoittaa prosessien ja järjestelmien sisäistä aikaa. Esimerkiksi vanheneminen, kasvu tai suunta ovat ajallisuutta. Ajallisuusilmiöille yhteistä on prosessien peruuttamattomuus. Esimerkiksi ruostuminen, nahistuminen ja ääneen lausutut sanat ovat kukin tavallaan peruuttamattomia.

Adamin kolmas elementti on ajoitus. Kun fokus on ajoituksessa, on kyseessä (sosiaalisen) toiminnan tahdistaminen (synkronointi) ja järjestäminen. Myös kysymys oikeasta ja väärästä ajasta on ajoittamisen ydintä. (Adam 2008.) Sosiaaliin suhteisiin kasvattamisen näkökulmasta kysymys on siitä, minkälaista on aika, jota käytetään ajoituksen ja synkronoinnin välittämiseen. Toinen tähän näkökulmaan kiinnittyvä kysymys on se, ovatko osallistujien ajat yhteensopivat (compatible) jotta osuva ajoitus voidaan saavuttaa (Adam 2008). Kasvatuksen tahdistamisessa ja järjestämisessä kiinnostavaa on kasvattamiselle osoitetun ajan merkitys sosiaalisena tilana. Luokkanäkökulmasta ammattiin kasvattamisen ajan järjestämisessä on kyse työläisen aikakäsityksen muokkaamisesta ja muodostamisesta.

Aikatilaa voidaan ajatella myös tempona, joka kiinnittyy vauhdin ja intensiteetin tai etenemistahdin käsitteisiin. Tämä on Adamin luokitteluelementeistä neljäs. Tässä kehyksessä aikaa tarkastellaan toimintavauhdin, työprosessin vaiheistamisen ja vaiheiden tahdittamisen sekä toimintatehon näkökulmasta. Adam esittää, että tässä katsottavaksi tulee erityisesti toiminnalle asetettu kehys ja se, kuka tai mikä määrittää toisiaan seuraavien vaiheiden tahdin. Tästä näkökulmasta katsottuna aika järjestää myös valtasuhteita. Rajojen ja tahdin asettamisen tavoitteena on toiminnan ajallinen sopeuttaminen. Kysymys on vain siitä, kuka sopeutuu, miksi ja minkälaisia seurauksia sopeutumisesta on. (Adam 2008.)

Viides tapa lähestyä aikaa on tarkastella sen kestoa. Keston Adam (2008) katsoo kovaan ajan määrää, ajallista etäisyyttä tai aikahorisonttia. Koulupäivän päättymisen odotuksessa, on kysymys kestosta. Keston vastakohtaksi hän määrittelee välittömän tai viiveettömän. Hetkessä elämisen nähdään yleisesti olevan vastoin kestävyuden ja hyvän elämisen periaatteita. Säästäminen, harkitsevuus ja pitkäkestoisuus määrittävät mielessämme ominaisuuksina hyviksi, kun taas välittömästi saatavilla oleva, tai kärsimättömyys, on kulttuurisesti jollakin tavalla tätä huonompi vaihtoehto. Yksi koulun keskeisimmistä moraalikasvattamisen tehtävistä on karsia meistä kärsimättömyys (Jackson 1968). Kokkien koulutuksessa jokainen käytettävissä oleva hetki opitaan käyttämään työhön. Aikaa opitaan säästämään, venyttämään ja jakamaan uudelleen.

Adamin aikatilan kuudes elementti on jakso. Tähän kategoriaan kuuluvat sellaiset aikaa järjestävät käsitteet, kuten sarja, jakso tai jono. Myös etusija tai muu järjestymistä kuvaava käsite, esimerkiksi samanaikaisuus, ovat jaksoksi luokiteltavia ilmauksia. Kalenteri jaksottaa vuoden asettaessaan päivät ja viikot jonoon. Jaksoissa etenevä koulutus kulkee kuin juna. Ensimmäisen jakson jälkeen tulee toinen, riippumatta siitä, onko opiskelija mielestään, tai opettajansa mielestä, oppinut jaksoon toteutus suunnitelmassa osoitetut asiasisällöt.

Seitsemäs luokitteluelementti on ajallisuuden modaliteetti. Tämä kuvaa suhdetta aikaan. Ajattelua muodostavalle suhtautumistavalle tyypillisiä määrittäjiä ovat esimerkiksi mennyt, nykyisyys ja tulevaisuus. Myös muisto, havaitsemisen tai kokemisen tapa ja ennakointi ovat tapa suhtautua aikaan. (Adam 2008, 2.) Esimerkiksi yliopistossa pitkälle tuleviin työtehtäviin suuntautuva hankesuunnittelu on ajallisesti suhtautumistapana erilainen kuin rutiininomaisen säännöllisesti toistuvan työn tekeminen tehtävä kerrallaan. Luokkanäkökulmasta työläisen ajattelun ja arvostusten on sanottu kiinnittyvän käsillä olevaan hetkeen ja lähitulevaisuuteen. Tämä työtä tekevän luokan ajattelutapa, on perinteisesti kiinnitetty paitsi toimeentuloon ja sen akuuttiin ensisijaisuuteen, myös ajatukseen työläisen työ(aja)n vaihtoarvosta. Ammattiin kasvattamisessa tällaisen aikasuhteen voi kuitenkin nähdä myös ajattelun suuntaamis- menettelynä (Koski, 2009).

Adamin (2008) ajattelussa ajan rytmisyys, periodit tai sykliisyys järjestyvät kuvioksi vasta silloin kun tarkasteltavaksi otetaan useampi ajan elementti. Ajan hahmottamisen tapa, siis se havaitsemme ajan esimerkiksi toistuvina sykleinä, muutoksena vai lineaarisena sarjana, riippuu kuitenkin havaintoja suuntaavasta kehyksestä. Kehys määrittää aikasuhteen ja tavan jolla ajattelemme ajasta ja siksi suhde aikaan on myös yhteiskuntasuhteita järjestävä prosessi (Adam 2008). Esimerkiksi koulun sosiaalisen järjestämisen näkökulma on vain yksi aikaa määrittävistä ulottuvuuksista. Yksikään ajan elementeistä ei toimi eristyksessä tai itsekseen. Ne riippuvat toisistaan, osoittavat toisiinsa ja muodostavat jonkinlaisen suhteiden tilan. Adamin ajattelussa ajan moniulotteisuus ymmärretään aikatilana (timescape) ja tämän tilan ajallisuutta määrittävinä suhteina. Tutkijan tehtävänä on osoittaa aikasuhteen muodostamiselle mahdollinen (valittu) tila ja tavoitettava tälle tilalle ominainen ajan tunnistamisen (identifies) tapa (Adam 2008, 2003a, 103). Kun tunnistamisen tapa syntyy sosiaalisten suhteiden järjestymisen prosessissa, niin esimerkiksi kasvattamisen aikaan kiinnittyvien menettelyjen tarkastelu paljastaa miten tunnistamisia ylläpidetään ja uudelleen järjestetään ajalla. (Adam 2008.)

Adamin (2008, 2003a, 2003b) ajattelussa kaikki aikaa järjestävät periaatteet ja niiden opettamiseen käytetyt käsitteet esitetään käytännön sovelluksina. Tästä syystä aikatilasta kilpailevia järjestyksiä on havainnoitava sekä järjestystä rakentavana logiikkana (järjestymisen periaatteena) että tätä logiikkaa vastaavina käytänteinä (prosesseina). Esimerkkinä Adam (2003b) esittää neljä menettelyä, joilla ajan järjestymisen logiikkaa on teollistuneissa yhteiskunnissa muutettu tai muutetaan edelleen. Ensimmäinen näistä menettelyistä on ollut ajan kaupallistaminen vaihdon välineeksi (commodification), toinen sen tiivistäminen (compression) ja kolmas kontrolli (control). Neljäs esimerkki näyttää kaksi tapaa järjestää aika hallintaan. Ensinnäkin ajan valtaaminen, toiseksi valtaaminen ajalla (colonization of and with time).

Adamin (2003b, 62) ensimmäinen esimerkki, ajan kaupallistaminen hyödykkeeksi, on vastannut erityisesti teollistuvan yhteiskunnan tarpeeseen. Tehtaisiin tarvittiin työvoimaa, jonka työn arvo määrittyi teollisesti tuotettujen tavaroiden ja palveluiden arvon sijaan ajassa. Aika voitiin kuitenkin kaupallistaa vain välineenä. Teollistumisen aikakaudella esimerkiksi ajan kokemuksella ei ollut samanlaista kaupallistettavaa vaihtoarvoa kuin immateriaalitaloudessa ajalla sanotaan olevan. Ajan käyttö kurin

välineenä ei ole mitenkään uusi ilmiö. Esimerkiksi Zerubavel (1980) on esittänyt, että luostarin rukousaikaarutiineissa oli pohjimmiltaan kyse kurijärjestelmästä, jossa sielun pelastus vaihdettiin kurinalaisuuteen. Tässä vaihdossa oli (ainakin idean tasolla) kyse ajasta, jolla ei ollut reaalista vaihtoarvoa. Luostarin työtehtävissä toimimista olennaisempaa oli kuuliaisuuden osoittaminen.

Adamin (2003a, 97) väitteessä erityistä on kuitenkin se, että teollistuvissa yhteiskunnissa ajan arvo vaihdon välineenä on ollut mahdollinen vain 'tyhjän ajan' käsitteenä. Työntekijälle voitiin maksaa ajasta vain sen abstraktissa muodossa. Aika oli irrotettava kontekstistaan ja tyhjennettävä sisällöstä, koska vain abstrakti, yhdenmukaistettu yksikkö saattoi olla vaihdon väline ja neutraali arvo voiton ja tehokkuuden laskemisessa. Koska aikaa haluttiin käyttää määrällisenä vaihdon välineenä, ajan tuli olla laadultaan mitattavissa. Välineenä aika ei voinut olla sesonkien, kasvun tai pilaantumisprosessin vaihtelevaa aikaa. Ajasta luotiin kellon muuttumaton koneaika, johon toimintaympäristö tai tunteet eivät vaikuta. Aika sai arvon vaihdon välineenä.

Adamin toinen esimerkki ajan uudelleen järjestämisestä on sen tiivistäminen. Teollisuudessa aikaa on onnistuneesti tiivistetty useilla eri tavoilla: suoritteina aikayksikössä (koneiden ja työvoiman intensifikaatio), jälleen organisoimalla toiminnan jaksot ja järjestys (Taylorismi ja Fordismi), järjestämällä työvoima tuotannon huippujen ja aallonpohjien mukaan (joustavoittaminen) sekä eliminoimalla prosessista kaikki tuottamaton aika (just-in-time production). (Adam 2003b, 67; Järvensivu 2010; Julkunen 1987.)

Tiivistämisen lisäksi, aikaa prosessoidaan synkronoimalla. Synkronointi tarkoittaa erilaisten organismien, sosiaalisten toimintojen ja instituutioiden toimintojen järjestymistä ja jaksottamista yhteiseen tahtiin. Säättely ja järkipäätöksenteko on Adamin esimerkeistä kolmas. Tähän yhteiseen tahtiin sovitetaan myös kaikki syklinen vaihtelu, niin biologiset rytmit kuin sesongit. (Adam 2003b, 68-69.) Kasvatuksessa ajallisten prosessien kontrolli pitää sisällään nopeammin oppivien tahdin hidastamisen ja hitaampien patistamisen. Synkronointi kattaa myös menneen, nykyisen ja tulevan uudelleenjärjestämisen tämän aikajärjestyksen perustaksi. Ajan järjestämisen kannalta erityisen hyödyllinen ominaisuus, on abstraktin ajan vaihdettavuus (Zerubavel 1980, 165; Adam 2003a, 97). Ajan abstraktius on jonkin aikaa määrittävän tapahtuman ajankohta, joka muutetaan luonnossa esiintyvän fyysisen ajan sijaan kellosta (tai kalenterista) määrittäväksi. Sosiaalisesti ajaksi, jolloin jotain pitäisi tapahtua. Työn järjestämisessä olennaista on ollut toiminnon ajallisen tilan eli keston määrittäminen. Tarkka määrittäminen tarkoittaa sitä, että tätä aikatilaa vastaavan kestoisen toiminto voidaan vaihtaa muiden vastaavan mittaisten toimintojen joukossa. Tämä mahdollistaa toiminnan vaihtelemisen ja vaiheiden vaihtoarvon määrittämisen.

Teollisen ajan arvomaailma ja sosiaalisten suhteiden järjestys jaetaan jo maailmanlaajuisesti. "Jotta olisi moderni, edistyksellinen tai edes sivistynyt on ihailtava teollista tapaa lähestyä aikaa (Adam 2003b, 71)." Teollisen ajan normi on kuitenkin perustavanlaatuisesti juurtunut kellonaikaan. Normin taustalla on luonnollistunut oletus, ei vain kellon tarjoamista mahdollisuuksista, vaan myös tarpeesta kaupallistaa, tiivistää ja kontrolloida aikaa kellolla. Kellonajan valta-asema on saavutettu standardiajan, aikavyöhykkeiden ja maailmankellon avulla. Toisaalta samaan on päästy myös hyväksymällä teollinen aikalogiikka ja siihen kiinnittyneet taloudelliset arvot itsestäänselvyytenä (Adam 2003b, 71-72). Tämä logiikka selittää myös sen, kuinka ajalla voidaan ottaa haltuun ja muuttaa jonkin yhteisön tai ryhmän käsitys elämisen rytmistä ja rytmien merkityksistä. Temporaalinen kolonisaatio viittaa Adamin (2003b, 72) ajattelussa ensisijaisesti jonkin taloudellis-poliittisen järjestyksen logiikan ulottamiseen osaksi mennyttä ja tulevaa, jolloin näiden aikalogiikka ja merkitykset järjestyvät uuden

ajattelumallin mukaisiksi. Ravintola-alalla esimerkiksi ketjuliiketoiminnan voidaan ajatella vallan tilaa paikallisten yritysten ja yhteisöjen aikakulttuureilta. Adamin ajattelussa tila on liiketilan ohella myös toimintamallien, kuten palvelun tempon ja aukioloaikojen yhdenmukaistamista.

Ajoittaminen, temporaalisten prosessien ja rytmikuvioiden oppiminen on myös käytännöllistä. Se on tietoa, jolla rakennetaan, järjestetään, synkronoidaan ja säädel- lään sosiaalista elämää. Bernsteinin tapaan Adam (2006, 121) toteaa ajan hallinnan olevan myös valtaa. Tieto tuottaa tunteen omistajuudesta ja kontrollista ja siksi ajalla järjestämisen menettelyissä on kyse enemmästä kuin ihmisten asettamisesta osaksi kontekstia tai laajempaa asiayhteyttä. Tieto tuottaa osaamista suhteissa. Kyky järjes- tää aikaa ja tilaa on tietoa, jolla ylläpidetään ja kohennetaan valta-asemaa suhteessa työntekijään (Adam, mt.) tai opiskelijaan.

Taulukon 1 tapaan, olen tiivistänyt myös Adamin edellä kuvatun ajattelun käsit- teistöksi, jolla jäsenän havaintojani ammatillisen kokkien perustutkintokoulutuksen aineistosta.

Taulukko 5. Adamin aika-tila -ajattelu sovellettuna aikaan opettamiseen

Adamin ajattelun jäsenitys	kuinka sovelletaan Adamin ajattelua ammatil- liseen perustutkintokoulutukseen
keskeinen käsite	aika – tila (timescape)
järjestymisen malli	suhteina tilassa
järjestymisen perusta	hallitseva aikajärjestys rajaa tilassa mahdollisia ajan järjestyksiä
ajattelun malli	aikatilan monet ajat suhteessa toisiinsa ja tilan aikalogiikkaan (vs. lineaarinen aikakäsitys)
ajattelun perusta	suhde aikaan on kulttuurin perusta
miten ajattelu välittyy käytäntöön	suhteen luonne määrityy aikakehyksen tai käy- tänteiden valinnoissa ja painotuksissa
menettelyt, joilla opetetaan kulttuurissa vallitseva ajan idea, olemus ja luonne	aikaan opetetaan koulun tilasuhteissa, tilassa olemista järjestävissä aikasuhteissa

Seuraava pääluke (luku 3) on menetelmäluke, jossa kuvaan tutkimuksen menetel- mävalinnat ja polun, jonka mutkista tutkimukseni löysi lopullisen muotonsa. Me- netelmäluvun alkuun kuvaan empiirisen tutkimukseni aineiston ja sen tuottamisen menetelmälliset ratkaisut. Väitöstutkimukselle tyypilliseen tapaan aineisto, taito tuot- taa aineistoa ja tulkita sitä ovat kehittyneet matkan varrella. Aineistoni tuottamisessa olen käyttänyt etenkin institutionaalisen etnografian tutkimusperinteessä hyödynnet- tyjä menetelmiä. Menetelmissä keskeistä on tapa ajatella, ottaa huomioon ja käyttää aineistona myös instituutioiden toiminnassa syntyviä ohjausvälineitä. Esimerkiksi opettajakokemuksesta ammentava ymmärrys ja käsitys koulutusinstituutioiden aikaa ohjaavista kurimenettelyistä, on osoittautunut tulkinnassa arvokkaaksi. Tutkimusai- neiston tulkinta ja tulokset ovat tutkimusprosessissa kuitenkin saaneet vahvan teo- reettisen jäsenyyksen. Aineiston tulkinta yhteiskunnan luokkaperustan uusintamisen kysymyksestä käsin on ollut keino etäännyttää henkilökohtainen suhde kasvatukseen. Yhdistämällä edellä esitellyt kaksi toisiaan täydentävää teoreettista jäsenystä, voin tarkastella aikaa paitsi koulutusta jäsentävänä pedagogisena järjestyksenä, myös ai- kaan opettavana temporaalisena tilana.

3 TUTKIMUSASETELMASTA -MENETELMÄKSI

Tutkimuksessa kohteeni on nuorten ammatillisen perustutkintokoulutuksen aikakuri. Olen lähestynyt ilmiötä havainnoimalla ravintolakokin koulutusohjelman tapaa opettaa ja järjestää aika kuriin. Tutkimuksen aineisto on ajatuksin ja huomioin täydennetty havaintopäiväkirja (HPK), ammatinopettajan kokemus koulutusinstituutiota kehystävästä aikakurista, sekä instituution toimintaa sen eri tasoilla ohjaavia luonnollisia asiakirjoja. Aineistona ovat olleet ammattikasvatuksen aikaa säätelevät lait, asetukset ja opetussuunnitelmat. Käytin aineistona myös opiskelijaopasta ja tunneilla jaettuina tai jakamiani oppimateriaaleja.

Asetelmaltaan tutkimus on ammatillisen perustutkintokoulutuksen sosiologinen analyysi. Havainnoin, dokumentoin ja analysoin koulutusta ajan näkökulmasta. Esimerkiksi Hammersley ja Atkinson (1995, 41-42) viittaavat tutkimuskohteella asetelmaan, jolla tarkennetaan empiirisen tutkimuksen tekemisen alue, paikka ja kohde. Tässä määritelmässä kontekstin nimeäminen ja ilmiön rajaaminen tiettyyn näkökulmaan kohdentaa tutkimuksen asetelmasta tapaukseksi. Asetelmassa tapauksia voi olla useita ja näistä tutkija valitsee perustellusti havainnoitavaksi kohteen, josta tietoa halutaan.

Tutkimuksen aineisto on tuotettu kolmen etnografisesta tutkimusperinteestä omaksutun tiedon tuottamisen menettelyllä: 1) koulutuksen havainnointi ja kolmen lukuvuoden (2009–2012) ajalle jaksottuva läsnäolo perustutkintokoulutuksessa, 2) opettaminen ja 3) koulutusta ja opetusta säätelevät tekstit. Havainnointi jakautuu aikaan ennen ja jälkeen opettamista.

Alkuun seurasin kolmen rinnakkaisluokan ammatinopetusta, noin kuukauden kestävässä jaksossa, kahtena – kolmena päivänä viikossa. Havainnoinnin paikkoina olivat opetuskeittiöt, opetusravintola ja keittiötyöskentelyyn valmistavat teoriatunnit. Havaintoaineisto on tekstimuotoisia muistiinpanoja ammattikasvatuksen aikakäytännöistä, ajalla järjestämisen tilanteista ja kasvatusmenettelyistä. Havaintojakson täydensi kokemusaineisto: lukuvuoden mittainen jakso perustutkintoa suorittavien opiskelijoiden ammatin opettajana. Kokemus ajasta opettajana toi aineistoon ja sen tuottamiseen uuden ulottuvuuden. Uusia merkityksiä alkoi löytyä etenkin koulutuksen aikaa ja opetuskäytäntöjä säätelevistä asiakirjoista. Tutkimuskohteeksi täsmentyi ammattikasvatuksen suhde aikaan. Kolmas aineiston tuottamismenetelmä oli lukeminen. Luin opetussuunnitelmia ja muita kasvattamisen asiakirjoja. Vetäytyminen opetustehtävistä ja ajan lähestyminen sosiologisena kysymyksenä kohdisti tutkimusongelman edelleen kysymykseksi aikakurin yhteiskuntaa järjestävästä luonteesta. Samalla alun empiirinen asetelma jäsenyi tutkimusteoreettiseksi rakenteeksi. Opettamisen ja tutkimusteorian täsmentyvän jälkeiset havaintojaksot ovatkin tuottaneet kohdenne-tumpia muistiinpanoja ja idean siitä, kuinka aineisto luokitellaan.

Laajemmin ajassa näytti olevan kyse ammattiin kasvattamisen kurisuhteesta. Suhde kuriin kiinnitti kasvattamisen käytännöt myös erilaisiin julkilausumattomiin sosiaalisiin ja kulttuurisiin järjestyksiin. Lähestymistapa kohdisti tutkimukseni paitsi koulutuksen aikaa järjestävään institutionaaliseen kehukseen, myös työläiselle opetettavaan kuriin. Pedagogisilla välineillä ja kurikäytännöillä näytti olevan yhteys paitsi aika(tila)ja järjestäviin koulutusrakenteisiin, myös siihen, minkälaisin argumentein aikakuri ja kontrolli käytännössä legitimoidaan.

3.1 NÄKÖKULMAN VALINTA JA LÄHESTYMISTAVAN KUVAAUS

Havainnoinnin valikoituminen tutkimuksen tekemisen menetelmäksi oli seuraus ensinnäkin siitä, että halusin tutustua sosiologiassa suhteellisen vähän tutkittuun ammatilliseen koulutukseen. Pohdin alkuun sitä, minkälaisia tavoitteita ammatillinen koulutus asettaa ajan osaamiselle. Minkälaisia aikataitoja ja ominaisuuksia (kvaliteetteja) ammattikasvatukseen siis oletetaan tuottavan. Hammersley ja Atkinson (1995,45-46) esittivät havainnoinnille kolmea vaihtoehtoista kohdetta: aika, ihmiset tai konteksti. Minulle oli alusta alkaen selvää, että halusin havainnoida näitä kaikkia. Ammattikoulun kokkiluokat, koulutus ja aika olivat ilmiötä, joista halusin tietää lisää. Lähtökohtaisesti katsoin aikaa kuitenkin opetuksen ja oppimisen sijaan sosiaalisen järjestymisen kysymyksenä.

Käytännössä aika osoittautui ajateltua huomattavasti moniulotteisemmaksi ilmiöksi. Jouduin miettimään sitä, mikä kaikki havaitsemassani voitiin kiinnittää aikaan ja toisaalta, minkälaisia ilmiöitä aika ei määritellyt. Esimerkiksi Eviatar Zerubavel (1979, xvii) kohdisti havainnointinsa vain sairaalan toimintojen ajalliseen rakentamiseen. Hän kertoo, kuinka tämä tutkimuskysymys jätti tietoisesti huomiotta sairaalan historian, hoidon laadun tai henkilöstön etnisen jakauman. Silti lista ajallisuuden sosiologisista näkökohdista oli lähes määrätön. Hän olisi voinut katsoa aikaa potilaiden sairaalahistorioiden aikarakenteena, ajan suhteena tilaan tai aikataulujen asettamina määräaikoina. Eri osastojen suhde aikaan tai organisaation ajan vaikutus henkilöstön elämään sairaalan ulkopuolella olisi sekin ollut näkökulmana mielenkiintoinen. (Zerubavel 1979, xvii-xxi; teoksessa Hammersley ja Atkinson 1995.) Tutkijana olin edelleen epätietoinen ja emmin näkökulmien välillä, mutta opettajana opin hyvin nopeasti huolehtimaan ajasta opetuksen pedagogisena järjestyksenä. Ammattikoulussa aika on monin tavoin läsnä ja vaatii kasvattajan huomiota päivittäin.

Oma näkökulmani löytyi toisaalta aikaa, toisaalta kasvatusta kriittisesti tarkastelevasta kirjallisuudesta. Ajan kykenin yhdistämään koulutukseen vasta tutkimuksen teoreettisten kysymysten täsmennyttyä. Tutkimussuunnitelman mukaisesti tein kuitenkin joitakin käytännön rajauksia. Rajasin empiirisen tapauksen yhteen vuonna 2009 aloittaneeseen vuosikurssiin ja tiettyyn koulutusohjelmaan, mutta pyrin havainnoimaan eri ryhmien tunteja. Lisäksi jaoin havainnointiajan kolmelle koulutusvuodelle, eli jatkoin havainnointia heidän valmistumiseensa saakka. Pitkäkestoinen läsnäoloni paikansi minut osaksi koulutuksen (tarkkailuun luotua) tilaa. Kysyin jos en jotain ymmärtänyt ja vastasin kun kysyttiin. Halusin tutustua oppilaitokseen, sen toimintatapoihin ja näissä tiloissa toimiviin ihmisiin. Juttelin avoimesti opiskelijoiden, opettajien ja hallintohenkilökunnan kanssa ja tiivistin havaintomuistiinpanoihin keskustelujen keskeiset ajatukset. Osallistuin jonkin verran ammatinopetuksen teorialunneille, mutta yleissivistävät opinnot jätin väliin. Havainnointipäivinä olin mukana jo päivän aloittavilla ohjetunneilla, joilla käytiin läpi päivän ruokaohjeet, aikataulu ja työryhmäjako. Havainnot kokin työhön ja aikaan opettamisesta on tuotettu opetuskeittiöissä ja -ravintolassa.

Ratkaisevaa havaintojeni näkökulman valikoitumisessa oli lukuvuoden mittainen sijaisuus ravintolakokkien koulutusohjelman ammatinopettajana. Vuosi opettajan tehtävissä sai minut näkemään instituution aikaa määrittävän kehysten: lain, opetussuunnitelmat ja muun aikasäätelyn. Tämä näkökulma teki minusta havainnoijana pikemminkin kasvattajan kuin kanssaopiskelijan, erityisesti suhteessa opiskelijoihin. Tästä eteenpäin tutkimukseni kohdistui väistämättä nimenomaan kasvatusta kehystävään instituutioon.

Tietoisuus tulevista tehtävistä suuntasi havaintojani jo kevästä 2010 lähtien. Sen sijaan, että olisin perehtynyt opiskelijan kokemukseen, minua alkoi kiehtoa sääntely koulussa. Huomasin kirjoittavani opiskelijoiden ikasuhteen sijaan siitä, mitä ajalla opetetaan ja minkälaisia keinoja ajan opettamiseen käytetään. Uutena ammatinopettajana aika ja kapasiteettini eivät riittäneet muistiinpanojen tekemiseen, mutta tutustuin perusteellisesti aikaa säätelevään järjestelmään osana järjestelmää. Sääntely jäsenyi koulutuksen tilaa järjestäväksi kurikehykkeksi, aika-tilarakenteeksi.

Hammersleyn ja Atkinsonin mainittuja menettelyjä paremmin tutkimukseni ja sen asetelma ovatkin lähempänä Dorothy Smithin (2005) lanseeraamaa institutionaalisen etnografian tutkimusmenettelyä. Tässä lähestymistavassa instituutioita, kuten koulu, tai sairaala, tarkastellaan ihmisten (oman) työn ja toiminnan organisoitumisen ylipaikkallisina suhteina. Tämän tutkimusotteen ytimessä on kaikki se mikä instituutioissa ohjaa, säätelee ja valvoo työtä. Olennaista on kuitenkin myös se, minkälaiseksi osaksi instituution käytäntöjä tämä käsitteellisesti palkkatyötä laajempi työn organisoituminen tutkitussa instituutiossa asettuu.

Tässä menetelmällisessä ja ideologisessa lähestymistavassa lähdetään siitä, että mikä tahansa akateeminen teoria, professionaalinen diskurssi tai hallinnollinen kategoria saattaa tutkimuksessa tulla analyysin kohteeksi. Edellyttäen tietysti, että teoria, kategoria tai diskurssi esiintyy (ja toimii) tutkimusasetelmaa koordinoivissa käytännöissä. Vaihtoehtona teoreettisille havaitsemiskategorioille, institutionaalissa etnografiassa tutkimuskohde ja sen analyysitapa osoitetaan tutkimuksen ydinkysymyksistä ja siitä, minkälaisena ilmiönä kohde käsitteellistetään. (McCoy 2008, 704.)

Käsitteenä Smithin (1987, 160) instituutio rakentuu suhteissa ja näiden yhdistelmissä. Suhteiden kokoonpano tuottaa järjestelmän (apparaatin), joka organisoituu tiettyä yhteiskunnallista toimintoa palvelevaksi toimintakokonaisuudeksi. Hänen ajattelussaan instituutio on määrätyn sosiaalisen organisaation sijaan suhteiden ja kohtaamisten sääntelyn koordinaatiota. Se toimii yhteiskuntasuhteita jäsentävänä ja välittävänä järjestelmänä. Instituutioissa suhteita tuottavia prosesseja ohjataan ideologioilla. Ideologioissa ilmaistaan se, minkälainen on paikallisten toimintojen suhde instituutioon ja minkälaiseen suhteeseen instituutio asettaa toiminnat (kategoriat) keskenään. Ideologioilla järjestetään käsitteitä ja kategorioita sekä suhteessa toisiinsa, että toiminnan tavoitteisiin. Tästä näkökulmasta ideologia tuottaa instituution erikoistuneille osille toisaalta yhteisen tavoitteen, toisaalta erikoistumisen tuottaman vaihtoarvon. Instituutioissa toimivat kategoriat, kuten hallinto, ylläpito, logistiikka tai tuotanto on suunniteltu täydentämään toisiaan. Samaan aikaan ne myös ylläpitävät perustehtäväänsä.

Keskeinen institutionaalista etnografia orientoiva käsite on työ. Palkkatyötä laajemmin käsitetty työn käsite asettaa havainnoinnin kohteeksi paitsi ihmisten tekemisen tuottamukset, myös tiedon joka syntyy työn tekemisessä. Tieto on käsitys instituution tilaa ja käytäntöjä organisoivista institutionaalisisista ehdoista. (McCoy 2008, 705.) Näkökulmaa kehittäessään Smith (1987) paikansi esimerkiksi lasten koulumenestyksen koulun keskiluokkaiseen käytäntöihin. Tutkimuksellaan hän osoitti, kuinka osa päivittäisestä koulutyöstä oli organisoitu vanhempien valvottavaksi. Oman vanhemmuus- ja tutkimuskokemuksensa perusteella hän pystyi tutkimuksessaan jäsentämään myös sen, mitä tällainen järjestely tarkoitti suhteessa lapsen koulumenestykseen erilaisissa perheissä. Menestyminen koulussa näytti edellyttävän vanhempien näkymätöntä, itsestään selvänä pidettyä, valvonta- ja avustamistyötä lapsen koulu-tehtävissä. Kaikissa perheissä tällaiselle työlle ei kuitenkaan välttämättä järjestynyt aikaa (Smith 1987, 202-205.)

Smithin ajattelun ytimessä on suhteen käsite. Suhde instituutiossa toimiviin ja siihen linkittyviin ihmisiin sekä näiden toimintojen ehtoihin määritetään toiminnalle asetetuissa tavoitteissa ja tilassa. Smithin esimerkki osoittaa, kuinka opetussuunnitelma ja sen tavoitteet määrittävät koulun ja kodin suhteiden järjestyksen. Koulun tapa järjestää opetus ja oppimisen tahti ulkoistaa tietyt oppimisen vaiheet koteihin. Koulussa organisointia ei kuitenkaan perustella yritysmaailman käsitteillä tehokkuudella, vaan lapsen oppimisella. Oppimisasidealeilla oppiminen asetetaan kodin, ja Smithin (mt.) tutkimuksessa usein juuri äitien, moraalisesti velvoitteeksi. Todellisuudessa tukitoimilla, joita kotona tai koulussa annettava lisäopetus ovat, ylläpidetään opetussuunnitelmassa koulutukseen määritettyä tahtia.

Instituutioissa sosiaalisten suhteiden järjestyminen on osa kokonaisuutta. Tulevat toimet kiinnittyvät aiempiin, esimerkiksi siihen, minkälaiselle ajattelulle opiskelusta, oppimisen tahdista tai kodin tuesta opetussuunnitelma on rakennettu. Suhde käytettyihin käsitteisiin ja ajattelun tapoihin tuottaa käytäntöjä, mutta järjestää myös käytännössä muokkautuvia sosiaalisia suhteita. Toimivia instituutioita ja niiden toimintaympäristöä jäsentäviä suhteita tutkiessa Smith (1987, 160) kehottaa valitsemaan menetelmiä, joilla pystytään tarkastelemaan sosiaalista järjestäviä suhteita ja selittämään vuorovaikutuksen käytäntöjä. Menetelmät voivat olla paitsi havainnointia, haastatteluja tai työssä hankitun tiedon jäsentämistä tutkimusaineistoksi, myös arkistoja ja asiakirjatekstejä (Smith, mt.). Kokin koulutuksessakaan kyse ei ole vain luokkahuone- tai opetuskeittiökontekstista, vaan tätä laajemmasta oppilaitoksen, ammatin ja yhteiskuntasuhteiden organisoitumisesta. Järjestys näihin institutionaalsiin suhteisiin luodaan tietynlaiseen kuriin kasvattavissa menettelyissä, joita Smith kuvaa laajennetun työn käsittein. Virallinen koulun aikaan kohdistuva sääntely tuotetaan lakien ja asetusten ohella oppilaitosten työtä järjestävissä kirjallisissa dokumenteissa, kuten lukujärjestyksissä, opetussuunnitelmissa ja opettajan- tai opiskelijan oppaissa.

Opastekstien tuominen osaksi etnografiaa tarkoittaa tekstien ja sitä tulkitsevien ihmisten teksti-lukija vuorovaikutuksen tunnistamista osaksi aikaa ja paikkaa (Smith 2005, 168). Tekstiä on katsottava tilan tapaan materiaalina, joka osallistuu toimintaan. Tekstin muoto, julkaisufoorumi tai kulttuurinen käyttötarkoitus tuottavat erilaisia tapoja lukea tekstejä. Käyttötarkoitus kommunikoi ja välittää tietoa (Smith 2005, 168-169), sillä tekstit ovat eri tavoin legitiimejä. Esitteitä tai mainoksia luetaan ja tulkitaan eri tavoin kuin lakia. Esimerkkinä lakitekstin osallisuudesta poliisityössä hän (2005, 193-197) esittää George Smithin tutkimuksen, jossa poliisin ajattelun ja havaintojen osoitettiin kiinnittyvän pidätystilanteissa erityisesti sellaisiin kohtiin, jotka laki osoittaa lain vastaisiksi. Poliisin ajattelua ohjasi myös raportointijärjestelmä, johon havainnot kirjattiin. Lakiteksteillä oli selkeästi sekä työtä että raporttikuvauksia ohjaavaa voimaa.

Tekstit ovat tärkeitä, sillä paikallisesti läsnä olevat tekstit, kuten opetussuunnitelmat, tuottavat ja järjestävät tilaa myös ylipaikallisesti. Tässä suhteessa olennaista on tekstin jaettavuus ja pysyvyys, joka tuottaa tekstile sen toimintaa ja ajattelua koordinoivat ominaisuudet (Smith 2005, 166). Jos monistettavuuden ajatellaan vapauttavan organisaatiot ja niiden sosiaaliset suhteet paikasta, ajasta ja henkilöistä, niin Smith katsoo niiden vapauttavan myös instituutioiden tutkijan. Erityisesti toimintaa organisoivista teksteistä on luettavissa ylipaikallinen rakenne, jolla instituution suhteita järjestetään yksittäistä kohdetta laajemmin.

Tutkimuksessani olen lähestynyt kokin ammattiin kasvattamista institutionaalisten suhteiden järjestyksinä niiden toimiessa ja järjestyessä jonkinlaiseksi kuriksi.

Sivistystehtävän ohella koulun keskeinen tehtävä on opettaa kutakin yhteiskuntaa jäsentävä kuri ja yhteistä järjestystä ylläpitävä hierarkia (Bernstein 1971, 1980; Jackson 1968, Rinne, ym. 1984). Tämän kurisuhteen tarkasteluun käytän aikaa ja sitä, minkälaista työläistä ajalla kasvatetaan. Työssäni aika näyttäytyy erityisinä kasvatusta järjestävinä käytäntöinä ja pedagogisen toiminnan tapoina. Aikakurin järjestyksen perusta selittää käytäntöjä ja sitä, minkälainen on ammattikasvatuksen suhde työläiseen.

Entisenä kokkina ymmärrän aikakurin suhteen ravintolan toimintaa järjestäviin ehtoihin ja ammatin käytäntöihin. Tunnen myös opettajan ja toisaalta myös koulutuksenjärjestäjän ajan ehdot. Kumpikin asetelma tuottaa paitsi tietoa, myös arkea järjestävien ehtojen hyväksyntää. Tietoa siitä, minkälaista ajattelua kasvatuksen ”pitäisi” tuottaa. Bernsteinin (1980, 85) ajattelussa kasvattamisen (ajan) tila ja rakenteet kiinnitetään kuitenkin sääntelyn ja työnjaon luokkaperustaisiin käytänteisiin. Silloin kyse on pikemminkin siitä, minkälaisista sosiaalisista järjestyksistä instituution arki rakentuu. Teoreettisen jäsenyyksen perusteella aineiston analyysin kohdiksi työssäni asettuivat aikakurin lähteet, kontrollin kohteet ja oikeuttamiseen käytetyt perustelut (Bernstein 1980, 85; Hargreaves, ym. 1975, 23).

Koulussa sääntelyyn törmää jo ensimmäisestä kontaktista lähtien. Aikakuri kuuluu kouluun, mutta opettajana aloin miettiä kuka tai mikä koulun ja luokkaopetuksen käytännöissä luo ajalle kurin, säännöt ja kontrollin. Opettajana törmäsin aluksi useasti lukujärjestysten ja ruokailujärjestysten minuuttiaikatauluun, jotka minun odotettiin osaavan. Aloittavalla opettajalla ei vielä ole sisäistä kelloa, joka ilmaisee tunnin kulumisen. Lisäksi ammatin työsaliopetuksessa oppitunti on pikemminkin kahden tunnin mittainen, sillä taukoja on päivän mittaan vain pari. Opetuskeittiössä aika on tätäkin häilyvämpi. Opetuskeittiössä ajan pystyi huoletta jakamaan käsiteltävänä olevan aiheen perusteella. Saatoin päästää opiskelijat tauolle silloin kun se sopi kokonaisuuteen. Teoriatunneilla edellytettiin kuitenkin täsmällisyyttä. Kurinalaisuutta edellyttivät etenkin opiskelijat, jotka tiesivät paitsi oikeat ruoka-ajat, myös sen, kuka on ryhmän myöhästyjä. Käytävällä ”väärään” aikaan pyörivät opiskelijat herättävät huomiota ja menettävät lisäksi tilaisuuden tavata muita vertaisiaan.

Oma suhteeni aikaan ja kuriin kumpusi kokin työstä, jota tehdään vaihtelevalla tempolla. Joskus intensiivisesti tauotta, kunnes on aikaa hengähtää. Joskus perunoita kuorien, kunnes päivä päättyy. Jos lihan kypsyminen edellyttää saapumista tuntia tavallista aiemmin, niin on viisainta tulla ajoissa. Olennaista on, että ruoka valmistuu ajallaan. Kokkina olin vastuussa ruoasta ja sen valmistumisesta, joten aikaa oli helppo järjestää. Opettajana minun oli kuitenkin järjestettävä suhteeni kelloon ja tilaan uudelleen. Koulun aikakuri oli ja on edelleen osin ahdistava. Tuntienpidon minuuttiaikataulu, myöhästymisten ja poissaolojen seuranta, sekä kellon orjallinen noudattaminen ovat asioita, joita olin aiemmin pitänyt oman aikani hallinnan välineinä. Aikakuri oli ollut minun itseni aikaansaama. Ajalla näytti kuitenkin olevan myös toinen merkitys, jonka nyt osaan nimetä kontrolliksi. Kontrolli ahdistaa, kun se asetetaan ulkopuolelta. Tämä havainto sai minut kiinnostumaan koulun ja koulutuksen aikakurin lähteistä ja siitä, minkälaisena kurina aika tulevalle kokille opetetaan.

Oma (työ)kokemus on aineistona kuitenkin kyseenalaistettu jopa kulttuurin sisäisiä käytäntöjä ja sääntöjä tunnistamaan pyrkivissä etnografioissa, ellei tulkintojen tueksi ole esittää jonkinlaista autoetnografista aineistoa. Tällainen aineisto olisi omien havaintojen kirjaamista päiväkirjaan, havaintoja syventävää pohdintaa, päivittäistä omien tuntojen reflektointia ja pohdintojen jalostumista tulkinnoiksi. Autoetnografia ei tuntunut minun menetelmältäni. Lisäksi minulla ei ollut siihen aikaa, joten pää-

tin tehdä jotain muuta. Useat institutionaalisia käytäntöjä tutkivat etnografit ovatkin katsoneet työn organisoitumista nimenomaan oman asemansa inspiroimina (McCoy 2008, 704). Niin myös Dorothy Smith, jonka tutkimusten ponttimena olivat hänen omat kokemuksensa koulun ja kodin (1987) tai opiskelija-arviointien ja hallinnon (2005) suhteiden järjestymisestä. Hän toteaa institutionaalisen etnografian muodostavan omanlaisen näkökulman aineistoon. *”Luokkahuoneen tunnistaminen työorganisaatioksi eroaa jo lähtökohtaisesti tutkimuksesta, jossa tarkastellaan opettajan odotuksia, vuorovaikutussuhteita tai roolien rakentumista.”* (Smith 1987, 173).

Teoksessaan *”Institutionaalinen etnografia”* Smith (2005, 145-146) tarjoaa yliopistouraltaan esimerkin myös työssä hankitun kokemuksen mahdollistamasta aineistosta. Kuvauksessa hän esittää havaintonsa siitä, kuinka aloittavan opettajan käsitys opiskelijan osaamisesta erosi hallinnolle ominaisesta tavasta katsoa arviointia. Yliopiston hallinto odotti osaamista tietyn jakauman mukaan, jolloin opettajan tehtäväksi asetui tällaisen jakauman järjestäminen. Tästä hän kertoo oppineensa että *”arvosana tuotetaan osana yliopiston työorganisaatiota”*. Hän kuvaa myös, kuinka ilman omaa kokemustaan hän joutuisi tutkijana aloittamaan vastaavan aineiston tuottamisen haastattelemalla ja havainnoimalla opettajia, opiskelijoita ja hallintoa. Hän katsoisi minkälaisia ehtoja yliopistojen keskinäiset suhteet asettavat arvioinnille. Näitä hän tarkastelisi suhteessa diskurssiin, jota ylläpidetään tutkimuksen, julkaisujen, konferenssien ja yliopistohallinnon sitoumuksissa. Tutkimus edellyttäisi myös yksityiskohtaisempaa tietoa eri osallisten työstä. Kuinka he suunnittelevat ja toteuttavat työnsä, kuinka tehty työ sovitetaan muuhun elämään ja muiden työhön. Miten työ järjestyy ja lopulta tuottuu arvosanoiksi. Nämä arvosanojen tuottamistyön vaiheet hän haluaisi tietää konkreettisina toimina ja käytännöissä syntyvinä rekistereinä, sillä olennaista on tuottaa tietoa tehdystä työstä ja sen taustalla olevasta tiedosta ja tiedon järjestymisen vaiheista, ei vain lopputuloksesta. Kaikesta mikä yleensä jää pois työn järjestymisen kuvauksista ja niistä muodostetuista kategorioista. (Smith 2005, 145-149.)

Liza McCoy (2008) kutsuu institutionaalisen etnografian prosessia etnografiaksi sen laajassa merkityksessä. Instituution etnografisen hahmottamisen tavoitteena on paikallisen todellisuuden yli paikallinen tarkastelu, joten esimerkiksi aineiston tuottamisen menetelmät valitaan sen mukaan, mikä tutkimuksessa osoittautuu tarpeelliseksi ja kestäväksi. McCoy esittää (mt.) kuitenkin kaksi vaihetta, jotka toistuvat instituutioihin kohdistuneissa etnografioissa: paikallisen toimintamallin havaitseminen ja toimintaa jäsentävän järjestyksen seuraaminen instituutiota koordinoivaan yli paikalliseen rakenteeseen. Instituutioissa todellisuutta jäsentävien rakenteiden hahmottaminen edellyttää ongelman paikantamista käytännössä. Tähän voidaan käyttää etnografioista tuttuja menetelmiä, kuten (osallistuva) havainnointi, (fokusryhmä) haastattelu tai omien kokemusten reflektointi. Instituution toiminnan hahmottamiseen on käytetty myös tekstejä, valokuvia ja kielen analyysiä. Tätä vaihetta seuraa instituutiossa suhteita koordinoivan ja hallitsevan diskurssin jäljittäminen sen alkulähteille. McCoy (mt.) kertoo, että instituution järjestyksiä jäljittäessään moni tutkija on hyödyntänyt perustavia tekstejä, kuten opetuksen suunnitelmat ja lakitekstit omassa tutkimuksessaan. Aikaan opettamisen kuri ei ollut minunkaan alkuperäinen kysymykseni, sillä ongelmaksi kuri hahmottui vasta opettamisen myötä.

Oman tutkimukseni kohdistuminen ammatilliseen koulutukseen ja etenkin koulutusinstituutioon ei ole sattuma. Kiinnostukseni kouluetnografiaan sytytti helsinkiläiskollegojen tapa kuvata tutkimustaan yhteisissä *”Kasvatus, tieto ja kulttuuri”*-tutkijaseminaareissa, joihin osallistuin aloittelevana jatko-opiskelijana. Ammattiin

kouluttamista tutkittiin etenkin tutkimushankkeessa ”Kansalaisuus, erot ja toimijuus”. Tarkemmin hanke jäseni toimijuuden luonnetta ja toimijaksi asettumista toisen asteen koulutuksissa. Myös ammatillista koulutusta ja näkemystä ammattityöntekijäkansalaisuudesta tarkasteltiin useasta tulokulmasta. Koulutus nähtiin kansallisena projektina, jossa tavoitteena on koulutuksen teksteissä ja pedagogisissa käytännöissä määritelty työntekijäkansalainen. Ammatillisessa koulutuksessa havaittiin hyvistä aikeista huolimatta esimerkiksi toiminta- ja puhetapoja, joissa opiskelija onnistuttiin syrjäyttämään jopa tasa-arvoa ja osallisuutta tukemaan tarkoitetuissa rakenteissa (Ikävalko 2013). Yhteistä hankkeen tutkimuksille oli se, että koulua tutkittiin kontekstina, jossa yhteiskuntaa jäsentävät eronteot ovat jo läsnä. Moni hankkeen tutkija hyödynsi tutkimusmenetelmissään feminististä etnografiaa. Feministisiä etnografeja kiinnostaa etenkin osallistuminen, toiminta ja kokemus. Tässä lähestymistavassa analysoidaan myös suhteita, joita tutkimus luo tutkijoiden ja tutkittavien välille. Teemat ovat samoja, joita esimerkiksi Beverly Skeggs on nostanut keskusteluun. (Lahelma 2013, 17-23.) Oma tutkimukseni otti kuitenkin hieman toisen suunnan, sillä ”koulumatkani” varrella huomasin kiinnostuvani pikemminkin kasvattamisen rakenteista.

Elina Lahelma (2013, 18) mainitsee hankeidean lähteeksi Mari Käyhkön (2006) etnografian, jossa tutkittiin siivoojaksi koulutautuvia naisia. Väitöskirja-aineistosta ammentavassa artikkelissaan Käyhkö (2007) tarkastelee ammatilliseen koulutukseen kietoutuvaa moraalikasvatusta. Hänen etnografiassaan tutkimusaineistoa on tuotettu ensin havainnoimalla koulussa olemista, opetusta ja oppimateriaaleja. Tätä aineistoa on täydennetty haastatteluin. Itse aloitin suunnitellusti havainnoimalla tulevien kokkien aikaa ensin koulutusinstituutiossa ja opetuskeittiöissä ulkopuolisena tarkkailijana. Tutkimuksessani havainnoin ammatinopiskelun ja kasvattamisen tilanteita kolmen vuoden ajan, kunnes vuonna 2009 aloittaneet ravintolakokin perustutkintoa opiskelevat valmistuivat. Keskitin aluksi ajan havainnointitilanteet rinnakkaisluokilla samoihin ruoanvalmistuksen kursseihin. Järjestyksen kannalta kurssin aihe ei kuitenkaan näyttänyt olennaiselta.

Tilaisuuden tarjoutuessa otin vastaan havainnoitua kohdetta vastaavan työn ammatinopettajana. Tämä oli myös vaihe, joka muutti tutkimuksen suunnan, sillä opettajana jouduin soveltamaan ammattiin kouluttavan instituution sääntöjä ja ideologiaa omaan opetukseeni. Instituution käytännöissä ja suhteissa näin ja rekisteröin ”aineistoksi” myös sellaiset toimintaa ja toimintaympäristöä järjestävät työn järjestymisen osat, joita tuloksiin keskittyvässä tutkimuksessa tai työkuultuurissa ei kirjata. Ne tunnetaan, mutta tunnistetaan lähinnä tuotannolliseksi osaksi toimintakokonaisuutta (Smith 2005, 145-149). Tällaisia ovat esimerkiksi erilaisten aikajärjestysten hallintakäytännöt, kirjoittamattomat säännöt tai henkilösuhteiden hierarkiat. Tieto näistä käytännöistä ja suhteen luonnetta muokkaavista ehdoista on työn tekemisen tuottamaa hiljaista tietoa, jonka lähdettä oli aluksi vaikea paikallistaa.

Koulussa aika järjesti toiminnan mahdollisia tiloja ja niissä ilmeneviä läsnä- ja poissaolon järjestyksiä. Aika kiinnittyi kasvatuksen tavoitteisiin, toiminnan materiaaliseen ympäristöön ja aikaa säätelevään moraaliin. Aika oli suhteessa myös muihin tilassa läsnä oleviin ja siihen, miksi tilassa oltiin. Kasvatuksen käytännöissä konflikteja synnytti etenkin koulun, opettajien ja opiskelijoiden ristiriitainen suhde aikaan. Koulututkimuksissakin (Käyhkö 2006; Tolonen 2001; Willis 1984; Jackson 1968) havaitun tavanomaisen vastustuksen lisäksi opettajan on kamppailtava sen suhteen, onko aikaa riittävästi vai liian paljon. Täytyykö lukujärjestykseen merkitty aikajakso, vai jääkö siihen loppoaikaa. Lisäksi opettaja on tahtomattaankin esimerkki, jonka suhde aikaan välittyy koulun (työ)aikaan kiinnittyvän kurin luonteessa.

Koulussa havaitsin, että kasvatusta ja läsnäoloa säätelevien suhteiden järjestys ja järjestymisen tapa saattoi vaihdella (opetus)tilan mukaan. Yhteistä koulutiloille on kuitenkin se, että toiminta oli (luku)järjestynyttä ja että järjestyksen sosiaalinen merkitys tunnettiin ja tunnustettiin. Tällaista suhteiden samanaikaista järjestymistä, tai pyrkimystä järjestää sosiaaliset suhteet tietyllä tavalla, Smith (1987, 183) kutsuu työn (laajasti ajateltuna) koordinoinniksi. Jotta ymmärtäisi työtä koordinoivan järjestyksen luonteen ja toiminnan osana tilan suhteita oli löydettävä järjestymisen lähde. Kokkien aikakäytäntöjen havainnointi ei sellaisenaan tavoittanut koulutyötä koordinoivaa tietoa sääntelystä, sillä järjestymisen logiikka syntyy jo koulutusta ja kasvatusta koskevista säännöissä, ohjeissa ja oppaissa. Tieto sääntelystä ja sääntörikkomusten seurauksista ohjaa paitsi kasvattajan myös kasvatettavan suhdetta aikaan ja kasvatamisen tilaan.

Kokkien koulutusohjelman käytännöt näyttivät kiinnittyvän joko moraalisiin tai pedagogisiin kasvatuskysymyksiin ja ratkaisuihin. Aikaa tarkasteltaessa sen sääntelyssä erottui jo varhain usean tason tavoitteita. Esimerkiksi läsnä- ja poissaolo- tai ruoanvalmistuksen ajoittamisen säännöt ja niiden käytännön sovellukset perusteluineen osoittivat toiminnan järjestymisen moraalisen perustan. Lukujärjestyksellä tiettyyn tilaan ja aikaan rajattu toiminta järjestää kontrollin kohteeksi etenkin läsnä- tai poissaolon. Aika järjestää suhteen paitsi opettajaan ja oppilaitokseen myös muihin tilassa oleviin tai sinne pyrkiviin. Luokkatilassa olemista ja tilaan tulemista hallitsee opettaja, jolle aika on lukujärjestyksessä merkitty. Tilaan päästäkseen on pyydettävä lupa. Tila on myös opittava jakamaan toisten samoja laitteita käyttävien kanssa, sillä ruoan valmistaminen edellyttää työn vaiheiden tekemistä tietyssä aikajärjestyksessä.

Tilan jakamiseen tai raaka-aineiden käsittelyyn kiinnittyvä sääntely liittyy myös ammattiin. Ajan hallinta on välttämättä osa ammatin osaamista. Aika kietoutuu ammatin luonteeseen erityisesti keittotaidossa. Oppikirjoissa, opetusmateriaaleissa sekä opettamiseen valikoituneissa tiloissa, tavoissa ja institutionaalisissa käytännöissä konkretisoituvat pedagogiset aikakäytännöt ovat keittotaitoon kasvattamista. Toisaalta käytännöt asettavat opiskelijat aina myös jonkinlaiseen asemaan yhteiskunnallisessa hierarkiassa. Tästä näkökulmasta instituution edellyttämä läsnäolo, sen valvonta ja kontrolli luonnollistuu osaksi arjen järjestyksiä ja sosiaalisia suhteita.

Opettajalle kasvatuksen keinot ja pedagogisten menettelyjen perustelut kiinnittyvät luonnollisesti kasvatusympäristössä julkilausuttuihin tavoitteisiin. Kriittisemmin katsottuna menettelyt näyttäytyvät myös laajemman yhteiskuntajärjestyksen asettamina toiminnan malleina ja ehtoina. Niinpä aineiston tarkastelussa olennaista on ollut koulun kulttuuristen käytäntöjen ja perustelujen kiinnittäminen kasvatuksen suunnitelmiin, sääntelyyn ja arjen ehtoihin. Käytäntöjä ohjaavien periaatteiden hahmottamisessa aineistona olen käyttänyt koulutusta ohjaavia pedagogisia dokumentteja: opetus- ja toteutus suunnitelmia, jaksotus- ja lukujärjestyksiä, oppaita sekä oppimateriaaleja. Vuoden 2009–2012 vuosikurssin opintojen muodon ja tavoitteet määrittä lähes kymmenen vuoden ikäinen opetussuunnitelma vuodelta 2000. Käytän tätä opetussuunnitelma-asiakirjaa aineistona läpi tutkimuksen, sillä se järjesti tutkimuskontekstina ja havaintojen kohteena olevaa kokkien ammatillisen perustutkintokoulutuksen esimerkkitapausta. Tulossa olevista ja meneillään olleista muutoksista huolimatta ravintolakokin koulutusohjelman, myös vuosikurssin 2009 kurin ja kasvatuksen järjestyksen, oli lain mukaan perustuttava tälle vuosituhannen vaihdetta hallinneelle ajattelutavalle.

3.2 TUTKIMUKSEN ETIIKKA

Tutkimuskohteena ja -ympäristönä ammattikoulu, kuten koulu yleensäkin, on erityinen. Koulutila on samaan aikaan sekä julkinen, että yksityinen. Koulutus on julkista silloin, kun se järjestetään julkisin verovaroin. Yksityisen koulutuksesta kuitenkin tekee se, että opetus on jonkun ammatti. Työssään opettaja suunnittelee ja tuottaa ajatellessaan jotakin, johon hänellä on immateriaalioikeus. Julkista on kuitenkin se työ, jota opettaja tekee kasvattaessaan yhteiskuntaan tulevia työläisiä. Työn julkisuus tarkoittaa sitä, että koulussa tapahtuvan opetuksen ja kasvatuksen on oltava läpinäkyvää. Julkisin varoin ylläpidettyä koulutusta on periaatteessa mahdollista päästä myös tutkimaan. Valitsemalla opettajan ammatin, tulee samalla valinneeksi jonkinasteisen julkisuuden.

Omat havaintoni ja kokemukseni koulun kurikasvatuksesta ehdottivat kuitenkin, että todellista koulutilaa säätelee joku muu kuin opettaja. Nämä havaintoni perustuvat oman asemani kaksijakoisuuteen: koulussa tapahtuva koulutus ja kasvatustulos ovat minulle sekä tutkimus-, että työympäristö. Yhteiskuntatutkijana olen halunnut esittää koulutuksen nimenomaan osana yhteiskunnan järjestämistä, sillä yksikään opettaja ei tee työtään tyhjiössä. Läntisissä teollisuusmaissa koulu on tila, johon jokaisella on jonkinlainen suhde. Koulunpitoa ja koulutusta säädellään paitsi lain, myös julkisen keskustelun avulla. Tutkimustani ammatillisen koulutuksen kurista ovat innoittaneet tutkimukset, joissa koulua tutkittu instituutiona, jossa olemista ja johon tulemista hallitsee työläisten kouluttaminen (Koski 2009; Wheelahan 2007; Käyhkö 2006, 2007;).

Kiinnostukseni ammatilliseen koulutukseen sekä koulutuksen aikaa ja tilaan juontuu luonnollisesti myös omasta suhteestani tutkimuskenttään. Tutkijana olen oman kokemukseni, koulutukseni ja oman moraalikasvatukseni tulos. Ajatteluni ovat olleet kasvattamassa lukemaan kannustanut perhe, (oman) työn arvostus sekä kokin ammatti ja lopulta myös aika ammatinopettajana. Kukin näistä asemista tuottaa omanlaisensa suhteen aikaan ja kuriin. Kokemustani koulun suhteesta aikaan värittää välttämättä myös kotona ajatteluuni iskostunut käsitys ajasta. Esimerkiksi kouluunlähtö-, kotiintulo- tai ruoka-aikaa lukuun ottamatta, saatoin (ainakin omissa mielikuvissani) järjestää aikani itse. Tällainen aika poikkeaa radikaalisti kurista, joka värittää aikaa koulussa. Opettajana minun edellytetään osaavan opettaa oikeanlainen aika ja ajan kuri edelleen opiskelijoille, joiden käsitys ajasta ei välttämättä sovi yhteen minun tai koulun aikakurin kanssa. Kokkien koulutuksessa julkilausuttuna tavoitteena on opettaa se, minkälaisena tulevan kokin on osattava järjestää aika. Koulun suhde aikaan asettuu kuitenkin kokkien kouluttamisen yhteiskunnallisesta tehtävästä, ei niinkään kodeista tai työnjohdosta käsin. Lisäksi koulu on väistämättä instituutio, jossa aikaa opetellaan työelämästä poikkeavissa ajan kehyksissä. Koulussa yhteiseltä ajalta vaaditaan kurin suhteen erilaisia asioita kuin ravintolakokin ajalta.

Tutkijana asemani havainnoijana ja tarkkailijana edellytti sekä tutkimuskohteen yhteiskunnallisten merkitysten, että omien tutkijalähtökohtien tunnistamista. Eettisesti kestävä tutkimus ottaa huomioon sen, että oma suhde tutkittavaan ilmiöön värittää välttämättä kohteen valintaa, sen analyysiä ja tulosten tulkintaa. Edellä olen pyrkinyt esittämään oman aikasuhteeni kehykset ja kuvaamaan ajatteluni ohjaavia rakenteita. Oma asemani opettajana ja vertaisena on ohjannut tutkimukseen valittua teoreettista lähestymistapaa. Minulle opettaminen on henkilökohtaista. Ammatissa toimiessaan jokainen tekee sen tavallaan ja näihin tapoihin ei yhteiskuntatutkijalla ole nähdäkseni välitöntä pääsyä. Sosiologina en halunnut käsitellä opetustyön vuorovaikutusta tai kasvattamisen psykologiaa, vaan yhteiskuntaan ja aikaan kasvattamisen prosesseja.

Koulussa kuri on niin ilmeinen kasvattamisen elementti, että sen nostaminen tutkimuksen kohteeksi on jäänyt muiden, ehkä kiinnostavampien asioiden varjoon. Nuorisotutkijat (esim. Tolonen 2001) ovat kyllä kiinnittäneet huomion kurin ja järjestyksen "viettelevään" olemukseen ja aikakuriin osana koulun vuorovaikutusta. Tässä nuorisokulttuurin tutkimusgenressä kantava ajatus on kurin vastustaminen. Nuoren näkökulma ja nuoruuteen kuuluva resistenssi, jota koulu ei onnistu tunnistamaan tarpeelliseksi osaksi kasvuprosessia. Nuori ja nuoruus nähdään itsenäisyyteen kasvamisen sijaan myös itseisarvona. Koulussakin olemassa olevana ilmiönä, jota yhteiskuntakuri edellä kasvattava koulu ei riittävästi tunnusta. Koulun julkilausuttuihin tavoitteisiin sisältyvän kurin ja koulutussisältöjen kohdentamisen katsotaan myös ohittavan etenkin jostain syystä sivuraiteelle ajautuneiden tai oman elämänhallintansa kanssa kamppailevien nuorten todelliset tarpeet (Aaltonen ja Lappalainen 2013; Brunila 2013; Souto 2014). Lisäksi kuri on käsitteenä jotenkin "vanhanaikainen".

Oma asemani, taustani ja tehty tutkimus herättivät kuitenkin ajatuksen koulun kurin ja kuria tuottavan pedagogisen rakenteen yhteiskunnallisista merkityksistä. Vaikka kurin esittämisen muoto ja kohde on (ehkä) vaihtunut, on sen opettaminen edelleen yksi koulun keskeisistä tavoitteista. Myös itsen ja työn johtaminen edellyttää taitoa järjestää kuriin paitsi työ, myös aika. Uuden työn ja uusien, vielä keksimättömien ammattien ajatellaan olevan ennen kaikkea sellaisia, joissa jokainen johtaa itse itseään. Vain harvoin kysytään, kuinka tähän tavoitteeseen on kouluissa mahdollista päästä. Tai onko itse kuri, jota tavoitellaan, kaikille todellakin samanlaista. Työssäni kysyn sitä, minkälaisena kuri tälle työntekijäryhmälle ja tulevalle työläiselle esitetään. Kurisuhteen esittämiseen käytän aikaan opettamista.

Tutkimusetiikka edellyttää myös tutkimuskohteen ja siinä toimivien lupaa ja yksilönsuojan turvaamista. Tutkimuksessani tarkastelun kontekstina olevan oppilaitoksen opetussuunnitelmat, säännöt ja oppaat ovat julkisia, joten näiden perusteella tutkimuskohde ei eroa alan muista ammattioppilaitoksista. Tietosuojasyistä näiden dokumenttien lähdeviitteissä ei kuitenkaan mainita painotietoja tai -paikkaa. Oppaiden ja havaintoaineiston analyysissä on pyritty huolehtimaan siitä, että lainauksista ei voi päätellä tutkimuspaikkaa, joten aineistossa ei juurikaan kuvailla tutkimusympäristöä tai henkilöitä. Koulutuksen vaihe ja tarkoitus ovat tässä työssä analyttisesti merkittävää tietoa, joten ne on yksilöity havaintoaineiston viitetiedoissa. Esimerkiksi viitteessä (HPK/1/1/8/kontrollin kohde) HPK tarkoittaa havainnointipäiväkirjaa, ensimmäinen luku on ryhmän opiskeluvuosi, toinen on jakso ja kolmas havainnointipäivän juokseva numero. Viides tieto viittaa johonkin neljästä kasvattamisen ydinalueesta, joihin olen luokitellut aineiston.

Tutkimusoppilaitoksen rehtori ja koulutusjohtaja myönsivät luvan havainnointiin. Koulutusjohtajan kanssa keskustelimme alustavasti myös siitä, että tarvittaessa hankimme tilannekohtaisesti opiskelijoiden tai heidän vanhempiansa luvan mahdollisille haastatteluille. Oppilaitoksissa tapahtuvaan havainnointiin katsoimme riittäväksi selittää opiskelijoille, että yksittäisillä opiskelijoilla oli mahdollisuus kieltää käyttämästä häneen suoraan liittyvää materiaalia tutkimusaineistona. Opiskelijat ovat kuitenkin koulussa jatkuvan havainnoinnin kohteena, joten vaikka läsnäoloni huomattiin, siihen myös totuttiin nopeasti.

Kunkin tutkimusjakson alkaessa tutkimuslupaa on kysytty sähköpostitse tai suullisesti ensin opettajilta ja tunnin alkaessa opiskelijoilta. Läsnäoloni tai muistiinpanojen tekeminen kiinnosti opiskelijoita, joten toin nähtäväksi otteita nimettömiksi häivytyksistä kenttämuistiinpanoistani. Opettajia ja henkilökuntaa läsnäoloni todennäköisesti hirtti, mutta jännitystä hälvensi tarkkailtavan ja havainnoitavan kohteen moniulot-

teisuus. Kasvatuksen käytännöissä aika on läsnä niin monella tapaa. Aika on kaikessa ja kaikkialla ja etenkin koulussa aika näyttäytyy institutionaalisenä järjestyksenä, joka on vain hyväksyttävä.

Opettajat ja koulutusjohto suhtautuivat tutkimukseeni varovaisen kannustavasta avoimen myönteiseen. Sain tilaa havainnoinnille, jonka kohteeksi kerroin ajan. Ammattioppilaitoksessa työskennellessäni aika osoittautui myös opetustilan keskeiseksi järjestäjäksi. Tilan jakajaksi ja kurin määrittäjäksi. Ajatusten vaihto, opetustyön opettelu ja tässä asemassa toimiminen asetti minut tutkijana pikemminkin kanssakulkijaksi kuin tarkkailijaksi ja tässä mielessä olen joutunut pohtimaan ratkaisujeni moraaliperustaa. Onko oikein havainnoida jotakin, jota ei eksplisiittisesti ole ilmoittanut havainnoivansa? Toisin sanoen, olisiko minun pitänyt havainnoidessani kertoa täsmällisesti havainnointieni kohdistuminen opiskelijoiden ajan sijaan instituution ja kasvatuksen aikakuriin. Ongelma on tietenkin se, että tiedostin tutkimukseni tarkentumisen aikaan kurina vasta tutkimusteoreettisen pohdinnan myötä. Uskon kuitenkin, että kasvatuksen kurikäytännöistä keskusteleminen on sekä instituution, että kasvattajien edun mukaista. Samalla avaan kouluun aikaa ja kuria tuottavaa sääntelyä ja pedagogisia käytäntöjä myös laajemmalle yleisölle.

Aineistoimerkeissä lainataan paljon opetustilan aikapuhetta. Puhe paljastaa koulutusalueen murteissa, josta alue on pääteltävissä Itä-Suomeksi. Tutkimusalueetta ei kuitenkaan ole ollut syytä salata. Alueella on useita ammattioppilaitoksia, eikä tietty oppilaitos ole teksteistä kuitenkaan suoraan osoitettavissa. Jo havainnointitilanteissa aikaan kohdistuva tutkimukseni tuotti idean ajan käyttämisestä aikaan kasvattamiseen. Aika tutkimuksen kohteena synnytti tilanteisia tulkintoja, kuten: *”Opettaja – Mitä se kello, sehän on jo 9.08, missä kaikki on? Avaa päiväkirjan ja toteaa – tässähän on hyvä paikka harjoitella myöhästymistä. (HPK/12/1/30/ aika välineenä)”*. Aikaan kohdistuva tutkimus tarjosi myös tilaisuuden moraalikasvatukseen: *”Opiskelija: Entä tauko? Ope – Kun olitte myöhässä, teette ensin työsuunnitelman ja sitten käytte tauolla. (HPK/10/1/26/aikakurin opettaminen)”*. Minulle nämä esimerkit osoittivat, että aika voidaan opettaa monenlaisilla pedagogisilla keinoilla.

Kasvatuksen periaatteita ja ajan moraalijärjestyksen perustaa tarkastelevassa tutkimuksessani opettajien ja opiskelijoiden nimet eivät ole olennaisia. Nimiä tarvitaan esimerkiksi osaamisen kehittymisen tai opettamisen pedagogisen jatkumon tulkitsemiseen. Tutkimukseni tavassa jäsentää aineisto aikaan kasvattamisena ei edellytä nimien kuljettamista tekstissä. Tarinan näkökulmasta nimien käyttö on kuitenkin joissakin tilanteissa tarpeen, joten olen luvan saatuani kirjannut havaintopäiväkirjaan muistiin myös nimet. Havaintoaineiston nimet on kuitenkin systemaattisesti vaihdettu tekstin käsittelyvaiheessa.

3.3 ANALYYSIN TAPA JA TUTKIMUSTEORIASTA JOHDETUT KATEGORIAT

Opiskelijoiden ja oppilaitoksen anonymiteetin (aineiston kaikki nimet on vaihdettu, tapahtumien paikat ja havaintojen tarkka ajankohta on häivytetty) varmistamisen ohella merkittävä tutkimuksellinen ratkaisu on ollut tarkastelun etäännyttäminen käytännön kasvatussuhteesta. Sosiologina en ollut kiinnostunut yksittäisen opettajan tavasta asettaa sanansa tai siitä, kuinka hän järjesti tuntinsa. Halusin sen sijaan tarkastella koulutusta pedagogisena tilana, jota käytetään kokkien aikaan opettamiseen. Tästä näkökulmasta koulutukselle osoitettu tila on kehys, joka määrittää myös

koulutuksen suhdetta aikaan. Olen ajatellut tilan myös ammatti- ja yhteiskuntahierarkiaan kasvattamisen välineeksi, joten tulkintojani jäsentää teoria ajan kytkeytymisestä yhteiskuntakuriin. Näkökulmassa olennaista on etenkin se, minkälaisena koulutus esittää tulevan työläisen suhteen aikaan ja muihin ajassa oleviin. Tutkimuksessani suhteen rajaa opetussuunnitelmien ja lakien asettama idea työläiselle kuuluvasta kurista ja aikaan kasvattamisen menettelyistä.

Tulosluvuissa sovellan sekä Bernsteinin (1990, 1980, 1971, 1971a) että Adamin (2008, 2006, 2003a, 2003b, 1988) ajatuksia siitä, minkälaisilla kurimenettelyillä nuorten ammatillisen perustutkintokoulutus järjestää ajalle kurin. Bernsteinin (mt.) pedagogisen jäsennyksen ohella analyysi rakentuu Adamin (mt.) teorialle ajasta tilana. Molempien ajattelussa käsitellään tilassa järjestyviä suhteita. Heidän ajatteluaan soveltamalla kiinnitän kasvatuksen tilaa järjestävät aikasuhteet ammatillisen koulutuksen asemaan työläisiä kouluttavana instituutiona.

Tilan suhteet kehystävät myös aikaan opettamisen menettelyitä. Aineiston avulla osoitan, että aika ja ajan kuriin järjestämisen tapa on keskeinen kasvattamisen kohde. Esitän myös menettelyt, joilla kurijärjestys koulutuksessa tuotetaan. Molemmissa teorioissa on tämän tutkimuksen kannalta olennaista se, minkälaiseksi (aika)kuri lopulta järjestyy, sillä ajan järjestäminen opettaa aina jotakin myös sen luonteesta.

Esitän kokkien perustutkintokoulutuksen tilana, jossa aika opetetaan kasvatuksen järjestyksissä, menettelyissä ja välineissä. Keskeistä on järjestää tilan suhteet ja suhde aikaan. Esittääkseni tilaa jäsentävät suhteet, erittelen ensin kokien koulutusta järjestävän kurin. Lyhyen johdannon jälkeen tulosluku jakautuu viiteen alalukuun, joista ensimmäinen osoittaa perustutkintokoulutuksen institutionaalisen kurikehyksen, toinen kurin järjestämisen välineet, kolmas kurin kohteet ja neljäs tilan sisäiset suhteet. Viidennessä alaluvussa kokoan alaluvuissa todetun kurin ja kiinnitän kurin järjestykset osaksi kokkien kouluttamiseen tarjolla olevaa pedagogista tilaa.

4 KOKIN AMMATTIIN KASVATTAVA KURI – BERNSTEININ PEDAGOGINEN JÄRJESTYS

Tutkimuksessani kuri on käsite, jolla jäsenän kasvatuksen järjestymisen tapaa nuorten toisen asteen ammatillisessa koulutuksessa. Koulun arkisten kamppailujen tai kasvatusideaalien sijaan tutkin koulua pedagogisena menettelynä, jolla yhteiskunta järjestää jäsentensä kasvattamisen yhteisöksi. Ammatillisessa perustutkintokoulutuksessa minua kiinnostaa erityisesti kokkien koulutusohjelma ja tähän työntekijäryhmään kuria tuottavien kasvatusmenettelyjen luonne. Erotuksena kurin tuottamisen modaliteeteista, kuten kurittaminen tai ohjaaminen, käytän käsitettä koulutusta järjestävien menettelytapojen ja ajattelurakenteen tarkasteluun. Kuri on näkökulma koulutuksen tilan ja opetusmenettelyjen järjestymisen pedagogiikkaan.

Ihmisyhteisöissä kasvatuksen keskeisin tehtävä on opettaa kulttuuria kannattelevan moraalin ja yhteisen ajattelun perusta. Näiden tapojen tai normien opettaminen tapahtuu osoittamalla oikeana ja hyvänä pidetty toiminnan ja ajattelun tapa. Koska elävä ja ajatteleva olento on kuitenkin jatkuvien valintojen äärellä, on kasvattajan osoitettava myös se, mikä on väärin ja mitä tapahtuu, jos toimii väärin. Oikean ja väärän välinen ero opetetaan kurin ja kuria järjestävän kontrollin avulla. (Koski 2009, 2004, 2001; Douglas 1996). Tässä ajattelussa kuri on väline, jolla yhteiskunta luo järjestyksen sekä itseensä että yhteisönsä jäseniin. Kurimenettelyillä ihmiset (ja muut toimintaan osallistuvat oliot) saadaan toimimaan yhteisöissä tarkoituksenmukaisella tavalla. Mary Douglas (2000, 32-33) esittää järjestyksen perustuvan joko moraalisiin tai poliittikasääntöihin. Yhteisen kurin tuottamiseen on kolme (uudelleen)järjestämisen toimintamallia: poliittinen ja moraalinen. Moraalin järjestäminen kohdistuu joko sisäisen tai ulkopuolisen moraalin rapautumisen uhkaan. Ensimmäinen vaihtoehto kiinnittyy toiminnan politiikkaan. Poliittisessa selittämisen ja korjaamisen mallissa kurin rikkoutuminen on instituution tai yksilön toimintaan liittyvä ongelma, jolloin häiriöstä syytetään jotakin ennalta tunnettua tekijää. Toinen selittämisen malli on moraalinen. Tässä järjestyssä paikannetaan häiriön syy ja määrätään ennalta sovittu rangaistus. Kolmannessa selitysmallissa järjestyksen rikkomisesta seuraava toiminta, on ulkopuolisen tai yhteisöön kätkeytyneen vihollisen osoittaminen. Vihollinen voi olla myös ajattelutapa, jonka kitkemiseksi määrätään yhteisöllinen rangaistus ja täsmällinen hyvitys.

Basil Bernsteinin (1990, 1980, 1971, 1971a) ajatus kasvatuksen kurisuhteesta perustuu teoriaan käyttäytymistä ohjaavien koodien luokkaperustasta. Koodit Bernstein selittää ryhmässä sisäistetyksi ajattelun ja toiminnan tavaksi. Bernsteinin hahmotti kasvatuksen jonkinlaisena itseään toteuttavana ylläpitojärjestelmänä, joka valikoi ja toimissaan vahvistaa jokaiselle ryhmälle soveliaan järjestymisen muodon. Tässä ajattelussa kasvatusta järjestyy suhteessa ryhmän oletettuihin tarpeisiin. Esimerkiksi pienten lasten kasvattamiseen käytetään erilaisia menettelyjä kuin nuorten aikuisten. Bernstein (1971, 64) esitti lisäksi, että toimintamallit ovat erilaisia nimenomaan siksi, että niiden avulla opetetaan yhteiskunnan erilaisissa toimintaympäristöissä tarpeelliseksi katsottu kuri ja järjestys. Työssäni kurimenettelyitä on katsottu kokien ammatillisen perustutkintokoulutuksen kurista. Käytin ajatusta kasvatuksen kuria järjestävien menettelyjen havainnointiin.

Kouluun tuotuna tavoitteet eivät Bernsteinin (1990, 185) teoriassa koske ainoastaan opiskelijoita, vaan samat menettelytavat jäsentävät myös koulunpitoa. Hänen ajattelussaan kasvatukseen valitaan (tai siihen valikoituu) sopivaksi katsottu ajattelun tapa, joka järjestää kasvattamisen menettelyt. Menettelyt ovat yhteiskunnissa sovittu tapa ratkaista ryhmän kasvattamisessa olevia moraalisia, pedagogisia ja toiminnallisia kysymyksiä. Bernstein kutsuu tätä kasvattamista järjestävää ideologiaa pedagogiseksi diskurssiksi.

Sovellan Bernsteinin järjestymisen mallia ammatillisen koulutuksen ja ammattiin kasvattamisen kurijärjestysten analyysiin. Tulkintaani jäsentää myös ajatus Douglassin (2000, 32-33) edellä esittämistä kurin tuottamisen ja rikkomusten uudelleenjärjestämisen malleista. Bernsteinin (1971) kasvatusulottuvuuksista ensimmäinen jota käytän aineistoni analyysiin, on pedagogisen tilan kehystäminen. Kehys rajaa tilan, jonka puitteissa koulu voi ja saa toimia. Lisäksi tilaan on luotava kuri ja järjestys, jotta kasvatukselle asetetut tavoitteet voidaan toteuttaa. Kurisuhteen tarkasteluun olen käyttänyt etenkin Bernsteinin (1971) varhaista ajatusta kasvattamisen pedagogisista konteksteista, joista puhun myös osa-alueina tai ulottuvuuksina (Bernsteinin teoria tarkemmin, ks. luku 2.1). Nämä osa-alueet ovat kasvattamisessa olevia moraalisia ja toiminnallisia ulottuvuuksia, joilla jäsenän ammatilliselle perustutkintokoulutukselle asetettua pedagogista kuria. Kurinäkökulmasta konteksteja on neljä: kasvatuksen tilan rajaaminen, kasvattamiseen osoitetut välineet, kasvattamisessa kontrolloitavaksi osoitettu osaaminen ja kasvatusuhdetta luonnehtiva vuorovaikutus. Olen kuvannut aina jokaisen alaluvun alkuun sen, kuinka käytän näitä Bernsteinin esittämiä ulottuvuuksia kurijärjestysten jäsentämiseen aineistossani.

4.1 KURIN INSTITUTIONAALINEN KEHYS

Tässä luvussa katson ammatillista perustutkintoa tulevan työläisen kouluttamisen instituutina. Yhteiskunnan keskeiset instituutiot, kuten koulutus, järjestetään lainsäädännössä. Kun jokaista koulutusta varten on oma lainsäädäntönsä, myös nuorten toisen asteen ammatillista perustutkintoa säädellään siitä annetussa laissa (Laki ammatillisesta koulutuksesta, 1998/630) ja asetuksessa (Asetus ammatillisesta koulutuksesta, 811/1998). Alkuperäiseen lakiin on viime vuosina säädetty useita muutoksia. Esimerkiksi häiritsevän tai turvallisuutta vaarantavan oppilaan poistamisesta säädettiin uudelleen vuonna 2003 (13.6.2003/479) ja opiskelijan kurinpidosta vuonna 2011 (12.8.2011/951). Aineiston varsinainen kenttätyö, etenkin havainnointien osuus, on tehty vuosina 2009-2012. Opiskelun olosuhteet ja oppilaitosympäristö muuttuivat vuosituhaten vaihteessa ja ovat jälleen muuttuneet lakia nopeammin. Käytännössä koulutuksen järjestymisessä ilmenevät ongelmat siirtyvät lakiin aina viiveellä. Koska aiemmin niukasti määritelty säännös on uudistetussa laissa saanut täsmällisemmän määrittelyksen, olen lukenut ja siteerannut lakia osin ajantasaisena. Uudistettujen lainsäädäntökuvausten avulla tutkitun koulutuksen oletettuja ongelmia on ollut myös aiempaa selkeämpi tulkita.

Katson lain kehystämää tilaa ensin opetuksen tilan järjestämisenä, sitten koulutuksen järjestämisen näkökulmasta. Aineistoesimerkeissä kiinnitän perustutkintoa luonnehtivan kurin etenkin ammatillisen koulutuksen lainsäädäntöön ja laissa esitettyihin järjestämismenettelyihin. Tarkastelen nuorten ammatillista koulutusta jonkinlaisena kouluttamiseen osoitettuna toiminnan ja ajattelun tilana. Osoitan aineistosta myös koulutuksessa kuriin järjestettävät asiat. Sellaiset, joiden ajatellaan uhkaavan tilaa ja tilassa olemisen järjestymistä. Koulun järjestymisen näkökulmasta

kuri mahdollistaa koulunpidon ja tuottaa tilan opetukselle ja oppimiselle. Myös ammatillinen koulutus on tehtävään määrättyä instituutiona järjestettävä siten, kuin siitä on laissa määrätty.

Kurin järjestäminen koulun tilaan edellyttää sääntöjä, joiden avulla tila voidaan tunnistaa. On oltava säännöt, jotka osoittavat esimerkiksi käsiteltävän aihealueen. (Bernstein 1990, 185.) Moraalikasvatuksen näkökulmasta säännöt osoittavat kehyksen, jonka avulla oikea erotetaan väärästä. Koulutuksen järjestämiseen säännöt tuottaa laki koulunpidosta. Ammatillisesta koulutuksesta annettu laki (1998/630) toimii kehyksenä, jolla yhteiskunta osoittaa tilan paitsi koulutuksen, myös ammatin opetuksen järjestämiseen. Laissa koulutus esitetään fyysisenä tilana, jonne eivät kuulu opetuksen järjestystä uhkaavat tekijät. Osa laissa mainituista uhkatekijöistä kiinnittyy opetuksen oletettuun järjestymisen tapaan, osa tilassa olemiseen. Koska kuri on implisiittisesti läsnä jo kasvattamisinstituutiossa itsessään, ei ehkä ole ihme, että kuri mainitaan laissa suoraan vain määritettäessä kurissa pidettäviä ilmiöitä. Laki ammatillisesta koulutuksesta (1998/630, 35§) toteaa kurinpidosta seuraavaa:

Opiskelijalle voidaan antaa kirjallinen varoitus, jos hän:

- 1) häiritsee opetusta;*
- 2) käyttäytyy väkivaltaisesti tai uhkaavasti;*
- 3) menettelee vilpillisesti tai muuten rikkoo oppilaitoksen järjestystä;*
- 4) kieltäytyy 34 a §:ssä tarkoitetun huumausainetestiä koskevan todistuksen esittämisestä; taikka*
- 5) on 34 a §:ssä tarkoitetun selvityksen perusteella käyttänyt huumausaineita muihin kuin lääkinnällisiin tarkoituksiin siten, että hänen toimintakykynsä on heikentynyt.*

Laki osoittaa kuriin asetettavaksi ne opetustilan ongelmat, joiden lain säätäjä katsoo uhkaavan nuorten opetuksen tai opiskelun järjestystä. Koulussa kurinpidon kohteeksi kehystetään järjestyksen rikkonut opiskelija ja tavoitteena on kurin palauttaminen. On selvää, että ehdotetut menettelyt eivät tunnista käytännön kurinpitotilanteissa päivittäin arvioitavaksi tulevia "lieventäviä" asioita, kuten fyysisen tilan, ajan tai vertaisten "imu" (Tolonen 2001; Gordon ja Lahelma 2003). Koulunpitoa järjestävän kehyksen jäykkyyden ovat todenneet monet koulun sosiaalisia järjestyksiä luotaavat tutkimukset (Souto 2014; Öhrn, ym. 2001; Jackson 1968). Toimintaympäristönä koulu on tila, jossa toimivat joutuvat järjestämään itsensä instituutiolle määrättyyn kuriin.

Tulevassa analyysissä katson tarkemmin tämän laissa ammatilliseen koulutukseen säädetyn kurin luonnetta. Tarkastelen myös sitä, kehystääkö sama kuri koulun tilassa olemista yleisemminkin. Bernsteinin ajattelua sovellettaessa lailla kehystetään paitsi tila, myös koulutuksessa annettu opetus, sillä tilan rajaaminen järjestää välttämättä myös opetusta. Opetuksen kehys määrittää pedagogiset keinot, joilla kuri voidaan järjestää (Bernstein 1990, 185).

Opetustilassa kuriin järjestettävät asiat

Laissa (ammatillisesta koulutuksesta, 1998/630, 28 §) koulutus määrätään järjestämään turvallisessa ympäristössä. Saman lain pykälä 15 määrittelee koulutuksen tilaksi (tai ympäristöksi), jossa annetaan opetusta. Tilan, ja opetuksen, järjestymiseen liittyy uhkia, jotka koulutuksen järjestäjän on osattava ennakoida. Olen jakanut laissa mainitut uhat kahteen kategoriaan sen mukaan, kehystetäänkö säännöksillä opetuksen järjes-

tymistä vai tilassa olemista. Nämä tilaa kehystävät määräykset kytkeytyvät oletuksiin ja ajatuksiin ammatillisen koulutuksen luonteesta.

Ammattioppilaitoksissa koulutus on perinteisesti järjestynyt fyysisessä luokkatilassa tai työsalissa, jossa opettaja kohtaa opiskelijan kasvokkain. Tällainen opetus on joukkotapahtuma. Tila, jossa opiskellaan joukossa ja jonka järjestäminen edellyttää kurinpitoa (Jackson, 1968). Opetuksen katsotaan järjestyvän, ellei tilassa ole häiriöitä, vilppiä tai epäasiallista käytöstä. Opetustila on rajattu opiskeluun, joka on luonteeltaan vilpittömpää, sen molemmissa merkityksissä. Siis opiskelua ilman vilppiä, valehtelua tai huijaamista, mutta myös oppimisen motivaatiota.

Koulussa opiskelijan kouluttautumisen motiivi otetaan usein annettuna, jolloin ohitetaan esimerkiksi työmarkkinatukijärjestelmän nuoria pakottava rakenne (Herranen, 2014). Opetuksessa vilppi kiinnittyy vaikkapa opiskelijan harjoittamaan ”lunttamiseen” tai toisten tuotosten plagiointiin. Opettaja joutuu käytännössä arvioimaan päivittäin myös poissaololle esitettyjen terveys- tai muiden syiden todenperäisyyttä.

Voidaan myös ajatella, että opetus asetetaan tilassa tuotettavan toiminnan ytimeen. Tällaisessa ajattelussa opetus ei ole mikä tahansa opiskeluun tai oleskeluun varattu tila, vaan tilaa opetella jotakin opettajan tai muun auktoriteetin valvonnassa. Määritelmän päätyminen lakiin tarkoittaa sitä, että koulussa opetus on toteutuakseen tarvinnut järjestämistä. Esimerkiksi häirintä tai epäasiallisuus ovat kuitenkin määritelmänä ongelmallisia ja muuttavat opetuksen käyttäytymisen valvonnaksi. Jossakin tilassa häiritsevä käyttäytyminen saattaa toisessa olla asiallista. Koska käyttäytymistä on lain mukaan kuitenkin valvottava, asettuvat opiskelijan asenne ja olemisen tapa välttämättä myös kontrollin kohteeksi. Käytännössä asiallisuuden määrittely on osa koulutuksen piilo-opetusta (Bernstein 1971a; Broady 1986; Jackson, 1968). Kaikkeen koulutukseen ja kasvatukseen kytkeytyvää moraalien siirtämistä (Koski 2001).

Lain rajaukset näyttävät myös kehystävän opetuksen puheena tai muuna tiedon siirtotapahtumana. Opetus on perinteisesti ollut kasvattamiseen varattu tila, jossa on siirretty osaamista. Opetustilassa on opeteltu itsehillintää, järjestetty tietoa ja organisoitu (myös tulevaa) toimintaa. Kaikki tämä edellyttää rauhallista, muusta elämästä irrotettua, häiriötöntä tilaa. Alkuperäisessä laissa häiritsijää ei nimetty, mutta vuonna 2013 uudistetun lain (1998/630) kurikohteena on opiskelijan käyttäytyminen. Myös tilassa olemisen riskien katsotaan tulevan tilaan opiskelijan mukana. Tilassa on järjestettävä kuriin mahdollinen: väkivalta, kiusaaminen, huumausaineet ja vaaralliseksi luokiteltu esine. Koulutuksen järjestäjä veloitetaan paitsi tuottamaan opiskelijan suojaamisen suunnitelma, myös valvomaan, että suunnitelmaa noudatetaan ja toteutetaan oppilaitoksissa.

Koulutusta säätelevässä laissa kuri ymmärretään nimenomaan opiskelijan kurina. Kuria katsotaan tarvittavan erityisesti opiskelulle otollisen tilan tuottamiseen ja sen suojaamiseen häirinnältä. Häiriön tai turvallisuusriskin aiheuttajaksi esitetään kanssaopiskelija, joka on saatava kuriin. Muita häiriön aiheuttajia ei nimetä, vaikka järjestystä häiritsevät opiskelijan ohella myös monet muut tekijät. Näihin palaan tilan järjestymistä käsittelevässä luvussa viisi.

Laki (ammatillisesta koulutuksesta 1998/630, 35§) tuomitsee etenkin opetuksen ja järjestyksen häiritsemisen. Säädöksellä koulu kehystetään tilaksi, jossa opetus asettuu järjestyneen toiminnan ytimeen. Tilan järjestäminen esitetään opetuksen näkökulmasta. Tapahtumana, jota opetuksen kuulumaton toiminta häiritsee. Häiriöitä esiintyy (myös) ammatillisessa koulutuksessa ja näkemys on perusteltu. Kun opetus on tiedon siirtämistä tilassa puheena tai muuna luokassa tietoa välittävänä vuorovaikutustilanteena, se häiriintyy liiasta äänestä, liikkeestä tai huomion siirtymisestä.

Järjestyshäiriö, vaikka vain yksittäisellä oppitunnilla, on myös laajemmin koko koulun järjestymisen uhka. Ammatillinen koulutus on selkeästi määriteltävissä oleva instituutio, joka on opetuksen ohella myös fyysinen ja tuotannollinen tila. Tässä rakenteessa oppiaineet, niiden järjestys ja opetus ovat suhteessa koulutilan järjestymiseen. Opetuksen järjestäminen koulun fyysisessä tilassa edellyttää kunkin opetusryhmän koordinoimista paikkaansa. Kokkien koulutuksessa tuotannollisia tiloja ovat ruoan käsittelyyn ja myyntiin järjestyneet alueet. Kun tila ajatellaan opettamisen työpai-kaksi, se jäsentyy myös organisaationa. Moniulotteisissa järjestelmissä mikä tahansa häiriö on uhka yhteisen tilan järjestymiselle (Douglas, 1996). Kouluissa poikkeamia ennakoidaan ja ehkäistään julkilausutun kurinpidon ja sääntelyn kehyksessä.

Koulutuksen järjestämistä koskeva kehys

Ammatillisen koulutuksen käytännössä turvallisuus jäsennetään opiskelijalle usein työn näkökulmasta. Kokin ammatissa ja opetustilassa on erilaisia välineitä, olosuhteita ja toimintatapoja, jotka ovat väärin käytettynä vaarallisia. Opetuskeittiö on tila, jossa reilu kaksikymmentä opiskelijaa opettelee ammattityötä alusta alkaen koneilla ja laitteilla. Tilassa käytetään tulta, kaasua ja veitsiä. Lattiapintojen kastuminen tai rasvaisuus on turvallisuusriski sekin. Näissä olosuhteissa käyttäytyminen on epäasiallista, jos käytös vaarantaa oman tai muiden turvallisuuden.

Tästä huolimatta ammatillisesta koulutuksesta annetun lain (1998/630) kahdeskymmeneskahdeksas pykälä osoittaa koulutuksen järjestäjälle lähinnä sen, että ammattikoulussa turvallisuuden vaarantaa ulkoinen uhka, jonka opetustilaan tuo kansaopiskelija. Koska opiskelijalla on oikeus turvalliseen opiskeluympäristöön,

[o]ppilaitokseen ei saa tuoda eikä työpäivän aikana pitää hallussa sellaista esinettä tai ainetta, jonka hallussapito on muussa laissa kielletty tai jolla voidaan vaarantaa omaa tai toisen turvallisuutta taikka joka erityisesti soveltuu omaisuuden vahingoittamiseen ja jonka hallussa pidolle ei ole hyväksyttävää syytä. (Laki ammatillisesta koulutuksesta, 1998/630, 28 §)

Koulussa työpäivä osoitetaan tilaksi, jossa olemista määrittää ihmisten turvallisuus ja omaisuusvahinkojen ehkäisy. Vaikka laki (mt., 1998/630) ei mainitse sitä erikseen, muualla laissa asetettu kuri järjestää myös opetusta. Virassa toimiva opettaja on virkavastuussa paitsi toimistaan, myös toimimatta jättämisestään (Valtion virkamieslaki 1994/750, 14 §). Kouluissa, kuten muissakin joukkojen oleskeluun tarkoitetuissa tiloissa, turvallisuus tuotetaan ennakoimalla ja palauttamalla kuriin tilan mahdolliset häiriöt. Opetus on tila, joka on saatava järjestymään annetussa kehyksessä. Opettajan virkavastuusta huolimatta koulutuksen turvallinen järjestäminen on viime kädessä koulutuksen järjestäjän vastuulla.

Koulutuksen järjestäjän tulee laatia opetussuunnitelman yhteydessä suunnitelma opiskelijoiden suojaamiseksi väkivallalta, kiusaamiselta ja häirinnältä sekä toimeenpanna suunnitelma ja valvoa sen noudattamista ja toteutumista (Laki ammatillisesta koulutuksesta 1998/630, 28 §).

Määrittely antaa tilan hallinnan koulutuksen järjestäjälle, mutta velvoittaa myös sen valvomiseen. Sama laki rajaa myös toimet, joilla oppimisympäristön turvallisuuden

katsotaan järjestyvän. Kouluilla on oltava suunnitelma menettelyistä, joilla tuotetaan paitsi kuri, myös läsnäolon hallittu järjestys.

Koulutuksen järjestäjän tulee laatia suunnitelma kurinpitokeinojen käyttämisestä ja niihin liittyvistä menettelytavoista (Laki ammatillisesta koulutuksesta 1998/630, 28 §).

Edellä tarkasteltu kurikehitys näyttää kuitenkin jäsentävän koulun turvajärjestämisen lähinnä opiskelijan käyttäytymisen säätelynä. Turvattomuus opetustilassa rajataan opiskelijan käytökseen, vaikka useat mainituista kurin järjestämisen ongelmakohdista ovat seuraus koulun ryhmäperustaisesta kasvattamisen järjestyksestä. Siitä, että koulu järjestää joukkoja ryhmiksi esimerkiksi iän perusteella. Douglassin (2000, 32-33) ajattelua soveltaen kurijärjestyksen voidaan ajatella olevan poliittista. Instituutioissa etusijalle asetuu ryhmä. Koulu on tila, jossa yksilön "on opittava elämään joukossa" (Jackson 1968, 10), joten ongelmat voidaan osoittaa (ehkä jo ennestään ongelmallisen) yksilön sopeutumisongelmiksi. Ellei opettajan kanssa päästä sopimukseen menettelytavasta, jolla oppilaitosjärjestystä ylläpitävä kuri palautuu, ratkaistaan ongelmia koulutusjohtajan, opinto-ohjaajan, rehtorin tai kuraattorin vastaanotolla. Viime kädessä kurin järjestämisestä yksilöön huolehtii opiskelijahuoltolautakunta. Näitä kurin järjestämiseen osoitettuja menettelytapoja kuvaan tarkemmin pedagogisia välineitä käsittelevässä luvussa 4.2.

Nuorten toisen asteen koulutuksessa yksilön halujen ja tarpeiden katsotaan toteutuvan esimerkiksi koulutusvalinnoissa. Joitakin erityisaloja lukuun ottamatta, ammatilliseen koulutukseen pääsyä rajoittaa lähinnä koulutuksen järjestämiseen osoitettujen aloituspaikkojen määrä. Ammatillisen koulutuksen järjestämislupa edellyttää jokaisen perustutkintokoulutukseen oikeutetun hakijan opiskelijaksi ottamista.

Hakijan terveydentilaan tai toimintakykyyn liittyvä seikka ei saa olla esteenä opiskelijaksi ottamiselle (Laki ammatillisesta koulutuksesta 1998/630, 27a§).

Oikeutta opiskeluun ei voida evätä esimerkiksi allergian tai muun toimintakyvyn alentuman vuoksi. Koulutuksen järjestäjä on sen sijaan velvollinen selvittämään, minkälaisilla yksilöllisillä ratkaisuilla opiskelija kykenee selvittämään opinnot. Toimintakyvyllä viitataan syystä tai toisesta alentuneeseen kykyyn osallistua koulutuslalla annettavaan opetukseen. Koulutuksen lainsäädännössä taataan se, että mahdollinen ammatissa toimimisen vaikeus ei evää keneltäkään oikeutta osallistua opetukseen. Alentunut näön tarkkuus on aiemmin estänyt esimerkiksi merenkulkualan kokkiopinnot, sillä aluksille ei turvallisuussyistä palkata ilman silmälasiaan toimintakyvyttömiä työntekijä. Koulutuksen järjestäjä velvoitetaan kuitenkin tiedottamaan opintoihin liittyvistä erityisvaatimuksista.

Koulutuksen järjestäjän tulee antaa opiskelijaksi pyrkiville tieto siitä, minkälaisia terveydentilaa koskevia vaatimuksia ja muita edellytyksiä opintoihin liittyy (Laki ammatillisesta koulutuksesta, 1998/630, 27a§).

Koulutuksen järjestäjälle on laissa (mt.) osoitettu paitsi mahdollisuus, myös velvollisuus tiedottaa opintojen luonteesta. Järjestäjälle on annettu tilaa ohjata opiskeluaan harkitsevan valintapäätöstä. Ammatillisen opiskelun luonteesta kerrotaan yläasteen opinto-oppaissa ja ohjauksessa, oppilaitosten kotisivuilla ja vierailukäynneillä.

Koulutuksen järjestäjä on velvollinen ottamaan opiskelijaksi kaikki oppilaitokseen pyrkivät. Opetuksen rahoittamisperusteissa opetus on järjestetty tapahtuvaksi reilun kahdenkymmenen hengen ryhmässä. Opetuksen joukkomuodosta huolimatta, opetuksen on oltava häiriötön ja turvallinen tila. Turvallisuus esitetään järjestettäväksi kurinpitona, jossa olennaista on ennakoita tilan rauhaa uhkaavat tekijät. Tämä ajatellaan tapahtuvaksi järjestämällä kuri opiskelijaan. Lisäksi koulutuksen järjestäjän on suunnittelulla ennakoitava asiat, jotka uhkaavat koulutilan järjestymistä tai tilassa olevien turvallisuutta. Uhat ja turvallisuusongelmat esitetään oppilaitoskurin ylläpitämisen poliittisluonteisina ongelmina. Lainsäädännössä ongelmien ratkaisuksi esitetty kurinpidon suunnitelma sisältää ajatuksen, jossa ongelmat tuottaa kuriton opiskelija. Suunnittelu kohdistetaan opiskelijan toimintatilaan ja menettelyihin, joilla rajoittaa tällaisen opiskelijan osallistumista koulutukseen.

Rajaamalla järjestymistä uhkaava taho, esitetään implisiittisesti myös se, minkälaisena opetus on tässä kehyksessä ajateltu järjestyväksi. Ammatillisessa koulutuksessa opetus tapahtuu ryhmässä, kasvokkain. Se ajatellaan aikana ja paikkana jossakin fyysisessä tilassa. Tätä ajatusta analysoin vielä tarkemmin luvussa kuusi. Seuraavassa tarkastelen lähemmin välineitä, joilla ammatillinen koulutus järjestää opetustilan kuriin.

4.2 KURIN JÄRJESTÄMISEN VÄLINEET

Toinen Bernsteinin (1971) osoittamista pedagogisista osa-alueista tarkastelee kurin järjestämistä. Kouluissa järjestämisen välineet osoitetaan laissa. Sovellan ajatusta ammatilliseen perustutkintokoulutukseen tarkastelemalla välineitä ja menettelytapoja, joilla kuri ohjataan järjestämään. Menettelytavat ovat pedagogisia välineitä, keinoja, joilla koulutuksen tila on ajateltu hallittavaksi. Välineissään opetus tuottaa sille osoitetun kurijärjestyksen.

Laissa ammatillisesta koulutuksesta (1998/630, 35 §) kuri esitetään välineeksi, jolla pidetään huolta, paitsi opiskeluoikeuden, myös lain asettamien velvollisuuksien täyttymisestä opetukseen varatussa tilassa. Opiskelija voidaan esimerkiksi poistaa tilasta, jonka järjestystä hän häiritsee. Muita kurin järjestämisen lakisääteisiä välineitä ovat: kirjallinen varoitus, opetukseen osallistumisen epääminen, erottaminen koulusta tai asuntolasta määrääjäksi tai opintojen jäljellä olevaksi ajaksi.

Pohdin seuraavassa mainittuja opetustilan kuriin saattamisen välineitä. Ensimmäisestä kurin järjestämisen välineestä minulla on myös esittää käytännön ote (HPK). Opetustien järjestystä vakavasti häiritsevä tai uhkaavasti käyttäytyvä opiskelija voidaan

määrätä poistumaan jäljellä olevan oppitunnin ajaksi luokahuoneesta tai muusta tilasta, jossa opetusta annetaan, taikka oppilaitoksen järjestämästä tilaisuudesta (Laki ammatillisesta koulutuksesta, 1998/630, 35 §).

Tässä lain kohdassa yksilöä uhataan yhteisöstä ulossulkemisella. Ulossulkemisella uhkaaminen on keino, jota käytetään opetustilan rauhoittamiseen, kun sanominen ei riitä.

Pulina luokassa jatkuu, vaikka ope on jo sanonut pari kertaa, että sen voisi lopettaa ja aloittaa taas tunnin. Kello 9.08 Ope [sanoo Soljalle] – Ole hyvä ja poistu luokasta. Solja – Ai miksi? Ope – No mieta sitä. Voit mennä ja koputtaa koulutusjohtajan ovelle ja kertoa, että ope poisti sinut luokasta. Solja – En jaksais, voin mä olla hiljaakin. Ope

– Voitko? Solja – Joo. [...] Kun on taas hiljaista ope jatkaa ja antaa Soljalle paperia, jotta tämä saa kirjoittaa. (HPK/13/2/3/tuntijärjestys)

Tutussa ryhmässä kurin palauttaminen on yleensä suhteellisen vaivatonta, jos toiminnalle on onnistuttu ”sopimaan” rajat. Oppitunneilla rajoista kuitenkin neuvotellaan jatkuvasti (Lappalainen 2010; Tolonen 2001, 255). Otteen tapainen kurin ja järjestyksen koettelu on tavallista etenkin opintojen alkaessa tai uudessa ryhmässä. Opetustilan järjestys on neuvoteltava uusiksi jokaisen ryhmän kanssa. Joskus neuvottelu kärjistyy konfliktiksi, joskus se käydään kuin ohimennen.

Douglasin (2000) ajattelua soveltaen, tilanteessa hyödynnetään oppilaitoksen auktoriteettijärjestystä. Soljan annetaan valita hiljentymisen tai koulutusjohtajan puhuttelun väliä. Valinta oikean ja väärän välillä on moraalinen. Toimintamallina opettajan tapa palauttaa opetustilan rauha, on perustaltaan kuitenkin poliittinen. Koulutusjohtajan puhuttelun uhka on väline, jolla kurin rikkoutumisen tilanne järjestetään opettajan ja yhden opiskelijan välisenä sanallisena kamppailuna, ilman luokasta poistamista. Soljasta tehdään esimerkki kurittomuuden seurauksista. Yhteisön yhteydestä poistamisen uhka on toimintamalli, jossa kuria jäsentävä moraalinen havainnollistuu seurausten välittämänä. Osoitetaan kurin rikkoja ja kuvataan tapa, jolla järjestys voidaan palauttaa. Koulutusjohtajan mahdollinen puhuttelu on uhkaus rangaistuksesta, mutta jo tapa, jolla opettaja puuttuu opiskelijoiden keskinäiseen keskusteluun häiriönä hiljentää opiskelijat (Tolonen 2001, 257).

Ikävyyksillä uhkaaminen on opetustilan häiritsemiseen laissa osoitettu politiikka. Legitiimi tapa toimia. Pedagogisesti toimintapolitiikka kytketään oppilaitoshierarkiaan ja opiskelijan asemaan yhteisössä. Antaessaan opiskelijan valita, opettaja esittää tilanteessa olevan liikkumavaran. Kytkemällä häiriön Soljaan, hän esittää minkälaisena yksilön ”oikeudet” asettuvat suhteessa kouluttavan instituution ja oppilaitoksen kurijärjestykseen.

Vaikka kaikki opiskelijaksi tulevat eivät ehkä miellä opiskelua oikeudeksi, lainsäätäjälle opiskelu on oikeus, joka voidaan ottaa pois. Todellisuudessa opetukseen osallistumisen kieltäminen lopputuntia pidemmäksi ajaksi, edellyttää vakavaa opetustilaan tai siellä olevaan kohdistuvaa uhkaa.

Opiskelijan osallistuminen opetukseen voidaan evätä enintään kolmen työpäivän ajaksi, jos on olemassa vaara, että toisen opiskelijan tai oppilaitoksessa tai muussa opetustilassa työskentelevän turvallisuus kärsii opiskelijan väkivaltaisen tai uhkaavan käyttäytymisen vuoksi taikka opetus tai siihen liittyvä toiminta vaikeutuu kohtuuttomasti opiskelijan häiritsevän käyttäytymisen vuoksi. (Laki ammatillisesta koulutuksesta, 1998/630, 35 §.)

Lainsäädännössä kuri ajatellaan järjestyväksi asteittain, joko pelotteen tai koetun rangaistuksen avulla. Aluksi uhkana on kirjallinen varoitus, mutta

[j]os teko tai laiminlyönti on vakava tai jos opiskelija jatkaa 1 momentissa tarkoitettua epäasiallista käyttäytymistä kirjallisen varoituksen saatuaan, hänet voidaan erottaa oppilaitoksesta määrääjäksi, enintään yhdeksi vuodeksi sekä erottaa asuntolasta määrääjäksi tai opintojen jäljellä olevaksi ajaksi. (Laki ammatillisesta koulutuksesta, 1998/630, 35 §.)

Tätä välinettä on kuitenkin käytettävä harkiten, sillä yhteisöstä ulossuljettua ei enää voida hallita. Ainakaan tällä välineellä. Välineenä uhka on yhteisölle tarpeellinen ja

toimii ainakin kahdella tasolla. Edellä esitetyn esimerkin tapaan, uhka pakottaa tottelemattomat yhteisten sääntöjen piiriin eli kuriin. Samalla uhkaaminen osoitetaan kurin pedagogisen järjestämisen välineeksi. Menettelyksi, jolla osoitetaan yksilön yhteisölle alistainen asema. Tavoitteena on ennen kaikkea turvata yhteisön toimintakyky.

Ulossulkemisen uhasta huolimatta, koulutuksen järjestäjällä on velvoite järjestää jokaisen oppilaitokseen sisään otetun opiskelijan mahdollisuus opiskella. Laki (ammattillisesta koulutuksesta 21.8.1998/630, 28 §) osoittaa välineen, jolla kuri on mahdollista tuottaa. Väline kurin artikuloimiseen on järjestyssääntö. Sääntö jäsentää kurin tuottamisen tavan ja osoittaa, minkälaisia tulkintoja kurin kohteista voidaan tehdä.

Koulutuksen järjestäjän tulee hyväksyä järjestyssäännöt tai antaa muut oppilaitoksessa sovellettavat järjestysmääräykset, joilla edistetään sisäistä järjestystä, opiskelun esteetöntä sujumista sekä oppilaitosyhteisön turvallisuutta ja viihtyisyyttä.

[J]ärjestyssäännöissä ja muissa järjestysmääräyksissä voidaan antaa oppilaitosyhteisön turvallisuuden ja viihtyisyyden kannalta tarpeellisia määräyksiä käytännön järjestelyistä ja asianmukaisesta käyttäytymisestä [...]. (Laki ammatillisesta koulutuksesta, 21.8.1998/630, 28 §.)

Myös havainnoidussa oppilaitoksessa on säännöt kurin ja järjestyksen pitoon. Merkittävät säännöt on nostettu alaluvuiksi myös opiskelijan oppaaseen, joten tätä käytännön tiedon välittämisen opasta voi lukea myös kuriin kasvattamisen välineenä. Lainsäädännön osoittamalla tavalla kurin tuottamisen menettely oppaassa on usein vaihteittain koveneva uhka. Järjestyssäännöt osoittavat sen, mikä koulussa on erityisen kiellettyä. Esimerkiksi vuonna 2011 havainnoidun opetuksen järjestäjän vahvistamissa järjestys-säännöissä, pykälässä neljä, kielletään opiskeluun varatun tilan häiritseminen.

Työskentelyn häiritseminen opiskelutilanteissa on kielletty (Järjestyssäännöt 2011).

Jackson (1968, 15) kuitenkin kuvasi jo 1960-luvulla, kuinka häiriöt ja keskeytykset ovat arkipäivää koulussa. Opetuksen tai työskentelyn häiriöt ja keskeyttäminen olivat tavallisia myös omassa aineistossani. Havainnoiduissa tilanteissa opettajan puheen ohella myös koko ryhmän työskentely keskeytyi jatkuvasti. Teorialuokassa keskeytyminen oli pääsääntöisesti opiskelijoiden kysymys mistä tahansa mieleen juolahtaneesta asiasta.

Ope – otteko jo ehtineet kattoo sitä kirjaa, mitä lihasta sanotaan? Ilmari – hei ope, tarviiko niitä lappuja tuoda kaikkia aina? Voisitko kertoa aina mitä pitäis ottaa mukaan, ettei kaikkia tarvi? (HPK/6/1/2/teoriaopetus)

Nämä keskeytykset kuitataan usein huumorilla tai kuivakalla asiaan palauttamisella. Kuria ylläpitävä tulkintakehys asettaa opiskelutilanteen keskeyttävät kysymykset perspektiiviin, jossa häiriön tahallisuus on yleensä ratkaisevaa. Kehys antaa kasvattajalle toimintavaihtoehdot, joissa tilanne normalisoidaan joko ohittamalla häiriö tai poistamalla sen aiheuttaja.

Aineistossani kuri asettuu osaksi arkea vähitellen, kun yhteiset säännöt ja niiden tulkinnan tapa on selvitetty. Säännöt ovat eri tilanteissa eri tavalla tärkeitä. Kun kuri järjestyy ryhmän tarpeista käsin, se on helppo hyväksyä. Vaikka yleinen sääntö kieltää häiritsemisen, käytännön tilanteissa sääntöjä tulkitaan ryhmästä ja tilanteesta käsin. Siten kuri on aina suhteessa tilaan ja tilanteeseen.

Ammattiopettajavuoteni aikana ammatillista koulutusta lähdettiin konstruktivistisen oppimisideologian myötä tuottamaan aiempaa opiskelijälähtöisemmin. Myös kurin ajateltiin lähtevän järjestymään opiskelijasta käsin, jos opiskelijat saavat itse sopia ryhmän sisäisistä käyttäytymisen ja olemisen säännöistä. Sama sopimisen ideologia oli sisäänrakennettu opetushenkilöstön koulutuksiin, opettajakokouksiin ja keskinäisiä suhteita määrittävään tehtäväjakoon. Myös edellä käsitelty Soljan tapaus saa jatkoa, kun opettaja vetoaa opiskelijan omaan moraaliin. Yleisen hälinän jyrkkä rauhoittaminen perustellaan siten, että häiritsevä opiskelija on itse asiassa opiskelijoiden, ei niinkään opetuksen vihollinen.

Ope – Miltä teistä vaikuttaa, jos muut opiskelijat hälisee omiaan. Kunnioittaako ne silloin toisia opiskelijoita? Eivät anna tilaisuutta kuunnella. Miltä tuntuu? Opiskelija – En tiää... no ei kunnioita. (13/2/3/tuntijärjestys)

Käytännössä koulun sisäinen järjestys kuitenkin määrittyy sekä opettajia, että opiskelijoita velvoittavissa säännöissä ja hierarkioissa. Sääntely velvoittaa erityisesti virassa toimivaa opettajaa. Järjestymistä tapahtuu, kun kasvattaja katsoo, että sääntöjä noudatetaan. Etenkin oppilaitoksissa usein toistuviin tilanteisiin on olemassa myös muodollinen kurinpitomenettely. Esimerkiksi alaikäisen koulualueella havaittuun tupakointiin puuttumisen menettely oli opettajana toimiessani kolmivaiheinen. Ensimmäinen vaihe oli opiskelijalle annettava huomautus, josta tieto tuli välittää myös vanhemmille. Opiskelija oli puhutettava ja hänelle tuli kertoa seuraukset toistuvasta sääntöjen uhmaamisesta. Seuraava huomautus tuotti rehtorin puhuttelun ja kolmas uhan määräaikaisestä erottamisesta.

Nuorten toisen asteen koulutuksessa on sääntöjä, jotka asetetaan iän perusteella. Säännöillä suojataan paitsi alaikäisen itsensä läsnäoloa ja terveyttä, myös muita tilassa olevia. Samaan tapaan säännöt suojaavat vaikkapa koulun välineistöä tai opetukselle osoitettua tilaa. Tulevan työläisen kasvattamisen välineenä sääntely tuottaa myös käsityksen tilassa sovellettavasta moraalista, eli siitä mikä on oikein ja mikä väärin. Käsitys luodaan tilanteissa, joissa puututaan häiriön tuottamiseen. Toimintapolitiikka on sekä Bernsteinin (1990, 1971), että Douglasin (2000) ajattelussa yksi keskeisiä kasvattamisen menettelyitä. Toiminnan tapa osoittaa paitsi keinot, myös tilan, joka kontrollin kohteena olevalle tilanteessa jää. Kasvattamisen koodi on toiminnan ja ajattelun tila, joka valitaan yhteistä olemista säätelevässä laissa. Lakiin kirjattu järjestymisen malli on opetukseen osoitettu tila, jonka pedagoginen järjestys välittyy käytäntöön.

Opetuksen järjestymisen tai herpaantuneen kurin palauttamisen keinoina laissa luetellut välineet ovat kuitenkin raskaita. Laissa toimintapolitiikasta ja välineistä on säädetty toisenlaisessa ajassa. Aiemmin, vielä vuosituhanen vaihtuessa, opiskelijan saattoi jättää ilman koulutuspaikkaa ja olettaa tämän löytävän itselleen jotakin paremmin sopivaa. Nyt koulutuksen järjestäjä on velvollinen selvittämään opiskelijan polun myös uusiin opintoihin, sillä kasvattamisen muuttuneen diskurssin myötä entinen tapa toimia ei ole enää sopiva. Käsitys jokaisen ottamisesta koulutukseen ja koulutamisesta kykyjensä mukaan tuo mukanaan häiriöitä, mutta edellyttää koulutuksen järjestäjältä niiden järjestämistä. Kun laki ei osoita opetustilan järjestämiseen käytökelpoisia, nopeasti käyttöön otettavissa olevia kurivälineitä, oppilaitoksissa niitä joudutaan luomaan itse.

Sääntöjen noudattaminen on ryhmissä myös oikeudenmukaisuuden ja kasvatukseen sisältyvän moraalin jäsentämisen kysymys ja siksi sekä sääntelyyn että säännöistä poikkeamisiin on reagoitava. Koulutilan kulttuurisista järjestyksistä kirjoitta-

nut Tarja Tolonen (2001, 257) toteaa että paradoksaalista kyllä, juuri julkisuus tekee koulun kurista hauraan. Voidaan siis ehkä ajatella, että koulussa kurin järjestämiseen joudutaan käyttämään paljon aikaa ja energiaa juuri siksi, että kuri on helppo rikkoa. Aineistossani sääntöjen vahvistaminen ja järjestäminen luovat instituutioon ja ryhmään oman sisäisen kurin kehityksen. Kun kuri on sisäistetty, kurin aikaansaamiseen riittää muistutus säännön olemassaolosta. Toimeenpanoa ei tarvita. Kuria tuottavien rajojen avulla ryhmä tietää, mitkä säännöt ovat tärkeitä, mistä voidaan joustaa ja millä tavoin jousto järjestyy. Tolonen (mt.) painottaa myös sitä, kuinka nuoret tarkkailevat jatkuvasti sitä, miten koulu tulkitsee asettamiaan sääntöjä. Koulutuksen suhde sääntelyyn ja etenkin tapa, jolla koulu puuttuu rikkomuksiin osoittaa nuorelle myös koodin, jonka perusteella tunnustetaan: hyvä kansalainen, hyvä opiskelija ja hyvä työläinen (Tolonen 2001, 257; Douglas 2000; Bernstein 1996, 1971).

Instituutioille tyypillisesti myös ammatillisen koulun toiminta on kurikäytäntöjen järjestämistä. Seuraava kurin kohdistamista jäsentävä alaluku esittää koulutuksen tilana, jossa ulkoinen kontrolli asettuu, tai se on asetettava, itseohjautumisen edelle. Tätä ennakoii myös tapa, jolla haluttua osaamista kuvataan. Nuorten ammatillisen koulutuksen opetussuunnitelma vuodelta 2000 (OPH 2000) muotoilee osaamisen tilana, jossa koulutus veloitetaan järjestämään paitsi kuri, myös osaaminen. Opetuksen kontrollin kohdistaminen on kolmas Bernsteinin (1971) pedagogisista ulottuvuuksista. Opetuksen kohteena on etenkin se, mitä jokaisen koulutuksen läpäisseen ”on osattava”.

4.3 KURIN KOHDISTAMINEN

Bernsteinin ajattelun sovelluksessa kurin järjestämisessä on kyse kontrollin kohteista. Tässä luvussa tarkastelen erityisesti sitä, minkälaiset asiat kokkien koulutuksen on järjestettävä kuriin ja minkälaisia ovat tähän käytetyt menettelytavat. Esimerkiksi opetussuunnitelma on kooste kussakin koulutuksessa opetettavista asioista ja niiden keskinäisestä suhteesta. Kokkien kurin suhteen olennaista on se, minkälaisia asioita koulutus opettaa tarkkailemaan. Merkitystä on myös sillä, minkälaisia asioita kokki opetetaan järjestämään ja minkälaisena opetus itsessään järjestyy. Opetuksen kohdistaminen jäsentää ryhmälle työn (ja ajattelun) järjestämisen kriittiset kohdat. Tässä luvussa kuvaan kurin pedagogisina ratkaisuin, joita opetus- ja toteutussuunnitelmissa osoitetut oppimisen kohteet tuottavat koulun arkeen ja erityisesti kokien koulutusohjelmaan. Avaan Bernsteinin (1971) ajattelun avulla sitä, mihin kuri koulutuksessa kohdistuu, kun opetus järjestää tulevien kokkien tilaa ja ajattelua.

Havainnoidun oppilaitoksen vuoden 2011 järjestyssäännöissä, sen ensimmäisessä pykälässä, kurin kohde todetaan yksiselitteisesti.

Opiskelija osallistuu aina lukujärjestyksen mukaiseen opetukseen (Järjestyssääntö 2011).

Tällä määräyksellä kurinpidon kohteeksi osoitetaan osallistuminen opetukseen. Sääntöjen (mt.) sanotaan koskevan kaikkia opiskelutilanteita ja oppimista järjestäviä alueita. Oppituntien ohella tällaisiksi nimetään tauot, itsenäinen työskentely ja projektit. Myös työssäoppimisjaksot, opintomatkat ja -retket ovat järjestyssäännöllä kuriin järjestettäviä tilanteita.

Opetuksen kohteena oleva aihealue määritetään opetussuunnitelmassa edelleen tutkinnonosina. Kokkien ammatillisen perustutkintokoulutuksen tutkinnonosat on

jaettu yhteisiin ja ammatillisiin opintoihin. Tutkimuksessani olen rajannut tarkastelun ammatillisiin opintoihin.

Vuosina 2009–2012 opiskelijat valitsivat kokin koulutusohjelman (joka on yksi ravintolan ruokatuotannon koulutusohjelmavaihtoehtoista) ensimmäisen yhteisen vuoden lopulla. Ensimmäisen vuoden opetussuunnitelma määrittää opetuksen kohteeksi koko hotelli- ja ravintola-alan toimintaympäristön. Johto- ja hallintotehtäviä opetussuunnitelma ei kuitenkaan mainitse. Näihin tehtäviin on oma koulutuksensa. Opetussuunnitelmassa (OPH 2000) ensimmäisen vuoden ensimmäisellä jaksolla opiskellaan hotellin ja ravintolan peruspalveluita. Vuonna 2000 tulevan kokin ammattiin oppimisen ympäristöksi on määrätty ravintola. Työympäristössä toimijuutta kuvataan opetussuunnitelmassa erikseen seuraavasti:

Opiskelijan on osattava toimia ravintolan ruoanvalmistuksessa avustavana työntekijänä. (OPH 2000, 48.)

Otteessa osaaminen on ammattityössä avustamista. Tässä opintojen vaiheessa hyväksytyyn suoritukseen vähimmäisvaatimus on ”*annettujen ohjeiden noudattaminen*” (OPH 2000, 51). Ohjeissa lähdetään siitä, että opiskelija järjestää ja jäsentää oman työnsä ohjeen mukaan. Kokkien koulutusohjelmassa ohjeet ovat ravintolaympäristössä havainnoitavia toimintamalleja ja reseptejä ruoanvalmistukseen. Näiden lisäksi tulevaa työtä jäsennetään teoriatunneilla. Jäsentäminen tapahtuu kirjallisesti, kuvina tai suullisesti esitetyissä toimintaohjeissa. Otteessa ollaan ensimmäisen vuoden teoriatunnilla.

Jatkavat pannun täyttämistä järjestyksessä. Ope – Piirtäkää tämä sinne. Piirtävät. Opiskelija – Mitä ruokkaa tuolla on? Ope laittaa uuden kalvon, näyttää ja selittää kääryleiden teon. Piirtäkää tää ja kirjottakaa ylös täyteen määrä 10 - 15 g. Opiskelijat havahtuvat – Mitä nuo nuolet on? Ope selittää koko homman uusiksi – Miten on, ymmärsittekö? Visa ymmärsittekö? Ope – Käykää tauolla. Kello on 9.48. (HPK/8/1/3/opetus/teoria)

Ruokaohjeet olettavat yleensä tekijäksi jonkun, joka ymmärtää ohjeen, sen raaka-ainesuhteet ja ruoanvalmistusta jäsentävän logiikan. Myös opiskelijoille aineistossani jaetut ohjeet olivat tällaisia. Opettajan suulliset ohjeet työn järjestämiseen ovat paperilla jaettua ruokaohjetta yksityiskohtaisempia.

Ope - Tässä kirjasta kopioitu ohje, jonka mukkaan tehdään. [...] Kertoo raaka-ainemäärät grammoina. Pannu kannattaa huuhtoa välillä ja siivilöidä liemi. Saatte liemeen makua ja pannu puhdistuu. [Kastiketta] pitää kiehuessa tarkkailla, ettei jauho pala pohjaan. (7/1/3/työjärjestys/opetus)

Koulussa jokainen kokkiopiskelijan tehtäväksi tuotu ruokaohje selitetään vaihe vaiheelta. Tällä varmistetaan työn oikea järjestys ja järjestymisen kuri. Kokkien opettaja tietää, minkälaista tuotetta ollaan valmistamassa ja minkälaisilla menettelyillä se onnistuu. Jottei ruoka pilaannu kiehuessaan, sitä on valvottava. Opettaja ei tässä kuitenkaan tule selittäneeksi sitä, mitä tarkkailu oikeastaan tarkoittaa. Kiehuva kastiketta on aina välillä hämmennettävä, jotta kattilan pohjalle mahdollisesti laskeutunut jauho saadaan järjestymään osaksi kiehuva kastiketta.

Havainnoidussa oppilaitoksessa ja kokkien koulutusohjelmassa opetusta järjestetään monin eri menettelyin. Ohjeita annetaan yleisesti tai täsmällisesti. Yhteistä kaikille on kuitenkin tunnettu toiminnan tapa, perusmenetelmä.

[Opiskelijan]on osattava käsitellä eri jalostusasteella olevia raaka-aineita ja osattava valmistaa niistä perusmenetelmillä maukkaita ja ravitsevia ruokalajeja työryhmän jäsenenä. (OPH 2000, 48.)

Kun kurin kohde on määrätty opetussuunnitelmassa, myös opetuksen kuri kohdistuu suunnitelmassa perusmenetelminä tunnetun järjestyksen omaksumiseen. Menettelyksi esitetään raaka-aineiden käsittelyä ja ruoanvalmistusta työryhmän jäsenenä. Perusmenetelmät jäsennetään täsmällisemmin toteutussuunnitelmassa (TOTSU).

Havainnoidussa oppilaitoksessa sekä tulevien kokkien että tarjoilijoiden ensimmäisen vuoden ammattiopintojen keskeisin oppimateriaali on ruoka. Menettelynä on ruoan raaka-aineiden käsittely ja niiden valmistaminen ateriaksi. Kolmestakymmenestä opintoviikosta jopa kaksikymmentä opintoviikkoa ollaan tekemisissä ruoanvalmistuksen kanssa. Ensimmäisenä vuonna myös leivotaan paljon. Tuotteita valmistetaan myyntiin ja leivonnaiset käyvät hyvin kaupaksi. Lisäksi leivonnaiset ovat hyvä ja edullinen raaka-aine(suhte)iden opettelun väline. Tämä opintojen järjestämisen tapa toteuttaa oppilaitoksen pedagogisen suunnitelman (TOTSU 2009-2010) oppisisältöjä.

Esimerkiksi ruoanvalmistuksen ja tarjoilun perusmenetelminä opetetaan elintarvikkeiden tunnistaminen, vastaanotto ja varastointi. Samoja elintarvikkeita tulee osata esikäsitellä ja valmistaa ruoaksi. (TOTSU 2009-2010, 11-12.) Tarkemmin oppimisen kohteet osoitetaan alla olevan esimerkin tapaan toteutussuunnitelmasta johdetussa opettajan työohjeessa.

Oppimisasiat: naudanliha: paistit, palapaisti, Ravintolakokin käsikirja s.206–208, valmistuksessa huomioitavia seikkoja ja lihan käsittely. Varataan työpaikka ja välineet: kattila, paistinpannu, puuhaarukka/lasta, taioutettu lasta (samat välineet koko päivän tiistaina). (HPK/1/1/2/työjärjestys/opetus)

Työohjeessa ensimmäisen vuoden toisella jaksolla oppimisasia on naudanliha ja erityisesti paisti. Ohje pukee sanoiksi myös sen mitä tunteilla tullaan tekemään. Oppimisen ja työn kohteena on paistin käsittely ja valmistus ruoaksi. Lisäksi annetaan täsmällinen toimintamalli ja lista myös seuraavana päivänä tarvittavista välineistä. Ensimmäistä jaksoaan opiskeleville ohje osoittaa sen, mitä on tarkoitus tehdä ja kuinka se tehdään. Palapaistista kerrotaan myös elintarviketietouden perusoppikirjassa (Lampi 1993, 196), jossa lihaan tutustutaan ensin yleisesti, sitten erityisenä ruokalajina. Kirja antaa ohjeen myös ruskistamiseen, jolla on tietty järjestys. Ohje esittää mitä tehdään ja missä vaiheessa. Seuraavissa otteissa muistellaan ruskistamisen järjestystä, joka kokin on osattava. Esimerkit ensimmäiseltä ja kolmannelta vuodelta kahdesta eri ryhmästä.

Ope – Mitä pitää paistista muistaa? Senja – leikataan syitä vasten. Ope – mitä kuutioidina paistamisesta pitää muistaa? Ilmari ja Senja vastailevat. Ope – joo, että pannu on kuuma, ei liikaa lihaa pannulle kerralla. (HPK/7/1/2/työjärjestys/opetuskeittiö)

Ope – Ruut rakas muistatko miten liha ruskistetaan? Heti kaikki lihat pois! Kuivataan pannu. Pannulle rasvaa, annetaan sen ruskistua, levy kolmoselle, täytetään pannu vain 2/3. Lihakuutiot pudotellaan pannulle käsin sentin välein. Kaikki kolme tyttöä aloittavat alusta. Ope – muistakaa mitä on opittu! Pudottelette niitä lihapaloja hengityksen tahtiin. (HPK/1/1/2/opetus/opetuskeittiö)

Ope – Netta! Kolmannen vuoden opiskelijan pitäis tietää, että ruskistettaessa pannulle laitetaan pekonikin pienissä erissä. Hakee astian, johon kipata pekonit. Samaa sanoo Paavolle, jolla on pannu reunojaan myöten täynnä lanttukuutioita. Ei oo hienostelua tehdä pienissä erissä. Se on sitä ammattitaitoa. (HPK/23/3/5/työjärjestys/opetusravintola/koulutusvaihe)

Kuri keittiössä jäsentyy samankaltaisten tehtävien toistoina. Kolmantena vuonna toiminnan järjestys ja logiikka oletetaan opetusravintolassa tai sitä jäljittelevässä opetuskeittiöympäristössä toimiville selviksi, joten niitä ei enää selitetä työohjeita jaettaessa. Kokkien työtä järjestävä kuri otetaan annettuna. Pedagoginen kuri kohdistetaan työssä ja ammatissa toimimisen tapoihin. Kuri perustellaan paitsi tuotannolliseen toimintaympäristöön opettamisen, myös itse tuotannon asettamalla vaatimuksilla.

Kokkien ohjeistuksessa kuri näyttää kohdistuvan valmistettavan tuotteen laatuun. Opettajan kontrolli varmistaa, että raaka-aineista valmistuu syötäväksi kelpaava tuote. Työn jakaminen vaiheisiin auttaa myös valvomaan ryhmän eritahtista työskentelyä. Opettajalla on mahdollisuus tarkkailla ja kontrolloida opetuskeittiössä suhteellisen vapaasti ruokaa pienryhmissä tekevien opiskelijoiden työn tilaa.

Kun [mureke]massa on tehty, paistatte siitä koekakun ja odotatte että yhdessä katotaan ja maistetaan ennen kuin jatkatte. (HPK 8/1/2/kontrolli)

Taloudellisuusnäkökulmasta kohdistaminen opettaa raaka-aineen resurssina, jota ei tuhlaata. Haaskaamisen moraaliaspektin ohella, kyse on myös raaka-aineen saatavuudesta. Raaka-aineita on ruoanvalmistukseen tilattu vain rajallinen määrä. Ravintolassa ja ruokatuotannossa raaka-aineesta valmistetaan myytävä tuote, jonka syömäkelpoisuus voidaan pilata esimerkiksi liialla suolalla tai väärin laskettuina ainesuhteina.

Taloudellisuusajattelu kohdistaa kurin erityisesti lopputuotteeseen, jolloin ruoanvalmistus asettuu opettajan herpaantumattoman kurin ja kontrollin kohteeksi. Koulutuksessa lopputuote on ruoan sijaan kuitenkin tuleva työläinen. Esittämällä oppimateriaali ainutkertaisena, kalliina ja rajallisena resurssina työläiselle rakennetaan tietynlainen suhde kurin kohteena olevaan työhön ja materiaaliin. Ammattiin kouluttamisen kehyksessä suhdetta luonnehtii kunnioitus. Työ ja työstettävä materiaali jäsennetään toiminnan ytimeen. Työn tekijä on tässä järjestyksessä lähinnä se, jonka työtä valvotaan. Toimintamallina opetusta jäsentävä kuri ja ulkoinen kontrolli näyttävät laadunvarmistamisena, mutta tuottavat kurin, jonka perusta on työn valvonnassa.

Koulun kehyksessä pedagogisia menettelyjä ja niiden järjestymisen tapaa jäsentää opetuksen ja toteutuksen suunnitelma. Sama kehys asettaa myös toiminnan kurin. Kokkien perinteinen toimintaympäristö on ravintola tai sitä vastaava tila. Kaikki tulevan kokin oppiaineet, toimintatavat, työn vaiheistamisen mallit ja esimerkkitapaukset kiinnittyvät tavalla tai toisella ravintolan ruoanvalmistukseen ja liiketoimintaan. Bernsteinin (1996, 1990, 1971a) ajattelussa tällainen tapa jäsentää maailma, on nimetty rajatuksi koodiksi.

Ravintolakokkeja kouluttavassa ympäristössä rajaaminen tarkoittaa esimerkiksi sitä, että kukin yksittäinen ruokaohje ja siihen sovellettu toimintatapa esittävät ratkaisun ravintolan ruoanvalmistukseen. Ravintolan ruoanvalmistusta opetellaan opettajan valvonnassa vaiheittain. Työn järjestäminen vaiheisiin opettaa myös työn (teollisen) sarjaksi järjestämisen tavan. Vaiheissa tekeminen jäsentää toimintaa ja mahdollistaa jatkossa usean työtehtävän tekemisen rinnakkain tai päällekkäin. Kokiksi

opiskelevilla ruoan valmistamisen vaiheet järjestetään prosessiksi. Työprosessissa olennaista on toimiminen järjestyksessä, ohjeen mukaan. Ohjeen avulla varmistetaan käsillä olevan työn laatu. Tietoista tai ei, työn seuranta, tarkkailu ja järjestäminen opettavat tulevat kokit kuitenkin hyväksymään myös kontrollin, joka kohdistuu työn ohella yksilöön. Tämän mieleen ja ruumiiseen.

Puhtauskuri

Kokkien kurikasvatuksen erityispiirre on kurin jäsentäminen puhtautena. Laki ja asetukset säätelevät kokkien keskeisimmän koulutusmateriaalin, raaka-aineen, käsitteilyä. Ruoaksi työstettävän orgaanisen materiaalin ohella puhtauskuri kohdistuu toimintaympäristöön ja tässä tilassa oleviin. Ravintolassa ruoanvalmistus ja sen kontrolli perustuvat elintarvikkeiden hygieenisestä käsittelystä annettuihin määräyksiin (mm. Maa- ja metsätalousministeriön asetus ilmoitettujen elintarvikehuoneistojen elintarvikehygieniasta 1367/2011; Valtioneuvoston asetus elintarvikevalvonnasta 420/2011; Elintarvikelaki 23/2006). Vaatimus puhtaudesta koskee myös kokkiopiskelijaa, hänen olemustaan ja ruumistaan, sillä ruokaan, raaka-aineisiin ja työympäristöön kohdistuvan puhtauskurin lisäksi ravintolassa työskentelevän on

osattava noudattaa ravintolatyössä vaadittavaa henkilökohtaista hygieniää. Hänen on osattava huolehtia oman olemuksensa ja ulkoasunsa siisteydestä ja puhtaudesta. (OPS 2000, 49.)

Opetussuunnitelman (mt.) perusteissa puhtaus perustellaan ravintolatyön vaatimuksilla. Erityisvaatimus ulkoasun siisteydestä tarkoittaa sitä, että kokin on pestävä ja silitettävä vaatteensa päivittäin, etenkin jos hän näyttäytyy salissa. Havainnoidussa oppilaitoksessa ja koulutusohjelmassa kokit opettelivat myös tarjoilun, joten siisteysvaatimus vaikuttaa perustellulta. Olemuksen siisteys ja puhtaus tarkoittavat esimerkiksi säännöllistä peseytymistä ja hiusten tai kynsien siistimistä. Kynsilakka, korut ja lävistykset kielletään työaikana vetoamalla työturvallisuuteen ja elintarvikehygieniaan. Puhtaus, koruttomuus ja pukeutuminen ovat kokkien koulutuksessa niin erityinen kurin kohde, että niitä kontrolloidaan ensimmäisestä päivästä viimeiseen. Ensimmäiset kaksi esimerkkiä ovat aloitusvuodelta ja viimeinen kolmannen vuoden viimeiseltä jaksolta.

Ope – Lähdetään töihin, ellei ole kysyttävää. Käsienvpesun kautta. (HPK/4/1/2/päivän aloitus/puhtaus)

Ope kertoo työpaikoista. Niistä oli ensimmäiseksi kysytty, ettei vaan ole nappeja [näkyviä lävistyksiä]. Ope – Asiakaspalvelussa oltava neutraalin näköinen, ettei ärsytä ketään. Siisti ja paikan henkeen sopiva. (HPK/3/1/2/olemus/kuri)

Opiskelijat tulleet topista suoraan Opetusravintola-vuoroon. Ope jakaa ja selittää päivän työt. Nyt töihin. Kello on 8.15. Alku sekavaa. Ope kommentaa muutamaa tyttöä piilottamaan hiukset myssyn alle ja poistamaan kynsilakat. (HPK/23/3/5/puhtauskuri)

Koulussa tarjoilijan työasuun kohdistuu kokkejakin voimakkaampi säätely. Kontrollin kohteena on etenkin tyttöjen pukeutuminen. Työasun luonne määritellään

paidan ihonmyötäisyydestä hameen pituuteen ja sukkahousujen väriin. Tutkimuskirjallisuudessa (Skeggs 2004, 4; Käyhkö 2007) vaatimus ruumiin ja olemuksen puhtaudesta on nähty etenkin suorittavan työn tekijöihin (ja naisiin) kohdistetun kurin muotona. Kurin kohteena (nais)työläinen opetetaan paitsi olemaan kontrolloitavissa, myös kontrolloimaan itseään. Palvelua tuottavan työntekijän on työssään osattava olla siivoojan tavoin läsnä, mutta näkymättömällä tavalla. Asun koruttomuus ja peittävyys kätkevät ravintolatyöntekijän seksuaalisuuden.

Miesvaltaisella alalla kokkien olemusta koskeva sääntely on perinteisesti liittynyt lähinnä asun puhtauteen. Puhtauskuri on ollut kiinteä osa ravintolan hierarkkista työnjaon järjestelmää, jossa keittiömestari on ollut se, joka mahdollisesti esiintyy salissa. Aiemmin työasuksikin oli tarjolla vain yksi (miesten) malli. Valkoinen (pesunkestävä) takki, irtonapituksella, useampi (pesunkestävä) essu ja pieniruutuiset kapeat housut, jotka eivät istuneet leveälanteiselle naiselle. Perinteisesti kokit ovat pysyneet poissa asiakkaille näyttämöksi lavastetusta ravintolasalista, jonka siisteys on tuotettu tarjoilijoiden ammattikunnan voimin.

Kulttuuri on kuitenkin muutoksessa. Nykykeittiöiden työvuorossa saatetaan tarjoilijan kanssa työskennellä kaksin. Palvelualan oppilaitoksissa pukeutumiskoodi legitimoidaan kuitenkin turvallisuuteen ja hygieniaan kiinnittyvässä sääntelyssä. Peittävyys perustellaan ruumiin suojaamisella mahdollisilta rasva- tai muilta roiskeilta. Kokin on opittava kätkemään puhdas ja hajuton ruumiinsa paitsi turvaa, myös anonymiteetin, tuottavaan peittävään univormuun (Käyhkö 2006, 2007). Työasujen yhtenäisyyden ja siisteyden perusteluna käytetään asiakaspalvelutyötä.

Loogisesti ajatellen keittiön pintojen puhtaus ja asun raikkaus on nurinkurista. Jos puhdas työasu ja raikas olemus vakuuttavat asiakkaat siitä, että ravintolan valmistama ruoka on kurinalaisesti valmistettu, niin kenen asiakkaat ajattelevat tekevän heille pöytiin tai linjastoihin tarjolle asetellun ruoan. Todellisuudessa työn jälki näkyy sekä tilassa, että asussa. Työn myötä tila likaantuu, sen järjestys muuntuu ja jäsenyyt jatkuvasti uusilla tavoilla.

Palvelua tuottavan henkilön on kuitenkin opittava olemaan myös osa palvelujärjestelmää. Ja koska ruoka on jotakin, joka päättyy luottavaisen ihmisen sisälle, on suuri osa ravintola-alan ammattityöstä nimenomaan asiakkaan vakuuttamiseen kohdistuvaa puhtaustyötä. Tilan puhtaus korostuu myös opetussuunnitelmassa. Tulevan kokin

on kyettävä kaikessa työskentelyssään pitämään ravintolan asiakas- ja työtilat siisteinä. (OPH 2000, 49.)

Omavalvonnan siirtyminen ravintolanpitäjän vastuulle ja perusopetuksen biologian kirjoihin on opettanut yhä useammalle elintarviketurvallisuuden riskit. Kuumentamattomat marjat, pesemättömät kädet tai katkennut kylmäketju ovat ikävimmillään tuottaneet ruokamyrkytys epidemioita. Myös kokkien opetussuunnitelma edellyttää erityiskohteiden puhtaanapitoa ja omavalvonnan osaamista. Opiskelijan

on osattava hoitaa keittiön tilojen, koneiden ja laitteiden puhdistus oikeita työvälineitä, menetelmiä ja puhdistusaineita käyttäen sekä elintarvikehygieniavaatimusten mukaisesti. (OPH 2000, 49.)

Ravintolassa puhtauden ja hygieenisyyden korostaminen on luottamuksen hallintaa. Ravintolatilaa ja työntekijöiden puhtaus vakuuttaa asiakkaat hygieenisyydestä myös

ruoanvalmistusprosessissa. Ajatus puhtaudesta ja etenkin Mary Douglasin (2000) ajattelua linjannut teoria siitä, kuinka likainen ja puhdas on pidettävä erillään, on kokkien kasvatuksen ytimessä ihan konkreettisesti. Kokin työssä erilaiset työskentelyn vaiheet on eriytettävä niiden likaisuuden perusteella. Elintarvikkeiden hygieeninen käsittely on olennainen osa kokin ammattikuria ja tämä vaatimus näkyy myös havaintoaineistossani.

Ope – Pojat, teillä on nyt kaikki tehty päin [...]. Raa'at broilerit roilottaa keskellä pöytää, vaikka teette jo lämpimiä lisäkkeitä. Pöydät piti ensin putsata ja laudat pestä, sitten desinfioida ja vasta sitten aloittaa porkkanan pilkkominen. (HPK 10/1/2/työjärjestys)

Raaka-aineiden käsittelyjärjestys on yksi kokien keskeisistä osaamisalueista. Järjestys on selkeä ja periaatteessa aina sama. Raaka liha tai multainen porkkana ei saa missään vaiheessa joutua kosketuksiin puhtaan ja kypsennetyn tuotteen kanssa. Sääntö on niin yksinkertainen, että edellisenkaltaista tilannetta ei saa päästä syntymään. Tilanteet opetuskeittiössä kuitenkin elävät ja ulkoinen kuri (opettajan valvontakapasiteetti) ei välttämättä aina riitä, kun tekijöitä on paljon. Opetuskeittiössä ja ryhmässä kuri ja kontrolli on saatava asettumaan opiskelijaan itseensä. Perustutkinto-opiskelijan

on tunnettava yleisimmät elintarvikkeet ja osattava aistivaraisesti arvioida niiden laatua sekä käsitellä niitä hygieenisesti ja taloudellisesti. Hänen on osattava säilyttää ruoka-aineita oikein. (OPH 2000, 48.)

Puhtaus ja taloudellisuus kulkevat keittiössä käsi kädessä. Pilaantuminen tai sen uhka on oppilaitokselle ja myöhemmin työelämässä ravintolaa ylläpitävälle elinkeinonharjoittajalle paitsi luottamuksen menetys myös taloudellinen tappio. Elintarvike säilyy terveenä ja turvallisena vain oikeanlaisen käsittelyn ja säilyttäminen avulla. Oheinen ote ammattiteoriasta osoittaa tavan, jolla kuri jäsennetään opiskelijoille. Esimerkissä ollaan ensimmäisen vuoden ammattiopintojakson teoriatunnilla.

Ope – Jatketaan. Kirjoitetaan jauhelihasta. Kaikki kirjoittavat, ope välillä kyselee – mitä varten jauheliha pilaantuu nopeammin kuin koko paisti. Kuvailee jauhamista. Ilmari – no se on ainakin ilmavampaa. Ope – joo ihan totta. Ilman mukana kulkeutuu myös pieneliöitä, josta syystä liha lähtee pilaantumaan. [...] Ja muistakaa, jos käsitellään isoa, esimerkiksi kahdeksan kilon, jauhelihataikinaa niin osa taikinasta säilytetään kylmässä. (HPK/8/1/1 /puhtaus/teoria/kuri)

Hygieenisuus ja turvallisuus kulkevat käsi kädessä myös tilan järjestyksiä opeteltaessa. Ravintolatyössä puhtauden tuottaminen ja ylläpitäminen edellyttävät jatkuvaa järjestämistä. Koulussa työn edellyttämä järjestys esitetään esimerkiksi käsittelydemonstraatioissa. Teorialuokassa sama on jo aiemmin esitetty kuvina ja kirjoitettu muistiinpanoiksi.

Kello 9.35 Ope nostaa paistit pöydälle [näyttää ulko-, kulma-, sisä- ja paahtopaistit] – Palapaistiin ei käytetä sisäpaistia. Ulkopaistissa tavallisesti pyöröpaisti, joka on erityisen sitkeä paistinosa. Hei, kerkeetköt katsomaan tätä lihaa? Ette näe sieltä kaukaa. Paisti leikattava syitä vasten, näettekö. [...] Jakaa opiskelijoille jokaiselle oman palan käsiteltäväksi. (HPK/1/1/2/opetus/opetuskeittiö)

Keskeistä on opetukseen osallistuminen. Jotta oppii erottamaan lihan toisesta ja käsittelemään erilaisia elintarvikkeita, on oltava näkemässä, kokemassa ja tekemässä. Ruoanvalmistuksessa on tärkeää noudattaa annettuja ohjeita. Jos paistin leikkaa syiden suuntaisesti, se sitkistyy. Huomion kohdistaminen käsittelyn ja säilyttämisen menettelyihin, opettaa tulevalle kokille tämän ammatista jotakin olennaista. Paistien esittelyn yhteydessä saatetaan myös keskustella siitä, miksei palapaistiin käytetä sisäpaistia, tai mihin pyöröpaistia käytetään ja miksi se on sitkeää. Ohjeet ja demonstraatiot opettavat, että opettajalla ja ohjeiden laatijalla on hallussaan paljon tietoa, jota tuleva kokki vasta opettelee. Keskeistä onkin näyttää ja ohjeistaa, kuinka materiaalia tulee kohdella, jotta opiskelijan voi päästää siihen käsiksi.

Edellä olen esittänyt, että tulevien kokkien opetus organisoidaan useissa eri tasoisissa opetuksen suunnitelmissa, määräyksissä ja ohjeissa. Lakisäateisenä ammatilliseen koulutukseen osoitettu kuri ja järjestys siirtyvät välttämättä myös kouluttamisen menettelyihin. Pedagogisissa menettelyohjeissa annetaan malli siitä, kuinka kuri oppilaitoksessa on järjestettävä. Sama ajattelun ja järjestämisen tapa välittyy myös opetuksesta. Kun kontrolli osoittaa puutteet opiskelijan järjestyksessä, kuri kohdistuu etenkin tapaan, jolla järjestys opetetaan tuottamaan. Ohjeet ja demonstraatiot ovat opettamiseen valittuja välineitä. Mallia käytettäessä toimintaa ei tarvitse perustella henkilökohtaisena kurisuhteena (Douglas 2000, 1996). Tässä järjestyksessä kurinalaisuus on toimintamalli, joka turvaa yhteisön järjestyksen kaikissa tilanteissa, ellei toimintaa jäsentävää auktoriteettia kyseenalaisteta. Ajattelua jäsentää tieto järjestyksen toimivuudesta. Olennaista on oppia tässä tilassa tarvittava (hierarkkinen) järjestys.

Bernstein (1990, 185) kiinnittää tällaisen kasvatusajattelun rajatun kasvattamisen koodiin. Mary Douglas (1996, 24-25) on selittänyt rajattua koodia kasvatuksena, jossa suhteet kiinnitetään tilaa jäsentävien roolikategorioiden koordinaatistoon. Järjestys esitetään rakenteena, jossa jokaisella on oma tehtävä. Tämä kasvatusjärjestys ylläpitää tilassa hyväksi todetun järjestyksen tavan. Järjestäminen on keino, jolla jäsennetään ja kontrolloidaan ryhmän työtä. Tätä järjestystä katson seuraavaksi vielä kasvattamisen tilaa järjestävissä ihmissuhteissa.

4.4 VUOROVAIKUTUS - TILAN SISÄISET SUHTEET

Neljäs kasvatukselle osoitettua tilaa jäsentävä ulottuvuus, on kasvatus ihmisten, muiden olioiden ja asioiden järjestyksiin. Kasvatuksella osoitetaan yhteisessä tilassa olevien keskinäisten suhteiden järjestyksen tapa ja se, minkälaisena oma suhde muihin tässä tilassa järjesty. Koulussa tila on aika, joka ollaan esimerkiksi luokkahuoneessa, verkkokurssilla tai oppilaitoksen alueella. Tila jossa luodaan suhteet itseen ja ryhmän toisiin, mutta myös ulkopuolisiin, auktoriteettiin ja työelämään. Tilana on ammatillinen perustutkintokoulutus ja erityisesti kokkien koulutukseen valittu järjestys.

Kokkien koulutusohjelmassa opetus järjestyy pääosin lähiopetuksena. Vuorovaikutus on opettajan ja ryhmän välinen tapahtuma, aikaa luokkahuoneessa tai opetukseen järjestetyssä tilassa. Tilan suhteita opetellaan ja jäsennetään kasvokkain sekä instituution, koulutilan, että opetuksen järjestyksissä. Myös kuri näyttäytyy tilan suhteita järjestävissä menettelyissä. Minkälaisena kokin ammatillinen perustutkintokoulutus esittää suhteen tilaan? Minkälaisena opetustila näyttäytyy, kun tilaa katsotaan suhteena tilassa oleviin. Minkälainen ajattelulle ja toiminnalle mahdollinen tila koulutuksessa tuotetaan?

Ravintolakokkien ammattiopinnoissa kurin järjestämisen pedagogiikkaa luonnehtii alusta alkaen opetusryhmän jako pienryhmiin. Opetuskeittiössä ja -ravintolassa ryhmille jaetaan viikoittain kiertävät tukitehtäväalueet: astiahuolto, työtilojen pesu, varastotehtävät ja tarjoilu. Ryhmä asetetaan vastuuseen tehtäväkokonaisuuden valmistumisesta.

Ryhmä vastaa siitä, että ryhmän työt tulee tehtyä, mutta jokaisella myös oma hommansa lopputoissa. Kokit huolehtii ruuan tarjoiluvalmiiksi, kylmäköt lounaan kylmät ruuat, tarjoilijat kattaa, tarjoilee ja kantaa astiat tiskiin. (HPK/6/1/2/15/työnjako)

Kun ryhmälle annetaan vastuu työn valmistumisesta, kurisuhteiden ajatellaan järjestävän ryhmän tarpeista ja lähtökohdista. Tehtäväalueiksi jaetussa ja vaiheistetussa työjärjestyksessä opettaja kykenee tarvittaessa myös uudelleenjärjestämään ryhmän työt.

Edellä välineitä esittävässä luvussa kuvasin, kuinka kokkien opetus on osaamisen siirtämistä. Osaamista välitetään puheen ja toiminnan, esimerkiksi demonstraatioiden tai ryhmässä tekemisen avulla. Suuri osa koulutuksesta on käytännön työtä, joko ravintolakeittiössä tai tätä jäljittelevässä tilassa. Demojen ohella tekemistä ja toimintaa järjestävä kuri jäsenetään päivittäin esimerkiksi keittiön loppusiivouksessa. Tästä huolimatta, tai samasta syystä, siivouskuri on kokkien koulutuksessa toistuva neuvottelukohde. Seuraava esimerkkitalanne on Opetusravintolasta, vaiheesta jossa kokkiopinnoissa ollaan toisen vuoden kolmannella jaksolla.

Klo 13.40 Toni huuhailee ilman työtä [...] käy istumaan. Myös Ilmari ja Joonatan tulevat siihen seisoskelemaan. Ope – ottakaa näiden aluset ja tuo nurkka, niin saadaan siistiä ennen kotiinlähtöä. [...] Ope – se kuka oli salaattipuolella, ottakoon viemärin, siellä Visa ota painekeittokaappi. Menee saliin. Myös saliporukka istuu. Ope – Hei, keittiössä on hommia. Pentteri on täynnä kuppeja, ruokailuvälineitä, koreja. Tulevat siivoamaan pöydän. Kun kaikki näyttää valmiilta, pääsemme pois. Kello on 14.03. (HPK 18/2/3/lopputyöjärjestys/vuorovaikutus)

Puhtauskuri pyritään kuitenkin järjestämään opiskelijaan itseensä, jotta työn jälki ei kuormittaisi muita tilassa työskenteleviä. Palautekeskusteluissa itsekuri kiinnitetään ammattityötä ja työelämää luonnehtivaan moraaliin.

Ope – mites meni eilinen päivä? Ilmari – ei menny Opetusravintolaa. Ope – nii, mites lattianpesu? Kuka pesi lattiakaivot? Ei kukaan. Joka päivä pestään. Entä lattianpesu? Onko ajatuksia siitä, miten lattiat pestään? Ilmari – ainakin hyvä huuhtelu. Ope – entäs Joonatan? Mitä sanosit, mikä on olennaista? Joonatan ei osaa sanoa. Ope – eilen Keittiömestari oli iltapäivällä löytänyt perunanpaloja. On rumaa jättää keittiöhenkilökunnan siivottavaks. Ei voi jättää työelämässä kollegojen niskoille omia töitä. Jatkossa jääte maanantaisin [...] Keittiömestarin kanssa siivoamaan ja sitä ette saa missään takasin. Teillä on iltapäivällä aikaa siivota kunnolla. (HPK/28/3/5/työjärjestys/kurin palautus)

Ravintolassa loppusiivous on toisaalta innostava, toisaalta masentava tehtävä. Joskus kaikki kattilat on käytetty ja lattiakaivojen pesu ei voisi vähempää kiinnostaa. Tieto päivän päättymisestä antaa kuitenkin energiaa keittiön järjestämiseen, vaikka päivä olisi ollut kiireinen. Ravintolassa kaikki työ on periaatteessa myös yhteistä ja tekemättä jättäminen näkyy seuraavalle. Siksi kukaan ei poistu eikä lopeta, ennen kuin työt

on tehty. Myös esimerkissä opettaja esittää (itse)kurin suhteena toiseen, samaa tilaa käyttävään kollegaan, joka tässä esimerkissä on keittiöhenkilökunta. Aineistostani löytyy päiviä, jolloin lopputöihin ryhdytään itsenäisesti.

Kello 13.01 Netta – no niin, nyt siivoamaan. Jos mie otan vaikka pöyvät. Laura – pestäätkö lattiat? Ryhtyvätkö töihin. (HPK/19/2/3/lopputöiden aika/opiskelija)

Koulussa vähäisimmän mahdollisimman työn periaate saa kuitenkin monen opiskelijan säästämään itseään ja energiaansa koulun jälkeiseen aikaan (Willis 1984, Broady 1986, Rinne, ym. 1984). Tällainen "säästävä" suhde työhön on liitetty erityisesti suorittavan työn kuluttavuuteen ja työn hierarkkiseen järjestämisen tapaan. Sama suhde näyttää järjestävän myös ammatillisista koulutusta. Vaikka osa opiskelijoista ymmärtää tehdä itse, joutuu opettaja patistamaan opiskelijoita lopputöihin päivittäin. Koulussa työ ja tehtävät määrätään koulun ja opettajan työnjaossa. Jos työllä ei ole selkeää tekijää, patistaa opettaja työtä vailla olevat näihin tehtäviin. Työkurin koulussa järjestää opettaja ja viime kädessä opettajan asema instituution edustajana. Kun oma työpiste tai työtehtävä on järjestyksessä, näyttää (joillekin) mahdolliselta asettua odottamaan muiden valmistumista. Odottamiselle tarjoutuu tila.

Kokkien ammatillisessa koulutuksessa odottamisen tila on myös mielen tila. Päivän päättymistä asetutaan odottamaan myös siitä syystä, että toimintatilan ja opetuksen kohteen ohella lukujärjestys määrittää poistumisen tunnetun ajankohdan. Havainnoissani oppituntien aiheesta ja päivän päättämisen ajankohdasta pyrittiin pitämään kiinni.

Henna – hei, voiijaanko me päästä pois? Ope jatkaa huomioimatta kysymystä, kyselee viineistä edelleen [...] Ope – nousetko sieltä ylös ja jalat alas. Henna – ku väsyttää. Ope – ens viikolla tehdään oma liemi ravuille ja keitetään ne, sitten syödään keskiviikkona. ... [opettajan puhe keskeytyy kun] opiskelijat juttelevat keskenään ja kysyvät lopulta – koska päästään? Ope – mikäs kiire meillä on? Henna – no kun bussi lähtee 10 vaille. Ope – teillä on työjärjestyksen mukaan 12 asti. Mene ja katso sieltä, jos et muista. Jatkaa (HPK/13/2/3/opetus/työjärjestys)

Esimerkissä opetus järjestyy opetuskeittiöön osoitetussa ajassa ja tilassa. Koulussa työjärjestys on laadittu tunteina ja minuutteina ja opetusjärjestys velvoittaa antamaan opetusta tähän varatun ajan. Jokainen opettaja tietää, että opettamisen tilassa työkurin ylläpitäminen (ja opetustilan hallinta) edellyttää, että tunnit pidetään poikkeuksetta loppuun asti, vaikka opiskelijoiden ajatukset olisivat jo jossain muualla. Muussa tapauksessa pois lähtemisestä joutuu neuvottelemaan päivittäin. Kokkien opetuksessa työ saattaa kuitenkin järjestyä myös niin, ettei työ valmistu kellon kanssa tahdissa. Näitä ajan tilamerkityksiä ja järjestämiseen kehitettyjä menettelyjä pohdin enemmän tulevaisuudessa.

Vaikka kurin järjestämiseen päivittäin käytetyt ratkaisut ovat aina omanlaisiaan, näyttää koulunpidon järjestyminen kehystävän koko ammatillisen perustutkintokoulutuksen aineistoani. Kasvatukseen osoitettuna instituutiona, koulun on luonnollisesti kyettävä järjestämään opetus ja opetukseen varattu tila. Koulun perinteinen kurijärjestys tuottaa kuitenkin osaamista, joka ei välttämättä vastaa kokkien käsityöläisperustaisen ammatin järjestyksiä. Koulun järjestyksien onkin katsottu toistavan teollisen aikakauden työnjakoa ja tapaa, jolla tuotannon käsityöjärjestys organisoitiin massa-tuotannoksi (Carnoy 1976; Rinne ja Salmi 2000, 23-26).

Kokkien koulutusohjelmassa työ järjestetään annetuissa kehyksissä, koulun kuria ylläpitävien sääntöjen ja ohjeiden mukaan. Kuri jäsentää myös opetuksen järjestymistä. Koulussa opeteltavat asiat järjestetään tuntisuunnitelmiksi paitsi lain myös opetus- ja toteutussuunnitelmien avulla. Suunnitelmissa oppimateriaalit on valmistusmenetelmiseen sovitettu oppimisen ennakoituihin vaiheisiin. Bernsteinin (1990, 1971, 1971a) ajattelun sovelluksessani katson koodien välittyvän kasvattamisen eriytyneissä järjestelmissä, joissa koulutus jäsentää kurin kohteet ja kontrollin järjestymistavan yhteiskuntaryhmän perusteella. Tässä ajattelussa kuri tuottaa yhdenmukaisuuden yhteisön toimintaan ja ajatteluun. Myös kokkien perustutkintokoulutukseen. Aineistoni opetuskeittiöissä toiminta organisoituu pienissä ryhmissä. Toiminnan järjestäminen pienryhmiin opettaa työskentelemään yhteisen tavoitteen suuntaisesti. Se opettaa paitsi ravintola-alalla, myös työmarkkinoilla tarpeelliseksi katsottuja ryhmätyötaitoja. Tehtävien jakaminen ja järjestäminen, ryhmäsuhteiden jäsentäminen ja työtehtävän yhteinen loppuunsaattaminen ovat monissa ammateissa tyypillinen työskentelyn tapa.

Perustutkintokoulutuksen tarkastellussa kehyksessä kuri ei kuitenkaan järjesty ainoastaan kokin ammatin järjestyksistä, sillä perustutkinnossa suhteita jäsentää myös ammatilliselle koulutukselle laissa osoitettu työväestön kouluttamisen tehtävä. Yhteiskuntien järjestymisen näkökulmasta opetuksen luonteen määrittää tälle ryhmälle valittu osaaminen. Koulussa kontrollin kohteena on instituution ja opetustilan järjestys, joka opetuskeittiöissä tuotetaan hyväksi todettujen ohjeiden avulla. Kurin järjestämisessä vedotaan ammattia ja koulutusta järjestävien toimintapolitiikkojen ohella yksilömoraaliin. Moraaliin vetoaminen opettaa katsomaan koulun auktoriteettisuhteita itsekurina, vaikka suhteen perusta on instituution lakisääteisissä järjestyksissä.

4.5 KOKKIEN KURI(SUHTEIDE)N JÄRJESTYMINEN

Yhteenvetona pohdin kokkien perustutkintokoulutuksen kehystä, kasvatusta järjestäviä menettelyjä ja siihen käytettyjen välineiden merkitystä tulevan kokin kurisuhteelle. Kuriluvussa olen tarkastellut koulutuksen järjestämistä lakien ja sääntöjen rajaamana tilana, jossa kurin kohteet asettuvat tälle koulutukselle valitun tavoitteen, tai kehyksen, perusteella. Käytännössä kuri opetetaan esittämällä sääntelyn ja järjestymisen tapa. Kurin erittelyyn olen käyttänyt Bernsteinin (1971) osoittamaa pedagogista jäsennyttä.

Kuriluvussa olen Bernsteinin ehdottamalla tavalla osoittanut ensinnäkin ammatilliselle koulutukselle asetetun lakisääteisen kasvattamisen järjestyksen. Toiseksi esitin koulutuksen järjestäjälle annetun tilan ja tilan järjestämiseen osoitetut kurin tuottamisen keinot. Kolmanneksi kuvasin välineet, joilla tuleville kokeille opetetaan ravintolatyötä järjestävä ajattelun malli, sillä Bernsteinin ajattelussa kuri kohdistetaan nimenomaan opetukseen valituissa menettelyissä. Neljäntenä tarkastelin kurin jäsentymistä pienryhmiin järjestettynä vuorovaikutuksena. Yhteenvetona tarkastelen tässä vielä sitä, minkälaisena ajattelun ja toiminnan tilana nämä koulutusinstituution kuria järjestävät menettelyt esittävät tulevien kokkien kurisuhteen.

Bernsteinin ajattelua soveltamalla olen todennut, että koulutukseen kehys järjestetään laissa, joka osoittaa institutionaalisen kasvatuksen kontrollin kohteet ja kurin tuottamisen keinot. Vaikka laki velvoittaa myös koulutuksen järjestäjää, esittää Ammatillisesta koulutuksesta annettu laki (1998/630) sääntelyn kohteeksi opiskelijan. Laki asettaa koulutuksen järjestämisen raamit ja kurin kehyksen. Järjestys voidaan ajatella paitsi opiskelijan oikeusturvana, myös koulua (ja yhteiskuntaa) järjestävinä sääntöinä.

Joukkomuotoisen kasvattamisen instituutiona, koulua on kuvattu teollisen aikakauden tiedon tuottamisen järjestyksenä. Kun osaaminen ajatellaan tilassa siirrettäväksi ilmiöksi, on oltava tila tiedon välittämiseen. Myös ammatillisen tiedon välittämisen tila järjestetään lainsäädännöllä. Laki kehystää ammattiin oppimisen fyysisenä ympäristönä. Esimerkiksi luokkatilana tai työsalina, jossa tiedon siirtyminen edellyttää häiriöistä vapaata, turvallista tilaa. Käytännössä koulun on asetettava rajat paitsi tilassa olemiselle, myös tilaan osoitettujen toimintojen järjestymiselle, sillä satojen opiskelijoiden joukon järjestäminen edellyttää yhteisiä sääntöjä. Koululle laissa osoitettu kurin järjestämisen väline on oppilaitoksen järjestyssääntö.

Koulutusta järjestävänä instituutiona myös ammatillisen koulutuksen on määriteltävä tavoitteet. Ammatillisessa perustutkinnossa koulutustavoitteet kohdistetaan perusvalmiuksien ja työelämän edellyttämän ammattitaidon oppimiseen (OPH 2000, 9). Tulevien kokkien osaaminen kuvataan tutkintokohtaisissa opetuksen ja kasvatuksen suunnitelmissa (mt.). Arviointi tapahtuu yksilön osaamista kartoittavana näyttönä, usein työpaikoilla tai tulevaa työtä jäljittelevässä ympäristössä. Arvioinnin kohteena on osoitettu osaaminen. Vuonna 2010 käyttöön otettu arvioinnin uudistus kiinnittää osaamisen hankkimisen tiukasti yksilöön. Yksilöllisessä tahdissa tapahtuvaan oppimisprosessiin. Myös aiemmin hankitun osaamisen tunnistamiseen ja näytössä osoitetun osaamisen tunnustamiseen (Hätönen 2010, 24).

Tutkimuksessani jäsenän osaamistavoitteet tulevan ammattityön tekijän kuriin järjestämisenä. Käytin tavoitteiden erittelyyn Basil Bernsteinin (1990, 1980, 1971) pedagogista ajattelua. Hänen ajattelunsa sovelluksessa nuorten ammatillisen perustutkintokoulutuksen kuri kohdistuu paitsi työläisammattissa tarvittavan työkurin tuottamiseen, myös kullekin työntekijäryhmälle tärkeiksi määritettyihin osaamisalueisiin.

Opetukseen järjestys luodaan valtakunnallisissa, paikallisissa ja koulutusohjelma-kohtaisissa suunnitelmissa. Aineistona käytin järjestyssääntöä vuodelta 2011, sekä vuosina 2009-2012 käytössä olleita opetus- ja toteutussuunnitelmia. Suunnitelmissa kuri esitetään järjestyväksi sääntelyn ja sääntöjen noudattamiseen kohdistuvan kontrollin avulla. Näistä etenkin itsekurin opettaminen on kaiken kasvattamisen ytimessä. Itsesäätelyn opettaminen jäsentää välttämättä myös kokin ammattiin kasvattamisen käytäntöjä, sillä kokin työtä luonnehtii nopeasti vaihtuva tempo ja ajan niukkuus. Tässä työn ja toiminnan tilassa erityisesti aika asettaa kokkien koulutukseen juuri tälle ammatille erityisen kurinalaisuusvaatimuksen. Näiden vaatimusten erityisyys on kirjoitettu hotelli- ja ravintola-alan opetus- ja toteutussuunnitelmiin.

Tuleviin kokkeihin kohdistuva odote kurinalaisuudesta näyttäytyy myös ryhmän kouluttamiseen osoitetussa pedagogisessa tilassa, jossa opetusta jäsenetään etenkin työstä käsin. Kurinpidon toimintamalli on ammatilliseen perustutkintokoulutukseen osoitettu tapa ratkaista kasvatuksen käytännön ongelmat. Koulunpidon järjestämisen ajatellaan luovan järjestys ammatillisen toisen asteen koulutukseen ja edelleen tulevien ravintolakokkien tapaan toimia.

Bernsteinin kasvatusajattelua soveltava tutkimukseni lähtee siitä, että koulutusinstituutioissa kasvatusta järjestävä pedagogiikka valikoituu sekä työelämään, että eri työntekijäammatteihin kasvattamisen yhteiskunnallisesta tehtävästä. Kokin perustutkintokoulutuksessa kurin pedagogisen järjestämisen kohde ei Bernsteinin (1990, 185) teoriaa soveltavassa ajattelussa ole työ sinänsä vaan yhteiskunta. Tässä tapauksessa tulevan ravintolatyöläisen toiminta ja ajattelu osana suomalaista yhteiskuntajärjestystä. Perinteisesti ammatillisen koulutuksen sosiaalinen tehtävä on ollut tuottaa työläisiä suoritaviin tehtäviin. Havaintojeni perusteella kokin kasvatusta luonnehtivaa kuria järjestää kuitenkin, paitsi ammattityöläiseksi kasvattamisen periaate, myös kokin työn itsenäi-

syyttä korostava luonne. Itsesäätely näyttää olevan yksi kokkien ammatillisen koulutuksen keskeisiä tavoitteita. Rinne kollegoinea (1984, 20) puhuu tästä moraalisaatelystä kurityönä. Monen muun käsityöläisammattinharjoittajan tapaan, kokkien on kyettävä kontrolloimaan itseään, koska tuleva työ poikkeaa perinteisen tehdastyön lineaarisesti organisoidusta kurijärjestyksestä. Kokkien koulutuksen erityinen tilan käyttötapa ja sen edellyttämä itsekontrolli poikkeavat samalla tavalla myös koulun tilajärjestyksistä.

Alaluvussa 4.4 esitin ammattiin kasvattamisen kurin järjestämät vuorovaikutussuhteet sellaisina kuin ne ovat havaintoaineistossani näyttäytyneet. Ammattioppilaitoksissa opetusta järjestetään perinteisen luokkatilan lisäksi koulutusalan ammattityötä jäljittelevässä opetustilassa tai työssäoppimisena. Opetussuunnitelmassa hahmotellaan taidot, joita tarvitaan esimerkiksi ravintolatyössä, joten kokkien opetustilana ovat opetuskeittiöt ja ravintolat. Keittotaidon ohella kurin pedagogisissa järjestyksissä opetetaan työelämän säännöt ja kokien paikka tässä hierarkiassa. Koska työn (tai oppimistehtävän) tekemisen (ja oppimisen) prosessissa tavoitellaan taitoa toimia ryhmässä, jaetaan opetusryhmä pienryhmiin. Kun ongelmia jaetaan ja ratkaistaan yhdessä, ryhmään muodostuu sisäinen dynamiikka. Kuri, jonka avulla opitaan jäsentämään ryhmän suhteita ja järjestämään tehtäviä.

Säätely ja kontrolli ovat pedagogisia menettelyjä, jolla koulu opettaa tulevalle koululle työn kurijärjestykset. Koulutukseen valitun tilan ja työkurin ”oikea” järjestys opitaan (itse)kurin tuottamisen tavoissa. Mary Douglasin (2000) ajattelussa kurisuhteita järjestetään etenkin siinä, minkälaisena yhteisö esittää yksilön suhteen itsen ja ympäröivään maailmaan. Myös työyhteisöissä vallitseva käsitys yhteiskunnan ja maailmanjärjestyksestä siirretään sukupolvelta toiselle opettamalla nuorelle tässä tilassa oikea järjestyksen tapa, jolloin häiriö on poliittinen tai moraalinen. Moraalin uhka on, joko yksilön sisäisen järjestyksen kysymys tai yhteisöön ulkopuolelta tuleva. Näitä kaikkia järjestyksen palauttamisen malleja on havaittavissa myös kokkien perustutkinnosta vuosina 2009 – 2012 tuotetussa aineistossani.

Poliittisessa selitysmallissa yksilön ei yleensä tarvitse syyttää itseään kurijärjestyksen rikkoutumisesta. Vika on järjestelmässä tai jossakin sen osassa. Moraaliin vedotessaan, yhteisö vaatii yksilöltä itsekontrollia. Järjestyksen häiriintyminen osoitetaan yksilön ongelmaksi. Kurin palauttamiseksi häntä uhataan sovitulla rangaistuksella. Selitysmallia käytetään kurin palauttamiseen, kun järjestys uhkaa rikkoutua. Kokkien perustutkinnossa on käytössä myös ulkopuolisen tai yhteisöön kätkeytyneen vihollisen syyttäminen. Ryhmän tilan rajaaminen omaksi on tärkeää. Silloin ryhmällä ei juuri katsota olevan osuutta järjestyksen ylläpitämisessä tai rikkoutumisessa, vaan ongelmien katsotaan tulevan yhteisön ulkopuolelta. Esimerkiksi tilaan tulevan vieraan muodossa. Järjestyksen palauttamisen malli on nähdäkseni kuitenkin perustaltaan pikemminkin poliittinen, sillä ratkaisuna on (uhka) kurittoman rankaisun siirtäminen hierarkiassa ylempänä olevan valvottavaksi ja rangaistavaksi.

Koulutusinstituutiossa toimitaan lakien ja säädösten osoittamassa tilassa. Laki on kehys, joka rajaa kurin tuottamisen mahdolliset käytännöt ja toimintapolitiikan myös kokkien perustutkinnossa. Ammatillisen koulutuksen lainsäädännössä ja tästä järjestyksensä saavassa opetuksen suunnitelmassa, järjestyksen rikkoutuminen osoitetaan yksilön asenteen tai käyttäytymisen ongelmaksi. Se, katsotaanko häiriöitä opiskelijan (keskiluokkaisen) itsekurin puutteena vai instituution ulkopuolelta opiskelijaan asettuneena (työväestön) moraalinen ongelmana, ei välttämättä ole lakitekstin perusteella ratkaistavissa. Tulokintakin riippuu tilanteesta. Olennaista on se, että koulutusinstituutiota säätelevä järjestelmä katsoo ongelmaksi opiskelijat, joihin kuri on koulutuksen kuluessa saatava asettumaan. Muussa tapauksessa heidät suljetaan opintojen ulkopuolelle.

Koulussa kurin järjestymisen tapa määritetään laissa ryhmää yleisesti luonnehtivan käyttäytymistavoitteen perusteella. Laki antaa kasvattajalle välineet järjestää tila hallintaan. Tila otetaan haltuun ensisijaisesti poistamalla tilassa häiriötä aiheuttavat tekijät, joiksi nimetään opiskelija, tämän käyttäytyminen tai tilaan tuodut esineet. Tilan järjestämisen keinoksi esitetään asteittain koveneva koulutusyhteisöstä poistamisen uhka. Lakiin sisältyy ajatus siitä, että ryhmän yhteydestä poistamisen uhka estää opiskelijaa käyttäytymistä tavalla, joka johtaa kurinpitomenettelyihin. Laki, sääntö ja kurinpitomenettely ovat kukin tavallaan paitsi sääntö, myös ohje ja väline yhteisen tilan rauhoittamiseen.

Koulun nykykäytännössä kuritonta opiskelijaa ei kuitenkaan suljeta pois opinnoista. Lain henki onkin osin vanhentunut ja lainsäädäntöä on tutkimuksen kuluessa järjestetty uudelleen useaan otteeseen. Opetussuunnitelman (OPH 2010; OPH 2016) uudelleen järjestämisestä huolimatta, muutos ei kuitenkaan näytä ulottuvan siihen, mihin kuria oppilaitoksissa ajatellaan tarvittavan. Laissa kurittomuuden syyksi ja kontrollin kohteeksi asetuu edelleen opiskelija.

Uhkatekijänä näyttäytyy toinen opiskelija, joten tilan kurin ja turvallisuuden katsotaan järjestävän asettamalla käyttäytymisen sääntö. Lain säätäjä lähtee siitä, että opiskelijalla joko on, tai hänelle luodaan koulutuksella, kyky ja halu itsesääntelyyn. Kouluetnografiassaan jo Jackson (1968,16-17) aikanaan totesi, että koulussa yksilön on sopeuduttava hänelle osoitettuun joukkoon ja kyettävä työskentelemään oman työnsä parissa muun ryhmän tekemisistä huolimatta. Peruskoulun perinteisestä luokkatilasta poiketen, opetuskeittiö järjestää kokkien koulutuksessa tilaa myös ryhmässä tekemiselle. Vieraiden ihmisten joukko ei kokkienkaan koulutuksessa ole kuitenkaan vapaasti valittu. Vain harvoin tehtäväkään on itse valittu, joten toiminta on osattava järjestää ryhmässä tekemiselle ja opetukselle otolliseksi. Tilaa hallitaan kohdistamalla ajattelu käsillä olevaan tehtävään ja omaan suoriutumiseen myös ryhmässä.

Koulun piilo-opetussuunnitelmaa pohtineiden Jacksonin (1968) ja Broadyn (1986) tapaan myös Rinne ja Kivinen (1984, 1985) esittävät, että käytännössä koulutuksen ihanteet jäävät nopeasti koulun tilaa järjestävän kurin jalkoihin. Kurin järjestämisen välineenä ammatillisessa koulutuksessa käytetään järjestyssääntelyä ja lain keskeisten kohtien nostamista opiskelijan oppaaseen. Myös yhteinen säännöistä sopiminen kuuluu oppilaitoksen keinovalikoimaan. On kuitenkin selvää, että vaikka kurin- ja järjestyksenpitoa koskeva sääntely esitetään oppilaitosyhteisön yhteisenä sopimuksena, koulussa kurin järjestämisen perusta on koulutusta säätelevässä laissa ja järjestymistä tuottavissa säännöissä (Rinne ja Kivinen 1984). Koulutuksen järjestäjän ja virkatehtävään määrätyn opetushenkilöstön tehtäväksi tässä järjestyksessä asetuu lain noudattaminen, sillä opetussuunnitelmassa osoitetun opetuksen järjestäminen on koulun julkilausuttu tehtävä myös ammattikoulussa.

Oppilaitoksissa häiriöitä torjutaan erilaisilla pedagogisilla ratkaisuilla. Esimerkiksi edellä esitetty tapa jakaa opetusryhmä pienryhmiin, jäsentää työsalien vapaan tilan opettajalle paremmin kontrolloitavissa oleviin yksiköihin. Järjestys opettaa työskentelemään annetussa tilassa. Lisäksi ryhmässä työskentely opettaa sovittamaan toimet yhteiseen tahtiin. Tahti onkin eräs keskeisistä kurin tuottamisen elementeistä. Tahti viittaa kurin ja järjestyksen ohella myös aikaan ja tilassa olevien olioiden (ihmisen ja orgaanisen tai epäorgaanisen, sekä koneen) aikojen synkronointiin (Adam 1988). Kokkien ammatillisen perustutkintokoulutuksen tahtien jäsentämiseen käytän etenkin Barbara Adamilta (2008, 2006) ajattelua soveltavaa aikatila -käsitettä (luku 2.2). Tarkastelen tahteja seuraavaksi tilana, jossa aika on paitsi tilan järjestäjä, myös järjestämisen kohde.

5 AIKAAN KASVATTAMINEN – AIKA TILANA

Tässä luvussa osoitan tulevien kokkien aikaan opettamisen tilaa ammatillisessa perustutkintokoulutuksessa. Sovellan aineistooni Barbara Adamin (1988, 2003a, 2008) teoriaa ajasta moniulotteisena tilana, jonkinlaisena aikojen avaruutena. Aikatilassa kaikki sosiaalinen, fyysinen tai orgaaninen oleminen voidaan jäsentää ajaksi. Tutkijan tehtäväksi Adam (2008) asettaa paitsi ajallisuuden monimuotoisuuden, myös kullekin tilalle ominaisten aikojen tunnistamisen. Ajan tekee tutkimuksessa kiinnostavaksi etenkin se, että kaikilla tilassa olevilla on kellon ja kalenterin ohella muitakin ajallisuuden määrittäjiä. Adam (mt.) on esitellyt kiinnostavasti sarjan erilaisia aikoja. Kellonajan ohella hän esittää esimerkinomaisesti: ruumiin ajan; tehtävän sisäisen ajan; sukupolvien ajan; instituutioiden, laitosten ja muiden sosiaalisten rakenteiden ajan; vuorovaikutusteknologioiden sekä liikkumisen ajat.

Näin ajateltuna myös ammatillinen koulutus on erilaisista aikailmiöistä, käsityksistä ja ajallisuuksista koostuva tila. Tilalla itsellään, mutta myös tilassa läsnä olevilla, on aina jonkinlainen suhde aikaan. Suhde kiinnittyy tilassa mahdollisiin olemisen edellytyksiin ja toimintoihin. Tässä luvussa jäsenmän ravintolakokkien koulutusohjelmassa havainnoimaani aikaa tilasuhteina ja pohdin tilaa määrittävän aikamuodon merkitystä kasvatuksen järjestymiselle. Tilan aikoja erittelemällä osoitan sen, minkälaisen aika-suhteen pedagogiset käytännöt opettavat kokkiopiskelijoille. Minkälaisen toiminnan ja ajattelun tilan aika näissä käytännöissä opettaa?

Olen jakanut kokkien perustutkinnossa ajan tunnistamiseen kiinnittyvät elementit seuraavasti: rakenteiden, sosiaalisen, prosessien ja tilan aikoihin.) Jako on tehty kasvatuksen aikaa määrittävän muodon tai logiikan perusteella. Kuten Adam (2008) on todennut, ulottuvuudet voisi nimetä ja muodostaa myös muilla perusteilla.

5.1 RAKENTEIDEN AIKA

Vuosina 2009 – 2012 havainnoimani kokin ammatillinen perustutkinto suoritettiin kolmessa vuodessa. Adamin (2008) ajattelussa eräs keskeisimmistä ajan järjestämisen muodoista on määrittää johonkin käytettävissä olevan aikatilan kesto. Jonkin tapahtuman tai prosessin kesto tarkoittaa ajalle asetettua määrää, etäisyyttä tai aikahorisonttia, jonka oletetaan päättyvän ennemmin tai myöhemmin. Määrällisenä kesto voidaan purkaa osiin jakamalla aika jaksoiksi.

Tarkastelen keston ennalta määrittämisen merkityksiä ensin perustutkinnon tutkintorakenteessa. Toiseksi pohdin koulutusohjelman toteutumista jaksotettuna. Kolmanneksi katson ravintolakokien koulutusohjelmaa lukuohjelmaksi järjestettynä ja kysyn, minkälaisena tilana nämä kokkien kouluttamisen temporaaliset rakenteet esittävät ajan.

Tutkintojen aikatila

Vuosina 2009-2012 ammatillisen perustutkinnon kesto oli 120 opintoviikkoa. Tutkinto koostuu ammatillisista, ammattitaitoa täydentävistä ja vapaasti valittavista tutkinnon osista, jotka on suunniteltu suoritettavaksi kolmessa vuodessa (ks. taulukko 6.). Koulutusala- ja oppilaitoskohtaisessa toteutussuunnitelmassa (TOTSU 2009-2012)

koulutus kuvataan järjestyksensä, jossa ensimmäisenä vuonna suoritetaan kaikille tälle alalle hakeutuneille yhteiset pakolliset osat. Toinen ja kolmas tutkinnonosa on esitetty suoritettavaksi kahden seuraavan vuoden kuluessa, kun ensimmäinen osa on suoritettu hyväksytysti.

Ammatillisiin tutkinnon osiin sisältyy paitsi ammattialaerityinen (ammattillisten opettajien antama) opetus, myös työssäoppiminen (työpaikoilla tapahtuva työhön perehtyminen). Ammattitaitoa täydentävät osat ovat niin kutsuttuja yleissivistäviä opintoja, kuten matematiikka tai kielet. Vapaasti valittavat voivat olla näitä molempia, mutta myös erilaisiin kiinnostuksen kohteisiin liittyviä suoritteita, jotka tukevat ammattialaopintoja. Tässä luvussa olennaista on kokkien opetusta kehystävien suunnitelmien aikaa ja tilaa järjestävä rakenne.

Vuosina 2009-2012 havainnoimassani oppilaitoksessa ja Hotelli- ja ravintola-alan perustutkinnossa mahdollisia koulutusohjelmia olivat: kokki, tarjoilija ja hotellivirkailija. Ammatillisen perustutkinnon (120ov) ja tutkinnonosien (20-30ov) kesto määrittyi opintoviikkoina. Yhden opintoviikon katsottiin vastaavan neljäkymmentä viikkotyötuntia. Tämä aikaa järjestävä rakenne on kuvattu kokin koulutusohjelman ammatillisten opintojen jaksottamisen suunnitelmana (taulukko 6).

Taulukko 6. Ravintolakokin koulutusohjelman opintojen jaksotus kolmelle vuodelle (TOTSU 2009-2012).

1. vuosi	2. vuosi	3. vuosi
Yhteiset ammatilliset opinnot, Hotellin ja ravintolan peruspalvelut (30ov), Työssäoppiminen asiakaspalveluna yrityksessä (2ov)		
	Pakolliset opinnot, Ravintolan keittiötoiminnot (20ov), Valinnaiset opinnot (10ov)	
		Pakolliset opinnot, Ravintolaruokien valmistus (20ov), Ravintolan tilaustarjoilu (1ov), Työssäoppiminen ja näyttö (8ov), Valinnaiset opinnot (10ov)

Havainnoidussa ravintolakokin koulutusohjelmassa ensimmäisenä vuonna opiskellaan yhteiset ammatilliset opinnot ja Hotellin ja ravintolan peruspalvelut, yhteensä kolmekymmentä opintoviikkoa. Nämä opinnot on suunniteltu yleisjaksoksi, jolla tulevat kokit ja tarjoilijat tutustuvat alan keskeisiin tehtäviin. Koulun käytännöissä opinnot järjestyvät tutkinnoksi ammatillisen osaamisen näyttöinä, jotka suoritetaan kutakin osaa vastaavan osaamisen osoittamiseksi. *”Näytössä opiskelija tekee tutkinnon osien ammattitaitovaatimusten edellyttämää työtä mahdollisimman aidoissa työtehtävissä”* ja *”osoittaa arvioijille, miten hyvin hän on suorittanut työelämän vaatiman ammattitaidon”* (Opintopolku.fi). Havainnoissani osaamisen näyttö annettiin opintokokonaisuuden päätteeksi opetusravintolassa, -keittiössä tai työssäoppimisen paikassa. Näytön aiheena on jokin tutkinnonosaa luonnehtivan opintokokonaisuuden keskeisistä asioista.

Taulukossa toisen vuoden tutkinnonosia ovat pakollisiksi määritettyjen opintojen ohella "Ravintolan keittiötoiminnot". Keittiötoiminnot jaksolla opiskellaan keittiössä toimimisen tapaa, menetelmiä ja välineistöä. Jakson sisällöt jakautuvat kahdelle viimeiselle vuodelle ja näyttö osaamisesta annetaan vasta kolmannen vuoden työssäoppimisen yhteydessä. Samaan aikaan ravintolaruokien valmistukseen liittyvän näytön kanssa. Lisäksi opiskellaan kymmenen opintoviikkoa muita ammatillisia valinnaisia opintoja. Näissä havainnointiaikana mahdolliset suuntautumisvaihtoehdot olivat kahden opintoviikon "Juhlapalvelut" ja kahdeksan opintoviikkoa työssäoppimista joko "Kahvila- ja pikaruokapalveluina", "Henkilöstöravintolatoimintoina" tai "Ruokaravintolatoimintoina". Käytännössä kokkien koulutusohjelma edellytti työssäoppimisen järjestymistä ruokaravintolassa.

Kolmannelle vuodelle tutkinnonosia taulukossa jää kolmekymmentyhdeksän opintoviikkoa. Näihin sisältyy kolme näyttöä, joista kaksi työpaikalla ja yksi oppilaitoksessa tai ulkotilauksissa erilaisten juhlapalvelutilaisuuksien toteutuksessa. Taulukossa opintojen ajoituksesta puuttuu esimerkiksi opinnäytetyöhön varattu aika. Ammatillisessa perustutkinnossa opinnäyte on kaksi opintoviikkoa.

Jaksojen aika

Oppilaitoksessa opinnot järjestetään lukuvuosittain viiteen, kestoltaan kahdeksan viikon, jaksoon. Kokkien koulutuksessa jaksotusjärjestys sovittaa yhteen ravintolakoulun tilat, palvelutuotannon ja opiskelun. Jaksotus jäsentää myös opiskeltavalle asialle varatun vaiheen. Palveluita, joita oppilaitos tuottaa, ovat esimerkiksi opiskelija- ja opetusravintola sekä erilaiset ulos myytävät tilauspalvelut. Opinnot ja tuotannollinen toiminta upotetaan jaksoihin niin, että eri vaiheiden opiskelijat sijoittuivat tasaisesti myös tuotannollisiin tehtäviin. Toiminnot on synkronoitava paitsi opetussuunnitelma-aikaan, myös jaksojen ja koulun fyysisten rakenteiden määrittämään tilaan. Opetustilan järjestäminen on koulutuksen järjestäjän tehtävä. Tutkimusoppilaitoksessa opintojen jako viiteen on seuraus sopeutumisesta lukion asettamaan jaksotusjärjestelmään.

Viiden jakson järjestelmässä kymmenien opintoviikkojen tutkinnonosat järjestetään lukujärjestysteknisesti hallittaviksi osaamispaketeiksi, joiden sisältö määritty tarkemmin oppilaitos- ja alakohtaisissa toteutus suunnitelmissa. Ravintolakokin koulutus on yksi Hotelli- ja ravintola-alan perustutkinnon koulutusohjelmista. Perustutkinnon osaamistavoitteet esitetään yleisesti ensin valtakunnallisessa, sitten paikallisessa opetussuunnitelmassa. Valtakunnallinen suunnitelma kiinnittää opetuksen ammattiin tai ammattiryhmään, jonka osaaminen jäsennetään suunnitelmaan pääosin alalla tarpeellisten työtehtävien avulla.

Oppilaitokseen paikallisesti laadittu opetussuunnitelma kuvaa opintoja järjestävän ympäristön. Suunnitelma esittää myös kasvatuksen toteuttamiseen kaavailun pedagogisen muodon, joka voi olla lähiopetuksen ohella olla etä- tai monimuoto-opetusta. Kuten edellä kuriluvussa totesin, opetus voidaan kuitenkin tuottaa vain järjestämisluvassa määritellyllä tavalla. Koulutuksen pedagogiset järjestämismenettelyt kuvataan täsmällisemmin koulutus alakohtaisessa toteutus suunnitelmassa, joka perustuu valtakunnallisten opetus suunnitelmaperusteiden lisäksi oppilaitoksen omaan opetuksen suunnitelmaan.

Koska ammatillisten opintojen sisällöt tuotetaan paikallisesti koulutusohjelmitain, ne ovat myös oppilaitosten määritelmä ammattitaidolle. Toteuttamisen tapa ja

keskeinen sisältö päätetään ja muotoillaan opettamisen suunnitelmaksi paikallisissa opetussuunnitelmatyöryhmissä. Koulutusalaakohtainen opintojen toteuttamisen suunnitelma määrittelee tarkemmin sen, mitä kussakin opintokokonaisuudessa ja tutkinnonosassa opiskellaan. Kun opetussuunnitelma jaksottaa tutkinnon kolmelle vuodelle, niin toteutussuunnitelma täsmentää oppimisen kohteet ja menettelyt oppilaitoksissa. Toteutus tapahtuu esimerkiksi

Opetusravintola[...]ssa, jossa toiminta perustuu opiskelijoiden omaan suunnitteluun, opetuskeittiössä ja 2 ov teoria[ss]a, joista toinen ov työturvallisuus opintoja ja toinen ateria- ja annossuunnittelua (TOTSU 2009-2012)

Mainitun ”Ravintolakeittiötoiminnot” kokonaisuuden aikaan kohdistuvia oppimisasioita ovat

vakioaterioiden suunnittelu työryhmissä, perusreseptejä käyttäen annoskoot ja annosmäärät, työmenetelmät, sarjatyö, ajoitus [...]. (TOTSU 2009-2012)

Opetussuunnitelmassa toisen vuoden oppimistoiminta perustetaan opiskelijoiden omaan suunnitteluun. Vaikka kokkien aikasuhte esitetään työotteeltaan itsenäiseksi ja omaa ajattelua tukevaksi, ei koulutuksen muuten voimakas työelämärajaus tue ajattelun itsenäistymistä. Työtehtävissä aika jäsennetään tunnettuina ”perusresepteinä”, vakioaterioina ja sarjassa tekemisen toimintamalleina. Malli opettaa, että järjestys tiivistää ajan ja tunnettua järjestystä (ohjetta, sääntöä tai toimintatapaa) noudattamalla aika saadaan nopeasti hallintaan. Vaikka oman suunnittelu ajatellaan motivaation tuottamismenettelyksi, osoitetaan ajan hallinta ja säästäminen kuitenkin tulevan kokin keskeiseksi taidoksi. Työryhmässä tapahtuva suunnittelu on siten ajateltava ideaaliksi.

Adamin ajattelussa koulutusta jäsentävässä jaksotuksessa olennaista on se, että oppimisasiat esitetään täsmällisinä, tiettyyn aikajaksoon kiinnittyvinä osaamiskohteina. Oppimisasioiden jakaminen jaksoihin on keino järjestää opittava kokonaisuus sekä opetettavaksi että arvioitavaksi. Kun jakso esitetään listoina osattavia asioita, myös opetuksen ajatellaan kohdistuvan näihin kysymyksiin. Kun asiat on käyty läpi, ne voidaan ajatella opituksi. Oppiminen on kuitenkin ajan suhteen enemmän erilaisista asiain suhteista koostuva tila, kuin peräkkäisistä oppimisista koostuva jana. Myös opetus on moniulotteinen prosessi, joka ei todellisuudessa järjesty lineaarisesti. Oppimisasioiden jaksottaminen on koulutuksen järjestämisen tapa. Järjestys tuottaa opetukseen tempon, jonka avulla koulutus voidaan viedä päätökseen annetussa ajassa.

Koulujen käytännöissä aika jaksottuu tunnetusti myös kalenteriviikkoina. Seuraavassa pohdin kouluviikkoa järjestävää suunnitelmaa eli lukujärjestystä. Kokkien ammattiin valmistavassa perustutkintokoulutuksessa tila, samoin kuin järjestys on usein toisenlainen kuin yleissivistävän koulutuksen tila. Molempia koulumuotoja järjestää kuitenkin sama kasvatusinstituutioon iskostunut tapa jäsentää aika tunteina ja minuutteina tilassa.

Tilan ja ajan järjestäminen lukusuunnitelmana

Oppilaitoksissa aika on sekä rinnakkaisten että peräkkäisten vuosiluokkien koulutukseen osoitettua aikaa. Aika sovitetaan käytettävissä oleviin tiloihin lukujärjestyksien avulla. Teoriatunnit järjestetään pääsääntöisesti teorialuokassa, tai siihen sopivassa tilassa. Teorialuokassa on yleensä av-laitteet ja erilliset pulpetit. Kokkien teoriatunteja järjestettiin myös baariluokassa, atk-luokassa ja kirjastossa. Ohjetunteja lukuun ottamatta, ammatin teoria opiskellaan työsalissa vain harvoin. Opetuskeittiöiden varustus poikkeaa yleissivistävien koulujen opetustiloista ja työsaleja on vain rajallinen määrä. Niitä on siten käytettävä vuorotellen. Toisaalta ammattiopilaitosten työsaleista ei välttämättä löydy tietokoneita, joita nykyaikaiset tiedonhakutehtävät edellyttäisivät.

Ammattiopinnoissa päivä on perinteisesti rytmitetty useamman tunnin kokonaisuusiksi. Lukujärjestys jäsentää koulupäivät kuhunkin sisällölliseen kokonaisuuteen osoitetun tuntimäärän perusteella. Samaa ainetta, kuten tietotekniikkaa keittiössä, saatetaan siten opiskella jopa kuusi tuntia. Joskus opintokokonaisuudet jatkuvat seuraavaan jaksoon. Opettamiseen käytettävissä olevan ajan lukujärjestyksessä määrittää paitsi opintokokonaisuudelle osoitettu tuntimäärä, myös opettajalle tähän jaksoon määritetty opetuskiintiö.

Opiskelijoiden lukujärjestys koostuu ammattiopinnoissa useamman tunnin kokonaisuuksista. Järjestys saattaa esittää toisen vuosikurssin opiskelijan viikon vaikkapa tällaisena.

Taulukko 7. Esimerkki lukujen järjestymisen tavasta. Toinen vuosiluokka, kokkien perustutkinto.

klo	ma	ti	ke	to	pe
8	ravintolakeittiötoiminnot opetuskeittiö (5h)	ravintolakeittiötoiminnot opetuskeittiö (6h)	vapaasti valittavat op opetuskeittiö (4h)	ravintolakeittiötoiminnot opetusravintola (6h)	ravintolakeittiötoiminnot opetusravintola (6h)
9					
10					
11					
12			ravintolakeittiötoiminnot teorialuokka (2h)		
13					
14	valinnainen		ei opetusta (2h)		
15	kieli (2h)	ryoh (1h)			
16					

Tässä lukujärjestyksessä teoriaksi tilana osoitettu kaksituntinen sijoittuu keskelle viikkoa. Ravintolakeittiötoiminnoissa ammattiteoria pitää sisällään ensinnäkin ruoka-annosten annosten koostamiseen kytkeytyvää matematiikkaa. Teoriassa opitaan esimerkiksi muuntamaan ruokaohje tiettyyn annosmäärään tai laskemaan ostopaino. Toiseksi perehdytään tulevan viikon ruokalajeihin. Annosten taloudellis-teknisen rakenteen ohella ruokaa ja ruoan valmistamisen ohjeita käsitellään jakson oppimisasioina. Opittavia asioita ovat muun muassa kypsennys- tai saostusmenetelmät ja pääraaka-aineen käyttöominaisuudet. Ajan suhteen aineistossa (HPK) käsiteltiin esimerkiksi lihan käyttöaikaan ja ikään liittyviä ominaisuuksia tai ravintoloissa yleisesti valmistettavien ruokalajien ajallisia erityispiirteitä.

Tässä järjestyksessä ammattiteorian opetuksen tila ja aika ovat suhteellisen vapaasti järjestyviä. Tilan uudelleenjärjestämisen ja tehtävien venyttämisen mahdollisuus tekee kokkien opettamisesta ja opiskelusta joustavaa. Havaintoaineistossani (HPK) opetuskeittiössä järjestettiin esimerkiksi Taitaja-kisa -harjoitus. Harjoituksessa suunnitellaan television kokkiohjelmien tapaan annetuista raaka-aineista (kotitehtävänä) kaksi ruokalajia. Ruoka valmistetaan opetuskeittiössä, ennalta määrättyssä ajassa. Tilana keittiö mahdollistaa harjoitusten järjestämisen tehtävänä, jossa käsittelyyn yhdistyy paitsi tiedon etsiminen ja soveltaminen, myös oman työprosessin vaiheiden suunnittelu ja ajoittaminen.

Lukujärjestyksen alkuvuikon opetuskeittiötunteja voidaan käyttää myös opetusravintolassa myöhemmin samalla viikolla valmistettavien ruokien koestamiseen. Omasa ryhmässäni valmistimme esimerkiksi teoriassa oppimisasiana olleen murekkeen kasvismurekkeena. Opetuskeittiössä kokeilimme erilaisia tapoja valmistaa mureke ja vertailimme eri ohjeilla valmistettuja tuotteita. Maun ja koostumuksen ohella pohdimme valmistuksessa esiintyneitä ongelmia. Lopuksi kokeiltu tuote valmistettiin Opetusravintolassa kasvislisäkkeenä.

Tilojen ja toimintojen jakaminen muiden talossa olevien ryhmien kanssa ei aina kuitenkaan taivu ajallisesti näin sujuvaan järjestykseen. Jonkun ryhmän ravintolapäivät ovat aina välttämättä maanantaisin ja joskus teoriaksi myös tilaratkaisuilla osoitettuja tunteja on viikossa enemmän. Ammattityön teoria järjestyy suullisena opetuksena etenkin silloin, kun tila on perinteinen luokkahuone tai vastaava tila.

Koska opinnot on suhteutettava koulutusvaiheeseen, ei opetusravintolaan ole jakson aikaan välttämättä osoitettavissa useampaa opetusryhmää. Tällaiseen jaksoon opetusravintolapäiviä tulee viikkoon useampia. Opetusravintola on oppimisympäristönä ja tilana rajatumpi, sillä tilan kehystää ruoan tuotannollis-taloudellinen ulottuvuus. Myös aika, jonka kuluessa ruoat valmistetaan, on rajallinen. Samat tekijät tuottavat ravintolatyöhön aikapaineen, jota myös työssäoppimisella tavoitellaan. Opetusravintolassa tulevalle työläiselle pyritään opettamaan malli, jolla toimia keittiöissä ja työelämässä.

Koulussa työn järjestymisen tapa on kuitenkin erilainen kuin yrityksissä yleensä, sillä koulussa aikaa käytetään kaikkien laitosten tapaan instituution tilan järjestämiseen. Koulutuksen pedagoginen tavoite ei myöskään ole ruoka, vaan tulevan kokin ajattelu. Oppilaitoksissa opintojen jaksottaminen kolmelle vuodelle on menettely, jossa aika ajatellaan oppimisen (tai opetuksen) järjestymisen tilana. Tuotannon aika eroaa oppimisen prosesseista, joissa aika ja tila on varattu ajattelun hahmottamiseen ja uudelleenjärjestämiseen.

Minkälaisena tilana kokkien koulutusrakenne esittää ajan?

Sekä tutkintorakenne että opetus- ja toteutussuunnitelmat käsitteellistävät ammattillisen koulutuksen ennalta asetettuna kehyksenä, jossa opetettavan asian sisältö määrittää koulutukselle varatun tilan ja ajan. Perustutkintoon johtava koulutus on pilkottu vaiheisiin ja jäsenetty tutkinnonosiksi, jotka järjestävät opiskelijan aikaa jonkinlaisena ylärakenteena. Tutkinto jäsenyy näyttävinä, jotka annetaan pääsääntöisesti opintojaksojen loppupuolella.

Jakson sisällöt erittelevä toteutussuunnitelma on yksi opettajan keskeisimmistä työvälineistä. Sisällön oppimisen vaihe on kuitenkin määritetty jo valtakunnallisessa suunnitelmassa. Myös sisältöjen toteuttamisen tapa ja sisältöjen muotoilu päätetään oppilaitosyhtymän maakunnallisessa opetussuunnitelmatyöryhmässä.

Ajallisesti ammatilliseen perustutkintoon johtava kolmivuotinen tutkintorakenne kuvaa opintojen oletetun keston ja järjestämisen muodon. Osaaminen on järjestetty etenemään vaiheittain osaamistasolta toiselle. Koulutuksen järjestäjälle suunnitelmat, jaksotukset ja lukujärjestykset ovat välineitä, joilla perustutkinto sovitetaan oppilaitoksen arkeen. Samanlainen väline on opiskelijoiden järjestäminen ryhmiä. Perustutkinnossa oppimiseen määritetty aika on jaettava ja sovitettava käytettävissä olevaan tilaan. Oppilaitoksissa käytettävissä olevaa tilaa määrittävät myös muut tilassa olevat, joten opintojen eteneminen perustetaan oppimisen edistymiseen ryhmässä.

Tulevalle kokille aika näyttäytyy lukujärjestysten määrittäminä viikonpäivinä ja oppitunnit aloittavina kellonaikoina. Lukujärjestys jäsentää ja sovittaa yhteen tilassa olevien ryhmien olemisen ja toiminnan. Opintojen jäsenitys suunnitelmina ja lukujärjestyksinä tuottaa yhteisen tahdin. Koulun järjestäminen on joukkomuotoisen kasvattamisen järjestys, jossa usean ryhmän toiminnot on jäsenetty, järjestetty ja synkronoitu ajallisesti rinnakkain. Ryhmäperustaisessa ammattiin kasvattamisen järjestyksessä yhteisestä rytmistä poikkeamista ei toistaiseksi ole suunniteltu järjestelmään. Opintojen järjestäminen tutkintoina mahdollistaa poikkeamisen muiden rytmistä, mutta jaksotettuina vuosiluokkina jäsenytyvä koulutus on ajateltu suoritettavaksi ikäluokittain samaan tahtiin. Koulutuksen tempon määrittää ammattiin kouluttamisen kolmivuotinen järjestys.

Ammattikoulu on kuitenkin paikka, jossa yhteiseen tilaan tuodaan joukko ajallisesti hyvin erilaisia tekijöitä. Ihmisten ruumiin, ajattelun, koneiden ja laitteiden sekä muun materian ajat saattavat asettua tilaan hyvin erilaisina. Järjestämisyrittäjä huolimatta, ammattiin kasvattamisen tila täyttyy jatkuvasti useammasta ennakoimattomasta aikaelementistä. Näihin ajallisuuksien eroihin on reagoitava viimeistään silloin, kun ajat asettuvat keskenään ristiriitaan. Seuraavaksi esitän kuinka ammattikoulu järjestää näiden ajallisuuksien keskinäiset suhteet menettelyillä, joita Adam (2008) kutsuu sosiaalisiksi. Käytän ajatusta etenkin yhteisten sopimusten ja näistä poikkeavien aikojen sovittelun pohtimiseen.

5.2 SOSIAALINEN AIKA

Adamin (2008, 2003a, 2003b, 1988) ajattelussa ajan abstrakti järjestäminen ja tapa, jolla järjestys yhteisössä tuotetaan, on sopimus. Kellon ohella sosiaalista aikaa järjestävät kalenterit, jaksot, sesongit ja muu ihmisten, koneiden, tilojen tai orgaanien kanssakäymistä synkronoiva aika. Ajoittaminen on (sosiaalisen) toiminnan tahdistamista (synkronointia) ja järjestämistä. Etenkin kysymys oikeasta ja väärästä ajasta on ajoittamisen ytimessä. (Adam 2008.) Sosiaalisiin suhteisiin kasvattamisen näkökulmasta kysymys on esimerkiksi siitä, minkälaista on aika, jota käytetään ajoituksen ja synkronoinnin välittämiseen. Sosiaalisen Adam (2008) katsoo myös järjestävän jouston ajan institutionaalisiin rakenteisiin.

Toinen tähän näkökulmaan kiinnittyvä kysymys on se, ovatko osallistujien ajat yhteensopivat (compatible) jotta osuva ajoitus voidaan saavuttaa (Adam mt.). Koulutuksen tahdistamisessa ja järjestämisessä kiinnostavaa on koulutukseen osoitetun ajan merkitys sosiaalisena tilana. Luokkanäkökulmasta ammatillisen koulutuksen ajan järjestämisessä on kyse työläisen aikakäsityksen muokkaamisesta ja muodostamisesta. Tulevassa analyysissä pohdin aikaa koulun järjestyksissä. Kello on keskeinen koulutilan jakamisen väline. Tarkemmin katsottuna kello ei kuitenkaan ole ajan näyttäjänä niin luotettava kuin luulisi. Se ei myöskään ole ainoa koulussa käytetty ajan järjestäjä.

Koulutilan kellonaika

Koulussa kellot kertovat ajan, jolloin työ, opetus, opiskelu tai jokin tehtävä pitäisi aloittaa. Kellot on koulussa sijoitettu niin, että ne ovat selkeästi näkyvillä. Joka luokassa on kello. Luokkatiloissa kello on tavallisimmin takaseinällä, opettajan helposti silmättävänä. Kello löytyy yleensä myös koulun ulkoseinästä ja käytävän varrella niitä on monesti enemmän kuin yksi. Usein on kuitenkin niin, että kaikki kellot ovat eri ajassa. Mihin silloin esimerkiksi oppitunnin alkamisaika perustuu? Milloin alkaa myöhästyminen, joka opettajan on merkittävä päiväkirjaan? Kenen kellosta aika katsotaan? Havainnoissani opettaja näyttää katsovan omaansa tai luokan kelloa. Päiväkirjaa täyttäessään hän voi luottaa tietokoneen kelloon.

Käytävällä olevia opiskelijoita katsoessa kello menettää osin merkityksensä. Opiskelijat ovat löytäneet juuri tälle käytävälle tähän aikaan paitsi kellon, myös lukujärjestyksen avulla. Lukujärjestyksessä ryhmien oleminen järjestyy kellon ja kalenterin osoittamana. Ajankohta määrittää tilan, jonne ryhmät (ja opettajat) milloinkin asettuvat. Tila saattaa olla myös paikka, jossa opiskelijat eivät saa olla. Esimerkiksi välituntien aikaan opiskelijoita ei saa jättää keskenään opetuskeittiöihin.

Koulussa erityistä on se, että opiskelijat odottavat ja seuraavat opettajaa. Koulussa opettaja on kuin kello. Opettajan ilmestyminen esimerkiksi luokan ovelelle tunnin alussa, työryhmän vierelle opetuskeittiössä tai siirtyminen luokan eteen ”taululle” herättää opiskelijoiden tarkkaavaisuuden. Tapahtuu jonkinlaista ryhdistäytymistä. Huomio siirtyy omista puuhista opettajaan. Tässä järjestyksessä opettaja on yhtä kuin kello. Kellon epävarmuus tuottaa kokkien koulutukseen ajan, jossa opettaja on merkki järjestykselle. Päiväjärjestyksen tuottaa periaatteessa kello, mutta läsnäolo ja toimeliaisuus kiinnittävät opettajaan.

Koulutilaa järjestävien merkkien (merkitysten) osoittaminen, havaitseminen ja vahvistaminen on yhteisen olemisen perusta. Esimerkiksi läsnäolo käytävällä näyttää toimivan merkinä ajasta myös päinvastoin. Käytävälle tullessaan opettaja olettaa nuorten istuvan tai seisovan käytävällä. Käytävän tyhjyys on osoitus siitä, että oma tai opiskelijoiden aikataulu on jostain syystä sekaisin. Jo muutama opiskelija ilmaisee ajan ja paikan olevan oikea, jolloin muu ryhmä voidaan olettaa myöhästyneeksi.

Havainnoissani opiskelijat seuraavat opettajan ohella myös toisiaan. Kanssa-opiskelija tai ryhmä tuttuja on käytävän kelloa voimakkaampi merkki ajan ja tilan järjestyksestä. Aika näyttää olevan enemmän sosiaalinen sopimus siitä, missä milloinkin pitäisi olla. Kello (ja lukujärjestys) ovat välineitä, joilla joukot organisoidaan tilaan ajalla.

Tulevien kokkien aika järjestyy myös päivittäisissä tehtävissä. Kokkien ammatinopetus organisoidaan opetuskeittiöissä niin, että laajemmasta luokasta (opetusryhmästä) muodostetaan alusta alkaen useampi pienryhmä. Myös ruoanvalmistus jaetaan vaiheisiin, joita tehdään rinnakkain ja päällekkäin. Isoissa ryhmissä työ opetetaan rationalisoimaan, jakamalla se useammalle tekijälle. Esimerkiksi paisteja käsittelevässä asiakokonaisuudessa paistista saatettiin valmistaa samassa pienryhmässä neljä erilaista ruokalajia. Seuraavassa tarkastelen aikaa, joka kokkiopiskelijoille opetetaan ruoan valmistuksen prosesseissa.

5.3 PROSESSIEN AIKA

Prosesseissa aika voidaan ajatella tempona, joka kiinnittyy vauhdin ja intensiteetin tai etenemistahdin käsitteisiin. Tässä kehyksessä aikaa tarkastellaan toimintavauhdin, työn vaiheistamisen ja vaiheiden tahdittamisen sekä toimintatehon näkökulmasta. Adam esittää, että prosessin luonteen suhteen katsottavaksi tulee erityisesti toiminnalle asetettu kehys ja se, kuka tai mikä määrittää toisiaan seuraavien vaiheiden tahdin. Tästä näkökulmasta katsottuna aika järjestää myös valtasuhteita. Rajojen ja tahdin asettamisen tavoitteena on toiminnan ajallinen sopeuttaminen. Kysymys on vain siitä, kuka sopeutuu, miksi ja minkälaisia seurauksia sopeutumisesta on. (Adam 2008.)

Aikaan opettaminen

Vuosina 2009-2011 havainnoimassani oppilaitoksessa läpikäytiin useampi opetuksen ja kasvattamisen kehittämisprosessi. Opettajat saivat koulutusta tietotekniikassa, laite-tekniologiassa ja työparin kanssa työskentelyyn. Samaan aikaan opettajat opiskelivat uudenlaisia kasvattamisen menettelyjä. Oppimista kehoitettiin lähestymään dialogisena kasvun ja ohjauksen prosessina, jossa kasvattajan keskeisenä tehtävänä on havaita opiskelijalle kullakin hetkellä mahdollinen oppimisen alue. Lisäksi havainnointijaksolla otettiin käyttöön verkkopohjaiset oppimis- ja arviointiympäristöt. Tavoitteena oli oppimateriaalien, kurssien ja mahdollisesti opetuksen vieminen verkkoon.

Kokkiopinnoissa verkko-opetus (mahdollisuuksineen) hakee kuitenkin vielä muotoaan, sillä oppimisprosessi halutaan nähdä sekä osaamisen tilassa tapahtuvana muutoksena, että ihan konkreettisesti. Oppimisen havaitseminen on mahdollista koska ruoan valmistus on fyysinen prosessi. Aineistossa prosessin tuloksiin viitataan usein ”käden taitoina”. Manuaaliseen työhön kasvattaminen kiinnittää ajan paitsi työn vaiheiden ja fyysiseen prosessin, myös ajattelun järjestämiseen. Liikkeen ohella tekemisessä korostuu aika työnä. Kokkien koulutusohjelmassa taito organisoida ja ajatella tuleva työ etukäteen mainitaan yleisesti ammattiin kouluttamisen ydintehtäväksi. Kokkien perustutkinnossa tämä ajatus on siirretty myös työn järjestämisen malliksi. Vuosien 2009-2012 opetussuunnitelmaperusteissa Ravintolan keittiötoiminnot –opintokokonaisuus kiinnittää kokin keskeisen osaamisen ruoan valmistusprosessiin.



Kuvio 2. Näytön kuvaus. Ravintolan keittiötoiminnot, 20 ov

Ammattiosaamisen näytössä ensimmäinen arviointikohde on työprosessin hallinta. Työprosessissa on useita vaiheita, jotka arvioidaan erikseen (kuvio 2.). Perustutkinnossa vaiheet opitaan järjestämällä ja tekemällä työtä. Kokille työ on erilaisten raaka-aineiden prosessointia. Ruoan molekyylien asettamista järjestykseen. Ensin esille ja syötäväksi, myöhemmin säilytettäväksi tai pois siivottavaksi. Arvioinnista annetut ohjeet ja lakisääteiset kriteerit esittävät ammatillisen perustutkinnon taitona, jonka perusta on tunnetussa, valmiiksi määritellyssä tiedossa. Opetuksen järjestäminen esit-

tää opettajan ja muut ammattioppilaitoksessa kasvatustyöhön osallistuvat osaajina. Heidän tapansa tuottaa järjestys toimii mallina työn oikeanlaisista järjestyksistä.

Myös oman työn ajoittaminen ja taito tiivistää työhön kuluva aika mainitaan arvioinnin kohteena. Tyydyttävän arvosanan saadakseen ”opiskelija ajoittaa työnsä ohjeiden mukaan”. Hyvä opiskelija osaa ”ajoittaa ja rytmittää” työnsä itsenäisesti. Hän osaa myös työskennellä ”taloudellisesti”. Kiitettävä opiskelija ajoittaa työnsä niin, että ”pystyy suorittamaan päällekkäisiä ja rinnakkaisia työtehtäviä.” (Ammattiosaamisen näytön arviointilomake. Ravintolan keittiötoiminnot, 20 ov.)

Arvioinnissa kuri kohdistetaan sekä työn ajoittamiseen, että ajan taloudelliseen käyttöön. Aikaan, joka kokonaisuutena on opittava järjestämään kuriin. Arvioitavaksi tulee kyky toimia vähintään ohjeissa määrättyllä tavalla. Ohjeita noudattavalle ajoittaminen ei ole ongelma, sillä ohjeisiin sisältyy suunnitelma ajan ja työn järjestyneisyydestä. Ajan suhteen taloudellisuus tarkoittaa kurinalaisuutta. Työn tekemistä järjestyneesti ja aikaa hukkaamatta. Arvioitavaksi asettuu sekin, kuinka tarkkaan opiskelija ymmärtää hyödyntää kaiken ajan, jolloin työtä on mahdollista edistää tekemällä useita asioita rinnakkain. Keskeistä on myös säädellä työvaiheisiin käytettyä aikaa niin, että työ rytmittyy osaksi muuta ruoan valmistumisen järjestystä.

Ajoittaminen edellyttää tehtävän sisäistä ajan säätelyä ja synkronointia, joka tehdään jakamalla kokonaisuus vaiheisiin ja näitä vaiheita edeltävään valmisteluun. Oman työn jaksottaminen tai jakaminen vaiheisiin on yksi keskeisistä aikaa kasvatamisen keinoista. Aika opetettiin esimerkiksi näin:

Nyt ruppette kattomaan sitä omaa työtänne, että miten teette. Ennen taukoa massa täytyy olla tuotteeksi tehtynä ja ennen ruokailua paistettuna [...] Aikataulua mietittävä esim. Toni tässä milloin teet sipulikeiton, ennen taukoa vai sen jälkeen? (HPK/8/1/2/ kontrollin kohdistaminen)

Tässä kontrollin kohteeksi täsmennetään oman työn katsominen. Aineistolainauksen ajankohta on ensimmäisen vuoden toisen jakson aloitus. Otteessa ollaan ammatti-teoriatunnilla ja käydään läpi alkaneen jakson tavoitteita. Opettaja viittaa tulevaan opetuskeittiöpäivään, jonka ohjeet on jaettu ja opiskeltu saman teoriapäivän aluksi.

Opettajan ohjeissa aika opetetaan suhteuttamaan taukoihin. Tällä menettelyllä tauosta muodostetaan väline ajan hallitsemiseen. Tauolle ja syömään lähtiessä käsillä oleva työvaihe on suhteutettava paitsi omaan työtahtiin, myös ennen taukoa käytettävissä olevaan aikaan. Ajoittaminen sovittaa yhteen paitsi taukojen sosiaalisen kanssakäymisen, myös prosessien erilaiset ajat. Ajan järjestäminen osoitetaan keinoksi, jolla ruoka valmistuu tarjolle annettussa kehyksessä.

Läpi perustutkinnon kokkiopiskelijoiden keittiöpäivä alkaa ohjetunnilla. Kellosta katsottuna ohjetunnin ajallinen pituus saattaa vaihdella viidestä minuutista tuntiin. Etenkin opetusravintolassa ”tunti” saattaa olla lyhyt ohjeiden tarkistaminen opettajan kanssa. Tällä tunnilla käydään läpi opetussuunnitelmaa toteuttavat oppimisen kohteet sekä niitä toteuttavat ruokaohjeet ja raaka-aineiden käsittely. Kuten seuraavista lainauksista ilmenee, ohjeissa aika käsitteellistetään suhteena käytettävissä olevaan aikaan. Usein opettaja täsmentää ohjetta oman osaamisensa perusteella. Tässä aloitettiin opetuskeittiöpäivää kolmannen vuoden ohjetunnilla.

[Ope] Kertoo pannacotasta. Italiassa kumotaan aina lautaselle, mutta kun meillä on vain pari tuntia hyödyttämiseen, ja ravintoloissa yleensäkin, tehdään viinilaseihin annokset. [...] Ja niin kun sanoin niin kannattaa tehdä niin että toinen aloittaa pan-

nacotan ja toinen laittaa keittopohjan ja sitten alottaa sarvien teon. Neljälle tehdään. (HPK/33/3/5/ohjetunti/työjärjestys)

Ohjetunnilla esitetyn lisäksi, ruoan valmistusta valvotaan pitkin matkaa. Vaiheisiin jakaminen tekee mahdolliseksi keskeyttää valmistelun tiettyyn vaiheeseen, jossa ruoka ei kärsi siitä. Ensimmäisen vuoden opiskelijoille ruoan valmistusajan jakaminen ei välttämättä ole selvää. Siksi vaiheet ja vaiheiden vaatima aikatila on opetettava. Ruoanvalmistus onkin heti koulutuksen alusta alkaen prosessi, jonka aika on tiukasti opettajan valvonnassa.

Ope – koska laitate pannarin uuniin? Aapeli – no nyt kun tätä tässä jatketaan niin ehkä vähän ennen tasaa. Ope – käykää tauolla ja laittakaa heti [painokkaasti] kun tuletta, että jää vartti vetäytymisaikaa. (HPK/2/1/2/työjärjestys)

Työn prosessien aika ja sen eri vaiheiden kesto ovat ravintolakokin osaamisen ytimessä. Vaikka opetuskeittiössä aikaa on yleensä riittävästi, sitä on aina jokin rajattu määrä. Ohjeistuksissa viitataan usein tulevan toimintaympäristön eli ravintolan aikoihin. Seuraavassa tilanteessa ollaan kolmatta vuottaan opiskelevien ryhmien keittötunneilla. Oteesta valmistetaan perunamuusia opiskelijalounaalle.

Kello 10.00 Opiskelijaruokailusta vastaava auttaa Ilmaria perunan laitossa. Kysyy – Mitä teet sillä aikaa kun nämä on paineessa? [Ilmari ei osaa sanoa, Toni tulee siihen viereen.] Vastaava – Varaatte välineet ja kuumennatte maidon, pyyhitte nuo jauhot koneen laidalta, varaatte vaunun tähän viereen. Teille tulee kiire, puolelta on oltava valmis. (HPK/23/3/5/opetusravintola/työjärjestys)

Ruoanvalmistusprosessin hallinta edellyttää käsitystä sen vaiheista. Yleisellä tasolla vaiheet ovat aina samat: ohjeen hahmottaminen, välineiden ja raaka-aineiden keräily, työn järjestäminen ja esivalmistelu, ruoan ja ruokalajien eri osien (komponenttien) valmistus, (mahdollinen lämpösäilytys) ja tarjolle asettelu. Ruokatarjoilun jälkeen aikaa on varattava myös yli jääneen ruoan pakkaamiseen ja lopputoihin. Nämä vaiheet toistuvat läpi koulutuksen samassa järjestyksessä, eri tehtävinä ja eri välineillä. Ajallisena menettelynä työn jaksottaminen ja ajan vaiheistaminen opettavat ajan lineaarisena, toisiaan seuraavina toimintoina.

Ajattelun ongelmaksi kokilla tulee kuitenkin se, että näissä menettelyissä aika opitaan järjestämään annetun ohjeen mukaan. Kun tavoitteena on nopea työkykyisyys esimerkiksi työssäoppimistehtäviin, halutaan prosessia nopeuttaa valmiilla ajoituksilla. Raaka-aineiden aikojen hahmottaminen on vaativaa ja edellyttää käsitystä materiaalien suhteesta aikaan ja tilaan, jossa prosessit tapahtuvat. Näiden ajallisten tietorakenteiden kehittyminen vaatii aikaa ja motivaatiota. Aikaan oppimisen prosesseja.

Tämän lisäksi jo työn aloittaminen, sen järjestäminen ja valmiiksi saattaminen ovat isossa ryhmässä vaativia prosesseja, vaikka työhön annetaan täsmälliset ohjeet. Muiden koulukasvatamisen piiloisia järjestyksiä tutkineiden (Hargreaves, ym. 1975; Smith 2005, 1987; Willis 1984) tapaan Bernstein (1980, 1971) on etenkin varhaisissa kooditutkimuksissaan viitannut myös koti- ja koulukasvatuksen eroihin. Ammatillisen koulutuksen ohjeistusta tarkastellessa on ehkä ajateltavissa, että tässä työläiseksi (ajatellussa) väestöryhmässä ei ole (uskottu olevan) keskiluokalle ominaista käsitystä tai kokemusta työprosessien edellyttämästä kurista, jolla järjestää itsensä ja toiminta. Ajatellaan siis, että ammatilliseen koulutukseen tullaan työväenluokkaisista perheis-

tä, joissa työtä jäsentää tunnettu toiminnan tapa ja olemassa oleva järjestys. Suomessa monet opettajatkin tulevat opetustehtäviin pedagogisten opintojen kautta ammatti-tehtävistä. Myös minä.

Taustasta ja opetusjärjestyksestä huolimatta opettajalla on oltava menettelyitä, joilla jäsentää opiskelijalle tehtävän vaatima aika. Esimerkiksi muusin valmistamisen vaiheet ja ajallinen kesto. Tai ryhmätehtävän tekemisen aika ja tila. Esimerkissä ollaan toisen vuoden toisen jakson alussa.

Ope – tässä tulee tekemistä teille. Lukekaa tehtävämoniste läpi. [...] Ryhmässä jaatte työt niin, että jokaisella on oma osa-alue, jonka etsii. Työ esitetään 25.1. Nyt kello on puoli. Ennen ruokailua saatte työnjaon paperille. [...] Sitten tarkistetaan etenemistä teoriapäivinä. Homma tulee tehdyksi ennen esityspäivää. Ei jää viimeiseen päivään. Ope [minulle] – aikataulun suunnittelu ja siinä pysyminen tärkein opittava asia tässä tehtävässä. Opiskelijat eivät koe tarpeelliseksi tehdä aikataulusuunnitelmaa. (HPK/6/1/2/ aikataulu tehtävälle)

Ammatinopetuksessa suunnittelutehtävä perustellaan yleisesti tehtävän hyödyillä. Tekeminen aikataulutetaan ja työhön varataan aikaa teoriaopetuksesta. Vapaa-ajalla tehtäväksi annetun tehtävän etenemistä myös valvotaan. Kontrolli ylläpitää opetukseen suunnitellun tahdin ja opettaa tekemiseen oikeanlaisen aikajärjestyksen.

Kun kokkien perustutkintokoulutuksessa antaa tehtävän, on syytä osoittaa sille myös tila, eli tehtävän valmistumisen määräaika. Ajankohtien ehdottaminen jaksottaa tekemisen tilan asettamalla kiintopisteet, joissa työtä tarkastellaan. Muussa tapauksessa tehtävä saattaa jäädä tekemättä.

Tunnin kuluessa Senja kopsasi Jeminalta tehtäviä ja kysyi tältä miten sulla on ollut aikaa tehdä nää? Ei ollut myöskään aloittanut jakson alussa annettua ryhmätyötehtävää, jonka pitäisi olla valmis torstaina. Sanoi opelle, ettei se vie kauaa ja haluaa tehdä sen kerralla. Ope – hyvä on, saat tehdä omalla tavalla, mutta torstaina oltava valmis. Ope on seurannut tehtävän edistymistä viikoittain ja neuvonut mitä vielä puuttuu ja miten täydentää. (HPK/11/1/2/aika/ryhmätyön edistyminen)

Ote on saman jakson myöhemmästä vaiheesta, maanantain teorian tunnilta. Kokeneen opettajan tapa organisoida opetus rajattua koodia vastaavalla tavalla heijastaa monen ammattiin opiskelevan taitoja (tai haluja) osallistua toiminnan suunnitteluun ja järjestämisen. Haluttomuus on liitetty (Willis 1984) esimerkiksi työväenluokan lasten kykyyn havaita koulutuksen ja heille merkityksellisten työelämätaitojen puutteellinen vastaavuus. Opiskelutehtäviin osallistumattomuuden syynä voi olla myös näkemys oppimisprosesseista leikkimisenä, joka ei opeta ”oikeaa” työtä (Rinne, ym. 1984; Willis 1984). Tosin osallistumattomuus voi olla yksinkertaisesti ajan ja/tai tilan puutetta. Nuorella saattaa olla elämässään meneillään jotakin sellaista, joka vie aikaa ja energiaa koulutyöltä (Kauravaara 2013). Haluttomuutta saattavat tuottaa myös ”väärin” valittu ala tai ongelmallinen suhde koulun ryhmäperustaiseen järjestykseen (Souto 2014; Komonen 2001). Näissä tapauksissa jo koulun tilaan tuleminen ahdistaa, aikatauluista puhumattakaan.

Tutkimuksessani olennaista on kuitenkin se, minkälaisena tilana aika opetetaan ajattelemaan. Esimerkissä aikaan opettaminen tapahtuu antamalla tilaa pienryhmätyön organisoimiseen myös tunneilta. Ajalle rajojen esittäminen (ja valvonta) on menettely, jolla opiskelijat saadaan pysymään annetussa ajassa. Menettely opettaa, että

rajojen asettaminen on tapa järjestää (myös itselle) työkuri, jonka puitteissa toimiminen järjestää tehtävän esityskuntoon. Otteen aikaa rajaava pedagogiikka on linjassa muiden koulutukselle asetettujen aikamuotojen ja valvonnan velvoitteen kanssa.

Lisätty aika – tahtien yhteensovittaminen

Kokkien koulutuksessa suuremman ryhmän (tai tehtävän) jakaminen pienryhmiin (ja vaiheisiin), on keskeinen kasvattamisen menettely. Pedagogisena menettelynä tehtävien jakamisen voidaan ajatella lisäävän aikaa. Menettely perustuu ajatukseen ajan kertautumisesta. Neljän hengen ryhmässä esimerkiksi tieto raaka-aineen (tunnetuista) valmistustavoista oletetaan jaettavaksi. Tässä järjestyksessä jokaista tehtävää tai ruokalajia ei tehdä yksin. Kun taylorismi jakoi teollisuudessa tehtävän työn osiin ja järjesti uudelleen, tavoitteena oli työn vaiheiden yksinkertaistaminen (Järvensivu 2007; Julkunen 1987). Työn vaiheisiin jakaminen tuotti ”säästön” ajassa ja säästö laskettiin työtehona (Adam 2003a).

Kokkien koulutukseen ajan tuottaa työn tekeminen rinnakkain, jolloin ajallisen säästö syntyy esimerkiksi menetelmien rinnastamisesta. Tehtäväksi järjestetään samanaikaisesti monta tahdissa etenevää ruoanvalmistusprojektia. Jaettuna lisätty aika on aikaa työvaiheiden prosessointiin ryhmän sisällä. Oppimistehtävässä prosessointi on oman työn suunnittelua, järjestämistä ja tekemistä, sekä näihin kiinnittyvää keskustelua ja keskinäistä opastamista ryhmässä.

Aterian valmistaminen suuressa ryhmässä edellyttää tehtävän osien ajallista yhteensovittamista. Seuraava ote ensimmäisen vuoden ensimmäiseltä jaksolta kuvaa tilannetta, jossa opetuskeittiössä pienryhmissä erillisinä tehtävinä tuotetut aterian osat valmistuvat kukin tahdissaan.

Pannarit valmiita. Ope – missä rieskat on? niiden pitäisi olla jo uunissa. Onko teillä ne leipäkorit? Opiskelija - No ei. Ope – Onko kirkastettu voi? Kuumennus mikrossa korkeassa astiassa. Elmeri – Ope, laitanko nämä [lautaset] jo koneeseen? Ope – sitten vasta kun alkuruokaa annostellaan, muuten ne jäähtyy. Katoitteko te [perunaryhmä] että ne kiehuu? Milloin laitoitte kiehumaan? Kauanko ovat olleet? Opiskelija – puoli tuntia. Ope – nämä ei kiehu, levy kuumemmalle. (2/1/2/ajoitus)

Tarjolle tuotu lämmin ruoka on yleensä parhaimmillaan suoraan uunista otettuna. Maku saattaa olla suulle mukavampi hieman jäähtyneenä, mutta tuoksu haalistuu jo parissa minuutissa. Jäähtyessä etenkin ruoan rasvat muuttavat muotoaan. Jotta työvaiheet valmistuisivat tarjolle likimain samaan aikaan, edellyttää ruoan valmistus ryhmänä erityistä oman rytmin ja työvaiheiden säätelyä suhteessa muiden tahteihin.

Opettaja ajoittaa ruoan valmistuksen prosessiksi jakamalla valmistamisen erillisiin vaiheisiin. Jakaminen tehdään päivän työjärjestyksessä. Palaan tähän vielä aikakuriluvussa (6). Opintojaan aloittaville yhteinen rytmi esitetään opettajan ohjeissa, joissa kuvataan mitä milloinkin pitäisi olla tekeillä. Opetuskeittiössä ryhmien työprosessit kuitenkin etenevät aina omassa tahdissaan. Esimerkiksi astioiden kuumentamisen ajankohtaa perustellaan jäähtymisellä. Kokille kuumentamisen merkitys on selvä, mutta opiskelijalle on tarpeen selittää olennainen, eli keiton tarjoilu kuumana. Otteessa keiton tarjoilun ajankohta kuitenkin siirtyy, koska keiton ohessa tarjottavat rieskat eivät ole vielä uunissa. Kokkiopintojaan aloittava opiskelija ei välttämättä näe kokonaisuuden merkitystä, sillä läpi peruskoulun hänelle on opetettu tärkeysjärjes-

tys, jossa keskeistä on omasta työstä huolehtiminen. Hektisessä tilanteessa ajoituksen ontumista ei myöskään selitetä. Asiyhteyksiä käsitellään vasta päivän päätteeksi yhteisesti käytävässä palautekeskustelussa. Toimintojen tahtiin järjestymisen logiikka tosin välittyy koulutuksen kuluessa ilman selittämistäkin. Yhteensovittaminen on jatkuvasti toistuva tilanne, joka opitaan hallitsemaan taidon karttuessa.

Opetuskeittiössä tehtävillä havainnollistetaan tulevassa työssä tarvittavaa toimintojen yhteensovittamista. Ravintolakokin työssä ruoan valmistamisen vaiheet on opittava rytmittämään osaksi muiden tilassa olevien työtä. Havainnoissani itsen rytmittäminen opetettiin taukojen avulla suhteena oppilaitoksen aikaan. Tehtävissä synkronointi opetettiin suhteessa omaan ryhmään jakamalla tehtävä ja tekeminen pienryhmiin. Rytmien opettaminen ja tahdistaminen järjestetään rinnakkaisilla tehtävillä. Rinnakkaisten tehtävien tavoitteena on ajan tiivistäminen. Sen ajatellaan saman aikaisesti järjestävän eri menetelmien oppimisen ja muiden samassa tilassa olevien työn tarkkailun.

Ravintolan ajassa erityistä on nimenomaan asiakaspalvelun tuottama pakottavuus. Jatkuvasti läsnä oleva mahdollisuus nopeisiin tempon muutoksiin. Etenkin lounasajan lähestyessä tempo tiivistyy lähes poikkeuksetta. Seuraavassa materian ja tilan temporaalista suhdetta katsotaan ajan fyysisissä ilmenemismuodoissa.

5.4 TILAAN KIINNITETTY AIKA

Ammattiin kasvattamisen fyysistä tilaa ja aikaa tässä tilassa järjestää Adamin luonnehtimalla tavalla myös muiden tilan tarve. Tilan tarve kiteytyy koulutuksen järjestämiseen ja järjestymiselle valittuun muotoon. Suomessa ammatillinen koulutus on edelleen suurelta osin ryhmien kouluttamiseen suunniteltua lähiopetusta, jonka järjestäminen edellyttää koulurakennusta tai muuta fyysistä tilaa. Koulussa opetus annetaan luokkatiloissa ja työsaleissa. Työssäoppiminen tapahtuu työtehtävissä, mutta päästäkseen työssäoppimisjaksolle, opiskelijan on hallittava työhön liittyvät puhtaus- ja työtoiminnan perusnormit. Tästä näkökulmasta koulutilaa tarvitaan ajattelua ohjaavien koodien järjestämiseen opiskelijaan itseensä.

Itsesäätelyä opetellaan aluksi oppilaitoksissa, muutaman opiskelijan ryhmissä ja erityisesti tätä tarkoitusta varten kehitetyissä työsaleissa. Kokkien koulutuksessa työsalina ovat opetuskeittiöt. Työsali on tilana usein tavallista luokkahuonetta suurempi, muodoltaan kuitenkin suorakaiteenomainen rakenne. Rakenteen ominaisuuksiin liittyy valvonnan järjestäminen kertavilkaisulla. Työsaleissa työturvallisuus edellyttää opettajalle tuotettua tilaa ja mahdollisuutta valvontaan. Valvontaan liittyy vastuun myötä myös hierarkia. Koska kasvattaja on vastuussa tilan järjestymisestä, hänelle on annettu myös keinot tilan hallintaan.

Etenkin perinteisen teorialuokan rakenne ja järjestymisen tapa perustuu toiminnan tilan rajaamiseen: istumajärjestykseen, erillisiin pulpetteihin ja järjestämällä opettajalle oikeus jakaa puheenvuoroja (Jackson 1986, 13-15). Adam (2003a, 63) on esittänyt järjestymisen olevan seuraus yhteiskuntien tarpeesta järjestää ja kontrolloida yksilön tilaa. Tila järjestetään hallitsemalla ihmisen luonnollisia impulsseja ja tarpeita. Luostarilaitoksista teollisiin ja post-moderneina verkostoina tuotettuihin järjestelmiin, yhteistä tilaa on jäsennetty järjestämällä yksilön aika tilassa. Koulukasvatuksella työväestöön on järjestetty yhteinen liikkumisen ja elämisen tahti. Myös modernin teollisuusyhteiskunnan tarpeisiin organisoitu (ammatillinen) koulutus on jäsentynyt koordinoimaan yhteisessä tilassa olemista.

Koulussa tila on järjestetty valvottavaksi tehdashallien tapaan. Tilaan tuotetaan valvonta järjestämällä tila opettajan katseelle avoimeksi. Näkyvän kontrollin ohella järjestys perustuu läsnäolon huomaamattomampaan järjestämiseen tilassa. Koulussa fyysisen tilan hallintaa lisää esimerkiksi mahdollisuus ottaa tila haltuun vetämällä ovi kiinni. Oven sulkeminen järjestää lukujärjestyksessä opetukseen varatun ajan tilaksi, jota opettaja, ryhmän ohjaaja tai muu vastuullinen aikuinen hallitsee. Tilan järjestys voidaan tuottaa myös järjestämällä olemiseen epävarmuustekijöitä. Esimerkiksi kiinnittämällä koulupäivän päätyminen tilaan määrättyyn puhtaustasoon. Tätä tarkastelin jo aiemmin puhtauskurin yhteydessä, luvussa 4. Mentaalinen tila voidaan ottaa hallintaan myös järjestämällä fyysiseen tilaan satunnainen, yksittäiseen opiskelijaan kohdistuva huomio.

Havainnoissani teorialuokan ja opetuskeittiön yhdistelmä on tilan järjestymisen suhteen ”harmaata aluetta”. Opetustilana opetuskeittiö on epämuodollinen. Ohjetunnit ovat vähemmän luokkamaisia, koska opetuskeittiöpäivien alustus järjestyy usein ruokailuun tarkoitettussa tilassa, ruokapöytien äärellä. Sen sijaan, että kaikki katsoisivat opettajaan, asettaa ruokapöytien ja tuolien järjestys opiskelijat istumaan toisiaan vasten. Työ- ja luokkatilan erottaa myös liikkeestä. Opetuskeittiössä toimiminen tuottaa liikettä, joten liikkeestä tulee tilassa olemisen normi.

Tilan monikäyttöisyydestä johtuen myös muut tilaan pääsyn rajat ovat teorialuokan väljemmin määritettyjä. Opetuskeittiöiden eristyneisyys on luokkahuoneita ohuempi, sillä keittiön ovista (jos niitä edes on) kuljetaan jatkuvasti. Näiden tilojen erityisominaisuus on se, että ne toimivat myös tavara- ja raaka-ainevarastoina. Opetuskeittiöstä tai ohjetuntitilasta saatetaan siis tulla hakemaan jotakin muualla tarvittavaa. Yleensä tilasta vastuussa oleva opettaja kuitenkin odottaa, että luokkaan tulemiseen pyydetään lupa. Seuraavan esimerkin tapaan aikatilan ”omistajuus” havainnollistuu esimerkiksi näin:

Ope kertaa päivän töitä [...] Joku tarjoilijaksi pukeutunut käy etsimässä liinoja [liina-vaatekaapit tässä luokassa]. Ei koputa tai pyydä anteeksi sisään tullessaan, vaikka ope kyselee melko suoraan, että pitäisikö. Klo 8.20 poika lähtee ilman liinoja. (HPK/9/1/2/ohjetunti/opk)

Koulussa on useita opetuskeittiöitä ja kaikkea ruoanvalmistuksessa tarvittavaa laitteistoa tai materiaalia ei voi tilata tai tuoda saataville jokaiselle tunnille. Tuotteita ja raaka-aineita on etsittävä muista opetuskeittiöistä ja jotkin laitteet löytyvät vain tietystä keittiöstä. Puuttuvia materiaaleja noudetaan ja tavaroita palautetaan. Myös toisen ryhmän käytössä olevaa astianpesukonetta tai painekeittoaappia saatetaan lainata. Keittiöön ja keittiöstä saattaa siten helposti kävellä kuka tahansa ja ellei tästä ole suoranaista haittaa, se näyttäisi olevan sallittua.

Naapurikeittiön Ilmari ja Toni tulevat kahvin kanssa tälle puolelle tauolle. Hetken päästä ope neuvoa pitämään tauon omalla puolella. (HPK/9/1/2/tila)

Jos tilaan tuleminen häiritsee opetustilaa ja tilassa opiskeluun varattua aikaa, se järjestetään kuriin laissa määrättyllä tavalla (Laki ammatillisesta koulutuksesta 1998/630, 35§). Otteessa tilaa opiskelulta ottavat toisessa ryhmässä opiskelevat pojat. Aika yhteisessä tilassa on myös oikeus opiskeluun, joten kasvattajalla on velvollisuus palauttaa järjestys, jotta opiskelu voisi jatkua.

Bernsteinin (1980, 117) ajattelun sovelluksessani opetustilan hierarkiaa jäsentää koulutukselle osoitettu tehtävä järjestää tilaan (tarvittava) kuri ja kontrolli. Tilojen

eristymisen aste kuvaa koulutusta järjestävän hierarkian voimakkuutta (1996, 19-20). Ammatillisessa koulutuksessa opetusryhmät eristetään toisistaan perinteiseen koulun järjestämisen tapaan. Kokkien perustutkinnossa raja tilojen ja etenkin tilassa olevien opiskelijoiden (ryhmän) välillä on kuitenkin perinteistä järjestystä heikompi. Opetuskeittiössä tulevaa työtä opiskellaan valmistamalla ruokaa pienryhmissä. Työn tekemisen aika on perinteistä tuntijärjestystä väljempi, usean tunnin tila. Lisäksi työtilassa olemiseen liittyy odote liikkeestä. Aika ja liike opetustilassa järjestää opiskeluun illuusion vapaudesta. Liikkeen vapaus on kuitenkin näennäistä, sillä tilaan pedagogisesti kuulumaton liike herättää tilaa valvojan huomion. Läsnaoloa jäsentää koulutuksen lainsäädännössä aikaan kohdistuva kuri, jonka tilan järjestymisen tapa osin hämärtää. Koulutilassa olemista säädellään lailla, joten tilaan on kyettävä järjestämään valvonta. Pedagogisesti kuri järjestetään esittämällä sääntely luonnollisena koulutuksen tilaa järjestävänä rakenteena. Lukujärjestys, jaksotus ja tutkintojärjestys jakavat tilassa olemisen lineaarisesti tiettyinä aikajaksoina järjestyviin tiloihin, joissa opinnot etenevät ryhminä. Samaa järjestystä käytetään myös opetustilaan kuuluvan liikkeen järjestämiseen. Oikeanlainen liike kiinnitetään työn prosesseihin, osaaminen tahdissa pysymiseen ja läsnä olemiseen.

Opetustilan ohella kokkien aikaan opettamiseen käytetään raaka-aineiden aikaa. Raaka-aineissa aika järjestää ja tuottaa tilaa. Materian tila on osa tulevan kokin ammattitaitoa, joten tila on opittava ennakoimaan ja järjestämään.

Materia aikaan opettamisen välineenä

Raaka-aineiden aika on keittotaidon ydinaluetta ja tämä on luonnollisesti myös kokiksi oppimisen ytimessä. Esimerkiksi lihassa nuoruutta on ajallisesti ainakin kahdenlaista: toisaalta nuoren eläimen ja toisaalta teurastuksen jälkeistä mureutta. Näidenkin aikojen esittämiseen käytetään kalenteria. Viimeinen käyttöpäivä kertoo, milloin tuote on viimeistään valmistettava ruoaksi. Eläimen ikä vuosina tai kuukausina kertoo lihan käyttöominaisuuksista. Käyttöominaisuudet liittyvät kypsytämisen aikaan ja valittavana oleviin menetelmiin. Etenkin naudan lihaa ja riistaa myös raakakypsytetään käyttöominaisuuksien parantamiseksi. Nuori, paljon käytetty ja runsaasti sidekudosta sisältävä, lihas vaatii pitkän hauduttamisen. Nopeasti paistettaviin leikkeisiin ja pihveihin valitaan tähän tarkoitukseen kasvatettua raakakypsytettyä filettä tai mekaanisesti mureutettua (sisä)paistia.

Tulevalle kokille on raaka-aineiden aikasuhteen hahmottamiseen tarjottava kellon ja kalenterin ohella myös toisenlaisia ajan mittareita ja kontrollikeinoja. Ensimmäisen vuoden toisella jaksolla tutustuttiin ravintolan pääraaka-aineista etenkin erilaisiin lihalaatuihin ja niiden valmistusmenetelmiin. Seuraavaksi kaksi esimerkkiä siitä, kuinka raaka-aineen aikoja opetetaan käytännössä.

Ope [tulee lihakärryn kanssa] – Paistit aiheena. Piirtää ruhon kuvan – Takaosassa kinkkukohdassa ulkopaisti. Murea paisti on vähän työtä tehnyt lihas. Esimerkiksi stroganoff, palapaisti, erilaiset padat. Selostaa paistin rakennetta. Tämä on noin kuukauden vanhaa eli tästä pystyis valmistamaan leikkeitä, nuijittuja ja leivitettyjä ei pihvejä. Kokeilkaa, painakaa pintaa sormella, ei kuoppaa, ei tarpeeksi mureaa. (HPK/5/1/2/ope-tus/aika/raaka-aine)

Broilersalsa[n valmistusohje]: sekoita mausteet, mausta koivet, kypsennä uunissa 185 astetta n. 30-40 min. Ope – tässä aika on ohjearvo, kypsyyden kokeillette pyöräyttämällä siitä luusta. (HPK/10/1/3/opetus/aika/kypsyyys)

Kokin aika kiinnittyy hyvin perustavalla tavalla käden (keitto)taitoon. Käsin tunnus-
telun ohella koulutus kiinnittää ajan myös suutuntumaan. Maistaminen ja tuntuma
opettavat oikeanlaisen suhteen raaka -aineiden aikaan.

*Ope – kun nyt teette tätä [kastiketta], niin olette kokin tärkeimmässä työssä [neuvoo
maustamisessa]. Punkku keitettävä! Muistakaa, että maku syvenee keitettäessä. Aika on
tässä tärkeää. Jauhon maku häviää keitettäessä. Tomaatilla [pyre] makuja voimistava
vaikutus, vastaa aromivahvennetta. (HPK/5/1/2/opetus/aika/maku)*

Liemiä ja kastikkeita opetetaan keittämään pitkään ja rauhallisesti. ”Hymyillen”
(HPK/1/1/2/opetus). Monen happaman tuotteen, kuten viinin tai kerman maku pyö-
ristyy keittämällä täyteläisemmäksi. Vääränlaisten yhdistelmien tai tietynlaisten (pit-
källe jalostettujen) tuotteiden liika keittäminen kuitenkin rikkoo raaka-aineen raken-
teen. Seuraavassa opettaja täsmentää mitä kermassa tapahtuu, kun sitä keittää liikaa.

*Ope – tätä [kermakastiketta] on keitetty liikaa. Katsokaa mitä tapahtuu! Rasva erottuu,
kun keittää liian kauan ja kerma on iskukuumennettua. Ottakaa ja kiehauttakaa pieni
määrä kermaa, siivilöite tämän ja yhdistätte. (HPK/14/2/4/opetus/aika/raaka-aine)*

Opettaja esittää miksi näin tapahtuu ja neuvoo sen, kuinka rasvan erottuminen korja-
taan. Perustutkintokoulutuksessa ei tarvitse tietää, että erottuminen liittyy kemiallisen
rakenteen sidosten rikkoutumiseen. Ajan suhteen oteessa puhutaan keittämisestä. Ai-
kaa opetetaan tarkkailemaan, mutta lähinnä suhteessa liikakeittämiseen. Kokkiopin-
noissa raaka-aineen tila, keittämisen suhteet ja oikea aika opitaan hahmottamaan
ruoan valmistamisen ohjeina.

Havainnointieni aikaan elintarviketiedon opettamiseen käytettiin uusinta painosta
teoksesta: ”Elintarvikkeet ja ruoanvalmistus” (Lampi, Luola ja Seppänen 1993¹). Kir-
jassa kerrotaan ruoan ravitsemuksesta ja ruokaturvallisuudesta, mutta annetaan oh-
jeita myös työn suunnitteluun, ruoan maustamiseen ja raaka-aineiden käsittelyyn. Esi-
merkiksi kermasta kerrotaan vaahtoutumisen tuottava sidos (Lampi, ym. 1993, 133),
mutta ammattiteorian kirja on pikemminkin käyttäjän opas. Teoksessa ruoka-aineet
ja niille sopivat käsittelymenetelmät on jäsennetty selkeiksi tietopaketeiksi. Kirjassa
käsittely huipentuu esitykseen siitä, mihin ruoanvalmistustarkoituksiin materiaali
soveltuu.

Raaka-aineiden käsittelyn tapa ja työvaiheet kerrataan ohjetunnilla. Opettaja oh-
jeistaa vaiheet, joihin opiskelijan tulee kiinnittää erityistä huomiota.

*Ope – Parsakaalissa sitkeä kuori kuin pajussa. Vartta pitää keitellä pitkään, mutta
kukinto kypsyy nopeammin. Kukinnot annospaloina, keitetään niin että vahditaan
muutama minuutti, että ovat lähes kypsiä, sitten nostetaan reikäkauhalla jääveteen.
Ellei jäähdytetä, parsakaali tummuu, lämpimänä ei säilytetä! (HPK/2/1/1/raaka-aine/
opetus)*

¹ Tämä oma kappaleeni on vanha painos.

Raaka-aineet jäsentävät ruoanvalmistuksen myös sesonkeina. Vuodenkierto näkyy etenkin tietyille raaka-aineille otollisina ajankohtina. Pääsiäislammas ja parsat ovat varmoja kevään merkkejä myös ravintolaoppilaitoksissa. Kokin ammatissa tärkeät sesongit kiinnittyvät ruokaperinteisiin ja niihin liittyviin kirkkopyhiin. Koulussa raaka-ainevalintoja ei kuitenkaan voi kiinnittää ainoastaan vuodenkiertoon, vaan etusijalle asettuu kalenteri ja koulutuksen vaihe. Ensimmäisen vuoden toiselle jaksolle ei yleensä suunnitella kalliita tai hankalasti valmistettavia raaka-aineita, sillä ajankohta on oppimisessa vielä tutustumisvaihe.

Tavallisesti aloittaisin jauhelihasta, koska se on helpoin, mutta nyt kun on jouluihin, niin olen tilannut kinkun. (HPK/6/1/2/2/raaka-aine/sesonki).

Moni, aiemmin vain osan vuotta tarjolla ollut, raaka-aine on globalisaation myötä kuitenkin hyvin saatavilla ympäri vuoden. Tämän riippumattomuuden (vuoden)ajasta on mahdollistanut ennen kaikkea teknologioiden kehittyminen. Seuraavassa osoitan vielä sen, minkälaisena materian aikajärjestys jäsentää kokkiopiskelijalle (työ)tilan.

Kuinka materian järjestäminen tuottaa aikaa ja tilaa

Hedelmissä ja kasviksissa aika on hyvin havainnollista. Ylikypsä banaani tai homeinen tomaatti siivotaan luonnollisesti pois jo ulkonäkönsä perusteella. Muissa tuotteissa päiväys kertoo jäljellä olevan myynti- ja/tai käyttöajan. Jonkin verran säilytystä kestävässä maitotuotteissa käytetään parasta ennen päiväystä, mutta helposti pilaantuviin, kuten liha ja kala, on merkittävä viimeinen käyttöpäivä. Kylmiö, pakastin ja varasto ovat tiloja, joissa ruoka-aineet järjestyvät sekä fyysis-ajallisesti että symbolisesti. Ruoassa fyysinen aika kiinnittyy etenkin rahaan, sillä pilaantuminen on taloudellinen tappio. Symbolisesti järjestys jäsentyy ruoan ja raaka-aineen (puhtaana) säilyttämiseen kiinnittyvässä työssä ja ajassa.

Kuten tuotannollisissa, myös opetustiloissa ruoka-aineille on yhtä lukuun ottamatta eri kylmiöt. Maitotaloustuotteille, lihalle ja kasviksille on kullekin omansa. Lisäksi raaka-aineet tulee periaatteessa sijoittaa eri hyllyille ja ajallisesti oikeaan järjestykseen. Omenoita ei esimerkiksi laiteta muiden kasvien alle, koska omenasta ilmaan haihtuva etyleeni nopeuttaa muiden tuoretuotteiden kypsymisprosessia. Raaka-aineiden erilleen järjestämisessä käytetään selkeitä luokittelusääntöjä.

Käytännössä kylmiöiden järjestys kuitenkin elää opiskelijoiden ja vaihtuvien ryhmien tahdissa. Kylmiöön tuodaan ja kylmiöstä noudetaan jatkuvasti jotakin. Järjestyksen ja siisteyden ylläpitopyrkimyksistä huolimatta, kaapeista otetaan pidemmällä päiväyksellä varustettuja, avaamattomia tuotteita. Avatuksi tulee jatkuvasti myös useampi saman sisältöinen tuote. Kylmiöön tuodaan puolittain käytettyjä tai vasta-avattuja maitoja, muita tuoretuotteita tai säilykkeitä. Ilman avauspäiväystä. Tila täyttyy monenlaisen käyttäjän jäljestä.

Kylmiöiden siisteyden ylläpitämiseen osoitetaan työjärjestyksessä viikoittain vaihtuva järjestäjäryhmä, jonka tehtäviin kuuluu myös lattianpesu. Tämän tehtävän saattaa tosin saada myös mikä tahansa ryhmä, jolla ei ole muuta tekemistä.

Ope – sitten jolla ei oo töitä, ottaa kylmiön tyhjäksi, samoin maustehylly. Pestään, yhdistellään, jne. Pilaantuvat pois. (HPK/9/1/3/luppoaika)

Keittiö on jatkuvan puhdistamisen ja järjestämisen tila ja epäilemättä siisteys liittyy terveysriskien hallintaan. Järjestämisen merkitykset ovat kuitenkin puhtausta moniulotteisempia. Mary Douglasin ajattelussa (2000) puhtauskuri rinnastetaan symbolisesti merkittäviin, pyhänä pidettyihin asioihin. Järjestämisen tarkoituksena on eristää likainen puhtaasta ja ravintolaoppilaitoksen sosiaalisessa järjestyksessä puhtauden vaalijaksi osoitetaan siihen ”kykenevät”. Esimerkiksi työssäoppimisjakson suorittaminen oppilaitoksen ulkopuolella edellyttää periaatteessa hygieniapassin suorittamista. Asiakkaille opiskelijat pääsevät valmistamaan ruokaa vain oppilaitosten valvotuissa olosuhteissa, kunnes osoittavat kelpoisuutensa. Osatutkintona tai muuna arvioijalle näkyvänä asenteena ja osaamisena. Opetuskeittiöissä oikeanlaisen puhtausjärjestyksen kehittymistä tarkkaillaan esimerkiksi opiskelijan kyvystä organisoida oma työ osaksi keittiön jatkuvan järjestämisen prosesseja.

Tilan järjestäminen liittyy lähes kaikkeen keittiössä toimitettavaan työhön. Keittiössä järjestyksen ylläpitotehtäviä ovat: kattaminen ja tarjoilu, ylijääneiden ruokien pakkaaminen, pöytien ja uunien pesu sekä astiahuolto. Oppimismenettelynä nämä ylläpitotehtävät, kuten kylmiön järjestäminen, auttavat jäsentämään työtilan ”omaksi”.

Ope – Lopputöissä katotte sitten ne välineet paikoilleen ja laatikostot myös. Nyt voijaan pitää siellä oma järjestys, se nopeuttaa ja helpottaa teijän työskentelyä. (HPK/8/1/3/tila/järjestys)

Tunnettu järjestys tuottaa aikaa. Toiminnan voidaan ajatella rutinoituvan, kun aika ei kulu tavaroiden etsimiseen. Ryhmässä aikaa tuo myös suhteiden tunnettu järjestys. Asioita voidaan tehdä yhdessä nopeammin, kun tehtävät jakautuvat esimerkiksi kunkin osaamisen perusteella sille, joka sen hallitsee. Adamin (2008) aika-ajattelu järjestyy jaetun tilan suhteissa ja hierarkiassa. Hän (mt.) kiinnitti tilaa jäsentävät suhteet johonkin ajatteluun ja toimintaa ohjaavaan temporaaliseen kehykseen. Ajatus ajan suhteesta tilaan ja siihen, kuinka paljon kokin koulutuksessa käytetään aikaa fyysisen järjestyksen ylläpitämiseen, on kiinnostava. Aika jossakin tilassa tekee tilan suhteista tuttuja, jolloin suhteiden järjestymisen tapa normalisoituu osaksi omaa maailmanjärjestystä. Mitä enemmän aikaa tilassa, sitä tutummaksi tila ja sen järjestys tulee.

Tilan järjestäminen ajalla – ennakointi

Kokkien koulutuksessa keittiön tilaa järjestävä kehys kiinnitetään sekä tilan haltuun ottamiseen, että työn helpottamiseen ja nopeuttamiseen. Työnä ruoan valmistaminen edellyttää muutakin järjestämistä. Kokille tila on myös tiettyyn vaiheeseen asti saatettu työ, esivalmistelu. Ravintolassa tätä valmistelua kuvaa termi ”mise-en-place”. Raaka-aineet, eli misikset, on järjestettävä sellaiseen muotoon ja tilaan, että ne ovat tilauksen tullessa nopeita käyttää ja käsitellä. Tässä käytetään esimerkiksi pitkää keittämistä vaativien kasvien esikypsennystä. Esimerkissä toisen vuoden lounastarjoilu on juuri alkamassa.

Keittiömestari ottaa Tonin juurekset freesattavaksi [...] Nostaa kasvikset lämpöhauteeseen klo 10.29. Kysyy – Onko meillä ruokaa? Mihin muusi, mihin kala, mihin riisi? (HPK/15/2/4/lounasaika/lisätty aika)

Ravintolassa tarjoilun alkaessa raaka-ainetarve on usein akuutti, kun kaikki loppuu samanaikaisesti. Esivalmistelut ovat kokin ammatin ydintä. Opetusravintolassa henkilökunnalle tarjoiltava ruoka on kuitenkin tilausperustainen. Ote on kolmannen vuoden viimeiseltä jaksolta, opetusravintolan lounastarjoilusta, jossa annokset kootaan ja laitetaan esille tilauksesta.

Paavo on laittanut kasvisannoksia [opetusravintolan á la carte kasvisannos] valmiiksi lämpökaappiin. Ope – et tee! Vaan sitä mukaa kun tilaus tulee, gratinoit niitä. Sulla on siinä kaikki raaka-aineet lämpiminä. Senkun laitat tilauksesta ja kuumennat lisää tarpeen mukaan. (HPK/27/3/5/työjärjestys/lisätty aika)

Seuraavalla viikolla gratinoitavaa kasvisruokaa tekee Netta. Kun edellisellä viikolla valmistelut vietiin liian pitkälle, niin nyt ongelmaksi tulee työn jättäminen puolitiehen.

Salivastaava – laittakaa esille ne kaikki paitsi kolmonen. Ope – Täh. Eli kolme kasvis[annos]ta. Nyt mejän kävi kyllä köpelösti. Laittaa annokset salamanteriin. – Oiskohan pitäny hakea se kasviksentekijä takasin sieltä syömästä, kun kaikki on loppumassa. [...] Armi kysyy voiko lähteä tauolle. Ope – tää ois vähän niinku teijän homma. Ellei teillä ole mitään, tulkaa laittamaan näitä kasviksia vuokiin. (HPK/35/3/5/työjärjestys)

Adamin (2003a) ajattelua soveltaen, otteissa opetetaan tuottamaan tilaa, jonka avulla järjestää uudelleen työhön käytettävissä oleva aika. Ravintolakokien työssä esivalmistelut luovat aikaa tarjoilun ajankohtaan. Aikaa lisätään sinne, mistä sitä kiireiseen aikaan puuttuu. Perusteluissaan opettaja esittää minkälaisilla menettelyillä aikatila voidaan ruokaravintolassa luoda. Paavon toiminta rikkoo sääntöä, jonka mukaan á la carte-annos tehdään asiakkaan tilauksesta. Tarjoiluajankohtaan voidaan lisätä aikaa esikypsentämällä kasviksia lämpöhauteeseen. Annoksen kokoaminen ja viimeistely opetetaan kuitenkin jättämään tilausvaiheeseen, sillä tilauksesta tehtävä viimeistely erottaa á la carte-annoksen linjastosta noudettavissa olevasta ruoasta.

Makujen puhtaus on kokkien puhtaustyön huipennus. Viime hetken kokoaminen ilmentää paitsi raaka-aineiden ja ammatin arvostusta, myös taitoa käsitellä ruokaa. Annoksen komponenttien tulee olla yhteensopivia, silti erottuvia. Kastikkeen makujen on tarkoitus täydentää pääruokalajia, kasvislisäkkeen eri osien toisiaan ja pääruokaa. Ruoka on kokkien ”pyhä”, joten myös makujen puhtauteen kohdistuva kuri on keskeistä koulutuksessa. Ravintolassa puhtaana pidettäväksi määritetty myös asiakkaan tilaama ruoka-annos. Ruoan tarjoiluun käytetty astia on puhdistettava kaikesta ylimääräisestä, kuten lautasen reunalle tippuneista kastiketahroista, sormenjäljistä tai kuivumisen tuottamista kalkkijäljistä. Myös annoksen osat järjestetään tavallisesti omiin osastoihinsa. Jokaisella komponentilla on oma paikkansa lautasella.

Toinen menettely ajan lisäämiseen, on tahdin nopeuttaminen lisätyövoiman avulla. Teollisuuden tuotantojärjestelyistä tuttuun tapaan lisäkadet siirretään sinne, missä niitä tarvitaan. Seuraavassa otteessa annoksia tehdään yhdessä.

Klo 11.34 pyydetään neljä á la carte annosta, Pauli ja Laura laittavat. Annos: paistettua ahventa, kasvispedillä, muusi, tillivoi, tillinoksa, sitruunanlohko. Valmis 11.43 Pauli – kasvikset loppu nyt, pitää tehdä. Paavo hakee kasviksia kylmiöstä. Ope – tule Visa ja Toni, laitetaan nää ensin. Toni – millasta laitetaan? Missä on kuorimaveitsi? Hakee. Ope – tehdään juliennea. (HPK/23/3/5/käsinä lisätty aika)

Iltapäivällä kiireen tuntu on väistynyt, joten Pauli jää järjestämään annoksia, aikaa ja tilaa itsekseen. Osa opiskelijoista aloittaa lattian pesun, osa odottaa pois pääsyä.

Pauli tekee annoksia. Laittaa kalaa paistumaan – lastatkaa joku tää lattia tai meen turvallereni tässä. Kahdeksan opiskelijaa parveilee lounasajan päättymistä odottaen. Klo 13.20 Ope havahtuu – miten miusta tuntuu, että nyt ei mee hyvin. Tunti vielä aikaa tehdä tässä ennen kuin päästään pois. Opiskelijat lähtevät siivoamaan ja viemään roskia. Uusi ryhmä [iltavuoro] alkaa tippua töihin. (HPK/23/3/5/työjärjestys)

Tilan järjestäminen ja järjestyksen ylläpito, ovat keskeinen osa kokin työtä. Paulikin tarvitsee työssään ajan, jota on järjestetty esivalmisteluiden avulla. Hän tarvitsee myös turvallisen tilan, jonka järjestäminen tuottaa. Fyysisesti riskialttiina tilana keittiön järjestys ja puhtaus on niin pakottavaa, että keittiötiloja opitaan järjestämään myös muiden jäljiltä. Tilan aikaan ja järjestykseen kohdistuva kuri ja kontrolli opettavat tilan (luonnollisen) sosiaalisen järjestyksen. Tilassa jaettuun tehtäviin kiinnittyvillä menettelyillä tullaan esittäneeksi, että vastuu tilan järjestymisestä on työn tekijällä. Itsekuriin opettamisen ideologiasta huolimatta, paine ja valvonta järjestämisen loppuun saattamiseen tulee koulussa kuitenkin itsen ulkopuolelta.

5.5 AIKAA JÄRJESTÄVÄ TILA

Aikaluvun yhteenvedona tarkastelen vielä sitä, minkälaiseksi aika näyttää aineistossani järjestyvän, kun sitä katsoo kokkien kasvattamisen tilana. Adam (2008, 2) puhuu ajalle asetetusta kehyksestä ja temposta, jonka esimerkiksi ammattikasvatusinstituution legitimoiva lainsäädäntö tuottaa toiminnalle. Ammatillisessa perustutkintokoulutuksessa opintojen tempon eli suoritustahdin määrittää koulutuksen lailla säädetty kesto. Tempo määräytyy siitä, kuinka paljon aktiviteetteja tai suoritteita annettussa ajassa on ajateltu tuotettavaksi. Koulutuskokonaisuudessa tempo kiinnittyy menettelyihin, joilla opintojen toteutus, kasvatus ja suoritteiden tuottaminen suhteutetaan tutkintovaiheisiin ja opiskeluun käytettävissä olevaan aikaan (Bernstein 1990, 185).

Kasvatukseen tempo tuotetaan järjestämällä opetukselle ja oppimiselle ajoitus. Toisen asteen koulutus on perinteisesti ajoitettu kolmelle lukuvuodelle ikäkauteen 16-19. Peruskoulun päätteeksi opinnot aloittavan ikäluokan on ajateltu myös päätävän ne samassa tahdissa. Ammatillisen koulutuksen käytännöissä yhteisen tahdin järjestää luku- ja jaksotusjärjestys.

Oppilaitoskäytännöissä ajan näyttäisi järjestävän paitsi opintojen jakautuminen kolmelle vuodelle, myös lukuvuoden jako viiteen jaksoon ja edelleen viikon viidelle työpäivälle. Lukujärjestyksessä tunnit jaetaan useamman tunnin mittaisiksi kokonaisuuksiksi, jotka nimetään opintojakson nimellä. Esimerkiksi "Asiakaspalvelu" voi koulutusohjelmasta ja oppilaitoksesta riippuen olla myyntityötä, ruoanvalmistusta tai molempia. Nimeämisellä on merkitys, sillä lukujärjestykseen nimetty opintokokonaisuus toteutuu aina jossakin tilassa, joka määritellään jaksoittain. Myynnin järjestämiseen tarvitaan myymälä ja ruoanvalmistukseen keittiö. Opintosuoritteiden järjestäminen edellyttää aikaa tässä tilassa.

Aikaa tilassa tarvitaan paitsi itsesätelyn järjestämiseen, myös fyysisesti. Aika jossakin fyysisessä tilassa, kuten opetuskeittiössä, on konkreettinen kasvatustyötä ja opiskelua rytmittävä tekijä. Aika on paitsi lainsäätäjän ja työmarkkinajärjestöjen, myös paikallisen opetuksen järjestäjän ajatus siitä, missä ajassa ja minkälaisissa ajanjaksoissa kasvatuksen katsotaan parhaiten toteutuvan. Aika opetuskeittiössä tai tietokoneilla on

suhteessa paitsi käytettävissä olevaan aikaan ja muihin kyseessä olevaa tilaa tarvitseviin, myös oppilaitosten fyysisiin ja henkilöstöresursseihin. Lukujärjestyksiä suunnittelevien ja järjestelevien on kyettävä sijoittamaan ryhmät ajallisesti jotenkin järkevästi. Manuaalisen työympäristön ja teoreettisen tiedonkäsittelyn aika näyttäytyy tilan fyysisissä ominaisuuksissa, mutta myös siinä, minkälaista aika näissä tiloissa on.

Tilassa mahdollinen aika määrittää ammatinopetuksen (kasvatuksen) ja opiskelun (työläiseksi kasvamisen) luonnetta sillä aika rajaa myös työlle mahdollisen järjestyksen. Kokkien käden taitojen harjoittaminen tai tilausten tekeminen edellyttää tietynlaisia välineitä ja riittävästi aikaa tässä tilassa. Toisaalta myös muiden tilan ja ajan tarve määrittää sitä, minkälainen tila ja kuinka pitkäksi aikaa tai esimerkiksi peräkkäisinä päivinä on mahdollista saada ryhmä opetuskeittiöön tai atk-luokkaan. Tarjolla olevat tilat jakaa (opettajien toiveiden perusteella) lukujärjestyksen suunnittelija.

Kolmelle vuodelle jaettu osaamishierarkia järjestää kasvatuksen myös oletetun osaamisen tason mukaan. Opetuskeittiöstä edetään opetusravintolan henkilöstöruokailuun tai annosruokien valmistukseen ja edelleen opintojen vaiheen ja kokonaisuuden mukaan kohdennettuun työssäoppimiseen. Kokkien koulutus esittää ammattiopinnot tasolta toiselle etenevänä prosessina, jolla aika saadaan hallintaan. Ravintolakeittiössä tilan ja työn järjestyneisyys tuottaa, tai siirtää, aikaa siihen hetkeen, kun tarjoilu on kiivaimmillaan ja aika niukimmillaan. Opetussuunnitelmissa tämä ajallinen järjestyneisyys ajatellaan siirtyväksi opiskelijalle. Pedagogisesti opetusravintola on ajateltu aikapaineen opettamiseen. Paine, jonka asiakas tuottaa, on työelämästä opetustilaan siirretty ilmiö.

Ravintolatyössä aikaan sovelletaan kuitenkin opetuskeittiöstä poikkeavaa tulkinnan ja toiminnan kehystä. Usein ravintolan ruokalista on lounasta lukuun ottamatta sama päivästä ja viikosta toiseen. Vuodenkierron mukaan järjestäytyvä sesonki saattaa näkyä listoilla erikoisannoksina. Ravintolassa työ saattaa myös jakautua eri osa-alueisiin. Lämpimät ja kylmät ruoat ovat ehkä eri työntekijän tehtäviä, samoin tiski. Näin tehdään myös havainnoimissani kokkiryhmissä. Tehtäväalueet jaetaan pienryhmien vastuulle. Ravintolassa työntekijä on kuitenkin eri tavalla vastuussa työtä jäsentävän tilan ja ajan järjestymisestä. Kun ympäristö asettaa ajalle henkilökohtaisen paineen, myös suhde aikaan näyttäytyy toisena.

Kokkien perustutkinto-opetukseen varatussa tilassa ruokalajit, tehtävät ja tekijät vaihtuvat päivittäin. Samassa tilassa on parikymmentä ihmistä, joista vain muutamalla on taito hallita tilaa ja aikaa. Tässä kaaoksessa järjestymisen tuottaa instituutio, opetussuunnitelma ja tätä suunnitelmaa toteuttava henkilöstö. Kokkien oppimistavoitteissa korostetaan perusreseptien, annosmäärien, työmenetelmien, sarjatyön ja ajoittamisen hallintaa. Menettelyjä, joilla kokki järjestää ruoan valmiiksi annetussa ajassa. Järjestämisen keinoiksi osoitetaan tunnettujen, aikaa tehostavien menetelmien ja (kellon)ajan opettelu. Sarjaksi jäsenetty työ esittää ajan rajallisena, ennalta määrättyyn tilaan järjestettävänä työnä.

Tulosluvussa kuusi tarkastelen tapaa, jolla ammatillinen kokin perustutkintokoulutus esittää järjestyksissään kokin aikaa ja tilaa järjestävät kvalifikaatiot. Esitän Bernsteinin ja Adamin ajattelua soveltamalla sen, minkälaisina ammatillisen koulutuksen pedagogiset menettelyt, keinot ja välineet voidaan nähdä, kun niitä katsotaan kurin temporaalisina ulottuvuuksina. Koulun aikajärjestyksiin kietoutunut kuri osoittaa, minkälaisen tilan yhteiskunta on valinnut tulevan työläisen aikasuhteen opettamiseen. Ajan hallinnan ja järjestämisen tavat ovat myös koulutuksen järjestäjän näkemys tässä ammatissa tarpeelliseksi katsotusta tietämisestä ja suhteesta aikaan. Ryhmän aikaan opettamiseen (kvalifioimiseen) valittu toiminnan ja ajattelun tapa välitetään koulutuksen tilaa järjestävissä kurimenettelyissä.

6 AIKAKURI

Olen työssäni lähtenyt siitä, että koulutus ammattiin on yksi yhteiskunnan keskeisistä instituutioista. Koulutus on myös pedagoginen tila, jonka tehtävä on uudelleen järjestää tulevien työläisten ajattelu. Aiemmissa luvuissa ajattelun järjestämistä on käsitelty ensin kurin, sitten ajan suhteen. Rankaisumerkityksestä poiketen, kurin käsitettä on käytetty jäsentämään koulutuksen suhdetta aikaan. Kuri on työssäni koulutukselle asetettu kehys, jolla määritellään koulutukseen osallistuvien ajattelun ja toiminnan tila. Aikakuri sovittaa yhteen koulun fyysisen ja mentaalisen aikatilan ja opettaa (tässä) toimintaympäristössä oikeaksi katsotun suhteen aikaan.

Lainsäädännössä aikaa koulussa jäsentävä kuri perustellaan opiskelijan ja opetus-tilan järjestämisenä. Tulkinnassani kokkien kuria koulutuksessa hallitseva järjestys esitetään kuitenkin jo perustutkinnolle asetetuissa tavoitteissa. Suunnittelussaan koulutuksen järjestäjä toteuttaa koulutuksen ajalle lainsäädännössä osoitettua sosiaalisen järjestämisen velvoitetta. Tässä luvussa esitän koulutuksen aikasuhteen sille osoitettuna tilana. Kurin järjestämisen ratkaisuna, joka näyttäytyy perustutkintokoulutukseen annetussa tilassa osin välttämättömänä, osin pedagogisesti toimivana sosiaalisena järjestyksenä.

Aikaa kurina käsittelevässä luvussa hyödynnän sekä Basil Bernstein (1990, 1980, 1971, 1971a) että Barbara Adamin (2008, 2003a, 2003b, 1988) ajattelua suhteiden järjestymisen logiikasta. Kokkien koulutusta jäsentävän aikakurin osa-alueiden hahmottamiseen käytän Adamin (mt.) teoriaa ajasta tilassa olemisen suhteina. Tilaksi ajateltuna, myös koulutus on tila, jossa aika saa muodon ja järjestyksen yhteisessä tilassa olevien suhteesta aikaan. Kuten edellisessä aikaa tilana käsittelevässä luvussa esitin, aika jäsentää kokin tilaa ja ammatin luonnetta usealla eri tasolla. Ammatillisessa koulutuksessa tuleva kokki oppii järjestämään paitsi ajan, myös itsensä. Tilan hyödyntämisen nimissä tilassa olevien aikaa jaetaan, järjestetään, venytetään ja tiivistetään, sillä kokin työ edellyttää taitoa sekä siirtää, että lisätä aikaa.

Aikasuhteen erittelyyn hyödynnän Bernsteinin (1971) teoriaa kasvatuksen koo- deista ja siitä, että kurin aikaan kohdistamisen tapa esittää kullekin yhteiskunta- ja ammattiryhmälle (valitun) suhteen aikaan ja tilaan. Suhde esitetään paitsi koulutuksen aikaa ja tilaa jäsentävissä menettelyissä, myös jonkinlaisena ajan osaamisena. Pedagogisissa menettelyissään koulu opettaa tälle ryhmälle valitun, tässä kasvattamisen ajassa ja tilassa mahdollisen ajan moraalin. Moraali esitetään koulutuksen tavoitteena olevissa kvalifikaatioissa (tiedot, asenne, motivaatio) (Rinne, ym. 1984). Tavoitteet osoittavat tiedon ohella myös kurin, joka järjestää aikaa koulutuksessa. Ajan osaamisessa minua kiinnostaa etenkin työläisen koulutukseen ja kasvatukseen kietoutuva yhteiskuntajärjestys.

Analyysiluvussa pilkon ravintolakokkien koulutusohjelmassa tuotetun aineiston- ni aikaan kasvattamisen ydinalueiksi. Nostan aineistosta tarkasteltavaksi tilat, jotka osoittavat kasvatukseen valitun kurin ja kontrollin luonteen. Olennaista on se, min- kälaiselta aika näyttää näissä kasvattamisen tiloissa. Sovellan analyysiin Bernsteinin (1971) esittämää ajatusta kasvatuksen osa-alueista. Aineistossani pedagogisesti mer- kittäviksi alueiksi ovat osoittautuneet: tilan aikaa järjestävä kehys, tilan järjestämi- seen valikoituneet kurimenettelyt, ajan tuottamisen välineet sekä tapa, jolla välineitä käytetään ajan kuriin saamiseksi.

Työssäni havainnoitu ammattityö on ravintolan ruoanvalmistus. Kasvattamisen kohteet olen luokitellut ajan suhteen Bernsteinin hahmottelemiin osa-alueisiin siten, että katson mitä ajalla tehdään. Esimerkiksi näin:

*“Ens jaksossa mennään Opetusravintolaan, jossa **ajoitus** (kuriväline) pitää olla sellanen, että **ruoka on valmis 10.30**. (toiminnan temporaalinen kehys) Joulun jälkeen 2 teistä on joka perjantai **2h tutustumassa** (pedagoginen keino), Opetusravintolaan että tiiätte **mitä tehdään ja miten ollaan**.” (oppimisen kohteen osoittaminen) (HPK/8/ 1/ 2/jokin Bernsteinin hahmottelemista pedagogisista ydinkonteksteista)*

Esimerkissä kerrotaan, että ajoitus ja erityisesti kellonaika 10.30 on tärkeä Opetusravintolan aikaa määrittävä kehys. Reunaehtoa ei eritellä tai perustella tarkemmin, koska asiayhteys ilmaisee ehdon asettamisen syyn. Ajan kurikehys liittyy lounastarjoilun aloittamisen ajankohtaan. Aineisto-ote näyttää myös pedagogisen menettelyn, jolla sääntö opetetaan. Tässä tapauksessa menettelynä on tutustuminen opetusravintolan toimintaan. Tutustuminen toteutetaan kahden hengen pienryhmässä. Oppimisen kohteeksi kerrotaan olemisen ja tekemisen tapa. Kohdistaminen kiinnittää oppimisen paitsi Opetusravintolassa olemisen tapaan myös työn valmistumisaikaan.

Otteen pedagogisilla ratkaisuilla osoitetaan, että ajoitus on väline, jolla tekeminen saadaan kuriin. Tässä tilanteessa kurin kohteeksi osoitetaan oman tekemisen ja olemisen järjestäminen annetussa aikakehyksessä. Menettelynä on ravintolatoiminnan mallintaminen ja toimintatapojen siirtäminen työssä. Opetamiseen valittu menetelmä on olemassa olevan toimintamallin havainnointi ja jäljittely.

Lainausten koodaus: aineistolähde/havainnointipäivä/vuosi/jakso/pedagoginen konteksti, joka kertoo otteen merkityksen. Aikaan kasvattamisen tilaa jäsentäviä ulottuvuuksia (konteksteja) ovat: ajalle asetettu institutionaalinen kehys, aikakurin kohdistaminen, keino tai väline jolla kuri tuotetaan, sekä kurin tuottamat aikasuhteet tilassa. Näistä kurin kohdistamisen ja opettamisen tavoista muodostuu jonkinlainen suhde aikaan. Tätä suhdetta tarkastellakseni järjestän havainnot tulkinnaksi aikaan kohdistetun kurin luonteesta. Perustelen kurin lähteet empiirisen aineiston avulla ja esitän miltä ajan kuri näyttää, kun sitä katsotaan kokkien perustutkintokoulutukseen valittuna kasvattamisen menettelynä, josta Bernstein (1990, 185) käyttää pedagogisen diskurssin käsitettä.

Aineisto-ote saattaa sisältää useampia pedagogisia tavoitteita. Näin on myös esimerkiksi (yllä). Koska kurilla tavoitellaan jatkuvasti useita asioita, on selvää, että tavoitteet kietoutuvat toisiinsa niin puheessa kuin käytännöissäkkin. Eristäessään kasvattamisen ydinkohdat erillisiksi ulottuvuuksiksi Bernstein (1971) kuitenkin viitoitti tien kasvatuksen yhteiskunnalliseen analyysiin. Teoreettisella jäsennyksellä on mahdollista tarkastella työläiseksi kasvattavien menettelyjen erityisluonnetta ja kontrollin kohdistamisen luokkaperustaa. Kasvatusmenettelyjen analyysi osoittaa paitsi ajan järjestämisen kohteet, myös institutionaaliset välineet ja keinot, joita ravintolakokkien aikaan kasvattamiseen aineistossani käytetään.

Kurin tuottamiseen käytetyt menetelmät välittävät aina jonkinlaisen mallin yhteisön auktoriteettisuhteista ja moraaliseen järjestyksestä (Bernstein 1971, 65). Kun oppilaitosten kuria katsotaan suhteena aikaan, voidaan puhua aikaa kehystävästä kurista. Se, mihin kontrolli ajassa kohdistetaan opettaa ajan objektiivisen luonteen ja (työ)tehtävien mukaan valikoituvat aikataidot. Aikaan kohdistettu kuri opettaa sen, minkälaisena aika voidaan ajatella. Välineet, joiden avulla aikaa järjestetään, saattavat rohkaista kokeilemaan ja kokoamaan maailma omalla tavalla, omilla käsitteillä. Toisaalta ajan malli

voidaan antaa myös valmiina. Vuorovaikutuksen temporaalinen tila ja tapa käsitellä aikaa, opettaa paitsi tilassa mahdolliset suhteet, myös aikaa hallitsevan järjestyksen.

6.1 AJAN INSTITUTIONAALINEN KURIKEHYYS

Kokin ammatillisen perustutkinnon ajallis-rakenteellisen kehyyksen asettaa sen luonne paitsi nuoria, myös ravintola-alan työläisiä kasvattavana instituutiona. Tässä alalu- vussa esitän ajalle asetetun kurikehyyksen ensin koulutuksen kestoja ja järjestämisen tapaa määrittävistä laeista ja asetuksista. Toiseksi esitän kurin oppilaitosten aikaa ja tilaa järjestävissä kehyyksissä. Tilassa mahdollisen tai välttämättömän ajan määrittävät opetus- ja toteutus suunnitelmat sekä työehtosopimukset. Kolmas empiirinen aineisto on kokemus siitä, kuinka näitä ajan reunaehtoja sovelletaan ammattiin kouluttavan instituution todellisuudessa.

Ammattikasvatuksessa aikaa määrittää etenkin koulutuksen kesto, jonka sanelee kasvattamista koskeva laki. Vuosina 2009 – 2012 Ammatillisesta koulutuksesta annetun lain (630/1998) kahdestoista pykälä määräsi noudattamaan Opetusministeriön asetusta ammatillisista perustutkinnoista (2001/216, 1§). Asetuksessa tutkintojen laajuudeksi määritetään 120 opintoviikkoa. Keston ohella säädettiin myös opiskelua määrittävä ajan muoto. Asetus ammatillisesta koulutuksesta (811/1998, 2§) määrittä perustutkintokoulutuksen tunteina ja viikkoina.

Opintoviikolla tarkoitetaan arvioitua opiskelijan keskimääräistä 40 tunnin työpanosta opintojen tavoitteiden saavuttamiseksi. Yksi opintovuosi sisältää 40 opintoviikkoa.

Kasvattamiseen käytettyjen menettelyjen suhteen ohjeistus on lain osalta väljä, mutta lukuvuodessa työpäiviä on tarjottava vähintään 190 (Asetus ammattioppilaitoksista 1987/491, 4, 17§). Työpäivä jakautuu edelleen oppitunneiksi. Oppituntien ajan ja rytmin määrittää saman asetuksen pykälä 18, jonka mukaan

Oppitunti kestää kuusikymmentä minuuttia. Oppituntiin, työnopetuksessa kuitenkin kahteen oppituntiin, sisältyy enintään viisitoista minuuttia kestävä välitunti. (Asetus ammattioppilaitoksista 1987/491, 4, 18§.)

Adamin (2003) ajattelussa oppitunnin määrittäminen minuutteina ja sen nimeäminen kellonajassa järjestyväksi tunniksi, on teollistumisen mukanaan tuoma kehys. Tässä kehyyksessä aika saa konkreettisesta työvaiheesta, työstettävästä materiaalista tai päivän pituudesta poikkeavan rakenteen (Adam 2003a, 2003b), johon ihmiset opetetaan sopeutumaan viimeistään esikouluun tultaessa, sillä instituutioissa kasvatukselle ja koulutukselle mahdollisen ajan järjestää modernin yhteiskunnan tapa ajatella aikaa resurssina, kellonaikana, jolla on vaihtoarvoa.

Työehtosopimusten asettama kehys

Oppilaitoksen ajalla on ulottuvuutensa myös työpaikkana. Kun kasvattaminen on työtä, se määrittyy monen muun työn tapaan nimenomaan tunteina ja päivinä. Työehtojen sopimus työpäivistä järjestää ensinnäkin opettajien työn tekemisen määräpäivät.

Opettajan työpäivien laskennallinen lähtökohta on lukuvuodessa 195 työpäivää.

Toiseksi, opetuksen antamisen (tai oppimisen tilan mahdollistamisen) ajankohta määrittyy lukuvuoden ja jaksojen perusteella vaihtuvina työaikoina. Ammattioppilaitoksissa ammatillisten aineiden opettajan työ järjestyy lähtökohtaisesti lukuvuoden työpäivistä. Jakamalla vuotuinen opetusvelvollisuus luvulla 38 (viikot, joille oppilaitosten on järjestettävä opetusta), saadaan keskimääräinen opetuksen viikkotuntimäärä 24,5 tuntia. Tuntimäärä voi kuitenkin vaihdella jaksoittain. Jossain jaksossa opetusta saattaa olla enemmän jossain vähemmän.

Kolmanneksi, virkaehtosopimuksen tapa määrittää opetus jäsentää tapaa, jolla opettamisesta ajatellaan oppilaitoksissa. Esimerkiksi yliopisto-opetus perustuu vuosityötunteina määritettyyn kokonaistyöaikaan. Ammattiopettajien (OVTES 2010, 116) palkan perusteena on tietty määrä lähiopetustunteja viikossa. Opettajien virkaehtosopimuksen liitteen 3, pykälä neljä määrittää viranhaltijoiden työajan näin:

Ammatillisissa aineissa opettajan vuotuinen opetusvelvollisuus on 931 tuntia (OVTES 2010, osio C, liite III).

Oman opetuksen suunnittelutyön korvaus sisältyy opettajan palkkaan. Ammattityön opettaminen ja opetuksen suunnittelu tarkoittavat käytännössä sitä, että jäsennetään oppimisen kohde, laaditaan oppimistehtävät ja suunnitelma asian opettamiseksi. Lisäksi kokkien työn opetuksessa on etsittävä (ruokaohjeet) ja tilattava oppimateriaali (raaka-aineet), sopeutettava opetus käytettävissä olevaan tilaan ja varauduttava mahdollisiin asiakastilauksiin.

Opetuksen järjestämisen kehys

Aikaa oppilaitoksessa jäsentää myös opetuksen järjestämistä säätelevä laki. Vuoden 2015 elokuun alusta lähtien koulutuksen muodon määrittää järjestämisluvassa osoitettu menettely (Valtioneuvoston asetus 2014/799, 3§) ja tästä johdettu rahoitusperuste.

Koulutuksen järjestäjät saavat rahoituksen koulutukseen opetus- ja kulttuuriministeriöltä laskennallisin perustein. [...] Rahoitus perustuu suoritteille (mm. opiskelijamäärä) ja niitä vastaaville yksikköhinnoille. (OPM)

Oppilaitosmuotoinen, oppisopimus- tai esimerkiksi monimuoto-opetus ovat erihintaisia. Koulutuksen järjestäjälle määrätään näistä muodostettu laskennallinen, opiskelijamäärän perusteella maksettava yksikköhinta, jonka taso johdetaan myös muista oppilaitoksessa opetettavista ammattialoista. (OPH 2014a, 30-31.)

Kunkin koulutuksen luonne jäsennetään kasvatustutkimuksissa työskentelevälle virkahenkilöstölle ja opiskelijoille sekä koulutusta koskevissa laeissa, säädöksissä ja suunnitelmissa, että lain tulkintaan ohjaavissa oppaissa. Asiakirjat rajaavat myös kokkien koulutuksen ajan ja ajalle asettuvan kurin. Ammatillisen perustutkinnon opetuksen sääntelyssä ja suunnitelmissa on koulutuksen keston (vuodet, viikot, tunnit, työpanos) ohella määritetty muoto (läsnäolo), jolla aika ja tila järjestyvät. Työssäni tarkastelu on rajattu havainnoituihin vuosiin 2009-2012. Osoitan kuitenkin aluksi Opetushallituksen (OPH 2014b) tuoreen oppaan avulla sen, minkälaisena aikaan ajateltu muutos välitetään koulutuksen järjestäjälle.

Ajan suhteen ammattiin kasvattaminen välittyy ensinnäkin sopimuksessa, joka määrittää koulutuksen keston. Vuoden 2000 opetussuunnitelmia laadittaessa lainsäädäntö (Asetus ammatillisesta koulutuksesta 1998/811) kiinnitti oppimisen melko yksiselitteisesti koulutukseen ja opiskeluaikaan. Ajan mittana oli edellä mainittu opintoviikko, jonka katsottiin muodostuvan neljänkymmenen viikkotunnin opiskelusta. Opintoviikko määritettiin kestonä asetuksen toisessa pykälässä. Pykälä kaksi on sittemmin kumottu Valtioneuvoston asetuksella 799/2014. Myös määräys opintoviikoista on vaihtunut ammatillisten perustutkintojen ja niiden osien perusteella mitoitetuiksi suoritteiksi eli osaamispisteiksi. Tänäpä tutkinnon laajuus on pääsääntöisesti 180 osaamispistettä.

Ammatillisessa peruskoulutuksessa vuoden aikana keskimäärin saavutettu osaaminen vastaa 60:tä osaamispistettä.

Koulutuksen määrityksen muuttaminen työpanoksesta osaamiseksi ei poista sitä tosiasiaa, että osaaminen sidotaan ennalta määrättyyn aikaan. Asetus (mt.) edellyttää ammatilliseen perustutkintoon johtavien opintojen järjestämistä siten, että ne voidaan päätoimisesti opiskellen suorittaa tutkinnon laajuutta vastaavassa ajassa. Ammatillisen koulutuksen lainsäädännössä koulutukseen käytettävissä oleva aika on lähtökohdaisesti kestoltaan rajallinen. Tästä syystä myös osaamiskertymä kiinnittyy (vanhaan) koulutusrakenteeseen, jossa kasvatus ja koulutus ajateltiin työpäivinä, kalenteriviikkoina ja vuosina.

Rajauksen ytimessä on ajatus siitä, kuinka kauan ammattityöhön oppiminen voi kestää. Yhteiskunnan järjestymisen kannalta ratkaisevaa on toisaalta se, kuinka pitkään opiskelija voi olla pois työmarkkinoilta ja toisaalta se, kuinka kauan suorittavaa ammattityötä tekevän väestön taitojen kartuttamisen katsotaan kestävän. Koulutuksen kesto kiinnittyy paitsi odotettavissa olevaan kansalliseen hyötyyn, myös siihen minkälaista osaamista yhteiskunnan katsotaan tarvitsevan.

Eräs koulutuksen keston liittyvä, mutta harvemmin mainittu seikka on se, että ainakin suomalaisittain ammatillisesta perustutkinnosta puhutaan kuin se olisi ammattitutkinto. Varsinainen kokin tutkinto on kuitenkin suoritettava myöhemmin erikseen näyttötutkintona. Ammatillisen perustutkintokoulutuksen erityispiirre näyttää olevan myös se, että vaikka varsinaisen ammattitutkinnon suorittaminen on mahdollista, ainakaan ravintola-alalle työllistyminen ei edellytä kokin tutkintoa.

Toinen aikaa perustavalla tavalla välittävä piirre on koulutuksen järjestämisen muoto. Koulutusta järjestettäessä päätoimisuus ja opintoviikot on viime vuosin asti käsitetty lähi- ja luokkaopetuksesi. Vuonna 2000 Laki ammatillisesta koulutuksesta (1998/630,15§) määrittä koulutuksen järjestämisen tapahtuvaksi

lähi-, etä- ja monimuoto-opetuksena, oppisopimuskoulutuksena tai muutoin työpaikalla käytännön työtehtävien yhteydessä.

Uudistuvassa lainsäädännössä (Laki ammatillisesta koulutuksesta 3.10.2014/787, 15§) koulutuksen järjestämisen muoto ja tapa siirretään järjestäjän päätettäväksi. Koulutuksen järjestäjän on ehdotuksessaan ja suunnitelmassaan koulutuksen ja opetuksen järjestämiseksi määriteltävä, kuinka opetus aiotaan toteuttaa. Opetushallituksen (2014b) ”Osaamisperustaisuus todeksi” -opas koulutuksen järjestäjille täsmentää, että säädösmuutosten ja uusien tutkinnon perusteiden toimeenpanon ytimessä ovat

ammattitaitovaatimukset eli työelämässä vaadittava osaaminen. [...] Jotta tämä toteutuu, on siirryttävä pois oppiaine- ja sisältö- ja aikakeskeisyydestä (OPH 2014b, 17).

Oppiaine-, sisältö- ja aikakeskeisyydestä irrottautumisen katsotaan tapahtuvan etenkin koulutuksen järjestämisen menettelyissä. Opetuksen järjestämismenettelyksi lähiopetuksen rinnalle ehdotetaan etäopiskelua, uutta opetusteknologiaa ja koulutilaan kiinnittymättömiä oppimisympäristöjä. Tällaisia ovat esimerkiksi verkko-opinnot, projektioppiminen ja erilaiset yritysharjoittelualustat. Uusiutuvista opetuksen menettelyistä opetussuunnitelmaoppaassa todetaan, että opintoviikkojen ja opetuksen sijaan koulutuksen ytimessä on

opetus ja ohjaus, jota opiskelija tarvitsee osaamisen hankkimisen tueksi (OPH 2014b, 17).

Kasvatuksen muutos opetuksesta oppimisperustaiseen on toteutuessaan merkittävä erityisesti suhteessa aikaan. Kun läsnäolo ei enää määritä opiskelua, myös välineiden ja opettamisen tapojen on muututtava. Luokkamuodon sijaan opittava työ ehdotetaan järjestettäväksi esimerkiksi osuuskunnan tai mobiili-oppimisen muodossa (OPH 2014b, 26). Tällaiset pedagogiset menettelyt poikkeavat aiemmasta instituution tiloissa tapahtuneesta koulutuksesta ja kasvatuksesta.

Muutos kohdistuu nimenomaan kasvattamisen tilan, aika-ajattelun ja opintosuoritteiden järjestämisen tapoihin. Bernsteinin ajattelutapaa soveltaen, yllä olevissa otteissa opiskelu asemoidaan ”työelämässä vaadittavan” osaamisen hankkimiseksi. Osaamista ei enää arvioida jatkuvasti, vaan tietyn tehtäväkokonaisuuden osaaminen osoitetaan näyttökokeissa. Arvioinnin kohteena on opiskelun sijaan hankittu taito. Taitojen hankkimisen katsotaan olevan aikaa, jolloin koulutuksenjärjestäjän tehtävänä on järjestää tila oppimiselle. Muutoksia tulee kuitenkin myös opiskelijalle, sillä

Oppiaineiden opiskelusta siirrytään osaamisen hankintaan ja osaamisen osoittamiseen. Tämä tuo mukanaan uudet käsitteet: tutkinnon osat, osaamispisteet, osaaminen, oppimistulokset, osaamisen hankkiminen ja osaamispisteisiin, ei aikaan, perustuva opintotuki. (OPH 2014b, 17.)

Kasvatusta kriittisesti lähestyneissä sosiologisissa tutkimuksissa (Smith 1987; Käyhkö 2007; Isopahkala-Bouret, ym. 2014) yllä olevaan otteeseen sisältyvä oletus olemassa olevasta itsekurista (ja kodin itsestään selvästä materiaalisesta ja mentaalista tuesta) on määritelty keskiluokan oppimisasiidealiksi. Ammatillisessa koulutuksessa itsesäätelyyn perustuvia oppimismenettelyitä onkin toistaiseksi lähdetty soveltamaan lähinnä ajasta ja tilasta riippumattomissa opintokokonaisuuksissa (OPH 2014b). Näissä koulutusajan ja opiskelun kuri näyttää järjestyvän jostakin muusta kuin kasvatustutkimuksesta käsin. Aiemmin aikakurin jäseniä läsnäolopakko tai muu ajassa jollakin tavalla mitattava osallistuminen. Uudessa järjestyksessä ajalle kurin tuottavat esimerkiksi osallistumisen tuottamat työelämysuhteet, taloudellinen pakko, kannustinpalkkio tai ryhmäkuri.

6.2 AIKAKURIN ESITTÄMISEN KEINOT JA VÄLINEET

Tässä alaluvussa esitän tulevien kokkien kasvattamiseen valitut kurimenettelyt välineenä, jolla koulu ja kasvattaja välittävät kasvatettavana oleville tässä toimintaympäristössä oikeanlaisen ajan. Ammattikoulussa aikaa käsitteellistävät kasvatusmenettelyt esitetään pääosin ammattityötä rytmittävänä käytäntönä. Edellä kuvattuun tapaan koulun on kuitenkin järjestettävä kuriin myös sille osoitettu aika. Ajattelussani aika jäsenyyksiä kuriksi etenkin instituution sisäisissä hierarkkisissa ja materiaalisissa järjestyksissä. Kuri opetetaan esittämällä yksilöiden toiminta osana instituution asettamaa ryhmää ja osoittamalla, kuinka kasvatusinstituution itseään järjestävä toiminta jäsentää ajan kuriksi. Näiden lisäksi, tuleville ravintola-alan ammattilaisille välitetään keittotaidossa keskeinen raaka-aineiden ja materiaalien luonnollinen ikääntymisen ja kypsytymisen aika.

Käytännössä kurin käsitteellistämiseen käytetään erilaisia teknisiä ja pedagogisia, osin konkreettisiakin, aikaan opettamisen välineitä kuten lukujärjestys, kello tai aistinvarainen tuntuma. Tarkastelen ravintolakokkien aikaan kasvattamisen menettelyjä ensin opetussuunnitelmien aikaa jäsentävissä määritelmissä. Esitän myös koulun aikajärjestyksissä olevat kurimenettelyt. Nämä ovat ajattelussani välineitä, joilla aika järjestetään kuriin.

Opetussuunnitelma aikakurin esittämisen välineenä

Vuoden 2000 opetussuunnitelmaperusteissa ammatillinen koulutus esitetään ammatityöhön ja vaihteleviin työtehtäviin kouluttamiseksi. Tutkinnon tavoitteena on työelämän edellyttämä ammattitaito, suoriutuminen koulutusalan vaihtelevista tehtävistä sekä valmius

kehittää ammattitaitoaan läpi elämän. (OPH 2000, 50.)

Elinikäisen oppimisen diskurssissa (OPM 1997), oppiminen esitetään kansalaista velvoittavana, silti iloisena tapahtumana. Kansalaisen ajatellaan kehittävänsä itseään paitsi yksilönä, myös osana yhteisöään. Ammatinopetuksen suunnitelmissa elinikäisen oppimisen politiikka näkyy vaatimuksena osaamisen jatkuvasta päivittämisestä. Kehittymisolettaman ohella ainoa selkeästi aikaan liittyvä määräys koskee työaikojen noudattamista. Kiitettävän tason opiskelijan on

tunnettava keskeiset hotelli- ja ravintola-alaa ja henkilöstön työsuhdetta koskevat määräykset ja sopimukset, kuten työaika- ja palkanmaksuperusteet (OPH 2000, 50).

Ammatillisen koulutuksen suunnitelmassa aika esitetään työehtosopimuksin rajattuna aikana, joka on ammattialaerityinen. Kokin ammatissa toimivan on opittava noudattamaan työaika, jonka määrittää palkansaajan ja työnantajan riippuvuussuhde. Kuten edellä luvussa 5 on todettu, työn temporaalinen tila määrittyy työsuhteen ohella myös työn luonteesta käsin.

Koulussa opetussuunnitelma on väline, jolla esitetään kasvattamisen kohteet. Opetussuunnitelma artikuloi asiat, joista opiskelija on opetettava huolehtimaan nyt ja tulevaisuudessa. Perustutkinto-opiskelijalle on opetettava

työntekijän oikeudet ja velvollisuudet (OPH 2000, 50).

Kasvattamisen ohjeistuksessa osoitetaan erityisesti se, mikä kenenkin osaamisessa on keskeistä. Kokin ammattiin opiskelevien odotetaan omaksuvan jo koulutusaikana ammatissa toimimiseen liittyviä tietoja ja taitoja. Ajan suhteen kuri kohdistuu työaikojen noudattamiseen siitä huolimatta, että työn tekemisen aika poikkeaa muun yhteiskunnan työaikanormista.

Hänen on noudatettava hotelli- ja ravintola-alan vaihtelevia ja epäsäännöllisiä työaikoja ja muita toimipaikan ohjeita, kuten ulkoista olemusta ja työasua koskevia vaatimuksia (OPH 2000, 50).

Bernsteinin (1990, 1971) ajattelua koulutukseen sovellettaessa olennaista on se, että työläiseksi koulutettavan toiminnan tila esitetään työnantajan järjestyksenä. Opiskelija opetetaan noudattamaan toimipaikan vaatimuksia ja ohjeita. Työaikojen lisäksi myös olemukseen ja vaatekseen kohdistuu vaatimuksia, joita on jo käsitelty edellä kuriluvussa (luku 4). Tällainen ruumiiseen ja ajatteluun kohdistuva itsemääräysoikeuden menetys on tutkimuksessa liitetty paitsi alaiseksi, myös palvelutyöläiseksi ja näkymättömäksi kouluttamiseen (Käyhkö 2006, 2007). Ammatillisten perustutkin-tojen opetussuunnitelmissa yhteiset ammatilliset opinnot kiitettävästi suoritaneen opiskelijan on tästä huolimatta

osattava arvioida osaamistaan sekä oltava kiinnostunut itsensä ja ammattitaitonsa jatkuvaan kehittämisestä (OPH 2000, 50).

Kurin suhteen koulutuksessa olennaisinta näyttää olevan oikeanlainen suhde työhön. Tärkeää on myös työhön osoitetun ajan noudattaminen. Työntekijänä sopiminen sisältää myös oikeuksia, joita kasvattamisen käsikirjana toimiva opetussuunnitelma ei juuri korosta. Perinteisesti oikeudet on kuvattu alan työehtosopimuksessa. Työntekijänä sopimista ja työläisten oikeuksia kyllä käsitellään koulutuksessa, mutta oppilaitosten arjessa aikaa määrittävinä oikeuksina näyttäytyy lähinnä oikeus saada opetusta. Lain ja lukujärjestyksen määrittämänä opetus on jokin määrä tunteja. Opiskelijan (ja työntekijän) kannalta määrittäminen esittää oikeudet esimerkiksi tietyksi määräksi taukoja tai oppitunteja, jotka näyttäytyvät koulupäivän tai koulutuksen ilmoitettuna kestonä.

Ammattikasvatuslaissa ja opetussuunnitelmaperusteissa kasvattamiseen rajattu aika ja ajan järjestämisen tapa osoittavat sen, minkälaisena aika kasvattajien keskuudessa tulee ymmärtää. Bernsteinin (1971) pedagogisessa ajattelussa opetussuunnitelma on väline, jolla jäsennetään oikeanlainen ajattelun tapa myös opettajalle. Opettamisen suunnitelmassa kasvatus kohdistetaan tietynlaisiin taitoihin ja ajattelumalleihin, joita koulutuksen halutaan tuottavan.

Arvioinnissa kiitettävän tason opiskelijan oletetaan olevan tulevaan ammattiin suuntautunut jo koulutuksessa ollessaan. Tyydyttävän tason (T1) opiskelijalta ei vaadita kiinnostusta työkyvyn tai ammattitaidon kehittämiseen. Koulutuksen läpäistyään hänenkin on kuitenkin osattava tehdä työsopimus ja noudatettava sovitut työaikoja. (OPH 2000, 51.) Ammatissa kehittyminen tarkoittaa tietojen ja taitojen omaehtoista päivittämistä ja samaa keskiluokkaiseksi määriteltyä työmoraalia (Smith 1987; Käyhkö 2007; Isopahkala-Bouret, ym. 2014) kuin edellä oppimisen suhteen käsitelty ajallinen uudistus (OPH 2014B, 17). Tyydyttävästi opinnot selvittävälle riittää työaikojen ja sopimusten noudattamiseen riittävä osaaminen.

Ammatillisen koulutuksen pedagogisissa käytännöissä aika jäsenyy myös tilana. Opetussuunnitelmassa tila jäsenetään rajaamalla opintokokonaisuuteen käytettävissä oleva aika. Kokkien perustutkintokoulutuksessa aikaa on varattu kolme vuotta. Ajalla rajataan etenkin tila, jonka oppilaitoksen oletetaan järjestävän. Tila jäsenetään jakamalla opiskelijat ryhmiksi, ikäluokan, koulutusvaiheen ja opiskelijamäärän perusteella. Edellä, luvussa 5 olen kuvannut sitä, kuinka oppimiseen järjestyy tahti. Tahtien jäsentämiseen oppilaitos käyttää opintojen jakamista jaksoihin. Oppilaitosten fyysiseen tilaan opiskelijaryhmät järjestetään viiden viikon välein vaihtuvilla luku-järjestyksillä. Havainnoissani tämä aikatila asettaa myös tahdin, jolla työ opetetaan järjestämään.

Aikakurin järjestämisen pedagogisen välineet

Ammatinopetuksen käytännöissä kokin aika esitetään alusta lähtien työprosessina. Pedagogiset prosessit järjestetään ruoan valmistamisen vaiheiksi, joiden ajoitus toteuttaa edellä kuvatun institutionaalisen järjestyksen asettamia aikatauluja. Aikataulussa pysyminen edellyttää työskentelyn vaiheistamista ja tehokasta jäsentämistä.

Aineistossani ajan järjestämisen osoitetaan erilaisia keinoja, joita aineistossani on ainakin viidenlaisia: jäljittely, suunnittelu, vaiheistaminen, jakaminen ja tempon vaihtelu. Ajoittamiseen annetaan ensinnäkin malleja. Mallina toimivat ruokaohjeet, oppimistehtävät tai opettajan ajoitus. Toiseksi käytetään aikataulun suunnittelua ja laatimista paperille. Kolmas aikaan opettamisen tapa jäsentää ajan prosessina, jossa työ pilkotaan kellon avulla vaiheisiin. Neljäs väline on toiminnan tila. Aika esitetään jakamalla työ tekemisen tilaan ja tilassa: opetuskeittiössä, -ravintolassa tai työpaikalla.

Tulevissa otteissa aikaan opettamisen välineet esiintyvät yhdessä ja erikseen. Tästä syystä niitä on mahdotonta jäsentää aineistosta erikseen, luettelonomaisena järjestyksenä. Esimerkiksi alla olevassa tilanteessa aikakurin välineenä käytetään ajan jakamista työvaiheisiin. Samalla opettajan ajoitus on myös jäljiteltäväksi tarkoitettu malli ja ohje siitä, kuinka järjestää työhön osoitettu tila ja aika.

Tiistain ajoitus (ote opettajan jakamasta ohjenipusta, 1. vuoden 2. jakso)

8-8.45	<i>ohjeet</i>
8.45-9	<i>työpaikka, aineet ja välineet</i>
9-9.45	<i>keittopohja kiehuu, herkkusienien freesaus</i>
9.45-10	<i>tauko</i>
10-10.45	<i>paistien tarkastelu, renssaus ja paloittelu</i>
10.45-11.15	<i>lounas</i>
11.15	<i>keiton viimeistely ja palapaisti kypsymään</i>
12-13	<i>palapaistin loppuvalmistus</i>
13-14	<i>siivous ja tiski</i>
14.15-16	<i>arviointi (tänään kuitenkin hygieniatestiin valmistautumista).</i>

(HPK/1/1/2/ohjetunti/ajoitus)

Ajoitus jäsenetään, kuten esimerkissä, kellon, työvaiheiden ja taukojen avulla. Joku tekee ajoituksen tarkemmin, toinen määrittää vain muutaman kiinnekohdan. Koulussa työhön osoitettu tila kiinnitetään kellon avulla yhteiseen järjestykseen. Kello rytmittää koko instituution aikaa ja tahteja. Kaikki ajat jäsenyvät jollakin tapaa myös lakisäteisten taukojen ympärille. Koulussa aika on työelämää suuremmin suhteessa

lakiin, sillä kasvatuksen nähdään opettavan ja toteuttavan ideaalia. Ajoitus jäsentää työn prosessiksi, jossa työn tekemisen ajankohta kiinnittää työvaiheet osaksi koulun päiväjärjestystä. Lounastaukoa lähestyttäessä palapaistiliha pitäisi aikataulun mukaan olla paloiteltuna ja keittopohja keitetynä.

Klo 10.40 Ope – Katsokaa keitot, että pääsette syömään. Oppilaat siivilöivät soseuttavat ja maustavat keitot. Henna – Teenkö mie tän keiton ennen kuin lähden syömään? Kysyy vielä toisenkin kerran. Ope – miten sinun lihat? Henna – Mie en ole vielä kerennyt niitä laittamaan. Ope – no käy tomerasti syömässä ja tule sitten jatkamaan (HPK/1/1/2/ajoitus)

Opettajan ajoitusten ohella ajan mallina toimivat oppikirjat, ruokaohjeet ja muu tunneilla jaettu kirjallinen materiaali. Aikakuria opetetaan myös oppimistehtävissä. Oman työn ajoittamista ja järjestämistä opetellaan jo ensimmäisen vuoden toiselta jaksolta lähtien.

Aikataulu ja työsuunnitelma. Teette ryhmässä työsuunnitelmat, sitten sitä seuraatte ja näette miten toteutuu. Helppo työskennellä järjestyksessä, ettei riisi valmistu klo 9.00 ja broisku 11.30. (HPK/10/1/2/opetus/aikataulun suunnittelu)

Avuksi saatetaan antaa tyhjiä aikataulukaaevioita. Kaavioon on mahdollista piirtää tai kirjoittaa työn vaiheet. Yleisin menettely ja väline ajoituksen opettamiseen on kuitenkin edellisen otteen tapaan opettajan tarjoama toimintamalli, joka ammatinopetuksessa lähes poikkeuksetta kiinnittyy ruoanvalmistukseen.

Opittavaa aihetta lähestytään teoriassa esimerkiksi jonkin keskeisen raaka-aineen tai ruoanvalmistusprosessin näkökulmasta. Kun valmistusprosessit alkavat toisen vuoden opiskelijalla olla hallussa, niitä opetetaan soveltamaan käytäntöön. Seuraavassa otteessa tehtäväksi on annettu suunnitella, etsiä ohjeet ja ajoittaa jokin ateriakokonaisuus. Opettaja on jakanut toisen vuoden opiskelijoille erilaisia kyljys- tai leikenimiä ja pyytää nyt kertomaan ohjeista, jonka on löytänyt ja miten leike tai vastaava tehdään.

Ope – Armi. Parsakyljys? Armi – Emmä tiää miten se tehdään. Ope – ihan pokkana vaan sanot, entäs peruna? Armi – muusi. Ope – kuka auttaa Armia? Pauli – [kuvailee kyljyksen valmistusta] ...kuumennettua parsaa päälle... Ope – nyt Armille tulee ongelmia ajoituksen kanssa. Ruoka-annokset oltava kauniisti esillä kello 11.00. (HPK/20/2/3/suunnittelutehtävä/kontrolli)

Tavoitteena on oppia opettajan ohjeista ja aiemmista harjoituksista myös se, minkälaista on hieno ravintolaruoka. Ajan runsaus antaa opettajalle aiheen odottaa paneutumista tehtävään.

Ope – minä kun annoin tehtävän hyöissä ajoin, niin ajattelin, että te teette [lisäkkeeksi] hienoja soseita, kasvismurekkeita. Hienoa ravintolaruokaa. (HPK/20/2/47/tehtävä/suhde aikaan)

Suunnitelmallisuus ja oman työn itsenäinen jäsentäminen luonnehtivat kokon työkäytäntöjä. Opettajan perustelu suunnitelmallisuudesta aikana, osoittaa ajan tilaksi, joka opiskelijan olisi tullut ymmärtää käyttää suunnittelutyöhön. Perustutkinnossa

opiskelijan tehtävänä on jäsentää työnsä annettujen ajoitusten ja ohjeiden mukaan ja siirtää toimintamalli tällä kertaa omaan suunnittelutehtävään.

Ruoanvalmistus esitetään usein prosessina, joka on opittava hallitsemaan ennen seuraavalle jaksolle siirtymistä. Opetus perustuu kuitenkin annettuihin ohjeisiin. Seuraavat kolme otetta ovat ensimmäisen vuoden viimeiseen Opetusravintolajaksoon valmentavalta teoriatunnilta. Ensimmäisessä opettaja käy läpi jakson arviointikohteet ja -kriteerit ja toisessa opetusravintolan keskeiset osaamisasiat. Kolmas rajaa oppimisen tilan ja ajan.

Ope – Näyttökokeesta, opetusravintolassa seuraavan jakson lopulla. Laura ja Netta juttelevat omiaan. Ope – tytöt ei taas tiää mistä puhutaan. Kertoo arviointikriteereistä. Arvioitavana on koko [lounaan valmistus]prosessi: esivalmistelutyöt, valmistus, lämpösäilytys, annostelu, riittävyys ja jälkikäsitteily. (HPK/8/1/3/näyttö/arviointi/ohjeet)

Ope – tässä vielä tämä [moniste arviointikriteereistä] ennen opetusravintolaan menoa. Osattavat asiat monisteessa. Tärkeätä olis osata lukea ohjeita ja luette sen kokonaan ja sitten sen jälkeen varaatte raaka-aineet ja työvälineet, että onko kaikkee. Ellei ole, millä korvataan. Siinä ei ole mitään ongelmaa, te osaatte kyllä perusruoanvalmistuksen, kun teette ohjeen mukaan. (HPK/8/1/3/osaaminen/ohjeet)

Viimeisellä viikolla mahdollisuus uusia, en päästä etenemään seuraavalle ennen kuin on päässyt läpi. Mutta siihen [näyttöön] tulee vain niitä ruokia, joita olette aiemmin jo tehneet. (HPK/8/1/3/näyttö/opintojen eteneminen)

Kolmannen vuoden opiskelijoiden edellytetään jo hallitsevan useamman ruokalajin järjestämisen annetussa ajassa.

Tänään teette parityönä koko menun. Jatkossakin tehdään tälleen koko menu. ... Opiskelijat – ei voi olla. Tehdäänkö me koko menu? Ope – tässä vaiheessa tämä pitäis pystyä tekemään yksin, joten ei teillä ole mitään hätää. Kolmoset kyllä pystyy tähän parityönä. (HPK/33/3/5/aloitus/työjärjestys)

Ruoan valmistaminen ja ajoittaminen opetetaan prosessina, jossa olennaista on järjestää ja ajoittaa toiminta annetussa aikatilassa. Samalla tulevalle työläiselle opetetaan se, minkälainen on tämän tila yhteiskuntaa jäsentävässä ajassa. Koulussa opettamiseen käytetty pedagoginen väline on ruoka, mutta tosiasiaissa ajan kuriin järjestämisen kohteena on perustutkinto-opiskelija, tuleva kokki. Kolmannen vuoden lopulla kokin perustutkinnosta valmistuva esitetään itsensä ja työnsä hallitsevana kokkina, joka taikoo esille ei vain yhtä, vaan kaksi ruokalajia ja tekee sen annetussa ajassa. Aivan kuten television realitysarjoissa. Koulutuksen kuluessa kokin työ esitetään jatkuvasti ajan suhteen niukaksi. Näiden tehtävien avulla työn edellyttämä järjestelmällisyys ja aikakuri ovat helppoja perustella. Myös opiskelijat tarttuvat mielellään tällaisiin haasteisiin.

Eräs välineeksi luokiteltava pedagoginen menettely on ammattiopintojen järjestäminen opetusravintolassa (opr) tai opetusravintolatyöhön valmistavassa opetuskeittäössä (opk). Opetusravintola on tila, jossa kokki- ja tarjoilijaopiskelijat tekevät opintojaan osallistumalla ravintolan ruoantuotantoon. Opettajien parissa tilaa kutsutaan tuotannolliseksi. Tuotantotavoitteena on valmistaa ja myydä paitsi palvelu,

myös syötävä, ostettavissa oleva ruoka-annos. Reaalimaailma tuo opetusravintolaan työelämäpaineen.

Toimintoja opetetaan synkronoimaan tiivistämällä tai hidastamalla työn tekemisen tahtia. Sama voidaan tehdä jakamalla tehtävä useammalle, jättämällä käsillä oleva valmistelutyö myöhemmäksi tai yksinkertaistamalla sitä mitä on tekemässä. Tällainen temponvaihtelu on periaatteessa työvaiheiden ajallistamista. Toimintaa, joka asettaa kunkin vaiheen ajan suhteeseen toisten vaiheiden kanssa. Havainnoinnin kannalta tempo on hankalasti kirjattava, sillä nopeasti vaihtuvia tahteja ja osin samanaikaisia työvaiheita on vaikea tarkastella minuutteina. Toisaalta niiden tarkastelu luettelomaisina sisältöinä ei sekään anna oikeanlaista kuvaa siitä mitä tempolla tehdään. Käsitteellisesti tempo onkin käyttökelpoisempi ajatella välineeksi, jolla tuotetaan muutos. Kokin koulutuksessa tempoa pyydetään nopeuttamaan etenkin silloin, kun asiakas odottaa.

Kello 12.45 Sali – Netta, voitko pilkkoa Opetusravintolaan tomaattilohkoja pienen kulhon? Klo 12.47 Ope – Netta, sillee aika nopeesti. Ne oottaa siellä, kun siellä ei yhtään oo. Netta – joo [jatkaa pilkkomista]. Ope – nyt voisit kokeilla, onnistuuko nopeesti. (HPK/23/3/5/opr/tempo)

Temponvaihto on kuitenkin myös hidastamisen väline. Kun opiskelija on taitavampi tai tottuneempi, hän usein kiirehtää yhteisen aikataulun ohi. Silloin opettaja pyytää hidastamaan tahtia, kuten seuraavissa otteissa.

Titta – joko me nyt sitä lihkaa saadaan? Ope – mikäs kiire teillä on? (HPK/1/1/2/opk/työtahti)

Tempon, ja samalla vaiheiden, nopeuttaminen tai hidastaminen muuttaa myös toiminnan, kasvatuksen tai ajatteluntahteja. Kokkien koulutuksessa olennaista on kysyä, miten ajan järjestys perustellaan, sillä aikaan opettamisessa on kyse myös ajattelun jäsentämisestä. Kokkien perustutkintokoulutuksessa voidaan aina osoittaa jokin tekemistään odottava tehtävä.

Ope – nyt sitten kun tuota makoilua näyttää syntyvän, putsatkaapa pöytänne. [...] Ope – Hei, sitten putsatkaa työpöytätilat! (HPK/1/1/4/opk/työjärjestys)

Isossa ryhmässä tahtien järjestäminen tarkoittaa jonkinasteista epätahtisuutta. Otteessa tilan järjestämistä ei perustella tilan siisteydellä tai aikojen tasaamisella, vaan tekevämmällä. Vaikka ryhmän työn yhteen tahdistaminen edellyttää myös tasaamisvaiheita, on ”makoilu” kuitenkin opetuskeittiössä väärä olemisen tapa. Peruskoulusta poiketen, opetuskeittiö on tila, jossa opiskelu on näkyvää toimintaa.

Ammattikoulussa aikaan opetetaan jäsentämällä tulevan kokin ajatteluun instituution kuri. Instituutiossa toimintojen on järjestyttävä ajallaan, synkronoituna oppilaitoksen muuhun rytmiin myös opetuskeittiöissä. Järjestämisen välineenä opettajat käyttävät työn suunnittelua ja jäsentämistä annettuun aikatauluun. Sama opetetaan myös opiskelijoille. Ryhmissä ja yksilötehtävinä. Vaikka kuri saattaa yksilön kohdalla joustaa eri tiloissa, ei kouluun luotu aika periaatteessa taivu ihmisen biologisiin rytmeihin. Koulun toimintapolitiikassa aamu-unisuus tai väärään aikaan ilmaantuva fysiologinen tarve ei ole instituution, vaan opetuksen tai opiskelijan järjestymisen ongelma (Douglas 2000, 32). Yhteisen tilan järjestäminen ja järjestyksen ylläpitämi-

nen edellyttävät kasvatuksessa tuotettua kurinalaisuutta, joka ilmenee etenkin taitona kontrolloida itseä (Bernstein 1990). Jotta työ koulussa järjestyy ajallaan, on yksilön opittava järjestämään itsensä instituution tahtiin. Tarpeesta huolimatta.

Palaamme luokkaan. [...] Kello 9.06. SenjaK - saanko käyvä vessassa, kun kaikki ei oo vielä tullu? Ope – vessassa käynti ei kuulu tunnille. (HPK/12/1/3/tuntijärjestys)

Koulua yhteiskunnallisena instituutiona tutkineet (Jackson 1968, 13-15; Rinne ja Kivinen 1985; Broady 1986, 96-101) ovat todenneet aikataulut opetuksen piiloiseksi suunnitelmaksi, jolla instituutiot opettavat yksilöt odottamaan, jonottamaan ja kontrolloimaan reaktioitaan. Järjestäessään aikaa koulu opettaa ajan kurikohteet ja tässä ajassa mahdollisen toiminnan tilan. Ammattikoulussa ajan rajaa opetukselle ja oppimiselle tilan järjestävä lukujärjestys, jaksotus tai päivää jäsentävä ajoitus. Nämä koulun aikaa jäsentävät tilajärjestykset asettuvat usein ristiriitaan ihmisen muiden aikojen kanssa. Aikaan opettaessaan koulu esittää kuitenkin yhteisen tilan yksilöä tärkeämpänä. Yhteiskunnallisena instituutiona ammatillinen koulutus on siten ajateltavissa välineeksi, jolla yhteiskunta opettaa työväestön ajattelemaan ja toimimaan annetussa kurikehyksessä.

6.3 AIKA KURIKONTROLLIN KOHTEENA

Tässä kontrollia käsittelevässä luvussa jäsenenä Bernsteinin kasvatusajattelun avulla kokon koulutusohjelmassa opiskelevien kurikohteet. Kohteet määrätään koulutuksen laeissa ja asetuksissa valvontavelvoitteina. Ajan suhteen velvoitteissa korostuu etenkin läsnä- ja poissaoloseuranta. Ammattiin koulutettavien läsnäolo koulun tiloissa järjestetään sekä koulun että opiskelijan itsensä kurina. Koulutuksessa olevien seuranta ja valvonta kuuluvat koulutuksen järjestäjän tehtäviin, joten koulutilaa kontrolloidaan erilaisten sääntöjen avulla. Opiskelijan järjestymisen oppaaksi laaditussa asiakirjassa (Opiskelijanopas 2010, 2012) tilassa olemisen kuri pyritään kuitenkin asettamaan opiskelijan itsensä vastattavaksi.

Sovellan koulutuksen kurijärjestyksiin Bernsteinin (1990, 185) ajatusta kontrollista sosiaalisen järjestämisenä. Tässä tapauksessa tulevan ravintolatyöläisen aikataulun ja tilassa olemisen järjestämisenä. Bernsteinin ajattelussa kasvattamisen kurin ja kontrollin kohteita ei johdeta opetettavasta aiheesta, vaan sosiaalisiin perusteisiin. Kontrolli kohdistetaan sen mukaan minkälaiseen tehtävään ja yhteiskunnalliseen asemaan koulutuksella tähdätään. Kurin kohteissa rajataan ja osoitetaan ajattelulle ja toiminnalle mahdollinen tila. Tässä luvussa osoitan tulevan kokon kurikohteita etenkin ajasta.

Katson kurijärjestyksiä ensin opetukseen kytkettynä valvontana, sitten suoritteiden mittarina ja lopuksi työntekijäkansalaisuuteen kasvattamisena. Tulokinnassani ajan valvonta kohdistetaan opiskelijan ohella myös opetukseen. Vuosina 2009-2012 havainnoimani ammatillinen koulutus näyttäytyy aineistossani tilana, jossa aika on lähtökohtaisesti minuutilleen kontrolloitua. Aikakurin tuottaa koulutuksen järjestämistä säätelevä laki ja läsnäolon valvontavelvoite.

Kuinka koulutukseen kytketty valvontavelvoite järjestää ajan läsnäolon kontrolliksi

Esitän alkuun koulutuksen aikaan kohdistuva sääntelyn, joka koulussa asettaa ajalle mahdollisen tilan ja kontrollin kohteet. Edellä olen jo todennut, kuinka instituutiot järjestävät tilan kuriin sääntöjen avulla. Ammatillisen koulutuksen ajalle kurin määrittää Asetus ammattioppilaitoksista (491/1978). Asetuksessa opetuksesta vapaa aika esitetään suhteessa oppituntiin. Lisäksi se esitetään täsmällisesti määrättyinä minuutteina.

Oppituntiin, työnopetuksessa kuitenkin kahteen oppituntiin, sisältyy enintään viisitoista minuuttia kestävä välitunti. (Asetus ammattioppilaitoksista 491/1978, 18§.)

Esimerkiksi Lappalainen (2010) on ammatillista hoiva-alan koulutusta tutkiessaan todennut, että ammattikoulussa päivän aloittavat minuutit esitetään merkittävämpinä kuin päivän päättävät minuutit. Myös omassa aineistossani myöhästyminen merkitään päiväkirjaan ja myöhästyneet joutuvat pyytämään anteeksi aiheuttamaansa häiriötä tullessaan luokkaan. Opiskelijan oppaassa (2010) myöhästyminen rinnastetaan poissaoloon. Ajoissa oleminen on siten selkeä moraalikasvattamisen kohde. Myöhästyminen ja poissaolot kirjataan päiväkirjaan, myöhässä oleminen esitetään tuomittavana ja jatkuva myöhästyminen alentaa arviota osaamisesta. Tästä huolimatta tulevat kokit (ja tarjoilijat) myöhästyvät vielä kolmannen vuoden keväällä. Seuraavassa otteessa aloitellaan kolmannen vuoden viimeistä jaksoa teorialuokassa.

Kello 8.00 luokassa Laura, Visa, Paavo. 8.07 Netta, Laura, Pauli. 8.08 Jemina, Armi. Ope – vieläkö on pukkarissa porukkaa? Merkitsee ylös paikalla olijat – onko pukkarissa jos ei ole paikalla? Koittakaa ottaa tapa jo huomiseksi kattoo kelloa. 10 min myöhässä. Klo 8.10 Ilmari, Toni. 8.12 Joonatan. (HPK/25/3/5/teoria/myöhästyminen)

Kokkien opinnoissa aamuun kytkeytyvä kuri jäsennetään työstä käsin, jolloin aikakuri nähdään itseen kohdistuvan kontrollin kysymyksenä. Mentaalisena tilana, joka opitaan koulutuksen myötä. Kun muuta ei voida, niin aikaan oppimiselle annetaan tila ja yritetään opettaa aika muilla menettelyillä. Ohjetunnilla käydään esimerkiksi läpi työtehtävät ja hyväksi havaitut menetelmät, joilla ruoka valmistuu ajallaan. Opetusravintolassa työhön on päästävä saman tien, joten aamun ohjetunti tiivistyy pikaiseksi työnjaksoksi.

Klo 8.00 11 opiskelijaa paikalla. Ope jakaa töitä – Armille 1,5l patonkitaikina kuivahiivasta, tarvitsee kuumemman nesteen. Jemina ja Aamu [ei vielä paikalla] tilaus [...] Laura odottaa hommia. Keittiömestari – laita vaikka tää lämpökaappi päälle. Laittaa. Ope ehtii katsoa Lauran työt klo 8.08. Tekee lisäkkeet: perunasose ja haudutetut porkkanat. Ope – Laita ne [perunat] paineeseen heti puol 10 jälkeen, että ehdit saada sen kymmeneltä vatkautumaan kunnolla. Ota ne porkkanat ensin (kertoi ohjeen). (HPK/21/2/3/opr/ohjetunti)

Tässä tilanteessa aikaa on niukasti, joten aamu käytetään töiden alkuun saattamiseen. Vaikka tunnilta myöhästyminen ei yleensä aiheuta ylöskirjaamista suurempaa hälyä, niin Opetusravintolavuorosta liikaa tai väärässä tilanteessa myöhästyvälle opiskelijalle soitetaan kotiin.

Ope – missäs Ilmari on? Sillä on ne uuniomenat ja marenki. Soittaa. Ilmari nukkumassa tulee seuraavalla bussilla klo 8.55. (HPK/21/2/3/opr/myöhästyminen)

Ravintolassa ruoan on ehdittävä valmistua lounaalle, joten työt organisoivan opettajan on tiedettävä jakaako työt muille vai jäädäkö odottamaan. Nuorten ammatillinen perustutkintokoulutus edellyttää opettajan myös selvittävän, missä opiskelija on ja onko poissaoloon jokin syy. Myös poikkeuksellisesti poissaoleva opiskelija herättää opettajan tavoittamaan tätä. Oheisen esimerkin Ilmari ei yleensä myöhästy. Poissaolosääntelyyn palaan myöhemmin.

Sosiaalinen jäsentää aikaa koulussa sääntöinä tai normeina esimerkiksi siitä, kuinka paljon tai missä tilanteissa voi olla myöhässä. Kokkiopiskelijan edellytetään olevan paikalla ajoissa. Ellei keskustelu, puhuttelu, korvaamisvelvoite tai vaikutus arviontiin auta, ei koululla ole käyttökelpoisia keinoja joilla pakottaa kroonisesti myöhästyvää opiskelijaa. Opetuskeittiössä aloituskin on joustava, sillä yksittäinen myöhästyjä saa tehtävistä kiinni muiden avulla. Myöhästyminen on huono tapa ja myöhästyjät tunnetaan. Myöhästely katsotaan yksilön ongelmaksi. Tästä huolimatta neuvoja ajoissa olemiseen saa usein se osa ryhmää, joka on (tällä kertaa) ajoissa. Lähtökohtaisesti opiskelijan odotetaan ilmoittavan myöhästymisestä tai poissaolosta jo hyvissä ajoin ja tunnolliset myös tekevät niin.

Yllättäen aamusta ei ammatillisen koulutuksen laissa sanota mitään. Päätymisajan suhteen kokkien koulutuksessa ollaan kuitenkin tarkkoja, sillä ammattikoulua koskevassa asetuksessa (491/1978, 18§) päivän päättymisestä todetaan, ettei sitä saa lyhentää.

Opetukseen käytettävä aika ja välitunnit voidaan opetettavan aineen tai opetusmenetelmän vuoksi tai muusta erityisestä syystä työpäivää lyhentämättä järjestää toisinkin. (Asetus ammattioppilaitoksista 491/1978, 18§.)

Aineistossani aikainen poispääsy edellyttää aiemmin yhteen niputettuja oppitunteja tai ”sisään tehtyjä” minuutteja, joista opettaja pitää kirjaa. Opetuskeittiöstä tai -ravintolasta ei pääse lähtemään ennen kuin työtila on siisti. Valmisteilla olevan tuotteen on tultava valmiiksi, joten työtä, tai odottelua, on jatkettava, kunnes kaikki olivat valmiita. Palaan tähän myöhemmin.

Tunteina ja minuutteina määrätty työpäivä onkin ajallisesti erilainen kuin työhön todellisuudessa kuluva aika. Vaikka ravintolan kiivastahtisen tempon ja aikakurin tiedetään olevan haaste oppilaitoksen täsmällisessä aikarakenteessa, niin aika on molemmissa kuitenkin myös kurin ja kontrollin järjestelmä. Kun ravintolassa kurin asettaa työ- tai palveluajan suhde palkanmaksuun, niin koulussa aikakurin ylläpitää läsnä- ja poissaoloa kontrolloiva järjestelmä.

Instituutioissa järjestys ja kontrolli, tieto tilassa olevista, on tarpeen koska kontrolli muodostaa tilan hallinnan perustan. Opiskelijalle koulu on kuitenkin tila, joka opettaa tilassa olemisen arkiset järjestykset (Tolonen 2002). Bernstein (1990, 1980, 1971, 1971a) puhuu kasvatuksen järjestyksestä, pedagogisesta diskurssista, pedagogiikasta ja sen osa-alueista. Bernsteinin kasvatusajattelua soveltavassa työssäni yhteiskuntaa järjestävät kurisuhteet opetetaan kunkin ryhmän kasvattamiseen valitussa tavassa järjestää tila. Ajan näkökulmasta kuri järjestyy kontrolloimalla tilassa olevien aikaa. Koulussa kurin kohteet osoitetaan koulutuksen aikaa kontrolloivissa menettelyissä. Kokkien perustutkintokoulutuksessa läsnäolosta muodostetaan suorite ja (ajoissa) läsnä olemisesta suoritteen arviointiin käytetty mittari.

Vaikka läsnäolon merkitys suoritteena saattaa olla muuttumassa, samaa ei voi sanoa läsnäolon muista merkityksistä. Olemisen ja elämisen kontrolli oppilaitoksessa, kuten muussakin kasvatuksessa, kietoutuu aina jonkin ryhmän olemassaolon edellytyksiin ja sen jäseneksi kasvattamiseen. Kasvatuksessa kuri ja kontrolli kohdistuvat etenkin ryhmää keskeisesti määrittäviin sääntöihin ja hiljaisesti hyväksytyihin normeihin.

Normit ravintola-alan perustutkintokoulutuksen oikeanlaiselle läsnäololle asetetaan jo kotiin lähetettävässä hyväksymiskirjeessä, jossa kerrotaan oppilaitoksen suhteesta aikaan ja sääntelyyn. Kirjeessä painotetaan ravintola-alalle tyypillisen vuoro-työn edellyttävien epätyypillisiä aikoja myös opinnoissa. Läsnäololle asetetaan ehtoja niin olemuksen, asun kuin henkilökohtaisen hygieniankin suhteen. Erityishuomiota kirjeessä kiinnitetään opiskelijan työaikaiseen pukeutumiseen. Vaatetus on peittävä ja samanlainen kuin muilla. Työasun käyttäjän korostetaan edustavan koko yhteisöä.

Läsnäolon ajassa muuttuvat säännöt esitellään opiskelijoille vuosittain päivitettyvässä oppaassa (Opiskelijan opas 2010-2011). Oppaan keskeiset kohdat käydään läpi opintojaan aloittavan ryhmän ensimmäisillä ohjaustunneilla. Vielä vuoden 2010 oppaassa esimerkiksi tupakointiin oli määritetty oma tila (mt., 35). Tupakkalain muuttua (OPH, Valvira, ohje 16/2010), tupakointi koulualueella kielletään kokonaan. Muita vuonna 2010 kiellettyjä asioita ovat muun muassa: hajusteet, lävistykset tai työtilanteissa näkyvät tatuoinnit (mt., 41). Myös matkapuhelinten, koulun tietoverkon ja tietokoneiden käyttöä säädellään (mt., 5). Käsittääkseni hajusteet ja työaikaiset (lävistys)korut kielletään edelleen työturvallisuuteen vedoten. Lukittuun atk-luokkaan pääsee vain opettajan valvonnassa. Oppaan alussa rehtori esittää asenteen, jolla oppilaitoksessa olemisen katsotaan sujuvan.

Odotamme sinulta vastuullista toimintaa ja aktiivista otetta oman opiskelun suunnittelussa, toteutuksessa ja arvioinnissa (Opiskelijan opas 2010-2011, 7).

Vuosina 2009-2012 aktiivisuus ammattiopintojen suunnittelussa on kuitenkin rajattu lähinnä koulutusohjelmavalintaan. Valinnaisia opintoja kolmelle vuodelle jaksotusta sadasta kahdestakymmenestä opintoviikosta on kymmen. Pääosa opinnoista järjestyy aloittavan vuosiluokan opiskelijoista muodostettuna ryhmänä, ennalta määrättyssä opetustahdissa.

Opiskelun oletettu suunnitelmallisuus, aktiivisuus ja vastuullisuus heijastavat 2000-luvun koulutukseen sisäänkirjoitettua ajatusta oppimisesta ja itsensä kehittämisestä myös työntekijäkansalaisen elinikäisenä suunnitelmana. Uusliberaali malli yrittäjämäisestä suhteesta opiskeluun ja työhön alkaa näkyä siinä, minkälaisena opinnot halutaan nuorille esittää. Esimerkiksi Komulainen (2004, 544) kuvaa muutosta teollisesta yhteiskunnasta globaalitalouteen esittämällä, että kansallisvaltion sosiaalitamisen sijaan "koulutusjärjestelmälle on asetettu vaatimus tuottaa joustavia, aktiivisia ja itsestään vastuussa olevia yritteliäitä kansalaisia". Tilan ja tilassa olemisen säännelystä luonteesta huolimatta osaaminen esitetään suoritteena, jonka opiskelija tuottaa yksilönä, ilman kiinnitystä opetuksen tilaan tai sen järjestyksiin (Isopahkala-Bouret 2013).

Tutkintotodistuksen saadakseen on oltava läsnä. Läsnäolovelvoitteen asettaa Opiskelijan oppaassa (2010) mainittu Ammattikoululaki (630/1998, §34), joka määrää opetukseen osallistumisen pakolliseksi, "jollei siitä ole erikseen myönnetty vapautusta". Ryhmänohjaaja tutustuttaa aloittavat opiskelijat tähän oppaassa normina esitettyyn lainkohtaan, jossa ajaksi kerrotaan kolme vuotta.

Opiskelijan tulee suorittaa opintonsa pääsääntöisesti kolmessa (3) vuodessa.

Kolmen vuoden tavoiteaika on kuitenkin vain suositus, sillä todellisuudessa laki antaa opintoihin joustoa tuottavan lisävuoden. Opintojen laajuudeksi määritelty suoritus-aika velvoittaa opiskelijaa, mutta hyvästä syystä opiskeluaikaa voidaan jatkaa.

Opiskelijan tulee suorittaa opintonsa enintään yhtä vuotta opintojen laajuudeksi määriteltyä aikaa pidemmässä ajassa, jollei opiskelijalle perustellusta syystä myönnetä suoritus-aikaan pidennystä” (Ammattikoululaki 630/1998 §31).

Kokkien perustutkinnossa läsnäolo järjestyy lukusuunnitelmassa ja -järjestyksessä osoitetulla tavalla. Ammattiopinnoissa tilaa valinnoille on suhteellisen vähän. Opiskelun aktiivisuutta kontrolloidaan tarkkailemalla läsnäolon ja annettujen tehtävien suorittamista. Vastuullinen arviointi esitetään itseen ja omaan toimintaan kohdistuvana arviointina. Näyttää siltä, että opiskelijalta odotetaan järjestynyttä ja suunnitelmallista toimintaa vain suhteessa koulutusammattille asetettuihin tavoitteisiin.

Läsnäolon tapaan ajatukseen ajan vaihtoarvosta kiinnittyy myös ammattikoulun poissaolojärjestelmä. Koulussa läsnäolo on järjestetty suoritteiksi paitsi arvioinnin myös poissaoloseurannan avulla. Poissaoloseuranta on väline, jolla kasvatus kontrolloi ja järjestää ajattelua. Välineenä fyysisen läsnäolon valvonta käsitteellistää läsnäolon oppimiseksi. Vaikka fyysinen läsnäolo ei takaa henkistä, katsotaan poissa olemisen haittaavan etenkin ammatillisen osaamisen kehittymistä. Tätä perustellaan sillä, että poissa oleva jää paitsi opetuksesta ja käden taidoissa harjaantumisen mahdollisuuksista. Aiemmin kontrollin perusteluna oli myös se, että vain läsnä olevan oppimista voidaan havainnoida (jatkuva näyttö). Läsnäolosääntely perustuu edelleen lakisääteiseen valvontavelvoitteeseen. Positiivisesti ajatellen valvonta voidaan kiinnittää yhdenmukaisen kohtelun ja yhteisön jäseneksi kasvattamisen periaatteisiin. Kriittisemmin ilmaistuna valvonta on ihmisen asettamista kuriin ja sosiaaliseen kontrolliin. Nuorten, kuten muidenkin kasvattamista (oletettavasti) edellyttävien ryhmien, läsnäoloseuranta ja poissaoloista ilmoittaminen on tiukasti säänneltyä. Ammattioppilaitoksissa Laki ammatillisesta koulutuksesta (601/2005) ja Asetus ammatillisesta koulutuksesta (603/2005) asettavat myös opiskelijalle veloitteen osallistua opetukseen. Valvontavelvoite tekee läsnä- ja poissaoloista merkittävän kontrollikohteen.

Opiskelija, joka ei ole suorittanut opintojaan 1 momentissa mainitussa ajassa, katsotaan eronneeksi. Eronneeksi katsotaan myös sellainen opiskelija, joka pätevää syytä ilmoittamatta on poissa opetuksesta, jos on ilmeistä, ettei hänen tarkoituksenaan ole jatkaa opintoja (Ammattikoululaki 630/98 §31).

Oppilaitoksen edellytetään valvovan opetukseen osallistumista ja tekevän Kansaneläkelaitokselle valvontailmoituksen sellaisesta opintotukea saavasta opiskelijasta, jonka opinnot eivät etene. Sairauspoissaolo tai muu hyväksyttävä poissaolo ei johda valvontailmoituksen tekemiseen. Valvontailmoitus tehdään kuitenkin myös näistä, elleivät opinnot eivät etene normaalisti. Koska ilmoittamisesta päättää oppilaitos, on ilmoitusmahdollisuus myös uhka, jolla opiskelua järjestetään. Uhka opintotuen loppumisesta ja takaisinperinnästä, johon ilmoitus voi johtaa, on oppilaitokselle (ja yhteiskunnalle) keino pakottaa. Velvoite edellyttää oppilaitoksilta kuitenkin nimettyä ja tiedoksi annettua poissaolomenettelyä, jolla järjestetään sekä poissa oleminen, että sen kontrolli.

Oppilaitoksen on siis järjestettävä menettely, jolla poissaoloja valvotaan ja jonka perusteella poissaolon korvaamisvelvoitetta arvioidaan käytännössä. Havainnoidussa oppilaitoksessa poissaolemisen ehdoista kerrottiin tarkemmin Opiskelijan oppaassa (2010). Poissaolosta on ensinnäkin ilmoitettava, toiseksi siitä tehdään poissaoloselvitys, kolmanneksi sovitaan korvaavasta suorituksesta ja neljänneksi puuttuva suorite korvataan.

Odottamattomasta poissaolosta on välittömästi ilmoitettava opettajalle, jonka tunnilta joutuu olemaan poissa. Poissaolon syy selvitetään myös ryhmänohjaajalle. Käytännössä tunnollisemmat opiskelijat ilmoittavat poissaolostaan tekstiviestillä ryhmänohjaajalle, joka siirtää ilmoituksen opiskelijahallintajärjestelmään muille opettajille tiedoksi. Hän saattaa myös soittaa takaisin varmistaakseen sairauden tai muun syyn laadun. Osa opiskelijoista ei kuitenkaan ilmoita itsestään, tällöin ryhmänohjaaja tiedustelee muilta ryhmän opiskelijoilta tietävätkö he asiasta jotakin ja soittaa poissaolevalle. Jos poissaolo jatkuu pitkään, joudutaan opiskelijaa tavoittelemaan kuraattorin kirjeellä. (Opiskelijan opas 2010.)

Tulevasta poissaolosta oppaassa (2010) määrätään sopimaan etukäteen opettajien kanssa. Sopiminen koskee myös ennakoitua myöhästymistä ja tapaa, jolla poissaolo on ajateltu korvata. Alle 18-vuotiaan poissaoloselvityksen tekee huoltaja. Asuntolassa asuvat esittävät terveydenhoitajan tai asuntolaohjaajan varmuuden äkillisestä sairastumisesta. Kolmea päivää pidempi sairauspoissaolo edellyttää lääkärintodistusta. Ryhmänohjaaja voi tarvittaessa vaatia lääkärin tai terveydenhoitajan todistuksen myös lyhyemmistä poissaoloista. Näin tapahtuu etenkin silloin, kun poissaolot ovat toistuvia. Havainnoissani poissaolojen runsastuminen ryhmässä tiukentaa poissaoloja myöhästymisehtojen tulkintaa.

Opiskelijan edellytetään tekvän kunkin aineen opettajalle selvityksen sekä poissaoloista, että myöhästymisistä. Selvitys on annettava välittömästi poissaolon tai myöhästymisen jälkeen. Opiskelijan oletetaan myös ehdottavan korvaavaa suoritusta. Opettaja ja opiskelija määrätään sopimaan yhdessä puuttuvan osaamisen järjestymisen. Vastuu osaamisen järjestymisestä toisin on kuitenkin opettajalla ja siksi poissaolonkorvausjärjestelystä päättäminen on lopulta opettajan oikeus. Myöhästyminen rinnastuu poissaoloon, joten opettaja on velvollinen tekemään myöhästymisistä yhteenvedon poissaoloseurantaan. Kaikki poissaolot on opiskelijan oppaan mukaan korvattava tai osoitettava osaaminen muuten sovitusti. Tapaus- ja opintojaksokohtaisesti on mahdollista arvioida korvaavuuden määrällistä tarvetta erikseen. Korvaamiseen opas ehdottaa esimerkiksi kirjallisia tehtäviä, vastaavaan opetukseen osallistumista tai tenttimistä. Puuttuvan läsnäolon voi korvata osoittamalla osaaminen myös jossakin tapahtumassa, projektissa tai sen osassa. Osaaminen voidaan osoittaa järjestämällä ja suunnittelemalla tapahtuma itse tai osallistumalla jonkun muun hankkeeseen. Poissaolon voi erityistapauksissa korvata myös työssäoppiminen tai muu sovitettu menettely. (Opiskelijan opas 2010.)

Järjestely osoittaa opiskelun valvotun ja tahdistetun luonteen. Opinnot on järjestetty toteutumaan kolmessa vuodessa, kukin opintokokonaisuus ennalta määrättyssä vaiheessa. Suoritteen saadakseen on lain mukaan oltava läsnä. Koska opintojen suorittaminen edellyttää läsnäoloa valvotuissa olosuhteissa, on koulutuksen järjestäjän ja kasvatustyötä tekevien ratkaistava paikallisesti, kuinka korvaaminen käytännössä järjestetään.

Ravintolakokin koulutusohjelmassa opiskelevat tuottavat usein kausi- ja vuosijuhliin tai muihin tilauksiin jonkin tuotteen, ruokatarjoilun tai jopa koko juhlan suunniteltuineen. Tutkimusoppilaitoksessa tämä on kuitenkin poissaolojen korvaamisessa poik-

keuksellista ja käytännössä mahdollista vain erityistä harrastuneisuutta osoittaneille. Poissaolon korvaaminen osallistumalla opettajan suunnittelemiin ja johtamiin tapahtumiin tai niin kutsuttuihin ulkotilauksiin on tavallisempaa. Havainnointiaikana oppilaitos kehitti poissaolokorvaamiseen myös työpajan, johon opiskelija ilmoittautuu itse.

Pätevästä syystä opetuksesta saa kuitenkin olla poissa. Lupa poissaoloon anotaan opettajalta tai ryhmänohjaajalta. Lupaa myönnettäessä sovitaan siitä, kuinka poissaolon aikana opetetut asiat on mahdollista opiskella. Hyväksyttäviä poissaolon syitä ovat opiskelija- ja terveydenhuoltohenkilöstön tapaaminen tai muu erityinen syy. Myös opiskelijakunnan kokouksiin, oppilaitoksen edustustehtäviin tai kehittämistoimintaan osallistuminen ovat osa opintoja. Opettaja voi myöntää luvan poissaoloon vain omien tuntiensa osalta. Korkeintaan kolmen päivän poissaolon lupa anotaan ryhmänohjaajalta etukäteen. Opetushenkilöstöllä on lupa poiketa näistä ohjeista tapauskohtaisesti. Menetettyjen oppituntien aikana opetuksen kohteena ollut osaaminen kuitenkin korvataan tai osoitetaan myös hyväksytyissä poissaolotapauksissa. Työssäoppimisen aikana poissaoloihin pätevät työpaikan määrittelemät säännöt. (Opiskelijan opas 2010.)

Opiskelijan oppaassa (2010, 2012) puuttumista poissaolemiseen perustellaan opintojen oikea-aikaisella etenemisellä. Puuttumisessa on viisi vaihetta. Ensimmäisessä vaiheessa ryhmänohjaaja selvittää poissaolot opiskelijan ja tämän huoltajan kanssa, jos opiskelija on alle 18-vuotias. Alaikäisen huoltajille ja opiskelijoille jaetaan opintojen alussa opiskelijahallintojärjestelmään omat käyttöliittymät, jonne opettaja kirjaa mm. opiskelijoiden poissaolot ja arvioinnit. Järjestelmässä huoltajan on mahdollista ilmoittaa esimerkiksi sairastumisesta tai muusta poissaolosta. Vanhemman oletetaan myös kuittaavan opettajan järjestelmään kirjaamat poissaoloilmoitukset.

Toisen vaiheen raja on 30 luvattonta poissaolotuntia. Näistä tiedotetaan huoltajan lisäksi myös opiskelijahuoltoryhmälle, jonka kanssa arvioidaan mahdollinen tuen tarve. Opiskelijahuolto käynnistää tarvittaessa henkilökohtaisen tuen järjestelyt. Jos poissaolot tukitoimista huolimatta jatkuvat, tai luvattomien poissaolojen määrä ylittää 50 tuntia, siirrytään kolmanteen vaiheeseen, jossa opiskelijalle annettavaa tukea ja ohjausta tehostetaan sitoumusmenettelyllä. Menettelyssä käydään ryhmänohjaajan ja opiskelijan, mahdollisesti myös huoltajan, välinen keskustelu poissaoloista ja siitä, miksi opintoja kuitenkin kannattaa jatkaa. Lopuksi allekirjoitetaan sopimus opintojen jatkumisesta opiskeluun määrätyn kehyksen puitteissa.

Vuonna 2012 Opiskelijanoppaan päivitettyssä versiossa täsmennetään tätä menettelyä. Opiskelijalle, alikäisen tapauksessa myös huoltajalle, toimitetaan kirje kuraattorilta. Kirjeessä opiskelijaa muistutetaan opintojen jatkamisen merkityksestä ja esitetään jatkamiseen vaihtoehdot. Kurin järjestymisen kannalta olennaisinta kirjeessä on se, että poissaolojen jatkuminen saattaa käynnistää kurinpitotoimet. Kurin ja järjestyksen ylläpitämisen keinoja oppilaitoksessa ovat kirjallinen varoitus (vaihe neljä) tai määräaikainen erottaminen (vaihe viisi). (Opiskelijan opas 2012.)

Koulutusinstituutioissa opetusjärjestys tuotetaan viime kädessä poistamalla yhteisiä sääntöjä uhmaavalta yksilöltä yhteisön jäsenyys. Järjestys pyritään kuitenkin esittämään yhteisön järjestymisen sopimuksena. Lisäksi säännöt kerrotaan opiskelijalle oppaan muodossa. Myös opettajille on omat oppaansa. Järjestys pyritään ylläpitämään kuvailemalla yhteisöstä poistamiseen johtava polku sekä opiskelijoille, että heidän huoltajilleen jo opiskelujen alussa jaettavassa oppaassa. Opas velvoitetaan käyttämään kotona ja näyttämään ryhmänohjaajalle allekirjoitettu vahvistus siitä, että opas on luettu. Menettelyllä varmistetaan, että instituution tilaa järjestävät säännöt ja mahdollisten rikkomusten seuraukset on saatettu myös opiskeluyhteisön tilassa olemiseen vaikuttavien huoltajien tiedoksi.

Menettelyt, joilla oppilaitos kohdistaa kontrollin aikaan

Aineistossani ja havainnointien aikaan vielä vuonna 2012 ammatillisen toisen asteen perustutkintokoulutus järjestyy ensisijaisesti koulussa. Oppilaitoksessa oppimiselle ole vaihtoehtoista järjestelmää. Tutkinnon läpäisy edellyttää päivittäistä läsnäoloa oppilaitoksessa tai työssäoppimispaikalla. Koulutuksen jäsenyminen läsnäoloksi tuottaa velvoitteen myös valvoa, että kouluun tullaan ja koulussa ollaan. Suhde läsnäolovelvoitteeseen on tuottanut menettelyjä opiskelijoiden pakottamiseen. Yksi näistä on edellä esitelty poissaolokontrolli.

Kun opinnot määritetään läsnäolon vuosina, opintoviikkoina, päivinä ja tunteina, asettuu aika väkisinikin kontrollin kohteeksi. Vuoden 2000 opetussuunnitelmassa oppimista kontrolloitiin edelleen myös opetuksesta käsin. Tässä järjestyksessä olennaista on tunnetun osaamisen siirtäminen. Koska oppilaitostilaa on mahdollista kontrolloida, tilassa olemisen ajatellaan opettavan suunnitelmassa määritetyt asiat. Poissaolot ovat kuitenkin tavallisia, joten oppilaitosten on ollut pakko kehittää poissaoloja korvaavia menettelyjä. Ravintolakokkien koulutusohjelmassa poissaolo korvataan järjestämällä tilaisuus opetella ”menetty” työ työpajassa. Poissaolon korvaaminen edellyttää vastaavaa tuntimäärää läsnäoloa valvotuissa olosuhteissa.

Ryhmänohjaaja [...] kertoo rästitöypajasta, [joka järjestetään] keskiviikkoisin. Jakaa läheteitä pajaan niille joilla poissaoloja. – Korvaaminen on pakollista, ellei ole sairaustodistusta. Arviointikohteena työtehtävät, joista on ollut poissa. Huomenna ja ensi viikolla on mahdollista. Ensi jaksossa olette jo työssäoppimassa. Ottakaa työpajaan mukaan se matsku, mitä tulette tarvitsemaan. Kysytte kavereilta mitä. (HPK/3/1/2/ poissaolo/korvaaminen)

Ajan uudelleenjärjestämisenä korvaustyöpaja järjestää vaihtoehtoisen oppimisen tilan, jolla luodaan jousto koulutuksen lineaarisesti organisoituun aikajärjestykseen. Korvaamisen pakottavuudesta huolimatta, korvausajan valintamahdollisuus ja materiaalien itsenäisen järjestämisen tapa esittävät opiskelijan aktiivisena toimijana, jolla on kyky ja halu järjestää itsensä tavoitteiden suuntaisesti. Kokkien koulutusohjelmassa korvaaminen edellyttää kuitenkin läsnäoloa koulun tilassa. Saman oppilaitoksen merkonomeja ja datanomeja kouluttavassa ohjelmassa poissaolo korvataan esimerkiksi tiedonhakutehtävillä, joita läsnä olevat ovat tehneet oppitunnilla. Kokkien ammatinopetuksessa kirjallisia tehtäviä tehdään kuitenkin vain vähän. Yleissivistävien aineiden suhteen kirjallisten tehtävien tilanne on todennäköisesti toinen. Kokkien ammattiopinnoissa läsnäolo jäsenyyty pakottavaksi. Ajattelun taustalla on koulutuksen suhde aikaan valvottuna tilana. Koulutusaika ajatellaan ”käden taitojen” opettamisen ja opettelu tilaksi. Ajaksi, johon opiskelijalla on oikeus ja opettajalla velvollisuus.

Esimerkissä läsnäolovelvoite perustellaan sillä, että kokkien taitojen katsotaan olevan todennettavissa vain tekemällä menetetyt työtehtävät opettajan opastuksella ja valvonnassa. Järjestely kohdistaa korvaamisen opetussuunnitelmassa määritettyihin työtehtäviin, ”joista on ollut poissa”. Moraalin ohella menettely opettaa myös ammatillista koulutusta järjestävän hierarkian. Arvioinnin mainitseminen muistuttaa, että koulutustavoitteena on oppia toimimaan opetuksen suuntaisesti, annettujen kriteerien kehyksessä.

Ajassa korvaamisen pakottavuuden tuottaa opintojen järjestymisen vuosiluokkaperusta. Kun opetussisältöjen jatkumo ja järjestys edellyttää aina edellisen suorittamista, etenemistahti pakottaa oppilaitoksen turvautumaan jonkinlaisiin korvaamis-

menettelyihin. Poissa olleet opiskelijat on saatava pysymään muun ryhmän mukana. Yksittäinen opiskelija saattaa poikkeusjärjestelyin päästä opiskelemaan menetettyä oppimisasiaa myös rinnakkaisluokan kanssa. Silloin ongelmaksi kuitenkin tulee oman ryhmän eteneminen. Tällaista järjestelyä voidaan käyttää esimerkiksi työssä-oppimisjaksojen aikaan, koska työssäoppiminen tai osa siitä on mahdollista siirtää muiden opintojen päättymisen jälkeiseen aikaan. Työssäoppimisjaksojenkin on kuitenkin osuttava lukuvuoden työpäiviin, sillä ryhmänohjaajalle opiskelijan työssäoppimisaikaan sisältyy seurantavastuu, joka on työaika.

Vaikka ammattioppilaitoksissa opiskelijalle jätetään tilaa valita poissaolon korvaamiselle sopiva ajankohta, on menetetty oppimistehtävä kuitenkin saatava suoritettuksi. Lisäksi ryhmänohjaaja on vastuussa ryhmän opintojen etenemisestä aikataulussa. Joten, vaikka tilanne esitetään suostuttelun ja valinnan keinoin, suoritteiden aikaansaaaminen on kuitenkin molempia pakottavaa. Koulutuksen järjestäjää kiinnostaa sekä opintojen että koulutuksen eteneminen ajallaan. Kontrollin esitetään varmistavan oppiminen, mutta instituution kannalta keskeisempää on tieto nuoren opintojen vaiheesta. Kyky määrittää opiskelijan paikka myös instituution ajallisessa järjestelmässä on sen rahoituksen perusta.

Bernsteinin (1996, 1990, 1980, 1971, 1971a) ajattelua soveltaen ammatillisen perustutkintokoulutuksen tavoitteena on ajattelussaan ja toimissaan annettuun tilaan sopeutunut työläinen. Kodin ulkopuolisissa koulutusinstituutioissa tapahtuvan kasvatuksen tehtäväksi annettu yhteiskuntajärjestyksen ylläpito edellyttää sosiaalisen järjestämistä. Päiväkodista ja peruskoulusta lähtien koulu lajittelee yksilöt asemiinsa etenkin kuriin ja järjestykseen kasvattavissa kontrollimenettelyissä. Kokkien arvioinnin kriteerit osoittavat tämän ammatti- ja yhteiskuntaryhmän kurikasvatuksen kohteeksi myös ajan käytön. Osaavin kokki onnistuu rytmittämään ja tiivistämään oman työnsä annettuun kehykseen, suorittamalla useita työvaiheita samanaikaisesti.

Vastuullisuuden ja aktiivisuuden kohde opintojen toteuttamisessa esitetään etenkin siinä, minkälaisia asioita koulutuksessa ja kouluttamiseen osoitetussa tilassa kontrolloidaan. Olen tässä luvussa tarkastellut aikaa kokkien ammatillisen perustutkintokoulutuksen kontrollikohteena. Hahmotin ajan läsnäolona ja tarkastelin läsnäolovelvoitetta useammasta kontrollinäkökulmasta. Alkuun esitin läsnäolon lainsäädännössä ajalle asetettuna velvoitteena valvoa sekä opiskelijan että opetuksen järjestymistä koulun tilaan. Koulussa aika asettuu myös opintojen suoritteeksi, etenkin silloin kun sitä käytetään läsnä olemisen tapaan tai poissaolojen kontrollointiin. Pohdin koulutusta myös tietynlaiseen aikaan kasvattamisena, katsomalla koulutusta tälle ryhmälle kaavailtuna ammattina ja työntekijäkansalaisuutena.

Kuten edellä luvussa viisi esitin, kokin työssä kello on väline, jolla aika järjestyy paitsi työn tekemisen, myös materiaalien tilaksi. Koulun järjestyksissä aika näyttäytyy pikemminkin opetukseen osoitetun tilan valvonnan välineenä. Ajalla kontrolloidaan tilaa, opetusta ja läsnäoloa. Läsnäolovalvonta järjestää opetuksen, olemisen ja poissaolot koulutuksesta kertovaan rekisteriin, jota ylläpidetään päiväkirjan muodossa. Opiskelijoiden toimet kirjautuvat päiväkirjaan samaan tapaan kuin päivän oppimisasiatkin. Instituutioissa päiväkirja on todiste siitä, että opetus on paitsi annettu, myös vastaanotettu (Smith 2005, 193-197). Päiväkirjamerkintöjen avulla opetustapahtuma ja kaikkien läsnäolo koulutilassa voidaan paikantaa minuutilleen. Läsnäolo otetaan annettuna, poissaolo on poikkeus, joka on merkittävä valvonnan osoittamiseksi täsmälleen. Sama päiväkirjaan kertyvä poissaolorekisteri on koulutuksen etenemisen ja opintojen suorittamisen ajallinen seurannan väline. Menettely, jolla osaamisen osoittaminen kiinnitetään läsnäoloon.

6.4 SUHDE AIKAAN, TILAAN JA KURIIN

Tässä luvussa pohdin sitä, minkälaisen suhteen aikaan edellä käsitelty läsnäolon ja työn järjestymisen kontrolli näyttää tulevalle kokille järjestävän. Ajan kuriin asettavissa kasvatusten menetelyissä ajalle esitetään paitsi oikeanlainen järjestys, myös ruoan valmistuksessa aikaa järjestävät välineet. Kokkien koulutuksessa suhde opettaa ajan instituutiona, joka asettaa työn ja toiminnan kehykset. Aika rinnastetaan kelloon ja kellon lineaariseen järjestykseen. Koulussa kello on ensinnäkin asettunut läsnäolojärjestyksen perusteluksi. Toiseksi koulun ennalta määrätty ja järjestetty aika jäsentää oppimisen prosesseja. Kolmanneksi, kellon- ja kalenterin abstrakti aika hallitsee raaka-ainevalintoja ja niiden järjestämiseen osoitettua tilaa.

Koulussa osaamista on jo pitkään arvioitu jatkuvan näytön perusteella. Jatkuvassa näytössä kontrolli kohdistuu paitsi läsnäoloon, myös tapaan olla läsnä. Opiskelijan aktiivisuus, osallistuminen ja vuorovaikutustaidot ovat myös uudistuvissa opetus suunnitelmissa mainittuja osaamisalueita. Uudistuvissa opetus suunnitelmissa oppiminen on kuitenkin pyritty irrottamaan ajasta ja paikasta. Ajan (ja tilan) suhteen siirtymä opintoviikosta osaamispisteisiin on merkittävä ideologinen muutos. Kun aiemmin ammatillisia valmiuksien kehittymistä mitattiin läsnäolona ja kalenteriajassa, nyt tavoitteeksi on asetettu osaamisen osoittaminen työnäyttönä (OPH 2012a).

Tilan kurisuhteiden esittäminen ajan järjestyksenä

Keskeistä työnäytöistä annetuissa ohjeissa on se, että arviointi kohdistetaan ateriakokonaisuuden työvaiheisiin, niiden ajoittamiseen ja siihen minkälainen valmiin kokonaisuuden tulee olla. Työvaiheiden aikatauluttaminen opettaa, että opettaja tuntee ja hallitsee työn vaiheet. Opiskelijan tehtäväksi asetuu työvaiheiden toistaminen annetun ajan puitteissa. Näyttää siltä, että ammattiin opiskeleville aika opetetaan nimenomaan implisiittisesti koulun, oppilaitoksen ja opettajan tavoissa järjestää käytännöt. Aikataulu tai ruokaohjeen ajoitus on malli siitä, kuinka järjestää oma työ.

Ope – Tästä eteenpäin tehdään joka kerta työsuunnitelma, koska teillä on parin viikon päästä työkoe, jossa se tulee. (HPK/10/1/2/työjärjestys)

Kello 10.45 Ope neuvoo miettimään ajoitusta, jota työsuunnitelmassa mietitty. – Jos ruoka pitää olla valmis 11.30, niin milloin se kannattaa laittaa uuniin? (HPK/10/1/2/ ajoitus)

Esimerkissä opettaja kiinnittää työsuunnitelman ja ajoittamisen ruoan valmistumisen järjestämiseen. Ravintolassa annokseen tulevat ainesosat on osattava tahdistaa ensin keskenään. Lisäksi jokainen annos on järjestettävä tarjolle muiden tilauksessa olevien annosten rytmissä. Ajoituksen järjestämisen välineeksi hän esittää työsuunnitelman ja varmistaa opiskelijoiden huomion mainitsemalla työkokeen, jossa tulee esitettäväksi myös taito järjestää työ ajallisesti jäsenyviin vaiheisiin. Työn suunnitelma kuvataan myös välineeksi, jonka avulla työn etenemistä voidaan seurata.

Opettajat käyttävät ajoitusta työn järjestämiseen ja opettavat saman myös opiskelijoille. Kontrollin kohdistaminen aikaan opettaa samalla ajan arvon ja niukkuudesta johtuvan luonteen. Ravintolassa ja työelämässä aika on niukka resurssi. Keittojen kontrollin oheen opettaja kehottaakin järjestämään rinnakkaistyon.

Ope – Hämmentäkää niitä keittopohjia, etteivät ne pala pohjaan. Onko sulla ne bouquet valmiina? Tässä samalla voisit tehdä sen. (HPK/1/1/1/työjärjestys)

Ajoitusta käytetään myös ryhmän työskentelyn seuraamiseen. Kun opiskelijan liike vaikuttaa irralliselta, se kiinnittää opettajan huomion. Joskus opettajan on täsmennettävä opiskelijalle erikseen ajankohta, jolloin ruokaa ei voi jättää, sillä ruoanvalmistuksessa on vaiheita, jolloin on seistävä padan äärellä.

Elmeri tuli käytävältä luokkaan. Ope – Elmeri, joko siun keitto kiehuu? Sitä ei saa jättää tuossa vaiheessa vaan pitää hämmentää koko ajan. (HPK/1/1/1/työjärjestys)

Vääränlainen toimintamalli, ajankohta tai asento herättää opettajan huomion aina suhteessa siihen, mitä milloinkin pitäisi tapahtua. Joukoksi kerääntyminen on toivotavaa vain silloin kun selitetään tai demonstroidaan jotakin. Muulloin liikkumattomuus on opetuskeittiössä ja ravintolassa pääsääntöisesti sopimatonta.

Toni nojailee pöytään. Ope – meillä ei keittiössä ole tällaisia töitä ollenkaan [opettaja näyttää kädet puuskassa]. (HPK/23/3/5/työaika)

Tekemättömäksi luokitellaan usein myös opiskelijat, jotka oppivat havainnoimalla muita. Havainnointi ja tarkkailu tuottavat olemuksellisesti puutteen liikkeessä. Työsalissa liike liitetään aktiivisuuteen ja toimintaan. Työhön patistamisen tavoite on työkurin opettaminen. Keittiössä kuri tarkoittaa toiminnan järjestämistä toisiaan seuraaviksi työvaiheiksi. Ihmisessä kuri on oman ruumiin ja harhailevien ajatusten keskittämistä käsillä olevaan tehtävään. Seuraavissa esimerkeissä opettaja korjaa ryhmän työtappaa ensin suullisesti. Kun toiminta ei tehostu, hän osoittaa työotteen vääräksi menettelyllä, jossa aika asettuu moraalikasvattamisen resurssiksi.

Ope [katselee opiskelijoiden puuhia - Takapöydässä kaksi tekee ja neljä katsoo, kun yksi sipeltää sitruunaviipaleista kolmioita, yksitellen. Ope – samalla laudallako te kaikki teette? Opiskelija – eiku vuorotellen. Ope puistelee päätään. Otatte jokainen laudan, levitätte siihen silakat, täyte päälle, sitten toinen file ja ruisjauhoastia (HPK/9/1/2/ opetus/työvaiheet)

[...] Ope – lähetäänpä tuolle puolelle nyt kaikki. Te ette oikein ymmärrä missä mennään. Menemme luokkahuoneeseen, jota käytetään ohjetunnilla ja ruokailutilana. Ope – seisomaan kaikki, hatut pois pästä. Otetaan minuutin hiljaisuus opetuskeittiössä hukatuille hetkille. Seisomme minuutin hiljaa. Ope – nyt kun mennään takas, mennään tekemään mitä? Opiskelijat – töihin tekemään silakkapihvejä. (HPK/9/1/2/työmoraali)

Aineistossani ammatillisen koulutuksen ajan sääntelyä selitetään usein työelämän asettamilla vaatimuksilla. Koulussa tila järjestetään kuitenkin eri tavalla kuin työssä. Etenkin suhteessa aikaan. Ravintolassa jokainen minuutti on käytettävä myytäväksi tulevan ruoan valmisteluun, esille laittoon tai sen pois järjestämiseen. Ruoan valmistamisessa tahdit rytmittyvät paitsi työn, myös samassa tilassa olevien työhön.

Koulussa tilan ja ajan järjestäminen on koulutusinstituution järjestymisen edellytys. Luonnossa esiintyvät aikajaksot, kuten päivänvalon tai vuodenvaihtelun vaihtelu, järjestetään koulussa toisin ottamalla käyttöön luku- ja jaksotusjärjestys. Samaan tapaan tilanteiden tai ihmisten rytmisyys muunnetaan rationaaliseksi kontrolloimalla

(luonnon fyysisten) rytmien perustaa. Niinpä institutionaalistuneissa järjestelmissä, kuten koulu, esimerkiksi nälkä tai muu biologinen tarve pyritään järjestämään erilaisilla säännöillä ja toimintakäytännöillä osaksi organisaation, yhteisön tai yhteiskunnan laajempaa ajallista järjestystä. Koulun käytännöissä työaikakulttuuriin oppimisen menettely ja perustelun tapa osoittaa opiskelijan aseman noviisina, joka ei vielä ole sisäistänyt työelämän edellyttämää itsekuria.

Aineistossani ammattiin kasvattamisen suunnitelma näyttää hahmottavan aikaa suoritteena, jaksona, kestona ja kehyyksenä. Vuoden 2000 opetussuunnitelma perustui ajatteluun, jossa suoritteet saadakseen oli oltava läsnä. Uudessa opetussuunnitelmassa (OPH 2015) osaaminen (ja suorite) kiinnitetään osaamisen hankkimiseen, ei enää läsnäoloon tai edes annettuun opetukseen. Analyysin perusteella on kuitenkin todettava, että koulun ajalle kurin järjestävä sääntely ei, ainakaan toistaiseksi, muuta opiskelulle asetettua ajan kehystä.

Perustutkintokoulutuksen suhde aikaan ja kuriin järjestää kasvattamisen tilaa

Aikakuriluvussa olen yhdistänyt Basil Bernsteinin kooditeorian Barbara Adamin aika-ajatteluun esittäkseni kokkien ammatillisen perustutkintokoulutuksen erityisenä aikaan kasvattamisen tilana. Tulokinnassani koulutukselle lainsäädännöllä osoitettu tila jäsentää paitsi tulevan kokin toimintaa ja ajattelua, myös koulutuksen suhdetta aikaan. Aineistoni avulla olen esittänyt ajan paitsi perustutkintokoulutuksen tilaa, myös tilassa olemista säätelevänä kurina. Bernsteinin kriittisten pedagogisten osa-alueiden avulla jäsenin tilan ammatilliseen koulutukseen valittuna kurikehyyksenä, jossa ammatin opetuksen ja oppimisen aika järjestyy.

Työssäni kokkien ammatillinen perustutkinto on ajateltu koulutuksen järjestäjälle asetettuna kasvatustehtävänä, instituutiona, jonka Bernstein (1990, 185) on nimennyt pedagogiseksi diskurssiksi. Pedagoginen diskurssi määrittää sen, miten kukin koulutusmuoto järjestää opetuksen ja oppimisen käytännöt (ja niissä sovelletun aikakurin). Käytännöt on onnistuttava tuomaan osaksi koulutusta säätelevää diskurssia, jonka voisi nimetä myös kouluttamisen ideologiaksi. Ideologia määrittää opettamisen ja oppimisen tilanteissa sovelletun toimintatavan. Säännöt tarvitaan paitsi toiminnan, myös toimijoiden välisten suhteiden järjestymiseen. Tiettyjen sääntöjen avulla tunnistetaan myös aihealue. Jotta aihe tunnistettaisiin ja kiinnitettäisiin kohteeseen sovitulla tavalla, säännön esittämiseen on oltava väline. Kurin järjestämisen välineenä koulu käyttää järjestyssääntöä ja rangaistuksen uhkaa. Järjestyssääntö nimeää keskeisen koulua järjestävän säännöstön ja kuvaa asiayhteyden. Opiskelijan ja opettajan oppaat kertovat sitten sen, minkälaisia seurauksia sääntöjen ohittamisesta seuraa.

Olen esittänyt kasvatuksen aika-tilasuhteen luonteen ja olemuksen ensinnäkin lain ja opetussuunnitelmasääntelyn järjestäminä suhteina, toiseksi tilan suhteita järjestävinä aikakäytäntöinä ja kolmanneksi siinä, kuinka aikasuhteet kytkeytyvät ammattiin kasvattamisen tilaan. Neljäs Bernsteinin (1971) ajattelussa merkityksiä rakentava konteksti on ihmissuhteet, joissa luodaan suhteet itseen ja ryhmän toisiin, mutta myös ulkopuolisiin, auktoriteettiin ja työelämään. Kertaan vielä sitä, minkälaisena ammatillinen koulutus esittää vuorovaikutussuhteet kokkien perustutkintokoulutuksessa.

Ammatin opetus järjestyy tilassa, jossa liike on sallittua, jopa odotettua. Isommasta ryhmästä muodostetaan pienryhmiä. Pienryhmissä työskentely lisää sekä opettajan, että oppimisen aikaa. Aikaa tehdä itse ja aikaa, jolloin on mahdollista saada yksilöllistä opetusta. Aikaperspektiivistä kasvatuksen suhteen kokin koulutuksessa oleviin

muihin (opettajiin, opiskelijoihin, henkilökuntaan, perheeltä odotettuun tukeen) on toistaiseksi määrittänyt koulutuksen rajaaminen ja opintojen järjestäminen kolmivuotiseksi. Ammatillisen toisen asteen opinnoissa ensimmäisen hotelli- ja ravintola-alan yleisopintovuoden jälkeen valittu koulutusohjelmatutkinto opiskellaan muiden samalla vuosikurssilla olevien kanssa. Vuonna 2009 aloittaneet kokit päättivät opintonsa pääosin keväällä 2011. Järjestäminen on ajateltu ikäluokkaperusteisesti. Peruskoulun jatkoksi aloitettavat toisen asteen ammatilliset opinnot on suunniteltu vuosiluokkien ja -ryhmien samatahtisen etenemisen varaan.

Kuten edellä kontrollin kohdistamista käsittelevässä luvussa on todettu, ammatin oppimisen on (ainakin toistaiseksi) katsottu edellyttävän myös läsnäoloa. Ensimmäkin siksi, että lain ja asetusten maininta työpäivistä, opintoviikoista ja vuosista on asettanut nuorten ammatillisen koulutuksen muodoksi läsnäolon. Toiseksi, palkkio opetuksesta on määräytynyt lähiopetuksena. Kolmanneksi, arviointi on perustunut läsnäoloon. Kasvatuksen suhde läsnäoloon avautuu luokkakysymyksenä, kun sitä katsotaan paitsi aikaan kohdistuvan kurina ja kontrollina, myös ryhmiin eri tavoin kohdistuvana aikasuhteena. Aikaan kasvattaminen jäsentää myös suhteen ajassa oleviin muihin ja siihen kuka ja mikä määrittää oikean ajan ja siinä olevat järjestykset.

Koulussa kontrolli kohdistuu opetustilaan ja tilan aikaa järjestäviin suhteisiin. Koulussa aika on lain perustella koulutuksen ja opetuksen hallittu tila, joka mahdollistaa opiskelun ja oppimisen. Koulussa aika jaetaan oppimisen tilaksi luku- ja jaksotusjärjestyksissä. Ajan ja ajassa olemisen luonne määritetään tilan järjestämiseen osoitetussa sääntelyssä. Laissa tilan järjestymistä uhkaa lähinnä kuriton opiskelija, joten tilan hallinnan keinoiksi osoitetaan opiskelijan palauttaminen kuriin. Kuriin järjestäminen jäsentää myös tilassa olevien keskinäisiä suhteita. Koulutusinstituutiossa opettaja tai muu tilasta vastaava aikuinen on vastuussa tilan ajasta, joten hänen on myös järjestettävä tila hallintaan. Aika on järjestettävä paitsi lain, myös koulutuksen järjestäjän edellyttämällä tavalla.

Lain osoittama tilan järjestämisen keino on yhteisön yhteydestä poistamisen uhka. Kuvatut keinot ovat kuitenkin suhteettoman voimallisia, jotta niitä voitaisiin käyttää opetuksen järjestämiseen sellaisenaan. Lisäksi keinot on säädetty toisenlaisen kuriin järjestämisen aikakaudella. Havainnoissani tilasta poistamisen uhkaa tai oppilaitoshierarkiaa käytetään tilassa olemisen ja aikakurin järjestämiseen, mutta pedagogisesti kuri tuotetaan kiinnittämällä se opetustilan sisäisiin suhteisiin. Suhteet jäsennetään tuottamalla luokasta pienyhteisö. Yhteisön sosiaalinen ja temporaalinen sääntely järjestää suhteen aikaan sekä ryhmän omaksi, että osaksi oppilaitoshierarkiaa. Kokkien perustutkinnon työtehtävien erityisyys edellyttää tilassa joustavaa aikaa, joka korostaa yhteisön erillisyyttä. Koulun järjestyksissä aika pyritään kuitenkin alusta lähtien järjestämään yhteiseen tahtiin. Seuraavassa luvussa tarkastelen koulutuksen aikasuhdetta vielä työväestön kouluttamiselle osoitettuna koulutustavoitteena, yhteiseen tahtiin kasvattamisena.

Koulussa ja kasvatuksessa toiminnan järjestäminen on edellytys taitojen ja osaamisen välittymiselle. Kasvattamisen järjestämisen tapa on Bernsteinin ajattelussa kuitenkin alisteinen yhteisöä ylläpitävälle periaatteelle. Hän (1990, 185) esitti, että toimintaa järjestävä sääntely johdetaan muualta kuin opetettavasta aineesta. Esimerkiksi kokkien koulutusohjelman toimintatapaa ei tässä ajattelumallissa säätele keittotaito, vaan yhteiskuntajärjestyksen säilyttäminen. Tämä periaate määrittää koulutuksessa mahdollisten valintojen, aikajärjestyksen ja opiskelutahdin suhdetta muihin opittaviin asioihin tai oppiaineisiin. Sama yhteiskuntajärjestyksen ylläpitämisen periaate säätelee opetusteoriaa ja siitä johdettuja opettamisen ja opiskelun sääntöjä. (Bernstein,

1990, 185.) Nämä säännöt muuttuvat esimerkiksi opetussuunnitelmien muuttuessa. Kasvatukselle asetettu yhteiskunnallisen järjestämisen tavoite määrittää myös ajan järjestämisen kohteen ja koulutuksen käytettävissä olevat välineet.

Tämä järjestys, joka julkilausutusti kiinnittyy koulun fyysisen tilan ja joukkojen järjestämiseen, jäsentää ajan myös suhteessa muihin tilassa oleviin (Adam 1998, 2008). Yhteiseen tahtiin opettaminen, on perinteisesti jäsentänyt lasten tai muuten ohjauksen ja valvonnan tarpeessa olevien ryhmien kasvatusta. Kriittisesti kasvatusta katsoneet tutkijat (Jackson 1968; Carnoy 1976, 115-155; Broady 1986, 96-101) ovat kiinnittäneet yhteiseen tahtiin kasvattamisen myös koulun sosiaalisen ja ruumiillisen järjestämisen tehtävään. Yhteisen tahdin tuottaminen liittyy etenkin (teollisuus)työläiseksi ja alaiseksi kasvattamiseen (myös Adam 2003b). Aineistossani yhteiseen tahtiin opetetaan jäljittelyn, suunnittelun, vaiheisiin jakamisen ja tempon vaihteluiden avulla. Tempo näyttäytyy yhteiskuntaa järjestävänä ilmiönä erityisesti silloin kun tahteja tarkastellaan suhteena siihen, kenen aika joustaa (Adam, 2008). Työssäni tutkittavana on etenkin se, mitä jousto tarkoittaa ammatilliseen perustutkintokoulutukseen osoitetun tilan aikajärjestyksissä.

Aika oppilaitoksessa on työelämän tuotantopaineesta vapaa tila. Pedagoginen tila, joka antaa kasvattajalle ajan järjestää työkuri opiskelijaan itseensä. Havainnoissani oppilaitos on myös tila, jossa kuri järjestetään opiskelijan mieleen ja ruumiiseen osoittamalla oikeanlainen tapa olla tässä tilassa. Tulevien kokkien kouluttamisessa keskeisin tila on ammattityön yhteistä liikettä edellyttävä työsalit: opetuskeittiö tai -ravintola.

Kokkien kouluttamisessa tilan aikaan opettamisessa käytetään etenkin mallioppimista. Tilajärjestyksen ylläpitämistyö jaetaan myös vastuualueisiin ja suurempi ryhmä pienryhmiksi. Kuri järjestetään päivittäisissä ajoituksissa, järjestyksissä ja pedagogisissa ratkaisuisissa. Sama kuri järjestää myös tilan suhteita, jolloin suhde aikaan jäsentyy etenkin suhteena koulutukseen. Koulun aikaan ja aikatilajärjestyksiin.

Kokin ammatin näkökulmasta aika koulussa järjestyikin Bernsteinin ja Adamin ajattelun sovelluksessani (taulukot 1. ja 3.) ristiriitaisena tilana. Ristiriidan tuottaa tilassa olevien aikojen yhteensovittamisen ongelma. Yhteiskuntaa järjestävien aikojen moniulotteisuus ja kerroksellisuus, joka koulutuksessa esitetään pääosin lineaarisena tilajärjestyksenä. Lisäksi ammattiin opetetaan aikatilassa, jonka kurin järjestää ammatillisen, alaiseksi kasvattamisen ja kouluttamisen hierarkkinen järjestys. Näiden aikojen järjestämisen pedagogiikka poikkeaa itsenäisen ajattelun tilajärjestyksistä. Kokin koulutuksessa esimerkiksi keittotaito esitetään suunnitelmalla, jolla järjestää ja kontrolloida raaka-aineiden aikaa. Koulun lineaariseen aika-ajatteluun perustuvassa pedagogiikassa, tieto ajasta on kuitenkin opettajan kokemuksiin ja ohjeisiin kietoutunutta tietoa. Kurisuhteen oppimisessa keskeistä on ohjeiden omaksuminen ja noudattaminen. Opettaessaan tulevalle työläiselle ajassa kontrolloitavat kohteet, ammatillinen koulutus opettaa myös suhteen yhteistä aikaa ja tilaa jäsentävään sosiaaliseen järjestykseen. Seuraavassa, työn viimeisessä luvussa, pohdin vielä tätä kokkien peruskouluttamisen aikaan ja tilaan kytkeytyvää kurijärjestyksestä tulevalle työläiselle tarjoutuvana ajattelun ja toiminnan tilana.

7 PERUSTUTKINTOKOULUTUKSEN KURIKEHYKSESSÄ TYÖLÄISELLE TARJOUTUVA AIKATILA

Kokkien ammatillista perustutkintokoulutusta käsittelevässä väitöstutkimuksessani aika ja jonkinlaiseen aikasuhteeseen kasvattaminen on kiinnitetty kysymykseen koulutuksen tilasta, kurista ja sosiaalisesta järjestyksestä. Olen tarkastellut perustutkintokoulutusta yhteiskunnan järjestämisen näkökulmasta, jonkinlaiseen aikaan opettamisen tilana. Lähestyn aikaa osin tiedostamattomana, silti yleisesti hyväksyttynä ajatuksena siitä, minkälaista aika on ja minkälaisena se koulutuksen järjestyksissä opetetaan.

Peruskoulun tapaan myös ammattikoulu näyttää olevan paikka, jossa asiat tapahtuvat koska niiden on määrä tapahtua (Jackson 1968, 13). Tutkimuksessani toisen asteen koulutuksen sijoittuminen peruskoulun jälkeiseen ikävaiheeseen, koulutuksen ennalta määritetty kesto ja koulutuksen arkea jäsentävä pedagoginen rakenne näyttävät aikatauluttavan sekä tutkittua kokin perustutkintoa, että ammattiin kasvattamista. Koulussa aika järjestää etenkin sen fyysistä tilaa (Gordon ja Lahelma 2003), sillä koulun tilaa jäsentävissä suunnitelmissa koulutus ammattiin järjestyy ajan suhteen aikataulussa ja kurinalaisesti kuin joukkoliikenne. Fyysisen tilan lisäksi aika järjestää myös sitä, mitä koulun tilassa on mahdollista tehdä (Tolonen 2001; Jackson 1968), sillä aika ja järjestymisen tapa määrittellään koulutuksen sosiaalisessa ja pedagogisessa diskurssissa (Bernstein 1990).

Koulutilaa järjestävien aikojen ohella havainnoimani kokin perustutkintokoulutus jäsentää aikaa myös ammatinopetuksen näkökulmasta. Tällaisia aikaan opettamisen havaintoja löytyy aineistostani runsaasti, sillä materiaalin temporaalinen järjestys on yksi keittotaidon keskeisimmistä osa-alueista. Materiaalin järjestämisellä tarkoitan sekä raaka-aineiden prosessointia, että prosessien sovittamista kellon ja kalenterin avulla hallittuun koneen aikaan (Adam 2003a). Orgaanisten ja epäorgaanisten aikojen yhteensovittamista.

Bernsteinin ja Adamin ajattelun sovelluksessani olennaisinta on kuitenkin se, minkälaisena ajattelun ja toiminnan tilana kokin perustutkinto opettaa ajan. Tässä yhteenvetoluvussa tarkastelen nuorten ammatillista koulutusta tilana, jonka yhteiskunta osoittaa tähän koulutukseen osallistuvan väestönosan aikaan opettamiseen. Jäsenän perustutkintokoulutuksen suhdetta kuriin erityisenä työläiseksi kasvattamisen tilana. Kysyn, minkälaiselta tila näyttää, kun sitä katsotaan tulevan työläisen aikaa järjestävänä kurina.

Aikakuri on monella mittarilla ilmeinen hyve. Kuri ja järjestys ovat erinomainen päämäärä, kun ajatellaan esimerkiksi usean sadan opiskelijan läsnäolon järjestämisestä oppilaitoksessa. Yhteiskuntien järjestämisessä ihmisen opettaminen yhteisössä hyväksytyihin suhteisiin, eli tapoihin olla ja elää, on välttämätöntä. Aika jäsentää tätä suhdetta hyvin perustavalla tavalla.

Kosken (2009) opetussuunnitelmataarkastelun perusteella toisen asteen koulutusten tavoitteet ja moraalisääntelyn luonne voidaan kytkeä odotuksiin tulevan työvoiman työmarkkina-asemasta. Kun lukiokoulutuksen tavoitteissa korostuu yhteiskunnallinen velvollisuudentunto ja päätöksentekokyky, niin ammatillinen koulutus keskittyy kehittämään työpaikalla tarvittavia ominaisuuksia. Kosken analyysissä, ammattiin

kasvattamisen tila (sphere of operation) pitäytyy työhön ja työympäristöön kiinnittyvissä käytännöllis-teknologisissa tavoitteissa ja nykyisyydessä. Lukiokoulutuksessa tulevan ja menneen hallinta näyttää saavan selkeästi suuremman painoarvon.

Opintojen järjestäminen ilmentää eroja myös suhteessa aikaan. Kurssimuotoisessa lukio-opiskelussa, opiskelija valitsee haluamansa määrän ja valikoiman kurseja, joiden läpäisy edellyttää osallistumista opetukseen. Lukiossa poissaololle on tietty prosentuaalinen varaus ja kurssit voi periaatteessa valikoida omiin opintoihinsa sopivaan ajankohtaan. Opintojen ajallinen suorittamistahti on opiskelijan vastuulla. Ammatillisissa opinnoissa jaksotus on suunniteltu sekä hallinnollisesti että pedagogisesti vuosiluokkien ja ryhmien samantahtisuuden varaan. Kaikenlainen poikkeaminen normaalirytmistä pyritään tasaamaan esimerkiksi henkilökohtaisen opetuksen järjestämisen (HOJKS) lisätunteina, tuettuna opetuksena tai toisaalta ylimääräisinä tehtävinä. Näillä järjestelyillä tullaan samalla osoittaneeksi kaksi erilaista tahdissa pysymisen ja läsnäolon merkityserojen normalisoinnin menettelyä. Työssäni erittelen normalisointimenettelyjä ajan näkökulmasta, työläisen aikaa ja tilaa järjestävän kurikäsitteen avulla (liite 1.).

Edellä olen osoittanut, että kurin avulla tulevalle työntekijälle opetetaan moraalin perusta. Keinot, joilla kussakin ajassa ja tilassa voidaan toimia yhteisön näkökulmasta oikealla tavalla (Douglas, 2000; Bernstein 1971). Ajalle kurin järjestää ensinnäkin ajalle asetettu kehys. Ammatillisen koulutuksen kehysten asettaa koulutusta säätelevä laki, opetussuunnitelma ja työehtosopimus. Toiseksi opetetaan ajan kuriin saattamisen keinot ja välineet. Kokkien koulutuksessa kuriin järjestettävä aika voi kellonajan ohella olla myös fyysistä, jolloin ajassa olennaista on orgaanisen aineen suhde ympäristöön (Adam 2008; 1988). Esimerkiksi leipätaikinassa on raaka-ainesuhteiden lisäksi tunnettava hiivan suhde lämpötilaan ja aikaan. Kurin kehys ja välineet sen aikaan saamiseen valikoituvat aina kuriin saateltavan ajan perusteella. Kolmanneksi kuria käytetään ajan järjestämiseen. Ajan kontrollin kohde voi olla esimerkiksi oppitunnin pituus tai koulutuksen kesto. Neljäs ajan ulottuvuus jäsentää kasvatuksen tilassa mahdollisia suhteita. Myös vuorovaikutusta järjestävien suhteiden periaatteita.

Opetuksen järjestäminen vuosiluokkina, opetussuunnitelmina, lukujärjestyksinä ja tuntimäärinä osoittaa koulutukseen sisäänrakennetun lineaarisen järjestymisen logiikan (Adam 2008; 2003a; 2003b). Lineaarinen suhde aikaan tarkoittaa tutkimuksessani sitä, että oppimisen katsotaan alkavan, päättyvän ja järjestyvän ryhmän tahdissa. Vaiheittain kuin sarjatuotanto. Ammatillisen koulutuksen on myös pitkään katsottu edellyttävän erityistä kasvattamiseen tuotettua tilaa. Uusiutuvisissa opetussuunnitelmissa aika oppilaitostilassa pyritään kuitenkin korvaamaan oppimistila-ajattelun uudelleenjärjestämistä vaativalla projektiopiskelulla ja työssäoppimisella.

Mediassa ammatillisen koulutuksen uudelleenjärjestäminen on ollut voimakkaan kritiikin kohteena ja kieltämättä kriittisyydelle löytyy perusteita myös tutkimuksistani. Esimerkiksi opiskeluvastuun siirtäminen opiskelijalle saattaa jättää osan opiskelijoista liikaa oman yritteliäisyyden varaan. Yhteiseen oppimiseen osoitettu tila on tarjonnut aikaa ohjata ajattelua pedagogisesti järkevällä tavalla. Läsnäoloon perustuvan oppimistilan kutistumisen myötä koulun on vaikeampaa järjestää ja kontrolloida ajattelun ja tiedon rakentumista. Lähiopetus on ollut myös tila, jonka avulla yksilöt ovat oppineet olemaan osa oppilaitosyhteisöä. Tässä yhteisössä ryhmäsuhteiden muodostaminen on tapahtunut enemmän opiskelijan kuin työnantajan ehdoilla.

Havainnoissani oppilaitostilaa käytetään monenlaiseen järjestämiseen, joten oppimisympäristön vaihtuessa muutos kohdistuu välttämättä myös tilassa olemisen suhteiden ja ajan järjestämisen tapaan. Koulutusta järjestävien on vastattava kritiikkiin

kehittämällä paitsi oppimisympäristöjä, myös näissä ympäristöissä toimimisen edellytyksiä. Pedagoginen muutos edellyttää koulutusta, jonkinlaista ajattelun uudelleen järjestämisen tilaa ja tähän osoitettuja resursseja. Olennaista on myös paikallisen tuen järjestäminen. Koulutuksen uudelleenjärjestäminen ravistaa kouluttamisen pedagogisia menettelyitä ja puuttuu samalla myös ajan ja tilan järjestämisen tapoihin.

Oma tutkimukseni tarjoaa näkökulman aikaan ja tilaan, jossa ammatillista koulutusta on järjestetty vuosina 2009-2012. Olennaista työssäni on ollut kysymys siitä, minkälainen on suomalaisen yhteiskunnan näkemys (ravintola)työläisen tilasta ammatillisen koulutuksen järjestyksissä. Minkälaiseen aikaan oppilaitoksen pedagogiset käytännöt oikeastaan opettavat ja minkälaisena aika näissä tiloissa esitetään? Minkälaisena tulevan työläisen tila näyttäytyy, kun sitä katsotaan aikaan kohdistuvana kurina.

Tutkimus työläisen kouluttamisesta

Monet sivilisaatiokriittiset sosiologit lähtevät siitä, että niin osaamiskriteerit kuin koko koulutusjärjestelmä ovat keino ja menetelmä, joka järjestää yksilöt yhteiskunnallisesti tarkoituksenmukaisiin hierarkkisiin asemiin. Esimerkiksi Klemelän & Vanttajan (2012) sekä Kettusen (2001, 2012) historialliset analyysit ehdottavat, että vaikka ammatillisella koulutuksella on kansallisesti ja eurooppalaisittainkin pyritty vastaamaan hyvin erilaisiin kysymyksiin, ei koulutustavoitteissa ole missään vaiheessa kyseenalaistettu painotusta, jossa ammattityöhön valmistettavan työvoiman ajattelu suunnataan koulutuksessa lähinnä työtehtävistä selviämiseen. Ajattelulle tarjotaan tila, joka kytkeytyy omaan alaan, koulutuksen tavoitteena olevaan työhön ja työyhteisösuhteisiin.

Tästä näkökulmasta myös aikaan opettaminen on yksi keskeisistä työnjaon järjestämisen menetelmistä. Nuorten ammatillinen koulutus on erityinen työläisen aikaan opettamisen tila, jossa toiminta ja sen merkitykset järjestyvät suhteina. Aikasuhteen jäsentämiseen tässä tutkimuksessa käytin Bernsteinin (1971) teoriaa pedagogisista konteksteista ja Adamin (2008) ajatusta ajalle osoitetun kehyksen merkityksestä sille, minkälaisia temporaalisen ajattelun elementtejä koulutukseen voidaan tuoda.

Tulkitsen Bernsteinin (1971, 64-65) kehyksen käsitteen kasvattamisen tilan pedagogisina rajauksina. Sääntelynä, jolla turvataan yhteisössä tärkeitä asioita ja osoitetaan minkälaiset asiat kuuluvat tämän ryhmän kasvatuksen piiriin (Douglas 1996). Kehys on jotakin, jonka avulla tila erottuu muista. Koulussa rajaaminen tekee mahdolliseksi tunnistaa esimerkiksi oppiaine tai käsiteltävänä oleva aihealue. Välineen avulla osoitetaan, minkälaisena kuri tässä tilassa ymmärretään ja minkälaisia keinoja esimerkiksi kasvattaja voi käyttää kurin järjestämiseen. Kontrollissa keskeistä on sen kohde. Se, mihin kasvatuksessa ja koulutuksessa pyritään. Kontrolli varmistaa vaikkapa oppiaineessa olennaisen asian oppimisen. Myös vuorovaikutussuhteet jäsentävät tilassa olemista ja tilan järjestymistä.

Käytin Bernsteinin (1971) ajatusta myös aineiston järjestämiseen. Osoitan ammatikasvatuksen aikakurin ja pedagogisten valintojen ehdot ja kasvatuksen merkityksiä tuottavien käytäntöjen järjestymisen. Kontrollin tarkastelu kasvatuksen eri osa-alueilla osoittaa täsmällisemmin sen, mihin opetus kohdistuu ja minkälaisena ajattelu tai osaaminen ammattiin kasvattamisen käytännöissä esitetään. Bernstein (1971, 65) esitti, että ryhmän kasvatuksessa kriittiseksi määritelty osa-alue osoittautuu konteksteista keskeisimmäksi. Tämä tärkein ulottuvuus osoittaa ryhmän kasvattamisen ydintavoitteen, joka puolestaan hallitsee kasvatuksen muita menettelyjä.

Tutkimuksessani aika on analyttinen väline, jolla jäsenän kasvatuksen pedagogisia valintoja, menettelyitä, suunnitelmia, sisältöjä ja käytäntöjä. Analyysin ytimessä on se, minkälaisiin suhteisiin koulun ja kasvatuksen ajan järjestykset asettavat asiat ja ihmiset. Tutkimuksen aineisto on tuotettu instituutioiden tutkimiseen sovelletun etnografian menetelmillä, mutta tulkinnassa dokumentti- ja havaintoaineistoa lähestytään teoreettisesti. Jäsenän aineistoa ja sen ilmentämää aikasuhdetta tulevaan työväenluokkaan kohdistuvana kurikasvatuksena.

Aineistosta katsoin ensinnäkin kokkien kouluttamisen aikarajoja. Minkälaisena ammatillisen koulutuksen aikatila järjestetään ja minkälaisia ovat ajalle käytännöissä annetut perustelut. Rajaamalla koulutuksen ja oppituntien aika, luodaan aikaan opettamiselle ja siitä johdetulle toimintapolitiikalle jonkinlainen tulkintakehys. Toiseksi havainnoin kurin järjestämisen kohteita. Ajan kontrollia. Tarkastelin sitä, mihin aikakuri kohdistuu ja mitä ajalla kontrolloidaan. Kolmanneksi erittelin pedagogisia tapoja, joilla aikaan opetetaan. Esittelin ajan opettamisen välineet ja sen, minkälaisena aika opetuskäytännöissä näyttäytyy. Neljänneksi katsoin sitä, kuka koulutilan aikaa hallitsee ja minkälaisena ajan suhde tilaan esitetään kokkien perustutkinnossa. Ajan näkökulman kasvatukseen valitsin sen sosiaalista selkeästi järjestävän luonteen vuoksi. Ammattiin kasvattamisessa ammattialan voidaan katsoa tuottavan ammatispesifejä aikamerkityksiä. Yhteiskunnallisesti merkittävää on kuitenkin moraalinen sääntely, joka kiinnittää ammattiin valmistuvan tulevan työn ja työympäristön sosiaalisiin koodeihin. Sama sääntely välittää yhteisön työnjaon kulttuuriset merkitykset osana kasvatusta.

Tutkimuksessani tulevan työläisen fyysinen, tiedollinen ja sosiaalinen tila välitetään koulutuksen ajan järjestämiseen käytetyissä välineissä ja pedagogisissa menetelmissä. Tilan rajat välitetään tämän aikaa kontrolloivissa kurimenettelyissä. Fyysisellä tilalla tarkoitan koulun fyysistä tilaa, tiedollisella tilalla tiedon työhön kiinnitettyä luonnetta ja sosiaalisella tilalla koulutuksen järjestämää suhdetta muihin tilassa oleviin.

Instituutioissa ja laitoksissa kuri järjestetään jakamalla toimintatila (ja aika) jollakin valitulla menettelyllä. Koulussa jakajana toimii lukusuunnitelma. Luku- ja jakotusjärjestys järjestävät koulussa olevat näille osoitettuun (aika)tilaan. Pedagogisesti lukujärjestyksen osoittamassa tilassa oleminen järjestetään työsuunnitelman avulla. Suunnittelun esimerkkinä kuvasin ajoitusmenettelyä. Menettelynä työn järjestämisen malli esittää, että opettaja, tai muu oppilaitoksessa opetustehtäviin osallistuva henkilö on se, joka osaa.

Tilassa olemisen järjestää poissa- ja läsnäoloon kytketty kontrolli. Läsnäolon kontrolli opettaa oikean tilassa olemisen tavan. Kokkien perustutkinnossa työaikaan kytketään esimerkiksi yksilön olemukseen ulottuva puhtauskuri. Menettelyllä opetetaan tässä tilassa hyväksyty toiminnan ja ajattelun tapa (Douglas 2000). Kokkien puhtauteen kiinnitetty kuri opettaa Käyhkön (2007) toteamalla tavalla paitsi työn, myös kokkina olemista järjestävät suhteet. Sen, minkälaisena ravintolatyö ja tässä tilassa oleminen opetetaan tulevalle kokille. Opetussuunnitelman itsesäätelytavoitteesta huolimatta, kokien perustutkinto osoittaa oikeaksi työasussaan näkymättömän, mutta tehokkaan, palvelutyöhön koulutetun ruumiin ja mielen.

Ammatillinen koulutus käyttää paljon myös mallioppimista. Sekä oppimateriaaleihin, että oppimisympäristönä toimivaan tilaan tutustutaan havainnoimalla toisen työtä. Menettelynä havainnointi välittää nopeasti tekemisessä toistuvat vaiheet ja käden liikkeet. Pedagogisesti menettely perustuu ajatukseen siitä, että liikkeen tai toiminnan merkitys avautuu opiskelijalle, kun hän näkee työn kiinnittyneenä fyysi-

seen toimintaan tai sille tyypillisen tilaan. Etenkin työssäoppimista perustellaan tällä argumentilla. Tulevalle kokille ammatin aikaan kohdistettu paine on helppo kiinnittää ajan niukkuuteen, kun työ kietoutuu asiakkaan todelliseen kiireeseen. Nälkäiset asiakkaat eivät odota annoksiaan, joten ruoan on valmistuttava ajallaan. Ruoan on myös jouduttava asiakkaalle mahdollisimman nopeasti. Näiden aikojen esittämistä koulussa helpottaa työn järjestäminen ravintolan olosuhteita jäljittelevään tilaan, eli opetuskeittiöön tai -ravintolaan.

Tilassa aika voidaan kuitenkin ajatella useiden aikojen ja niitä järjestävien suhteiden summaksi (Adam 2008). Adamin (1988) teoriassa aika määrittyy tilojen ohella myös siellä olevien muiden järjestäminä. Muiksi hän katsoo ihmisten ja orgaanisen materian ohella kaikki epäorgaanisen olemisen, kuten koneet ja laitteet, joiden aika usein ohitetaan, kun aikaa järjestetään kellojen ja kalenterien avulla. Lukujärjestyksen suunnittelijalle olennaista ei esimerkiksi ole kinkun paistoaika, vaan opetukseen varatun keittiön jakaminen useamman kokkiluokan kesken. Opettajalle raaka-aine määrittää kuitenkin sitä, kuinka paljon aikaa keittiötilaan on saatava järjestyseen. Ruoan valmistuksessa tärkeitä ovat myös laitteet, sillä ne rajaavat valmistamiseen käytettävissä olevaa aikaa ja menetelmää.

Oppimisen, opiskelun ja tietämisen kannalta olennaista on ehkä tutun tilan tunnettu järjestys. Ajan myötä tutuksi tulleessa tilassa aikaa ei kulu sosiaalisen uudelleenjärjestämiseen. Järjestys otetaan annettuna. Koska koulu on yhteinen julkinen tila, on tulevien kokkien opittava jakamaan tila paitsi oman ryhmänsä, myös tilaan tulevien vieraiden kesken. Oma tilaa ei ole, sillä tilassa olemista määrittää lähinnä oma ryhmä. Kun fyysinen tila vaihtuu jatkuvasti, on koulussa ”omaa” vain ryhmälle osoitettu aika ja sen järjestymisen tunnettu tapa. Oman tilan puute tiivistää ryhmän suhteita ja vakiinnuttaa sen sosiaaliset järjestykset. Monessa muussa koulutuksessa, esimerkiksi kurssimuotoisessa lukiossa, kaivataan paluuta tällaiseen ryhmäsuhteita muodostavaan järjestelmään. Ryhmä tarjoaa tukea, mutta tuottaa myös riippuvuutta. Etenkin suhteessa tietoon. Kun oma tieto ei riitä, opitaan ryhmässä luottamaan kaveriin. Oikein tai väärin, olennaista koulutuksessa on se, minkälaista tietämisen tapaa tulevan työläisen ajatellaan tarvitsevan. Tila, aika ja tilassa oleminen ovat suhteessa myös ryhmän tiedonmuodostukseen.

Työssäni olen tulkinut koulutusta aikatilana ja tilaan eri tavoin järjestyneinä ajan tietämisen suhteina. Donald Broady (1986) on pohtinut oppimista ja opetusta suhteena tietämiseen. Siihen, minkä opimme tietämään todeksi. Broady (1986, 226) ajattelussa koulutusten suunnittelulla on vastattu työelämän työvoimaan kohdistuviin vaatimuksiin. Koulun pedagogisista menettelyistä, eli siitä ”*kuinka koulutus todella valmistaa työelämään*”, ollaan yleensä oltu vähemmän kiinnostuneita. Tällä Broady (1986, 219) tarkoittaa opettajien ja opetussuunnitelmien etukäteen asettamien tavoitteiden sijaan yksilöiden ajattelun todellista muovautumista eli kvalifioitumista. Hänen määrittelyssään kvalifikaatiot eivät ole ainoastaan työelämän edellyttämä tieto ja valmiudet. Oppimisprosessin varsinaiseksi tuotteeksi hän katsoo suhteen tietoon ja valmiuksiin. Hänelle kvalifikaatiokäsite kuvaa suhdetta ”*tulevaan aikaan, tietojen ja valmiuksien tulevaan käyttämiseen*” (Broady 1986, 219). Olennaista on siis se, minkälaiseksi koulutus järjestää suhteen tietoon ja tietämiseen. Onko tieto jotakin, josta halutaan pitää kiinni sellaisena kuin se on annettu, vai opetetaanko tietoa katsomaan mahdollisuutena järjestää tietäminen toisin (Wheelahan 2007; Whitty 1985).

Minkälaisen tilan kokin perustutkintokoulutuksen aika tarjoaa tulevalle työläiselle

Tutkimuksessani olen ajatellut tulevan ajaksi ja tilaksi, jonka ihminen katsoo itsellään yhteisössä olevan. Ihmisen suhde aikaan jäsentää sitä, minkälaiseen tilaan hän katsoo olevansa oikeutettu. Ruoan valmistusta opetellessaan tuleva kokki saattaa ajatella tulevaa uraa tai itseään. Ehkä hän näkee olevansa yhteisölle hyödyllinen. Kokin uraa suunnitellessaan hän voi olla myös onnellinen tai uskoa toimintansa olevan päämäärä sinänsä. Tai sitten hän katsoo saavansa ajankäytöstä kompensaationa palkkaa. Olenaista on suhde, jonka koulutus tarjoaa tilassa oleviin muihin, heidän aikaansa ja siihen, minkälaisena suhde aikaan tässä tilassa opetetaan.

Koulun joukkomuotoisen kasvattamisen edellyttämä yhteisessä tahdissa tekeminen ja tällaiseen kuriin totuttava rakenne ei välttämättä vastaa työssä tarvittavaa osaamista. Tästä huolimatta koulun on onnistuttava järjestämään oppimisympäristö turvallisesti ja siten, että opiskelijat onnistuvat selvittämään opintonsa näissä koulurakenteissa. Ajan hallinnan välineenä voidaan käyttää konetta, kollegaa, sääntöjä, tai kelloa, mutta kasvattajalle asetettu velvoite valvoa läsnä- ja poissaoloja tuottaa aika-suhteen, jossa aikaa käytetään kurin tuottamiseen, ylläpitämiseen ja kontrollointiin.

Kokin ammatillisessa perustutkintokoulutuksessa aika jäsentyy kykynä järjestää ja hallita tilaa. Koulutuksessa ajalla organisoidaan työn prosesseja. Aika esitetään hyödykkeenä, jota on opittava käyttämään paitsi työn, myös oman (itselle mahdollisen) tilan järjestämiseen. Havainnointien aikaan ammatillisen koulutuksen tutkintoihin sisältyi suhteellisen vähän vapaasti poisvalittavia opintoja. Koulutusohjelman lisäksi, vapaasti saattoi vuosina 2009–2012 valita ehkä kymmenestä viiteentoista opintoviikon verran opintoja. Myös tutkinnon osien suorittamisen järjestys oli havainnointiajan-kohtana nuorten toisen asteen ammattiopinnoissa edelleen hierarkkinen. Opinnot siis järjestyivät vuosiluokkina ammatin perusteista erikoistuneempaan osaamiseen.

Poistamalla opiskelijan (oma) aika ja tila tarkkaan harkitun aikataulun avulla, koulutuksen suunnitelma esittää oppilaitoksen tiukan aikakehyksen olevan koulun ja työn toiminnan malli. Vaikka opiskeluun käytettävästä ajasta käydään päivittäistä neuvottelua (keskeyttäminen, vaeltelu, kotitehtävien palauttamattomuus), opetus järjestyy ammattiin kouluttamisen suunnitelman ja tähän tehtävään asetetun oppilaitoksen ajassa. Ajan järjestää tuntien tai päivän määrätty mitta, läsnä- ja poissaolon kontrolli sekä opetussuunnitelmien asiasisällöt jotka on ehdittävä ”käydä läpi”. Myös useamman tunnin ajalle lukujärjestyksessä jakautuva opetus saattaa opetuskeittiössä järjestyä tiukasti aikataulutettuna. Toimintatapa osoittaa ajoittamisen arvon ja opettaa hyväksymään annetun järjestyksen.

Kasvattamisen käytännössä aikaan on kuitenkin luotava joustoa. Tähän sovelsin Barbara Adamin (2008) ajattelua ajan ulottuvuudesta sosiaalisena järjestyksenä. Adamin ajattelussa kellonajan abstrakti yksiulotteisuus estää meitä havaitsemasta yleisesti jaetun ja hyväksytyin aikaperspektiivin tuottamia merkityksiä aikakäytännöille. Hän (2008) toteaa suhteen aikaan vaikuttavan siihen, ”*kuinka teollistuneet yhteiskunnat kasvattavat lapsiaan, suhtautuvat luontoon ja kanssaelentoihin tai määrittävät ja säätelevät talouspoliittista elämää ja instituutioita*”. Modernien yhteiskuntien instituutiot ovat saattaneet kehittää erilaisia kellonaikakäytäntöjä, mutta niiden ajan periaate on Adamin mielestä sama koneen vääjäämättä etenevä ja lineaarisesti (vain yksi tapahtuma ja aikamuoto kerrallaan) järjestyvä aika, jossa hallitsevin aikamuoto jäsentää ajan ymmärtämisen tapaa. Samalla ajan muut olomuodot joutuvat väistymään taustalle. (Adam 2003b, 63-65.)

Timescape käsitteellä Adam (2008) jäsentää ajan tilaksi, joka jäsentyy havainnoijalle näkökulmasta riippuen hieman eri tavoin. Adamin ajattelussa havainto ajasta on aina suhteessa siihen mitä katsotaan. Kun useampaa aikaelementtiä katsotaan yhdessä, voidaan nähdä toistuva kuvio, kuten rytmi, jakso tai sykli. Näkökulma kuitenkin vaikuttaa siihen mitä havaitaan. Jos keskittyy arjen aikatauluihin, aika näyttäytyy lineaarisena jatkumona. Esimerkiksi koulun lukujärjestyksessä oppiaine, tauko tai tapahtuma seuraa toistaan. Jos analyysiä laajennetaan kouluvuoteen, päivät ja tunnit alkavat näyttäytyä opetussuunnitelmien toistuvina sykleinä. Tutkimuksen kohdistaminen vaikkapa kasvattamisperinteen pedagogisiin ajanjaksoihin palauttaa näkökulman jälleen jatkumolle. Tutkimuksessa ratkaisevaa on siten paitsi näkökulman määrittävän kehyksen valinta, myös havainnoinnin kohdistaminen ja se, minkälaisia ajan elementtejä otetaan tarkasteltavaksi. Adamin (mt.) ajattelussa ajan rytmisyys, periodit tai syklisyys järjestyvät kuvioksi vasta silloin kun tarkasteltavaksi otetaan useampi ajan elementti. Ajan hahmottamisen tapa, siis se havaitsemme ajan esimerkiksi toistuvina sykleinä, muutoksena vai lineaarisena sarjana, riippuu kuitenkin havaintoja suuntaavasta kehyksestä. Kehys määrittää aikasuhteen ja tavan jolla ajatteleme ajasta ja siksi suhde aikaan on myös yhteiskuntasuhteita järjestävä prosessi (Adam 2008).

Sosiaalisen järjestämiseen koulussa käytetään kelloa, kalentereita, lukujärjestyksiä ja aikatauluja. Samalla kun ajoittaminen tuo järjestyksen sosiaaliseen, se määrittää tilan jossa työn ja ihmisten oletetaan olevan tietyssä ajankohtana. Yhteisössä kuitenkin tiedetään, että sekä tilan järjestäminen ja inhimillisen aikajärjestyksen ylläpito edellyttävät joustoa. Koulun sosiaalisissa suhteissa esimerkiksi kelloa käytetäänkin lähinnä sopimuksena siitä, mitä pitäisi tapahtua. Niin kauan, kun ajan suhteen pysytään (hiljaisesti) sovitussa järjestyksessä, ei lain tai järjestyssäännön osoittamia rangaistuksia tarvitse ottaa käyttöön. Jousto on kuitenkin mahdollista järjestää vain koulun sääntöjen ja sääntelyn kehystämässä aikatilassa. Aikaan häiriöitä tuottavien tilanteiden ratkaisuna käytetään pääsääntöisesti poliittiseksi katsottua keinovalikoimaa, jossa (uhkaava) rangaistus on määritelty koulun järjestymistä koskevilla säännöillä.

Käytännössä kokkien koulutusjärjestelmään on benediktiiniläisluostarien tapaan järjestynyt tahtien eriyttämisen ja jouston tila. Luostareissa ajan säännöt olivat ankarat ja rangaistukset samoin. Zerubavel esitti (Zerubavel, 1980), että ankara sääntely on aina altis moraalien rapauttajan, jos rankaisua joudutaan käyttämään usein. Ja kun äärimmäiset keinot on käytetty, ollaan tyhjän päällä. Hän päätteli, että luostarien aikakuri kyettiin ylläpitämään etenkin siksi, että aikaa järjestävään luostarisääntöön oli kirjoitettu myöhästymismahdollisuus. Esimerkiksi messussa läsnäoloa edellytettiin vasta kolmannen lukukappaleen alkuun mennessä. Lisäksi rukous- ja muista ajoista ilmoitettiin hyvissä ajoin soittamalla kelloja, aivan kuten kirkossa, koulussa ja tehtaissa tehdään edelleen. Vaikka ammattikoulussa ei asetuta kuuntelemaan Jumalan sanaa, on opettaja kuitenkin se, joka päästää luokkaan, kirjaa päiväkirjaan myöhästyneet, aloittaa ja päättää päivän. Opettaja hallitsee tilaa esittelemällä oppimisasiat ja niille oikean järjestyksen. Koulussa tilajärjestys perustuu koulutuksen ajan ja kurin suunnitelmaan. Instituutioon, jonka tehtävänä on järjestää ja kouluttaa ikäluokat omille paikoilleen, annetussa ajassa.

Kasvattajana koulun aikakuri ja sen ankaruus esitetään olemassa olevien sanktiomahdollisuuksien avulla. Mahdollisuus muodolliseen rankaisuun on olemassa, mutta siihen turvaututaan vain harvoin. Luokasta poistamista tai koulutusjohtajan puhuttelua käytetään uhkana, jolla palautetaan tilan järjestys. Opettajilla on sen sijaan omia strategioita, joilla aikaa koulussa ja luokassa hallitaan. Todellisuudessa päi-

viin, kurssisisältöihin ja aamutunteihin kuuluu jousto, jolla kouluinstituution jäykkä ajan rakenne sovitetaan joukossa elämisen ja olemisen epämääräisyyksiin päivästä ja viikosta toiseen. Vuositasolla oppisisältöjen kertaaminen, niiden ja koulutuksen järjestämistapojen määrittämisen väljyys, tuottaa ammattikasvatukseen hyvin käytännöllisen suhteen aikaan. Ammattikoulussa aika näyttää rakentuvan ihmisten välisiin suhteisiin jonkinlaisena joustavien oppimisjärjestelyjen ja pitkän (usein kolmivuotisen) vuorovaikutuksen summana.

Myös opetus on näennäisestä toimintavapaudesta huolimatta ajan suhteen kehystetty. Isossa tilassa ryhmän jakaminen pienryhmiin on pedagogisesti mielekästä. Tilana ammatillisen koulutuksen työsalin on yhteisen tahdin opettamisen näkökulmasta vaikeampi järjestää kuin perinteinen luokkahuone, jossa opiskelijat on järjestetty kukin paikalleen, opettajan tarkkailevan katseen alle. Ryhmiin jakamisen menettelyssä työsalin tai opetustila jaetaan itsenäisesti toimiviksi yksiköiksi. Toisaalta työn vaiheet ovat helpommin havainnoitavissa ja kontrolloitavissa pienryhmätehtävinä, kuin yksittäisten opiskelijoiden töinä. Menettelyllä kompleksisesta tilasta tulee hallittava. Samaa järjestämisen tapaa on hyödynnetty tehdastyön (uudelleen)järjestämisessä (Adam 2003a, 2003b; Järvensivu 2007; Julkunen 1987)

Aikasuhteessa korostuu rajatussa tilassa ja aikakehyksessä pysyminen. Tila on hallinnollisesti järjestynyt. Tunnit järjestyvät tilassa, joka siihen on varattu, sillä opettajalla on vastuu siitä, että opiskelijat ovat läsnä. Koulutuksen järjestäjän vastuulla puolestaan on opiskelijan ajattelun järjestäminen. Se, että opettamiseen osoitettu tila jäsentää tietynlaisen ammattiin ja manuaaliseen työhön kiinnittyneen maailman. Jos halutaan kehittää ajattelun ja käsitteellistämisen taitoja, opetus ja kontrolli on kohdistettava ajattelun prosesseihin. Jos koulutuksen tavoite kohdistuu ihmissuhteiden hallintaan, on kontrolloitava suhteita muodostavia taitoja ja prosesseja. Näin voi ajatella tapahtuvan esimerkiksi nuoriso-ohjaajien koulutuksessa. Täysin sääntelystä vapaata kasvatusta ei ole. Mitä lähempää katsomme sitä, minkälaista todellisuus käytännössä on, sitä selvemmäksi käy, että sääntelyä on myös siellä missä sitä ei oleteta olevan. Ammatillinen, suhteellisen vapaasti (siihen osoitetussa) tilassa tapahtuva, koulutuskin on lähtökohtaisesti ajan tilasuhteissaan omalla erityisellä tavallaan rajattu ja kontrolloitu.

Työssä tutkittu kokkien perustutkintokoulutus lähtee siitä, että osaaminen on taito tehdä jotakin. Siis toimintaa, jota voidaan havainnoida. Taito saattaa olla monia eri asioita, mutta vähintään se on kyky hahmottaa (työ)tehtävä kokonaisuutena, joka muodostuu tietyistä toistuvista osista. Ammatillisen koulutuksen tavoitteena on järjestää ajattelu työn prosesseiksi. Kokille osaamista on vaikkapa taito ajoittaa ja synkronoida ruoka-annoksen osien valmistuminen. Ajoittamiseen opetettiin myös havainnoidussa kokkien koulutusohjelmassa. Pedagogisena menettelyohjeena oli annetun ohjeen seuraaminen. Osaamiselle on asetettu myös kolme toiminnan tasoa. Alin osaamistaso tarkoittaa sitä, että opiskelija osaa toimia ohjattuna, mutta tarvitsee apua tehtävistä suoriutumiseen. Keskitason opiskelija osaa tehdä annetut tehtävät itsenäisesti ja kiitettävästi tehtävistä suoriutuva opiskelija osaa soveltaa oppimaansa myös opitun ulkopuolelle.

Kyky soveltaa tietoa tarkoittaa kuitenkin sitä, että ymmärtää jotakin kontekstista riippumatta. Ajoittamisessakin olennaista on opettaa havainnoimaan aikaa suhteessa tilaan. Ajan hallinta edellyttää, että osaa hahmottaa sen, minkälaiseen tilaan aika on sovitettava ja minkälaisia menetelmiä ajan kuriin saattamiseen on käytettävissä. Ajan jäsentäminen valmiin ohjeen tai aikataulun sijaan tietona aikaa järjestävistä suhteista, valmistaa ajattelulle ja tiedonkäsittelylle laajasti sovellettavia työkaluja.

Perinteisesti työläisen kouluttamisen on katsottu olevan tiedon siirtämistä. Myös aika on ajateltu ulkoisena kurina. Oppimisprosessien yksilöllistyessä ajan hahmottaminen edellyttää opetukselta kuitenkin selkeää tietorakennetta. Opinnot on onnistuttava rakentamaan myös pedagogisesti niin, että jokainen valitessaan tietää minkälaista oman ajan hallintaa ja itsekuria opiskelu vaatii. Jos kuri on puutteellinen, se on opetettava ja siksi oppimiselle on edelleen oltava tila ja aikaa. Oppiminen on paitsi aikaa vievää, myös työlästä.

Koulutus yhteiskuntasuhteiden järjestämisen tilana

Tutkimuksen teoreettinen painotus on tietoinen valinta. Samoin Basil Bernsteinin pedagogisen jäsennyksen käyttäminen tutkimusaineiston analyysiin. Koulutuksen tarkastelu instituutiona sen sijaan juontuu jokseenkin ristiriitaisesta suhteestani kuriin. Ihmisenä minulla on ollut taipumus hyväksyä kuri osana yhteiskuntajärjestystä. Suhtaudun epäilevästi kurittomuuteen, mutta ahdistun ilmeisestä kontrollista. Esimerkiksi siitä, että kahvitauon kestoä mitataan kellokortin avulla.

Tutkimuksen alkuperäistä aihetta, eli aikaa (tai ajan monia elementtejä) olisi aineiston tuottamisvaiheessa voinut lähteä syventämään ja analysoimaan myös nuorten näkökulmasta. Aikakuri näyttäytyi kuitenkin aiheena, jota jouduin koulussa käsittelemään päivittäin nimenomaan opettajana. Koska olen jo pikkutyttönä oppinut tulemaan kouluun ajoissa, niin opiskelijana en enää havainnut, miten keskeinen elementti koulun aikaan kohdistuva kuri on. Saattaa myös olla niin, että kuri värittää nimenomaan kokkien (tai laajemmin koko palvelualojen) perustutkintoa aivan erityisesti, koska tässä ammatissa minuuttikin on joskus riittävä aikalisa.

Opettajan tehtävissä järjestyksen aikaansaaminen ja kurin ylläpitäminen ovat aivan keskeisiä ajan hallinnan elementtejä. Kurinpito kytkeytyy opettamiseen jotenkin aivan itsestään selvästi. Silti kurista ei puhuttu lainkaan ainakaan opettajan pedagogisissa opinnoissa, joita minulta ammatinopettajana edellytettiin. Ammatillisen koulutuksen tutkijana en kuitenkaan halunnut päätyä analysoimaan opettamisen puhetapoja tai yksittäisten opettajien pedagogisia valintoja. Sosiologina minua kiinnosti lähinnä koulun aikasuhteita järjestävä problematiikka, joten lähdin selvittämään mitä uutta sanottavaa minulla voisi olla koulutuksen institutionaalisten rakenteiden järjestämisestä suhteista. Minua johdatti myös ajatus (koulu)kasvatuksen piilo-opetuksesta, oli se sitten suunniteltua tai ei.

Basil Bernsteinin (1996, 1990, 1980, 1971a, 1971) ajattelussa yhteiskunnallinen eriarvoisuus tuotetaan tiedon rakenteissa. Kooditeorian perustava ajatus lähtee siitä, että kasvatuksessa tiedon luonne perustuu joko hierarkkiseen, toimintatapoja säilyttävään, tai niitä uudistavaan, yksilöllisen kasvatuksen malliin. Luokkayhteiskunnassa erityisesti suhteen tietoon, sen hallintaan ja kontrolliin katsotaan olevan perustaltaan keskiluokkainen (Smith 2005, 1987; Whitty 1985; Willis 1984; Young 1971; Bernstein 1971). Siksi koulun on myös katsottu asettavan eri yhteiskuntaryhmien lapset eriarvoisiin aseisiin suhteessa tietoon. Suomessa Bernsteinin opit hylättiin pitkälti juuri siksi, että kaikille yhteisen peruskoulun katsottiin tasaavan mahdolliset erot. Myöskään Bernsteinin teoriassa keskeistä kielen rakenteiden eroa ei suomalaistutkimuksissa kyetty todentamaan.

Kieli ja sen rakenne on kuitenkin nähtävä vain esimerkkinä järjestelmästä, jolla yhteiskunnan instituutiot tuottavat sosiaalisia erontekoja. Teoriassaan Bernsteinin katsoi koulun olevan perustavalla tavalla yhteiskunnallisen työnjaon ja työntekijä-

kansalaisuuden ytimessä. Bernsteinin ajattelussa kasvatuksen valinnat ja menettelyt kiinnittyvät kaikkiin tietoa rakentaviin käytäntöihin ja siten edelleen siihen, minkälaisina ympäristön tarjoamat mahdollisuudet kasvatuksessa esitetään. Koulu on yhteiskunnan perustava rakenne, joten koulukasvatuksen pedagoginen merkitys on vahva. Koulu sinänsä ei tee kenestäkään sitä, minkälaiseksi hänen ajatellaan koulutettuna tulevan. Koulutuksella on kuitenkin voimaa suunnata ajattelua, ajatuksia ja näkemyksiä. Ellei suoraan opetuksen suunnittelulla, niin tuomalla joukon toisilleen vieraita ihmisiä useiksi vuosiksi samaan tilaan.

Uuden luokkakeskustelun myötä myös teoria kasvatuksen koodeista on viime vuosina kasvattanut suosiotaan erityisesti kasvatuksen sosiologisissa analyyseissä. Julkaistuissa artikkeleissa Bernsteinin käsitteitä on käytetty esimerkiksi pohdittaessa (keskiluokan) kasvatuksen eriyttämisen mekanismeja (Power & Whitty 2002; Singh 2002). Saatavilla on kuitenkin vain vähän tutkimuksia, joissa pureuduttaisiin kasvatamisen käytäntöihin, vaikka suhteet Bernsteinin tarkoittamassa merkityksessä järjestyvät nimenomaan koulun pedagogisissa menettelyissä ja kasvatuskäytännöissä. Perusopetuksessa Ana Morais (2002) on vienyt tutkimuksen luokahuonekäytäntöihin. Ammatillisessa koulutuksessa ajattelun järjestämistä on tutkittu ajattelua jäsentävänä tietona (Gamble 2016; 2014; Wheelahan 2011; Koski 2009). Kosken artikkelia lukuun ottamatta, julkaisuissa on kuitenkin keskitytty lähinnä siihen, kuinka osoittaa Bernsteinin teorian soveltuminen käytäntöön. Selkeitä analyyseja koulukasvatuksen käytännön mekanismeista ja niitä ohjaavista periaatteista ei juuri ole.

Itse haluan tuoda teoreettiseen keskusteluun ajatuksen, jossa koodi ymmärretään kasvatuksen suhteena sosiaalisiin järjestyksiin. Järjestys voidaan osoittaa myös muista kuin kielen järjestelmistä. Arjen sosiaalisia suhteita järjestäessään kasvatustuotantaa aina jonkinlaiset rakenteet myös ajatteluun. Havainnointitutkimuksessani koodit rakentuvat ajan järjestämiseen käytetyissä pedagogisissa menettelyissä. Koulussa ajan järjestämisen kohteena on koulun tilan sijaan kokiksi opiskelevan suhde aikaan. Suhde jäsentää väistämättä tulevan työläisen näkemystä hänelle mahdollisesta yhteiskunnallisesta ajasta ja tilasta.

Väitöskirjassani ammatillisen koulutuksen suhdetta aikaan on tarkasteltu tapana järjestää, hallita ja käyttää aikaa työn ja tilan pedagogiseen organisointiin. Ajattelua tässä tilassa jäsentää väline, jolla aika esitetään ja menettely, jolla sitä kontrolloidaan. Väline jolla aikaa aineistossani hallitaan, on tieto tilan aikasuhteiden järjestymisestä ja ”muiden” asemasta tässä järjestyksessä. Analyysini ammattikasvatuksen käytännöistä osoittaa ravintola-alalle ominaisen aikakurin olevan vain yksi koulun hierarkkisten käytäntöjen määrittäjistä. Kasvatukselle aikataulu ja työjärjestys ovat keino välttää tuottamaton tai hallitsematon toiminta. Kun kasvatuksella on keinot, joilla hallita, sillä on myös kontrolli.

Kontrollin luonne kiinnittyy edelleen työntekijäkansalaiseksi kasvattamiseen (Iso-pahkala-Bouret, ym. 2014; Koski 2009; Käyhkö 2007). Ammattiin opiskeleville tieto järjestyksestä esitetään oppimisen kohteissa ja hallinnan suhteissa, joita osapuolet voivat pyrkiä myös määrittelemään toisin. Ajan uudelleenjärjestäminen tässä rajatun tietämisen tilassa on mahdollinen vain harvalle ja silloinkin ainoastaan valituille, jotka ovat osoittaneet hallitsevansa tilan sääntelyperustan (Bernstein 1971a, 57). Ammatillisen koulutuksen käsillä oleviin työtehtäviin kiinnittynyt ajattelu näyttäytyy kuitenkin ennalta harkittuna järjestyksenä, jota ei ole tarkoitus muuttaa, rakentaa tai organisoida uudelleen. Aineistossani aikasuhteen pedagogiset periaatteet määrittää koulun ja kasvatuksen harjoittama aikakurin ja yhden tahdin periaate.

Ammatillisen koulutuksen muuttuva ideologia

Ajatus erillisestä opiskelun ja oppimisen tilasta on pitkään hallinnut etenkin ammattiin kouluttamisen ideaa. Ajantasainen laki (3.10.2014/787) jättää koulutuksen toteuttamistavan kuitenkin koulutuksen järjestäjän päätettäväksi. Tämä linjaus tulee näkymään myös koulutuksen uudessa vuonna 2018 käyttöön otettavassa opetussuunnitelmassa. Linjaus näkyy todennäköisesti myös koulutuksen fyysisessä järjestämisessä. Koulutusta siirretään työpaikoille ja entistä enemmän myös verkkoon.

Tiedon omaksuminen, järjestäminen ja oppiminen vaativat aikaa ja tilaa, jota koulutuksen niukkenevilla resursseilla ei enää pystytä järjestämään. Idea ammatillisen koulutuksen tilasta ja tilan järjestymisestä entistä enemmän osaksi opiskelijan omaa tiedonkäsitelyä, noudattaa myös uudistuvan koulutuksen ideaa opiskelusta jokaisen omana projektina (OPH 2010). Periaate kontrollin siirtämisestä yksilölle itselleen on luonnollisesti kannatettava. Tässä ajassa sen vastustamista olisi vaikea edes perustella.

On kuitenkin olemassa näyttöä siitä, että tämä uusliberaali oppimisen järjestys ohittaa monet yhteiskuntaan eriarvoisuutta tuottavat rakenteet. Esimerkiksi Dorothy Smith (1987, 202-205) osoitti jo kolme vuosikymmentä sitten, että opetuksen järjestäminen koulussa, kouluajalla, on keskeinen tasa-arvon tuottamisen menetelmä. Hän katsoi, että eriarvoisuutta syvensi etenkin menettely, jolla koulu järjesti oppimiselle tilaa siirtämällä koulutehtäviä ja niiden valvontaa kotien vastuulle. Menettelyllä varmistettiin ja ylläpidettiin opetukselle asetettu tahti. Samalla osa oppimisasioista jäi oppilaan oman opettelun varaan. Ongelmallista menettelyssä oli (ja on edelleen) etenkin se, että oppilaat tarvitsivat apua tehtävien tekemisessä. Kaikissa kodeissa opetuksen tahteja ylläpitävä kotiapu tai opiskeluun kannustava kulttuuri ei ole samalla tavalla tarjolla.

Ammatilliseen perustutkintokoulutukseen kohdistuu suuria muutospaineita. Uutta koulutusta järjestettäessä on välttämätöntä tunnistaa, minkälaisiin oletuksiin yhteiskunnasta, työstä ja tulevan työläisen sosiaalisesta tilasta koulutuksen pedagoginen järjestys kytkeytyy. Työn järjestykset eivät tulevaisuudessakaan ole kaikille samat. Moni työ edellyttää työn tekijää ja inhimillistä läsnäoloa työpaikalla. Kun työn tekemisen aikaa ja paikkaa ei voi valita, on sopeuduttava yhteiseen, annettuun aikaan. Uudessa koulutusjärjestyksessä läsnäolo koulussa näyttäytyy vapaana ja valinnaisena, joten Broadyn (1986) tapaan on pakko kysyä, valmistako uusikaan koulutus oikeasti työelämään. Ehkä ammatillisen koulutuksen pitäisi aikakurin sijaan valmistaa itseksuriin.

Kun tulevalta työläiseltä odotetaan jatkuvaa kouluttautumista ja yhä itsenäisempää otetta oman elämänsä järjestämiseen, niin koulutuksen järjestäjien on ratkaistava myös paikallisesti se, kuinka eri resurssein koulutukseen tuleville yksilöille luodaan tällaisia itsenäiselle opiskelulle otollisia tiloja. Sama koskee luonnollisesti uusia ajattelun ja opettamisen tapoja opettelevia opettajia. Jos ammatinopetus siirtyy kouluista yhä enemmän työpaikoille, on kouluihin kuitenkin ehkä luotava jonkinlainen tila ja aika(taulu) opiskelulle. Tila, jossa on mahdollista opetella itsen (tai työn) järjestämistä kuriin.

LÄHTEET

- Aaltonen, Sanna ja Sirpa Lappalainen (2013). Samalla viivalla? Koulutuspolulta poikenneiden nuorten resurssit ja toisen asteen koulutus. Teoksessa: Brunila, Hakala, Lahelma ja Teittinen (toim.)(2013). Ammatillinen koulutus ja yhteiskunnalliset eronteot. Gaudeamus. Helsinki.
- Adam, Barbara (2006). Time. *Theory, Culture & Society*,23,2-3,119-138.
- Adam, Barbara (2003a). When Time is Money. Contested Rationalities of Time in the Theory and Practice of Work. *Theoria: A Journal of Social & Political Theory*. December 1,2003,102,94-125.
- Adam, Barbara (2003b). Reflexive Modernization Temporalized. *Theory, Culture & Society*,20,2,59-78.
- Adam, Barbara (1988). Social versus natural time. A traditional distinction re-examined. In Michael Young and Tom Schuller (Eds.) *The rhythms of society*. Routledge. London and New York.
- Anttila, Anu-Hanna (2005). Loma tehtaan varjossa. Teollisuustyöväestön loma- ja vapaa-ajan moraalisaätely Suomessa 1930–1960-luvuilla. *Bibliotheca historica* 93. Suomalaisen Kirjallisuuden Seura. Helsinki.
- Ball, Stephen (2004). Suorituskeskeisyys ja yksityistäminen jälkihyvinvointivaltion koulutuspolitiikassa. *Kasvatus* 1/2004, 6-20.
- Beach, Dennis ja Marianne Dovemark (2011). Twelve years of upper-secondary education in Sweden: the beginnings of a neo-liberal policy hegemony? *Educational Review*, 63, 3, 313-327.
- Bernstein, Basil (1996). *Pedagogy, symbolic control and identity: theory, research, critique*. Taylor&Francis. Lontoo.
- Bernstein, Basil (1990). *Class, codes and control. Vol. 4, The structuring of pedagogic discourse*. Routledge. Lontoo.
- Bernstein, Basil (1980). Codes, modalities and the process of cultural reproduction: a model. Department of education. University of Lund.
- Bernstein, Basil (1971). Education cannot compensate for society. In *School and Society. A reader*. Routledge & Kegan Paul. London.
- Bernstein, Basil (1971a). On the classification and framing of educational knowledge. Teoksessa: Young, Michael, F.D. (toim.)(1971). *Knowledge and control. New directions for the sociology of education*. Collier MacMillan. Lontoo.
- Broady, Donald (1986). Piilo-opetussuunnitelma. Mihin koulussa opitaan. Gummerus Oy. Jyväskylä.
- Brunila, Kristiina (2013). Tavoitteena mielentilan oikein hallinta – Yhteisvastausta yksilölliseksi taloustaloudenkehitykseksi vastuuksi. Teoksessa: Brunila, Hakala, Lahelma ja Teittinen (toim.)(2013). Ammatillinen koulutus ja yhteiskunnalliset eronteot. Gaudeamus. Helsinki.
- Carnoy, Martin (1976). Educational reform and social control in the United States, 1830-1970. Teoksessa: Carnoy, Martin ja Henry M. Levin. *The limits of educational reform*. David McKay company Inc. New York.
- Douglas, Mary (1996). *Natural Symbols: explorations in cosmology*. Routledge. Lontoo, New York.
- Douglas, Mary (2000). Puhtaus ja vaara. Ritualistisen rajanvedon analyysi. Vastapaino. Tampere.
- Durkheim, Emile (1980)[1912]. *Uskontoelämän alkeismuodot: Australialainen toteemijärjestelmä*. Tammi. Helsinki.
- Foucault, Michel (1980). *Tarkkailla ja rangaista*. Otava. Helsinki.
- Gamble, Jeanne (2016). From labour market to labour process: finding basis for curriculum in TVET. *International Journal of Training Research* 09/2016, 14, 3, 215-229.
- Gamble, Jeanne (2014). Approaching the sacred: directionality in the relation between curriculum and knowledge structure. *British Journal of Sociology of Education* 2014, 35, 1, 56-72.
- Goodson, Ivor (2001). Opetussuunnitelman tekeminen. Esseitä opetussuunnitelman ja oppiaineen sosiaalisesta rakentumisesta. University Press. Joensuu.
- Gordon, Tuula ja Elina Lahelma (2003). Koulun arkea tutkimassa: yläasteen erot ja erilaisuudet. Helsingin kaupungin opetusvirasto. Helsinki.
- Hacking, Ian (1999). *The social construction of what?* Harvard University Press. Cambridge (Mass.).
- Hammersley, Martyn & Paul Atkinson (1995). *Ethnography. Principles in practice*. Second edition. Routledge. London and New York.
- Hargreaves, David, Stephen Hester ja Frank Mellor (1975). *Deviance in classrooms*. Routledge & Kegan Paul. Lontoo ja Boston.

- Hjelmer, Carita, Sirpa Lappalainen ja Per-Åke Rosvall (2010). Time, space and young peoples' agency in Vocational Upper secondary education: a cross-cultural perspective. *European Education Research Journal*, 9, 2, 245-256.
- Herranen, Jatta (2014). "Kaikki iha jeees". *Ammatillinen koulutus nuorten silmin. Nuorisotutkimus*, 32, 4, 3-18.
- Ikävalko, Elina (2013). Tasa-arvotaitoja työelämään? Opiskelijat ja oppilaitosten toiminnallinen tasa-arvosuunnittelu. Teoksessa: Brunila, Hakala, Lahelma ja Teittinen (toim.)(2013). *Ammatillinen koulutus ja yhteiskunnalliset eronteot*. Gaudeamus. Helsinki.
- Isopahkala-Bouret, Ulpu, Sirpa Lappalainen ja Elina Lahelma (2014). Educating worker-citizens: visions and divisions in curriculum texts. *Journal of Education and Work*, 27, 1, 92-109.
- Isopahkala-Bouret, Ulpu (2013). Hyvä suoritus! Osaamislähtöisten arviointikäytäntöjen soveltaminen ja seuraukset. Teoksessa: Brunila, Kristiina, Katariina Hakala, Elina Lahelma ja Antti Teittinen (2013). *Ammatillinen koulutus ja yhteiskunnalliset eronteot*. Gaudeamus. Helsinki.
- Jackson, Philip W. (1968). *Life in classrooms*. Holt, Rinehart and Winston, Inc. New York et al.
- Julkunen, Raija, Jouko Nätti ja Timo Anttila (2004). *Aikanyrjähdys. Keskiluokka tietotyön puristuksessa*. Vastapaino. Tampere.
- Julkunen, Raija (1987). *Työprosessi ja pitkät aallot. Työn uusien organisaatiomuotojen synty ja yleistyminen*. Vastapaino. Tampere.
- Järvensivu, Anu (2007). *Työprosessitieto – avain monitaitoisuuteen*. Tampere University Press. Tampere.
- Kallo, Johanna Maaria (2009). *OECD education policy. A comparative and historical study focusing on the thematic reviews of tertiary education (Vertaileva ja historiallinen tutkimus OECD:n koulutuspolitiikasta ja korkea-asteen koulutuksen teematutkinnoista)*. Väitöskirja. Kasvatusalan tutkimuksia 45. Turun yliopisto.
- Kettunen, Pauli, Marja Jalava, Hannu Simola ja Janne Varjo (2012). Tasa-arvon ihanteesta erinomaisuuden eetokseen. Koulutuspolitiikka hyvinvointivaltiosta kilpailuvaltioon. Teoksessa Kettunen, Pauli ja Hannu Simola (toim.): *Tiedon ja osaamisen Suomi. kasvatus ja koulutus Suomessa 1960-luvulta 2000-luvulle*. Suomalaisen Kirjallisuuden Seura. Helsinki.
- Kettunen, Pauli (2001). Millaisiin kysymyksiin ammatillisella koulutuksella on vastattu? Teoksessa: Suoranta, Anu, Anu-Hanna Anttila (toim.). *Ammattia oppimassa. Työväen historian ja perinteentutkimuksen seura*. Tampere.
- Klemelä, Kirsi ja Markku Vanntaja (2012). *Ammatillinen koulutus*. Teoksessa Kettunen, Pauli ja Hannu Simola (toim.): *Tiedon ja osaamisen Suomi. Kasvatus ja koulutus Suomessa 1960-luvulta 2000-luvulle*. Suomalaisen Kirjallisuuden Seura. Helsinki.
- Kallioniemi-Chambers, Virve (2010). *Kulttuuriset ajan mallit yliopiston pedagogisessa projektitoiminnassa*. Acta Universitatis Tamperensis 1496. Tampereen yliopistopaino Oy. Tampere.
- Kivinen, Osmo, Risto Rinne ja Sakari Ahola (1989). *Koulutuksen rajat ja rakenteet*. Hanki ja jää. Helsinki.
- Koski, Leena (2009). Vocational curriculum – Morality for the working class? Teoksessa: Weil, Markus, Leena Koski ja Liv Mjelde (toim.) *Knowing work: the social relations of working and knowing. Studies in vocational and continuing education*, 8. Peter Lang, Bern.
- Koski, Leena (2004). Yksilöllisyyden moraalisuus koulutuspolitiikassa. *Kasvatus*, 1, 79-90.
- Koski, Leena (2001). Hyvän lapsen ja kasvattamisen ideaalit: tutkimus aapisten ja lukukirjojen moraalisen kosmologian muutoksista itsenäisyyden aikana. Suomen kasvatus-tieteellinen seura. Kasvatusalan tutkimuksia, 6. Painsalama. Turku.
- Komonen, Katja (2001). *Koulutusyhteiskunnan marginaalissa? Ammatillisen koulutuksen keskeyttäneiden nuorten yhteiskunnallinen osallisuus*. Väitöskirja. Joensuu University Press. Joensuu.
- Komulainen, Katri (2004). *Suomalainen – löydä sisäinen yrittäjäytesi! Kansa, kansalaisuus ja erot yrittäjäkasvatuksen oppikirjoissa*. *Kasvatus* 2004, 5, 541-555.
- Käyhkö, Mari (2007). *Taipuisaksi ja puhtaaksi siivoojaneiseksi. Työläistyttöjen kasvatus ja moraalinen sääntely toisen asteen ammatillisessa koulutuksessa*. *Kasvatus*, 38, 2, 122-133.
- Käyhkö, Mari (2006). *Siivoojaksi oppimassa: etnografinen tutkimus työläistyttöistä puhdistuspalvelualan koulutuksessa*. Väitöskirja. Joensuu University Press. Joensuu.
- Lahelma, Elina (2013). *Ammatillista koulutusta tutkimaan*. Teoksessa: Brunila, Hakala, Lahelma ja Teittinen (toim.)(2013). *Ammatillinen koulutus ja yhteiskunnalliset eronteot*. Gaudeamus. Helsinki.
- Lappalainen, Sirpa, Ulpu Isopahkala-Bouret ja Elina Lahelma (2010). *Kohti työmarkkinakansalaisuutta hoiva-alan ammatillisessa koulutuksessa*. Teoksessa: Komulainen, Katri, Seija Keskitalo-Foley, Maija Korhonen ja Sirpa Lappalainen (toim.). *Yrittäjäkasvatus hallintana*. Vastapaino. Tampere. Sivut 187-206.
- Lehtonen, Turo-Kimmo (2008). *Aineellinen yhteisö*. Tutkijaliitto. Helsinki.

- Lehtonen, Turo-Kimmo (2006). Tavaroiden kanssa. Kulutustutkimus ja materiaalisuus. *Sociologia*, 4, 306-318.
- McCoy, Liza (2008). Institutional ethnography and constructionism. Teoksessa: James A. Holstein, Jaber F. Gubrium. *Handbook of constructionist research*. The Guilford Press. New York, Lontoo.
- Morais, Ana (2002). Basil Bernstein at the micro level of the classroom. *British Journal of Sociology of Education*, 202, 23, 4, 559-569.
- Olkinuora, Erkki, Risto Rinne, J. Mäkinen, T. Järvinen ja A. Jauhiainen (2008). Promises and risks of the learning society: the meanings of lifelong learning for three Finnish generations. *Studies in the Education of Adults*, 40, 1, 40-61.
- OPM (1997). Oppimisen ilo. Kansallinen elinikäisen oppimisen strategia. Komiteamietintö 1997:14. Oy Edita Ab. Helsinki.
- Pankhurst, K.V. ja D.W. Livingstone (2006). The labour process: individual learning, work and productivity. *Studies in Continuing Education*, 28, 1, 1-16. Routledge.
- Pehkonen, Leila (2013). Saako työntekijäkansalaista sivistää? Teoksessa: Brunila, Hakala, Lahelma ja Teittinen (toim.) (2013). *Ammatillinen koulutus ja yhteiskunnalliset eronteot*. Gaudeamus. Helsinki.
- Penttinen, Pekka (1999). Basil Bernstein. Kieli, sosiaaliluokka ja näkymätön pedagogiikka. Teoksessa: Aittola, Tapio. *Kasvatustieteiden teoreetikoita*, ss. 96-101.
- Power, Sally & Geoff Whitty (2002). Bernstein and the middle class. *British Journal of Sociology of Education* 2002, 23, 4, 595-606.
- Singh, Parlo (2002). Pedagogising knowledge: Bernstein's theory of pedagogic device. *British Journal of Sociology of Education* 2002, 23, 4, 571-582.
- Rinne, Risto, Johanna Kallio ja Sanna Hokka (2004). Liian innokas mukautumaan? OECD:n koulutuspolitiikka ja Suomen vastauksia. *Kasvatus*, 35, 1, 34-54.
- Rinne, Risto ja Eeva Salmi (1998). Oppimisen uusi järjestys. Uhkien ja verkostojen maailma koulun ja elämänmittaisen opiskelun haasteena. *Osuuskunta vastapaino*. Tampere.
- Rinne, Risto ja Osmo Kivinen (1985). Koulu toimintaympäristönä. Toimintaympäristö ja yksilön dispositiot. *Psykologia*, 4, 5, 459-465.
- Rinne, Risto, Osmo Kivinen ja Joel Kivirauma (1984). Lähtökohtia peruskoulutuksen yhteiskunnallis-historiallisen muotoutumisen tutkimiseen. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. *Julkaisusarja B*; 11.
- Räty, Hannu ja Kati Kasanen (2001). Koulun kynnyksellä ja koulussa. Teoksessa: Jauhiainen, Arto, Risto Rinne ja Juhani Tähtinen (toim.). *Koulutuspolitiikka Suomessa ja ylikansalliset mallit*.
- Räty, Hannu, Katri Komulainen ja Laura Hirva (2012). Social representations of educability. 20 years of continuity and change. *Social Psychology of Education*, 15, 395-409. Springer.
- Skeggs, Beverly (2004). *Class, self, culture*. Lontoo. Routledge.
- Smith, Dorothy, E. (2005). *Institutional ethnography. A sociology for the people*. Altamira Press. Lanthanm, ym.
- Smith, Dorothy, E. (1987). *The everyday world as problematic. A feminist sociology*. Northeastern University Press. Boston.
- Souto, Anne-Mari (2014). "Kukaan ei kysy, mitä mulle kuuluu". Koulutuksen keskeyttäjät ja ammatilliseen koulutukseen kuulumisen ehdot. *Nuorisotutkimus*, 4/12. Nuorisotutkimusseura.
- Tolonen, Tarja (2001). Ääni, tila ja sukupuolten arkiset järjestykset. Nuorten kulttuurit koulussa. Gaudeamus. Helsinki.
- Wheelahan, Leesa (2007). How competency-based training locks the working class out of powerful knowledge: a modified Bernsteinian analysis. *British Journal of Sociology of Education*, 28, 5, 637-651.
- Whitty, Geoff (1985). *Sociology and school knowledge: curriculum theory, research and politics*. Methuen. Lontoo.
- Willis, Paul (1984). Koulunpenkiltä palkkatyöhön. Miten työväenluokan nuoret saavat työväenluokan työt? *Vastapaino*. Tampere.
- Zerubavel, Eviatar (1980). The Benedictine ethic and modern spirit of scheduling: on schedules and social organization. *Sociological Inquiry*, 50, 2, 157-169.
- Zerubavel, Eviatar (1979). Teoksessa: Hammersley, Martyn & Paul Atkinson (1995). *Ethnography. Principles in practice*. Second edition. Routledge. London and New York.
- Öhrn, Elisabeth, Lisbeth Lundahl ja Dennis Beach (toim.) (2011). *Young people's influence and democratic education. Ethnographic studies in upper secondary schools*. Tufnell Press, London, UK.
- Ylijoki Oili-Helena (2016). Projektiyliopiston aikajännitteet. *Tiedepolitiikka* 41, 2, 21-30.
- Ylijoki Oili-Helena (2014). *Toiminnan aika*. Teoksessa: Kuusela, Pekka, Mikko Saastamoinen (toim.) *Hyvän elämän sosiaalipsykologia*. UNIpress.

Young, Michael (2007). *Bringing Knowledge Back In: From Social Constructivism to Social Realism in the Sociology of Education*. London, Routledge.

Young, Michael (1971). *An approach to the study of curricula as socially organized knowledge*. Teoksessa: Young, Michael, F.D. (toim.) (1971). *Knowledge and control. New directions for the sociology of education*. Collier MacMillan. Lontoo.

PAINETUT LÄHTEET ILMAN JULKAISUTIETOJA

Ammattiosaamisen näytön arviointilomake

Järjestyssäännöt lukuvuodelle 2011

Opiskelijanopas 2010

Opiskelijanopas 2012

TOTSU 2009-2010

PAINAMATTOMAT SÄHKÖISET LÄHTEET

Adam, Barbara (2008). *The Timescape Challenge: Engagement with the Invisible Temporal*. <http://www.timescapes.leeds.ac.uk/assets/files/timescapes/WP1-Researching-Lives-Through-Time-June-2008.pdf> (katsottu 14.2.2017)

Asetus ammatillisesta koulutuksesta (811/1998) <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980811> (katsottu 27.1.2015) Nimike on muutettu A:lla 9.10.2014/799, joka tulee voimaan 1.8.2015. Valtioneuvoston asetus ammatillisesta koulutuksesta.

Bryggen julkilausuma (2010). Kööpenhaminan prosessi http://ec.europa.eu/education/policy/vocational-policy/doc/brugescom_fi.pdf (katsottu 19.10.2015)

Davies, Bronwyn ja Peter Bansel (2007). *Neoliberalism and education*. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 20,3, 247-259. <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09518390701281751>

Elintarvikelaki (23/2006) <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2006/20060023> (katsottu 21.2.2017)

Kauravaara, Kati (2013). *Mitä sitten jos ei liikuta? Etnografinen tutkimus nuorista miehistä. Liikunnan ja kansanterveyden julkaisuja 276. Likes tutkimuskeskus. Jyväskylä*. https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/41747/978-951-790-343-1_Likes_vaitos14062013.pdf?sequence=1

Koski, Leena ja Kristin Filander (2012). *Transforming causal logics in Finnish adult education: historical and moral transitions rewritten*. *International Journal of Lifelong Education*, 32,5,583-259. <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02601370.2012.740689>

Maa- ja metsätalousministeriön asetus ilmoitettujen elintarvikehuoneistojen elintarvikehygieniasta (1367/2011) <http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2011/20111367> (katsottu 21.2.2017)

OPH, Opetushallituksen verkkosivu (katsottu 20.10.2015)

OPH (2012a). *Arvioinnin opas* http://www.oph.fi/download/142318_Arvioinnin_opas.pdf (katsottu 9.1.2015)

OPH (2012b). *Ammatillisten perustutkintojen perusteiden toimeenpano ammatillisena perustutkintokoulutuksena ja näyttötutkintona. Oppaat ja käsikirjat 2012:10. Juvenes Print - Tampereen Yliopistopaino Oy*. http://www.oph.fi/download/142550_Ammatillisten_perustutkintojen_perusteiden_toimeenpano.pdf (katsottu 26.1.2015)

OPH (2014a). *Opetus- ja kulttuuritoimen rahoitus. Yksikköhintojen ja rahoituksen määräytyminen vuonna 2014*. http://www02.oph.fi/asiakkaat/rahoitus/rahjulk14/Opetus_ja_kulttuuritoimen_rahoytys_2014.pdf (katsottu 27.1.2015)

OPH (2016). *OPS. Hotelli-, ravintola- ja catering-alan perustutkinto* <https://eperusteet.opintopolku.fi/#/fi/esitys/1352660/ops/tiedot>

OPH (2000). *OPS. Ammatillisen peruskoulutuksen opetussuunnitelman ja näyttötutkinnon perusteet. Hotelli- ja ravintola-alan perustutkinto*. http://www.oph.fi/download/110826_hotelli_ja_ravintola_ala_perustutkinto_tutkinnon_perusteet.pdf (katsottu 15.4.2015)

OPH (2010). *Hotelli-, ravintola- ja catering-alan perustutkinto 2010* http://www.oph.fi/download/169122_125114_HotRaCa.pdf

OPH (2014b). *Osaamisperusteisuus todeksi – askelmerkkejä koulutuksen järjestäjille. TUTKE2 –toimeenpanon tukimateriaali. Oppaat ja käsikirjat 2014:8. Grano Oy*. http://www.oph.fi/download/159910_osaamisperusteisuus_todeksi_askelmerkkeja_koulutuksen_jarjestajille.pdf (katsottu 15.4.2015)

- OPH, Valviran ohje 6/2010. Tupakkalain muutokset oppilaitoksen näkökulmasta 14.12.2010 http://www.oph.fi/download/130119_Tupakkalain_muutokset_oppilaitoksen_nakokulmasta.pdf (katsottu 10.1.2017)
- Opintopolku.fi <https://opintopolku.fi/wp/ammattillinen-koulutus/ammattillinen-perustutkinto-antaa-laa-jan-ammattitaidon/> (katsottu 27.2.2017)
- OPM, Ammatillisen koulutuksen hallinto, ohjaus ja rahoitus http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/ammattillinen_koulutus/hallinto_ohjaus_ja_rahoytus/?lang=fi (katsottu 27.2.2017)
- OVTES (2010). Kunnallinen opetushenkilöstön virka- ja työehtosopimus 2010-2011. Kunnallinen työmarkkinalaitos. Otavan kirjapaino Oy. Helsinki. <http://www.oajpk.fi/binary/file/-/id/26/fid/111/> (katsottu 26.1.2015)
- Opintopolku.fi <https://opintopolku.fi/wp/ammattillinen-koulutus/ammattillinen-perustutkinto-mista-opinnot-koostuvat/> (katsottu 23.3.2016).
- Paju, Petri (2016). Koulua on käytävä. Etnografinen tutkimus koululuokasta sosiaalisena tilana. Nuorisotutkimusverkosto. Nuorisotutkimusseura. Verkkojulkaisuja 108. Tiede 2016. http://www.nuorisotutkimusseura.fi/images/julkaisuja/koulua_on_kaytava.pdf
- Tieteen termipankki <http://tieteentermipankki.fi/wiki/Kasvatustieteet:pedagogiikka> (katsottu 13.2.2017)
- Valtioneuvoston asetus elintarvikevalvonnasta (420/2011) <http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2011/20110420> (katsottu 21.2.2017)
- Valtion virkamieslaki (1994/750) <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1994/19940750> (katsottu 15.2.2017)
- Ylijoki, Oili-Helena (2015). Organizing logic: Project time versus process time in the accelerated academy. <http://blogs.lse.ac.uk/impactofsocialsciences/2016/03/23/project-time-versus-process-time-in-accelerated-academy/>

LIITTEET

LIITE 1. ADAMIN JA BERNSTEININ KÄSITTEET TYÖSSÄNI

	Adam	Bernstein	Adam + Bernstein
keskeinen käsite	aika – tila (timescape)	kasvatuksen ydinkontekstit (osa-alueet)	osaamisen suhteen keskeisiksi määrittyvät aikataidot
järjestymisen malli	suhteina tilassa	kasvatus opettaa suhteen ympäristöön ja omiin mahdollisuuksiin	suhde aikaan osoittaa suhteen ympäristöön ja omiin mahdollisuuksiin
järjestymisen perusta	hallitseva aikajärjestys rajaa tilassa mahdollisia ajan järjestyksiä	osaamisen kannalta kriittinen pedagoginen osa-alue järjestää ryhmän kasvatuksen	aikakurin järjestäminen
ajattelun malli	aikatilan monet ajat suhteessa toisiinsa ja tilan aikalogiikkaan (vs. lineaarinen aikakäsitys)	valikoituu kasvatukseen luokan/ryhmän perusteella	ajalla osoitetaan ajattelun rajat ja sopiva muoto, aikakuri kohdistuu ryhmälle keskeiseksi katsottuun aikataitton
ajattelun perusta	suhde aikaan on kulttuurin perusta	kasvatus uusintaa yhteiskuntarakenteen	aika kulttuuris-pedagogisen järjestämisen kohteena
miten ajattelu välittyy käytäntöön	suhteen luonne määrittyy aikakehyksen/käytänteiden valinnoissa ja painotuksissa	osoitetaan aikaan opettavissa pedagogisissa valinnoissa ja käytännöissä	kasvatusmenettelyissä: opetuksen ja tiedon järjestämisen tavoissa sekä läsnäolo-, poissaolo- ja ruoanvalmistuskäytännöissä
(kuri)menettelyt joilla opetetaan kulttuurissa vallitseva ajan idea, olemus ja luonne	aika-tila -suhteet	kurimenettelyjen ydinkontekstit: - kurin kohde - kurin reunaehdot - kurin järjestämisen välineet - vuorovaikutus	instituutiossa aikakurin pedagogiset osa-alueet: - aikakehyks, ajan rajat - keinot ja välineet - kontrollin kohde = suhde aikaan ja tilaan