

Diskurssianalyysi hanketoiminnan vaikuttavuuden merkityksistä ammatilliselle koulutukselle

Kaisa Koskimäki

Pro gradu -tutkielma

Sosiologia

Lapin yliopisto

Kevät 2023

Lapin yliopisto

Tiedekunta: Yhteiskuntatieteiden tiedekunta

Työn nimi: Diskurssianalyysi hanketoiminnan vaikuttavuuden merkityksistä ammatilliselle koulutukselle

Tekijä/-t: Kaisa Koskimäki

Koulutusohjelma/oppiaine: Sosiologia

Työn laji: Pro gradu -tutkielma/Maisteritutkielma_x_ Lisensiaatintutkimus__

Sivumäärä, liitteiden lukumäärä: 68 + 1 liite

Vuosi: 2023

Tiivistelmä:

Hankkeet ovat yhteiskunnassa väline, joilla kehitetään ja toteutetaan muutosta. Hankkeet ovat olemassa myös koulutuksen kehittämässä. Tutkielmani keskittyy ammatillisen koulutuksen hanketoimintaan ja sen vaikutuksiin ammatillisessa koulutuksessa. Aikaisemman tutkimuksien perusteella hanketoiminta sisältää useita eri todellisuuksia ja sen vaikuttavuus on myös kyseenalaistettu. Tutkielmani osallistuu hanketoiminnasta käytävään tutkimuskeskusteluun, jossa samalla tunnustetaan hanketoiminnan merkitys, mutta myös problematisoidaan ongelmat. Tutkielmani kiinnittyy myös koulutuspolitiikkaan, koska hankerahoituksen ohjaus on yksi keino toteuttaa politiikkaa.

Tutkielmani teoreettinen viitekehys koostuu aiemmasta hanketoiminnan tutkimuksesta sekä vaikuttavuuden käsitteestä. Tutkielmani aineisto on hankittu haastattelemalla kuutta ammatillisen koulutuksen järjestäjän hankeammattilaista, joilla on kokemusta hanketoiminnasta. Aineiston analyysi on toteutettu käyttäen diskurssianalyysiä, jonka avulla muodostin neljä erilaista diskurssia hanketoiminnasta: kehityksen toteuttajan-, yhteiskuntavastuun kantajan-, toimijuuden vahvistajan- ja jatkuvan epävarmuuden luoja -diskurssin. Kehityksen toteuttajan -diskurssissa hanketoiminnan talous-, aika- ja osaamisresurssit vaikuttavat ammatillisen koulutuksen kehitykseen rakentaen pohjan kehitykselle. Yhteiskuntavastuun kantajan -diskurssissa hanketoiminnan henkilöstö vaikuttaa ammatillisen koulutuksen yhteiskuntavastuun kantamiseen, tukien, auttaen ja ratkoen yhteiskunnan heikoimmassa asemassa olevien palveluita ja asioita. Toimijuuden vahvistajan -diskurssissa hanketoiminta vaikuttaa ammatillisen koulutuksen toimijuuden

vahvistamiseen mahdollistamalla kehittämisen omista lähtökohdista, omien suunnitelmien ja strategioiden pohjalta. Viimeisenä diskurssina on hanketoiminnan kääntöpuolista muodostuva jatkuvan epävarmuuden luoja -diskurssi, joka tuo esille sen toiseuden joka on olemassa hanketoiminnassa.

Tutkielmani tulokset avaavat koko hanketoiminnan pitkäaikaisia ja läpileikkaavia vaikutuksia, jopa vaikuttavuutta, ammatilliselle koulutukselle, jotka muodostuvat hankkeiden parissa työskentelevien kautta.

Avainsanat: Hanketoiminta, vaikuttavuus, ammatillinen koulutus, diskurssianalyysi, koulutuspolitiikka

x Tutkielma ei sisällä muita kuin tekijän/tekijöiden omia henkilötietoja.

SISÄLLYSLUETTELO

1.	JOHDANTO.....	5
2.	TUTKIMUKSEN KESKEISET KÄSITTEET	8
2.1.	Ammatillisen koulutuksen koulutuspolitiikka tutkimuksen taustana	8
2.2.	Hanketoiminta tutkimuskohteena	13
2.2.1.	Hanketyö.....	15
2.2.2.	Hankerahoitus ja hankkeiden sisällöt	17
2.3.	Vaikuttavuus teoreettisena käsitteenä	19
3.	AINEISTO JA TUTKIMUSMENETELMÄT	23
3.1.	Aineistona teemahaastattelut	23
3.2.	Tutkimuseettiset kysymykset.....	26
3.3.	Aineiston analyysi diskurssianalyysillä	26
4.	KEHITYKSEN TOTEUTTAJA	33
4.1.	Taloudelliset resurssit	33
4.2.	Osaamis- ja aikaresurssi.....	35
5.	YHTEISKUNTAVASTUUN KANTAJA	39
5.1.	Hanketoiminnan kohderyhmät.....	39
5.2.	Hanketyöntekijät	41
6.	TOIMIJUUDEN VAHVISTAJA	44
6.1.	Aktiivisen kehittäjän rooli	44
6.2.	Strategiat, suunnitelmat ja linjaukset	45
7.	JATKUVAN EPÄVARMUUDEN LUOJA.....	49
7.1.	Toiminnan ja henkilöiden määräaikaisuus.....	49

7.2. Hankerahoituksen luonne.....	51
8. JOHTOPÄÄTÖKSET	55
Lähteet	58

Liite 1 (haastattelurunko)

1. JOHDANTO

”Mistä sun gradu kertoo?”

”Ammatillisen koulutuksen hanketoiminnasta”,

”Vai että hankehumpasta”.

Tutkielmani tarkoituksena on raottaa ammatillisen koulutuksen hankehenkilöstön näkökulmia ammatillisen koulutuksen hanketoiminnasta. Hanketoiminnalla tässä tutkielmassa tarkoitetaan määräaikaikaisella rahoituksella pyöritettävää kehittämistoimintaa, joka tapahtuu ammatillisessa koulutuksessa. Rajasin tutkielmani koskemaan ammatillista koulutusta ja sen hanketoimintaa kahdesta syystä. Ensimmäisenä on oma mielenkiinto. Olen tehnyt töitä ammatillisen koulutuksen hankkeiden parissa opetus- ja kulttuuriministeriössä ja näin ollen nähnyt miltä hanketoiminta näyttää rahoittajan näkökulmasta. Työn kautta näin melko laajasti ja yksityiskohtaisesti millaisia opetus- ja kulttuuriministeriön hankkeita ammatillisessa koulutuksessa on vuosien 2018–2022 aikana ollut ja millaisia on tulossa. Selvitykset usean sadan hankkeen toimista ja tuloksista kuitenkin jättivät avoimeksi itselleni kysymyksen: mitä koulutuksen järjestäjän arjessa oikeasti tapahtuu? Toisena syynä on ammatillisen koulutuksen laajuus ja sen yhteiskunnallinen merkitys. Ammatillinen koulutus on laaja-alainen yhteiskunnan toimija, joka kouluttaa ja täydennyskouluttaa ammatteihin sekä nuorisoiäluokkia että aikuisia. Lain mukaan ammatillisen koulutuksen tehtävänä on muun muassa kohottaa ja ylläpitää väestön ammatillista osaamista, kehittää työ- ja elinkeinoelämää sekä tukea opiskelijoiden kehitystä yhteiskunnan jäseniksi (Laki ammatillisesta koulutuksesta 531/2017). Ammatillinen koulutus sisältää tutkintokoulutusta, tutkintoon johtamatonta koulutusta ja esimerkiksi työvoimakoulutusta. Tutkintoja on yhteensä 160 erilaista. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2023.) Ammatillisessa koulutuksessa on ollut vuonna 2021 yhteensä 342 000 opiskelijaa ja tutkintoja suoritettiin yhteensä 69 000 (Tilastokeskus 2023). Ammatillisen koulutuksen järjestäjiä on yhteensä 136 (Vipunen 2023).

Ammatillinen koulutus on siis ikäluokkia läpäisevä yhteiskunnallinen toimija. Ammatilliseen koulutukseen on kohdistunut mittavia muutoksia viimeisen vuosikymmenen aikana: Juha Sipilän hallituksen teettämä ammatillisen koulutuksen reformi muutti sitä. Reformin pääajatuksena oli vahvistaa osaamisperusteisuutta opintojen

henkilökohtaistamisella ja syventämällä koulutuksen järjestäjän ja elinkeinoelämän yhteistyötä. Rahoitusjärjestelmää muutettiin samanaikaisesti ja siihen tuli mukaan muun muassa ammatillisen koulutuksen strategiarahoitus. (Koivumaa 2020, 32.) Samaan aikaan ammatilliseen koulutukseen kohdistettiin rahoitusleikkauksia: osa reformia toimeenpantiin hankerahoituksella (Korpi ym. 2018). Antti Rinteen ja Sanna Marinin hallitusohjelmaan kirjattiin vuonna 2019 koulutuksen kunnianpalautus, jossa oli tarkoitus lisätä koulutuksen rahoitusta. Samalle hallituskaudelle sattui myös koko yhteiskuntaa vavisuttava pandemia sekä Venäjän hyökkäyssota Ukraina. Hallituskauden päättyessä keväällä 2023 voidaan todeta, että suurin osa rahoitusnostoista oli tapahtunut määräaikaikaisilla rahoituksilla. Koronasta aiheutunut toimintaympäristön muutos oli lisännyt niin valtiolta kuin Euroopan Unionilta tulevaa hankerahoitusta ammatillisen koulutuksen järjestäjille. (Ks esim. Lehtinen 2023 ja Opetus- ja kulttuuriministeriö 2020).

Tutkimuksen yksi ydintehtävistä on tuottaa uutta tietoa, niin myös tässä tapauksessa. Hanketoiminta on laaja-alaista ammatillisessa koulutuksessa, joten tällä hetkellä se voi koskettaa kaikkia koulutuksen järjestäjiä, koska valtion rahoitukseen kuuluu erikseen haettava strategiarahoitus. Hanketoiminta näyttäytyy myös viimevuotisten toimien lomassa olevan yksi keskeisimmistä keinoista selviytyä yhteiskunnallisista kriiseistä. Hanketoimintaan kuitenkin liittyy keskustelu sen määräaikaaisuudesta ja vaikuttavuudesta. Lehtien otsikoissa, poliittisten toimijoiden papereissa ja myös esimerkiksi ammattiyhdistysten linjauksissa on havaittavissa tietynlainen toivomus hankerahoituksen vähentämisestä ja perusrahoituksen parantamisesta. (Ks esim. YLE 2021, Etelä-Suomen Sanomat 2019, Opetusalan ammattijärjestö 2023). Kevään 2023 eduskuntavaalien alla koulutuspoliittinen katse oli kohdistunut opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisemaan Sivistyskatsaukseen (2023), jossa kerrottiin suomalaisen osaamistason laskusta ja koulutustason heikkenemisestä. Puolueiden koulutuspoliittisissa linjapapereissa toistettiin perusasioihin palaamista, tempoilevan koulutuspolitiikan lopettamista, ydintehtäviin keskittymistä ja koulutuksen kunnianpalautusta (ks. esim Kokoomus 2023, SDP 2023). Toinen avoimeksi jäänyt kysymys entisessä työssäni oli: Miksi ammatillisen koulutuksen järjestäjät hakevat valtionavustuksia ja Euroopan Unionin kehittämisohjelmien rahoitusta, jos rahoitus on erityisen työläs, vaivalloinen, tempoileva eikä kovin vaikuttava? Toivon itse, että omalla tutkielmallani pystyn monipuolistamaan keskustelua hanketoiminnasta erityisesti ammatillisen koulutuksen kontekstissa.

Tutkimukseni lähtökohtana oli saavuttaa tieto hanketoiminnan merkityksistä ammatillisessa koulutuksessa. Haastatteluaineistoni kokoamisen jälkeen kuitenkin ymmärsin, että kyseisessä aineistossa käsitelläänkin paljon vaikuttavuuden näkökulmaa hanketoiminnassa.

Tutkimukseni tarkastelee hanketoiminnan vaikuttavuuden merkityksiä ammatilliselle koulutukselle. Tutkimuksessani on tarkoitus saada selville hanketoiminnan vaikuttavuuden monet merkitykset ammatilliselle koulutukselle. Tutkimuskysymyksenäni on:

Mitkä ovat hanketoiminnan vaikuttavuuden merkitykset ammatilliselle koulutukselle?

Tutkielmani etenee kohti vastausta käsittelemällä aluksi ammatilliseen koulutukseen kohdistunutta koulutuspolitiikkaa, hanketoimintaa ja vaikuttavuutta. Hanketoiminta sisältää hanketyön, hankkeiden sisällöt sekä niiden rahoituksen.

Seuraavaksi käsittelen tutkielmani metodologiset valinnat ja esittelen aineistoni. Metodologisena valintani on ollut diskurssianalyysi ja aineistokeruu on tapahtunut teemahaastattelujen avulla. Käsittelen samassa luvussa tarkasti omaa tutkijapositioniani sekä tutkimuseettisiä kysymyksiä.

Varsinaiset tulosluvut ovat 4–7, joissa käyn läpi analyysini tulokset. Viimeisenä lukuna ovat johtopäätökset ja tutkielmastani nousevat jatkotutkimusehdotukset.

Tämän tutkielman kiintopiste – niin kuin on jo sanottu – kohdistuu hankehenkilöstön näkemykseen hankkeista. Kyseessä ei siis ole tutkielma ammatillisen koulutuksen projektoitumisen tutkimisesta, vaan ennemminkin tunnustetun projektimuotoisen toiminnan vaikuttavuuden tutkimisesta.

2. TUTKIMUKSEN KESKEISET KÄSITTEET

Tutkimuksen keskeisimmät käsitteet ovat koulutuspolitiikka, hanketoiminta ja vaikuttavuus. Koulutuspolitiikka toimii tutkielman kontekstina. Kontekstualisoinnilla pyrin avaamaan tutkimuskohteeseeni liittyvää rakennetta, joka vaikuttaa tutkimuskohteeseeni. Hanketoiminta on tutkielmani kohde. Hanketoiminta jakautuu hanketoimintaan, hankerahoitukseen ja hankkeiden sisältöihin. Lopuksi käsittelen vaikuttavuuden käsitettä, joka on teoreettinen käsitteeni tutkielmassani.

2.1. Ammatillisen koulutuksen koulutuspolitiikka tutkimuksen taustana

”Lainsäädäntömme ei selvästikään ole riittävän ohjaavaa”, sanoi opetus- ja kulttuuriministeri Li Andersson Laboren haastattelussa keväällä 2023, jossa kerrottiin myös, että ”korvamerkityllä hankerahalla on se hyvä puoli, että ministeriö tietää, minne se menee” (Tamminen 2023).

Hanketoiminta on ammatillisessa koulutuksessa joko Euroopan Unionin tai valtion rahoittamaa toimintaa. Rahoitus on korvamerkitty rahoittajan toivomaan suuntaan. Hanketoimintaa onkin siis hyvin luonteva tarkastella osana koulutuspolitiikkaa (Vehviläinen 2008.) Koulutuspolitiikka nähdään tässä tutkielmassa hanketoiminnan kontekstina; tilassa, jossa hanketoiminta on syntynyt ja johon se on edelleen kiinnitetty. Koulutuspolitiikkaa voidaan tarkastella erilaisten päämäärien, periaatteiden tai arvojen kautta. Koulutuspolitiikkaa ovat erilaiset toimintastrategiat ja tavoitteet, joita löytyy esimerkiksi valtioneuvoston hyväksymistä koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelmista. Lisäksi koulutuspolitiikkaa on myös koulutusjärjestelmän ohjaaminen, kehittäminen, arviointi ja edellytysten luominen. (Lehtisalo & Raivola 1999.) Koulutuspolitiikkaa voidaan tarkastella erilaisista näkökulmista, kuten esimerkiksi poliittis-taloudellisena järjestelmänä, jossa käydään keskustelua koulutuksen kohdentamisesta, rakenteista ja kustannuksista, sekä koulutusta ohjaavista laeista ja asetuksista. Toisaalta koulutuspolitiikkaa voidaan tarkastella myös esimerkiksi didaktisesti, jossa kohdennetaan mielenkiinto opetusprosessiin ja oppisisältöihin tai oppimissaavutusten evaluointiin sekä kontrollin tasoon, jolloin arvioidaan koulutuksen toiminnan tuloksia ja vaikutuksia. (Rauste von Wright ym. 2003, 17–18.)

Koulutuspolitiikalla ohjataan ja valvotaan erityisesti kasvatuksen jakautumista kulloistenkin yhteiskunnallisten valtasuhteiden tavoitteiden mukaisesti (Lehtisalo ym 1999, 31–38). Valtion keskeisimmät välineet politiikan tekoon ovat informaatio-ohjaus, normiohjaus ja

rahoitusohjaus. Informaatio-ohjauksella tarkoitetaan toimia, joissa jaetaan neuvoja ja ohjataan toimintaa erilaisien toimien avulla. Normiohjauksella tarkoitetaan lainsäädännöllisiä toimia, jotka voivat olla myös velvoittavia. Rahoitusohjauksella tarkoitetaan rahoituksen suuntaamista tiettyihin asioihin tai pois tietyistä asioista.

Keskeisimmät toimijat koulutuspolitiikassa ja erityisesti koulutuksen poliittis-taloudellisessa näkökulmassa ovat eduskunta, opetus- ja kulttuuriministeriö, Opetushallitus ja Euroopan Unioni. Eduskunta tekee Suomessa koulutuspoliittiset ja -lainsäädännölliset päätökset. Ohjaavina viranomaisina koulutuksen järjestäjille toimii opetus- ja kulttuuriministeriö, Opetushallitus sekä aluehallintoviranomainen. Opetus- ja kulttuuriministeriössä luodaan lainsäädäntö ja se on myös rahoitusta jakava viranomainen. Opetushallituksen tehtäviin kuuluu ammatillisen koulutuksen tutkinnon perusteiden muodostaminen, kehittämisrahoitusten jakaminen sekä informaatio-ohjaus. Aluehallintoviranomainen on koulutuksen järjestäjien valvova viranomainen. Euroopan unionin perussopimuksen mukaan koulutuspolitiikka kuuluu aina jäsenmaille itselleen, mutta Euroopan unionissa tehdään silti linjauksia ja suosituksia koskien jäsenmaiden koulutusta. (Alasuutari & Lampinen 2007.) Euroopan Unionin ohjausta ei kuitenkaan pidä vähätellä, etenkin ammatillisen koulutuksen näkökulmasta. Suomessa on esimerkiksi otettu käyttöön ammatillisen koulutuksen opintasuoritusten siirtojärjestelmä ECVET (European credit system for vocational education and training), jolla opintojen hyväksilukua ja jäsenmaiden välistä siirrettävyyttä helpotetaan. Suomi on mukana eurooppalaisten tutkintojen viitekehyksessä EQF (European Qualifications Framework), jolla lisätään jäsenvaltioiden tutkintojen läpinäkyvyyttä ja vertailtavuutta. (Ruonala & Pietilä 2015). Koulutuspoliittisiin toimijoihin liittyvät myös eri sidosryhmät. Sidosryhmillä tarkoitetaan usein ammattiliittoja ja etujärjestöjä. Ne ovat mukana lainvalmistelussa ja erilaisissa hankkeissa, joissa kehitetään koulutusta. (Meriläinen 2011.) Koulutuksen vaikutukset yhteiskuntaan ovat voimakkaita, mikä näkyy juuri esimerkiksi sidosryhmissä: saman lainsäädäntö- tai selvityshankkeen seurantar ryhmässä istuu edustajia Elinkeinoelämän keskusliitosta, Suomen konservatorion liittoon ja Kirkon työmarkkinalaitokseen. (Ks. esim opetus- ja kulttuuriministeriö 2022). Toimijoiden tunnistaminen koulutuspolitiikan tekijöinä ja osallisina auttaa ymmärtämään koulutuspolitiikkaan liittyviä ristivetoja ja voimatekijöitä.

Suomalaista koulutuspolitiikkaa on ohjannut 1970-luvulta lähtien usko koulutukseen ja yksilön mahdollisuuksiin. 1990-luvulle sattunut lama toi talouspoliittisen ohjauksen koulutuspolitiikkaan ja nosti ammatillisen koulutuksen keskiöön koulutuspoliittisessa

päätöksenteossa. (Meriläinen 2015, 39–40). Tällaista talousohjattua koulutuspolitiikkaa on kutsuttu jo jonkin aikaa tutkimuksissa uusliberalistisena koulutuspolitiikkana. Uusliberalistisen koulutuspolitiikan mallimaana on pidetty Iso-Britanniaa ja onkin hyvä huomata, että edelleen Suomen koulutuspolitiikka on kokonaisuutena yhä kaukana Iso-Britannian politiikasta (Lindberg 2013, 12).

Uusliberalistinen koulutuspolitiikka on nostanut koulutuksesta käytävään keskusteluun talouden, markkinat, erikoistumisen ja esimerkiksi tulosjohtamisajattelun (Ks. esim. Apple 2006; Rinne ym. 2012). Uusliberalistisessa koulutuspolitiikassa tulosta tarkkaillaan, opettajat ovat tulosvastuussa ja lisärahoitus on kiinni rahoittajaa – koulutuksen tapauksessa EU:n, ministeriöiden ja niiden hallinnonalojen – miellyttävistä hankkeista. (Hilpelä 2001, 161–178.) Tutkimuksissa uusliberalistisen koulutuspolitiikan keskiössä on korostunut yksilöllisyys ja uusliberalistisen koulutuspolitiikan on väitetty vähentävän koulutuksen tasa-arvoa ja yhtenäistä koulutusjärjestelmää. (Ks. esim. Jauhiainen ym. 2001; Suoranta 2008). Uusliberalistisen koulutuspolitiikan nähdään myös lisäävän eriarvoistumista ja esimerkiksi Mari Käyhkön tutkimuksessa (2017) sen nähdään olevan keskeisimpiä syitä esimerkiksi syrjäseudulla asuvien nuorten koulutuksen osallisuuden syrjäyttämiseksi. Kasvatuksellisesti orientoituneet opettajat, jotka ovat kasvatuksen ja pedagogiikan ammattilaisia tunnistavat uusliberalistisen muutoksen koulutuksessa. Heidän mukaansa heidän äänensä ei kuulu, koulutuksessa puhutaan eri kieltä, kun markkinayhteiskunnan strateginen kieli on tunkeutunut kasvatuksen maailmaan (Kiilakoski & Oravakangas 2010, 17). Kuitenkaan toimijat, jotka ovat koulutuspolitiikan keskeisimpiä toimijoita, eivät ole tunnistaneet uusliberalistista suuntausta eivätkä pidä uusliberalismin vaikutuksia koulutuksen muutoksille ja sen yksilökeskeisyydelle todellisina. Raija Meriläisen väitöskirjassa (2011) haastatellut vaikuttajat kuitenkin tunnistavat yksilöllisyyden ja valinnaisuuden olevan keskeisiä käsitteitä toisen asteen koulutukselle. Nämä käsitteet ovat tutkijoiden mukaan keskeisiä uusliberalismiin ja koulutusmarkkinoiden muutokseen liitettäviä termejä.

Viime vuosikymmenen koulutuspoliittiset toimet, joita ammatilliseen koulutukseen on tehty, puhuvat kieltä, jossa on hahmoteltavissa myös uusliberalistinen politiikka. 2000-luvun hallitusohjelmia tarkasteltaessa teksteissä vilisee työelämälähtöisyys, työelämään nopeampi siirtyminen ja esimerkiksi työpaikalla tapahtuvan oppimisen lisääminen. Lisäksi ammatilliseen koulutuksen yksilöllisyyttä haluttiin lisätä. (Valtioneuvoston Kanslia 2007; Valtioneuvoston Kanslia 2011; Valtioneuvoston Kanslia 2015.) Ammatillisen koulutuksen yksi tehtävistä on tuottaa yhteiskuntaan työvoimaa, joten on ymmärrettävää, että

koulutuksesta halutaan tehdä työelämäsuuntainen ja -läheinen (Manninen ym 2007, 46). Työelämäsuuntainen ja -läheinen koulutus, jossa painotetaan tehokkuutta, kilpailukyvyn vahvistamista ja vaikuttavuutta on kuitenkin mahdollistanut sen, ettei koulutuksessa välttämättä ole enää tilaa sivistäville aineille (Pehkonen 2013, 45–46). Jo ennen vuoden 2018 ammatillisen koulutuksen reformia, tutkinnon perusteiden uudistukset siirsivät osaamisen arviointia enemmän työpaikoille. Tämä muutti arvioinnin kieltä enemmän uusliberalistiseksi talousretoriikaksi ja uuskapitalismin määrittämäksi tietokyvyn piirteiksi. Tutkijat ovat esittäneet, että tämä vaikuttaa myös opiskelijan muuttamaan omaamansa tiedot ja kyvyt pääomakseen ja puhumaan omista kyvyistään talouden kielellä. (Brunila ym. 2013). Samalla tämä havainto liittyy koulutuspolitiikan osaksi yhteiskuntapolitiikkaa, se mitä tehdään koulutuspolitiikassa voi aiheuttaa heijastusvaikutuksia yhteiskuntaan esimerkiksi juuri kielen kautta.

Työelämälähtöisyyden lisäksi ammatillisen koulutuksen keskeisimmiksi muutosvoimiksi ovat muodostuneet teknologiakehitys, yhteiskunnan kiihtyvä muutos sekä eurooppalaistumisen. Teknologisen kehittymisen ja markkinoiden ohella kehityksen taustalla ovat myös Euroopan unionin koulutusta koskevat tavoitteet ja päätökset. Ammatilliselta koulutukselta vaaditaan reagoimista muuttuviin osaamisvaatimuksiin, jotta pystytään kilpailemaan ja työllistymään globaalistuvassa maailmassa. (Ks. esim Lempinen 2014; Rasku 2015; Helakorpi 2010; Koivumaa 2020) Ammatillisen koulutuksen reformin piti vastata näihin muutoksiin. Reformi toi mukanaan ammatilliseen koulutukseen tiiviimmän työelämäyhteistyön, henkilökohtaistamisen, jolla tarkoitetaan yksilöllisiä opintopolkuja ja rahoituksen, joka palkitsi koulutuksen järjestäjiä koulutuksen vaikuttavuudesta ja tuottavuudesta. (Karusaari 2020, Hallituksen esitys 39/2017). Reformista tehdyt vaikuttavuusarviointit nostavat esille, että lainsäädännöllä on pystytty tehostamaan koulutuksen toteuttamista sekä mahdollistettu paremmat yksilölliset opintopolut ja opintoajat. Reformi on tukenut tuloksellista ja työelämälähtöistä koulutuksen järjestämistä, vaikkei rahoitusjärjestelmä erityisesti tällä hetkellä kannusta työelämän tarpeisiin vastaavien lyhytkestoisten koulutusten toteutukseen tai oppimisvalmiuksiltaan tai kielitaidoltaan puutteellisten opiskelijoiden ottamiseen. Haasteeksi toimeenpanossa koettiin samanaikaiset rahoitusleikkaukset, jotka kohdistuivat ammatilliseen koulutukseen, mikä aiheutti kuormittuneisuutta sekä toimeenpanon laadun heikkenemistä. (Owal Group 2021, Valtion tarkastusvirasto 2021.)

Osaltaan näihin havaintoihin, mutta ennen kaikkea huoleen Suomen koulutustason laskusta verrattuna keskeisiin verrokkimaihin, Sanna Marinin hallitus nimesi koulutuksen kärkihankkeekseen oppivelvollisuuden laajentamisen. On hyvä huomata, ettei oppivelvollisuuden laajentaminen ollut uusi tai tuulesta temmattu koulutuspoliittinen linjaus. Esimerkiksi Vasemmistoliiton puolueohjelmasta kirjaus nuorisoasteen takaamisesta kaikille löytyi jo vuodelta 1999 ja maksuttomasta toisesta asteesta esimerkiksi Vihreiltä ja RKP:lta 2010-luvulla. (Torsti 2021, 160.) Oppivelvollisuuden laajentamisella haluttiin myös vähentää sosioekonomisen aseman vaikutusta koulutusvalintaan sekä parantaa opiskelijan osallisuutta yhteiskuntaan. Laajentamisella tarkoitettiin oppivelvollisuusiän pidentämistä 18 ikävuoteen saakka, jonka aikana koulutus on maksutonta. (Hallituksen esitys 173/2020.) Oppivelvollisuuden laajentamisen vaikutuksista ja niiden arvioinnista on vasta alustavia tuloksia, mutta esimerkiksi vuonna 2021 peruskoulun päättäneistä vain 1,2 % ei ollut opiskelupaikkaa keväällä 2022, vastaava luku vuodelta 2018 oli 3 % (Opetushallitus 2022, Kailaheimo-Lönnqvist 2020, 105). Oppivelvollisuuden laajenemisen myötä toisen asteen koulutuksen järjestämiseen muodostui myös tutkintoon valmentava koulutus (TUVVA). Nimensä mukaisesti se valmistaa opiskelijoita toisen asteen koulutuksen tutkintoon. Edelleen on mahdollista käydä työelämään valmistava koulutus (TELMA), mutta lukiokoulutuksen ja ammatillisen koulutuksen valmistavat koulutukset yhdistyivät yhteiseksi TUVAksi. (Hallituksen esitys 173/2020). Samanaikaisesti on tapahtunut muutoksia tutkinnon perusteissa ja koulutuksen järjestäjäkenttä on muuttunut – osaltaan heijastusvaikutuksina reformista, osaltaan väestöpohjan kaventumisesta. Koulutuspolitiikka ei ole immuuni yhteiskunnan muulle muutokselle, mutta on varma, että koulutuspolitiikalla on merkityksensä yhteiskunnan muutoksessa.

Yllä mainitut toimet ovat ammatillisen koulutuksen mittavimpia lainsäädäntömuutoksia 2010-luvulla. Näillä koulutuspoliittisilla toimilla normiohjattiin, informaatio-ohjattiin sekä rahoitusohjattiin koulutuksen järjestäjiä vastaamaan paremmin menneisiin ongelmiin ja tuleviin haasteisiin.

Luvun aloittanut lausahdus opetusministeri Li Anderssonilta paljastaa kuitenkin sen, että uudet lait eivät riitä sellaisenaan. Reformilaki ja oppivelvollisuuden laajentaminen ovat muuttaneet lainsäädäntöä, mutta silti koulutus ei vastaa yhteiskunnan päättäjien toiveisiin. Huoli ministeri Anderssonilla on rahoituksen lopullisesta sijoituspaikasta. Ammatillisen koulutuksen rahoitus on yleiskatteellista, eli koulutuksen järjestäjät – kunnat, osakeyhtiöt, säätiöt – päättävät itse siitä miten valtiolta tuleva rahoitus käytetään (Opetus- ja

kulttuuriministeriö 2022, 74, Laki opetus- ja kulttuuritoimen rahoituksesta 532/2017 9§). Hanketoiminnalla voidaan nähdä olevan siis erityinen koulutuspoliittinen merkitys, se on suoraa koulutuksen järjestäjien valtionohjausta niihin asioihin, jotka koetaan valtiossa tärkeänä. Tutkielmani keskittyykin nimenomaan hanketoimintaan, joka on eri toimijoiden, tässä tapauksessa valtion ja Euroopan Unionin, keino rahoittaa toimintoja, jotka tukevat tietynlaista suuntaa (Koivumaa 2020).

2.2. Hanketoiminta tutkimuskohteena

Hanketoiminnalla kehitetään asian tiloja. Kehittäminen nähdään tiettyjen toimintaperiaatteiden ja toimintojen tarkoituksellisena muuttamisena. Tuloksena tulisi olla jonkin parantaminen, tehostaminen tai asian suotavampi tila. (Kirjonen 2006, 117–118). Hankkeilla tarkoitetaan toimintaa, jota rahoitetaan määrärahoilla, joihin liittyvät tavoitteet sekä niiden arviointi ja jotka perustuvat sopimukseen (Sulkunen 2006, 17). Pekka Sulkunen esittää teoksessaan, että hankkeiden tulo yhteiskuntaan on osa yhteiskunnallista muutosta, joka tulee uuden julkishallintoajattelun kautta (New Public Management). Uuden julkishallintoajattelun avulla suomalaiseen nykyhallintoon on ajautunut keskeisiksi organisaatioiksi projektit, jotka ilmentävät julkisen hallinnon vastuun hajauttamista keskusvirastoista paikallistasolle. Uuden julkishallintoajattelun tehokkaina levittäjinä Suomeen ovat olleet niin Taloudellinen yhteistyön ja kehityksen järjestö (OECD) sekä Euroopan unioni. Sulkusen mukaan uusi julkishallintoajattelu on sujahtanut suomalaiseen yhteiskuntaan melko vähällä kritiikillä, jolloin hallinnon muutoksen laajuutta ja sen ymmärrystä on melko haastava myös kuvata. Riitta Seppänen-Järvelä (2006, 21) on vienyt eteenpäin kehittämisen ajattelutapojen muuntumista erityisesti hyvinvointipalvelujärjestelmässä. Hän nimeää 2000-luvun post-managerismin ajaksi, jossa korostuvat palvelujen modernisaatio, ohjelmat ohjausvälineinä, vaikuttavuuden ja näyttöjen sekä arvioinnin läpimurto. Lisäksi post-manageristisena aikana on korostunut laatusuosituksen ja hyvien käytäntöjen lisääntyminen.

Hankkeita käytetään niin julkisissa kuin yksityisissä organisaatioissa. Hankkeista ja hankemaisista työskentelytavoista on monessa yhteydessä haettu pelastusta alueellisiin, yhteisöllisiin tai organisaatiokohtaisiin epäkohtiin (Meriläinen 2005, 40). Urpo Jalava ja Petri Virtanen (1998) ovat sijoittaneet hankkeet organisaation rajapinnalle, jolloin ne toimivat niin sanotusti puskurina tai ikkunana. Tällä tarkoitetaan sitä, että hankkeilla pystytään nopeammin ja joustavammin vastaamaan toimintaympäristön muutoksiin.

Organisaation ydintoimintojen muuttaminen on liian hidasta nykymaailman muutoksiin. Lisäksi riskitekijät vähenevät irrallisilla ja määräaikaisilla hankkeilla, kun organisaation ei tarvitse nopeasti muuttaa omaa ydintoimintaansa. Hanketoiminta on myös ammatillisessa koulutuksessa ikkuna, jonka avulla pystytään pureutumaan nopeasti yhteiskunnan muutokseen. Jari Koivumaa (2020) nimeää väitöskirjassaan suomalaisen ja saksalaisen ammatillisen koulutuksen keskeisimmiksi uudistuksen vauhdittajiksi osaamisperusteisuuden, teknologisen kehittymisen, työmarkkinoiden voiman sekä eurooppalaistumisen. Teknologisen kehittymisen ja markkinoiden ohella kehityksen taustalla ovat myös Euroopan unionin koulutusta koskevat tavoitteet ja päätökset. EU:n välineinä ovat niin koulutusta koskevat tavoitteet kuin koulutusorganisaatioille tarjolla oleva hankerahoitus.

Pekka Sulkunen (2006) toteaa, ettei hankkeiden tuloa yhteiskuntaamme voida tarkkarajaisesti määritellä – ne ovat uineet osaksi toimintaamme viheliäästi. Ne sisältävät useita eri todellisuuksia. Useat eri toimijat niin yksityisistä julkisiin organisaatioihin toimivat hankkeissa ja hanketoiminta näyttäytyy toimijoille erilaisena. Kunnille tehdyssä tutkimuksessa osoittautui, että hankkeet voidaan nähdä irrallisina kokonaisuuksina, joita ei saada hyödynnettyä käytäntöön. Niiden juurruttaminen nähdään vaikeana, erityisesti silloin kun kyseessä on strategiatyö eli laaja-alaisemman muutoksen tavoittelu. (Leponiemi, Rannisto ym. 2012.) Markku Sotaraudan ja Tuomo Lakson (2000) tekemässä yrityskehittämiseen liittyvässä tutkimuksessa todettiin, että ohjelmat ja hankkeet avautuivat yrityksille hallinnollisena ja raskaana kokonaisuutena, josta yksittäisten yrityksen on suhteellisen vaikea hahmottaa mahdollista hyötyä konkreettisella tasolla oman toimintansa näkökulmasta. Matti Mäki ja Tuomo Lakso (2001) kirjoittavat hanketoiminnan neljästä todellisuudesta. Todellisuuksista paistaa läpi, etteivät hankkeet aina täsmää yrittäjien tarvetta ja hankkeissa oleva rakenne ohjaa jo pois yrittäjien omista kehittämistarpeista. Hanketoiminta on siis monimuotoista yhteiskuntaa leikkaavaa toimintaa, jolla pyritään kehittämään asiantiloja. Ammatillisessa koulutuksessa hankkeet ovat erityisesti osa uudistamisen välineitä. 2000-luvulla ammatillinen koulutus on uudistunut osana yhteiskunnallista kehitystä. Hanketoiminta on ammatillisessa koulutuksessa moninaista, arviot hanketoiminnasta vaihtelevat organisaation ja organisaation henkilöstön mukaan. (Vehviläinen 2020, Owl Group 2021.) Ammatillisen koulutuksen hanketoimintaa ei myöskään voida ajatella täysin samana kuin esimerkiksi ammattikorkeakoulujen

hanketoimintaa. Esimerkiksi hanketyöskentelyssä on eroavaisuuksia ja kehitys ei juurru samantyyppisesti toimintaan. (Juujärvi & Pessa 2013.)

2.2.1. Hanketyö

Hanketyön ominaispiirteisiin kuuluu tietyn työn suorittaminen jonkin ajanjakson sisällä. Hanketyö on ajallisesti rajattua ja tavoitteellista toimintaa, joka etenee kohti hankkeelle asetettuja tavoitteita. Hankkeella on usein oma organisaationsa, jolloin hanketta johtaa hanke- tai projektipäällikkö. Muilla työntekijöillä on erilaisia rooleja hankkeen laajuuden ja tarkoituksen mukaan. Hankkeeseen liittyy myös sidosryhmiä ja yhteistyökumppaneita ja sen toimintaa valvoo usein ohjausryhmä. (Haukka & Petäinen 2006, 17–18; Martinsuo 2011, 277.) Hankkeen tavoitteena voi olla testata uutta toimintamallia tai menetelmää ja saamaan ne osaksi organisaation uusia, hyviä käytäntöjä (Seppänen-Järvelä & Karjalainen 2006, 3–6). Hanketyö on siihen osallistuvalla tilaisuus oman asiantuntijuuden syventämiseen tai laajentamiseen mahdollisesti kokonaan uudelle alueelle. Työskentely hankkeessa mahdollistaa tiedon ja osaamisen päivittämisen. (Sipilä & Wegmüller 2020.)

Hankkeet tuovat työhön joustavuutta, ne voivat mahdollistaa omaksutuista käytännöistä poikkeamisen ja tuovat tehtäväorientoituneisuutta totuttujen tapojen rinnalle. Tämä voi myös aiheuttaa sen, että myös perustyö projektoidaan. (Seppänen-Järvelä 2003.) Projektien ja hankkeiden määrittelyn kannalta haasteen luo, että kaikenlaista työtä saatetaan kutsua projekteiksi. Kuitenkin työtehtävien tarkastelulla voidaan osoittaa, että kaikki työt eivät ole projekteja, vaikka työtä tehtäisiin totutusta tavasta poikkeamalla (Löow 2002,16).

Hanketyössä korostuu usein moniammatillinen yhteistyö, projektityön ja organisaation perustyön rajan hämärtyminen sekä kunnianhimoiset ja sisällöllisesti epärealistiset tavoitteet, joita on tavoittelemassa usein organisaation tilapäinen projektihenkilöstö. (Sulkunen & Rantala 2006.) Organisaation kehittämistyö voidaan nähdä myös jatkuvana prosessien kehittämisenä. Juhani Kirjoson (2006) mukaan on jopa jossain määrin harhaanjohtavaa puhua kehittämisprojekteista tai hankkeista, joilla on jokin tietty aikataulu, koska hän näkee kehittämisen olevan jatkuvaa etenemistä tarkistettavissa olevaan suuntaan. Hän lainaa myös erästä henkilöstötyön ammattilaista, joka kertoi perinteisistä tavoista johtaa muutoshankkeita ja ihmisiä: ”Se on ongelma, että työ ja sen kehittäminen on kaksi eri asiaa. Työ on sitä tavallista elämää ja sitten tulee tää humaninen riemujuhla, kun ruvetaan kehittämään. Eiks se ole ihan perseillään koko tämä ajatus” (Kirjonen ym. 1997, 43).

Projektityö haastaa niin organisaatiota kuin työntekijöitä. On havaittavissa viitteitä siitä, että organisaation projektisoituminen on luonut projektitoimiston kaltaisia organisaatioita, jotka koordinoivat organisaation projektitoimintaa sekä tukevat ja ohjaavat yksittäisiä projekteja. Projektien samanaikaisuus ja niiden välillä tehtävä eri organisaatioiden yhteistyö voivat tarkoittaa yksittäiselle työntekijälle useita eri projekteja yhtä aikaa. Yhteistyö voi aiheuttaa myös monimutkaisia sidosryhmäsuhteita ja teknistä sopimustyötä. Projektityössä myös onnistutaan projektinvaraisen organisaation sisällä: kehittäminen ei välttämättä tule koskaan osaksi ”normaalia”. Tällöin ei saada kehittämistoimintaa kiinnittymään, jolloin aikaa, osaamista ja osajia hukataan. (Martinsuo 2011, 278–282, Arnkil 2007, 67.) Nurminen (2005, 40–41) kuvaa ammatillisen opettajan työn projektisoitumista. Hän esittää, että ammatillisen opettajan työ projektoituu ja osaaminen monipuolistuu. Opettajan asiantuntijuuden lisäksi tarvitaan jatkossa muun muassa erilaisten rahoituslähteiden edellyttämää hankeosaamista, yhteistyö- ja neuvotteluosaamista ja esimerkiksi markkinointi- ja tiedotusosaamista. Opettajien ja organisaation osaamisen muutoksesta kirjoittavat myös Leena Kaikkonen, Irmeli Maunonen-Eskelinen ja Ulla Mutka (2007), jotka havainnoivat kansainvälisen hanketyön merkityksen muutosta oppilaitosorganisaation kehittämiseksi. He tulevat johtopäätökseen, että kovenevan kilpailun myötä hankkeiden hallinnointi ja hakuprosessit ovat vaativampia. Oppilaitoksilla tulee olla käytettävissä riittävästi hallinnon, talouden ja teknisen hankeosaamisen asiantuntemusta, jotta voidaan aidosti kehittää oppilaitosorganisaatiota.

Hankeoppaassa (2003) on määritelty runko hanketyölle ja sen vaiheille. Hanketyö alkaa usein sillä, että ohjelma perustetaan tai etsitään sopiva rahoitus hankkeelle. Rahoitusohjelma määrittää tietyt reunaehdot hankkeelle. Reunaehdot voivat liittyä alueelliseen, toiminnalliseen tai esimerkiksi sisällöllisiin rajoituksiin. Tämän jälkeen hankeidea täsmennetään, arvioidaan sen hyödynsääjia sekä kohderyhmiä ja tehdään tilanne- ja ongelma-analyysi. Tämän jälkeen hankkeesta tehdään hankehakemus, jonka avulla voidaan saada rahoitusta. Jos hanke saa rahoituksen, sille luodaan hankesuunnitelma. Toteutusvaiheessa pyritään hankesuunnitelman mukaisiin tavoitteisiin. Lopuksi hanke arvioidaan. Hankkeen onnistumisen kannalta on merkittävää, että sen alussa arvioitu tarve ja suunnitelmaan kirjatut tavoitteet ovat linjassa toisensa kanssa.

Tässä tutkielmassa ei keskitytty tarkasti yhteen vaiheeseen hankkeen sykleissä, vaan tarkasteltiin laajasti hanketoimintaa, joka pitää sisällä kaikki yllä olevat vaiheet. Vaiheet kuitenkin osoittavat toiminnan rakenteen, joka sisältyy lähes automaattisesti

hanketoimintaan. Lisäksi kokemukseni mukaan on hyvä havaita, että ammatillisessa koulutuksessa organisaatio voi olla jo niin suuri, että hanketta kirjoittavat useat eri henkilöt, hankkeen toteuttavat eri henkilöt ja hankkeen voivat jopa raportoida eri henkilöt. Kyseessä ei siis ole koskaan vain yhden ihmisen työ kokonaisuudessaan vaan koko organisaation toiminta. Tämän takia oma kiinnostukseni onkin erityisesti organisaatiotasolla – ei yhden hankkeen toteutuksessa.

2.2.2. Hankerahoitus ja hankkeiden sisällöt

Tutkielmani rajauksena on, että tutkin vain hanketoimintaa, joka tapahtuu erillisellä rahoituksella, eli hankerahoituksella.

Ammatillinen koulutus on itsessään muuttunut paljon 1990-luvulta lähtien, mutta hankkeet ovat olleet tai tulleet osaksi toimintaa erityisesti Euroopan Unionin rahoitusohjelmien kautta. (Vehviläinen 2008.). Hankerahoitukseen liittyy prosessi, joka on havaittavissa myös edellä kuvatussa Hankeoppaan vaiheiden kuvauksesta. Rahan kulkua seuraamalla voidaan havainnoida samankaltainen polku, mutta rahoitukseen erityisesti liittyy rahoittajan ja rahoituksen saajan välinen yhteys. Hankkeen rahoitusohjelma määrittää tietyt reunaehdot, joissa hanke voidaan toteuttaa. Käytännössä tämä tarkoittaa rahoittajan informaatio-ohjauksen vaikutusvaltaa, rahoitusta saa vain, jos toteutussuunnitelma on rahoittajan mielestä järkevä. Rahoitukseen voi kuulua myös omarahoitusosuus, jonka määrä vaihtelee rahoituksesta saatavan määrän mukaan. Lisäksi rahoituksen käyttö tulee selvittää rahoituskauden loputtua, jonka jälkeen rahoittaja voi arvioida hankkeen toimenpiteet, rahan käytön sekä mahdollisten väärinkäyttöjen kohdalla pyytää rahoitusta takaisin. Kokemukseni mukaan Euroopan Unionin hankkeissa rahoittajan ja toteuttajan välillä käydään paljonkin keskustelua rahoituksen käytöstä, mutta valtion rahoituksissa keskustelua ei juuri käydä.

Euroopan Unionin rahoitus vaihtelee ohjelmakausittain ja yleisesti ottaen valtion jakamat erityisavustukset hallituskausittain. Reformin myötä on ammatillisen koulutuksen rahoituksen osaksi tullut ammatillisen koulutuksen strategiarahoitus, joka tosiasiallisesti on valtion erityisavustus (Hallituksen esitys 39/2017). Tällaista rahoitusta ei löydy muista koulutusmuotojen rahoituksesta. Rahoitusta jakavat esimerkiksi työ- ja elinkeinoministeriö, opetus- ja kulttuuriministeriö, ministeriöiden eri hallinnonalat, kuten Opetushallitus tai vuodesta 2022 toiminut Jatkuvan oppimisen ja työllisyyden palvelukeskus. Useiden rahoituskanavien läsnäolo aiheuttaa myös sen, että koska rahoitushakuja on useita auki vuoden aikana, voi valtionavustustoiminnan kuva olla pirstaleinen (Opetus- ja

kulttuuriministeriö 2016; Opetus- ja kulttuuriministeriö 2017). Valtiovarainministeriö onkin pyrkinyt pienentämään tätä ongelmaa kehittämällä uuden valtionavustushakuportaalin, jonka pitäisi olla täysimääräisesti voimassa 2024. Samalla valtionapuinstrumentista pyritään tekemään läpinäkyvämpi ja ilmiöpohjaisempi väline, jolla tarkoitetaan sitä, että avustuksia pystytään jakamaan paremmin ja vaikuttavammin yhteiskunnallisten ilmiöiden kehittämiseen. (Valtiovarainministeriö 2023.)

Antti Rinteen ja Sanna Marinin hallituskaudella käynnistettiin Oikeus Osata -ohjelma, jonka rahoitus oli pääsääntöisesti määräaikaista kehittämistoimintaan liittyvää rahoitusta. Ohjelman kokonaisbudjetti oli yli 270 miljoonaa euroa. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2023). Oikeus Osata -ohjelma oli yksi valtion erityisavustuksia jakavasta ohjelmasta, joka keskittyi ammatillisen koulutuksen laadun ja tasa-arvon parantamiseen, erityisesti oppimisten edellytysten kehittämiseen, oppimistulosten parantamiseen, hyvinvoinnin, yhteisöllisyyden ja osallisuuden vahvistamiseen. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2022.) Toinen viime vuosien ammatillista koulutusta koskeva hankeohjelma on Juha Sipilän hallituksen tekemän reformilainsäädännön tukeminen Parasta-hankkeilla. Parasta-hankkeilla pyrittiin tukemaan organisaation toimintakulttuurin muutosta reformin takia. Opetus- ja kulttuuriministeriön erityisavustuksia on jaettu lisäksi erilaisiin digitalisaatiohankkeisiin, ammatillisen koulutuksen kilpailutoiminnan ylläpitämiseen, oppimisympäristöjen kehittämiseen, koulutuksen järjestäjien toimintakyvyn kehittämiseen sekä koulutuksen järjestäjien fuusioihin (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2022). Lisäksi Opetushallitus on jakanut avustuksia, joiden teemoina on ollut kestävä kehitys, kansainvälisyys ja esimerkiksi uudet oppimisympäristöt (Opetushallitus 2022). Ammatillisen koulutuksen strategiarahoituksen kohteet ovat olleet edellä mainitun teemojen ja kohteiden mukaisia. Sen määrä on vaihdellut 15 miljoonasta eurosta 34 miljoonaan euroon vuosittain. Strategiarahoituksen määrä on sidottu ammatillisen koulutuksen rahoitukseen niin, että se voi olla enimmillään neljä prosenttia koko rahoituksesta. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2023).

Euroopan Unionin rahoitusmuotoja, jotka koskevat ammatillista koulutusta ovat muun muassa Euroopan aluerakennerahasto (EAKR), Euroopan sosiaalirahasto (ESR ja ESR+) sekä esimerkiksi opiskelijoiden ja opettajien vaihtoihin liittyvä ERASMUS -ohjelma. Ohjelmakaudet ovat yleensä ottaen näissä seitsemän vuotta, jotka jakaantuvat pienempiin osiin, yleisesti ottaen vuoden tai kahden mittaisiin rahoituskausiin. Ohjelmakaudelle 2014–2020 oli käytettävissä yhteensä 74 miljardia euroa. Teemat, joihin ohjelmakaudella

keskityttiin, olivat kestävien ja laadukkaiden työpaikkojen edistäminen ja työvoiman liikkuvuuden tukeminen, sosiaalisen osallisuuden edistäminen ja köyhyyden ja syrjinnän torjunta, investoiminen koulutukseen, viranomaisten ja sidosryhmien institutionaalisten valmiuksien ja tehokkaan julkishallinnon edistäminen. Lisäksi koronapandemia ja Ukrainaankohdistuva Venäjän hyökkäyssota lisäsivät EU:n rakennerahastojen rahan määrää, esimerkiksi ESR+ kokonaistalousarvio on tällä hetkellä lähes 99,3 miljardia euroa. (Euroopan parlamentti 2022.) Erasmus+-ohjelman 2021–2027 ohjelmakauden rahoitus on noin 26 miljardia euroa. (Euroopan komissio 2023). Suomen saama EAKR-ohjelman rahoitus kaudelle 2021–2027 on noin 849 miljoonaa euroa ja ESR+-rahoitus on ohjelmakaudelle 2021–2030 noin 602 miljoonaa euroa. (Rakennerahastot 2023). Meneillään olevan Euroopan Unionin rahoitusohjelmien läpileikkaavat painopisteet ovat kestävä kehitys, sukupuolten tasa-arvo, yhdenvertaisuus, digitaalisuus, kansainvälistyminen, ilmastonmuutos ja innovatiivisuus (ELY-keskus 2022).

2.3. Vaikuttavuus teoreettisena käsitteenä

Tässä tutkielmassa on tarkoitus ymmärtää hanketoiminnan eri vaikuttavuudet ammatilliselle koulutukselle. Yksittäisten hankkeiden vaikuttavuudella tarkoitetaan usein pitkäaikaisia ja pysyviä vaikutuksia, joita hankkeilla saadaan aikaiseksi (ks. esim. Rajavaara 2006, Määttä & Ojala 1999). Vaikuttavuus itsessään voidaan mieltää tavoitteiden ja suoritteiden vastaavuudeksi, mutta käsitteenä sitä kuvataan myös ontoksi ja tyhjäksi (vrt. Meriläinen 2005, Stenvall ym. 2006). Käsite ei ole siis yksiselitteinen tai yksinkertainen. Yhteiskunnassa, jossa halu arvioida käytäntöjä ja tiedolla johtaminen on lisääntynyt, voidaan vaikuttavuudesta käyttää myös termejä vaikutus, muutos, seuraus tai hyöty.

Vaikuttavuusarvioinnit ovat tulleet osaksi lainsäädäntötyötä, mutta vaikuttavuus halutaan tunnistaa myös julkisen sektorin toiminnassa tai palveluiden ja hoidon tarpeessa. Opetus- ja kulttuuriministeriön mukaan (2014) vaikuttavuudella on kasvava merkitys, johtuen strategisuuden merkityksen kasvusta julkishallinnossa. Marketta Rajavaara (2006) esittää, että nyky-yhteiskunta on vaikuttavuusyhteiskunta, jonka pohjalla on hallintaan suuntautuva tiedonhalu ja jota käytetään keinona julkisen sektorin työntekijöiden toiminnan moraalisisessa sääntelyssä. Hänen mukaansa vaikuttavuudesta on näyttänyt tulevan valtion hallinnoissa päämäärän luonteinen asia.

Vaikuttavuus on läsnä yhteiskunnassamme. Käsitteen käytön nähdään lisääntyneen hyvinvointivaltion toiminnallisissa yhteyksissä 2000-luvulla. Käsitteen käyttöönottoon

hallinnoissa liittyy Suomessa ja muissa länsimaissa monenlaisia yhteiskunnallisia muutoksia ja julkisen vallan muuttuneita vastuita. Tällaisia ovat esimerkiksi yhtiöittäminen, liikelaitostaminen, virastojen ja laitosten yhdistäminen, hallinnon keventäminen, keskusvirastojen purkaminen asiantuntija- ja kehittämisorganisaatioiksi, valtionosuusjärjestelmän uudistukset ja kuntien ja maakuntien yhteistoimintamallit. (Salminen 2004, 84, Rajavaara 2006, 170.)

Vaikuttavuus on sitoutunut osaksi yhteiskuntaamme erityisesti projektien ja hankkeiden kautta. Hankkeisiin liittyy tavoitteiden toteuttaminen ja vaikutusten arviointi. Vaikuttavuus ja arviointi ovat liitossa keskenään, ilman arviointia ei oikeastaan voida todeta vaikuttavuutta. Arviointi on yksi keskeisimpiä hanketoiminnan elementtejä. Arvioinnilla tarkoitetaan jonkin kohteen tai toiminnan tulkinnallista analyysiä ja toiminnan tuottaman hyödyn tai arvon määrittämistä (Meriläinen 2005, 46). Arviointitutkimuksissa kiinnitetään huomiota siihen, että toimintakäytäntöjen kehittämisen ja arvioinnin kannalta olisi tärkeämpää selvittää toimintatapojen tuloksellisuutta ja vaikuttavuutta kuin yksittäisen projektin onnistuneisuutta (Rostila 2000,9).

Hankkeissa arviointia voidaan tehdä joko tavoitteista tai päämääristä lähtien. Tavoitelähtöisellä arvioinnilla tarkoitetaan selkeitä, konkreettisia ja ymmärrettäviä arvioinnin tuloksia. Päämäärälähtöisessä vaikuttavuuden arvioinnissa selvitetään päämäärän suuntaan etenemistä, jolloin arviointi tapahtuu tavoitelähtöistä arviointia väljemmin. (Vakkuri & Meklin 2001.) Vaikutusten arvioinnissa voidaan kuitenkin yllätyä. Kokemukseni mukaan yhden hankkeen vaikuttavuuden havaitseminen voi olla haastavaa niin rahoittajan kuin rahoituksen saajan näkökulmasta. Hanketoiminta on joskus hyvinkin lyhytaikaista, kuukausista joihinkin vuosiin. Se voi olla päällekkäistä, rahoitusta voi tulla eri kanavista, joten vaikuttavuuden eri heijastusvaikutukset ovat haastavia havaita.

Vaikuttavuuden käsite on haastava ja arviointiin liitetään useita erilaisia vaikeuksia, kuten esimerkiksi paradoksaalisesti, se että vaikka vaikuttavuuden arviointiin määrätä erityistä rahoitusta hankkeen ajalle, tulisi vaikuttavuutta käsitellä ja arviointi tehdä. Vaikuttavuuden arvioinnilla pystytään samalla esittämään veronmaksajien rahojen käyttö, ja myös viestimään niistä hyvistä käytännöistä ja tuloksista, joita rahoittaja toivoo saavansa (Warpenius 2006, 143–159). Leena Suopajarvi (2013) on määritellyt Projektiarvioinnin oppaassa, että projektiin tulee muodostua tavoite-tuotos-tulos-vaikutus-vaikuttavuus-ketju, jotta arviointia voidaan tehdä parhaimman mahdollisen mukaan. Tällä ketjulla pyritään

ymmärtämään arviointiin vaikuttavaa ketjua, jonka tulisi löytyä hankkeista. Nämä ketjun osat tulisi hahmottaa osana hanketta, jotta ketjun alussa olevien tavoitteiden arviointi voi onnistua.

Ketjua purkaessa ensimmäistä viimeiseen konkretisoituu myös vaikuttavuuden haaste. Tavoite on hankkeen alussa luotu toivetila, johon pyritään. Tuotoksella tarkoitetaan toimintaa, jolla pyritään edellä määriteltyihin tavoitteisiin. Ne ovat konkretiaa. Tulokset ovat projektin määrälliset suoritukset. Tuloksiin liittyy mittaamista ja niiden tavoitteet on määritelty jo hankkeen alussa. Vaikutus määritellään niiksi muutoksiksi, joita projektissa on saatu aikaiseksi, ne voivat siis olla niin positiivisia kuin negatiivisia (Suopajarvi 2013, Vakkuri & Meklin 2001, 25). Vaikuttavuus on siis tämän ketjun pitkäaikaisia ja pysyviä vaikutuksia. Väitän, että hanketoiminnassa voidaan melko helposti todeta hankkeen vaikutuksia, mutta vaikuttavuuden todentamiseen vaaditaankin enemmän aikaa ja tarkempaa analyysia.

Opetus- ja kulttuuriministeriö on selvittänyt valtionavustustoiminnan vaikuttavuutta, minkä mukaan valtionavustuksia pitäisi voida tarkastella kokonaisuuksina ja vaikuttavuutta pitäisi arvioida laajemmin. Lisäksi pitäisi tehdä yhteiset vaikuttavuuden indikaattorit. Pienikin avustus voi olla vaikuttava, mutta yleinen vaikuttavuuden määrittely on haastavaa. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2016, 9). Ammatillisen koulutuksen hankkeiden vaikuttavuutta ohjeistetaan esimerkiksi Opetushallituksen sivulla osana ERASMUS+ -hankerahoitusta. Opetushallitus määrittelee vaikuttavuuden: ”...tarkoitetaan myönteistä kehitystä eli paikallista, alueellista tai yhteiskunnallista hyötyä, johon hanke osaltaan vaikuttaa. Kyseessä on pitkän tai keskipitkän aikavälin muutos, johon vaikuttavat myös muut tekijät ja toimijat”. (Opetushallitus 2022). Kuulostaa siltä, että oikeastaan mikä tahansa asian tilan muutos riittää Opetushallitukselle vaikuttavuudeksi, mikä toisaalta kertoo käsitteen haasteellisuudesta: hankkeet harvoin toimivat tyhjiössä ilman yhteiskunnan muita heijastusvaikutuksia asian tiloihin.

Valtakunnallisesti hankkeiden vaikuttavuutta voidaan arvioida, kuten esimerkiksi Oikeus Osata -ohjelma, josta on tehty valtakunnallinen vaikuttavuusarviointi, joka julkaistiin kesäkuussa 2022. Oikeus osata -kehittämishjelman yhtenä sisäänkirjoitettuna tavoitteena oli mitata mahdollisia toiminnan synnyttäviä pysyviä tuloksia. Mittareina toimivat kyselyt läpi ohjelmakauden. (Opetushallitus 2022.) Julkaistun vaikuttavuusarvioinnin perusteella Oikeus Osata -ohjelmassa toiminta on ollut pääosin tavoitteiden mukaista, mutta

vaikuttavuuden arviointiin tarvittaisiin tarkemmat mittarit. Samaisessa selvityksessä tuodaan esille myös koulutuksen järjestäjän johdon mielestä yleisimpiä hankkeiden vaikuttavuutta heikentäviä tekijöitä, kuten hankkeiden lyhytaikaisuus, päällekkäisyys ja rahoituspäätösten ajankohta. Oikeus osata -kehittämishjelman arvioinnissa todetaan myös, että osaa ohjelman tavoitteista rahoitetaan myös lisä- ja strategiarahoituksella, ja osaa ohjelman tavoitteista viedään eteenpäin hallinnonalan muun työn kautta. Lisäksi ammatillisen koulutuksen kentällä on myös muita sekä laajoja että pienempiä hankkeita, joissa on samanlaisia elementtejä. (Owal Group 2020.)

Edellä olevan perusteella voidaan sanoa, että vaikuttavuusarviointia on äärettömän hankala tehdä tarkkarajaisesti ja selkeitä tuloksia esittäen. Tämän havainnoin takia en pyri omassa tutkielmassani käyttämään vaikuttavuuden käsitettä yksittäisen hankkeen tai yksittäisen hankekokonaisuuden tasolla. Tutkielmassani vaikuttavuuden käsite toimii hanketoiminnan tasolla pyrkien ymmärtämään hanketoiminnan vaikuttavuuden organisaation toimintaan. Kyseessä ei ole siis vaikuttavuuden arviointitutkimus vaan vaikuttavuuden merkitysten tutkimus.

3. AINEISTO JA TUTKIMUSMENETELMÄT

Tutkimukseni metodologisina valintoina on merkitysten tutkiminen diskurssianalyysin avulla. Aineistoni on kerätty teemahaastattelun avulla.

3.1. Aineistona teemahaastattelut

Pro Gradu -tutkielmani aineiston keräsin haastattelututkimuksena, joka toteutettiin teemahaastatteluna. Valitsin teemahaastattelun omaksi aineistonkeruumenetelmäksi, koska omassa tutkimuksessani on tärkeää saada selville mitä ihmiset ajattelevat. Helppointa on siis kysyä heiltä itseltään ja antaa heidän kertoa, näin ollen teemahaastattelu on parhain keräysmenetelmä (Eskola & Vastamäki 2015, 27). Teemahaastattelussa aihepiirit ovat tiedossa, mutta tarkoituksena ei ole käsitellä asiaa tarkasti tarkkojen kysymysten avulla. (Hirsijärvi & Hurme 1988, 36). Kutsun haastatteluja asiantuntijahaastatteluiksi, koska haastateltavat olivat kaikki tehneet töitä hankkeiden parissa vuosien ajan ja heillä oli kokemusta erilaisista hankkeista myös erilaisissa organisaatioissa. Heidän asiantuntijuutensa on karttunut ammatillisten tehtävien kautta. Lisäksi asiantuntijahaastatteluissa haastateltava voi pyrkiä käyttämään tutkijaa tai tutkimusta oman asiansa ajamiseen tai vaikuttamaan tutkimuksen näkökulmaan. (Alastalo ym. 2017.) Kerron tarkemmin luvussa 3.2. tutkimuseettisistä kysymyksistä, jossa avaan omaa asemoitumistani haastatteluissa sekä tutkielmassani.

Teema- ja asiantuntijahaastattelussa tärkeänä osana on teema-alueiden suunnittelu ennen haastatteluja. Omassa tutkimuksessani suunnittelu pohjautui paljon jo olemassa olevaan kokemustietoon, jota olen kerryttänyt ollessani töissä opetus- ja kulttuuriministeriössä. Jalostin suunnitteluvaiheessa kokemustietoa tutkimuskirjallisuuden avulla ja näin ollen päädyin viiteen eri teemaan haastatteluissa. Nämä viisi teemaa ovat: tausta, hanketyö, hankkeiden sisällöt, hankkeiden vaikuttavuus ja lopuksi kehittämiskohteet.

Haastattelukysymysten päätyypit voidaan jaotella tosiasiakysymyksiin ja mielipidekysymyksiin, näin on myös omassa tutkimuksessani. Vaikken tehnyt itselleni tarkkaa kysymysrunkoa, silti haastatteluissa käytin niin tosiasiallisia kysymyksiä kuin mielipidekysymyksiä. Tosiasiallisilla kysymyksillä tarkoitetaan niitä kysymyksiä, joihin on olemassa oikea vastaus – kuten omassa tutkimuksessani: kuinka paljon hankkeita on.

Mielipidekysymyksenä on taas tunteisiin, asenteisiin ja arvostukseen liittyvät kysymykset – kuten omassa tutkimuksessani: millaisena hankkeet näyttäytyvät työssäsi. (Hirsijärvi & Hurme 1988). Pääasiallisesti tarkoitukseni oli tuottaa laaja keskustelu hanketoiminnasta ja sen ominaispiirteistä, jolloin mielipidekysymysten rooli kasvoi. Tällä tarkoitan sitä, että pelkästään tosiasiallinen kysymys ei tuota omassa tutkimuksessani tarpeeksi sitä hiljaista tietoa, jota minulla on tarkoitus kerätä.

Teemat, joita käsittelin haastatteluissa, olivat: tausta, hanketyö, hankkeet ja niiden sisältö, hankkeiden vaikuttavuus ja hanketoiminnan kehittämiskohteet. Ensimmäisenä teemana oli haastateltavien tausta. Taustan avulla halusin kiinnittää huomion myös aikaisempaan työhön, jota henkilöt olivat tehneet. Samalla ymmärsin paremmin heidän asiantuntijuutensa laajuutta sekä erikoisosaamistaan. Näin ollen pystyin myös kohdistamaan haastattelun paremmin haastateltavan taustaa vasten.

Toisena teemana oli hanketyö. Tarkoituksena oli ymmärtää, esimerkiksi millaista hanketyö on, kuinka hanketyö eroaa perustyöstä ja miten kehittämistoimet sekä perustoimet eroavat toisistaan. Haastateltavien tausta näkyi teemassa laajasti. Eri positioissa tehtävä työ hankkeiden parissa tuottaa moninaista kuvaa hanketyöstä. Koin itse hedelmälliseksi pohtia haastateltavien, miten hanketyö näkyy heidän työssään ja näkevätkö he hanketyössä muutosta.

Kolmantena teemana olivat hankkeet ja niiden sisällöt. Tässä teemassa keskityttiin siihen, miten hankkeet luodaan ja kuinka päädytään tiettyihin hankkeisiin ja myös tiettyihin rahoituksiin. Lisäksi millaiset teemat hankkeissa korostuvat ja miten teemat ja hankkeiden sisällöt vastaavat sitä tarvetta, jonka itse näkee hanketoiminnalle. Tässä teemassa myös usean kanssa sivuttiin alueellista ja valtakunnallista kehittämistyötä.

Neljäntenä teemana oli hankkeiden vaikuttavuus koulutuksen järjestäjän näkökulmasta. Haastateltavat saivat itse määritellä vaikuttavaa hanketta, kuinka he sen näkevät ja kokevat. Teeman alla keskusteltiin myös epäonnistuneista hankkeista ja hankkeiden arviointityöstä.

Viimeisenä teemana oli hanketoiminnan kehittämiskohteet. Viimeisen teeman tarkoituksena oli antaa tilaa pohtia mitä voitaisiin tehdä toisin. Lisäksi tämän teeman avulla pystyttiin palaamaan helposti edeltäviin teemoihin ja käsitellä niitä syvemmin.

Haastateltaviksi valikoitui yhden ammatillisen koulutuksen järjestäjän henkilöstöä, jotka tekevät töitä hankkeiden parissa. Henkilöstö teki eri tasoilla töitä hankkeiden parissa,

ruohonjuuritasosta johtohenkilöstöön, mutta henkilöstössä ei ollut opetustyötä tekeviä henkilöitä. Henkilöt valikoituivat haastateltavakseni oman positionsa kautta, ei niinkään hankkeen teeman tai muun syyn mukaisesti.

Informoin haastateltavia teemoista, joita tulemme haastattelussa käsittelemään. Teemojen painotus ja näkökulma vaihteli haastateltavien työtehtävien ja taustan mukaisesti, joten tarkkaa kysymysrunkoa en muodostanut itsellenikään. Haastattelut toteutin marraskuun 2022 ja tammikuun 2023 välillä. Haastateltavia oli yhteensä kuusi ja jokainen haastattelu kesti 45 minuutista yli tuntiin. Osan haastatteluista tein lähihaastatteluna ja osa haastatteluista tapahtui Teams-etäyhteyden avulla. Haastateltavat saivat valita lähi- tai etäratkaisun, etäratkaisun valinneet olivat tottuneet etäyhteydellä tapahtuvaan vuorovaikutustilanteeseen, ja minulla haastattelijanakin oli vuosien kokemus etäyhteyksin käytävästä keskustelusta. Näin ollen koen, ettei merkittävää eroa vuorovaikutukselle ollut eri haastatteluasetelmien välillä. Etäyhteydet mahdollistivat myös sen, ettei haastateltavien fyysisellä sijainnilla ollut merkitystä haastatteluun osallistumiseen.

Heti haastattelun jälkeen litteroin aineiston sanatarkasti. Hirsijärvi ja Hurme toteavat, että litteroinnin tarkkuutta määrittelee tutkimustehtävä ja -ote (Hirsijärvi & Hurme 2015,139). Tutkimukseni tavoitellessa erilaisia merkityksiä, koin itse tärkeäksi tehdä tarkan litteroinnin. Poikkeuksena oli muutama haastattelu, jossa kesken haastattelun intouduimme puhumaan aiheen vierestä, jolloin tällaiset kohdat jätin litteroimatta. Tällaiset aiheet olivat kokonaan ohi tutkimuskysymyksestä kuten esimerkkinä kahvin lämpötila. Luettavuuden parantamiseksi poistin termit ”niin kuin” ja ”tota” sekä sanojen toistot. Jätin teksteihin murteen niin hyvin kuin osasin, enimmäkseen sen takia, että koen itse sen luovan tieteelliseen tekstiin vivahteikkuutta. Analyysini kannalta murteella ei ollut väliä.

Tuloksissa käytän suoria lainauksia haastateltavista. Olen muodostanut merkintätapoja, joilla lukija pysyy paremmin mukana haastateltavan sanoissa. [...] tarkoittaa, että lainaus on otettu keskeltä puheenvuoroa tai siitä on jätetty jotain pois. Lisäksi olen pyrkinyt lisäämään tarpeellisia sanoja, jotta lukija pysyy mukana, tällaisessa tapauksessa sanat ovat lisätty [näin]. Olen pyrkinyt ottamaan haastatteluaineistosta diskurssia kuvaavimmat lauseet ja lausahdukset, jotta lukija näkee myös analyysin aineistoesimerkkejä. Tuloksissa on myös lainausmerkeissä *kursiivilla sanoja*, jotka ovat suoria ilmaisuja aineistosta.

3.2. Tutkimuseettiset kysymykset

Tutkijapositionilla tarkoitetaan tutkijan asemoitumista tutkimuskohteeseensa. Tutkija joutuu tekemään eettisiä valintoja tehdessään tutkimuksessaan valintoja, johtopäätöksiä ja esitellessään tuloksia. (Ks esim. Heikkilä 2002). Koen tärkeäksi tuoda esille oman positioni mahdollisimman selkeästi, koska se on tärkeä osa tutkimukseni eettisiä kysymyksiä ja tutkimukseni kulkua.

Omaa tutkijapositioniani värittää paljon työhistoriani. Se näkyy tutkimukseni lähtökohdissa, haastattelukysymyksissä sekä haastateltavien valinnassa. Tiedon, joka karttui osana työtäni opetus- ja kulttuuriministeriössä, näkyy esimerkiksi haastatteluiden sisällöissä: niissä painottuvat vaikuttavuuden kysymykset sekä hankkeiden haasteet. Osa haastateltavista tiesi minut myös jo edeltävän työni kautta, joten vaikka tarkoitukseni oli saada selville henkilöiden omia näkökulmia hanketoiminnasta, on ymmärrettävää, että he mahdollisesti puhuivat toisaalta minulle kuin entiselle työroolilleni. Tämä tekee myös tutkimuksen yleistettävyydestä haasteellisemmän: en tiedä kuinka paljon oma työhistoriani vaikutti henkilöiden kertomuksiin ja tarinoihin hanketoiminnasta. Olen kuitenkin pyrkinyt tutkielmani tuloksissa kuvaamaan tarkasti analyysini tuloksia aineistoesimerkein ja näin näyttämään myös lukijalle, kuinka johtopäätökseen on päästy.

Informoin haastateltaviani tutkimuksen anonymisoinnista. Tässä tutkielmassa on anonymisoitu haastateltavien kaikki tunnistettavissa olevat tiedot. Tämä tarkoittaa sitä, että haastateltavat ovat merkattu analyysissä H1 – H6 -merkein ja haastatteluaineistosta on poistettu esimerkiksi hanketoiminnan kohteet tai tavat, joidenka perusteella pystytään tunnistamaan toimijat. Tein myös päätöksen, että en nimeä tutkimuskohdettani nimellä, jotta tutkimukseni ei ota kantaa organisaation toiminnan hyvyteen tai huonouteen – tämän tutkimuksen tarkoitus ei ole arvioida vaan pikemminkin laajentaa ymmärrystämme hanketoiminnan vaikutuksista.

Tutkimushaastattelut säilytin omalla tietokoneellani salasanalukitusssa kansiossa ja poistin ne, kun analyysivaiheeni oli ohi.

3.3. Aineiston analyysi diskurssianalyysillä

Tutkielmani lopputuloksen näkökulmasta on erityisen tärkeää huomioida, miten haastateltavat puhuvat hankkeista, ja mistä haastateltava puhuvat, kun puhuvat hankkeista.

eli mitä otetaan esille ja miten. Diskurssianalyysi on luonnollinen metodologinen valinta tutkielmassani. Diskurssianalyysillä tarkoitetaan tutkimusmenetelmää, jossa tutkitaan miten kieli kuvaa ja luo merkityksiä sekä samalla rakentaa ja muuntaa sosiaalista todellisuuttamme. (Jokinen, Juhila & Suoninen, 1993). Merkkien avulla meille kerrotaan ja me kerromme itsellemme, mikä on se todellisuus, jossa elämme ja keitä me itse olemme. Merkkien avulla selitämme maailman todellisuutta, teemme päätelmiä todellisuudesta ja tuotamme itsellemme ja toisillemme käsityksiä ympäröivästä maailmasta ja meidän osuudestamme siihen. Merkitysten ollessa ihmisten luomia ne eivät myöskään ole itsestään selviä. Merkityksissä on aina läsnä niiden tilapäisyys, epävakaisuus ja alttius muutoksille. Niillä on myös yhteiskunnallista vaikutusta, poliittisia seuraamuksia ja kulttuurista valtaa. Merkityksillä on politiikkansa. (Lehtonen 1996, 16–23.)

Mikko Lehtonen (1996, 26) kirjoittaa kysymyksiä auki, joissa avataan merkityksiä kriittisesti: Miksi jokin on olemassa tai tapahtuu, mikä on sen tarkoitus? Kuinka se toimii? Nämä kysymykset olivat itsellenikin ensimmäisenä mielessä, kun lähdin pohtimaan tutkimuskysymyksiäni. Lehtosen kysymysten avulla voidaan havaita, että merkitykset eivät siis vain ole vaan ne tulevat. Tekstit, tässä tapauksessa aineisto, on aktiivinen toimija, joka asettuu suhteisiin toisten aktiivisten toimijoiden kanssa.

Merkitysten tutkimiseen liitetään läheisesti diskurssien tutkiminen ja diskurssianalyysi. Lehtonen käsitteellistää merkitysten muodostumista yhdessä kielen, diskurssin ja kontekstin avulla. Kieli on toisaalta väline sanallistaa, mutta mitä isommissa määrin myös keino viestiä todellisuudesta. Sen avulla me merkityksellistämme ja tuotamme aktiivisesti merkityksiä. Kielen avulla myös esitämme havaitun todellisuuden tietynlaiseksi. Diskurssit ovat merkityksiä laajempi konteksti, jotka ovat sosiaalisia, institutionaalisia ja historiallisia. Niiden avulla representoidaan inhimillistä todellisuutta. (Lehtonen 1996.) Tarkoituksenani on siis havainnoida hanketoiminnan todellisuuden monenlaisia kasvoja merkitysten muodostumisen avulla.

Diskurssianalyysillä on tarkoitus tutkia, millaisia merkityksiä kieli antaa todellisuudelle ja kuinka me sitä rakennamme. Siinä myös tutkija rajaa näkökulmaansa, koska puhetta ja sen rakentumista voi lähestyä useasta eri näkökulmasta. (Jokinen ym. 2016, 25–50.)

Diskurssianalyysin teoreettiset lähtökohta oletukset ovat:

1. Kielen käyttö rakentaa sosiaalista todellisuutta.
2. On olemassa useita rinnakkaisia ja keskenään kilpailevia merkityssystemejä.

3. Toiminnan merkitykset ovat kontekstisidonnaisia.
4. Toimijat ovat kiinnittyneinä erilaisiin merkityssysteemeihin.
5. Kielen käyttö tuottaa seurauksia. (Jokinen ym. 2016, 26.)

Omassa tutkielmassani pohjaan oman lähtökohtaisen rajaukseni kohdalle yksi ja kaksi. Kieli rakentaa omassa tutkielmassani vaikuttavuuden eri merkityksiä ja niiden todellisuutta. Diskurssianalyysin ja erityisesti kielen käytön todellisuuden rakentamisen vuoksi tutkimuksellani on myös laajempi viitekehys sosiaalisessa konstruktionismissa. Sosiaalisella konstruktionismilla tarkoitetaan tutkimussuuntia, joissa tutkitaan sosiaalista todellisuutta ja merkitysten rakentumista. Ajatuksena on tutkia, miten todellisuus rakentuu vuorovaikutuksessa, jossa käytämme kieltä ja erilaisia semioottisia merkkijärjestelmiä, joidenka avulla rakennetaan todellisuutta. (Jokinen ym 2002 39–41, Pietikäinen & Mäntynen 2009, 12.) Haastatteluaineisto ei heijasta ulkopuolista todellisuutta objektiivisesti, vaan aineisto tulee nähdä tilannesidonnaisena kuvauksena haastattelussa käsitellyistä aiheista. Tämä tarkoittaa sitä, että haastatteluiden tekijä on myös osana maailman rakentumisessa. (Pietilä 2010, 214.)

Diskurssi on kielen ylittävä ilmiö: toimintaa, joka tuottaa tietoa kielen kautta. Diskurssi ei ole siis joukko kirjoitettua tai puhuttua kieltä, vaan säännönmukaisuuksia ja käytäntöjä, jotka luovat merkityksiä olemassa olevasta. Foucault'n mukaan asiat saavat merkityksensä vasta diskurssien sisällä. Diskurssi on väline, joka tarjoaa tavan puhua tai tuottaa tietoa tietystä aiheesta tietynä aikakautena. (Hall 2001, 72–73.) Diskurssin tutkimuksella pyritään aukikirjoittamaan niitä merkityksiä, joita on usein hankala havaita, koska konstruimme jatkuvasti kielen kautta kohteita, joista puhumme. Näin ollen jopa neutraaleilta tuntuvat sanat voivat sisältää merkityksiä, jotka ylläpitävät tietynlaista kulttuuria. Teemme valintoja sanojen välillä, kun käytämme kieltä. Kieli antaa meille mahdollisuuden tehdä valinnat, jotka ovat omasta mielestämme sopivimmat tilanteeseen, jossa kieltä haluamme käyttää. Diskurssianalyysissa onkin kyse myös pienistä sanoista, äänenpainoista ja tauotuksista, näillä kaikilla on oma merkityksensä analyysin tulokseen. (Jokinen ym. 1993, 18–19, 239, Pietikäinen ym 2009, 67.) Omassa tutkielmassani en kiinnitä huomiota äänenpainoihin tai taukoihin, mutta sitäkin tarkemmin sanavalintoihin.

Diskurssianalyysissa on tärkeää ymmärtää kontekstin merkitys diskurssin muodostumiseen. Kontekstilla tarkoitetaan sitä taustaa, jossa diskurssi muodostuu. Se on rajanveto, jonka tutkija joutuu vetämään oman aineistonsa erityispiirteitä kuunnellen. Kontekstilla on

analyysin kannalta vaikutusta siihen, missä toimintaa tarkastellaan: missä ajassa ja paikassa tulkintaa pyritään suhteuttamaan. Se myös vaikuttaa osaltaan merkitysten muodostumiseen. (Jokinen ym. 1993, 29–30, Lehtonen 2000, 165.) Aineistoni muodostaa olemassa olevaa maailmaa (Juhila 2002, 162). Analyysini kannalta on tärkeää ottaa huomioon konteksti, jossa haastateltavat kertovat omista kokemuksistaan ja ajatuksistaan. Kontekstin hahmottaminen vaatii tutkijalta herkkyyttä, se ei myöskään ole aina helppoa. (Suoninen 1997, 53.) Yksittäisissä tilanteissa tuotetut merkitykset eivät ole koskaan ainutkertaisia, vaan ne ovat aina sidoksissa puheiden ja tekstien ulkopuoliseen maailmaan. Siksi kielellisten aineistojen rajat tulee pyrkiä ylittämään, sillä puheet ja tekstit heijastavat instituutioihin ja valtaan sidottua jatkuvuutta silloinkin, kun asettuvat näitä vastaan. (Juhila, 2002, s. 165, 175.)

Kontekstin kannalta on tärkeää ymmärtää myös kieli resurssina. Kielenkäyttäjällä on aina oma repertuaarinsa käytettävissä omasta kielestään. Sanat, joita valitaan ja käytetään, ovat mahdollisia vain niiden repertuaarin rajojen sisällä, joita kielenkäyttäjällä on. Erilaiset kertomukset eri tilanteissa, vaikuttavat siihen minkälaisen merkityksen ne muodostavat kontekstissaan. Kielenkäyttäjä tuottaa merkityksen valitsemalla ne resurssit, että saa rakennetuksi merkityksen, joka palvelee hänen tavoitteitaan. (Pietikäinen ym. 2019, 8–12, 101.) Kielenkäytön ja sosiaalisen toiminnan yhtäaikainen läsnäolo diskurssitutkimuksen analyysiprosessissa painottaa kontekstin monitasoisuutta ja keskeisyyttä tutkimuksen eri vaiheissa. Tutkimuksen olennaisia konteksteja ovat aineiston (tutkittavan ilmiön) kontekstin lisäksi tutkijan ja tutkittavien kontekstit: kunkin henkilöhistoria, taustatiedot, ennakkolettamukset, tiedot tutkittavasta ilmiöstä ja tutkimuksesta ylipäätään (Pietikäinen ym. 2009, 148). Omassa tutkimuksessani on suuresti kyse myös kontekstista. Olisin voinut saavuttaa hyvin erilaisen kuvan hanketoiminnan vaikuttavuuden merkityksistä, jos haastateltavani olisi ollut ihmisiä, jotka eivät tee työkseen hankkeita. Arvailujen varaan jää, millaisia vaikutuksia olisi saanut selville hanketoiminnasta juuri ohjaus- ja opetustyöhön ammatillisen koulutuksen ohjaajia ja opettajia haastattelemalla ja taas toisaalta pelkkää organisaation johtoa haastattelemalla olisin voinut saada käsityksen hanketoiminnasta strategisena välineenä. Yksi keskeinen ryhmä, jota olisi myös ollut mielenkiintoista haastatella ovat ammatillisen koulutuksen opiskelijat, jotka toisaalta eivät välttämättä näe hanketoiminnan ja perustoiminnan välillä juurikaan eroa omassa opiskelussaan tai toisaalta erot voivat olla suuretkin. Olen kuitenkin pyrkinyt muun kirjallisuuden avulla tuomaan myös näitä ääniä osaksi tutkielmaani.

Lisäksi haastateltavien valinnalla on ollut iso rooli siinä, mistä haastatteluissa puhutaan. Haastattelujen aikana puhuimme sujuvasti ”hankekieltä” haastateltavien kanssa, jolloin on myös mahdollista, että jotkin toiselle vieraat asiat näyttäytyvät meille itsestään selvinä, kuten esimerkiksi rahoituksen määräaikaisuuden luonne. Tämä näkyi esimerkiksi siinä, että kysymyksien sisältöjä ei tarvinnut avata erikseen haastateltaville ja haastattelut sujuivat jouhevasti. Haastateltavien taustatiedot, kuten aiempi työhistoria vaikutti myös vahvasti haastattelujen kulkuun ja sisältöön. Haastateltavat pystyivät reflektoimaan nykytyötänsä edeltäviin töihin, koska jokainen heistä oli tehnyt hanketyötä myös muissa organisaatioissa tai positioissa.

Diskurssien valta kietoutuu siihen, kuinka käytämme kieltä ja rakennamme sosiaalista todellisuuttamme samalla. Diskurssien valta-analyysissa voidaan erottaa toisistaan valta diskurssien välisissä suhteissa ja valta diskursseissa. Tutkittaessa diskurssien välisiä suhteita aineistosta lähdetään rakentamaan vahvoja, hegemonisen aseman saavuttaneita diskursseja ja mielenkiinto on kulttuurisissa itsestäänselvyyksissä. Kyse on siis diskurssien keskinäisen hierarkkisoitumisen analyysistä. Valta diskursseissa taas tarkoittaa valtasuhteiden tarkastelua diskurssin sisäisinä suhteina. Silloin kiinnostuksen kohteena ovat esimerkiksi toimijoiden väliset suhteet ja subjektipositiot. (Jokinen & Juhila 2016, 76.) Diskursseja tutkimalla voidaan analysoida myös esimerkiksi vallan ja diskurssin keskinäisiä suhteita. Valtaa ei nähdä yksilön ominaisuutena, eikä sitä myöskään tulkita voimaksi, joka määrittää diskursseja ulkopuolelta. Huomio kiinnitetään siihen, kuinka valtasuhteet rakentuvat sosiaalisissa käytännöissä: miten jotkut tiedot saavat totuuden aseman sekä millaisia subjektipositioita niissä muodostuu. (Fairclough 1992, 12, 36.) Diskurssianalyysissa voidaan keskittyä myös subjektien asemaan. Subjektipositiot ovat vaihtelevia, ja käsitteenä subjektipositio sopii erityisesti tilanteisiin, joissa analysoidaan toiminnan rajoituksia. Position käsite mahdollistaa minän rakentumisen tarkastelun dynaamisemmin kuin roolin käsite, sen kuvatessa erilaisia toimijaulottuvuuksia. Diskursiivisessa tutkimuksessa kiinnostuksen kohteena onkin erityisesti ilmiön moninaisuus. Subjektiposition käsite liittyy diskurssin käyttäjään. Subjektiposition käsitteen avulla huomataan, etteivät positiot ole aiemmin sovittuja olemassa olevia valmiita paikkoja, joihin yksilöt asettuvat, vaan positiot tuotetaan aina sosiaalisissa käytännöissä. Siinä on enemmän kyse ihmisten tavoista määrittää itse itseään ja puhua kokemuksista ja käsitellä sitä milloin mitenkin, keskenään kenties ristiriitaisillakin tavoilla (Jokinen ym 1993, 38–39).

Omassa tutkielmassani diskurssien valta hahmottuu tietokäsityksien ja -rakennelman kautta. Tarkoitin, että ne syy-seuraus-suhteet, jotka aineistossa esitetään ja tuotetaan, mahdollistavat diskurssien vallan. Diskurssien muodostumisessa on aina kyse myös siitä, että tietynlainen tieto ja totuuden merkityksellistämisen tapa ottaa mukaan tietyt asiat, mutta samalla sulkee toiset pois. Diskurssi järjestyy kielellisen aineen tietyn logiikan mukaisuuden avulla, jossa logiikka löytyy laajemmasta yhteiskunnallisesta tilanteesta. Samalla diskurssi luo perspektiivin ilmiöön ja toimijoihin, sekä kuvaa asioiden olemisen. (Pietikäinen ym. 2019, 42–44.)

Diskurssianalyysin aineiston ei lähtökohtaisesti tarvitse olla laaja (Hirsijärvi & Hurme 2001, 156). Aineistoni oli yhteensä lähes 100-sivuinen. Aineistoni analyysi oli monivaiheinen. Litteroinnin jälkeen merkitsin aineiston mielenkiintoisimmat kohdat itselleni heti ylös: mikä oli poikkeavaa ja mikä tuttua tutkimuskirjallisuuteen nähden. Kun kaikki haastattelut olivat valmiit, kävin jokaisen haastattelun läpi melko pikaisella luvulla, jolloin listasin myös ylös niistä nousevia teemoja. Aluksi hahmotin vain kaksi teemaa: pelastumisen teema ja murentamisen teema. Tämä johtui siitä, että haastateltavat toisaalta kysymyksenasetteluni takia (esim. hankkeiden haasteet) päätyivät perustelemaan hankkeiden olemassaoloa ja niiden tärkeyttä, ja toisaalta kertomaan myös niistä haasteita, koska niistä kysyttiin. Osaksi tähän vaikutti myös tutkimuskirjallisuus; Projektiyhteiskunnan kääntöpuolia, Vaikuttavuusyhteiskunta sekä Kehittämistyön risteyksissä pallottelevat hankkeiden eri näkökulmien kanssa. Näiden takia pelastumisen teema ja murentamisen teema olivat ne analyysin ensimmäiset tulokset, joista lähdin liikkeelle. Luin aineistoni tarkemmin ajatellen teemojen sisällä: mitä tämä tarkoittaa ammatillisessa koulutuksessa, millä seurauksella ja kenelle organisaatiossa? Mihin tämä vaikuttaa ammatillisessa koulutuksessa, kenelle organisaatiossa ja millä seurauksella? Tämän analyysikierroksen jälkeen havaitsin pelastumisen teeman jakautuneen pienempiin osiin ja murentamisen teeman tarkentuneen. Erityisen haastavaa oli päästää irti vaikuttavuuden merkityksistä yksittäisille toimijoille. Tarkoitukseni ei ollut tuottaa tietoa hanketoiminnan vaikuttavuudesta hanketyöntekijöille vaan nimenomaisesti ammatilliselle koulutukselle organisaationa ja toimijana koulutuspoliittisella kentällä, minkä takia pidin analyysikysymyksissäni mukana sanaa organisaatio/ammatillinen koulutus. Aineistosta muodostui diskurssit, jotka muodostivat hanketoiminnan vaikuttavuuden eri merkitykset ammatilliselle koulutukselle. Neljä diskurssia ovat kehittämisen toteuttaja, yhteiskuntavastuun kantaja, toimijuuden vahvistaja

ja jatkuvan epävarmuuden luoja. Seuraavat luvut ovat tuloslukuja, joissa avaan diskurssien sisällön tarkemmin.

4. KEHITYKSEN TOTEUTTAJA

Hanketoiminta on kehityksen toteuttaja ammatilliselle koulutukselle. Hanketoiminnan talous-, aika-, ja osaamisresurssit vaikuttavat ammatillisen koulutuksen kehittämiseen rakentaen pohjan kehitykselle. Rahoitus on kehittämislle elinehto, jonka avulla turvataan investoinnit, kokeilut ja itse kehittäminen. Hanketoiminnalla pystytään tekemään niitä asioita, joita perusrahoituksella ei voida tehdä. Diskurssissa korostuu hanketoiminnan tarpeellisuus ja välttämättömyys kehittämiseen.

4.1. Taloudelliset resurssit

Ammatillisen koulutuksen kehittäminen tapahtuu hanketoiminnalla. Hanketoiminnalla on mahdollistettu tarvittavat taloudelliset resurssit, jotta kehittämistä voidaan tehdä. Taloudelliset resurssit vaikuttavat kehittämistoimintaan, sen määrään, työntekijöiden määrään ja siihen, että kun hankerahoituksen on saanut, ei sitä voida viedä sovitulta ajalta pois. Aineistossa puhutaan rahoituksesta, rahoituksen merkityksen kasvusta sekä toisaalta muun rahoituksen vähäisyydestä. Kehittämisrahoitus on elintärkeää ammatillisen koulutuksen kehitykselle. Haasteltava kertoo ammatillisen koulutuksen haastavasta rahoitustilanteesta ja sen yhteydestä kehittämistoimintaan:

”[hankerahoitusta] ei ole tarkoitettu siihen peruskoulutuksen piiriin ja sitten taas tähän kehittämiseen, niin tänä päivänä rahat on niin tiukalla koulutuksen järjestäjillä [kehittämiseen], että niin kuin mä sanoin, että ei millään näitä mitä meilläkin on tehty just näitä investointityyppisiä oppimisympäristöjen kehittämisiä tai sitten se, että lähdetään hakemaan uutta mallia osaamisen, ohjaamisen kehittämiseen [...] niin ei omalla rahalla, ei millään niinku riitä paukut”, H5.

Haastateltava myös myöhemmin haastattelussa palaa rahoitukseen:

”tehtäiskö siellä [ilman hankerahoitusta] tämmöisiä kokeiluja, etsittäiskö uusia malleja [...] voin sanoa, että kyllä me nähdään hanketyö semmoisena äärimmäisen tärkeänä rinnalla, että se mahdollistaa tämmöisiä kokeiluja ja uuden kehittämistä”, H5.

Rahoituksen vaikutus kehitykselle on aineiston perusteella perustavanlaatuinen, jolla turvataan ammatillisen koulutuksen kehittäminen. Haastateltavat myös näkevät, että

organisaation hankkeet ovat hyvin rahoitettu, yksi toteakin, että ”*hanketta ei tehty hiluilla*”. Ammatillinen koulutus voi saada rahoitusta useasta eri paikasta, se on myös niin laaja toimija, että se laajentaa myös mahdollisuuksia rahoituksen saamisesta.

Haastateltavat myös näkevät, että hanketoiminta saa rahoitusta toimintojen jatkamiselle, jotka eivät ole siirtyneet perusrahoitukseen tai kehittämisessä on jäänyt jotakin vajaaksi. Aineistosta nousee esille ”*jatkohankkeet*”, ”*nykyistä hanketta edeltävät saman teemaiset hankkeet*” ja ”*hankkeiden jatkoajat*”. Hanketoiminnalla pystytään jatkamaan tärkeiksi havaittuja toimintoja. Hanketoiminnalle tuttua on, että hanketoiminta on lyhytaikaista ja aikaan sidottua. Hankkeet voivat olla pituudeltaan kuukausista muutamaan vuoteen, hankkeet, jotka kestävät useita vuosia ovat harvinaisia. Lisäksi hankerahoitukselle ominaista on, ettei rahoitusta saa samalle hankkeelle uudestaan, vaan aina tulee tehdä jotain uutta. Tähän hankkeiden uusiutumiseen ja saman hankkeen jatkamattomuuteen liittyy toive vaikuttavuudesta ja vaikuttavuuden todistamisesta. Toiveena on jonkinlainen taikurin tempu, jossa uudella hankkeella voidaankin saavuttaa vaikuttavimmat toimet, vaikka teema olisikin sama. (Arnkil 2007, 75–77). Todellisuudessa hankerahoituksen vaade uusiutumattomuudesta ei aineistoni perusteella toteudu. Aineiston perusteella hankerahoitus näyttää vain antavan kehittämisen toteuttamiselle lisääaikaa: valmista ei tule kerralla, eikä edes useiden vuosien kuluessa.

Taloudellisten resurssien avulla hanketyöntekijöiden määrää pystytään myös lisäämään ja näin ollen tekemään useampia hankkeita eli toteuttamaan enemmän kehittämistä. Hankkeiden määrän ja sitä kautta resurssien koetaan lisääntyneen, koska organisaatioon on tullut useampia hanketyöntekijöitä lisää:

”meilläkin täällä on ollut silleen niinku, että jaa sulla on tämmönen ja mulla melkein samanlainen joo, no tehdään yhteistyötä, tämmöstä tilannetta ei varmaan aikasemmin oo ollu”, H3.

Hanketoiminnan yhteistyöllä voidaan saavuttaa laajempia ja vaikuttavampia hankkeita, mutta hanketoimintaan kirjattu ajatus siitä, ettei samaa asiaa voi toteuttaa kahdella eri hankkeella haastaa kuitenkin sitä, että jokaisen hankkeen tulisi kuitenkin löytää oma näkökulmansa kehityskohteeseen. Lisääntyneellä hankkeiden määrällä voidaan kuitenkin varmasti toteuttaa kehittämistä.

Hankkeille tuleva rahoitus mahdollistaa myös erilaiset selvitykset ja kokeilut, jotka eivät välttämättä toteudu aina toiveiden mukaisesti. Haastateltavat puhuivat epäonnistuneista

hankkeista, kun tavoitteet eivät toteudu, mutta hankkeen toimintaa ei nähty epäonnistuneeksi, koska kuitenkin pystyttiin oppimaan toiminnasta. Vertaus käy perusrahoitukseen:

”mielestä on karua jos me puhutaan perusrahoituksesta, että me siellä epäonnistutaan, sitten me epäonnistutaan ihan siinä perustehtävässä. Sitten puhutaan hankerahasta, että epäonnistuttiin sitten mennään eteenpäin”, H2.

Hankkeilla saatavalla resurssilla voidaan siis epäonnistua ja oppia, tehdä kehitykseen vaikuttavaa kokeilutyötä, jotta ne perusrahoitukselle mahdollisesti joskus tipahtavat toiminnat eivät ole enää kokeilun tasolla. Yhden haastateltavan kanssa spekulatiivisesti keskusteltiin hankerahoituksen poistumisesta kokonaisuudessaan. Haastateltava näki, että näin ollessa ammatillisessa tehtäisiin perustyötä, eli ”vain” opettamista, jonka hän näki uhkaskenaarioksi:

”Työelämä menee eteenpäin, siellä tulee uutta. Pitäisi tota meillä olla a-luokan vehkeitä [ettei jäädä jälkeen], tulee uusi yhteiskunnallinen muutos, että TE-palvelut siirtyy kunnille ja mitäs me, no sitä ei kukaan ois joutanut miettimään ku me ollaan pyöritetty tätä normaalia [toimintaa]”. H5

On hyvin selvää aineiston perusteella, että pelkästään ammatillisen koulutuksen perusrahoituksella ei kehittämistyötä tehdä. Hankkeilla on nähty olevan erityinen merkitys koulutuksen kehitykseen ja uuden luomiseen, minkä avulla mahdollistetaan keskittyminen perustyön sijasta kehittämiseen (Vehviläinen 2008). On viitteitä siitä, että projektit ovat tulleet paikkaamaan alibudjetoinnista johtuvia riittämättömiä resursseja peruspalveluihin, tämä on näkynyt erityisesti sosiaali- ja terveyspalveluissa (Sjöblom 2006). Osaltaan samanlainen kehitys näkyy aineistossa: kehittämistehtävä on osa ammatillisen koulutuksen laista tulevaa tehtävää, mutta sen rahoitus on aineiston perusteella määräaikaisten rahoitusten varassa ja ne toiminnot, jotka hankerahoitusta saavat, saavat sitä useammin kuin kerran.

4.2.Osaamis- ja aikaresurssi

Kehityksen toteuttajana hanketoiminta vaikuttaa myös osaamis- ja aikaresurssina ammatilliseen koulutukseen. Hanketoimintaan tulevan rahoituksen avulla pystytään palkkaamaan työntekijöitä kehittämistehtäviin. Hanketyöntekijät ovat lisäresurssi, jonka avulla kehittämistoiminnat pystytään tehdä.

Hanketyöntekijät ovat usein määräaikaisilla sopimuksilla olevia työntekijöitä, joiden palkka tulee hankerahoituksesta. Aineiston perusteella hanketyöntekijöiden palkkaaminen organisaation ulkopuolelta ei ole toivottava, mutta todellinen tila organisaatiossa. Kehitystyöhön ei välttämättä löydy aikaa tai kiinnostusta organisaation sisältä. Haastateltavat puhuvat muiden kiireistä, opettajien lisääntyneestä työstä, jonka lisäksi tulisi tehdä jatkuvaa kehittämistä. Haastateltava kuvaa omaa kokemustaan hanketyöntekijänä vakinaisen työntekijän työparina. Hän kertoo, että vakituinen työntekijä oli kertonut hänelle, kuinka mahtavaa oli, että vakituinen työntekijä sai reflektoida omaa työtään ja sai palautetta omasta työskentelystään. Kysyessäni haastateltavalta hänen kokemustaan ylimääräisyydestä, hän vastaa:

”Semmonen extraresurssihan mää oon joo tavallaan, mutta ne tunnit ei ole extraa vaan on [opiskelijoiden] normaaleja tunteja. Siellä nyt lukujärjestyksessä ne on normaalisti, niin ku vaikka omaohjaajan tunteja [...] ne [tunnit] ei ole silleen niinku ylimäärästä, mutta tietenki itse olen”,

ja jatkaa opettajan kokemuksesta:

”opettajakin kokee sen, että pitkästä ajasta, joku jonka kanssa niinku mietitään”, H1.

Samaan aikaan kun koulutuksen rahoituksesta on leikattu, on opettajien työ muuttunut. Esimerkiksi ammattitaito- ja osaamisvaatimukseen on tullut muutosta. Oppimistilanteilta vaaditaan yksilöllisempiä ratkaisuja, joissa ratkaisut on tehty tilanne- ja opiskelijakohtaisesti (Perunka 2015.) Tulkitsen, että opettajaan työn kasvaneet vaatimukset osaltaan vaikuttavat siihen, että hanketoiminnasta on tullut kehityksen toteuttaja ammatillisessa koulutuksessa. Opettajat kokevat, että heidän työhönsä on tullut lisää kirjaamista ja hallinnollista työtä, joka vie aikaa opettamiselta. Ammatillisen opettajan työn haasteet ovat kirjattuina valtakunnallisiin opetussuunnitelmiin, työelämän ammattitaitovaatimukseen ja ammatillisen osaamisen uusiin vaateisiin. Lisäksi opettajat joutuvat kouluttamaan koko ikäluokan, toteuttamaan opiskelijoiden yksilöllisen oppimisen oikeuden ja toteuttamaan strategioita ja laatujärjestelmiä. (Paaso 2022, 47.) Opettajien työhön on tullut oman osaamisen ja yhteisön jatkuvan kehittämisen lisäksi työelämäyhteistyöhön liittyvää kehittämistoimintaa ja myös valtiovetoista yhteiskunnan kehittämistä. Ammatillisen opettajan työhön on kohdistunut myös monenlaisia vaatimuksia, kuten teknologiakehityksessä ja työelämän osaamisvaatimuksissa mukana pysyminen. (Raudasoja ym 2021, 7–12.) Uuden

lainsäädännön myötä opettajan ammatti on kehittynyt koulutustoiminnan subjektista enemmän ohjaavaan ja tukevaan toimimiseen, jossa opiskelija on subjekti, joka toimii ja ajattelee. (Hannula 2021, 33.) Opettajien työn muutos on aiheuttanut sen, että kehittämistoiminnat ovat muiden toimijoiden tehtävissä, vaikka kehittämistoiminnat vaikuttavat opettajan työhön. Samalla on myös hyvä havaita, että tässä diskurssissa esittämäni näkökulma hanketyöntekijöistä lisäresurssina on positiivinen näkökulma. Tämä voi johtua siitä, että haastateltavat eivät ole opetustyötä tekeviä vaan hanketyötä tekeviä.

Hanketoiminnalla tehdään myös sidosryhmätyötä eli kehitetään toimintoja myös muissa organisaatioissa. Hanketyöntekijöiden lisäresurssina toimiminen ei tarkoita tällöin vain oman organisaation kehittämisen toteuttamista, vaan myös muiden:

”ollaan jouduttu sinne virkailijoille, ketkä tekee tota palvelua, niin jouduttu tavallaan tosi paljon tuomaan esille sitä faktaa, että me ollaan oikeasti resurssi siihen teidän asiakastyöhön, elikkä me ei olla viemässä mitään teidän virkailijoiden työaikaa, vaan kun te ohjaatte asiakkaan meille niin se vähentää tavallaan sitä teidän työtaakkaa”, H4.

Aikaisemmassa tutkimuksessa on havaittu jo hankkeista tulevan lisäresurssin merkitys opettajien työhön (kts. esim Vehviläinen 2008). Ammatillisen koulutuksen laajojen sidosryhmien takia on kuitenkin aineiston perusteella havaittavissa, että sama arjen hektisyys ulottuu myös muihin yhteiskunnan toimijoihin, mihin hanketoiminnalla pystytään luomaan tukea.

Hanketoiminnan rooli ammatillisessa koulutuksessa kehityksen toteuttajana korostuu koronapandemian takia. Koulutuksen järjestäjän eri toimintojen toivotaan olevan ajan tasalla, ja kehitystä pyritään ennakoimaan. Haastateltavat viittaavat ennakoimisen onnistumiseen ja kehityksen toteuttamiseen erityisesti koronapandemiasta puhuttaessa:

” [...] tämä tilanne [pandemia] iski päälle ja piti siirtyä verkkoon yhdessä yössä. [...] jos ei tämmösiä valmiuksia, ois hanketoiminnalla kehitetty, ei ei olis onnistunu,” H5.

Hanketoiminta vaikuttaa suoraan siihen, kuinka hyvin tulevaisuuden ongelmiin voidaan varautua. Tarkoittaen myös sitä, että hankkeissa tulee ennakoida ja tavoitella ymmärrystä tulevaisuudesta. Samalla tämä herättää kysymyksen siitä, että resurssien määräytyessä valtiolta tai Euroopan Unionilta valta kääntyy niiden ennakoinnin tarpeeseen. Digitaalitojen

ja teknologisen kehittymisen tavoitteena ei välttämättä ole ollut lähtökohtaisesti pandemiaan varautuminen, mutta ehkä kaikkien onneksi pandemiasta selvittiin juuri digitalisaation ja teknologisen kehittämisen avulla.

Hanketoiminnan vaikuttavuuden merkitys ammatilliselle koulutukselle kehityksen toteuttajana siirtää katseen linjauksiin ja rahoittajiin. Rahoittajien määrittelemät linjat ja päätökset mitä rahoitetaan määrittävät pitkälti sen mihin koulutuksen järjestäjät kiinnittävät huomionsa kehittämisessä. Ammatillinen koulutus ei kehitä itseään vain omista lähtökohdista, vaan kehityksen toteutuminen hankerahoituksella sitoo koulutuksen järjestäjät vahvasti kiinni rahoittajien linjauksiin.

5. YHTEISKUNTAVASTUUN KANTAJA

Hanketoiminta on myös yhteiskuntavastuun kantaja. Diskurssin olisi voinut nimetä myös *palveluiden pyörittäjäksi*, mutta ammatillisen koulutuksen peruspalvelut toimivat myös perusrahoituksella. Diskurssin nimen muodosti hanketoiminnalla pyöritettävien palveluiden kohderyhmä. Yhteiskuntavastuun kantajana hanketoiminta vaikuttaa ammatillisen koulutuksen palveluihin, joille on todellinen tarve. Palvelujen kohderyhmänä ovat yhteiskunnan heikommassa asemassa olevat henkilöt, joille ei löydy yhteiskunnan palveluverkosta muuta paikkaa – ainakaan vielä.

”tuossa on nuo koronavuodet takana niin tämä jengi oli vielä haavoittuvampaa. [...] ihmiset on kuitenkin haastavassa asemassa kyllä”, H4.

5.1. Hanketoiminnan kohderyhmät

Hanketoiminta yhteiskuntavastuun kantajana käsittelee haastavia teemoja, joissa kyse ei ole ammatillisen koulutuksen oppimisympäristöjen kehittämistä työelämälähtöisesti tai teknologisten ratkaistujen löytämisestä. Hanketoiminnan kohderyhminä korostuvat maahanmuuttajat, työttömät työnhakijat, osatyökykyiset ja nuoret, jotka eivät vielä tiedä opintojensa suuntaa. Kohderyhmiä kuvaillaan ”*harmaalla alueella*” olevaksi, asiakkaiksi, joilla on ”*työkyvyn*” tai ”*opiskelukyvyn alenemaa*”, ”*haavoittuvaksi*”, ”*monenlaisien haasteiden*” kanssa ”*painiviksi*”, joille ei ole löytynyt vielä paikkaa. Yhteiskuntavastuun kantajan diskurssissa korostuvat haasteet, kuten ”*osattomuus*”, ”*syrjäytyneisyys*”, ”*työttömyys*”, ”*mielenterveyden haasteet*” ja jopa ”*sotatraumat*”. Diskurssissa puhutaan ”*huonovointisuuden ratkaisemisesta*” ja ”*ratkaisujen löytämisestä ongelmiin*”. Kohderyhmiä itsessään ei nähdä ongelman ytimenä, vaan ongelmien ja haasteiden ytimenä on olemattomat tai ongelmiin vastaamattomat palvelut, joita tulee kehittää. Hanketoiminnan päämääränä on tuottaa palvelut tarpeeseen:

”Ja maahanmuuttajat tarttuivat, me tavoitettiin maahanmuuttajataustaisia eniten, joo kyllä nuoria ja kyllä pitkäaikaistyöttömiäkin, mutta maahanmuuttajataustaisille oli selkeä tarve heidän ohjaustyölle, ja he oli kyllä heti mukana kunhan oli vaan joku mihin pysty lähtee, he tarvihtivat niinku eniten apua”, H6.

Aineiston perusteella kohderyhmille kohdennettuja palveluja kehitetään tai luodaan palveluita, jotta kohderyhmään kuuluvat saataisiin paremmin osallisiksi yhteiskuntaan – erityisesti osaksi työmarkkinoita. Hankkeet vastasivat erilaisin keinoin kuten ohjausprosessien parantamisella, tiedon levittämällä, pedagogiikan kehittämällä ja erilaisten mallien kehittämällä kohderyhmien tarpeisiin. Puutteisiin ”*halutaan kiinnittää huomiota*” ja tiedetään, että ”*tarvetta on*”. Palveluista on ollut puutetta tai palvelut ovat päässeet ”*uimahtamaan*” organisaatiossa. Yhteiskuntavastuun kantajana hanketoiminta vastaa haastavien ilmiöiden hoitamiseen. Eräs haastateltavista kuvaa, kuinka he hankkeena menivät yritykseen kertomaan työttömien palkkaamiseen liittyvistä tukipalveluista:

”Täräytetään meidän hankkeen nimi, nii se on sillee ihan sama joo mikä hanke se on kunhan joku hoitaa”, H3.

Hanketoiminnalla kannetaan muidenkin toimijoiden yhteiskuntavastuuta kuin vain ammatillisen koulutuksen. Jo kehityksen toteuttaja -diskurssissa nousi opettajien työn muutos, joka vaikuttaa siihen, että hanketoiminnalla tehdään paljon kehittämistoimintaa. Haastateltavat näkevät opettajien työn kiireisenä ja että oppivelvollisuuden laajenemisen myötä on tullut myös ”*lisää haasteita*” ja hankkeita tulisi käyttää näiden haasteiden purkamisessa myös apuna.

Ammatillisen koulutuksen järjestämistä haastaa sen moninaisuus ja tulkitseen, että sen takia myös aineistosta nousevat esille hanketoiminnalla pyöritettävät palvelut, jotka takaavat jokaiselle henkilölle paikan yhteiskunnan palveluiden parissa. Ammatillisesta koulutuksesta ei pitäisi puhua yhtenä kokonaisuutena, koska sen sisällä on useita eri toiminnallisuuksia. Ammatillinen koulutus vastaa samanaikaisesti oppilaitos- ja oppisopimuskoulutuksesta, järjestää valmistavaa koulutusta ja työvoimapolitiittista koulutusta. Lisäksi ammatillisessa koulutuksessa on myös erilaisia jatko- ja uudelleen koulutuksia, jonka kohdejoukkoina voivat olla niin aikuiset kuin nuoret. (Brunila ym 2013, 11.) Samanaikaisesti ammatillisessa koulutuksessa voi opiskella nuorisoi-kuokkiin kuuluvia henkilöitä kuin aikuisia vailla toisen asteen tutkintoa tai aikuisia alan vaihtajia. Koulupudokkuuteen, mihin esimerkiksi aikuiset vailla toisen asteen koulutusta ovat usein katsotaan kuuluvaksi, liitetään myös yhteiskuntaa haastavia ilmiöitä kuten eriarvoisuus. (Eskelinen ym 2020, 146.) Tutkimusten mukaan ammatillisessa koulutuksessa olevien nuorten terveys on heikompaa, he käyttävät enemmän päihteitä. Itsetuhoinen käyttäytyminen on yleisempää ammattiin opiskelevien kuin lukiolaisten keskuudessa ja ammattiin opiskelevien elämässä tapahtuu useammin

merkittäviä, nuoren voimavaroja vaativia elämäntapahtumia, jotka saattavat altistaa mielialaoireilulle (Salakari ym 2023). On siis ymmärrettävää, että juuri ammatillisen koulutuksen hanketoiminnan kohderyhmiksi nousevat ihmiset, joita nimeämme yhteiskunnan heikommassa asemassa olevaksi. Toisaalta on myös huomattava, että emme anna heille juuri muuta paikkaa olla olemassa, kuin työelämään kiinnittymisen ja osallisuuden kautta. Vielä 2000 -luvulla hankkeisiin liitettiin sankarin maine, jossa oli tilaa humaanimmalle eetokselle. Hankkeet olivat yhteisöllisyyden saarekkeita, joiden ulkopuolella oli kova ja suoritteita vaativa julkinen yhteiskunta. (Vehviläinen 2008.)

5.2.Hanketyöntekijät

Hanketyöntekijät paljastavat yhteiskuntavastuun todellisen paikan. Hanketyöntekijät kannattelevat vastuuta omassa työssään. Työtä kuvaillessa haastateltavat käyttivät sanoja *auttaminen, kuunteleminen, myötäeläminen ja tukeminen*. Oma työ mielletään mielekkääksi, jossa saa käyttää omaa ammattitaitoaan, hyvin resurssoiduksi ja jossa saa vapaasti toteuttaa itseään. Pedagogiikan, ohjauksen, palveluiden kehittäminen ja tiedon levittäminen on aineiston perusteella ajan antamista, kuuntelemista sekä tukemista kohderyhmille. Lisäksi erilaisten konkreettisten tuotosten, kuten oppaiden tekeminen edesauttaa kehittämistoimien tavoitteiden täyttymistä. Hyvissä hankkeissa on heidän mielestään ammattitaitoisia henkilöitä töissä, jotka ”ymmärtävät” kohderyhmän ”tarpeita” ja ”haasteita”, työntekijöillä on myös ”aikaa käyttää omaa osaamistaan”. Heiltä vaaditaan myös hankeammattilaisuutta löytääkseen tilanteisiin ratkaisut osana hankemaailman tiukohkoja raameja. Eräs haastateltavista nosti esille, että vaikka hanketoiminta tapahtuu hankesuunnitelmien, tarkan rahoituksen ja ohjauksen piirissä, käyttävät he myös järkeä omassa toiminnassaan:

”jos on joku työsuhteessa, jolla on osatyökykyisyyttä ja haluaa sitten uudelleenkouluttautua ja on ottanut sitten yhteyttä, niin ollaan me otettu [mukaan hankkeeseen], koska on työttömyysuhan alla ja näin, että se on kuitenkin yhteiskunnalle sitten paljon pienempi paha, että me nyt otetaan se, kun annetaan vaan niinku tilanteen pahentua”, H3.

Samalla hankeammattilaisuus tai toisin sanoen joustavuus löytää toisen merkityksen: hankkeet yhteiskuntavastuun kantajina näkevät myös ne haasteet, joihin ei vastaa kukaan tai ainakaan yhteiskunnan palveluissa ei ole heille selkeää paikkaa. Toinen haastateltava kuvasi hankkeen päättymisen hetkeä:

”tätä nyt tehdään täydellä sydämellä, että tässä on kyse ihmisten elämästä, että ei voi sillä lailla – ja nyt varsinkin kun hanke on loppumassa – on joutunut vastuullisesti poluttamaan ihmisiä, ketkä ei ole vielä sitä omaa paikkaansa löytänyt, että missä he lähtee jatkamaan sitä työtä, että ei voi vaan niinku *no niin heippa sitten* tässä vaan täytyy katsoa se lista läpi että onhan kaikilla nyt löytynyt kuitenkin se joku paikka missä voi jatkaa”, H4.

Puhuessani haastateltavan kanssa vaikuttavuudesta ja hänen kokemistaan onnistumisen hetkistä työssään, hän nosti esimerkiksi hetken, jossa nuori, johon ei ollut saanut kontaktia ollenkaan, oli puhunut omaohjaajansa kanssa ensimmäistä kertaa sen jälkeen, kun hanketyöntekijä oli käyttänyt hankkeessa kehitettyä vuorovaikutuksellista mallia ryhmään, jossa nuori oli ollut mukana. Haastateltava jatkoi havainnoista tällaisten nuorten kanssa toimisen ratkaisuin:

”mut se et [nuorten kanssa työskentelevä] on hyvä tyyppi niin se on ratkaiseva. Se näkkee ne, kuulee ne ja sillä on aikaa keskustella, että se niinku on se juttu vaan. Että tuota sitä vuorovaikutusta, siitä ei vaan mennä yli eikä ympäri, vaikka mitä me kehitettäis”, H1.

Hanketoiminnan vaikuttavuus yhteiskuntavastuun kantajana on pitkälti nähtävissä yksilöissä ja yksilöiden muutoksessa, jossa hanketyöntekijät ovat tukemassa. Samalla yksilöissä tapahtuneet muutokset avaavat keskustelun vaikuttavuudesta: yleistasolla olevat vaikuttavuuden mittarit, joita hankkeissa usein on, eivät pysty havaitsemaan yksilötason muutoksia, jolloin hankkeiden vaikuttavuus voi olla olematon. Voidaanko kuitenkin sanoa, että hankkeiden vaikuttavuus on huono, jos hankkeissa on pystytty vaikuttamaan yksilöiden kykyyn olla osallisena yhteiskunnassa?

Hanketyöntekijät nostavat esille myös kriittisesti palveluiden toiminnan ja sen, ettei kaikkiin haasteisiin ole olemassa muuta ratkaisua kuin aika:

”mihin tämä ihminen ohjataan niin ei sitä tehdä tunnissa sitä työtä, mullakin on yksilöohjattavia, joita on tavannut tämän vuoden melkein viikottain”, H3.

Yhteiskuntavastuun kantajana hanketoiminnan vaikutus ammatilliseen koulutukseen ja myös muihin organisaatioihin paljastaa sen, ettei yhteiskunnan perustoimintoihin ole tarpeeksi resursseja. Hanketoiminnassa ehditään istahtaa alas, haastateltavat puhuvat, että heillä on aikaa rakentaa luottamusta asiakkaisiin, kohdata toinen ihminen sekä kehittää ja

käyttää omaa osaamista. Ohjauksen kehittämiseen liittyvässä ESR-hankkeen arvioinnissa todetaan, että: ”lisäresurssit ovat mahdollistaneet erityisen humanin, ymmärtävän ja yhteisöllisen tavan tukea haastavia opiskelijoita”, (Vehviläinen 2008, 51). Näkemys on nähtävissä myös omassa aineistossani. Ammatillisen koulutuksen rahoituksesta leikattiin 2010-luvulla ja samalla koulutuksen lainsäädäntöön tehtiin muutoksia, jotka ovat lisänneet koulutuksen järjestäjän velvoitteita ja toisaalta muuttaneet rahoituksen määräytymistä. Rahoituksen määräytymisen perusteet painottavat laadukasta koulutusta, jossa työelämäyhteistyön laatu vaikuttaa joko suorasti tai epäsuorasti rahoituksen eri osiin (perus-, suoritus- ja vaikuttavuusrahoitus). (Raitanen & Puustinen 2021, 54–63.) On irvokasta, jos työelämäyhteistyön laatua painottava perusrahoitus siirtää yhteiskuntavastuun kantamisen hankerahoitukselle, koska vastuunkantamisella ei ole suoria vaikutuksia työelämäyhteistyöhön ja näin ollen perusrahoitukseen.

Samalla yhteiskuntaa vaivaava kiire ja toisaalta palvelujen pirstaleisuus mahdollistavat sen, että hanketoiminta on saanut sijan yhteiskuntavastuun kantajana myös ammatillisessa koulutuksessa. Vaikuttavuuden näkökulmasta hanketoiminnan pitkäaikainen vaikutus on se, että sillä pystytään kantamaan yhteiskunnallinen vastuu, koska peruspalveluissa ei ole siihen resursseja. Hanketoiminnan kantaessa yhteiskuntavastuun, voidaan kyseenalaistaa myös suomalaisen yhteiskunnan lempilapsi, hyvinvointivaltio. Pitkäjänteisen hyvinvointivaltio politiikan on nähty pirstoutuneen ja muuttuneen projektityöksi. Tulkitsen itse, että yhteiskuntavastuun kantajan diskurssissa kyse on nimenomaisesti hyvinvointivaltion toimien projektoitumisesta. (Warpenius 2006, 144). Kristiina Brunila (2013, 236–257) on tutkinut nuoriin, syrjäytymisvaarassa olevien vankeihin kohdistuvaa projektitoimintaa. Hän argumentoi, että syrjäytyneiden nuorten asemaa yhteiskunnassa on pyritty parantamaan aina vain useammin projektimuotoisella toiminnalla. Projektimuotoinen toiminta on läpileikkaavasti osa ammatillista koulutusta ja sen kohderyhmiä, jotka eivät toteuta työntekijäkansalaisuuden eetosta. Hänen näkemyksensä mukaan projektien yksilökeskeiset toimenpiteet ennemminkin ylläpitävät ja tukevat rakenteissa olevia ongelmia kuin ratkaisevat niitä. Sen takia, että vastuu linjauksista ja keinoista on lyhytkestoisilla ja heikosti resursoituilla projekteilla, yksittäisten toimijoiden mahdollisuudet vaikuttaa ovat vähäiset. Lisäksi hän alleviivaa, että yksittäisten projektien toimet asettavat paineita ja vastuita yksittäisille henkilöille, jotka toimivat yksittäisissä projekteissa, vaikkakin peruspalvelujärjestelmässä oleviin ja rakenteissa havaittuihin ongelmiin on jo herätty.

6. TOIMIJUUDEN VAHVISTAJA

Ammatillisen koulutuksen toimijuuden vahvistajana hanketoiminta vaikuttaa aluekehittämiseen, palveluiden ja toiminnan kehittämiseen ammatillisen koulutuksen järjestäjän näkökulmasta. Diskurssissa tuodaan esille, että kehittämistoiminta on lähtöisin koulutuksen järjestäjästä, näkökulma hanketoimintaan on koulutuksen järjestäjän ja hanketoiminnan laajuudella ollaan vahvempia kehittäjiä ja toimijoita. Toiminnan kohteena on erityisesti alueellinen kehittäminen ja valtakunnallisten toimintalinjojen toteuttaminen – omasta näkökulmasta.

6.1. Aktiivisen kehittäjän rooli

Yhdeksi merkittävimmäksi ammatillisen koulutuksen hanketoiminnan kohteeksi aineistosta nousi aluekehittäminen. Aluekehittäminen koettiin tärkeäksi tehtäväksi ja aluekehittämisen tekijäksi hanketoiminta koettiin merkityksellisemmäksi kuin aiemmin. Koulutuksen järjestäjä koettiin olevan yksi merkittävimmistä alueen kehittäjistä, koska Lapin alueella ei toimi isoja tutkimus- ja kehittämisorganisaatioita. Haastateltavat puhuivat paljon muista toimijoista, jotka tekevät alueella kehitystyötä. Haastateltavien kokemukset eri organisaatioiden hankkeista myös paljastavat, että vaikka toimitaan saman rahoituslähteen, kuten esimerkiksi Euroopan sosiaalirahaston hankkeissa, on silti kehittäminen aina organisaatiolähtöistä. Eräs haastateltavista totesikin:

”Kenen leipää syöt, sen lauluja laulat” H6.

Toimijuutta vahvistetaan kertomalla, että koulutuksen järjestäjä on ”*aktiivinen hakija*”, jolla ”*on halu olla mukana*”, ”*halu osallistua verkostoihin*” ja ”*halu tehdä yhteistyötä*”. Tulkitsin aineistosta, että hanketoiminnassa mukana olo liitetään nimenomaisesti toimijuuden vahvistamiseen, koska valtakunnallista yhteistyötä tehdään vähän tai ei ollenkaan aineiston perusteella. Lisäksi puhuttaessa muista toimijoista, jotka eivät ole mukana hanketoiminnassa eräs haastateltava totesi:

”mutta eihän sitten mikään kehity, se on hyvin lyhytnäköstä [...] kyllähän se siihenhän se [kehittäminen] jämähtää”, H2.

Aineistossa viitataan ”hyviin hanketoimijoihin” joidenka kanssa tehdään yhteistyötä ja tulkitsen, että yhteistyön avulla tehdään myös itsensä näkyväksi toimijaksi ja toisaalta otetaan itselleen tilaa määritellä kehityksen suuntaa:

”onko se sitten enemmän sitä, että koulutuksen järjestäjät itse omassa yhteistyössään jo kehittää sitä ilman ministeriönkään näkökulmaa”, H5.

Ammatillisessa koulutuksessa kyseessä on myös kilpailullinen asetelma: se, joka pystyy tuottamaan eniten ja laadukkaasti, menestyy myös taloudellisesti parhaiten. Hanketoiminnalla kehittäessä pystytään vaikuttamaan palveluiden laadukkuuteen ja ajantasaisuuteen, joka vahvistaa toimintaa ja parantaa asetelmia kilpailussa. Eräs haastateltavista kuvaakin laajojen valtakunnallisten hankkeiden olevankin hieman ongelmallisia: toiset koulutuksen järjestäjät ovat kehittyneempiä kuin toiset, jolloin:

”nyt sitten tosiaan ollaan siinä tilanteessa että tässä on koulutuksen järjestäjät jotka on hyvin eri portailta ja tota toisilla menee vähän niinku ohi että hetkonen täähän on jo tehty, ja toiset on niin kun öö aapisen laidassa, että ei meillä ole vielä valmiuksia nyt mennä, ” H5.

Hanketoiminnan merkityksen nähdään lisääntyneen alueelle ja myös koulutukselle osaltaan sen takia, että hankerahoitus on lisääntynyt, mutta tulkitsen, että myös sen takia, että ollaan aktiivinen toimija hankkeissa ja tehdään itseään näkyväksi.

6.2. Strategiat, suunnitelmat ja linjaukset

Toimijuuden vahvistajana hanketoiminta perustaa toimintansa strategioihin ja suunnitelmiin. Haastateltavat kuvaavat hankkeiden ”*tulevan strategiasta, linjauksista*”. He nostavat esille, kuinka hankkeet ”*kytketään*” talousarvioon ja tavoitteet ovat ”*strategian mukaisia*”. Muiden toimijoiden hankkeisiin voidaan lähteä mukaan, jos ”*löytyy punainen lanka*” omaan strategiaan. Hanketoiminta toteuttaa myös laista tulevaa ”*ydintehtävää*”. Puhuttaessa rahoittajan merkityksestä ja näkemyksistä rahoituksessa yksi haastateltavaa kysyy retorisesti:

”Tietenkin voisi kysyä, että onko ne [rahoituksen kohteet] oikeastaan ministeriön vai tuleeko ne täältä kentältä, nehän on niinku opiskelijoiden tarpeita”, H5.

Lausahdus paljastaa sen, että hanketoiminnan tarkoitus on kehittää toimintoja ammatillisen koulutuksen näkökulmasta, eikä hanketoiminta ole vain koulutuspoliittinen toimenpide vaan tarpeeseen tuleva rahoitus, jolla voidaan toteuttaa koulutuksen järjestäjän omia toiveita ja tavoitteita. Aineiston perusteella on kuitenkin hyvin selvää, että tavoite kehityksessä on todella vahvasti yritysten ja työelämän mukana pysymisessä. Oppimisympäristöt ja -alat kehitetään ”kuunnellen” lähtökohtaisesti työelämän ”tarvetta” ja ”halutaan olla mukana” siinä ”kehityksessä mikä on työelämässä”. Ammatillisen koulutuksen lakiin on kirjoitettu ammatillisen koulutuksen tehtäväksi kehittää työ- ja elinkeinoelämää ja vastata sen osaamistarpeeseen (Laki ammatillisesta koulutuksesta 531/2017 2§). Aineiston perusteella kuitenkin vaikuttaa siltä, että hanketoiminnassa on kyse ennemminkin ammatillisen koulutuksen kehittämisestä työelämän suuntaan, kuin työelämän kehittämisestä ammatillisella koulutuksella. Samalla kehityksen suunta problematisoi valtion ja Euroopan Unionin informaatio-ohjauksen vaikutusta. Tähän on toisaalta herätty myös valtiolla. Esimerkiksi valtionavustustoiminnan kehittämässä on nostettu esiin myös se, että valtionavustushakuihin liittyvät tavoitteet ovat pääsääntöisesti yleisluonteisia, ilman täsmällisesti ilmaistua haetun muutoksen suuntaa (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2017, 33).

Yksi haastateltavista kuvaa omaa työtään, jossa rahoitusohjelmien ja oman toiminnan yhteensovittaminen on äärimmäisen tärkeää. Rahoituksen sitominen myös rahoittajan strategioihin ja toimintalinjoihin vaatii omaa ammattitaitoaan, jotta rahoituksen saa ja samalla pystyy toteuttamaan organisaation omaa strategiaa. Samalla rahoituksen rakenne on myös turvaverkko organisaatiolle, koska hanketoimijoita on monenlaisia. Eräs haastateltava toteaaakin, että silti rahoituksen rakenteen jälkeenkin ”*jää paljon toteuttajan varaan*”, ja että aivan ”*sikana ei voi mokata*”, koska se ”*menee maksatuskausissa*” ja siinä on ”*se raportointi*”. Hanketoiminta ei ole siis vain yksilöiden toimintaa määrättyllä rahoituksella, vaan toiminnalla pyritään vaikuttamaan organisaation kehittymiseen ja vahvistumiseen.

Rahoittajan ohjauksen läsnäolo voidaan nähdä valtion interventiona ”näin pitäisi tehdä” paikallisille toimijoille, mutta omassa aineistossani rahoittajan ohjaus ei kuitenkaan näy vahvana ohjaamisena, vaan ennemminkin juuri toimijuuden vahvistamisen mahdollistajana. Rahoittaja näyttäytyy aineistossa joustavana toimijana, joka on ollut rahoituksen saajan puolella:

”[...] totta kai ymmärrän, että rahoittajan edustajan on pitädyttävä siinä ohjelmalinjassa. [...] mutta että tavallaan se semmonen tietty joustavuus [on olemassa]”, H2.

”[projektipäällikkö] koki, että että he [rahoittaja] oli koko ajan meidän puolella”, H3.

Kuitenkin hanketoiminnan raportoinnista on tullut tarkempaa ja se näkyy erilaisten raporttien ja kilpailutusten tarkemmassa kirjaamisessa. Tulkitsen, että rahoittajan ohjaus ei tapahdu vuorovaikutuksessa, vaan se tapahtuu erilaisten lomakkeiden ja kirjaustapojen kautta. Haastateltavat puhuvat, että ennen valtion rahoittamat hankkeet olivat löyhempiä, mutta nykypäivänä ne ovat samaa tasoa EU:n rahoitusohjelmien kirjaamisten kanssa. Kuitenkin, kun otetaan huomioon edeltävässä diskurssissa esille tuotu hankeammattilaisuuden merkitys hankemaailman raameissa toimimiseen, voidaan argumentoida, että he, jotka osaavat toimia hankemaailmassa pystyvät ohjauksesta huolimatta vahvistamaan organisaationsa toimijuutta. Lisäksi aineiston perusteella voi sanoa, että hanketoiminta on organisoitunut organisaatiossa, joka koetaan hyväksi asiaksi:

”meillä on toisaalta hyvin viime vuosina kehitetty täällä hanketoimintaa, että vaikka ihan tämmöisiä käytännön asioita että se tietty tieto on hankeuttunut [...] löytyy ne jutut ja tarvikkeet ja kaikki, että semmoinen iso tekninen tietous [löytyy]”, H2.

Haastattelujen perusteella haastateltavissa on useita tällaisia hankeammattilaisia, joilla on kokemusta eri organisaatioista ja tavoitteena on myös jatkaa hankkeissa tulevaisuudessakin. Osalla oli tiedossa jo seuraava hanke, jossa tulee tekemään töitä ja osalla oli tiedossa, että ”(rahoitus)*hakuja on päällä*”, joissa voisi rahoituksen saatua jatkaa työskentelyä.

Hanketoiminta vaikuttaa organisaation toimijuuden vahvistamiseen. Samalla tämä voi aiheuttaa kilpailullista asetelmaa, jossa hyvät kehittyvät ja heikommat jäävät jälkeen kehityksestä. Kilpailun asemaa koulutuksessa on tuotu esille juuri uusliberalismin myötä. Koulutuksessa kilpaillaan resursseista ja opiskelijoista, joita näinä päivinä asiakkaiksikin kutsutaan. Koulutuksen vetovoimaisuudesta on tullut edellytys, jolla pyritään taistelemaan toisia koulutuksen järjestäjiä vastaan. (Ikävalko 2013, 65.) Hanketoiminta osaltaan siis vahvistaa kilpailullista asetelmaa koulutuksen järjestämisessä, joka haastaa suomalaisen yhteiskunnan näkemystä koulutuksen tasalaatuisuudesta ympäri maan. Toinen seikka, joka jättää arvailujen varaan: jos koulutuksen järjestäjä kehittää omista

lähtökohdistaan, omia suunnitelmia kuunnellen ja omia toimia tehden, siirtää se kehittämisen suunnan valtaa koulutuksen järjestäjälle. Toisaalta se mahdollistaa tarvelähtöisen kehittämisen, toisaalta se voi mahdollisesti aiheuttaa sen, että itse asiassa työelämästä tulee kehittämisen suunnan näyttävä, jolloin koulutus ei kehitä työelämää vaan työelämä koulutusta.

7. JATKUVAN EPÄVARMUUDEN LUOJA

Hanketoiminta vaikuttaa ammatilliseen koulutukseen jatkuvan epävarmuuden luojana. Diskurssi heijastelee jokaiseen diskurssiin ollen rinnakkainen diskurssi jokaisessa diskurssissa. Tulkintani mukaan jatkuvaa epävarmuutta luo nimenomaan hanketoiminnan luonne: hanketoiminnan määräaikaisuus, hankerahoitus sekä rahoituksen ohjelmallisuus.

7.1. Toiminnan ja henkilöiden määräaikaisuus

Hanketoiminnan määräaikaisuus luo epävarmuutta sitomalla kehittämisen vahvasti kiinni aikaan. Aineistosta käy ilmi, että hanketoiminnassa lähes kaikesta muusta pystytään joustamaan paitsi hankkeen määräajasta. Jokainen haastateltava haluaisi, että hanketoiminta olisi ”*pidempi aikaista*” ja, että olisi enemmän aikaa ”*oikeaan tekemiseen*”. Lyhytaikaisuutta kuvataan valitettavana, toiminnan koetaan olevan koko ajan lyhytaikaisempaa ja siihen liitetään ”*pelkoa*”, erityisesti siitä, ettei kehitystyö jääkään organisaation, kun ei kehittämistä ole keretty tehdä tarpeeksi eikä kehittämistä ole voinut tehdä niin hyvin kun haluaisi.

Määräaikaisuus esiintyy myös hankehenkilöstön työsopimuksissa. Hanketyöntekijät puhuvat projektiluontoisesta työstä ja siitä, kuinka ”*tähän on jo tottunut*”. Projektityö määrittyykin projektin ominaispiirteen, sen elinkaarimallin, kautta. Elinkaarimalli sisältää suoraan ajatuksen siitä, että projekti alkaa ja loppuu samalla sisältäen tietyt vaiheet. (Project Management Institute 2013, 38–46.) Projektityön merkityksistä kirjoitettu Pro Gradu -työ summaa eri diskursseilla yhteen sen, että projektityöläisyys sisältää erilaisia diskursseja ja työn luonne ei ole yksiselitteisesti vain hyvää tai huonoa (Aarnio 2021). Hanketoiminnan työntekijöinä on mahdollista, että jää määräaikaisuuden limboon. Useampi haastateltava nostaa toisessa organisaatiossa olevan hanketoimintaan keskittyneen yksikön, jossa on myös vakituksessa virassa olevia henkilöitä, joilla on vakituisen työn tuottama turva ja edut. Määräaikaisuus näyttäytyy omassa organisaatiossa toisaalta positiiviselta ajalta, jossa on alku ja loppu, mutta esiin nousee myös pätkätyöläisyyteen liittyviä negatiivisia yhteyksiä, esimerkiksi työkaveruuden muutos kilpaileviksi työnhakijoiksi:

”on jotenki hassua, kun nyt on muutama hanke päättymässä niistä työkaverit keskenään hakee semmosia [uusiin hankkeisiin] paikkoja ja on se kuluttavaa”,
H3.

Ottaen huomioon kuitenkin hanketoiminnan vaikutukset ammatilliselle koulutukselle määräaikaisuus aiheuttaa organisaatiolle kuitenkin epävarmuutta, koska henkilöstö tulee usein organisaation ulkopuolelta ja henkilöstö on määräaikaista, jolloin työntekijän osaamisen sitominen organisaatioon ja kehityksen jalkauttaminen on haasteellista:

”Aika laillahan [kehittäminen] saattaa myös henkilöityä, no joo jos on organisaatiossa kiinteästi niin totta kai se on semmoinen sen organisaation osaamispääoman hankkeesta saatu, mutta tota kyllä mä näen että siinä olisi paljon vielä tekemistä”, H2.

Hanketoiminnan luonne murtaakin kehityksen vaikutukset ammatilliseen koulutukseen, koska välttämättä kehityksen tekijät eivät jatka organisaatiossa ja vievät näin ollen osaamispääoman muualle. Yksi haastateltavista toteaaakin, ettei organisaatiossa tapahtuisi kehittymistä, ellei hanketyöntekijöitä ole. Organisaation ”ulkopuolisten” tekemä työ voi näkyä myös siinä, että projektit irtaantuvat emo-organisaatiostaan, jolloin raporteissa vilisee projektien oma kieli ja organisaation omat arvot jäävät vähemmälle huomiolle (Wrede 2007, 101).

Jatkuvaa epävarmuutta luo myös se, ettei organisaatiossa tunnusteta tai tunnisteta hanketoimintaa todellisena. Haastatteluissa nousee esille sarkastisesti hankehumpat soimassa ja osa painottaa, että kyllä hän ihan ”oikeaa” työtä tekee. Haastateltavat ymmärtävät, että erityisesti opettajan työn prioriteetti on opettamisessa, jolloin heille pitäisi tehdä kirkkaaksi hankkeiden tuoma merkitys heidän työhönsä. Yksi haastateltavista kertoo, että on omassa hanketyössään yrittänyt tuoda esille sitä, että haluaa ottaa huomioon opettajat ja muut henkilöt, joita hänen hankkeensa koskee:

”[...]sanokaa nyt jos teillä jotenkin toiveita niin mie sanon heti tuolla suunnittelemassa, ettei mene ohi. Sitten on semmoista mikä teitä oikeasti hyödyttää”, H1.

Tulkitsen, että hanketoiminnassa on mukana ulkopuolisuutta ja irrallisuutta, juuri hanketoiminnan ja henkilöstön määräaikaaisuudesta takia, joka vaikuttaa epävarmuutena ammatilliseen koulutukseen. Vakituinen henkilöstö ei välttämättä ymmärrä hankkeiden paikkaa organisaatiossa ja toiminnan tunnistaminen ja tunnustaminen ei näy hankehenkilöstölle aineiston perusteella.

7.2. Hankerahoituksen luonne

Kehityksen toteuttajan diskurssissa on tuotu esille hanketoiminnasta saatavat taloudelliset resurssit, jotka toteuttavat kehityksen, mutta samalla rahoitus vaikuttaa organisaatioon epävarmuutena. Ammatillisen koulutuksen perusrahoituksen rajautuminen kouluttamiseen lisää paineita muiden palveluiden toimimiseen hankerahoituksella. Samalla kun hankerahoitus toteuttaa tärkeitä toimintoja, se myös ylläpitää jatkuvaa epävarmuutta toiminnoille, koska hankerahoitus on määräaikaista, siihen liittyy ohjausta sekä tarkkaa hallinnointia. Hanketoiminnan taloudelliset resurssit mahdollistavat toiminnan, mutta ne myös mahdollistavat, ettei alibudjetointi tai rahoituksen lähde näy organisaation ulkopuolelle. Tällä tarkoitan kehityksen toteuttajan ja yhteiskuntavastuun kantajan diskursseissa olleita asioita: kuinka usealle ammatillisen koulutuksen ulkopuolella olevalle henkilölle on selvää, ettei esimerkiksi maahanmuuttajataustaiselle henkilölle tai opintojen tukemiseen ole tarvittavia tai riittäviä palveluita yhteiskunnan perustoiminnoissa? Hanketoiminnalla toteutetaan myös toimintoja, jotka eivät enää välttämättä ole kehittämistoimintaa, vaan jotka kuuluvat organisaation perustoiminnan piiriin. Muiden resurssien vähäisyys kuitenkin ahdistaa toiminnat toteuttamaan hankkeiden varassa. Yksi haastateltava kuvaa tällaista tilannetta organisaatiossa. Koulutuksen järjestäjän palvelu on ollut jo pitkään hankerahoituksella kustannettua, joten sen tulisi siirtyä jo perusrahoitukselle. Hän tiedostaa, että resursseja ei ole jaossa määränsä enempää:

”joo, että onhan se tosi haastavaa, minäkin kävin sitten kokouksessa syksyllä puhumassa [palvelusta], se on kumminkin semmoista toimintaa mikä on hyvin lähellä siinä perustoiminta. Se ei voi koko ajan pyöriä vain jollakin hankkeella”, H3.

On siis mahdollista, että hankkeilla rahoitettavat palvelut eivät kehityttyään valu perusrahoitukselle. Arvailujen varaan jää onko kyse siitä, ettei hankkeen rahoituksella toimiva palvelu välttämättä tuota suoraan mallikasta työntekijää vaan kyseessä on mahdollisesti esimerkiksi työmarkkinoiden ulkopuolella olevan henkilön tukeen liittyvää toimintaa, kuten yhteiskuntavastuun kantajan diskurssissa kuvattiin. Vai onko kyseessä resurssien vähyys, jolloin palveluun ei vaan voida löytää rahoitusta, jolloin resurssit turvataan hankeresurssein, kuten kehittämisen toteuttajan diskurssissa tuotiin esille?

Rahoituksen ohjelmallisuus mahdollistaa samanaikaisesti tiedon siitä, mitä rahoittaja haluaa. Samalla se kuitenkin luo epävarmuutta. Hallitusohjelmien ollessa nelivuotisia ja Euroopan

Unionin ohjelmien ollessa seitsenvuotisia rahoituksen teemat vaihtelevat. Haastateltava kuvaa, kuinka heille hanketoimijana ”*on noussut suru*” siitä, kuinka he ovat saaneet tuloksia ja toimintaa aikaiseksi ja nyt ei tiedetä miten hankkeen jatkolle käy:

”että no, joo, saapa nähdä minkälainen hallitus tulee ja mihin se [rahoitus] lähtee”, H6.

Rahoituksen määräaikaaisuuden nimissä pystytään toisaalta jatkamaan palvelun ylläpitämistä hankerahalla. Samalla se kuitenkin antaa aikaa vain juuri määräajan ajaksi, jolloin organisaatiolla on jatkuva epävarmuus siitä, kuinka kauan pystytään palveluja ylläpitämään, jos rahoitusta ei omasta budjetista löydy ja voidaanko jatkohankkeita edes suunnitella, jos uudessa rahoitusohjelmassa ei ole palveluun sopivia teemoja.

Epävarmuutta luo myös hankerahoitukseen liittyvä rahoituksen hakeminen sekä sen hallinnointi. Rahoitushakemuksia kuvataan ”*kauheana rumbana*” ja ”*järjettömänä*”, jota koulutuksen järjestäjät ”*pannaan hakemaan*”. Rahoituksen määrää eikä kohdetta välttämättä tiedetä ennen kuin rahoituspäätös on tullut takaisin koulutuksen järjestäjälle, mikä luo epävarmuutta.

Haastateltavat kertovat raportoinnista, dokumentoinnista, hankehallinnosta ja lomakkeista, jotka eivät nouse työn parhaimpina puolina, vaan ovat ”*pakollisena pahana*” mukana toiminnassa. Haastatteluiden mukaan hankehallinto on ollut ennen löyempää valtionavustuksissa, mutta nykyään ne nähdään hyvin saman tyyppisinä kuin Euroopan Unionin rahoittamissa hankkeissa.

Rahoitusohjaukseen liittyvien hallinnoinnin ja kirjauksien voitaisiin kuvitella lisäävän hankkeiden vaikuttavuutta ja niiden todentamista, koska toimenpiteet pitää todentaa. Kuitenkin vaikuttavuudesta ja mittareista puhuessa nousee esille sananparret: *jäis ees jotain, no onneksi jää [jotain], jää [toimijoiden] toimintaa ees osittain* tai *viedään eteenpäin*. Haastattelijat pohtivat ääneen myös mitähän se vaikuttavuus on. Hanketoiminnan tuloksista haastateltavat kertovat paljon, mutta tulkitsen, että vaikuttavuuden havaitseminen toisaalta nähdään haasteena sen takia, ettei hanketyöntekijät välttämättä jää organisaatioon näkemään pitkäaikaisia vaikutuksia ja ennen kaikkea sen takia, ettei hanketoiminnan vaikutuksia sidota organisaatioon. Kysyessäni hankkeiden arvioinnista ja mittaristosta haastateltavat kertovat hankkeiden omista mittareista, jotka ovat toiminnassa vain hankkeen aikana, osa kuvasi mittaristoa ”*väljänä*”, ”*ympäripyöreänä*” ja toteamalla, että ”*oli meillä jotakin*”. Hankkeita arvioidaan erilaisten arviointikeinojen avulla. Arviointia voi olla esimerkiksi itsearviointi

tavoitteiden toteutumista, hankkeella voi olla oma mittaristo, johon peilataan hankkeen tavoitteita ja tuloksia. Arviointia on ollut haastava tehdä yleisellä tasolla, koska aineisto, jota hankkeissa tuotetaan, on vaihtelevaa. Arviointitutkimusten tehtäväksi onkin jäänyt hankkeen osallisten vakuuttaminen hankkeen toimenpiteiden vaikuttavuudesta. (Kankare 2007, 137–142.) Haastattelujen perusteella mittaristoilla ei kuitenkaan usein ole yhdyspintaa organisaation omaan tiedolla johtamiseen, joten tulkitsen, että vaikuttavuuden mittaaminen luo myös epävarmuutta, koska ei tiedetä minkä ja miten vaikuttavuutta pyritään tunnistamaan organisaation kehittämistyössä.

Organisaatiossa toimii kuitenkin organisoitunut hankehallinto, jolloin kaikki hallintoon ja kirjaamiseen liittyvä työ ei jää vain hankkeissa työskenteleville. Hankkeita tehdään sovitun suunnitelman mukaisesti, mikä toisaalta ei luo epävarmuutta, mutta haastateltavat kertovat myös tilanteissa, jossa rahoittajan ohjaus on ollutkin epäselvää:

”joskus on ollut jopa vähän liian väljää, että sitten ne toimijat ei tiedä että miten sitä tai että sitten tulee yhtäkkiä yllätyksenä että vaaditaan olisi pitänyt tehdä näin tai olisi pitänyt kirjata [näin]”, H2.

Opetus- ja kulttuuriministeriön valtionavustustoiminnan kehittämiseen liittyvässä julkaisussa (2017) nostettiin esille, ettei vaikuttavuuden käsitettä ole välttämättä käsitelty joissain tilanteissa ollenkaan. Vaikuttavuuden käsitteen huomiotta jättäminen enteilee sitä, ettei avustustoiminnalla aina ole määrättyä, selkeää tarvetta. Se ei poista sitä, etteikö rahalle olisi kuitenkin käyttötarvetta. Tämä näkyy myös aineistossa, tietynlaista ohjausta kaivataan ja ymmärretään, jotta toiminnan suunta on yhteisesti selvä, muuten epävarmuus hanketoiminnan toteutuksessa kasvaa. Opetus- ja kulttuuriministeriö analysoi julkaisussaan myös syitä, miksi aina ei ole asetettu selviä tavoitteita avustukselle. Julkaisussa esitetään, ettei tiedolla johtamista ja ennakkointia pystytä kiireen takia tekemään kunnolla, jolloin toiminnan hajanaisuus ja irrallisuus vahvistuu erityisesti avustusten saajien näkökulmasta. Kehittämistoimenpiteiksi esitetäänkin, että jatkossa avustuksia ei avattaisi yleispätevästi (edistetään, kehitetään, turvataan), eikä toimenpidepainotteisesti (avustetaan hankkeita, käynnistetään ohjelma), vaan tulos- ja vaikuttavuuslähtöisesti. Epävarmuus rahoittajan tavoitteista heijastuu epävarmuutena hanketoimijoiden arkeen: minkä asian muutokseen tähdätään ja mitä asiassa halutaan muuttaa.

Samalla kuitenkin vahva suunnitelmallisuus ja hanketoiminnan sitoutuvuus rahoittajan toiveisiin haastaa hanketyöntekijöitä luoden epävarmuutta. Hankkeiden ollessa ennakkoon

kirjattuja joillekin vuosille ne eivät välttämättä pysty vastaamaan ketterästi esiin nouseviin haasteisiin. Tiukasti kirjoitettu suunnitelma tarkoittaa samalla myös poissulkemista ja valintojen tekemistä ennakkoon, jolloin hankkeiden ketteryys ja kehityksen toteuttajuus muodostuukin epävarmuudeksi:

”Tämä hanke on kirjoitettu ennen koronaa, ennen sotaa, ennen energiakriisiä, niin aikahan on täysin toinen nytten. Mietitään tätä, että kaikki maahanmuuttajat on meidän asiakkaita, niin eihän me voitu tietää että meille tulee valtavasti ukrainalaisia ja sitten meidän piti tavallaan selvittää se omaisten asema tässä hankkeessa. No meidän hankesuunnitelma sanoo, että ei saa, se ei onnistu. [...] Tosi hankalissakin tilanteissa on ollut, joutuu sanomaan, että ei voida teitä auttaa”, H4.

Hanketoiminta jatkuvan epävarmuuden luojana tekee ammatillisen koulutuksen toiminnasta haastavaa. Kaikki se hyvä, mitä hanketoiminnalla tehdään ei välttämättä näy, koska hanketoiminnan piirteet luovat epävarmuuden hanketoiminnan tekijöillä, kohderyhmille sekä koulutuksen järjestämiselle. Kritiikki mitä hanketoiminnalle annetaan, annetaan usein hanketoiminnan hallintoon (Vehviläinen 2008).

8. JOHTOPÄÄTÖKSET

Hanketoiminnan vaikuttavuus on ammatilliselle koulutukselle muutakin kuin hankehumpppaa. Hanketoiminta toteuttaa kehitystä, kantaa yhteiskuntavastuuta, vahvistaa toimijuutta ja samanaikaisesti luo jatkuvaa epävarmuutta ammatillisen koulutuksen organisaatioille. Neljä eri diskurssia, jotka muodostuivat aineistoni perusteella, kuvaavat hanketoiminnan vaikuttavuuden eri merkityksiä ammatilliselle koulutukselle. Samalla diskurssit argumentoivat hanketoiminnan monien eri ulottuvuuksien perään: ei ole olemassa vain yhtä hanketoimintaa, ja vaikuttavuus on muutakin kuin vain yksittäisten hankkeiden vaikutusten summaa. Hanketoimijoilta vaaditaan vaikutuksia ja tuloksia yksittäisistä hankkeista, jolloin koko hanketoiminnan vaikuttavuuden havaitseminen koulutuksen järjestämiselle on jäänyt pimentoon.

Ammatilliselle koulutukselle hanketoiminnan vaikuttavuus osoittautuu kehityksen toteuttajana, jossa toiminnan resurssit mahdollistavat kehityksen ja luovat perustan kehittämiseksi. Hanketoiminnalla pystytään tuomaan perustoimintaan lisäresursseja rahallisesti, ajallisesti kuin osaamisen avulla. Samalla kuitenkin rahoittajan vaikutus – eli poliittiset linjaukset – kehityksen toteuttamiselle tai toteutumattomuudelle kuin toiminnan suunnalle kasvaa.

Vaikuttavuuden merkitys yhteiskuntavastuun kantajana luo diskurssin, jossa hanketoiminnalla ylläpidettävät palvelut tukevat erityisesti yhteiskunnan heikommassa asemassa olevien henkilöiden osallisuutta yhteiskunnassa. Hanketoiminnan työntekijät kantavat vastuun, jotta jokaiselle yhteiskunnassa löytyisi paikka. Diskurssissa hanketoiminnan kohderyhmien toivotuksi paikaksi yhteiskunnassa nähdään työelämä, johon heitä ohjataan.

Ammatillisen koulutuksen hanketoiminta vahvistaa myös organisaation toimijuutta. Hanketoiminta vaikuttaa koulutuksen järjestäjän rooliin vahvistavasti ja hanketoiminnan avulla pystytään edistämään koulutuksen järjestäjän omia linjauksia. Diskurssissa rahoituksen ohjauksen merkitys on vähäistä, koska hanketoiminnan lähtökohdat ja toteutus perustui koulutuksen järjestäjän omiin suunnitelmiin.

Kehityksen toteuttaja, yhteiskuntavastuun kantaja ja toimijuuden vahvistaja selittävät myös osaltaan sitä, miksi koulutuksen järjestäjät hakevat hankerahoitusta ja miksi se koetaan

tärkeänä. Ilman hankerahoitusta koulutuksen järjestäjän toiminta olisi suppeampaa eikä jatkuvan muutoksen maailmassa pystyttäisi toimimaan.

Kuitenkin hanketoiminnan käänköpuolena ammatilliselle koulutukselle on, että se luo jatkuvaa epävarmuutta. Hanketoiminnan ominaispiirteet määräaikaisine resursseineen, hallinnollisen työn ja poliittisen aspektin avulla muodostavat diskurssin, jossa hanketoiminnan vaikutukset näyttäytyvät ammatilliselle koulutukselle haasteena, jota on lähes mahdoton kumota.

Tutkielmani antaa vastauksia hankkeiden moninaisuudesta ja niiden eri aspekteista koulutuksen järjestämisessä. Uskon siihen, että organisaatioiden välillä on varmasti eroja, eikä tutkielmani tuloksia voi yleistää muihin koulutusmuotoihin, tämä tutkielma on tehty vain ammatillisen koulutuksen kontekstissa. Tutkielmassani on kuitenkin havaittavissa niitä hanketoiminnan käänköpuolia, joista on kirjoitettu jo 2000-luvulla (Sulkunen & Rantala 2007). Edelleen hanketoiminnassa puhutaan pirstaleisuudesta, lyhytaikaisuudesta, hallinnollisesta taakasta sekä vaikuttavuuden havaitsemisen haasteesta. Onkin hyvä kysyä, miten todellisuudessa hanketoimintaa voitaisiin kehittää, jotta pystyttäisiin vähentämään niitä toiminnan negatiivisia osia, joilla heikennetään koko toiminnan vaikutuksia? Tarkoitin tällä sitä, että hankeorganisaatiot ja toiminnan rahoittajat voisivat todeta hanketoiminnan huomioineen ja parantaneen laadukkaasti ja vaikuttavasti toiminnan kohteiden kehittämistä vaativia asioita laaja-alaisesti, ilman että tarvitsee etsiä näennäisvaikutuksia tai yhtymäpintoja. Annetaanko toiminnolle lisää aikaa, rahaa, ohjataanko tarkemmin vai voidaanko tehdä muutakin?

Ajattelenkin, että hanketoiminta on täynnä valintoja ja ratkaisun avaimia pitävät yhtä aikaa käsissä toiminnan tekijät kuin rahoittajat. Samalla ratkaisun avaimet ilmentävät vallan ja vastuun paikat. Toimijat, jotka ovat ammatillisen koulutuksen hanketoiminnan ytimessä: koulutuspoliittiset toimijat, hanketoiminnan tekijät ja hanketoiminnasta vastaavat hallinnoijat ovat paljon vartijoina. (Koulutus)poliittiset toimijat, jotka nimeävät hankkeiden suuntaa ja määrittävät vaikuttavuuden haluamalleen tasolle, vastaavat siitä, että hankkeilla tehdään sitä toimintaa, jota halutaan – jos se on peruspalveluiden ”pyörittämistä”, silloin sen tulee olla sitä. Samalla pitäisi uskaltaa kantaa se vastuu, jonka suunnan asettaminen aiheuttaa – jos puhumme kehittämistoimista eikä peruspalveluista, suunnan kai tulisi melko lailla olla tulevaisuuden haistelua ja uskaliaita askeleita sitä kohden. Aineistoni toisaalta vastasi siihen, että tulevaisuuden haasteisiin kuten teknologiseen kehitykseen on pystytty vastamaan, mutta

toisaalta samalla asetti hanketoiminnan sammuttelemaan jo olemassa olevia tulipaloja, kuten mielenterveyshaasteiden tai työvoimapulan ratkaisemista. Yhtä lailla rahoittajien vastuun ja vallan lisääminen tulevaisuuden askelissa tarkoittaa sitä, että rahoitusta hakevien tulisi hyväksyä, että heitä todellisuudessa pyritään ohjaamaan johonkin suuntaan. Omien strategioiden ja linjausten toteuttaminen vahvistavat organisaatiota, mutta samalla yhteinen suunta voi hämärtyä. Organisaatioiden, jotka tekevät hanketoimintaa, pitäisi pyrkiä myös vaikuttavuuden todentamiseen – jos vaikuttavuutta halutaan. Hanketoiminta irrallisena toimintana organisaation omista strategisista mittareista ei vaan voi tuottaa vaikuttavia toimintoja organisaatiotasolla.

Vielä laajemmassa kuvassa kyse on myös koulutuspoliittisista pitkäaikaisista toimista. Hanketoiminnan voi nähdä uusliberalistisen (koulutus)politiikan ja uuden julkishallintoajattelun tuotoksena, mikä on aineistoni perusteella vahvistanut jalansijaansa. Toivoisin itse lukevani tulevaisuudessa tutkimuksia, joissa käsitellään hanketoimintaa osana koulutuspolitiikka, koulutuksen kehittämistä ja sen tavoitteita, jotta me pystyisimme määrittelemään tarkkarajaisemmin hanketoiminnan ydintehtävän. Kyseessä on kuitenkin hyvin yksinkertainen kysymys: millä rahalla mikäkin toiminta kustannetaan ja mitä rahalla tavoitellaan? Olen pyrkinyt välttämään itse määrittelemästä tarkasti perustoiminnan ja hanketoiminnan todellisia eroja, koska en kokemukseni enkä aineiston perusteella pystynyt tarkkarajaiseen määrittelyyn: perustoiminta ei ole vain laissa määriteltyä ja hanketoiminta jotain ylimääräistä, vaan ne yhdessä muodostavat liiton, jossa pyritään mahdollisimman hyvään ja laadukkaaseen koulutukseen. Haluaisin kuitenkin kysyä, että onko kuitenkin ammatillisen koulutuksen saralla käynyt niin, että koulutuspoliittisella rintamalla kulkee kaksi juna, joista toinen (hanketoiminta) kulkee vuosittain tai ohjelmakausittain vaihtuvien päätepusäkeihin, mutta ottaa kyytiin kaikki asemalle saapuneet ja toinen juna (perustoiminta) suuntaa kohti tutkintoa ja koulutukselle asetettuja yleisiä tavoitteita, mutta ei enää pysty ottamaan kyytiin kaikkia asemalle saapuneita?

Lähteet

- Aarnio, Elina (2021) Diskurssianalyysi projektityön merkityksistä suomalaisten perheellisten projektityöntekijöiden näkökulmasta. Pro Gradu. Rovaniemi, Lapin Yliopisto.
- Alasuutari, Pertti & Lampinen, Marjaana (2007) OECD ja suomalaisen projektiyhteiskunnan synty. Teoksessa Rantala, Kati & Sulkunen, Pekka (toim.) Projektiyhteiskunnan käänköpuolia, (56–68). Helsinki. Gaudeamus.
- Alastalo, Marja, Åkerman, Maria & Vaittinen, Tiina (2017) Asiantuntijahaastattelu. Teoksessa Hyvärinen, Matti, Nikander, Pirjo & Ruusuvuori, Johanna (toim.) Tutkimushaastattelun käsikirja, (181–197). Tampere. Vastapaino.
- Apple, Michael (2006) Educating the ”Right” Way. New York. Routledge.
- Arnkil, Robert (2007) Hyvien käytäntöjen levittäminen EU:n kehittämisstrategiana. Teoksessa Seppänen-Järvelä, Riitta & Karjalainen, Vappu (toim.) Kehittämistyön risteysiä, (55–74). Jyväskylä. Gummerus.
- Arnkil, Tom (2007) Okavango-kehittäminen – Välittääkö kukaan jatkuvuudesta? Teoksessa Seppänen-Järvelä, Riitta & Karjalainen, Vappu (toim.) Kehittämistyön risteysiä, (75–88). Jyväskylä. Gummerus.
- Brunila, Kristiina, Hakala, Katariina, Lahelma, Elina & Teittinen, Antti (2013) Ammatillinen koulutus ja yhteiskunnalliset eronteot. Helsinki. Gaudeamus.
- Brunila, Kristiina (2013) Tavoitteena mielentilan oikein hallinta – yhteisvastuusta yksilölliseksi taloustalkoohenkiseksi vastuuksi. Teoksessa Brunila, Kristiina, Hakala, Katariina, Lahelma, Elina & Teittinen, Antti (toim.) Ammatillinen koulutus ja yhteiskunnalliset eronteot, (236–256). Helsinki. Gaudeamus.
- Elinkeino-, liikenne- ja ympäristökeskus (2023) Rakennerahastot 2021–2027. <https://www.ely-keskus.fi/rakennerahastot-2021-2027> Haettu 14.2.2023.

Euroopan komissio (2023) Erasmus+ -ohjelma. Internet-sivu: https://commission.europa.eu/education/set-projects-education-and-training/erasmus-funding-programme_fi Luettu 12.2.2023.

Eskelinen, Niko, Erola, Jani, Karhula, Aleks, Ruggera, Lucia, Sirniö Outi (2020) Eriarvoisuuden periytyminen. Teoksessa Mattila, Maija (toim.) Eriarvoisuuden tila Suomessa, (127–153). Helsinki. Kalevi Sorsa-säätiö.

Eskola, Jari & Vastamäki, Jaana (2015) Teemahaastattelu: opit ja opetukset. Teoksessa Valli, Raine & Aaltola, Juhani (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Jyväskylä. PS-kustannus.

Fairclough, Norman (2002) Miten media puhuu. Jyväskylä. Gummerus Kirjapaino. 2. uud. Painos.

Foucault, Michel (1981) History of Sexuality 1. Harmondsworth. Penguin Books.

Hannula, Heikki (2021) Henkilökohtaistaminen. Teoksessa Raudasoja, Anu (toim.) Ammatilliset opettajat tulevaisuuden rakentajina, (28–36) Turku. Hämeen ammattikorkeakoulu.

Haukka, Matti & Petäinen, Mia (2006) Projektit onnistuvat, jos omistajuus toimii. Projektitoiminta 2/2006.

Hallituksen esitys 39/2017

<https://www.finlex.fi/fi/esitykset/he/2017/20170039#idm45053757302880> Viitattu 14.2.2023.

Hallituksen esitys 173/2020

https://www.eduskunta.fi/FI/vaski/HallituksenEsitys/Documents/HE_173+2020.pdf

Viitattu 14.2.2023.

Harmaala, Minna (2019) Hankehumppa on kiihtynyt ammattikoulutuksessa, vaikka sen piti vähetä. Etelä-Suomen Sanomat. <https://www.ess.fi/art2580552> Viitattu 13.10.2022.

Helakorpi, Seppo Aarnio, Helena & Majuri, Martti (2010) Ammattipedagogiikka uuteen oppimiskulttuuriin. Hämeenlinna. Hämeen ammattikorkeakoulu. <https://urn.fi/URN:NBN:fi:amk-2015060812756>

Hilpelä, Jyrki (2012) Järjen epäilyä ja suunnittelemattomuuden ylistystä? – ekskursio uusliberalistiseen koulutuspolitiikkaan. Teoksessa Asunmaa, Tuuli & Vainionpää, Jorma (Toim.) Samalta viivalta, (161–179). Juva. PS-Kustannus.

Hirsijärvi, Sirkka & Hurme, Helena (1988) Teemahaastattelu. 4. painos. Helsinki. Yliopistopaino.

Hirsijärvi, Sirkka & Hurme, Helena (2001) Tutkimushaastattelu: teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki. Yliopistopaino.

Jalava, Urpo & Virtanen, Petri (1998) Tietoa luova projekti: Polku oppivaan organisaatioon. Helsinki. Kirjayhtymä.

Jauhiainen, Arto, Rinne, Risto & Tähtinen, Juhani (2001) Koulutuspolitiikka Suomessa ja ylikansalliset mallit. Turku. Suomen Kasvatustieteellinen Seura.

Juujärvi, Soile & Pessa, Kaija (2013) Ammattikorkeakoulun ja ammatillisen toisen asteen yhteistyö alueellisessa innovaatiotoiminnassa: tuloksia Koulii-hankkeesta. Ammattikasvatuksen aikakauskirja, 15(4), (24–38).
<https://journal.fi/akakk/article/view/114185/67380> Viitattu 9.3.2023

Juhila, Kirsi (1997) Tutkijan positio mietityttää. Janus 5(3). 332–336

Jokinen, Arja, Juhila, Kirsi & Suoninen, Eero (2016) Diskursiivinen maailma. Teoreettiset lähtökohdat ja analyttiset käsitteet. Teoksessa Jokinen, Arja, Juhila, Kirsi & Suoninen, Eero (toim.) Diskurssianalyysi. Teoriat, peruskäsitteet ja käyttö. Tampere. Vastapaino.

Jokinen, Arja, Juhila, Kirsi & Suoninen, Eero (1999) Diskurssianalyysi liikkeessä. Tampere. Vastapaino.

Jokinen, Arja & Juhila, Kirsi (1993) Valtasuhteiden analysoiminen. Teoksessa Jokinen, Arja, Juhila, Kirsi & Suoninen, Eero (toim.) Diskurssianalyysin aakkoset. Vastapaino, Tampere.

Kaikkonen, Leena, Maunonen-Eskelinen, Irmeli & Mutka, Ulla (2007) Kansainvälinen hanketyö oppilaitosorganisaation kehittämisessä. Teoksessa Jääskeläinen, Maarit, Laukia, Jari, Luukkainen, Olli, Mutka, Ulla & Remes, Pirkko (toim.) Ammattikasvatuksen soihdunkantoa, (347–359). Jyväskylä. PS-kustannus.

Kankare, Ilkka (2007) Syntinen liitto – arviointi ja Euroopan sosiaalirahaston itse aiheutettu monimutkaisuus. Teoksessa Rantala, Kati & Sulkunen, Pekka (toim.) Projektityhteiskunnan kääntöpuolia, (121–142). Helsinki. Gaudeamus.

Karusaari, Riitta (2020) Asiakslähtöisyys osaamisperusteisessa ammatillisessa koulutuksessa. Väitöskirja. Rovaniemi. Lapin Yliopisto.

Kiilakoski, Tomi & Oravakangas, Aini (2010) Koulutus tuotantokoneistona?. Kasvatus & Aika 1, (7–25).

Kirjonen, Juhani (2007) Kehittäminen asiantuntijatyönä. Teoksessa Seppänen-Järvelä, Riitta & Karjalainen, Vappu (toim.) Kehittämistyön risteyskiä, (117–134). Jyväskylä. Gummerus.

Kokoomus (2023) Koulu on oppimisen paikka. Koulutuspoliittinen ohjelma 2023. Internet-sivu. <https://www.kokoomus.fi/koulu-on-oppimisen-paikka-kokoomuksen-koulutuspoliittinen-ohjelma-2023/> Viitattu 12.2.2023.

Koivumaa, Jari (2020) KOHTI EUROOPPALAISTA OSAAMISPERUSTEISUUTTA? Tutkimus suomalaisen ja saksalaisen ammattikoulutusjärjestelmän oppilaitostoimijoiden koulutus uudistuspuheista. Väitöskirja. Rovaniemi. Lapin Yliopisto, Kasvatustieteiden tiedekunta.

Korpi, Aila, Hietala, Risto, Kiesi, Johanna & Rökköläinen, Mari (2018) Ammatillisen koulutuksen osaamisperusteisuus, asiakaslähtöisyys ja toiminnan tehokkuus – Osaamisperusteisuuden tila. Valtioneuvoston selvitys- ja tutkimustoiminnan julkaisusarja 85/2017. Helsinki. Valtioneuvoston Kanslia. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-287-495-5>

Käyhkö, Mari (2017) Kotoa pois pakotetut? Syrjäseutujen nuorten toiselle asteelle siirtyminen ja koulutuksen alueellinen eriarvoisuus. Teoksessa Armila, Päivi, Halonen, Terhi & Käyhkö, Mari (toim.) Reunamerkitöjä Hylkysyrjästä. Verkkojulkaisuja 117, (74–96). Helsinki. Nuorisotutkimusverkosto/ Nuorisotutkimusseura. https://www.nuorisotutkimusseura.fi/images/kuvat/verkkojulkaisut/reunamerkitoja_hylkysyrjasta.pdf

Lahelma, Elina (2013) Ammatillista koulutusta tutkimaan. Teoksessa Brunila, Kristiina, Hakala, Katariina, Lahelma, Elina & Teittinen, Antti (toim.) Ammatillinen koulutus ja yhteiskunnalliset eronteot, (17–27). Helsinki. Gaudeamus.

- Lehtinen, Saku (2023) Ammatillisen koulutuksen hallituskauden tilinpäätös vol 2. Ammattiosaamisen kehittämiskeskus. [Blogi] <https://www.amke.fi/ajankohtaista/blogi/kirjoitus/ammattillisen-koulutuksen-hallituskauden-tilinpaatos-vol.-2.html> Viitattu 20.3.2023.
- Lehtisalo, Liekki & Raivola, Reijo (1999) Koulutus ja koulutuspolitiikka 2000-luvulle. Helsinki. Wsoy.
- Lehtonen, Mikko (1996) Merkitysten maailma. Kulttuurisen tekstintutkimuksen lähtökohtia. Tampere. Vastapaino.
- Lehtonen, Päivi (2014) Koulutuksen järjestäjien ja työelämäedustajien yhteistyö sosiaali- ja terveysalalla. Tapaustutkimukseen pohjautuva substantiivinen teoria. Akateeminen väitöskirja. Tampere. Tampereen yliopisto, Yhteiskunta- ja kulttuuritieteiden yksikkö. <https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/95226/978-951-44-9430-7.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Lempinen, Petri (2014) Työelämä muuttuu, entä koulutus? Ammattikasvatuksen aikakauskirja. Hämeenlinna. Hämeen ammattikorkeakoulu.
- Leponiemi, Ulriika, Rannisto, Pasi-Heikki, Stenvall, Jari, Lumijärvi, Ismo & Harisalo, Risto (2012) Kehittämistoiminta kunnissa. Kuntien kehittämisprosessien hallinnan nykytila ja käytännöt. Helsinki. Suomen Kuntaliitto.
- Lindberg, Matti (2013) Koulutuspolitiikan uusliberalisoitumisen vääjäämättömyys?. Tieteessä Tapahtuu, 31(2). <https://journal.fi/tt/article/view/7851>. Viitattu 4.2.2023.
- Luopajarvi, Timo & Huhtala, Sissi (2015). Ammatillinen koulutus murroksessa. Ammattikasvatuksen aikakauskirja, 17(3), (4–6). Saatavissa: <https://journal.fi/akakk/article/view/90074/49265> Viitattu 14.3.2023.
- Lööw, Monica (2002) Onnistunut projekti – Projektijohtamisen ja -suunnittelun käsikirja. Helsinki. Tietosanoma.
- Manninen, Jyri, Burman, Anne, Koivunen, Annukka, Kuittinen, Esko, Luukannel, Saara, Passi, Sanna & Särkkä, Hanna (2007) Oppimista tukevat ympäristöt –Johdatus oppimisympäristöajatteluun. Helsinki. Opetushallitus.
- Martinsuo, Miia (2011) Työnohjaus projektimaisessa työssä. Aikuiskasvatus, 31(4), (275–284).

Meriläinen, Matti (2005) Henkilöstökoulutuksen vaikuttavuuden arviointi. ”Ammatillisten opintojen opettajien ja sidosryhmäläisten arvio kehittämishankkeen merkityksestä työkäytäntöjen kehittymiselle”. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia N:o 92. Joensuu. Joensuun yliopisto.

Meriläinen, Raija (2011) Valkolakki vai haalarit, vaiko molemmat. Koulutuspolitiikan vaikuttajien näkemykset toisen asteen kehityksestä. SuPerin julkaisuja 1/2011. Väitöskirja. Helsinki. SuPer.

Mäki, Matti & Lakso, Timo (2001) Hanketoiminnan neljä todellisuutta. ESR-rahoitetut hankkeet rahoittajien, toteuttajien ja osallistujien silmin. Alueellisen kehittämisen tutkimusyksikkö. Sente-julkaisuja 10/2001. Tampere. Tampereen yliopisto.

Monika Makay (2022) Euroopan sosiaalirahasto plus. Euroopan parlamentti. [Internetsivu] <https://www.europarl.europa.eu/factsheets/fi/sheet/53/euroopan-sosiaalirahasto-plus> Viitattu 12.2.2023.

Opetusalan ammattijärjestö (2023) Koulutuksen rahoitus kuntoon. [Internetsivu] <https://www.oaj.fi/politiikassa/koulutuksen-rahoitus/#toinen-aste> Viitattu 20.3.2023

Opetushallitus (2022) Erasmus+vaikuttavuustyökalu. [Internetsivu] <https://www.oph.fi/fi/ohjelmat/erasmus-vaikuttavuustyokalu> Viitattu 7.12.2022

Opetushallitus (2022) Valtionavustukset ja kansainvälistymisrahoitus. [Internetsivu] <https://www.oph.fi/fi/palvelumme/valtionavustukset-ja-kansainvalistymisrahoitus> Viitattu 7.12.2022

Opetushallitus (2022) Ammatillisen koulutuksen valtionavustushankkeet. [Internetsivu] <https://www.oph.fi/fi/ammattillisen-koulutuksen-valtionavustushankkeet> Viitattu 6.10.2022.

Opetus- ja kulttuuriministeriö (2022) Ammatillisen koulutuksen strategiarahoitus. [Internetsivu] <https://okm.fi/strategiarahoitus>. Viitattu 6.10.2022.

Opetus- ja kulttuuriministeriö (2022) Oikeus Osata -ohjelma. [Internetsivu] <https://okm.fi/oikeusosata> Viitattu 6.10.2022.

Opetus- ja kulttuuriministeriö (2022) Laadukas toisen asteen koulutus kaikille. Toisen asteen koulutuksen yhteistyön ja järjestäjäjärakenteen kehittämishankkeen loppuraportti. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-796-3>

Opetus- ja kulttuuriministeriö (2020) Ministerit Andersson ja Saarikko ”Talousarvioesityksen täydennyksillä turvataan laadukasta oppimista ja edistetään yhteiskunnallista osallisuutta”. [Tiedote] <https://okm.fi/-/ministerit-andersson-ja-saarikko-talousarvioesityksen-taydennyksilla-turvataan-laadukasta-oppimista-ja-edistetaan-yhteiskunnallista-osallisuutta> Viitattu 6.1.2023.

Opetus- ja kulttuuriministeriö (2017) Valtionavustusten digitalisoinnin esiselvitys. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2017:46. Helsinki. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-525-9>

Opetus- ja kulttuuriministeriö (2016) Opetus- ja kulttuuriministeriön hallinnonalan valtionavustustoiminnan uudistaminen. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2016:13. Helsinki. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-398-9>

Owal Group (2022) Oikeus Osata. Vaikuttavuusarviointi. Helsinki. [Internetsivu] https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/OikeusOsata_vaikuttavuusarviointi.pdf Viitattu 6.10.2022

Owal Group (2021) Selvitys ammatillisen koulutuksen reformin toimeenpanosta. [WWW-dokumentti] https://owalgroup.com/wp-content/uploads/2021/03/Reformin-toimeenpanon-tilanne_1603.pdf Luettu 17.3.2023

Paaso, Aila (2022). Osaava ammatillinen opettaja 2020. Ammattikasvatuksen Aikakauskirja, 14(3), (46–56). <https://journal.fi/akakk/article/view/114481>

Perunka, Sirpa (2015) ”Tässä on hyvä syy ammatillisesti keskustella”. Ohjaavien opettajien käsityksiä opetusharjoittelun ohjauksesta ammatillisessa opettajankoulutuksessa. Väitöskirja. Rovaniemi. Lapin yliopisto.

Pietikäinen, Sari (2008) Kriittinen diskurssitutkimus. Teoksessa Sajavaara, Kari & Piirainen-Marsh, Arja (toim.) Kieli, diskurssi & yhteisö. Soveltavan kielitutkimuksen teoriaa ja käytäntöä 2, (191–217). Jyväskylä. Jyväskylän yliopisto, soveltavan kielitutkimuksen keskus.

Pietikäinen, Sari & Mäntynen, Anne (2009) Kurssi kohti diskurssia. Tampere. Vastapaino.

Pietikäinen, Sari & Mäntynen, Anne (2019) Uusi kurssi kohti diskurssia. Tampere. Vastapaino.

Project Management Institute. (2013). A Guide to the Project Management Body of Knowledge. Pennsylvania. Project Management Institute.

Rakennerahastot.fi (2023) Euroopan aluekehitysrahasto. [Internetsivu] <https://rakennerahastot.fi/euroopan-sosiaalirahasto-plus-esr> Viitattu 12.2.2023.

Rakennerahastot.fi (2023) Euroopan sosiaalirahasto plus. [Internetsivu] <https://rakennerahastot.fi/euroopan-sosiaalirahasto-plus-esr> Viitattu 12.2.2023

Raitanen, Tomi & Puustinen, Arja (2021) Työelämäyhteistyö. Teoksessa Raudasoja, Anu (toim.) Ammatilliset opettajat tulevaisuuden rakentajina, (54–65). Turku. Hämeen ammattikorkeakoulu.

Rajavaara Marketta (2007) Vaikuttavuusyhteiskunta. Sosiaalisten olojen arvostelusta vaikutusten todentamiseen. Sosiaali- ja terveysturvan tutkimuksia 84. Helsinki. Kelan tutkimusosasto.

Rajavaara Marketta (2006) Yhteiskuntaan vaikuttava Kela. Sosiaali- ja terveysturvan katsauksia 69. Helsinki. Kelan tutkimusosasto.

Rantala, Kati & Sulkunen, Pekka (2007) Projektiyhteiskunnan kääntöpuolia. 2. painos. Helsinki. Gaudeamus.

Rasku, Seija (2015) Ammatillisen koulutuksen tutkintojärjestelmä muutoksen edessä. Ammatikasvatuksen aikakausikirja. OKKA-säätiö.

Raudasoja, Anu, Kaitala, Pirjo, Lignell, Irmeli, Heino, Sanna, Rinne, Soili & Kerkola, Maija (2021) Ammatilliset opettajat kestävän tulevaisuuden rakentajina. Teoksessa Raudasoja, Anu (toim.) Ammatilliset opettajat tulevaisuuden rakentajina, (7–17). Turku. Hämeen ammattikorkeakoulu.

Rauste-Von Wright, Majjaliisa, Von Wright, Johan & Soini, Tiina (2003) Oppiminen ja koulutus. 9. uudistettu painos. Helsinki. Wsoy.

Rinne, Risto, Järvinen, Tero, Tikkanen, Jenni & Aro, Mikko (2012) Koulutuspolitiikan muutos ja koulun asema Euroopassa – Kahdeksan maan rehtorien näkemys. Kasvatus 43(5), (460–475). Jyväskylä. Koulutuksen tutkimuslaitos.

Rostila, Ilmari (2000) Realistinen arviointitutkimus ja onnistumisen pakot. Teoksessa Laitinen, Raimo (toim.) Arvioinnin arkea ja peruskysymyksiä, (9–21). Helsinki. Sosiaali- ja terveysturvan keskusliitto.

Ruonala, Marko & Pietilä, Heli (2015) EU-perusteos. Helsinki. Eurooppatiedotus.

Sannikka, Marja & Nykänen, Petra (2021) Amiksen rahat palaavat pätkissä, hankehumppa hämmästyttää – ministeri lataa toiveita jatkosta seuraavalle hallitukselle. [Uutisartikkeli] <https://yle.fi/a/3-11835060> Viitattu 13.10.2022.

Salakari, Minna, Lindegren, Johanna & Vaihekoski, Anu (2023) Toisen asteen ammatillisessa koulutuksessa opiskelevien nuorten terveys ja terveyttä uhkaavat tekijät: systemaattinen kirjallisuuskatsaus. Sosiaalilääketieteellinen aikakauslehti 2023:60, (88–98).

Seppänen-Järvelä, Riitta & Karjalainen, Vappu (2007) Kehittämistyön risteyksessä. Jyväskylä. Gummerus.

Sipilä, Anu & Wegmüller, Marianne (2020) Tutkimus- ja kehittämistyö on jatkuvan oppimisen alusta. AMK-lehti 2020:1. <https://uasjournal.fi/1-2020/tutkimus-ja-kehittamisty/> Viitattu 4.2.2023.

Sjöblom, Stefan (2006) Kohti projektoitunutta julkishallintoa. Teoksessa Rantala, Kati & Sulkunen, Pekka (toim.) Projektiyhteiskunnan kääntöpuolia, (71–86). Helsinki. Gaudeamus.

Stenvall, Jari & Syväjärvi, Antti (2006) Onks tietoo? Valtion informaatio-ohjaus kuntien hyvinvointitehtävissä. Tutkimukset ja selvitykset, 3/2006. Helsinki. Valtiovarainministeriö.

Sulkunen, Pekka (2007) Projektiyhteiskunta ja uusi yhteiskuntasopimus. Teoksessa Rantala, Kati & Sulkunen, Pekka (toim.) Projektiyhteiskunnan kääntöpuolia, (17–38). Helsinki. Gaudeamus.

Suoninen, Eero (1997) Miten tutkia moniäänistä ihmistä: Diskurssianalyttisen tutkimuskohteen kehittelyä. Väitöskirja. Tampereen yliopisto, Tampere.

Suomen sosiaalidemokraattinen puolue (2023) Rohkeutta olla sinun puolellasi – SDP:n tavoitteita 2030-luvulle. SDP:n eduskuntavaaliohjelma <https://www.sdp.fi/uploads/sites/2/2023/03/sdpn-vaaliohjelma-tulostettavaksi.pdf> Viitattu 12.2.2023.

Suoranta, Juha (2008) Markkinavoimat vastaan kasvatusvoimat. Teoksessa Ojajärvi, Jussi & Steinby, Liisa (toim.) Minä ja markkinavoimat. Yksilö, kulttuuri ja yhteiskunta uusliberalismin valtakaudella, (69–109). Helsinki. Avain.

Tamminen, Tuomo (2023) ”Lainsäädäntömme ei ole riittävän ohjaavaa”. T&Y-lehti 1/2023. <https://labore.fi/t&y/lainsaadantomme-ei-ole-riittavan-ohjaavaa/> Viitattu 17.3.2023.

Tilastokeskus (2022) Opiskelut ja tutkinnot. [sähköinen tietoaaineisto] <https://www.stat.fi/julkaisu/cktrv5ls8d020b00w1ajr60e> Viitattu 7.12.2022.

Torsell, Kurt (2022) Oppivelvollisuuden laajentaminen tilastojen valossa. Opetushallitus. [WWW-dokumentti] <https://okm.fi/documents/1410845/118849579/Oppivelvollisuuden+laajentaminen+tilastojen+valossa.pdf/affbb317-216b-0ce7-f1e7-f1f718cb4bb4/Oppivelvollisuuden+laajentaminen+tilastojen+valossa.pdf?t=1651224787470> Viitattu 17.3.2023

Torsti, Pilvi (2021) Yhteinen ja pakollinen vai erillinen ja valinnainen? Toisen asteen oppivelvollisuus uudistus osana sadan vuoden kamppailua ja jatkumoa. Koulu ja Menneisyys 58, (154–179).

Vakkuri, Jarmo & Meklin, Pentti (2001) Taloudellinen näkökulma projektiarvioinnissa. Vartiainen Pirkko (toim.) Näkökulmia projektiarviointiin. Tasapainottelua taloudellisessa, hallinnollisessa ja sosiaalisessa kontekstissa, (29–52). Tampere. Tampere Finnpublishers Oy.

Valtioneuvoston asetus ammatillisesta koulutuksesta A673/2017.

Valtiontalouden tarkastusvirasto (2021) Ammatillisen koulutuksen reformi.

Valtiontalouden tarkastusviraston tarkastuskertomukset 2/2021. Helsinki <http://urn.fi/urn:isbn:978-952-499-501-6> Viitattu 17.3.2023

Valtioneuvoston kanslia (2011) Jyrki Kataisen hallitusohjelma. <http://urn.fi/URN:NBN:fi-fe201704256255>

Valtioneuvoston kanslia (2007) Matti Vanhasen 2. hallitusohjelma. <https://valtioneuvosto.fi/documents/10184/368562/hallitusohjelma-vanhanen-II/2a27514c-b939-4bb6-9167-ce886c358dff/hallitusohjelma-vanhanen-II.pdf?t=1630599802589>

LIITE 1 Haastattelurunko 1.Tausta

Kokemus hanketyöstä ja nykyinen työnkuva sekä rooli hankkeisiin nähden

Koulutuksen järjestäjällä toteutetut hankkeet viime vuosilta (missä on ollut mukana)

2.Hanketyö

Hanketyön piirteet

Hanketyö ja perustyö

(Hanke)työn muutos

3.Hankkeiden sisällöt

Hankkeiden teemat

Hankkeiden teemojen valinta

Koulutuksen järjestäjän omat hankkeet

Alueellinen hanketyö

Valtakunnallinen hanketyö

Rahoituskanavan merkitys hankkeeseen

4.Hankkeiden vaikuttavuus

Hankkeiden hyödyt

Hankkeiden vaikutukset

Onnistuneen hankkeen piirteet

Epäonnistuneen hankkeen piirteet

Hankkeiden kiinnittyminen ja eläminen arjessa

5.Hanketoiminnan kehittämiskohteet

