

Karin Filander ja Esa Jokinen

Luku 9

KEHITTÄMISEN PAKKO VAI MAHDOLLISUUS?

Kehittämistyön ”kohteet”, mutta myös kehittäjät, puhuvat usein kehittämisen projektimyylyistä, projektisirkuksesta tai projektikaaoksista. Marjatta Bardy arvioi, että tämänkaltaiset termit saattavat historiallisesta näkökulmasta katsottuna luonnehtia myös koko tätä aikakautta, jota elämme (Bardy 2006, 279). Projektimyylyn, projektisirkuksen ja projektikaaoksen käsitteet tuovat elävästi mieleen tilanteen, johon kukaan ei oikein pysty omilla toimenpiteillään vaikuttamaan tai jota on vaikea ymmärtää, hallita tai pysäyttää. Yhteiskuntaa kuvataan myös projektiyhteiskunnan, arviointiyhteiskunnan ja sopimusyhteiskunnan käsittein, millä tarkoitetaan uudenlaista hallinnan ja hallinnoinnin kulttuuria (Rantala & Sulkunen 2006). Valtion rooli moraaliyhteisöllisyyden ja hyvän yhteiskunnan rakentajana ja tasa-arvoisuutta lisäävän palvelujärjestelmän kehittäjänä on viime vuosikymmeninä kyseenalaistunut. Projektiyhteiskunnan, sopimuksellisuuden ja arviointiyhteiskunnan uusi ajattelu- ja hallintatavan logiikka perustuu hallintaan ja valtaan ilman yhtä näkyvää keskusta (Sulkunen 2006, 17).

Hajautettua itsehallintaa ohjataan markkinalogiikan avulla, joka yleisten tavoite- ja puiteohjelmien, projektirahoitusten ja niistä käytävän kilpailutuksen avulla ohjaa perustyötä puiteohjelmia edistäviin hankkeisiin. Näkyvä vallankäyttö katoaa, ja sopiminen ja kumppanuustoiminta korvaavat aiemman keskitetyn ohjauksen, johtamisen ja valvonnan. Vallankäytöstä tulee vaikeammin havainnoitavaa toimintaa. (Sulkunen 2006, 17–29.) Notkeassa modernissa vallankäyttö pakenee elektronisiin verkkoihin kansalaisten ja toimijoiden tavoittamattomiin

(Bauman 2002, 52). Projektiyhteiskunta perustuu itsevastuullisuuden eetokseen. Jokaisen kansalaisen ja työntekijän on itse kannettava vastuu itsestään ja elämänsä ja työnsä jatkuvuudesta. Ideologisesti ja kulttuurisesti tulkittuna meistä kaikista on tehty yrittäjiä ja kehittäjiä (Filander 2000, 41; Heiskala & Luhtakallio 2006, 7), jotka yhteisvoimin sitoutetaan vastuuseen, markkinoiden vapauteen ja haasteiden rajattomuuteen sekä jatkuvaan kehittämistyöhön. Samalla määräaikaisten projektirahoitusten ja jatkuvan arviointityön avulla itsevastuullisia toimijoita ohjataan haluttuun suuntaan.

Tässä luvussa liikumme kehittämistyön maastossa, jossa tavoitteenä on edistää kulttuurin ja toimintatapojen muutosta toisen asteen ammatillisen peruskoulutuksen ja ammatillisen aikuiskoulutuksen alueilla. Kuvaamme kehittämistyön rakenteellisia ehtoja kahdessa laajassa kehittämishankkeessa. Rakenteellisilla ehdoilla tarkoitamme kehittämistyöhön velvoittavia ja sitovia käytäntöjä, jotka näyttävät toteutuvan ikään kuin toimijoista riippumatta ja jotka vaihtoehtomuuden mielikuvan kautta sitouttavat toimijat mukaan ja samalla rajaavat kehittämishankkeissa mukana olevien toimijaosapuolten ja yksittäisten henkilöiden autonomista liikkumatilaa. Kuvaamme tapoja, joilla ammatillisen koulutuksen kehittämishankkeen toimijat, joita näissä hankkeissa ovat koulutuskuntayhtymien oppilaitosten opettajaryhmät ja yksittäiset toimijat, asteittain sitoutuvat uusiin kehittämishankkeisiin ja toiminnalle asetettuihin muutostavoitteisiin. Kehittämistyöhön liittyvänä laajempuna taustakysymyksenä reflektomme kehittämistyötä ja tarkastelemme myös toimintatutkimuksen edellytyksiä säilyttää vaihtoehtoisia ajattelu- ja toimintamalleja luova autonominen tilansa ja roolinsa kehittämistyössä.

Molemmat hankkeet, joista saatuihin kokemuksiin kirjoituksemme perustuu, ovat Suomessa 2000-luvun alussa Opetushallituksen ja ESR-rahoidusten tuella toteutettuja ammatillisen koulutuksen kehittämishankkeita. AiHe-projektiin eli aikuisopintojen henkilökohtaistamisen hankkeeseen osallistui vuosina 2001–2006 noin 500 ja välillisesti jopa 2000 opettajaa. Opettajat olivat toteuttamassa opintojen henkilökohtaistamisen pilottikokeiluja, jotka koskettivat vähintään noin 4000 näyttötutkintojen suorittajaa (Spangar & Jokinen 2007). Työssäoppimisen kehittämishankkeeseen taas osallistui vuosina 2001–2004 noin 300 toisen asteen ammattioppilaitoksen opettajaa ja eri alojen työpaik-

kaohjaajia, ja hanke kosketti 28 ammattillista oppilaitosta (Filander & Jokinen 2004, 33–34). Aikuisopintojen henkilökohtaistamisen hankkeen tavoitteena oli hankkeen rahoittajien mukaan edistää ”vuosikymmenen suurinta pedagogista uudistusta” (Lähdesmäki 2005), joka tähtäsi koko ammatillisen koulutuksen järjestelmän pedagogisoimiseen (Rikkinen 2006). Työssäoppimisen hanke puolestaan pyrki edistämään työelämän pedagogisoimista oppimisympäristöksi työpaikkaohjaajien koulutuksilla ja ammattiohjaajien työelämäjaksoilla ja ohjauspaketeilla, joiden tavoitteena oli sitouttaa työpaikat ja niiden työntekijät ammatillisten oppilaitosten opiskelijoiden työnohjaukseen ja koulutukseen (Oulujärvi & Perä-Rouhu 2000).

Toimintatutkijan näkökulma muutokseen

Näkökulmaamme edellä mainittuihin laajoihin hankkeisiin rakennamme toimintatutkijoina. Olemme seuranneet hankkeita samanaikaisesti sekä sisältä että ulkopuolelta käsin toimintatutkimukselle luonteenomaisella tavalla. Toimintatutkimukselle on ominaista eräänlainen *dual agenda* (Rapoport 1970; Coghlan & Brannick 2001). Tutkimuksen tavoitteena on ensinnäkin edistää toimintatutkimuksessa mukana olevien käytännön toimijoiden omia pyrkimyksiä ja kykyä ymmärtää ja ratkaista itse niitä kysymyksiä ja ongelmia, joiden keskellä he elävät. Tämän tavoitteen kautta toimintatutkijat kohtaavat usein kouluttajan, työnohjaajan ja konsultin rooliodotuksia (esim. Kuula 1999, 27). Toimintatutkimuksessa tavoitteena ja ihanteena on kuitenkin vapaan dialogin mahdollistava teorian ja käytännön tasa-arvoinen kohtaaminen, jossa tutkija toimii käytännön toimijoiden rinnalla resurssihenkilönä. Tutkija tuo kehittämisprosessiin kyllä omat tietonsa ja taitonsa, mutta ensisijaisesti hän tukee toimijoiden omaa kykyä selkeyttää tilannetta, jossa he itse ovat työn muutostilanteen ja oman työtilanteensa asiantuntijoita.

Toimintatutkimuksen toinen tärkeä tehtävä on tuottaa uutta tietoa ja ymmärrystä siitä todellisuudesta, jonka keskellä tutkimuskonteksteissa eletään. Toimintatutkimusprosessin onnistuneisuuden kriteerinä ei siis voida pitää hankkeen etenemistä joidenkin etukäteen hahmoteltujen tavoitteiden mukaisesti (Coghlan & Brannick 2001,

23–24). Toimintatutkimuksessa on ennen muuta kysymys siitä, missä määrin vuorovaikutuksessa syntyy kiinnostavaa uutta ymmärrystä ja teoriaa siitä todellisuudesta, jonka keskellä käytännön toimijat elävät. Tutkimustehtävä tuntuu usein jäävän projektimyllyn pyöriytyksen ja kiireen jalkoihin, ja siksi toimintatutkimusta usein arvostellaan siitä, että se on pitkälistä toiminnassaan, mutta lyhyttä tutkimuksessa (Cherns 1969; ks. Heller 1994, 72). Toimintatutkija asettuu tutkimuksellisen kiinnostuksensa kautta aina siis toimintatutkimuksellisen prosessin ulkopuoliseksi ja autonomiseksi tarkkailijaksi, koska hänellä on toiminnallisten tavoitteiden lisäksi omia tutkimukseen liittyviä tavoitteita.

Tämän toisen ydintehtävänsä kautta tutkija myös toteuttaa autonomista itsemääritystään myös niissä tilanteissa, joissa tutkijan liikkumatilaa pyritään suuntaamaan esimerkiksi pelkästään konsultin roolinottoihin. Toimintatutkimuksessa kuten myös etnometodologisesti suuntautuneessa kenttätutkimuksessa lähdetään liikkeelle oletuksesta, jonka mukaan liikkeessä ja muutoksessa olevasta kohteesta voi nähdä enemmän kuin vakaassa tilassa olisi mahdollista (Czarniawska & Sevon 1996, 1–2). Muutostilanteissa on mahdollista havainnoida arjen itsestänselvytyksiä ja esittää uusia kysymyksiä. Monet arjen toimintaa ohjaavat, toiminnan arvolähtökohtiin ja perimmäisiin perusteluihin liittyvät perusoletukset ovat asioita, jotka tulevat usein esiin vasta silloin, kun niitä kyseenalaistetaan. Muutostilanteita ja kulttuuria on kuitenkin tulkittava, eikä ymmärrystä saada annettuna, vaan se on tehtävä näkyväksi kirjoittamalla se esiin (Van Maanen 1988, 3). Myös toimintatutkimuksessa tuttuja ja yleensä arjen käytännössä sellaisinaan hyväksytyjä kulttuurisia tosiasioita pyritään tarkastelemaan vierain silmin ja uusista näkökulmista. Toimintatutkimuksellisessa käytännövuorovaikutuksessa pyritään siis luomaan edellytyksiä erilaisten näkökulmien väliselle dialogille ja jakamiselle ja sen kautta etenevälle uudenselitykselle.

Olemme olleet näissä tutkimus- ja kehittämishankkeissa erityisen kiinnostuneita siitä, miten kehittämistyön tiloissa mahdollistuu erilaisten näkemysten välinen haastaminen. Haastamisella tarkoitetaan tilanteita, joissa erilaiset näkemykset kohtaavat ja tilanteissa kyseenalaistetaan vallitsevia julkiteorioita asioiden tilasta (Filander 1996, 34; ks. myös Heiskanen 2004). Sulkusen (2006) mukaan sopimus- ja

arviointiretoriikka muuttaa politiikan tekemisen neutraaliksi sopimus-toinnaksi, jota ohjaavat sellaiset abstraktit tavoite- ja painopisteohjelmat, joista voidaan yleensä olla periaatteessa aina yksimielisiä. Kun projektin tavoitteena on esimerkiksi edistää ”terveyttä”, ”hyvinvointia” tai ”turvallisuutta”, on vaikea löytää näitä tavoitteita vastustavia näkemyksiä. (Sulkunen 2006, 31.) Ammatillisen koulutuksen kehittämishankkeiden tiloissa on myös lähes yhtä vaikeata löytää vastustavia näkemyksiä sellaisille abstrakteille tavoitteille kuten työelämäsuuntautuneisuuden tai käytäntölähtöisyyden lisääminen koulutuksessa entisestään. Käytäntölähtöisyys ja työelämäsuuntautuneisuus ovat erityisen arvostettuja suomalaisen ammatillisen koulutusjärjestelmässä, jossa työelämäyhteyksiä on aina vaalittu ja käytäntösuuntautuneisuus on usein korostunut enemmän kuin muissa pohjoismaissa (Heikkinen 2004, 32). Mutta miten käy silloin, kun kehittämishankkeiden tuella pyritään siirtämään oleellisia osia ammatin opettamisesta ja oppimisesta koulutuksen tiloista yritysmaailmaan työn ohessa opittaviksi asioiksi? Entä silloin, kun instituutioissa pyritään toteuttamaan radikaaleja toimintatapojen muutoksia, jotka kyseenalaistavat myös instituutioiden ja toimijoiden tulevaisuutta?

Olemme analysoineet ammatillisen koulutusjärjestelmän ja ammattiopettajien asemoitumista näissä muutosprosesseissa toimijatasoisten analyysien avulla (Filander & Jokinen 2004; Filander 2006; 2007; 2008a; 2008b). Näissä analyyseissä olemme osoittaneet, miten kehittämishankkeiden mikrotason keskusteluissa rakennetaan uutta ymmärrystä ja vastakertomuksia, jotka näyttävät meneillään olevat uudistukset ja kehittämishankkeet kokonaan uudenlaisesta perspektiivistä (esim. Filander 2008). Vastakertomusten ja vastaymmärryksen rakentaminen on mahdollista vapaan kohtaamisen tiloissa (ks. *space for free movement* Lewin 1948, 5; ks. siirtymätila Filander 1992; 2000), joissa löytyy lisäresursseja ylittää vallitsevien muutoskertomusten juonirakenteet. Tämän toimintatutkimuksellisen prosessin aikana syntyvän vaihtoehtoisen ymmärryksen tunnistaminen ja auki kirjoittaminen on yksi toimintatutkimuksen tärkeimmistä tehtävistä, koska näin konstruoidaan samalla uutta ymmärrystä siitä todellisuudesta, jota tutkitaan. Tässä luvussa mielenkiinnon ensisijaisena kohteena ovat kuitenkin toimijatasoisten analyysien sijasta kehittämishankkeiden rakenteelliset kehukset ja toimintatutkimuksen rooli muutosprosesseissa.

Ammatillisen koulutuksen muutoksen konteksti

Erityisesti 1990-luvun taloudellisista lamavuosista lähtien on suomalaisen koulutusjärjestelmän kaikilla tasoilla toteutettu lukuisia suuria rakenteellisia muutoksia, kehittämishankkeita ja uudelleenorganisointeja. Koulutus ja elinikäinen oppiminen nostettiin koko yhteiskunnan ja talouden kansainvälisen kilpailukyvyyn uudeksi selviämistrategiaksi (Rinne & Salmi 1998, 141), mikä johti koulutuksen pitkälle etenevään ekonomisointiin. Koulutusjärjestelmän tärkeyttä ryhdyttiin perustelemaan ensisijaisesti taloudellisiin kriteereihin (Filander 2008, 420), vaikka esimerkiksi EU:n rakennerahastojen sosiaalipoliittiset perustelut näkyvät entistä enemmän myös koulutusjärjestelmän toiminnan tärkeyden perusteluissa. Työvoimapolitiikan, sosiaalipoliitiikan ja innovaatiopolitiikan odotukset koulutukselle ovat synnyttäneet Suomessa tilanteen, jossa koulutuspoliittiset perustelut ovat usein saaneet väistyä talous- ja innovaatiopolitiikan, työvoimatarpeiden ja sosiaalipoliittisten tavoitelausumien tieltä.

On kiinnostavaa analysoida tapoja, joilla yritysten ja talouselämän edustajat hyödyntävät omissa perusteluissaan sosiaalipoliittisia tavoitelausumia, joita käytetään ammatillisen koulutuksen ”keventämisen” perusteluina. Esimerkiksi ajankohtaisessa julkisuuskeskusteluissa Elinkeinoelämän Keskusliitto (EK) ”haluaa jakaa ammattitutkinnot osiin syrjäytymisen estämiseksi” (HS 14.9.2007). EK hakee kantansa perustelut yllättäen sosiaalipoliitikasta ja korostaa myös, että ammatillisten perusvalmiuksien sijasta työntekijät nykyään tarvitsevat ennen kaikkea ”työelämän perusvalmiuksia”. Ammattijärjestöjen ja vasemmiston edustajat käyttävät tässä keskustelussa toisenlaisia äänenpainoja ja myös toisenlaista sanastoa puhuessaan ammattitutkintojen ”pätkimisestä” eikä keventämisestä. Ammattitutkintojen pätkimisen seurauksena heidän mukaansa synnytetään ”heittopussityöläisten” armeija (HS 11.10.2007). OAJ:n edustajan mukaan osatutkintojen sijasta olisi panostettava oppilaiden oppimisvaikeuksien helpottamiseen tukiopeutuksella. OAJ:n edustajan mukaan tutkintojen karsimiset ja pätkimiset johtavat lopulta kalliiksi tulevaan syrjäytymisen vaikeutumiseen. (HS 24.11.2007.) Kiivas keskustelu ammatillisten osatutkintojen suorittamisesta osoittaa havainnollisesti sen, miten keskeinen poliittisen kamppailun kenttä koulutus, erityisesti ammatillinen koulutus,

Suomessa tällä hetkellä on. Koulutuspoliittiset linjanvalinnat kirjautuvat lopulta koulutuksen ja tutkimuksen kehittämisohjelmaan, jossa vuosien 2007–2012 (OPM 2007) linjaukset määrittävät seuraavalla tavalla: ”[o]saamistarpeisiin voidaan vastata myös tutkinnon osilla silloin kun se on elinkeino- ja muun työelämän ja yksilön kannalta tarkoituksenmukaista. Tutkinnon osan suorittajalla on mahdollisuus suorittaa tutkinto myöhemmin ja aikaisemmin hankittu osaaminen tunnustetaan täysimääräisesti.”

Erytisesti taloudellisen laman jälkeen käynnistetyissä koulutuspoliittisissa reformeissa on omaksuttu korostunut työelämäsuuntautuneisuus ja käytäntölähtöisyys tarkastelun itsestään selväksi prioriteetiksi ja kyseenalaistamattomaksi ”totuudeksi” (Filander 2006, 44). Samalla kasvatuksen ja koulutuksen käsitteet, opettajien tehtävät, ammattilaisuus, ammattitaito- ja ammatti-identiteetit määritellään vanhentuneiksi menneisyyden käsitteiksi, jotka korvataan kokonaan uudella markkinasananastolla (Filander 2006, 47). Hyvinvointivaltiollisen ajattelun sijasta nojaututaan nyt kilpailuvallion ideaan ja sen uuteen sanastoon, joka nostaa keskeiseksi ongelmien ratkaisijaksi koulutuksen (Heiskala 2006, 209).

Koulutuksen markkinaehtoinen kehittäminen on korostunut erityisesti ammatillisessa koulutuksessa, jossa selvimmin on ollut samanaikaisena tavoitteena sekä kasvattaa yhteiskuntaan hyviä ammatillisia että palvella myös elinkeinoelämän ja työelämän työvoimatarpeita (Vehviläinen 2001, 81). Elinkeinoelämän ja työelämän odotuksiin sopeutuva ja joustavasti kaikkiin tarpeisiin vastaava koulutusinstituutio toimii nyt entistä enemmän markkinakilpailun ja yritysten välittömien työvoimatarpeiden ehdoilla. Ammatillinen koulutus, jota Suomessa on kehitetty pohjoismaisen koulutusjärjestelmäkeseisen mallin mukaisesti, on sisältänyt myös ammatillisen kasvun, ammattisivistyksen ja laaja-alaisten ammatti-identiteettien tavoitteet. Ammatikoulutuksella on katsottu olevan keskeinen merkitys jatkuvan kehittymisen, elämäntahallinnun ja yleisen jatkokoulutuskelpoisuuden rakentajana. Nyt tämä ideaali kyseenalaistuu käytännössä lukuisissa ammatillisen koulutuksen reformeissa ja kehittämissankkeissa, joissa on lähdetty etenemään keskieurooppalaisten ja brittiläisten ammatillisen koulutuksen esikuvien ja toteuttamismallien mukaisesti (esim. Ilomäki 2001). Ammatillista koulutusta kavennetaan yhä selvemmin työpaikkojen välittämiin

työvoimatarpeisiin reagoivaksi toiminnaksi. Ammatti-ihmisten sijasta tavoitteena on nyt ennemminkin tuottaa joustavaa työvoimaa, joka sopeutuu ja myös sitoutuu jatkuvasti muuttuviin työelämän tarpeisiin. Elinkeinoelämän kaipaamia työelämän perusvalmiuksia ovat entistä korostuneemmin asenteelliset perusvalmiudet, eivätkä niinkään ammatilliset perustaidot, joista harvat ammattikoulutuksen kehittäjät näyttävät tällä hetkellä olevan huolissaan.

Myös opettajan perustyö ammattioppilaitoksissa on muuttumassa entistä enemmän projektityöksi, jolle haetaan ulkopuolisia rahoittajia. Projekteihin liittyvä taloudellinen hyöty on ollut merkittävää esimerkiksi monialaisille aikuiskoulutuskeskuksille, jotka ”vapautettiin” valtionohjauksesta 1990-luvun alussa. Aikuiskoulutuskeskusten johtoon on yhä useammin valittu liikkeenjohdon ammattilaisia. Erilaiset projektirahoitukset muodostavat keskeisen osan oppilaitoksen koulutus- ja konsulttitoiminnan rahoituksesta. Projektien ja ”normaalitöiden” välinen rajanveto on tullut käytännössä yhä häilyvämmäksi, sillä ammattiopettajien työhön kuuluu nykyisin myös kokonaissuunnittelua, koulutusten markkinointia, oppilasvalinnoista neuvottelua ja koulutuksen jälkeisen työllistymisen edistämistä. Samalla myös yhä laaja-alaisemman jatkuvan kehittämisen, yhteistyön ja raportoinnin velvoitteet ovat lisääntyneet. Ammattioppilaita suoraan ohjaavalle opettajan työlle jää entistä vähemmän aikaa. Voidaan jopa väittää, että opettajan perinteistä opetustyötä ei oppilaitoksissa enää arvosteta oppilaitoksen perustoimintana, vaan opettajia palkitaan ennemmin projektien rakentelusta (Filander & Jokinen 2004; Filander 2006).

Perinteinen koulutyöskentely leimataan usein ”näennäistyöskentelyksi”, ja työskentely työpaikoilla määritellään ammattikoulutuksen ”kehityksen keskiöksi” (Ahti 2007). Luonnollisesti tämäntyyppisestä ajattelusta seuraa myös se, että erillisen ammattikoulutusjärjestelmän merkitys vähenee, ja myös merkittävä osa opettajista ja koulutiloista nähdään tarpeettomina. Opetusta ja ohjausta pyritään siirtämään entistä enemmän työpaikoille ja tietoverkkoihin. Opettajista tehdään yhteistyön organisaattoreita ja opetuksen taustahenkilöitä. Koulutusjärjestelmää purkavien reformien edetessä jää kuitenkin edelleen epäselväksi, löytyykö työpaikoilta oikeasti ammattioppilaiden ohjauksessa ja opettamisessa tarvittavia henkilö- ja tukiresursseja. Epäselväksi jää myös, missä määrin ammattioppilaitoksen opettajat pystyvät valvo-

maan työssäoppimispaikkojen ammattiin ohjaustoimintaa vähäisillä ohjausresursseillaan (Kokkonen 2007). Koulutusorganisaatiot elävät tulevaisuutensa suhteen vaikeasti ennakoitavaa aikaa. Joidenkin oppilaitosten mukaan on viisasta varautua myös siihen, että yhteiskunnan koulutusideologia saattaa jälleen nopeasti muuttua.

1990-luvun laman, ammattikorkeakoulu-uudistuksen (1994) ja näyttötutkintouudistuksen (1995) myötä koko ammatillisen koulutuksen kenttä on siis mullistunut. Ammatillisesta koulutuksesta on tullut yhä selvemmin lyhyellä tähtäyksellä muutostarpeisiin reagoivaa toimintaa, jota positiivisesti tulkiten voidaan nimittää oppilaitosten toiminnan joustavuuden kasvuksi. 1980-luvulla toteutettu keskiasteen koulutusuudistus oli vielä tulosta pitkäjänteiseen suunnitelmallisuuteen pyrkivästä ammatillisen koulutusjärjestelmän kehittämis- ja hallintotavasta. Sen jälkeiset hallinnolliset ja rakenteelliset murrokset erityisesti 1990-luvulla eivät enää ole suosineet tämänkaltaista kehittämisotetta. Nopea tekninen kehitys sekä tietotekniikan ja internetin yleistymisen ovat myös edenneet valtavin harppauksin vaikuttaen voimakkaasti ammattirakenteisiin. Samalla myös kognitiiviset tiedonkäsittelyteoriat ja konstruktivistiset oppimisteoriat ovat saaneet yhä enemmän jalansijaa ammattiopetuksessa. Muutokset ovat johtaneet koulutusjärjestelmän moniin reformeihin ja kehittämishankkeisiin. Kehittämisyrittämyksenä on ollut hyödyntää yhä enemmän tietotekniikan pedagogisia mahdollisuuksia ja tietoteknisiä välineitä itseohjautuvan opetuksen ja arvioinnin menetelminä. Tavoitteena on ollut kehittää eräänlaista kevytohjauksen ja oppimisen teknologiaa, joka ihanteellisimmillaan mahdollistaa ”opettajattoman” ja oppilaiden itseohjautuvuuteen perustuvan opiskelu- ja koulutuskulttuurin.

Hallitsemattomuuden tunnetta ovat ammatillisissa oppilaitoksissa lisänneet tutkintojärjestelmän, ammattinimikkeiden, koulutuksen rahoituspohjan sekä itse oppilaitosten organisatoristen puitteiden jatkuvat muutokset. Yhteiskuntapoliittisen ja koulutuspoliittisen ohjauksen ja keskushallinnon ohjauksen ”otteen kirpoaminen” ammatillisesta koulutuksesta on johtanut osittain kaoottiseen markkinakilpailuun, jossa oppilaitostasolla mikään ei näytä enää olevan paikallaan. Oppilaitokset ovat joutuneet kilpailuasetelmaan, jossa ne ovat lähes yksityisiin yrityksiin verrattavalla tavalla kilpailemassa lääninhallituksen resursseista sekä oppilaista, joita nykyisen sanaston

mukaisesti nimitetään asiakkaisiksi. Näiden ”asiakkaiden” määrä on lamavuosien jälkeen selvästi kääntynyt laskuun, mikä ennakoii myös työvoiman ikääntymistä ja tulevaa työvoimapulaa.

Samanaikaisesti oppilaitokset joutuvat myös uudella tavalla kilpailemaan omasta asemastaan ja legitimitetistään yhteiskunnassa. Työvoimakoulutuksen (ent. työllisyyskoulutus) mittava kasvu sekä ammatillisen koulutuksen (työllisyys)vaikuttavuuden arviointiin kohdistuneen kiinnostuksen lisääntyminen ovat erityisesti lisänneet kilpailua koulutuspalveluissa. Koulutusjärjestelmä ei ole enää itsestään selvä instituutio, vaan sille suunnattavasta perusrahoituksesta ovat kiinnostuneet myös muut toimijat. Yksityiset koulutusyritykset ovat nykyään oikeutettuja tarjoamaan koulutuspalvelujaan yhteiskunnan ylläpitämän koulutusjärjestelmän rinnalla. Yksityiset koulutusyritykset perustelevatkin toimintaansa täysin suvereenisti aiemmin julkisen koulutusjärjestelmän ”omistukseen” kuulunein käsittein. Elinikäistä oppimista, osaamisen ja työelämän kehittämistä sekä työssä oppimisen ja työn laadun ja vaikuttavuuden tehostamista ovat nyttemmin tarjoamassa lukemattomat yksittäiset koulutus-, konsultti- ja tutkijapalveluyksiköt. Ne hyödyntävät myös epäroimättä nykyistä oikeuttaan järjestää perus- ja jatkokoulutusta sekä oikeuttaan myöntää tutkintoja, todistuksia ja ammattinimikkeitä.

Ammatillisen koulutusjärjestelmän edustajien mukaan ammatillisen koulutuksen ja koulutusjärjestelmän uskottavuus on vähentynyt, kun hyvin erilaiset työelämän ”asiantuntijat” ovat tarjoamassa koulutuksen markkinoille omia tuotteitaan ja lääkkeitään. Siirtyminen keskitetyksi ylläpidettävästä ammatillisen koulutuksen toimintakulttuurista koulutuspalvelujen myymiseen ja asiakaskohtaisten tarpeiden mukaiseen räätälöintiin on synnyttänyt tilanteen, jossa työnantajat odottavat koulutusjärjestelmän nykyään vastaavan hyvin kapeisiin ja eriytyneisiin koulutustarpeisiin. Koulutusjärjestelmän odotetaan vastaavan juuri tietyn firman työntekijöiden osaamistarpeiden konkreettiseen kehittämiseen. Yleisellä ammatillisella koulutuksella ei näytä olevan enää samaa merkitystä kuin aiemmin (ks. esim. Naumanen & Silvennoinen 1996). Koulutuksen markkinoista on samalla tullut tärkeä työllistymisväylä suurelle määrälle yksityisiä, elämän eri toiminta-alueille erikoistuvia konsultteja ja kouluttajia.

Rakenteellisten reunaehtojen puristuksessa

AiHe-hankkeen sisäisessä työskentelyssä edellä kuvatut ammatillisen koulutuksen muutospyrkimykset asettivat kehittämistyölle kovat rakenteelliset reunaehdot. Perimmältään kysymys oli ammatillisten aikuisoppilaitosten toiminnan jatkuvuuden, opettajien työllisyyden, ammattioppilaitosten kilpailukyvyn ja aikuiskoulutuksen erityisyyden turvaamisen projektista. AiHe-hankkeen sisällä osanottajat sitoutuivat tekemään osaprojekteja, jotka liittyivät koulutusjärjestelmän pedagogiseen kehittämiseen. Koulutusjärjestelmän pedagogisten (yhteis)kehittämishankkeiden kyseenalaistamattomana lähtökohtana näytti olevan se, että ammatillisen koulutuksen on kertakaikkisesti uudistuttava – ei ainoastaan paperilla, vaan myös arjen käytännöissä ja kouluttajien toiminnan tasolla. Usko ammattikoulutuksen hyödyllisyyteen ja erityisesti koulutusjärjestelmään oli tämän tulkinnan mukaan palautettava kaikilla tasoilla, kun se vielä nähtiin mahdolliseksi.

Hankkeen tavoitteena oli myös torjua työelämän käsitys siitä, että koulutusjärjestelmä ei vastaa nykytyöelämän muuttuviin vaatimuksiin. Tätä tavoitetta edistettiin ottamalla työelämän edustajat vahvemmin ja konkreettisemmin mukaan koulutuksen suunnitteluun ja rahoitukseen. ESR- ja muut rahoitusmahdollisuudet muun muassa oppisopimuskoulutukseen liittyen ovat olleet konkreettinen väline opetushallinnolle vahvistaa myös kehittämis- ja vaikuttavuusulottuvuuksia toiminnassaan. Hankkeet ja uudistukset, joita osanottajat ovat kehittämissuunnitelmien sisällä valmistelleet, ovat mahdollistaneet käytännön tasolla aiempaa ”kevyempiä” koulutuskokonaisuuksia, uusia kursseja ja suoritettuja tutkintoja eri väestöryhmissä.

AiHe-hankkeen loppuarvioinnin mukaan institutionaalisen koulutuksen suosio onkin osin AiHe-hankkeen työskentelyn ansiosta saatu laajemmin säilymään, kun siihen on aiempaa selvemmin yhdistetty myös non-formaali ja informaali oppiminen (Spangar & Jokinen 2007). Nämä oppimisen muodot tarkoittavat oppimista, joka tapahtuu oppilaitoksen ulkopuolella arjessa työelämän ja muun elämän käytännöissä. Tämän tausta-ajattelun mukaan työ- ja muu elämänkokemus on aikuiskoulutuksen ja myös muun koulutuksen konteksteissa asetettu tasa-arvoiseksi oppimisen muodoksi kouluoppimisen ja koulusuoritusten rinnalle. Laajennetun oppimisajattelun mukainen

koulun ulkopuolella ”omaksutun osaamisen tunnustaminen” oikeuttaa siis korvaavuuksiin koulutusjärjestelmän sisällä, ja tällä tavoin uusi ajattelu tehostaa ja nopeuttaa koulutustutkintojen suorittamista (mm. Nyssölä 2002; OPM 2004). Ammatillaiseksi voi siis oppia muillakin tavoin kuin koulutustutkinnon suorittamalla, mikä mahdollistaa oppilaitosten opetuksen ”keventämisen” ja karsimisen.

Samalla oppilaitoksiin on muodostunut hanketyöskentelyn myötä uutta asiantuntijuutta ja tiedollista pääomaa, jonka kanssa muiden toimijoiden on vaikea kilpailla kompleksisissa ammatillisen osaamisen kehittämisen kysymyksissä. Koulutuksen rahoittajien eli erityisesti oppisopimuskeskusten ja TE-keskusten kanssa käytävän neuvottelun ja yhteiskehittämisen tavoitteena on saada suurin mahdollinen hyöty pedagogisesta kehittämisestä myös kilpailumielessä. Oppilaitokset ovat AiHeen ja sen muiden rinnakkaisten hankkeiden myötä ryhtyneet kokoamaan alueellisia ammattitaidon ”nostamisen” hankkeita. Hankemuotoinen kehittäminen on vaatinut käytännössä kokoavia ja koordinoivia organisaatioita, jollaisiksi oppilaitokset ovat tarjonneet nopeasti kehittyvät puitteet. AiHe-hankkeen arvioinnin (Spangar & Jokinen 2007) mukaan rinnakkaiselo muiden kehittämistä ja osaamista ohjastavien organisaatioiden kanssa näyttää onnistuneen. Tutkintojärjestelmällä menee tutkintomäärien mittareilla paremmin kuin pitkään aikaan. Myös työvoimakoulutuksen tärkeänä laadullisena mittarina käytettyjen opiskelijapalautteiden (OPAL) kerrotaan viime vuosina entisestään parantuneen (TM 2007, 17).

Toisen asteen reflektiivisyys ja sense-making

Tarkastelemamme projektit ovat hyödyntäneet sekä moniulotteisia projektioppimisen malleja että mukana olleiden tutkijoiden tukea ja resursseja. Tutkijoiden tuen tavoitteeksi määrittyivät prosessin aikana väljästi autonomisten oppimistilojen luominen ja kriittinen hyödyntäminen sekä eräänlaisen sense-making -työskentelyn tukeminen. Kehittämistyö, joka nojautuu demokraattiseen dialogiin ja kehittäjäkumppanuuteen sisältää jo lähtökohtaisesti toiminnan tutkimisen, jonka avulla kehittämistyötä ruokitaan prosessin edetessä (Arnkil 2006, 85). Tutkijat ovat silloin mukana kumppaneina ja toimijoina,

jotka tukevat omalla läsnäolollaan kehittämistyön generatiivisuutta ja ajattelutapojen uudelleenjäsennyksiä (mt., 87–88). Tutkijat ovat silloin mukana yhtenä toimijaosapuolena kehittämistyön käytäntöyhteisössä (Wenger 1999), joka hakee ennakoimattomalle kehittämisprosessille jaettua kieltä, ymmärrystä ja uutta suuntaa.

AiHe-hankkeen loppuarvioinnin (Spangar & Jokinen 2007) mukaan kontaktit tutkimuksen ja tutkijoiden kanssa haastatteluissa, ryhmätapaamisissa, kehittämiskokouksissa, verkostotapaamisissa ja seminaareissa koettiin harvinaisena tilaisuutena ”toisen asteen reflektiivisyyteen” (vrt. esim. Jarvis 1987; Schön 1983). Tämäntyyppisen kohtaamisen merkitys hyväksytään hyvin usein epävirallisesti projektien keskuudessa, mutta se kääntyy harvemmin viralliselle, projektien (ylä)tavoitteiden kielelle. Ulospäin näkyvissä keskusteluissa ja toiminnan arvioinneissa joudutaan yleensä todistelemaan ja osoittamaan kehittämishankkeiden konkreettisia hyötyjä ja vaikutuksia. Vaikeampaa on kuitenkin osuvasti ja kattavasti tunnistaa, mikä merkitys kehittämishankkeiden sisäisillä keskusteluilla, verkostoitumisella ja vuorovaikutuksella, opettajien keskinäisellä tuella ja keskinäisen oppimisen monipuolistumisella on lopulta toimintakentän uudelleen jäsentymiseen. Näiden toimintatutkimuksen ”sisältäpäin” etenevien kehittymispolkujen ja tulkintojen tavoittaminen jää usein tunnistamatta tai siirtyy aktiivisen toimintatutkimuksellisen prosessivaiheen jälkeen analysoitaviksi toimintakäytännöiksi.

Hanketyöskentelyn aikana tutkijat kokivat usein toimivansa eräänlaisina hidastavina tekijöinä projektijohdon eli rahoittajan odotusten sekä oppilaitosten opettajien tilanteiden välillä. Tätä tehtäväänsä tutkijat ovat toteuttaneet muun muassa esimerkiksi tähdentämällä toistuvasti projektijohdolle liian nopean päätöksenteon rauhoittamista ja laajan kokonaisuuden kompleksisuuden näkemisen ja hallinnan tärkeyttä (Spangar, Filander & Jokinen 2003). Suositusten perusteella laaja-alaista yhteistyötä on konkreettisesti vahvistettu. Moniammatillinen ja ylisektorinen verkostoituminen on noussut AiHe-arvioinnin puheenvuoroista projektin tärkeimpien tavoitteiden ja myös tulosten joukkoon. Samalla ammatillisen koulutuksen pedagogisia osahankkeita on ohjannut koulutuksen vallitseva poliittikkalinjaus, joka jättää kehittämishankkeiden sisäiselle prosessoinnille usein liian vähän liikkumatilaa. Toimintaa ohjaavat ulkoapäin asetetut tulostavoitteet

ja puiteohjelmien reunaehdot, joiden avulla haetaan nopeaan tahtiin uutta suuntaa ammatilliselle koulutukselle.

Opiskelijoiden oman vastuun ja henkilökohtaisen oppilaanohjauksen merkityksen korostaminen sekä opetusmenetelmien kirjon rikastaminen ovat ohjanneet työssä oppimisen ja näyttötutkintojärjestelmän kehittämistä. Molemmat seuraamamme hankkeet ovat kytkeytyneet korostuneella tavalla vastuullisuuden retoriikkaan. Kun opiskelijoita vastuutetaan omasta oppimisestaan, vapautetaan samalla opettajat kollektiivisesta opettamisvastuusta eräänlaisiksi ohjauksen resurssihenkilöiksi. Uuteen vastuullisuuden retoriikkaan kuuluu myös korostaa aiemman koulutus- ja instituutiokeskeisen opetuksen puutteita, persoonattomuutta ja joustamattomuutta, vaikka käytännössä erityisesti aikuisopiskelijat edelleen näyttäisivät toivovan itselleen juuri selkeää ja opettajakeskeistä opetusta. Oppilaitoksia ja ammatillisen koulutuksen opiskelijoita halutaan ”vapauttaa” perinteisen institutionaalisen opetusmallin kahleista, vaikka he tuntuivat sitä kovasti tarvitsevan. Ideaaliksi on omaksuttu malli, joka johtaa kohti joustavaa ja voimavaraistavaa opiskelija-, osaamis- ja prosessikeskeistä toimintaa. Koulutusmaailman muutoshankkeita verrataan aktiivisesti myös yritysmaailman tuotanto-organisaatioiden tiimityön muutosprosesseihin eli niin sanottuun JOT-tuotantoon, jonka avulla kehitetään juuri oikeita tuotteita oikeaan aikaan. Vähemmälle huomiolle jää se, että koulutuksen ”tuote” eli osaaminen ja ammattitaito ovat erottamaton osa toimijoita itseään, mikä asettaa huomattavasti monimutkaisempia vaatimuksia pedagogiselle osaamiselle ja johtamiselle kuin valitun toimintamallin edistäjät olettavat.

AiHe-hankkeen edetessä oppilaitosten opettajat ja muut käytännön toimijat ovat siis edistäneet omissa oppilaitoksissaan työhönsä liittyen erilaisia verkostoituvia kehittämishankkeita. Viime kädessä hankkeita ei kuitenkaan ole rakennettu pelkästään mukana olleiden toimijoiden ”itsensä” vuoksi tai heidän työnsä kehittämisen ehdoilla. Työskentelyn taustalla ovat olleet koko ajan laajemmat ja kovemmat tavoitteet sekä kehittämistyön reunaehdot. AiHe-hankkeen tavoitteena oli myös edistää elinkeinoelämän työvoiman nopeaa saatavuutta, koulutuksen tehostamista ja nopeuttamista sekä oppilaitoksen henkilötöresurssien säästöjä. Toisin sanoen AiHe-hanke oli omalta osaltaan edistämässä myös sellaista kehitystä, joka sitoutti mukana olleita opettajia ja

toimijoita asteittain uusiin velvoitteisiin ja vastuuseen oppilaitoksen yhteisen edun nimissä. Oppilaitoksen yhteiseen etuun vedoten opettajia johdatettiin hyväksymään muuttunut tilanne, jonka he muuten olisivat mitä todennäköisimmin määritelleet oppilaitostyön ja opettajan työn ”kurjistumiseksi”. Hankkeen rahoittajien kehittämistavoitteena oli lyödä kolme suuren mittaluokan kärkeä yhdellä iskulla: vastata työvoiman tarpeeseen, tehostaa koulutusta ja lyhentää opiskelu-aikoja sekä tehdä tämä kaikki myös tavalla, jonka opiskelijat ja opettajat hyväksyvät.

Toisen modernin projekti

Monesti komplekseista ongelmista lähteneet käytännön kehittämishankkeet käyvät läpi vaikeita toiminnan ja pohdinnan vaiheita. Uudenlaisten ”kevyiden” mallien ja yksilöllisten opetus- ja ohjausrakenteiden luominen on käytännössä ammatillisessa koulutuksessa hyvinkin pitkäkestoinen ja monitasoinen prosessi. Erilaiset kehittämishankkeet seuraavat toisiaan. Uusia hankkeita on luotu myös kehittämisrahoituksia yhdistämällä. Hankkeita on alustettava ja ajettava sisään varsin kauan vielä senkin jälkeen, kun osallistujat on lopulta saatu ainakin muodollisesti mukaan hankkeisiin. Erilaisten kehittämishankkeiden runsauden vuoksi joutuvat hankejärjestäjät usein pitkäänkin sitoutumaan oppilaitosten toimijoita mukaan kehittämistyöhön. Usein vedotaan johdon kautta opettajiin, joiden velvoittaminen mukaan vähentää opettajien osallistumismotivaatiota ratkaisevasti. Kehittämisestä on tullut entistä enemmän organisaation johdon asia, ja koulutus- ja kehittämistoiminta on menettänyt ammatillisen vapauden ja henkilökohtaisen intressin luonnettaan. Kehittämisestä on tullut eräänlaista velvoiteluonteista extratyötä, joka sitouttaa ja myös pakottaa työntekijöitä ylittämään itseään ja usein myös työaikaansa (ks. myös Järvensivu 2006).

Työyksiköiden hankkeet liittyvät usein aiemmin aloitettuun kehittämistyöhön ja muihin projekteihin. Tarkoituksena on yhden osahankkeen loppuunsaattamisen jälkeen jatkaa tulosten ”levittämistä” ja ”juurruttamista”. Käytännössä kehittämistyön jatkumoissa kuitenkin tapahtuu jatkuvasti katkoksia kiivaan ”uuden aloittamisen” vuoksi. Jo-

kainen projekti on hallinnollisessa mielessä eräänlainen ”tuotosprosessi”, joka ohjaa ja rajaa myös projektin ”oppimisprosessia”. Oppimisen tulosten avoimna pitäminen ja ennaltamäärittelyjen kyseenalaistaminen onkin muodostunut keskeiseksi toimintatutkijoiden tehtäväksi.

Toimintatutkimuksen näkökulmasta tutkijat ovat osallistumassa eräänlaiseen ”toisen modernin projektiin”, jonka aikana monet rakenteelliset ja kulttuuriset perusasiat koulutusjärjestelmän sisällä ovat liikkeessä ja neuvottelujen kohteena. Tutkijat ovat mukana raja- ja mielekkyyksineuvotteluissa, joita käydään sekä työelämän, oppilaitosten, aikuisopiskelijoiden että enenevässä määrin myös nuorisosaasteen opiskelijoiden elämäntilanteista ja näyttötutkintojärjestelmän kehittämisestä. Myös opiskelijat joutuvat jatkuvasti neuvottelemaan työelämässä yrityksen sisällä oppimispolustaan. Yrityksiin syntyy työpaikkaohjauksen verkostoja, opiskelijan osaamista tunnustetaan ja tunnustetaan työpaikan ja oppilaitoksen välissä neuvotteluprosesseissa. Opiskelija myös neuvottelee yksilöllisesti tai ryhmässä kouluttajan kanssa henkilökohtaisesta näyttösuunnitelmastaan ja henkilökohtaisesta oppimissuunnitelmastaan. Neuvotteluille on ominaista, että niiden lopputulos ja kulku on useimmiten ennakoimaton. (Spangar, Jokinen & Filander, 2004, 84–86.) Henkilökohtaistamisen tavoite on uudenlaisen tuen ja ohjauksen löytäminen valintojen sokkeloissa harhailevalle opiskelijalle (Pasanen 2000).

Hankkeita leimaa voimakas ammatillisen koulutuksen toimintakulttuurin keventämisen ja helpottamisen pyrkimys, mikä koskee myös oppilaitoksen arviointikäytäntöjä. Opiskelijoiden osaamisen, oppimisen tai suoriutumisen arviointiin on tuotu toiminnallinen ulottuvuus. Ammattitaidon osaamista sekä yleistä työelämäkelpoisuutta osoitetaan työelämän käytännöissä suoritettavilla näytöillä. Arviointia on siirretty oppilaitoksista yhä enemmän työelämään, jossa muut ammatillaiset toimivat työhön opastajina, työvalmentajina, työpaikkaohjaajina, työpaikkakouluttajina, tutoreina, mentoreina ja näyttötutkintomestareina. Uusilla arviointikäytännöillä koulutusta pyritään tuomaan yhä lähemmäs työelämän vaatimuksia ja niin sanottuja aitoja työtehtäviä, joihin opiskelijoiden odotetaan myöhemmin myös työllistyvän. Hankkeiden tavoitteena on ollut tehostaa, nopeuttaa, jäsentää ja helpottaa aikuisoppijan ammatillisen kasvun kokonaisprosessia. Oppilaitosten opetussuunnitelmat korvataan nyt henkilökohtaisilla ”oppimis- ja

tutkintopoluilla” tai pelkästään ”henkilökohtaistamissuunnitelmilla”. Muutosten myötä opettajat siirtyvät verkostotyön ja sidosryhmätyön tekijöiksi, jotka opettamisen sijasta tarkastelevat työelämän aikatauluja, reunaehtoja, tarpeita ja järjestelmiä. palvelun toimivuutta testataan jatkuvilla asiakaspalautekyselyillä, joissa tiedustellaan muun muassa opiskelija-asiakkaiden tyytyväisyyttä siihen, miten heidän tarpeitaan on otettu huomioon ja missä määrin opettajien asiantuntemus on vastannut todellisia työtehtäviä. Nämä selvitykset korvaavat oppilaitoksen opetussuunnitelma-perustaisen opetustyön ja oppilaiden perinteisen kasvattamisen ammattikulttuuriin.

Oppilaitoksella tai opettajilla itsellään on markkinaehtoisessa koulutuksessa hyvin vähän itsenäistä agentuuria. Opiskelijoiden yksilölliset tarpeet ja työnantajien ratkaisut ovat uudenlaisen koulutustoiminnan suuntaamisen lähtökohtana. Odotuksena on, että opettajat omaksuvat itselleen nyt keveän ja välineellisen orientaation. Ohjausajattelussa luotetaan tietoteknologiaan ja opettajien etäohjaukseen, jolle on ominaista opettajuuteen liittyvän perinteisen auktoriteetin romuttaminen. Uudessa kevytohjauksen ajassa oppilasasiakkailta on oltava mahdollisuus itse päättää, mitä he opiskelevat ja mihin he opetusta tarvitsevat. Opiskelijoiden omaa vastuuta korostava uusi ohjausajattelu pyrkii samalla helpottamaan opettajien kokemaa riittämättömyyden tunnetta ja myös vapauttamaan heidät eräänlaisesta moraaliseen krapulasta, joka liittyy pedagogisen työn heikentyviin edellytyksiin.

Toimintatutkimuksen tilaus

Toimintatutkimuksellisissa hankkeissa on mahdollista tehdä näkyväksi asioita ja näkökulmia, joita muuten on vaikea erottaa. Samalla hankkeet voivat omalta osaltaan tukea työelämän demokratisointia, työntekijöiden subjektivoitumista ja työmarkkinakansalaisuutta sekä demokraattisen dialogin edellytyksiä (esim. Gustavsen 1987; 1991; 1993). Toimintatutkimuksen osanottajat ovat muutosprosesseissa kuitenkin mukana kuin liikkuvassa junassa, jossa määränpää ja käänteet ovat usein säädeltyjä ja jossa toiminnan tavoitteet määräytyvät ylätasoinen puite- ja tavoiteohjelmien lähtökohdista. Rahoittajalla on myös tärkeä asema oppilaitoksen toiminnan arjen reunaehtojen ja resurssien sääteli-

jänä, mikä rajoittaa mukana olevien oppilaitosten edustajien kriittisen välimatkan otton ja autonomisen ajattelun mahdollisuuksia hankkeiden avoimessa vuorovaikutustyöskentelyssä. Koulutusorganisaation edustajien on tavallaan jatkuvasti tuotettava itseään ja yksikköään keskushallinnon silmissä luotettavana koulutuksen järjestäjänä, mikä ehkäisee vapaata liikettä ja kriittistä ajattelua. Kehittämistyön tilat näyttävätkin olevan usein ennemminkin pakon kuin vaihtoehdoisen ja luovan ajattelun ja toiminnan tiloja. Kehittämisen autonomiset vapausasteet ja näkyvät tulokset ovat usein instrumentaaliseen ja nopeaan hyödyllisyyteen painottuvia.

Kehittämishankkeiden sisäisten keskustelujen tasolla kuitenkin löytyy myös tilaa vastapuheelle ja sellaiselle kriittiselle dialogille, joka tunnistaa toimintaa ohjaavien perustavien arvolähtökohtien ristiriitoja. Vaikka kehittämisen suunta näyttää usein olevan jo etukäteen lukkoon lyöty, rakentavat hankkeissa mukana olevat osanottajat yhteisissä verkostotapaamisissa ja tutkijahaastatteluissa myös vastakertomuksia ja aineksia vaihtoehdoiselle ymmärrykselle. Näissä keskusteluissa ammatillisen koulutusjärjestelmän reformeja, sen asiakkuusanastoa ja kapeaa ihmiskäsitystä myös kyseenalaistetaan. Opiskelijoiden asiakkuus- ja itseohjautuvuusajattelu voidaan määritellä näissä keskusteluissa naiiviksi ajatteluksi, joka perustuu opiskelijoiden laiminlyöntiin, koulutusorganisaation välinpitämättömyyteen ja ”hällä väliä” -toimintalinjauksiin. Näissä keskusteluissa kritisoidaan vallitsevaa kehittämissuuntaa, jonka mukaan opettajien työtä kuormitetaan jatkuvasti erilaisilla ”lipuilla ja lapuilla”, joita opettajat täyttelevät vastatakseen viranomaisten loputtomiin tarpeisiin. Kritiikin mukaan oppilaitoksissa ei enää välitetä ammatillisten koulutuksen tasosta tai siitä, oppivatko opiskelijat oikeiksi ammatti-ihmisiksi. Toisinaan nämä keskustelut kärjistyivät myös eri sektoreita tai asemia edustavien kehittäjien väliseksi kiistoiksi, mikä vaikeutti kykyä yhteiseen toimijuuteen.

Toimintatutkija toimii näissä kriittisissä keskusteluissa dialogin mahdollistajana, joka auttaa myös rahoittajia ja projektijohtoa tulkitsemaan eri näkökulmista hankkeen tavoitteita ja punnitsemaan myös kehittämistyön ja muutosten erilaisia kriittisiä seurausvaikutuksia. Tässä refleksiivisyystyössä tutkijat käyttävät hyväkseen myös erilaisia prosessiaineistoja, kansainvälisiä vertailuaineistoja sekä omaa teoreettista näkemystään ammatillisen koulutuksen kehityssuunnista.

Tämäntyyppiset reflektiiviset keskustelut kehittämistyön seurausvai-
kutuksista voivat luoda toimintakäytännöissä uutta tilaa harkinnalle
ja sellaiselle vaihtoehtoiselle ajattelulle, jota ammatillisen koulutuk-
sen muutos- ja kehittämistyössä juuri nyt tarvitaan. Tutkijalle nämä
kriittiset ja ajattelua avaavat keskustelut ja vastakertomukset auttavat
tarkastelemaan kulttuurisia tosiasioita vierain silmin ja useista näkökul-
mista. Toimintatutkimuksellisen prosessin vuorovaikutuksesta löytyvät
vastakertomukset auttavat käsitteellistämään myös kehittämistyön
itsestään selviä rakenteellisia reunaehtoja poliittisten valtasuhteiden
tuloksina, jotka ovat myös muutettavissa ja neuvoteltavissa olevia
”tosiasioita”. Eli mihin suuntaan ammatillista koulutusta Suomessa
olisikaan järkevää kehittää?