

Timo Spangar, Esa Jokinen ja Karin Filander

AiHe – enemmän kuin aihoita aikuisopiskelun henkilökohtaistamiseen

AiHe-projektin kokonaisarviointi 2003

© Opetushallitus ja tekijät

Taitto: Eija Högman

Kansi: Studio Viiva Oy

ISBN 952-13-2068-0 (nid.)

ISBN 952-13-2069-9 (pdf)

Hakapaino Oy, Helsinki 2004

SAATTEEKSI

Aihe-projekti on edennyt puoleen väliin toimintakauttaan. Tässä arviointiraportissa keskitytään tarkastelemaan aikuisopiskelun henkilökohtaistamisen kehittämistä projektin alkuvuosina. Raportti on jatkoa väliraportin arvioinnille Aihioita aikuisopiskelun henkilökohtaistamiseen.

Tämä raportti sisältää AiHe-projektin vuosien 2001–2003 arviointitulokset. Projektin ulkopuoliset arvioijat PsT Timo Spangar, Pikassos Oy:stä yhteistyössä FT Karin Filanderin ja YM Esa Jokisen kanssa Tampereen yliopiston Työelämän tutkimuskeskuksesta ovat kirjoittaneet käsillä olevan arviointiraportin. Aihe-projektin alkuvaiheen arviointia ja sen antamaa tietoa käytetään henkilökohtaistamisen kehittämiseen vuosina 2004–2006.

Raportti tuo esiin, miten henkilökohtaistaminen edistyy AiHe-oppilaitoksissa. Yleinen kehittämismyönteinen vuorovaikutuksen perusta on luotu. Toiminnan tason todetaan rikastuneen paikoin yliodotusten. Kokeilujen kirjo todetaan laajaksi. AiHe-projektissa on vaiheessa, jossa konkreettisia opettajan työn välineitä, työnjaollisia sopimuksia, toimintavisioida ja malleja on luotu. Opiskelijoiden todetaan hyötynneen pilottiryhmissä henkilökohtaistamisesta.

Haasteina nousee esiin pysyvien henkilökohtaistamisen rakenteiden luominen, horisontaalinen ja vertikaalinen tuki oppilaitostasolla, alueelliset, paikalliset ja yrityskohtaiset näyttötutkinto- ja henkilökohtaistamismekanismit yritysten ja oppilaitosten välillä, yhteistyö NOSTE-ohjelman toimijoiden ja sidosryhmien kanssa.

Jo aikaisemmin todetut avainkysymykset ovat edelleen ajankohtaisia. Miten joustavuutta näyttö- ja oppimisjärjestelyissä voidaan lisätä niin, että hankittu ammattitaito voidaan tunnistaa ja tunnustaa luotettavasti. Toinen vastausta odottava kysymys on, miten aikuisten henkilökohtaiset oppimisprosessit vahvistetaan pedagogisesti tehokkaiksi ja joustaviksi aikuisen oppimistarpeen määrittämisen ja ohjauksen avulla. Ohjauksen kehittäminen nousee keskeiseksi kehittämiskohteeksi niin rakenteiltaan kuin työmuodoiltaan.

Arviointi tuo esiin yksityiskohtaisia havaintoja toteutumisesta ja haasteita opiskelijan, opettajan, oppilaitoksen, johtamisen, verkostoitumisen ja sidosryhmäyhteistyön näkökulmasta. Edelleen henkilökohtaistamisessa ovat kehittämiskohteena kehittämistyön strategia ja johtaminen oppilaitostasolla.

Raportin toivotaan virittävän AiHe-hankkeissa vahvaa kehittämisjännitettä hyvässä vauhdissa olevaan näyttötutkintojen ja ammattitaidon hankkimisen henkilökohtaistamiseen.

23.3.2004

Ylijohtaja
Timo Lähdesmäki

Projektipäällikkö
Aino Rikkinen

TIIVISTELMÄ

Käsillä oleva raportti – *AiHe – enemmän kuin aihioita aikuisopiskelun henkilökohtaistamiseen* – on aikuisopiskelun henkilökohtaistamisprojektin ensimmäisen kolmivuotiskauden kokonaisarvioinnin loppuraportti. AiHe-projekti edistää ESR:n tavoiteohjelma 3:n päämääriä, koulutuksen laatua ja vaikuttavuutta hyödyntämällä oppijalähtöisiä ja asiakaskeskeisiä menetelmiä sekä lähestymistapoja. Kehittämisprojektissa mukana olevat ammatilliset oppilaitokset ovat edenneet hankkeissaan aikuisopiskelun henkilökohtaistamisen vakiinnuttamisvaiheeseen.

Kokonaisarvioinnin loppuraportti on kirjoitettu Pikassos Oy:n ja Tampereen yliopiston Työelämän tutkimuskeskuksen tutkijoiden yhteistyönä projektin itsensä tuottaman dokumentaation sekä tutkijoiden omien haastattelujen, kyselyjen ja havaintojen perusteella. Monipuolisen aineiston avulla tarkoituksena on muodostaa kehittämistyön pintaa syvemältä luotaavia kuvia AiHeen kehitysvaiheista, keskeisistä haasteista sekä kriittisistä pisteistä vuonna 2003.

Kokonaisarvioinnin luonne osaksi sisä- ja osaksi ulkopuolisena toimijana projektissa tuottaa erityisen näkökulmansa projektin vahvuuksien ja ns. kärkihankkeiden määrittymisprosessiin erilaisissa teemaseminaareissa ja projektitoimijoiden keskinäisissä kokouksissa kiteytyvien tulkintojen kautta. Toisaalta hankkeiden itsearvioinnit sekä otosmaiset haastattelut ja joissain tapauksissa osallistuminen itse kehittämishankkeiden tapaan antavat raporttiin aineksia myös kehittämistyön optimiurasta poikkeavista kehityspoluista sekä vastakkaisten ja poikkeavienkin äänen pontimista. Raportissa pyritäänkin kuvaamaan sitä, mikä on AiHe-kehittämisen keskimääräinen merkitys ja paikka erilaisissa oppilaitoksissa sekä sitä, miten erilaiset kehitysvaiheet eri arviointiulottuvuuksilla tematisoituvat. Havainnot sekä aineistoissa pintaan nousseet teemat valottavat kokonaisuutta eri näkökulmista ja kytkevät arvioinnin johdopäätöksiä oppilaitosten omiin tilanteisiinsä. AiHe hahmottuu tavallaan eri aineistojen ja eri toimintatasojen ristivalossa yleisestä yksittäiseen ja yksittäisestä yleiseen päin tapahtuvan vaikuttavuuden ja leviämisen vuorotteluna.

AiHe-projekti on tähän mennessä saavuttanut ns. 1. asteen kehitysvaiheen, jossa projektioppimisen ja yleisen kehittämismyönteisen vuorovaikutuksen

perusta on luotu. Toiminnan tason voidaan todeta rikastuneen, paikoin jopa odotukset ylittävällä tavalla AiHe-projektin ansiosta. Kokeilujen kirjo on ollut laaja, mutta AiHeelle ominaisimpia saavutuksia ovat olleet konkreettiset opettajien työn välineet, erilaiset työnjaolliset sopimukset, toimintavisiot- ja mallit. Opiskelijoiden tutkintoprosessin tukemista on alettu tutkia oppilaitoksissa tarkemmin ja pitkäjänteisemmin kuin aiemmin, mikä seurauksena näyttötutkintojärjestelmän hengen katsotaan toteutuneen monissa pilottiryhmissä paremmin.

Henkilökohtaistamisen johtamisen ja pysyvien henkilökohtaistamisen mekanismien kannalta johtopäätös on, että niin AiHe-projektin tukirakenteen kuin oppilaitostojenkin on edelleen fasilisoitava keskinäistä oppimista verkostossa, tunnistettava erilaisia strategisia valintoja sekä lisättävä paikallisen kehitystyön näkyvyyttä. AiHeen seuraava askel on viemässä eräänlaiseen 2. asteen kehitysvaiheeseen, jossa pyritään esimerkiksi laajentamaan näkökulmaa ammattitaidon ja työelämän tulevaisuuteen. Tällöin toiminnan vakiinnuttamisen kontekstien alueelliset ja alakohtaiset erot korostuvat ja tiedontarve niistä kasvaa.

AiHeen tulevan kehityspolun voidaan kuvata kulkevan kriittiseltä etapilta toiselle. Hankkeiden sisäisen, sosiaalisen toiminnan kehittämisen tukeminen asettuu samanaikaisesti ratkaistavaksi ulkoisen dialogin haasteiden rinnalla. Seuraavaan taulukkoon on tiivistetty AiHeen vaikuttavuuden teemat ja tavoitteet.

AiHeen vaikuttavuuden kehittäminen ja kriittiset pisteet

Teema	Tavoitteet
1. AiHeen vaikuttavuuden kehittäminen	Pysyvät henkilökohtaistamisen rakenteet, edellyttää 2–5
2. AiHe-hankkeiden vahvistaminen oppilaitostasolla	Horisontaalinen ja vertikaalinen tuki oppilaitostasolla
3. Työelämäyhteistyö	Alueelliset, paikalliset ja yritysmaatlaiset näyttötutkinto- ja henkilökohtaistamismekanismit yritysten ja oppilaitosten välillä
4. Sidosryhmäyhteistyön voimistaminen	Yhteistyö työhallinnon kanssa strategisesti tärkeä
5. Ankkuroituminen alueelliseen kehittämiseen	AiHe ja henkilökohtaistaminen tiiviiseen yhteistyöhön Noste-ohjelman kanssa

AiHeen kehityspolkua voidaan hahmottaa laajemmin neljästä sen rajoja ja mahdollisuuksia selvittävästä kehyksestä käsin. Ensimmäinen on *kriittisen aikuiskoulutuspolitiikan kehys*, jonka mukaan aikuisen opiskelijan pitkäjänteinen sitouttaminen ja motivointi koulutukseen on oppilaitosten ja henkilökohtaistamisen kehittäjien tärkeä mutta kovin vaativa haaste. Tästä näkökulmasta henkilökohtaistamista pidetään ehkä osana siirtymää kohti individualistista koulutuspoliittista suuntaa, jossa vastuu onnistumisesta ja epäonnistumisesta koulutuksessa säilytetään opiskelijan harteille. Tällä voidaan ajatella olevan negatiivinen vaikutus mm. koulutushalukkuuteen.

Toisessa kehyksessä AiHe näyttäytyy *II modernin ammatillisen aikuiskoulutuksen projektina*, jossa tuetaan sekä yksilöiden että järjestelmien neuvottelua toisen modernin joustavien rakenteiden välillä. Ammatit ja kvalifikaatiot eivät toisessa modernissa ole enää deterministisesti määräytyneitä, vaan yksilön suhde niihin on ”plastinen” eli muovautuva. Kaikilla ei kuitenkaan ole valmiuksia toimia runsaiden valinnanmahdollisuuksien edessä oman elämänsä kannalta mielekkäällä tavalla ahdistumatta ”plastisuuden” vaatimuksesta, jolloin erilaisia neuvottelutiloja ja -tukea tarvitaan.

Kolmannesta, AiHe-projektin *sisäisen kehityspolun kehyksestä* katsottuna suurin haaste on ratkaista aikuiskoulutuksen kehittämisen reunaehdoja ja kriittisiä pisteitä sekä saada lisävoimaa hanketyöskentelyn eri tasoille. Neljännen kehyksen valossa kysytään AiHeen *viisasta hallintaa*, joka yhdistäisi visiot ja missiot AiHe-projektin oppimiseen verkostona tavalla, joka edelleen haastaisi ja houkuttelisi paikalliskehittämistä pitkäjänteisyyteen ja henkilökohtaistamisen näkyväksi tekemiseen.

Empiirisen analyysin keskeinen sanoma projektin sisäisestä tilanteesta on, että henkilökohtaistamisen tavoitteet ja haasteet ovat huomattavasti konkretisoituneet eri toimintatasoilla. AiHe on ennen kaikkea osoittanut kysymyksen *toimintakulttuurin muutoksesta ja yhteisestä toimintaideologiasta* koskettavan niin opiskelijan, oppilaitoksen johdon sekä verkosto- ja sidosryhmäyhteistyön tasoja. Seuraavassa taulukossa AiHeen kehitysvaihe on kuvattu tiivistetysti tämän päivän tilanteen ja tulevaisuuden haasteiden mukaan eri toimintatasojen näkökulmasta.

Arvio AiHeen kehitysvaiheesta 2003.

Tavoitteet ja toiminnan eri tasot	Havainnot toteutumisesta	Esiin nousevia haasteita
Henkilökohtaistamisen lisäarvo aikuisopiskelijalle	Opiskelun joustavuuden lisääntyminen, ohjauksen saatavuuden parantuminen, opiskelijoiden taustan ja oppimisedellytysten parantunut huomioon ottaminen, mahdollisuus yksilöllisiin valintoihin, omaan aktiivisuuteen ja motivoitumiseen sekä työurakehitykseen parantunut.	Näyttötutkintoprosessin julkisuuden aiheuttama lisääntyvä psyykkisen tuen tarve, näyttötilanteen stressaavuus, työyhteisön ja esimiesten tuen tarve, tiedon saamisen näyttötutkinnoista ja niihin hakeutumisesta parantaminen, ohjaus muunakin kuin keskusteluna erityisesti miesopiskelijoiden näkökulmasta.
Aikuiskouluttajien ja oppilaitosten henkilökohtaistamisen edellytysten kehittäminen	Aikuisopiskelun henkilökohtaistamisen toimintatapoja kehitetty laajasti ja konkreettisesti, henkilökohtaistamista on pidetty opettajan työn kehittämisen välineenä, henkilökohtaistaminen haastaa opettajat uusiin rooleihin, oppilaitoksissa ”muutosvastarintaa” perustuen aiempaan opetussuunnitelma- ja tuntipohjaiseen opetuksen organisoimistapaan, opettajien resurssit ja kompetenssit henkilökohtaistamiseen, AiHe-kehittäminen usein yksinäistä pioneerityötä, henkilökohtaistamisen erilaiset strategiat eri aloilla.	Opettajien aineellisten resurssien osoittaminen henkilökohtaistamistyöhön, henkilökohtaistamisen osaamisen ja kompetenssien edelleen kehittäminen, AiHe-kehittämisen yhteyksien laajentaminen oppilaitosten sisällä ja oppilaitosten johtamisessa, AiHe-pioneerien jaksamisen tukeminen.
AiHe-projektin merkitys oppilaitostasolla	Henkilökohtaistuminen operationaalisoitu piloteiksi, AiHe on tarjonnut suhteuttamisen muiden oppilaitosten hankkeisiin, yhtenäinen näyttöjärjestelmä, konsultoinnin suuri merkitys, AiHe oman työn kehittämisen vaiheistajana.	AiHe-projektin jatkaminen vertaistukena ja oppilaitoksen oman kehittämistoiminnan katalysaattorina.
Henkilökohtaistamisen ja aikuiskoulutuksen johtaminen paikallistasolla	Henkilökohtaistaminen johdon agendalla strategisena teemana aloittain vaihtelevasti ja epätasaisesti, samoin johdon tuki, joka on neutraalia, luontevaa ja voimakkaasti tukevaa tai lähes olematonta.	Henkilökohtaistaminen johtamisen agendalle, henkilökohtaistamisen tavoitteiden ja sisällön kehittäminen strategiseksi tavoitteeksi ja välineeksi. johdon tuen kehittäminen kauttaaltaan voimakkaammaksi.

Verkostoituminen	<i>Työelämäyhteistyössä</i> hyviä yksittäisiä käytäntöjä, kokonaisuutena aliedustettuna suhteessa merkitykseensä. <i>Oppilaitosten keskinäistä verkostoitumista</i> pidetään tärkeänä, mutta keskinäinen kilpailu on esteenä. <i>Sisäinen verkostoituminen</i> vaihtelee toimivasta hitaaseen etenemiseen, HeKo-koulutus verkostoitumisen välineenä.	Työelämä-verkostoitumisen, oppilaitosten keskinäisen ja sisäisen verkostoitumisen näkeminen strategisena tavoitteena henkilökohtais- tamisen toteuttamiseksi, ”liittoutuminen” Nosteen kanssa, oppilaitosten verkot- tuvan yhteistyön tukeminen sitä estävän kilpailuasetelman sijaan.
Sidosryhmäyhteistyö	Työhallinto, oppisopimustoimitot, yhdistyksiä, moniammatilliset verkostot, laajuudessa alakoh- taista vaihtelua.	Sidosryhmäyhteistyön vahvis- taminen ja vakiinnuttaminen toimintatavaksi.

Pohdittaessa oppilaitosten sisäistä ja ulkoista verkostoitumista on lisäksi pantava merkille, että aikuisopiskelun henkilökohtaistaminen edellyttää tasapainoista kumppanuusyhteistyötä. Kouluttajien keskinäinen verkostoituminen, työelämäyhteistyö sekä sidosryhmäyhteistyö muodostavat yhden kokonaisuuden ja aikuisopiskelun henkilökohtaistamisen peruspilarit. AiHeen myötä tietoisuus kumppanuuden merkityksestä onkin kasvanut eri aloilla. Haasteena kuitenkin on, että kumppanuustyö vakiintuisi myös resurssoin-
tinsa puolesta arkikäytännöiksi ja ylittäisi projektitoiminnan tilapäisyyden.

Arvio AiHeen kehitysvaiheista perustuu analyysiin projektin vaikutuksista ja syntyneistä ns. hyvistä käytännöistä, joita raportissa tarkastellaan kolmen eri aineiston – itsearviointiraporttien, opiskelijaitsearviointien ja tutkijoiden tekemien haastattelujen valossa. Viralliset itsearviointiraportit (2003) avaa-
vat näkymän hankkeiden itseymmärrykseen henkilökohtaistamisen edelly-
tyksistä ja ehdoista näyttötutkintojärjestelmässä. Näitä ovat ennen kaikkea
haasteet, jotka kohdistuvat *AiHe-kehittämistyöhön, toimintaideologiaan ja
-kulttuuriin ja opettajatyöhön* sekä näyttötutkintotoiminnan *työelämälähtöi-
syyteen*. Näistä kaikista on aineksia useimmissa AiHe-hankkeissa; vahvim-
millaan projekti näyttää olleen kumppanuustyön ja ohjauksen kehittämisen
tukemisessa. Oppimisympäristöjen sekä johdon tuen ja kokonaisvaltaisen
laadun edistäminen on sen sijaan vastaisuudessa tärkeä paneutumisen koh-
de. Eri osapuolien näkökulmasta AiHe-kehittäminen merkitsee näyttötut-
kintojärjestelmän kontekstin laajaa huomioon ottamista. Kaiken kaikkiaan
empiirinen analyysi osoittaa laajan ja monialaisen divergenssin sisältävän
projektin kokonaisuuteen.

Opiskelijanäkökulman ja tutkinnon sisäisen näkökulman esiin tuomiseksi
AiHe-hankkeiden edustajat laativat opiskelijoiden tutkinto- ja henkilöko-
htaistamisprosessia kuvaavia kertomuksia, tapauskuvauksia, jotka muodosta-

vat toisen keskeisen aineistotyyppin. Kuvausten perusteella voitiin erottaa ja paikallistaa erilaisia positiivisia tutkinnon edistämisen keinoja. Kuvaukset osoittavat koulutukseen hakuvaiheesta alkavan ja tutkinnon valmistumistilaisuuteen asti kantavan *ohjauksen* olevan tärkein tällainen keino. Sen lisäksi opiskelijoiden kannalta tarpeellisia ovat mm. koulutuksen järjestäjän *neuvottelu sidosryhmien* (koulutuksen ostajien) kanssa tutkintojen reunaehdoista, tiedottaminen näyttötutkinnoista sekä *työelämän edustajien tiivis perehdyttäminen* ja sitouttaminen näyttötutkintotoimintaan. Oppilaitosten edustajien toimittamien opiskelijahaastattelujen perusteella suurin hyöty opiskelijan kannalta on koulutukseen hakeutumiseen *tarvittavan tiedon riittävä saatavuus* esim. työvoimatoimistossa sekä *tutkintoproessin räätälöiminen juuri ”heidän näköisekseen”*. Tapauskuvausten laatimiseen osallistuneet kouluttajat arvioivat yleisesti opiskelijan henkilökohtaistamisprosessin ja tutkinnon vaiheiden tarkastelemisen tämän näkökulmasta vaativaksi mutta samalla myös hyödylliseksi hankkeen näkyväksi tekemisen välineeksi.

Kolmas aineistotyyppi, haastattelut, tuovat keskiöön aikuiskouluttajan arkipäivän kannalta keskeisiä teemoja. Näitä ovat henkilökohtaistamisen strategia, kulttuuri, välineet ja menetelmät, opettajien (yhteis)työn muutokset, sidosryhmäyhteistyö, maakunnallinen ja oppilaitosten sisäinen verkostoituminen, työelämäyhteistyö, henkilökohtaistamisen vaikutukset opiskelijoihin sekä projektikehittäminen. Eri oppilaitoksissa käytetään erilaisia AiHe-strategioita sen mukaan, korostuuko niissä *yhteisöllinen kehittämissryhmän rakentaminen, henkilöstön koulutus ja käytäntöjen levittäminen vai työelämälähtöisyyden parantamisen pragmaattiset keinot*. Edellä olevassa järjestyksessä ne luonnehtivat tyypillisesti sosiaali- ja terveysalan oppilaitoksia, monialaisia koulutuskeskuksia sekä kaupan ja hallinnon alan oppilaitoksia. AiHeella näyttää haastattelujen perustella olevan sangen suuri kyky toimia myös epävarmoissa oppilaitosolosuhteissa ja ilman oppilaitoksen johdon tukea, jolloin ulkopuolisen konsultoinnin merkitys korostuu.

Aineistot läpäisee yleinen, mutta pitkälti eksplikoimaton eri osapuolten itsemymmärrykseen liittyvä ajatus henkilökohtaistamisesta *toimintakulttuurin ja toimintaideologian muutoksena*. Voidaan esittää malli siitä, mitä henkilökohtaistamisen toimintakulttuurin kehittyminen edellyttää. Tarvitaan käytetyn kielen, *toimintatapojen, vuorovaikutuksen ja asenteiden* muuttumista entistä asiakaslähtöisempään suuntaan eri toimijatahoilla. Henkilökohtaistaminen realisoituu *kokonaisvaltaisena opiskelijan ohjauksena* ja sitä kautta ns. kovina tuloksina, kuten keskeyttämisen vähentymisenä. Kokonaisvaltainen ohjaus on henkilökohtaistamisen toimintakulttuurin ydin ja ihanne.

AiHe on saavuttanut suhteellisen vahvan aseman aikuiskoulutuksessa useiden samanaikaisten kehittämisspyrkimysten joukossa. Ei ole epäilystäkään, että AiHeella ei olisi vaikutusta aikuisopiskelun strategiisiinkin kehittämissinjauksiin Suomessa esimerkiksi nyt käynnistyneen Noste-ohjelman rinnalla.

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	13
2	HENKILÖKOHTAISTAMSEN TOIMINTAKULTTUURIN KEHITTYMINEN AIHEEN VALOSSA	20
3	AIHE JA HENKILÖKOHTAISTAMINEN OPISKELIJOIDEN NÄKÖ- KULMASTA	26
	3.1 AiHe-hankkeiden itsearviointi opiskelijanäkökulmaa hyödyntäen	27
	3.2 Tutkintoprosessin vaiheet ja tapausten määrällinen tarkastelu	28
	3.3 Opiskelijanäkökulma eri alojen itsearvioinneissa	31
	3.4 AiHeen hyödyt ja haasteet opiskelijanäkökulmasta	36
	3.5 Kohti kokonaisvaltaista ohjausta	40
4	HENKILÖKOHTAISTAMINEN AIKUISKOULUTTAJIEN JA OPPILAITOSTEN NÄKÖKULMASTA	41
	4.1 Haastattelut	42
	4.2 Kaupan ja hallinnon alan oppilaitokset	44
	4.3 Monialaiset oppilaitokset	48
	4.4 Sosiaali- ja terveysalan oppilaitokset	52
	4.5 Yhteenveto	57
5	AIHE-PROJEKTI JA HENKILÖKOHTAISTAMISEN KOKONAISUUS OPPILAITOSTEN ITSENSÄ ARVIOIMANA	60
	5.1 Oppilaitosten itsearviot ja kokonaisarvio	61
	5.2 Kehittämisen edellytykset	63
	5.3 Laadun kehittäminen	66
	5.4 Kumppanuustyö	68
	5.5 Ohjauksen kehittäminen	70
	5.6 Yhteenveto	70
6	AIHE-PROJEKTI JA AIKUISOPISKELUN HENKILÖKOHTAISTAMINEN, KOKONAISYHTEENVETO	72
7	NELJÄ KEHYSTYSTÄ – AIHE-PROJEKTIN KRIITTISIÄ PISTEITÄ?	81
	LÄHTEET	91
	LIITE 1: HENKILÖKOHTAISTAMISEN ARVIOINTI OPISKELIJAN NÄKÖ- KULMASTA	93
	LIITE 2: LAADUN KEHITTÄMISEN KESKEISIÄ TEEMOJA	94

KUVIOT JA TAULUKOT

Kuvio 1.	Miten toimintakulttuuri kehittyy	22
Taulukko 1.	Opiskelijatapauksissa käsitellyt tutkinnot	29
Kuvio 2.	Henkilökohtaistamisen keinojen määrällinen esiintyminen opiskelijakuvauksissa (mainintoja keskimäärin per tapaus)	30
Taulukko 2.	AiHeen hyödyt ja haasteet opiskelijanäkökulmasta	39
Taulukko 3.	AiHe-oppilaitokset tyypeittäin ja kokonaisarvio	62
Taulukko 4.	Kehittämisen edellytykset oppilaitoksissa organisaatio-tyypeittäin	65
Kuvio 3.	Kumppanuus AiHeen pilareina	71
Taulukko 5.	Arvio AiHeen kehitysvaiheesta 2003.	72
Taulukko 6.	AiHeen vaikuttavuuden kehittäminen ja kriittiset pisteet	88
Taulukko 7.	Tietoista hallintaa, oppimista ja arjen toimintakykyä korostavat konseptit	88

Euroopan Sosiaalirahaston Tavoite 3 -ohjelmaan kuuluvana projektina Aikuisopiskelun henkilökohtaistamisprojekti AiHe on tullut nyt puoliväliinsä. Projektin kokonaisarviointiraportin tavoitteena on selvittää AiHe-projektin tilannetta ensimmäisen kolmivuotiskauden päätyttyä. Kokonaisarvioinnin väliraportti (Spangar, Filander & Jokinen, 2003) näki projektin keskeisen merkityksen siinä, että se oli jo suhteellisen lyhyen historiansa aikana ”... katalysoinut ja mobilisoinut ... aikuiskoulutusjärjestelmää pohtimaan, kehittämään ja kokeilemaan ... opiskelun kehittämistä aidosti opiskelijälähtöiseksi”. Ehkä keskeisin väliarvioinnin johtopäätös oli AiHeen jatkokehittämisen suhteen ”... verkostoitumisen edelleen tukemisen ja paikallisen toiminnan samanaikaisen haastamisen kaksoisstrategiasta (emt., 34).”

Väliarvioinnin perussanoma oli, että AiHe oli virittänyt siihen mukaan tulleet oppilaitokset varsin tehokkaaseen kehittämisprojektiin, jonka arvioinnin ongelma ja pulma oli, että sen toiminta paikallisissa ja oppilaitosten kehittämishankkeissa ei ollut helpostikaan näkyvissä ulos- eikä ylöspäin. Huolena oli toisaalta paikallisen kehittämisen jääminen ”vain” paikalliseksi ilman riittävää tukea ”ylhäältä”,,, tai samoihin tavoitteisiin pyrkiviltä potentiaalisilta yhteistyökumppaneilta yksityisellä sektorilla (erityisesti yritykset), julkisella sektorilla (esim. työhallinto) kuin tärkeiltä toimijoilta yhdistyssektorillakin. Yhteistyösuhteiden rakentamisessa opintojen henkilökohtaistamisen samoihin tavoitteisiin pyrkivien potentiaalisten yhteistyökumppaneitten, kuten työelämän ja yritysmaailman tai erilaisten julkisen sektorin toimijoiden, oltiin pääsemässä vasta alkuun.

Käsillä oleva raportti tekee näkyväksi AiHeen moninaisten hankkeiden tuloksia ja identifioi projektin ja aikuisopiskelun henkilökohtaistamisen edelleen kehittämisen kriittisiä solmukohtia perustana projektin jäljellä oleville kolmelle toimintavuodelle. Tässä mielessä loppuraportti pyrkii toimimaan yhtenä – projektin ulkopuolisena – puheenvuorona mahdollisista reitinvalinnoista AiHe-toimijoiden suunnistaessa eteenpäin aikuisopiskelun henkilökohtaistamiseksi AiHe-projektin jatkovaiheessa vuosina 2004–2006. Projektin ulkopuolinen kokonaisarviointi voi hahmottaa tulevia reittivalintoja selvittämällä, mitä tulkintoja henkilökohtaistamisesta AiHe-toimijat ovat AiHe-hankkeen aikana ammatillisessa aikuiskoulutuksessa tehneet. Näitä erilaisia henkilökohtaistamisen tulkintoja arvioimalla ja vertailemalla voivat AiHeessa mukana olevat opettajat ja kehittäjät muodostaa itselleen jatkuvasti kehittyvää ja muuntuvaa kuvaa AiHe-kehittämisen tulevaisuu-

desta ja tulevista suuntaviivoista. Aiheen arvioinnin tavoitteena on siis auttaa sekä paikallistamaan aikuisopintojen henkilökohtaistamisen nykyistä kehittämisvaihetta ja toiminnan painopisteitä että erottamaan eteenpäin erilaisia mahdollisia vaihtoehtoisia teitä, jotka voivat johtaa myös erilaisiin suuntiin ja seurausvaikutuksiin suomalaisen ammatillisen koulutuksen kehittämisessä.

AiHe-projektin kokonaisarviointiraportti pyrkii erityyppisten tutkimusaineistojen avulla tunnistamaan erilaisia henkilökohtaistamisen tulkintoja. Käsitksemme mukaan ei valtakunnallisen aikuiskoulutuspolitiikankaan tasolla ole olemassa yhtä ja jaettua tulkintaa tai näkemystä, jonka perusteella ammatillisen aikuiskoulutuksen kehittämistyötä tehtäisiin. On jopa väitetty, että Suomesta on kokonaan 1990-luvulla puuttunut toimintalinjauksia ja päämääriä asettava aikuiskoulutuspolitiikka. Aikuiskoulutuksellisen toiminnan kehittäminen on paremminkin ohjautunut markkinoiden ehdoilla, mikä on suunnannut aikuiskoulutuksen järjestäjiä keskinäiseen kilpailuun ja koulutuspalvelujensa tuotteistamiseen.

Vasta OECD:n tekemät kriittiset arvoit (ks. OECD 2001) ovat synnyttäneet Suomessa uudenlaista keskustelua aikuiskoulutuksesta, jonka aikana on kiinnitetty huomiota elinikäisen oppimisen ja aikuiskoulutuksen edellytysten jyrkkään jakautumiseen eri ikäryhmien välillä. Peruskoulutuserot nuorten ja keski-ikäisten henkilöiden välillä ovat edelleen Suomessa Euroopan suurimpia johtuen maatalousvaltaisen maan nopeasta teollistumisesta ja muista nopeista rakenteellisista muutoksista. Erilaisissa arviointitutkimuksissa on myös viime vuosina kiinnitetty vakavaa huomiota suomalaisen elinikäisen oppimisen politiikan epätasa-arvoisuutta lisääviin käytäntöihin ja ominaispiirteisiin mm. työttömien osalta, joiden osallistuminen koulutukseen on muihin pohjoismaihin verrattuna meillä selvästi kaikkein vähäisintä. (ks. Tuijnman & Hellström 2001, myös Filander, Jokinen & Tulkki 2002, 40.)

Suomessa on siis yksittäisten opettajien, oppilaitosten ja myös aikuiskoulutuspolitiikan tasolla herätty miettimään aikuiskoulutukselle asetettavia tavoitteita ja päämääriä mm. Parlamentaarisen aikuiskoulutustyöryhmän toimesta (Opetusministeriö 2002). Aikuiskoulutuspolitiikassa ei lähdetä pelkästään oppilaitosten väliseen kilpailun edistämisestä ja markkinoiden näkemisestä toimintaa ohjaavana voimana, vaikka monet kilpailua ruokkivat rakenteelliset tekijät edelleen estävät ammatillisen koulutuksen alueella järkevää toiminnan kehittämistyötä, kuten tämänkin raportin aineiston perusteella voidaan todeta. Yhteistyön rakentamisen avuksi on valtakunnalliselta tasolta tarjottu oppilaitoksille erilaisia mahdollisuuksia projektirahoitukseen, jonka avulla luodaan edellytyksiä toimivien yhteistyörakenteiden rakentamiseen.

Myös ammatillisia oppilaitoksia ohjataan erilaisilla kehittämisrahoituksilla kehittämään aikuisille soveltuvia ”toisia mahdollisuuksia” ammatillisen peruskoulutuksen hankkimiseen. AiHe-projekti on yksi tällainen kehittämishanke, jonka avulla pyritään oppilaitostasolla edistämään aikuisille soveltuvien vaihtoehtoisten oppimismahdollisuuksien rakentamista. Giddensiläisittäin ”second chances” eli toisten mahdollisuuksien perspektiivillä tarkoitetaan elämäntilanteita, joissa ihmiset joutuvat ikään kuin aloittamaan elämänsä uudelleen ja tilannetta, joissa ns. normaali elämäntilanne katkeaa tai hakee uutta suuntaansa. Työelämän saneeraustilanteet, työttömyys, työn ja opiskelun yhdistäminen sekä uuden ammatin oppiminen ja opiskelu aikuisiässä ymmärretään nyt henkisesti raskaaksi ja vaativaksi elämäntilanteeksi, joka on yhä useamman keski-ikäisen aikuisen arjen todellisuutta. (Filander 2002, 287.)

Tässä AiHe-arviointiraportissa haluamme tuoda esille henkilökohtaistavalle oppimiselle oppilaitoksissa annettuja erilaisia tulkintoja ja merkityssisältöjä, jotka purkavat mm. yksilöllisen oppimisen ja itseohjautuvan oppijan ideaaliajattelua. Haluamme selvittää, millaisia oppijoita aikuisopiskelijat eri aloilla toimivien aikuiskoulutuksen opettajien tulkintojen mukaan ovat ja millaisia opetuksen ja oppimisen tukirakenteita eri aikuisoppilaitoksissa on pyritty aikuisille oppijoille rakentamaan. Opintojen henkilökohtaistamisen pyrkimykset voidaan eri perspektiiveistä käsin ymmärtää hyvin erilaisilla tavoilla. Jonkun mielestä henkilökohtaistaminen saattaa olla ammatillisen tutkinnon tason kannalta vaarallinen kehityslinjaus, joka johtaa ammattipätevyyden tason romahtamiseen ja tutkintojen inflaatioon. Joidenkin mielestä opintojen henkilökohtaistaminen voidaan ymmärtää opiskelijoiden heitteille jättämisenä. Tältä pohjalta haluamme selvittää, millaiset tulokset ovat vallitsevia AiHe-kehittäjien joukossa.

Raportin pääaineistoina ovat hankkeiden syksyllä 2003 tuottamat henkilökohtaistamisen kuvaukset opiskelijanäkökulmasta, arvioitsijoiden suorittamat haastattelut oppilaitoksissa ja Opetushallituksen hankkeiden itsearviointiraportit. Arvioinnin käytössä ovat lisäksi olleet projektin asiantuntijaryhmien kirjalliset tuotteet ja projektin muut julkaisut.

AiHeen kokonaisarviointi on ollut luonteeltaan ennen kaikkea osallistuvaa arviointia, jonka tavoitteena on ollut samanaikaisesti projektin kuluessa tuottaa näkökulmia ja havaintoja sen edelleen jatkamiseksi. Osallistuva arviointi on olemista yhtä aikaa ”sisällä” – projektin kehittämisessä – ja ”ulkona” – ottaen etäisyyttä projektikehittämisen arkipäivään.

Osallistuminen projektin kehittämiseen ”sisällä” on merkinnyt osallistumista projektin kannalta keskeisten tekijöiden hahmottamiseen ja ratkaisemiseen. Kokonaisarviointi on yhtenä äänenä ollut mukana ”paikan päällä”

projektin muiden toimijoiden kanssa ratkaisemassa yhdessä projektin etenemisen kriittisiä kysymyksiä. Kokonaisarviointi on tuonut menetelmiä AiHe-projektin kokonaisuuden hahmottamisen verkostotoimintana, työkaluja opiskelijanäkökulman näkemiseen koko kehittämistoiminnan keskiönä, analysoinut puheenvuorin teemaseminaareissa projektin kulloistakin tilaa ja osallistunut kehittämiskeskusteluun puheenvuoroin projektin PuheenAiHeita-lehdessä.

Toisaalta osallistuvakin arviointi on aina olemista ulkona merkityksessä, että sillä ei ole projektin etenemisen näkökulmasta päätöksentekijän asemaa. Arviointi intensiivisessäkin osallistumisessa on tavallaan näytteiden ottoa käytännöstä.

”Sisällä – ulkona” -asetelman integroiminen on osallistuvan arvioinnin vaativa metodologinen haaste. Ollakseen uskottava projektikäytännön näkökulmasta arvioinnin on säilytettävä kriittinen etäisyys projektin käytännön toimintaan, mutta samalla pyrittävä olemaan aito lisäarvo projektin kehittämisiongelmiin päivittäisissä ratkaisuissa, mikä puolestaan voi onnistua vain intensiivisen osallistumisen kautta. Osallistuva arvio on jatkuvaa neuvottelua balanssista osallisuuden, sisäpuolisuuden ja etäisyyden, ulkopuolisuuden välillä.

Osallistuva arviointi on osallisuuden ja ulkopuolisuuden jatkuvaa muuntumista ja vaihtumista toisikseen. Jatkuva ulkopuolisuuden ja sisäpuolisuuden balanssiin hakeminen vaikuttaa arvioinnista saatavan tiedon luonteeseen ja sen hankkimisen menetelmiin. Osallistuva arviointi ei ole pelkkää tutkimusta, etäisyyden ottoa ja ulkopuolisuutta eikä vain tutkimuksellisten menetelmien soveltamista käytäntöön, vaikka ulkopuolisuuden korostumisen vaiheissa (kuten raportointivaiheissa) tutkimukselliset analyysitavat korostuvat. Osallisuus kehittämistyöhön vaikuttaa osallistuvan arvioinnin tiedon luonteeseen tuomalla siihen mukaan eläytymisen (projektin kunkinhetkiseen tilanteeseen), emootiot (joka on eläytymisen edellytys) ja intuitiivisuuden (mikä heijastaa mm. kunkinhetkistä ilmapiiriä projektissa). Eläytyminen, emootiot ja intuitio yhdistyneenä arviointitiimin säännölliseen keskinäiseen reflektioon projektin ja arvioinnin etenemisestä, ovat perustana saatavan arviointitiedon tulkinnan kokonaisvaltaisuudelle, holistisuudelle, mikä puolestaan parhaimmillaan heijastuu aktiivikehittäjien omiin tuntemuksiin heidän kehittämistyössään.

Osallistuva arviointi on siten eräänlainen jatkuva kehä ja sykli havaintojen tekemisestä osallistumiseen, tutkimuksellisuuteen ja reflektioon ja uudelleen takaisin uusien havaintojen tekemiseen. Tunnettua esimerkiksi ohjaustyöstä ja sen tutkimuksesta on, että näiden liikkeiden dokumentointi ja raportointi on vaikeaa tulkintojen sisältäessä kognitiivisuuden, emotionaalisuuden ja

intuitiivisuuden kerrokset yhtä aikaa. Raportoinin todellinen haaste ja tavoite raportoinnille onkin kirjoittaa nämä eri tasot mahdollisimman hyvin auki ja esiin siten, että lukijalla on itsellään mahdollisuus arvioida tulkinnan logiikkaa ja kulkua.

Nyt käsillä oleva kokonaisarvioinnin raportti on erilaisten näkökulmien, ikkunoiden avaamista AiHeen nykyiseen kehitysvaiheeseen. Jokaisesta ikkunasta näkyy ja kuuluu ääniä. Nuo äänet eroavat toisistaan, mutta samalla ne kartuttavat projektin yhteistä ääntä.

Raportin luvuissa 2–5 kuvataan ja selvitetään eri aineistojen perusteella AiHe-hankkeiden keskeisiä elementtejä ja painopisteitä. AiHe-projekti on varsin mittava tukijärjestelmä, jossa keskeisenä tavoitteena on oppilaitoksissa kehitettyjen ja meneillään olevien pilotoitujen henkilökohtaistamisen käytäntöjen levittäminen ja vakiinnuttaminen laajemmassa mittakaavassa. Projektin jatkotoimenpiteiden suunnittelussa, hankkeiden keskinäisessä vertailussa sekä verkostoitumisen tukemisen kannalta ulkopuolisen näkökulman ja tiedon tarve on suuri erityisesti siinä, mitä yhteisiä piirteitä ja mitä eroja konkreettisten hankkeiden välillä on.

Luku 2 kuvaa AiHeen toiminnan tason yhteistä pohjaa eli uuden toimintakulttuurin luomista näyttötutkintotoiminnan kehittämisen kautta. Perustuksia muutokselle on määrätietoisesti valettu paitsi näyttötutkintojärjestelmän lainsäädännöllä nyt myös AiHe-projektin puitteissa konkreettisin teemaseminaarein ja konsultointitapaamisin, joissa erilaisissa kokoonpanoissa oppilaitoksen ja joissain tapauksissa työelämän ja sidosryhmien edustajat sekä tutkinnon suorittajat ovat lähteneet työstämään henkilökohtaistamisen menetelmiä ja ratkaisuja. Keskeiseksi kysymykseksi on noussut se, miten henkilökohtaistamisen kulttuuria ja uutta ajattelutapaa rakennetaan eri toimijoiden välille. Ei riitä pelkästään se, että keskitytään hyvin teknisesti näyttötutkintojärjestelmän osatoimintojen kuten henkilökohtaisten opiskelusuunnitelmalomakkeiden (hops-lomakkeiden) hiomiseen, vaan tarvitaan niin opettajilta kuin opiskelijoiltakin oikeaa asennoitumista ”hopsaukseen”, henkilökohtaistamiseen.

Keskeisenä haasteena on oppia ymmärtämään AiHe-projektia tarkemmin niin oppilaitoksen, työelämän kuin tutkinnon suorittajankin kannalta. Kyse on ennen kaikkea sen arvioimisesta, millaisia reunaehtoja eri rooleihin sisältyy ja minkälaisia ”tuloksia” henkilökohtaistamisen uusi toimintakulttuuri on saanut aikaan suhteessa eri toimijoihin.

Seuraavaksi luvussa 3 kuvataankin AiHe-hankkeiden opiskelijan näkökulmasta tuottamien hankekuvauksien, opiskelijatapaustyöskentelyn perusteella sitä, millä tavalla henkilökohtaistaminen tavoittaa tutkinnon

suorittajat näiden valmistavassa koulutuksessa tai näyttötutkintoprosessissa. Hankkeille asetettiin kysymys: Onko Viljoa näkynyt? Ajatus ja tietoisuus kulttuurin- sekä ajattelun muutoksen tarpeesta on joissakin oppilaitoksissa opettajien ja johdon keskusteluissa edennyt niin pitkälle, että siitä itsestään on tullut ensisijainen kehittämiskohde ja se on kirjattu oppilaitoksen arvojen ja toimintaidean tasolle. Tällöin korostuu kysymys siitä, ovatko tutkinnon suorittajat – kuten myös työelämä ja sidosryhmätkin – tietoisia ja myönteisiä uudelle ajattelulle, kokevatko he uuden asiakas- ja työelämälähtöisen ideologian omaan toimintaansa sopivaksi ja relevantiksi. Tällöin AiHeen seuraava kehitysvaihe on luonnollisesti näiden tahojen näkemysten tarkemman huomioon ottamisen suunnassa.

Näyttötutkinto-oppaassa (OPH 2003) sekä laissa ja asetuksessa ammatillisesta aikuiskoulutuksesta (1998) esitetään näyttötutkintojen toteuttamisen yhteinen perusta ja periaate eri aloilla, mutta samalla edellytetään uudenlaisen toimintakulttuurin synnyttämistä eri alojen erityispiirteet ja paikalliset oppilaitoskontekstit huomioiden. Tämän vuoksi yksi keskeisimmistä AiHeessa esiin nousevista haasteista on selvittää, mitä divergenssi opiskelun henkilökohtaistamisessa oikeastaan käytännössä tarkoittaa ja mistä se aiheutuu. Ehkä parhaiten AiHeen divergentti luonne hahmottuu eri toimialoilta peräisin olevien haastatteluaineistojen valossa sekä näistä esiin nousevien seikkojen ja oppilaitosten virallisten AiHe-itsearviointiraporttien vertailussa. Luku 4 käsittelee erityisesti haastatteluihin perustuen alakohtaista divergenssiä ja henkilökohtaistamisen edellytyksiä ja niissä korostuvat aikuiskouluttajien ja oppilaitosten arjen ääni. Luvussa 5 kerrotaan AiHe-projektin viidestä keskeisestä tavoitteesta ja arvioidaan hankkeiden suhdetta niihin itsearviointiraporttien perusteella.

AiHe-hankkeet voidaan jakaa karkeasti viiteen tyyppiin sen mukaan, millaista alaa ja organisaatiota ne edustavat. Jaottelun tarkoituksena on erottaa henkilökohtaistamisen painopisteitä erilaisissa oppilaitoskonteksteissa. Sosiaali- ja terveysalan oppilaitokset (n = 9), kaupan ja hallinnon alan oppilaitokset (n = 7) sekä tekniikan ja liikenteen alan oppilaitokset (n = 6) edustavat pääasiassa yksialaisia organisaatioita, joissa on useimmiten sekä aikuis- että nuorisopuolen opetusta. Monialaisiin oppilaitoksiin (n = 26) kuuluvat esimerkiksi aikuiskoulutuskeskukset, ammatilliset koulutuskeskukset, erilaiset instituutit ja muut sellaiset oppilaitokset, joissa järjestetään useamman kuin yhden alan koulutusta. Muihin oppilaitoksiin (n = 12) kuuluu luonnonvara-alan, majoitus-, ravitsemis- ja talousalan sekä kulttuurialan yksialaisia oppilaitoksia. Kokonaisarviointi käsittelee 60 raportointiyksikköä omassa arviossaan. Jotkin virallisesti yhden koulutuksen järjestäjän alaiset oppilaitokset raportoivat epävirallisesti AiHeessa erikseen.

Toimintakulttuuri-jäsennys, analyysit opiskelija- ja aikuiskouluttajan ja oppilaitosnäkökulmista sekä niiden esiin tuoma divergenssi toimivat perustana kokonaisyhteenvedolle luvussa. 6.

Luvun 7 tavoitteena on tuoda esiin erilaisia mahdollisia viitekehyksiä AiHeen luonteen hahmottamiseksi sekä identifoida niitä kriittisiä pisteitä ja solmukohtia, joista AiHeessa on kysymys. Kriittisten pisteiden tunnistamisen tavoite on jäsentää AiHeen jatkokehityksen kannalta tärkeitä kehittämisen vaiheita ja aihealueita.

HENKILÖKOHTAISTAMISEN TOIMINTAKULTTUURIN KEHITTYMINEN AIHEEN VALOSSA

Kuten kokonaisarvioinnin väliraportissa (Spangar ym. 2003) todettiin, on aikuisopiskelun henkilökohtaistamisen kehittämisen merkitys jo alkuvaiheessa kasvanut näyttötutkintokontekstia laajemmalle. Tässä luvussa esitetään eri aineistoja syntetisoiva malli henkilökohtaistamisesta kehittyvänä ja laajenevana sosiaalisena ilmiönä, jonka uudet ohjaukselliset käytännöt ja toimintatavat toimintakulttuurissa synnyttävät. Toimintakulttuurin muuttuminen edellyttää toimijoiden eritasoista *vuorovaikutusta* ja tiedon- ja kokemustenvaihtoa, *vuorovaikutustaitojen kehittelyä*, *foorumien käyttöä*, *uusien asenteiden ja ajatusmallien luomista* sekä *yhteisen kielen etsimistä* esimerkiksi koulutuksen ostajan, toteuttajan, työelämän edustajien ja tutkinnon suorittajien kesken.

Henkilökohtaistaminen tarvitsee vakiintuakseen yhteisen toimintaideologian, arvot ja aatteen. Konkreettisesti kulttuurinmuutos toteutuu *kokonaisvaltaisena ohjauksena*, joka a) mahdollistaa tutkintoon valmistavan koulutuksen avautumisen useammille aikuisille, b) edistää ohjauksen tuella näyttöjen suorittamista sekä c) parantaa palvelujen laatua ja asiakastytyvyyttä. Hankkeet toimivat henkilökohtaistamisen koelaboratorioina, joiden tulosten perusteella toimintakulttuuri kehittyy eteenpäin ja toiminnan pysyvä vakiinnuttaminen nousee yhä tiedostetummaksi haasteeksi. Erilaisia tulkintoja kehittämistyön tavoitteista ja koetuista haasteista ja ongelmista eri osapuolien kannalta joudutaan prosessin aikana käsittelemään ja sovittellemaan, jotta kehittämistyö etenee.

AiHe-projektin eri dokumenteissa ja hankkeiden itseymmärryksen eräänlaisena punaisena lankana kulkee ajatus henkilökohtaistamisesta toimintakulttuurin muutoksena tai sitä edistävänä voimana. Tässä luvussa esitetään tämän itseymmärryksen analyysiin (luvut 3–5) perustuva malli siitä, mitä henkilökohtaistaminen sosiaalisena toimintana tarkoittaa, ja millaisen syklin kautta uusi toimintakulttuuri laajenee parhaimmillaan koskemaan koko aikuiskoulutusta ja yhteistyökumppaneita. Tämä puolestaan taustoittaa toimijoiden näkökulmia jäljempänä.

AiHe-hankkeissa kehitetään yleisesti ottaen *kokonaisvaltaisen ohjauksen* menetelmiä ja rakenteita, joiden avulla ns. pilottitutkinnoissa pyritään a) mahdollistamaan tutkinnon suorittaminen erilaisten joustavointimekanismien avulla varsinkin haastavimmissa kohderyhmissä (esim. niille, joilla on oppimisvaikeuksia), b) aktivoidaan ja tuetaan yleisesti tutkinnon suorittajia ohjauskeskustelujen ja näiden tutkinnon etenemistä koskevaa määräys-

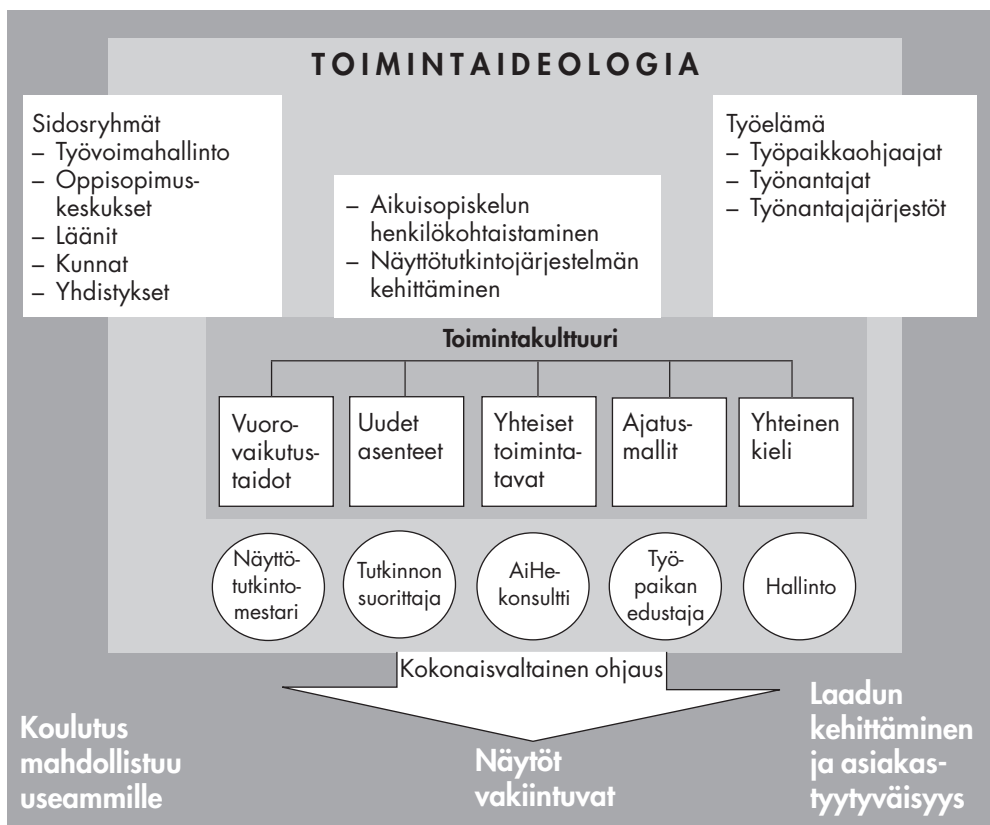
valtaa lisäävien menetelmien kautta (mikä lisää tutkinnon suorittamisen mielekkyyttä ja valmistumisen todennäköisyyttä kaikissa pilottiryhmissä) sekä c) kiinnitetään huomiota pitkäjänteisemmin ja syvällisemmin palvelun laatuun ja asiakastyytyväisyyteen (mikä kehittää aikuiskoulutuksen toiminnan reunaehdoja sekä lisää näyttötutkintojärjestelmän merkitystä ja sen aseman paranemista koko ammatillisessa koulutuksessa).

Aihe on oppilaitostasolla sekä eri organisaatioiden yhteistyön tasolla noudattanut kehitysperiaatetta yksittäisestä yleiseen päin, eli yksittäisen hankkeen tai jopa yksittäisen opettajan toimintatavat alkavat levitä käyttöön oppilaitoksessa tai yhteistyösuhteissa laajemmin. Aikuisopiskelun henkilökohtaistamisen tarve on synnyttänyt erilaisia pieniä arjen muutoksia ja uusia toimintamalleja käytännön kouluttajien ja tutkintovastaavien työn tasolla. AiHeessa muutosta ja malleja pyritään viemään laajemmin eteenpäin. Myös toimijoiden omassa työssään ja yhteisesti miettimät ideat siitä, mikä on henkilökohtaistamista, on jatkuvasti käsitteellistynyt ja selkiytynyt enemmän. Projekti voi toimia tärkeänä tukiresurssina aikuisopiskelun henkilökohtaistamisen kehittämisessä näillä kaikilla tasoilla.

Näyttötutkintojen järjestäjien ja työelämän yhteisenä projektina järjestelmän tukirakenteeksi ja sen laadun ja kumppanuusyhteistyön parantamiseksi kehitetään kokonaisvaltaisen ohjauksen mekanismeja. Henkilökohtaistaminen liittyy ajankohtaiseen yhteiskunnalliseen keskusteluun ja koulutuspolitiikkaan, jossa korostetaan opiskelijoiden itseohjautuvuutta, vastuun ottamista opintojen valmistumisesta, työelämälähtöisiä ammattitaidon näyttöjä sekä aikuisväestön koulutustason kohottamisen tärkeyttä. Kyseessä on monien tahojen yhteinen intressi, jonka edistäminen on noussut erityisesti aikuiskoulutuksen toimijoiden, Opetushallituksen ja opetusministeriön keskeiseksi integroivaksi pyrkimykseksi. Vuonna 2003 aloitetun valtakunnallisen Noste-ohjelman myötä (perustuu Parlamentaarisen aikuiskoulutustyöryhmän mietintöön 2002) näyttötutkintojen suorittamisen lisäämisestä ja tukemisesta sekä opiskelun henkilökohtaistamisesta on tullut kouluttajien keskinäisten verkostojen, työvoimahallinnon ja muiden sidosryhmien yhteinen tavoite ja monitoimijainen hanke.

Hankkeen toimijoiden pohdinnan taustalta löytyy enemmän tai vähemmän tietoinen pyrkimys tasa-arvoisten elin-, työ- ja opiskelumahdollisuuksien takaamiseen yksilöille. Tämä ja tämänsuuntaiset käsitykset AiHeen perusta-asteesta muodostavat laajennuttuaan aikuiskoulutuksen opiskelun henkilökohtaistamisen ideologisen pohjan. Aina se ei ole sanallisesti ilmaistu strategioissa, mutta toimijoiden mukaan ilman sitä kehittämistyöltä puuttuisi perusta, jonka avulla uudenlaista toimintakulttuuria voitaisiin rakentaa. Ilman taustaideologian ymmärtämistä ja omaksumista puuttuu perusta niin opiskelijoiden ohjauksesta, koulutuksen strategiasta kuin kumppanuustyöltäkin. Yhteisen ideologian tulee koskettaa AiHeen myötä ammatillisia

oppilaitoksia ja niiden näyttö- ja työssäoppimispaikkoja, ammatillisia ja ohjauksen asiantuntijaverkostoja, työvoimaneuvoja ja TE-keskusten koulutussuunnittelijoita, läänien sivistystoimentarkastajia, oppisopimuskeskusten koulutustarkastajia, ammattijärjestöjä, yrittäjälaittoja, yhdistyksiä sekä Opetushallituksen, opetusministeriön ja työministeriön virkamiehiä ja lopulta lainsäätäjiä ja muita hallinnon aloja. (Kuvio 1.)



Kuvio 1. Miten toimintakulttuuri kehittyy

Toimintakulttuuri kehittyy henkilökohtaistamisen ideologian mukaisten arjen käytäntöjen muutosten myötä ajattelutapojen, toimintamallien, kielen käytön ja vuorovaikutuksen tasolla. Parhaassa tapauksessa tämä haaste läpäisee aaltona koko toimijakentän oppilaitosten sidosryhmiä ja työelämää myöten, joka elää samanaikaisesti toisenlaisessa, tuotantokeskeisessä kilpailun todellisuudessa. Samalla toimintaideologia lujittuu, jolloin muutoksesta tulee entistä pysyvämpi ja toimenpiteistä konkreettisempia. Tavallaan näiden ”pehmeiden arvojen” kautta toimiva kokonaisvaltaisen ohjauksen kehittämisprojekti saavuttaa konkreettisia tuloksia, jolloin koulutus avautuu yhä useammille, näyttötutkintotoiminta vakiintuu, palvelujen laatu ja vaikuttavuus paranevat sekä asiakastyytyväisyys kasvaa. Tulosten tarkemman analysoinnin ja näkyväksi tekemisen perusteella kehittämisen sykli etenee ja kokemukset välittyvät eri toimijoiden vuorovaikutuksen kautta.

Nykytilanteen ehdot ja toiminnan strategiat on moneen kertaan jouduttu toteamaan yhteistyöverkostossa riittämättömiksi, kun näyttötutkintojärjestelmä on lähtenyt käyntiin ja koulutustoiminta monin tavoin laajentunut ja siihen kohdistuvat odotukset ovat monimutkaistuneet. Aikuiskoulutuksen rahoitusjärjestelmää on muutettu ja tiukasta tarjonnan ohjauksesta on tällä hetkellä luovuttu. Esimerkiksi läänien rooli ohjaavana koulutuksen ostajatahona on muuttunut Noste-verkostoyhteistyön suuntaan. Kehittämistyössä pyritään synnyttämään paikallisella tasolla positiivista muutosvoimaa ja käännettä kohti kaikkia osapuolia tyydyttävämpää aikuisopiskelun henkilökohtaistamisen toimintamallia.

Aikuiskoulutuksen henkilökohtaistamisen levittäminen ja vakiinnuttaminen näyttää edellyttävän asianmukaista resurssointia ja uudenlaista toimintakulttuuria, johon kuuluvat arvot, asenteet, ajattelutavat, toimintatavat, vuorovaikutustaidot ja yhteinen kieli. Ei riitä, että muutamat aktiivitoimijat tai kehittämisen ammattilaiset pitävät kokouksiaan ja keskustelukerhojaan, vaan jokaisen näyttötutkintotoimijan rehtoreista ja virkamiehistä uuteen opettajatulokkaaseen ja jopa mikrotukihenkilöön asti tulee olla mukana yhteisessä toiminta-ajatuksessa. Vaikka henkilökohtaistamisella yleensä viitataan tutkinnon suorittajaan ja tämän tutkintoprosessin henkilökohtaistamiseen, on siinä perustavalla tavalla kyse myös koko palvelujärjestelmän integroitumisesta, eri toimijoiden tehtävien ja roolien ”omaksi ottamisesta” ja hitsautumisesta saumattomasti yhteen, jolloin voidaan puhua kokonaisvaltaisesta ohjauksen järjestämisestä. Jos vuosi 2003 merkitsi opiskelijänäkökulman esiinnousemista AiHeessa, voidaan juuri alkanutta vuotta 2004 luonnehtia vedenjakajaksi siinä suhteessa, alkaako uusi toimintakulttuuri vahvistua vai heiketä niin oppilaitosten sisällä, yrityksissä kuin sidosryhmäsuhteissakin. Meneillään olevalle aikuiskoulutuksen uudistamiselle on käytännön tasolla olennaista henkilökohtaistamisen kehittäminen yhdessä ja yhteisesti tutkinnon suorittajan ja työelämän kanssa.

Toimintakulttuuri toteutuu ainoastaan tasavertaisessa vuoropuhelussa, jonka tavoitteet eivät ole ennalta lukkoon lyötyjä. Uusi toimintakulttuuri edellyttääkin monipuolisia välineitä, foorumeja ja työkaluja, jotka toimivat kulttuurin eri tasoilla ja eri näkökulmista katsottuna tarkoituksenmukaisesti. Lähtökohdina voidaan käyttää a) toimintasuunnitelmia, b) strategiamalleja, c) työnjakoa, d) resurssien allokaatiota, e) säädöksiä ja f) toimintaperinteitä sekä muita jo olemassa olevia rakenteellisia puitteita. Voidaan tehdä omaa aikuisopiskelun henkilökohtaistamistyötä näkyväksi ja ymmärrettäväksi toisille sekä ottaa oppia muiden toiminnoista. Oppilaitosjohdon on tärkeää tulla tietoisiksi työntekijöiden arjesta ja päinvastoin. Tällöin toimintaa ja sen tarkoituksenmukaisuutta voidaan arvioida uudelleen ja ikään kuin uusin silmin. Toisaalta saattaa olla, että esimerkiksi verkko-ohjaukseen ja -opetukseen perustuva täysin uudentyypinen ja ennen kokematon tut-

kinnon suorittamismuoto voi toimia yhteisesti jaettuna haasteena kehittää omia työtapoja niin opiskelija- ja opettajakunnan kuin hallinnonkin henkilöstön kannalta.

Kehittyvien käytäntöjen tuloksena on uusi toimintakulttuuri, joka koskettaa ”laajenevissa kehissä” aikuisopiskelijan ympärillä toimivaa ohjauksen järjestelmää. Uusi toimintakulttuuri korvaa entiset asenteet ja ajatusmallit uudenaikaisella ymmärryksellä ohjauksen järjestämisen yhteisten tavoitteiden, ongelmien ja päämäärien pohjalta. Oikein linkitettyinä toisiinsa eri kumppanuustoimijoilla on oma roolinsa ja paikkansa henkilökohtaistamisprosessissa. Roolien selkiytyminen vahvistaa yhteistyöketteruutta ja mobilisoi voimavaroja myös kunkin omalla sektorilla.

Uuden toimintakulttuurin jalkauttamiseen, levittämiseen ja juurruttamiseen tarvitaan ennen kaikkea yhteistä kieltä koulujen ja työelämän sekä sidosryhmien välillä. Näitä varten projektimuotoinen työskentely tarjoaa kohtaamisen tiloja, kuten seminaareja, verkostotapaamisia, yhteisen lehden tai verkkofoorumia. Ristiriitojen ja väärinkäsitysten syntyminen sekä vanhojen skeemojen muuttaminen on väistämätöntä, mutta juuri ne poikivat uusia ajatuksia ja niiden kautta kehittämistyön sykli etenee.

Uuden toimintakulttuurin tarve ja kaipuu on oppilaitoksissa vasta osittain tiedostettua. Niissä kuitenkin toivotaan taloudellisesti-hallinnollisen johdon rinnalle eräänlaista taiteellista johtajuutta. Tämä katsoo toimintaa kokonaisuuden kulttuurin ja visioiden näkökulmasta sekä kääntää subjektiivisia tulkintoja ja huolenaiheita voimavaroiksi. Joskus sellaisiin odotuksiin on vastannut oppilaitoksen johto, joskus taas eri organisaatioiden hierarkioiden monilla tasoilla toimiva Opetushallituksen konsultti. Omalla esimerkillisyydellään ja aktiivisuudellaan taiteelliset johtajat ovat herättäneet huomiota ja luottamusta niin oman oppilaitoksensa sisällä kuin sen ulkopuolellakin verkostotoiminnassa. Tietynlainen vanha johtajuus, joka pyrkii ylläpitämään hierarkisia valtasuhteita esimerkiksi käskyttämällä on alkanut näyttää yhtä toimimattomalta kuin tietty vanha opettajuuskin.

Ammattitaitoiselta konsultilta tarvitaan myös apua kompleksiseen työelämäyhteistyöhön ja -palaverihin. Hankkeissa toivotaan jatkuvasti ulkopuolista tukea ja herkkää kehittämisen haasteiden kuuntelua. Konsultti saattaa ymmärtää hankkeiden omia odotuksia ja auttaa hankkeita muodostamaan omia kehityksen polkujaan ennalta tuntemattomassa maastossa. Toimijoiden keskustelu projektin arvioijien kanssa auttaa kehittäjiä generoimaan ja selkiyttämään oman hanketyönsä keskeisiä linjoja sekä pysähtymään miettimään koulutusprosessin eri vaiheita. Samalla arvokas tieto kehittämistyön sosiaalisista edellytyksistä karttuu ja toimintakulttuuri leviää vuorovaikutuksessa.

Keskeistä on, että ilman perusarvojen sisäistämistä ei kehittymistä tapahdu. Jos kehittäminen jää muodolliselle tasolle, niin henkilökohtaistaminen ei tuo oppilaitokselle lisäarvoa, vaan pelkästään lisätyötä, papereita ja byrokraatia. Henkilökohtaistaminen toimiikin ennen kaikkea arvojen ja aatteen tasolla. Koska AiHe-projekti kuitenkin on varsin lyhyessä ajassa tuonut esiin kysymyksen toimintakulttuurista ja yhteisestä ideologiasta, voidaan tästä päätellä, että ajatus henkilökohtaistamisen tarpeesta on hyvin pitkälle kypsytynyt, ja että oppilaitosten sisällä muutoksen tarve on ollut suuri. Projektista kasvualustan saatuaan uusi toimintakulttuuri on alkanut nopeasti kasvaa ja levitä.

AIHE JA HENKILÖKOHTAISTAMINEN OPISKELIJOIDEN NÄKÖKULMASTA

Tässä luvussa käsitellään henkilökohtaistamisen suhdetta valmistavan koulutuksen opiskelijaan ja näyttöjen suorittajaan. AiHe-hankkeiden kehittäjiä pyydettiin kertomaan eräänlaisen opiskelijatapaus-kyselyn muodossa se, mikälainen rooli eri toimijoilla, ohjauksella ja erilaisilla avoimilla oppimisympäristöillä tyypillisessä tutkintoprosessissa on. Kyselyn tulosten perusteella tässä luvussa kuvataan tutkintoprosessin tyypillisiä vaiheita ja henkilökohtaistamisen eri keinojen saamia mainintoja määrällisesti. Eri alojen opiskelijanäkökulmien laadullisia eroja tuodaan myös esiin. Oppilaitosten edustajien tekemissä muutamissa opiskelijahaastatteluissa korostuvat näiden omat näkemykset valmistavasta koulutuksesta ja sen henkilökohtaistamisesta.

Tapauksista 13 käsitteli perustutkinnon suorittajan, 22 ammattitutkinto-opiskelijan, 1 erikoisammattitutkinto-opiskelijan tutkintoprosessia. Kaikki kuvatut tutkinnon suorittajat osallistuivat valmistavaan koulutukseen, useimmiten kokonaisuudessaan. Oppilaitosten kehittäjät näkivät henkilökohtaistamisen tässä yhteydessä varsin kokonaisvaltaisena toimintana, jossa eri toimijoiden roolien ja eri toimenpiteiden suhteuttaminen opiskelijaan on ollut osin hankalaa.

Aineiston perusteella henkilökohtaistaminen alkaa jo silloin, kun aikuinen oppija on vasta valitsemassa koulutustaan, ja se päättyy tutkinnon näyttötöiläisyyteen. Usein tukea ja seuranta jatketaan vielä näyttötutkinnon suorittamisen jälkeenkin, jolloin todetaan päämäärä saavutetuksi ja päätetään tutkintoprosessi. Se, että aikuisen oppijan ohjausta liitetään jo hyvin varhaisessa vaiheessa henkilökohtaistamisprosessiin kertoo, kuinka tärkeänä opiskelijan kannalta oppilaitosten edustajat pitävät sidosryhmien roolin siinä. Määrällisesti tarkasteltuna eri tutkinnon vaiheissa painottuvat eniten maininnat ohjauksellisista interventioista tutkintoprosessiin.

AiHe-projektin evaluaation perusteella olisi tärkeää kehittää ns. positiivisia keinoja, joita voidaan käyttää eri toimijoiden ja viranomaisten kumppanuusyhteistyössä tutkintojen suorittamisen edistämiseksi. Opiskelijatapausten perusteella tällaisia henkilökohtaistamisen keinoja ovat työvoimapolitiittisen ja oppisopimuskoulutuksen ostajien kanssa käytävät neuvottelut koulutuksen sisällöllisistä ja ajallisista kriteereistä ja edellytyksistä, mikä lisää vapausasteita tutkinnon suorittajalle. Yksi keino on työelämän tarpeiden etukäteiskartoitus sekä työpaikan edustajien sitouttaminen koulutusprosessiin jotka ovat askeleita perehtyneempään ohjaukseen ja tavallaan tutkinnon laadun takaamiseen. Keskeistä on myös kokonaisvaltaisen ohjauksen järjestämisen tarpeen tiedostaminen henkilökohtaistamisen selkärankana sekä tutkinnon suorittajan näkökulman virittäminen henkilökohtaistamisen käytäntöihin, eri toimien koordinointiin ja kumppanuusyhteistyöhön mukaan.

Ongelmana on, että yleensä strategioita ja oppilaitostason linjauksia sekä johdon roolia ei osata yhdistää vaikutuksiin tutkinnon suorittajan kannalta. Avointen oppimisympäristöjen hyödyntämisessä on kautta linjan vielä kehittämistä. Tutkintoprosessi on aikuisen kannalta stressaava prosessi ja pitkälti eri tahojen tarkkailun alla olemista. Työyhteisön ja esimiehen suhtautuminen voi haitata tutkinnon suorittamista. Koulutukseen hakeutumisen vaihe on usein epäselvä, mikä herättää kysymyksen työvoimatoimistojen roolista. Mistä muualta kuin oppilaitoksista saa tietoa näyttötutkinnoista? Entä miten miespuoliset tutkinnon suorittajat kokevat osaamiskartoitukset ja ”keskusteluttamisen”?

3.1 **AiHe-hankkeiden itsearviointi opiskelijänäkökulmaa hyödyntäen**

Henkilökohtaistaminen herättää kysymyksen, voidaanko sitä ajatella kokonaisprosessina ja ohjausrakenteena, joka tukee yksittäistä tutkinnon suorittajaa sinä aikana, kun hän on aikuiskoulutuksen tai esimerkiksi työvoimatoimiston palvelun saajana ja interventioiden kohteena. AiHeen yhtymäkohdan näyttötutkintoprosessiin voidaan ajatella alkavan jo siitä, kun tutkinnon suorittajassa on virinnyt ajatus tutkinnosta, ja virkamies tai kouluttajan edustaja keskustelee hänen kanssaan asiasta ensimmäisen kerran. Vaikka tutkinnon suorittaja on yksin vastuussa omista ratkaisuksistaan, voidaan tutkintopolkua jossain määrin ennakoita ja ohjata. Voidaan ajatella, että AiHe-kumppanuusyhteistyön kautta syntyy uusia mahdollisuuksia pakotteiden ja sääntöjen¹ lisäksi erilaisten positiivisten keinojen kautta vaikuttaa opiskelijan tutkinnon edistymiseen.

AiHe-projektin evaluaation perusteella näyttäisi olevan tärkeää kehittää ns. positiivisia keinoja, joita voidaan käyttää eri toimijoiden ja viranomaisten kumppanuusyhteistyössä. Usein nämä positiiviset keinot edellyttävät enemmän resursseja esimerkiksi ohjauksellisiin keskusteluihin ja henkilökohtaisiin tapaamisiin asiakkaan kanssa sekä toimijoiden keskinäisiä sopimuksia, työnjakoa ja yleistä yhteisymmärrystä. Tämän vuoksi olisi myös tärkeää, että opiskelun henkilökohtaistamisen myötä sekä tutkinnon suorittajan tutkintopolku että koulutuksen järjestäjän ja sen kumppaneiden työskentely muodostuvat mielekkäimmiksi. Voiko siis henkilökohtaistamisen tuloksena olla entistä syvemmälle meneviä ja tarkoituksenmukaisempia henkilökohtaistamisen käytäntöjä, joista on hyötyä sekä tutkinnon suorittajalle että koulutuksen toimijoille?

¹ Omaehtoinen koulutus perustuu tyypillisesti aikuisen oma-aloitteiseen pyrkimykseen kehittää itseään ja ammattitaitoaan, ja tutkinnon suorittaja voi anoa tähän aikuiskoulutustukea. Oppisopimuskoulutus ja henkilöstökoulutus palvelevat enemmän työnantajaa, joka tarvitsee koulutusta yrityksen edun vuoksi. Työvoimapolitiittiseen koulutukseen osallistuminen on lakisääteistä ja tietyn työnhakuajan kuluttua työtömän työnhakijan velvollisuus ja ehto työmarkkinatuen saamiselle.

Tässä luvussa tarkastellaan AiHe-projektissa tuotettuja ja ideoituja malleja siitä, miten henkilökohtaistaminen konkretisoituu yksittäisen tutkinnon suorittajan kohdalla tämän näyttötutkintoprosessin aikana. Hankkeilla oli käytössään kokonaisarvioinnin ja konsulttien yhdessä laatima ohjeistus opiskelijanäkökulman esiintuomiseksi henkilökohtaistamisessa vuoden 2003 jälkipuoliskon aikana. Ajatuksena oli kuvata uuden toimintakulttuurin vaikutusta tutkinnon suorittajaan. Hankkeet laativat taulukkomuotoisen esityksen ja/tai kertomuksen siitä, miten näyttötutkinto toteutuu josain henkilökohtaistetussa tutkinnossa. Edelleen pyydettiin vastaajia kertomaan se, minkälainen rooli eri toimijoilla, ohjauksella ja erilaisilla avoimilla oppimisympäristöillä siinä on ollut. Annetussa taulukkomallissa (ks. liite 1) oli kaiken kaikkiaan eroteltu omiksi sarakkeikseen henkilökohtaisen tutkinnon eri vaiheissa oppilaitoksen johdon, koulutuksen ostajan, työelämän, muiden oppilaitosten, ohjauksen, opettajan, tuki- ja asiantuntijapalvelujen sekä avoimen oppimisympäristön käyttö.

Kertomukset ja taulukot, joissa kunkin toimijatahon roolia kuvattiin, toimitettiin kokonaisarvioijille yhteenvedon tekemistä varten marraskuussa 2003. Hankkeiden osapuolet saivat itse määritellä tutkintoprosessin vaiheet ja nimittää näitä vaiheita omalla tavallaan. He saivat myös määritellä vaiheiden määrän sekä annettujen toimijatahojen roolit ja asemat tutkintoprosessin eri vaiheissa. Tarkoituksena oli ajatella tutkintoa sen suorittajan näkökulmasta ja tunnistaa eri tahojen toimenpiteet tutkintoprosessin eri vaiheissa.

3.2 Tutkintoprosessin vaiheet ja tapausten määrällinen tarkastelu

Itsearviointityöskentelyn tuloksena oli noin 40 tapausta 23 eri oppilaitoksesta. Osa oli tehty annetun taulukkomallin mukaan ja osa soveltaen sitä melko vapaasti. Enimmillään yksi hanke tuotti viisi opiskelijatapausta eri koulutusta järjestäviltä aloilta. Osassa hankkeita laadittiin kertomus johonkin koulutukseen hakeutuneesta tutkinnon suorittajasta. Kaikissa tapauksissa tutkinnon suorittaja osallistui suurimpaan osaan valmistavaa koulutusta ja useimmiten eteni tutkintoprosessissa. Aina näin ei kuitenkaan ollut, vaan joskus henkilökohtaistettukin koulutus johti myös keskeyttämiseen tai muulle alalle hakeutumiseen.

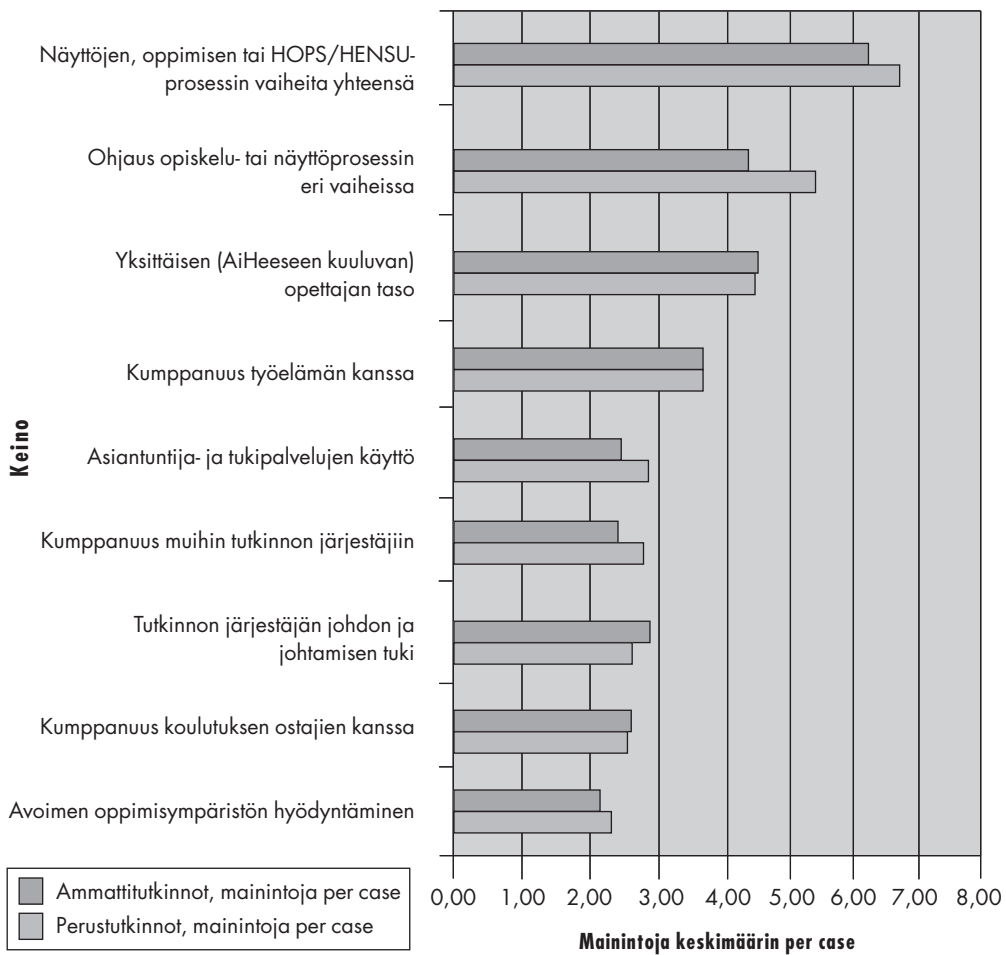
Tapauksista 13 käsitteli perustutkinnon suorittajan tutkintoprosessia, 22 ammattitutkinto-opiskelijan, 1 erikoisammattitutkinto-opiskelijan, 1 yhdistelmätutkinnon suorittajan perus- ja ammattitutkintoprosessia sekä 2 yleisesti tutkintoprosessia tietyssä oppilaitoksessa ja. Tapaukset kuvasivat seuraavia pilottitutkintoja (taulukko 1):

<p><i>Perustutkinnot:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – sosiaali- ja terveystalouden perustutkinto (5, joista 1 oppisopimuskoulutus²) – liikeyrityksen perustutkinto (3) – maatalousalan perustutkinto (2) – palvelualueiden perustutkinto (2) – kotitalous- ja kuluttajapalvelujen perustutkinto (yht. 13)
<p><i>Ammattitutkinnot:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – taloushallinnon ammattitutkinto (4, joista 1 oppisopimus) – laitoshuoltajan ammattitutkinto (3, joista 1 oppisopimus) – myynnin ammattitutkinto (2) – tietojenkäsittelyn ammattitutkinto (2) – talonrakennusalan ammattitutkinto – kiinteistöhoitajan ammattitutkinto – isännöinnin ammattitutkinto – kotitalousyrittäjän ammattitutkinto – palvelualueiden ammattitutkinto – erä- ja luonto-opiaan ammattitutkinto – kunnossapidon ammattitutkinto (oppisopimus) – päihdetyöntekijän ammattitutkinto – suurtalouksien ammattitutkinto (oppisopimus) – perhepäivähoitajan ammattitutkinto – metsäkoneenkuljettajan ammattitutkinto (yht. 22)
<p><i>Erikoisammattitutkinto:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – autoalan työnjohdon erikoisammattitutkinto (yht. 1)
<p><i>Yhdistelmätutkinto:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – puutarhatalouden perustutkinto + floristin ammattitutkinto (yht. 1)

Taulukko 1. Opiskelijatapauksissa käsitellyt tutkinnot

Henkilökohtainen tutkintoprosessi jaettiin keskimäärin kuuteen vaiheeseen (kuvio 2, ylin rivi). Eri vaiheissa määrällisesti eniten painottuivat maininnat ohjauksellisista interventioista (keskimäärin 4,3 vaiheessa ammattitutkinnoissa ja 5,3 vaiheessa perustutkinnoissa, ks. kuvio 2), ja vähiten avointen oppimisympäristöjen käyttöä.

² Jos kyseessä oli muu kuin omaehtoinen koulutus, ei sitä useinkaan selkeästi kuvauksissa mainittu. Usein kuvauksissa oli todellisuudessa kyse eri koulutustyyppien sekamuodoista.



Kuvio 2. Henkilökohtaistamisen keinojen määrällinen esiintyminen opiskelijakuvauksissa (mainintoja keskimäärin per tapaus).

Prosessi jaettiin esimerkiksi kuuteen vaiheeseen seuraavaan tapaan:

0 – itsearvioinnit, haastattelu, testit, ammattitaitokartoitus, 1 – oppimis- ja tutkintotavoitteet, 2 – lukujärjestys, 3 – [työ]harjoittelun tavoitteet, 4 – näyttösuunnitelma, 5 – näytön järjestelyt (Talonrakennusalan ammattitutkinto).

Toisinaan vaiheita erotettiin ainoastaan kolme, esimerkiksi:

0 – [asiakkaan identifiointi], 1 – Ryhmässä näyttöjärj[estelmään] ohjaaminen, HOPS alustava suunnittelu, 2 – Oppimaan oppiminen: (Koulunkäyntiavustajan ammattitutkinto).

Joissakin tapauksissa vaiheita oli eroteltu toistakymmentä, esimerkiksi:

0 – Koulutukseen hakeutuu motivoituneita aikuisia, 1 – Tutkinnon suorittajat valittu, kirje kotiin ja näyttötutkintojärjestelmään ohjaaminen, 2 – Osaamisen tunnistaminen, 3 – Oppimaan oppiminen, HOPS verkkoon,

itseohjautuvuus, 4 – Henkilökohtaiset keskustelut, Osaamisen tunnistaminen ja osaamisen tunnustaminen, 5 – HOPS henkilökohtaistuu, verkossa, 6 – [Tutkinnon ensimmäinen osa] työssäoppimisen henkilökohtaistuminen, Näyttöjen henkilökohtaistuminen, 7 – [Tutkinnon toinen osa] työssäoppimisen henkilökohtaistuminen, Näyttöjen henkilökohtaistuminen, 8 – [Tutkinnon kolmas osa] työssäoppimisen henkilökohtaistuminen, Näyttöjen henkilökohtaistuminen, 9 – [Valinnainen tutkinnon osa] Henkilökohtaisen toiveen mukainen koulutusohjelma, työssäoppimisen henkilökohtaistuminen, näyttöjen henkilökohtaistuminen (Sosiaali- ja terveystieteiden perustutkinto).

Aineiston perustella eri vaiheet kuvaavat ohjausprosessia, joka ei rajoitu pelkkiin ohjauskeskusteluihin, vaan myös eri kumppanuustoimijoiden väliseen toimintaan. Aineistosta voidaan todeta, että keskimäärin henkilökohtaistamisprosessi ymmäretään jakautuvan kuuteen vaiheeseen eri tutkinnoissa. Henkilökohtaistaminen alkaa jo silloin, kun aikuinen oppija on vasta valitsemassa koulutusta, ja se päättyy tutkinnon näyttötilaisuuteen. Usein tukea ja seurantaa jatketaan vielä näyttötutkinnon suorittamisen jälkeenkin, jolloin todetaan päämäärä saavutetuksi ja päätetään tutkintoprosessi.

Yleensä näiden välissä on useita henkilökohtaisten suunnitelmien eräänlaisia tarkistuspisteitä, täsmentämis- ja evaluaatiokeskusteluja. Se, että aikuisen oppijan ohjausta liitetään jo hyvin varhaisessa vaiheessa henkilökohtaistamisprosessiin kertoo, kuinka tärkeäksi opiskelijan kannalta oppilaitosten edustajat näkevät sidosryhmien roolin siinä. Vain harvoissa kuvauksissa prosessi päättyy henkilökohtaisen suunnitelman laatimiseen opettajan kanssa ja oppilaitoksessa suoritettavaan oppimaan oppimisen tukemisen vaiheeseen. Tällöin tutkinnon suorittaja jää ikään kuin yksin tulevaisuudessa työssäoppimistai näyttöjen vaiheessa.

Ohjaus liittyy jossain mielessä kaikkiin tutkinnon vaiheisiin. Tutkinnon suorittamisen prosessin kuvaukset kertovatkin kokonaisvaltaisen ohjauksen järjestämisestä. Ohjaus korostuu perustutkinnoissa vielä ammattitutkintoja enemmän. Tämä johtuu enimmäkseen siitä, että perustutkinnoissa, esimerkiksi lähihoitajatutkinnossa, valmistava koulutus on pitkä ja tutkinnon osavaiheita on enemmän.

3.3 Opiskelijänäkökulma eri alojen itsearvioinneissa

Tapauskuvauksia analysoitiin AiHe-hanketyypeittäin siten, että sosiaali- ja terveystieteiden oppilaitokset, kaupan ja hallinnon oppilaitokset, monialaiset oppilaitokset ja muut oppilaitokset olivat omina ryhminään. Eniten erilaisia kuvauksia oli monialaisista oppilaitoksista, joita on projektissa mukana muutenkin enemmistö. Aineiston alakohtaisen kuvailun taustoitukseksi voidaan todeta, että vastaajat ovat pitäneet henkilökohtaistamista varsinkin

konaisvaltaisena toimintana, jossa eri toimijoiden roolien ja eri toimenpiteiden suhteuttaminen opiskelijaan on ollut osin hankalaa. Keskeisten opiskelijayhteyksien esiin nostaminen onkin perustunut tutkijoiden tulkintaan.

Kaupan ja hallinnon alan oppilaitokset³

Kaupan ja hallinnon alan oppilaitoksissa johdon rooli näkyy perussopimusten hoitamisena, oppilaitoksen perustoimintafilosofian linjaamisena laatu-järjestelmän tasolla sekä oppilaanohjauksen resurssien järjestämisenä. Tällä alalla henkilökohtaistamisessa pyritään peilaamaan teoria-asioita valmistavaan koulutukseen osallistuvan tutkinnon suorittajan omaan työyhteisöön. Työelämän tehtäväkokonaisuudet ovat tutkinnon perusteiden toteuttamisen konkreettisella tasolla ja niiden selkeän arvioinnin lähtökohta. Näyttöjen suorittaminen työpaikalla on suorassa suhteessa siihen, miten kapeat tai laajat suorittajan työtehtävät ovat. Jos koulutettavan työtehtävät muuttuvat, voidaan myös työpaikalla suoritettavien näyttöjen kirjoa laajentaa.

Alan oppilaitoksissa käytetään runsaasti työelämän asiantuntijoita tunti-opettajina ja näiden työyhteisöjä koulutuksesta osaltaan vastaavina tahoina. AiHeen ja henkilökohtaistamiskoulutuksen (HeKo) myötä verkostoitumista on tapahtunut hieman oppilaitosten kesken, mm. verkko-ohjauksen kehittämisessä. Näiden vahvuutena on vankka työelämäosaaminen ja myös korkea koulutus. Opettajan tehtävänä on tuntee opiskelijoiden suunnitelmat ja aikataulut, jotta hän voi ohjata näitä oppimaan oppimiseen ja itsearviointiin. Henkilökohtaistamisen tukena käytettävät asiantuntijapalvelut näkyvät pääasiassa oppilaitoksen sisäisen ”infrastruktuurin” toimivuuden kehittämisessä. Tekninen tuki on tärkeää varsinkin silloin, kun valmistavaa koulutusta toteutetaan verkkoa apuna käyttäen. Henkilökohtaisten näyttösuunnitelmien ja prosessikuvausten luomisessa taas tarvitaan erityisesti laatu- ja koulutusohjelmavastaavien apua. Yhteistyö ostajan kanssa ei kuvausten perusteella nouse juurikaan esille.

Sosiaali- ja terveystieteiden oppilaitokset⁴

Sosiaali- ja terveystieteiden oppilaitoksissa johdon myöntämiä resursseja tarvitaan erityisesti valintavaiheen toteuttamiseen ja henkilökohtaisista opiskelusuunnitelmista (hops) käytäviin keskusteluihin. Joissain tapauksissa elinikäinen oppiminen ja henkilökohtaistaminen on strategiatasolla linjattu. Erityisenä johdon panoksena mainitaan tutkintoon sisältyvien pakollisten maksujen selkeä kertominen tutkinnon suorittajalle jo tutkintoprosessin alkuvaiheessa.

³ 60 AiHeen ”raportointiyksikkönä” toimivasta oppilaitoksesta kaupan ja hallinnon alan oppilaitoksiin on tässä aineistossa luokiteltu kuuluvaksi 7 sellaista oppilaitosta, jotka järjestävät pelkästään kyseisen alan koulutusta ja näyttötutkintoja. Toimialan kuvaus perustuu Opetushallituksen luokitukseen.

⁴ Sosiaali- ja terveystieteiden oppilaitoksiin on luokiteltu 9 lähes pääasiallisesti sosiaali- ja terveystieteiden koulutusta ja näyttötutkintoja järjestävää AiHe-oppilaitosta.

Yhteistyöpäivät ja -rakenteet työvoimatoimiston ja oppisopimustoimiston kanssa luovat edellytyksiä opiskelijoiden ohjaamiseksi ottamaan yhteyttä alan oppilaitoksiin. Työssäoppimispaikoista ja henkilökohtaistamisesta käydään myös varsin paljon yhteisiä neuvotteluja, sillä viestintä on usein ristiriitaista näille tahoille. Haasteena on kertyneen ammattitaidon tunnistaminen yhtenäisten periaatteiden mukaisesti.

Uusia tutkinnon eri osiin sopivia työpaikkoja etsitään jatkuvasti. Työelämän ohjaajia ja arvioijia pyritään motivoimaan ja aktivoimaan osallistumaan tutkintoprosessiin. Osaamisen esiin tuominen tapahtuu yhteistyössä, jonka tärkeänä edellytyksenä on yhteisymmärrys käytetystä termistöstä ja kielestä sekä yhdessä työstetty näyttösuunnitelma. Työelämä, joka on viime kädessä hyödyn saajana hyvin koulutettujen ammattilaisten muodossa, tukee tutkinnon suorittaneita joskus myös stipendein.

Sosiaali- ja terveysalalla henkilökohtaistamista tukeva kumppanuus muiden tutkinnon järjestäjien kanssa näkyy koulutustarjonnan ja näyttöjen vastaanottoyhteistyönä. Oppilaitosten opettajien keskinäinen työnjako mahdollistaa paremmin tutor-opettajan paneutumisen henkilökohtaistamisen kysymyksiin yksittäisten opiskelijoiden tai ryhmien kanssa. Opettajat ja oppilaanohjaaja tekevät yhteistyötä mm. opiskelijoiden perehdyttämisessä ja näyttöaikataulujen laadinnassa. Opettaja on tietopankki ja ohjauksen resurssihenkilö, joka hallitsee niin tutkinnon perusteet, käytännön järjestelyt kuin oppimisprosessin tukemisenkin. Tämä kaikki edellyttää kuitenkin uudenlaista ajattelutapaa ja asennoitumista aikuisen oppijan kannustamiseen ja motivoimiseen.

Asiantuntija- ja tukipalvelujen käyttö lisää ennen kaikkea opettajien itseluottamusta ja varmuutta koulutustoimintaan. Sosiaali- ja terveysalalla mainitaan useita henkilökohtaistamista palvelevia tahoja: oppilaanohjaaja, kuraattori, terveydenhoitaja, näyttövastaava, tutor-opettaja, AiHe-konsultti, tutkintotoimikunnat työpaikkaohjaajat ja näytön arvioijat. Hyödyllisinä mahdollisuuksina pidetään myös lehtiartikkeleita, markkinointia, itsearviointin välineitä verkossa sekä opiskelija- ja opettajapalautejärjestelmiä. Ylipäätään pidetään tärkeänä sitä, että opiskelija voi saada hyvinkin erilaisilta tahoilta tietoa koulutuksesta.

Monialaiset oppilaitokset⁵

Monialaisten oppilaitosten johto panostaa erityisesti AiHe- ja henkilökohtaistamis-koulutustyyppisen kehittämisen tukemiseen. Johdon aktiivisuutta kuvaa myös oppilaitoksen markkinoinnin suuntaaminen sopiviin kohderyhmiin ja erilaiset johtoryhmätason elinten toiminta, joka pitää

⁵ Monialaisiin oppilaitoksiin on luokiteltu kuuluvaksi 26 sellaista aikuiskoulutuskeskusta ja vastaavaa oppilaitosta, joissa järjestetään vähintään kahden mutta yleensä useamman toimialan koulutusta ja näyttötutkintoja.

AiHetta selkeästi esillä. Myös tutkintotoimikuntien suunnassa toimimista ja kehittämistä pidetään johdon tärkeänä tehtävänä. Toisaalta johto vaikuttaa siihen, kokevatko opettajat, että heillä on oikeasti lupa panostaa kehittämistyöhön.

Monialaisissa oppilaitoksissa on tiedostettu varsinkin ostajien kanssa tehtävän yhteistyö- ja sopimuskuvioiden merkitys tutkinnon suorittajan kannalta sekä hänen oikeutensa ja velvollisuutensa. Ostajaa pidetään myös joissain tapauksissa koulutusta hankaloittavana reunaehtona esimerkiksi silloin, kun koulutuksen keskeyttäminen ei vaikeassa tilanteessa ole oikein mahdollista. Yhteistyötä on kuitenkin pidetty varsin myönteisenä niissä tapauksissa, joissa ostajan edustajat voivat osallistua henkilökohtaisten suunnitelmien tekemiseen, ohjaukseen, valintatilanteisiin, tukiasioista informointiin sekä arviointikeskusteluihin.

Oppisopimustoimiston rooli työelämäyhteistyössä ilmenee oppisopimustarkastajan tiiviinä mukana olona niin tutkinnon alkusuunnittelussa, keskusteluissa näyttöjen toteuttamisen edellytyksistä ja pelisäännöistä kuin itse tutkinnon suorittamisen vaiheissakin. Joissakin tapauksissa työelämän edustajia pyritään sitouttamaan koulutusprosessiin ja työpaikkaohjaaja pyritään nimeämään jo ennen varsinaisen näyttötutkinnon alkamista. Koulutuksen suoramarkkinointi ja yhteydenpito työnantajiin rakentaa kumppanuutta. Työelämäyhteistyön uskotaankin edellyttävän työpaikoilla toimimista esimerkiksi työelämän koulutustarpeiden kartoittamiseksi, jolloin jatkuva vuorovaikutus oppilaitoksen ja työpaikan välillä saadaan aikaan joustavasti tuotannon aikataulujen ja suunnitelmien yhteydessä. Valmistavan koulutuksen suorittajan tarpeet asettavat yhteisille tapaamisille yksilölliset vaatimuksensa. Uudenlaisen kumppanuustyön työelämän kanssa on todettu aidosti hyödyttävän niin oppilaitoksen työelämysuhteiden hoitoa, perustutkinto-opiskelijan käytännön tuntuman lisääntymistä kuin työelämän tuotantoakin.

Kyseisissä oppilaitoksissa hyödynnetään suoritusten yhteisarviointia eri oppilaitosten kesken sekä ohjataan tarvittaessa opiskelija tukipalvelujen käyttöön. Useimmiten kahden kolmen saman alan oppilaitoksen keskinäisten teematapaamisten – esimerkiksi henkilökohtaisten ja ryhmäopiskelusuunnitelmien työstämisen ja maakunnallisen kehityshankkeen merkeissä – katsotaan parantavan valmistavaan koulutukseen osallistuvan opiskelijan ohjauksen laatua. Muissa oppilaitoksissa verkostoitumisen avulla luodaan keskustelullisia oppimisen edellytyksiä koulutuksen järjestäjien ja tutkintotoimikuntien välillä.

Näyttötutkintomestarikoulutuksen saanut opettaja mm. pitää huolen opiskelumateriaalin ja hops-lomakkeiden laadusta, pyrkii avaamaan luottamuksellisen yhteyden opiskelijaan ja antamaan kattavan alkuinformaation,

joka aineiston perusteella vaikuttaa olennaisesti siihen, miten oppija arvioi henkilökohtaisen ohjauksensa onnistumisen. Hän tekee opiskelijan kanssa osaamiskartoituksen, antaa palautetta ja tehtävänannot suullisesti tai sähköpostin välityksellä. Opettajan työn vaikutus opiskelijan itsetuntoon otetaan huomioon. Opettajien keskinäinen kumppanuus vahvistuu kehittämistyön ja työnjaon kautta.

Tukipalvelujärjestelmien kehittäminen on keskeinen henkilökohtaistamisen keino. Opiskelijoiden tarpeita selvitetään erikseen omassa projektipilotissa tai tukitiimissä ja tarvittavia tukiopetus- ym. toimia pyritään järjestämään tarvitsijoille. Psykologin apua samoin kuin erilaisia testejä käytetään laajasti alkuvaiheen orientaatiossa. Tietotekniikan opetukseen, maahanmuuttajien kielikoulutukseen sekä yhteistyöhön ammattiaineen opettajien kanssa satsataan entistä enemmän. Vapaasti opiskelijoiden hyödynnettävissä ovat esimerkiksi kirjasto, atk-luokka ja -opettaja sekä työvoimatoimiston URA-palvelu (avoimet työpaikat). Työssäoppimisen ohjaaja toimii jollain alalla eräänlaisena asiantuntijavalmentajana ohjaten viime kädessä näyttöihin.

Muut oppilaitokset⁶

Muissa oppilaitoksissa johdon tehtävänä mainittiin henkilökohtaistamisen menetelmien tukeminen, opiskelijapalautteen seuranta ja tutkintotosopimusten joustavuus (mahdollista työvoimapolitiittinen ja omaehtoinen koulutus). Myös opiskelijoiden informoiminen sekä työssäoppimisen ohjauksen ja työelämäyhteyksien tukeminen ilmentävät johdon panostusta.

Näissä oppilaitoksissa korostuvat työpaikan edustajien kanssa henkilökohtaiset keskustelut valmistavan koulutuksen suorittajan ammatillisesta kehittymisestä, jolloin työssäoppimis- ja näyttösuunnitelmia muokataan samalla prosessin kuluessa. Työvoimatoimistoa käytetään työelämäyhteistyön väylänä. Työelämälähtöisyyden mainitaan edellyttävän myös työnjakoa koskevia järjestelyjä ja rytmitystä esimerkiksi työntekijän vuorotteluvapaan kanssa. Muutenkin työvoimantarpeita saatetaan huomioida jo henkilökohtaisen opiskelusuunnitelman tekemisen vaiheessa, mikä taas edellyttää tutustumista ennalta eri yrityksiin. Ohjaavaa koulutusta antavassa oppilaitoksessa pyritään ottamaan huomioon huonot työllistymismahdollisuudet ja ohjaamaan tarvittaessa eri koulutuksiin, jolloin käytetään hyväksi työnantajan palautetta alalle sopivuudesta. Sijaisuuksien kautta pyritään pääsemään vakinaisempaan työsuhteeseen.

⁶ Muihin oppilaitoksiin on tässä aineistossa luokiteltu kuuluvaksi 12 sellaista pääasiassa yksialaista oppilaitosta, joissa järjestetään koulutusta muulla kuin kaupan ja hallinnon alalla, sosiaali- ja terveysalalla tai tekniikan ja liikenteen alalla. Näitä ovat majoitus-, ravitsemis- ja talousala, kulttuuriala sekä luonnonvara-ala.

Yhteistyö ostajan kanssa perustuu pitkälti erilaisiin raportointi- ja todistus-käytäntöihin työvoimatoimiston ja tavallaan myös Kelan (Kansaneläkelaitos) kanssa. Haasteena ostajayhteistyössä onkin aikaisempien koulutusten huomioiminen. Vaikka näissä oppilaitoksissa yleisesti yhteys ostajaan on pitkälti sen sanelema, toteutuu kuitenkin tutkinnon suorittajan lähtökohdat huomioivaa koulutus- ja työhistoriatietojen jakamista, tutkinnon suorittajan toimeentulosta huolehtimista sekä opintojen jälkeen työllistymismahdollisuuksien kartoitusta.

Muissa oppilaitoksissa opettajan tasolla tehtävä työ on hyvin samansuuntaista kuin yleensä; lisäksi opiskelija saa tukea enemmän aine- ja tutor-opettajien parityöskentelystä. Opettaja myös toimii tärkeässä roolissa työelämäyhteistyön järjestämisessä ja näyttöjen arvioinnissa. Opettajien valmiuksia näissä eri rooleissa parannetaan esim. AiHe-koulutuksella ja AiHe-hankkeissa tuotettujen menetelmien käytön avulla. Opettajan työn lähtökohdana mainitaan myös näyttötutkintoideologian hallinta. Sen pohjalta hän voi aktivoida opiskelijaa miettimään omaa tulevaisuuttaan ja opintojensa ja näyttöjensä suunnittelua tarkemmin. Asiantuntija-apua ja ohjaavaa koulutusta käytetään erityisesti tutkinnon suorittajien oikeiden motivointitapojen löytämiseksi. Erityisopiskelujärjestelmää voidaan käyttää tarvittaessa.

3.4 AiHeen hyödyt ja haasteet opiskelijanäkökulmasta

Eri alojen välillä ei ole suuria eroja siinä, miten henkilöhtaistamisen eri keinot ja toimijaroolit asettuvat suhteessa toisiinsa. Monialaiset oppilaitokset ovat sekä kuvanneet seikkaperäisemmin että ottaneet huomioon keskimäärin useampia vaihtoehtoja kuin muut oppilaitokset. Aikuisen oppijan kannalta erityisen hyvänä voidaan pitää johdon myönteisen suhtautumisen ja ”panostamisluvan” heijastusvaikutusta opettajakunnan toiminnan kautta tutkinnon suorittajaan. Vapauden sallimista opintojen suorittamiselle yli tutkintorajojen oli valmistavassa koulutuksessa myös pidetty tärkeänä. Yleensä strategioita ja oppilaitostason linjauksia sekä johdon roolia ei kuitenkaan osata yhdistää tutkinnon suorittajaan. Opiskelijan kokemuksia on eräissä monialaisissa oppilaitoksissa pohdittu keskimääräistä enemmän. Opettajan työn uutena piirteenä todetaankin luottamuksellisen suhteen avaaminen opiskelijaan ja esimerkiksi tämän itsetunnon vahvistumisen tukeminen. Kumppanuus opettajien välillä on havaittu samoin tärkeäksi.

Kaikilla aloilla koulutuksen ostajan kanssa tehtävä yhteistyö heijastuu konkreettisesti erityisesti niihin opiskelijoihin, jotka ovat työvoimapo-liittisessa tai oppisopimuskoulutuksessa. Tällöin ostajakumppanuus on

hyvin luonteavaa, ja jonkin verran neuvottelua tarvitaan koulutusten järjestämisen mahdollistamiseksi. Monialaisissa oppilaitoksissa aktiivisuus ostajien suhteen on kuitenkin suurempaa kuin muissa. Ostajanäkökulma ja sen tuomat säädökset tutkinnon suorittamiseen ovat toimineet lähtökohtana käytäntöjen yhtenäistämisyrittämiselle, ja reunaehdot on varsin hyvin tiedostettu.

Kumppanuusyhteistyössä ostajan kanssa korostuivat tiedottaminen aikuisopiskelun luonteesta, henkilökohtaistamisesta ajan tasalla pitäminen sekä henkilökohtaistamisen näkyväksi tekeminen. Kumppanuus ostajan kanssa näyttää tutkinnon suorittajan kannalta varsin ratkaisevalta: usein se liittyy koulutuksen kokonaisratkaisusta päättämiseen, eriyttämiseen ja yksilöllisyyteen työssäoppimisessa. Työvoimatoimisto ja oppisopimustoimisto asettavat tutkinnoille tiettyjä sisällöllisiä ja ajallisia kriteereitä, ja ostajien kanssa pyritään neuvottelemaan näistä ajoissa melko paljon. Tämä luonnollisesti lisää viime kädessä vapausasteita tutkinnon suorittajalle.

Työelämäyhteistyössä pyritään ottamaan opiskelijan tarpeet ja tilanne huomioon eri alojen oppilaitoksissa. Henkilökohtaistamista edistävä kumppanuus liittyykin kaikissa oppilaitoksissa pääasiassa työssäoppimisen ja näyttöjen suorittamisen vaiheeseen sekä myös neuvotteluun työtehtävistä ja näytöistä henkilökohtaisen opiskelusuunnitelman pohjalta. Toisaalta satunnaisesti mainitaan myös työelämän tarpeiden etukäteiselvitys sekä työpaikan edustajien sitouttaminen koulutusprosessiin, mikä on askel perehtyneempään ohjaukseen ja tavallaan tutkinnon laadun takaamiseen.

Avoimia oppimisympäristöjä hyödynnettiin tapausten mukaan kaikkein vähiten henkilökohtaistamisen keinona. Oppimisympäristöt miellettiin lähinnä verkon ja atk:n käytöksi henkilökohtaisen opiskelun tukena. Sen sijaan monipuolista verkon, harrastusten, kodin ja muiden arkipäiväiseen elinpiiriin kuuluvien ympäristöjen mahdollisuuksia käytettiin vain yksittäisissä tapauksissa tutkinnon suorittajan hyödyksi. Avointen oppimisympäristöjen hyödyntämisessä on kautta linjan vielä kehittämistä.

Opiskelija-arviointien yhteydessä oppilaitoksissa tehtyjen opiskelijahaastattelujen perusteella tutkinnon suorittaja-aines on erittäin heterogeenista nykyään. Tutkinnon suorittajat edustavat lähtötasoltaan, valmiuksiltaan ja osaamiseltaan koko kirjoa aloittelijoista rautaisiin ammattilaisiin. Lisäksi tuettu ja henkilökohtaistettu opintopolku on usein erilaisten oppijoiden ainoa mahdollinen tapa suorittaa tutkintoa. Esimerkiksi lukihäiriöiset, perustaidoiltaan heikot, maahanmuuttajat, iäkkäämmät ihmiset sekä ne joiden ajankäyttö on rajoitettua (työssäkäyvät, pienten lasten äidit) hyötyvät henkilökohtaistamisesta erityisesti. Ohjeistuksella ja keskusteluilla hyvin erilaiset aikuiset on ohjatusti saatu suhtautumaan koulutukseen

myönteisellä tavalla ja tätä kautta myös sitoutumaan opiskeluunsa varsinkin niin sanotuilla naisaloilla, sosiaali- ja terveys- ja kaupan ja hallinnon alalla. Henkilökohtaistaminen ei tarkoita pelkästään yksilöllistämistä ja jatkuvaa uusien polkujen etsimistä, vaan rajattua määrää vaihtoehtoja, joista tutkinnon suorittaja itse valitsee ohjauskeskustelun tuloksena. Tutkinnon suorittaja motivoituu, kun hän saa itse valita mitä osaamista ja milloin hän näyttää. Osaamisen esiin kaivamisen kautta (mikä ei ole helppoa opettajalle) polku tarkentuu. Kaupan ja hallinnon pilottitutkinnossa on raportoitu, että keskeyttämiset ovat jopa loppuneet opettajien saatavillaolon lisäämisen kautta, mikä on tutkinnon suorittajanäkökulmasta henkilökohtaistamisen konkreettisin seuraus.

Kehittäjien eri aloilla tekemien tutkinnon suorittajien haastattelujen perusteella tämä tuntee usein jäävänsä oman työhistoriansa ja kokemuksensa, rajallisen koulutustarjonnan tai vain yhden tutkinnon suorittamistavan varaan valitessaan koulutuspolkua. Tieto näyttötukintomahdollisuudesta on usein saatu edellisessä koulutuksessa, mutta mistään muualta tietoa ei ilman omaa aktiivisuutta saa. Ohjaukseen ja hopsiinsa (ja ropsiinsa, ryhmäopiskelusuunnitelmaansa) tutkinnon suorittajat ovat olleet usein piloteissa tyytyväisiä. Tutkinnon suorittajat korostavat alkuvaiheen informoinnin merkitystä ja juuri heille sopivalla tavalla räätälöityä tutkintorakennetta, joka ei etene vain tietyn jäykän mallin mukaisesti. Opiskelu- ja työmahdollisuuksien avautuminen ja koulutuksen aikana vaikutusmahdollisuudet tuntuvat hyvältä myös tutkinnon suorittajan psyykkisen hyvinvoinnin kannalta. Tutkinto onkin ennen kaikkea emotionaalinen tutkinnon suorittajan oma selviytymistä koskeva prosessi, jota voidaan ratkaisevasti tukea psykologisesti oikein suunnitellulla ohjauksella, huomioon ottamisella ja visioimisella.

Tutkinnon suorittajan saamat hyödyt henkilökohtaistamisesta liittyvät ennen kaikkea tutkintoprosessiin sitoutumiseen ja näyttötutkinnon helpottumiseen. Erityisenä ongelmakohtana tulevat esille koulutukseen hakeutumisen vaihe ja koulutuksesta tiedon saaminen, joista pääasiassa vastaa työvoimatoimisto tai työnantaja. Myös koulutuksen vaikuttavuuden seuraaminen ja palautteiden käyttäminen ovat haasteellisia ja edellyttävät sidosryhmäyhteistyötä. Työnantajan ja työyhteisön suhtautuminen on kriittistä tutkinnon suorittajan kannalta, eikä vähäpätöisin ole suinkaan tutkinnon suorittajan suhtautuminen omaan itseensä työhakijana, työntekijänä tai työnsä kehittäjänä. Tutkinnon suorittajan oma-aloitteisuuden puutetta ei voida korvata toimivallakaan ohjauksella.

Aiheen hyödyt	Aiheen haasteet
<ul style="list-style-type: none"> • Tutkintotavoitteinen koulutus mahdollistuu useammille opiskelijoille mm. erityisryhmissä (kotiaidit, maahanmuuttajat, erilaiset ongelmaryhmät jne.) ja osaamiseltaan hyvin eritasoisille henkilöille – ennen kaikkea etenemisaikataulun ja esim. lähiopetuksen joustavuuden ansiosta. • Itsenäinen opiskelun suunnittelu ja omat valinnat lisäävät motivaatiota, sitoutumista ja vastuunottoa tutkintoprosessista hyvinkin erilaisten ihmisten kohdalla. • Keskeyttäminen on tietyissä koulutuksissa loppunut opettajien lisääntyneen saatavilla olon ansiosta → katsottu taloudellisesti kannattavaksi ja resurssoitu. • Osaamiskartoitus on koettu itsetuntemusta parantavana etenkin naisopiskelijoiden kohdalla. • Tutkinnon suorittaminen ja jo tutkintoprosessin läpikäyminen voivat vahvistaa itseluottamusta nykyisessä työssä. • Tutkinnon suorittaminen antaa myös ylimääräistä uranousuun tai muuten eteenpäin pyrkivälle itsensä kehittäjälle. • Vertaistuen käyttö on mobilisoinut sosiaalisia voimavaroja tutkinnon suorittamiseen. • Opiskelijan asema työnantajan silmissä kohenee näyttöjen myötä (riskinä myös päinvastainen vaikutus). • Tulevaisuuden näkymät kirkastuvat esimerkiksi tiiviin ohjauksen myötä → psykologinen tuki. • Koulutusaikoja on puristettu entistä lyhyemmiksi. 	<ul style="list-style-type: none"> • Tutkintoprosessi on stressaava prosessi ja ”tarkkailun” alla olemista. • Työyhteisön ja esimiehen kielteinen suhtautuminen koulutukseen voi haitata tutkinnon suorittamista. • Koulutuksen ja muun elämän yhdistäminen on edelleen vaikeaa. • Näytön hylkääminen tämältyyppisessä tutkinnossa voi olla kova kokemus. • Koulutuksen vaikuttavuus esimerkiksi uranousun tai työllistymisen edistämiseksi on epäselvää. • Suoria näyttöjä (ilman valmistavaa koulutusta) tehdään monilla aloilla erittäin vähän alan erityispiirteistä johtuen (esim. kaupan ja hallinnon ja sosiaali- ja terveystalalla). • Kaiken kaikkiaan tutkintoprosessi näyttäisi edellyttävän oma-aloitteisuutta, aktiivisuutta ja hoksaavaisuutta. • Yksilöllisiä opiskelupolkuja ei välttämättä haluta seurata, vaan halutaan pysyä ryhmän mukana. • Koulutukseen hakeutumisen vaihe on usein epäselvä → työvoimatoimistojen rooli? • Mistä muualta kuin oppilaitoksista saa tietoa ylipäättään näyttötutkinnoista → työvoimatoimistojen tietopalvelu, peruspalvelu? • Miten miespuoliset tutkinnon suorittajat kokevat osaamiskartoitukset ja ns. keskusteluttamisen? • Kouluttamattomia työntekijöitä (Nostekohderyhmät) ei juurikaan ole sosiaali- ja terveystalalla, entä muut alat (esim. rakennusala, catering-ala)?

Taulukko 2. Aiheen hyödyt ja haasteet opiskelijänäkökulmasta⁷

⁷ Taulukko perustuu opiskelijatapauksiin, opettajien tekemiin opiskelijahaastatteluihin sekä tutkijoiden tekemiin opettajahaastatteluihin.

3.5

Kohti kokonaisvaltaista ohjausta

Ohjauksella tarkoitettiin itsearviointeissa yleensä opinto-ohjaajan, tutor-opettajan tai jonkun muun tahon ohjauksellista interventiota ja keskustelutilannetta tutkinnon suorittajan kanssa. Koska ohjaus sinänsä ei ollut omassa sarakkeessaan lainkaan seikkaperäisesti eritelty, mutta esiintyi kaikkein runsaimmin lyhyen maininnan muodossa, voidaan sitä pitää henkilökohtaistamisen selkärankana ja lähes yhtenevänä tutkintoprosessin vaiheiden kanssa eri oppilaitoksissa. On myös ilmeistä, että tapaustarinat kertovat kokonaisvaltaisen ohjauksen järjestämisestä, jossa ohjauskeskustelujen lisäksi tapahtuu myös paljon muuntyyppistä ohjausta. Tämä ei ole kuitenkaan yleensä tiedostettua. Ohjauksen koordinointi tapahtuu useiden tahojen yhteistyössä ja organisaatioiden keskinäisenä työnjakona eikä opettaja ole ainoa ohjaaja.

Ohjausprosessi näyttäisi holistisen kokonaisarvion perusteella toteutuvan opiskelijan kannalta merkittävimmällä tavalla monialaisissa oppilaitoksissa sekä erityisesti oppilaitosten työelämäkumppanuuden kautta. Henkilökohtaistamisen edellytysten parantamiseksi on kaikilla aloilla pyritty tekemään paljon työtä. Eri toimien koordinointi ja kumppanuusyhteistyö ovat kuitenkin vielä jossain määrin irrallaan opiskelijänäkökulmasta, jonka tarkasteluun tulisi jatkossa panostaa vielä enemmän.

Monissa tapauksissa tapaustyöskentelyn tarkoitusta ei hankkeissa ollut kokonaan ymmärretty. Esimerkiksi eri osapuolten interventioiden ja vaikutusten sijoittaminen yksittäisen tutkinnon suorittajan tutkintoprosessin eri vaiheiden yhteyteen oli hankalaa, eikä käytännön toimenpiteiden yhteyksien kuvaileminen suhteessa niihin ollut kovin seikkaperäistä. Tämä on vaikeuttanut huomattavasti aineiston tulkintaa. Toisaalta oppilaitoksissa todettiin kuitenkin tutkinnon suorittajan näkökulman virittäminen henkilökohtaistamisen käytäntöihin hyödylliseksi ja opettavaiseksi.

Arviointi- ja konsultti-tiimeissä käytiinkin jonkin verran keskustelua siitä, mitä tapaustyöskentelyllä saavutetaan ja millaisia tuloksia siitä voidaan esittää. Annettu taulukkomuoto oli ainoastaan jäsenyyksen väline, ja suhteellisen monessa hankkeessa taulukkoa käytettiin soveltaen tai sen käytöstä luovuttiin kokonaan ja arviointi tehtiin vapaamuotoisesti. Vaikka monissa hankkeissa ohjeistusta ja näkökulmanantoa pidettiin vaikeana, toteutettiin tapaustyöskentely suuressa osassa AiHe-hankkeita. Vuorovaikutus opiskelijänäkökulman kehittelyn yhteydessä kokonaisarvioinnin, konsultoinnin ja hanketoimijoiden kesken tuotti lopulta runsaasti tietoa henkilökohtaistamisesta ja tutkinnon suorittajan näkökulmasta siihen.

HENKILÖKOHTAISTAMINEN AIKUIS- KOULUTTAJIEN JA OPPILAITOSTEN NÄKÖKULMASTA

Opettajien ja rehtorien haastatteluissa kerrotaan opettajien työn muutoksista, joita aikuisopiskelun henkilökohtaistaminen on tuonut varsin runsaasti mukanaan. Kaupan ja hallinnon alan oppilaitosten, sosiaali- ja terveysalan oppilaitosten sekä monialaisten oppilaitosten edustajien kokemuksia käsitellään tässä luvussa erikseen. Haastatteluaineiston tarkoituksena on tuoda yksittäisten kehittäjien näkökulma esiin ja saada ääni kuuluviin sen selvittämiseksi, millaisiin inhimillisiin edellytyksiin ja reunaehtoihin AiHe-kehittämistyö perustuu.

Haastattelujen perusteella syntyy kuva AiHeen arjesta, kehittämistyön ”keittäjästä”, jossa laadukasta koulutusta pyritään mahdollistamaan yhä useammalle yksilölle kohderyhmissään. Henkilökohtaistamisen välineitä rakennetaan ja testataan hyvää vauhtia. Haastatteluissa avautuvia ikkunoita ovat opettajien odotukset siitä, että johto sitoutuisi projektiin ja sen kautta syntyisi ”lupa” kehittämiseen. Opettajille ongelmia ovat resurssit ja työn organisoinnin uudet tavat. Keskusteluissa nousevat avainasemaan myös henkilökohtaistamisen strategia, henkilökohtaistamisen kulttuuri, henkilökohtaistamisen välineet ja menetelmät, opettajien (yhteis)työn muutokset, sidosryhmäyhteistyö, maakunnallinen ja oppilaitosten sisäinen verkostoituminen, työelämä, henkilökohtaistamisen vaikutukset opiskelijoihin sekä projektikehittäminen. Nämä teemat painottuvat eri oppilaitostyypeissä eri tavoin.

Tutkijoiden tuloksin tuloksena hahmottuvien AiHeen keskeisten teemojen perustella ei voida erottaa henkilökohtaistamisen yhtä parasta strategiaa, vaan monia yksittäisten oppilaitosten erilaisia toimintatapoja. Strategioiden erot ovat yleisesti suuremmat kuin oppilaitostyyppien väliset erot. Kuitenkin karkeasti ottaen sosiaali- ja terveysalan oppilaitoksissa käytetään opettajien yhteisöllisen kehittämisryhmän rakentamisen AiHe-strategiaa, jota parhaassa tapauksessa tukee myös oppilaitoksen johto, mutta eivät välttämättä koulutuksen järjestäjä, kuntayhtymä tai opettajien enemmistö. Hyväksyttäköön ”maanalaisen armeijan” vertauskuva kuvaamaan tätä strategiaa erotuksena monialaisten oppilaitosten ”meta-AiHe-strategiasta”, jossa painottuu laajasti, ikään kuin ylhäältä päin opettajien ohjaustaitojen ja henkilökohtaistamisen osaamisen kehittäminen ja verkostoitumisen tukeminen, sekä kaupan ja hallinnon alan oppilaitoksen edustajan kiteyttämästä ”leipää ja sirkushuveja”-strategiasta, jonka mukaan yksittäiset opettajat tai opettajatyöparit pyrkivät työelämälähtöisyyden kehittämiseen pragmaattisesta näkökulmasta. Esimerkiksi helppokäyttöisiä ja nopeita sähköisiä etätehtävien ja suoritusten arvioinnin välineitä hyödyntäen. Viimeksi mainittu

näkökulma saattaa sopia parhaiten kuvaamaan myös tekniikan ja liikenteen alan AiHe-strategiaa, mutta haastatteluaineistoa tältä alalta ei ollut riittävästi arvion tueksi. Muissa, yksialaisissa oppilaitoksissa voidaan ehkä puhua em. strategioiden sekamuodoista, mutta tältäkin alalta ei haastatteluaineistoa ollut riittävästi vaikutelmaa vahvistamaan.

Kaiken kaikkiaan voidaan haastattelujen perusteella todeta, että AiHeen myötä on tapahtunut enemmän kuin vain näyttötutkintojen henkilökohtaistamista. Projekti on saanut liikkeelle laajemman muutosaallon aikuiskoulutuksen ajattelutavassa ja koko toimintakulttuurissa. On kyse pitkälti monien erilaisten oppilaitosorganisaatioiden sisäisten työyhteisöjen jäsenten aktiivisesta panostuksesta työnsä kehittämiseen, ja tämän kehittämisen kirjoa tulee jatkossa esimerkiksi haastatteluin selvittää ja tarkentaa. Opettajien mielestä henkilökohtaistamista ja sen kehittämistä on vasta joissakin tapauksissa resursoitu riittävästi, vaikka henkilökohtaistamisen uskotaan myös lisäävän oppilaitosten toiminnan kannattavuutta. Vuonna 2003, jolloin enin osa haastatteluista oli tehty, oppilaitoksissa elettiin eräänlaista käännekohtaa AiHeen leviämisen kannalta: toimintakulttuurin muutoksen tarve koettiin voimakkaampana kuin koskaan, mutta kehittäjät kokivat sittenkin jääneensä varsin usein yksin ”asiansa” kanssa. Oppilaitosten haasteena onkin käsittää kehittämisprosessi jatkossa kokonaisvaltaisena ilmiönä ja huomioida laaja-alaisesti myös ”keittiön” arki: oppilaitosten johdon, strategian, toimintakulttuurin ja henkilökohtaistamisen välineiden ja konkreettisen kehittämisen tasojen suhteet, uudenlaisen opettajien työn edellytykset näyttötutkintojärjestelmässä, uuden toimintakulttuurin ja henkilökohtaistamisen välineiden selkiyttäminen ja levittäminen, tutkinnon suorittajien antama palaute sekä koulutuksen vaikuttavuus.

4.1 Haastattelut

Henkilökohtaistamisen kehittäjille ja sidosryhmien edustajille tehtiin noin 45 haastattelua vuosina 2002–2003, ja näistä 15 tapahtui ennakoitdialogin⁸ yhteydessä erään verkostohankkeen tapaamisessa marraskuussa 2003. Muut 30 pidempää haastattelua tehtiin joko henkilökohtaisesti tai keskimäärin vajaan tunnin mittaisin puhelinkeskusteluin. Ne jakautuivat aloitain siten, että 11 haastattelua tehtiin kaupan ja hallinnon alan oppilaitosten edustajille (projektissa yhteensä 7 oppilaitosta), 7 sosiaali- ja terveystieteiden oppilaitosten edustajille (n = 9), 7 monialaisten oppilaitosten edustajille (n = 26), 4 tekniikan ja liikenteen alan oppilaitosten edustajille (n = 6) ja 1 muiden oppilaitosten edustajille (n = 12). Koska tekniikan ja liikenteen

⁸ Ennakoitdialogi on kokonaisarvioitsijoiden käyttämä menetelmä, jossa toimijoita pyydetään ryhmäkeskustelussa ”muistelemaan tulevaisuutta” esimerkiksi kolmen vuoden kuluttua tästä päivästä. Keskeiset teemat nousevat varsin nopeasti keskustelussa esiin, ja toimijoille itselleen tämä antaa mahdollisuuden ilmaista ja kuunnella kunkin omia toiveita. Organisaation johdon osallistuminen lisää menetelmän vaikuttavuutta.

alalta sekä muilta aloilta haastateltiin vain yhden oppilaitoksen edustajia, ei niitä käsitellä tässä luvussa erikseen.

Aineisto ryhmiteltiin haastatteluissa painottuviin teemoihin, joita olivat henkilökohtaistamisen resurssointi, strateginen asema ja kytkökset koko oppilaitoksen toimintakulttuuriin ja johtamiskulttuuriin. Teemoja olivat myös henkilökohtaistamisen käytännöt, tulokset ja välineet, opettajien työssä tapahtuneet muutokset, verkostoitumisen tavat, mm. sidosryhmäyhteistyö sekä henkilökohtaistamisen vaikutukset opiskelijoihin. Koko oppilaitoksen kehittämisen ja henkilökohtaistamisen kulttuurin luomisen kannalta sekä henkilökohtaistamisen tuotteistamisen kannalta aineistosta teemoina esiin nousseet asiat painoutuivat oppilaitoksissa eri tavoin sen mukaan, mihin vaiheeseen uudenlaisen toimintamallin kehittämisessä oli edetty oppilaitoksessa. Haastattelut noudattivat vapaan keskustelun kulkua, mutta niissä liikuttiin pääasiassa seuraavilla ulottuvuuksilla:

1. AiHeen hyödyt, lisäarvot ja tulokset: Mitä pidettiin konkreettisina toimintatapoina, välineinä tai sellaisina ajatuksina, ideoina ja oivalluksina, jotka liittyvät henkilökohtaistamisen kehittämisen ja juurruttamiseen? Tällaisia myönteisiä vaikutuksia olivat esimerkiksi näyttötutkintojen suorittamismäärien kasvaminen ja oppilaitoksen sisäisen verkostoitumisen lisääntyminen.
2. AiHeen haitat: Mitkä olivat kielteisiksi koettuja vaikutuksia, joita projektityöskentely tai kehitystyö ovat mahdollisesti tuoneet mukanaan? Kyse ei ole niistä ongelmista, joita henkilökohtaistaminen varsinaisesti pyrkii ratkaisemaan, vaan jotka kehittämisen myötä nousevat esiin. Tyypillisin on kehittämisen aiheuttama opettajien ja hallinnon byrokraattinen lisätyö.
3. AiHeen haasteet: Mitkä asiat painoutuivat positiivisina ja tavoiteltavina haasteina, joiden toteuttaminen on osoittautunut vaikeaksi tai jonka arvellaan olevan vaikea toteuttaa? Joissakin oppilaitoksissa haasteiden toteuttamisessa on päästy alkuun tai osapuolet ovat esimerkiksi edenneet yleisen ideologian hyväksymisen tasolla, mutta toteuttamisessa on törmätty ongelmiin. Joissakin tapauksissa haaste määritellään tulevaisuuden visioksi, jota kohti vasta pyritään. Visioiden tärkeys ja haasteellisuus on kuitenkin ymmärretty.
4. AiHeen ongelmat, esteet: Mihin ongelmiin projektin osapuolet kokevat työssään törmäävänsä ja mitkä asiat estävät tai hidastavat projektin sujuvaa edistymistä? Kyse on erityisesti tällä hetkellä akuuteista ongelmista.

Aineistoa esitellään aloittain tutkijoiden analyysissaan nimeämien seuraavien teemojen mukaan: johdon sitoutuminen, resurssit ja työn organisointi,

strategia, toimintakulttuuri, henkilökohtaistamisen tuotteistaminen, välineet ja menetelmät, opettajan työn muutokset, sidosryhmät, verkostoituminen, työelämä, vaikutukset opiskelijoihin ja projekti. Tutkijat eivät tuo tässä osuudessa esiin omia kannanottojaan, vaan esittävät asiat ”from within” – kuvaten toimijoiden omia näkökulmia sekä haastateltavien omia ilmauksia suoraan lainaten että yhteen vetäen.

4.2 Kaupan ja hallinnon alan oppilaitokset

AiHe-projektissa on mukana seitsemän kaupan ja hallinnon alan oppilaitosta, joissa järjestetään pääasiassa sekä nuorten että aikuispuolen koulutusta. Taustoitukseksi voidaan todeta, että kaupan ja hallinnon alan oppilaitokset muodostavat suurehkon homogeenisen AiHe-organisaatioiden joukon, jossa suuri osa alan opiskelijoista sekä myös AiHe-toimijoista ovat naisia. Kaupan ja hallinnon alalla opettajat ovat keskimäärin korkeammin koulutettuja kuin muilla ammatillisen koulutuksen aloilla – jopa 80 prosentilla opettajista on korkeakoulututkinto (Joki-Pesola 1999).

Johdon sitoutuminen

Johdon sitoutuminen ja tuki ei haastattelujen perusteella ole kaupan ja hallinnon alan oppilaitoksissa erityinen vahvuus, mutta ei myöskään ongelma. Johdon merkitystä ja roolia ei painoteta, vaikka resursseja näyttää AiHe-toimintaan jokseenkin järjestyneen. Henkilökohtaistaminen aiheuttaa hallinnossa painetta ymmärtää, että ryhmässä kaikki eivät opiskele samoja asioita. Hallinnollinen työ onkin lisääntynyt ja tilastointivelvoite on entistä hankalampaa.

Resurssit ja työn organisointi

Resurssointi on kaupan ja hallinnon alalla kaksijakoista. Toisaalta hyviä käytäntöjä saatetaan tukea ja koulutus kuntayhtymästä saatetaan antaa erityistehtäviä. Huolimatta tästä eräänlaisesta resurssien saamisesta alan tuntityöaika kritisoidaan, koska sen mukaan palkkaa saadaan vain pidentyistä tunteista. Tämän johdosta ihmisiä on vaikea saada palaverihin. Kaupan ja hallinnon alalla ei siis mielellään tehdä kehittämistyötä omalla ajalla omasta innostuksesta. Ainakin kahdessa kaupan ja hallinnon alan oppilaitoksessa AiHe-kehittäjät tuntuvat olevan kehittelemässä hyviä henkilökohtaistamisen käytäntöjä eripuraisessa oppilaitosympäristössä. AiHe-kehittäjät tuntevat tuen puutteen varsin vaikeana ja siksi työskentely oman työparin kanssa on joskus koettu aivan elintärkeäksi.

Strategia

Strategialla tarkoitetaan julkilausuttua tehtävää, joka organisaatiossa on muodostettu kehittämistä ja sen tavoitteita koskien. Kaupan ja hallinnon alan oppilaitosten haastattelujen perusteella AiHe yhdistetään koko op-

pilaitoksen strategiaan. AiHe hahmotetaan laajemmin ja halutaan myös osaksi laatujärjestelmää. Toisissa hankkeissa se on jo itsestään selvyys, kun taas toisissa melko kaukainen visio, esimerkiksi vuonna 2006 toteutuvana. Henkilökohtaistamista halutaan tehdä integroituna muuhun toimintaan, jossa näyttöjä suunnitellaan kolmikantayhteistyönä. Tarkoituksena on mm. muuttaa alan opetussuunnitelmaa, jotta henkilökohtaistaminen olisi siinä mukana. Myös AiHeella itsellään tulee olla omat strategiansa. Tämänäyttypistien strategiapapereiden laatiminen yksittäisten opettajien kehittämishankkeena näyttää olevan yksi selviytymistapa muutostilanteessa. AiHeen laajentumisen koko organisaation strategiaksi ei alan oppilaitoksissa koeta vielä yleisesti ottaen ”saaneen tuulta alleen”.

Toimintakulttuuri

Kehitys vaatii muutoksia toimintakulttuuriin kaupan ja hallinnon alalla. Toimintakulttuurin muuttaminen edellyttää tosin ”työtä ja puskemista”, mutta lopulta se ”antaa sitäkin enemmän”. Näyttöjen suorittaminen on arkipäiväistänyt. Kirjalliset ja epäaidoissa tilanteissa tapahtuvat näytöt ovat jäämässä pois. Myös ajatus henkilökohtaistamisen kalleudesta on katoamassa. Alkuvaikeuksien jälkeen koetaan, että satsaus kuitenkin kannattaa ja ”näyttötutkintojen henki toteutuu”. Nuorten puolen opettajat tai perinteisellä tavalla opetussuunnitelmaperusteisesti opettavat ovat kuitenkin ”konservatiivisia” uuden toimintakulttuurin suhteen ja haluavat vieläkin tulla ”ohjatuksi ylhäältä päin”.

Henkilökohtaistamisen tuotteistaminen, välineet ja menetelmät

Uusi toimintakulttuuri tuo muutoksia suoraan opettajien ohjaustyöhön. AiHe-projektin avulla ”murretaan rutiineja”. Kaupan ja hallinnon alan oppilaitoksissa korostuu tällä hetkellä ”tutkinnon suorittajälähtöisyys ja -läheisyys”. Koulutusta on suunniteltu alusta loppuun yhdessä tutkinnon suorittajan kanssa ottamalla huomioon työelämän tarpeita. On perustettu verkkofoorumia, joita käyttävät tutkinnon suorittajat ja työpaikat, jolloin esimerkiksi tutkinnon suorittajan arviointi toteutuu reaaliajassa. Tehtävissäkin on toteutunut tutkinnon suorittajälähtöisyys – käyttöön on otettu avoimia tehtäviä, joissa tutkinnon suorittaja miettii esimerkiksi uutta teoriaa työkontekstissaan.

Opiskelijoiden kanssa vuorovaikutusta pyritään edistämään kaikin tavoin. Verkoin, sähköpostein, puhelinyhteyksin työajan ulkopuolella; jopa käytössä on opo-keksit, joita saa popsia oppilaanohjaajan vastaanotolla. NykYTEKNIICALTA osataan nyt vaatia enemmän, eikä enää toimita sen ehdoilla. Tekniikan käyttö tuottaa myös ongelmia, sillä se ei tyydytä kaikkia henkilökohtaistamisen ja verkko-ohjauksen tarpeita. Vuorovaikutusta työelämän kanssa on tehostettu käyttämällä tekniikan kirjoja. Verkkoarvioinnin lisäksi

on kokeiltu ”mobiiliarviointia”, joka tapahtuu kommunikaattorin välityksellä. Se mahdollistaa opettajan ja työpaikkaohjaajan keskinäisen yhteistyön reaaliajassa. Varjopuolena on se, että verkkoon perehdytys edellyttää ”leipää ja sirkushuveja”, jolla tarkoitetaan panostamista tutkinnon suorittajan motivoimiseen vaativiin tehtäviin ja eri osapuolien systemaattista sekä asteittaista harjaannuttamista uusiin käytäntöihin.

On myös pyritty helpottamaan opettajan, työpaikkaohjaajan ja opiskelijan elämää yhtenäistämällä käytäntöjä. Aineiston perusteella voidaan todeta, että opettajat ovat oivaltaneet käytetyn kielen merkityksen. Enää ei puhuta portfolioista vaan näyttökansioista, jotka on tehty opiskelijoille osaamisen todentamisen avuksi ja mahdollistamiseksi. Valmiita lomakkeita on tehty työelämän arvioinnin avuksi. Konsultin avustuksella opiskelijoiden ryhmätyöskentelyä on pyritty kehittämään opintojen motivoimiseksi ja vertaistuen mahdollistamiseksi. Ohjaus etätyöskentelynä on opettajien kokemuksen mukaan hankalampaa kuin ”face-to-face”. Ongelmaksi muodostuu sijaisten saaminen loma-ajoiksi sekä tekemisen keksiminen esimerkiksi syysloman ajaksi jännitteen ylläpitämiseksi tutkinnon tärkeässä vaiheessa olevalle ryhmälle. Työpaikkanäyttöjen järjestäminen on hankalaa alan vaihtajille sekä perustutkintoa suorittaville perustutkinnon laaja-alaisuuden vuoksi, koska monipuolisia näyttöjä on hankala järjestää työpaikoilla sekä tietäisissä yksittäisissä tutkinnoissa, kuten datanomitutkinnossa. Asiat kuitenkin kehittyvät, ja haasteena ovat esimerkiksi atk-pohjainen lomakkeisto 2007 mennessä, opintojen ohjausprosessin kriittisten pisteiden paikallistaminen ja opettajien taito kaivaa osaaminen opiskelijoista esiin sekä saada henkilökohtaista näyttösuunnitelmaa tutkinnon suorittajan ja työpaikan yhteiseksi välineeksi.

Opettajan työn muutokset

Henkilökohtaistaminen asettaa tärkeitä haasteita myös opettajien työlle, roolille ja näiden muutokselle. Toiminta uudessa toimintakulttuurissa on lisännyt opettajien intoa lisäkoulutukseen, erityisesti henkilökohtaistamiskoulutukseen. Tässä erityisesti opettajien osaamisen lisääminen johtamis-, ohjaus- ja viestintätaidoissa on korostunut. Työ on vaativampaa ja haastavampaa, koska näyttötutkintojärjestelmässä toimiminen edellyttää opettajilta kokemusta ja uusia valmiuksia. Opiskelu työn ohella on rasite, mutta ponnistelua pidetään kannattavana. Myös opettajien parityöskentely on kehittynyt ja osoittautunut antoisaksi keinoksi selviytyä uusista tehtävistä oppilaitoksessa. Opettajien keskinäinen kommunikointi on lisääntynyt; varsinkin verkko on edistänyt tuntityössä toimivien opettajien keskinäistä vuorovaikutusta. Joillekin opettajille kehittämisestä on seurannut muutoksia, jotka voidaan tulkita uralla etenemiseksi. Henkilöä on pyydetty esimerkiksi uuden koulutuksen vetäjäksi ja tarjottu hyviä resursseja ja vapaita käsiä. Tulevaisuuden haasteena on opettajien ohjaustaitojen kehittäminen. Tavoitteena on kehittää kaikista opettajista ohjaajia, eikä rajoittua vain

oppilaanohjaajien kouluttamiseen. Negatiivisena puolena mainitaan henkilökohtaistamisen työläys ja ajankäytön hankaluudet. ”Jalkautuminen” työelämään on yksi tärkeimpiä haasteita opettajan työssä.

Sidosryhmät

Sidosryhmillä tarkoitetaan oppilaitoksen ulkopuolisia yhteistyökumppaneita, joiden kanssa oppilaitoksella on yhteisiä intressejä opiskelun henkilökohtaistamiseksi, esimerkiksi työvoimahallinto, oppisopimuskeskus ja kunnat. Haastattelujen perusteella kyseisen alan sidosryhmäyhteistyö ei nouse lainkaan esiin, tai sitten se on todettu lieväksi ongelmaksi. Oppisopimuskeskusta hieman kritisoidaan puutteellisista oppilaiden ohjausresursseista ja oppilaiden valikoinnin puutteellisuuksista henkilökohtaistamisen näkökulmasta. Oppisopimusyhteistyön tiivistäminen on selvä tulevaisuuden haaste.

Verkostoituminen

Verkostoitumisella tarkoitetaan oppilaitoksen sisäistä tai ulkopuolista yhteistyötä, kokemusten vaihtoa ja kanssakäymistä. Verkostoituminen ja sen tulokset nousevat heikosti haastatteluissa esiin. Yksittäisissä tapauksissa on haastattelujen mukaan jo ymmärretty verkostoitumisen taloudellinen merkitys oppilaitokselle. Verkostoituminen ja käytänteiden vertailu HeKo-koulutuksessa on koettu positiiviseksi, samoin myös kokemusten jakaminen AiHe-lehden kautta. Haastatteluissa tuodaan esille myös epäonnistuneita verkostoitumisyrityksiä toisen oppilaitoksen kanssa ja verkostoyhteistyö koetaan vastausten perusteella usein ongelmaksi. Verkostoituminen oppilaitoksen sisällä on tapahtunut esim. ammattitutkintoyksikön kanssa. Joissakin tapauksissa opettajat ovat joutuneet puolustamaan omaa kehittämistyötään muuta työyhteisöä vastaan.

Työelämä

Käytännössä kouluista on hankala jalkautua työpaikoille sekä oppilaitoksen että työelämän kiireen takia, vaikka jalkautumista pidetään työelämässäkin hyvin tärkeänä, opettajan tuloa toivottuna ja kauan odotettuna. Ainakin yhdessä hankkeessa työelämän edustaja osallistuu HeKo-koulutukseen, mikä osoittaa jonkinasteista kiinnostusta ja panosusta. Työelämästä saadun palautteen mukaan näytöt ovat työyhteisöä kehittäviä. Työelämän ja sidosryhmien kanssa on myös paikallistettu yhteistyössä eri kuntien ammatti-vaatimuksia. Työpaikat eivät tunne eivätkä ymmärrä näytöissä ja niiden arvioinnissa käytettyä termistöä, joten työelämasuunnassa haasteena on viestinnän selkiyttäminen ja yhteisen kielen kehittäminen.

Vaikutukset opiskelijoihin

Uudenlaiset koulutuksen muodot ovat mahdollistaneet opiskelun yhä useammalle. On tarjolla ilta- ja viikonloppukoulutusta pienten lasten äideille, koulutusta erityisoppilaille (esim. paniikkihäiriöisille) sekä ryhmille, jotka

eivät ole saaneet varsinaista ammattikoulutusta, vaikka ovat toimineet pitkään alalla (esim. sihteerit). Oppisopimuskoulutuksessa oleville ajankäyttö on tullut arvioinnin edellyttämän ”työtehtävien strukturoinnin myötä mielekkäämmäksi”. Oppisopimuskoulutukseen henkilökohtaistamisen mainitaankin sopivan parhaiten. Käytännössä tarjontaa on siis sellaisille ryhmille, joilta muuten pääsy koulutukseen olisi evätty. Henkilökohtaistamisesta on monenlaisia seurauksia opiskelijoille: he oppivat itseohjautuvuutta, useammassa tapauksessa oppilaiden tyytyväisyyden ja uskalluksen on todettu lisääntyneen sekä keskeyttämisten vähentyneen. Koulutuksen järjestäjälle harmaita hiuksia aiheuttaa kuitenkin opetusryhmien heterogeenisuus. Pahimmassa tapauksessa kaikilla ryhmän 35 tutkinnon suorittajalla on eri työnantajat. Lisäksi on vaikea todentaa vanhoja työkokemuksia. Tutkinnon suorittajat joutuvat oppimaan uudestaan oppimaan, koska ”peruskoulussa on liikaa päntätty päähän” ja opiskelijoilla on ”vanha malli opettajan opettamisesta päässään”. Kun oppimis- ja opetuskäytännöt muuttuvat, syntyy opiskelijoissa ahdistusta ja epävarmuutta. Oman osaamisen tajuaminen on myös vaikeaa varsinkin niille, joilla työelämästä tai koulutuksesta on kulu- nut pitempi aika. Itseohjautuvuuden ideaalin toteutumisen arvellaan olevan mahdollista kenties vuonna 2007 siellä, missä asia tällä hetkellä on haaste. Yhtenä ratkaisuna tutkinnon suorittajaryhmän yhtenäistämässä pidetään tutkinnon suorittajavalinnoissa käytettäviä ikä- ja työkokemusrajoja, joiden kuitenkin melko yleisesti työelämässä tiedetään muodostavan kiusallisen esteen motivoituneille, mutta rajoihin sopimattomille tutkinnonsuorittajille.

Projekti

Kaiken kaikkiaan projektia ja sen vaikutuksia pidettiin kaupan ja hallinnon oppilaitoksissa hyödyllisinä ja tavoittelemisen arvoisina jatkossakin. AiHe-projektin alkuvaiheessa oli haastateltavien mukaan puolisen vuoden mietintävaihe ja sen jälkeen seurasi erimuotoisia kokeiluja ja pilottikoulutuksia. Verkostoitumisen vertaistuen myötä on joskus ”ollut hyvä nähdä, että muillakaan ei aina onnistu”. Yksi haastateltava katsoi, että Opetushallitus pyrkii ajamaan näyttötutkintojärjestelmää välittämättä tarpeeksi paikallisista konteksteista ja jo tietyistä toimivista koulutuskäytännöistä, mikä aiheuttaa ylimääräisiä paineita oppilaitostason toiminnan koordinoinnille.

4.3 Monialaiset oppilaitokset

AiHeessa toimii 26 aikuiskoulutuskeskusta ja muuta monialaista koulutusorganisaatiota, joista neljän oppilaitoksen edustajaa haastateltiin henkilökohtaisesti ja puhelimitse sekä näistä yhtä kaksi kertaa seuranta-aikana. Näiden haastattelujen lisäksi 15:tä eri organisaatioiden edustajaa haastateltiin yhden aikuiskoulutuskeskuksen sidosryhmätapaamisessa toteutetussa ennakoitdialogissa. Näiden haastattelujen perusteella vaikuttaa siltä, että aikuiskoulutuskeskuksissa kaikki on tietyllä tavalla suurta: erityishaasteena

onkin hankkeen hallinta ja eri alojen yhteensovittaminen. AiHeen eri kehitysvaiheiden kirjo paljastuu verkostotilaisuuksissa sekä ryhmähaastatteluisissa, joissa eri osapuolet kokoontuvat saman pöydän ääreen. Suuremmat hankkeet luovat tavallaan hajanaisemman mutta myös haastavamman kuvan henkilökohtaistamisesta.

Johdon sitoutuminen ja tuki

Monialaisissa oppilaitoksissa AiHeen kehitys ja sisäistäminen on enimmäkseen ollut luontevaa ja edennyt melko pitkälle myöhemminkin aloittaneissa oppilaitoksissa. Hankkeilla on enimmäkseen ollut johdon tuki takanaan, joskaan johdon rooli ei haastatteluissa ja havainnoissa nouse esiin korostuneella tavalla. Poikkeuksiakin on, ja joissakin oppilaitoksissa johdon tuki puuttuu kokonaan hankkeelta tai sen kehittäjiltä toimintamalleilta ja ajatuksilta. Johto on suoraan mukana kehittämissyöryhmän keskusteluissa kolmessa viidestä haastatellusta oppilaitoksesta, mutta kahdessa muussa johdon mukaan saaminen on ollut vaikeampaa. Isoissa oppilaitoksissa, jotka menestyvät mielestään suhteellisen hyvin, on käytössä laatujärjestelmiä, jotka ohjaavat ohjaa myös johdon toimintaa. Melko usein kuuluu kuitenkin myös ääni pedagogisen johtamisen vahvistamisen puolesta.

Resurssit ja työn organisointi

Henkilökohtaistamisen resurssit arvioidaan keskimäärin kohtalaisen riittäviksi. Tämä ilmenee mm. niin, että taloon on saatu opinto-ohjaaja ja työnjaosta opettajien kanssa on sovittu. Henkilökohtaistamisen myötä on avautunut lisää mahdollisuuksia koulutuksen tarjontaan – ”sekarahoitteiset ryhmät tuovat opiskelijoita”, tosin se tietää hallinnollista lisätyötä. Liian pienet ryhmät taas eivät kannata.

Strategia

Henkilökohtaistamista on liitetty oppilaitoksen ”julkistrategiaan” toisissa oppilaitoksissa, toisissa käytännön menetelmiä kehitetään ilman strategioita. Strategiaa on tarvittu verkostoyhteistyön, sidosryhmätyön sekä projektisynergian hyödyntämiseen. Tavoitteena on integroida henkilökohtaistaminen koulutukseen esimerkiksi tuotteistamalla henkilökohtaistamista. Toisilla aloilla on toteutunut AiHeen aikana non-stop-koulutus, joka luo puitteet joustavalle opiskelijoiden sisäänotolle. Varsinainen haaste on non-stop-koulutuksen laajeneminen eri aloille, sillä mallin toteutettavuus vaihtelee ajoittain, mm. puhdistuspalvelussa non-stop-koulutus koetaan ”kaukaiseksi visioksi”. Perustavimpia strategisia tavoitteita on työelämälähtöinen koulutus.

Toimintakulttuuri

Uudessa toimintakulttuurissa tutkinnon suorittaja ottaa vastuuta oppimisesta itselleen. Tämä edellyttää ”idun juurruttamista opiskelijoihin”, mikä on haasteellista. Henkilökohtaistamisen käytännön kokemukset ovat vau-

dittaneet toimintakulttuurin muutosta. Luottamus ohjaavaan koulutukseen on kasvanut ja ammattiohjaajat alkavat ymmärtää paremmin henkilökohtaistamisen hyödyn. Toimintakulttuurin muutos edellyttää myös periaatepäätöksiä – esimerkiksi siitä, että tutkinnon suorittaja saa oppilaitoksen sisällä vapaasti valita tarvitsemansa kurssit. Uudessa toimintakulttuurissa on avoimuus ja luottamus sekä opettajien kesken että opettajien ja tutkinnon suorittajien välillä lisääntynyt. On oivallettu, että henkilökohtaistaminen ei ole yksilöllistämistä, vaan tietyissä ohjauksellisissa konteksteissa tapahtuva sosiaalinen prosessi. Ohjaus ja henkilökohtaistaminen toteutuvat ryhmän yhteiseen koulutukseen osallistumisen ja yhteisiin tutkinnon tavoitteisiin sitoutumisen kautta.

Toimintakulttuurin muutos aiheuttaa eri osapuolissa ristiriitaisia tunteuksia ja epäilyksiä siitä ”ajatellaanko” ja ”toimitaanko oikein”. Yhdessä haastatelluista oppilaitoksista toimintakulttuurin muutoksen arvioidaan tapahtuneen jo 2002, jolloin oppilaitos oli edennyt kehityksen toiseen tai kolmanteen vaiheeseen. Tällöin eri alojen välinen peruskehittäjäjoukko oli jo vakiintunut ja opiskelijoiden tutkintoprosessin tukemista tutkittiin oppilaitoksissa tarkemmin ja pitkäjänteisemmin kuin aiemmin. Työn kehittämistä nykyisestä pidetään kuitenkin edelleen haasteena. Uusissa ohjauksenomaisissa tutkinnoissa näkökulmaa pyritäänkin laajentamaan myös ammattitaidon ja työelämän tulevaisuuteen.

Tuotteistaminen, välineet ja menetelmät

AiHe-hankkeissa on tuotettu ja testattu monenlaisia henkilökohtaistamisen välineitä ja menetelmiä. Näyttötutkintotoiminta on selkiytynyt, termit täsmentyneet ja kehittämistoiminta tehostunut. Toiset välineet ja menetelmät ovat pitkänkin kehittämisen tulosta, kuten palvelualoilla yhteisesti toimiva moduuli- tai koulutustarjotin, jossa esimerkiksi 7 kurssia on saatu samalle tarjottimelle viiden vuoden kehitystyön jälkeen. Tämän kehittelytyön myötä on syntynyt non-stop-koulutus oppisopimusopiskelijoille, mikä voidaan todeta isoksi askeleeksi tulevaisuuden tavoitteita kohti edettäessä.

Toisessa oppilaitoksessa on tuotteistettu tuki- ja ohjausrakenteen malli kaikille aloille, ja sitä ollaan myymässä TE-keskukseen. Näyttötutkintojen henkilökohtaistamiseksi on syntynyt eksklusiivisia tuotteita, kuten ”oppimisympäristö pyörillä” – pakettiauto, joka kiertää rakennusalan työpaikkoja ohjauskeskusteluja varten. Toisaalta käyttöön on otettu myös aivan arkipäiväisiä tiedottamismalleja, kuten oppilaitoksen sisäiset ”torstai-kahvit”. Eri oppilaitoksissa on erilaisia ratkaisuja – opiskelijoiden polkuja mallinnetaan ja orientaatiokansioita tehdään opiskelijoille myös verkkoon. Oppilaitoksissa laaditaan ohjauksen ohjeistusta ja pidetään ryhmäohjauskeskusteluja verkossa – tosin ryhmähopsaus todetaan vielä ehkä enemmän tulevaisuuden haasteeksi.

Opettajan työ

Opettajan työhön kehittäminen tuo haastattelujen mukaan innostusta hyvän yhteishengen luomisen myötä. Haastateltavan mukaan opettajien ohjaustaidot ovat lisääntyneet ohjauskoulutuksen myötä, eivätkä he enää koe ylittävänsä rajoja tutkinnon suorittajan elämän suuntaan samassa määrin kuin aikaisemmin eivätkä uuvu niin kuin ennen. Opiskelijoita osataan ohjata muihin tukipalveluihin entistä paremmin. Opettajat tuntevat olevansa myös tietoisempia opiskelijoiden oppimisesta. He ovat huomanneet henkilökohtaistamisen hyödyn oppimisen kannalta. AiHe-projekti on entisestään lisännyt koulutuksellista perustaa opettajan työlle näyttötutkintojärjestelmässä ja innostanut hakemaan lisäkoulutusta, kuten erityisopettajakoulutusta. Eri ammattien välinen yhteistyö on havaittu tarpeelliseksi opiskelijoiden tukemisessa. Opettajien roolia halutaan muuttaa niin, että opettajat pystyisivät havaitsemaan tutkinnon suorittajien oppimispolkuja sekä tukemaan heidän kriittistä ajatteluaan. Opettajan tehtäväkuvan muutossuunnat on todettu vaativiksi ja aikaa-vieviksi. Aihe on aiheuttanut jonkin verran pelkoa lisätyöstä ja hallinnollista raportointivelvoitteesta.

Sidosryhmä

Oppilaitoshaastattelun mukaan oppisopimustoimisto on halunnut ostaa entistä enemmän koulutusta tarjottimen herättämän suosion ja sen luomien mahdollisuuksien ansiosta. Oppilaitoksen ääntä on kuunneltu enemmän myös työvoimahallinnossa – alkukartoitukseen, henkilökohtaisiin opiskelusuunnitelmiin ja työnhakusuunnitelmiin liittyvää yhteistyötä työvoimatoimiston kanssa tehdään parissakin haastattelussa oppilaitoksessa. Moniammatillisia verkostoja on alettu pitää voimavaroina henkilökohtaistamisessa, kun yhteiset intressit ovat paljastuneet eri organisaatioiden välillä.

Verkostoituminen

Verkostoitumisen tärkeys tiedostetaan, mutta käytännössä oppilaitosten välinen kilpailu ja liikesalaisuus vaikeuttavat verkostoitumisen hyödyntämistä. Siitä huolimatta jotkut oppilaitokset ovat onnistuneet hyvin verkostoitumisessa. Oppilaitoksen sisällä verkostoituminen on sujuvampaa ja sen tuloksena yhteistyö tehostaa toimintaa eli ”vähentää joutokäyntiä”. Yhteistyön ja keskustelujen myötä niin yksiköiden välisissä kehittämissäryhmissä kuin opettajien ja johdon keskinäisissä keskusteluissakin on lisääntynyt tietämys muiden alojen toiminnasta.

Työelämä

Työelämäyhteistyö tulee haastatteluissa esiin tulevaisuuden haasteiden ja opettajien oman työssäoppimisen kautta.

Vaikutukset tutkinnon suorittajaan

Henkilökohtaistamisen päämäärä on saada tutkinnon suorittaja sitoutumaan opiskeluunsa ja ottamaan vastuuta oppimisesta itselleen. Aina se ei ole helppoa. Sitoutuminen vaihtelee opiskelijoittain, ja osalle se on hyvin vaikeaa. Eräs haastateltava luonnehtii aikuisopiskelijoita aremmiksi kuin ennen sekä vaativammiksi erityiskohtelun ja -tuen suhteen. Opettajien tulkinnan mukaan tärkeintä olisi se, että opiskelijat pystyisivät karistamaan ”menneisyyden taakan” ja pystyisivät ”tasavertaiseen keskusteluun” opettajan kanssa. Ohjaustyössä onkin haasteena saada tutkinnon suorittajat ymmärtämään henkilökohtaisten opiskelu- ja näyttösuunnitelman merkitystä. Tämä tulikin esille useiden hankkeiden haastatteluista. Tutkinnon suorittajien pitäisi erään haastateltavan mukaan päästä pois sellaisesta instrumentaalisesta suhtautumisesta koulutukseen, jonka mukaan henkilökohtaistaminen ja esimerkiksi ohjauskeskustelut merkitsevät varsinaisen ”substanssiopiskelun” lisäksi ylimääräistä velvollisuutta ja vaivaa, joka ei suoranaisesti palvele valmistumista. Haastateltujen opettajien mukaan tähän mennessä opiskelijoiden tavoitteet ovat selkiytyneet. Hyvien opiskelijoiden kohdalla ohjaus vastaa opettajien tulkinnan mukaan jo nyt ammatillisen kasvun haasteeseen. Tutkintoa suorittava opiskelija saa aikaisempaa paremman käsityksen omasta ja tutkinnossa vaadittavasta osaamisesta ja opiskelijat ovat myös nyt tietoisempia oikeuksistaan ohjaukseen. Henkilökohtaistamisen periaatteen mukaisesti toteutetut tutkinnot mahdollistavat myös erityisryhmien, kuten niiden joilla on oppimisvaikeuksia, valmistavan koulutuksen ja näyttötutkinnon suorittamisen.

Projekti

Haastateltavat pitivät AiHetta luonnollisena jatkona henkilökohtaisten opiskelusuunnitelmien kehittelylle, ja se on auttanut tiedostamaan jo aiemmin tehdyn arvokkaan työn merkityksen. Ulkopuolinen projekti on auttanut konkretisoimaan kehittämistä. Projektissa toimivat tahot, kuten konsultti, on ollut toisille elintärkeänä tukena ja jopa ylittänyt odotukset. Myös arviointitutkimuksen kanssa keskustelusta on syntynyt hankekohtaisia ideoita. Lisäksi määräys henkilökohtaisten opiskelusuunnitelmien laatimisesta jokaiselle tutkinnon suorittajalle on vauhdittanut kehitystä.

4.4 Sosiaali- ja terveysalan oppilaitokset

AiHe-projektissa on mukana yhdeksän sosiaali- ja terveysalan oppilaitosta, joissa järjestetään sekä nuorten että aikuispuolen koulutusta. Lähes kaikkien näiden oppilaitosten AiHe-hankkeiden yhteyshenkilöitä haastateltiin loppuvuodesta 2003. Sosiaali- ja terveysalan oppilaitokset muodostavat suurimman homogeenisen AiHe-organisaatioiden ryhmän erilaisten aikuis-koulutuskeskusten, ammatillisten aikuiskoulutuskeskusten, instituuttien ja

opistojen joukossa. Suurin osa alan opiskelijoista ja myös alan AiHe-toimijoista on naisia.

Johdon sitoutuminen

Yleisin tyytymättömyyden kohde AiHeessa on johdon sitoutuminen ja resurssointi projektiin tai sen edellyttämään kehitykseen. Useimmiten tällä alalla yksi tai kaksi opettajaa on lähtenyt innokkaasti kehitystyöhön mukaan. Vain yhdessä seitsemästä haastatellusta oppilaitoksesta johto oli erittäin aktiivisesti ja innostuneesti mukana ja itse säännöllisesti keskustelemaan hankkeiden tavoitteista. Opettajan kannalta positiivisia resurssointiratkaisuja ilmeni vain tässä kyseisessä hankkeessa. Samassa oppilaitoksessa on nähtävissä erittäin positiivisia tuloksia opiskelijoiden kannalta ja ne tuotiin myös esiin: tutkinnon keskeyttämiset olivat vähentyneet ja jopa kokonaan loppuneet sekä koulutuksen laatu ylipäätään oli parantunut.

Resurssit ja työn organisointi

Henkilö-, aika- ja palkkaresurssit ovat yleinen ongelma. Toisissa oppilaitoksissa resurssien puute on aiheuttanut jopa takapakkia kehityksessä ja aktiivisten osapuolten ajoittaista masentumista ja motivaationpuutetta. Erityisesti on puutetta ohjausresursseista sekä oppilaitoksissa että työpajoilla. Haastatteluissa moititaan äänekkäästi myös sosiaali- ja terveysalan virkaehtosopimusta ja kokonaistyöaika. Työn organisoitumisen muuttaminen virinnyt hieman useimmissa oppilaitoksissa vasta vain ajatuksen tasolla. Resurssointia esimerkiksi AiHe-työskentelyyn, opiskelijan tilanteen alkukartoitukseen tai ohjaukseen on joissakin tapauksissa järjestynyt tai ainakin toivoa sen järjestymisestä näyttötutkinnon tukiprosessiin on olemassa.

Strategia

Aikuisopiskelun henkilökohtaistaminen halutaan useissa hankkeissa koko oppilaitoksen strategian sisään. Toisissa hankkeissa ajatus strategiasta hakee muotoaan, kun taas toisissa esille nousee strategisia toimintaperiaatteita. Yhden esimerkin mukaan Aihe voisi olla koko aikuiskoulutukselle sateenvarjo, mihin päästään esimerkiksi hyviä käytäntöjä näkyväksi tekemällä sekä yhtenäistämällä niitä eri yksikköjen ja koulutusten välillä. Yhdessä haastateltavassa oppilaitoksessa kerrottiin, miten toiminta helpotui, kun luovuttiin jatkuvasta uuden keksimisestä. Toisessa oppilaitoksessa ollaan makro-opsin tasolla, joka tarkoittaa yhteistä henkilökohtaistettua tutkinnon osaa, kun taas kolmannessa AiHeen ydinasiana pidetään kolmikannan toimintaa.

Toimintakulttuuri

Toimintakulttuurin muutos on AiHeen käynnistämä ja edistämä väistämätön prosessi. Toisissa sosiaali- ja terveysalan oppilaitoksissa tätä uutta toimintakulttuuria ollaan jo etsimässä. Toisissa tässä asiassa ollaan pidemmällä

kuin toisissa. Uuden toimintatavan edustajat kertovat haastatteluissa, että totuttua ”ajattelutapaa on vaikea muuttaa”. Kulttuurinmuutosta vaikeuttavat vanhat asenteet ja vallalla olevat käsitykset esimerkiksi opiskelusta ryhmässä. Jossain on syntynyt halu päästä koulutoimijoiden ”reviirijattelusta” pois. Toimintakulttuurin muutoksesta on kuitenkin saatu jo melko paljon todisteita: opettajat ovat sitoutuneet henkilökohtaistamiseen, ymmärtäneet laajemman ja joustavan ajattelun tärkeyden. Opettajat ovat ”joustavampia” ja antavat ”määräsvallan tutkinnon suorittajalle”.

Henkilökohtaistamisen tuotteistaminen, välineet, menetelmät ja toimintatavat

Joissakin hankkeissa kehittämistyö on niin pitkällä, että niillä on konkreettisia ja tuotteistettuja tuloksia, välineitä ja toimintatapoja. On kehitetty kokonaisia näytön suorittamisen menetelmiä tietyissä tutkinnossa ja on tuettu henkilökohtaisten suunnitelmien kautta tutkinnon suorittajan vahvuuksia. Työelämäyhteyksien perustuksia on rakennettu työpaikkaohjaajakoulutusta järjestämällä ja ylläpitämällä työpaikkarekisteriä. Opettajat ovat omassa työssään kehittäneet henkilökohtaistamisen keinoja ja kokeilleet joitakin valmiita ratkaisuja, mutta näitä ei ole välttämättä päädytty pitämään pysyvinä (esim. AT-Suomi, erilaiset lomakeversiot). Toisissa hankkeissa on käytössä yhteisiä hops-lomakkeita, joissa on otettu huomioon sairaala-työpaikan osaamisedellytykset. On myös kehitetty käyttöön asti osaamisen tunnistamisen lomakkeita ja lisätty opettajan tai tutor-aikojen joustava saatavuutta. Juuri opettajan saatavilla oloa lisänneet hankkeet ovat tuottaneet opiskelun loppupäässä eli tutkinnoissa näkyviä tuloksia keskeyttämisen vähentymisenä. Välineisiin ja niiden parantamiseen liittyy myös tulevaisuuden haaste saada tutkinnon kriteereitä ja ammattivaatimuksia tutkinnon suorittajalle ymmärrettäviksi.

Opettajan työn muutokset

Haastattelujen mukaan sosiaali- ja terveysalan opettajat eivät ole saaneet AiHe-projektin työskentelyyn tarvittavia resursseja, mutta silti opettajan roolin muutokset ja tarve kouluttautumiseen henkilökohtaistamisen asioissa on opettajien keskuudessa useimmissa oppilaitoksissa virinnyt. Joissakin tapauksissa opettajat ovat mielestään olleet paremmin opiskelijoiden saataville. He ovat myös todenneet oman tehtävänsä kirkastuneen ja näyttöjärjestelmän tulleen tutummaksi, mutta useita hankkeita rasittaa vielä opettajien ohjaustaitojen puute. Eräs haastateltava moitti oman alansa naisopettajia naisille tyypillisestä liiallisesta ”pikkutarkkuudesta” ja ”joustamattomuudesta”, joka näissä opintojen henkilökohtaistamisen asioissa todetaan kehittämisen esteeksi. Etätyöskentelynä opintojen henkilökohtaistaminen ja ohjaus on havaittu vaikeaksi eikä sen varaan voi ohjausasioissa paljoakaan rakentaa. Opintojen henkilökohtaistamisen on todettu aiheuttavan opettajille runsaasti ylimääräistä lisätyötä esimerkiksi siksi, että itsevarmoja

opiskelijoita on ”toppuuteltava” opintojen haalimisessa ja epävarmoja kannustettava näyttöjen antamisessa.

Vaikutukset opiskelijoihin

Merkittävä osa sosiaali- ja terveysalan mm. lähihoitajaperustutkinnon ja koulunkäyntiavustajan ammattitutkinnon suorittajista on keski-ikäisiä perheellisiä naisia, jotka ovat eniten hyötynneet tutkintoprosessissa karttuneesta itsevarmuudesta työelämässä toimiessaan. Kolmessa haastattelussa opettajat kertoivat henkilökohtaisella ohjauksella olleen erityistä merkitystä niiden opiskelijoiden tukemisessa, joilla näyttää olevan itsetuntoon liittyviä ongelmia. Usein tutkinnon suorittajat ovat näillä aloilla ammatin vaihtajia, mikä tekee opiskelija-aineksesta entistä heterogeenisempää. Tutkinnon suorittajien ammattiin liittyvä tieto ja keskustelukyky on prosessissa selkeästi lisääntynyt. Lisäksi henkilökohtaistaminen on lisännyt sitoutumista koulutukseen ja sen myötä vähentänyt keskeyttämistä. Muun opiskelijaryhmän toisilleen antamalla vertaistuellä näyttää olevan opettajien mukaan suurin merkitys opintojen etenemisessä. Lisääntynyt vuorovaikutus myös kouluttajien ja opettajien kanssa on koettu tärkeäksi.

Eräässä oppilaitoksessa koulunkäyntiavustajan ammattitutkinnoissa on päästy siihen, että 20 % henkilöistä suorittaa suoran näytön ilman valmistavaa koulutusta, tosin tämä on ollut opettajille erityisen työlästä alkukartoituksineen ym. valmisteluineen. Henkilökohtaistetussa näyttötutkintojärjestelmässä teorian tiedon todetaan realisoituneen oikeasti käytännössä. Luki- ja muiden oppimisvaikeuksien ”diagnosoiminen” on henkilökohtaistamisen yksi kasvava haaste. Henkilökohtaistamisen ansiosta työharjoittelu ja työssäoppiminen ovat tuloksellisemmiksi, eli niiden arviot ovat olleet parempia kuin ennen. Opiskelijoiden tason vaikutuksia seurataan kaiken kaikkiaan melko tarkasti sosiaali- ja terveysalalla, ja myös eräitä Koulutuksen ja tutkimuksen valtakunnallisen kehittämissuunnitelman suosituksia pyritään täyttämään tutkinnon kohderyhmissä ja suoritusmäärissä.

Sidosryhmät

Sosiaali- ja terveysalan oppilaitoksissa sidosryhmäyhteistyö saa varsin vähän erityishuomiota muihin teemoihin verrattuna. Ainoastaan joitakin tunnusteluja on tehty sidosryhmäyhteistyön aloittamisesta. Enimmäkseen sidosryhmätyöskentelyä ei pidetä painopistealueena, vaan kehittäminen keskittyy pikemminkin oppilaitosten sisäiseen toimintaan. Toteutunut sidosryhmätyö työvoimatoimiston ja opinto-ohjausyksikön kanssa on kuitenkin poikunut varsin hyviä tuloksia pitkäaikaistyöttömien koulutuksessa.

Verkostoituminen

Verkostoitumista on toteutettu parissa hankkeessa AiHe-oppilaitosten kesken, ja sitä pidetään myös tulevaisuuden haasteena. Tarkoituksena on, ”ettei kaikkia sudenkuoppia tarvitse kaikkien käydä läpi”. Keskustelu oppilaitosten sisällä on virinnyt heränneen tarpeen ja kiinnostuksen myötä esimerkiksi henkilökohtaisten näyttösuunnitelmien toteuttamiseen, ja henkilökohtaistamisen erityistiedon levittäminen muihin koulutuksiin on usein mainittu tulevaisuuden haasteena. Oppilaitoksen sisäisen AiHe-yhteistyön hitaan laajenemisen on opettajien keskuudessa arveltu johtuvan oppilaitoksen johdon passiivisuudesta. Tilanne on aiheuttanut mm. vastarintaa käytäntöjen yhtenäistämisyrittämissä ja aktiivisten toimijoiden ”vierokuntaa”. HeKo-koulutus on yksi verkostoitumisen foorumi, ja jonkin verran AiHe-työtä ja ajattelua laajentavia kohtaamisen foorumeita on saatu aikaan myös oppilaitosten sisällä. Aikuis- ja nuorten puolen eriytymistä on pidetty uhkana ja verkostoitumisen haasteena, mutta tämänkin yhteistyön parantamisen ongelmana on ollut resurssi- ja yhteistyön kehittelyyn ja pohtimiseen liittyvä aikapula. Erityisesti oppilaitoksissa aktiivisesti mukana oleva johto piti haastateltavista koko oppilaitoskokonaisuuden sitomista opintojen henkilökohtaistamiseen tärkeänä.

Työelämä

Työelämäyhteistyön on todettu olevan perinteisesti hyvää sosiaali- ja terveysalalla, eikä siihen ole erityisesti panostettu AiHeessa. Tiivistämisen varaa on kuitenkin todettu olevan, ja tässä suhteessa tämän alan lähtökohtina toimivat työpaikkaohjaajakoulutus ja näyttöjen arviointikriteereiden ”suomentaminen” ja yhteisen kielen löytäminen.

Projekti

AiHe-projektin vaikutukset on sosiaali- ja terveysalan oppilaitoksissa yleisesti tunnustettu. Usein ammattitaitoinen konsultti mainitaan ja hänen suoranaista tukea ja vaikutustaan arvostetaan. Uusia omaksi miellettyjä lähestymistapoja kehittämistyöhön ja esimerkiksi työelämäyhteistyöhön on löydetty konsulttiyhteistyön tuella. Projektityötä on myös pidetty ”perustana” ja ”impulssina” kehitykselle. Useita erilaisia pilottikoulutuksia ja esimerkiksi uusien hops-käytäntöjen testaaminen on aloitettu. Projekti toimii myös tavallaan ”muistina” tai ”muistuttajana” hankkeen omasta kehitysvaiheesta.

Muuta

Haastatteluista välittyy yleisesti erittäin myönteinen suhtautuminen AiHeeseen, näyttötutkintoihin ja kehittämiseen yleensä. Noste-ohjelmasta ja sen myöntämisestä rahoituksesta ei ole sosiaali- ja terveysalalla hyötyä, koska sen kohderyhmää eli kouluttamatonta työtätekevää väkeä ei allalla juurikaan ole. Sosiaali- ja terveysala muodostaa kuitenkin varsin suuren osan ammatillisesta koulutuksesta, joten Nosteen rajautuminen sen ulkopuolelle on merkillepantavaa.

Yhteenvedonomaaisesti voidaan todeta, että AiHe-hankkeet ovat liittyneet suuren opettajaryhmän työn ja selviytymisen prosesseihin, jossa opettajien opetus- ja koulutuspainotteinen työnkuva on muuttunut yhä monimutkaisempaan suuntaan mm. näyttötutkintojen myötä. Valmistava koulutus ja osaamisen näyttäminen on tehnyt työn opettajalle entistä vaativammaksi prosessiksi, jossa opettajan tulisi opettamisen lisäksi kyetä ottamaan huomioon myös oppimisen ohjaus ja opiskelijoiden lähtökohdat ja elämäntilanteen ehdot ja edellytykset, jotka rajaavat oppimista. Erityisesti opettajien tuntema ohjaustaitojensa puute on johtanut riittämättömyyden kokemuksiin ja opettajien uupumiseen työssään. Sen vuoksi opettajien on täytynyt kehittää päivittäisen työnsä ohessa kehittämisprojekteissa itselleen menetelmiä, selviytymiskeinoja ja työvälineitä, joiden avulla he pystyisivät hallitsemaan muuttuvan työnkuvan.

Hankkeiden keskeisiä vaikutuksia, tuloksia ja innovaatioita ovat olleet ennen kaikkea erilaiset yhteisen keskustelun sekä kollegiaalisen tuen muodot ja käytännöt opettajien työn arjessa. Näihin on päädytty useimmissa hankkeissa, joskin sosiaali- ja terveysalalla ne on nostettu ehkä kaikkein korkeimmalle tärkeysjärjestyksessä ja ikään kuin kaiken muutoksen ja työn helpottamisen keskeisimmäksi keinoksi. Puhutaan toimintakulttuurin muuttamisesta perustasolla, ajatusten ja käsitysten jakamisesta ja yhteisen kielen löytämisestä opettajien, tutkinnon suorittajan ja työelämän kesken. Esimerkiksi näytön suorittamisessa sekä arvioinnissa luodaan yhteistä terminologiaa, annettujen oppimistehtävien ja tutkinnon perusteiden kieltä, ”korvaavuuden” sijasta puhutaan opiskelijiden. ”oikeudesta oppimiseen” ja ”portfolion” sijasta puhutaan. ”näyttökansiota”.

Näyttötutkinnon toteuttaminen järjestelmän hengessä on edellyttänyt erilaisten työvälineiden kehittämistä. Henkilökohtaisten ja ryhmäoppiskelusuunnitteluprosessien tueksi on projektin ansiosta ja aikana luotu erilaisia lomakkeita ja yhtenäisiä ohjeistuksia. Tässä asiassa, konkreettisten välineiden tasolla, projekti onkin pisimmällä. Opettajien oman työnsä tueksi tekemän kehitystyön seurauksena näyttötutkintojärjestelmän kehittämisessä voidaan pitää joissain tapauksissa varsin merkittävinä ja innovatiivisina, mutta valitettavasti niitä ei välttämättä vielä tunneta oppilaitoksen johdon tai kollegojen keskuudessa.

Henkilökohtaistaminen edellyttää vastuupettajilta ja ohjaavilta opettajilta vielä melko suuria henkilökohtaisia ponnistuksia ja uhrauksia. Pidempää opettajan työkokemusta on pidetty näyttötoiminnassa työskentelyn edellytyksenä. Seuraava kehittämisen vaihe opettajien kannalta on optimoida ja tehostaa toimintaa eli luoda toimivat mallit ja toimintatavat, yhtenäistää niitä edelleen ja saada kumppanuusosapuolet mukaan.

Perustyö voi olla jo jossain määrin rutinoitua, ja opiskelijoiden henkilökohtaistamiseksi riittää tällöin pienempi hienosäätö. Jotkin oppilaitokset ovat tähän jo päässeet yksittäisissä tutkinnoissa, mutta toisissa tutkinnoissa tavoite on kaukaisempi.

Haastattelut antavat aineksia eräänlaisten AiHe-strategioiden hahmotte- luun eri aloilla. Oppilaitoskohtaiset erot ovatkin suuremmat kuin alojen väliset. Sosiaali- ja terveysalalle ehkä luonteenomaisinta on opettajien keskinäinen ja melko tiivis ryhmäkeskustelutyypinen kehittämistyöskentely. Tehtävä työ on pitkäjänteistä ja prosessimaista, ja tavoitteiden muuttuminen prosessin kuluessa ei ole poikkeuksellista. Koska tässä strategiassa yksi tärkeimmistä haasteista on ideoiden levittäminen niin opiskelijoiden kuin kollegoidenkin suuntaan, eli näiden ”mukaan saaminen” uudenslaisiin toimintatapoihin, voidaan tätä AiHe-strategiaa nimittää opettajien yhteisölliseen ryhmätyöskentelyyn perustuvaksi ”maanalainen armeija”-strategiaksi. Se ei ole useinkaan johdon taholta täysin tunnustettua toimintaa opettajien mielestä. Projektin konsultti voi olla kehittäjille varsin merkityksellinen, ulkopuolinen peili ja tuki hankkeelle tällaisessa tilanteessa.

Monialaisissa oppilaitoksissa henkilökohtaistaminen on ehkä keskimäärin enemmän mukana myös johdon ja johtoryhmien työssä. Myös eri alojen opettajat itse ovat näissä oppilaitoksissa tietoisempia henkilökohtaistamisen variaatioista eri aloilla sekä havaitsevat mahdollisuuden hyödyntää kokonaisuuden synergiaetuja voimavaroina. Tällöin henkilökohtaistaminen konkretisoituu erilaisissa koulutuspäivissä ja opettajien omien projektien esittelytilaisuuksissa. Henkilökohtaistamisen levittäminen tapahtuu usein leveähköllä rintamalla ja saa koulutuksellisen painotuksen. Tätä strategiaa voidaan kutsua opettajien ohjaustaitojen ja henkilökohtaistamisen osaamisen kehittämisen ”meta-AiHe”-strategiaksi, joka muistuttaa koko AiHe-projektin tason lähestymistapaa henkilökohtaistamiseen.

Kaupan ja hallinnon alan oppilaitoksissa yksittäiset tai pareina toimivat opettajat tuntevat toimivansa varsin itsenäisesti ja oma-aloitteisesti AiHeen suhteen. Johdon tuki rajoittuu korkeintaan kohtalaiseen kehittämistyön resurssointiin, mutta henkilökohtaistamisen pohdinta, levittäminen tai juurruttaminen on siitä huolimatta alkanut. Työelämälähtöisyys on usein toiminnan tärkein ja luonnollinen tavoite, ja työn organisointitavat ovat usein jo ennestään näyttötutkintojärjestelmän edellytyksiä täyttäviä. Työelämälähtöisyyttä toteutetaankin käytännöllisten toimienpiteiden kehittelyn avulla eli erään oppilaitoksen edustajan kiteyttämän ”leipää ja sirkushuveja”-AiHe-strategian avulla, joka pyrkii samanaikaisesti sekä kehittämään työelämän edustajia motivoivia koulutuksellisia toimintamuotoja että tuomaan näille välittömän kiinnostuksen herättäviä tarjouksia ja verkkoratkaisuja koulutuksen toteuttamiseksi. Vertauskuvat hyväksyttävään havainnollistamaan eri painotuksia oppilaitosten välillä.

Aiheen myötä on lähtenyt liikkelle näyttötutkintojärjestelmää laajempi ajattelutapojen ja käytäntöjen muutosalto (ks. Spangar ym. 2003). Näyttötutkinnoilla on tässä toiminnassa keskeinen rooli konkreettisten puitteiden ja uuden toimintakulttuurin terminologian antajana, vaikka varsinkaan suorat näytöt ilman valmistavaa koulutusta toteudu monilla aloilla juuri lainkaan. Usein haastatteluissa korostuu kuitenkin se, että ”näyttötutkintojen hengen toteutuminen” ei ole välttämättä vielä mahdollista, ellei laajempia valmistavan koulutuksen ja oppilaitostason toiminnan reunaeh-toja ja uuden, koulutuksen arkeen kiinnittyvän ja siitä nousevan ideologian levittämistä oteta vakavasti huomioon.

AIHE-PROJEKTI JA HENKILÖ- KOHTAISTAMISEN KOKONAISUUS OPPILAITOSTEN ITSENSÄ ARVIOIMANA

Opetushallitukselle kirjoitetut AiHe-hankkeiden itsearviointiraportit vuonna 2003 avaavat vielä yhden näkökulman projektitoimintaan. Itsearvio on näyttötutkintotoiminnan ”julkinen portfolio”, jossa hankkeet määrittelevät itse ikään kuin holistisesti suhteensa AiHeessa edistettäviin tavoitteisiin. Näitä ovat kehittämisen edellytykset (johdon tuki ja resurssointi), kumppanuustyö (verkostoituminen oppilaitoksen sisällä ja ulkopuolella), oppimisympäristön kehittäminen, ohjauksen kehittäminen sekä laadun kehittäminen (AiHe-käytäntöjen levittäminen ja juurruttaminen näyttötutkintotoimintaan).

Itsearviointien perusteella kumppanuustyö ja henkilökohtaisten suunnitelmien ohjaus ovat AiHeen vahvuusalueita ja ovat edistyneet huomattavasti AiHeen myötä. Kehittämisen edellytyksiin ja laadun kehittämiseen Aihe ei samalla tavalla ole vaikuttanut, mutta myös johdon tuen merkitystä ja kehittämisen edellytysten varmistamista myös tulevaisuudessa, esimerkiksi henkilökohtaistamiskoulutuksen myötä on alettu miettiä enemmän. Monissa tapauksissa johto ei kuitenkaan vielä koe AiHetta omaksi projektikseen. Oppimisympäristöt on edelleen usein mielletty lähinnä verkon ja atk:n käyttämiseksi, mikä todetaan tulevaisuuden tärkeäksi haasteeksi niin osaamisen kuin tekniikankin osalta.

Kehittämisen edellytyksiä pyritään parantamaan ennen kaikkea käytäntöjen yhtenäistämisen ja henkilökohtaistamisen välineiden kehittämisellä ja jakamisella. Laadun kehittämisessä ja kehittämistyön tulosten juurruttamisessa puolestaan korostuivat opettajatyön haasteet, toiminnan työelämälähtöisyys, AiHe-kehittämistyön haasteet sekä toimintaideologian ja -kulttuurin haasteet. Aineiston perusteella toimintakulttuurin muutos on havaittu subjektiivisesti erittäin voimakkaana useissa tapauksissa ja erityisesti niillä aloilla ja niissä tutkinnoissa, joissa esimerkiksi työelämäyhteistyötä on lähdetty kehittämään henkilökohtaistamisen suuntaan käytännön tasolla.

Aineiston mukaan kumppanuustyö ja ohjaus ovat AiHeen konkreettisia aihealueita, joita on nopeammin lähdetty edistämään. Kumppanuustyö muodostaa AiHeen pilarit, joiden ansiosta näyttötutkintojärjestelmän hengen mukaisia tutkintoja voidaan eri aloilla toteuttaa. Kumppanuustyössä on toki vielä kehitettävää, ja eri oppilaitoksissa kumppanuustyön osa-alueet ovat jossain määrin epätasapainossa. Sen myötä kulttuurinmuutos on kuitenkin alkanut koskettaa työelämän ja sidosryhmien eri osapuolia. Kumppanuustyön keskeinen dilemma on ns. henkilökohtaistamisen altruistisen kulttuurin ja pragmaattisen ja hyötyä tavoittelevan työelämäkulttuurin välillä. Ohjauksen käyttö aikuisopiskelun ja henkilökohtaisten suunnitelmien tukena on puolestaan mullistunut ja monimutkaistunut lyhyessä ajassa. Siihen koulutetaan

opettajia ja asiantuntijat pyrkivät tekemään projektinkin puitteissa tuoretta selvitystä sen tarpeesta ja merkityksestä aikuiskoulutuksessa.

Eri alojen ja toimintakulttuurien erot ovat erityisesti kehittämisen edellytysten näkökulmasta huomattavia, ja niihin tulee vastaisuudessa kiinnittää huomiota. Kehittämistyötä voidaan kuvata karkeasti kontekstista riippumatta vaiheittain eteneväksi prosessiksi yhteistoiminnan ulkokohtaisesta toimintaedellytyksien parantamisesta erilaisten yhteistyövälineiden ja foorumien kehittämisen kautta oppilaitoksen sisäiseen reflektointiin ja kumppaneiden käyttämiseen oman toimintakulttuurin ja ammattikäsitysten peilinä.

5.1 Oppilaitosten itsearviot ja kokonaisarvio

AiHe-projektin ensivaihe 2001–2003 on ollut henkilökohtaistamisen ideologian itämistä ammatillista aikuiskoulutusta järjestävissä oppilaitoksissa. Siitä on tullut satojen kouluttajien ja rehtorien arkipäivää niissä 56:ssa⁹ näyttötutkintoja järjestävässä oppilaitoksessa, jotka projektiin tänä aikana ovat osallistuneet. Muutamissa tapauksissa projektista on vuoden 2003 lopussa kasvettu ulos, ja henkilökohtaistaminen jatkuu organisaation toimintaa läpäisevänä periaatteena ja vakiintuneempina toimintakäytäntöinä. Joissakin oppilaitoksissa ei vielä mielletä päästyn projektin edellyttämään uuden toimintakulttuurin näkyväksi tekemisen vaiheeseen, jolloin niitäkään oppilaitoksia ei myöhemmin käsitellä varsinaisesti AiHeen kehittäjätahoina.

Opetushallituksen strukturoiduissa AiHe-hankkeen itsearviointiraporteissa pyydettiin käynnissä olevia hankkeita erittelemään vuosien 2001–2003 kehittämisen tuloksia ja kokemuksia viidellä eri ulottuvuudella oppilaitoksessa. Itsearviointit olivat oppilaitosten johtajien allekirjoittamia ja lupa niiden tutkimukselliseen käyttöön oli pyydetty.

Itsearviointien avulla pyrittiin projektin kannalta selvittämään, miten näyttötutkintotoiminta on muuttunut AiHe-projektin aikana. Erityisesti oltiin kiinnostuneita siitä, miten kehittämistyön reunaehdot ovat muuttuneet (kysymys 1) ja miten pysyvänä muutos koetaan (5) sekä miten kumppanuussuhteita (2), erilaisia oppimisympäristöjä (3) ja ohjausta (4) mobilisoidaan. Toisin sanoen itsearviointiraporttien kautta haettiin palautetta projektille sen tukitoimien kohdentamiseksi jatkoa ajatellen oikealla tavalla. Kysymykset 1 ja 5 edustavat AiHeen välillisiä vaikutuksia ja kysymykset 2–4 henkilökohtaistamisen keskeisiä sisältöalueita.

Toisissa oppilaitoksissa ja toisissa tutkinnoissa muutos opetussuunnitelma-perustaisesta toiminnasta näyttöperustaiseen ei ole ollut periaatteessa suuri johtuen oppilaitoksen esimerkiksi työelämälähtöisestä toimintakonseptista.

⁹ Aikuiskoulutusta järjestää Suomessa yhteensä yli 1000 oppilaitosta ja korkeakoulua (OPH 2002, verkkosivut).

Sosiaali- ja terveysalalla työelämäyhteistyö on perinteisesti ollut läheisempää kuin monilla muilla aloilla, ja tietyt olemassaolevat verkostot ovat olleet jo olemassa, eikä niitä ole tarvinnut alkaa luoda alusta. Kaupan ja hallinnon alalla on useita esimerkkejä varsin työelämälähtöisistä valmistavan koulutuksen malleista, joissa käytetään luonnollisesti hyväksi opiskelijoiden työelämä- ja sidosryhmäverkostoja. Monialaisissa oppilaitoksissa puolestaan on monesti valmiina erilaisia sisäisiä alojen välisiä kehittämistiimejä ja ohjausryhmiä, jotka ovat osittain tai kokonaan ottaneet myös AiHeen omalle vastuualueelleen. Käytännössä muutosta on pidetty erittäin huomattavana useissa tapauksissa ja erityisesti niillä aloilla ja niissä tutkinnoissa, joissa esimerkiksi työelämäyhteistyötä on lähdetty kehittämään henkilökohtaistamisen suuntaan käytännön tasolla.

Taulukossa 1 on oppilaitostyypeittäin arvioitu AiHe-hankkeen toteutumista ja painopisteitä holistisesti +, ++ ja +++ arvosanoin eri ulottuvuuksilla. + tarkoittaa näyttötutkintojen perusedellytysten rakentamisen vaihetta, ++ edistyneempää tai ensimmäisen vaiheen AiHe-hanketta ja +++ hyvää edistystä, toisen tai kolmannen vaiheen syventävää ja tietoisempaa henkilökohtaistamisen vaihetta.

Kokonaisarvion johtopäätökset ovat seuraavat. Vahvimmillaan AiHe-työ on sosiaali- ja terveysalan oppilaitoksissa ja monialaisissa oppilaitoksissa, jotka yhdessä edustavat yli puolta (35/60) arvioinnin kohteista. Molemmissa

Kokonaisarvio	Sosiaali- ja terveysalan oppilaitokset (sote) n = 9	Kaupan ja hallinnon-alan oppilaitokset (kaha) n = 7	Tekniikan ja liikenteen-alan oppilaitokset (teli) n = 6	Monialaiset oppilaitokset (monialaiset) n = 26	Muut oppilaitokset (muut) n= 12	Yht. n = 60
Opiskelijanäkökulma	++	+		+++	++	8
Kehittämisen edellytykset	++	+	+	+++	++	9
Kumppanuustyö	++	+++	++	++	+++	12
Oppimisympäristöjen kehittäminen	Oppimisympäristöjä on kokonaisarvioitu osana joko ohjauksen kehittämistä (erityisesti verkko-ohjauksen osalta) tai kumppanuustyötä (työelämäyhteistyön osalta).					–
Ohjauksen kehittäminen	+++	++	+	+++	++	11
Laadun kehittäminen	+++	++	+	++	+	9
Yhteensä	12	9	5	13	10	49

Taulukko 3. AiHe-oppilaitokset tyypeittäin ja kokonaisarvio

esiintyy keskimääräistä enemmän hankkeita, joissa ydinkehittäjäryhmällä alkaa olla ennen kaikkea vankka kokemus henkilökohtaistamisen kehittämisestä, mikä heijastuu itsearvioinneista kokonaisuutena. Alkuvaiheessa AiHe-työ on tekniikan ja liikenteen alan oppilaitoksissa, jotka edustavat projektissa vähemmistöä (5/60). Niissä keskitytään pitkälti kolmikantayhteistyön ja työelämälähtöisyyden perusedellytyksiin. Eri ulottuvuuksista Aihe on vahvimmillaan kumppanuustyön ja ohjauksen kehittämisessä osittain ehkä sen vuoksi, että niissä Aihe on myös konkreettisimmillaan. Kumppanuustyöhön on tarjolla konsultointia ja verkostotapaamisia, malleja niihin on oltu luomassa yhdessä Opetushallituksen kanssa projektissa. Opettajien ohjaustaitoa taas voidaan lisätä koulutuksella. Sen sijaan johdon sitouttamisesta tai oppimisympäristöjen ja laadun kehittämisestä ei ole olemassa yhtä ”yksinkertaista” mallia, vaan näistä asioista neuvotellaan oppilaitos- ja tilannekohtaisesti, eikä ulkopuolisilla ole ollut suurtakaan roolia niissä. Opiskelijänäkökulman esiintuomisessa ja seikkaperäisyydessä oli monissa oppilaitoksissa parannettavan varaa. Suositus tämän perusteella on, että ala- ja oppilaitostyyppikohtaista tarkastelua on vastaisuudessa lisättävä niin projektin tukitoimia kohdennettaessa kuin raportointitapoja suunniteltaessakin.

Oppilaitostasolla AiHeen vaikutukset eivät ole vielä pysyviä ja tunnus-tettuja, vaan edelleen enemmän tai vähemmän kysymysmerkki. Tämä näkyy esimerkiksi hieman heikohkoissa kehittämisessä ja laadun kehittämisessä. Pääsyy tähän on johdon sitoutumisen ja aktiivisen roolin epäselvyydessä AiHe-toiminnassa. Monialaisissa, suuremmis-sa oppilaitoksissa kehittämisessä edellytykset näyttävät pääosin hyviltä, mutta joukossa on myös useita oppilaitoksia, joissa johto ei personoidu AiHeessä lainkaan, ja ainakin yhdessä tapauksessa johto on lakkauttanut hankkeen.

Seuraavassa esitellään tarkemmin hankkeiden kehittämisessä edellytyksiä ja reunaehtoja nyt ja tulevaisuudessa sen perusteella, miten hankkeet ovat niitä itse arvioineet raporteissaan 2003. Itsearviointien systemaattisessa tarkastelussa sivutaan myös AiHeen vahvuusalueita kumppanuustyötä ja ohjausta. Lopuksi vedetään yhteen kokonaisarvioinnin johtopäätökset ja suositukset eri aineistotyyppien analyysiin perustuen.

5.2 Kehittämisen edellytykset

Kehittämisen edellytyksillä viitataan sellaisiin rakenteellisiin ja toiminnallisiin seikkoihin, jotka oppilaitoksessa edistävät tai estävät henkilökohtaistamisen edellyttämän kehityksen toteutumista. Tällaisia tärkeitä henkilökohtaistamisen toteutumisen reunaehtoja ovat ennen kaikkea johdon tuki ja oppilaitosstrategia, mutta myös resurssit ja työn organisoituneisuus.

Kysymys kehittämisen reunaehdoista korostui projektin ”post-start-vaiheessa”, kun projektin luonne ja edellytykset alkoivat selvitä oppilaitokselle. Se, että projekti ei myönnä resursseja, oli joillekin oppilaitoksille hankalaa, ja kehittämistyön lähtökohtia ja paikkaa jouduttiin etsimään varsin kauan. Seuraavassa vaiheessa törmättiin varsin useissa organisaatiossa työyhteisön ongelmiin, joko johdon ja opettajakunnan välisiin tai opettajakunnan sisäisiin ristiriitoihin.

AiHeen keskeinen tukimuoto konsultointi on jossain pystynyt kohtaamaan ja käsittelemään myös näitä kehittämisen reunaehtoihin liittyviä kysymyksiä. Usein pelkästään hyviä käytäntöjä ollaan valmiita tukemaan, mutta niiden kehittäminen vaatii myös panostusta. AiHe-projekti ei kuitenkaan myönnä oppilaitoksille rahaa, eikä konsultointi ole kohdistunut ensisijaisesti oppilaitosten johtoon tai työyhteisön kehittämiseen vaan AiHe-hankkeiden organisoitumiseen ja henkilökohtaistamisen sisällölliseen pohdintaan. Opetushallitukseen on kuitenkin välittynyt viestejä siitä, että oppilaitoksissa ollaan erimielisiä kehittämistyön resurssoinnista. Työpaikoilla ei myöskään ole useinkaan haluttu käyttää tuotannollista panostusta tai työntekijäresursseja opiskelun tukemisessa. Myös koulutuslainsäädäntöä pyritään kehittämään hankkeista tulevan palautteen perusteella sekä ottamaan huomioon AiHeen kokemukset myös näyttötutkintojärjestelmän kokonaiskehittämisessä.

Oppilaitosten väliset verkostot ja verkostotapaamiset ovat Opetushallituksen aktiivisesti edistämiä toimintamuotoja, joiden avulla pyritään tuottamaan sellaisia kehittämisen ja vuorovaikutuksen tiloja, jotka eivät välttämättä oppilaitosten sisällä ole mahdollista toteuttaa. Oppilaitosten välinen kilpailuasetelma ja johdon näkemykset yhteistyön edellytyksistä ovat usein estäneet verkostoitumista ja kokemusten vaihtoa. Tähän ei projektin puitteissa ole vielä kovin merkittävästi pystytty vaikuttamaan.

Itsearviointien perusteella AiHe-oppilaitoksissa on kehittämisen edellytyksiin alettu AiHeen aikana satsata ja panostaa entistä enemmän. Osassa oppilaitoksia edellytykset ovat monissa suhteissa parantuneet, ja keskeisiä tekijöitä tässä ovat olleet (karkeassa yleisyysjärjestyksessä):

- (yleisin) – kehittämisen reunaehtojen kuten resurssoinnin merkityksen tiedostaminen
- ohjausryhmä- ja tiimikäytännöt aikuiskoulutuksen eri tasoilla
- henkilöstön strateginen ja kohdennettu koulutus
- projektien ja hanketyyppisen kehittämisen tärkeyden oivaltaminen
- pyrkimys oppilaitoksen yksiköiden ja alojen väliseen yhteistoi-
mintaan esimerkiksi käytäntöjen yhtenäistämisen ja henkilö-
kohtaistamisen välineiden kehittämisellä ja jakamisella

- kriittisyys kumppaneiden yhteistyökykyä ja ymmärrystä kohtaan
- johdon sitoutuminen ja aktiivisuus
- tietynlainen itsekriittisyys näyttötutkintotoiminnassa
- kokemus siitä, että kehittämistyö perustuu myös vapaaehtoisuuteen, vapaa-aikaan, ja henkilökohtaiseen innostukseen
- laajentunut näkemys kehityksestä toimintakulttuurin, tapojen ja asenteiden muutoksena.

Sen perusteella missä määrin edellä luetellut edellytykset oppilaitoksittain itsearvioinneissa täyttyivät, arvioitiin oppilaitoksia holistisesti asteikolla + = perustaso, ++ = edistynyt, +++ = hyvää edistystä. Kehittämisen edellytysten parantamisen haaste on havaittu kaikilla aloilla tärkeäksi ja edellytysten parantamiseen on pyritty vastaamaan ja reagoimaan kunkin toimialan ja organisaatioympäristön kulttuurin mukaisella tavalla. (Ks. esim. Filander & Jokinen 2004.) Itsearviointiraporttien painotuserot selittyvät pitkälti sillä, millaisesta toimintakulttuurista käsin raportoidaan. Erityisesti suuremmille organisaatioille projektityö on usein lisäksi luonteva osa julkisuuskuvan hoitamista. Tekniikan ja liikenteen alan oppilaitoksissa AiHeen kieli ja projektityö on vieraampaa, mikä näkyy usein tavallaan rajojen ja kehittämisen ankaruuden korostamisessa. Sosiaali- ja terveystieteiden kulttuuriin puolestaan kuuluu tietynlainen kehittämismyönteisyys selvemmin kuin monilla muilla aloilla. Myönteisyys saa toisen alan kehittämisen edellytyksetkin näyttämään riittävämmiltä kuin toisella. Edellä mainittuja kulttuurisia eroja määrällisesti arvioiden kehittämisen edellytykset näyttäisivät olevan kaiken kaikkiaan parhaat monialaisissa (ka = 2,39 ”plussaa”), suuremmissa oppilaitoksissa ja melko hyvät myös sosiaali- ja terveystieteiden oppilaitoksissa (2,25), mutta heikommat tekniikan ja liikenteen (1,6), kaupan ja hallinnon alan (1,67) ja muissa oppilaitoksissa (1,83). Näitä arvioita voi pitää kuitenkin vain suuntaa-antavina. (Taulukko 4.)

Itsearvioinnista puuttuvia tietoja oli jokaisessa oppilaitosryhmässä, mutta suhteellisesti eniten luokassa muut oppilaitokset, jossa kuusi oppilaitosta 12:sta, monialaisista oppilaitoksista 8 26:sta ja lopuilta aloilta kustakin 1

Kehittämisen edellytykset	Sote-oppilaitokset n = 9 (yht.)	Kaha-oppilaitokset n = 7	Teli-oppilaitokset n = 6	Monialaiset oppilaitokset n = 26	Muut oppilaitokset n = 12
+	–	3	3	1	3
++	6	2	1	9	1
+++	2	1	1	8	2
? / puuttuu	1	1	1	8	6
Keskiarvo	2,25	1,67	1,6	2,39	1,83

Taulukko 4. Kehittämisen edellytykset oppilaitoksissa organisaatiotyypeittäin

hankkeen kehittämisen edellytykset jäivät luokittelematta. Osa puuttuvista havainnoista johtuu siitä, että oppilaitokset eivät ole toimittaneet raporttiin määräaikaan mennessä, tai heidän tiedoistaan on kerrottu esimerkiksi koulutuskuntayhtymän raportin sisällä, tai arviointi on kirjoitettu vapaa-muotoisesti tavalla, joka ei seuraa OPH:n kysymysrunkoa, eikä niitä otettu tässä huomioon.

5.3 Laadun kehittäminen

Laadun kehittämällä tarkoitetaan tulevaisuuden kehittämisen edellytysten huomioimista ja varmistamista oppilaitoksessa. AiHe-työskentelyn ja -ideologian halutaan leviävän mahdollisimman laajalle niin oppilaitosten sisällä kuin ulkopuolellakin, ja erilaisia henkilökohtaistamista normaalitointaan integroivia tukitoimia, kuten koulutus ja kehittämisen dokumentointi, pyritään käyttämään tehokkaasti. Seuraavassa yhteenvedossa suluissa on mainittu, minkä alan oppilaitoksen itsearviointiraportista jokin tietty teema on tullut esiin (ks. apuna käytetty jäsenystaulukko Liite 2.)

Itsearviointiaineiston perusteella laadun kehittämisessä tärkeimmiksi nousevat seikat painottuvat neljään eri pääteemaan: *opettajatyön haasteet*, *toiminnan työelämälähtöisyys*, *AiHe-kehittämistyön haasteet* sekä *toimintaideologian ja -kulttuurin haasteet*. Henkilökunnan osaamisessa avainsana on opettajan pätevyys – sekä muodollinen että ammatillinen. Uudenlainen toimintakulttuuri vaatiikin opettajalta enemmän ja sisältää opettajantyöhön uusia elementtejä. Opettajasta tulee ohjaaja, konsultti ja mahdollistaja (sosiaali- ja terveysala). Opettajien taidot ovat myös suoraan suhteessa työelämään ja sen kehitykseen, joten opettajien työelämäjaksoja pidetään tärkeänä etenkin tekniikan ja liikenteen alalla. Verkko-opettamiseen ja -ohjaamiseen perehdyttäminen koetaan tulevaisuuden haasteeksi erityisesti kaupan ja hallinnon alalla.

Ammattitaidon parantaminen onkin tärkeä näin vaativassa opettajan työssä motivaation lisääntymisen kannalta. Opettajakoulutukseen panostetaan pysyvien vaikutusten aikaansaamiseksi ja opettajien koulutustaso on noussut kautta linjan. Sen sijaan henkilökohtaistamisen osaaminen vaihtelee suuresti henkilöstössä (monialaiset). Opettajien määräaikaisuus ja vaihtuvuus useilla aloilla on suurta, ja se luonnollisesti heijastuu henkilökohtaistamisen taitojen ja käytäntöjen leviämiseen. Laatujärjestelmän toteutumisen turvaamiseksi tässä tilanteessa koulutuksen lisäksi opettaja tarvitsee muutakin tukea. Varsinkin sosiaali- ja terveysalalla, joka perustuu hoivaan ja auttamiseen, on huomattu keskinäisen tutoroinnin ja mentoroinnin tärkeys. Opettajien tukeminen tutorointijärjestelmillä ja kokemuksilla jakamalla onkin yleistynyt. Muutenkaan opettajan työ ei enää ole vain opettamista, sillä nyt persoonallisten vahvuuksien valjastaminen voi olla antoisaa ja parantaa ratkaisevasti

työn laatua (muut oppilaitokset). Tämä voi olla pienten oppilaitosten yksi vahvuus suurten haasteiden edessä.

Laadun kehittämistä oppimisprosessin hallintana ei voida mieltää ilman, että kolmikannan läsnäolo toteutuu, joten työelämää pyritään AiHe-hankkeissa aktiivisesti saamaan osaksi tutkintoprosessin eri tasoja. Näyttöjä tehdään työelämälähtöiseksi, ja silloin työpaikan palaute laadun kehittämässä on merkittävää. Jalkautuminen työelämään sekä näyttötoiminnan juurruttaminen yrityksiin on laadun kehittämisen elinehtoja. Tekniikan ja liikenteen alan oppilaitosten itsearvioinneissa määritellään muita enemmän laadun liittyvän työelämäyhteistyöhön. Työelämäyhteyksien vakiintuminen avaa suurempia näköaloja oppilaitoksen ja työpaikan toiminnan välille (monialaiset, kaupan ja hallinnon ala). Sosiaali- ja terveysala on tässä mielessä erilainen, sillä tällä alalla on perinteisestikin tehty tiivistä yhteistyötä työelämän kanssa ja työnantajaverkostot ovat itsestäänselvyys. Sen sijaan aikuiskoulutuksen henkilökohtaistamisessa kehittämistyön tehostaminen ja ideologian muutos painottuvat sosiaali- ja terveysalan itsearvioinneissa enemmän.

Sosiaali- ja terveysalalla opettajat kaipaavat työhönsä konkreettisia toimintaohjeita sekä toimivia päätöksiä, että kehittämiskokemuksilla olisi vaikutusta. Eli johdon sitoutuminen kehittämistyöhön ja sen vaikuttavuuden seuranta ovat hyvän laadun kehittämisen edellytyksiä. Hyvien käytäntöjen juurruttamista halutaan tehdä jo pilottivaiheessa järjestelmällisesti osastoitain ja asia kerrallaan. Itsearvioinneissa kerrotaan myös vastuun kierrättämisestä opettajien välillä, koska yksittäisten opettajien harteille kertyy liikaa vastuuta kehittämistyössä. Vastuun jakamista opettajien kesken konsultin ja johdon tuella voidaan pitää suuntana parempaan päin opettajien motivoitumisen kannalta.

Laadun paranemiseen tähdätään myös kehittämistyön tehostamisen ja optimoinnin kautta. Kyse on tavallaan siitä, että polkupyörää ei tarvitsisi keksiä monta kertaa uudelleen niin oppilaitoksen sisällä kuin valtakunnallisestikaan. Niinpä kehittämisprosessin läpinäkyvyys (teemapäivät ja toimintamallien vaihto), kokemuksista oppiminen (mm. verkostoissa), koulutuksen tuotteistaminen ja käytäntöjen yhtenäistäminen edistävät henkilökohtaistamisen käyttöönottoa yli osastojen ja oppilaitosten rajojen. Toisin sanoen tiedon kumuloituvuusperiaate tiedostetaan tärkeäksi kehittämistyössä ja sen tuloksien levittämisessä ja juurruttamisessa. Hyvien käytäntöjen juurruttaminen jo pilottivaiheessa takaa sen, että laadun kehittäminen tapahtuu resursseja säästäen (kaupan ja hallinnon ala). Mukana oleminen valtakunnallisessa kehittämisessä on joidenkin oppilaitosten välttämättömäksi kokemaa ehto edistykselle (muut oppilaitokset). Erilaisten ohjelmien ja projektien välinen synergia – keskinäinen tiedonvaihto ja hyödyntäminen – tehostavat omalta osaltaan kehittämistyötä (se on koettu yhdeksi tärkeäksi tekijäksi eri aloilla). Laajentamista muille osastoille auttoi projektitiimin

tuki ja suunnittelupalaverit AiHe-tiimin ulkopuolellakin. Luonnollisena laadun mittarina ja kehittämisen ylläpitäjänä voidaan käyttää myös erilaisia palautejärjestelmiä.

Sosiaali- ja terveysalalla kerrotaan opintojen henkilökohtaistamiseen liittyvästä jopa hämmästyttävän suuresta ideologisesta muutoksesta aikuiskoulutuksen toteuttamisessa ja toimintakulttuurissa. Kuten edellä todettiin, ei tällaista muutosta useilla muilla aloilla pidetä yhtä vahvasti laadun kehittämisen edellytyksenä. Puhutaan korkeintaan ”hops-filosofiasta” ja henkilökohtaistamisen näkemisestä tulevaisuuden mallina, jota ei ole vielä mahdollisena täydessä mielessä toteuttaa (monialaiset). Sosiaali- ja terveysalalla erilaiset yhteisen keskustelun foorumit ovat itessään osa pyrkimystä löytää yhteistä ymmärrystä ja moniulotteisempaa käsitystä henkilökohtaistamisesta. Kaupan ja hallinnon alalla merkkejä ideologisesta muutoksesta antavat tasa-arvoideaalin korostaminen ja valmistuneiden opiskelijoiden osallistaminen uusien opiskelijoiden orientointijaksoille.

Muutamit raporteissa esiin tulevat ongelmat laadun kehittämisessä heijastavat kutakin pääteemaa. Työelämän läsnäolon vähäisyys rajoittaa työelämälähtöisyyden toteuttamismahdollisuuksia. Monissa tekniikan ja liikenteen koulutuksissa ja luonnonvara-alan koulutusohjelmissa työelämän vähäisen mukanaolon syinä pidetään yritysten kokoa. Pienissä yrityksissä ei ole riittäviä ohjausresursseja. Aihe ei vaikuta riittävästi arkipäivään kehittämistiimien ulkopuolella (muut). Kaupan ja hallinnon alalla pulma saattaa liittyä kehittämistyön toisistaan eroaviin tavoitteisiin. Tutkintotoimikunnilla on erilaisia tulkintoja tutkintojen toteutuksen vaatimuksista. Monialaisissa oppilaitoksissa oppilaitoskulttuurin syvälliseen muuttamiseen ei arvioida päästyn muuten hyvästä edistymisestä huolimatta. Syynä on henkilöstön henkilökohtaistamisen valmiuksien suuri vaihtelu (opettajan roolimuuotos ja taidot) ja suuremman organisaation hanketyöskentelyn koordinoinnin vaikeus ja levittämistehtävän laajuus. Myös laatujärjestelmien jalkauttaminen vaikeutuu ehkä samoista syistä. Sosiaali- ja terveysalalla tunnistetaan ideologisen muutoksen vaikeus – vanha toimintakulttuuri ei muutu hetkessä.

5.4 Kumppanuustyö

Työelämäyhteistyö on tekniikan ja liikenteen alan ja jossain määrin myös kaupan ja hallinnon alan oppilaitosten keskeinen kumppanuustyön painopiste ja AiHe-strateginen tavoite. Näiden oppilaitosten kumppanuustyö nojautuu työelämälähtöisyyden ideaaliin, jota tavoitellaan pitkälti työelämän ehdoilla (teli) tai enemmän työelämää kehittävällä orientaatiolla (kaha). AiHeen jatkokehittämisen haasteeksi voidaan esittää työelämän

vaatimuksiin ratkaisujen etsimistä ja vapausasteiden lisäämistä vapausasteita laajentamalla kumppanuusverkostoa muiden toimijoiden suuntaan. Kaupan ja hallinnon alalla oppilaitoksen sisäinen verkostoituminen näyttää itsearviointien perusteella yhtä suurelta haasteelta kuin sidosryhmätyö tekniikan ja liikenteen alalla.

Sosiaali- ja terveysalan oppilaitokset ovat mukana erilaisissa verkostoissa ja heidän kehittämishankkeitaan luonnehtii tietoinen ja aktiivinen suhteiden ylläpitäminen ja luominen muihin toimijoihin. Ero työelämän ja koulutuksen toimintakulttuurin välillä ei ole suuri. Hankkeen ydin on kuitenkin oppilaitoksen sisäisessä verkostossa ja käsityksen kehittämisestä siitä, mitä alan ammattilaisuus merkitsee. Kumppanuustyö tarkoittaa ennen kaikkea haastetta ja impulsseja oman toiminnan kehittämiseen ja käsitysten selkiyttämiseen. Konkreettinen koulutuksen reunaehdoja parantava sidosryhmäyhteistyö on selvä kumppanuustyön haaste jatkossa sosiaali- ja terveysalalla.

Monialaisissa oppilaitoksissa sidosryhmäsuhteet ovat myös jatkossa haaste, mutta sen sijaan tähän asti on korostunut projektivetoinen kumppanuustyö niin oppilaitosten kuin työelämänkin suunnassa. Projektityötä voidaan pitää kumppanuustyön neljäntenä peruspilarina. Sen vahvuutena voidaan pitää sitä, että huomio kiinnittyy paremmin laajaan verkostoitumiseen. Haasteena on kuitenkin toiminnan normalisointi ja vakiinnuttaminen ilman projekteja.

Parhaiten sidosryhmätyö tulee esiin muiden oppilaitosten itsearvioinneissa. Yhteistyö esimerkiksi yhdistysten kanssa on paikoin aktiivista ja työnjako ostajien kanssa on selkiytynyt. Noste-ohjelma on merkinnyt tiedottamisen lisääntymistä kumppanien suuntaan muutenkin projektivetoisessa kyllästävässä kumppanuustyössä. Oikeastaan kaikkien oppilaitosten yhteinen haaste on vähentää projektivetoista kumppanuustyöskentelyä, joka viime kädessä saattaa aiheuttaa jopa ylimääräistä tilastointi- ym. velvoitetta.

Kaiken kaikkiaan perustava AiHeen kumppanuustyötä jäsentävä ulottuvuus on pragmaattisen ja altruistisen toimintakulttuurin ristiriita. Työelämään pyritään tällöin jollain tavalla ”vaikuttamaan” tai sitä pyritään ”suostuttelemaan” yhteistyöhön uuden asiakas- ja ihmislähtöisen ideologian pohjalta. Konkreettisia keinoja tässä ovat esimerkiksi opettajien työelämäjaksot (erityisesti teli) tai reaaliaikaisen arvioinnin mahdollistama verkkokommunikaatio (kaha). Pyrkimys vaikuttaa muuttuu kehityksen edetessä enemmän dialogin ja koulutuksen ja alan toimintakulttuurin kehittämisen suuntaan (sote).

5.5 Ohjauksen kehittäminen

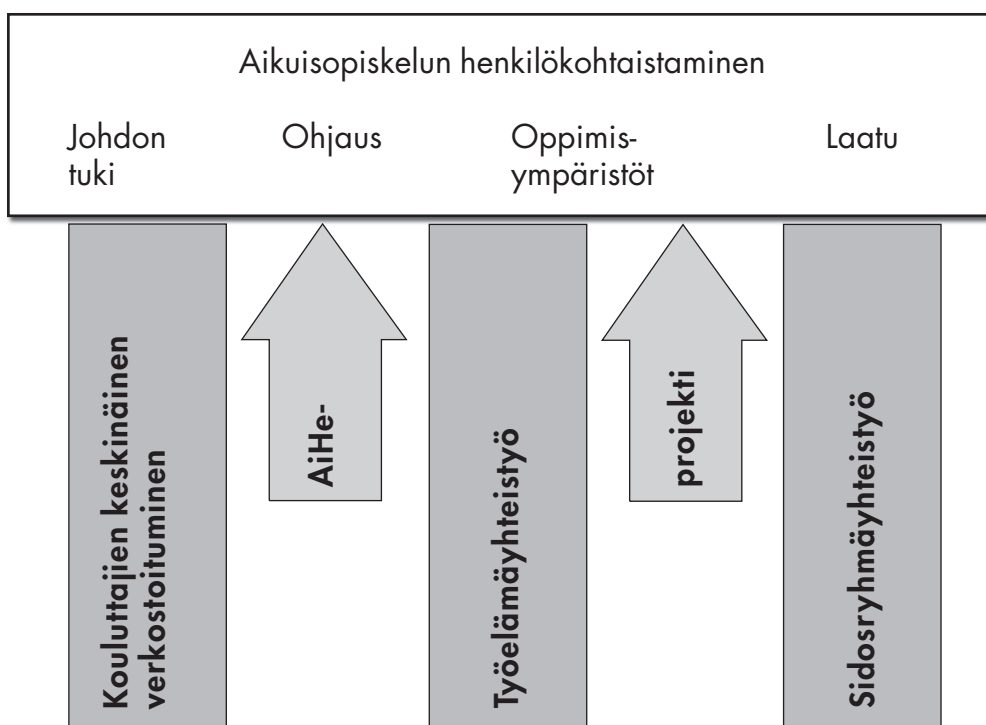
Kuten kokonaisarvioinnin väliraportissa (2003) todettiin, on henkilökohtaistamisen merkitys laajentunut huomattavasti esimerkiksi henkilökohtaisten opiskeluohjelmien laatimisesta eteenpäin. Ohjaukseen liittyvä asiantuntija- ja koulutustoiminta projektissa on kasvanut niin suureksi, että itsearviointiraporteissa raapaistaan aiheesta vain pintaa. Itsearviointiraportit ohjauksesta ovat painottuneet keskusteluun, opettajien ohjaustaitoihin ja ohjaajakoulutuksen takaamiseen oppilaitoksissa. Ohjaukseen panostetaan ehkä eniten monialaisissa oppilaitoksissa koulutuksen kautta. Ohjaukseen on liittynyt kokonaisvaltainen opettajan työn ja ajattelutavan muutos opiskelijaa tukevaan ja aktivoivaan suuntaan. Henkilökohtaisten opiskelusuunnitelmien tekemisen voidaan todeta mullistuneen ja hienojakoistuneen kaikilla aloilla.

5.6 Yhteenveto

AiHe-hankkeiden itsearvioinnit kertovat alakohtaisista erityishaasteista. Esimerkiksi suuremmissa, monialaisissa organisaatioissa hankkeen koordinointi ja henkilöstön koulutus korostuvat, kun taas pienemmässä oppilaitoksessa opettajien persoonallisuus ja vahvuudet voivat olla koulutuksen perustana. Johdon sitoutuminen ja AiHeen asema oppilaitoksessa on vaihteleva. Jatkokehittämisessä ja laadun juurruttamisessa keskeisiä ovat opettajatyön haasteet, toiminnan työelämälähtöisyys, Aihe kehittämistyönä sekä toimintaideologian ja -kulttuurin haasteet. AiHeen vahvuuksiin kuuluvan kumppanuustyön tietoisuustaso on korkea, joskin kumppanuus tapahtuu joissakin oppilaitoksissa liian kapeasti. Alan ja oppilaitoksen toimintakulttuurin suhdetta lähennetään kumppanuustyöllä, mutta se ei yksin riitä, vaan kumppanuuden tulee myös auttaa koulutusta selkiyttämään omaa strategiaansa ja käsityksiään ammattilaisuudesta.

AiHe-projektin tarkoituksena on luoda pysyviä näyttötutkintojärjestelmän ja henkilökohtaistamisen rakenteita. Kattona koko näyttötutkintotoiminnalle henkilökohtaistaminen tarvitsee vankkoja tukirakenteita kumppanuussuhteiden muodossa (kuvio 3). Sellaisina tukipilareina, joiden varaan AiHe rakentuu, toimivat kouluttajien keskinäinen verkostoituminen (oppilaitosten sisällä ja välillä), työelämäyhteistyö sekä sidosryhmäyhteistyö. Itse projekti luo kasvualustan ja palvelee väliaikaisena tukirakenteena, joka mahdollistaa AiHeen nousemisen omille jaloilleen peruspilariensa varaan. AiHeen ydinelementtien, kuten ohjauksen, laadun, johdon tuen ja oppimisympäristöjen kehittämisen, rinnalla kumppanuustyön merkitys on korostunut AiHeen tähänastisessa kehityksessä. Kumppanuustyön on oltava projektin loppuessa tasapainossa, jotta järjestelmä ei ole kaatumisal-

tis. Kouluttajien ja koulutuksen järjestäjien keskinäinen verkostoituminen, työelämäyhteistyö ja sidosryhmäyhteistyö henkilökohtaistamisen pilareina antavat vain yhdessä toimiessaan sille parhaan lisäarvon. Projektien varassa toimiva kumppanuustyö ja sen kehittäminen mahdollistaa aitojen suhteiden luomisen, mutta näiden vakiinnuttamiseksi tarvitaan myös eri osapuolien resursseja ja yhteisiä ratkaisuja. Aktiivisen kumppanuuden myötä henkilökohtaistamisen haasteet ja erilaisten toimintakulttuurien väliset ristiriidat tulevat nopeammin esille ja myös henkilökohtaistava ohjaus ja muu menetelmäkehittäminen saa sysäyksen eteenpäin. AiHe-kumppanuustyötä voidaan kuvata vaiheittain eteneväksi prosessiksi yhteistoiminnan ulkokohtaisesta toimintaedellytyksien parantamisesta erilaisten yhteistyövälineiden ja foorumien kehittämisen kautta oppilaitoksen sisäiseen reflektointiin ja kumppaneiden käyttämiseen oman toimintakulttuurin ja ammattikäsitysten peilinä.



Kuvio 3. Kumppanuus AiHeen pilareina

Projekti luo kasvualustan ja palvelee väliaikaisena tukirakenteena, joka mahdollistaa AiHeen nousemisen omille jaloilleen peruspilarensa varaan. Peruspilareina toimivat kouluttajien keskinäinen verkostoituminen (oppilaitosten sisällä ja välillä), työelämäyhteistyö sekä sidosryhmäyhteistyö.

6

AIHE-PROJEKTI JA AIKUISOPISKELUN HENKILÖKOHTAISTAMINEN, KOKONAISYHTEENVETO

Luvussa kootaan yhteen AiHe-projektin ja henkilökohtaistamisen keskeiset havainnot edellisissä luvuissa tehtyjen analyysien valossa. Näkökulma on ensisijaisesti paikallistasopainotteinen. Yhteenveto tehdään lähtemällä niistä havainnoista, miten henkilökohtaistaminen toteutuu opiskelijata-solla, sen jälkeen edetään paikallisiin, alueellisiin ja valtakunnallisiin tuki-rakenteisiin. AiHe-projektia voidaan kokonaisuutena luonnehtia seuraavan taulukon mukaisesti.

Tavoitteet ja toiminnan eri tasot	Havainnot toteutumisesta	Esiin nousevia haasteita
Henkilökohtaistamisen lisäarvo aikuisopiskelijalle	Opiskelun joustavuuden lisääntyminen, ohjauksen saatavuuden parantuminen, opiskelijoiden taustan ja oppimisedellytysten parantunut huomioon ottaminen, mahdollisuus yksilöllisiin valintoihin, omaan aktiivisuuteen ja motivoitumiseen sekä työurakehitykseen parantunut.	Näyttötutkintoprosessin julkisuuden aiheuttama lisääntyvä psyykkisen tuen tarve, näyttötilanteen stressaavuus, työyhteisön ja esimiesten tuen tarve, tiedon saaminen näyttötutkinnoista ja niihin hakeutumisesta parantaminen, ohjaus muunakin kuin keskusteluina erityisesti miesopiskelijoiden näkökulmasta.
Aikuiskouluuttajien ja oppilaitosten henkilökohtaistamisen edellytysten kehittäminen	Aikuisopiskelun henkilökohtaistamisen toimintatapoja kehitetty laajasti ja konkreettisesti, henkilökohtaistamista pidetty opettajan työn kehittämisen välineenä, henkilökohtaistaminen haastaa opettajat uusiin rooleihin, oppilaitoksissa ”muutosvastarintaa” perustuen aiempaan opetussuunnitelma- ja tuntipohjaiseen opetuksen organisoimistapaan, opettajien resurssit ja kompetenssit henkilökohtaistamiseen, AiHe-kehittäminen usein yksinäistä pioneerityötä, henkilökohtaistamisen erilaiset strategiat eri aloilla.	Opettajien aineellisten resurssien osoittaminen henkilökohtaistamistyöhön, henkilökohtaistamisen osaamisen ja kompetenssin edelleen kehittäminen, AiHe-kehittämisen yhteyksien laajentaminen oppilaitosten sisällä ja oppilaitosten johtamisessa, ”AiHe-pioneerien” jaksamisen tukeminen.

Aihe-projektin merkitys oppilaitostasolla	Henkilökohtaistuminen operatiivisoinnissa piloteiksi, Aihe tarjonnut suhteuttamisen muiden oppilaitosten hankkeisiin, yhtenäinen näyttöjärjestelmä, konsultoinnin suuri merkitys, Aihe oman työn kehittämisen vaiheistajana.	Aihe-projektin jatkaminen ”vertaistukena” ja oman oppilaitoksen kehittämistoiminnan katalysaattorina.
Henkilökohtaistaminen ja aikuis-koulutuksen johtaminen paikallistasolla	Henkilökohtaistaminen johdon agendalla strategisena teemana aloittain vaihtelevasti ja epätasaisesti, samoin johdon tuki, joka on ”neutraalia”, luontevaa ja voimakkaasti tukevaa tai lähes olematonta.	Henkilökohtaistaminen johtamisen agendalle, henkilökohtaistamisen tavoitteiden ja sisällön kehittäminen strategiseksi tavoitteeksi ja välineeksi. johdon tuen kehittäminen kauttaaltaan voimakkaammaksi.
Verkostoituminen	<i>Työelämäyhteistyössä</i> hyviä yksittäisiä käytäntöjä, kokonaisuutena aliedustettuna suhteessa merkitykseensä. <i>Oppilaitosten keskinäistä verkostoitumista</i> pidetään tärkeänä, mutta keskinäinen kilpailu esteenä. <i>Sisäinen verkostoituminen</i> vaihtelee toimivasta hitaaseen etenemiseen, HeKo-koulutus verkostoitumisen välineenä.	Työelämäverkostoitumisen, oppilaitosten keskinäisen ja sisäisen verkostoitumisen pitäminen strategisena tavoitteena henkilökohtaistamisen toteuttamiseksi, ”liittoutuminen” Nosteen kanssa, oppilaitosten verkottuvan yhteistyön tukeminen sitä estävän kilpailuasetelman sijaan.
Sidosryhmäyhteistyö	Työhallinto, oppisopimustoimistot, yhdistyksiä, moniammatilliset verkostot, laajuudessa alakohtaista vaihtelua.	Sidosryhmäyhteistyön vahvistaminen ja vakiinnuttaminen toimintatavaksi.

Taulukko 5. Arvio AiHeen kehitysvaiheesta 2003.

Henkilökohtaistamisen lisäarvot opiskelijan näkökulmasta

Eri arvontiaineistot kertoivat selvästi siitä, että AiHeella ja siinä kehitellyillä henkilökohtaistamisen menetelmillä on ollut merkitystä ja lisäarvoa myös yksittäisen opiskelijan näkökulmasta. Ennen kaikkea henkilökohtaistaminen ymmärretään uusina joustavampina opiskelurakenteina, jotka mahdollistavat yksilöllisyyden ja sitä kautta opintojen etenemisen kohti henkilökohtaistettuja opiskelu- ja oppimisprosesseja. Keskeisimmäksi henkilökohtaistumisen menetelmäksi osoittautuu opiskelijan ohjaus sen eri muodoissa: yksilö-, ryhmä-, verkko- tai vertaisohjaus. Näyttötutkintoprosessissa ohjaus alkaa jo tutkinnon valinta- ja hakuvaiheessa, päättyy tutkinnon jälkeiseen jatko-ohjaukseen sekä sisältää opiskeluorientaation luomisvaiheen, osaamisen kartoituksen, tutkinnon suorittamisen prosessin aikaisen ammatillisen kasvun ohjaamisen sekä näyttöihin valmistumisvaiheen. (Ohjauksen asiantuntijaryhmä: Ohjaus oppijan tutkintopolussa 2003; ks. myös luku 3.) Parhaimmillaan opiskelijat ovat kokeneet ohjauksen selkiyttäneen heidän tavoitteitaan ja antaneen heille psyykkistä tukea tutkinnon suorittamiseen. Vertaistuki koetaan aikuisryhmissä keskeiseksi voimavaroja antavaksi tuen muodoksi.

Onnistunut tutkintojen joustavoittaminen antaa opiskelijalle mahdollisuuden aiempaa itsenäisempiin valintoihin ja lisää samalla opiskelijan motivaatiota ja sitoutumista, joiden toivotaan johtavan myös opintojen keskeyttämisen vähenemiseen.

Näyttötutkintojen joustavoittaminen on merkinnyt koulutusmahdollisuuksien avautumista aiempaa useammille heterogeenisissa opiskelijaryhmissä, kuten esimerkiksi maahanmuuttajille ja pienten lasten äideille. Opintojen henkilökohtaistaminen mahdollistaa heidän elämäntilanteensa entistä kokonaisvaltaisemman huomioinnin. Osaamiskartoituksen merkitys on usein näkynyt tutkinnon suorittajien itsetunnon lisääntymisenä. Tutkinnon suorittamisen on havaittu parantaneen opiskelijoiden työllistymis- ja uralla etenemisen mahdollisuuksia. Vaikka joissakin tapauksissa tutkintojen suorittaminen johtaa työuralla etenemiseen, on kuitenkin oppijan näkökulmasta usein yhä epäselvää, mitkä tutkinnon suorittamisen hyödyt työelämässä todellisuudessa ovat. Koulutuksen kautta ei välttämättä kerry opiskelijalle sellaisia hyötyjä, jotka korvaisivat tutkintojen suorittamisen vaivannäön.

Samalla analyysi toi esiin näyttötutkintoprosessin sosiaalisen luonteen sekä oppijan erityisen psyykkisen tuen tarpeen. Osaamisen arviointi, jatkuva reflektointi ohjauksessa ja ryhmissä sekä itse näytön suorittaminen ovat aiempaa selvästi julkisempia prosesseja, joissa opiskelija joutuu asettumaan arvioinnin kohteeksi omana persoonanaan. Näyttötutkintoprosessi edellyttää oma-aloitteisuutta ja aktiivisuutta, minkä monet kokevat myös rasittavaksi ja itselleen ylivoimaiseksi. Aikuisopiskelijan näkökulmasta koulutuksen ja muun elämän yhteensovittaminen on ongelma, johon tulisi saada edelleen lisätukea joustavilla rakenteilla, ohjauksella ja muulla tavoin.

Aikuisopiskelun henkilökohtaistaminen on merkinnyt tutkinnon suorittajaa tukevien rakenteiden kehittymistä tutkinto- ja oppilaitostasolla. Opiskelijoiden vaikuttamismahdollisuuksien katsotaan lisääntyneen opintojen kulkuun, vaikka samalla opettajat arvioivat aikuisopiskelijoiden odottavan edelleen hyvin opettajakeskeisiä lähestymistapoja ja selkeitä opetussuunnitelmarakenteita, jotka annetaan heille valmiina. Erityisen merkittävänä rakenteellisena toimintatapana on oppilaitosten yhteistyö koulutuksen ostajien kanssa, minkä ansiosta tehdään päätöksiä yksilöllisyyden ja ohjauksellisuuden mahdollistavista opintojen etenemisestä ja mahdollisuudesta mm. yksilölliseen työssä oppimiseen. AiHe-projektin oppilaitoksissa opiskelijan näkökulma ei ole vielä kovinkaan selvästi näkyvissä oppilaitoksen johdon toiminnassa.

Henkilökohtaistamisen näköalat ja haasteet aikuis-kouluttajien näkökulmasta

AiHe-projektiin osallistuvien aikuiskouluttajien näkökulmasta henkilökohtaistaminen tarjoaa välineitä oman työn kehittämiseen entistä opiskelijalähtöisemmäksi sekä tuo menetelmiä aikuisen oppijan kohtaamiseen uudella tavalla. Menetelmällinen painotus on samalla ollut vastaus AiHe-projektin tulostavoitteisiin. Samanaikaisesti kun hankkeissa on kehitetty välittömästi opettajan työtä helpottavia välineitä, on konsultoinneissa puolestaan pohdittu henkilökohtaistamista rauhallisemmin osana laajempaa sosiaalista ja kulttuurista muutosprosessia. AiHe-projektin työmuotojen kautta opettajat ovat selkiyttäneet itselleen myös ammatillisen koulutuksen uudistusvaihetta ja siihen liittyviä muutosvaatimuksia, jotka kohdistuvat tällä hetkellä opettajan työhön ja oppilaitosten asemaan suhteessa työelämän muutoksiin ja yhteistyövaateisiin.

Näyttötutkintojärjestelmä luo ammatilliseen koulutukseen vaihtoehtoisia tutkinnon suorittamisen tapoja, joiden laadun ja tason säilyttäminen on ammatillisten oppilaitosten ja ammattiopettajien näkökulmasta tärkeää. Opetusvastuun hajaantuminen monille toimijoille ja työelämän verkostomaisille rakenteille tekee opettajien työstä vaikeammin hallittavan kokonaisuuden. Itse näyttötutkintoprosessin hallinta vaatii opettajalta paljon puhumattakaan hyvin monenlaisista elämäntilanteista, joita opettaja kohtaa oppilaittensa kautta. Opiskelijat ovat yhä useammin ”erityistapauksia”, joiden tilanteiden vaatimusten kohtaaminen ja ymmärtäminen vaatii opettajalta laaja-alaista näkemystä yhteiskunnan palvelujärjestelmästä ja tukipalveluista. Opettajien työn vaatimukset ovat siis kasvaneet radikaalilla tavalla. Opettajalta odotetaan verkostoitumistyössä näkemystä työelämän rakenteista ja työelämän toimintatavoista ja samalla kykyä kohdata hyvin persoonallisella tavalla opintojaan aloittelevan opiskelijan erityiset oppimisen ja ohjauksen ehdot ja edellytykset. Sen lisäksi opettajien on edelleen pystyttävä toimiaan oman opettamansa ammattialan tai opetusalueen asiantuntijana.

Parhaimmillaan AiHe-projekti on toiminut kollegiaalisen keskustelun foorumina, jolla on voitu yhdessä tehdä kehittämistyötä ja jakaa kokemuksia. Eri oppilaitosten AiHe-kehittäjät ovat hyvin pioneerihenkisiä ja ikään kuin henkilökohtaistamisen uskossa, kuten toimijat itse usein asian ilmaisevat. Tavoitteena on rakentaa uutta toimintakulttuuria oppilaitoksiin. Henkilökohtaistamista pidetään haastavana ja uusia opettajarooleja esiin kutsuvana, puhutaan uudesta opettajuudesta ohjauksena. Henkilökohtaistamisen edistämiseksi oppilaitostasolla kehittämisspioneerit luovat erilaisia strategioita ottaen siten huomioon kyseisen oppilaitoksen tilanteen ja kehittämistyön ehdot.

Pioneerityössä on omat rasitteensa ja uhkansakin. Oppilaitostyöyhteisössä esiintyy usein ymmärtämättömyyttä ja vastarintaa muutoksia kohtaan, mikä on luonnollinen reaktio kaikessa kehittämistyössä. Oppilaitosten johtokaan

ei välttämättä tue tai luo opetus- ja ohjaustyön kehittämislle edellytyksiä. Siksi kehittäminen eriytyy helposti omaan maailmaansa jo käyttämänsä kielten kautta, joka hopeineen, ropseineen, hensuineen ja muine kehittämisslangisanoineen luo kyllä kehittäjien välille henkistä yhteyttä, mutta helposti samalla jättää asiaan vihkiytymättömät kehittämistyön ulkopuolelle. AiHe-kehittäjät tuovat oikeutetusti esille keskeisenä ongelmana henkilökohtaistamiseen varatun ja resurssoidun ajan puutteen, joka haittaa oleellisesti henkilökohtaista ja ohjauksellista työtä ja yhteistyötä sidosryhmiin ja työelämään. Evaluatioaineistojen kautta on kuitenkin vaikeampaa löytää keskusteluja tästä ns. vastarinnasta ja sen syistä. Muutosvastarinnan ymmärtäminen edellyttää erilaisten perustelujen ja näkökulmien arviointia eri osapuolten omista lähtökohdista. AiHe-kehittäjien tulisikin seuraavan toimintakauden aikana tietoisesti purkaa kehittämistyön sisäänvetäviä ja ulossulkevia mekanismeja ja pyrkiä ymmärtämään niitä paremmin. AiHe-kehittäjät kokevat jääneensä usein liian yksin oppilaitoksissa opintojen henkilökohtaistamisen pyrkimyksissään.

Kaikkiaan AiHe-projektiin osallistuvat aikuiskouluttajat pitävät henkilökohtaistamista erittäin tärkeänä projektina, jonka avulla he voivat muodostaa uudenlaisen luottamuksellisen suhteen opiskelijaan, oppia uusia työmenetelmiä ja kaikkiaan kehittää omaa työtään. Opiskelijoiden tukemiseen henkilökohtaistamisella aikuiskouluttajat haluavat itse puolestaan vahvistuvaa tukea resursseista, muulta oppilaitosyhteisöltä ja oppilaitosten johdolta. Tuen saamisen edellytysten ehtojen pohdintaan tulisikin seuraavana toimintakautena keskittyä.

Henkilökohtaistaminen ja oppilaitostason johtaminen

Oppilaitostasolla AiHe-hankkeissa on suuria eroja siinä, miten tärkeänä oppilaitosten johto pitää henkilökohtaistamista. On syntynyt hyviä yhteistyökäytäntöjä johdon, AiHe-toimijoiden ja muun henkilöstön välille, mutta toisaalta on myös aloja ja oppilaitoksia, joissa kehittäjät pitävät johdolta saamaansa tukea lähes olemattomana. Johdolta toivotaankin ”strategista johtamista”, joka tukee, antaa puitteita ja mahdollisuuksia, mutta joka ei rajoita toimintaa liikaa ohjeilla ja määräyksillä.

Kokonaisvaikutelmaksi jää, että aikuiskoulutusta järjestävien oppilaitosten johto on vasta heräämässä henkilökohtaistamisen merkitykseen. Samalla kun AiHe-toimijat ja henkilökohtaistamisen kehittäjät kokevat jäävänsä yksin, johdolla on usein ollut vaikeuksia tavallaan löytää AiHetta johtamisen näkökulmasta mielekkäällä tavalla. On esiintynyt paikoin ongelmia ikään kuin AiHe-projektin omistajuudesta. Aikuisopintojen henkilökohtaistamisen merkityksellisyyttä ei oppilaitoksien johdon keskuudessa välttämättä ymmärretä ehkä johtuen myös siitä, että aikuisopintojen henkilökohtaistamisen projekti ei ole aina käynnistynyt johdon aloitteesta. AiHe-projektin omistajuus ei ole siis siirtynyt riittävässä määrin hallinnon tasolle,

mikä oppilaitostasolla saattaa johtaa henkilökohtaistamisen etenemisen hidastumiseen ja jopa tyrehtymiseen. Siksi AiHe-toimijoiden on tulevana toimikautena siirrettävä toiminnan painopisteitä oppilaitoskohtaisten kohtaamis- ja keskustelufoorumien rakentamiseen. Siinä työssä he tarvitsevat mm. konsulttitukea. Toisaalta aikuiskoulutus on entistä tiiviimmin kytkeytynyt työelämän kehittämiseen. Huoli työvoiman riittävydestä on lisännyt aikuiskoulutuksen määrällistä ja laadullista merkitystä ja on ollut omiaan avaamaan yhä useamman oppilaitoksen johtotehtävissä toimivan henkilön silmät aikuisopintojen henkilökohtaistamisen merkitykseen. Oppilaitokset ovat myös entistä tiiviimmin kytkeytyneet alueellisiin ja paikallisiin tai seutukunta-kohtaisiin työllisyys- ja osaamisstrategioihin, joiden toteutuminen edellyttää aikuiskoulutuksen aktiivista mukanaoloa. Tämän laajenevan yhteistyön kautta myös aikuiskoulutuksen sisältö voi kehittyä ja oppilaitoksen AiHe-kehittämisen strateginen tärkeys voi kirkastua entisestään.

Ulkoinen ja sisäinen yhteistyö

Näyttötutkintojärjestelmän keskeinen tavoite on ammatillisen aikuiskoulutuksen *työelämälähtöisyyden* lisääminen. Suomalaista aikuiskoulutusta on moitittu siitä, että se ei tuota tarpeeksi työelämässä tunnustettuja tutkintoja, eikä sillä ole riittävästi yhteyksiä työelämään (Vihervaara 2001, 11). Näyttötutkintojärjestelmä vastaa tutkintojen yhtenäistämiskaavaan ja pyrkii henkilökohtaistamisen myötä lunastamaan lupauksensa työelämälähtöisten tutkintojen lisäämisestä Näin ollen oppilaitosten keskeisenä verkostoitumiskohteena näyttävätkin tällä hetkellä olevan yrittäjät ja ylipäättään työnantajat. AiHe-projektin myötä on virinnyt työnantajien keskuudessa paikallista innostusta ja kiinnostusta näyttöjen arviointiin sekä koulutuksen kehittämiseen työvoiman saatavuuden pitkäjänteiseksi varmistamiseksi. AiHe-hankkeiden tilaa 2003 kuvaavissa aineistoissa työelämäyhteistyön merkitys ei kuitenkaan korostu kovinkaan merkittävästi. AiHeen ESR-raportoinnin mukaan vuoden 2003 lopussa ainoastaan 11 yritystä oli lähtenyt mukaan projektiin.¹⁰ Ilman tarkempaa työelämän ja oppilaitosten välistä yhteistyötä kuvaavaa aineistoa on kuitenkin vaikea arvioida, kuinka suuressa määrin AiHe on vaikuttanut työelämän suuntaan.

AiHe-projektin hankkeissa työelämäyhteyksien tasossa ja laajuudessa on alakohtaisia eroja siten, että sosiaali- ja terveysaloilla yhteistyö on vakiintuneinta. Oppilaitosten työelämäyhteistyön ongelmana on ollut resurssien ja ajan puute. Toisaalta saadut uudet työelämäyhteistyön kokemukset ovat olleet myönteisiä silloin, kun oppilaitokset ovat yrityksiin suuntautuneet. Yhteistyön kohteena on erityisesti ollut tutkintoperusteiden avaaminen. Yhteistyö ei ole kuitenkaan pelkästään kiinni aikuisoppilaitoksista ja niiden

¹⁰ Projektitoimijoiden käsitys on kuitenkin vahvasti se, että työelämä olisi saatu hankkeisiin kiinteästi mukaan, mutta että oppilaitokset eivät voi eivätkä halua kuormittaa kumppaneitaan tarkoilla tilastointi- ja raportointivelvoitteilla. Tällöin todellinen osallistuvien työpaikkojen määrä jää epäselväksi.

aktiivisuudesta. Hyvät kokemukset projektista kertovat, että silloin kun työnantajilla on huoli työvoiman riittävydestä ja osaamisen ja henkilöstön jaksamisen edistämistä osana oman yrityksen kilpailukyvyn kehittämistä, yhteistyölle on ollut aito tilaus.

AiHe-hankkeiden *verkottuminen oppilaitosten sisällä* on aikuisopintojen henkilökohtaistamisen keskeisin voimavara, jonka ansiosta henkilökohtaistamisen toimintakulttuurin muutos pitkällä tähtäyksellä etenee oppilaitoksissa. Siksi tulevana AiHe-projektin toimikautena tulee tietoisesti keskittyä sisäisen verkostoitumisen edellytysten ja keskustelukulttuurin parantamiseen AiHe-asioissa.

Oppilaitosten keskinäinen verkostoituminen koetaan AiHe-projektia kuvaavan aineiston valossa hyvin tärkeäksi, mutta toteutuu vielä hyvin epätasaisesti. Oppilaitokset pitävät itseään keskenään samoista oppilaista ja ostajista kilpailevina eivätkä hevin antaudu yhteistyöhön kilpailijoiden kanssa. Oppilaitosten keskinäinen verkottuminen on AiHe-projektin kokemusten mukaan ollut helpompaa esimerkiksi teemakohtaisesti kuin alueellisesti. Silloin saman alueen kilpailijat eivät joudu ”paljastamaan tuotteitaan” toisilleen. Alueelliseen verkostoitumiseen on suhtauduttu epäluuloisesti, mikä on mielenkiintoinen havainto ottaen huomioon esim. Noste-ohjelman painottumisen alueelliseen yhteistyöhön ja ylipäätään alueellisen kehittämisen voimistumisen.

Oppilaitokset ovat siis edelleen pikemminkin kilpailu- kuin yhteistyöasennossa. Keskinäinen kilpailu on perustunut tilaaja-tuottajamallin omaksumiseen, jossa koulutuksen tilaajana toimivat joko lääninhallitukset tai TE-keskukset. Rahoitusjärjestelmän uudistaminen on kuitenkin jo käynnistynyt. Hallitus päätti kuitenkin vuonna 2000, että tilaaja-tuottajamallista siirrytään takaisin” valtionosuusjärjestelmään, mikä eri muodoissaan on toteutettu lukuun ottamatta työvoimakoulutusta, joka toimii edelleen tilaaja-tuottajamallin mukaisesti. (Parlamentaarisen aikuiskoulutustyöryhmä mietintö 2002, sivut 67-68). Kilpailuasetelmien purkaminen oppilaitosten yhteistyöasetelmiksi etenee käytäntöjen tasolla, mutta muutos näyttää olevan hidas prosessi. Tilanteessa, jossa oppilaitokset joutuvat osittain edelleen kilpailemaan keskenään, on haasteena löytää uusia yhteistyömuotoja. Tällä hetkellä sidosryhmäyhteistyö esimerkiksi ostajien kanssa on ollut ehkä vielä liian lyhytjänteistä, ja se onkin toinen tulevaisuuden panostuksen kohde.

Yhteenvedonomaaisesti voidaan todeta kouluttajien keskinäisen verkostoitumisen, työelämäyhteistyön ja sidosryhmäyhteistyön antavan henkilökohtaistamiselle parhaan lisäarvon vain toimiessaan yhdessä. Jotta henkilökohtaistamisesta tulee pysyvä ja tuloksia tuottava toimintatapa, on yhteistyön jokaista osa-aluetta kehitettävä rinnakkain.

AiHe-projekti oppilaitoksissa

AiHe-projekti on tarjonnut kehittämisfoorumin henkilökohtaistamiselle, jonka idut ja tarve ovat sinänsä olleet olemassa jo kauan ennen projektin alkamista. Marraskuun 2003 teemaseminaarissa AiHe-projektin aktiivit luonnehtivat AiHeen merkitystä ja kehitysvaihetta mm. seuraavasti:

- AiHe on nostanut näkyvyyttä ja profilia aikuiskoulutuksen työlle oppilaitoksissa – ... ollut hyödyllinen oman ol:imme näyttötutkintojen ... kehittämiseksi.
- Paljon ollaan edistytty (sitten laivaseminaarin). Suurin osa puhujista puhui jo omalla kielellä ... sisäistetty... ”yhteinen usko”...
- AiHe ... kehittämisen välineenä parasta vuosikymmeneen – tiivistä asiaa, hyviä keskusteluja – inspiroiva ja verkostoiva.
- Olette tehneet hyvää ja arvokasta työtä. Tämäntyyppistä kehittämistä edelleen. KIITOS!
- AiHe paikallaan – ... projekti hyvä, mutta sen levittäminen työyhteisöön vaikeaa – ... projekti muodostunut koko toiminnan punaiseksi langaksi.
- Resurssointia ... kentälle – ... menty harppaus eteenpäin ... tuloksia AiHeen tiimoilta alkaa jo hiljalleen näkyä. Kehitystyötä kannattaa jatkaa ja kokeilla rohkeasti käytännön työelämässä. Hyvää toimintaa!
- Vahvistanut omien toimintatapojen mielekkyyttä – ... yhteistyö on voimaa, verkottumista oppilaitosten kesken vielä lisää. Tsemppaamista uupuville AiHe-toimijoille! Paljon saatu AiHeen avulla kehitystä aikaiseksi.
- Kehittymistä on tapahtunut huimasti. Tarpeellinen meille kehityksen kannalta. Asiat ehkä selkeytyneet itsellekin.
- Teemaseminaari on projektin näköinen; monimuotoisuus, asiantuntemus, osallistujälähtöisyys, avoimuus, kyseenalaistaminen, ihmettely, pohdinta jne.
- Dialogi eri toimijoiden välillä paras työkalu. Iloitsen, opin, ajattelen. Ei vielä 2001 tiennyt miten hieno ja luova prosessi tämä onkaan.
- Hyvä, että nyt ollaan jo kokeneita ja voidaan puhua asioista suoraan, ei hienostella – hyvä projekti ... olisi pitänyt olla ennen näyttöjen alkamista eli oltais’ ne opsit laitettu roskiin ja ’koulumaisuus’ olisi jäänyt pois
- AiHe-projekti: henkilökohtaistaminen on avain oppilaitoksen menestykseen, hengissä pysymiseen.
- Seminaareissa selkeytyi oppilaistosten tilanne henkilökohtaistamisessa... – johtamisesta: Rehtori TK:n puheenvuoro antoi uskoa. Kun hän levittää uskoaan ’omiensa’ joukossa... toivon, että AiHe-projektin johto aktiivisesti ottaa rehtorit mukaan tähän kehitystyöhön...
- Varsinkin pienissä yrityksissä tulee resurssipula ottaa vastaan työssäoppijoita ... tietoa siitä ... miten työelämä sitoutuu”

AiHe-projektin arvioidaan siis vuoden 2003 lopussa selkeästi konkretisoituneen työssään. Projektin vaikutuksia pidetään merkittävänä ja projektin toimintatapoja luonnehditaan aidon vuorovaikutukselliseksi, dialogiseksi ja luovaksi. Oppilaitosten keskinäistä vuorovaikutusta toivotaan edelleen lisää ja halutaan oppilaitosten johdon vahvempaa mukana oloa henkilökohtais-tamisen kehittäessä. Huolta tuntuu aiheuttavan kysymys AiHe-toimijoi-den jaksamisesta.

NELJÄ KEHYSTYSTÄ – AIHE- PROJEKTIN KRIITTISIÄ PISTEITÄ?

AiHe-projekti on ollut varsin monitahoinen ja laaja projekti aikuisopiskelun henkilökohtaistamisen välineiden ja toimintatapojen kehittämiseksi projektiin osallistuneiden oppilaitosten AiHe-hankkeissa. Sen tuleva kehitys sisältää useita erilaisia vaihtoehtoja, joiden kehystämiseksi seuraavassa esitellään neljä kehystystä. Ensimmäinen tarkastelee AiHetta *kriittisen aikuis-koulutuspolitiikan* näkökulmasta. Toinen kehystys on *AiHe toisen modernin ammatillisen aikuiskoulutuksen projektina*. Kolmas näkökulma toteutuu *AiHe-projektin sisäisen kehityspotun* ja sen kriittisten pisteiden analysoinnissa. Neljäs kehystys on projektin kehittäminen suhteessa yhteiskunnallisten ohjelmien, mm. ESR-ohjelmien kokemuksiin. Tätä kehystystä voidaan kutsua *viisaan hallinnan* kehukseksi.

Kriittisen aikuiskoulutuspolitiikan kehystys

Ammatillisen oppilaitoksen henkilöstö ja erityisesti mukana olevat opettajat on AiHe-hankkeen eri keskustelujen ja työmuotojen avulla johdatettu pohtimaan ammatillisten oppilaitosten mahdollisuuksia ja edellytyksiä kehittää aikuisten elämäntilanteisiin paremmin soveltuvia oppimisen, kouluttautumisen ja henkilökohtaisen tuen ja ohjauksen muotoja, joiden avulla aikuiset saadaan hakeutumaan koulutukseen. Koulutus ja oppiminen on monille aikuisille ihmisille tarkoittanut viime vuosina lähinnä lyhytaikaista ammatillista kurssittamista. Pitkäjänteinen ammatilliseen peruskoulutukseen sitoutuminen on monille aikuisille henkilöille vieras vaihtoehto. Viimeaikaisessa koulutuspuheessa on ollut tyyppillistä kuuluttaa koulutuksen itseisarvoista merkitystä ja koulutuksen myönteistä antia ”inhimilliselle kasvulle” (Silvennoinen 2002, 167) ja tämä puhe on korostunut myös AiHe-projektin haastatteluissa. AiHe-hankkeissa mukana olevat opettajat ihmettelevät, miksi aikuisten oppijoiden intressit koulutukseen ovat niin välineellisiä ja koulutuksen välitöntä hyötyä korostavia.

Kriittisen aikuiskasvatustutkimuksen kautta tähän ihmettelyyn pyritään vastaamaan kulttuurisesti ja sosiaalisesti herkistyneellä ja ymmärtävällä tutkimusotteella. AiHe-toimijoiden olisikin ensin kysyttävä, millaisia merkityksiä koulutukselle annetaan vähäisen peruskoulutuksen saaneiden henkilöiden ja mahdollisesti työttömyysuhan tai työttömyyden kokeneiden henkilöiden keskuudessa. Toinen tärkeä kysymys on, millaisia sosiaalisen tuen ja ohjauksen muotoja aikuiset tarvitsevat voidakseen suunnata uudella tavalla koulutusmielikuviaan, jotka periytyvät usein vuosikymmenten takaisista koulukokemuksista.

Ammatillisella koulutuksella ei aikuisten opiskelijoiden parissa ole useimmissa tapauksissa itseisarvoista tai sivistävää merkitystä, vaan koulutukseen suuntaudutaan korostuneen instrumentaalilla tavalla. Tilastokeskuksen keräämän Aku-aineiston¹¹ tulosten valossa kouluttamattomien työllisten halukkuus tutkintotavoitteiseen koulutukseen on hyvin pieni erityisesti niiden joukossa, jotka eivät ole olleet lainkaan työttöminä (Silvennoinen 2002, 169). Myös ammattikouluttamattomat työttömät ovat hyvin vähän kiinnostuneita tutkintotavoitteisesta koulutuksesta, koska he eivät usko koulutuksen tuottamaan hyötyyn eli työllistymiseen. Koulutukseen uhra-
tun ajan ja vaivan ei uskota realisoituvan uutena työpaikkana. Vähävaraisille koulutusinvestoinnin tuoton täytyy siis olla hyvin toimeentulevaa ja keskiluokkaista ihmistä varmempi, ennen kuin hän ylittää koulutuksen osallistumiskynnyksen. Hukkainvestointeihin ei toimeentulo-ongelmien kanssa kamppailevalle ihmiselle ole varaa. (Emt., 185.) Kuviota hankaloittaa vielä useimpien aikuiskoulutusmuotojen maine pakkokoulutuksena (emt., 157), josta kieltäytymistä sanktioidaan erilaisin rangaistuksin.¹² Aikuiskoulutuksen opintojen henkilökohtaistamista voidaan siis pitää yhtenä lähestymistapana, jonka avulla puretaan tietoisesti näitä kulttuurisia rasitteita, jotka saattavat estää aikuisten motivoitunutta opiskelua.

Oppilaitoksille on siten todellinen haaste luoda sellaisia ohjauksen ja tuen muotoja, joiden avulla ne pystyvät muuttamaan aikuisten koulutukseen liittämistä usein kielteisiäkin mielikuvia. Kriittisen aikuiskoulutustutkimuksen näkökulmasta henkilökohtaistaminen ymmärretään kuitenkin usein yhtenä askeleena kohti individualistista koulutuspolitiikkaa, joka vastuuttaa ainoastaan yksittäistä oppijaa itseään opintojen etenemisestä tai niissä epäonnistumisesta. Yksilölliseen vastuuseen kykenemättömät aikuisopiskelijat saavat siis syyttää vain yksilöllisen koulutuspolitiikan mukaan itseään silloin, jos he eivät pysty rakentamaan itselleen jatkuvuuksia opiskeluidensa etenemiseen ja oman elämänsä projektiin. Opintojen henkilökohtaistamisen tukipaketit yhdistetään tämän tyyppisessä yksilöllisyyttä korostavassa ajattelussa itseään toteuttavan itseohjautuvan ja yksilöllisen oppijan ideaaliin. Individualistisesti painottuneen opintojen henkilökohtaistamisen käytännöissä lähdetään liikkeelle oppijasta, joka on valmis ja kypsä ottamaan itse vastuun omasta oppimisestaan ja opintosuunnitelmansa ylläpidosta. Tämän tyyppisessä itseohjautuvuusajattelussa opintojen henkilökohtaistaminen ymmärretään lähinnä oppilaitoksen opinto-ohjelmien valinnanvaihtoehtojen sallivuuden ja joustavuuden lisäämistarpeeksi. Opettajat toimivat

¹¹ Tilastokeskuksen vuonna 1995 tekemät Aikuiskoulutus 1995-haastattelut (N= 4107) (ks. Silvennoinen 2002, 19).

¹² Kiinnostavaa kyllä Silvennoisen mukaan samainen pakkokoulutuksen maine koskee sekä työttömien työvoimapolitiittista koulutusta että yritysten järjestämää työllisten henkilöstökoulutusta. Koulutukset palvelevat erilaisia aikuisryhmiä, mutta molemmista kieltäytymisestä seuraa erilaisia sanktioita (ks. Silvennoinen 2002, 157).

ohjauksen resursseina, jotka ovat tarvittaessa aikuisten käytettävissä esimerkiksi verkkopedagogiikan mahdollistamin yhteistyövälinein.

Opiskelijaa pidetään omia opinnollisia polkujaan kulkevana yksilönä, jonka subjektivoitumista pyritään tukemaan opetusjärjestelyjä henkilökohtaistamalla ja sopeuttamalla ja joustavoittamalla koulutusjärjestelyjä kuhunkin tilanteeseen sopivalla tavalla. Rinteen ja Salmen (1998) mukaan tällaiset yksilöllisyyttä korostavat toimintalinjaukset voivat luoda kasvualustaa uudenaikaiselle epätasa-arvoisuudelle, joka johtaa joidenkin henkilöiden ja ihmisryhmien kohdalla pikemminkin syvenevien oppimiskuilujen kuin oppimispolkujen syntymiseen (emt., 169). Kyky ja halu koulutukseen ovat hyvin sosiaalisia ja kulttuurisidonnaisia asioita ja koulutuksella on hyvin erilainen kaikupohja ja merkitys perinteisessä työläiskulttuurissa kuin esimerkiksi toimihenkilötyössä. Siksi ei ole mitenkään itsestään selvää, että heikoimman koulutusperustan omaavat keski-ikäiset ja työelämässä toimivat henkilöryhmät innostuvat hankkimaan itselleen esimerkiksi oppisopimuskoulutuksen avulla toisen asteen ammatillisen peruskoulutustutkinnon. Kouluttautumisen kautta ei välttämättä synny sellaisia hyötyjä, jotka korvaisivat kouluttautumisen vaatiman vaivannäön.

AiHeen jatkokehityksen kannalta on tärkeää pitää mielessä, että yksilöllistäminen ilman sosiaalisen ryhmätuen muotoja tukea voi johtaa koulutuksellisen epätasa-arvon lisääntymiseen, mikä on itse asiassa AiHeen tavoitteiden vastaista. Kuitenkin tulevankin jatkokehittämisen kannalta on tärkeää, että jatkuvasti keskustellaan opiskelun joustavoittaminen – yksilöllistyminen – henkilökohtaistuminen tematiikasta. Tärkeää on siis ymmärtää opintojen henkilökohtaistaminen toiminnaksi, jonka avulla yksittäiset aikuisopiskelijat voivat asteittain ja pitkitetyllä aikataululla löytää omia voimavarojaan opintojensa ohjaamiseen ja myönteisiin koulutusmielikuviin. Aikuisopiskelijoiden mielikuvat koulutuksesta periytyvät usein vuosien takaisista koulukokemuksista, minkä kautta he suuntaavat opettajiin autoritaarisia odotuksia opettajan keskeisestä asiantuntijaroolista opintojen kaikissa vaiheissa.

Tulevan kolmivuotisen AiHe-projektikauden aikana kannustammekin projektissa mukana olevia henkilöitä aloittamaan keskustelua opintojen henkilökohtaistamisen edellyttämästä aikuisten oppijoiden sellaisista erityisistä lisätuen ja ohjauksen tarpeista, jotka liittyvät aikuisten koulutukseen liittyvän kokemattomuuden, opintojen vierastamisen ja usein jopa avuttomuudenkin tunteisiin, joita normaalissa arjen elämässään täysvaltaiset aikuiset ihmiset voivat tuntea koulutuksen ja uuden oppimisen edessä. Nämä tunteet, joita aikuiset oppijat kokevat muodollisen koulutuksen oppimisympäristöissä tai esimerkiksi virallisissa näytöissä, joissa osaamisen taso julkisesti arvioidaan, on hyvä ottaa tietoisesti keskustelun kohteeksi. On pohdittava mm. sitä, mitä tukea aikuiset oppijat tarvitsevat, kun oppiminen ja opiskelu siirretään erilaisiin avoimiin oppimisympäristöihin, esimerkiksi

verkkoyhteyksien kautta kotiin tai työpaikoille. Opitun ja osaamisen julkinen arviointi työpaikoilla voi myös sisältää normaalien työelämäsuhteiden kautta sellaisia riskejä ja jännitteitä, joita koulutuksen maailmasta käsin on vaikea tunnistaa. Koulutusjärjestelmän ja työelämän käytäntöjen yhteistyössä kohtaavat erilaiset kielet ja sosiaalisen järjestyksen muodot, joiden hedelmällinen vuorovaikutus edellyttää oppilaitoksen edustajilta tietoista työelämäsuhteiden ehtojen pohtimista. Tätä työtä voidaan tehdä myös tulevan AiHe-työskentelyn aikana.

Tämä keskustelu on tärkeää myös siksi, että AiHeen ja myös muiden ammatillista aikuiskoulutusta kehittävien yhteiskunnallisten ohjelmien, kuten käynnistyneen Noste-ohjelman, yksi oleellisimmista ”menestystekijöistä” liittyy siihen, miten ne onnistuvat tavoittamaan aiotun kohderyhmänsä ja kehittämään aikuisopiskelua siten, että se joustavuudessaan ja toimintatavoiltaan vastaa aikuisten opiskelijoiden tarpeita. Eräs tärkeä kysymys tässä yhteydessä on, miten saavutetaan myös aikuiset miehet aikuisopiskelun piiriin, koska miehillä on keskimääräistä alhaisempi koulutustaso ja muistikuvat koulutuksesta ovat usein naisten muistikuvia kielteisemmät.

Kun 1990-luku oli aikuiskoulutuspolitiikassa pääasiallisesti koulutuksen tuottajien keskinäisen kilpailun edistämistä – mikä näkyy myös AiHe-projektissa siten, että keskinäistä kilpailua pidetään vieläkin yhteistyötä haittaavana tekijänä – nykyisiä aikuiskoulutuspoliittisia hankevirityksiä näyttää myös ohjaavan tällä hetkellä lisääntyvä painotus keskinäiseen yhteistyöhön. Nykyiset EU-rahoitteiset hankeviritykset kannustavat koulutusjärjestelmää ja erityisesti aikuiskoulutusta järjestäviä instituutioista myös rahoituksen keinoin alueelliseen yhteistyöhön ja verkottumiseen ja ns. kumppanuushankkeisiin. Koulutusjärjestelmän ja myös työelämän välisen yhteistyön avulla pyritään luomaan sellaisia tuen ja ohjauksen muotoja, joiden avulla olisi mahdollista innostaa myös heikoimmin koulutukseen kiinnittyviä aikuisryhmiä nostamaan omaa koulutustasoaan ja samalla edellytyksiään selvitä uudistuvilla ja globalisoituvilla työmarkkinoilla, josta esimerkki on myös ammattiyhdistysliikkeen lähteminen innostamaan jäseniään mukaan aikuisten ammatillisen koulutuksen tasoa nostaviin hankkeisiin. Nämä voivat onnistuessaan tuottaa sellaisia sosiaalisia aikuisopiskelun tukimuotoja, joiden kautta AiHe edistää koulutuksellista tasa-arvoa rakentavaa aikuiskoulutuspolitiikkaa.

AiHe toisen modernin ammatillisen aikuiskoulutuksen projektina

AiHe-projektin eri aineistoissa tuli esiin opiskelijan näkökulmasta mielenkiintoinen kaksinaisuus. Kun toiset opiskelijat näkevät näyttötutkinnon, opintojen joustavoitumisen ja henkilökohtaistetun ohjauksen omia vaikeuttamismahdollisuuksiaan lisäävinä tekijöinä, toiset puolestaan pitävät valinnaisuutta lähes pakkona, opintojen joustavuuden riittämättömänä ohjauksena ja opetuksena sekä tutkintorakenteeseen kuuluvia keskusteluja

julkisuutena ja siten stressiä aiheuttavina tekijöinä. Molemmat havainnot näyttävät olevan totta yhtä aikaa.

Samanaikainen mahdollisuus yksilöllisiin ja henkilökohtaisiin valintoihin ja niihin liittyvät epävarmuudet ja riskitkin kuvaavat osuvasti *toista modernia yhteiskuntaa* (Beck 1992). Toisella modernilla tarkoitetaan talousjärjestelmänä teollisuusyhteiskunnan jälkeistä vaihetta, jälkiteollista taloutta ja sitä vastaavaa kulttuurista tilaa, jota usein myös on kutsuttu postmoderniksi. Toinen moderni merkitsee teolliselle yhteiskunnalle tyypillisten pitkien kehityskulkujen tulemista katkoksellisiksi; yhteiskuntarakenteiden joustavoitumista ja yksittäisten kansalaisten tasolla epävarmuuden lisääntymistä.

Toisen modernin työelämässä ehkä erityisesti ammattien sisällöstä tapahtuu siirtymä pois deterministisistä ammattien sisällöistä ja rajoista. Ammateista tulee (periaatteessa) *subjekti-herkkiä* (Vähämöttönen 1998), ts. niiden toteuttamistavat vaihtelevat – ja niiden oletetaankin vaihtelevan – työn tekijästä toiseen. Yksilön suhdetta työhön ja ammatteihin luonnehtii nyt pikemminkin *plastisuus* (Vähämöttönen 1998), muovattavissa oleminen kuin pakko tai velvollisuus suorittaa tehtävät ennalta määrättyllä tavalla. Ammattien vaatimien kvaifikaatioiden rajat tulevat suhteellisemmiksi. Tosin sanoen kasvavat yksilöiden vaikuttamismahdollisuudet työn suorittamisen tapaan ja sitä kautta myös mahdollisuudet muovata ammatillisten kvaifikaatioiden sisältöä. Yksilöiden edellytykset toimia tässä uusien potentiaalisten mahdollisuuksien työmaailmassa kuitenkin vaihtelevat. Kaikilla ei välttämättä ole edellytyksiä plastisuuteen (vrt. Peavy 1996). AiHe-aineiston kaksinaisuus heijastaa oppijoiden kohtaamaa ”plastisuus-haastetta”.

Toinen moderni valintojen mahdollisuuksien ja pakkojen yhtäaikaisena lisääntymisenä johtaa oppijat/kansalaiset/yksilöt erilaisiin rajapintoihin toisen modernin joustavien rakenteiden kanssa. Nuo kohtaamiset rajapinnoilla ovat *neuvotteluita* (Vähämöttönen 1998). Aikuiskoulutuksen kehittämisessä näyttötutkintojärjestelmä on uusien *rajaneuvotteluiden* luomista aikuiskoulutusjärjestelmään. Näyttötutkintojärjestelmä merkitsee uusia neuvotteluita työelämän ja oppilaitosten välillä yritysten tavoittelemien henkilöstön osaamisten ja tutkintojärjestelmän välillä, uusia mekanismeja työelämän sisälle, jossa opiskelija joutuu jatkuvasti neuvottelemaan yrityksen sisällä oppimispolustaan, yrityksiin syntyy työpaikkaohjauksen verkostoja, opiskelijan osaaminen tunnustetaan ja tunnustetaan neuvotteluprosesseissa työpaikan ja oppilaitoksen välillä, opiskelija neuvottelee kouluttajan kanssa henkilökohtaisesta näyttösuunnitelmastaan, henkilökohtaisesta oppimissuunnitelmastaan yksilöllisesti tai ryhmässä. Neuvotteluille on ominaista, että niiden lopputulos ja kulku on useimmiten ennakoimaton.

Kun näyttötutkintojärjestelmä on aikuiskoulutuksen kiihdyttämö toisen modernin aikuiskoulutusjärjestelmään, henkilökohtaistaminen on ai-

kuisopiskelijien ja -opintojen tekemistä yksilöllisesti mielekkääksi. Itse asiassa henkilökohtaistamisen käsitteen käyttöönotto aikuisopiskelutuksen kehittämiseksi on heijastanut tarvetta ylittää pelkkä valinnanmahdollisuuksien lisääminen ja rakenteiden joustavoittaminen. Henkilökohtaistamisen tavoite on ollut uuden tuen löytäminen valintojen sokkeloissa harhailevalle opiskelijalle. Tuota tukea on nimitetty ohjaukseksi. (Pasanen 2000.)

Henkilökohtaistaminen on aikuisopiskelijan näkökulmasta siten henkilökohtaisen merkityksen muovaamista ja mielen löytämistä ammatilliseen opiskeluun. AiHe-projekti voidaan toisen modernin kehyksessä määritellä nyt ehkä erilaisten *henkilökohtaistamisen neuvottelutilojen* rakentamiseksi työelämän ja ammatillisen koulutusjärjestelmän (rakenteena näyttötutkintojärjestelmä) ja ammatillisen aikuisopiskelutuksen kehittämiseksi kiinnostuneiden välille sekä sitä voidaan pitää *mielekkyyssneuvottelujen* käymisenä opiskelijan ja koulutusjärjestelmän välillä.

AiHe-projektin sisäinen kehityspolku

Tarkasteltaessa AiHe-projektin tähänastista *sisäistä kehityspolkua* piiryy esiin kokonaiskuva projektista, jossa noin kolmen vuoden kehittämistyö on tuonut runsaasti opettajien ja opiskelijoiden käyttöön erilaisia käytännön henkilökohtaistamisen työvälineitä. AiHe-hankkeet ovat muodostuneet henkilökohtaistamisen kehittämisolueiksi oppilaitoksissa.

Opiskelijoiden näkökulmasta henkilökohtaistaminen on merkinnyt opintojen joustavoittamista ja mahdollisuutta aiempaa yksilöllisempiin valintoihin opiskeluprosessin kuluessa. Opettajat ovat toivottaneet henkilökohtaistamisen ja AiHe-projektin tervetulleiksi oman työnsä kehittämisen välineeksi ja he ovat innokkaasti lähteneet viemään henkilökohtaistamisen sanomaa eteenpäin.

Samalla henkilökohtaistamisen konkretisoitumisen ja etenemisen myötä AiHe-hankkeet ovat yhä enemmän tulleet tietoiseksi henkilökohtaistamisen kehittämisen usein vaikeistakin ehdoista. Henkilökohtaistamiselle ei aikuisopiskelutuksen rahoitusjärjestelmässä ole annettu riittävästi resursseja eikä työtä ole organisoitu henkilökohtaistamisen edellyttämällä tavalla. Oppilaitosten johdon suhtautuminen on ollut usein ambivalenttia. Kaikkiaan AiHe-hankkeet ovat tulleet kysymykseen siitä, mitkä ovat hankkeiden pysyvän vaikuttavuuden ehdot ja edellytykset oppilaitoksissa? AiHe-toimijat ovat vaarassa jäädä liian yksin ja ilman riittävästi tukea ”horisontaalisti”, muilta toimialoilta tai oppilaitosyhteisöltä ja usein myös ”vertikaalisti”, oppilaitoksen johtamisen taholta.

Keskeinen kysymys AiHe-projektin ja aikuisopiskelun henkilökohtaistamisessa onkin vastaisuudessa seuraava: *Mistä AiHe-hankkeet saavat aikuisopiskelun henkilökohtaistamiseen lisävoimaa vaikuttavuuden edelleen syventämiseksi?* Vaikuttavuuden edellytyksiä voidaan edistää useantasoisten ja samanaikaisten toimien keinoin.

Ensinnäkin, tuki AiHe-hankkeille ”horisontaalisessa suunnassa”. On vahvistettava AiHe-hankkeiden asemaa oppilaitosten sisällä yli toimialasektoreiden tapahtuvan vuorovaikutuksen ja keskusteleavuuden lisäämisen kautta siten, että henkilökohtaistamisesta tulee koko oppilaitoksen kaikkien toimialojen ja henkilöstön yhteisesti ajama kehittämisaie.

Toiseksi, erittäin oleellista on saada oppilaitosten johto kiinnostumaan laajemmassa ja vahvemmassa mittakaavassa aikuisopiskelun henkilökohtaistamisesta tukevammassa merkityksessä kuin nyt. Henkilökohtaistamisen tulisi päästä ”johtamisen agendalle” osaksi oppilaitosten strategista kehittämistä ja erityisesti osaksi koulutuksen laadun kehittämistä.

Kohtien 1–2 toteutumisen kannalta on oleellista, että opettajille ja oppilaitoksille osoitetaan henkilökohtaistamistyöhön niiden tarvitsemat aineelliset resurssit ja organisatoriset edellytykset. Tässä suhteessa oikeasuuntainen on 2004 aikuiskouluttajien resurssikartoitus AiHe-projektin teettämänä. Se luonee edellytyksiä esimerkiksi henkilökohtaiseen ohjaukseen tarvittavalle resurssoinnille, joka kysymys tulee ottaa huomioon myös päätettäessä rakenteellisella ja säädöstasollakin tulevaisuudessa henkilökohtaistamisesta näyttötutkinnoissa.

Kolmanneksi, yksi oleellisimpia kysymyksiä on oppilaitosten yhteistyön vahvistaminen työelämän kanssa, jonka tarpeisiin koulutuksellisen tasa-arvon edistämisen näkökulmasta viime kädessä näyttötutkintojärjestelmä on suunnattu. Vaikka AiHe-projektissa on erinomaisia esimerkkejä hyvästä yhteistyöstä työelämän kanssa, kokonaisuutena ja strategisessa mielessä työelämäyhteistyötä on edelleen parannettava. AiHeen kehittymisessä työelämäyhteistyön merkitys on oppilaitosten ja aikuisopiskelijoiden ja yritysten keskinäisen oppimisen prosessin vahvistamisesta työssä vaadittavan osaamisen näkökulmasta, näyttötutkintojärjestelmän ja työelämän välisten suhteiden oppimisesta ja opiskelijoiden oppimisen tuen organisoimisesta näyttötutkintoprosessin eri vaiheissa.

Neljänneksi, oleellisen tärkeää on myös verkottuminen sidosryhmien, erityisesti työhallinnon kanssa. Työhallinnolla on erityisesti työvoimapolitiittisen aikuiskoulutuksen vaikuttavuuden kehittämisen näkökulmasta aiempaa suuremmat edellytykset ottaa koulutuksen ostamiskriteereissään huomioon myös laadulliset tekijät, kuten ohjauksellisuus ja henkilökohtaistaminen. Työministeriön Aikoo-projektin tavoite on luonnollinen AiHe-projektin ”liittolainen”.

Viidenneksi, AiHe voi saada luonnollista nostetta liittyneenä aikuiskoulutuksen alueelliseen kehittämiseen, erityisesti läheisessä yhteistyössä Noste-ohjelman kanssa, joka liittää henkilökohtaistamisen työikäisen väestön osaamistason parantamiseen alueellisen yhteistyön kautta ja hallinnollisesti ylisektoriseen yhteistyöhön.

Täten AiHeen ja henkilökohtaistamisen kokonaisvaikuttavuuden kehittymisen fokuksena on oppilaitoskohtainen henkilökohtaistamisen vahvistaminen, joka edellyttää ulospäin aukeavaa vuorovaikutusta, dialogia ja yhteistyötä. Vaikuttavuuden kehkeytyminen ja sen haasteet voidaan koota seuraavaan taulukkoon 6.

Teema	Tavoitteet
1. AiHeen vaikuttavuuden kehittäminen	Pysyvät henkilökohtaistamisen rakenteet, edellyttää 2–5
2. AiHe-hankkeiden vahvistaminen oppilaitostasolla	Horizontaalinen ja vertikaalinen tuki oppilaitostasolla
3. Työelämäyhteistyö	Alueelliset, paikalliset ja yrityskohtaiset näyttötutkinto- ja henkilökohtaistamismekanismit yritysten ja oppilaitosten välillä
4. Sidosryhmäyhteistyön vahvistaminen	Yhteistyö työhallinnon kanssa strategisesti tärkeä
5. Ankkuroituminen alueelliseen kehittämiseen	Aihe ja henkilökohtaistaminen tiiviiseen yhteistyöhön Noste-ohjelman kanssa

Taulukko 6. AiHeen vaikuttavuuden kehittäminen ja kriittiset pisteet.

AiHeen viisas hallinta?

Arnkil (2004) kokoaa yhteen keskustelun erilaisista kehittämisohjelmista, uusista oppimiskäsityksistä ja arviointikonsepteista. Hän jaottelee keskustelun tietoista hallintaa, oppimista korostavaan ja arjen toimintakykyä korostaviin lähestymistapoihin. Kukin lähestymistapa sisältää omat käsityksensä siitä, mikä on kehittämisen tai toiminnan hallinnan lähtökohta, millaiseen ajatukseen strategiasta, jolla toimintaa ohjataan toiminta, kehittäminen perustuu. Kullekin lähestymistavalle on myös ominaista sille tyypillinen kehittämistyön malli ja käsitys toiminnan arvioinnin luonteesta. Arnkil (emt.) kokoaa havainnot yhteen seuraavaan taulukkoon 7.

	Tietoista hallintaa korostava	Oppimista korostava	Arjen toimintakykyä korostava
Käsitys hallinnan lähtökohdasta	Johto- ja asiantuntija-lähtöinen Painopiste ”Global theoryssä”	Hallinta paranee keskinäisellä korkeatasoisella oppimisella. Sekä global että local theory	Arjessa kehkeytyvä hallinta (itseorganisoidumisessa) Painopiste local theoryssä
Strategia jolla ohjataan	Tietoinen ja yhdenmukainen missio-visio-strategia ylhäältä-alas	Missio-visio-strategia, jossa oppimista ja monimuotoisuutta fasilisoidaan	Ei yhtä missiota ja visiota, vaan tematisoidaan ja suositaan myös vastakulttuuria

Kehittämistyön malli jolla pannaan toimeen	Lineaarinen – ensin design – sitten toteutus	Viisautta yhteisessä oppimisessa ja kokemustiedossa	Viisautta itsekehkeytyvässä arjen toiminnassa
Arviointi, jolla opitaan/ korjaillaan	Ulkopuolinen objektivistinen ”Suuri oppimiskehä” jälkikäteen Asiantuntijuutta korostava	Yhteistä oppimista ja toimintakyvyn kehitystä korostava Suuri ja osin pieni oppimiskehä	Omasta kokemuksesta oppimista ja arjen käytäntöä korostava Painopiste reaaliaikaisessa pienessä oppimiskehässä

Taulukko 7. Tietoista hallintaa, oppimista ja arjen toimintakykyä korostavat konseptit

Kun pohditaan, mille ulottuvuudelle AiHe-projektin kehittämiskonsepti on perustunut, voidaan ehkä todeta, että siinä on runsaasti aineksia ”tietoista hallintaa korostavasta” lähtökohdasta. AiHeen kehittämistyön malli noudattaa pitkälti lineaarista ajattelutapaa, mikä on ylipäätään vallitseva suunnittelu- ja projektiikäytännössä. Samoin voidaan sanoa, että asiantuntijuudella (esim. AiHeen suunnitteluprosessi asiantuntijalähtöisyys ja teemakohtaiset asiantuntijaryhmät) on ollut AiHeen kehityshistoriassa huomattavan suuri merkitys ja kehittämistä ohjaavien teorioiden suhteen painopiste on ollut paljolti henkilökohtaistamisen ja ohjauksen globaaleissa teorioissa. Tietoisenaakin strategiana on ollut yhdenmukaisen henkilökohtaistamisen näyttötutkintojärjestelmässä -mission ja strategian levittäminen ylhäältä alas.

Toisaalta Aihe sisältää samanaikaisesti verkostomaisuutensa ja monimuotoisen paikallisen kehittämisen kautta hyvin paljon elementtejä ”oppimista korostavasta” näkökulmasta. Valtakunnalliset tukirakenteet – konsultointi, alue- ja verkostotapaamiset, teemaseminaarit – ovat korostaneet toimijoiden toisiltaan oppimista. On yhdistetty näyttötutkintojen ja henkilökohtaistamisen yleistä teoriaa paikallisiin teorioihin ja sovelluksiin. Missio-visiostrategiaa on rikastettu tuomalla foorumeita ja tiloja keskinäiselle vertaisoppimiselle ja aidosti tuettu yhteisen oppimisen edistämistä. Projektin aktiivit osapuolet pitävät AiHeen vuorovaikutuksellista luonnetta sen parhaana puolena.

Aihe on tähänastisen kehityksensä kuluessa saavuttanut eräänlaisen *1. asteen* kehitysvaiheen, jossa on kehitelty monimuotoisia käytännön työkaluja henkilökohtaistamiseen ja uusia oppimisympäristöjä. Se on päässyt alkuun paikallisessa ja alueellisessa verkostoitumisessa ja se on kyennyt luomaan vuorovaikutuksellisen kehittämisilmapiirin ja sen perusmekanismit. On opittu jo paljon aikuisopiskelun henkilökohtaistamisesta ja sen edellytyksistä.

Samalla esiin kehkeytyy haaste niinsatousta *2. asteen* kehitysvaiheesta, jossa tavoitellaan pysyvämpää ja kestävämpää vaikuttavuutta. Aletaan puhua

”hyvistä käytännöistä ja ennen kaikkea niiden ”juurruttamisesta” ja ”levittämisestä”. Tämä seuraava kehitysaskel tulee tapahtumaan kontekstissa, jossa eri alojen erilaisuus, *divergenssi*, vaatii eri alojen tarkempaa huomioimista ja aikuisopiskelun ja -koulutuksen kehittämisessä painopiste siirtyy alueellisuuteen ja jossa AiHeen kentälle ilmaantuu uusia aikuiskoulutuspoliittisia strategisia avauksia.

Mikäli Arnkilin erittelyä ja jakoa erilaisista tavoista käsitteellistää kehittämistyö, sovelletaan AiHeen jatkokehitykseen, niin projektin verkostomaisuudessa tulee edelleen voimistumaan paikallinen monimuotoisuus ja arjen toimintakyky ja sen vahvistaminen. AiHeen hallinta tulee olemaan kykyä yhdistää ”visiot ja missiot” AiHe-projektin *oppimiseen verkostona*. Paikallisen kehittämistoiminnan ”haastaminen” on nyt aiempaa(kin) enemmän keskinäisen oppimisen fasilisoimista ja paikallisen kehityksen sisällön erittelyä, sen tematisointia tavalla, joka tekee sen näkyväksi myös AiHe-projektin johtamiselle.

AiHeen operatiiviset tukirakenteet – asiantuntijaryhmät, konsultointi ja teemaseminaarit – kohtaavat haasteen havaita paikalliset kehittämiskysymykset ja yksittäiset kehittämisteemat henkilökohtaistamisen ja sen edellytysten AiHeen kokonaistavoitteesta käsin, joka ehkä voidaan muotoilla *pysyvien henkilökohtaistamisen mekanismien luomiseksi aikuisoppilaitoksissa*. Aikuiskoulutuspoliittisesti kyse on tasa-arvoisen koulutuspolitiikan kehittämisestä näyttötutkintokontekstissa. ”Hyvät henkilökohtaistamisen” käytännöt ja niiden levittäminen eivät ole vain yksittäisiä toimia tai operatioita, vaan niistä saatavan hyödyn pysyvyys ja kestävyys riippuu siitä, miten henkilökohtaistamisen kokonaismekanismi ja sen edellyttämä verkottuminen kehittyy. AiHeen tukirakenteille asettuu nyt samalla haaste säilyttää mielenkiintonsa nopeasti oppivan paikalliskehittämisen suhteen ja siten pitää yllä saavutettua positiivista kehittämisjännettä.

Julkaisemattomat

- Filander, K., Jokinen, E. (2004, painossa). *Tekemällä oppimisen kokeita – ammattiopettajat työssäoppimisen kentillä*. Opekon työssäoppimisen toimintatutkimuksellisten tutkimushankkeiden loppuraportti.
- Itsearviointit (2003) AiHe-hankkeiden OPH:een toimittamat hankeitsarviot.
- Opiskelijaitsearviointit (2003) AiHe-hankkeiden OPH:lle ja kokonaisarviointille toimittamat henkilökohtaistamisen itsearviointit opiskelijanäkökulmasta

Julkaistut

- Arnkil, R. (2004, painossa). *Tietoisen hallinnan, oppimisen ja arjen toimintakyvyn uusi tasapaino? Työturvallisuus*.
- Beck, U. (1992). *Risk society: Towards a new modernity*. Newbury Park: CA: Sage.
- Filander, K. (2002) *Kehittäjäyys epävarmuuden asiantuntijuutena*. Artikkelit Aikuiskasvatus 4/2002, s. 286 – 294
- Filander, K., Tulkki P., Jokinen E. (2002) Lifelong learning in Finland 1995 2000. (50 s.) In: *Impacts of the EES. Evaluation of the effects of the European Employment Strategy. National EES Evaluation Project 2002: Final Report*. Helsinki: Ministry of Labour 2002.
- Joki-Pesola, O., Vertanen, I. (1999) *Ammatillisten oppilaitosten opettajat vuoden 2000 kynnyksellä*. Helsinki: Opetushallitus
- OECD (2001) *Education at Glance 2001*. [http://www.oecd.org].
- Ohjauksen asiantuntijatyöryhmä (2004, painossa) *Ohjaus oppijan tutkintopolussa*.
- Opetusministeriö (2002) *Parlamentaarisen aikuiskoulutustyöryhmän mietintö 3:2002*.
- OPH (2003) *Näyttötutkinto-opas. käsikirja tutkintojen järjestäjille ja tutkintotoimikunnille*.
- Pasanen, H. (2000). Oppimisen ohjauksen tarve ammatillisessa aikuiskoulutuksessa. Teoksessa Onnismaa, J., Pasanen, H. & Spangar, T. (toim). *Ohjaus ammattina ja tieteenalana*. Porvoo: PS-kustannus.
- Peavy (1996). *Paradigmatic transformations in society and history. Rethinking counselling and therapy*. Teaching material.
- Rinne, R. & Salmi, E. (1998) *Oppimisen uusi järjestys*. Tampere: Vastapaino.
- Silvennoinen, H (2002) *Koulutus marginalisaation hallintana*. Helsinki: Gaudeamus.

- Spangar, T., Filander, K & Jokinen, E. (2003). *Aihioita aikuisopiskelun henkilökohtaistamiseen. AiHe-projektin arvioinnin väliraportti*. Helsinki: Opetushallitus.
- Tuijnman, A. & Hellström, Z. (toim.). 2001. *Curious Minds: Nordic Adult Education Compared*.
- Vihervaara, M. (2001) *Näyttötutkinnot, työvoiman rekrytointi ja koulutus*. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja A: 194. Turku
- Vähämöttönen, T. (1998) Reframing Career Counselling in Terms of Counsellor-Client Negotiations. An Interpretive Study of Career Counselling Concepts and Practice. University of Joensuu. Publications in Social Sciences 34

LIITE 1

HENKILÖKOHTAISTAMISEN ARVIOINTI OPISKELIJAN NÄKÖKULMASTA

Oppilaitos	Opiskelija suorittaa vain näytön. Opiskelija osallistuu osittain valmistavaan koulutukseen. Opiskelija osallistuu koko valmistavaan koulutukseen.			Tutkinto		Avoimen oppimisympäristön hyödyntäminen?		
	Henkilökohtamisen vaiheen kuvaus	Tutkinnon tai koulutuksen järjestäjän johdon ja johtamisen tuki? ¹³	Kumppanuus koulutuksen ostajien kanssa? ¹⁴	Kumppanuus työelämän kanssa?	Ohjaus opiskelutai näytöprosessin eri vaiheissa?		Yksittäiseen (AiHeeseen kuuluvan) opettajan taso?	Asiantuntija ja tukipalvelujen käyttö? ¹⁵
Näyttöjen, oppimisen tai HOPS/ROPS/Hensu-prosessin vaihe								
Vaihe = (Henkilökohtauttamisen edellytykset)								
Vaihe 1								
Vaihe 2								
Vaihe 3								
Vaihe 4								
Vaihe n								

¹³ Sitoutuminen, strategiat, resurssit, AiHe oppilaitoksen kehittämiskokonaisuudessa.

¹⁴ Työhallinto ja sen eri tasot, kunnat, läänit, kolmas sektori tms.

¹⁵ Oman oppilaitoksen sisä- tai ulkopuolinen palvelu.

LAADUN KEHITTÄMISEN KESKEISIÄ TEEMOJA

Henkilökohtaisen laadun kehittäminen näyttötutkinotekontekstissa	Työelämälähtöisyys	Opettajien haasteet	AiHe-kehittämistyön haasteet	Toimintaideologian ja toimintakulttuurin haasteet	Kokonaisarvio tilanteesta 1/2004 ja kriittiset kehittämisskohdat
Teli	<p><i>Työelämälähtöisyyden edellytysten luominen:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Työelämälähtöiset näytöt ja työssäoppimisen sisäanjajaminen - Kolmikannan toimiminen ja työpaikan / opiskelijan palaute siirtä - Opettajille työelämäjakso, työelämään jalkautuminen ja näyttötoiminnan juurruttaminen 	<p><i>Opettajien kompetenssien kehittäminen:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Opettajille työelämäjaksot 	<p><i>Kehittämistoiminnan jäsentyneisyyden kehittäminen:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Kehittämistoiminnan keskittämisen, etukäteissuunnittelu, dokumentointi 		<p>+</p> <p>Työelämäyhteyksien luominen, niiden vakinnuttaminen, opettajien tietoisuuden kehittäminen, henkilökohtaistamisen ideologian yöstäminen</p>

<p>Kaha</p>	<p><i>Työelämäyhreyksien pysyvyyden kehittämisen:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Työelämäyhreyksien vakiintuminen - Tutkinnon suorittajien urakehityksen paraneminen 	<p><i>Opettajien kompetensien kehittäminen</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Verkko-opettamiseen perehtyminen - Ohjaus- ja verkko-ohjaustaidot 	<p><i>AiHe-kehittämistoiminta pysyväksi kehittämislustaksi</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Suunniteltu-palaveri AiHe-tiimin ulkopuolellakin - Juurruttaminen pilottivaiheessa - Hops-prosessin kattava ymmärtäminen - Käytäntöjen yhtenäistäminen ja käyttöönotto koko organisaatiossa - Palaute-järjestelmät - Prosessin läpinäkyvyys - Kokemuksesta oppiminen mm. verkostoissa - ISO-laatustandardi - Tutkintotoimikuntien erilaiset tulkinnat toteutuksesta 	<p><i>Tasa-arvo ja vertaisuus:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Tasa-arvoideaali - Valmistuneiden opiskelijoiden käyttäminen muiden opiskelijoiden uskon vahvistajana (tukena) 	<p>++</p> <ul style="list-style-type: none"> - Työelämäyhreyksien ja AiHe-kehittämisen jatkuvuuden ja syventämisen kehittäminen. - Henkilökohtaistamiskäsitteen edelleen työstäminen ja integrointi näyttötutkintojen kehittämiseen.
<p>Sote</p>	<p><i>Työelämäyhreyksien jatkokehittäminen:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Verkoston kehittäminen työnantajien kanssa 	<p><i>Opettajien roolin ja kompetensien vahvistaminen:</i></p> <p>Tarvitaan toimintaohjeita</p> <ul style="list-style-type: none"> - Opettajien motivointi - Ammatillisesti ja muodollisesti pätevää opettajistoa 	<p><i>AiHe-työ proaktiiviseksi kehittämiskatalyysaattoriksi:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Päätös, että kehittämiskokemuksilla on vaikutusta - Osastoittain juurruttaminen, johtomukana, konsultti auttaa - Tiedottaminen - Yksi asia kerrallaan - Henkilökohtaistamisesta. Vastuun kierrättäminen opettajien välillä 	<p><i>Toimintakulttuuri asiakaslähtöisyydestä henkilökohtaistavaan työtoteeseen:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Sote-alan kulttuuri on tyypillisesti asiakaslähtöistä ja ohjausorientoitunutta 	<p>+++</p> <p>Työelämäyhreyksissä tietoiseen verkostotyöhön, henkilökohtaistamisessa proaktiiviseen vaikuttavuuteen; henkilökohtaistamisen pysyvyyden ja edelleen kehittämisen vakiinnuttaminen</p>

Henkilökohtaisen laadun kehittäminen näyttö-tutkimus-kontekstissa	Työelämälähtöisyys	Opettajien haasteet	AiHe-kehittämistyön haasteet	Toimintatiedon ja toimintakulttuurin haasteet	Kokonaisarvio tilanteesta 1/2004 ja kriittiset kehittämis-kohdat
<p>Sote (jatkuu)</p>		<ul style="list-style-type: none"> - Tutorointijärjestelmä - Opettajien työkokemus - Opettajuteen uusia elementtejä (ohjaaja, konsultti, mahdollistaja) 	<ul style="list-style-type: none"> - Projekti-synergia: henkilökohtaistamiskäytäntöjen yhtenäistäminen - Palautejärjestelmän tieto keskeyttämistä tulossa - Koulutuksen tuoteistaminen - Projekti-tiimi tukee muita - AiHe osaksi pedagogisia strategioita - Verkoston kehittämisen työnantajan ja ei-kilpailijoiksi koettujen oppilaitosten kanssa - Arviointikriteereiden ”suomennokset” käyttöön joka tutkinnossa - Pilotit laajene koskemaan tutkimon valinnaisiakin osia 	<ul style="list-style-type: none"> - Yllättävän ja hämmästyttävän suuri ideologinen muutos aikuiskoulutuksen toteuttamisessa ja toimintakulttuurissa - Käsitteen muutos yksilöllistämistä monilotteiseksi prosessiksi - Foorumit yhteisen ymmärryksen löytämiseksi; vanhaa toimintakulttuuria ei muuteta hetkessä 	
<p>Monialaiset</p>	<p><i>Työelämä tietoisuuden kehittäminen:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Reaaliaikaisen työelämä-tuntemuksen saavuttaminen 	<p><i>Opettajien kompetenssien kehittäminen</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Perehdytys-aineistot 	<p><i>Kehittämistyön vuorovaikutuksellisuuden kehittäminen</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Teemapäivät ja toimintamallien vaihto 	<p><i>Henkilökohtainen oppilaitoskulttuuri:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Hops-filosofia 	<p>++</p> <p>AiHe-työn kehittäminen vastaamaan divergenttejä oppilaitoskontekteja</p>

Moni- alaiset (jatkuu)		<ul style="list-style-type: none"> - Henkilöstön koulutustason nostaminen (henkilöstön henkilökohtais- tamisen osaa- minen vaihtelee suuresti). - Opettajien vaihtuvuuden myötä osaa- mista poistuu oppilaitoksesta 	<ul style="list-style-type: none"> - Laatujärjestelmän jalkauttaminen 	<ul style="list-style-type: none"> - Henkilökohtaistamisen näkeminen tulevaisuuden mallina - Oppilaitroskulttuurin syvälliseen muutokseen ei ole päästy - Muutosvastarinta 	
Muut	<i>Työelämähyötyjen tarve ja edellytykset</i> <ul style="list-style-type: none"> - Jalkautuminen työelämään - Näyttötoiminnan juurruttaminen yrityksiin - Työelämälahjoi- suuden mahdollisuu- det rajalliset 	<i>Opettajuu- den kehittäminen:</i> <ul style="list-style-type: none"> - Opettajan vahvuuk- sien ja persoonan hyö- käyttö 	<i>AiHe-kehittämisen vertikaalinen ja sisäinen laajentaminen</i> <ul style="list-style-type: none"> - kehittäminen valtakunnallisella tasolla - AiHe ei ole vielä arkipäivää kehittä- mistiemien ulkopuolella 		+(+) Työelämälahjoi- suuden ja henkilökohtaistamisen edellytysten vakiinnuttaminen

Asteikko: + = Toiminta edelleen pääasiassa henkilökohtaistamisen perusedellytysten ja perusrakenteiden luomista; ++ = Perusedellytykset ja rakenteet luotu, menossa niiden edelleen kehittämisen ja syventämisen vaihe; +++ = Kehittymässä kohti toimintakulttuurin muutosta, verkostotyön merkityksen oivaltaminen, johdon aktiivinen mukanaolo, otettu askeleita kohti juurruttamista ja kehittämistyön proaktiivisuutta koko toimialalla tai oppilaitoksessa.