

Timo Spangar & Esa Jokinen

**AIKUISOPISKELUN HENKILÖKOHTAISTAMISESTA
AIKUISKOULUTUKSEN HENKILÖKOHTAISTAMISEEN**

AiHe-projektin kokonaisarvioinnin loppuraportti

© Opetushallitus ja tekijät

Kansi: Studio Viiva Oy

Graafinen suunnittelu: Layout Studio Oy/Marke Eteläaho

ISBN 952-13-xxxx-x (nid.)

ISBN 952-13-xxxx-x (pdf)

Hakapaino Oy, Helsinki 2006

SISÄLLYS

KESKEISET HAVAINNOT JA JOHTOPÄÄTÖKSET	5
JOHDANTO	12
1 AIHE-PROJEKTIN TAVOITTEET JA KOULUTUSPOLIITTINEN ASEMA	15
2 AIHE-PROJEKTIN JÄSENTYMINEN JA KEHITTÄMISEN LUONNE	21
2.1 Henkilökohtaistettu näyttötutkintostrategia	21
2.2 Erilaisia näkökulmia johtamiseen	27
2.3 Kumppanuus ja verkostoituminen	30
2.4 Näyttö- ja oppimisympäristöjen kehittäminen	38
2.5 Henkilökohtaistamisen pilotoinnin tuloksia	45
2.6 Ohjauksen kehittäminen	52
2.7 Henkilökohtaistamisen kehittäminen	63
3 TYÖELÄMÄYHTEISTYÖ	68
3.1 Julkinen diskurssi työelämäyhteistyön esiliinana	68
3.2 Osaaminen vs. tutkinnot	76
3.3 Koulutuksen, kulttuurin ja työelämän sykli	83
3.4 Implikaatioita työelämäyhteistyöstä	93
4 HENKILÖKOHTAISTAMISEN TAPAUSTUTKIMUKSET – YHTEENVETO	98
4.1 Tapaustutkimusten analyysi	99
4.2 Henkilökohtaistuminen eri tasoilla	107
5 AIHE-PROJEKTI KEHITTÄMISKONSEPTINA	113
5.1 ”Kinkkiset ongelmat” ja sosiaalinen kompleksisuus	113
5.2 Refleksiivisyys – AiHeen tukirakenteet	115
5.3 Arvioita AiHeesta kehittämiskonseptina	119
6 YHTEENVEDON ASEMASTA	121
LÄHTEET	124



KESKEISET HAVAINNOT JA JOHTOPÄÄTÖKSET

EXECUTIVE SUMMARY



Aikuisopiskelun henkilökohtaistamishanke AiHe-projekti hahmotetaan projektin kokonaisarvioinnin loppuraportissa *transitioprojektiksi*, aikuiskoulutuksen siirtymävaiheen projektiksi. Projektin loppuessa voidaan todeta aikuiskoulutuksen kehittämissympäristön olevan jälleen uudessa ja mielenkiintoisessa käännevaiheessa. Näyttötutkintojärjestelmän henkilökohtaistamisen kehittäjänä AiHe on ollut itse proaktiivinen tekijä tuossa muutoksessa, ja sen myötä kehitetyt henkilökohtaistetun näyttöjärjestelmän jäsenyykset, käytännöt, kehittämisverkostot ja itse kehittämisen tapa ovat osaltaan luoneet siirtymävaiheelle uusia edellytyksiä.

Aikuiskoulutuksen nykyistä kehitysvaihetta voi luonnehtia oleellisesti *siirtymiseksi kysyntälähtöiseen aikuiskoulutukseen*, jossa koulutuksen tavoitteet, sisällöt ja toteuttamistavat lähtevät asiakkaiden omista lähtökohdista ja edellytyksistä. AiHe on pyrkinyt kysyntälähtöisyyden kehittämiseen henkilökohtaistamalla näyttötutkintojärjestelmää, kehittämällä ohjauksellisuutta tutkinnon suorittamisen eri vaiheissa ja rakentamalla laadullisesti uusia toiminatapoja suhteessa organisaatioihin, yrityksiin ja koulutuksen rahoittajiin. Oleellisia ovat olleet verkostomaisen aikuiskoulutuksen kehittämistavan uudet muodot, joita projektin aikana on kehitetty. Uusia käytäntöjä on kehitetty oppilaitosten verkostoitumisessa yhteistyökumppaneiden ja sidosryhmien kanssa, keskenään ja myös sisäisesti yli alaoittaisten ja osastorajojen. AiHe-projektin kehittämisteemat ja -kohteet laajenivat aikuisopiskelun kehittämisestä kohti aikuiskoulutusjärjestelmän, erityisesti näyttötutkintojärjestelmän kehittämistä. Siten voidaan perustellusti sanoa, että *AiHe-projektin kehittämisprosessi on ollut siirtymistä aikuisopiskelun henkilökohtaistamisesta aikuiskoulutuksen kehittämiseen*.

AiHe-projektissa henkilökohtaistetun näyttötutkintojärjestelmän kehittäminen on jäsenetty osa-alueisiin, joiden suhteen keskeiset havainnot ja johtopäätökset voidaan koota seuraavassa esitellyn mukaisesti.

HENKILÖKOHTAISTETTU NÄYTTÖTUTKINTOSTRATEGIA JA JOHTAMINEN

- ❖ AiHe on kehittänyt tutkintojärjestelmän rakenteita jäsentämällä näyttötutkintoprosessin koulutukseen hakeutumisen, tutkinnon suorittamisen ja tarvittavan ammattitaidon hankkimisen vaiheisiin.
- ❖ Näyttötutkintostrategioiden laatiminen on ollut tutkintojärjestelmän perusrakenteiden kehittämistä.
- ❖ Strategiatyö on ryhdistänyt näyttötutkintotoimintaa ja edistänyt yhteistyötä eri toimijoiden välillä.
- ❖ AiHe on tuottanut tukea strategiatyölle ja näin avannut konkreettisella tavalla henkilökohtaistamisen keskeiseksi aikuiskoulutuksen kehittämisen kohteeksi.
- ❖ Henkilökohtaistaminen edellyttää johtamista, joka rakentaa jatkuvaa vuoropuhelua sisäisesti johdon ja henkilöstön välillä ja ulkoisesti suhteessa muihin toimijoihin.
- ❖ AiHe projektina on haastanut kehittämään uutta johtamiskulttuuria ja johtamisen menetelmiä.
- ❖ Tulevaisuuden haasteena on keskijohdon johtamisen kehittäminen henkilökohtaistamisen edellyttämällä tavalla.

KUMPPANUUS JA VERKOSTOITUMINEN

- ❖ Henkilökohtaistamisen tukeminen edellyttää onnistuakseen verkostoimaista toimintatapaa.
- ❖ Verkostotyön tärkeä kehittämiskohde on verkostojen rakenteiden kehittäminen johtamisen ja henkilöstön, henkilöstön sisäisen ja yhteistyökumppaneiden ja sidosryhmien kanssa käytävän vuoropuhelun edistämiseksi.
- ❖ Onnistunut verkostotyö perustuu asteittain rakentuvalla luottamuksella ja eri toimijoiden oman kehityksen turvaamiselle.
- ❖ Henkilökohtaistaminen on osoittautunut hedelmälliseksi tavaksi käydä kehittävää vuoropuhelua verkostoissa, tehdä yhteistä kehittämistyötä, koordinoita ja johtaa verkostoja yleisemminkin.
- ❖ Verkostojen keskuksettomuus ja yhteisen kokonaisnäkömyksen luominen toimijoiden kesken ovat keskeisiä verkostotyön haasteita.

NÄYTTÖ- JA OPPIMISYMPÄRISTÖJEN KEHITTÄMINEN

- ❖ AiHe on tuottanut ansiokkaita käsitteitä ja työmenetelmiä henkilökohtaistumisen mahdollisuuksille verkkoympäristössä.
- ❖ AiHeen myötä tietoisuus verkkoympäristön hyödyntämismahdollisuuksista aikuiskoulutuksessa ja henkilökohtaistamisessa on selvästi lisääntynyt.
- ❖ AiHeen verkko-oppimisen ja ohjauksen kehittelyt nostavat ansiokkaasti keskusteluun kysymykset oppimisen muodoista, sosiaalisesta luonteesta sekä oppimisen hengestä ja innovatiivisuudesta.
- ❖ Oppimisympäristöjen laajentaminen, joustavoittaminen ja monipuolistaminen eri muodoissaan madaltaa opiskelukynnyksiä ja mahdollistaa joustavammat ohjauksen toimintatavat.
- ❖ AiHe on edistänyt kehittämistyöllään oppimisympäristöajattelua elinikäisen oppimisen ja ohjaamisen hengessä.

YHTEISTYÖ TYÖELÄMÄN KANSSA

- ❖ AiHe onnistui luomaan uusia toimintamalleja ja keskusteluyhteyksiä työelämän kanssa.
- ❖ Henkilökohtaistaminen työelämässä on merkinnyt ennen kaikkea työelämälähtöisen pedagogiikan kehittämistä, jossa työelämää ja sen vaatimuksia tulkitaan yksilöllisistä lähtökohdista käsin keskustellen ja tutkinnon perusteisiin suhteuttaen.
- ❖ AiHe on tuottanut työelämälle lisäarvoa ensisijaisesti yksilölähtöisesti tutkinnon suorittajan kautta. Tulokset ovat rohkaisevia.
- ❖ Keskeistä työelämäyhteistyössä on sellaisten neuvottelurakenteiden luominen suhteessa työelämään, jotka perustuvat yksilölähtöiseen näkökulmaan osaamisen ja sen merkityksen huomioimisessa yksilöä laajemmin työyhteisössä.
- ❖ Työelämäyhteistyön haaste on osaamisen kehittämisen ja tutkintotoivotteisuuden aiempaa joustavampi sekä yritys-, organisaatio- ja opiskelijälähtöisempi yhdistäminen.
- ❖ Työelämäyhteistyön toinen keskeinen haaste on ylittää työelämän usein liian instrumentaaliset odotukset.

OHJAUS JA HENKILÖKOHTAISTAMINEN

- ❖ Henkilökohtaistaminen edellyttää ohjauksen kehittämistä yksilö- ja instituutiotasolla.
- ❖ Aikuiskoulutuksen ohjauksen kehittäminen edellyttää ohjauksen yhteiskehittämistä muiden ohjausta tuottavien toimijoiden kanssa strategisesti yhtenäisenä kokonaisuutena.
- ❖ AiHe-projektissa kehitetyt ohjauksen menetelmät ovat toimineet hyvin yksilötasolla.
- ❖ Ohjauksen kautta tutkinnon suorittajien osallisuus tutkintoprosessin suunnittelussa on lisääntynyt.
- ❖ Opettajien ohjaajuuden kehittyminen on AiHeen aikana vahvistunut ja rikastunut yhteiskehittäjyyden suuntaan.
- ❖ Ohjauksen haaste on sen kytkeytyminen keskusteluun aikuiskoulutuksen vaikuttavuudesta.
- ❖ Ohjauksellista työtettä on hedelmällisellä tavalla kehitetty johtamisessa ja verkostotyön menetelmänä.
- ❖ Ohjauksellinen työote edellyttää osaamista, riittävää resursointia ja työn uutta organisoimistapaa sekä aiempaa suurempaa huokoisuutta työ- ja toimintatavoissa.
- ❖ Ohjauksen toteutuminen edellyttää ohjauksen strategisen aseman vahvistamista oppilaitoksissa sisällyttämällä sen asema ja kehittäminen henkilökohtaistettuun näyttötutkintostrategiaan.
- ❖ Ohjausta tulee tarkastella aikuiskoulutuksessa niin valtakunnallisesti, paikallisesti kuin oppilaitoksittain moniammatillisena kokonaisuutena. On omaksuttava eräänlainen ohjauksen kokonaisresurssin näkökulma ohjauksen vahvistamisen lähtökohdaksi.

AIHE-PROJEKTI KEHITTÄMISKONSEPTINA JA KEHITTÄMISPROSESSINA

- ❖ AiHe-projektin kehittämisidea – *kehittämisen painopiste on paikallisissa oppilaitoksissa, joita tuetaan prosessikonsultoinnilla, temaattisesti syventävällä asiantuntijaryhmätyöskentelyllä, laajoilla kehittämisfoorumeilla ja seminaareilla, julkaisutoiminnalla ja osallistuvalla ja dialogisella prosessi-arvioinnilla* – osoittautui toimivaksi.
- ❖ AiHe organisoitui vuorovaikutukselliseksi 360 asteen kehittämisprojektiksi.
- ❖ KehittämISRakenteen tulee nykypäivänä olla refleksiivinen, tarvittaessa itseään korjaava prosessi.

- ❖ Keskeisin AiHeen tukimuoto on ollut asiantuntijakonsulttien toteut-
tama oppilaitoskohtainen prosessikonsultointi.
- ❖ Kehittämistä tukevan arvioinnin on tapahduttava samanaikaisesti ke-
hittämistyön kanssa.
- ❖ Haasteena AiHe-tyyppisessä kehittämisrakenteessa on eri tukiraken-
teiden keskinäisen yhteistyön organisointi.
- ❖ Sisällöllisesti henkilökohtaistamisen kehittäminen AiHeen kehittämis-
idean tyyppisesti edellyttää strategisen koulutuspoliittisen keskustelun
ja tutkimuksen vahvaa sitomista kehittämistyöhön.
- ❖ AiHe on ollut luonteeltaan eksploratiivinen, uutta etsivä, ja ikään kuin
aiempia aikuiskoulutuksen toimintatapoja auki purkava dekonstruktio-
projekti.
- ❖ AiHeen kehittämisrakenne kokonaisuudessaan on ollut oma kehittä-
miskonseptinsa, jonka kokemuksia voidaan hyödyntää myös muissa
kehittämisprojekteissa.
- ❖ Kehittämisprosessina AiHe on ollut ulospäin aukeava spiraali, sen ke-
hittämisteemat, toimijoiden määrä ja kehittämisen kohteet ovat laa-
jentuneet kohti systeemistä ja rakenteellista kehittämistä.
- ❖ Kehittämisprosessi on organisoitunut ja fokusoitunut kehittämisen
kuluessa. Palautejärjestelmät ovat kehittyneet.
- ❖ Tulevaisuuden haasteena on kehitettyjen hyvien käytäntöjen vuorovai-
kutteisten levittämismekanismien kehittäminen.
- ❖ Haasteena on niin ikään kehittää edelleen henkilökohtaistamisen
ideaa, konseptia ja henkeä, myönteistä suhtautumista muutokseen
sekä asiantuntemusta rajojen ylittämisessä.

SUOSITUKSIA HENKILÖKOHTAISTAMISEN KEHITTÄMISEKSI EDELLEEN

- ❖ Näyttötutkintojärjestelmän kokonaisuuteen ja sen osakysymyksiin
kohdistuvaa tutkimustoimintaa on voimistettava.
- ❖ Henkilökohtaistamisen vaikuttavuutta on tutkittava näyttötutkinto-
prosessin kokonaisuudessa AiHe-projektin lupaavia alustavia tuloksia
hyödyntäen ja syventäen.
- ❖ Henkilökohtaistamisen kehittämisessä on voimistettava aikuiskoulu-
tuksellisten tavoitteiden selkiyttämistä edelleen ja strategista keskuste-
lua.
- ❖ Henkilökohtaisen paikallistason kehittämistyötä on tuettava kansalli-
sella eri hallinnon aloja integroivalla toiminnalla.
- ❖ AiHeen aikana syntyneiden henkilökohtaistamisen verkostojen ja toi-
mijoiden yhteistoiminnan jatkumista on tuettava eri muodoin.

- ❖ Henkilökohtaistamisen edellyttämän aikuiskoulutuksen osaamisen ja johtamisen tukemista on jatkettava AiHeen kokemusten pohjalta.
- ❖ Koulutuksen järjestäjien paikallistason verkottumista ja yhteiskehittämistä työelämän ja rahoittajien suuntaan on tuettava.
- ❖ Tutkinnon suorittajien osallisuuden lisäämisen menetelmiä on kehitettävä edelleen.
- ❖ Verkostotyön menetelmien ja johtamisen osaamisen kehittämistä on tuettava.

AIKUISKOULUTUSPOLIITTISIA IMPLIKAATIOITA

- ❖ Institutionaalinen aikuiskoulutus on murrosvaiheessa ja etsii uutta roolia ja identiteettiä sekä aiempaa aktiivisempaa suhdetta asiakkaisiin ja ympäröivään yhteiskuntaan.
- ❖ Institutionaaliset näkökulmaerot ylittävän aikuiskoulutuksellisen kokonaisnäkökulman kehittäminen on oleellista monitoimijaisessa ja ylisektorisessa aikuiskoulutuksen kehittämisessä.
- ❖ Henkilökohtaistamisen mallit vähentävät rahoitusmuodosta johtuvia eroja tutkinto- ja koulutusprosessin toteuttamisessa.
- ❖ Aikuiskoulutuksen rahoitusjärjestelyitä on kehitettävä kokonaisuutena yhteistyössä eri hallinnonalojen kanssa siten, että henkilökohtaistettujen tutkintojen ja osatutkintojen tuottaminen on joustavasti ja asiakaslähtöisesti mahdollista kussakin kohderyhmässä.
- ❖ Aikuiskoulutukseen osallistumis pohjaa voidaan laajentaa myös erilaisien haastavien kohderyhmien (maahanmuuttajat, vajaakuntoiset, pitkäaikaistyöttömät) suuntaan kehittämällä kokonaisjärjestelyitä, jotka sisältävät mm. ohjauksellisen tuen organisoinnin ja oppimisympäristöjen monipuolistamisen.
- ❖ Henkilökohtaistaminen lisää tutkintojen suorittamisen motivaatiota ja vähentää keskeyttämisistä.
- ❖ Työelämäyhteistyössä on rakennettava kestäviä osaamisen kehittämisen rakenteita yritysten ja organisaatioiden kanssa.
- ❖ Henkilökohtaistamisen toimivuutta tulee kehittää edelleen myös pienyrityksissä niiden erityisolosuhteet huomioiden.
- ❖ Henkilökohtaistamisen myötä saattaa nousta tarve pohtia nykyisten tutkintotasojen (perustutkinto, ammattitutkinto, erikoisammattitutkinto) tilalle hienojakoisempaa, moniportaisempaa ja kuvaavampaa erittelyä.

- ❖ Henkilökohtaistaminen mahdollistaa aikuiskoulutuksen kytkeytymisen nykyistä paremmin työelämän kehittymiseen erityisesti, koska sen avulla pystytään torjumaan työelämän muutosten aiheuttamia yksilötason uhkatekijöitä vahvistamalla yksilön ammatti-identiteettiä sekä sosiaalisia kvalifikaatioita.
- ❖ Henkilökohtaistamisen kokemusten valossa aikuisopiskelun neuvonnan tulisi kuulua osaksi kaikkien toimijoiden asiakaspalveluprosessia alusta alkaen sekä olla laadultaan tämänhetkistä syvällisempää, neuvottelevampaa sekä ennen kaikkea kannustavampaa.
- ❖ Henkilökohtaistetun ammatillisen aikuiskoulutuksen rahoituspohjan ylläpitämisessä valtion rooli on merkittävä mm. kehittämisen edellytysten, näyttötutkintojen laadun ja tutkintotavoitteisuuden ja sitä kautta työvoiman työmarkkinaliikkuvuuden turvaamiseksi.
- ❖ Aikuisopiskelun tukijärjestelmiä tulisi yksilöllistää ja joustavoittaa, ja yksilön valintamahdollisuuksia tuen käyttämisessä tulisi lisätä.

JOHDANTO



Vuosina 2001–2006 toteutettu aikuisopiskelun henkilökohtaistamisprojekti, AiHe-projekti, on ollut laajuudeltaan varsin merkittävä kehittämissinterventio suomalaisessa aikuiskoulutusjärjestelmässä. Siihen on osallistunut yhteensä 56 oppilaitosta. Kehittämishankkeita on kaikkiaan ollut satoja. Projektin pilotoinnit ovat koskeneet vähintään 4 000:ta tutkinnon suorittajaa. AiHe-projektin ytimenä ovat olleet noin 500 aikuiskoulutuksen opettajaa. Välillisesti voidaan arvioida AiHeen vaikuttaneen noin 2 000 opettajaan. (AiHe-itsearviointit 2005.)

Opetushallituksen määräys henkilökohtaisten opiskeluohjelmien laatimisesta vuodelta 2000 piti sisällään lähtötasokartoituksen, henkilökohtaisen näyttösuunnitelman sekä henkilökohtaisen oppimissuunnitelman. Sittemmin merkitykseltään laajentunut henkilökohtaistamisen velvoite on AiHe-projektin kehittelyiden tuloksena kirjattu lakiin ammatillisesta aikuiskoulutuksen annetun lain muuttamisesta (L 1013/2005). Laki on astunut voimaan vuoden 2006 alussa, ja sitä on tarkennettu Opetushallituksen määräyksellä joulukuussa 2006. Siten henkilökohtaistaminen on saanut ammatillista aikuiskoulutusta velvoittavan luonteen. Tätä AiHe-projektin alkuvaiheissa ennakoimatonta kehityskulkua on luonnehdittu toteamalla, että AiHe-projekti on ollut rakentamassa vuosikymmenen suurinta pedagogista uudistusta (Lähdesmäki, Spektri 2005, maininta Pirjo Malinin artikkelissa työelämäyhteistyön asiantuntijatyöryhmän raportissa 2006).



Käsillä olevan AiHe-projektin kokonaisarviointiraportin tavoite on tarkastella AiHe-projektin itsensä raportoimien tulosten, kehittämisprosessin sekä kokonaisarvioinnin omien havaintojen pohjalta henkilökohtaistamisen ulottuvuuksia näyttötutkintojärjestelmässä ja kuvata johtopäätöksiä, jotka täten voidaan muodostaa henkilökohtaistamisen edelleen kehittämisen, koulutuspolitiikan, jatkotutkimuksen ja verkostomaisen kehittämisen suhteen.

Kokonaisarviointi hyödynsi tehtävässään useita erityyppisiä prosessin aikana kerättyjä aineistoja. Kahdeksassa AiHe-hankkeessa toteutettiin tapaustutkimuksia, joiden avulla syvennettiin kuvaa kehittämisprosessista sekä sen jännitteisistä teemoista suhteessa työelämään ja tutkinnon suorittajaan. Kuhunkin tapaustutkimukseen kuului oppilaitoksen ja työnantajan edustajan/edustajien sekä tutkinnon suorittajan kuuleminen. Oppilaitostoimijoita haastateltiin yhteensä 26:sta AiHe-hankkeesta. Tutkinnon suorittajia haastateltiin kaiken kaikkiaan 12, työpaikkojen edustajia 8, oppilaitosjohdon edustajia 21 sekä muita oppilaitostoimijoita 40, joista puolet oli opettajia. Muita haastateltavia oli 14.

Projektijohdosta haastateltiin Aino Rikkistä, projektin ohjausryhmän jäsenistä SAK:n Markku Liljeströmiä, opetusministeriön Jorma Aholaa, Suomen Yrittäjien Veli-Matti Lamppua sekä sähköpostitse OAJ:n Tuovi Mannista. Myös projektin alkuvaiheen käynnistäjiä kuultiin. Kokonaisarvioijat osallistuivat kuukausittaisiin kehittämistyön konsultoinnin tukikokouksiin sekä teemaseminaareihin ja neljään verkostotapaamiseen. Haastateltavana olivat myös tutkija Matti Vesa Volanen ja mukana kokonaisarvioinnin toteuttamisen alkuvaiheessa tutkija Karin Filander.

Arviointimetodit ovat täten olleet monipuolisia ja yhdistäneet eritasoisia havaintoja. Pyrkimyksenä on ollut tehdä AiHe-projekti ja sen saavutukset näkyviksi mahdollisimman rikkaan aineistonäytteen kautta. Empiiristen aineistojen lisäksi tässä raportissa hyödynnettiin erityisesti projektin julkaisemaa käytäntöraporttia (Rikkinen 2006) sekä projektin tuottamia muita raportteja, yleisiä aikuiskoulutustilastoja, aiempaa tutkimuskirjallisuutta sekä arviointiraportteja. Arvioinnissa on pyritty aineistojen pohjalta avaamaan erilaisia tarkastelukulmia henkilökohtaistamisen kehittymiseen sekä nostamaan esiin kriittisiä ja jatkokehittelyn kannalta olennaisia teemoja.

Tämä kokonaisarvioinnin loppuraportti rakentuu seuraavasti: Hahmottelemme aluksi AiHeen ja henkilökohtaistamisen taustaa aikuiskoulutuspolitiikan kehittymisen yhteydessä ja pyrimme asemoimaan AiHeen aikuiskoulutuspolitiikan nykytilanteeseen. Analysoimme AiHeen omien kehittämiskertomusten toisen luennan avulla, miten AiHe on kehittänyt näyttötutkintojen henkilökohtaistamista. Syvennämme kuvaa AiHeen kehittämistyöstä kokonaisarvioinnin tekemien tapaustutkimusten avulla. Laajennamme ja syvennämme arvioinnin näkökulmaa käsittelemällä eri aineistoja rinnakkain, projektin asiantuntijatyöryhmien tuotoksiin nojautuen sekä jatkokehittelyä ja uudelleentulkintoja esittäen. AiHe-projekti on esimerkki nykyaikaisesta, monien tavoitteiden suhteen samanaikaisesti toimivasta hankkeesta, jossa on edistetty niin johtamisen, kehittämistyön



kuin monitoimijaisen yhteistyönkin organisoitumista. AiHe on sisällöllisesti ja kehittämisrakenteena ollut monin tavoin uudenlainen toimintatapa. Analysoimme AiHeen kehittämistoimintaa projektin aikana hioutuneena kehittämiskonseptina. Yhteenvetona jäsenämme AiHeen tuottamaa kuvaa siitä kehitysvaiheesta, jossa ammatillinen aikuiskoulutus nyt näyttäisi olevan.

1

AIHE-PROJEKTIN TAVOITTEET JA KOULUTUSPOLIITTINEN ASEMA



AiHe-projektin tavoitteena oli parantaa näyttötutkintoihin valmistavan koulutuksen ja näyttötutkintotoiminnan laatua ja vaikuttavuutta henkilökohtaistamisen avulla (Rikkinen 2006).

Henkilökohtaistaminen – ohjauksellisen työtavan avulla ja sen kautta – kytkeytyi AiHe-projektissa näyttötutkintojärjestelmän kehittämiseen. Tuo kytkös ei tapahtunut kivuttomasti, mutta sen voidaan arvioida olleen tarkoituksenmukainen (Spangar ym. 2003). Näyttötutkintojärjestelmä oli aikanaan keskeisesti vastaus koulutukseen kohdistuneeseen kritiikkiin, jonka mukaan koulutus ei vastannut riittävän joustavasti työelämän odotuksiin ja tarpeisiin (Rikkinen 2004). Näyttötutkintojärjestelmän perusideana oli mahdollistaa ammattitaidon hankkimistavasta riippumaton tutkinnon suorittaminen, jonka katsottiin houkuttelevan myös työssä käyvää kouluttamatonta väestöä tutkintojärjestelmän piiriin. Tutkinnon oli tarkoitus toimia kansallisen laadunvarmennuksen välineenä työelämälle sekä ammattimaisen työtoiminnan arvostuksen nostajana työvaltaisissa ammateissa. Lisäksi näyttötutkintojärjestelmän katsottiin palvelevan työelämää ennen kaikkea vastaamalla työssä käyvän työvoiman tutkintojen kysyntään sekä muotoilemalla tutkintojen perusteet työelämä- ja osaamislähtöisesti. Keskeistä koulutuspoliittisesti oli työnantaja- ja työntekijäjärjestöjen, kolmikannan vetäminen mukaan suunnittelemaan ja toteuttamaan näyttötutkintojärjestelmää.

AiHe-projekti henkilökohtaistamisen mekanismien kehittäjänä liittyy kiinnostavalla tavalla ainakin kahtalaisten kehityslinjojen risteykseen. *Ensinnäkin*, vuosituhanen vaihteessa näyttötutkintojärjestelmään kohdistui varsin kriittisiä arvioita. Vaikka tutkintoja suoritettiin vuosittain kasvavalla vauhdilla, valmistavan koulutuksen määrä oli edelleen osaamisen tunnustamisidean vastaisesti liian suuri (OPH 2000). Tutkinnot eivät myöskään olleet sanottavasti pienentäneet eri alojen, ammattiryhmien ja ikäryhmi-

en välisiä koulutuseroja (Yrjölä ym. 2000, 224–225). Työnantajien myös todettiin jääneen jo ennestään vaikeaselkoisen tutkintojärjestelmän kelkasta (Yrjölä ym. 2000, 225; Vihervaara 1999). Lisäksi tuolloin arvioitiin tarpeelliseksi kehittää mm. aikuisten tarpeiden parempaa huomioimista, näyttötilanteiden yhdenmukaisuutta sekä tutkintotoimikuntien toimintaa (Yrjölä ym. 2000). (Ks. myös Spangar ym. 2003, 13–20.)

Toiseksi, ohjausalan, erityisesti ohjaavan koulutuksen edustajat olivat huolissaan opiskelijoiden ja tutkinnon suorittajien paineista ja heikosta sosiaalisesta tuesta. Ohjauksellista työtä tekevien orientaatio alkoi kehittyä yksilöllistymisestä kohti henkilökohtaistumista. Yksilöllistäminen näytti yksinäistävän opiskelijan itseohjautuvuuden varaan shoppailemaan koulutustarjottimien herkkujen äärelle. Henkilökohtaistumisesta ja sen edellytysten tuottamisesta – *henkilökohtaistamisesta* – tuli ohjauksellisen työn uuden tulemisen visio ja missio. (Pasanen 2000.)

Tulkintamme mukaan näyttötutkintojärjestelmän havaitut puutteet saivat opetushallinnon vähitellen kypsymään ajatukseen, että sinänsä järkevästä näyttöuudistuksesta puuttui jokin tärkeä, laadullinen elementti, mikä esti ja hidasti järjestelmän toteutumista käytännössä. Oli ryhdyttävä hahmottelemaan ja etsimään sellaista koulutuspoliittisen toimeenpanon välinettä, joka voitaisiin istuttaa paikallisiin oppilaitoksiin ja toimintakonteksteihin varmistamaan puolestaan näyttötutkintojärjestelmän laatua.

Tulkintamme on, että ohjauksellisen työn huoli aikuiskoulutusjärjestelmän jäämisestä vain yksilöllistämiseksi ja koulutusjärjestelmän huoli näyttötutkintojärjestelmän jäämisestä jälkeen sille asetetuista koulutus- ja sosiaalipoliittisista tavoitteista löysivät toisensa AiHe-projektin muodossa. Nämä kaksi huolta yhtyivät siinä mielessä hyvin, että molemmat edellyttivät sosiaalisen tason innovaatioita suhteessa tutkinnon suorittajaan, vähintäänkin psykologista arkiteoriaa perustakseen sekä oppilaitostoimijoiden työn selkeyttämistä. Kokonaisuus sai nimekseen henkilökohtaistaminen, ja samalla *AiHe-projekti kehittyi elinkaarensa aikana aikuisopiskelun henkilökohtaistamisesta aikuisopiskelun henkilökohtaistamiseksi*.

Suomen viime vuosien aikuiskoulutuspolitiikan voi katsoa perustuvan pitkälti Parlamentaarisen aikuiskoulutustyöryhmän (OPM 2002) ehdotuksiin, joiden tavoitteet olivat toisaalta koulutuspoliittisia aikuisväestön osaamistason jatkuvan kehittämisen muodossa ja toisaalta sosiaalipoliittisia siten, että tavoitteena on ollut lisätä aiemmin aliedustettuina olleiden aikuisryhmien osallistumista aikuisopiskeluun, vahvistaa aktiivista kansalaisuutta ja näin osaltaan toimia yhteiskunnallisen eheyden ja sosiaalisen inklusion puolesta.

Vastikään ilmestyneessä viiden ministeriön virkamiesryhmän raportissa (OPM 29.9.2006; Savola, Puheenaiheita 2/2006) arvioidaan Parlamentaarisen aikuiskoulutustyöryhmän ehdotusten toteutuneen suhteellisen hyvin ja olevan edelleen ajankohtaisia. Toisaalta virkamiesryhmä katsoo, että nyt pöydälle asettuu uusia, aiempaa polttavampia kysymyksiä ja että tarvitaan uusia toimia ja näkökulmia aikuiskoulutuksen kehittämiseksi. Virkamiesryhmän esitysten keskeiseksi perustaksi voidaan nähdä työmarkkinoiden muutosten nopeutuminen, josta seuraa erityisesti, että

... Yritysten ja julkisen sektorin työorganisaatioiden toimintaympäristön muuttuessa koulutuksen on kytkeydyttävä yhä tiiviimmin työpaikan tuotanto- tai palveluprosessiin ja oltava osa niiden kehittämistä.

(Emt., 43)

Virkamiesryhmän raportin mukaan keskeistä on tarkastella uudestaan eri hallinnonalojen vastuita ja työnjakoa siten, että opetushallinto vastaisi selkeästi aikuiskoulutuksen perustarjonnasta ja ohjauksesta ja erityisesti työhallinto laajentaisi rahoitusvastuutaan työelämän ja haastavien kohde-ryhmien (esimerkiksi maahanmuuttajat) koulutuksen suuntiin. Aikuiskoulutukselle nyt osoitettu työelämän kehittämistehtävä liittyy ajatukseen, että muutosten nopeutuessa mm. erilaiset ja erityisesti kvantitatiiviset ennakointimenetelmät eivät riitä koulutustarjonnan suunnittelun perustaksi, vaan on mentävä sisälle yrityksiin ja organisaatioihin. Keskeisenä aikuiskoulutukseen osallisuuden lisäämiselle, opiskelualojen valinnan ja opintojen sujumiselle sekä virhevalintojen estämiselle pidetään ohjausta yhdessä neuvonnan ja tietopalvelujen kehittämisen kanssa. Nämä toimet edellyttävät virkamiesryhmän mukaan uudenlaista joustavuutta aikuiskoulutuksen rahoituspohjan ja aikuisten opiskelun tukijärjestelmien suhteen. Keskeisin virkamiesryhmän viesti on aikuiskoulutuksen kehittäminen tehokkaammin *kysyntälähtöiseksi*. Kysyntälähtöisyydessä virkamiesryhmä analysoi olevan kolme tasoa (yksilölähtöinen kysyntä eli mikrotaso, yritys- ja julkisyhteisötasoinen kysyntä sekä yhteiskunnallinen kysyntä eli makrotaso) ja kaksi aikaulottuvuutta (lyhyt aikaväli 0–3 vuotta ja keskipitkä aikaväli 5–20 vuotta).

Suomen aikuiskoulutuksen kehittäminen tapahtuu nykyisin keskeisesti kansainvälisessä ja erityisesti EU-kontekstissa. Se ei tule ymmärretyksi, ellei sitä nähdä Suomen vastauksena kansainvälisiin ja painotetusti Euroopan unionin yhteisesti asettamiin aikuiskoulutuksen tavoitteisiin. Aikuiskoulutuksen kehittäminen on osa elinikäisen oppimisen politiikkaa. Sinänsä Suomen ja EU:nkin elinikäisellä politiikalla on jo suhteellisen pitkä historia (Filander ym. 2002), jota emme tässä ryhdy erittelemään. Ajankohtai-

sena dokumenttina AiHe-projektin kehittämistematiikan ja sen tulosten valmistumisen kannalta voidaan nähdä viimeisin Euroopan komission kommunikkea, joka liittyy elinikäisen oppimisen politiikan EU:n kilpailukyvyyn, väestön työllistyvyyden ja liikkuvuuden edistämisen, sosiaalisen tasa-arvon ja osallisuuden kehittämisen. Kommunikkea hoputtaa jäsenmaita panemaan kuntoon aikuiskoulutusjärjestelmänsä, sillä jäsenmailla ei ole varaa olla ilman elinikäisen oppimisen strategiaan integroitua aikuiskoulutusjärjestelmää. Kommunikkean jäsenmaille lähettämistä viidestä viestistä yksi on kehote toteuttaa seuraavien viiden vuoden aikana ei-formaalin ja in-formaalin oppimisen ja osaamisen tunnustamis- ja tunnustamisjärjestelmä. (EU, Com 2006, 614:). AiHe-projekti ja aikuiskoulutuksen henkilökohtaistetun näyttötutkintojärjestelmän kehittäminen liittyy siten läheisesti varsin ajankohtaiseen EU:n koulutuspoliittiseen keskusteluun.

OECD (2004a & b) ja EU ovat viime vuosina liittäneet elinikäisen oppimisen kehittämisen oleelliseksi vipusimeksi ohjauksen kehittämisen. Elinikäinen oppiminen edellyttää rinnalleen elinikäistä ohjausta, jolla tuetaan kansalaisten siirtymistä työstä koulutukseen, koulutuksesta työhön ja työstä työhön. Elämänkulkuun liittyvien työn, koulutuksen ja siviilielämän siirtymäkohtiin tarjotaan nyt ohjausta, joka toisaalta on kansalaisten tukipalvelu, toisaalta edistää järjestelmien tehokkuutta ja toimivuutta (Vuorinen 2006). Ohjaus yhteiskunnallisesti organisoituna toimintana palaa nyt poliittisille juurilleen siinä merkityksessä, että ohjauksen rooli on aina korostunut työelämän murrosaikoina ja tilanteissa, joissa on kannettu sosiaalipoliittista huolta kansalaisten pysymisestä mukana työelämän murroksissa ja pyörteissä (Vähämöttönen 1998). Ohjauksen viimeaikaisesta poliittisen merkityksen kasvusta voi pitää merkinä mm. EU:n työhallintojen ohjausjärjestelyiden arvioita (Watts & Sultana 2006a & 2006b) ja Suomen työhallinnon ohjaustyöstä vastikään ilmestynyttä arviointia (Myllylä 2006).

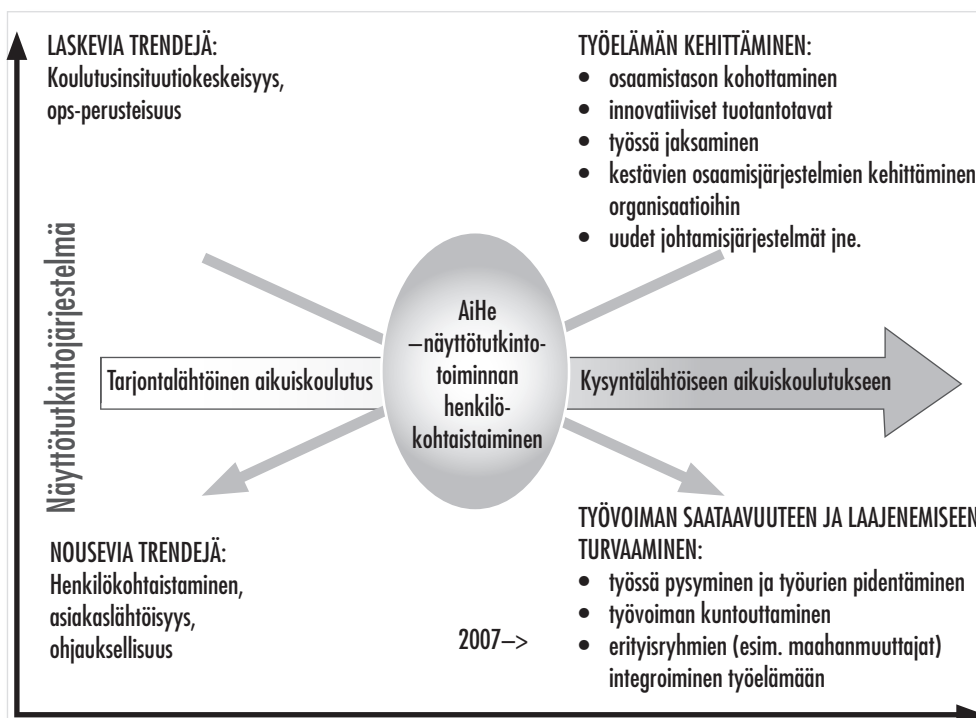
Suomessa ohjausta kehitetään lähivuosina ohjelmatasolla keskeisesti opetusministeriön ja työministeriön yhteisen aikuisopiskelun ohjauksen, neuvonnan ja tietopalvelujen toimenpideohjelman pohjalta. Toimenpideohjelma ajoittuu seuraavalle ESR-kaudelle ja sisältää 1) ehdotuksia toiminnan kehittämiseksi tietopalvelujen kehittämiseksi aikuisille soveltuviksi ja helppokäyttöisiksi, 2) toimenpiteitä neuvonta- ja ohjauspalveluiden saatavuuden parantamiseksi, 3) työikäisen väestön osaamisen tunnustamisen uusien välineiden ja toimintatapojen kehittämiseksi sekä 4) ohjauksen strategisen aseman ja 5) ohjausta koskevan tutkimuksen ja ohjausta hoitavien koulutuksen vahvistamisen (Aikuisopiskelun... 2006). Toimenpideohjelman kokonaisuus kehittää siten AiHeenkin näkökulmasta keskeisiä

teemoja, ja erityisesti toimet väestön osaamisen tunnustamisen ja tunnistamisen välineistön kehittämiseksi ovat suoraan AiHe-projektin jatkamista uuden ohjelman puitteissa.

AiHe-projekti näyttää siten valmistuvan tilanteeseen, jossa Suomen kansallinen kehitys on asettamassa entistä polttavammin kysymyksen työelämän tarvitseman erityisosaamisen sekä yleisten kvalifikaatioiden, kuten oppimaan oppimiskyvyn tuottamisesta, mikä edellyttää aikuiskoulutuksen osallistujapohjan laajentamista edelleen. Tuo laajentaminen voidaan tuottaa kehittämällä koulutusjärjestelmää siten, että se huomioi aikuisen elämäntilanteen kokonaisuuden ja kehittää opiskelijalle sopivia oppimisen ja opiskelun muotoja. Toisaalta oppiminen ja koulutus halutaan nyt viedä aiempaa läheisemmin yritysten ja organisaatioiden sisälle sekä liittyy ne entistä läheisemmin myös yritysten ja organisaatioiden osaamisen kehittämiseen.

Kaikkiaan syntyvässä olevaa aikuiskoulutuksen tilannetta voidaan karkeasti hahmotella kuvion 1 avulla.

Oleellista aikuiskoulutuksen tulevaisuuden kannalta on työelämän tuleva kehittyminen. Huolimatta monista epävarmuustekijöistä – ja ehkä juuri



Kuvio 1. Tarjontalähtöisestä kysyntälähtöiseen aikuiskoulutukseen.

niistä johtuenkin – keskeisinä trendeinä voidaan nähdä organisaatioiden osaamistason kohottaminen kokonaisuutena. Osaamistason parantamisen tärkeimpiä tavoitteita on työelämän innovatiivisuuden kehittäminen, jolla on potentiaalisti positiiviset vaikutukset niin henkilöstön jaksamiseen kuin yrityksen kilpailukykyynkin. Tämä edellyttää *kestävien osaamisjärjestelmien* kehittämistä organisaatioissa, jolloin osaamisen jatkuva kehittäminen nähdään yrityksen ja organisaation jatkuvaksi strategiseksi tehtäväksi. Osaamisen kestävä kehittäminen tukevat uudet johtamisjärjestelmät, joiden keskeinen elementti on johtamisen ja henkilöstön kehittäminen ja kehittyminen yhdessä eri muodoissa.

Aikuiskoulutuksella on tärkeä merkityksensä myös työvoiman saatavuuden turvaamisessa. Suomen voidaan katsoa olevan siirtymässä muun muassa työvoimapolitiikassa työttömyyden hoidosta työvoiman laajentamiseen, toisin sanoen kansalliseksi huoleksi on kehkeytynyt huoli työvoiman riittävydestä (Arnkil & al. 2007). Aikuiskoulutus tulee nyt yhä lähemmäksi työvoimasta huolehtimisen kysymyksiä.

Suhteessa edellä karkeasti kuvattuihin kehitystrendeihin AiHe-projektia voidaan luonnehtia siirtymävaiheen *transitioprojektiksi*, jossa aikuiskoulutus on siirtymässä ohjauksellisen työotteen avulla henkilökohtaistetun näyttötutkintojärjestelmän ja työelämälähtöisyyden välityksellä kohti *kysyntälähtöistä* aikuiskoulutusta. Kysyntälähtöisen aikuiskoulutuksen lähtökohtana ovat yksilön, organisaation ja yhteiskunnan aidot tarpeet, kun taas tarjontalähtöisessä lähtökohtana ovat oppilaitosten tai muiden koulutuksen järjestäjien omat intressit, rakenteet tai mahdollisuudet. Yksi keskeisimpiä elementtejä on aikuiskoulutukselle nyt asetettu työelämän kehittämis- ja palvelutehtävä (Sumkin 2006). Luonnollisestikaan AiHe ei ole ollut ainoa hanke, joka on ollut edistämässä aikuiskoulutuksen siirtymävaihetta. Muista hankkeista merkittävimpiä ovat Noste-hanke, jonka tavoite on ollut työelämässä olevien 30–59-vuotiaiden peruskoulutuksen varassa olevien koulutustason nostaminen, sekä Näyttävä-hanke, jossa alueellisesti kehitetään henkilökohtaistettuja näyttötutkintostrategioita.

Transitiotehtävänsä AiHe on toteuttanut tuottamalla henkilökohtaistamisen keskeisestä tematiikasta oman tulkintansa ja olemalla erityinen kehittämisen muoto, jonka keskeinen elementti on ollut verkostotyön tuominen aikuiskoulutuksen kehittämiseen. Malin (2006, 9) jäsentää AiHe-projektin keskeisiksi kehittämisteemoiksi henkilökohtaistetun näyttötutkintotoiminnan johtamisen ja strategiatyön, kumppanuus- ja verkostotyön, näyttö- ja oppimisympäristöjen laajentamisen sekä ohjauksen ja laadun kehittämisen.

2

AIHE-PROJEKTIN JÄSENTYMINEN JA KEHITTÄMISEN LUONNE



AiHeen keskeinen tematiikka ja sen jäsentyminen on dokumentoitu projektin kirjallisessa päätuotteessa, Aino Rikkisen toimittamassa Henkilökohtaistamisen hyvät käytännöt, mallit ja mekanismit -julkaisussa (Rikkinen 2006¹). Tässä luvussa tarkastelemme AiHe-projektin luonnetta julkaisussa esiinnostettujen teemojen valossa täydentäen tarvittaessa analyysiä asiantuntijatyöryhmien tuloksilla ja havainnoilla muista lähteistä. Keskeiset kysymyksemme kunkin teeman osalta ovat, millaisia avauksia ja tuloksia kussakin teemassa ja aihealueessa on tuotettu sekä mitä viestejä avautuu jatkokehittämistä varten.

2.1 HENKILÖKOHTAISTETTU NÄYTTÖTUTKINTOSTRATEGIA

Strateginen työ ja johtaminen nousivat henkilökohtaistamisen kehittämisen tärkeäksi painopistealueeksi erityisesti AiHeen Johtamiskoulutuksen (JoVa) myötä. Siihen osallistui 79 rehtoria ja johtajaa vuodesta 2004 alkaen (Rikkinen 2006, 13). Seuraavassa tarkastellaan AiHeen työtä ja tuloksia henkilökohtaistettujen näyttötutkintostrategioiden tuottamisessa.

Strategioiden tausta

Näyttötutkintostrategiateemasta kirjoitettiin neljän suuren, monialaisen AiHe-oppilaitoksen ja -hankkeen kokemusten pohjalta prosessiin henkilökohtaisesti osallistuneiden kirjoittajien toimesta. Kussakin artikkelissa strategiaproessia kuvattiin välttämättömäksi laadukkaana näyttötutkin-

¹ Julkaisuun on koottu AiHe-oppilaitosten edustajien kirjoittamia kuvauksia projektin myötä tuotetuista kokeiluista, niiden kehittämisprosesseista sekä tuloksista ja jatkosuunnitelmista näyttötutkintotoiminnassa 41 artikkelin muodossa. Äänensä sai kirjassa kuuluviin 22 AiHe-oppilaitosta. Kirjan päätoimittajana oli projektipäällikkö Aino Rikkinen, ja artikkelikirjoittamisen koordinoijina kehittämistyön konsultit Pekka Ihanainen, Paul Jääskeläinen, Antti Laitinen, Pirjo Malin, Eeva-Kaisa Mäkinen sekä Eeva-Liisa Nurmi.

totoiminnan kehittämisen kannalta. Kuvaukset ovat tarinanäkökulmasta melko puhtaita menestystarinoita, mutta strategian laatiminen oli myös mitä ilmeisimmin varsin haastavaa. Matkan varrella tuli pysähdyksiä, emme edenneet toivomallamme tavalla, jotakin puuttui, emmekä päässeet kehittämään linjauksia (Kotka & Männistö 2006, 35).

Merkillepantavaa on, että aiempiin strategioihin ei artikkeleissa viitattu käytännössä lainkaan, mikä on ymmärrettävä niin, että nyt kyse oli uudentyyppisestä työskentelystä, jossa olemassa olevista linjauksista ei juurikaan ollut apua tai ne oli ehkä todettu vanhentuneiksi uudessa tilanteessa. Oman strategiaprosessinsa taustasta ja tarpeesta Artikainen ja Lehtimäki (2006, 30) Seinäjoen koulutuskeskuksesta toteavat seuraavasti:

*Aikuiskoulutus organisoitiin [vuonna 2005] uudelleen... (...)
Aikuiskoulutuksen toimintaympäristö muuttui myös uuden aikuiskoulutuslainsäädännön vahvistamisen myötä.*

Elgland ja Kokkola (2006, 16) Jyväskylän ammattiopistosta viittaavat maakunnalliseen Taitava Keski-Suomi -hankkeeseen, joka tähtää ammatillisen koulutuksen yhteiseen työssäoppimisen ja osaamisen jakamisen kehittämiseen ja joka käynnistyi samaan aikaan AiHe-projektin kanssa (vuonna 2001). Myös Kotka ja Männistö (2006, 34) Oulaisten ammattiopistosta kytkvät aikuiskoulutusstrategian ja osaamisen tunnistamisen ja tunnustamisen linjaamisen alkaneeseen AiHe-hankkeeseen (vuosiin 2001–2003). Bragge (2006a, 23) Salon aikuiskoulutuskeskuksesta toteaa eri alojen väliselle, koko oppilaitoksen näyttötutkintotoiminnan kokoavalle tarkastelulle olleen yksinkertaisesti selkeä tarve ja strategian tulleen laadituksi syksyllä 2004.

Strategioiden sisältö

Strategia ymmärrettiin yhteisesti kirjalliseksi periaatteistoksi, jossa määritellään näyttötutkintotoiminnan tavoitteet. Nämä tavoitteet kuvattiin artikkeleissa eri tavoin: ensisijaisesti väljänä pedagogisen johtamisen (tai toimintakulttuurin muuttamisen) viitekehyksenä (Oulaisten ammattiopisto), tiukkana yhteistyöhön sitouttamisen välineenä (Jyväskylän ammattiopisto), laatuasiakirjana (Seinäjoen koulutuskeskus) tai laadun varmistamisen järjestelmänä (Salon aikuiskoulutuskeskus).

Oulaisten ammattiopistossa arjen toiminnan kautta kehitettiin näyttötutkintotoiminnan strategia. Strategista suunnittelua ohjaavana välineenä olemme käyttäneet soveltuvin osin BSC-mittariston mallia. Tätä

mallia mukaillen olemme kuvanneet henkilökohtaistettua näyttötutkintotoiminnan strategian laadintaa sekä (...) toteuttamissuunnitelman jalkauttamista käytännön toiminnaksi. (...) Pedagoginen johtajuus Oulan strategiassa saa uusia ulottuvuuksia, koska henkilökohtaistaminen ja sen tarkastelu koko oppilaitoksen toiminnassa nousee keskeiseksi tarkastelun kohteeksi. (Kotka & Männistö 2006, 37–39.)

Näyttötutkintotoiminnan käsitteisiin perustuvien mission ja vision kuvausten lisäksi strategian *toimeenpano* oli strategian olennainen osa kussakin kuvauksessa, joskin konkreettisia toimenpiteitä sen suhteen esitettiin vaihtelevasti. Strategialla haluttiin luoda oppilaitoskokonaisuuden sisällä yhteiset pelisäännöt näyttötutkintotoiminnalle, (Artikainen & Lehtimäki 2006, 31; ks. myös Bragge 2006a, 27), vahvistaa oppilaitoksen osaamisen kehittämistä jatkossa mm. henkilökunnan perehdytystyökaluna (Artikainen & Lehtimäki 2006, 33) sekä synnyttää strategian ja käytännön sekä oppilaitostoimijoiden keskinäistä vuoropuhelua ja epämuodollistakin ideointia (Bragge 2006a, 26–27). Työelämäyhteistyölle oli varattu oma osansa kussakin strategiassa, ja se tuli esiin myös kumppaneiden kuulemisen kautta strategiaa laadittaessa (Artikainen & Lehtimäki 2006, 31; Bragge 2006a, 27–28; Elgland & Kokkola 2006, 18–19). Salon aikuiskoulutuskeskuksen strategialla kerrottiin huomioitavan työelämän palvelu- ja kehittämistehtävän edellyttämä palvelujen tuotteistaminen ja joustavuus myös mm. yksittäisten koulutuspäiviin osallistumisen mahdollistamisen kautta (Bragge 2006a, 28).

Jyväskylän ammattiopiston edustajien kirjoitus käsitteli muista poikkeavasti kolmen kuntayhtymän välistä aikuiskoulutusyhteistyötä ja sen edistämistä yhteisellä, maakunnallisella näyttötutkintostrategialla. Sen ydintee- moiksi asettuivat seuraavat:

Yksilö, työelämä, tulevaisuudenkuva tutkinnon suorittamisesta, ohjauksen merkitys oppimisessa, osaamisen vahvistaminen ja toimijoiden verkostoituminen sekä verkostoituminen työelämään sekä tutkinnon suorittajan erilaisten ohjaustarpeiden tunnistaminen, ohjauspalvelujen monipuolisuus sekä saavutettavuus (...) huomioiden sekä yksilön osaamisen kehittymisen että maakunnan osaamisen kehittymisen (Elgland & Kokkola 2006, 18–19).

Strategiaprosessi

Eroavuuksia kuvausten välillä oli myös siinä, ketkä osallistuivat strategian laadintaan, millä tavalla laadintaprosessi eteni ja millä tavalla niin sa-

nottuun poststrategiseen vaiheeseen siirryttiin. Oulaisten ammattiopiston strategian erityispiirteenä voidaan pitää käytännöstä (bottom-up) nousevaa tarvetta yhteisiin linjauksiin sekä sen ongelman ratkaisemisesta, millä tavalla yleiset linjaukset saataisiin vastaamaan paremmin arkitodellisuutta. Strategiatyön kuvataan edenneen hitaasti (ja olevan vieläkin keskeneräinen) mutta mahdollistaneen silti suoraan käytännön muutoksia mm. ohjauksen resursoinnissa (75 %:n lisäys aiempaan verrattuna), hakeutumisvaiheen etenemisessä sekä kolmivaiheisen palautejärjestelmän kehittämisessä. (Kotka & Männistö 2006.)

Jyväskylän maakunnallisen strategianlaadinnan lähtökohtana oli kuntayhtymien edustajien valtuutus aikuiskoulutustyöryhmään. Yhdeksi keskeiseksi strategian toimeenpanon instrumentiksi suunniteltiin eräänlaista maakunnallista portaalia aikuisten sähköiseksi ohjauspalveluksi. Strategian aito toimeenpano näytti kuitenkin vielä pitkälti tulevaisuuden haasteelta, jossa Henkilökohtaistetut opinpolut -hanke (2005–2007) on tärkeässä asemassa. (Elgland & Kokkola 2006.) Seinäjoen koulutuskeskuksen strategiaprosessi oli suunniteltu palauteiden pohjalta vaiheittain eteneväksi, se toteutettiin verkkokeskustelun kautta ja strategialuonnosta kommentoitettiin sidosryhmillä (Artikainen & Lehtimäki 2006).

Arvio strategioiden merkityksestä henkilökohtaistamiselle

Tarve oppilaitosten sisäiseen ja maakunnalliseen visiointiin sekä astetta pidemmälle menevään yhteiskehittämiseen oli artikkeleiden perusteella vahvasti läsnä jo aiemmin, mutta AiHe-projektin myötä strategiatyöskentely varsinaisesti käynnistyi. Läpi artikkeleiden korostuu *strategisen toimijuuden* etsintä, jossa strategiatyöskentelyllä on luotu reflektoinnin tiloja tukien eri keinoin aikuisoppilaitoksissa näyttötutkintotoiminnan itseymmärrystä ja varmuutta – ainakin niiden johtoryhmien tasolla ja vaihtelevasti ruohonjuuritasolla.

Strategioiden sisältöjen ja prosessien erojen voidaan ajatella selittyvän strategiatyön erilaisilla kiinnostuskohdilla, jotka kertovat kehittäjille itselleen merkityksellisellä tavalla, mihin sosiaaliseen kokonaisuuteen näyttötutkintotoiminta heidän kohdallaan liittyy ja millaisia haasteita pitkäjänteisessä kehittämistyössä halutaan ottaa vastaan. Tärkeimmät strategiset kiinnostuskohdat sijoittuvat yleensä itsenäisiin ja vuorovaikutuksessa oleviin työryhmiin, palautejärjestelmiin ja organisaation tuloksellisuuden mittaustapoihin ja esimerkiksi vuosisuunnitelmaan. Tällaisen strategisen identiteetin tukea haetaan artikkeleiden perusteella lisäksi keskeisesti 1) alueellisesta oppilaitosverkostosta (Jyväskylän ammattiopisto), 2) oppilaitoksen sisäisestä ja alojen välises-

tä vuorovaikutuksesta (Salon aikuiskoulutuskeskus), 3) jatkuvan läpinäkyvyyden (ja kehittäjyyden) ideasta (Seinäjoen koulutuskeskus) sekä 4) henkilökohtaistamisen tuomisesta johdon toimintatavaksi (Oulaisten ammattiopisto). Ei ole yllättävää, että haasteellisimpana alueena artikkeleiden perusteella voidaan pitää strategisten linjausten lisäarvoa asiakastason kehittäjien kannalta, ja erityisen haastavaa tämän linkin rakentaminen lienee maakunnallisessa mittakaavassa.

Strategiatyön kehittämisen näkökulmasta ilmeisen tärkeä kiteytys on, että

...[ohjaamisen ja seurannan välineillä] varmistetaan, että strategisten tavoitteiden ja käytännön välistä vuoropuhelua ylläpidetään eri tilanteissa ja kaikilla toimialoilla. Omalla kehittämistyöllä olemme myös itse vaikuttamassa toimintaympäristön muuttumiseen. Tämä asettaa osaltaan myös uusia haasteita. (Bragge 2006a, 24, kursivointi TS + EJ).

Nämä uudet haasteet, joihin Bragge viittaa, lienevät samoja, jotka myös Elglandin ja Kokkolan (2006, 20) mukaan strategian laadinnan myötä vasta kohdataan. Tässä viitattaneen sen tiedostamisen tärkeyteen, että näyttötutkintostrategiatyön myötä luodaan merkittävällä tasolla nimenomaan sellaista toimintaympäristöä, joka tukee (aikuiskoulutuksen) toimijuutta (mm. toiminta- ja vaikutusmahdollisuuksia, yhteistyötä, verkostoja, sopimuksia ja normeja) suhteessa kumppaneihin ja alueen muihin toimijoihin. Samalla käy selväksi, että strategiatyö on parhaimmillaan tasa-arvoisena muun kehittämistoiminnan kumppanina tilanteessa, jossa emme tiedä, minkä ongelman kanssa painimme, ennen kuin olemme sen ratkaisseet (Spangar & Jokinen 2006b).

Helia organisoii ja toteutti Johtamisvalmenuskoulutuksia (Jova I ja II), jotka onnistuivat tuottamaan osallistuneissa oppilaitoksissa henkilökohtaistetun näyttötutkinnon strategioita. Itse koulutus sai keskimäärin hyvän palautteen osallistujilta. Kriittikinä tuotiin toki esiin, että oppilaitokset olisivat halunneet voimakkaampaa tukea itse toteutukseen arjen toiminnassa, sekä eri strategialuonnosten kommentointia, johon taas koulutukseen suunnittelussa ja budjetoinnissa ei ollut varauduttu. Voidaan kuitenkin arvioida, että erillisen koulutuksen järjestäminen sinänsä ryhditti henkilökohtaistamisen organisoimien ehtoja oppilaitoksissa ja konkreettisen kehittämistyön kautta toi johtajat systemaattisemmin mukaan strategiatyöhön. Koulutus tarjosi avoimen foorumin, jossa osallistujat saattoivat tutustua toisten oppilaitosten strategiatyöhön ja suhteuttaa oman kehittämistyönsä siihen, missä muut ovat menossa. Oppilaitosten strategiatyön erivaiheisuus ja eri-

laiset kehittämiskontekstit tulivat osallistujille selvästi esille samalla, kun henkilökohtaistaminen, ohjaus ja näyttötutkinnon kolmivaiheisuus jäsenivät eri oppilaitosten monimuotoista strategiatyötä.

Kaikkiaan keskeiset havainnot strategiatyöstä ja henkilökohtaistamisesta on koottu taulukkoon 1.

Taulukko 1. Henkilökohtaistettu näyttötutkintostrategia (Rikkinen 2006 pohjalta).

Teema	Millaisia avauksia ja tuloksia	Viesti jatkokehittämistä ajatellen
Henkilökohtaistettu näyttötutkintostrategia	<p>Näyttötutkintostrategia ilmaisee ohjaukseen, hakeutumisvaiheen toimintaan, kehittämistyön organisointiin sekä yhteistyöhön liittyviä <i>periaatteita</i>.</p> <p>Strategian laatimisen tuloksissa korostuu <i>ala-, organisaatio- ja aluerajojen ylittäminen</i> sekä kumppanien kuuleminen joko strategian sisällön tai sen laatimis-, muokkaus- ja käyttötapojen kautta.</p> <p>Näyttötutkintostrategia palvelee johton seuranta- ja laadunvarmistus-tehtävää, oppilaitoksen eri alojen välistä vuorovaikutusta ja itseohjautuvuuden tukemista kehittämistyössä.</p> <p>Monikasvoinen näyttötutkintostrategia <i>vastauksena organisatorisiin ja lainsäädännöllisiin uudistuksiin – laatuasiakirja</i> asiakkaille, johtamisen ja organisoinnin <i>työkalu, kehitystyön suunnitelma ja henkilöstön kehittämisen työväline</i>.</p> <p>Organisaation arvojen toteutumisen (toteutumattomuuden) havaitseminen ja muutoksen tutkiminen (ohjauspäiväkirjat ym.) opetussuunnitelmepurustaisen ja näyttötutkintotoiminnan arkisen toiminnan välillä muodostivat lähtökohdan mm. hakeutumisvaiheen, ohjausresurssien, palautejärjestelmän sekä henkilökohtaistamiseen perustuvan johtamistavan kehittämiselle.</p>	<p>Näyttötutkintostrategia <i>tukee henkilökohtaistamista keskeisesti oppilaitostoitimijoiden identiteetin ja itseyttämyksen kehittämisen ja tukemisen kautta</i>.</p> <p>Paikallisesti laadituilla näyttötutkintostrategioilla edistetään mm. alueellisen oppilaitosverkoston tai oppilaitoksen sisäistä (alojen välistä) vuorovaikutusta, jatkuvan kehittäjäyden (läpinäkyvyyden) ideaa henkilöstössä sekä henkilökohtaistamisen omaksumista johdon toimintatavaksi (esimerkiksi tutkivan oppimisen kautta).</p> <p>Näyttötutkintotoimijoiden <i>alueellinen identiteetti</i> voi olla tulevaisuudessa tärkeimpiä voimavaroja erityisesti näyttötutkintojen osallistujapohjan laajentamista ja yksilöllisiä polkuja ajatellen.</p> <p>Monialaisen oppilaitoksen johdon kyky nähdä oppilaitoksen <i>henkilökohtaistamiskäytännöt kehittäjäidentiteetin ja -kulttuurin kehtona selkeyttää johtamistyötä ja tukee yksittäisten kehittämistoimenpiteiden kehkeytymistä</i>.</p> <p>Näyttötutkintostrategiat ja niiden kehittämisprosessi <i>ovat oppilaitoksille välineitä mennä mukaan kehittämistyöhön</i>, jonka tulokset eivät ole ennalta tiedettyjä vaan itse kehittämistyön kuluessa kehkeytyviä.</p> <p>Monistrategisuus on oppilaitosten arkipäivää. Tarvitaan jatkuvaa keskustelua siitä, mikä on kunkin strategian paikka ja merkitys ja <i>mikä paikka strategioissa on henkilökohtaistetun näyttötutkinnon strategialla</i>.</p>

2.2 ERILAISIA NÄKÖKULMIA JOHTAMISEEN

Johtamista kuvaavat neljä artikkelia esittelevät johtamisen lähestymistapa- ja henkilökohtaistamiseen ja keinoja edistää toivottua toimintakulttuurin muutosta. Kuvauksista kolme liittyi suuren, monialaisen oppilaitoksen kokonaisjohtamiseen (Bragge 2006b, Salon aikuiskoulutuskeskus, Hongisto ym. 2006, Jalasjärven aikuiskoulutuskeskus, Virkama & Finne 2006, Vaasan aikuiskoulutuskeskus) sekä yksi yksialaisen kehittämiseen (Korpela 2006, Koulutuskeskus Salpaus, puhdistuspalveluala). Luvun viides kirjoitus, Veikkolan artikkeli (2006, Oulun seudun ammattiopisto, Kontinkankaan yksikkö, sosiaali- ja terveysala) käsittelee tiimijohtamista, ja sitä tarkastellaan arvioinnissa osana kumppanuus- ja verkostoituminen -teemaa.

Johtamisen funktiot

Käsitellyt artikkelit kertovat erilaisista johtamisen funktioista suhteessa henkilökohtaistamisen kehittämistyön jatkuvuuteen. Braggen (2006b) kirjoituksessa kyse on lyhyesti *visiosta ja näkemyksestä kehittämisen suunnasta*, Hongiston ym. (2006) artikkelissa uuden toimintatavan edellyttämän *tahtotilan rakentamisesta*, Korpelan (2006) tekstissä *strategisen lähestymistavan etsimisestä* ja Virkaman ja Finnen (2006) tuotoksessa *osaamisen johtamisesta*.

Kompleksista henkilökohtaistamisen käsitettä on AiHe-projektissa pidetty pitkälti kattokäsitteenä, joka viittaa myös johtamiseen ja verkostomaiseen työskentelyyn asiakaslähtöisen tutkintotoiminnan tukemiseksi. Ensimmäinen keskeinen johtamisen funktioita erottava tekijä on suhtautuminen muutokseen. Toiset kuvaukset korostavat asiakaslähtöisen tutkintotoiminnan kehittämisessä kohdatun muutoksen rajuutta (Bragge 2006b, 42–43) ja toiset taas pikemminkin asiakaslähtöisen näyttötutkintotoiminnan lomittamista olemassa olevaan normaaliin johtamiskäytäntöön (Hongisto ym. 2006). Virkama ja Finne (2006, 64–65) puolestaan tuovat esiin henkilökohtaistamisen välttämättömyyttä paitsi asiakkaiden myös työtä tekevien opettajien työn mielekkyyden kannalta. Näin erilaisilla johtamisstrategisilla lähtökohdilla oli myös seurauksia johtamisprosesseille.

Keskeinen ero kuvauksissa on myös siinä, millaisena suhde johtamisen ja henkilökohtaistamisen välillä näyttäytyy. Toisaalta henkilökohtaistaminen nähtiin *kokonaisvaltaisena ja läpäisevänä*, vision mukaisena valintana ja suuntana oppilaitokselle (Bragge 2006b), toisaalta taas enemmänkin *koulutustoiminnan sisällöllisenä kehitysprosessina*, jossa johdon tehtävä on

lähinnä tukea ja pysytellä mukana (Veikkola 2006). Virkaman ja Finnen (2006) kuvauksessa henkilökohtaistaminen näyttäytyy tavallaan *subjektii-visena ideaalina*, jonka suuntaan voidaan objektiivisten välitavoitteiden kautta edetä.

Visiojohtaminen – näkemyksellä on väliä -artikkelissa Bragge (2006b) kytkee henkilökohtaistamisen voimakkaasti johtamisella toimeenpantavaan suunnanmuutokseen, jonka prosessi on tehnyt jokaisesta työntekijästä strategisen toimijan (emt., 45). Kun otetaan huomioon monialaisuuden tuoman hajanaisuuden ongelmat, voi olla perusteltua ajatella, että kun vanhat toimintamallit eivät toimi, tarvitaan muutosta, ja muutoksen aikaansaamiseksi näkemyksellä on väliä. Tähän haasteeseen vastaaminen näyttäytyy luonteenomaisesti

johtamisen tehtävänä (...) jolla vahvistetaan muutostarpeiden tunnistamista ja ymmärtämistä, viestitetään näkemystä kehittämisen suunnasta, luodaan tila ja foorumit ilmiön tarkasteluun ja asiantuntijuuden käyttämiseen uusien ratkaisujen hakemiseksi sekä mahdollistetaan resurssit ja tarvittavat rakenteelliset muutokset (emt., 44).

Bragge (2006b, 49) kuvaa henkilökohtaistamisen kompleksisuuden aiheuttamia ongelmia, sillä kehittämistyö on ollut kuin palapelin kokoamista ja hankeähky ja kehittämisväsymys ovat olleet selvästi havaittavissa. Yhtenä selviytymiskeinona tässä on ollut kehittämisen ja suvantovaiheiden vuorottelun johtaminen sekä se, että voidaan hyväksyä jatkuva murrosvaiheessa eläminen (emt.). Tällöin syntyy tarve tarkastella sitä, mistä tähän on tultu ja mitä saatu aikaan, minkä avulla jatkuvalla kehittämiselle haetaan vastapainoa (emt.). Tulevaisuuteen suuntautumisen vahvistamiseksi on tärkeää muuttaa käytäntö, jossa oppilaitostason tiedot jäävät kouluttajille usein liian etäisiksi, sillä seuranta- ja palautetietojen saaminen työryhmäkohtaisesti edistää niiden käyttöä oman työn arvioinnin välineinä (emt.). On yritetty löytää ratkaisuja mm. alkuperäiseen päämäärään henkilökohtaistaa ja mahdollistaa näin kehittämistyö alojen lähtökohdista käsin (emt., 43).

Johtamisen haasteet näyttäytyvät siis johtamisen vision ja epävarmuuden sietämisen kysymyksinä (ks. Bragge 2006) sekä johdon nykyisen tahtotilan manifestointina vuosisuunnitelman periaatteella (ks. Hongisto ym. 2006), mutta henkilökohtaistamisen johtamisessa voi olla kyse myös johtamisen mahdollisuuksien itsensä uudentyypisestä tarkastelusta ja tulevaisuuden tahtotilan sosiaalisten edellytysten rakentamisesta (Virkama & Finne 2006, 64).

Henkilökohtaistetun näyttötutkintotoiminnan vision ja tavoitteiden toteutumiseksi on määritetty niiden saavuttamisen edellyttämät osaamistarpeet. Lähtökohdana on ensin tunnistaa olemassa oleva osaaminen, peilata sitä osaamistarpeisiin sekä päättää tarvittavista kehittämistoimenpiteistä. (Emt.)

Virkaman ja Finnen (2006, 65) mukaan AiHe-hanke – samalla kuin haastoi – palveli osaamisen johtamisen välineenä ja hankekokonaisuuden jäsentäjänä. AiHe-ryhmän tulevaisuuden muistelu -menetelmä tuotti johtamiselle kuvan yhteisistä tavoitteista, ja Mestarista mentoriksi -hanke osoittautui potentiaaliseksi organisaation kehittämisen välineeksi. Kehittämistyön koordinoitiin nimettiin pedagoginen kehittämisspäälikkö (emt. 68). Keskeinen oivallus oli, että henkilökohtaistaminen haastaa yhtä lailla sekä johtoa että kouluttajia osaamisensa kehittämiseen, ja viime kädessä osaamisen johtaminen tarjoaa näkökulman tarkastella osaamista tavoitteista käsin, unohtamatta jo olemassa olevaa osaamista (emt., 69).

Henkilökohtaistamisen johtamisen merkitys

Asiakaslähtöiseen näyttötutkintotoimintaan siirtyminen on edellyttänyt henkilöstön johtamistapojen uudelleenkehystämistä. Ratkaisuja on haettu visioista, sitouttamisesta ja osaamisen johtamisesta. Asiakaslähtöisen toimintatavan erityispiirteenä näkyy, että se on haastanut hyvin laajaan johtamisen pohdintaan sekä huomioimaan johtamisen itsensä kehittämisen ja tukemisen. Pääasiassa tämä tuki tulee erilaisen palautteen ja ideoivan vuorovaikutuksen muodossa. Muiden oppilaitosten, erilaisten johtoryhmien ja neuvottelukuntien tai esimerkiksi sidosryhmäsuhteiden merkitys johtamiselle ei tule artikkeleissa esiin.

Johtamisen ongelmat ovat kuitenkin kompleksisia, eikä asiakaslähtöisen toimintatavan perusta ole vielä läheskään kaikilta osin valmis. Tarvitaan tapoja tukea eri vaiheessa olevia asiakaslähtöisyyden kehittäjiä sekä etsiä aktiivisesti johtamisen välineitä ja foorumeita ja tuoda strateginen näkökulma hyvin erilaisiin keskusteluihin. Nykyisen aikuiskoulutuksen johtamisen haasteena näyttäisi olevan ikään kuin läsnä oleminen kaikkialla yhtä aikaa, kun puhutaan organisaation valmiudesta kohdata asiakastarpeet. Johtamisen kehittämisessä onkin ollut tärkeää kiinnittyä kehittymisen subjektiiviseen ulottuvuuteen ja muodostaa välineitä ja välivaiheita tavoitteiden saavuttamiselle. Henkilökohtaistaminen on toiminut tässä mielessä sekä johtamisen kohteena että resurssina.

Keskeiset havainnot ja viestit johtamisesta on koottu taulukkoon 2.

Taulukko 2. Erilaisia näkökulmia johtamiseen (Rikkinen 2006 pohjalta).

	Millaisia avauksia ja tuloksia	Viesti jatkokehittämistä ajatellen
Erilaisia näkökulmia johtamiseen	<p>Johtamisen keskeisenä funktiona on vaikuttaa henkilökunnan toimintaan (<i>henkilökohtaistaa, osallistaa, tukea ajattelun kääntymistä sekä aikaansaada muutosta</i>)</p> <p>Johtamisen keskeisiä välineitä olivat strategia, henkilöstön koulutus, erilaiset yhteiset suunnittelun välineet, kehittämisen koordinoitavuus ja delegoiminen.</p> <p>Johtamistapoja itseään rikastettiin arviointi- ja seurantatiedon avulla, vuoro-vaikutuksellisella ideoinnilla sekä johtamisen välineiden etsinnällä ja rikastamisella.</p>	<p><i>Johtamisen ongelmat ovat kompleksisia, sopivia johtamisen välineitä puuttuu, tarvitaan taloudellisten intressien yhdistämistä laadullisiin tavoitteisiin, epävarmuuden sietoa, pitkäjänteisyyttä ja aktiivisuutta.</i></p> <p>Johtamisen tärkeänä tuloksena henkilökohtaistamisen kannalta on <i>johtamis- ja strategiaprosessin avaaminen ja vision, suunnittelumallien ja strategisen ajattelun mallien jakaminen eri kehittämisfoorumeissa.</i></p> <p><i>Henkilökohtaistaminen puolestaan generoi johtamiselle käyttökelpoisia käsitteitä ja ratkaisumalleja.</i></p>

Johtamisen hyvät käytännöt AiHeessa ovat siten rakentaneet oppilaitosten toimintakulttuuria tukemalla keskustelua toiminnan tavoitteista johdon ja henkilöstön välillä. Toisaalta kyse on ollut ehkä erityisesti muutoksen johtamisesta, vaikka oppilaitokset hahmottavat henkilökohtaistamisen eri tavoin osaamisen johtamisena, pedagogisena johtamisena tai visioiden luomisena. Keskeistä johtamisen kehittämiselle näyttää olevan myös horisontaalisen, eri toimialojen ja osastojen ja ammattiryhmien keskinäisen dialogin kehittäminen. Henkilökohtaistamisen johtaminen näyttää nostavan esiin myös kysymyksen itse johtamisen kehittymisestä ja muutoksesta. Ehkä on niin, että perinteiset johtamisopit eivät tavoita henkilökohtaistamisen monimuotoisuutta tai ydintä ja tarvitaan myös uusia näkemyksiä johtamiseen itseensä.

2.3 KUMPPANUUS JA VERKOSTOITUMINEN

AiHe-projektin yhdeksi keskeiseksi tavoitteeksi tuli syventää aikuiskoulutuksen oppilaitoksesta ulospäin suuntautunutta yhteistyötä sekä konkreettisesti että käsitteellisesti. Hyvät käytännöt -raportin (Rikkinen 2006) luvussa Kumppanuus ja verkostoituminen keskitytään neljässä artikkelissa koulutuksen rahoittajan ja työelämän kanssa kehitettyjen yhteistyömuotojen ja -aloitteiden konkreettiseen kuvaamiseen, jossa yleiskäsitteinä käytetään yhteistyötä ja verkostotyötä. Voidaan kuitenkin todeta, että AiHe-projektissa käytetyt käsitteet kumppanuus, sidosryhmäyhteistyö ja

verkostoituminen pyrkivät tarkentamaan aikuisoppilaitosten ulkopuolelleen ulottamaa henkilökohtaistamisen kehittämistyön luonnetta niin, että kumppanuus viittasi eräänlaiseen liittoutumiseen rekrytoivien yritysten sekä työssäoppimispaikkojen kanssa ja sidosryhmäyhteistyö taas yhteissuunnittelun suuntaan painottuvaan neuvotteluun aikuiskoulutuksen rahoittajatahojen (työvoimahallinto, oppisopimuskeskukset) kanssa. Samaten verkostoituminen viittasi eräänlaisen tukirakenteen hyödyntämiseen, jonka ammatillinen aikuiskoulutus alueellisesti ja valtakunnallisesti henkilökohtaistamiselle mahdollistaa.

Artikkeleiden perusteella aikuisoppilaitoksen ulkopuolelle suuntautuvasa henkilökohtaistamisen kehittämistyössä on useimmiten kyse neljästä keskeisestä tekijästä tai vaiheesta – aloitteenteosta, asiakaslähtöisyydestä, luottamuksesta sekä yhteistyön rakentamisesta aikuiskoulutuksen uudeksi pääomaksi – joista verkostoitumisen onnistuneisuus ratkaisevasti riippuu.

2.3.1 ALOITTEENTEKO

Sidosryhmäyhteistyön laajenemisesta sinänsä myönteisesti kirjoittavan Kiviojan (2006, 104) mukaan verkostotyön ideaalina on yhteistyömahdollisuuksien tunnistaminen ja asiantuntijuuden vaihto. Samalla kuitenkin hän toteaa, että kehittämisen henki olisi muuttunut vielä syvemmäksi tai ainakin toisenlaiseksi, jos koollekutsuja olisi asioiden edetessä ollut kiertävä (emt., 103); nyt tämä jäi aikuiskoulutuskeskuksen vastuulle. Tämä on selvä viesti oppilaitoksen roolista tuossa kontekstissa: rahoittajat eivät vielä miellä oppilaitosta tutkintotoiminnan *asiantuntijaksi*, joka kutsuisi heidät myös konsultatiiviseen toimintaan. Haasteeksi koettiin mm. se, miten henkilökohtaistaminen sovitetaan järjestelmätasolle työhallinnossa: miten koulutuksen hankintajärjestelmä kilpailutuksineen sopii tähän ajattelutapaan (emt., 102). Hankintamalli on siis tässä mielessä vielä asennossa ”*kertokaa mitä teillä on tarjolla, niin me sitten mietimme, ostammeko sitä vaiko emme*” pikemmin kuin yhteisessä suunnittelussa.

Kivioja (emt., 99) kertoo kuitenkin oppilaitostoimijoiden löytäneen paikallisesta työvoimatoimistosta aktiivisen, koulutusasioista vastaavan ihmisen, joka myös koki henkilökohtaistamisen kehittämisen tärkeäksi. Arjen suunnasta tulevan kehittämisen halun myötä saatiin useiden vuosien kuluessa aikaan yhteiset ideariihet, konkreettinen hakeutumisvaiheen suppilomallin² kokeilu sekä henkilökohtaistamisen mahdollistavaa kapasite-

² Suppilomallissa ohjataan suunnitellun prosessin kautta asiakkaita näille sopiviin, erilaisiin koulutus- tai työllistymispolkuihin.

teettirahoitusta puhdistuspalvelualan tutkintotoimintaan TE-keskukselta. Kehittäjien henkilökohtaisella panoksella ja sosiaalisilla suhteilla on tärkeä merkitys yhteistyön kehittymisessä, vaikka selvää on, että perustason yhteistyötä tukisi huomattavasti samanaikainen strategisemman tason yhteistyö.

2.3.2 ASIAKASLÄHTÖISYYS

Verkostotyön viimekätisenä päämääränä oli kaikissa artikkeleissa tutkinnon suorittajan tai tämän työpaikan tai molempien tarpeisiin vastaaminen. Samalla tämän päämäärän raportoitiin myös toteutuneen erilaisilla mittareilla varsin hyvin: hakeutumisvaiheen kehittämisen myötä ohjattujen – ei välttämättä näyttötutkinnon suorittajien – määrä oli moninkertaistunut (Korpela 2006, 75) ja toiveiden ja soveltuvuuden huomioon ottamisen myötä määräytyneet tutkinnon suorittajien kotiryhmät olivat vähentäneet keskeyttämistä (Lamminmäki ym. 2006, 87). Yhteistyön tiivistymisen myötä ylitettiin organisatorisia rajoja esimerkiksi perustamalla työvoimaneuvojalle työpiste oppilaitokseen (Vuorinen 2006, 81).

Hyvät tulokset asiakaslähtöisyyden paranemisessa eivät ole välttämättä yksiselitteisesti liitettävissä verkostotoiminnan kehittymiseen:

On vaikea arvioida, mikä henkilökohtaistamisen edistämisessä ja konkreettisten uusien toimintatapojen synnyssä on ollut AiHeen aikaansaannosta, mikä jonkin muun hankkeen tai haasteen tuotetta. (...) Huomionarvoista on kuitenkin se, että sidosryhmäyhteistyö ja kumppanuus ovat muodostuneet arkipäivän toimintatavaksi. (Kivioja 2006, 104.)

Myös Vuorinen (2006) korostaa artikkelinsa otsikossa verkostoitumisen merkitystä *työtapana yleensä*, jonka kehittymiseen vaikuttavat monet tekijät.

Laajassa mielessä voidaan kuitenkin ajatella, että verkostotyö on jo sinänsä osa asiakaslähtöistä toimintaa, johon lähteminen kertoo oppilaitoksen oman työkalupakin olevan kunnossa. Todettiin mm., että viime kädessä oppilaitoksen koulutustarjonnan on oltava riittävän monipuolinen, jotta yksilöllisiin tarpeisiin pystytään vastaamaan (Lamminmäki ym. 2006, 90), mutta yhtä tärkeää varmasti on, että verkostotyöläisillä on jo ennestään kokemusta aiemmista työyhteisöistä ja organisaatioista (Korpela 2006, 73) sekä luottamuksellinen ja kehittyvä tiimi takanaan (emt., 73–74).

Sidosryhmäyhteistyön todetusta arkipäiväistymisestä huolimatta kysymyksiä herättää koulutuksen hankintajärjestelmien vastaavuus henkilökohtaistamisen vaatimuksiin. Kumppanuustoimintana toteutettujen hakeutumis- ja tutkinnon suorittamisprosessien rahoituspohjana toimivat työvoimakoulutuksen kapasiteettiostot tai osin ESR-rahoitus, joista kapasiteettiostoja on perinteisesti pidetty joustavampana järjestelmänä kuin valmiiden koulutuspakettien ostamista. Näitä pidetään henkilökohtaistamisen kannalta suotavina vaihtoehtoina, mutta voidaan kysyä, sisältyykö myös niihin esioletuksia. Onko niihin sisäänrakennettu esimerkiksi ajatus työvoimakoulutuksesta erikoistarpeessa olevien ponnahduslautana tutkintotavoitteiseen koulutukseen (Koivisto 2006, 31) tai mahdollisesti jonnekin muualle? Onko hankinta- ja rahoitusjärjestelmä edelleen ylläpitämässä käsitystä tutkintotavoitteisesta koulutuksesta muita hierarkkisesti korkeampitasoisena, vaikka henkilökohtaistamiseen liittyy nimenomaisesti ajatus *ilman välivaiheita* olemassa olevien lähtökohtien tunnistamisesta ja tunnustamisesta, jotta sitä kautta asiakas havaitsisi, että tutkinnon voi suorittaa loppuun myös esimerkiksi oppisopimuksena tai iltaopiskeluna (emt.), siis hyvin joustavasti ja itselle sopivalla tavalla lähtökohdista riippumatta?

Toisaalta asiakaslähtöisyyden haasteet nousevat myös muista kuin asiakasta lähtöisin olevista seikoista. Tutkintojen myötä pitäisi pystyä tuottamaan monialaista osaamista ja senkin vuoksi jatkuvasti asiakaslähtöisempiä ja joustavampia ratkaisuja tutkintojen suunnittelussa (Lamminmäki ym. 2006, 91). Verkostotyön merkitys onkin keskeisesti siinä, että siinä voidaan vuorovaikutuksessa eri osapuolten välillä pyrkiä sopimaan henkilökohtaistamisesta tietyn rahoitusmuodon ja ammattialan erityispiirteiden puitteissa. Tärkeä rooli askel kerallaan tapahtuvien tavallisten sekä tarjonnallisten muutosten ja hienosäätöjen kannalta on siis verkoston *vuorovaikutuksella*, sen foorumeilla ja organisoituneisuudella. Taustalla oleva ratkaisevin kysymys liittyyneen siihen, onko verkostoyhteistyön prosessi riittävän aitoa ja autenttista. Mitä aidompia siinä esiin tulevat huolet ja ideat ovat, sitä varmemmalla pohjalla on henkilökohtaistamisen toteutuminen. Tällä hetkellä varmasti ”...oikeutetusti voi kysyä, toimiiko vuorovaikutus todella ja onko päästy puhumaan ”oikeista asioista” henkilökohtaistamisen kehittämisessä” (Kivioja 2006, 103). Ongelmat liittyvät riskiin epäonnistua kommunikoinnissa, yhteistyön liialliseen oppilaitosvetoisuuteen, vastuun hajautumiseen ja ongelmien tai heikkouksien paljastumisen pelkoon puolin ja toisin (Kivioja 2006, 103–104). Vuorinen (2006, 83) näkee oman oppilaitoksensa näkökulmasta akuuttina kehittämishaasteena lisäksi maakunnallisen, Varsinais-Suomen näyttötutkintostrategian alueellisiin työelämän tarpeisiin vastaamisessa.

2.3.3 LUOTTAMUS

Verkostoituvaa työtapaa kehitettäessä on huomattava, että jo aikuiskoulutustoimijoiden luottamuksen kehittyminen omaankin oppilaitostiimiin ja -organisaation voi olla hidasta, samoin vaativaa taloudellisen vastuun ottaminen tiimin toiminnasta (Korpela 2006, 73–74). Sitäkin vaativampaa luottamuksen kehittäminen on kuitenkin verkostokumppaneiden kesken. Vuorinen (2006, 78) kytkee asiakaslähtöisyyden kysymykseen siitä, luotetaanko *tutkinnon suorittajaan* riittävästi oman itsensä, osaamisensa ja suunnitelmiansa asiantuntijana ja subjektina. Vuorisen voidaan tulkita ilmaisevan pyrkimystä viedä verkostoyhteistyötä todella AiHe-projektinkin määrittelemässä mielessä *kumppanuuden*, syvenevän yhteisyyden ja liittolaisuuden suuntaan. Vuorisen luottamuksen rakentamisen malli voidaan ad hoc tiivistää seuraaviin teeseihin:

- 1) **Onnistumisen kokemukset vahvistavat sitoutumista verkostoon ja sen kehittämiseen.**
- 2) **Onnistumisiin päästään kuulluksi tulemisen kautta puolin ja toisin.**
- 3) **Kuulluksi tullaan yhteisen ajan – hankkeiden ja keskustelun kautta.**
- 4) **Yhteistoiminta edellyttää luottamusta toisiin ja uskoa fyysisten, psyykkisten ja sosiaalisten rajojen ylittämisen hyödyllisyyteen.**

2.3.4 AIKUISKOULUTUKSEN UUSI PÄÄOMA

Kumppanuus- ja verkostotyön yleisenä merkityksenä henkilökohtaistamisen kehittämisessä voidaan pitää sitä, että sen myötä aikuiskoulutukseen muodostuu aivan uutta kokemusta ja asiantuntijuutta verkostojen hallinnassa ja hyödyntämisessä. Tästä on hyötyä niin oppilaitosjohdon, kouluttajien kuin ammattiohjaajienkin työssä sekä luonnollisesti ulkosuhteiden hoidossa.

Verkostotyö näyttäisi tuottavan *rajojen ja niiden ylittämisen* metaforan ainakin yhdeksi potentiaaliseksi apuvälineeksi jäsentämään ja avaamaan henkilökohtaistamisen kehittämisen ja vaiheiden, roolien ja vastuiden vastakkainasetteluja ja paradokseja. Kumppanuustyöartikkeleissa oli nähtävissä akuuttina esimerkiksi kysymys siitä, mikä on osaamisen kehittämisen (työelämän näkökulmasta) ja tutkinnon suorittamisen suhde näyttötutkinnoissa. Tutkinto- ja työllistämistavoitteiden välillä etsittiin jonkintyyppistä kompromissia, mikä näkyy mm. toteamuksessa: ”Koulutusmallimme on esimerkki siitä, että henkilökohtaistaminen on mahdollista myös työ-

voimakoulutuksessa rahoitusmuodon sitä estämättä” (Lamminmäki ym. 2006, 89).

Edellä mainittu kysymys ratkeaa kuitenkin käytännön toiminnassa tavalla tai toisella, ja henkilökohtaistamisessa on osaltaan tarkoitus pyrkiä ratkaisemaan se juuri yksilöllisen tilanteen, ei yleisen normin tai kriteerin mukaan.³ Käytännössä voi olla kysymys esimerkiksi siitä, miten vastataan työelämän kumppanien konkreettiseen huoleen siitä, onko opiskelijat siirretty kokonaan heidän vastuulleen ja jos on, miksi siitä ei makseta (Vuorinen 2006, 79). Kumppanuustyön näkökulmasta rajan tai raja-alueen metaforaa hyödyntävä vastaus on tavallaan se, että kun otamme yksilön kehittymisen näkökulman yhteiseksi huolenaiheeksi (emt., 77–78) huomaamme myös *yhteistyösuhteemme määrittäneen uudelleen*: olemme samalla näyttämöllä, jossa jokaisella toimijalla on oma roolinsa ja josta on hyötyä sekä tutkinnon suorittajalle että työpaikalle (emt.).

Vuorisen (2006) teeseistä voidaan täten johtaa myös viides, yleisempi aikuiskoulutusta koskeva kehittämismetodinen periaate:

5) Kehittyvän verkostoitumisen sekä edellytyksenä että seurauksena voidaan pitää sitä, että eri osapuolet niin yksilöinä kuin organisaationakin omaksuvat yhä enemmän aineksia (yhteiskunnallisesta kokonaisperspektiivistä) aikuiskoulutukseen ja näyttötutkintojärjestelmään sekä niiden hyötyihin. Henkilökohtaistamisen kehittämisessä tätäkään ei kuitenkaan tule ymmärtää organisaatio- tai itsekeskeisesti vaan viime kädessä tutkinnon suorittajan etuna, tämän oman yhteiskuntasuhteen rakentamisen resurssina.

Verkostoituvan työtavan kehittämisessä ja hallinnassa näyttötutkintojärjestelmässä ollaan artikkeleiden perusteella kuitenkin vielä alkutaipaleella. Vuorinen (2006, 82) kuvaa verkostoitumiseen liittyviä tai sen esiin tuomia kriittisiä ääniä seuraavasti:

- 1) Usean henkilön [ohjaus]palaverit ovat resurssien tuhlausta.
- 2) Kokouksia ja suunnittelua on liikaa.
- 3) Resurssien määrä ylipäätään on vähäinen.
- 4) Totuttuja rajoja ylitetään.

Toisaalta tehokkuuden edistäminen on AiHeessa koettu juuri syyksi verkostoitua. Moniäänisyys on sinänsä hyvä mittari verkostotyön syvyysasteelle tällä hetkellä erityyppisissä konteksteissa. Rajat ja niiden ylittäminen

³ Tämä asettaa erityisen haasteen myös tutkintojen ja koulutuksen vaikuttavuuden tutkimukselle ja arvioinnille–voidaanko henkilökohtaistamisen vaikuttavuuden kriteerit johtaa muualta kuin yksilöiden työurien rakentumishdoista ja tapauskohtaisesta kontekstista.

-metaforasta voidaan generoida välineitä vastata moniäänisyyden synnyttämiin haasteisiin ja niin sanottuihin vaikeisiin kysymyksiin (ks. Vuorinen 2006, 82–83)⁴. Aikuiskoulutuksen uutta pääomaa onkin juuri kyky vastata henkilökohtaistamisen esiinnostamiin ongelmiin ja paradokseihin verkostotyöstä saatujen kokemusten, käsitteiden ja välineiden avulla. Konkreettisiin tilanteisiin ja tapauksiin liittyvä kritiikkikin toimii arvokkaana palautteena aikuiskoulutuksen kehittämiseksi.

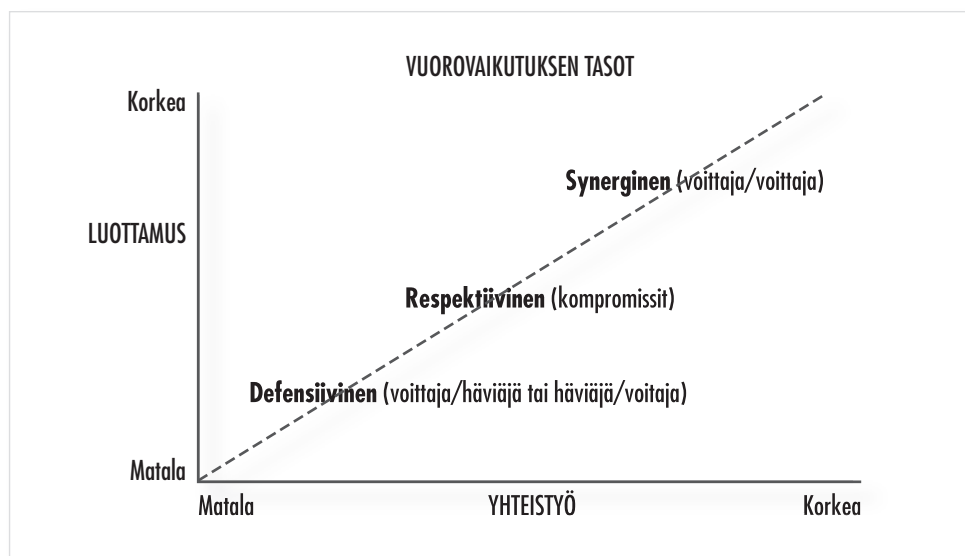
Kumppanuustyön ja verkostoitumisen keskeiset tulokset AiHe-projektissa voidaan tiivistää taulukon 3 mukaisesti.

Taulukko 3. Kumppanuus ja verkostoituminen (Rikkinen 2006 pohjalta).

	Millaisia avauksia ja tuloksia?	Viesti jatkokehittämistä ajatellen?
Kumppanuus ja verkostoituminen	<p>Rahoittajat, työpaikat ja oppilaitokset</p> <p>Tuloksena enemmän ohjattuja, asiakaslähtoisempiä sekä työelämää hyödyttäviä prosesseja sekä yhteistä kehittämistyötä</p> <p>Henkilökohtaistamisen keskeisenä teemana verkostoyhteistyössä on yksilöasiakkaan toimijuus ja tarpeet sekä taustakysymyksenä tutkinnon perusteiden osaamisvaatimusten ja työllistymisen edellytysten välinen suhde sekä osaamisen kehittämistapojen erilaiset arvostukset.</p> <p>On avannut luottamuksen problemaatiikkaa.</p> <p>On tuottanut aikuiskoulutukseen erityistä verkostotyön asiantuntijuutta, mallinuksia sekä tulkkauskykyä eri toimijoiden näkökulmien välillä.</p>	<p>Tärkeää käynnistyminen samalla ylhäältä alas ja alhaalta ylös.</p> <p>Verkostotyö on määritelmällisesti tuloksellista asiakaslähtöisyyden näkökulmasta, mutta ongelmana on sen syvyys, rahoituksen jatkuvuus ja kokonaisvaltaisuus sekä kilpailutus.</p> <p>Verkostotyö on sinänsä osa asiakaslähtöistä toimintaa ja toimii keskeisenä palautteena oppilaitoksille.</p> <p>On luotu verkostotyön johtamisen ja henkilökohtaistamisen yleisemminkin tärkeitä malleja.</p> <p>Verkostotyöllä rakennetaan aikuiskoulutuksen uutta pääomaa.</p>

4 Yksi toistuvista vaikeista kysymyksistä (vrt. wicked problem) henkilökohtaistamisen kehittämisessä liittyy hankintajärjestelmän edellyttämään koulutuksen kilpailuttamiseen. Tämän on tulkittu hankkijoiden sekä sidosryhmäyhteistyötä että myös ammatillisten aikuisoppilaitosten välistä yhteistyötä. Merkillepantavaa on kuitenkin, että kilpailutuksen toteuttaminen itse asiassa edellyttää erittäin hyvää osapuolten yhteistoimintakykyä ja koulutuksen ostajan laajempaa tuntemusta tarjonnasta ja substanssista, ja vastaavasti koulutuksen tarjoajilta kysynnän tuntemista ja siihen vaikuttamista.

Verkostomaisen toimintatyylin omaksuminen on ollut AiHe-projektin keskeisiä toimintatapoja. Monitoimijaisuuden kehittämisessä on päästy selvästi alkuun. Toisaalta projektissa on päästy vasta avauksiin tässä suhteessa. Alkutaivalta luonnehtivat keskustelut siitä, kuka avaa tai johtaa verkostoa. Sama ilmenee keskusteluissa siitä, ovatko verkostot aitoja ja valitseeko niissä aito luottamus. Kiviranta (2006, 36) tarkastelee yhteistyön ja luottamuksen tasoja. Silloin kun yhteistyö on vähäistä ja luottamus samoin, vuorovaikutus on defensiivistä, jolloin vuorovaikutusta luonnehtii voittaja-häviäjakeskustelu. Keskimääräisellä luottamuksen ja yhteistyön tasolla vuorovaikutus on respektiivistä, jolloin vuorovaikutus perustuu pääasiassa kompromisseihin. Kun luottamus ja yhteistyö ovat korkealla tasolla, vuorovaikutus on synergistä, jolloin kaikki osapuolet voivat kokea olevansa voittajia. AiHe-projektin kokemusten ja aineistojen valossa projektissa ollaan edetty parhaimmillaan respektiiviselle tasolle, jossa on vielä jäänteitä defensiivisestä tasosta. Haasteeksi verkostotyössä asettuu nouseminen synergiselle tasolle, jolloin päästään aidosti hyödyntämään verkostotyötä synergisellä, uutta luovalla tavalla. Tämä voi edellyttää myös ulkopuolisen tahon välittävää roolia ja tukea.



Kuvio 2. Alueen verkostoyhteistyön kehittäminen (Kiviranta 2006, 36).

2.4 NÄYTTÖ- JA OPPIMISYMPÄRISTÖJEN KEHITTÄMINEN

2.4.1 NÄYTTÖTUTKINTO- JA OPPIMISYMPÄRISTÖJEN FYYSINEN LAAJENTAMINEN

Kolmessa AiHeen käytäntöraportin (Rikkinen 2006) artikkelissa puhutaan työssäoppimisesta sekä pajatoiminnasta tarvittavan ammattitaidon hankkimisen tapana. Keskeinen aikuiskoulutuksen avointen näyttö- ja oppimisympäristöjen hyödyntämisen instrumentti on oppisopimuskoulutus, joka myös on tullut henkilökohtaistamisen kehittämiseen mukaan omilla hankkeillaan. Ammattitutkintotavoitteisuus ylipäätään mahdollistui oppisopimuskoulutuksessa alkujaan näyttötutkintojärjestelmän perustamisen yhteydessä (L 1423/94). Artikkeleihin kuuluu myös Pirkanmaan oppisopimuskoulutuksen mallinnuksia siitä, miten oppisopimuskoulutuksen intressit tulisi ottaa huomioon oppisopimuskoulutusta henkilökohtaistettaessa ja työpaikkakohtaistettaessa. Avainkäsitteinä voidaan pitää eri toimijoiden – työnantajan, työpaikkaohjaajan ja kouluttajan – *sitoutumista* työssäoppimisen ohjaamiseen ja tutkinnon suorittamisen edistämiseen sekä prosessin selkeyttä ja *pragmaattisuutta* niin tutkinnon suorittajan kuin työnantajan näkökulmasta. (Arvola ym. 2006, Mäkinen ym. 2006.)

Oppisopimuskoulutus on määrällisesti merkittävä tutkintotavoitteisen koulutuksen rahoitusmuoto, mutta myös sen keskeyttämisluvut ovat olleet suuria (xxxx). Yksilöllisten ratkaisujen toteuttaminen ei ole itsestään selvää oppisopimuskoulutuksessa, ja kehitystä on tapahduttava, jotta hakeutumisvaihe olisi laajakantoisempi, tutkinnon suorittamisen ohjaus tiiviimpää ja tarvittavan ammattitaidon hankkiminen joustavampaa. Työpaikkojen rooli tässä on ehkä kaikkein keskeisin, sillä oppisopimuskoulutukseen otetaan yleensä opiskelijoita todella yrityksen tarpeesta lähtien. Oppisopimuskoulutus korostaakin työpaikkakohtaistamista sen arvioimiseksi, millä tavalla työpaikka palvelee oppimis- ja näyttöympäristönä tutkinnon perusteisiin nähden. Tutkinnon suorittajien pelkojen vähentämisen ja itsearviointikykyjen kehittämisen tarpeet tulevat vahvoina esiin työelämässä. (Arvola ym. 2006, Mäkinen ym. 2006.)

Pajatoiminta tähtää myös ammatillisen orientaation ja kasvun sekä itseohjautuvuuden edistämiseen. Pajatoiminta tarkoittaa temaattisia oppimistiloja, jotka rikkovat perinteistä ainejakoa, jakoa valmistavaan ja ohjaavaan koulutukseen sekä opettajan ja opiskelijan suhteen jännitteisyyttä mahdollistaen vapaamuotoisia työhön tutustumis- ja opiskelutapoja. Vaikka toiminnan nimi saattaa olla hieman harhaanjohtava, voidaan tällaisia pajoja pitää tärkeinä mm. siksi, että ilman niitä riittävää subjektiivista suhdetta

osoitettavaan ammattiin ei kaikissa tapauksissa pääse syntymään. Keskeytykset ovat kuvatun parivuotisen pajakokeilun myötä vähentyneet. (Tervonen-Rossi ym. 2006, 185, ks. myös Heiska ja Mäkinen 2006.)

Avointen fyysisten näyttö- ja oppimisympäristöjen luomisessa edellytetään kuitenkin pitkällä tähtäimellä selvästi olemassa olevia joustavampia rahoitustapoja sekä yhteistyömuotoja paikallisen elinkeinoelämän kanssa. Pajatoiminta kouluallergikkojen (Heiska & Mäkinen 2006, 227) tapauksessa haastaa kokonaisvaltaisempaan asiakkaiden aktivoimiseen ja suunnitteluun kuin motivoituneiden tutkinnon suorittajien kohdalla on tarpeen. Oppisopimuskoulutuksen selkeinä vahvuuksina puolestaan näyttäytyvät artikkeleissa yritysten kysyntälähtöisyys ja laajemmat työpaikan kehittämisen mahdollisuudet, mutta haasteena voidaan nähdä vastuun jakaminen useiden eri toimijoiden kesken ja todellisen kumppanuuden muodostaminen opiskelijan kanssa. Tämä voi onnistua ainoastaan riittävän, yhteisen esisuunnittelun pohjalta oppisopimustoimiston, oppilaitoksen ja työpaikan välillä, mikä edellyttää selvästi näiden suhteen toteutunutta vahvempaa henkilökohtaistamista. Oppilaitosten välisen tietopuolisen koulutuksen kilpailutusta ja valintakriteereitä oppisopimuskoulutuksessa on tästä näkökulmasta kehitettävä yhteissuunnittelua korostavaan suuntaan.

Avoimet fyysiset oppimisympäristöt ovat toistaiseksi vielä suhteellisen ”valtaamattomia”, mikä tarkoittaa sitä, että työpaikat ja mm. pajaympäristöt tarjoavat vielä paljon reittejä potentiaalisten tutkinnon suorittajien luokse. Avoimet fyysiset oppimisympäristöt tarjoutuvatkin varsin luontevasti myös henkilökohtaistamisen ensimmäisen, hakeutumisvaiheen, työkaluksi, ja niitä tulisikin ehkä tarkastella enemmän juuri tästä näkökulmasta.

Näyttö- ja oppimisympäristöjä koskeva AiHeen keskustelu on tiivistetty taulukkoon 4.

Taulukko 4. Näyttö- ja oppimisympäristön kehittämisen tuloksia (Rikkinen 2006 pohjalta).

	Millaisia avauksia ja tuloksia	Viesti jatkokehittämistä ajatellen
Näyttö- ja oppimisympäristön kehittäminen	<p>Hakeutumisvaiheen, ammattitaidon hankkimisen ja näyttötutkinnon suorittamisen avointen ympäristöjen mallit</p> <p>Ajatuksena motivoida, sitouttaa ja edistää mm. itsearviointia ja ammatillista kasvua.</p> <p>Haasteena on viedä mallit käytäntöön ja asettua eri rooleissa – esimerkiksi hakeutujana, osaamisen kehittäjänä, ammatin hankkijana” – toimivan asiakkaan kumppaniksi – kenelle tämä tehtävä kuuluisi?</p>	<p>Fyysisesti avoimet oppimisympäristöt ovat tällä hetkellä vielä suhteellisen ”valtaamattomia”, vapaita hyödyntämiselle ja kehittämiselle.</p> <p>Oppilaitosten ja oppisopimustoimistojen roolijaossa on haasteita, ja välivaiheessa henkilökohtaistaminen toimii työpaikkakohtaistamisen keinona.</p> <p>Fyysisten näyttö- ja oppimisympäristöjen kehittäminen liittyy ehkä keskeisesti <i>siirtymätilojen</i> rakentamisen näkökulmaan asiakkaan eri roolien välillä – hakeutujasta tutkinnon suorittajaksi ja edelleen osaamisen kehittäjäksi.</p>

Työssäoppiminen ja kysymys siitä, millainen oppimistila työpaikka kaikkiaan on ja millaisia oppimisen rakenteita työpaikalla tarvitaan oppimisen ja näyttöjen laadukkaaksi toteuttamiseksi, on AiHeen kautta tullut aiempaa näkyvämmäksi. Tällä alueella tutkimus on tuottanut mielenkiintoisia näkökulmia, joita hyödyntämällä ja kehittämällä henkilökohtaistamista työelämässä voidaan kehittää edelleen. Sinänsä pedagogiikan historiassa Deweyn tekemällä oppiminen on ollut yksi keskeisistä keskusteluteemoista, vaikka kuten Poikela (2006, 14) toteaa: ”Tekemällä oppiminen on vanhastaan tunnettu ja pedagogien aliarvostama oppimisen muoto”.

Poikelan (2006) mukaan nyt todetaan: ”Kyllähän sinä käytännössä osaat, mutta osaatko teoriassa?” Teorian oppiminen työssä tulee keskeiseksi, ja yksilön sijasta perussubjekti on ryhmä. Erona opetussuunnitelmaperustaiseen oppimiseen työssäoppiminen ohjautuu työn ja työnjohtamisen kautta. Keskeistä oppimisessa on sen ulottuminen merkitysten tasolle, ja erityisesti uuden luomisessa tärkeää on sosiaalisten, ei vain yksilöllisten merkitysten luominen. Työpaikka on Poikelan mukaan itse asiassa varsin monipuolinen ja rikas oppimisympäristö, sillä siihen on ankkuroitunut varsin erilaisten tietoperustojen resursseja (kuten koodatun, ankkuroidun, käsitteellistetyn, kehollistetun ja kulttuuristetun tiedon lähteitä). Samalla Poikela tuo esiin esteitä, jotka vaikeuttavat työpaikalla oppimista, kuten esimiesten hierarkkinen valta-asema ja johdon puutteelliset kyvyt ohjata ja johtaa työssäoppimista. Työpaikat tarjoavat kuitenkin parhaimmillaan

mahdollisuuden reflektiiviseen oppimiseen, hiljaisen tiedon siirtymiseen oppijalle/näyttötutkinnon suorittajalle, mahdollisuuden arvioida oppimistuloksia sekä organisaatiolle mahdollisuuden organisaatiota kehittävään palautteeseen.

Rakkaus taitoon, *filoteknia*, on vanha mutta unohtunut ajatus, toteaa Volanen (2005). Käsiyöläisyyden ydin on tuottamisessa, *oppimisessa tuottamisen kautta learning by making*. Tuottaessaan jotakin yksilö tai työntekijä tulee itse ”muotoilluksi ... hän oppii, mikä on mahdollista ja mikä mahdotonta...” (emt., 225). Käsiyöläisyys on oppimisen perusmuoto, jossa yhdistyy ja johon sisältyy teoreettinen tieto ja työn tekemisen sosiaalinen konteksti ja ehdot. Työn taitavassa tekemisessä kysytään kolme kysymystä: Kuinka asiat ovat? Kuinka ne ovat, kun ne ovat hyvin? Kuinka ne saadaan kauniisti tuotettua? Nykyisestä työelämän kehitysvaiheesta Volanen toteaa, että ”On siis avautunut periaatteellinen mahdollisuus palauttaa jälleen työntöön piiriin kaikki kolme käsiyöläisyyden peruselementtiä: niin tuottava joutilaisuus, kokeileva ja etsivä leikki kuin kauniisti tuottaminen” (emt. 229–230). Kun pohtii työssäoppimista, näyttötutkinnoille ja aikuiskoulutukselle laajemmin asetettua työelämän kehittämistehtävää, Volasen ”tuottamalla oppiminen” vaikuttaa hedelmälliseltä ja kehittämisen arvoiselta teoretisoinnilta.

Hakkarainen ja Jääskeläinen (2006) katsovat työssäoppimisen olevan yksilöllisen osaamisen kehittymisen sijaan ammatinhallinnan oppimista. Ammatinhallinta liittyy työssäoppimisen laajemmin ammatin kulttuuriseen perimään ja työpaikkojen sosiaaliseen järjestelmään. Aikuisopiskelun henkilökohtaistaminen koskettaa ja sen tulee koskettaa oppijan koko persoonallisuutta ja hänen opiskelulle antamia henkilökohtaisia merkityksiä, ja aikuisopiskelu liittyy väistämättä koko elämän mielekkyyden problematiikkaan. Työssäoppimisen tilat on nyt rakennettava niin, että niissä yksilöiden kehitys voi kehittyä suhteessa muiden subjektiviteettiin.

Tutkimus on siis avannut aiempaa rikkaammalla tavalla henkilökohtaistamisen ja näyttötutkintojen problematiikkaa. Tutkimus on käsitellyt näitä teemoja työssäoppimisena, ammatin hallintana tai tekemisen ja toiminnan estetiikkana. Kaikki nämä näkökulmat ovat vastaisuudessakin relevantteja henkilökohtaistamisen ja näyttötoiminnan kehittämiseksi. Samalla kuitenkin voidaan kysyä, *ovatko ne riittävän kattavia käsittelemään tutkimusaiheina tai -alueina koko näyttötutkintojärjestelmän problematiikkaa*. Käsitteäksemme näyttötutkinto ei ole vain oppimista uudessa kontekstissa tai uusin tavoin tai erilaisten taitojen ja kykyjen tuottamista. Näyttötutkintojärjestelmä näyttää olevan varsin kompleksi sosiaalinen järjestelmä, joka näyttäi-

si edellyttävän sen tutkimista järjestelmän kokonaisuuden näkökulmasta, jolloin siinä erottuu erilaisia yksittäisiä tutkimusteemoja, kuten työssäoppiminen, mutta järjestelmän kokonaisuuden tutkiminen ei pelkisty sinänsä yhteenkään yksittäiseen teemaan. Näyttötutkintojärjestelmätutkimus olisikin ehkä nyt nähtävä uutena kokonaistutkimusalueenaan, joka vaatii aiempaa vakavampaa paneutumista sen organisointiin ja rahoittamiseen. Pitkin AiHe-projektia on havaittu tällaisen tutkimuksen tarpeellisuus esimerkiksi uuden opettajuuden, osaamisesta huolehtivan yrityksen kuin myös tutkinnon suorittajan ja kansalaisen eri roolien näkökulmasta. Ilmeisiä tällaisia rooleja ovat esimerkiksi hakeutuja, osaamisen kehittäjä ja tutkinnon suorittaja. Avointen, fyysisten näyttö- ja oppimisympäristöjen kehittämisen ydinviesti näyttötutkintojärjestelmän pedagogiikalle saattaa olla tarve *siirtymätilojen* rakentamiselle yksilön johdattamiseksi joustavasti yhdestä roolista toiseen niin, että lineaarinen eteneminen ei olisi välttämättömyyttä mutta että eteneminen kuitenkin kytkeytyisi fyysisiin puitteisiin.

2.4.2 VERKKORATKAISUT OPPIMISYMPÄRISTÖJEN LAAJENTAJINA

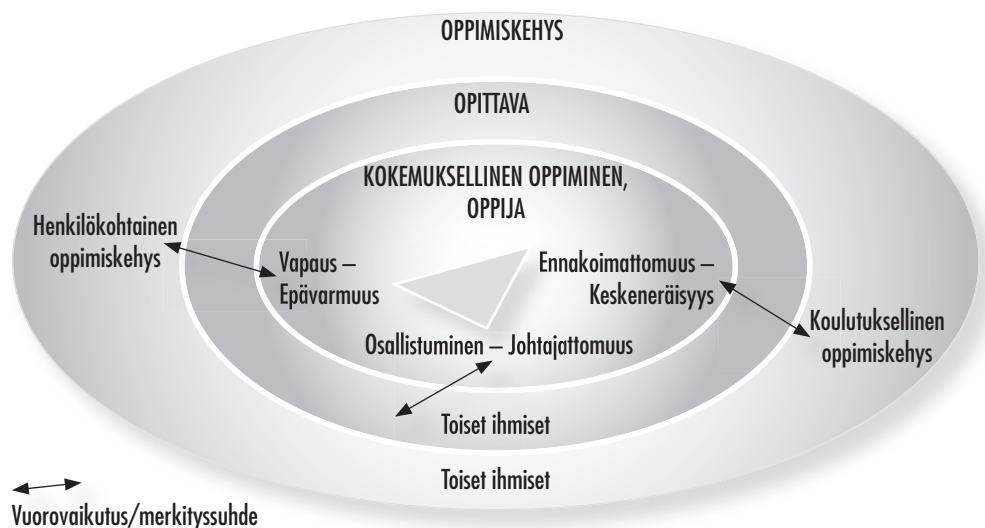
Uusien oppimisympäristöjen verkkosovelluksena artikkeliluvussa esiteltiin osaamisen tunnistamiskartan timanttimallia, joka suuntaa tarvittavan ammattitaidon hankkimista alusta alkaen. Mallin taustalla ovat sosiaali- ja terveysalan 80 opintoviikon laajuiset pakolliset opinnot sekä alan ammatillaiseksi kasvun hidastie. Kuten aiemmin kuvattuja käytäntöjä, myös tätä mallia voidaan hyödyntää monin tavoin henkilökohtaistamisen välineenä. (Rantala ym. 2006, 172–177.)

Pekka Ihanaisen johtama verkko-oppimisen ja ohjauksen asiantuntijatyöryhmä kehitti yksittäisiä oppilaitoksia yleisemmällä tasolla tapoja hyödyntää verkkoa henkilökohtaistamisen kehittämisessä, kouluttamisessa ja toteuttamisessa tutkinnoissa AiHe-projektin aikana (Mäkinen 2002, AiHe-projekti... 2002, Ihanainen ym. 2003, AiHe-projekti... 2004, Ihanainen & Rikkinen 2006, www.verkko-ohjaus.net). Asiantuntijatyöryhmän ensimmäisenä tavoitteena oli kehittää tietoverkkoa hyödyntävä tai soveltava oppimisen ja ammattitaidon arvioinnin henkilökohtaistamisen malli (Mäkinen 2002, 3). Kehitystyön suuntaajana toimi ammatillisen aikuiskoulutuksen verkko-oppimisen käytäntöjen ja kokemusten selvitys (emt.). Kehitystyön ensimmäinen vaihe (Ihanainen ym. 2003) ulottui verkko-ohjauksen teoreettisten lähtökohtien pohtimisesta henkilökohtaistamisen mallinnuksiin näyttötutkintotoiminnassa. Ensimmäisessä verkko-ohjauksen opetussivuston (www.verkko-ohjaus.net) versiossa painottui opiskeluprosessi, kun taas toisessa vaiheessa, uudistetussa versiossa sivusto

rakentuu näyttötutkintotoiminnan kolmivaiheisen henkilökohtaistamisen pohjalta (Ihanainen & Rikkinen 2006, 9). Oulaisten ammattiopiston sosi-aali- ja terveystalon yksikön kanssa kehitetty verkkopohjainen henkilökohtaistamisen palautejärjestelmä oli yksi pisimmälle viedyistä AiHeen hyvistä käytännöistä.

Verkko-ohjauksen ympärillä toimi AiHe-oppilaitosten keskinäinen verkosto (Puikkari), jossa mm. verkkohenkilökohtaistamista kokeiltiin tutkinto-kohtaisissa piloteissa (AiHe-projekti... 2004). Hankkeiden itsearviointien (2005) perusteella verkkokehittäminen oli jo keskeisellä sijalla noin puolessa AiHe-hankkeista, kun asiantuntijaryhmän alkukartoituksen perusteella nimenomaan ammatillisen koulutuksen verkkokehittäminen oli vuonna 2001 niin AiHe-oppilaitoksissa kuin valtakunnallisestikin olemassa vielä varsin vähän. Tienraivaajina verkkokehittelyn laajenemiselle toimineita keskeisiä valtakunnallisia verkkohankkeita olivat olleet OpinNet ja Veto sekä portaali Edu.fi (Mäkinen 2002, 3).

Verkkoasiantuntijaryhmän tehtävä AiHeessa oli erittäin monitasoinen, ja se tuotti konkreettisia työkaluja ja näyttäviä visuaalisia kuvauksia henkilökohtaistamisen ulottuvuuksista henkilökohtaistamisen ymmärtämisen tueksi myös verkko-opetukseen syvällisemmin perehtymättömille (esimerkiksi kuvio 3).



Kuvio 3. Verkko-oppimisen malli (Ihanainen ym. 2003, 40).

Kuten edellä kuvatusta mallista käy ilmi, ammattispesifien käytäntöjen merkitys jää verkko-ohjauksen ja -oppimisen malleissa usein avoimeksi. Yhtenä yleisenä AiHeen havaintona voidaan kuitenkin pitää sitä, että verkkoa hyödyntävä ammatillinen aikuiskoulutus tuottaa henkilökohtaistamisen eri vaiheissa varsin keskeisesti yleisiä työelämäkvalifikaatioita.

Oppimisen ja opettamisen kohteena [verkossa] tulisi olla oppimis- ja työskentelytavat, jotka ovat viime kädessä elämänhallinnan rakennuspalikoita (Ruhalahti 2006, 36).

Mainittujen raporttien perusteella verkon käyttö laajenikin koskemaan näyttötutkintoprosessein kaikkia vaiheita, ja aktiivinen kehittämistyö onkin käynnistynyt useissa AiHe-oppilaitoksissa. Verkko mahdollistaa periaatteessa ajasta ja paikasta riippumattoman opiskelun ja ohjauksen, ja kehittynyt ohjaus puolestaan lisää tutkinnon suorittajien vaikutusmahdollisuuksia esimerkiksi oppimisprosessiin (Ihanainen ym. 2003). Lisäksi pisimmälle menevä ...

...emergenti [verkko-oppimisen] malli antaa suurimmat mahdollisuudet luoda yksilöllisiä merkityssuhteita opiskeltavaan asiaan, sillä se edellyttää osallistujien vahvaa sisäistä motivaatiota ja sitoutumista (emt., 28).

Täten virtuaalinen, avoin oppimisympäristö on analysoitu AiHe-projektin ansiosta varsin perusteellisesti näyttötutkintojen henkilökohtaistamisen näkökulmasta. Verkko on asiantuntijatyöryhmän raporttien perusteella yksi varteenotettava, vaikei suinkaan helppo henkilökohtaistamisen keino. Mielenkiintoisena, relevanttina tuloksena voidaan pitää mm. sitä, että vaikka verkko on oppimisen ja ohjauksen välineenä erittäin moderni, se näyttäisi vaativan tiettyjen uusien taitojen lisäksi varsin korostuneesti myös tuttuja luokkaopetusominaisuuksia, kuten opettajan huolellista etukäteissuunnittelua, kykyä eriyttää jne. sekä opiskelijoilta aktiivista sopeutumista yhteisyyden ja vastavuoroisuuden normeihin. Näistä toki puhutaan verkkomaailmassa omin käsittein. Raporteissa on viitattu usein siihen, että näiden koulutuksen yleensäkin eri osapuolille asettamat lähtökohtaiset vaatimukset eivät poistu verkkotekniikan kuten eivät muidenkaan avoimien oppimisympäristöjen avulla.

Työskentely verkossa herättää lisäksi kysymyksen sosiaalisen vuorovaikutuksen aitoudesta ja myös etiikasta. Voidaan nimittäin ajatella, että verkossa ei välttämättä tarvitse toimia edes henkilökohtaisesti, saati sitten ”sydän mukana”, asettuen vuorovaikutukseen todella omana itsenään. Toisaalta

verkon ei ole tarkoituksaan ratkaista tällaisia ongelmia, joskin niiden huomioon ottamisen tärkeys korostuu verrattuna esimerkiksi kasvokkaiseen ohjaukseen. Verkkotyöskentely näyttäisikin olevan täynnä paradokseja, joita asiantuntijatyö ansiokkaasti valaisee – mikä ei ole ihme, sillä ovathan artikkelit verkko-oppimisen kansainvälistä tutkimustasoa.

Kuten jäljempänä (luvussa 2.6) tarkemmin pohditaan, verkkoasiantuntijatyöryhmän henkilökohtaistamismallinnusten taustalla voitaisiin arvioida olevan ennen kaikkea pyrkimys tuoda verkkoon yhteisöllisyyttä. Tätä tavoitetta pyritään aivan keskeisesti tavoittelemaan ylittämällä askel kerrallaan teknisen alustan asettamia sosiaalisia rajoituksia kognitiivisella ja ohjauksellisella tasolla. AiHe-pilottien kokemukset vaikuttavat tässä mielessä myös varsin rohkaisevilta (Ihanainen & Rikkinen 2006, AiHe-projekti... 2004). Voidaan edelleen arvioida, että yhteisöllisyyden kehittäminen verkossa on hedelmällistä myös perinteisen, luokkamuotoisen koulutuksen kannalta. Tietoverkkojen avulla voidaan täten itse asiassa etsiä joillekin opettajille ja opiskelijoille sopivampaa tapaa toteuttaa yhteisöllisyyttä kuin varsinainen luokkayhteisö. Yhteisöllisyyden ideaalin tuleminen esiin kertoo joka tapauksessa merkittävällä tavalla koulutuksen uudistamisen ydinjännitteistä.

Aiemmin on kritisoitu sitä, että lyhytkestoiset (näyttö)tutkinnot ja työpaikkakurssit eivät vastaa perusvalmiuksien kehittämistarpeeseen; hiomista aikuisväestöllä kaipaisivat erityisesti matemaattiset ja kielelliset taidot (Virtanen 2002, 248). AiHeen yksi vastaus aikuisten perusvalmiuksien kehittämiseen löytyy oppimisympäristöjen avaamisesta ja niihin ulottuvan ohjauksen kehittämisestä. Avointen oppimisympäristöjen henkilökohtaistaminen merkitsee esimerkiksi sellaista toimintaa, jossa johdatetaan tutkinnon suorittajia yksittäisistä taidoista ja osaamisalueista lähtien kohti yleisempiä osaamiskokonaisuuksia sekä tuotetaan yksittäisten tutkintoprosessin osatekijöiden henkilökohtaistamisen kautta toimijuutta yleisemmässäkin mielessä.

2.5 HENKILÖKOHTAISTAMISEN PILOTOINNIN TULOKSIA

Henkilökohtaistamisen kokeiluja kolmivaiheisessa henkilökohtaistamisessa on kuvattu yhdeksässä artikkelissa eri aloilta ja erityyppisissä oppilaitoksissa. Pilotit koskivat yleensä yhteistyöverkoston kehittämistä henkilökohtaistumisen tueksi tai kolmivaiheisen kokonaisprosessin mallintamista tai kumpaakin. Pilotoinnin myötä on ennen kaikkea edistetty moninäkökulmaista, kompleksista kehittämistapaa.

AiHe-hankkeiden pilotointi painottui ajallisesti useimmiten projektin jälkimmäiselle puoliskolle (2004–). Pilotointi-käsite viittaa tavallisesti ennen varsinaista toimintaa tapahtuvaan kokeiluun. AiHe-projektissa pilotoinnit ovat ajoittuneet epäortodoksisesti hankkeen loppupuolelle. Kolmivaiheisen henkilökohtaistamisen mallin mukaan voidaan ajatella, että artikkeleissa on esitelty sekä kokonaisprosessiin ja sen edellytyksiin liittyviä pilotointeja (~ laaja rintama) että spesifejä, pääasiassa tiettyyn vaiheeseen liittyviä käytäntöjä.

2.5.1 KEHITTÄMISEN KOHTEENA TUEN STRATEGIA

Pilotoinnin ajatuksena on tuottaa jonkin tietyn kokonaisuuden sisällä tapahtuva, erotettavissa oleva kokeilu. Kuvatut käytännöt liittyvät ensinnäkin tutkintoprosessin läpäisevään **tuen strategiaan**. Lähtökohtana on voinut olla esimerkiksi perinteinen, yleinen orientaatio-opintojen jakso (Lyytimäki ym. 2006). Henkilökohtaistamisen kehittämisen myötä orientaatioprosessi alkoi tässä kokeilussa näyttäytyä ajateltua hedelmällisempänä tapana kiteyttää ja organisoida tutkinnon suorittajille joustava tukimuoto, joka ”laajeni näin henkilön osaamisen ja tarpeiden kartoittamiseen mutta piti edelleen sisällään alkuperäisiä aiheita, mm. kehittyneemmän version oppimisvalmennuksesta” (emt., 109–110).

Toisella tavoin kuvattu esimerkki tuen strategiaan liittyvästä pilotoinnista kytkeytyy oppilaitoksen perinteikkääseen tehtävään vaikuttaa opiskelijoiden omaan henkiseen kasvuun, kasvattaa opiskelijoita ”sosiaalisuuteen ja ns. yhteisöllisyyteen sekä oivaltamaan (...) kuinka ihmisenä olemisen oppiaine on kaikkein vaikein ja [kuinka] elämä itse toimii sen kuulustelijana” (Tikkakoski 2006, 156). Henkilökohtaistamisen myötä näiden tyyppiset tavoitteet ovat ennen kaikkea terästyneet, ohjauksesta on tullut tietoisempää. On myös saatu muutettua käytäntöä, jossa ”kaikki opiskelijat osallistuivat valmistavaan koulutukseen, vaikka aikuisen taustalla oli osaamista paljon” (emt. 151).

Haasteellista tässä niin sanotun tuen strategian pilotoinnissa on, että sen ydinkohteena on jo olemassa ollut käytäntö, johon on liittynyt ja johon on tiedostettu liittyvän ongelmia näyttötutkintotoiminnan näkökulmasta esimerkiksi juuri yksilöimättömyyden ja tuettomuuden osalta. Voidaanko näiden seikkojen pohjalle rakentaa toimivaa, todella uutta toimintamuotoa, vai olisiko ollut parempi katsoa aivan eri suuntaan? Kokeilun näkökulmasta myös toimenpiteiden ja tulosten välinen mekanismi näyttäytyy helposti jäsentymättömänä, minkä kirjoittajankin tuki tiedostavat: selvi-

tettäessä, ”mikä merkitys opistolla [ja AiHe-projektilla -TS+EJ] on ollut opiskelijoiden tulevalle elämälle, on oltava perin nöyrä ja varovainen” (Tikkakoski 2006, 156). Kuitenkin eri osapuolien odotukset kohdistuvat yhä enemmän sellaisten keinojen yksilöimiseen, joilla vaikuttavuutta näkyvästi ja välillä näyttävästikin tehdään ja aikaansaadaan. Tämäkään ei tietysti vähennä esimerkiksi omasta puolestaan puhuvien tapauskuvausten (emt., 154–155) arvoa.

2.5.2 KEHITTÄMISEN KOHTEENA HAKEUTUMISVAIHE

Toiseksi pilotoinnit liittyivät hakeutumisvaiheesta alkavaan yksilöllisten ratkaisujen ja opinpolkujen etsimispyrkimykseen (Niemelä 2006, Lyra ym. 2006). Lyhyesti sanottuna ideana oli yhdistää haku- ja valintaprosessi tutkinnon suorittamiseen sitouttamiseen ja suorittajien aktivoimiseen aloittamiseen. Niemelän (2006) kuvauksessa 40 maahanmuuttajaa ohjataan jatkotoimintaan, ja heistä 16 suorittaa varsinaisen hotelli-, ravintola- ja cateringalan perustutkinnon. Lyran ym. (2006, 162) tapauksessa keskeyttämiset kukka- ja puutarhakaupan myyjän tutkinnon osien suorittamisessa vähenivät hakeutumisvaiheen mutta myös koko kolmivaiheisuuden ohjauksellisuuden lisäämisen myötä. Työllistymisvaikutukset olivat maahanmuuttajatutkinnoissa varsin hyviä (Niemelä 2006, 119), ja myös subjektiivisesti maahanmuuttajien ohjausprosessi tuotti myönteisempiä vaikutuksia. Lyra ym. (2006, 162) kertovat paradoksista, jonka mukaan vaikuttavuus parani, mutta uutena toteutuksena tehtyä monipuolista kartoitusjaksoa oli pidetty silti jossain määrin turhauttavana. Niemelä (2006, 119) kiteyttää onnistumiseen vaikuttavaksi keskeiseksi kysymykseksi, missä vaiheessa kouluttajan ja ohjaajan tuki opiskelijalle on lopetettava ja tutkinnon suorittajan [on] alettava ottaa elämänsä enemmän omiin käsiinsä.

2.5.3 KEHITTÄMISEN KOHTEENA KOKONAISPROSESSIN MALLI

Kolmantena kokeilutyypinä oli tutkinnon suorittamisen kokonaisprosessin mallinnus ja tämän pohjalta tapahtuva vuorovaikutuksen kehittäminen (Lehtimäki & Saranpää 2006, Lamminmäki & Paananen 2006). Lähtökohtana oli koulutustarjottimen hyödyntäminen ja joustavuuden lisääminen. Kehitetyt mallit poikkesivat toisistaan melko paljon siten, että Lehtimäki & Saranpää (2006, 122) korostavat eräänlaista kriteeristöä tai muistilistaa kun taas Lamminmäki & Paananen (2006, 127) prosessin kontekstuaalisuutta ja dynaamisuutta. Molemmat kehittelyt tarjoavat kuitenkin mahdollisuuden löytää ”sopiva ratkaisu työnhakijan ammattitai-

don kehittämiseksi siten, että koulutus johtaa työllistymiseen ja tutkinnon tai osatutkinnon suorittamiseen aina kun mahdollista” (Lehtimäki & Saranpää 2006, 121) ja vaikuttavuustulokset ovat myös parantuneet niiden myötä (emt. 125). Lamminmäki ja Paananen (2006, 131–132) nostavat ensisijaiseksi kuitenkin sen, että tavoitteena on ollut käyttökelpoisen mallin kehittäminen ja dokumentointi:

Mallin käyttö tutkinnon suorittajien, työpaikkaohjaajien, arvioijien sekä uusien kouluttajien perehdytyksessä selkiyttää kokonaiskuvaava tutkinnon suorituksesta. (...) Malli selkiyttää myös osapuolten rooleja ja tehtäviä eri vaiheissa... (...) Mallin avulla on helppo perustella, miksi tutkinnon suorituksessa on noudatettava tiettyjä määräyksiä ja ohjeita. Koulutuksen rahoittajille on pystytty mallin avulla osoittamaan henkilökohtaistamisen tarve ja toteutusvaihtoehdot sekä perustelevaan ohjauksen resurssien välttämättömyyttä. Mallia voidaan käyttää perehdyttämisen välineenä...

2.5.4 KEHITTÄMISEN KOHTEENA TYÖELÄMÄYHTEISTYÖ

Neljäntenä kokeilutyypinä oli selkeästi työelämäyhteistyön edistäminen (Pasanen 2006, Pietilä 2006, Hykkönen & Mäkinen 2006). Erona edellä kuvattuihin pilotteihin on, että täsmälleen samoihin lähtökohtaisiin ongelmiin ja tavoitteisiin lähdettiin hakemaan ratkaisua aktiivisella suuntautumisella työelämään. AiHe-projektissa onkin pyritty kaikin voimin hyödyntämään juuri oivallusta siitä, että

...aikuisopiskelun henkilökohtaistamista varten tarvittiin samalla tavalla ajattelevien työelämän edustajien verkosto, jossa vallitsee molemminpuolinen luottamus ja näkemys yhteistyön tarpeellisuudesta sekä toteuttamismuodoista (Pasanen 2006, 139).

Ehkä samalla tavalla ajattelemiseen ei ole parhaimmillaankaan vielä päästy eikä se ole kokemusten mukaan aina tarpeenkaan, mutta alakohtaista substanssiosaamista kouluttajilta näissä malleissa edellytetään, sillä se mahdollistaa järkevän yksilölliset osaamisen kehittämistavat ja oikea-aikaisen tuen. Tämän lisäksi korostetaan näyttötutkintomestarikoulutuksen tärkeyttä (Hykkönen & Mäkinen 2006, 168).

Alan ammattiosaamisen lisäksi toinen tärkeä teema työelämäyhteistyössä on esityö yritysten koulutustarpeiden kartoittamisessa ja alkuneuvotteluissa (Hykkönen & Mäkinen 2006, 168), ja laajemmassa mielessä esityöhön

liittykin nimenomaan kyky muodostaa ennalta hyvän yhteistyön kriteereitä ja edellytyksiä. Tämä helpottaa jatkossa huomattavasti toimintaa, mikäli siihen vain löytyy resursseja. Eräs keskeinen resurssi on ohjauksellisen työtavan ulottaminen myös yritys- ja työpaikkatapaamisiin.

Erityisen tärkeää [työpaikkapalaverissa] on ohjaavan opettajan ohjauksellinen työtapa. On tärkeää kiinnittää erityisesti huomiota siihen, että kysyy tutkinnon suorittajalta ja työpaikan edustajilta kysymyksiä, jotka vievät keskustelua ja suunnittelua eteenpäin. Aina on parempi, jos pystyy johdattelemaan keskustelua niin, että ratkaisu tulee heidän oivaluksenaan eikä ohjaavan opettajan antamana neuvona. (Pietilä 2006, 147.)

Kuten jo aiemmin on tullut esille, on luottamuksen rakentaminen verkostossa tärkeintä, ja yksi sen keino on juuri tilanteiden ja puitteiden rajaaminen, viestinnän ja tavoitteiden asettelun yksinkertaisuus ja selkeys. Henkilökohtaistamisesta ei tällöin tule rakentaa liian tietoista metodia, vaan on parempi kuljettaa sitä ikään kuin ideana ja vuorovaikutuksen resurssina mukana. Esimerkiksi työpaikkapalaveriin kuluu todetusti aikaa keskimäärin kaksi tuntia (Pietilä 2006, 147), ja juuri se on silloin se foorumi, jossa toiveet voidaan helpoiten ja hyödyllisimmin tuoda esille. Merkityksellinen innovaatio oli myös seuraava:

...yhteistyömallin suunnittelun edetessä alkoi käsite työelämä tuntua liian määrittelemättömältä. Niinpä käsitettä alettiin tarkentaa merkittävään tiettyjä työpaikkoja, jotka kattoivat lähihoitajan perustutkinnon ja koulunkäyntiavustajan ammattitutkinnon toimintaympäristöt. Näitä työpaikkoja alettiin kutsua luottotyöpaikoiksi. (Pasanen 2006, 138.)

Pasanen (2006) ja Pietilä (2006) kertovat työelämäyhteistyön konkreetisoinnista, interventioista sekä hyödyistä sosiaali-, terveys- ja liikunta-alalla. Hykkönen ja Mäkinen (2006) kuvaavat omassa kirjoituksessaan autoalan henkilökohtaistamista ikään kuin syklisenä, alan kehityksestä kumpuavana yrityskohtaisena järjestelmänä. Voidaan muiden havaintojen tuella todeta, että yksittäisten yritysten sitoutuminen henkilökohtaisten polkujen tukemiseen kaukonäköisemmin on tärkeä edellytys henkilökohtaistamisen toteuttamiselle.

2.5.5 PILOTOINNIN MERKITYS

Pilotoinnin taustalla oli tyypillisesti tavoite lisätä opiskelijan mahdollisuuksia omien henkilökohtaistettujen tarpeidensa mukaiseen koulutuksen kokoamiseen (Lamminmäki & Paananen, 2006, 126) tai mahdollistaa aikuisen joustava eteneminen opinnoissa (Pasanen, 2006, 138). Tästä eteenpäin toimintakontekstin ja esimerkiksi alan vaikutus pilotointeihin näkyi vahvasti, ja pilotoinnin toteuttamisen myötä yleisillä lähtökohdilla oli taipumus konkretisoitua vaihtelevin tavoin.

Vaihtelevuudestaan huolimatta pilotointi on aina ehdottomasti edistänyt aiempaan verrattuna merkittävästi aikuiskoulutuksen kehittämisen moninäkökulmaisuuutta, jota voidaan pitää AiHeen puumerkkinä, sekä tutkintotoiminnan jäsentymistä. Usein pilotin ansioksi voidaan osaltaan todeta, että se on osaltaan edesauttanut organisaatiota systematisoimaan hakeutumisvaihetta (Lyra ym. 2006, 163) ja samalla koko henkilökohtaistamisprosessia. Sen sijaan pilottien rooli oppilaitostasolla herättää kysymyksiä. Millainen strateginen merkitys niillä on ollut? Miten niitä on tuettu ja seurattu johdon tasolta? Mitä niiltä on haluttu? Ovatko pilotit olleet sitenkin enemmän AiHe-pilotteja kuin oppilaitosten omiin tarpeisiinsa toteuttamaa kehittävää työn tutkimusta? Näihin kysymyksiin ei aineistosta saada suoria vastauksia.

Koska artikkeleiden ensisijainen tehtävä on edistää projektin tulosten leviämistä ja vuoropuhelua muiden toimijoiden kanssa, voidaan todeta, että pilotit tuntuvat tekstien kautta onnistuvan kommunikoidaan kokemuksestaan vertaiskehittäjille varsin hyvin. Tarinoiden vahvuutena on niiden kirjoittajien kyky yleistää ja käsitteellistää kokemuksista, mikä perustuu todennäköisesti pidempään mukanaoloon AiHeessa ja sen foorumeissa: henkilökohtaistamisen vaiheet, toimenpiteet, tuottamiset ja tapahtumiset kiteytyivät varsin hyvin myös visuaalisesti (erit. Lyra 2006, 161, Hykkönen & Mäkinen 2006, 169, Lamminmäki & Paananen 2006, 127). Merkillepantavaa on, että jokainen kuvio on erityinen ja omanlaisensa, vaikka periaatteessa niissä on kyse samasta prosessista.

Pilotoinneissa ja niiden kuvauksissa oli kuitenkin potentiaalia selvästi enempäänkin. Muiden kuin oppilaitostoimijoiden kykyä seurata pilotoitkokemuksia olisi voinut ja voisi tulevaisuuden yhteistyössä parantaa seuraavasti: 1) vaikutusmekanismin tarkempi ja vielä jäsentyneempi avaaminen – eli mitä konkreettisesti tehtiin millä tuloksella, ja mikä toisaalta *ei* ollut juuri tässä yhteydessä niin olennaista, 2) tutkinnon suorittajan subjektiivisuuden ja toiminnan liittäminen toimenpiteisiin (henkilökohtaist-

misen kuvaaminen), 3) kriittisten äänien, näkemuserojen, ongelmien ja paradoksien pohdinta sekä 4) pilotoinnin kokemuksista oppimisen mekanismin kuvaaminen tutkinnon suorittajan /opettajan/oppilaitoksen osaston/oppilaitoksen/verkoston tasolla.

Kehittämistyön konsultoinnin tukea ei artikkeleissa mainittu lainkaan, mitä voidaan pitää ehkä yllättävänä. Kokonaisarvioinnin haastattelussa ja havainnoissa konsultoinnin rooli ilmeni nimenomaan apuna konkretisoida ja kehittää linkkejä lähtökohtien, olemassa olevien toimintaprosessien ja mallien jne. välillä, ja näin on aivan epäilemättä myös artikkelien kuvaamissa tapauksissa eri tavoin tapahtunut. Syy konsultoinnin näkymättömyyteen saattaa kuitenkin liittyä konsulttien rooliin artikkelikirjoittamisen koordinoinnissa ja ohjeistuksessa; siinä korostettiin oppilaitosten roolia pilotoijina ja itsenäisinä kontribuution tuottajina AiHeeseen.

Pilotointien keskeiset avaukset ja tulokset on koottu taulukkoon 5.

Taulukko 5. Henkilökohtaistamisen pilotoinnin tuloksia (Rikkinen 2006).

	Millaisia avauksia ja tuloksia	Viesti jatkokehittämistä ajatellen
Henkilökohtaistamisen pilotoinnin tuloksia	<p>Kokeilut kohdistuivat 1) yleisesti kolmivaiheisen henkilökohtaistamisen kokonaisprosessiin sinänsä sekä 2) erityisesti henkilökohtaistumista tukevan verkoston kehittämiseen.</p> <p>Esimerkiksi orientaatioprosessi, suppilomalli, luottotyöpaikat, työpaikkakäynnit</p> <p>Kokeiluissa pyrittiin tavallaan yhdistämään vapaus ja rajat, ts. asiakaslähtöinen ja organisatorinen näkökulma kokemuksista oppien.</p> <p>Kokeiluista seurasi poikkeuksetta kyseisen prosessin vaikuttavuuden parantuminen.</p> <p>Usein ollaan käytännön edelleen kehittämisen ja levittämisen vaiheessa.</p> <p>Henkilökohtaistamisen ja kehittämissä oppimisen kuvaaminen jää yllättävän niukaksi.</p>	<p>Pilotointi on edistänyt moninäkökulmaista kehittämistä ja arviointia.</p> <p>Henkilökohtaistamisen käsitteiden monitulkintaisuus on otettu resurssiksi.</p> <p>Kokeilut olivat mielekkäitä opettajien ja kumppanien kannalta, ja dokumentointi edistää niiden kannattavuuden arviointia.</p> <p>Mikä on henkilökohtaistamisen vaikuttavuusmekanismi? Tarve vaikuttavuuden monipuolisempaan ja rikkaampaan tutkimiseen.</p> <p>Pilotoinnin kytkös kokonaiskehitykseen (ja päinvastoin)? Tarve vahvistaa kehittämiskokeilujen strategista hyödyntämistä paikallistasolla.</p> <p>Kriittiset äänet, näkemuserot, ongelmat ja paradoksit tulisi saada paremmin näkyville sujuvuuden rinnalla ja osana sitä.</p>

2.6 OHJAUKSEN KEHITTÄMINEN

Tutkinnon suorittajien yksilö- ja ryhmäohjaus sekä muut ohjauksen muodot ovat olleet AiHe-projektin ydinkehittämistä. Tästä kehitystyöstä artikkelikoonnoksessa (Rikkinen 2006) näkyy varsin pieni osa, mutta artikkelit tuovat esiin, mihin ohjauksen problematiikka näyttötutkintojärjestelmässä liittyy.

Ohjauksen kehittäminen on usein vaatinut kehittäjien erityistä omistautumista tehtävään. Uusia ideoita ja määrätietoisuutta on tarvittu, jotta ohjauksessa tarvittaviin aika- ja muihin resursseihin on saatu henkilökohtaistamisen edellyttämää väljyyttä. Taustalla on myös ollut joko aiempia kehittämishankkeita tai projektivetoisia erityiskohderyhmien tarpeisiin vastaamishankkeita, ja yleisenä pyrkimyksenä on ollut saada käytännöt laajenemaan arjen toimintatavoiksi. Ohjaus onkin usein laajentunut käsittelemään myös tiimin, oppilaitoksen tai verkoston yhteistoiminnan kehittämisen, mutta sen kytkökset laajempiin kokonaisuuksiin tuntuvat yhä edelleen kevyiltä ja kehittäminen vain suhteellisen pienen etujoukon pioneerityöltä. Projektin toteuttama ohjauksen ajankäytön seuranta (ks. luku 2.6.5) jäseniä tiedonkeruutehtävän ohessa kolmivaiheista tutkinnon suorittamisprosessia ja siinä tehtävää ohjausta.

2.6.1 OHJAUKSEN MALLIT

Kuvaukset ohjauksen kehittämisestä perustuvat keskeisesti ajatukseen, että tutkintoprosessissa hyödynnetään mahdollisimman paljon sosiaalisia resursseja. Kröger ja Kolu (2006) kuvaavat AiHeen myötä rantautunutta, hajautettua vertaisryhmäohjauksen mallia, joka valmistaa oppilaitoksia yhä enemmän yksilöllisiin polkuihin ja erityistarpeiden kohtaamiseen. Nieminen ja Kemppi (2006) puolestaan yhdistävät maahanmuuttajien täsmäkoulutushankkeen Osuma-projektin kolmivaiheiseen näyttötutkintoprosessiin niin, että kulttuurisista syistä johtuvat erityistarpeet otetaan ohjauksessa huomioon.

Kolmantena esimerkkinä Martti ja Piri-Horsma (2006) sekä Asunmaa (2006) ovat kuvanneet oppilaitoksessaan tapahtunutta ohjaustiimien kehittymistä ja linkittymistä tuutorointitiimeiksi kolmen vaiheen tutkintoprosessissa. Keskeisenä huolena on ollut myönteiseksi koetun tiimikokeilun jatkuvuus organisaatiomuutoksessa. Tiimit ovat toistaiseksi säilyneet sen ansiosta, että ne ovat verkostoituneet opettajakunnassa sekä luottotyö-

paikkojen tasolla laajemmin. Tiimipohjainen toimintatapa koetaan hyväksi mittariksi sille, miten hyvin koko opettajakunta ymmärtää näyttötutkintojärjestelmän ja aikuiskoulutuksen ideologian. (Martti & Piri-Horsma 2006, 218–221.)

Joidenkin havaintojen mukaan työelämän käytännöt saattavat olla estämässä liian aktiivista ohjauksellista toimintaa. Neuvonen (2006, 225) on valaisevasti kuvannut rakennusalan ambivalenssia, jossa yhteistyö koulutuksentarjoajan kanssa koetaan yrityksissä kyllä kiinnostavaksi, kun vain päästään alkuun, mutta laajempi kokonaisvastuu osaamisen kehittämisestä ja henkilöstön huolehtimisesta voi puuttua ja aiheuttaa epävarmuutta myös ohjaukseen. Samalla oppilaitosten johto voi epäsuorasti viestittää kouluttajille, että on parempi olla kuluttamatta liikaa resursseja laajempiin, vaativiin ohjausinterventioihin työelämässä. Samalla rajataan oppilaitosten asiakkuutta yksilötasolle organisaatiotason sijaan. Tätä olisi tärkeää yrittää myös tutkimuksellisesti selvittää tarkemmin.

Heiska ja Mäkinen (2006) sekä Hatara (2006) Tampereen aikuiskoulutuskeskuksessa tuovat henkilökohtaistamisen ohjaavan koulutuksen kohderyhmään ohjauskeskusteluineen ja lukitestausten menetelmineen. Käytännöt poikkeavat tutkintotavoitteisen koulutuksen ohjauksesta siinä mielessä, että itseohjautuvuuden vähittäinen tukeminen on prosessissa pääasia siinänsä. Näiden ohjausmallien käyttö kuitenkin tulee lisääntymään, mikäli aikuiskoulutuksen kohderyhmä laajenee tarkoitetulla tavalla.

Taulukko 6. Ohjauksen kehittäminen (Rikkinen 2006 pohjalta).

	Millaisia avauksia ja tuloksia	Viesti jatkokehittämistä ajatellen
Ohjauksen kehittäminen	<p>Tavoitteena sosiaalisten resurssien muuttaminen kolmivaiheisen tutkinnon suorittamisen panoksiksi</p> <p>Usein tarvitaan erillinen hanke, erityinen ongelma tai tehtävänanto, jossa ohjaus tulee kehitettäväksi.</p> <p>Ohjauksen haasteet lisääntyvät kiinnostuksen, panostuksen ja menetelmien kehittyessä.</p> <p>Muutos ohjaustavoissa tulee kuvauksissa varsin harvoin esiin.</p>	<p>Ohjaus työtapana edellyttää työrauhaa ja tulosodotusten viivyttämistä.</p> <p>Kriittisiä kohtia ovat ohjaus siirtymävaiheissa, käynnistysvaiheissa, erityistarpeissa ja epävarmuudessa, opiskelijan voimavarojen realistisessa arvioinnissa ja kytkemisessä työssäoppimiseen.</p> <p>Ohjauksen strategista asemaa on kaikin tavoin vahvistettava osana osaamisen kehittämisen politiikkaa.</p>

2.6.2 OHJAUKSEN ASiantuntijatyöryhmän Arvio Ohjauksen Kehittymisestä

Pasanen (2006) tarkastelee ohjauksen kehittymistä AiHe-projektissa vuosina 2004–2006. Kokonaisarvioksi näyttää tulevan, että keskeisesti kyse on ollut opettajuuden muutoksesta. Opettajuuden muutos on tapahtunut ohjauksen ammatillistumisen myötä. Ohjaukselliset projektit ovat olleet opettajien sosiaalisen kehittäjyyden foorumeita kollegiaalisen työskentelyn, parityöskentelyn ja muiden enemmän kuin yksi -asetelmien kautta, jolloin opettajuutta ja ohjaajuutta on kyetty jakamaan. Ohjauksen kehittäminen on laajentunut AiHe-projektin aikana kumppanuudeksi ja ohjausympäristö oppilaitosten strategiaretoriikan sekä alueellisenkin kumppanuuden tasolle. Vuorovaikutusmenetelmistä Pasanen nostaa esiin, että vuorovaikutuksesta on kiinnostavalla tavalla tullut tutkimuskohde. Ohjauksen välineitä näytetään AiHe-projektin loppua kohti kuvattua aiempaa enemmän erilaisissa toiminnallisissa kokonaisuuksissa eikä niinkään yksittäisinä menetelminä. Ohjausprosessien kehittäminen on nyt aiempaa selkeämmin liitetty näyttötutkinnon kolmivaihejäsennykseen.

2.6.3 VERKKO-OHJAUS JA STRUKTURAALIS-ESTEETTINEN NÄKÖKULMA OHJAUKSEEN

Ohjaus, ohjauksellisuus ja ohjauksellinen työote ovat eri asiakastyön kehittämisissä nousseet voimakkaasti esille viime vuosina. Ohjaus on ollut vaikeasti määrittyvä (Onnismaa, Pasanen & Spangar 2000) käsite, ja sen juuret ovat ensisijaisesti ihmisen ja työn välisen suhteen ohjaamisessa (ammattinvalinnanohjaus ja ohjaava koulutus) ja laajemmin counselling-liikkeessä (emt.). Ohjaus on nyt laajenemassa uusien asiakastyötä tekevien ajattelu- ja työtavaksi, ja kyse on ollut ohjauksen siirtämisestä uusiin toimintakulttuureihin. AiHe-projektissa tämä siirtyminen on heijastunut keskustelussa opettajuuden kehittämisestä ohjaajuudeksi.

Periaatteellisesti ja teoreettisesti voidaan ajatella, että ohjauksen siirtäminen uusiin toimintaympäristöihin ei ole ongelmattonta. Uusien käsitteiden ja työorientaatioiden omaksuminen ja siirtäminen uuteen kontekstiin sisältää aina toisaalta ylikäsittämisen riskin, jolloin ohjauksen perinteen näkökulmasta uuden alan ammattilaiset omaksuvat uutta ohjauksellista kieltä ja oman ammatin, esimerkiksi opettajuuden, hyvät ja säilyttämisen arvoiset perinteet unohtuvat tai niistä tulee näkymättömiä. Seuraa pitkä ja vaivalloinen retki uuteen käsitemaailmaan, eikä retkeltä ole helposti saavutettavissa nopeita käsitevoittoja. Toisaalta uhkana on ylikäsitteistämisen kompleksin asian edessä. Ohjaus tulkitaan yksittäisiksi menetelmiksi ja

menetelmien soveltamiseksi. Ohjauksen positiivinen mahdollisuus tuoda lisäarvoa vaikkapa aikuiskoulutuspolitiikkaan tai näyttötutkintojärjestelmään liittyy kuitenkin siihen, missä määrin ohjaus tulee tulkituksi uusissa konteksteissa siten, että sen inhimillisessä vuorovaikutuksessa uutta esiin luova luonne säilyy ja kehittyy.

AiHetta tarkasteltaessa herää myös kysymys, onko siinä maltettu riittävästi tarkastella ohjauksellista perinnettä koulutusjärjestelmän sisällä vai onko opetustyöhön sisältyvä ohjaus menettänyt arvostustaan ja jalansijaansa erillisen ja usein yhteistyökumppaneiden kanssa tapahtuvan ohjauksen ja vuorovaikutuksen esiinmarssin myötä. Kovin paljon ei näytä pohdittu sitä, että kouluttaminen on jo sinänsä yksi tulkinta ohjauksesta työelämän kvalifikaatioiden kehittämisen kontekstissa. Koulutusjärjestelmässä ohjauksella voidaan siis nähdä erityinen asiakkaan osaamisen kehittämisen ulottuvuutensa, joka ei ole ristiriidassa ohjauksen yleisten tavoitteiden (esimerkiksi aikaa, huomiota ja kunnioitusta, Onnismaa ym. 2000) kanssa. Pikemminkin se pyrkii tukemaan ohjausprosessia sen itsensä ulkopuolisilla välineillä, varusteilla, ottamalla asiakkaan erityiseen ammattiopiskelijoiden yhteisöön sekä tunnustamaan, palkitsemaan arvosanoilla ja viime kädessä tutkinnolla, joilla on oletettavasti relevanssia ja vaihtoarvoa myös ohjaus-suhteen ulkopuolisessa todellisuudessa. Henkilökohtaistamisen puolestaan voidaan ajatella liittyvän *sekä* koulutusjärjestelmän ytimessä olevaan ohjauksellisuuteen asiakassuhteessa *että* pyrkimykseen tarjota asiakkaille ”kättä pidempää” erityisesti tutkintotodistuksen muodossa. Koulutusjärjestelmän ohjaustehtävä liittyy tässä mielessä suoraan myös neuvottelusuhteiden vahvistamiseen laajemminkin yhteiskuntaan, jotta tutkinto säilyttäisi merkityksensä ja arvostuksensa.

Ohjauksen matkustaessa nyt rajojen yli uusiin toimintaympäristöihin uusien toimijoiden tulee suhtautua sen perinteisiin kriittisesti ja kehittää omaa toimintaympäristöään vastaavat ohjaukselliset käsitteensä ja työmenetelmänsä ja siten uudistaa samalla ohjausta yleensä. Voidaan kysyä, onko AiHe-projektissa kehitelty avauksia, joilla voisi olla merkitystä ohjaukselle yleensä.

Monista AiHeen kehittelyistä ehkä selkeimmin sellaisiksi tarjoutuvat Ihanaisen kehittelyt verkko-ohjauksesta. Nimitämme Ihanaisen lähestymistapaa tässä struktuurallis-esteettiseksi näkökulmaksi ohjaukseen.

Ihanaisen kehittelyiden lähtökohta on ollut verkossa tapahtuvan ryhmäprosessin omintakeisen laadun hahmottaminen. Verkossa tapahtuvan kanssakäymisen keskeinen lähtökohta on, että sillä ei ole selvää ajallista

rakennetta (Ihanainen & Rikkinen 2006, 64). Aikakonteksti on sekä pistemäinen että syklinen (emt., 65). Ei ole olemassa koettua lineaarista aikaa ... vain pistemäisiä ja syklisiä osallistumisaikoja. Aikatapahtuminen on samalla kerroksellista, ..siinä on samanaikaisesti läsnä useita aikoja.

Toinen näkökulma, josta Ihanainen hahmottaa ohjausta verkossa on verkko tilana -konsepti..... verkko on virtuaalinen ja mentaalinen tila, jolla on mm. seuraavia kokemuksellisia piirteitä: nopeatempoisuus vs. verkkaisuus, etäinen vs. läheinen, paljastavaa tai pelottavaa, pirstaleista tai hahmotettua, yllättävää/oivaltavaa vs. turhauttavaa, riippuvuutta tai torjuntaa herättävää/hallitun kiinnostavaa. (Emt., 66.)

Liikkeen ja etenemisen toisenlainen logiikka on Ihanaisen kolmas kiinnostava näkökulma ohjaukseen: Liike on hitaan ja nopean kokonaisrytmiä, jonka sisällä on rytmisyys, joka on epäjatkovaa. ”Liikettä, etenemistä ei voi ennustaa eikä hitaan ja nopean epäjatkovuuden rytmiikkaan voi osallistujia pakottaa” (emt., 67). Verkon liikeluonteen kertominen osallistujille on ohjauksellisesti tärkeää, ja se tukee ryhmän muodostusta.

Ihanaisen kehittelyt ovat hyvin lupaavia yli AiHe-projektinkin. Niiden lähtökohta on ensinnäkin rakenteellinen. Ohjauksellisten tavoitteiden ja muutosten aikaansaaminen edellyttää paitsi vastaamista kysymykseen, mikä on tavoite/ongelma, vähintään ja ehkä enenevässä määrin myös asettamaan kysymyksen, miten ohjausprosessi tulee organisoida rakenteellisesti. On siirrettävä painopistettä mikä/mitä-kysymyksestä miten-kysymykseen. Rakenteellinen näkökulma korostuu jälkiteollisessa maailmassa, jossa traditionaaliset rakenteet ovat murtumassa ja kansalaisten/yksilöiden tulee rakentaa itse uusi elämänrakenteensa (usein ohjauksen avulla).

Toisaalta Ihanaisen näkökulma ohjaukseen on esteettinen, mikä liittyy rakenteellisen näkökulman inhimillisyyteen ja elämän merkitykseen ja mielekkyyteen. Jälkiteollinen tai toinen moderni (työ)elämä on aikaa, jolloin kansalaisten on ”designattava” tekemisensä (Pink 2005) ja tehtävä ne kauniisti (Volanen 2005).

2.6.4 OHJAUS ENNEN JA NYT – OULAISTEN MALLI – JA AIKUISKOULUTUKSEN VAIKUTTAVUUS

AiHeen yksi keskeinen funktio on ollut aiempien käytäntöjen tekeminen ja auki purkaminen. Kun ohjaus on ollut AiHeen keskeinen punainen lanka, jonka kautta näyttötutkintojärjestelmää henkilökohtaistetaan tuloksena aiempaa paremmin aikuisen elämäntilanteen huomioon ottava aikuis-

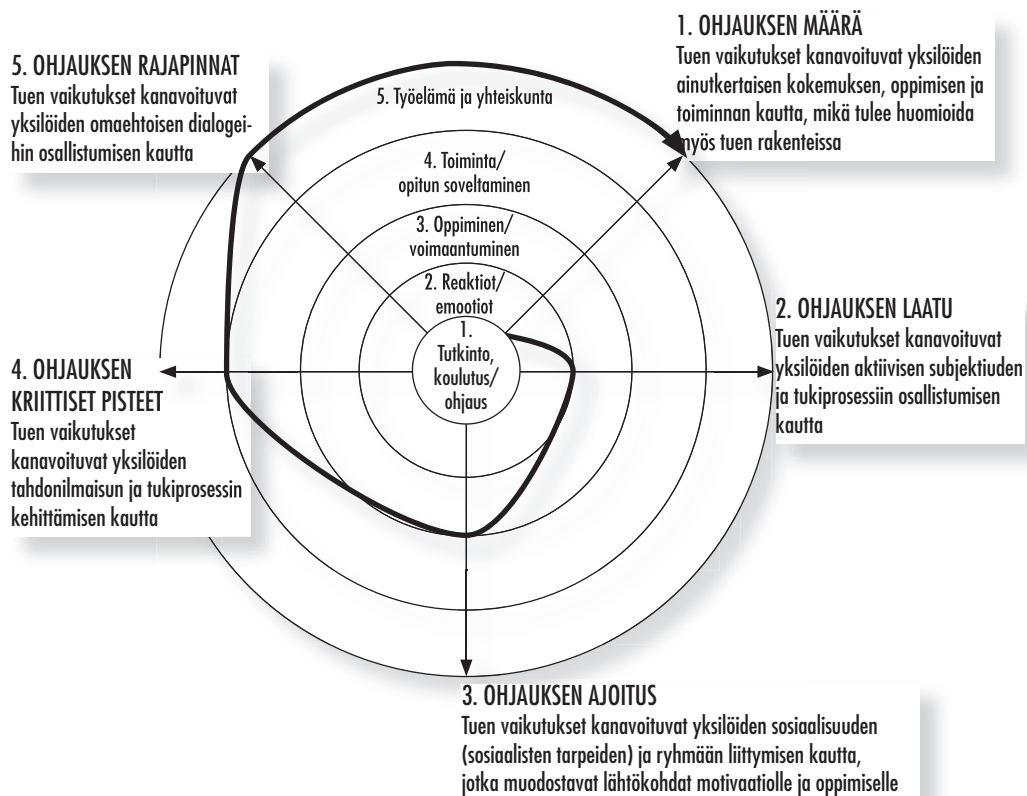
koulutus, niin voidaan kysyä, miten AiHeessa toimijat ovat hahmottaneet ohjauksen ennen ja nyt. Ohjauksen ajankäytön seurannassakin mukana ollut Oulaisten ammattiopiston sosiaali- ja terveysala on ehkä terävimmin pyrkinyt määrittelemään ohjauksen uuden aseman (taulukko 7).

Taulukko 7. Kehittyvä ohjaus henkilökohtaistuneen toiminnan tukena (Kotka & Männistö 2006, 36).

OHJAUKSEN SEURANTA	AIKAISEMPI TOIMINTA	NYKYINEN TOIMINTA	ASIAKKAAN SAAMA HYÖTY	TULOKSELLISUUS, VAIKUTTAVUUS
Ohjauksen määrä	Kaikille ohjausta saman verran. Toiminta painottui ryhmässä ohjaukseen.	Ohjauksen määrä yksilöllistä. Tutkinnon suorittajan ohjaustarpeen mukaista. Ohjausta tarvitaan enemmän tutkinnon suorittamisen alussa, ohjauksen tarve vähenee tutkinnon edetessä.	Ohjauksen määrä riittävä tutkinnon suorittajan tilanteeseen.	Resurssien säästö Ei kaavamaisesti kaikille kaikkea.
Ohjauksen laatu	Ohjauksen laatu vaihtelevaa. Aikuisen tarpeita ei tunnustettu. Ylhäältä alaspäin, ohjausta annettiin.	Asiakaslähtöistä, kunnioittavaa, rinnalla kulkemista. Alussa ohjaus painotuu osaamisen tunnistamiseen ja tunnustamiseen. Ammattitaidon hankkimisen vaiheessa myös oppimisen ja itseohjautuvan toiminnan ohjaukseen.	Tutkinnon suorittaja oman toimintansa asiantuntijana. Itsearvostus lisääntyy. Itseluotamus kasvaa.	Tutkinnon suorittaneet ovat työelämässä vahvoja kehittämistaitoisia, kriittisiä oman alansa asiantuntijoita.
Ohjauksen ajoitus	Ryhmäohjausta kaikille, yksilöohjausta vähän.	Ohjausajat sovitaan tutkinnon suorittajan elämäntilanteen mukaisesti. Ohjauksen oikea-aikaisuus.	Tutkinnon suorittaminen toimii sujuvasti. Aikanaan saatu ohjaus tukee joustavaa toimintaa.	Riittävä ohjaus tukee tutkinnon suorittamista, välttää koulutusaikaa pidentäviä pysähdyksiltä.
Ohjauksen kriittiset pisteet	Ei säännöllistä huomiointia.	Elämäntilanne, oppimisvaikeudet ja erityistuen tarve tiedostetaan. Ohjausta ja ratkaisuja toteutetaan sen mukaisesti.	Tutkinnon suorittamista ei tarvitse elämäntilanteen pakottamana keskeyttää.	Tutkinnon suorittusten ja opintojen keskeyttämisten väheneminen.
Ohjauksen rajapinnat	Ei säännöllistä huomiointia.	Ohjauksen mallin mukaiset rajapinnat tiedostetaan. Yhteistyö on lisääntynyt eri toimijoiden välillä. Kuka ohjaa? Mitä ohjaa, milloin ohjaa?	Tutkinnon suorittaja välttyy eri toimijoiden päällekkäisiltä ja ristiriitaisilta ohjaukselta.	Eri toimijoiden välinen, järkevä ajankäyttö. Ohjausprosessin sujuvuus.

Oulaisten ammattiopiston AiHe-hankkeen laatimassa taulukossa jäsenetään ohjauksen ja sen vaikuttavuuden kokonaisuutta havainnollistaen samalla sitä, mitä ohjauksen kehittäminen voisi kokonaisuudessaan tarkoittaa. Keskeisenä nähdään, että ohjauksen eri ulottuvuuksiin, kuten määrään, laatuun ja ajoitukseen, sekä ohjauksen erityyppisiin tavoitteisiin ja merkityksiin ylipäätään kiinnitetään aiempaa tietoisemmin huomiota.

Oulaisten ohjausanalyysi voidaan yhdistää yleisempään koulutuksen vaikuttavuusketjun malliin, jossa koulutus- tai tutkintoprosessi etenee vaiheittain yksilön kokemuksista alkaen ja päättyy työelämän ja yhteiskuntatason vaikuttavuuteen. Kuviossa 4 on kokeilunomaisesti yhdistetty nämä kaksi näkökulmaa koulutus- tai tutkintoprosessin vaikuttavuusmekanismien mallintamiseksi.



Kuvio 4. Tutkinto- tai koulutusprosessin vaikuttavuusmekanismien mallintaminen ohjauksen analyysin avulla (Jokinen 2006).

Ed. kuvion ytimessä on tutkinto- tai koulutusprosessin perustava toimintamekanismi, joka tässä mallissa jakautuu viiteen keskeiseen lohkoon ohjauksen ulottuvuuksien mukaan. Ohjauksen ulottuvuudet ovat toki vain yksi tapa hahmottaa koulutuksen toimintatapaa nimenomaan sosiaalisen vuorovaikutuksen näkökulmasta. Voidaan kuitenkin ajatella, että henkilökohtaistaminen viittaa erityisesti siihen, että koulutuksen/tutkintoprosessin vaikuttavuus syntyy sosiaalisessa toiminnassa ja että sen laatuun pystytään ohjausta organisoimalla ja kehittämällä näin ollen merkittävästi arkisessa toiminnassa vaikuttamaan.

1 Ohjauksen määrä

Ohjauksen määrällä viitataan tässä mallissa siihen, että kokonaistukiprosessin on kanavoiduttava viime kädessä yksilöön, tämän kokemuksen, oppimisen ja toiminnan tasoihin. Henkilökohtaistamisen kehittämisessä on kiinnitetty huomiota erityisesti yksilöohjaukseen, mutta laajemmin voidaan ajatella, että aina koulutuksen rahoitus- ja hankintamallista lähtien olisi otettava huomioon, että jokainen yksilö kokee koulutuksen, oppii, kehittyy ja toimii sen vaikutuksesta omalla tavallaan. Mitään massa- tai rintamakoulutusta ei tässä mielessä edes katsota olevan olemassa, ainoastaan sen massarahoittamista. Äärimmillään tämä tarkoittaa sitä, että jokaisen tutkinnon suorittajan oman prosessin huomioimista ja ymmärtämistä ei voida realistisesti edes tavoitella vaan että tämän konstruktivismin perusajatuksen tulisi olla sisällä kaikissa rakenteissa, joita esimerkiksi erilaiset konstruktivistiset pedagogiset ja ohjausmenetelmät ainoastaan täydentävät. (Vrt. erit. Ihanainen 1993.) Lyhyesti tämä ohjauksen ja vaikuttavuuden edistämisen aspekti edellyttää kaikilta toimijoilta kykyä erottaa yksilö tuki- ja toimenpidekokonaisuuden seasta ja nähdä ”puut metsältä”. Siihen tarvitaan riittävästi panostusta sekä työn väljyyttä kaikilla toimijoilla.

2 Ohjauksen laatu

Ohjauksen laadun huomioiminen tarkoittaa nähdäksemme aivan olennaisesti sen havaitsemista ja huomioon ottamista, että yksilöt ovat kokemuksensa ja toimintansa *aktiivisia subjekteja* ja muokkaajia, jotka tulkitsevat ja antavat merkityksen kaikelle kokemalleen. Tämä muodostaa ongelman sellaiselle palvelulle tai koulutukselle, joka on lähettäjäkeskeistä, ja jonka rakentumiseen opiskelija tai tutkinnon suorittaja ei pysty tai ei halua vaikuttaa. Haaste onkin tehdä vuorovaikutuksellinen tuki näkyväksi ja kyetä hyödyntämään sitä itseään yhtenä (neuvottelu)teemana prosessissa mukana. (Vrt. Vähämöttönen 1998.).

3 Ohjauksen ajoitus

Ohjauksen ajoituksen merkitys juontuu tarpeesta rakenteistaa vuorovaikutusta tutkinnon suorittajan ja tukiprosessin välillä. Tärkeää on tutkintoprosessin jännitettä ylläpitävien tekijöiden vahvistaminen. On havaittu, että yksilön sosiaalisuus ja suhde ryhmään muodostuvat tärkeimmäksi ja ehkä jopa ainoaksi pitkäjänteistä motivaatiota ylläpitäväksi mekanismiksi.

4 Ohjauksen kriittiset pisteet

Ohjauksen kriittiset pisteet viittaavat arviomme mukaan yksilön oppimisen ja laajemman kehityksen ei-lineaarisuuteen, joka on tärkeä voimavara tässä prosessissa. Perinteisesti asiakkaan prosessin kriittiset pisteet ovat merkinneet koulutusjärjestelmässä ongelmia mm. sitoutumisessa, vuorovaikutuksessa ja oppimisessa, jotka ovat puolestaan johtaneet opiskelun keskeyttämiseen, mahdollisesti ongelmiin työmarkkinoilla sekä syrjäytymisvaaraan. Ohjauksen ja vaikuttavuuden näkökulmasta prosessin kriittiset pisteet ovat nimenomaan niitä kohtia, jotka haastavat opiskelijaa tai tutkinnon suorittajaa syvempään itsetuntemukseen, tekemään valintoja ja myös löytämään ja ilmaisemaan oman tahtonsa – oli sitten kyse esimerkiksi tutkintotason valinnasta, opiskelumuodoista tai osaamisen näyttämisestä. Yleisemmässä mielessä kyse on minuuden löytymisen kaltaisesta, käännekohtaa muistuttavasta kehitysprosessista.⁵

5 Ohjauksen rajapinnat

Ohjauksen rajapinnat tuovat esiin identiteetinmuodostuksen kannalta tärkeän seuraavan askeleen, omien rajojen tiedostamisen ja ylittämisen sekä asettumisen kulloistakin kehitysvaihettaan vastaaviin dialogeihin esimerkiksi työpaikalla tai -markkinoilla mutta myös muissa merkityksellisissä suhteissa. Nämä dialogit ovat yksilöstä ja tämän tahdosta ja tarpeista lähteviä, ja ne johtavat aktiivisempaan osallistumiseen sosiaaliseen todellisuuteen. Tämän yksilönkehitykseen jälleen verrattavissa oleva kehitysvaihe tulee ymmärrettäväksi liittymisen ja peilauksen käsitteiden kautta.

Toisin sanoen ohjauksen ja vuorovaikutuksen näkökulmasta katsottuna koulutus- tai tutkintoprosessi tukee laajassa mielessä aikuisen ammatillista kasvua. Tähän perustuu myös pitkälti tuon kokonaisprosessin vaikuttavuus erilaisilla mittareilla. Suunnittelun tai vaikuttavuuden arvioinnin kautta ohjauksen määrä (1) viittaa tutkinnon tai koulutuksen henkilökohtaistamiseen sinänsä eli yksilöllisyyden ja tapauskohtaisuuden idean upottamiseen monitoimijaisen järjestelmän rakenteisiin sen kaikissa elementeissä ja

5 Yksilön tukemisessa oman tahtonsa ilmaisuun ja negatiivisten tunteiden valjastamisessa hyötykäyttöön on ehkä yksi suurimpia ohjauksellisia haasteita. Tätä prosessia ja sen hyödyllisyyttä kuvasi myös tutkinnon suorittajien edustaja eräässä AiHe-teemaseminaarissa varsin värikkäästi.

vaiheissa. Ohjauksen laatu (2) puolestaan korostaa yksilöiden välittömien koulutuskokemusten ja reaktioiden tason huomioimista, työskentelyä ja työstämistä. Ohjauksen ajoitus (3) koskee asiakkaiden motivaation, oppimisen ja voimaantumisen tasoa, ehkä erityisesti opetuksen ja oppimisen henkilökohtaistamista. Ohjauksen kriittiset pisteet (4) tähtää yksilön lähettämiseen, astumiseen relevantteihin aitoihin konteksteihin niin, että perinteisten ajattelu- ja toimintamallien sijaan niitä tarkastellaan uusin silmin. Ohjauksen rajapinnat (5) eli erityisesti tukiprosessin toimijoiden yhteistyö toimii siltana yksilötason prosessin ja yleisemmän työelämän/yhteiskunnan kehittämisen keinona ja välineenä. Tämä aktualisoituu esimerkiksi tutkinnon perusteiden laadinnassa, tutkimuksessa ja teoreettisten mallien kehityksessä mutta myös laajemmin koulutuksen tai tutkintojen rahoitusperusteissa, julkisuuskuvassa sekä yhteiskuntapoliittisissa päätöksissä mm. rahallisesta tuesta ja kannustimista.

Näin tarkasteltuna Oulaisten ammattiopiston kuvaus tarjoaa kenties yhden mahdollisuuden ymmärtää tutkinto- tai koulutusprosessin tukiprosessia henkilökohtaistamisen kannalta kokonaisuudessaan relevantilla tavalla ja antaa mahdollisuuksia myös sen kehittämisen välineiden tuottamiseen. Mallissa yhdistetään vuorovaikutuksen ja kehityksen tukemisen lainalaisuudet yleisempiin toiminnan tavoitteisiin ja yhteiskunnallisiin vaikutuksiin, ja kaiken lähtökohtana on tukiprosessin ja asiakkaan inhimillinen kosketuspinta ja vuorovaikutus syvällisemmässä kuin vain esimerkiksi haastattelu-, kartoitus- tai valintamielessä.

Kun tällainen kokonaisvaltainen ohjausprosessin hahmottaminen liitetään oppilaitoksen kokonaisstrategiaan ja kysytään, kuka tekee, mitä ja missä vaiheessa, päädytään oppilaitostasolla *ohjauksen kokonaisresurssinäkökulmaan*. Ohjauksellisuuden kehittämisessä on tärkeää kysyä paikallistasolla, mikä on ohjauksen kokonaisresurssi. Ketkä ohjausta tekevät? Millä ammatitaidolla? Mikä on eri toimijoiden ohjaustyön tavoitteet jne.? Hahmottamalla ohjauksen kokonaisresurssit mahdollisimman selkeästi ilmenee, että ohjaus on useiden eri ammattityöntekijöiden toimintaa, moniammatillista. Ohjaustyö muodostaa ohjaustyön verkoston, jonka toimintaa tulee tietoisesti tukea, ja sitä on myös paikallistasolla kehitettävä kokonaisresurssinäkökulmasta.

Voidaan lisäksi väittää, että tämän kokonaisresurssinäkökulman rinnalla on pyrittävä omaksumaan aikuiskoulutukseen *yhteiskunnallinen kokonaisperspektiivi*. Sen tarpeeseen viittaavat niin oppimisympäristöjen, ohjauksen kuin verkostoitumisenkin kehittämisen kokemukset. Tämä ei välttämättä kuitenkaan ole helppoa kokonaisvaltaisen (aikuis)koulutuspoliittisen lin-

jan puuttuessa Suomessa (esimerkiksi Virtanen 2002) sekä esimerkiksi koulutuksen vaikuttavuustutkimusten kapea-alaisuuden ja hajanaisuuden vuoksi. Esimerkiksi työvoimakoulutuksen paljon tutkitun vaikuttavuuden kriteeriä – työllisyyttä kolmen kuukauden kuluttua koulutuksen päättymisestä – on usein kritisoitu liian yksioikoiseksi. Yhtä mahdollisuutta hahmottaa kokonaisperspektiiviä voidaan etsiä työurien ja niiden pidentämisen näkökulmasta, joka laajentaisi yksittäisen ohjaustoimenpiteen, yhteistyötilaisuuden, koulutuksen tai kurssin ja niiden hyödyllisyyden arvioimisen tarkastelutapaa niin syvyys- kuin pituussuunnassakin (ks. Jokinen & Luoma-Keturi 2005b).

2.6.5 AJANKÄYTÖN SELVITYS JA OPETTAJIEN TYÖN RESURSOINTI

AiHeen keskeinen viesti oli, että ohjaustyötä tulisi palkkauksellisesti pitää samanarvoisena kuin opetustyötä. Koulutuskeskeisyys näkyy opettajien ajankäytössä melko vahvasti, ja kokemusten perusteella ohjausta onkin lisättävä erityisesti hakeutumisvaiheeseen näyttötutkintojärjestelmässä. AiHe-projekti toteutti eri osapuolten ajankäytön seurannan vuosina 2004–2005, ja sen tulokset toimivat pohjana resursointia kehitettäessä ja jatkotutkimusta suunniteltaessa. (Heikkinen 2006.)

Seurannan tulosten suhteuttaminen sellaisenaan on vaikeaa, sillä varsinaista muutosta ennen ja nyt näyttötutkintojärjestelmässä siinä ei hahmotettu. Voisi olla perusteltua jatkaa yleisempää seurantatutkimusta AiHeen tekemän tutkimuksen toimiessa sille tärkeänä perustana mm. teknisesti ja menetelmällisesti. AiHeen toteuttaman ajankäytön seurannan ansio on, että se on tehnyt näkyväksi pääasiassa opettajien mutta myös muiden osapuolten ajankäytön erityisesti ohjauksellisen työn suhteen.

Ohjauksen ajankäytön seuranta oli määrällisiin tuloksiin ja arvioihin perustunut selvitys opettajien ja ohjaajien resursoinnista ja resursoinnin tarpeesta. Useaan otteeseen on lisäksi laadullisesti tullut esille se, että henkilökohtaistaminen edellyttää kokonaisvaltaista suunnittelua, yhteistyötä ja näin ollen myös resursointia. Koulutuksen tai tutkintojen hankintajärjestelmässä on tärkeää, että annetaan liikkumavaraa yksilöllisten tutkintoprosessien toteuttamiseen. Ohjauksen ajankäytön seuranta ei vastaa suoraan kysymykseen siitä, millaista ohjausta tulisi toteuttaa ja miten sitä tulisi organisoida, mikä osaltaan vaikuttaa sen resursointiin. Riippumatta koulutuksen hankinta- ja rahoitustavoista voidaan ensiarvoisen tärkeänä joka tapauksessa pitää sen seikan tunnistamista, että näyttötutkintojärjestelmässä toimiminen edellyttää toimijoilta väistämättä yleistä ohjauksel-

lista työtapaa myös osana omaa jaksamistaan ja työn mielekkyyttä. Täten AiHe-projekti ja keskustelu henkilökohtaistamisesta on kontribuoinut mielenkiintoisin tavoin maassamme pitkään käytyyn keskusteluun opettajien työstä ja sen olosuhteista, arvostuksesta ja resursoinnista kuin myös virka- ja työehtosopimuksista (ks. esimerkiksi Virtanen 2002, 256–265).

2.7 HENKILÖKOHTAISTAMISEN KEHITTÄMINEN

Henkilökohtaistamisen kehittämisprosessia ja sen hallintaa kuvataan kuudessa artikkelissa erityyppisissä oppilaitoksissa ja verkostoissa. Välineiksi henkilökohtaistamisen kehittämisen tueksi on rakennettu ja testattu uudentyyppisiä palautejärjestelmiä oppilaitoskohtaisena kehitystyönä (Mettovaara & Marjovaara 2006⁶, Hongisto ym. 2006b). Lisäksi luvussa käsitellään mm. hakeutumisvaiheen laajempaa mallintamista (Järvinen & Lamminmäki 2006), koulutusjärjestelmäkeskeis(yyd)en asenteen muuttamisprosessia (Raulahti 2006, Lehtinen ym. 2006) sekä eri projekteja AiHeen toteutuspiteina (Eloranta ym. 2006).

2.7.1 AIHE ON OLLUT PIONEERITYÖTÄ...

Keskeisin artikkeleissa esiin tuleva haaste henkilökohtaistamisen kehittämisessä on ollut sen pioneirimaisuus, olemassa olevien sosiaalisten kanalien ja välineiden puute henkilökohtaistamisen edistämiseksi. Tämä on asettanut vakavia vaatimuksia AiHe-paktiivien jaksamiselle, luovuudelle ja näyttötutkintojärjestelmälle uskollisuudelle:

Hyvin pienessä piirissä henkilökohtaistaminen koettiin meillä suorastaan henkiinjäämisen ehdoksi, mutta laajalti oppilaitoksessa ei toimintataivasta tai sen määräyksistä piitattu tippaakaan (Raulahti 2006, 276).

Asenteiden muokkaus oli ja oikeastaan on vieläkin voimia kuluttavaa puuhaa, konsteja ei tahdo löytyä millään. Henkilökohtaisesti koin tuon vaiheen ajoittain aika turhauttavaksi ja aika monesti jo ainakin uhkasin heittää hanskat tiskiin. (Raulahti 2006, 276.)

⁶ Oulaisten ammattiopiston sosiaali- ja terveystalon kehittämä palautejärjestelmä tulee vapaasti käytettäväksi verkkosivuille www.verkko-ohjaus.net.

Tällä ammattialalla on otettu sydämen asiaksi alan kehittäminen yhteistyönä. Tutkinnon perusteiden laadintaan ja niiden kommentointiin on osallistuttu, arvioijien koulutukseen osallistuttiin talkooperiaatteella, niin kuin moneen muuhunkin kalastusoppaan ammattitutkinnon kehittämistehtävään. (Emt., 283.)

Artikkelit kertovat myös siitä, että henkilökohtaistamisen kehittämisen painopiste on ollut ruohonjuuritasolla, kouluttajien ja ohjaajien työn uudistamisessa ja arvioinnissa.

Johtavana ajatuksena oli, että henkilökunnan tulee itse sisäistää henkilökohtaistamisen käsite ja tavoitteet sen sijaan, että toimintaa muutettaisiin ulkoisesti ohjeilla mutta henkilökohtaistamisen henki ei tavoita toimintaa. (...) Lisäksi perusajatuksiin sisältyi, että jokaiselle yksikölle ja alalle annetaan liikkumavapautta ja mahdollisuus lähteä kehittämistyöhön omasta nykytilanteestaan, tavoitteistaan ja resursseistaan, silti tukien ja ohjaten, luoden reunaehdot.

(Lehtinen ym. 2006, 287, ks. myös Bragge 2006b.)

AiHe-projektissa on artikkeleiden perusteella kärsitty etenemisen kankeudesta. Tässä mielessä kuvaukset palvelevat todennäköisesti hyvin myös muita, henkilökohtaistamisen alkuvaiheessa olevia toimijoita. Kehittämisen prosessi on kokonaisuutena ollut pitkälti kehitystä edistävien ja etenevien tekijöiden etsimistä, analysoimista ja toimenpiteiden tekemistä näiden suhteen. Tämä kehittämissuhteen rakenteistuminen on tapahtunut lähes mullistavalla tavalla, kun verrataan esimerkiksi projektin loppuvaiheessa käyttöönotettuja henkilökohtaistamisen palautekyselyjä alkuvaiheen toisistaan irrallisten ohjauksellisten välineiden kehittelyyn. Nyt henkilökohtaistamiselle on luotu kokonaishahmo, josta sinänsä vasta aletaan saada käytännön kokemuksia AiHeen päättyessä, ja henkilökohtaistamisesta voidaan nyt selvästi useammin keskustella myös oppilaitoksen kokonaisstrategiaan kytkeytyvällä tavalla.

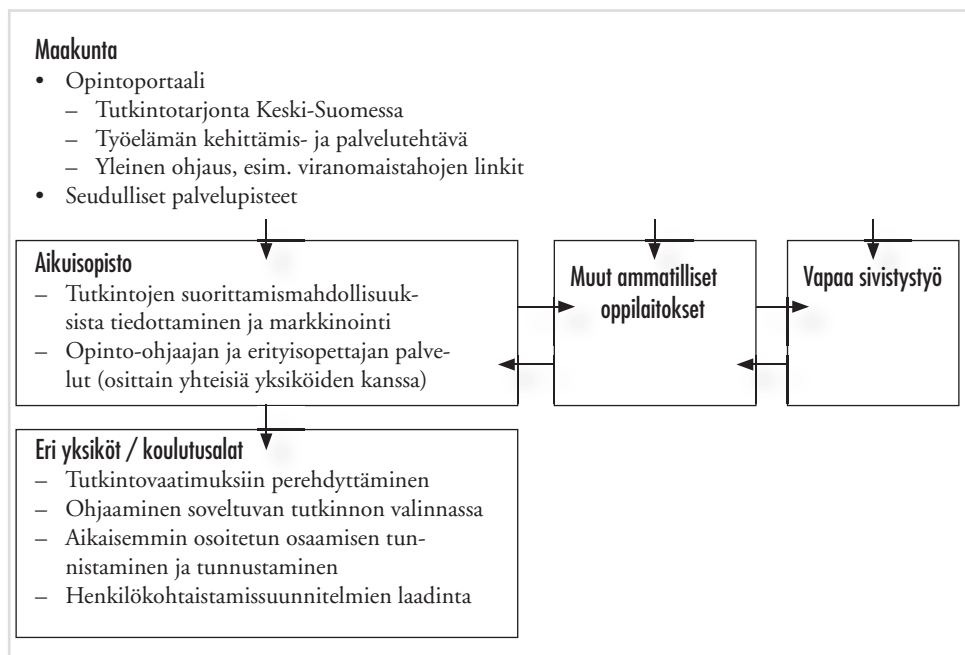
2.7.2 MUTTA SAMALLA OSA JATKUMOA

Huolimatta pioneerimaisuudestaan AiHe-kehittämissuhteen lähtökohtana on yleensä toiminut myös jokin olemassa oleva rakenne, johon henkilökohtaistamista kytketään. AiHe on edellyttänyt paitsi useitakin sukulaisia ja alustahankkeita kuten Tietoa, taitoa, tuloksia aikuiskoulutukseen, Kolmas Ope (Raulahti 2006, 281), Hopsaamo, Näyttävä, Hellä ja E-Tarvo (Eloranta ym. 2006, 297) ja Henkilökohtaistetut opinpolut (Järvinen &

Lamminmäki, 2006, 267) myös usein kehittäjien pidempää koulutus- ja kehittäjätaustaa (esimerkiksi Raulahti 2006, 275). Voimakkaasti korostettiin kehittäjien henkilökohtaista motivaatiota henkilökohtaistamisen edistämiseen tietyn alan käytännöissä (Eloranta ym. 2006, 290, Lehtinen ym. 2006, 286, Raulahti 2006, 279).

Järvinen ja Lamminmäki (2006) kuvaavat artikkelissaan holistisemman tehtävän toteuttamista hakeutumisvaiheen mallintamiseksi alueellisessa verkostossa (kuvio 5). Mettovaaran ja Marjomaan (2006) artikkelissa palautejärjestelmän kehittäminen pohjautui opetussuunnitelmaperustaista koulutusta varten laaditun palautekyselyn uudistamiseen, Hongiston ym. (2006) tekstissä taas sisäisen arvioinnin järjestelmään kietoutuvaan osakokonaisuuteen. Toisin sanoen kehittämisprosessit ovat vähitellen yleistyneet ja irronneet tietystä kontekstista ja alasta.

Artikkeleista voidaan helposti havaita, että henkilökohtaistamisen kehittämisen keskeiset lähtökohdat ovat toistaiseksi olleet varsin pragmaattisia eli mm. rahoituspohjan hankkimiseen tai oppilaitosimagon kehittämiseen tähtääviä. Näissä lähtökohdissa sinänsä ei ole mitään vikaa, sillä ne ovat olleet projektin keston ajan jonkinlaisia kasvualustoja henkilökohtaista-



Kuvio 5. Hakeutumisvaiheen ohjaus eri tasoilla (Järvinen & Lamminmäki 2006, 274).

miselle, sen määrittymiselle ja konkretisoitumiselle. Kuitenkin ne jollain tavalla myös ovat jarruttaneet henkilökohtaistamisen – projektikäsitteitä käyttäen – juurtumista. Henkilökohtaistamisen muodostuminen kestäviksi käytännöiksi edellyttää, että se kykenee tarttumaan, vaikuttamaan ja rikastamaan aitoa ja olemassa olevaa kehittämisprosessia ja tendenssiä. Artikkeleiden perusteella voidaan kysyä, millaista jatkuvuutta henkilökohtaistaminen on vastavuoroisesti ollut rakentamassa – miten esimerkiksi saatuja palautetuloja varsinaisesti muutetaan laadullisiksi teoiksi ja mitä mekanismeja käyttämällä asiakaslähtöisyydestä tulee osa arkisia käytäntöjä, yhteistyön muotoja ja strategista suunnittelua?

Toisin sanoen AiHe näyttäisi poikineen hiukan eri maailmoista tulevien pyrkimysten törmäämistä ja siten henkilökohtaistamisen ad hoc -soveltamista ja määrittelyä – kunnes se esimerkiksi projektiraportoinnin myötä on taas kiteytynyt. Henkilökohtaistaminen näyttääytyy artikkeleissa yhteistyönä, tutkivana ja työtä kehittävänä kouluttajaorientaationa, riemukkaina ja epätoivoisinakin yhteisöllisinä hetkinä, mutta se, mihin tämä kaikki ja tästä oppiminen on ”ripustettu” aikuiskoulutuksessa, näyttää kuvauksissa itse jäävän jossain määrin ilmaan. Mikä yhteinen nimittäjä esimerkiksi eri hankkeilla oikeastaan on? Henkilökohtaistamisesta on sellainen tehty, mutta mitä muuta taustalla on? Nyt voidaan karkeasti todeta, että AiHe itse on ehdottomasti toiminut tällaisena mekanismina, mutta sen manttelinperiijat” – yhteistyötä, tutkivaa ja työtä kehittävää kouluttajaorientaatiota sekä vaihtelevien hetkien rakentamista osaksi aikuiskoulutuksen kehittäjäidentiteettiä tuottavat *järjestelmät* ja *ideologiat* – ovat usein vielä hakusessa.

Myös rohkaiseva esimerkki henkilökohtaistamisen kehittämisen jatkuvuuden näkökulmasta artikkeleista on toki syytä nostaa esille. Raulahti (2006, 280) kirjoittaa, että

(m)ielestäni oli oikeastaan hyvä asia, kun Opetushallitus antoi varsin tylyn lausunnon erään näyttötutkinnon järjestämisedellytysten itsearvioinnista moittien erityisesti henkilökohtaistamisen toteutussuunnitelmaa. Saatu lausunto kirveli kovasti mieltä ja aiheutti tietysti lisätyötä järjestämissopimuksen saantiin, mutta samalla avasi silmät ja korvat ymmärtämään, mistä kaikesta henkilökohtaistamisessa on kyse. Mikä onnenpotku olikaan tuo tapahtuma! Niinpä ykskaks henkilökohtaistaminen nousi aivan ykkösjutuksi..

Tämä esimerkki kiteyttää eräänlaisen henkilökohtaistamisen kehittämisprosessin viisauden hyvin ymmärrettävällä tavalla. Tässä yhteydessä on tär-

keää korostaa erityisesti kahta seikkaa: Ensinnäkin kehittämistyön keskeinen lähtökohta on tässä näyttötutkintojärjestelmän rakenteissa itsessään, eikä sen perusteluja, tai yhtymäkohtia henkilökohtaistamiselle tarvitse etsiä ja keksiä, vaan täsmälleen oikeansuuntainen kehitysprosessi nytkähtää eteenpäin ykskaks. Toiseksi tämä sitaatti tekee poikkeuksellisella tavalla näkyväksi henkilökohtaistamisen tai minkä tahansa muun kehittymisprosessin edellytyksen – ei suinkaan sitä trivialiteettia, että kehittyminen seuraa vasta pakosta vaan – että siihen tarvitaan myös suoraa, järjestelmästä kumpuavaa palautetta. Painopiste artikkeleissa on peripositiivisuuden ja voimavaraisuuden korostamisessa, ja täten vähintäänkin heikko signaali on, että myös rakentava, kriittinen palaute ja vastaavasti opiksi ottamisen mekanismit ovat kehittämisprosessissa tärkeitä. Voidaan kysyä, onko AiHe-projektissa ja työelämän kehittämisessä yleensä riittävästi edellytyksiä käsitellä tällaisia kriittisiä palautteita.

Taulukko 8. Henkilökohtaistamisen kehittämisprosessi (Rikkinen 2006 pohjalta).

	Millaisia avauksia ja tuloksia	Viesti jatkokehittämistä ajatellen
Henkilökohtaistamisen kehittäminen (prosessi)	<ul style="list-style-type: none"> • Tutkinnon suorittajien tason palautejärjestelmä tukee kehittämisprosessia. • Palautejärjestelmä mahdollistaa painopisteiden tarkistuksen ja onnistumisen arvioimisen ja on henkilökohtaistamisen väline itsessään. • AiHe on ollut pioneerityötä, jonka aineelliset ja henkiset resurssit on täytynyt pitkälti rakentaa matkan varrella. • AiHe myös hyödynsi erilaisia olemassa olevia lähtökohtia, kuten muita projekteja, kehittäjien intoa, osaamista ja alakohtaista kehittämisperinnettä. • AiHe-prosessi on tuottanut sissäkkäisiä kehittämishankkeita ja niiden vaiheita sekä mikrotason että alueellisen tason hankkeita. • Kehittämisprosessin avaintemoja ovat yhteistyö, asenteenmuutos, työtapojen tutkiminen ja muutoksen sosio-emotionaalinen prosessi. 	<ul style="list-style-type: none"> • Palautekyselyt luovat subjekteja, tendenssi on subjektiivisuuden laajeneminen kattamaan opiskelijat, opettajiston ja verkoston. • Kyselyjen vaarana pirstaloiminen, kapeutumisen ja kyselyjen toteutuksen sidonnaisuus oppilaitoksiin. • Opiskelijakyselyt kuitenkin haastavat hk-terminologiaa ja samalla ajattelua. • Miten määrälliset indikaattorit muuntuvat laadullisiksi teoiksi? • Projektin tavoitteisiin nähden tuki kehittämiselle on ollut parhaimmillaankin jossain määrin riittämätöntä. • On arvioitava tarvetta erityisille henkilökohtaistamisen kehittämisasiantuntijoille oppilaitosten sisällä. • Kehittämistyön ~ henkilökohtaistamisen jatkuvuus? Miten ja millä tasolla henkilökohtaistaminen sinänsä on vaikuttanut olemassa oleviin kehittämismekanismeihin, -järjestelmiin ja -ideologioihin?

3

TYÖELÄMÄYHTEISTYÖ



Tässä luvussa pohditaan työelämäyhteistyön kehittymistä AiHeessa työelämäyhteistyön asiantuntijatyöryhmän artikkelikokoelman (Malin & Rikkinen 2006) sekä kokonaisarvioinnin muiden aineistojen ja havaintojen kautta. AiHeen sisäisillä mittapuilla työelämäyhteistyön kehittämisessä paikalliset ja yksittäiset yhteishankkeet ovat olleet merkittäviä, samoin haakeva toiminta ja mm. pilottihankkeiden myönteiset työllistävyytulokset, kuten tässä raportissa on edellä todettu. Tämän kehittämisulottuvuuden perusproblematiikka on kuitenkin ollut AiHeessa ja kaiken kaikkiaan aikuiskoulutuksessa pitkälti jäsentymätöntä, minkä vuoksi kokonaisarvioinnin näkökulmasta onkin tärkeää pyrkiä suhteuttamaan AiHe-projektin kehitystyö laajemmin aikuiskoulutusta ympäröivään todellisuuteen, katsoa eri suhteissa ikään kuin poispäin AiHeesta.

3.1 JULKINEN DISKURSSI TYÖELÄMÄYHTEISTYÖN ESILIINANA

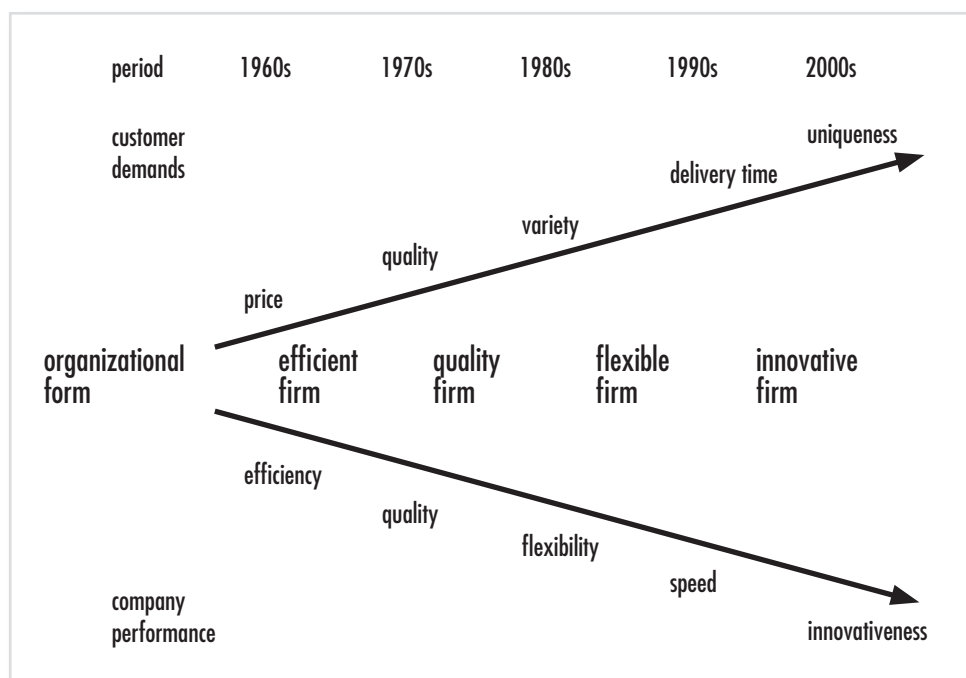
Tässä kappaleessa todetaan, että aikuisopiskelun henkilökohtaistamisen kehittäminen ei ole kohentanut merkittävästi julkista koulutusta koskevaa diskurssia eikä sitä kautta lisännyt laajamittaisesti työelämän mielenkiintoa ja luottamusta koulutusjärjestelmän uudentyypisten mahdollisuuksien hyödyntämiseen. Päinvastoin, AiHe-projektin aikana yhteiskunnallinen kehitys on kulkenut ehkä osin jopa vastakkaiseen suuntaan; katsaus viimeaikaisiin lehdistötiedotteisiin ja uutisiin osoittaa, että koulutukseen, sen vaikuttavuuteen ja työelämävastaavuuteen kohdistetaan yhä suurempia odotuksia, joiden vuoksi koulutukseen ja sen vaikuttavuuteen myös ollaan helposti pettymässä. Tätä voidaan luonnehtia *koulutusinstrumentalismiksi*. Voidaan arvioida, että kuusivuotisen AiHe-projektin työelämäyhteistyön onnistumista olisi huomattavasti helpottanut, mikäli se olisi onnistunut selvästi vaikuttamaan myös yleisempiin yhteiskunnallisiin koulutusrepresentaatioihin. Tämä kysymys näyttää kuitenkin jääneen tulevaisuuden ratkaistavaksi.

3.1.1 NÄYTTÖTUTKINTOJÄRJESTELMÄN PERUSPERIAATTEET JA TYÖELÄMÄN KEHITTÄMINEN

Suomalaisessa työelämässä ollaan 2000-luvulle tultaessa siirrytty tilanteeseen, jossa elinkeinoelämää ja työelämän tuottavuutta on kehitettävä uusin tavoin suomalaisen hyvinvointiyhteiskunnan ylläpitämiseksi (ks. kuvio 6). On tärkeää huomata, että sopeutuminen tähän tilanteeseen edellyttää yhä enemmän muutakin kuin (tekniisiä ym.) *innovaatioita* säilyäkseen kestävällä pohjalla. Tällä hetkellä *työvoiman määrä ja ihmisten rohkaiseminen ja tukeminen työssä pysymiseen* on toinen, yhtä keskeinen haaste, joka tuottavuuden kehittämisessä on otettava huomioon. Tässä kokonaisuudessa keskeisiksi keinoiksi muodostuvat *oppiminen ja yhteistyö*. (Alasoini ym. 2005, 3–4.)

Tämä ei [työelämän kehittämisohjelmien kannalta] kuitenkaan tarkoita sitä, että työpaikkoja tulisi ensisijaisesti auttaa 'hyvien käytäntöjen' kehittämisessä, vaan että niitä pitäisi tukea omien, kestävien kehittämisjärjestelmien luomisessa (Alasoini ym. 2005, 5, suom. EJ).

Yhteistyön sosiaalisia verkostoja voidaan kaiken kaikkiaan pitää toimivan organisaation edellytyksenä. Sosiaalinen verkosto on erittäin mo-



Kuvio 6. Markkinoiden vaatimusten ja yrityksiltä vaadittavien kompetenssien evoluutio (Alasoini ym. 2005, 3).

nifunktionaalinen, sillä samalla kun se luo edellytyksiä organisaation tehokkuudelle” – kuten tiedonvaihdolle, yhteissuunnittelulle, ideoinnille ja johtamiselle – se myös vastaa monin tavoin yksilöiden tarpeisiin, joita ovat mm. pysyvyys, ennustettavuus, luottamus, vastavuoroisuus. (Hernes 2004, 119.)

Koulutuksen rooli ylipäätään on tämän kaksoistehtävän näkökulmasta merkittävä (ks. Jokinen & Luoma-Keturi 2005a). Näyttötutkintojärjestelmä pyrkii entisestään *tehostamaan* ja *eksplikoimaan* aikuiskoulutuksen vaikuttavuutta työelämän tarpeisiin nähden. Malinin (2006, 8) mukaan henkilökohtaistaminen on puolestaan yksi näyttötutkintojärjestelmän neljästä peruseriaatteesta. Muut ovat

1. kolmikantayhteistyö: työnantajatahojen, työntekijätahojen ja opetusalan tiivis yhteistyö tutkintorakenteesta päätettäessä, tutkintojen perusteita laadittaessa sekä näyttötutkintoja suunniteltaessa, järjestettäessä ja arvioitaessa
2. tutkintojen riippumattomuus ammattitaidon hankkimistavasta
3. tutkinnon tai tutkinnon osan suorittaminen osoittamalla ammattitaito tutkintotilaisuuksissa.

Työelämän rooli korostuu jokaisessa kolmessa peruseriaatteessa. Ensinnäkin näyttötutkintojärjestelmässä on kolmikantaisesti laadittu vuoteen 2006 mennessä lähes 400 eri ammattialan tutkinnon perusteet, joita myös uudistetaan jatkuvasti (OPH 2006). Nämä kattavat jo merkittävän osan olemassa olevista ammateista – ja erityisesti myös niistä, joihin perinteisesti on opittu työssä tapahtuvan ohjauksen eikä siis muodollisen koulutuksen kautta. Toiseksi työelämässä tapahtunut nonformaalinen ja informaalinen osaaminen voidaan ottaa huomioon tutkintoa suoritettaessa. Kolmanneksi tutkintotilaisuudet voidaan ja ne tulee toteuttaa mahdollisimman aidoissa tilanteissa esimerkiksi työntekijän omalla työpaikalla. Oppimis- ja näyttötehtävät voidaan kytkeä työpaikan normaaliin työtoimintaan sekä esimerkiksi sen kehittämiseen.

Työelämän vahva läsnäolo näyttötutkintojärjestelmän periaatteissa merkitsee paitsi ammatillisen kehittymisen väylien laajentamista työelämän ja aikuisväestön kannalta myös sitä, että *ammattilaisuus* ja siihen liittyen *urakehitys* sinänsä ovat tulleet mahdollisiksi aiempaa huomattavasti laajemmalle osalle työvoimasta.¹ Ammattilaisuus ja osaamisen kehittyminen puolestaan johtavat edelleen ammatillisten siteiden ja ryhmittymien rakentumiseen, sanalla sanoen työelämän sosiaalisen ulottuvuuden kehittä-

1 Tässä mielessä kyse on osaamisen kehittämistä selvästi laajemmasta koulutuksen funktiosta.

miseen. Tämä taas on edellytys niin yritysten kilpailukyvyille kuin työurien jatkamisellekin (Jokinen & Luoma-Keturi 2005b).

Voidaan ajatella, että henkilökohtaistaminen on pitkälti vain näyttötutkintojärjestelmän muiden periaatteiden manifestointia. Henkilökohtaistaminen on kuitenkin kokemusten myötä nähty tarpeelliseksi tuoda laajemmin ja kirkastetummin aikuiskoulutuksen toimintaan (ks. luku 1, s. 15). Kyse on ajattelun, käsitteiden, puhetapojen, käytäntöjen ja toimijaverkoston – kaiken kaikkiaan toimintakulttuurin – mukauttamisesta näyttötutkintojärjestelmän peruseriaatteiden mukaiseen johdonmukaiseen linjaan (vrt. Spangar ym. 2004, 20–25). Taustalla on eräänlainen koulutusideologinen vallankumous, jonka tarkoituksena on ottaa koulutusjärjestelmän keskiöön osaaminen – ei koulutus (Malin 2006, 8). Tärkeää ohjauksen näkökulmasta tällöin on, että osaamisen ja sen arvioinnin korostuminen ei tule hämärtäneeksi oppimisprosessin sekä siinä tarvittavien ohjauksen ja ajan merkitystä.

3.1.2 ONKO VALLANKUMOUS TODELLINEN?

Koulutusjärjestelmässä tapahtuvaa koulutusta on jo lähes perinteikkäästi viime vuosikymmeninä arvosteltu sen joustamattomuudesta ja vastaamattomuudesta työelämän tarpeisiin. Työelämäyhteistyön ja sen laadun kehittämisen on täten ollut AiHe-projektin ehdottomasti kaikkein kriittisin tehtävä, jossa kysymykseksi nousee, millä tavalla se on pystynyt rikastamaan tai jopa haastamaan yleistä yhteiskunnallista diskurssia, jonka ajantasaistuminen puolestaan ratkaisevasti raivaisi tietä työelämäyhteistyölle.

Luomalla näyttötutkintojärjestelmän 1990-luvun puolivälissä ammatillinen aikuiskoulutus pyrki vastaamaan nimenomaisesti työelämän tarpeisiin vastaamattomuuden kritiikkiin (Rikkinen 2004), kuten myös monet muut 1990-luvun koulutusjärjestelmän uudistukset. AiHe-projekti laadunkehittämishankkeena on arviomme mukaan aivan oikein ottanut tavoitteekseen *toimintakulttuurin muutoksen*, joka laajassa tulkinnassa todella käsittää myös työelämän yhteistyökumppanit (ks. Spangar ym. 2004, 20–25).

Koulutukseen kohdistuvat odotukset sekä sen käsittelytavat julkisuudessa näyttävät kuitenkin kehittyneen vain vähän AiHe-projektin – ja jopa näyttötutkintojärjestelmän – synnyn jälkeen. Edelleen julkinen diskurssi on instrumentalistista ja keskustelun painopiste on määrällisessä ennakoinnissa sekä ala- ja koulutusastekohtaisissa työttömyystilastoissa. Päätöksiä ja valintoja tehdään näiden pohjalta pikemminkin kuin koulutusjärjestelmän

tarjoamien mahdollisuuksien ja tuen perusteella. Paradoksaalisesti koulutukseen kohdistuvat paineet ovat korkeintaan kasvaneet analytyttisyyden ja erittelevyyden polkiessa paikallaan.

Esimerkiksi Heinänen (2007) kirjoittaa sanomalehtiartikkelissa Pirkanmaan ammatillisen (perus)koulutuksen vastaavuudesta työelämän eri alojen kysyntään.

(k)oulutus muuntautuu Pirkanmaalla vastaamaan nykyistä paremmin työpaikkojen tarjontaa. Tosin muutos ei tapahdu hetkessä. (...) Sivistysosaston päällikkö Jukka Peltokoski Länsi-Suomen lääninhallituksesta sanoo, että koulutustarve muuttuu koko ajan nopeammin ja sitä on entistä vaikeampi ennakoida. – Kolmivuotista ammatillista koulutusta ei voi muuttaa hetkessä toiseksi. Ammatillista peruskoulutusta kehitetään entistä laaja-alaisemmaksi, jotta sen päälle voisi rakentaa jatko- ja täydennyskoulutusta jatkuvasti muuttuviin tarpeisiin. (...) Kaupan ja hallinnon alalla [työttömyys]prosentti on keskitasoa, mutta työttömien määrä suuri runsaan koulutuksen takia. (...) – Aloituspaiikkoja pitäisi jakaa Pirkanmaalla uudestaan niin, että paikat olisivat siellä, missä opiskelijatkin. Suomen tavoitteena on kouluttaa koko ikäluokka... (Heinänen 2007.)

Artikkelissa kiteytyy moni niistä odotuksista ja haasteista, joita koulutukselle yhteiskunnassamme yleisesti asettuu AiHe-projektin päätyttyessä vuodenvaihteessa 2006–2007. Arviomme mukaan tiedotusvälineiden kannatteleva diskurssi tai puhetapa on jotakuinkin sama kuin AiHeen alkaessa mm. seuraavissa suhteissa:

- ❖ Koulutuksen ainoaksi funktioksi esitetään työllistyminen.
- ❖ **Työllistyminen esitetään lähes yksinomaan koulutuksesta (ja erityisesti sen oikealle alalle kohdentumisesta) riippuvaisena asiana.**
- ❖ **Tällöin mm. yksilöiden omaa toimintaa sekä eri alojen ja työelämän yleisempiä toiminta- ja kehittymisedellytyksiä ja niistä huolehtimista poliittisin keinoin ei nähdä lainkaan ratkaisevina.**
- ❖ Koulutus nousee keskustelunaiheeksi yleensä vasta silloin, kun yhteiskunnassa havaitaan ongelmia.
- ❖ Koulutusta kuvataan työelämän kehitykseen (hitaan) mukautuvuuden näkökulmasta (vaikka esimerkiksi kolmivuotiset tutkinnot ja työssäoppimisen lisääminen olivat nimenomaan vastaus työelämän nopeaan kehitykseen).
- ❖ Koulutusta ja sen vaikuttavuutta käsitellään hyvin kapea-alaisesti ja pääasiassa lyhyen aikavälin työllisyystilastojen kannalta.

- ❖ Alakohtaisia ja tapauskohtaisia eroja ja niiden syitä tai historiaa ei eritellä.
- ❖ Eroja koulutettujen ja kouluttamattomien välillä ei ilmaista, ei eri koulutusasteiden eroja eikä myöskään niiden suhdetta toisiinsa koulutusjärjestelmässä.²
- ❖ Koulutuskeskustelu liikkuu lähes poikkeuksetta määrällisissä tekijöissä, kuten kysyntä- ja tarjontamäärissä, aloituspaikoissa ja oppilaitosmäärissä eri aloilla (vaikka myös koulutuksen laatu on muodostumassa yhä ratkaisevammaksi vaikuttavuuden kannalta).

Julkisen diskurssin tila on ollut ja on siis edelleen hyvin lukkiutunut AiHeen kaltaisen koulutuksen laadunkehittämishankkeen kannalta – ja erityisesti juuri työelämäyhteistyön kannalta. Onhan laajemman, yhteiskunnallisen diskurssin merkitys äärimmäisen suuri kansalaisten representaatioiden kannalta, ja representaatiot vuorostaan suuntaavat toimintaamme (Moscovici 1984). Työnantajat, yrittäjät, työntekijät itse sekä päätöksentekijät omaksuvat yleisen diskurssin luoman tavan mieltää koulutus ja arvioida sen vaikuttavuutta sekä kannattavuutta niin yksilö-, yritys- kuin yhteiskuntatasollakin. Yleistyneet, yksioikoiset tavat mieltää koulutus vaikuttavat myös sen resursoinnin suuntauspäätöksiin ja jopa koulutusjärjestelmän sisäiseen dynamiikkaan. Herrasen (2003, 98, sit. Filander 2005) mukaan myös

ammattillisen koulutusjärjestelmän edustajat ovat tavallaan sosiaalis-tuneet vannomaan elinikäisen oppimisen diskursiivisessa tilassa ikuista uskollisuuttaan työelämän todellisille vaatimuksille ja käytännön kehittämisen tarpeille.

Tiedotusvälineissä ei ole juurikaan nähtävissä merkkejä koulutusdiskurssin kehittymisestä sisällöllisemmäksi ja luottamusta herättävämmäksi koulutusta kohtaan, eivätkä edellytykset oppilaitosten yhteistyölle työelämän kanssa ole tältä osin sanottavasti parantuneet. Tästä esimerkkinä Aamulehdessä 14.4.2005 kerrottiin otsikolla ”Insinööriopiskelijat vaativat aloituspaikkojen vähentämistä – Ulosmarssi...”, että insinöörejä koulutetaan aivan liikaa mainitsematta tarkemmin, minkä alan ja erikoistumislinjan insinööreistä oikeastaan on kyse. Lisäksi hieman myöhemmin, 5.5.2005, uutisoitiin nimekkäiden osallistujien käymän auditoriokeskustelun tuloksena, että ”ihmiset tekevät koulutusvalintansa itse”, ja että edes korkea-

2 On syytä muistaa, että koulutus mielletään kansalaisten keskuudessa usein yhtenä kokonaisuutena ja että tutkintorakenteen yksityiskohtinen on todettu olevan suurelle osasta esimerkiksi työnantajista varsin tuntematon (Naumanen & Silvennoinen 1996, Vihervaara 1999, Yrjölä ym. 2000). Tällöin se, mitä sanotaan yhdestä koulutusasteesta tai muodosta, laajenee helposti koskemaan kaikkia.

koulutus ei anna eikä voikaan antaa enää nykyään minkäänlaisia takeita työllistymisestä.³ Kuinka ollakaan, lähes täsmälleen vuoden kuluttua (26.6.2006) Aamulehti sai aihetta uutisoida, että ”Suomea uhkaa insinööri-pula, tietotekniikan suosio on laskenut”, kun tietotekniikan aloittaneiden opiskelijoiden määrä oli kyseisenä vuonna romahtanut.

Kaikkein heikoimmille tässä median myllytyksessä jäävät opiskelijat, tulevat työntekijät, jotka jo etukäteen olettavat, että heidän koulutuksensa ei anna heille todennäköisesti minkäänlaisia välineitä työelämään, vaan kaikki riippuu heistä itsestään” – mitä se sitten ikinä tarkoittaaakin.

Tämä voidaan nähdä myös elinikäisen oppimisen diskurssin silmittömän omaksumisen seurauksena. Filanderin (2005, 44) mukaan

elinikäisen oppimisen kulttuurisen puhutavan mukanaan tuoma näkökulman muutos on vaikuttanut laajasti ajatteluun koulutuksesta, kasvatuksesta ja opettajuudesta. Vastuu jatkuvasta oppimisesta ja uusiutumista elinikäisen oppimisen kulttuurisen puhutavan myötä vähitellen siirtynyt valtiolta, kunnilta, koulutusjärjestelmät ja opettajilta itseohjautuville oppijoille itselleen. Uusliberalistisen koulutuspolitiikan mukaisesti elinikäinen oppiminen korostaa yksilön oikeutta valita ja itse vastata omasta kohtalostaan ja oikeutta toimia itseohjautuvana asiakkaana koulutuksen markkinoilla.

Julkisessa diskurssissa on lisäksi tapana myös patistaa nopeisiin ja radikaalisiin määrällisiin muutoksiin koulutusrakenteessa. Hitaus ei kuitenkaan ollut ongelma esimerkiksi 1990-luvulla tehdyssä päätöksessä lakkauttaa eriasteisia rakennusalan koulutusyksiköitä sillä hetkellä julkisuudessa paljon esillä olleiden työttömyyslukujen vuoksi. Seurauksena on tähän päivään asti pahentunut pula rakennusmestareista, joiden korvaajia ei saada oikein mistään. (Lindberg 2005.)

Odotukset koulutuksen kyvystä ratkaista työelämään liittyviä ongelmia läpäisevät kaikkia tasoja politiikoista julkiseen diskurssiin. Monet näistä

3 Aamulehden järjestämän tilaisuuden osallistujista siteerattiin mm. opetusministeri Tuula Haataista, Tampereen yliopiston kansleria Jorma Sipilää, eri oppilaitosten rehtoreita sekä työttömyydestä kärsinyttä korkeasti koulutettua maahanmuuttajaa. Keskustelussa käsiteltiin siitä, miten vaikea tilanne on, koska yksilöt tekevät omia koulutusvalintojaan, koulutuksen edustajat eivät tunne työelämän kehitystä, työelämässä tarvitaan ennen kaikkea *käytännön* osaamista, *työkokemusta* ja muutenkin tulevaisuuden ennustaminen on kovin vaikeaa. Ohessa oli myös gallup-tuloksia otsikolla Koulutus vastaan työelämä, jossa mm. ammattityön arvostuksen alhainen suosio johtuu suurimmaksi osaksi (31,2 %) siitä että *vanhemmat* eivät sitä arvosta, 66,7 %:n mielestä koulutus ja työelämä ovat liian kaukana toisistaan, 82,1 %:n mielestä Suomessa katsotaan liikaa titteleiden ja tutkintojen perään ja 20 % ei sanoisi mitään, jos 17-vuotias nuori kysyisi vinkkiä, mihin hän menisi opiskelemaan. Voidaan kysyä, miksi niin koulutuskeskustelu kuin sen uutisointikin on jatkuvasti näin mustavalkoista.

havainnoista liittyvät tapaan vastuuttaa koulutus(järjestelmä) mitä monimutkaisimmista yhteiskunnallisista, poliittisista ja sosiaalisista ongelmista pohtimatta sen enempää, mitä niiden ratkaiseminen tarkoittaa koko yhteiskunnalta. Tämä tapa on arviomme mukaan voimakkaasti levinnyt alkaen 1990-luvun lamasta sekä EU:n elinikäisen oppimisen korostamisesta tuottavuuden ja kilpailukyvyn välineenä. Sen ovat omaksuneet niin ylimmät päätöksentekijät kuin liittojen edustajatkin, asiantuntijat, tutkijat, työnantajat ja muut kansalaiset. Tutkintotavoitteisuudesta, myös osaltaan työelämän tutkinnoista (näyttötutkinnoista), on tullut tässä vastuuttamisessa kaksiteräinen miekka, ja tutkintojen kehittäminen näyttää olevan osin kääntymässä myös tarkoitustaan vastaan. Äärimmäisenä esimerkkinä koulutuksen (ja tutkintojen) näkemisestä ratkaisuna lähes mihin tahansa voidaan pitää seuraavaa:

Lehdistössä (Kotimaa 23.12.2006) kerrottiin 400 ihmisen kuolevan Suomessa päivystyksessä lääkärin hoitovirheiden ja hoidon viivästymisen vuoksi. Määrä on suurempi kuin liikenneonnettomuuksissa. Kun erikoislääkäri Tapio Kuha kehottaa ministeriötä ja Lääkäriliittoa heräämään tilanteeseen, sosiaali- ja terveysministeriön katse kääntyy heti opetusministeriön suuntaan, ja vastataan, että ratkaisu on erikoislääketieteen tutkinto. Kun vakuudeksi koulutukselle itsestään selvästi kuuluvasta velvollisuudesta korjata tämä epäkohta lääkintöneuvos Erna Snellman ministeriöstä toteaa, että koulutuskysymystä ei voida kuitenkaan yksin ratkaista ministeriössä, vaan se edellyttää yhteistyötä opetusministeriön, yliopistojen, Kuntaliiton ja Kunnallisen työmarkkinalaitoksen kanssa.

Onko myös ammatillisen aikuiskoulutuksen kehittämisen taustalla tällainen tulkinta työelämälähtöisyydestä?

Aikuiskoulutuksen uudistuksia ja työelämäyhteistyötä on jouduttu viemään läpi hyvin raskaiden odotusten ja julkisen diskurssin, jossa koulutuksen roolit ja tehtävät esiintyvät sangen eriytymättöminä, koulutusinstrumentalistisesti yksioikoisina ja työelämälähtöisyyden ideaaliin kytkeytyvinä. AiHe-hankkeiden vaikuttavuus työelämäulottuvuudella olisi ollut epäilemättä huomattavasti suurempi, mikäli AiHe olisi yltänyt yksittäisiä työpaikkoja laajempaan kontribuution yhteiskunnallisissa representaatioissa. Niiden näkökulmasta AiHeen vaikutukset ovat olleet vaatimattomia, joskin aivan oikeansuuntaisia koulutusinstrumentalismia purkavilta elementeiltaan.

3.2 OSAAMINEN VS. TUTKINNOT

Tässä kappaleessa käsitellään henkilökohtaistamisen perushaastetta, tasa-painoilua työelämän osaamisen kehittämistehtävän sekä asiakaslähtöisten palvelujen ja tutkintojen tuottamistehtävän välillä. Näistä jälkimmäiset liittyvät läheisesti koulutusinstrumentalismiin, ensin mainittu taas koulutuksen laadun problematiikkaan. Havaintojemme mukaan tämä kysymys aiheutti jännitteitä koko projektityöskentelyyn antaen sille kuitenkin tärkeän leimansa. Jatkossa erityisen tärkeänä voidaan pitää kysymyksen tarkempaa pohtimista erilaisissa kehittäjäverkostoissa mutta myös asiakastyössä ja aikuiskoulutuksen vaikuttavuuden arvioinnissa.

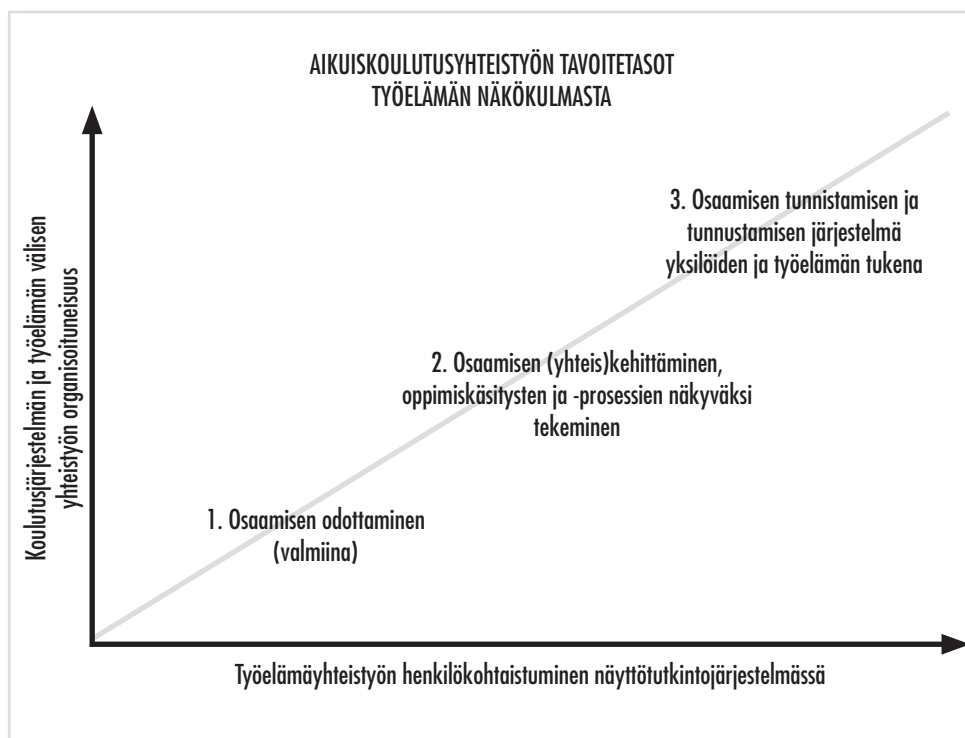
3.2.1 TYÖELÄMÄYHTEISTYÖN TAVOITTEENASETELU

Tavoitetta siirtää aikuiskoulutuksen painopiste koulutuksesta osaamiseen ja sen tunnistamiseen ja tunnustamiseen voidaan pitää osin paradoksaalisena. Koulutusta yhä edelleen ostetaan, osaamisen kehittymistä aikuiskoulutuksesta tavoitellaan (Blomqvist ym. 2002) ja näyttötutkintojärjestelmä kuuluu yhä osaksi kokonaiskoulutusjärjestelmää. Painopisteen muutos AiHeen myötä on houkuttanut väärinymmärryksiin siinä mielessä, että näyttötutkintojärjestelmän perusfunktio *osaamisen kehittäminen, kva-lifikaatioiden tuottaminen* on paikoin hämärtynyt. On saatettu ajatella, että näyttötutkinnot ovat pelkästään tapa nostaa työelämässä toimivien statusta tuottamalla *sertifikaatteja*. Mutta kuten esimerkiksi Kaislasuo (2006, 74) tutkintotoimikunnan edustajana muistuttaa

(m)itään sellaista käytäntöä ei voida hyväksyä, jonka mukaan jos jollakin tutkintoon osallistuvalla on niin ja niin paljon työkokemusta (vuosina), hänet vapautettaisiin automaattisesti jonkin osan suorittamisesta.

Toisin sanoen näyttötutkinnoissa itse asiassa oppiminen asettuu *vielä keskeisempään asemaan kuin* perinteisessä opetussuunnitelmaperusteisessa koulutuksessa, sillä tutkinnon suorittaminen edellyttää vähintäänkin olemassa olevan osaamisen tunnistamista ja sen osoittamista näyttötilaisuuksissa, jotka jo sinänsä luovat kva-lifikaatioita. Voidaan ajatella – ja tähän suuntaan myös lähes kaikki kokonaisarvioinnin tekemämme haastattelut viittaavat – että henkilökohtaistaminen on nostanut tutkintojen vaatimustasoa aiemmasta. Se, mikä tähän on johtanut, on erityisesti koulutuksen ja opiskelijan keskinäisen suhteen uudelleenmäärittäminen; henkilökohtaistamisen myötä tutkintoa on alettu rakentaa yhä enemmän yksilön ja työ(ssäoppimis)paikan lähtökohdista käsin.

AiHe-projektissa on hyvin vahvasti korostettu henkilökohtaistamisen kah- ta ensimmäistä vaihetta, hakeutumista ja tutkinnon suorittamista. Jaamme Pietilän (2006, 144) käsityksen, että ”(v)aikka näyttötutkintojärjestelmä ei perustu oppimisen korostamiseen, ovat oppimiskäsitys ja -prosessi silti tär- keitä tunnistaa”, viime kädessä jo siitä syystä, että työnantajat eivät usein- kaan ole ensisijaisesti kiinnostuneita tutkinnoista vaan juuri osaamisesta. Näin ollen henkilökohtaistamisen yhtenä haasteena tässä voidaan pitää nimenomaan osaamisen kehittymisen, *oppimiskäsityksen ja -prosessin* teke- misestä näkyväksi ja ymmärrettäväksi myös työelämän edustajille. Tämä taas on kytköksissä edellä kuvattuun julkiseen diskurssiin.



Kuvio 7. Henkilökohtaistamisen portaat näyttötutkintojärjestelmän työelämäyhteistyössä.

Kuviossa 7 on kuvattu yksi mahdollinen, tarkoituksellisesti yksinkertais-tava tulkinta näyttötutkintojärjestelmän ja sen henkilökohtaistamisen suhteesta työelämäyhteistyöhön.⁴ Kuviota voidaan lukea niin, että AiHe on työelämäyhteistyössä edennyt jonnekin vaiheiden 1 ja 2 välimaastoon, mutta eteneminen varsinaiseen tavoitteeseen (3) edellyttää niin henkilökohtaistamisen kuin yhteistyön organisoituneisuudenkin kehittymistä ja laajenemista vielä runsaasti.

Tulkintamme mukaan painopisteen siirtäminen koulutuksesta osaamiseen onkin ymmärrettävä ensisijaisesti *pedagogisena* uudistuksena ja sellaisena jopa vuosikymmenen suurimpana Lähteenmäki 2005, sit. Malin 2006, 9). Kyse ei siis ole vielä sellaisenaan työelämän uudistuksesta, vaan keskeisintä on, että AiHe-projekti on osaltaan vaikuttanut henkilökohtaistamisen kirjaamiseen myös uuteen lakiin ammatillisesta aikuiskoulutuksesta (L 1013/2005). Aikuiskoulutuksen uudet velvollisuudet ja tehtävät voidaan kiteyttää siten, että näyttötutkintojärjestelmästä on aktiivisten toimenpiteiden kautta tuotettava ja ylläpidettävä asiakkaiden oma järjestelmä, joka on asiakkaiden palveluksessa niin pitkälle kuin suinkin mahdollista näiden omien pyrkimysten tukena.

Kun laki henkilökohtaistamisesta on annettu, tulee henkilökohtaistamisen kehittämistä osa normaalia aikuiskoulutustoimintaa. Tähän viitattiin myös suurimmassa osassa haastattelemissamme AiHe-oppilaitoksissa. Suurin jäljelle jäävä jäsentymässä oleva haaste on näyttötutkintojen suhde työelämään laajemmassa mielessä, yrityksinä ja työpaikkoina. Lakisäätien aikuiskoulutuksen työelämän kehittämis- ja palvelutehtävä kohdistuu nimenomaan (maksaviin) yrityksiin. Näiden kehittämishankkeiden kokemusten perusteella on tarkoituksena lisätä osaamistarpeiden työelämälähtöistä analysoimista, ja niillä mahdollistetaan laajempia henkilöstön kehittämisohjelmia (Sumkin 2006, 9). Poikela (2006) puolestaan tuo esiin ammatillisen koulutuksen kehittämistyössä kokeillun oppimisen, sosiaalisuuden ja arvioinnin eri tasot yhdistävän mallin välineeksi ohjata ja johdattaa oppimisen prosesseja koulutuksessa ja työelämässä. Hänen mukaansa ”(t)yonjohto ei enää pärjää vanhalla auktoriteettiasenteella”, ja olisikin ”siis luotava työyhteisön omia pedagogisia käytäntöjä, mihin tarkoituk-

4 Kuviossa lähtöpisteenä (1) on työelämän (työpaikan) kiinnostus työntekijöiden osaamisen hyödyntämisessä liiketoiminnassa. Kuvio herättää kysymyksen henkilökohtaistamisen ulottumisen tärkeydestä ja vaikeudesta erityisesti pienyrityksiin, joissa yrittäjä mahdollisesti itse osallistuu tuotantoon tai palveluun, ja jonka suhde työn vaatimaan osaamiseen on hyvin kapea, pragmaattinen ja intuitiivinen sekä herkimmin julkisen diskurssin vaikutuksesta ohjautuva. Työelämähaastattelujemme perusteella juuri tällaisten yritysten kaatumisriskiä voitaisiin merkittävästi vähentää joustavalla koulutuksella, mikäli tarjonta vastaisi syvemmin ja perusteellisemmin niiden osaamis- ja tiedontarpeisiin (vrt. Lamppu 2006).

seen työssäoppimisen prosessi- ja arviointimallia voidaan hyvin soveltaa” (emt. 32).

Työelämä ei kuitenkaan juuri tunne pedagogiikkaa, eivätkä tutkijatkaan ole yksimielisiä ohjauksen ja pedagogiikan mahdollisuuksista työelämässä. Pedagogiikan ja vaikuttavuuden teemat ovat vallitsevia työelämäyhteistyön piloteissa ja analyyseissa AiHe-projektissa. Tällä hetkellä työelämä peräänkuuluttaa panostusta ammattitaitoon kamppailussamme Suomen puolesta globaaleilla markkinoilla. Työelämän syvistä riveistä kumpuaa tarve oppia ja omaksua kehittyneempiä työmenetelmiä ja tekniikoita, kieliä, ohjelmistoja ja kulttuurien tuntemusta, vuorovaikutustapoja, psykologiaa sekä kokonaisuuksien hahmottamista. Osaamisen kehittymisen myötä mahdollistuu myös koulutuksen muiden funktioiden toteutuminen, kuten ammatillisen identiteetin kehittyminen, työmotivaatio ja jaksaminen (Jokinen & Luoma-Keturi 2005b). Osaamisen kehittäminen on olennainen koulutuksen tavoite myös työvoimahallinnon kanssa tehtävän yhteistyön näkökulmasta, mutta esimerkiksi työvoima- ja elinkeinoelämäkeskusten mukanaolo henkilökohtaistamisen kehittämisessä on ollut hyvin vaihtelevaa. Parhaimmillaankin tasapainoilu osaamisen kehittämis- ja työllistämis-tehtävän välillä aiheuttaa vielä päänvaivaa koulutuksen ostajille.

3.2.2 TYÖELÄMÄYHTEISTYÖN TULOKSIA

AiHe-projektin työelämäyhteistyön asiantuntijatyöryhmän haastavana tavoitteena on ollut hahmottaa työelämän näkökulma näyttötutkintojen henkilökohtaistamiseen (Malin 2006, 9). Edellä kuvattujen lähtökohtien perusteella henkilökohtaistamisella pyritään keskeisesti vastaamaan myös yksilötasoa laajemmin työelämän osaamisen kehittämisen tarpeisiin. Kyse ei ole kuitenkaan pelkästään koulutuksen räätälöimisestä (esimerkiksi Vartiainen 2006) sinänsä, vaan pidemmälle menevästä kumppanuustyöstä, jossa ei ainoastaan pyritä suoraan tavoitteeseen, työntekijöiden ammattitaidon kehittämiseen eri alueilla, vaan ratkaisevaa on myös niiden keinojen hienovaraisuus, joilla tähän tavoitteeseen pyritään. Viime kädessä henkilökohtaistamisessa otetaan huomioon, että kyse on tuntevista ihmisistä, joiden on ”epäluottamuksen vallitessa (...) hankala toteuttaa itseään tai kokea merkitystä, onnellisuutta ja tarkoituksellisuutta toiminnassaan” (Kotkavirta 2001, 66, sit. Silvennoinen 2006, 43), mutta myös organisaatioista, joiden edustajilla on erityyppisiä intressejä. Tällöin ”henkilökohtaistamisen ajatusmallia tulee kuitenkin miettiä jokaisen intressiryhmän kohdalla erikseen” (Vartiainen 2006, 61). Työssäoppimista henkilökohtaistamalla voidaan kehittää koko organisaatiota. Edelleen todetaan

yleisesti, että henkilökohtaistaminen on välttämätöntä työväestön vähenemisen mukanaan tuomiin haasteisiin koulutuksen keinoin vastattaessa. (Malin & Rikkinen 2006.)

Työnantaja- ja henkilöstöesimieshaastattelujemme (n = 8) perusteella näyttötutkinnot olivat asteittain saavuttamassa työnantajien tietoisuutta ja poikineet paikoin jopa vilkasta työhyvinvoinnin ja muuta toimintaa työpaikoilla. Työelämän edustajien kyky arvioida henkilökohtaistamista suoraan oli hyvin vähäistä. Pääasiassa näissä tapauksissa näyttötutkinnon suorittaminen tapahtui oppisopimuskoulutuksen yhteydessä, ja työnantajat mielsivät sen lähinnä hyväksi työntekijän ammatinoppimisen väyläksi. Näissä haastatteluissa työelämän näkökulmasta nimenomaan oppilaitokset näyttäytyivät melko etäisinä, pääasiassa auktoriteetteina sen suhteen, mitä tulisi opiskella ja miten tutkintoprosessi toteutuu. Yhteistyötä kouluttajien kanssa arvioitiin neutraalisti tai kriittisesti (ks. myös esimerkiksi Vartiainen 2006). Sen sijaan tutkinnon suorittajien (n = 12) kohdalla oli selvää, että henkilökohtaistaminen oli eri aloilla taannut selvästi paremmat mahdollisuudet tutkinnon suorittamiseen omaan tahtiin, omia heikkouksia ja vahvuuksia huomioiden sekä enemmän vuorovaikutusta hyödyntäen sekä kouluttajan että vertaisryhmän kanssa. Haastattelimme myös opiskelun keskeyttäneitä henkilöitä. Pääsyyt keskeyttämiseen olivat koulutuksen sisällöllisen annin koettu vähyys sekä oppilaitoksen ja työpaikan välinen heikko yhteistyö.

Noste-hankkeen taustalla vahvasti vaikuttanut SAK:n koulutussihteerin Markku Liljeström, AiHe-projektin ohjausryhmän jäsen, näki SAK:n jäsenistössä olevan valtavasti potentiaalia näyttötutkintojärjestelmän joustavuuden hyödyntämiseen. Hänen mukaansa työpaikkakulttuurit estävät hyvin tehokkaasti koulutusmahdollisuuksien hyödyntämistä, eikä suuri osa työnantajista kouluta vuosittain työntekijöitään. Myös oppimisvaikeudet ja kielteiset koulukokemukset ovat järjestön jäsenillä valtava koulutuksen este. Liljeström toivoo AiHe-projektin osaltaan onnistuneen jalkauttamaan opettajia yrityksiin ja pysyvöittämään hakeutumisvaiheen toimintaa. Resursseja hakeutumisvaiheen toteuttamiseen pitäisi lisätä. Liljeströmin mukaan säästöä pitäisi jättää valmistavasta koulutuksesta, jota hänen mielestään toteutetaan turhan laajassa mitassa tarpeisiin nähden. Jokaisella työntekijätasolla on nykyään oltava huippuosaaja – eikä vähiten asiakaspintakontaktien laajenemisen vuoksi. Koulutuksen tutkintotavoitteisuus jakaa työelämän mielipiteitä, mutta kokonaisuutta ajatellen tutkintojen lisäämä työmarkkinaliikkuvuus olisi erittäin tärkeää. Liljeström piti haastatteluajankohtana 2006 keväällä epäselvänä kuvaa AiHe-projektin

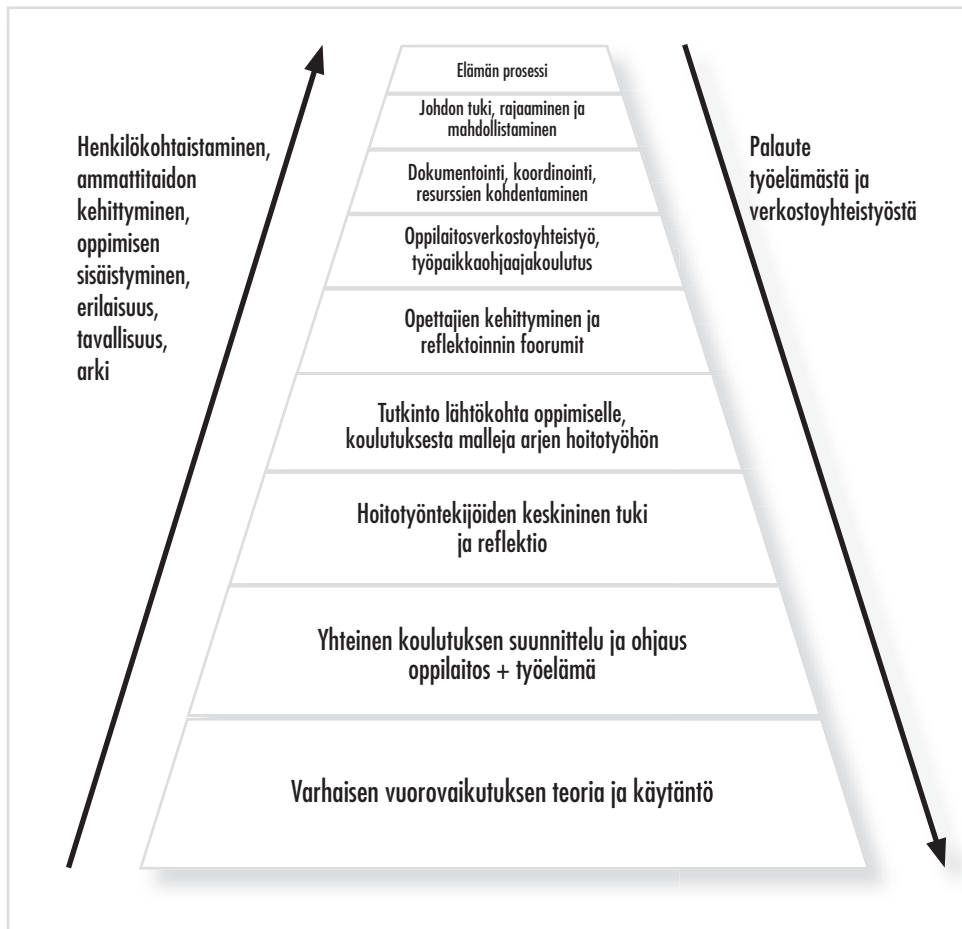
tuloksista. Henkilökohtaistaminen on jäänyt työnantajien näkökulmasta varsin vaikeaselkoiseksi aina käsitteistään alkaen.

Toisin sanoen työelämäulottuvuudella AiHeen merkitys on jäänyt jossain määrin kysymysmerkiksi myös ammattiliittojen keskusjärjestön näkökulmasta. Osittain kyse on tiedotuksen vähäisyydestä, ja Liljeström ehdottaakin työnantajien käyttöön omaa vihkkoa henkilökohtaistamisesta ja näyttötutkinnoista. Vakavampana huolena voidaan pitää SAK:n edustajan käsitystä henkilökohtaistamisen vaikeaselkoisuudesta sinänsä. Voidaan kysyä, onko AiHe projektina riittävän painokkaasti pyrkinyt kompromissiin koulutusjärjestelmän tavoitteiden ja ympäröivän yhteiskunnan tavoitteiden välillä. Tämäkin ulottuvuus on kuitenkin perinteisesti ollut hyvin jännitteinen koulutusjärjestelmän kehittämisessä (vrt. Komiteamietintö 1997:14, 36).

Jännitteisyytensä vuoksi AiHe-hankkeissa on ollut välttämätöntä etsiä kehittämisen keskitietä tai kolmatta näkymää henkilökohtaistamiseen. Espoon terveyst- ja sosiaalialan oppilaitoksen (nyk. Espoon seudun ammatitopisto Omnia) arviointihaastattelun muistion perusteella rekonstruoitu kuvaus heidän AiHe-hankkeensa elementeistä kuvaa henkilökohtaistamisen irtautumista osaamisen kehittämistehtävän ja tutkintoprosessin tehostamistehtävän välisestä vastakkainasettelusta, ja samalla myös perinteisestä koulutus- ja tiukasta tutkintoprosessiajattelustakin käytännön reunaehtojen puitteissa (kuvio 8). Henkilökohtaistamisen kehittämishankkeen on useimmissa haastatelluista hankkeista nähty nimenomaan luovan tilaa tämännäyttöiselle kokonaisvaltaisemmalle ajattelulle aikuiskoulutuksessa.

AiHe-projektissa on osoitettu, että toimivat verkostot luodaan ruohonjuuritasolla⁵ pedagogisen osaamisen, kouluttajan oman osaamisen kehittämisen, substanssiasiantuntijuuden ja niin sanotun henkilökohtaistamisideologian avulla. Henkilökohtaistamisideologiaa ei ole erityisen vahvasti tuotu esiin projektin omissa raporteissa todennäköisesti siksi, että sen ei oleteta kommunikoivan kovin hyvin lukijoiden ja laajemman yleisön kanssa. Tässä henkilökohtaistamisen praktisessa viisaudessa tai hiljaisessa tiedossa on kyse yhdellä sanalla sanoen *yhdistämisestä*, jota pintatasolla voidaan kuvata tutkinnon perusteiden ja olemassa olevan osaamisen sekä kehittymistarpeiden yhteensovittamiseksi. Kyse on nähdäksemme kuitenkin laajemmasta pyrkimyksestä valjastaa kouluttajan ja lopulta koko oppilaitoksen ja toimijaverkoston resurssit asiakkaiden ammatillisen kasvun

5 Kuten luvussa 2.3 totesimme, strateginen, organisaatioiden tasoinen yhteistyö on aina eduksi. Kuitenkin ainakin toistaiseksi henkilökohtaistamisen käytäntöjen kehittäminen on edelleen keskeisesti kouluttajien vastuulla ja tehtävänä.



Kuvio 8. Sosiaali- ja terveysalan (hoitotyön) henkilökohtaistamisen temaattinen kokonaisuus (tutkijan rekonstruktio).

palvelukseen allokoimatta niitä ennalta tarkasti. Henkilökohtaistamisen ytimenä on täten pyrkimys tukea *asiakkaan suhteen rakentumista* toisaalta aikuiskoulutukseen ylipäättään (– hakeutumisvaihe), toisaalta tutkintoprosessiin (– tutkinnon suorittamisvaihe), toisaalta oppimisprosessiin (– tarvittavan ammattitaidon hankkimisvaihe) sekä edelleen omaan itseensä ja omiin resursseihinsa (ei välttämättä tässä järjestyksessä). Tätä nelivaiheista jäsenystä voidaan pitää erittäin tärkeänä AiHeen tuotoksena myös rahoittajien näkökulmasta.

Kaiken kaikkiaan AiHe-projektia on leimannut tasapainoilu osaamisen kehittämistehtävän ja muiden palvelutehtävien välimaastossa. AiHe-kehittäjät ovat hyvin itseohjautuvasti rakentaneet käsityksensä siitä, millä ta-

valla näyttötutkintojärjestelmässä opitaan ja millä tavalla myös työelämä saadaan aktivoitumaan osaamisen kehittämisessä, toisin sanoen mikä on näyttötutkintojärjestelmän suhde osaamisen kehittämiseen ja oppimiseen arjen muuttuneessa kouluttajan työn tilanteessa. Työelämän saamaa lisäarvoa henkilökohtaistamisesta voidaan arvioida erityisesti tutkinnon suorittajien saaman voimaantumisen, ammatillisen innostuksen ja kasvun sekä siitä poikineen yhteistoiminnan kautta, ja sitä voidaan pitää vähäistä suurempana verrattuna aiempaan, ei-henkilökohtaiseen aikuiskoulutuksen toimintatapaan. Keskeistä on ollut henkilökohtaistaminen omaksuminen ja sisäistäminen oppilaitoksissa intuitiivisella, väljemmällä ja heuristisemmalla ajattelun sekä toiminnan tasolla. Näin on onnistuttu luomaan oppilaitosten ja työelämän välille niiden vuoropuhelua edistäviä ja kehittäviä, ennen kaikkea pedagogisia käytänteitä, joiden haasteena on yhdistää toisiinsa toisaalta koulutusinstrumentalistinen ajattelu ja toisaalta aikuiskoulutuksen laadun näkökulma.

3.3 KOULUTUKSEN, KULTTUURIN JA TYÖELÄMÄN SYKLI

Tässä kappaleessa pohditaan AiHeen työelämäyhteistyön onnistumista verkostonäkökulmasta. AiHeen keskeinen viesti on ollut, että henkilökohtaistaminen kutsuu uudentyyppisiin koulutuksen vaikuttavuuden verkostomaisiin arviointitapoihin sekä edellyttää uudentyyppisiä tulkintoja rahan liikkumisesta aikuiskoulutusjärjestelmässä ja sen hyödynsaajien muodostamassa verkostossa. Tässä verkostossa koulutuksen ja työelämän ”dyadin” merkitys sinänsä vähenee ja ratkaisevaksi nousee kolmannen osapuolen, valtion, välittävä rooli.

3.3.1 KULTTUURINMUUTOKSESTA Keskustelun väline työelämäyhteistyöhön

Henkilökohtaistamisen kehittäminen avaa mielenkiintoisia mahdollisuuksia ymmärtää ja arvioida uudella tavalla aikuiskoulutuksen kehittymistä. Erityisesti työelämäyhteistyön aspekti on kiinnittänyt AiHetta koko koulutusjärjestelmän sisäiseen keskusteluun, yhteistyöhön sekä kamppailuun resursseista ja opiskelijoista. AiHe on tuonut näyttötutkintojärjestelmän laajempaan tietoisuuteen erityisesti koulutusjärjestelmän piirissä, eikä sen avauksia voida olla noteeraamatta myös muilla koulutusasteilla ja muissa koulutusmuodoissa.

Henkilökohtaistaminen on johtanut rakenteellisiin uudistuksiin ja parannuksiin mm. kouluttajien osaamisen kehittämisessä, koulutustarjonnan ja -tarjottimien laajentamisessa, tutkintoprosessin etenemisen ja tuen suun-

nittelussa sekä oppimisympäristöjen monipuolistamisessa/laajentumisessa. Koulutuksen ja tutkintojen rahoittajat pyrkivät yhä enemmän huomioimaan hakemisvaiheessa toteutettavan osaamisen tunnistamisen edellyttämän työn, ja hyviä esimerkkejä muodostui siitä, miten rahoittajien kanssa sovittiin yhteisesti tärkeistä henkilökohtaistamisen ja ohjauksen vaikuttavuuden seurannasta. Erityisesti hakeutumisvaiheen henkilökohtaistamisen odotetaan tarjoavan pitkällä tähtäimellä mahdollisuuksia eri osapuolien resurssien säästämiseen.

AiHeen yhtenä tavoitteena on ollut oppilaitosten työelämäsuhteiden henkilökohtaistaminen. Vaikka kumppanuuteen työelämän kanssa on kohdistettu varsin tuntuvia odotuksia, on muistettava, että AiHe ei kuitenkaan ollut määritelmällisesti työelämäyhteistyön kehittämisprojekti vaan henkilökohtaistamisprojekti, jonka ainoastaan yhtenä tavoitteena oli työelämäyhteistyön kehittäminen. AiHeessa ei täten ollut mitään yksiselitteistä kriteeriä kumppanuuden toteutumiselle eikä myöskään selkeitä välineitä sen toteuttamiseksi.

Henkilökohtaistamisen kehittämiseen liittyvässä aineistossa, erityisesti itsearviointiaineistossa, kiinnittää huomiota projektin kyky rakentaa näyttötutkintojärjestelmälle ”työelämälähtöisen” aikuiskoulutuksen imagoa. Tässä tärkeää oli ensinnäkin se, että asiakasohjauksen tasolla AiHe-projekti tuki sellaisia käytänteitä, joiden avulla näyttötutkintojen suosiota ja suorittamista pyrittiin edistämään yksilö- ja työelämän organisaatioiden tasolla. Rakenteellisempien uudistusten merkitys oli ennen kaikkea siinä, että niiden myötä näyttötutkintojärjestelmästä pyrittiin rakentamaan todellista kumppania niin työelämälle kuin koulutuksen rahoittajillekin ja samalla myös muille paikallisille toimijoille. Tähtäimessä oli toisin sanoen se, että näyttötutkintojärjestelmä entistä paremmin kykenisi luomaan kulloinkin eri tahojen henkilöstöpoliittisten, osaamisen kehittämisen, työllistymisen edistämisen ynnä muiden tarpeiden mukaisia neuvottelutiloja ja sitä kautta vahvistamaan yhteiskunnallista rooliaan ja vaikuttavuuttaan. Nämä tavoitteet selkiytyivät ja jäsentyivät vähitellen projektin kuluessa myös käytännön kehittäjille, oppilaitosten johdolle ja toimijaverkostolle, mistä Hyvät käytännöt -raportti (Rikkinen 2006) kokonaisuudessaankin kertoo.

Työelämäyhteistyön määrittelemättömyys on osaltaan kertonut kehittämisen koetusta vaativuudesta⁶ työelämäulottuvuudella. Tämä on AiHeen aikana kutsunut mm. yleisen *yhteiskehittelyn* ajatukseen. Projektin käytäntö-

6 Eräs haastateltava AiHe-yhdyshenkilö kuvasi, että henkilökohtaistaminen on antanut ideologian mutta Noste-ohjelma ainoan rahoitusvälineen sen toteuttamiseksi. Kuitenkin henkilökohtaistamista tulisi lain mukaan toteuttaa *kaikessa* aikuiskoulutuksessa rahoitusmuodosta riippumatta.

raportissa Jääskeläinen (2006, 107) esittää, että yhteiskehittelyllä voitaisiin tarkoittaa ongelmanratkaisuprosessia, jossa jokainen osapuoli voi edistyä omassa asiassaan vain yhteistyössä muiden osapuolten kanssa.

Perinteisesti vahvasti institutionaalisen aikuiskoulutuksen uudelleenase-
moituminen verkostoksi on ollut koulutusjärjestelmän näkökulmasta val-
tava ja todellinen muutos. Sidosryhmien ja työelämän saaminen mukaan
aiempaa laajemmassa mielessä alkoi projektin aikana toteutua, ja tarve
henkilökohtaistamista täydentäville eri osapuolien kehittämishankkeille
nousi selvästi esiin. AiHe oli aikuiskoulutuksen laadun kehittämistä, ja yhä
enemmän alettiin nähdä tarvetta laajemmille kysyntää, tarjontaa ja yhteis-
työtä edistäville satsauksille koko aikuiskoulutustoimijoiden kentässä.

Eri rahoitusmuotojen välillä päädyttiin toteuttamaan hyvin erityyppistä
ja -asteista henkilökohtaistamista. Oppisopimuskoulutus, joka on yleinen
tapa suorittaa aikuisten näyttötutkintoja, tapahtuu 70–80-prosenttisesti
työelämässä. Sen henkilökohtaistamisessa on kysymys tällöin pitkälti työn-
ohjauksesta ja työelämän vastuiden määrittelemisestä oppimisesta. Ilman
oppisopimustoimistojen ja laajemmin työelämän orientaatioiden kehit-
tämistä oppisopimuskoulutuksen toteuttamisessa henkilökohtaistamisen
potentiaali jää hyödyntämättä. Muissa rahoitusmuodoissa kehittämisessä
tuli voimakkaasti esiin oppilaitosten luottotyöpaikkojen (termi Pasasen
2006) ja muuten koulutuksen kehittämiseen osallistuvien työnantajien
huoli siitä, miltä osin heidän kuuluu koulutusta oikeastaan toteuttaa ja
millä resursseilla (esimerkiksi Kaislasuo 2006, 76; Vuorinen 2006, 79).
AiHe ei ole tällaisia resursseja voinut ulkoapäin tarjota.

Toisaalta työelämä on jo ”sementoitu” näyttötutkintojärjestelmän kolmi-
kantaan, ja aikuiskoulutuksen kehittäminen ylipäättään on jo vuosia liittyy-
nyt työpaikkaohjaajien, työpaikka-arvioijien, työelämän asiantuntijoiden
ja kouluttajien perehdyttämiseen koulutusasioihin ja näyttötutkintoihin
sekä ammattitaidon hankkimiseen aidossa työympäristössä oppien. Tässä
suhteessa suurimmat erot henkilökohtaistamisessa ja työelämälähtöisyy-
dessä ovatkin alakohtaisia. Kunkin alan työelämän käytännöt ja kulttuu-
riset koodit muodostavat henkilökohtaistamisen reunaehdot, eikä järjes-
töistä, yhdistyksistä ja erilaisista neuvottelukunnista lähtien voida löytää
riittävän hyvää jatkokasvu- ja käyttöönottoalustaa AiHeen tuottamille vä-
lineille ilman henkilökohtaistamisen tukemista myös ammatti-, yritys- ja
toimialakulttuureista käsin. Samalla myös työelämän kehittämistehtävän
toteutuminen on vaarassa jäädä puolittaiseksi.

Henkilökohtaistamisen edistyminen työelämäulottuvuudella on siis näkemyksemme mukaan tuottanut perusvälineitä sekä joitakin pidemmälle meneviä yritysysteistyö- ja työssäoppimiskokeiluja työelämälähtöisiin tutkintoprosesseihin. Voidaan tulkita, että työelämän hidas lähteminen mukaan ei ole ollut yllätys eikä välttämättä edes vakava ongelma. Sen sijaan koulutusjärjestelmän sisäiset odotukset ovat menneet osin pidemmällekin. Näiden odotusten taustalla on kenties ollut koulutuksen ja työelämän erillisyyttä korostava dualistinen ajattelu (vrt. luku 3.1). Onhan näyttötutkintojärjestelmä ollut alkuankin pitkälti vastaus juuri dualistiseen koulutuksen työelämälähtöisyyskritiikkiin.

Täten jännitteitä henkilökohtaistamisen kehittämistyöhön on luonut AiHeen *näyttötutkintojärjestelmän uskottavuuden kehittämiskomissio*, joka on painottunut vaihtelevasti odotuksissa. AiHeen oletettiin pyrkivän toisin sanoen selkiyttämään ja vahvistamaan näyttötutkintojärjestelmän työelämälähtöisiä toimintaperiaatteita – ei vain suhteessa asiakkaisiin ja kumppaneihin vaan – itse asiassa myös suhteessa koulutusjärjestelmään. Tai tarkemmin sanottuna AiHe asetettiin vastaamaan haasteeseen rakenteistaa samalla näyttötutkintojärjestelmän suhdetta tiettyyn käsitykseen tai teoriaan ammatillisesta aikuiskoulutuksesta tietynä vanhakantaisena ajattelu-, toiminta- ja organisoitumiskokonaisuutena, jonka piirteitä ovat mm. seuraavat (kärjistyksiä AiHe-kehittäjien ja projektitoimijoiden lausuntojen pohjalta):

- ❖ koulutuksen kiinnittyminen teollisen yhteiskunnan ammattirakenteeseen ja identiteetteihin
- ❖ osaamisen suhteellinen arviointi (suhteessa ryhmän muihin oppilaisiin)
- ❖ rintamakoulutus (luokahuoneessa tai oppilaitoksen tiloissa kello 7–15.30 tapahtuvana)
- ❖ todistuksen toimiminen todistuksena koulutuksesta eikä (välttämättä) osaamisesta
- ❖ osaamisen ja ammattitaidon kehittymisen yksiväyläisyys
- ❖ tietyt pedagogiset, opettajalähtöiset menetelmät
- ❖ nuorten ja aikuisten samaistaminen koulutusprosessissa
- ❖ vain koulutuksen tunnustaminen ammattitaidon hankkimistapana
- ❖ työssäoppimisen ohjaamattomuus ja hyödyntämättömyys
- ❖ tukeutuminen valmiisiin koulutuspaketteihin/menetelmiin/välineisiin /näyttötehtäviin
- ❖ kouluttajien ohjaustaitojen vaillinaisuus
- ❖ osaamisen tunnustamisen ja tunnustamisen laiminlyönti (riittämätön hyväksiluku)

- ❖ vanhakantaiset, koulutusjärjestelmäkeskeiset käsitteet, jotka eivät tunnusta asiakkaiden subjektiivutta, osaamista ja tuen tärkeyttä
- ❖ ammatillisten oppilaitosten ja aikuisoppilaitosten heikko keskustelukulttuuri ja johtamisen etäinen rooli
- ❖ päällekkäiset toiminnot esimerkiksi rahoittajien kanssa
- ❖ epäsysteemaattisuus (satunnaiset osaamisen tunnustamistavat, arviointiperusteet- ja ohjauskäytännöt)
- ❖ tutkintojen suorittamisen pieni osuus valmistavaan koulutukseen nähden
- ❖ näyttötutkintojärjestelmän asiakkaiden liian nuori ikärakenne työvoimaan nähden
- ❖ koulutus kontrollina, työelämän ja yhteiskuntakelpoisuuden portinvartijana
- ❖ toimialoitteiset tutkintojen suorituserot
- ❖ keskeyttämiset (väärät alavalinnat, henkilökohtaiset elämäntilanteet, vuorovaikutusongelmat koulutuksessa, oppimishäiriöt ym.)
- ❖ työelämä riittämätön osallistuminen koulutuksen suunnitteluun ja toteuttamiseen saati rahoittamiseen
- ❖ opiskelijoiden, työelämän ja yhteiskunnan välineellinen koulutusorientaatio (instrumentalismi).

Uskottavuusprojektin yksi toimintakeino on konstruoida sellainen kulttuurinmuutos, jossa edetään jostain läpeensä heikosta tai aikansa eläneestä toimintajärjestelmästä uuteen. AiHeessa on kuitenkin rohkeasti tuotu esille, että pelkästään ajatus toimintakulttuurin muutoksesta ei riitä tuotamaan henkilökohtaistumista. Kehysanalyttisestä näkökulmasta samalla on ratkaistu AiHeen avulla aikuiskouluttajien identiteettidilemma: heidän tehtävänäan uudessa järjestelmässä on *tuoda vanha järjestelmä uuteen aikaan*, ei suinkaan irtautua siitä tai jättää sitä taakse. Tämä tekee ymmärrettäväksi vankan puheen muutoksesta.

Työelämä puolestaan on jossain määrin löytänyt kosketuspintaa aikuis-koulutuksen kehittämisen dilemmaista ja haasteiden vaativuudesta, mikä on luonut aineksia syvemmälle kumppanuudelle. Toisin sanoen AiHeen edustama toimintakulttuurin muutos aikuiskoulutuksessa on onnistuttu yksittäisten hankkeiden tasolla kääntämään kokemukselliseksi voimavaraksi. Olennaista on ollut, että yhteistyökumppanien on annettu itse arvioida, näkevätkö he hyväksi uudenlaisen, asiakkaan roolia korostavan tutkintoprosessin, vai preferoivatko he ikään kuin vanhaa, opettamiseen painottuvaa koulutusmallia tai jotain mallia tältä väliltä Tätä toimintakulttuurin muutoksen ottamista keskustelun alaiseksi teemaksi voidaan pitää yhtenä hyvänä käytäntönä työelämäyhteistyössä.

Tärkeä oivallus tässä on ollut samalla myös se, että ne, jotka eivät tunteneet ”vanhaakaan” järjestelmää, eivät arvattavasti liputa ”uudenkään” järjestelmän puolesta. Tällöin on tärkeää myös olla korostamatta järjestelmän muutosta sinänsä vaan enemmänkin toteuttaa tarvittaessa myös vanhaa mallia, mutta tehdä se niin asiakaslähtöisesti kuin suinkin. AiHe synnytti käytännössä pikemminkin yksittäisiä, vahvoja toisinajattelun edistämishankkeita kuin laajamittaisia kulttuurinmuutosprosesseja. Kehittäjät kohtasivat täten muista kuin oppilaitosten toimintakulttuureista kumpuavia ongelmia. Nähtiin, että näyttötutkintojärjestelmän asiakkaiden ja kumppanien ei ole ollut helppoa eikä oikeastaan mahdollistakaan aidosti omista lähtökohdistaan omaksua näyttötutkintojärjestelmän sisäistä keskustelua ja tunnustaa toimintakulttuurinmuutoksen hyväksi tehtävän työn arvoa sinänsä. Sen sijaan työpaikoilla ja esimerkiksi työhallinnossa voidaan arvostaa näistä reunaehdoista kumpuavia aitoja oppilaitostarjouksia ja pyrkimyksiä lunastaa aikuiskoulutuksen rooli olemalla esimerkiksi tuki ja keskustelukumppani erilaisissa esiin nousevissa haasteissa (esimerkiksi maahanmuuttajien kotoutumisen suunnittelussa). AiHe onkin projektina toiminut varsin merkityksellisenä aikuiskoulutuseetoksen jalostamisprosessin käynnistäjänä ja ylläpitäjänä; muutoksen pysyvyys riippuu jatkossa siitä, kuinka laajalle ja kuinka monien tahojen toimesta sitä lähdetään kehittämään, sekä siitä, kuinka monipuoliseen, asiantuntevaan ja korkeatasoiseen aikuiskoulutusyhteistyöhön myös rahoittajaorganisaatioiden taholta halutaan panostaa.

Työelämän konkreettinen saaminen mukaan eri koulutusasteiden kehittämiseen ja uudistuksiin on ollut aina vaikeaa kiinnostuksen ja resurssien puutteen vuoksi laajassa mielessä (Virtanen 2002), eikä näyttötutkintojärjestelmä tässä mielessä muodosta mitään poikkeusta. Kriittisestä näkökulmasta ongelmana voidaan kuitenkin pitää, että olemassa ei oikeastaan ole adekvaatteja mittareita työelämäyhteistyön toteutumiseksi. Esimerkiksi Vartiainen (2006, 64) esittää nähdäksemme koulutusjärjestelmälle äärimmäisen vaativan haasteen, jossa

opiskelijat tulevaisuudessa rekrytoivatkin itselleen parhaat opettajat asiantuntijapoolista, jossa oppilaitos tai opettaja itse esittelee opettajan CV:n ja tulokset antamansa koulutuksen vaikuttavuudesta.

Havaintomme vahvistavat näkemyksen henkilökohtaistamisen osuvuudesta ja tärkeydestä niin todellisen työelämän tarpeiden näkökulmasta kuin koulutusjärjestelmän sisäisen kehityksenkin näkökulmasta. Havaintomme myös tukevat asiantuntijatyöryhmän käsitystä organisaatiotason yhteistyön kehittämisen tärkeydestä yhä edelleen. Aineiston pohjalta voimme tarkentaa kuitenkin katseita myös työelämäyhteistyön kehittämisen edel-

lytyksiin. Kriittiset signaalit työelämäyhteistyön edistymisen vaikeuksista toimivat pohjana seuraavassa esitettävälle ajatukselle, jonka mukaan keskustelu työelämän mukaan saamisesta koulutuksen, työelämän ja kulttuurin tehtävien välisen tasapainon etsimiseen

3.3.2 PALVELUTEHTÄVÄSTÄ VAIKUTTAVUUTEEN

Koulutusjärjestelmän sisäisen toimintakulttuurin muutospuheen sekä työelämän palvelutehtävän korostamisen taustalle jää yleisempi kysymys osaamisen kehittämisestä näyttötutkintojärjestelmässä: miten tuotetaan työelämään paitsi *osaavia* työntekijöitä, tuottavuuden tekijöitä, myös *asenteeltaan* hyviä (ks. esimerkiksi Silvennoinen 2006, 46, Naumanen & Silvennoinen 1996). Henkilökohtaistamisen voidaan nähdä luonteenomaisesti johtavan nimenomaan laadukkaan työvoiman uusintamiseen. Katsoimme henkilökohtaistamisen sosiaalisena mekanismina tukevan yksilön ammatti-identiteetin ja yleisemmän toimijuuden kehittymistä. Kuitenkaan yhteistyökumppanit eivät ole olleet havaintojen mukaan optimistisia tämäntyyppisen osaamisen kehittymisen, oppimisen ja jopa ammatillisen kasvun sisällyttämisen suhteen osaksi heidän tavoitteenasetteluitaan ja vaikuttavuuskriteereitään.

AiHe-projektin yhtenä suurena funktiona on ollut koulutusjärjestelmän sisäisen, työelämälähtöisyyden ja -yhteistyön ideaalin rakenteistaminen. Kuitenkin samanaikaisesti aikuiskoulutusjärjestelmää arvioidaan valtakunnallisesti varsin kriittisesti, ja vaikuttaa siltä, että toive voimakkaammasta yhteiskunnallisesta ja työllisyysvaikuttavuudesta on todella perusteltua.

Myös aikuiskoulutusjärjestelmän kehittämistä on selvitetty äskettäin. Ilmeinen vaara kuitenkin on, että kehittämistoimissa pitäydytään liikaa olemassa oleviin rakenteisiin. Oma erityinen kysymyksensä on kokonaan vailla ammatillista koulutusta olevien jo työelämään sijoittuneiden henkilöiden kouluttaminen. (Valtioneuvosto 2006, 180–181.)

Valtioneuvoston selvityksen mukaan pidetään edelleen tärkeänä, että

- ❖ aikuiskoulutusjärjestelmä on kokonaisvaltainen ja kannustaa tehoaasti opiskeluun
- ❖ työelämään siirtyneillä on tarjolla selkeät ja joustavat mahdollisuudet täydentää koulutustaan tai kouluttautua tarvittaessa kokonaan uuteen ammattiin
- ❖ koko väestöllä on hyvät perustiedot ja asenteet, jotka auttavat uuden oppimista läpi koko elämän.

(Emt., 179–180.)

Tätä taustaa vasten voidaan arvioida AiHe-projektin työelämäyhteistyötä asiantuntijatyöryhmän Suomen Yrittäjien edustaja Lampun (2006, 70–71) vision avulla proaktiivisesta oppilaitoksen toiminnasta yrittäjän tukena.

Maaseutukunnan yritykset kituuttavat taantuvassa kunnan keskustassa. Kunta on kaavoittanut ison kauppakeskuksen kuntaa halkaisevan vilkkaan valtatie varteen.

Esimerkki reaktiivisesta toiminnasta

Yrittäjä ilmoittautui koulutuksen järjestäjän lehti-ilmoituksen perusteella yrittäjän ammattitutkintoon. Yrittäjä toiveena oli parantaa liiketoimintaosaamistaan ja näin vaikuttaa yrityksen talouden kohenemiseen. Kouluttajan kanssa sovittiin, että yrittäjä pohtii liikeideaansa ja saattaa liiketoimintasuunnitelmansa kirjalliseen muotoon. Lisäksi kouluttaja ehdotti yrittäjälle erillistä liiketoiminnan peruskurssia. Yrittäjä hyväksyy ehdotuksen. Vuoden sisällä yrittäjä suoritti tutkinnon.

Esimerkki proaktiivisesta toiminnasta

Oppilaitos kutsui kirjeitse kunnan yrittäjät keskustelutilaisuuteen, jonka aiheena oli: ”Yrittämisen edellytykset kunnassamme nyt ja tulevaisuudessa.” Tilaisuus järjestettiin yhteistyössä kunnan ja yrittäjähdistyksen kanssa. Tilaisuudessa puheenvuoron käytti myös tulevan kauppakeskuksen edustaja. Tilaisuudessa sovittiin, että oppilaitos ottaa yhteyttä kaikkiin yrittäjiin ja yrittäjän halutessa oppilaitoksen yritysasiantuntija tulee keskustelemaan yrittäjän kanssa yritykseen.

Oppilaitoksen edustajan puhelinsoiton perusteella sovittiin tapaaminen yrittäjä kanssa. Yrittäjä kertoi, että hänen täytyisi löytää ratkaisu vanhentuneen liikeideaansa päivittämiseen. Keskustelujen jälkeen sovittiin, että yrittäjä suorittaa yrittäjän erikoisammattitutkinnon yrittäjän oppisopimus-koulutuksena. Lisäksi sovittiin, että valmistavan koulutuksen aikana yrittäjä selvittää mahdollisuuden liittyä erikoiskaupan ketjuun ja siirtymisen uuteen kauppakeskukseen. Kouluttaja löysi mentorin yrittäjälle erikoiskaupan ketjun toisesta yrityksestä. Lisäksi oppilaitoksen asiantuntija auttoi yrittäjää liikekeskukseen siirtymiseen liittyvissä neuvotteluissa. Yrittäjä suoritti tutkinnon. Koulutuksen aikana hän siirtyi uuteen kauppakeskukseen. Yrittäjä sopi myös oppilaitoksen kanssa säännöllisestä yhteydenpidosta yrityksen mahdollisten kehittämistarpeiden kartoittamiseksi.

Proaktiivisessa toiminnassa palveluiden yritys kohtaaminen muistuttaa omalääkäri -järjestelmää. ...

(Lamppu 2006, 70–71.)

Lampun visio proaktiivisesta toiminnasta kiinnittää huomiota koulutuksen ja työelämän välisen yhteistyön *aloitusvaiheeseen* ja yrittäjien laajemman tuen tarpeeseen. Siinä ei oteta kantaa siihen, miksi juuri *koulutusjärjestelmän* tulisi olla tällainen tukitaho – ikään kuin omalääkärijärjestelmä (emt.). Näyttää siltä, että yrittäjien näkökulmasta aikuiskoulutus voi toimia myös yleisemmän tuen yhteiskunnallisena instrumenttina suhteessa työelämän. Vähemmälle huomiolle jää esimerkiksi se, mitä prosessissa itse asiassa jatkossa tehdään ja mihin siinä tähdätään. Mikä on esimerkiksi mentorin konkreettinen rooli? Millä tavalla henkilökohtaistetutkaat näyttötutkinnot voisivat edistää yrittäjän liiketoimintaa muuten kuin tämän osaamisen ja oman toimijuuden tasolla?

Koulutusjärjestelmän tehtäväkenttä on kuvatus julkisen diskurssin mukaan laaja, ja henkilökohtaistaminen on lisännyt siihen hakeutumisvaiheen ja asiakaslähtöisyyden konkreettisen toteuttamisen velvollisuuksia. Opiskelijat ja tutkinnon suorittajat ovat voineet hyödyntää erilaisia tukipalveluja ja osaamiskartoituksia, saaneet apua oppimishäiriöihinsä sekä saavuttaneet selvästi yhä suurempaa toimijuutta suhteessa koulutus- ja tutkintoprosessiin ja sen edellyttämiin valintoihin. Voidaan kysyä, miten aikuiskoulutuksen toimimista mentorina ja keskustelukumppanina valtion taholta tuetaan ratkaistaessa suomalaisen yhteiskunnan markkinoiden ja kansalaisyhteiskunnan globaaleja haasteita sekä ennen kaikkea osaamisen kehittämisen haastetta.

Henkilökohtaistamisen kehittäminen on osoittanut, että se edellyttää onnistuakseen vastaantuloa myös koulutuksen rahoittajilta ja työnantajilta. Näyttötutkintojen edellytysten rakentaminen tarkoittaa mm. verkostojen ylläpitämistä, jopa aktiivista tutkimustoimintaa, joihin yksittäisillä oppilaitoksilla ei ole välttämättä resursseja. Erään haastatellun rehtorin mukaan henkilökohtaistamisen osaamista voidaan vain hyvin rajallisesti ja hitaasti edistää opettajakunnassa omavaraisen koulutuksen ja kannustuksen keinoin; valtakunnallinen tuki on tässä mielessä tarpeellista myös tulevaisuudessa.

Samalla kun aikuiskoulutukselle asettuu yhä enemmän yritysten ja yksilöiden muita kuin koulutuspalvelutehtäviä, muodostuu entistä epäselvemmäksi siis se, millä perusteella ja kenen toimesta ammatillista aikuiskoulutusta tulisi oikeastaan rahoittaa. Hyödyt voivat näkyä myös esimerkiksi yhä enemmän sosiaalipoliittisina, kun aikuiskoulutuksesta tulee ohjaavampaa ja laaja-alaisempaa. Mitkä ovat ammatillisen aikuiskoulutuksen kehittämisen ehdot tästä eteenpäin? Tulevatko odotukset yksinomaan lisääntymään, vai nähdäänkö, että henkilökohtaistaminen ja koko koulutustoiminta edellyt-

tävät pitkäjänteistä, myös suhteellisen autonomista kehittämistilaa, jotta koulutuksen laadusta voidaan ylipäättään puhua? Uhista pienin ei ole se, että näyttötutkintojärjestelmästä tulee sertifiointiautomaatti, jossa kouluttaminen ja ammatti-identiteetin rakentaminen sekä niihin liittyvä ammatillisen osaamisen siirtämisen kulttuurin ja perinteen kehittäminen jää sivuraiteille.

Henkilökohtaistamisen ja ammatillisen aikuiskoulutuksen sisällön ja laadun näkökulmasta ei ole väliä sillä, miten koulutus rahoitetaan, mutta suunnitelmallisuutta ja nykyistä voimakkaampaa ohjaamista se tuntuisi kutsuvan. Aikuiskoulutuksen kohderyhmän laajentaminen, hakeutumisasiheeseen ohjaus ja tutkintojen tuominen yksilö- ja yritystason muutostilanteisiin mukaan edellyttää, että prosessi voidaan myös käynnistää joustavasti ja ilman välittömiä tulosodotuksia.

Osin ristiriitaisena näiden havaintojen valossa voidaan pitää sitä, että viime vuosina valtion osuutta koulutuksen rahoituksesta on haluttu jatkuvasti keventää ja yritysten vastaavasti lisätä. Pääministeri Matti Vanhanen on hiljattain pohtinut yksityisen rahan virtaamisen lisäämistä koulutusjärjestelmään ja ehdottaa keinoksi verohelpotuksia yrityksille. Näin on tavallaan ollut historiallisesti tilanne esimerkiksi silloin, kun kaupunkien teollisuuden kehittymisen elinehtona olivat silloisen valtionhallinnon myöntämät vapaakauppa-alueoikeudet ja tullivapaudet ja vähitellen teollisuuden tuotamalla lisäarvolla oli mahdollista pystyttää myös kouluja ja sosiaalipalveluja. Kirjastot ja yliopistot ovat aikanaan saaneet merkittäviä lahjoituksia nimenomaan yrittäjiltä.

Vanhasen ajatus voidaan tulkita paluuksi koulutusjärjestelmän kehittymisen juurille, valtion roolin esiin nostamiseksi työelämän ja koulutuksen suhteessa. Järjestelmä on kuitenkin hyvin erilainen nyt kuin tuolloin, ja koulutusjärjestelmästä on tällä välin tullut yhä enemmän yhteiskunnallisesti ohjattu. Samalla yritykset ovat irtautuneet yhä enemmän vapaaehtoisista yhteiskunnallisista vastuista (Koistinen & Suikkanen 1990, 9) eivätkä ehkä ole enää halukkaita ottamaan kouluttamisestakaan kovin pitkälle menevää vastuuta.

Mikäli valtion rooli edelleen vähenee aikuiskoulutuksessa, kuuluu tulevaisuutta ajatellen kriittinen kysymys henkilökohtaistamisen ja työelämäyhteistyön kehittämisen kannalta kenties niin, löydetäänkö henkilökohtaistamisesta laajemmin keino saada aikaan vastuullisuutta ja sitoutumista koulutuksen ja työelämän kehittämiseen myös työelämän organisaatioiden

tasolla. AiHe-projektin joidenkin kokeiluiden perusteella voidaan pitää vaarana, että henkilökohtaistaminen pelkistyisi esimerkiksi osaamiskar-toituksiksi, yritysten tulostulon mittaamiseksi, opiskelijavalinnan vä-lineeksi sekä opintojen nopeuttamisen keinoksi. Joissakin kokeiluissa on toisaalta lähdetty käytännössä hakemaan tavoitteita, jotka liittyvät selvästi pidemmän tähtäimen osaamisen kehittämiseen, urasuunnitteluun sekä muutosprosesseihin.

Henkilökohtaistamisen kehittämisessä voitaisiinkin nähdä tässä tilanteessa mahdollisuus palauttaa kunniaan koulutusjärjestelmään liitettyjä perusar-voja ja -ihanteita, joita markkinavetoinen diskurssi ja poliittiset paineet ovat olleet viime vuosina tehokkaasti rapauttamassa. Ohjaus ja verkostoit-uminen ovat selvästi korostuneet 2000-luvulla, mutta desentralisoidun ja deregularisoidun aikuiskoulutusjärjestelmän (Virtanen 2002) näyttäisi olevan mahdoton valjastaa niitä vähänkään syvällisemmässä ja asiakasta huomioivassa mielessä käyttöönsä *ilman* henkilökohtaistamista ja siihen liittyvää ideologiaa. Voidaan arvella, että näyttötutkintojärjestelmä itse asi-assa edellyttää – tuottaakseen viime kädessä tutkintojakin – laajempaa nä-kemystä esimerkiksi siitä, *miten järjestelmä kaventaa epätasa-arvoa, miten kohottaa osaamistasoa ja miten vastaa työyhteisöjen hyvinvoinnin haasteisiin*. Toisin sanoen mikä on sen henkilökohtaistamisen myötä kumpuava viesti markkinoille ja kansalaisille.

Seuraava askel henkilökohtaistamisen kehittämisessä voisikin olla niiden paikallisten, alueellisten ja kunnallisten tahojen etsiminen yhteistyökump-paneiksi, joiden vastuulle kuuluu miettiä elinkeinoelämän kehitystä laa-jemmassa yhteiskunnallisessa kontekstissa ja useampien hallinnonalojen alaisuudessa.

3.4 IMPLIKAATIOITA TYÖELÄMÄYHTEISTYÖSTÄ

3.4.1 VIESTIT KOKONAISVALTAISELLE OSAAMISEN KEHITTÄMISELLE

Työelämäyhteistyön kehittäminen AiHe-projektissa on painottunut ai-kuiskoulutuksen ennestään vahvimpiin alueisiin, kuten työssäoppimisen kehittämiseen, arvioajakoulutukseen sekä ennestään olemassa olevien yhteistyökumppanien kanssa tehtyihin kokeiluihin. Keskeistä on ollut näyttötutkintojärjestelmän peruseriaatteiden käytäntöönpano sekä op-pimistehtävien ja näyttöjen vieminen aitoihin työympäristöihin. AiHeen kautta näyttötutkintojärjestelmän henki on monesti löydetty uudelleen,, ja työelämä- ja asiakaslähtöisyys on nähty useimmiten myös mielekkääksi

työtavaksi. Muutos on koettu kaiken kaikkiaan suureksi aiempiin toimintatapoihin verrattuna, mutta työelämälähtöisyydessä vallitsevat alakohtaiset erot ovat edelleen suuria.

Havaintojemme mukaan työelämä laajemmassa mielessä kuin vain työssäoppimis- ja näyttöympäristöinä on kuitenkin vasta alustavasti kiinni näyttötutkintojärjestelmäajattelussa, ja toiminnan laajempi kytkeytyminen työelämän kehittämiseen on vielä poikkeuksellista. Sen sijaan henkilökohtaistettujen tutkintoprosessien vaikuttavuus yksilötasolla on ollut kokemusten mukaan selvästikin parempi kuin perinteisen, ei-henkilökohtaistetun järjestelmän. Uudet tutkinnot on suoritettu tiiviimmässä sosiaalisessa yhteydessä niin oppilaitoksen kuin työelämänkin ulottuvuudella. Yhteistyökumppanien ja yritysten määrä on arviomme mukaan lisääntynyt melko hitaasti.

Työelämäyhteistyön kannalta yksi ratkaisevimpia kysymyksiä on, vastako näyttötutkintojärjestelmä osaamisen kehittämisen haasteeseen ja millä tavalla eri lailla kuin aiemmin. Suoraa vastausta tähän ei AiHe-projektissa ole tuotettu. Kuitenkin voidaan tulkita eri aineistojen perusteella, että henkilökohtaistamisen kehittämisen ensimmäinen viesti tai opetus tässä mielessä on se, että osaamisen kehittäminen näyttötutkintojärjestelmässä on *yksittäistapauksia myöten keskustelu-* tai *neuvottelukysymys* oppilaitosten, työelämän, tutkinnon suorittajan ja koulutuksen rahoittajan välillä. Tämä on keskeinen eroavuus opetussuunnitelmaperusteiseen koulutukseen. Tällä hetkellä järjestelmät eivät kuitenkaan millään taholla ole vielä oikeastaan valmiita vastaamaan tähän henkilökohtaistamishaasteeseen, mutta suunta piloteissa on selvästi oikea ja neuvottelevuuteen pyritään. Ilman keskustelua ja ohjausta osaamisen kehittäminen ei yleensä ole enää mielekäästä, mistä kertoo esimerkiksi huoli ”liiallisesta” valmistavasta koulutuksesta.

Toinen AiHeen viesti on, että tutkintoprosessi palvelee osaamisen kehittämistä *laajemmassa mielessä, yksilölähtöisten* vaikutusten kautta. Mekanismina tässä toimii irtautuminen arjen työstä tai toiminnasta, liittyminen vertaisryhmään joko fyysisesti tai virtuaalisesti sekä ammatti-identiteetin systemaattinen tukeminen. Ammatti-identiteetin luomisessa voidaan formaalia koulutusjärjestelmää pitää tärkeänä tekijänä ohjauksen ollessa läsnä prosessissa joko tietoisesti tai tiedostamattomasti. Tähän liittyen kolmas henkilökohtaistamisen kehittämisen opetus on, että näyttötutkinnon suorittaminen on perusta työelämässä tapahtuville eräänlaisille *pienille vallankumouksille*, joille ei nykyään muuten juurikaan löydy tilaa. Kyse ei ole työelämän kehittämisestä vain siinä mielessä, että suoritetaan työnantajaa palvelevia tehtäviä, vaan siinä, että tutkinnon suorittaneet ovat niin kvali-

fikaatioiden kuin jaksamisen ja innostuneisuudenkin lisääntymisen myötä valmiimpia parantamaan omia olosuhteitaan ja vaikutusmahdollisuuksia työhönsä. Tutkinnon suorittaminen toimii siis toisin sanoen *alkuna* jollekin muulle, josta työelämän ”communities of practice” (Wenger 1998) -käytäntöyhteisöt saavat käyttövoimaa muuttuvassa kulttuurissa ja toimintaympäristössä.

Ilman perspektiiviä näihin kaikkiin kolmeen tasoon – tapauskohtaiseen neuvotteluun verkostossa osaamisen kehittämisen merkityksestä, yksilölähtöisiin tutkinnon suorittamisen vaikutuksiin sekä pieniin vallankumouksiin käytäntöyhteisöissä – ei henkilökohtaistamiselle, eikä myöskään näyttötutkintojärjestelmälle muodostu arvoistaan asemaa yhteiskunnassa eikä niiden tarjoamia mahdollisuuksia pystyä täysimääräisesti hyödyntämään.

3.4.2 VIESTIT AIKUISKOULUTUSPOLITIIKALLE

Eri arviointiaineistojen perusteella voidaan todeta, että henkilökohtaistamisen kytkeminen koulutusjärjestelmän arjen toimintaan ja praktisiin tavoitteisiin ei ole ollut helppoa eikä itsestään selvää. Henkilökohtaistamisen kehittämisellä voidaan kuitenkin todeta vaikutetun merkittävästi hakeutumiseen, keskeyttämisen vähenemiseen, työllistyvyyteen ja työssä pysymiseen⁷. Henkilökohtaistaminen ”tuotteena” ei kuitenkaan sellaisenaan vielä ole valmis koulutuksen ostajien eikä myöskään suoraan opiskelijoiden tai tutkinnon suorittajien itsensä hyödykkeeksi, jolloin sen vaara jäädä oppilaitosten sisäisen, sinänsä varteenotettavan pedagogisen kehittämistyön välineeksi on suuri.



Keskeisenä kehittämishaasteena on ollut löytää pedagogisen kehittämisen pysyvämpää ideologista perustaa sekä toisaalta konkreettista kiinnittymispintaa aikuiskoulutuksen hankintajärjestelmässä ja rahoituksessa – ylipäättään ulkosuhteissa. Henkilökohtaistaminen on tässä mielessä ymmärrettävä mitä suurimmassa määrin kaikkia eri osapuolia koskevaksi toimintakulttuurin muutosprosessiksi. Se näyttää toimivan ainoastaan yhtä aikaa ”isäntänä sekä renkinä”, eli sen toteuttaminen edellyttää sekä ideologisten perusteiden omaksumista organisaatio- ja yksilötasolla että käytännön toimintatapojen ja välineiden kokonaisvaltaista uudistamista.

⁷ Tämän tarkempi selvittäminen edellyttää jatkotutkimuksia ja mahdollisesti seuranta-aineiston keräämistä.

Niin työelämän kuin työhallinnonkin kehitystendenssit ovat räätälöinti-periaatteineen pitkälti sukua henkilökohtaistamisen ideologialle. Henkilökohtaistamisen erityisenä ja ehkä tärkeimpänä funktiona voidaan pitää sitä, että se on tuonut eri toimijoita yhteen. Henkilökohtaistamisen kehittäminen on *legitimoinut tärkeitä keskusteluteemoja*, josta tärkeimpinä aikuiskoulutuksen laadun, yhteistyön, osaamisen kehittämisen ja (elinikäisen) ohjaamisen problematiikan. Lisäksi se on mahdollistanut toimintamallien ja -välineiden vaihtoa, tuottanut seurantajärjestelmiä, tapauskuvauksia, tilastoja ja tutkimustoimintaa. Nämä ovat johtaneet konkreettisiin kokeiluhankkeisiin ja lukuisiin pienempiin arjen toiminnan muutoksiin henkilökohtaistamista tukevaan suuntaan.

Jatkuvuuden ja kestäväen kehityksen näkökulmasta lähitulevaisuuden haaste on saada eri toimijoiden välille aikaan tunne samassa veneessä olemisesta työvoima- ja koulutuspoliittisesti vaikeutuvassa tilanteessa työvoiman vähentyessä ja työelämän kehityksen monimutkaistuessa. Tässä tilanteessa yhteistyö sinänsä ei riitä, ellei osapuolilla ole riittävän tukevia lähtökohtia yhteiskehittämiseen. AiHe-projektin kokonaisarvioinnin näkökulmasta tässä mielessä kriittisenä voidaan pitää erityisesti (*ammattillisen*) *aikuiskoulutuksen oman perustan kestävyyttä*. Ei voida välttyä tekemästä johtopäätöstä, jonka mukaan aikuiskoulutus elää tällä hetkellä ikään kuin liian tuulisissa olosuhteissa kyetäkseen ainakaan yksin viemään henkilökohtaistamisen edellyttämää toimintakulttuurin muutosta laajemmassa mitassa loppuun. Henkilökohtaistamisen tulevaisuus on edelleen selkiytymätön mm. seuraavista näkökulmista:

- ❖ aikuiskoulutuksen rahoitusperusteet, opettajien työehdot sekä hankintajärjestelmä ja -periaatteet laajemmin
- ❖ näyttötutkintojärjestelmän suhde kokonaisvaltaisen osaamisen kehittämiseen
- ❖ työelämän kiinnostuneisuus ja resurssit
- ❖ opetushenkilökunnan työsuhteiden määräaikaisuus
- ❖ opetustyön houkuttelevuus, tuki ja opettajankoulutus
- ❖ aikuiskoulutuspoliittisen sisällöllisen linjan puuttuminen, desentralisaatio ja deregularisaatio
- ❖ globalisaatio, alueellinen liikkuvuus, kulttuurien kohtaaminen, kansainvälisyys
- ❖ asiakkaiden kiihtyvä heterogeenistuminen
- ❖ aikuiskoulutuksen verkoston suhde muihin paikallisiin ja alueellisiin toimijoihin
- ❖ aikuiskoulutuksen (työelämän palvelu- ja kehittämistehtävän) suhde muuhun työelämän kehittämistoimintaan

- 
- 
- ❖ eri hallinnonalojen (ministeriöiden) yhteisvastuu koulutuksesta ja työelämästä.
 - ❖ koulutuksen vaikuttavuustutkimus
 - ❖ koulutuksen ja oppimisen suhde yhteiskunnassa
 - ❖ julkinen diskurssi, joka rakentaa koulutusrepresentaatioita.

4

HENKILÖKOHTAISTAMISEN TAPAUSTUTKIMUKSET

– YHTEENVETO¹



Seuraavassa tarkastelemme sisältä ulos -periaatteella (vrt. Spangar 2005) oppilaitoskohtaisten tapausanalyysien kautta, miltä henkilökohtaistamisen kehittämistyö on näyttänyt, mitä haasteita siinä on noussut keskeisesti esille ja millainen kuva itse kehittämistyön prosessista syntyy kehittäjätasolta tarkasteltuna. Keskeisenä tarkastelunäkökulmana on laajasti tulkittu vaikuttavuuden käsite. Mitkä ovat olleet onnistuneen henkilökohtaistamisen ulottuvuudet ja siten vaikuttavuus ensinnäkin *sisäisenä vaikuttavuutena* (projektin tavoitteet, verkostoyhteistyö, ohjauksen/henkilökohtaistamisen mallit ja rakenteelliset uudistukset) ja toisaalta *ulkoisena vaikuttavuutena* (vaikuttavuus, henkilökohtaistuminen).

Kokonaisarviointia varten haastatteluja suoritettiin 26 AiHe-oppilaitoksessa/hankkeessa (yhteensä hankkeita oli noin 50). Kahdeksassa näistä hankkeista kokonaisarviointi toteutti perusteellisemmän tapaustutkimuksen, johon kuului myös AiHe-hankkeeseen kuuluvan tutkinnon suorittajan ja tämän työnantajan tai esimiehen haastattelu. Tässä luvussa esitetään tapaustutkimusten ja niitä täydentävien haastattelujen perusteella tehdyt keskeiset havainnot ja johtopäätökset siitä, millaisena AiHe-hankkeiden luonne näyttäytyi suhteessa projektin tavoitteisiin.

1 Tämän luvun pääasiallisena aineistona toimii kahdeksan erillisen case-tutkimuksen analyysit ja muistiinpanot. Osa tässä luvussa esitetyistä havainnoista pohjautuu jo aiemmin AiHe-projektissa raportoituihin haastattelutuloksiin (Spangar ym. 2005 & 2006).

4.1 TAPAUSTUTKIMUSTEN ANALYYSI

4.1.1 PROJEKTIN TAVOITTEET

Projektin ydintavoitteena oli tutkinnon suorittajan asiakaslähtöisen ohjauksen, suunnittelu- ja tukiprosessin kehittäminen. Tämän tavoitteen toteutumisen seuraamiseksi ei projektin alkuvaiheessa ollut konkreettisia mittareita eikä tarkempia kriteereitä sille, missä muodossa, missä määrin, missä aikataulussa tai missä kohdejoukossa asiakaslähtöisyyden oli määrä kehittyä. Projektin keston lisäksi keskeyttämisen vähentäminen oli ainoa suuntaa-antava mittari, josta projektitapaamisissa keskusteltiin. Kuitenkin kokonaisarvioinnin toteuttaman post-start-kyselyn (Spangar ym. 2002) perusteella keskeyttämiä seurattiin oppilaitoksittain hyvin vaihtelevasti, ja tietojen valtakunnallista kokoamista oltiin vasta kehittämässä. Projektin keskeisintä tavoitetta voidaankin pitää suhteellisen abstraktisti muotoiltuna, monia lähestymistapoja mahdollistavana, mutta samalla hankkeilta itseohjautuvuutta ja suhteellisen suurta itsearviointipanosta edellyttävänä. Toisin sanoen hankkeiden oli ensin luotava itse yhteisymmärrys henkilökohtaistamisen ideasta, sen jälkeen sen konkretiasta ja kehittämisen kohteista sekä samalla rakennettava ja pidettävä yllä kehittämisen arviointirakennetta – erilaisia mittareita, kuten palautejärjestelmiä ja arviointi/kehittämispalavereja ja -päiviä. Tätä kokonaisuutena – joka juontaa juurensa AiHeesta käsiteohjautuneena ja jopa ylikäsitteellisenä projektina sen alkuvaiheissa (Arnkil & Spangar 2005) – ei AiHe-hankkeiden ollut mahdollista välttää. Näitä AiHe-projektin vaiheita ja hyvin ideointipainotteista ja keskustelevaa kehittämiskäytännön on kuvattu kokonaisarvioinnin ensimmäisissä raporteissa (Spangar ym. 2003, Spangar ym. 2004). AiHe-projektia voidaan tältä osin luonnehtia uutta etsiväksi, *eksploratiiviseksi* kehittämishankkeeksi.

4.1.2 VERKOSTO- JA KUMPPANUUSYHTEISTYÖ

Jonkinlaisena henkilökohtaistamisen sisäisen oivalluksen merkkipaaluna voidaan pitää AiHeen tavoitteen abstraktisuuden mieltämistä niin, että kehittämisen kohteeksi on otettava eri toimijoiden *subde tutkinnon suorittajaan*. Eli toisin sanoen kehittämisen kohteena oli paitsi tuettu tutkinnon suoritusprosessi myös tapa mieltää se. Käytännössä kehittäjien oli tavallaan ”opittava pois” (käsite, jota kehittämistyön konsultit mielellään käyttivät) vanha identiteettinsä ja toimintatapansa suhteessa koulutettaviin ja löydettävä uusi identiteetti ja toimintatapa suhteessa tutkinnon suorittajiin. Tästä näkökulmasta on ymmärrettävää, että problematiikkaan syvällisesti

vihkiytyneiden olikin mielestään mahdollista *arvioida asiakaslähtöisyyden kehittämistä* kehittämistyössä käytetyn puhutavan ja käsitteistön perusteella.

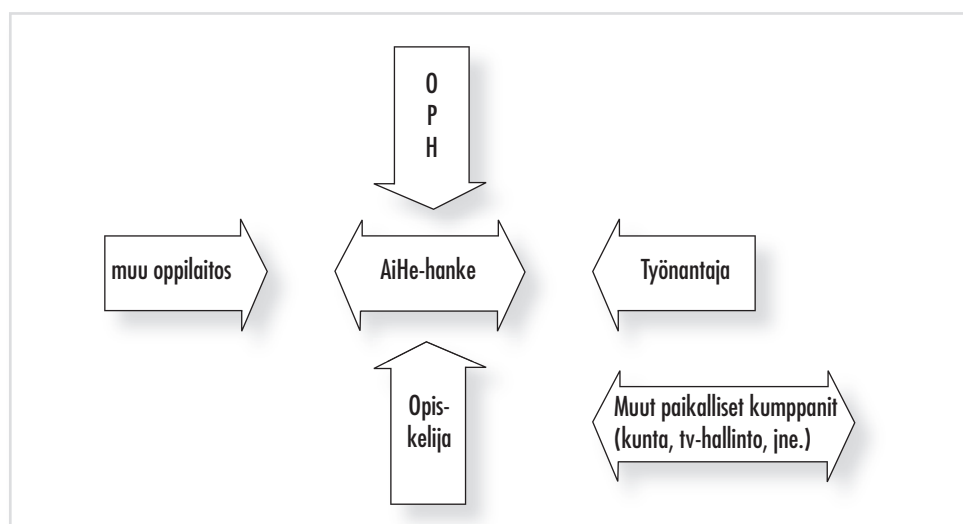
AiHe-projekti on keskeisesti ollut aikuiskoulutuksen vakiintuneiden rakenteiden ja ajattelu- ja toimintatapojen *dekonstruktio (aukipurkamis-) -projekti*. Vakiintuneet toimintatavat esiintyvät usein hiljaisena tietona, jonka purkaminen auki edellyttää jonkin uuden näkökulman löytämistä ja tradition tarkastelemista tuosta uudesta näkökulmasta, jolloin ”hiljainen” tulee näkyväksi ja potentiaalisti purettavaksi. Winsdale ym. (2003) kuvaavat dekonstruktioa menetelmänä, jolla voidaan opettaa esimerkiksi uutta ohjauksellista ajattelutapaa ja uusia ohjauksen menetelmiä.

Tutkinnon suorittajan *palveluprosessisuhteen* merkityksen oivaltaminen näiden onnistuneen prosessin kannalta on toki erittäin tärkeä ohjauksellisesta ja sosiaalipsykologisesta näkökulmasta katsottuna, mutta samalla varsin haastava ajatus kaikkien erityyppisten alojen ammattiperinteestä tuleville omaksua – etenkin kun toimintatavat ohjaavat toiseen suuntaan. Voidaan aistia, että joissakin AiHe-hankkeissa yritettiin aluksi viedä tätä tutkinnon suorittajan suhteiden huomioimisen ajatusta pitkälti sellaisenaan yhteistyökumppanien suuntaan. Asiakaslähtöisyyden kehittämistyön konsultointiin sidosryhmissä ja työelämässä ei monien oppilaitosedustajien kokemusten mukaan kuitenkaan ollut riittävästi aikaa eikä osaamista, eikä siinä saavutettu riittävän nopeasti niin hyviä tuloksia, että siitä olisi tullut AiHe-oppilaitostoimijoiden suurin prioriteetti. Taustatyönä tämäkin kuitenkin säilyi, ja AiHeen kehittämiskentän rajat näyttäisivät jonkin verran limittyneen muiden organisaatioiden kehittämissuunnitelmien ja henkilöstön kehittämissuunnitelmien kanssa. Mitään erityistä aikuiskoulutuksen ulkopuolelle ulottuvaa toimintakulttuurin muutosaaltoa (vrt. Spangar ym. 2004, 22) ei AiHeen mainittu tapaustutkimusten kohteissa saaneen aikaan, mutta pohjatyö loi kuitenkin selvästi uusia ja ammatillisempia keskusteluyhteyksiä niin työelämän kuin sidosryhmienkin omien kehittämistavien lähivyökykkeelle. Opettajien jalkautuminen työelämään mainittiin kaikkein useimmin konkreettisenä edistysaskeleena, ja tähän liittyvät potentiaalit on yrityksissä alettu vähitellen myös huomata. Työvoimahalinnon puolella esimerkki potentiaalisesta liittolaisesta oli asiakaslähtöistä aikuiskoulutukseen ohjausta kehittävä AIKOO, työelämässä taas yksi heikko signaali mahdollisesta liittolaisesta oli tyky-toiminta.

Projektin tavoitteen tärkeys mutta abstrakti luonne muodosti siis selkeän kynnyksen, keskustelu- ja joskus myös väittelyaiheen kehittämistyöntekijöille oppilaitoksissa. Asiakaslähtöisen tutkintoprosessin idea ja tavoite

sinänsä levisivät AiHe-projektin myötävaikutuksesta kiitettävällä tavalla oppilaitosten eri yhteistyöolottuvuuksilla, mutta kun oppilaitokset saivat pian huomata olevansa edelläkävijöitä idean tasolla, hankkeisiin nähtiin tarpeelliseksi kytkeä aiempaa selkeämmin myös konkreettisemmän ja astetta arkisemman yhteistyön, sidosryhmäyhteistyön, verkostotyön, työelämäyhteistyön, kumppanuustyön sekä eräänlaisen yhteiskoordinoinnin rakenteiden kehittämistä. Tämän ongelman helpottamiseksi vähitellen myös AiHe-projektin ohjauksessa alettiin korostaa selvästi enemmän konkreettisia kehittämisteemoja, toimijoita, dokumentteja ja vaiheistuksia sekä yhteisen käsitteistön vakiinnuttamista, mikä muutti jonkin verran AiHeen luonnetta toimintakulttuurin muutosprojektista. *AiHe-projekti muuttui yleisestä toimintakulttuurin muutosprojektista arjen kumppanuusprojektiksi.*

Projektin ohjaus ja kokonaisarviointi pyrkivät osaltaan aktiivisesti edistämään kumppanuustyön käsitteiden käyttöönottoa ja erityyppisten oppilaitosverkosto- sekä yhteistyökumppanien välisten dialogien aikaansaamista. Projektin kokonaisrakenne hahmotettiin 360 asteen verkostona, joka tuolloin kuvattiin suhteellisen luurankomaisesti (ks. kuvio 9). Tämä kehitys toi puolestaan mukanaan tarpeen uudelleen keskittyä oppilaitosten oman henkilökohtaistamiskäsityksen ja -potentiaalın tarkistamiseen ja virittämiseen edelleen, kuin myös asiakaslähtöisen toimintatavan levittämiseen oppilaitoksen sisällä. Tämä peilin rooli näyttäytyi tapaustutkimusten perusteella 360 asteen verkoston yhteistyön merkityksenä.

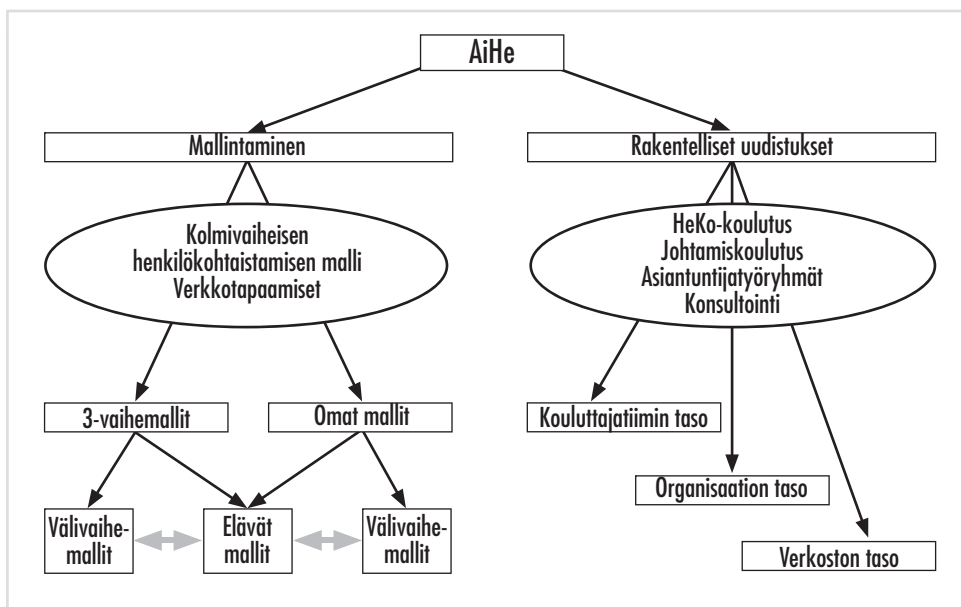


Kuvio 9. AiHeen moniääninen 360 asteen verkosto (Spangar ym. 2003, 22).

Yhteistyön ja vuoropuhelun vaiheet eivät siis seuranneet toisiaan välttämättä kovinkaan lineaarista polkua oppilaitosten oman asiakaslähtöisen toimintatavan luomisesta alkaen, vaan samanaikaisesti käytiin sekä organisaatioiden sisäisiä että välisiä neuvotteluja asiakaslähtöisyyden toteuttamisesta, ja nämä neuvottelut ruokkivat toinen toisiaan. Painopisteiden ja kehittämisteemojen nyanssien vaihtuvuus antoivat AiHeesta kaiken aikaa liikkeelläolon vaikutelman. *AiHe-projektin kehittämisidea (kehittämiskonsepti) muuttui kokonaisvaltaiseksi ja multidimensionaaliseksi näyttötutkintojärjestelmän henkilökohtaistamisen kehittämiseksi.*

4.1.3 OHJauksen JA HENKILÖKOHTAISTAMISEN MALLIT

AiHe-hankkeissa pyrittiin vastaamaan asiakassuhteen uudelleenmäärittelyyn haasteeseen karkeasti kahdentyyppisillä tavoilla: toisaalta mallintamalla ohjaukseen käytäntöjä ja tutkinnon suorittamisprosessin tukea sekä toisaalta tuottamalla rakenteellisen tason uudistuksia (kuviot 10). Tapaustutkimuksen kohteista useimmissa näiden eri tason toimintatapojen välillä oli myös merkittävää vuorovaikutusta, ja projektiohjaus pyrki integroimaan näitä tasoja niin johtamiskoulutuksen kuin konsultoinninkin kautta. *AiHe-projektin yksi keskeinen työskentelymenetelmä on ollut (uuden) mallintaminen, jossa mallinnusten avulla hahmotetaan jotain uutta ja vielä hahmottumatonta ja johon malliin pyrittiin kehittämistyön tuloksia suhteuttamaan.*



Kuvio 10. AiHe-hankkeiden toiminnan kanavoituminen.

Mallintava työskentelytapa tuotti lukuisia erilaisia käsitteellistyksiä ja dokumentteja tutkinnon suorittamiseen liittyvästä kokonaisprosessista. Näiden käsitteellistysten perusteella rakentui yleinen **kolmivaiheinen henkilökohtaistamisen malli** (2003), jossa kokonaisuus jakautui hakeutumiseen, tutkinnon suorittamiseen ja tarvittavan ammattitaidon hankkimiseen. Näiden joko suoraan kolmivaiheisuutta noudattavien lomakkeiden ja toimintamallien tai sitten omien jäsenyksien merkitys käytännön työssä vaihteli suhteellisen paljon. Toisaalta tapaustutkimuksissa muodostui kuva pitkälleviedystä, monimutkaisestakin prosessimallintamisesta, toisaalta taas pitkälleviedystä suhteellisen yksinkertaisten mallien toimeenpanosta. Molempiin tapoihin liittyivät omat etunsa mutta myös ongelmansa

Voidaan todeta, että pitkälle viety mallinnus mahdollisti kehittämistaakan kohdistumisen vain joihinkin, aktiivisimpiin ja motivoituneimpiin toimijoihin. Mallintamiseen sisältyi toisinaan myös toimeenpano-osuus, josta saatua kokemusta sitten pyrittiin välittämään muille oppilaitostoimijoille. Yleisesti tämä lähestymistapa oli kuitenkin todettu vaikeaksi ja hitaaksi viimeistään pilotin jälkeisessä levitysvaiheessa, ja toisissa hankkeissa tämän vaiheen jälkeen oli selvästi hylätty tehtyjä kuvauksia eräänlaisina välivaihemalleina ja pyritty enemmän intuitiivisesti toteuttamaan yhteisten keskustelujen ja kokeilujen pohjalta muodostettua käsitystä henkilökohtaistamisen ja ohjauksen toimintatavoista. *Ilmeni siirtymistä kognitiivisista ja rationaaleista malleista intuitiivisiin ja holistisempiin lähestymistapoihin, jotka heijastivat paremmin arjen todellisuutta.* Näiden kokemusten yhteen vetämisessä, dokumentoinnissa ja liittämässä näyttötutkintotoiminnan rakenteelliseen aspektiin, kuten laatutyöhön, törmättiin kuitenkin jälleen ongelmiin, sillä arjen aktiivikehittäjillä ei välttämättä ollut asemansa puolesta pääsyä olennaisiin päätöksentekoelementteihin. Viimekätistä *vaikuttavuutta* saatiin arvioiden mukaan enemmän edistettyä toteuttamalla henkilökohtaistamista alusta alkaen laajemmin osana arkikäytäntöjä. Sen sijaan kehittämisen yhteys näyttötutkintostrategiaan ja oppilaitoksen henkilöstöpolitiikkaan vaikutti läheisemmältä mallintavan kehittämisen myötä, kun taas tutkinnon suorittajataso vaikuttavuus taas hivenen heikommalta. Pidemmällä aikavälillä eri tavat todennäköisesti sulautuvat toisiinsa. Mallinnusten eri muotoja, yhteyttä rakenteellisiin uudistuksiin ja asiakasvaikuttavuuteen lyhyellä tähtäyksellä kuvataan taulukossa 9.

Taulukko 9. Mallintamisyrittämisen yhteys rakenteellisiin uudistuksiin ja arvioituun asiakasvaikuttavuuteen.

Ohjauksen/ henkilökohtaistamisen mallinnusyritys	Yhteys rakenteellisiin uudistuksiin/ parannuksiin	Lyhyen tähtäimen asiakasvaikuttavuus
Välineellinen	Heikko	Vahva
Itseisarvoinen	Vahva	Heikko

Taulukossa 9 henkilökohtaistamisen ydintoimenpiteenä nähdään mallintaminen. Välineellisellä mallinnusyrityksellä tarkoitamme sellaisten kehitettyjen työmallien kirjaamista ja kuvaamista henkilökohtaistamisen kehittämiseksi, joita on tarkoitus jollain tavalla toimeenpanna tai kokeilla osana jotain todellista toimintaprosessia, esimerkiksi ohjauksen välineenä tai karttana. Mallintaminen ei ole tällöin välttämättä muodoltaan kovin pitkälle viety eikä sinänsä tarkoitettu kehittämisen ”lopputuotteeksi”. Tällaisia mallinuksia tuottavan kehittämistyön haasteena oli löytää yhteys rakenteellisiin uudistuksiin, johtamiseen ja oppilaitoksen henkilöstön kehittämiseen, joiden ulottuvuuksilla jouduttiin usein turvautumaan uusiin mallinuksiin. Sen sijaan nopeasti käyttöön otettavat mallit tuottivat jo hyviä kokemuksia niin opettajien ohjaustyön kuin asiakkaidenkin kannalta.

Itseisarvoisella mallinnusyrityksellä viittaamme tarkoitukseen kehittää jostain temaattisesta kokonaisuudesta, kuten esimerkiksi verkko-ohjauksesta tai hakeutumisvaiheen prosessista, eräänlainen tutkielma, joka usein kiteytyi visuaaliseen muotoon. Nämä mallit olivat usein muodoltaan mieltäytyviä, ja niitä saattoi usein sellaisenaan käyttää myös johtamisen ja strategioiden kehittämisen välineenä. Toisaalta taas mallien suhde käytännön toimintaan jää etäisemmäksi, myöhemmin ratkaistavaksi haasteeksi.

4.1.4 RAKENTEELLISET UUDISTUKSET

Toisaalta hankkeissa toteutettiin erilaisia rakenteellisemmän tason uudistuksia ja parannuksia, jotka vaihtelivat muodoltaan yhteistyöpalaverien rakenteen ja koostumuksen kehittämiseksi koko talon henkilöstökoulutus- ja tutkintotoimintastrategioihin saakka. Lisäksi koulutuskuntayhtymien tasolla ja esimerkiksi TE-keskusten ja oppisopimustoimistojen kanssa luotiin vaihtelevasti toimintastrategioita, suunniteltiin yhteistyöohjelmia ja kehittämisrakenteita sekä uusittiin vastuunjako, tiedonvaihtoa ja erityisesti lähtötietojen käsittelyyn liittyviä käytäntöjä.

Projektin tukitoimenpiteet, kuten henkilökohtaistamiskoulutus (HeKo), johtamisvalmennus (JoVa), asiantuntijatyöryhmien työ sekä konsultointi liittyivät voimakkaasti rakenteellisten parannuksien aikaansaamiseen. Oletuksena oli hyvin pitkälle se, että ohjauksen ja henkilökohtaistamisen mallit asiakaslähtöiseen työhön on tuotettava paikallisena työnä, ja sen tukena toimi pääosin kolmivaiheisen henkilökohtaistamisen jäsenitys.

Rakenteellisten uudistusten ja parannusten dialektinen ja ristiriitainenkin luonne tuli tapaustutkimuksissa selvästi esiin. Kyse oli ensinnäkin siitä, että vaikka oppilaitosjohto saatiin kiitettävästi kehittämistyöhön mukaan, ei kommunikaatio johtamisen strategioiden ja näyttötutkintostrategian sekä toisaalta käytännön AiHe-hankkeiden kehittämistyön välillä ollut aina riittävän hyvää. Nimenomaan tämän yhteyden vahvistamisen suuntaan esitettiin hankkeissa usein toiveita sekä johdon että kouluttajien taholta.

Toinen ongelma oli kuitenkin vielä perustavammanlaatuinen: Sellaisia näyttötutkintotoiminnan rakenteita, jotka tietyssä mielessä olivat kirjattuina aikuiskoulutuksen lainsäädäntöön ja liittyivät näyttötutkintouudistukseen, *ei todellisuudessa ollut kokonaisuutena juuri missään olemassa AiHe-projektin alkuvaiheessa*. Hankkeissa koettiin äärimmäisen vaikeaksi nimenomaan tarvittavien rakenteiden *luominen* alkaen aikuiskoulutuksen perustehtävän painopistemuutoksesta, palvelutarjonnan uudelleen hahmottamisesta sekä organisaatorakenteen selkiyttämisestä.

Tapaustutkimusten ja täydentävien havaintojen perusteella *AiHe näyttää käynnistäneen näyttötutkintojärjestelmän toimivien rakenteiden pystytyksen*. Projektin ja lainsäädännön vaikutuksesta tämä rakennustyö eteni nopeassa tahdissa varsin pitkälle useissa AiHe-hankkeissa. Pienissä oppilaitoksissa tämä työ oli selvästi yksinkertaisempaa kuin suurissa – vaikka ei suinkaan ongelmatonta – mutta hyvin yleinen mielipide ainakin oppilaitoksissa oli, että kehittämiseen aktiivisemmin lähteneillä koulutusaloilla ja -osastoilla AiHeen koettiin vasta saaneen jalkeille tarkoitetun osaamisen tunnistamisen ja tunnustamisen sekä asiakkaiden tarpeisiin vastaavan systeemin. Aiemmin toiminta oli liittynyt läheisesti opetussuunnitelmaperustaiseen ja nuorten ammatilliseen koulutukseen. Tietoisuus tästä muutoksesta ja irtautuminen ”vanhasta” koettiin tehdyn työn ehkä kaikkein palkitsevimpana tuloksena ja muutoshasteiden nähtiinkin projektin loppua kohden yhä enemmän siirtyneen oppilaitosten kumppaneiden, kuten rahoittajien ja tutkintotoimikuntien suuntaan.

4.1.5 ULKOINEN VAIKUTTAVUUS

Tutkinnon suorittajan tasolla AiHe-projektin vaikuttavuutta voidaan tarkastella ensinnäkin tutkintosuoritusten tason ja määrän laajentumisena ja tutkintojen työllistymis- ja työssäpysymisvaikuttavuutena. Näiden kaikkien suhteen tapaustutkimuksissa kerrottiin saadun melko tai erittäin hyviä tuloksia. Tosin samanaikaisesti oli selvää, että vaikuttavuus myös edellytti oppilaitoksen näkökulmasta enemmän niin ohjaustyötä, kehittämistyötä kuin yhteistyötäkin eri kumppanien kanssa. Koulutuksen hintaan tai työelämän ohjausresursseihin henkilökohtaistamisuudistuksen ei kerrottu vaikuttaneen, tosin tästä ei ole kerätty seurantatietoja. Näyttötutkintotoiminnan henkilökohtaistamisen *kannattavuutta* kyseenalaistettiin toisinaan sen vuoksi, että sen oppilaitokselta edellyttämä työmäärä koettiin selvästi aiempaa suuremmaksi yksittäisten toimijoiden tasolla, ja mm. AiHe-projektin toteuttamasta laajasta ohjauksen ajankäytön seurannasta odotettiin oppilaitoksissa yhtä välinettä kannattavuuden arvioimiseen. Toisissa hankkeissa painottui tätä näkökulmaa enemmän eräänlainen *kokonaistaloudellisuus*, jossa huomioon otettiin myös se vaihtoehtotilanne, että henkilökohtaistamisen kehittämistyöhön ei olisi aktiivisesti lähdetty. Tällöin olisi ehkä toimittu vielä toistaiseksi lyhyellä tähtämellä kannattavammin kuin nyt, mutta sen vastapainoksi ennemmin tai myöhemmin kohdattaisiin henkilökohtaistamisen tarpeet väijäämättä paljon jäsentymättömämpinä ja kokoluokkaa suurempina ongelmina kuin nyt AiHe-kehittämistyössä mukanaolon myötä.

Jos *kannattavuus* on näyttötutkintojärjestelmän hallinnollisesta näkökulmasta vaikuttavuuden keskeinen aspekti, on *henkilökohtaistuminen* toinen, pikemminkin arjen ja kansalaisyhteiskunnan näkökulmasta aktualisoitava projektin vaikuttavuusaspekti. Tämän arvioiminen on välttämätöntä tehdä pääosin laadullisin termein, joskin kannattavuuden ja esimerkiksi tutkintomäärien voidaan ajatella olevan yksi henkilökohtaistumistakin tukeva tekijä.

Tapaustutkimusten perusteella henkilökohtaistumisella on AiHeen kokonaisarvioinnin kannalta järkevää tarkoittaa – ei niinkään yksilöiden tason henkilökohtaistumista sinänsä, vaan – projektin edellä mainitun ydinoivallisuuden täyttymistä eli sitä, ***millä tavalla AiHe-projekti on myötävaikuttanut siihen, että näyttötutkintojärjestelmän ja sen toimeenpanevien toimijoiden subde asiakkaaseen, tutkinnon suorittajaan, on kehittynyt hakeutumisen, tutkinnon suorittamisen sekä tarvittavan ammattitaidon hankkimisen henkilökohtaistumista tukevaan suuntaan.***

Seuraavassa käydään vielä lyhyesti läpi henkilökohtaistumisen edellytysten kehittyminen eri tasoilla.

4.2 HENKILÖKOHTAISTUMINEN ERI TASOILLA

Kokonaisuutena oppilaitoskohtaiset tapaustutkimukset ja niiden analyysi nostivat esiin neljä keskeistä teemaa, joita voi yhteenvedonomaisesti luonnehtia seuraavasti.

1 Projektin tavoitteet ja niiden tulkinnat

Kun ajatellaan *projektin tavoitteita ja niiden tulkintatapoja* itse hankkeissa, on avainkysymys henkilökohtaistumisen kannalta ollut se, onko aikuis-koulutuksen kentässä ollut riittävä alustava osaamisen ja motivaation lähtötaso AiHeen tematiikkaan nähden. Haasteet ovat näkyneet mm. siinä, että monet hankkeet ovat alkujaan lähteneet melko oppilaitosjohtoisesti ja muodollisellakin orientaatiolla AiHeeseen mukaan ja alkuperäiset hankesuunnitelmat ovat olleet varsin oppilaitoskeskeisiä (Spangar ym. 2003, 24). Toisaalta AiHe ei antanut rahallisia resursseja hankkeille ja sen tukitoimiperiaate oli poikkeuksellinen. Samalla AiHe kuitenkin edellytti varsin hyvää organisatorista joustavuutta mm. raportointivelvoitteen täyttämiseksi ja yhteisiin tilaisuuksiin osallistumisessa. Tämä aiheutti paineita myös AiHeen projektiviestinnän eli sen tavoitteista, raportointivelvolluuksista ja odotuksista annetun kuvan onnistumiselle. Usein haastatteluissa tuli esiin, että monien ansioidensa lisäksi AiHe projektina synnytti viestinnällään lieviä epäselvyyksiä aikuiskoulutuksen kehittämislinjauksista, projektitavoitteista, rahallisista ja lainsäädännöllisistä panostuksista sekä kehittämistyön arvioinnista. Osoittautui, että viestintä ohjautui liiaksi yksittäisille toimijoille oppilaitoksissa, eikä sitä tiedetty muokata ja eriyttää erikseen esimerkiksi ylimmälle johdolle, keskijohdolle tai taloushallinnon edustajille.

Tämän problematiikan taustalla oli kyse ensinnäkin jossain määrin projektin alkuvaiheen jännitteisyydestä projektin suunnittelu- ja käynnistämiskysymyksissä sekä projektin koordinoitiresurssien vaatimattomuudesta sen laajuuteen nähden (Spangar ym. 2003, 21–22, 35). Tapaustutkimuksissa huomiota kiinnitti erityisesti se seikka, että nämä vaikeudet tuntuivat vähenevän projektin loppua kohden, ja viime kädessä AiHe-projekti sai selkeästi kiitosta juuri yleisyydestään ja asettumisestaan käytettäväksi vapaasti näyttötutkintotoimijoiden kehittämisfoorumina. Tämän voidaan ajatella hyvin todennäköisesti merkinneen sitä, että AiHe-projekti,

sen koordinaatio ja tukitoimet, pitivät varsin tiukasti kiinni tavoitteesta ja vaatimuksesta suunnata kehittämistyötä *näyttötutkintojärjestelmän kokonaisvaltaiseen suhteeseen tutkinnon suorittajaan*. Joidenkin toimijoiden tyytymättömät reaktiot olivat osittain tulkittavissa myös tästä projektin peräänantamattomuudesta aiheutuneen paineen tulokseksi, mikä kuitenkin osoittaa, että hankkeet kykenivät käsittelemään ja myös haastamaan AiHeen tematiikkaa varsin hyvin.

Tapaustutkimukset tuottivat siis sen tulkinnan, että ottaen huomioon AiHeen valtavan käsitteellisen haasteen sekä hankkeiden toimijoiden määrän, henkilökohtaistumisen problematiikkaa onnistuttiin tuomaan hyvinkin onnistuneella tavalla käytännön tasolle projektin tavoitteiden määrittelyssä, kommunikoinnissa sekä kehittämistyön tukitoimissa. Lähtökohta henkilökohtaistumiselle oli näin ollen kunnossa.

2 Kumppanuus ja verkostoyhteistyö

Projektissa tuli näkyväksi se, miten tärkeää *verkostossa* eri organisaatioiden ja kumppanien kanssa toimiminen oli henkilökohtaistumisen aikaansaamiseksi. Ei ollut juurikaan mieltä siinä, että yksittäinen opettaja, yksittäinen koulutusala tai edes yksittäinen oppilaitos toteutti asiakaslähtöistä ohjausta, osaamiskartoituksia ja näyttösuunnitelmia, mikäli ne eivät olleet varsin pitkälle muiden relevanttien tahojen kanssa harkittuja. Oppilaitosten AiHe-kehittäjät näkivät ongelmana nimenomaan sen, että yhteistyötahoilla ei tuntunut olevan kuin poikkeustapauksissa valmiuksia käsitellä tutkintoprosessia sen suorittajan kannalta kokonaisuutena, mikä kuitenkin oli selvä edellytys henkilökohtaistamisyhteistyölle ja toimintakulttuurin todelliselle muutokselle. Kuten edellä on kuvattu, tuli osasta tapaustutkimuksia epäsuorasti se vaikutelma, että tässä levitystyössä oppilaitostoimijat saivat jonkin verran huonoja kokemuksia, ja AiHeen missiota ja konkretisoimistapaa jouduttiin miettimään uudelleen.

Verkostoyhteistyö lähti eritahtisesti elämään hankkeissa osana arkikanssakäymistä, mikä kytkeytyessään toisen osapuolen omaan kehittämistendenssiin ja pyrkimykseen saattoi tuottaa erittäinkin ratkaisevaa yhteistyötä. Esimerkkinä mainittakoon oppilaitoksen ja oppisopimustoimiston päällekkäisen työskentelyn merkittävä väheneminen ja ajan vapautuminen henkilökohtaistamisen toteuttamiselle näiden työnjaossa.

Paradoksaalisesti näytti kuitenkin käyvän ilmi, että parhaiten henkilökohtaistamista tutkintoprosessin kolmessa vaiheessa tukee se, että eri toimijoiden roolit säilyvät myös tutkinnon suorittajan kannalta erillisinä toisis-

taan ja että henkilökohtaistaminen ei ainakaan toistaiseksi kyseenalaista vallitsevia työelämän, TE-keskusten ja oppilaitosten välisiä kulttuuri- ja ajattelutaparoja. Näiden eroavuuksien hyväksyminen tuntui rivien välissä olevan tärkeää monelle haastatellulle toimijalle. Henkilökohtaistamisen näkökulmasta olennaisemmaksi kuin oikeaoppisuuden levittäminen muodostuivatkin uudentyyppisten toimintamallien antaminen tutkinnon suorittajille, oppilaitostoimijoiden kyky omaan dialogiin ja dialogiin myös yhteistyökumppaneiden kanssa vaihtelevissa tilanteissa, taloudellisissa ja pedagogisissa diskursseissa, ryhmissä ja kokoonpanoissa. Eli henkilökohtaistaminen käsitteenä ja laajempaan missiona jäi näissä yhteyksissä taka-alalle. Henkilökohtaistuminen asettui tällöin tavallaan taustaviitekehyyksiksi sosiaaliselle toiminnalle sekä eräänlaiseksi ammattitaidon ydinarvoksi aina merkitysten tasoa myöden (vrt. Ihanainen 2002). Verkostoyhteistyön kehitysvaihe ja tiedostuneisuus vaihtelivat erittäin paljon hankkeiden välillä riippuen siis paljon myös hankkeen lähtötilanteesta, toimialasta ja oppilaitoksen keskusteluperinteestä. Naisvaltaiset alat olivat eittämättä tässä mielessä edelläkävijöitä.

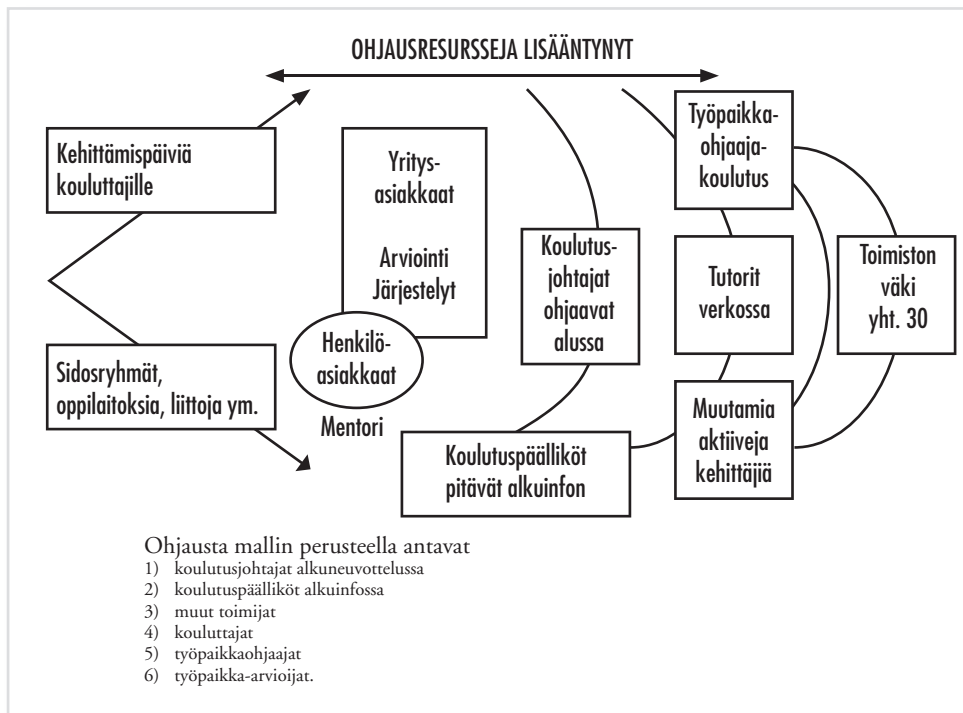
3 Henkilökohtaistaminen ja ohjauksen mallit

Henkilökohtaistamisen ja ohjauksen malleja tutkinnon suorittajavuorovaihtukseen kehitettiin hyvin pitkälti oppilaitoksen sisäisenä tuotekehityksenä, jossa käytettiin korkeintaan rajatun temaattisesti verkostoyhteistyömuotoja sinänsä, esimerkiksi verkko-oppimisen ja ohjauksen AiHe-verkostoa tai oppilaitosten omia keskinäisiä työstäviä verkostotapaamisia. Edellä esitettiin myös karkea jaottelu mallintamisen iteisarvoisiin ja välineellisiin funktioihin, joista ensin mainittu piti sisällään potentiaalin luoda yleisempää ymmärrystä ja rakenteellisia muutoksia ja jälkimmäinen taas lähinnä suoran, kokeilun aikaisen asiakasvaikuttavuuden lisäämisen.

Ohjauksen suunnittelun ja toteuttamisen malleilla oli selvä funktionsa tutkintoprosessin henkilökohtaistamisen kokonaisuudessa. Useimmissa tutkituissa hankkeissa painottui tosin ohjauksen rooli tutkintoprosessin alkuvaiheessa, ja kuten eräässä hankkeessa todettiin, ongelma oli saada ohjauksen painopiste siirtymään ammattitaidon hankkimisvaiheesta nimenomaan hakeutumisvaiheeseen. Ohjauksen mallit osana henkilökohtaistamista olivat usein hyvin käytännöllisiä, ensikontakteihin ja lomakkeisiin liittyviä orientaatioita sekä jäsennyksiä, joiden avulla pyrittiin mm. tiedonhankintaan asiakkaan tavoitteiden, osaamisen ja muiden ominaisuuksien suhteen. Näyttötutkinnon suorittamisen yhteydessä korostuivat kannustamisen ja pidemmälle menevän keskustelutuen toimintamallit vastuutuksineen ja työnjakoineen, ja ammattitaidon hankkimisessa taas

pyrittiin lähinnä palvelemaan tehokkaasti koetuissa osaamistarpeissa mm. koko oppilaitoksen opetustarjontaa hyväksi käyttäen. Ohjauksen mallintamisessa ehkä yleisin piirre oli ohjausvastuun jakaminen usealle henkilölle oppilaitoksen sisällä. Erään oppilaitoksen kartta henkilökohtaistamisen kehittämisen toimijoista on kuvattu kuviossa 11.

Vaativaksi sen sijaan koettiin kysymys tutkinnon suorittajan sitouttamisesta (opiskeluun/näyttöihin/ammattitaitovaatimuksiin/ammattiin työelämään/työyhteisöön/vertaisryhmään/oppilaitokseen) sekä oppilaitostoimijoiden rooli suhteessa ammattiohjaajiin ja muihin sosiaalisen tuen ammattilaisiin. Kouluttajien työelämäyhteistyön kehittäminen työpaikkakäyntien, -ohjauksen ja erilaisten kontaktien muodossa näytti oppilaitosnäkökulmasta lähteneen edistymään jopa odotettua helpommin, mutta osa kouluttajista ei kokenut tämäntyyppistä toimintatapaa haastateltujen arvioiden mukaan vielä omakseen. Toisaalta ratkaiseva kehitysaskel opettajien koulutuksessa ja orientaatiossa oli joidenkin arvioiden mukaan jo saavutettu AiHeen aikana.



Kuvio 11. Esimerkki henkilökohtaistamisen kehittämisen mallista ja toimijoista (perustuu haastatteluun).

Välineelliset ohjausmallinnukset kytkeytyivät pitkälti siirtymiin henkilökohtaistamisen vaiheesta toiseen. Tämän arvioitiin palvelevan kohtalaisen hyvin näyttötutkintojen suorittamista ja myös haastavinta kohderyhmää erityisesti hakeutumisen ja työllistymisvaikutuksen parantamisen osalta. Arvioitaessa mallinnuksen vaikuttavuutta järjestelmän suhteeseen tutkinnon suorittajaan oli selvää, että tutkinnon suorittamisen idea, tavoitteet ja toteutustavat selkiytyivät asiakkaille merkittävästi. Toisaalta esiin tuli myös, että kehittämisen alkuvaiheessa kävi myös päinvastoin, ja kolmivaiheisen henkilökohtaistamisen myötä tehdyt muutokset opetussuunnitelmaperusteiseen toimintamalliin monimutkaistivat opiskeluprosessia sekä vaikeuttivat tutkinnon suorituksen hahmottamista. Tästä saatiin kuitenkin arvokasta kokemusta edelleen kehittämistä varten.

Perusarvio hankkeissa kuitenkin oli, että ohjaustoiminta ei ollut vielä saavuttanut läheskään tavoiteltua organisoituneisuuden tasoa ja laatua erityisesti tutkinnon suorittajien ja työelämän tarpeiden ottamiseksi huomioon ja integroimiseksi riittävästi tutkintoprosessiin. Monesti koettiin, että kehittämisen rajat olivat tulleet vastaan, kunnes uusia kehittämispolkuja jälleen löydettiin. Jonkin verran lyhyen aikavälin odotuksia asetettiin opilaanohjaajajärjestelmän kehittämiseen, kun taas toiset katsoivat, että ohjaajuus on ensisijaisesti yhteinen, kaikkien työtavallinen haaste. Henkilökohtaistamisen näkökulmasta tutkinnon suorittajat olivat kuitenkin kokeneet prosessin ennen kaikkea uutena järjestelmänä ja uusina vaatimuksina, mikä oli osassa hankkeista myös tiedostettu ongelma. Ratkaisuksi pyrittiin kehittämään vertaisryhmätoimintaa ja muuta kollektiivista tukea, sillä osassa hankkeita oli havaittu, että tärkeintä ei ollut niinkään tutkinnon suorittajan kyky hahmottaa tutkintoprosessia sinänsä vaan saada tutkintoprosessista itselle merkittävä kokemus, esimerkiksi turvallisuudentunne. Aikuisten ohjauksessa juuri vertaisryhmän merkitys on tässä koettu ensiarvoisen tärkeäksi. Tästä ryhmäpainotuksesta kuitenkin aiheutui ainakin näennäinen ristiriita suhteessa yksilölähtöiseen osaamisen tunnistamis- ja tunnustamispainotukseen. Ryhmäprosessi ei kuitenkaan ole todetusti esteenä näyttötutkintojärjestelmän tavoitteiden ja työelämän palvelutehtävän toteuttamisen kanssa, mutta näiden painotusten suhde vaatii selvästi enemmän käsitteellistämistä ja integroimista näyttötutkintoajattelussa.

4 Rakenteelliset uudistukset ja henkilökohtaistaminen

Rakenteellisten uudistusten ja parannusten merkitys henkilökohtaistamisen kannalta oli tärkeä mutta vielä laajassa mitassa melko näkymätön. Oppilaitosten toimintakulttuuri muuttui pienin askelin, mikä tarkoitti tutkinnon suorittajan kannalta erityisesti laajempaa koulutustarjontaa ja

perusteellisempaa ja räätälöidymppää tutkintoprosessin suunnittelua. Tätä muutosta räätälöidymppään suuntaan eivät tutkinnon suorittajat kyenneet helposti arvioimaan. Mielenkiintoisella tavalla tämän vaikutus näkyi kuitenkin osassa tapaustutkimuksia niin, että tutkinnon suorittajat olivat voimaantuneet vaatimaan toisaalta ohjausta ja toisaalta yksilöllisiä tutkinnon suoritustapoja—jopa yli sen, mitä oli luvattu tai mistä oli sovittu. Oppilaitoksella oli tekemistä annettujenkin lupauksen pitämisessä. Samalla tutkinnon suorittajat olivat etenemässä urallaan itselleen merkittävillä tavoilla.

Kaiken kaikkiaan henkilökohtaistamista ja henkilökohtaistumista arvioitaessa on pidettävä mielessä niiden tarkoitteen monimutkainen luonne. Kehittämistyön konsultti Pekka Ihanainen (2002) on käyttänyt henkilökohtaistamista eräänlaisena monikäsitteenä, jolla tarkoitetaan jonkin asian omakohtaiseksi kokemisen – henkilökohtaistumisen – mahdollistamista niin välittämässä, yhteisessä toiminnassa kuin inhimillisen ammattitaidon kehittämisessäkin. Keskeisenä metodina tässä on ihmisten välinen kohtaaminen tai vieläkin yleisemmässä mielessä ihmisyyden ja *identiteetin* tärkeyden ottaminen huomioon. Identiteetin käsitteen tärkeys kumpuaa AiHeessa vähintään kahdesta suunnasta: toisaalta kehittämisen välineellisen ja itseisarvoisen pyrkimyksen yhdistämisestä ja toisaalta koulutuksen laajemman instrumentaalisuuden ja palvelutehtävän sekä laadun näkökulman yhdistämisestä.

Tapaustutkimusten perusteella esiin näyttää kehkeytyvän AiHeen seuraava kehitysvaihe, jonka merkityksestä ei ole juurikaan keskusteltu. Rakenteellisten uudistusten seurauksena henkilökohtaistuminen alkaa toteutua siinä määrin, että *näyttötutkintojärjestelmästä muodostuu yhä enemmän tasa-arvoisten toimijoiden välisten neuvottelujen kenttä*, jossa keskusteluteemoina ovat mm. ohjauksen tarve ja tarjonta, opetuksen sisältö, laatu ja määrä, vertaisryhmien toiminta ja rakenne sekä esimerkiksi työelämän tai tutkinnon rahoittajan spesifiset intressit. Näihin vastaaminen on kehittäjien arvioiden mukaan koko koulutusjärjestelmän mutta laajemminkin koulutus-, työvoima- ja sosiaalipolitiikan haaste. *AiHe on siten ollut yksi ja keskeinenkin katalysaattori, jonka toiminnan kautta aikuiskoulutusjärjestelmä, sen toimijat ja toimijoiden väliset suhteet ovat rakentumassa uuteen tilanteeseen.*

5

AIHE-PROJEKTI KEHITTÄMISKONSEPTINA



5.1 "KINKKISET ONGELMAT" JA SOSIAALINEN KOMPLEKSISUUS

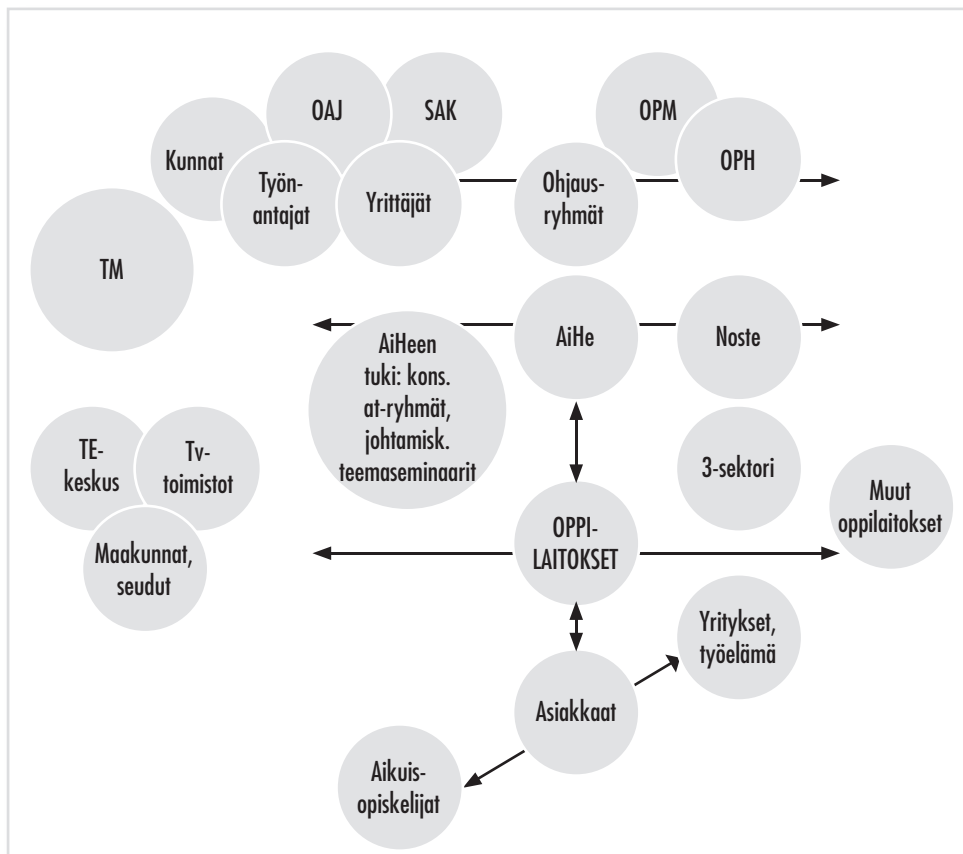
AiHe-projekti on ollut näyttötutkintojärjestelmän kehittämistyönä varsin laaja ja monimutkainen kokonaisuus. Projektiin on osallistunut yli 50 oppilaitosta, ja erilaisia kehittämishankkeita on ollut satoja. Projekti on työskennellyt monella tasolla yhtä aikaa. Osallisina ovat olleet keskushallinto, aluetaso, paikallistaso ja opiskelijat kansalaisina.

Osallistujien laajuuden ja monitasoisuuden lisäksi projektia on luonnehtinut *käsitteellinen kompleksisuus*. Henkilökohtaistaminen/henkilökohtaistuminen, ohjaus ja näyttötutkintojärjestelmään kehitetty uusi kieli muodostivat varsin dynaamisen käsitteellisen avaruuden, jossa käsitteet konkretisoituivat kehittämisen kuluessa määrittäykseen ja problematisoituaikseen yhä uudelleen. AiHeelle projektina on ollut myös ominaista, että sen kehittämisteemat laajenivat varsin laaja-alaisiksi samalla kun niitä kehitettiin käytännön arjessa. Muodostui arjen ja laajemman kehittämisen jännitteinen kokonaisuus, jossa kummankin tuli oppia toisiltaan. Sisällöllisen kompleksisuuden ohella AiHe oli monitoimijaisena projektina myös samalla *sosiaalisesti kompleksi* hanke. Projektissa muodostui varsin monisyisiä verkostoja niin ylhäältä alas kuin eri toimijoiden kesken arjen tasolla.

AiHe projektina kohtasi siten nykyiselle kehittämistyölle varsin tyypillisen tilanteen. Se, mitä kehitetään, määrittyy pitkälti kehittämisen kuluessa huolimatta hyvinkin tehdystä taustatyöstä ja tavoiteasetteluista. Se, keitä kehittämisessä on mukana sen eri vaiheissa, ilmenee samoin vasta kehittämisen kuluessa. Lisäksi osallistujien laajuus ja kokoonpano vaihtelevat kehittämisen edetessä ja kehittämisteemoittain.

Nykyistä kehittämiskontekstia voi ehkä osuvimmin määritellä Conklinin (2006) luonnehdinnalla, että kehittäminen kohtaa tänä päivänä tyypillisesti ”kinkkisiä ongelmia” (wicked problems). Ongelmat eivät ole enää ”kesyjä” (tame), kuten aiemmin, jolloin niihin oli löydettävissä oikeita ja selkeitä ratkaisuja. Kinkkisille ongelmille päinvastoin on luonteenomaista, että niihin ei ole olemassa oikeita tai lopullisia ratkaisuja. Jokainen kehittämisongelma ja sen ratkaisu ovat ainutkertaisia ja uusia, ja jokaisella ratkaisulla on yleensä ennakoimattomia seuraamuksia. Kinkkisten ongelmien luonteeseen kuuluu, että niiden ratkaisuille on olemassa lukemattomia vaihtoehtoisia ratkaisuja. Se, mikä on pätevä ja toimiva ratkaisu, on eri tahojen tekemän arvioinnin kysymys.

Koska kehittäminen tapahtuu nykypäivänä kinkkisten ongelmien ja sosiaalisen kompleksisuuden tilanteessa, on jatkuvana haasteena, miten pitää eri kehittämisteemat, eri toimijoiden erilaiset intressit ja äänet yhdessä siten,



Kuvio 12. AiHeen 360 asteen kehittämiskonsepti.

ettei kehittäminen ja toiminta pirstaloitu ja hajaannu. On jatkuvasti ikään kuin torjuttava pirstaloitumisen vaara. AiHe rakensi vastauksena näihin haasteisiin kehittämis- ja toimintarakenteen, jota voi kutsua *AiHeen 360 asteen kehittämisskonseptiksi*.

Kuvio 12 heijastaa hyvin projektin eri tasojen monitoimijuuutta. Niin keskus-, alue- kuin paikallistasollakin henkilökohtaistamista on ollut kehittämässä useita toimijoita samanaikaisesti. Kullakin tasolla on siten oma horisontaalinen toimijaverkkonsa, jossa eri toimijoiden on löydettävä yhteiset kehittämisintressit ja otettava askeleita kohti yhteiskehittämistä.

5.2 REFLEKSIIVISYYS – AIHEEN TUKIRAKENTEET

Kinkkisten ongelmien maailma on eri toimijoiden moniäänisyyttä, jossa keskeistä on rakentaa eri toimijoiden vuoropuhelua siten, että kunkin toimijan oma ääni ja näkökulma tulevat kuulluiksi ja otetuiksi huomioon. Sosiaalisen kompleksisuuden tilanteessa onnistunutta toimintaa on muodostaa kehittämisrakenne, joka kykenee herkästi kuulemaan heikotkin signaalit eri tahoilta ja integroimaan ne omaan kehittämistyöhön. Näin toimittaessa parhaimmillaan kehittämisrakenteesta tulee itse itsään tarkkaileva ja korjaava, refleksiivinen. AiHeen rakenteen voidaan todeta olleen suomalaisessa projektimaailmassa harvinaisenkin hyvin refleksiivisyyden suuntaan rakennettu (ks. Arnkil & Spangar 2005).

AiHeen sisäinen kehittämisrakenne muodostui kokonaisuudesta, jossa projekti tarjosi paikallistasolle tukea oppilaitoskohtaisen *projektikonsultoinnin* muodossa yhteensä kahdeksan asiantuntijakonsultin toimesta. Kehittämistä tukivat temaattiset asiantuntijatyöryhmät, joita projektin loppuvaiheissa toimi työelämän kehittämisen, ohjauksen ja verkko-oppimisen ja ohjauksen teemoissa. Projekti organisoi kaksi kertaa vuodessa laajat teemaseminaarit projektin toimijoille. Lisäksi projekti toteutti henkilökohtaistamiskoulutusta ja loppuvaiheissa johtamisvalmennuskoulutusta oppilaitosten johdolle. Projektin konsultit kokoontuivat säännöllisesti kerran kuukaudessa työkokouksiin, joissa tarkasteltiin projektin senhetkistä tilannetta ja suunniteltiin tulevia kehittämisinterventioita. Konsultoinnin säännölliset kokoontumiset olivat varsin merkittävä, kehittämistä suuntaava foorumi, ja konsulttikokoukset muodostivat sillan ja peilin projektin johdon ja oppilaitostason arjen kehittämisen välille.

Konsultoinnin päämerkitys oppilaitoksille oli niiden omalle kehittämisprosessille tuoma tuki. Konsultit toimivat projektin yleisen kehityskulun

viestinviejinä oppilaitoksiin, välittivät kokemuksellista tietoa muiden etenemisestä, organisoivat toimijoita verkottumaan keskenään ja hyödynsivät omaa erityisosaamistaan aikuiskoulutuksen parista.

Projektin sisällöllistä syventämistä tukivat kolme *asiantuntijaryhmää*: Ohjauksen välineet ja käytännöt -asiantuntijatyöryhmä, Työssäoppiminen ja työelämäyhteistyö -asiantuntijatyöryhmä sekä Verkko-oppimisen ohjauksen asiantuntijatyöryhmä. Asiantuntijaryhmät tuottivat välineitä projektin kehittämiseen ja toimivat yhtenä verkottumisen muotona ja organisoijana, jolla laajennettiin aktiivikehittäjien joukkoa. Asiantuntijaryhmät toivat projektin eri foorumeilla oman äänensä projektin kehittämisprosessiin.

Projekti julkaisi kaksi kertaa vuodessa ilmestynyttä *Puheenaiheita-lehteä*. Lehti kiteytti ilmestyessään kulloisenkin projektin henkilökohtaistamisen kehittämisen vaiheet ja oleelliset kysymykset ja teemat ja oli siten toimijoiden keskuudessa kysytty julkaisu..

Johtamiskoulutus integroi oppilaitosten johdon aktiivisesti mukaan pohtimaan henkilökohtaistettujen näyttöjen strategiaa oppilaitostasolla. Osallistuneet oppilaitokset tuottivat henkilökohtaistamisen strategiat koulutuksen aikana. Johdon tietoisuus henkilökohtaistamisesta ja sen problematiikasta syveni huomattavasti, ja myös itse johtamisen kehittäminen sai uusia sysäyksiä. Oppilaitosten strategiatyö oli varsin eri vaiheissa eri oppilaitoksissa, ja niiden strategiatyöt ilmensivät oppilaitosten erilaisia resursseja ja omaa kehityspolkua. Kaikkiaan johtamiskoulutuksen voidaan arvioida luoneen projektin tavoitteen mukaisesti hyvin edellytyksiä ja tukea henkilökohtaistamistyölle oppilaitosten arjessa.

Projektin sisällä ja rinnalla toteutettiin *projektin kokonaisarviointia*. Arvioinnin tavoite oli toisaalta olla ulkopuolinen ja tukea projektin kehittämistä tuomalla kehittämiseen oman käsityksensä siitä, mikä on kehittämisen punainen lanka kussakin kehittämisen vaiheessa. Toisaalta – ja toteuttaakseen punainen lanka -tehtävän – arvioinnin oli oltava sisällä projektin arjessa. Tämä edellytti akateemisen ulkopuolisuuden ylittämistä ja astumista ”sisäkammareihin”. Oli osallistuttava itse rakentamiseen eikä tyydyttävä vain rakennustelineiden pystyttämiseen, mihin perinteinen toimintatutkimus on jäänyt (Gustavsen 2002). Kokonaisarvioinnin lähestymistapaa voidaan luonnehtia osallistuvaksi prosessiarvioinniksi.

Kokonaisarviointi toteutti tehtävänsä osallistumalla säännöllisesti konsulttien kuukausikokouksiin ja tuomalla esiin oman näkemyksensä projektin tilasta ja oleellisista tehtävistä erilaisilla jäsenyksillä ja mallinnuksilla.

Kokonaisarviointi osallistui omana äänenään projektin teemaseminaareihin, julkaisi puheenvuorojaan Puheenaiheita-lehdessä, teki jatkuvasi omia havaintojaan mm. haastatteluiden muodossa, analysoi projektin tuottamaa materiaalia, suunnitteli niiden hankkimisen tapaa, tuotti arvioinnin väliraportteja ja muistioita projektin käyttöön jne. Osallistuvalla prosessiarvioinnille on luonteenomaista, että itse arviointi ja sen käyttämät menetelmät muuntuvat ja kehkeytyvät kehittämistyön aikana. Osallistuva prosessiarviointi ei voi tyytyä noudattamaan vain etukäteen laadittua käsi-kirjoitusta arviointityössään.

Voinemme itsearviona esittää, että AiHeen kokemus osoittaa arvioinnin tuomisen mukaan kehittämistyöhön olevan yksi kehittämisen hedelmällinen elementti. Oleellista vaikuttaa olevan, että arviointi on on-line-arviointia, se tapahtuu samanaikaisesti kehittämistyön kanssa, sen rinnalla kulkien ja yhdistäen rinnalla kulkemiseen oman kriittisen äänensä. Samanaikaisuus kehittämistyön kanssa mahdollistaa tehdä jo kehittämistyön kuluessa tarvittavia muutoksia kehittämisen suunnassa. AiHeessa osallistuva prosessiarviointi on jatkuvasti kysynyt, miten tästä eteenpäin. Missä vaiheessa nyt mennään, mistä on tultu ja mikä on seuraava askel? Mihin tämä liittyy? Mitä siellä (hankkeissa, oppilaitoksissa jne.) oikein tapahtuu? Mitä tapahtuu muualla samanaikaisesti? Edetäänkö nyt liian hitaasti/nopeasti/sopivalla vauhdilla? Onko tämä niin yksinkertaista kuin näyttää, vai onko tilanne moniulotteisempi kuin miten se projektissa on hahmotettu?

Osallistuvan on-line-prosessiarvioinnin roolia voi ehkä parhaiten luonnehtia kriittisen ystävän rooliksi. Kriittisen sikäli, että ulkopuolisuus, tutkimusten tuottaman tiedon, muiden projektien kokemusten ja arvioinnin oman kehittämisenäkemyksen tai -kokemuksen perusteella arvioinnin on (ainakin potentiaalisti) mahdollista nähdä toisin projektin kehittämisen keskeiset kysymykset tai projektin suunta. Ystävän rooli osallistuvalla prosessiarvioinnilla on sikäli, että se kunnioittaa kehittäjien asiantuntijuutta ja myötäelää kehittämisen huolissa. Tässä suhteessa voidaan sanoa, että kriittisen ystävän pääarviointimenetelmänä on eläytyvä kuunteleminen, jonka pohjalta se saa tärkeimmät aineistonsa. Eläytyvän kuuntelemisen keskeinen sisältö on sen emotionaalisen ilmapiirin aistiminen, joka projektissa tai sen yksittäisessä tilaisuudessa tai foorumilla kulloinkin vallitsee. Emootiot ja ilmapiiri ovat viestejä siitä, mikä on kehittämisessä toimijoille henkilökohtaisesti merkityksellistä.

Osallistuvan prosessiarvioinnin läsnäolon merkitys kehittämisessä perustuu käsittääksemme edellä kuvattuun moniteemaisten, monitoimijaisien ja verkottuneiden projektien jatkuvaan fragmentoitumisen vaaraan.

Osallistuva arviointi toimii osaltaan fragmentoitumista estävänä, ”defragmentoivana” tekijänä. Dialogisesti ja avoimen vuoropuhelun muodossa toteutettuna se tukee toimijoiden moniäänisyyttä, erilaisuuden sallimista ja erilaisuuden hyödyntämistä kehittämisen voimavarana. Osaltaan arvioinnin dialoginen toteuttaminen tukee parhaimmillaan projektin sisäisen dialogisuuden kehittämistä. Dialogisuuden kehittäminen tuo puolestaan kehittämistyöhön huokoisuutta ja rauhallisuutta, itse monimutkaisten kehittämistehtävien ratkaisemiselle välttämättömiä reflektiivisiä tiloja ja siten osaltaan lieventää kehittämisspaineita tai nykyisin usein esille tuotua kehittämissähkyä.

Yksi kokonaisarvioinnin tehtävä AiHeessa on ollut välittää projektin *ohjausryhmälle* käsityksensä siitä, mitä AiHeessa on menossa ja miten sen tuloksia ja kulloistakin kehitysvaihetta tulisi arvioida. Kuten Suomessa kansallisissa kehittämishankkeissa yleensä, AiHeen ohjausryhmä oli koottu eri intressiryhmien edustajista. Ohjausryhmän potentiaalinen merkitys nykypäivänä liittyy sen kykyyn tukea strategisesti ohjaamansa kehittämistä. Jotta ohjausryhmä voisi toteuttaa tehtävänsä, sen tulee kyetä arvioimaan kehittämisen kulloisenkin tilan. Ilmeistä on, että AiHeessa kokonaisarvioinnilla oli osaltaan tällainen tehtävä.

Ohjausryhmien strategisen tuen tehtävän kehittäminen on haaste kansallisissa projekteissa ylipäätään. Ohjausryhmän tulisi kyetä hahmottamaan yhteiskuntapoliittisesti, toteutuvatko kehittämiselle asetetut yhteiskunnalliset tavoitteet. Strategisen keskustelun ja suuntaviivojen tarve on kasvamassa kaikessa kehittämisessä ja myös ja erityisesti niiden eturivin työntekijöiden keskuudessa, jotka kohtaavat kansalaisen. Tarvitaan jatkuvaa strategista ja kokoavaa keskustelua siitä, mitkä ovat toiminnan tavoitteet ja mikä niiden tärkeysjärjestys on, mitä vaikuttavuutta ja muutosta kehittämisellä haetaan. Edustuksellisten ohjausryhmien haaste nykypäivänä on, miten ne saavat riittävän kosketuksen kehittämistyön prosessiin niin, että ne kykenevät antamaan riittävää strategista tukea projektien johtamiselle ja toiminnan kehittäjille. Nyt tarvitaan erimuotoista ohjausryhmien jalkautumista projekteihin, tulemistä osalliseksi kehittämistyön arjesta niin rationaalisella kuin kokemuksellisella tasolla. AiHeessa ohjausryhmä toimi tämänsuuntaisesti osallistumalla esimerkiksi teemaseminaareihin ja johtamiskoulutukseen ja järjestämällä seminaariluonteisia tapaamisia AiHeen konsultoinnin kanssa.

5.3 ARVIOITA AIHEESTA KEHITTÄMISKONSEPTINA

Kokonaisuutena AiHeen kokemukset osoittavat nähdäksemme, että verkottuneen, monitoimijaisen, ylisektorisen toiminnan kehittäminen edellyttää voimakasta panostusta niin vertikaalisen (ylhäältä alas) kuin horisontaalisenkin (toimijoiden ja kumppaneiden, sidosryhmien) dialogisuuden rakentamiseen. ”Kinkkisten ongelmien” ja sosiaalisen kompleksisuuden tilanteessa, jossa nyt ollaan, kehittäminen ja ongelmien ratkaisu ovat oleellisesti sosiaalista vuorovaikutusta ja sen organisointia. Vain dialogisia tiloja ja kehittämisfoorumeita ja niiden metodologiaa kehittämällä voidaan rakentaa riittävän rikkaat kokemusten vaihtojen paikat ja tilat, joissa yhdessä sitoutuneesti toimimalla kyetään kehittämään jotain aidosti uutta.

Kokonaisuutena AiHeen kehittämisidean – *kehittämisen painopiste on paikallisissa oppilaitoksissa, joita tuetaan prosessikonsultoinnilla, temaattisesti syventävällä asiantuntijaryhmätyöskentelyllä, laajoilla kehittämisfoorumeilla ja seminaareilla, julkaisutoiminnalla ja osallistuvalla ja dialogisella prosessiarvioinnilla* – voidaan arvioida kestäneen hyvin kuusivuotisen kehittämisjäljenteen, eikä tarvetta suurempiin korjauksiin ole ollut. Se on ilmeisen hyvin vastannut nykyisen kehittämisen luonnetta.

Silti AiHeenkin kehittämisrakenteeseen on sisältynyt ajoittaisia ristiriitoja ja konflikteja, joita tuskin missään kehittämistyössä voidaan välttää. Kun reflektiivisiä rakenteita on useita, haasteeksi tulee osaltaan niiden keskinäisen vuorovaikutuksen kehittäminen. Esimerkiksi AiHeessa ehkä olisi voinut vielä tehokkaammin integroida asiantuntijatyöryhmien työskentely tiiviimmäksi osaksi projektin kehittämistä. Projektikonsultoinnin määrä ja sisältö oli ajoittain keskustelujen kohteena, ja oppilaitoskohtaisen konsultoinnin ja henkilökohtaistamis- ja johtamiskoulutuksen keskinäisessä yhteistoiminnassa oli toivomisen varaa.

Keskeisistä tämäntyyppistä kehittämistä tulevaisuudessa koskevista haasteista nousee AiHeen kokemusten valossa ehkä esille tarve tehostaa strategisen keskustelun läsnäoloa kehittämisen arjessa. Strateginen keskustelu ja siihen liittyvä koulutuspoliittinen aspekti nousi esille vasta suhteellisen myöhäisessä vaiheessa. Tulevissa vastaavan laajuisissa ja verkottuneissa hankkeissa aikuiskoulutuksen alueella olisikin pohdittava menetelmiä, joilla strateginen johtaminen on mukana kehittämisen prosessissa.

Toinen teema, joka voidaan nostaa esille myös vastaavantyyppisessä jatkokehittämisessä, on teoreettisen kehittämisen ja tutkimuksen ehkä AiHetta

vahvempi integrointi mukaan. AiHe ei sinänsä ole ollut epäteoreettinen. Päinvastoin, se oli alussa pikemminkin ylikäsittellinen. AiHe on myös viritännyt tutkimustoimintaa välittömästi projektin toimijoiden keskuudessa ja myös erilaisina opinnäytteinä, artikkeleina jne. Tiiviimmin henkilökohtaistamisen kehittämiseen liitetty tutkimustyö olisi voinut hyödyttää myös arjen kehittämistä erityisesti AiHeen loppuvaiheissa. Tulevaisuudessa vastaavantyyppisissä hankkeissa on ehkä syytä identifioida tutkimustyö yhdeksi kehittämisen rinnalla kulkevaksi ja sitä tukevaksi tukitoimeksi.

6

YHTEENVEDON ASEMESTA



AiHe-projekti on näyttötutkintojärjestelmän henkilökohtaistamisen kehittämishankkeena merkinnyt intensiivistä näyttötutkintojärjestelmän organisoinnin ja toteuttamistavan uudelleen arviointia. Tapa, jolla aikuis-koulutusta ylipäätään tuotetaan, on tullut AiHeen myötä aiempaa läpinäkyvämmäksi. AiHeen myötä koulutuksenjärjestäjät on samalla haastettu kehittämään uusia tuotantotapoja. Aikuiskoulutuksen järjestäjät ovat tulleet tilanteeseen, jossa entinen ei riitä ja ollaan siirtymässä ja kurkottamassa johonkin uuteen uusilla toimintatavoilla, joita AiHe-projekti on varsin monitasoisesti kehitellyt. Tuota siirtymistä uuteen aikuiskoulutuksen tuottamistapaan voi ehkä jäsentää suhteuttamalla aikuiskoulutuksen tuottaminen yleensä tuotantotapojen kehityksen peruspiirteisiin.

Taulukko 10. Tuotantotyypit ja palveluiden tuottaminen (Spangar & Jokinen 2006).



Tuotantotyyppi	Palveluideo	Asiakkaan/Organisaation rooli	Palvelu
Massateollinen	Standardointi, samaa kaikille	Asiakas ostaa tuotteet. Tuotteet pysyvät samoina.	Myydä asiakkaalle valmiit tuotteet
Joustava tuotanto	Yksilöllinen valinta valmiiden tuotteiden ja palveluiden valikoimasta	Yksilö valitsee itselleen sopivan palveluiden kombinaation (paketin)	Asiakkaalle sopivan paketin neuvottelemine
Henkilökohtaistettu tuotanto	Palveluita/tuotteita ei olemassa valmiina etukäteen tai niitä ei tiedetä etukäteen.	Asiakkaat ja organisaatiot kehittyvät yhdessä ja samanaikaisesti.	Avoimien, luonteeltaan ei-ennakoitavien (-'ohjauksellisten') neuvottelutilojen rakentaminen asiakkaisiin.

Henkilökohtaistamisen ja AiHe-projektin lähtökohtana oli ajatus siirtyä joustavan tuotannon ja siihen liittyvän yksilöllisen valinnan palveluiden tuottamistavasta henkilökohtaistettuun tuotantotapaan (Pasanen 2000) ohjauksellisen työtteen avulla. AiHe-projektin päättyessä voidaan nyt kysyä, missä aikuiskoulutus näyttää olevan menossa matkalla massateollisesta henkilökohtaistettuun tuotantoon.

Olemme raportissamme luonnehtineet AiHe-projektia keskeisesti entisen toimintatavan ja aikuiskoulutuksen organisoimisen aukipurkamisen projektiksi, dekonstruktioprojektiksi. AiHeen osahankkeiden keskeinen toimintatapa oli mallintaa jokin uusi visio tai toimintatapa ja sitä kautta tarkastella kriittisesti olemassa olevia toimintatapoja. Varsin usein kehittämiskertomukset olivat tarinoita siitä, millaisia uusia toimintatapoja ja millaista uutta ajattelua edellytetään silloin, kun ei voida markkinoida tai tuottaa valmiita koulutuspaketteja. Aikuiskoulutuksen tuottamistavat osoittautuivat siten yllättävänkin massateollisiksi ja standardimaisiksi. Yllättävän sikäli, mikäli ajatellaan, että henkilökohtaistamien ja siten myös AiHe-projekti oli ajateltu vipusimeksi siirtää aikuiskoulutus joustavasta tuotannosta henkilökohtaistettuun tuotantoon. Osoittautui, ettei aikuiskoulutusjärjestelmä vielä suurelta osin ollut joustavankaan tuotannon asennossa.

Voidaankin ehkä päätellä, että AiHe-projekti on ollut oleellisesti aikuiskoulutuksen tuottamisjärjestelmän siirtämistä massateollisesta joustavaan tuotantoon. Tämä ilmeni mm. hankkeina, joissa kehiteltiin erilaisia palvelutarjottimia ja ylipäätään lisättiin opiskelijoiden yksilöllisten valintojen mahdollisuuksia.

Henkilökohtaistetun tuotannon oleellinen piirre on siirtyminen aikuiskoulutuksen tuottamiseen yhdessä asiakkaiden (tutkinnon suorittajat ja työelämä) ja koulutuksen rahoitusjärjestelmän kanssa. Voidaan todeta, että AiHeessa on otettu askeleita myös tähän suuntaan. Projektin kehittyessä yksilölähtöisyydestä kohti systeemisempää otetta ja yksittäisen teeman ja oppilaitoksen kehittämisenäkökulmasta verkostonäkökulmaan erilaiset yhteiskehittämisen mallit ja toimintatavat nousivat yhä keskeisemmiksi kehittämisen kohteiksi. Haasteeksi ja dilemmaksi näyttää tässä suhteessa muodostuvan kysymys siitä, onko aikuiskoulutuksen tarjonta, sen resursointi ja organisoimistapa riittävän joustavaa ja asiakaslähtöistä siten, että se voisi venyä riittävän pitkälle vielä syvällisemmin ja aidommin asiakkaiden tarpeisiin vastaavaksi, aidosti kysyntälähtöiseksi. Onko aikuiskoulutuksella osaamista, resursseja ja riittävän verkottunut yhteistoiminnallinen kehittämisote asiakkaiden suuntaan, jotta palveluiden yhteiskehittäminen



ja innovointi olisi asiakkaan kohtaamisen peruslähtökohta? Ja: millä rakenteellisilla ehdoilla näin voisi tapahtua? AiHeen ansio on siinä, että se on tehnyt näkyväksi aikuiskoulutuksen reaalisen kehitysvaiheen. AiHeen jälkeiseen aikaan jää näiden kysymysten kehittäminen edelleen.

LÄHTEET

- AiHe-itsearviointit (2005). AiHe-projektin oppilaitosraportointi 2005.
- AiHe-projekti, Vekko-oppimisen ohjauksen asiantuntijatyöryhmä (2002). Verkko-opetuksen suunnittelun perusmalli. Tiivistelmä. www.oph.fi
- AiHe-projekti, Vekko-oppimisen ohjauksen asiantuntijatyöryhmä (toim.) (2004). Verkkopilotit 2003–2004. www.oph.fi
- Alasoini, T., Ramstad, E. & Rouhiainen, N. (2005). The Finnish Workplace Development Programme as an expanding activity. Results, challenges, opportunities. Helsinki.
- Arnkil, R., Karjalainen, V., Saikku, P., Spangar, P. & Pitkänen, S. (2007). Työvoimatoimistot ja työvoiman palvelukeskukset tänään ja huomenna. Työhallinnon julkaisuja 373/2007. Helsinki: Työministeriö.
- Arnkil, R. & Spangar, T. (2005). "Hyökyaallon keinuntaa.... Hyökyaalto-projektin arviointiraportti. Työhallinnon julkaisussa 352: Hyökyaalto-projektin loppuraportti. Helsinki: Työministeriö.
- Artikainen, P. & Lehtimäki, V. (2006). Suunnitelmallinen näyttötutkintostrategia henkilökohtaistamisen ohjenuorana. Teoksessa Rikkinen, A. (toim.) Henkilökohtaistamisen hyvät käytännöt, mallit ja mekanismit. Helsinki: Opetushallitus.
- Arvola, M. & Järvinen, P. & Mäkelä, J. & Nieminen, H. (2006). Pirkanmaan oppisopimuskeskuksen malli henkilökohtaistamisesta oppisopimuskoulutuksessa. Teoksessa Rikkinen, A. (toim.) Henkilökohtaistamisen hyvät käytännöt, mallit ja mekanismit. Helsinki: Opetushallitus.
- Asunmaa, A. (2006). Ohjauksen kehittäminen Timalissa. Teoksessa Rikkinen, A. (toim.) Henkilökohtaistamisen hyvät käytännöt, mallit ja mekanismit. Helsinki: Opetushallitus.
- Blomqvist, I. & Ruuskanen, T. & Niemi, H. & Nyyssönen, E. (2002). Osallistuminen aikuiskoulutukseen. Aikuiskoulutustutkimus 2000. Koulutus 2002: 5. Helsinki: Tilastokeskus.
- Bragge, A. (2006a). Näyttötutkintostrategia asiakaslähtöisyyden ja yhteistyön vahvistajana. Teoksessa Rikkinen, A. (toim.) Henkilökohtaistamisen hyvät käytännöt, mallit ja mekanismit. Helsinki: Opetushallitus.
- Bragge, A. (2006b). Visiojohtaminen–näkemyksellä on väliä. Teoksessa Rikkinen, A. (toim.) Henkilökohtaistamisen hyvät käytännöt, mallit ja mekanismit. Helsinki: Opetushallitus.
- Conklin, J. (2006). Wicked problems and social complexity. <http://cognexus.org>. Ladattu 15.09.2006.

- Elgand, M. & Kokkola, K. (2006). Näyttötutkintostrategia kumppanuuden välineenä. Keski-Suomen malli. Teoksessa Rikkinen, Aino (toim.) Henkilökohtaistamisen hyvät käytännöt, mallit ja mekanismit. Helsinki: Opetushallitus.
- Eloranta, H. & Mäkinen, S. & Nikander-Jaakola, K. & Hyvärinen, J. (2006). AiHe 119–Ammatillisen aikuiskoulutuksen resurssien iltarusko? Teoksessa Rikkinen, Aino (toim.) Henkilökohtaistamisen hyvät käytännöt, mallit ja mekanismit. Helsinki: Opetushallitus.
- Eteläpelto A. & Onnismaa, J. (toim.) (2006). Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu. Aikuiskasvatuksen 46. vuosikirja.
- EU: Adult learning. It is never too late to learn. Communication from the Commission. Brussels, 23.10.2006. COM(2006) 614 final.
- Farr, R. & Moscovici S. (toim.) (1984). Social representations. Cambridge: Cambridge University Press, 3–69.
- Filander, K. & Jokinen, E. & Tulkki, P. (2002). Lifelong learning in Finland 1995–2000. 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.
- Filander, K. (2005). Työ, koulutus ja katoavat ammatti-identiteetit. Teoksessa Mäkinen J., Olkinuora, E., Suikkanen A., Rinne, R. (toim.) Elinkautisesta työstä elinikäiseen oppimiseen. Jyväskylä: PS-kustannus. S. 43–60.
- Gustavsen, B. (2002). Constructing new organisational realities–The role of research. *Concepts and transformations*, 7:3, 237–261
- Hakkarainen, P. & Jääskeläinen P. (2006). Osaamisesta ammatinhallintaan. Teoksessa Eteläpelto A. & Onnismaa, J. (toim.) Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu. Aikuiskasvatuksen 46. vuosikirja.
- Hatara, E. (2006). Kartoitustyökalut ohjauksen välineinä Tampereen aikuiskoulutuskeskuksessa. Teoksessa Rikkinen, A. (toim.) Henkilökohtaistamisen hyvät käytännöt, mallit ja mekanismit. Helsinki: Opetushallitus.
- Haukioja, J & Räikkä, J. (toim.) (2006). Elämän merkitys. Filosofisia kirjoituksia elämästä. Suomi: Unipress.
- Heikkinen, E. (2006). Ohjauksen ajankäytön seuranta. AiHe-projektin tuloksia 2006. Helsinki: Opetushallitus.
- Heiska, J.-M. & Mäkinen, E.-K. (2006). Työpaja Mansetti–varteenotettava vaihtoehto hakeutumisvaiheen toteuttamiselle. Teoksessa Rikkinen, A. (toim.) Henkilökohtaistamisen hyvät käytännöt, mallit ja mekanismit. Helsinki: Opetushallitus.
- Hernes, T. (2004). The spatial construction of organization. Philadelphia PA: J. Benjamins Books.
- Hongisto, T. & Tenkula, M. & Kurikkaoja, E. (2006a). Yhteiseen henkilökohtaistamisen tahtotilaan–strategiatyöprosessi johtamisen työvälineenä. Teoksessa Rikkinen, A. (toim.) Henkilökohtaistamisen hyvät käytännöt, mallit ja mekanismit. Helsinki: Opetushallitus.
- Hongisto, T. & Tenkula, M. & Kelio, S. & Kurikkaoja, E. & Hakoniemi, K. (2006b). Palautejärjestelmän kehittäminen JAKK:ssa. Teoksessa Rikkinen, A. (toim.) Henkilökohtaistamisen hyvät käytännöt, mallit ja mekanismit. Helsinki: Opetushallitus.
- Hykkönen, H. & Mäkinen, E.-K. (2006). Kumppanuustyönä osaajia autoalalle. Teoksessa Rikkinen, A. (toim.) Henkilökohtaistamisen hyvät käytännöt, mallit ja mekanismit. Helsinki: Opetushallitus.

- Ihanainen, P. (1993). Koulun ja opetuksen uudistaminen: kohti gibsonilaista diskurssia. Lisensiaatintutkielma. Jyväskylän yliopisto.
- Ihanainen, P. (2002). Henkilökohtaistamisen ydintä on inhimillinen ammattitaito. ihanova.fi
- Ihanainen, P. & Mäkinen, P. & Rannikko, S. & Keskinen, A. (2003). Opiskelun ja tutkinnon suorittamisen henkilökohtaistaminen verkossa. www.oph.fi
- Ihanainen, P. & Rikkinen, A. (toim.) Verkko-oppimisen ja -ohjauksen asiantuntijatyöryhmä. (2006). Verkko-oppiminen ja ohjaus. AiHe-projektin tuloksia 2006. Helsinki: Opetushallitus.
- Jokinen, E. (2006). Sosiaalipsykologisia näkökulmia koulutuksen vaikuttavuuteen. Julkaisematon tutkimussuunnitelma.
- Jokinen, E. & Luoma-Keturi, N. (2005a). Koulutuksesta välineitä yksilön työuran pidentämiseen. Väliraportti. Työministeriö. www.mol.fi
- Jokinen, E. & Luoma-Keturi, N. (2005b). Mind over career. Aikuisena tutkinnon suorittaneiden koulutus ja työuran pituus. Työpoliittinen tutkimus 290. Työministeriö.
- Järvinen, P. & Lamminmäki, E. (2006). Hakeutumisvaiheen mallintaminen. Teoksessa Rikkinen, A. (toim.) Henkilökohtaistamisen hyvät käytännöt, mallit ja mekanismit. Helsinki: Opetushallitus.
- Jääskeläinen P. (2006). Dialogiseen työpajaan Varsinais-Suomessa. Teoksessa Rikkinen, A. (toim.) Henkilökohtaistamisen hyvät käytännöt, mallit ja mekanismit. Helsinki: Opetushallitus.
- Kaislasuo, R. (2006). Henkilökohtaistaminen tutkintotoimikunnan näkökulmasta. Teoksessa Malin, P. & Rikkinen, A. (toim.) Henkilökohtaistaminen ja työelämäyhteistyö avain laatuun ja vaikuttavuuteen. AiHe-projektin tuloksia 2006. Helsinki: Opetushallitus.
- Kivioja, T. (2006). Sidosryhmäyhteistyö laajenee. Teoksessa Rikkinen, A. (toim.) Henkilökohtaistamisen hyvät käytännöt, mallit ja mekanismit. Helsinki: Opetushallitus.
- Kiviranta, T. (2006). Henkilökohtaistaminen haastaa verkostoyhteistyöhön. Teoksessa Malin, P. & Rikkinen, A. (toim.) Henkilökohtaistaminen ja työelämäyhteistyö avain laatuun ja vaikuttavuuteen. AiHe-projektin tuloksia 2006. Helsinki: Opetushallitus.
- Koistinen, P. & Suikkanen, A. (toim.) (1990). Edessä pysyvä tilapäisyys. Tapaus-tutkimuksia joukkoirtisanomisista ja niistä suoriutumisesta. Joensuun yliopisto. Karjalan tutkimuslaitoksen monisteita N:o 2/2990.
- Koivisto, B. (2006). Koulutuksen henkilökohtaistaminen ja yhteistyö oppilaitoksen kanssa. Teoksessa Puheenaiheita 2/2006. S. 30–31.
- Komiteamietintö (1997:14). Oppimisen ilo. Kansallinen elinikäisen oppimisen strategia. Elinikäisen oppimisen komitean mietintö. Opetusministeriö.
- Kotka V. & Männistö I. (2006). Henkilökohtaistamisen toimintakulttuuri Oulaisten ammattiopistossa. Teoksessa Rikkinen, A. (toim.) Henkilökohtaistamisen hyvät käytännöt, mallit ja mekanismit. Helsinki: Opetushallitus.
- Korpela, H. (2006). Tiimin johtaminen henkilökohtaistamisen näkökulmasta. Teoksessa Rikkinen, A. (toim.) Henkilökohtaistamisen hyvät käytännöt, mallit ja mekanismit. Helsinki: Opetushallitus.
- Kröger, K. & Kolu, M. (2006). Opiskelijalähtöiset ohjaustavat sosiaali- ja terveysalalla. Teoksessa Rikkinen, A. (toim.) Henkilökohtaistamisen hyvät käytännöt, mallit ja mekanismit. Helsinki: Opetushallitus.

- Laki ammatillisesta aikuiskoulutuksesta 1013/2005
Laki oppisopimuskoulutuksesta 1423/94
- Lamminmäki, E. & Suokka, M. & Taskinen, T. & Pudas, M. & Raivio, M. (2006). Henkilökohtaistaminen työvoimahallinnon koulutuksissa. Teoksessa Rikkinen, A. (toim.) Henkilökohtaistamisen hyvät käytännöt, mallit ja mekanismit. Helsinki: Opetushallitus.
- Lamminmäki, E. & Paananen, K. (2006). Tutkinnon henkilökohtaistetun suorittamisen malli. Teoksessa Rikkinen, A. (toim.) Henkilökohtaistamisen hyvät käytännöt, mallit ja mekanismit. Helsinki: Opetushallitus.
- Lamppu V.-M. (2006). Koulutustuotannosta henkilökohtaistamisen kautta pienyritysten palvelutehtävään. Teoksessa Malin, P. & Rikkinen, A. (toim.) Henkilökohtaistaminen ja työelämäyhteistyö avain laatuun ja vaikuttavuuteen. AiHe-projektin tuloksia 2006. Helsinki: Opetushallitus.
- Lehtimäki, V. & Saranpää, M. (2006). Henkilökohtaistamisella vaikuttavuutta monialakoulutukseen. Teoksessa Rikkinen, A. (toim.) Henkilökohtaistamisen hyvät käytännöt, mallit ja mekanismit. Helsinki: Opetushallitus.
- Lehtinen, P. & Kallio, M. & Mero, H. (2006). Suuren laivan kääntäminen–henkilökohtaistamisen eteneminen ison organisaation toiminnassa. Teoksessa Rikkinen, A. (toim.) Henkilökohtaistamisen hyvät käytännöt, mallit ja mekanismit. Helsinki: Opetushallitus.
- Lindberg, R. (2005). Haastattelu.
- Lyra, T. & Tolvanen, K. & Väyrynen, L. (2006). Hakeutumisen ja tarvittavan ammattitaidon hankkimisen pilotointi. Teoksessa Rikkinen, A. (toim.) Henkilökohtaistamisen hyvät käytännöt, mallit ja mekanismit. Helsinki: Opetushallitus.
- Lyytimäki, V. & Törrönen, S. & Isomäki, T. (2006). Orientaatioprosessi osana henkilökohtaistamista. Teoksessa Rikkinen, A. (toim.) Henkilökohtaistamisen hyvät käytännöt, mallit ja mekanismit. Helsinki: Opetushallitus.
- Malin, P. (2006). Osaaminen arvossaan–Näyttötutkinnot työelämän kehittämisen välineeksi. Teoksessa Malin, P. & Rikkinen, A. (toim.) Henkilökohtaistaminen ja työelämäyhteistyö avain laatuun ja vaikuttavuuteen. AiHe-projektin tuloksia 2006. Helsinki: Opetushallitus.
- Malin, P. & Rikkinen, A. (toim.) (2006). Henkilökohtaistaminen ja työelämäyhteistyö avain laatuun ja vaikuttavuuteen. AiHe-projektin tuloksia 2006. Helsinki: Opetushallitus.
- Martti, T. & Piri-Horsma, I. (2006). Tiimiopettajat aikuisopiskelijan ohjaajina ja koko näyttötutkintopolun tukijoina. Teoksessa Rikkinen, A. (toim.) Henkilökohtaistamisen hyvät käytännöt, mallit ja mekanismit. Helsinki: Opetushallitus.
- Mettovaara, A. & Marjomaa, T. (2006). Kolmen vaiheen henkilökohtaistamisen palautejärjestelmä. Teoksessa Rikkinen, A. (toim.) Henkilökohtaistamisen hyvät käytännöt, mallit ja mekanismit. Helsinki: Opetushallitus.
- Moscovici, S. (1984). The phenomenon of social representations. Teoksessa R. Farr–S. Moscovici (toim.) Social representations. Cambridge: Cambridge University Press, 3–69.
- Myllylä, M. (2006) Työhallinnon ammatinvalinnanohjaus. Tuottavuuden ja toiminnan arviointia. Työhallinnon julkaisu 366.
- Mäkinen, P. (2002). Ammatillisen aikuiskoulutuksen verkko-oppimisen käytäntöjen ja kokemusten kartoitus. www.opi.fi

- Mäkinen, E.-K. & Kolari, P. (2006). Yhdessä me kehitymme – Tuulan tutkin-
topolku oppisopimuskoulutuksessa. Teoksessa Rikkinen, A. (toim.) Henki-
lökohtaistamisen hyvät käytännöt, mallit ja mekanismit. Helsinki: Opetus-
hallitus.
- Myllylä, M. (2006). Työhallinnon ammatinvalinnanohjaus. Tuottavuuden ja tu-
loksellisuuden arviointia. Työhallinnon julkaisuja nro 366.
- Naumanen, Päivi & Silvennoinen, Heikki (1996). Työelämän ja koulutuksen
vuoropuheluun. Työelämän koulutustarpeet osa 1. Työpoliittinen tutkimus
Nro 140. Helsinki: Työministeriö
- Neuvonen, S. (2006). Opo raksalla – kokemuksia hakeutumisvaiheen ohjaukses-
ta. Teoksessa Rikkinen, A. (toim.) Henkilökohtaistamisen hyvät käytännöt,
mallit ja mekanismit. Helsinki: Opetushallitus.
- Niemelä, R. (2006). Majoitus- ja ravitsemisalalan suppilomaisen koulutuksen ku-
vaus ja vaikuttavuuden arviointi. Teoksessa Rikkinen, Aino (toim.) Henki-
lökohtaistamisen hyvät käytännöt, mallit ja mekanismit. Helsinki: Opetus-
hallitus.
- Nieminen, U. & Kemppi, M.-L. (2006). Hyviä käytäntöjä henkilökohtaistami-
seen–maahanmuuttajien ohjaus- ja tukipalvelut oppisopimuskoulutuksessa.
Teoksessa Rikkinen, Aino (toim.) Henkilökohtaistamisen hyvät käytännöt,
mallit ja mekanismit. Helsinki: Opetushallitus.
- OECD (2004a). Career guidance and public policy. Bridging the gap. Paris:
OECD.
- OECD (2004b). Career guidance. A handbook for policy makers. Paris: OECD.
- Onnismaa, J., Pasanen, H. & Spangar, T.(toim.) (2000). Ohjaus ammattina ja
tieteenalana. Osa I: Ohjauksen lähestymistavat ja tutkimus. Juva: PS-Kus-
tannus.
- Onnismaa, J., Pasanen, H. & Spangar, T. (toim.) (2006). Ohjaus ammattina ja
tieteenalana. Osa II: Ohjauksen toimintakentät. Juva: PS-Kustannus. Pasa-
nen, Heikki
- OPH (2000). Tieto-Suomi-hanke 1996–1999. www.edu.fi
- OPH (2006). Tutkintojen perusteet. www.oph.fi
- OPM (2002). Parlamentaarisen aikuiskoulutustyöryhmän mietintö. Opetusmi-
nisteriö 3:2002.
- OPM (2006). Muutoksen ennakoitua ja hallintaa kysyntälähtöisellä aikuiskou-
lutuksella. Viiden ministeriön virkamiesryhmän muistio työ- ja koulutusasia-
neuvostolle. OPM 29.9.2006.
- Pasanen, H. (2000). Oppimisen ohjauksen tarve ammatillisessa aikuiskoulutuk-
sessa. Teoksessa Onnismaa, J., Pasanen, H. & Spangar, T. (toim.). Ohjaus
ammattina ja tieteenalana. Osa II: Ohjauksen toimintakentät. Juva: PS-Kus-
tannus. Pasanen, Heikki (2006)
- Pasanen H. (2006). Luottotyöpaikkojen verkosto yksilöllisen oppimispolun mah-
dollistajana. Teoksessa Rikkinen, Aino (toim.) Henkilökohtaistamisen hyvät
käytännöt, mallit ja mekanismit. Helsinki: Opetushallitus.
- Pietilä, A. (2006). Työpaikkapalaveri näyttötutkinnon henkilökohtaistamisen tu-
kena. Teoksessa Rikkinen, Aino (toim.) Henkilökohtaistamisen hyvät käytän-
nöt, mallit ja mekanismit. Helsinki: Opetushallitus.
- Pink, D.H. (2005). A whole new mind. Moving from the information age to the
conceptual age. New York: Riverhead Books.

- Poikela, E. (2006). Työssä opitun näyttämisen perusteita – työ, tieto, oppiminen ja osaamisen arviointi. Teoksessa Malin, P. & Rikkinen, A. (toim.) Henkilökohtaistaminen ja työelämäyhteistyö avain laatuun ja vaikuttavuuteen. AiHe-projektin tuloksia 2006. Helsinki: Opetushallitus.
- Rantala, P. & Frelander, A. & Miinalainen, U. & Tollander, H. (2006). Timantin tukemana tutkintoon – timanttimalli osaamisen tunnistamisen välineenä. Teoksessa Rikkinen, Aino (toim.) Henkilökohtaistamisen hyvät käytännöt, mallit ja mekanismit. Helsinki: Opetushallitus.
- Raulahti, A. (2006). AiHe-toimijan arki. Teoksessa Rikkinen, Aino (toim.) Henkilökohtaistamisen hyvät käytännöt, mallit ja mekanismit. Helsinki: Opetushallitus.
- Rikkinen, A. & Heikkinen, E. & Ihanainen, P. & Nurmi, E.-L. (2004). AiHe-projekti–aikuisopiskelun henkilökohtaistaminen näyttötutkintotoiminnassa 2000–2003. Helsinki: Opetushallitus.
- Rikkinen, A. (toim.) (2006). Henkilökohtaistamisen hyvät käytännöt, mallit ja mekanismit. Helsinki: Opetushallitus.
- Savola, M. (2006). Kuinka turvataan aikuiskoulutuksen kehittäminen? Teoksessa Puheenaiheita 2/2006, s. 6.
- Silvennoinen, M. (2006). Luottamus työelämäyhteistyössä. Teoksessa Malin, P. & Rikkinen, A. (toim.) Henkilökohtaistaminen ja työelämäyhteistyö avain laatuun ja vaikuttavuuteen. AiHe-projektin tuloksia 2006. Helsinki: Opetushallitus.
- Spangar, T., Pasanen, H. & Onnismaa, J. (2000). Alkusanat. Teoksessa Onnismaa, J., Pasanen, H. & Spangar, T. (toim.). Ohjaus ammattina ja tieteenalana. Osa I: Ohjauksen lähestymistavat ja tutkimus. Juva: PS-Kustannus.
- Spangar, T. & Filander, K. & Jokinen, E. (2002). Post-start-kyselyn tulokset. Julkaisematon.
- Spangar, T. & Filander, K. & Jokinen, E. (2003). Aihioita aikuisopiskelun henkilökohtaistamiseen. AiHe-projektin arvioinnin väliraportti. Helsinki: Opetushallitus.
- Spangar, T. & Filander, K. & Jokinen, E. (2004). Enemmän kuin aihioita aikuisopiskelun henkilökohtaistamiseen. Helsinki: Opetushallitus.
- Spangar, T. & Jokinen, E. (2005) Alhaalta ylös -näkökulma. AiHe-projekti 2004. Julkaisematon kokonaisarvioinnin raportti. www.oph.fi
- Spangar, T. (2006). Ohjaus kehittämisen välineenä. Luento Jova II-koulutuksessa. Helia 06.10.2006.
- Spangar, T. & Jokinen, E. (2006). Prosessiarviointi – kehittämisen välttämätön tuki. Esitys Aikaansa edellä” – aikuiskoulutuksen konferenssissa, Helsinki 30.11.–01.12..2006.
- Sumkin, T.(2006). Ammatillisen lisäkoulutuksen kehittämishankkeet. Teoksessa Puheenaiheita 2/2006, s. 9.
- Tervonen-Rossi, R. & Kauma, M. & Eskelinen, V. & Tuohinto, H. (2006). Oppimisympäristönä pajatoiminta. Teoksessa Rikkinen, Aino (toim.) Henkilökohtaistamisen hyvät käytännöt, mallit ja mekanismit. Helsinki: Opetushallitus.
- Tikkakoski, M. (2006). Henkilökohtaistettuun näyttötutkintotoimintaan. Teoksessa Rikkinen, Aino (toim.) Henkilökohtaistamisen hyvät käytännöt, mallit ja mekanismit. Helsinki: Opetushallitus.

- Aikuisopiskelun tietopalvelujen, neuvonnan ja ohjauksen kehittäminen (2006). Opetusministeriön ja työministeriön asettaman valmisteluryhmän ehdotukset toimenpideohjelmaksi. Työhallinnon julkaisuja 365.
- Valtioneuvosto (2006). Suomen vastaus globalisaation haasteeseen. Talousneuvoston sihteeristön globalisaatio selvitys – osa II. Valtioneuvoston kanslian julkaisuja 17/2006.
- Vartiainen, T. (2006). Henkilökohtaistaminen työelämässä -case Lindström Oy. Teoksessa Malin, P. & Rikkinen, A. (toim.) Henkilökohtaistaminen ja työelämäyhteistyö avain laatuun ja vaikuttavuuteen. AiHe-projektin tuloksia 2006. Helsinki: Opetushallitus.
- Veikkola, M. (2006). Strategia ja henkilökohtaistetun näyttötutkintotoiminnan johtaminen. Teoksessa Rikkinen, Aino (toim.) Henkilökohtaistamisen hyvät käytännöt, mallit ja mekanismit. Helsinki: Opetushallitus.
- Vihervaara, M. (2001). Näyttötutkinnot, työvoiman rekrytointi ja koulutus. Näyttötutkintojen merkitys työelämän edustajien näkökulmasta. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja. A ; 194. Turku: Turun yliopisto.
- Virkama, T. & Finne, P. (2006). Osaamisen johtamisella henkilökohtaistamiseen. Teoksessa Rikkinen, Aino (toim.) Henkilökohtaistamisen hyvät käytännöt, mallit ja mekanismit. Helsinki: Opetushallitus.
- Virtanen, A. (2002). Uudella koulutuksella uudelle vuosituhannele – Suomen 1990-luvun koulutuspolitiikka. Opetusministeriö.
- Volanen, M. V. (2005). Filoteknia, elämä ja työ. Teoksessa Haukioja, J & Räikkä, J. (toim.). Elämän merkitys. Filosofisia kirjoituksia elämästä. Suomi: Unipress.
- Vuorinen, O. (2006). Verkostoituvaan työtapaan. Teoksessa Rikkinen, Aino (toim.) Henkilökohtaistamisen hyvät käytännöt, mallit ja mekanismit. Helsinki: Opetushallitus.
- Vuorinen, R. (2006). Ohjaus internetissä vai internet ohjauksessa. Ohjaajien käsitteitä internetin merkityksestä ohjaustyössä. Tutkimuksia 19. Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylä.
- Vähämöttönen, T. (1998). Reframing career counselling in terms of counsellor-client negotiations. An interpretive study of career counselling concepts and practice. University of Joensuu.
- Watts, A.G. & Sultana, R.G. (2006a). Career guidance in Europe's public employment services: Trends and challenges, Brussels: Directorate-General for Employment, Social Affairs and Equal Opportunities. European Commission.
- Watts, A.G. & Sultana, R.G. (2006b). Career guidance within public employment services: A review of services in Finland within a European perspective. AVO 2006. Ammatillisen ohjauksen vuosikirja. Helsinki: Työministeriö.
- Wenger, E. (1998). Communities of practice: Learning, meaning and identity. Cambridge: Cambridge University Press.
- Winsdale, J., Monk, G., & Drewery, W. (2003). Sharpening the critical edge: A social constructionist approach in counsellor education. Teoksessa Sexton, T.L. & Griffin, B.L. (toim.). Constructivist thinking in counselling practice, research, and training. New York & London: Teachers College Press.
- www.verkko-ohjaus.net

Yrjölä, P. & Ansaharju, J. & Haltia, P. & Jaakkola, R. & Järvinen, A. & Taalas, M. & Lamminranta, T. (2000). Näyttötutkintojärjestelmän kokonaisarviointi. Helsinki: Opetushallitus 12/2000.

Projektin ohjausryhmän haastattelut

Aino Rikkinen, projektipäällikkö
Jorma Ahola, Opetusministeriö
Markku Liljeström, SAK
Veli-Matti Lamppu, Suomen Yrittäjät
Tuovi Manninen, OAJ (sähköpostitse)

Aihe-kehittämishankkeiden toimijoiden haastattelut

26 oppilaitosta, 95 henkilöä

- 12 tutkinnon suorittajaa
- 8 työpaikkojen edustajaa
- 21 oppilaitosjohdon edustajaa
- 40 opettajaa ja muuta oppilaitostoimijaa
- 14 muuta toimijaa