



HENKILÖKOHTAISTAMINEN JA OHJAUS NÄYTTÖTUTKINNOISSA

Soukka Mari

**Kehittämishankeraportti
Tammikuu 2007**



**JYVÄSKYLÄN
AMMATTIKORKEAKOULU**
Ammatillinen opettajakorkeakoulu

Tekijä(t) SOUKKA, Mari	Julkaisun laji Kehittämishankeraportti	
	Sivumäärä 30	Julkaisun kieli suomi
	Luottamuksellisuus <input type="checkbox"/> Salainen _____ saakka	
Työn nimi HENKILÖKOHTAISTAMINEN JA OHJAUS NÄYTTÖTUTKINNOISSA		
Koulutusohjelma Ammatillinen opettajakorkeakoulu, ammatillinen opettaja -koulutus		
Työn ohjaaja(t) PYLKKÄ, Outi		
Toimeksiantaja(t)		
Tiivistelmä <p>Kehittämishankkeen tavoitteena oli saada Jyväskylän aikuisopiston hallinnon ja kaupan yksikössä tehtävän kehittämistyön tueksi tietoa ohjauksen ja henkilökohtaistamisen nykytilasta näyttötutkintotoiminnassa.</p> <p>Viitekehyksenä toimi henkilökohtaistamisen käsite ja ohjaus näyttötutkintojärjestelmässä. Asiaa tarkastellaan lainsäädännön ja näyttötutkinnoissa käytettävien ohjausmuotojen kautta.</p> <p>Tutkimusongelmana oli selvittää, millaista ohjausta opiskelijat olivat saaneet näyttötutkinnon suorittamisen eri vaiheissa. Lisäksi selvityksen kohteena olivat ohjaukseen ja henkilökohtaistamiseen liittyvät odotukset.</p> <p>Aineisto kerättiin kyselytutkimuksena syksyllä 2005 ja se suunnattiin näyttötutkintoon valmistavassa koulutuksessa opiskeleville. Vastauksia saatiin 197 vastausprosentin ollessa noin 60 %.</p> <p>Tulosten perusteella hakeutumisvaiheen ohjausta annetaan, mutta se on vielä varsin satunnaista. Valmistavaan koulutukseen liittyvä henkilökohtaistaminen ja ohjaus toteutuu kattavasti ja pääasiassa hyvin. Ohjausmenetelmät ja -välineet ovat monipuolisia. Näyttötutkinnon suorittamisen ohjaus sen sijaan koettiin varsin riittämättömäksi. Tulosten perusteella opiskelijat näyttäisivät arvostavan oletettua vähemmän erilaisia valinnan mahdollisuuksia opinnoissaan. Henkilökohtaistamisen toteutumisen kannalta tärkeämpää on ohjauksen saatavuus ja toimivuus käytännössä.</p> <p>Tulosten perusteella esitettiin ohjaussuunnitelman laatimista. Hakeutumisvaiheen ohjauspalvelut on järjestettävä, ohjausrooleja on selkiytettävä ja ohjausresurssia kohdennettava erityisesti näyttöjen ohjaukseen. Henkilökohtaistamisen toteutumista ja kehittymistä suositellaan seurattavaksi jatkossakin esimerkiksi säännöllisesti toteutettavan palautekyselyn avulla.</p>		
Avainsanat (asiasanat) Näyttötutkinnot, aikuisopiskelu, ohjaus, opinto-ohjaus		
Muut tiedot		

Author(s) SOUKKA, Mari	Type of Publication Development project report	
	Pages 30	Language Finnish
	Confidential <input type="checkbox"/> Until _____	
Title PERSONALIZING AND GUIDANCE IN COMPETENCE-BASED QUALIFICATIONS		
Degree Programme Vocational Teacher Education College		
Tutor(s) PYLKKÄ, Outi		
Assigned by		
Abstract <p>The goal of this development project was to find out information about the current state of personalizing and guidance in competence-based qualifications at the Jyväskylä Institute of Adult Education, Department of Business and Administration. The aim is that the results will be utilized in future development work.</p> <p>The theoretical framework is formed by personalizing and guidance in competence-based qualifications. The theory is looked at through the legislation and the forms of guidance used in competence-based qualifications.</p> <p>The study problem was to find out what kind of guidance students had received in the different stages of completing a competence-based qualification. In addition, students' expectations on guidance and personalizing were studied.</p> <p>The empirical data was collected by inquiry research in the autumn of 2005. The inquiry was addressed to students taking part in preparatory training for a competence-based qualification. 197 persons replied to the inquiry, therefore the reply percentage was about 60.</p> <p>The results of this development project show that guidance is given at the applying stage but it is still done in a comparatively random fashion. The personalizing and guidance in preparatory training for a competence-based qualification is carried out comprehensively and mainly quite well. The guidance methods and means are varied. Instead, the guidance in completing a competence-based qualification was quite frequently experienced to be insufficient. The results suggest that students appreciate possibilities to make personal choices in their studies less than it was hypothesized. It seems that the availability of guidance and working guidance practices are considered more important.</p> <p>On the basis of these results, it was proposed to draw up a guidance plan. The guidance services at the applying stage have to be organised, the roles of guidance personnel have to be defined distinctly and the resources of guidance must be allocated especially to guidance in competence tests. It is recommended to continue analysing the implementation and development of personalizing for example by means of regular feedback inquiries.</p>		
Keywords adult education and training, competence-based qualifications, guidance		
Miscellaneous		

SISÄLTÖ

1 JOHDANTO	2
2 AMMATTIKURSSEISTA NÄYTTÖTUTKINTOJÄRJESTELMÄÄN	3
3 HENKILÖKOHTAISTAMINEN JA OHJAUS.....	8
4 HENKILÖKOHTAISTAMISEN SÄÄNTELY JA OHJAUS NÄYTTÖTUTKINTOJÄRJELMÄSSÄ	11
5 HENKILÖKOHTAISTAMISEN KEHITTÄMISESTÄ HALLINNON JA KAUPAN YKSIKÖSSÄ	14
6 TUTKIMUSONGELMA JA AIHEEN RAJAUS	17
7 KYSELYTUTKIMUKSEN TOTEUTUS	18
8 KESKEISET TULOKSET	19
8.1 Ohjaus ennen opintojen aloittamista.....	19
8.2 Ohjaus opintojen ja tutkinnon suorittamisen aikana.....	20
8.3 Ohjauksen liittyvät odotukset	24
8.4 Opiskeluun ja opiskelumuotoihin liittyvät odotukset.....	25
9 TULOSTEN ANALYYSIA JA JOHTOPÄÄTÖKSET	26
LÄHTEET	29

1 JOHDANTO

Käsite henkilökohtaistaminen nostaa keskiöön yksilön. Opiskelusta puhuttaessa se tuo mieleen yksilöllisyyden, opiskelijälähtöisyyden ja valinnan mahdollisuuden. Ajattelumalli korostaa oppijan subjektiutta: oppija ei ole opetuksen kohde vaan oman oppimisensa tekijä. Tavoitteet ja keinot oppimiseen eivät tule annettuina vaan ne räätälöidään henkilökohtaisesti. Oppijana hän on itsenäinen ja hänen oletetaan olevan myös itseohjautuva.

Nyky-yhteiskunnassamme vallitsee korostetun yksilökeskeinen ajattelu monilla elämän aloilla. Niinpä oppijakin on ennen muuta yksilö, jolla on omat tarpeet, toiveet ja tavoitteet. Nykynuori tai aikuinenkaan tuskin miettii ammatinvalintaansa tai opiskelutarpeitaan lähtien ensisijaisesti siitä, millaista osaamista tai työvoimaa yhteisö tai yhteiskunta tarvitsisi. Toisaalta henkilökohtaistamisen vaade tulee myös yhteiskunnallisista tavoitteista taata koulutuksellinen demokratia ja tasa-arvo sekä edistää elinikäistä oppimista. Erityisesti aikuisopiskelun näkökulmasta tämä suuri haaste, kun potentiaaliset oppijat ovat entistä heterogeenisempi joukko mm. ikänsä, koulutustaustansa, työkokemuksensa, työmarkkina-asemansa, kieli- ja kulttuuritaustansa sekä oppimisvalmiuksiensa puolesta. Järjestelmäkeskeinen koulutusajattelu kaikille ”sama paketti” tarjoamisesta ei tähän haasteeseen ole pystynyt enää vastaamaan vaan on täytynyt kehittää joustavampia ratkaisuja. Käytännön ratkaisuja edustavat esimerkiksi aiempien opintojen hyväksi lukemisen kehittäminen ja 90-luvulla käyttöön otettu aikuisten näyttötutkintojärjestelmä. Näissä uudistuksissa keskeisenä pontimena on joustavuuden lisäksi ollut myös koulutusjärjestelmän tehokkuuden tavoittelu: järjestelmä pyrkii aiemman osaamisen tunnistamisella ja tunnustamisella estämään päällekkäistä tai ”turhaa” koulutautumista. Opiskelijan näkökulmasta kyse on rakenteista, jotka mahdollistavat aiempaa paremmin yksilöllisesti mielekkään opinpolun.

Koulujärjestelmän tietoinen kehittäminen järjestelmäkeskeisyydestä kohti opiskelijälähtöistä ajattelua on verrattavissa teollisuudessa ja liike-elämässä tapahtuneeseen siirtymään tuotantokeskeisyydestä asiakaslähtöisyyteen. Tavoitteena on oppilaitosten muuttuminen oppimis- tai osaamiskeskuksiksi, jotka

tuottavat palveluja tutkinnon suorittajien tarpeisiin (Gunnar, Pasanen, Pekkanen, Räsänen & Vuolle-Salonen 2004, 7). Tutkinnon suorittaja tai opiskelija nähdään siis asiakkaana ja sellaiseksi häntä paljolti nykyisin kutsutaankin. Vaikka tässä kulttuurinmuutoksessa on paljon hyvää, liittyy asiakkuusnäkökulmaan: oppijan subjektiuden, erilaisten valinnanmahdollisuuksien ja yksilöllisyyden korostamiseen kuitenkin myös vaaroja. Väitetään, että asiakas on aina oikeassa, mutta tietääkö tiettyä osaamista tarvitseva henkilö oikeasti, mitä hänen tulisi tarjonnasta valita ja tietääkö hän edes, mitä hänen tulisi osata? Mistä hän saa kuluttajansuojaa, jos valinta osoittautuukin vääräksi tai oppimisesta ei tapahdukaan? Väärin ymmärrettynä yksilöllisyyden korostaminen voi joutaa myös siihen, että opiskelijan oletetaan selviytyvän opinnoistaan ilman ohjausta. (Poikela 2004, 13)

2 AMMATTIKURSSEISTA NÄYTTÖTUTKINTOJÄRJESTELMÄÄN

Kansan suussa kulkenut sananparsi ”oppia ikä kaikki” ilmentää, että oppiminen on aina ollut osa myös aikuisten elämää. Järjestettyä kouluoppimista tarjottiin kuitenkin ensin lapsille ja nuorille, jos lienee kinkereillä ja kiertokouluissa tavattu myös opinhaluisia aikuisia. Aikuisten erilaisiin koulutustarpeisiin alettiin kuitenkin kiinnittää huomiota jo 1800-luvun lopulla, jolloin aikuisten koulutuksen ymmärrettiin vaativan toisenlaisia järjestelyjä kuin lasten. Satunnaisen kansanvalistuksen sijaan haluttiin myös systemaattisempaa, aikuisten roolia työelämässä ja yhteiskunnassa tukevaa opetusta. Näin syntyi eri väestöosille tarkoitettuja opinahjoja: maaseudun väelle maaseudun opistoja, työväenopistoja kaupunkilaistyöläisille ja tietyille ammattiryhmille suunnattuja ammatillisia iltakursseja.

Oppivelvollisuuden jälkeinen koulutus alkoi Suomessa kehittyä 1920-luvun lopulla. Ammattikoulut oli tarkoitettu pääasiassa nuorille, mutta opiskelijoina oli verraten paljon myös aikuisia. Niin ikään aikuiset olivat varsin runsaasti edustettuina yleissivistävässä koulutuksessa: kansankoulusivistystä parannettiin esimerkiksi jatkokoululla ja myöhemmin keski- ja oppikouluissa. Raja nuorten ja aikuisten koulutuksen välillä jousti myös toisin päin: nuoret työssä käyvät opiskelivat työväenopistoissa, työttömien ammattikursseja järjestettiin myös

nuorille ja esimerkiksi aikuiskoulutukseen luokiteltavien kansanopistojen opiskelijoiden ikärakenne nuorentui ajan myötä siten, että 50-luvulla opiskelijoista yli puolet oli 16-17 -vuotiaita. Aikuiskoulutus oli siis suunnattu työssäkäyville aikuisille, mutta mukaan otettiin myös nuoria, jotka täyttivät sosiaalisen aikuisuuden tunnusmerkin työntekijä tai työnhakija-statuksellaan. 60-luvulle saakka yleinen käsitys oli kuitenkin se, että aikuisten opiskelu on harrastustoimintaa ja sen edistäminen näin ollen vapaan sivistystyön asia. Ammatillinen koulutus oli vähäistä ja vastuu siitä säilytettiin ensisijassa työnantajille. (Ahonen, 2006, 1-4; Rinne, Kivinen & Naumanen 1991, 30)

1960-luvun lopulla aikuiskoulutus otettiin koulutuspolitiikan kohteeksi ja sitä alettiin voimakkaasti kehittää osana muuta koulujärjestelmää. Samalla aikuis-koulutus haluttiin ulottaa kaikkien aikuisten saataville kun sitä aiemmin oli järjestetty vain tietyille väestönosille tai ammattiryhmille. Aikuiskoulutuksen käsite vakiinnutettiin ja siihen sisällytettiin nyt myös aikuisten ammatillinen koulutus. 70-luvulta lähtien aikuiskoulutus onkin ollut yksi koulutuksen voimakkaimmin laajentuneista alueista. Ammatillisen aikuiskoulutuksen järjestelmä luotiin 70-luvun alussa ja 80-luvulla se laajentui voimakkaasti muun muassa tuolloin perustettujen yliopistojen täydennyskoulutuskeskusten ansiosta. Tämä uusi järjestelmä mahdollisti aikuisten akateemisen opiskelun laajasti valtakunnan eri puolilla ja tietoisesti sitä kohdennettiin myös tiettyjen ryhmien kuten ikääntyneiden ja työttömien saataville. 90-luvulla tarjonta laajentui edelleen avointen yliopistojen ja ammattikorkeakoulujen syntymisen myötä. (Tuomisto 1999, 83; Parlamentaarinen aikuiskoulutustyöryhmä 2002, 75) Lainsäädännössä merkittävä, koulujärjestelmää selkiyttänyt, koululainsäädännön uudistus tehtiin vuonna 1998. Tuolloin ammatillinen aikuiskoulutus sai virallisen aseman osana suomalaista koulutusjärjestelmää.

2000-luvun Suomessa aikuisten koulutusjärjestelmä on varsin kattava sekä sisällöllisesti että maantieteellisesti ajatellen. Opetusta tarjoavia oppilaitoksia on yli tuhat. Uuden opetusteknologian kehittymisen myötä opiskelu on tullut myös entistä joustavammaksi: eri puolilla maata asuvat ja eri elämäntilanteissa elävät aikuiset voivat varsin helposti ja myös kohtuullisin kustannuksin kehittää itseään niin vapaatavoitteisessa sivistys- ja harrastustoiminnassa kuin ammatillisen osaamisen haasteissakin. Suomalaiset ovatkin aktiivisia aikuise-

na opiskelussa: työikäisen aikuisväestön yleinen osallistumisaste eri tyyppi-
seen koulutukseen on OECD-maiden korkeimpia. Tasa-arvon näkökulmasta
kuitenkin suuri haaste liittyy opiskelun kasautumiseen: aikuisena opiskelevat
etenkin ne, joilla koulutusta on jo ennestään. Aliedustettuja ryhmiä ovat paitsi
alhaisen pohjakoulutuksen saaneet, myös työttömät, yrittäjät ja pienyritysten
henkilöstö, yli 55-vuotiaat, haja-asutusalueella asuvat ja miehet. (Savola 2006,
6)

Ammatillisen aikuiskoulutuksen järjestelmä luotiin 70-luvun alussa vastaa-
maan ennen muuta työvoimapolitiittisiin tarpeisiin. Ympäri maata perustettiin
ammatillisia kurssikeskuksia, joiden tehtävänä oli nopeasti reagoiden koulut-
taa työvoimaa muuttuviin työelämän tarpeisiin. Keskeiseksi toimintamuodoksi
muodostui erilaiset ammatilliset lyhytkurssit, joita järjestettiin työttömille tai
työttömyysuhan alaisille henkilöille ja joiden pääasiallisena rahoittaja toimi
työministeriö.

Vuonna 1990 kurssikeskukset muutettiin ammatillisiksi aikuiskoulutuskeskuk-
siksi. 90-lukuun liittyy myös voimakas toiminnan muutos: toiminta-alue laajeni
työvoimapolitiittisesta koulutuksesta omaehtoiseen koulutukseen, oppisopi-
muskoulutukseen ja yritysten henkilöstökoulutukseen. Rahoitusta toimintaan
alkoi tulla myös opetustoimen valtionosuuksien kautta, mutta järjestelmän va-
kiintumattomuus ei antanut mahdollisuuksia aikuiskoulutuksen pitkäjänteiseen
suunnitteluun. Toimintamuodon muutokseen liittyi keskeisesti koulutuspoliitti-
nen tavoite suunnata ammatillista aikuiskoulutusta kurssituksen sijasta tutkin-
totavoitteisuuteen. Toinen keskeinen tavoite oli työelämäyhteistyön
lisääminen. Näiden ja ammatillisen koulutuksen perustehtävän, ammattitaitoi-
sen työvoiman tuottamisen pohjalta alettiin kehittää aikuisille omaa tutkintojär-
jestelmää. Valmistelu eteni yhteistyössä opetushallinnon, oppilaitosten ja
työmarkkinaosapuolten kesken ja laajan kokeiluvaiheen jälkeen vuonna 1994
otettiin käyttöön aikuisten näyttötutkintojärjestelmä. Kyseessä oli historiallisesti
merkittävä aikuiskoulutuksen uudistus ja kansainvälisestikin vertaillen järjes-
telmä oli varsin radikaali. (Opetushallitus 2006a)

Näyttötutkintojärjestelmän syntymisen keskeisenä pontimena oli oivallus siitä,
että tutkintojärjestelmän avulla voidaan edistää elinikäistä oppimista ja sen

toteutumista käytännön yhteistyössä työelämän kanssa ja että oppimista tapahtuu kaikissa elinympäristöissä, ei vain kouluissa. Tämä johti edelleen ajatteluun osaamisesta kokonaisuutena: keskeistä on ammattitaito, ei se missä tai miten se on hankittu. Näyttötutkintojärjestelmän keskeisimmät piirteet voidaan tiivistää kolmeen asiaan, jotka ovat

1. Ammattitaidon hankkimistavasta riippumaton osaamisen tunnustaminen
2. Osaamisen (ei opiskelun tai oppimisen) näyttäminen
3. Yhteistyö työelämän kanssa sekä tutkintotoiminnan arkipäivässä (muun muassa arviointiyhteistyö) että tutkintojärjestelmän kehittämisessä

Tutkintojärjestelmän tuli kattaa kaikki keskeiset työelämässä tarvittavan osaamisen alueet. Näin syntyi kolme tutkintotaso: ammatilliset perustutkinnot, ammattitutkinnot ja erikoisammattitutkinnot vastaamaan työuran eri vaiheissa olevien osaamistasoja. Tällä hetkellä eri aloille suuntautuvia tutkintoja on yhteensä noin 350. Näyttötutkintoihin osallistuneiden määrä on kasvanut tasaisesti vuodesta 1995 ja vuonna 2005 tutkintoihin osallistuneita oli liki 60 000. (Opetushallitus 2006a; 2006b)

Näyttötutkintojärjestelmän keskeinen elementti on mahdollistaa tutkinnon suorittaminen näytöin ilman koulutukseen osallistumista. Tämä on toteutunut kuitenkin vain alle kymmenessä prosentissa suorituksista ja edelleen tutkinnot suoritetaan useimmiten osana tutkintoon valmistavaa koulutusta. Tämä osoittaa että koulutus ja opiskelu ovat aikuisillakin tärkeässä asemassa osaamisen kehittämisessä työkokemuksen ja muualla tapahtuvan oppimisen rinnalla. Osaltaan asiaan vaikuttaa myös rahoitusjärjestelmä: tutkintoja järjestävät oppilaitokset saavat rahoituksen ensisijaisesti koulutuksesta, eivät tutkinnoista. Perusteiltaan rahoitusjärjestelmä ei ole tiettävästi muuttumassakaan lähiaikoina, mutta jonkinasteista joustavuutta siihen on tullut siten, että myös pelkästään tutkintoa suorittavan ohjaukseen ja näyttöihin on saatavissa rahoitusta. Kokonaisuutena näyttötutkintojärjestelmä valmistavine koulutuksineen on kuitenkin oleellisesti muuttanut aikuiskoulutuksen ohjausjärjestelmää. (Opetushallitus 2006b)

Viidentoista vuoden aikana näyttötutkinnot ovat vakiintuneet osaksi aikuisten opiskelun ja ammatillisen koulutuksen järjestelmää ja näin ollen niitä kehite-

tään systemaattisesti. Järjestelmä on lisännyt tunnettuuttaan työelämässä, mistä johtuen muun muassa yritysten henkilöstökoulutukset ovat entistä useammin tutkintotavoitteisia. Näyttötutkintojärjestelmä on vaikuttanut myös muun ammatillisen koulutuksen kehittämiseen: järjestelmän ominaisuuksia on kehitetty soveltumaan niin opetussuunnitelmaperusteiseen ammatilliseen koulutukseen kuin muuhunkin ammatilliseen koulutukseen. Esimerkiksi ammattiosaamisen näytöt, osaamisen tunnistaminen ja tunnustaminen opinnoissa ovat ”kotoisin” näyttötutkintojen filosofiasta.

Parlamentaarisen aikuiskoulutustyöryhmän (2002) mukaan aikuiskoulutus rakentuu tulevaisuudessa neljän peruspilarin varaan. Nämä ovat:

1. Itsensä jatkuva ja määrätietoinen kehittäminen muodostuu yhä useamman suomalaisen elämäntavaksi ja työyhteisöt kehittyvät oppiviksi organisaatioiksi
2. Aikuiskoulutus tuottaa nopeasti ja joustavasti työvoimaa kaikille työntekijätasolle ja ammatteihin (sekä tutkinnot että lyhytkestoisempi täydennyskoulutus)
3. Aikuiskoulutus kehittää opetus- ja oppimismenetelmiään ja sisällön laatuaan siten, että se tarjoaa aikuisikäisille mahdollisuuksia korkeatasoiseen itsensä kehittämiseen sekä tutkinto- että vapaatavoitteisesti
4. Aikuiskoulutus vahvistaa ja ylläpitää osallistuvaa demokratiaa, ehkäisee syrjäytymistä ja tukee aktiivista kansalaisuutta

Aikuiskoulutuksen perustehtävä ei siis ole muuttunut sitten 70-luvun, jolloin järjestelmää alettiin kehittää. Keskeiset tavoitteet ovat samat: elinikäisen oppimisen mahdollistaminen sekä vapaa- että tutkintotavoitteisesti opiskellen ja ammattitaitoisen työvoiman tuottaminen. Aikuiskoulutukselle annettu rooli demokratian vahvistajana ja syrjäytymisen ehkäisijänä taas kuvaa huolta aikuiskoulutuksen - tai itsensä kehittämisen mahdollisuuksien – todetusta kasautumisesta tietyille väestöosille ja sitä kautta tasa-arvon toteutumattomuudesta yhteiskunnassamme. Mietinnössä annetaan aikuiskoulutuksen toteuttajille myös velvoite kehittää opetus- ja oppimismenetelmiään sekä laatua. 2000-luvulla ei enää näyttäisi myöskään riittävän, että aikuiskoulutus auttaa yksilöitä kehittymään ammatillisesti, vaan on mentävä aktiivisemmin mukaan kokonaisten työyhteisöjen kehittämiseen. (Parlamentaarisen aikuiskoulutus-

työryhmän mietintö, 2002, 8) Tämä työelämän palvelu- ja kehittämistehtävä, jolla tarkoitetaan erityisesti pienyrityksille tarjottavia osaamisen kehittämispalveluja, lisättiin myös lainsäädännöllisesti aikuisten ammatillisen koulutuksen tehtäviin luvanvaraisena harjoitettavaksi. Lakimuutos astui voimaan 1.1.2006. (L 1013/2005)

Aikuiskoulutuksen keinot vastata näihin haasteisiin ovat monenlaisia: kehittämistyötä tehdään niin paikallisesti kuin valtakunnallisestikin eri teemojen ympärillä. Valtakunnallisesti merkittävä kehittämishanke on aikuisväestön koulutustason kohottamiseen tähtäävä NOSTE-ohjelma, joka on päättymässä vuonna 2007. Kuusi vuotta kestänyt (2000-2006) AiHe- hanke taas on merkittävästi kehittänyt aikuisten näyttötutkintojärjestelmää ja aikuisopiskelua. AiHe-hankkeen keskeinen teema, henkilökohtaistaminen, lieneekin se ”suuri asia”, jonka avulla myös koulutuspoliittisiin tavoitteisiin voidaan vastata. Näyttäkin siltä, että useimmat niistä keinoista, joiden avulla aikuiskoulutus edistää edellä mainittujen neljän pilarin tavoitetilaa, liittyvät henkilökohtaistamiseen. Keinot voivat olla järjestelmätasoisia, kuten oppilaitoksen tai koulutuksen järjestämiseen rakenteisiin liittyviä tai ne voivat olla lähempänä oppijaa olevaa ohjausta ”määrätietoiseen opiskeluun elinikäisen oppimisen hengessä”. Henkilökohtaistaminen ja ohjaus on nähty avainkeinoksi myös edellä mainitussa mietinnössä, jossa todetaan että aikuisten oppimista tuetaan ja kannustetaan kiinnittämällä entistä enemmän huomioita oppimisvalmiuksiin ja motivaatioon sekä neuvonta- ja ohjausjärjestelmän, uusien oppimisympäristöjen, menetelmien ja sisältöjen kehittämiseen (Parlamentaarisen aikuiskoulutustyöryhmän mietintö, 2002, 12).

3 HENKILÖKOHTAISTAMINEN JA OHJAUS

Henkilökohtaistaminen on käsitteenä varsin uusi ja siihen liittyvät määritteet näin ollen hyvin monimuotoisia. Ihanainen (2005) toteaa, että yhtä oikeaa määritelmää ei ole, vaan määrittely on avointa ja uudelleenjäsentävää. Käsite on kuitenkin syntynyt ja on tällä hetkellä käytössä vain aikuisten näyttötutkintojärjestelmässä, joten johtoa käsitteen sisällölle voidaan hakea kyseisen järjestelmän sisältä. Harju (2005) määrittelee henkilökohtaistamisen ilmentymistä näyttötutkintojärjestelmän kolmen peruselementin: tutkinnon perusteiden,

opiskelijan tavoitteiden ja työelämän vaatimusten kautta siten, että henkilökohtaistamisen ydin on tässä kolmiossa syntyvää ja todettavaa ammattitaitoa. Henkilökohtaistaminen on määritelty myös erilaisten, eri toimijatahojen tekemien toimenpiteiden kokonaisuudeksi. Tällöin käsite kattaa muun muassa näyttötutkinnon suorittajan ja siihen valmistavassa koulutuksessa opiskelevan ohjaus-, neuvonta- ja ohjaustarpeiden huomioimista ja tarvittavien tukitoimien käyttämistä. (Rikkinen 2004, 9).

Viimeksi mainittu määritelmä korostaa ohjauksellisuutta ja siten on siis hyvin lähellä tunnetumpaa, joskin myös hyvin moniulotteista opintojen ohjauksen käsitettä. Henkilökohtaistaminen ja ohjaus nähdäänkin nykyisin lähikäsitteinä toisilleen. Tätä kuvastaa muun muassa se, että henkilökohtaistamista käsitellään uudehkossa opinto-ohjausta käsittelevässä kirjallisuudessa nimenomaan ohjaukseen liitettynä. Vanhemmassa ohjauskirjallisuudessa taas aikuisten ohjaus on saanut verraten vähän palstatilaa. Myös henkilökohtaistamisen käytännön toteuttamisessa käytettävät menetelmät ja työkalut osoittavat asian ohjauksellista luonnetta: henkilökohtaiset opiskelu- ja näyttösuunnitelmat samoin kuin henkilökohtaiset keskustelut ohjaajan ja ohjattavan välillä (ns. HOPS-keskustelut), ovat mitä suuremmissa määrin juuri ohjauksen välineitä.

Ohjaus on selkeästi yksittäisten opettajien ja ohjaajien vastuualueelle kuuluva osa henkilökohtaistamisesta. Toinen taso on henkilökohtaistamista mahdollistavien rakenteiden luominen. Tämä tehtävä kuuluu koulutuksen järjestäjätahoille, joita aikuiskoulutuksesta puhuttaessa edustavat paitsi opetushallitus ja työministeriö valtakunnan tasolla, myös paikalliset rahoittajat kuten TE-keskus ja oppisopimustoimistot ja tietysti lähimpänä opiskelijaa olevat oppilaitokset. Näyttötutkintojärjestelmä on yksi tällainen valtakunnan tasoinen rakenne, jonka tavoitteena on alun alkaenkin ollut henkilökohtaistamisen mahdollistaminen. Oppilaitostasoinen tehtävä henkilökohtaistamisen mahdollistamisessa taas kulminoituu pitkälti erilaisten henkilökohtaistamista tukevien koulutusmallien ja opiskelujärjestelyiden luomiseen sekä riittävän ohjausresurssin varmistamiseen.

Jos henkilökohtaistamisen mahdollistaminen onkin pitkälti koulutuksen järjestäjätahon vastuulla, ei sen toteutuminen voi tapahtua ilman tutkinnon suoritta-

jan omaa panosta. Ainakin itse kaipaen enemmän juuri tätä näkökulmaa keskusteluun, jota teeman ympärillä käydään. Termi henkilökohtaistaminen nimittäin luo helposti mielikuvan toimenpiteistä, jotka joku (ohjaaja) tekee jollekin (opiskelijalle). Mielestäni tätä mielikuvaa vain vahvistaa se, että aiemmin käytössä ollut henkilökohtainen näyttösuunnitelma on nyt nimeltään henkilökohtaistettu näyttösuunnitelma. Tosin voidaan selittää termit toisinkin päin: henkilökohtainen on ”vain” henkilökohtainen, henkilökohtaistettu on todella aktiivisin toimin tehty tai saatu henkilökohtaiseksi. Nimiä tärkeämpää on tietysti lopulta se toiminta, jota näiden käsitteiden alla tehdään. Todelliseksi henkilökohtaistaminen muuttuu silloin, kun opiskelija ei ole toiminnan kohde vaan aktiivinen tekijä. Itse miellän henkilökohtaistamisen ennen muuta oppijan tai tutkinnon suorittajan omaksi prosessiksi, jonka kautta hän ”ottaa oppimisen omaan haltuunsa” ja johtaa näin ollen siinä itseään. Yksin ei kuitenkaan oppijan ole tarkoitus henkilökohtaistamistaan tehdä: vaikka hän ohjaa itseään, hän tarvitsee myös ohjausta. Näin määriteltynä henkilökohtaistaminen on siis ohjattu ajattelu-, analysointi- ja suunnitteluprosessi, joka tapahtuu ennen muuta oppijan ajattelussa.

Muille näkyväksi henkilökohtaistamisen tekee ne konkreettiset toimet tai tapahtumat, joilla ajattelua ohjataan tai jotka syntyvät prosessin tuotoksena. HOPS-keskustelu ja siitä syntyvä kurssivalinnat sisältävä hops-lomake on hyvin tuttu esimerkki tällaisesta, mutta se edustaa vain yhtä ulottuvuutta henkilökohtaistamisessa. Laajasti käsitettynä henkilökohtaistaminen voidaan liittää henkilön koko elämää ja elämänpiiriä koskevaksi asiaksi kuitenkin sillä rajauksella, että näillä henkilökohtaistamisprosessissa käsiteltävillä asioilla on liittyä opiskeluun, oppimiseen, ammattitaidon kehittämiseen sekä tutkinnon suorittamiseen. Tässä on ohjaukselle suuret haasteet: ohjauksen kysymykset monipuolistuvat ja ohjaus kohdistuu itse opiskelu- tai tutkinnon suorittamisaikaa pitemmälle ajanjaksolle. Ohjauksen tulisi siis alkaa jo ennen kuin henkilö lähtee tutkintoa suorittamaan, ja jo tuolloin sen näkökulmaksi tulisi ottaa henkilön ammatillinen kehittyminen lähitulevaisuutta pitemmällä aikajänteellä.

4 HENKILÖKOHTAISTAMISEN SÄÄNTELY JA OHJAUS NÄYTTÖTUTKINTOJÄRJELMÄSSÄ

Henkilökohtaisten opiskeluohjelmien (HOPS) käyttöä kokeiltiin ammatillisessa aikuiskoulutuksessa 1980-1990 –lukujen vaihteessa näyttötutkintojärjestelmän kehittämisen yhteydessä ja ammatillista aikuiskoulutusta koskevaan asetukseen määräys henkilökohtaisista opiskeluohjelmista tuli vuonna 1992 (A 1314/1992). Vuosina 1997-1998 tehty ammatillisen lisäkoulutuksen pedagogiikan arviointi kuitenkin osoitti, että henkilökohtaiset opiskeluohjelmat oli vain vajaalla kolmanneksella (30 %) opiskelijoista, ne olivat suppeita, eikä niitä tarkennettu lainkaan opiskelun edetessä. 90-luvun lopulla tehtiin Opetushallituksen johdolla myös sekä kouluttajien että opiskelijoiden näkemyksiä henkilökohtaisista opiskeluohjelmista selvittäneet raportit, jotka osoittivat mielikuvien ja käytännön sovellusten olevan hyvin moninaisia. Vuonna 2000 Opetushallitus antoi määräyksen Henkilökohtaisten opiskeluohjelmien laatiminen (47/011/2000). Määräykseen sisältyi liiteosa, jossa annettiin tarkentavaa ja käytännöllistäkin tietoa henkilökohtaistamisen toteuttamisesta. Samana vuonna Opetushallitus käynnisti vuosille 2000-2006 ajoittuvan ESR-hankkeen Aikuisopiskelun henkilökohtaistaminen, AiHe. (Rikkinen 2004, 10-11)

AiHe- projektin keskeinen tavoite oli siirtyä järjestelmäkeskeisyydestä asiakaslähtöiseen ajatteluun näyttötutkintojen suunnittelussa, järjestämisessä ja toteuttamisessa. Kehittämistyössä mukana olleiden oppilaitostoimijoiden määrä on suuri ja myös sidosryhmät, kuten rahoittajien (oppisopimuskeskukset, TE-keskukset) edustajat ovat osallistuneet aktiivisesti kehittämistyöhön. Projekti on ollut ratkaisevassa asemassa uuden henkilökohtaistamisajattelun jäsentämisessä ja sen aikana on havaittu jo konkreettisia, henkilökohtaistamista tukevia, muutoksia aikuiskoulutuksen toimintatavoissa. Niin ikään projektilla on ollut keskeinen vaikutus siihen, että kolmivaiheista henkilökohtaistamista koskeva sääntely kirjoitettiin lakitasoiseksi kun aiemmin asiasta oli vain OPH:n määräys. (Rikkinen 2006, 9-10; Spangar & Jokinen 2006, 4) Kyseinen säädös tuli voimaan 1.3.2006 (L 631/1998, 8§ 3. mom.). Opetushallitus on myös vastikään antanut lakia täydentävän määräyksen, joka tulee voimaan 1.3.2007 (OPH 43/11/2006).

Uusi sääntely jakaa henkilökohtaistamisen kolmeen vaiheeseen, jotka ovat 1) näyttötutkintoon ja siihen valmistavaan koulutukseen hakeutumisen henkilökohtaistaminen 2) näyttötutkinnon suorittamisen henkilökohtaistaminen ja 3) tarvittavan ammattitaidon hankkimisen henkilökohtaistaminen. Verrattuna aiempaan ero ei äkkiseltään näytä kovin suurelta: uutena näyttää tulleen hakeutumisvaihe, toinen ja kolmas vaihe on hoidettu tähänkin asti henkilökohtaisella opiskeluohjelmalla, joka on sisältänyt sekä henkilökohtaisen oppimissuunnitelman (HOPS) että henkilökohtaisen näyttösuunnitelman (HENSU).

Kolmen vaiheen henkilökohtaistamisessa on kuitenkin oleellista juuri järjestyksen kirkastaminen: henkilökohtaistaminen lähtee tutkinnon suorittamisen näkökulmasta ja kolmanteen vaiheeseen edetään vain siinä tapauksessa, että on todettu tarvetta ammattitaidon hankkimiseen ennen tutkintosuoritusta. Aiemmin – kun valmistava koulutus on käytännössä kuulunut prosessiin liki automaationa – lienee useimmiten tehty ensin HOPS opintoja varten ja vasta näyttöjen ajankohdan lähestyessä HENSU. Tosin on varmasti paljon myös niitä ohjaajia, jotka ovat jo kauan mieltäneet ja ohjanneet näitä vähintäänkin rinnakkain etenevinä prosesseina. Henkilökohtaistamisprosessin järjestyksen selkiyttäminen korostaa samalla näyttötutkintojärjestelmän keskeistä ominaisuutta: tutkinnon ensisijaisuutta suhteessa valmistavaan koulutukseen. Prosessiin liittyvät kiinteästi myös osaamisen tunnistaminen ja tunnustaminen. Kaikissa henkilökohtaistamisen vaiheissa kuitenkin keskeistä on ohjaus. Oppiminen tarvitsee ohjausta ja ilman ohjausta opiskelija tai tutkinnon suorittaja tuskin voi myöskään hyödyntää niitä rakenteita, joita henkilökohtaistamisen tueksi on olemassa.

Ohjaus on käsitteenä hyvin monimuotoinen: yhtä oikeaa määritelmää ei ole ja asiaa voidaan lähestyä eri näkökulmista. Esimerkiksi Onnismaa ja muut (2000) määrittelee ohjauksen siten, että ”ohjaus- ja neuvontatyössä toimitaan silloin, kun henkilö, jolla säännöllisesti tai tilapäisesti on ohjaajan rooli, antaa tai sopii antavansa aikaa, huomioita ja kunnioitusta asiakkaan roolissa olevalle henkilölle”. Vähämöttönen (1998) taas määrittelee ohjauskeskustelun työpaikaksi, jossa käydään ohjaajan ja ohjattavan välinen neuvottelu. (Gunnar ym. 2004, 15) Ohjauksen käsitettä voidaan jäsentää myös ohjaukselle annetun

tavoitteen mukaan. Oppilaitoksissa ohjaus määrittyy näin ollen opintopolun tai oppimisen tukena ja näyttötutkintojärjestelmässä ennen muuta ohjauksena osaamisen saavuttamisessa. Ohjauksella siis tuetaan tai edesautetaan ohjattavaa kulloinkin hänellä tavoitteena olevan asian saavuttamisessa.

Ohjaukseen liittyy oleellisesti *vuorovaikutteisuus*: parhaimmillaan kyseessä on ohjaajan ja ohjattavan välinen, tasavertainen dialogi. Satunnaisesta ohjeistuksesta tai jutustelusta poiketen ohjaus on myös *tavoitteellista* toimintaa. Tällöin molempien osapuolten on paitsi oltava tietoisia tavoitteista, myös halukkaita tekemään osansa tavoitteiden saavuttamiseksi. Oppimisen ohjaukseen liittyy myös *prosessiluonteisuus*: ohjaus etenee vaiheesta toiseen ja hyvään ohjausprosessiin kuuluu myös paitsi tavoitteiden saavuttamisen arviointi, myös itse ohjausprosessin *arviointi ja kehittäminen*.

Näyttötutkintoihin liittyvä ohjausta voidaan luokitella esimerkiksi ohjausvaiheen mukaan uutta henkilökohtaistamislakia mukaellen. *Hakeutumisvaiheen ohjaukseen* kuuluvat muun muassa tiedottaminen näyttötutkinnoista, ohjaaminen oikean tutkinnon suorittamiseen, osaamisen selvittäminen ja ohjaus joko suoraan tutkinnon suorittajaksi tai ammattitaidon hankkimiseen. *Näyttötutkintoon liittyvä ohjaus* alkaa heti tämän jälkeen tai käytännössä jo hakeutumisvaiheessa samalla kun osaamista selvitetään suhteessa tutkinnon vaatimustasoon nähden. Ohjaus jatkuu koko tutkinnon suorittamisen ajan ja se voi liittyä niin tutkintosuorituksen suunnitteluun kuin esimerkiksi kielitaustasta johtuviin tutkinnon suorittamisen erityisjärjestelyihin. *Ammattitaidon hankkimiseen liittyvä ohjaus* taas on luonteeltaan opintovalinnoissa, opiskelussa ja oppimisessa ohjaamista. Ajallisesti tämäkin prosessi alkaa jo hakeutumisvaiheessa ohjauksena esimerkiksi elämäntilanteeseen sopivan opiskelumuodon ja rahoituksen järjestämisessä jatkuen opiskelun aikana opiskelun ja oppimisen ohjaamisena. Uraohjaus mielletään usein ajallisesti opintojen tai tutkinnon suorittamisen loppuvaiheeseen kuuluvaksi. Näyttötutkintojärjestelmässä uraohjaus on kuitenkin mukana alusta alkaen ja hakeutumisvaiheessa se voi olla myös ammatinvalinnan ohjauksen luonteista. Tutkintoprosessin käynnistyttyä uraohjaus kytkeytyy osaksi tutkinnon suorittamisen ja opintojen henkilökohtaistamista. Esimerkiksi perustutkintoa suorittavan henkilön kohdalla uraohjauksella voidaan tukea elinikäistä oppimista asettamalla uusia kehittymishaasteita ja ta-

voite esimerkiksi alan ammattitutkinnon suorittamiseen myöhemmässä vaiheessa. (Gunnar ym. 1994, 44)

Ohjausta toteutetaan hyvin monimuotoisesti, eikä voitane kategorisoida niitä esimerkiksi sen perusteella, miten hyvin tai huonosti ne sopivat näyttötutkinnon suorittamisen eri vaiheisiin. Ohjaus voi olla henkilökohtaista, ryhmäohjausta, pienryhmäohjausta tai vertaisohjausta. Ohjausta annetaan eri kuten työpaikoilla ja oppilaitoksessa erinäisten välityskanavien kautta: henkilökohtaisessa keskustelussa, puhelimitse, sähköpostilla, verkko-oppimisympäristöjen kautta ja tietenkin myös painetun tekstin, kuten opinto-oppaiden ja vastaavien välityksellä. Asiallisesti ohjausprosessissa voi esiintyä lukematon määrä asioita: pieniä ja suuria haasteita tai ongelmia joihin ohjattava tarvitsee ohjausta. Ohjauksen määrä voi näin ollen vaihdella suurestikin ohjattavan tarpeista ja/tai ohjaajan määrittämän ajankäytön perusteella. Ohjauksen laatuun ajankäyttö ei kuitenkaan vaikuta niin yksiselitteisesti kuin äkkiseltään voisi ajatella, vaan oleellisempaa on löytää kuhunkin tilanteeseen sopivat keinot. Merkityksellisempää kuin käytetty aika tai keinotkaan on lopulta tavoitteiden saavuttaminen. Ohjauksen avulla tavoitteeseen viety asia sinänsä siis on todiste onnistuneesta ohjauksesta.

5 HENKILÖKOHTAISTAMISEN KEHITTÄMISESTÄ HALLINNON JA KAUPAN YKSIKÖSSÄ

Oppilaitoksemme lähti mukaan AiHe-hankkeeseen heti sen alettua vuonna 2000 ja on sittemmin ollut koko hankkeen ajan aktiivinen toimija siinä myös valtakunnallisesti. Aikuisopiston sisällä tapahtuvaa kehittämistyötä linjaamaan ja ohjaamaan perustettiin ohjausryhmä. Yhteisten tavoitteiden lisäksi eri yksiköt määrittivät omat tavoitteensa ja organisoivat työn haluamallaan tavalla. Hallinnon ja kaupan yksikön kehittämisryhmä aloitti aktiivisen työn vuonna 2001. Ryhmän kokoonpano, yksikönjohtaja ja kolme opettajaa on pysynyt samana koko hankkeen ajan, mutta kehittämistyöhön ovat toki osallistuneet myös lukuisat muut yksikkömme opettajat.

Hankkeen alkuvaiheessa emme toki kyenneet luomaan selkeää visiota henkilökohtaistamisesta vuonna 2006 tai 2010. Kuitenkin varsin nopeasti – yksit-

täisten, hyvinkin rönsyilevien opiskeluun ja oppimiseen liittyvien keskustelujen jälkeen – päädyimme näkökantaan, että henkilökohtaistamisesta ei voi puhua ilman ohjausta. Tämän oivalluksen tehtyämme päätimme keskittyä ohjauksen kehittämiseen yksikössämme. Halusimme edistää henkilökohtaistamisen toteutumista ja ohjauksen tasalaatuisuutta koko yksikön tasolla, emme kehittää vain yksittäisten toimijoiden ohjausosaamista. Kehittämistyö on suuntautunut AiHe-projektin suuntaviivoistakin käsin pitkälti näyttötutkintotoimintaan. Koska yksikössämme on kuitenkin runsaasti myös muunlaista koulutustoimintaa, emmekä ole halunneet rajata esimerkiksi aiheen ympärillä käytyä keskustelua tai pidettyjä koulutustilaisuuksia koskemaan vain näyttötutkintotoiminnassa mukana olevia. Näin myös siksi, että liittyhän pääteemamme ohjaus toki kaikkeen oppimisen tukemiseen riippumatta koulutusmuodosta tai opiskelijan tavoitteista.

Kehittämistyöryhmämme orientoitui työhön hyvin käytännöllisesti ja ensimmäiseksi konkreettiseksi tehtäväksi otettiin ohjauksessa opettajia tukevien ”työkalujen” tekeminen. HAKA-orientaationsalkun nimellä kulkeva kokonaisuus valmistui vuonna 2003. Sen kolme salkkua sisälsivät sekä opettajille että opiskelijoille tarkoitettua materiaalia. Starttisalkusta löytyivät kalvot oppilaitoksemme ja tutkintovalikoimamme esittelemiseksi, näyttötutkintojärjestelmän ja opiskelun peruskäsitteitä avaavaa kalvosarja ja opiskelijan opas. Koulutus-salkkuun taas oli koottu materiaalia opettajille, muun muassa henkilökohtaistamista käsittelevä käsikirja ”Kouluttajan HOPS-paketti”, oppimisen ja ohjaamisen teorial tietoa ja malleja esimerkiksi työssäoppimisen ohjaamiseen. Kolmannen salkun sisältö on tarkoitettu niin opettajille itselleen kuin myös oppimisen ohjaamisessa hyödynnettäväksi. Tämä Oppimissalkku sisältää runsaasti oppimiseen ja opiskelutaitojen kehittämiseen liittyvää tietoutta ja tukimateriaalia. Myöhemmin vastaavaa tukimateriaalia on koottu yhteen myös erilaisiin oppijoihin ja erityisopetuksen liittyen.

Ohjauksen toteutumista varmistamaan kehitimme ja otimme käyttöön orientaatio-nimisen opintojakson. Määräys kyseisen opintojakson sisällyttämisestä kaikkiin pitkäkestoisiiin koulutuksiin kirjattiin yksikön opetussuunnitelmaan. Näin pyrimme varmistamaan muun muassa sen, että orientaatiolle ja ohjaukselle varataan aikaa koulutuksen resursseista. Sisällöllisesti opintojaksoon

kuuluu niin alkuvaiheen orientaatiota, valmennusta opiskelutaidoissa kuin näyttöjen ohjaustakin. Ohjauksen merkitystä haluttiin siis korostaa koko ajan koulutuksen kestävässä prosessina.

Kehittämistyössä oleellista oli koko opettajakunnan saaminen mukaan työhön ja perehtymään asiaan. Tätä varten järjestettiin useita kehittämisiltapäiviä, joihin osallistui suurin osa yksikön henkilöstöstä. Opettajien ”ahaa”-elämykset ja innostus asiaan näkyi muun muassa kehittämistyönä, jota he omaehtoisesti ryhtyivät tekemään tiimeinä esimerkiksi HOPS-lomakkeiden kehittämiseksi. Myös opiskelijoiden kokemuksia toteutuneesta ohjauksesta selvitettiin ja opiskelijoita oli mukana myös vuonna 2004 toteutetun maakunnallisen kehittämispäivän toteutuksessa.

Vuoden 2004 lopussa arvioimme henkilökohtaistamisen kehittymistä yksikössämme ja totesimme muun muassa orientaatiojaksojen toteutuneen useimmissa koulutuksissa suunnitelmallisesti. Ohjaus nähtiin nyt myös entistä selkeämmin koko koulutuksen kestävässä prosessina; ei vain alkuvaiheen orientaationa. Myös erillisen Opiskelutaidot –kurssin suorittajien määrä oli kasvanut ja useampi ryhmä opiskeli sen verkko-ohjatusti. Verkkoalusta oli kasvattanut osuuttaan myös opiskelu- ja näyttöprosessin ohjauksen välineenä. Niin ikään työpaikoilla annettavan ohjauksen määrä oli lisääntynyt, samoin työpaikkaohjaajille annettu ohjaus. Myös ennen koulutuksen alkua tapahtuva ohjaus oli lisääntynyt, joskaan sen systemaattisuudesta ei vielä voitu puhua. Esimerkkinä hakeutumisvaiheen palveluista mainittakoon kuitenkin työvoimahallinnon kanssa yhteistyössä vuonna 2002 aloitetut osaamiskartoitukset, joihin osallistui esimerkiksi syksyllä 2004 yli 100 henkilöä. (AiHe-projektin väliraportointi, 2004)

Ohjausteemaan ohella olemme systemaattisesti kehittäneet henkilökohtaistamista mahdollistavia rakenteita yksikössämme ja laajemminkin koko oppilaitoksen tasolla. Suuri yksittäinen hanke tällä saralla on ollut yksikön organisaatiomuutoksen valmistelu, joka aloitettiin vuonna 2003. Visioksi asetettiin tuolloin toimintamalli, joka tukee nykyistä paremmin opiskelija- ja asiakaslähtöistä toimintaa. Kolmen vuoden kehittämistyö vision jalostamisessa toimivaksi organisaatiomalliksi on osaltaan pitänyt yllä jatkuvaa keskustelua

myös henkilökohtaistamisen ja ohjauksen teemoissa. Muutosta valmisteltaessa on mallinnettu opiskelijan tai tutkinnon suorittajan ”polkua”, pohdittu keinoja, joilla ohjaus voidaan parhaiten varmistaa opintojen henkilökohtaistuessa yhä enemmän ja määriteltä myös opettajan työn ja siinä toteutuvan ohjauksen rooleja. Organisaatiomuutos tuli voimaan vuoden 2007 alusta. Henkilökohtaistamisen kannalta näkyvin muutos entiseen toimintatapaan verrattuna on hakeutumisvaiheen ohjauksen keskittäminen yhteen tiimiin.

Henkilökohtaistamisen haasteeseen on vastattu myös monin koulutussuunnittelun keinoin. Esimerkiksi vuonna 2005 alkoi yhdessä työvoimatoimiston kanssa suunniteltu täydennyskoulutusmalli, joka mahdollistaa hakeutumisvaiheesta lähtevän henkilökohtaistamisen aivan eri tavalla kuin työvoimakoulutuksissa on aiemmin ollut mahdollista toteuttaa. (Ks. Lamminmäki, Soukka, Taskinen, Pudas & Raivio 2006, 84) Kyseinen koulutusmalli jatkuu edelleenkin ja monenlaisista haasteista huolimatta se on saanut voittopuolisesti hyvän palautteen myös opiskelijoilta. Koulutussuunnittelun keinoin kehitetään myös koulutustarjontaa ja opiskelumuotoja siten, että valikoima pysyy riittävän kattavana mahdollistaen niin ryhmien kuin yksittäisten tutkinnon suorittajienkin etenemisen joustavasti. Tavoitteena on siis perinteisen, määrätynä aikana alkavan ja päättyvän koulutusputken järjestämisen sijaan rakentaa mahdollisuuksia henkilökohtaistettuun, ohjattuun tutkinnon suorittamisen ja oppimiseen monipuolisin menetelmin.

6 TUTKIMUSONGELMA JA AIHEEN RAJAUS

Kyselytutkimuksen tarkoituksena oli saada kokonaiskuva näyttötutkintoihin liittyvän ohjauksen tilasta Hallinnon ja kaupan yksikössä. Tutkimuskohteeksi haluttiin nimenomaan opiskelijoiden ja tutkinnon suorittajien subjektiiviset kokemukset, eikä näin ollen tutkimuksessa selvitetty esimerkiksi ohjaukseen käytettyä aikaa tai käytettyjä ohjausmenetelmiä faktisesti. Kyselytutkimuksen lähtökohta oli hyvin käytännöllinen: se tehtiin tilanteessa, jossa kehittämistyön painopisteitä haluttiin tarkentaa ja sen tueksi tarvittiin tietoa henkilökohtaistamisen ja siihen kiinteästi liittyvän ohjauksen nykytilasta. Toinen tavoite oli saada kuva ohjauksen kehittymisestä viimeisen parin vuoden aikana. Koska vastaavaa kyselyä ei oltu aiemmin tehty, ei tuloksista odotettukaan varsinaista

vertailutietoa. Kyselyn kautta uskottiin kuitenkin saatavan tietoa siitä, miten henkilökohtaistaminen ja ohjaus yksikössämme keskimäärin toimii ja tästä olisi edellä tehtävissä johtopäätöksiä siitä, missä määrin viime vuosien aikana tällä saralla tehty aktiivinen kehittämistyö on kantanut hedelmää jalkautuen ohjauksen arkikäytäntöihin. Kyselytutkimuksen kolmas tavoite oli saada koulutussuunnittelun tueksi tietoa opiskelijoiden odotuksista liittyen koulutuksen järjestämistapaan ja erilaisiin opiskelumuotoihin. Keskeinen kysymys oli, missä määrin opiskelijat oikeasti haluavat ja arvostavat esimerkiksi valinnaisuutta erilaisten opiskelumuotojen välillä.

Kyselytutkimus rajattiin koskemaan vain näyttötutkintoihin liittyvää henkilökohtaistamista ja ohjausta. Tutkimusjoukosta rajautui näin ollen pois suuri osa yksikkömme opiskelijoista, muun muassa perusopetuksen opiskelijat, maahanmuuttajat, ohjaavan koulutuksen opiskelijat ja erilaisissa lyhytkoulutuksissa opiskelevat. Tämä on tutkimustuloksia tarkasteltaessa huomioitava: tulokset eivät kuvaa koko yksikön toimintaa vaan nimenomaan vain sen näyttötutkintoperusteista toimintaa. Toinen raja koskee ohjauksen käsitettä. Tiedoisesti pois kyselystä jätettiin erityisopetus – ja ohjaus sekä työssäoppimisen ohjaus.

7 KYSELYTUTKIMUKSEN TOTEUTUS

Kyselyn rakenteesta

Ns. kolmen vaiheen henkilökohtaistamismalli olisi ollut luonteva valinta kyselyn rakenteeksi, koska se oli jo ainakin valtakunnallisessa kehittämistyössä mukana olleiden keskuudessa yleisesti hyväksytty ohjausmalli, ja tiesimme myös opetushallituksen valmistelevan asiasta määräystä tulevaa henkilökohtaistamista ohjaamaan. Hetkeksi vastaajaopiskelijan asemaan asetuttuamme hylkäsimme kuitenkin tämän rakenteen muun muassa sen sisältämän uuden, opiskelijoille vieraan terminologian vuoksi. Kysymykset jaettiin neljään päälohkoon: ensiksi kysyttiin koulutukseen hakeutumisvaiheen tiedonsaannista ja ohjauksesta, sen jälkeen ohjauksen toteutumisesta valmistavassa koulutuksessa ja tutkinnon suorittamisen näkökulmasta, kolmanneksi opiskeluun liittyvistä odotuksista ja viimeisenä ohjaukseen liittyvistä odotuksista.

Kohderyhmä ja tekninen toteutus

Kysely suunnattiin kaikille hallinnon ja kaupan yksikön tutkintoon valmistavissa koulutuksissa opiskeleville ja tutkinnon suorittajille lukuun ottamatta juuri opintonsa aloittaneita opiskelijaryhmiä. Kyselyyn vastasi 197 opiskelijaa vastausprosentin ollessa noin 60. Vastaajat edustivat 14 eri tutkinnon suorittajia.

Valtaosa (69%) heistä oli perustutkinnon suorittajia ja suurin yksittäinen vastaajaryhmä oli Liiketalouden perustutkintoa (merkonomi), suorittavat opiskelijat (42%). Kysely toteutettiin lokakuu-marraskuussa 2005 StatQ-kyselyohjelmalla ja siihen vastattiin web-lomakkeen kautta. Myös vastaukset analysoitiin StatQ-ohjelmalla varsin yksityiskohtaisesti hyödyntäen taustamuuttujia (tutkintotaso, tutkinto, opintojen vaihe, ikäryhmä, sukupuoli, aiempi koulutustaso, koulutuksen rahoitusmuoto) ja kysymysten ristiintaulukointia. Seuraavassa tulokset on kuitenkin esitetty koko vastaajajoukon tasolla eikä niissä syvennyttä tarkemmin esimerkiksi tutkintokohtaisiin eroihin.

8 KESKEISET TULOKSET

8.1 Ohjaus ennen opintojen aloittamista

Ensimmäinen kysymys koski hakeutumisvaiheen tiedonsaantia. Useimmat vastaajat olivat saaneet tietoa perinteisten markkinointikanavien kautta (Internet 35 %, lehti-ilmoittelu 24 %) tai tuttaviltaan (20 %). Työvoimatoimistosta tai oppisopimustoimistosta tietoa oli saanut reilusti joka kolmas vastaaja (38 %). Aikuisopiston koulutussihteeriltä tietoa oli saanut 12 prosenttia vastaajista ja kouluttajalta vajaa kolmannes (27 %) vastaajista eli he olivat olleet yhteydessä oppilaitokseen hakeutumisvaiheessa. Koska kysymys koski tiedonsaantia, ei vastuksista voida vetää suoraa johtopäätöstä saadusta ohjauksesta, vaikka tiedottamisella sinänsä onkin usein ohjaava tarkoitus. Tyypillisesti hakeutuja kuitenkin ottaa yhteyttä kouluttajaan tai hänen yhteydenottonsa ohjataan kouluttajalle silloin kun hän haluaa lisätietoa esimerkiksi tutkinnosta, koulutuksen sisällöstä tai opiskelumuodoista. Koulutussihteerit ja yleensä myös sekä työvoima- että oppisopimustoimistot taas antavat ohjausta vain hakeutumiseen ja opiskeluun liittyvissä käytännön kysymyksissä. Näin ollen voidaan sanoa ainakin vajaan kolmanneksen vastaajista saaneen suurella todennäköisyydellä

jonkinlaista henkilökohtaista hakeutumisvaiheen ohjausta kouluttajilta, vaikka sen määrästä ja laadusta ei tässä tutkimuksessa saatukaan tietoa. Tulokset kuvaavat samalla sitä, että tarvetta hakeutumisvaiheen ohjaukselle on.

Hakeutumisvaiheen ohjaustarpeet näyttäisivät liittyvän pitkälti tutkinnon sisältöön ja vaatimuksiin. Kaksi kolmannesta (63%) – eli kenties juuri ne, jotka eivät olleet olleet oppilaitokseen lainkaan yhteydessä – olisivat kaivanneet tietoa tutkinnon sisällöstä ja 38 prosenttia vastaajista myös tietoa tutkinnon vaatimuksista. Hakeutumisvaiheessa tietoa itselleen sopivasta tutkinnosta olisi halunnut 12 prosenttia ja yleisimmin tutkintotarjonnasta lisätietoa olisi kaivannut kymmenen prosenttia vastaajista. Lisäksi yksittäisissä vastauksissa nostettiin esiin seuraavia asioita: työssäoppiminen, opiskelutyö, opiskelukulut, alan työtehtävät, ”oman ajan” käyttö opiskeluun.

8.2 Ohjaus opintojen ja tutkinnon suorittamisen aikana

Tässä osassa oli 13 kysymystä, joiden kautta haettiin kokonaisnäkemystä ohjauksesta näyttötutkinnon suorittamisessa ja siihen valmistavassa koulutuksessa. Asiaa lähestyttiin pitkälti HOPS- ja HENSU- prosessien kautta. Aluksi kuitenkin selvitettiin pistokokeen omaisesti muutaman kysymyksen avulla sitä, näkyikö AiHe-hankkeen puitteissa tehty kehittämistyö kuten orientoinnin ja opiskelutaitojen tärkeyden painottaminen käytännön toiminnassa. Tulosten perusteella opiskelusisältöihin liittyvä perehdyttäminen oli hoidettu kohtuullisesti: noin neljä viidestä oli saanut (riittävästi) tietoa koulutuksen sisällöstä (79 %) sekä tutkinnon sisällöstä ja vaatimuksista (84%). Sen sijaan opastus käytännön asioissa oli hoidettu huomattavasti heikommin: noin joka kolmas ilmoitti, ettei ollut saanut perehdytystä oppilaitoksen tavoissa ja käytännöissä eikä myöskään opiskelijan opasta. Mahdollisuutta saada opetusta opiskelutaidoissa oli tarjottu noin joka toiselle (52 %).

Neljällä viidestä vastaajasta oli henkilökohtainen opiskeluohjelma (HOPS) (82%) ja he olivat käyneet henkilökohtaisen ohjauskeskustelun kouluttajan kanssa opintojensa alkuvaiheessa (81%). Samoin neljä viidestä vastasi ohjaajan pitäneen ryhmäkohtaisia ohjaustunteja koulutuksena aikana (81%) ja hie- man suurempi osa (84%) oli saanut tietoa tutkintovaatimuksista ja näytöistä.

Tulosten perusteella voi tehdä myös sinänsä odotetun johtopäätöksen, että opiskelija kokee saaneensa ohjausta erityisesti silloin kuin se on ollut henkilökohtaista eikä ryhmässä annettua. Nimittäin kysyttäessä, millä tavoin (tai missä tilanteessa) olet saanut ohjausta, valitsi ryhmäohjaustunnit vain kolmannes vastaajista (33%), kun taas reilusti kaksi kolmannesta (68%) nimesi saaneensa ohjausta ennalta sovitussa HOPS-keskustelussa vastuukouluttajan kanssa. Ryhmäohjaustunnin alhainen ”ohjausarvo” voi myös olla viite siitä, että opiskelijat eivät miellä varsinaiseksi ohjaukseksi esimerkiksi käytännöllisten asioiden käsittelyä, joka useimmiten tapahtuu ryhmässä.

Huomio kiinnittyy myös HOPS-keskustelussa saatuun ohjaukseen: toistakymmentä prosenttia niistä jotka ovat käyneet HOPS-keskustelun, eivät koe saaneensa siitä ohjausta opintoihinsa. Toisaalta noin joka kymmenes (11%) on ilmoittanut saaneensa ohjausta ennalta sovitussa HOPS-keskustelussa muiden kouluttajien kanssa. Ero voisi selittyä sillä, että osa opiskelijoista on kokenut saavansa opinto-ohjausta – ei niinkään omalta vastuukouluttajalta, jonka kanssa HOPS-keskustelu tavallisesti käydään – vaan joltakin toiselta kouluttajalta, joka on ehkä paremmin ollut opiskelijan alaan tai työtehtäviin perehtynyt. Tämä on kuitenkin vain tulkinta, koska tosiasiasa sama vastaaja on voinut valita saaneensa ohjausta sekä vastuukouluttajan että muun kouluttajan kanssa käydyssä keskustelussa. Se, että vain noin joka kymmenennellä (11%) on yleensä ottaen ohjauskokemusta keskustelusta muun kuin vastuukouluttajansa kanssa, kertoo ohjauksen jakautumisesta kouluttajien kesken. Tosin on huomattava, että tässä kyse oli nimenomaan ennalta sovitusta tapaamisista, jotka siis näyttäisivät edelleen pitkälti olevan vastuukouluttajan ohjausvastuulla. Ohjausta toki antavat muutkin, mutta eri tilanteissa. Tyypillisin tilanne on oppitunti, joka sai ohjaustilanteista kysyttäessä eniten mainintoja (79%).

Kysyttäessä HOPSin toteutumisesta, puolet (50%) vastasi sen toteutuneen melko hyvin. Erittäin tyytyväisiä oli yhdeksän prosenttia ja tyydyttävänä asiaa piti 18 prosenttia vastaajista. Melko huonosti – vaihtoehdon valitsi viisi prosenttia ja pienellä osalla (1%) HOPS oli toteutunut erittäin huonosti. Reilusti joka kymmenes (13%) valitsi vaihtoehdon en osaa sanoa (opinnot alussa) ja muutammat (4%) ohittivat kysymyksen vastaamatta siihen. Lisäkysymykseen ”Mikäli

HOPS ei ole mielestäni toteutunut riittävän hyvin, kerro mistä se mielestäsi johtuu” saaduista vastauksista voi hakea johtoa paitsi HOPSin toteutumattomuuden syihin, myös siihen miten vastaajat mielsivät HOPSin toteutumisen tarkoittavan. Selvää tietysti on, että jos HOPSia ei ole, ei sen voida kokea toteutuneenkaan. Aika monet tyytymättömät ilmoittivat asian näin olevan. Lisäksi kritisoitiin HOPSia epäaidoksi, pelkkien suoritettavien opintojen rastitustehtäväksi ilman keskustelua, päivitystä ja todellista henkilökohtaistamista. Monet vastaajat pitivät myös ongelmana sitä, ettei koko käsite ollut heille selkiytynyt. Paljon oli kuitenkin myös sellaisia vastauksia, joissa HOPSin toteutumattomuuden syyt löytyivät omasta tilanteesta (esim. laiskuus, motivaation puute, elämäntilanne, kielivaikeudet). Näissäkään tilanteissa ei silti voisi syyttää syytä yksin opiskelijalle vaan pitäisi tarkemmin selvittää, onko esimerkiksi kielivaikeuksiin tai elämäntilanteeseen liittyviä asioista ohjauksessa huomioitu.

Henkilökohtainen näyttösuunnitelma (HENSU) oli vain vajaalla kahdella kolmanneksella (59 %) vastaajista. Syytä HENSUn puuttumiseen voi hakea tutkinnon suorittamisen vaiheesta: 13 prosenttia vastaajista oli alkuvaiheessa ja 41 prosenttia puolivälissä opintojaan. Henkilökohtaistamisen nykykäsityksen mukaan tämä ei tosin kävisi syyksi, koska prosessin tulisi lähteä tutkinnon suorittamisen, ei opintojen (tarvittavan ammattitaidon hankkimisen) näkökulmasta. Vaikka opintojen vaihe huomoitaisiinkin, kiistämätön tosiasia kuitenkin on, ettei tutkinnon suorittamisen ohjaus ole tyydyttävällä tasolla. Tätä kuvaa myös se, että vain reilu kolmannes (35 %) kaikista vastaajista kokee saaneensa ohjausta henkilökohtaisen näyttösuunnitelman laadinnassa. Vastavasti kysyttäessä, miltä tahoilta saamatta jäänyttä ohjausta olisi eniten tarvittu, nostetaan esiin näytön ohjaajat. Näytöt mainitaan myös kaikista useimmin niiden (oppi)aineiden joukossa, joissa ohjaustarvetta olisi ollut. Näyttöjen mainitseminen oppiaineiden joukossa johtuu ehkä kyselyn rakenteesta, mutta voi osaltaan olla merkki myös siitä, etteivät opiskelijat tosiasiallisesti aina erota näyttöjä opinnoista. Opiskelijan kokeman ohjauksen näkökulmasta eroa tuskin on syytä tehdä, mutta se voi olla myös viite siitä, että myös perehdyttäminen tutkintojärjestelmään on jäänyt puutteelliseksi.

Aiemmin viitattiin joihinkin ohjaustapoihin kuten ryhmäohjaukseen, henkilökohtaisiin keskusteluihin ja oppitunneilla annettuun ohjaukseen. Nämä olivat mu-

kana kysymyksessä, jolla selvittiin, millä tavoin opiskelijat olivat ohjausta saaneet. Muista tärkeistä ohjauksen välineistä mainittakoon sähköposti, jonka välityksellä ohjausta oli saatu eniten (64 %) heti oppituntien ja ns. HOPS-keskustelujen jälkeen. Puhelimesta ohjausta oli saanut reilu viidennes (22 %) ja verkko-oppimisympäristön kautta joka viides (21 %) vastaaja. Mielenkiintoinen on ns. käytäväohjaus: sitä koki saaneensa yli puolet (55 %) vastaajista. Tämä laitettiin kyselyyn yhdeksi vastausvaihtoehdoksi nimellä ”spontaani käytäväkeskustelu” ja sen tarkoituksena olikin ”herätellä” vastaajia huomaamaan, että ohjausta tapahtuu myös epämuodollisissa yhteyksissä. Vastausprosentista päätellen myös opiskelijat mielsivät asian näin olevan.

Tuloksista voi tehdä johtopäätöksiä myös erilaisista ohjaajarooleista ja niiden merkityksestä opiskelijoille. Eniten ohjausta antavat ja sitä koetaan saaduksi vastuukouluttajalta ja eri aineiden opettajilta. Näytön ohjaaja on myös roolina tunnettu, mutta opiskelijoiden näkökulmasta ei saa kovin korkeita arvosanoja onnistumisesta. Näytön ohjaaja ei tosin nimikkeenä edes esiintynyt kyselyssä, vaan vastaajat nimesivät itse sen yhdeksi ohjaustahoksi. Nimikkeen puuttumisen vuoksi myös kysymykseen, miltä taholta ohjausta olisi eniten kaivattu, annettuja vastauksia lienee tulkittava siten, että vastuukouluttajalta kaivattu ohjaus sisältää asiallisesti myös näytönohjauksen tarpeen. Vastuukouluttajan rooli ohjauksessa onkin tärkein: liki puolet (47 %) vastaajista katsoo tarvitsevana ohjausta juuri tältä taholta. Aineenopettajia tärkeimpänä ohjaustahona piti tosin miltei yhtä moni (41 %). Myös vertaisohjaajien rooli löytyi: yli puolet (55 %) koki saaneensa ohjausta ja tukea muilta opiskelijoilta ja viisi prosenttia mainitsi oman ryhmän myös tahona, jolta tarvitsee tai on tarvinnut ohjausta eniten. Opettajien ja opiskelukavereiden lisäksi ohjaustyötä tekee muu henkilökunta, jonka merkitys ei ole lainkaan vähäinen. Tämä, tavallisimmin koulutussihteereiden antama ohjaus ja neuvonta tavoitti noin 15 prosenttia vastanneista.

8.3 Ohjauksen liittyvät odotukset

Ohjauksen toteutumisen lisäksi kyselyllä haluttiin selvittää opiskelijoiden ja tutkinnon suorittajien odotuksia ohjauksen suhteen. Vaikka johtopäätöksiä tästä arveltiin voitavan tehdä myös ohjauksen toteutumisesta selvittävien kysymysten perusteella, haluttiin kyselyssä erottaa toteuma ja odotukset selkeästi omaksi kokonaisuudekseen. Odotuksia kysyttiin vain koskien erilaisia ohjaustapoja – ja tilanteita. Kysymyksessä annetut vastausvaihtoehdot olivat samat kuin vastaavassa eri ohjausmuotojen toteutumisesta selvittävässä kysymyksessä.

Vastaajia pyydettiin arvioimaan eri ohjausmuotojen tärkeyttä itselleen asteikolla 1-5 (ei lainkaan tärkeä – erittäin tärkeä), ei siis laittamaan annettuja asioita tärkeysjärjestykseen. Tästä johtuen vastaajat ovat periaatteessa voineet antaa jokaiselle kohdalle saman arvosanan ja näin ollen ohjausmuotojen keskinäinen tärkeysjärjestys ei tule niin selkeästi esiin kuin oli tarkoitus. Huolimatta tästä kyselytekniikkaan liittyvästä tahattomasta virheestä tuloksista saadaan kuitenkin tietoa siitä, mitkä asiat koetaan keskimäärin tärkeämmäksi kuin toiset. Tulokset on laskettu painotettuna keskiarvona (asteikko 1-5).

Tärkeimpänä (keskiarvo yli 4) ja samalla keskenään hyvin samanarvoisina vastaajat pitivät oppitunneilla tapahtuvaa ohjausta, ohjausta henkilökohtaisen näyttösuunnitelman laadinnassa, vastuukouluttajan kanssa käytävää HOPS-keskustelua ja ryhmäohjaustunteja. Seuraavana eniten odotuksia kohdistui opiskelutovereilta saatavaan ohjaukseen ja sähköpostiohjaukseen. Kolmannen ryhmään (keskiarvo 2-3,5) tärkeydessä jäivät spontaanit ohjaustilanteet, ennalta sovittu HOPS-keskustelu muun kuin vastuuopettajan kanssa, koulutussihteereiden ja muun henkilökunnan antama ohjaus sekä verkko-ohjaus. Vähiten kannatusta sai puhelimitse tapahtuva ohjaus.

Vertailu toteutuneen ja odotettujen ohjausmuotojen kesken osoittaa oppitunneilla tapahtuvan ohjauksen olevan ykkössijalla sekä odotuksissa että toteutumisessa. Varsin lähekkäin toisiaan osuvat toteuma ja odotukset myös vastuukouluttajan kanssa käytävän HOPS-keskustelun, opiskelukavereilta

saadun ohjauksen, verkko-ohjauksen sekä koulutussihteereiden tai muun henkilökunnan antaman ohjauksen osalta. Sen sijaan näyttöjen ohjaus nousee odotuksissa toiseksi tärkeimmäksi ohjausmuodoksi ja näin ollen selkeästi korkeammalle kuin sen sijoitus ohjauksen toteutumisessa on. Tämä ei ole lainkaan yllättävää ottaen huomioon sen, että näytön ohjaus menestyi toteumatuloksissa kaikkein heikoimmin. Puhelinohjauksen ja spontaanien ohjaustilanteiden eli ns. käytäväkeskustelujen osalta tulos näyttää päinvastaiselta: nämä ohjausmuodot ovat neljän eniten käytetyn joukossa, mutta odotuksia kysyttäessä putoavat pari pykälää alemmille sijoille. Tästä ei kuitenkaan pidä vetää johtopäätöstä, että näitä olisi harjoitettu liiaksi vaan muutos pistetilastossa johtuu siitä, että näytön ohjaus sijoittuu odotuksissa ja toteutumassa niin radikaalisti erilaisille pistesijoille.

8.4 Opiskeluun ja opiskelumuotoihin liittyvät odotukset

Henkilökohtaistamista tuetaan muun muassa erilaisin opetusjärjestelyin, esimerkiksi mahdollistamalla verkko-opiskelu lähiopintojen rinnalla tai kurssien suorittaminen yksilöllisen aikataulun mukaan ryhmän lukujärjestyksestä poiketen. Näitä mahdollisuuksia on yksikössämme kehitetty viime vuosien aikana aktiivisesti, mutta sitä, missä määrin näille on oikeasti ”kysyntää”, ei oltu tutkittu. Tässä kyselyssä oli siis tavoitteena saada esiin opiskelijoiden näkemys siitä, mitä odotuksia heillä on yleensä opiskeluun ja erilaisiin opiskelumuotoihin liittyen ja mikä asiat koetaan tärkeimmiksi. Kysymyksen muoto ja vastaustekniikka (arviointi asteikolla 1-5) oli sama kuin edellä ohjausodotuksia selvitettäessä.

Selkeä päätulos on, että joustavia opetusjärjestelyjä tärkeämpänä opiskelijat pitävät opiskeluaan tukevia aineettomia asioita kuten kannustavaa ilmapiiriä, henkilökohtaista ohjausta ja palautetta opettajilta, opiskelutovereiden tukea, ryhmään kuulumista ja opettajien helppoa lähestyttävyyttä. Kaikki edellä mainitut asiat saavat yli neljän keskiarvon. Henkilökohtaistamista mahdollistavista järjestelyistä samaan tärkeysluokkaan (keskiarvo yli neljä) nousee vain yksi: mahdollisuus suorittaa näytöt oman aikataulun mukaan. Opintojen suhteen taas opiskelijat näyttäisivät olevan ennakoitua perinteisemmän koulunkäynnin kannalla. Tätä kuvaa se, että lähiopetus oppilaitoksessa (4,12) ja selkeä, en-

nalta suunniteltu lukujärjestys (4,07) koetaan tärkeämmäksi kuin mahdollisuus omiin valintoihin suoritettavien kurssien, opiskelumuodon, opiskeluajankohdan tai opintojen tahdin suhteen, joissa kaikissa keskiarvo jää alle neljän. Kolmantena ryhmänä vastauksista voidaan erottaa asiat, joille annettiin selkeästi vähiten arvoa. Näitä ovat mahdollisuus etäopiskeluun (3,74), mahdollisuus valita opintoja kurssitarjottimelta (3,51) ja mahdollisuus suorittaa verkko-opintoja (3,27).

9 TULOSTEN ANALYYSIA JA JOHTOPÄÄTÖKSET

Hakeutumisvaiheessa saadun ohjauksen laatua ja määrää ei varsinaisesti selvitetty, mutta tiedonsaantia koskevien tulosten perusteella oli tehtävissä johtopäätös, että vajaa kolmannes (27 %) oli saanut jonkinasteista henkilökohtaista ohjausta kouluttajalta. Tulos kertoo selkeästi ohjaustarpeen olemassaolosta, johon oppilaitos reagoi yksittäistapausten kautta, ei järjestelmällisesti ohjausta tarjoten. Jatkossa hakeutumisvaiheen ohjauksen saatavuus on varmistettava systemaattisesti, mihin velvoittaa myös vuoden 2006 alusta voimaan tullut henkilökohtaistamismääräys. Erityistä huomiota on kiinnitettävä siihen, että hakija saa riittävästi tietoa tutkintovaatimuksista ja sisällöstä hakeutumispäätöksensä tueksi.

Yksikössämme erityisenä kehittämiskohteena on ollut opintoihin ja tutkinnon suorittamiseen orientointi. Tämän työn tueksi kehitettyä ja käyttöön otettua orientaatiomallia ei kuitenkaan ole toteutettu koko yksikössä tavoitteiden mukaisesti. Orientaation merkitystä opiskelussa on siis edelleen korostettava ja asia on nostettava uudelleen esiin henkilöstökoulutuksessa. Lisäksi itse orientaatiomallia tulee kehittää kolmivaiheisen henkilökohtaistamismallin mukaisesti kattamaan myös hakeutumisvaiheessa tapahtuvan orientoinnin.

Tulokset osoittavat, että valmistavaan koulutukseen liittyvät opintojen ohjauksen perusasiat kuten henkilökohtaisten oppimissunnitelmien laatiminen ja HOPS-keskustelut ovat koko yksikössä kattavasti käytössä. Sisällöllisesti näissä on kuitenkin vielä paljon kehitettävää, sillä liian moni oli kokenut HOPSin epäaidoksi, pelkäksi paperiksi ilman todellista yhteyttä opintojensa kul-

kuun ja ohjaukseen. Positiivista on kuitenkin se, että opiskelijat kokivat saaneensa ohjausta hyvin erilaisissa asioissa ja monenlaisin menetelmin. Tämä ei tosin vielä todista sitä, että käytetyt ohjausmenetelmät olisivat riittäviä ja oikeita tapoja myös jatkossa, vaan ohjausmuotoja on kehitettävä edelleen. Niin ikään on varmistettava, että sekä vastuukouluttajien että aineenopettajien antama ohjaus on riittävää ja työnjako opintojen ohjauksessa, myös työpaikoilla tapahtuva ohjaus huomioiden, toimii. Kysely toi esiin myös opiskelutovereilta saadun tuen merkittävyyden. Tässä on kenties voimavara, jota kannattaisi entistä enemmän tietoisesti hyödyntää ohjauksessa.

Suurimmat puutteet liittyivät näyttötutkinnon suorittamisessa ohjaamiseen: henkilökohtainen näyttösuunnitelma puuttui liki kolmannekselta vastaajista ja joka kymmenes vastaaja ei osannut sanoa, onko hänellä näyttösuunnitelmaa vai ei. Niin ikään tutkinnon suorittamiseen liittyvä ohjaus aiheutti tyytymättömyyttä. Tietoa tutkintovaatimuksista ja näytöistä olivat kyllä useimmat saaneet, mutta annetun (henkilökohtaisen) ohjauksen määrä ei selvästikään ole riittävä tai se ei jostain muusta syystä ole saavuttanut tutkinnon suorittajia siten, että nämä kokisivat tulleen ohjatuiksi. Olisikin selvitettävä tarkemmin, johtuvatko näytönohjauksen ongelmat esimerkiksi ohjausvastuiden selkiytymättömyydestä tai resurssien puutteesta. Syy lienee osaksi myös ohjauskulttuurissa. Valmistavan koulutuksen rooli näyttötutkintojärjestelmässä nimittäin ollut näihin saakka hyvin hallitseva ja valtaosa tutkinnoista on suoritettu valmistavan koulutuksen yhteydessä. Näin ollen ohjauskin on suuntautunut usein ensin valmistavaan koulutukseen tutkinnon ohjaamisen jäädessä myöhemmän ajankohtaan – ja kenties näin ollen myös vähemmälle huomiolle. Tutkinrossa ohjaamisen merkitystä tulisikin jatkossa korostaa ja sen suhdetta opintojen ohjaukseen selkeyttää nykyistä henkilökohtaistamisajattelua vastaavaksi.

Tulosten perusteella opiskelijat näyttäisivät arvostavan oletettua vähemmän erilaisia valinnan mahdollisuuksia kuten mahdollisuutta valita opiskelumuoto, -aika, -paikka tai opiskeltavat kurssit. Selkeästi tärkeämmäksi nostettiin muun muassa kannustava ilmapiiri, ryhmään kuuluminen ja opiskelutoverien tuki sekä opettajilta saatu henkilökohtainen ohjaus ja palaute. Tätä ei kuitenkaan ole tulkittava siten, etteikö edelleen olisi tarvetta ylläpitää ja kehittää erilaisia

yksilöllisen etenemisen mahdollistavia järjestelyjä. Oleellista on kuitenkin huomata arvojärjestys, jonka vastaajat ovat asioille antaneet. Se osoittaa sitä, että yksilölliset valinnanmahdollisuudet ovat lopulta vain välineitä, joita hyödyntäen oppimista ja ammatillista osaamista voi kehittää. Ilman ohjausta, johon sisältyvät arvostuksissa tärkeäksi nostetut palaute, tuki ja kannustus, ne jäävätkin pelkiksi välineiksi vailla tarkoitusta, ja esimerkiksi yksilöllisistä valinnoista tulee tällöin helposti vain yksinäisiä valintoja. Henkilökohtaistamisessa on kuitenkin kyse, ei pelkistä välineistä tai valinnoista, vaan ennen muuta tutkinnon suorittajan ja oppijan omasta prosessista, jossa hän jäsentää ammattitaitonsa nykytilaa, asettaa kehittymistavoitteita ja näiden pohjalta suunnitelmallisesti kehittää osaamistaan. Kyse on siis lopulta oman oppimisprosessin johtamisesta, joka myös itsessään on oppimisprosessi. Kun tiedetään, että oppiminen tarvitsee aina tuekseen ohjausta, ei myöskään henkilökohtaistaminen voi toteutua ilman ohjausta.

Kokonaisuutena henkilökohtaistaminen ja ohjaus näyttötutkintotoiminnassa toimii yksikössämme tyydyttävästi. Tätä osoittaa se, ettei yksikään kyselyn kohteena ollut asia saanut täysin kelvotonta mutta ei toisaalta myöskään erinomaista arvosanaa. Yksikössä tehty henkilökohtaistamisen kehittämistyö on parantanut asioiden tilaa. Erot yksikön eri toimintojen välillä saattavat kuitenkin olla varsin suuria. Laadukkaan henkilökohtaistamisen ja ohjauksen taakeksi tulisi laatia ohjaussuunnitelma, joka linjaisi keskeiset toimintatavat, vastuut ja resurssit. Henkilökohtaistamisen toteutumisen kehittymistä tulisi myös seurata aktiivisesti esimerkiksi vuosittain toistettavalla palautekyselyllä.

LÄHTEET

Ahonen, Kirsi. 2006. Aikuiskoulutuksen käsite ja historiantutkimus. Historiatieteiden tutkijakoulun kevätkonferenssi 22.6.2005. Viitattu 19.12.2006.

<http://www.uta.fi/laitokset/historia/tutkijakoulu/sivut/paperi06/Kirsi.Ahonen.pdf>

A 1314/1992. Asetus ammatillisesta koulutuksesta. Viitattu 13.1.2007. Valtion säädöstietopankki Finlex. <http://www.finlex.fi/fi/>, ajantasainen lainsäädäntö.

Gunnar, M., Pasanen, H., Pekkanen, M., Räsänen, L. & Vuolle-Salonen, M. 2004. Ohjaus näyttötutkinnon ja valmistavan koulutuksen henkilökohtaistamisessa. 4. p. Helsinki. Opetushallitus.

AiHe-projektin väliraportointi 15.12.2004. Muistio. Jyväskylän aikuisopisto, Hallinnon ja kaupan yksikkö.

L 631/1998. Laki ammatillisesta aikuiskoulutuksesta. Viitattu 13.1.2007. Valtion säädöstietopankki Finlex. <http://www.finlex.fi/fi/>, ajantasainen lainsäädäntö.

L 1031/2005. Laki ammatillisesta aikuiskoulutuksesta annetun lain muuttamisesta. Viitattu 15.1.2007. Valtion säädöstietopankki Finlex. <http://www.finlex.fi/fi/>, säädökset alkuperäisinä.

Lamminmäki E., Soukka, M., Taskinen, T., Pudas, M., Raivio, M. 2006. Henkilökohtaistaminen työvoimahallinnon koulutuksissa. Julkaisussa Henkilökohtaistamisen hyvät käytännöt, mallit ja mekanismit. Helsinki. Opetushallitus.

Opetushallitus 2006a. Näyttötutkintojärjestelmä. Viitattu 19.12.2006 <http://www.oph.fi/nayttotutkinnot/>, näyttötutkintojärjestelmä.

Opetushallitus 2006b. Tilasto Näyttötutkintoihin osallistuneet 2005. Viitattu 19.12.2006. <http://www.oph.fi/nayttotutkinnot/>, tilastot.

Opetushallituksen määräys henkilökohtaistamisesta. Opetushallitus 43/11/2006.

Opetushallituksen määräys henkilökohtaisten opiskeluohjelmien laatimisesta. OPH 47/011/2000.

Parlamentaarisen aikuiskoulutustyöryhmän mietintö. 2002. Opetusministeriön työryhmien muistioita 2002:3. Helsinki. Opetusministeriö.

Poikela, E. 2004. Aikuisopiskelun henkilökohtaistamisen perusteita – tieto, oppiminen ja osaaminen. Julkaisussa Aikuisopiskelun henkilökohtaistamisen edellytykset ja käytännöt työssä oppimisen kontekstissa. Issakainen, M., Kaislasuo, R., Kiviranta, T., Lamppu V-M., Malin, P., Poikela, E. & Silvennoinen M. 2004 Helsinki. Opetushallitus.

Rikkinen, A., Heikkinen, E., Ihanainen, P. & Nurmi, E-L. 2005. AiHe-projekti – Aikuisopiskelun henkilökohtaistaminen näyttötutkintotoiminnassa 2000-2003. 4.p. Helsinki. Opetushallitus.

Rikkinen, Aino (toim.). 2006. Henkilökohtaistamisen hyvät käytännöt, mallit ja mekanismit. Aihe-projektin tuloksia 2006. Helsinki. Opetushallitus.

Rinne, R., Kivinen, O. & Naumanen, P. Aikuiskoulutuksen yhteiskunnalliset lähtökohdat. 1991. Turku. Turun yliopiston täydennyskoulutuskeskus.

Savola, M. 2006. Kuinka turvataan aikuiskoulutuksen kehittäminen? Puheen-aiheita syksy 2006. AiHe-projektin julkaisu. Helsinki. Opetushallitus.

Spangar, T. & Jokinen, E. 2006. Henkilökohtaistamisen keskeisiä elementtejä – AiHe 2005.

Spangar, T & Jokinen, E. 2006. Kokonaisarvioinnin muistio AiHe-projektin ohjausryhmälle 24.01.2006. Viitattu 12.1.2007. <http://www.oph.fi/nayttotutkinnot/>, kehittämishankkeet.

Tuomisto, J. 1999. Kansanliikkeistä koulutukseksi. Teoksessa R. Grönstrand (toim.) Kasvava aikuinen. Gummerus Kirjapaino Oy. Jyväskylä.