

Paul Jääskeläinen

Esa Jokinen

Timo Spangar

**Työvoimakoulutuksen yhteiskehittäminen,
henkilökohtaistamisen kolme vaihetta
ja hankintamenettely**

SaTu-projektin loppuraportti



Tampereen yliopisto

Yhteiskuntatutkimuksen instituutti

Työelämän tutkimuskeskus

Paul Jääskeläinen

Esa Jokinen

Timo Spangar

**Työvoimakoulutuksen yhteiskehittäminen,
henkilökohtaistamisen kolme vaihetta ja hankintamenettely**

SaTu-projektin loppuraportti

ISBN 978-951-44-7576-4 (pdf)

SAATTEEKSI

SaTu-hanke oli ”Työvoimakoulutuksen henkilökohtaistamisen kehittämishanke”. Tällaista hanketta konsulttiryhmä lähti kehittämään ja ohjaamaan. Hankkeen aikana kävi kuitenkin vahvasti ilmi, että henkilökohtaistaminen ei avaudu, ellei työvoimakoulutusta aseteta laajempiin yhteyksiin. Työvoimakoulutus on interventio, jolla asiakkaan suhdetta työelämään pyritään muuttamaan (parantamaan). Intervention vaikuttavuus perustuu kuitenkin siihen, että asiakkaan elämässä on samanaikaisesti monta muutakin tekijää, jotka vaikuttavat, mahdollisesti myös muita tietoisia interventioita. Se, millainen elämän kokonaisuus asiakkaalle muodostuu ja millainen mielekkyyskokemus hänelle syntyy, vaikuttaa siihen, tuottaako interventio tekijänsä toivomaa tulosta.

Edellisen pohjalta rohkenemme jälkiviisaasti nimetä SaTu-hankkeen ”työllisyyttä edistävien henkilökohtaistettujen palveluiden hankinnan” kehittämishankkeeksi.

SaTu-hanke (2007–2008) toteutettiin Varsinais-Suomen TE-keskuksen työvoimaosaston sekä Satakunnan TE-keskuksen Menestyvä yritys – Työllistävä Satakunta -ESR-projektin rahoituksella. Alueen TE-keskukset, työvoimatoimistot ja aikuisoppilaitokset sekä aikuisopiskelijat olivat aktiivisesti mukana hankkeen toteuttamisessa ja antoivat panoksensa myös tähän raporttiin. Marjukka Virkajärvelle kiitokset raportin editoinnista.

3.12.2008

Paul Jääskeläinen

Esa Jokinen

Timo Spangar

Sisällysluettelo

1. Johdanto	1
2. Kontekstualisointi.....	1
2.1 Henkilökohtaistaminen.....	2
2.2 SaTu:n synty ja tavoite	4
3. SaTu-projektin toteuttamisen peruslähtökohdat.....	5
4. SaTun tarina	7
4.1 Työryhmien synty.....	7
4.2 Metallialan huolet ja työryhmien missiot.....	8
4.2.1 Satakunnan metallihanke (yhteishankinta).....	11
5. Kokemuksia metallialan Osaaminen esiin -koulutuksesta	12
Suvi Laine, opinto-ohjaaja, Turun AKK.....	12
6. Salon aluetyöryhmä.....	14
Päivi Pölönen, koulutusjohtaja, Salon Aikuisopisto	14
6.1 Yhteiskehittäminen työvoimakoulutuksen henkilökohtaistamisen vaikuttavuuden parantajana	14
6.2 Miksi valittiin jälkiohjaus yhteiskehittämisen teemaksi?.....	15
7. Kumppanuus.....	21
8. Toimintatutkimus ja henkilökohtaistetun työvoimakoulutuksen vaikuttavuus	24
Esa Jokinen, Työelämän tutkimuskeskus	24
8.1 Huomioita vaikuttavuusarvioinnin metodologiasta	25
8.2 Henkilökohtaistumisen arviointimalli	29
8.3 Osallistuvan evaluaation tuloksia.....	38
9. Pohdinta – yhteistapaamisista yhteiskehittämiseen.....	61
10. Suosituksia hankintamenettelyksi	63
Lähteet.....	70
Muita taustalähteitä	72
Liite	73

1. Johdanto

Tämä raportti on Satakunta-Turku -projektin (SaTu) loppuraportti. Raportissa dokumentoidaan pääpiirteittäin projektin tavoitteet, siinä käytetyt kehittämismenetelmät, itse kehittäminen ja sen tulokset sekä esitetään suosituksia henkilökohtaistetun työvoimapolitiittisen koulutuksen hankintamenettelyn toteuttamiseksi jatkossa.

Olemme halunneet normaalin projektiraportoinnin lisäksi mahdollistaa kiinnostuneiden lukijoiden tarkemman paneutumisen aiheeseen. Raporttiin kuuluu lisäosiona CD-Rom -levyke, joka sisältää 12 kehittämistyöpajan tarkemmat keskustelumuistiot ja toimintatutkijan näissä tilaisuuksissa esittämät jäsennykset. Levylle on tallennettu myös SaTun ”sisarprojektien” tuotoksia (Aikuisopiskelun henkilökohtaistamis- ja Koutsu-projekteista).

Tässä raportissa kuvataan SaTu-hankkeen lähtökohdat, projektin kulkema matka, sen joidenkin osahankkeiden työskentely ja tulokset, esitetään henkilökohtaistamisen uusi arviointimalli – ”malli Jokinen” – sekä pohditaan millaisiin mahdollisiin näkökulmiin ja suosituksiin SaTu-kokonaisprosessi antaa aihetta.

2. Kontekstualisointi

Aikuiskoulutuslaki (2005) ja OPH:n määräys (2007) asettavat henkilökohtaistamisen näyttötutkintojärjestelmän toimintatavaksi. Tätä voidaan pitää opetushallituksen koordinoiman ”Aikuisopiskelun henkilökohtaistaminen” -hankkeen (AiHe) 2001–2006 saavutuksena.

AiHeessa jatkettiin jo useita vuosia jatkunutta aikuisopiskelijan ohjauksen kehittämistä. Jos ohjaus aikaisemmin nähtiin opettajan asiakaslähtöisenä työtapana, nyt ohjaus alettiin nähdä näyttötutkintojärjestelmän verkottuneena toimintatapana, toimintakulttuurina. AiHeen myötä alettiin siirtyä HOPS-aikakaudesta henkilökohtaistamisen aikakauteen.

SaTu-hanke on selkeä alueellinen jatkumo AiHe-projektille. SaTu-konsulttiryhmä koostuu entisestä AiHe-konsultista (Paul Jääskeläinen) ja AiHe-arvioitsijoista (Timo Spangar ja Esa Jokinen). Hankkeen tilaajina olivat Satakunnan ja Varsinais-Suomen TE-keskukset ja osallistujina tilaajien lisäksi aikuisoppilaitokset: Länsi-Suomen aikuiskoulutuskeskus Innova, Porin aikuiskoulutuskeskus, Turun aikuiskoulutuskeskus ja Salon seudun aikuisopisto sekä alueen suurimmat työvoimatoimistot: Laitilan, Porin, Rauman, Turun ja Salon työvoimatoimistot.

2.1 Henkilökohtaistaminen

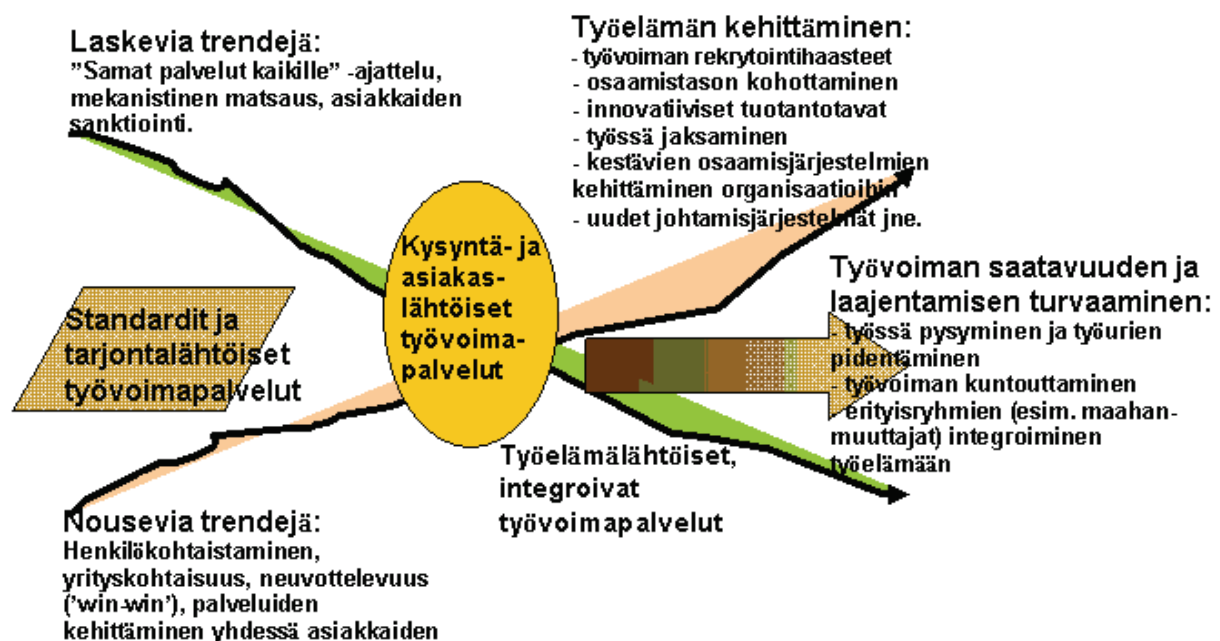
Henkilökohtaistaminen on laaja käsite ja sisältää monta näkökulmaa. Henkilökohtaistaminen pitää sisällään henkilökohtaisen opintosuunnitelman (HOPSin) haasteet, mutta se suuntaa tarkastelemaan ohjausta enemmän koko toimintajärjestelmän tasolla. Henkilökohtaistetussa toiminnassa ohjaus ei ole vain yksilöiden tai edes ryhmien tapa toimia, vaan myös kokonaisen toiminnan rakenne, reunaehdot ja strategia. Laissa koulutuksen järjestäjä veloitetaan toimimaan niin, että ”näyttötutkintoa suorittamaan hakeutuneet saavat asiakaslähtöisesti suunniteltua ja toteutettua neuvontaa, ohjausta sekä muita, yhteisesti sovittuja palveluja. Näin varmistetaan, että ohjattava saa mahdollisuuden näyttötutkintoon ja siihen valmistavaan koulutukseen hakeutumiseen, näyttötutkinnon suorittamiseen ja tarvittavan ammattitaidon hankkimiseen”. (Paul Jääskeläinen: Työssäoppimisen ohjaaminen aikuisopiskelijan oppisopimuksessa.)

Aikuiskoulutuksen näkökulmasta koulutuksen henkilökohtaistaminen on nähty keskeisenä keinona kehittää aikuiskoulutuksesta asiakaslähtöisempää suhteessa opiskelijaan tai tutkinnon suorittajaan ja ennen kaikkea suhteessa yrityksiin ja organisaatioihin, työntajiin ja heidän henkilöstön osaamisen kehittämisen ja rekrytoinnin haasteisiinsa. Henkilökohtaistaminen niveltyy siten kiinteästi aikuiskoulutuksen arjen moniin ajankohtaisiin haasteisiin ja erityisesti aikuiskoulutuksen asiakasprosessien kehittämiseen.

Työhallinnossa asiakasprosessien kehittäminen näyttää olevan nyt myös uusien haasteiden edessä. Työvoimapalveluiden uudistamisen ”aallot” aina ”1. aallosta” (Skog & Räisänen 1997) alkaen ovat uudistaneet työhallinnon asiakaspalveluprosesseja tavoitteenaan yksilöllisempi, räätälöidympi ja asiakaslähtöisempi ote. Palveluiden voidaankin arvioida monin eri tavoin kehittyneen joustavimmiksi ja prosessimaisemmiksi. Vasta valmistuneen viimeisimmän työvoimapalvelujen uudistuksen arvioinnin¹ mukaan tehtävää kuitenkin edelleen riittää. Asiakaspalvelun nousevia ja laskevia trendejä kuvataan raportissa seuraavasti:

Työvoimapalvelut ovat nyt tilanteessa, jossa niissä on vielä hyvin paljon ”samaa kaikille” -piirteitä. Työvoiman riittävyyden ongelmat ovat vauhdilla haastaneet myös työvoimapalvelut, ja ollaan tilanteessa, jossa työvoimapalveluiden suuntaa ja sisältöä tulisi vahvasti muuttaa aidosti kysyntä- ja asiakaslähtöisiksi, minkä tavoitteena olisivat ”työelämälähtöiset, integroivat työvoimapalvelut”, jotka olisivat työelämän ja sen organisaatioiden, erityisesti yritysten, näkökulmasta elimellinen osa niiden joutuessa nyt kilpailukykyänsä näkökulmasta huolehtimaan henkilöstönsä riittävyydestä, osaamisesta ja jaksamisesta.

Kuvio 1. Työvoimapalveluiden asiakastyön nousevia ja laskevia trendejä.



¹ Arnkil, R., Karjalainen, V., Saikku, P., Spangar, T. ja Pitkänen, S. (2008). Kohti työelämälähtöisiä integroivia palveluja. TEM-julkaisu (painossa).

2.2 SaTu:n synty ja tavoite

Varsinais-Suomen ja Satakunnan TE-keskusten alueella oli aktiivisia oppilaitosten AiHe-hankkeita, joissa työhallinto oli strategisena yhteistyökumppanina mukana. Henkilökohtaistaminen vaikutti perustellusti toimintatavalta, joka toisi työllistymisnäkökulman entistä painokkaammin työvoimakoulutukseen

SaTu-hankkeen hankintasopimuksessa määriteltiin hankkeen tavoitteet seuraavasti:

Hankkeen tavoite on vahvistaa työllistymisnäkökulmaa erityisesti työvoimakoulutuksena hankittavassa ammatillisessa aikuiskoulutuksessa tilanteessa, jossa opetushallinto on säätänyt henkilökohtaistamisen velvoitteen aikuisten ammatillisissa näyttötutkinnoissa ja niihin johtavissa opinnoissa.

SaTun sisältö:

1. Henkilökohtaistetun työvoimakoulutuksen arviointi ja tämän prosessin mallintaminen.
2. Henkilökohtaistamisen vaikutukset case-tutkimuksena (yhteensä neljä työvoimapolitiittista aikuiskoulutusta Satakunnan ja Varsinais-Suomen TE-keskusten alueella)
3. Konkreettiset toimenpide-ehdotukset henkilökohtaistamisen tehokkaammaksi toteuttamiseksi työvoimakoulutuksessa
4. Jatkuvan kehittämisverkoston luominen

Suunnitteluvaiheessa esille nousseita näkökulmia

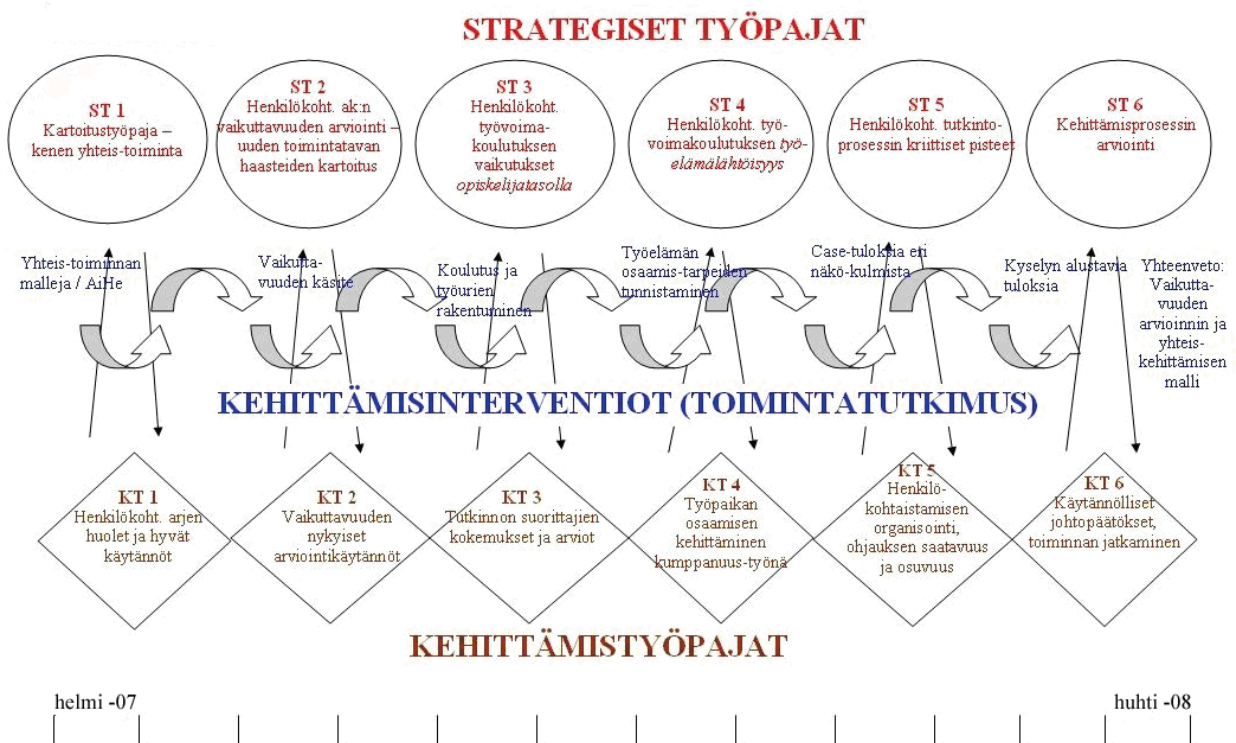
Henkilökohtaistamisen pyrkimys aikuiskoulutuksessa antaa potentiaalisesti hyvän lähtökohdan työvoimapolitiikan ja koulutuspolitiikan toimintamekanismien yhteiskehittämiselle.

Kyseessä on hanke, joka on tyypillisesti monitoimijainen ja verkostomainen. Se kokoaa yhteen eri tasoilta työhallinnon ja aikuiskoulutuksen toimijoita ja ylittää perinteisiä hallinto- ja organisaatorajoja. Kokemukset erilaisista arvioinneista osoittavat, että tällöin on oleellisen tärkeää osoittaa riittävä panostus ja resursointi eri toimijoiden yhteistoiminnallisuuden ja vuorovaikutteisuuden kehittämiseen. Erilaisten projektien ja kehittämishankkeiden rakenne on useimmiten aliresursoitu tämän ulottuvuuden suhteen.

3. SaTu-projektin toteuttamisen peruslähtökohdat

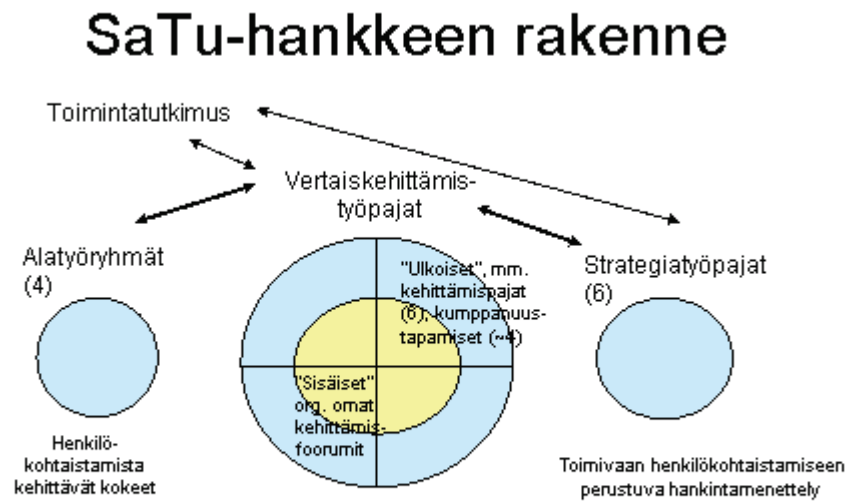
Kuviossa 2 on kuvattu projektin suunniteltu eteneminen kuuden kehittämistyöpajan ja kuuden strategiatyöpajan kautta kohti johtopäätöksiä työvoimakoulutuksen hankintamenettelyn kehittämisestä. SaTu-hankkeen toteuttaminen koostui siten sarjasta (ajatuksellisesti) kumuloituvia vuoropuheluita strategisella ja käytännön toiminnan kehittämisen tasolla ja välillä. Kehittämisprosessia tuettiin toimintatutkimuksella, jonka tavoitteena oli selvittää henkilökohtaistamisen vaikuttavuuden osatekijöitä ja tuottaa vuorovaikutuksessa kehittämistyön kanssa ehdotus henkilökohtaistetun työvoimakoulutuksen arviointimalliksi.

Kuvio 2: Työpajojen alkuperäinen toteuttamissuunnitelma



Yhteiskehittämishanke oli tarkoitus toteuttaa ”sarjana siirtymätiloja”, joita kutsutaan dialogisiksi työpajoiksi. Konsulttien roolina oli edistää mahdollisimman hyvän kommunikaation aikaan saamista dialogisissa työpajoissa sisällöllisesti ja menetelmällisesti. Ennalta määrätty, temaattinen etenemistapa kuitenkin purkautui kuitenkin nopeasti käytyjen keskustelujen perusteella, ja hankkeen ja sen osallistujien tarpeisiin vastaamiseksi asetelmaa rakennettiin joustavasti uudelleen. Kuviossa 3 on esitetty hankkeen uusi jäsentymistapa.

Kuvio 3: SaTu-hankkeen myöhempi rakenne.



4. SaTun tarina

Kolmen vaiheen henkilökohtaistaminen haastaa perinteistä työvoimakoulutuksen hankintamenettelyä ja eri vaiheiden järjestystä huomattavasti. Yhteistyökumppanien yhteistyöksi ei kolmivaiheisuuden perusteella riitä koordinointi eikä hankinnan kohteeksi riitä useinkaan koulutus vaan *työllisyyttä edistävät, henkilökohtaistetut palvelut*.

Jo hankkeen alkuvaiheessa Salon Aikuisopiston edustaja totesi: ”Perinteisesti työvoimakoulutuksessa on ollut kyse vain koulutuksesta. Joustavuus ei ole iso ongelma, mutta kyse onkin laajemmin asiakaspalveluprosessista.”

SaTu:sta tuli myös menetelmällisen kehittämisen hanke. Käsitteellä ”yhteiskehittäminen” alettiin kuvata rajat ylittävää, dialogista toimintatapaa, johon tässä hankkeessa pyrittiin. Yhteiskehittämisen foorumeita, **dialogisia työpajoja** menetelmänä ja lähestymistapana käsiteltiin artikkelissa ”Dialogiset työpajat ja hiljainen tieto” (ks. Muut taustalähteet).

4.1 Työryhmien synty

Manageroinnin ja ohjauksen merkityksen avautuminen eli miten alun ja lopun väliin saadaan prosessi, joka palkitsee, vaikka välitön tulostavoite on epäselvä?

Hankkeen eteneminen oli vaiheittaista uudelleenmuotoutumista. Tilanne muuttui alun perin oletetusta neljästä case-koulutuksesta yleisemmäksi kehittämiseksi, jota tuettiin erilaisilla foorumeilla (kehittämistyöpajat, strategiatyöpajat, alue- ja alakohtaiset tapaamiset). Nämä foorumit sekä tukivat arjen kehittämistä että olivat vuorovaikutuksessa keskenään. Koko hankkeen design muuttui intensiivisemmäksi, kun työryhmistä tuli tärkeitä kehittämisen foorumeita, joille luvattiin myös konsultointitukea.

4.2 Metallialan huolet ja työryhmien missiot

Aikuiskoulutuskeskukset:

- ”Paljonko on varaa touhuta oppijan kanssa”
- ”Käsitykset aikuiskoulutuksesta ja opetuksesta muuttuvat – tarvitaan uutta osaamista ja resursseja.”
- ”Kaikkien osapuolten on tehtävä jotain”
- ”Opiskelijat ja työpaikat ovat oppineet vaativiksi.”
- ”OPAL pitäisi uusia”
- -Yrityksillä ja opiskelijoilla monenlaisia tarpeita
- ”Jos henkilökohtaistaminen vietäisiin äärimmilleen, aika loppuisi.”
- Resurssien riittäminen.
- ”Sitoutumista uuteen vaaditaan kaikilta toimijoilta.”
- Iäkkäiden työllistyminen.
- Maahanmuuttajien työssäoppiminen.
- Puutteellinen peruskoulutuksen taso (esim. matematiikan perusteet)
- ”Työpaikat haluavat saada valmiin ammattilaisen oppilaitoksesta.”

Työvoimatoimistot:

- ”Koulutustarpeiden selville saaminen työvoimatoimistossa”
- Osaamiskartoituksia?
- Kouluttajien resurssit?
- ”Pienempiä ryhmiä sisään koulutuksiin, että asiakkaan ei tarvitsisi niin kauan odottaa”
- Käytännön opiskelijavalinnan ja seurannan kehittäminen tarpeen: ”Olisi eri vaiheessa olevia ryhmiä”
- ”Työvoimaneuvojan tiedon ajantasaistaminen”
- ”Työnantajan odotukset realistiseksi”
- ”Työssäoppiminen ja sen ohjaus.”

Työ- ja elinkeinokeskukset:

- Historian opetus: ”Tehdään sulle HOPS, niin ongelmat ratkeaa.”
- Työvoimapolitiittisen koulutuksen määrä lisääntyy yli 20 % (rahassa) → 200 milj. eurosta 280 milj. euroon.

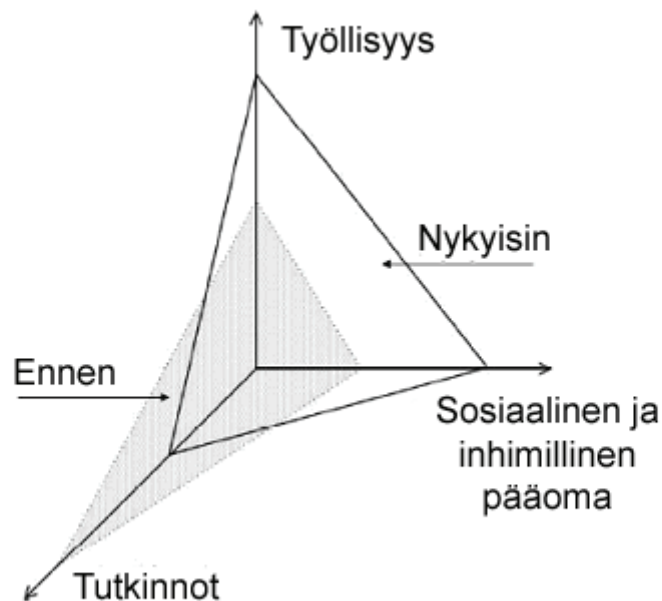
Huolia:

- Lisäohjausresursseja jää käyttämättä

- Yhteishankintakoulutus pitäisi kaksinkertaistaa
- Vaikuttavuuden oltava edelleen hyvä
- ”Yrityksille hinta/laatusuhteella hyvää koulutusta”
- ”Tunnistetaanko asioita, joihin kannattaisi satsata/panostaa?”
- ”Koulutustarjotinpaletti joustavammaksi →toimivia hankintapaketteja”
- ”Osataanko tehdä tarjouspyyntöjä, joissa otetaan em. asiat huomioon?”
- ”Henkilökohtaistamista pitäisi toteuttaa muissakin koulutuksissa”
- Jatkuva byrokratia: Suunnitelmia, suunnitelmia . . .

Metallityöryhmän omassa kokouksessa käytiin perusteellinen keskustelu siitä, miten koulutuksen haasteet ovat muuttuneet. Metallialan peruskuvio hahmottui seuraavasti: On lähdettävä uudella tavalla elämänhallinnan, työn ja tutkintotavoitteisuuden ulottuvuuksien oikeasta balanssista. (Kuvio 4.)

Kuvio 4. Työvoimakoulutuksen balanssi. (Vainio ym. 2007, 52).



Kehittämissuunnitelmassa arvioitiin karkeasti, että aiemmin koulutuksessa on painottunut eniten tutkintotavoitteisuus, jonkin verran työllistymis- ja elämänhallintatavoitteet. Työnhakijat ovat nyt kuitenkin aina vain vaikeampia johtuen työvoimareservien vähenemisestä. Toisaalta työelämälle riittää kokotutkintoja vähempikin pätevyys, joten painopisteitä on aika tarkistaa

Ratkaisuna päätettiin hakea koulutuksen joustavuutta, kattavuutta ja ketteryyttä työministeriön tavoitteenasettelujen mukaisesti. Päätettiin kehittää non-stop-tyyppistä ohjaamista toimenpiteisiin, rakentaa suuri volyymi taustalla ja ottaa tarvittavat ”tukipalikat” /palvelut/ tarjonta haltuun.

Kehittämissyhmässä pohdittiin, mitä tarvitaan elämänhallinnan taitojen tukemiseksi ja onko opettajilla resursseja siihen. ”Kolmikantainen henkilökohtaistaminen” tuli esille voimakkaasti. Samoin koulutusprosessin alkupää, hakeutumisvaihe, jossa ratkaisevimpia ohjaustoimenpiteitä usein tehdään.

Metalliryhmä jakaantui edelleen kahdeksi työryhmäksi:

- 1) ”Kartoitusryhmä” Turussa, jossa AKK:n metallialan opettajat, opinto-ohjaaja ja työvoimatoimiston edustajat kehittävät yhteiskehittämisenä metallialan kartoitusjakson (joka toteutuksessa sai nimen ”Osaaminen esiin”).
- 2) Yhteishankintaryhmä Satakunnassa
 - todellinen rekrytointikoulutus-case, johon liitettiin myös toimintatutkimus
 - henkilökohtaistetun työvoimakoulutuksen arviointimallin kehittäminen päätettiin kytkeä em. casen aineistoon.

Turun ryhmä puolestaan päätyi kehittämään henkilökohtaistamisen 3-vaihemallista hakeutumisvaihetta. Metallialan työnhakija ohjattiin tässä hankkeessa kuukauden työnhaun jälkeen automaattisesti oppilaitoksessa osaamiskartoitukseen. Pidettiin oireellisena, jos ammattitaitoinen ei työllisty tälle alalle kuukaudessa. Ammattitaidon arviointi tai alanvaihto saattaa tulla tällöin eteen ja ohjaava tuki jäntevöityy työnhaun alkuvaiheessa. Samalla ohjaava koulutus integroituu ja verkostoyhteistyötä organisoidaan tehostetusti vaikeimpien henkilöiden kohdalla.

Satakunnan kehittämissyhmässä kokeiltiin muun muassa aktiivisesti tiedottavaa opiskelijahakua sekä opiskelijoiden rekrytoimista yhteishankintakoulutukseen muista meneillään olevista koulutuksista kyseisessä aikuisoppilaitoksessa. Työhallinto ja oppilaitokset pyrkivät hankkeen aikana seuraamaan rekrytointikoulutuksen toteutusta sekä arvioimaan koulutusmallin onnistuneisuutta. Tutkija oli mukana hankkeessa reaaliaikaisesti osallistumalla muun muassa opiskelijoiden palautetilaisuuksiin sekä laatimalla haastatteluhavaintojen perusteella muistioita kehittämissyhmälle.

4.2.1 Satakunnan metallihanke (yhteishankinta)

Kehittämishankkeen alkuasetelmana oli, että ennen opiskelijoita on yhteishankintaan riittänyt paljon, mutta nyt hakijamäärät ovat radikaalisti vähentyneet. Tämän vuoksi sisäinen markkinointi työvoimahallinnossa ja oppilaitoksissa sekä välineiden kehittäminen yhteishankinnan edistämiseen ovat keskeisiä haasteita.

Kehittämissryhmässä mietittiin, miksi yritys ei voisi hakea työntekijöitä konkreettisesti oppilaitoksesta, meneillään olevista koulutuksista, haastattelisi heitä ja valitsisi sopivia opiskelijoita. Yhteishankintakoulutus muodostettaisiin tästä sen sijaan, että lähdetään yhteishankintakoulutuksessa esimerkiksi alan alkuvaiheessa olevista alanvaihtajista.

Samalla myös oppilaitosten sisällä oleville opiskelijoille voisi markkinoida yhteishankintakoulutuksia. Kiinnitettiin huomiota siihen, että koulutusmarkkinointikirjeet työhallinnosta, sen infoista ym. on uudenaikaistettava valtakunnallisestikin. Tekstiviestit ja monivärit tarvitaan tueksi, ja tätä lähdettiin myös kokeilemaan.

5. Kokemuksia metallialan Osaaminen esiin -koulutuksesta

Suvi Laine, opinto-ohjaaja, Turun AKK

Syksyllä 2007 käynnistyi Osaaminen esiin -koulutus, jonka kohderyhmäksi otettiin metallialalta peruskoulutuksen ja/tai muutaman vuoden työkokemuksen hankkineet lyhyen ajan sisällä työttömäksi jääneet työntekijät. Koulutuksen päätavoitteena oli tukea opiskelijaa oman ammattitaitonsa ja uramotiivien jäsentämisessä, osaamisvajeiden tunnistamisessa ja työnhakutaitojen hiomisessa. Lähtökohtana koulutuksessa oli selvittää työllistymisen esteet ja lähteä yhdessä opiskelijan kanssa miettimään niihin ratkaisukeinoja joko koulutuksen, työnhaun tehostamisen tai uudelle uralle ohjaamisen kautta.

Ryhmäkoko Osaaminen esiin -koulutuksessa haluttiin säilyttää mahdollisimman pienenä (n. 5 opiskelijaa), jotta mahdollistettiin keskeisessä roolissa oleva henkilökohtaisen ohjauksen toimivuus.

Koulutus toteutettiin siten, että ensimmäisen viikon opiskelijat työskentelivät oppilaitoksen psykologin ohjauksessa selvittäen tämän hetkistä suhdetta omaan ammattiin ja lähitulevaisuuden suunnitelmia ammattialalle työllistymisen suhteen. Kyseinen ohjausviikko sisälsi henkilökohtaisia keskusteluja psykologin kanssa, oman osaamistason arviointia, persoonallisuuden, lahjakkuuden rakenteen ja motivaatiotekijöiden kartoitusta sekä työnhakuun liittyvien osa-alueiden harjoittelua. Seuraavat 1–3 viikkoa opiskelijat suorittivat ammattitaidon arviointiin kehitettyjä tehtävärasteja oman ammattialansa opettajan johdolla.

Opiskelijan arviointiraportissa annettiin ennalta sovittujen arviointikriteerien mukainen osaamistasoarvio ja otettiin myös kantaa opiskelijan vahvuuksiin ja kehittämisalueisiin metallialalle työllistymistä ajatellen. Arviointiraportti piti sisällään myös jatkoehdotuksen, jossa suositeltiin opiskelijan tilanteen kannalta joko lisäkoulutusta, työtehtäviin hakeutumista tai toiselle alalle siirtymistä.

Tähän mennessä Osaaminen esiin -koulutusryhmien toteutuksesta on vasta kokemusta kahdesta ryhmästä. Alkutuntuma näiden kahden ryhmän perusteella on, että tämänkaltainen osaamisen tunnistaminen osana henkilökohtaistamisprosessia toimii erittäin hyvin. Kyseisellä mallilla päästään lähelle opiskelijaa ja pystytään todella selvittämään, mitä ohjausta/koulutusta opiskelija tarvitsee päästäkseen takaisin kiinni työelämään, olkoon kyseessä sitten sen hetkinen

ammattiala tai mahdollisesti suuntautuminen täysin uudelle uralle. Mikäli opiskelijan jatkosuunnitelmaan kuuluu osaamisen kehittäminen lisäkoulutuksella oppilaitoksessamme, tukee opiskelijan lähtötilanteen tarkempi selvittäminen myös huomattavasti opettajia ohjaustyössä.

Opiskelijoilta tulleen palautteen perusteella oman tilanteen henkilökohtainen jäsentely ulkopuolisen ihmisen kanssa on auttanut hahmottamaan, missä tällä hetkellä mennään ja mihin suuntaan halutaan lähteä. Myös mahdollisuus lähteä täydentämään omia osaamisvajeita on luonut lisäpotkua omille työllistymistavoitteille.

6. Salon aluetyöryhmä

Päivi Pölönen, koulutusjohtaja, Salon Aikuisopisto

Salon aluehanke oli Varsinais-Suomen TE-keskuksen työvoimaosaston ja Satakunnan TE-keskuksen työvoimaosaston yhteinen. Hankkeen tavoitteena oli vahvistaa työllistymisnäkökulmaa erityisesti työvoimakoulutuksena hankittavassa henkilökohtaistetussa ammatillisessa aikuiskoulutuksessa.

Salon alueryhmässä ovat toimineet: Paul Jääskeläinen, Esa Jokinen, Anne Bragge, Helena Stenroos, Juho Kessel, Kari Kettunen, Maria Raute, Marko Tanska, Paula Ekman, Petri Järvinen, Sari Talvo, Sirpa Syrjäläinen, Timo Sirkiä, Virpi Toivonen ja Päivi Pölönen. Alueryhmä on kokoontunut viisi kertaa. Salon alueryhmä on keskittynyt hankkeen sisällöistä erityisesti kohtaan 3: Konkreettiset toimenpide-ehdotukset henkilökohtaistamisen tehokkaammaksi toteuttamiseksi työvoimakoulutuksessa.

Kehittämiskohteeksi valittiin JÄLKIOHJAUS.

KEHITTÄMISTYÖN SISÄLTÖÄ

1. Yhteiskehittäminen työvoimakoulutuksen henkilökohtaistamisen vaikuttavuuden parantajana
2. Miksi valittiin jälkiohjaus yhteiskehittämisen teemaksi?
3. Pilotoinnin toteutus käytännössä
4. Jälkiohjauksen merkityksen ymmärtäminen toteuttamalla ohjausta
5. Suositus jälkiohjauksen toteutuksesta osana kaikkea työvoimakoulutusta

6.1 Yhteiskehittäminen työvoimakoulutuksen henkilökohtaistamisen vaikuttavuuden parantajana

SaTu -hankkeen Salon alueryhmän kokoontumisissa pohdittiin yhdessä kenen hankkeesta on kyse ja kenen tavoitteita ollaan edistämässä. Keskusteluissa mallinnettiin asiakkaiden polkuja ja mietittiin vaikuttavuuden syntymistä prosessin eri vaiheissa. Käytiin keskustelua ja sovittiin siitä, että pilottihankkeessa on syytä rajata yhteiskehittämisen kohde henkilökohtaistamisen tiettyyn vaiheeseen, jotta rajallisilla resursseilla ja rajattuna aikana on mahdollista päästä sovittaviin tavoitteisiin.

Hyvinkin nopeasti keskusteluissa todettiin tarve luoda jatkuvan kehittämisen verkostotoiminta henkilökohtaistamisen onnistumiseksi. Yhteiskehittäminen pysyvänä toimintatapana asetettiin tämän hankkeen yhdeksi tavoitteeksi syyskuun kokouksessa. Tavoite on sikäli hyvin luonteva, että toimimme rahoittajan edustajan kanssa jo nyt saman katon alla ja yhteistyö on tiivistä. Salon työvoimatoimiston palvelupiste sijaitsee oppilaitoksen tiloissa ja päivystysaika laajennettiin vuoden 2008 alusta aiemmasta yhdestä kahteen päivään viikossa. Tiivis yhteistyö on toiminut jo vuosia koulutusten opiskelijavalintatilanteissa sekä koulutusten toteutumisen seurannassa ja arvioinnissa. Työvoimatoimiston edustus on jokaisessa koulutusalaakohtaisessa työelämäjaostossa ja lisäksi järjestetään tarvittaessa sisäisiä keskustelu- ja koulutustilaisuuksia, joissa aiheena on ajankohtaisia asioita.

Yhteiskehittämisen jatkuvuuden haasteena on hankintamenettely, jossa tuottajat kilpailevat keskenään ja tästä syntyy tiettyä epäluottamusta ja mahdollisesti yhteiskehittämisen esteitä. Yhteiskehittämisen käytännön toteutus on jossain määrin siis sidottu hankintasopimuksiin. Yhteiskehittämisen kohdentaminen henkilökohtaistamisen kaikkiin vaiheisiin edellyttäisi myös yksityiskohtaisempaa henkilökohtaistamisen prosessikuvausta, vastuiden ja työnjaon selkeätä esittämistä

6.2 Miksi valittiin jälkiohjaus yhteiskehittämisen teemaksi?

Yhteiskehittämisen kohteeksi valittiin jälkiohjaus perusteellisen keskustelun jälkeen. Yksimielisyys vallitsee siitä, että henkilökohtaistamista tulee yhdessä kehittää ennen koulutusta, sen aikana sekä koulutuksen jälkeen. Nyt kuitenkin todettiin työvoimapolitiittisen koulutuksen rahoituksen reunaehdot sellaisiksi, jotka eivät mahdollista ennen koulutusvalintaa tapahtuvia kouluttajan toimenpiteitä. Lisäksi jälkiohjauksen valintaa perusteltiin työllistymistavoitteen edistämiseksi.

6.3 Pilotoinnin toteutus käytännössä

Neuvotteluissa sovittiin, että vuoden 2006 työvoimakoulutuksen suorittaneiden määrän perusteella määritetään jälkiohjauksen resurssi ja Aikuisopisto tekee rahoittajalle tarjouksen jälkiohjauksen toteutuksesta ajalla lokakuu 2007–tammikuu 2008. Jälkiohjauksen raportointi sovittiin tehtäväksi erillisellä ohjauspäiväkirjalla, josta ilmenevät osallistujakohtaiset tiedot toteutetusta ohjauksesta. Kouluttajille laadittiin seuraavat ohjeet ohjauspäiväkirjan liitteeksi ja asiasta kerrottiin henkilöstökokouksessa.

Ohjeet kouluttajille
<u>Kohderyhmä:</u> Salon työvoimatoimiston asiakkaat, jotka ovat suorittaneet työvoimapolitiittisen koulutuksen Salon seudun aikuisopistossa 5.9.2007 jälkeen.
<u>Ajankohta:</u> Jälkiohjausta tarjotaan noin 6 viikon kuluttua koulutuksen päättymisestä. Kouluttaja soittaa jokaiselle henkilökohtaisesti. VINKKI: Merkkaa kalenteriin muistutus soitosta.
<u>Ohjaus työnantajille:</u> Ohjaus voi pitää sisällään myös yhteydenpitoa työnantajaan, mikäli kouluttaja arvioi sen edistävän työsuhteen jatkumista.
<u>Tavoite:</u> Työllistymisen edistäminen, työllistymisen esteiden tunnistaminen ja poistaminen sekä työssä pysymisen tukeminen
<u>Tiedottaminen:</u> Tästä eteenpäin aloittaville ja tällä hetkellä koulutuksessa oleville kerrotaan jälkiohjauksesta heti koulutuksen alkuvaiheessa. Koulutuksen päättymisvaiheessa kerrotaan milloin ja miten yhteydenotto tapahtuu ja mitä ohjaus pitää sisällään. Opiskelija voi halutessaan kieltäytyä ohjauksesta. Kieltäytyminen ei aiheuta sanktioita. Tarkistetaan myös yhteystiedot, jolla opiskelijat tavoitetaan.
<u>Työttömät:</u> Koulutuksen päättyessä työttömäksi työnhakijoiksi ilmoittautuville laaditaan jatkosuunnitelma yhteistyössä työvoimaneuvojan (keskiviikkopäivystyksessä) kanssa. Vastuukouluttaja varaa ajan. Tässä yhteydessä sovitaan jälkiohjauksen toteutuksesta. Sovitetaan ohjausajankohdat työvoimahallinnon tulostavoiteajankohtiin (2 kk ja 3 kk koulutuksen päättymisestä).
<u>Laskutus:</u> Koulutusjohtaja tulostaa ohjauspäiväkirjan, allekirjoittaa ja toimittaa laskun liitteeksi laskuttajalle.
<u>Ohjauksen kesto:</u> Merkitään sarakkeeseen ja laskutus tapahtuu sillä perusteella. Jos teet soittokierroksen koko päättäneelle ryhmälle, niin merkitset esimerkiksi "yhteydenottoja ja tapaamisten sopimista koulutuksen xxx päättäneisiin puhelimitse". Ohjaukselliset puhelinkeskustelut ja tapaamiset merkitään erikseen kohdistuen ne opiskelijan nimellä. Ohjauksen kesto merkitään periaatteella alkava tunti ja huomioidaan dokumentointi sekä muu siihen kuluva aika.

Rahoittaja teki hankinnan ja ohjaus päästiin aloittamaan siten, että ensimmäiset ohjaukset toteutuivat marraskuun alussa.

Joulukuun kokouksessa päästiin jo keskustelemaan jälkiohjauksen toteutuksesta ja sovittiin loppuraportoinnista ja siitä, että Salon ryhmä laatii SaTu-hankkeelle suosituksen jälkiohjauksen toteutuksesta kaikessa työvoimakoulutuksessa. Suositus on tämän raportin kappale 5.

Pilotointia päätettiin jatkaa vielä tammikuusta kesäkuulle ja toteuttaa pilotoinnin sisällä rajattu jälkiohjaus ja sen vaikuttavuuden seuranta määräaikaisesti työllistyneille 10–12 opiskelijalle. Tavoitteena on saada tietoa sekä työntekijöiden että työnantajien jälkiohjaustarpeista, jotta jälkiohjauksen tavoitteita voidaan edelleen täsmentää ja jälkiohjauksen toteutusta suunnitella osana työvoimapolitiittista koulutusta jatkossakin.

Ohjauksen toteuttajille tiedoksi ja raportointia varten annettiin seuraava ohje:

1. Ohjauspäiväkirjaa täytetään samoin kuin muissakin jälkiohjauksissa.
2. Laaditaan **osallistujakohtainen erillinen raportti**, jossa vastataan mm. seuraaviin kysymyksiin:

TYÖNANTAJA

- **Mitä tietoa työnantaja tarvitsee** jälkiohjauksen aikana? Kuvaile niitä kysymyksiä, joita jälkiohjauksessa nousee esille. Liittyvätkö kysymykset **työsuhteen luonteeseen**? Miten olet voinut vastata näihin kysymyksiin? (Esim. oppisopimus, palkkatuki, vajaakuntoisten työllistäminen ym.) Liittyvätkö kysymykset **työntekijään**? Liittyvätkö kysymykset **työyhteisöön**? Millaisia **työturvallisuuteen** liittyviä kysymyksiä nousi esille? **Mihin muihin asioihin työnantaja kaipaa lisätietoa?**
- Millaisia haasteita tuli vastaan **asioiden puheeksi ottamisessa**? Kuvaile jälkiohjaustilanteita ja mahdollisia vuorovaikutukseen ja ratkaisujen hakemiseen liittyviä tilanteita, onnistumisia ja haasteita.
- Miten **palaute ja arviointi** työnantajan tukemisesta jälkiohjauksella tapahtui?
- Mitä muita asioita nousi esille?

TYÖNTEKIJÄ

- Kuvaile **maahanmuuttajataustaisten** jälkiohjattavien osalta, miten **kielitaito** kyseisessä tehtävässä on kehittynyt ja miten työntekijä on saanut tukea sille.
- Selvitä ja raportoi, onko työntekijä kokenut hyväksyntää/syrjintää työyhteisössä.

- Selvitä ja raportoi, onko työntekijä ollut aktiivinen oman **työnhakunsa** suhteen määräaikaisen työsuhteen kuluessa. Mitä hän on tehnyt määräaikaisen työsuhteen jatkuvuuden eteen.
- Ovatko työntekijän työtehtävät vastanneet hänen odotuksiaan ja osaamistaan. (lähinnä siitä näkökulmasta, että onko este/peruste työsuhteen jatkumiselle ja mitä voidaan tehdä asialle jo määräaikaisen työsuhteen aikana? Ja miten hän on voinut hyödyntää työvoimakoulutuksessa hankkimaansa osaamista?)
- Onko työntekijällä lisä- ja täydennyskoulutustarpeita?
- Onko työntekijällä riittävästi **tietoa työsuhdeasioista**, omasta oikeusturvastaan, ay-asioista?
- Onko työntekijä saanut **palautetta** työstään?
- Mitä muita asioita nousi esille?

Huhtikuun alkuun mennessä ohjausta oli toteutettu 40 tuntia, ja sinä aikana on ohjattu yhteensä 65 eri opiskelijaa. 36 henkilöä oli työsuhteessa jälkiohjauksen tapahtuessa.

6.4 Jälkiohjauksen merkityksen ymmärtäminen toteuttamalla ohjausta

Henkilökohtaistamisen kehittäminen jälkiohjauksella nähtiin alussa yhtenä prosessin kehittämisvaiheena, joka valittiin, kun tarkoituksenmukaisin rajausta piti tehdä. Jälkiohjauksen toteutuksen kuluessa alkoi nousta esille yhä uusia kysymyksiä, mitä jälkiohjaus oikeastaan on ja miten se tulisi rajata. Kysymykset olivat käytännöllisiä ja helposti ratkaistavia ja toisaalta hyvinkin periaatteellisia ja yksilöön käyviä. Pari käytännön pulmaa, jotka nähtiin jälkiohjauksen kriittisinä pisteinä, olivat tavoitettavuus ja tietoturvakysymykset. Mikäli koulutuksen päättäneitä opiskelijaa ei kohtuudella tavoiteta, jää jälkiohjaus toteutumatta.

Tietoturvakysymysten ratkaiseminen toimijoiden välillä on mietittävä. Jälkiohjauksesta voidaan antaa tietoa työvoimaneuvojalle osallistujan suostumuksella. Sähköpostia ei tässä voida käyttää. Tietoa voidaan vaihtaa puhelimitse tai tavattaessa. Ratkaisuksi mietittiin myös sitä, että henkilökohtaistamislomakkeelle tulisi myös jälkiohjauksen kattava tietojen luovuttamista koskeva suostumus. Aikuisopiston pedagoginen työryhmä valmistelee asiaa.

Periaatteellisia kysymyksiä on mm. miten jälkiohjauksen vapaaehtoisuus säilytetään, koska osallistumattomuudella ei tosiasiasa ole sanktioita. Miten pitkälle kouluttaja voi mennä ottaessaan selvää henkilön tilanteesta koulutuksen päätyttyä loukkaamatta yksilön suojaa. Mihin kaikkeen kouluttaja voi puuttua ja miten käyttää jälkiohjauksessa saamaansa tietoa henkilön tilanteesta ja esim. työnhausta. Kuinka pitkälle ajallisesti jälkiohjaus voi jatkua ja voiko se vaihdella henkilöistä riippuen. Miten pitkälle mennään esim. palveluohjauksessa, kun palvelutarpeet tulevat esille jälkiohjauksessa.

Lisää kysymyksiä nousee varmasti, kun pilotoinnin jatko-osa toteutuu ja mukaan tulevat työnantajien tarpeet ja odotukset jälkiohjaukselle.

6.5 Suositus jälkiohjauksen toteutuksesta osana kaikkea työvoimakoulutusta

Jälkiohjaus tulisi sisällyttää kaikkeen työvoimakoulutukseen mahdollisuutena toteuttaa henkilökohtaistamista myös koulutuksen päättymisvaiheessa. Koulutuksen vaikuttavuudelle asetetaan yhä kasvavia tavoitteita, koulutusaikoja pyritään lyhentämään ja työelämään siirtymistä nopeuttamaan. Jälkiohjaus sopii varmistamaan kaikkien näiden toteutumista.

Jälkiohjaus tukee hyvin työvoimahallinnon työvoimakoulutukselle asettamaa työllistymistavoitetta. Jälkiohjauksella saadaan tärkeätä tietoa työvoimakoulutuksen suorittaneiden sijoittumisesta työelämään ja työnhausta koulutuksen päätyttyä. Tieto täydentää hyvin työvoimahallinnon tilastoimaa osallistuneiden tilannetta 3 kk koulutuksen päätyttyä. Jälkiohjaus on vuorovaikutuksellista ja antaa osallistujalle mahdollisuuden saada monipuolisempaa ja yksilöllisempää palvelua työnhakunsa tueksi. Erityisesti määräaikaiseen työsuhteeseen työllistyneiden tukeminen nähdään jälkiohjauksen tavoitteeksi, jotta pysyvämpi sijoittuminen työelämään mahdollistuu. Tässä onnistumisessa keskeistä on myös työnantajien ja työyhteisöjen tukeminen jälkiohjauksella. Jälkiohjaus toimii kouluttajan näkökulmasta myös mahdollisuutena jälkimarkkinointiin ja huolehtimiseen työvoiman lisä- ja täydennyskoulutustarpeisiin vastaamisesta.

Jälkiohjauksen merkityksestä ohjattaville ei vielä voi kovin paljon lausua, koska pilotoitinkin on kesken. Arvella kuitenkin voi, että ohjattavat voittopuolisesti ottavat tuen myönteisenä ja saavat jälkiohjauksesta vastauksia moneen ratkaisevaan kysymykseen. Toisaalta jälkiohjauksen torjunta antaa oikealle viranomaiselle mahdollisuuden hoitaa omaa työtään ja puuttua asioihin

ratkaisuja hakien. Henkilökohtaistetussa aikuiskoulutuksessa syntynyt kouluttajan ja opiskelijan välinen luottamus kantaa jälkiohjauksessakin.

7. Kumppanuus

SaTussa järjestettiin ”kumppanuustapaamisia”. Idea tuli yhteishankintaryhmän kokouksesta, jossa huomattiin, että yhtään oppilaitosten edustajaa ei ollut paikalla. Eräs edustaja huokasi: ”Miten oppilaitokset saataisiin mukaan?”

Vaikka yhteiskehittämisen tarve ja edut näyttävät ilmeisiltä, oppilaitokset eivät ole SaTu-hankkeessa olleet aloitteellisia kehittämistyössä. Yhteiskehittämistä haittaa myös se, että osapuolet eivät ole päässeet yhteiseen dialogiin siitä, mitä ja miten ne henkilökohtaistamisen tällä hetkellä ymmärtävät.

Oppilaitosten ja työhallinnon yhteiskehittämistyötä olisi tiivistettävä, että yhdessä voitaisiin paremmin lähestyä yrityksiä ja tulevia yhteishankintana toteutettavan koulutuksen opiskelijoita.

Todettiin, että työhallinto on liian kaukana oppilaitoksen arjesta. Osallistujat nostivat esille seuraavia asioita, joista haluaisivat tietää ymmärtää enemmän:

Miten henkilökohtaistamista tehdään?

Prosessit koulutuksen sisällä:

- Työssäoppiminen
- näyttöjen henkilökohtaistaminen
- osaamisen tunnistaminen ja sen hyödyntäminen opetuksessa
- Työelämäverkostosta kiinteä, joustava?
- Oppimisen ja työllistymisen kytkeä
- Kokemuksia ja ideoita loppuvaiheen yhteistyöstä

Päätettiin esittää SaTussa mukana oleville oppilaitoksille, että pidettäisiin tapaamisia, joissa työvoimatoimistojen ja oppilaitoksien asiakaspinnassa toimivat (työvoimaneuvojat ja opettajat) tapaisivat TE-keskuksen edustajan ollessa ”kuulolla” ja avaisivat arjen henkilökohtaistavaa asiakastyötään toisilleen esim. em. kysymysten pohjalta. SaTu-konsultti (Paul Jääskeläinen) toimii managerina tilaisuuksissa.

Tilaisuudet järjestettiin Innovassa, Porin AKK:ssa ja Turun AKK:ssa (erikseen rakennus- ja metallialoilla)

Lyhyt luonnehdinta tilaisuuksista:

Innova

Tapaaminen oli pyhäinpäivän aattona ja aikaa oli kaksi tuntia.

Kontaktia syntyi ja vähän ehdittiin keskustelemaan työssäoppimisen ohjaamisen problematiikasta.

Tulos: sympaattinen päiväkahvihetki. Enemmän PR-toimintaa kuin yhteiskehittämistä.

Pori

Tilaisuudelta putosi pohja pois, kun TE-keskuksen edustaja ei ilmestynytkään paikalle.

Turku

Turussa järjestettiin samana päivänä kaksi puolen päivän tilaisuutta:

- 1) Metalliala
- 2) Rakennusala

Tilaisuus oli järjestetty työhallinnon aloitteesta ja työhallinnon edustajat olivat valmistautuneet hyvin: tilaisuus oli teollisuusosaston koulutuspäivä, johon henkilöstö kattavasti osallistui. Myös oppilaitoksen ko. alojen opettajat ja apulaisrehtori oli paikalla.

Tilaisuuden kulku:

Kysely opettajille (Jukka Vatanen, työvoimatoimiston teoll.os. johtaja))

Yksikönpäällikkö Martti Rantala esitteli työhallinnon uusia TUJO-tavoitteita. Esittelyn idea oli, että tujo-tavoitteet voidaan saavuttaa vain yhteistyöllä kumppanien kanssa. Keskustelu virisi hyvin ja käynnisti yhteiskehittämisen: sovittiin prosessin jatkosta, mm.

- jatkossakin pidetään kumppaneita enemmän ajan tasalla tausta-asioiden osalta
- työllistymättä jääneiden jälkiohjausta luvattiin miettiä yhdessä
- työvoimatoimisto saa tunnukset Optimaan (AKK:N tietoverkko)
- yhteinen työpaikkojen lähestyminen, mm. opson ja palkkatuen markkinointi samalla.
- Opal-ongelmista sovittiin, että kirjataan opiskelijalukumäärä oikein tavoitetason mukaan.

Teollisuusosaston ja AKK:n opettajien kanssa sovittiin yhteistyön jatkamisesta seuraavasti:

- AKK:n metalli- ja rakennusalan opettajat vastaavat työvoimatoimiston kyselyyn AKK:n opettajien ja työvoimatoimiston teollisuusosaston työntekijöiden yhteistyön kehittämiseen liittyen. Vastaukset palautetaan osastonjohtaja Jukka Vataselle vuoden 2008 tammikuun puoleen väliin mennessä.
- Jukka Vatanen järjestää keväällä 2008 kaksi erillistä tilaisuutta (yhden saman sisältöisen tilaisuuden sekä metalli- että rakennusalan opettajille), jossa esitellään työvoimatoimiston ja teollisuusosaston toimintaa sekä mietitään yhdessä kyselyistä saatujen vastausten pohjalta yhteistyön kehittämistä. Tilaisuuksien tavoitteena on, että AKK:n opettajat ja teollisuusosaston työntekijät sopivat konkreettisista toimenpiteistä, joihin molemmat osapuolet ovat valmiita sitoutumaan. Tilaisuudet järjestetään Turun työvoimatoimistossa sen jälkeen kun työvoimatoimiston henkilöasiakaspalveluiden uusi toimintamalli on valmis ja uudelleen muodostetut osastot ovat aloittaneet toimintansa.

Miksi tilaisuus onnistui?

- 1) Paikalla olivat ”oikeat” ihmiset (asiakaspinnassa olevat ja johto samanaikaisesti)
- 2) Osapuolet olivat valmistautuneet
 - aito kiinnostus toista osapuolta kohtaan
 - kumppanin mukaan ottaminen omaan ”sisäiseen” kehittämistyöhön
- 3) Toimintatapa ja tyyli
 - ei valmiita, määrämuotoisia esityksiä, vaan dialogiin haastavia puheenvuoroja.

8. Toimintatutkimus ja henkilökohtaistetun työvoimakoulutuksen vaikuttavuus

Esa Jokinen, Työelämän tutkimuskeskus

Varsinais-Suomen ja Satakunnan TE-keskusten yhteisellä sopimuksella hankitun toimintatutkimuksen tavoitteet olivat seuraavat:

- A) tuottaa tutkimuksellista (laadullista) tietoa henkilökohtaistetun työvoimakoulutuksen vaikuttavuudesta sekä
- B) osallistua tutkimuksen ja kehittämisen vuoropuheluun dialogisessa kehittämishankkeessa.

Toimintatutkimuksen keskeisiä työvaiheita olivat lisäksi

- a) neljä case-tutkimusta henkilökohtaistamisesta sekä
- b) henkilökohtaistetun työvoimakoulutuksen arviointimallin kehittäminen.

Toimintatutkimuksen tavoitteet liittyivät täten osin suoraan käytäntöjen kehittämiseen ja osin yleisempiin kehittämis- ja tiedonintresseihin, mikä on toimintatutkimukselle luonteenomaista (Lewin 1946). Praktisten johtopäätösten ja tutkimustulosten ohella oman haasteensa tarjosivat tutkimusvälineiden kehittäminen, tutkimusprosessin jäsentäminen sekä positioituminen tutkijana suhteessa työvoimakoulutuksen kehittämisen kontekstiin.

Tämä luku jakautuu kolmeen osaan, joista ensimmäisessä kuvataan (työvoima)koulutuksen vaikuttavuustutkimuksen yleisiä metodologisia haasteita. Toisessa osassa esitellään henkilökohtaistetun työvoimakoulutuksen luonteeseen sopiva henkilökohtaistamisen – tai oikeammin henkilökohtaistumisen – arviointirakenne ja -prosessi (”malli Jokinen”). Kolmannessa osassa kuvataan toimintatutkimusta vaikuttavuusarvioinnin välineenä SaTu-prosessin kokemusten pohjalta sekä kootaan keskeiset sisällölliset havainnot henkilökohtaistumisen toteutumisesta eri tavoin työvoimapolitiittisesti rahoitetuissa koulutuksissa rakennus-, metalli- ja sosiaali- ja terveysalalla.

8.1 Huomioita vaikuttavuusarvioinnin metodologiasta

Aktiivisen työvoimapolitiikan lähtökohdat ovat perusteltuja hyvin erilaisissa työllisyysolosuhteissa (Sihto 1994). Koulutuksen merkitys tärkeänä osana työvoimapolitiittisia toimenpiteitä on korostunut erityisesti silloin, kun työttömän työvoiman ”reservi” on ollut suuri ja instituutiomuotoinen aikuiskoulutus niin toisen asteen koulutustoiminnan yhteydessä kuin erillisissä aikuiskoulutuskeskuksissakin on muodostunut mittavaksi toiminnaksi. Samalla aktiivisesti kouluttavaan työvoimapolitiikkaan on kohdistunut kuitenkin sitä suurempi kritiikki mitä suurempimuotoista se on ollut, olkoonkin että siitä on tullut esimerkiksi OECD:n suosittama toimintalinjaus ja sen vaikutukset ovat olleet monissa tapauksissa myönteisiä.

Työvoimakoulutuksen vaikuttavuutta kohtaan vahvimman kritiikin esittävän Simo Ahon tutkimuksissa on käytetty metodologisesti pitkälle vietyä vertailuasetelmaa, jonka avulla on voitu todeta, että kokonaisotoksen tasolla työvoimakoulutukseen osallistuneiden työllistyminen on ollut lähes samaa tasoa kuin vertailuryhmässä (Aho & Kunttu 2001). Työvoimakoulutuksen ”nettovaikuttavuus” on täten lähellä nollaa.

Tämäntyyppisissä tutkimuksissa voidaan nähdä viisi perusongelma, joita ei ole systemaattisesti ratkaistu. Ensinnäkään ei ole poissuljettua, että vertailuryhmässä olisi käytetty muuntotyypistä, muutoin kuin työvoimapolitiittisesti rahoitettua koulutusta työllistymisvalmiuksien kehittämiseksi (vrt. Tiainen 2002)². Toiseksi osaryhmittäin koulutuksen vaikuttavuus vaihtelee suuresti, samoin koulutuksen ja muiden aktiivitoimenpiteiden vaikutus. Myös opiskelijan aiempi koulutustaso on merkittävä vaikuttavuustekijä. Kolmanneksi vertaamalla jää työllistymisen laatu – minkä tyyppisiin ammatteihin ja minkä mittaisiin työsuhteisiin työllistytään. Neljänneksi vertaamalla jäävät muut vaikutukset ja lisäarvot, joita koulutus on tuottanut sen suorittaneiden kohdalla verrattuna niihin, jotka eivät ole samana aikana olleet oppimistoiminnassa mukana. Viidenneksi, ja tämän tutkimuksen kannalta tärkeimmäksi seikaksi on nostettava työhallinnon toiminta ja yhteistyö oppilaitosten kanssa koulutuksen henkilökohtaistamisessa, mikä muodostaa työvoimakoulutuksen tärkeimmän vaikuttavuuden osatekijän mm. opiskelijoiden valikoitumisen ja ”lähtötason” määrittelyineen ja tukemisineen.

² Tiainen (2002) kritisoi Ahon asetelmaa mm. juuri taustamuuttujien kontrolloimisen vaikeuksista. Voidaan myös pitää tärkeänä näkökohtana, että työvoimapolitiittisesti rahoitetun koulutuksen tarjoaminen keventää erityisesti yksilöiden henkilökohtaisia investointipaineita oppimiseen, mitä puhdas työhönsijoittumisvertailuasetelma ei kykene havaitsemaan.

Nämä työvoimakoulutuksen vaikuttavuusproblematiikan perimmäiset – sosiaaliset – juuret ovat jääneet hyvin epäselviksi käytyjen debattien perusteella niin virkamiehille kuin kehittäjille ja työvoimakoulutuksen eri osapuolille itselleenkin elinkeinoelämästä puhumattakaan, ja aktiivisen työvoimapolitiikan osana siihen on kohdistunut erityisiä sekä toiveita että kritiikkejä. On huomattava, että nämä kaksi puolta esiintyvät aina samanaikaisesti. Erityisesti työelämän edustajien näkökulmat ovat vahvasti polarisoituneet esimerkiksi erilaisten koulutusaiheisten lehtikirjoitusten perusteella. Samalla kun yritykset rahoittavat valtaosan aikuiskoulutuksesta (Blomqvist ym. 2002), elinkeinoelämän edustajat tuovat esiin ääniä, jotka kyseenalaistavat koko nykyisenlaisen koulutusjärjestelmän hyödyn työelämän kannalta (ks. esim. Eskelinen 2007).

Olemme kiinnostuneita evaluoimaan juuri sentyyppisen toiminnan vaikuttavuutta, jolta erityisesti toivomme tuloksia – olivat nämä toiveet sitten kuinka oikeutettuja hyvänsä. Toisaalta Raivola (1995, 44) kirjoittaa saman ilmiön kääntöpuolesta seuraavasti:

Polittisessa toiminnassa laajan kannatuksen, miltei konsensuksen saaneet esitykset herättävät harvoin evaluaatiokysymyksiä. Itsestään selvyiksiä kuitenkin pitäisi tutkia. Evaluaatiovoimavarojen käyttö ei aina ole oikeassa suhteessa kohteen merkittävyyteen. Vaikutuksiltaan vähäiset, mutta kiistanalaiset ohjelmat evaluoidaan usein tehokkaasti ja niin kauan, että saadaan aihe niiden lakkauttamiseen.

Työvoimakoulutuksesta erityisesti ja työelämälähtöisestä koulutuksesta yleensä käydyn yhteiskunnallisen keskustelun vaarana on ollut jo useita vuosia ylikuumeneminen ja ylilyönnit etsittäessä sellaisia vaikutuksia, joita koulutuksella ei ole voitu kokonaan yksin tuottaa (kuten työpaikkojen luomista, ks. Naumanen & Silvennoinen 1995, tai vaikkapa ensiapulääkärien tekemien hoitovirheiden vähentämistä, STT 23.12.2006). Työvoimakoulutuksen kohdalla kysymys koulutuksen kannattavuuden ja tuloksellisuuden kriteereistä on kuitenkin akuutti tälläkin hetkellä, jolloin työllisyystilanne on kohtuullisen hyvä.

8.1.1 Vaikuttavuus verkostoituvissa järjestelmissä

Työvoimakoulutuksen vaikuttavuuden problematiikkaan liittyy täten kaksi keskeistä elementtiä, joita aiemmissa analyyseissa ei ole systemaattisesti otettu huomioon. Ensimmäinen on se, että koulutus yleensä on lähes aina *välttämätön* osatekijä monissa yhteiskunnallisesti tärkeiksi katsotuissa tavoitteissa, kuten työurien pidentämisessä (ks. Jokinen & Luoma-Keturi 2005a, 2005b) ja monissa vaatimattomammassakin tavoitteissa. Kuitenkin nykyiset tutkimusmetodologiat kykenevät sangen huonosti erottamaan tämän välttämättömän vaikutuksen *riittävästä* vaikutuksesta tietyistä viitekehystä tarkasteltuna. Työvoimakoulutuksen kohdalla kyse on käytännössä siitä, että työvoimakoulutus tarjoaa työllistymistä ajatellen välttämättömän perusammattitaidon sen käyneille siitä huolimatta, että siihen osallistuneet eivät aina koulutuksen jälkeen työllistyäkään. Työllistymättömyys taas hyvin usein sekä yksilön että yhteiskunnan tasolla johtaa arvioimaan koulutusta puuttumaan jääneen lisäarvon näkökulmasta. Toisin sanoen lasi nähdään puoliksi tyhjänä, ei puoliksi täytenä. (Vrt. Hällström 2008³.)

Toinen elementti on se, että koulutuksen vaikuttavuuden tarkastelun näkökulmat ovat usein poliittisesti virittyneitä ja kaventuneita tarkastelijan intressien mukaan. Työvoimapolitiittisena toimenpiteenä työvoimakoulutusta tarkasteltaessa ja mitattaessa unohdetaan helposti, että koulutuksen rahoitusmuoto ei määritä koulutuksen toteuttamistapaa, sisältöä ja vaikutuksia, vaan parhaimmillaankin kyse on ainoastaan neuvottelusta työvoimapolitiittisten ja koulutuspolitiittisten näkökantojen ja tavoitteiden välillä. Räisäsen (1995, 259–260) mukaan

(t)övoimakoulutukselle on asetettu lainsäädännössä varsin laajakantoinen ja monipuolinen tavoitteisto. Tutkimus osoittaa, että säädöstasoiset tavoitteet painottuvat itse asiassa tarjontapuolelle ja kysynnän ja tarjonnan yhteensovitukseen, kun taas työhallinnossa käytettävät operatiiviset seurantakriteerit ovat selkeästi kysyntäpuolen tekijöitä. Vaikka tilanteeseen on kohtuullisia selityksiä esimerkiksi ammatillisten seurantakriteerien luokitus- ja operationalisointivaikeuksien puolelta, on työvoimakoulutuksen operatiivista seuranta syytä kehittää paremmin vastaamaan lainsäätäjän tahtoa. Operatiivisesti erityisen hankalia seurattavia ovat ammattitaitokysymykset, joiden merkitys voi alussa olevan noususuhdanteen jatkuessa nousta markkinoilla hyvinkin kriittiseksi tekijäksi. Ammattitaitopuutteista on jo enemmän kuin varoittavia merkkejä...

Käytännössä, koska työhallinto ostaa ammatillista koulutusta koulutusjärjestelmältä eikä esimerkiksi tuota ja toteuta koulutusta itse, ovat koulutuksen työvoimapolitiittiset tavoitteet aina

³ Hällström (2008) on ehdottanut kiinnostavalla tavalla OPAL-palautetta käytettäväksi koulutuksen aikaisen oppimisen työllisyysvaikuttavuuden arvioinnin tarkentamisen välineenä.

tulkinnallisia ja neuvottelun alaisia. Täten suurempi merkitys koulutuksen vaikuttavuuden kannalta on koulutusjärjestelmän toimivuudella ylipäätään, sillä toteutetaanhan työvoimakoulutuksesta valtaosa muun ammatillisen koulutuksen ja sen kehitystyön ja ohjauksen puitteissa, samoissa instituuteissa, samojen tutkintovaatimusten puitteissa ja samojen kouluttajien, koulutusorganisaatioiden ja kouluttajankoulutusorganisaatioiden toimesta. Tämä tilanne on nähtävissä myös muun muassa koulutuksen opiskelijapäiväkohtaisissa rahoitusperusteissa; vakavampia työvoimapoliittisia vaikutuksia koulutuspolitiikkaan aiheuttaisi esimerkiksi rahoituksen kytkeminen työllistymistuloksiin.

Räisänen (1995, 260) mukaan työvoimakoulutuksen vaikuttavuuden arvioinnissa on kolme osaelementtiä, joiden tulee olla tasapuolisesti huomioituja: koulutuksen kohdentuminen työttömiin (tai eniten tarvitseviin, EJ huom.), koulutuksen määrällinen mitoitus suhteessa suhdannetilanteeseen sekä koulutuksen jälkeinen työhönsijoittuminen. On selvää, että haasteena on yhä enemmän konkretisoida näitä teoreettisia lähtökohtia, luopua koulutuksen vaikuttavuuden massa-arviointimalleista sekä nähdä työhallinto itse osana koulutuksen vaikuttavuuden tuottamista niin yksilötasolla kuin strategisellakin tasolla.

Vaikuttavuuden kvantitatiivisen vertailututkimusasetelman perimmäinen ongelma onkin juuri siinä, että työvoimakoulutus voi tarjota ainoastaan yhden koulutus- ja työllistymisväylän – ohjatun tukiprosessin – lisää kansalaisille muiden mahdollisten tapojen joukossa, eikä ole realistista ajatella, että se sijoittuisi täyttämään jotakin muutoin ”työvoimapoliittista tyhjiötä”. Vaikuttavuustutkimuksen keskiössä tulisi olla ennen kaikkea työvoimapoliittisesti virittyneen tukiprosessin tuoma lisäarvo muihin kansalaisten tukiprosesseihin verrattuna. Saattaa jopa olla niin, että tällaisena kansalaisen ja työelämän tukiprosessina työvoimakoulutuksen vaikuttavuutta voidaan arvioida vieläkin kriittisemmin kuin kvantitatiivisen vertailuasetelman kautta, mutta laadullinen evaluaatio on tällöin selkeästi hedelmällisempi kehittämissuuntien ja mahdollisuuksien erittelevässä osoittamisessa. Esimerkiksi osaamisen kehittämisen luonne ja asema avoimissa ja monimuotoisissa sosiaalisissa oppimisympäristöissä on tulkittava uusilla tavoilla.

Verkostoituvassa toimintajärjestelmässä myös jokaisen intressitahon on oltava valmis osallistumaan ja vaikuttamaan itse tuohon toimintaan sekä neuvottelemaan toisten osapuolten kanssa siitä, millä ehdoilla nämä ovat valmiita intressitahoa tämän tavoitteiden saavuttamisessa auttamaan. Yksioikoinen ”vaatiminen” poliittisen ja taloudellisen vallan suulla on tullut

matkansa päähän myös työvoimakoulutuksen tehokkuuden parantamisessa, ja se oli myös tämän tutkimushankkeen tärkein lähtökohta ja motiivi.

8.2 Henkilökohtaistumisen arviointimalli

Edellä on hahmoteltu henkilökohtaistamisen suhdetta työvoimakoulutuksen vaikuttavuuteen sekä vaikuttavuuden arviointiperinteeseen. Henkilökohtaistaminen nousi esiin seuraavien osakysymysten kautta:

- tarve ja mahdollisuus arvioida verkoston osapuolten⁴ välisen yhteistyön toimivuutta keskeisenä vaikuttavuustekijänä
- tarve ja mahdollisuus vaikuttaa ”riippumattomiin” vaikuttavuustekijöihin kuten opiskelijoiden lähtötilanteeseen
- tarve ja mahdollisuus arvioida työvoimakoulutusprosessia ”pelkkää” koulutusta laajemmin kansalaisten ohjattuna tukiprosessina
- osallistuvan ja osallistavan arvioinnin (prosessin) tarve ja mahdollisuus.

Tässä luvussa luonnehditaan SaTu-kehittämishankkeessa yhteistoiminnallisesti (vrt. Fetterman ym. 1996) kehitettyä henkilökohtaistamisen arviointimallia kuuden ”teesin” kautta. Tiivistäen malli perustuu aiemman työvoimakoulutuksen vaikuttavuustutkimuksen haasteiden arviointiin sekä uudentyyppisen vaikuttavuustutkimusmetodologian soveltamiseen vuoropuhelussa käytännön kehittämistyön kanssa.

8.2.1 Käsitteet

Kontekstianalyysin perusteella todettiin, että työvoimakoulutuksen eri osapuolten muodostamassa verkostossa tarvitaan yhteisesti ymmärrettyjä ja sovittuja käsitteitä, jotta henkilökohtaistamisen arviointi on mielekästä. Näiden hahmottaminen edellyttää sekä yhteiskehittämistä että ”ulkopuolista” jäsenystä henkilökohtaistamisesta. Kehitetyn arviointimallin keskeisimpiä metodologisia käsitteitä on koottu seuraavaan taulukkoon.

⁴ Verkoston muodostavat työhallinto, koulutuspalvelun tarjoajat, työpaikat, opiskelijat sekä mahdolliset muut alueelliset ja paikalliset toimijat.

Taulukko 1: Henkilökohtaistetun työvoimakoulutuksen arvioinnin käsitteellistämistapoja.

Vaikuttavuusarvioinnin haaste	Käsitteellistämistapa
Työvoimakoulutus kansalaisten ohjattuna tukiprosessina	Tuen henkilökohtaistuminen ja (subjektiivinen) merkityksellisyys
Tukiverkoston yhteistyön toimivuus	Verkoston (intersubjektiivinen) toimivuus asiakaskohtaisella tasolla
”Riippumattomiin” muuttujiin vaikuttaminen	Verkoston (objektiivinen) toimintakyky eri ulottuvuuksilla
Osallistuva ja osallistava arviointiprosessi	Verkoston toimintakyvyn testaaminen ja toiminnallinen arviointi

8.2.2 Ulottuvuudet ja kontekstit

Arvioinnilla on oltava teoreettis-empiirinen lähtökohta eli käsitys siitä, minkä suhteen arviointia on tehtävä. Tässä mallissa vaikuttavuuden arviointi suhteutetaan henkilökohtaistamisen tulokseen, *henkilökohtaistumiseen*. Keskeiset henkilökohtaistamisen ulottuvuudet ovat:

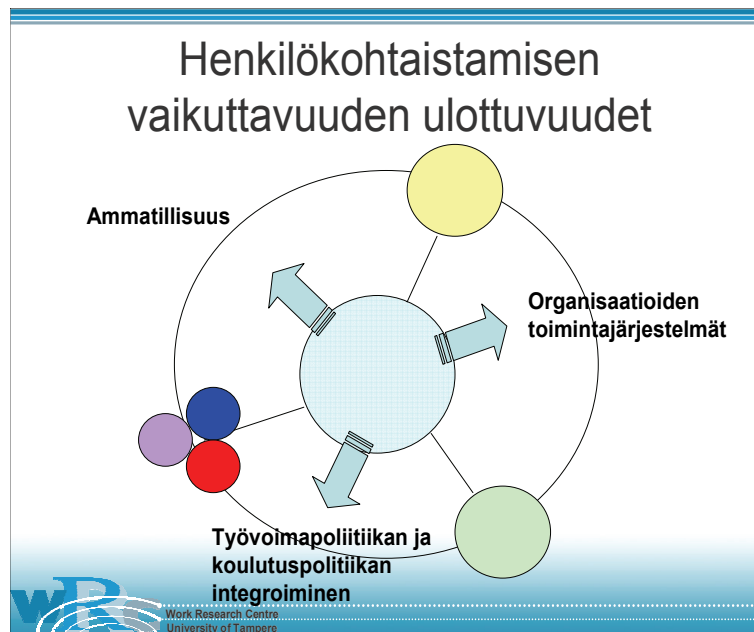
- a. Asiakkaan suhde työelämään
- b. Asiakkaan suhde osaamiseen ja sen kehittämiseen
- c. Asiakkaan suhde palvelujärjestelmään

Henkilökohtaistamisen ulottuvuudet ovat työvoimakoulutuksessa hierarkkiset siten, että suhde työelämään (viime kädessä työllistyminen) on ensisijainen henkilökohtaistamisinterventioiden tavoite, suhde osaamiseen ja sen kehittämiseen toissijainen ja suhde palvelujärjestelmään kolmanneksi tärkein. Henkilökohtaistaminen voi tapahtua asiakkaan kohdalla eri ulottuvuuksilla siitä lähtökohdasta, että mikäli suhdetta työelämään ja/tai osaamiseen ei katsota voitavan ”henkilökohtaistaa”, asiakkaan suhteelle palvelujärjestelmään voidaan aina tehdä jotain.

Henkilökohtaistuminen on täten seuraavien kontekstien vuorovaikutusta ja neuvottelua keskenään:

- A. Organisaatioiden toimintajärjestelmät (mesotaso)
- B. Ammattitaito (mikrotaso)
- C. Työvoimapolitiikka ja koulutuspolitiikka (makrotaso)

Kuvio 5. Henkilökohtaistamisen vaikuttavuuden ulottuvuudet (SaTu-kehittämistyöpaja 9.5.2007, EJ) (vrt. Räsänen 1995, 260.)



Organisaatioiden toimintajärjestelmät viittaavat toisaalta pedagogisen prosessin ylläpito- ja mahdollistajaorganisaatioihin, joita työvoimakoulutuksessa ovat oppilaitokset, työpaikat ja työhallinto eri rooleissa. Toisaalta nämä muodostavat myös oman institutionaalisen verkostonsa, jonka osat toimivat suhteessa alueellisiin haasteisiin, taloudelliseen toimintaan, yhteiskehittämiseen sekä organisaation ja työelämän kehittämishaasteisiin.

Ammatillisuus viittaa työvoimakoulutuksen pedagogisuuteen palveluna, eli henkilökohtaistamisen kokonaisuudessa on selkeästi huomioitava ammatillisen kehittymisen ja tämän edellyttämän koulutusjärjestelyn vaatimukset. Pedagogisuus on nopeasti muuntuva ja kehittyvä alue, jonka haasteet asiakas- ja työelämäulottuvuudella kasvavat ja josta täten on pidettävä jopa kasvavassa määrin huolta.

Työvoimapolitiikan ja koulutuspolitiikan integroiminen on kolmas laaja ulottuvuus, joka koskettaa sekä pedagogista kehittämistä että organisaatioiden toimintaa, mutta joka ei kuitenkaan redusoidu näiden operatiiviseen toimintaan ja sen problematiikkaan. Kyse on laajemmassa mielessä strategisesta neuvottelujen alueesta, jota ensisijaisesti käydään opetus- ja työhallinnon välillä, mutta myös aluetasolla. Tämän ulottuvuuden funktio on ambivalentisti ohjaava ja ohjautuva, eli se tarvitsee toisaalta muiden ulottuvuuksien toimijoita vuoropuheluun kanssaan sekä tietoa ”käytännöstä”, mutta samalla se pyrkii muodostamaan ”käsitystä” siitä,

miten erilaisiin osin ristiriitaisiinkin valtio- ja EU-tason tavoitteisiin voidaan viisaasti vastata ja millaisia uusia tavoitteita voitaisiin asettaa.

Asiatasolla henkilökohtaistamisen kehittäminen ja arviointi liittyvät hyvin laajoihin hallinnon, työelämän, hyvinvoinnin ja asiantuntijuuden edistämisen kysymyksiin viimekätisenä strategisena peilinään hallitusohjelman ja kansainvälisen kilpailuympäristön asettamat haasteet. Voidaan kysyä, missä suhteessa nämä strategiset työvoima- ja koulutuspolitiikan väliset kysymykset henkilökohtaistamisen myötä ratkeavat tai saavat ratkaisuaineksia.

Osapuolten roolit ovat henkilökohtaistamisen myötä liukumassa ja limittymässä toisiinsa. Henkilökohtaistaminen on enemmän ihmisten välistä työtä kuin organisaatioiden välistä työtä, mutta organisaatioiden ja eri osapuolten välisten roolien tulisikin kallistua tätä työtä tukevaan yhteyteen keskenään. Erisuuntaiset intressit pakottavat työelämän tutkimuksen mukaan yhä uudelleen kertaamaan organisaatioiden perustehtäviä, käymään läpi arvoja, luomaan strategioita ja rakentamaan uudenlaisia johdon ja työntekijöiden välisen vuoropuhelun ja vaikuttamisen areenoita. Luottamuksen rakentaminen on usein pitkälinen prosessi, ja se myös rikkoutuu helposti itsekäiden etujen ajamisen vuoksi. Henkilökohtaistaminen edellyttää ennen kaikkea fyysistä, psyykkistä ja ajallista tilaa toteutuakseen, kun taas organisaatioiden roolin tulisi tällöin kyetä tukemaan koulutuksen toteuttamisen edellyttämiä voimavaroja, monipuolisuutta, tukea ja joustavuutta. Niin oppilaitosten, työpaikkojen kuin työvoimatoimistojenkin yhteinen haaste on löytää keskinäisen, verkostomaisen toiminnan ylläpitämisen rakenne.

Pedagogiset menetelmät ja haasteet ovat henkilökohtaistamisen ydin, jonka kautta asiakas ja tämän henkilökohtaistamisen problematiikka ”suodattuvat” koko järjestelmään. Asiakashallinnan ja -suhteen problematiikkaa pohdittaessa koulutuksen erityispiirteenä on se, että asiakassuhde on jo valmiiksi menetelmällistä ja tietoista, eikä opiskelijoita kohdata ”sinänsä” vaan nimenomaan opiskelijoina/työnhakijoina jne. Juuri näiden menetelmien vuoksi työnhakijasta pyritäänkin kouluttamaan työntekijä, eikä kyse ole vain henkilön siirtämisestä hallinnonalalta tai organisaatiolta toiselle. Pedagogisten menetelmien ja asiakasohjauksen keinoista riippuu ja ne asettavat rajoituksensa sille, miten asiakasta voidaan järjestelmässä lähestyä ja millaisia asioita tavoitella.

8.2.3 Operationaalinen arviointikohde

Arvioinnin on perustuttava *asiakastasoiseen otokseen* ollakseen riittävän tarkkaa ja informatiivista. ”Otoksen” ei tarvitse olla tieteelliset kriteerit täyttävä, mutta valittujen asiakastapausten tulisi edustaa henkilökohtaistamisen kehittämisen kannalta laadullisesti kiinnostavia kysymyksiä, haasteita ja piirteitä. ”Otoksen” koolla ei myöskään ole tarkkaa kriteeriä, mutta esimerkiksi noin 30 tapausta vuositasolla kahta TE-keskusaluetta kohti mahdollistaisi myös aineiston määrällisen käsittelyn yksinkertaisimmalla tasolla, mikä lisäisi merkittävästi arvioinnin merkitystä.

Arvioinnin on myös kohdistuttava konkreettiseen, rajalliseen ja ennen kaikkea toimijoiden keskenään *jakamaan* ja ymmärtämään koulutuksen aspektiin, joka tässä mallissa operationalisoidaan *verkoston erityisinterventioksi asiakastasolla*. Tämä ei tarkoita sitä, että henkilökohtaistaminen olisi (pelkästään) erityisinterventioita sinänsä, vaan sitä, että interventio toimii ennen kaikkea verkoston toimintakyvyn *testinä*. Ongelmallista tässä voi olla se, että interventiot voivat olla vaikeasti toisiinsa verrattavissa tai toistettavissa, mutta metodologisesti ratkaisevampaa on se, että tällöin arviointi on helppo kohdistaa vaikuttavuuden kannalta relevanttiin, yhteisesti arvioitavissa olevaan kohteeseen.

Kuvio 6: Arviointikohteen henkilökohtaistuminen tutkimusasetelmassa.

Yleinen	Henkilökohtaistunut Jaettu / Intersubjektiivinen	Spesifi
Korkea reliabiliteetti Matala sis. validiteetti	Toiminnallinen testaus	Matala reliabiliteetti Korkea sis. validiteetti

Kuviossa 6 on esitetty koulutuksen vaikuttavuustutkimuksen arviointikohteen operationalisointitapoja. Toisessa ääripäässä koulutuksen vaikuttavuusmekanismi tai riippumaton muuttuja operationalisoidaan esimerkiksi *osallistumiseksi*, koulutuksessa vietetyksi *ajaksi*, suoritetuksi *tutkinnoiksi* tai muulla hyvin yleisellä tavalla. Yleisen ymmärrettävyyden (korkean reliabiliteetin) vastapainona on, että arviointikohteeksi muodostuu todennäköisesti kovin ulkokohtaiseksi ja täten muuksi kuin on tarkoitettu (matala sisäinen validiteetti), sillä emmehän voi olettaa esimerkiksi, että pelkkä osallistuminen tai tutkinnon suorittaminen ilman koulutuksen aikana tapahtuvia prosesseja olisi opiskelijalle olennaista. Ongelmallista on, jos tutkimuksessa koulutus operationalisoidaan tällä tavalla yleisluontoisesti

vain siksi, että tutkimusasetelma ei kykene erittelemään ”koulutusta” ja sen vaikuttavuusmekanismeja tarkemmin.

Toisessa ääripäässä pyritään redusoimaan vaikuttavuus sen ydinyksiköihin ja operationalisoidaan koulutuksen vaikuttavuusmekanismi (riippumaton muuttuja) esimerkiksi *asiakkaan saamaksi ohjaukseksi, henkilökohtaiseksi tueksi, opetuksen asiantuntevuudeksi* ja niin edelleen (vrt. esim. työvoimakoulutuksen opiskelijapalaute). Näiden tarkastelun tuloksena saadaan hyvin eriytynyt kuva koulutuksen eri segmenteistä (korkea sisäinen validiteetti), mutta tämän vastapainona taas on, että tämäntyyppisten asioiden asiakaskohtainen tulkinta ja merkityksenanto vaihtelevat huomattavasti inter- ja intrasubjektiivisestikin (matala reliabiliteetti).

Kolmannessa, kuvattujen ääripäiden väliin jäävässä mallissa arviointikohde on intersubjektiivinen, ”ihmisen kokoinen”, eli sekä toimijaverkoston että opiskelija-arvioijan yhteisesti ymmärtämä ja jakama kokemus esimerkiksi tietystä toimenpiteestä, joka opiskelijan kanssa on tehty. Tällaista arviointikohdetta mittaamaan sopii ennen kaikkea testaus. Olennaista on, että samanaikaisesti sekä interventio että sen käsitteellistämistapa ovat asiakaslähtöisiä, muuten tämä arviointimalli ei tuo lisäarvoa.

Kolmannen mallin mukaan ei ole siis perusteltua pyytää asiakasta arvioimaan esimerkiksi ”työnhakusuunnitelmaa” tai ”henkilökohtaista opiskelusuunnitelmaa”, jotka ovat lähtökohtaisesti epäpersoonallisia sekä toimintana että käsitteenä asiakkaalle, vaikka viranomaiselle tai kouluttajalle asian merkitys olisikin toinen. Asiakkaan kanssa voidaan tehdä ja häntä pyytää arvioimaan vain ”ihmisen kokoista” interventiota siinä mielessä, että se on hänelle henkilökohtaistunut. Ohjatun tukiprosessin toimivuutta testataan (yhteis)toiminnallisesti pikemmin kuin tutkimuksellisten reliabiliteetin ja validiteetin käsittein, ja juuri tässä on koko kolmannen arviointimallin mieli.

Koulutuksen operationalisointidilemman ytimessä on täten kysymys arvioijasubjektista ja tämän positiosta. Edelliseen kuvioon voitaisiin lisätä yksi ulottuvuus, joka kuvaisi arvioijasubjektin positiota erilaisissa malleissa. Yleinen arviointikohde liittyy arvioijan ”ulkopuolisuutta” korostaviin positiioihin, spesifi arviointikohde taas arvioijan ”sisäpuolisuutta” korostaviin positiioihin. Kuitenkin järjestelmän kehittämisen kannalta akuutein tiedontarve kohdistuu järjestelmän toimivuuteen ja toimintakykyyn sekä eri osapuolten keskinäiseen

vuorovaikutukseen⁵, mihin myös ”ulkopuolisuuden” ja ”sisäpuolisuuden” suhde sisältyy keskeisesti. Toiminnallinen interventio ja tämän intersubjektiivisuus muodostavat pohjan samanaikaisesti sekä ekonomistisia, arvioinnin objektiivisuutta ja strategisuutta korostavia positioita varten että konstruktivistisia, arvioinnin praktista kehittämistä korostavia positioita varten sekä näiden integroimista varten.

8.2.4 Tiedon luonne ja arvioinnin osapuolet

Arviointitiedon on oltava sekä määrällistä että laadullista. Arvioinnin on palveltava lähes reaaliaikaista kehittämistä ja sen tulee olla suhteellisen kevyt toteuttaa. Arvioinnissa on oltava relevanttien osapuolten mukana eli prototyypillisesti oppilaitoksen, työvoimatoimiston, asiakkaan ja työelämän. Arviointi on yhdistelmä itsearviointia ja ulkopuolista arviointia, pääpaino kuitenkin joustavassa yhteisarvioinnissa, jota kehitetään samalla.

8.2.5 Arviointitavat

Asiakaskohtaista aineistoa henkilökohtaistumisesta kerätään ”testi-interventioiden” avulla. ”Testi-interventiot” ovat välttämättömiä, koska henkilökohtaistumisesta ei muuten ole saatavilla systemaattista tietoa sekä henkilökohtaistamisen toiminnallisuuden ja sosiaalisen välittyneisyyden arvioinnin mahdollistamiseksi. Ongelmana on, että tästä aiheutuu verkostolle jonkin verran ylimääräistä työtä; toisaalta asiakkaat mahdollisesti hyötyvät suoraan arvioinnista, ja verkostolle kertyy todellista kokemusta henkilökohtaistamisen arvioinnista, mikä on tärkeää jatkokehittämisen kannalta.

Arvioinnin aineisto koostuu asiakaskohtaisesta aineistosta:

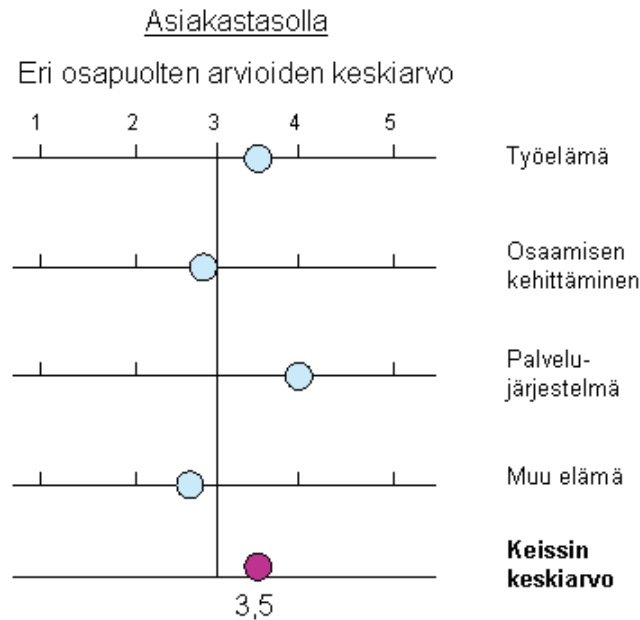
- a. verkoston tulkinnasta siitä, mitä ko. asiakkaan hyväksi olisi hyvä tehdä em. ulottuvuuksilla. Verkosto voi käyttää apuna ”auttamiskysymystä”, eli asiakkaalta itseltään kysytään, mitä hän toivoisi hyväkseen tehtävän.
- b. testi-intervention suunnitelmasta tavoitteineen
- c. intervention toteuttamisesta, toteutuksen laadullisesta kuvauksesta sekä intervention onnistuneisuuden määrällisestä arvioinnista kaikkien osapuolten toimesta⁶ sekä

⁵ Tiedontarpeessa *laskevan* trendin voidaan ajatella kohdistuvan nykyään erilaisiin suunnitelmiin kuten opetussuunnitelmiin, henkilökohtaisiin opiskelusuunnitelmiin, työnhakusuunnitelmiin ja vastaaviin, ja nouseva tiedontarve taas liittyy reaaliaikaiseen toimintaan, sen toteutumiseen sekä itserefleksiivisyyteen.

⁶ Asiakkaan arviointia voidaan ohjeistaa tarkemmin riippuen arvioinnin toimeenpanijatahosta. Yksi mahdollisuus on sisällyttää arviointiin vertailevuuden elementti, minkä mahdollisuuksia tulisi tutkia ja kehittää eteenpäin (vrt. luku Vaikuttavuus verkostoituvissa järjestelmissä).

d. laadullisesta kuvauksesta verkoston toteamista ongelmista, vaikeuksista ja kehittämishaasteista, jotta henkilökohtaistuminen paremmin toteutuisi.

Kuvio 7: Intervention onnistuneisuuden mittaus eri ulottuvuuksilla (kohta c). (SaTu-kehittämistyöpaja 4.3.2008, EJ)



Asiakaskohtaisista dokumenteista muodostetaan täten

e. asiakasmatriisi, josta voidaan analysoida kokonaisuuden tasolla seuraavia asioita:

- i. Asiakasmääreet (demografiset, koulutus, alue jne.)
- ii. Ko. asiakkaan tukiverkoston rakenteen tyyppi
- iii. Verkoston tulkinnat asiakkaiden tilanteista
- iv. Interventiosuunnitelma eri ulottuvuuksilla
- v. Intervention toteuttaminen ja laadullinen toteutuminen
- vi. Eri osapuolten määrälliset ja laadulliset arviot intervention onnistumisesta
- vii. Mahdollinen vertaaminen työllistymiseen tai muihin indikaattoreihin
- viii. Henkilökohtaistumisen edistämässä verkoston toteamat ongelmat.

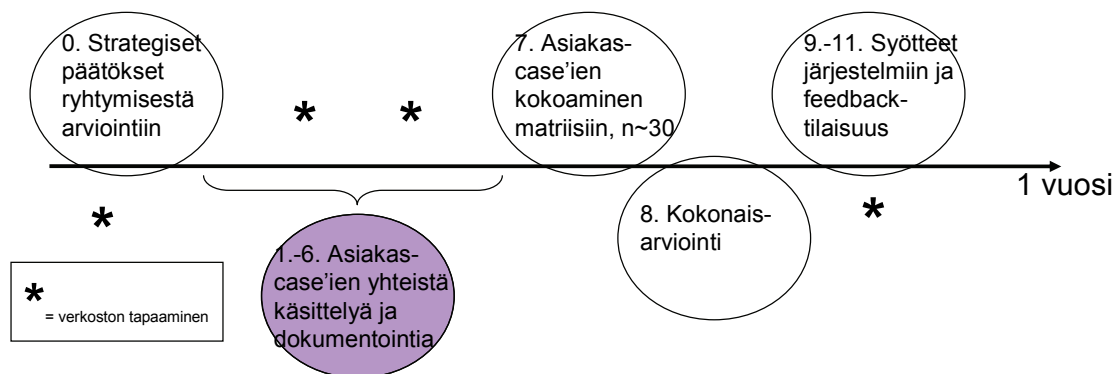
Kuvio 8: Yleinen esimerkki eri osapuolten yhteisestä interventiosuunnitelmasta. (SaTu-kehittämistyöpaja 4.3.2008, EJ.)

	Oppilaitos	Työvoima-toimisto	Työelämä-verkosto	Suunnitelma
Suhde työelämään	Tehostettu työssä oppimisen ohjaus	Tehostettu työnvälitys	Kysynnän "luominen"	Miten autetaan työpaikan etsinnässä, opintojen tehostamisessa ja elämäntilanteen järjestämisessä. Esitetään suunnitelma asiakkaalle ja neuvotellaan.
Suhde osaamisen kehittämiseen	Opintojen henkilökohtaistaminen	Tehostettu kartoitus	Tehostettu oppimisympäristön luominen	
Suhde järjestelmään	Ohjauskeskustelut	Laajennetut palvelumuodot	Henkilökohtaiset järjestelyt	

8.2.6 Prosessi

Arviointi on järkevää suunnitella vuositasolla tapahtuvaksi. Tavoitteena voisi olla esimerkiksi 30 asiakasta, joille suunnitellaan henkilökohtaistumista edistävät testi-interventiot kuvatulla tavalla ja arvioidaan näiden onnistuminen. Verkoston tapaamisissa voidaan luonnollisesti käsitellä kerralla useita asiakastapauksia, mutta on ehdottoman tärkeää, että asiakkaiden tilannetta käsitellään yksi kerrallaan. Jokaisessa tapaamisessa olisi hyvä olla läsnä esimerkiksi TE-keskuksen edustaja tai ulkopuolinen neutraali taho, joka ylläpitäisi prosessia ja suorittaisi mahdollisesti myös kokonaisarvion. Olennaista on myös se, että arviointimallia ja -prosessia ei tule noudattaa orjallisesti, eikä verkoston yhteistoimintaa tulisi rakentaa ainoastaan sen varaan, mutta kuvatun tyyppinen asiakaskohtainen testi-interventioiden ja aineiston kerääminen tulisi kuitenkin pyrkiä toteuttamaan tavalla tai toisella. (Ks. TE-keskusalueeseen sovellettu esimerkkiihteenvedo arviointiprosessista liitteessä 1.)

Kuvio 9: Henkilökohtaistetun työvoimakoulutuksen toimivuuden arviointiprosessi, 1 vuoden aikajänne. (SaTu-kehittämistyöpaja 4.3.2008, EJ.)



8.3 Osallistuvan evaluaation tuloksia

Edellä on kuvattu vaikuttavuustutkimuksen haasteita sekä toteutetun toimintatutkimuksen päätuotosta, henkilökohtaistetun työvoimakoulutuksen arviointi- tai testausmallia. Tutkimus käsitti teoreettisen kehittelyn ohella myös konkreettisen tutkimusosion, jossa joinkin askelin edettiin työvoimakoulutuksen asiakkaan palveluprosessin sosiaalisen luonteen – ja erityisesti henkilökohtaistumisen – selvittämisessä. Tämä tutkimustyö on luonteeltaan pioneerimaista ja sitä leimaa pyrkimys päästä riittävän läheiseen suhteeseen tutkimuskohteisiin, koulutusprosessiin, asiakkaisiin ja näiden tasolla tapahtuvaan henkilökohtaistumiseen nähden. Seuraavassa kuvataan toimintatutkimuksen sisällöllisiä havaintoja työvoimakoulutuksen henkilökohtaistumisesta siten, että ensin kuvataan tutkimusprosessia itseään lyhyesti siihen liittyvine käännteineen, mikä tarjoaa tausta-aineksia esitetyille tulkinnoille. Toiseksi arvioidaan suhteellisesti neljän tapaustutkimuksen valossa henkilökohtaistumisen toteutumista niissä eri ulottuvuuksilla, suhteessa työelämään, työhallinnon asiakaspalveluun, ammatillisen kehittymisen prosessiin ja asiakkaan omaan subjektiviteettiin. Kolmanneksi nostetaan esiin integroivia näkökulmia henkilökohtaistamiseen, sen vaikuttavuuteen ja merkitykseen työvoimakoulutuksessa sekä toimintatutkimuksen mahdollisuuksiin vastata osaltaan vaikuttavuustutkimuksen menetelmällisiin haasteisiin.

8.3.1 Tutkimusprosessi

SaTu-hankkeen toimintatutkimusta päätyi toteuttamaan yhden tutkijan voimin Tampereen yliopiston Työelämän tutkimuskeskus, joka muodosti kolmannen osapuolen kehittäjäkonsortiossa, jonka kanssa työvoimakoulutuksen henkilökohtaistamisen kehittämishankkeen tilaajat, Varsinais-Suomen ja Satakunnan TE-keskukset, olivat sopimussuhteessa. Kehittäjäkonsortion osapuolille työvoimakoulutuksen elementti henkilökohtaistamisessa oli asettunut yhteisesti kiinnostavaksi haasteeksi muun muassa Aikuisopiskelun henkilökohtaistamisprojektin (AiHe 2002–2006) konsultointi- ja kokonaisarviointitehtävien kautta.

Hankkeen käynnistämisen mahdollisuuksista käytiin alustavia tunnusteluja yli vuoden aikajänteellä ennen kuin sen toteuttamisesta järjestettiin tarjouskilpailu ja sopimukset valitun toteuttajakonsortion kanssa solmittiin alkuvuodesta 2007. Toimintatutkimuksen kannalta yksi merkittävä lähtökohta oli, että tilaaja esitti tarjouspyynnössä erityisiä toiveita

työvoimakoulutuksen henkilökohtaistamisen vaikuttavuuden tutkimiseksi kokonaiskehittämishankkeen osana.

Tutkijan tempautuminen mukaan oppilaitosten ja työhallinnon edustajien välisten kehittämissyöryhmien suunnitteluun ja toteutukseen muodosti eräänlaisen tutkimusprosessin rungon hankkeen alkuvaiheessa. Osoittautui näet, että kehittäjäkonsortiolle asetui vastuu alueiden koko työhallinnon ja oppilaitosten välisen kehittämistyön organisoimisesta ensimmäisestä kehittämistyöpajasta eteenpäin, eikä toimintatutkimuksen edellyttämää ”toimintaa” ollut vielä ennestään organisaatioiden välillä olemassa ja tarjolla tutkijan ”osallistuttavaksi”. Tätä voidaan pitää poikkeuksellisenä, mutta hedelmällisenä tilanteena toimintatutkimukselle. Täten alustavien empiiristen ja teoreettisten jäsenysten esitleminen sekä yhteiskehittämisen tilojen luominen asettuivat kehittäjäkonsortion päätehtäviksi, ja samalla saatettiin seurata yhteisen työskentelykulttuurin muotoutumista alusta saakka.

Näiden haasteiden lisäksi voitiin todeta, että työhallinnon ja oppilaitosten yhteisen kehittämistyön konkretisoituminen tiettyihin teemoihin, koulutuksiin ja asiakkaisiin vei oman aikansa, ja täten myös tutkimuksen kohde eli ja erilaisia vaihtoehtoisia tutkimusasetelmia oli suunniteltava. Tarkoituksena alun perin oli ollut perehtyä neljään kehittämisenalaiseen työvoimakoulutukseen oppilaitoksissa sekä toteuttaa niiden seuranta mahdollisimman lähelle loppuvaihettaan, mutta tällaisista kehitettävistä koulutuksista ei päästy osapuolten kesken nopeasti yksimielisyyteen. Sen sijaan toimintatutkimuksen merkitys yksilöasiakastason problematiikan tarkastelussa kasvoi huomattavasti, vaikkakaan lopulta identifioituihin koulutuksiin osallistuneita opiskelijoita ei ollut hankkeen aikajänteen puitteissa mahdollista seurata loppuun asti.⁷

Varsinaista tutkimuskohdetta ja tutkimuksen luonnetta oli siis useasti määriteltävä uudelleen. Toisin sanoen toimintatutkimus alkoi rakentua yhä vahvemmin etnografisen tutkimusprosessin mukaiseksi (Czarniawska & Sevón 1996), jossa erilaisten yllätysten ja uudelleenjäsenysten kautta oli kuitenkin mahdollista löytää tärkeitä näkökulmia jo kiistanalaiseksi osoittautuneeseen henkilökohtaistamisen dilemmaan. Case-tutkimukset fokuoituivat lopulta asiakastasolle ja näkökulma painottui mikrotason problematiikkaan. Tässä yhteydessä keskitytään kuvaamaan tutkimusprosessin tuotoksia eikä niinkään prosessia, joskin prosessin muovautuvuus ja

⁷ Yksi neljästä case-tutkimuksesta kohdistui yhteishankintakoulutukseen, jota kyettiin seuraamaan aina päätöstilaisuuteen saakka.

joustavuus muodostaa sinänsä tärkeän metodologisen taustakehikon koulutuksen vaikuttavuusarvioinnin kehittämiseksi.

Tutkimuksen paikka alkoi paremmin hahmottua vasta vuoden kestävä hankkeen loppua kohden, jolloin sekä työvoimakoulutuksen henkilökohtaistamisen että kokonaishankkeen merkitys alkoivat yleisemminkin selventyä. Lyhyesti luonnehdittuna osoittautui, että henkilökohtaistamisen toteuttamisen ja arvioinnin edellyttämiä rakenteellisia viranomaisyhteistyöhön, yhteiseen kehittämistyöhön ja koordinointiin liittyviä kysymyksiä oli vielä runsaasti ratkaisematta ja varsinainen palveluprosessin henkilökohtaistaminen asettui oletettua selvästi vähemmän ajankohtaiseksi kysymykseksi verrattuna yleisempiin *yhteistoiminta- ja kulttuurinmuodostumiskysymyksiin*. Toimintatutkimuksen keskeiseksi anniksi muodostui täten aineiden osoittaminen silloille, jotka johtaisivat ”perinteisistä” massa-asetelmista ja positioista kohti ”henkilökohtaisempaa” palvelu- ja koulutusorientaatiota työvoimakoulutusjärjestelmän tasolla. Samalla tehtiin havaintoja, haastatteluja sekä tulkintoja eri alojen kouluttajien ja työvoimaviranomaisten lähentymisestä yhteisen asiakaslähtöisyysproblematiikan kehittämisessä. Työelämäyhteistyön kysymyksiä käsiteltiin erityisesti yhteishankintakoulutuksen tutkimisen yhteydessä, ja lisäksi eri alojen yritysten edustajilta kerättiin tutkimuksen aikana näkemyksiä ja palautetta työvoimakoulutuksen toimivuudesta. Nämä näkemykset toimivat samalla tehtyjen tulkintojen validaationa.

8.3.2 Tapaustutkimukset

Henkilökohtaistetun työvoimakoulutuksen vaikuttavuutta voidaan ajatella tutkittavan monin eri tavoin. Tässä tutkimuksessa keinoksi valittiin toimintatutkimus ja sen yhteydessä neljä tapaustutkimusta⁸ (ks. esim. Yin 1994), joissa tutkimuskohteena olivat konkreettisiin työvoimapolitiittisiin interventioihin liittyvien eri osapuolten väliset suhteet ja henkilökohtaistamiseen vaikuttavat tekijät. Tapaustutkimusten avulla tuotettiin laadullisia perushavaintoja työvoimakoulutuksen henkilökohtaistamisesta sekä indikoitiin sen toteutumisen eri ulottuvuuksia, joita tulee jatkossa tutkia syvemmin. Kaikkein keskeisimpänä johtopäätöksenä voidaankin pitää sitä, että henkilökohtaistamisen vaikuttavuus on hyvin laaja, kompleksinen sekä poikkitieteellisiä lähestymistapoja vaativa tutkimuskohde, jonka erittelemisen kuitenkin valottaa yleisemminkin sosiaalisen vaikuttamisen mekanismeja niin käytännöllisesti kuin teoreettisestikin mielenkiintoisella tavalla.

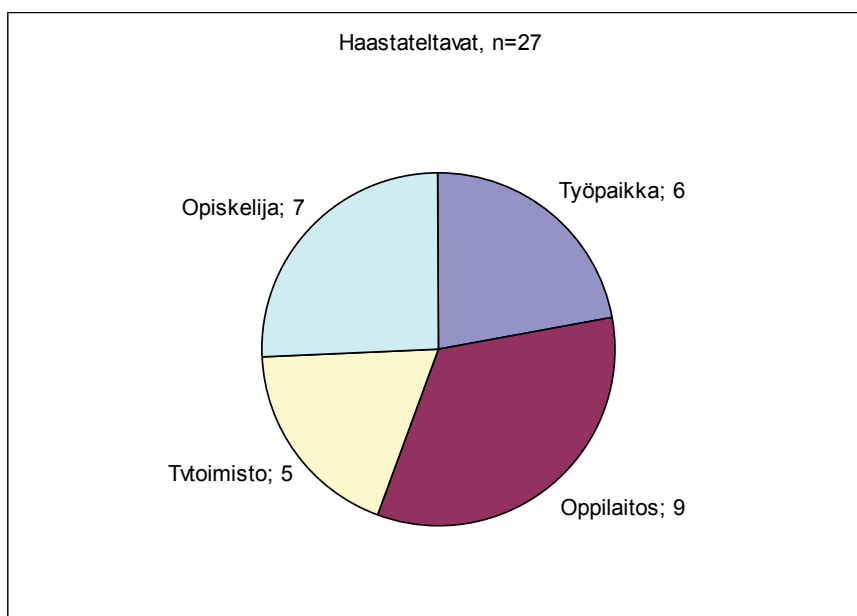
⁸ Laadullisen metodologian valintaa on perusteltu luvuissa 6.1 ja 6.2. Toimintatutkimuksen ja osallistuvan evaluaation metodologis-filosofisena taustana toimii laajemmin sosiaalitieteiden diskursiivinen käänne (esim. Harré 1995) ja postmoderni kritiikki, jotka tässä raportissa jätetään syvemmin käsittelemättä.

8.3.2.1 Data

Tutkimuksen perusongelmana voidaan pitää sitä, että huolimatta koulutuksen melko mittavista seurantajärjestelmistä riittävän monitahoisia, spesifejä aineistoja toisaalta yksilöopiskelijan tasolla ja toisaalta organisaatioiden toiminnan tasolla ei ole toistaiseksi kerätty eikä käytettävissä joitakin poikkeuksia lukuun ottamatta, joten yksi osa toimintatutkimusta olikin sellaisen arviointimenettelyn suosittaminen, jossa tällaista dataa ryhdyttäisiin jatkossa systemaattisesti keräämään (luku 6.2). Kun tyypillisesti työvoimapolitiittisten toimien vaikuttavuutta tarkastellaan massiivisten rekisteri- ja palauteaineistojen avulla (esim. Aho ja Kunttu 2001, Nio 2001, Hällström 2008), ollaan henkilökohtaistumista koskevan relevantin laadullisen datan keräämisessä vielä alkutekijöissään.

Aineiston kerääminen tätä tutkimusta varten toteutettiin työvoimakoulutuksen opiskelijoiden, työvoimatoimiston koulutusvastaavien, oppilaitosten kouluttajien ja koulutuslavastaavien sekä työelämän edustajien toimintatutkimuksellisinä tapaushaastatteluina. Haastattelujen määrällinen jakautuminen on esitetty kuviossa 10. Lisäksi tausta-aineistona toimivat muun muassa työhallinnon ja oppilaitosten välisten kehittämistyöpajojen tilaisuuksien keskustelut sekä tutkijan näistä kirjoittamat yksityiskohtaiset muistiot (yhteensä n. 150 liuskaa). Muita hyödynnettyjä aineistoja olivat muutamat työnhakusuunnitelmat sekä koulutuksen järjestäjän materiaalit, joskin analyysin painopiste oli haastatteluissa ilmenevissä seikoissa.

Kuvio 10. Tapaushaastattelujen jakauma kohderyhmittäin.



8.3.2.2 Tutkitut työvoimapoliittiset interventiot ja arviointi

Toimintatutkimusprosessin myötä tutkimuskohde muuttui kohdistumaan oppilaitoksen järjestämää koulutusta laajemmassa mielessä *työvoimapoliittisiin interventioihin*, joissa yhteistyössä toteutettavat koulutukseen hakeutumis- ja ohjausvaihe, koulutuksen aikainen seuranta ja jälkiohjausvaihe olivat (itse koulutuksen ohella) olennaisesti mukana. Työvoimapoliittinen, koulutuksellinen asiakasinterventio merkitsi toisin sanoen eri tapauksissa erityyppisiä asioita, ja mielenkiintoinen tällöin esiin noussut kysymys oli, onko henkilökohtaistumista ylipäättään mahdollista tarkastella eri interventioissa samoilla ulottuvuuksilla ja kriteereillä. Taulukkoon 2 on koottu tarkastellut interventiot sekä luonnehdittu niiden päällimmäisiä eroavuuksia toisistaan. Kukin interventio kuvataan jäljempänä lyhyesti.

Taulukko 2.: Tutkitut koulutukselliset työvoimapoliittiset interventiot ja kokonaiskuva henkilökohtaistamisen edellytyksistä

Interventio	Tarkempi kuvaus	Vahvuuksia	Haasteita	Kokonaiskuva
Metallialan yhteishankinta-koulutus. Rahoitus 50–50 työhallinto-yritykset.	Metallialan perustutkintoon valmistava 6 kk:n rekrytointi-koulutus, jatko oppisopimuksena, 3 yritystä, 12 opiskelijaa	Kysyntä-lähtöisyys, metallin perus-opintojen aikuis-pedagogiikka	Perusyhteistyö oppilaitos–työhallinto–yritykset; opiskelija-aines	Hyvä alusta henkilökohtaistamisen kokonaisvaltaiselle kehittämiselle verkostossa
Metallialan Osaaminen esiin -kartoitusjakso. Hankitaan yksittäisinä paikkoina.	Metallialan osaamisen kartoitus ja jatko-suunnitelmiin johtava koulutus 2–4 vk + 5 opiskelijaa ollut	Mahdollinen kysyntä-lähtöisyys, non-stop -jatko-mahdollisuudet	Asiakkaiden valikointi työvoima-toimistossa ja jatko-suunnitelmien toteutettavuus; käytännön pysyvyys	Hyvä käytäntö hakeutumis-vaiheen henkilökohtaistamisesta
Rakennusalan kapasiteetti-koulutus. Hankitaan opiskelijatyöpäivinä, toteutetaan moduuleissa.	Rakennusalan perustutkintoon johtava koulutus 1–2 v. Opiskelijoita vuositasaalla n. 50–100.	Koulutus-moduulien räätälöiminen, oppilaitoksen harjoittelu-projektit	Yhteistyö oppilaitos–työhallinto; työllistävyys; opiskelija-aines	Hyvä esimerkki toimialan erityishaasteista ja kehittämisprosessista
Sote-alan rintamakoulutus. Hankitaan ryhmälle.	Sote-alan perustutkinto maahanmuuttajille 2,5 v. Opiskelijoita n. 20	Vertaisoppiminen, tukiohjauksen mahdollisuus	Räätälöiminen, joustavuus, työllistymisen, pedagogiikka	Hyvä esimerkki monihaasteellisesta koulutuksesta

Metallialan rekrytointikoulutus

Metallialan rekrytointikoulutuksessa oli kyse kokonaisuudessaan noin vuoden aikajänteellä toteutetusta lähinnä alanvaihtajille tarkoitetusta metallialan perusopiskelupaketista, joka lähti liikkeelle työhallinnon ja oppilaitoksen tekemästä yritys- ja opiskelijamarkkinoinnista ja jatkui puolen vuoden koulutusjaksolla työssäoppimisineen, väliarviointineen ja tutkimuksellisine seurantoineen. Toimintatutkimusta ei ollut koulutuksen suunnitteluun sisällytetty, vaan se tapahtui oman hankkeensa puitteissa ”mukana kulkien”. Tutkimus osallistui yhteishankinnan kehittämisryhmän toimintaan.

Koulutuksen yhteydessä kokeiltiin aiempaa aktiivisempaa ja laajempia foorumeita hyödyntävää markkinointia sekä yritysten että opiskelijoiden suuntaan, minkä tuloksena muodostettiin 15 opiskelijalle ja kolmelle kone- ja metallialan yritykselle räätälöity alan perusteisiin johdettava koulutusjakso koulutuskeskuksessa. Perusvalmiuksien saavuttamisen jälkeen oli tarkoituksena solmia oppisopimustyösuhteet työntekijänsä valinneen yrityksen kanssa.

Noin puolet koulutuksen kustannuksista maksoi TE-keskus yhteishankintakoulutuksen tapaan ja puolet jakautui kolmen yrityksen kesken, mikä teki koulutusmuodosta näille suhteellisen edullisen. Työvoiman tarve koettiin varsin kipeäksi kussakin yrityksessä. Oppilaitokselta kuitenkin edellytettiin kolmen työpaikan osaamistarpeiden huomiointia samassa koulutuksessa.

Arvio:

Intervention vahvuutena henkilökohtaistumisen kannalta voidaan pitää alanvaihtajien peruskoulutuksen tiivistä pedagogista otetta sekä ammattiopetukseen sisältyvää ohjauksellisuutta. Ryhmä oli suhteellisen pieni, joskin kolmen hieman erityyppisen yrityksen tarpeiden huomiointi aiheutti ylimääräistä kuormitusta kouluttajalle. Hakijoiden motivaatio ja lähtötaso olivat keskeyttämisistä huolimatta varsin hyvällä tolalla, ja työelämän tarpeisiin kyettiin vastaamaan määrällisesti kaikesta huolimatta niin hyvin kuin hakijamäärä mahdollisti.

Työelämäyhteistyö oli yhteishankintakuvion vuoksi lupaavaa, mutta työelämän aktiivisuus ja tietoisuus koulutuksen hyödyntämismahdollisuuksista ja kehittämisestä oli korkeintaan tyydyttävää, ja rekrytoivien yritysten osallistuminen koulutusprosessiin ja arviointiin vain välttävää. Työssäoppimisjaksojen onnistumista kiitettiin puolin ja toisin. Yritysedustajat olivat suoraan tyytymättömiä ainoastaan valintavaiheen venymiseen ja hakijoiden ”esikarsinnan”

puuttumiseen. Toimialan yleinen tilanne – voimakas kysyntä ja metallialan työtehtävien luonne – muodostivat kaiken kaikkiaan hyvän pohjan yhteishankintamuotoisen koulutuksen henkilökohtaistumiselle eri ulottuvuuksilla. Henkilökohtaistumista ei kuitenkaan koulutusprosessiin liittyen työhallinnon ja oppilaitoksen toimesta kovinkaan vakuuttavasti arvioitu, eikä siihen ollut toisaalta OPAL-palautetta kehittyneempiä keinoja käytössäkään.

Yhteishankintakoulutuksessa oli lisäksi kyse hyvästä esimerkistä työelämälähtöisyyden ja tutkintotavoitteisuuden yhdistelmästä – ei joko-tai vaan sekä-että -tarjoumasta asiakkaille. Lisäksi siinä vallitsivat hyvät lähtökohdat verkoston yhteistä työskentelyä ajatellen, joskin tässä interventiossa sosiaalisen välityksen riittävyys oli todettava vain välttäväksi eri tasoilla.

Haastattelulainaus: Metallialan yrityksen näkemys ammatin oppimisesta ja yhteistyön toteutumisesta eri tahojen kesken.

Haastattelija: Kun opiskelijoilla on se kolmannes suunnilleen työssä oppimista ja sanoit että siinä tömmönen vanhempi ammattimies sitten ohjaamassa. Mut mites se on suunniteltu sitten ja miten se onnistuu, onko siihen aikaa siihen ohjaamiseen jne?

Yritys: No kyl sekin sellainen asia on ettei hirveesti ole tarkoitus että siihen kulutetaan aikaa. Että kyllä heillä täytyy jonkin näköinen lähtökohta olla kun he tulee. Ei sitten enää ruveta niinkun kädestä pitäen. (...) Tarkotus olis nyt kun ne tämän koulun käy ja ne on sen jälkeen vuoden oppisopimuksella tässä talossa että ne olisi sitten jonkun näköisessä valmiudessa yksin toimimaan sen jälkeen. Se riippuu vähän kaverin oppimisesta.
(...)

Haastattelija: Ihan ydinjuttu tässä hankkeessa mistä mä nyt tuun ni on että miten tämä yhteistyö tässä nyt sitten näissä koulutusasioissa ylipäättään ja erityisesti tässä rekrytointikoulutuksessa on järjestetty? Siis yrityksen työhallinnon, oppilaitoksen välillä, miten se on sujunut mielestäsi?

Yritys: Tuota... Mä olen tässä hommassa nyt ollut vasta vajaan kuukauden. Ihan alkutekijöissä siis ja nää paperit on sitten. Mä olen yhdessä infotilaisuudessa ollut koulutuskeskuksessa. Se oli se alku siellä ja siellä oli myös TE-keskus, työvoimatoimiston edustaja mukana, opiskelijat. Siellähän vaan käytiin vanhoja asioita läpi eli tämän homman taloutta ja...
(...)

Haastattelija: Onko jotain sellaista... jos saisit päättää niin miten koulutuksen järjestäisit tai niinkun et eri tahot tukisivat toisiaan?

Yritys: Joo, siihenhän me ei voida niin hirveesti vaikuttaa. Eli oppilaitos on tää sen ohjelman minkä mukaan tää koulutus tapahtuu.

Haastattelija: Siinä ei ole kuultu kauheesti työelämää.

Yritys: Kyllä saattaa olla kun mä en ole ollut mukana niissä aikaisemmissa. Niin olettaisin että siellä on tiettyjä asioita käyty läpi. (...) Kyllähän se on selvää että kun yritysten tarpeitahan siellä koitetaan niinkun auttaa. (...) Edeltäjäni oli aktiivinen kaveri. Mitä mä hänen puheitansa tossa

kuuntelin niin kyllä hän oli tyytyväinen. Mutta niin kun tähän hakuprosessiin olis tarvinnu saada jonkun näköinen muutos eli se oli niin iankaikkiseen vanhaa. [Hausta kesti yli puoli vuotta koulutuksen alkamiseen.] Niin olisi ihan totaalisesti pistetty uusiksi kaikki hakemukset ja vanhat pois. Että se jäin niinkun meidän murheeksi.

Haastattelija: Palveleeko se nyt tällöinen systeemi laajemmin teitä (...) vai pitäisikö siinä olla jatkossa vähän enemmän jotain säpinää tai sykettä?

Yritys: Se on vaikeaa sitten ni mennä asioitten edelle kun tää on ihan nyt siis alkanut tää koulutus. Käydään se läpi se 6 kk ja katsotaan onko se ollu tavoitteen mukaista se koulutusta. Silloin vasta voidaan päätellä. Mä en osaa etukäteen kyllä arvioida.

Kurssille osallistui lopulta vain 12 opiskelijaa 15 sijaan johtuen alan hakijamäärän vähydestä suhteessa alan kysyntään, mikä oli jossain määrin yllättävää kaikille osapuolille. Osallistuneista 1–2 keskeytti koulutuksen tai ei työllistynyt yritykseen, mikä on sinänsä keskimäärä yhteishankintakoulutuksessa. Kaikki rekrytoivat yritykset eivät täten saaneet haluamaansa työntekijämäärää, ja koulutuksen määrällisistä tavoitteista jäätiin jonkin verran. Tilanteeseen nähden uudesta yhteistyömaisestä yhteishankintakoulutustavasta saatiin kuitenkin hyvää kokemusta ja oppia työvoiman kasvaneessa kysyntätilanteessa. Huolestuttavana voidaankin pitää lähinnä aikapulan ja joiltain osin kehittymättömän yhteistyökulttuurin vuoksi ohueksi jäänyttä yhteiskehittämistä työhallinnon ja oppilaitoksen välillä, mikä vaikeuttaa huomattavasti koulutusmuodon kehittämistä jatkossa.

Metallialan non-stop -koulutus ja -kartoitusjaksot

Toisessa metallialan tapaustutkimuksessa tarkasteltiin non-stop -koulutuksen perustilannetta ja toteutumista sekä siihen liittyvää henkilökohtaistamisen kehittämishanketta. Pitkälti samoista metallialan hyvään kysyntätilanteeseen liittyvistä syistä kuin yhteishankintatapauksessa toisessa alueen oppilaitoksessa ryhdyttiin SaTu-hankkeen myötä kokeilemaan ”Osaaminen esiin” -kartoitusjaksokäytäntöä, jossa kartoitukseen oppilaitokseen osoitetaan metallialan koulutustaustan omaavia työnhakijoita kuukauden kuluessa näiden työnhaun alkamisesta. Kokeilun sisältöä on kuvattu edellä tässä raportissa tarkemmin (luku 5).

Alan non-stop -koulutuksen työvoimapoliittisen hankinnan volyyymi ja täten merkitys on varsin suuri sekä palvelun tuottajalle että työhallinnolle, minkä vuoksi koulutusta suositeltiin kehittämis- ja tutkimushankkeeseen mukaan. Henkilökohtaisten opetussuunnitelmien hyödyntämisen ja räätälöimisen todettiin eri tahoilla olevan vielä alkuvaiheessaan, mutta niin oppilaitoksen henkilökunnan rekrytoinnissa kuin yhteistyössä työhallinnonkin kanssa oli viime vuosina menty selvästi yritys- ja asiakaslähtöisyyttä korostavaan suuntaan. Vertailukohtana alan

toimijat käyttivät rakennusalan vastaavaa non-stop -toimintaa, jossa oli hyödynnetty muun muassa ”suppilovaihetta” koulutuksen alkuvaiheessa, mutta huolimatta arvioidusta metallialan koulutuksen henkilökohtaisen pedagogisen otteen keveydestä katsottiin, että metallialalla voidaan kuitenkin rakennusalaakin organisoituneemmin lähteä henkilökohtaistamista kehittämään. Pedagogista otetta oli jo pidempään pyritty vahvistamaan koulutuksessa, ja seuraavana kehityssaskeleena nähtiin työssäoppimisen vahvistaminen ja ylipäätään työnantajien parempi sitouttaminen ammatilliseen aikuiskoulutustoimintaan. Ns. sosiaalitapausten eli haastavan opiskelija-aineksen lisääntyminen tuli vahvasti esille metallialan koulutuksen painottuessa ammattitasoa enemmän perustason koulutukseen.

Arvio:

Metallialan ”Osaaminen esiin” -hankkeessa oli kyse hakeutumisvaiheen kokeilusta, jossa opiskelijan lähtötilanne kytkettiin oppilaitoksen non-stop -koulutusten mahdollistamiin jatkopolkuihin. Kokeilu oli henkilökohtaistamisen mielessä rajattu mutta tärkeä avaus, koska sillä päästiin rajatussa kohdejoukossa aiempaa merkittävästi yksilöllisempään toimintamalliin. Ensimmäisten viiden osallistujan kokemukset kartoitusjaksokokeilusta olivat oppilaitoksen raportin perusteella rohkaisevia. Ratkaisevina onnistumisen elementteinä tässä kokeilussa voidaan pitää työvoimatoimiston aktiivista hakeutumisvaiheen toimintaa eli hakijoiden ”esikarsintaa” ja kantaa ottavaa työtapaa, mutta myös yhteistyökulttuuri alan toimijoiden – kouluttajien, koulutuslavastaavien ja opinto-ohjaajien – kesken oppilaitoksessa ja työhallinnossa mahdollisti uuden toimintatavan kokeilemisen. Aloite kokeiluun tuli viime kädessä työhallinnolta.

”Osaaminen esiin” -kartoitusjakso non-stop -koulutushankinnan yhteydessä oli hyvä esimerkki rajatusta henkilökohtaistamisen ensimmäiseen vaiheeseen liittyvästä työvoimapolitiisesta interventiosta, jonka toteuttamisessa korostuu yhteistyö ja eri tasojen neuvottelu oppilaitoksen ja työhallinnon välillä. Kartoitusjaksotyypin toiminnan sovittaminen julkisten hankintojen kilpailuttamislainsäädäntöön ja kytkeminen osaksi oppilaitoksen non-stop -koulutusta vaativat ratketakseen johdon sitoutumista puolin ja toisin sekä riittävää luottamusta osapuolten kesken. Kokemus osoitti, että henkilökohtaistaminen konkreettisella tasolla vaatii varsin paljon työtä toimijoilta, mutta samalla saavutetaan riittävä yksilökohtaisuus ja sen ohessa kaikilla tasoilla lujittunut alusta jatkokehittämiselle.

Haastattelulainaus: Työvoimatoimiston koulutusvastaavan kuvaus kartoitusjaksokäytännön tarpeesta.

Haastattelija: Eli henkilökohtaistaminen olisi lähinnä sitä että se olisi tämmöstä vähän nopeutta ja joustavuutta siihen [koulutuksen] toteutukseen sen mukaan minkälaisia valmiuksia kullakin henkilöllä on.

Työvoimatoimisto: Joo. Ja mehän suunniteltiin nyt syysyksi jo tätä että me ohjattaisi metallialan työnhakija, joka ei työllisty kuukauden kuluessa, periaatteessa alan ammattilainen, sen pitäisi olla töissä, kartoitukseen. Onko hän ammatinvaihtaja, sitä pitäisi hakea sitä väylää sitten lähteä kartoittamaan uutta alaa. (...) Tai mikä on [metallialan] ammattitaito.

Haastattelija: Ja se siellä oppilaitoksessa tehtäis se kartoitus.

Työvoimatoimisto: Joo, joo. Eli kyllä sitä arviota (...) siirrettäis sinne, koska meillä ei ole resursseja siihen. Se ohjaus ja arviointi. Eli sitä ohjaavan koulutuksen osuutta siirrettäis näihin ammatillisiin koulutuksiin enemmän.

Haastattelija: Mitenkäs ne työnantajat on tässä mukana?
(...)

Työvoimatoimisto: No kyllä se tällä hetkellä on... sanotaanko kouluttaja-työnhakija-akselilla. Et jos on niitä yhteyksiä työnantajiin. (...) Monet on sen koulutuksen aikana vahvasti työssä, työharjoittelutyössä oppimassa.

Haasteellisenä voidaan pitää kartoitusjakson kytkeytymistä tiiviisti työnhakijoiden aiempaan työhönsä ja elämäntilanteeseen sekä jatkosuunnitelmien riittävää laajuutta ja toteutettavuutta kyseisessä tai laajemmassa palveluntuottajaverkostossa. Kuten kaikissa tarkastelluissa koulutuksissa ja erityisesti kartoitusjaksokokeilussa työelämäulottuvuuden mukanaolo jäi toistaiseksi vielä ohueksi, mutta tarkastelluista interventioista kartoitusjakso oli kaikkein lupaavin henkilökohtaistumista edistävä käytäntö yksilöasiakkaan näkökulmasta.

Yksilöasiakastasolla henkilökohtaistumisen tulkinta ei kuitenkaan ole koskaan yksiselitteistä, kun kohdataan hyvin erilaisista lähtökohdista tulevia ihmisiä ja heidän tarpeitaan. Hakijoiden lähtötilanteen ja valikoimisen problematiikka vaativat edelleen tarkkaa huomioimista ohjaavilta tahoilta.

Haastattelulainaus: Metallialan opiskelijan kokemus osaamisen kartoitusjaksosta metallialan non-stop -koulutuksen alkuvaiheessa.

Opiskelija: En ollu kauan ollu työttömänä, kuukauden, ja sit mä kävin täällä kartoitusjaksolla, työvoimatoimistosta tuli sellanen. Emmä nyt tiedä oliko sekään, jos siitä nyt puhutaan, oliko se nyt tarpeellinen että kartoitetaan osaamista. No tietenkin pitkään aikaan en ollu ollu koneella.

Haastattelija: Siinä mentiin takaisin

- Opiskelija: Metallialalle. (...) Käytiin läpi ja kyllä se niinkun istu sillain hyvin että sorvattiin pari päivää, tuntui kotoisalta vaikka 12 vuotta oli sorvin äärestä ollut pois.
- Haastattelija: Mitäs johtopäätöksiä tästä tehtiin?
- Opiskelija: Kouluttaja sanoi että sun tarttis sentään koneistajaksi ruveta että turhaan haahuilet muualla, että olisi kapasiteettia. Siirryin sitten alkavalle alan kurssille, peruskoulutukseen kuuluvalle, tulin tavallaan ulkopuolisena vaan siihen kurssiin remmiin. Ei mulla ollut siinä mitään näyttöä erikseen, mutta pyysin sen sitten. [Kuvausta aiemmista hyvistä työkokemuksista vastaavan tapaisissa suunnittelutason tehtävissä.] Pelkästään minun kohdalla syvennettiin sitten pidemmälle. (...) Mä teen nyt kahta ammattitutkintoa eteenpäin. Katson eduksi [työllistymisen kannalta], että hahmottaa asiaa paremmin. (...) Tossa perustutkintoa tekeville on melkein kaikille jo harjoittelu- tai työsopimus tehty. Parempaa palkkaa saa kuin kaupan kassalla.
- Haastattelija: Mitäs jos tätä kartoitusta ei olisi tässä välissä tehty, mitä sulle olisi käynyt?
- Opiskelija: Mä en tiedä. Se on hyvä kysymys.
- Haastattelija: (...) Olit sit kumminkin vähän epätyypillinen hakija kun heidän ajatus oli että ammattitaitoisen pitäisi löytää työtä nopeasti, ja olisi ehkä pienellä autettavissa. Jollain lailla palveli kuitenkin mutta että...
- Opiskelija: Osaamiskartoitus sinänsä, meitä oli vissiin muutama siinä vaan, vanhempia kaikki ja suoraan jostain levysepän hommista niin tarviiko niiden tulla katsoon hitsaamista tänne. Hiukan tarttis tarkentaa sitä [valintaa]. Oman kohtaloni ymmärrän, oli ihan hyvä kerrata.
- Haastattelija: Olisiko tämän yhteydessä susta ollut hyvä puhua jostain muustakin kuin metallialasta?
- Opiskelija: Työkkärissä olin ilmoittanut mitä toivon, suunnittelutason hommaa vähän hommasta riippuen, laajempaakin kirjoa, että voisi olla laajemmin koko työprosessissa mukana, prototyypipaja tai.
- Haastattelija: Ymmärretäänkö työkkärissä tällaista prototyypipajatoivetta?
- Opiskelija: Mä oon yrittäny selvittää, että se on ongelmanratkaisua jne. niin se olisi ehkä siihen kategoriaan.
- Haastattelija: Tähän päädyttiin.
- Opiskelija: No tämmöseen ne oli päätynyt en tiedä minkä mukaan, ehkä koneistajatyökokemuksen perusteella. Parempi ehkä tämäkin kuin maata kotona.
- Haastattelija: Tulitko kuitenkin mielellään?
- Opiskelija: Kyllä mä sillä mielellä lähdin että katson mitä tämä tarjoaa. Ja tähän asti on tullut lisää. Toivon mukaan tämän jälkeen sitten pääsee järkevään työhön.

Rakennusalan kapasiteettikoulutus

Kapasiteettihankinnan ja non-stop -koulutuksen ideana on rahoittaa yksilöllisesti räätälöitäviä koulutuspolkuja opiskelijoille tietyn kokonaisopiskelijatyöpäivämäärän puitteissa oppilaitoksessa. Periaatteessa tällainen rahoitus tukee tällöin olemassa olevista rahoitusmuodoista parhaiten myös henkilökohtaistumisen toteutumista.

Tarkastellussa rakennusalan kapasiteetikoulutuksessa yksilöllisyyden katsottiin eri osapuolten mukaan lisääntyneen nopeasti viime vuosina, ja nyt tarve hakeutumisvaiheen tarkempaan yhteistyöhön, ”esikarsintaan”, opiskelijakohtaiseen polkujen rakentamiseen sekä tuen tarpeen arviointiin ja tyydyttämiseen oli nousemassa haasteeksi. Koulutuskeskus ja työhallinto pyrkivät löytämään uusia tapoja sovittaa yhteen työhallinnon arvioima alan koulutustarve ja -tarjonta toisiinsa sekä pystyttämään uusia hankkeita ja kokeiluja palveluntarjoajien kanssa rakennusalan tilanteen haltuun ottamiseksi kokonaisuudessaan alueella.

Rakennusalan koulutusvolyymeja oli supistettu oppilaitoksessa toisaalta rakennusalan hakijamäärän vähenemisestä johtuen ja toisaalta henkilökohtaistamisen tukemiseksi. Samalla kuitenkin koulutuksen resursointi koettiin oppilaitoksessa ryhmätasolle viritetyksi, minkä ei katsottu mahdollistavan riittävää yksilöllistä ohjausta. Käynnistetty varikkotoiminta koulutuskeskuksessa tarjosi myös rakennusalan työnhakijoille ohjaavan koulutuksen omaista tukea, mikä samalla paransi perusammattikoulutuksen toteuttamisedellytyksiä.

Arvio:

Rakennusalan kapasiteetin vahvuudet liittyvät rahoitustapaan ja mahdollisuuteen moduloida koulutusta erikoistumissuunnan mukaan. Opiskelijamäärien supistaminen on tukenut henkilökohtaistumista, ja ohjauksellisuuteen sekä opiskelijakohtaiseen dokumentointiin on viime aikoina panostettu selvästi koulutuksen aikana. Ohjaukseen työtavoimatoimistossa on kiinnitetty huomiota ja valintahaastattelut toteutetaan yhteistyössä oppilaitoksen kanssa.

Vaikeampia haasteita liittyy rakennusalan työelämän kirjaviin käytäntöihin, liikkuvaan työn luonteeseen ja pk-yritysten painottumiseen työnantajina. Lisäksi rakennusalalle työvoimakoulutuksen kautta ohjautuva hakijakunta on keskimääräistä haasteellisempaa muun muassa oppimisvaikeuksien osalta, ja koulutuskeskuksen varikkopalvelusta huolimatta rajankäynti haastavien asiakkaiden ohjauksesta työhallinnon ja oppilaitoksen välillä heikentää tilaaja-tuottajayhteistyön toteuttamisedellytyksiä alan koulutuksessa. Henkilökohtaistamisen arvioinnissa ja seurannassa oli käytössä muiden interventioiden tapaan vain varsin karkeita menetelmiä ja yhteisarvioinnin rakenteita.

Huolestuttavana voidaan pitää sitä, että johtuen tutkimusajankohtana aistittavissa olleista vaikeuksista sovittaa työvoimakoulutuksen hankintamenettelyä toisaalta alueen työelämän ja

toisaalta asiakaspinnan tarpeisiin eivät koulutuskeskuksen ja työhallinnon väliset suhteet olleet kehittämisen kannalta otollisimmassa tilassa.

Haastattelulainaus: Rakennusalan kouluttajan näkemyksiä yhteistyön tilanteesta tilaajan ja tuottajan välillä.

Kouluttaja: Hyvin menneelle yhteishankintakoulutukselle ei ole seurannut jatkoa, vaikka kaikki olivat sentyyppiseen koulutukseen tyytyväisiä. Ei ole ollut tarvetta. Yritykset eivät lähteneet mukaan laajemmin.
(...)
Perusongelmalliseksi tilanteen tekee, että kun toinen ostaa toiselta palvelua, ne eivät ole koskaan tasaveroisessa tilanteessa. Ja vielä kolmas osapuoli ostaa sen toisen puolesta.
(...)

Mun mielestä he [työvoimatoimistossa] ovat menneet vähän väärälle teille kun ovat lähteneet tekemään näitä osastoja työnhakija- ja työnantajapalveluita jne...

Sosiaali- ja terveysalan rintamakoulutus maahanmuuttajille

”Rintamakoulutus” on perinteistä ryhmämuotoisesti rahoitettua ja toteutettua työvoimapolitiittista koulutusta, joka etenee opetussuunnitelman ja tietyn lukujärjestyksen mukaan johtaen ammatillisessa koulutuksessa alan perustutkintoon näyttöineen. Rintamakoulutuksen yhteydessä henkilökohtaistamisen haasteita on pidetty periaatteessa suurimpina, koska yksilöllisen ajoituksen ja koulutusvalintojen tekeminen ovat vaikeita. Toisaalta rintamakoulutus sopii esimerkiksi sosiaali- ja terveysalan perustutkinto-opiskeluun, koska tutkintovaatimukset, joiden läpäiseminen on käytännössä myös alalle työllistymisen edellytys, edellyttävät suhteellisen samanmuotoista opiskelusuoritusta kaikilta.

Tarkasteltu rintamakoulutus oli koottu nimenomaan maahanmuuttajataustaisia alan työnhakijoita varten ja se järjestettiin alueen koulutuskeskuksessa. Henkilökohtaistumisen tukemisen keskeinen elementti oli alkuvaiheen kartoitus- ja haastatteluvaihe sekä koulutuksen aikainen tukitiimin ja -resurssin käyttömahdollisuus esimerkiksi oppimisvaikeuksissa. Lisäksi koulutuksessa hyödynnettiin ryhmän multietnisyyttä muun muassa ammattisanaston opiskelutavoissa.

Arvio:

Koulutusta oli suunnattu painotetummin vanhustyöhön työvoimatarpeiden ennakoimismielessä, mutta kaikilta osin opiskelijoiden heterogeenisiin tarpeisiin koettiin rintamakoulutuksen

puutteissa vaikeaksi vastata. Hakeutumisvaiheen ja alalle suuntautumisvaiheen henkilökohtaistaminen sekä rintamakoulutuksen ”eriyttäminen” säilyivät haasteina. Kurssin muodostaminen, koulutuskeskuksen henkilöstökrytoinnit ja yhteistyö erityisesti TE-keskuksen kanssa koettiin oppilaitoksessa toimivaksi ja tärkeäksi.

Koulutus oli hyvä esimerkki monihaasteisesta interventtiosta, joka toteutettiin ”joustamattomana” rintamakoulutuksena, mutta jossa samalla pystyttiin hyödyntämään vertaisoppimista ja -tukea. Rahoitusmuodon puutteita kyettiin lisäksi kompensoimaan muilla rahoitus- ja tukijärjestelyillä. Ongelmia liittyi kuitenkin työelämäyhteyden ohuuteen erityisesti pitkäkestoisen rintamakoulutuksen alkuvaiheessa ja erilaisten osaamistaustojen huomioimiseen koulutuksessa. Osa opiskelijoista olisi todennäköisesti voinut työllistyä jo huomattavasti aiemmin 2,5 vuoden koulutuksen loppumista. Myös tarjonnan suhde kysyntään olisi saattanut voida olla tarkemmin suunniteltu; välittävät mekanismit työelämän suuntaan olivat nyt melko konventionaaliset.

Haastattelulainaus: Hoitoalan työelämän edustajan hyviä kokemuksia sosiaali- ja terveystieteiden koulutusyhteistyöstä..

Työelämän edustaja: Tähän rintamakoulutukseen liittyen meillä oli kaksi opiskelijaa alkuvaiheessa tutustumassa ja toisia tulee harjoittelujaksolle. Joskus maahanmuuttajia on myös ollut työllistettynä ja muuten työssä, ja meillä on ollut maahanmuuttajista erittäin hyviä kokemuksia tällä alalla.

(...)

Me ollaan nyt just käynnistetty sellainen kuvio, että laitoshuoltajat, jotka ovat alunperinkin aikkarin kouluttamia, kun meillä tapahtuu paljon organisaatiomuutoksia, laitoshuoltajien lukumäärä tulee vähenemään, ja moni heistä on hyvin koulutusvalmiita. Moni heistä saa tällä systeemillä hankittua lähihoitajatutkinnon. Aikkarilla on menossa tällanen non-stop -lähihoitajakoulutus. Niin siellä järjestetään perustutkinto-osaa työvoimapolitiittisena ja sitten se koulutusohjelmaosa ilmeisesti niin oppisopimuskoulutuksena. (...) Tarjouspyyntö nimenomaan oppisopimusosasta on juuri lähtenyt. (...) Omasta yksiköstäni useampia halukkaita löytyy, motivoituneita säilyttämään työpaikkansa näin.

Haastattelija: Onko tämä nyt uusi juttu, tällaista räätälöimistä?

Työelämä: Se on sitä

Haastattelija: Tämä ei nyt ole kuitenkaan ihan arkipäivää.

Työelämä: Ei, tämä on meillä nyt ensimmäistä kertaa. TE-keskus ennakoii työvoimatarvetta ja me tiedetään meidän tarpeet, ihmiset tietävät mitä he haluavat ja aikkari mitä tarjoaa. Kaikki asiat sieltä vaan sit löytää sen yhteisen polun

(...)

Tätä nyt vielä rakennetaan, ei ollenkaan valmis kuvio vielä.

(...)

Ja sitten just tämä laitoshuoltajien kouluttaminen lähihoitajiksi se pyyntö lähti siis meiltä, me kysyttiin oppilaitokselta onko mahiksia. Sieltä sanottiin heti että varmasti onnistuu. (...) Mut määkään en varmaan sitä olisi suoraan [koulutuslavastaavalta] kysynyt, jollen mä sattuisi olemaan luottamustehtävissä siinä organisaatiossa. Oli ylimääräinen kytkös, muuten se olisi mennyt mun esimiehen kautta.

8.3.2.3 Vaikuttavuusmekanismit ja interventioiden vertailu

Edellä tehdyistä kuvauksista käy ilmi erilaisia ulottuvuuksia, jotka tulee ottaa huomioon henkilökohtaistumista arvioitaessa. Esiin tulleet henkilökohtaistumiseen vaikuttavat osin rakenteelliset ja osin funktionaaliset tekijät on koottu tapaustutkimusten perusteella taulukkoon 3 suuntaa-antavassa tärkeysjärjestyksessä.

Taulukko 3: Henkilökohtaistumiseen vaikuttavia tekijöitä ja arvio tapaustutkimusten pohjalta.

Tekijä	Miten vaikuttaa	Arvio ulottuvuuden toteutumisesta SaTu-alueella (ks. numeraalisesti myös s. 54)
1. Yhteistyö oppilaitoksen ja työhallinnon välillä	Keskinäinen luottamus palvelun tilaajan ja tuottajan välillä. Vaikuttaa merkittävästi työskentelyilmapiiriin, kehittämiseen ja arviointiin.	Lupaavalla tasolla, joitakin hyviä yhteisiä hankkeita, mutta ei vielä juurikaan vakiintuneita käytäntöjä. Henkilökohtaistaminen tulkitaan eri tavoin oppilaitoksissa ja työhallinnossa, mikä vaikeuttaa sen ympärillä tehtävää yhteistyötä. Alueelliset yhteistyöperinteet vaikuttavat merkittävästi.
2. Ohjausresurssi (määrällinen ja laadullinen)	Yksilökohtaiseen ohjaukseen käytettävissä oleva aika ja osaaminen työhallinnossa, oppilaitoksessa ja työelämässä vaikuttavat henkilökohtaistumiseen merkittävästi.	Kehittynein ulottuvuus, esiintyy hyviä käytäntöjä ohjauksellisuuden vahvistamisesta sekä rahoittajan että oppilaitoksen toimesta. Suurimmat haasteet liittyvät kovenevien ammatillisten ja työllisyyteen liittyvien vaikuttavuusodotusten ja haastavamman opiskelija-aineksen tarpeiden yhteensovittamiseen.
3. Tarjonta vs. kysyntä	Potentiaalisten työnhakijoiden optimimäärä työelämän kysyntään nähden, vaikuttaa toimialan työskentelyilmapiiriin ja työllistävyyteen.	Tällä hetkellä tasolla ”kenelle kuuluu huolehtia?” Asian ajankohtaisuuteen nähden varsin alikehittynyt ulottuvuus. Edellyttäisi selvästi vahvempaa ammatillisten neuvottelukuntien ja alueellisen tason yhteistoimintaa.
4. Hakijat	Onko painopiste ammatillisessa täydennyskoulutuksessa vai alanvaihtajien peruskoulutuksessa. Hakijoiden lähtöominaisuudet vaikuttavat kaikkiin osavaiheisiin.	Esiintyy joitakin lupaavia avauksia hakijaproblematiikkaan liittyen, mutta erityisesti hakeutumisvaiheen ja työvoimatoimiston sekä ylipäättään koulutushankinnan käytännöt eivät tue lähtöominaisuuksien ”jalostamisen” – kuten kannustamisen ja sitouttamisen – näkökulmaa. Kansainvälinen esimerkki viittaa ”hakevan toiminnan” merkittävään vahvistumiseen tulevaisuudessa.

5. Toimiala	Alan työelämän traditiot ja ”oppimisparadigma” vaikuttavat ohjaukseen, työssä oppimiseen ja työllistävyyteen ja yhteistyöhön työelämän kanssa.	Alojen erityispiirteitä on hyödynnetty voimavaroina lupaavasti eri tavoin. Esimerkiksi toimialojen yhteistyölle on luotu oppilaitoksissa perustaa mm. AiHe-projektissa. Työhallinnossa koulutusvalintaprosessi ei ole edelleenkään kovin eriytynyttä aloittain ja toimialakohtainen yhteistyö erityisesti työelämän kanssa on edelleen suuri haaste.
6. Onnistumisen arviointitavat oppimisen, koulutuksen, ohjauksen ja kokonaisprosessin tasolla	Missä määrin kyetään yhteisesti arvioimaan ”sosiaalisen välityksen” erityisluonnetta ja toteutumista henkilökohtaistumisen keskeisillä ulottuvuuksilla, vaikuttaa kokonaisvaikuttavuuteen.	Pääosin vasta perusedellytykset olemassa, työhallinnon kriteerit eivät tavoita henkilökohtaistumista ja nykykriteereilläkin arvioinnin operatiivisuudessa on paljon parannettavan varaa myös OPALin osalta. Oppilaitosten käytännöt vaihtelevia, painotus työvoimakoulutuksessa on vielä enemmän ulkokohtaisessa monitoroinnissa.
7. Ryhmäkoko	Mitä pienempi opetusryhmäkoko, sitä yksilöllisempi ote koulutuksessa – ei kuitenkaan yksiselitteistä.	Hyvin tärkeänä pidetty tekijä eri osapuolten mielestä, ideoiden perusteella painopiste on siirtymässä kohti yksilöllisempiä polkuja. Yksilöllisyyteen perustuva toimintakulttuuri on kuitenkin vielä alussa osassa oppilaitoksia ja työhallinto tukevasti massapalvelujen asennossa.
8. Tutkinto-tavoitteisuus vs. työelämälähtöisyys	Koulutuksen syvällisyyden joustavuus toimialasta, asiakas- ja työpaikkojen tilanteesta riippuen.	Oppilaitokset ovat tässä suhteessa jopa ylijoustavia, valmiita luopumaan tutkinnoista ja ammatillisen osaamisen kokonaisuudesta melko kevyestikin. Työhallinto taas pitäytyy varsin tiukasti omissa perustehtävissään. Tästä seuraa joustavuusasymmetria ja yhteistyökuilu. SaTu-hankkeessa vastakkainasettelu lieveni pitkälti tämän teeman käsittelyn kautta.
9. Työelämän koulutuksen hyödyntämistavat	Työelämän yleinen suhde koulutukseen ja aikuiskoulutukseen erityisesti – odottava / välineellinen / kiinteä. Vaikuttaa välillisesti koulutuksen työelämälähtöisyyteen.	Työelämä on keskimäärin heikosti sitoutettu työvoimakoulutuksen toteuttamiseen, ohjaamiseen ja työllistämiseen. Lähtökohtaisesti kysymys on hankintamenettelystä, jonka tulisi lähteä konkreettisista työelämän tarpeista eikä nykyisestä jäykästä etukäteisbudjetoinnista.
10. Työvoimakoulutuksen rahoitustapa	Kapasiteettihankinta joustavin, rintamakoulutus joustamattomin – ei kuitenkaan yksiselitteistä.	Erityyppiset hankintatavat palvelevat sinänsä suhteellisen hyvin henkilökohtaistamista, sillä ne mahdollistavat kohtalaisen kokonaisresurssin kyseisiin koulutuksiin. Rahoitukseen liittyvä neuvottelu ja työvoimakoulutuksen seuranta ja ohjaus ei kuitenkaan hyödynnä kokemusten ja oppimisen kumuloitumista.

Kuten taulukosta 3 nähdään, henkilökohtaistumista tukevia ulottuvuuksia on lukuisia (myös muita voidaan tarkemmin erottaa) ja luonteeltaan ne ovat varsin erityyppisiä: toisaalta selkeästi ”mitattavia” (kuten ryhmäkoko), toisaalta yhteistoiminnallisia ja toisaalta ”dilemmoja” (kuten tutkintotavoitteisuus vs. työelämälähtöisyys). Henkilökohtaistumisen ulottuvuuksissa on kyse samalla sellaisista ”huolista”, jotka tulevat esiin hyvin painokkaasti haastatteluaineistossa sekä henkilökohtaistamisen kehittämisverkoston tapaamisissa. Käytännössä niiden ratkaiseminen on

kuitenkin jokapäiväistä työtä, johon ”henkilökohtaistamisen” näkökulma voi parhaimmillaan tuoda lisäarvoa. Tapaustutkimusten perusteella henkilökohtaistumista eri ulottuvuuksilla voidaan edistää käytännössä ennen kaikkea *sosiaalisen välityksen vahvennetuilla käytännöillä*, jolloin kysymys on siitä, *miten kukin ulottuvuus on interventiossa huomioitu, millaisia sosiaalisen välityksen käytäntöjä kullakin ulottuvuudella on toteutettu ja millaisia ratkaisuja kehitetty*.

Taulukko 4: Interventioiden arviointi henkilökohtaistumisen näkökulmasta tapaushaastattelujen pohjalta

Tekijä	Metallialan rekrytointikoulutus	Metallialan non-stop -koulutus ja ”Osaaminen esiin” -kartoitusjakso	Rakennusalan kapasiteettikoulutus	Sosiaali- ja terveysalan rintamakoulutus maahanmuuttajille	Ka
1. Yhteistyö oppilaitoksen ja työhallinnon välillä	-1	+1	-1	0	-0,25
2. Ohjausresurssi (määrällinen ja laadullinen)	0	+1	0	+1	+0,5
3. Tarjonta vs. kysyntä	-1	0	0	0	-0,25
4. Hakijat	0	-1	0	-1	-0,5
5. Toimiala	0	0	-1	0	-0,25
6. Henkilökohtaistamisen onnistumisen arviointitavat oppimisen, koulutuksen, ohjauksen ja kokonaisprosessin tasolla	-1	0	-1	0	-0,5
7. Ryhmäkoko	+1	0	0	-1	0
8. Tutkintotavoitteisuus vs. työelämälähtöisyys	0	-1	0	0	-0,25
9. Työelämän koulutuksen hyödyntämistavat	0	-1	-1	-1	-0,75
10. Työvoimakoulutuksen rahoitustapa	+1	+1	0	0	0,5
Keskiarvo	-0,1	0	-0,4	-0,175	-0,169

Yllä olevassa taulukossa esitetään suuntaa-antava arvio kustakin interventiosta vertaillen näiden eri ulottuvuuksia. Arvioinnissa on kiinnitetty huomiota siihen, missä määrin kullakin ulottuvuudella tarkastellussa työvoimapolitiittisessa interventiossa on ollut havaittavissa tällaisia vahvennettuja sosiaalisia käytäntöjä, ja miten vakiintuneita ja toimivia ne ovat. Arvioinnissa

käytetään asteikkoa -2...+2; -2 tarkoittaa heikkoja lähtökohtia, -1 lähtökohtien olemassaoloa, 0 lupaavia käytäntöä, +1 toimivia käytäntöjä, +2 hyviä käytäntöjä (vrt. Kuntaliitto 2008). (Taulukko 4.)

Vertailun pohjalta voidaan tehdä seuraavat johtopäätökset:

A. Henkilökohtaistumista tukevat käytännöt ovat kaikissa interventioissa melko lupaavia, mutta niiden vahvuudet sijaitsivat eri ulottuvuuksilla.

Erityyppiset tutkitut interventiot sijoittuvat kokonaisuutena arvioiden melko lähelle toisiaan henkilökohtaistumisen näkökulmasta. Parhaiten henkilökohtaistumista tukee metallialan non-stop -koulutus ja siinä käytettävä kartoitusjaksomenettely erityisesti oppilaitoksen ja työhallinnon välillä tehtävän toimialayhteistyön ja ohjauksellisuuden painottumisen vuoksi. Tätä käytäntöä voidaan kuitenkin pitää korkeintaan lupaavana kuten myös kaikkia muitakin interventioita, joiden vahvuudet sijoittuivat hieman eri ulottuvuuksille.

B. Lupaavimmat käytännöt liittyvät määrällisen ja laadullisen ohjausresurssin hyödyntämiseen yksilötasolla, koulutuksen rahoituksen osuvuuteen ja räätälöimiseen sekä ryhmäkokojen optimoimiseen.

Jokaisessa interventiossa oli kiinnitetty huomiota ohjausresurssin kohdentamiseen ja/tai yksilökohtaiseen lisäresursointiin tarvittaessa, mitkä mahdollisuudet liittyivät myös rahoitusmuodon puutteiden kompensoimiseen tai vahvuuksien hyödyntämiseen. Yhteistyö koulutuksen rahoittajan kanssa ja kouluttajan työnkuvan laajeneminen koettiin myös välillisesti henkilökohtaistumista edistäväksi.

C. Sosiaalisen välistyksen käytäntöjen luomiselle ja kehittämiselle oli olemassa useimmiten todettu tilaus sekä vähintään jonkinlainen rakenteellinen alusta lähes kaikilla muilla ulottuvuuksilla.

Vakavimmat huolet liittyvät ehdottomasti työelämän osuuteen ja rooliin työvoimapolitiittisen aikuiskoulutuksen hyödyntämisessä ja kehittämisessä, ja tämän sidoksen henkilökohtaistuminen voitiin arvioida lupaavaksi ainoastaan yhteishankintamuotoisesti rahoitetussa metallialan koulutuksessa. Muissa interventioissa yhteys erityisesti työelämän intresseihin jäi suhteellisen etäiseksi ja tähän liittyvät huolet tulivat esiin myös haastatteluissa

usein. Kuitenkaan työelämästä irrallaan olevista käytännöistäkään ei voida missään tapauksessa puhua. Työelämän tarpeet kanavoituivat muun muassa TE-keskuksen ennakoitietietojen, tutkinnon perusteiden, työssäoppimisen sekä opiskelijoiden ja oppilaitosten informaaliin yhteyksien kautta ilman selkeää opiskelijakohtaisesti henkilökohtaistavaa sosiaalisen välityksen mekanisme.

Työelämän rooli aikuiskoulutuksen hyödyntämisessä on myös moniselitteinen. Työelämä on ikään kuin luonnostaan henkilökohtaistunut eli lähtee oman yrityksen ja toimintakulttuurin edistämistavoitteista liikkeelle, ja myös yhteydet koulutusmaailmaan muodostuvat pragmaattisin perustein.

Haastattelulainaus: Metallialan yrityksen edustajan kuvaus hyvästä koulutusyhteistyöstä.

Yritys: Kyllä näitä hyviä kokemuksia on yhteistyöstä aikuiskoulutuksen puolella. Oli ulkomaalaissyntyinen kaveri tarjolla, kouluttaja soitti että voiko tulla käymään. Hän menee takuuseen hänestä. Meillä oli silloin tilanne se, että sanoin että voidaan ottaa harjoittelujaksolle, mutta ei pystytä 100 % varmasti sen jälkeen jatkoa. Opettaja sanoi mielestäni ihan oikein, että okei jos näin on tilanne niin ei kannata jatkaa keskustelua, koska hän löytää kyllä paikan kaverille, jossa on jatkokin mahdollista. Se pisti sitten miettimään ja otettiin kaveri työharjoittelujaksolle ja tehtiin ennen sen päättymistä hänen kanssaan työsopimus. On meillä tänä päivänä, erittäin hyvä kaveri, erittäin hyvä kaveri. Että tällaisia yhteydenottoja mä odotan.

Toisaalta yritykset ovat valmiita pohtimaan myös pidemmälle menevää yhteistyötä ja kulttuurinmuutosta koulutuskysymyksissä, mikäli keskustelukumppani löytyy.

Haastattelulainaus: Metallialan yrityksen edustajan näkemys työvoiman laajentamisesta.

Haastattelija: Mikä siinä [yhteistyössä aikuiskoulutuksen ja työhallinnon kanssa] olisi tärkein asia? Työelämästä se tulee kai se tarve.

Yritys: Niin työelämästä se tarve tulee. Että on paikkoja ja tarvetta. Mutta sitten tarttis varmaan olla myöskin tämän työvoimatoimiston jotenkin aktiivinen siinä... että jotenkin sitä koulutusta pyrittäis järjestämään ja tutustumista sinne työelämään muutakin kautta kun että lähetetään vaan pakosta tavallaan johonkin. Että yritettäis aktivoida niitä ihmisiä jotka on... siinä tilanteessa että... niillä ei ole työpaikkaa.

Haastattelija: No mutta kun ajatellaan niin että se on se koulutus jonka kautta tutustutaan ja aktivoidutaan.

Yritys: Niin niin ajattelee varmaan joo.

Haastattelija: Sanoitko että siinä pitäis olla joku muu keino?

Yritys: Niin no kyllä se varmaan se koulutukseen ja se, se on tämmöstä yhteistoiminnan... tarttis

saada semmonen sanotaanko näitten välimuoto joka huolehtis jonkin näköisestä... yrittäis luoda sitä mielenkiintoa [työnhakijoille] sinne työelämän suuntaan. Vaikka ei mentäs vielä sinne koulutukseenkaan kovin syvälle mutta yritettäs saada se ihminen kiinnostumaan. Nyt on tämmöisiä koulutusaloja tarjolla että järjestettäis vaikka esim. jotain... Velvoitettais vaikka osallistumaan johonkin tutustumiseen johonkin työpaikkaan tai tämmöiseen. Saatais ne ihmiset, vaikka ihan velvoitettais niin kuin ne velvoitetaan kuuntelemaan tuonne saarnaa kun menee esittelemään työpaikkoja, kyllähän niitten on pakko tulla sinne. Ihan samalla lailla. En tiedä onkse kauhean edes pakko kun sieltä vois joku jo saada kipinän.

(...)

Työvoimatoimistolla täytyis olla jotain muutakin roolia kuin se rekisteröiminen. Ehkä niillä tarttis olla ohjaavaa ns. pajatoimintaa mitä nyt on esim. kurssikeskukset ilmeisesti rakentaneet tämmöisiä...

Haastattelija: Niin varikko.

Yritys: Varikkotyyppejä just joo. (...) Ainakin sen pitäisi olla hyvin läheisessä toiminnassa työvoimaviranomaisten kanssa. Mutta niitä varikkojakaan ei voi olla yhtä tyyppiä. (...) Tarttisi olla jostain muistakin syistä [kuin vajaakuntoisille] olevia varikkotoimintoja jotka ohjais just tällain, kunnossa olevia ihmisiä.

Haastattelija: Tavallisia imisiä.

Yritys: ...Jotka vaan ei olisi tajunnut että hei, mä voisin hakeutua esim. jotain muutakin tekemään.

D. Henkilökohtaistamisen arvioinnissa eri ulottuvuuksilla ei ollut käytössä systemaattista käytäntöä mihinkään interventioon liittyen, eikä tällaista tietoa myöskään toimenpiteiden käytännön toteuttamiseen jäntevästi yhdistetty. Tämä liittyy laajempaan kysymykseen yhteistyöilmapiirin kehittyneisyydestä työvoimakoulutuksen tilaajan ja tuottajan välillä.

Henkilökohtaistamisen ollessa suhteellisen uusi käsite sen vaikuttavuuden operationalisointia ei ole viety pitkälle eteenpäin erityisesti työvoimakoulutukseen liittyen. Niin yhteisistä käsitteistä kuin arvioinnin rakenteistakin vallitsee selvä puute. Yhteishankintakoulutuksen väli- ja loppupalautetilaisuudet muodostavat alustan hyvälle arviointikäytännölle, joskin näidenkin tilaisuuksien kehittämisessä voitaisiin edetä systemaattisemmin oppimistilan hyödyntämisen suuntaan. Jokaiseen työvoimakoulutukseen liittyy myös alkuvaiheen arviointikartoitus- ja testausvaihe, jonka syvällisyys riippuu pitkälti toimialasta – esimerkiksi sosiaali- ja terveysalalla nämä testit ja ”suppilovaihe” ovat luonteenomaisempia toimintatapoja kuin rakennusalalla. Vielä vastaava ”suppilo väärinpäin” tarvittaisiin tulosten arvioimisen vaiheeksi, kun tällä hetkellä interventioissa henkilökohtaistamisen problematiikka liittyy painotetusti hakeutumisvaiheeseen ja yksilöllisten polkujen rakentamiseen. Oppimisen arvioinnissa keskeinen haaste on työelämän osallistuminen arviointiin, ja tässä on myös toimialakohtaisia toimintaperinteisiin liittyviä eroja mikä vaikeuttaa vertailtavuutta.

Arvioinnin henkilökohtaistuminen on täten arvioitava heikoimmaksi ulottuvuudeksi kautta linjan. Teemana se nousi tapaushaastatteluissa esille erityisesti työhallinnon näkökulmasta.

Haastattelulainaus: Työvoimatoimiston koulutusvastaavan kuvauksesta vaikuttavuuden kompleksisesta tulkinnasta.

Työvoimatoimisto: Meillähän on ollut siinä oppilaitoksen kanssa pieni luottamuspuola siinä, että oppilaitoksen kysely tuottaa meitä paljon suuremman työllistymisprosentin koulutuksen jälkeen. Me ollaan monesti käyty keskustelua miten meidän prosentit on näin pääläellaan. (...) Oppilaitos on tosi paljon petrannut mutta ei kyllä vieläkään tunnusta meidän prosenttia. Mutta se on totta että se tilastopöiminta kuvastaa vain yhden päivän tilannetta, onko työssä juuri silloin. (...) Nyt se [seuranta] on aika realistisella tasolla. Tein semmoisen selvityksen 2006 ja 2007 päätyneistä ryhmistä, ja tuota kyllä se niinkun sinänsä avas silmiä, että siellä on ihan hyviäkin tuloksia. Mutta kyllähän ne prosentit saisi parempiakin olla, mutta näkisin että ollaan oikealla tiellä siinä suhteessa että toiminnan selkeyttäminen [erityisesti hakeutumisvaiheessa]... (...) Nyt se on sinänsä... tutkintoja tulee, monet on koulutuksen lopulla työlomalla tai palkallisessa työharjoittelussa, se kuvaa että toiminta on muuttunut.

Haastattelulainaus: Työvoimatoimiston koulutusvastaavan kuvauksesta hakeutumisvaiheen merkityksestä vaikuttavuuden kannalta sekä työn mielekkyydestä.

Haastattelija: Miten sitä järjestelmää oikein pitäisi kehittää (...) Joku ajatus kuitenkin on olemassa siitä mitä niille [työhallinnon] asiakkaille pitäisi tehdä. (...) Minkä verran pystytään viime kädessä vaikuttamaan siihen että ihmiset aktivoituu tai motivoituu tai löytää töitä? Koska se on ihan tärkeä peruslähtökohta sille että jos vaikka vaikuttavuutta arvioidaan niin se olisi hyvä olla jotenkin...

Työvoimatoimisto: Niin sitä on ihan älyttömän vaikea mitata sitä vaikuttavuutta. Että sen takia näitä meidänkin tulostmittauksia voidaan kritisoida paljonkin, kun mitataan kuinka moni on työssä koulutuksen päätyttyä. Ja mikä se koulutuksen vaikutus on todellisuudessa siihen työllistymiseen niin sitä ei pysty kukaan ihan sanomaan. Ja että olisiko työllistynyt ilmankin. Siihen vaikuttaa ihan ympäristö, suhdannetilannekin. (...) Huonossa suhdanteessa ei vaikuta vaikka olisi kuinka hyvää koulutusta ja yhteistyötä. Vaikuttavuuteen vaikuttaa niin moni asia. (...) Sitten jos ajatellaan sitä kohtaa että ollaan haettu koulutukseen, niin valintaprosessin yhteistyöllä pystytään kouluttajan kanssa, jolla on siitä ammatista ja koulutuksesta tieto ja ammattitaito, tieto siitä mitä alalla vaaditaan, ominaisuuksia jne. Niin siinä haastattelussa pystytään aloittamaan henkilökohtaistaminen. Joskushan tulos on se, että ei valita koulutukseen.

Haastattelija: Tämähän vaikuttaa vaikuttavuuteen.

Työvoimatoimisto: [Kuvausta valintavaiheen haastattelusta ja kannanottamisesta]

Haastattelija: Tässä kohdassa huomaa että se alkaa olla mielekästä, mä ajattelin että jos vaikuttavuudesta ei tiedetä eikä sille voida mitään tehdä, mutta sitten kun päästään alkuun, niin silloin muuttuu sävy, työkini täällä muuttuu mielekkäämmäksi. Näin olin kuulevinani.

Työvoimatoimisto: No siihen vaikuttaa sekin, että mä työskentelen nimenomaan näitten koulutusasioiden kanssa.

Haastattelija: Sä oot aina siinä hyvässä alussa.

Työvoimatoimisto: No periaatteessa, että en ole hakijoiden kanssa muuten juurikaan tekemisissä kuin siinä vaiheessa kun nämä hakevat koulutukseen.

(...)

Haastattelija: Kiinnostava kysymys oli tästä työn mielekkyydestä [työvoimatoimistossa], ja voidaan aistia että se on ihan mielekästä.

Työvoimatoimisto: Kyllä mää ainakin koen että on mielekästä työtä, vaikka niistä vaikuttavuuksista ei aina sitten suoraan tiedäkään, mutta kuitenkin koen että tärkeitä työtä tehdään ja saadaan sitä tehdä myöskin mielekkäällä tavalla.

Kokonaisuudessaan henkilökohtaistumisen ulottuvuuksista voidaan todeta, että kaikkein tärkeimpänä henkilökohtaistumisen kannalta voidaan pitää luottamuksellisia sidosryhmä- ja verkostoyhteistyökäytäntöjä työvoimakoulutuksen rahoittajan, toimeenpanijan ja koulutuspalvelun tuottajan välillä. Henkilökohtaistumisen kannalta tärkeitä ovat myös erilaiset alakohtaiset kontekstitekijät, joista tärkeimpänä voidaan pitää alan työelämän käytäntöjä sekä näiden huomioimista koulutuksen hyödyntämisessä ja kehittämisessä. Eri tekijöiden sekä riittävän sensitiivisen arvioinnin liittämistä sosiaalisen välityksen käytännöin toisiinsa voidaan pitää lupaavimpana askeleena henkilökohtaistumisen tuottamisen suuntaan.

Koska viime kädessä henkilökohtaistumisen arviointi edellyttää ylisektoristen vaikutusten huomioimista psykologisesta tasosta yhteistyön ja työelämän tasoon saakka, ei näitä eri ulottuvuuksia kuitenkaan voida arvioida kovin yksioikoisesti. Henkilökohtaistettua työvoimakoulutusta arvioitaessa on oltava valmiuksia käyttää hyvin erityyppisiä näkökulmia, menetelmiä ja aineistoja.

Hedelmällisimpänä lähestymistapana voidaan täten pitää interventiokohtaisia, pitkän aikavälin seurantaan hyödyntäviä tapaustutkimuksia, joissa tarkastellaan kunkin intervention kutakin ulottuvuutta perusteellisesti eikä välttämättä pyritä vertaamaan erilaisia interventioita toisiinsa. Tämän tutkimuksen puitteissa toteutetussa pioneerimaisessa vertailussa havaittiin melko nopeasti, että sellaiset erot, jotka ”paperilla” näyttävät suurilta (kuten rahoitusmuotojen, ryhmäkokojen, työllistymislukujen ym. erot), ovat sosiaalisen toimintarakenteen tasolla sittenkin varsin pieniä, kun taas paperilla ”pienenä” näyttäytyvät asiat kuten yhteistyötavat, seurannan ja arvioinnin käytännöt, yksittäisen asiakkaan tasoiset interventiot muodostuvat sitäkin merkittävämmiksi ja kauaskantoisemmiksi.

Toimintatutkimusprosessin aikana (ks. myös luku 8.3.1) voitiinkin todeta, että itse asiassa esimerkiksi toimiala- tai aluekohtaisten erojen taustalla oli kyse pitkälti erilaisesta yhteistyö- ja toimintakulttuurista oppilaitoksessa, työhallinnossa ja/tai työelämässä, jotka tuottivat hyvinkin erilaisia tulkintapositioneja. SaTu-hankkeen myötä saatiin esimerkkejä siitä, että jopa pelkästään tilanteen ja tietyn oppilaitoksen toteuttaman koulutuksen työllistävyyden uudelleentarkastelu muutti toimijoiden käsitystä näistä seikoista myönteisempään suuntaan. Ylipäättään yhdessä tekemisen ja kehittämisen merkitystä voidaan tuskin korostaa liikaa, ja joskus ulkopuolinen interventio voi auttaa tulkinnoista keskustelussa.

Kaiken kaikkiaan henkilökohtaistumisen arvioiminen tapaustutkimusten valossa osoittaa merkittäviä haasteita mutta myös lupaavia käytäntöjä sen eri ulottuvuuksilla. Analyysia työvoimakoulutuksen arvioinnin kehittämiseksi tulisi jatkossa systemaattisesti syventää ja laajentaa käsitystä henkilökohtaistumisesta ja sen seuraamisen menetelmistä. Runsaasti työtä vaaditaan, jotta henkilökohtaistamisen arvioinnista ja kehittämisestä päästään henkilökohtaistumisen arviointiin ja kehittämiseen sosiaalisen välityksen ja mielekkyyden näkökulmasta.

9. Pohdinta – yhteistapaamisista yhteiskehittämiseen

SaTu-prosessi sisälsi monia mielenkiintoisia käännekohtia ja ennakoimattomia tilanteita, joissa ilmeni sekä aiheen – henkilökohtaistaminen – itsensä luonne että verkostomaisen yhteiskehittelyn oleellisia piirteitä.

Itse kehittämissuunnitelma, ”kehittämisdesign”, muuttui matkan varrella. Sisällöllisen käynnistämisen viivästyttyä kehittämistyöpajojen sisältö muotoutui varsinkin alussa aiottua enemmän konsulttivetoiseksi ja oppilaitosten oma kehittytyö tai siitä keskusteleminen oli vähäisempää kuin aiottiin. Näin myös yhteys kehittämistyöpajojen ja strategiatyöpajojen välillä oli kehittämisen alussa ohuempaa kuin alun perin suunniteltiin. Projektin loppua kohti konkreetin kehittämistyön saadessa uutta sisältöä yhteydet kehittämistyöpajojen ja strategiatyöpajojen välillä vahvistuivat.

Toinen suunnitellun kehittämisrakenteen muutos oli paikallisten kumppanuustapaamisten syntyminen. Temaattinen kehittäminen alatyöryhmien ja kehittämistyöpajojen muodossa ja niille rakentuva strateginen työ osoittautuivat riittämättömäksi. Syntyi tarve saattaa paikallistasolla konkreetit toimijat saman pöydän ääreen oppimaan tosiltaan ja ylipäättään toisten työhön tutustumista varten. Kumppanuusrakenteesta tuli potentiaalinen kehittämisalusta myös Satu-hankkeen jälkeisessä ajassa hyödynnettäväksi.

SaTu-hanke sisälsi useita horjuvuuksia tai ”ambivalensseja”, joiden huomioon ottaminen vastaavien hankkeiden toteuttamisessa tulevaisuudessa on tärkeää.

Ensinnäkin kysymys hankkeen omistajuudesta heilui ja huojui erityisesti hankkeen alussa, mutta säilyi kysymyksenä, joka ei saanut täysin tyydyttävää ratkaisua koko aikana. Onko kyse TE-keskusten, oppilaitosten vai konsulttien hankkeesta? Huolimatta siitä, että hanke oli ollut ennen aloittamista vireillä jo jonkin aikaa, erityisesti oppilaitokset vaikuttivat tuntevan hanketta kohtaan jonkinasteista epäluuloa, ja hankkeeseen motivoituminen ja sen näkeminen oman kehittämistyön osana tai jatkeena oli vaikeaa. Oppilaitokset tulivat mukaan asteittain eivätkä kaikilta osiltaan ollenkaan.

Toinen mielenkiintoinen havainto oli, että osapuolet tulivat vasta asteittain tietoisiksi niistä omien roolien muutoksista, joihin yhteiskehittämiseen astuminen heidät haastoi. TE-keskuksille

haasteeksi asetui yhteiskehittäjän roolin ottaminen pelkän tilaajan roolin sijaan. Oppilaitoksille haasteeksi suhteessa TE-keskuksiin näytti tulevan ylittää pelkän suhteellisen passiivisen koulutuksen tuottajan rooli. Suhteessa muihin oppilaitoksiin yhteiskehittäminen haastoi jakamaan omaa tuotekehittämistyötä muiden kanssa.

Kolmanneksi keskeinen jännite vallitsi yleisen ja spesifin henkilökohtaistamisen kehittämistyön välillä. Kaikkien osapuolten haasteeksi muodostui alue-, ala-, oppilaitos- ja prosessikohtaisen varianssin huomioonottaminen henkilökohtaistamisen haasteita, tavoitteita ja arviointia uudelleen jäsennettäessä.

Huolimatta näistä haasteista ja dilemmoista SaTu-hankkeen lopussa arviomme on, että alueiden toimijat ovat ottaneet pitkiä harppauksia kohti yhteiskehittämistä ja ”yhteiselämää” toistensa kanssa. Kehittyneen yhteiskehittämisen toimintakulttuurin perustoille kehittämistä on hyvä jatkaa.

10. Suosituksia hankintamenettelyksi

Hankintamenettelyä on useiden vuosien ajan toteutettu kilpailuttamalla koulutuksen tarjoajia määrämuotoisten koulutustuotteiden tarjoamisessa. Se on rakentanut mekanistista ja individualistisesta kilpailun kulttuuria, jossa käsitys työvoimapolitiittisesta vaikuttavuudesta on vääristynyt.

Aikuiskoulutuslaki lähtee vuodesta 2006 lähtien siitä, että näyttötutkintojen järjestäminen on kolmen vaiheen henkilökohtaistettu prosessi. Koulutus nähdään siinä osana kolmea vaihetta: hakeutuminen, tutkinnon suorittaminen ja ammattitaidon hankkiminen. Henkilökohtaistamisen lähestymistavalla nähdään työnhakija-asiakkaan työllistymistä edistävä ohjaus- ja neuvonta laajemmassa kontekstissa. Kun lähtökohtana vielä on osaamisen tunnistamisen ja tunnustamisen käytännöt, kytkeytyy se yritysten työvoimatarpeeseen saumattomasti.

Henkilökohtaistaminen tuottaa asiakkaan näkökulmasta *henkilökohtaistumista*. *Henkilökohtaistumisen ohjaus, neuvonta ja rakenteet tuotetaan eri toimijoiden yhteisvaikutuksena, kumppanuustyönä.*

Koulutuksen hankkija ei voi olla enää toimintaa etäältä seuraavan rahoittajan roolissa, vaan itsekin tasavertaisena kumppanina. Nyt onkin aika päättäväisesti siirtyä yhteisöllisempään lähestymiseen, kumppanuustyöhön. Osapuolten yhteinen intressi on osaltaan huolehtia alueiden työelämän työvoiman saatavuudesta, osaamisen kehittymisestä, työssä jaksamisesta ja työurien pidentymisestä organisaatiota ja kansalaisia molemminpuolisesti hyödyttäen.

1. Asiakas kumppanuusverkon yhteisen tekemisen ja työnjaon lähtökohdaksi

Henkilökohtaistamisen ytimessä on ohjausprosessi, jolla autetaan asiakasta kytkemään elämäänsä, koulutukseen liittyviä opintoja ym. laajempaan kontekstiin. Tällaista työotteiden muutosta voisi oppilaitoksen näkökulmasta nimetä *henkilökohtaistavaksi pedagogiikaksi*; vastaavan lähestymistavan työvoimatoimistossa tai työpaikalla voisi nimetä *henkilökohtaistavaksi työotteeksi*.

Henkilökohtaistava pedagogiikka tarkoittaa työhallinnon näkökulmasta esimerkiksi sitä, että työllistymisnäkökulma ohjaa selkeämmin toimintaa myös työvoimakoulutuksen aikana. Henkilökohtaistava työote puolestaan tarkoittaa oppilaitoksen näkökulmasta esim. sitä, että erilaiset ”osaamisinterventiot”, mukaan luettuna työvoimakoulutus, nivELYvät nykyistä kiinteämmin työhallinnon normaaliin asiakastyöhön työnhakijoiden ja työnantajien suhteen.

Molemmilla tahoilla on entistä enemmän kiinnitettävä huomiota asiakaskohtaiseen toimenpiteiden arvioinnin ja johtopäätösten tekemisen vaiheeseen, sen riittävyteen, joustavuuteen sekä sisällyttämiseen osaksi palvelun eri vaiheita.

2. Henkilökohtaistumisen toteutumista asiakastasolla on seurattava ja arvioitava jatkuvasti.

Erityisesti TE-keskusten vastuulla on olla aloitteellinen henkilökohtaistamisen arvioinnin jatkuvassa ja systemaattisessa toteuttamisessa. Niiden on aloitteellisesti neuvoteltava ja toteutettava henkilökohtaistamisen arvioinnin systematiikka, luotava ja ylläpidettävä arvioinnin ”infrastrukturi”. Siihen kuuluu myös huolehtiminen arvioinnin välineiden kehittämisestä ja sosiaalisen ympäristön luomisesta (tilat, prosessit). Henkilökohtaistamisen arvioinnin tulee sisältyä TE-keskusten strategiaan tavoitteisiin.

Henkilökohtaistamisen arvioiminen tapaustutkimusten valossa osoittaa merkittäviä haasteita, mutta myös lupaavia käytäntöjä sen eri ulottuvuuksilla. Analyysia työvoimakoulutuksen arvioinnin kehittämiseksi tulisi jatkossa systemaattisesti syventää ja laajentaa käsitystä henkilökohtaistumisesta sekä sen seuraamisen menetelmistä, jotta henkilökohtaistamisen arvioinnista ja kehittämisestä päästään henkilökohtaistamisen arviointiin ja kehittämiseen.

Työvoimakoulutuksen vaikuttavuutta on arvioitava nykyistä sensitiivisemmin suhteessa koulutusalaan, koulutuksen pitkäjänteisyyteen sekä asiakkaaseen. Tuossa arvioinnissa on syytä käyttää systemaattisia arviointimenetelmiä. Suosittelemme jatkoarviointityön rakentumista ”malli Jokisen” – verkoston toimintakyvyn testaamisen – perustalle perinteisten määrällisten ja laadullisten menetelmien sijaan.

3. Yhteiskehittämisellä yhteisöllisempään toimintakulttuuriin

Arkinen tekeminen synnyttää toimintakulttuurin. Yhteiskehittämisen tärkeä funktio on niin sanotun subjektiivisen tekijän vahvistaminen: osallistujat saavat henkilökohtaisen, luottamusta vahvistavan kokemuksen yhteisestä tekemisestä. Henkilökohtaistava asiakastyö työhallinnossa ja ohjauksellinen työote opettajan työssä vaativat monimuotoista tukea (koulutusta, vertaistukea, työhönohjausta jne.) sekä työhallinnon henkilöstön ja opettajien yhteiskehittämisen hankkeita.

Työvoimapalvelujen ja toisaalta ammatillisten oppilaitosten välillä on edelleen liikaa etäisyyttä ja asymmetrisyyttä. Toimintatutkimuksen perusteella oppilaitoksia voidaan luonnehtia varsinaisen koulutuksen toteuttamisessa ylijoustaviksi ja työhallintoa vastaavasti alijoustavaksi suhteessa rooliinsa henkilökohtaistamisessa, kun ihanteellisinta olisi kohtaaminen tiiviin yhteistyön hengessä (ks. arvio tutkinto- vs. työelämälähtöisyydestä sivulla 54). Työhallinnon joustavuutta on ensisijaisesti pyrittävä lisäämään hakeutumisvaiheessa, mikä vähentää puolestaan oppilaitosten ylijoustavuustarvetta sekä parantaa kaiken kaikkiaan yhteistyön edellytyksiä.

Kehittämiskokeilujen perusteella verkoston yhteisöoppimisen tiloja tarvitaan ja niitä on erityisesti ja vastuullisesti koordinoitava.

4. Johtaminen ja managerointi

Miten tällaista uudenlaista toimintaa johdetaan? Johtaminen on yhä enemmän ”arjen älykästä analyysiä”, ei niinkään tulosjohtamis- yms. tavoitteilla johtamista, vaan yhteisen tekemisen kohteen konstruointia psykologisine aspekteineen. Toiminta tarvitsee johtamista, vaikka toimijat yhä useammin eivät ole johtajan alaisia.

Johtaminen on myös henkilökohtaistetun aikuiskoulutuksen suhteen ennen kaikkea yhteiskehittämisen dialogisten tilojen rakentamista ylhäältä alas (strategisesta johtamisesta asiakastyöpintaan) sekä ”horisontaalisiin” kumppanuuden rakentamista muiden toimijoiden kanssa.

Hankinnan prosessi on alueen työelämän yhteiskehittämistä ja samalla verkostomanagerointia. Verkostomanagerointia tarvitaan ylläpitämään verkoston yhteistä muistia ja sosiaalista välitystä, pitämään yllä verkoston itsereflektiota sekä kantamaan huolta siitä, että verkosto oppii verkostona. *Verkostomanageroinnilla rakennetaan verkoston dialogisia tiloja, joilla ylitetään koordinaatio ja lähestytään aitoa yhteiskehittämistä.*

Työvoimakoulutuksen hankinnan, hankintaprosessin sekä yhteiskehittämisen resursointia on parannettava TE-keskuksissa.

11. Lopuksi

SaTu-projekti on ollut ilmenteistä haasteistaan huolimatta merkittävä kehittämishanke Varsinais-Suomen ja Satakunnan TE-keskusalueiden työvoimakoulutuksen henkilökohtaistamisen ja hankintamenettelyn kehittämiseksi. TE-keskuksille on tarjoutunut tilaisuus kehittää näkemystään henkilökohtaistamisen sisällöistä ja käytännöistä. Ennen kaikkea SaTu on ollut TE-keskusten aloitteesta toteutunut askel kohti avoimempaa vuorovaikutusta toimijoiden välillä. Tätä kautta TE-keskusten edellytykset ja osaaminen toimia jatkossa ”viisaina tilaajina”, jotka kykenevät yhdistämään alueen yritysten ja kansalaisten osaamisen kehittämisen, työvoiman saatavuuden ja kohtaannon toisiinsa, on parantunut.

TE-keskuksille asettuu nyt tehtävä viedä eteenpäin SaTu-projektissa alkanutta kehittämistä. Kuten kehittämisessä aina, kehittämisen voimakkuudelle asettuu erilaisia vaihtoehtoja. SaTu-projektin suhteen sen tulokset voidaan nähdä virikkeenä, erilaisia lisänäkökulmia tuoneena, mutta ei oleellisesti uusia näkökulmia tai konsepteja tuottaneena. Avautuvaa kehittämisnäkökulmaa voidaan siten kutsua *virikekehittämiseksi*. SaTu nähdään tuolloin lähinnä virikkeenä henkilökohtaistamisen kolmen vaiheen ymmärtämiselle ja kumppanuustyölle. Virikekehittäminen merkitsee pääasiassa entisten rakenteiden hiomista ja niiden laadun edelleen kehittämistä, mutta ei oleellisia rakenteellisia muutoksia esimerkiksi hankintamenettelyprosessissa.

TE-keskuksille avautuu SaTu-hankkeen myötä nähdäksemme myös toinen, voimakkaampi ja intensiivisempi kehittämismahdollisuus. SaTu-hankkeen tulokset nähdään *strategisen muutoksen viitekehyksenä*. Strategisen muutoksen viitekehyksen näkökulmasta tapahtuvassa kehittämisessä muutetaan ensisijaisesti toiminnan rakenteita ja toivottava toimintatavan muutos ja sisällöllisesti parempi Henkilökohtaistettu koulutus toteutuu uuden rakenteen tuloksena. Tällöin SaTu-projektin aikana kehitetty arviointimenettely otetaan osaksi pysyvää hankintamenettelyä ja koko hankintamenettelyprosessi organisoidaan SaTu-projektin aikana kehitetylle vuoropuhelulle oppilaitosten kanssa vahvistaen erityisesti työelämän mukana oloa. Mielestämme itse SaTu-projektin aikana kehittynyt ja alkuun päässyt vuoropuhelu on osoittanut tarpeellisuutensa ja kehitetty arviointimalli on jatkokehittämisen arvoinen, sen ollessa valtakunnallisestikin ainutlaatuinen.

Nähdäksemme ”ajan merkit” viittaavat vahvasti tarpeeseen ja toisaalta myös mahdollisuuksiin astua päättäväisesti strategisen muutoksen suuntaan. Työhallinnon haasteet työvoiman laajentamiseksi, työvoiman paremman saatavuuden ja työpaikkojen vaatimusten (kysynnän) ja

työnhakijoiden edellytysten (tarjonnan) välisen kuilun umpeen kuromiseksi kasvavat päivä päivältä. Työvoimapalveluille asettuu samalla entistäkin voimakkaampi haaste kehittyvä aidosti asiakas- ja kysyntälähtöiseksi samalla kun niiden tulisi olla luonteeltaan integroivia eli edistää vaikeasti työllistyvien mahdollisuuksia samalla kun yritysten välittömätkin työvoimatarpeet tulisi kyetä tyydyttämään. Henkilökohtaistamisella ja henkilökohtaistetulla työvoimakoulutuksella on tärkeä roolinsa myös työvoimapalveluille sen ryhtyessä vakavasti työelämän kehittäjäksi.

Työelämä- ja kysyntälähtöisyys ovat myös aikuiskoulutukselle nyt asettava pysyvä haaste.

Esimerkkinä strategisen viitekehyksen mukaisesta kehittämisen toimintarakenteiden muutoksesta esitämme suosituksenamme uudistetun hankintamenettelyn mallin Varsinais-Suomen ja Satakunnan TE-keskusten käyttöön.

Uudistettu hankintamenettelyprosessi

Vaihe I: Oletteko mukana? -kirje, ajankohta elokuu 2008

Mukana SaTu-raportti, jonka osana on ”Malli Jokinen”.

Kirje herättää kysymyksen: Mitä tämä oikein tarkoittaa? TE-keskuksessa valmistaudutaan osallistumaan erilaisiin tilaisuuksiin, joissa asiaa avataan.

"Oletteko mukana" kysymyksellä tarkoitetaan: "Haluatteko pidättäytyä perinteisten koulutustuotteiden tuottamiseen ja tarjoamiseen, vai haluatteko koulutuksen ohella olla mukana tuottamassa muitakin työllisyyttä edistäviä palveluita?"

Ydinviesti: TE-keskus ostaa *henkilökohtaistettuja, työllistymistä edistäviä palveluja (esim. jälkiohjaus SaTussa)*

Vaihe II: Yhteistilaisuus. IX/08

TE-keskus esittää oman arvionsa palvelujen tarpeesta ja resursseista, oppilaitokset arvion omasta potentiaalistaan tuottaa em. palveluja (ks. malli Jokisen arviointikriteerit).

Vaihe III: Yhteinen arviointitilaisuus. Kriittiset pisteet, tarjoumat, konsortiot jne. X/08

Alueen tarpeita ja palvelupotentiaalia arvioidaan yhdessä, jolloin myös erilaisten konsortioiden syntyminen on todennäköisempää. Kilpailu kohdentuu enemmänkin oppilaitosten potentiaaliin kuin valmiilla tuotteilla kilpailuun. Koulutuksen kilpailuttaminen kappaletavaratuotannon lailla on alueen resurssien kannalta epätaloudellista (oppilaitokset suunnittelevat ja resursoivat päällekkäin) ja johtaa pinnalliseen suunnitteluun, "taisteluun sanoista".

Vaihe IV: Yksilöidyt tarjoukset, XI/08

Yksilöidyt tarjoukset syntyvät vasta sen jälkeen, kun verkostossa on syntynyt yhteinen arvio alueen palveluiden tarpeesta ja potentiaalista (resurssit ja osaaminen).

Liitteet

1. Henkilökohtaistetun työvoimakoulutuksen arvioinnin vaiheet, esimerkkinä TE-keskusalue, yhteenveto.
2. Apulaisrehtori Sillanpään mallinnus henkilökohtaistettujen palvelujen prosessista.
3. SaTun kehittämis- ja strategiatyöpajojen keskustelumuistiot (CD-levy)
4. Toimintatutkimuksen jäsenyykset (CD-levy)
5. Opetushallituksen aikuisopiskelun henkilökohtaistamisprojektin keskeiset materiaalit (CD-levy)
6. Koutsi-projektin opaskirjanen työhönohjaamisesta (CD-levy)

Lähteet

- Aho, Simo & Kunttu, Susanna (2001) Työvoimapolitiittisten toimien vaikuttavuuden tutkiminen rekisteriaineistojen avulla. Menetelmäkehittelyä ja 1994–1997 toteutettuja toimia koskevia tuloksia. Työpoliittinen tutkimus 233. Helsinki: Työministeriö.
- Arnkil, Robert. & Karjalainen, Vappu & Saikku, Peppi & Spangar, Timo & Pitkänen, Sari (2008) Kohti työelämälähtöisiä integroivia palveluja. TEM-julkaisuja (painossa).
- Blomqvist, Irja & Ruuskanen, Timo & Niemi, Helena & Nyysönen, Eeva (2002) Osallistuminen aikuiskoulutukseen. Aikuiskoulutustutkimus 2000. Tilastokeskus, Koulutus 2002:5.
- Czarniawska, Barbara & Sevón, Guje. (1996) Introduction. Teoksessa Czarniawska, Barbara & Sevón, Guje (toim.) Translating Organizational Change. New York: Walter de Gruyter, 1–12.
- Fetterman, David & Kaftarian, Shakeh & Wandersman, Abraham (toim.) (1996) Empowerment Evaluation: Knowledge and Tools for Self-Assessment & Accountability. Thousand Oaks: Sage.
- Eskelinen, Antti (2007) Koulutusjärjestelmää ohjaava rahoitusperusta on muutettava nopeasti. Tampereen kaupakamarilehti, nro 5, syyskuu 2007.
http://www.tammistoknuutila.fi/kaupakamarilehti/Lehtiarkisto/2007/5_07/paakirjoitus.php.
- Harre, Rom (1995) The necessity of personhood as embodied being. *Theory & Psychology*, 5, 369–373.
- Hällström, Eric (2008) Opiskelijapalauttein työvoimakoulutuksen vaikuttavuutta jäljittämässä. Työpoliittinen Aikakauskirja 1/2008. Helsinki: Työministeriö, 61–66.
- Jokinen, Esa & Luoma-Keturi, Natalia (2005a) Koulutuksesta välineitä yksilön työuran pidentämiseen. Koulutuksen ajallisten vaikutusten tarkastelu. Väliraportti. http://www.mol.fi/mol/fi/99_pdf/fi/06_tyoministerio/06_julkaisut/10_muut/koulutuksesta_valineita_valirap.pdf
- Jokinen, Esa & Luoma-Keturi, Natalia (2005b) Mind over Career. Aikuisena tutkinnon suorittaneiden koulutus ja työuran pituus. Työpoliittinen tutkimus 290. Helsinki: Työministeriö.
- Kuntaliitto (2008) Vertaiset oppimisverkosto kuntien hyvien käytäntöjen levittäjänä. Esite.
- Lewin, Kurt (1946) Action Research and minority problems, *Journal of Social Issues* 2, 34–46.
- Naumanen, Päivi & Silvennoinen, Heikki (1996) Työn ja koulutuksen vuoropuheluun. Työelämän koulutustarpeet osa 1. Työpoliittinen tutkimus 140. Helsinki: Työministeriö ja koulutussosiologian tutkimuskeskus.
- Nio, Ilkka (2001) Toimenpiteiden vaikuttavuuden arviointia tilastoseurannan pohjalta kolme näkökulmaa vaikuttavuuteen. Työpoliittinen Aikakauskirja 44:3, 25–46.
- Raivola, Reijo (1995) Mitä evaluaatio on ja mihin sitä tarvitaan? Teoksessa Kajanto, Anneli & Kalli, Pekka & Kauppi, Antti & Tuomisto, Jukka (toim.) Aikuiskoulutuksen arviointi. Panoraamoja ja lähikuvia. Aikuiskasvatuksen 36. vuosikirja. Helsinki: Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen tutkimusseura, 21–62.
- Räisänen, Heikki (1995) Pääasia että pääsee työhön; työvoimakoulutuksen evaluaatio, menetelmiä ja tuloksia. Teoksessa Kajanto, Anneli & Kalli, Pekka & Kauppi, Antti & Tuomisto, Jukka (toim.) Aikuiskoulutuksen arviointi. Panoraamoja ja lähikuvia. Aikuiskasvatuksen 36. vuosikirja. Helsinki: Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen tutkimusseura, 235–264.
- Sihto, Matti (1994) Aktiivinen työvoimapolitiikka. Kehitys Rehnin–Meidnerin mallista OECD:n strategiaksi. Tampere: Tampere University Press.

Skog, Harri & Räisänen, Heikki (1997) Toimivampiin työmarkkinoihin. Selvitysmiesten raportti työvoimapolitiittisen järjestelmän uudistamiseksi. Työministeriö.

- STT (2006) Hoitovirheiden vuoksi kuolee satoja. Uutinen 23.12.2006.
<http://www.mtv3.fi/uutiset/arkisto.shtml/arkistot/kotimaa/2006/12/493098>
- Tiainen, Pekka (2002) Kommentti vaikuttavuusarvioinnin tutkimusasetelmaan. Työpoliittinen Aikakauskirja 1/2002. Työministeriö, 84–89.
- Vainio, Terttu & Mäkelä, Tarja & Mikkola, Kati & Tienhaara, Pekka (2007) Työvoimapolitiittisen koulutuksen vaikuttavuuden parantaminen. Talonrakentaminen ja metalliala. Työpoliittinen tutkimus 334. Helsinki: Työministeriö.
- Yin, Robert (1994) Case Study Research. Design and Methods. London, New Delhi: Sage Publications.

Muita taustalähteitä

- Jääskeläinen, Paul (2007) Henkilökohtaistaminen työpaikalla. Teoksessa Seppälä, Tea (toim.) Työssäoppimisen ohjaaminen aikuisopiskelijan oppisopimuksessa. Helsinki: Helsingin yliopisto, Koulutus- ja kehittämiskeskus Palmenia, 61–65.
- Jääskeläinen, Paul & Hakkarainen, Pentti & Jokinen, Esa & Spangar, Timo (2008) Dialogiset työpajat ja hiljainen tieto. Teoksessa Toom, Auli & Onnismaa, Jussi & Kajanto, Anneli (toim.) Hiljainen tieto. Tietämistä, toimimista, taitavuutta. Aikuiskasvatuksen 47. vuosikirja, 301–320.
- Rikkinen, Aino (toim.) (2006) Henkilökohtaistamisen hyvät käytännöt, mallit ja mekanismit. Helsinki: Opetushallitus.
- Spangar, Timo & Jokinen, Esa & Filander, Karin (2004) AiHe – Enemmän kuin aihioita aikuisopiskelun henkilökohtaistamiseen. AiHe-projekti 2003. Helsinki: Opetushallitus.
- Spangar, Timo & Jokinen, Esa (2006) Aikuisopiskelun henkilökohtaistamisesta aikuiskoulutuksen henkilökohtaistamiseen. AiHe-projektin kokonaisarvioinnin loppuraportti. Helsinki: Opetushallitus.

Liite 1. Henkilökohtaistetun työvoimakoulutuksen arvioinnin vaiheet, esimerkkinä TE-keskusalue, yhteenveto.

Vaihe	Tavoite	Toteutus
- Henkilökohtaistamisen arviointiprosessi	Tuottaa yhteistoiminnallisesti luotettavaa ja laadukasta aineistoa henkilökohtaistamisesta ja henkilökohtaistumisesta sekä henkilökohtaistamisen kokonaisarviointia että kehittämistä silmällä pitäen.	Tässä esitettävä on ”ideaalimalli”, jota voidaan rikastaa ja soveltaa monin tavoin. Orjallista toteuttamista ei suositella, vaan vaikutteiden ottamista hyvin väljästi erilaisia tilaisuuksia varten. Tärkeää on pitää kiinni kolmesta asiasta: 1) Asiakaskohtaisesta käsittelystä, 2) intervention poikkeuksellisten, ”informaalisten” aspektien korostamisesta sekä 3) asiakasmatriisiin kokoamisesta.
1. Henkilökohtaistamisen arvioinnin strateginen huomiointi ja resursointi	Määritellään arviointiin käytettävän (ylimääräisen) taloudellisen, aika- tai muun resurssin määrä eri tahoilla	Voidaan sisällyttää työvoimakoulutuksen rahoitukseen, oppilaitoksen strategiaan ja budjettiin ja/tai erityiseen kehittämisrahoitukseen. Voidaan myös todeta toteutettavan 0-resurssilla.
2. Asiakkaan identifiointi	Nostetaan esiin yksi konkreettinen asiakastapaus. Esiin nostaja voi olla mikä tahansa taho/taso. Motiivina voi toimia yleinen tai konkreettinen ongelma.	Identifioija voi olla työhallinto, oppilaitos, yksittäinen kouluttaja tai joku muu. Asiakas voi olla ”helppo” tai ”vaikea”, mutta tärkeintä on tehdä hänestä henkilökohtaistamisesimerkki”.
3. Verkoston identifiointi	Määritellään se verkosto, joka voi toimia asiakkaan hyväksi	Käsitellään yhtä asiakastapausta kerrallaan.
4. Arviointitilaisuuden järjestäminen	Operationalisoidaan henkilökohtaistaminen yhdessä joksikin ”lisä”interventioksi, joka ylittää ”perinteisen” ja tehtävämukaisen työnjaon, tapauskohtaisesti.	Useampia tapauksia voidaan käsitellä kerralla verkoston toimesta, esim. ½ tuntia per asiakas. Tilaisuudesta tehdään pöytäkirja ja asiakastapausten käsittely kootaan tietokantaan.
5. Verkoston vallan identifiointi	Vastataan kysymykseen onko verkostolla valtaa tehdä jotain (muuta, lisää) asiakkaan hyväksi. Jos ei, kuvataan miksi.	Käsitellään yhtä asiakastapaus kerrallaan.
6. Henkilökohtaistamisesta sopiminen	Tehdään työnjako ja sovitaan, mitä (lisä-) toimenpiteitä kyseisen asiakkaan kohdalla tehdään.	Käsitellään yhtä asiakastapausta kerrallaan. Sovitaan toiminnan tavoista, aikataulusta ja verkoston kontrollitapaamisen ajankohdasta kunkin asiakkaan kohdalla.
7. Toimiminen	Sovittujen interventioiden toteutus.	Tapauksittainen toteutus.
8. Arviointi	Arvioidaan henkilökohtaistumista.	Kukin verkoston osapuoli, ml. opiskelija itse arvioivat.
9. Yhteenveto	Dokumentoidaan prosessi.	Kootaan matriisiin muotoon.
10. Kokonaisarviointi	Tutkimuksellinen yhteenveto, arvio vaikuttavuudesta.	Tekijä voi olla yksi verkoston toimijoista tai ulkopuolinen.
11. Palaute	Käyttää asiakasaineistoa henkilökohtaistamisen laajemman reflektoinnin ja kehittämisen tukena.	Tuloksista syötöt järjestelmiin (raportti, ehdotukset, kriittiset kommentit, arvioinnin kehittäminen) ja palautetilaisuus.

SaTu-hankkeen rakennusalakoulutuksen henkilökohtaistamiseen tulleita ajatuksia

PITÄÄ OLLA OPPILAITA JOITA VOIDAAN OPETTAA

MISTÄ JA MITEN SAADAN OPPILAITA KOULUTUKSEEN ?

Ajanvarauspiste

kohdentaa erityisesti markkinointia lomautettuihin henkilöihin, naisiin, alanvaihtajiin ja maahanmuuttajiin

tavoitteena työperäisten vaatimusten helpottaminen ja kielitaidon parantaminen

1

SaTu-hankkeen rakennusalakoulutuksen henkilökohtaistamiseen tulleita ajatuksia

VAHVA ALKU

MAINONTA / kaikkien vastuulla

TIEDOTTAMINEN / kouluttaja & tvtsto

INFOT / kouluttaja & tvtsto

HENKILÖKOHTAINEN NEUVONTA

/ kouluttaja & tvtsto

kohderyhmä markkinointia

LISÄKSI KAIKILLE KOULUTUKSEEN HAKENEILLE OPPILAITOKSESSA KOULUTUSINFOTILAISUUS

Lisätään käyttöä

2

SaTu-hankkeen rakennusala koulutuksen henkilökohtaistamiseen tulleita ajatuksia

HAASTATTELU

TESTI

VALINTA

SaTu-hankkeen rakennusalakoulutuksen henkilökohtaistamiseen tulleita ajatuksia

SUPPILO = motivointijakso / RASTIRATA

JÄLKITUKI SUPPILOSTA PUDONNEILLE

kouluttaja & tvtsto

SaTu-hankkeen rakennusalakoulutuksen henkilökohtaistamiseen tulleita ajatuksia

VARSINAINEN KOULUTUS ALKAA → tarkistetaan tuettavat oppilaat ajoissa

TYÖSSÄOPPIMINEN

RAKENTAVA PUUTELISTA TYÖNANTAJALTA TAI TYÖLLISTYMINEN, yhteistyö: oppilas, työnantaja ja kouluttaja soveltuvuus alalle/yritykseen

TYÖSSÄOPPIMINEN

RAKENTAVA PUUTELISTA TYÖNANTAJALTA TAI TYÖLLISTYMINEN

OPINTO-OHJAAJA / AMMATTIOPETTAJA

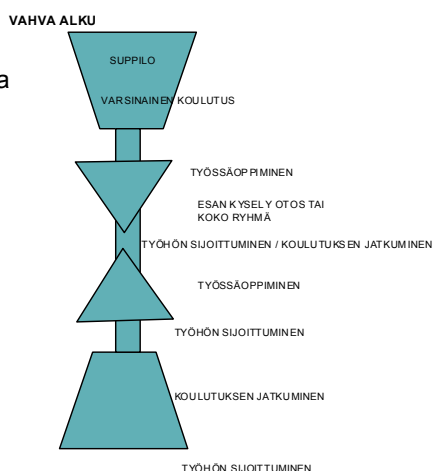
JATKOSUUNNITELMAN LAADINTA LISÄ KOULUTUSRESUSSIN TARKASTUS

KAKSI VIIKKOA ENNEN KOULUTUKSEN PÄÄTTYMISTÄ JATKOSUUNNITELMIEN POHDINTA TYÖVOIMANEUVOJAN KANSSA. KANNANOTTO TARVITTAVILLE LISÄTOIMENPITEILLE (MM. TYÖELÄMÄVALMENNUS, TUKITYÖLLISTÄMINEN TAI KUNTOUTUSNEUVOJALLE AJANVARAUS).

5

SaTu-hankkeen rakennusalakoulutuksen henkilökohtaistamiseen tulleita ajatuksia

Te tvtsto kouluttaja
resurssit
markkinointi



6



Työelämän tutkimuskeskus

Postiosoite

33014 Tampereen yliopisto

Käyntiosoite

Kanslerinrinne I

Tampere

Puhelin 03 3551 7021

Faksi 03 3551 7265

Julkaisujen myynti

Tampereen yliopisto

TAJU

33014 Tampereen yliopisto

Puhelin 03 3551 6055

ISBN 978-951-44-7575-7

ISBN 978-951-44-7576-4 (pdf)

ISSN 0785-2657