

# Aikuisopiskelun henkilökohtaistaminen ja ohjaaminen

*Arto Harju, Pauli Kallio & Asta Kurhila*

**Oppilaitoksilla on velvoite laatia tutkintoon valmistavassa aikuiskoulutuksessa henkilökohtaiset opintosuunnitelmat (hops) . Velvoite on ollut voimassa vuodesta 1992 lähtien. Vuosi sitten hopsista annettiin yhtenevät periaatteet. Niihin sisällytettiin aiemman työ- ja koulutuskokemuksella hankitun lähtötason arviointi, opiskeluohjelman laatiminen yhdessä opiskelijan kanssa, mahdollisten oppimisvaikeuksien ja niiden edellyttämän tuen huomioonottaminen sekä opiskeluohjelman tarkentaminen opiskelun kuluessa. Hopsin on näin ollen määrä sopeuttaa aikuisopinnot aikuisuuteen.**

**M**yöhäiseksi moderniksi tai postmoderniksi Mkutsutussa yhteiskunnassamme on tyypillistä, että yksilöt voivat päättää entistä enemmän tekemisistään samaan aikaan, kun he saavat totuista toimintatavoista entistä vähemmän tukea päätöksilleen. Kukin joutuu luomaan oman todellisuutensa ja tekemään valintoja, joiden seurauksia hän ei voi täysin ennakoida. Yksilöllistyminen ja sen institutionalisoituminen korostavat, että kunkin tulee olla aktiivinen ja elämänsänsä vastuuta kantava, ajatteleva yksilö. Samaa aikaan hän on kuitenkin entistä riippuvaisempi avoimista työmarkkinoista ja sitä kautta myös työmarkkinakelpoisuutta luovista koulutusjärjestelmistä sekä niihin liittyvistä tuki- ja ohjausjärjestelmistä (Manninen, J. 1996, 28-30).

Työelämässä korostuu tehokkuutta ja kilpailukykyä arvostava ideologia. Palkkatyön perinteinen malli on rikkoutumassa, ja suuri osa työpaikoista

muuttuu erilaisiksi projektityyppisiksi tehtäviksi. Tässä tilanteessa työelämän vaatimuksina korostetaan toisaalta erikoistumista ja toisaalta yleisten ja laaja-alaisten kvalifikaatioiden merkitystä. Enää ei riitä kyky valita valmiista vaihtoehdoista, vaan myös vaihtoehdot on luotava itse (Manninen, J. 1996, 28-30).

Siihen on koulutuksessa pyritty vastaamaan opiskelun henkilökohtaistamisella ja yksilöllistämällä. Oppilaitokset on asetuksella velvoitettu vuodesta 1992 laatimaan tutkintoon valmistavassa aikuiskoulutuksessa henkilökohtaiset opiskeluohjelmat (hops). Vuoden 2000 alkupuolella opetushallitus julkaisi lisäksi määräyksen, jossa henkilökohtaisten opiskeluohjelmien tekemiselle on pyritty luomaan yhtenevät periaatteet. Myös määräys koskee tutkintoon valmistavaa koulutusta, mutta samat periaatteet pätevät yleisemminkin aikuiskoulutuksen hops-käytäntöihin. Tär-

keimpiin periaatteisiin kuuluvat opiskelijan aiemman työ- ja koulutuskokemuksen avulla hankinnan lähtötason arviointi, opiskeluohjelman tekeminen opiskelijan lähtötason ja tavoitteiden perusteella, mahdollisten oppimisvaikeuksien ottaminen huomioon ja tuen järjestäminen sekä opiskeluohjelman tarkistaminen ja täsmentäminen opiskelun kuluessa. Opiskeluohjelma tehdään kirjallisessa muodossa koulutuksen järjestäjän ja opiskelijan yhteistyönä ja siinä otetaan esille vain opiskelun onnistumiseen olennaisesti vaikuttavat asiat (Henkilökohtaisten opiskeluohjelmien laatiminen 2000). Määräys asettaa opiskeluohjelmalle tietyt minimitalavoitteet, joita oppilaitoksissa voidaan syventää ja laajentaa. Käytännössä henkilökohtaisena opiskeluohjelmana on suppeimmillaan ollut pelkkä korvaavuuksien kartoittaminen. Laajimmillaan on lähdetty opiskelijan oppimistarpeista ja urasuunnitelmista, jotka on nivottu yhteen tutkinnon perusteiden ammattitaitovaatimuksiin. Näin hopsia on voitu laajentaa kohti opiskelijan elämänsuunnitelmaa (Kallio ja Koskinen 1999, 1). Aikuiskoulutuksesta lähtenyt opiskeluiden henkilökohtaistaminen ja yksilöllistäminen on leviämässä nuorisooasteen koulutukseen ja samoja elementtejä on olemassa myös työelämässä toteutetuissa henkilökohtaisissa kehittämissuunnitelmissa (heks).

Opiskelujen henkilökohtaistamisella ja yksilöllistämällä on koulutusjärjestelmässä siis kohtalaisen vakiintunut asema. Henkilökohtaistaminen haastaa opettajat ja koulutukseen ohjaavat ammattilaiset (mm. ammatinvalintapsykologit, opinto-ohjaajat, urasuunnittelukouluttajat ja työvoimaneuvojat) uudella tavalla sovittamaan yksilöllisiä tavoitteita koulutuksen tarjoamiin mahdollisuuksiin.

**O**piskelujen henkilökohtaistaminen perustuu psykologiassa ja kasvatustieteessä tehtyihin havaintoihin ihmisen toiminnasta ja ajattelusta. Kognitiivisen psykologian ihmiskäsitys korostaa ihmisen luontaista tavoitteellisuutta ja aktiivisuutta. Tämä on yhtenä kulmakivenä nykyisessä pedagogiikassa laajemmin ja henkilökohtaistamisessa erityisesti. Saman suuntaisesti vaikuttaa myös se, että psykologisen käsityksen mukaan tietorakenteet ja käsitykset maailmasta ovat varsin yksi-

öllisiä, jolloin ympäröivästä todellisuudesta tehdään erilaisia tulkintoja ja asioille annetaan erilaisia merkityksiä. Koulutuksessa konstruktivistinen ajattelu on saanut paljon vaikutteita kognitiivisesta psykologiasta. Konstruktivismiin perustuvassa opiskelussa opiskelijoiden omien käsitysten ja niiden merkitysten näkyväksi tekeminen on keskeistä. Kun ajatusrakennelmat saadaan näkyviksi, voi opiskelija itse arvioida tietojensa, taitojensa ja uskomustensa toimivuutta, puutteita ja kehittämistarpeita.

Tässä artikkelissa esitettävät ajatukset perustuvat pitkälti kahden opetushallituksen rahoittaman erillishankkeen kokemuksiin ja raportteihin. Vuonna 1998 julkaistiin "Henkilökohtaisten opiskeluohjelmien käytännön sovelluksia – ko-

kemuksia ammatillisista aikuiskoulutuskeskuksista“, jossa käsiteltiin opettajien henkilökohtaiseen opiskeluohjelmiin liittyviä näkemyksiä. “Opiskelijälähtöisyys henkilökohtaisissa opiskeluohjelmissä”- raporttia varten (Koskinen et al., 2000) haastateltiin eri alojen opiskelijoita ammatillisissa aikuiskoulutuskeskuksissa ja kysyttiin heidän näkemyksiään henkilökohtaisista opiskeluohjelmista. Hankkeiden toteuttajina oli kuusi ohjaavan koulutuksen opettajaa: Mari-Ann Geramo, Arto Harju, Pauli Kallio, Niilo Koskinen, Asta Kurhila ja Tapani Leino.

### **Mikä henkilökohtainen opiskeluohjelma (hops) on?**

**H**enkilökohtainen opiskeluohjelma on väline, jonka avulla opintoja voidaan yksilöllistää (eli sopia kutakin opiskelijaa varten tehtävistä koulutusjärjestelyistä) ja henkilökohtaistaa (eli yhteisesti arvioida, millainen suhde ja merkitys opiskeltavalla asialla on opiskelijalle). Opiskelun ytimenä voidaan pitää henkilökohtaistamista. Henkilökohtaistamisen avulla opiskelija ottaa opiskelun omaan hallintaansa tekemällä ja sitoutumalla sellaisiin valintoihin, joiden avulla arvioi pidemmällä tähtäimellä hyötyvänsä opiskelusta. Yksilöllistäminen on henkilökohtaistamisen seurausta, koska opetusjärjestelyt (korvaavuudet, lisäpanostus johonkin opiskelun osa-alueeseen jne.) määräytyvät opiskelijan itselleen asettamien tavoitteiden mukaisesti. Opiskelutavoitteiden asettaminen ei ole yksinäistä pohdintaa, vaan muotoutuu sen dialogin kautta, jota opiskelija käy opettajien, opiskelutoveriensä, työelämän edustajien ja muiden sidosryhmiensä kanssa. Opiskeluohjelmaa on syytä aika ajoin tarkistaa; opiskelijan vahvuudet ja tavoitteet voivat muuttua. Muutos on tärkeä osa ammatillista kehittymistä ja tietyn asteinen ennakoimattomuus kuuluu opiskeluun. Seurauksena on monenlaisia ongelmanratkaisutilanteita, joihin ei opetussuunnitelmatasolta löydy suoria vastauksia.

*Henkilökohtaisen opiskeluohjelman voisi edellä esitetyin pohjalta määritellä kiteytetyksi onnistuneen opiskelun toteuttamisen välineeksi. Henkilökoh-*

*taisen opiskeluohjelman tekeminen on monipuoliseen vuorovaikutukseen perustuva yhteinen ongelmanratkaisuprosessi. Siinä määritellään oppimisen tavoitteet ja parhaat keinot tavoitteiden saavuttamiseksi. Henkilökohtainen opiskeluohjelma koskee sekä opiskelun sisältöjä että muotoja ja liittyy kiinteästi oppilaitoksen opetussuunnitelmaan sekä opiskelijan ammatilliseen kehittymiseen. Käytännössä henkilökohtaisten opiskeluohjelmien työstäminen edellyttää ohjausta, jossa on oleellista se, että opiskelijaa ei “ohjata” mihinkään tiettyyn suuntaan, vaan häntä autetaan ohjaamaan itseään erilaisissa opiskeluun liittyvissä tilanteissa.*

Henkilökohtaisen opiskeluohjelman luonteen ymmärtämiseksi on hyvä täsmentää vielä kahta läheisesti toisiinsa liittyvää asiaa, jotka opiskeluohjelman toteuttamisessa ovat merkittäviä. Nämä ovat opettajan roolin muutos ja vuorovaikutus.

### ***Opettajan roolin muutos tasa-arvoisuuden ja asiantuntijuuden ristipaineissa***

**O**pettajiin tuntuu usein latautuvan kahdenlaisia odotuksia. Toisaalta opiskelijat pitävät opettajia asiantuntijoina ja toisaalta on pyrkimystä vuorovaikutukseen, jossa kohdattaisiin tasa-arvoisemmin. Billig et al. (1988) toteavat ihmissuhdeasiantuntijoiden työssä pulmaksi sen, miten pystyy rakentamaan ja ylläpitämään asiantuntijuutta asiakaskohtaamisissa ja toisaalta luomaan tasa-arvoisen suhteen asiakkaaseen. Laajemmin taustalla on yksilön sosiaalistuminen demokraattiseen, tasa-arvoa painottavaan yhteiskuntaan ja sen ristiriidat asiantuntijavaltaa painottavan arvomaailman kanssa. Opettajan työ ei ole tietenkään pelkkää ihmissuhdetyötä, mutta se on ihmisten välistä toimintaa, johon kuuluu opiskelijoiden kuunteleminen ja kohtaaminen.

Billigin et al. (1988) ajattelun pohjalta voidaan miettiä, mitkä asiat ovat opettajan roolia muokkaamassa. Tasa-arvo ja asiantuntijuus viittaavat kulttuurisiin tekijöihin, jotka konkretisoituvat mikrotason tilanteissa. Oppilaitosten organisaatiokulttuuri ja opiskelijoiden aiemmat opiske-

lukokemukset näkyvät arkipäivän kanssakäymisessä. Koulutuksessa saattaa olla hyödyllistä aika ajoin tarkistaa esimerkiksi se, kenellä on vastuumistäkin asiasta ja miksi näin on. Uudelleenarviointi ja sen mukainen toiminnan muuttaminen voi kuitenkin olla työlästä ja yllättävän hidasta. Vaikka muutosten tarve ja tasa-arvoisuus tunnustettaisiinkin yleisesti oppilaitoksissa, asiantuntijuuden arvostukseen perustuva opettajajohtoinen toiminta on ehtinyt juurtua ajan kuluessa vaikeasti kriittisesti arvioitavaksi itseäänselvyydeksi. Scheinin (1987) mukaan onnistunut toiminta muuttuu vähitellen organisaation arvoiksi ja arvot muotoutuvat vähitellen tiedostamattomiksi perusoletuksiksi, itseäänselvyyksiksi. Perusoleukset muuttuvat hitaasti, vaikka näkyvät arvot ja ulkoinen toimintaympäristö muuttuisivatkin.

Henkilökohtaisen opiskeluohjelman tekemiseen liittyvät keskeisesti opiskelijan ja opettajan väliset keskustelut, joissa käsitellään yksittäisen opiskelijan opiskelusuunnitelmaa ja siihen vaikuttavia tekijöitä. Tällaista keskustelua voi kutsua myös neuvotteluksi, jossa opettaja ja opiskelija ovat tasa-arvoisia osapuolia. Tasa-arvoisuuden ja auktoriteettia lähentelevän asiantuntijuuden välinen ristiriita voi näkyä neuvottelun ilmapiirissä. Mikäli esimerkiksi oppilaitoksen kulttuuri ei arvosta opiskeluohjelmien tekemistä, neuvottelusta tulee helposti kummankin osapuolen kokema etäinen, hallinnointiin liittyvä suorite. Neuvottelun tuotos, täytetty hops-lomake, pistetään mappiin pölyttymään. Muuta ei tarvitse tehdä, koska opetussuunnitelmassa olennainen on jo sanottu ja opettaja vastaa sen käytännön soveltamisesta. Keskustelu voi kuitenkin lähteä myös opettajan ja opiskelijan erilaisten asiantuntijuuksien kunnioittamisesta. Opettajalla on tietoa koulutuksen sisällöistä, yleisestä oppimisprosessista, koulutuksen mahdollisuuksista ja rajoituksista. Opiskelijan asiantuntijuutta taas on mm. käsitys omasta oppimisestaan, osaamisestaan, kiinnostuksistaan ja tavoitteistaan. Näiden tekijöiden henkilökohtaisessa yhteensovittamisessa tarvitaan sitoutumista aitoon vuorovaikutukseen ja pitkäjänteiseen työhön.

Opettajan roolin muuttuminen ohjaukselliseen

ja neuvottelevaan suuntaan merkitsee sitä, että erilaisten yhteistyötaitojen osaaminen korostuu entisestään opettajan työssä. Aidon dialogin kautta opiskelija ja opettaja voivat tuottaa yhdessä kasvavaa ymmärrystä kunkin opiskelijan tilanteeseen. Opiskelijälähtöisyys voisi tarkoittaa sitä, että opiskelija otetaan huomioon kokonaisvaltaisena yksilönä, ei pelkästään opintoja suorittavana, omia ja/tai annettuja tavoitteita kohti ponnistelevana oppijana. Liiallinen keskittyminen tavoitteellisuuden ylläpitämiseen voi karsia muuta vuorovaikutusta niin, että kaikkia opiskelun kannalta olennaisia tekijöitä ei saada keskusteluun mukaan. (Koskinen et al. 2000, 41).

### *Vuorovaikutus opiskelijan henkilökohtaistamisen ytimenä*

**K**oettu henkilökohtaisen vuorovaikutuksen mahdollisuus tuntuu olevan tärkeää opiskelijoille. Kyse on lähinnä ohjauksesta, jossa opettajan kanssa voidaan melko nopeasti tarttua esille nousseeseen ongelmaan. "Opiskelijälähtöisyys henkilökohtaisissa opiskeluohjelmissa"-hankkeessa haastateltu opiskelija kuvasi käytännöllisesti tätä toivetta:

"K: Jos tapahtuisi sellainen kahunäkymä et sä oot jossakin aineessa tipahtanu kelkasta niin minkälaisia toimenpiteitä vois tehdä?"

V: Mä voisin esimerkiksi kysyä joskus tunnin jälkeen et se opettaja kahestaan opettas mulle sen, jos en jotain asiaa ymmärrä. Silleen mä tekisin. Sit se vois selittää mulle sen asian ja kattelisin et tajusinko mä sen silleen."

Vähäinen ja etäiseksi jäänyt henkilökohtainen vuorovaikutus opettajan ja opiskelijan välillä voi olla osasyynä opiskeluvaikeuksien kasautumiseen. Toinen hankkeessa haastateltu opiskelija totesi:

"Opettajaa ei tuntunut lainkaan kiinnostavan, oppivatko oppilaat mitään vai ei. Nyt myöhemmässä vaiheessa on paljastunut, että opettajakin oli tietoinen, ettei luokka ymmärtänyt opetusta, mutta asialle ei silti tehty mitään."

Monet konstruktivistisesti suuntautuneet tutkijat korostavat vuorovaikutuksen merkitystä erilaisissa ohjaustilanteissa, joihin opiskelun ohjaaminenkin kuuluu. Esimerkiksi Peavy (1997) toteaa, että ohjaajalla on menetelmätasolla kolme perustehtävää:

- 1 Ryhtyä sensitiiviseen ja luotettavaan kommunikatioon toisen ihmisen kanssa.
- 2 Pyrkää saavuttamaan yhteistä ymmärrystä toisen kohtaamasta vaikeudesta.
- 3 Suunnitella ja rakentaa toiminnallisia projekteja, joilla pyritään asiakkaan oman vastuullisuuden ja hallinnan lisäämiseen, lisäämään asiakkaan mielekästä sosiaaliseen elämään osallistumista ja auttamaan asiakasta valitsemaan haluaansa tulevaisuutta ja suuntautumaan siihen.

Henkilökohtaisen opiskeluohjelman toteuttamisessa toimiva vuorovaikutus opettajan ja opiskelijan välillä on keskeinen osatekijä. Opiskeluohjelman laajempaan tai suppeampaan toteuttamiseen liittyy erilaisia vaatimuksia vuorovaikutuksen laadusta, jolloin voidaan puhua vastaavasti avoimesta ja rajatusta vuorovaikutusprosessista. Avoimessa prosessissa keskusteluiden lähtökohdiana on avoimuus erilaisille havainnoille, ajatuksille ja kritiikille ja se on yhdistettävissä Peavyn esittämiin ohjaajan perustehtäviin. Rajatussa prosessissa keskustelu rajoittuu useimmiten koskemaan tehtyjen suunnitelmien toteuttamista. Avoimelle prosessille on luonteenomaista laajalainen lähestymistapa, jolloin henkilökohtainen opiskeluohjelma ymmärretään omaa oppimista kriittisesti reflektoitavana ajattelutapana ja opiskelun eteneminen ajattelutyön syvenemisenä. Avoin prosessi tarkoittaa käytännössä sitä, että henkilökohtainen opiskeluohjelma täydentyy ja laajenee ja sitä arvioidaan keskustelujen kautta niin, että arviointikriteeritkin voivat muuttua. Koulutuksen aikana opiskelija voi esimerkiksi kiinnostua jostakin opiskelemastaan osa-alueesta, ja voi kiinnostustensa muuttuessa muuttaa myös opiskeluohjelmaansa. Opiskeluun liittyy tavallisesti työjakso, jonka aikana opiskelijan ammattiin liittyvät käsitykset yleensä muuttuvat työn tekemisen ja työpaikkakouluttajan kanssa

käytyjen keskustelujen kautta, minkä seurauksena opiskelija haluaa ehkä suunnata opiskeluun uudelleen. Näin henkilökohtaisesta opiskeluohjelmasta muotoutuu joustava väline opiskelun syventämiseen ja suuntaamiseen.

Rajatussa prosessissa henkilökohtainen opiskeluohjelma ymmärretään yleensä konkreettisena, yksiselitteisenä suunnitelmana, joka on dokumentoitu ja jota voidaan tarkentaa lähinnä ulkoisten muutosten takia. Ohjauskeskustelut keskittyvät tällöin puhtaasti käytännöllisten asioiden ratkaisemiseen ja opiskelun eteneminen nähdään suunnitelmien toteutumisenä, jota mitataan opintosuorituksina (Jääskeläinen 1996; Germe et al. 1998). Henkilökohtaista opiskeluohjelmaa voidaan verrata karttaan, joka auttaa matkalla tavoitteeksi asetettuun päämäärään. Avoimessa prosessissa kartta antaa mahdollisuuden suoralta reitiltä poikkeamiseen, jos matka ja yksilön tarpeet sitä edellyttävät: yksilö voi täydentää karttaansa matkan edetessä. Rajattua prosessia voisi vastaavasti verrata koulutuksen alusta loppuun suoraviivaisesti eteneväksi matkaksi. Rajatussa prosessissa voi oikaista ja säästää aikaa niissä kohdin, jotka ovat jo tuttuja. Avoimessa prosessissa puolestaan voi tutkia tarkemmin ja syvällisemmin aiemmin kuljettua tai uutta reittiä.

Seuraavassa taulukossa on esitetty teemoja, joita käsitellään rajatun ja avoimen opintojen suunnittelun vuorovaikutusprosessissa. Vuorovaikutuksen problematiikkaa voi tarkastella jatkumona, jossa ulottuvuuden ääripäitä on kuvattu rajattuna ja avoimena opintojen suunnitteluna. Näiden tarkastelutapojen avulla opettaja voi paikantaa omia työkäytäntöjään (Laitinen 1994; soveltaen Kallio & Koskinen. 1999, 10).

**V**uorovaikutus opettajan ja opiskelijan kanssa on siis keskeinen osa onnistunutta opiskelua. Tämä on kuitenkin vain osa opiskelussa tapahtuvaa vuorovaikutusta. Vuorovaikutuksen merkitys on tärkeä kaikilla opiskeluun vaikuttavilla tasoilla: opiskelijan ja opettajan, opiskelijaryhmän, opiskelijan ja tämän oppilaitoksen ulkopuolisen sosiaalisen verkoston, oppilaitoksen sisäisten toimijoiden ja oppilaitoksen sekä sen yhteistyökumppaneiden välillä. Esimerkiksi kaik-

Rajattu opintojen suunnittelu	Avoin opintojen suunnittelu
Tehdään konkreettinen suunnitelma.	Suunnittelu on ajattelutapa, joka edellyttää oman oppimisen aktiivista havainnointia.
Opiskelun alussa laadittava dokumentti suunnitelmasta tärkeä.	Tuotetaan portfolio, jota täytetään erilaisilla työpapereilla opintojen edetessä.
Aiemmat opinnot luetteloidaan korvauksien selvittämiseksi.	Aiempia opintoja ja niiden osia tarkastellaan kriittisesti (mitä todella on opittu, millaisia kokonaisnäkyksiä on syntynyt).
Tehdään suunnitelma opintojen etenemisestä, valituista opintokokonaisuuksista ja ajankäytöstä.	Konkreettisen suunnitelman lisäksi mietitään oman alan/ammatin päävaatimukset, ideakokoelma alaan/ammattiin kuuluvista asiakokonaisuuksista.
Suunnitelmaa tarkennetaan lähinnä ulkoisten muutosten vuoksi.	Suunnitelma täydentyy ja laajenee yksilöllisen tavoitteenasettelun ja ammatillisuuden määrittelytyön myötä.
Opiskelun eteneminen nähdään opintosuoritusten toteutumisena.	Opiskelun eteneminen nähdään oman ajattelutyön syvenemisenä, jota arvioidaan itse ja dialogissa opettajien/ohjaajien kanssa.
Suunnittelu kattaa koulutusvaiheen sen eri jaksoineen	Suunnitelma katsaus koko omaan ammatilliseen kehittymiseen.
Suunnitelma keskittyy yksilön omaan opiskeluun ja sen suunnitteluun.	Suunnittelu pyrkii kytkemään opiskelijan opinnot myös työyhteisön kehittämistarpeisiin ja –suunnitelmiin.

kien koulutusprosessiin osallistuvien opettajien keskinäinen tiedonkulku, toiminnan koordinoiminen ja yhteistyö oppilaitoksen ulkopuolisiin tahoihin ovat oleellisia (Germo et al. 1998, 42; Koskinen et al. 2000, 2). Lisäksi opiskelijoiden keskinäisessä vuorovaikutuksessa luodaan hyvin pitkälti se perusta ja ilmapiiri, joka vaikuttaa asenteisiin opiskelua kohtaan ja on helpottamassa tai vaikeuttamassa opiskelussa esille tulevien ongelmien selvittämisessä.

## Henkilökohtaistaminen opiskelun eri vaiheissa

### *Opiskelun alkuvaihe*

Ennen kuin opiskelija hakee pitkäkestoiseen

koulutukseen, hän hankkii ihannetapauksessa tietoa koulutuksesta ja hahmottaa suhdettaan tulevaan opiskeluun, ja laajasti ajateltuna koko ammatilliseen tulevaisuuteensa. Parhaimmillaan hän pohtii omien opiskelutavoitteidensa suhdetta tarjolla olevaan koulutukseen, omaan elämäntilanteeseensa, ajankäyttöönensä ja oppimistaapaansa sekä toisaalta opiskelun edellyttämien ulkoisten olosuhteiden järjestämistä ja opintojen rahoitusta.

Osa opiskelijoista toimiikin koulutus päätöksiä tehdessään edellä esitetyn rationaalisen ideaalimallin mukaan, mutta suurimmalla osalla asiat eivät etene näin. Haastattelemlamme *opiskelijoilla* (Koskinen et al. 2000) *tuntui koulutuksen alussa olevan vahvoja aiempiin opiskelukokemuksiin perustuvia käsityksiä ja odotuksia opiskelusta* sekä sen merkityksestä itselle. Opiskelu vaikutti olevan

lähinnä toiveita herättävä paketti, jonka avulla tavoitteisiin päästään. Paketin sisältö tunnettiin vain ylimalkaisesti, mutta luottamus sen sopivuuteen itselle oli luja. Opiskelujen henkilökohtaistaminen ja suunnittelu tuntuivat tässä vaiheessa vierailta. Opiskelujen suunnittelulta odotettiin korkeintaan ammatillisen lähtötason arviointia, korvaavuuksia ja aikatauluttamista. Usein oma opiskeluohjelma oli karkeasti ottaen sama kuin oppilaitoksen opetussuunnitelma.

Opiskelijat *odottivat koulutuksen alussa kohtalaisen teknisuonteista opiskelujen yksilöllistämistä*, mikä myös useimmiten toteutui. Tavallisesti heidän kanssaan oli pohdittu korvaavuuksia ja vähemmän oli keskusteluissa opettajan kanssa ollut esillä laajempaa opiskelujen suunnittelua, sen henkilökohtaistamista. Opiskelijoilla oli kuitenkin toisinaan epävarmuutta aikaisempien tietojensa riittävydestä ja he saattoivat haluta päivittää vanhoja tietojaan, vaikka periaatteessa olisivat saaneet niistä vapautuksen. Siten lähtötason ja korvaavuuksien määrittely ei osoittautunutkaan niin tekniseksi asiaksi kuin aluksi näytti. Osa opiskelijoista koki valintojen teon ylipäättään tässä vaiheessa vaikeana. Heidän mielikuvansa opiskelusta ja myös omasta osaamisestaan oli koulutuksen alkuvaiheessa vasta hahmottumassa.

Opiskelujen suunnittelu jopa pinnalta katsoen yksinkertaisessa aiemmasta työkokemuksesta tai opinnoista saatavissa korvaavuuksissa tuntui vaikealta osoittaen suunnittelutyön monimutkaista luonnetta. Opiskelijan suunnitteluvaikeuksia rajoittivat tässä vaiheessa uuden tilanteen haltuunotto, johon kuului mm. opiskelijaroolin omaksuminen, ryhmään sopeutuminen, koulutuksen hahmottaminen sekä koulutuksen ja vapaa-ajan rytmittäminen. Lisäksi *ajatus opiskelujen henkilökohtaisesta suunnittelusta ja tavoitteiden asettamisesta oli monille vierastavattien itsessään uusien ajatusmallien opiskelua* (vrt. Rauste-von Wright & von Wright 1995, 26). Koulutuksen alkuvaiheessa on hyvä käyttää suunnitteluun aikaa, mutta samalla huomioida sen alustava luonne. Koulutuksen asiasisältöjen lisäksi monet muutostilanteesta johtuvat uudet asiat kuormittavat opiskelijoita tässä vaiheessa.

Alkuvaiheessa opiskelijoiden kuunteleminen

ryhmässä ja henkilökohtaisissa keskusteluissa on tärkeää, jotta voisi saada kuvaa heidän ajatus- ja tietorakenteistaan sekä opiskelulle antamistaan merkityksistä. Liian nopeatahtiseen opiskelun aloittamiseen liittyy riskinä opiskelijoiden positiivisen ryhmäytymisen puuttuminen, epäonnistumisen kokemukset tietojen ja taitojen oppimisessa, epäselvyydet koulutuksen tavoitteissa jne. Opettaja voi tässä vaiheessa myös rohkaista tuomaan esiin asioita, jotka saattavat tuottaa opiskelijoille ongelmia koulutuksen suorittamisessa. Tällaiset mahdolliset ongelmat on jo opiskelun alkuvaiheessa hyvä tunnistaa ja antaa lupa niiden esille nostamiseksi, koska silloin niihin on helpompi tarttua.

Havaitsimme opiskelijoiden ja opettajien haastatteluissa, että *opiskelijalla ja opettajalla voi olla toisistaan poikkeavia käsityksiä riittävän hyvistä oppimistaidoista*. Eräs opettaja hämmästeli sitä, että opiskelijaryhmän enemmistön oppimistaidot kehittyivät vasta lähes puolen vuoden kuluttua opiskelun aloittamisesta tasolle, jolla hän oli odottanut niiden olevan heti opiskelun alussa. Opiskelijoilta odotettiin suhteellisen tiukkatahtiseen aikuisopiskeluun riittäviä opiskelutaitoja. Tässä esimerkkitapauksessa opiskelijoiden rekrytointiin oli käytetty paljon voimavaroja. Ryhmä oli valittu psykologisten testien avulla suuresta hakijajoukosta, ja oppimistaidot olivat olleet yksi valintakriteeri. Koska niissä kuitenkin oli ongelmia, rekrytoinnin ja "hyvän" opiskelijaryhmän merkitys opiskelun onnistumisen takaajana voidaan kyseenalaistaa. Näyttää siltä, että valintojen sijasta olisi enemmän tarvetta pedagogiikan kehittämiseen, mikä esimerkkitapauksessa olisi merkinnyt opiskelijoiden kuuntelemista, opiskelutahdin hidastamista ja opetussuunnitelman tarkistamista.

Eräs haastattelemamme opiskelija toivoi, että ennen varsinaista opiskelua olisi jonkinlainen *valmentava jakso* edellä esitettyjen kysymysten selvittämistä varten. Joidenkin pitempikestoisten ammatillisten koulutusten yhteydessä on kokeiltukin orientoivia jaksoja, joiden aikana opiskelijat voivat tutustua ammatilliseen koulutukseen, kehittää opiskelutaitojaan, kerrata aiempia opintoja, tutustua työelämän vaatimuksiin, arvioida

omia voimavarojaan sekä pohdiskella ja keskustella rauhassa opettajan ja oman ryhmänsä kanssa henkilökohtaisista opiskeluun liittyvistä asioista. Orientoiva jakso voi olla myös erillään ammatillisesta koulutuksesta, jolloin koulutus suunnitelmien muuttuessa opiskelijalla on tarvittaessa mahdollisuus saada tukea uudelleen suuntautumisen pohdintaan. Alustavat kokemukset tällaisesta toiminnasta ovat rohkaisevia.

### *Ohjauskeskustelut opiskelun aikana*

Opiskelun aikana ohjauskeskustelujen sisällöt voivat vaihdella paljon varsinkin silloin, kun opiskelijan ja opettajan/ohjaajan välillä on syntynyt luottamuksellinen suhde jo opiskelun alussa. Opiskelijan keskusteluun tuomat asiat ovat huomionarvoisia riippumatta niiden välittömästä merkityksestä opiskelun kannalta. Henkilökohtaisten opiskeluohjelmien kirjalliselle dokumentoinnille tulisi vastaavasti jättää väljyyttä riippumatta siitä, onko kyseessä rajattu vai avoin työstämisprosessi. Koulutuksen alkuun vahvasti painottuva opiskeluohjelmien tiukka kirjaamisvelvoite johtaa useimmiten siihen, että opiskelijat ottavat sen yhtenä suorituksena muiden joukossa ja unohtavat sen helposti, ellei siihen ohjauskeskusteluissa palata.

Koska koulutuksen alussa opiskelijoiden on vaikea suunnitella omia opiskelujaan, on *opiskelutavoitteiden tarkistaminen* tärkeää koulutuksen kuluessa. Opiskelijan ja opettajan ohjauskeskustelulle olisi järjestettävä riittävästi aikaa, tarkoituksenmukaista olisi varata eräänlainen reservi tähän tarkoitukseen. Tekemiemme haastattelujen perusteella opiskelijoiden tarve arvioida tilannettaan lisääntyy opiskelun kuluessa. Henkilökohtainen suhde koulutukseen oli virinnyt uudella tavoin, kun alkuvaiheen mielikuva opiskelusta ei välttämättä ollutkaan soveltunut tarkentuneeseen kuvaan koulutuksesta ja itsestä opiskelijana. Tämä näkyi jonkinasteisena opiskelumotivaation heilahteluna kaikilla haastatelluilla opiskelijoilla. Tässä tilanteessa opiskelijoiden kysymykset olivat jo huomattavasti alkutilannetta yksilöllisempiä ja aikaa vaativampia. Monilla oli tarvetta arvioida koulutuksen kriitti-

siä kysymyksiä, kuten rooliaan aikuisopiskelijana, opettajan ja opiskelijan keskinäisiä rooleja sekä vastuukysymyksiä. (Koskinen et al. 2000).

Ohjauskeskustelujen yhtenä keskeisenä aiheena on oppilaitoksen opetussuunnitelman ja henkilökohtaisen opiskeluohjelman välisen suhteen arviointi. Opiskelijan, opettajan ja ryhmän välisen keskustelujen avulla opiskelija voi määritellä uudelleen tavoitteensa ja suhteensa tulevaan ammattiinsa sekä siten tarkentaa henkilökohtaista opiskeluohjelmaansa. Tällöin opintojen etenemistä ei nähdä vain opintosuorituksina, vaan opiskelijan ajatustyön syvenemisenä, mikä edellyttää jatkuvaa itsearviointia ja vuoropuhelua. Toimivan vuorovaikutuksen merkitys korostuu tässä vaiheessa entisestään, koska koulutuksen keskivaiheilla on vielä mahdollista pyrkiä parantamaan ongelmallisilta tuntuvia tilanteita tai muuttaa opiskelun suuntaa paremmin muuttuneita tavoitteita vastaavaksi.

Opettajan/ohjaajan kannalta tämä vaihe saattaa olla raskas, koska hän joutuu ottamaan vastaan kritiikkiä, ehkä pettymystäkin. Henkistä kuormitusta voi vähentää tietoisuus, että opiskeluprosessiin kuuluvat myös pettymykset, koska koulutus harvemmin kykenee vastaamaan opiskelijoiden kaikkiin alkuvaiheen toiveisiin. Kriittikin ja pettymyksen vastaanottamista voidaan helpottaa myös järjestämällä työ niin, että opettajat toimivat tiimeissä tai työryhmissä. Koulutusprosessin ja opiskelijoiden tilanteita voidaan käsitellä tällöin yhdessä ja pitää esimerkiksi opettajan kokemat syyllisyyden ja riittämättömyyden tunteet erillään ratkaistavista ongelmista. Perinteinen malli opettajasta yksinään vastaamassa opiskelijaryhmän vaatimuksiin tekee opettajan työstä liian usein kohtuuttoman raskasta.

### *Arviointikeskustelut*

Opiskelun eri vaiheissa käytävien arviointikeskustelujen mahdollisia sisältöjä ovat ammatillisen osaamisen kehittyminen, oppimistavan arviointi ja opiskelijan koulutuksen jälkeiset jatkosuunnitelmat. Refleksiivisyyden lisääntymisen nähdään usein tavoitteena sinänsä. Opiske-



lijat haluavat yleensä palautetta oppimisestaan. Haastatteluihinsa keräämämme aineiston perusteella opiskelijat saivat palautteen lähinnä numeerisina arvioineina, minkä lisäksi he olisivat halunneet myös laadullisempaa palautetta. Toive oli selkeä, mutta ehkä jäsentymättömästi ilmaistu. Arvioinnin tulisikin olla jatkuvaa silloin, kun opiskelua halutaan ohjata prosessimaisemmaksi. (Koskinen et al. 2000, 54).

Toiminnan tuloksista ja seurauksista saadun palautteen keskeistä merkitystä oppimisprosessissa korostetaan yleisesti oppimisen teorioissa (ks. esim. Rauste-von Wright & von Wright 1995, 34). Ammatillinen kasvu vaatii sopivan oppimisympäristön, jossa opiskelija saa itsensä ulkopuolelta tulevaa tukea ja ohjausta sekä mahdollisuuksia valintoihin. Itsearviointi ei ole siten itsestään selvä perustaito, vaan vaatii kehittyäkseen harjoittelua, sallivaa, myönteistä ilmapiiriä ja kannustavaa palautetta (ks. Koro 1993, 39 ja Hänninen 1994, 39). Arvioinnin kehittyessä myönteisesti sen painopiste siirtyy opettajalta opiskelijalle, jolloin opiskelija irtautuu ulkopuolisesta palautteesta ja on lopulta kypsä arvioimaan itsenäisesti omaa opiskeluaan. Palautteen antamisen muodoista ja tavoitteista kannattaa sopia yhdessä opiskelijoiden kanssa jo koulutuksen alkuvaiheessa, jolloin arvioinnista tulee oppimisprosessin osa.

Arviointivaihe voi pitää sisällään myös sen, miten opiskelija arvioi opiskelujen avulla kyenneensä edistämään pidemmän tähtäimen tavoitteitaan. Tällaisia asioita ovat esimerkiksi abstraktimmalla tasolla ammatillinen edistyminen ja konkreettisemmin työllistyminen. Erityisesti tilanteissa, joissa tavoitteet eivät ole toteutuneet, on hyvä, että pettymykset käydään läpi ja voidaan opiskelijan kanssa aloittaa uudelleenorientoituminen. Mikäli koulutus ei esimerkiksi tuota toivottua työllistymistä, voi pettymys tuottaa tunteen turhasta koulutuksesta. Tällaisessa kriittisessä vaiheessa opettaja/ohjaaja voi tukea opiskelijaa säilyttämään aktiivisuuden ja siten parantaa tämän työllistymismahdollisuuksia. Pettymyksen voi tuottaa myös se, että jotain olennaista tuntuu opiskelusta jääneen saamatta ja ammatillisen kehittymisen koetaan jäävän puutteelliseksi. Tällöin ar-

vionnin kohteena on se, onko kyseessä esimerkiksi epävarmuuden tunne, jonka työstäminen on ensisijaista vai pitääkö todella pyrkiä hankkimaan täydentävää koulutusta. Jotta koulutusten jälkeisiä jatkotilanteita voidaan työstää, on tähän varattava riittävästi resursseja. Opettajan/ohjaajan ja opiskelijan yhteistyön jatkamista ammatillisen koulutuksen jälkeen on kokeiltu ja saatujen tulosten perusteella vaikuttaa onnistuneelta toimintamuodolta, kun kriteereinä käytetään mm. työllistymistä, täydentävän koulutuksen hankkimista ja suunnitelmien uudelleen muotoilemista.

### Pohdintaa opiskelujen henkilökohtaistamisesta

Opiskelujen henkilökohtainen suunnittelu opiskelun merkityksen pohtimisineen, tavoitteiden asetteluineen, oman roolin ja vastuun määrittelyineen sekä itsearviointineen on vielä useimmille opiskelijoille ja monille opettajillekin uutta. Mielikuvat koulutuksessa hankittavista tiedoista ja taidoista, joita voidaan helposti soveltaa työssä, eivät ole koskaan toteutuneet suoraviivaisesti. Nämä toiveet toteutuvat vielä heikommin yhteiskunnassa, jossa työelämän nopeat muutokset, laaja-alaisen osaamisen vaatimukset toisaalta ja erikoisosaamisen painottaminen toisaalta luovat vaikeasti hahmotettavat ja hallittavat ammatillisen pätevyyden kriteerit. Opiskelun alkuvaiheessa kuitenkin toiveikkaat mielikuvat helposti virittyvät ja niiden muuttaminen on vaikeaa, koska koettu varmuus koulutuksessa hankittavalla, helposti sovellettavalla ammattitaidolla tukee itsetuntoa. Vastaavasti *opiskelun henkilökohtaistaminen merkitsee vanhojen opiskelumallien kyseenalaistamista* ja uhkaa ainakin jossain määrin opiskelijan ammatillista itsetuntoa. Tällöin opiskelijalle ja mahdollisesti myös opettajalle syntyy helposti halu pitää kiinni tilanteesta, jossa molemmat ovat tyytyväisiä.

Opiskeluprosessin kuluessa tietoisuus koulutuksen rajallisuudesta riittäväksi koetun ammattitaidon takaaajana tulee kuitenkin säännönmukaisesti esille ja tilannetta joudutaan arvioimaan uudelleen. Opiskelijan positiivisen asenteen säilyttä-

minen koulutukseen, omiin mahdollisuuksiinsa ja itseensä edellyttää tällaisessa tilanteessa opettajilta opiskelijoiden kuuntelemista, tukea ja ohjausta.

Henkilökohtaisten opiskeluohjelmien ohjaaminen edellyttää opiskelijan ja opettajan välistä vuorovaikutusta; parhaimmillaan tämä vuorovaikutus on sellaista, jossa keskustelijat voivat määrittellä roolinsa uudelleen tilanteen vaatimuksia vastaavaksi. Ohjauksesta tulee silloin aidosti tasarvoista keskustelua, johon molemmat osapuolet voivat tuoda näkemyksiään ja ajatuksiaan, eikä kumpikaan varsinaisesti enää ”ohjaa” keskustelun kulkua. Tästä näennäisestä ohjautumattomuudesta huolimatta vuorovaikutuksessa voidaan käsitellä teemoja, joilla saattaa olla merkittävä suora tai välillinen vaikutus opiskelun etenemiselle.

**H**enkilökohtaiset opiskeluohjelmat ovat nos-taneet yksilöllisyyden ja yhteisöllisyyden suhteen pohdinnan keskeiseksi oppilaitoksissa. Opiskelijan kannalta opintojen *henkilökohtaistuminen näyttää nostavan yhteisöllisyyden opintojen osaksi*: yksilölliset opintoratkaisut toteutetaan opiskelijayhteisöissä ja ne yleensä vaativat toteutuakseen ryhmän tuen. Yksilöllisyys ja henkilökohtaisuus eivät tarkoita riippumattomuutta toisista opiskelijoista. Siksi henkilökohtaisen opiskeluohjauksen rinnalla tulisi kiinnittää huomiota ryhmäprosessiin ja sen ohjaamiseen: opiskelun henkilökohtaistumisen edellytyksenä on useimmiten hyvin toimiva ryhmävuorovaikutus. Ryhmä toimii sosiaalisena peilinä sekä vaihdannan lähteenä auttaen siten yksittäistä ryhmän jäsentä realisoimaan ja tarkentamaan omia opiskeluun liittyviä odotuksia ja suunnitelmia. Ryhmän ja vuorovaikutuksen keskeistä osuutta aikuisopiskelun kokemusten ja merkitysten arvioinnissa on kuvattu myös itseohjautuvan opiskelun näkökulmasta (Pasanen 1998, 50). ”Opiskelijälähtöisyys henkilökohtaisissa opiskeluohjelmissä”-hankkeen opiskelijahaastattelussa ryhmän merkitys korostui koulutuksen alusta asti. Esimerkiksi kokemus ryhmän ulkopuolelle jäämisestä lisäsi tyytymättömyyttä koulutukseen, kun taas ryhmän tuki toimi päinvastoin. (Koskinen et al. 2000, 51).

Opiskelun ohjaamisen käytäntöjä tulisi tarkastella myös niiden omissa konteksteissaan, esimerkiksi suhteessa organisaatiokulttuuriin ja erityisesti erilaisiin näkymättömiin tekijöihin. Millainen piilo-opetussuunnitelma oppilaitoksella tai opettajalla on? Mitä ovat koulutuksen taustalla olevat todelliset arvot, mitä ääneen lausutut? Millaiseen opiskelun henkilökohtaistamiseen organisaatio tai yksittäinen opettaja on asennetasolla valmis? Pohdittavaksi tulee, millaisia aitoja mahdollisuuksia henkilökohtaistamiseen oppilaitoskulttuuri antaa. Henkilökohtaisten opiskeluohjelmien ottaminen vakavasti haastaa paitsi opettajan roolin myös opettajan työn yksin tekemisen perinteen. Opintojen henkilökohtaistaminen edellyttää opiskelijan oppimisprosessin asettamista tarkastelun keskiöön, jolloin kaikki hänen prosessiinsa vaikuttavat henkilöt tulevat merkityksellisiksi. Oppilaitoksissa tehtävä työ on muuttumassa yhteisöllisemmäksi.

**E**sillä olleet käsitteet, henkilökohtaistaminen, ohjaus, kohtaaminen, vuorovaikutus ja opiskelijan kokonaisvaltainen huomioonottaminen herättävät organisaatiokulttuurisen tarkastelun ohella kriittisiä kysymyksiä ohjauksen ja henkilökohtaistamisen tavoitteista. Tuottaako tällainen toimintaote laadukkaampaa koulutusta? Millä ajalla henkilökohtaistaminen tapahtuu? Aiheuttaako henkilökohtaistaminen epärealistisia toiveita opiskelusta? Onko opettajilla riittävästi ohjauksellisia taitoja? Tuleeko koulutuksesta terapiaa, jossa opiskelija kaataa elämänsä murheet opettajan niskaan? Kaikkiin näihin kysymyksiin ei ole yksiselitteistä vastausta, vaan tarvitaan lisää arviointia henkilökohtaistamisesta aikuiskoulutuksesta. Joitakin näkökulmia voi kuitenkin lyhyesti ottaa esille.

**K**oulutuksen laadun kannalta selvä hyöty henkilökohtaistamisesta on opiskelijoiden äänen kuuluminen, jolloin herkkyyks koulutusprosessin sujumisesta ja mahdollisista hankauskohdista lisääntyy. Toinen hyöty on opiskelujen keskeyttämisen tai keskeyttämisten käsittely. Keskeytyminen on tilanne, jonka käsittelemättä jättäminen useimmiten heikentää opiskelijan jatko-suunnitelmien toteuttamista sekä vaikuttaa tämän käsitykseen ammattitaidostaan ja itsestä op-

pijana. Kolmantena alueena henkilökohtaistamisen etujen voisi arvioida näkyvän opiskelumestystyksenä tai näyttötutkintojen korkeampana suoritusmääränä. Yhteys ei kuitenkaan esimerkiksi opintomenestykseen ole teoreettisesti ajatellen suora, koska tavoitteiden muuttuessa voivat muut tekijät kuin opintomenestys nousta keskeisemmiksi (esimerkiksi työllistyminen tai päätös tiettyihin aihealueisiin panostamisesta). Näyttötutkintojen suorittamiseen henkilökohtaistamisella sen sijaan voisi olettaa olevan suurempi yhteys. Asiasta on odotettavissa tarkempia tuloksia Opetushallituksessa syksyllä 2000 käynnistetystä "Aikuisopiskelun henkilökohtaistaminen"-hankkeesta. Neljänneksi koulutuksen laadun parantuminen pitäisi näkyä opiskelijoiden työllistymisessä. Joitakin hyviä yksittäisiä kokemuksia eri hankkeista on saatu, mutta tutkittua tietoa asiasta tarvittaisiin. Yleisemmällä tasolla henkilökohtaistamisen voi katsoa parantavan koulutuksen laatua edistämällä tasa-arvoisen toimintatavan avulla aikuisopiskelijan omaa subjektiutta opiskelussaan.

**O**piskelijan henkilökohtaistaminen vaatii aikaa. Opiskelukäytäntöjen muuttaminen, organisaatiokulttuurin muuttamisesta puhumatta, vaatii sitoutumista organisaation eri tasoilla. Todellinen sitoutuminen on useimmiten mitattavissa siihen käytetyistä resursseista. Opettajilla on käytännössä harvoin aikaa paneutua kovin tarkasti kaikkien opiskelijoiden tilanteisiin. Ammatillisessa aikuiskoulutuksessa vallitseva kova kilpailu ja taloudelliset paineet ovat pikemminkin toimineet henkilökohtaistamista vastaan. Kalliiksi mielletty henkilökohtainen työ opiskelijoiden kanssa pudotetaan helposti pois, mutta samalla turhat keskeyttämiset lisääntyvät aiheuttaen kustannuksia opiskelijalle ja yhteiskunnalle. Töiden järjestelyillä ja henkilökohtaistamisen priorisoinneilla voidaan asiaan vaikuttaa, mutta myös käytännön ratkaisuiden (eikä vain juhlapuheiden) tulisi tukea mahdollisuutta muuttaa opettajan roolia tiedon jakajasta opiskelijan ohjaajaksi.

**A**jtatus henkilökohtaisten opiskeluohjelmien tekemisestä herätti joissain haastattelemisemme opettajissa pelkoa siitä, että opiskelijat

esittäisivät epärealistisia toiveita koulutuksesta. Eräs opettaja ilmaisi asian niin, että "hops on kuin ladatun asean antamista opiskelijalle". Tällaisen pelon taustalla lienee ajatus siitä, että kaikkiin tavoitteisiin ja toiveisiin pitäisi kyetä vastaamaan opetuksen erityisjärjestelyillä. Oppilaitokset haluavat itsekin pitää yllä mielikuvaa koulutusorganisaatiosta, jossa opiskelijat voivat "tuotetarjottimelta" tai "täsmäkoulutuksesta" valita itselleen "räätälöidyt" tuotteet. Tuotetarjotin -ajattelun pedagogisena ongelmana on kuitenkin se, että siinä opiskelija nähdään koulutuspalvelujen kuluttajana eikä koulutuksen sisältöihin vaikuttavana subjektina. Ajattelun toinen heikkous on se, ettei opiskelijalla ole läheskään aina koulutuksen alussa selkeästi kiteytyneitä toiveita ja tavoitteita, vaan suuri osa niistä kehittyy koulutuksen aikana. Lisäksi oppilaitosten mahdollisuudet vastata kaikkiin toiveisiin ovat todellisuudessa rajalliset. Henkilökohtaistaminen sitä tukevine ohjauskeskusteluineen on tällöin avainasemassa, koska opiskelija ja opettaja voivat neuvotellen käsitellä opiskelijan tavoitteiden ja toiveiden suhdetta koulutuksen tavoitteisiin, ammatillisuuteen ja erityisjärjestelyjen mahdollisuuksiin. Keskustelun teemaksi voi hyvin nousta se, miksi kaikkia tavoitteita ei ole mahdollista tai mielekästä koulutuksen puitteissa toteuttaa ja kuinka paljon opiskelijalla itsellään on vastuuta tavoitteidensa toteuttamisessa. Tällä tavoin ollaan jo lähellä opiskelijan ja opettajan roolien uudelleen määrittelyä.

Kysymys opettajan ohjaustaitojen riittävydestä vaatisi oman analyysin, johon tässä yhteydessä ei ole mahdollisuuksia. Riittävyteen vaikuttavat ohjaustilanteessa esille nousevien kysymysten laatu, opettajan ominaisuudet (oppimisenäkemyks, kiinnostus henkilökohtaiseen ohjaukseen ja ongelmanratkaisuun), henkilökohtaistamista tukeva opiskeluympäristö ja opettajan mahdollisuus saada tarvittaessa tukea. Melko paljon henkilökohtaistamisessa on kysymys opettajan herkkyydestä kuunnella opiskelijoita ja ratkaista yhdessä näiden kanssa esille tulevia kysymyksiä. Tärkeää on kuitenkin myös rajojen vetäminen, koska kaikkien kysymysten ratkaisuun opettajilla ei ole osaamista eikä kaikkien asioiden ratkaiseminen kuulu oppilaitokselle. Tämän johdosta

esimerkiksi ohjauksen ammattilaisten tuki toisi merkittävän lisäresurssin henkilökohtaistamisen toteuttamiseen. Tämä tuki voisi liittyä sekä tilanteiden selvittämiseen että rajojen vetämiseen.

Pelko siitä, että ohjauksellinen ote johtaa opiskelijoiden kaikkien murheiden sysäämiseen opettajan harteille ja koulutus muuttuu terapiaksi, ei ole kovin todennäköistä. Ohjauksellisesta toiminnasta saatujen kokemusten perusteella opiskelijat osaavat pääsääntöisesti varsin hyvin erottaa eri toimintaympäristöt ja -koodit toisistaan. Opiskelijan tunteminen opintosuorituksia laajemmin on ennemminkin opettajan työn raskautta vähentävä tekijä, koska opiskelun mahdolliset vaikeudet on paremmin selitettävissä. Voidaan nähdä vaikeuksien syitä eikä pelkästään oireita ja arvioida, onko tilanteen muuttaminen pedagogisten ratkaisujen ulottuvilla vai tarvitaanko muun tyyppisiä menetelmiä.

Haastattelemamme opiskelijat eivät pitäneet henkilökohtaisia opiskeluohjelmia kovinkaan tärkeinä aluksi, mutta opiskelujen edetessä tarve henkilökohtaistamiseen kasvoi. Opiskelun tuloksellisuuden kannalta keskeistä on, että resurssit antavat mahdollisuuden toteuttaa opintojen suunnittelua prosessimaisesti. Ohjaukselle on hyvä varata myös koulutuksen jälkeen jonkin verran aikaa, koska opiskelijan pidemmän tähtäimen tavoitteiden käsittely ei välttämättä sijoitu koulutuksen sisälle. Opiskelijalla saattaa olla tarvetta esimerkiksi oppimiskokemustensa arviointiin, täydennyskoulutuksen hankkimiseen tai aktiivisen työnhaun ylläpitoon. Koulutuksen jälkeinen arviointi antaa myös oppilaitokselle tärkeää tietoa koulutuksen vaikuttavuudesta. Ohjauksellinen ote koulutuksessa voi auttaa siinä, etteivät epäonnistumisen kokemukset jää yhdellekään opiskelijalle merkittävimiksi muistoiksi opiskelusta, vaan koulutuksen jälkeinen tilanne merkitsee realistista ja itseensä uskovaa tulevaisuuden suuntautumista.

## Kirjallisuus

BILLIG, M., Condor, D., Edwards, M., Gane, D., Middleton & Radley, A. (1988) *Ideological dilemmas. A social psychology of everyday thinking*. London, Sage.

GERMO, M., Harju, A., Kallio, P., Koskinen, N., Kurhila, A. & Leino, T. (1998) *Henkilökohtaisten opiskeluohjelmien käytännön sovelluksia – kokemuksia ammatillisista aikuiskoulutuskeskuksista*. Työelämän tutkimus 1/1998. Opetushallitus. Helsinki.

Henkilökohtaisten opiskeluohjelmien laatiminen 2000. Määräys 47/011/2000. Opetushallitus.

HÄNNINEN, R. (1994) *Itsestään selvä itsearviointi. Itsearviointin kehittyminen ammattiin valmistumisen näkökulmasta*. Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen tutkimuksia ja selvityksiä 19. Jyväskylä. Yliopistopaino.

JALAVA, J., Lehtinen, E. & Palonen T. (1997) *Opsista hops*. Käsikirja ja juonnettu kirjallisuusluettelo oppimisen ohjaajalle. Turun yliopiston täydennyskoulutuskeskus. Turku. Painosalama Oy.

JÄÄSKELÄINEN, P. (1996) *Henkilökohtaisten opinto-ohjelmien (hops) teorian esiyttämisestä oppimisen ohjaamisen arkirealisiin (otteita kesken-eräisestä työpaperista)*

KALLIO, P. & Koskinen, N. (1999) *Verkkohops*. EDUfi (Opetushallitus). Saatavilla [www.muodossa.fi](http://www.muodossa.fi) oppimateriaalit/verkkohops.

KORO, J. (1993) Aikuinen oppimisensa ohjaajana. Itseohjattu oppiminen – Aikuiskoulutuksen tavoite vai väline. Teoksessa *Aikuisten oppimisen oikeat muodot. Kohti aktiivista oppimista*. Kansanvalistusseura 1993. Aikuiskasvatuksen tutkimusseura 1993. Helsinki. Kirjastopalvelu Oy.

KOSKINEN, N., Kallio, P., Kurhila, A., Harju, A., Germa, M.-A. & Leino, T. (2000) *Opiskelijälähtöisyys henkilökohtaisissa opiskeluohjelmissä*. Työelämän tutkimus 1/2000, Opetushallitus.

LAITINEN, A. (1994) *Joustava opettajuus muuttuvissa konteksteissa*. Jyväskylän ammatillinen opettajakorkeakoulu. Selvityksiä ja puheenvuoroja 3, Jyväskylä.

MANNINEN, J. (1996) *Kadonneen aarteen metsästäjät?* Akateemisille työnhakijoille tarkoitettujen yksilöllisten täydennyskoulutusohjelmien vaikuttavuus. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Helsinki.

PASANEN, H. (1998) Refleksiivisen itseohjautuvuus-käsityksen hahmotusta. Teoksessa *Aikuiskoulutus modernin murroksessa - näkökulmia työllistymistä edistävän koulutuksen ja ohjauksen merkityksiin ja vaikuttavuuteen*. Toim. Jyri Manninen. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia, 158. Helsinki.

PEAVY, R. V. (1997) *Socio-dynamic Counselling. A Constructivist Perspective for the Practice of Counselling for the 21<sup>st</sup> Century*. Victoria, BC: Trafford Publishing.

RAUSTE-VON WRIGHT, M.-L. & von Wright, J. (1995) *Oppiminen ja koulutus*. Porvoo. WSOY.

SCHEIN, E. (1987) *Organisaatiokulttuuri ja johtaminen*. Espoo. Weilin & Göös.

Artikkeli saapui toimitukseen 10.6.2000. Artikkelin lausunnot saatiin syksyn aikana ja artikkeli hyväksyttiin julkaistavaksi toimituskunnan kokouksessa 5.2.2001.