

Päivi Kilja

# Opintojen henkilökohtaistaminen aikuisoppijoiden kokemana

Eksistentiaalis-fenomenologinen tutkimus  
näyttötutkintomestarikoulutuksen  
kontekstissa



Päivi Kilja

Opintojen henkilökohtaistaminen  
aikuisoppijoiden kokemana

Eksistentiaalis-fenomenologinen tutkimus  
näyttötutkintomestarikoulutuksen kontekstissa

Esitetään Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden ja psykologian tiedekunnan suostumuksella  
julkisesti tarkastettavaksi Kokkolan yliopistokeskus Chydeniuksen Ulappa-salissa  
toukokuun 4. päivänä 2018 kello 12.

Academic dissertation to be publicly discussed, by permission of  
the Faculty of Education and Psychology of the University of Jyväskylä,  
in Kokkola University Consortium Chydenius, hall Ulappa, on May 4, 2018 at 12 o'clock noon.



UNIVERSITY OF JYVÄSKYLÄ

JYVÄSKYLÄ 2018

# Opintojen henkilökohtaistaminen aikuisoppijoiden kokemana

Eksistentiaalis-fenomenologinen tutkimus  
näyttötutkintomestarikoulutuksen kontekstissa

Päivi Kilja

Opintojen henkilökohtaistaminen  
aikuisoppijoiden kokemana

Eksistentiaalis-fenomenologinen tutkimus  
näyttötutkintomestarikoulutuksen kontekstissa



UNIVERSITY OF JYVÄSKYLÄ

JYVÄSKYLÄ 2018

Editors

Timo Saloviita

Department of Teacher Education, University of Jyväskylä

Sini Tuikka, Päivi Vuorio

Publishing Unit, University Library of Jyväskylä

Cover picture by Veera Palmu

Permanent link to this publication: <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-7406-0>

URN:ISBN:978-951-39-7406-0

ISBN 978-951-39-7406-0 (PDF)

ISBN 978-951-39-7405-3 (nid.)

ISSN 0075-4625

Copyright © 2018, by University of Jyväskylä

Jyväskylä University Printing House, Jyväskylä 2018

## ABSTRACT

Kilja, Päivi

Personalisation of Studies as Experienced by Adult Learners – An Existential Phenomenology Study at the Context of a Training Programme for Specialists in Competence-based Qualifications

Jyväskylä: University of Jyväskylä, 2018, 193 p.

(Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research

ISSN 0075-4625; 610)

ISBN 978-951-39-7405-3 (nid.)

ISBN 978-951-39-7406-0 (pdf)

The aim of this empirical qualitative PhD study was to describe and understand the phenomenon of the personalisation of studies. The theoretical framework was the existential phenomenology with holistic conception of man. In this study, the phenomenological experience was broadly understood as the experiential relationship of man to his own situation. The research assignment was 1) to describe the essence of personalised studies as appear in the experiences of an adult learner and 2) to describe a general network of meanings connected with individual experiences.

The context of this research was the development of a training programme for specialists in competence-based qualifications conducted by the School of Professional Teacher Education in the Oulu University of Applied Sciences. The qualitative data in the study consisted of interviews in which 19 adult learners shared their experiences of personalising studies. In the analysis of the research data, the phenomenological psychology method developed by Amadeo Giorgi and the associated version developed by Juha Perttula were applied. This method based on existential phenomenology progressed from the individual level to the level of general knowledge that the researcher constructed.

The empirical results of the study were, first, to define the individual ways the students experientially described their personalised learning processes and, second, to outline the general meaning network formed from those descriptions. The general meaning network of personalisation of studies consisted of the experiences of being an adult learner, participation and being guided.

This doctoral dissertation diversifies the general knowledge of adult learning and provides conceptual tools to participate in the pedagogical debate on the personalisation of studies and the related dimensions of the individual. This research offers a new understanding of the underlying intentions of the individual adult learner and highlights the learner's 'voice'. Based on the research results there are presented ideas how to personalise studies in ways that increase appreciation of the learner's uniqueness and individuality in the process of personalisation of studies.

Keywords: personalisation of studies, qualitative research, existential phenomenology, experience, adult learner, training programme for specialists in competence-based qualifications

**Author's address** Päivi Kilja  
Oulu University of Applied Sciences  
School of Professional Teacher Education  
Kiviharjuntie 4, 90220 Oulu  
paivi.kilja@oamk.fi

**Supervisors** Professor Juha T. Hakala  
University of Jyväskylä  
Kokkola University Consortium Chydenius  
Finland

Senior lecturer, PhD Anita Malinen  
University of Jyväskylä  
Department of Education and Psychology  
Finland

Principal lecturer, PhD Kari Kiviniemi  
Oulu University of Applied Sciences  
School of Professional Teacher Education  
Finland

**Reviewers** Dosent Seija Mahlamäki-Kultanen  
University of Tampere  
Finland

Dosent Jussi Onnismaa  
University of Jyväskylä  
Finland

**Opponent** Dosent Seija Mahlamäki-Kultanen  
University of Tampere  
Finland

## TIIVISTELMÄ

Kilja, Päivi

Opintojen henkilökohtaistaminen aikuisoppijoiden kokemana – Eksistentiaalis-fenomenologinen tutkimus näyttötutkintomestarikoulutuksen kontekstissa

Jyväskylä: University of Jyväskylä, 2018, 193 p.

(Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research

ISSN 0075-4625; 610)

ISBN 978-951-39-7405-3 (nid.)

ISBN 978-951-39-7406-0 (pdf)

Tämän laadullisen, kasvatustieteellisen tutkimuksen tarkoituksena oli kuvata ja ymmärtää opintojen henkilökohtaistamisen ilmiötä. Tutkimuksen teoreettisena lähestymistapana käytetty eksistentiaalinen fenomenologia kattoi holistisen ihmiskäsityksen. Fenomenologinen kokemus ymmärrettiin tässä tutkimuksessa ihmisen kokemuksellisenä suhteena omaan situaatioonsa. Tutkimustehtävät olivat: 1) kuvata opintojen henkilökohtaistamisen ilmenemistä aikuisoppijan kokemuksissa ja 2) kuvata yksilöllisiä kokemuksia yhdistäviä tekijöitä yleisenä merkitysverkostona.

Tutkimuskontekstina toimi Oulun ammattikorkeakoulun ammatillisen opettajakorkeakoulun toteuttama näyttötutkintomestarikoulutus. Tutkimuksen aineisto koostui haastatteluaineistosta, jossa 19 aikuisoppijaa on kertonut kokemuksiaan opintojen henkilökohtaistamisesta. Laadullisen aineiston analysoinnissa käytettiin Amadeo Giorgin muotoilemaa ja siihen perustuvaa Juha Perttulan soveltamaa fenomenologista metodia. Eksistentiaaliseen fenomenologiaan pohjautuva metodi eteni yksilökohtaiselta tasolta tutkijan konstruoimalle yleisen tiedon tasolle.

Tutkimuksen empiirisenä tuloksena esitetään ensin kaikkien tutkittavien yksilökohtaiset opintojen henkilökohtaistamista ilmentävät merkitysverkostot ja toiseksi niistä muodostettu yleinen merkitysverkosto. Opintojen henkilökohtaistamisen yleinen merkitysverkosto muodostui aikuisoppijana olemisen, osallisuuden ja ohjatuksi tulemisen kokemuksista.

Tämä väitöstutkimus monipuolistaa aikuisoppijana olemisen yleistä tuntemusta sekä antaa käsitteellisiä välineitä osallistua kasvatustieteelliseen keskusteluun opintojen henkilökohtaistamisesta ja siihen liittyvistä yksilötason merkityksellisistä ulottuvuuksista. Lisäksi tutkimus tarjoaa uutta ymmärrystä yksilön, aikuisoppijan taustalla olevista intentioista ja nostaa esiin oppijan ”äänen”. Tutkimustulosten perusteella esitetään ideoita, miten toteuttaa opintojen henkilökohtaistamista tavoilla, jotka vahvistavat oppijan ainutlaatuisuuden ja yksilöllisyyden huomioimista opintojen henkilökohtaistamisen prosessissa.

Avainsanat: opintojen henkilökohtaistaminen, laadullinen tutkimus, eksistentiaalinen fenomenologia, kokemus, aikuisoppija, näyttötutkintomestarikoulutus



## ESIPUHE

Väitöskirjani käsittelee opintojen henkilökohtaistamista. Mielenkiintoni kohdistuu siihen, miten opintojen henkilökohtaistaminen on aikuisoppijan kokemana. Väitöskirjatyö on ollut minulle yksi väline tarkkailla omakohtaisesti henkilökohtaista suhdettani opintoihini. Minulla on ollut mahdollisuus rakentaa ymmärrystä itsestäni aikuisena oppijana ja reflektoida opinnoissa olemista omasta elämämaailmastani käsin. Olen myös pohtinut niitä asioita, jotka kantavat minua ihmisenä, naisena sekä elämään, ihmissuhteitani ja työtäni. Oman osaamiseni itsetulkinta ja omien toimintavalmiuksieni rajojen tunnistaminen ovat johdaneet tutkijaksi kasvamisen taivaltani. Motivaatiota on ylläpitänyt tunne siitä, että olen tutkimushankkeeni subjekti ja aktiivinen toimija. Tästä kokemuksesta olen kiitollinen, koska näen kaiken tämän merkityksen myös mahdollisuutena ymmärtää paremmin toisia ihmisiä erilaisissa kohtaamistilanteissa.

Väitöskirjani ei olisi valmistunut ilman monen viisaan ja innostavan ihmisen tukea ja kannustusta. Tutkimukseni ohjaajina ovat olleet professori Juha Hakala, lehtori Anita Malinen ja yliopettaja Kari Kiviniemi. Juha on toiminut ohjaajanani koko aktiivisen väitöskirjatyöskentelyni ajan. Hän on osoittanut varauksetonta luottamusta väitöstutkimustani kohtaan silloinkin, kun esitin tutkimusasetelmaan isoja muutoksia. Hänelle esitän kiitokset viisaasta ja myönteiseen tieteentekoon kannustavasta kumppanuudesta. Kari on seurannut jatko-opiskelijan taivaltani alusta alkaen, tutkimussuunnitelman laadinnasta tutkimusraportin viimeistelyyn. Kiitän Jyväskylän yliopistoa siitä, että ohjaussuhde sai jatkaa Karin työsuhteessa tapahtuneiden muutosten jälkeenkin. Karille esitän suuret kiitokset erittäin johdonmukaisesta ja huolellisesta paneutumisesta teksteihini sekä arvokkaiden työni rakennetta koskevien neuvojen antamisesta. Anita ohjaukselle on vaikea löytää riittävän yleviä sanoja. Siinä nivoutuvat yhteen asiantuntijuus, perusteellisuus, innostuminen ja tasavertaisuus. Tästä on syntynyt ohjaussuhde, joka on tarjonnut minulle mahdollisuuden kehittyä aikuispedagogiikan asiantuntijana.

Kiitän työni esitarkastajia dosentti Seija Mahlamäki-Kultasta ja dosentti Jussi Onnismaata myönteisessä ja rakentavassa hengessä annetuista palautteista ja parannusehdotuksista väitöskirjani käsikirjoitukseen.

Ilman näyttötutkintomestarikoulutuksen aikuisoppijoita tämä tutkimus ei olisi ollut mahdollinen. Haluan kiittää niitä 19 henkilöä, jotka olivat haastateltavina ja antoivat omat arvokkaat kokemuksensa tutkimuskäyttööni.

Tärkeä merkitys tutkijana kehittymiselle on ollut Chydeniuksen kasvatus-tieteen jatko-opintoseminaareilla. Jatko-opiskelijoiden tapaamiset ovat olleet turvallinen kohtaamispaikka tutkimukseen liittyville kysymyksille ja ääneen puhumiselle. Olen kiitollinen kaikille vuosien varrella seminaareihin osallistuneille niin kommentteistanne kuin myös tilaisuudesta päästä tutustumaan kasvatustieteissä tehtävään tutkimukseen laajemmin kuin se muuten olisi ollut mahdollista.

Väitöskirjan tekemiseen tarvitaan paljon aikaresurssia. Osoitan kiitokseni työnantajalleni Oulun ammattikorkeakoululle siitä, että väitöstutkimukseeni ja

opintovapaisiini on suhtauduttu myönteisesti. Kiitän entisiä ja nykyisiä kollegoitani Oulun ammatillisessa opettajakorkeakoulussa siitä mielenkiinnosta, jota he ovat osoittaneet tutkimustyötäni kohtaan. Erityskiitokset kohdistan esimiehelleni KT Asko Karjalaiselle, joka jätti oven aina raolleen osoittaen siten luottamustaan minuun aloittelevana tutkijana. Hänen viisautensa ja rohkaisevat sanansa loivat uskoa siihen, että väitöstutkimukseni aikanaan valmistuu. Lisäksi haluan kiittää tutkimushankkeeni alkuvaiheen rohkaisusta ja innoittavista keskusteluista silloista kollegaani FT, KL Jarmo Saloa. Osoitan myös kiitokset KM Pirkko Kepaselle arvokkaasta vertaistuesta, FM Juha Pousille työni englanninkielisestä käännöstyöstä ja FM, informaattikko Tomi Pelkoselle, joka aina ystävällisesti auttoi tiedonhaussa.

Haluan lausua sydämelliset kiitokseni myös läheisille ystäväilleni Rovaniemellä, erityisesti Saaralle, Minnalle, Satulle, Minna-Liisalle ja Ilkalle. Vaikka itse olen usein epäillyt omia voimavarojani, he ovat uskoneet minuun ja päämääräni saavuttamiseen. He ovat pitäneet huolen siitä, että tutkimustyö ei ole päässyt viemään liiaksi mukaansa. Halauksin kiitän heitä monista hauskoista yhteisistä matkoista, illanvietoista ja lenkeistä, jolloin olen voinut unohtaa koko tutkimushankkeeni.

Kaikkein lämpimimmät kiitokset haluan osoittaa läheisilleni. Olen kiitollinen vanhemmilleni, jotka ovat antaneet minun kasvaa omiin kykyihini luottavaksi naiseksi. Edesmennyt isäni Timo olisi tästä saavutuksestani ylpeä. Kiitos yhteisesti ja erikseen äidilleni Eilalle sekä siskolleni Ullalle ja hänen perheelleen, joiden hoivassa olen saanut viettää monet juhlapyhät viimeisten neljän vuoden aikana. Rakas poikani on aina suurella ymmärryksellä ja luottamuksella suhtautunut äitinsä opintoihin, kiitokset siitä. Omistan väitöskirjani Jonnelle, elämäni tärkeimmälle ihmiselle.

Oulussa 3.4.2018  
Päivi Kilja

## KUVIOT

KUVIO 1	Henkilökohtaistamisen toimintamalli Oulun ammatillisen opettajakorkeakoulun näyttötutkintomestarikoulutuksessa .....	20
KUVIO 2	Aikuisoppijoiden opintojen henkilökohtaistamisen yleinen merkitysverkosto .....	77
KUVIO 3	Aikuisoppijana olemisen henkilökohtaiseksi koetut kokemukset tutkijan muotoilemina.....	79
KUVIO 4	Henkilökohtaiseksi koetut kokemukset ohjaustarpeesta ja ohjattuna olemisesta tutkijan muotoilemina .....	84
KUVIO 5	Henkilökohtaiseksi koetut kokemukset osallisuudesta tutkijan muotoilemina .....	90
KUVIO 6	Ammatillinen oppilaitos opintojen henkilökohtaistamisen mahdollistavana käytäntöyhteisönä .....	123
KUVIO 7	Opintojen henkilökohtaistaminen tekemisen luomisena.....	126

## TAULUKOT

TAULUKKO 1	Yksilöllistämisen ja henkilökohtaistamisen vertailu .....	29
TAULUKKO 2	Kohderyhmän henkilöiden taustat .....	53

## SISÄLLYS

ABSTRACT  
TIIVISTELMÄ  
ESIPUHE  
KUVIOT JA TAULUKOT  
SISÄLLYS

1	JOHDANTO.....	11
1.1	Tutkimuksen lähtökohtia .....	11
1.2	Tutkimuskontekstina näyttötutkintomestarikoulutus.....	17
1.2.1	Näyttötutkintomestarikoulutuksen taustaa.....	17
1.2.2	Henkilökohtaistaminen Oulun ammatillisen opettajakorkeakoulun näyttötutkintomestarikoulutuksessa .	19
1.3	Opintojen henkilökohtaistamista taustoittavat tekijät .....	23
1.4	Oma esiyymmärrykseni opintojen henkilökohtaistamisesta .....	32
1.5	Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimustehtävät .....	34
1.6	Tutkimuksen rakenne .....	35
2	FENOMENOLOGIA TUTKIMUKSEN METODOLOGISENA LÄHTÖKOHTANA.....	37
2.1	Laadullinen tutkimusorientaatio.....	37
2.2	Fenomenologian merkitys kokemuksen tutkimukselle.....	39
2.3	Tutkimus eksistentiaalisena fenomenologiana .....	44
2.4	Deskriptiivinen ja ymmärtävä tutkimusote.....	49
3	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS .....	52
3.1	Tutkimuksen kohderyhmä ja tutkimuslupa.....	52
3.2	Haastattelu yksilöllisen kokemustiedon hankinnassa .....	55
3.3	Aineiston analyysi .....	58
3.3.1	Yksilökohtaisten merkitysverkostojen muodostaminen.....	61
3.3.2	Yleisen merkitysverkoston muodostaminen .....	65
3.4	Kokemuksen tutkimisen luotettavuus ja tutkijapositio .....	71
4	OPINTOJEN HENKILÖKOHTAISTAMISEN YLEINEN MERKITYSVERKOSTO.....	77
4.1	Aikuisena oppijana oleminen .....	78
4.2	Kokemukset ohjatuksi tulemisesta.....	83
4.2.1	Ohjaustarve .....	84
4.2.2	Ohjattuna oleminen .....	86
4.3	Osallisuuden kokemukset .....	90
4.3.1	Vapaus suhteessa opintoihin.....	91
4.3.2	Mahdollisuuden taju .....	94
4.3.3	Päätösvalta .....	96

5	DIALOGI YLEISEN MERKITYSVERKOSTON JA MUUN TUTKIMUSTIEDON VÄLILLÄ.....	98
5.1	Tutkimuskirjallisuuden ja teorioiden valinnasta .....	99
5.2	Opintojen henkilökohtaistamisen yksilöllisyyttä ilmentävät merkitykset .....	101
5.2.1	Henkilökohtaisesti vastuullisena aikuisoppijana.....	101
5.2.2	Uusia merkityksenantoja aikuisoppimiselle .....	104
5.2.3	Vuorovaikutuksessa yksilöllisiä merkityksiä rakentaen.....	107
5.3	Opintojen henkilökohtaistamisen sosiaaliset ulottuvuudet.....	111
5.3.1	Henkilökohtaisesti muiden osallisten kanssa .....	111
5.3.2	Henkilökohtaistamisen luominen ohjattuna.....	114
5.4	Henkilökohtaistamisen osallisuutta ilmentävät merkitykset.....	116
5.4.1	Tunne henkilökohtaisuudesta vapauttaa .....	116
5.4.2	Oppijälähtöisyydestä aktiiviseen toimijuuteen .....	118
5.4.3	Osallisuutta mahdollistavat käytännöt.....	122
5.5	Opintojen henkilökohtaistaminen tekemisen luomisena .....	125
6	POHDINTA .....	130
6.1	Tutkimuksen arviointia .....	130
6.2	Opintojen henkilökohtaistamisen ilmiön tarkastelua .....	135
6.3	Tulosten merkitys ja jatkotutkimusehdotukset.....	147
	SUMMARY .....	151
	LÄHTEET .....	157
	LIITTEET.....	179

# 1 JOHDANTO

## 1.1 Tutkimuksen lähtökohtia

Tämän tutkimuksen lähtökohtana on tarve ymmärtää opintojen henkilökohtaistamisen ilmiötä aikuiskoulutuksen kontekstissa. Henkilökohtaistamiseen on liitetty määritelmiä, joissa painottuvat oppijälähtöisyys ja tapa toimia oppijan tarpeiden mukaisesti. Lisäksi henkilökohtaistamisen avulla käännetään huomio sosiaalisuutta ja ohjauksellisuutta vahvistaviin toimintatapoihin. Opintojen tai koulutuksen henkilökohtaistamisen normiluonteisuus on näkyvimmin esillä toisen asteen ammatillisessa aikuiskoulutuksessa ja näyttötutkinnoissa. Aikuisoppijan kannalta se on tarkoittanut osaamisen tunnistamista ja lähtökohtien selvittelyä, joiden perusteella on voitu tehdä yksilöllisiä ratkaisuja tutkinnon suorittamisessa. Näitä henkilökohtaistamisen periaatteita on noudatettu myös tämän tutkimuksen kontekstina toimivassa näyttötutkintomestarikoulutuksessa.

Tutkimukseni lähti liikkeelle ajatuksesta, jonka mukaan opintojen henkilökohtaistamisen laadukas toteuttaminen edellyttää vastausta kysymykseen siitä, mistä siinä on kysymys. Kokemukseni aikuisten ohjaajana ammatillisen koulutuksen ja näyttötutkintomestarikoulutuksen parissa ovat kartuttaneet ymmärrystäni henkilökohtaistamisesta ja sen toteutustavoista. Tekemäni huomiot ovat saaneet minut ihmettelemään, miksi osalle oppijoista oppijälähtöinen ja oppijan autonomisuutta korostava tapa toimia on luontevaa ja osalle se taas aiheuttaa suuria ongelmia ohjauksen jälkeenkin. Erityisesti niiden oppijoiden kohdalla, joiden odotukset ovat perinteisessä opettajajohtaisen koulutuksen järjestämisessä, opintojen henkilökohtaistaminen näyttää toteutuvan hyvin pintaapuolisesti. Samalla olen tiedostanut oman ajatteluni henkilökohtaistamisesta juurtuneen syvälle koulutuspoliittisiin linjauksiin ja näyttötutkintomestarin koulutusohjelman vaatimuksiin.

Henkilökohtaistamisen liittäminen aikuiskoulutukseen on tapahtunut samanaikaisesti elinikäisen oppimisen retoriikan voimistumisen, koulutusten osaamisperusteisuuden ja aikuisopintojen yksilöllistämisen kehittämisen myötä. Osaamisperusteisuus, osaamisen tunnistaminen ja tunnustaminen sekä tutkin-

tojen viitekehykset ovat osa sitä kehityskulkua, jossa aikuiskoulutuksen nähdään tukevan elinikäistä oppimista ja yksilön elinikäisen oppimisen projektia.

OECD ja Euroopan unioni ovat korostaneet elinikäisen oppimisen koulutuspoliittista merkitystä jo kahden vuosikymmenen ajan. OECD:n elinikäisen oppimisen koulutuspolitiikan sisältö kiteytettiin vuonna 1996 pidetyn OECD:n opetusministerikokouksen asiakirjaan *Lifelong Learning for All* (1996). Euroopan unionin elinikäisen oppimisen perusteet on esitetty Lissabonin strategiassa<sup>1</sup> (2000). Tuolloin jäsenmaat hyväksyivät talouskasvua, kilpailukykyä ja sosiaalista integraatiota edistävän strategian ja samalla päätöksen toteuttaa ohjelma laajamittaisesti. Euroopan komission kommunikation mukaan jäsenvaltioiden tulisi kiinnittää huomiota aikuiskoulutuksen kuntoon laittamiseen ja sen myötä esimerkiksi nonformaalin ja informaalin oppimisen ja osaamisen tunnistamis- ja tunnustamisjärjestelmien toteuttamiseen (Commission of the European Communities 2006). Suomessa elinikäinen oppiminen sai vahvan aseman koulutuspoliittisesti, kun Elinikäisen oppimisen komitea (1997) antoi mietintönsä *Oppimisen ilo* : kansallinen elinikäisen oppimisen strategia. Tavoitteiden saavuttaminen edellytti paitsi aikuisväestön koulutusmahdollisuuksien lisäämistä myös aiemmin hankitun osaamisen hyödyntämistä.

OECD:n *Schooling for Tomorrow* oli 1990-luvun lopulla käynnistetty koulutuksen tulevaisuuteen keskittyvä tutkimus- ja kehittämisohjelma, johon myös oppimisen henkilökohtaistaminen sisällytettiin. Siinä oppimista tarkasteltiin laajemmin kuin vain kouluorganisaation sisällä ja tavoitteet kiteytettiin ajatukseen: *“we do not learn for the school, but for life”*. (OECD 2006; Spitzer 2006, 54.) Yksilöiden ja eri maiden inhimillisellä pääomalla eli koulutus- ja osaamistasolla tarkoitetaan tietoja, taitoja, osaamista ja ominaisuuksia, jotka helpottavat yksilöitä kehittämään henkilökohtaista, sosiaalista ja taloudellista hyvinvointia. Koulutuksen tulee näin palvella jokaisen yksilön tarpeita, jotta sosiaalinen eriarvoisuus ei kasvaisi ja toisaalta taloudellinen kasvu voidaan varmistaa. (Keeley 2007; OECD 2006.) Tämä elinikäisen oppimisen ideologia on kuitenkin jäänyt jossain määrin vajaaksi, jos sitä arvioidaan yksilön näkökulmasta. Mikäli elinikäisellä oppimisella halutaan hyödyttää yksipuolisesti työelämää ja talouskasvua tai se perustuu ensisijaisesti formaalin oppimisen arvostukseen, perustelut opiskelun hyödyistä eivät välttämättä tavoita yksilöä. (Pantzar 2013, 17–18.)

Elinikäisen oppimisen korostaminen tarkoittaa yksilön kannalta sitoutumista jatkuvaan kouluttautumiseen, itsensä toteuttamiseen ja henkilökohtaiseen kasvuun. Pantzar (2013, 18) haluaisikin puhua ennemmin ihmisläheisestä elinikäisestä oppimisesta, jolla hän tarkoittaa itseisarvoista opiskelua ja valinnanmahdollisuuksien säilyttämistä opiskelijalla sen sijaan, että oppimista ohjaavat talouden kilpailukykyä parantavat voimat. Yksilön henkilökohtaisten päämää-

<sup>1</sup> Aikuiskoulutuksen eurooppalaista yhteistyötä ja keskeisiä kehittämistoimia on Lissabonin strategian mukaisesti linjattu myöhemmin Euroopan yhteisöjen komission (2006, 2007) ja Euroopan komission (2010, 2012, 2016) julkaisemissa asiakirjoissa: Aikuiskoulutus: Oppia ikä kaikki, Aikuiskoulutuksen toimintasuunnitelma: Oppiminen kannattaa aina, Uuden osaamisen ja työllisyyden ohjelma: Eurooppa tähtää täysyöllisyyteen, Koulutuksen uudelleenajattelu sekä Uusi osaamisohjelma Euroopalle.

rien saavuttamisen kannalta voi ratkaisevaa olla se, minkälaista ohjausta ja tukea hän saa elämän eri siirtymisvaiheissa. Myös Euroopan unionin ja OECD:n koulutuspoliittisissa linjauksissa elinikäinen ohjaus on paikannettu uudella tavalla elinikäisen oppimisen rinnalla (ELGPN 2013; Euroopan komissio 2012; OECD 2004). Elinikäisen ohjauksen tehtävänä on edistää sosiaalisen oikeudenmukaisuuden päämääriä eli sitä, että jokaisella ihmisellä on yhtäläiset mahdollisuudet arvokkaaseen elämään lähtökohdistaan huolimatta. Ohjauksen avulla voidaan niin vahvistaa urasuunnitteluvalmiuksia kuin helpottaa koulutukseen ja työhön liittyvää päätöksentekoa monimuotoistuvien työurien aikana. Onkin perusteltua väittää, että ohjaus on entistä tärkeämpää, ja erityisesti, jos sen avulla voidaan saada aikaan myönteisiä muutoksia yksilön elämässä. (ELGPN 2013, 9; Sultana 2014, 6–7.)

Osaaminen ja osaamisperusteisuus ovat melko uusia käsitteitä eri koulutusasteilla, minkä vuoksi niihin liitetään erilaisia tulkintoja ja merkityksiä riippuen tulkinnan antajasta. Mäkisen ja Annalan (2010, 41–44) tarkastelussa osaaminen on kiteytettävissä käsitteiden *competency* ja *competence* paradigmaattisina eroina, vaikka yleisesti ne tulkitaan toistensa synonyymeiksi. *Competence* liitetään ammatilliseen koulutukseen, mistä on johdettu määritelmä osaamisperusteinen tai -perustainen (*competence-based*) opetussuunnitelma. *Competency*-käsitettä voi puolestaan pitää yläkäsitteenä, jolloin se voi sisältää myös yksilön henkilökohtaiset *competencet*. Käytännössä yksilön henkilökohtainen osaaminen voi siis tulla esille osaamisen osoittamisen kautta sellaisessa työprosessissa, joka tarjoaa siihen riittävän vaativat puitteet ja samalla vaadittavat *competencet*.

Osaamisen ja osaamisperusteisuuden lähtökohdat on asetettu Euroopan unionin koulutuspoliittisissa linjauksissa. Niissä osaaminen on määritetty tietoina ja taitoina sekä kykynä soveltaa näitä tietoja itsenäisesti ja vastuullisesti, oppimistuloksina sekä ammattiin liittyvinä pätevyyksinä ja osaamiskokonaisuuksina. (Bruggen julkilausuma 2010; EU 2012; EU 2017.) Osaamisperusteisuus liitettiin myös näyttötutkintojärjestelmään heti sen alkuvaiheessa, ja samanaikaisesti tunnistettiin tarpeet kehittää osaamisen arviointia ja osaamisen tunnustamisen menettelyitä (Ropponen 2015, 10). Osaamisperusteisuus on tullut koulutuspoliittisissa teksteissä useimmiten oppimistuloksiin perustuvana lähestymistapana. Kiinnittämällä huomio oppimistuloksiin on samalla purettu perinteistä näkemystä opettamisen ja oppimisen yhteydestä. Tilalle on esitetty uusia näkemyksiä siitä, miten oppimista voi tapahtua muuallakin kuin formaalin oppimisen puitteissa, kuinka oppimistuloksia voi siirtää tai tutkintoja ja osaamista tunnustaa (Bruggen julkilausuma 2010). Osaamisperusteisuuteen on liitetty myös tulkintoja, joissa osaamista painottamalla vastataan paremmin muuttuvien työmarkkinoiden tarpeisiin. Koulutuksen toteuttamisessa tämä on tarkoittanut entistä oppijakeskeisempiä oppimisprosesseja ja osaamisperustaisia oppimista. (Baartman, Bastiaens, Kirschner & van der Vleuten 2006, 153.) Nämä tulkinnat ovat lisänneet myös opitun tunnustamisen ja tunnustamisen menettelyiden kehittämistä; peruslähtökohtana on pidetty riippumattomuutta osaamisen hankkimistavasta (esim. Mäkinen-Streng 2016; Tunnista osaaminen 2013). Oppijan kannalta tämä kehityssuunta on tarkoittanut joustavien ja yksi-



öllisten opintopolkujen suunnittelua ja toteuttamista sekä entistä laajempaa aiemmin hankitun osaamisen tunnistamista ja tunnustamista.

Osaamisen tunnistamisen ja tunnustamisen taustalla on Euroopan unionin 2000-luvulla asettama koulutuspoliittinen linjaus<sup>2</sup>, jolla on pyritty edistämään elinikäisen oppimisen ja osaamisen kehittämisen täytäntöönpanoa. Osaamisen tunnustaminen liittyy keskeisesti opintosaavutusten siirtämiseen, millä EU:n tasolla katsotaan edistettävän yksilön kilpailukykyä työmarkkinoilla. Osaamisen tunnistamisen ja tunnustamisen menettelytapojen kehittäminen on johtanut osaamisperusteisen koulutuksen suunnitteluun sekä ohjaus- ja neuvontapalveluiden uudelleen organisointiin. (Haltia & Jaakkola 2009, 5-7.) Myös tutkintojen viitekehykset, kuten EU:n tasolla EQF-suositus eurooppalaisesta tutkintojen viitekehystä elinikäisen oppimisen edistämiseksi (EU 2008; EU 2017) sekä kansallisella tasolla säädökset tutkintojen ja muiden osaamiskokonaisuuksien viitekehysteeksi (Opetusministeriö 2009; Asetus 120/2017), liittyvät keskeisesti osaamisperusteiseen ajatteluun. Lisäksi Bolognan sopimuksen myötä korkeakoulujen opetussuunnitelmia on viety osaamisperusteisuuteen ja opintojen mitoitusjärjestelmää on yhtenäistetty 2000-luvulta lähtien (Arene 2007).

Suomessa näyttötutkintojärjestelmää voi pitää edelläkävijänä osaamisen hankkimistavasta riippumattoman osaamisen tunnistamisessa ja tunnustamisessa (Raivola ym. 2007, 10). Näyttötutkinnot olivat aikuisille, työkokemuksen kautta osaamisensa hankkineille, yksi tapa suorittaa ammatillinen tutkinto. Tämä 1990-luvun alussa luotu järjestelmä rakentui kolmen periaatteen varaan: työelämäyhteistyö, ammattitaidon hankkimistavasta riippumattomuus ja osaamisen osoittaminen (Lakio 2014, 7-8). Osaamisperusteisuus on konkretisoitunut osaamisperusteissa ammatillisten tutkintojen tutkinnon perusteissa ja opetussuunnitelmissa. Vähitellen osaamisen tunnistamista ja tunnustamista alettiin korostaa myös korkeakoulutuksen piirissä. Lähtökohdaksi asetettiin ajatus siitä, että eri tavoin hankittu osaaminen tulee tehdä näkyväksi ja antaa sille sellainen arvo, joka edistää osaamisen tunnustamista (Aiemmin 2007).

Yhteiskunnallinen kehitys tarkoittaa itseään koulutuksen avulla kehittävän yksilön kannalta sitä, että häntä tulee valmentaa elämälleen merkitystä ja mieltä tunnistavaksi yksilöksi. Elämän sisältö ja merkitykset voivat rakentua hyvin erilaisissa elämäntilanteissa ja kokemuksissa, ja samalla koulutuksen ja työn pysyvyyden arvo vähenevät. Yksilöllisestä oppimisesta onkin tullut keino toteuttaa oppimisyhteiskunnan ihanteita. Tämä kehitys on johtanut yksilöllisyyden korostamiseen niin työelämässä kuin opiskelussa. (Koski & Moore 2001, 11; Onnismaa 2003, 100-102.) Elinikäinen oppiminen korostaa kuvaa vastuullisesta, itsensä kanssa sovussa olevasta ihmisestä, joka hallitsee itseään asettamalla toiminnalleen päämääriä ja arvioimalla niitä kriittisen itsereflektion kautta. Elinikäisen oppimisen ihanteen mukaisesti yksilön pitäisi jopa onnistua irrottautumaan ympäristönsä rajoitteista, kuten työelämää palvelevasta oppimisesta, ja tavoitella myös henkilökohtaista hyvää. (Pantzar 2013, 14-18.)

<sup>2</sup> Vuonna 1999 käynnistyneeseen Bolognan prosessiin kuuluva Bergenin ministerikouksen kommunikointi (2005) ja Lissabonin strategiaa toteuttava Koulutus 2010 - prosessi (2006)

Jälkimodernille ajalle tyypillinen individualismi ja monimuotoisuus kietoutuvat myös yksilön elämään, epävirallisen ja arkioppimisen tunnustamiseen sekä käsityksiin oppimisesta (Onnismaa 2004, 276–277). Beckin (1995, 27–30) mukaan yksilöllistymiskehitys merkitsee teollisen yhteiskunnan riisumista puitteistaan ja niiden uudelleen puitteistamista, mikä johtaa tilanteeseen, jossa yksilöiden on rakennettava uudelleen omat elämäkertansa. Samalla yksilöltä odotetaan uudenlaista osallisuutta oman elämänsä suhteen ja kykyä tehdä ratkaisuja uudenlaisissa sitoumuksissa ja verkostoissa.

Launonen (2000, 296) selittää yksilöllisyyden korostamisen alkaneen 1990-luvulla sosiokulttuurisen ajattelun vapautumisella, jonka seurauksena ylikansalliset arvot, yhteisöllinen moraalijattelu ja opettajan auktoriteetti katosivat koulukasvatuksesta. Onnismaa (2003, 100–102) ja Pasanen (2001, 49–50) ovat havainneet, että aikuisopiskelun yksilöllistymisellä on pyritty tarjoamaan tehokkuutta tavoittelevia yksilöllisiä opiskeluohjelmia ja itseohjautuvuutta edellyttäviä koulutusratkaisuja. Toisaalta käytännössä yksilölliset polut ovat toteutuneet siten, että tarjottu opetus ja opetussuunnitelma ovat pysyneet kuitenkin samoina kaikille eikä aikuisoppijan tilannetta tai tarpeita ole huomioitu oppimisympäristöjen suunnittelussa. Oppijan toimintaa on leimannut yksin tekeminen. Ferrer (2012, 109) haluaa kuitenkin korostaa, että yksilöllistäminen ei tarkoita yksin toimimista, vaan oppimisprosessin aikana voidaan toimia ryhmissä, jolloin yhteisöllisyys tukee pedagogisia päämääriä. Samoilla linjoilla on Watkins (2012, 12) esittäessään, miten oppimisen sosiaalisuus ja sitä tukevat oppimisverkostot ennemminkin edistävät yksilöllisten tavoitteiden saavuttamista kuin toimivat esteinä.

Tutkimukseni aihetta kehystää ammatillisen koulutuksen järjestämisen viitekehys, jossa keskeisiä kehityslinjoja ovat olleet jo pitkään elinikäinen oppiminen, osaamisperusteisuus ja opintojen yksilöllisyys. Opintojen henkilökohtaistaminen on tuotu tähän kehykseen hallinnollisena käsitteenä, jonka määrittelyissä ja toteuttamisessa on tukeuduttu lähinnä näyttötutkintoja koskeviin säädöksiin. Tästä syystä opintojen henkilökohtaistamisen kehittämisessä pitäydään useimmiten kansallisten koulutuspoliittisten määrittelyiden rajoissa ja oppilaitoksen toimintajärjestelmien ehdoilla. Ymmärrystä yksilön oppimisprosessin henkilökohtaisuudesta on mahdollista syventää, kun oppijan tulkinnat todellisuudesta jäsenyivät hänen omasta subjektiivisesta maailmastaan käsin.

Tutkimuksessani on korostuneesti esillä aikuisoppijan kokemuksien ainutlaatuisuus ja yksilökohtaisuus. Lähestyn opintojen henkilökohtaistamista yhden ihmiskäsitysanalyysin, eksistentiaalisen fenomenologian ihmiskäsityksen, pohjalta. Eksistentiaalinen fenomenologia voi tarjota tähän keskusteluun ontologisen analyysin välittämänä kokonaisilmiön (ihmisenä olemisen) laadullista perusanalyysia (ks. Lehtovaara 1996, 149–150). Tulkittaessa yksilön oppimista Rauhalan (1996) holistisen ihmiskäsityksen mukaisesti irrottaudutaan ajatuksesta, jossa jotain merkityksellistä voisi tapahtua ihmistä ulkoapäin ohjaten ja tajunnan yksinomaiseen ylivaltaan luottaen. Esitetystä näkemyksestä ihminen todellistuu tajunnallisena, kehollisena ja elämäntilanteisiin kietoutuneena holistisena oliona. Aikuisoppijan elämämaailmassa korostuvat ja nousevat herkästi

esiin aiemmin kertyneet taidot, uskomukset ja käsitykset niin hänestä itsestään kuin oppimisen maailmasta yleensä. Myös yksilön elämäntilanne ja elämysympäristö sekä vallitsevat kulttuuriset käsitykset vaikuttavat oppimisprosessin aikana. Ne kuuluvat yksilön elämismaailmaan. (Rauhala 1996, 166–167; Satu-lehto 1992, 76–77.)

Tutkimukseni aihetta perustelee sen ajankohtaisuus koulutuksen tulevaisuutta koskevissa kannanotoissa. Individualismi, itseohjautuvuus, yksilön korostuminen ja vastuu ovat esimerkkejä niistä muutosilmiöistä, jotka koskettavat koulutusmaailmaa (Kuosa & Hakala 2017, 10). Elinikäisen oppimisen toteuttamisessa ei ole enää kyse siitä, miten koulujärjestelmä pystyy vastaamaan yksilöiden oppimistarpeisiin koulutustarjonnalla, vaan lisäksi on mahdollistettava vaihtoehtoisia tapoja osaamisen kehittämiseen. Yksilön ja tietoyhteiskunnan tarpeisiin tulee vastata yksilöllisillä tai henkilökohtaistetuilla ratkaisuilla sen sijaan, että jatketaan tehokkuutta tavoittelevien massakoulutusten järjestämistä. (OECD 2006.) Suomessa koulutuksen kehittämisen suuntaviivat on kiteytetty Maailman osaavin kansa 2020 -tavoitteeksi, jonka teemat kiinnittyvät pääosin osaamiseen ja sen kehittämiseen. Osaamisen ennakkoinnin ja tulevaisuuden osaamistarpeita määrittävät paitsi monet toimintaympäristön muutostekijät myös yksilöllisyyttä korostava tematiikka:

Sosio-kulttuurisista muutosvoimista yksi vahvistuva ilmiö on henkilökohtaisten ja yksilöllisten tarpeiden korostuminen elämisen eri alueilla. Kehitys heijastuu myös koulutukseen, opiskeluun ja työelämään. Käytännössä sekä peruskoulutusta että ammatillista koulutusta toteutetaan aikaisempaa joustavammin ja räätälöidympin yksilölähtöisesti. (Jokinen & Saarimaa 2013, 72.)

Opintojen henkilökohtaistamisen tekee erityisen ajankohtaiseksi se, että tätä tutkimusraporttia kirjoitettaessa eri kouluasteilla on käynnissä suuria muutoksia. Ammatillisen koulutuksen reformin keskeisiksi sisällöiksi on asetettu osaamisperusteisuus ja asiakaslähtöisyys. Korkea-asteella taas etsitään uusia ratkaisuja joustaville opintopoluille ja kehitetään osaamisen tunnustamismenetelyitä. Tuomalla uutta tietoa opintojen henkilökohtaistamisesta tutkimuksella osallistutaan pedagogista kehitystyötä koskevaan keskusteluun erityisesti toisen asteen ammatillisessa koulutuksessa ja korkeakouluissa.

Tutkimustietoa on runsaasti saatavilla oppimiskokemuksista ja henkilökohtaisista oppimissuunnitelmista, mutta opintojen henkilökohtaistamiseen liittyvää tutkimustietoa on saatavilla niukasti. Syynä tähän voi olla se, että henkilökohtaistaminen on liitetty ensin osaksi koulutuspolitiikkaa ja sen rakennuudistuksia. Hartleyn (2007; 2008), Petersin (2009) ja Prainin ym. (2013, 657) mukaan tämä kehityssuunta on johtanut siihen, että henkilökohtaistamiselta on jäänyt uupumaan pedagoginen teoria. Samoilla linjoilla ovat Sebba, Brown, Steward, Galton ja James (2007) kiinnittäessään huomiota siihen, että oppimisen henkilökohtaistamista koskeva kirjallisuus on pohjautunut enemmän käytäntöä selittäviin raportteihin kuin empiiriseen tutkimukseen. Joidenkin tutkijoiden (esim. Courcier 2012; Watkins 2012) mukaan henkilökohtaistamisen yhteydessä käytyä uudistuksen diskurssia onkin sävyttänyt enemmän vanhojen ja uusien pedagogisten lähestymistapojen uudelleen kokoaminen kuin esitykset täysin

uudesta teoriasta. Haluan tutkimuksellani lisätä ymmärrystä ja täydentää henkilökohtaistamista koskevaa tietoa tutkimalla aikuisoppijoiden kokemuksia ja kuvaamalla opintojen henkilökohtaistamisen ilmiötä.

Kuvaan seuraavassa alaluvussa tutkimuskontekstina olevaa näyttötutkintomestarikoulutusta osana näyttötutkintojärjestelmää ja Oulun ammatillisen opettajakorkeakoulun tapaa järjestää näyttötutkintomestarikoulutusta. Sen jälkeen paneudun opintojen henkilökohtaistamista taustoittaviin tekijöihin avatakseni sen joitakin ulottuvuuksia ja henkilökohtaistamisen yhteydessä käytyä koulutusuudistuksen diskurssia. Jatkona tähän esitän oman esiyymmärrykseni opintojen henkilökohtaistamisesta. Ennen kuin kuvaan tutkimusraportin sisältöä tarkemmin esitän tutkimukseni tarkoituksen ja asettamani tutkimustehtävät.

## 1.2 Tutkimuskontekstina näyttötutkintomestarikoulutus

Tämän tutkimuksen tutkimuskontekstina toimi Oulun ammattikorkeakoulun ammatillisen opettajakorkeakoulun toteuttama näyttötutkintomestarikoulutus. Näyttötutkintomestarikoulutuksessa on kyse asiantuntijakoulutuksesta, jonka tehtävänä on tukea osallistujien valmiuksia toimia näyttötutkintoihin liittyvissä tehtävissä toisen asteen ammatillisessa aikuiskoulutuksessa (Lakio 2014, 10). Tässä tutkimuksessa henkilökohtaistaminen nousee keskiöön näyttötutkintomestarin koulutusohjelman (Opetushallitus 2012) myötä. Näyttötutkintomestarikoulutusta on toteutettu henkilökohtaistamisen periaatteita noudattaen. Henkilökohtaistamiseen on tällöin liitetty näkemyksiä, joissa oppijälähtöisyys, kokemuksellisuus ja sosiaalinen vuorovaikutus ovat oppimisen perusteina. Henkilökohtaistaminen on toteutunut yksilön aikaisempien opintojen, työ- ja elämäkokemusten huomioon ottamisena opintojen suunnittelussa ja osaamisen osoittamisessa. (Salo, Kilja & Korkala 2014, 15–19.)

### 1.2.1 Näyttötutkintomestarikoulutuksen taustaa

Näyttötutkintomestarikoulutus on osa näyttötutkintojärjestelmän laadunvarmistusta. Näyttötutkintojärjestelmä otettiin Suomessa käyttöön pitkän valmistelutyön jälkeen vuonna 1994 säädetyllä ammattitutkintolailla. Perusteet näyttötutkintojärjestelmän synnylle tulivat kansainvälisistä kehityssuuntauksista ja niiden seurauksista Suomessa. Erityisesti kiinnitettiin huomiota siihen, että Suomessa oli runsas joukko työntekijöitä vailla ammatillista koulutusta ja samanaikaisesti elinkeino-, tuotanto- ja ammattirakenteissa sekä ammattien sisällyksessä tapahtui suuria muutoksia. Silloinen koulutusjärjestelmä ei myöskään tukenut riittävästi työssä olevan ja työssä ammattitaitoa hankkineen aikuisen ammatillista kouluttautumista. Myöhemmin näyttötutkintojärjestelmän asemaa vahvistettiin osana kansallista elinikäisen oppimisen strategiaa (Elinikäisen oppimisen komitea 1997).

Näyttötutkintojärjestelmän tarkoitus oli kannustaa aikuisväestöä suorittamaan ammattitaidon hankkimistavasta riippumattomia tutkintoja. Lisäksi

näyttötutkintotoiminnan tuli perustua työelämän ja opetusalan yhteistyölle ja ammattitaidon osoittamiselle näyttökokeilla. Vuonna 1998 lainsäädäntöä uudistettiin siten, että ammattitutkintolaki kumottiin ja näyttötutkintojärjestelmää koskevat säädökset siirrettiin lakiin ammatillisesta aikuiskoulutuksesta (L631/1998). Lainsäädännön mukaan ammatillinen aikuiskoulutus määritettiin olevan ammattitaidon hankkimistavasta riippumattomia, näyttötutkintoina suoritettavia ammatillisia perustutkintoja, ammattitutkintoja ja erikoisammattitutkintoja samoin kuin niihin valmistavaa koulutusta ja muuta kuin näyttötutkintoon valmistavaa ammatillista lisäkoulutusta. Samalla lainsäädännöllä määrättiin, että koulutuksen järjestäjän on huolehdittava henkilökohtaistamisesta näyttötutkintoon ja siihen valmistavaan koulutukseen hakeutumisessa, tutkinnon suorittamisessa ja tarvittavan ammattitaidon hankkimisessa. (Lakio 2014, 8–10; Ropponen 2015, 27–37.)

Näyttötutkintojärjestelmään siirtyminen tarkoitti toisen asteen oppilaitosten henkilöstölle uudistusta, jossa perinteinen ammattiin opettaminen vaihtui osaamisperusteiseen ajattelumalliin, osaamisen tunnistamisen menettelyiden kehittämiseen ja osaamisen arviointiin. Samanaikaisesti osaamiseen ja sen arviointiin liittyvää tutkimusta tehtiin Jyväskylän, Tampereen ja Turun yliopistoissa, mitä Opetushallitus hyödynsi laajasti, kun se ohjeisti näyttötutkintojen järjestämisen toimeenpanokoulutuksesta vuonna 1995. Alussa koulutus oli kolmen opintoviikon mittainen. Tästä päädyttiin näyttötutkintojen järjestämisen kehittämiskoulutusohjelmaan, jonka pituudeksi määritettiin 15 opintoviikkoa. Nykyiseen 25 opintopisteen näyttötutkintomestarin koulutusohjelmaan siirryttiin vuonna 2007. (Lakio 2014, 9; Ropponen 2015, 80.) Koulutusohjelma päivitettiin vuonna 2012 siten, että se tukee paremmin työelämää edustavien arvioijien, tutkintotoimikuntien jäsenten ja oppisopimuskoulutuksen edustajien osallistumista koulutukseen. Vuosina 2007–2013 näyttötutkintomestarin pätevyuden on suorittanut 14 921 henkilöä (Lakio 2014). Näyttötutkintomestarikoulutuksen oppijoilla on usein pitkä työkokemus ammattialalta opetustehtävistä, ja useimmat heistä toimivat vastuuhenkilöinä näyttötutkintomuotoisesti toteutettavien ammatillisten perus-, ammatti- ja erikoisammattitutkintojen parissa. Heidän keski-ikänsä on noin 45 vuotta. (Salo 2004, 116–118; Salo & Korkala 2012, 42–43.)

Näyttötutkintomestarikoulutuksessa on kysymys täydennyskoulutuksesta, jonka tehtävänä on tukea ammatillisen opettajan valmiuksia toimia näyttötutkintoihin liittyvissä asiantuntijatehtävissä toisen asteen ammatillisessa aikuiskoulutuksessa. Näyttötutkintomestarin koulutusohjelman järjestämisessä sovelletaan näyttötutkintojärjestelmän periaatteita. Koulutusohjelmassa on määritetty seuraavat näyttötutkintomestarin ammattitaitovaatimusten osat, joilla koulutukseen osallistujan on osoitettava osaamisensa:

1. näyttötutkintojen järjestämisen suunnittelu
2. näyttötutkinnon järjestäminen henkilökohtaistetusti
3. näyttötutkintotoiminnan laadun varmistaminen.

Ammattitaidon arvioinnin kohteet ja arviointikriteerit on johdettu ammattitaitovaatimuksista, ja ne puolestaan kuvaavat vaadittua asiantuntijatasoa. Ohjel-

ma valmistaa näyttötutkintojärjestelmän toimijoita kehittämään osaamisensa asiantuntijatasolle kaikissa ammattitaitovaatimuksissa. Kun koulutukseen osallistuja on osoittanut osaamisensa vaadituilla osilla hyväksytysti, hän saa sen jälkeen käyttää näyttötutkintomestarin nimikettä. (Opetushallitus 2012.)

Näyttötutkintomestarikoulutusta on lähestytty tutkimuksellisesti hyvin vähän. Salon (2004) väitöskirjan tutkimusaiheena oli näyttötutkintomestarikoulutuksen vaikuttavuus Pohjois-Suomessa. Hän selvitti, millaisia näyttötutkintojärjestelmän edellyttämiä asiantuntijavalmiuksia ja työkäyttäytymisen muutoksia näyttötutkintomestarikoulutukseen osallistuneet opettajat olivat oppineet sekä miten heidän koulutusorganisaationsa olivat hyötäneet kehittämiskoulutuksen tuloksista. Tutkimustulosten mukaan kehittämiskoulutus oli vaikuttanut opettajien asiantuntijavalmiuksiin, mikä tuli esiin näyttötutkintojärjestelmän sekä näyttötutkintojen suunnittelun ja arvioinnin parempana hallintana kuin aiemmin. Opettajat kokivat työkäyttäytymisensä muuttuneen työelämä- ja opiskelijälähtoisemmäksi aiempaan verrattuna. (Salo 2004.) Vuonna 2014 Opetushallitus (2014a) julkaisi näyttötutkintomestarikoulutusta käsittelevän raportin, jossa näyttötutkintomestarien kouluttajat esittivät muun muassa henkilökohtaistamiseen liittyviä hyviä käytäntöjään ja tutkimustuloksiaan. Näyttötutkintoja ja järjestämisen vaikuttavuutta on lähestytty tutkimuksellisesti laajasti Suomessa (ks. esim. Kangasniemi 2013; Raivola, Heikkinen, Kauppi, Nuotio, Oulasvirta, Rinne, Knubb-Manninen, Silvennoinen & Vaahtera 2007; Selkälä, Suikkanen, Syväjärvi & Viinamäki 2015; Vihervaara 2001; Yrjölä, Ansaharju, Haltia, Jaakkola, Järvinen, Lamminranta & Taalas 2001).

Kuten näyttötutkinnoissakin myös näyttötutkintomestarin koulutusohjelmassa henkilökohtaistaminen ja asiakaslähtöisyyden periaate ovat keskeisiä arvoja. Kuvaan seuraavana Oulun ammatillisen opettajakorkeakoulun järjestämän näyttötutkintomestarikoulutuksen toteutusta ja henkilökohtaistamisen toimintamallia.

### **1.2.2 Henkilökohtaistaminen Oulun ammatillisen opettajakorkeakoulun näyttötutkintomestarikoulutuksessa**

Näyttötutkintomestarikoulutusta on toteutettu Oulussa vuodesta 2000 alkaen, ja sen toimeenpanossa on noudatettu Opetushallituksen antamia koulutusohjelman määräyksiä. Työn ohessa koulutukseen osallistumisen ja oppimisen mahdollistaneen näyttötutkintomestarikoulutuksen perustan muodostavat henkilökohtaistaminen, jatkuva ohjaus, työelämälähtöisyys, kriittinen reflektio sekä oppijan mahdollisuudet vaikuttaa lähipäivien ja itsenäisen työskentelyn sisältöihin. Kuvaan seuraavana (kuvio 1) Oulun ammatillisen opettajakorkeakoulun henkilökohtaistamisen toimintamallia ja käytännön toteutusta näyttötutkintomestarikoulutuksessa.



KUVIO 1 Henkilökohtaistamisen toimintamalli Oulun ammatillisen opettajakorkeakoulun näyttötutkintomestarikoulutuksessa

Oulun ammatillisen opettajakorkeakoulun toteuttaman näyttötutkintomestari-koulutuksen tavoitearvot ovat henkilökohtaistaminen, osaamisperusteisuus, osaamisen arvostus sekä oikeudenmukaisuus arvioinnissa ja palautteissa. Perusajatukset opintojen henkilökohtaistamisen toteuttamiselle on kuvattu näyttötutkintomestarin koulutusohjelmassa. Opetushallitus on edellyttänyt, että henkilökohtaistaminen on toteutettava samalla tavalla kuin henkilökohtaistamisen prosessi toteutuu näyttötutkinnossa, eli käytännössä ”*tarkoituksena on saada näyttötutkintomestarin koulutusohjelmaan osallistuville omakohtainen kokemus henkilökohtaistamisen prosessista*” (Opetushallitus 2012, 11).

Keskeisiä toimia henkilökohtaistamisen prosessissa ovat osaamisen tunnistaminen ja tunnustaminen sekä osaamisen hankkimisen ja osaamisen osoittamisen henkilökohtaistaminen. Kouluttajien on huomioitava oppijan lähtökohdat sekä ohjauksen ja mahdollisten tukitarpeiden selvittelyt. Tältä osin on voitu tukeutua Spangarin ja Jokisen (2006, 122) määrittelyyn, jossa henkilökohtaistaminen on konkreettista, aikuisoppijaa hyödyntävää toimintaa, millä viitataan yksilöllistämistä seuraavaan ja syvällisempään vaiheeseen aikuisoppijan huomioon ottamisessa. Koulutuksen organisoinnissa tämä näkyy oppijan henkilökohtaisten merkitysten ja kokonaisvaltaisen elämäntilanteen huomioimisena. Henkilökohtaistaminen mahdollistetaan yhteissuunnittelulla, jolla tarkoitetaan tässä yhteydessä esimerkiksi neuvottelua oppijan henkilökohtaisesta osaamisen osoittamisen suunnitelmasta.

*Osaamisperusteisuus* on kirjattu näyttötutkintomestarin koulutusohjelmaan, jossa näyttötutkintomestarin ammattitaitovaatimukset ovat osaamiskuvauksina. Arvioinnin kohteet ilmaisevat arvioinnin kannalta keskeiset alueet, ja arvioinnin kriteerit määrittävät, minkä tasoista osaamisen on oltava. Tässä kontekstissa osaaminen on yksilön työelämään liittyvää ammatillista osaamista. Yksilön

osaaminen on taitoja, pätevyyttä tai asiantuntijuutta. Näistä taidot viittaavat lähinnä yksilön erityisosaamiseen. Kyvykkyys voidaan ajatella yleisluontoisina, työelämässä vaadittavina metataitoina. Pätevyys taas liittyy nimenomaisesti tehtäviin vaadittuihin valmiuksiin. Termistä pätevyys voidaan käyttää myös termiä ammattitaito tai kompetenssi. (Garavan & McGuire 2001; Viitala 2005, 113.) Näyttötutkintomestarin osaaminen liittyy yksilön työtehtävässään tarvitsemiin tietoihin ja taitoihin. Lisäksi osaamiseen voidaan sisällyttää näiden tietojen ja taitojen käyttöön liittyvät yksilön henkilökohtaiset ominaisuudet, arvot ja asenteet. Yksilön osaaminen erotetaan näin organisaation kollektiivisesta osaamisesta, ja se jääkin määrittelyissä vielä hyvin yleiselle ja abstraktille tasolle (Viitala 2005, 110).

*Osaamisen tunnistamisessa* on kyse aiemmin hankitun osaamisen näkyväksi tekemisestä, jotta sitä osaamista, mitä on jo aiemmin saavutettu, voidaan hyödyntää opinnoissa. Oulun ammatillisen opettajakorkeakoulun toteuttamassa näyttötutkintomestarikoulutuksessa osaamisen tunnistaminen on opiskelijan ja ohjaajan yhteistyönä tapahtuvaa aiemmin hankitun osaamisen tietoisuuteen saattamista, jonka perusteella opiskelijakohtaiset opintopolut ja osaamisen osoittamisen suunnitelmat rakentuvat. Aiemmin hankitun osaamisen tunnistaminen on perustunut oppijan itsearviointiin ensisijaisuuteen. Näyttötutkintomestarikoulutuksen oppijan tekemän itsearviointin taustalla on konstruktivistinen oppimisenäkemyks (Salo ym. 2012; Salo ym. 2014, 17). Oppijan kannalta keskeistä ovat itsereflektioprosessi, uusien merkitysten rakentaminen aikaisempiin olemassa oleviin skeemoihin perustuen ja uusien merkitysten rakentaminen ymmärryksen avulla (ks. Rauste-von Wright 1997; Tynjälä 1999, 61–63). Itsearviointin tehtävänä on antaa tietoa oppijalle itselleen lähtötilanteen selvittelyyn ja oppimisprosessin edistymistä varten sekä kouluttajille oppimisprosessin suunnittelua ja ohjaustarpeen määrittelyä varten. Tällä on haluttu korostaa oppijan subjektiviteettia ja vastuun ottamista omasta oppimispolustaan. Näyttötutkintomestarikoulutuksessa osaamisen tunnistaminen on näkyvän toiminnan kuvaamista esimerkiksi näyttötutkintojen järjestämiseen liittyvien työkuvausten ja dokumenttien avulla, mutta se on myös piilossa olevan reflektointia. Oppijalla on käytössään kaksi erilaista ohjausvälinettä itsearviointiin: henkilökohtainen osaamisen tunnistamisen ja tunnustamisen suunnitelma (jatkossa HOT-suunnitelma) ja sähköinen alkukartoituslomake. Niille yhteistä on se, että molemmat noudattavat sisällöltään näyttötutkintomestarin koulutusohjelman osaamisvaatimuksia.

HOT-suunnitelma on Word-muodossa oleva lomake, joka koostuu kolmesta osasta. Ensimmäinen osa kuvaa näyttötutkintomestarikoulutuksen henkilökohtaistamisen prosessia ja tuottaa oppijoille yleiskuvan siitä, mitä henkilökohtaistamisella tarkoitetaan. Toinen osa on itsearviointin väline osaamisen tunnistamiseen, ja kolmas osa puolestaan ohjaa oppijaa osaamisen osoittamisen suunnittelussa. HOT-suunnitelmaa voi siis kuvata ohjausvälineeksi, jonka avulla ohjataan oppijan osaamisen tunnistamista ja osoittamisen suunnittelua. HOT-suunnitelmassa oppija kuvaa itsearviointiosaan sen hetkistä osaamistaan vertaamalla sitä näyttötutkintomestarin ammattitaitovaatimuksiin. (Salo ym. 2014.)



Itsearvioinnin toinen ohjausväline, alkukartoitus, on sähköinen kyselylomake, jossa oppija arvioi sen hetkistä osaamistaan arvioinnin kohteittain ja kriteereittäin viisiportaisella asteikolla. Salo ja Korkala (2012, 44–46) tutkivat Oulun toteuttaman näyttötutkintomestarikoulutuksen osaamisen tunnistamista ja sen merkitystä opintojen suunnittelulle. Tutkimustuloksien mukaan alkuvaiheen osaamisen kartoitukset ja niiden perusteella laaditut henkilökohtaiset osaamisen hankkimisen ja osoittamisen suunnitelmat olivat vastanneet toteumaa. Koulutukseen osallistujat olivat tyytyväisiä osaamisen kartoitukseen ainakin siltä osin, että itsearvioinnilla oli merkitystä osaamisen tunnistamisessa.

Näyttötutkintomestarikoulutuksessa *osaamisen tunnustaminen* on perustunut osaamisperusteiseen koulutusohjelmaan (Opetushallitus 2012). Näyttötutkintomestarikoulutuksen oppija on pystynyt esittämään osaamistaan tunnustettavaksi heti koulutuksen alkuvaiheessa. Aiemmin hankittu osaaminen voi olla dokumentoitua, kuten voimassa oleva näyttötutkinnon järjestämissopimus, jonka laadinnassa oppija on ollut keskeisesti mukana. Se on osoitus osaamisesta, jonka alan valtakunnallinen tutkintotoimikunta on arvioinut ja vahvistanut. Oppija on siis vastuussa omasta osaamisen tunnustamisesta, ja kouluttaja taas päättää tämän esityksen perusteella osaamisen tunnustamisesta. Tunnustamismenettelyihin on voitu sisällyttää myös oppijan ja kouluttajan välinen henkilökohtainen arviointikeskustelu. Aiemmin hankittu osaaminen voi olla myös sellaista, mistä oppijalla ei ole esittää virallista dokumenttia. Näissä tilanteissa hän on voinut osoittaa osaamisensa. Tasapuolisen ja laadukkaan arvioinnin ja tunnustamisen toteutuminen on edellyttänyt kouluttajilta yhteistä käsitystä osaamisesta ja ammattitaitovaatimuksista.

*Osaamisen osoittamisen suunnittelu* ja osaamisen hankkimisen henkilökohtaistaminen ovat punoutuneet luontevasti keskenään. Näyttötutkintomestarin koulutusohjelman tavoitteisiin on sisällynyt asiantuntijatasoisen tiedollisen ja taidollisen osaamisen saavuttaminen. Osaaminen on osoitettava kolmessa osassa: näyttötutkintojen järjestämisen suunnittelussa, näyttötutkinnon järjestämisessä henkilökohtaistetusti ja näyttötutkintotoiminnan laadun varmistamisessa (Opetushallitus 2012). Oppijoilla on lisäksi kullakin oma ammatillinen asiantuntijuusala, joissa he ovat toteuttaneet näyttötutkintojen kehittämistöitä. Osaamisperusteisuus on ilmennyt ammattitaidon hankkimisessa siten, että oppijoita on ohjattu tekemään näyttötutkintomestarin asiantuntijuutta edellyttäviä työtehtäviä. Vaadittava osaaminen on realisoitunut ja on osoitettavissa näin aidoissa työprosesseissa ammatillisen aikuiskoulutuksen eri toimintaympäristöissä. Näyttötutkintomestarikoulutuksen oppija voi hankkia tarvitsemaansa osaamista työpaikalla ja hyödyntäen sen asiantuntijaverkoston. Koulutukseen sisältyvät lähipäivät ovat siis vain yksi tapa hankkia osaamista.

Oppijoita on ohjattu osaamisen osoittamisen suunnittelussa tekemään yhteistyötä oman työyhteisönsä tai muun asiantuntijaverkoston kanssa, koska osaamisen osoittamisen työt on toteutettava aidoissa näyttötutkintoihin liittyvissä työtehtävissä. Oppija on kirjannut tämän aikomuksensa eli kuvauksen työtehtävästä ja työympäristöstä sekä osaamisen osoittamisen tapansa HOT-suunnitelmaan. Samalla hänelle on syntynyt näkemys siitä, miten hän aikoo

kehittää osaamistaan aidoissa työtehtävissä. Henkilökohtaistamisen onnistumisen kannalta on keskeistä, että oppijan osaamisen osoittamisen prosessissa ovat mukana hänen työyhteisönsä ja muut hänen tarvitsemansa asiantuntijat.

Näyttötutkintomestarikoulutuksen kontekstissa ohjausta luonnehtii määritelmä, jonka mukaan aikuisoppija on oman toimintansa subjekti sekä oman ammattialansa ja elämänsä asiantuntija. Hänen kokemuksensa ovat ohjauksen keskiössä. Ohjauksen päämääränä on ammatillisten opettajien asiantuntijuuden parantaminen. On kuitenkin huomattava, että ohjauksella ei tässä yhteydessä tarkoiteta objektiivisesti tai autoritaarisesti esitettyjen ohjeiden tai neuvojen antamista, opettamista tai terapiaa (ks. Onnismaa 2003, 7–10). Lähtökohtana Oulun näyttötutkintomestarikoulutuksessa on ohjausprosessi, jossa on pyritty edistämään oppijan, ammatinopettajan, ammatillista kehittymistä palautteen avulla (Salo & Korkala 2011). Näyttötutkintomestarikoulutuksen henkilökohtaistamista ei ole toteutettu itseohjautuvuuden ihanteeseen perustuen vaan jatkuvaan ohjaustarpeeseen vastaten. Oppijan onnistuminen opinnoissa on perustunut systemaattiseen ja luottamukselliseen ohjaussuhteeseen. Systemaattisuus on toteutunut siinä, että ohjaukseen on sisällytetty aina palaute, jonka avulla oppija tulee tietoiseksi sen hetkisestä osaamisestaan. Luottamus taas perustuu ohjauksen jatkuvaan saatavuuteen. Oppijat ovat tietoisia siitä, että he saavat välittömästi ohjausta silloin, kun heidän oppimisprosessinsa ovat käynnissä. (Salo ym. 2011; Salo ym. 2014.) Osaamisen tunnistamisessa ohjauksen tehtävänä on vuoropuhelun avulla saattaa oppijat tietoisiksi sellaisesta aiemmin hankitusta osaamisesta, millä on merkitystä näyttötutkintojen kontekstissa. Osaamisen osoittamisen suunnittelussa ohjaukseen ovat osallistuneet kouluttajat ja oppijoiden kollegat ammatillisissa oppilaitoksissa. Ohjauksen tavoitteena onkin tukea oppijaa toimimaan erilaisissa yhteistoimintaan perustuvissa oppimista edistävissä työympäristöissä.

### 1.3 Opintojen henkilökohtaistamista taustoittavat tekijät

Tässä luvussa esittelen opintojen henkilökohtaistamisen yhteiskunnallisia lähtökohtia ja niitä argumentteja, joita siitä on esitetty koulutuspoliittisissa keskusteluissa. Lisäksi esittelen tutkimalleni ilmiölle, opintojen henkilökohtaistamiselle, annettuja määrittelyjä ja sille läheisiä käsitteitä.

Henkilökohtaistamisen ideologia esiintyi poliittisessa retoriikassa ensimmäisen kerran 1980-luvulla Isossa-Britanniassa, kun henkilökohtaistamisen idea tuotiin julkisten palveluiden piiriin, kuten koulutus-, terveys- ja sosiaalipalveluihin (Watkins 2012, 5; ks. myös Leadbeater 2004b, 81). 1990-luvun lopulta on löydettävissä poliittisia lausuntoja, jotka osoittavat, että oppimisen tai koulutuksen henkilökohtaistamisen kehittämistä on käynnistetty Ison-Britannian lisäksi myös muissa maissa (ks. Mincu 2012, 192–204). Petersin (2009) mukaan henkilökohtaistamisen taustalla on ollut tarve löytää ratkaisu rationaalisen ja keskitetyn hallinnontavan tuottamiin ongelmiin. Henkilökohtaistaminen on nähty vastaukseksi aktiivisen kansalaisuuden vahvistamiselle erityisesti julkis-

ten palveluiden uudistamisessa. Niitä voidaan näin kehittää suuntaan, joka mahdollistaa palveluiden mukauttamisen ja kohdentamisen eri asiakasryhmille ja erilaisten tarpeiden mukaisesti.

Peters (2009) tuo massaräätälöinnin käsitteen henkilökohtaistamisen rinnalle kuvatessaan, miten kansalaiset voidaan ottaa mukaan palveluiden yhteismuotoiluun ja -luomiseen. Massatuotannon ja yksilöllisen räätälöinnin yhdistämisessä on saavutettu erityisen myönteisiä tuloksia, kun esimerkiksi markkinoinnin tai tuotannon aloilla on hyödynnetty joustavia, tietokoneavusteisia tuotantojärjestelmiä. (Peters 2009, 615–621.) Kun massaräätälöinnistä siirrytään yhä henkilökohtaistempaan tai rajoitetun asiakassegmentin suuntaan, voidaan puhua ”massahenkilökohtaistamisesta”. Tällöin asiakas on jollain tavoin entistä lähempänä käyttämänsä palvelua tai tuotetta sen prosessin eri vaiheissa. (Kumar 2007.) Leadbeater (2004b, 20) on samoilla linjoilla määrittäessään henkilökohtaistamisen tasoksi, joka huomioi yksilön itsemääräämisen entistä syvällisemmin. Koulutuspalveluissa tämän tavoitteen saavuttaminen voisi parhaimmillaan tarkoittaa, että oppijoiden ääni, toiveet ja päämäärät olisivat keskeisiä tekijöitä koulutuksen organisoinnissa.

Koulutusta voidaan tarkastella paitsi historiallisten myös kulttuuristen tekijöiden valossa. Näillä on merkitystä siinä, miten eri maissa uudet ideologiat voivat nousta koulutuspoliittisiksi prioriteeteiksi tai toisaalta voivat myös selittää hidasta kehitystä. (Hébert & Hartley 2006, 63–70.) Perinteisen, henkilön ikään perustuvan koulutusjärjestelmän juurien väitetään olevan militaristisessa kulttuurissa ja yhteisöissä, joille oli ominaista autoritaarinen tyyli sekä suurten massojen hallinta ja kouluttaminen. Teollinen vallankumous hallitsi yhteiskunnan taloudellista elämää 1700-luvulta alkaen. Kasvaneeseen teollisuuden työhön tarvittiin suuri määrä työntekijöitä, jotka tarvitsivat ainakin jonkin verran koulutusta ja uusia taitoja. Teollisuuden työnteon mallit olivat helposti siirrettävissä myös koulutusympäristöihin. Edellisen vuosisadan alussa oli siis perusteltua uskoa kaikkien oppilaiden oppivan samoin tavoin ja samoin tavoittein. Etuina nähtiin olevan suurten massojen kouluttaminen, järjestelmällisyys ja edulliset kustannukset. Niinpä oppilaat voitiin luokitella iän ja aiheiden mukaisesti ja koulutus voitiin viedä luokkahuoneisiin, missä pystyttiin kouluttamaan isoja oppilasryhmiä samanaikaisesti ja saman opetusohjelman mukaisesti. (Keefe 2007, 217–218; Parsons & Beauchamp 2012, 217.)

Keefe (2007, 217–218) väittää, että nykyisessä koulutuksen järjestämisessä on edelleen paljon vanhanaikaisia rakenteita, jotka ovat enemmän rasisiteina kuin rakentamassa tulevaisuutta. Samoilla linjoilla on myös Ruano-Borbalan (2006), jonka mukaan näitä pitkään syntyneitä rakenteita voi olla vaikea murtaa. Massakoulutusjärjestelmillä ylläpidetään yhteiskunnallista kiinteyttä ja jatkuvuutta, mutta tämä tehokkuuden tavoite johtaa väistämättä ristiriitoihin yksilön intressien suhteen. Hän kuvaa nykyisen koulujärjestelmän kyvyttömyyttä vastata yksilöllisiin tarpeisiin. Vallitseva tapa toteuttaa koulutusta perustuu tiedonsiirtoon sen sijaan, että oppijoille tarjottaisiin erilaisia mahdollisuuksia oppimiseen ja heidän annettaisiin päättää itsenäisesti omasta oppimispolustaan omien mieltymystensä ja persoonallisuksiensa mukaisesti. Ruano-Borbalan

(2006, 79–82) esittää, että kehittämällä koulutusta yhteistyön, verkostoitumisen ja henkilökohtaistetun oppimisen suuntaan voidaan osaltaan vastata nyky-yhteiskunnan poliittiseen, taloudelliseen ja sosiaaliseen kehitykseen. Samalla hän kuitenkin epäilee, pystyykö yhteiskunta muuttumaan eli voidaanko luopua näistä sosiaalista jatkuvuutta ylläpitäneistä tavoista, joilla koulut, luokat ja opetus on järjestetty.

Koulutuskenttää voidaan pitää poliittisesti tärkeänä silloin, kun sillä pyritään ratkaisemaan yhteiskunnallisia ongelmia. Bentley ja Miller (2006) uskovat, että yksilöiden oppiminen jälkiteollisessa yhteiskunnassa tai taloudessa on yhtä tärkeää kuin yleinen poliittinen tahtotila ja strategiset muutokset. Erilaisten oppimisen voimavarojen ja tukitoimien muokkaaminen ja yhdistely oppijan henkilökohtaisesta näkökulmasta on tärkeää silloin, kun oppijalle annetaan mahdollisuus vaikuttaa oppimiskokemuksensa suunnitteluun. Keefe (2007, 218) uskoo, että nykypäivän koulujen on kehitettävä yksilöitä elinikäiseen ja mukautuvaan oppimiseen, jotta heillä on valmiudet reagoida nopeisiin muutoksiin. Tässä kehityskulussa koulutuksen henkilökohtaistaminen voi vahvistaa yksilön, opiskelijan ja opettajan asemaa. Samoilla linjoilla ovat myös Bentley ja Miller (2006, 115–116) tuodessaan esiin, miten nykypäivän tietoon ja osaamiseen suuntautunut yhteiskunta asettaa yksilöille uusia oppimisen haasteita, kurinalaisuutta ja ongelmanratkaisukykyjä. Oppimisen henkilökohtaistaminen voi siis olla potentiaalinen vaihtoehto uusiin koulutustarpeisiin vastaamiseen, ja se voi lisätä sellaista oppimisen monimuotoisuutta, joka edistää yksittäisten oppijoiden oppimisvalmiuksia. Henkilökohtaistaminen voi olla myös mahdollisuus lisätä koulutuksen houkuttelevuutta (Paludan 2006, 90) ja motivaatiota tilanteissa, joissa koulutus ei välttämättä nosta yksilön jo muutenkin korkeaa elintasoja ja perusteet oppimiseen ovat enemmän henkilökohtaisia kuin taloudellisia (Andersen 2011, 13).

Isossa-Britanniassa henkilökohtaistaminen esiteltiin osana konservatiivien uusliberaalista koulutuspolitiikkaa vuonna 1984 (Leadbeater 2006, 100). Tämän kehityssuunnan mukaisesti Ison-Britannian hallitus esitteli 1990-luvun lopulla konseptin, jonka päämääräksi asetettiin henkilökohtaistettujen palveluiden (*customised personalised services*) kehittäminen (Keamy, Nicholas, Mahar & Herrick 2007, 10–11). Henkilökohtaistaminen (*Personalised Learning*) virallistettiin koulutuspoliittisesti vuonna 2004 ja nostettiin samalla keskeiseksi muutostekijäksi koulu-uudistuksessa, jossa ajatus oli kytkeä koulutus elinikäiseen oppimiseen – eikä vain siinä mielessä, että opitaan läpi elämän, vaan elämää oppimisen vuoksi ja elämästä oppimista. Henkilökohtaistaminen esitettiin ratkaisuksi, jolla kansalaiset voidaan asettaa julkisten palveluiden keskiöön. Koulutuksessa tämä voidaan ymmärtää opintojen henkilökohtaistamisena ja päämääränä räätälöidä koulutusta opiskelijan yksilöllisten tarpeiden, kiinnostuksen kohteiden ja kykyjen mukaisesti. (DfES 2003; 2004.) Tämän jälkeen oppimisen henkilökohtaistamista linjattiin useissa koulutuspoliittisissa julkilausumissa (Keamy ym. 2007, 13–14) sekä julkaistiin raportteja, joissa esiteltiin henkilökohtaistamisen pedagogisia käytäntöjä ja toimintamalleja (esim. Bentley & Miller 2004; DCSF 2008; Fielding 2007; Hargreaves 2006b; Johnson 2004; Leadbeater 2004a).

Yhdysvalloissa kiinnitettiin jo 1980-luvulla huomiota yksilöiden epätasa-arvoisiin lähtökohtiin koulutukseen osallistumisessa. Vuonna 1983 julkaistun raportin myötä koulutuspoliittinen keskustelu vähäosaisten ja etuoikeutetussa asemassa olevien oppilaiden välisestä kuilusta lisääntyi. Tämän jälkeen käynnistettiin joukko koulutuspoliittisia uudistuksia, ja vuonna 1999 henkilökohtaistaminen esiteltiin ensimmäisen kerran toisen asteen koulutuksen kehittämisen suosituksissa. Henkilökohtaistamisen ideassa painottuivat aluksi opiskelijoiden erilaisten oppimistyylien tunnistaminen ja ohjaus. Myöhemmin henkilökohtaistaminen nähtiin ratkaisuksi koulutuksen kehittämisessä yhä oppijälähtöisempään ja yhteisöllisempään suuntaan. Samalla koulutusuudistuksen diskursseissa painottuivat lähinnä erimielisyydet siitä, miten yksilöllistäminen, eriyttäminen ja henkilökohtaistaminen tuli määritellä. Asia, josta oltiin kuitenkin yksimielisiä, oli se, että yksi tapa opettaa tai oppia ei enää toiminut. (DiMartino 2003; Keamy ym. 2007, 6–7.)

Myös Kanadassa henkilökohtaistaminen on nostettu yhdeksi 21. vuosisadan koulutuspoliittiseksi teesiksi. Henkilökohtaistamalla oppimista on tavoiteltu relevantteja ja voimaannuttavia oppimiskokemuksia. Tämän ajattelun mukaan oppimistuloksia voidaan edistää sillä, että näkemyksiä oppimisen sisällöistä, oppimisympäristöistä, tavoista ja aikataulusta on laajennettu. Kouluorganisaatioilta oppimisen henkilökohtaistaminen on edellyttänyt laadukasta tarjontaa, innostavia oppimisen mahdollisuuksia, joustavuutta, erilaisten oppimisympäristöjen käyttöä ja oppimisen räätälöintiä eri oppijoiden tarpeisiin. (Parsons & Beauchamp 2012, 219.) Kanadassa tehnyt tutkimukset osoittivat, että opintojen henkilökohtaistamista voitiin pitää oppijoiden, myös heikommassa asemassa olevien, kannalta tehokkaana pedagogisena lähestymistapana (Black 2007).

Australiassa opintojen henkilökohtaistaminen tuotiin koulutuspoliittiseen keskusteluun 1990-luvun lopulla. Hallitus asetti tuolloin kehittämistavoitteen, jonka mukaan koulujen tuli panostaa nuorten oppimiskykyihin ja -valmiuksiin. Katsottiin, että valtion tehtävänä oli turvata kaikille nuorille oikeus laadukkaaseen koulutukseen muun muassa valinnan mahdollisuuksia lisäämällä. Opiskelijakeskeisyys ja opintojen henkilökohtaistaminen sisällytettiin keskeisiksi teemoiksi vuoden 2006 opetussuunnitelman uudistuksessa. (Keamy ym. 2007, 16.)

Keamy ym. (2007, 2–3) tarkastelivat ja vertailivat opintojen henkilökohtaistamisen kehittymistä koulutuspolitiikassa ja koulutuskäytännöissä Isossa-Britanniassa, Yhdysvalloissa ja Australiassa. He määrittivät tutkimuksensa tuloksena henkilökohtaistamiselle seuraavat neljä yhdistävää pääkategoriaa: opiskelijakeskeisyys, tieto- ja viestintätekniikka monipuolisen oppimisen mahdollistajana, sitoutuminen elinikäiseen oppimiseen ja yhteistyöhön perustuva oppimisyhteisö. Yhdysvalloissa on haluttu erityisesti korostaa sosiaalista oikeudenmukaisuutta, joka voidaan saavuttaa panostamalla yksittäisissä kouluissa yhteisöllisyyden ja oppimisyhteisöjen rakentamiseen (Mincu 2012, 197). Kun Yhdysvalloissa oppimisen henkilökohtaistamisen käytännön toiminta on keskittynyt lähinnä niihin kouluihin, joissa opiskelijoilla on erityisiä vaikeuksia, Isossa-Britanniassa sen sijaan on pyritty kokonaisvaltaisempaan konseptiin.

Samalla oppimisen henkilökohtaistaminen on laajentunut siten, että se kattaa myös koulun lähiyhteisön ja yhteiskunnan sekä oppimista tukevat moniammatilliset asiantuntijapalvelut. (Keamy ym. 2007, 38.) Tästä huolimatta Campbell ym. (2007, 138–139) arvelivat, että koulu-uudistuksen mahdollisuudet jakaantua tasa-arvoisesti eri yhteiskuntaluokissa ja erilaisissa kulttuureissa ovat vähäiset ja riskinä on koulutuksellisen eriarvoisuuden lisääntyminen.

Suomessa koulutuksen rakenneuudistus on perustunut osaamisperusteisuuden, yksilöllisen oppimisen ja yksilöllisten oppimispolkujen varaan. Perusasteen koulutuksessa oppilaalle on voitu järjestää perustelluista syistä erityisopetusta, jolloin oppilaalle on laadittu henkilökohtainen, opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma. Opetusta on voitu myös yksilöllistää siten, että oppimistavoitteita, -sisältöjä tai arviointia on muutettu oppilaan erityisen tuen tarpeen mukaisesti. (Opetushallitus 2014b.) Toisen asteen ammatillisessa koulutuksessa on opiskelijalle järjestetty opiskelun yksilöllistäminen tilanteissa, joissa opiskelija ei kykene etenemään yhteisen opetussuunnitelman mukaisesti. Myös arviointia on voitu mukauttaa siten, että erityistä tukea tarvitseva opiskelija selviytyy opinnoistaan. Korkea-asteen koulutuksissa on kehitelty jo usean vuoden ajan henkilökohtaisia opiskelusuunnitelmia, osaamisen tunnistamista ja tunnustamista (AHOT) sekä koulutuksen osaamisperustaisuutta (esim. Aiemmin 2007; Suomen yliopistojen rehtorien neuvosto 2009).

Henkilökohtaisista opiskelusuunnitelmista on säädetty asetuksella vuonna 1992 (Asetus 1314/1992). Tämän myötä henkilökohtaisten opiskelusuunnitelmien kehittäminen käynnistyi toisen asteen ammatillista aikuiskoulutusta järjestävissä oppilaitoksissa. Vuoden 2001 alusta voimaan astunut Opetushallituksen määräys henkilökohtaisten opiskeluohjelmien laatimisesta edellytti, että jokaiselle toisen asteen ammatilliseen tutkintoon johtavaan koulutukseen osallistujalle tuli laatia henkilökohtainen opiskelusuunnitelma. Henkilökohtaisten opiskeluohjelmien voidaan katsoa saaneen alkunsa erilaisten itsenäistä opiskelua korostavien suunnitelmien (*learning contracts, learning plans, learning agreements, study plans* ja *self-development plans*) kehittelystä Yhdysvalloissa 1980-luvulla. Oppimissopimusten taustat löytyvät itsenäistä opiskelua korostavasta ajattelusta, joka laajeni myöhemmin opetuksen yksilöllistämiseen ja itseohjautuvan oppimisen tutkimiseen. (Knowles 1986, 38–42.)

Suomessa henkilökohtaistamisen käsite tuotiin ammatilliseen aikuiskoulutukseen aikuisopiskelun henkilökohtaistamisen kehittämisprojektin<sup>3</sup> myötä 2000-luvun alussa. Projektin tuloksena luotiin malli henkilökohtaistamisen prosessille, ja sen myötä tutkinnon suorittajan henkilökohtainen suunnitelma laajeni kattamaan myös hakeutumisen, tutkinnon suorittamisen ja tarvittavan ammattitaidon henkilökohtaistamisen. Henkilökohtaistaminen kuvattiin asiakasnäkökulmaa painottavaksi toimintatavaksi, joka yksilön osaamisen näkökulmasta tarkoittaa tarpeiden tunnistamista ja joustavia opintojärjestelyitä. Henkilökohtaistamisen edellytykset taas luodaan yhteistyössä työpaikkojen ja muiden kumppanien kanssa sekä ohjauksellisilla työotteilla. (Spangar, Jokinen

<sup>3</sup> Opetushallituksen hallinnoima Aikuisopiskelun henkilökohtaistamisen AiHe-projekti toteutettiin vuosina 2000–2006.

& Filander 2004; Spangar & Jokinen 2006, 103, 121–122.) Henkilökohtaistaminen on tarkentunut myöhemmin näyttötutkinnon suorittajan ja siihen valmistavassa koulutuksessa olevan aikuisopiskelijan ohjaus-, neuvonta- ja tukitoimien asiakaslähtöiseksi suunnitteluksi ja toteutukseksi (Opetushallitus 2016, 28). Henkilökohtaistaminen on perustunut näyttötutkintojärjestelmän keskeiseen perusideaan siinä, että ammatillinen tutkinto on mahdollistaa suorittaa riippumatta ammattitaidon hankkimistavasta.

Henkilökohtaistamista määritettäessä on syytä esittää myös kysymys siitä, mitä henkilökohtaistaminen ei ole. Tähän saadaan selkeyttä, kun tarkastellaan yksilöllistämisen (*individualise, individualize*) ja henkilökohtaistamisen (*personalise, personalize*) eroja. Suomen kielessä<sup>4</sup> henkilökohtaistaminen on jossain määrin ongelmallinen käsitteenä, koska henkilökohtaistamiselle ei ole annettu selkeää määritelmää ja sille läheisimmät käsitteet ovatkin persoonallinen, henkilökohtainen tai yksilöllinen. Käsite yksilöllistää on määritetty jonkin muuttamiseksi yksilökohtaiseksi, jonkin yksilöllisyyttä vastaavaksi tai muista erottuvaksi. Personoida-sanalle taas annetaan synonyymeiksi henkilökohtaistaa ja yksilöllistää.

Olen koonnut taulukkoon 1 eri tutkijoiden (Bray & McClaskey 2015; Chiosso 2012; Courcier 2012; Fielding 2008; Joyce, Weil & Calhoun 2000; Keefe 2007; Keefe & Jenkins 2000; Watkins 2012) määrittelyiden avulla yksilöllistämisen ja henkilökohtaistamisen välisiä eroja oppijan ja opettajan vastuissa, oppimisen suunnittelussa ja arvioinnissa.

Useiden tutkijoiden määrittelyissä tuodaan esiin, että henkilökohtaistaminen ei ole synonyymi yksilöllistämiseksi, vaikka henkilökohtaistaminen liittyykin läheisesti yksilöllistämiseen (mm. Courcier 2012; Joyce ym. 2000; Keefe 2007; Keefe & Jenkins 2000). Joidenkin tutkijoiden mielestä henkilökohtaistamista voidaan pitää yksilöllistämisen uutena muotona (esim. Fullan 2012), kun samaan aikaan toisaalla se nähdään selkeästi yhteiskunnallisesti orientoituneena ja oppimisen sosiaalisuutta korostavana toimintatapana (Bray & McClaskey 2015; Chiosso 2012; Fielding 2008; 2012; Watkins 2005, 2012; Watkins, Carnell & Lodge 2007). Henkilökohtaistaminen voidaan määrittää myös tapana toimia, jolloin henkilökohtaistaminen nähdään konkreettisenä aikuisoppijaa hyödyttävänä toimintana, jolla viitataan yksilöllistämistä seuraavaan ja syvällisempään vaiheeseen aikuisoppijan huomioon ottamisessa. (Ihanainen 1992; Spangar & Jokinen 2006, 122; Vähämöttönen 1998.)

---

<sup>4</sup> [www.suomisanakirja.fi](http://www.suomisanakirja.fi) tai [www.kielitoimistonsanakirja.fi](http://www.kielitoimistonsanakirja.fi) eivät tunnista sanaa *henkilökohtaistaminen*.

TAULUKKO 1 Yksilöllistämisen ja henkilökohtaistamisen vertailu

	<b>Yksilöllistäminen, oppimisen yksilöllistäminen</b>	<b>Henkilökohtaistaminen, oppimisen henkilökohtaistaminen</b>
Leimaavaa	Yksilöllisyys, yksin tekeminen, opettajajohtoisuus	Yhteisöllisyys, oppimisyhteisöt, oppijajohtoisuus
Oppijan osallistuminen	Opettaja säätelee opetusta, räätälöi opetusta ja oppimista oppijan tarpeiden mukaisesti; opettajasta riippuvaisuus	Oppija määrittää oppimistaan ja osallistuu oppimisen suunnitteluun; oppija voi valita, miten ja missä oppii
Oppijan tavoitteet	Opettaja määrittää yhtenäiset tavoitteet	Oppija asettaa tavoitteet ja seuraa niiden saavuttamista opettajan ohjauksen avulla
Oppijan tarpeet	Opettaja mukauttaa yksittäisten oppijoiden oppimistarpeet	Oppimista ohjaavat oppijan intressit, kyvyt, intohimit ja toiveet
Oppimisen tukitoimet	Opettaja huomioi ja noudattaa erityisopettajien suosituksia; opettaja valitsee tukitoimet yksittäisten oppijoiden tarpeiden mukaisesti	Oppija varmistaa oppimisen taidot; oppija hyödyntää digitaalisuutta; oppija hyödyntää vertaistukea, asiantuntijoita ja ohjausta
Arviointi	Oppimistavoitteiden määrittäminen määrinä, suoritusperusteisuus; opitun ja ei-opitun seuranta	Arviointi ja palaute ohjaavat oppimista; oppija seuraa oppimistaan; huomio opituksessa, osaamisessa ja oppimisen reflektoinnissa
Opetussuunnitelma	Pysyy samana kaikille oppijoille, vaikka yksilöllisiä oppimisjärjestelyitä tehdäänkin	Voidaan muuttaa yksittäisen oppijan lähtötilanteen ja tarpeiden mukaan: henkilökohtainen opintosuunnitelma
Merkitykset	Opettaja seuraa oppimista läsnäolojen ja oppimistuloksien avulla	Osaaminen ratkaisee; oppija arvioi osaamistaan, reflektoi oppimaansa

Courcierin (2012) tekemä tutkimus tukee esitettyä näkemystä, että yksilöllistäminen ja henkilökohtaistaminen eroavat toisistaan. Tutkimuksessa oppimisen henkilökohtaistamista määritettiin niin teoriaan kuin empiiriseen tutkimukseen perustuen. Oppimisen yksilöllistämisen ja henkilökohtaistamisen välillä oli nähtävissä eroja, joista selkein löytyi oppijan ja opettajan välisen vastuun jakautumisessa. Oppimisen henkilökohtaistamisessa vastuu jakaantui molemmille, kun yksilöllistämässä taas vastuu oli opettajalla. Mielenkiintoinen ja hämmennystä aiheuttava tulos löytyi yksilöllistämisen ja henkilökohtaistamisen yhdenmukaisista päämääristä, joita olivat oppijan yksilöllisten tarpeiden, kiinnostuksen kohteiden ja oppimispotentiaalin huomioon ottaminen sekä elinikäiseen oppimiseen kannustaminen. (Courcier 2012, 152–153.)

Henkilökohtaistamisen yhteydessä on suorastaan vältettävä puhumasta opetuksen ja oppimisen strategioista sekä ylikorostamasta opetusta, kun huomio pitäisi kiinnittää ennen kaikkea oppimiseen ja oppijaan (Watkins 2012, 6–7). Bray & McClaskey (2015) kyseenalaistavat hyvin radikaalilla tavalla oppijan ja opettajan rooleja, opetuksen suunnittelua ja arvioinnin merkitystä opintojen



henkilökohtaistamisessa. Suurin ero yksilöllistämiseen on vastuun jakaantumisessa. Henkilökohtaistetussa toimintamallissa oppija on oman oppimisensa tuntija, joka ottaa vastuun oppimisestaan ja sen suunnittelusta. Oppijakeskeisyys toteutuu siinä, kun oppija osallistuu henkilökohtaisen oppimisympäristönsä rakentamiseen, sisällöistä neuvotteluun ja henkilökohtaisten valintojen tekemiseen. Samoilla linjoilla on Courcier (2012) esittäessään, miten oppimisen henkilökohtaistamisessa vastuu jakaantuu. Niin oppija kuin opettaja kantavat vastuun yhteisesti sovittujen tavoitteidensa mukaisesti. Oppimisen yksilöllistämässä taas vastuu nähdään olevan opettajalla, ja näin oppimis- ja opettamistoiminta on määritettävissä opettajajohtoiseksi. Tätä selittää se, että oppiminen toteutuu yksilöllisten ratkaisujen myötä esimerkiksi tasojen mukaisilla tehtävillä. Opettajan huomio kiinnittyy näin hänen omiin opettamistaitoihinsa sen sijaan, että hän olisi kiinnostunut oppijoiden intresseistä ja oppimisvalmiuksista. (Courcier 2012, 152; Keefe & Jenkins 2000, 9.)

Henkilökohtaistamisen kohdalla on pohdittu sitä, onko se suunnattu vain erityisille opiskelijaryhmille vai edustaako se yleistä lähestymistapaa kaikkeen koulutustoimintaan. On tutkijoita (Courcier 2012; Ferrer 2012), joiden mukaan henkilökohtaistaminen on syntynyt kehitettäessä erityisoppilaiden integroimista normaalikouluihin. Ferrer (2012) esittää, että henkilökohtaistaminen on muotoutunut monimuotoisuuden paradigmatista, jolloin kyse olisi nimenomaan heikommassa asemassa olevista opiskelijoista ja opiskelijaryhmien rakenteista. Koulutuksessa henkilökohtaistaminen voisi näin toteutua heterogeenisillä ratkaisuilla, henkilökohtaistettuna arviointina ja inklusiivisena kasvatuksena. Ferrer (2012) viittaa OECD:n (2006) raporttiin perustellessaan, miten koulutuksen henkilökohtaistaminen voidaan nähdä vastauksena kasvavalle kiinnostukselle sen suhteen, mitä yhteiskunta voi tehdä tasa-arvoisuuden edistämiseksi. Samoin oppimisen yksilöllistämässä tavoitteena on kiinnittää huomio erityistä tukea tarvitseviin oppijoihin. Opettaja ja erityisopetuksen ammattilaiset pyrkivät ratkaisemaan ja tarjoamaan oppijalle mielestään parhaat välineet oppimisen tueksi. Opettaja työskentelee yksittäisten oppijoiden kanssa valitsemillaan välineillä ja ohjelmilla. (Bray & McClaskey 2015.)

Henkilökohtaistamisessa lähtökohtana on ajatus siitä, että sama koulutuksellinen toimintastrategia ei sovi kaikille oppijoille, kouluille tai koulutussysteemeille. Tämä näkemys johtaa kysymään, onko se silloin suunnattu vain erityistä tukea tarvitseville oppijoille vai voiko sen toteuttaa kaikkien oppijoiden kohdalla. Erityisopetusta korostavat näkemykset eivät kuitenkaan ole vallalla olevia, vaan useimpien tutkijoiden mukaan henkilökohtaistamista voi pitää yleisenä lähestymistapana (mm. Ferrer 2012, 116–117; Fielding 2012; Fullan 2012; Watkins 2012). Tätä samaa linjaa korostaa Mincu (2012, 192, 204) esittäessään, että henkilökohtaistamisen avulla voidaan parantaa kaikkien ja erityisesti erityistä tukea tarvitsevien opiskelijoiden olosuhteita ja heidän oppimistuloksiaan. Kun vastuuta siirretään oppijalle ja hänen odotetaan pystyvän tekemään merkityksellisiä valintoja, on samalla tunnistettava riski, että heikoimmassa asemassa olevat oppijat ovat vaarassa syrjäytyä. Ferrerin (2012, 125) mukaan tämän suuntainen kehitys voidaan kuitenkin henkilökohtaistamisen prosesseissa estää, kun

kiinnitetään huomio ja annetaan tukea oppijan itseohjautuvuuden, vastuun ottamisen ja autonomian kehittymiseen.

Toisin kuin oppimisen yksilöllistäminen henkilökohtaistamista tukeva toimintamalli painottaa yksilön osaamista ja sen huomioimista oppimisprosessin aikana. Oppimisen yksilöllistämisen ratkaisut perustuvat ryhmäkohtaiseen opetussuunnitelmaan, yksilöiden suoritteisiin ja lukujärjestykseen. (Bray & McClaskey 2015; Keefe & Jenkins 2000, 38.) Myös Watkins (2012, 6–7) esittää, että henkilökohtaistamisen yhteydessä ei tule puhua suorittamisesta, koska suorituskykyyn ja sen mittaamiseen panostaminen ei hänen mukaansa tuota hyviä, positiivisia oppimistuloksia. Oppimisen henkilökohtaistamisella voidaan siis purkaa tilanteita, joissa oppijat tekevät opettajan suunnittelemaa ja kontrolloivia oppimistehtäviä, jotka eivät takaa merkityksellistä oppimista. Henkilökohtaistaminen ei siis ole panostus opetuksen laatuun eikä sen tarkoituksena ole syyllistää opettajia heikoista oppimistuloksista tai oppijoiden passiivisuudesta. Henkilökohtaistamisen avulla voidaan kääntää huomio opetuksen hallinnasta ja opettajasta oppimisprosessiin, oppijaan, hänen osaamiseensa ja kykyihinsä oppijana (Bray & McClaskey 2015).

Tutkittua tietoa opintojen henkilökohtaistamisesta on kansallisesti ja kansainvälisestikin mitattuna toistaiseksi hyvin vähän saatavilla. Henkilökohtaistamisesta näyttötutkintojen kontekstissa on tehty kaksi väitöstutkimusta Suomessa: Leino (2011) tutki oppisopimusopiskelijan oppimisen henkilökohtaistamista ja oppimismahdollisuuksia työpaikalla ja Arola (2015) taas maahanmuuttajataustaisen tutkinnon suorittajan henkilökohtaistamista näyttötutkinnoissa. Lehtimäen (2009) lisensiaattityössä tarkasteltiin henkilökohtaistamista monialakoulutuksessa.

Kansainvälisissä tutkimuksissa tutkimusten kohteina ovat olleet erilaiset oppimisen henkilökohtaistamisen toimintatavat (Sebba ym. 2007) ja opettajille muodostuneet käsitykset oppimisen henkilökohtaistamisesta (Courcier 2007). Lisäksi tutkimuksellisesti on lähestytty oppimisen henkilökohtaistamisen käytäntöjä ja esitetty kehittämissuosituksia oppimisen henkilökohtaistamiseksi (esim. Hargreaves 2006a; Leadbeater 2005). Myöhemmissä tutkimuksissa kiinnostuksen kohteina ovat olleet oppijan valinnanvapauden ehdot henkilökohtaistetussa toimintamallissa (Netcoh 2017) sekä opintojen henkilökohtaistamisen edellytykset, kuten oppijan identiteetin merkitys oppimiseen sitoutumiselle ja opintojen muotoilulle (Deakin Crick, Goldspink & Foster 2013). Eriyistä mielenkiintoa on kohdistettu siihen, miten tieto- ja viestintäteknologian avulla voidaan mahdollistaa entistä monimuotoisempaa oppimista sekä rakentaa joustavia ja henkilökohtaistettuja oppimisympäristöjä (esim. Brown & Green 2015; Gordon 2014; Wanner & Palmer 2015). Myös kritiikkiä oppimisen henkilökohtaistamisen teknologiaan ja digitaalisuuteen tukeutuvia kehityslinjoja kohtaan on esitetty (esim. Roberts-Mahoney, Means & Garrison 2016).

Yhteenvetona voidaan todeta, että opintojen henkilökohtaistaminen on käsitteenä selkiytymätön ja sen käyttötavat ovat moninaiset (Cutler, Waine & Brehony 2007, 625). Samoilla linjoilla on myös Keefe (2007), jonka mukaan koulutuksen henkilökohtaistaminen on tulkittavissa pedagogiseksi teoriaksi, johon

on yhdistetty enemmän jo aiemmin luotuja kuin uusia pedagogisia oppeja koulutusuudistuksen diskurssin nimissä. Formaalisissa koulutuksessa onkin toteutettu henkilökohtaistamiseen läheisesti liittyviä järjestelyitä jo pitkään. Näistä esimerkkeinä ovat luokaton koulutus, yksilöllistäminen, eriyttäminen, yksilöllistetty opetus, yksilöllinen ohjaus, mukautettu opetus tai erityisopetus. Nämä siis koskettavat henkilökohtaistamista jollain tavoin mutta vain rajoitetusti. (Keefe 2007, 218; Keefe & Jenkins 2000, 37.)

#### 1.4 Oma esiymmärrykseni opintojen henkilökohtaistamisesta

Aihealueena tutkimuksessani on opintojen henkilökohtaistaminen, josta minulla on aikuiskoulutuksen kehittämistehtävien ja aikuisoppijoiden ohjaustyön kautta syntyneitä käsityksiä. Esittämällä esiymmärrykseni aiheesta voin tietoisesti tarkastella ja arvioida omia ennakkokäsityksiäni. Samalla pyrin hahmottamaan aiheeseen liittämäni teoreettisia ja normatiivisia oletuksia sekä eriyttämään omat kokemukseni toisen ihmisen kokemuksista. Ihmisten kokemusten tutkimuksen yhtenä luotettavuuden kriteerinä on tutkijan teoreettisten ja henkilökohtaisten ymmärtämysyhteyksien vaikutus tutkittavien kokemusten ilmenemiseen (Perttula 1995b, 10–11). Tutkijana minun on tuotava esiin kokemukseni siltä aihealueelta, jonka kokemuksia aion tutkia. Reduktion avulla epäolennaisuudet pyritään siirtämään syrjään ja sulkeistamaan sekä keskittämään huomio fenomenologisen analyysin kannalta oleellisiin asioihin (Husserl 1965; Kakkori 2009; Perttula 1995b).

Oma esiymmärrykseni opintojen henkilökohtaistamisesta on muodostunut elämän-, opinto- ja työkokemusteni kautta. Työskentelyni ammatinopettajana aikuiskoulutuksen parissa ja projektipäällikkönä aikuisopiskelun henkilökohtaistamisen kehittämishankkeissa ovat nostaneet henkilökohtaistamisen käsitteellisellä tasolla tietoisuuteeni. Tunnistan kuitenkin, että myös oma kouluhistoriani on osaltaan vaikuttanut siihen, miten asennoidun opettaja-oppilassuhteeseen, koulun valtarakenteisiin ja vallan dynamiikkaan. Käsitykseni oppilaana olemisesta on juurtunut minuun syvälle jo varhaisten koulukokemusteni aikana. Myös tietoisuuteni opettajuudesta ja koulun valtarakenteista ovat syntyneet varhain ja vähitellen muuntuen, kun olen ollut eri kouluasteilla oppilaana, opiskelijana ja aikuisopiskelijana. Pyrin seuraavana avaamaan omaa koulu- ja työhistoriaani siltä osin kuin katson kokemusteni vaikuttaneen esiymmärrykseeni opintojen henkilökohtaistamisesta.

Käsitykseni opettajan ja oppilaan rooleista ovat syntyneet ja vahvistuneet eri kouluasteilla vuodesta 1973 alkaen. Ajan hengen mukaisesti peruskoulun opettaja oli auktoriteetti ja johti oppimista opetussuunnitelman mukaisesti. Oppilaat etenivät määrätyn opetusohjelman ja lukujärjestyksen mukaisesti lukuvuodesta toiseen. Tällöin opittu ja totuttu tapa toimia ei lisännyt kitkaa minun ja opettajien välille vielä yliopisto-opintojenkaan aikana 2000-luvun alussa. Pystyyn luottamaan järjestelmän pysyvyyteen ja toimimaan totutulla tavalla.

Ensimmäiset työkokemukseni ammatinopettajana toistivat omaa kouluhistoriaani: valmistelin oppitunteja, opetin ja kontrolloin opittua. Opettajanopintojeni aikana herännyt kasvatustieteellinen ajatteluni oli alku opettajan ammatti-identiteettini muodostumiselle. Opinnoissa painottuivat ammattialan opetusvalmiudet ja opetustaidot, jotka arvioitiin henkilökohtaisten opetusnäytteiden perusteilla. Kuva itsestäni opettajana alkoi vähitellen syntyä itsearviointin ja omakohtaisten kokemusten reflektointin avulla. Tämä itsetietoisuuden kasvu johti samalla varsin kriittiseen suhtautumiseen vallalla olleita opettamiskäsityksiä kohtaan. Myöhemmin työskentely ammatinopettajana näyttötutkintojen parissa lisäsi tietoisuuttani aikuisten aiemmin hankkiman ammatillisen osaamisen sekä työ- ja elämäkokemuksen merkityksestä aikuisten oppimiselle. Tämän lisäksi aloin kiinnittää huomiota aikuisten oppimisen erityispiirteisiin, kuten oppimisvalmiuksiin, itseohjautuvuuteen ja elämäntilanteisiin. Kollegani esimerkin kannustamana lisäsin myös ohjauksellisuutta opetustyöhöni.

Törmäsin henkilökohtaistamisen käsitteeseen ensimmäisen kerran 2000-luvun alussa, kun työskentelin aikuisopiskelun henkilökohtaistamisen kehittämissuunnitelmassa. Toimin projektipäällikkönä Lapin AiHe-projektissa<sup>5</sup>, jossa ensin rakensimme yhteistä ymmärrystä siitä, mitä aikuisopiskelun henkilökohtaistamisella tarkoitetaan, ja toiseksi kehitimme opiskelun ja näyttötutkintojen henkilökohtaistamisen käytäntöjä. Opetushallituksen hallinnoimassa AiHe-projektissa kehitettiin ja tutkittiin henkilökohtaistamista laajasti näyttötutkintojärjestelmässä. Sen keskeiset kehittämisen teemat olivat aikuisten ohjaus, työelämäyhteistyö ja verkko-oppiminen, joihin liittyen julkaistiin useita mallinuksia ja hyviä käytäntöjä. Näyttötutkinnoissa henkilökohtaistaminen on sisällytetty näyttötutkintoihin ja valmistavaan koulutukseen hakeutumiseen, tutkinnon suorittamiseen ja tarvittavan ammattitaidon hankkimiseen. Myös minun näkemykseni henkilökohtaistamisesta on perustunut pitkään tähän kolmivaiheiseen henkilökohtaistamisen määrittelyyn, jonka perusteet löytyvät koulutuspoliittisista strategioista.

Väitöstutkimukseni käynnistyessä vuonna 2014 mielenkiintoni kohdistui aluksi siihen, miten toteutimme käytännössä henkilökohtaistamista Oulun ammatillisen opettajakorkeakoulun toteuttamassa näyttötutkintomestarikoulutuksessa. Ajattelin tutkimukseni alkuvaiheessa, että tutkimalla ja kehittämällä henkilökohtaistamista toimintatutkimuksen avulla voisi tavoittaa uutta tietoa henkilökohtaistamisen edellytyksistä. Tutkimusaiheeni johdattamana perehdyin tarkemmin henkilökohtaistamisen ilmiöön kansainvälisten tutkimusten kautta, ja ne saivat minut vakuuttumaan siitä, että henkilökohtaistamisen tuomisella oppimis- ja opettamisprosesseihin on kyse pedagogisesta paradigman muutoksesta (ks. mm. Hargreaves & Shirley 2009; Ruano-Borbalan 2006). Tämän myötä ajatteluni suunta muuttui tavalla, jota voi kutsua pinnallisesta tasosta syvällisemmän henkilökohtaistamisen ymmärtämiseen. Oppijoiden ainutlaatuisuuden huomioiminen, yksilöllisen kokemuksen tavoittaminen ja toiseu-

<sup>5</sup> Lapin AiHe, aikuisopiskelun henkilökohtaistamisen projekti, oli viisivuotinen kehittämishanke, johon osallistui ammatillisia oppilaitoksia ja yrityksiä Lapin maakunnassa.

den arvostus olivat argumentteja, joilla perustelin toimintatutkimuksesta luopumista ja päätymistä eksistentiaalis-fenomenologiseen tutkimusotteeseen. Kiinnostukseni kohde suuntautui lopulta henkilökohtaistetussa koulutusprosessissa olevan aikuisoppijan subjektiiviseen kokemusmaailmaan ja opintojen henkilökohtaistamisen merkityksiin.

Esiymmärrykseni opintojen henkilökohtaistamisen ilmiöstä on kiteytynyt näin kahteen pääargumenttiin. Ensinnäkin ajatteluani ohjaavat kansalliset normiluonteiset määrittelyt henkilökohtaistamiselle, jotka ovat myös perustana näyttötutkintomestarikoulutuksen toimintamallille. Toiseksi syvenevä näkemykseni henkilökohtaistamisesta on siirtymässä suuntaan, jossa henkilökohtaistamisen voi ajatella vahvistavan oppijälähtöistä toimintaa ja tapaa toimia oppijälähtöisellä asenteella. Samalla sen avulla kiinnitetään huomio sosiaalisiin käytäntöihin perustuviin toimintaympäristöihin, asiantuntijaverkostoihin ja ohjaukseen.

## 1.5 Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimustehtävät

Tutkimuksessani kohdistan huomion näyttötutkintomestarikoulutukseen osallistuvien aikuisoppijoiden subjektiiviseen kokemukseen ja pyrin ymmärtämään heidän kokemustensa sisäistä ulottuvuutta (Rauhala 1993, 143). Tässä tutkimuksessa kiinnostuksen kohteena on tutkittava ilmiö, opintojen henkilökohtaistaminen, sellaisena kuin se näyttäytyy aikuisoppijoiden kokemuksissa. Tavoitteena on luoda uutta tietoa aikuisoppijoiden opintojen henkilökohtaistamisen kokemuksista näyttötutkintomestarikoulutuksen kontekstissa. En siis ole kiinnostunut siitä, miten tutkittavat tulkitsevat opintojen henkilökohtaistamisen tai minkälaisia käsityksiä heille on siitä syntynyt. Kiinnostukseni kohde suuntautuu sen sijaan henkilökohtaistetussa koulutusprosessissa olevan aikuisoppijan subjektiiviseen kokemusmaailmaan. Tutkimuskohde määritellään perusluonteeltaan tajunnalliseksi ja tutkimuskohdeena oleva ilmiö tulee esille puheen ilmentäminä merkityksinä (Rauhala 1989).

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on ymmärtää ja kuvata opintojen henkilökohtaistamisen ilmiötä. Tutkimus lähtee liikkeelle päämäärästä kuvata toisen ihmisen kokemus sellaisena kuin se ilmenee tutkimukseen osallistujan tajunnassa ja puheen ilmentäminä merkityksinä sekä tutkijan ymmärtämisyhteyksien kautta (Giorgi 1997; Husserl 1965; Perttula 2000). Kokemukset ymmärretään tässä tutkimuksessa ihmisen kokemuksellisenä suhteena situaatioonsa. Rauhalan (1989, 29) mukaan tajunnallisuuden perusominaisuus on mielellisyys ja ihmisen kokemusmaailma rakentuu niistä merkityksistä, joita hän antaa eri asioille ja elämyksille. Tajunnassa syntyneiden merkitysten välistä sisällöllistä yhteyttä kutsutaan merkitystihentymäksi ja näistä muodostuvaa kokonaisuutta merkitysverkostoksi (Perttula 1995b, 47). Tutkimuksessani olen kiinnostunut siitä elämyksessä ilmenevästä merkityksenannosta, jonka tutkittava antaa opintojen henkilökohtaistamiselle (Latomaa 2008, 19).

Tutkimuksen avulla pyrin välittämään ymmärrystä siitä, millä tavalla opintojen henkilökohtaistaminen ilmenee. Tutkimustehtävä tarkentuu laadulliselle tutkimukselle ominaisella tavalla lopulliseen muotoonsa tutkimuksen kuluessa. Tutkimuskysymykset jäsentyvät seuraavasti:

- 1) Millä tavoin opintojen henkilökohtaistaminen ilmenee näyttötutkintomestarikoulutukseen osallistuvan aikuisoppijan kokemuksissa?
- 2) Mitä sellaisia opintojen henkilökohtaistamisen yksilöllisiä kokemuksia yhdistäviä tekijöitä ilmenee, jotka ovat kuvattavissa yleisenä merkitysverkostona?

Tutkimuskysymykset asettuvat analyysin myötä ensisijaisuusjärjestykseen ja myös avautumisjärjestykseen. Ensimmäisen kysymyksen lähtökohdat ovat opintojen henkilökohtaistamisen merkityksen avautumisessa ja samalla siinä, mitä opintojen henkilökohtaistaminen on yksilön kokemana. Ensimmäisen kysymyksen kautta avautuu mahdollisuus tarkastella sitä, mitä opintojen henkilökohtaistamisesta voidaan kuvata yleisellä tasolla. Yleinen merkitysverkosto on perusteltavissa vain, jos ihmisten kokemuksista on löydettävissä samankaltaisuuksia (Perttula 1995b, 89).

Tämä tutkimus voidaan kohdentaa kasvatustieteen teoriaa ja käsitteistöä rakentavaksi perustutkimukseksi. Se voi antaa uudenlaisia käsitteellisiä välineitä siihen yleiseen keskusteluun, jota käydään oppijälähtöisyyden ja yksilöllisyyden merkityksistä aikuiskoulutuksessa.

## 1.6 Tutkimuksen rakenne

Tutkimukseni etenee aineistolähtöisesti, minkä vuoksi olen katsonut perustelluksi edetä raportin kirjoittamisessa valitsemani laadullisen analyysitavan mukaisesti. Teorian merkitys tutkimukselle liittyy metodologisiin sitoumuksiin, jotka ovat ohjanneet analyysin toteuttamista.

Aineistolähtöisyys on toteutunut empiirisen aineiston hankinnasta ja analysoinnista tutkimustuloksien esittämiseen. Tutkimustuloksina esitän muodostamani yksilökohtaiset merkitysverkostot ja yleisen merkitysverkoston opintojen henkilökohtaistamisen kokemuksista. (Tuomi & Sarajärvi 2013, 95.) Tutkimuksen rakenne kuvaa pääosin sitä todellista prosessia, jonka olen käynyt läpi. Tällä viitataan siihen, että eri vaiheet eivät muodosta aina ajallista jatkumoa. Koin perustelluksi esimerkiksi aineiston analyysivaiheessa palata asettamiini ontologisiin lähtökohtiin, ja näin työskentelin näiden parissa samanaikaisesti.

Tutkimukseni luku yksi toimii johdantona. Luvun alussa olen esittänyt tutkimukseni lähtökohtia ja kuvannut tutkimuskontekstina ollutta Oulun ammatillisen opettajakorkeakoulun toteuttamaa näyttötutkintomestarikoulutusta ja henkilökohtaistamisen toimintamallia. Lisäksi avaan opintojen henkilökohtaistamisen taustaa ja käsitteen määrittelyä. Fenomenologiseen reduktioon perustuen esitän esiyymmärrykseni opintojen henkilökohtaistamisesta. Johdantoluvun loppuksi muotoilen tutkimuksen tarkoitusta ja esitän tutkimuskysymykset.

Toisessa luvussa esittelen fenomenologiaa tutkimuksen metodologisena lähtökohtana sekä miten tutkimukseni asemoituu eksistentiaalis-fenomenologiseen suuntaukseen. Tämä luku muodostaa teoreettisen kehyksen tutkittavalle ilmiölle ja antaa perusteet tässä tutkimuksessa asetetuille tutkimustehtäville ja metodisille valinnoille.

Kolmannessa luvussa tutkimukseni vaiheiden kuvaus etenee kohderyhmän kuvauksesta haastatteluaineiston hankintaan ja aineiston analyysiin. Metodisten valintojen taustalla ovat eksistentiaalis-fenomenologisen analyysin peruslähtökohdat. Kuvaan analyysiprosessin etenemistä yksilökohtaisten merkitysverkostojen muodostamisesta yleisen merkitysverkoston muodostamiseen mahdollisimman yksityiskohtaisesti ja esimerkkien avulla, jotta lukija pystyy seuraamaan empiirisen analyysin etenemistä. Analyysiprosessin ensimmäisen vaiheen ja samalla analyysin tuloksena esitettävät 19 aikuisoppijan yksilökohtaiset opintojen henkilökohtaistamisten kokemuksia ilmentävät merkitysverkostot on kuvattu liitteessä 3. Analyysiprosessin kuvaus päättyy opintojen henkilökohtaistamista kuvaavaan yleiseen merkitysverkostoon, joka on samalla vastaus toiseen tutkimuskysymykseen. Koska analyysivaihe on tutkimukseni luotettavuuden kannalta keskeinen, esitän tämän luvun lopussa tutkimuksen luotettavuuteen ja tutkijaposition liittyvät pohdintani.

Tutkimustuloksia kuvaan kahdessa seuraavassa luvussa siten, että neljännessä luvussa esittelen analyysin tuloksena syntynyttä merkitysverkostoa käsitteellisellä yleisellä tasolla. Perustelen tämän luvun tuomista tutkimusraporttiini sillä, että se tuo ymmärrystä tutkittavien kokemuksiin ja siihen, miten olen päättänyt muotoilemani opintojen henkilökohtaistamisen yleiseen merkitysverkostoon. Tähän lukuun sisältyy autenttisia lainauksia tutkimusaineistosta, millä olen pyrkinyt varmistamaan sen, että ilmiön kuvauksessa oppijoiden kokemukset olisivat mahdollisimman hyvin läsnä. Nämä lainaukset erottuvat tekstistä sisennettyinä.

Viidennessä luvussa tuon teorian mukaan tutkimustulosten tarkasteluun eli asetan yleisen merkitysverkoston dialogiin valitsemieni teorioiden ja tutkimuskirjallisuuden kanssa. Tässä luvussa paljastuu se, miten tekemäni ja tutkimusaineiston kautta ilmennyt analyysi oppijoiden kokemuksista kietoutuu tutkimaani ilmiötä koskevaan kasvatustieteelliseen tietoon.

Kuudennessa luvussa tarkastelen tutkimuksen antia suhteessa aikuiskoulutukseen. Pohdintalukuun sisältyy arvio tutkimusprosessista, mikä täydentää tutkimuksen luotettavuustarkastelua ja esittää tutkimus- ja tutkijaeettiset pohdintani. Lisäksi esitän keskeiset teesini ja pohdintani opintojen henkilökohtaistamisesta tutkimukseni viitoittamana. Lopuksi vedän yhteen tulosten merkitykset kasvatustieteelle sekä pohdin, miten tutkimukseni anti voi tuoda uusia käsitteellisiä välineitä siihen keskusteluun, jota käydään koulutuksen kehittämiseksi yhä oppijalähtöisempään suuntaan. Tutkimusraportti päättyy ehdotuksiini mahdollisista jatkotutkimusaiheista.

## 2 FENOMENOLOGIA TUTKIMUKSEN METODOLOGISENA LÄHTÖKOHTANA

### 2.1 Laadullinen tutkimusorientaatio

Tutkimukseni asemoituu laadullisen tutkimuksen kentälle. Laadullinen tutkimus soveltuu kokemusten selvittämiseen ja kokemuksiin liittyvien merkitysten tulkittamiseen ja ymmärtämiseen. Tässä tutkimuksessa pyrin kuvaamaan tutkittavaa ilmiötä, opintojen henkilökohtaistamisen kokemusta, siten kuin se ilmenee tutkimukseen osallistuvan oppijan tajunnassa ja minun ymmärrykseni kautta. Tutkijan kannalta laadullista tutkimusta luonnehtivat tutkijan läheinen suhde tutkimuskohteeseensa ja usko siihen, että sosiaalisen maailman havainnoista, kuten toisten kokemuksista, voi tehdä luotettavaa tutkimusta. Tutkija tulee näin painottaneeksi sosiaalisesti rakentuneen todellisuuden luonnetta ja tutkimuksen tilannetekijöitä. (Denzin & Lincoln 2005, 3, 10; 2011, 8, 11.)

Laadullinen tutkimus tarjoaa mahdollisuuden päästä lähelle tutkittavaa ja saada näin esiin hänen näkökulmastaan olennaisia asioita (Denzin & Lincoln 2011, 9). Tutkittavan kuvaamat kokemukset ovat syntyneet osana luonnollista ympäristöä ja kunkin yksilöllistä elämismailmaa (Creswell 2013, 45), mikä laadullisessa tutkimuksessa paikantaa tutkittavan oman elämismailmansa kokijaksi, havainnoijaksi ja toimijaksi (Ronkainen, Pehkonen, Lindblom-Ylänne & Paavilainen 2011, 82–83). Tutkimuksessani tämä tarkoittaa sitä, että pyrin tutkimaan ja ymmärtämään merkitysten muodostumista osana näyttötutkintomes-tarikoulutukseen osallistumista ja oppijan elämänhistoriaa. Laadullinen tutkimus mahdollistaa myös yksilöllisen, oppijoiden ainutlaatuisen kokemustiedon tutkimisen ja ymmärtämisen alkuperäistä käsitteellisemmällä tasolla (Creswell 2013, 48).

Laadullisen tutkimuksen prosessille on tyypillistä eri tutkimusvaiheiden samanaikainen eteneminen ja muuntuva tutkimussuunnitelma prosessin aikana esiin nousseiden teemojen mukaisesti. Tutkimuksessani käyttämäni kuvauskategoriat ja käsitteet ovat täsmentyneet vähitellen tutkimusprosessin aikana, tutkimuskysymykset ovat muotoutuneet aineiston keruu- ja analyysivaiheiden



aikana ja aineistoa on täydennetty lisähaastatteluilla. Tutkijalle laadullinen tutkimus on oppimisprosessi, jossa ongelmien ratkaisun kautta pyritään löytämään parhaat, tiedon saavuttamista edistävät menettelyt. (Creswell 2013, 47.) Tämä on vaatinut minulta tutkijana jatkuvaa kysymistä, jossa kysymisen kohteina ovat ennakkokäsitykseni tutkittavasta ilmiöstä ja suhteeni kokemuksen tutkimiseen.

Tutkija ei ole neutraali osa laadullista tutkimusprosessia, vaan hänen henkilökohtainen elämäkertansa sekä kulttuurinen ja eettinen taustansa vaikuttavat tutkittavan ilmiön valintaan, tutkimusasetelmaan, tiedon tulkintaprosessiin ja tulosten esittämisen tapaan (Denzin & Lincoln 2011, 11). Tutkimukseni lähtökohtana on ollut kiinnostukseni tutkia opintojen henkilökohtaistamisen ilmiötä aikuisoppijoiden näkökulmasta käsin. Omat kokemukseni aikuisoppijana ja opettajana toisaalta luovat yhteyksiä tutkimukseni aikuisoppijoiden kokemusten ymmärtämiseen, toisaalta aikaansaavat esimerkiksi aineiston hankintaan ja analyysiprosessiin tarpeettomia ennako-oletuksia. Tutkijana olen pyrkinyt reflektoidaan ja tulemaan tietoiseksi näkemyksistäni, jotka heijastavat elämäkertaani. Ymmärrykseni opintojen henkilökohtaistamisen kokemuksista on mahdollista vain tässä kontekstissa, koska laadullinen tutkimus tapahtuu elämissämaailmassa ja tutkijana olen osa tutkimaani merkitysyhteyttä (Varto 1992, 26).

Olen myös laadullisen tutkimuksen tekijänä joutunut pohtimaan, minkä teoreettisen asetelman varassa aion tutkimustani tehdä, eli onko kyseessä teorialähtöinen, aineistolähtöinen vai teoriasidonnainen tutkimus (Eskola 2015, 188–191). Aineistolähtöistä tutkimusta perustelee se, että tutkimuksessani kiinnostuksen kohteena ovat ilmiöt, joiden perusta on tajunnassa. Ihmisen kokemuksessa ja hänen kokemuksensa ilmaisussa olevan tiedon analysoinnissa on vältettävä teoreettisia ennako-oletuksia, jos tavoitteena on ”nähdä” ilmiö sellaisena kuin se on. (Perttula 1995b, 102; Varto 1992, 86.) Aineistosta lähtevän tutkimuksen yhteydessä voidaan puhua induktiivisuudesta eli päättelystä yksityistapauksista yleisiin väitteisiin, induktiivisesti ”alhaalta ylöspäin”. Induktiivisuus toteutuu tutkimuksessani siinä, että teoriaa rakennetaan tutkimusaineiston ehdoilla. Tämä ei kuitenkaan tarkoita ”puhdasta” induktiivista päättelyä, koska omat ennakkokäsitykseni ja olettamukseni ovat vaikuttaneet muun muassa valitsemiini haastattelun teemoihin. (Creswell 2013, 45.)

Aineistolähtöisyyden tueksi olen kuvannut oman esiyymmärrykseni opintojen henkilökohtaistamisesta. Sen kautta olen kuvannut kokemuksiani oppijana ja opettajana olemisesta sekä ymmärrystäni tutkittavasta ilmiöstä. Ne eivät voi olla vaikuttamatta tutkimukseen sen aineistolähtöisestä tutkimusasetelmas- ta huolimatta. Tässä mielessä tutkimuksessani ei ole kysymys puhtaasti aineistolähtöisestä ilmiöstä, vaan empiirisen aineiston suhdetta niin omaan esiyymmärrykseeni kuin teoreettiseen ymmärtämiseen voi luonnehtia inhimilliseksi. Teoreettinen perehtymiseni opintojen henkilökohtaistamisen ilmiöön on myös siinä mielessä tärkeää, että se on auttanut tiedostamaan siihen liitettyjä merkityksiä ja syventämään tulkintoja (Moilanen & Rähä 2015, 53).

## 2.2 Fenomenologian merkitys kokemuksen tutkimukselle

Fenomenologiassa on yleisesti kyse asenteesta ja suhtautumisesta filosofiaan ja filosofian tekemiseen, minkä keskiössä on ilmiön kuvaus. Fenomenologia on filosofia, joka perustuu kokemukseen ja pysyy kokemuksessa. Laadullisessa tutkimuksessa fenomenologia on termi, joka osoittaa kiinnostuksen maailman tutkimiseen sellaisena kuin se näyttäytyy tietoisuudessa. Tutkimuksen kohteina ovat elämismaailman ilmiöt, arkielämän välittömät ja konkreettiset kokemukset. (Husserl 1995; van Manen 1990, 7–9; Moran 2000, 4–5.)

Fenomenologia<sup>6</sup> on 1900-luvun alussa syntynyt filosofinen suuntaus, jonka luojana pidetään Edmund Husserlia<sup>7</sup>. Fenomenologinen filosofia on kiinnostunut tietoisuuden intentionaalisesta aktiivisuudesta ja kokemuksen rakenteesta (van Manen 1990, 5; Niskanen 2008, 90). Fenomenologian merkitys kokemuksen tutkimukselle<sup>8</sup> on tajunnan olemuksen, rakenteen ja rakentumisen analyysissä. Edellytykset kokemuksen empiiriselle tutkimukselle ovat tutkittavan eli Toisen kokemusten ymmärryksessä tai Husserlin luonnehtimana Toisen ilmenemissä tutkijan tietoisuudessa (Moran 2000, 176). Tutkimuksessani olen kiinnostunut toisesta ihmisestä sekä itseni ulkopuolisesta elämästä ja pyrin empiirisesti tavoittamaan tajunnallisina merkityssuhteina näyttäytyvää ilmiötä. Huomion kohteeksi nousee aikuisoppijan subjektiivinen kokemusmaailma. (Perttula 2000, 428–429.)

Husserlin (1965; 1995, 48, 62, 64) fenomenologiaan sisältyvät puhdas kokemus, transsendentaalinen minä ja ennakko-oletukseton asenne maailmaan. Husserlilaista fenomenologiaa voi kuvata filosofian tutkimussuuntaukseksi, jossa tutkitaan tietoisuuden rakenteisiin liittyviä merkitysulottuvuuksia. Husserlin ajattelu kiteytyi iskulauseeksi ”asioihin itseensä”. Tällä hän tarkoittaa selkeästä tutkimuksellisesta lähestymistapaa, joka on vapaa ennakko-oletuksista ja teoreettisista selitysmalleista. (Finlay 2009, 8; Juntunen & Mehtonen 1982, 112;

<sup>6</sup> Fenomenologia-sanan alkuperä on kreikankielisissä sanoissa *fainomenon* ja *logos*. Fenomenologian voi kääntää ’tieteeksi ilmenevästä’. (Backman & Himanka 2014.)

<sup>7</sup> Husserlin läpimurtoteoksena pidetään vuosina 1900–1901 ilmestynyttä *Logische Untersuchungen (Loogisia tutkimuksia I–II)* (Lehtinen 2017, 333). Husserlin menetelmälliset pohdinnat fenomenologian periaatteista johtivat hänen ajatteluaan siten, että hänen kohdallaan voi puhua enemmän menetelmäfilosofiasta kuin järjestelmäfilosofiasta (Backman & Himanka 2014). Husserlin näkemyksille uskollisia seuraajia ovat Martin Heidegger ja Maurice Merleau-Ponty. Fenomenologisista tutkimusmetodeistaan tunnettuja ja ansioituneita henkilöitä ovat esimerkiksi Amadeo Giorgi ja Donald Polkinghorne. (Kakkori 2009, 274; Wallenius 1994, 52–53.)

<sup>8</sup> Kokemusta voi lähestyä tutkimuksellisesti myös mm. narratiivisesti, fenomenografisesti tai hermeneuttisesti. Narratiivinen tutkimustapa painottaa tutkittavan reflektiivisesti rakentamia kokemuksia. Narratiivit ovat ihmiselle tapa muodostaa merkityksiä elämäntapahtumistaan ja kuvata kokemuksiaan. Tavoiteltavaa on yksilön ainutlaatuisen, elämänhistoriaan sisältyvän kokemuksen ymmärtäminen sosiaalisessa ja kulttuurisessa kontekstissaan. (Polkinghorne 1988.) Fenomenografisen tutkimus pyrkii tavoittamaan tutkittavan kuvauksia, käsityksiä, ymmärtämisen tapoja ja käsitteellistämistä jonkin tietoisuuden kokemuksen suhteen. Fenomenografiassa ollaan kiinnostuneita siitä, miten ihminen kokee asioita. Hermeneuttinen tutkimusasenne on kokemusten tulkintaa ja ymmärrystä sekä tutkittavan ja tutkijan dialogia painottava. (Kakkori 2009; Kakkori & Huttunen 2014; Perttula 2008.)

Kakkori & Huttunen 2014, 369–370; Niskanen 2008, 99–103; Spiegelberg 1971, 82–84, 121–122.)

Fenomenologiassa esitetyt metodiset käsitteet ja tieteenfilosofinen perusmalli löytyvät hermeneutiikasta<sup>9</sup>. Fenomenologiassa keskitytään ilmiöihin sekä havainnon ja kokemuksen käsitteelliseen jäsentämiseen. Fenomenologiaa voidaan pitää tieteen suuntauksena, joka tutkii tietoisuuden rakenteita havaintokokemuksessa. Ihmisen tietoisuus, kehollisuus ja eletyt kokemukset ovat siten fenomenologian ytimessä. (Kakkori 2009, 274; Smith 2016; Wallenius 1994, 52–53.)

Fenomenologisessa filosofiassa keskeistä on ajatus siitä, että ihmisen ja hänen maailmansa tutkimus poikkeaa luonnon tutkimisesta. Ihmisten käsitteeseen elävän jakamattomassa elämismaailmassa. (Laine & Kuhmonen 1995, 92–95.) Husserl viittaa elämismaailmalla inhimilliseen ja historialliseen maailmaan, jossa ihminen on aina elänyt ja tulee elämään. Elämismaailma on ihmisen arkipäivän persoonallinen maailma, joka on kaiken inhimillisen toiminnan taustalla ja jonka kautta ihminen suuntaa subjektiivisen tietoisuutensa ja intentionaalisuutensa. Elämismaailmassa ympäröivä maailma näyttäytyy tradition ohjaamina ajatustottumuksina ja toimintatapoina. (Moran 2000, 181–182; Satulehto 1992, 8–9; Spiegelberg 1971, 159–162.) Husserlille (1973, 41–46) elämismaailma on se tausta, johon toimintamme on aina suhteessa ja jota vasten ihmisen kohtaamat asiat saavat merkityksensä. Se on myös se lähtökohtainen oletamusten perusta, johon kaikki tieteellinen ja teoreettinen tieto nojaa. Mielenanto tapahtuu jossain horisontissa, joka voidaan kääntää ymmärtämisyhteydeksi.

Tutkimuksessani irrottaudun tästä Husserlin ankaran tieteen menetelmään perustuvasta elämismaailman käsitteestä, jonka mukaan kulttuurieroista ja erilaisista maailman ymmärtämisen tavoista huolimatta tutkimus kykenisi paljastamaan elämismaailman muuttumattoman rakenteen (ks. Satulehto 1992, 42, 46). Tässä tutkimuksessa eksistentiaalinen painotus tulee esille siinä, että opintojen henkilökohtaistamisen kokemukset nähdään yksilökohtaisina ja osana ihmisen elämismaailmaa (Heidegger 2000). Määrittelyssä korostuu tajunnan sisäinen koettu elämymaailma, joka on ainutlaatuinen ja yksilöllisesti koostunut kokonaisuus. Elämymaailma koostuu kaikesta siitä, mitä ihminen on kokenut, ja siitä, miten hän ymmärtää oman olemassaolonsa ja todellisuuden. (Rauhala 1974, 43.)

Fenomenologisesti on kysyttävissä, miten tietoisuus konstituoii ulkomaailman. Husserlille ulkoinen maailma välittyy ihmiselle kokemuksessa ja rakentuu ihmisen tajunnassa. Se, miten tietoisuus jäsentää tuota ulkomaailmaa, on fenomenologisesti merkitsevää. (Moran 2000, 21; Perttula 1995a, 7.) Husserlille (2017, 166–167) tietoisuuden olemuksellinen piirre on intentionaalisuus ja tietoi-

<sup>9</sup> Fenomenologian pääsuuntaukset ovat kuvaileva eli deskriptiivinen fenomenologia, joka noudattaa Edmund Husserlin teoriaa, ja tulkinnallinen eli hermeuttinen fenomenologia, jota taas edustaa Martin Heidegger (Perttula 1995b, 27–36). Hermeneuttikka määritellään yleisesti ymmärtämiseksi ja tulkitsemiseksi. Hermeneuttinen kokeminen on tapahtuma, jossa jotakin paljastuu tulkitsijalle itselleen, ja siten hänellä on mahdollisuus ymmärryksen laajentamiseen. (Gadamer 2004, 35–39; Kakkori 2009, 276–278.)

suus on aina tietoisuutta. Kun ihminen ymmärtää, mitä jokin olio tai objekti tarkoittaa, se viittaa aina johonkin eli on intentionaalinen, ja samalla sillä on ihmiselle jokin merkitys. Intentionaalisuus ilmenee tajunnan suuntautumisena aina johonkin kohteeseen ja jotakin merkitsevänä. (Husserl 2017, 72–73; Moran 2000, 14.) Rauhalalle (2005, 43) intentionaalisuus on tajunnallisen kokemuksen ominaisuus, joka viittaa johonkin itsensä kannalta ulkopuoliseen kohteeseen. Tältä osin hän nojaa Husserlin intentionaalisuuden määrittelylle.

Kun oppija miettii opintojaan tai arvioi osaamistaan, tietoisuuden intentionaaliset aktit hahmottavat hänen eteensä tietyllä tavalla jäsenneyn todellisuuden. Oppija voi kokea epävarmuutta, mikä tietoisuuden toimintana saa merkityksen sen mukaisesti, miten hän konstituoii opiskeluun liittyvää todellisuutta. Fenomenologisen tutkimuksen kohteena onkin todellisuuden konstituointi, joka on kyseisten aktien yksi merkitysulottuvuus. Erot konstituutiotavoissa ilmentävät tietoisuuden kulloistakin merkitysrakennetta. Voi siis ajatella, että oppijan suhde tai kiinnostus oppimista kohtaan vaihtelee sen mukaisesti, miten oppiminen tai koulutukseen osallistuminen ilmenee osana hänen sen hetkistä merkitysrakennettaan. (Saarinen 2002, 225–226.)

### Kokemukset tutkimuksen kohteena

Kokemuksen tutkimisessa on keskeistä selvittää ensin, minkälainen ilmiö kokemus on olemukseltaan. Kyseessä on ontologinen kysymys. Mitä siis tutkin, kun haluan tutkia ihmisen kokemusta, ja mikä tekee kokemuksesta kokemuksen? (Perttula 2008, 149–154.)

Fenomenologiassa kokemus ymmärretään laajasti ihmisen kokemuksellisenä suhteena omaan elämäntodellisuuteensa eikä ihmistä voi ymmärtää irrallaan tuosta suhteesta (Laine 2015, 26–27; van Manen 1990, 14; Rauhala 1993, 15–17). Kokemuksen tekee kokemukseksi sen rakenne, jossa tajuava subjekti ja kohde liittyvät yhdeksi kokonaisuudeksi. Siksi kokemusta voi pitää suhteena. Kokemuksessa on mukana subjekti ja hänen tajunnallinen toimintansa sekä kohde, johon toiminta suuntautuu. Ihmisen kokiessa elämyksiä kohde on ilmennyt jonakin ja näin samalla todellisuus (elämäntilanne) merkityksellistyy. (Latomaa 2012, 27; Perttula 1995, 199; 2008, 116–119.) Toisin sanoen: mikäli jokin asia ei tarkoita ihmiselle mitään, se ei kuulu hänen elämäntilanteeseensa eikä siitä aiheensa saavaa kokemusta, merkityksenantoakaan, ilmene (Perttula 2008, 149). Kokemuksiin liittyviä merkityksiä tuleekin tarkastella yksilön elämän kokonaisuudessa, koska merkitys saa muotonsa kyseisen ihmisen elämäntilanteessa. Jos tämä ei toteudu eli kokemuksella ei ole sidosta todellisuuteen, ei elämäntilanne merkityksellisty eikä myöskään ymmärrystä synny.

Kokemuksen tutkijana tehtäväni on selvittää niitä merkityksiä, joita tapahtumat ja ilmiöt saavat ihmisen tajunnassa. Kokemuksella Rauhala (1983, 1996) tarkoittaa ihmisen erityyppistä ja eritasoista mielellistä<sup>10</sup> suhdetta maailmaan

<sup>10</sup> *Mielellisyys* (noesis) ilmaisee mielen oivaltavaa läsnäoloa (Rauhala 1996, 47), ja se on sekä psyykkisen että henkisen tajunnallisuuden yhteinen toimintatapa (Perttula & Kallio 1996, 165). Tämä Rauhalan (1992; 1993; 1996) käyttämä mielellisyyden käsite

tai häneen itseensä ihmisen olemassaolon reaalisisä kehyksissä. Tajunnallisuuden perusrakenteena mielellisyys tarkoittaa sitä, että mielet ilmenevät ja suhteutuvat merkitsevyytensä avulla toisiinsa; syntyy merkityssuhde. Mieli on näin merkityksen antaja, kun ihminen ymmärtää mielen avulla ilmiöt ja asiat joksikin. Tämä tapahtuu aina elämyksellisessä<sup>11</sup> tilassa. Elämys ja mieli ovat tajunnallisen tapahtumisen perusyksiköjä. (Rauhala 1983, 27–28.) Uusien mielen ilmentymät suhteutuvat jo tajunnassa olevaan, tiedettyyn kokemusperustaan, josta Rauhala käyttää käsitettä horisontti. Ihmisen ymmärrys rakentuu ainoastaan tajunnassa olevien horisonttien selkeystason ja merkitsevyyden mukaisesti. (Mts. 29–30; Perttula 1995b, 21.)

Perttula (2008, 119) kiteyttää tajunnallisen toiminnan muodostumista seuraavasti: *”elämäntilanne on se, joka merkityksellistyy, ja tajunnallinen toiminta se, joka ymmärtää”*. Kokemuksen elämäntilanteellinen puoli edustaa näin merkityksellistymistä ja taas vastaavasti tajuava puoli ymmärtämistä. Tämä tarkoittaa Perttulalle myös sitä, että merkityksiä voi syntyä vain silloin, kun ihminen asettuu suhteeseen todellisuuden kanssa. Ymmärtämistä voi tapahtua siinä todellisuudessa, joka sisältyy ihmisen elämäntilanteeseen. (Mts. 116–120.) Muodostuvia kokemuksia voi myös ymmärtää niiden laadun mukaan, jotka Perttulan (mts. 123) määrittelyssä jäsentyvät neljäksi eri kokemuslaaduksi (tunne, intuitio, tieto ja usko). Tutkimuksessani pyrin kuvaamaan ja ymmärtämään kokemuksia, jotka ovat intentionaalisia, ilmenevät merkityksinä ja muodostavat merkitysrakenteita tutkittavan subjektiivisessa elämismailmassa.

Tutkijan yleiset mahdollisuudet ymmärtää kokemuksia edellyttävät myös kokemusten ymmärtämisen perustapojen erittelyä (Latomaa 2008, 17–18; Perttula 1995b, 35; 2008, 120; Rauhala 1993, 89–90). Tutkimuksessani olen kiinnostunut yksilön tietoisista ja tiedostamattomista kokemuksista. En lähtökohtaisesti oleta, että tiedostettu kokemus opintojen henkilökohtaistamisesta on tärkeämpi kuin kehkeytymässä oleva. Myös rakenteellisesti keskeneräinen merkityssuhde eli tiedostamaton kokemus voi lisätä kokemuksen elämyksellistä merkittävyyttä ja on siksi tärkeä tutkimukseni kannalta. (Perttula 2008, 118–119.)

## Fenomenologinen tutkimusasenne

Fenomenologia toteutuu tässä tutkimuksessa fenomenologisena tutkimusasenteena. Husserlille fenomenologinen asenne jäsentyy kolmeen asiaan: inhimillisistä käytännöistä vapaa elämismailma, puhtaan kokemuksen tutkimus sekä intressittömänä ja puolueettomana toimiva tutkija (Husserl 1995, 61–70; Niskanen 2008, 103). Fenomenologiaan liittyy pyrkimys ottaa etäisyyttä luonnolliseen arkiasenteeseen, jotta todellisuutta voisi tarkastella havaintokokemuksessa. Tämä filosofinen perusasenne on tärkeä, koska epäolennaisuudet, tutkijan ar-

---

kattaa selkeän objektin (intention) lisäksi myös mielen viittaavuuden selkiytymättömiin kohteisiin (Perttula 1995a, 20). Juuri mielellisyys erottaa psyykkisen tajunnallisuuden orgaanisesta olemisesta (Perttula ym. 1996, 166).

<sup>11</sup> Elämyksellinen tila: Havainnossa tarjoutuu havaintokohteen mieli, kuten esineen muoto. Tunteenomainen mieli tunne-elämyksessä voi olla esim. hyvä, pelottava jne. (Rauhala 1983, 27).

kiajattelu ja harhaanjohtavat tulkinnot ovat este kokemuksen alkuperäiselle tavoittamiselle. Fenomenologinen reduktio on toimenpide, jonka avulla huomio siirretään syrjään luonnollisesta asenteesta ja käännytään siihen, miten asiat meille ilmenevät tietoisuudessa. (Kakkori 2009, 274; Latomaa 2008, 50; Spiegelberg 1971, 133–137.)

Fenomenologista tutkimusta tekeväälle fenomenologinen tutkimusasenne tarkoittaa avoimuutta toisen kokemukselle ja pyrkimystä saada näkyviin toisen kokemuksellinen vieraus. (Finlay 2009, 19; Perttula 2000, 441.) Perttula (mts. 440) kuvaa fenomenologisen tutkijan asennetta samanaikaisesti ankarana ja sallivana. Ankaruus on siinä, että tutkijana ei hyväksy ennako-oletuksiaan, ja salliva siinä, että uskaltaa luottaa varmuuteen, omaan intuitioonsa analyysiprosessin aikana. Tutkimuksessani olen pyrkinyt noudattamaan Lehtovaaran (1994, 29) esittämää näkemystä: *”tutkija ei voi ymmärtää tutkimuksensa kohdetta muulla tavoin kuin siten, miten hän yleensäkin ymmärtää itseään ja maailmaa”*.

Fenomenologinen tutkimusasenne toteutuu tiedostamisprosessissa, jossa tutkija hallitsee luontaista tulkinallisuuttaan (Perttula 2000, 429) ja pyrkii näkemään tutkimuskohteen ilman etukäteisiä oletuksia (Varto 1992, 70). Tutkija ennemminkin lähestyy tutkittavaa asiaa sen avautumisen ja esiin tulemisen kautta sekä vähitellen ymmärryksessä uusia merkityksiä muodostaen (Huhtinen ym. 1994, 157). Uudemmissa metodisissa tulkinnoissa korostuvat asenne tai asenteenmuutos, jonka tarkoituksena on kyseenalaistaa itsestään selvät käsitykset asioita itseään unohtamatta (Hockey & Allen-Collinson 2009, 228–229; Miettinen 2010, 10–12).

Voidakseen saavuttaa ja ymmärtää tutkimuskohdettaan tutkijan on irrottauduttava luontaisesta arkisesta asenteestaan (Giorgi 1985a, 15). Reduktio tarkoittaa tutkijalle asennetta, jossa hän pyrkii sulkeistamaan ennako-oletuksensa, ymmärryksensä tai sen, mitä aiheesta tiedetään yleisesti (Husserl 1995, 59). Reduktion ensimmäisen vaiheen sulkeistaminen ei kuitenkaan toteudu vain sillä, että tutkija esittää osana tutkimusprosessia subjektiivisen esiymmärryksensä, vaan kuten Giorgi (1994, 212) korostaa, kyse on irrottautumisesta kaikista ennakoasetuksista ja pyrkimyksestä tarkastella aineistoa avoimesti. Lehtovaaran (1994, 10) mukaan tämä muutos voi johtaa tutkijan maailmankuvan muutokseen, asioiden havaitsemiseen uudella tavalla. Ymmärrän tämän tutkijan hiljaisena itsepuheluna, jossa tutkija joutuu kysymään aineistolta, mitä tutkittava on oikeasti ilmaissut tai mitä hän tarkoittaa sanomallaan tai sanomatta jättämisellään.

Fenomenologiselle tutkimukselle on luonteenomaista intersubjektiivisuus, tutkittavien ja tutkijan välinen yhteys. Tutkijan asenne tutkimukseen on näin väistämättä subjektiivinen. (Finlay 2009, 18.) Giorgi (1994) on todennut, että subjektiivisuuden poistaminen ei ole ratkaisu, koska ilman sitä ei fenomenologista metodologia voi toteuttaa. Objektiivisuus toteutuu asenteessa toteuttaa subjektiivisuutta. Perttula (1995b, 44) korostaa fenomenologisen tutkijan subjektiivutta, ja siksi tutkijan on tuotava sen merkitys näkyviin tutkimusprosessin aikana. Samoin Rauhala (1993, 91) toteaa, että tutkijan subjektiviteetti ei ole poistettavissa tutkimuksesta, vaan se on jopa otettavissa tutkimuksen voimana.

Fenomenologista tutkimuksen tekemisen tapaa voi myös määrittää negatioiden kautta: mitä se ei voi olla. Ensinnäkin kun ihmistä tarkastellaan holistisen ihmiskäsityksen valossa, ei voida puhua kausaalista selittämisestä. Ihmisen eri olemuspuolia ei voi tarkastella erillisinä, toisistaan riippumattomina olemassaolon puolina. Sen sijaan tutkija korostaa ihmisen elämäntilanteiden yksilöllisiä tapahtumia. Toiseksi fenomenologinen tutkija ei hyväksy ennustettavuutta. Tutkija korostaa ihmisen ainutkertaisuutta eikä tarkastele häntä luonnonilmiönä, persoonattomasti. Ennustaminen tarkoittaisi sitä, että ihminen olisi kokevana ja tuntevana ihmisenä stabiili yksilö. (Lehtovaara 1994, 24–26.)

### 2.3 Tutkimus eksistentialisena fenomenologiana

Tutkimuksessani lähtökohtana on oletus kokemusten yksilökohtaisuudesta, mikä johdattaa tutkimusta eksistentialisen fenomenologian<sup>12</sup> suuntaan. Samalla tulen hyväksyneeksi ajatukset eksistentialisen fenomenologian ihmiskäsityksestä<sup>13</sup>. Siinä on keskeistä se, että kokemuksiin liittyviä merkityksiä ei voi irrottaa yksilön koetun maailman kokonaisuudesta. Merkitykset muodostuvat juuri kyseisen ihmisen elämäntilanteisuudessa, situaatiossa, ja yleistämisen myötä sen eksistentialinen yhteys häviäisi. (Perttula 2000, 430; Rauhala 1983, 24–38, 45; 1993, 82–84.)

Tässä tutkimuksessa kiinnostus kohdistuu opintojen henkilökohtaistamisen kokemuksen ymmärtämiseen opintojen henkilökohtaistamisen ilmiön olemisen lähtökohdista. Olemista kysymällä avataan ymmärrystä itse ilmiöön. Heideggerin<sup>14</sup> (2000) eksistenssifilosofian johtoajatukset kiteytyy olemisena. Ihmisen olemisen on maailmassa olemista, millä Heidegger (2000) tarkoittaa ihmisen toteutumista osana paikkaa, aikaa ja historiaa. Olemassaolon kokeminen on ihmisen maailmasuhteen perusta, eikä ihminen ole siis maailman ulkopuolella. Tämä eksistenssi tarkoittaa myös sitä, että ihmistä ei voi tarkastella yleisellä tasolla.

Heideggerille (2000, 29–30) olemisen on se, minkä avaamisen kautta olevaa voidaan määrittää. Olemisen ymmärretään merkityksessä elää tai olla ole-

<sup>12</sup> Fenomenologia on saanut 1900-luvulla erilaisia suuntauksia, joista eksistentialismi on yksi merkittävimmistä. Eksistentialista fenomenologiaa olivat synnyttämässä erityisesti Martin Heidegger Saksassa ja Jean-Paul Sartre Ranskassa. He, ja samoin Maurice Merleau-Ponty, kehittivät Husserlin edustamaa fenomenologiaa suuntaan, jossa keskeistä ovat subjektiivinen olemisen, emootiot ja kehollisuus. (Saarinen 2002, 215–218, 240–242.) Fenomenologian pääsuuntauksukset ovat kuvaileva eli deskriptiivinen fenomenologia, joka noudattaa Edmund Husserlin teoriaa (1900–1901), ja tulkinnallinen eli hermeneuttinen fenomenologia, jota taas edustaa Martin Heidegger (Perttula 1995b, 27–36).

<sup>13</sup> Ihmiskäsitystä koskevan analyysin tuloksena on paljastettu se, mitä ihminen on. Empiirisessä tutkimuksessa tutkija perustelee mm. tutkimusmetodinsa johonkin ihmiskäsitykseen perustuen. Ihmiskuvat taas ovat kuvauksia ihmisestä, ja ne perustuvat jollekin ihmiskäsitykselle. Ne syntyvät empiirisen tutkimuksen tuottamina. (Rauhala 1993, 68–69.)

<sup>14</sup> Heideggeriä voi pitää olemisen filosofina, jonka tärkeimpänä tehtävänä oli kysyä ja selvittää kysymystä olemisesta (Kakkori & Huttunen 2014, 373–374).

massa. Vastausta etsitään kysymykseen: miten oleminen tapahtuu? (Backman 2005, 12.) Tässä tutkimuksessa kysymykset kohdistetaan juuri tuohon olemiseen ja yhdytään eksistentiaalis-fenomenologiseen pääideaan siinä, että ilmiön olemisen avaamisen kautta saavutetaan ymmärrys olevan luonteesta. Ilmiö voi näyttäytyä siten kuin se on. Heideggerille (2000, 61) olemisen fenomenologia on hermeneutiikkaa, joka viittaa tulkintaan. Tulkinnan lisäksi Heideggerin filosofiassa korostuu ymmärtäminen. Nämä yhdessä kietoutuvat merkitysten moniulotteisuuteen ja käsitykseen ihmisestä itseään tulkitsevana. (Kakkori & Huttunen 2014, 373–374.)

Eksistentiaaliselle fenomenologialle ontologinen oletus ihmisen situationaalisuudesta on keskeinen. Situaatio on se maailman tai todellisuuden osa, jonka kanssa ihminen joutuu suhteeseen. (Rauhala 1993, 70–71.) Perttula (2000) selventää puhtaan fenomenologian ja eksistentiaalisen fenomenologian eroja tarkastelussaan yleisen tiedon kattavuudesta. Eksistentiaaliseen fenomenologiaan perustuva empiirinen tutkimus huomioi ihmisen elämismaailman, eikä se näin koostu yhteisen elämänmuodon symboleista. Eksistentiaalisen fenomenologian tutkimustavoissa voidaan tavoittaa myös yleisen tiedon kattavuus, joka toteutuu, kun yleinen tieto säilyttää yhteyden tutkimukseen osallistuneiden ihmisten kokemuksiin ja välttää siirtymän abstraktille tasolle. Puhdas fenomenologia tavoittelee ilmiön yleispätevää olemusta fenomenologisen metodin avulla, kun taas eksistentiaalinen fenomenologia olettaa, että juuri pyrkimys nähdä ilmiön yleispätevä olemus merkitsee riskiä etäännyä ihmisen toteutumisen tavasta. (Perttula 2000, 431.)

Tässä tutkimuksessa kiinnitetään huomio niihin merkityksiin, joita oppija antaa opintojen henkilökohtaistamiselle. Toisin sanoen merkityksiä tarkastellaan oppijan omasta näkökulmasta, ja niiden ajatellaan olevan puhtaasti subjektiivisia. Vaikka merkitykset ovat yksilöllisiä, ne rakentuvat myös kulttuureissa vallitsevien arvojen ja toimintatapojen varaan (Rauhala 1993, 83–84). Myös oppijana ja opettajana olemiseen liittyy yleisiä, totuttuja kasvatuskäytäntöjä oppilaitoksissa. Näistä käytännöistä on voinut rakentua yhdenmukaisia tapahtumia, joissa on samalla syntynyt erilaisia variaatioita samasta aiheesta.

Oppijana ollessaan ihminen muodostaa samalla kuvaa itsestään oppijana. Kuva on kokemusperäinen, eli se nousee omakohtaisista kokemuksista koulutukseen osallistumisen aikana. Opintojen henkilökohtaistamisen kokemukset rajautuvat tässä tutkimuksessa haastateltavien puhuttuun kieleen, sanoihin. Haastateltava on itse asiantuntijana omassa asiassaan. Kokemus opintojen henkilökohtaistamisesta on yksilön elämismaailman läpi näyttäytyvä ilmiö, joka ei ole jäsentynyt rakenteeksi. Se ei siis ole oppijan tajunnassa valmiina oleva konstruktio, jonka hän voisi esittää tutkijalle. Opintojen henkilökohtaistaminen ilmenee jokaisen oppijan puhunnassa ainutlaatuisena, yksilöllisenä. Opintojen henkilökohtaistaminen kietoutuu monin tavoin ihmisenä olemiseen, elämismaailman rakenteellisiin tekijöihin ja siihen oppijakäsitykseen, mikä oppijalla itsestään on. Siksi muodostunut kokemus opintojen henkilökohtaistamisesta voi myös olla jäsentymätön, mikä on silti yksilöllinen ja arvokas tutkimuksen kannalta. Tehtäväni tutkijana on fenomenologisen metodin avulla tavoittaa tie-



tyssä kontekstissa syntynyt ilmiö ja sen merkitysverkosto niin yksilöllisellä kuin yleisellä tasolla.

### **Holistisen ihmiskäsityksen ehdot ja oppimiskokemukset holistisen ihmiskäsityksen valossa**

Perusteltuna filosofisena viitekehyksenä merkitysten selvittämisessä voi pitää ihmisen elämäntilanteisuuden huomioivaa, Rauhalan (1974, 1983) edustamaa holistista ihmiskäsitystä, ontologista analyysia ihmisestä ja ihmisen todellistumisen muodoista. Rauhalan näkemys edustaa eksistentiaalista fenomenologiaa, Heideggerin filosofian ja Husserlin kehittelemän fenomenologian synteesiä (Perttula 1995b, 14; Rauhala 1993, 69).

Eksistentiaalisen fenomenologian ihmiskäsitystä kutsutaan eksistenssiksi, jonka Rauhala (1974) nimeää situationaaliseksi säätöpiiriksi. Tämä eksistentiaaliseen fenomenologiaan kuuluvan holistisen ihmiskäsityksen ontologisessa analyysissa ihminen reaalistuu erilaisissa olemassaolon muodoissa, joihin hänen elämänaikainen olemassaolonsa sitoutuu. Kehollisuus viittaa fyysiseen, tajunnallisuus psyykkiseen ja henkiseen olemassaoloon, situationaalisuus taas ihmisen maailmasuhteeseen, joka on näin osa ihmisenä olemista. (Rauhala 1974, 1983, 1998.)

Rauhalan (1994, 12–15) mukaan ihmistutkimuksessa on keskeistä käsitys ihmisen olemassaolon perusluonteesta siten, että siinä kunnioitetaan ihmisenä olemisen ainutlaatuisuutta ja kiinnitetään huomio erityisesti tajunnallisuuteen, sen keskeiseen asemaan ja tehtävään ihmisen kokonaisuudessa. Ainutlaatuisuus ilmenee siinä, että se on ihmisestä varmin ja tärkein yleistettävä toteamus. Vaikka Rauhala (1993, 72–73) päätyy ihmisen ontologisessa analyysissään korostamaan tajunnan erityisasemaa, myös olemassaolon muut perusmuodot, kehollisuus ja situationaalisuus, ovat toisiinsa verrattuna yhtä perustavia. Tutkimuksessani ideaalina ei ole tutkia yksilön elämismaailmaa ulkopuolisena havainnoijana vaan yhdessä tutkittavan kanssa ymmärtämiseen pyrkien. Tutkimuksen kohteena ovat näin ensisijaisesti kokemuksen mielelliset sisällöt ja niiden historiallisuus. Kun oppija kuvaa kokemuksiaan ja antaa niille merkityksiä, hänen tulkintansa pohjautuvat aina joihinkin lähtökohtiin. Niitä ovat niin hänen tajunnalliset ymmärtämisyhteytensä kuin myös situaatioonsa sisältyvä esiyymmärrys. Näistä jälkimmäinen tulee otetuksi huomioon siltä osin kuin se ilmenee oppijan tajunnassa.

Kehollisuudessa<sup>15</sup> on kyse olemassaolosta orgaanisena tapahtumisena. Orgaanisen olemassaolon olemus on elämä, jossa kaikki organismin osat muodostavat kokonaisuuden. Rauhala (1983) kuvaa ihmisen orgaanista elämää käsitteellä mielekäs, millä hän viittaa elintoimintojen tarkoituksenmukaisuuteen. Kehollisuudessa on kyse konkreettisesti kosketettavista lähivaikutuksista eikä siis siitä, että orgaaninen olemassaolo toimisi symbolisesti tai käsitteellisesti.

<sup>15</sup> Merleau-Ponty (2002) tarkastelee ihmiskehoa, ruumista, olemassaolon symbolina. Merleau-Ponty hylkää keho-mieli-dikotomiakuvauksen ihmisen olemuksesta ja näkee ihmisen sen sijaan yhtenä kehollisena kokonaisuutena.

(Rauhala 1983, 32.) Rauhala (2001, 4–6) myös tarkentaa, että tieto-opillisesti tajunta on kehollisuutta (fyysisyyttä) primaarisempi, mikä sulkee pois ajatuksen kehon tietämisestä.

Oppimisprosessin aikaiset ihmisen kehollisuuden piirissä tapahtuvat orgaaniset prosessit ovat ihmisen kokonaisuuden kannalta itsessään mielekkäitä. Esimerkiksi oppijan jännittäessä hänen kehonsa voi alkaa reagoida tähän. Kehon reaktiossa, kuten hikoilussa, ei ole mitään mielellistä, koska kehon rauhaset eivät operoi mieltä kokien. Vasta kun oppija kokee tajunnassaan kehossaan tapahtuneet muutokset, on kyse siitä, että ilmennyt mieli asettuu yhteyteen kehon tapahtuman kanssa. Oppijalle on syntynyt merkityssuhde tästä orgaanisesta tapahtumisesta. (Rauhala 1983, 30–32.) Kehollisilla kokemuksilla on oppimisessa suuri merkitys, koska keho on ihmisen maailmassa olemisen keskus. Kehollisten kokemusten tunnistaminen ja tulkitseminen luovat perustaa käsitteelliselle ajattelulle ja oppimiselle. Myös ihmisen kokemusten erilaisuus viestii siitä, että kehollisuudella on tärkeä merkitys. Oppijalla voi olla erityinen kyky tunnistaa kehollisia kokemuksiaan oppimisprosessin aikana ja antaa niille syvällisiä merkityksiä, jotka Rauhalan (2001, 7) mukaan tulevat kuvatuiksi vain ideaalisina merkityksinä.

Rauhalalle (1996; 2001) ihminen on perusolemukseltaan tajunnallinen olento. Tajunnallisuuden perusluonteena pidetään intentionaalisuutta, joka ilmenee elämyksessä tietoisuutena jostakin objektista tai tarkoittaa jotain objektia (Rauhala 1974; 1996, 44). Rauhala (1996, 47–48) käyttää intentionaalisuudesta myös mielellisyyden käsitettä, millä hän osoittaa mielellisyyden kattavan myös mielen viittaavuuden selkiytymättömiin kohteisiin. Myös välittömät, eikielelliset kokemukset ovat mielellisiä.

Rauhala (1998, 76–77) lähtee tajunnallisuuden määrittelyssä jaottelusta, jossa se voidaan määrittää henkiseksi ja psyykkiseksi. Henkinen on ihmisessä oleva säätelyjärjestelmä, jolle luonteenomaista ovat esimerkiksi itsetiedostus, käsitteellisyys, eettisyys, vastuullisuus ja arvotajunta. Sen puitteissa toimii ajattelu ja syntyvät niin tiedolliset kuin arvottavat merkityskokemukset. Psyykinen puolestaan viittaa tajunnan alempaan toimintatasoon, jolla tarkemmin määritettynä tarkoitetaan ihmisen kokemustasoa, joka eletään ja koetaan mutta jossa ei tapahdu itsetiedostusta eikä käsitteellistämistä. (Perttula & Kallio 1996, 170; Rauhala 1996, 115–119.) Rauhalan (1996, 2005b) tietoisuuden rakenteen jäsenyksessä ”tajuton” on sellaista, mitä yksilö ei voi koskaan kokea, mikä ei voi tulla tajunnan tai elämysten piiriin, kuten monet orgaaniset prosessit. ”Tajuinen” on elämyksellistä, se on jotain sellaista, minkä yksilö voi kokea, mistä hän voi tulla tietoiseksi. ”Tajuiseen” sisältyy niin tiedostamattomia kuin tiedostettuja kokemuksia. Tiedostamattomat, esikielelliset kokemukset ovat sellaisia, joiden merkityssisältö ja -suhde on vielä hämärä. Ihminen voi kuitenkin suunnata huomionsa näihin kokemuksiin ja jäsentää niiden merkitystä, jolloin alkuun tiedostamaton tulee tietoiseksi ja voi muuttua kielelliseen muotoon. Tiedostamaton on siis yhtä kuin ei-vielä-tietoinen tai mahdollisesti tietoinen. (Rauhala 1996, 41, 78–79; 2005b, 32.)

Rauhalan ajattelun ihmistajunnan henkisyttä on syytä vielä tarkastella lähemmin. Rauhala (1996) viittaa tajunnan henkisytyllä merkityksiin, jotka ovat joko yleistäviä tai ihmistä kehittävästi yksilöllistäviä. Yhteistä näille henkille toiminnolle on itsetiedostus, jossa voidaan oivaltaa merkitysten subjektina oleminen, itsekohtaisen sääntelyn mahdollisuus ja niillä operoinnin persoona-kohtainen vastuullisuus. Tarkemmin määriteltynä henkisen yleistävä toiminta mahdollistaa ainakin jollain tasolla toisten ihmisten ymmärtämisen ja toisaalta omien kokemusten kuvaamisen toisille. Yleistävän henkiset toiminnot ovat välitettävissä toisille kielellisesti ja yhteyteen liittyvän sosiaalisen maailman kautta. Henkinen yleistävä mahdollistaa ihmiselle esimerkiksi järkeilyn, abstraktin ajattelun tai käsitteiden luomisen ja niillä operoinnin. Sisäinen yksilöllistävä henkinen sen sijaan mahdollistaa itsetiedostuksen, ihmisen kyvyn tajuta oma ymmärtämisensä. Rauhalan (1996) mukaan tämä ymmärtäminen on ihmiselle erityisen arvokasta, koska se luo ihmiselle mahdollisuuden henkiseen kasvuun ja itsetiedostukseen. (Rauhala 1996, 116–119.)

Ihminen kehollisena ja tajunnallisena on jatkuvassa suhteessa ympäristöönsä. Merkityksiä olemassaolosta syntyy juuri tästä suhteesta olemisesta. Tähän viittaa holistisen ihmiskäsityksen ontologisessa analyysissä situationaalisuus eli elämäntilanteisuus. Se on se maailman osa, jossa ihminen reaalistuu ja johon hän on suhteessa. Nämä keholliset ja tajunnalliset suhteet situaatiassa ovat ihmisenä olemisen ehto. (Rauhala 1989, 35–36, 47.) Osa situaatiosta on kohtalonomaaisesti määrittynyttä, kuten ihonväri tai kulttuuripiiri. Osaan, kuten sosiaalisiin suhteisiin tai ammatinvalintaan, ihminen voi vaihtelevin määrin vaikuttaa valintojensa tai kohtalonomaisten sattumien kautta. (Perttula 1995b, 18–19; Rauhala 1983, 33; Rauhala 1992, 40–42.) Situaatio on kohtalonomaista rakennetekijöistä johtuen aina yksilöllinen ja muuntuu ihmisen kasvun ja kehityksen sekä erilaisten tajunnan ja kehon valintojen myötä (Rauhala 1996, 108).

Yksilön oppiminen tajunnallisena tapahtumisena on ymmärtämisen kautta tapahtuvaa, oman historiansa varassa etenevää ja tätä historiaansa jatkuvasti kartuttavaa merkityssuhteiden organisoitumista (Rauhala 1983, 29). Merkityssuhteiden positiivinen kehityssuunta vaatii aina riittävästi aiemmin selkiytyneitä horisontteja eli ymmärtämisyhteyksiä (Rauhala 1974, 65; 1983, 29). Oppimisessa on kyse uusien horisonttien aktivoitumisesta, maailmankuvan avartumisesta. Myönteisten oppimiskokemusten kannalta on tärkeää, että oppijalla on monipuolisesti koettua maailmaa jäsentäviä horisontteja. Uusia kokemuskokemuksia edustavat merkityssuhteet sijoittuvat maailmankuvaan ja siten myös kokemusperustaan. (Rauhala 1983, 29–30.) Aikuisoppijan kannalta tämä tarkoittaa usein hidasta prosessia, jossa aiemmin muodostunut merkityssuhteiden järjestelmä tai arvot järjestäytyvät uudelleen. Jotta oppimista tai arvojen uudelleen järjestäytymistä tapahtuisi, kehkeytyvien merkityssuhteiden tulisi liittyä mahdollisimman hyvin siihen ihmisen tajunnassa olevaan, missä esiintyy merkityssuhteita. Kokemuksiin liittyviä merkityksiä ei näin voi irrottaa yksilön elämän kokonaisuudesta, koska merkitys saa muotonsa juuri kyseisen ihmisen elämässä ja merkityksen yleistämisen myötä sen eksistentiaalinen yhteys häviää. (Rauhala 1996, 82–84.)

Koulutusprosessin aikaisista tapahtumista, ihmisistä tai omista reaktioista tarjoutuu oppijan tajunnalle joitain elämyksiä, mieliä. Yksittäinen elämys kantaa sisällään merkityksellisyttä, joka voi esimerkiksi tunnearvoltaan liikkua miellyttävästä epämiellyttävään. Uusia kokemuskokemuksia edustavat merkityssuhteet liittyvät yhteen tajunnan historiallisten kerrostumien kanssa ja joutuvat näiden aikaisempien horisonttien vastaanottamiksi ja tulkitsemiksi. Aikuisoppijan elämisaailmassa korostuvat ja nousevat herkästi esiin aiemmin kertyneet taidot, uskomukset ja käsitykset niin hänestä itsestään kuin oppimisen maailmasta yleensä. Myös yksilön elämäntilanne ja elämysympäristö sekä vallitsevat kulttuuriset käsitykset vaikuttavat oppimisprosessin aikana. Ne kuuluvat yksilön elämisaailmaan. Ihminen tarkastelee kokemuksiaan tästä subjektiivisesta maailmankuvasta käsin. (Satulehto 1992, 76–77.)

Situaation rakennetekijät selittävät ihmisen käyttäytymistä eri tilanteissa, ja niiden olemassaolo merkitsee aina välttämättömyyssuhdetta riippumatta ihmisen mahdollisuudesta vaikuttaa niihin (Perttula 1995b, 18–19). Tutkimukseni tutkittavien elämäntilanteisuutta luonnehtii aikuisuus elämänvaiheena. Perustelen tätä viittaamalla Rauhalaan (1993), joka korostaa situaation määrittelyssään, että kaikki se maailma, johon ihminen on suhteessa, on ontologisessa mielessä ihmistä. Rauhala (1974, 163) myös sanoo: *”Situaatio konfiguroituu ikäkausien vaihteluissa ja elämän eri tilanteissa uudelleen.”* Aikuisuus ei kuitenkaan määrity tässä yhteydessä yksiselitteisesti iän tai elämänkaaren siirtymän perusteella. Tutkimukseni aikuisoppijat olivat länsimaisen kulttuuriperinteen määrittäminä täysi-ikäisiä, työssä käyviä sekä juridisesti täysivaltaisia ja itsenäisiä henkilöitä. Suhdetta opintoihin selittävät muun muassa aiemmin opitulle annetut merkitykset, elämäntilanne ja sen muutokset, muut ihmiset, yksilö subjektiivisena, ikään liittyvät siirtymät ja ennakoimattomat tapahtumat.

Holistisessa ihmiskäsityksessä ihminen nähdään olevan kokonaisuutena maailmassa, läsnä oleva kokonaisuus sen hetkessä elämäntilanteessaan ja maailmasuhteessaan. Tutkimukseni kohteena olevien aikuisoppijoiden kohdalla tämä tarkoittaa sitä, että heidän kokemuksensa opintojen henkilökohtaistamisesta ovat omakohtaisesti elettyjä ja heidän todellisuuteensa muodostuneita merkityssuhteita. Samanaikaisesti kokemukset ovat olemassaolon eri puolien kokonaisuudesta riippuvaisia ja elämäntilanteen asettamien rajojen puitteissa muodostuneita. Mikäli yksittäinen aikuisoppija kertoo kokemuksistaan avoimesti ilman, että häntä ohjataan tai hän käyttää sijaiskokemuksia omien välittömien kokemustensa tilalla, hän pystyy näin ilmaisemaan todellisuutta niin kuin se hänelle juuri tuossa hetkessä on. (Ks. Lehtovaara 1996, 39–41.)

## 2.4 Deskriptiivinen ja ymmärtävä tutkimusote

Fenomenologisessa tutkimuksessa pyritään pääsemään käsiksi kokemukseen itseensä, jolloin tuotettu kuvaus on välittömän merkityksenannon kuvaus. Tutkijan tavoitteena on kuvailla mahdollisimman tarkasti ilmiötä pidättäytymällä siihen liittämistään ennakkokäsityksistä. Mikäli tutkija kuvaa kokemuksen il-

mauksen merkityksiä, hänen tuottamansa kuvaus on syntynyt tulkinnan kautta. (Giorgi 1985a; van Manen 1990, 27.) Perttulan (2000) mukaan yksilön tajunnalla olevan kokemuksen ydin ei ole siirrettävissä yleiseen tietoon ihmisen kokemuksista. Siksi eksistentiaalisessa fenomenologiassa pyrkimys deskriptiivisyyteen avaa mahdollisuuden ilmiön näkemiselle. Tämä poikkeaa ymmärryksestä, jossa opintojen henkilökohtaistamista tarkastellaan käsitteenä, symbolisella tasolla. Kun tutkimuksessa siirrytään käsitteelliseen yleiseen ilmiön tarkasteluun, käsitteiden perustana on kuitenkin koetun maailman ilmiö. Myös Varto (1992) tuo esille, että tutkittavan ilmiön ymmärrettävä kuvaus edellyttää yksilön kokemuksista saatavan tiedon käsitteellistämistä.

Tutkimuksessani opintojen henkilökohtaistamista lähestytään ensin koetun maailman ilmiönä, aikuisoppijan subjektiivisena kokemuksena. Pyrkimyksenäni on kuvata tutkimaani ilmiötä, opintojen henkilökohtaistamisen kokemusta. Tämä korostaa eksistentiaaliselle tyypillistä ajattelua, jossa oletus kokemusten yksilökohtaisuudesta on ensisijaista ja siten voidaan ymmärtää vastakkaisena yleiselle, yleispätevälle tai objektiiviselle tiedolle (Perttula 2000, 430). Kokemusten analyysiin ja tulkintaan soveltuu näin deskriptioon pyrkivä empirisen hermeneuttisen psykologian metodi (Giorgi 1985a). Tutkimuksessani on keskeistä se, että tutkittava paljastaa minulle merkityksiä, jotka ovat olemassa hänelle, hänen elämäntilanteessaan. Deskriptio liittyy tutkimusaineiston keräämiseen ja analyysitapaan. Haastatteluaineistolla on tarkoitus saada aikuisoppijan kuvaus opintojen henkilökohtaistamisen kokemuksesta ja analyysivaiheessa kuvata tämä yksilökohtainen kokemus mahdollisimman alkuperäisenä (Giorgi 1985a; Perttula 1995b).

Tutkimukseni tuottama tieto on luonteeltaan käsitteellistä yleistä, mikä tarkoittaa sitä, että aikuisoppijoiden yksilöllisistä ja ainutkertaisista kokemuksista on löydettävissä samankaltaisuuksia, joita pystyn kuvaamaan käsitteellisesti yleisellä tasolla. Tutkijana lähestyn näin tutkimuskohdetta yleiskäsitteiden avulla (ks. Perttula 1995b, 103; Varto 1992, 92–93). Eksistentiaaliseen fenomenologiaan perustuvan kokemuksen tutkimuksen päämääränä on deskriptiivisyys (Perttula 1995a), mikä haastavuudestaan huolimatta voi auttaa tulkintapyrkimysteni tiedostamisessa ja säätelyssä. Samanaikaisesti on tiedostettava se ristiriita, että tutkijan pyrkiessä kuvaamaan tutkittavaa ilmiötä tämä on ehdottomassa mielessä samalla mahdoton tehtävä. Käytännössä pyrin kuitenkin säilyttämään yksilökohtaisen, ihmisten kokemusten välittömän yhteyden yleisen tiedon analyysiin ja välttämään siirtymistä kokemusten ideaalimaailmaan. (Ks. Perttula 2000, 431.)

Perttulan (2008, 120) mukaan ymmärtämisen määrittely täydentää kokemuksen ontologiaa ja samalla kuvaa kokemuksen tutkimisen epistemologiaa. Ymmärtäminen on edellytys kokemusten muodostumiselle ja niiden tutkimiselle. Ihmisen merkityskokemukset ovat yksilökohtaisia ja ainutlaatuisia, eikä niitä ole ihmisen intentionaalisuudesta johtuen syytä epäillä (Perttula 1996, 10). Toisen ihmisen kokemusta on mahdotonta täysin avata. Ymmärtäminen on

esiymmärtäneisyyden myötä tulkkiutunutta<sup>16</sup> ja tutkijan henkilökohtaisten intersubjektiivisten käsitteiden värittämää. (Perttula 1996, 11; 2006, 103.)

Perttula (2008) nimeää ymmärtämisen perustavoiksi aiheeseen uppoutuneen ja rakentavan ymmärtämisen. Näistä ensin mainittu on välitöntä, aiheeseen uppoutuvaa, ja sitä ohjaavat kehollisuuden kautta välittyvät kokemukset. Sen avulla luodaan kokemus tunteesta ja intuitiosta. Niiden muodostuminen tapahtuu tajunnallisuuden psyykkisessä ja henkisen yksilöllistävässä toiminnassa (Rauhala 1996, 115–119). Rakentava ymmärtäminen mahdollistaa ihmiselle kyvyn luoda omaa elämäntilannettaan. Itse rakennettu ideaalinen elämäntilanne ja suhteessa siihen tapahtuva ymmärtäminen ovat henkisen yleistävän toiminnan tulosta. Sen avulla ihminen voi palata aikaisempiin kokemuksiinsa, arvioida nykyisiä tilanteita ja ennakoida tulevaa. (Perttula 2008, 120–124.)

Heideggerin (2000) eksistenssifilosofian mukaan ymmärtäminen ja tulkinta liittyvät merkitysten moniulotteisuuteen. Merkitykset syntyvät elämäntilanteen ja tajuavan ihmisen suhteena, minkä mukaan merkityksiä voi pitää tulkintoina. Tulkinta on olemassa jo ihmisen ontologisessa perusrakenteessa. (Perttula 1995b, 35–36; Rauhala 1974.) Perustan näkemykseni ymmärtämisestä hermeneuttiseen näkemykseen siitä, että se on tulkintaa (ks. Heidegger 2000; Perttula 1995b, 36). Tässä tutkimuksessa tutkimuksen kohteena olevien aikuisoppijoiden kuvaamat kokemukset ja niihin liittyvät merkitykset sisältävät heidän omaa ymmärtämistään ja tulkintaansa. Tutkijana pyrin tutkivan ymmärtämisen avulla tavoittamaan ja kuvaamaan uudelleen heidän kokemuksiaan. Tarkastelen aikuisoppijoiden yksilöllisiä kokemuksia omien ymmärtämisyhteyksieni läpäisemänä. Samalla tiedostan mahdollisuuden saavuttaa heidän alkuperäisiä kokemuksiaan sellaisina kuin ne heille ilmenevät. (Perttula 1995b, 43.)

---

<sup>16</sup> Tulkkiutumisen, tulkituksi tuleminen, voidaan määrittää tajunnalliseksi esiymmärykseksi sen puitteissa, mitä ihmisen on mahdollista ymmärtää (Perttula 1996, 11).

## 3 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

### 3.1 Tutkimuksen kohderyhmä ja tutkimuslupa

Tutkimukseni kohderyhmäksi valitsin Oulun ammatillisen opettajakorkeakoulun järjestämään näyttötutkintomestarikoulutukseen osallistuneita aikuisoppilaitoksia<sup>17</sup>. Kohderyhmä muodostui kahdessa vaiheessa. Ensin valitsin yhden, vuonna 2014 aloittaneen ryhmän tähän tutkimukseen. Tein valinnan sillä perusteella, että tässä ryhmässä oli taustaltaan erilaisia henkilöitä ja he työskentelivät pääosin ammatinopettajina<sup>18</sup> ammatillisissa oppilaitoksissa Pohjois-Suomen alueella. Heidän haastattelunsa toteutin näyttötutkintomestarikoulutuksen päätyövaiheessa. Tämän jälkeen päädyin täydentämään kohderyhmää, koska en voinut olla varma tutkimusaineiston monipuolisuudesta. Perustelin tätä erityisesti sillä, että ensimmäisessä vaiheessa valitut henkilöt valmistuivat kaikki koulutuksen aikana ja muodostivat tältä osin yhtenäisen ryhmän. En siis voinut olla varma, onko tutkimusaineisto riittävä ja toisivatko uudet tapaukset uutta tietoa tutkimusongelman kannalta (Johnson 2001, 113; Mäkelä 1990, 52–53). Täydentääkseni tutkimusaineistoa kartoitin ensin vuosien 2014 ja 2015 toteutuneista näyttötutkintomestarikoulutusten ryhmistä kaikki sellaiset oppijat, joiden opinnot<sup>19</sup> olivat viivästyneet ja jotka olivat jatko-ohjauksen<sup>20</sup> piirissä. Tä-

---

<sup>17</sup> Käytän tutkimuksessa johdonmukaisesti **aikuisoppijaa** (myös oppijaa) opiskelijan tai osallistujan sijaan. Aikuisoppija määrittää parhaiten tutkimukseni lähtökohdista, joiden mukaan oppiminen ymmärretään missä ja milloin tahansa tapahtuvaksi perinteisen, formaalin oppimisen rajat ylittäväksi oppimisen kaikkiallisuudeksi. Aikuinen oppija nähdään näistä lähtökohdista ja yleisesti aktiivisena ja vastuullisena toimijana, joka kykenee hyödyntämään oppimisen sosiaalisia verkostoja.

<sup>18</sup> Näyttötutkintomestarikoulutus on tarkoitettu ensisijaisesti opetus- ja kulttuuriministeriön myöntämän koulutuksen järjestämisluvan omaavien oppilaitosten näyttötutkinnoissa ja tutkintotilaisuuksien järjestämisessä toimiville henkilöille (Opetushallitus 2012, 11).

<sup>19</sup> Käytän käsitettä **opinnot**, kun tarkoitan oppijan opintoja. Yksittäisten oppijoiden kohdalla opintojen alku ja päättyminen toteutuivat eri aikaisesti ja eri sisällöisesti, millä näin haluan alleviivata opintojen henkilökohtaistamista. Käsitettä **koulutus** käytän asiayhteyksissä, joissa viitataan näyttötutkintomestarikoulutukseen, jolle oli määrätty aloitus- ja päättymispäivämäärät.

män jälkeen valitsin näistä kaikki ne oppijat, joiden päämääränä oli tehdä opinnot loppuun ja joilla oli suunnitelma osaamisensa osoittamiseksi. Näiden kolmen henkilön haastattelut toteutuivat siinä vaiheessa, kun he olivat joko juuri saaneet opinnot päätökseen tai ne olivat vielä osittain kesken. Kaikkiaan 19 aikuisoppijan haastatteluista muodostunut haastatteluaineisto osoittautui tulosten kannalta riittäväksi. Eksistentiaalisen fenomenologian näkökulmasta ihmisen ja hänen kokemustensa ainutkertaisuus on tärkeämpää kuin ajatus ”yleisen ihmisen” kokemuksista. Kvalitatiiviselle tutkimukselle ominainen saturaatio eli aineiston kylläytymisperiaate ei näin ole puhtaasti sovellettavissa tässä tutkimuksessa. Tässä tutkimuksessa kokemukset opintojen henkilökohtaistamisesta olivat nimenomaan oppijoiden ainutkertaisia kokemuksia. (Perttula 1995b, 61.) Alla olevassa taulukossa 2 esitän yhteenvedon kohderyhmän henkilöiden taustoista.

TAULUKKO 2 Kohderyhmän henkilöiden taustat

Ikäjakama	31-58 vuotta
Sukupuoli	Naisia 10, miehiä 9
Opettajan pedagogiset opinnot	12 henkilöllä
Työpaikan sijainti	Oulun seutu 11 Lappi 5 Oulun eteläpuolinen alue 3
Toiminta ammatillisessa aikuiskoulutuksessa	Ammatinopettajana 17 Muussa kuin opetustyössä 2
Kokemus näyttötutkintojen parissa	Ei aiempaa kokemusta 3 Alle vuosi 7 1-6 vuotta 8 7-10 vuotta 1
Kokemus ammatillisen aikuiskoulutuksen parissa	Alle vuosi 5 1-6 vuotta 13 7-10 vuotta 1

Tutkimukseni kohderyhmä muodostui henkilöistä, jotka työskentelivät Pohjois-Suomen alueella. Heidät oli pääosin (17 oppijaa) valittu näyttötutkintomestari-koulutukseen haun ja hakemusten perusteella. Opiskelijavalinta toteutettiin hakeutujien tekemien hakemuksien perusteella. Osallistuin valintojen tekemiseen. Hakujärjestelmä asetti hakeutijat pisteytysten perusteella paremmuusjärjestykseen, mikä ei kuitenkaan suoraan antanut perusteita tulla valituksi. Opiskelijavalinnassa otettiin huomioon hakeutujan aikaisempi kokemus ja nykyinen toiminta näyttötutkintojen parissa sekä perustelut saada näyttötutkintomestarin pätevyys. Vuoden 2014 valinnassa kaikki opiskelupaikan saaneet ottivat sen vastaan. Ne henkilöt (2 oppijaa), jotka eivät hakeneet avoimessa haussa, valittiin koulutukseen heidän työnantajansa esityksestä.

<sup>20</sup> Käytän tutkimuksessani jatko-ohjauksen käsitettä, joka viittaa näyttötutkintomestari-koulutuksen toteutustapaan. Oppijoilla on oikeus jatko-ohjaukseen, jos he päätyvät jatkamaan opintojaan koulutuksen päättymisen jälkeen.



Tutkimukseni kohderyhmän henkilöt työskentelivät toisen asteen ammatillisissa oppilaitoksissa. Heistä suurin osa (17 oppijaa) toimi ammatinopettajina, ja kaksi henkilöä teki muita opetusalan työtehtäviä eri ammattinimikkeillä. Kohderyhmän henkilöt olivat opintojen alussa 31–58-vuotiaita. Heistä opettajan pedagogisen pätevyyden suorittaneita oli 12 henkilöä. Heidän kokemuksensa ammatillisen aikuiskoulutuksen parissa vaihteli alle vuodesta noin kymmeneen vuoteen ja työkokemus näyttötutkinnoista ei aiemmasta työkokemuksesta noin kymmeneen vuoteen. Yleisesti kokemusta oli kuitenkin vähän, kun suurimmalla osalla (18 oppijalla) se jäi alle kuuden vuoden.

Tämän tutkimuksen kohderyhmänä ammatinopettajat muodostavat erityisen ryhmänsä, kun sitä tarkastellaan tutkimuskontekstin, näyttötutkintomestarikoulutuksen lähtökohdista käsin. Perustelen tätä viittaamalla Rauhalaan (1974, 163), jonka mukaan kokemuksiin liittyviä merkityksiä ei voi irrottaa yksilön elämän kokonaisuudesta. Elämäntilanteen rakennetekijöiden olemassaolo merkitsee aina välttämättömyyssuhdetta riippumatta ihmisen mahdollisuudesta vaikuttaa niihin (Perttula 1995b, 18–19). Tutkimukseni kohderyhmän elämäntilanteisuutta luonnehtii paitsi aikuisoppijana oleminen myös ammatinopettajuus. Näyttötutkintomestarikoulutuksen oppijana oleminen tarkoittaa ammatinopettajalle asettumista toisenlaiseen rooliin. Tutkimuksessani opintojen henkilökohtaistamisen kokemukset saavat näin tajunnallisen sisältönsä todellisuuden osasta, jossa ammatinopettajuus ja oppijana oleminen kietoutuvat toisiinsa.

Valitsemani näyttötutkintomestarikoulutuksen ryhmä aloitti opinnot marraskuussa 2014, jolloin esittelin heille lyhyesti tutkimustani ja pyysin heiltä kirjalliset suostumukset tutkimukseen osallistumisesta. Oppijoilla oli tässä kohdin mahdollisuus esittää kysymyksiä. Tulkitsin heidän reaktioistaan, että suhtautuminen tutkimukseeni oli positiivista. Ryhmän 16 oppijan haastattelut toteutuivat touko-kesäkuussa 2015. Sopiessani haastatteluajoista kerroin vielä tutkimukseni tavoitteista ja mahdollisuudesta kieltäytyä haastattelusta. Päätyessäni täydentämään tutkimukseni kohderyhmää vuoden 2015 lopulla lähestyin jatkoohjauksessa olleita oppijoita sähköpostiviestillä tai henkilökohtaisesti. Kerrotuani heille tutkimuksestani ja sen tarkoituksesta koin, että he suhtautuivat tutkimukseeni myönteisesti, ja pystyin sopimaan heidän kanssaan haastatteluajat. Heidän kohdallaan tutkimuslupa oli tässä vaiheessa suullinen. Kolme viimeistä haastattelua toteutin helmikuussa 2016.

Myöhemmin päädyin pyytämään uudestaan suostumukset tutkimukseen osallistumisesta kaikilta haastatelluilta, koska tutkimusasetelmani oli muuttunut alkuperäisestä. Toiseksi halusin näin varmistaa, että haastatelluilla olisi oikeaa tietoa ja riittävä selkeys haastatteluaineiston käyttötarkoituksesta sekä tutkimuksen ehdoista. Lähetin ensin kaikille haastatelluille sähköpostiviestin, jossa tiedotin tutkimuslupapyyntöä ja sen postittamisesta heille. Tutkimuslupalomakkeella (liite 1) pystyin esittelemään muun muassa tutkimukseni tarkoitusta ja tutkimusaineiston käyttötarkoitusta aiempaa tarkemmin. Sain kaikilta 19 henkilöltä suostumuksen haastatteluiden käyttöön tutkimukseni aineistona.

### 3.2 Haastattelu yksilöllisen kokemustiedon hankinnassa

Tämän tutkimuksen tutkimusaineisto muodostui 19 aikuisoppijan haastatteluisista. Tutkimuksessani käyttämäni haastattelutapaa luonnehdin teemahaastatteluksi, jossa pyrin luomaan avoimen haastattelun ilmapiirin. Kuten tässäkin tutkimuksessa haastattelua voi kuvata prosessina, jossa tietoa ja merkityksiä rakennetaan haastateltavan ja haastattelijan välisessä vuorovaikutuksessa (Fontana & Frey 2008, 116–118; Holstein & Gubrium 2001, 14–16; Kvale & Brinkmann 2009, 28–32). Haastattelutyypit jaetaan tyypillisesti strukturoituihin, puolistrukturoituihin, teemahaastatteluihin ja avoimiin haastatteluihin. Strukturoidun ja puolistrukturoidun haastattelun kysymykset ovat kaikille haastatelluille samat, mutta vastauksena vaihtuu vastausvaihtoehtoista omin sanoin kuvaukseen. Teemahaastattelulle on ominaista etukäteen määriteltyjen teema-alueiden käsittely ilman, että haastattelijalla olisi valmiita kysymyksiä. Näin tavoitellaan toisaalta vapaamuotoisuutta, ja toisaalta voidaan varmistaa, että haastateltavien kanssa on käsitelty samoja asioita. Avoin haastattelu on teemahaastatteluun verrattuna enemmän keskustelunomainen. Haastateltava on subjekti, joka on omalla aktiivisuudellaan tuottamassa tietoa sen sijaan, että hän vain vastaisi annettuihin kysymyksiin. (Fontana & Frey 2008, 124–134; Gubrium & Holstein 2001, 13–17; Kvale & Brinkmann 2009, 3.)

Kokemusten tutkimisessa tiedonhankinnan menetelmistä haastattelua voi pitää luontevana valintana. Haastattelutilanteessa puheen ilmentävät merkitykset ilmenevät lausumina, jotka ovat yksilön kokemusten ilmauksia. Kokemukset voivat olla havaintoja, tunne-elämyksiä, mielikuvia, kuvitelmia, uskomuksia, ajatuksia, mielipiteitä, käsityksiä ja arvostuksia. Tutkittavan on kerrottava tai ilmaistava kokemuksiaan, jotta mieltä voidaan tutkia. Mielen tapahtumia voi tavoittaa niiden merkityssisällön ymmärtämisen avulla. Mieli on tutkimuskohteenä subjektiivista ja henkilökohtaista. (Kvale 2006, 481–483; Kvale & Brinkmann 2009, 26–27; Latomaa 2008, 17–18, 24.)

Laadullisen tutkimushaastattelun hahmotan Kvalen ja Brinkmannin (2009, 26–32) tavoin fenomenologian inspiroimaksi tavaksi lähestyä haastateltavan elämismaailmaa. Tutkimuksessani haastattelu tarjoaa ainutlaatuisen mahdollisuuden päästä lähelle ja kuvata aikuisoppijan opintojen henkilökohtaistamisen kokemusta. Koska elämismaailma on kosketuksissa arjen elämään, siitä annetut kuvaukset tulevat suoraan ja välittömästi koetusta, mahdollisimman vähän selitettynä. Haastattelussa haetaan ymmärrystä keskeisiin subjektin elämismaailman merkityksiin. Haastattelutilanteessa tavoitteeni on rekisteröidä ja tulkita merkityksiä haastateltavan kerronnasta sekä samalla havainnoida ääntämisen sävyjä ja kehon kieltä. Tutkimuksessani haastateltavan kuvausten tarkkuudella ja merkityssisältöjen tulkinnalla on merkitystä, minkä vuoksi haastateltavan ilmaisuihin on tärkeä pyytää vahvistusta tai hylkäystä. Kysymykset ovat tärkeitä, koska niiden avulla ohjaan haastateltavia kuvaamaan mahdollisimman monipuolisesti toimintaansa ja tunteitaan näyttötutkintomestarikoulutuksen aikana. Saadun tiedon tulee kuvata laadullista moni-ilmeisyyttä, ilmiön eroja ja va-

riaatioita, ennemmin kuin tiedon kategoriointia. Tämän lisäksi tiedon kattavuutta voi varmistaa yksilöllisten, erityislaatuisten tilanteiden ja tekojen kuvauksilla. Haastattelijana onkin oltava avoin näille uusille ja odottamattomille ilmiön kuvauksille, mikä edellyttää paitsi omien ennakko-olettamusten sulkeistamista myös uteliaisuutta ja herkkyyttä toisen kokemuksille. (Kvale ja Brinkmann 2009, 27–32.)

Vaikka tekemässäni haastattelussa keskitytään kysymysten avulla tiettyihin teemoihin, haastateltavan on mahdollista viedä haastattelua suuntaan, jota pitää tärkeänä. Tässä tutkimuksessa haastattelu toteutui kahden ihmisen välisenä vuorovaikutuksena. Samoin kuin Kvale (2006, 483) suhtaudun kriittisesti ajatukseen siitä, että haastattelussa olisi kysymys haastattelijan ja haastateltavan keskinäisestä dialogista. Tekemäni haastattelu toteutuu minun aloitteestani sekä tavoitteesta hankkia tietoa ja ymmärrystä tutkimusta varten. Kvalen ja Brinkmannin (2009, 27–32) mukainen hyvin johdettu tutkimushaastattelu voi olla ainutlaatuinen ja rikastuttava kokemus molemmille osapuolille, kun haastatteliija kiinnittää huomion ja pyrkii ymmärtämään toisen kokemuksia sensitivisessä tilanteessa. Samanaikaisesti haastateltava voi löytää uusia merkityksiä kokemukselleen. Tämän vuoksi haastattelijan pitäisi olla tietoinen mahdollisista eettisistä seuraamuksista suhteessa yksilön henkilökohtaisiin rajoihin ja tuoda vastavuoroisuutta haastatteluun.

Haastateltavalla ja hänen tavallaan puhua on suuri merkitys siinä, miten hän pystyy ilmaisemaan kokemustaan. Hän voi vastata epäselvästi, antaa ilmeisen ristiriitaisia ilmauksia ja erilaisia tulkintoja tai vaihtaa kuvaustaan haastattelun aikana. Kysymys voi myös olla reflektioprosessista, jossa haastateltava voi löytää uusia näkökulmia ja nähdä kokemustaan sellaisia yhteyksiä, mitä ei ole aiemmin havainnut. (Kvale ym. 2009, 27–32.) Tutkimuksessani, kuten laadullisessa tutkimuksessa yleisestikään, päämääränä ei ole yksiselitteisten merkityksien saaminen tutkimusaiheesta. Tärkeämpää on saavuttaa subjektin ainutlaatuinen kokemus.

Toteuttamieni haastatteluiden avulla pyrin lisäämään ymmärrystä siitä, millaisia koulutukseen osallistuneiden kokemukset opintojen henkilökohtaistamisesta olivat näyttötutkintomestarikoulutuksen kontekstissa. Haastatteluiden teemat valikoituivat osin koulutuksen henkilökohtaistamisen toimintamallista, osin kirjallisuudesta. Valitsemani teemat ohjasivat haastattelun tueksi laatimani haastattelurungon (liite 2) rakentumista. Yhdeksi teemaksi valitsin luonnollisesti *koulutuksen etenemisen* haastateltavan itsensä kokemana. Tällä teemalla pyrin lähestymään haastateltavan subjektiivista kokonaisvaltaista kokemusta opintojen henkilökohtaistamisesta, jota hänen oli mahdollista kuvata myös elämäntilanteensa kautta. Haastattelun alkupuolella pyrin muotoilemaan täydentävät kysymykset sellaisiksi, että haastateltava olisi voinut kuvailla ja kertoa tarinanomaisesti koulutuksen aikaisia tapahtumia. Kysymyksinä toimivat sellaiset, jotka mahdollistivat kokemuksen ilmaisemisen, kuten ”miten koit”, ”miten ymmärsit kokemasi” tai ”mitä siinä tapahtui”. Joissain haastattelutilanteissa oli esillä oppijan laatima kirjallinen kuvaus tai piirros hänen opintopolustaan. Tämä osoittautui joidenkin oppijoiden kohdalla hyväksi tukimateriaaliksi eri-

tyisesti tämän ensimmäisen teeman kohdalla. Kaikilla tätä kuvausta ei kuitenkaan ollut käytettävissä.

Toinen tärkeä teema haastatteluissa oli *oppijana oleminen*. Tätä en kysynyt suoraan, vaan lähestyin tätä teemaa tunteiden kautta. Halusin tietää, minkälaisia tuntemuksia, mahdollisia yllättäviä ja tärkeitä hetkiä tai tapahtumia ilmeni opintojen aikana. Lisäksi kysyin, kokivatko he oppijoina epävarmuutta tai epäilivätkö omia kykyjään suhteessa näyttötutkintomestariopintoihinsa.

Opintoihin liittyvä *vuorovaikutus ja yhteistyöverkostot* muodostivat oman teemansa. Halusin tietää, miten haastateltavat olivat hyödyntäneet eri verkostoja edistääkseen opintojaan ja miten he olivat kokeneet näissä syntyneen vuorovaikutuksen. Tämä teema perustui opintojen henkilökohtaistamisen yleisiin määrittelyihin, joissa se on kuvattu sosiaalisessa toiminnassa tapahtuvaksi. Kysyinkin tähän teemaan liittyen suoraan, millaista yhteistyötä haastateltava oli tehnyt ja kenen kanssa oli toiminut opintojensa aikana. Kysyin myös kokemuksia yhteistyön merkityksestä. Lisäksi pidin tärkeänä kysyä, miten haastateltava oli päätenyt toimimaan itsenäisesti ja miten yhteistyöverkoston puuttuminen oli vaikuttanut hänen opintoihinsa. Vuorovaikutukseen liittyen omana teemanan oli *ohjaus* ja sen merkitys oppijalle. Teeman valinta perustui opintojen henkilökohtaistamisen toimintamalliin, jossa ohjaus kytkeytyy oppimisprosessin tukemiseen. Ohjauksesta kysyin kaikilta haastatelluilta, minkälaisia ohjauksellisia tilanteita heidän kohdallaan oli ollut. Halusin haastattelussa erityisesti puhua ohjauksen henkilökohtaisesta merkityksestä ja siitä, missä määrin se oli edistänyt opintoja, koska ohjausta voidaan pitää opintojen tukitoimena. Kysyin esimerkiksi niistä tilanteista, joissa ohjaus oli erityisen tärkeää. Katsoin myös tarpeelliseksi kysyä, olisiko ohjaus voinut toteutua toisin.

Haastattelussa keskeisenä pidin sitä, että haastateltavan ilmaisuihin tulisi esiin kokemuksia, joihin hän liitti henkilökohtaisia kokemuksiaan tai sellaisia kokemuksiaan, jotka tuntuivat henkilökohtaisilta. Varmistaakseni tämän pyysin heitä kertomaan haastattelun loppuvaiheessa, minkälainen tunne heille jäi kokonaisuutena *henkilökohtaistetusta oppimisprosessista*. Olennaista tämän kysymyksen kohdalla oli ymmärtää yksilön kokemusta. Tämän merkitys oli tärkeä siksikin, että omakohtainen kokemus henkilökohtaistamisesta oli useimpien oppijoiden kohdalla uusi.

Ymmärrän Holsteinin ja Gubriummin (2004, 144–145) tavoin, ettei haastateltavaa tule kohdella passiivisena osapuolena silloin, kun pyritään aktivoimaan ja vuorovaikutteiseen haastatteluun. Tutkijan tiedostaessa, ettei haastattelun tarkoitus ole parhaimpien tai oikeiden vastausten etsiminen, voidaan haastattelussa tavoittaa aktiivinen, merkitysten tuottamisen taso. Valmistelin omaa rooliani haastattelijana ja pyrin olemaan keskustelun johdattaja. Haastattelijana toin teemat keskusteluun, mutta kysymysasettelulla pyrin saamaan haastateltavan kertomaan kokemuksiaan vapaamuotoisesti ja vähitellen syventäen kertomaansa. Asennettani kuvaisin avoimeksi siinä mielessä, että en tavoitellut etukäteen mietityissä kysymyksissä pitäytymistä. Halusin edistää keskustelunomaisuutta siten, että annoin aikaa ja rauhaa vastata, minkä jälkeen osallistuin keskusteluun tarkentavin kysymyksin pyrkien näin jatkamaan kerrontaa. Tein myös

haastateltavan puheesta johtopäätöksiä, jotka pyysin haastateltavan vielä vahvistamaan.

Avoimen haastattelun ja keskustelevan ilmapiirin tavoittaminen edellytti minulta huolellista keskittymistä jokaisessa haastattelutilanteessa. Onnistuin tässä tavoitteessa, vaikka joinakin päivinä oli kahdesta kolmeen haastattelua. Teemarunko, joka sisälsi myös kysymyksiä, osoittautui tärkeäksi haastattelutilanteessa. Yhdeksän haastattelua tein Oulun ammatillisen opettajakorkeakoulun neuvottelutilassa, kahdeksan haastateltavan työpaikalla ja kaksi yleisessä kirjastossa. Sovimme haastattelupaikaksi sen, mikä haastateltavalle sopi parhaiten. Haastattelujen kestot olivat 35 minuutista 54 minuuttiin. Välttääkseni haastateltavan keskeyttämisen nauhoitin haastattelut ja kirjasin tarvittaessa muistiinpanoja haastateltavan kerronnasta. Haastattelun jälkeen palasin kirjaamiini asioihin ja pyysin vielä selvennyksiä esimerkiksi haastateltavan mainitsemista henkilöistä ja heidän asemastaan suhteessa häneen. Lisäksi pyysin kaikkia haastateltuja kertomaan tuntemuksiaan haastattelusta. Kirjasin nämä muistiin samoin kuin myös omat havaintoni haastateltavan käyttäytymisestä haastattelun aikana.

Litteroin haastattelut kuukauden sisällä haastattelujen jälkeen eli heinäkuussa 2015 ja helmikuussa 2016. Litteroitua tekstiä oli kaikkiaan 99 sivua rivivälillä 1, fonttikoolla 11. Sivuja yksittäistä haastattelua kohti syntyi viidestä yhdeksään. Tässä vaiheessa käytin haastatelluista henkilöistä vielä etunimiä ja itsestäni tunnusta PK. Litteroiduissa teksteissä ja luvussa kolme esitetyissä autenttisissa lainauksissa käytän seuraavia merkintöjä:

[tekstiä, kuten nimiä ja paikkoja poistettu]

- tauko puhunnassa

((maininta toiminnasta, esimerkiksi nauru tai elehtiminen))

... autenttista, lainauksien välistä poisjätettyä puhuntaa

Kirjoitin puheen sanatarkasti muuten, mutta jätin usein toistuvia niinku- ja totasanoja pois. Samoin jätin pois esimerkiksi sellaisia nimiä tai muita tietoja, jotka saattaisivat vaikuttaa haastateltavan tai muun henkilön tunnistamista. Litteroinnissa palasin myös tekemiini muistiinpanoihin ja sain näin selvitettyä esiin tulleiden henkilöiden rooleja, jotka kirjasin hakasulkeisiin asianomaiseen kohtaan.

### 3.3 Aineiston analyysi

Tämän tutkimuksen aineiston analyysi etenee Giorgin (1985a; 1994) ja Perttulan (1995b) soveltaman fenomenologisen psykologian metodin mukaisesti. Metodia luonnehtii konkreettisuus ja monivaiheisuus. Se muodostuu kahdesta päävaiheesta ja niihin molempiin sisältyvistä osavaiheista. Ensimmäisen vaiheen tehtävä on tuottaa yksilökohtaista tietoa ja saavuttaa tutkittavan ilmiön yksilökohittaiset merkitysrakenteet (Perttula 1998, 78). Toisessa vaiheessa ilmiön merkityksiä käsitellään yleisellä tasolla ja tehtävänä on kuvata tutkittavan ilmiön yleinen merkitysverkosto (Giorgi 1985a). Tämä osa metodia on tasapainon etsimistä

yleisen tiedon kattavuuden ja käsitteellistämisen mielekkyyden välillä (Perttula 2000). Myös yhteyden säilyttäminen yksilökohtaiseen on tärkeä ja siten välttää siirtyminen mahdollisten kokemusten ideaalimaailmaan (Perttula 1995a, 1995b, 1996, 76–99).

Fenomenologisista metodeista on useita tulkintatapoja, joista suurin osa perustuu Husserlin näkemyksille (esim. Giorgi 1985a; van Manen 1990; Perttula 1998; Smith 2004; Spiegelberg 1971). Giorgi on esittänyt fenomenologisen psykologian perustulkintamenetelmän, joka noudattaa Husserlin deskriptiivisen fenomenologian tulkintoja ja erottautuu näin hermeneuttisesta fenomenologias- ta (Finlay 2009, 9, 11). Giorgi (1985a) itse asemoi itsensä eksistentiaalisen fenomenologian edustajaan Merleau-Pontyyn, jonka mukaan fenomenologiaa voi parhaiten ymmärtää fenomenologisen metodin valossa. Giorgi (1985a) perustaa fenomenologisen työnsä ja metodinsa neljän periaatteen varaan, jotka ovat deskriptiivisyys, fenomenologinen reduktio, ihmisen ja hänen situaationsa intentionaalinen suhde sekä tutkittavan ilmiön olemuksen paljastaminen. Myöhemmin Giorgi (1997) täsmensi, että fenomenologinen metodi muodostuu kolmesta toisiinsa liittyvästä vaiheesta: fenomenologisesta reduktiosta, deskriptiivisyydestä ja olemuksen tavoittamisesta.

Giorgin (1985a) kehittämä metodi rakentuu neljästä vaiheesta. Analyysimenetelmä alkaa (1) tekstin lukemisella ja esiymmärryksen saamisella tutkittavien kokemuksista. Toisessa vaiheessa (2) tutkittavien ilmaisuista erotetaan merkitysyksiköitä. Ne voivat olla ymmärrettäviä sellaisenaan ja saavat merkityksensä yhteydestä tutkittavan kuvauksen kokonaisuuteen. Merkitysyksiköt asetetaan tutkimuksen suunnassa. Suhteessa tutkittavien kokemuksiin tutkijan on siis pyrittävä minimoimaan teoreettisten ja henkilökohtaisten ymmärtämisyhteyksien vaikutus. Sulkeistaminen on keino, jolla tutkija tietoisesti ensin reflektoi etukäteisoletuksiaan ja sen jälkeen siirtää ne mielessään syrjään. (Perttula 1995b.) Seuraava vaiheessa Giorgi (1985a, 17) viittaa Husserlin fenomenologian keskeiseen periaatteeseen mielikuvatason muunteluun. Analyysissa tämä tarkoittaa (3) tutkittavan konkreettiseen kokemukseen eläytymistä ja tutkittavan ilmiön ydinmerkitysten löytämistä reflektion avulla. Tämä analyysimenetelmän vaihe eli merkityksen sisältävien yksiköiden muuntaminen tutkijan kielelle tarkoittaa käytännössä sitä, että tutkija kuvaa merkityksen sisältävien yksiköiden rinnalle niitä ilmaisevan tieteenalan yleiskielisen muunnoksen. Tärkeää on säilyttää alkuperäiseen usein monimerkityksiseen kokemukseen liittyvä merkitys mahdollisimman muuttumattomana. Lopuksi analyysimenetelmä jatkuu (4) kaikkien muunneltujen merkitysyksiköiden yhdistämisellä ja tutkittavien kokemuksia kattavan yhtenäisen kuvauksen laatimisella. Tämä vaihe sisältää kaksi tasoa: Giorgi (1985a, 19–20) puhuu yksilökohtaisista merkitysrakenteista (*the specific situated structure*) ja yleisestä merkityskuvauksesta (*the general deskripti- on*). Jokaista tutkittavaa koskeva yksilökohtainen merkitysverkosto muodostetaan asettamalla muunnetut merkityksen sisältämät yksilöt sisällöllisesti toisen- sa yhteyteen. Lopulta näistä kertomuksen muodossa olevista merkitysverkos- toista muodostetaan yleinen merkitysverkosto. Yleinen merkitysverkosto ei kuitenkaan ole yleistettävissä eikä ilmaise yksilöiden koettujen maailmojen saman-

laisuutta (Perttula 1995b, 89). Siinä missä yksilökohtaiset situationaaliset merkitysverkostot ovat uskollisia tutkittavan kokemukselle mahdollisimman alkupe-  
räisinä, yleisessä kuvauksessa irrottaudutaan yksilökohtaisuudesta ja pyritään löytämään yhteys ilmiön yleiseen merkitykseen (Giorgi 1985a).

Perttulan (1995b) muotoileman fenomenologisen analyysimenetelmän perusteet ovat edellä kuvaamassani Giorgin muotoilemassa fenomenologisessa metodissa. Kyse on metodin muunnoksista, joiden päämääränä on laajentaa tai tarkentaa alkuperäistä metodologiaa poistamatta kuitenkaan siihen kuuluvia osia. Perttulan ajattelutavassa yhdistyvät husserlilainen ymmärtävä ja eideettiseen reduktioon perustuva suuntaus sekä hermeneutiikka. Perttulan metodi nojaa näin deskriptiivistä ja hermeneuttista fenomenologiaa yhdistävään eksistentiaaliseen fenomenologiaan, jota voi kuvata myös deskriptiiviseksi hermeneutiikaksi. Siinä pyritään deskriptiivisyyteen, jossa puhdas kuvaus oletetaan mahdolliseksi mutta samalla tavoitteeksi, johon pyritään. (Perttula 1995b, 56; Perttula 2000, 429).

Kiteytettynä fenomenologisen analyysin voi määrittää siten, että siinä kuvataan ensin jokaista tutkimukseen osallistujaa vastaava yksilökohtaisten merkitysverkostojen muodostuminen ja toisena vaiheena kaikista yksilökohtaisista merkitysverkostoista muodostettu yleinen merkitysverkosto (Giorgi 1985a; Perttula 1995b, 94–95). Perttulan (2000, 430) mukaan siirtymä yksilökohtaisista yleiseen tietoon on ongelmallista. Teoreettis-käsitteellisesti eksistentiaalisessa fenomenologiassa oletetaan, että yleinen tieto ei voi kuvata ideoiden tai olemusten todellisuutta. Näin ollen kokemuksia koskeva yleinen tieto ei voi vastata kokemuksia koskevaa yksilökohtaista tietoa, koska se on peruslaadultaan tutkijan konstruoimaa. Perttula (mts. 431) painottaa, että yleiseltä tiedolta tulee kuitenkin edellyttää niin kattavuutta kuin käsitteellistä mielekkyyttä. Samoin Giorgi (1985a, 20) pitää tärkeänä, että tutkija käyttää sellaisia käsitteitä ja kieltä, jotka kuvaavat yleistä merkitysverkostoa mahdollisimman ymmärrettävästi.

Empiirisuus fenomenologisen erityistieteen korostamana on toisten kokemusten tutkimista. Perttulalle (2008) kokemusten empiirinen tutkimus jäsenyy neljänä eri vaiheena: elävä kokemus, kuvattu kokemus, uudelleen eletty kokemus ja uudelleen kuvattu kokemus. Hän tosin painottaa, että nämä eivät ole toisiinsa ajallisesti sidoksissa vaan limittyvät toisiinsa spiraalinomaisesti. (Perttula 2008, 135–149.)

Elävä kokemus on muodostunut ja saanut muotonsa tutkimukseen osallistuvien elämässä, elämäntilanteissa. Tutkimuksen kohteena ovat tutkittavien elävät kokemukset. Tutkijan tehtävänä onkin löytää ne ihmiset, joiden elämäntilanteisiin tutkimusaihe sisältyy ja joista elämäntilanteet muodostuvat. Fenomenologisessa tutkimuksessa kokemuksen tutkimukselle on tyypillistä keskittyminen tietyn elämäntilanteen tiettyyn aiheeseen. Tutkimuksen tavoite rajautuu näin ihmisen välittömään ja reflektiiviseen kokemukseen. Kuvattu kokemus todentuu tutkimukseen osallistujan kerronnan kautta ja muodostaa näin tutkimusaineiston. Kokemuksen kuvaamisen tapoja voivat olla puhe, kirjoitukset, piirrokset ja ilmeet. Fenomenologisessa tutkimuksessa aineiston hankinnalle on asetettu tiettyjä ehtoja, joista yleisimpänä voi tuoda esiin avoimen haastattelun

periaatteen. Perttula puhuu sosiaalisesta neutraaliudesta, millä hän viittaa tutkijan asenteeseen haastattelutilanteessa. (Perttula 2008, 137–143.)

Uudelleen eletty kokemus ilmenee siinä ymmärtämistavassa, kun tutkija pyrkii kuvaamaan toisen elävää kokemusta. Perttula (mts. 144; myös Giorgi 1985b, 50) painottaa, että fenomenologisen metodin kiinnostuksen kohteina eivät ole tutkittavan kokemukset sinänsä, vaan sen sijaan siinä, miten *”elämäntilanne näyttäytyy ihmiselle heidän arkielämässä luonnollisen asenteen mukaisena”*. Fenomenologista metodologiaa määrittävät fenomenologinen reduktio, mikä koostuu sulkeistamisesta ja mielikuvatasolla tapahtuvasta muuntelusta. Ilman reduktiota tutkijan on mahdotonta kokea uudelleen tutkittavan tutkimustilanteessa kuvaamaa kokemusta sellaisena kuin sen on tarkoitus ilmetä. Uudelleen kuvattu kokemus on yksinkertaisimmin ilmaistuna kirjalliseen muotoon saattamista. Fenomenologisessa tutkimuksessa kyse on kuvaavasta ymmärtämisestä eli tutkittavan ilmiön kuvauksesta tutkijalle ilmenevällä tavalla. Tässä vaiheessa ilmiötä kuvataan ilmenevän selkeyden mukaisesti ymmärtäen ja välttämättä tulkin-  
taa. (Perttula 2008, 145–148.)

Omassa tutkimuksessani tavoitteena on kuvata toisen ihmisen kokemus, opintojen henkilökohtaistaminen, sellaisena kuin se ilmenee tutkimukseen osallistuneiden aikuisoppijoiden tajunnassa tutkijan ymmärtämysyhteyksien kautta (Giorgi 1994, 220) ja kuvata yleinen tieto tutkijan konstruoimana (Perttula 1995b, 2000). Esitän seuraavana tutkimukseni analyysiprosessin etenemisen yksilökohtaisten merkitysverkostojen muodostamisesta yleiseen merkitysverkoston muodostamiseen.

### 3.3.1 Yksilökohtaisten merkitysverkostojen muodostaminen

Olen muodostanut aineiston analyysin aikana opintojen henkilökohtaistamisen yksilökohtaiset merkitysverkostot. Kuvaan tässä luvussa analyysin ensimmäisen vaiheen etenemistä ja yksilökohtaisten merkitysverkostojen muodostamista vaihe vaiheelta sekä havainnollistan suorittamiani toimenpiteitä analyysiesimerkeillä. Analyysiprosessi eteni tässä tutkimuksessa seuraavissa vaiheissa:

- 1) kokonaiskäsityksen saaminen aineistosta (Giorgi 1985a; Perttula 1995b, 69–71),
- 2) merkityksen sisältävien, tutkittavan ilmiön kannalta olennaisten yksiköiden erottaminen (Giorgi 1985a; Perttula 1995b, 72–74) ja tutkittavaa ilmiötä jäsentävien sisältöalueiden muodostaminen (Perttula 1995b, 91–92),
- 3) merkityksen sisältävien yksikköjen muuntaminen tutkijan kielelle tutkittavan ilmiön perusteella, eksplikointia (Giorgi 1985a; Perttula 1995b, 74–77),
- 4) muunneltujen merkityksen sisältämien yksiköiden vieminen sisältöalueisiin (Perttula 1995b, 92),
- 5) yksilökohtaisten merkitysverkostojen kuvaaminen sisältöalueittain (Perttula 1995b, 92–93),
- 6) yksilökohtaisten merkitysverkostojen muodostaminen (Giorgi 1985a; Perttula 1995b, 77–78).



Aineiston tulkinta alkaa jo siinä vaiheessa, kun se saatetaan tekstimuotoon (Giorgi 1985a). Koin tärkeäksi litteroida haastattelut itse, jotta saisin samalla kokonaiskäsityksen aineistosta (Giorgi 1985a; Perttula 1995b). Tämän jälkeen luin valmista litteroitua tekstiä useaan kertaan läpi. Jo ensimmäisellä lukukerralla havaitsin, että haastateltavat olivat reagoineet esittämiini kysymyksiin eri tavoin. Osa haastatelluista pystyi kertomaan kokemuksistaan vapaasti, ja esittämäni lisäkysymykset vielä täydensivät kerrontaa. Heidän kohdallaan kysymykset jäivät toisarvoiseen asemaan suhteessa haastattelun etenemiseen. Osa taas pidättäytyi vastaamaan esittämieni kysymyksiin mukaisesti. Litteroitua tekstiä lukiessani pyrin eläytymään oppijoiden kokemuksiin ilman ennakkokäsityksiä, jota en kokenut tässä kohdin vaikeana. Vaativinta oli sulkeistaminen, jolla tarkoitetaan fenomenologisissa erityistieteissä tutkijan sisäistä toimintaa, jossa hän tietoisesti pyrkii tunnistamaan tutkittavaan ilmiöön etukäteen liittämääns merkityssuhteita ja siirtämään ne syrjään tutkimuksen ajaksi (Giorgi 1985a; Husserl 1965; Perttula 1995b). Aineiston avoin ja refleктоiva lukeminen edesauttoivat ennakkokäsitysteni sulkeistamista. Samoin koin, että sulkeistaminen onnistui siinä mielessä, että pystyin aiemmin laatimani esiymmärrykseni avulla refleктоimaan opintojen henkilökohtaistamiseen liittämieni teoreettisia ja henkilökohtaisia ymmärtämissuhteiksiäni.

Analyyysin toisessa vaiheessa pyritään erottamaan merkityksenantoja tutkittavien kokemuksista (Giorgi 1985a; Perttula 1995b). Kun olin saanut kokonaiskäsityksen aineistosta, lähestyin aineistoa siten, että löytäisin siinä olevat oleelliset merkityksen sisältämät yksiköt. Merkityksen sisältävien yksiköiden erottaminen toteutui tutkittavien sellaisten lausumien erottamisesta, joissa tuli esille tutkimustehtävän kannalta olennaisia asioita. Tässä tutkimuksessa merkityksen sisältämät yksiköt liittyivät opintojen henkilökohtaistamisen kokemuksiin, jotka olivat syntyneet näyttötutkintomestarikoulutuksen aikana. Yleisimmin merkitys ilmeni sellaisessa lauseessa tai useamman lauseen kokonaisuudessa, joihin liittyi tunne henkilökohtaisesta kokemuksesta tai mikä kokemuksesta oli henkilökohtainen. Erotin uuden merkityksen sisältämän yksikön aina, kun oppija toi ilmi uuden kokemuksen. Sisällytin tähän vaiheeseen aineistoa jäsentävien suhteellisten laajojen sisältöalueiden muodostamisen (Perttula 1995b). Tiedostin, että sisältöalueiden muodostaminen vaatii etäisyyden ottamista ja uskollisuutta aineistolle. Ne muodostuivat lopulta aika helposti sen jälkeen, kun olin lukenut aineistoa useaan kertaan läpi ja tehnyt tekstiin merkintöjä merkitysyksiköitä erottaessani. Tutkimusaineiston kokonaisuutta jäsentäviksi sisältöalueiksi muodostuivat: 1) kokemus itsestä oppijana, 2) kokemus oppimisprosessista, 3) henkilökohtaistamiseen liitetyt merkitykset ja 4) koulutukseen osallistumiseen liitetyt merkitykset.

Seuraavana esitän esimerkin siitä, miten erotin merkityksen sisältämät yksiköt sisältöalueesta "kokemus oppimisprosessista". Esimerkin teksti on haastateltavan autenttista puhetta ja siihen lisäämäni kauttaviivat erottavat merkityksen sisältävät yksiköt. Käytän jatkossa saman tutkimukseen osallistuvan oppijan (10) haastattelua esimerkkinä voidakseni näin osoittaa, miten analyysi eteni konkreettisesti.

Ja sen eka päivän oikeestaan oli vielä aika sillai epäselvää, että mitä kaikkea mitä kaikkea mun pitää tehdä / Mutta oikeestaan sen kahden ensimmäisen päivän aikana mulle tuli aika selkeäksi, että miten mä tulen sen osoittamaan sen oman osaamisen / vaikka mulla oli jo ennestään oli tuota, että olin ollut työnantajan roolissa arvioijana ja olin aikaisemmin jo - ammattitutkinnon itekin suorittanut, en halunnut niitä hyödyntääkään / en oikeestaan halunnut niitä sotkee, halusin ottaa kaiken hyödyn tästä koulutuksesta irti. / Mä halusin kuitenkin ensin kuulla sen niin sanotun teoriaosuiden ja keskustelun, että sitten oikeestaan sitten maaliskuussa aloitin sen prosessin. / Mutta sitten nämä muut osiot elikkä se tosiaan seuraavaksi tein sen kolmososion ja siinä tein tuon perehdytysmateriaalin sitten, että miten arvioijat perehdyttää. Se oli oikeestaan et miksi mä otin sen seuraavaksi niin, koska siinä oli se ryhmä mihin mä hoidin tämän valmistavan koulutuksen, niin siinä oli just näitä perehdytyksiä ollut ja olin ollut siinä mukana / siellä tietenkin kouluttajakollegoilta niin heiltä sitten kyseilin vähän neuvoa mihin voi, yleensä kannattaa ne kehitystehtävät tehdä, heidän kanssa ja monesti heiltä sitten vähän heitä sitten haastoinkin heitä, että miten minkälaisia hommia näihin kannattaa tehdä. / Että varmaan se oma organisaatio oli se minkä kanssa eniten teki yhteistyötä, että jos ajatellaan ite tätä tutkintoa, varmaan oli se kaikkein tuota, tärkein tärkein yhteistyökumppani.

Kolmannessa vaiheessa merkityksen sisältämät yksiköt muunnetaan tutkijan kielelle tutkittavan ilmiön perusteella (Giorgi 1985a; Perttula 1995b). Perttula kuvaa tätä prosessia mielikuvatasolla tapahtuvaksi muunteluksi, jossa tavoitteena on etsiä kyseisen kokemuksen välttämättömiä merkityksiä. Tämä vaihe toi esiin monitulkintaisuuden haasteen, minkä ratkaisemiseksi siirryin yhä syvällisempään tulkintaan siitä, mitä haastateltava on tarkoittanut ilmaisuillaan. Pysin tavoittamaan kunkin merkityksen sisältämän yksikön ilmentävän kokemuksen keskeisen sisällön, kun muunsin merkityksen sisältämiä yksiköitä tutkijan kielelle ja samalla kolmanteen persoonamuotoon. Koin tärkeänä tavoitteena säilyttää oppijan kokemus sellaisena kuin hän sen ilmaisi ja välttämällä yleisellä tasolla olevia kuvauksia. Reflektoin kriittisesti tutkittavien kokemusta pitäen samalla esillä ja mielessä tutkittavan aiheen. Jouduin useasti muistuttamaan itseäni tutkimustehtävästä, mikä näin auttoi erottamaan olennaisen haastateltavan kerronnasta. Luin laatimiani pelkistettyjä kuvauksia useaan kertaan läpi, korjasin käsitteitä ja laajensin kuvauksia tarkentavilla lauseilla säilyttääkseni haastateltavan kokemuksen ja luonnollisen kielen kuvauksessa. Seuraavana esitän esimerkin merkityksen sisältämien yksiköiden muuntamisesta sisältöalueesta ”kokemus oppimisprosessista”. Muunnos on kirjoitettu kunkin merkityksen sisältävän yksilön perään sulkuihin isoilla kirjaimilla, jotta yhteys olisi selvästi nähtävissä (Perttula 1995b).

Ja sen eka päivän oikeestaan oli vielä aika sillai epäselvää, että mitä kaikkea mitä kaikkea mun pitää tehdä. (HÄN OLI KOKENUT KOULUTUKSEN ALUSSA EPÄTIETOISUUTTA SIITÄ, MITEN PITÄISI TOIMIA.)

Mutta oikeestaan sen kahden ensimmäisen päivän aikana mulle tuli aika selkeäksi, että miten mä tulen sen osoittamaan sen oman osaamisen (HÄN OLI LÄHTENYTTÄ LIIKKEELLE OSAAMISEN OSOITTAMISEN SUUNNITTELUSTA, MIKÄ OLI SELKIYTYNYT HÄNELLE OPINTOJEN ALKUVAIHEESSA.)

vaikka mulla oli jo ennestään, oli tuota, että olin ollut työnantajan roolissa arvioijana ja olin aikaisemmin jo - ammattitutkinnon itekin suorittanut, en halunnut niitä hyödyntääkään (HÄN OLI KOKENUT, ETTÄ PYSTYI VAIKUTTAMAAN SIIHEN HYÖDYNTÄÄKÖ AIKAISEMPIA KOKEMUKSIA OPINNOISSA JA OSAAMISEN OSOITTAMISESSA.)

En oikeestaan halunnut niitä sotkee, halusin ottaa kaiken hyödyn tästä koulutuksesta irti. / mä halusin kuitenkin ensin kuulla sen niin sanotun teoriaosuuden ja keskustelun, että sitten oikeestaan sitten maaliskuussa aloitin sen prosessin / Mutta sitten nämä muut osiot elikkä se tosiaan seuraavaksi tein sen kolmososion ja siinä tein tuon perehdytysmateriaalin sitten, että miten arvioijat perehdyttää. Se oli oikeestaan et miksi mä otin sen seuraavaksi niin, koska siinä oli se ryhmä mihin mä hoidin tämän valmistavan koulutuksen, niin siinä oli just näitä perehdytyksiä ollut ja olin ollut siinä mukana (HÄN TEKI SELLAISIA OSAAMISEN OSOITTAMISEN TÖITÄ, JOTKA OLIVAT HÄNEN PERUSTÖITÄÄN JA JOISTA OLI HYÖTYÄ HÄNEN OMASSA TYÖSSÄÄN.)

siellä tietenkin kouluttajakollegoilta niin heiltä sitten kyselin vähän neuvoa mihin voi yleensä kannattaa ne kehitystehtävät tehdä, heidän kanssa ja monesti heiltä sitten vähän heitä sitten haastoinkin heitä, että miten minkälaisia hommia näihin kannattaa tehdä (HÄN KOKI SAANEENSA TYÖPAIKAN ASIANTUNTIJOILTA TUKEA JA OHJAUSTA OSAAMISEN OSOITTAMISEN TÖIDEN SUUNNITTELUSSA JA TIESI KENELTÄ KYSYÄ APUA.)

että varmaan se oma organisaatio oli se minkä kanssa eniten teki yhteistyötä, että jos ajatellaan ite tätä tutkintoa, varmaan oli se kaikkein tuota, tärkein tärkein yhteistyökumppani. (HÄN KOKI MERKITTÄVÄKSI YHTEISTYÖN OMALLA TYÖPAIKALLAAN. HÄN KOKI YHTEISTYÖN TYÖPAIKAN ASIANTUNTIJOIDEN KANSSA LUONTEVAKSI.)

Neljännessä vaiheessa muunnellut merkityksen sisältämät yksiköt sijoitetaan sisältöalueisiin (Perttula 1995b). Sijoitin kaikki muunnetut kuvaukset johonkin aineistoa jäsentävään sisältöalueeseen. Tässä vaiheessa säilytin myös joitakin alkuperäisessä muodossa olevia merkityksen sisältämiä yksiköitä laatimieni kuvausten yhteyteen. Päädyin tähän menettelyyn, koska en ollut tuossa vaiheessa täysin varma sen ja muunnetun merkityksen vastaavuudesta. Tämä neljäs vaihe oli erityisen aikaa vievä eikä se sujunut teknisesti aina yksiselitteisesti, koska joissakin tapauksissa kielelliset ilmaisut sisälsivät useampaan sisältöalueeseen liittyviä merkityksiä. Päädyin Perttulan (1995b, 135) mukaisesti sijoittamaan joitakin lauseita useampaan sisältöalueeseen. Tämä vaihe oli siinä mielessä tärkeä, että pystyin vielä tarkistamaan alkuperäisen ilmaisun ja muunnellun merkityksen vastaavuutta. Tässä kohdin poistin vielä sellaisia muunneltuja kohtia, jotka eivät olleet tutkimukseni kannalta olennaisia.

Viidennessä vaiheessa tavoitteena on kuvata yksilökohtaiset merkitysverkostot sisältöalueittain (Perttula 1995b). Asetin merkityksen sisältävistä yksiköistä tiivistämäni muunnokset sisällöllisesti toisensa yhteyteen. Merkitysten välisten yhteyksien tavoittaminen oli tärkeää, koska tajunnallinen ilmiö muodostuu merkityssuhteiden välisestä monimutkaisista mielellistä kietoutumista (Perttula 1995b, 77; Rauhala 1993, 15–16). Perttula (1995b, 92) kuvaa muodostuvia yksilökohtaisia merkitysverkostoja kertomuksena, jossa kuvataan kuhunkin sisältöalueisiin liittyvät merkitystihentymät. Seuraavana esitän esimerkin yhden tutkimukseen osallistuneen oppijan yksilökohtaisesta merkitysverkostosta. Esimerkki on sisältöalueesta ”kokemus itsestä oppijana”.

Hän oli alussa pohtinut, onko koulutuksesta hänelle hyötyä. Hän koki olleensa aktiivinen ja itseohjautuva oppija, kun hän oli ottanut asioista selvää ja sai kollegoilta pyytämäänsä materiaaleja. Hän koki, että oppiminen on itsestä kiinni, omasta päättävyydestä. Hän koki itse tärkeäksi sen, että oli aktiivinen ja oma-aloitteinen yhteis-

työn rakentamisessa. Hän koki toimineensa oppimisen suhteen samoin menetelmin ja tavoin kuin aiemminkin, hän tunsi itsensä oppijana. (10)

Tämän tutkimuksen analyysiprosessin ensimmäisen osan viimeisenä vaiheena on yksilökohtaisten merkitysverkostojen muodostaminen, jossa tavoitteena on asettaa edellisessä vaiheessa muodostetut sisältöalueet toistensa yhteyteen (Giorgi 1985a; Perttula 1995b). Pysin kuvaamaan kunkin aikuisoppijan opintojen henkilökohtaistamisen kokemuksesta ne merkitystihentymät, jotka näyttäytyivät riippumatta sisältöalueista. Päädyin tässä kohdin yksinkertaiseen ratkaisuun sijoittamalla sisältöalueet yhteen. En siis tehnyt niihin kuin pieniä muutoksia, koska ne rajautuivat spesifien sisältöjensä vuoksi hyvin yhteen.

Kaikkien tutkittavien yksilökohtaiset opintojen henkilökohtaistamista ilmentävät merkitysverkostot muodostavat tutkimukseni empiirisen tuloksen ensimmäisen tutkimuskysymyksen osalta. Laatimani 19 aikuisoppijan yksilökohtaiset merkitysverkostot ovat luettavissa liitteessä 3.

### 3.3.2 Yleisen merkitysverkoston muodostaminen

Analyysissä edettiin kaikkien tutkimukseen osallistuneiden aikuisoppijoiden yksilökohtaisista merkitysverkostoista kaikki tutkittavat kattavaan yleiseen merkitysverkostoon. Ajattelen Perttulan (1995b, 93) tavoin, että yksilökohtaiset merkitysverkostot muodostavat metodin toisen vaiheen tutkimusaineiston. Perttulan (2000, 432) mukaan yleisen tiedon analyysissä on tärkeä pyrkiä säilyttämään mahdollisimman pitkään yksilökohtainen tieto. Sen tulee sisältää jokaisen yksilökohtaisessa merkitysverkostossa esiintyvät tutkittavan ilmiön kannalta oleelliset sisällöt. Analyysin aikana tutkijan on ratkaistava, mitkä ominaisuudet yksilökohtaisista merkitysverkostoista ilmaisevat yleistä tietoa ja mitkä eivät. Käytännössä tutkijan tulee käydä jatkuvaa keskustelua yksilökohtaisten merkitysverkostojen ja yleisen merkitysverkoston välillä. (Giorgi 1985a; Perttula 1995b, 1998.)

Tutkimuksessani yleisen merkitysverkoston muodostaminen eteni Perttulan (1995b) esittämän analyysimenetelmän mukaisesti. Analyysin metodinen systemaattisuus tukee eksistentiaalisen fenomenologian hengessä toteutetulta tutkimukselta vaadittavaa deskriptiivisyyttä (Perttula 2000). Tässä tutkimuksessa analyysiprosessi eteni yksilökohtaisista merkitysverkostoista yleiseen merkitysverkostoon seuraavien vaiheiden kautta (Perttula 1995b, 84–89, 93, 95):

- 1) yksilökohtaiset merkitysverkostot jaetaan merkityksen sisältäviin yksiköihin ja tiivistetään kielelle, jossa yksilöllinen ei ole enää esillä,
- 2) muodostetaan niitä jäsentävät sisältöalueet,
- 3) joihin sijoitetaan yleiselle kielelle muunnetut merkityksen sisältävät yksiköt,
- 4) jokainen sisältöalue jaetaan sitä jäsentäviin spesifeihin sisältöalueisiin,
- 5) jokaiseen spesifiin sisältöalueeseen sijoitetut merkityksen sisältävät yksiköt tiivistetään spesifiksi yleiseksi merkitysverkostoksi,
- 6) jokaisesta sisältöalueesta muodostetaan sisältöalueen yleinen merkitysverkosto ja

- 7) lopuksi niistä muodostetaan tutkittavan ilmiön yleinen merkitysverkosto asettamalla sisältöalueiden yleiset merkitysverkostot toisensa yhteyteen.

Analyysin tuloksena syntyvä yleinen merkitysverkosto edustaa käsitteellisesti yleistä tietoa. Kuvaan seuraavana analyysin etenemistä ja yleisen merkitysverkoston muodostamista vaihe vaiheelta ja havainnollistan suorittamiani toimenpiteitä analyysiesimerkeillä.

Ensin jaoin yksilökohtaiset merkitysverkostot merkityksen sisältäviin yksiköihin ja muunnin ne kielelle, jossa yksilöllinen kokemus ei ole esillä. Merkitysten löytäminen edellytti huolellista etenemistä ja fenomenologista ymmärrystä siitä, milloin kyse oli yksilön tietoisuudesta, tunteista, itseen tai muihin liittyvistä kokemuksista. Tulkinnasta tietoinen pidättäytyminen ei tässä kohdin ollut vaikeaa, kun hyväksyin analyysin etenevän oman esiyymmärtäneisyyteni värittämänä. Seuraavassa esimerkissä kuvaan yhden oppijan (10) yksilölliseen merkitysverkostoon tekemäni muunnokset, jotka olen tässä ilmaissut isoin kirjaimin.

Hän oli kokenut koulutuksen alussa epäselvyyttä siitä, miten pitäisi toimia. KOETTU OPINTOJEN ALUN EPÄSELVYYDET

Hän oli kokenut tärkeänä, että oli voinut vaikuttaa siihen osoittaako osaamisen vai hyödyntääkö aiemmat kokemukset. TYYTYVÄISYYS MAHDOLLISUUTEEN VALITTA, MITEN TOIMIA OSAAMISEN OSOITTAMISEN SUHTEEN

Hän oli lähtenyt liikkeelle osaamisen osoittamisen suunnittelusta. Hänelle oli selkiytynyt heti alkuvaiheessa, miten aikoo osaamisen osoittaa. ALUSTA LÄHTIEN OSAAMISEN OSOITTAMISEN SUUNNITTELUA, MIKÄ OLI SELKEÄÄ JA VAIVATONTA

Hän koki, että hän pystyi vaikuttamaan osaamisen osoittamisen sisältöihin ja aikatauluihin. Hän oli kokenut tärkeäksi sen, että oli voinut edetä oman aikataulunsa ja kehittyvän osaamisensa mukaisesti. Hän koki, että pystyi tekemään muutoksia suunnitelmaan. TYYTYVÄISYYS OMAAN AIKATAULUUN, ETENEMISEEN JA MAHDOLLISUUTEEN VAIKUTTAA OPINTOJEN SISÄLTÖIHIN

Hän pystyi näin tekemään töitä, joista oli hyötyä hänen omassa työssään, ja mitkä olivat sovitettavissa luontevasti ja ajallisesti opetustyön sisältöihin. SUUNNITELMAN JOUSTAVA MUUTTAMINEN JA MERKITYKSELLISTEN TÖIDEN TEKEMINEN

Hän koki merkittäväksi yhteistyön omalla työpaikallaan. Hän pystyi hyödyntämään työpaikan osaamista osaamisen osoittamisen töiden teossa. Hän koki saaneensa työpaikan asiantuntijoilta tukea ja ohjausta osaamisen osoittamisen töiden suunnittelussa. Hän koki yhteistyön työpaikan asiantuntijoiden kanssa luontevalta ja tiesi keneltä kysyä apua. TYYTYVÄISYYS TYÖPAIKAN TARJOMIIN MAHDOLLISUUKSIIN, TYÖTEHTÄVIIN, ASIANTUNTIJATUKEEN JA KOLLEGOIDEN OHJAUKSEEN

Hän koki, että pystyi etenemään ominaisella tavalla ja miten se edesauttoi häntä omassa työssä, hän pystyi yhdistämään hyvin osaamisen osoittamisen työt työhönsä. OPINNOISSA ETENEMINEN JOUSTAVAA JA ITSELLE OMINAISELLA TAVALLA TOTEUTUVAA OSAAMISEN OSOITTAMINEN YHDISTETTÄVISSÄ TYÖN KEHITTÄMISEEN

Hän koki oppimispolkunsu olleen järjestelmällinen, ja se toteutui siten kuin hän oli sen itsenäisesti suunnitellut. OPPIJANA KOETTU TYYTYVÄISYYS ITSENÄISYYTEEN JA SUUNNITELMALLISUUTEEN

Hän oli kokenut oppimisen kannalta tärkeäksi erilaisten kokemusten jakamisen lähipäivillä. TYYTYVÄISYYS VERTAISTUKEEN JA VUOROPUHELUUN MUIDEN OPPIJOIDEN KANSSA

Toisessa vaiheessa muodostin yleiselle kielelle muunnelluista, merkityksen sisältävistä yksiköistä avoimen lukemisen perusteella aineistoa jäsentävät sisältöalueet (Perttula 1995b). Reflektoin edellisessä vaiheessa muuntamiani merkityksiä huolellisesti ja teinkin aluksi useita ehdotuksia sisältöalueiksi. Lopulta päädyin neljään sisältöalueeseen: 1) kokemus itsestä oppijana, 2) kokemus mahdollisuuksista vaikuttaa opintoihin, 3) kokemus ohjatuksi tulemisesta ja 4) kokemus suhteista muihin osallisiin.

Tämän jälkeen sijoitin yleiselle kielelle muunnellun merkityksen sisältävän yksikön johonkin neljästä sisältöalueesta. Sisältöalueiksi tulivat tässä vaiheessa samaa sisältöä ilmaisevat eri oppijoiden kokemukset. Esitän seuraavassa analyysiesimerkissä ”kokemus itsestä oppijana” osalta tämän metodisen vaiheen tuloksia. Tässä on vielä näkyvissä haastattelun koodinnumero, mikä ilmaisee sen, kenen yksilökohtaisesta merkitysverkostosta yleistetty merkitys on lähöisin.

Hän tunnisti, minkälainen on aikuisena oppijana, hänellä on paljon kokemusta työn ohessa opiskelusta. Hän koki olevansa nyt armollinen itselleen ja kokee, että ei kaikkea tarvitse heti hallita. Hän koki toimineensa itseohjautuvasti. (2) TIETOISUUS OMASTA PYSTYVYYDESTÄ, VASTUUNTUNNOSTA JA ITSELUOTTAMUKSESTA.

Hän pystyi toimimaan itselle ominaisella tavalla, kun eteni järjestelmällisesti osa kerrallaan. Hän koki tunnistaneensa itsensä oppijana. (11) OPPIJANA KOETTU PYSTYVYYS TOIMIA OMAN AIKATAULUN MUKAISESTI JA ITSELLE OMINAISELLA TAVALLA.

Hän koki olleensa motivoitunut oppija eikä kokenut olleensa epävarma. Hän koki pystyneensä liittämään uusia asioita aikaisempiin kokemuksiinsa, ja huomasi olleensa kriittinen. Hän koki, että oli toiminut itseohjautuen ja oli aktiivinen. Hän koki, että oli pystynyt selvittämään itselle epäselvät asiat. (9) OPPIJANA KOETTU MOTIVAATIO JA VARMUUS. OPPIJANA KOETTU ITSEOHJAUTUVUUS JA AKTIIVISUUS, PYSTYVYYS SELVITÄ EPÄVARMOISSA TILANTEISSA.

Hän koki itse olleensa opintojen alussa aloittelija, mikä aiheutti hänelle epävarmuutta. Hän oli kokenut opintojen alussa hämmennystä, että miten pitäisi toimia, miten saisi eri osat tehtyä. (16) ALUN EPÄVARMUUS KOETTU OMAN OSAAMISEN SUURET PUUTTEET. ALUN HÄMMENNYS MITEN TOIMIA OPINTOJEN JA OSAAMISEN OSOITTAMISEN SUHTEEN.

Hän oli kokenut, että alussa oli vaikeuksia aloittaa opintoja. Hänellä oli alussa vaikeuksia ymmärtää, miten edetä. Hän koki opintojen alussa, että oli miettinyt opintoja vaikeasti ja liian laajoina tehtävinä. Tästä syystä hän oli kokenut, että alussa oli vaikeuksia aloittaa opintoja. (15) ALUN VAIKEUDET KOETTU EPÄTIETOISUUS TEHTÄVISTÄ JA EPÄVARMUUS NIIDEN VAATIMUKSISTA. ALUN VAIKEUDET ALOITTAA OPINTOJA JA EPÄVARMUUS, MITEN TOIMIA.

Hän oli mielestään valmistautunut ensimmäisille lähipäiville. Hän oli alussa hämmentynyt ja koki olevansa epävarma. Hän oli kokenut, että heti olisi pitänyt aloittaa

suunnitella, mitä aikoo tehdä. Hän oli kokenut opintojen alussa oman osaamisen suhteen tiedollista ristiriitaa. (12) KOETTU EPÄVARMUUS JA HÄMMENNYS OPINTOJEN ALUSSA. ALUN EPÄVARMUUS, MITEN EDETTÄ OPINNOISSA. EPÄVARMUUTTA OLII LISÄNNYT ALUN OMAT VÄÄRÄT OLETUKSET OPINTOJEN SISÄLLÖN SUHTEEN.

Hän oli kokenut oppimisprosessin aikana epävarmuutta, miten selvää. Hän oli kokenut opintojen alussa suurta hämmennystä, kun ei ymmärtänyt käsitellyistä asioista paljoakaan. Hänellä oli ollut tuntemuksia siitä, että ei selviydy opinnoista. (8) KOETTU EPÄVARMUUS OPINNOISTA SELVIÄMINEN. HÄMMENNYS UUSIEN OPITAVIEN ASIOIDEN YMMÄRTÄMISESSÄ.

Neljännessä vaiheessa jaoin sisältöalueet niitä jäsentäviin spesifeihin sisältöalueisiin ja sijoitin jokaisen yleiselle kielelle muunnetun merkityksen sisältävän yksikön johonkin spesifiin sisältöalueeseen (Perttula 1995b). Sisältöalueille määritellyiksi spesifeiksi sisältöalueiksi muodostuivat:

- 1) *Kokemus itsestä oppijana*: kokemus persoonasta, kokemus oppijalta vaadituista ominaisuuksista, tuntemukset
- 2) *Kokemus mahdollisuuksista vaikuttaa opintoihin*: omakohtainen hallinnantunne, tietoisuus mahdollisuuksista
- 3) *Kokemus ohjatuksi tulemisesta*: koettu ohjauksen tarve, koettu ohjaus, ei koettua ohjaustarvetta
- 4) *Kokemus suhteesta muihin osallisiin*: suhde muihin osallisiin merkittävä, kokemus saadusta asiantuntijatuesta

Tämän jälkeen sijoitin jokaisen yleiselle kielelle muunnetun merkityksen sisältävän yksikön johonkin spesifiin sisältöalueeseen (Perttula 1995b). Jätin edelleen näkyviin, kenen haastatellun henkilön koetusta maailmasta yleistetty merkityksen sisältävä yksikkö on peräisin. Kirjasin haastattelun koodinumeron sulkeisiin kunkin merkityksen sisältävän yksikön perään. Se auttoi hahmottamaan merkityksen yleisyyttä (Perttula 1995b). Kuvaan seuraavana tämän analyysivaiheen sisältöalueen spesifistä sisältöalueesta ”kokemus persoonasta” merkitysten osalta.

- Tyytyväisyys osaamisesta ja pystyvyydestä (1)
- Tietoisuus omasta pystyvyydestä, vastuuntunnosta ja itseluottamuksesta (2)
- Koettu varmuus omasta osaamisesta ja pystyvyydestä (6)
- Oppijana koettu pystyvyys toimia oman aikataulun mukaisesti ja joustavasti (11)
- Oppijana koettu pystyvyys, luottamus omiin kykyihin (17)
- Oppijana koettu itseohjautuvuus ja aktiivisuus, pystyvyys selvitä epävarmoissa tilanteissa (9)
- Tietoisuus omasta päättäväisyydestä ja itseohjautuvuudesta (10)
- Päättäväisyys omien opintojen etenemisen suhteen (13)
- Oppijana koettu päättäväisyys itse asetettujen tavoitteiden suhteen (16)
- Varmuus opintojen suorittamisen suhteen (12)
- Varmuus oman osaamisen kehittämisen suhteen (14)
- Oppijana koettu luottamusta ja varmuutta opinnoista selviämiseen (18)
- Tietoisuus kyvystä arvioida itselle merkityksellisiä asioita (11)
- Oppijana koettu motivaatio ja varmuus (9)
- Itsensä tuntemus oppijana (12)
- Itsensä tunnistaminen oppijana (14)
- Itsetuntemus oppijana selkeä (17)

Oppijana tuntemus selkeä (19)  
 Oppijana tietoisuus kyvyistä suoriutua, kun joutuu toimimaan paineen alla (17)  
 Oppijana heikot itsesääteilytaidot (17)  
 Ei koettua huolestumista (18)  
 Oppijana kokemus jatkuvasta oppimisesta (18)  
 Koettu oppimista (19)  
 Kokemus opitun ymmärtämisen hitaudesta (19)  
 Kokemus oppijana erilainen aikaisempiin verrattuna (19)  
 Koettu oppijana sinnikkyyttä, kärsivällisyyttä ja periksi antamattomuutta (19)  
 Tietoisuus omasta oppimisstrategiasta, selviytymiskeinoista (19)  
 Oppimisen edistäjänä omakohtainen kokemus (19)  
 Tietoisuus omasta pätevyydestä (19)  
 Epävarmuudesta selviäminen itsenäisesti 10  
 Selviytyminen epäselvistä tilanteista itsenäisesti toimimalla (17)  
 Tyytyväisyys ohjauksen tukivälineeseen, lomakkeeseen, mikä mahdollistaa toimimaan itsenäisesti (2)  
 Selviytyminen itseohjautuen, järjestelmällisesti edeten ja vaihtoehtoja vertaillen (9)  
 Tärkeä saada kokonaiskuva koulutuksesta (9)  
 Oma motivaatio ja asioihin perehtyminen tärkeitä keinoja voittoa epävarmuutta (5)

Viidentenä vaiheena jokaiseen spesifiin sisältöalueeseen sijoitetut merkityksen sisältävät yksiköt tiivistetään spesifiksi yleiseksi merkitysverkostoksi (Perttula 1995b). Asetin kunkin spesifin sisältöalueen osalta niihin sijoittamani tiivistetyn merkityksen sisältämät yksiköt sisällöllisesti toistensa yhteyteen, joista muodostui spesifi yleinen merkitysverkosto. Muodostin tämän erikseen jokaisesta spesifistä sisältöalueesta, joita tässä tutkimuksessa oli yhteensä 10. Seuraava aineisto-oesimerkki on sisältöalueesta ”kokemus persoonasta” muodostettu spesifi yleinen merkitysverkostokuvaus.

Oppijat liittävät itseensä yleisesti myönteisiä tuntemuksia. Itsensä kokemiseen oppijana sisältyy pystyvyyttä ja päättävää suhteessa omaan opintoihin. Itsensä tunteminen oppijana koetaan kykyä arvioida oman oppimisen kannalta merkityksellisiä asioita ja vastuuntuntoa suoriutua opinnoista. Oppijat pystyvät selviytymään epävarmoista tilanteista itsenäisesti, vähitellen asioihin perehtyen.

Metodin kuudennessa vaiheessa laaditaan yleinen merkitysverkosto asettamalla spesifejä sisältöalueita jäsentävät yleiset merkitysverkostot toisensa yhteyteen (Perttula 1995b). Suhteutin laatimistani yleisistä spesifeistä merkitysverkostoista kunkin sisältöalueen yleisen merkitysverkoston. Kuvaan seuraavana sisältöalueesta ”kokemus itsestä oppijana” laatimani yleisen merkitysverkoston.

Oppijat liittävät itseensä oppijoina yleisesti myönteisiä tuntemuksia. Itsensä kokemiseen oppijana sisältyy pystyvyyttä ja päättävää suhteessa omaan opintoihin. Itsensä tunteminen oppijana koetaan kykyä arvioida oman oppimisen kannalta merkityksellisiä asioita ja vastuuntuntoa suoriutua opinnoista. Oppijalta vaadittavat ominaisuudet herättävät hyvin yleisiä kokemuksia. Oppijan itseohjautuvuus, omaaloitteisuus, itsenäisyys ja aktiivisuus koetaan tärkeiksi oppimisprosessin eri vaiheissa. Yksittäisissä tapauksissa koetaan itsensä koettelemista uuden oppimiskokemuksen äärellä. Oppijoiden tyytyväisyys oman osaamisen kehittämiseen on hyvin yleinen kokemus. Tyytyväisyyden tunteen perusteina ovat luottamus omaan osaamiseen ja tietoisuus opitun hyödyistä. Oppijoiden tyytyväisyyttä itseään kohtaan lisää itsenäinen ja vas-



tuullinen toiminta. Opintojen loppuun saattaminen itsenäisesti ja itselle luontevalla tavalla lisäävät hyvän olon tunnetta. Ainostaan yksittäisissä tapauksissa koetaan tyytymättömyyttä opintojen etenemiseen.

Epävarmuus opintojen alussa on hyvin yleinen tunne. Epävarmuutta aiheuttavat tietoisuus oman osaamisen suurista puutteista ja samanaikaisesti epätietoisuus omasta roolista ja toimivuudesta oppijana. Yksittäisissä tapauksissa alun epävarmuutta lisäävät omat ennako-oletukset opintojen sisällöstä tai pelot opinnoista selviämisestä. Epävarmuus opintojen aikana nousee erilaisista yksilöllisistä kokemuksista: haasteet tai vaikeudet selvitä opinnoista aikataulullisista syistä, riittämättömät tietotekniset taidot, omakohtaisen kokemuksen puuttuminen, muutokset henkilökohtaisessa elämässä ja työssä sekä epätietoisuus henkilökohtaisen suunnitelman toteutumisen suhteen. Oppijat pystyvät selviytymään epävarmoista tilanteista itsenäisesti, vähitellen asioihin perehtyen.

Seitsemäntenä vaiheena on tutkittavaa ilmiötä koskevan yleisen merkitysverkoston laatiminen (Giorgi 1985a), mikä toteutuu asettamalla sisältöalueiden yleiset merkitysverkostot toistensa yhteyteen (Perttula 1995b). Tämän analyysiprosessin viimeisen vaiheen tuloksena muodostui opintojen henkilökohtais- tamista koskeva yleinen merkitysverkosto, joka on samalla vastaus toiseen tutkimuskysymykseen. Se kuvaa 19 näyttötutkintomestarikoulutukseen osallistuneen oppijan opintojen henkilökohtaistamisen kokemusta. Perttulan (1995b, 89) korostaa, että yleistä merkitysverkostoa tulee lukea eräänlaisena tutkijan muo- toilemana käsitteellisenä likiarvona tutkittavien yleisistä kokemuksista eikä se merkitse koettujen maailmojen samanlaisuutta.

Näyttötutkintomestarikoulutuksen opinnoissa olemiseen liittyy henkilökohtaisia kokemuksia. Itsensä tunteminen oppijana koetaan kykynä arvioida oppimisen kannalta merkityksellisiä asioita. Itseohjautuvuus, oma-aloitteisuus ja itsenäisyys koetaan tärkeiksi ominaisuuksiksi oppimisprosessin eri vaiheissa. Tunteukset itseä kohtaan oppijana ovat myönteisiä. Aikuisen oppimiselle aiemmin annetut merkitykset eivät ole ristiriidassa näyttötutkintomestarikoulutuksen aikana syntyneiden kokemusten kanssa. Tyytyväisyyden henkilökohtaisen osaamisen kehittymisestä liittyy tietoisuus opitun hyödyistä. Tyytyväisyyden tunnetta lisäävät itselle ominaisella tavalla etene- minen ja koettu itsenäinen toiminta opintojen loppuun saattamisessa. Opintojen alussa epävarmuutta aiheuttavat tietoisuus oman osaamisen suurista puutteista ja kokemattomuus näyttötutkintojen parissa sekä epätietoisuus oppijana olemisesta henkilökohtaistetulla toimintatavalla toteutettavassa koulutuksessa. Opintojen aika- na epävarmuuden tuntemuksia nousee esiin erilaisissa yksilöllisissä kokemuksissa. Epävarmoista tilanteista selviäminen näyttäytyy kahtalaisena: niiden suhteen voi toimia niin itsenäisesti vähitellen asioihin perehtyen kuin ohjatusti kouluttajan kans- sa. Omakohtainen kokemus opintojen henkilökohtaistamisesta vahvistaa tietoisuutta sen merkityksestä.

Ohjaustarve ilmenee paitsi opintojen alun epävarmuuden tuntemuksissa myös muu- tostilanteissa, tarpeesta varmistaa asioita ja yksinäisyyden kokemuksissa. Ohjaustar- peiden taustalla on yksilöllisiä syitä. Keskeistä ohjatuksi tulemisessa on tietoisuus henkilökohtaisen ohjauksen saatavuudesta, myös jatko-ohjauksen aikana. Ohjaus tuntuu henkilökohtaiselta. Ohjauksen seurauksena opinnot selkiytyvät, tietoisuus osaamisesta vahvistuu ja itsenäinen toiminta lisääntyy. Koettuun ohjaukseen liittyy myös sosiaalisia merkityksiä. Tarpeet jakaa ideoita ja kokemuksia, varmistaa asioita sekä tiedostaa osaamista realisoituvat yksilön ja opintopolun muiden osallisten väli- sissä vuoropuheluissa. Tyytyväisyyden perustana ovat henkilökohtaisena koetut hyödyt. Opintojen osalta voi esittää henkilökohtaisia tavoitteita ja toiveita. Saatavilla oleva asiantuntijatuki työpaikoilla koetaan tärkeänä, vaikka vain harvoin se ei olisi oma työpaikka. Kokemus yhteistyön tyydyttävyydestä perustuu kollegoiden kanssa tehdyn yhteistyön luontevuuteen. Myös oppimisen ja osaamisen osoittamisen kan- nalta merkityksellisiin töihin osallistumiseen työpaikalla liittyy myönteisiä koke- muksia.

Henkilökohtaistettuun toimintatapaan perustuvassa näyttötutkintomestarikoulutuk-

sessä oleminen tuntuu osallisuuden kokemuksina. Opinnot tuntuvat henkilökohtaisilta. Opintojen sisältöön ja aikatauluun on mahdollista vaikuttaa ja toimia siten itselle ominaisella tavalla. Tyytyväisyyttä saavat aikaan osaamisen tunnistamiseen ja tunnustamiseen liittyvät kokemukset. Aiemmin hankitulla osaamisella on henkilökohtaista arvoa. Vapauden tunne näyttäytyy rentouden ja vaivattomuuden kokemuksina. Tietoisuus eri mahdollisuuksien olemassa olost ja tietämyksen hyödyntäminen ovat tärkeitä. Osaamisen osoittamisen tavoista voi neuvotella työpaikalla, esittää itselle ja työpaikalle soveltuvia vaihtoehtoja sekä neuvotella niistä kouluttajan kanssa ennen niihin sitoutumista. Elämäntilanteen huomioiminen on henkilökohtaisesti tärkeää. Kokemus päätösvallasta ilmenee kyvyssä tehdä itsenäisiä opintoihin liittyviä ratkaisuja ja vaikuttaa siten henkilökohtaisiin suunnitelmiin ja opintojen toteutumiseen.

Opintojen henkilökohtaistamisen yleinen merkitysverkosto on kuvattavissa käsitteellisenä yleisenä aikuisoppijana olemisen, osallisuuden ja ohjatuksi tulemisen kokemuksina. Käsittelen näitä ulottuvuuksia ja niihin liittyviä merkityksiä tarkemmin pääluvussa neljä.

### 3.4 Kokemuksen tutkimisen luotettavuus ja tutkijapositio

Tässä tutkimuksessa on kyse perusrakenteeltaan tajunnallisten ilmiöiden tutkimisesta, mikä asettaa kriteerit tutkimuksen luotettavuuden arvioinnille. Tutkimuksen ontologinen luotettavuus liittyy tutkittavan ilmiön perusrakenteen analyysiin (Perttula 1995a, 40; Varto 1992, 30–31). Tässä tutkimuksessa tutkimesta on tehty holistisen ihmiskäsityksen varassa (luku 2.3), mikä perustelee myös ne ehdot, joiden rajoissa tietoa on voitu tuottaa.

Tutkimuksen luotettavuuden lähtökohtana on käsitys tutkimuksessa tuotetusta tiedosta. Fenomenologisessa tutkimuksessa tiedon lähteinä ovat yksittäisen ihmisen arkielämän kokemukset, jotka ovat situationaalisia ja yksilöhistoriallisia (Husserl 1965; Rauhala 1989, 89; 1993, 110–111). Ihmisen elämismailma muodostaa pohjan tietämiselle ja jossa todellisuutta koskeva tieto on tietoa (Judén-Tupakka 2007, 63). Eksistentiaalisen fenomenologian määrittelyssä kokemus sisältää tajuavan subjektin ja hänen tajunnallisen toimintansa sekä objektin, johon toiminta suuntautuu. Myös elämäntilanteen tarkastelu kokonaisuutena tai sen eri ulottuvuuksina on keskeistä. (Rauhala 1998, 30–33; Perttula 2006, 97.) Tämän tutkimuksen fenomenologisen orientaation mukaisesti ihminen on erottamaton osa omaa elämismailmaansa ja kokemus ymmärretään subjektiivisesti koetuksi maailmasuhteeksi.

Kvalitatiivisessa tutkimuksessa saavutettava tieto voi olla essentiaalista, persoonallista ja käsitteellistä yleistä. Essentiaalinen yleinen tieto kytkeytyy olemassaolon yleiseen perustaan. Tässä tutkimuksessa se tarkoittaa lähtöoletusten ulottamista ontologiselle, ihmisen perusolemusta kysyvälle tasolle. Persoonallinen tieto viittaa yksilökohtaiseen. Se on tutkijan konstruoimaa tietoa yksilön kokemuksiin liittyvistä merkityksistä tai merkitysten tihtentymistä. Käsitteellinen yleinen tieto puolestaan on yhden tai useamman ihmisen merkitysverkostoihin liittyvää tietoa. (Perttula 1995b, 103.)

Tutkimuksessani pyrin muotoilemaan ja kuvaamaan tutkimustuloksina syntynyttä tietoa käsitteellisenä yleisenä tietona, jolla viitataan tutkimuksen ontologiseen ratkaisuun ja kaikki kattavaan yleiseen merkitysverkostoon. Tämän edellytyksenä oli, että yksittäisten ihmisten kokemuksista voitiin löytää samankaltaisuuksia, joita pystyin kuvaamaan käsitteellisellä yleisellä tasolla, yleiskäsitteiden avulla. Kysymys on niin kyvystä ajatella yleiskäsitteiden avulla kuin tutkijan tavasta ymmärtää ja kielellistää yhden tai useamman ihmisen merkityssuhteita (Perttula 1995a, 44; Rauhala 1993, 83). Perttula (2000) korostaa kuitenkin yksilökohtaisen tiedon keskeisyyttä, jota hän perustelee eksistentiaalisen fenomenologian ihmiskäsityksellä. Siirtymä yksilökohtaisesta yleiseen tietoon muodostaa sekä teoreettis-käsitteellisen että käytännöllisen ongelman. Eksistentiaalisen fenomenologian yleinen tieto ei ole kuvaus todellisuudesta, vaan sen ajatellaan jo lähtökohtaisesti olevan erilaista kuin kokemuksia koskeva yksilökohtainen tieto.

Patton (2002, 552–553) kohdistaa luotettavuuden arvioinnin ensinnäkin aineistoon; siihen, miten täsmällisesti se on analysoitu. Toiseksi huomio kääntyy tutkijaan ja hänen lähtökohtiinsa olla tutkijana, sekä kolmantena tutkimuksen filosofiseen tausta-asetelmaan. Perttulan (1995a) mukaan yksilöllisten kokemusten tutkimus on laadullista tutkimusta, jonka luotettavuus liittyy tutkimusprosessin johdonmukaisuuteen, reflektointiin ja sen kuvaukseen, aineistolähtöisyyteen, kontekstisidonnaisuuteen, tavoiteltavan tiedon laatuun, mahdolliseen metodien yhdistämiseen, tutkijayhteistyöhön sekä tutkijan subjektisuuteen ja vastuullisuuteen. Näiden yleisten luotettavuuskriteerien lisäksi tarvitaan spesifejä kokemuksen tutkimuksen kriteerejä, jotka liittyvät sulkeistamiseksi ja mielikuvatasolla tapahtuvaksi muunteluksi kutsuttuihin metodisiin toimintatapoihin (Perttula 1995a, 42–45.) Tutkimuksessa tulee pohtia erityisesti tutkijan toimintaa ja tutkimuksen metodisia menettelytapoja sekä arvioida tutkijan kykyä tavoittaa ilmiö sellaisena kuin se tutkittavalle ilmenee. (Varto 1992, 86–89; Perttula 1995a.)

Tutkijan kyky minimoida omien ymmärtämysyhteyksiensä vaikutus tapaan, jolla hän lähestyy ja kuvaa tutkittavan kokemusta, toteutuu paitsi sulkeistamisen myös mielikuvatasolla tapahtuvan muuntelun avulla. Käytännössä tavoitteena on löytää kokemuksen välttämätön ja riittävä ydin. (Perttula 1995a, 45.) Eksistentiaalisen fenomenologian näkökulmasta sulkeistaminen on tavoite, jossa onnistuminen on rajallista. Tutkijan esiymmärrys asettaa lähtökohdat sille, mitä hän voi tajunnallisesti ymmärtää. (Perttula 1995a; Varto 1992.) Yksiselitteisen kielen tavoittaminen edellytti minulta huolellisuutta ja jatkuvaa mielessäni tapahtuvan prosessin hallintaa. Koska koin epävarmuutta tämän tutkimusaineiston mielikuvatasolla tapahtuvan muuntelun kohdalla, päädyin pitämään suoria lainauksia tekemieni käännösten rinnalla. Kun nämä kaksi kirjoitusta olivat samanaikaisesti esillä, pystyin tarkastelemaan kriittisesti omaa, hiljaistakin ymmärrystäni. Pystyin myös palaamaan alkuperäiseen ilmaisuun, enkä kokenut etäännyväni tutkimusaineistosta seuraavien analyysiprosessin vaiheiden aikana.

Olen tutkimusraportissani pyrkinyt esittämään tekemiäni päättelyitä sekä miten olen tutkijana ymmärtänyt ja kuvannut tutkittavan kokemusta ja päätyneet rekonstruktion opintojen henkilökohtaistamisen yleisestä merkitysverkostosta. Toisin sanoen tutkimustuloksen todenmukaisuus toteutuu siinä, mitä olen esittänyt tutkittavien näkökulmista, väitteistä, tunteista ja ilmaisista (Lincoln & Guba 1986, 76–77) ja miten olen kuvannut alkuperäistä kokemusta (Perttula 1995b, 105). Valitsemillani yleiskäsitteillä olen pyrkinyt osoittamaan tutkittavien kokemusten samankaltaisuutta samalla tiedostaen, että käsitteellinen yleinen on mahdollinen vain tässä tutkimuskohteessa. Koska yleiskäsitteillä on merkitystä siinä, miten tutkimani ilmiö tulee ymmärretyksi, hain aluksi useita eri vaihtoehtoja ja vähitellen korjailin ja tarkensin niitä analyysiprosessin edetessä. Laatimani käsittekartat ja erilaiset kuviot osoittautuivat hyviksi tutkimateriaaleiksi käsitteiden hiomisessa, koska saatoin tuoda niihin tietoa yksilökohtaisista merkitysverkostoista sekä samalla nähdä käsitteitä yhdistävät ja erottavat sisällöt. Käsitejärjestelmän valintaa ohjasivat myös tutkimukseni ontologiset ratkaisut. (Varto 1992, 76, 92.)

Kuten tässäkin tutkimuksessa yleinen tieto on tutkijan rekonstruoimaa tietoa, eikä sitä voi nähdä samaan tapaan kuin yksilön tajunnalla olevaa kokemusta (Perttula 2000, 430). Tutkimuksen luotettavuuden kriteerinä voi esittää, että yleisen tiedon tulee olla mahdollisimman kattavaa. Sen tulee sisältää kaikki yksilökohtaisesti olennainen tieto ja samalla olla ristiriidaton yksilökohtaisen tiedon kanssa (Perttula 1995a). Yleistävä kieli, jota kuitenkin joudutaan käyttämään tutkimuksessa, voi Rauhalan (1996, 107) mukaan olla ainutkertaisuutta ilmentävää. Kuvaamaani yleistä merkitysverkostoa voi tarkastella siinä mielessä kriittisesti, että yksilökohtaisten kokemusten muuntaminen yleiseksi tieteelliseksi tiedoksi osoittautui haastavaksi tehtäväksi. Muotoilemani yleinen merkitysverkosto on lähimpänä sitä, minkä koin mielekkäänä esittää (ks. Perttula 1995b, 89).

Tutkimukseni luotettavuuden arvioinnin keskeinen lähtökohta on se, että tutkijana pystyn ymmärtämään ja kuvaamaan kokemusta sellaisena kuin se on tutkittavalle, Toiselle, ilmennyt. (Perttula 2008, 133–135.) Samanaikaisesti on tiedostettava se, että tutkijana pystyn vain rajoittuneesti tavoittamaan Toisen kokemaa, sen keskeisimpiä ominaispiirteitä (ks. Kauppi 1990<sup>21</sup>; Rauhala<sup>22</sup> 1976). Pyrkimykseni tavoittaa ja elää uudelleen tutkittavieni kokemuksia edellytti minulta herkkyyttä suhteessa heidän kokemuksiinsa. Tämän tutkimuksen tekemistä ohjasivat minun teoreettiset ja henkilökohtaiset ymmärtämisyhteyteni eli mitä ajattelin ennakolta tutkittavasta asiasta ja sen vaikutuksesta siihen tapaan, jolla haastateltavan kokemus minulle ilmeni. Oli toisaalta epäiltävä omia heräviä tuntemuksiaan ja samalla luotettava intuitioonsa. Kokemusten tutkimisessa tutkijan ennakkokäsitysten sulkeistaminen on ehtona sille, että tutkittavan kokemukset voitaisiin saavuttaa sellaisina kuin hän on ne kokenut (Perttula 1995a,

<sup>21</sup> Kaupin (1990, 30–31) mukaan kokemus on niin hetkellinen asia, että siitä jäljellä olevaa muistoa ei voi koskaan verrata ihmisen alkuperäiseen kokemukseen.

<sup>22</sup> Rauhala (1976) väittää, että ihmisen sisäinen kokemus ei ole ainutlaatuisuudessaan ja rikkaudessaan koskaan täysin kuvattavissa.

45–46). Tutkimukseni aihetta kuvaa tutkimusraportin johdantoon sijoitettu katsaus opintojen henkilökohtaistamista taustoittavista tekijöistä (luku 1.3), jotka ovat myös osittain viitoittaneet esiymmärrystäni (luku 1.4). Oman esiymmärrykseni pohtiminen ja kirjoittaminen oli olennainen osa tutkimukseni luotettavuutta.

Fenomenologinen lähestymistapa ei poissulje erityistieteelle ominaisia sisältöjä ja kontekstisidonnaisuutta. (Perttula 1995a, 39.) Kasvatustieteissä kiinnostuksen kohteina voivat olla oppijan ainutkertaiset kokemukset oppimisesta, ohjattavana olemisesta, oppimisvaikeuksista, arvioinnista tai, kuten tässä tutkimuksessa, opintojen henkilökohtaistamisesta. Opintojen henkilökohtaistamista oli jossain määrin vaikea lähestyä käsitteen abstraktin luonteen vuoksi. Jouduinkin lähestymään henkilökohtaistamista tutkimuksellisesti siitä lähtökohdasta, että tutkimukseen osallistuva oppija osallistui koulutukseen, jota toteutettiin henkilökohtaistetulla toimintatavalla. Tutkijana olin kiinnostunut niistä yksilökohtaisista kokemuksista, jotka ovat rakentuneet koulutuksen henkilökohtaistamisen toimenpiteiden kautta. Tutkimuksen totuusarvon tarkoittamassa mielessä opintojen henkilökohtaistamisesta tekemiäni merkitystulkintoja oli vastattava mahdollisimman hyvin oppijoiden alkuperäisiä kokemuksia (Perttula 1995a, 42).

Tutkimuksessani olen kiinnostunut todellisuudesta aikuisoppijoiden kokemana. Heidän kokemansa todellisuus rajautui heidän kokemuksiinsa opintojen henkilökohtaistamisesta näyttötutkintomestariopintojen aikana. Aikuisoppijan, tutkittavan, kokemusta luonnehti elämäntilanteen yksilöllisyys. Tutkimuksellisesti ei kuitenkaan ollut tarpeen kohdistaa huomiota ihmisen elämään kokonaisuutena vaan yhteen elämäntilanteen ulottuvuuteen. Ymmärryksessäni henkilökohtaistetulla toimintatavalla järjestettyyn koulutukseen osallistuminen ja sen kautta syntyneet kokemukset muodostivat sen elämäntilanteellisen ulottuvuuden, jota olin tutkimassa. Elämäntilannetta yhdistivät paitsi kyseiseen koulutukseen osallistuminen ja ammatinopettajuus myös aikuisuus elämänvaiheena.

Tämän tutkimuksen metodisten menettelytapojen luotettavuuden arviointia voi tehdä myös tarkastelemalla tutkittavan ilmiön rakennetekijöitä: toisen ihmisen kokemusta, hänen tapaansa ilmaista kokemuksensa, tutkijan kokemusta toisen ihmisen kokemuksesta ja sen ilmaisusta sekä tutkijan tapaa uudelleen kuvata toisen ihmisen kokemusta (Perttula 1995b, 100). Tutkimukseen osallistuneet aikuisoppijat kuvasivat kokemuksiaan opintojen henkilökohtaistamisesta haastattelutilanteissa. Koska päämääräni oli saada esiin koettuja, opintojen aikaisia kokemuksia, päädyin toteuttamaan haastattelut opintojen loppuvaiheessa tai välittömästi koulutuksen päättymisen jälkeen. Tutkimuksen luotettavuuden kannalta haastatteluun liittyivät omat haasteensa. Tutkijana pyrin tiedostamaan ne metodiset ongelmat, jotka voivat syntyä haastateltavan ja tutkijan välille. Ensinnäkin haastattelutilanteessa pyrin luonnolliseen ja keskustelunomaiseen tilanteeseen. Pyrin myös tukemaan kokemuksista kertomista käyttäen konkreettista puhetta ja välttämään abstraktia puheen tasoa. (Hirsjärvi & Hurme 2011, 16–19, 102–103; Laine 2015, 39.) Toiseksi jouduin tarkkailemaan

sitä, miten haastateltavat sanallistivat kokemuksiaan. Haastattelun aikana tiedostin, että osa vastauksista saattoi olla kuvausta opitusta eli siitä, miten asioiden pitäisi olla, eikä haastateltavan yhdestä spesifistä elämismaailmasta.

Roolini haastattelijana määrittyi myös suhteistani haastateltuihin henkilöihin. Koin, että haastateltavien ja minun välisemme tuttuus vaikutti myönteisesti haastattelun antiin. Creswellin (2013, 166) ja myös Kvalen (2006) mukaan haastattelijan ja haastateltavan välisellä suhteella on merkitystä. Kvale (2006, 496) kuitenkin varoittaa haastattelututkimuksen turhasta dialogisuuden tavoittamisen ihannoinnista varsinkin, jos riskinä on valta-asetelmaltaan epätasa-arvoinen tai konfliktiherkkä haastattelutilanne tai haastatteluun sisältyy manipulointia ja vallankäyttöä. Välttääkseni tätä asetelmaa kerroin ennen haastattelun alkua, mikä sen tavoite oli ja mistä oli tarkoitus puhua. Samalla tein vielä tiettäväksi sen, että tarkoitukseni ei ollut kerätä kouluttajana palautetta koulutuksesta eikä arvioida heidän osaamistaan vaan saada väitöstutkimustani varten tietoa opintojen henkilökohtaistamisen kokemuksista. Halusin tässä kohdin myös tiedottaa haastateltavan anonymiteetistä ja haastattelun nauhoituksesta. Rennon ilmapiiriin varmistaakseni kyselin kuulumisia ennen nauhoituksen käynnistämistä. Koin itse erityisesti ensimmäisten haastatteluiden yhteydessä epävarmuutta, mikä saattoi heijastua jännitteisenä asetelmana. Aloitin haastattelun kysymällä, miten haastateltava tuli hakeutuneeksi näyttötutkintomestari-koulutukseen. Tämän jälkeen keskustelut etenivät teemarungon mukaisesti, ja lopuksi esitin kaikille vielä mahdollisuuden kertoa jotain sellaista, mikä oli jäänyt sanomatta.

Itse haastattelutilanteet haastateltavat kokivat vapautuneiksi ja keskustelunomaisiksi<sup>23</sup>. Vaikka tilanne oli molemmille osapuolille uusi, eivät haastateltavat kuitenkaan kokeneet jännittäneensä tilannetta. Heidän suhtautumisensa minuun vaihteli jonkin verran. Suurimmalle osalle haastateltavista koin olevani kuuntelija pysyen kuitenkin hyvin neutraalilla tasolla. Niille henkilöille, joiden haastattelut eivät tavoittaneet keskustelunomaisuutta, kysymyksiin vastaaminen perustui heidän mukaansa ainakin osin olettamiini vastauksiin. Kysymysten vaikeus nousi joidenkin mielestä esteeksi kokemuksen kerronnassa. Joillekin tunteista puhuminen oli vaikeaa. Myös elämäntilanteet ja niihin liittyvät kokemukset saivat vähän tilaa oppijoiden puhunnassa. He saattoivat muistaa koulutuksen aikaisia tapahtumia huonosti tai antaa itsestään todellisuutta myönteisemmän kuvan. Jälkimmäiseen asiaan liittyi näkemykseni mukaan se tosiasia, että minulla oli haastateltaviin aiemmin syntynyt kouluttaja-oppijasuhde. Tuo suhde oli siinä määrin ristiriitainen, että toin tämän esiin haastatelluille heti haastattelun alussa. Pyrin kohtaamaan haastateltavat heidän eletyssä elämäntilanteisuudessaan ja siirtämään opettajuuteni taka-alalle. Tein haastattelujen litterointivaiheessa mielenkiintoisen havainnon siitä, että haastateltavat eivät aina edes yrittäneet vastata kysymyksiini. Pidän tätä tärkeänä

<sup>23</sup> Myös Perttula (2000, 440–441) korostaa tutkijan ja tutkittavan yhteyden merkitystä: ”*fenomenologisen tutkijan on luotava aineistonhankintatilanteelle sellainen konteksti, jossa tutkimukseen osallistujat voivat ilmaista kokemuksiaan niin, että he tuntevat olevansa rehellisiä itselleen*”.

asiana luotettavuuden kannalta, koska oppijat eivät pyrkineet vastaamaan ”oikein”. Heidän ilmaisunsa olivat kuitenkin merkityksellisiä tutkimusaiheen kannalta<sup>24</sup>.

Etenin aineiston analysoinnissa Giorgin (1985a, 1994) ja Perttulan (1995b) kehittämän fenomenologisen metodin mukaisesti. Analyysia tehdessäni toimin hyvin tarkasti noudattaen deskriptiivisyyden vaatimusta, mikä vei ennakoitua enemmän aikaa. Koin analyysin tärkeäksi vaiheeksi, koska fenomenologinen tutkimus on aineistosidonnainen, ja se, miten hyvin tutkija löytää vastaavuuden tutkittavien yksilöllisten kokemusten ja niistä laaditun rekonstruktion välillä, on keskeistä luotettavuuden arvioinnissa (Creswell 2013, 259–260; Perttula 1995a; Varto 1992). Kirjasin muistiin analyysiprosessin aikana tekemiäni havaintoja aineistosta ja kokemiäni analyysin haasteita. Nämä muistiinpanot osoittautuivat tärkeiksi myöhemmin tutkimusraporttia kirjoittaessani.

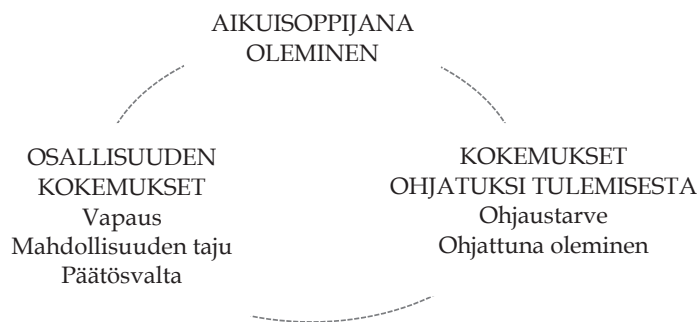
Fenomenologinen kokemuksen uudelleen kuvaaminen osoittautui erityisen haastavaksi vaiheeksi. Ilmaistakseni tutkittavien kokemuksia mahdollisimman oikeellisesti ja uskottavasti käytin aikaa yksilökohtaisten merkitysverkostojen analyysivaiheeseen (luku 3.3.1). Ensimmäisen version kirjoitettuani tiedostin tekeväni sitä hyvin varovasti, ehkä liiankin tarkasti noudattaen deskriptiivisyyden vaatimusta. Toista versiota kirjoittaessani palasin useita kertoja alkuperäisiin ilmauksiin eli luin samanaikaisesti litteroituja haastatteluja ymmärtääkseni, mitä tutkittava on halunnut ilmaista kokemuksistaan. Erityisen vaikeaa oli erottaa puhunnasta ne kokemukset, jotka olivat tutkittavalle henkilökohtaisia tai tuntuivat henkilökohtaisilta. Toinen analysointikerta osoittautui tärkeäksi siinä, että pystyin paremmin erottamaan oman ymmärrykseni haastattavien ymmärryksestä. Käytännössä pyrin etääntymään omasta ymmärryksestäni ja olemaan dialogissa aineiston kanssa. Näin pystyin erottamaan sellaiset lausumat, jotka ilmaisivat koettua, eivät siis kokemuksesta syntyneitä käsityksiä, ja joihin liittyi henkilökohtaisiksi koettuja kokemuksia, ei yhteisiä jaettuja kokemuksia.

---

<sup>24</sup> Giorgi (1985b, 49–50) painottaa, että tutkimukseen osallistujien lausumat ovat heidän kokemustensa ilmauksia. Kokemukset ovat tajunnalle annettuna olevien merkitysten todellistuma, ja ihminen voi ilmaista ainoastaan sen, mikä on merkityksellistä.

## 4 OPINTOJEN HENKILÖKOHTAISTAMISEN YLEINEN MERKITYSVERKOSTO

Kuvaan tässä luvussa käsitteellisenä yleisenä opintojen henkilökohtaistamisen kokemuksia jäsentävän yleisen merkitysverkoston. Olen jäsentänyt yleistä merkitysverkostoa käsitteillä ja käsitteellisillä kokonaisuuksilla, joiden avulla tutkimuskohde tulee parhaiten esitetyksi ja ymmärretyksi yleisemmällä tasolla (ks. Varto 1992, 91). Kuvio 2 havainnollistaa, miten opintojen henkilökohtaistamisen yleinen merkitysverkosto muodostui *aikuisoppijana olemisen, osallisuuden ja ohjatuksi tulemisen kokemuksista*.



KUVIO 2 Aikuisoppijoiden opintojen henkilökohtaistamisen yleinen merkitysverkosto

Seuraavissa alaluvuissa kuvaan edellä esittämäni yleistä merkitysverkostoa yksityiskohtaisemmin ja esitän tutkittavan ilmiön kannalta keskeisiä sisältöjä. Lisäksi nostan esiin oppijoiden haastatteluista autenttisia esimerkkejä sen mukaan, mikä on tulosten esittämisen kannalta olennaista. Kuvaus etenee siten, että jokaisen alaluvun alussa on ensin esitetty kuviona haastateltujen kerronnassa esiintyneitä niin kokemusten samankaltaisiksi luonnehdittavia sisältöjä kuin kokemuksissa ilmenneitä variaatioita. Päädyin esittämään kuviot 3-5 oppijoiden kokemusten ilmentymänä yksikön ensimmäisessä persoonamuodossa, jotta yhteys yksilökohtaiseen säilyisi (ks. Perttula 1995b). Esitetyt esimerkit ei-



vät siis ole autenttisia lainauksia vaan muotoilemiani kuvauksia aikuisoppijana olemisen, ohjatuksi tulemisen ja osallisuuden yleisistä kokemuksista. Pyrin näin myös osoittamaan, miten henkilökohtaisiksi koetut kokemukset ilmenivät ja mikä tuntui henkilökohtaiselta oppijoiden kokemuksissa.

Tarkastelen aluksi, miten oppiminen aikuisena ja siihen liitetyt henkilökohtaiset merkitykset muodostavat tulkintahorisontin opintojen henkilökohtaistamisen kokemuksille. Etenen seuraavana ohjaukselle merkityksiä antaviin sisältöihin. Kokemukset ohjatuksi tulemisesta ilmenivät koettuna henkilökohtaisena ohjaustarpeena ja ohjattavana olemisena. Omien henkilökohtaisten tavoitteiden saavuttamisessa myös vertaisohjauksella oli merkitystä. Lopuksi esittän aineistosta nousevia oppijoiden kokemuksia, joissa vapaus, mahdollisuuden taju ja päätösvalta rakentavat osallisuuden merkityskokemusta.

#### 4.1 Aikuisena oppijana oleminen

Aineistoni oppijoille yhteistä olivat opiskeluun liittyvät aiemmat kokemukset. Oppijoiden kerronnassa aikuisoppijana oleminen näyttäytyi tuttuuna eikä se poikennut aiemmista koulutuskokemuksista. Kokemukset siitä, että aikuisoppijalta edellytetään itseohjautuvuutta ja aktiivisuutta, olivat yhteisiä. Oppijoiden kokema epävarmuuden tunne liittyi aiemmista kokemuksista poikkeavaan, henkilökohtaistettuun toimintatapaan. Kuvio 3 avaa opintojen henkilökohtaistamisen kokemusta siten kuin se ilmeni aikuisena oppijana olemisena.

Oppijat olivat *tietoisia itsestään aikuisoppijana*. He kokivat päättäväisyyttä ja luottamusta omiin kykyihinsä. Oppijoiden kertomuksista voi päätellä, että nämä ominaisuudet olivat edellytys selviytyä opinnoista ja henkilökohtaisen osaamisen hankkimisen suunnitelman laatimisesta osaamisen osoittamiseen. Opinnot tuntuivat henkilökohtaisilta, kun opintojen ja osaamisen osoittamisen suunnittelun lähtökohtana oli aiemmin hankittu osaaminen. Oppijoiden itse-tuntemukselle oli merkityksellistä se, että he pystyivät itsenäisesti arvioimaan osaamistaan ja oppimistavoitteitaan omien opintojensa aikana. Tietoisuus siitä, että osaamista pystyi osoittamaan itselle oikeaan aikaan, oli yhteistä kaikille oppijoille.

**Tietoisuus itsestä aikuisoppijana**

*Tiedostan minkälainen oppija olen nyt.*

*Oma roolini ja aktiivisuuteni painottuvat henkilökohtaistamisessa.*

*Pystyn arvioimaan, mitä minun on osattava ja osoitettava.*

*Henkilökohtaistaminen kohdistuu minuun.*

*Toimin vastuullisesti ja itseohjautuvasti suhteessa opintoihini.*

*Henkilökohtaistettu toimintatapa on uusi ja erilainen verrattuna aiempiin kokemuksiini oppijana.*

*Tämä henkilökohtaistaminen on itsestään selvyyttä. Olen tottunut tällaiseen.*

*Voin luottaa osaamiseeni omakohtaisen kokemukseni myötä. Omakohtainen kokemukseni opintojen henkilökohtaistamisesta saa pohtimaan omaa opettajuuttani.*

*Ilman ehdotonta suoritusaikaa, koen vaikeana motivoitua opintoihini.*

**Epävarmuuden kokemukset**

*Uusi toimintatapa aiheuttaa minulle hämmennystä opintojen alussa.*

*Opintojeni aikana muutostilanteet ja henkilökohtaisen elämäni tapahtumat tuntuvat epävarmuutena ja aiheuttavat toivottomuuden tunteita.*

*Omakohtaiset kokemukseni käytännön työtehtävissä ja henkilökohtaistamisesta vähentävät epävarmuutta.*

*Selviän epäselvistä asioista perehtymällä niihin itsenäisesti.*

*Koen, että ilman vuoropuhelua muiden kanssa, en selviydy opinnoista.*

KUVIO 3 Aikuisoppijana olemisen henkilökohtaiseksi koetut kokemukset tutkijan muotoilemina

Haastatteluaineistoni myötä olen joutunut pohtimaan uudelleen aikuisoppijoiden itsetuntemusta ja sen vaikutusta siihen, miten oppijat asennoituvat opintoihinsa. Itsetuntemuksen kannalta mielenkiintoisen ryhmän muodostivat ne oppijat, jotka jäivät jälkiohjaukseen. Opintojen viivästyminen oli asia, joka oli sen hetkessä työ- tai elämäntilanteessa henkilökohtainen valinta, eikä siihen liittynyt negatiivisia tunteita. Niin jälkiohjauksessa olleilla samoin kuin muillakin oppijoilla oli selkeä päämäärä suoriutua opinnoistaan sekä realistinen kuva omista valmiuksistaan, ja he olivat pääosin luottavaisia opintojensa etenemisen suhteen.

Olen kyllä luottavainen, ei se niinku, ei tämä missään vaiheessa ollut mörkö, mitä aamuyöllä herää valvomaan... koska se substanssiosaaminen on jo mulla. Se on vain sitä, miten se saadaan sellaiseen muotoon, että miten sen voi näyttää. Se etenee tässä, kun etenee, kun tietää tuon syksyn, että siinä ei tosiaan ylimääräiseen ole paukkuja niin tuota, sit eteni silloin, kun oli rauhallisempaa. (17)

Käsitykset siitä, millaisena oppija kokee itsensä oppijana, ja tietoisuus siitä, mitä aikuisoppijalta edellytetään, tuntuivat olevan useimmilla oppijoilla sopusoinnussa. He painottivat tiettyjen henkilökohtaisten ominaisuuksiensa merkitystä oppijana olemisessa. He toivat myös esiin, että he kokivat itsensä itseohjautuviksi ja vastuullisiksi oppijoiksi. Tämä yhdenmukaisuus kertoa oppijalta edellytettävistä ominaisuuksista oli mielenkiintoinen piirre. Sen

taustalla oli oletettavasti oppijoille syntynyt tai opittu käsitys siitä, mihin aikuisoppiminen perustuu. Oppijoilla oli myös kyky käsitteellistää ja pukea sanoiksi kokemustaan oppijana olemisesta.

No kuitenkin semmoinen se periaatteessa se varmuus siinä tekemisessä, kun oli kuitenkin päättänyt sen että mä otan asioista itse selvää ja sitten käyn näissä, periaatteessa kuitenkin jokaisena lähipäivänä kävin mukana, että joskus ehkä vähän joutui aikaisemmin lähtemään pois, niin oikeestaan itsestähän se on paljon kiinni vaan sitten kuinka paljon viittii asioiden eteen tehdä. Mutta kuitenkin koin kuitenkin silleen, että olin aika varmoilla pohjilla koko ajan... Semmoinen itseohjautuvuus oli tärkeintä, tottunut siihen oikeestaan aikuisoppijana, että pitää olla hyvinkin itseohjautuva, että saa asiat tehtyä. (10)

Oppijoiden välillä oli vaihtelevuutta sen suhteen, kuinka erilaisena he kokivat näyttötutkintomestarikoulutuksen aikaisempiin koulukokemuksiinsa verrattuna. Kahden oppijan (6, 14) kerronnassa koulutuksen henkilökohtaistamisen toteutustapa näyttäytyi tuttuna eikä poikennut aiemmista kokemuksista. Tunteukset olivat neutraaleja, kun suhde opintoihin muodostui totutulla tavalla. Muille oppijoille koulutus ilmeni uudenlaisena kokemuksena, jossa kontrollin sijaan oli vapautta ja mahdollisuus yksilöllisiin valintoihin. Oppijoissa oli myös niitä, jotka uudenlainen kokemus oli saanut miettimään omaa rooliaan oppijana. Heille oli syntynyt ristiriitaisia tuntemuksia siitä, että heidän oli oppijoina otettava henkilökohtainen vastuu osaamisen osoittamisen suunnittelusta.

Tuota varmaan ne odotukset oli sillä tavalla, että se olis ylhäältä käsin ohjattua enemmän ja niiku sillä tavalla ohjattais johonkin tiettyyn suuntaan, mutta siinä piilee se järkevyyt, että annetaan se koulutettavan valita omia polkuja, jotka sitte tuota jokin voi, mitkä näkee siihen omaan työhön järkeväksi ja pystyy niitä hyödyntämään myös siellä ja asioita ja annetaan tietyt raamit ja toteutustapa on sitten vapaa. Kyllä mä näen sen hyvänä, hyvänä järjestelmänä, varmaan palvelee kaikkien etuja, tietenkkin sitten taas tietynlaiset oppijat voi kaivata enemmän semmoista ohjausta, että ne pystyy tuottamaan sitte, mutta ite koen henkilökohtaisesti tämän hyvänä näin. (2)

Opintojen etenemisessä oli voimakkaana tietoisuus oman osaamisen kehittymisestä, mikä ilmeni oppijoiden puheissa henkilökohtaisina onnistumisina. Erityisesti niitä oppijoita, jotka etenivät opinnoissaan ryhmän aikataulun mukaisesti, yhdisti tyytyväisyys itseensä. Uuden oppiminen koettiin rikkautena, ja siihen suhtauduttiin avoimesti jatkuvaan oppimiseen sitoutuen. Myönteistä itsearviointia koulutuksen loppuvaiheessa olivat vahvistamassa omakohtaiset kokemukset. Osaamiseen ja ammattitaitoon voi luottaa, kun se oli hankittu ja käytännössä kokeiltu omalla työpaikalla, sen vaatimalla tasolla. Yksittäisten oppijoiden kohdalla myös koulutukseen sisältyneet lähipäivät olivat henkilökohtaisesti tärkeitä hetkiä. Osallistuminen ja läsnäolo vahvistivat myönteistä kuvaa itsestä ja osaamisen kehittämisestä.

Minusta ne kaikki päivät oli semmoisia, mitä oli siellä, oli jotenkin semmoinen voimaantunut olo, hyvä olo, semmoinen, että onnistumisen olo tuli. (14)

Opintojen henkilökohtaistamisen merkityskokemusten kannalta oppijoiden omakohtaiset kokemukset opintojen henkilökohtaistamisesta olivat merkittäviä.

Omaehtoiset kokemukset saivat oppijat asettamaan kyseenalaisiksi omia toimintatapojaan ja rooliaan opettajana sekä jossain määrin myös vallalla olevia koulutuksen järjestämistapoja. Oppijoiden kerronnassa ilmeni, että he osallistuivat mielellään omien opintojensa henkilökohtaistamiseen. Omaehtoiset kokemukset paitsi vahvistivat myös muuttivat oppijoiden ajatuksia opintojen ja näyttötutkintojen henkilökohtaistamisesta. Joillekin oppijoille omaehtoinen kokemus herätti ajatuksia muuttaa vallitsevaa tai ainakin omaa henkilökohtaistamisen toimintatapaansa opettajana.

Kun sen on itse kokenut, on varmasti helpompi nyt siirtää omille oppijoille, sen nyt tämän käsitteen kautta ymmärtää, mitä se on. Ehkä tämä toimintamalli on ollut muissakin, mutta sitä ei ole semmoisena käsitteenä ymmärtänyt. (14)

Oppijoissa oli myös niitä, jotka olivat tyytymättömiä itseensä. Nekin, joiden mielestä opinnot tuntuivat palkitsevilta, olivat samalla pettyneitä opintojensa edistymiseen. Yhden oppijan (14) mukaan opinnoista olisi saanut enemmän, jos hän ei olisi jättänyt osaamisen osoittamista koulutuksen loppuvaiheeseen. Hän oli henkilökohtaisesti pettynyt omaan aktiivisuuteensa oppijana. Toiselle oppijalle (17) osoittautui vaikeaksi motivoitua opintojen loppuun saattamiseen. Hänen mielestään hän olisi tarvinnut ulkopuolisen paineen tai deadline, että hänen ei olisi tarvinnut siirtyä jatko-ohjaukseen.

Mähän en ite pysty deadlinea pysty asettamaan, jos se on semmoinen asia, jota ei kukaan odota siis edellytä muu kuin minä itse. Sehän siinä on kun on, tekee priorisointia ihan koko ajan omassa työssä, kun on vaan kahdeksan tuntia päivässä työaika, jos ei halua iltaa käyttää siihen, se että jos mulla olisi ollut ulkopuolelta vaikka mun esimiehen määrittämä deadline, että [puhujan nimi poistettu] sun pitää olla loka-kuun lopussa nämä niin, että sitten mä olisin sanonut, että selvä, ruksinut kalenterista pari päivää niinko varatuksi, sulkenut sähköpostin, vetäytynyt kahdeksi päiväksi ja takonut ne asiat mitä kahden päivän aikana olisi tullut niinko myöhemmin. Mutta se, että kun sitä ei tullut niin mä, en sitä myöskään itse niinko tehnyt. Mä en priorisoinut tätä, koska tiesin, että saan tälle lisää aikaa. (17)

Aikuisoppijana olemisen kokemuksiin liittyi myös *epävarmuuden tuntemuksia*. Aineistoni oppijoiden kokemuksille oli yhteistä koettu epävarmuus erityisesti opintojen alkuvaiheessa. Useimmat oppijat tuntuivat olevan ”eksyksissä” opintojensa aloittamisen suhteen. Syitä tähän olivat toisaalta opintojen toteutustapaan liittyvät epäselvät asiat, toisaalta taas koetut henkilökohtaiset osaamisen puutteet. Epävarmuutta olivat lisänneet epätietoisuus koulutuksen kokonaiskuvasta ja ennako-oletukset tehtävistä tai opintosuorituksista. Kouluttajien antama informaatio oli ymmärretty ristiriitaisin ajatuksin. Kouluttajien lausumat ”*tässä ei oo sitten mitään tehtäviä*” (10) tai ”*meille ei tarvitse tehdä mitään*” (12) olivat mietittyneet oppijoita opintojen alussa. Epävarmuutta tuntui lisäävän tietoisuus siitä, että oppijat eivät tulisi toimimaan opintojen osalta yhteneväisellä tavalla, vaan jokaisen oli esitettävä henkilökohtainen osaamisen osoittamisen suunnitelmansa.

Oppijoissa oli myös niitä, jotka olivat hämmentyneitä siitä, miten tässä koulutuksessa tulisi toimia oppijana ja miten osaaminen olisi osoitettava. Opintojen suorittamisen tapa näyttäytyi monen oppijan mielestä alkuun vaikeasti

ymmärrettävänä, koska siinä kohdistettiin huomio nimenomaan heihin itseensä. Lisäksi epävarmuuden tunne vahvistui niiden oppijoiden kokemuksissa, joilla ei ollut omakohtaista kokemusta näyttötutkinnoista. Yhden oppijan (19) mielestä kouluttajien käyttämät käsitteet olivat *”ihan kuin eri kieltä”*, ja toisen oppijan (5) ne olivat saaneet pohtimaan, *”että miten nämä hallitsee”*. Muutamalle oppijalle koulutuksen alun kokemukset nostivat vierauden ja ulkopuolisuuden tunteuksia esiin. Heille omakohtaisten kokemusten puuttuminen oli ratkaiseva tekijä siihen, että he eivät pystyneet aloittamaan opintojaan itsenäisesti.

Opintojen aikaisten vastoinkäymisten taustalla oli hyvin yksilöllisiä syitä, kuten seuraava esimerkkikin osoittaa:

...ja samassa tuli ilmoitus, että työkään ei jatku luultavasti, ei sitten jatkunutkaan, siinä tuli jo semmoinen, että heitänkö, että jätän kesken, tuli semmoinen vahva tunne, että en mie... Se oli niin vähää vaille, että miekö keskeytän, niin nyt näin jälkeen päin, että olisinko mie jonkun keskeyttänyt, niin mutta se tuntui elämäntilanne kaikki, siinä vain laski, onko siitä hyötyä, että semmoinen, ei tästä ole minulle mitään hyötyä, sitä oli masentunut. (12)

Oppija pohdiskeli haastattelutilanteessa vakavana hetkiä, jolloin hän tunsii toivottomuutta opintojensa suhteen henkilökohtaisessa elämässä ja työssä ilmenneiden muutosten vuoksi. Oppija oli ennen näitä tapahtumia jo pohtinut ja suunnitellut, miten aikoi toimia opintojensa suhteen, kun yllättävä henkilökohtainen tapahtuma keskeytti niiden toteuttamisen. Opinnot tuntuivat hetken merkityksettömiltä ja niiden uudelleen käynnistäminen osoittautui hyvin vaikeaksi. Lopulta hän päätyi ratkaisuun tehdä opinnot loppuun, koska hän koki näyttötutkintomestarin pätevyyden henkilökohtaisesti tärkeänä oman työuran kannalta. Opintojen loppuun saattaminen ei hänen mukaansa ollut helppoa. Oppijan kerronnassa toistuivat ongelmienratkaisutarinat ja asioiden vähittäinen kirkastuminen.

Myös koettu kiire toteuttaa henkilökohtaisen suunnitelman mukaisia töitä ja niihin kohdistuneet yllättävät muutokset olivat herättäneet oppijoissa epävarmuutta. Oppijoiden oli sovitettava opintoihin liittyvät työt omien perustöidensä kanssa. Moni oppija kokikin henkilökohtaisesti vaikeana, miten suoriutua niin työvelvoitteista kuin opinnoista vastuullisesti. Toisaalta hekin samalla tiedostivat uusien omakohtaisten kokemustensa hyödyt oman ammatillisen kehittymisensä kannalta. Opintoihin, yleisimmin osaamisen osoittamisen töihin, liittyvät muutokset olivat hyvin yleisiä kokemuksia. Vain hyvin harvoin muutoksen aiheuttajana oli oppija itse. Oppijat olivat joustaneet muutostilanteissa ja neuvotelleet henkilökohtaisesti työpaikkojen kollegoiden kanssa osaamisen osoittamisen toteutustavoista tai aikatauluista.

Oppijat olivat pohtineet jo opintojensa alussa, miten ratkaista epävarmuutta aiheuttavia kysymyksiä. Alussa koetuista osaamisen puutteista huolimatta oppijat olivat hyvin luottavaisia sen suhteen, että he pystyisivät saavuttamaan tarvittavan asiantuntijatasen. Opintojen edetessä alun epävarmuuden tunteet vähenivät, kun epäselvyyttä aiheuttaneet asiat selkiytyivät. Samalla opintoihin liittyvä rentous ja vaivattomuus korostuivat monen oppijan kerronnassa. Moni oppija kokikin henkilökohtaisesti tärkeänä sen, että epäselviä asioi-

ta pystyi rauhassa selvittelemään ja miettimään. Kokemuksen merkityksellisyttä ilmaistiin lisääntyvänä hyvän olon tunteena.

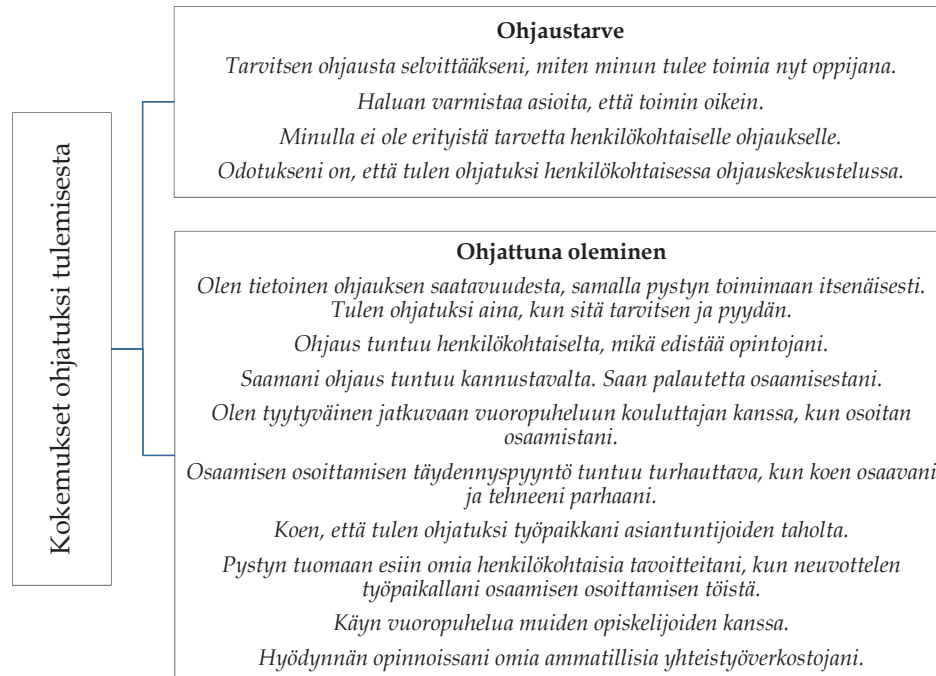
Mutta ehkä just se epäselvyys tuli välillä, että ymmärrätkö mä tätä asiaa ollenkaan, että jotenkin sitä mielti jotenkin väärällä lailla, mä en tiedä mikä siihen olisi auttanut. Sitten, että miten me oltiin niin kummallisesti, mietittiin molemmat kauheen monimutkaisesti, se oli ehkä semmoinen mikä tuli semmoinen, että miten mä en nyt tajua tätä asiaa ja sitten se olikin ihan yksinkertainen se asia, ja ehkä sitten loppuvaiheessa tuli se onnistumisen elämys tai semmoinen, että nyt mä tajuan nämä asiat ja minä tiedän ihan oikeesti nämä ja ne käsitteet varsinkin. (15)

Epävarmuudesta tai epätietoisuudesta selviytymisessä oli oppijoilla itsellään suuri vastuu. Luottamus opinnoista selviämiseen näyttäytyi kahtalaisena oppijoiden kokemuksessa. Toisaalta se oli luottamusta itseensä oppijana, toisaalta kouluttajien tarjoamaa luottamuksen ilmapiiriä. Monen oppijan kerronnassa ilmeni itsenäinen opintoihin liittyviin asioihin perehtyminen. Yksittäinen oppija kertoi hyvinkin yksityiskohtaisesti, miten HOT-suunnitelma mahdollisti perehtymisen opintojen sisältöön, ammattitaitovaatimukseen ja osaamisen osoittamiseen. Tyytyväisyyttä lomakkeeseen lisäsi hänen mukaansa sen mahdollistama itsenäinen eteneminen. Samassa yhteydessä oppija tosin pohti, että lomakkeen ohjaamana hänen kokemuksensa henkilökohtaisuudesta jäi jossain määrin ohueksi. Vaikka oppijat kokivat itsenäisen toimintatavan oikeaksi, he hakivat toiminnalleen aktiivisesti tukea niin kouluttajilta kuin työpaikan kollegoilta. Vuoropuhelun merkitys realisoitui epävarmuuden lievenemisenä ja uusina henkilökohtaisina ratkaisuina.

Epävarmuutta vähensivät myös omakohtaisten kokemusten kartuttaminen. Omakohtaiset kokemukset olivatkin opintojen henkilökohtaistamisen merkityskokemusten kannalta tärkeitä. Itselle uusien työtehtävien tekeminen yksin tai työtiimin jäsenenä oli merkittävä keino tulla tietoiseksi osaamisvaatimuksista ja hankkia varmuutta osaamisen osoittamiseen. Omakohtaiset kokemukset avasivat mahdollisuuden *”olla näkemässä arviointia, tekemistä”* (19) ja ymmärtää, *”mitä se tarkoittaa käytännössä”* (9).

## 4.2 Kokemukset ohjatuksi tulemisesta

Oppijoiden kokemukset ohjatuksi tulemisesta ilmenivät koettuina ohjaustarpeina ja ohjattuna olemisena. Seuraava kuvio 4 avaa näitä oppijoiden ohjatuksi tulemisen kokemuksia.



KUVIO 4 Henkilökohtaiseksi koetut kokemukset ohjaustarpeesta ja ohjattuna olemisesta tutkijan muotoilemina

Oppijat kokivat tarvinneensa ohjausta ja tulleen ohjatuiksi opintojensa aikana. Tämä yhdenmukaisuus kertoo ohjauksen merkityksellisyydestä opintojen henkilökohtaistamisen kokemuksissa. Koettu ohjaus realisoitui paitsi oppijan ja kouluttajan välisenä vuoropuheluna myös oppijan ja hänen työpaikkansa kollegoiden tai yhteistyöverkoston asiantuntijoiden kohtaamisina sekä koulutusryhmän oppijoiden keskinäisinä keskusteluin. Oppijan kollega määrittäytyi tässä yhteydessä oppijan työpaikalla tai jossain toisessa oppilaitoksessa olevaksi, samaa ammatillista alaa edustavaksi opetusalan henkilöksi. Oppijoiden kokemia ohjausta voidaan määrittää käsiteparilla ohjaus ja neuvonta. Oppijoiden kokemuksia voi luonnehtia yksilöllisiksi ohjausprosesseiksi, joissa pyrittiin vuorovaikutuksen avulla edistämään ammatillista kehittymistä ja mahdollistamaan osaamisen osoittaminen.

#### 4.2.1 Ohjaustarve

Aineistoni oppijoiden kokemuksia yhdistää ohjaustarve, joka ilmeni yleisesti opintoihin liittyvissä epäselvissä ja ongelmallisissa tilanteissa. Ne olivat yksilöllisistä tekijöistä lähteviä, kuten seuraava esimerkkikin osoittaa.

...siloin tietenkin omalta tiimiltä, se kuitenkin hekin olivat kuitenkin välillä kiireisiä, piti niinku välillä, että voitko järjestää mulle aikaa. Että yleensä silloin, kun varsinkin

silloin, kun lähti tekemään niitä kehittämistehtäviä. Mä aloitin oikeestaan siinä helmi-maaliskuun aikana aloitin sen, että silloin piti saada järjestettyä erinäisiä hetkiä tiimin kanssa, jonka kanssa työskenteli, että osasi lähteä oikeille jäljille ja oikeita asioita lähteä miettimään niihin kehitystehtäviin niin ne oli oikeestaan ehkä olis semmoisia. Mutta sen sai kuitenkin järjestettyä ja asia lähti eteenpäin. (10)

Oppija kuvasi tässä tilannetta, jolloin hän koki opintoihin liittyvän ohjaustarpeensa olleen voimakkain. Oppijan kerronnasta ilmeni, miten hän johti omaa oppimistaan ja eteni sen mukaisesti. Samainen oppija korosti puheessaan itseohjautuvuuden merkitystä opinnoissa etenemiselle, kun hän samalla tunnisti tarvinneensa ohjausta kokeneilta kollegoilta. Oppija esitti avoimesti työpaikallaan opintoihin liittyviä tarpeitaan ja epäselviä asioita aina, kun ne olivat hänelle ajankohtaisia. Työpaikalla herännyt ohjaustarve oli hyvin yleinen muidenkin oppijoiden kokemuksissa. Asiantuntijatuen pyytäminen kollegoilta koettiin luontevana ja helppona.

Ohjauksen merkitys näyttäytyi oppijoiden kertomana kaksijakoisena. Samanaikaisesti, kun kaikkia oppijoita yhdisti ohjaustarve, heillä oli myös vahva uskomus pärjäämisestä ilman kouluttajan ohjausta. Tarve henkilökohtaiselle ohjaukselle nousi esiin tilanteissa, joissa oppija pohti opintojen keskeyttämistä tai pyrki ratkaisemaan osaamisen osoittamisen töihin liittyviä ongelmia. Ohjaus oli tuntunut tarpeettomalta siinä vaiheessa, kun oli selvillä siitä, mitä aikoi tehdä. Muutamien oppijoiden kerronnassa ilmeni, että heillä ei ollut ”erityistä” ohjaustarvetta opintojen aikana. Eniten ohjaustarvetta olivat aiheuttaneet epätietoisuus sekä tarve varmistaa opintoihin liittyviä asioita. Myös osaamisen osoittamisessa ilmenneet hankaluudet saivat oppijat kääntymään kouluttajien puoleen.

Ohjausta sinänsä niin en koulutuksen aikana hirveesti vaatinut, sillä tavalla niinku lisäohjausta tai pohdiskelua, sillä tavalla, että mitä lähetään tekemään. Mutta se oli hyvä koonti silloin alkuvaiheessa, kun mietittiin ryhmissä, miten mä voisin osoittaa osaamiseni tällä alueella... Sellainen fiilis jäi, että jos olisin tarvinnut enemmän ohjausta, sitä olisin varmasti saanut. (4)

Oppijoiden puheesta voi päätellä, että ohjaustarve oli suurin opintojen alkuvaiheessa ja suunnitelmien muuttuessa. Opintojen etenemiselle oli tärkeää, että oppija koki tekevänsä ”oikeita” asioita, mitä edellä olevan oppijankin lausuma kuvaa. Ohjauksen avulla voi saada varmuuden siihen, että opintojen suhteen oli etenemässä oikeaan suuntaan. Useat oppijat ilmaisivat myös, että oli tärkeää laatia opintoihin liittyviä tuotoksia eli osoittaa osaamistaan siten, että ne menisivät ”kerrasta läpi”. Ohjauksen tehtävänä oli näissä tilanteissa vahvistaa heidän osaamistaan.

Ohjauksen kannalta mielenkiintoinen oppijaryhmä olivat ne, joiden opinnot viivästyivät ja jotka jäivät jälkiohjaukseen. He ilmaisivat odottaneensa henkilökohtaista ohjauskeskustelua opintojen alussa. Sen puuttuminen oli koettu merkitseväenä tekijänä opintojen aloittamiselle, ja tämän epäkohdan myötä mahdollisuudet edetä opinnoissa olivat kääntyneet jossain määrin petty-mykseksi. Mielenkiintoista oppijoiden kokemuksissa oli se, että he kaikki olivat hyväksyneet henkilökohtaisen ohjauksen puutteen. Yksi oppija kuvaa seuraava-



vasti hetkeä, kun hän tiedosti, että odotukset henkilökohtaisesta ohjauksesta eivät toteutuisi: *”...odotin, että siinä tulee se, että varataan ajat... ja sitten se, että sitä ei tule, että allright, että tehdään sitten näin”* (17). Tästä puutteesta johtuen oppija koki ristiriitaisena ajatuksen siitä, että hänen kohdallaan opintoja olisi henkilökohtaistettu. Koettu vaatimus itsenäisestä etenemisestä perusteli jälkiohjauksessa olevien oppijoiden mukaan myös opintojen hidasta etenemistä. Yksi jälkiohjauksessa ollut oppija kuvasi omaa kokemustaan seuraavasti: *”Ja just mitä mainitsin aiemmin näihin asioihin, henkilökohtaistamisessa minun kohdalla olisi pitänyt paneutua, olisi ehkä aikaisemmin päässyt maaliin”* (18).

#### 4.2.2 Ohjattuna oleminen

Oppijoiden näkökulmasta tyytyväisyyden tunnetta kouluttajien tarjoamaa ohjausta kohtaan lisäsi tietoisuus sen saatavuudesta. Saatavilla oleva ohjaus oli helpottanut oppijan epävarmuuden tuntemuksia ja tuntunut oikealta juuri hänelle. Samassa asiayhteydessä ohjausta luonnehdittiin asiakaslähtöiseksi tapahtumaksi. Tämä mielenkiintoinen piirre ilmeni monen oppijan puheissa ohjauksen nopeutena, luotettavuutena ja helppona saavutettavuutena. Oppijoiden kokemuksissa nousivat korostuneesti esiin sähköpostiviestien välityksellä tapahtuneen ohjauksen yksilöllisyys ja luotettavuus. Myös kouluttajien lähestyminen sähköpostitse oli helppoa, mikä oli lisännyt tyytyväisyyttä ohjatuksi tulemisessa. Oppijat kokivat ohjauksen henkilökohtaisesti tärkeänä, kun he pystyivät lähestymään kouluttajia omiin opintoihinsa liittyvillä, mieltä askarruttavilla kysymyksillä. Oppijoiden kokemuksissa saatavilla oleva ohjaus edisti juuri oikea-aikaisesti heidän tilannettaan. Kaikkia aineistoni oppijoiden kokemuksia yhdisti se, että ohjauksen saaminen edellytti heiltä oma-aloitteisuutta. Oli luontevaa kääntyä kouluttajan puoleen, kun halusi selvittää opintojen sisältöihin liittyviä asioita.

Minusta mie sain sitä ohjausta sitten, kun mie aloin kyseleä, että mitä mie voisin. Sitten, kun mie aloin tekemään niitä tehtäviä, sitten minusta mie sain niitä vastauksia, mitä mie tarvin ja ohjausta, että mitenkä. Ei onneksi tuputettu heti toisena päivänä, että tämmöistä ja tämmöistä. Sai olla rauhassa ja fundeerata. (16)

Ohjauksen saatavuus opintojen siinä vaiheessa, kun oppijat aloittivat osaamisen osoittamisen suunnittelun ja osoittamisen, oli opintojen henkilökohtaistamisen merkityskokemusten kannalta tärkeää. Opinnot tuntuivat henkilökohtaisilta, kun ne pystyi aloittamaan itselle sopivaan aikaan ja samalla sai kouluttajilta vastauksia itselleen tärkeisiin ja ajankohtaisiin kysymyksiin. Oppijoiden tyytyväisyyttä lisäsi se, että henkilökohtainen ohjaus oli oikea-aikaisena opintoja edistävää. Jälkiohjaukseen jääneiden oppijoiden kokemuksissa ohjauksen saatavuus mahdollisti opintojen loppuun saattamisen. He lähestyivät kouluttajia koulutuksen loppuvaiheessa tai sen päättymisen jälkeen eli siinä vaiheessa, kun he kokivat osaamisen osoittamisen olevan mahdollista. Ajankohtaa määrittivät niin itsearviointit henkilökohtaisesta osaamisesta ja tilanteesta kuin työpaikan työtilanteet ja niiden mahdollistama osaamisen osoittaminen.

Ohjaukseen kohdistuvaa kriittisyyttä oli kuultavissa muutamien oppijoiden kerronnassa. Erityisesti tämä nousi esiin opintojen alkuvaiheen kokemuksissa, jolloin joidenkin oppijoiden mukaan olisi pitänyt olla selkeämmät ohjeet osaamisen osoittamisen suunnitteluun tai tunnustamisesityksen tekemiseen. Mielenkiintoista on se, että oppijat kuitenkin mukautuivat opintojen aikana kouluttajien ohjeistuksiin. Kun heillä oli epäselviä asioita, he päätyivät joko selviytymään itsenäisesti tai jättivät ne ikään kuin odottamaan vastausta. Oppijoiden kerronnassa nämä ohjauksessa koetut epäkohdat olivat hidastaneet tai vaikeuttaneet opintojen henkilökohtaistamista. Yksi oppija halusi haastattelutilanteessa tuoda esiin, miten osaamisen tunnustamisesityksen tekeminen annettujen ohjeiden mukaisesti osoittautui hänelle hankalaksi. Hän koki, että hänelle arviointikeskustelu olisi ollut oikeampi tapa esittää osaamistaan.

Se lomakehomma oli minusta semmoinen hankala. Ehkä olisin sen silleen käynyt, kun näistä ei ollut mitään paperia näyttää, että on näin ja näin toiminut, että näin. Mä ehkä oisin sen mieluummin käynyt keskustelemalla sen läpi, että mitä on tehnyt ja miten on tehnyt, se olis ollut helpompi kuin se, että tuottaa kirjallisesti. Se oli se lomakehässäkkä mikä se oli, se ei ollut mitenkään helppo silleen niiku tota. Mä olen kommentoinut sitä aikaimmenkin, että se hankala täyttönen, siellä ei pysty tekemään siirtoja niin ku haluais lomakkeen sisällä, se on vaivalloinen, minusta oli, välillä tuntu. Se olisko päässy helpommalla olis tehny siihen aiheeseen liittyvän tehtävän kuin se, että hakee sitä osaamisen tunnustamista, se siinä kävi mielessä, se että jos sä ite tiiät, että osaat nämä, oot tehny, lomake asettaa siihen rajoitteita, miten sä tuot sen esille, ei välttämättä ollu. Tai varmaan monelle passaa ihan ok, mutta mulle ei. Sitä olisi voinut enempi tehdä esiin sitä, että voiko sen keskustelemalla esittää sen asian aina vastaavalle, semmoisia. (6)

Oppijoiden kertomuksista voi päätellä, että kouluttajilta saatu ohjaava palaute koettiin merkittävänä. Henkilökohtaiseen ohjaukseen ja osaamisen arviointiin liitetty yksilöllinen palaute tuntui henkilökohtaiselta ja vahvasti siten tietoisuutta osaamisesta, kuten eräs oppija arvioi ohjauksen merkitystä oppimispolullaan seuraavasti: *"omat ajatukset siitä, että mitä osaan ja mitä pitää vielä opetella lisää, niin kyllähän se sitä sitten edisti"* (1). Tyytyväisyyden tunne oli erityisen voimakas tilanteissa, joissa oppija koki ohjauksen selkiyttäneen opinnoissa etenemistä tai *"väärien"* asioiden tekemistä. Oppijoissa oli myös niitä, joille kouluttajalta saadulla palautteella oli osaamista vahvistava merkitys. Oppijan saama palaute oli merkittävä, kun se oli sisältänyt arvion oppijan osaamisen kehittymisestä tai *"oikeaan"* suuntaan etenemisestä. Tästä voi päätellä, että oppijan koulutuksen loppuvaiheessa kokema tyytyväisyys opintojen etenemiseen ja osaamisen kehittymiseen olivat yhteydessä kouluttajilta saatuun myönteiseen palautteeseen.

Hyvähän se oli aivan asiaa, ja semmoista mihin kiinnittää vielä huomiota, ja hyvin positiivisessa hengessä aina laitettu. En mä tiedä mulla on niin hyvät kokemukset tästä, ei ole semmoista, en oikein osaa sanoa, olen saanut sen ohjauksen mitä olen tarvinnut ja se on ollut hyvää, hyvää ja niinku rakentavaa mitä on tullut. (15)

Aineistoni oppijoilla oli erilaisia kokemuksia ohjauksessa olemisesta koulutuksen eri vaiheissa. Niille oli yhteistä se, että oppijat olivat hakeutuneet erilaisiin ohjauksellisiin tilanteisiin aktiivisesti. Useimmat oppijat lähestyivät kouluttajia

sähköpostitse lähipäivien välillä. Muutamat oppijat taas hyödynsivät lähipäiviä saadakseen niin henkilökohtaista kuin ryhmäohjausta. Oppijoiden tyytyväisyys kohdistui erityisesti työpaikalla saatuun ohjaukseen. Näistä erilaisista kohtaamisista oli oppijalle hyötyä uuden ymmärryksen ja oivalluksien synnyttäjinä. Tyytyväisyyden tunteisiin sisältyi ohjauksessa koettu vuorovaikutteisuus. Ohjaus oli luonnollista vuoropuhelua, oli ohjaajana sitten kouluttaja tai kollega. Oppijoiden kerronnassa nousi usein esille kuulluksi tulemisen kokemus. Ohjaustilanteessa oli voinut esittää avoimesti omia mielipiteitään ja kokemuksiaan. Samalla ohjatuksi tulemisen kokemuksissa toistuivat tuntemukset ohjauksen henkilökohtaisuudesta, mitä yksi oppija kuvasi seuraavasti: *”siihen paneuduttiin siihen asiaan, se mikä oli mun asia”* (11).

Kouluttaja-oppijasuhde oli ohjauksen merkityskokemusten kannalta erityinen usealle oppijalle. Kouluttajien kyselevä ohjaustyyli koettiin myönteisenä, koska se oli paitsi haastanut oppijan pohtimaan aikomuksiaan opintojen suhteen myös saanut arvioimaan osaamista. Muutamien oppijoiden kerronnassa henkilökohtaisen ohjauksen tärkeys nousi esiin. Henkilökohtainen ohjaus oli johtanut vaikeiden tilanteiden selkiytymiseen, jos se oli myös tarjonnut mahdollisuuden puhua henkilökohtaisistakin asioista. Myös osaamisen osoittamisen hankaluus helpottui saadun ohjauksen avulla.

No siinä epävarmuuden kohdalla, että mitä meidän pitää nyt tehdä, ja miksi me ajatellaan, että jotenkin siinä oli semmoinen, että nyt me ei olla kyllä ihan, ei tämä voi olla näin vaikeaa ja laaja asia. Silloinhan se oli tärkeä ja silloin me saatiin ohjausta, ja tuli se, että nyt ymmärrettiin, että mitä tässä pitää lähteä tekemään, että ihan ehdottoman tärkeä, koska se olisi valtavan suuri työ olisi mennyt ihan hukkaan, aivan turhaa työtä, aivan asian vierestä ois niinku mennyt koko. (15)

Ohjauksen merkityskokemusten kannalta on mielenkiintoista, miten oppijat suhtautuivat kouluttajilta saamiinsa osaamisen osoittamisen täydennyspyyntöihin. Oppijat osoittivat osaamisensa työpaikoilla, mistä he laativat työtoimintaa ja osaamista kuvaavia kirjallisia raportteja. Kouluttajat arvioivat näiden perusteilla oppijoiden osaamista. Mikäli kouluttajien arviointi osoitti, että ammatitaitovaatimukset eivät täytyneet, he jättivät arvioinnin tekemättä ja esittivät oppijalle osaamisen osoittamisen täydentämistä. Tämä ohjaava palaute tuntui turhauttavalla tilanteissa, kun oppija oli kokenut tehneensä oikeita asioita ja osoittanut osaamisensa mielestään parhaansa mukaan. Kouluttajan antama täydennyspyyntö koettiin jopa merkityksettömänä, kun sen koettiin olevan ristiriidassa oppijan itsearviointin kanssa.

Mun mielestä se on aika raadollista, että mä palautan ikään kuin lopullisen homman, minkä mä olin täysin itsenäisesti ja sen jälkeen mä saan sen bumerangina takaisin, että teppä nämä korjaukset... Kun olit tsempannut sen puolitoista päivää tai kolme päivää, kun oli jo vähän päässyt huokaseen, että tuota nyt se on laitettu sinne, nyt se on lähetetty. Ja sitten, että ruksit päälle, otetaanpa auki taas ja katotaan. (17)

Kiinnostava piirre on ohjauksen saatavuus paitsi oppijoiden omilla työpaikoilla myös heidän omissa yhteistyöverkostoissaan. Oppijat kokivat tulleen ohjatuiksi kollegoiden ja muiden asiantuntijoiden tahoilta. Oppijat nimesivät ohjaustilanteiksi myös vuoropuhelun, jota he kävivät muiden oppijoiden kanssa.

Kaksi oppijaa hakeutui omien ammatillisten verkostojensa puoleen, kun heidän työpaikoillaan ei ollut saatavilla tarvittavaa asiantuntijatukea.

Oppijoiden ja heidän kollegoidensa välinen vuoropuhelu nousi monen oppijan kerronnassa esiin. Opintojen toteutuminen omalla työpaikalla tuntui luontevalta. Siihen sisältyi myös tunne siitä, että opinnot ja osaamisen osoittamisen pystyi henkilökohtaistamaan työpaikan työn sisältöjen mukaisesti. Lähes kaikkien oppijoiden kommenteissa työpaikan kollegoiden ohjauksen edellytyksenä oli opintoihin liittyvien asioiden puheeksi ottaminen. Kollegoiden kanssa oli voinut keskustella suoraan näyttötutkintoihin ja osaamisen osoittamisen töihin liittyvistä asioista. Vuoropuhelu koettiin hyödyllisenä, asiantuntijuutta kehittäväenä. Myös henkilökohtaiset keskustelut olivat tärkeitä tilanteissa, joissa oppija koki tarvinneensa kannustusta. Tyytyväisyyttä tuntuivat lisäävän asiantuntemuksen lisäksi vuoropuhelun luontevuus ja helppous.

Minusta se oli semmoista myönteistä, kaikilla oli semmoinen myönteinen asenne, kukaan ei niinku, semmoinen oikeestaan kannustava, niin siinäkin hetkellä, siinä tarvikin kannustusta oikeen niinku reippaasti, kun että jättää kesken homman. (12)

Sekin tietenkin pakotti minut yhteistyöhön tämän tutkinnosta vastuussa olevan henkilön kanssa, siinä mielessä mikä ei tunnu yhteistyöltä, kun tehdään koko ajan sitä tavallisesti. (3)

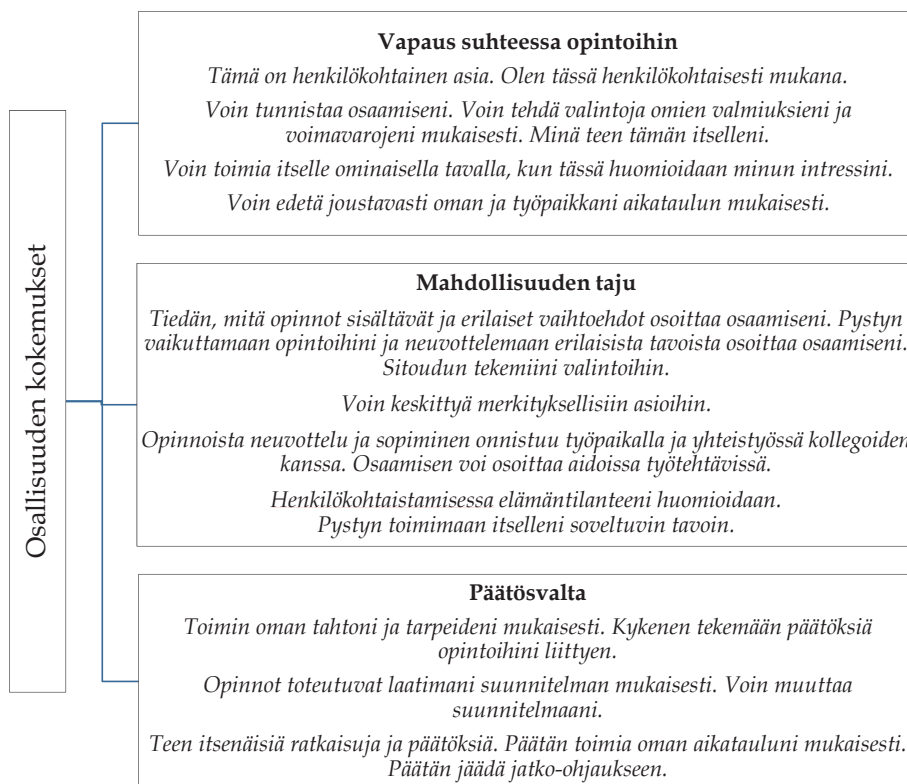
Oppijan ja hänen kollegoidensa välinen yhteistyö työpaikalla oli ohjauksen merkityskokemusten kannalta hyvin tärkeää. Niiden oppijoiden kerronnassa, jotka tekivät kollegoidensa kanssa yhteistyötä opintojen aikana, korostui ammatillinen asiantuntijuus. Opintojen henkilökohtaistaminen mahdollistui niiden oppijoiden kohdalla, jotka tekivät aitoja työtehtäviä yhteistyössä kollegoidensa kanssa. Oppijoiden osallistuminen näyttötutkintoihin liittyviin työtehtäviin oli ensin lisännyt heidän osaamistaan ja sen jälkeen mahdollistanut osaamisen osoittamisen työpaikalla. Oppijoiden tyytyväisyys kohdistui työpaikalla koettuun mahdollistavaan ilmapiiriin. Opintojen etenemisessä oli keskeistä kollegoiden, erityisesti esimiehen, kanssa käydyt neuvottelut erilaisista opintoihin liittyvistä työtehtävistä. Neuvottelut mahdollistivat sen, että työpaikan työtehtävät kohdistuivat oppijan tarpeisiin eli ne soveltuivat hänen osaamisensa kehittämiseen ja osoittamiseen. Oppijat pystyivät näin asettamaan myös henkilökohtaisia tavoitteita oman asiantuntijuutensa kehittämiseksi. Yhden oppijan (11) kohdalla neuvottelut kääntyivät pettymykseksi, kun hän ei voinut itse vaikuttaa työtehtävien sisältöön. Hän kokikin voimakkaana sen, että hänen henkilökohtaiset osaamisen kehittämisen tavoitteensa eivät täytyneet kaikilta osin.

Oppijoiden keskinäinen vertaistuki ei ollut kovin merkittävää ohjatuksi tulemisen kokemuksissa. Oppijat eivät mieltäneet oppijoiden keskinäistä vuoropuhelua ohjaukseksi. Yhden oppijan määrittelyssä se oli ”*semmoista, se ehkä oli näkymätöntäkin ohjausta*” (9). Muutamien oppijoiden kerronnassa ilmeni vuoropuhelua ryhmän oppijoiden kanssa. Toiselle se oli keskustelua muiden oppijoiden kanssa, joka oli samalla selkiyttänyt osaamistavoitteita. Toiselle kokemusten vaihto antoi peilipintaa kartoittaa opintojen etenemistä ja auttoi varmistama-

maan osaamisen osoittamisen töiden ohjeistuksia. Myös lähipäivien pienryhmäkeskusteluilla oli ohjauskokemusten kannalta merkitystä.

### 4.3 Osallisuuden kokemukset

Aineistoni oppijoita yhdistävät kokemukset siitä, että suhteessa opintoihin oli vapautta, mahdollisuuksia ja päätösvaltaa, jotka olen jäsentänyt käsitteelliseksi kokonaisuudeksi osallisuus. Osallisuudella on keskeinen painoarvo tutkimukseni 19 aikuisoppijan opintojen henkilökohtaistamisen kokemuksissa. Osallisuus ilmeni paitsi tietoisuutena omista voimavaroista ja koulutuksen tarjoamista mahdollisuuksista myös tunteena siitä, että pystyy osallistumaan omia opintojaan koskeviin ratkaisuihin. Oma osallisuuden kokemustaan yksi oppija kuvasi haastattelussa seuraavasti: *”Mä oon henkilökohtaisesti siinä mukana, tässä henkilökohtaistamisessa”* (3). Seuraava kuvio 5 avaa opintojen henkilökohtaistamisen kokemuksta siten kuin se ilmeni oppijoiden osallisuuden kokemuksina.



KUVIO 5 Henkilökohtaiseksi koetut kokemukset osallisuudesta tutkijan muotoilemina

Mielenkiintoinen piirre oli osallisuuden asteen vaihtelevuus aineistoni oppijoiden kerronnassa. Yhden oppijan (18) kohdalla osallisuutta heikensi jatkuva pätemättömyyden ja osaamattomuuden kokemus, vaikka samanaikaisesti hän pyrki toimimaan hyvin päämäärätietoisesti opintojensa suhteen. Haastattelutilanteessa hän kertoi enimmäkseen oman oppilaitoksensa tapahtumista. Hänelle osallisuuden kokemus jäi opintojen henkilökohtaistamisen merkityskokemuksen kannalta epämääräiseksi. Oppijoissa (9, 19, 18) oli myös niitä, joilla oli aluksi vaikeuksia tai he eivät halunneet kertoa kokemuksistaan oppijana, aktiivisena subjektina. Oppijat pohdiskelivat henkilökohtaistamista yleisellä tasolla kiinnittämättä sitä omiin kokemuksiinsa. Heillä oli tarve esittää, mitä mieltä he olivat ja minkälaisia näkemyksiä heille oli syntynyt opintojen henkilökohtaistamisesta.

#### 4.3.1 Vapaus suhteessa opintoihin

Opintoihin liittyi vapauden tunnekokemuksia monen oppijan kerronnassa. Vapauden tunteita kuvattiin henkilökohtaisina, itseä koskettavina tapahtumina: *"Tää on ollut ehkä semmoinen henkilökohtainen asia"* (7). Oppijoiden suhdetta heidän opintoihinsa luonnehti henkilökohtaisuus. Oppijat tiedostivat, että heidän opintonsa toteutuisivat heidän osoittamallaan tavalla. Vapauteen toimia itselle soveltuvalla tavalla liittyi samalla tietoisuus oppijan vastuista. Oppijoiden kokemusten ilmaisuihin esiintyivätkin hyvin yleisesti lähtötason osaamisen itsearviointi ja pohdinta suhteessa koulutusohjelman vaatimuksiin sekä itselle ominainen oppimisen tapa ja osaamisen osoittamisen suunnittelu.

Oppijat laativat suunnitelmansa oppimiselle ja osaamisen osoittamiselle omien lähtökohtiensa viitoittamina. Oppijat tiedostivat vähitellen, miten heillä itsellään oli vapaus suunnitella ja toimia opintojensa suhteen, mitä yksi oppija muisteli haastattelussa seuraavasti: *"se sitten aukes, tässä pitää alkaa itelle mieltimään, niinku omalta kannalta"* (12). Muutamat oppijat hyödynsivät mahdollisuuden tehdä osaamisen tunnustamisesitys tilanteissa, joissa he kokivat omaavansa koulutusohjelman vaatimusten mukaista osaamista. Oppijat etenivät opinnoissaan itse määrittelemänsä aikataulun mukaisesti.

Oppijat olivat tietoisia osaamisen tunnistamisesta ja siitä, että se oli heille mahdollisuus tuoda aiemmin hankittua osaamista näkyväksi, eivätkä he siis kokeneet sitä pakollisena suorituksena. Oppijat olivat perehtyneet koulutusohjelman ammattitaitovaatimuksiin ja samalla arvioineet yksilöllistä lähtötason osaamistaan itse valitsemallaan tavalla. Oppijat suhtautuivat hyväksyvästi osaamisen tunnistamiseen. Oppijoissa oli eroja sen suhteen, miten paljon he panostivat osaamisensa tunnistamiseen: osa teki sen huolella ja dokumentoi HOT-suunnitelmaan, osa ei tehnyt tätä opintojen alkuvaiheessa ollenkaan. Muutaman oppijan kokemuksissa osaamisen tunnistamisen merkitys jäi vähäiseksi. Tämä oli pääteltävissä siitä, että he eivät tuoneet tätä puheissaan esiin vaan aloittivat opintojensa kulun kerronnan sen sijaan osaamisen osoittamisen tapojen esittelyllä. Kolme oppijaa päätyi itsearvioinnin perusteella esittämään osaamista tunnustettavaksi. Oppijat tekivät lähtötason itsearvioinnin ja osoittivat sen jälkeen aiemmin hankkimaansa osaamista tunnustettavaksi. Heidän kertomuksilleen oli yhteistä aikaisempien tapahtumien kuvaus osaamisen tun-

nustamisesityksissä: *”Yritin mahdollisimman tarkasti selittää, että mitä on tapahtunut ja miten prosessi on edennyt”* (4). Heidän kokemuksissaan oli voimakkaana tyytyväisyys aiemmin työssä hankitun osaamisen hyödyntämisestä.

Kyllä sitten se, mitkä asiat on mulle työn kautta tulleet tutuiksi, että minkä osaan, niin ne kyllä huomioitiin ja sitten osaaminen tunnustettiin sen yhden osa-alueen osalta. Ja tuota muista en sitten olisikaan toivonut tunnustamista ja koin ittekin, että koulutus tulee tarpeeseen ja halusin niin ku vahvistaa osaamistani. (1)

Oppijat olivat itsenäisesti tutustuneet koulutuksen sisältöön ja osaamisen osoittamisen ohjeisiin. Lähes kaikki oppijat päätyivät siihen, että he etenivät osaamisen osoittamisen suunnittelusta osaamisen osoittamiseen. Samanaikaisesti he olivat tietoisia osaamisen tunnustamisen mahdollisuudesta. Oppijoiden kerronnan mukaan tietoisuus lähtötilanteen osaamisesta oli kuitenkin edellytys henkilökohtaisen suunnitelman syntymiselle ja sen toteutumiselle. Osaamisen tunnustamisen myötä heillä oli vapaus valita ja toimia itselleen ominaisella tavalla. Oppijoiden kerronnassa tuli yleisesti esiin, että he olivat tehneet esityksiä kouluttajille osaamisen osoittamisen tavoista ja että ne oli hyväksytty joko sellaisenaan tai pienin korjauksin. Lähes kaikki oppijat päätyivät ensin hankkimaan tarvitsemaansa osaamista tai hyödyntämään koulutuksen antia, mikä tuli selkeästi esiin oppijoiden kerronnassa:

Mutta mie halusin käydä tuon oppimispolun, mutta että mie halusin olla tietenkin ne läsnäolopäivät mahdollisimman paljon, ja kyllä minusta sillalailta henkilökohtaistaminen onnistui niin, että mie sain sen mitä lähdin hakemaan. (14)

Kokonaisuutena oppijan osaamisen analysointi suhteessa koulutusohjelman vaatimuksiin oli koettu merkityksellisenä. Oppijoilla oli realistinen käsitys niin aiemmin kuin opintojen aikana hankitusta osaamisesta. Osaamisesta syntyi voimavara, jota voi hyödyntää opinnoissa. Samalla oppijat kokivat, että heidän ei tarvinnut tehdä itselleen merkityksettömiä oppimistekoja, vaan he pystyivät suuntaamaan voimavaransa itse asettamiensa tavoitteiden saavuttamiseen. Osaamisen analysoinnin myötä oppijat tiedostivat paremmin osaamistaan myös opintojensa aikana ja pystyivät näin arvioimaan, milloin osaaminen oli osoitettavissa.

Oppijoiden kokemuksille oli yhteistä henkilökohtainen eteneminen riippumatta koulutuksen ohjelmasta ja aikataulusta. Henkilökohtaista kokemusta voimisti vielä tunne siitä, että osaamisen osoittamisen aloittamisen ja ajankohdan pystyi itse valitsemaan. Opintojen etenemisessä oli luontevaa ensin rauhasa perehtyä opintojen kokonaisuuteen ja hankkia osaamista ja vasta sen jälkeen laatia suunnitelma osaamisen osoittamiselle. Oppijat (1, 4, 6, 7, 11, 17), joilla oli aiemmin hankittua kokemusta, pystyivät toimimaan itsenäisesti ja aloittamaan osaamisen osoittamisen suunnittelun heti koulutuksen alkuvaiheessa. Muutama oppijat (2, 5, 9, 10, 14, 15) kertoivat, että heidän oli tiedostettava erilaisia vaihtoehtoisia tapoja osaamisen osoittamiseen ja hankittava tarvittava osaaminen ennen kuin pystyivät aloittamaan omat opintonsa. Useimmat heistä osoittivatkin osaamisensa vasta koulutuksen lopussa. Jotkut oppijat (3, 8, 13, 16, 18, 19)

taas halusivat rauhassa miettiä ja tutustua itsenäisesti aiheeseen ennen kuin he kokivat olleensa valmiita tekemään esityksiä osaamisen osoittamisen tavoista. Vapaus toimia oppijana itselle ominaisella tavalla ja omien valmiuksiensa mukaisesti oli opintojen henkilökohtaistamisen merkityskokemusten kannalta hyvin keskeistä.

... ja sitten että mä aika kauan venytin sitä oman hotin lähettämistä. Että toki puhuin siellä lähitapaamisissa, että miten mä arvelen miten mulla menee. Tein vain itselle ja näytin mun esimiehelle, mutta sitten ennen kuin se sitten lopullisesti allekirjoitettiin, niin siinä meni monta kuukautta. Elikkä vähän se se oli ihan hyvä, että sitä ei tarvii ensin lyödä lukkoon ennen kuin lähtee toteuttamaan semmoisena, etteikö sitä muutettaisi, siinä mielessä henkilökohtaistaminen toimi, näin. (13)

Aineistoni kaikkia oppijoita yhdistää kokemus siitä, että opinnoissa oli voinut edetä joustavasti itse määritellyn aikataulun mukaisesti. Myös oppijoiden opinnoissa ilmenneet ennakoimattomat muutokset tai henkilökohtainen elämäntilanne vaikuttivat opintojen aikataulutukseen. Oppijat kokivat tulleen kuuluisiksi ja pystyivät näin tekemään henkilökohtaisia ratkaisuja opintojensa osalta. Erityistä tyytyväisyyttä oppijat kokivat mahdollisuudesta tehdä osaamisen osoittamisen töitä joustavasti työpaikkojen aikataulujen ja työtilanteiden mukaisesti. Useimmat oppijat päätyivätkin yleisesti osoittamaan osaamisensa tilanteissa, kun omista perustöistä oli mahdollista irrottautua opintojen pariin. He eivät kokeneet tätä hankalana, vaikka usein se tarkoitti osaamisen osoittamista tiiviissä aikataulussa. Yksittäiset oppijat (11, 14, 15) toivat esiin, miten he olivat päätyneet olla osallistumatta lähipäiville. Tällöin he olivat kokeneet tärkeämmäksi keskittyä osaamisen osoittamisen töiden tekemiseen. Koettu vapaus oli siis oppijalle mahdollisuus toimia joustavasti omaan työ- ja elämäntilanteeseensa soveltuvain tavoin ja aikataulussa. Tuntemukset siitä, että voi vaikuttaa opintojen kulkuun, olivat tärkeitä oppijoille.

No se on tuota, oman tilanteen niinku huomioon ottaminen ja sitten se, että pystyy osoittamaan osaamista monella erillä tavalla, että se ei ole sellainen yksi ainoa keino vaan siihen on monia tapoja ja myöskin siinä mielessä, että ite pystyin kirjoittamaan paljon enemmän kuin sanomaan tai esittämään asioita tai on se kirjoittamisen puoli, on paljon helpompaa. Mutta taas sitten tuohon kolmososaan se oli kiva, että sen pysty, että oikeesti pystyi osallistumaan johonkin työhön ja sitten siihen kolmososaan liittyen se henkilökohtaistaminen, että siihen kävi. Sain suorittaa semmosella itselle mieluisalla tavalla, se osaaminen tuli sieltä esille, ja tuota myöskin se, että tässä niinku ei tarvinnu mennä minkään tietyn aikataulun mukaan. Että mäkin lähin tekemään ensimmäisenä sen havaintotilaisuuden, et kävin siellä ja tein ensimmäisenä kolmosen ja sitten siinä samanaikaisesti, kun tein kolmosta, tein myöskin ykköstä, ykkösosuutta ja sitten viimeiseksi jäi se kakkonen elikkä kaiken sai mentyä siinä järjestyksessä kuin se sopi itelle omaan elämäntilanteeseen ja miten ylipäättään oli mahdollista tehdä asioita liittyen näihin tehtäviin. (5)

Oppijoiden kerronnassa tuli myös hyvin esiin, että he olivat tietoisia jatko-ohjauksesta. He suhtautuivat jatko-ohjaukseen mahdollisuutena, ja samanaikaisesti moni oppija oli asettanut tavoitteeksi suoriutua opinnoista koulutuksen asettamissa raameissa. Oppijat kokivat, että päätös jatko-ohjauksesta olisi ollut henkilökohtainen valinta ja se olisi kohdistunut vain heidän opintoihinsa. Tyytyväisyyden tunnetta lisäsi tieto siitä, että mikäli jotain yllättävää olisi ilmennyt



ja opinnot eivät olisi edenneet henkilökohtaisen suunnitelman mukaisesti, opinnoita olisi pystynyt jatkamaan joustavasti jatko-ohjauksessa. Yksittäinen oppija (18) kertoi tehneensä päätöksen omien opintojensa aikataulun suhteen jo koulutuksen alussa. Hän kuvasi seuraavasti tavoitteenasettamistaan ja sitä, mitkä syyt johtivat opintojen pitkittymiseen: *”Joo, tulevaan kesään mennessä ja samoin pitäisi saada kesään mennessä toiset opinnot loppuun... niinku sanoin mä olen täällä töissä, mä käyn kahta koulua, sitten meillä on... mulla on kalenteri ja se on aika täynnä”*. Oppija päätyi näin hyödyntämään jatko-ohjauksen mahdollisuuden heti koulutuksen alussa.

Oppijan vapautta edistävä toimintatapa sai muutamat oppijat arvioimaan sitä, oliko se oppijan kannalta välttämättä hyvä asia, vaikka heidän kerronnoissaan toistuvat koetut hyödyt ja edut.

Tietyllä tapaa se olisi varmaan niinku helpommalta tuntunut, jos olisi selvät, semmoiset selvät, että tee tämä ja ohjeistukset niin sanotut ylhäältä päin annetut ohjeet, että tehkää tällä tavalla ja tällä tavalla, niin olisi ollut helpompi. Mutta en tiiä olisiko paremmin palvellut sitä oppimista. Luultavasti ei ja varmaan tämä on tarkoituskin sitten ollakin sillä tavalla, että joutuu itse paneutumaan sillä tavalla, joutuu ottamaan selvää. (2)

Samalla muutamat oppijat jäivät pohtimaan vapauden tuomaa vastuuta. Kun oli itse vastattava opintojen ja osaamisen osoittamisen suunnittelusta, oppijat kokivat joutuneensa jossain määrin epämukavuusalueelle. Koulutukseen ei sisällynytkään kouluttajien asettamia tehtäviä ja niihin liittyviä ohjeita. Samanlaisesti oppijat kuitenkin mielestään ymmärsivät, mitä etuja heille koitui mahdollisuudesta vaikuttaa opintojensa sisältöön ja aikatauluun.

#### 4.3.2 Mahdollisuuden taju

Mahdollisuuden taju ilmeni oppijoiden suhtautumisessa opintoihin: opinnoista tiedettiin ja opintoihin sitouduttiin. Tietäminen ilmeni kokemuksina, joissa oppijat olivat tiedostaneet opintojen sisällön ja osaamisen osoittamisen idean. Heillä oli sellaista tietoa ja vaihtoehtoja, joiden avulla he pystyivät tekemään vertailuja ja osallistumaan opintojensa suunnitteluun. Oppijat toivat hyvin yleisesti esiin, että heillä oli myös mahdollisuus tuoda ilmi aikaisempia kokemuksiaan, omia intressejään ja tietämystään. Sitoutuminen taas ilmeni siinä, että oppijat hyödynsivät tietämyksensä ja toimivat tekemiensä valintojen mukaisesti. Oppijoilla oli mahdollisuus olla mukana määrittämässä opintojaan koskevia asioita.

Kaikkien aineistoni oppijoiden kokemuksia yhdistävät tietoisuus erilaisista mahdollisuuksista ja mahdollisuudesta toimia henkilökohtaisella, itselle soveltuvalla tavalla niin oppimisen kuin osaamisen osoittamisen suhteen. Mahdollisuuden taju ilmeni oppijoille ensin erilaisten vaihtoehtojen selvittelynä. Oppijat kuvasivatkin opintojaan väljiksi ja eläviksi. Toiseksi se oli tietoisuutta siitä, että heillä oli monia eri mahdollisuuksia hankkia tarvittavaa osaamista ja osoittaa osaamistaan. Oppijoiden kerronnassa omien, vaihtoehtoisten tapojen esittäminen oli hyvin yleinen kokemus. Kouluttajien kanssa pystyi keskustele-

maan erilaisista osaamisen osoittamisen tavoista ja miettiä itselleen ominaisinta tapaa toteuttaa ne. Yksi oppija (7) päätyi luomaan itselleen blogin, kun hän koki sen itselleen ominaisena tapana tuoda osaamistaan esiin.

Oppijoiden kokemuksista tuli esille, että oppijat hyödynsivät oppimisessa erilaisia oppimisympäristöjä. Tyytyväisyyttä lisäsi oppiminen itselle ominaisella tavalla. Osa oppijoista panosti lähipäivillä oppimiseen, osalle työpaikka tai muut asiantuntijaverkostot olivat tarjonneet merkittävimmät oppimiskokemukset ja osa reflektoi oppimaansa itsenäisesti. Myös osaamisen osoittamisen suhteen oppijoiden tuntemukset olivat myönteisiä, kun he olivat voineet toimia itsenäisesti osaamisen osoittamisessa.

Kyllä tästäkin asiasta on enemmän oppinut työpaikallani ja näitä töitä tehdessä kuin siellä varsinaisesti lähiopetuksessa... Vaikka nyt en olis onnistunut lähipäivilläkään käymään, olisin ehkä kuitenkin selvinnyt tästä. (1)

Tietoisuus erilaisista vaihtoehtoisista tavoista ja itsenäisten valintojen tekemisen toivat myös vastuuta oppijalle. Oppijoiden kokemuksissa oli samalla haavoittavissa myös jonkinlaista epärointiä. Oppijoiden kerronnassa osaamisen osoittaminen tuntui erityisesti ensi alkuun vaikealta: *"...että pitää lähteä niin kauheen vaikeesti ja laajasti aina miettimään asioita, nythän vain haettiin osaamista... ei tämä mitään tähtitiedettä ole"* (15). Oppijoiden suhtautuminen opintoihin ja osaamisen osoittamiseen oli yleisesti kuitenkin luottavaista. He hyväksyivät sen, että itse voi toimia eri tavoin ja menetelmin kuin muut ryhmän oppijat.

Mielenkiintoinen piirre on se, että kahdelle jälkiohjauksessa olleelle osaamisen osoittaminen ei avautunut mahdollisuutena. Heidän kokemuksissaan ilmeni odotuksia siitä, että kouluttajien olisi pitänyt antaa tehtävät osaamisen osoittamiseen. Samoin koki yksi oppija (16), jolla omasta mielestään oli heikosti tietoa ja kokemusta näyttötutkinnoista koulutuksen alkaessa, mikä ilmeni epävarmuuden tuntemuksina koko koulutuksen ajan. Näille oppijoille syntyi hyvin ohut kokemus henkilökohtaistamisesta, mitä yksi oppija pohti vakavana: *"opinnot on henkilökohtaisia, mutta onko ne henkilökohtaistettu, se on vähän miten sen ajattelee"* (19).

Oppijoiden kertomuksista voi päätellä, että heillä oli mahdollisuus valita sellaisia osaamisen osoittamisen työtehtäviä, jotka liittyivät heidän ajankohtaisiin töihinsä. Oppijoiden kokemuksissa tämä näyttäytyi hyvin samankaltaisena kuin edellisessä luvussa kuvattu tunne vapaudesta toimia itselle soveltuvassa aikataulussa. Tässä yhteydessä mahdollisuuden taju kohdistui työtilanteiden mukaan muuntuviin työsuunnitelmiin, jotka siis samalla olivat osaamisen osoittamisen tapoja. Oppijoiden kerronnassa tämä tuli yleisesti esiin muutokset kertomuksina. Kun alkuperäisiä suunnitelmia ei pystynyt toteuttamaan, se edellytti oppijoilta uusien vaihtoehtojen selvittelyä ja valintojen tekoa. Oppijat siis kokivat, että osaamisen osoittamisen töihin pystyi vaikuttamaan ja niitä pystyi joustavasti muuttamaan. Näissäkin tilanteissa oppijat olivat kokeneet, että heillä oli mahdollisuus tehdä toisia valintoja, itselleen paremmin soveltuvia.

Tuli muutoksia niin paljon matka varrella, niin huomasi siinä, [poistettu näyttötutkintoa koskeva esimerkki], että kyllä siellä matkalla muuttuu se tie, että alkuperäiset

suunnitelmat ei menekään niin, mutta henkilökohtaistamisella saa sitten tehtyä sitten vähän erilaiset suunnitelmat ja saa sitten vietyä ne opinnot kuitenkin omien tarpeiden ja tilanteen mukaan läpi. (5)

Tyytyväisyyden tunteisiin liittyi monilla oppijoilla heidän elämäntilanteidensa huomioiminen. Oppijoiden kerronnassa heidän elämänsä yksityiset tai luottamukselliset puolet eivät nousseet erityisesti esille. Jo opintojen alkumetreillä oppijoille kuitenkin selkiytyi se, että oppimisen suhteen voi toimia itselleen ominaisella tavalla mahdollisesti muuttuvien elämäntilanteiden mukaisesti.

### 4.3.3 Päätösvalta

Vapauden ja mahdollisuuden tajun lisäksi oppijoiden kokemuksissa päätösvalta nousee osallisuuden merkityskokemusten kannalta hyvin olennaiseksi. Nämä kietoutuvat oppijan oppimispolulla toisiinsa siten, että tietoisuus erilaisista mahdollisuuksista ja koettu vapaus tehdä henkilökohtaisia valintoja realisoituivat, kun oppija teki omia opintojaan koskevia päätöksiä. Oppijoiden kerronnassa kyky tehdä päätöksiä ilmeni varmuutena suhteessa opintoihin. Oppijat tiedostivat yksilölliset intressinsä, voimavaransa ja vaihtoehtoiset tavat edetä opinnoissaan. Päätösvalta omien opintojen suhteen lisäsi oppijoiden kokemusta opintojen henkilökohtaisuudesta.

Sillai teki tosiaan sen päätöksen, mä että en halua, että mua henkilökohtaistetaan niin sanotusti, vaikka sitä oli kuitenkin kertynyt sitä kokemusta aiemmin, mut mä koin kuitenkin sillai, että ei ollut niin vahvaa kuitenkaan se mun aiempi osaaminen. Mä halusin, oikeestaan että, en mä siinä mielessä, jos olisin kaivannut, olisin tullut juttelemaan, että voisko tämän jotenkin sitten hoitaa toisin, kuitenkin pidin sitä aika selkeänä polkuna itelle tuota, miten asiassa tulee edetä. (10)

Kaikkia aineistoni oppijoita yhdistää kokemus siitä, että opintoihin voi itse vaikuttaa ja tehdä niihin liittyviä päätöksiä. Päätösvalta oli opintojen osallisuuden merkityskokemusten kannalta hyvin keskeinen. Samanaikaisesti oppijat pohtivat omaa vastuullisuuttaan oppijoina ja sitä, miten opinnoista suoriutuminen *”oikeestaan itsestään se on paljon kiinni”*, kuten yksi oppija (10) kuvasi kokemuksiaan. Oppimisen kannalta merkityksellisten asioiden tekeminen korostui monen oppijan kerronnassa. Samalla oli helpottavaa, kun voi keskittyä oppimisen kannalta hyödyllisten asioiden tekemiseen. Oppijat reflektivat osaamistaan, asettivat tavoitteita oppimiselle sekä tekivät valintoja opintojen ja osaamisen osoittamisen suhteen. Myös osaamisen osoittamisen toihin kohdistui tyytyväisyyden tunteita. Oppijat olivat voineet tehdä yksilöllisiä ratkaisuja niiden sisältöihin siten kuin itse oli kokenut ne merkityksellisiksi ja tarkoituksenmukaisiksi.

Kyllähän ne on henkilökohtaistettu ihan täysin, elikkä onhan meille annettu aikataulut vähän raamia, että missä miten te nyt etenette, mutta jokainenhan varmaan, minäkin olen tehnyt ihan omaa tahtiin niitä ja on annettu kumminkin mahdollisuus siihenkin, jos et tähän päivämäärään saa niin sitten jatkatte, että kyllähän se minusta siinä se henkilökohtaistaminen, sehän on täysin itsestä kiinni. Eihän kukaan ole antanut sillalailla sun, sun täytyy nyt näin ja näin tehdä, että sä olet saanut itse miettiä mitä tämä osaaminen on, mitä tämä vaatii, miten sä sen hankit ja miten sä sen osoitat,

ei kai sitä enempää voi henkilökohtaistaa, jos sen täysin jokainen tekee henkilökohtaisesti omien kykyjen ja valmiuksien ja aikataulujen mukaan. (15)

Päätösvaltaan liittyi yleisesti itsenäisyyden ja itsemääräämisen kokemuksia. Osa koki ne voimakkaina koko oppimispolun ajan, osa taas jossain opintopolun erityisessä vaiheessa, kuten suunnittelussa tai osaamisen osoittamisessa. Opinnot tuntuivat henkilökohtaisilta, kun itse pystyi rakentamaan itselleen sopivan suunnitelman ja ominaisen tavan toteuttaa sitä. Oppijoiden kerronnassa itenäisten ratkaisujen tekeminen näyttäytyi monissa erilaisissa tilanteissa. Kaksi oppijaa (1, 10) oli tunnistanut osaamisensa vastaavan koulutusohjelman vaatimuksia, mutta he päättivät silti jättää osaamisen tunnustamisesityksen tekemättä. Yksi oppija (4) halusi edetä osaamisen tunnustamisen suhteen kuten itse arvioi sen omalla kohdallaan tarkoituksenmukaiseksi, vaikka kouluttaja oli esittänyt sen tilalle erilaista ratkaisua. Useat oppijat (esim. 12, 9, 10, 12) kertoivat päätöksestään edetä opinnoissaan rauhassa, omien voimavarojensa mukaisesti, ja aloittaa osaamisen osoittaminen vasta huolellisen aiheeseen perehtymisen jälkeen. Muutamat oppijat (esim. 1, 11, 3, 17) ilmaisivat tyytyväisyytensä lähipäivien vapaaehtoisuuteen. He pystyivät jättämään lähipäivät väliin, kun käsiteltävä asia ei ollut heidän oppimisensa kannalta merkityksellistä tai muut syyt estivät lähipäiville osallistumisen. Yksi oppija (7) hakeutui itsenäisesti omien yhteistyöverkostojensa pariin, kun koki sen olevan hänen valintansa, ja hän vältti näin yksin tekemisen. Myös päätökset jäädä jälkiohjaukseen toteutuivat oppijoiden aloitteesta. Mahdollisuuteen tehdä itsenäisiä päätöksiä liittyi helpotuneisuuden ja tyytyväisyyden tunnekokemuksia, jotka ilmenevät monen oppijan kerronnassa.

## 5 DIALOGI YLEISEN MERKITYSVERKOSTON JA MUUN TUTKIMUSTIEDON VÄLILLÄ

Tämän tutkimuksen empiirisenä tuloksena olen esittänyt ensin muodostamani yksilökohtaiset merkitysverkostot ja niistä jäsentämäni yleisen merkitysverkoston, joka on samalla vastaus tutkimuskysymykseen: mitä sellaisia yksilöllisiä kokemuksia yhdistäviä tekijöitä ilmenee, jotka ovat kuvattavissa yleisenä merkitysverkostona. Muodostamani yleinen merkitysverkosto osoittaa, että opintojen henkilökohtaistaminen ilmenee aikuisena oppijana olemisen, ohjatuksi tulemisen ja osallisuuden kokemuksina.

Tämän luvun tarkoituksena on syventää ilmiön tarkastelua käsitteellisenä yleisenä, konstruoida, mitä olen tutkimusaineistoni analysoinnin ja tutkimustulosten esittämisen jälkeen hahmottanut opintojen henkilökohtaistamisen kokemuksista sekä käydä niistä teoreettista keskustelua olemassa olevien teorioiden ja aikaisempien tutkimusten kanssa. Tässä vaiheessa fenomenologisen tutkimuksen raportointia tutkija kiteyttää tutkimustuloksia ja harkitsee mahdollisia rajoituksia sekä palaa tutkittuun ilmiöön liittyviin aikaisempiin tutkimuksiin ja teorioihin (Moustakas 1994, 155). Dialogin rakentamisen vaiheessa tutkija etsii deskriptiota tukevia tulkinnallisia kehyksiä tutkittavalle ilmiölle, mikä auttaa häntä ymmärtämään tutkittavaa ilmiötä laajemmin (Lehtomaa 2008, 190–191; Perttula 2000, 440). Teorian merkitys laadulliselle tutkimukselle on ilmeinen, ja siksi tutkimustulosten tarkastelu teorian avulla ei ole vain tutkijan velvollisuus (Tuomi & Sarajärvi 2013, 18) vaan myös mahdollisuus rakentaa tulkintoja ja syventää tutkittavan ilmiön ymmärtämistä ja tulkintaa (Lehtomaa 2008, 190; Juden-Tupakka 2007, 84). Fenomenologinen tutkimusasenne edellyttää kuitenkin sellaisten teoreettisten tulkintojen tekemistä, joissa edelleen säilyy vastavuus tutkimukseen osallistuneiden kokemuksiin (Lehtomaa 2008, 191).

## 5.1 Tutkimuskirjallisuuden ja teorioiden valinnasta

Käsittelen tutkimustuloksia sellaisten teorioiden ja tutkimuskirjallisuuden avulla, joissa on niin yhteneväisyyksiä kuin eroja verrattuna kuvaamaani opintojen henkilökohtaistamisen yleiseen merkitysverkostoon. Valintojani ovat ohjanneet yleisen merkitysverkoston kolme keskeistä opintojen henkilökohtaistamista ilmentävää merkitystä: aikuisena oppijana oleminen, ohjatuksi tuleminen ja osallisuus. Nämä osoittavat oppijoiden kokemusten yhteneväisyyksiä opintojen henkilökohtaistamisesta mutta myös vaihtelevuutta. Koska tehtäväni oli saada syvällistä tietoa opintojen henkilökohtaistamisesta oppijoiden kokemana, päädyin rajoittamaan teoreettisen keskustelun muutamien sitä parhaiten kiteyttävien teorioiden varaan. Lisäksi hyödynsin opintojen henkilökohtaistamista koskevaa tutkimuskirjallisuutta valottaakseni, miten yleisen merkitysverkoston eri ulottuvuudet näyttäytyvät eri tutkijoiden määrittelyissä.

Ennen kuin siirryn käsittelemään tutkimukseni yleistä merkitysverkostoa, haluan vielä korostaa opintojen henkilökohtaistamisen oppijalähtöistä orientaatiota. Henkilökohtaistamisen liittäminen aikuisopintoihin kääntää huomion väistämättä ennemmin oppijaan yksilönä kuin oppimisen ilmiöön. Näyttötutkintomestarikoulutuksessa opintojen henkilökohtaistamisen perustan muodosti koulutuksen järjestämisen tapa eli henkilökohtaistettu toimintamalli. Henkilökohtaiset merkitykset rakentuivat niissä oppijoiden kokemuksissa, jotka he kokivat henkilökohtaisina tai jotka tuntuivat henkilökohtaisilta. Huomioitavaa oppijoiden kokemuksissa oli se, että ne vaihtelivat sen mukaisesti, miten opintojen henkilökohtaistaminen ilmeni osana kunkin oppijan sen hetkistä tiluatiota (ks. Rauhala 1993, 70–71). Toisin sanoen vaikka oppimisen yhteisenä kontekstina olikin näyttötutkintomestarikoulutus, oppijoiden henkilökohtaiset kokemukset ja niihin liittyneet merkitykset saivat muotonsa kunkin oppijan tiluatiiossa. Tutkimuksessani kiinnostuksen kohteina eivät siis olleet oppijan opintojen henkilökohtaistamiselle antamat merkitykset vaan ne subjektiiviset merkitykset, joita hänelle syntyi opintojen henkilökohtaistamisesta koulutuksen aikana.

Aloitin tutkimustulosten tarkastelun *opintojen henkilökohtaistamisen yksilöllisyyttä painottavista lähtökohdista*. Opintojen henkilökohtaistamisen ilmeneminen aikuisena oppijana olemisena ja tietoisuutena itsestä aikuisoppijana ohjaa hakemaan teoreettisia keskustelukumppaneita eri oppimisteorioista. Aikuisopintoihin ja -koulutukseen on liitetty sellaisia määreitä kuin itseohjautuvuus, kokemuksellisuus, aktiivisuus sekä oppijan valinnanvapaus ja autonomia. Ne löytyvät muun muassa Eduard Lindemanin<sup>25</sup> aikuiskoulutuksen filosofisista

<sup>25</sup> Lindeman (1885–1953) julkaisi vuonna 1926 pääteoksensa *The Meaning of Adult Education*, jonka ydinajatuksukset kiteytyivät käsitteisiin pragmatismi, humanismi, kasvatustoptimismi ja demokratia. Niiden avulla hän loi ihannekuvaa aikuisten kokemukseen pohjautuvasta, kokonaisvaltaisesti toteutuvasta koulutuksesta. Filosofiansa perusajatuksen hän muotoilee osuvasti todetessaan, että aikuiskasvatuksen tarkoitus on luoda merkitys elämiselle. Lindemanin mukaan ammatillinen koulutus voi olla mer-

perusteista, Carl Rogersin (1969) humanistisesta oppimisnäkemyksestä, David Kolbin (1984) kokemuksellisen oppimisen teoriasta ja Donald Schönin (1987) reflektiivisen toiminnan teoriasta. Myös John Deweyn<sup>26</sup> kasvatusteoriassa korostuvat oppilaan aktiivisuus, yksilöllisyyden kunnioittaminen, yhteistoiminnallisuus ja kokonaisvaltainen oppijakeskeisyys.

Esittämäni yleisen merkitysverkoston suuntaamana olisin voinut laajentaa aikuisena oppijana olemisen kokemusten tarkastelua edellä esittämiäni aikuisten oppimista edustavien teorioiden suuntaan. Opintojen henkilökohtaistamisen ilmiön tarkasteluun kokonaisvaltaisimman näkemyksen antavat kuitenkin Jack Mezirowin (1981, 1985, 1990, 1991, 2000) määrittelemät aikuisten oppimisen erityispiirteet ja transformatiivisen oppimisen teoria (*Transformation Theory*). Perustelen tätä sillä, että Mezirow (1991) painottaa teoriassaan yksilötekijöitä ja eksistentiaalista muutosprosessia. Yksilön kokemusten uudelleentulkinta johtaa merkitysten laajentamiseen. Myös teoriaan sisältyvät näkemykset yksilön muutoksen liittymisestä toisiin ihmisiin, kriittiseen diskurssiin ja ohjaukseen antoivat teoreettiset lähtökohdat yleisen merkitysverkoston tarkasteluun. Lisäksi liitän aikuisten oppimista käsittelevään keskusteluun Malcolm Knowlesin (1975, 1980, 1985, 1988) andragogiikkaan perustuvan teorian oletukset aikuisten oppimisesta.

Toisena nostan keskusteluun opintojen henkilökohtaistamiseen liittyvät *sosiaaliset ulottuvuudet*. Kysymys on siitä, miten opintojen henkilökohtaistaminen voi niin rakentua itsenäiseen toimintaan perustuen kuin olla riippuvainen oppijan oppimisverkostosta. Tähän tarkasteluun tuon mukaan opintojen henkilökohtaistamisesta esitetyjä teorioita ja tutkimuksia (mm. Fielding 2012; Mincu 2012; Watkins 2012).

Kolmanneksi keskustelun sisällöksi nostan opintojen henkilökohtaistamisen osallisuutta ilmentävät merkitykset. Perustelen osallisuuden ja osallistumisen mukaan tuomista sillä, että opintojen henkilökohtaistaminen toteutui oppijan rakentaman asiantuntijaverkoston avulla. Oman erityisen painoarvon osallisuuden kokemuksille tuo se, että asiantuntijaverkostot olivat pääosin oppijoiden omia työpaikkoja, ammatillisia oppilaitoksia. Osallistavan pedagogiikan (*engaged pedagogy*) ytimessä ovat kriittinen ajattelu, valtauttaminen (*empowerment*), osallistuminen (*participation*), vastavuoroisuus ja erilaisten valtaasetelmien purkaminen (hooks 1994). Tämän ohella hyödynnän osallisuuden kokemusten tarkastelussa Wengerin (1998) teoriaa käytäntöyhteisöistä. Perustelen tätä sillä, että tutkimukseeni osallistujat olivat paitsi oppijoina näyttötutkin-

---

kityksiä luovaa, mutta aikuiskasvatusta alkaa siitä, mihin ammatillinen koulutus loppuu. (Manninen & Luukannel 2008.)

<sup>26</sup> Dewey kirjoitti ensimmäiset kasvatustieteelliset julkaisunsa 1900-luvun vaihteessa. Hän suhtautui kriittisesti 1800-luvun kasvatusteorioiden opettajan auktoriteettiin, kuriin ja passiiviseen oppimiskäsitykseen. Deweyn kasvatusteoriassa ulkonainen kuri oli korvattavissa oppijan tahdonvapauden kunnioituksella ja kontrollista vapautuminen antoi tilaa oppijan luovuudelle. Intensiivisen ulkoluvun sijaan hän kannatti oppimiskäsitystä, jossa oppija konstruoi tietoa omasta toiminnastaan saamiensa kokemusten ansiosta. Deweyn kasvatusteoria perustuu kahteen perusajatukseen: elämä on jatkuvaa kehitystä ja kasvua sekä inhimillinen elämä on sosiaalista. (Aaltola 1994, 44–55.)

tomestarikoulutuksessa myös ammatinopettajina ammatillisissa oppilaitoksissa. Tämä erityinen asetelma helpotti oppijana olemista ja osallistumista työyhteisön yhteisiin, oppimista edistäviin hankkeisiin. Osallistuminen käytäntöyhteisöissä korostaa yhteisön identiteettiä luovaa voimaa ja teoriaa oppimisen sosiaalisesta luonteesta. Yksilön osallistumisessa on kysymys hänen identiteettinsä kehittymisen prosessista, joka ulottuu myös sosiaalisen yhteisön suhteisiin. (Wenger 1998.)

Lopuksi (luku 5.4) tarkastelen opintojen henkilökohtaistamisen ilmiötä tekemisen luomisena, mikä kiteyttää sen, miten opintojen henkilökohtaistaminen muotoutuu aikuisena oppijana olemisen, osallisuuden ja ohjatuksi tulemisen kokemuksina, sekä sen, miten nämä ulottuvuudet ovat suhteissa toisiinsa. Taavoittelen esittämälläni kuvauksella käsitteellistä jäsenystä opintojen henkilökohtaistamisen muotoutumisesta yksilön ja hänen opintoverkostonsa vuorovaikutuksessa.

## **5.2 Opintojen henkilökohtaistamisen yksilöllisyyttä ilmentävät merkitykset**

### **5.2.1 Henkilökohtaisesti vastuullisena aikuisoppijana**

Opintojen henkilökohtaistamisen ilmiö korostaa niitä merkityksiä, joita liittyy aikuisena oppijana olemiseen. Tämä ilmenee siinä, miten aikuisoppijan tietoisuus aikuiselta oppijalta vaadittavista ominaisuuksista vahvistuu opintojen henkilökohtaistamisessa. Oppijalta edellytetään aktiivisuutta, itseohjautuvuutta ja vastuullisuutta. Tältä osin opintojen henkilökohtaistamisen ilmiössä on löydettävissä vastaavuutta Mezirowin (2000) ja Knowlesin (1988) näkemyksille aikuisesta oppijasta. Mezirow (2000, 7) näkee aikuisen kehittyvänä, aktiivisena ja merkityksiä etsivänä oppijana, jonka oppimisen päämääränä on voimaantuminen. Aikuisuus on aika, jolloin ihminen herää tiedostamaan opittuja väärityneitä oletuksiaan, ja hänellä on tarve ymmärtää niitä uudelleen. (Mezirow 1998a, 28–30; 2000, 25–26.) Oppijalähtöisyyttä korostaa myös Knowles (1988), jonka mukaan aikuiset pyrkivät olemaan itseohjautuvia ja valmiita ottamaan vastuun päätöksistään. Itseohjautuvuus ilmenee aikuisen osallistumisena omien oppimistarpeidensa määrittämiseen ja oppimissisältöjen suunnitteluun. Itseohjautuvuus perustuu siihen, että aikuisopiskelijoilla on usein vahva sisäinen motivaatio oppia. Aikuisuuteen liittyvä vastuullisuus perustelee itseohjautuvuutta.

Knowlesin (1980, 1988) andragogiikan teoriassa korostuu aikuisten oppimisen erityisyys, joka kiinnittää huomion muun muassa aikuisen yksilöllisiin ja aikuisen elämäntilanteeseen sidottuihin tekijöihin. Aikuisilla on tarve perustella ja tehdä selväksi opiskelun tarkoitus. Aikuisoppijalla on myös luontainen pyrkimys itseohjautuvuuteen, kun samanaikaisesti perinteiseen oppijan rooliin asettuminen aiheuttaa hänelle usein ristiriitoja. Toisaalta uuden oppimisen hidadeina voivat olla aikuisoppijan uskomukset ja tavat hahmottaa maailmaa tai



aiemmat oppimiskokemukset. Aikuisten aiemmat kokemukset ovat samalla perusta uuden oppimiselle. Lisäksi Knowlesin andragogiikkateoriaan sisältyy näkemys, että aikuinen oppija tietää, mitä hänen tulee oppia. Tämä luo on hyvät valmiudet uuden oppimiseen. Aikuisen tarve oppia uutta liittyy usein elämäntapojen siirtymiin. Motivaatio oppimiseen voi syntyä halusta kehittää itseään, parantaa elämänlaatuaan tai syventää itsetuntemustaan, tai sitten työpaikan tai ammatin vaihdosta. Opituista tiedoista ja taidoista on usein jotakin hyötyä aikuisen elämässä ja elämänmuutoksissa. (Knowles 1988, 9–12; Knowles, Holton & Swanson 2011, 64–69.)

Kokemus opintojen henkilökohtaistamisesta merkitsee aikuisoppijalle aktiivista ja itsenäistä suhdetta opintoihinsa. Itsenäisyys ei tässä kohdin kuitenkaan tarkoita yksin tekemistä. Kun aikuisella on kokemusta aikuisena oppijana olemisesta, hän tarkastelee oppijana olemistaan subjektiivisesta maailmankuvaan käsin. Oppijan kyvykyys olla aikuisoppija luo reunaehdot sille, miten hän pystyy osallistumaan opintojensa henkilökohtaistamiseen eli olemaan osallisena niissä prosesseissa, joissa henkilökohtaistaminen mahdollistetaan. Opintojen henkilökohtaistaminen tarkoittaa myös sitä, että oppija voi edetä opinnoissaan joustavasti. Oppijan vastuullisuutta painottava henkilökohtaistettu toimintatapa lisää myönteistä suhtautumista opintoihin ja parantaa oppijan valmiuksia johtaa omia opintojaan.

Opintojen henkilökohtaistaminen voi aiheuttaa opintojen alussa hämmennystä ja epätietoisuutta. Aikuisoppijalla on yleensä kyky käsitellä näitä tunteita ja pyytää ohjausta. Opintojen henkilökohtaistamisessa oppijan ei tarvitse kokea itseään passiiviseksi tilanteessa, jossa hän päätyy siirtämään opintojensa aloittamista tai loppuun saattamista. Hän toimii tietoisesti ja pystyy perustelemaan opintoihinsa liittyviä ratkaisuja, kuten missä aikataulussa aikoo edetä. Opintojen henkilökohtaistamiseen sisältyy oppijan tietoisuus mahdollisuuksistaan vaikuttaa opintojensa suunnitteluun ja etenemiseen. Oppijan oppijasubjektius, tietoisuus itsestään oppijana, voi ilmetä hänen kokemuksissaan yleisesti itseluottamuksen tuntemuksina (Usher 1992, 201).

Aikuisen oppimisen perusedellytyksiin on sisällytetty itseohjautuvuuden ihanne (esim. Brookfield 1986; Knowles 1975; Koro 1993). Itseään toteuttavaa ja vapaata ihmistä on pidetty arvokkaana päämääränä (Varila 1990, 14) mutta ei itsestäänselvyytenä. Koro (1993, 161) käyttääkin itseohjautuvan oppijan rinnalla itseohjatun oppimisen käsitettä, jolla hän viittaa itsenäiseen ja tuettuun oppimisprosessiin. Oppijan itseohjautuvuus ja vastuullisuus omasta toiminnastaan eivät kuitenkaan johda ohjauksesta luopumiseen, vaan ne alleviivaavat aikuisen oppijan tarvetta tulla ohjatuksi. Samoin Mezirow (1997, 7) suhtautuu aikuisoppijan itseohjautuvuuteen kriittisesti, koska sen toteutuminen edellyttää aikuisoppijalta kriittisyyttä ja tietynlaista luonteenlaatua. Uuden oppiminen on oppijalle mahdollisuus tulkita itseensä oppijana liittämiä oletuksiaan ja uskomuksiaan. Ahteenmäki-Pelkonen (1997, 91–92) kuvaakin Mezirowin itseohjautuvuusnäkemystä idealistisena, lähes saavutettavissa olevana ihanteena.

Mezirow (1997) suhtautuu varsin kriittisesti aikuisoppijan mahdollisuuksiin määritellä itsenäisesti omia oppimistarpeitaan. Ajatus oppimistarpeiden

määrittelystä asettuu behavioristisen ja humanistisen näkemyksen välille. Näistä ensimmäisessä oppimistavoitteet määritellään ennalta riippumatta oppijan tarpeista, ja jälkimmäisessä taas uskotaan siihen, että oppija on kykenevä itse määrittämään oppimistarpeensa ja -tavoitteensa (ks. Knowles 1975, 18). Tulkin tani tutkimukseni aikuisoppijoiden itseohjautuvuudesta lähestyy Mezirowin (1985, 1997) itseohjautuvuuden näkemystä. Oppija voi tuntea epävarmuutta opintojen henkilökohtaistamisen suhteen, jos hänelle on epäselvää, mitä koulutuksessa hankittava osaaminen tai pätevyys merkitsevät, tai hänen olettamuksensa opintojen suorittamisen tavasta eivät päde uudessa koulutuksellisessa kontekstissa. Toisin kuin Knowles (1985) antaa ymmärtää, tutkimukseni kohteena olleet aikuisoppijat eivät pystyneet itsenäisesti tunnistamaan oppimistaroiteita, asettamaan itselleen oppimistaroitteita eivätkä muuntamaan niitä toiminnaksi. Opintojen henkilökohtaistamisessa oppija voi määrittää osaamisen hankkimiselle tai oppimiselle tavoittilan lähtötilanteen itsearviointin avulla. Tämä itsereflektointiin pohjautuva arviointi perustuu etukäteen määritellyille ammattitaitovaatimuksille. Tämä ei kuitenkaan Mezirowin (1985, 26) mukaan saavuta itseohjautuvuuden ideaalia, koska itsereflektioivan oppimisprosessin luonteeseen kuuluu se, että tavoitteita ei voi asettaa etukäteen.

Mezirow (1985) kytkee aikuisten itseohjautuvuuden itsereflektioon. Sen sijaan, että oppimisprosessi rakentuisi etukäteen määriteltyjen oppimistaroitteiden varaan, sen tulisi edistää merkitysperspektiivin muutosta. Itseohjautuvuudessa on siis kysymys yksilön henkilökohtaisen viitekehysten, merkitysperspektiivin, muutoksesta entistä autenttisemmaksi. Muutoksen johtavina sisältöinä ovat kriittinen tiedostaminen, diskurssiin osallistuminen ja reflektio. Oppimistaroitteet ovat aikuisen itsensä määritettävissä, kun hänellä on niihin riittävästi monitahoista ja -tasoista itsetuntemusta sekä näkemystä vaihtoehtoisista perspektiiveistä.

Samalla kun Knowlesille (1975, 18) itseohjattu oppiminen tarkoittaa oppijan aloitteellisuutta suhteessa oppimistaroitteiden määrittelyyn, Mezirow (1985, 26–28) suhtautuu tähän näkemykseen kriittisesti. Opintojen henkilökohtaistaminen merkitsee oppijalle aktiivista asemaa henkilökohtaisen suunnitelmansa määrittäjänä. Yksittäisten oppijoiden välillä voi kuitenkin olla suurta vaihtelevuutta siinä, miten he kykenevät tähän. Mezirowin (mts. 26) näkemys, että koettujen oppimistaroitteiden asettaminen edellyttää suostumusta todellisuuden uudelleen tulkintaan, voi vahvistua opintojen henkilökohtaistamisessa. Mezirow (1997, 9–10) myös esittää, että kouluttajan on tunnistettava oppijan tarpeita, mutta kuitenkin niin, että oppijan vastuullisuus ja kyky itsenäiseen työskentelyyn vahvistuvat. Opintojen henkilökohtaistamisen prosessissa oppijalle onkin tärkeää olla vuorovaikutuksessa kouluttajien kanssa, koska heiltä saa kuulla vaihtoehtoisia näkökulmia ja ehdotuksia opintojen ja oppisisältöjen suunnitteluun. Opintojen henkilökohtaistaminen ei siis täytä opiskelijakeskeisyyden ääriihanteita oppijasta omien oppimistaroitteidensa määrittäjänä (ks. Brookfield 1986).

Mezirowille (1997) aikuisikä on itsenäisen oppimisen vahvistamisen ja rakentamisen aikaa. Opintojen henkilökohtaistaminen auttaa aikuisoppijaa tie-

dostamaan omia oletuksiaan ohjaavat uskomuksensa ja suhtautumaan kriittisesti niihin, kuten siihen, miten opettaja johtaa oppimisprosessia etukäteen asetettujen oppimistavoitteiden suunnassa. Tämän seurauksena oppija joutuu arvioimaan asemaansa uudesta näkökannasta ja aikuiselle oppijalle luontaisesti myös pystyy näkemään erilaisia vaihtoehtoja oppimistoiminnalleen. Kun tähän vielä lisätään oppijan aktiivisuus hakea ohjausta ja muuta asiantuntijatukea opintojensa tueksi, hänelle avautuu mahdollisuus itsestään selvinä pitamiensä oletamusten muutokseen. (Mezirow 1997, 9.)

Yhteenvetomaisesti voi todeta, että peilattaessa Mezirowin (1985, 1997) ajatuksia opintojen henkilökohtaistamisen yleiseen merkitysperspektiiviin aikuisoppija määrittyy käsitteiden *tiedostava*, *toimintaan suuntautuva* ja *muutosvalmius* avulla. Tiedostaminen kohdistuu uudelleenlaiseen toimintatapaan, jossa oppijan odotetaan asettavan itselleen suunnitelma osaamisen hankkimiselle. Toimintaan suuntautuminen perustuu itsetuntemukseen, omien voimavarojen tunnistamiseen muutokseen ryhtymisessä ja ohjaustarpeessa. Muutosvalmius koskee oppijan avoimuutta toimia uudella tavalla ja valmiutta avautua kouluttajalle omien epävarmuksiensa suhteen.

## 5.2.2 Uusia merkityksenantoja aikuisoppimiselle

Opintojen henkilökohtaistamisen yksilöllisissä kokemuksissa on monia yhtymäkohtia Mezirowin näkemysten kanssa aikuisten oppimisesta ja aikuiskoulutuksesta. Siinä missä Mezirow (1991) korostaa oppiaineeseen liittyvien vääristyneiden ennako-oletusten havaitsemista ja korjaamista, tässä tutkimuksessa huomio kääntyi oppijana olemiseen liittyvien odotustottumusten tunnistamiseen. Se, mitä aikuinen ajattelee ja miten hän toimii aikuisoppijana, on sosiaalisen oppimisen tulosta ja omaksuttu suurimmalta osin kulttuurisesti sosialisatioprosessin yhteydessä. Ihmisen yksilöllinen, yksityinen ja subjektiivinen maailmakuva on ainutlaatuinen ja samalla uudistuva. Merkitysperspektiivi uudistuu, kun vaihtoehtoisia perspektiivejä ilmaantuu ja niistä voi käydä keskustelua muiden kanssa. (Mezirow 1991, 167–169.) Opintojen henkilökohtaistamisen kokemuksesta voi muodostua aikuisoppijalle ammatillisen kasvun muutosprosessi, jonka aikana hän tulkitsee omia toimintatapojaan ja mahdollisuuksiaan niin oppijana kuin ammatinopettajana.

Mezirow viittaa transformatiivisen oppimisen teoriassaan<sup>27</sup> siihen, miten kulttuuriin ja kieleen sidotut uskomukset, oletukset ja arvot vaikuttavat annettuihin merkityksiin, jotka johdamme kokemuksistamme. Mezirowin teorian keskeisiä käsitteitä ovat merkitysperspektiivi, kriittinen reflektio ja transformatiivinen oppiminen. Sitä episteemisten, sosiokulttuuristen ja psyykkisten oletus-

<sup>27</sup> Mezirow on saanut inspiraation teorialleen yhdysvaltalaisen tieteenfilosofi Thomas Kuhnin paradigmasta, saksalaisen filosofin ja sosiologin Jürgen Habermasin tiedonintressin ja kommunikatiivisen toiminnan teorioista sekä brasilialaisen Paulo Freiren tiedostamiskasvatuksesta (Kitchenham 2008, 105). Mezirowin transformatiivisen tai emansipatorisen oppimisen teoria voidaan sijoittaa kasvatustieteen kriittisten teorioiden joukkoon (Huttunen 2003; Puolimatka 1996, 65).

ten kokonaisuutta tai rakennetta, johon uudet kokemukset sulautetaan ja joka tulkinnan kautta myös muokkaa ja muuntaa niitä, kutsutaan merkitysperspektiiviksi. Kriittisen reflektion tehtävänä on omien merkitysperspektiivien taustalla olevien ennako-oletusten arviointi ja vääristyneiden ennako-oletusten tutkiminen. (Mezirow 1991, 93–94, 167–169; 1998a, 17–35; 2000, 16–18.)

Transformatiivinen oppiminen on kriittisen reflektion avulla toteutuva oppimisprosessi, jossa oppiminen nähdään intentionaalisenä, merkitysperspektiiviä muuttavana tapahtumana. Perspektiivin muutos selittää prosessia: miten yksilö pyrkii muuttamaan merkitysrakennettaan. Muutokset käynnistyvät usein henkilökohtaisen tai sosiaalisesti merkittävän tapahtuman, kuten sairautumisen, työpaikan menetyksen, luonnonkatastrofin tai onnettomuuden, seurauksena. Näihin kokemuksiin liittyy useimmiten stressin ja ahdistuksen tunteita. Edelliseen verrattuna harvinaisempaa mutta mahdollista on se, että muutostarve voi kehittyä myös vähitellen, tietoisesti tai tiedostamatta. Muutosprosessissa yksilö kyseenalaistaa sen hetkisiä merkityksenantoja. (Mezirow 1997; 2000, 21; Taylor 2000, 298–301.) Oppiminen ei kuitenkaan toteudu vain kriittisen reflektion avulla, vaan se edellyttää omien väittämien ja ajatusten alistamista dialogille. Tämäkään ei kuitenkaan Mezirowin mukaan riitä, vaan oppijan on myös toimittava näkemystensä mukaisesti. (Mezirow 1998b, 374–375.)

Merkitysperspektiivit toimivat kulttuurisesti määriteltynä viitekehyksinä, jotka sisältävät merkitysjärjestelmiä ja merkitysskeemoja. Merkitysjärjestelmät, pienemmät komponentit, koostuvat erityisistä tiedoista, uskomuksista, arvomääristä ja tunteista, jotka muodostavat kokemuksen tulkinnat (Mezirow 1991, 5–6). Ihminen toimii eri tilanteissa tottumustensa ja odotuksiansa mukaisesti yksilöllisestä viitekehystänsä käsin. (Mezirow 1997, 5–6; 2000, 16–17.) Erityisesti muutosprosessin voi käynnistää tilanne, jossa totut toimintamallit eivät toimi, kuten oppijan ollessa vieraassa oppimisympäristössä. Ajan myötä kulttuuriin ja sosealistumiseen sidotuista olettamuksista tulee osa ihmisen psyykeä ja niiden muuttaminen vaikeutuu. Ihminen toimii mieluiten opitun todellisuuden mukaisesti ja pyrkii antamaan selityksiä eri tapahtumille omasta merkitysrakenteestaan käsin. Olettamukset ovat yksilön subjektiivisia näkemyksiä maailmasta, ja siksi ne myös usein vääristävät ajatuksia ja todellisuutta tai jopa estävät toimimasta, mikäli ne eivät vastaa yksilön ennako-odotuksia. (Taylor 2000, 160.)

Transformatiivisen oppimisen mallissa merkitysperspektiivin muutos etenee vaiheittain. Ensimmäisen vaiheen käynnistää yksilön kokema ongelma tai ristiriita, joka johtaa itsetutkiskeluun. Malinen (2000) kuvaa tätä heräämistä uuden oppimiseen ”särönä”. Särö syntyy, kun ihmiselle tulee tunne, että hän ei ymmärrä jotain asiaa tai kokemustaan. Oppiminen voi käynnistyä, jos hänen turvalliselta tuntuvat olettamuksensa, tapansa, ajatuksensa tai arvonsa joutuvat koetukselle uuden asian suhteen. Tähän itsetutkiskeluun liittyviä epävarmuuden tunteita seuraa oletusten ja odotusten kriittinen tarkastelu, jonka kautta on mahdollista vapautua kulttuurisista vääristymistä ja rajoituksista. (Arvaja & Malinen 2013, 62; Malinen 2000, 135–136.) Myönteinen suhtautuminen opintojen henkilökohtaistamisen toimintamalliin ja uudenlaisen oppijan roolin sisäis-

täminen edellyttävät oppijalta kypsyyttä<sup>28</sup> ja tarvetta ymmärtää, mitä opintojen henkilökohtaistaminen voi merkitä henkilökohtaisesti. Tämän tiedostusprosessin myötä oppija voi edetä uusien ja vaihtoehtoisten roolien, suhteiden ja toimintatapojen tutkimiseen.

Seuraavassa transformatiivisen oppimisprosessin vaiheessa oppija voi suunnitella tulevaa toimintaa ja hankkia sen edellyttämiä uusia kompetensseja. Lopulta uusi merkitysperspektiivi vakiintuu. (Mezirow 2000, 22.) Opintojen henkilökohtaistaminen vahvistaa oppijan käsitystä itsestään oppijana ja voi selkiyttää niitä tekijöitä, jotka edistävät opintojen henkilökohtaistamisen toteutumista. Omakohtaiset kokemukset opintojen henkilökohtaistamisesta kasvattavat ammatillista osaamista ja ymmärrystä opintojen henkilökohtaistamisesta. Yhteenvetomaisesti voi todeta, että opintojen henkilökohtaistaminen antaa oppijalle mahdollisuuden tarkastella itseään oppijana sekä kokeilla uudenlaista roolia ja vastuunottoa omista opinnoistaan.

Nämä edellä kuvatut transformatiivisen oppimisen merkitysperspektiivin muutokseen johtavat vaiheet eivät etene lineaarisesti, vaan ne voivat toistua useasti oppimisprosessin aikana. Yksilö saattaa palata prosessin aiempiin vaiheisiin, mikäli eteneminen estyy. Prosessi saattaa olla hyvinkin pitkäkestoinen, kun yksittäisten merkityskeemojen muutokset päätyvät lopulta merkitysperspektiivin muutokseen. Jotkut vaiheet saattavat myös muodostua yksilön oppimisprosessin kannalta tärkeämmiksi kuin toiset. (Taylor 2000, 290–292, 303, 305.) Opintojen henkilökohtaistamisen yksilöllisissä kokemuksissa ilmenee selkeästi, miten jokainen oppija reagoi yksilöllisesti heränneeseen särön tunteeseen, sekä miten muutosprosessi etenee ja saa aikaan erilaisia tulkintoja oppijan mielessä. Defensiivinen reaktio voi kohdistua opintojen henkilökohtaistamiseen erityisesti silloin, kun se haastaa vakiintuneet käsitykset koulutuksen toteutustavasta ja oppijan roolista. Defensiivinen käyttäytyminen ilmenee tutkimukseni oppijoiden kohdalla epäselvien asioiden selvittelyn siirtämisenä, koettuina epäselvinä ohjeina tai niiden puuttumisena, tarpeena saada välittömiä vastauksia siihen, mitä opintojen eteen pitää tehdä, sekä epävarmuutena sen suhteen, toimiiko oikein. On myös turvallista pyrkiä ensin pysymään totutuissa tavoissa ja välttää uudenlainen tapa toimia. Uuden, oppijan aktiivisuuteen perustuvan toimintatavan, opintojen henkilökohtaistamisen, kokeilu sekä ymmärrys sen merkityksestä tarjoavat mahdollisuuden muutokseen.

Oppimista voi tarkastella myös merkityskeemojen ja -perspektiivin varassa ja eri tasoilla tapahtuvana ilmiönä. Ensimmäisellä tasolla oppiminen on jo olemassa olevan merkityskeeman avulla tapahtuvaa ja valmiiden mallien mukaista reagointia vastaanotettuun informaatioon. Seuraavalla tasolla opitaan kokonaan uusi merkityskeema, joka liittyy osaksi jo olemassa olevia tietorakenteita laajentaen näin vallitsevaa merkitysperspektiiviä. Näillä tasoilla oppiminen on oppijan kannalta usein miellyttävää, sillä se tapahtuu olemassa ole-

<sup>28</sup> Mezirow pitää aikuisen kehityksen tavoitteena kypsyyttä (*maturity*). Kypsä aikuinen ei takerru yksittäisiin ilmiöihin sinänsä vaan pystyy kriittisesti tarkastelemaan sitä osana kokonaisilmiötä ja korkeampaa abstraktiotasoa. Hän ei siis jää yksittäisten kokemustensa ja käsitystensä vangiksi. (Mezirow 1997, 9; 2000, 25.)

vien merkitysrakenteiden varassa ja vahvistaa aiemmin opittuja oletuksia, käsityksiä ja uskomuksia. Kolmas oppimisen taso toteutuu, kun yksilö kohdistaa reflektionsa tottumuksiinsa. Tällä tasolla yksilö kokee oletuksensa toimimattomiksi tai olemassa olevan ymmärryksensä puutteelliseksi. Yksilö voi toisaalta reagoida myös defensiivisesti uusiin, vanhoja merkityksiä rajaaviin tai muokkaaviin merkityksiin. (Mezirow 1991, 93–94.)

Opintojen henkilökohtaistaminen edellyttää oppijalta valmiutta reflektiivisyyteen, josta on löydettävissä yhteneväisyyttä Boudin, Keoghin ja Walkerin (1987) kuvaaman reflektiokäsityksen kanssa. Oppimisen yhteydessä reflektio on älyllistä ja affektiivista toimintaa, jossa yksilö palaa tutkimaan aikaisempia tietojaan ja kokemuksiaan voidakseen saavuttaa uuden ymmärtämisen tason. Opintojen henkilökohtaistaminen tarjoaa mahdollisuuden arvioida aikaisempia oppimiskokemuksia uudelleen ja vertailla niitä uusiin, omakohtaisiin kokemuksiin opintojen henkilökohtaistamisesta. Kokemuksen reflektointi auttaa löytämään uusia näkökulmia ja perusteita muutokselle. (Boud ym. 1987, 18–31.) Mezirowin (1991) mukaan kysymys on siitä, miten yksilö tiedostaa kriittisen reflektion avulla omia ennako-oletuksiaan ja tottumuksiaan. Tällä oppimisen neljännellä tasolla yksilö voi kokea tarvetta määritellä näkökantojaan uudelleen, mikä johtaa lopulta ajattelua ja toimintaa ohjaavaan uudistuneeseen merkitysperspektiiviin. (Mezirow 1991, 93–94.) Tämä kuvattu oppimisen vaiheistus näyttääydyä ideaalisena ja rationaalisesti toteutuvana reflektioprosessina. Tutkimukset näyttäisivät kuitenkin osoittavan, että merkitysperspektiivin muutos kriittisen reflektion avulla on kaikkea muuta kuin selkeä, eikä sitä ole helppo toteuttaa. (Ks. esim. Brookfield 2000, 131–136; Taylor 2000, 2007, 2008.) Lisäksi Varila (1992, 62) haluaa tuoda esiin, että reflektiivinen oppiminen on vaativinta muiden kanssa oppiessa, kun kokemuksia tulkitaan yhdessä muiden kanssa ja tavalla, joka johtaa ymmärtämisen ja käyttäytymisen muutokseen.

### 5.2.3 Vuorovaikutuksessa yksilöllisiä merkityksiä rakentaen

Kokemus opintojen henkilökohtaistamisesta voi tarkoittaa muutosta yksilön merkitysperspektiivissä. Toisin sanoen opintojen henkilökohtaistamisessa on kysymys yksilöllisen toimintaprosessin muutoksesta, jossa oppimistapahtumaan liittyvät tietorakenteet, oletukset, arvot, tunteet, jaetut merkitykset sekä henkilökohtaiset ja kulttuuriset kontekstitekijät määrittyvät yksilöllisen tiedostamisprosessin myötä uudelleen. Uusien merkitysten antaminen sekä kokemusten ymmärtäminen ja tulkinta mahdollistavat uudistumisen siinä merkityksessä kuin Mezirowin (1991) transformatiivisen oppimisen teoria antaa ymmärtää.

Mezirowin (1991, 2000) transformatiivisen oppimisen mallia on kritisoitu rationaalisten ja kognitiivisten oppimistekijöiden liiallisesta korostamisesta esimerkiksi emotionaalisten ja sosiaalisten tekijöiden kustannuksella (Mälkki 2010, 43). Kognitiivisten tekijöiden rinnalla olisi tärkeää huomioida myös tunteiden, sosiaalisten suhteiden ja kontekstuaalisten tekijöiden vaikutus kriittisen reflektion onnistumiseen (Taylor 2000). Myös Brookfield (1994) on osoittanut, miten tunteet ja luottamukselliset suhteet ovat merkittäviä tekijöitä reflektioprosessissa. Lisäksi on tärkeää huomioida toiminta osana transformatiivista

oppimisprosessia (Mezirow 2000, 22). Tarkastelen seuraavana näitä ulottuvuuksia siltä osin kuin ne näyttävät yhdistyvän opintojen henkilökohtaistamisen ilmiöön.

Opintojen henkilökohtaistaminen omakohtaisena kokemuksena saa oppijan tiedostamaan ja suhtautumaan kriittisesti itseensä aikuisoppijana. Vaikka oppijan suhtautuminen omien opintojensa henkilökohtaistamiseen voi ensi alkuun olla varovaista, hänellä on kuitenkin tiedostettu tai vielä tiedostamaton tarve toimia oppijana toisin kuin aiemmissa koulutuksissa. Oppijan toimiminen aktiivisesti omien opintojensa suunnittelussa ja niistä neuvoteltaessa tarkoittaa hänelle paitsi käyttäytymisen muutosta myös aikaisempien näkemysten kriittistä arviointia (Mezirow 1998a, 23–26). Merkitysperspektiivin muodostama viitekehys luo perustan merkityksenannoille ja tarjoaa tunteen jatkuvuudesta, pysyvyydestä ja identiteetistä. Siksi ne ovat usein emotionaalisesti varautuneita. Kun merkitysperspektiiviin kohdistuu ristiriitoja tai kyseenalaistamista, yksilö voi kokea tämän uhkaavana tapahtumana. Kyseenalaistumiseen liittyvät epämiellyttävät tunteet ja merkitysperspektiivin rajoissa toimimisen aiheuttamat miellyttävät tunteet suojelevat merkitysperspektiivin eheyttä suuntaamalla yksilön tarkkaavaisuutta. (Mezirow 2000, 18.) Myös Illeris (2003) sijoittaa tunteet yhdeksi oppimisen ulottuvuudeksi kognitiivisen ja sosiaalisen ohella. Niiden merkitys on siinä, että ne muovaavat ja määrittävät oppijan henkistä tasapainoa oppimisen aikana ja kehittävät hänen herkkyyttään. (Illeris 2003, 399–400.)

Mezirow (2000, 3) painottaa ihmisen tarvetta ymmärtää kokemuksensa merkitystä ja reflektoida uhkaavan kokemuksen herättämiä tunteita. Ahdistavat ja jopa tuskalliset tuntemukset toimivat merkinä siitä, että merkitysperspektiivin viitekehys on koetuksella. Kokemukset opintojen henkilökohtaistamisesta osoittavat, että uhkaavaksi koetut tilanteet ovat yksilöllisiä kokemuksia ja vaihtelevat sen mukaan, miten ne asettuvat suhteessa yksilön merkitysperspektiiviin. Kun yksilö on tilanteessa, jossa hän kokee, että ei kykene selviytymään, hän pyrkii ensin oman merkitysperspektiivinsä rajoissa ymmärtämään sitä tai itseään. Sen vuoksi turvallisuuden tunteen puuttuminen on ahdistavaa, kun yksilö ei pystykään ymmärtämään ja ennakoimaan tilannetta olettamustensa mukaisesti, mikä saattaa myös estää oppimisen. (Mälkki 2010, 48.) Opintojen henkilökohtaistaminen antaa mahdollisuuden tulkita ja arvioida omia ennakkoolettamuksiaan ja uuden kokemuksen aiheuttamia tunnereaktioitaan.

Opintojen henkilökohtaistamisen prosessissa oppija pyrkii ensin ymmärtämään itsenäisesti uutta tilannetta ja häneen kohdistuneita uusia odotuksia. Lisääntyvä ymmärrys mahdollistaa sen, että hän pystyy etenemään opintojensa henkilökohtaistamisen suhteen sekä aloittaa vuoropuhelun kouluttajien tai työpaikan kollegoiden kanssa. Mikäli ymmärrys opintojen henkilökohtaistamisesta ja sen merkityksestä on hidasta vielä saadun ohjauksen jälkeen, toimintaan ryhtyminen voi vaikeutua huomattavasti. Mezirowin (2000, 3) mukaan ihminen pyrkii keskeisesti välttämään ahdistavia ja epämiellyttäviä tunteita. Pyrkimällä näin välttämään odotustottumuksia uhkaavia tilanteita ihminen samalla pyrkii säilyttämään odotustensa ja oletustensa rakenteen. Johdonmukaisuuden ja jatkuvuuden ylläpitäminen onkin uhattuna useimmiten ihmisen ympäristöstä joh-

tuen, ei siis yksilön itsensä tavoittelemassa tarkoituksessa. (Mälkki 2010, 49.) Valmiudet reflektoida opintojen henkilökohtaistamista ulkopuolelta johdettuna tapahtumana lieventävät koettua ahdistusta. Myöhemmin, kun ymmärrys opintojen henkilökohtaistamisen toimintatavasta lisääntyy ohjauksen avulla, myös valmiudet toimia eri tavoin kuin aiemmissa koulutuksissa lisääntyvät. Yhteenvetona voi todeta, että opintojen henkilökohtaistaminen huomioi oppijan yksilöllisesti ja inhimillisesti, hänen omasta merkitysperspektiivistään käsin.

Merkitysperspektiivi sisältää kognitiivisen ja emotionaalisen ulottuvuuden lisäksi sosiaalisen ulottuvuuden, joka perustuu sen muodostumiseen sosiaalistumisen sekä kulttuuristen ja merkittävien muiden vaikutusten kautta (Mezirow 2000; Mälkki 2011, 32). Mezirow (1998a) nojaa Habermasin kommunikatiivisen toiminnan teoriaan perustellessaan ideoitaan kommunikatiivisesta oppimisesta. Opetustilanteissa sen soveltaminen tarkoittaa muun muassa avoimen, vastuullisen ja tasa-arvoisen keskustelun ihannetta. Tällä Mezirow (1998a, 28) painottaa vuorovaikutuksen merkitystä oppimisessa. Hän kuvaa ajatuksena perusolemusta seuraavasti: *“tarve ymmärtää omaa kokemustaan on inhimillisistä tarpeista ehdottomasti perustavin”*.

Opintojen henkilökohtaistaminen merkitsee oppijalle omien ennakoitusten kohtaamista, vaikka hänellä olisikin yleiset valmiudet toimia aikuisena oppijana. Erityisesti osaamisen osoittamisen töiden suunnitteluun liittyvä neuvotteleva ja oppimisverkostoa hyödyntävä toimintatapa voi tuntua ensi alkuun vieraalta. Suunnitelmien muuntaminen käytännön toiminnaksi on vaarana estyä ja voi estyä yksittäisen oppijan kohdalla, jos hänellä on suuria tiedollisia ja taidollisia puutteita opiskeltavasta aiheesta. Uudenlainen työskentelytapa voi auttaa oppijaa toimimaan tavalla, jossa sellaiset käsitteet kuin osallisuus, sosiaalinen vastuu ja mielekkyys tulevat osaksi hänen merkitysperspektiiviään (Mezirow 1998a, 28–30). Tämä ilmenee myös Mezirowin (1991) näkemyksissä, kun hän kuvaa merkitysperspektiivin sosiaalista rakentumista. Myöhemmin Mezirow (2000) on todennut, miten merkitysrakenne antaa tunteen yhteisöllisyydestä. Merkitysperspektiivi on muotoutunut ja olemassa sosiaalisten suhteiden varassa, mistä johtuen näihin suhteisiin liittyvä uhka voi herättää yksilössä ahdistavia tunteita. Oppimisprosessissa aikuiselle tarjoutuu mahdollisuus ymmärtää ja laajentaa kykyään jäsentää, omaksua ja vahvistaa joitain teemoja ja metaforia suhteessa hänen ympäristöönsä, toisiin ihmisiin tai itseensä. (Mezirow 1997, 6–7; 1998a, 25–26.)

Merkitysperspektiivin sosiaaliset rakenteet voidaan nähdä olevan seurausta yksilöiden kyvystä ymmärtää ja jakaa keskenään yksilöllisiä merkityksiä, jotka taas mahdollistavat vuorovaikutuksen, toisten hyväksynnän sekä integroinnin eri ryhmiin ja kulttuureihin (Illeris 2003, 2016; Mezirow 2000). Kuten transformatiivisessa oppimisessa myös opintojen henkilökohtaistamisen ilmiössä sosiaalisten suhteiden luominen samanhenkisten ihmisten kesken on tärkeää. Erityisesti muutosprosessin aiheuttamien epävarmojen ja epämiellyttävien tunteiden kohtaamisessa kannustavilla suhteilla saman ammattialan kollegoihin voi olla aikuisoppijalle suuri merkitys. Samoin emotionaaliseen ja sosiaaliseen ulottuvuuteen kohdistuvat uhat voivat herättää yksilöissä epämukavia tunteita.



muksia. Mikäli tietyssä ryhmässä jaettujen merkitysten kyseenalaistaminen tai yksittäisen henkilön jäsenyys on uhattuna, se voi johtaa sosiaalisen hyväksynnän menetykseen ja sen myötä ymmärryksen ja jatkuvuuden tunteen häviämiseen. (Mälkki 2010, 32; Taylor 2000.) Kokemukset opintojen henkilökohtaistamisesta osoittavat, miten epämukavien tuntemusten lieventämistä ja ymmärrystä edistäviä dialogisia yhteisöjä voi muodostua erityisesti oppijan työpaikalla sekä lisäksi koulutusryhmän oppijoiden ja kouluttajien kesken lähipäivien aikana.

Mezirow (1998b, 381) tiedostaa ja haluaa nostaa esiin myös eettisiä seuraamuksia emansipatorisesta aikuiskoulutuksesta:

”Kouluttajat ovat ymmärrettävästi huolissaan niistä eettisistä seuraamuksista, joita yrityksillä auttaa oppijoita kyseenalaistamaan ja uudistamaan merkitysperspektiivejä voi olla – erityisesti silloin, kun loogisena johtopäätöksenä on kollektiivinen sosiaalinen toiminta. Tällä kohden indoktrinaation vaara käy ilmeiseksi.”

Indoktrinaation vaara kasvaa tilanteissa, joissa kouluttajat pyrkivät vaikuttamaan aikuisoppijoihin ja yrittävät saada aikaan oman tahtonsa mukaista toimintaa. Mezirow tosin haluaa korostaa, että indoktrinaatiota vahvistava suostuttelu tai manipulointi on jotain muuta kuin erilaisten vaihtoehtojen sääntöjen, taktiikoiden tai kriteerien esittäminen oppijoille. (Mezirow 1998b, 381–383.) Näyttötutkimestarikoulutuksessa opintojen henkilökohtaistamisen oli toteutettava jokaisen oppijan kohdalla, koska koulutus toteutettiin valtakunnallisen ohjeen mukaisesti. Kokemukset opintojen henkilökohtaistamisesta osoittavat, että indoktrinaation vaara pystytään estämään, kun oppijan kanssa käydään jatkuvaa dialogia erilaisista mahdollisuuksista ja reunaehdoista. Kouluttajat ovat vastuussa opintojen henkilökohtaistamisen toimintamallista ja voivat toteuttaa sitä oman arvopohjansa mukaisesti. Oppija pystyy vaikuttamaan omiin opintoihinsa subjektina, eikä hänen tarvitse olla toiminnan kohteena. Opintojen henkilökohtaistamisen myötä oppijalle avautuu mahdollisuus tuoda esiin omia vaihtoehtoisia tapojaan suoriutua opinnoista, eikä hän ole riippuvainen tietyn toimintaprosessin täydellisestä toteutumisesta. Myös erilaisten oletusten esiin nostaminen ja niistä keskusteleminen auttaa oppijaa tiedostamaan, minkälaisia uskomuksia, asenteita ja käyttäytymistapoja opintojen henkilökohtaistamiseen voi liittyä.

Emotionaalisten ja sosiaalisten ulottuvuuksien lisäksi transformatiivisessa oppimisessa voidaan tarkastella myös kontekstuaalista ulottuvuutta, johon sisältyvät henkilökohtaiset ja kulttuuriset kontekstitekijät. Henkilökohtaiset tekijät ilmenevät siinä, miten yksilö reagoi merkitysperspektiiviään kyseenalaistaviin tilanteisiin. Sosiokulttuurisilla tekijöillä tarkoitetaan puolestaan niitä tekijöitä, jotka säätelevät yksilön ajatus- ja käyttäytymismalleja ja ovat syntyneet esimerkiksi lapsuuden kokemusten tulkinnan kautta. Tähän tarkasteluun voidaan myös lisätä kokemusten merkityksellistymiseen vaikuttavat historialliset ja maantieteelliset seikat, joiden yhteydessä voidaan puhua sosiokulttuurisista tekijöistä. Yksilön reagointiin ja siihen, miten hän merkityksellistää elämänsä merkittäviä tapahtumia, vaikuttaa se, minkälaisessa kulttuurissa hän kokee asioita. (Mezirow 1991, 57; 2000, 21; Taylor 2000, 298–311.)

Opintojen henkilökohtaistamisen kokemuksissa kontekstuaaliset tekijät

näyttävät yhdistyvän ja olevan merkittävässä roolissa opettajuuteen liitetyissä merkityksissä. Tutkimukseni osoittaa, miten kokeneiden ammatinopettajien kerronnassa ilmenee työhistorian sosialisaatioprosessin kieli. Aiemmat kokemukset opettajana toimimisesta ammatillisissa oppilaitoksissa näyttäytyvät jopa vastaesimerkkeinä henkilökohtaistetulle toimintatavalle. Tästä lähtötilanteesta huolimatta oppijan työpaikasta voi muodostua tärkeä konteksti opintojen henkilökohtaistamiselle, jos siellä voi neuvotella ja sopia esimerkiksi osaamisen hankkimisesta ja osoittamisesta. Nämä neuvottelut rakentavat uudenlaisia merkityskokemuksia aikuisoppijana olemisesta ja lisäävät tietoisuutta siitä, että oppijana on vastuussa opintojensa kokonaisvaltaisesta suunnittelusta. Työpaikkojen asiantuntijoista voi tulla merkittäviä henkilöitä opinnoissa menestymiselle. Yhteenvetona voi todeta, että opintojen henkilökohtaistaminen rakentaa uudenlaista näkemystä oppimisen kontekstuaalisesta ulottuvuudesta.

Yksilön tietoinen päätös siirtyä toimintaan on elimellinen osa transformatiivisen oppimisen teoriaa. Ymmärrys opintojen henkilökohtaistamisesta parane omakohtaisten kokemusten myötä eli silloin, kun itse oppijana kokee tai tuntee opinnot henkilökohtaisina. Toiminnan ajoituksella ei ole merkitystä, vaan kuten tutkimukseni oppijoilla kysymys on reflektioprosessin vähittäisestä etenemisestä uuden tiedon ja taidon karttuessa. Reflektio vahvistaa käynnissä olevaa toimintaa. (Mezirow 2000, 23–25, 30; 1998b, 376, 382.) Tutkimukseni ei voi vahvistaa transformatiivisen oppimisteorian oletusta, jonka mukaan merkitysperspektiivin muutoksen myötä myös yksilön toiminta muuttuisi. Tutkimukseni oppijoiden omakohtainen kokemus opintojen henkilökohtaistamisesta voi saada vahvistusta, mikäli he hakevat uudelle merkitysperspektiivilleen vahvistusta omassa opetustyössään, omien oppijoidensa ohjauksen kautta.

### 5.3 Opintojen henkilökohtaistamisen sosiaaliset ulottuvuudet

#### 5.3.1 Henkilökohtaisesti muiden osallisten kanssa

Tässä luvussa tarkastelen opintojen henkilökohtaistamisen ilmiön sosiaalisia ulottuvuuksia ja miten sosiaalisuutta ilmentävät merkitykset rakentuvat oppijan oppimisverkostoissa. Opintojen henkilökohtaistamiseen liittyy yksilöllisyyden lisäksi myös sosiaalisuutta ilmentäviä kokemuksia. Opintojen henkilökohtaistamisen kannalta vuoropuhelu oppijan työpaikan kollegoiden ja ammatillisten verkostojen asiantuntijoiden kanssa edistää yksilöllisten, oppimista ja osaamisen osoittamista edistävien erilaisten vaihtoehtojen selvittelyä ja niistä neuvottelua.

Henkilökohtaistamisen teorioissa on nähtävissä eroavuuksia sen mukaan, kuinka yksilölähtöisesti tai sosiaalisesti orientoituneita ne ovat. Samanaikaisesti yksilöllistäminen ja eriyttäminen voidaan tulkita radikaalisti erilaisina paradigmoina kuin ajatus yksilöstä sosiaalisesti aktiivisena (Mincu 2012, 202–204). Useiden tutkijoiden määrittelyissä opintojen henkilökohtaistamisen odotetaan toteutuvan sosiaalisessa ja verkostoihin tukeutuvassa toiminnassa. Näissä teo-

rioissa väitetään, että henkilökohtaistamisella ei ole mitään tekemistä yksilöllistämisen kanssa, vaan siinä korostuu sen sijaan yhteisöllinen ulottuvuus (Chiosso 2012; Fielding 2008, 2012; Watkins 2005; 2012). Tämän ajatuksen kannattajat väittävätkin, että tärkein ero yksilöllistämiseen on se, että henkilökohtaistaminen toteutuu yksilöiden sosiaalisen toiminnan kautta ja koulutuksen sosiaalisissa prosesseissa. Chiosson (2012, 56) mukaan koulu, sosiaalisena ympäristönä, on tällöin keino saavuttaa henkilökohtaisia päämääriä. Watkins (2012, 8) on samoilla linjoilla todetessaan, että henkilökohtaistamisen toteuttaminen luokkayhteisössä ei voi sivuuttaa sen yhteisöllistä puolta. Henkilökohtaistaminen edistää hänen mukaansa monitulkintaisuutta ja vuorovaikutusta sekä rakentaa keskinäistä riippuvuutta. Vastaavasti Leadbeaterin (2006) mukaan yhteisöllisyyttä perustelee se, että oppiminen on nykyään muutakin kuin formaalin kasvatuksen piirissä tapahtuvaa.

Samalla tämä oppimisen äärimmäinen sosiaalisuuden korostaminen on saanut tutkijat pohtimaan sen suhdetta yksilöllistämiseen. Henkilökohtaistamisen humanistista puolta painottavissa käsityksissä korostuvat sen yksilölliset puolet yhteisöllisen jäädessä toissijaiseksi (ks. esim. Keefe 2007). Yksilöllistämisen nähdään tällöin oppijan äänen vahvistamisena ja oppijatuntemuksena, jotta oppimisprosessi voidaan henkilökohtaistaa. Henkilökohtaistamisen teorioista radikaalia humanistista käsitystä edustaa esimerkiksi Fielding (2012, 80), jonka mukaan koulutuksen pedagogisten ratkaisujen on ensisijaisesti tuettava oppijoita ja oppimista, eikä niiden tule ylläpitää perinteisiä säätelyyn ja hallintotapoihin perustuvia koulutustapoja. Näkemys henkilökohtaistamisen yhteisöllisyydestä rakentuu siten kouluorganisaation näkökulmasta, jolloin ne ovat henkilökohtaisuutta ja tasavertaista osallisuutta edistäviä oppimisyhteisöjä. Samoin Keefe (2007) haluaa korostaa, että henkilökohtaistamisen ydin alkaa oppijasta ja päättyy oppijaan. Hän määrittelee henkilökohtaistamisen filosofisesti, oppijakeskeiseksi, ja toteaa samalla, että oppijoiden tulisi olla aktiivisesti mukana oppimista koskevissa päätöksissä. Henkilökohtaistamisessa keskitytään oppijan vahvuuksien ja taitojen kehittämiseen, jossa oppijan oppimisessa menestys ja tyytyväisyys ovat yhteydessä tavoitteisiin. Itseohjautuvuuden taidot ja vastuullisuus ovat avaintekijöitä, koska jokainen oppija nähdään ainutlaatuisena, kun tarkastellaan hänen taustansa, taipumuksiaan ja henkilökohtaisia kiinnostuksen kohteitaan. Oppimisen näkökulmasta henkilökohtaistaminen on vuorovaikutteista ja mahdollistaa eri yhteisön tai osallisten välisen keskustelun, kun toimijat tarjoavat monipuolisia oppimisaktiviteetteja oppijalle. Oppiminen on arvosuuntautunutta ja lisää luovuutta vähitellen rakentuvien oppimisen aktiviteettien avulla. Henkilökohtainen oppimisympäristö rakentaa luonnollista tapaa oppia ja vaalii yhtenäisiä, aktiivisia ja kokemuksellisia ajattelutapoja. (Keefe 2007, 218–222.)

Opintojen henkilökohtaistamisen ilmiöstä on löydettävissä monia yhtymäkohtia niin yksilöllisyyttä kuin yhteisöllisyyttä korostavien teorioiden kanssa. Samansuuntaisia huomioita ovat tehneet myös Fullan (2012) ja Ferrer (2012), joiden mukaan henkilökohtaistaminen on sekä yksilöllistä että yhteisöllistä. Lisäksi Ferrer (2012, 109) väittää, että yksilöllistämisen tai yhteisöllisyyden näkö-

kulma ei ole toista tärkeämpi, vaan henkilökohtaistaminen voidaan määrittää näiden kahden tekijän summaksi. Toisin sanoen henkilökohtaistaminen toteutuu sekä yksilöllisissä että sosiaalisissa prosesseissa, joissa ilmentyvät niin oppijan edut kuin yhteistoiminta. Yksilöllistämisen ei ole kyse yksin toimimisesta tai yhteisöllisyydessä vain ryhmässä tapahtuvasta oppimisprosessista. Yhteisöllisyyden tuleekin tukea pedagogista päämäärää ja laajempaa sosialisaatioprosessia. Samoilla linjoilla on myös Keefe (2007, 220–221) todetessaan, että henkilökohtaistaminen voi toteutua niin luokkayhteisössä kuin koko koulun laajuisesti, kunhan se oppimisympäristönä kannustaa yhteistyöhön ja refleksiivisyyteen. Toisaalta Johnson (2004) on kritisoinut tätä ideaalista näkemystä, joka voi hänen mukaansa johtaa jännitteisiin yksilöllisten tavoitteiden ja yhteisöllisyyden lisäämistarpeen välillä, jos tuota yhteisöä ei tunneta.

Watkinsin (2012) ja Watkinsin ym. (2007) tutkimusten mukaan oppimisen henkilökohtaistamista voi tarkastella eri tasoilla tapahtuvana ilmiönä. Ensimmäisellä tasolla oppiminen voidaan yksilöllistää, mikä kuitenkin ylläpitää perinteistä luokkadynameikkaa ja oppijan rooli pysyy näin passiivisena. Toisella tasolla oppiminen nähdään aktiivisena ymmärryksen rakentamisen prosessina ja oppija oman elämänsä tulkitsijana. Opettajan toiminta muuttuu luokkahuoneissa rohkaisijan ja neuvojan suuntaan. Kolmannella tasolla henkilökohtaistaminen toteutuu oppijalähtöisesti sosiaalisissa, osallisuutta rakentavissa prosesseissa. Oppiminen saavutetaan yhteisöllisesti, jolloin luokkahuoneissa oppijat osallistuvat oppimisen suunnitteluun ja yhteisiin oppimisen aktiviteetteihin. Oppijaidentiteetti on yhteisöllinen ja osallistuva, myös luokan ulkopuolisissa yhteisöissä. (Watkins 2012, 8–13.) Toisin kuin Watkins esittää tutkimukseni oppijoiden kokemukset opintojen henkilökohtaistamisesta osoittavat, että opiskeluryhmä tai kouluorganisaatiot eivät rakenna henkilökohtaistamisen merkityskokemuksia. Niiden sijaan oppijan työpaikan ja sen ammatillisten verkostojen asiantuntijat voivat olla merkittäviä osallisia opintojen henkilökohtaistamisessa. Opinnot tuntuvat henkilökohtaisilta, kun osaamisen osoittamisen töistä voi neuvotella ja sopia työpaikalla henkilökohtaisesti. Kokemukset opintojen henkilökohtaistamisesta osoittavat myös, että työpaikalla toteutuneet oppimisteot perustuvat oppijan aloitteellisuuteen. Lisäksi, jotta oppija pystyy rakentamaan itselleen oppimista ja osaamisen osoittamista edistävän tukiverkoston, hänen on tunnettava oma työyhteisönsä ja ammatilliset verkostonsa.

Kun ajatus opintojen yhteisöllisyydestä liitetään opintojen henkilökohtaistamisen ilmiöön, se voidaan ymmärtää oppijan itsensä rakentamana sosiaalisena verkostona (ks. Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2004, 175–179). Perustelen tätä niillä opintojen henkilökohtaistamisen kokemuksilla, joissa oppija kokee olevansa itse vastuussa omasta oppimisprosessistaan. Ensin oppija selvittää ja varmistaa oppimistaan ja osaamisen osoittamistaan tukevan verkostonsa ja tarvitsemansa asiantuntijat. Oppija on itse aktiivinen ja aloitteellinen toimija tässä muodostamassaan verkostossa. Hän pystyy neuvottelemaan ja sopimaan esimerkiksi osaamisen osoittamisen töistä. Myös esiin nousseista muutoksista on mielekästä neuvotella, kun niistä on itse sopinut. Oppijalle nämä vuoropuhelut mahdollistavat osallistumisen opintojen sisältöjen ja menetelmien muotoilemi-

seen. Samalla oppija voi luoda omaan työyhteisöönsä uutta toiminta- ja ajattelutapaa. Toisin sanoen opintojen henkilökohtaistaminen toteutuu oppijan määrittämässä oppimisverkostoissa, mikä tukee näkemystä siitä, että sosiaaliset prosessit ovat edellytys opintojen henkilökohtaistamiselle, kunhan ne toteutuvat oppijan lähtökohdista ja tarpeista (ks. Chiosso 2012; Fielding 2012).

### 5.3.2 Henkilökohtaistamisen luominen ohjattuna

Opintojen henkilökohtaistaminen toteutuu ohjauksellisessa prosessissa. Oppija voi neuvotella itsenäisesti osaamisen osoittamisen töistään omalla työpaikallaan. Kouluttajan liittyminen tähän vuoropuheluun, jossa mukana ovat oppija ja hänen kollegansa, on opintojen henkilökohtaistamisen merkityskokemusten kannalta tärkeää. Opintojen mielekkyyden kokemusta vahvistaa kouluttajan antama henkilökohtainen ohjaus ja palaute. Opiskelun henkilökohtaistamisessa on kysymys Harjun, Kallion ja Kurhilan (2001) kuvaamasta ohjauksellisesta vuorovaikutustilanteesta. Toisin sanoen oppimisen henkilökohtaistamisen merkitykset luodaan yhdessä muiden osallisten kanssa. Onnismaa (2007, 72) on samoilla linjoilla todetessaan, että aikuisopintojen henkilökohtaistaminen perustuu ennen kaikkea aikuisoppijan ja ohjaajan tasa-arvoiseen vuorovaikutukseen yksipuolisen vallankäytön sijaan. Bath (2011, kuvaa tätä uudenlaisena oppimiskumppanuutena, joka haastaa perinteisen opettajan ja oppijan välisen suhteen dynamiikan.

Opintojen henkilökohtaistamiseen liittyvässä ohjauksessa korostuvat opintojen sisällölliset ja käytännölliset kysymykset sekä oppijan henkilökohtaiseen elämäntilanteeseen liittyvät asiat. Ohjaustarve vaihtelee niin määrän kuin ajoituksen suhteen ja saa hyvin yksilöllisiä piirteitä. Oppijan ja kouluttajan välisen vuorovaikutuksen laatu ja sisältö määrittyvät oppijan tekemien aloitteiden ja tarpeiden mukaisesti. Opintojen henkilökohtaistaminen toteutuu oppijälähtöisesti, kun oppijaa kokee tekevänsä itsenäisiä ja itselleen ominaisia ratkaisuja, myös ohjattuna. Ohjaussuhteessa keskeistä on kouluttajan suhtautuminen oppijaan, itseään ammatillisesti kehittävään aikuiseen. Onnismaan (2003, 101–102) mukaan ohjaajan tehtävänä onkin tunnistaa ohjattavan yksilöllisiä tarpeita ja odotuksia sekä valinnanvapauden ja vastuun tuomaa epävarmuutta voidakseen tukea häntä.

Samoin Patrick, Kennedy ja Powell (2014) painottavat ohjauksen tärkeyttä opintojen henkilökohtaistamisessa. Ohjauksen ja erilaisten tukitoimien tarve kasvaa niissä oppijan prosesseissa, joissa arvioidaan aiemmin hankitun tiedon ja kokemuksen hyödyntämistä uuden oppimisessa. Ohjauksen avulla oppijaa tuetaan tarkoituksenmukaisten päätöksien teossa. Opintojen henkilökohtaistamisessa on samalla kyse sellaisten oppimisyhteisöjen luomisesta, jotka vahvistavat yksilöllisyyttä, oppijan kykyjä ja oppimistaitoja. Toisin sanoen opintojen henkilökohtaistamisella autetaan rakentamaan selkeitä oppimistavoitteita ja odotettuja oppimistuloksia. Erilaisten vaihtoehtoisten tukitoimien päämääränä voi pitää oppijan kriittisen ajattelun ja metakognitiivisten taitojen kehittymistä, jotta hän pystyy jatkossa olemaan itsenäinen oppija. (Patrick ym. 2014, 4–6.)

Oppijoiden kokemaa ohjausta luonnehtii hyvin Onnismaan (2007, 7) aikuisten ohjaukselle antama määrittely, jonka hän on kiteyttänyt ajan, huomion ja kunnioituksen antamiseksi. Tietoisuus ja luottamus ohjauksen saatavuudesta ovat ohjaukseen liitettyjen merkitysten ja opintojen henkilökohtaistamisen kannalta ensiarvoisinta. Tietoisuus ohjauksesta rakentuu koetun henkilökohtaisen ohjaustarpeen ja ohjatuksi tulemisen kokemuksissa. Ohjauksen tarve kasvaa epäselvissä opintoihin liittyvissä tilanteissa tai sisällöissä. Toisin sanoen koettua henkilökohtaisen ohjauksen tarvetta ei ilmene ilman tätä epävarmuuden tuntemusta. Oppijan työpaikalla oleva asiantuntijaohjaus voi vähentää kouluttajilta tarvittavan ohjauksen määrää.

Hargreaves (2006a) painottaa ohjauksen ja mentoroinnin merkitystä, kun oppimisella tavoitellaan syvempiä oppimisen merkityksiä. Hänen tutkimuksensa mukaan opintojen henkilökohtaistamisessa ei ole kysymys ohjauksellisista tekniikoista vaan pikemminkin kulttuurista, jossa oppijaa tuetaan ohjauksellisin menetelmin. Samoilla linjoilla on Ewing (2007) esittäessään, miten opintojen henkilökohtaistaminen kiinnittää huomion jokaisen oppijan ainutlaatuisuuteen. Ohjauksen ja neuvonnan päämäärä ei ole vain olla opintojen tukitoimi vaan ratkaisu siihen, miten yksittäisen oppijan asemaa, osallisuutta ja vaikutusmahdollisuuksia vahvistetaan. Tutkimukset myös osoittavat, että aikuisopiskelijat arvostavat, että heitä tuetaan yksilöinä ja heidän itsemääräämistään kunnioitetaan (ks. esim. Blair, McPake & Munn 1998). Opintojen henkilökohtaistaminen edellyttää ja samalla voi vahvistaa oppijan perususkomusta pärjäämisestään, kyvystään ratkaista ongelmansa ja elämäntilanteensa itse. Itsenäisyys voi ilmetä voimakkaana tunteena siitä, että epäonnistuminen on vältettävissä, kun itsenäisesti perehtyy epäselviin asioihin ja vain varmistaa kouluttajilta oikean suunnan ja tavan toimia. Opintojen henkilökohtaistamisessa luottamus ohjauksen saatavuuteen on erityisen tärkeää.

McCluren, Yonezawan ja Jonesin (2010) tutkimuksessa ilmenee, miten ohjausta eniten tarvinneet ja heikosti pärjäävät oppijat myös arvostivat ohjausta eniten. Mielenkiintoista tässä tutkimuksessa on se, että opintojen henkilökohtaistamisen kokemukset näyttäytyivät vastakohtana opettajälhtöiselle ohjaukselle. Opettajan ja oppijan välinen hyvä dynamiikka vaikutti myönteisemmin oppijoiden kokemuksiin kuin instituutiolähtöinen, aikataulutettu ohjaus. Opintojen henkilökohtaistamisen toimintamalli ja siihen sisältynyt ohjausohjelma eivät siis olleet riippuvaisia toisistaan. Sen sijaan muilla opintojen henkilökohtaistamisen toimilla oli suurempi merkitys positiivisiin oppimistuloksiin kuin toteutetuilla ohjaustoimilla. McCluren ym. (2010) mukaan ohjausta on mahdollista kehittää, kun käännetään huomio oppijaan ja panostetaan huonosti rakennettujen ohjaussuunnitelmien sijaan oppijan ja opettajan välisen yhteyden kehittämiseen (mts. 2010, 10–11).

Opintoja edistävä ohjaus myös muualla kuin oppilaitoksessa ja kouluttajan kanssa toteutuvana ohjauskeskusteluna on merkityksellistä opintojen henkilökohtaistamisessa. Lisäksi on tärkeä tiedostaa, että henkilökohtaistamisen asiakirjat tai lomakkeet eivät rakenna opintojen henkilökohtaistamisen merkityskokemusta. Nämä väitteet ovat samassa linjassa Onnismaan (2003) näke-

myksen kanssa siinä, että opintojen henkilökohtaistamisessa tarvitaan yksilöiden välisiä suhteita ja yhteisöllistä toimintaa, jotka toteutuvat parhaiten sosiaalisiiin käytäntöihin perustuvissa toimintaympäristöissä, vertaisryhmissä ja ohjauksessa. Toisin sanoen henkilökohtaistaminen voidaan nähdä ohjauksellisena toimintatapana, joka korostaa yhteisöllistä ulottuvuutta ohjausprosessin aikana. (Onnismaa 2003, 101–102.)

## 5.4 Henkilökohtaistamisen osallisuutta ilmentävät merkitykset

### 5.4.1 Tunne henkilökohtaisuudesta vapauttaa

Opintojen henkilökohtaistamisessa on keskeistä ymmärtää oppijaa, jonka elämismailmassa nousevat herkästi esiin aiemmin kertyneet olettamukset ja mielikuvat niin hänestä itsestään kuin oppimisen maailmasta yleensä. Toisin sanoen aiemmissa koulutuksen sosiaalistumisprosesseissa oppija on omaksunut ja sisäistänyt opettamis- ja oppimistapahtumiin liittyviä käsityksiä itsestään aikuisoppijana ja koulujärjestelmää koskevasta todellisuuskuvasta. Kun oppija on osallistunut aikuiskoulutukseen, hänen odotuksensa aikuisena oppijana olemiselle rakentuvat yleensä näistä kokemuksista käsin. Oppijalla voi myös olla ennakko-oletuksia koulutuksen organisoinnista, joihin hän voi sisällyttää myös odotuksensa kouluttajan roolista. Yleensä oppija odottaa koulutukselta enemmän opettajaohjoisuutta oppijan autonomisuutta korostavan toteutustavan sijaan. Opintojen henkilökohtaistaminen merkitsee oppijalle luopumista siitä perinteisestä mallista, jossa opettaja määrittää esimerkiksi oppimista ja osaamista kontrolloivat tehtävät. Oppija voi kokea tämän hämmentävänä eikä ehkä ole ensin halukas ottamaan vastuuta opintojensa suunnittelusta. Epävarmuuden tuntemukset lisääntyvät uudessa tilanteessa, jossa oppijalta edellytetään osallistuvaa ja neuvottelevaa toimintatapaa.

Osallisuudelle ei ole yhtä yhteistä määritelmää, vaan tutkijat antavat sille eri merkityksiä eri yhteyksissä. Joidenkin mukaan osallisuus on tunnetta siitä, käsittääkö osallistuja itse osallistuvansa ja voivansa vaikuttaa asioihinsa vai koeekeko olevansa ulkopuolinen (Gretschel 2002, 90–91). Toisille osallisuus määrittyy osallistumisen kriteerien pohjalta. Osallisuus viittaa tällöin osallistumiseen, jonka perustana ovat oppijan tietäminen, vaikutusvalta sekä sitoutuva, oma-kohtainen vastuunotto (Viirkorpi 1993, 22–24). Wengerille (1998, 55–57) osallistuminen on persoonallista ja sosiaalista, millä hän viittaa yksilön maailmassa elämisen sosiaaliseen kokemukseen sosiaalisen yhteisön aktiivisena jäsenenä.

Tarkastelen tutkimuksessani osallisuutta ensisijaisesti osallistavan pedagogiikan viitekehityksessä. Osallistavalla pedagogiikalla viitataan bell hooksin<sup>29</sup> (1994) edustamiin näkemyksiin. Osallistavassa pedagogiikassa on kyse valtaut-

<sup>29</sup> bell hooks on Gloria Watkinsin kirjailijanimi, jonka hän haluaa kirjoitettavan pienillä alkukirjaimilla. Näin hän haluaa kunnioittaa Amerikan historiassa marginaaliin jätettyjä amerikanafrikkalaisia naisia. (Rantonen 2000, 187; Rekola & Vuorikoski 2006.)

tamisesta, oppimisen ilosta ja opetuksellisesta lähestymistavasta, jonka hooks (1994) määrittää vapauttavaksi kasvatukseksi. hooksin muotoileman osallistavan pedagogiikan juuret ovat feminismissä, Paulo Freiren kasvatustieteen ja buddhalaisen munkin Thich Nhat Hanhin filosofiassa (hooks 1994, 13–22; Lannier 2001; Vuorikoski 2007, 47). Osallistava pedagogiikka ja osallisuus asettuvat kriittisen ja feministisen pedagogiikan määrittelyiden alle. Lähtökohtana näissä molemmissa suuntauksissa on, että kasvatusta ja koulutusta tuottavat poliittisen ja ideologisen subjektiivisuuden perinteisen tiedon lisääntymisen lisäksi. (Kiilakoski 2007, 59; Vuorikoski 2012, 313.)

Aikuisten oppimisen perusteet on rakennettu monien kasvatustieteilijöiden teorioissa ja oppimisen näkökuvissa viimeisen vuosikymmenen aikana. Yhteistä näille teorioille on se, että niissä aikuisoppija asetetaan oppimis- ja opetustoiminnan keskiöön. Myöhemmin monet tutkijat (mm. hooks 1994; Fielding 2012; Keefe 2007; Parsons & Beauchamp 2012; Ruano-Borbalan 2006) ovat asettaneet tämän yksilön ja oppimisen yksilöllisyyttä korostavan lähestymistavan vallitsevaa koulujärjestelmää vastaan. Osoittamalla näin kritiikkiä koulutusjärjestelmää kohtaan ja suuntaamalla huomiota erityisesti vallan dynamiikkaan sekä kontrolliin ja standardeihin nojaaviin toimintatapoihin on yksilön asema samalla jouduttu määrittämään uudelleen.

Vallitsevalla koulujärjestelmällä tarkoitetaan tässä kohden yksilön ikään perustuvaa koulutusjärjestelmää, jolle on tyypillistä opettajajohtoisuus, oppiaineisiin sidotut oppitunnit ja opitun testaaminen. Tässä järjestelmässä kouluinstituutio on kulttuurisesti ja historiallisesti rakentunut oikean tiedon välittämisen paikaksi, jossa opettaja johtaa opetus- ja oppimistoimintaa opetussuunnitelman mukaisesti. Opettajat usein noudattavat näitä syvään juurtuneita toimintatapoja omassa työssään. Opettajien ja oppilaiden toiminta- ja ajatusmalleihin vaikuttavat vallalla olevat yhteiskunnan valtarakenteet ja vallitseva ideologia, kun samalla niiden nähdään olevan sosialisointitulosta. Oppilaille osoitetaan jo ensimmäisinä kouluvuosina malli siitä, miten heidän tulee käyttäytyä ja kenellä on lupa olla äänessä. (Lahelma & Gordon 1997.)

Myös hooks (1994, 1–5) on kyseenalaistanut valtavirran kasvatustieteen erityisesti omien koulukokemuksiensa perusteella. Se on hänen mukaansa liiallisessa järkikeskeisyydessään ja hierarkkisuudessaan unohtanut oppimisen ilon. Hän näkee koulutuksen tärkeimpänä tavoitteena vapauttamisen sen sijaan, että se toimii yhteiskuntaan sopeuttajana. hooks (1994) on asettanut osallistavan pedagogiikan yhdeksi päämääräksi opettajien ja oppijoiden vapauttamisen toteuttamisesta vallan positioista ja totutuista toiminta- ja ajattelumalleista. Tämä on hooksin (1994, 21–22) mukaan mahdollista, kun toimijat tulevat ensin tietoisiksi näistä syvään juurtuneista malleista. Valtautumisella viitataan oppijan oman olemassaolon oikeuden tunnustamiseen ja voimistamiseen. Oppijan kannalta tämä tarkoittaa sitä, että hänet huomioidaan kokonaisvaltaisesti, niin tuntee kuin kehoineen, sekä sitä, että hän voi löytää oman äänensä<sup>30</sup>. (hooks 1994, 18; Vuorikoski 2007, 50–54.)

<sup>30</sup> Äänen (voice) käsitteeseen liitetään useassa yhteydessä sananvapauden ja kansalaisoikeuksien vahvistaminen sekä näiden ansiosta demokratian lisääminen (Patton 2002, 63–66; Olesen 2005; myös hooks 1994). ”Äänen löytämisen” edellytyksenä on kriittisen tietoisuuden herääminen ja kyky osallistua yhteiskunnalliseen, sosiaaliseen ja poliittiseen päätöksentekoon (Guba & Lincoln 2005).



Opintojen henkilökohtaistamisen ilmiössä oppijan rooli määrittyy hooksin (2007) tasa-arvoisen oppimisyhteisön ydinajatusten mukaisesti. Siinä on kyse vallan ja vastuun jakaantumisesta, mikä ideaalitulanteessa johtaa vastavuoroisen oppimisen periaatteeseen. Opintojen henkilökohtaistamisen kokemukset osoittavat, miten kouluttajat ovat oman substanssialueensa ja opintojen henkilökohtaistamisen asiantuntijoita. Oppijalla on vapaus toimia omien opintojensa suhteen, kun samanaikaisesti hän on oman elämäntilanteensa asiantuntija. Opintojen henkilökohtaistaminen purkaa sellaisia valta-asetelmia, joissa kouluttaja määräisi opintojen sisällöistä ja oppijan oppimisteoista tai esittäisi opintojen aikataulullisia, ehdottomia määräpäiviä. Opintojen sisällöistä ja ajoituksista voidaan neuvotella sekä muotoilla eri osapuolien hyväksymä suunnitelma. Opintojen henkilökohtaistaminen sitouttaa samalla eri osapuolet toimimaan oppijan tarpeiden ja etujen mukaisesti.

Opintojen henkilökohtaistamisen ilmiöön liittyy myös radikaalin pedagogiikan tunnuspiirteitä. Fieldingin (2012, 82–83) mukaan kouluorganisaatioiden tulisi uudistua demokraattisiksi oppimisyhteisöiksi. Samalla on suhtauduttava kriittisesti tarpeettomiin, normien ohjaamiin opetussuunnitelmiin ja vapautettava myös opettajat luovaan ja oppijalähtöiseen suunnitteluun. Fieldingin (2012) oppijakeskeisissä oppimisyhteisöissä voidaan nähdä erilaisia orientaatioita sen mukaan, miten yksilöä tukevat ja toiminnallisuutta korostavat valtasuhteet ilmenevät. Oppijakeskeinen oppimisyhteisö on sellainen, jonka rakenteet ja päivittäiset käytännön järjestelyt tukevat yksittäisen oppijan olemisen tapaa. Kysymys on uudenlaisesta koulutuksen organisoinnista sekä oppimisen paikan, tarkoituksen ja identiteetin uudelleen määrittämisestä. Opetus voidaan organisoida siten, että ryhmät ovat heterogeenisiä eikä oppijoita ryhmitellä kykyjen tai muiden erottavien tekijöiden vuoksi. Toimintaa leimaa yhteistoiminnallisuus siten, että opetussuunnitelma synnytetään yhteisön yhteistoiminnan tuloksena.

Yhteenvetona voi todeta, että oppimisen henkilökohtaistaminen alkaa oppijasta ja on tapa toimia oppijalähtöisellä asenteella. Samanlaisen huomion on tehnyt Ewing (2007), jonka mukaan henkilökohtaistaminen korostaa jokaisen oppijan ainutlaatuisuutta ja hänen osallistumistaan oppimista koskevaan päätöksentekoon. Oppijaa ei jätetä yksin, vaan hänen asemaansa ja vaikutusmahdollisuuksiaan tuetaan ohjauksella ja neuvonnalla. Tätä voi pitää jossain mielessä vastakohtana massaopetukselle, jossa koulutuksen sisältö, oppimismenetelmät ja -materiaalit sekä eteneminen on standardoitu kaikille oppijoille samantyyppiseksi.

#### 5.4.2 Oppijalähtöisyydestä aktiiviseen toimijuuteen

Opintojen henkilökohtaistamisen ilmiössä on löydettävissä monia yhtymäkoh-  
tia osallistavan pedagogiikan perusajatuksien kanssa. Osallistavan pedagogii-

kan opetuksen ja oppimisen käytännöissä korostuvat opettajuus tekemisen luomisena, tasa-arvoisuus, erilaisuuden hyväksyntä, vastavuoroinen oppiminen, sitoutuminen yhteiseen projektiin ja kokemusten suuri arvostaminen. Toisin sanoen luomalla tasa-arvoinen oppimisyhteisö voidaan rakentaa osallistavaa pedagogiikkaa. (hooks 1994; 2007; Lanier 2001; Rekola & Vuorikoski 2006; Vuorikoski 2007, 50–54.)

Osallistava pedagogiikka muuttaa opettajan ja oppijoiden välisiä suhteita, joiden uudistamisen vastuun hooks (1994) antaa opettajille. Opettajan tulee ensinnäkin ymmärtää oppijoiden hyvinvointia ja henkistä kasvua. Tämän ohella hänen tehtävänä on tukea oppijoita tulemaan kokonaisiksi ja täysivaltaisiksi toimijoiksi. (hooks 1994, 13–15.) hooks korostaa keskinäisen auttamisen tärkeyttä opetustilanteissa ja samalla vastustaa opettajan hallitsevaa asemaa suhteessa oppijoihin. Oppimisprosessin tarkoituksena on luoda yhdessä oppiva yhteisö, jossa opettajat ja oppijat voivat toimia tasavertaisesti. (Rantonen 2000, 205.) Lähes kaikki edellä mainitut määrittelyt rakentuvat oppijan ja ohjaajan välisen tasavertaisuuden ihanteeseen. Tasavertaisen kumppanuuden näkeminen opettajan autoritaarisessa asemassa on jossain määrin vaikeaa, ellei suorastaan mahdotonta. Malisen (2002, 65) tulkinnassa opettajan ja aikuisoppijan välinen yhteys sisältää ”enemmän tietämisen” tilan, jossa opettajan asiantuntemusta tarvitaan oppiaineen hahmottamiseen ja keskeistä on oppijan kehittymisen edistäminen tämän oppiaineen suhteen.

hooksin (1994, 39) osallistavan pedagogiikan päämääränä on luoda luokkatilaan sellainen ilmapiiri, jossa oppijoiden ja opettajan on mahdollista kasvaa yhdessä. Tämän edistämiseksi tarvitaan vastavuoroista oppimista, äänen antamista oppijoille ja heidän kokemuksilleen, kulttuuristen erojen tiedostamista sekä vapautta itsensä toteuttamiselle. hooks (1994, 40–41) pitää oppijoiden aktiivisuutta tärkeänä, ja siksi heitä tuleekin kannustaa yhteistoimintaan. Tämä herättää joitakin ristiriitaisia ajatuksia varsinkin, kun huomioidaan hooksin (1994, 40) käsitys oppijasta luontaisesti aktiivisena ja osallistuvana yksilönä. Ehkä näiden ajatusten jonkinlaisena heikkoutena voi pitää sitä, että hooksin korostaessa oppimisyhteisön demokraattisia päämääriä hän ei kuitenkaan anna tilaa oppijoiden autonomisuudelle vaan korostaa opettajan vastuullisuutta.

Opintojen henkilökohtaistamisen ilmiöön sisältyvien sosiaalisten kohtaamisten tarkastelua voi täydentää Buberin (1993) dialogifilosofian avulla. Buber (1993) esittää ihmisten välisten suhteiden rakentumisen kaksijakoisena: Minä-Se- ja Minä-Sinä-suhteina. Hän nimeää Minä-Se-suhteeksi sellaisen tilanteen, jossa toinen ihminen tulkitaan ennalta asetetussa kehikossa ja ilman, että hänellä on mahdollisuutta vaikuttaa itsensä määrittymiseen. Tulkinta toisesta ihmisestä perustuu ennustettavuuteen, mikä taas estää näkemästä hänet sellaisena kuin hän todellisuudessa on tai haluaisi tulla nähdyksi. Oppijan ja opettajan rooleihin voi liittyä tällaisia ennako-oletuksia, jotka jossain määrin ennustavat heidän olemassaoloaan erilaisissa vuorovaikutustilanteissa. Minä-Sinä-suhde mahdollistaa kuitenkin ihmisten aidon kohtaamisen. Tällaista suhdetta ilmentävät hyväksyntä, toisen ainutkertaisuuden ymmärtäminen ja kunnioitus. Toinen ihminen ei ole näin kohteena, hallittavana objektina, kuten Minä-Se-

suhteessa tapahtuu. (Vuorikoski & Kiilakoski 2005, 316–319; Värrö 2004, 16–17.) Opintojen henkilökohtaistaminen mahdollistaa sellaisten suhteiden luomisen, jotka ovat luonteeltaan monitoimijaisia, eli niitä voi syntyä muidenkin kuin oppijan ja kouluttajien välille. Suhde oppijaan muodostuu hänen tarpeistaan käsin ja ennemmin mahdollisuuksia luoden kuin rajoittaen. Vaikka oppija voi kokea hämmentävänä kouluttajan puheet siitä, että hänelle ei tarvitse tehdä mitään, oppijalle avautuu uudenlainen, kontrollista vapaa suhde kouluttajaan. Tämä konkretisoituu, kun oppijan lähtökohdat ja tarpeet ovat peruste opintojen suunnittelulle ja kouluttajat antavat oppijalle mahdollisuuden tulla kuulluksi. Dialogisuus Buberin (1993) teorian valossa tarkasteltuna on oppijan kokemana avointa ja mahdollisuuksia rakentavaa. Dialogissa oppija pystyy muotoilemaan ja sopimaan itselleen soveltuvan ja ominaisen tavan toimia, kun häneen suhtaudutaan persoonana. Kokemukset opintojen henkilökohtaistamisesta osoittavat, että oppija voi tulla kuulluksi esimerkiksi osaamisen tunnistamisen, tunnustamisen tai osoittamisen prosesseissa. Niissä voidaan luoda hyvät edellytykset kouluttajien ja oppijan väliselle dialogiselle suhteelle. Buber (1993) haluaa kuitenkin muistuttaa, että kasvatussuhteet eivät voi saavuttaa aitoa Minä-Sinä-suhdetta.

hooksille (1994) oppijan kuulluksi tuleminen toteutuu, kun oppijan kokemuksille annetaan tilaa. Oppijan kokemusten ainutlaatuisuus tarkoittaa uuden ja erilaisen tiedon tuomista oppimistilanteisiin. Mikäli oppijat pidetään passiivisina eikä heistä olla kiinnostuneita, kiinnitetään huomio muiden kokemuksiin, oppiminen ei ole merkityksellistä eikä se aktivoi oppijoita. Oppijan kokemuksia painottamalla myös teorian ja käytännön yhteys saa uuden merkityksen, mikä tarkoittaa teorian ja oppijoiden omakohtaisten kokemusten välistä reflektointia oppimistilanteissa. (hooks 1994, 20–21, 88–89.)

Opintojen henkilökohtaistamisessa osallisuuden lähtökohdat kiteytyvät oppijan tietoisuudessa siinä, että toimimalla aktiivisesti voi vaikuttaa opintojen sisältöön ja toimia itselleen ominaisella tavalla. Tietoisuus johtaa toimintaan, joka konkreettisenä kokemuksena ilmenee oppijan osallistumisena opintojensa suunnitteluun ja mahdollisista vaihtoehdoista neuvotteluun. Kokemukset opintojen henkilökohtaistamisesta osoittavat myös, miten opintojen henkilökohtaistamisen omakohtaisista kokemuksista voi muodostua yksi tietämisen tapa muiden joukossa (ks. hooks 1994). Omakohtaisten kokemusten kartuttaminen ja reflektointi ovat merkittävä keino vahvistaa osallisuutta. Päinvastaisessa tilanteessa taas omakohtaisten kokemusten puute voi johtaa heikkoon tietämisen tapaan ja opintoihin kiinnittymiseen.

Osallisuuden tarkastelussa on myös kysyttävä, mihin yksilö on osallinen ja mistä kokemus osallisuudesta syntyy. Lähtökohdana voi kai pitää sitä, että osallisuus ei toteudu yksin olemisena (hooks 2007; Kiilakoski 2007, 73), ja samanaikaisesti siinä korostuu oppijan vastuullisuus omien opintojensa suhteen (Niemi, Heikkinen & Kannas 2010, 55). Opintojen henkilökohtaistamisen osallisuutta ilmentävä ulottuvuus voi toteutua työyhteisöön tai sen tiimin toimintaan osallistumisena. Oppijalle on tärkeää olla jäsenenä näissä yhteisöissä sekä se, että häneen suhtaudutaan tasavertaisesti. Kuulluksi tuleminen vahvistuu, kun

oppijan kanssa neuvotellaan ja sovitaan yhteisesti opintojen henkilökohtaistamisesta. Tällaisen työyhteisön puuttuminen voi jossain tilanteissa johtaa epävarmuuden tuntemuksiin ja erityisesti, jos oppijan odotetaan toimivan aktiivisesti omien opintojensa suunnittelussa. Mikäli oppija kokee suurta epätietoisuutta ja toimivansa yksin, myös opintojen henkilökohtaistaminen voi estyä. Yhteenvetona voi todeta, että vuorovaikutusta ja yhteistyötä edistävä työyhteisö tai muu henkilökohtainen oppimisverkosto vahvistaa osallisuuden kokemusta, mikä taas ilmenee oppijan kokemana henkilökohtaisena suhteena opintoihinsa. Samoilla linjoilla ovat myös Chiosso (2012) ja Fielding (2012) todettuaan, että henkilökohtaistaminen ei voi toteutua vain yksilöllisin ratkaisuin, vaan se edellyttää oppijalta aina sosiaalista toimintaa.

Koulutuksen sosiaaliset prosessit luovat edellytykset opintojen henkilökohtaistamiselle. Tämä ei kuitenkaan riitä, vaan oppijalta odotetaan vastuullisuutta suhteessa opintoihinsa ja tavoitteisiinsa. Opintojen henkilökohtaistaminen alleviivaa näin oppijan aktiivista roolia. Opintojen henkilökohtaistaminen mahdollistaa sen, että oppija voi johtaa omia opintojaan. Oppijan tahdon mukainen toiminta ei kuitenkaan tarkoita täydellistä autonomisuutta vaan ennen kaikkea oppijan kuulluksi tulemistä. Kokemukset opintojen henkilökohtaistamisesta tuovat esiin oppijan kyvyt tiedostaa ja pohtia, minkälaisia henkilökohtaisia valintoja hänen kohdallaan voi tehdä. Tästä huolimatta oppija voi päätyä toimimaan kouluttajien esittämien ratkaisujen mukaisesti, koska se tuntuu helpommalta vaihtoehdolta. Opintojen henkilökohtaistamisen prosessissa oppijalla on mahdollisuus tehdä henkilökohtaisia ratkaisuja opintojensa suhteen ja pyrkiä myös aktiivisesti vaikuttamaan opintojensa sisältöön.

hooksin (1994, 35–44) osallistavassa pedagogiikassa oppijoiden erilaisuus ja erot esimerkiksi sosiaalisissa, uskonnollisissa, etnisissä tai kulttuurissa taustoissa saavat erityisen huomion. Mikäli tutkimukseni oppijoiden erilaisuutta olisi tarkastellut hooksin (1994) tarkoittamassa mielessä, tällaista erottelua ei olisi ollut mahdollista tehdä. Opintojen henkilökohtaistaminen on oppijan ainutlaatuisuuden sekä lähtökohtien, kuten kulttuurisen taustan, osaamisen sekä työ- ja elämäntilanteen, huomioimista. Opintojen henkilökohtaistamisen kannalta tärkeitä tekijöitä ovat kouluttajan kiinnostus oppijaa kohtaan yksilönä, osaavana ja tuntevana ihmisenä. Opinnot tuntuvat henkilökohtaisilta, kun lähtökohdaksi opintojen suunnittelulle asetetaan muun muassa oppijan aiemmat kokemukset, hankittu osaaminen, oppimistaidot, motivaatio, työn sisältö ja elämäntilanne.

hooksin (1994) osallistavan pedagogiikan keskeinen viesti on, että opettajien ja oppijoiden tulisi toimia yhteistyössä ja rakentaa siten tasa-arvoista oppimisen tilaa. Hän onkin kehittänyt pedagogiikkansa hengessä konkreettisia esimerkkejä siitä, miten nämä päämäärät saavutetaan. Johtavina ajatuksina hänellä ovat opettajuuteen ja opettamiskäytäntöihin kohdistuvat uudet mahdollisuudet, jotka hän muotoilee tekemisen luomiseksi (hooks 2007, 37). Tämä toteutuu luomalla tasaveroisen, eri osallisia kunnioittava ja kuunteleva oppimisyhteisö. Opettaja ja opiskelijat voivat kohdata tavoilla, jotka murtavat perinteistä, hierarkkista asetelmaa. Opiskelijan osallistaminen toteutuu luomalla tasa-arvoista

vuorovaikutusta oppimistilanteisiin. Vaikka hooks (1994) keskittyykin esittämään lähinnä vain teknisiä ratkaisuja opetustilanteiden muuttamiseksi tiedonjakamisen kulttuurista keskustelelevampaan suuntaan, hänen ehdotuksensa kantavana teemana kuitenkin säilyy opettajan ja oppijoiden oppimisen vastavuoroisuus. hooksin (1994) kirjoituksista on myös tulkittavissa, että vastuu osallistavan pedagogiikan toteuttamisesta on opettajalla ja toiminnallisena ympäristönä ovat luokkahuoneet. Myöhemmin hooks (2003, 41–49) on laajentanut näkemystään oppimisyhteisöistä myös luokkahuoneiden ulkopuolelle ja samalla halunnut korostaa oppimisen sosiaalista luonnetta.

Opintojen henkilökohtaistaminen voi rikkoa perinteisiä koulutuksen ja oppimisen sosiaalisuuteen liitettyjä käsityksiä. Perinteinen luokkahuoneen dynamiikka tai opettajan autoritaarinen rooli väistyvät opintojen henkilökohtaistamisen myötä. Oppijalle on tärkeää kokea voivansa tehdä sellaisia itsenäisiä valintoja, jotka rakentavat hänen omaa oppimisverkostoaan. Oppilaitosten ulkopuolisissa verkostoissa oppijalle avautuu uudenlainen tarjouma osaamisen ja uuden oppimisen hankkimiseksi myös luokkahuoneita autenttisemmissä ympäristöissä.

### 5.4.3 Osallisuutta mahdollistavat käytännöt

Osallisuus ja osallistuminen ovat läheisiä käsitteitä. Osallistuminen tarjoaa osallistujalle todellisia mahdollisuuksia tuoda esiin näkemyksiään, vaikuttaa ja olla päättämässä, kantaa vastuuta ja käyttää valtaa. (Viirkorpi 1993, 22–24.) Yksi osallisuutta kuvaava piirre on se, kokeeko osallistuja itse kuuluvansa yhteisöön (Nivala & Ryyänen 2012, 26). Myös osallisuuden asteet voivat vaihdella sen mukaan, miten osallistuja itse tuntee itsensä osalliseksi (Gretschel 2002, 90–91, 179). Wengerille (1998, 55–57) osallistuminen määrittyy osanottamisena tai toisten kanssa jakamisena, jolloin siihen liittyy persoonallisia ja sosiaalisia piirteitä. Osallistuminen tarkoittaa yksilölle sitoutumista sosiaalisiin hankkeisiin ja elämäkokemuksen rakentumista sosiaalisen yhteisön jäsenenä.

Näiden tutkimustulosten valossa Wengerin (1998) teoria käytäntöyhteisöistä antaa teoreettisen viitekehyksen tarkentaa opintojen henkilökohtaistamisen ilmiötä näyttötutkintomestarikoulutukseen osallistuneiden ammatinopettajien kokemana. Wenger (1998; myös Lave & Wenger 1991) luonnehtii käytäntöyhteisön muodostumista yhteisön jäsenten yhteisen hankkeen ympärille rakentuvaksi toiminnaksi. Toisin sanoen käytäntöyhteisön käsitteellä kuvataan jollakin tietyllä alalla toimivien asiantuntijoiden joukkoa, joka on sitoutunut yhteisten tavoitteiden asetteluun ja niiden saavuttamiseen. Syntyvät käytännöt heijastavat paitsi toimintojen tavoitteita myös niihin liittyviä sosiaalisia suhteita. Opintojen henkilökohtaistamisen ulottuvuus, osallisuus, ilmenee paitsi osallistumisena omien opintojen suunnitteluun myös aitojen työtehtävien tekemisenä erilaisissa asiantuntijatiimeissä. Tämä tukee myös ajatusta siitä, että yksilön oppiminen ei ole sidottu opintojaksoihin ja luokkahuoneisiin, vaan sen voi ajatella olevan kaikkiallista (ks. Wenger 2010). Wengerin (1998, 4–5) sosiaalisen oppimisen teoria rakentuu käsitteiden *käytännöt*, *yhteisö*, *merkitykset* ja *identiteetti* ympärille. Wengeriä mukaillen kuvaan seuraavassa kuviossa, miten ammatillinen

oppilaitos voi toimia opintojen henkilökohtaistamisen mahdollistajana silloin, kun aikuisoppija on kyseisen oppilaitoksen jäsen, ja miten teoriaa määrittävät käsitteet liittyvät opintojen henkilökohtaistamiseen.



KUVIO 6 Ammatillinen oppilaitos opintojen henkilökohtaistamisen mahdollistavana käytäntöyhteisönä (Wengeriä 1998, 5 mukaillen)

*Työyhteisönä* on ammatillinen oppilaitos, jossa näyttötutkintomestarikoulutukseen osallistuva opettaja on työsuhteessa ja jäsenenä. Wengerin (1998) mukaan yhteisön jäseniä sitoo sosiaalisesti yhteinen sitoumus, minkä myötä voidaan rakentaa keskinäistä luottamusta. Oppilaitoksien työntekijöillä on yleensä omia vakiintuneita toimintatapojaan ja niitä tukevia toimintaprosesseja, jotka voivat liittyä esimerkiksi koulutusten ja tutkintojen järjestämiseen, sosiaalisiin suhteisiin, valtarakenteisiin tai tiedon jakamiseen. Ne antavat samalla merkityksen koulutustoiminnalle esimerkiksi määrittämällä opettajien työn sisältöjä ja oikeuttamalla myös sellaisia toimintoja, jotka voivat poiketa perinteisestä ammatillisen opettajan työstä.

Oppilaitosten *käytännöt* ovat perusolemukseltaan sosiaalisia. Wengerin (1998, 47; myös Wenger, McDermott ja Snyder 2002, 27-28) mukaan toiminnan rakenteet ja merkitykset ovat syntyneet siinä historiallisessa ja sosiaalisessa kontekstissa, jossa ihmiset toimivat. Ammatillisen oppilaitoksen toimintakulttuuri on syntynyt yhteisten visioiden ja tehtävien sekä niihin liittyvien merkitysneuvotteluiden tuloksena. Toimintayhteisön käytänteet ovat tietämystä, työkaluja ja resursseja, joiden avulla yhteinen tekeminen mahdollistetaan. Opintojen henkilökohtaistaminen mahdollistuu, kun yhteisössä oleminen on oppijana olevalle ammatinopettajalle tuttua ja hän kokee yhteenkuuluvuutta ja yhteistä ymmärrystä muiden jäsenten kanssa. Ammatillisen oppilaitoksen yhteisö muodostuu pääosin opettajista, joiden yhteinen "hanke" rakentuu sen perustehtävästä, johon sisältyvät muun muassa nuorten ja aikuisten ammatillisen osaamisen vahvistaminen, työelämän kehittäminen ja elinikäisen oppimisen edistäminen. Ammatillisen oppilaitoksen henkilöstö on oman ammatillisen alansa asian-

tuntijoita ja pedagogisia osaajia. Oppijana olevalle ammatinopettajalle tämä merkitsee sitä, että hänellä oli mahdollisuus olla vertaisena osallisena niissä neuvotteluissa, joissa sovitaan opintojen henkilökohtaistamisesta. Wenger (2010) kuvaa tätä ilmiötä toimialan ympärille rakentuvana tietona ja yhteenkuuluvaisuuden tunteena. Wengerin (1998, 140–141) mukaan tiedossa on kyse kokemuksesta, kompetenssista ja käytännön tietämisestä. Tietäminen viittaa sellaiseen tiettyyn kontekstiin liittyvään osaamiseen, jolle toimijat ovat antaneet yhteisen sitoumuksensa. Opintojen henkilökohtaistamista näyttää siis edistävän se, että oppija voi tietävänä ja osaavana yhteisön jäsenenä osallistua oppilaitoksen normaaliin toimintaan. Tässä osallistumisen prosessissa tekemiseen liittyvä tieto muuttuu tietämiseksi. Kun oppijalla on mahdollisuus osallistua itselleen merkityksellisiin aitoihin töihin, merkitykset syntyvät uusien kokemusten avulla. Tieto näyttäytyy näin oppijan subjektiivisena kokemuksena ja henkilökohtaisena tietona. (Poikela 2009, 11.)

Opintojen henkilökohtaistamisen merkityskokemusta rakentavat ne oppijana olevan ammatinopettajan kokemukset, joissa hänen oppimishankkeestaan muodostuu hänen ja työyhteisön jäsenten yhteinen hanke. Osallisuuden kokemusta vahvistavat erityisesti oppijan ja hänen kollegoidensa väliset opintoja koskevat neuvottelut. Niiden myötä oppijan henkilökohtainen suunnitelma ja oppimisen tavoitteet selkiytyvät. Lisäksi tämä voi parantaa vastavuoroista aitoa toimintaa ja lisätä yhteistä ymmärrystä työyhteisössä. Työyhteisö toimii näin mahdollistajana niissä tilanteissa, kun oppija sopii oppimisteoistaan ja hyödyntää työyhteisönsä asiantuntijaresursseja suunnitelmansa toteuttamisessa. Tämä on linjassa Hakkaraisen, Paavolan ja Lipposen (2003, 9) näkemyksen kanssa siitä, että käytäntöyhteisö ei ota tietoisesti vastuuta sen jäsenten kehittymisestä. Opintojen henkilökohtaistamisen kannalta on siis merkityksellistä se, että oppija on aloitteen tekijänä oman oppimishankkeensa suhteen. Tärkeä on myös tiedostaa, että oppijan esimiehen osallistuminen opintojen henkilökohtaistamiseen vahvistaa oppijan kokemaa osallisuuden tunnetta.

Opintojen henkilökohtaistaminen voi estyä, jos oppijana olevalta ammatinopettajalta puuttuu edellä kuvatun mukainen käytäntöyhteisö ja sen tuki. Osallisuuden merkityskokemukset voivat jäädä hyvin ohuiksi, ja mahdollisuudet opintojen henkilökohtaistamiselle kapenevat. Kun oppija hyödyntää omia ammatillisia verkostojaan ja osallistaa sen työntekijöitä opintojen henkilökohtaistamiseen, hän voi kokea pystyvänsä vaikuttamaan omaan oppimishankkeeseensa. Toisin kuin omassa ja tutussa työyhteisössä vieraassa työyhteisössä oppija on ulkopuolinen jäsen ja yhteisön käytännöt voivat tuntua vierailta. Tämän kaltaiset verkostot eivät Wengerin ja Snyderin (2000, 141–142) mukaan täytä käytäntöyhteisölle annettuja kriteereitä. Verkostot perustuvat sen jäsenten väliin suhteisiin, eikä niillä ole samankaltaista identiteettiä yhteisönä kuin työyhteisöllä taas on. Opintojen henkilökohtaistamisen merkityskokemusten kannalta oppijan itsensä rakentama oppimisverkosto voi kuitenkin olla merkityksellinen.

Opintojen henkilökohtaistamisen kokemukset vahvistavat näkemystä siitä, että osallistuminen, osallisuus ja osaamisen kehittyminen liittyvät toisiinsa ammatillisen oppilaitoksen työyhteisössä ja sen käytännöissä. Asiantuntijuuden

kehittämistä voi tarkastella Hakkaraisen, Palosen ja Paavolan (2002) tavoin tiedonhankintana ja käsittelynä, kulttuuriin osallistumisena ja dynaamisena kehitysprosessina. Näistä ensimmäistä edustava kognitiivinen eli mielensisäinen näkökulma painottaa asiantuntijuuden tiedollista osaa. Osallistumisnäkökulmasta asiantuntijuus on osallistumista tiettyyn toimintakulttuuriin. Lisäksi asiantuntijuutta voidaan tarkastella tiedonluomisen näkökulmasta. Siinä painottuvat uusien käytäntöjen ja tiedon luominen vuorovaikutteisesti tietyssä yhteisössä. Samoin Sfardin (1998) kuvaa oppimisen ja tiedon hankinnan ilmiötä tiedonhankinta- ja osallistumismetaforien avulla. Tiedonhankintametaforan mukaan oppiminen on ensisijaisesti mielen toimintaa, kun sinne varastoidaan ja rakennetaan uusia tietorakenteita. Osallistumismetaphora tarkastelee oppimisen sosiaalisuutta ja kulttuuriin käytäntöihin osallistumisen prosesseja. Tieto ja asiantuntijuus ovat paitsi yhteisön normeissa ja toiminnassa myös yksilöiden sekä yksilöiden ja heidän ympäristönsä välillä. (Hakkarainen ym. 2003; Sfard 1998; Wenger 1998.)

Yhteenvetomaisesti voidaan todeta, että opintojen henkilökohtaistamisessa on ennen kaikkea kysymys *osallistumisprosessista*. Hakkaraisen ym. (2003) määrittelyssä ihmiset osallistuvat aktiivisesti sosiaalisten yhteisöjen käytäntöihin, mikä samalla rakentaa heidän identiteettiään suhteessa näihin yhteisöihin. Wengerille (1998, 214) oppiminen on osallisuutta, mikä käytäntöyhteisöissä realisoituu esimerkiksi uuden työntekijän kohdalla oppimiselle ja uusille ajatuksille suotuisina olosuhteina. Samoilla linjoilla ovat myös Rintala, Pylväs ja Noke-lainen (2017, 330), joiden tutkimuksen mukaan osallisuutta edistävät oppimisen kannalta merkittävien työtehtävien tekeminen, tasavertainen vuoropuhelu kokeneiden kollegoiden tai muiden asiantuntijoiden kanssa sekä oppijan aktiivisuus. Wenger (1998, 215) myös haluaa korostaa, että jäsenyys ja oppiminen toimintayhteisössä ei itsessään johda yhteiseen ymmärrykseen ja yhteisöllisiin toimintatapoihin. Yksilöt voivat asettaa oppimiselle henkilökohtaisia merkityksiä ja tuoda yhteisöön erilaisia tapoja toimia. Merkityksistä neuvottelu onkin Wengerin (1998) teoriassa oleellista ja liittyy keskeisesti yhteisön käytäntöihin. Silloin yksilö voi kokea oman *itsensä (identity)*, maailmansa ja toimintansa sekä niihin sitoutumisen merkitykselliseksi.

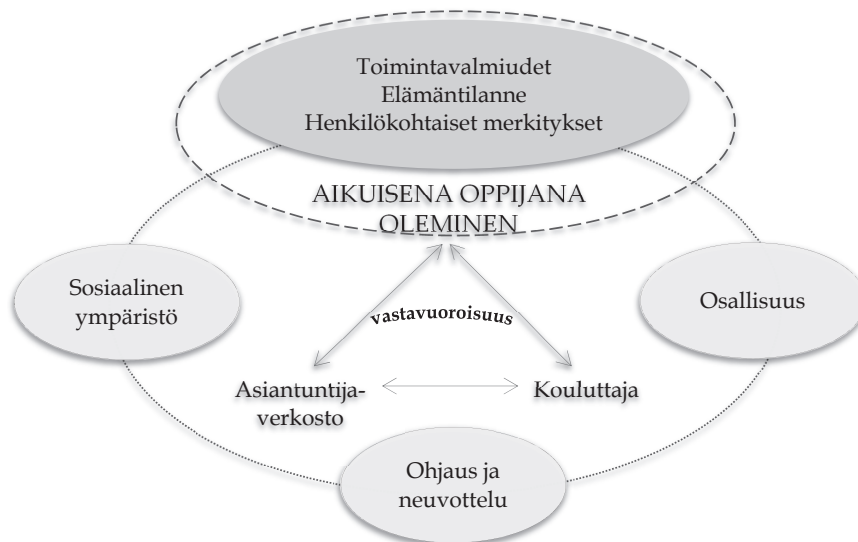
## 5.5 Opintojen henkilökohtaistaminen tekemisen luomisena

Käydessäni keskustelua laatimani yleisen merkitysverkoston ja valitsemieni teorioiden välillä päädyin hooksia (1994) mukailleen seuraavaan opintojen henkilökohtaistamisen kokemuksiä kuvaavaan määrittelyyn: opintojen henkilökohtaistamisessa on kysymys tekemisen luomisesta. Tämä kiteyttää sen, miten opintojen henkilökohtaistaminen muotoutuu aikuisoppijana olemisen, osallisuuden ja ohjatuksi tulemisen kokemuksina.

Osallistavan pedagogiikan edellytykset luodaan hooksin (1994) mukaan opettajuuden muutoksen avulla. Hierarkkisista rakenteista voi päästä eroon, kun opetuksesta puretaan yksipuolisen tiedonsiirron perinne ja lisätään oppi-



joiden vastuuta omasta oppimisestaan. Opintojen henkilökohtaistamisessa ei kuitenkaan ole kyse vain opettajan toimijuudesta, vaan ymmärrän sen rakentuvan ensisijaisesti aikuisoppijan aktiivisuudesta. Aikuisoppija on omien opintojensa subjekti, ei objekti. Se, mitä opintojen henkilökohtaistaminen on aikuisoppijalle, ilmenee hänen tietoisuudessaan. Oppija voi kokea ja tuntea opinnot henkilökohtaisina, hänelle kuuluvina. Toisin sanoen opintojen henkilökohtaistamista ei voi ymmärtää oppijan ulkoisten tai näkyvien tekojen perusteella. Opintojen henkilökohtaistamisen normatiivisten sisältöjen sijaan oppijan kohdalla olisikin puhuttava tekemisen luomisesta ja merkityksistä, joita opintojen henkilökohtaistamisella voidaan luoda. Olen hahmottanut seuraavassa kuviossa 7 opintojen henkilökohtaistamista aikuisoppijan sekä olemassa olevien toimintamallien ja palveluiden vastavuoroisena kohtaamisen tilana, jossa opintojen henkilökohtaistaminen luodaan sosiaalisessa ympäristössä osallisuuden sekä ohjauksen ja neuvottelun avulla.



KUVIO 7 Opintojen henkilökohtaistaminen tekemisen luomisena

Aikuiselle oppijana oleminen on osa sitä koettua elämismaailmaa, jossa hän elää ja on. Yksilökohtainen kokemustieto on merkittävä, kun halutaan ymmärtää aikuisoppijana olemisen merkitystä. Rauhalaa (1983, 1993) mukaillen opintojen henkilökohtaistamisen prosessointi oppijan tajunnassa on tilanteissa riippuvaista niistä erilaisista ymmärtämysyhteyksistä, joita hänelle on elämän sekä työ- ja oppimiskokemuksien ansiosta muodostunut. Rauhalalle (2005b, 29) yksilön tajunta on elämyksellinen kokonaisuus, jonka kokemussisällöt voivat olla laadullisesti erilaisia, selkeydeltään ja kielelliseltä ilmaistavuudeltaan eritasoisia. Tietoisuudessa muodostuneet subjektiiviset merkityskokemukset aktivoituvat henkilökohtaisten kokemusten äärellä. Opintojen henkilökohta-

taistamisen ilmiö auttaa ymmärtämään, miten opintojen henkilökohtaistamisessa voidaan huomioida yksittäisen oppijan lähtökohdat ja mahdollisuudet suhteessa opintoihin.

Opintojen henkilökohtaistaminen merkitsee oppijalle sitä, että hän pystyy olemaan aktiivinen oman oppimisensa subjekti ja opintojensa henkilökohtaistamisen luoja. Oppijan *toimintavalmiudet*<sup>31</sup> mahdollistavat osallistumisen neuvotteluihin, joissa muotoillaan opintoihin liittyviä tekoja, kuten osaamisen hankkimisen tapoja ja menetelmiä. Tätä voi pitää yhtenä edellytyksenä sille, että oppija voi osallistua ja tulla osalliseksi omien opintojensa suhteen. Toimintavalmiudet sisältävät tietoa ja käytännön taitoja, jotka ovat syntyneet oppijan yksilöllisen elämänhistorian aikana. Aikuinen on oman elämänsä ja osaamisensa asiantuntija (ks. Onnismaa 2007, 72), mikä pitää sisällään paitsi eri tavoin hankitun ammatillisen osaamisen myös elämäkokemukset ja itsensä tuntemisen aikuisena oppijana. Opintojen henkilökohtaistaminen alleviivaa oppijasta lähtevää toimintaa. Samalla opintojen henkilökohtaistaminen nostaa oppijan koulutustoiminnan keskiöön ja korostaa näin hänen erityisyyttään. Erityisyyden korostaminen rakentuu arvopohjalle, jossa aikuinen tuntee oman elämäntilanteensa ja kokemuksensa sekä on kykenevä osallistumaan ja muuttamaan elämäänsä. Yksittäisen aikuisoppijan kannalta tämä tarkoittaa yksilöllisiä opintojen henkilökohtaistamista koskevia ratkaisuja, kuten osaamisen osoittamisen tapoja, oppimisstrategioita ja opintojen ajoitusta.

Opintojen henkilökohtaistaminen on aikuisoppijan *henkilökohtaisten merkitysten ja elämäntilanteen* huomioimista opintojen aikana. Aikuisoppija tarkastelee opinnoissa olemistaan omasta elämismaailmastaan käsin. Oppijan ainutlaatuiset tilanteen rakennetekijät, kuten aikuisuus, arvot, ihmissuhteet, työskentelyammatinopettajana ammatillisessa koulutuksessa, aikuisena oppijana oleminen ja perhesuhteet, ovat osa hänen elämäntilanteisuuttaan (Perttula 1995b, 18–19; Rauhala 1993, 70). Oppijan historian varaan rakentuva maailmassa oleminen, ihmisen elämäntilanne, on aina yksilöllinen ja osin myös muuntuva (Rauhala 1996, 108). Myös opintojen henkilökohtaistamisen suhteen aikuisoppijan ymmärtämisyhteydet aktivoituvat, kun kehkeytyvä uusi merkityssuhde liittyy jo olemassa olemaan maailmankuvaan. Aikuisoppijan elämismaailmassa korostuvat ja nousevat esiin aiemmin kertyneet taidot ja käsitykset niin hänestä itseltään oppijana kuin opintojen henkilökohtaistamisesta.

Aikuisoppijan määrittäessä omia lähtökohdiaan ja osaamistaan opintojen alussa se on samalla hänelle itsetulkintaa ja oman pätevyyden arvottamista ammatillisena kompetenssina. Aikuisoppijan opintojen suunnittelun lähtökohdina ovat yksilölliset tulkinnat. Opinnot tuntuvat henkilökohtaisilta, kun opin-

<sup>31</sup> Käyttäessäni toimintavalmiudet-käsitettä viittaan Barabin ja Rothin (2006) tietämisen ekologiseen teoriaan sisältyvään yhteen peruskäsitteeseen. Teoriassa keskeistä on oppijan osallistuminen ja osalliseksi tuleminen, jotka määrittyvät paitsi toimintavalmiuksina myös tarjoumaverkostona ja elämismaailmassa toimimisen avulla. Toimintavalmiudet ovat oppijalle kehittyvä ja vähitellen rakentuva episteeminen kehys, jota voi pitää tulevan pätevyyden ilmentymänä. Siksi niiden oppimista edistävät oppijan ja ympäristön väliset transaktiot. Tarjoumaverkosto on mahdollistava ja oppijan intentionaalista toimintaa tukeva. Oppijan osallistuminen tähän tarjoumaverkostoon luo edellytykset uuden oppimiselle. (Poikela 2008, 72–74.)

noille voi itse asettaa tavoitteet ja muotoilla strategian niiden saavuttamiseksi. Oppijalla on vastuu sekä tietoisuus henkilökohtaisista ja saavutettavissa olevista resursseista. Opintojen henkilökohtaistaminen toteutuu oppijan teoissa, joihin hänelle syntyy henkilökohtainen suhde. Opintojen henkilökohtaistamisen kannalta on tärkeää, että oppija tunnistaa ja tuo näkyviin elämäntilannettaan sekä niitä subjektiivisesti kokemiaan ominaisuuksia ja valmiuksia, joilla voi olla merkitystä opintoihin. Osa näistä voi olla sellaisia, joiden merkityssisältö ja -suhde ovat oppijalle itselleenkin vielä hämääriä. Oppija voi kuitenkin suunnata huomionsa näihin kokemuksiin ja jäsentää niiden merkitystä, jolloin alkuun tiedostamaton tulee tietoiseksi ja voi muuntua kielelliseen muotoon (Rauhala 1996, 115–122; 2009, 68–72).

Opintojen henkilökohtaistaminen korostaa siis oppijan tietoisuutta itsestään ja omista toimintavalmiuksistaan. Tätä ei ole syytä ajatella itsekkyyden, itsekeskeisyyden tai tärkeilyn osoitukseksi, vaan päinvastoin osoittamassa oppijan vastuullisuutta. Onhan kysymys oppijasta itsestään, eikä hän voi väittää enempää kuin todenmukaisesti omista kokemuksistaan väittäen. Rauhala (1983, 164–165) kuvaa individuaalisuutta henkistymisenä sen sijaan, että yksinomaan vietit hallitsisivat ihmisen toimintaa. Henkilökohtaistuminen suhteessa johonkin edellyttää yksilöltä kykyä tarkastella merkitysten avulla omaa olemassaoloaan suhteessa muuhun olemassaoloon. Rauhalan (1996, 118) mukaan kyse on itsetiedostuksesta<sup>32</sup>, mitä hän pitää henkisyyden tärkeimpänä tunnusmerkkinä. Myös Usher (1992, 204) liittyy itsetiedostuksen ehdoksi oppijasubjektin autonomisuudelle. Kokonaisvaltainen tietoisuus itsestään oppijana ja ihmisenä vahvistuu, kun kokemukset ovat alkuperäisiä ja ne ”omistetaan” itse.

Aikuisoppijan osalliseksi tuleminen omien opintojensa suhteen toteutuu tarjolla olevassa toimintaympäristössä ja ihmisten keskinäisessä vuorovaikutuksessa. Sosiaalisesta ympäristöstä, toisista ihmisistä, ohjauksesta ja neuvotteiluista sekä osallisuutta tukevista käytännöistä, työkaluista, ohjeista ja malleista muodostuu aikuisoppijalle ympäristö, joka voidaan ymmärtää tarjoumana. Tarjouman (*affordance*) käsite tulee Gibsonilta (1986). Tarjoumalla ymmärretään Ihanaisen (1992) ja Spangarin (2000, 18–20) mukaan sitä, miten ympäristö ja sen rakenteet määrittelevät yksilön toimintamahdollisuuksia ja luovat merkityksen hänen toiminnalleen. Tarjouman merkitys syntyy toiminnan mahdollisuuksista, joista yksilö on tietoinen. Mahdollisuus uuteen toimintaan syntyy siten yksilön ja ympäristön välisenä tapahtumana samalla, kun tarjoumat ovat havainnoijaan sidottuja ja siksi yksilöllisiä. Tarjouma tarkoittaa tässä yhteydessä tutkijan kielellä sitä, että ympäristössä, kuten koulutuksen toteutustavassa, on jotain, minkä oppija havaitsee mahdollisuutena ja haluaa hyödyntää sitä. (Ihanainen 1992, 50–53.)

Oppijana olemisen ytimenä on kyky rakentaa oppimista edistävän asiantuntijaverkoston toimintaa, osallistua siihen sekä tunnistaa sen tarjoamat resurssit. Opintojen henkilökohtaistamiseen liittyy paitsi tietoisuuden lisäänty-

<sup>32</sup> Itsetiedostuksen käsitteellä Rauhala (1992, 1996) tarkoittaa ihmisen kykyä tajuta oma ymmärtämisensä, itsekohtainen sääntelyn mahdollisuus ja merkityksillä operoinnin persoonakohtainen vastuullisuus.

minen itsestä ja omista mahdollisuuksista aikuisena oppijana myös aktiivinen osallisuus toimintaympäristössä. Opintojen henkilökohtaistamisessa keskeistä on sosiaalinen ympäristö, jossa oppija ja verkoston toimijat ovat vastavuoroisesti toisiinsa vaikuttavia. Oppijana oleminen on toimijuutta, jossa aktiivinen osallistuminen ja neuvottelu omasta tilasta ja mahdollisuuksista ovat keskeisiä. Oppijalle tarjoutuvat voivat olla asiantuntijatukea tai toimintaohjeita. Vastavuoroisuutta syntyy luontevasti erityisesti oppijan itsensä luomissa verkostoissa sen yhteisön jäsenten kanssa (vrt. hooks 1994). Fyysisiä tarjoumia edustavat erityisesti erilaiset oppimisen tilat ja paikat (Ihanainen 1992, 50), joita voi syntyä esimerkiksi työpaikan toimintayhteisössä. Asiantuntijaverkostojen merkitys opintojen henkilökohtaistamisessa on siinä, että ne voivat tarjota monipuolisia ja ainutlaatuisia oppimisen mahdollisuuksia ja neuvottelun tiloja. Lisäksi niillä voi olla ratkaiseva rooli niissä tilanteissa, joissa aikuisoppija tarvitsee erityisiä oppimisen tukitoimia tai pyrkii ratkaisemaan elämäntilanteensa ongelmia.

Myös ohjaus voidaan käsitteellistää tarjoumina (ks. Pajarinen, Puhakka & Vanhalakka-Ruoho 2004, 21), jolloin se voidaan ymmärtää myös osallisuuden mahdollistajana. Opintojen henkilökohtaistaminen luodaan erilaisten ohjaus- ja tukipalveluiden avulla. Kun oppija tuo ohjaustilanteeseen aikaisempia kokemuksiaan, henkilökohtaisia tavoitteitaan ja oppimisen kannalta merkityksellisiä elämäntilanteen asioitaan, ohjaajan on mahdollista päästä sisään tähän oppijan maailmaan oppijan tarjoumien avulla (Juutilainen 2003, 194). Oppijan kokemaa osaamattomuutta ja epävarmuuden tuntemukset voivat vaikuttaa opinnoista käytäviin neuvotteluihin ja estää oppimis- ja toimintamahdollisuuksien tiedostamista. Ohjauksen avulla oppijan tietoisuus voi kasvaa ja hän voi saada vahvistusta aikomuksilleen. Aikuisoppijan yksilölliset oppimisstrategiat ja hankittu osaaminen ovat siis mukana niissä neuvotteluissa, joissa muotoillaan ja päätehtään opintojen sisällöistä ja etenemisestä.

Opintojen henkilökohtaistamisessa on kysymys oppijan osallisuudesta oppimista ja osaamisen hankkimista tukevana ja suuntaavana ilmiönä. Osallisuutta ja osallistumista tukeva toimintaympäristö on erilaisia mahdollisuuksia sekä oppijan päätösvaltaa ja vapautta aktivoiva. Aikuisoppijalle osallisuus ei ole sellaista, mikä vain tapahtuu hänessä, vaan kokemuksena se kytkeytyy ympäristön tapahtumiin. Osallisuuteen liittyy näin kokemuksen subjektiivinen ja sosiaalinen ulottuvuus. Aikuisoppija voi sitoutua opintoihinsa emotionaalisesti, mikä voi ilmetä tunteena henkilökohtaisuudesta. Edellytykset osallisuuden kokemiseksi syntyvät, kun aikuisoppija on tietoinen omista mahdollisuuksistaan toteuttaa omaa oppimistaan koskevia asioita ja päättää niistä. Tunne siitä, että on oppijana riippumaton auktoriteeteista, on vapauttava. Ymmärrys ja tietoisuus erilaisista mahdollisuuksista ja vaihtoehdoista rakentuvat yhteistyössä asiantuntijoiden, kouluttajien, ohjaajien ja vertaisten kanssa. Osallisuus voidaan näin ymmärtää yksilölliseksi merkityksenantoprosessiksi sosiaalisessa tapahtumassa, jossa aikuisoppija toimii ja luo henkilökohtaisia opintojaan.

## 6 POHDINTA

### 6.1 Tutkimuksen arviointia

Tutkimuksessani olen tarkastellut näyttötutkintomestarikoulutukseen osallistuneiden aikuisoppijoiden opintojen aikaisia henkilökohtaistamisen kokemuksia. Tutkimukseni kohteena on ollut opintojen henkilökohtaistamisen ilmiö sellaisena kuin se aikuisoppijoiden kokemuksissa näyttäytyi. Opintojen henkilökohtaistaminen osoittautui hyvin kompleksiseksi tutkimuskohteeksi, koska niin monia asioita voi kokea henkilökohtaisesti tai moni asia voi tuntua henkilökohtaiselta (ks. Rauhala 1974). Tästä syystä katsoin hyväksi ratkaisuksi perehtyä opintojen henkilökohtaistamiseen liittyviin teoreettisiin ja käsitteellisiin analyysiin ja esittää niitä ennen metodisiin valintoihin sitoutumista. Samoin toin esiin esiymmärrykseni opintojen henkilökohtaistamisesta.

Tutkimuksen ontologinen ratkaisu ja metodologiset valinnat määräytyvät tutkimuskohteen perusluonteen, ilmiön olemuksen mukaan (Rauhala 1993, 8–9). Latomaan (2008, 24) mukaan kokemuksen tutkimuksessa tulee miettiä, millainen ilmiö tutkimuskohde on olemukseltaan ja millaista tieteellistä orientaatiota ja menetelmää tutkimuskohteen tarkastelu edellyttää. Olen toteuttanut tutkimukseni holistisen ihmiskäsityksen suunnassa, mikä on myös auttanut ymmärtämään tutkittavaa ilmiötä kokonaisuutena.

Tutkimusprosessini aikana olen joutunut usein palaamaan ja tarkistamaan tekemiäni valintoja tutkimukseni lähtökohtien suuntaisesti. Olen esimerkiksi muotoillut tutkimustehtäviä sekä pohtinut yleisen merkitysverkoston kuvausta ja erityisesti sen käsitteellisen yleisen kattavuutta. Siksi olen palannut usein, jopa tutkimukseni loppuvaiheessa, aineiston äärelle. Reflektiiviset prosessit ovat tutkijalle välttämättömiä, jotta hän voi hahmottaa omaa subjektisidonnaisuuttaan suhteessa tutkimukseensa ja tiedostaa tutkimuksensa rajat (Fingerroos 2003). Tutkimukseni on minun tekemäni ja kirjoittamani subjektiivinen kuvaus aikuisoppijan opintojen henkilökohtaistamisen kokemuksista. Tutkimuksessani esitän monin tavoin rajatun kuvauksen, joka on syntynyt ymmärtämysyhteyk-

sieni paljastumisen tuloksena ja ilmentää näin vain yhden näkökulman aikuisoppijan kokemuksista.

Tutkimukseni puutteena voi pitää aikuisoppijoiden elämäntilanteen ja aikaisempien elämän- ja oppimiskokemusten puuttumista tutkimusaineistosta. Aineiston keruun olisi voinut aloittaa kohderyhmän elämäkertatietojen selvittelyllä, yksilön tilanteen avoimella tarkastelulla. Niiden avulla avautuva ymmärtämysyhteys oppijan kokemuksiin olisi voinut tuoda lisää selkeyttä aikuisoppijana olemisen ulottuvuuteen ja tavoittaa syvemmän kokemuksellisen yhteyden oppijan ja minun välillä (Perttula 2000, 441). Aineiston hankintaa olisi voinut laajentaa myös opintojen ajalle, jolloin olisi saatu autenttisia opintojen henkilökohtaistamisen kokemuksia. Järjestelmällisesti kerätty havainnointiaineisto esimerkiksi lähipäivien yhteydessä olisi voinut toimia myös tässä tutkimuksessa (Judén-Tupakka 2007, 85). Kohderyhmällä olisi ollut myös valmiudet ilmaista kokemuksiaan kirjoittamalla tai äänitallenteilla. Haastattelun edut tulivat kuitenkin esiin siinä, että tarvittaessa pystyin lisäkysymyksin tarkentamaan ja syventämään haastateltavan kuvausta.

Tutkimuksessani on ennen kaikkea kysymys eksistentiaalis-fenomenologisesta tutkimusasetteesta, jonka perusteella kysymykset on asetettu, ja tavasta, jolla ymmärrystä on lisätty ja ilmiötä kuvattu. Tutkimuksessa korostuu fenomenologinen tutkimusmetodi, jonka avulla on lisätty ymmärrystä opintojen henkilökohtaistamisen ilmiöstä. Pyrkimyksenä on ollut kokemuksen tavoittaminen ja teoretisoinnin välttäminen. Onkin perusteltua kysyä, miten näissä lähtökohdissa on onnistuttu.

Eksistentiaalisen fenomenologian ihmiskäsitys korostaa kokemusten yksilökohtaisuutta (Perttula 2000, 430). Kokemusten muodostuminen aina yksilön elämäntilanteessa, tilanteessa, taas perustelee yksilökohtaisen tiedon keskeisyyttä fenomenologisessa metodissa (Rauhala 1993, 83–84; 2005a, 111–112). Itse tutkimussysteemin tulee siis olla sellainen, että se paljastaa olennaisen ihmisen kokemuksellisesta subjektiivisuudesta. Ainutkertaisten merkityssuhteiden tavoittaminen edellyttää tutkijalta herkkyyttä ja sellaisten metodisten ratkaisujen hyödyntämistä, jotka jättävät tilaa muuntumiselle. (Lehtovaara 1994, 26–27.) Tutkimukseni lähestymistapa, eksistentiaalinen fenomenologia, tarjosi perusteet aineistolle, sen keruulle ja analysoinnille, joissa tavoitteena oli tavoittaa aikuisoppijoiden yksilöllisiä kokemuksia opintojen henkilökohtaistamisesta. Tässä tutkimuksessa ei kuitenkaan jääty subjektin kokemuksen kuvauksen tasolle, vaan tästä kokemuksesta avautui dialogi kasvatustieteellisen kirjallisuuden ja teorioiden kanssa. Tutkimusprosessin aikana olen myös keskustellut opintojen henkilökohtaistamisesta erilaisissa työtilanteissa ja opintoihini liittyvissä tilanteissa. Nämä teorioiden ja keskusteluiden avaamat uudet näkemykset ovat olleet mahdollisuus siirtyä subjektin kokemuksesta kohti intersubjektiivisuutta.

Kyseessä on uutta hakeva perustutkimus, jossa tutkittiin ilmiön perusolemusta fenomenologisista lähtökohdista käsin. Fenomenologinen tutkimusmetodi on tässä tutkimuksessa toiminut ikään kuin välineenä, jonka avulla yksilön kokemus on voitu muuntaa yleiseksi käsitteeksi ja tieteen kieleksi. Myös fenomenologinen asenne ja sen mukainen ajattelutapa ovat antaneet ilmiön,

opintojen henkilökohtaistamisen kokemuksen, näyttäytyä sellaisena kuin se yksilön koetussa maailmassa on tapahtunut. Sama asia voi liikuttaa yksilön tietoisuutta eri tavoin, kuten ajatuksina, pelkoina, epävarmuuksina, mielihyvänä, uskona tai intuitiona (Perttula 2008, 123). Fenomenologisen metodin avulla voi selvittää näitä kaikkia kokemuslaatuja, ja siksi se ei kohdistu huomiota vain siihen, mitä jokin asia ihmiselle on tai mitä hän sillä tarkoittaa.

Fenomenologisen tutkimuksen vaatimuksena on asioihin itseensä meneminen, joka edellyttää tutkijalta ennako-oletuksista vapaata lähestymistapaa suhteessa tutkittavaan ilmiöön (Kakkori & Huttunen 2014). Tutkimuksessani ilmiön olemuksen välittäminen tapahtui puhutun kielen avulla. Kuunnellessa toisen puhetta kieli avaa sellaisia merkityksiä, jotka olisivat muuten jääneet tuntemattomiksi ja jotka samalla olivat tutkimukseni kannalta kiinnostavia. Tutkijana olen joutunut hyväksymään myös sen, että puhe jostain aiheesta ei välttämättä ole ”koskettanut” minua. Puhe, käytetyt sanat ja käsitteet ovat jääneet kertojan omiksi eivätkä ole siirtyneet minun tietoisuuteeni. Kysymys on siis siitä, miten haastateltava on käyttänyt kieltä ja miten se on rakentunut minun ymmärryksessäni. Vaikka oppijan ja minun välisemme tuttuus ja yhteiset, opintojen aikaiset kokemuksemme helpottivat kielen ymmärrystä, käsitys kielestä ei kuitenkaan ollut yhteneväinen. Siksi kirjoittamani raportti on sen paljastumisen ilmentymä, joka on tapahtunut oppijan ja minun välisessä, jaetussa tilassa (Heidegger 2000, 56–57).

Tutkimukseni vaikeimpia asioita on ollut se, miten kuvata opintojen henkilökohtaistamisen ilmenemistä ja ulottuvuuksia koetun maailman tapahtumina. Kysymys on laatimani kuvauksen ja todellisuuden yhteydestä, jonka pitäisi olla ymmärrettävä ja looginen. Käyttämäni analyysitapa yksityiskohtaisuudessaan avaa metodin eri vaiheita ja sen sisäistä logiikkaa. Sen jokaisen vaiheen kuvauksiin olen antanut raportissani tilaa, minkä tarkoitus on avata analyysin sisältöä ja johdonmukaisuutta. Analyysiprosessia ja yleisen merkitysverkoston kuvausta olen tehnyt erityisellä tarkkuudella, mahdollisimman tarkasti ja erilaisia kokemuksia ilmentävien sitaattien avulla. Olen pyrkinyt avaamaan näitä tutkimukseni vaiheita siten, että tutkimusraportin lukija voi seurata analyysia ja ymmärrykseni muodostumista.

Fenomenologinen asenne tutkimuksen lähtökohtana on näin jälkikäteen arvioituna edellyttänyt uskallusta heittäytyä tämän asenteen varaan. Vaikka fenomenologia on osoittautunut haastavaksi, jopa vaikeaksi tutkimuksen lähestymistavaksi, se on myös tarkoittanut konkreettista aikuisoppijan uudelleen näkemistä. Tutkimusprosessin aikana esiymmärrykseni opintojen henkilökohtaistamisen ilmiöstä muuntui suuntaan, jossa huomio kääntyi normeihin nojautavista määrittelyistä yksittäiseen aikuisoppijaan, hänen toimintavalmiuksiinsa, lähtökohtiinsa ja opinnoille antamiinsa merkityksiin. Samalla tutkimusprosessini osoittautui merkittäväksi henkilökohtaiseksi oppimispoluksi, joka on paitsi tarjonnut uutta ymmärrystä lähestyä toisen ihmisen kokemusta myös vähitellen muotoillut fenomenologista ajatusmaailmani. Lisääntyvä tietoisuuteni henkilökohtaistamisesta ikään kuin paljasti sen, että minuun syvälle juurtuneet käsitykset oppimisesta sekä oppilaan ja opettajan rooleista vaikuttivat edelleen ajat-

teluuni tutkimusprosessin aikana. Kehittyminen henkilökohtaistavaksi ohjaajaksi on minulle jatkuva muutosprosessi. Havaitsin siinä olevan enemmän ideologiaa ja innostusta kuin empiiriseen tutkimukseen perustuvaa tietoa.

Tämän tutkimuksen tuloksia ei ole mahdollista yleistää koskemaan laajempaa joukkoa aikuisoppijoita, vaan kyse on yleisen tiedon esittämisestä. Toisaalta tutkimuksessani ei myöskään ole syntynyt opintojen henkilökohtaistamisen mallia vaan ymmärrys opintojen henkilökohtaistamisen ilmiöstä näyttötutkintomestarikoulutukseen osallistuneiden aikuisoppijoiden, tässä kohdin ammatinopettajien, kokemana. Fenomenologisessa tutkimuksessa tavoitettava tieto on subjektiivista, kokemusperäistä, tilanne- ja kontekstisidonnaista sekä vuorovaikutteisesti rakentuvaa (Denzin & Lincoln 2005, 10–12; Niiniluoto 2002, 136–145). Tutkimuksessani kuvataan, miten opintojen henkilökohtaistamisen merkityskokemukset muodostuivat osana näyttötutkintomestarikoulutukseen osallistumista ja oppijan elämäntilanteisuutta, ei siis sitä, mitä se objektiivisesti olisi. Kontekstisidonnaisuus ilmenee siinä, että opintojen henkilökohtaistamisen kokemukset olivat yhteydessä siihen todellisuuteen, joka oli olemassa tutkimustilanteessa. Tutkimukseen osallistuneiden aikuisoppijoiden haastattelut toteutettiin opintojen loppuvaiheessa ja kokemukset opintojen henkilökohtaistamisesta olivat senhetkisiä kokemuksia. Tutkimuksen tuloksena kuvatut yksilökohtaiset merkitysverkostokuvaukset kuvaavat koulutukseen osallistuneen ammatinopettajan opintojen henkilökohtaistamisen kokemusta ja hänen merkityssuhteitaan siinä koetussa sisäisessä maailmassa, jossa hän elää. Yleinen merkitysverkosto edustaa tietoa opintojen henkilökohtaistamisen ilmiöstä, joka on konstruoitu näistä yksilökohtaisista merkitysverkostoista.

Tutkijan vastuullisuus ulottuu myös tutkimusraportin kirjoittamiseen, vaikka kaikkia tutkimuksellisia yksityiskohtia olisikin mahdotonta esittää (Perttula 1995b, 102–104; Varto 1992, 112). Tutkimusraporttini noudattaa Polkinghornen (1988, 10) mallia, jossa tutkija kuvaa ilmiötä aineistolähtöisesti edeten yleisempään kokemuksen kuvaukseen ja rakentaen näin syvempää ymmärrystä tutkittavasta ilmiöstä. Lisäksi keskusteluun tuodaan aikaisempia aiheeseen liittyviä tutkimuksia ja teorioita. Tutkimusraportin rakenne ei kuitenkaan kuvaa kirjoittamisprosessiani, vaan se on ennen kaikkea kuvaus tutkimusprosessin muodostumisesta niin kuin sen itse tutkijana koin. Tarkan tutkimuspäiväkirjan kirjoittaminen olisi auttanut palaamaan tutkimukseni eri vaiheisiin raporttia kirjoittaessani. Itse kirjoitin muistiin hajanaisia kokemuksiani, analyysiprosessin etenemistä ja askarruttavia asioita silloin, kun koin sen tutkimukseni kannalta tärkeäksi. Tutkijan subjektisuus on keskeisesti läsnä myös tässä laadullisessa tutkimuksessa, enkä ole sitä pyrkinyt häivyttämään (Perttula 1995b, 103). Tämä ilmenee raportissa siten, että olen välttänyt käyttämästä objektiivisia ilmaisuja niissä kohdissa, joissa olen itse subjektina.

Kirjoitettu teksti luo oman todellisuutensa, eikä tutkimusraportissa käytetty kieli kuvaa aina tapahtumia niin kuin ne ”todella” tapahtuivat tai miten tutkittavat ne kokivat. Teksti luo siis oman todellisuutensa, ja siksi siitä muodostuu tutkimuksellinen ongelma. Raportin teksti ei voi kuvata tutkittavien henkilöiden todellisuutta, vaan se voidaan sen sijaan ymmärtää itsessään sosi-



aalisena todellisuutena, joka luo uusia merkityksiä ja osallistuu tutkimusaihetta koskevaan keskusteluun. Tutkimuskäytänteiden julkituominen on osoitus tutkimuksen luotettavuudesta ja mahdollisuus vakuuttaa lukija tutkimuksen oikeellisuudesta. (Eskola & Suoranta 2000, 220–221; Guba & Lincoln 2005, 207; Patton 2002, 503–504.) Olen pitänyt tärkeänä esittää kaikki ne elementit, jotka liittyvät metodeihin, tutkijaan sekä aineiston hankkimiseen, analyysiin ja tulintaan laadullisessa tutkimuksessa (ks. Patton 2002, 552–553). Tämän saavuttamiseksi olen kuvannut mahdollisimman tarkasti aineistoni hankintatavan, analyysiprosessin ja muotoilemani tulokset. Tutkittavien alkuperäistä kokemusta kuvaavien esimerkkien, kuten aineistositaattien, avulla olen halunnut tehdä näkyväksi toisen kokemusta.

### **Tutkimuseettiset pohdintani**

Ymmärrän tutkimukseni tutkimus- ja tutkijaeettiset lähtökohdat Clarkeburnin ja Mustajoen (2007, 22) tavoin arkisina, päätöksentekoa tukevin taitoina. Eettiset periaatteet ovat kulkeneet mukana kaikissa tutkimukseni vaiheissa. Olen Kuulan (2006, 11–12) viitoittamana käsitellyt eettisiä kysymyksiä tutkimusraporttini eri vaiheissa tapauskohtaisesti. Koska eettiset kysymykset ovat nousseet esiin tutkimusprosessin aikana ja olleet riippuvaisia tilannesidonnaisista tekijöistä, olen nostanut eettisiä päätöksiäni esiin tutkimusraporttini eri kohdissa. Tutkimuseettistä tarkastelua ovat ohjanneet peruskysymykset, jotka ovat koskeneet eettisten kysymysten, asianosaisten sekä oikeuksien ja velvollisuuksien tunnistamista, vaihtoehtojen ja niiden tuottamusten tunnistamista sekä päätöksentekijän aseman huomioon ottamista (Clarkeburn ym. 2007, 29–32). Päätöksentekoaani ovat ohjanneet myös ihmistieteiden tutkimusta koskevat eettiset periaatteet, joihin luetaan tutkittavan itsemääräämisoikeuden kunnioittaminen, vahingoittamisen välttäminen sekä yksityisyyden ja tietosuojan huomiointi. Myös tutkimuseettiset ohjeet hyvästä tieteellisestä käytännöstä ovat olleet ohjenuorana tutkimuksessani. (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2012.)

Tutkimukseni eettinen pohdinta nojaa pääosin Perttulan (1996, 83) esittämisiin näkemyksiin tiedonmuodostuksesta ja tutkimukseen osallistuneiden anonyymiydestä. Olen tarkastellut näitä molempia tutkimukseni luotettavuutta ja tutkijapositiona (luku 3.4) sekä tutkimuksen arviointia (luku 6.1) käsittelevissä luvuissa. Ymmärrän Perttulan (1995a) tavoin, että tajunnallisiin merkityssuhteisiin kohdistuviin tutkimuksiin liitetyt luotettavuuden kriteerit ovat myös hyödynnettävissä tutkimuseettisessä valossa. Tutkijan on mietittävä esimerkiksi omaa subjektisuuttaan tutkimuksen eri vaiheissa tai omaa vastuullisuuttaan siten, että hän itse pystyy arvioimaan sen toteutumista. (Perttula 1995a, 43.) Eettinen tarkastelu voidaan kohdistaa kysymykseen tiedon yleistämisestä. Tutkimukseen osallistuneiden analyysi kokemusten perusrakenteesta ei oikeuta tekemään yleistyksiä. Tutkimukseen osallistuneiden ei kuitenkaan pitäisi tunnistaa itseään, vaan lähtökohtaisesti anonyymiyttä tulisi pitää ihanteena, jos tutkittavien kanssa ei toisin sovita. (Perttula 1996, 90–91.) Olen pitänyt tutkimukseni eettisenä periaatteena, että ulkopuoliset tahot eivät kykene tunnistamaan tut-

kimukseen osallistuneita tutkimusraportin perusteella. Tämä on tosin samalla johtanut yksittäisten henkilöiden elämäntilanteiden tietojen poistamiseen, jotka olisivat antaneet rikkaamman kuvauksen heidän elämismaailmastaan.

Erityisen ongelmallisen eettisen kysymyksen muodostivat yksilökohtaiset kuvaukset opintojen henkilökohtaistamisen kokemuksista. Vaikka tutkimuksessani oli mielekkäällä tavalla muodostettavissa käsitteellinen yleinen merkitysverkoston kuvaus, koin tärkeänä myös esittää yksilökohtaiset kuvaukset (liite 3). Yksittäisen ihmisen kokemusta kuvaava tieto on läpinäkyvää ja ilmaisultaan henkilökohtaista vaikka samanaikaisesti eettisesti tarkastellen kyseenalaista. (Perttula 1996, 99–101.) Eettinen tarkasteluni kohdistui myös kokemusten tuottamaan tietoon, joka tutkimuksessani määrittyi yksilökohtaisena tietona. Vaikka tutkimuksen luotettavuuden kannalta voisi olla hyvä antaa tutkimukseen osallistuneen arvioida esimerkiksi hänestä laadittua merkitysverkoston kuvausta, eettisyyden nimissä ei tätä kuitenkaan voi vaatia. Menettely voisi vääristää tutkimustuloksia, mitä tutkijan on vaikea todentaa. Ihmisen kokemusten todenmukaisuus on riippumaton niiden sisällöstä tai tutkijan tulkinnoista. (Mts. 93.)

## 6.2 Opintojen henkilökohtaistamisen ilmiön tarkastelua

Olen osallistunut tutkimuksellani aikuiskasvatuksellisen tiedon tuottamiseen fenomenologisista lähtökohdista käsin. Tehtäväni kuvata opintojen henkilökohtaistamisen ilmiö onnistui siinä, että tutkimuksen tuloksena pystyin esittämään opintojen henkilökohtaistamisen yleisen merkitysverkoston. Esitän seuraavana keskeiset teesini ja pohdintani opintojen henkilökohtaistamisesta.

### **Oppijan henkilökohtaiset, oppimiselle annetut merkitykset luovat tulkintahorisontin opintojen henkilökohtaistamiselle**

Tutkimukseni tavoite, kuvata opintojen henkilökohtaistamisen ilmiötä, lähti liikkeelle omasta ihmettelystäni: mistä opintojen henkilökohtaistamisessa on kysymys; miten on ilmaistavissa se, että yksilö henkilökohtaistuu omiin opintoihinsa? Samalla koin, että on tärkeä ymmärtää opintojen henkilökohtaistamisen ilmiötä syvemmin kuin vain koulutusta ohjaavien normien tai kehittämishankkeita selittävien raporttien varassa. Aikuisoppijan koetun ilmeneminen uudesta näkökulmasta ja vastausten löytäminen edellä esittämiini kysymyksiin ovat olleet tutkimukseni kantavina teemoina. Ihmettelystäni kautta olen siis etsinyt uudenlaista ymmärrystä opintojen henkilökohtaistamisen ilmiöön. Kun tutkimuspolkuni alussa ennakkokäsitykseni opintojen henkilökohtaistamisesta perustui lähinnä säädöksiin ja ohjeisiin sekä oppijälähtöisyyden ja osaamisperusteisuuden periaatteiden varaan, näkemykseni on siirtynyt entistä humanistisempaan suuntaan. Ymmärrystäni muuttivat erityisesti yksilökohtaiset merkitysverkostokuvaukset, joissa yksilöllisten kokemusten variaatiot tulivat selkeimmin esiin.

Opintojen henkilökohtaistamisessa on kysymys yksilön täysvastuullisen ihmisyyden tunnustamisesta sekä yksilön elämäntilanteen ainutlaatuisuuden ja yksilöllisyyden arvostamisesta. Oppija ei asetu objektiksi, kun henkilökohtaiselle annetaan tilaa ja oppijalle avautuu tila olla subjekti. Ymmärrys ihmisyyden kokonaisvaltaisuudesta pitää sisällään paitsi yksilön tunteet myös ajatuksen ihmisen kehollisuuden, henkisyyden ja elämäntilanteisuuden kokonaisuudesta. Yksilön kannalta tämä tarkoittaa tietoisuutta itsestään ja suhteistaan sosiaaliseen ympäristöönsä sekä omien mahdollisuuksiensa ja osallisuuden kokemusiansa vahvistumista. Aikuisoppija orientoituu oppimistilanteeseen omasta positioistaan käsin oman elämänsä asiantuntijana. Hänen ainutkertaisiin kokemuksiinsa perustuvat, häntä itseään koskevat tulkinnat vaikuttavat siihen, miten hän suuntautuu ympäröivään maailmaan. Ihmisen ainutlaatuisuuden ja yksilöllisyyden huomioiminen ovat myös Rauhalan (1993, 152) ajattelussa keskeisiä teemoja. Aikuisoppijan ymmärtämysyhteydet opintojen henkilökohtaistamisen suhteen aktivoituvat yksilöllisessä kokemuksessa, ja yleisetkin käsitteet tulevat tulkituiksi jo olemassa olevan subjektiivisen maailmankuvan rakennesosana. Henkilökohtaisilla valinnoillaan ihminen yksilöllistää omaa ainutkertaista situaatiotaan yhä enemmän, ja kokemustausta muotoutuu näin jatkuvasti persoonallisempaan suuntaan.

Tällainen aikuisen subjektiivisuuden korostaminen osoittaa aikuisoppimisen moninaisuuden ja haasteellisuuden, kun oppiminen ei enää ole suhteessa tietyn koulutusohjelman toteutukseen vaan oppijan elämäntilanteisuuteen ja sen erityisiin rakennetekijöihin. Opintojen henkilökohtaistamisen ansiosta oppiminen ja osaamisen tunnustaminen voidaan nähdä osana identiteetin tukemista eikä vain opintosuoritusten mittaamisena kuten vallalla oleva käsitys koulutuksesta edelleen on. Oppijalle avautuu mahdollisuus ilmaista omia tarpeitaan ja tunteitaan, määrittää oppijan rooliaan uudella tavalla sekä tehdä omia kehittymistavoitteitaan tukevia aloitteita ja valintoja. Oppimisprosessin aikana opintojen henkilökohtaistaminen ilmenee oppijan itsestään tietoiseksi tulemisena ja aktivoitumisena oman oppimishankkeensa subjektiiksi.

Koulutuksessa tämä tarkoittaa aikuisoppijalle itsenään olemista sekä tietoisuutta elämäntilanteisuutensa ja sen erityisten rakennetekijöiden vaikutuksista opintoihin. Opintojen henkilökohtaistaminen rakentuu yksityisestä, kun aikuisoppijan tahtotila, oppimisvalmiudet, arvot ja asenteet sekä aikaisempi koulutus- ja oppimishistoria aktivoituvat koulutus- ja oppimispolun suunnitteluun. Subjektius ilmenee aikuisoppijan mielessä jo siinä, miten hän tarkastelee itseään aikuisoppijana omasta merkitysperspektiivistään käsin. Aikuisoppijan aktiivisuus merkitsee, että hän voi tehdä oppimisensa suhteen jotain, eikä ota sitä annettuna, jonkun toisen määrittelemällä tavalla. Opintojen henkilökohtaistaminen ei kuitenkaan toteudu, ellei oppijan sisäinen tietoisuus muutu toiminnaksi: on vapauduttava koulutuksen valtasuhteista ja riippuvuuksista. Tämä merkitsee aktivoitumista siihen suuntaan, joka on oppijalle itselleen merkityksellinen ja tavoiteltava.

Kuten tutkimukseni yksilökohtaiset kuvaukset osoittavat yksilöllisyyden syvemmän vaiheen tavoittaminen on opintojen henkilökohtaistamisen kannalta

tärkeää, joskaan ei itsestään selvää eikä helppoa. Subjektilähtöinen opintojen suunnittelu on prosessi, jossa merkittäviä asioita ovat tietoisuus itsestä aikuisena oppijana, omien toimintavalmiuksien kanssa työskentely ja aktivoituminen oppimista edistäviin tekoihin. Opinnot muotoutuvat henkilökohtaisiksi silloin, kun ne luodaan yhdessä tekemällä, oppijaa osallistaen. Opintojen henkilökohtaistaminen paljastaa erilaisuuden, mutta se ei tarkoita poikkeamaa. Jokainen oppija on omassa elämäntilanteisuudessaan erityinen. Lähtökohdat oppimiselle ovat rakentuneet yksilön elämänhistorian aikana, kulttuuristen ja sosiaalisten tekijöiden vaikutuksesta.

Opintojen henkilökohtaistamisen kohdalla joudutaan siis miettimään aikuisen niin henkilökohtaista, koulutuksellista kuin ammatillista historiaa. Ne ovat kietoutuneita toisiinsa ja määrittävät sitä, miten aikuinen suhtautuu ja asennoituu itseensä ja uusiin oppimiskokemuksiinsa. Opintojen henkilökohtaistaminen voi herättää ristiriitoja ja hämmennystä, mikä voi johtua siirtymästä uudenlaiseen oppimisen ja kouluttautumisen kulttuuriin. Aikuinen voi joutua toimimaan ikään kuin rajanylittäjänä omassa aikuisena oppijana olemisessaan. Samanaikaisesti aikuisena ihmisenä oleminen on muuntuva ja määrittäyty uudelleen yksilöllisissä kokemuksissa, ikäkausien vaihteluissa ja elämäntilanteiden muuttuessa. Jos aikuisen suhde itseensä on vahva ja tietoisuus itsestään sen hetkessä elämäntilanteessa on selkeä, hänellä on hyvät lähtökohdat muutokseen. Aikuisoppijan kielteisten asenteiden taustalla on useita syitä. Ne voivat olla tulosta eri kouluissa ja niiden sosiaalisissa ympäristöissä syntyneistä negatiivisesti koetuista kokemuksista. Kuten tutkimukseni yksilökohtaiset merkitysverkostokuvaukset osoittavat oppijoilla voi olla myös syvään juurtuneita odotuksia ja oletamuksia siitä, millaisia koulutuksen ja opettajan tulisi olla. Nämä rajaavat ja suodattavat aikuisoppijan suhdetta oppimiseen tai uuteen toimintatapaan, mikä voi näkyä aikuisoppijan torjuvana käytöksenä tai erilaisina kielteisinä tunnekokemuksina. Siten yksittäisen oppijan opintojen henkilökohtaistaminen ja siitä syntyneiden omakohtaisten kokemusten reflektointi voivat muuttaa koulutukseen liitettyjä käsityksiä ja vähitellen myös itsestään selvinä pidettyjä käytäntöjä. Kysymys on tällöin oppijan muutosprosessista. Myös koulutuksen käytäntöjä voidaan ja tuleekin muotoilla suuntaan, jossa aikuisoppijalla on mahdollisuus muuttaa odotustottumuksiaan, rakentaa merkityksellisiä oppimiskokemuksia ja vahvistaa autonomisuutta suhteessa opintoihinsa.

Opintojen henkilökohtaistaminen on tunnetta henkilökohtaisuudesta ja antaa nimen yksilön tapahtumiselle, jonka hän kokee henkilökohtaisena. Se on tekemisen emotionaalinen kokemus. Tunne henkilökohtaisuudesta ilmentää sitä, mikä merkitys opintojen henkilökohtaistamisella aikuisoppijalle on. Tässä on kysymys siitä, että tapahtumisena opintojen henkilökohtaistaminen ei ole suorittamista tai normeihin nojaavaa prosessin toteuttamista. Sen sijaan se on osa elettyä kokonaisvaltaista olemista ja tulee tiedostetuksi vain oppijan tietoisuudessa. Henkilökohtaistuminen suhteessa johonkin edellyttää yksilöltä kykyä tarkastella merkitysten avulla omaa olemassaoloaan suhteessa muuhun olemassaoloon. Toisin sanoen opintojen henkilökohtaistamisen lähtökohtana ovat

oppijan itsetuntemus, kokemukset, elämäntilanne ja oppimiselle annetut henkilökohtaiset merkitykset. Emotionaalinen tietoisuus opintojen henkilökohtaistamisesta on sitä, että oppijalla on vapaus, mahdollisuuden taju ja päätösvalta suhteessa omiin opintoihinsa.

### **Opintojen henkilökohtaistaminen on aktiivisen tekemisen ansiosta avautuvaa – ei ennakolta määriteltyä**

Edelliset pohdintani herättävät kysymään, miten edistää oppijan aktiivista ja autonomista asemaa suhteessa hänen opintoihinsa. Miten tukea ja ohjata aikuisoppijaa siten, että henkilökohtaistaminen toteutuu osallisuuden kokemuksesta ja sosiaalisessa toiminnassa? Pragmaattisesta näkökulmasta voi myös kysyä, miten uudistaa aikuiskoulutuksen käytäntöjä opintojen henkilökohtaistamisen avulla. Tutkimustuloksiini nojaten esitän pohdintojani siitä, miten toteuttaa opintojen henkilökohtaistamista tavoilla, jotka toisaalta purkavat koulutuksen hierarkkisia valtasuhteita ja vallan epätasapainoa, toisaalta vahvistavat oppijan ainutlaatuisuuden ja yksilöllisyyden huomioimista opintojen henkilökohtaistamisen prosessissa. Tunnistin seuraavat viisi teemaa, joita seuraamalla voi edistää opintojen henkilökohtaistamista: oppijan vaikutusmahdollisuudet, oppijan ja ohjaajan välinen kohtaaminen, sosiaalinen toiminta, oppijan kokemusten ja osaamisen arvostaminen sekä perinteisten koulutukseen liitettyjen käsitteiden haastaminen.

#### *Opintojen henkilökohtaistaminen myötä oppija on omien opintojensa omistaja*

Kasvatuksen ja koulutuksen maailmassa on monia mielenkiintoisia ja jännittäviä piirteitä. Emme ole pystyneet antamaan vastauksia sen enempää hyvään koulutuksen toimintamalliin kuin täydelliseen opettamisen tapaankaan. Siitä alamme olla yhtä mieltä, ainakin vallalla olevan näkemyksen mukaan, että ihmiset ovat oppijoina erilaisia. Tämä onkin jo otettu vakavasti koulutuksen uudistamistyössä, jossa yhdeksi muutoksen tekijäksi on ehdotettu opintojen tai koulutuksen henkilökohtaistamista (ks. esim. Deakin Crick ym. 2013; Fullan 2009, 2012; Williams 2013). Oppimisen yksilöllisyyden korostuminen kääntää huomion oppijaan sen sijaan, että pidetään kiinni jossain määrin vanhentuneista koulutusrakenteista sekä puitteista järjestää koulutusta ja opetusta.

Oppijan asemaa voidaan vahvistaa sillä, että selvitellään hänen taustatietojaan ja lähtökohtiaan opinnoille sekä laaditaan henkilökohtainen oppimissuunnitelma. Tämä ei kuitenkaan riitä, jos tavoitellaan opintojen henkilökohtaistamista. Kysymys on siirtymästä entistä syvällisempään vaiheeseen oppijan huomioon ottamisessa (Spangar ym. 2006, 122). Tämän myötä oppijalle avautuu mahdollisuus saavuttaa henkilökohtaisesti mielekkäät tavoitteet ja osallistua omien opintojensa suunnitteluun. Opintojen tulee kietoutua oppijan maailmaan sekä pyrkiä konstruoimaan sitä, mitä on jo olemassa ja mikä mahdollisesti on merkityksellistä oppijalle.

Tutkimukseni antaa jossain määrin ihanteellisen kuvan opintojen henkilökohtaistamisesta. Oppijan kokemuksia pitää kuitenkin tarkastella yhteydessä näyttötutkintomestarikoulutuksen asettamiin ehtoihin ja koulutukseen osallistuneiden ammattinopettajien rooliin aikuisoppijana. Opintojen henkilökohtaistamisen toimintamallin avulla pyrittiin paitsi toimimaan henkilökohtaistamisen prosessissa oppijalähtöisesti myös purkamaan opettamiseen ja oppimiseen liittyviä perinteisiä käsityksiä. Ammattinopettajat ovat sisäistäneet kouluorganisaatioon sosiaalistumisensa myötä todellisuutta koskevien oletustensa kokonaisuuden itsestään ammatillisena toimijana ja pyrkivät pitämään kiinni aiemmin rakentuneesta identiteetistään. (Vähäsantanen 2013, 17; Vähäsantanen & Eteläpelto 2011, 291–292.) Ylläpitämällä tätä oletusten rakennetta opettajat uskovat toimivansa oikein organisoidessaan opettamista ja kontrolloidessaan oppimista. Samoin he tiedostavat asemansa oppijana, vastaanottavana ja kontrollin kohteena olevana. Heidän omakohtaiset kokemuksensa opintojen henkilökohtaistamisesta nostivat oppijan subjektiivisen äänen esiin, joka sai heidät pohtimaan omaa toimintaansa ammattinopettajana ja sitä, miten purkaa koulutukseen liittämiään käsityksiä. Tässä tutkimuskontekstissa nämä lähtökohdat ovat voineet myös heijastua siihen tapaan, jolla he kertoivat opintojen henkilökohtaistamisen kokemuksistaan.

Opintojen henkilökohtaistamiseen sisältyy ajatus oppijasta, jolla on valinnanvapaus omien opintojensa ja oman elämänsä suhteen. Oppijan autonomia tarkoittaa sitä päätäntävaltaa, jolla oppija säätelee omaa oppimisprojektiään. Kun oppijalle tarjoutuu mahdollisuus kehittyä yksilönä, se ennakoitietiedostukseen kykenevää ja teoistaan täysvastuullista ihmistä (ks. Rauhala 1992, 151). Jotta oppija voisi kokea, että hän voi valita ja tehdä relevantteja päätöksiä, tulee tämän myös näkyä koulutuksen organisoinnissa. Lähtökohdaksi tulee asettaa oppijoiden henkilökohtaisten merkitysten ja kokonaisvaltaisen elämäntilanteen huomioiminen, mikä taas luo siis edellytykset sille, että oppija voi neuvotella ja sopia häntä koskevista, opintoihinsa liittyvistä asioista.

Tämän suuntainen humanistinen ideologia voi johtaa koulutustoiminnassa vallitsevan järjestyksen ja toisaalla yksilön toiveiden, vapauden ja tarvitseman asiantilan välisiin ristiriitoihin, jopa vastakkainasetteluun. Opintojen henkilökohtaistamista voidaan edistää vain sillä, että puretaan vallalla olevaa järjestystä, joka on rakennettu vain kontrollia, rutiineja ja toistettavuutta varten. Valinnanvapaus ja oppijan autonomia mahdollistuvat, kun oppija tulee kuulukseksi ja koulutusjärjestelmän rakenteet joustavat oppijan tarpeiden ja elämäntilanteen mukaisesti. Käytännössä voi käydä niin, että yksittäinen oppija ei kykene tiedostamaan opintojen henkilökohtaistamisen käytäntöjä ja tukitoimia tai koe sitä tärkeäksi. Opintojen henkilökohtaistamisessa on tärkeää, että oppijaa ei tässä tilanteessa syyllistetä tai vaadita taipumaan järjestelmän edellyttämällä tavalla. Oppijalle voi näin syntyä tunne siitä, että hän voi ilmaista itseään, esittää omia ratkaisujaan ja tehdä päätöksiä, jotka voivat olla vastoin hänen ohjajiansa näkemyksiä. Sen sijaan, että opintojen henkilökohtaistaminen suoritetaan ja että se olisi itseisarvo, ratkaisevampaa on luoda opintojen henkilökohtaistamiselle mahdollisuuksia.

*Opintojen henkilökohtaistaminen mahdollistaa aikuisoppijan kuulluksi tulemisen*

Opintojen henkilökohtaistamisen nostaessa aikuisoppijan koulutustoiminnan keskiöön se painottaa samalla hänen erityisyyttään. Yksittäisen oppijan lähtökohdat, historia ja elämäntilanne ovat lähtökohdana opintojen suunnittelulle. Oppijoilla on samalla entistä suurempi tarve tulla ohjatuksi sekä olla tietoisia tilanteestaan ja omista mahdollisuuksistaan. Tutkimukseni vahvistaa käsitystä siitä, että aikuiset eivät ole täysin itseohjautuvia eikä aikuiskoulutusta voi rakentaa sen varaan (ks. esim. Koro 1993; Leivo 2010, 199; Malinen & Laine 2009, 19; Mezirow 1985). Aikuisoppijaa voi ja tulee ohjata suuntaan, missä hänen kykynsä itsetiedostukseen ja kriittiseen reflektioon vahvistuvat. Oppijan tunne siitä, että hän pystyy vaikuttamaan omiin opintoihinsa eikä ole toiminnan kohteena, rakentaa opintojen henkilökohtaistamisen merkityskokemusta.

Opintojen henkilökohtaistaminen kääntää huomion yksittäiseen oppijaan. Kysymys ei kuitenkaan ole vain yksilöstä ja hänen toimintavalmiuksistaan, vaan lisäksi huomio kohdistuu aikuiskouluttajien ohjaustaitoihin. Kouluttajan tai ohjaajan suhde aikuisoppijaan on usein koulun toimintakulttuurin määrittämää. Taustalla ovat vaikuttaneet tarpeet mitata, luokitella ja yleistää oppijat tiettyjen arvosteluperiaatteiden mukaisiin tasoihin tai tyyppeihin. Mikäli oppijan yksilöllisyys, ainutlaatuisuus ja erityisyys sivuutetaan, unohdetaan samalla se, että hän on enemmän kuin luokiteltu tieto hänestä. Kulttuurisista ja historiallisista sidoksista tietämätön ohjaaja voi harhautua toimimaan yksipuolisesti kouluorganisaation eduksi. Riskinä on myös syyllistyminen indoktrinaatioon (Mezirow 1998b, 381–383). ”Kaiken tietämisen” sijaan ohjaajan tulisi vahvistaa kunnioittamisen ja kuulemisen arvoja sekä selkiyttää ihmiskäsityksensä. Opintojen henkilökohtaistamista ei voi kopioida eikä sitä voi ennakolta lyödä lukkoon, koska ihmiset rakentavat subjektiivisista merkitysperspektiiveistään käsin erilaisia tulkintoja oppimiselleen. Tärkeintä aikuisoppijan kannalta on ajan ja huomion järjestäminen sekä sellaisen tilan luominen, jossa kaikki mahdollisuudet ovat vielä avoinna. Vaikka keskeneräisyys tuo epävarmuutta, se voi samalla rakentaa uudenlaista luottamuksen ilmapiiriä.

Tutkimuksessani ohjaussuhteen merkitys aikuisoppijan ja kouluttajan välillä ei nouse keskeiseen rooliin opintojen henkilökohtaistamisessa. Ohjauksen merkitys korostuu tilanteissa, joissa oppija kokee epävarmuutta tai haluaa varmistaa tekemänsä, opintojaan koskevat ratkaisut. Ohjaussuhteessa on merkitsevää, miten kouluttaja suhtautuu aikuisoppijaan aikuisena, ammattilaisena ja ihmisenä. Opintojen henkilökohtaistamiseen jo aiemmin liitetty määrittely, että siinä on kysymys ajan, huomion ja kunnioituksen antamisesta (Onnismaa 2007), vahvistuu tutkimukseni myötä. Aikuisoppija voi ilmaista tarpeensa ja odotuksensa henkilökohtaiselle ohjaukselle, jolloin ohjaukselliset interventiot voidaan toteuttaa hänen yksilöllisten tarpeidensa mukaisesti. Opintojen henkilökohtaistamisessa ohjaus on tarjouma, josta oppija on tietoinen ja osaa hyödyntää sen tarjoamat, opintojensa henkilökohtaistamista edistävät sisällöt.

Opintojen henkilökohtaistaminen edellyttää, että ohjaajalla voi ja pitääkin voida olla emotionaalisesti väritynyt suhde oppijoihin. Tämä käsitys purkaa perinteistä käsitystä ohjaajasta tai opettajasta, joka on etäinen, tietoa ja neuvoja jakava henkilö. Ohjattavien erilaisuuden ei pitäisi olla haaste, jos ohjaaja ja ohjattava tiedostavat katsovansa tilannetta omista konteksteistaan käsin. Inhimillinen ajattelu, kuten millaisena kukin ymmärtää itsensä ja muut, on kulttuurisesti ja sosiaalisesti kytköksissä siihen ympäristöön tai yhteisöön, johon on osallistunut (Rauhala 1983, 1989, 1996). Myös kulttuuriset stereotyyptit ja yleistyksiset voivat vahvistua ohjaustilanteissa, vaikka niiden tiedetään olevan vain osaksi paikkaansa pitäviä ja ohjaavan tekemään toisista havaintoja hyvin rajoituneesti (Bennett 1998, 5–6). Opintojen henkilökohtaistamiselle ovatkin tärkeitä sellaiset ohjaukselliset interventiot, joiden välityksellä oppija saa itsensä tiedostamiseen tarvittavaa itseluottamusta ja sosiaalista tukea.

Opintojen suunnittelun ohjaus konkretisoituu usein jonkinlaiseen lomakkeeseen, kuten näyttötutkintomestarikoulutuksessa HOT-suunnitelmaan. Riskinä on, että henkilökohtaistaminen toteutetaan tällöin teknisesti, lomakkeen struktuurin ohjaamana. Henkilökohtaistamisen monimerkityksellisyyttä voisi selkiyttää se, että lomakkeen sijaan keskityttäisiin aikuisoppijan kohtaamiseen, kuulluksi tulemiseen (ks. Onnismaa 2007). Opintojen henkilökohtaistamisen yksilöllisyyttä painottava ulottuvuus tarkoittaa oppijan kannalta sitä, että oppija on oman elämäntilanteensa asiantuntija. Henkilökohtaistaminen toteutuu, kun oppija kokee osallistuvansa ja voivansa vaikuttaa opintojensa suunnitteluun. Opintojen henkilökohtaistamisessa autonomisuus on aikuisoppijan vapautta. Ei siis oteta haltuun hänen henkilökohtaisia prosessejaan esimerkiksi lomakkeen ohjaamana, eikä päätetä hänen puolestaan etukäteisoletusten ja opetussuunnitelman ohjaamana.

#### *Opintojen henkilökohtaistaminen luodaan sosiaalisessa toiminnassa*

Opintojen henkilökohtaistamisessa on kysymys yksilöstä ja samalla ihmisten välisistä sosiaalisista suhteista. Se on ilmiönä sosiaalisuuteen perustuva. Opintojen henkilökohtaistamisella ei pyritä yksilölliseen opetukseen tai erityisopetukseen vaan purkamaan perinteistä mallia opiskelijoiden ryhmyksestä ja ryhmäopetuksesta. Henkilökohtaistaminen voi toteutua esimerkiksi siinä, että perinteinen, oppilaitoksiin ja opetukseen sidottu näkemys oppimisesta voidaan korvata monitoimijaisilla verkostoilla. Niissä on mahdollista saada aikaan yhteisöllisyyttä, jaettua asiantuntijuutta, yhteistoiminnallista oppimista tai vertaisoppimista. Opintojen henkilökohtaistamisessa on keskeistä kysyä, miten ja kenen tulee tunnistaa sosiaalisuutta ja yhteisöllisyyttä edistäviä oppimisen tapoja ja oppimisympäristöjä.

Opintojen henkilökohtaistaminen luo mahdollisuuksien ilmapiiriä. Oppimisen suunnittelussa korostuvat osallisuus, yhteistuotanto ja kumppanuuden tarjoaminen oppijalle. Koulutukseen osallistujilla on uusi rooli olla mukana koulutuspalveluiden innovoinnissa, mikä tuo heille mahdollisuuden vaikuttaa koulutuksen sisältöön ja toteuttamiseen. Käytännössä ammattilaiset, opetus-



henkilöstö, työskentelevät oppijoiden kanssa yhdessä huomioiden heidän lähtökohtiaan, tavoitteitaan ja valmiuksiaan. Oppijoilla on siis suuri sananvalta ja mahdollisuus vaikuttaa oppimissuunnitelmansa sisältöön ja hyödyntää oppimisessa erilaisia oppimisverkostoja.

Opintojen henkilökohtaistamisen sosiaalisuuteen liittyy keskeisesti uudenlainen näkemys oppijan toimintaympäristöstä. Sitä voi tarkastella oppilaitoksesta ympäröivään yhteiskuntaan ja maailmaan avartuvana jatkumona. Oppijalle se on paikkoja sekä niissä toimivien ihmisten muodostamia toimintayhteisöjä, joissa hän voi saada tukea ja ohjausta sekä ammentaa uutta tietoa osaamisensa kehittämiseksi tai tutkinnon suorittamiseksi. Näyttötutkintomestarikoulutuksen henkilökohtaistamisen toimintamalli ohjasi oppijan rakentamaan sellaisen oppimisverkoston, josta muodostui oppimista ja osaamisen osoittamista tukeva, vuorovaikutuksessa toimiva yhteisö. Opintojen henkilökohtaistamisen kannalta keskeistä on se, että oppijalle tuodaan näkyväksi esimerkiksi työpaikkojen tarjoamat resurssit. Yleisesti voi todeta, että opintojen henkilökohtaistaminen toteutuu oppijan osallistuessa oppimista edistävän yhteisön tai verkoston toimintaan sekä tunnistaessa niiden tarjoamat mahdollisuudet.

Opintojen henkilökohtaistamiseen sisältyvät tasa-arvon ylläpitämisen ja yksilöllisyyden kunnioittamisen tavoitteet voivat herättää keskustelun epätasa-arvoisista ja oppijaa leimaavista käytännöistä. Samalla lähestytään inklusiivista ajattelua, joka esimerkiksi Ainscowin (2005) määrittelyssä kiteytyy laaja-alaiseksi prosessiksi, jonka tavoitteena on koulutukseen osallistujien ja yhteiskunnan jäsenten moninaisuuden hyväksyminen, tukeminen ja kunnioittaminen. Näin ajateltuna käsitykset erilaisuudesta ja suhtautuminen oppijan erilaisuuteen nousevat keskustelun keskiöön. Opintojen henkilökohtaistamisen näkökulmasta oppijan yksilöllisiin tarpeisiin ja erilaisuuteen voidaan vastata lisäämällä osallisuutta, mikä merkitsee oppijalle jatkuvaa osallistumista ja neuvottelua opintoihin liitetystä merkityksistä. Avoimeen vuorovaikutukseen ja uusien oppimisverkostojen luomiseen kannustava toimintakulttuuri taas tuo oppijalle uudenlaisia vaikutusmahdollisuuksia. Opintojen henkilökohtaistamista tukee, jos oppijalla on mahdollisuuksia valita omassa toimintaympäristössään toisiinsa sulautuvia oppimisresursseja ja toteutustapoja.

Tutkimukseni oppijoiden opintojen henkilökohtaistamisen kokemukset liittyivät yleisesti fyysisiin oppimisympäristöihin. Digitaaliset ja verkkooppimista tai virtuaaliodellisuutta hyödyntävät ympäristöt jäivät siis uupumaan. Yhä enenevässä määrin opintojen henkilökohtaistamisen kehittämiseen liitetään myös uudenlaisia opetusteknologisia ratkaisuja, joilla pyritään tarjoamaan uudenlaisia oppimisen verkostoitumista edistäviä malleja tai tuomaan uudenlaisia ideoita sulautuvasta oppimisesta, joissa informaatioteknologisia ympäristöjä yhdistetään perinteisimpiin oppimisympäristöihin. Samoin ohjelmat, jotka huomioivat yksittäisen oppijan erityisyyden, erottavat oppijan spesifit tarpeet ja ehdottavat näitä vastaavia syötteitä oppijalle, ovat yksi malli tulevaisuuden oppimiskokemuksesta. (ks. esim. Brown & Green 2015; 2016; Jokinen ym. 2013, 72; Keamy ym. 2007, 1-3; Vaughan 2010, 11-13; Warlick 2009.) Kun perinteiset oppimisympäristöt perustuvat useimmiten ryhmämuotoiseen toteu-

tukseen ja yhteiseen opetussuunnitelmaan, henkilökohtaiset oppimisverkostot mukautuvat oppijan kiinnostuksen kohteiden ja päämäärien mukaisesti. Sosiaalinen ulottuvuus johtaa siihen, että oppiminen laajenee muodollisesta oppimisesta monitoimijaisiin oppimisverkostoihin, etäkäyttöympäristöihin, sosiaalisen median palveluihin tai simulointi- ja virtuaaliympäristöihin.

Oppimisen digitaalisuutta voi pitää myönteisenä kehityssuuntana varsinkin, jos uudentyyppisissä oppimisympäristöissä opintojen henkilökohtaistamisen toimintamallit voivat saada uusia muotoja ja oppimisverkostoista voi muotoutua uudentyyppisiä opintojen henkilökohtaistamisen resursseja. Esimerkiksi tulevaisuuden tietokoneavusteinen oppiminen perustuu sellaisiin älykkäisiin järjestelmiin, jotka hyödyntävät keräämäänsä informaatiota ja pystyvät tarjoamaan yksittäisen oppijan tarpeita ja mahdollisuuksia huomioivia sisältöjä. Oppimisen joustavuutta lisää se, kun oppija voi valita modulaarisia sisältöjä sekä päättää, miten ja milloin arviointi toteutuu. Oppimisen avoimuutta edustavat MOOCs-kurssit (*Massive open online courses*) ovat avanneet lukuisille ihmisille mahdollisuuden kokeilla oppimista ja tutkimista aivan uusilla tavoilla (Gordon 2014). Nämä joustavat, uudentyyppiset oppimisen järjestelmät ja sovellukset voivat laajentaa oppijan valinnanmahdollisuuksia, kun hän suunnittelee oppimistaan ja kehittää osaamistaan (Bartle 2015, 5). Koulutuksen järjestäjän haasteeksi jää ratkaista, miten tunnistaa ja tunnustaa erilaisin tavoin opittu ja hankittu osaaminen.

Edellä kuvattu kehityssuunta on herättänyt myös kritiikkiä. Kohnin (2015) mukaan opetusteknologiaa on syytä kehittää opintojen henkilökohtaistamisen ehdoilla, jotta oppimisen pedagogiset lähtökohdat ja sisällöt eivät jäisi marginaaliin. Yksilöllisiin ratkaisuihin ja henkilökohtaisiin oppimisympäristöihin perustuva teknologia on houkutteleva vaihtoehto, kun haetaan kustannustehokkaita koulutuksen järjestämistapoja. Jos tehokkuutta haetaan yksityisten, yritysälähtöisten digitaalisten oppimisympäristöjen tarjoajien ehdoilla, koulutuksella on vaarana mukautua kuluttajatuotteeksi, mikä voi samalla heikentää pedagogisia näkökulmia. (Kohn 2015; Roberts-Mahoney ym. 2016, 2.)

#### *Opintojen henkilökohtaistaminen on sitoumus aikuisoppijan osaamisen arvostamiselle*

Tutkimukseni osoittaa, miten opintojen henkilökohtaistamista voidaan vahvistaa sillä, että arvostetaan ja tunnustetaan oppijan oppimiskokemuksia ja aiemmin hankittua osaamista. Oppijan vaikutusmahdollisuuksia voi siis laajentaa, kun hyväksytään se, että oppimista voi tapahtua muodollisen koulutuksen ulkopuolella. Oppijalle tämä tarkoittaa tasapuolisuutta ja opintojen tehostumista. Sen sijaan, että oppimisessa tukahdutetaan yksilöllisiä kokemuksia ja oppijan aiemmin hankkimaa osaamista, opintoprosessin aikana olisi luotava tilaisuuksia itseilmaisulle ja osaamisen esiin tuomiselle. Sen sijaan, että rajataan valinnanvapauksia kapeasta kurssitarjonnasta, koulutuksen pitäisi kannustaa oppijaa hankkimaan omakohtaisia kokemuksia, jotka auttavat häntä arvioimaan tilannettaan, ymmärtämään ja tutkimaan erilaisia vaihtoehtoja, testaamaan taitojaan ja ilmaisemaan vähitellen kasvavaa luottamustaan suhteessa omiin vah-

vuuksiinsa. Oppijan kokemukset voidaan nivoa osaksi oppimisprosessia, ja niitä voidaan hyödyntää myös oppimisresursseina. Oppijan intressit ja lähtökohdat opintoihin kuuluvat asiaan, sillä oppijan tulee asemoida itsensä suhteessa opintoihinsa. Hänelle avautuu näin mahdollisuus vapautua tiedon sidoksista ja antaa tilaa omille tunteilleen ja kokemuksilleen sekä niiden reflektoinnille.

Opintojen henkilökohtaistaminen on eri asia kuin osaamisperusteinen tapa toteuttaa koulutusta. Jos opintojen henkilökohtaistaminen määritettäisiin vain osaamisen tunnistamisena ja tunnustamisena, se antaisi sille hyvin ohuen ja rajatun määritelmän. Henkilökohtaistamisen avulla voidaan vahvistaa oppijan osallisuutta osaamisperusteisessa koulutusprosessissa. Kun osaaminen on henkilökohtaista, osaamisen tunnistamisen, osoittamisen ja tunnustamisen menettelyt on myös toteutettava oppijakohtaisesti. Oppimisen suunnittelun lähtökohdana on oppijan lähtötilanteen osaaminen. Ohjaajan rooli on tukea oppijaa löytämään sellaisia tarvittavan osaamisen hankkimiseen soveltuvia oppimismenetelmiä ja -ympäristöjä, joissa eivät korostu valmiit toimintaohjeet, suoritukset tai ulkoa oppiminen. Oppimisen henkilökohtaistaminen ei kuitenkaan onnistu yksittäisinä tekoina vaan ennemminkin tapahtumien ketjuna, jonka tavoitteena on oppijan autonomisuuden kasvu.

Henkilökohtaistamisen liittäminen osaamisperusteiseen oppimisprosessiin haastaa koulutuksen järjestäjän arvioimaan toimintaansa kriittisesti. Esimerkiksi osaamisen tunnistaminen voidaan kyllä tehdä laadukkaasti, mutta sen jälkeiset ratkaisut voivatkin olla opettajalähtöisiä. Osaamisen tunnistamisessa voidaan myös toimia huolellisesti ja kartoittaa oppijan niin muodollisessa ja epävirallisessa koulutuksessa kuin arkioppimisena hankkimaa osaamista, mutta oppimisprosessin aikana tunnustetaan vain osaaminen, joka on hankittu osallistumalla muodolliseen koulutukseen. Tällöin eivät voi toteutua aidot, oppijan kokemuksia hyödyntävät henkilökohtaistetut järjestelyt, vaan oppijat toimivat edelleen yleisten toimintaa ohjaavien järjestelmien ja normien mukaisesti.

Osaamisen osoittamisen ja hankkimisen suunnittelun henkilökohtaistamista voidaan edistää purkamalla perinteiseen oppimiseen ja sen arviointiin liittyviä käsityksiä sekä irrottamalla perinteisistä oppija-opettajarooleista. Kyse on suuresta muutoksesta. Oma haasteensa onkin saada myös oppijat oivaltamaan, mitä tämä tarkoittaa heidän kannaltaan. Perinteisesti opettajajohtoisessa koulutuksen toteutuksessa oppija odottaa kouluttajalta valmiita suunnitelmia, tehtäviä ja arviointia. Osaamisen tunnistaminen osallistaa oppijan toimintaan, mikä edellyttää häneltä ymmärrystä osaamisvaatimuksista ja oppimistavoitteista sekä itsearviointitaitoja. Ohjaajan tehtävänä on ymmärtää ohjattavaa kokonaisvaltaisesti ja tunnistaa hänen yksilöllisiä lähtökohtiaan ja osaamistaan sekä valinnanvapauden ja vastuun tuomaa epävarmuuttaan voidakseen tukea häntä.

Ammatillinen koulutus ja suoritettu tutkinto ovat työmarkkinoille osoituksia siitä, että henkilöllä on muodollinen pätevyys. Siirtymä osaamisyhteiskuntaan on paitsi johtanut työn automatisointiin myös nostanut esiin uudenlaisia työpaikkaan ja sen työtehtäviin liittyviä erityisiä osaamisvaatimuksia. Opintojen henkilökohtaistamisesta voi olla etua työmarkkinoille, kun opintoihin on

mahdollista siirtyä joustavasti työn ohella ja opinnot voidaan muotoilla tiettyjen työtehtävien tai työpaikassa vaadittavien pätevyyksien mukaisesti. Riskinä on kuitenkin se, että osaaminen voi näissä tilanteissa jäädä työpaikkakohtaiseksi ja kapeaksi. Opintojen henkilökohtaistamisesta on yksilölle etua, kun hän voi kehittää osaamistaan ja työllistyä. Opintojen henkilökohtaistamisessa on samalla tiedostettava, että näin hankitun osaamisen suhteen voi olla vaikea arvioida ja selvittää, onko henkilöllä tarvittavat laaja-alaiset perusvalmiudet ammatissa toimimiseen ja elinikäiseen oppimiseen.

*Koulutuksen rakenteista ja hallinnon käsitteistä kohti palvelun kulttuuria*

Henkilökohtaistamisen idea on tuotu koulutuspalveluiden piiriin siinä vaiheessa, kun on haluttu vahvistaa oppijan asemaa ja osallistaa hänet opintojen yhteissuunnitteluun. Henkilökohtaistaminen on myös vastaus koulutuksen kehittämisessä suuntaan, joka huomioi oppijan yksilönä ja jossa oppiminen vastaa entistä paremmin tulevaisuuden tarpeisiin. Näistä lähtökohdista opintojen henkilökohtaistaminen on kannatettava asia. On kuitenkin oltava realistinen ja tiedostettava, että henkilökohtaistamisen edistämistä voivat estää resurssien puute, järjestelmäkeskeinen konservatiivinen ajattelu ja koulujärjestelmille luontainen hidas uudistumiskyky. Yhteiskunnan muutosnopeus ja elinikäisen oppimisen monipuolisuus tarkoittavat viralliselle koulutusjärjestelmälle sitä, että sillä ei ole enää monopoliasemaa tietojen ja osaamisen tuottajana. Opintojen henkilökohtaistamisesta voi syntyä menestystekijä, jossa esimerkiksi ammatilliset oppilaitokset voivat erikoistua tulevaisuudessa. Erityisiä tulevaisuuden haasteita voi kuitenkin olla muutosvastaisissa asenteissa, jotka eivät tue järjestelmäkeskeisten ja opettajajohtoisten toimintatapojen purkamista.

Opintojen henkilökohtaistamiseen on liitettävissä samanlaisia näkemyksiä kuin on esitetty palveluiden tuottamiseen (Leadbeater 2004b). Palvelun käyttäjällä voi olla suuri rooli ja vastuu palveluprosessin onnistumisessa. Asiakaslähtöinen orientaatio tarkoittaisi sitä, että aikuisoppijan tarpeet ja toiveet olisivat keskeisiä tekijöitä palveluita järjestettäessä. Tällä hetkellä on kuitenkin niin, että koulutusjärjestelmän ytimessä ovat edelleenkin sen instituutiot ja ohjausjärjestelmät sekä koulut ja opettajat, jotka ylläpitävät juurtuneita käsityksiä siitä, mitä koulutus on ja miten sitä toteutetaan. Mikäli palveluajattelua vahvistettaisiin, johtaisi se suuriin muutoksiin niin kouluissa kuin opettajien rooleissa. Esimerkiksi jos aikuisoppijoille haluttaisiin tarjota erilaisia oppimisen ja osaamisen resursseja, yksittäisten koulujen tulisi kyetä muodostamaan sellaisia verkostoja, joissa jaetaan oppimisresursseja yhteiseen käyttöön.

Mahdolliset esteet ja samalla mahdollisuudet opintojen henkilökohtaistamiseen ovat koulujärjestelmissä ja tavoissa toteuttaa koulutuksia. Kuilu nykyisten, järjestelmäkeskeisten koulutusten ja henkilökohtaistamisen ideologian välillä voi olla suuri. Kun koulujärjestelmä on rakentunut historiallisesti teollisen yhteiskunnan logiikan mukaan, näitä standardeihin ja aikaan sidottuja rakenteita voi olla vaikea purkaa niiden vakaan ja pysyvän luonteen vuoksi. Nykyisillä työmarkkinoilla tuotantoa on automatisoitu jo pitkään, ja työntekijöiltä vaadi-

taan epävarmuuden sietokykyä, muutosvalmiutta, itsensä johtamista ja henkilökohtaista vastuun ottamista. Tietointensiiviset tehtävät edellyttävät verkostoituvia organisaatorakenteita. Myös koulujärjestelmän odotetaan vastaavan tähän kehityskulkuun ja tukevan yksilöiden kehittymistä joustavilla ja henkilökohtaistetuilla ratkaisuilla. Jos nykyiset koulutusjärjestelmät eivät tue opintojen henkilökohtaistamista, on pyrittävä selvittämään estävät tekijät ja tuomaan tietoa siitä, minkälaisia tuloksia opintojen henkilökohtaistamisella saavutetaan ja miten se palvelee eri osallisten intressejä. Ensimmäinen askel aidon henkilökohtaistamista tukevan järjestelmän luomiselle on ymmärrys siitä, että teollinen yhteiskunta ei enää määritä nykyistä yhteiskuntaa eikä koulutusta pitäisi rakentaa kiinteiden lukujärjestysten, opetussuunnitelmien tai vuosiluokka-ajattelun varaan.

Toinen tärkeä askel on tunnistaa, että motivaatio oppimiseen on edellä kuvatun kehityksen myötä muutoksessa. Osaamisyhteiskunnassa yksilöitä ohjataan jatkuvaan oppimiseen. Nykypäivänä koulutukseen osallistuva aikuisoppija, niin kuin ei myöskään nuori oppija, ole tietämätön ”tyhjä taulu”, jolle voi välittää tietoa ja sitten kontrolloida opittua. Tämä näkemys on saavuttanut pisteensä jo kauan sitten. Oppijan ominaisuuksia ja lähtökohtia oppimiselle ovat osaaminen, ainutlaatuisuus ja henkilökohtaiset intressit. On selvää, että koulutusprosessi, joka pyrkii edistämään kunkin yksittäisen oppijan henkilökohtaista osaamista, ei voi toimia perinteisin, opettajajohtoisin keinoin. Yksi tapa tehdä koulutuksesta houkuttelevaa on opintojen henkilökohtaistaminen. Jos oppija kokee, että häntä kunnioitetaan ja hänen yksilölliset ominaisuutensa huomioidaan, hän on todennäköisesti valmis myös itse työskentelemään opintojensa eteen. Tämä ei kuitenkaan koulujärjestelmässä tarkoita sitä, että jokaiselle oppijalle järjestettäisiin yksilöllistä opetusta tai sellaista tarjontaa, josta voisi itsenäisesti valita, mitä haluaa oppia. Opintojen henkilökohtaistamisen edellytykset luodaan sosiaalisessa vuorovaikutuksessa, yhteistoiminnallisilla menetelmillä ja yhteisesti sovittujen pelisääntöjen avulla. Opintojen henkilökohtaistaminen ei siirrä vastuuta yksipuolisesti oppijalle eikä perustu itseohjautuvuuden ihanteeseen.

Voiko oppilaitos olla kiva ja oppimiseen motivoiva? Yksittäinen opettaja voi onnistua siinä, että hän on kiinnostava ja saa oppijat innostumaan. Näiden opettajien varaan ei voi kuitenkaan rakentaa tulevaisuuden oppilaitoksia. Opintojen henkilökohtaistaminen, koulutuksen rakenteiden muuttaminen ja oppimisen tapojen uudistaminen voivat olla välttämättömiä tekijöitä, kun halutaan varmistaa kiinnostus oppimiseen. Oppimisen henkilökohtaistamisessa koulutuspalvelut voitaisiin toteuttaa helposti siten, että lisättäisiin oppijan valinnanvapautta ja mukautettaisiin opintoja käyttäjän tarpeiden mukaisesti. Mitä syvällisempään vaiheeseen palvelua haluttaisiin viedä, sitä enemmän kasvaisi käyttäjän rooli olla osallinen häntä koskevissa ratkaisuissa (Leadbeater 2006). Opintojen suunnittelussa korostuisivat tällöin osallisuus, mahdollisuuden taju, päätösvalta ja kumppanuuden tarjoaminen oppijalle. Palvelun käyttäjä, oppija, voisi vaikuttaa sen sisältöön, toteuttamiseen ja arviointiin myös oman oppilaitoksensa verkostoissa. Toisin sanoen opintojen henkilökohtaistaminen tarkoittaisi

oppijalle itsensä toteuttamista itse asetettujen tavoitteiden mukaisesti. Yksilöllisten oppimisen vaihtoehtojen ja erilaisten oppimisympäristöjen lisäksi myös oppisisältöjä voisi olla mahdollista henkilökohtaistaa.

Opintojen henkilökohtaistamisen perimmäinen tavoite on luoda sellainen koulutusjärjestelmä, joka vastaa yksilöiden tarpeisiin ja purkaa ”*yksi-tapa-sopii-kaikille*”-asennetta (OECD 2005). Sen avulla voidaan kiinnittää huomio niihin koulujärjestelmään sisältyviin rakenteisiin, jotka voivat heikentää oppijan motivaatiota ja iloa oppimiseen. Tilalle voidaan löytää uusia ratkaisuja henkilökohtaistetuista, kokeilevista ja osallistavista lähestymistavoista. Pedagoginen kehittäminen voi tässä kehityskulussa ajautua jännitteiseen tilaan, jossa toisessa ääripäässä on usko rakenteisiin ja järjestelmäkeskeiseen toimintamalliin, ja toisessa taas ovat yksilölliset, oppijan kanssa yhdessä muotoiltavat oppimiskäytännöt. Deakin Crick ym. (2013) painottavat, että oppiminen rakenteiden ehdoilla ja tiukasti pätevyysvaatimuksia noudattaen tuottaa tuloksia, jotka eivät välttämättä vastaa 21. vuosisadan oppimistarpeita. Samoilla linjoilla on Sahlberg (2015) todetessaan, että uteliaisuuden herättäminen ja ylläpitäminen oppimisen moottorina on tulossa yhä tärkeämmäksi. Oppimisen tai opintojen muotoilu, joka tapahtuu vuorovaikutuksessa ja oppijaa osallistaen, taas kannustaa häntä sitoutumaan oppimistavoitteisiinsa ja niiden saavuttamiseen. Tätä suuntaa voidaan edistää, kun lisätään opintojen joustavuutta ja mahdollisuuksia sekä keskitytään opintojen henkilökohtaistamiseen.

### 6.3 Tulosten merkitys ja jatkotutkimusehdotukset

Tämän tutkimuksen tehtävien määrittämisen yhteydessä totesin, että tutkimukseni voi olla aikuiskoulutustieteen teoriaa ja käsitteistöä rakentavaa. Lienee realistista ajatella, että tutkimuksen tulokset eivät ole suoraan kohdennettavissa aikuiskoulutuksen käytäntöihin. Tutkimuksen vaikuttavuus ilmenee parhaiten, jos se pystyy tarjoamaan kasvatustieteen ja aikuiskoulutuksen kehittämiseen uutta sisältöä. Tutkimuksen anti onkin siinä, että se antaa uusia käsitteellisiä välineitä siihen keskusteluun, jota käydään aikuiskoulutuksen kehittämisestä yhä oppijalähtöisempään ja yksilöllisempään suuntaan. Kysymys *miksi ja millä tavalla opintojen henkilökohtaistaminen on tarpeellista aikuisoppijan kannalta* saa tämän tutkimuksen ansiosta teoreettisia perusteluja.

Tutkimukseni ei myöskään toimi yleisenä oppaana sille, mitä opintojen henkilökohtaistaminen on. Sen sijaan opintojen henkilökohtaistamisen ilmiön ymmärtämisellä voi olla merkitystä käytännön opetus- ja ohjaustilanteissa, minkä toivoisi myös lisäävän rohkeutta kyseenalaistaa usein itsestään selvinä pidettyjä koulutuksen järjestämisen toimintatapoja. Jokaisen opettajan tai opetusalan asiantuntijan olisi hyvä pysähtyä miettimään opintojen henkilökohtaistamisen ilmiön alkuperää ja sitä, mikä on oma suhde tähän ilmiöön. Erityisen tärkeää se on niille, jotka ohjaavat oppijoita opintojen henkilökohtaistamisessa.

Aikuisten oppimiskokemuksia on lähestytty laadullisin tutkimusmenetelmin myös aiemmin (mm. Leivo 2010; Partanen 2011; Roisko 2007; Siivonen

2010; Ylönen 2011). Näiden tutkimusten metodologiset lähtökohdat ovat tavallisimmin olleet fenomenologis-hermeneuttiseen, narratiiviseen tai fenomenografiseen perinteeseen kytkeytyviä. Aikuisen oppimiskokemuksia on lähestytty muun muassa kysymällä, miten oppiminen aikuisena koetaan tai minkälaisia oppimiseen liittyviä merkityksellisiä tekijöitä on löydettävissä, tai tutkimalla koulutettavuuteen liittyviä merkityksiä, minäpystyvyyttä rakentavia tekijöitä tai merkittäviä oppimiskokemuksia. Fenomenologisen psykologian metodologiaa on käytetty tässä tutkimuksessa aikuisoppijan tajunnallisuuteen paikantuneiden kokemusten merkitysten tutkimiseen. Tämän analyysiprosessin avulla on pyritty tavoittamaan tutkittava ilmiö sen perusluonnetta vastaavalla tavalla. (Ks. Perttula 1995b.) Fenomenologisen asenteen valossa tarkasteltuna opintojen henkilökohtaistaminen ei voi asettua oppijan ulkoiseen, ulkopuolella syntyneeseen todellisuuteen. Tutkimukseni valaisee näin oppimiskokemuksia tavalla, jossa kiinnostavaa eivät olleet opintojen henkilökohtaistamiselle annetut merkitykset vaan se, miten opintojen henkilökohtaistaminen ilmeni oppijoiden kokemuksissa.

Tutkimukseni tulosten valossa opintojen henkilökohtaistamista voidaan tarkastella makrotasolla, jolloin siinä painottuvat esimerkiksi osaamisen tunnistamisen ja tunnustamisen prosessien tuoma tehokkuus ja taloudelliset intressit. Mielenkiintoista ja uutta ymmärrystä saadaan mikrotason tarkastelussa, joka kohdistaa huomion yksilötasolle, kuten aikuisoppijan taustalla oleviin intenteihin, osaamisen arvostukseen, oppimisvalmiuksiin ja henkilökohtaisiin tavoitteisiin. Kiteytettynä tämän voi ilmaista aikuisoppijan ”äänen” kuulemisena. Yksilökohtainen kokemustieto ja sen näkyväksi tekeminen sekä sen myötä arvostaminen lisäävät aikuisoppijan olemassa olon merkitystä. Opintojen henkilökohtaistamisen prosessit eivät aina vastaa oppijan tarpeita ja yksilöllisiä lähtökohdita. Opintojen henkilökohtaistamisen prosessiin vaikuttaessaan on pyrittävä pitämään esillä oppijan yksilökohtaiset tilanteet ja reaalisisällöt. Tärkeää on siis oivaltaa, miten oppijan kokemukset jäsentyvät hänen mielessään. Kun esimerkiksi ohjaustilanteessa tiedetään, minkälaisia merkityksiä oppija antaa opinnoilleen, on mahdollista määrittää oppijan kannalta spesifejä tavoitteita ja menetelmiä. Ilman oppijan erityisyyden ja ainutlaatuisuuden tunnistamista opintojen henkilökohtaistamisen toimet voivat jäädä vajaiksi.

Tutkimukseni osoitti, miten oppijan yksilölliset lähtökohdat ohjasivat sitä, kokevatko he henkilökohtaistuvansa suhteessa opintoihinsa, osaamisen hankkimiseen ja osaamisen osoittamiseen. Kyse on myös oppijan toimintavalmiuksista. Siksi esimerkiksi aikuiskoulutuksen kehittämistyössä olisi kiinnitettävä huomiota siihen, miten opintojen henkilökohtaistamisen avulla voidaan parhaiten vahvistaa yksilöllisten merkityskokemusten rakentumista. Tutkimus monipuolistaa näin aikuisoppijana olemisen yleistä tuntemusta ja antaa käsitteellisiä välineitä osallistua kasvatustieteelliseen keskusteluun opintojen henkilökohtaistamisesta ja siihen liittyvistä yksilötason merkityksellisistä ulottuvuuksista.

Tällä hetkellä eri kouluasteilla on käynnissä suuria muutoksia, joille yhteistä on lapsen, opiskelijan tai oppijan osallisuuden vahvistaminen. Varhaiskasvatuksessa on otettu käyttöön lapsen yksilöllistä kasvua, kehitystä ja oppi-

mista tukeva suunnitelma. Perusopetuksessa oppilaita ohjataan ottamaan vastuuta oppimisestaan ja arvioimaan oppimistaan. Ammatillisen koulutuksen keskeisiksi sisällöiksi on asetettu osaamisperusteisuus ja asiakaslähtöisyys. Korkea-asteella taas etsitään uusia ratkaisuja joustaville ja yksilöllisille opintopoluille sekä kehitetään osaamisen tunnistamis- ja tunnustamismenettelyitä ja uudenlaisia oppimisympäristöjä. Kehitystyötä tehdään paljon eri koulutusasteilla, mutta harvoin niissä on rinnalla analyttistä tutkimusta.

Ammatillisen koulutuksen reformissa laki ammatillisesta aikuiskoulutuksesta<sup>33</sup> on kumottu, minkä myötä näyttötutkintojen järjestäminen on samalla päättynyt. Tämä on tarkoittanut myös sitä, että näyttötutkintomestarikoulutusta ei enää järjestetä vuoden 2017 jälkeen. Ammatinopettajien ja ohjaushenkilöstön osaamistarpeisiin pyritään vastaamaan muilla täydennyskoulutuksilla, ja suunnitteilla on näyttötutkintomestarikoulutuksen tapainen laaja koulutuskokonaisuus, koska sille on ilmeinen tarve. Merkittävä uudistus ammatillisessa koulutuksessa on siinä, että henkilökohtaistaminen on laajentunut koskemaan jokaisen opiskelijan opintoja. Käytännössä koulutuksen järjestäjän on luotava sellainen koulutuksen toimintamalli, jossa jokainen yksilö tulee huomioiduksi lähtötilanteensa, oppimisvalmiuksiensa ja tavoitteidensa mukaisesti. Henkilökohtaistamisen toimenpitein pyritään varmistamaan, että jokaisella opiskelijalla on yksilöllinen osaamisen hankkimisen polku. Osaamisperusteisessa toimintatavassa opiskelijan henkilökohtainen kehittämissuunnitelma sisältää yksilöllisen tarvittavan osaamisen hankkimisen suunnitelman oppimista edistävissä ympäristöissä. Tämä uudenlaisen pedagogisen asenteen sisäistäminen ja toimeenpano käytännön toiminnaksi on hidas tie ammatillisissa oppilaitoksissa. Velvoite toteuttaa henkilökohtaistamista voi johtaa virhearviointeihin, jos kehitystyössä ei samanaikaisesti selkiytetä henkilökohtaistamisen syvempää merkitystä ja edellytyksiä sen aitoon toteutumiseen yksilön kokemana. Toisaalta henkilökohtaistamisen merkitys on siinä, että sen avulla mahdollistetaan jokaisen oppijan lähtökohtien, henkilökohtaisten merkitysten ja toimintavalmiuksien tunnistaminen. Voidaan perustellusti todeta, että riippumatta siitä, onko oppija nuori vai aikuinen, henkilökohtaistamisen merkitys on siinä, että se mahdollistaa yksilön ainutlaatuisuuden huomioimisen ja kuulluksi tulemisen.

Tutkimuksen tekemisen aikana on herännyt vahva näkemys siitä, että opintojen henkilökohtaistamisen fenomenologisen tutkimuksen jatkaminen voi olla tärkeää. Opintojen henkilökohtaistamiseen on sisäänrakennettu käsitys ihmisestä ja siten oppijana olemisesta. Tätä lähtökohtaa olisi mielenkiintoista avata esimerkiksi holistisen ihmiskäsityksen varassa ja verrata sitä yleiseen keskusteluun, jota on käyty elinikäisen oppimisen ja osaamisen kasvun merkityksestä yhteiskunnalle. Olisi myös mielenkiintoista tutkia opintojen henkilökohtaista-

<sup>33</sup> Ammatillista koulutusta koskevat säädökset on koottu yhteen lakiin (L531/2017) yhtenäiseksi kokonaisuudeksi. Vuoden 2018 alussa voimaan astuneen lain mukaan henkilökohtaistaminen on tutkintokoulutuksen tai valmentavan koulutuksen opiskelijan tutkinnon tai koulutuksen suorittamisprosessin sekä siihen sisältyvien ohjaus-, neuvonta- ja tukitoimien asiakaslähtöistä suunnittelua ja toteutusta. Kaikille ammatillisen koulutuksen opiskelijoille tulee laatia henkilökohtainen osaamisen kehittämissuunnitelma.



mista yksilön situaatiosta käsin sekä sitä, miten yksilö ymmärtää opintojen henkilökohtaistamisen situaationsa antamissa rajoissa.

Yksi jatkotutkimusidea virisi fenomenologisen ja narratiivisen tutkimusasetteen yhdistämisestä tarinoiden analyysissä. Kun opintojen henkilökohtaistamisen kokemuksia lähestytään narratiivisella tutkimusotteella, voidaan rakentaa uudenlaista ymmärrystä kertojan refleктоiman tarinan avulla. Opintojen henkilökohtaistamiseen liittyvien tarinoiden avulla voidaan päästä lähemmäs oppijan välitöntä kokemusta, jota ei tässä tutkimuksessa pystytty tavoittamaan.

On ollut mielenkiintoista havaita, miten opintojen henkilökohtaistamista ja oppimisen digitaalisuutta on perusteltu samoin argumentein koulutuksen tulevaisuutta koskevissa keskusteluissa. Molempien taustalla on tarve kehittää koulutusta oppijälähtöisempään ja joustavampaan suuntaan sekä pyrkiä siten vastaamaan yhteiskunnan ja työelämän nopeaan kehitykseen. Toiminta- tai design-tutkimuksen avulla voisi yhdistää opintojen henkilökohtaistamiseen ja opetusteknologiaan liitetyt odotukset. Kehittämällä uusia innovatiivisia ratkaisuja ja malleja tieto- ja viestintätekniikan sekä sosiaalisen median hyödyntämisestä opintojen henkilökohtaistamisessa voisi samalla saada uudenlaista tietoa ja jäsentää opintojen henkilökohtaistamista uudesta näkökulmasta.

Opintojen henkilökohtaistaminen laajentaa käsitystä oppimisympäristöistä, niiden monimuotoisuudesta ja mahdollisuuksista. Tutkimalla oppimisen laajentumista luokkahuoneiden ulkopuolelle ja aina virtuaalisiin oppimisympäristöihin voitaisiin avata uudenlaisia mahdollisuuksia aikuisten oppimisen analysoimiseen. Tutkimus voisi myös tuoda uutta tietoa erilaisten oppimisympäristöjen merkityksistä opintojen henkilökohtaistamiselle, kuten niiden tuomaa lisäarvo opintojen suunnittelussa tai ohjauksessa. Tutkimustiedon viitoittamana voitaisiin toteuttaa opintoja, jotka oppija voisi kokea entistä henkilökohtaisempina.

## SUMMARY

The aim of this empirical qualitative PhD study was to describe and understand the phenomenon of the personalisation of studies. The aim was to study the experiences of personalising the studies of adult learners participating in a training programme for specialists in competence-based qualifications, as these experiences appear in the learner's consciousness through the researcher's understanding of relationships. The specific research questions were:

- 1) How does personalisation of studies appear in the experiences of the adult learner?
- 2) What factors connecting individual experiences of personalisation of studies can be described as a general network of meanings?

As a starting point, the first question was intended to clarify the meaning of the personalisation of studies and how the individual experiences these studies. The first question facilitated observing how the personalisation of studies can be constituted on a general level.

Existential phenomenology, which was used as the theoretical approach of the research, incorporates a holistic view of man. In the ontological analysis of the holistic human view, a person embodies the existence of the basic forms of consciousness, corporeality and situationality. The holistic human view takes into account the existence of human psychomental and organic-bodily being and the relationships of existence with surrounding reality. In this study, the phenomenological experience was broadly understood as the experiential relationship of man to his own situation.

### Background

The subject of my research was shaped by the framework of the organisation of vocational training, in which life-long learning, the competence-based approach and the individuality of studies have long been key developments. The personalisation of studies has been brought within this framework through the European Union's definition on education policy. In Finland, the definition and implementation of personalisation has primarily relied on legislation on competence-based qualifications. For this reason, the development of the personalisation of studies has been based on the definitions in national education policy and the terms set by vocational institutions' operational practices. This study deepens understanding of the individuality of the learning process when interpretations of reality are based on the learner's own subjective world.

There has been little research on the personalisation of studies or learning, which can be explained by the fact that the concept of personalisation was first linked to the educational policy and the structural reforms. Concerning personalisation, only practical reports and evaluations of developmental projects have been available. This trend has led to a situation in which the reform discourse on

personalisation has been informed by a rehash of old and new pedagogical approaches instead of presentations of completely new theory. The significance of my research is that it enhances understanding of the phenomenon of personalisation as experienced by the adult learner.

The context of this research was the development of a training programme for specialists in competence-based qualifications conducted by the School of Professional Teacher Education in the Oulu University of Applied Sciences. The training programme for specialists in competence-based qualifications provided expert training to support the participants' ability to work with tasks related to qualifications in the field of vocational adult education. The training programme for specialists in competence-based qualifications, set by the Finnish National Agency for Education, required that the personalisation process be realised within the programme in the same way as in competence-based qualifications as 'the aim was to make the participants of the specialist training program individually experience the personalisation process'. Key actions in the process of personalisation were the recognition and acknowledgment of competence, along with the personalisation of the acquisition and demonstration of competence.

### **Data and analysis**

The subject of this study was the learner's experiences of the personalisation of studies. The qualitative data in the study consisted of interviews in which 19 adult learners shared their experiences of personalising studies. The interviewees were selected from four different training programmes held during 2014–2015. In the analysis of the research data, the phenomenological psychology method developed by Amadeo Giorgi and the associated version developed by Juha Perttula were applied. This method based on existential phenomenology progressed from the individual level to the level of general knowledge that the researcher constructed.

The participants' individual significance networks formed the empirical results for the first research question. Individual significance networks defined how to understand each adult learner from the perspective of the personalisation of studies. They explained how the personalisation of studies appeared in the perceived world of each adult learner.

Individual experiences were converted into general scientific data to yield the outcomes for the second research question. The general meaning network of the personalisation of studies consisted of the experiences of being an adult learner, participation and being guided. The empirical results of the study—a general meaning network—described the adult learners' experiences of personalising studies and consequently presents the implications.

## Results

The empirical results of the study were, first, to define the individual ways the students experientially described their personalised learning processes and, second, to outline the general meaning network formed from those descriptions. The general meaning network of personalisation of studies consisted of the experiences of being an adult learner, participation and being guided.

Adult learning and the personal significance associated with it created the horizon of interpretation for the personalisation of studies. In the students' narrations, adult learning seemed familiar and did not deviate from previous learning experiences. The experience that the adult learner was required to possess self-guidance and activity was common. The learners' feeling of insecurity was related to how the personalised approach differed from previous experiences.

The experiences of guidance manifested as the need for personal guidance and the sense of being guided. The learners felt they needed guidance and subsequently were guided during their studies. This consistency indicated the significance of guidance in experiencing the personalisation of studies.

Freedom, decision-making and understanding possibilities built the experiential meaning of participation. Personalisation of studies dealt with the feeling of individuality and thus recognised the individual experiences perceived as personal. For the learner, it was a question of holistic being and becoming aware, not performing the act of personalisation. Participation was manifested to the learner not only as consciousness of one's own resources and the opportunities offered by education but also as the feeling of being able to participate in the solutions to one's own studies.

This research delved into the study on the personalisation of studies as a general concept, introducing existing theories and previous studies related to the phenomenon. Based on the theoretical dialogue, this study offered the following definition of the experiences of personalisation: personalisation of studies was created by doing. In other words, personalisation of studies was about the reciprocal encounter of the state of the adult learner and existing models and services, in which the personalisation of studies was created in the social environment through involvement, counselling and negotiation.

Personalising studies meant the learner could be an active subject of their own learning and the originator of the personalisation of their studies. The learner could experience and feel studies as personal, belonging to them. Instead of the normative content, the focus of the personalisation process should have been on the creation of performance and the meanings that could be created by personalising studies.

The preparedness of the learner enabled participation in the negotiations that formulated study-related actions, such as the methods of acquiring knowledge. Personalising studies meant that the adult learner's personal values and life situation during studies were taken into consideration. The adult student observed their studies from their own world of experience. How the personalisation of studies appeared to the learner could be deduced from their awareness.

Personalisation of studies was a matter of the learner's involvement in supporting and channelling learning and acquiring knowledge. The adult learner's involvement in their own studies was realised through the existing operating environment, interactions between people and guidance and support systems. Participation in adult learning was not something that just happened to them, but as an experience, it was connected to the surrounding events. Participation thus was accompanied by the subjective and social dimensions of experience. The adult student could commit emotionally to their studies, which could appear as a feeling of personalisation. The prerequisite for the experience of being involved was that the adult learner was aware of their own influence in implementing and deciding their own learning.

### Conclusions

This doctoral dissertation diversifies the general knowledge of adult learning and provides conceptual tools to participate in the pedagogical debate on the personalisation of studies and the related dimensions of the individual. This study supplies theoretical explanations for the questions of why and how personalisation of studies is necessary for the adult learner. In addition, this research offers a new understanding of the underlying intentions of the individual adult learner and highlights the learner's 'voice'. Making visible and appreciating the individual personal experience increases the importance of the existence of the adult learner. Such an emphasis on adult subjectivity demonstrates the diversity of learning when it is related not to the implementation of a certain degree programme but to the learner's life situation and its specific structural factors.

Based on the research results, five personalised theories of personalisation are presented. They answer questions about how to personalise studies in ways that, on one hand, dislodge the hierarchical power relations of education and the imbalance of power and, on the other hand, increase appreciation of the learner's uniqueness and individuality in the process of personalisation of studies.

#### *Personalisation of studies owned by the learner*

The personalisation of studies includes the idea of the learner who has freedom of choice in their own studies. The autonomy of the learner means the learner's decision-making power to govern their own learning project. The study confirms the perception that the learner may also have deeply rooted expectations and assumptions about education and teaching. These perceptions limit and filter the adult learner's relationship to new approaches and learning in general, which can be seen as preventive behaviour by the adult learner and as a variety of negative emotional experiences. The personalisation of studies can be promoted by dismantling the prevalent order only built for control, routines and repeatability. The freedom of choice and the autonomy of the learner are made possible when the learner is heard, and the structures of the education system are flexible and accord with the needs and life situation of the learner.

*Creation of personalisation of studies in social action*

The socialisation of the personalisation of studies involves a new approach to the learner's operating learning environment, which can be viewed as a continuum from the school to the surrounding society and world. From the perspective of the personalisation of studies, one can respond to the learner's individual needs and diversity by increasing participation, which calls for the learner's continuous participation and negotiation of the significance of their studies. Furthermore, a working culture that encourages open interactions and the creation of new learning networks gives the learner a new kind of influence. The personalisation of studies is enhanced if the learner can choose between intertwining learning environments, learning resources and methods of integration into their own environment.

*Hearing the adult learner in personalising studies*

Personalisation of studies turns attention to the individual learner. For the adult learner, it is a question of arranging time and attention and creating a space with room for opportunities. Although incompleteness causes uncertainty, it can also create a new climate of confidence. Personalising studies requires that the instructor have an emotionally coloured relationship with the learner. This dismantles the traditional view of the tutor or teacher as a distant person dispensing knowledge and advice. Differences in the people being guided should not be a challenge if both the instructor and the learner understand they are approaching the situation from their own contexts. Such guidance interventions are important in personalising studies as through them, the learner acquires the self-confidence and social support needed for self-awareness.

*Personalisation of studies' commitment to appreciating the competence of the adult learner*

This study shows how personalisation of studies can be strengthened by appreciating and acknowledging the learner's learning experiences and previously acquired knowledge. Instead of offering a narrow palette of courses, education should encourage the learner to acquire individual experiences and competences to help them assess their situation, understand and examine various options, test their skills and express their trust in their slowly evolving confidence in their abilities. Lessons learned can be part of the learning process and used as learning resources. The learner thus is given the opportunity to be free from the bonds of knowledge, opening room for their own feelings, experiences and reflection.

*Moving from the structures of education and the concept of administration towards a service culture*

Personalisation of studies can be approached with the same interpretations as those used in the provision of services. The user of the service can play a major role in and has responsibility for influencing the success of the service process. The customer-oriented approach means that the needs and wishes of the adult learner play key roles in organising the services. Currently, however, the institu-

tions, guidance systems, schools and teachers are at the core of the education system that maintain perceptions on what education is and how to implement it. Possible obstacles to and, at the same time, potential for personalisation of studies, therefore, exist in school systems and ways of carrying out training.

The goal of personalisation of studies is to create a training system that meets the needs of individuals and dismantles the 'one-size-fits-all' attitude. This permits focusing on the structures in the school system that can undermine the learner's motivation and joy in learning. New solutions can be found using personalised, experimental and participatory approaches.

## LÄHTEET

- Aaltola, J. 1994. Dewey: uusi koulu. Teoksessa J. Aaltola & J. Hakala (toim.) *Pedagogiikka, tiede ja traditio*. Kokkola: Jyväskylän yliopisto, Chydenius-instituutti, 44–55.
- Ahteenmäki-Pelkonen, L. 1997. Kriittinen näkemys itseohjautuvuudesta: systemaattinen analyysi Jack Mezirowin itseohjautuvuuskäsityksistä. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 157.
- Aiemmin suoritettujen opintojen ja aiemmin hankitun osaamisen tunnustaminen korkeakouluissa -työryhmä 2007. Aiemmin hankitun osaamisen tunnustaminen korkeakouluissa. Helsinki: Opetusministeriö, koulutus- ja tiedepolitiikan osasto. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2007:4.
- Ainscow, M. 2005. Developing inclusive education systems: What are the levers for change? *Journal of Educational Change* 6 (2), 109–124.
- Andersen, M. H. 2011. The world is my school: welcome to the era of personalized learning: future learning will become both more social and more personal, says an educational technology expert. *The Futurist* 45 (1), 12–17.
- Arene 2007. *Ammattikorkeakoulut Bolognan tiellä: ammattikorkeakoulujen osallistuminen eurooppalaiseen korkeakoulutusalueeseen: projektin loppuraportti*. Helsinki: Arene.
- Arola, T. 2015. Maahanmuuttajataustaisen tutkinnon suorittajan henkilökohtaistaminen näyttötutkinnoissa. Tampere. *Acta Universitatis Tamperensis* 2032.
- Arvaja, M. & Malinen, A. 2013. Dialoginen oppiminen aikuisopiskelijan näkökulmasta. Teoksessa J. T. Hakala & K. Kiviniemi (toim.) *Vuorovaikutuksen jännitteitä ja oppimisen säröjä: Aikuispedagogiikan haasteiden äärellä*. Kokkola: Jyväskylän yliopisto, Kokkolan yliopistokeskus Chydenius, 59–72.
- Asetus 120/2017 Valtioneuvoston asetus tutkintojen ja muiden osaamiskokonaisuuksien viitekehuksesta. Finlex.
- Asetus 1314/1992. Asetus ammatillisesta aikuiskoulutuksesta. Finlex.
- Baartman, L. K. J., Bastiaens, T. J., Kirschner, P. A. & van der Vleuten, C. P. M. 2006. The wheel of competency assessment: Presenting quality criteria for competency assessment programs. *Studies in Educational Evaluation* 32 (2), 153–170.
- Backman, J. 2005. Omaisuus ja elämä: Heidegger ja Aristoteles kreikkalaisen ontologian rajalla. Tampere: Eurooppalaisen filosofian seura.
- Backman, J. & Himanka, J. 2014. Fenomenologia. Viitattu 2.7.2016 <http://filosofia.fi/node/2712>
- Barab, S. A. & Roth, W-M. 2006. Curriculum-Based Ecosystems: Supporting Knowing from an Ecological Perspective. *Educational Researcher* 35 (5), 3–13.



- Bartle, E. 2015. Personalised learning: an overview. The University of Queensland, Institute for Teaching and Learning Innovation. Viitattu 12.12.2017  
[http://itali.uq.edu.au/filething/get/5328/Personalised\\_learning\\_an\\_overview\\_March\\_2015.pdf](http://itali.uq.edu.au/filething/get/5328/Personalised_learning_an_overview_March_2015.pdf)
- Bath, D. 2011. Let's get personal: A call for personalised pedagogy. *Compass: Journal of Learning and Teaching* 2 (3).
- Beck, U. 1995. *Nykyajan jäljillä: refleksiivinen modernisaatio*. Tampere: Vastapaino.
- Bennett, M.J. 1998. Intercultural Communication: A Current Perspective. Teoksessa M. J. Bennett (Ed.) *Basic Concepts of Intercultural Communication. Selected Readings*. Yarmouth (Maine): Intercultural Press, 1-34.
- Bentley, T & Miller, R 2004. Personalised learning: creating the ingredients for system and society-wide change. Melbourne: Incorporated Association of Registered Teachers of Victoria, IARTV Occasional Paper No. 87.
- Bentley, T & Miller, R 2006. Personalisation: Getting the question right. Teoksessa OECD 2006. *Schooling for tomorrow: personalizing education*. Paris: OECD, Centre for Educational Research and Innovation, 115-126. Viitattu 10.9.2015  
<https://actionlearning-knox.wikispaces.com/file/view/Schooling+for+Tomorrow+PersonalisingLearning.pdf>
- Black, R. 2007. *Crossing the Bridge: Overcoming Entrenched Disadvantage through Student-centred Learning*. Melbourne: Education Foundation Australia & The RE Ross Trust.
- Blair, A., McPake J. & Munn, P. 1998. The client's perceptions of guidance. Teoksessa Edwards, R., Harrison, R. & Tait, A. (Eds.) *Telling tales. Perspectives on guidance and counselling in learning*. London: Routledge, 9-22.
- Boud, D., Keogh, R. & Walker, D. 1987. Promoting Reflection in Learning: a Model. Teoksessa D. Boud, R. Keogh & D. Walker (Eds.) *Reflection: Turning experience into learning (Repr.)*. London: Kogan Page, 18-40.
- Bray, B. & McClaskey, K. 2015. Personalization vs. Differentiation vs. Individualization Report (PDI) v3. Viitattu 16.8.2015  
[www.personalizelearning.com](http://www.personalizelearning.com)
- Brookfield, S. D. 1986. *Understanding and facilitating adult learning: a comprehensive analysis of principles and effective practices*. Milton Keynes: Open University Press.
- Brookfield, S. D. 1994. Tales from the dark side: A phenomenography of adult critical reflection. *International Journal of Lifelong Education* 13 (3), 203-216.
- Brookfield, S. D. 2000. Transformative Learning as Ideology Critique. Teoksessa J. Mezirow and Associates (Ed.) *Learning as transformation. Critical*

- perspectives on a theory in progress. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 125–148.
- Brown, A. & Green, T. 2015. Issues and Trends in Instructional Technology: Maximizing Budgets and Minimizing Costs in Order to Provide Personalized Learning Opportunities. Teoksessa M. Orey (ed.) Educational Media and Technology Yearbook 39, 11–24.
- Brown, A. & Green, T. 2016. Virtual Reality: Low-Cost Tools and Resources for the Classroom. TechTrends 60 (5), 517–519.
- Bruggen julkilausuma 2010. Bruggen julkilausuma ammatillista koulutusta koskevasta tehostetusta eurooppalaisesta yhteistyöstä kaudeksi 2011–2020. Viitattu 3.2.2016  
[http://ec.europa.eu/dgs/education\\_culture/repository/education/policy/vocational-policy/doc/brugescom\\_fi.pdf](http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/policy/vocational-policy/doc/brugescom_fi.pdf)
- Buber, M. 1993. Minä ja Sinä. Suom. J. Pietilä. Porvoo: WSOY.
- Campbell, R. J., Robinson, W., Neeland, J., Hewston, R. & Mazzoli, I. 2007. Personalised Learning: Ambiguities in Theory and Practice. British Journal on Educational Studies 55 (2), 135–154.
- Chiosso, G. 2012. The Challenge of Personalisation for Tomorrow's Schools: An Overview. Teoksessa M. E. Mincu (Ed.) Personalisation of Education in Contexts: Policy Critique and Theories of Personal Improvement. Rotterdam: Sense Publishers, 49–58.
- Clarkeburn, H. & Mustajoki, A. 2007. Tutkijan arkipäivän etiikka. Tampere: Vastapaino.
- Commission of the European Communities 2006. Adult Learning: It is never too late to learn. Communication from the Commission 2006: 614 final. Viitattu 12.10.2016  
<http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/HTML/?uri=CELEX:52006DC0614&from=EN>
- Courcier, I. 2007. Teachers' Perceptions of Personalised Learning. Evaluation and Research in Education 20 (2), 59–80.
- Courcier, I. 2012. What is Personalised Learning in England? An investigation of teacher's conceptions. Teoksessa M. E. Mincu (Ed.) Personalisation of Education in Contexts: Policy Critique and Theories of Personal Improvement. Rotterdam: Sense Publishers, 141–160.
- Creswell, J. W. 2013. Qualitative inquiry & research design: choosing among five approaches. (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Cutler, T., Waive, B. & Brehony, K. 2007. A New Epoch of Individualization? Problems with the Personalization of Public Services. Public Administration 85 (3), 847–855
- DCSF 2008. Personalised Learning – a Practical Guide. Nottingham: Department for Children, Schools and Families Publications. Viitattu 11.10.2014  
<https://www.essex.gov.uk/Business-Partners/Partners/Schools/One-to-one-tuition/Documents/Personalised%20Learning%20a%20practical%20guide.pdf>

- Deakin Crick, R., Goldspink, C. & Foster, M. 2013. Telling identities: Learning as script or design? Learning emergency discussion paper. Viitattu 10.8.2017  
<http://learningemergence.net/wp-content/uploads/2013/05/DeakinCrickGoldspinkFoster-TellingIdentities-June2013.pdf>
- Denzin, N. K. & Lincoln Y.S. 2005. Introduction: The Discipline and Practice of Qualitative Research. Teoksessa N. K. Denzin & Y.S. Lincoln (Ed.) The Sage Handbook of Qualitative Research. (3. ed.). Thousand Oaks: Sage Publications, 1-32.
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. 2011. Introduction: The Discipline and Practice of Qualitative Research. Teoksessa N. K. Denzin & Y.S. Lincoln (Ed.) The SAGE handbook of qualitative research. (4. ed.). Los Angeles: SAGE, 1-20.
- DfES 2003. Every child matters: change for children, UK: Department for Education and Skills. Nottingham: Department for Education and Skills Publications. Viitattu 10.10.2014  
<http://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20130404005401/https://www.education.gov.uk/publications/eOrderingDownload/DfES10812004.pdf>
- DfES 2004. A National Conversation about Personalised Learning. Nottingham: Department for Education and Skills Publications. Viitattu 11.10.2014  
<http://dera.ioe.ac.uk/5932/1/personalisedlearning.pdf>
- DiMartino, J. 2003. Introduction: Honors Night. Teoksessa J. DiMartino, J. H. Clarke & D. Wolk (Ed.) Personalized Learning: Preparing High School Students to Create their Futures. Lanham, Maryland: Scarecrow Education, ix-xx.
- ELGPN 2013. Elinikäisen ohjauksen toimintapolitiikka: Eurooppalaisia lähtökohtia kansalliselle kehittämistyölle. Jyväskylän yliopisto: Koulutuksen tutkimuslaitos, Tools No. 1. Viitattu 20.2.2018  
[https://ktl.jyu.fi/julkaisut/julkaisuluettelo/julkaisut/2013/elgpn\\_tools](https://ktl.jyu.fi/julkaisut/julkaisuluettelo/julkaisut/2013/elgpn_tools)
- Elinikäisen oppimisen komitea 1997. Oppimisen ilo : kansallinen elinikäisen oppimisen strategia: elinikäisen oppimisen komitean mietintö. Helsinki: Opetusministeriö. Komiteamietintö 1997:14.
- Eskola, J. 2015. Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat: laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Julkaisussa J. Aaltola, R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II - näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. (4. uud. painos). Chydenius-Instituutin julkaisuja 3. Jyväskylä: PS-kustannus, 133-157.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2000. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. (4. painos). Tampere: Vastapaino.
- EU 2008. The European Qualifications Framework for Lifelong Learning (EQF). European Commission, Education and Culture. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities. Viitattu 2.2.2017  
[http://www.ecompetences.eu/site/objects/download/4550\\_EQFbroch2008en.pdf](http://www.ecompetences.eu/site/objects/download/4550_EQFbroch2008en.pdf)

- EU 2012. Euroopan unionin neuvoston suositus epävirallisen ja arkioppimisen validoinnista, annettu 20. päivänä joulukuuta 2012 (2012/C 398/01). Euroopan unionin virallinen lehti. Viitattu 2.2.2016  
<http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2012:398:001:0005:FI:PDF>
- EU 2017. Euroopan unionin neuvoston suositus eurooppalaisesta tutkintojen viitekehuksesta, annettu 22. Päivänä toukokuuta 2017 (2017/C 189/03). Euroopan unionin virallinen lehti. Viitattu 2.2.2017  
[http://eur-lex.europa.eu/legal-content/FI/TXT/PDF/?uri=CELEX:32017H0615\(01\)&from=EN](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/FI/TXT/PDF/?uri=CELEX:32017H0615(01)&from=EN)
- Euroopan komissio 2010. Uuden osaamisen ja työllisyyden ohjelma: Eurooppa tähtää täystyöllisyyteen. Euroopan komission tiedonanto Euroopan parlamentille, neuvostolle, Euroopan talous- ja sosiaalikomitealle ja alueiden komitealle. Strasbourg 23.11.2010 KOM(2010) 682 lopullinen. Viitattu 9.10.2015  
<https://eur-lex.europa.eu/legal-content/FI/TXT/PDF/?uri=CELEX:52010DC0682&from=FI>
- Euroopan komissio 2012. Koulutuksen uudelleenajattelu: sosioekonomisten vaikutusten parantaminen investoimalla taitoihin. Komission tiedonanto Euroopan parlamentille, neuvostolle, Euroopan talous- ja sosiaalikomitealle ja alueiden komitealle. Strasbourg 20.11.2012 COM(2012) 669 final. Viitattu 11.10.2015  
<https://eur-lex.europa.eu/legal-content/FI/TXT/PDF/?uri=CELEX:52012DC0669&from=FI>
- Euroopan komissio 2016. Uusi osaamisohjelma Euroopalle, Vahvistetaan yhdessä inhimillistä pääomaa, työllistettävyyttä ja kilpailukykyä. Komission tiedonanto Euroopan parlamentille, neuvostolle, Euroopan talous- ja sosiaalikomitealle ja alueiden komitealle. Bryssel 10.6.2016 COM(2016) 381 final.  
<http://eur-lex.europa.eu/legal-content/FI/TXT/PDF/?uri=CELEX:52016DC0381&from=FI>
- Euroopan yhteisöjen komissio 2006. Komission tiedonanto Aikuiskoulutus: Oppia ikä kaikki. Bryssel 23.10.2006. KOM(2006)614 lopullinen. Viitattu 11.10.2015  
<http://eur-lex.europa.eu/legal-content/FI/ALL/?uri=CELEX%3A52007DC0558>
- Euroopan yhteisöjen komissio 2007. Aikuiskoulutuksen toimintasuunnitelma, oppiminen kannattaa aina. Komission tiedonanto neuvostolle, Euroopan parlamentille, Euroopan talous- ja sosiaalikomitealle ja alueiden komitealle. Bryssel 27.9.2007. KOM(2007) 558 lopullinen. Viitattu 7.10.2015  
<http://eur-lex.europa.eu/legal-content/FI/TXT/PDF/?uri=CELEX:52007DC0558&from=FI>
- Ewing, T. 2007. The Building Blocks of High School Redesign. ASCD Info Brief 49. Viitattu 3.11.2016

- <http://www.ascd.org/publications/newsletters/policy-priorities/spring07/num49/toc.aspx>
- Ferrer, F. 2012. Personalisation of Education: Reflections from an International Perspective. Teoksessa M. E. Mincu (Ed.) *Personalisation of Education in Contexts: Policy Critique and Theories of Personal Improvement*. Rotterdam: Sense Publishers, 109–128.
- Fingerroos, O. 2003. Refleksiivinen paikantaminen kulttuurien tutkimuksessa. *Elore* 10 (2). Viitattu 7.7.2017  
[http://www.elore.fi/arkisto/2\\_03/fin203c.html](http://www.elore.fi/arkisto/2_03/fin203c.html)
- Fielding, M. 2008. Personalisation, education and the market (Report). *Soundings* (38), 56–69.
- Fielding, M. 2012. Personalisation, Education, Democracy and the Market. Teoksessa M. E. Mincu (Ed.) *Personalisation of Education in Contexts: Policy Critique and Theories of Personal Improvement*. Rotterdam: Sense Publishers, 75–88.
- Finlay, L. 2009. Debating Phenomenological Research Methods. *Phenomenology & Practice* 3 (1), 6–25.
- Fontana, A. & Frey, J. H. 2008. Interview. From Neutral Stance to Political Involvement. Teoksessa N.K. Dentzin & Y. S: *Lincoln Collecting and Interpreting Qualitative Materials*. (3rd edition). Los Angeles, CA: SAGE, 115–160.
- Fullan, M. 2009. Personalized Learning. Viitattu 9.8.2017  
<https://michaelfullan.ca/articles/>
- Fullan, M. 2012. Breakthrough: Deepening Pedagogical Improvement. Teoksessa M. E. Mincu (Ed.) *Personalisation of Education in Contexts: Policy Critique and Theories of Personal Improvement*. Rotterdam: Sense Publishers, 19–26.
- Gadamer, H. 2004. *Hermeneutiikka: Ymmärtäminen tieteissä ja filosofiassa*. Suom. I. Nikander. Tampere: Vastapaino.
- Garavan, T. & McGuire, D. 2001. Competencies and workplace learning: Some reflections on the rhetoric and the reality. *Journal of Workplace Learning* 13 (3/4), 144–163.
- Gibson, J. J. 1979/1986. *The ecological approach to visual perception*. Hillsdale N.J.: Psychology Press.
- Giorgi, A. 1985a. Sketch of a psychological phenomenological method. Teoksessa A. Giorgi (Ed.) *Phenomenology and Psychological Research*. Pittsburgh: Duquesne University Press, 8–22.
- Giorgi, A. 1985b. The Phenomenological Psychology of Learning and the Verbal Learning Tradition. Teoksessa A. Giorgi (Ed.) *Phenomenology and Psychological Research*. Pittsburgh: Duquesne University Press, 23–85.
- Giorgi, A. 1994. A phenomenological perspective on certain qualitative research methods. *Journal of Phenomenological Psychology* 25 (2), 190–220.
- Giorgi, A. 1997. The Theory, Practice, and Evaluation of the Phenomenological Method as a Qualitative Research Procedure. *Journal of Phenomenological Psychology* 28 (2), 235–260.

- Gordon, N. 2014. Flexible Pedagogies: technology-enhanced learning. UK (York): The Higher Education Academy. Viitattu 14.9.2017  
[https://www.heacademy.ac.uk/system/files/resources/tel\\_report\\_0.pdf](https://www.heacademy.ac.uk/system/files/resources/tel_report_0.pdf)
- Gretschel, A. 2002. Kunta nuorten osallisuusympäristönä: nuorten ryhmän ja kunnan vuorovaikutussuhteen tarkastelu kolmen liikuntarakentamisprojektin laadunarvioinnin keinoin. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Studies in sport, physical education and health 85.
- Guba, E. G. & Lincoln, Y. S. 2005. Paradigmatic Controversies, Contradictions, and Emerging Confluences. Teoksessa N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Ed.) The Sage Handbook of Qualitative Research (3. Ed.). Thousand Oaks: Sage Publications, 191–216.
- Gubrium, J. F. & Holstein J. A. 2001. From the Individual Interview to the Interview Society. Teoksessa J. F. Gubrium & J. A. Holstein (Ed.) Handbook of interview research: Context & method. Thousands Oaks (Calif.): Sage, 3–32
- Hakkarainen, K., Lonka, K. & Lipponen, L. 2004. Tutkiva oppiminen: järki, tunteet ja kulttuuri oppimisen sytyttäjinä. (6. uud. painos). Helsinki: WSOY.
- Hakkarainen, K., Paavola, S. & Lipponen, L. 2003. Käytäntöyhteisöistä innovatiivisiin tietoyhteisöihin. Aikuiskasvatus: aikuiskasvatustieteellinen aikakauslehti 23 (1), 3–13.
- Hakkarainen, K., Palonen, T. & Paavola, S. 2002. Kolme näkökulmaa asiantuntijuuden tutkimiseen. Psykologia 37 (6), 448–464.
- Haltia, P. & Jaakkola, R. 2009. Osaaminen esiin: näkökulmia tunnistamiseen ja tunnustamiseen. Helsinki: Haaga-Helia.
- Hargreaves, D. 2006a. Personalising Learning 6: the final gateway: school design and organisation London: Specialist Schools Trust. Viitattu 19.8.2015 <https://aschofield.files.wordpress.com/2011/02/personalising-learning-6-the-final-gateway-school-design-and-organisation.pdf>
- Hargreaves, D. 2006b. A new shape for schooling? London: Specialist Schools and Academies Trust. Viitattu 14.10.2015  
[http://complexneeds.org.uk/modules/Module-3.2-Engaging-in-learning---keyapproaches/D/downloads/m10p020d/a\\_new\\_shape\\_for\\_schooling\\_1.pdf](http://complexneeds.org.uk/modules/Module-3.2-Engaging-in-learning---keyapproaches/D/downloads/m10p020d/a_new_shape_for_schooling_1.pdf)
- Hargreaves, A. & Shirley, D. 2009. The fourth way: the inspiring future for educational change. Thousand Oaks (Calif.): Corwin Press.
- Harju, A., Kallio, P. & Kurhila, A. 2001. Aikuisopiskelun henkilökohtaistaminen ja ohjaaminen. Aikuiskasvatus: aikuiskasvatustieteellinen aikakauslehti 21 (1), 14–25.
- Hartley, D. 2007. Personalisation: The Emerging "Revised" Code of Education? Oxford Review of Education 33 (5), 629–642.
- Hartley, D. 2008. Education, Markets and the Pedagogy of Personalisation. British Journal of Educational Studies, 56 (4), 365–381.
- Hébert, Y. & Hartley, W., J. 2006. Personalised Learning and Changing Conceptions of Childhood and Youth. Teoksessa OECD 2006. Schooling

- for tomorrow: personalizing education. Paris: OECD, Centre for Educational Research and Innovation, 63-74. Viitattu 2.2.2016 <https://actionlearning-knox.wikispaces.com/file/view/Schooling+for+Tomorrow+PersonalisingLearning.pdf>
- Heidegger, M. 2000. Oleminen ja aika. Suom. R. Kupiainen. Tampere: Vastapaino.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2011. Tutkimushaastattelu: teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.
- Hockey, J. & Allen-Collinson, J. 2009. The sensorium at work: The sensory phenomenology of the working body. *Sociological Review* 57 (2), 217-239.
- Holstein, J. A. & Gubrium, J. F. 2001. Handbook of interview research: context & method. Thousand Oaks (Calif.): Sage.
- Holstein, J. A. & Gubrium, J. F. 2004. The active interview. Teoksessa D. Silverman (Ed.) *Qualitative Research: Theory, Method and Practice*. (2. ed.) London: Sage Publications.
- hooks, b. 1994. Teaching to transgress: education as the practice of freedom. New York: Routledge.
- hooks, b. 2003. Teaching community: a pedagogy of hope. New York: Routledge.
- hooks, b. 2007. Vapauttava kasvatust. Suom. J. Vainonen. Helsinki: Kansanvalistusseura.
- Huhtinen, A., Koponen P., Metteri A., Pellinen S., Suoranta J. & Tuomi, J. 1994. Luotettavuuden ulottuvuudet laadullisessa tutkimuksessa. Teoksessa J. Varto (toim.) *Kohti elämismailman ja ihmisen laadullista tutkimista*. (Uud. ja laaj. laitos) Tampere: Suomen fenomenologinen instituutti, 155-178.
- Husserl, E. 1965. Phenomenology and the crisis of philosophy: Philosophy as rigorous science and Philosophy and the crisis of European man. Translated with notes and an introduction by Q. Lauer. New York: Harper & Row.
- Husserl, E., 1973. Experience and judgment: Investigations in a genealogy of logic. Translated by J. S Churchill & K. Ameriks. London: Routledge & Kegan Paul.
- Husserl, E. 1995. Fenomenologian idea: viisi luentoa. Suom. J. Himanka, J. Hämäläinen & H. Sivenius. Helsinki: Loki-kirjat.
- Husserl, E. 2017. Ideoita puhtaasta fenomenologiasta ja fenomenologisesta filosofiasta: Ensimmäinen kirja, Yleinen johdatus puhtaaseen fenomenologiaan. Suomentanut M. Lehtinen. Helsinki: Gaudeamus.
- Huttunen, R. 2003. Kommunikatiivinen opettaminen: Endokrinaation kriittinen teoria. Jyväskylä: Minerva, Jyväskylän yliopisto.
- Ihanainen, P. 1992. Uusi käsite psykologiaan. *Psykologia: tiedepoliittinen aikakauslehti* 27 (1), 49-54.
- Illeris, K. 2003. Towards a contemporary and comprehensive theory of learning. *International Journal of Lifelong Education* 22 (4), 396-406.

- Illeris, K. 2016. *How we learn: learning and non-learning in school and beyond*. (Second ed.). London: Routledge.
- Johnson, J. M. 2001. In-Depth Interviewing. J. F. Gubrium & J. A. Holstein (Ed.) *Handbook of interview research: Context & method*. Thousands Oaks (Calif.): Sage. 103–120
- Johnson, M. 2004. Personalised learning. *New directions for schools? New Economy* 11 (4), 224–228.
- Jokinen, L., & Saarimaa, R. 2013. Osaamisen ennakointia ja tulevaisuuden osaamistarpeita. Teoksessa S. Mahlamäki-Kultanen, T. Hämäläinen, & K. Nyysölä (toim.) *Maailman osaavin kansa 2040*. Tampere: Juvenes Print – Suomen yliopistopaino Oy. Raportit Ja selvitykset 2013:8. Helsinki: Opetushallitus, 68–81.
- Joyce, B., Weil, M. & Calhoun, E. 2000. *Models of teaching*. (6th ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Judén-Tupakka, S. 2007. Askelia fenomenologiseen analyysiin. Teoksessa E. Syrjäläinen, A. Eronen, V. Värri, T. Kujala, R. Mäntylä, S. Judén -Tupakka, H. Koskela, A. Hannula, T. Tantala & T. Palmu (toim.) *Avauksia laadullisen tutkimuksen analyysiin*. Tampere: Tampere University Press, 62–90.
- Juntunen, M. & Mehtonen, L. 1982. *Ihmistieteiden filosofiset perusteet*. (2. tark. painos). Jyväskylä: Gummerus.
- Juutilainen, P. 2003. Elämään vai sukupuoleen ohjausta?: Tutkimus opinto-ohjauskeskustelun rakentumisesta prosessina. Joensuu: Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja N:o 92.
- Kakkori, L. 2009. Hermeneutiikka ja fenomenologia: hermeneuttis-fenomenologisen tutkimusotteen sisäisestä problematiikasta. *Aikuiskasvatus: aikuiskasvatustieteellinen aikakauslehti* 29 (4), 273–290.
- Kakkori, L. & Huttunen, R. 2014. Fenomenologia, hermeneutiikka ja fenomenografinen tutkimus. Teoksessa A. Saari, O. J. Jokisaari & V. M. Värri (toim.) *Ajan kasvatus: kasvatustilasto ja aikalaismarkkinat*, 367–400.
- Kangasniemi, M. 2013. Näyttötutkintojen tuottavuus- ja palkkavaikutukset. Helsinki: Palkansaajien tutkimuslaitos. Raportteja 28.
- Kauppi, R. 1990. Kokemus ja todellisuus. Teoksessa J. Varto, J. (toim.) *Pohdin: filosofinen aikakauskirja ajankohtaisin artikkelein* 3. Tampere: Tampereen yliopisto, 18–32.
- Keamy, K. R., Nicholas, H., Mahar, S. & Herrick, C. 2007. *Personalising Education: from research to policy and practice*. Melbourne : Department of Education and Early Childhood Development. Paper No. 11. Viitattu 18.7.2014.  
<https://www.eduweb.vic.gov.au/edulibrary/public/publ/research/public/personalising-education-report.pdf>
- Keefe, J. W. 2007. What Is Personalization? *Phi Delta Kappan* 89 (3), 217–223.
- Keefe, J. W. & Jenkins J. M. 2000. *Personalized Instruction: Changing Classroom Practice*. NY: Eye on Education.



- Keeley, B. 2007. Human capital: how what you know shapes your life. Paris: OECD.
- Kiilakoski, T. 2007. Kasvu moneen suuntaan – kriittinen pedagogiikka ja nuorisotyö. Teoksessa T. Hoikkala & A. Sell (toim.) Nuorisotyötä on tehtävä: menetelmien perustat, rajat ja mahdollisuudet. Helsinki: Nuorisotutkimusseura. Julkaisuja 76, 57–77.
- Kitchenham, A. 2008. The Evolution of John Mezirow's Transformative Learning Theory. *Journal of Transformative Education* 6 (2), 104–123.
- Knowles, M. S. 1975. Self-directed learning: a guide for learners and teachers. Englewood Cliffs (N.J.): Cambridge.
- Knowles, M. S. 1980. The modern practice of adult education: From pedagogy (Rev. and updated ed.) Chicago (Ill.): Association Press.
- Knowles, M. S. 1985. Andragogy in action: Applying modern principles of adult learning. San Francisco (Calif.): Jossey-Bass.
- Knowles, M. S. 1986. Using learning contracts. San Francisco (Calif.): Jossey-Bass.
- Knowles, M. S. 1988. The adult learner: a neglected species. (3rd ed.) Houston (Tex.): Golf.
- Knowles, M. S., Holton, E. F. & Swanson, R. A. 2011. The adult learner: the definitive classic in adult education and human resource development. (7th ed.). Oxford: Elsevier.
- Kohn, A. 2015. Four reasons to worry about "personalized learning". *Tech and Learning* 35 (9), 14–15.
- Kolb, D. A. 1984. Experiential learning: experience as the source of learning and development. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- Koro, J. 1993. Aikuinen oman oppimisensa ohjaajana: itseohjautuvuus, sen kehittyminen ja yhteys oppimistuloksiin kasvatustieteen avoimen korkeakouluopetuksen monimuotokokeilussa. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 98.
- Koski, L. & Moore, E. 2001. Näkökulmia aikuisuuteen ja aikuiskasvatukseen. *Aikuiskasvatus: aikuiskasvatustieteellinen aikakauslehti* 21 (1), 4–13.
- Kumar, A. 2007. From mass customization to mass personalization: A strategic transformation. *International Journal of Flexible Manufacturing Systems* 19 (4), 533–547.
- Kuosa, T. & Hakala, S. 2017. Muutosilmiöitä koulutuksen rajapinnoilla. Havaintoja ja kehitysehdotuksia koulutustoimikuntien ennakoitukarttatyösketelystä vuosina 2014–2016. Opetushallitus, Raportit ja selvitykset 2017:9. Viitattu 3.9.2017  
[http://www.oph.fi/download/184428\\_Muutosilmiöitä\\_koulutuksen\\_rajapinnoilla.pdf](http://www.oph.fi/download/184428_Muutosilmiöitä_koulutuksen_rajapinnoilla.pdf)
- Kuula, A. 2006. Tutkimusetiikka: aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys. Tampere: Vastapaino.
- Kvale, S. 2006. Dominance through interviews and dialogues. *Qualitative Inquiry* 12 (3), 480–500.

- Kvale, S. & Brinkmann, S. 2009. *InterViews: learning the craft of qualitative research interviewing*. (2nd ed.). Los Angeles: Sage.
- Lahelma, E. & Gordon T. 1997. First Day in Secondary School: Learning to Be a 'Professional Pupil'. *Educational Research and Evaluation* 3 (2), 119-139.
- Laine, T. 2015. Miten kokemusta voidaan tutkia?: Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2, Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. (4. Uud. painos). Jyväskylä: PS-kustannus, 29-51.
- Laine, T. & Kuhmonen, P. 1995. *Filosofinen antropologia: ihmisen kokonaisuutta etsimässä*. Jyväskylä: Atena.
- Lakio, L. 2014. Näyttötutkintojärjestelmästä, sen toimeenpanosta ja näyttötutkintomestarikoulutuksesta. Teoksessa L. Lakio (toim.) *Tunnistatko näyttötutkintomestarin*. Opetushallitus. Raportit ja selvitykset 2014:12, 7-14.
- Lanier, K. O. 2001. The Teaching Philosophy of bell hooks: The Classroom as a Site for Passionate Interrogation. Paper Presentation at American Educational Research Association Meeting April, 2001 Seattle, WA. Viitattu 20.10.2016 <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED453342.pdf>
- Latomaa, T. 2008. Ymmärtävä psykologia: psykologia rekonstruktivisena tieteenä. Teoksessa J. Perttula & T. Latomaa (toim.) *Kokemuksen tutkimus. Merkitys - tulkinta - ymmärtäminen*. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus, 17-88.
- Latomaa, T. 2012. Ymmärtävä psykologia - subjektiivisen kokemuksen ja toiminnan subjektiivisen mielekkyyden tutkimusta. Teoksessa L. Kiviniemi, K. Koivisto, T. Latomaa, M. Merilehto, P. Sandelin & T. Suorsa (toim.) *Kokemuksen tutkimus III, Teoria, käytäntö, tutkija*. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus, 15-48.
- Launonen, L. 2000. Eettinen kasvatusajattelu suomalaisen koulun pedagogisissa teksteissä 1860-luvulta 1990-luvulle. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. *Jyväskylä studies in education, psychology and social research* 168.
- Lave, J. & Wenger, E. 1991. *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Leadbeater, C. 2004a. *Learning about Personalisation: how can we put the learner at the heart of the education system?* Nottingham: The Department for Education and Skills Publications. Viitattu 19.7.2015 <https://www.demos.co.uk/files/learningaboutpersonalisation.pdf>
- Leadbeater, C. 2004b. *Personalisation through Participation: A New Script for Public Services*. London: Demos. Viitattu 20.9.2015 <https://www.aoc.co.uk/sites/default/files/Personalisation Through Participation.pdf>
- Leadbeater, C. 2005. *The Shape of Things to Come: Personalised Learning Through Collaboration*. Nottingham: The Department for Education and Skills Publications. Viitattu 20.8.2017

- <http://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20130323075212/https://www.education.gov.uk/publications/eOrderingDownload/1574-2005PDF-EN-01.pdf>
- Leadbeater, C. 2006. The Future of Public Services: Personalised Learning. Teoksessa OECD 2006. Schooling for tomorrow: personalizing education. Paris: OECD, Centre for Educational Research and Innovation, 101-114. Viitattu 20.9.2015  
[https://actionlearning-knox.wikispaces.com/file/view/Schooling+for+Tomorrow+\\_Personalising+Learning.pdf](https://actionlearning-knox.wikispaces.com/file/view/Schooling+for+Tomorrow+_Personalising+Learning.pdf)
- Lehtimäki, V. 2009. Henkilökohtaistaminen monialakoulutuksessa. Tampere: Tampereen yliopisto. Ammatillisesti suuntautunut kasvatustieteen lisensiaatintutkimus.
- Lehtinen, M. 2017. Suomentajalta. Teoksessa Husserl, E. Ideoita puhtaasta fenomenologiasta ja fenomenologisesta filosofiasta: Ensimmäinen kirja, Yleinen johdatus puhtaaseen fenomenologiaan. Helsinki: Gaudeamus, 331-354.
- Lehtomaa, M. 2008. Fenomenologinen kokemuksen tutkimus: haastattelu, analyysi ja ymmärtäminen. Teoksessa J. Perttula & T. Latomaa (toim.) Kokemuksen tutkimus. Merkitys - tulkinta - ymmärtäminen. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus, 163-194.
- Lehtovaara, J. 1996. Dialogissa - kokonaisena ihmisenä avoimessa yhteydessä Toiseen. Teoksessa J. Lehtovaara & R. Jaatinen (toim.) Dialogissa. Osa 2, Ihmisenä ihmisyhteisössä. Tampere: Tampereen yliopisto. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja, 29-56.
- Lehtovaara, M. 1994. Fenomenologinen näkökulma ihmisen tutkimisen metodologiaan. Teoksessa J. Varto (toim.) Kohti elämismaailman ja ihmisen laadullista tutkimista. (Uud. ja laaj. laitos). Tampere: Suomen fenomenologinen instituutti, 3-32.
- Lehtovaara, M. 1996. Oppiminen postmodernin kontekstissa. Teoksessa J. Lehtovaara & R. Jaatinen (toim.) Dialogissa. Osa 2, Ihmisenä ihmisyhteisössä. Tampere: Tampereen yliopisto. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja, 135-158.
- Leino, O. 2011. Oppisopimusopiskelijan oppimisen henkilökohtaistaminen ja oppimismahdollisuudet työpaikalla. Joensuu: Itä-Suomen yliopisto. Dissertations in Education, Humanities, and Theology No 20.
- Leivo, M. 2010. Aikuisena opettajaksi: aikuisopiskelijoiden merkittävät oppimiskokemukset opettajan työn ja opettajankoulutuksen vuorovaikutuksessa. Kokkola: Jyväskylän yliopisto, Kokkolan yliopistokeskus Chydenius. Väitöskirja.
- Lifelong learning for all: meeting of the Education Committee at Ministerial level 1996. 16-17 January 1996. Paris: OECD.
- Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. 1986. But is it rigorous? Trustworthiness and authenticity in naturalistic evaluation. *New Directions for Program Evaluation* 1986 (30), 73-84.

- Lissabonin strategia 2000. Euroopan unioni. Viitattu 2.2.2017  
<http://www.europarl.europa.eu/highlights/fi/1001.html>
- Malinen, A. 2000. Towards the essence of adult experiential learning: a reading of the theories of Knowles, Kolb, Mezirow, Revans and Schön. Jyväskylä: SoPhi, University of Jyväskylä.
- Malinen, A. 2002. Opettajuus rakentuu ihmistuntijuudesta ja asiantuntijuudesta. Teoksessa P. Sallila & A. Malinen (toim.) Opettajuus muutoksessa. Helsinki: Kansanvalistusseura, 63–92.
- Malinen, A. & Laine, T. 2009. Koulutuksen kulmakiviä. Teoksessa T. Laine & A. Malinen (toim.) Elävä peilisali. Aikuista pedagogiikkaa oppimassa. Helsinki: Kansanvalistusseura, 9–35.
- van Manen, M. 1990. Researching lived experience: human science for an action sensitive pedagogy. New York: State University of New York Press. SUNY series in the philosophy of education.
- Manninen, J. & Luukannel, S. 2008. Omaehtoisen aikuisopiskelun vaikutukset: vapaan sivistystyön opintojen merkitys ja vaikutukset aikuisten elämässä. Helsinki: Vapaan sivistystyön yhteisjärjestö.
- Mcclure, L., Yonezawa, S. & Jones, M. 2010. Can school structures improve teacher-student relationships? The relationship between advisory programs, personalization and students academic achievement. Education Policy Analysis Archives 18 (1), 1–21.
- Merleau-Ponty, M. 2002. Phenomenology of perception. London: Routledge. Routledge classics. Aiemmin julk. 1962. London: Routledge & Kegan Paul.
- Mezirow, J. 1981. A Critical Theory of Adult Learning and Education. Adult Education 32 (1), 3–24.
- Mezirow, J. 1985. A Critical Theory of Self-Directed Learning. New Directions for Continuing Education (25), 17–30.
- Mezirow, J. 1990. Fostering critical reflection in adulthood: a guide to transformative and emancipatory learning. San Francisco (Calif.): Jossey-Bass.
- Mezirow, J. 1991. Transformative dimensions of adult learning. San Francisco Calif.: Jossey-Bass. The Jossey-Bass higher and adult education series.
- Mezirow, J. 1997. Transformative Learning: Theory to Practice. New Directions for Adult and Continuing Education (74), 5–12.
- Mezirow, J. 1998a. Kriittinen reflektio uudistavan oppimisen käynnistäjänä. Teoksessa J. Mezirow & al. Uudistava oppiminen: kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa. (3. painos). Lahti: Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus, 17–38.
- Mezirow, J. 1998b. Johtopäätös: Kohti uudistavaa oppimista ja emansiparoista koulutusta. Teoksessa J. Mezirow & al. Uudistava oppiminen: kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa. (3. painos). Lahti: Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus, 374–397.
- Mezirow, J. 2000. Learning to think like an adult: Core concepts of transformation theory. Teoksessa J. Mezirow and Associates (Ed.)

- Learning as transformation. Critical perspectives on a theory in progress. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 3–34.
- Miettinen, T. 2010 Fenomenologia ja sosiaalisen todellisuuden rakentuminen. Teoksessa T. Miettinen, S. Pulkkinen & J. Taipale (toim.) Fenomenologian ydinkysymyksiä. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press, 151–167.
- Mincu, M. E. 2012. Mapping Meanings of Personalisation. Teoksessa M. E. Mincu (Ed.) Personalisation of Education in Contexts: Policy Critique and Theories of Personal Improvement. Rotterdam: Sense Publishers, 191–206.
- Moilanen, P. & Rähkä, P. 2015. Merkitysrakenteiden tulkinta. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2, Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. (4. Uud. painos). Jyväskylä: PS-kustannus, 52–73.
- Moran, D. 2000. Introduction to phenomenology. London and New York: Routledge.
- Moustakas, C. 1994. Phenomenological research methods. Thousand Oaks (Calif.): Sage.
- Mäkelä, K., 1990. Kvalitatiivisen analyysin arviointiperusteet. Teoksessa K. Mäkelä (toim.) Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta. Helsinki: Gaudeamus, 42–61.
- Mäkinen, M. & Annala, J. 2010. Osaamisperustaisen opetussuunnitelman monet merkitykset korkeakoulutuksessa. Kasvatus & Aika 4 (4), 41–61.
- Mäkinen-Streng, M. 2016. Selvitys aiemmin hankitun osaamisen tunnustamisesta suomalaisissa ammattikorkeakouluissa ja yliopistoissa. OKM. Viitattu 1.2.2017  
[http://www.minedu.fi/export/sites/default/osaaminenjakoulutus/korkeakoulutus/opiskelu/liitteet/Mxkinen-Streng\\_Selvitys\\_aiemmin\\_hankitun\\_osaamisen\\_tunnustamisesta\\_Suomessa\\_15042016\\_final.pdf](http://www.minedu.fi/export/sites/default/osaaminenjakoulutus/korkeakoulutus/opiskelu/liitteet/Mxkinen-Streng_Selvitys_aiemmin_hankitun_osaamisen_tunnustamisesta_Suomessa_15042016_final.pdf)
- Mälkki, K. 2010. Building on Mezirow's Theory of Transformative Learning: Theorizing the Challenges to Reflection. Journal of Transformative Education 8 (1), 42–62.
- Mälkki, K. 2011. Theorizing the nature of reflection. Helsingin yliopiston käyttäytymistieteiden laitos. Kasvatustieteellisiä tutkimuksia 238.
- Netcoh, S. 2017. Balancing freedom and limitations: A case study of choice provision in a personalized learning class. Teaching and Teacher Education 66, 383–392.
- Niemi, R., Heikkinen, H. L. & Kannas, L. 2010. Osallisuus koulupedagogiikan lähtökohtana. Kasvatus: Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja 41 (1), 53–62.
- Niiniluoto, I. 2002. Johdatus tieteenfilosofiaan, Käsitteen- ja teorianmuodostus. (3. painos). Helsinki: Otava.
- Niskanen, S. 2008. Hermeneuttisen psykologian tieteenfilosofinen traditio. Teoksessa J. Perttula & T. Latomaa (toim.) Kokemuksen tutkimus. Merkitys - tulkinta - ymmärtäminen. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus, 89–114.

- Nivala, E. & Ryyänen, S. 2013. Kohti sosiaalipedagogista osallisuuden ideaalia. Sosiaalipedagoginen aikakauskirja, vuosikirja 2013 14, 9–41.
- OECD. 2004. Career guidance: A handbook for policy makers. Paris: OECD. Viitattu 20.2.2018 <http://www.oecd.org/education/innovation-education/34060761.pdf>
- OECD 2006. Schooling for tomorrow: personalizing education. Paris: OECD, Centre for Educational Research and Innovation. Viitattu 2.2.2016 [https://actionlearning-knox.wikispaces.com/file/view/Schooling+for+Tomorrow+\\_Personalising+Learning.pdf](https://actionlearning-knox.wikispaces.com/file/view/Schooling+for+Tomorrow+_Personalising+Learning.pdf)
- Olesen, V. 2005. Early Millennial Feminist Qualitative Research: Changes and Contours. Teoksessa N. K. Denzin & Y.S. Lincoln (Ed.) The Sage Handbook of Qualitative Research. (3. ed.). Thousand Oaks: Sage Publications, 235–278.
- Onnismaa, J. 2003. Epävarmuuden paluu: ohjauksen ja ohjausasiantuntijuuden muutos. Joensuu: Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja n:o 91.
- Onnismaa, J. 2004. Vanha ja uusi ura. Teoksessa J. Onnismaa, H. Pasanen & Spangar, T. & Matikainen, J. (toim.) Ohjaus ammattina ja tieteenalana 3, Ohjaustyön välineet, 275–287.
- Onnismaa, J. 2007. Ohjaus- ja neuvontatyö: aikaa, huomiota ja kunnioitusta. Helsinki: Gaudeamus.
- Opetushallitus 2012. Näyttötutkintomestari, koulutusohjelma (25 op.). Helsinki. Opetushallituksen määräykset ja ohjeet 2012:43.
- Opetushallitus 2014a. Tunnistatko näyttötutkintomestarin. Helsinki. Opetushallituksen raportit ja selvitykset 2014:12.
- Opetushallitus 2014b. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Viitattu 13.10.2016. [http://www.oph.fi/saadokset\\_ja\\_ohjeet/opetussuunnitelmien\\_ja\\_tutkintojen\\_perusteet/perusopetus](http://www.oph.fi/saadokset_ja_ohjeet/opetussuunnitelmien_ja_tutkintojen_perusteet/perusopetus)
- Opetushallitus 2016. Näyttötutkinto-opas 2016 näyttötutkinnon järjestäjien ja tutkintotoimikuntien käyttöön. Helsinki. Opetushallituksen oppaat ja käsikirjat 2016:3.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö 2017. Tutkintojen ja muiden osaamiskokonaisuuksien viitekehys. Viitattu 2.2.2018 <http://minedu.fi/tutkintojen-viitekehys>
- Opetusministeriö 2009. Tutkintojen ja muun osaamisen kansallinen viitekehys. Helsinki. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2009:24.
- Pajarinen, M., Puhakka, H. & Vanhalakka-Ruoho, M. 2004. Aikuisopiskelijan ohjaus - opintopolun tukena sekä oppilaitoksen toimintakulttuurin osana. Arviointi. Helsinki: Opetushallitus.
- Paludan, J. P. 2006. Personalised Learning 2025. Teoksessa OECD 2006. Schooling for tomorrow: personalizing education. Paris: OECD, Centre for Educational Research and Innovation, 83–100. Viitattu 20.9.2015

- <https://actionlearning-knox.wikispaces.com/file/view/Schooling+for+Tomorrow+PersonalisingLearning.pdf>
- Pantzar, E. 2013. Elinikäinen oppiminen aikuisuuden näkökulmasta. Teoksessa J. Hakala & K. Kiviniemi (toim.) Aikuispedagogiikan haasteiden äärellä. Kokkola: Jyväskylän yliopisto. Kokkolan yliopistokeskus Chydenius, 11–21.
- Parsons, J & Beauchamp, L. 2012. From Knowledge to Action: Shaping the Future of Curriculum Development in Alberta. Edmonton, Canada: Alberta Education, Viitattu 13.12.2014  
<http://www.education.alberta.ca/departments/ipr/curriculum/research/knowledgetoaction.aspx>
- Partanen, A. 2011. "Kyllä minä tästä selviän": aikuisopiskelijat koulutustarinansa kertojina ja koulutuksellisen minäpystyvyytensä rakentajana. Kokkola: Jyväskylän yliopisto, Kokkolan yliopistokeskus Chydenius. Väitöskirja.
- Pasanen, H. 2001. Itseohjautuvuus aikuiskoulutuksessa. Aikuiskasvatus: aikuiskasvatustieteellinen aikakauslehti 21(1), 46–55.
- Patrick, S. & Kennedy, K. & Powell, A. 2014. iNACOL Leadership Webinar: Mean What You Say - Defining and Integrating Personalized, Blended and Competency Education. PR Newswire. Viitattu 29.1.2017  
<http://www.inacol.org/wp-content/uploads/2015/02/mean-what-you-say.pdf>
- Patton, M. Q. 2002. Qualitative research & evaluation methods. (3rd. ed.). Thousand Oaks (Calif.): Sage.
- Perttula, J. 1995a. Kokemuksen tutkimuksen luotettavuudesta. Kasvatus: Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja 26 (1), 39–47.
- Perttula, J. 1995b. Kokemus psykologisena tutkimuskohteena: johdatus fenomenologiseen psykologiaan. Tampere: Suomen fenomenologinen instituutti.
- Perttula, J. 1996. Deskriptio ja tulkinta: psykologin avaimia kokemukseen. Psykologia 31 (1), 9–18.
- Perttula, J. 1998. The experienced life-fabrics of young men. Jyväskylä: University of Jyväskylä. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 136.
- Perttula, J. 2000. Kokemuksesta tiedoksi: fenomenologisen metodin uudelleen muotoilua. Kasvatus: Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja 31 (5), 428–442.
- Perttula, J. 2006. Ihmistieteiden tiedonmuodostus ja tutkimusetiikka. Teoksessa A. Palmroth & I. Nurmi (toim.) Alttiiksi asettumisen etiikka: laadullisen tutkimuksen eettisiä kysymyksiä. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston ylioppilaskunta. JYY julkaisusarja, 83–110.
- Perttula, J. 2008. Kokemus ja kokemuksen tutkimus: fenomenologisen eritystieteen tieteenteoria. Teoksessa J. Perttula & T. Latomaa (toim.)

- Kokemuksen tutkimus. Merkitys - tulkinta - ymmärtäminen. (3. painos). Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus, 115-162.
- Perttula, J. & Kallio, E. 1996. Postformaali ajattelu ja henkinen tajunnallisina toimintatapoina. *Psykologia: tiedepoliittinen aikakauslehti* 31 (3), 164-173.
- Peters, M. A. 2009. Personalization, Personalized Learning and the Reform of Social Policy: the prospect of molecular governance in the digitized society. *Policy Futures in Education* 7 (6), 615-627.
- Poikela, E. 2008. Miten informaatio muuntuu osaamiseksi? Teoksessa E. Sormunen & E. Poikela (toim.) *Informaatio, informaatiolukutaito ja oppiminen*. Tampere: Tampere University Press, 56-84.
- Poikela, E. 2009. Oppimisen design. Teoksessa S. Ruohonen & L. Mäkelä-Marttinen (toim.) *Kohti oppimisen ja osaamisen ekosysteemiä*. Kouvola. Kymenlaakson ammattikorkeakoulun julkaisuja, sarja A, Oppimateriaali Nro 24, 10-19.
- Polkinghorne, D. 1988. *Narrative Knowing and the Human Sciences*. Albany: State University of New York Press.
- Prain, V., Cox, P., Deed, C., Dorman, J., Edwards, D., Farrelly, C., Keeffe, M., Lovejoy, V., Mow, L., Sellings, P., Waldrip, B. & Yager, Z. 2013. Personalised learning: Lessons to be learnt. *British Educational Research Journal* 39 (4), 654-676.
- Puolimatka, T. 1996. *Kasvatus ja filosofia*. (2. uud. painos). Helsinki: Kirjayhtymä.
- Raivola, R., Heikkinen, A., Kauppi, A., Nuotio, P., Oulasvirta, L., Rinne, R., Knubb-Manninen, G., Silvennoinen, H. & Vaahtera, K. 2007. *Aikuisten näyttötutkintojärjestelmän toimivuus*. Jyväskylä: Koulutuksen arviointineuvosto.
- Rantonen, E. 2000. bell hooks: toisin opettaja. Teoksessa A. Anttonen, K. Lempiäinen & M. Liljeström (toim.) *Feministejä - aikamme ajattelijoita*. Tampere: Vastapaino, 187-212.
- Rauhala, L. 1974. *Psykykinen häiriö ja psykoterapia filosofisen analyysin valossa*. Helsinki: Prisma-tietokirjasto.
- Rauhala, L. 1976. *Filosofinen orientoituminen psykosomatiikan ongelmaan*. Hki: L. Rauhala, Akateeminen kirjakauppa [jakaja].
- Rauhala, L. 1983. *Ihmiskäsitys ihmistyössä*. Helsinki: Gaudeamus.
- Rauhala, L. 1989. *Ihmisen ykseys ja moninaisuus*. (Edellinen laitos 1986 Gaudeamuksen kustantamana nimellä *Ihmiskäsitys ihmistyössä*). Hki: Sairaanhoidtajien koulutussäätiö.
- Rauhala, L. 1992. *Henkinen ihmisessä*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Rauhala, L. 1993. *Eksistentiaalinen fenomenologia hermeneuttisen tieteenfilosofian menetelmänä: maailmankuvan kokonaisrakenteen erittelyä ihmistä koskevien tieteiden kysymyksissä*. Tampere: Filosofisia tutkimuksia Tampereen yliopistosta.
- Rauhala, L. 1994. *Ihmisen olemassaolon tutkiminen situationalisena säätöpiirinä*. Teoksessa Perttula J. (toim.) *Ihmisen jäljillä: Lauri Rauhala psykologian uranuurtaja*. Porvoo: Snellman korkeakoulu, 10-26.



- Rauhala, L. 1996. Tajunnan itsepuolustus. (2. painos) Helsinki: Yliopistopaino.
- Rauhala, L. 1998. Ihmisen ainutlaatuisuus. Helsinki: Yliopistopaino.
- Rauhala, L. 2001. Onko psykofyysisen ongelma ratkaistavissa ja miten. niin & näin 3/2001, 3-7.
- Rauhala, L. 2005a. Hermeneuttisen tieteenfilosofian analyyseja ja sovelluksia. (2. täyd. painos). Helsinki: Yliopistopaino.
- Rauhala, L. 2005b. Ihminen kulttuurissa - kulttuuri ihmisessä. Helsinki: Yliopistopaino.
- Rauhala, L. 2009. Henkinen ihminen: Henkinen ihmisessä & Ihmisen ainutlaatuisuus. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.
- Rauste-von Wright, M. 1997. Opettaja tienhaarassa: konstruktivismia käytännössä. Jyväskylä: Atena.
- Rekola, H. & Vuorikoski, M. 2006. Feministinen pedagogiikka rajojen ylittäjänä. Kasvatus: Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja 37 (1), 16-25.
- Rintala, H., Pylväs, L. & Nokelainen, P. 2017. Oppisopimusopiskelijan osallisuus työyhteisössä. Teoksessa A. Toom, M. Rautiainen & J. Tähtinen (toim.) Toiveet ja todellisuus - Kasvatus osallisuutta ja oppimista rakentamassa. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura, Kasvatusalan tutkimuksia 75, 317-333.
- Roberts-Mahoney, H., Means, A. J., & Garrison, M. J. 2016. Netflxing human capital development: Personalized learning technology and the corporatization of K-12 education. *Journal of Education Policy* 31, 405-420.
- Rogers, C. R. 1969. Freedom to learn. Columbus (Ohio): Charles E. Merrill.
- Roisko, H. 2007. Adult Learners' Learning in a University Setting: A Phenomenographic Study. Tampere. *Acta Universitatis Tamperensis* 1226.
- Ronkainen, S., Pehkonen, L., Lindblom-Ylänne, S. & Paavilainen, E. 2011. Tutkimuksen voimasanat. Helsinki: WSOYpro.
- Ropponen, M. 2015 Näyttötutkintojärjestelmän historiasta. Teoksessa Opetushallitus 2015. Näyttötutkintojärjestelmä 20 vuotta: historia ja vaikuttavuus. Helsinki. Opetushallituksen raportit ja selvitykset 2015:2, 7-80.
- Ruano-Borbalan, J.-C. 2006. Polycy-making to Promote Personalised Learning. Teoksessa OECD 2006. *Schooling for tomorrow: personalizing education*. Paris: OECD, Centre for Educational Research and Innovation, 75-82. Viitattu 20.9.2015  
<https://actionlearning-knox.wikispaces.com/file/view/Schooling+for+Tomorrow+Personalising+Learning.pdf>
- Saarinen, E. 2002. Fenomenologia ja eksistentiaismi. Teoksessa I. Niiniluoto & E. Saarinen (toim.) *Nykyajan filosofia*. Helsinki: WSOY, 215-260.
- Sahlberg, P. 2015. Suomalaisen koulun menestystarina: Ja mitä muut voivat siitä oppia. Helsinki: Into.
- Salonen, J. 2004. Näyttötutkintojen kehittämiskoulutuksen vaikuttavuus Pohjois-Suomessa. Tampere: Tampere. *Acta Universitatis Tamperensis* 1041.

- Salo, J., Kilja, P. & Korkala, H. 2014. Henkilökohtaistaminen näyttötutkintomestarin koulutusohjelmassa. Teoksessa L. Lakio (toim.) Tunnistatko näyttötutkintomestarin. Opetushallitus. Raportit ja selvitykset 2014:12, 15–36.
- Salo, J. & Korkala, H. 2011. "Etkö auttaa vois, mulla asiaa ois?". Lähde liikkeelle (1), 18–20.
- Salo, J. & Korkala, H. 2012. Hakeutumisvaiheen merkitys opintojen henkilökohtaistamisessa. Ammattikasvatuksen aikakauskirja 14 (1), 36–46.
- Satulehto, M. 1992. Elämismaailma tieteiden perustana: Edmund Husserlin tieteen filosofia. Tampere: Tampereen yliopisto. Filosofisia tutkimuksia Tampereen yliopistosta 33.
- Sebba, J., Brown, N., Steward, S. Galton, M. & James, M. 2007. An Investigation of Personalised Learning Approaches used by Schools. University of Sussex. Research Report No 843. Viitattu 11.3.2016  
<http://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20130323005808/https://www.education.gov.uk/publications/eOrderingDownload/RR843.pdf>
- Schön, D. A. 1987. Educating the reflective practitioner: toward a new design for teaching and learning in the professions. San Francisco Calif.: Jossey-Bass. The Jossey-Bass higher education series.
- Selkälä, A., Suikkanen, A., Syväjärvi, A. & Viinamäki, L. 2015. 20 vuotta suomalaista näyttötutkintojärjestelmää. Teoksessa Opetushallitus 2015. Näyttötutkintojärjestelmä 20 vuotta: historia ja vaikuttavuus. Helsinki: Opetushallitus. Raportit ja selvitykset 2015:2, 81–321.
- Sfard, A. 1998. On Two Metaphors for Learning and the Dangers of Choosing Just One. Educational Researcher 27 (2), 4–13.
- Siivonen, P. 2010. From a "student" to a lifelong "consumer" of education?: Constructions of educability in adult students' narrative life histories. Helsinki. Helsingin yliopiston kasvatusalan tutkimuksia 47.
- Smith, D. W. 2016. Phenomenology. Teoksessa E. N. Zalta (ed.) The Stanford Encyclopedia of Philosophy. Metaphysics Research Lab, Stanford University, Winter 2016. Viitattu 9.8.2017  
<https://plato.stanford.edu/archives/win2016/entries/phenomenology/>
- Smith, J. A. 2004. Reflecting on the development of interpretative phenomenological analysis and its contribution to qualitative research in psychology. Qualitative Research in Psychology 1 (1), 39–54.
- Spangar, T. 2000. Ohjaajan ja asiakkaan kohtaaminen "sisältä ulos". Teoksessa J. Onnismaa, H. Pasanen & T. Spangar (toim.) Ohjaus ammattina ja tieteenalana 2, Ohjauksen toimintakentät. Jyväskylä: PS-Kustannus, 14–23.
- Spangar, T. & Jokinen, E. 2006. Aikuisopiskelun henkilökohtaistamisesta aikuisopiskelun henkilökohtaistamiseen: AiHe-projektin kokonaisarvioinnin loppuraportti. Helsinki: Opetushallitus.
- Spangar, T., Jokinen, E. & Filander, K. 2004. AiHe - enemmän kuin aihioita aikuisopiskelun henkilökohtaistamiseen: AiHe-projektin kokonaisarviointi 2003. Helsinki: Opetushallitus.

- Spiegelberg, H. 1971. The phenomenological movement: A historical introduction. Volume 1. (2. ed., 3. impr.). The Hague: Martinus Nijhoff.
- Spitzer, M. 2006. Brain Research and Learning over the Life Cycle. Teoksessa Teoksessa OECD 2006. Schooling for tomorrow: personalizing education. Paris: OECD, Centre for Educational Research and Innovation, 47–62. Viitattu 22.9.2015 <https://actionlearning-knox.wikispaces.com/file/view/Schooling+for+Tomorrow+PersonalisingLearning.pdf>
- Sultana, R. G. 2014. Pessimism of the Intellect, Optimism of the Will? Troubling the Relationship between Career Guidance and Social Justice. *International Journal for Educational and Vocational Guidance* 14 (1), 5–19.
- Suomen yliopistojen rehtorien neuvosto 2009. Oppimisesta osaamiseen: aiemmin hankitun osaamisen tunnistaminen ja tunnustaminen: työryhmäraportti. Suomen yliopistorehtorien neuvosto: Ammattikorkeakoulujen rehtorineuvosto.
- Taylor, E. W. 2007. An update of transformative learning theory: A critical review of the empirical research (1999–2005). *International Journal of Lifelong Education* 26 (2), 173–191.
- Taylor, E. W. 2008. Transformative Learning Theory. *New Directions for Adult and Continuing Education* 119, 5–15.
- Taylor, E. W. 2000. Analyzing research on transformative learning theory. Teoksessa J. Mezirow and Associates (Ed.) *Learning as transformation. Critical perspectives on a theory in progress*. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 258–328.
- Tunnista osaaminen. Suosituksia korkeakoulujen AHOT-prosessien suunnitteluun ja toteutukseen. 2013. AHOT korkeakoulussa hanke. Turun yliopiston koulutus- ja kehittämiskeskus Brahea. Viitattu 4.3.2016 [https://issuu.com/tiitammi/docs/tunnista\\_osaaminen?pageNumber=1](https://issuu.com/tiitammi/docs/tunnista_osaaminen?pageNumber=1)
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2013. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. (11. uud. laitos). Helsinki: Tammi.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2012. Eettinen ennakoarviointi ihmistieteissä. Viitattu 11.7.2017 <http://www.tenk.fi/eettinen-ennakoarviointi-ihmistieteissä>
- Tynjälä, P. 1999. Oppimien tiedon rakentamisena. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita. Tampere: Kirjayhtymä.
- Usher, R. 1992. Experience in Adult Education: A post-modern critique. *Journal of Philosophy of Education* 26 (2), 201–214.
- Varila, J. 1990. Itseohjautuvan oppimisen käsitteellistä ja empiiristä tarkastelua. Helsinki: Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Tutkimuksia no 2.
- Varila, J. 1992. Työmarkkinakelpoisuus ja työssä oppiminen: henkilöstön kehittämisen mahdollisuuksia, keinoja ja ehtoja. Helsinki: VAPK-kustannus.

- Varto, J. 1992. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Helsinki: Kirjayhtymä. Hygieia.
- Vaughan, N. 2010. Designing for a Blended Community of Inquiry. Teoksessa T. Joutsenvirta & L. Myyry (toim.) *Blended Learning in Finland*. Faculty of Social Sciences at the University of Helsinki, 10–29. Viitattu 21.8.2017 [https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/158389/blended\\_learning\\_Finland.pdf?sequence=1](https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/158389/blended_learning_Finland.pdf?sequence=1)
- Vihervaara, M. 2001. Näyttötutkinnot, työvoiman rekrytointi ja koulutus: näyttötutkintojen merkitys työelämän edustajien näkökulmasta. Turku: Turun yliopiston kasvatustieteiden laitos. Julkaisusarja A:194.
- Viirkorpi, P. 1993. Osallisuus, yhteistyö, valta, muutos: asuinalueen uusi suunnittelujärjestelmä. Helsinki: Suomen kuntaliitto.
- Viitala, R. 2005. Johda osaamista!: Osaamisen johtaminen teoriasta käytäntöön. Helsinki: Inforviestintä.
- Vuorikoski, M. 2007. Dialogini bell hooksin kanssa: toisintekemisen tila akatemiassa. Teoksessa T. Aittola, J. Eskola & J. Suoranta (toim.) *Kriittisen pedagogiikan kysymyksiä*. Tampere: Tampereen yliopiston kasvatustieteiden laitos, 39–58.
- Vuorikoski, M. 2012. bell hooks. Vapauttava kasvatus. Teoksessa T. Aittola (toim.) *Kasvatussosiologian suunnannäyttäjiä*. Helsinki: Gaudeamus, 307–334.
- Vuorikoski, M. & Kiilakoski, T. 2005: Dialogisuuden lupaus ja rajat. Teoksessa T. Kiilakoski, T. Tomperi & M. Vuorikoski (toim.): *Kenen kasvatus? Kriittinen pedagogiikka ja toisinkasvatuksen mahdollisuus*. Tampere: Vastapaino, 309–334.
- Vähämöttönen, T. 1998. Reframing career counselling in terms of counsellor-client negotiations: an interpretive study of career counselling concepts and practice. Joensuu. Joensuun yliopiston yhteiskuntatieteellisiä julkaisuja n:o 34.
- Vähäsantanen, K. 2013. Vocational teachers' professional agency in the stream of change. Jyväskylä. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 460.
- Vähäsantanen, K. & Eteläpelto, A. 2011. Vocational teachers pathways in the course of a curriculum reform. *Journal of Curriculum Studies* 43 (3), 291–312.
- Värri, V.-M. 2004. Transendentin merkitys kasvatuksessa. Teoksessa R. Jaatinen, P. Kaikkonen & J. Lehtovaara (toim.) *Opettajuudesta ja kielikasvatuksesta - Puheenvuoroja sillanrakentajille*. Tampere: Tampereen yliopisto, 15–25
- Wallenius, T. 1994. Ainutlaatuinen persoona ja Toinen: Buber ja Levinas. Teoksessa J. Varto (toim.) *Kohti elämismaailman ja ihmisen laadullista tutkimista*. (Uud. ja laaj. laitos) Tampere: Suomen fenomenologinen instituutti, 50–83.

- Wanner, T. & Palmer, E. 2015. Personalising learning: Exploring student and teacher perceptions about flexible learning and assessment in a flipped university course. *Computers & Education* 88, 354–369.
- Warlick, D. 2009. Grow Your Personal Learning Network: New Technologies Can Keep You Connected and Help You Manage Information Overload. *Learning & Leading with Technology* 36 (6), 12–16.
- Watkins, C. 2005. Classrooms as learning communities: A Review of research. *London Review of Education* 3 (1), 47–64.
- Watkins, C. 2012. Personalisation and the Classroom Context. Teoksessa M. E. Mincu (Ed.) *Personalisation of Education in Contexts: Policy Critique and Theories of Personal Improvement*. Rotterdam: Sense Publishers, 3–18.
- Watkins, C., Carnell, E. & Lodge, C. 2007. *Effective learning in classrooms*. London: Paul Chapman/Sage.
- Wenger, E. 1998. *Communities of practice: learning, meaning, and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wenger, E. 2010. Communities of practice and social learning systems: the career of a concept. Teoksessa C. Blackmore (ed.) *Social Learning Systems and Communities of Practice*. London: Springer, 179–198. Saatavilla/Viitattu 29.9.2017  
<http://wenger-trayner.com/wp-content/uploads/2012/01/09-10-27-CoPs-and-systems-v2.01.pdf>
- Wenger, E., McDermott, R. A. & Snyder, W. M. 2002. *Cultivating communities of practice: a guide to managing knowledge*. Boston (Mass.): Harvard Business School Press.
- Wenger, E. C. & Snyder, W. M. 2000. Communities of Practice: The Organizational Frontier. *Harvard Business Review* 78 (1), 139–145.
- Williams, S. 2013. Principal sabbatical report: Practical ways that schools can personalise learning for their students – Powerful learner pit stops. Waiau Pa School Board of Trustees Viitattu 10.8.2017  
<http://www.educationalleaders.govt.nz>
- Ylönen, M. 2011. *Aikuiset opin poluilla: oppimistukikeskuksen asiakkaiden opiskelukokemuksista ja kouluttautumishalukkuudelle merkityksellisistä tekijöistä*. Joensuu: University of Eastern Finland. Dissertations in Education, Humanities, and Theology 18.
- Yrjölä, P., Ansaharju, J., Haltia, P., Jaakkola, R., Järvinen, A., Taalas, M. & Lamminranta, T. 2001. Näyttötutkintojärjestelmän kokonaisarviointi. Arviointi 12/2000. Helsinki: Opetushallitus.

## LIITTEET

### Liite 1: Tutkimuslupalomake

<b>Opintojen henkilökohtaistaminen aikuisoppijan kokemana</b>	<b>1(2)</b>
<b>TIEDOTE TUTKITTAVILLE JA SUOSTUMUS TUTKIMUKSEEN OSALLISTUMISESTA</b>	
<b>Tutkijan yhteystiedot</b>	
<b>Vastuullinen tutkija:</b>	
Päivi Kilja Lehtori, KM puh. 040 5827254 OAMK, Ammatillinen opettajakorkeakoulu, Uusikatu 2, 90100 Oulu	
<b>Tutkimuksen taustatiedot</b>	
Tutkimukseni on osa kasvatustieteen tohtorin opintojani Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden laitoksella. Kyseessä on väitöstutkimus, jonka olen aloittanut 2014 ja tavoitteena on saada se valmiiksi vuoden 2017 aikana. Tutkimuksen vastuullisena ohjaajana on professori Juha Hakala, Kokkolan yliopistokeskus Chydenius.	
<b>Tutkimuksen tarkoitus, tavoite ja merkitys</b>	
Tutkimuksen päätarkoituksena on opintojen henkilökohtaistamisen tutkiminen aikuisoppijan kokemana Oulun seudun ammattikorkeakoulun ammatillisen opettajakorkeakoulun toteuttamassa näyttötutkintomestarikoulutuksessa. Tutkimuksen kohderyhmänä ovat koulutukseen osallistuvat ammatillisissa oppilaitoksissa työskentelevät henkilöt. Tutkimuksen tavoitteena kuvata opintojen henkilökohtaistamisen kokemusta siten kuin se ilmeni tutkimukseen osallistuneiden tajunnassa ja tutkijan ymmärryksessä. Tutkimuksen avulla tavoitellaan uutta tietoa aikuisopintojen henkilökohtaistamisesta, mitä ei ole Suomessa aiemmin tutkittu. Tutkimuksen avulla pyritään samalla ottamaan kantaa koulutuspoliittisiin uudistuksiin liittyvään keskusteluun.	
<b>Tutkimusaineiston käyttötarkoitus, käsittely ja säilyttäminen</b>	
Haastatteluaineisto on kerätty touko-kesäkuussa 2015 ja helmikuussa 2016. Aineistoa käytetään tutkimukseen ja opetukseen. Manuaalinen ja digitaalinen aineisto säilytetään tutkimuksen aikana tutkijan hallussa siten, että ulkopuoliset eivät pääse niihin käsiksi. Aineisto on anonymisoitu analysointivaiheessa. Aineistoa käytetään ja säilytetään ennen tuhoamista tutkijan hallussa. Jos aineistolla on jatkokäyttöä, aineisto anonymisoidaan.	
<b>Menettelyt, joiden kohteeksi tutkittavat joutuvat</b>	
Tutkittavat, haastateltavat henkilöt on valittu näyttötutkintomestarikoulutuksen ryhmien opiskelijoista. Vastuullinen tutkija on ko. ryhmien vastuullisena kouluttajana, joten pyyntö tutkimukseen osallistumisesta ja haastatteluun on voitu esittää heille suoraan. Tutkimuksesta ei aiheudu tutkittaville sellaisia riskejä tai haittoja, joita pitäisi huomioida tutkimuksen aikana.	

**Miten ja mihin tutkimustuloksia aiotaan käyttää****2(2)**

Tutkimustuloksia on tarkoitus julkaista ensisijaisesti opinnäyttenä (väitöskirja) ja toissijaisesti hyödyntää kongressi- ja seminaariesityksinä, opetuksessa ja kansallisissa julkaisuissa.

**Tutkittavien oikeudet**

Osallistuminen tutkimukseen on täysin vapaaehtoista. Tutkittavilla on tutkimuksen aikana oikeus kieltäytyä tutkimuksesta ja keskeyttää tutkimukseen osallistuminen missä vaiheessa tahansa ilman, että siitä aiheutuu heille mitään seuraamuksia. Tutkimuksen järjestelyt ja tulosten raportointi ovat luottamuksellisia. Tutkimuksesta saatavat tutkittavien henkilökohtaiset tiedot tulevat ainoastaan tutkittavan ja tutkijan käyttöön ja tulokset julkaistaan tutkimusraporteissa siten, ettei yksittäistä tutkittavaa voi tunnistaa. Tutkittavilla on oikeus saada lisätietoa tutkimuksesta tutkijalta missä vaiheessa tahansa.

Tutkimuksesta on täytetty henkilötietolain edellyttämä rekisteriseloste, jonka tutkittava halutessaan saa tutkijalta nähtäväkseen.

**Vakuutukset**

Jyväskylän yliopiston henkilökunta ja toiminta on vakuutettu. Vakuutus sisältää potilasvakuutuksen, toiminnanvastuuvakuutuksen ja vapaaehtoisen tapaturmavakuutuksen. Tutkimuksissa tutkittavat (koehenkilöt) on vakuutettu tutkimuksen ajan ulkoisen syyn aiheuttamien tapaturmien, vahinkojen ja vammojen varalta.

**Tutkittavan suostumus tutkimukseen osallistumisesta**

Olen perehtynyt tämän tutkimuksen tarkoitukseen ja sisältöön, kerättävän tutkimusaineiston vakuutusturvaan. Suostun osallistumaan tutkimukseen annettujen ohjeiden mukaisesti. En osallistu mittauksia, veri- ym. kokeita tai fyysistä rasitusta sisältäviin tutkimuksiin flunssaisena, kuumeisena, toipilaana tai muuten huonovointisena. Voin halutessani peruuttaa tai keskeyttää osallistumiseni tai kieltäytyä tutkimukseen osallistumisesta missä vaiheessa tahansa. Tutkimustuloksiani ja kerättyä aineistoa saa käyttää ja hyödyntää sellaisessa muodossa, jossa yksittäistä tutkittavaa ei voi tunnistaa.

Päiväys

Tutkittavan allekirjoitus ja nimenselvennys

Päiväys

Tutkijan allekirjoitus ja nimenselvennys

Haluan, että tutkija tiedottaa tutkimuksen tuloksista. Kyllä, mihin sähköpostiosoitteeseen haluan tiedotteen:

## Liite 2: Haastattelurunko

### **Aluksi/avaus**

Tutkimuksen tarkoitus, mistä aiheesta tarkoitus puhua, oma roolini tutkijana, luottamuksellisuus, haastattelun nauhoittaminen

Kerro aluksi, miten päädyit hakeutumaan näyttötutkintomestarikoulutukseen. (Lisäsin tämän kysymyksen neljännen haastattelun jälkeen, koska koin sen rentouttavan haastattelutilannetta)

### **Koulutuksen eteneminen oppijan itsensä kokemana**

Kerro aluksi, miten koulutus ja henkilökohtaistaminen ovat sinun kohdallasi toteutuneet? - mitä tapahtui? - miten koit? - miten ymmärsit kokemasi?

### **Oppijana oleminen**

Minkälaisia tuntemuksia sinulla oli?

Mikä näistä oli päällimmäinen tunne, mikä sinulla oli koulutuksen aikana?

Koitko jotain yllättävää? -minkälaisia tuntemuksia se sai aikaan?

Oliko sinulla tilanteita, jolloin tunsit olevasi epävarma tai epäilit omia kykyjäsi?

Oliko sellaisia tilanteita, milloin pystyit vaikuttamaan opintoihisi ja osaamisesi osoittamiseen? - miten toimit?

Oliko sinulle tärkeitä hetkiä koulutuksen aikana?

Mitä olisit kaivannut, kun ajattelet henkilökohtaistamisen toteutumista?

### **Vuorovaikutus ja yhteistyö**

Keiden kanssa / millaista yhteistyötä teit oppimispolkusi eri vaiheissa?

Miten koit tämän yhteistyön? -oliko yhteistyöstä sinulle hyötyä vai haittaa?

Miten päädyit mainitsemaasi yhteistyöhön? - miten päädyit työskentelemään itsenäisesti?

### **Ohjaus**

Miten ohjaus on toteutunut sinun kohdallasi? Ja keneltä sait ohjausta?

Miten koit saamasi ohjauksen?

Missä määrin saamasi ohjaus edisti henkilökohtaistamista?

Oliko joitakin vaiheita opintojen aikana, jolloin ohjaus oli sinulle tärkeää?

Olisitko toivonut ohjaukselta jotain muuta? -mitä?

### **Minkälainen tunne sinulle jäi kokonaisuutena henkilökohtaistetusta oppimisprosessista?**

Onko jokin asia mihin haluaisit vielä palata, jäikö jotain ehkä sanomatta?



## Liite 3: Yksilökohtaiset merkitysverkostot

## (1)

Hän oli kokenut, että hänen aiemmin hankkimaansa osaamista arvostettiin. Hän oli kokenut merkittävänä, että osaamista oli osaamisen tunnustamisen perusteella tunnustettu. Hän koki henkilökohtaistamisen toteutuneen osaamisen tunnustamisena ja, kun siinä oli mukana oma esimies. Hän oli kokenut hyvänä, että oli voinut valita esittäkö osaamista tunnustettavaksi tai päivittää osaamista tekemällä osaamisen osoittamiseen soveltuvia töitä. Hän oli kokenut pystyvänsä vaikuttamaan omiin opintoihinsa ja osaamisen osoittamiseen. Hän koki henkilökohtaisesti hyvänä, että sai toimia oman tahtonsa ja tarpeidensa mukaisesti. Hän koki, että henkilökohtaistaminen sai hänet arvioimaan omaa osaamistaan ja sen kehittämistä. Toisaalta hän oli kokenut, että kouluttajat olivat tehneet hänelle henkilökohtaistamisen.

Hän koki, että ei tarvinnut henkilökohtaista ohjausta erityisesti. Hän koki saaneensa ohjausta riittävästi, kun hän oli saanut varmistuksen sille, että tekee oikeita, osaamisen osoittamiseen liittyviä töitä. Kouluttajilta saatu henkilökohtainen palaute oli vahvistanut hänen tunnettaan siitä, että hän osaa vaadittuja asioita. Hän koki osaavansa asiat koulutuksen päättyessä. Hän koki, että olisi selvinnyt opinnoista ilman lähipäiville osallistumista.

Hän oli tiedostanut sen, että osaaminen osoitettiin työssä, aitojen työtehtävien tekemisen avulla. Hän oli kokenut helpottavana tunteena sen, että ei ollut tarvinnut tehdä merkityksettömiä tehtäviä vaan aitoja omaan työhön liittyviä työtehtäviä osaamisen osoittamisessa. Hän oli kokenut merkityksellisenä oman oppimisensa kannalta, kun oli tehnyt normaalia yhteistyötä oman työyhteisönsä kollegoiden kanssa. Hän koki yhteistyön omassa työyhteisössään hyvin luontevana, mikä oli helpottanut osaamisen osoittamisen töiden järjestämistä. Hän koki työpaikalla saadun ohjauksen positiivisena. Hän koki saaneensa ohjausta tekemänsä yhteistyön ansiosta.

## (2)

Hän oli kokenut koulutuksen alussa epävarmuutta, koska ei saanut opettajilta tehtäviä tai selkeitä ohjeita. Hän oli olettanut, että kouluttajat olisivat antaneet tehtävät. Hän oli kokenut merkityksellisenä sen, että sai toimia omien valintojensa mukaisesti. Hän koki tämän toimintatavan myönteisesti, kun hän sai vapaasti toteuttaa osaamisen osoittamista omien intressien ja tarpeiden mukaisesti.

Hän oli kokenut merkitykselliseksi vastuullisuuden eli sen, että itse joutui olemaan aktiivinen. Hän arveli, että tämä tapa oli haastavampi tapa toimia kuin mihin on aiemmissa koulutuksissa tottunut, mutta hän piti tätä oman oppimisensa kannalta tehokkaampana. Hän oli kokenut, että osaamisen osoittamisen tavoista pystyi keskustelemaan ja neuvottelemaan kouluttajien kanssa, mikä tuntui helppoutena ja mahdollistavana. Hän on kokenut omien opintojensa sujuneen hyvin ja ilman paineita. Hän on tyytyväinen omaan toimintaansa oppijana. Hän on kokenut merkitykselliseksi tämän oppimiskokemuksen ja erityisesti sen aikaiset omakohtaiset kokemukset, joita hän voi hyödyntää omassa työssään. Hän oli kokenut oppimisen kannalta tärkeäksi sekä lähipäivien keskustelut että työpaikalla tehdyt työt. Hän oli alkanut suunnitella osaamisen osoittamista omalla kohdallaan heti opintojen alussa ja hyödyntänyt siinä omalla työpaikallaan olevaa asiantuntijaa. Hän koki saaneensa työnantajan tuen henkilökohtaiselle suunnitelmalleen, osaamisen osoittamisen töille. Hänelle oli tärkeää, että oppimiseen liittyvät työt olivat työpaikan normaalia toimintaa. Hän oli tyytyväinen, että pystyi muuttamaan ensimmäistä suunnitelmaa, joka osoittautui merkityksettömäksi oppimi-

sen kannalta. Näin hän pystyi myös hyödyntämään osaamisen osoittamisen työn tuoksia suoraan omassa työssään

Hän tiedosti, minkälainen hän on aikuisena oppijana. Hän koki, että hänen kohdallaan oma aktiivisuus ja rooli painoutuivat. Hän ei näin kokenut tarvinneensa erityisesti henkilökohtaista ohjausta, koska osaamisen osoittamiseen liittyvät asiat selvenivät koulutuksen ensimmäisten lähipäivien, opintoihin orientoinnin ja perehdytyksen avulla. Hän koki toimineensa itseohjautuvasti ja oli hyödyntänyt ohjausta vain epäselvissä tilanteissa.

### (3)

Hän koki, että henkilökohtaistaminen oli hänen omista lähtökohdistaan lähtevää. Hänen mukaansa opinnot toteutuivat hänen henkilökohtaisen suunnitelmansa mukaisesti. Hän koki toimineensa itseohjautuen ja aktiivisesti. Hän oli kokenut vaikeuksia sovittaa ajallisesti yhteen opettajan töitä, yksityiselämää ja opintoihin liittyviä töitä. Hän koki, että henkilökohtaistaminen tehtiin opintojen alussa. Hänen toimintaansa oli ohjannut HOT-suunnitelma. Hän oli kokenut henkilökohtaistamisen toteutuneen lomakkeen ansiosta, minkä hän oli kokenut samalla hyvin ohjaavaksi. Hän koki henkilökohtaistamisen ansiosta olleensa henkilökohtaisesti mukana, henkilökohtaisessa ohjauksessa. Hän pystyi toimimaan kuin oli suunnitellut opintojen osalta. Hän oli pystynyt toimimaan itsenäisesti osaamisvaatimusten ohjaamana ja HOT-suunnitelman avulla. Hän koki HOT-suunnitelman ohjanneen häntä osaamisen osoittamisen suunnittelussa, kun hän oli siihen vähitellen perehtynyt ja oivaltanut asioita. Hän koki kouluttajilta saadun ohjauksen tärkeänä, koska se suuntasi osaamisen osoittamista oikeaan suuntaan. Hän olisi toivonut joissain tilanteissa täsmällistä ohjausta tai neuvoja.

Hän oli kokenut tärkeäksi, kun oli saanut oppimiseen vertaistukea ja ideoita muilta eri alojen opiskelijoilta. Hän oli verkostoitunut omalla työpaikallaan oma-aloitteisesti. Hän koki yhteistyön työpaikan asiantuntijan kanssa hyväksi ja luonnolliseksi toiminnaksi. Hän koki, että suunnittelu ja osaamisen osoittaminen eivät olisi onnistuneet ilman työpaikalla toteutunutta yhteistyötä. Hän koki yhteistyön työpaikalla normaaliksi työksi, eikä se poikennut siitä osaamisen osoittamisen töiden aikana. Hän teki aitoja työtehtäviä omalla työpaikallaan ja pystyi osoittamaan osaamisen siellä. Hän koki voivansa hyödyntää omakohtaista kokemusta henkilökohtaistamisesta omassa työssään.

### (4)

Hän koki, että henkilökohtaistaminen toteutui hänen kohdallaan ensi sijaisesti työtehtävien ansiosta. Lisäksi se toteutui osaamisen tunnistamisena ja aiemmin hankitun osaamisen hyödyntämisenä. Hän koki, että hänen kohdallaan henkilökohtaistamista oli paljon osaamisen tunnustamisen vuoksi. Hän oli kokenut merkitykselliseksi sen, että aiemmin hankittu osaaminen oli tunnustettu ja siihen oli luotettu. Hän oli kokenut helpoksi tuoda esiin aiemmin hankittua osaamista HOT-suunnitelman avulla. Hän koki henkilökohtaistamisen positiivisena. Hän oli kokenut merkityksellisenä, että oli voinut toimia alkuperäisen ajatuksensa mukaisesti eli hän pystyi esittämään osaamisen tunnustamista. Tämä sitten lopulta toteutui huolimatta kouluttajan erilaisesta näkemyksestä. Hän koki pystyneensä vaikuttamaan osaamisen tunnustamiseen. Hän tunnisti, että vaihtoehtoja olisi ollut tarjolla. Hänelle henkilökohtaistaminen oli omaehtoisia ja siihen pystyi vaikuttamaan. Hän koki, että voi hyödyntää omakohtaista kokemustaan henkilökohtaistamisesta omassa työssään.

Hän koki koulutuksen vaivattomana ja hän pystyi yhdistämään osaamisen osoittamisen työt omaan opettajan työhönsä. Hänen odotuksensa olivat, että koulutus veisi enemmän aikaa, joka ei sitten toteutunut. Hän oli kokenut tehdyt työt mielekkäiksi.

Hän koki, että opinnot onnistuivat ja ne oli mahdollista tehdä sujuvasti työn ohessa. Hän koki pystyneensä täysin vaikuttamaan opintoihinsa ja osaamisen tunnustamiseen. Hän koki, että pystyy hyödyntämään omakohtaista kokemustaan henkilökohtaistamisesta omassa työssään. Hän oli kokenut merkitykselliseksi sen, että oma osaaminen oli vahvistunut ja siihen pystyi luottamaan. Hän oli pystynyt arvioimaan omaa osaamistaan lähipäivillä käytyjen keskustelujen ansiosta.

Henkilökohtaistaminen oli toteutunut hänen kohdallaan yhteistyössä muiden opiskelijoiden kanssa osaamisen osoittamisen töissä. Hän koki, että oppiminen toteutui aidoissa työtilanteissa. Hän ei kokenut tarvinneensa erityisesti ohjausta koulutusprosessin aikana. Hän koki tärkeänä alussa saadun ohjauksen ja yhteispohdinnan osaamisen osoittamisen suunnitteluun. Hänelle ohjaus oli nopeaa ja oikea-aikaista. Hän koki, että olisi saanut ohjausta, mikäli olisi tarvinnut. Hän koki ohjauksena kouluttajilta saamansa palautteet, myös lisäkysymykset ja tarkennuspyynnöt.

##### (5)

Hän oli alussa kokenut vähän epävarmuutta, miten selviää opinnoista. Hän koki, että hänen motivaationsa riittäisi opinnoista selviämiseen. Hänellä oli myönteinen asenne oppimista ja itsensä kehittämistä kohtaan. Hän koki henkilökohtaistamisen siten, että pystyi toimimaan oman aikataulunsa ja elämäntilanteensa mukaisesti. Hän koki tärkeänä sen, että sai opinnot ajallaan tehtyä eli oli esitetty ns. määräpäivämäärä, vaikka tiesi mahdollisuudesta jatkaa koulutuksen päättymisen jälkeenkin. Hän oli kokenut toimineensa itsenäisesti oppimisensa suhteen. Hän koki, että pystyi tekemään suunnitelmat alussa itsenäisesti. Hän koki tärkeänä sen, että ne hyväksyttiin, ja hän sai varmistettua töiden soveltuvuuden osaamisen osoittamiseen.

Hän koki saaneensa tukea ja ohjausta työpaikalla. Hän oli kokenut tärkeäksi, että oli voinut tehdä aitoja työtehtäviä ja osoittaa siten osaamista. Hän oli kokenut jännitystä ja epävarmuutta, kun alkuperäistä suunnitelmaa osaamisen osoittamisessa ei voinut toteuttaa. Hän koki vaikeana sovittaa omaa aikatauluaan uusien osaamisen osoittamisen töiden kanssa. Osaamisen osoittaminen edellytti häneltä lisätöitä, kun suunnitelmat muuttuivat. Hänelle oli merkittävää, että oli voinut joustavasti muuttaa suunnitelmaansa. Hän oli aikonut toimia tietyllä tavalla ja suunnitelmat olivat muuttuneet hänestä riippumattomista tekijöistä. Hän koki, että henkilökohtaistamisen avulla saatiin muutokset tehtyä ja myös hänen omat tarpeensa ja tilanteensa tulivat paremmin huomioituiksi. Hän koki, että pystyi toimimaan omien intressiensä mukaisesti.

Hänelle henkilökohtaistaminen ilmeni joustavuutena ja hänen tilanteensa huomioimisena. Myös itselle mieluisan osaamisen osoittamisen tavan valinta oli hänelle osoitus henkilökohtaistamisen toteutumisesta hänen kohdallaan. Hän oli kokenut pystyvänsä vaikuttamaan opintoihin ja osaamisen osoittamiseen sekä suunnitelman muutoksiin. Hän koki voineensa toimia omien ja työpaikan mahdollisuuksien mukaisesti. Hän koki pystyneensä vaikuttamaan osaamisen osoittamisen kattavuuteen omalla toiminnalla. Hän koki pystyneensä näin varmistamaan, että osaa ja osoittamaan osaamisensa kouluttajille. Hän oli kokenut iloa siitä, että oli oppinut uusia asioita ja perusteellisesti tekemiensä töiden ansiosta. Hän koki hyödyntäneensä erilaisia oppimisen menetelmiä ja tiedonlähteitä. Hän tunsi paniikkia koulutuksen loppuvaiheessa, että miten ehtii tehdä työt ja osoittaa osaaminen. Häntä oli ohjattu työpaikalla. Hän oli tiennyt keneltä siellä saa tukea ja apua. Tämä yhteistyö mahdollisti hänelle opinnoista suoriutumisen, osaamisen osoittamisen. Hän oli kokenut kouluttajien ohjauksen asiantuntevana, nopeana. Hän ei kokenut tarvinneensa ohjausta oppimisprosessin aikana. Opintojen alussa ohjaus oli hänelle tärkeää. Erityisesti hän koki tarvinneensa ohjausta, kun alkuperäinen

suunnitelma muuttui. Hän oli kokenut, että ohjausta oli saatavilla, jos sitä olisi tarvinnut.

**(6)**

Hän tunnisti opintojen alussa osaamistaan ja halusi hyödyntää aiemmin hankkimansa osaamisen. Hän koki henkilökohtaistamisen toteutuneen hänen kohdallaan osaamisen tunnustamisena. Hän koki tärkeäksi, että ei tarvinnut tehdä asioita, joita oli jo aiemmin tehnyt. Hän oli kokenut henkilökohtaisesti osaamisen tunnustamisesityksen laatimisen vaikeana ja rajoittavana johtuen HOT-suunnitelman rakenteesta. Hän olisi voinut esittää osaamisen tunnustamisen ennemmin suullisesti. Hänelle oli tärkeää, että osaaminen tunnustettiin juuri hänen kohdallaan heti opintojen alussa.

Hänelle henkilökohtaistamista oli se, että pystyi vaikuttamaan omiin opintoihinsa ja siihen, miten osoittaa osaamista. Hän koki tärkeänä, että pystyi etenemään oman aika-aulunsa mukaisesti, osallistumaan lähipäiville mahdollisuuksien mukaan ja tekemään valintoja työn ja muun elämän ehdoilla. Hän pystyi vaikuttamaan siihen, miten opinnot etenivät hänen kohdallaan. Osaamisen osoittamisessa hän oli tehnyt aitoja töitä työryhmän jäsenenä ja hän koki saaneensa ohjausta työpaikan asiantuntijoilta. Hän piti tärkeänä, että oli voinut tehdä osaamisen osoittamisen töitä työryhmässä, se tarkoitti hänelle aitoa työelämän tilannetta. Kokemus yhteistyöstä oli myönteistä ja se lisäsi kollegoiden välistä yhteistyötä. Hän koki, että yhteistyö työelämän edustajan kanssa oli hänelle tärkeää opintojen aikana. Hän oli kokenut lähipäivät rentoina ja oppijälähtöisinä. Hän koki merkittävänä sen, että lähipäivillä oli mahdollisuus jakaa kokemuksia toisten oppijoiden kanssa.

Hän pystyi varmistamaan itselle epäselviä asioita kouluttajilta, sai niihin toivottua selvyyttä aina, kun tarvitsi. Ohjaus oli hänelle kokemuksena monimuotoista sisällöltään, tarpeenmukaista, myönteisenä ja nopeaa. Hän arvioi, että hänen kohdallaan vapautta oli aika paljon ja hänelle ohjeita oli voinut olla enemmänkin.

**(7)**

Hän oli kokenut koulutuksen alussa epävarmuutta. Hänelle henkilökohtaistaminen toteutui siinä, että hän pystyi hyödyntämään aikaisemmin tekemiään työtehtäviä osaamisen osoittamisessa. Hänelle henkilökohtaistaminen toteutui siinä, että oli voinut valita itselle sopivan tavan, miten tuoda osaaminen esiin ja millä tavoin osoittaa osaaminen. Hän oli kokenut nämä työt merkityksellisenä itselleen, oppimisensa kannalta. Henkilökohtaistaminen toteutui myös siinä, että hän pystyi tekemään aitoja töitä, jotka liittyivät hänen nykyiseen työnkuvaansa. Hän koki pystyneensä vaikuttamaan omiin opintoihinsa ja osaamisen osoittamisen suunnitelmaansa. Hän koki alun epävarmuuden vähentyneen, kun oli voinut liittää oppimaansa omaan työhönsä.

Hän oli kokenut henkilökohtaistamisen henkilökohtaisena asiana. Hänen kokemuksensa oppimispolusta oli positiivinen. Hän koki, että pystyi etenemään koulutusajan puitteissa, vaikka joutui joustamaan joissakin järjestelyissä. Hän ei ollut täysin tyytymätön omaan etenemiseensä osaamisen osoittamisen suhteen.

Hän koki, että oli joutunut työpaikalla toimimaan itsenäisesti, kun siellä ei ollut saatavilla asiantuntijatukea. Hän oli lähtenyt itse aktiivisesti verkostoitumaan ja selvittämään itselle vieraita asioita. Hän koki, että sai yhteistyötahoilta asiantuntijatukea, mikä taas auttoi häntä omassa työssään ja sen myötä osaamisen osoittamisessa. Hän oli kokenut tekemänsä yhteistyön hyödylliseksi oman työnsä, opintojensa ja oman osaamisensa kehittymisen kannalta. Hänelle henkilökohtaistamista oli se, että oli itse verkostoitunut niiden tahojen kanssa, missä asiantuntijatukea oli saatavilla. Työpaikalta tämän puuttuminen oli estänyt henkilökohtaistamisen toteutumista hänen kohdallaan.

Hän koki saaneensa ohjausta kouluttajilta aina, kun sitä tarvitsi. Hän ei kokenut tarvinneensa paljon ohjausta, mutta koki saaneensa ohjausta, kun halusi varmistaa joitakin asioita. Hän koki tärkeäksi ohjauksen siinä vaiheessa, kun oli epävarma oman osaamisensa suhteen, erityisesti ensimmäisen osaamisen osoittamisen kohdalla.

**(8)**

Hän oli kokenut koulutuksen alussa suurta hämmennystä. Hän koki, että hänen aiemmat oppimiskokemuksensa vaikuttivat ennako-odotuksiin. Tämä koulutus oli erilainen. Hän koki nämä opinnot rentoina, vuorovaikutteisina ja asiantuntevina. Hänelle henkilökohtaistamista oli se, että oli tehnyt sitä itse. Hän koki, että henkilökohtaistamisen toteutui hänen kohdallaan opintojen alussa ennen osaamisen osoittamista. Hän oli kokenut tehneensä itselle suunnitelman siitä, miten aikoi osaamisensa osoittaa. Tämä tarkoitti hänelle uutta roolia oppijana. Hän koki, että oli voinut osoittaa osaamisen valitsemallaan itselle soveltuvalla tavalla. Hän koki, että oli pystynyt hyödyntämään omia aiemmin syntyneitä verkostojaan osaamisen osoittamisessa, minkä hän koki helpoksi. Hänelle koulutus oli myönteinen kokemus. Hän oli kokenut koulutusohjelman rakenteen selkeänä.

Hän oli kokenut, että osaamisen tavoitteet olivat avautuneet hänelle vähitellen. Hän oli voinut käydä vuoropuhelua koulutuksessa mukana olleen kollegan kanssa, mikä oli auttanut häntä asioiden selkiyttämässä. Hän oli kokenut henkilökohtaistamisen vuorovaikutteisena. Hän koki merkitykselliseksi ohjauksen, koska sen avulla hän oli selvinnyt osaamisen osoittamisesta. Hän oli kokenut ohjauksen luotettavana. Hän oli kokenut tärkeänä, että oli saanut nopeasti palautetta ja pystyi itse näin vaikuttamaan osaamisen osoittamiseen ja sen myötä arviointiin.

Hän oli kokenut oppimisprosessin aikana epävarmuutta, ja vähitellen osaamisen kehittymisen ja tekemisen myötä epävarmuus oli vähentynyt. Hän oli kokenut vaikeuksia opintojen aikana yhden osan osaamisen osoittamisessa, mutta oli selvinnyt siitä kouluttajalta saamansa ohjauksen avulla. Hän koki, että omakohtainen kokemus henkilökohtaistamisesta edesauttoi ymmärtämään henkilökohtaistamista. Hän koki henkilökohtaistamisen vahvistaneen hänen omien ajatustensa esiin tuomista.

**(9)**

Hän oli kokenut, että opintojen alussa oli ollut epäselvyyttä, mitä pitäisi tehdä, miten osoittaa osaamista. Hän olisi toivonut, että osaamisen osoittamiseen olisi ohjattu selkeästi ja tuotu esiin vaihtoehtoja, miten voi toimia. Hän oli lähtenyt liikkeelle HOT-suunnitelman täyttämistä, oman osaamisensa tunnistamisesta ja osaamisen osoittamisensa suunnittelusta. Hän koki, että se paljasti sen, että hän ei voi esittää osaamista tunnustettavaksi. Realistinen itsearviointi osoitti, ettei hänellä ollut osaamisvaatimusten mukaista osaamista.

Hän koki olleensa motivoitunut oppija ja koki kehittyneensä ammatillisesti. Hän koki pystyneensä liittämään opittavia asioita aikaisempiin työkokemuksiin. Hän koki, että oli toiminut aktiivisesti ja itseohjautuen. Hän koki oppineensa, hänen orientaationsa oli oppimisessa. Hän koki tärkeäksi oppimisen kannalta, että lähipäivillä oli jaettu eri alojen kokemuksia. Hän oli voinut hyödyntää työpaikan asiantuntijoita ja töitä osaamisen osoittamisessa sekä tehdä tarpeen mukaisia, ajankohtaisia, töitä. Hän suunnitteli yhteistyössä työpaikan tiimin kanssa osaamisen osoittamiseen soveltuvia töitä. Hän koki, että pystyi toimimaan omien oppimistarpeiden mukaisesti osaamisen osoittamisessa. Hän pystyi muuttamaan suunnitelmaansa, kun arvioi työn merkittävyyttä uudelleen oppimisen kannalta. Hän koki, että pystyi toimimaan monipuolisesti osaamisen osoittamisessa. Hän koki pystyneensä jakamaan oppimaansa työyhteisössä. Hän koki hyö-

tyneensä yhteistyöstä ja asiantuntijoiden kanssa käymästään jatkuvasta vuoropuhelusta. Hän oli kokenut yhteistyön luontevana tapana toimia, oli toimittu normaalisti töissä ja hän koki, että se oli samalla oppimista edistävää.

Hän koki henkilökohtaistamisen prosessina. Hän koki omalla kohdallaan henkilökohtaistamisessa tärkeänä, että lähtötason osaaminen oli vaikuttanut opintojen suunnitteluun. Hän koki henkilökohtaistamisen hänet yksilönä huomioivana tapana toimia ja tilaa antavana hänen yksilöllisille ratkaisuilleen. Hän oli kokenut, että ei ollut tarvinnut erityisesti henkilökohtaista ohjausta. Hän oli saanut ohjausta ja vastaukset kysymyksiinsä, kun oli sitä tarvinnut. Hän koki tärkeäksi saamansa ohjauksen, mikä antoi selkeät raamit toiminnalle.

#### (10)

Hän oli kokenut koulutuksen alussa epäselvyyttä siitä, miten pitäisi oppijana toimia. Hän oli alussa pohtinut, oliko koulutuksesta hänelle hyötyä. Hän oli ollut epävarma, pystyikö etenemään suunnitelman mukaisesti. Hänen edelliset kokemuksensa aikuisopiskelusta olivat olleet erilaisia. Hän koki, että siellä ei opintoja henkilökohtaistettu. Hän koki omalla kohdallaan henkilökohtaistamisessa hyväksi sen, että se huomioi hänen aiemmin hankkimansa osaamisen. Hän oli kokenut henkilökohtaisesti tärkeänä, että oli voinut vaikuttaa siihen, hyödyntääkö aiemmin hankkimansa kokemukset. Hän oli lähtenyt liikkeelle osaamisen osoittamisen suunnittelusta, mikä oli selkiytynyt hänelle alkuvaiheessa. Hän koki saaneensa henkilökohtaista ohjausta kouluttajilta osaamisen osoittamisen suunnitteluun. Hän oli kokenut tärkeäksi sen, että oli voinut edetä oman aikataulunsa mukaisesti.

Hän pystyi hyödyntämään työpaikan osaamista osaamisen osoittamisen töiden suunnittelussa. Hän koki, että pystyi etenemään itselle sopivalla tavalla ja hän pystyi yhdistämään hyvin osaamisen osoittamisen työt perustyöhönsä. Hän pystyi vaikuttamaan osaamisen osoittamisen sisältöihin ja aikatauluihin sekä tekemään muutoksia suunnitelmaan. Hän pystyi näin tekemään sellaisia osaamisen osoittamisen töitä, joista oli hyötyä hänen omassa työssään. Hän koki oppimispolkunsa olleen järjestelmällinen, ja se toteutui siten kuin hän oli sen itsenäisesti suunnitellut. Hän koki tyytyväisyyttä, kun oli pysynyt asettamassaan aikataulussa. Hän koki merkittäväksi, että oli voinut kehittää itseään aikaisempien kokemustensa pohjalta. Hän oli voinut asettaa itselleen henkilökohtaisia oppimistavoitteita.

Hän koki oman oppimispolkunsa aikana epävarmuutta, mutta oli niistä itsenäisesti selviytynyt. Hän koki toimineensa oppimisen suhteen samoin menetelmin kuin aiemmin. Hän arvioi itseään ja kehittymistään oppimispolun aikana. Hän koki olleensa aktiivinen ja itseohjautuva oppija. Hän koki, että oppiminen on itsestä kiinni, omasta aktiivisuudesta. Hän oli kokenut oppimisen kannalta tärkeäksi erilaisten kokemusten jakamisen lähipäivillä.

Hän koki toimineensa itseohjautuvasti, mitä hän piti itselleen tärkeänä piirteenä. Hän ei kokenut tarvinneensa erityisesti ohjausta. Hän koki, että olisi saanut ohjausta tarvittaessa. Hän koki saaneensa ohjausta ja palautetta nopeasti, mitä hän piti asiakaslähtöisenä toimintana. Hän koki merkittäväksi yhteistyön omalla työpaikallaan. Hän koki tärkeäksi, että oli itse aktiivinen ja oma-aloitteinen yhteistyön rakentamisessa. Hän koki saaneensa työpaikan asiantuntijoilta tukea ja ohjausta osaamisen osoittamisen töissä. Yhteistyö työpaikan asiantuntijoiden kanssa oli luontevaa, ja hän tiesi keneltä kysyä apua. Hän koki, että pystyi olemaan mukana aidoissa töissä. Hän koki, että sai omakohtaisen kokemuksen siitä, miten koulutusta voisi toteuttaa.

#### (11)

Hän oli alussa kokenut olleensa epätietoinen, miten ja mitä alkaa tehdä. Henkilökohtaisesti hän olisi toivonut selkeyttä alkuvaiheen ohjeistuksiin, miten osaaminen voidaan osoittaa eri osissa. Hän oli odottanut erilaisia tehtäviä. Hän koki henkilökohtaisesti myönteisenä sen, että koulutuksessa ei annettu laajoja tehtäviä. Hän koki oman opintopolkunsa vaivattomaksi. Hän tunsi itsensä oppijana ja pystyi toimimaan itselle luontevalla tavalla. Hän koki, että hän pystyi toimimaan oman aikataulunsa mukaisesti ja joustavasti niin opintojen kuin osaamisen osoittamisen aikataulutuksen osalta. Hän koki tärkeäksi, että opinnot ja työ olivat sovittavissa joustavasti. Hän koki oppineensa työssä ja erilaisissa vuorovaikutustilanteissa. Opintojen aikana käyty vuoropuhelu kouluttajien kanssa oli selkiyttänyt hänen aikomuksiaan ja alun epäselvyyksiä. Hän koki tärkeäksi ohjauksen, mikä ohjasi hänen toimintaansa oikeaan suuntaan, helpotti osaamisen osoittamista.

Hän koki merkittäväksi henkilökohtaistamisessa, että hänen aiemmin hankkimansa osaaminen hyödynnettiin. Hän koki merkittäväksi sen, että pystyi osoittamaan osaamisen myös aiemmin hankkimansa osaamisen perusteella. Henkilökohtaistamisen toteutui, kun hän sai hyödyntää työpaikan työtehtäviä osaamisen osoittamisessa. Hän koki henkilökohtaistamisessa tärkeänä, että pystyi tekemään aitoja ja oppimista edistäviä työtehtäviä, sellaisia, joista oli aidosti hyötyä. Hän koki merkittäväksi henkilökohtaistamisessa, että oli hyödyntänyt työpaikan asiantuntijoiden tukea. Hän oli ottanut puheeksi itseä kiinnostavia asioita työpaikalla. Hän sai työpaikan asiantuntijoilta palautetta ja ohjausta eikä yrittänyt toimia yksin. Hän koki, että oli joutunut joustamaan löytääkseen yhteistä aikaa kollegan kanssa, kun he tekivät yhteistä osaamisen osoittamiseen liittyvää työtä. Hän voi omassa työssään hyödyntää omakohtaista kokemustaan henkilökohtaistamisesta. Hän sai omakohtaisesta kokemuksestaan uusia ajatuksia toimia omassa työssään.

Hän koki tärkeäksi, että oli saanut palautetta arvioinnin yhteydessä. Henkilökohtainen palaute oli antanut hänelle varmuutta, että toimii oikeassa suunnassa. Hän koki merkittäväksi, että oli saanut nopeasti palautetta ja siten vahvistusta omille ajatuksilleen, kysymyksilleen. Hän koki saaneensa henkilökohtaista ohjausta välittömästi silloin, kun tarvitsi sitä. Hän koki, että ohjaus oli vuorovaikutteista.

## (12)

Hän koki opintojen alussa epävarmuutta. Hän oli kokenut, että heti piti aloittaa suunnittelu siitä, mitä aikoo tehdä. Hän oli kokenut opintojen alussa tiedollista ja osaamisensa liittyvää ristiriitaa, kun hän joutui arvioimaan omaa aikaisempaa toimintaansa uudelleen. Hän oli tehnyt alussa päätöksen, että suoriutuu opinnoista annetussa aikataulussa. Hän oli kokenut tärkeänä sen, että oli pysynyt asettamassaan aikataulussa. Hän oli kokenut henkilökohtaistamisessa tärkeänä, että on itseohjautuva, aktiivinen omien oppimistöidensä suhteen. Hän koki saaneensa henkilökohtaisen ohjauksen avulla selkeyttä osaamisen osoittamiseen, mikä oli kannustanut häntä aloittamaan osaamisen osoittamisen. Hän koki, että epäselvät asiat olivat selkiytyneet itselle ominaisella tavalla eli hän pystyi toimimaan itselle soveltuvalla, järjestelmällisellä tavalla. Hän koki, että hän oli oppinut saadun palautteen ja oivallusten ansiosta.

Hänen henkilökohtaisessa elämässään tapahtui yllättävä asia opintojen aikana, mikä vaikutti hänen oppimispolkuunsa. Myös hänen työsuhteeseensa tuli yllättävä muutos. Näistä muutoksista johtuen hän oli joutunut arvioimaan, jättääkö koulutus kesken ja onko siitä hänelle hyötyä. Hän oli kokenut merkittäväksi työpaikan esimieheltä saadun ohjauksen, minkä jälkeen hän oli päättänyt jatkaa opintoja. Hänen henkilökohtainen tilanteensa ratkesi myönteisesti opintojen aikana ja hän koki selvinneensä muutoksista.

Henkilökohtaistaminen toteutui hänelle siinä, että hän pystyi vaikuttamaan osaamisen osoittamisen töihin. Osaamisen osoittamisessa oli useita mahdollisuuksia, oli vapaus tehdä valintoja. Henkilökohtaistaminen toteutui hänelle myös siinä, että hän suunnitelli omalta kannaltaan ja itselle soveltuvia ratkaisuja osaamisen osoittamisessa. Hän oli kokenut niin, että ei ollut annettu valmiina tehtäviä. Hän koki, että oli voinut toimia omien tarpeidensa ja valmiuksiensa mukaisesti. Hän koki, että koulutus oli edennyt hänen kohdallaan joustavasti ja hänelle luontevalla, rauhallisella tavalla. Hänelle henkilökohtaistaminen oli rentouttava kokemus. Hän oli kokenut, että osaamisen osoittaminen edellytti häneltä useita täydennyksiä. Hän oli itse oivaltanut vähitellen, miten osaamista tuli täydentää. Hän koki henkilökohtaisesti vaikeana sen, että hänen tietotekniset taitonsa olivat puutteelliset ja hidastivat siten osaamisen osoittamista. Hän oli kokenut henkilökohtaistamisen tärkeäksi omakohtaisen kokemuksen ansiosta. Hän koki saaneensa tukea ja ohjausta työpaikan asiantuntijoilta. Hän koki hyötyneensä yhteistyöstä, jota oli tehnyt kollegoiden kanssa. Hän oli kokenut henkilökohtaisesti tärkeänä sen, että oli verkostoitunut työpaikalla opintopolun aikana. Hän koki toimineensa itsenäisesti, vältellen ohjausta. Hän koki saaneensa ohjausta kouluttajilta epäselvissä tilanteissa. Hän koki saamansa ohjauksen positiivisesti, se oli kannustavaa ja hän sai ohjausta nopeasti.

### (13)

Hän koki alussa hämmennystä siitä, miten tulisi toimia oppijana. Hän oli lähtenyt liikkeelle kartoittamalla omia vaihtoehtojaan. Hän oli kokenut hyvänä, että pystyi rauhassa suunnitella osaamisen osoittamisen töitään. Hän oli kokenut saaneensa siihen ohjausta heti kun sitä tarvitsi. Hän tiesi saavansa ohjausta, jos olisi sitä tarvinnut. Hän koki, että hänellä oli jonkin verran vaikeuksia löytää aikaa osaamisen osoittamisen töille. Hän koki tärkeäksi toimia annettujen päivämäärien puitteissa. Hän oli kokenut tärkeänä, että oli annettu jokin määräpäivä suoritua opinnoista koulutuksen aikana. Hän oli kokenut tärkeänä, että koulutus eteni hänen kohdallaan tietyn järjestyksen mukaisesti. Hän oli pystynyt toimimaan omien asettamisensa tavoitteiden mukaisesti. Henkilökohtaisesti hän olisi toivonut enemmän ohjausta pienryhmätyöskentelyn aikana ja enemmän vuorovaikutusta pienryhmissä.

Hän oli kokenut, että ei kaikilta osin pystynyt tekemään sellaisia töitä, jotka olisivat kehittäneet hänen osaamistaan. Hänen työnantajansa oli myös määrännyt työtehtäviä. Hän koki, että työyhteisö oli tukenut häntä. Hän koki, että hänen osaamisen osoittamisen töillään oli merkitystä, ne voitiin hyödyntää ja jakaa työpaikalla. Hän koki epävarmuutta omassa osaamisessa niiden osa-alueiden kohdalla, mistä hän ei saanut hankittua omakohtaista työkokemusta.

Hän koki henkilökohtaistamisen perustuneen hänen kohdallaan itsenäiseen toimintaan, itseohjautuvuuteen. Hän koki itse henkilökohtaistaneensa omat opintonsa ja osaamisen osoittamisensa. Hän oli kokenut, että oppijajohtoinen toimintatapa oli sopinut hänelle. Hän oli voinut toimia itselle luontaisella tavalla. Hänelle henkilökohtaistamisessa oli tärkeä, että hän pohti aktiivisesti tilannettaan ja vaihtoehtojaan heti opintojen alussa. Lisäksi hänelle oli tärkeää, että sai vastauksia kysymyksiinsä. Hän oli kokenut osaamisen osoittamisen uutena tapana suorittaa pätevyys. Tämä kokemus poikesi aiemmista opinnoista. Hän oli voinut valita mielestään sopivimmat tavat osoittaa osaaminen. Hän koki, että osaamisen osoittamisen työt olivat luontevia, aitoja töitä työpaikalla. Hän koki arvioineensa erilaisten tapojen hyötyjä. Hän koki, että pystyi saavuttamaan tavoitteensa. Hänelle koulutus oli enemmän osaamisen vahvistamista kuin perinteistä opiskelua. Hän koki, että sai uusia ajatuksia näyttötutkintomestari-koulutuksen toteutustavasta ja seuraamalla kouluttajien toimintaa. Omakohtainen koke-



mus henkilökohtaistamisesta oli saanut hänet pohtimaan osaamisen arviointia ja tunnistamisen perusteita.

**(14)**

Hän koki koulutuksen alussa tiedollista ristiriitaa, kun ymmärsi, että ei ollut osannutkaan työssään vaadittavia asioita. Hän koki heti opintojen alussa, että hänellä on paljon opittavaa voidakseen osoittaa osaamisen. Hänellä oli aluksi vaikeuksia hahmottaa kokonaisuutta. Hän koki, että hän voi hyödyntää koulutusta ja uutta tietoa omassa työssään. Hän lähti liikkeelle oman osaamisensa vahvistamisesta ja teki selkeän suunnitelman, miten ja miltä osa-alueilta kehittää osaamistaan. Hän tunnisti itsensä oppijana eikä tämä kokemus poikennut aiemmista. Hän koki, että opinnot etenivät sujuvasti. Hän koki hyötyneensä opinnoista ja koki opinnot merkittäväksi oman opettajuutensa kehittymisen kannalta.

Hän koki henkilökohtaistamisen tuttuina tapa toimia, hän piti sitä itsestään selvytenä. Hänelle henkilökohtaistaminen oli sitä, että hän pystyi toimimaan omien tarpeidensa mukaisesti. Hänelle henkilökohtaistamisessa oli tärkeää, että sai tehdä oppimisen kannalta tärkeitä asioita. Hän koki olleensa tietoinen henkilökohtaistamisen mahdollisuuksista. Hän koki valinnanvapautta. Hän koki, että pystyi vaikuttamaan toteutukseen ja aikataulutukseen. Hän pystyi tekemään valintoja, jotka edistivät osaamisen osoittamista. Hän koki, että pystyi vaikuttamaan opintojensa suunnitteluun. Hän oli kokenut merkitykselliseksi yhteistyön työpaikallaan, osaamisen hankkiminen ja osoittaminen olivat mahdollistuneet. Hän koki saaneensa asiantuntijatukea työpaikalla. Hän oli kokenut tärkeäksi yhteistyön kollegansa kanssa osaamisen osoittamisen töissä. Yhteistyö kollegan kanssa edisti ja monipuolisti hänen opintojaan ja osaamisen osoittamistaan.

Hän oli jättänyt osaamisen osoittamisen opintojen loppuvaiheeseen. Hän koki saaneensa tukea, ohjausta ja neuvontaa, kun tarvitsi. Hän koki merkitykselliseksi saamansa ohjauksen. Hän koki, että ei erityisesti tarvinnut henkilökohtaista ohjausta. Hän oli tietoinen, että ohjausta oli jatkuvasti saatavilla. Hän koki, että henkilökohtainen ohjaus edisti osaamisen osoittamista, annetut ohjeet olivat selkeät. Hän koki myönteisesti, että palaute tuli nopeasti. Hän koki, että olisi voinut olla aktiivisempi, hänen opintojen aikana kehittynyt osaamisensa olisi mahdollistanut sen. Hän oli tunnistanut osaamistaan. Hän oli kokenut epävarmuutta oman ymmärryksensä suhteen eikä ollut ensin ymmärtänyt, miten osaaminen osoitetaan. Hän koki, että oli joutunut ponnistelemaan opintojen loppuvaiheessa, mikä oli aiheuttanut hänelle ahdistusta. Hän koki saaneensa vahvistusta omakohtaisen kokemuksen ansiosta siihen, että voi toimia opettajana rohkeammin henkilökohtaistamisessa. Hän koki, että voi hyödyntää kokemustaan henkilökohtaistamisesta omassa työssään. Hänen ymmärryksensä henkilökohtaistamisesta oli lisääntynyt.

**(15)**

Hän joutui alussa toteamaan, että hänellä ei ollut osaamista, vaikka näin oli olettanut. Hän oli kokenut alussa vaikeuksia ymmärtää, miten edetä ja aloittaa opintoja, mikä oli aiheuttanut hänelle epävarmuuden tuntemuksia. Hän koki, että oli ohjauksen avulla vähitellen ymmärtänyt, miten toimia. Hän koki saaneensa ohjausta, kun tarvitsi. Hän koki ohjauksen myönteisesti. Hän koki merkittävänä ohjauksen, mikä suuntasi osaamisen osoittamisen valintoja. Hän lähti liikkeelle oman osaamisensa tunnistamisesta ja teki sen perusteella ratkaisuja. Henkilökohtaistaminen oli hänen kohdallaan toteutunut ensin tarvitun osaamisen hankkimisena ja sen jälkeen osaamisen osoittamisena. Hän koki, että pystyi etenemään oman suunnitelmansa, valmiuksiensa ja aikataulunsa mu-

kaisesti. Hän koki henkilökohtaistamisen olleen hänestä itsestään, omasta aktiivisuudesta kiinni. Hän koki henkilökohtaistamisessa tärkeäksi, että pystyi itse pohtimaan omaa osaamistaan, sen hankkimista ja osoittamista.

Hän koki saaneensa asiantuntijatukea työpaikalla. Hän oli kokenut, että yhteistyö työpaikalla oli syntynyt luonnollisesti työn ansiosta. Hän koki osaamisensa kehittyneen aidoissa työtehtävissä, mitä hän piti oppimisen kannalta merkittävänä. Hän piti merkittävänä, että pystyi toimimaan työryhmän jäsenenä ja sai asiantuntijatukea osaamisen osoittamisessa. Hän joutui arvioimaan asiantuntijoiden näkemyksiä omalla työpaikallaan, koska ne poikkesivat kouluttajien esittämistä. Hän koki hyvänä yhteistyön, mitä teki kollegan kanssa osaamisen osoittamisen työn parissa. Hän koki, että pystyy hyödyntämään omakohtaista kokemustaan henkilökohtaistamisesta omassa työssään.

Hän koki henkilökohtaistamisen osaamisen tunnistamisena ja tunnustamisena. Hän koki henkilökohtaistamisen tärkeänä omalla kohdallaan. Hän koki hyödyntäneensä omilla valitsemillaan tavoilla erilaisia oppimisen menetelmiä. Hän koki tärkeänä, että pystyi etenemään itselle soveltuvalla tavalla, osaamisen kehittymisen mukaisesti. Hän pystyi vaikuttamaan osaamisen osoittamisen aikataulutukseen. Hänelle oli merkityksellistä, että pystyi osoittamaan osaamisen siinä vaiheessa, kun arvioi siihen olleen valmiuksia. Hän oli tunnistanut omat vahvuutensa ja hyödynsi niitä osaamisen osoittamisessa. Hän piti tärkeänä, että oli jättänyt osaamisen osoittamisen loppuvaiheeseen, kun oli saanut riittävästi ohjausta. Hän koki, että hän oivalsi lopulta osaamisen merkityksen. Hän koki, että oli tarvinnut aikaa oivaltaakseen, miten osaaminen osoitetaan. Hän koki sen lopulta vaivattomaksi ja yksinkertaiseksi asiaksi. Hän oli kokenut osaamisen osoittamisen jälkeen onnistumista, hän koki osaavansa. Hän koki tärkeänä vuoropuhelun ja kokemusten vaihdon eri alojen oppijoiden kanssa näyttötutkintomestari-koulutuksen ryhmässä.

#### (16)

Hän oli kokenut opintojensa alussa hämmennystä, että miten pitäisi toimia, miten saisi osaamisen osoittamisen työt tehtyä. Hänelle henkilökohtaistaminen oli osaamisen tunnustamista, mikä ei kuitenkaan toteutuneet hänen kohdallaan. Hän koki itse olleensa opintojen alussa aloittelija, mikä aiheutti epävarmuutta. Hän oli päättänyt, että toimii asettamansa tavoitteen mukaisesti. Hän koki merkittäväksi sen, että pystyi tuomaan esiin omia näkemyksiään ja kokemuksiaan.

Hän koki vaikuttaneensa opintoihin siinä, että pystyi hyödyntämään omia töitään. Hän koki pystyneensä hyödyntämään vertaisohjausta, mitä oli käynyt lähipäivien aikana, osaamisen osoittamisen suunnittelussa. Hän koki, että vuoropuhelun ja kokemusten vertaamisen ansiosta asiat olivat selkiytyneet hänelle. Hän olisi toivonut, että olisi voinut jakaa kokemuksiaan enemmän oman ammattialansa toimijoiden kanssa.

Hän pystyi muuttamaan alkuperäistä suunnitelmaansa, kun sen toteuttamiseen oli tullut esteitä. Hän koki, että pystyi tekemään osaamisen osoittamisen töitä vasta koulutuksen loppuvaiheessa. Hän koki, että pystyi osoittamaan osaamisen, kun itselle sopi. Hän koki, että oli toimittava itseohjautuen. Hän koki, että hän oli ollut oppimispolun aikana aktiivinen oppimisensa suhteen. Hän oli tyytyväinen saamansa ohjaukseen, se oli edistänyt hänen oppimistaan. Hän oli kokenut tärkeänä, että pystyi itse suunnitella itselle soveltuvia tehtäviä. Hän koki, että oli rauhassa voinut tehdä osaamisen osoittamisen töitä.

Hän koki tärkeäksi, että pystyi osoittamaan osaamisen työryhmässä. Hän koki hyötynensä yhteistyöstä, kun oli osoittanut osaamista, kun työryhmässä oli käyty vuoropuhelua. Hän koki saaneensa ohjausta osaamisen osoittamisen suunnitteluun. Hän koki tärkeäksi, että pystyi hyödyntämään omia, aitoja töitään osaamisen osoittamisessa.

Hän koki saaneensa ohjausta osaamisen osoittamisen suunnitelmiin, oli oivaltanut mistä on kyse. Hän koki saaneensa ohjausta, joka suuntasi osaamisen osoittamistaan oikeaan suuntaan.

**(17)**

Oppijana hän ei epäillyt omia kykyjään tai omaa osaamistaan. Hän koki toimineensa itsenäisesti opintojensa suhteen. Alussa hänellä oli epäselviä asioita osoittamistavoista, mutta ne selvisivät tekemällä. Hän tunsu itsensä oppijana, pystyi luottamaan itseensä oppijana. Hän koki, että hän oli itse saamaton, kun ei pysynyt alkuperäisessä tavoitteessaan. Hänen oppimistaan edistää annettu deadline, joka on annettu ja sille on peruste. Hän koki tarvinneensa jonkin määräpäivän opintojen loppuun saattamiseksi. Hän koki, että hänen opintojaan olisi edistänyt, jos joku ulkopuolinen olisi antanut deadline. Hän koki oppijana, että ei itse pysy asettamaan aikataulutavoitteita.

Hän koki henkilökohtaisesti opintojen alussa selkeyttä ja tiesi osaavansa käsiteltäviä asioita. Hän koki, että pystyi tuomaan omia kokemuksiaan esille. Hän aikoi käyttää työssä syntyneitä kokemuksiaan opinnoissa, kun hän tunnisti, mitkä työt olivat hyödynnettävissä opinnoissa. Hän tunnisti osaamisen osoittamisessa esiin nousseet haasteet ja analysoi niitä. Hän oli aloittanut suunnitelman kirjoittamisen lähipäivien aikana. Hän oli odottanut, että se olisi käyty hänen kanssaan läpi henkilökohtaisesti ennen hyväksymistä esimerkiksi henkilökohtaisessa ohjauskeskustelussa. Hän oli hyväksynyt sen, että henkilökohtaistamisesta ei käyty keskustelua. Hän odotti ohjaukselta samaa kuin itse toimi omien opiskelijoidensa ohjaajana. Hän odotti, että olisi vaadittu HOT-suunnitelman hyväksyminen heti opintojen alussa. Hän oli tehnyt opintojen alussa suunnitelman ja tavoitteen, missä aikataulussa aikoi edetä. Hän koki oppijana, että osaamisen osoittaminen ei olisi vaatinut häneltä isoja ponnisteluja. Hän oli tietoinen, että opinnot olisi hyvä saada tehtyä, mutta työkiireet olivat esteinä.

Hän oli tietoisesti hyödyntänyt jatko-ohjauksen mahdollisuuden. Hän koki tehneensä itsenäisen valinnan, kun päätyi jatko-ohjaukseen. Hän ei ollut lähestynyt kouluttajia HOT-suunnitelman kanssa ennen kuin tiesi pystyvänsä tekemään osaamisen osoittamisen työnsä. Hän oli päättänyt tehdä opinnot työtilanteen mukaisesti. Hän teki osaamisen osoittamisen suunnitelman itsenäisesti. Hän ei tuntenut epäonnistumista eikä verrannut itseään ryhmän muihin opiskelijoihin, vaan hän tiesi toimineensa kuin hänen tilanteeseensa sopi. Lopulta hän teki osaamisen osoittamisen työt muutamassa päivässä, eli kun työkiireet helpottivat ja opintoihin oli optimaalinen aika käytettävissä. Hän ei suunnitellut eikä tehnyt osaamisen osoittamisen töitä yhteistyössä työpaikan kollegoiden kanssa, vaan itsenäisesti. Hän oli helpottunut, kun sai opinnot lopulta käyntiin ja sai ensimmäiset arvioinnit. Hän ei kokenut pettymystä, että opinnot eivät edenneet kuin hän oli suunnitellut alun perin. Hän koki turhautumista, kun joutui tekemään täydennyksiä osaamisen osoittamisen raporttiin, jonka hän itse arvioi riittävän. Hän koki saamansa palautteen positiivisena.

Hän oli tietoinen saatavilla olevasta ohjauksesta. Hän olisi toivonut lisäohjausta osaamisen osoittamisen raporttiin ennen sen lopullista lähettämistä. Hän koki, että joutui toimimaan varman päälle eikä olisi voinut lähettää keskeneräistä työtä arvioitavaksi. Hän ei kokenut tarvinneensa esimiestensä tai kollegoiden tukea opinnoissa, osaamisen osoittamisessa.

**(18)**

Hän koki luottamusta omiin opintoihinsa, niistä selviämiseen. Hän ei tuntenut stressiä tai huolta opinnoistaan. Hän ei epäillyt omaa pystyvyyttään selviytyä opinnoista. Hän koki oppineensa koko ajan. Hän oli opintojen alussa hämillään koulutuksen sisällöstä.

Hän arvioi, että oli koulutuksen aikana tullut tietoiseksi, mistä oli kyse. Hän oli alussa ihmetellyt, mikä koulutus on, mikä sen tavoite on. Hän koki puutteena sen, että näyttötutkintomestarin roolia ei oltu avattu riittävästi.

Alun epäselvyys oli vähitellen vähentynyt, kun hän oli aidoissa työtilanteissa voinut seurata näyttötutkintomestarin toimintaa. Alussa hänellä oli vaikeuksia ymmärtää, miten osaamista pitää osoittaa. Hänelle osaamisen osoittaminen oli vaikea asia. Tämä oli hänelle epäselvää koko koulutuksen ajan. Henkilökohtaiset ohjauskeskustelut kouluttajien kanssa olivat auttaneet ymmärtämään. Hän epäili, että ei ymmärtänyt asiaa kuitenkaan täysin.

Hän oli itsenäisesti tehnyt suunnitelman osaamisen osoittamiseen. Hän jäi kaipaamaan yksityiskohtaisempia ohjeita. Hän koki, että olisi tarvinnut tietoa osaamisesta. Se ei ollut selkiytynyt lähipäivien aikana. Hän oli asettanut alussa itselleen tavoitteen opintojen loppuun saattamiselle. Hän ei aikonut valmistua ryhmän, koulutuksen aikataulun mukaisesti. Hän tunnisti omat voimavaransa ja aikataulliset haasteensa opintojen suhteen. Hän aikaisti opintojen loppuunsaattamista esimiehen esityksestä.

Hän tunsu harmistusta, kun joutui täydentämään osaamisen osoittamisen raporttejaan. Hän koki saaneensa osaamisen osoittamisen raportointiin tukea ja ohjausta kouluttajilta, henkilökohtaisessa ohjauksessa. Hän koki, että häneen olisi pitänyt paneutua henkilökohtaisemmin, osaamisen osoittamisen suunnitelmiin. Hän koki vähäiseksi henkilökohtaisen ohjauksen, ja hän koki sen puutteena. Hän olisi kaivannut henkilökohtaista ohjausta. Kollega oli ohjannut häntä, kun hän oli pyytänyt. Hän koki helpoksi kollegalta saadun tuen, mikä liittyi opintojen sisältöihin. Hän oli saanut ryhmä- ja vertaisohjausta lähipäivien aikana.

#### (19)

Hän koki oppineensa paljon. Hän oli kokenut, että näyttötutkintoihin liittyvien sisältöjen ymmärtäminen vei häneltä paljon aikaa. Hän koki alussa outoutta vieraiden käsitteiden vuoksi. Hän koki tämän aiheen erilaisena kuin edelliset opinnot. Oppijana hän tunsu itsensä. Oppijana hän on sinnikäs, kärsivällinen eikä lannistu helposti. Hän on tietoinen omasta oppimisstrategiaan, keinoista selviytyä vaikeista ja uusista asioista. Oppimista oli edistänyt omakohtainen kokemus. Hän koki oppineensa aitoja työtilanteita seuraamalla, autenttisen kokemuksen ansiosta.

Hän oli saanut apua esimieheltään erilaisten töiden järjestelyissä, ja ne edesauttoivat osaamisen osoittamista. Hän koki, että ei ollut saanut muuta asiantuntijatukenä työpaikalla. Hän teki päätöksen, että tekee osaamisen osoittamisen työt sitten, kun sopiva tilaisuus tulee työpaikalla. Hän teki osaamisen osoittamisen työt työpaikan aikataulun mukaisesti. Hän ei ollut huolissaan opintojen viivästymisestä. Hän tiedosti, että saa nämäkin opinnot aikanaan päätökseen. Hän ei koe pettymystä opintojen viivästymisestä. Hän tiedosti oman pätevyytensä arvon työpaikallaan. Hän koki saaneensa ohjausta kouluttajilta.

Hän koki, että henkilökohtaistaminen toteutui hänen opintojensa loppuvaiheessa. Hänen kohdallaan henkilökohtaistaminen toteutui henkilökohtaisessa ohjauskeskustelussa, missä pystyi tuoda esiin muitakin kuin opintoihin liittyviä asioita. Hän koki kaikki opinnot henkilökohtaisina.