

Inka Jylhä ja Päivi Sormunen

**”Ohjaus yliopistossa on kuin menestyvän
opiskelupuun juuret”**

**Aikuisopiskelijoiden kokemuksia
yliopisto-opiskelusta ja tutoroinnista**

Pro gradu –tutkielma
Kevätlukukausi 2003
Kasvatustieteen laitos
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Jylhä, Inka ja Sormunen, Päivi. ”OHJAUS YLIOPISTOSSA ON KUIN MENESTYVÄN OPISKELUPUUN JUURET”. Aikuisopiskelijoiden kokemuksia yliopisto-opiskelusta ja tutoroinnista. Kasvatustieteen pro gradu –työ. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteen laitos, 2003. 110 sivua. Julkaisematon.

Tässä tutkimuksessa lähestyttiin yliopisto-opiskelua ja tutorointia aikuisopiskelijoiden näkökulmasta. Aikuisten opiskelusta suomalaisissa yliopistoissa on vähän tutkimustietoa, vaikka 30 vuotta täyttäneiden opiskelijoiden määrä on kasvanut huomattavasti viime vuosina. Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää Jyväskylän yliopistossa opiskelevien, 30-45 –vuotiaina opintonsa aloittaneiden, aikuisten kokemuksia yliopisto-opiskelusta ja tutoroinnista. Tutorointi käsitettiin opettajien ja opiskelijatutoreiden antamaksi ohjaukseksi, neuvonnaksi ja tueksi. Siitä erotettiin Tenhulan & Pudaksen (1994) mukaisesti neljä osa-aluetta, jotka olivat oppisisällöllinen, opiskelutekninen, yhteisöön integroiva ja psykososiaalinen tutorointi. Opiskelua ja tutorointia käsiteltiin rinnakkain, sillä ne liittyvät tiiviisti toisiinsa. Tutkimuksen tavoitteena oli lisätä ymmärrystä aikuisten yliopisto-opiskelusta sekä tutoroinnin tarpeesta.

Tutkimuksen kohdejoukko muodostui 17 aikuisopiskelijasta, joista naisia oli kymmenen ja miehiä seitsemän. Tutkimukseen osallistuneet olivat loppuvaiheessa opintojaan, jolloin heille oli kertynyt monipuolisesti kokemuksia opiskelusta ja tutoroinnista. Tutkimusmenetelmänä käytettiin temahaastattelua ja analyysi toteutettiin teemoittelua ja luokittelua käyttäen.

Tutkimustulosten perusteella aikuisuudesta oli sekä etua että haittaa yliopistossa. Etuina pidettiin mm. opiskelumotivaatiota sekä aikaisempaa työ- ja elämäntilanteesta. Suurimpana ongelmana pidettiin opiskelun ja elämäntilanteen yhdistämistä. Keskeinen ongelma oli myös vertaistuen puuttuminen, eli aikuisopiskelijat eivät kohdanneet toisiaan yliopistossa. Tutoroinnin merkitys korostui opintojen alkuvaiheessa, mutta siihen oli tarvetta koko opintojen ajan. Tutoroinnin osatekijöistä keskeisimpinä pidettiin opiskeluteknistä ja oppisisällöllistä tutorointia. Vähemmän merkittäviä tutoroinnin osatekijöitä olivat yhteisöön integroiva sekä psykososiaalinen tutorointi. Tutkimus osoitti yliopisto-opiskelussa ja tutoroinnissa olevan kehitettävää. Aikuisia tulisi kohdella yliopistossa nykyistä paremmin yksilöinä. Tällöin voitaisiin huomioida heidän työ- ja opiskeluhistoriansa sekä nykytilanteensa ja suunnitella henkilökohtaista opintojen kulkua ja tutorointia. Yliopistolta toivottiin joustavia aikatauluja, aikaisemmat kokemukset huomioivia tehtävänäntoja ja vaihtoehtoisia suoritustapoja, sillä aikuisilla ei ollut mahdollisuutta olla jatkuvasti mukana opiskelun arjessa. Tutorointi nähtiin välttämättömänä osana opiskelua ja sen laatuun ja saatavuuteen olisi kiinnitettävä enemmän huomiota. Aikuisista toivottiin koottavan omia tutorryhmiä, joissa tutustuttaisiin toisiin aikuisopiskelijoihin ja saataisiin vertaistukea.

Avainsanat: aikuisopiskelijat, yliopisto-opiskelu, tutorointi, tutoroinnin osatekijät

ABSTRACT

Jylhä, Inka ja Sormunen, Päivi. "TUTORING IN UNIVERSITY IS LIKE THE ROOTS OF A SUCCESSFUL LEARNING TREE". Adult learners' experiences of studying and tutoring at university. Pro Gradu Thesis in Science of Education. The Department of Science of Education, University of Jyväskylä, 2003. 110 pages. Unpublished.

This study approached studying and tutoring in university from the point of view of adult learners. There is very little data on mature students in Finnish universities, even though the number of students over 30 years has risen considerably over the past few years. The purpose of this study was to clear the experiences that the adults, who started their studies at the University of Jyväskylä in the age of 30-45, have concerning studying and tutoring at university. Tutoring was defined as guidance, counselling and support given by teachers and student tutors. It was divided according to Tenhula & Pudas (1994) in to four parts, which were tutoring focused in actual contents of courses, tutoring concerned with practical matters involved in studying, tutoring intended to integrate learners into the studying community and psychosocial tutoring. Studying and tutoring were discussed together, because they are deeply interconnected. The goal of this study was to increase understanding of adult learners' university studies and their need for tutoring.

The target group of this study included 17 adult learners of which ten were women and seven men. The participants were in the final stages of their studies and therefore they had richly experiences in studying and tutoring. The method of this study was thematic interview and the analysis was carried out by using thematizations and classifications.

On the basis of the results of this study adulthood was both an advantage and a disadvantage at university. The advantages included, for example, motivation for studying and previous job and life experiences. The main problem was how to combine studying and present situation in life. Another integral problem was the lack of peer support that is mature students had very few encounters with each other in the course of their studies. The role of tutor was emphasized in the beginning of the studies, but need for it remained throughout the studies. The tutoring concerned with practical matters involved in studying and the tutoring focused in actual contents of courses were considered to be the most important component in tutoring. Less important were the tutoring intended to integrate learners into the studying community and psychosocial tutoring. This study has shown that there is room for development in studying and tutoring at university. Mature students should be treated more as individuals at universities. This way their job and study histories and present situations in life could be taken better into account and the course of their studies and tutoring could be planned more effectively. Mature students wanted the university to be more flexible, for example, take their previous experiences into account in assignments and offer them alternative ways of completing courses, because mature students often didn't have the possibility to attend to every lecture or meeting. Tutoring was seen as a necessary part of studies and therefore more attention should be paid to it's quality and availability. Mature students hoped they could form their own tutoring groups, in which they could meet other mature students and receive peer support.

Keywords: mature students, studying at university, tutoring, tutoring components

SISÄLLYS

TIIVISTELMÄ	2
ABSTRACT	3
1 JOHDANTO	6
2 AIKUISENA YLIOPISTOSSA.....	8
2.1 Aikuisopiskelijoiden kasvava joukko	8
2.2 Aikuisten yliopisto-opiskelun erityispiirteet.....	12
2.3 Aikuisten oppimisen ohjaaminen	15
2.3.1 Andragoginen lähestymistapa.....	15
2.3.2 Konstruktivistinen oppimiskäsitys	18
3 TUTOROINTI OPINTOJEN OHJAUSMUOTONA YLIOPISTOSSA.....	20
3.1 Ohjaus käsitteenä ja järjestelmänä yliopistossa	20
3.2 Tutorointi osana ohjauskäsitteen monimuotoisuutta	23
3.3 Tutorit opiskelijan tukena	24
3.3.1 Vertaisopiskelijat tutoreina	25
3.3.2 Yliopisto-opettajat tutoreina	27
3.4 Tutoroinnin toteuttamismuotoja	29
3.4.1 Yksilötutorointi.....	29
3.4.2 Ryhmätutorointi.....	30
3.5 Tutoroinnin tavoitteet yliopistossa	31
4 TUTOROINNIN OSATEKIJÄT	33
4.1 Oppisisällöllinen tutorointi.....	34
4.2 Opiskelutekninen tutorointi	35
4.3 Yhteisöön integroiva tutorointi.....	36
4.4 Psykososiaalinen tutorointi.....	37
5 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	38
5.1 Tutkimustehtävät	38
5.2 Tutkimusmenetelmä	39
5.3 Aineiston keruu.....	41
5.4 Tutkimuksen kohdejoukko	43
5.5 Aineiston analyysi	44
5.6 Tutkimuksen luotettavuus	45
6 TUTKIMUKSEN TULOKSET	49
6.1 Aikuisiällä akateemisessa maailmassa	49
6.1.1 Motiivit yliopisto-opinnoille.....	49
6.1.2 Opiskelussa kohdatut edut ja ongelmat	53
6.2 Onnistunutta tutorointia?	60
6.2.1 Tutorin toivotut tehtävät.....	60
6.2.2 Kokemukset opiskelija- ja opettajatutoroinnista	63
6.3 Kokemuksia tutoroinnin osatekijöistä	67
6.3.1 Oppisisällöllinen tutorointi.....	67

6.3.2 Opiskelutekninen tutorointi	69
6.3.3 Yhteisöön integroiva tutorointi.....	70
6.3.4 Psykososiaalinen tutorointi.....	72
6.4 Opiskelussa koetut ylä- ja alamäet	75
6.5 Aikuisten kehitysideoita opiskelulle ja tutoroinnille	80
7 POHDINTA.....	87
LÄHTEET	97
LIITTEET	107

1 JOHDANTO

30 vuotta täytäneiden aikuisopiskelijoiden määrä on kasvanut huomattavasti suomalaisissa yliopistoissa viime vuosina ja on ennustettu, että aikuisten osuus yliopisto-opiskelijoista jatkaa yhä kasvuaan (Moore 2000b, 200; 2001a, 2). Aikuisten opiskelua suomalaisissa korkeakouluissa on tutkittu vähän ja tutkimusta on tehty lähinnä institutionaalista näkökulmasta. On kuitenkin tiedossa, että aikuisten opiskelu on monin tavoin erilaista kuin nuorten. Aikuisilla on opiskelun lisäksi nuoria useammin vastuullaan myös muita elämän osa-alueita, kuten perhe ja työ (Vesikansa, Lempinen & Suomela 1998, 50). Näin ollen aikuisopiskelijoilla ei välttämättä ole mahdollisuutta olla säännöllisesti läsnä yliopiston arjessa. Brookfieldin (1992) mukaan aikuisten koulutusta ei voida kuitenkaan rakentaa kokonaan itseohjautuvuuden varaan, vaan aikuisille tulisi järjestää heidän tarpeisiinsa sopivia ohjaus- ja tukijärjestelmiä oppimisen ja opiskelun tueksi. Tärkeää on selvittää aikuisopiskelijoiden kokemuksia opiskelusta ja opintojen ohjauksesta, jotta korkeakoululaitos voisi nykyistä paremmin mukautua myös heidän tarpeisiinsa.

Tässä tutkimuksessa selvittämme Jyväskylän yliopistossa opiskelevien, 30-45 –vuotiaana opintonsa aloittaneiden, aikuisten kokemuksia yliopisto-opiskelusta ja

tutoroinnista. Haluamme saada selville, millaista on olla aikuisena yliopistossa ja miten aikuisopiskelijat ovat kokeneet tutoroinnin opiskelun ohjausmuotona. Lähdemme etsimään heidän tutorointikokemuksiaan mukailleen Tenhulan ja Pudaksen (1994) tutoroinnista tekemää jaottelua. He jakavat tutoroinnin neljään osaluokkaan, jotka ovat oppisisällöllinen, opiskelutekninen, yhteisöön integroiva ja psykososiaalinen tutorointi. Lisäksi aiomme tarkastella, millaisia opiskeluun liittyviä ylä- ja alamäkiä aikuisopiskelijat ovat opintourallaan kohdanneet ja miten he kehittäisivät opiskelua ja tutorointia heidän tarpeisiinsa paremmin sopiviksi. Tutkimuksen tarkoituksena on siis tuoda esiin aikuisten näkökulma yliopisto-opiskelusta ja tutoroinnista. Tässä tutkimuksessa tutorointi käsitetään opettajien ja opiskelijatutoreiden antamaksi ohjaukseksi, neuvonnaksi ja tueksi. Sen tavoitteena on auttaa opiskelijaa viemään opintojaan eteenpäin sekä saavuttamaan päämäärin opintoprosessissa. Pidämme tärkeänä tarkastella opiskelua ja tutorointia rinnakkain, sillä ne liittyvät erottamattomasti toisiinsa.

Tutkimusaineiston keräsimme haastattelemalla 30-45 –vuotiaita Jyväskylän yliopistossa opintonsa aloittaneita aikuisia. Rajanvedon nuoriin ja aikuisiin yliopisto-opiskelijoihin voi tehdä sillä perusteella, että 30 vuotta täyttäneet opiskelijat kuuluvat aikuisopintotuen piiriin (Koski & Moore 2001, 6). Valitsimme haastateltaviksi loppuvaiheessa opintojaan olevia aikuisopiskelijoita, jolloin heille oli ennätännyt kertyä monipuolisesti kokemuksia opiskelusta ja tutoroinnista. Tutkimusmenetelmänä käytimme teemahaastattelua, jotta saisimme esiin mahdollisimman laajoja ja selittäviä vastauksia.

Tutkimuksen tuloksista voidaan nähdä, millaista tutorointia aikuiset yliopisto-opiskelijat tarvitsevat ja pitävät hyvänä. Niiden kautta voidaan myös pohtia, miten yhä kasvavan aikuisopiskelijajoukon opiskelua ja tutorointia voitaisiin kehittää. Tutkimuksen tuloksia voidaan hyödyntää suunniteltaessa yliopiston ohjausjärjestelmää sekä eri laitosten tutortoimintaa niin, että ne palvelisivat aikuisopiskelijoiden tarpeita parhaalla mahdollisella tavalla.

2 AIKUISENA YLIOPISTOSSA

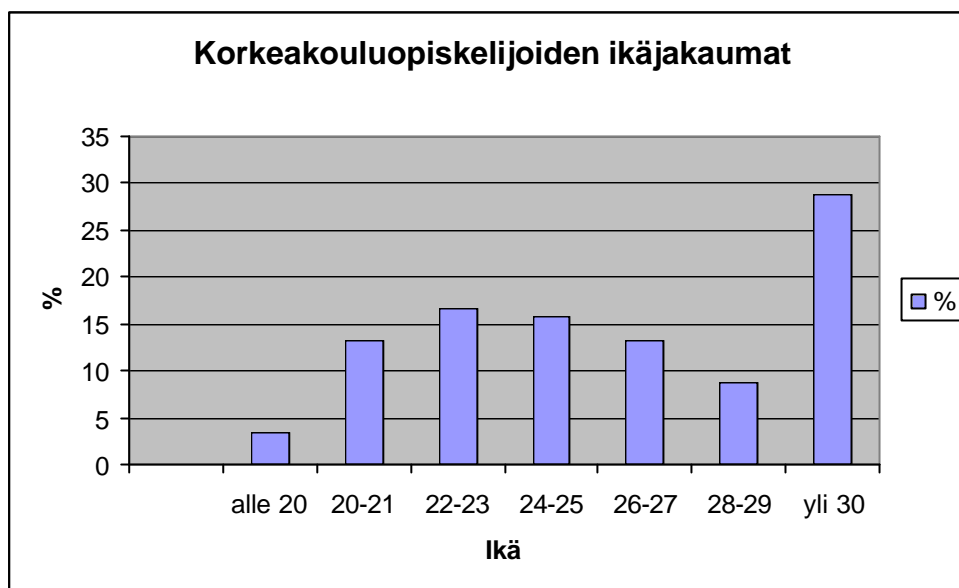
Tässä luvussa käsitellään yliopisto-opiskelijoiden ikärakenteen muutosta ja sitä, miten aikuisopiskelijat on huomioitu eri maiden yliopistoissa. Lisäksi määritellään aikuinen, ei-traditionaalinen opiskelija sekä käydään läpi aikaisempien tutkimusten valossa aikuisten yliopisto-opiskelun erityispiirteitä: mitkä tekijät motivoivat aikuista opintojen pariin, miten heidän opiskelunsa eroaa nuorten, traditionaalisten opiskelijoiden opiskelusta ja mitä ongelmia he kohtaavat opintourallaan. Luvussa tarkastellaan myös aikuisten oppimista ja ohjaamista. Aikuisen oppiminen poikkeaa ns. kouluoppimisesta, joka yleensä käsitetään tietojen ja taitojen oppimiseksi tulevaisuutta varten. Malcom S. Knowles on luonut teoriaa aikuisten oppimisen ohjaamisesta eli andragogiikasta. Tarkastelun kohteena on myös konstruktivistinen oppimiskäsitys, mikä pohjautuu kokemuksellista oppimista korostavaan teoriaan.

2.1 Aikuisopiskelijoiden kasvava joukko

Useissa maissa yliopisto-opiskelijoiden ikärakenne on muuttunut siten, että ennen marginaaliryhmänä olleet aikuisopiskelijat muodostavat nykyään merkittävän joukon korkeakouluopiskelijoista (Graham & Donaldson 1999a). Yhdysvalloissa

45 % yliopisto-opiskelijoista on yli 25-vuotiaita ja heidän suhteellinen osuus yliopiston aloittavista on kasvanut eniten (Darkenwald & Novak 1997). Myös Isossa Britanniassa aikuiset opiskelijat muodostavat opiskelijoiden pääjoukon. Korkeakouluopiskelijoita koskevissa tutkimuksissa käytetään tavallisesti brittiläisen koulutuskäytännön luokittelua, jossa korkeakouluopiskelijat luokitellaan yliopisto-opiskelun aloituserän perusteella kahteen eri ryhmään. Jaotellussa tyypillinen opiskelija (ordinary student) on suoraan koulusta yliopistoon siirtyvä 17-vuotias nuori ja aikuinen (mature student) on opiskelija, joka aloittaa tutkinto-opiskelun 21-vuotiaana tai sitä vanhempana. (McNair 1998.) Useissa länsimaissa peruskoulutus päätetään siis tavallisesti 17-vuotiaana, kun taas Suomessa tyypillinen ylioppilaaksi valmistumisikä on 19 vuotta ja yliopisto-opinnot aloitetaan noin 22-vuotiaana.

Myös Suomessa yliopisto-opiskelijoiden ikärakenne on muuttunut samaan suuntaan: alle 25-vuotiaiden opiskelijoiden osuus on vähentynyt ja joka kolmas yliopisto-opiskelija on 30 vuotta täyttänyt (ks. Kuvio 1). Tarkasteltaessa alemmaa tai ylempää korkeakoulututkintoa suorittavia opiskelijoita, jolloin mukana ei siis ole jatkotutkinto-opiskelijoita (lis., tri ja amm. jatkokoulutus), aikuisopiskelijoiden (yli 30-vuotiaat) suhteellinen osuus vähenee 24%:iin. Aikuisopiskelijoiden osuuden kasvaminen voidaan nähdä osana ihmisten elämänkulussa tapahtunutta muutosta, mikä näkyy koulutuspolkujen yksilöllistymisenä, pitkinä opiskeluaikoina sekä päällekkäisinä koulutuksina. (Moore 2000b, 200; 2001a, 2.) On ennustettu, että aikuisopiskelijoiden määrä jatkaa yhä kasvuaan yliopistoissa, minkä vuoksi korkeakoulukulttuurin tulisi mukautua vastaamaan entistä heterogeenisemmän opiskelijajoukon tarpeisiin (McDonald & Stratta 1998, 74).



KUVIO 1. Suomalaisen korkeakouluopiskelijoiden ikäjakaumat vuonna 1994
(Tilastokeskus 1997, taulukkoaineisto)

Kasworm (1993) on erottanut kolme eri tapaa, joilla aikuiset on huomioitu eri maiden yliopistoissa. Ensinnäkin aikuisten opiskelu ja opiskelumahdollisuuksien järjestäminen on voitu sisällyttää kansalliseen korkeakoulupolitiikkaan. Aikuisten osallistumista korkeakoulutukseen kannustetaan ja sitä pidetään osana yliopistojen perustehtävää. Esimerkiksi Ruotsissa lainsäädäntöuudistus 1980-luvulla toi aikuisille laajat mahdollisuudet korkeakoulutukseen. Lakimuutos on vaikuttanut Ruotsin yliopistojen opiskelijoiden ikärakenteen muutokseen siten, että enemmistö uusista hakijoista on täyttänyt 25 vuotta. (Agelii & Bron 1997, 12.) Toiseksi aikuisten integrointi yliopistotasoiseen opetukseen voi tapahtua instituution tasolla, jolloin yliopisto voi nähdä tehtäväkseen integroida opetukseensa kaikki potentiaaliset opiskelijat. Tästä esimerkkinä Kasworm mainitsee Isossa Britanniassa 1980-luvulla alkaneen Access-ohjelman, jonka avulla järjestetään aikuisille omia reittejä yliopistoon (vrt. Suomen avoimen yliopiston väylä). Kolmanneksi aikuisopiskelijoihin voidaan suhtautua siten, että heidät nähdään erillisinä, yliopiston kannalta marginaalisina ryhminä. Tällöin aikuiset opiskelijat kanavoidaan avoimen yliopiston ja täydennyskoulutuskeskuksien opetustarjontaan.

Suomessa aikuisena yliopisto-opintonsa aloittaneet opiskelijat nähdään yhä ei-traditionaalisina opiskelijoina (Mäkinen 2001, 87). Eri alojen tutkimuksissa ei-

traditionaalisen opiskelijan määrittely ja käsitteen käyttö on ollut toisistaan poikkeavaa. Kasvatustieteellisissä tutkimuksissa ei-traditionaalisilla opiskelijoilla voidaan viitata aikuisiin opiskelijoihin (ikäkriteeri), työväenluokasta tuleviin opiskelijoihin (sosiaaliluokkakriteeri), jotka eivät perinteisesti ole hakeutuneet korkeakoulutukseen tai opiskelijoihin, joilla ei ole yliopisto-opintoihin vaadittavaa pohjakoulutusta (pääsyvaatimuskriteeri). (Guyot & Merrill 1998, 6.) Tässä tutkimuksessa ei-traditionaalisella opiskelijalla tarkoitetaan aikuista, joka voidaan iän perusteella erottaa traditionaalisesta opiskelijasta. Raun (1999, 375) mukaan tyypillinen ei-traditionaalinen opiskelija on aikuinen, jolla on työkokemusta, hän hyödyntää usein yliopiston avointa sisäänpääsyjärjestelmää, opiskelee osa-aikaisesti, kantaa vastuuta aikuisen velvollisuuksista ja keskittää opintonsa tiettyyn ammatilliseen päämäärään. Aikuisiin yliopisto-opiskelijoihin viitataan usein myös toisen mahdollisuuden (second chance) käyttäjinä. Second chance -opiskelijalla tarkoitetaan opiskelijaa, joka aikanaan suoritti yliopisto-opiskelulle asetetun formaalisen pohjakoulutusvaatimuksen, mutta opiskelu estyi joko taloudellisista tai kulttuurillisista syistä tai opiskelijaa, joka on päättänyt peruskoulutuksensa varhaisessa vaiheessa eikä ole suorittanut yliopistoon vaadittavaa muodollista koulutusta. (Guyot & Merrill 1998, 6.) Aikuiset opiskelijat ovat muita opiskelijaryhmiä useammin aloittaneet opiskelun yliopistossa ilman ylioppilastutkintoa, heistä ei-ylioppilaita on noin neljäsosa (Moore 2001b, 32).

Vaikka tutkijat ovat laatineet kuvaa tyypillisestä aikuisopiskelijasta, Pantzar (1992, 19) tuo kuitenkin ilmi sen olevan ongelmallista, sillä lähes jokaisen ominaisuuden kohdalla on mainittava yksilöiden väliset erot. Todellisuudessa aikuisopiskelijoille on tyypillistä juuri heidän erilaisuutensa. Pantzar näkee, että aikuisten luonnehtiminen opiskelijoina onnistuu parhaiten, kun heidän persoonallisuuden piirteitään tarkastellaan siinä todellisuudessa, joissa he elävät. Tällöin pitää ottaa huomioon myös ehdot, joita tarjolla olevat opiskelumahdollisuudet ja -tilanteet asettavat. Aikuisia opiskelijoina määrittävät merkittävästi aikuisuudessa ajankohtaisiksi tulevat monet roolit ja niiden yhteydet opiskeluun.

Suomessa aikuisena yliopisto-opintonsa aloittaneiden opiskelijoiden opinnot keskittyvät vain tietyille aloille. Heistä 20% opiskelee kasvatustieteellisellä opintoalalla ja 60% sijoittuu opiskelemaan terveydenhuoltoa, yhteiskuntatieteitä, huma-

nistisia aloja sekä teknisiä tieteitä. Edellä mainitut viisi alaa kattavat näin ollen 80% aikuisena aloittaneiden opintoaloista. Sukupuolten välillä näyttää olevan eroa alan valinnassa. Miehet sijoittuvat opiskelemaan arvostetummille aloille, kuten teknistieteellisille aloille, kun taas naiset päätyvät opiskelemaan vähemmän arvostetuille aloille, kuten hoitotieteisiin. Iän myötä opintoalavalinnat siis kapenevat ja yhtenäistyvät. Vaikka aikuisena opintonsa aloittaneiden osuudet ja määrät joillakin aloilla, esimerkiksi luonnontieteet ja liikuntatiede, ovat pienet ja marginaaliset, Suomessa mikään opintoala ei ole täysin suljettu aikuisena opintonsa aloittavilta. (Moore 2001b, 32.)

2.2 Aikuisten yliopisto-opiskelun erityispiirteet

Rau (1999, 381) on tutkinut saksalaisia aikuisopiskelijoita ja heidän motiivejaan yliopisto-opintoihin. Mikä saa työelämässä jo useita vuosia mukana olleen ja säännölliseen toimeentuloon tottuneen aikuisen aloittamaan opiskelun? Tutkimuksen mukaan nämä aikuiset ovat tavallisesti tyytymättömiä työhönsä; työ ei tarjoa enää riittävästi haasteita. He haluavat enemmän ammatillista joustavuutta ja mahdollisuuksia henkiseen sekä persoonalliseen kasvuun. Sysäyksenä opiskeluun voivat toimia myös puolison tai hyvän ystävän eteneminen työssään sekä eri elämäntyyplejä edustavien ihmisten kohtaaminen. Motiiveina opiskelun aloittamiseen toimivat usein myös elämäntilanteen muutokset. Esimerkiksi avioeron ja perheen hajoamisen myötä elämälle halutaan kokonaan uusi suunta, jonka opiskelu mahdollistaa. Piesanen (1995, 30-31) on tutkinut suomalaisten aikuisopiskelijoiden opiskelumotiiveja ja löytänyt kuusi erilaista opiskeluintressiä. Aikuinen voi lähteä opiskelemaan kehittyäkseen ammatillisesti, saadakseen sosiaalisia kontakteja ja kehittääkseen itseään. Opiskeluun voivat motivoida myös muodollisen pätevyyden saavuttaminen sekä omien kykyjen testaaminen. Toisille aikuisille opiskelu on lähinnä harrastus, jolloin tavoitteetkin ovat usein konkreettisia.

Aikuisopiskelijat eivät ole samalla tavalla integroituneita opiskeluympäristöönsä kuin nuoremmat opiskelijat. Aikuiset arvostavat enemmän koulutuksen laatua kuin sosiaalista elämää (Okun, Kardash & Janiga 1986, 409). Myös Sántin (1999, 44) mukaan aikuiset etsivät opiskelusta vähemmän sosiaalista toimintaa ja ikä määrittelee ratkaisevasti suhtautumista opiskelijatovereihin. He osallistuvat myös

nuoria vähemmän yliopiston kerho- ja yhdistystoimintaan sekä tapahtumiin yliopistolla. Nuorien voidaankin olettaa sosiaalistuvan aikuisia paremmin yliopistoyhteisöön, minkä on todettu vaikuttavan positiivisesti oppimistuloksiin (esim. Astin 1996; DeSousa & Kuh 1996). Kuitenkin Grahamin & Donaldsin (1999a, 154) tutkimuksesta ilmenee, että vaikka aikuiset eivät osallistu yliopistuelämään siinä määrin missä nuoret, he menestyvät opinnoissaan yhtä hyvin. Tätä voidaan selittää aikuisten opinnoille asettamallaan selkeämmillä tavoitteilla sekä halulla hyödyntää oppimiaan tietoja työelämässä, mitkä motivoivat tehokkaaseen ja tulokselliseen opiskeluun (Frost 1991).

Mäkisen (2001, 100) tutkimuksesta käy ilmi, että aikuisiällä yliopisto-opintonsa aloittaneet vaikuttavat opiskelijoina hyvin tavoitteellisilta. Aikuisten opiskelu tähtää usein itsensä kehittämiseen tai työssä hyödynnettävien tietojen ja taitojen omaksumiseen sekä työhön pätevoitymisessä tarvittavien tutkintojen suorittamiseen. Heillä on saattanut olla korkeampi kynnys lähteä opiskelemaan työvuosien jälkeen kuin nuorempana aloittaneilla opiskelijoilla, mutta toisaalta aikuisopiskelijoilla voi olla pohjalla avoimen yliopiston opintoja, mikä saattaa helpottaa siirtymistä yliopiston varsinaiseksi opiskelijaksi. Myös Brickell (1992, 110) ja Rau (1999, 378) ovat tehneet samankaltaisia havaintoja. Aikuiset ovat aktiivisempia ja motivoituneempia opinnoissaan ja heillä on parempi itseluottamus kuin nuorilla opiskelijoilla. Aikuiset kokevat yliopisto-opinnot ikään kuin sijoituksena itseen ja menestyksekkäämpään työuraan.

Aikuisten opiskelu on nuoria useammin sivutoimista, sillä monet aikuisopiskelijoista ovat perheellisiä ja käyvät työssä (Vesikansa, Lempinen & Suomela 1998, 50). Moore (2000a, 32) näkee aikuisopiskelijoiden elämänkulun prosessina, jossa opiskelu, perhe ja työ painottuvat eri tavoin elämän aikana. Elämäntilannetekijät nähdään usein aikuisten opiskelun esteinä tai sen vaikeuttajina. Aikuinen joutuu opiskellessaan ottamaan huomioon monia asioita, jotka eivät vielä kuulu nuorempien opiskelijoiden elämään. Opiskelu vaikuttaa aina myös aikuisen läheisiin ja onkin oleellista, että aikuisopiskelija on etukäteen selvittänyt riittävästi opiskelunsa vaikutuksia lähiympäristön arkeen. (Pantzar 1992, 22.)

Aikuisopiskelijoiden aikaisemmat kokemukset ja yksilölliset elämäkokemukset vaikuttavat opiskelutuloksiin sosiaalisten olosuhteiden, motivaation ja odotusten, aikaisempien tietorakenteiden ja oppimisprosessien sekä elin- ja työympäristöjen kautta. (Graham & Donaldson 1999a; 1999b). Erityisesti teorian tiedon käsittelyssä kokemukset toimivat tehokkaina johdattajina mielekkääseen oppimiseen. Uuden oppimista tukevan kokemuksen tulee kuitenkin olla asiantuntemuksen suuntaista osaamista, sillä mikä tahansa arkikokemus ei toimi uuden oppimisen voimavarana. Toisaalta kokemukset ovat siis varantona ja voivat parhaimmillaan tukea uuden oppimista. Kuitenkin esimerkiksi kokemusten tunnesidonnaisuus voi luoda epävarmuutta ja heikentää itseluottamusta omia oppimisen mahdollisuuksia kohtaan. Aikuinen ei aina kykene erittelemään aikaisempia negatiivisia oppimis- ja koulukokemuksiaan ja irrottautumaan niistä voidakseen aloittaa opintonsa uudelleen. (Pantzar 1992, 20-21.) Kuitenkin aikuiset usein kokevat, että heidän oma subjektiivinen tietonsa, joka on kasautunut esim. työ- ja perhe-elämän myötä, jätetään huomioimatta yliopistossa, sillä näillä eliniän myötä kasautuneilla kokemuksilla ei nähdä olevan yhteyttä akateemisiin vaatimuksiin. (Fleming & Murphy 2000, 86).

Korhonen (1996, 259, 261-262) on tutkinut perheellisten ammattikorkeakoulussa opiskelevien aikuisten ongelmia, joista merkittävimmit kiteytyvät ajan ja rahan puute. Aikapulan seurauksena osa kotitöistä jää tekemättä, opiskelutehtäviin ei ennätä paneutua kunnolla ja aikaa ei riitä tarpeeksi läheisille ihmisille ja harrastuksille. Koska rahaa koetaan olevan niukasti käytettävissä, kuluvat lommat ja suurin osa vapaa-ajasta monesti perheen ansiotulojen hankintaan. Raun (1999, 378-379) mukaan aikuisopiskelijoista etenkin naiset kokevat usein syyllisyyttä opiskelustaan perhe-elämän ja lasten vuoksi ja joutuvatkin kilpailemaan niiden asettamien vaatimusten välillä. Miehet sen sijaan ovat huolissaan menetetyn vapaa-ajan ja taloudellisten vaikeuksien takia. Näiden sukupuolten välisten erojen taustalla voidaan nähdä traditionaalisten sukupuoliroolien vaikutus perheissä, eli naiset huolehtivat kotitöistä ja lapsista, kun taas miesten vastuulla on perheen toimeentulo.

Aikuisena yliopisto-opintonsa aloittaneet eivät siis aina välty ongelmilta. Opintojen alkuvaiheessa aikuisilla saattaa olla heikko tuntemus itsestä opiskelijana ja tunne siitä, etteivät he kuulu yliopistoon ikänsä puolesta. Nämä tuntemukset voi-

vat vahvistua, jos akateemisessa yhteisössä ei arvosteta aikuisten aikaisempia kokemuksia. (Weil 1989, 137.) Myös McDonaldin & Strattan (1998, 69) tutkimuksesta ilmenee, että aikuisopiskelijoilla on vaikeuksia hahmottaa uutta rooliaan ja asemaansa opiskelijana. Epävarmuutta lisää se, etteivät opiskelijat aina kykene kontrolloimaan opintojensa alussa kohtaamiaan uusia tilanteita. He voivat vierastaa kilpailua ja sulautumista parikymppisten opiskelijatovereiden joukkoon. Aikuiset myös helposti kyseenalaistavat kykynsä ymmärtää ja omaksua laajoja tietomääriä. Lillisin & Turnerin (2001, 58) mukaan aikuisten ongelmat painottuvat terminologian ymmärtämiseen sekä akateemisen kirjoittamisen hallintaan. Ruen (1999, 381) tutkimuksesta puolestaan ilmenee, että aikuisilla on nuoria enemmän vaikeuksia metodologian, vieraiden kielten ja matematiikan hallinnassa. Aikuiset pyrkivät kompensoimaan heikkoa itsetuntemustaan opiskelijana sekä puutteellisia opiskelutaitojaan opiskelemalla nuoria uttammin ja määrätietoisemmin. Usein työssä saatu kokemus auttaa heitä lähestymään suoraan ja aktiivisesti ongelmia ja ratkaisemaan ne mahdollisimman tehokkaasti. (Nunn 1994, 263; Rue 1999, 381.)

2.3 Aikuisten oppimisen ohjaaminen

2.3.1 Andragoginen lähestymistapa

Malcom S. Knowles on kehittänyt teoriaa aikuisen oppimisen ohjaamisesta, jota nimitetään andragogiikaksi. Hänen mielestään perinteinen tiedon siirtämiseen perustuva pedagoginen malli ei ollut riittävä aikuisten ohjaamiseen, joten Knowles rakensi aikuisten tarpeisiin paremmin soveltuvan ohjaamismallin. Andragogiikka perustuu humanistisiin oletuksiin aikuisesta spontaanina oppijana, joka pyrkii ratkaisemaan ajankohtaisia ongelmia oppimisen avulla. Tämän periaatteen mukaan aikuiset nähdään itseohjautuvina ja siten he voivat ottaa vastuun omien oppimistarpeidensa määrittelystä ja itse oppimisesta. (Manninen, Kauppi & Kontiainen 1988, 6-13.)

Knowlesin mukaan aikuisen minäkehitys oppijana on edennyt riippuvuudesta itseohjautuvuuteen ja hänen oppimisvalmiutensa suuntautuvat yhä enemmän sosiaalisten roolien kehittämiseen ja opitun asian välittömään soveltamiseen. Oppimismotivaatio määräytyy aikuisella oppijalla ennemmin sisäisistä kuin ulkoisista

tekijöistä. Hänen laaja ja monipuolinen kokemusvarasto tarjoaa rikkaan oppimislähteen oikein ohjattuna. Aikuisen oppimisen ohjauksessa tulisikin huomioida ja tukea näitä aikuisuuden oppimisen erityispiirteitä ja aikuinen oppii sitä paremmin mitä aktiivisempi rooli hänellä on ohjausprosessissa. Knowlesin mukaan ohjaajan tehtävänä on mm:

- auttaa oppimista tukevan oppimisympäristön luomisessa
- toimia voimavarana oppimisprosessissa
- auttaa opiskelijaa löytämään uusia itsensä toteuttamisen mahdollisuuksia
- rohkaista opiskelijaa omaksumaan uutta tietoa suhteessa omiin kokemuksiin
- auttaa opiskelijaa oppisisältöjen valinnassa, mutta antaa kuitenkin hänen itse tehdä valintansa
- auttaa opiskelijaa huomaamaan mahdolliset ristiriidat oppimistavoitteidensa ja nykyisen tietotaitonsa välillä
- luottaa opiskelijan omiin ideoihin ja kunnioittaa hänen tunteitaan
- auttaa opiskelijaa kehittämään ja käyttämään itsearviointikriteerejä (Knowles 1980, 43-45, 57-58)

Knowles (1984, 15-19) näkee aikuisen oppimisprosessissa keskeisenä yksilöllisyyden ja vaihtelevan itseohjautuvuuden. Hän muotoili seitsemän andragogisen ohjaamismallin osatekijää, jotka on mahdollista rinnastaa tutorin päätehtäviin aikuisten ohjaamisessa:

1. *Ilmapiirin luominen opetustapahtumaan.* Tärkeintä on opetustapahtuman vastavuoroinen, luottamuksellinen ja yksilöllisyyden huomioiva ilmapiiri.
2. *Opiskelijoiden mukaan ottaminen opetuksen suunnitteluun.* Opiskelija sitoutuu oppimisprosessiin parhaiten, kun hän on itse voinut vaikuttaa oppimistapahtuman suunnitteluun.
3. *Opiskelijoiden osallistuminen oppimistarpeiden arviointiin.* Opiskelijoiden omista oppimis- ja koulutustarpeista tulee keskustella, jotta ne voidaan huomioida mahdollisimman hyvin.

4. *Opiskelijoiden mukaan ottaminen opetustavoitteiden asettamiseen.* Opiskelijoiden esittämät oppimis- ja koulutustarpeet pyritään yhdessä muokkaamaan oppimistavoitteiksi, jotta jokainen voisi kokea ne realistisiksi omalla kohdallaan.
5. *Opetuksessa eteneminen.* Oppisisällöt tulee valita opiskelijoiden työ- ja elämäkokemusten sekä niissä koettujen ongelmien pohjalta.
6. *Työtapojen valinta.* Opetus tulee toteuttaa hyödyntämällä yhteistoiminnan ja vuorovaikutuksen mahdollistavia työskentelytapoja.
7. *Opiskelijoiden osallistuminen oppimisen arviointiin.*

Knowlesin näkemys aikuisesta oppijana on kohdistettu kritiikkiä. Hartree (1984, 205-206) pitää Knowlesin teoriaa epäselvänä, sillä siitä ei ilmene, onko kyseessä teoria oppimisesta vai opettamisesta ja eroaako aikuisten oppiminen lasten tavasta oppia. Hänen mukaansa Knowlesin oletukset voidaan nähdä kuvauksena aikuisopiskelijasta tai väitteinä siitä, millainen aikuisopiskelijan tulisi olla. Brookfieldin (1986, 98) näkemyksessä aikuisten kykyä ja halua itseohjautuvuuteen ei voi pitää itsestään selvänä, sillä itseohjautuvuus on ennemminkin haluttu lopputulos kuin annettu ehto. Lisäksi ongelmakeskeisyys oppimisessa ja välitön halu soveltaa tietoa voivat johtaa kapeaan käsitykseen oppimisesta. Brookfield kyseenalaistaa Knowlesin oletuksen aikuisten kyvystä hyödyntää aiempia kokemuksiaan oppimisessa, sillä aikuisten kokemukset eivät välttämättä ole sellaisia, joita voidaan käyttää oppimisresursseina. Jotkut kokemukset voivat toimia jopa esteinä oppimiselle. Myös Merrillin (2001, 13) mielestä aikuisopiskelijoiden omien kokemusten käyttö osana oppimisprosessia voi olla ongelmallista, sillä heidän asenteensa saattavat olla kapeita ja jäykkiä. Aikuisten voi olla hankalaa oppia taitoja, jotka mahdollistavat elämäkokemusten käsitteellistämisen ja teoretisoinnin. Ohjaajan haasteena onkin vahvistaa opiskelijan itsetuntoa hyväksymällä ja arvostamalla hänen kokemuksiaan ja auttamalla opiskelijaa kehittämään ja laajentamaan omaa ymmärrystään kokemustensa ulkopuolelle. Opiskelijan ohjaustarpeet tulisi siis aina selvittää ja tarjota mahdollisuus tarkoituksenmukaiseen ohjaukseen.

Knowles (1989, 112) on myöhemmin muuttanut näkemystään andragogiikasta perääntymällä alkuperäisoletuksesta, jonka mukaan andragogiikka kuvaisi vain aikuisten oppimista. Hän näkee pedagogiikan ja andragogiikan jatkumona, joka ulottuu opettajajohtoisesta opiskelijajohtoiseen oppimiseen. Molemmat lähesty-

mistavat ovat sopivia sekä lapsille että aikuisille tilanteesta riippuen. Aikuiset, joilla on vähän tietoa opetettavasta aiheesta, hyötyvät enemmän opettajajohtoisesta ohjauksesta kunnes heillä on riittävästi tietoa voidakseen ryhtyä itse ohjaamaan omaa oppimistaan. Knowlesin mukaan andragogiikka tarjoaa puitteet ohjaamisen suunnitteluun opiskelijoille, jotka ovat opettajajohtoisesta oppimisesta enemmän itseohjautuvia oppijoita.

2.3.2 Konstruktivistinen oppimiskäsitys

Konstruktivistinen oppimiskäsitys korostaa aiempien tietojen ja kokemusten merkitystä oppimisessa. Tämän vuoksi se soveltuu hyvin kuvaamaan aikuisten oppimista ja sen ohjaamista, sillä aikuisillahan on takanaan elämäkokemusta ja yleensä suuri määrä tietoa omaksuttuna. Konstruktivistinen oppimiskäsitys pohjautuu kognitiiviseen, kokemuksellista oppimista korostavaan teoriaan, jonka mukaan oppiminen ymmärretään oppijan yksilölliseksi ja aktiiviseksi tiedonmuodostusprosessiksi. Konstruktivistisessa oppimiskäsityksessä mielenkiinto kohdistuu yksilön sisäisiin prosesseihin oppimistoiminnassa ja se korostaa näin oppimisen yksilöllisyyttä. Konstruktivismissa oppiminen on sekä aikuisilla että nuorilla oppijan aktiivista toimintaa, jossa yksilö jatkuvasti rakentaa maailmankuvaansa aikaisempien tietojensa ja kokemustensa varassa. Uutta tietoa omaksutaan hyödyntämällä jo aiemmin opittua ja tämän vuoksi opetuksen lähtökohtana tulee olla oppijan olemassa olevat tiedot, käsitykset ja uskomukset opiskeltavista asioista. Oppija nähdään aktiivisena merkitysten etsijänä ja rakentajana, jolloin oppija toiminnan kohteena olemisen sijaan tekee ja toimii itse. (Raustevon Wright & von Wright 1994, 15, 126; Tynjälä 1999, 61-65.) Keskeistä on siis opiskelijoiden omien käsitysten ja niiden merkitysten näkyviksi tekeminen, jolloin opiskelijat voivat itse arvioida tietojensa, taitojensa ja uskomustensa toimivuutta, puutteita ja kehittämistarpeita (Harju, Kallio & Kurkila 2001, 15).

Konstruktivistinen oppimiskäsitys korostaa oppijakeskeisyyden lisäksi sosiaalista vuorovaikutusta oppimista tukevassa opetuksessa. Sosiaalisessa vuorovaikutuksessa opiskelija voi ikään kuin ulkoistaa omaa ajatteluaan sekä saada aineksia tietojensa ja kokemustensa reflektointiin. Vuorovaikutuksellisissa tilanteissa opiskelija voi keskustelemalla ja neuvottelemalla sekä antaa että saada sosiaalista tukea.

(Rauste-von Wright & von Wright 1994, 15; Tynjälä 1999, 65.) Harjun, Kallion ja Kurhilan (2001, 19) mukaan opiskelijoiden keskinäisessä vuorovaikutuksessa luodaan pitkälti sellainen perusta ja ilmapiiri, joka vaikuttaa asenteisiin opiskelua kohtaan ja helpottaa tai vaikeuttaa opiskelussa ilmenneiden ongelmien selvittämistä.

Ohjaajan tehtävänä konstruktivistisessa oppimiskäsityksessä on toimia oppimisprosessin tukijana ja auttajana. Hänen tulisi säädellä tilanteen emotionaalista ilmapiiriä sekä luoda uteliaisuutta ja ristiriitoja herättävä oppimisympäristö. Oppimisen lähtökohdaksi olisi otettava opiskelijoiden aikaisemmat tiedot ja taidot ja arvioinnin tulisi toimia osana oppimisprosessia. Konstruktivistisen näkemyksen mukaan ohjaajan tulisi hyödyntää ja arvostaa oppimisen sosiaalisuutta sekä vuorovaikutuksellisuutta ja järjestää tilanteita, joissa mahdollistuvat erilaisten tulkintojen esittäminen ja argumentointi. Tärkeää olisi ohjata opiskelijoita kytkemään teoriaa välittömästi käytäntöön, yleisiä lainalaisuuksia yksittäistapauksiin sekä kirjatieta omiin kokemuksiin. (Rauste-von Wright & von Wright 1994, 200-201; Tynjälä 1999.) Kuitenkaan koulutuksessa hankittuja tietoja ja taitoja ei voida suoraviivaisesti soveltaa työelämässä, ei etenäkään silloin, kun työelämän nopeat muutokset, laaja-alaisen osaamisen vaatimukset ja erikoisosaamisen painottaminen luovat vaikeasti hahmotettavat ja hallittavat ammatillisen pätevyuden kriteerit (Harju, Kallio & Kurhila 2001, 22).

3 TUTOROINTI OPINTOJEN OHJAUSMUOTONA YLIOPISTOSSA

Tässä luvussa lähdetään liikkeelle ohjauksen monimuotoisuudesta sekä selvitetään yliopiston ohjausjärjestelmää. Tämän jälkeen paneudutaan tutorointiin, joka tässä tutkimuksessa käsitetään opiskelijatutoreiden ja opetushenkilökunnan antamaksi ohjaukseksi, neuvonnaksi ja tueksi. Lisäksi tarkastellaan tutoroinnin toteuttamismuotoina yksilö- ja ryhmätutorointia sekä tutoroinnille asetettuja tavoitteita yliopistossa.

3.1 Ohjaus käsitteenä ja järjestelmänä yliopistossa

Opintojen ohjaamisesta käytettävät käsitteet eivät ole yksiselitteisiä alan kirjallisuudessa. Osuvaa termin käyttöä hankaloittaa se, että eri maissa, eri tieteenaloissa ja eri yliopistoissa ohjauksesta käytettävät käsitteet vaihtelevat. (Lyons, Scroggins & Bonham Rule 1990, 277.) Samalla ilmaisulla saattaa olla useita eri merkityksiä ja niiden erottaminen asiayhteydestään voi olla hankalaa. Ohjauksen käytännön kannalta on myös mahdotonta löytää yhtä kattavaa käsitystä ohjauksesta kaikessa moninaisuudessaan, mikä on johtanut siihen, että eri yhteyksissä ohjaus tulkitaan oman kokemuksen tai käsitteellisen viitekehyksen mukaan. (Lehtinen & Jokinen

1996, 26; Onnismaa 1998, 7.) Ohjaus-termin käyttö vaihtelee kirjoittajan omaksuman käytännön tai kansallisen tradition mukaan. Englanninkielisessä kirjallisuudessa ohjaamisesta käytetään useita vaihtoehtoisia tai päällekkäisiä käsitteitä, esimerkiksi to advise, assist, coach, consult, conduct, counsel, educate, facilitate, guide, help, instruct, mentor, supervise, support, tutor. (Lehtinen & Jokinen 1996, 26-27.) Peavy (1998) määrittelee ohjauksen kehämäiseksi prosessiksi, jossa etsitään ja tulkitaan eri vaihtoehtoja tarkasteltavaan tilanteeseen. Ohjauksessa ei kerrota opiskelijoille suoraan mitä heidän tulisi tehdä, vaan ohjaus on opiskelijan oman toiminnan suunnittelua ja arviointia dialogissa ohjaajan kanssa. Ohjaajan ja opiskelijan välinen ohjaussuhde perustuu yhteiseen tulkintaan ohjausprosessista, keskinäiseen kunnioitukseen ja luottamukseen. Myös Wankowski (1991, 99) pitää ohjausta kahden tai useamman henkilön välisiä suhteita edistävänä prosessina, jossa epävarmuutta tunteva ohjattava rohkaistuu ja oppii hallitsemaan opiskelutaitoja ohjaajan antaman tuen avulla.

Suomessa opinto-ohjaus tuli osaksi yliopistoelämää 1960-luvun alussa (Määttä 1987, 1). Yliopistojen ohjauspalveluihin kuuluvat yleensä opintotoimistojen opiskelijapalvelut, ura- ja rekrytointipalvelut, työvoimapalvelut, työllisyyskoulutuspalvelut, kansainväliset asiat, tiedekuntien ja laitosten ohjaus- ja neuvontapalvelut sekä Ylioppilaiden terveydenhoitosäätiön tarjoamat terveydenhuoltopalvelut (Lairio & Puukari 1999, 21-26; Moitus, Huttu, Isohanni, Lerkkanen, Mielityinen, Talvi, Uusi-Rauva, & Vuorinen 2001, 23). Ohjaus- ja neuvontapalveluiden yksiköiden tehtävänimikkeet ja hallintorakenteet vaihtelevat kuitenkin yliopistoittain (Lairio & Puukari 2000, 162). Opintoneuvonnasta vastasivat aluksi ylioppilaskunnan palkkaamat opintosihteerit, mutta ohjaustarpeen nopean kasvun myötä ohjaus siirrettiin osaksi korkeakoulujen hallintoa 1960-luvun lopulla (Määttä 1987, 1-2).

Yliopistojen ohjaus- ja neuvontapalvelujen nykytilaa on tarkasteltu yksityiskohteisesti projektissa, joka pohjautuu EU-maiden korkea-asteen ohjaus- ja neuvontapalvelujen kartoittamiseen. Asiantuntijaryhmä arvioi projektissa eri ammattiryhmien ohjaustehtäviä. Selvityksen mukaan maamme yliopistojen ohjaus- ja neuvontapalveluiden työnjako on suhteellisen selkeä ohjauksen eri osa-alueilla: opiskelun ohjauksessa, uravalinnanohjauksessa sekä kasvun ja kehityksen tukemi-

nessä. Ensimmäinen ja toinen ohjaustaho vastaavat opiskelun ohjauksesta. Ensimmäisenä ohjaustahona toimivat opiskelijatutorit ja ainelaitosten ohjaustehtäviä vastaava henkilökunta erityisesti opintojen alkuvaiheessa. Toisen ohjaustahon muodostavat tiedekunta ja keskushallintotasolla toimiva ohjaushenkilöstö. Kolmas ohjaustaho puolestaan koostuu kasvun ja kehityksen (esim. YTHS:n psykologit) sekä uravalinnan ohjauksen (ura- ja rekrytointipalvelut) asiantuntijoista. Kokonaisuutena tarkasteltuna yliopistojen ohjaus- ja neuvontajärjestelmä tarjoaa palveluita, jotka kattavat melko hyvin ohjauksen eri osa-alueet. Ohjauksen eri osa-alueet liittyvät kuitenkin monin tavoin toisiinsa eikä niitä voida aina käsitellä erillisinä. (Lairio & Puukari 1999.) Seuraavassa kuviossa on esitettyä Jyväskylän yliopiston ohjausjärjestelmä holistisen opiskelijakeskeisen ohjausmallin mukaan jäsennehtynä.



KUVIO 2. Jyväskylän yliopiston ohjausjärjestelmä (Opinto-ohjauksen kokonaisu suunnitelman perustelumuuisto 2002)

Van Esbroeckin & Wattsin näkemyksiin perustuvassa holistisessa ohjausajattelussa erotetaan kolme ohjaustahoa, jotka tekevät yhteistyötä ja tukevat toistensa toimintaa. Keskeisin on ensimmäinen ohjaustaho, johon kuuluu laitoksen opetushenkilökunta, sillä ohjauksessa ja oppimisessa opiskelijan ja opettajan välisellä vuorovaikutuksella on keskeinen rooli. Kokonaisvaltaisessa mallissa on tärkeää, että eri ohjaustahot ovat tietoisia omasta roolistaan ja muiden toimijoiden ohjauksellisesta asiantuntijuudesta. Ohjauksen keskeisenä periaatteena on opiskelijan yksilöllisyys, itsenäisyys ja vastuu omista opinnoista. (Opinto-ohjauksen kokonaissuunnitelman perustelumuistio 2002.) Tässä tutkimuksessa keskitymme juuri ensimmäiseen ohjaustahoon, josta tarkastelemme aikuisopiskelijoiden kokemuksia opettaja- ja opiskelijatutoroinnista.

Ohjauksen ja tuen merkitys korostuu etenkin opintojen alkuvaiheessa, sillä tällöin saadut tiedot, taidot, motivaatiopohja sekä opiskelutottumukset vaikuttavat yleensä opiskelijan tuleviin opiskeluvuosiin uudessa opiskelupaikassa (Tutortoiminta Joensuun yliopistossa 1998, 5). Yliopisto-opinnot aloittavilla opiskelijoilla ei välttämättä ole selkeää kuvaa opiskelun luonteesta ja siitä mitä heiltä odotetaan tai opiskelijoille saattaa tulla ristiriita odotusten ja varsinaisten kokemusten välillä. Sopeutuminen uuteen ympäristöön, sosiaalisen verkoston luominen ja oman paikan löytäminen vievät opiskelijalta aikaa ja energiaa. (Earwaker 1992, 8; Pancer & Hunsberger 2000, 39.)

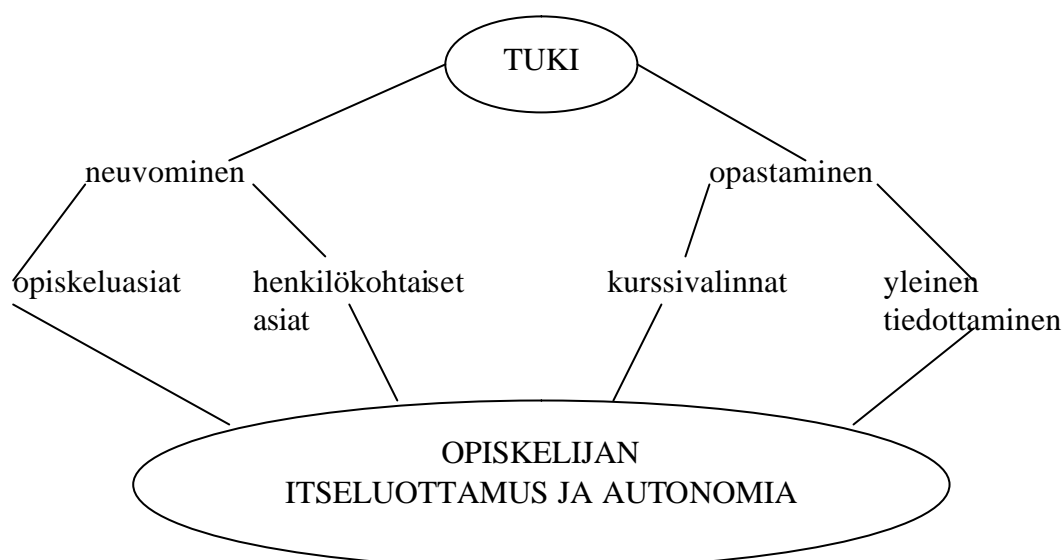
3.2 Tutorointi osana ohjauskäsitteen monimuotoisuutta

Yliopistoissa tutorointi käsitetään yleisesti opiskelijan ohjaukseksi, tukemiseksi ja opastamiseksi. Tutorointia ovat kaikki toimenpiteet, joilla edistetään oppimista ja opiskelijan itsenäistä oppimisprosessin hallintaa. Siinä autetaan opiskelijaa saavuttamaan omia päämääriään ja integroitumaan opiskeluyhteisöön. (Tenhula & Pudas 1994, 18.) Tutorointi voidaan mieltää yläkäsitteeksi ja tällöin se merkitsee sitä, että ohjaaminen on kaikkien koulutusorganisaatioissa työskentelevien tehtävä (Lehtinen & Jokinen 1996, 32). Se ei ole ainoastaan passiivista ongelmien kuuntelemista, vaan aktiivista toimintaa, jossa käsitellään henkilökohtaisia, sosiaalisia, ammatillisia ja koulutuksellisia kysymyksiä (Gladding 1996).

Tutorointi on alun perin tarkoittanut toimintaa, jossa vanhemmat ja edistyneemmät oppilaat opettavat nuorempiaan. Tutorointi on perus- ja yleismerkitykseltään yksilöllistä ohjaamista ja sitä on hyödynnetty organisoidussa kouluopetuksessa jo kauan. Englantilaisissa poikakouluissa käytettiin jo 1700 –luvun lopulla tutorointia ja myöhemmin menetelmä on ollut käytössä kaikilla kouluasteilla esiopetuksesta korkeakouluopetukseen. (Goodlad & Hirst 1989, 22-26; Houle 1984, 192.) Tutorointi onkin kehittyneintä englantilaisessa koulu- ja yliopistoyhteisöissä, joissa opiskelija saa avukseen useita tutoreita (Sylvander & Väisälä 1994, 18). Suomessa tutorkokeilun alkuaikoina malleja etsittiin ulkomailta, lähinnä englantilaisesta toimintakulttuurista. Nykyään voimme kuitenkin jo puhua suomalaisesta tutoroinnista ja tutorajattelusta, sillä viime vuosien aikana maassamme on toteutunut monipuolinen ja syvälinen tutorointimuotojen kehitys. (Karjalainen 1997, 5.) Suomalaisessa kasvatustieteen ja opinto-ohjauksen kirjallisuudessa tutorointi rinnastetaan lähes samana asiana opinto-ohjauksen kanssa (Lehtinen & Jokinen 1996; Tenhula & Pudas; Viitala 1994).

3.3 Tutorit opiskelijan tukena

Englanninkielisessä kirjallisuudessa tutor-käsite liitetään tavallisimmin aikuiskoulutukseen. Tutor on henkilö, jonka päätehtävänä on auttaa opiskelijoita hankkimaan itsenäisen opiskelun edellyttämiä taitoja ja strategioita ja näin ollen edistää opiskelijan itseohjautuvuutta (Lewis & Spencer 1986, 124; Wankowski 1991; 97). Tutorin tehtävien tulee muotoutua opiskelijan tarpeiden ympärille (Earwaker 1992, 58). Vertaisopiskelijat, opettajat tai muu yliopiston henkilökunta tukevat opiskelijaa itsenäisten valintojen tekemisessä ja opiskeluprosessin aktiivisessa muokkaamisessa (Pihlman 1994, 3). Lewisin (1984, 83) mukaan tutorin antaman tuen ja ohjauksen päämääränä on aina opiskelijan itseluottamuksen ja autonomisuuden lisääminen. Hän näkee tutorin tehtävät ensisijaisesti tukitoimina, joita tutorin tulee tarjota opiskelijalle opintojen kulun kaikissa vaiheissa. Opiskelija voi saada tutorohjausta niin henkilökohtaisiin ongelmiin (esim. työ-, perhe-, ja rahaasiat) kuin opiskelun välittömiin ongelmiin, tai ohjaus voi sisältää yleistä tiedottamista ja opastusta esimerkiksi kurssivalinnoissa.



KUVIO 3. Tutorin opiskelijalle antama tuki (Lewis 1984, 83)

3.3.1 Vertaisopiskelijat tutoreina

Vertaisohjaus toteutetaan lähinnä opiskelijatutorointina, jolla on yliopistoissa pitkät perinteet. Suomessa yliopistot ovat järjestäneet vertaistutorointia jo 1970-luvun alusta lähtien. Monessa yliopistossa opiskelijatutorointia pidetään yhtenä parhaiten toimivista ohjausjärjestelmän osista. Opiskelijatutoreiden keskeinen tehtävä on ohjata ja neuvoa uusia opiskelijoita opintojen alkuvaiheessa. Opiskeluympäristön ja opiskelun tukipalveluiden esittelemisen lisäksi tutorit neuvovat opiskelijan oikeuksiin ja velvollisuuksiin sekä opintojen suunnitteluun liittyvissä kysymyksissä. (Moitus ym. 2001, 37.) Helsingin yliopistossa on puututtu opiskelijatutoreiden laajaan tehtäväkenttään ja vastuuseen, minkä seurauksena opiskelijatutorin tehtävät on rajattu lähinnä uuden opiskelijan sosiaaliseen haltuunottoon (Frimodig 1999, 23-24).

Topping (1996, 1-2) esittää vertaistutoroinnille (peer tutoring) kaksi määritelmää. Ensinnäkin vertaistutorointi voi olla kokeneemman ja kyvykkäämmän opiskelijan antamaa tukea kokemattomammalle opiskelijalle. Vertaistutorointi voidaan toteuttaa kahden kesken henkilökohtaisena auttamisena ja tukemisena tai se voi olla pienryhmässä tapahtuvaa ohjausta, jonka opettaja on organisoinut. Määritelmä

viittaa viralliseen, tiedekunnan tai laitoksen ylläpitämään ohjausjärjestelmään. Toiseksi Topping kuvaa vertaistutorointia toiminnaksi, jossa esim. saman vuosikurssin tai oppiaineen opiskelijat tukevat toistensa oppimista ja osapuolet oppivat auttaessaan toinen toisiaan. Myös Tenhula & Pudas (1994, 17) ovat määritelleet vertaistutoroinnin ohjaukseksi, jossa samassa asemassa oleva henkilö opastaa kollegaansa.

Topping (1996, 2) esittelee kymmenen erilaista vertaistutoroinnin dimensiota. 1. dimensioksi hän mainitsee opetussuunnitelman sisällön, joka tarkoittaa, että tutoroinnin kohteena voi olla sekä tietojen että taitojen opettaminen missä tahansa oppiaineessa. 2. dimensio liittyy kontaktien muodostamiseen, eli kyse voi olla joko pareittain tai ryhmässä tapahtuvasta tutoroinnista. Ryhmä tulee olla vapaasti muodostettavissa. 3. eli vuosikurssidimensio tarkoittaa Toppingin mukaan sitä, että ohjaaja ja ohjattava voivat olla joko saman tai eri vuosikurssin opiskelijoita. 4. tutoroinnin dimension muodostavat tiedot ja taidot. Osapuolten tiedot ja taidot voivat olla samantasoisia, tai erot niissä ovat vain pieniä. 5. dimensiona ovat ohjaajan ja ohjattavan roolit, jotka voivat vertaistutoroinnissa vaihdella. Sopivissa tilanteissa tällä voi olla positiivisia vaikutuksia innostukseen ja itseluottamukseen. 6. ja 7. dimension muodostavat aika ja paikka. Niitä ei ole sidottu, vaan ne voivat vaihdella tilanteen mukaan. 8. dimensio on ohjattavien ominaisuudet. Tutorointi voi kohdistua keneen tahansa opiskelijaan tai erityisryhmiin, kuten vaihto-opiskelijoihin, hyvin opinnoissaan edistyviin tai opiskelijoihin, jotka ovat aikeissa keskeyttää tietyn kurssin tai opintonsa kokonaan. 9. dimensiona ovat ohjaajan omat ominaisuudet, jotka vaikuttavat osaltaan vertaistutorointiin. Yleisesti oletetaan, että tutorin tulisi olla opinnoissaan hyvin menestynyt opiskelija. Topping kritisoi tätä sillä, että liian suuret erot ohjaajan ja ohjattavan tiedoissa ja taidoissa voivat vaikuttaa negatiivisesti ohjaustilanteeseen. Kuitenkin sopivat tiedolliset ja taidolliset haasteet tuovat mielekkyyttä vertaistutorointiin. 10. dimensiona ovat tavoitteet, jotka voivat olla niin tiedollisia, taidollisia, affektiivisia, asenteellisia, sosiaalisia, emotionaalisia tai itsetuntoon liittyviä.

3.3.2 Yliopisto-opettajat tutoreina

Suomessa opettajatutorointi alkoi 1990-luvun alussa opetusministeriön rahoittamana kokeiluluontoisena toimintana Helsingin ja Oulun yliopistoissa sekä Teknillisessä korkeakoulussa. Vuonna 1998 toiminta oli levinnyt jo kymmeneen korkeakouluun. Tarve opettajatutorointiin tuli opiskelijoiden taholta, sillä suomalaisessa korkeakoulussa opiskelija kokee itsensä usein vieraantuneeksi opiskeluympäristössään: opettajat koetaan etäisiksi ja ohjaus on hajanaista. Toiminnan lähtökohtana oli tarjota jokaiselle uudelle opiskelijalle mahdollisuus henkilökohtaiseen opettajatutoriin, joka opastaa opiskelijaa tavoitteelliseen opiskeluun ja opintojen suunnitteluun sekä integroitumaan laitoksen toimintaan ja tiedeyhteisöön. Tavoitteeksi asetettiin pitkäjänteisen ja vuorovaikutuksellisen suhteen luominen opiskelijan ja opettajan välille. Ihannetapauksessa opettaja ohjaa, opastaa, seuraa ja tukee opiskelijaa koko opintojen ajan. (Kuure 1995, 51-52; Vanhala 1998; Viitala 1994.) Omaopettajajärjestelmästä hyötyvät molemmat osapuolet. Opettaja oppii tuntemaan opiskelijan vahvuudet ja heikkoudet sekä kykenee antamaan kohdennettua ohjausta ja opiskelijan on helppo lähestyä tuttua ohjaajaa, joka tuntee opiskelijan lähihistorian.

Millington (1992, 207-213) on tutkinut, millainen opettajatutor korkeakouluopiskelijoiden mielestä edistää parhaiten heidän oppimistaan. Tutkimustuloksissa hyvän tutorin ominaisuudet jakautuivat kolmeen eri ryhmään: tutorin välttämättömät ominaisuudet, toivottavat ominaisuudet ja hyödylliset ominaisuudet. Tutorin välttämättömiin ominaisuuksiin kuuluivat mm. asiantuntijuus omassa pääaineessa ja kokemus vastaavanlaisista kursseista, tutorin opiskelutaitojen opettamistaidot, puheen selkeys ja kyky selventää ja selvittää monimutkaisia asioita sekä tutorin huumorintaju, ystävällisyys, lämminhenkisyys ja sympaattisuus ohjauksessa. Toiseen ryhmään, tutorin toivottaviin ominaisuuksiin kuuluivat taito ylläpitää opiskelijoiden opiskelutahtia ja auttaa heitä etenemään työssään, tutorin kyky ja halu keskustella opiskelijoiden ideoista, kuunnella opiskelijoita ja heidän ongelmiaan sekä tarkkailla opiskelijoiden opinnoissa etenemistä. Hyödyllisinä muttei välttämättöminä tutorin ominaisuuksina opiskelijat pitivät tutorin halua ja kykyä luoda tehokkaita opiskeluaikatauluja sekä auttaa heitä henkilökohtaisissa ongelmissaan. Myös Rogers (1983, 187-194) on listannut hyvän opettajatutorin ominaisuuksia,

jotka ovat samankaltaisia kuin Millingtonilla (1992). Rogersin mielestä opiskelijan tulee olla koko persoonallaan mukana oppimisprosessissa, jolloin tutoropettajan tulee luottaa hänen kykyynsä ajatella ja oppia. Tutorin tulee kyetä jakamaan vastuutaan muille ja antamaan kokemuksensa ja tietonsa opiskelijoiden käyttöön. Hänen on pyrittävä luomaan innostava ja opiskelua tukeva ilmapiiri, jotta opiskelijat omaksuisivat halun jatkuvaan opiskeluun ja itsensä kehittämiseen. Graham & Donaldson (1999, 30-31) viittaavat Grahamin & Longin (1998) tutkimukseen, jossa havaittiin, että aikuisopiskelijoiden tyytyväisyys akateemiseen ilmapiiriin vaikuttaa myönteisesti heidän opintomenestykseen. Myönteisen ilmapiirin muodostumiseen sisältyy monia tekijöitä, kuten henkilökunnan välittäminen opiskelijoista, heidän helppo lähestyttävyys sekä ohjauksen laadukkuus.

Moust & Schmidt (1994) esittävät tuloksia tutkimuksesta, jossa verrattiin opettajatutoreiden ja vertaistutoreiden ohjaamien opiskelijaryhmien opintomenestystä. Ryhmät oli muodostettu oikeustieteellisen tiedekunnan ensimmäisen vuosikurssin opiskelijoista, jotka suorittivat kahdeksan viikkoa kestävästä ongelma-aperusteisesta lakitiedon kurssista. Opintomenestystä mitattiin opiskelijoiden kurssin aikana kirjoittamalla esseevastauksilla. Molemmat opiskelijaryhmät suoriutuivat tehtävistä yhtä hyvin, vaikka opettajatutoreiden ja vertaistutoreiden ohjaustyylit erosivat toisistaan. Opettajatutorit hyödynsivät tiedollista kapasiteettiaan ja käyttivät vain vähän aikaa yhteisiin keskusteluihin. Näissä ryhmissä opiskelijat toivoivatkin enemmän molemminpuolista ajatusten vaihtoa opettajan hallitseman keskustelun sijaan. Opiskelijatutoreiden ryhmissä korostui itsenäinen työskentely, mutta hankaluuksien ilmaantuessa tutorit tukivat ja esittivät stimuloivia kysymyksiä.

Earwakerin (1992, 55) näkemyksen mukaan opettajatutorointia ja vertaistutorointia ei voi vertailla keskenään. Opettajatutoroinnissa institutionaalinen konteksti rajoittaa tutorointisuhteen luonnetta siten, että yliopistoinstituutio velvoittaa opettajaa tukemaan opiskelijaa. Hän painottaa, että opettajatutorin ja opiskelijan välinen suhde ei ole niinkään sosiaalinen suhde, kuten vertaistutoroinnissa, vaan pohjimmitaan työsuhte.

3.4 Tutoroinnin toteuttamismuotoja

Tiedeyhteisöissä tutorointia voidaan toteuttaa eri tavoin: opetuksesta erillään tai siihen tiiviisti sisällytettynä yksilö- tai ryhmäohjauksena (Vanhala 1998, 23). Yleensä yksilötutorointi on opettajatutorin tai laitoksen opintovastaavan antamaa henkilökohtaista ohjausta ja ryhmätutorointi puolestaan toteutuu tavallisesti vertaistutorointina. Lehtisen & Jokisen (1996, 95) mukaan sekä yksilö- että ryhmätutorointi ovat tärkeitä ohjausmuotoja ja parhaassa tapauksessa opiskelijalle tarjoutuu mahdollisuus ohjaukseen molemmilla tavoilla.

3.4.1 Yksilötutorointi

Yksilötutorointi on vanhin ja yleisin ohjausmenetelmä. Henkilökohtaista ohjausta antavat yleensä opettajatutorit, opettajat, opinto-ohjaajat, professorit, opintosihteerit ja laitoksen tai koulutusohjelman kanslian henkilökunta. (Houle 1984, 192; Moitus ym. 2001, 35.) Yksilötutoroinnin merkitys korostuu usein opintojen alkuvaiheessa opiskelijan lähtötason selvittämisessä sekä henkilökohtaisen opintosuunnitelman laatimisessa. Toisinaan myös opintojen taitekohdissa tulee tilanteita, jolloin opiskelija tarvitsee henkilökohtaista tutorointia esimerkiksi täsmentääkseen opinto-ohjelmaansa. Lisäksi opiskelija voi tarvita yksilöllistä ohjausta missä tahansa oppimisprosessin vaiheessa opiskeluun ja henkilökohtaiseen elämäntilanteeseen liittyvissä kysymyksissä. (Lehtinen & Jokinen 1996, 96.) Ohjauksen tarve lähtee opiskelijasta itsestään ja hänen ongelmastaan. Yksilöohjauksessa tutorin pääasiallisena tehtävänä on toimia aktiivisena kuuntelijana ja valmiiden vastusten antamisen sijaan auttaa opiskelijaa ratkaisemaan itse omat ongelmansa. Ohjaus tapahtuu kahdenkeskisissä, luottamuksellisissa keskusteluissa ja tähtää yksilön ongelmien selvittämiseen ja ratkaisemiseen. (Lehtinen 1992, 172, 177; Yliruikka 1993, 19.) Owenin (2002, 15, 21) tutkimuksen mukaan korkeakouluopiskelijat pitävät tärkeänä sitä, että he ovat oppineet tuntemaan henkilön, jolta kysyvät neuvvoja. Usein opiskelijat kokevat helpommaksi puhua asioistaan perheenjäsenilleen ja ystävilleen etenkin silloin, jos yksilötutoroinnin koetaan olevan vain ongelmien käsittelyä varten. Kuitenkin tutorit osaavat yleensä käsitellä opiskelijan opiskeluuraan liittyviä vaikeuksia paremmin kuin perheenjäsenet tai ystävät.

Moituksen ym. (2001, 35) suomalaisia korkeakouluja koskevasta tutkimuksesta käy ilmi, että yksilötutorointia on tarjolla runsaasti, mutta sen hyödyntäminen on opiskelijan oman aktiivisuuden varassa. Opiskelijat toivoivat enemmän henkilökohtaista ohjausta, mutta etenkin suurissa korkeakouluissa tätä voidaan pitää resurssikysymyksenä: henkilöresursseja ei ole säännölliseen, kaikki opiskelijat kattavaan henkilökohtaiseen ohjaukseen. Poikela (1996, 63) on saanut samankaltaisia tuloksia tutkiessaan kasvatustieteen aineopintojen tutorohjausta. Hänen mukaansa opiskelijat käyttävät yksilöohjausta melko vähän. Opiskelijat hakivat yksilötutoroinnilla ratkaisuja yleensä opintojen suunnitteluun ja järjestelyyn, aikataulungelmiin sekä samalla henkistä tukea omiin ratkaisuihin.

3.4.2 Ryhmätutorointi

Ryhmän merkitystä etenkin aikuisten oppimisessa pidetään tärkeänä, sillä aikuisilla on oppimisprosessissa paljon annettavaa toisilleen laajojen kokemus- ja tietovarastojen ansiosta (Knowles 1980, 50). Myös Matikainen & Puro (1997, 307) näkevät ryhmätutoroinnin perustuvan kokemukseen, jossa yksilö tarvitsee toisia oppimisensa tueksi ja voi samalla olla avuksi toisten oppimisessa. Parhaimmassa tapauksessa ryhmästä voi tulla opiskelijalle korvaamaton apu edetä opinnoissaan. Heterogeenisen joukon hitsautuminen tavoitteellisesti toimivaksi ryhmäksi vie kuitenkin oman aikansa. (Lehtinen 1994, 67.) Suomessa ryhmätutorointia toteutetaan yleensä opintojen alkuvaiheessa, jolloin uudet opiskelijat jaetaan pienryhmiin. Ryhmät tapaavat opiskelijatutorin johdolla ensimmäisen vuoden syyslukukauden aikana joitakin kertoja. Opintojen loppuvaiheessa pienryhmäohjausta toteutetaan opettajajohtoisesti opinnäytetöiden ohjauksessa, joissa myös vertaisten tuki on merkittävä. (Moitus ym. 2001, 36.)

Ryhmä on tutorin avulla vastuussa siitä, että jokainen ryhmän jäsen oppii. Tutorin onkin tunnettava ja ymmärrettävä yksilöiden käyttäytymisen ja oppimisen lisäksi ryhmän dynamiikkaa voidakseen suhteuttaa ryhmässä esiintyviä ilmiöitä ryhmän luontaiseen kehittymiseen. Tutorin tulee auttaa ryhmäytymistä ja sitä, että ryhmän jokainen jäsen saa yhteistoiminnallisista työtavoista parhaan hyödyn itselleen. Alussa tutor saattaa olla ryhmässään melko ohjaileva, mutta myöhemmin tutorin

rooli muuttuu enemmän reflektoiduksi palautteen antajaksi. (Lehtinen 1994, 67; Matikainen & Puro 1997, 307-308.)

De Grave (2001, 49-50, 53) on tutkinut lääketieteen opiskelijoiden kriittisiä havaintoja ryhmätutoroinnista. Opiskelijat kokivat tutorryhmissä olevan useita epäkohtia. Heidän mielestään ryhmissä ei selvennetty tarpeeksi asioita ja vuorovaikutustaidoissa sekä tasa-arvoisessa osallistumisessa oli puutteita. Sekä tutoreiden että opiskelijoiden mielestä ryhmien välillä oli kuitenkin eroja: toiset ryhmistä toimivat tuloksellisesti paremmin kuin toiset. Etenkin ensimmäisen vuoden opiskelijat halusivat ryhmien toimivan tehokkaasti, sillä ollessaan opintojen alkuvaiheessa he ovat riippuvaisia tutorryhmän tuesta ja avusta. Sen sijaan myöhempien vuosikurssien opiskelijoille tutorryhmät ovat vähemmän tärkeitä. Dolmansin, Wolfhagenin & Van Der Vleutenin (1998) tutkimus on puolestaan keskittynyt tutorryhmien kognitiivisiin ja motivationaalisiin häiriötekijöihin, joita ovat esim. motivaation ja koheesion puute, heikot vuorovaikutustaidot sekä käsiteltävien asioiden jääminen epäselviksi. Tutkimustulosten mukaan motivaatiolla ja vuorovaikutustaidoilla on suora yhteys tutorryhmän toimivuuteen ja tuottavuuteen.

Raaheim (1991, 54, 57) on saanut myönteisiä tutkimustuloksia tutorryhmien tuloksellisuudesta Isossa Britanniassa. Tutkittuaan ensimmäisen vuoden psykologian opiskelijoiden menestymistä lopputenteissa, hän havaitsi, että paremmin menestyivät ne opiskelijat, jotka olivat osallistuneet vapaaehtoisin tutorryhmiin. Raaheim toteaa, että myös Bergenin yliopistossa on havaittu tutorryhmien hyöty opintomenestykseen. Jo melko lyhyen ohjausjakson jälkeen opiskelijat paransivat oppimistuloksiaan ja pääsivät paremmin tenteistä läpi. Kuitenkaan ohjauksella ei ollut vaikutusta hyvien ja erinomaisten arvosanojen määrään.

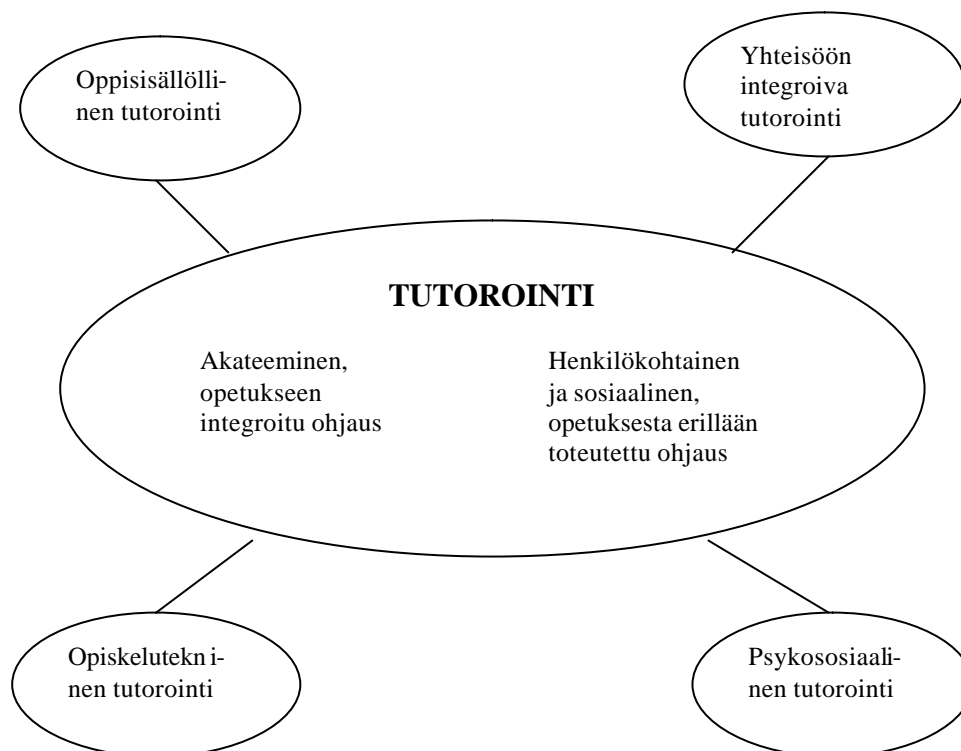
3.5 Tutoroinnin tavoitteet yliopistossa

Moituksen ym. (2001, 24-25) korkeakouluja koskevasta tutkimuksesta ilmenee, että opiskelijoiden ja henkilökunnan esittämät tavoitteet ohjaukselle eroavat selvästi toisistaan. Opiskelijoiden tavoitteissa painottui laadullinen näkökulma määrällisen sijaan ja he korostivat usein ohjauksen yksilöllisyyttä. Moitus ym. jakanvatkin opintojen ohjauksen tavoitteet kahteen pääryhmään: korkeakoulukeskeisiin

ja opiskelijakeskeisiin tavoitteisiin. Korkeakoulu keskeiset opintojen ohjauksen tavoitteet liittyvät suurelta osin korkeakoulun määrällisiin opinto- ja tutkintotavoitteisiin. Tavoitteissa korostuvat opiskelun nopeuttaminen ja tehostaminen, opintoaikojen lyhentäminen ja keskeyttämisen ehkäiseminen. Opiskelijakeskeiset tavoitteet sisältävät mm. opiskelijan tukemista ja kannustamista tavoitteellisessa opiskelussa ja kehittämisessä oman alansa ammattitaitoiseksi osaajaksi. Vuorinen (2000, 83) pitää opintojen ohjauksen ydintavoitteena opiskelijan ohjaamista autonomisuuteen, jolloin opiskelija voi toimia itsenäisesti ja vuorovaikutuksessa toisten kanssa. Tällöin opiskelija oppii tunnistamaan omia mahdollisuuksiaan toimia avautuvissa oppimisympäristöissä. Lehtinen (1992, 170) ja Vanhala (1998, 23) näkevät tutoroinnin ensisijaisina tavoitteina opiskelijan oppimisen edistämisen sekä opiskeluyhteisöön integroitumisen helpottamisen ja nopeuttamisen.

4 TUTOROINNIN OSATEKIJÄT

Opiskelijoiden ohjaukseen liittyvät kysymykset ovat keskeisellä sijalla, niin opetuksessa ja oppimisessa kuin opiskelijoiden vastaanottamisessa yliopistoon tai integroinnissa laitokseensa. Kaikissa näissä konteksteissa ohjaus voi sisältää erilaisia tekijöitä ja niitä voidaan painottaa eri tavoin. (Tiilikainen 2000, 55.) Tässä luvussa syvennytään Tenhulan & Pudaksen (1994, 30-31) tutoroinnista tekemään jaotteluun. He ovat jakaneet yliopistollisen ohjauksen kahteen päätekijään: akateemiseen, opetukseen integroituun ohjaukseen ja henkilökohtaiseen, opetuksesta erillään toteutettuun ohjaukseen. Korkeakouluopiskelussa tutorointi pitää sisällään ainakin neljänlaisia tekijöitä: oppisisällöllistä, opiskeluteknistä, yhteisöön integroivaa ja psykososiaalista tutorointia. Lehtinen (1992, 172-173) jaottelee tutoroinnin osatekijät samankaltaisesti. Hänen jaottelussaan tutoroinnin osatekijöinä ovat opiskeluteknisen ja oppisisällöllisen ohjauksen lisäksi suora neuvominen sekä ymmärtävä auttaminen, joka voidaan rinnastaa Tenhulan ja Pudaksen (1994) psykososiaaliseen tutorointiin. Tutorista ja ryhmästä riippuen tutoroinnin osatekijät painottuvat eri tavoin. Tutoroinnin tulisi kuitenkin sisältää ainakin jossain määrin kaikkia näitä komponentteja. Niiden lisäksi se voi sisältää myös muita ryhmälle ominaisia tai siinä kehittyneitä muotoja. (Tenhula & Pudas 1994, 31.)



KUVIO 4. Tutoroinnin osatekijät (Tenhula & Pudas 1994, 31)

4.1 Oppisisällöllinen tutorointi

Oppisisällöllisenä tutorointina voidaan pitää tutorin ja opiskelijoiden välillä tapahtuvaa tieteellistä keskustelua, opiskeltavien asioiden syvällistä pohtimista tai epäselvien asioiden selvittämistä. Täten pyritään varmistamaan, että uuden tiedon oppimisen perusehdot täyttyvät jokaisen opiskelijan kohdalla. Oppisisällöllistä tutorointia voidaan antaa ryhmässä, mutta luontevammin sitä toteutetaan normaalin opetuksen ohessa. Sillä pyritään rohkaisemaan opiskelijaa ottamaan vastuu omasta oppimisestaan ja opiskelustaan. (Lehtinen 1992; Tenhula & Pudas 1994, 31.) Sisällöllisessä ohjauksessa tutorin tulee hallita hyvin opittava aihe ja mielellään hänellä tulisi olla myös laaja-alaista kokemusta tieteenalan käytäntöön soveltamisesta. Tutorin oma käytännön kokemus antaa hänelle perspektiiviä ja valmiutta kannustaa opiskelijoita keskittymään opiskeltavan aihepiirin ydinasioihin ja soveltamaan teoretietoja kunkin opiskelijan omaan toimintaympäristöön ja kokemusmaailmaan. (Lehtinen 1994, 66.) Martinin & Arendalen (1992) tutkimuksen

mukaan yliopistoon tulevat opiskelijat kokivat tarvitsevansa sisältökeskeistä ohjausta. Kuitenkin vain pieni osa opiskelijoista koki tarvitsevansa yleisiä oppimis- ja ajattelutaitojen ohjausta, jotka kuitenkin ovat keskeinen perusta sisältöjen hallinnalle. Oppisisällöllistä tutorointia pidetään opettajatutorin vahvuusalueena. Opiskelijan antamasta tutoroinnista esim. lukupiirien ohjaajana on kuitenkin saatu hyviä kokemuksia, mikä osaltaan edistää oppimis- ja oppilaitoskulttuurin yhteistöminnällisuutta. (Lehtinen & Jokinen 1996, 107.)

4.2 Opiskelutekninen tutorointi

Opiskelutekniseen tutorointiin sisältyy opiskelun suunnitteluun ja käytännön järjestelyyn liittyvä ohjaus. Opintojen alkuvaiheessa tällaisen ohjauksen tarve on yleensä suuri, sillä jotkut opiskelijat saattavat kokea mm. tenttiin lukemisen, seminaaritöiden ja esseiden kirjoittamisen hankalina. Opiskelijat tarvitsevat tietoa myös opiskelukäytännöistä, sivuaineopinnoista ja luentosarjojen sisällöistä. Tutor voi ohjata opiskelijaa akateemiseen työskentelyyn, jäsentämään opiskeltavista asioista kokonaisuuksia, erottamaan oleellisen tiedon epäoleellisesta sekä suhtautumaan tietoon kriittisesti. (Tenhula & Pudas 1994, 32.)

Tiilikaisen (2000, 82) tutkimuksesta ilmenee, että opiskelijat toivoivat mahdollisuutta kehittää opiskeluteknisiä taitojaan. Näiden taitojen ohjausta tulisi järjestää integroituna varsinaiseen opetukseen sekä erillisinä kursseina. Usein oletetaan, että opiskelijoilla on hallussaan opiskelutekniset taidot heidän tullessaan yliopistoon, vaikka opiskelijat itse kokevat usein taitonsa puutteellisina (Moitus ym. 2001, 44). Etenkin aikuiset voivat kokea opiskelutekniset taitonsa heikoiksi, sillä heillä saattaa olla vuosia aikaa siitä, kun he ovat viimeksi käyttäneet niitä aktiivisesti. Työskentelytavat, jotka aikuiset ovat omaksuneet aikaisemmissa koulutuksissa, eivät välttämättä ole suoraan siirrettävissä yliopisto-opiskeluun, joka vaatii laajojen kokonaisuuksien hallintaa. Näin ollen he voivat joutua opettelemaan täysin uusia opiskelutekniikoita ja tarvita tutoreiden tukea siihen. Pantzarin (1992, 5-6) mukaan aloittaessaan opiskelun aikuisen tulisi saattaa opiskelutekniset taitonsa opintojen edellyttämälle tasolle. Opiskelutaitojen ollessa kunnossa opiskelija voi keskittyä tehokkaammin varsinaiseen opiskeluun. Lillisin & Turnerin (2001, 59) mielestä on ymmärrettävää, että aikuisilla ilmenee hankaluuksia uuden ja vieraan

instituution käytänteiden kanssa, ja ongelmia vielä usein lisää se, että henkilökunta pitää käytänteitä itsestään selvinä eikä välttämättä osaa asettua opiskelijan asemaan.

4.3 Yhteisöön integroiva tutorointi

Yhteisöön integroivan tutoroinnin tarkoituksena on perehdyttää opiskelija tasavertaiseksi tiedeyhteisön jäseneksi. Tutor toimii eräänlaisena linkkinä opiskelijoiden ja henkilökunnan välillä sekä tutustuttaa opiskelijat fyysiseen ja sosiaaliseen opiskeluympäristöönsä. Tavoitteena on muodostaa kokonaisuutena toimiva työyhteisö, johon kuuluvat niin opettajat, opiskelijat, tutkijat kuin hallintohenkilökunta. (Tenhula & Pudas 1994, 33.) On tärkeää, että opiskelijalle annetaan mahdollisuus päästä mukaan yliopistoyhteisön toimintaan ja että hän voi toimia vuorovaikutuksessa laitoksen henkilökunnan ja opiskelijoiden kanssa. Näin opiskelijalla on mahdollisuus oppia alansa paradigmat ja kieli, jolloin hän voi ymmärtää yhteisössä vallitsevan kulttuurisen mallin ja alan piilotietämyksen. (Tiilikainen 2000, 84.) Ylijoki (1998) esittää, että ensimmäisen vuoden opiskelijan tulisi päästä sisälle oppialaansa kahdella tavalla, sosiaalisella ja persoonallisella. Tällä hän tarkoittaa sitä, että sosiaalisella tasolla yksilö pyrkii saavuttamaan yhteisön jäsenyyden kiinnittymällä sen traditioon, arvoihin, uskomuksiin ja toimintatapoihin. Persoonallisella tasolla hän tarkoittaa puolestaan sitä, että yksilö pyrkii muovaamaan oman ainutlaatuisen suhteen yhteisöönsä ja säilyttämään siten yksilöllisyytensä.

Kuten Grahamin & Donaldsonin (1999) tutkimuksesta ilmeni (ks. s. 13), aikuiset osallistuvat nuoria vähemmän opiskelun ulkopuoliseen toimintaan yliopistossa. Lisäksi aikuiset opiskelevat nuoria useammin sivutoimisesti, jolloin he voivat jäädä näkymättömiksi laitosten arjessa. Nämä seikat saattavat osaltaan vaikeuttaa aikuisopiskelijoiden integroitumista yliopistoyhteisöön. Graham & Donaldson (1999, 159) ehdottavatkin vaihtoehtoisia tapoja, joilla voidaan tukea aikuisten sosiaalistumista tiedeyhteisöön. Aikuisille tulisi tarjota tilaisuuksia opiskella ja vaihtaa mielipiteitään ja kokemuksiaan samassa elämäntilanteessa olevien kanssa, mikä edesauttaa yhteenkuuluvuuden tunnetta ja integroitumista ensin tiettyyn ryhmään ja sitä myötä laajempaan yhteisöön.

4.4 Psykososiaalinen tutorointi

Opintojen alkuvaiheeseen liittyy usein muutoksia eri elämänalueilla, kuten taloudellisessa tilanteessa, asumisessa ja sosiaalisissa suhteissa, jotka saattavat heijastua yksilön oppimismahdollisuuksiin. Vuorovaikutus muiden kanssa on tärkeä tuen lähde erityisesti siirryttäessä uuteen ympäristöön ja yhteisöön (Earwaker 1992, 31). Näissä tilanteissa korostuu psykososiaalisen tutoroinnin tarve, jolloin strategiana voidaan käyttää epäsuoraa auttamista. Ohjaajan roolina on toimia aktiivisena kuuntelijana ja empaattisena läsnäolijana, jolloin tarkoituksena ei ole antaa valmiita vastauksia ja ratkaisuja tilanteeseen, vaan psykososiaalisen tutoroinnin tavoitteena on ymmärtävän kuuntelemisen ja auttamisen avulla saada opiskelija auttamaan itse itseään. Ohjaus tapahtuu yleensä tutorin ja opiskelijan välisissä luottamuksellisissa keskusteluissa. Tutor voi motivoida ja rohkaista opiskelijaa opinnoissaan ja auttaa häntä hahmottamaan opiskelun ja oppimisvaiheen tarkoitus elämän kokonaisuudessa. (Lehtinen 1992, 177; Tenhula & Pudas 1994, 32; Tiilikainen 2000, 38-39.)

Jyväskylän avoimessa yliopistossa toteutettiin kasvatustieteen opetuksen tutkimus- ja kehittämisprojekti (KAKOMO -projekti), jossa erityishuomio kiinnittyi aikuisten opiskelua tukevaan ohjaustoimintaan. Projektista saadut tutorointikokemukset osoittivat, että ohjauksen tärkeimpänä osa-alueena voi nähdä opiskelijoiden motivoinnin ja itseluottamuksen kohentamisen. Toiseksi tärkeimmäksi tutoroinnin osatekijäksi nousi oppisisällöllinen tutorointi, joka tähtäsi opiskeltavien kurssien sisältöjen opettamiseen. Kolmantena esiin nousivat opiskeluteknisiin taitoihin liittyvät ohjaustoimet, kuten esseevastausten harjoittelu sekä ajankäytön hallinta. Vähiten tärkeimmäksi tutoroinnin osatekijäksi nousi psykososiaalinen tutorointi, eli opiskelijan auttaminen henkilökohtaisissa ongelmissa. (Lehtinen 1990, 25, 87-88.) Aikuisopiskelijat eivät maininneet lainkaan yhteisöön integroivaan tutorointiin liittyviä tekijöitä. Tämä tutkimustulos tukee edelleen aikuisten vähäistä kiinnostusta opiskelun sosiaaliseen puoleen (ks. s. 12-13).

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

Tässä luvussa käsittelemme tutkimusprosessimme toteutusta. Aluksi esittelemme tutkimustehtävämme. Tämän jälkeen kerromme käyttämästämme tutkimusmenetelmästä eli teemahaastattelusta. Seuraavaksi esittelemme tutkimuksemme kohdejoukon ja aineiston keruuvaiheen sekä käymme läpi tekemämme analyysin tutkimusaineistosta. Lopuksi käsittelemme kvalitatiivisen tutkimuksen luotettavuutta ja arvioimme sen toteutumista tässä tutkimuksessa.

5.1 Tutkimustehtävät

Tutkimuksemme tarkoituksena on selvittää aikuisten, 30-45 –vuotiaina yliopisto-opintonsa aloittaneiden, kokemuksia yliopisto-opiskelusta sekä tutoroinnista. Koska tutorointi ja opiskelu liittyvät tiiviisti yhteen ja vaikuttavat toinen toisiinsa, pidämme tärkeänä käsitellä niitä rinnakkain.

Tutkimuksessa keskitymme seuraaviin ongelmiin:

1. Millaista on olla aikuisena yliopistossa?

2. *Miten aikuisopiskelijat ovat kokeneet tutoroinnin opiskelun ohjausmuotona?*

3. *Millaisia kokemuksia aikuisilla on tutoroinnin osatekijöistä?* Näitä selvitämme Tenhulan & Pudaksen (1996) tutoroinnista tekemän jaottelun mukaisesti, jossa tutoroinnista erotetaan oppisisällöllinen, opiskelutekninen, yhteisöön integroiva ja psykososiaalinen tutorointi.

4. *Millaisia opiskeluun liittyviä ylä- ja alamäkiä aikuisopiskelijat ovat kokeneet?* Lisäksi haluamme selvittää, miten aikuiset kehittäisivät opiskelua ja tutorointia paremmin heille sopivaksi.

5.2 Tutkimusmenetelmä

Tutkimusotteemme on fenomenografinen. Fenomenografinen tutkimuksen kiinnostuksen kohteena on ihmisen elämämaailma ja tavoitteena on tarkastella ihmisten yksilöllisiä käsityksiä ilmiöistä. Nämä ilmiöt ovat ihmisen ulkoisesta tai sisäisestä maailmasta saatuja kokemuksia, joista hän aktiivisesti itse rakentaa käsityksensä. Fenomenografia on siis ilmiön kuvaamista ihmisen siitä muodostamien käsitysten kautta. (Marton 1984, 267-286.)

Fenomenografiseen tutkimusotteeseen suositellaan menetelmää, jonka avulla voi saada tietoa ihmisten kokemuksista heidän oman merkityksenantonsa näkökulmasta (Patton 1990, 180). Keräsimmekin tutkimusaineistomme haastattelemalla, sillä halusimme antaa tutkittaville mahdollisuuden tuoda itseään koskevia asioita vapaasti esille. Haastattelu aineistonkeruumenetelmänä korostaakin ihmistä merkityksiä luovana subjektina (Kvale 1996, 29). Myös Robson (1995, 227) on todennut, että tutkittaessa ihmisiä on syytä käyttää eduksi sitä, että tutkittavat voivat itse suoraan kertoa itseään koskevista asioista. Haastattelu on avoin ja joustava aineistonkeruumenetelmä, jossa ollaan suorassa kielellisessä vuorovaikutuksessa tutkittavan kanssa. Siinä voidaan selventää ja syventää tutkittavan vastauksia esimerkiksi pyytämällä vastauksiin perusteluja tai esittämällä lisäkysymyksiä. Haastattelussa voidaan säädellä aineistonkeruuta joustavasti tilanteen mukaan ja haastateltavia myötäillen. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 34-35; Robson 1995, 229.) Haas-

tattelu on siis eräänlaista keskustelua, jossa haastatteliija kuitenkin pitää keskustelun ohjat käsissään (Eskola & Suoranta 2000, 86).

Tutkimushaastatteluista päädyimme käyttämään teemahaastattelua. Teemahaastattelu on lomakehaastattelun eli strukturoidun ja avoimen eli strukturoimattoman haastattelun välimuoto. Ominaista teemahaastattelulle on, ettei kysymysten tarkkaa muotoa ja järjestystä ole ennalta määrätty, vaikkakin aihepiirit eli teema-alueet ovat tiedossa. (Eskola & Suoranta 2000, 86-87; Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2002, 205.) Robsonin (1995, 228) mukaan teemahaastattelu sopii hyvin aineistonkeruutavaksi, jos halutaan tietää, mitä ihmiset tietävät, tekevät, ajattelevat tai tuntevat. Hänen mukaansa tämä johtaa kysymyksiin, jotka koskevat faktoja, käyttäytymistä, uskomuksia tai asenteita. Tutkimusongelmamme puolsivat teemahaastattelua aineistonkeruumenetelmänä, sillä aikaisempiin tutkimuksiin perehdyttyämme meille hahmottui tietyt aihealueet, joihin halusimme empiiristä tietoa. Näin ollen avoin haastattelu ei tullut kysymykseen. Lomakehaastattelulla taas emme olisi saaneet tutkittavien yksilöllisiä ja monimuotoisia kokemuksia yhtä laajasti esiin. Laadimme etukäteen teemahaastattelurungon (Liite 1), jonka kysymykset käsittelivät 1) aikuisena yliopistossa oloa 2) tutorointia opiskelun ohjausmuotona 3) tutoroinnin osatekijöitä ja 4) opiskelun ylä- ja alamäkiä sekä kehitysideoita aikuisten opiskeluun ja ohjaamiseen. Teema-alueita ja haastattelurunkoa tehdessämme päädyimme tekemään myös jokaisen teeman alle melko tarkkojakin kysymyksiä, mikä vie teemahaastattelua strukturoidumpaan suuntaan.

Teemahaastatteluun menetelmänä liittyy niin etuja kuin haittoja. Heikkoutena voidaan pitää sitä, että etukäteen muotoillut teemat ja tutkijan haastattelutilanteessa käyttämä kieli saattavat ohjata tutkittavien ajattelua ja ilmaisua. Kysymysten esittämisjärjestystä voidaan myös vaihdella ja niitä voidaan esittää hieman eri muotoisina eri haastateltaville, mikä saattaa heikentää vastausten vertailtavuutta. Teemahaastattelun etuna on puolestaan se, että kaikki halutut teemat käydään läpi haastateltavien kanssa, mikä auttaa tekemään haastatteluista systemaattisia ja sisällökkäitä. (Patton 1990, 280-288.)

5.3 Aineiston keruu

Tutkimuksemme kohdejoukkona oli 30 - 45 -vuotiaina Jyväskylän yliopistossa opintonsa aloittaneet aikuiset. Saimme Jyväskylän yliopiston opiskelijarekisteristä tiedot vuosina 1997 - 2001 opintonsa aloittaneista aikuisista. Kaiken kaikkiaan tähän ryhmään kuuluvia perustutkintoa suorittavia aikuisopiskelijoita oli noin 650, joista yhteystietonsa salaisiksi oli ilmoittanut noin 200. Näin ollen jäljelle jäi noin 450 aikuisopiskelijan yhteystiedot. Näistä valitsimme opiskelijat, jotka olivat aloittaneet opintonsa vuosina 1997 - 1999 ja asuivat Jyväskylässä tai sen lähikunnissa. Rajaukset teimme sen vuoksi, että nämä opiskelijat olivat jo pitkällä opinnoissaan ja heille oli kertynyt runsaasti kokemuksia opiskelusta ja opintojen ohjauksesta. Lisäksi ajattelimme tutkittavien lähellä asumisen nopeuttavan aineistonkeruutamme, sillä oletimme haastatteluista sopimisen olevan helpompaa heidän kanssaan. Koimme myös, että haastateltavien oli vaivattomampaa tulla haastatteluun lähialueilta kuin pitkän matkan päästä.

Varmistaaksemme teemahaastattelurungon toimivuuden esihaastattelimme 25.9.2002 yhtä kohdejoukkoon kuuluvaa aikuisopiskelijaa. Saimme esihaastattelulta itseltään palautetta haastattelurungosta ja hänen mielestään kysymykset olivat selkeitä ja niihin oli helppo vastata. Myös meidän mielestämme haastattelukunko toimi hyvin, joten emme tehneet siihen suuria muutoksia. Esihaastattelun toteutimme siten, että olimme etukäteen sopineet keskenämme kysymysten esittämisvuorot. Se ei tuntunut haastattelutilanteessa luontevalta ja päätimmekin toteuttaa varsinaiset haastattelut vapaamuotoisesti keskustellen.

Lähestyimme tutkimuksemme kohdejoukkoa sähköpostitse lokakuun 2002 alussa. Sähköpostiviestissä (Liite 2) kerroimme tutkimuksemme aiheen, aikataulun ja haastattelun toteuttamistavan. Viestistä ilmeni tutkimukseen osallistumisen vapaaehtoisuus ja tutkimusaineiston käsittelyn luottamuksellisuus. Lähetimme ensin haastattelukutsun kaikille Jyväskylässä tai sen lähialueilla asuville opiskelijoille, joita oli yhteensä noin 70. Heistä haastatteluun suostui 15. Koska halusimme tutkimusjoukosta hieman suuremman otoksen, lähetimme vielä noin 20 ulkopaikkakuntalaiselle sähköpostiviestin. Heistä saimme tutkimuksemme vielä kaksi haastateltavaa lisää. Yhteensä haastattelimme siis 17 opiskelijaa, joista kymmenen oli

naista ja seitsemän miestä. Koimme haastattelujen määrän tässä vaiheessa riittäväksi, sillä tutkimusongelman kannalta esille ei noussut enää uutta tietoa, jolloin aineisto alkoi siis kylläntyä (Eskola & Suoranta 2000, 62).

Haastattelut toteutimme 7.10 – 22.10.2002 välisenä aikana. Teimme 16 haastattelua Jyväskylän yliopiston kasvatustieteen laitoksella ja yhden haastattelun haastateltavan työhuoneessa taiteiden ja kulttuurin tutkimuksen laitoksella. Nauhoitimme tutkittavien luvalla kaikki haastattelut ja ennen haastattelun alkua kerroimme heille, millä perusteella olimme valinneet heidät tutkimukseemme. Toimme esille myös teema-alueet, jotka tulisimme käymään haastattelussa läpi. Tällä halusimme varmistaa, että haastateltavat tietäisivät, mitä eri asioita haastattelussa käsiteltäisiin. Haastattelut kestivät keskimäärin noin 45 minuuttia. Lyhin haastattelu oli kestoaltaan 25 minuuttia ja pisin 75 minuuttia.

Haastattelimme tutkittavia yhdessä, sillä näin koimme saavamme haastattelutilanteesta enemmän irti. Kahdestaan pystyimme seuraamaan paremmin haastattelun kulkua ja esittämään tarvittaessa täydentäviä lisäkysymyksiä. Näin aikaa jäi myös enemmän kuunteluun ja tilanteen tarkkailuun sekä rennon ilmapiirin luomiseen. Haastatteluista muodostuikin vapautuneita keskustelutilanteita ja haastateltavat kertoivat vuolaasti omista kokemuksistaan. Kysymykset pyrimme muotoilemaan siten, ettemme itse ottaneet kantaa käsiteltävänä olleeseen aiheeseen. Tarvittaessa toistimme haastateltavien vastauksia tai kysyimme asiaa eri tavalla varmistaaksemme merkitysten ymmärtämisen. Kaikki haastattelut etenivät teemoiltaan samassa järjestyksessä, vaikka teemahaastattelulle on tyypillistä, että aihealueiden järjestys voi vaihdella haastateltavasta riippuen (Eskola & Suoranta 2000, 86). Kuitenkin teemoja tarkentavien kysymysten järjestys vaihteli eri haastattelutilanteissa eli etenimme haastateltavan ehdoilla.

Aloitimme purkamaan haastatteluja tekstimuotoon mahdollisimman pian niiden tekemisen jälkeen, vaikka emme olleet haastatelleet vielä kaikkia tutkittavia. Ja oimme materiaalin siten, että toinen litteroi yhdeksän ja toinen kahdeksan haastattelua. Litteroimme haastattelut suurin piirtein sanasta sanaan, jolloin pystyimme säilyttämään aineiston rikkaana ja moniulotteisena (Alasuutari 1993, 68). Tätä tarkempaan aineiston purkuun meillä ei ollut kuitenkaan tarvetta, sillä tarkoituk-

senamme ei ollut tehdä keskusteluanalyysia vaan teemoitella ja luokitella aineistoa. Litteroitua tekstiä tuli kaiken kaikkiaan noin 200 liuskaa.

5.4 Tutkimuksen kohdejoukko

Haastattelimme 17 aikuista, joista naisia oli kymmenen ja miehiä seitsemän. Heistä 15 asui Jyväskylässä tai sen lähikunnissa, yksi Vihdissä ja yksi Kokkolassa. Haastateltavat olivat kolmannen – kuudennen vuosikurssin opiskelijoita siten, että kolme heistä oli kolmannella, neljä neljännellä, neljä viidennellä ja kuusi kuudennella vuosikurssilla. Opiskelijat edustivat yliopiston kaikkia tiedekuntia lukuun ottamatta yhteiskuntatieteellistä tiedekuntaa. Haastateltavistamme neljä opiskeli liikunta- ja terveystieteitä, viisi humanistisia ja kaksi teknisiä tieteitä, neljä talous- ja yksi luonnontieteitä sekä yksi kasvatustiedettä. Sukupuolten välillä ei ollut eroja opiskeltavissa pääaineissa, vaan miehet ja naiset opiskelivat pääsääntöisesti samoja aloja.

Yhtä aikuisopiskelijaa lukuun ottamatta kaikilla oli aiemmin suoritettu tutkinto. Yhdeksän heistä oli suorittanut jonkin keskiasteen tutkinnon, kahdella oli ammattikorkeakoulututkinto ja viidellä oli aiempi yliopistotutkinto takanaan. Yhdellä haastateltavalla oli nuoruusvuosina aloitettu yliopistotutkinto edelleen kesken. Kaikki haastateltavat olivat olleet työelämässä jo useita vuosia. Osa heistä oli tehnyt usean eri alan työtehtäviä ja osa taas oli työskennellyt aiempaa koulutustaan vastaavalla alalla.

Aikuisopiskelijoiden elämäntilanteet olivat moninaisia. Tyypillisesti heidän elämänsä kuului opiskelun lisäksi työ ja perhe. Haastateltavista 14 oli edelleen mukana työelämässä. Päätoimisesti työssä olevia heistä oli kymmenen, eli yliopistoproskele oli heille sivutoimista vaikkakin tavoitteellista. Neljä aikuista teki töitä opiskelun ohessa ja ainoastaan kolme ei ollut lainkaan mukana työelämässä, jolloin he siis keskittyivät täysipäiväisesti opiskeluun. Haastateltavista aikuisopiskelijoista 13 eli parisuhteessa. Mukana oli myös kaksi yksinhuoltajaa ja kaksi ”sinkua”. Haastateltavista 12:lla oli lapsia, lapsettomia heistä oli viisi.

5.5 Aineiston analyysi

Robson (1993, 370) kuvailee laadullista aineistoa rikkaaksi, täyteläiseksi ja todelliseksi. Sen jäsentäminen on tutkijalle usein todellinen haaste. Laadullista aineistoa voi analysoida monin eri tavoin, eikä ole olemassa yhtä ja oikeaa tapaa järjestää, analysoida ja tulkita aineistoa (Patton 1990, 376; Robson 1993, 370-371). Eri analyysitavat eivät ole mitenkään selvärajaisia, vaan käytännössä ne kietoutuvat toinen toisiinsa. Laadullisen aineiston rikkautena onkin juuri analyysitapojen runsaus, sillä jos yksi analysointitapa ei tunnu johtavan mihinkään, niin aina voi soveltaa jotain toista tapaa. Laadullisen aineiston analyysin tarkoituksena on luoda aineistoon selkeyttä ja järjestystä ja siten tuottaa uutta tietoa tutkittavasta asiasta. Analyysillä pyritään tiivistämään aineisto kadottamatta kuitenkaan sen sisältämää informaatiota. (Eskola & Suoranta 2000, 137, 161-163.)

Tutkijan rooli on kvalitatiivisessa tutkimuksessa merkittävä. Robson (1995) toteaa, että tutkijan täytyy päästä syvälle aineistonsa ja koettaa ymmärtää tutkimuskohdettaan sekä luoda mielekkäitä teoreettisia tulkintoja. Dey (1993, 40) on verrannut laadullisen tutkimuksen tekoa palapelin kokoamiseen, jossa ensin hajotetaan palat levälleen ja seuraavaksi sieltä löytyy erityisiä paloja, jotka kootaan osiksi ja lopulta nämä osat muodostavat kokonaisuuden. Lähtökohtana on aineiston jatkuva lukeminen, sillä tuntemalla aineiston hyvin avautuu se tutkijalle helpommin (Eskola & Suoranta 2000, 151). Myös me luimme aineistoamme läpi moneen kertaan saadaksemme siitä kokonaiskuvan ja päästäksemme siihen sisälle. Tämän jälkeen jatkoimme aineiston tarkastelua teema-alueista käsin.

Eskolan & Suorannan (2000, 178-180) mukaan teemoittelu analysointitapana sopii hyvin käytännönläheisten ongelmien ratkaisemiseen. Tavallisesti aineistosta nostetaan tällöin tutkimusongelmien kannalta keskeisiä teemoja, mutta myös haastattelurunko voi toimia sellaisenaan analyysin jäsenysperustana. Tutkimussessamme haastattelurunko toimikin varsin pitkälle jäsentämässä analyysiä. Lähdimme etsimään yksittäisestä haastattelusta teema-alue kerrallaan kuhunkin teemaan liittyviä aineistokohtia. Tämän jälkeen kokosimme eri haastateltavien vastaukset teemoittain yhteen ja tarkastelimme niistä esiin nousevia tutkimusongelmiamme kannalta tärkeitä seikkoja. Vertailimme haastateltavien vastauksia ja

kunkin teeman alta poimimme yhteen haastateltavien sisällöltään samankaltaiset kokemukset. Yhtäläisyyksien lisäksi etsimme myös eroavuuksia. Mäkelän (1990, 45) mukaan juuri erilaisuuksien etsiminen auttaa jäsentämään rikkaammin samantyyppisiä. Lisäksi laadullisessa analyysissä on tärkeää myös asioiden ja ilmiöiden vertaaminen toisiinsa (Robson 1995, 377).

Aloitimme tulosten esittämisen kuhunkin tutkimusongelmaan liittyvien teemojen kuvailulla ja annoimme aineiston ikään kuin puhua omasta puolestaan. Luokittelimme haastateltavien vastauksia ja käytimme frekvenssejä kuvaamaan samantyyppisten vastausten yleisyyttä. Luokittelemalla tutkija käsittelee aineistoa teema-alue kerrallaan luokitellen sitä tietyistä, usein tutkijan teoreettisiin lähtökohtiin sekä haastatteluun perustuvista näkökohdista (Hirsjärvi & Hurme 2000, 137, 141-142). Havainnollistimme jokaista teemaa suorilla lainauksilla haastatteluista. Sitä kautta tehtävänähän on havainnollistamisen lisäksi auttaa lukijaa arvioimaan, onko tutkijan tulkinnoissa järkeä; näin lukija ei ole täysin tutkijan mielikuvituksen armoilla (Eskola & Suoranta 2000, 180). Tulososiossa toimme esiin sekä omia näkemyksiämme että aikaisempia tutkimuksia suhteessa tämän tutkimuksen tuloksiin. Kunkin teema-alueen loppuun kokosimme tuloksista yhteenvedon.

5.6 Tutkimuksen luotettavuus

Mäkelän (1990, 47) mukaan laadullisen tutkimuksen luotettavuutta ei voida tarkastella reliabiliteetin ja validiteetin käsitteillä niiden perinteisten merkityssisältöjen mukaan. Myös Patton (1990) on tuonut esiin, että reliabiliteetti ja validiteetti eivät ole käyttökelpoisia laadullisessa tutkimuksessa ja ne voidaan korvata muilla käsitteillä. Tätä on perusteltu esimerkiksi sillä, että laadullisessa tutkimuksessa lähtökohtana on tutkijan avoin subjektiviteetti. Tutkimuksessa hän on tärkein tutkimusväline, eli tutkija siis vaikuttaa saatavaan tietoon jo tiedonkeruuvaiheessa. Samoin analyysin kautta saadut tutkimustulokset ovat tutkijan omia tulkintoja tutkittavien käsityksistä. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa tutkija itse on siis pääasiallinen luotettavuuden kriteeri. Hänen tulee pohtia luotettavuuden arviointia koko tutkimusprosessin ajan tehdessään erilaisia ratkaisuja. Etenkin luotettavuuden arviointi ja aineiston analysointi limittyvät laadullisessa tutkimuksessa kiinteästi toisiinsa. Tuloksia analysoidessaan tutkija joutuu pohtimaan ratkaisuja, tekemään

valintoja ja ottamaan kantaa sekä analyysin kattavuuteen että tutkimuksen luotettavuuteen. (Eskola & Suoranta 2000, 208; Hirsjärvi & Hurme 2001, 188-189.) Patton (1990) toteaaakin, että objektiivisuuden sijaan kyse on tutkijan luotettavuudesta ja rehellisyydestä. Todisteita vaaditaan lähinnä siitä, missä määrin aineisto tukee tutkijan tekemiä tulkintoja eikä niinkään siitä, miten objektiivinen tutkija ja hänen käyttämänsä menetelmä on.

Eskola & Suoranta (2000, 211-212) ovat korvanneet reliabiliteetin ja validiteetin käsitteet kvalitatiivisessa tutkimuksessa uskottavuuden, siirrettävyyden, varmuuden ja vahvistuvuuden termeillä. *Uskottavuudessa* on kyse tutkijan tekemien tulkintojen ja tutkittavien käsitysten vastaavuudesta. Tässä tutkimuksessa haastattelutilanteet olivat keskustelunomaisia ja niissä vallitsi avoin ilmapiiri. Näin ollen tutkittavat saattoivat vapaasti kertoa omista kokemuksistaan, joita me vielä tarvittaessa tarkensimme lisäkysymyksillä sisällön varmistamiseksi. Sekä aineiston keruussa että analysoinnissa voi nähdä etuna sen, että meitä tutkijoita oli kaksi, mikä lisää tutkimuksen uskottavuutta. Analysointivaiheessa teimme melko yhdenmukaisia tulkintoja tutkittavien näkemyksistä ja kokemuksista. Jos tulkinnoissamme ilmeni ristiriitaisuuksia, pohdimme niitä tarkoin yhdessä ja vaadimme toisiltamme perusteluja. Näin pääsimme yhteisymmärrykseen tutkittavien käsitysten ja tulkintojemme vastaavuudesta. Tutkimuksemme uskottavuutta lisäävät myös tulososioon merkitsemämme frekvenssit sekä haastateltavien puheista poimimamme suorat lainaukset. Haastatteluotteiden avulla voidaan tarkistaa ja arvioida tekemiemme tulkintojen paikkansapitävyys. Tutkittavien ymmärtämistä ja samalla tutkimuksen uskottavuutta edesauttoi se, että olemme itsekin opiskelijoita ja toimimme kaikki samassa yliopistokulttuurissa. Aittola (1995, 69) onkin todennut, että tutkittaessa ohjausta on tärkeää tuntea se kulttuurinen konteksti, jossa sitä tutkitaan. Myös Grönfors (1982, 107) on sanonut, että mitä paremmin tutkija ymmärtää tutkittavien kielenkäytön, sitä enemmän hän pystyy saamaan todellista ja merkittävää tietoa tutkittavien kokemuksista.

Siirrettävyydellä puolestaan tarkoitetaan tutkimustulosten yleistettävyyttä eli sitä, missä määrin ne ovat sovellettavissa vastaavaan ilmiöön toisaalla. Laadullisessa tutkimuksessa siirrettävyys on vaikeaa, mutta mahdollista tietyin ehdoin. (Eskola & Suoranta 2000, 211.) Siirrettävyys toiseen kontekstiin edellyttää, että tutkimus-

ympäristö ja sovellusympäristö ovat riittävän samankaltaisia. Johtopäätöksiä siirrettävyydestä ei voi tehdä yksin tutkija, joka tuntee ainoastaan tutkimusympäristön. Näin sovellusarvon arvioimisen vastuu on myös tutkimustulosten hyödyntäjällä. (Tynjälä 1991.) Pattonin (1990, 14) mukaan tutkittavien vähäisen lukumäärän vuoksi tulosten yleistettävyys heikkenee kvalitatiivisessa tutkimuksessa. Tässä tutkimuksessa emme pyri tulosten siirrettävyyteen, vaan tarkoituksenamme on saada aikuisopiskelijoiden oma ääni kuuluviin yliopisto-opiskelusta ja tutoroinnista sekä antaa suuntaa heidän tutoroinnin kehittämiseen. Tämän tutkimuksen tulokset pätevät parhaiten Jyväskylän yliopistossa, mutta ne voivat olla hyödyksi myös muille yliopistoille.

Varmuutta tutkimukseen lisätään ottamalla huomioon tutkimukseen vaikuttavat ennakkoehdot (Eskola & Suoranta 2000, 212). Me pyrimme tuomaan tutkimuksemme varmuutta ja poistamaan ennustamattomia tekijöitä tekemällä esihaastattelun ennen varsinaisia haastatteluja. Esihaastattelun toteutettuumme osasimme varautua mahdollisiin epävarmuustekijöihin ja saimme myös itse varmuutta rooleistamme tutkimushaastattelijoina mm. koehaastateltavan antaman palautteen perusteella.

Vahvistuvuudella taas tarkoitetaan sitä, että tehdyt tulkinnat saavat tukea toisista samankaltaista ilmiötä koskevista tutkimuksista (Eskola & Suoranta 2000, 212). Tässä tutkimuksessa peilasimmekin tekemiämme tulkintoja aiempiin tutkimustuloksiin ja teorioihin. Tuloksia kirjoittaessamme palasimme yhä uudelleen teoreettiseen viitekehykseen ja haimme sieltä sekä yhtäläisyyksiä että eroavuuksia suhteessa omiin tutkimustuloksiimme.

Valitsimme tutkittavamme harkinnanvaraisesti, eli ennalta määriteltujen kriteerien mukaisesti, sillä halusimme tietoa juuri tietynlaiselta ryhmältä. Kiinnitimme huomiota tutkittavien ikään ja siihen, missä vaiheessa he ovat opinnoissa. Halusimme haastateltaviksemme aikuisia, jotka olivat jo pitkällä opinnoissaan. Tällöin heille oli karttunut runsaasti kokemuksia opiskelusta ja tutoroinnista yliopistossa. Tutkittavia oli yhteensä 17, mikä oli suhteellisen pieni otos. Aineisto alkoi kuitenkin kyllääntyä viimeisiä haastatteluja tehtäessä, joten emme pitäneet tarpeellisena laajentaa otosta.

Tutkittavat henkilöt osallistuivat haastatteluun vapaaehtoisesti, eivätkä he olleet meille entuudestaan liian tuttuja, joten läheiset suhteet haastateltaviin eivät vaikuttaneet tutkimustuloksiin. Ennen haastattelun alkua korostimme jokaiselle tutkittavalle, että olemme kiinnostuneita nimenomaan hänen omista kokemuksistaan ja tuntemuksistaan. Tällä pyrimme välttämään yleisesti hyväksytyjen vastausten esiin tulemistä. Kävimme kaikkien haastateltavien kanssa läpi samat teema-alueet ja muotoilimme kysymykset siten, etteivät ne olleet johdattelevia. Kysymykset eivät myöskään olleet haastateltaville henkilökohtaisesti arkaluontoisia. Kenelläkään ei siis ollut syytä jättää kertomatta aitoa mielipidettään ja kokemustaan yliopisto-opiskelusta ja tutoroinnista. Mielestämme kaikki tutkimuksessa mukana olleet aikuisopiskelijat osallistuivat haastatteluun mielellään. Suurin osa kertoi avoimesti ajatuksistaan ja kokemuksistaan sekä perusteli monipuolisesti näkemyksiään.

Tässä tutkimuksessa olemme pyrkineet kuvaamaan tutkimusprosessia ja tekemiämme valintoja siten, että lukijan on mahdollista seurata tutkimuksen kulkua ja arvioida sen luotettavuutta. Lisäksi olemme erottaneet toisistaan varsinaisen aineiston ja meidän omat tulkintamme. Olemme pyrkineet muodostamaan tutkimuksestamme yhtenäisen kokonaisuuden, jossa teoreettinen ja empiirinen osa nivoutuvat yhteen.

6 TUTKIMUKSEN TULOKSET

Haastattelussa kysymykset jakautuivat neljään teema-alueeseen: aikuisena yliopistossa oloon, tutorointiin opiskelun ohjausmuotona, tutoroinnin osatekijöihin ja opiskelun ylä- ja alamäkiin. Seuraavassa käsittelemme aikuisopiskelijoiden näkemyksiä ja kokemuksia edellisistä aiheista teemoittain. Lopuksi esitämme aikuisten ehdotuksia opiskelun ja tutoroinnin kehittämiseen.

6.1 Aikuisiällä akateemisessa maailmassa

6.1.1 Motiivit yliopisto-opinnoille

Aikuiset olivat lähteneet opiskelemaan yliopistoon monista eri syistä. Lähes jokaisella aikuisella oli useita motiiveja opiskelulle. Yleisimmin motiivit liittyivät jollain tapaa työelämään. Yli puolet aikuisista (9/17) koki, että omat resurssit kehittyä työssä olivat vähissä. Heillä ei ollut juurikaan uutta annettavaa omalle työlelle, eikä työntekoa koettu enää mielekkäänä.

”Ei pysty niinku uudistaa näkökantojaan, vaan sitä niinku jää junaan paikallaan, sit kokee et on pakko lähtee jonnekin, mistä saa

uutta materiaalia mitä pystyy työstää, eri näkökulmaa.” (Mies 41 v., taloustieteiden tdk.)

Pieni osa (3/17) aikuisista oli hakeutunut opiskelemaan vaihtaakseen alaa. He kokivat, ettei aiemmalla koulutuksella ollut kysyntää työmarkkinoilla. Joko alan työllisyysnäköymät olivat huonot, tai sitten vanhaa tutkintoa olisi joka tapauksessa joutunut täydentämään. Yksi opiskelija kuvasi tilannetta seuraavasti: *”ei oikein ollut töitä ja sitten mulla oli niinku hävinny sillä tavalla se ammattitaito siihen mihin tahansa tehtävään...ois kuitenkin pitäny käydä sitten joku täydennyskoulutuskuvio siihen päälle”* (Nainen 44 v., taloustieteiden tdk.). Toinen naisopiskelija taas tunsi tehneensä nuoruudessaan väärän uravalinnan ja oli työtä tehtyään *”ai- van burn-out parissa vuodessa”*, mikä sai hänet hakeutumaan ammatinvalintapsykologille ja vaihtamaan alaa.

Muutama oli kyllästynyt lyhyisiin määräaikaisiin työsuhteisiin. Vaikka he olivat opiskelleet itselleen ammatin, kokivat he joutuneensa taistelemaan jatkuvasti asemastaan työelämässä. Yliopistokoulutuksen avulla he uskoivat vakiinnuttavansa paikkansa työmarkkinoilla.

”Musta tuntu, että mulla on niinku potentiaalia tehdä enemmän kun se, mitä oli tarjolla, eli niitä yhen ja kahen päivän sijaisuuksia, koska siihen mennessä mä olin tehny niitä sijaisuuksia jo 16 - 17 vuotta ja määräaikaisia töitä niin jotenkin mulla oli kasvanu tonne selkäyttimeen sellanen niinkun tavallaan käsité siitä, että sinä olet vain sijainen, eli täytät aina jonkun paremman ja pätevemmän paikan...mä kutsun sitä itse sijaissyndroomaksi.” (Nainen 46 v., humanistinen tdk.)

Toisaalta myös monet (7/17) vakituudessa työsuhteessa olevat ja toimenkuvaansa tyytyväiset aikuiset olivat päätyneet opiskelemaan. Oma kunnianhimo sysäsi heitä etenemään opinnoissa, eikä ensisijaisena tarkoituksena edes ollut yletä työuralla. Yksi heistä oli lähtenyt hakemaan yliopistosta muodollista pätevyyttä työnantajan kannustamana.

Osa aikuisten motiiveista liittyi suoraan yliopisto-opiskeluun. Yliopisto-opinnot muodostivat usealle (7/17) luontevan jatkumon aikaisemmalle opiskelulle. Alan valinta oli tapahtunut jo aiemmin nuoruudessa ja nyt haluttiin jatkaa oman alan opintoja. Samalla haluttiin edetä koulutusportaalla eteenpäin, korkea-asteelle. Selkeänä motiivina opinnoille suurimmalla osalla (9/17) oli maisterin tutkinto, jonka avulla haluttiin saavuttaa muodollinen pätevyys. Edellisten lisäksi monia (6/17) ajoi opiskelemaan ”*jatkuva tiedon jano*” tai opiskelusta nauttiminen. Yksi mies oli tullut tekemään opintonsa päätökseen, sillä häntä vaivasi nuorena kesken jäänyt tutkinto: ”*jos elämässä on paljon enemmän aloituksia kun lopetuksia niin jossain on vikaa, et jotenkin se haittas se kesken jäänyt maisterin tutkinto ja tota sit kun tämmönen tilaisuus tarjoutu niin päätin siihen tarttua*” (Mies 36 v., matemaattis-luonnontieteellinen tdk).

Motiiveina yliopisto-opintojen aloittamiseen toimivat myös henkilökohtaiset ja elämäntilanteeseen liittyvät tekijät. Sysäyksen opiskeluun antoi esimerkiksi avioeron kokeminen tai vanhenemiseen liittyvä kriisi, kuten eräs naisopiskelija kuvasi: ”*lähinnä se lähti siitä, että oli niinku oma elämä vähä sekasi ja töissä uuet jutut ja hirvee kolmenkympin kriisi päällä, jostain siitä se lähti*” (Nainen 35 v., liikunta- ja terveystieteiden tdk). Osa taas (4/17) oli jo pidemmän aikaa halunnut lähteä opiskelemaan yliopistoon, mutta elämäntilanne ei ollut sitä mahdollistanut. Heille perhe ja lapset olivat olleet elämässä etusijalla, mutta lasten kasvettua itsenäisemmiksi heille jäi enemmän aikaa omien haaveiden toteuttamiseen.

”*Tietenki ku lapsia on tää viis kappaletta niin siinä joutuu odottamaan semmosta kypsää hetkeä, että millon se niinkun mahdollistaa tän oman opiskelun, ettei voi niinku...pitää se ottaa kumminki perheki huomioon näissä asioissa.*” (Mies 41 v. taloustieteiden tdk.)

Muiden ihmisten antamat esimerkit olivat myös motiiveina opinnoille. Läheisen, kuten oman puolison kouluttautuminen korkea-asteella ohjasi joidenkin omia valintoja: ”*mulle tuli hetkee aikasemmin mieleen, että mä en voi olla vaan teknikko jos emäntä on maisteri*” (Mies 33 v., informaatioteknologian tdk.). Toisille taas se, että työtoveri syvensi omaa ammattitaitoaan opiskelemalla, sai omankin kiinnostuksen heräämään: ”*mulla yks työkaveri opiskeli gerontologiaa ja sit mää ajat-*

telin, että miks ei vois kokeilla ja se on ollut ihan hyvä juttu’ (Nainen 35 v., liikunta- ja terveystieteiden tdk.).

Yhteenvetona tässä tutkimuksessa voidaan todeta, että aikuisten motiivit hakeutua yliopistokoulutukseen jakautuivat sisäisiin ja ulkoisiin tekijöihin. Sisäiset tekijät olivat henkilöstä itsestään lähteviä, kun taas ulkoiset tekijät tulivat yksilön ulkopuolelta. Seuraavaan taulukkoon olemme koonneet aineistosta löytämiämme sisäisiä ja ulkoisia motivaatiotekijöitä, jotka ovat joko työelämään, opiskeluun tai elämäntilanteeseen liittyviä ja henkilökohtaisia tekijöitä.

TAULUKKO 1. Sisäiset ja ulkoiset motivaatiotekijät aikuisten yliopistoopinnoille

	Sisäiset motivaatiotekijät	Ulkoiset motivaatiotekijät
Työelämään liittyvät tekijät	<ul style="list-style-type: none"> - omat resurssit käytetty - työhön kyllästyminen - halu kehittyä tai edetä työssä - väärä uravalinta 	<ul style="list-style-type: none"> - huonot tulevaisuuden-näkymät työmarkkinoilla - määräaikaiset työsuhteet - työnantajan kannustus - työttömyys
Yliopisto-opiskeluun liittyvät tekijät	<ul style="list-style-type: none"> - jatkuva tiedon jano - kiinnostuminen tietystä alasta - opiskelusta nauttiminen - kesken jäänyt tutkinto 	<ul style="list-style-type: none"> - jatkumo aiemmille opinnoille - muodollinen pätevyys - titteli
Henkilökohtaiset tai elämäntilanteeseen liittyvät tekijät	<ul style="list-style-type: none"> - vanheneminen - halu uudistua - halu kehittyä ihmisenä 	<ul style="list-style-type: none"> - avioero - lasten itsenäistyminen - oman ajan lisääntyminen - muiden ihmisten esimerkki

Tässä tutkimuksessa esiin tulleet motivaatiotekijät ovat hyvin yhdenmukaisia Raun (1999, 381) saamien tutkimustulosten kanssa. Hänen saksalaisia aikuisopiskelijoita koskevassa tutkimuksessaan tärkeimpinä motiiveina opiskelulle olivat tyytymättömyys työhön, halu henkiseen ja persoonalliseen kasvuun, elämäntilanteen muutokset sekä muiden ihmisten näyttämä esimerkki. Tutkimustulosten yhteneväisyys saattaa johtua siitä, että molemmat maat, sekä Saksa että Suomi, edustavat länsimaista kulttuuria, jossa koulutus ja työ ovat keskeisellä sijalla ihmisten elämässä. Molemmissa kulttuureissa arvostetaan jatkuvaa itsensä kehittämistä ja

sitä myötä elinikäistä oppimista. Piesasen (1995) tutkimustuloksiin verrattuna aikuisten opiskelumotiiveissa oli joitakin eroja. Toisin kuin hänen tutkimuksessaan, tämän tutkimuksen aikuiset eivät opiskelleet harrastuksen vuoksi. Aikuisten opiskelumotiivina ei toiminut myöskään uusien sosiaalisten suhteiden hankkiminen.

Aikuisopiskelijoiden motiivit yliopisto-opinnoille olivat sidoksissa tavoitteisiin. Henkilökohtaiset päämäärät edellyttivät ylemmän korkeakoulututkinnon suorittamista. Kolmasosalla aikuisista oli myös ajatuksena jatkaa jossain vaiheessa yliopisto-opintoja pidemmälle, esimerkiksi tohtorintutkintoon. Tavoitteet liittyivät myös lähes poikkeuksetta jollain lailla työelämään. Yliopistossa opittavaa tietotaitoa haluttiin joko hyödyntää tulevilla työuralla tai sitten työelämän vaatimukset ja muutokset edellyttivät lisäkouluttautumista. Myös Mäkisen (2001, 100) tutkimuksesta nousee esille, että aikuisten yliopisto-opinnoille asettamat tavoitteet ovat olennaisesti yhteydessä työelämään. He haluavat oppia tietoja ja taitoja työelämää varten sekä pätevöityä tutkinnon suorittamalla.

6.1.2 Opiskelussa kohdatut edut ja ongelmat

Aikuisuudesta koettiin olevan *etua* yliopistossa. Elämänkokemus ja työkokemus nähtiin voimavaroina, joita pystyttiin jossain määrin hyödyntämään opiskelussa. Kokemuksen myötä aikuisopiskelijoilla oli laaja katsontakanta asioihin ja he pystyivät käsittelemään uutta tietoa aikaisempien tietorakenteidensa varassa. Uusikin tieto oli helpommin sisäistettävissä, kun sen saattoi kytkeä omaan elämään ja kokemusvarastoon.

”Esimerkiks kun mä oon semmosessa ammatissa et mä joudun käsittelemään paljon tietoa, niin varmasti siitä on hyötyä et osaa niinkun jäsentää tietoa paremmin kun nuorempana opiskelijana ja tavallaan ehkä niinkun helpommin löytää sen olennaisen.” (Nainen 40 v., humanistinen tdk.)

Opiskelijat (7/17), jotka olivat tulleet syventämään omaa ammattialaansa pystyivät yhdistämään teoreettisen tiedon käytännön tasolle. Uudet opitut asiat eivät

jääneet irrallisiksi, kun ”näki sen mielessään koko ajan sen työkentän mistä puhutaan”. Knowles (1980) näkeekin, että aikuinen käyttää joustavasti hyväksi omaa kokemustaustaansa, kun hän hakee käsiteltäville asioille merkityksiä. Hänellä on myös tarve hyödyntää oppimaansa asiaa mahdollisimman pian. Muutamat tutkimuksemme aikuiset kokivat selviävänsä joistakin kursseista vähemmällä kirjojen lukemisella, sillä heillä oli rohkeutta tarttua tehtäviin ja tarkastella asioita oman elämänkokemuksen kautta.

”Aika pitkälle pääsee niitä oikoteitäkin joskus, ettei tarvii ihan kaikkee lukee, et kyllä mä oon muutamia tenttejä ihan suoraan sanottuna tehny aika halvalla, että niinkun sillai halvalla että mä oon vähän katellu mitä se pitää sisällään ja sit kertonu vaan sen niinkun sieltä omasta elämästä.” (Nainen 46 v., humanistinen tdk.)

Aikuiset kokivat olevansa motivoituneita opiskelusta aikuisiällä. Heidän ei tarvinnut enää opiskeluaikana miettiä, mikä ala heitä kiinnostaa. Ainoastaan yksi haastateltavista oli vaihtanut ensimmäisen opiskeluvuoden jälkeen pääainetta petyttyään opintoalaansa. Aikuiset olivat tulleet yliopistoon täydentämään omaa tiedollista ammattiosaamistaan tai hakemaan muodollista pätevyyttä. Työelämässä oltuaan heille oli muotoutunut käsitys siitä, mitä he opinnoiltaan haluavat. Omaa opiskelumotivaatiotaan eräs mies kuvasi seuraavasti: *”kun tulee sitten tänne niin semmonen motivaatio on ihan sitten aika selkee, elikä se niinkun tulee iteltä niin syvältä se, että mitä on tullu tekemään, miks on tullu tekemään”* (Mies 36 v., liikunta- ja terveystieteiden tdk.). Brickell (1992, 110) ja Rau (1999, 378) ovat havainneet, että aikuiset ovat nuoria motivoituneempia opiskelijoita, sillä he kokevat yliopisto-opinnot ikään kuin sijoituksena itsen ja menestyksekkäämpään työuraan. Myös Frost (1991) on tuonut ilmi, että aikuisilla on yleensä selkeät tavoitteet opinnoilleen ja halu hyödyntää oppimiaan tietoja työelämässä. Nämä osaltaan motivoivat heitä tehokkaaseen ja tulokselliseen opiskeluun.

Vaikka aikuisuus nähtiin etuna opinnoissa, eivät aikuisopiskelijat kuitenkaan olleet selvinneet ilman *ongelmia*. Opiskelun ja elämäntilanteen yhdistämistä pidettiin hankalana. Perheelliset ja työssäkäyvät kokivat elämän eri osa-alueiden yhdistämisen toisinaan raskaaksi, sillä aika ei tahtonut riittää kaikkeen.

”...tän siviili- ja työelämän ja tän opiskelun yhteenlimittäminen on aika hankalaa niinkun että saa kaiken pelaamaan sillai, että on joskus kotonaki ja on joskus töissäkin ja on joskus täälläkin”. (Nainen 36 v., taloustieteiden tdk.)

Kiireen myötä opiskeluun ei siis voinut keskittyä kokonaisvaltaisesti, vaan opiskeltava oli silloin kun siihen tarjoutui pienikin tilaisuus. Yksinhuoltajaäiti kertoi opiskelustaan näin: *”äiti lukee hiekkalaatikon reunalla ja keittää vellii kirja nän edessä”* (Nainen 35 v., liikunta- ja terveystieteiden tdk). Mikäli opiskelu ei onnistunut työn ja perhe-elämän lomassa, aikaa sille otettiin vaikka yöunista. Perheellinen yrittäjä-opiskelijaisä kuvasi ajankäyttöään seuraavalla tavalla: *”no se teettää etupäässä yöllä töitä elikkä aika paljon harjotustöitä, paljonkin joutuu tekemään yöaikaan, ainut hiljanen hetki talossa”* (Mies 33 v., informaatioteknologian tdk.). Kolmasosa aikuisista (6/17) olikin erään miesopiskelijan sanoin sitä mieltä, että *”elämäntilanteen täytyy joustaa, koska yliopisto ei käytännössä joustaa”* (Mies 36 v., taloustieteiden tdk.). Erityisen hankalana pidettiin luentojen sijoittumista päiväsaikaan ja välttämätöntä läsnäoloa joillakin kursseilla, mikä väistytti ja vaikeutti etenkin kokopäivätyössä käyvien opiskelua.

Aikuiset olivat huolissaan myös taloudellisesta tilanteestaan. Koska he kaikki olivat olleet ennen yliopisto-opintojaan työelämässä ja tottuneet säännölliseen palkkatuloon, opintorahan varaan jääminen tuntui arveluttavalta. Tämä korostui etenkin perheellisten opiskelijoiden kohdalla. Monella ei edes ollut mahdollisuutta jättäytyä kokonaan pois työelämästä, sillä perheen toimeentulo oli turvattava opiskelusta huolimatta. Niillä, joilla ei ollut säännöllisiä palkkatuloja, oli paineita valmistua nopeasti ja siirtyä työelämään. Paineet luotiin joko itse, tai niitä asetettiin ympäristön taholta.

”Niitä paineita tulee kyllä jatkuvasti tietysti näin kun on perhettä ja tää taloudellinenkin puoli on, et ootetaan sitä päivää, kun äiti lopettaa ton hömpöttämisensä ja palaa palkkatyöhön, kunnolliseen, hyödylliseen työhön.” (Nainen 36 v., liikunta- ja terveystieteiden tdk.)

Korhosen (1996, 261-262) tutkimuksen mukaan aikuisten opiskelijoiden keskeisimmät hyvinvointia heikentävät tekijät ovat ajan ja rahan puute. Nämä ongelmat näkyivät selvästi myös meidän tutkimuksessamme, sillä lähes kaikki perheelliset ja työssä käyvät opiskelijat mainitsivat ne merkittäviksi opiskelua rajoittaviksi tekijöiksi. Raun (1999, 378-379) tutkimuksesta ilmenee, että aikuisopiskelijoista etenkin naiset kantavat huolta perhe-elämän ja lasten hyvinvoinnista, kun taas miehet ovat huolissaan perheen taloudellisesta tilanteesta. Nämä sukupuolten väliset erot eivät tulleet esiin meidän tutkimuksessamme, jossa sekä miehet että naiset yhtäläillä ilmaisivat huolensa niin perheen kuin raha-asioiden suhteen.

Opintojen alkuvaiheessa monet kokivat opiskelutekniset taitonsa heikoiksi. Yliopisto-opiskelun käytänteet eivät olleet kaikille entuudestaan tuttuja, jolloin aikaa ja energiaa kului niiden selvittämiseen. Akateeminen vapaus ja opintojen itsenäinen suunnittelu koettiin vieraiksi. Noin puolelle aikuisista (8/17) oli epäselvää se, missä järjestyksessä opintoja kannattaa suorittaa. Tämä johtui osaksi siitä, ettei heillä ollut selkeää kuvaa opintokokonaisuuksien rakenteesta. Toiset heistä olivat suorittaneet jo aineopintojen kursseja, vaikka perusopinnot olivat olleet vielä kesken. Opiskelijat kokivat tämän ongelmalliseksi, sillä tuolloin heiltä vielä puuttuivat aineopintojen, jotka yleensä ovat jatkokursseja, edellyttämät pohjatiedot.

”Sanottiin vaan, että perusopinnot ois hyvä tehdä ensin, ettei ne jää roikkumaan...ei kukaan sanonu koskaan, että sen takia ensin, kun ne tukee sun opiskelua”. (Mies 41 v., taloustieteiden tdk.)

Akateemisten perustaitojen hallinta, kuten tieteellisen tekstin lukeminen ja kirjoittaminen olivat alussa hankalia. Muutama koki unohtaneensa lukutekniikan, sillä tentteihin ei ollut tarvinnut lukea vuosiin.

”...jos on kaksikytä vuotta siitä, ku viimeksi on istunu koulun penkillä niin eihän se lukutaito oo häipyny, mutta se, että osata erottaa olenainen epäolennaisesta, että pitääkö mun lukea sen kirjan joka ikinen sivu kaikkine lauseineen, vai miten mä luen”. (Mies 41 v., taloustieteiden tdk.)

Myöskään esseitä ja muita laajempia kirjallisia töitä ei oltu tehty pitkiin aikoihin. Tilannetta ei helpottanut sekään, että laitoksilta ei saatu selkeitä ohjeita kirjallisten töiden tekemiseen. Eräs aikuisopiskelija kritisoi tehtävänantoa tällä tavalla: ”*et jollei oo joku yhtenäinen linja niin sitten sais niinku kunnan ohjeet, kun lähtee tekeen työtä, että se pelkkä opinto-opas ei kerro yhtään mitään*” (Nainen 35 v., liikunta- ja terveystieteiden tdk.). Lillisin & Turnerin (2001, 58) tutkimuksesta ilmenee, että aikuisilla on usein vaikeuksia akateemisen kirjoittamisen hallinnassa sekä terminologian ymmärtämisessä. Tässä tutkimuksessa aikuisten opiskeluongelmat painottuivat akateemisen kirjoittamisen lisäksi tieteellisen tekstin lukemiseen. Sen sijaan terminologian ymmärtämisen vaikeutta ei kukaan tuonut esiin.

Työskentelytavat olivat jo ennättäneet vuosien varrella muuttua. Esimerkiksi mind mapin ja oppimispäiväkirjan laatiminen oli joillekin vierasta ja vaikeaa, kuten yksi opiskelija havainnollisti: ”*silloin kun tein jotain oppimispäiväkirjaa ekaa kertaa...niin se oli niinku uus juttu ja mitenköhän tässä nyt pitäis tehdä, mihin tässä pyritään, mitä mun pitäis kirjoittaa*” (Nainen 35 v., humanistinen tdk.). Ainoastaan parille aikuiselle olivat atk-taidot, vieraat kielet ja matemaattiset aineet tuottaneet hankaluuksia. Näiden taitojen oletetaan usein olevan heikompia vanhemmilla opiskelijoilla (ks. Rue 1999, 381), mutta tämä ei korostunut meidän aineistossamme. Tämä saattaa johtua siitä, että tutkimuksemme aikuisopiskelijat olivat pääsääntöisesti jo sitä sukupolvea, jotka olivat opiskelleet koulussa tai joutuneet käyttämään työelämässä näitä taitoja.

Aikuisopiskelijoista noin puolet (8/17) koki ongelmana ikäeron muihin opiskelijoihin nähden. Eräs tunsi olevansa ”*outo ilmestys*” nuorempien silmissä ja toinen taas koki olevansa ”*ryhmästä poikkeava*”. Etenkin opintojen alkuvaiheessa monella korostui tunne siitä, ettei kuulunut muiden joukkoon.

”*Yks poika mejän ryhmässä se piti mua vanhana harppuna, et mä oon ihan niinku satavuotias.*” (Nainen 40 v., informaatioteknologian tdk.)

”*Ne kattlee, että mitä toi mummo täällä tekee.*” (Nainen 44 v., taloustieteiden tdk.)

Yksi miesopiskelija oli tasoittanut ikäeroa samaistumalla nuorempiin opiskelijoihin: ”*no sillon alussa mä mielellään halusin olla vähän vanhempi, mutta sitten jossain vaiheessa mä aattelin, että no, ei tästä tuu enää yhtään mitään, että siirrytään muitten kaltaseks.*” (Mies 33 v., informaatioteknologian tdk.)

Myös Weilin (1989, 137) tutkimuksesta ilmenee, että aikuiset kokevat ulkopuolisuuden tunnetta juuri opintojen alkuvaiheessa, jolloin he eivät ole vielä sisällä opiskelijan roolissaan. Weilin mukaan tämä tunne vahvistuu, mikäli heidän aikaisempia kokemuksiaan ei arvosteta. Suurin osa (9/17) meidän aineistomme aikuisista tunsikin kuitenkin saavansa arvostusta nuoremmilta opiskelijoilta. Eräs opiskelija ilmaisi asian seuraavalla tavalla: ”*ne on niinkun hirveen monet ollu aidosti kiinnostuneita siitä, mitä mä oon aikasemmin tehny*” (Mies 33 v., informaatioteknologian tdk.). Toinen taas kertoi kokemuksensa tähän tapaan: ”*kun ne kuulee iän ja sitten kun puhutaan ammatista niin sitten ne niinku ei kehtaa kritisoida mun sanomisia sillä tavalla, kun jos mää olisin normaali opiskelija*” (Nainen 36 v., taloustieteiden tdk.). Ulkopuoliseksi itsensä tunteminen johtuu varmasti osaksi siitä, että aikuisopiskelijat eivät useinkaan osallistu opiskelun ulkopuoliseen sosiaaliseen toimintaan, jossa luodaan suhteita ja yhteyksiä opiskelijoiden kesken. Lähes kaikki (15/17) aineistomme aikuiset toivat esille, ettei heitä kiinnosta olla mukana opiskelijoiden vapaa-ajalla tapahtuvissa riennoissa. He kokivat jo eläneensä ”menovaiheen” nuoruudessaan ja yliopistoon oltiin tultu opiskelemaan eikä juhlimaan: ”*sillon kun nuoremmat opiskelijat on viihteellä niin minä luen*” (Nainen 44 v., taloustieteiden tdk.). Vähäinen kiinnostus opiskelun ulkopuoliseen sosiaaliseen elämään on tullut esiin useissa aikuisopiskelijoita koskevissa tutkimuksissa. Esimerkiksi Sántin (1999, 44) tutkimuksesta ilmenee, että aikuiset osallistuvat nuoria vähemmän yliopiston kerho- ja yhdistystoimintaan sekä tapahtumiin yliopistolla. Myös Graham & Donalds (1999a, 154) ovat havainneet, että aikuiset eivät ole siinä määrin mukana yliopistoelämässä kuin nuoret. Astin (1996) ja DeSousa & Kuh (1996) näkevätkin vähäisen osallistumisen vaikeuttavan aikuisten sosiaalistumista opiskelijayhteisöön.

Yli puolet (9/17) aikuisopiskelijoista koki ongelmaksi vertaistuen puuttumisen. Opiskelun lomassa käytiin keskusteluja ja vaihdettiin käytännön vinkkejä nuorempien opiskelijoiden kanssa, mutta syvällisempi henkinen tuki jäi puuttumaan.

Monet olivat yksin opintojensa kanssa, sillä esimerkiksi puoliso tai työtoveri ei kyennyt asettumaan opiskelijan asemaan ja tukemaan halutulla tavalla. Aikuiset olisivatkin tahtoneet jakaa kokemuksiaan ja tunteuksiaan muiden samanikäisten ja samassa elämäntilanteessa olevien opiskelijoiden kanssa. Nuorilla opiskelijoilla vertaistuki tulee yleensä luonnostaan, kun taas vanhemmilla opiskelijoilla sen saaminen ei ollut niin itsestään selvää.

”...mä koin että mä en kuulu tähän ryhmään ja porukkaan, et mä en saanu vertaisia niistä opiskelijoista, kun siinä on se ikäero.” (Nainen 46 v., humanistinen tdk.)

”...en päässy opiskelussa alkuun, kun mä tunsin olevani erilainen, että koska elämäntilanne on erilainen niin jos ei ole ketään, jolla on samanlainen niin se on vähän hankala tulla tänne.” (Nainen 36 v., kasvatustieteiden tdk.)

Näyttää siis siltä, että aikuiset opiskelijat eivät kohtaa toisiaan yliopisto-opiskelun arjessa, vaikka heidän määränsä on kasvanut viime vuosina (ks. Moore 2000b, 200). Tässä tutkimuksessa tuli esiin, että aikuisten opiskelupolut olivat hyvin yksilöllisiä. Tämä johtui varmasti siitä, että monella aikuisopiskelijalla oli vastuullaan opiskelun lisäksi myös muita tärkeitä elämän osa-alueita, kuten perhe ja työ (ks. Pantzar 1992, 22). Näin ollen heillä ei ollut mahdollisuutta olla säännöllisesti läsnä yliopistossa ja luoda suhteita muihin aikuisiin, mikä hankaloitti vertaistuen saamista.

Seuraavaan taulukkoon olemme tehneet *yhteenvedon* tässä tutkimuksessa esiin tulleista aikuisuuden eduista ja opiskelun ongelmista yliopistossa.

TAULUKKO 2. Opiskelijoiden kokemat edut ja opiskeluun liittyvät ongelmat yliopistossa aikuisiällä

Aikuisuuden edut	Opiskelun ongelmat aikuisiällä
<ul style="list-style-type: none"> - laaja katsontakanta asioihin - uuden tiedon käsitteleminen olemassa olevien skeemojen varassa - mahdollisuus yhdistää teoria käytäntöön - asioiden tarkastelu elämän- ja työkokemuksen kautta - rohkeus tarttua tehtäviin - motivoituneisuus opiskeluun - selkiytynyt käsitys siitä, mitä opinnoilta haluaa 	<ul style="list-style-type: none"> - opiskelun, perheen ja työn yhteen sovittaminen - aikapula - taloudelliset vaikeudet - paineet valmistua nopeasti - luentojen sijoittuminen päiväsaikaan - läsnäolopakko - heikot opiskelutekniset taidot - ikäero muihin opiskelijoihin - vertaistuen puute

Opiskelijat toivat puheessaan vuolaammin esiin ongelmia kuin etuja aikuisiällä yliopistossa. Aikuisuudesta ammennettavaa hyötyä ei oltu välttämättä tultu ajatelleeksi, mutta lyhyen miettimisen jälkeen aikuiset kuitenkin löysivät iän ja elämäkokemuksen mukanaan tuomia etuja, kuten varmuutta ja selkeyttä opiskeluun. Ongelmat puolestaan olivat niin konkreettisia, että niihin oltiin kiinnitetty enemmän huomiota ja ne oli helpompi nimetä. Ongelmissa painottuivat etenkin yliopiston joustamattomuus, ikäero muihin opiskelijoihin ja puutteelliset opiskelutekniset taidot.

6.2 Onnistunutta tutorointia?

6.2.1 Tutorin toivotut tehtävät

Aikuisopiskelijoiden tutorille asettamat tehtävät painottuivat erityisesti opintojen alkuvaiheessa esiin tuleviin asioihin. Tutorin rooli koettiin tärkeimmäksi opintojen alussa. Lähtökohtana oli se, että olisi olemassa henkilö, jonka puoleen voisi kääntyä tarvittaessa ja joka olisi myös helposti saavutettavissa. Hänen toivottiin kertovan yliopiston toimintatavat selkeästi ja yksiselitteisesti, kuten miten hoide-

taan korvaavuusasiat, miten ilmoitaudutaan kursseille ja mitkä ovat tenttikäytännöt. Hänen haluttiin myös antavan valmiudet esimerkiksi kirjaston ja sähköpostin käyttöön, jotta opinnot voitaisiin käynnistää mahdollisimman vaivattomasti.

”pitäs olla ihan semmonen niinkun rautalankakurssi, jossa opetetaan etsimään oikeasta paikasta oikeaa tietoa.” (Mies 36 v., taloustieteiden tdk.)

”...kyllähän se aika lailla käestä pitäen pitäs niinku neuvo se systeemi ihmisille.” (Nainen 36 v., taloustieteiden tdk.)

Opiskelijat halusivat siis suunnata energiansa itse opiskeluun eivätkä *”pikku asioiden perässä juoksenteluun”*.

Yhtenä tutorin tehtävänä pidettiin yliopistoon sosiaalistamista. Hänen haluttiin perehdyttävän opiskelijat talon tavoille sekä helpottavan heidän tutustumistaan laitoksen henkilökuntaan (ks. Lehtinen 1998; Vanhala 1998). Kolmasosa (6/17) toivoi tutorin tehtäviin kuuluvan myös saman vuosikurssin opiskelijoiden kokoamisen yhteen paitsi opiskelun alussa myös myöhemmin opintojen eri vaiheissa. Opiskelijat toivat esiin, etteivät saman vuosikurssin opiskelijat välttämättä tutustu toisiinsa, sillä opinnot aloitetaan usein eri tasoilta. Yksi opiskelija kuvasi tilanteen hankaluutta seuraavasti: *”ei tuu selkeetä kuvaa, et kuka opiskelee mitä, ketkä on tulevia kurssikavereita kun näki vaan osan niistä”* (Mies 36 v., taloustieteiden tdk.). Aikuiset kokivat, että tarvittaisiin organisoija, kuten tutor, joka kokoaisi opiskelijat silloin tällöin yhteen. Näissä kokoontumisissa voitaisiin vaihtaa kulumisia, jakaa opiskelukokemuksia sekä antaa vinkkejä esimerkiksi kirja- ja sivuainevalinnoista, kurssien suorittamisesta jne.

Yllättävän moni haastattelemistamme aikuisista (7/17) kaipasi sitä, että tutor seuraisi opintojen etenemistä. Aikuisten mielestä oli tärkeää, että tutor olisi kiinnostunut heidän opintojensa edistymisestä ja kyselisi aina välillä *”väliaikatietoja”*. Tämä auttaisi opiskelijaa sitoutumaan paremmin opiskeluun ja varmistamaan tehtävien laadun.

”tarpeellinen on se semmonen jatkoseuranta, et katotaan et miten pysyy mukana, et onks niinkun jotain nimenomaan ongelmia tekniikan ja muiden asioiden suhteen, jos ajattelee aikuisia, että monella saattaa olla monia vuosia väliä siitä opiskelusta ja opiskelutekniikat ja kaikki tollaset asiat ei oo välttämättä niin hanskassa” (Mies 36 v., matemaattis-luonnontieteellinen tdk.).

”...vaikka olis kuinka aikuinen, niin kun joku muukin on kiinnostunu siitä sun opiskelusta...sillon sitä saa niinkun itekin sitouduttua, kun vähän tuli niinkun luvattua, että mä teen tän eikä sit kehtaa tehdä ihan miten tahansa”. (Nainen 36 v., kasvatustieteiden tdk.)

Vaikka aikuiset olivat motivoituneita opiskelijoita ja tottuneet jo työelämässä ottamaan vastuuta tekemisistään, he pitivät siis tarpeellisena ulkopuolista opintojen seurantaa. Samalla olisi ollut mahdollisuus saada tukea ja apua opintojen eteenpäin viemisessä: *”opiskelijat vaatii hirvittävästi niinku rohkasua ja kannustusta ja motivointia, että siihen niinku täytyy kiinnittää enemmän huomiota” (Nainen 44 v., taloustieteiden tdk.).* Myös Millingtonin (1992, 207-213) tutkimuksessa opiskelijat pitivät tärkeänä tutorin kykyä ja halua tarkkailla opiskelijoiden opinnoissa etenemistä. Lisäksi tutkimuksemme aikuiset toivoivat tutorin opastavan opintojen suunnittelussa ja siinä, miten viedä niitä loogisessa järjestyksessä eteenpäin.

”se (tutor) vois niinku opiskelijan kanssa miettiä ihan sitä opintojen rytmitystä...tärkeätä on miettiä, et ne tulee silleen mahdollisimman taloudellisesti hoidettua ja järkevässä järjestyksessä, et ois aina niinku hyvä tietää, että minkä kokosen urakan ottaa, et tavallaan sit vois suunnitella kuitenkin semmosta lukujärjestystä niinku itselleen...aikatauluttaa niitä opintoja”. (Nainen 40 v., humanistinen tdk.)

Seuraavassa olemme *koonneet yhteen* haastatteluissa esiin tulleita aikuisten keskeisinä pitämiä tutoreiden tehtäviä. Tutorin tulisi siis:

- ohjata yliopiston käytänteissä, kuten
 - korvaavuusasioissa
 - kurssi- ja sivuainevalinnoissa
 - kursseille ilmoittautumisessa
 - tenttikäytänteissä
 - kirjaston käytössä
 - sähköpostin käytössä
- sosiaalistaa yliopistoon
 - perehdyttää laitoksen tavoille
 - helpottaa henkilökuntaan tutustumista
 - koota välillä saman vuosikurssin opiskelijat yhteen
- seurata opintojen etenemistä
 - tiedustella opintojen kulkua ja sujumista
 - neuvoa ja suunnitella opintojen järjestystä
 - rohkaista ja motivoida opinnoissa eteenpäin

Aikuisopiskelijat toivoivat tutorilta neuvoja ja tukea lähes samoihin asioihin, jotka Lewis (1984, 83) on koonnut tutorin tehtäviksi. Lewisin mallissa tutorin antaman tuen avulla pyritään lisäämään opiskelijan itseluottamusta ja autonomiaa neuvomalla opiskelu- ja henkilökohtaisissa asioissa sekä opastamalla kurssivalinnoissa ja muissa opiskeluun liittyvissä yleisissä asioissa. Tutkimusjoukkomme toi esiin tutoroinnin tarpeen niin opiskeluasioihin, kurssivalintoihin kuin tiedottamiseen yleisistä asioista. Sen sijaan tässä tutkimuksessa tutorilta ei kaivattu tukea henkilökohtaisiin asioihin, vaan niistä keskusteltiin mieluummin ystävien ja sukulaisten kanssa.

6.2.2 Kokemukset opiskelija- ja opettajatutoroinnista

Alkuvaiheessa odotettiin selkeitä käytännön neuvoja yksinkertaisiin perusasioihin. Aikuiset toivat ilmi, että näitä asioita käytiin opiskelijatutorin vetämissä tutorryhmissä läpi ja ryhmiä pidettiinkin yleisesti hyvänä asiana. Osa aikuisista (5/17) ei

ollut kuitenkin osallistunut lainkaan näihin alkuvaiheen tutorryhmiin. Puolet tutorryhmissä mukana olleista eivät olleet tyytyväisiä niiden toteutukseen.

”Sitä oli niin pyörryksissä, että en mä muista että siitä ois jäänyt niinku mitään käteen, asiaa tuli ihan hirveet määrät niinkun ne kaks ekaa päivää, että varmaan nyt käytännön asiat ja ongelmat.” (Nainen 46 v., humanistinen tdk.)

”...kyllähän siinä tuli niin älyttömästi siis muutamassa päivässä...et tuntu, et pitäis niin monta asiaa yhtäkkiä haltsata ja tietää ja sit sieltä tuli niin kovalla tempolla ne kaikki asiat.” (Nainen 36 v., liikunta- ja terveystieteiden tdk.)

Tutorryhmissä käytiin siis paljon käytännön asioita läpi, mutta liian lyhyessä ajassa ja liian nopeasti. Alkuvaiheessa oli vaikea omaksua suurta tietotulvaa, kun kaikki asiat olivat uusia. Ongelman tullessa omalla kohdalla vastaan ei pystytty enää hyödyntämään tutorin antamia neuvoja, sillä ne oltiin jo unohdettu. De Graven (2001, 49-50, 53) toteaa tutkimuksessaan, että uudet opiskelijat odottavat tutorryhmien toimivan tehokkaasti, sillä he ovat opintojen alussa riippuvaisia ryhmän tuesta.

Aikuisten mielestä opiskelijatutoroinnin onnistuminen näytti olevan kiinni myös tutorin persoonasta sekä siitä, miten hän asennoitui tehtäväänsä. Tehtävään asennoituminen näkyi heidän mielestään siinä, miten tutor kantoi vastuun ohjaajan roolistaan: ohjaustehtävään paneuduttiin joko huolella tai sitten hällä-väliä – asenteella. Miesopiskelija kertoi omasta kokemuksestaan tällä tavalla: *”käytiin kirjasto katsomassa, käytiin päärakennus katsomassa ja käytiin kaks kaljaa juomassa ravintolassa”* (Mies 33 v., informaatioteknologian tdk.). Tiilikaisen (2000, 64) tutkimuksessa opiskelijat ovatkin sitä mieltä, että toisinaan opiskelijatutoroinnin painopiste on enemmän vapaa-ajan vietossa kuin tarpeellisessa informaatiossa. Vaikka tässä tutkimuksessa aikuisten mielestä tutorin persoona vaikutti tutorryhmän toimivuuteen, on Dolmansin, Wolfhagenin & Van Der Vleutenin (1998) tutkimustulosten mukaan kaikkien ryhmän jäsenten motivaatiolla ja vuorovaikutustaidoilla suora yhteys tutorryhmien onnistumiseen.

Toiset aikuiset siis kokivat tutorin olevan olemassa heitä varten ja häntä oli helppo lähestyä pulmatilanteessa myöhemminkin: *”kun on nähny sitä jossakin niin tuli semmonen fiilis, että siltä pystyy ainakin kysymään ja on aikaa vähän kertoakin niistä asioista”* (Mies 36 v., liikunta- ja terveystieteiden tdk.). Toiset olivat taas sitä mieltä, että nuori opiskelijatutor ei osannut asettua heidän asemaansa ja mukautua tilanteeseen sen vaatimalla tavalla. Eräs haastateltava kuvasi tilannetta seuraavasti: *”kaveri alakaa esittelemään mulle kampusaluetta ku mä meen kysymään ihan yleisistä asioista, kaikesta muusta...se ei oikeen halunnu ymmärtää sitä asiaa, että se vaan niinku kone kerto mulle sitä tarinaansa eteenpäin”* (Mies 33 v., informaatioteknologian tdk.).

Aikuiset näkivät opettajat tutorin roolissaan yksilöinä. Suurin osa (9/17) toi esiin sen, että tutoroinnin taso ja laatu vaihtelivat opettajakohtaisesti. Eräs opiskelija tiivistä asian tähän tapaan: *”no opettajat on yksilöitä jokainen, toisilta tulee erittäin hyvää ja selkeätä ohjausta ja osalta taas sitten vähän epämääräistä”* (Mies 34 v., humanistinen tdk.). Opiskelijoiden puheista tuli siis esiin, että opettajat olivat tutoreina hyvin heterogeeninen joukko. Eräs miesopiskelija paljasti, että muilta opiskelijoilta kuultujen mielipiteiden perusteella joistakin opettajista oli muodostunut joko positiivisia tai negatiivisia ennakkokäsityksiä. Ne vaikuttivat siihen, kenen tutorointiin hän hakeutui: *”sitten nämä vanhemmat opiskelijat, jotka on täällä talossa dlu pisempään niin ne on sitten omilla mielipiteillään muokannu minulle käsitystä siitä, että kannattaako tietyn henkilön kanssa keskustella vaiko ei”* (Mies 33 v., informaatioteknologian tdk.). Muutama opiskelija toi esiin, että ”etsikkoajan” jälkeen omalta laitokselta oli löytynyt samanhenkinen opettaja, jolta sai luontevaa ja asiantuntevaa tutorointia.

”Kyllä mää ihan tietosestikin tein että hain...jotenki tuntu, että pitää saaha semmonen (opettaja), joka ajattelee niinku vähän samalla tavalla ja sit kun se löyty niin sitten oli helppo käyttää sitä, koska ei hän kaikki voi ajatella samalla tavalla, että vastas niinku ajatukset.”
(Nainen 36 v., kasvatustieteiden tdk.)

”Oon löytäny sen oman ohjaajan ja oon pitäny ohjaajasta persoonana ja sen tietämys on ollu huippuluokkaa ja sillä lailla ohjaus

on ollu mulle sopivaa, semmosta vapaata, sen oon kokenu ilokseni ja se on sopinu mulle.” (Mies 36 v., liikunta- ja terveystieteiden tdk.)

Owenin (2002, 15, 21) tutkimuksesta selviää, että korkeakouluopiskelijat pitävät tärkeänä sitä, että he ovat oppineet tuntemaan tutorin henkilönä. Tällöin opiskelijan ja tutorin keskinäinen vuorovaikutus on välitöntä ja tutorin ohjaukseen on helppo hakeutua.

Jotkut opettajat paneutuivat aikuisopiskelijoiden asioihin huomioiden heidän elämäntilanteensa. Ohjaustuokioista muodostui vuorovaikutuksellisia tapahtumia, joissa käytiin antoisia keskusteluja. Opiskelijat kokivat saaneensa kaipaamaansa asiantuntevaa tutorointia ja konkreettisia vinkkejä opintojen eteenpäin viemiseksi. Keskustelun jälkeen oltiin varmempia siitä, mihin suuntaan lähteä ja mitä tehdä opinnoissa. Erityisesti humanistisen tiedekunnan opiskelijoilla (3/17), joiden laitoksilla toteutui omaopettaja-järjestelmä, oli positiivisia kokemuksia opettajatutoroinnista. Yksi järjestelmässä mukana ollut opiskelija kertoi seuraavasti: *”se omaope pitää näitä semmosia tapaamisia, jossa se sit kuuntelee meitä ja tota kyselee kaikkee just, et miten on opinnot edenny...ja sit se omaope on käytettävissä niinkun aina, jos mitä tahansa asiaa tulee”* (Nainen 46 v., humanistinen tdk.). Tällöin tutorointisuhde koettiin siis kestäväksi ja välittömäksi. Kynnys lähestyä opettajaa pienissäkin pulmatilanteissa madaltui. Helsingin ja Oulun yliopistoissa sekä Teknillisessä korkeakoulussa alkaneen omaopettaja-järjestelmän tavoitteena oli pitkäjänteisen ja vuorovaikutuksellisen suhteen luominen opiskelijan ja opettajan välillä (ks. esim. Kuure 1995, 51-52). Tämä tavoite näyttää toteutuneen Jyväskylän yliopistossa niiden humanistisen tiedekunnan opiskelijoiden kohdalla, jotka olivat mukana tutkimuksessamme.

Toisten opettajien koettiin olevan etäisiä ja ikään kuin hierarkisesti opiskelijoiden yläpuolella. Tällöin tutorointi oli passiivinen tapahtuma, jossa keskustelu käytiin yksipuoleisesti opettajan johdolla. Hänellä oli tietyt vaatimukset ja tavat, esimerkiksi esseen kirjoitustyylistä, jotka saattoivat poiketa laitoksen yleisistä käytännöistä, eikä niissä ollut neuvottelun varaa. Erään opiskelijan kokemana joidenkin opettajien tapa tutoroida oli seuraavanlainen: *”sit taas joiltain on ollu vähän sellasta, että näin tehään ja piste”* (Nainen 35 v., liikunta- ja terveystieteiden tdk.).

Kokemuksia oli myös opettajista, jotka olivat niin kiireisiä, ettei heillä ollut aikaa keskittyä tutorointiin. Vaikka heillä oli viikottainen tutoroinnille varattu vastaanottoaika, se ei taannut opiskelijalle ohjauksen saamista, sillä aikaa ei ollut riittävästi kaikille halukkaille: ”ohjaajalla on kiire, oven takana on aina monta yhtä aikaa tulossa, siinä tulee niinku sekä opiskelijalle että ohjaajalle semmonen tunne että tästä pitää päästä äkkiä” (Nainen 44 v., taloustieteiden tdk.). Myöskään sähköpostin välityksellä opettajia ei aina tavoitettu tai vastausten saaminen venyi liian pitkälle. Näin ollen opiskelijat olivatkin käyttäneet epävirallisia ohjausaikoja: ”sitten se on sitä, että kun joku opettaja tai proffa menee kahvilaan niin sitten sitä nappaa hihasta siinä” (Nainen 36 v., liikunta- ja terveystieteiden tdk.).

Yhteenvetona voidaan todeta, että aikuisten kertomusten perusteella opettajat tutoreina jakautuivat tässä tutkimuksessa kolmeen eri ryhmään: *empaattisiin, auktoriteetteihin ja tavoittamattomiin*. Parhaimpina tutoreina pidettiin opettajia, jotka osasivat asettua aikuisopiskelijoiden asemaan. Heidän kanssaan kommunikointi oli mutkatonta ja vuoropuhelu käytiin samalla tasolla. Toisen ryhmän muodostivat perinteiset, auktoriteetin roolin omaksuneet opettajat. Keskustelu eteni tällöin opettajan ehdoilla ja opiskelija oli lähinnä passiivinen tiedon vastaanottaja. Oma ryhmä koostui tavoittamattomista opettajatutoreista, joilla ei ollut riittävästi aikaa paneutua opiskelijoiden ongelmiin. Heillä oli meneillään omia tutkimustöitä tai sitten vastaanotolle oli niin paljon tulijoita, etteivät he ehtineet syventyä yksittäisen opiskelijan tutorointiin. Kuten opettajatutorit myös opiskelijatutorit nähtiin yksilöinä. Opiskelijatutoroinnin onnistuminen riippui tutorin persoonasta ja siitä, kuinka hän suhtautui tehtäväänsä. Tutorryhmiä pidettiin hyödyllisinä, ja puolet aikuisista oli tyytyväisiä niiden toteutukseen nykyisellään. Niihin tyytymättömät kokivat tutoroinnin tapahtuvan liian lyhyessä ajassa, jolloin asiat käytiin vain pintapuolisesti läpi.

6.3 Kokemuksia tutoroinnin osatekijöistä

6.3.1 Oppisisällöllinen tutorointi

Oppisisällöllinen tutorointi on Tenhulan & Pudaksen (1994, 31) mukaan tutorin ja opiskelijan välillä käytävää tieteellistä keskustelua, jossa selvitetään epäselviä

asioita, etsitään opiskeltavasta aihepiiristä ydinkohtia ja pohditaan syvällisesti opiskeltavia asioita. Suurimmalla osalla aikuisista oli kokemuksia oppisisällöllisestä tutoroinnista. Kolmasosa ei ollut saanut tällaista tutorointia lainkaan tai sitten sitä oli ollut niin vähän, ettei sitä pidetty merkityksellisenä. Tutorointia saaneet yhdistivät sen opinnäytetöiden tekemisvaiheessa tapahtuneeksi keskusteluksi, vaikka Tenhula & Pudas näkevät oppisisällöllisen tutoroinnin toteutuvan luontevimmin normaalin opetuksen yhteydessä. Vain pari opiskelijaa toi esille kokemuksensa siitä, että he olivat saaneet tällaista tutorointia opetuksen, kuten luentojen yhteydessä.

Oppisisällöllisen tutoroinnin tarve koettiin suurimmaksi graduvaiheessa, mutta sitä oli haettu myös muita seminaaritöitä tehtäessä. Työn alkuvaiheessa ohjaavan opettajan kanssa oli keskusteltu työn aiheesta, näkökulmasta ja niiden rajauksista. Myöhemmin ohjaaja oli auttanut sisällöllisten valintojen tekemisessä sekä kannustanut työn eteenpäin viemisessä.

Kukaan aikuisista ei kokenut saaneensa oppisisällöllistä ohjausta opiskelijatutoreilta. Professorit ja yliopisto-opettajat olivat ne henkilöt, joiden kanssa käytiin keskusteluja oppisisällöllisistä asioista. Lehtisen & Jokisen (1996, 107) mukaan oppisisällöllistä tutorointia pidetäänkin opettajatutorin vahvuusalueensa, sillä se edellyttää laaja-alaista asioiden hallintaa ja tietämystä. Tutorointi oli toteutunut pääasiassa yksilöohjauksena ja vuoropuhelua oli käyty sekä kasvokkain että sähköpostin välityksellä. Sähköpostia oppisisällöllisenä tutorointiväylänä ei pidetty kovinkaan onnistuneena. Tästä esimerkin kertoi eräs naisopiskelija: *”sähköpostin välityksellä, kun yrittää niinku saada ohjausta siihen niinku asiasisältöön niin kyllä se oli niinku aika kökköstä, että parempi olisi face-to-face keskustella”* (Nainen 44 v., taloustieteiden tdk.). Lisäksi tällöin saattoi tapahtua tulkintavirheitä puolin jos toisin ja ongelmia ei aina edes osattu pukea kirjalliseen muotoon niin selkeästi, että ohjaaja olisi voinut auttaa niiden ratkaisussa.

”...et hänkin (opettaja), kun anto sähköpostitse palautetta niin niinkun ne ehdotukset mitä saa, et näin ja näin voisit vielä parantaa työtäsi, niin tulee herkästi semmonen olo, et ahaa, että tota tää ei nyt

kelvannukaan, vaikka se ei nyt sitä itse asiassa tarkottanutkaan”.
(Nainen 40 v., humanistinen tdk.)

6.3.2 Opiskelutekninen tutorointi

Tenhulan & Pudaksen (1994, 329) mukaan opiskeluteknisen tutoroinnin tarve painottuu yleensä opintojen alkuvaiheeseen. Se sisältää opintojen suunnitteluun ja käytännön järjestelyihin liittyvän ohjauksen sekä akateemiseen työskentelyyn perehdyttämisen. Kuten edellä ilmeni (ks. s. 56), aikuisista monet kokivat opiskelutekniset taitonsa puutteellisiksi etenkin opiskelun alussa. Tässä tutkimuksessa vahvistui Moituksen ym. (2001, 44) esittämä näkemys siitä, että opiskelijoilla usein oletetaan olevan opiskelutekniset taidot hallussaan, vaikkakin opiskelijat itse kokevat ne puutteellisina opintojen alkuvaiheessa. Vain neljäsosa aikuisista toi ilmi saaneensa tähän liittyvää tutorointia, kuten tietoa sivuainevalinnoista ja esseen laadinnasta. Laitoksen yleiset esseen laadintaohjeet oli monesti kehoitettu etsimään www-sivuilta tai ne oli lähetetty sähköpostitse. Yleisissä infotilaisuuksissa oli annettu sivuainevalintoihin liittyvää tutorointia, joka oli siis kohdistunut suuremmalle joukolle kerrallaan. Aikuiset kertoivat kuitenkin kaivanneensa yksilöllistä ohjausta opintojen suunnitteluun, jossa olisi huomioitu heidän lähtökohtansa ja se, mitä juuri heidän kannattaa opiskella aikaisempien valintojensa ja tietojensa tueksi.

Suurin osa aikuisopiskelijoista (13/17) koki jääneensä vaille opiskeluteknistä tutorointia, tai sitä oltiin saatu niukasti. Yleisesti koettiin tällaista tutorointia olevan liian vähän tarjolla. Se vähä mitä oltiin saatu, oli tullut lähinnä kielten opiskelun yhteydessä, kuten miesopiskelija asian ilmaisi: *”lukutekniikassa oli just se englannin kielen kurssi, missä käsiteltiin tieteellisen artikkelin lukemista”* (Mies 37 v., liikunta- ja terveystieteiden tdk.). Koska opiskeluteknisiin taitoihin liittyviä kursseja ei ollut järjestetty, monelle aikuiselle oli muodostunut käsitys siitä, että ne tulisi jo hallita. Tämän vuoksi moni epäroki kysyä neuvoja näihin yleisesti itsestään selvyytensä pidettyihin asioihin. Näin totesi yksi naisopiskelijoista: *”alusma kuvittelin, että täällä täytyy olla kauheen viisas ja saa kysyä vaan fiksuja asioita eikä saa olla tyhmä”* (Nainen 46 v., humanistinen tdk.). He eivät olleet edes varmoja, kenen puoleen opiskeluteknisissä ongelmissa voisi kääntyä. Näin ollen

näitä taitoja opeteltiin itse käyttämällä ”*semmosta yritys-erehdys menetelmää*”. Opiskeluteknistä tutorointia ei ollut riittävästi opetuksenkaan yhteydessä tai se oli hataraa. Eräs naisopiskelija kuvasi tilannetta seuraavasti:

”...hirmu usein oli sellanen tilanne niinku minkä tahansa tehtävän annossa, kun luento päättyy niin me mietittiin, että mitä me nyt tehdään...elikä ne oli niin semmoset epämääräiset ne ohjeet. Siinä oli sitten niinku nolo juttu mennä sitten seuraavan luennon alussa kysymään, mikä tämä oli tämä tarkoitus”. (Nainen 44 v., taloustieteiden tdk.)

Tiilikaisen (2000, 82) tutkimuksesta ilmenee opiskelijoiden haluavan kehittää opiskeluteknisiä taitojaan joko opetukseen integroituna tai erillisinä kursseina. Myös meidän tutkimuksesta selvisi, että aikuisilla oli tarve ja halu kehittää näitä taitojaan. He toivoivat, että opintojen alussa järjestettäisiin vapaavalintaisia kursseja, joilla opiskeluteknisiä taitoja voisi täydentää (ks. Pantzar 1992, 5-6).

6.3.3 Yhteisöön integroiva tutorointi

Tenhula & Pudas (1994, 33) määrittelevät yhteisöön integroivan tutoroinnin tarkoituksiksi opiskelijan perehdyttämisen tiedeyhteisön jäseneksi. Tutorin roolina on toimia ikään kuin linkkinä henkilökunnan ja opiskelijoiden välillä ja tehdä fyysinen ja sosiaalinen opiskeluympäristö tutuksi uusille opiskelijoille. Tiilikainen (2000, 84) painottaa laitoksen henkilökunnan ja opiskelijoiden välistä vuorovaikutusta, jonka kautta opiskelijoilla on mahdollisuus ymmärtää tiedeyhteisössä vallitseva kulttuurinen malli.

Fyysinen opiskeluympäristö oli tullut aikuisille ensimmäisenä opiskeluyksynä tutuksi. Toiset olivat osallistuneet opiskelijatutorin vetämään kampusalueen esittelyyn, jossa oli kierrelty eri laitoksissa ja muissa tärkeissä rakennuksissa. Toiset taas olivat perehtyneet itse opiskelun lomassa eri paikkoihin ”*kartta kourassa*”. Monelle paikkakuntalaiselle fyysinen opiskeluympäristö oli suurin piirtein entuudestaan tuttu.

Tutustuminen laitoksen henkilökuntaan oli tapahtunut pääasiassa oma-aloitteisesti. Nimet oli yhdistetty kasvoihin sitä mukaa kun oltiin osallistuttu eri opettajien järjestämille kursseille tai käyty heidän vastaanotoillaan. Vain muutama toi esille olleensa opiskelun alussa esimerkiksi ainejärjestön järjestämässä tilaisuudessa, jossa laitoksen henkilökunta oli esittäytynyt uusille opiskelijoille. Aikuisopiskelijoiden kertomuksista tuli esille, että he olivat ennemminkin opettajien kuin nuorten opiskelijoiden kanssa samalla ”aaltopituudella”. Tämä tuli esiin mm. seuraavalla tavalla: *”ne kysymykset, mitkä muut esittää opiskelijakavereille niin minä meen esittämään ne suoraan niinku opettajille”* (Nainen 33 v., humanistinen tdk.). Suurin osa (12/17) aikuisista ei kokenutkaan kiinnittyneensä yliopistolla mihinkään opiskeluporukkaan. Joillakin aikuisista oli kuitenkin yksittäisiä ystäviä, joiden kanssa he vaihtoivat ajatuksia ja kokemuksia opiskelusta. Pari oli mennyt mukaan ainejärjestötoimintaan ja tunsivat sitä kautta kuuluvansa johonkin tiettyyn opiskelijaryhmään.

Valtaosa (10/17) aikuisista koki olevansa mukana laitoksen tiedeyhteisössä. Laitokseen sosiaalistuminen oli tapahtunut pikkuhiljaa. Useat toivat esille, että laitoksen yhteisöön mukaan pääsy oli omasta motivaatiosta ja halusta kiinni. He eivät edes kaivanneet tutoria opiskelijoiden ja henkilökunnan välikädeksi (vrt. Tenhula & Pudas 1994, 33). Erityisesti opiskelijat, jotka olivat loppuvaiheessa opintojaan, tunsivat päässeensä sisälle tiedeyhteisöön. Tätä oli edesauttanut opinnäytetyön tekemisen yhteydessä käydyt keskustelut, joissa oli puhuttu saman alan kieltä ja löydetty yhteinen intressi: tutkimuksen tekeminen.

”...varsinkin nyt ku mä oon tehny tota graduani ja se on vielä semmonen aihe, mistä meidän proffa on kiinnostunu niin kyl sitä niinku tuntee, et ollaan vähän niinku samassa veneessä, samaa asiaa viemässä eteenpäin”. (Mies 37 v., liikunta- ja terveystieteiden tdk.)

Integroituminen laitoksen tiedeyhteisöön oli tapahtunut vaivattomammin laitoksilla, joilla henkilökuntaa oli vähän ja opiskelijamäärät olivat verrattain pienet. Näin asian ilmaisi eräs opiskelija: *”et tavallaan se laitos on pieni piiri, jossa kaikki tuntevat toisensa ja jos ei halua jättäytyä ulkopuolelle sillä lailla niin tota pääsee kyllä mukaan touhuihin ja otetaan vastaan kyllä”* (Mies 36 v., liikunta- ja terveystieteiden tdk.)

tieteiden tdk.). Pieni osa (4/17) aikuisista oli tarkoituksellisesti jättäytynyt laitoksen tiedeyhteisön ulkopuolelle. Heillä ei siis edes ”oo ollu tarvetta sinne pyrkiä”. Heidän elämässään opiskelijan rooli ei näyttäytynyt niin vahvana, jotta heillä olisi ollut kiinnostusta olla osana suurempaa yliopistoyhteisöä.

Tässä tutkimuksessa näyttää siltä, että tutorin rooli ei ollut merkittävä aikuisopiskelijoiden kiinnittymisessä fyysiseen ja sosiaaliseen opiskelu ympäristöön. Vaikka aikuisopiskelijat pitivät tutorin yhtenä päätehtävänä yliopistoon sosiaalistamista (ks. s 61), he kuitenkin kokivat, että integroituminen yliopistoon ei ollut heidän kohdallaan tutorin toiminnasta riippuvaista. Heidän mielestään oli jokaisen omasta motivaatiosta ja aktiivisuudesta kiinni, kuinka tiedeyhteisöön ja sen toimintaan pääsi mukaan. Suurin osa aikuisista koki sosiaalistuneensa laajempaan tiedeyhteisöön, mutta pienempiin opiskelijajapurukoihin kuuluminen oli vähäistä. Toisin kuin mitä Graham & Donaldson (1999, 159) ovat esittäneet, tässä tutkimuksessa opiskelijaryhmään kuulumattomuus ei siis ollut vaikeuttanut laitoksen tiedeyhteisöön integroitumista.

6.3.4 Psykososiaalinen tutorointi

Tenhulan ja Pudaksen (1994, 32) mukaan psykososiaalisen tutoroinnin tarkoituksena on ymmärtävän kuuntelemisen ja tukemisen avulla auttaa opiskelijaa elämäntilanteiden muutoksissa, jotka saattavat heijastua opiskeluun. Päämääränä on rohkaista opiskelijaa ratkaisemaan itse omat ongelmansa ja kannustaa häntä opinnoissa sekä auttaa hahmottamaan opiskelun merkitys elämän kokonaisuudessa. Tutoroinnin edellytyksenä on luottamuksellisen suhteen muodostuminen opiskelijan ja tutorin välille.

Aikuisopiskelijoiden elämäntilanteeseen liittyi monenlaisia huolia ja murheita. Päänvaivaa aiheutui mm. huonosta taloudellisesta tilanteesta, ajan puutteesta ja perheen hyvinvoinnista. Nämä heijastuivat myös opiskeluun, johon ei voitu aina panostaa niin paljon kuin olisi haluttu. Suurin osa (10/17) aikuisista toi kuitenkin esiin, ettei opiskelun ulkopuolisista asioista oltu juurikaan keskusteltu tutoreiden kanssa. He eivät pitäneet luontevana keskustella henkilökohtaisista ongelmistaan ”vieraan” ihmisen kanssa, kuten seuraavasta sitaatista ilmenee: ”jos on jotain on-

gelmia niin en oo sitten sen kummemmin, mutta ei ne nyt sillein niin läheiseksi ootullu, et vois jonkun kanssa oikein terapoida” (Nainen 36 v., liikunta- ja terveystieteiden tdk.). He kävivät omia huoliaan läpi mieluummin läheisten tai ystävien kanssa. Toisaalta ne aikuiset, jotka olivat löytäneet laitokseltaan samanhenkisen opettajatutorin, olivat voineet puhua avoimemmin omistakin asioistaan: *”se on sitten menny ihan henkilökohtasiin, että ei opiskelusta välttämättä...jostain just niinkun oman elämäntilanteen huomioon ottamisesta ja jos ei oo jotain niinkun voinu tehdä niin sen hyväksymiseen”* (Nainen 36 v., kasvatustieteiden tdk.).

Vaikka monet eivät olleet jakaneet huoliaan tutoreiden kanssa, muutamat olivat kuitenkin kertoneet heille jotain omasta elämästään. Keskustelua perheestä ja omista suunnitelmista oltiin käyty tutoreiden kanssa yleisellä tasolla.

”Mitä nyt tähän työhön liittyvistä asioista pintapuolisesti ja siitä, miks mä tällä oon ja mitä mä aion tehdä tulevaisuudessa, kyllä mä näistä oon muutaman sanan vaihtanu”. (Mies 41 v., taloustieteiden tdk.)

”...et kyllä joskus jotain lasten juttuja, mutta ei tietysti mitään kauheen syvällistä”. (Nainen 36 v., liikunta- ja terveystieteiden tdk.)

Tutkimuksestamme ilmeni, että psykososiaalista tutorointia oli tarvittu vähän. Aikuiset eivät halunneet käsitellä opiskeluun liittyvien ongelmien yhteydessä yksityiselämäänsä. He tarvitsivat tutorin tukea välittömiin opiskelun ongelmiin, kun taas yksityisemmät asiat käytiin läpi mieluummin perheenjäsenten ja ystävien kesken.

Yhteenvetona tässä tutkimuksessa voidaan todeta, että Tenhulan & Pudaksen (1994) jaottelemista tutoroinnin osatekijöistä tärkeimpänä pidettiin opiskeluteknistä tutorointia (vrt. Lehtinen 1990, 88). Sen tarve korostui etenkin opintojen alkuvaiheessa, jolloin kaivattiin selkeää perehdyttämistä yliopiston tapoihin ja käytänteisiin, jotta opinnot voitaisiin käynnistää vaivattomasti. Aikuisten mielestä tällaista tutorointia ei ollut tarjolla riittävästi ja he toivoivatkin järjestettävän erillisiä kursseja, joilla opiskeluteknisiä taitoja voisi kehittää. Lähes yhtä olennaisena

osatekijänä pidettiin myös oppisisällöllistä tutorointia (ks. Lehtinen 1990, 87). Aikuiset toivat esille saaneensa tällaista tutorointia henkilökohtaisesti opinnäyte- töitä tehtäessä ja vain harvat mainitsivat sitä olleen opetuksen lomassa. He pitivät kuitenkin tärkeänä, että kurseilla ja luennoilla olisi käsiteltäviin aihealueisiin kohdistuvaa tutorointia.

Vähemmän tärkeänä tutoroinnin osatekijänä pidettiin yhteisöön integroivaa ohja- usta. Aikuiset eivät kaivanneet tutorointia fyysiseen opiskeluympäristöön integroi- tumiseen, vaan kokivat sen tapahtuvan luontevammin omatoimisesti opiskelun ohessa. Myös laitoksen tiedeyhteisöön sosiaalistuminen oli tapahtunut vähitellen ja sen koettiin olevan omasta halusta ja aktiivisuudesta kiinni. Aikuisilla ei ollut tarvetta osallistua opintojen ulkopuoliseen sosiaaliseen toimintaan nuorempien opiskelijoiden mukana, mutta he halusivat kuitenkin vaihtaa ajatuksia ja koke- muksia opiskelusta heidän kanssaan. Laitoksen henkilökuntaan aikuiset olivat tutustuneet oma-aloitteisesti ja he eivät epäröineet mennä kysymään heiltä neuvo- ja opiskeluasioihin. Sen sijaan henkilökohtaisiin, välillisesti opiskeluun liittyviin ongelmiin aikuiset eivät olleet hakeneet tutorointia, eli myöskään psykososiaali- seen tutorointiin heillä ei ollut merkittävää tarvetta. He erottivat yksityiselämään liittyvät asiat opiskeluasioista ja käsitelivät niitä erillään joko läheisten tai tuto- reiden kanssa.

Tutoroinnin osa-alueista merkittävimiksi nousivat siis opiskelutekninen ja oppi- sisällöllinen tutorointi. Opiskeluteknisen tutoroinnin tarve on yleensä suurin opin- tojen käynnistyessä (Tenhula & Pudas 1994, 32). Vaikka lähes kaikki aikuisopis- kelijat olivat opintojensa loppuvaiheessa, heillä oli hyvin muistissa opiskelun alun ongelmat. Alkuvaihe oli ollut monelle hyvin hämmentävä ja epävarma tilanne, mistä johtuen opiskeluteknistä tutorointia pidettiin erityisen tarpeellisena. Haastat- teluhetkellä valtaosa (12/17) teki parhaillaan pro gradu –tutkielmaa, jolloin oppi- sisällöllinen tutorointi koettiin ajankohtaisimmaksi. Vaikka aikuisopiskelijat ja- koivat tutoroinnin osatekijät tärkeisiin ja vähemmän tärkeisiin, rajanveto ei ollut kuitenkaan jyrkkä. Mitään osatekijää ei pidetty täysin tarpeettomana. Elämän ja opiskelun eri vaiheissa asiat painottuivat eri tavoin, jolloin myös tutoroinnin osa- tekijöiden merkitys ja tarve vaihtelivat.

”...kyllä se on aina siinä hetkessä, jos sä tunnet kaipaavat ohjausta niin se on sillä hetkellä sitten tärkeää...kun niitä tarkastelee nyt myöhemmin niin ei ne enää nouse sitten semmoseen asemaan”.
(Nainen 36 v., liikunta- ja terveystieteiden tdk.)

6.4 Opiskelussa koetut ylä- ja alamäet

Ensimmäinen aikuisten kokema *huippuhetki* oli ollut sisäänpääsy yliopistoon. Menestyminen pääsykokeissa oli heille osoitus siitä, että myös opinnoista oli mahdollista suoriutua siinä missä nuoremmatkin. Ensimmäinen kynnyks oli ikään kuin ylitetty ja saatu varmuutta itsestä opiskelijana.

”...kynnyks tulla yliopistoon, alottaa niinku opiskelut kaksikymppisten kanssa, jotka on tottunu jatkuvasti lukee, opiskelee ja tekee tehtäviä...olihan se kumminkin niinkun mahtava fiilinki, että ei sitä ihan kehärakki oo, että pystyy vielä niinku tän ikäisten kaa niinku rinnalla opiskelemaan”. (Mies 41 v., taloustieteiden tdk.)

”...se oli niinkun jotenkin kauheen ihanaa, et nyt mä oon tosiaan lähteny opiskelemaan et tuli niinkun semmonen uudistumisen olo”.
(Nainen 40 v., humanistinen tdk.)

Alun jälkeen aikuisten kokemat huippuhetket olivat opiskelun arjessa kohdattuja iloja tai onnistumisia. Kursseilla hyvin menestyminen tai vaikeista tenteistä läpi pääseminen oli monelle palkitsevaa. Itsensä ylittäminen antoi samalla uutta intoa ja varmuutta viedä opintoja eteenpäin.

”jos siitä hirvittävästä matematiikan kurssista lasahtaa ykkönen niin sitä on todella onnellinen, aivan kuin olis ollu hienompikin suoritus, mutta kyllä tietenki joku hyvin menny tentti, on se niinku oikeesti semmonen riemun juttu”. (Nainen 44 v., taloustieteiden tdk.)

Laajempien töiden, kuten pro seminaarien ja projektien, sekä opintokokonaisuuksien valmiiksi saaminen olivat monelle (7/17) opiskelun kohokohtia. Tämä tuotti

onnistumisen elämyksiä ja sitä kautta mielihyvää. Toisille taas huippuhetki oli se, että yksittäiset opitut asiat pystyi yhdistämään laajoiksi kokonaisuuksiksi ja sitä kautta oivaltamaan uudenlaisia merkityksiä.

”...ehkä ne liittyy johonki niinku tajuamiseen, oivalluksen saamiseen, että ahaa toi tarkoittaa tota, ne yhdistyy tälleen ja siitä tulee joku kokonaisuus tai joku tämmönen oman maailmankuvan palanen loksahtaa kohdalleen...semmonen joku sisäinen liikahdus”. (Mies 37 v., liikunta- ja terveystieteiden tdk.)

”Ne on monta kertaa liittyny johonki siihen semmoseen ahaa-elämykseen jostain, että on ollu kaks semmosta asiakokonaisuutta, mitkä on saanu vedettyä yhteen jollakin just äskettäin opitulla asialla, keksiny että niillä on semmonen tietty asiayhteys ja siitä on pystyny kehittämään sitten semmosen suuremman asiakokonaisuuden ja saanu sen sitten niinku rakenteeksi mieleensä”. (Mies 33 v., informaatioteknologian tdk.)

Muutammat pitivät koko tähänastista yliopistossa oloaikaa huippuhetkenä. He eivät osanneet erottaa mitään yksittäisiä tapahtumia kohokohtina, vaan muistellessaan opiskeluhistoriaansa yliopistossa, mielikuva opiskelusta oli positiivinen. Osalle heistä opiskelu oli tarjonnut ”hengähdystauon” ja tuonut mieluisaa vaihtelua työelämän rutiineihin. Yksi miesopiskelija tulkitsi huippuhetkeään tähän tapaan: *”no mulla on ollu varmaan kaikki positiivista, et on ollu koko ajan semmosta...on ollu hieno kolme vuotta, kun on saanu työn välissä opiskella...kun kokee, että on itse tuottanu jotakin ja varmasti hyvyys on taas kehittyny melkein omia aikojaan”* (Mies 36 v., liikunta- ja terveystieteiden tdk.).

Vastoinkäymiset koettiin tavallisesti olevan itsestä johtuvia. Vähäinen valmistautuminen opintoihin kostautui huonoina tai hylättyinä arvosanoina. Oma saamattomuus johti osaltaan siihen, että tehtävät kasautuivat ja etukäteen suunnitellut aikataulut pettivät. Nämä opiskeluun kuuluvat pienet vastoinkäymiset näyttäytyvät varmasti useimpien opiskelijoiden arjessa ikään katsomatta.

Perheellisille ja työssä käyville aikuisopiskelijoille tyypillinen vastoinkäyminen oli tilapäinen ajankäytön hallitsemattomuus. Välillä heille tuli tunne, etteivät omat voimavarat riittäneet pyörittämään kaikkia elämän osa-alueita, mikä näyttäytyi väsymyksenä. Eräs aikuinen kertoi tuntemuksistaan seuraavasti: *”no vastoinkäymisiä on sitten tietysti se, että eihän se kauheen vaivatonta oo sitten perhelämää ja opiskelua limittää ja lomittaa, kun meet kotiin siellä on eri murheet...että välillä on fyysisestikin tosi väsyne ja henkisestikin”* (Nainen 36 v., liikunta- ja terveystieteiden tdk.).

Aikuiset toivat esiin jonkin verran myös itsensä ulkopuolelta tulevia vastoinkäymisiä, joihin ei omalla toiminnallaan voinut vaikuttaa. Näitä olivat mm. ne, että kursseilla ei ollut aina tilaa tai opinto-ohjelmat muuttuivat uuden lukukauden alussa, jolloin opinnoissa eteneminen hidastui. Eräs opiskelija koki asian näin: *”Nämä opinto-ohjelman muuttumiset, ylimääräiset kurssit...mie olisin nyt jo valmistunut jonkin aikaa sitten, mutta se kerkis muuttua...näitä kursseja on tarjolla vasta loppuvuodesta ja mie vaan tässä odottelen, että ne alkaa”* (Nainen 44 v., taloustieteiden tdk.). Yksi miesopiskelija kertoi mieleenpainuvimmaksi vastoinkäymiseksi erään professorin suhtautumisen häneen. Opiskelijan näkökulmasta tilanne näytti kiusalliselta: *”yks kurssi oli semmonen, että se ei meinannu mennä läpi millään ja jos vielä proffa menee sanomaan sillä tavalla, että jos vastaukses pysyy tällä tasolla niin minä tulen pitämään huolen, että sinusta ei tule maistereita...mää jouvuin oottaan niin kauan, että se proffa lähti pois pitämästä sitä kurssia, niin mä pääsin sitten seuraavalla opettajalla läpi sen saman tien - viis yritystä se vaati”* (Mies 33 v., informaatioteknologian tdk.).

Pettymykset liittyivät usein yliopiston opintotarjontaan ja opetuksen laatuun. Odotukset yliopisto-opintojen tasosta olivat olleet suuremmat kuin millaiseksi se käytännössä osoittautui. Muutama olikin pettynyt yliopiston antamiin valmiuksiin. Eräs opiskelija suhtautui yliopistokoulutukseen näin: *”se todellinen tietotaito taso, mikä muodostuu koulutuksesta niin se on aika kyseenalainen, niin sen kokee, että ai...se on tätä”* (Mies 36 v., taloustieteiden tdk.). Peruskursseilla luennoitut asiat olivat toisinaan jo entuudestaan tuttuja, eikä kuulijoiden erilaista lähtötasoa aina huomioitu, kuten naisopiskelijan puheesta ilmenee: *”lähdetään joskus niinku vähän nollasta, et ei huomioida sitä, että siellä luentosalissa istuu paljon ihmisiä,*

joilla on työkokemusta...jollain keskustelulla tai muulla niinku saatais sitä miellyttävämmäks, et ei vaan istuta siellä ja oteta vastaan passiivisesti sitä tietoa” (Nainen 36v., liikunta- ja terveystieteiden tdk.). Tieto jäi siis välillä pinnalliseksi, vaikka tavoitteena aikuisilla oli syventää omaa tietämystä ja osaamista. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen näkökulmasta opetuksen lähtökohtana tulisikin olla opiskelijan jo olemassa olevat tiedot, käsitykset ja uskomukset opiskeltavasta asiasta, sillä niiden varassa uutta tietoa omaksutaan. Opiskelijan rooli on olla itse tekijä ja toimija eikä siis toiminnan kohde. (Rauste-von Wright & von Wright 1994, 15, 126; Tynjälä 1999, 61-65.)

Yllätyksinä olivat muutamille tulleet yliopistoinstituution hierarkkisuus ja byrokratian jäykkyys. Tämä lisäsi opiskelijoiden epätietoisuutta ja hankaloitti asioiden selvittämistä. Eräs opiskelija kuvasi tätä seuraavasti: *”mä sanoisin että yllättänyt on tämmönen byrokratian monimutkasuus ja runsaus, että just niinku jotain opintosuorituksia pitää juosta keräämässä ympäriinsä eikä heti saa selkeetä vastauksakaan edes, että kuka jonkun suorituksen antaa...mä menin sen opintokirjani kanssa proffan luo, et eiks näitä hyväksytä ja se sano, että joo kyllä varmaan, mut että hän ei nyt tiedä voikohan hän näitä merkitä vai merkitääkö ne kielikeskuksessa...ehkä mun pitää lähtee kielikeskukseen sen opintokirjan kanssa taas niinku hattu kourassa, että hyväksytteks te nämä”* (Nainen 40 v., humanistinen tdk.). Asioihin ei siis aina löytynyt yksiselitteisiä ratkaisuja, vaan opiskelija joutui selvittämään ongelmiaan monilta eri tahoilta, joiden antamat ohjeistukset saattoivat olla ristiriitaisia.

Opiskelijat olivat yllättyneet myös yliopisto-opintojen vaativuudesta sekä positii-visesti että negatiivisesti. Toisia oli hämmästyttänyt se, miten helposti opintoviikkoja sai kasattua ja toisia taas se, miten työlästä ja vaativaa opiskelu oli.

”Kyllä ne helepolla tuli, jos mä käytin tehtävää kohti aikaa keskimäärin neljä - viis tuntii ja mä olin yhen viikon Kyproksella ja sieltä reissulta mää kuittasin seittämän opintoviikkoo niin se oli pikkunen yllätys.” (Mies 41 v., taloustieteiden tdk.)

”Yllätyksenä tuli se, että tosiaanakin joutuu tekeen paljon töitä, et tää yliopisto-opiskelu on kuitenkin tosi työlästä...niin kuitenkin se tuli yllätyksenä, kun joutuu tekemään, lukemaan ja panostamaan, et ei tää meekään sillein, että heijaa tosta noin vaan.” (Nainen 36 v., kasvatustieteiden tdk.)

Se, miten opintojen vaativuuden kokee, on varmasti persoonakysymys. Jos tavoitteena on kursseista läpi pääseminen, selviää ehkä vähemmälläkin työllä. Jos taas tavoitteena on saada opinnoista itselle enemmän ja oppia asioita syvällisemmin, joutuu todennäköisesti näkemään opiskelun eteen enemmän aikaa ja vaivaa. Tämä asia kiteytyi seuraavassa kommentissa: *”mä voisin paljon vähemmälläkin tän homman hoitaa kotiin, et mä saisin sen opintomerkinnän, mut sit toisaalta mä lähen sillä ajatuksella, että mä viisastun täällä et mä en vaan kerää niitä opintoviikkoja, vaan niitten opintoviikkojen sisällä täytyy olla jotain ja niillä täytyy olla merkitystä”* (Nainen 36 v., liikunta- ja terveystieteiden tdk.).

Positiivisena yllätyksenä muutamille oli tullut oman itsensä ylittäminen. Itsestä oli tiukan paikan tullen löytynyt uusia piirteitä ja voimavaroja. Joku hämmästeli omaa motivaatiotaan ja sitä, kuinka se ajoi hyviin suorituksiin ripeässä aikataulussa. Toinen taas yllättyi nauttineensa opiskeluajasta ja yksinolosta, vaikka koti ja perhe odottivat toisella paikkakunnalla. Eräs oli yllättänyt itsensä suoriutumalla mahdottomina pitämistään kursseista: *”suurin yllätys oli se, että mä oon suoriutunut näistä tilastotieteen kursseista ja tilastomatikasta, vaikka en ikinä olis kuvitellu, että mä tentin sen ihan hyvillä tiedoilla, että tämmösiä uusia piirteitä on löytynyt itestä”* (Nainen 35 v., liikunta- ja terveystieteiden tdk.).

Ohessa tässä tutkimuksessa esiin tulleet aikuisten yliopistossa kokemat huippuhetket, yllätykset, vastoinkäymiset ja pettymykset *yhteen koottuna*:

<p>huippuhetket</p> <ul style="list-style-type: none"> - sisäänpääsy yliopistoon - kursseilla ja tenteissä menestyminen - vaikeista tenteistä suoriutuminen - opintokokonaisuuksien valmiiksi saaminen - uusien merkityksien ja kokonaisuuksien oivaltaminen - koko yliopisto-aika 	<p>yllätykset</p> <ul style="list-style-type: none"> - yliopiston byrokraattisuus ja hierarkkisuus - opintojen vaikeus/helppous - itsensä ylittäminen
<p>vastoinkäymiset</p> <ul style="list-style-type: none"> - ajankäytön hallitsemattomuus - väsymys - opintojen viivästyminen - henkilösuhteet - huonot tai hylätyt arvosanat 	<p>pettymykset</p> <ul style="list-style-type: none"> - opintojen lähtötaso - opintojen laatu - opintotarjonta - yliopiston antamat valmiudet

KUVIO 5. Aikuisten opintouran ylä- ja alamäet yliopistossa

Lähes kaikki haastattelemamme aikuiset olivat kohdanneet sekä nousuja että laskuja opintourallaan. Huippuhetket ja vastoinkäymiset koettiin lähes poikkeuksetta itsestä johtuviksi kun taas pettymykset aiheutuivat monesti yliopiston tarjonnasta. Yllätykset olivat niin positiivisia kuin negatiivisia ja niitä aiheuttivat kullekin opiskelijalle erilaiset asiat.

6.5 Aikuisten kehitysideoita opiskelulle ja tutoroinnille

Yhtä opiskelijaa lukuun ottamatta kaikkien aikuisten mielestä yliopisto-opiskelussa ja tutoroinnissa oli kehitettävää. Aikuiset toivat esiin, että heidät tulisi huomioida yliopistossa enemmän yksilöinä. Tällöin opiskelija voitaisiin ottaa huomioon kokonaisuudessaan, eli hänen työ- ja opiskeluhistoriansa sekä nykytilanteensa, ja suunnitella henkilökohtaista opintojen kulkua.

”Tärkein minkä mä koen on se, että aikuisia huomioitais yksilöllisesti ja sitten se opiskelu voitais vähän suunnitella ja toteuttaa yksilöllisesti...huomioitais sitä, että aikuisilla voi elämäntilanteesta johtuen kulua vähän kauemmin aikaa, että ei välttämättä oleteta, että on näitten uraputkiopiskelijoiden kyydissä ja pysyy siellä.” (Mies 36 v., matemaattis-luonnontieteellinen tdk.)

Kolmasosa opiskelijoista (6/17) toivoi, että laitoksen henkilökunta oppisi tuntemaan paremmin opiskelijat, jolloin yksilöllinen ohjaus olisi helpompi toteuttaa. Tämä tulee esiin seuraavassa kommentissa: *”yritettäis oppia tuntemaan niitä opiskelijoita, koska ei samalla sapluunalla voi ohjata kaikkia”* (Nainen 36 v., liikunta- ja terveystieteiden tdk.). Muutama esitti toiveen opintojen alussa järjestettävästä lyhyestä keskustelusta, jossa opiskelija ja tutor yhdessä kartoittaisivat opiskelijan lähtötilanteen eli sen, mitä hän on tähän mennessä opiskelu- ja työurallaan tehnyt ja mitä hän jo osaa: *”et juttelee laitoksen jonkun henkilön kanssa niin sen vois siihen alkuun laittaa...vois kuvitella et kun on aikuinen et nyt hänet otettiin huomioon ja et hän on joku täällä, yksilö täällä...se ois hieno alkusysäys sille opiskelulle”* (Mies 36 v., liikunta- ja terveystieteiden tdk.). Knowles (1984, 15-19) näkee, että opiskelijoiden henkilökohtaisista oppimis- ja koulutustarpeista tulisi keskustella yhdessä, jolloin ne voitaisiin huomioida mahdollisimman hyvin opetuksessa.

Suurin osa aikuisopiskelijoista (11/17) painotti, että heidän elämäntilanteensa tulisi ottaa paremmin huomioon yliopistossa. He kaipasivat opinnoilta enemmän joustavuutta. Haastatellut aikuiset toivoivat mahdollisuutta suorittaa opintojaan nykyistä vapaamuotoisemmin ilman läsnäolopakkoja, sillä työssäkäyvien oli vaikea irrottautua päiväsaikaan sijoittuville kursseille ja luennoille. Edellisestä johtuen he odottivat ainakin liukuvia aikatauluja ja vaihtoehtoisia suoritustapoja, jolloin opiskeluun käytettävän ajan ja paikan voisi valita itselle sopivaksi ja opinnotkaan eivät viivästyisi.

”...että kyllä sitä joustavuutta täytyis löytyä, koska ihmisillä on niin monta foorumia missä ne elää, et on moni tosiaan töissä samanaika-

sesti et ei voi olettaa, että et ne toimii samalla tavalla kun nuoret.”
(Nainen 36 v., liikunta- ja terveystieteiden tdk.)

*”Tämmösen kurssin kohdalla, joka muodostuu monesta eri osateki-
jästä, sen pitäis olla vähintään kaks vuotta auki, et yliopiston pitäis
tarjota aikuiselle mahdollisuus opiskella silloin, kun se aikuiselle
sopii eikä silloin kun se sattuu henkilökunnalle sopimaan, eli pitäis
tarjota huomattavasti enemmän mahdollisuuksia, sillä liian tiukat
deadlinet ei sovi aikuiselle.”* (Mies 36 v., taloustieteiden tdk.)

Aikuisopiskelijat halusivat hyödyntää omaa opiskelu-, työ- ja elämäkokemustaan opiskelussa, mihin ei heidän mielestään annettu aina riittävästi mahdollisuuksia. Flemingin & Murphyn (2000, 86) tutkimuksesta ilmenee, että aikuisten työ- ja perhe-elämän myötä kasaantunut subjektiivinen tieto jätetään usein huomioimatta yliopistossa. Myös tässä tutkimuksessa tuli selvästi esiin, että aikuiset olisivat halunneet käyttää opiskelussa, sekä luennoilla että kirjallisissa töissä, enemmän jo olemassa olevaa tietotaitoaan. Toisaalta omien kokemusten käyttö osana oppimisprosessia voi olla Merrillin (2001, 13) mukaan myös ongelmallista. Aikuisten saattaa olla vaikeaa irrottautua omasta kokemuksestaan, mikä voi näkyä jäykkänä ja kapeana asenteena opittavaa asiaa kohtaan. Lisäksi haastattelemamme aikuiset toivoivat, että opetus sisältäisi runsaammin keskustelua, jossa jokainen voisi tuoda oman näkökulmansa käsiteltäviin asioihin. Näin voitaisiin rikastuttaa sekä omaa että muiden oppimista ja koko opetustapahtumaa (ks. Knowles 1984, 15-19). Yksi opiskelija kaipasi myös opiskelijoiden ja opettajien välisiä spontaaneja keskusteluja: *”mä muistan ajatelleeni, että niinkun joskus aikoinaan yliopistossa ehkä on ollutkin, että olis enempi tämmöstä välitöntä vuoropuhelua niin kun proffien ja lehtoreiden kanssa”* (Mies 37 v., liikunta- ja terveystieteiden tdk.).

Kuten edellä ilmeni (ks. s. 57-58), aikuisten oli vaikeaa saada vertaisia nuoremmista opiskelijoista. He olisivat halunneet jakaa opiskelukokemuksiaan ikäistensä kanssa, mutta aikuiset eivät kohdanneet toisiaan yliopiston arjessa. Näin ollen heillä ei ollut edes mahdollisuutta tutustua toisiinsa, kuten seuraavasta sitaatista käy ilmi: *”voi hitto kun täällä olis mahollisuus enemmän niinkun nähä aikuisia tai vanhempia opiskelijoita, mut mistäs niitä ihmisiä tietää ja löytää, kun on niin iso*

massa...tuonnehan ne uppoo johonkin” (Nainen 46 v., humanistinen tdk.). Muutama toivoi, että aikuisopiskelijoista koottaisiin omia tutorryhmiä. Eräs toi esiin myös sen, että tutorryhmän vetäjä olisi itsekin aikuisopiskelija, jolloin tämä osaisi asettua opinnot aloittavien aikuisten asemaan ja tutoroida heitä kohdennetummin. Pari opiskelijaa taas ehdotti, että opintojen alussa vanhemmat opiskelijat koottaisiin yhteen yli tiedekuntarajojen.

”...poimittas uusista opiskelijoista ne vanhemmat versiot ja vaikka ois eri tiedekunnistakin...eihän niiden tartte saman tiedekunnan sisällä olla.” (Nainen 36 v., taloustieteiden tdk.)

Näin menetellen aikuisopiskelijoilla olisi parempi mahdollisuus tutustua toisiinsa heti opintojen alusta lähtien. Samalla heillä olisi tilaisuus luoda omia sosiaalisia verkostoja. Tosin nämä tutorryhmät toteutuisivat vain laitoksilla, joilla on useita aikuisopiskelijoita. Jos aikuisten tutorryhmän kokoaminen ei olisi mahdollista laitoksen sisällä, yli tiedekuntarajojen tapahtuvalla yhteistoiminnalla taattaisiin aikuisopiskelijoiden kohtaamiset.

Vaikka haastatelluilla aikuisilla ei ollut kiinnostusta olla mukana nuorempien opiskelijoiden vapaa-ajan riennoissa, oli heillä halua osallistua jonkinlaiseen järjestettyyn sosiaaliseen toimintaan. He siis kaipasivat enemmän aikuisopiskelijoille suunnattuja ”epävirallisia” aktiviteetteja, joissa voisi luoda kontakteja samassa tilanteessa olevien kanssa: *”vois olla jotain aikuisempaakin meininkiä, kun ne kaikki on jotain haalaribileitä, joissa suurin osa on kaksikymppisiä tai alle kolmekymppisiä...jos menis mukaan niin kyllä ne varmaan kattois hitaasti, et mitäs tuo tänne tunkii, jotain sen tyyppistä vois olla, että koottais eri tiedekunnista vanhempia ja vois vaikka keskustella jostain*” (Nainen 40 v., informaatioteknologian tdk.). Aikuisopiskelijoille suunnatulla järjestetyllä toiminnalla voitaisiin osaltaan vähentää aikuisten kokemaa ulkopuolisuuden tunnetta yliopistossa. Graham & Donaldson (1999, 159) ovat tuoneet esiin, että yliopistossa tulisi järjestää aikuisille tilaisuuksia kokemusten ja mielipiteiden vaihtoon muiden samassa elämäntilanteessa olevien kanssa, mikä lisäisi yhteenkuuluvuuden tunnetta.

Aikuisopiskelijoiden puheista selvisi, että tutorointi on välttämätön osa opiskelua. Heidän mielestään tutorointiin tulisi kiinnittää enemmän huomiota ja siihen olisi varattava nykyistä enemmän voimavaroja. Opiskelijat pitivät tärkeänä etenkin opintojen alkuvaiheen tutorointia, jonka avulla heidät ikään kuin ”ajetaan sisään” yliopistoon. Moni oli sitä mieltä, että muutama tutoroinnin intensiivipäivä ei ollut tähän tarkoitukseen riittävä, vaan tutorointi pitäisi toteuttaa pidemmällä aikavälillä ja asia kerrallaan. Mitään opiskeluun liittyviä asioita ei tulisi pitää itsestään selvinä, kuten miesopiskelija sen ilmaisi: *”tutori sano, että joo laittakaa sähköpostia, jos tulee jotakin kysyttävää, kun monelle se sähköposti saattaa olla jo utopistinen asia”* (Mies 33 v., informaatioteknologian tdk.). Vaikka aikuiset painottivat ryhmätutoroinnin tarvetta opintojen alkuvaiheessa, pitivät he kuitenkin tärkeänä, että myös yksilötutorointiin olisi mahdollisuus koko opintojen ajan. Heidän mielestään tutoroinnin pitäisi olla opetushenkilökunnan yksi päätehtävä ja siihen tulisi käyttää viikottaista vastaanottotuntia enemmän aikaa. Yhden opiskelijan mielestä olisi aiheellista jakaa ja kohdentaa henkilökunnan vastuualueita siten, että opetus- ja ohjaushenkilökunta ei tekisi samanaikaisesti tutkimustyötä. Näin opettajien voimavarat riittäisivät paremmin opiskelijoiden tukemiseen.

”Asia numero yks on se, että opettajien pitäis olla opettajia eikä tutkijoita tai tutkijakoulutuksessa olevia... suurin osa opettajista, jotka tekee lisuria tai muuta ja sitten pakkopullana opettaa jotakin työlästä kurssia ja sitten kun niillä on kaikkee muuta niin ne kokevat sen opettamisen lähinnä velvollisuutena... opettajat eivät osaa itse kertoa opiskelijan vaikeisiin kysymyksiin vastauksia, vaikka luvataan selvittää asia seuraavaks kerraks niin seuraavaa kertaa ei joissakin tapauksissa vielä tullu neljään vuoteen vastaan.” (Mies 36v., taloustieteiden tdk.)

Vaikka haastatellut aikuiset vaativat tutoreilta enemmän aikaa syventyä yksittäisen opiskelijan asiaan, osasivat he kuitenkin asettua tutoreiden asemaan. He näkivät tutoroinnissa ilmenevät puutteet johtuvan vähäisistä voimavaroista. Heidän mielestään yliopiston tulisi reagoida tähän siten, että tutorointiin järjestettäisiin enemmän aikaa ja henkilöstöä. Moitus ym. (2001, 35) ovatkin todenneet, että etenkin suurissa korkeakouluissa ei ole henkilöresursseja säännölliseen, kaikki

opiskelijat huomioivaan yksilöohjaukseen. Meidän tutkimuksemme aikuiset eivät kuitenkaan vähätelleet omaa vastuutaan opiskeluongelmiensa ratkaisuisissa. Muutamat toivat ilmi, että opiskelijoiden täytyy itse tiedostaa, mihin he ohjausta tarvitsevat. Heidän tulee olla itse aktiivisia ohjaukseen hakeutumisessa, sillä *”sitä ei juurikaan tyrkytetä”*.

*”...se on tietty lähinnä henkilöresurssipula, et kyllä sitä täytyy niin paljon arvostaa, et siihen varattas enemmän aikaa...mutta toisaalta sitten pitäis opiskelijankin olla aktiivinen, et ei voi olettaa, että heille kaikki tuodaan valmiina, että joku ratkasee hänen asian-
sa...pitäis löytyä semmonen sopiva välimaasto silleen, et opiskelija säilyy aktiivisena ja vastuullisena siitä omasta opiskelusta ja sitten kuitenkaan sitä ohjausta ei tehtäs niin vaikeaks, mitä se nyt on.
(Nainen 36 v., liikunta- ja terveystieteiden tdk.)*

Sekä Moitus ym. (2001, 35) että Poikela (1996, 63) ovat tuoneet ilmi, että opiskelijat käyttävät korkeakouluissa tarjolla olevaa yksilöohjausta melko vähän. Siihen hakeutuminen on opiskelijan oman aktiivisuuden varassa, mikä osaltaan saattaa vaikuttaa yksilöohjauksen vähäiseen hyödyntämiseen. Henkilökohtaisen ohjauksen mahdollisuutta voisikin tuoda näkyvämmiin esille yliopistossa, sillä meidän tutkimuksessamme neljäsosa aikuisista (4/17) koki, että heillä tuli olla todellinen ongelma ennen kuin opettajatutoreita saattoi lähestyä. Eräs opiskelija ei alussa edes tiennyt, että opettajilta voi pyytää ohjausta: *”ensimmäisinä vuosina en niinku ymmärtäny, että niiltäkin voi suoraan kysyä* (Nainen 36 v., kasvatustieteiden tdk.).

Yhteenvetona tässä tutkimuksessa mukana olleiden aikuisopiskelijoiden näkökulmasta opiskelua ja tutorointia voitaisiin siis kehittää yliopistossa:

- tuntemalla opiskelijat paremmin
- huomioimalla aikuisopiskelijat yksilöinä
- antamalla mahdollisuus hyödyntää enemmän opiskelu-, työ- ja elämäntilanteista
- ottamalla elämäntilanne paremmin huomioon

- tarjoamalla lisää vaihtoehtoisia suoritustapoja
- kokoamalla aikuisista omia tutorryhmiä
- panostamalla ajallisesti tutorointiin
- varaamalla riittävästi ohjaushenkilökuntaa
- järjestämällä aikuisille omaa toimintaa

7 POHDINTA

Aikuisopiskelijoiden määrä on kasvanut huomattavasti viime vuosina. Suomessa vuonna 1998 jo joka kolmas yliopisto-opiskelija oli täyttänyt 30 vuotta (Tilastokeskus 1999, 29). Aikuisten opiskelua suomalaisissa yliopistoissa on tutkittu kuitenkin vähän. Painopiste yliopisto-opiskelua koskevissa tutkimuksissa on ollut nuorissa, alle 25-vuotiaissa opiskelijoissa (esim. Kivinen & Rinne 1995; Liljander 1996). Ennusteiden mukaan aikuisopiskelijoiden määrä jatkaa yhä kasvuaan, joten on tarpeellista saada tietoa aikuisten omista opiskelu- ja ohjauskokemuksistaan, jotta korkeakoululaitos voisi nykyistä paremmin mukautua myös heidän tarpeisiinsa.

Tutkimuksemme tarkoituksena oli selvittää aikuisopiskelijoiden, 30-45 – vuotiaana Jyväskylän yliopistossa opintonsa aloittaneiden, kokemuksia yliopisto-opiskelusta ja tutoroinnista. Halusimme saada selville, millaista on olla aikuisena yliopistossa ja millaisia opiskeluun liittyviä ylä- ja alamäkiä he ovat kohdanneet. Olimme myös kiinnostuneita siitä, miten aikuisopiskelijat ovat kokeneet tutoroinnin opiskelun ohjausmuotona ja millaisia kokemuksia heillä on tutoroinnin osatekijöistä, jotka Tenhula ja Pudas (1994) ovat jakaneet oppisisällölliseen, opiskelutekniseen, yhteisöön integroivaan ja psykososiaaliseen tutorointiin. Tässä tutki-

muksessa ymmärrämme tutoroinnin vertaisopiskelijoiden ja yliopiston opetushenkilökunnan antamaksi ohjaukseksi, neuvonnaksi ja tueksi. Lisäksi selvitimme, miten aikuiset kehittäisivät opiskelua ja tutorointia heille paremmin sopivaksi. Tutkimuksemme tavoitteena oli saada aikuisopiskelijoiden oma ääni kuuluville opiskelusta ja tutoroinnista yliopistossa. Näin pyrimme lisäämään ymmärrystä aikuisten tarvitsemasta ohjauksesta ja tuesta sekä siten tuomaan esiin ajatuksia aikuisten tutoroinnin kehittämiseen.

Tämän tutkimuksen perusteella voidaan todeta, että aikuisuudesta koettiin olevan sekä etua että haittaa yliopistossa. Aikuiset pitivät voimavaroina opiskelussa aikaisempia kokemuksiaan. He osasivat tarkastella asioita eri näkökulmista ja käsitellä uutta tietoa olemassa olevien skeemojensa varassa. Omaa ammattialaansa yliopistoon syventämään tulleet pystyivät yhdistämään teoretiedon käytäntöön ja hakemaan käsiteltäville asioille merkityksiä omasta kokemustaustastaan (ks. Knowles 1980). Aikuiset olivat myös motivoituneita opiskelijoita ja heillä oli selkeät tavoitteet opiskelulle. Työelämässä oltuaan heille oli muotoutunut selkeä käsitys siitä, mitä he opinnoiltaan haluavat. Aikuiset olivat tulleet yliopistoon täydentääkseen tiedollista osaamistaan ja hakeakseen työelämässä vaadittavaa muodollista pätevyyttä. Heillä oli selvästi halu pysytellä kilpailukykyisinä työmarkkinoilla nuorten ja korkeasti koulutettujen rinnalla. Nykyisessä tietoyhteiskunnassa elämisen ehtona voidaan nähdä jatkuva uuden oppiminen.

Toisaalta aikuisiällä opiskeluun liitettiin monenlaisia hankaluuksia. Suurimpana ongelmana pidettiin opiskelun ja elämäntilanteen yhdistämistä, mikä korostui etenkin perheellisten ja työssäkäyvien kohdalla. He näkivät aika- ja rahapulan merkittävänä opiskelua rajoittavina tekijöinä. Kun keskityttiin opiskeluun, koettiin huonoa omaatuntoa perheen hyvinvoinnista ja taloudellisesta tilanteesta. Kun taas aikaa varattiin perhe- ja työelämälle, syyllisyyttä tunnettiin siitä, että opinnot eivät edenneet. Koska aikuisten opiskeluun käyttämä aika oli rajallinen, tehokasta opiskelua olisi edesauttanut opiskeluteknisten taitojen hyvä hallinta. Aikuisopiskelijat kokivat nämä taidot kuitenkin puutteellisina. Ongelmia ilmeni tieteellisen tekstin lukemisessa ja kirjoittamisessa sekä opintojen itsenäisessä suunnittelussa (vrt. Lillis & Turner 2001).

Erityisen hankalaksi koettiin myös yliopiston joustamattomuus. Luentojen sijoittuminen päiväsaikaan ja välttämätön läsnäolo joillakin kursseilla viivästyttivät opiskelua ja opinnot eivät siis edenneet suunnitellussa aikataulussa. Aikuiset olisivat tarvinneet joustavia aikatauluja ja suoritustapoja, sillä heidän elämäntilanteensa ei mahdollistanut säännöllistä läsnäoloa yliopistolla. Tämän vuoksi heillä ei ollut myöskään tilaisuutta jakaa opiskelukokemuksiaan muiden samassa elämäntilanteessa olevien aikuisten kanssa. Tämän tutkimuksen perusteella aikuiset eivät siis kohdanneet toisiaan yliopiston arjessa, mikä hankaloitti vertaistuen saamista. Ikäeron vuoksi aikuiset eivät saaneet vertaisia nuoremmistakaan opiskelijoista, sillä heidän elämäntilanteensa ja kiinnostuksensa kohteet olivat niin erilaisia. Tässä tutkimuksessa vahvistui edelleen, että aikuisilla ei ollut halua osallistua nuorten mukana opiskelun ulkopuoliseen sosiaaliseen elämään, mikä osaltaan piti yllä heidän ja nuorempien opiskelijoiden välistä kuilua (ks. Astin 1996; DeSousa & Kuh 1996; Graham & Donalds 1999; Säntti 1999).

Opiskeluun aikuisiällä liitettiin kuuluvaksi enemmän ongelmia kuin etuja. Iän mukanaan tuomia positiivisia tekijöitä ei välttämättä tiedosteta tai niitä pidetään niin itsestään selvinä, ettei niitä tulla ajatelleeksi. Aikuisuudesta ja opiskelusta puhuttaessa pintaan nousevat ehkä herkemmin negatiiviset tuntemukset ja kokemukset, jotka jäävät helpommin mieleen. Aikuiset pitivät itseään marginaaliryhmänä yliopistossa, joka on heidän mielestään suunniteltu nuorempien opiskelijoiden lähtökohdista käsin. Jo tämä asetelma voi saada aikaan sen, että he liittyvät yliopisto-opiskeluun aikuisiällä kuuluvan enemmän ongelmia kuin etuja.

Aikuisten opintouraan oli kuulunut niin ylä- kuin alamäkiä. Huippuhetkiä oli koettu opintojen eri vaiheissa ja yleensä ne olivat opiskelun arjessa kohdattuja onnistumisen elämyksiä. Tällaisia olivat kursseilla hyvin menestyminen tai mahdottomalta tuntuneen tentin läpäiseminen. Myös opintokokonaisuuksien valmiiksi saamiset ja uusien merkitysten ja yhteyksien oivaltamiset koettiin opiskelun kohokohtina. Vastoinkäymisiä pidettiin tavallisesti itsestä ja omasta toiminnasta johtuvina, kun taas pettymyksiä tuli yliopiston taholta. Tyypillisiä vastoinkäymisiä olivat ajankäytön hallitsemattomuus, väsyminen sekä opintojen viivästyminen. Pettymykset liittyivät usein yliopiston opintotarjontaan ja opetuksen laatuun. Aikuisopiskelijoiden lähtötasoa ei aina huomioitu kursseilla ja odotukset yliopisto-

opintojen tasosta olivat olleet suuremmat kuin millaiseksi se käytännössä osoittautui. Positiivisina yllätyksinä koettiin itsensä ylittäminen ja opintojen vaivaton sujuminen. Sen sijaan toisille negatiivisena yllätyksenä oli tullut opintojen vaikeusaste. Lisäksi hämmästeltiin yliopiston byrokraattisuutta ja hierarkkisuutta.

Tässä tutkimuksessa aikuisopiskelijat painottivat tutoroinnin merkitystä erityisesti opintojen alkuvaiheessa, mutta he olivat kuitenkin tarvinneet ohjausta koko opintojen ajan. He toivoivat tutoreilta apua yliopistokäytänteiden selvittämisessä ja yliopistoon sosiaalistamisessa. Lisäksi aikuiset kaipasivat, että tutorit seuraisivat opintojen etenemistä. Opiskelijatutorin vetämiä tutorryhmiä ensimmäisen opiskelusyksen aikana pidettiin yleisesti hyvänä asiana, mutta tyytymättömyyttä osoitettiin niiden toteutukseen: asiat käytiin läpi liian nopeasti ja liian lyhyessä ajassa. Aikuisilla oli kokemuksia sekä hyvin tehtäväänsä paneutuneista, että ylimalkaisesti rooliinsa suhtautuneista opiskelijatutoreista. Toisinaan koettiin, ettei nuori opiskelijatutor osannut asettua aikuisopiskelijan asemaan. Myös opettajat tutoreina nähtiin yksilöinä, eli tutoroinnin laatu vaihteli opettajakohtaisesti. Karkeasti luokiteltuna opettajat jakautuivat aikuisten puheissa *empaattisiin, auktoriteetteihin ja tavoittamattomiin*. Parhaimpina tutoreina pidettiin empaattisia opettajia, jotka paneutuivat aikuisten asioihin huomioiden heidän elämäntilanteensa. Auktoriteeteiksi koetut opettajat johtivat ohjauskeskustelua, jolloin opiskelija oli lähinnä passiivinen tiedon vastaanottaja. Tavoittamattomilla opettajilla taas ei ollut aikaa syventyä yksittäisen opiskelijan tutorointiin.

Tutkimuksemme perusteella voidaan todeta, että Tenhulan & Pudaksen (1994) jaottelemista tutoroinnin osatekijöistä aikuisopiskelijat pitivät tärkeimpänä opiskeluteknistä tutorointia. Aikuiset pitivät opiskeluteknisiä taitojaan heikkoina erityisesti opintojen alkuvaiheessa ja heidän mielestään tähän kohdistuvaa tutorointia ei ollut riittävästi tarjolla. Lähes yhtä olennaisena osatekijänä pidettiin oppisisällöllistä tutorointia. Aikuiset kokivat saaneensa tällaista tutorointia yksilöllisesti opinnäytetöiden yhteydessä, eikä sitä nähty juurikaan olleen opetuksen lomassa. Tämä johtunee siitä, että aikuiset olivat haastatteluhetkellä graduntekovaiheessa, jolloin henkilökohtaisen tutoroinnin merkitys painottui. Vähemmän tärkeänä tutoroinnin osatekijänä aikuiset näkivät yhteisöön integroivan ohjauksen, vaikkakin he mainitsivat yliopistoon sosiaalistamisen yhdeksi tutorin päätehtäväksi (ks. s.

61). He kokivat fyysiseen opiskeluympäristöön integroitumisen tapahtuvan oma-toimisesti opiskelun ohessa. Myös laitoksen tiedeyhteisöön sosiaalistumisen aikuiset tunsivat olevan omasta halusta ja aktiivisuudesta kiinni. Merkittävää tarvetta aikuisilla ei ollut myöskään psykososiaaliseen tutorointiin, vaan he käsittelivät välillisesti opiskeluun liittyviä ongelmiaan mieluummin läheistensä kuin tutoreiden kanssa. Tutoroinnin osatekijät jakaantuivat siis tärkeisiin ja vähemmän tärkeisiin. Rajanveto ei ollut kuitenkaan ehdoton, eikä mitään osatekijää pidetty täysin tarpeettomana. Elämän ja opiskelun eri vaiheissa asiat painottuivat eri tavalla, jolloin myös tutoroinnin osatekijöiden merkitys ja tarve vaihtelivat.

Aineistomme perusteella esitämme yhden tavan hahmottaa aikuisena opintonsa aloittaneiden yliopisto-opiskelua elämäntilanteen mukaan. Siinä tulee esiin se, miten merkittävää roolia opiskelu näyttelee heidän elämässään ja millaiseen tutorointiin heillä on tarvetta. Aikuisopiskelijoista saimme kolme tyyppiä, joista yksikään ei esiintynyt sellaisenaan todellisuudessa, vaan ne ovat täysin hypoteettisia. Olemme muodostaneet tyypit painottamalla eri tavalla yksilön ominaisuuksia ja ensisijaisia elämän osa-alueita.

1. Opiskeluun keskittyjät

Opiskeluun keskittyjät olivat lähteneet opiskelemaan yliopistoon lähinnä sisäisten motiivien, kuten kunnianhimon, ajamina. Heille yliopistossa opiskelu oli luonteva jatko aiemmille opinnoille. Näillä aikuisilla ei ollut jälkikasvua, eivätkä he olleet päätoimisesti mukana työelämässä. Näin ollen he pystyivät keskittymään kokonaisvaltaisesti opiskeluun ja muu elämä suunniteltiin opiskelun ehdoilla. Opiskeluun keskittyvät aikuiset muistuttivatkin traditionaalisia yliopisto-opiskelijoita, eivätkä siis erottuneet opiskelijamassasta opiskelutavoiltaan. He pystyivät olemaan läsnä kursseilla ja luennoilla, jolloin heillä ei ollut tarvetta joustaviin aika-tiloihin tai suoritusapoihin. Ensisijaisena tavoitteena heillä oli saada maisterin tutkinto ja siirtyä sen jälkeen koulutusta vastaaviin tehtäviin. Heillä oli ollut opintojen alussa vaikeuksia opiskeluteknisissä taidoissa, kuten kirjallisten töiden laadinnassa ja lukutekniikan hallinnassa. Aikuiset olivat omaksuneet yliopiston käytännöt suhteellisen nopeasti keskittyessään päätoimisesti opiskeluun. Opiskeluun

keskittyvät painottivat ohjauksessa lähinnä oppisisällöllisen tutoroinnin merkitystä.

2. Työn ja perheen sankarit

Nämä arjen sankarit keskittyivät lähinnä työ- ja perhe-elämään ja opiskelu oli heille sivutoimista. Yliopistoon he olivat tulleet enimmäkseen ulkoisista motiiveista, kuten työnantajien kannustamina ja saadakseen muodollisen pätevyyden. He siis halusivat pysyä kilpailukykyisinä nuorempien rinnalla ja siten turvata paikkansa työelämässä. He opiskelivat silloin, kun työ- ja perhe-elämä sen mahdollistivat. Vapaa-aika vietettiin lasten ehdoilla, mutta opiskelulle löydettiin kuitenkin jostain aikaa, vaikka yöunista. Työn ja perheen sankarien opinnot etenivät hitaasti, mutta he yrittivät pysytellä suunnittelemassaan aikataulussa. Omalta tai ympäristön taholta tuli paineita valmistumisesta ja aikuisopiskelijat toivoivat, että yliopisto tulisi heitä vastaan tarjoamalla vaihtoehtoisia suoritustapoja ja joustamalla aikatauluissa. Nämä aikuiset halusivat hyödyntää olemassa olevaa työ- ja elämäkokemustaan enemmän opiskelussa. He toivoivat yksilöllistä tutorointia, jossa huomioitaisiin heidän elämänsä kokonaisuus: menneisyys ja nykytilanne. Koska heidän oli mahdotonta pysyä nuorempien opiskelijoiden opiskelutahdissa, halusivat he kohdennetumpaa tutorointia. Aikuiset kaipasivat eniten opiskeluteknistä tutorointia. Olisi tärkeää, että nämä taidot olisivat hyvin hallussa, jolloin opiskeluun käytettävä vähäinen aika voitaisiin hyödyntää tehokkaasti. Myös oppisisällöllistä tutorointia he pitivät merkittävänä. Opiskellessaan sivutoimisesti työn ja perheen sankarit eivät olleet kiinnittyneet mihinkään opiskelijaryhmään. He kokivat jääneensä vaille vertaisten tukea, vaikka he olisivat halunneet jakaa opiskelukokemuksiaan muiden samassa elämäntilanteessa olevien aikuisopiskelijoiden kanssa. Tältä osin korostui yhteisöön integroivan tutoroinnin tarve.

3. Ristipaineessa olevat

Ristipaineessa elävien aikuisten elämäntilanne oli kaoottinen. Heidän elämäänsä kuuluivat myös työ, perhe ja opiskelu, mutta näiden osa-alueiden yhdistämistä pidettiin hankalana. He elivät ”noidankehässä” ja riittämättömyyden tunteessa, jolloin ei saatu aikaan tasapainoa eri elämäntilanteiden välille. Näillä aikuisilla mo-

tiivit opiskeluun tulivat kuitenkin itsestä. Heillä oli halua ja kiinnostusta opiskella, mutta ajankohta ei ollut välttämättä sopiva. Opiskelusta pidettiin kuitenkin sisukkaasti kiinni: välillä opiskeltiin työn ja perheen kustannuksella. Tutoroinnin suhteen he eivät eronneet olennaisesti työn ja perheen sankareista, vaan painottivat myös opiskeluteknisen ja oppisisällöllisen tutoroinnin merkitystä. He eivät kaivanneet yhteisöön integroivaa tutorointia, sillä heillä ei ollut kiinnostusta kiinnittyä yliopistoyhteisöön. Psykososiaalinen tutorointi voisi näille aikuisille heidän ongelmansa huomioon ottaen olla hyödyllistä. Ristipaineessa olevat opiskelijat käsittelevät kuitenkin opiskeluun välillisesti liittyviä vaikeuksiaan mieluummin läheistensä kanssa.

Tämän tutkimuksen tuloksista ilmenee, että yliopisto-opiskelussa ja tutoroinnissa nähtiin olevan kehitettävää. Aikuisopiskelijat toivat esiin, että heidät tulisi huomioida yliopistossa yksilöinä (ks. Moitus ym. 2001). Eräs keino tähän voisi olla se, että henkilökunta oppisi tuntemaan opiskelijat paremmin. Tällöin opiskelijat voitaisiin ottaa huomioon kokonaisuudessaan, eli heidän työ- ja opiskeluhistoriansa sekä nykytilanteensa, ja suunnitella henkilökohtaista opintojen kulkua. Aikuiset toivoivat yliopistolta enemmän joustavuutta. He halusivat lisää vaihtoehtoisia suoritusapoja ja hyödyntää opiskelutehtävissä nykyistä enemmän aikaisempaa työ- ja elämäkokemustaan. Tutorointi nähtiin välttämättömänä osana opiskelua ja siihen tulisi aikuisten mielestä varata nykyistä enemmän voimavaroja: sekä aikaa että henkilökuntaa. He ehdottivat, että alkuvaiheen tutorointia voitaisiin kehittää koostamalla aikuisista omia tutorryhmiä, joita mahdollisesti vetäisi itsekkin opintonsa aikuisiällä aloittanut tutor. Näissä ryhmissä heillä olisi mahdollisuus tutustua muihin samassa elämäntilanteessa oleviin aikuisiin, luoda keskenään verkostoja ja saada vertaistukea.

Tutkimuksemme tuloksia voidaan hyödyntää kehitettäessä opetusta ja tutorointia yliopistossa. Tuloksista voidaan nähdä, millaista tutorointia aikuiset yliopisto-opiskelijat kaipaavat ja pitävät hyvänä. Niiden perusteella voidaan myös miettiä, miten yhä kasvavan aikuisopiskelijajoukon opiskelua ja tutorointia voitaisiin kehittää ja vastata näin paremmin heidän tarpeisiinsa. On kuitenkin huomioitava, että tämän tutkimuksen opiskelijat edustivat vain tiettyjen laitosten sisällä muodostuneita käytäntöjä, jolloin tulosten yleistäminen koskemaan aikuisia yliopisto-

opiskelijoita laajemmin tulee epävarmemmaksi. Lisäksi opiskelijat edustivat vain Jyväskylän yliopiston opiskelijoita ja eri yliopistoissa on varmasti erilaisia toimintatapoja, jotka vaikuttavat opiskeluun ja ohjaukseen. Niissä voidaan myös painottaa opiskelun ja tutoroinnin suhteen erilaisia asioita. Tällä on varmasti vaikutuksensa siihen, miten opiskelijat kokevat erilaiset tutorointitilanteet. Tutkimuksen tuloksissa on otettava huomioon, että tutkimusjoukko koostui pääosin opintojen loppuvaiheessa olevista opiskelijoista, jolloin tutorointikokemukset voivat korostua eri tavoin kuin esimerkiksi opintojensa alkuvaiheessa olevien opiskelijoiden kohdalla.

Tutkimuksemme perusteella tutoroinnin laatuun ja saatavuuteen tulisi kiinnittää enemmän huomiota. Tutoroinnin saatavuutta ja siihen hakeutumisen mahdollisuutta tulisi korostaa opiskelijoille. Heidän tulisi olla tietoisia heti opinnot aloittaessaan erilaisten tutorointimuotojen olemassaolosta ja käyttömahdollisuuksista. Jatkossa olisi mielenkiintoista selvittää, millaisia käsityksiä yliopiston opettajilla ja muulla ohjaushenkilöstöllä on aikuisopiskelijoista ja tutoroinnista. Tutorit voivat olla epävarmoja siitä, miten erilaisissa elämäntilanteissa olevien aikuisopiskelijoiden kanssa tulisi toimia ja millainen tutorin rooli pitäisi kunkin yksilön kanssa ottaa. Tutoreiden käsitysten ja aikuisten tutorointikokemusten yhdistäminen auttaisi kehittämään tutorointijärjestelmiä siten, että ne palvelisivat parhaalla mahdollisella tavalla aikuisten opiskelua. Tarpeellista olisi myös selvittää eri laitosten ohjauskäytänteitä. Mielenkiintoinen asetelma olisi esimerkiksi tutkia tutorointitapoja laitoksilla, joilla on joko paljon tai vain vähän aikuisopiskelijoita. Näin voitaisiin vertailla laitosten toimintatapoja tutoroinnin suhteen ja jakaa hyväksi osoittautuneita toimintamalleja laitosten kesken. Vertailevaa tutkimusta opiskelu- ja tutorointikokemuksista voitaisiin tehdä myös sukupuolten välillä. Tässä tutkimuksessa miesten ja naisten välillä ei ilmennyt merkittäviä eroja heidän kokemuksissaan, mikä johtunee pienestä tutkimusjoukosta.

Positiivisia kokemuksia on saatu joissakin korkeakouluissa toteutetuista omaopettajajärjestelmistä (ks. Kuure 1995; Vanhala 1998; Viitala 1994). Myös tässä tutkimuksessa opiskelijat, joiden laitoksilla se toteutui, pitivät omaopettajatoimintaa onnistuneena. Eräänä tutoroinnin kehittämisen vaihtoehtona voisikin olla omaopettajajärjestelmän laajentaminen yliopistoissa. Kun jokaisella opiskelijalla olisi

nimettynä oma opettaja, se helpottaisi tutorointiin hakeutumista ja tutorointitilanteiden muuttumista epävirallisemmiksi ja tutummiksi sekä opettajille että opiskelijoille. Se voisi olla myös keino järjestää säännöllistä ja laadukasta ohjausta koko opintojen ajan. Käytäntö, jossa järjestettäisiin omia, säännöllisesti kokoontuvia tutorryhmiä, olisi suotavaa etenkin aikuisopiskelijoita ajatellen. Aikuisista kootut omat tutorryhmät edesauttaisivat heidän sopeutumistaan yliopisto-opiskelijoiksi sekä helpottaisivat muiden, samassa elämäntilanteessa olevien opiskelijoiden kohtaamista.

Tutkimusprosessimme lähti liikkeelle toisen tutkijan Jyväskylän avoimessa yliopistossa keväällä 2002 tekemästä opintojen ohjaukseen liittyvästä kartoittavasta kyselytutkimuksesta. Tätä kautta heräsi yhteinen kiinnostuksemme opintojen ohjaukseen. Aikaisempiin tutkimuksiin sekä taustakirjallisuuteen perehdyttyämme havaitsimme, että ohjauskenttä tutkimuskohteena on hyvin haastava, sillä ohjaukselle ei edes ole olemassa yhtä kattavaa tai yksiselitteistä määritelmää. Tartuimme kuitenkin rohkeasti haasteeseen ja päätimme rajata ohjauksen yliopistossa tapahtuvaan tutorointiin. Kiinnostuimme Tenhulan & Pudaksen (1996) jaottelemista tutoroinnin osatekijöistä, jotka päätimme ottaa tutkimuksemme lähtökohdaksi. Koska tutorointia yliopistossa on tarkasteltu lähinnä nuorten, traditionaalisten opiskelijoiden näkökulmasta, päätimme tässä tutkimuksessa keskittyä aikuisena yliopisto-opintonsa aloittaneiden kokemuksiin. Tutorointiteeman rinnalle otimme mukaan yliopistossa opiskelun, sillä olisi ollut keinotekoista erottaa opiskelua ja tutorointia toisistaan.

Teemahaastattelu oli mielestämme sopivin aineistonkeruumenetelmä tähän tutkimukseen. Sen avulla saimmekin laajoja, monipuolisia ja selittäviä vastauksia, joita ei olisi tullut esimerkiksi kyselylomakkeella. Haastattelutekniikkamme kehittyi haastattelujen edetessä, mutta emme usko, että sen hioutuminen vaikutti olennaisesti haastattelujen sujumiseen. Ensimmäisissä haastatteluissa kuitenkin tyydyimme ehkä sisällöltään suppeampiin vastauksiin. Jokaisessa haastattelutilanteessa meitä tutkijoita oli kaksi, jolloin pystyimme täydentämään toistemme työskentelyä. Haastattelujen tekeminen oli tutkimusprosessimme antoisin vaihe, joka poikkesi positiivisella tavalla mekaanisesta ja välillä puuduttavastakin tekstin tuottamisesta. Aikuiset olivat innostuneita haastateltavia ja heillä oli paljon sanot-

tavaa aiheestamme. Välillä meille tuli tunne, että he olivat jopa hieman otettuja siitä, että olimme kiinnostuneita heidän asioistaan. Aineiston analysointi tuntui aluksi epätoivoiselta, sillä litteroitua materiaalia tuli runsaasti emmekä tienset, miten tarttua siihen. Vähitellen aineiston järjestettyämme ja sen tultua tutuksi, helpottui analyysin tekeminen. Tässä vaiheessa meitä auttoi pitkälti huolella suunnittelemamme haastattelurunko, jonka teemat muodostimme taustakirjallisuuden pohjalta. Tarkemmat ja lopulliset teemoittelut ja luokittelut muotoutuivat vertailemalla eri ilmiöiden esiintyvyyttä ja niiden laajuutta haastateltavien puheessa. Tutkimuksen luotettavuuden parantamiseksi lisäsimme tulososioon frekvenssejä, joista ilmenee haastateltavien näkemysten ja kokemusten jakautuminen sekä aitoja haastattelukatkelmia, joilla pyrimme lisäämään lukijan mahdollisuutta seurata päättelymme kulkua ja arvioida tekemiämme tulkintoja. Meidän tutkijoiden yhteistyö hioutui prosessin kuluessa ja löysimme hedelmällisen tavan tehdä tutkimusta yhdessä. Jouduimme perustelemaan toinen toiselle omia näkemyksiämme ja koemme, että yhteiset keskustelumme ja pohdintamme ovat rikastuttaneet tätä työtä.

LÄHTEET

Agelii, K. & Bron, A. 1997. Mature students' access to Stockholm university. Teoksessa S. Hill & B. Merrill (toim.) Access, equity, participation and organisational change. European Society for Research in the Education of Adults. Learnington Spa.

Alasuutari, P. 1993. Laadullinen tutkimus. Tampere: Vastapaino.

Astin, A. 1996. Involvement in learning revisited: lessons we have learned. Journal of College Student Personnel 25, 297-308.

Brickell, H. 1992. Adults in the classroom. New York: College Entrance Examination Board.

Brookfield, S. D. 1986. Understanding and facilitating adult learning. San Francisco: Jossey-Bass.

Brookfield, S. D. 1992. Why can't I get this right? Myth and realities in facilitating adult learning. Adult Learning 3, 12-15.

Darkenwald, G. G., & Novak, R. J. 1997. Classroom age composition and academic achievement in college. Adult Education Quarterly 47, 108-116.

De Grave, W. S. 2001. Student perceptions about the occurrence of critical incidents in tutorial groups. Medical Teacher 23, 49-55.

DeSousa, D. J. & Kuh, G. D. 1996. Does institutional racial composition make a difference in what black students gain from college? Journal of College Student Development 37, 257-267.

Dey, J. 1993. Qualitative data analysis. A user-friendly guide for social scientists. London: Routledge.

Dolmans, D. H. J. M., Wolfhagen, H. A. P. & Van Der Vleuten, C. P. M. 1998. Motivational and cognitive processes influencing tutorial groups. *Academic Medicine* 73, 22-24.

Earwaker, J. 1992. Helping and supporting students. Rethinking the issues. The society for research into higher education. Iso-Britannia: St Edmusbury Press.

Eskola, J & Suoranta, J. 2000. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

Fleming, T. & Murphy, M. 2000. Between common and college knowledge: exploring the boundaries between adult and higher education. *Studies in Continuing Education* 1, 77-93.

Frimodig, M. 1999. Vastuun jakoja. Opintojen alun ohjaus – pimeä putki? *Pedagogum – korkeakoulupedagoginen tiedotuslehti* 1, 23-24.

Frost, S. 1991. Academic advising for student success: a system of shared responsibility. The George Washington University. School of Education and Human Development. *Higher Education Reports* 3.

Gladding, S. T. 1996. *Counseling. A comprehensive profession*. 3. painos. Englewood Cliffs. NJ: Prentice-Hall.

Goodlad, S. & Hirst, B. 1989. *Peer tutoring. A guide learning by teaching*. Lontoo: Kogan Page.

Graham, S. & Donaldson, J. F. 1999a. Adult students' academic and intellectual development in college. *Adult Education Quarterly* 3, 147-161.

Graham, S. & Donaldson, J. F. 1999b. A model of college outcomes for adults. *Adult Education Quarterly* 1, 24-40.

Grönfors, M. 1982. *Kvalitatiiviset kenttätömenetelmät*. Helsinki: WSOY.

Guyot, J-L. & Merrill, B. 1998. Accessing university departments: experiencing the tribes. UK/Belgian study. A paper presented in the second access network conference. ESREA 24.-25.3.1998 Barcelona.

Harju, A., Kallio, P. & Kurhila, A. 2001. Aikuisopiskelun henkilökohtaistaminen ja ohjaaminen. *Aikuiskasvatus* 1, 14-25.

Hartree, A. 1984. Malcom Knowles' theory of andragogy: a critique. *International Journal of Lifelong Education* 3, 203-210.

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2001. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.

Houle, C. O. 1984. *Patterns of learning*. San Francisco: Jossey-Bass.

Karjalainen, A. 1997. "Nuotio-keskustelu" rakentaa tiedeyhteisöä. *Peda-Forum – korkeakoulupedagoginen tiedotuslehti* 1, 5-6.

Kasworm, C. E. 1993. Adult higher education from an international perspective. *Higher Education* 4, 411-423.

Kivinen, O. & Rinne, R. 1995. Koulutuksen periytyvyys. Nuorten koulutus ja tasa-arvo Suomessa. *Koulutus* 4. Helsinki. Tilastokeskus.

Knowles, M. S. 1980. *The modern practice of adult education: From pedagogy to androgogy*. Revised and updated. New York: The Adult Education Company.

Knowles, M. S. 1984. *Andragogy in action: applying modern principles of adult learning*. San Francisco: Jossey-Bass.

Knowles, M. S. 1989. *The making of an adult educator*. San Francisco: Jossey Bass.

Korhonen, M. 1996. Opiskelun ja perhe-elämän yhteensovittamisen ongelmia ja ratkaisuja. *Kasvatus* 3, 259-269.

Koski, L. & Moore, E. 2001. Näkökulmia aikuisuuteen ja aikuiskasvatukseen. *Aikuiskasvatus* 1, 4-13.

Kvale, S. 1996. *Interviews. An introduction to qualitative research interviewing.* London: Sage.

Lairio, M. & Puukari, S. 1999. Uusin taidoin uuteen tulevaisuuteen. Yliopistojen ja ammattikorkeakoulujen ohjus- ja neuvontapalveluiden arviointia. Koulutuksen tutkimuslaitoksen tutkimusselosteita 4. Jyväskylän yliopistopaino.

Lairio, M. & Puukari, S. 2000. Ohjaus- ja neuvontapalvelut yliopistoissa. Teoksessa J. Onnismaa, H. Pasanen & T. Spangar (toim.) *Ohjaus ammattina ja tieteenalana 2. Ohjauksen toimintakentät.* Jyväskylä: PS-Kustannus, 160-177.

Lehtinen, E. 1990. Tutortoiminta KAKOMO-projektissa. Teoksessa J. Koro, E. Lehtinen & J. Nieminen. *Monimuoto-opetus avoimessa korkeakouluopetuksessa. Kokeilu- ja tutkimusprojektin I osaraportti.* Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen tutkimuksia ja selvityksiä 6, 74-96.

Lehtinen, E. 1992. Opiskelun ohjaaminen. Teoksessa J. Ekola (toim.) *Johdatusta ammattikorkeakoulupedagogiikkaan.* Juva: WSOY, 163-173.

Lehtinen, E. 1994. Ohjaajaksi kasvamisen peruskysymyksiä. Teoksessa L. Lakio & E. Lehtinen (toim.) *Aikuisen oppimisen ohjausta oppimassa. Raportti Jyväskylän, Varkauden ja Savonlinnan seudun aikuisoppilaitosten ohjaukokeilusta vuosina 1991-1993,* 61-69.

Lehtinen, E. & Jokinen, T. 1996. *Tutor. Itsenäistyvän oppijan ohjaaja.* Juva: WSOY.

Lewis, R. 1984. How to tutor and support learners? Open Learning Guide 3. Lontoo: H. Charlesworth & CO.

Lewis, R. & Spencer, D. 1986. What is open learning? An introduction to the series. Open Learning Guide 4. Lontoo: H. Charlesworth & CO.

Liljander, J-P. 1996. Statusvoittojen ja tappioiden tiet korkeakoulutuksessa. Keskeyttäminen ja koulutuksen vaihtaminen opintouran taitekohtina. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. Jyväskylä: Yliopistopaino.

Lillis, T. & Turner, J. 2001. Student writing in higher education: contemporary confusion, traditional concerns. *Teaching in Higher Education* 1, 57-69.

Lyons, W., Scroggins, D. & Bonham Rule, P. 1990. The mentor in graduate education. *Studies in Higher Education* 15, 277-285.

Manninen, J., Kauppi, A. & Kontiainen, S. 1988. Koulutussuunnittelun lähtökoh-
tia. Analyysi Knowlesin andragogiikasta didaktisena lähestymistapana. Helsingin
yliopisto. Kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 116. Helsinki: Yliopistopaino.

Martin, D. C. & Arendale, D. R. 1992. Supplemental instruction: improving stu-
dent success in high risk cources. The freshman year experience monograph se-
ries, 7. National resource centre for the freshment experience. University of South
Carolina. Division of Continuing Education.

Marton, F. & Wenwstam, C-G. 1984. Att uppfatta sin omvärld: warför vi förstår
verkligheten på olika sätt. Stockholm: AWE/Gebbers.

Matikainen, J. & Puro, U. 1997. Tutor oppivan ryhmän tukena. *Aikuiskasvatus -
aikuiskasvatustieteellinen aikakauslehti* 4, 307-312.

McDonald, C. & Stratta, E. 1998. Academic work, gender and subjectivity: na-
ture non-standard entrants in higher education. *Studies in the Education of Adults*
1, 67-80.

McNair, S. 1998. The invisible majority: adult learners in english higher education. *Higher Education Quarterly* 52, 162-178.

Merrill, B. 2001. Learning and teaching in universities: perspectives from adult learners and lecturers. *Teaching in Higher Education* 6, 5-18.

Millington, P. F. 1992. Staff/student relationships. Teoksessa D. Saunders & P. Race (toim.) *Developing and measuring competence*. Lontoo: Kogan Page, 207-213.

Moitus, S., Huttu, K., Isohanni, I., Lerkkanen, J., Mielityinen, I., Talvi, U., Uusi-Rauva, E. & Vuorinen, R. 2001. Opintojen ohjauksen arviointi korkeakouluissa. *Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisuja* 13. Helsinki: Edita Oyj.

Moore, E. 2000a. Aikuisena yliopistossa. *Yliopisto-opiskelijoiden ikärakenne ja 30 vuotta täyttäneiden opiskelijoiden elämäntilanne*. Sosiologian tutkimuksia 2. Joensuu: Gummerus Kirjapaino Oy.

Moore, E. 2000b. Aikuisten yliopisto-opiskelijoiden monet opiskelupositiot. Teoksessa S. Honkimäki & H. Jalkanen (toim.) *Innovatiivinen yliopisto?* Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylä: Yliopistopaino, 191-202.

Moore, E. 2001a. Was it worth it? Graduating from the university at adult age. Paper presented at wider benefits of learning: understanding and monitoring the consequences of adult learning. ESREA 13-16.9.2001 Lisbon. [Viitattu 17.6.2002]. Saatavilla [www-muodossa: <URL: www.ulusofona.pt/inst/eventos/esrea/papers/erja_moore.pdf](http://www.muodossa.com/URL:www.ulusofona.pt/inst/eventos/esrea/papers/erja_moore.pdf)

Moore, E. 2001b. Yliopistojen aikuiset opiskelijat. *Aikuiskasvatus* 1, 26-35.

Moust, J. C. & Schmidt, H. G. 1994. Effects of staff and student tutors on student achievement. *Higher Education* 28, 471-482.

Mäkelä, K. 1990. Kvalitatiivisen analyysin arviointiperusteet. Teoksessa K. Mäkelä (toim.) Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta. Helsinki: Oy Gaudeamus Ab, 42-59.

Mäkinen, M. 2001. Aikuisena aloittaneet – yliopiston ei-traditionaaliset opiskelijat. Teoksessa T. Ruoholinna (toim.) Tarkasteluja aikuiskoulutuksen kentiltä. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja A193. Turku: Painosalama Oy, 87-102.

Nunn, G. 1994. Adult learners' locus of control, self-evaluation and learning temperament as a function of age and gender. *Journal of Instructional Psychology* 3, 260-264.

Okun, M. A., Kardash, C.A. & Janiga, J. M. 1986. Age differences in college values and perceived quality of college life. *Educational Gerontology* 5, 409-416.

Opinto-ohjauksen kokonaissuunnitelman perustelumuuisto 2002. Perustelumuuisto. Jyväskylän yliopisto. Viitattu [19.12.2002] Saatavana www-muodossa: <URL: www.jyu.fi/oplaa/ohjausmuisto041202.pdf>

Owen, M. 2002. "Sometimes you feel you're in niche time". The personal tutor system, a case study. *Active Learning in Higher Education* 1, 7-23.

Pancer, S. M. & Hunsberger, B. 2000. Cognitive complexity of expectations and adjustment to university in the first year. *Journal of Adolescent Research* 15, 38-58.

Pantzar, E. 1992. Opiskelijana avoimessa korkeakoulussa. Johdatus opiskelutaidon perusteisiin. Tampereen yliopiston täydennyskoulutuskeskus. Julkaisusarja B1. Vammalan kirjapaino Oy.

Patton, M. Q. 1990. Qualitative evaluation and research methods. Newbury Park: Sage.

Peavy, V. 1998. New look in interpersonal relations. Paper presented at light and dark – counsellors for uncertain times. The 46th conference of the international association for educational and vocational guidance. 5.-8.2.1998. Tampere.

Piesanen, E. 1995. Nuori aikuinen avoimessa yliopistossa. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja A. Tutkimuksia 61. Jyväskylä: Yliopistopaino.

Pihlman, M. 1994. Silta yli synkän virran? Opettajatutoreita yliopistoon. Helsingin yliopiston Opintoasiain julkaisuja 9. Helsinki: Yliopistopaino.

Poikela, M. 1998. Ongelmaperustainen oppiminen. Uusi tapa oppia ja opettaa? Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitos. Ammattikasvatussarja 19.

Raaheim, K. 1991. The first examinations at university. Teoksessa K. Raaheim, J. Wankowski & J. Radford (toim.) Helping students to learn. Teaching, counselling, research. Iso-Britannia: St Edmundsbury Press Limited, 49-58.

Rau, E. 1999. Non-traditional students in a traditional system of higher education: The German case of formally non-qualified students. Higher Education in Europe 3, 375-383.

Rauste-von Wright, M. & von Wright, J. 1994. Oppiminen ja koulutus. Porvoo: WSOY.

Robson, C. 1995. Real world research. A resource for social scientists and practitioner-researchers. Oxford: Blackwell.

Rogers, C. 1983. Freedom to learn for the 1980's. Columbus: A Bell & Howell.

Sylvander, T. & Väisälä, J. 1994. Tutoroinnilla raivataan oppimisen esteitä. Teoksessa J. Kyhäräinen (toim.) Helsingin yliopiston avoin yliopisto. Helsingin yliopisto. Avoin yliopisto. Helsinki: Yliopistopaino, 18-22.

- Syrjälä, L. & Numminen, M. 1988. Tapaustutkimus kasvatustieteessä. Oulun yliopisto. Kasvatustieteen tiedekunnan tutkimuksia 51.
- Säntti, J. 1999. Opiskelukyvyn jäljillä. Opiskelijajärjestöjen tutkimussäätiö Otus rs 15. Helsinki: Monila.
- Tenhula, T. & Pudas, A. 1994. Tutorointi suomalaisessa korkeakouluopetuksessa – holhousta vai opiskelun tukemista? Tapaustutkimus omaopettajakokeilusta Oulun yliopistossa. Oulun yliopiston Opintotoimiston julkaisuja. Sarja A Nro 7.
- Tiilikainen, A. 2000. Uusi opiskelija ja yliopisto. Opiskelijoiden ensimmäisen opintovuoden kokemukset ja vastaanotto yliopistolla. Helsinki: Opiskelijajärjestöjen tutkimussäätiö Otus rs 17.
- Tilastokeskus. 1999. Oppilaitostilastos 1999. SVT Koulutus 7. Helsinki.
- Topping, K. J. 1996. The effectiveness of peer tutoring in further and higher education. A typology and review of the literature. [Viitattu 4.6.2002]. Saatavilla www-muodossa: <URL: www.lgu.ac.uk/deliberations/seda-pubs/Topping.html
- Topping, K. J., Watson, G. A., Jarvis, R. J. & Hill, S. 1996. Same-year paired peertutoring with first year undergraduates. Teaching in higher education 1, 341-360.
- Tutortoiminta Joensuun yliopistossa. 1998. Hallintoviraston raportteja ja selvityksiä 23. Joensuun yliopistopaino.
- Tynjälä, P. 1991. Kvalitatiivisten tutkimusmenetelmien luotettavuudesta. Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja. Kasvatus 5-6, 387-398.
- Tynjälä, P. 1999. Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita. Tampere: Tammer-Paino Oy.

Vanhala, M. 1998. Valtakunnallisen tutorointikartoituksen satoa. Teoksessa H. Kumpula & M. Vanhala (toim.) Tiedeyhteisön tuli. Oulun yliopiston opintotoimiston julkaisuja. Dialogeja 1. Oulun yliopistopaino.

Vesikansa, S., Lempinen, P. & Suomela, S. 1998. Tehokkaaseen opiskeluun – norminopeutta vai mielekästä oppimista. Opiskelijajärjestöjen tutkimussäätiö Otus rs 14. Helsinki: Monila.

Vuorinen, R. 2000. Arviointia ja ohjausta tukevien monipalveluympäristöjen strateginen suunnittelu yliopistossa. Teoksessa R. Vuorinen (toim.) Opiskelun ohjaus ja arviointi verkkoympäristöissä korkea-asteen koulutuksessa. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan selosteita Nro77. Joensuun yliopistopaino, 75-90.

Wankowski, J. 1991. Assisting the individual student with study difficulties. Teoksessa K. Raaheim, J. Wankowski & J. Radford (toim.) Helping students to learn. Teaching, counselling, research. Iso-Britannia: St Edmundsbury Press Limited, 87-110.

Weil, S. 1989. Access: towards education or miseducation? Adults imagine to future. Teoksessa O. Fulton (toim.) Access and institutional chance. Milton Keynes: Society for Research in to Higher Education and Open University Press, 110-145.

Ylijoki, O-H. 1998. Akateemiset heimokulttuurit ja noviisien sosialisatio. Tampere: Vastapaino.

Yliruikka, T. 1993. Konsultatiivinen ote aikuisten ohjaamisen oppimisessa. Lapin yliopiston täydennyskoulutuskeskus. Rovaniemi.

LIITTEET

Liite 1: Teemahaastattelurunko

Taustaa

- monennenko vuoden opiskelija olet
- millä laitoksella opiskelet/pääaineesi
- miten kuvailisit itseäsi ja nykyistä elämäntilannettasi
- opiskelu/työhistoriasi

1 Aikuisena yliopistossa

- miksi olet lähtenyt aikuisiällä yliopistoon
 - motiivit/elämäntilanteen merkitys
- miten olet kokenut opiskelun ja elämäntilanteen yhdistämisen
 - millaisia ongelmia olet kohdannut
- miten aikuisuus on otettu huomioon yliopistossa
 - millaista etua aikuisuudesta on ollut
 - millaista haittaa aikuisuudesta on ollut
- miten aikaisempi elämäkokemuksesi on otettu huomioon
 - onko laitoksella voinut neuvotella opintoihin liittyvistä joustoista/korvaavuuksista
 - miten olet voinut hyödyntää aiempia opintoja
 - miten olet voinut hyödyntää työkokemustasi
- miten koet eroavasi nuoremmista opiskelijoista
 - esim. opiskelutavoissa, opiskeluun käytetyssä ajassa, sosiaalisessa toiminnassa
- miten nuoremmat opiskelijat ovat suhtautuneet sinuun
- mihin tähtäät/tavoitteesi yliopisto-opiskelulle

2 Tutorointi opiskelun ohjausmuotona

- millaisia odotuksia sinulla oli opintojen ohjaukselle tullessasi yliopistoon
- miten ohjauksessa on otettu huomioon aikuiset opiskelijat
- mihin ohjaus on mielestäsi tähdännyt

- mitkä ovat mielestäsi ohjaajien tehtävät yliopistossa
- miten olet kokenut opettajilta saamasi ohjauksen
- miten olet kokenut opiskelijatutoreilta saamasi ohjauksen
- miten olet kokenut muilta opiskelijoilta saamasi ohjauksen
- mitä asioita on käsitelty ohjausryhmissä
- mitä asioita on käsitelty yksilöohjauksessa
- mihin asioihin olet saanut neuvoja ja tukea opiskelukavereiltasi
- oletko ollut tyytyväinen ohjaukseen
 - missä mielessä ohjaus on ollut onnistunutta
 - missä mielessä ohjaus on epäonnistunut

3 Tutoroinnin osatekijät

- oletko saanut opiskeltaviin asioihin sisällöllistä ohjausta (mm. epäselvien asioiden selvittäminen, opiskeltavan aihepiirin ydinasioden löytäminen)
 - millaista se on ollut
 - keneltä olet sitä saanut
- oletko saanut opintojen suunnitteluun ja käytännön järjestelyihin ohjausta (mm. esseen/oppimispäiväkirjan laadinta, lukutekniikka, sivuaineopinnot)
 - millaista se on ollut
 - keneltä olet sitä saanut
- onko sinulla ollut mahdollisuus tutustua laitoksen henkilökuntaan
- oletko päässyt mukaan laitoksen yhteisöön
- (- ovatko akateemiset käsitteet, käytänteet ja puhettavat tulleet sinulle tutuiksi)
 - miten se on tapahtunut
 - kuka on edesauttanut sopeutumistasi laitokselle
- oletko päässyt sisään johonkin opiskelijaporukkaan
- oletko keskustellut henkilökohtaisista ja elämäntilanteeseesi liittyvistä asioistasi
 - miten se on tapahtunut
 - kenen kanssa olet keskustellut
- mihin asioihin olisit kaivannut enemmän ohjausta
- mihin asioihin liittyvän ohjauksen koet tärkeimpänä/vähiten tärkeimpänä

4 Opiskelun ylä- ja alamäet ja karikoiden silottaminen

- mitkä ovat olleet huippuhetkesi yliopistossa
- mitä vastoinkäymisiä olet kohdannut
- mitä yllätyksiä olet kohdannut
- mitä pettymyksiä olet kohdannut
- miten aikuisuus tulisi huomioida yliopistossa
- miten kehittäisit ohjausta paremmin aikuisille sopivaksi
- mitä haluaisit vielä sanoa

metafora: ohjaus yliopistossa on kuin...

Liite 2: Sähköpostiviesti kohdejoukolle

Hei!

Olemme kaksi graduntekijää Jyväskylän yliopiston kasvatustieteen laitokselta. Tutkimme työssämme aikuisten kokemuksia yliopisto-opiskelusta ja opintojen ohjauksesta. Olisimme erittäin iloisia, jos Sinä tulisit kertomaan meille omista yliopistokokemuksistasi, jotka käsittelemme ehdottoman luottamuksellisesti. Haastattelu ei vaatisi Sinulta ennakkovalmistautumista ja aikaasi se veisi n. 45 minuuttia. Toteutamme haastattelut kampusalueella. Pyrimme aloittamaan haastattelujen tekemisen lokakuun alusta, joten ilmoittaisitko meille halukkuudestasi mahdollisimman pian, niin otamme Sinuun yhteyttä ja voimme sopia Sinulle sopivan haastatteluajankohdan.

Syysterveisin,

Inka Jylhä, injylha@cc.jyu.fi

Päivi Sormunen, pasormun@cc.jyu.fi