

Chydenius-instituutin tutkimuksia  
1/2005  
Chydenius-institutets undersökningar

Päivikki Jääskelä

# TUUTOROINTI AVOIMEN YLIOPISTON OPETUKSESSA

Tuutoroinnin kehittämistä koskeva toimintatutkimus

Jyväskylän yliopisto  
Chydenius-instituutti – Kokkolan yliopistokeskus  
Kokkola 2005

Taitto: Päivi Vuorio

Kansikuva: Lari Kemiläinen

ISBN 951-39-2102-6 (nid.)

ISBN 951-39-2104-2 (pdf)

ISSN 0789-0710

Gummerus Kirjapaino Oy

Saarijärvi 2005

## ABSTRACT

Jääskelä, Päivikki

Developing tutoring in the teaching of Open University. The action research study.

Jyväskylä: University of Jyväskylä, 2004. 214 p.p.

Studies in the Chydenius Institute 1/2005

ISSN 0789-0710

ISBN 951-39-2102-6

Summary

Diss.

This study focuses on the nature and the role of tutoring with the aim of developing tutoring through two action research-based interventions among the multiform (classroom teaching, distance education and self-study) teaching methods used in Open University in Jyväskylä.

The first intervention was to develop basic studies and tutoring in Education in the Chydenius Institute Open University. In the project a five credit study unit, which was offered as an alternative to more traditional study tasks, was planned and put into practice. This alternative study method was characterised by exploratory and problem-based learning, by the construction of knowledge in the tutoring group, and by the students reflecting on their activities and thinking as well as by a clearer role for tutors as supervisors and evaluators. The theoretical framework of the project was formed from considerations regarding the nature of educational knowledge and thinking as well as a focus on the constructivist-pragmatist approach to learning and student guidance.

The second intervention was a project to develop tutor training in Jyväskylä Open University. A curriculum for piloting tutor training was developed in the project. The aim was, on the basis of the knowledge thus gained, to plan training which would give the professional university tutoring skills for work as a tutor in the university and which would enable wider testing of the results obtained in the first intervention.

Following the action research approach, the research task was modified during the research process: The first task was the development of tutoring and the description and evaluation of this process. As the research progressed the task changed into one of investigating the nature and the role of tutoring in the Open University and the development of curriculum for a new tutor training.

The methodological approaches used in the study were interpretivity, qualitative evaluation of the developed activity and the formation of constructivist knowledge. The data consisted of documents written by students, a study diary kept by the researcher, discussions at meetings of tutors, evaluation discussions after working in tutoring groups, and documents describing the development project, such as working papers and meeting memos.

The nature and role of tutoring are defined by the Open University's own working culture and by the academic nature of university studies as well as by the various starting points and prerequisites for study of the students. Working in these contexts places the tutors in the middle of conflicting expectations. The results show that the implementation of multiform teaching needs to be evaluated more critically than hitherto. The position of tutors in the Open University and as a part of the university's dialogic learning community should be strengthened by developing means of cooperation and tutor training.

Key words: tutoring, action research, Open University

Author's address	Päivikki Jääskelä Open University University of Jyväskylä Finland
Supervisor	Professor Juhani Aaltola The Chydenius Institute – Kokkola University Consortium University of Jyväskylä Finland
Reviewers	Principal Lecturer, Doctor Tuulikki Viitala School of Vocational Teacher Education Oulu Polytechnic Finland  Docent Simo Skinnari Department of Education University of Turku Finland
Opponents	Doctor Tuulikki Viitala School of Vocational Teacher Education Oulu Polytechnic Finland  Docent Simo Skinnari Department of Education University of Turku Finland

# ESIPUHE

Oman työn tutkiminen on tärkeä osa opettajan työtä. Voit tarkastella omaa työtäsi ja työympäristöäsi kriittisesti, arvioida toimintatapoja, muuttaa suunnitelmaa ja toimintaa sekä raportoida niistä. Tutkimuksellinen ote tuo kuitenkin tähän prosessiin lisäarvoa, jota tarvitset ymmärtääksesi työtäsi paremmin. Tutkimuksellisen otteen merkitys korostuu yliopisto-opintojen ohjaajan työssä, sillä tarkoitus on edistää tiedeperustaista oppimista. Kyse ei ole pelkästään oman tai toisen tekemän tutkimuksen tulosten hyödyntämisestä omassa opetuksessa, vaan ennen kaikkea tiedonmuodostusprosessin ymmärtämisestä omakohtaisen kokemuksen kautta ja tämän ymmärryksen rakentamisesta yhdessä opiskelijoiden kanssa.

Kehittymistä omassa työssään tukevat kannustava työyhteisö sekä henkilöstön osaamisesta ja kehittymisestä kiinnostunut ja yksilöt merkityksellisinä, samalla inhimillisinä ymmärtävä organisaatio. Chydenius-instituutti on tarjonnut minulle kaikkea tätä. Aloittaessani tutkimuksen tekemisen Chydenius-instituutin väki uskoi minuun enemmän kuin ehkä uskoin itse. Minun on ollut helppo löytää tästä työyhteisöstä tarvittaessa niin asiantuntevaa keskusteluapua kuin työn tekemisessä tarvittavaa henkistä tukea. Erityiskiitokset haluan osoittaa työni ohjaajalle, professori Juhani Aaltolalle, joka on mielestäni esimerkillisellä tavalla toiminut mentorinani työni eri vaiheissa.

Kiitän Jyväskylän yliopiston avointa yliopistoa joustavasta suhtautumisesta tutkimusvapaisiini yliopistonopettajan työn lomassa. Hannu L. T. Heikkisen rooli tutkimuksen loppuvaiheessa on ollut tärkeä. Hän on työpanoksellaan tukenut tuutorkoulutushankkeen etenemistä ja aktiivisesti edistänyt tutkimukseni viimeistelyyn tarvittujen puitteiden järjestymistä.

Jyväskylän yliopisto, Chydenius-instituutti, Jyväskylän yliopiston avoin yliopisto sekä Ellen ja Atturi Nyysösen säätiö ovat tukeneet tutkimustani apurahoin. Ilman tutkimukseen myönnettyjä apurahoja työni ei olisi edistynyt.

Olen käynyt erinomaisia keskusteluja tutkimuksestani tutkimukseen osallistuneiden tuutoreiden sekä eräiden tutkijoiden, eritoten Kari Kiviniemen, Pekka Räihän ja Sakari Saukkosen kanssa. Kiitokset myös Jyväskylän yliopiston avoimen yliopiston pedagogisten perusopintojen tiimille, jossa on ollut hyvä testata omia ajatuksia ja rakentaa käsitystä hyvästä oppimisesta ja opettajuudesta.

Kiitos ystävilleni ja läheisilleni vuosien varrella, erityisesti puolisollleni Miikalle, joka on seurannut välillä myrskyävääkin taivaltani tutkimuksen teon kanssa ja tuonut suhteellisuuden tajua hetkillä, jolloin sitä en ole itse nähnyt.

Jyväskylässä 7.2.2005

Päivikki Jääskelä

## KUVIOT

KUVIO 1	Toimintatutkimuksen vaiheet (Heikkinen & Jyrkämä 1999, 37)
KUVIO 2	Tuutoroinnin kehittäminen toimintatutkimuksellisenä spiraalina
KUVIO 3	Interventioiden ja tutkimustarpeen suhde
KUVIO 4	Yhteenveto opiskelijoiden suhtautumisesta ryhmätyöskentely- ja oppimisprosessiin oppimispäiväkirjakommenttien perusteella
KUVIO 5	Tuutor yliopisto-opintojen ohjaajana -opintojen sisältö ja toimintaperiaatteet

## TAULUKOT

TAULUKKO 1	Kasvatustieteen perusopintoihin (15 ov) lukuvuosina 1998–2000 ilmoittautuneiden aikaisemmat korkeakouluopinnot
TAULUKKO 2	Aineistotyypit, aineiston tehtävä ja analysointitapa

# SISÄLLYS

ABSTRACT

ESIPUHE

KUVIOT JA TAULUKOT

SISÄLLYS

1	JOHDANTOSANAT	11
2	TUTKIMUKSEN LÄHTÖKOHDAT	14
	2.1 Tutkimuksen tausta ja tarve	14
	2.2 Kasvatustieteen perusopintojen opiskelu ja tuutorointi Chydenius-instituutin avoimessa yliopistossa	19
	2.3 Tutkimuksen tavoitteet	21
	2.4 Metodologiset lähtökohdat	22
	2.4.1 Tulkinallinen ote	22
	2.4.2 Toiminnan kautta evaluaatioon	24
	2.4.3 Konstruktiivinen tiedon rakentuminen	28
	2.4.4 Tutkijan rooli teorian ja käytännön vuorovaikutuksessa	31
	2.4.5 Tutkimusaineisto ja sen analysointi	31
	2.4.5.1 Opiskelijoiden kirjalliset dokumentit	32
	2.4.5.2 Tutkimuspäiväkirja ja tuutorpalaverit	33
	2.4.5.3 Opiskelijoiden ja ohjaajien arviointikeskustelut	34
	2.4.5.4 Kehittämisen prosessin kuvausta jäsentävä materiaali	34
3	KOHTI KOKEILEVAA JA KEHITTÄVÄÄ TUUTOROINTIA	35
	3.1 Kehittämistyön alkuvaiheen kuvaus	35
	3.2 Teoreettinen orientaatio jäsentämässä tuutoroinnin kehittämisen suuntaa	43
	3.2.1 Kasvatustieteellisen tiedon ja ajattelun luonne	43
	3.2.2 Tuutorointi konstruktivistis-pragmatistisessa viitekehyksessä	47
	3.3 Uuden työskentelytavan muotoutuminen Kehitys, oppiminen ja opetus –opintojaksolla	52
	3.3.1 Linjaukset tavoitteenasettelussa lähtökohtana tuutoroinnin suunnittelulle	52
	3.3.2 Malli uudesta tuutoriryhmätyöskentelystä	54

4	TUUTORRYHMÄTYÖSKENTELEN AIKANA KERÄTTY AINEISTO JA SEN ANALYSOINTI	58
4.1	Aineiston keruu ja aineiston valmistelu analysointia varten	58
4.2	Tiedon itujen rakentuminen oppimispäiväkirjojen analysoinnin avulla	59
4.2.1	Oppimispäiväkirja-aineiston pilkkominen analyysiyksiköihin	60
4.2.2	Akselikoodaus	63
4.2.3	Selektiivinen koodaus	64
5	TUUTORRYHMÄTYÖSKENTELEN KUVAUS JA YLEISARVIOINTI	66
5.1	Tuutorryhmätyöskentelyn toteutuminen	66
5.2	Opiskelijoiden yleisarvioinnit: se mikä ei tapa, kasvattaa ja vahvistaa	70
5.3	Tuutoreiden yleisarviointi: suhde tuutorointiin muuttuu kertaheitolla	73
6	OPISKELIJAN SUHDE OPPIMISEEN JA TIETEELLISEEN TIETOON	75
6.1	Erilaiset työskentelyorientaatiot	75
6.2	Aitoa sisällön opiskelua vai pintaliittoa?	78
7	YHDESSÄ OPPIMISEN HAASTEET JA JÄNNITTEET	95
7.1	Ryhmään kohdistuneet merkityksenannot	95
7.2	Ryhmässä työskentelyn dilemmat	107
7.3	Keskusteleavasta ryhmästä pitkä matka dialogiseen yhteistoimintaan	122
8	TUUTOR ERILAISTEN ODOTUSTEN RISTITULESSA	138
8.1	Tuutor työskentelyprosessin ja ryhmän ohjaajana	138
8.2	Tuutor auktoriteettina ja arvioijana	143
8.3	Tuutor yliopiston ja ryhmän tulkkina	147
8.4	Tuutor oman työnsä aktiivisena kehittäjänä	151
9	TUUTOROINNIN LUONNETTA JA ROOLIA RAKENTAVAT KONTEKSTIT	160
9.1	Aluksi	160
9.2	Avoin yliopisto toimintaympäristönä	161
9.3	Sosiaalistuminen tieteenalaan	162
9.4	Tuutorryhmä yksilöllisten, sosiaalisten ja tiedollisten kontekstien näyttämönä	163
9.5	Lopuksi	165



10	KOHTI TUUTORKOULUTUKSEN KEHITTÄMISTÄ	166
	10.1 Edellytysten luominen tuutorkoulutuksen kehittämiseksi	166
	10.2 Tuutor yliopisto-opintojen ohjaajana -opintojen opetussuunnitelma	168
	10.3 Toimintatutkimuksen kehä jatkuu... tutkimustehtävä tarkentuu	170
11	TUTKIMUS- JA KEHITTÄMISHANKKEEN ARVIOINTI	172
	11.1 Tutkimuksen tuottamien rekonstruktioiden vastaavuus alkuperäisten konstruktioiden kanssa (credibility)	173
	11.2 Tulkintojen vahvistettavuus (confirmability)	174
	11.3 Tutkimustulosten siirrettävyys (transferability)	176
	11.4 Tutkimustilanteen arviointi (debendability)	177
	SUMMARY	178
	LÄHTEET	187
	LIITTEET	198



# 1 JOHDANTOSANAT

Tutkimuksella on mahdollista tehdä ”näkyväksi” ilmiötä ja siten ymmärtää ilmiötä paremmin. Tutkimus on myös keino pureutua arjessa koettuihin ongelmiin ja löytää niihin ratkaisuja. Tällä tutkimuksella on ollut edellä kuvattun kaltainen pragmaattinen tarkoitus – tehdä näkyväksi avoimen yliopiston opiskelun ja ohjauksen luonnetta, herättää keskustelua ja kehittää avoimen yliopiston toimintaa. Ennen kaikkea tutkimuksen kantavana ajatuksena on ollut pyrkimys etsiä ratkaisuja omassa työssä koettuihin ongelmiin tuutorina ja yliopistonopettajana – yliopisto-opintojen ohjaajana avoimessa yliopistossa.

Olen toiminut vuodesta 1995 lähtien avoimen yliopiston opettajana, ensin Kokkolassa Chydenius-instituutissa ja myöhemmin Jyväskylän yliopiston avoimessa yliopistossa. Tänä aikana olen saanut mahdollisuuden perehtyä eri näkökulmista Jyväskylän yliopistossa kehitettyyn tapaan järjestää kasvatustieteen monimuoto-opetusta ja tämän opetustavan pohjalta kehitettyihin muiden oppiaineiden toteutustapoihin. Vuosina 1995–1999 toimin opetuksen ohella kasvatustieteellisten aineiden suunnittelijana. Yhtenä tehtävänäni oli opetuksen organisoiminen ja koordinoiminen avointa yliopisto-opetusta järjestäviin yhteistyöoppilaitoksiin. Keskeisenä opetuksen laatuksymyksenä suunnittelijan työn näkökulmasta oli, miten opiskelijoiden paikallinen ohjaus eli tuutorointi sekä avoimen yliopiston etäohjaus järjestetään opiskelijan oppimista ja opiskelua tukevaksi eheäksi ohjausmuodoksi niin, että opinnoilla saavutetaan myös yliopiston arvosanaopetukselle asetetut tavoitteet. Opetustyön kautta tuutoroinnin merkityksen pohdinta osana monimuoto-opetusta kuitenkin konkretisoitui, sillä avoimen yliopiston opettajana pääsin tuutoreiden kanssa luontevaan keskusteluyhteyteen tuutoroinnin sisältökysymyksistä. Tuutorin suhde avoimen yliopiston opettajiin sekä tuutoroinnin luonne ja rooli Jyväskylän yliopiston monimuoto-opetuksessa osoittautuivat tutkimusta vailla oleviksi asioiksi. Tutkimuksen käynnistyttyä ryhdyin myös itse tuutoriksi saadakseni henkilökohtaista kokemuksellista pohjaa työlleni. Näin ollen olen tutkimusta tehdessäni toiminut samaan aikaan sekä omaa työtään tutkivana tuutorina että avoimen yliopiston opettajana ja suunnittelijana.

Käsillä oleva raportti kuvaa Jyväskylän yliopiston avoimen yliopisto-opetuksen kehittämistä koskevaa toimintatutkimusta tuutoroinnin näkökulmas-

ta. Tutkimuksessa tarkastellaan Chydenius-instituutin avoimessa yliopistossa vuosina 1997–2000 toteutettua kasvatustieteen perusopintojen tuutoroinnin kehittämistä. Lisäksi tuutoroinnin luonnetta ja roolia avoimessa yliopistossa arvioidaan kehittämishankkeista saatujen tulosten avulla. Tämän pohjalta esitetään avoimen yliopiston tuutorikoulutuksen uusi opetussuunnitelma (Tuutor yliopisto-opintojen ohjaajana, 4 ov).

Monimuoto-opetuskokeiluja ja erilaisia tuutorointiin kohdistettuja ohjauksen kehittämishankkeita on toteutettu Suomen eri yliopistoissa 1990- ja 2000-luvuilla<sup>1</sup>. Tässä tutkimuksessa tuutoroinnin kehittämistyön tarkoituksena ei ole ollut lähteä hakemaan mallia muista monimuoto-opetuksen käytänteistä tai tuutorointimalleista. Lähtökohtana on ollut tuutoroinnin luonteen ja roolin ymmärtäminen sekä kehittämistarpeiden tunnistaminen ja niihin vastaaminen Jyväskylän yliopiston avoimen yliopiston monimuoto-opetuksessa.

Tutkimusraportti alkaa tutkimuksen ilmiökentän ja metodologisten lähtökohtien kuvailulla. Luvussa 2 kuvailen aluksi tuutoroinnin kontekstia sekä tuutoroinnin kehittämisen ja tutkimuksen tarpeita Jyväskylän yliopiston avoimen yliopiston monimuoto-opetuksessa. Tämän jälkeen esitän tiivistetysti tutkimuksen tavoitteet, jotka ovat muotoutuneet ja tarkentuneet vähitellen tutkimusprosessin eri vaiheissa. Luvussa 2.4 tarkastelen metodologista viitekehystä, josta käsin olen lähestynyt tutkimuskohdetta ja jonka avulla tutkimusraporttini myöhempiä lukuja ja rakennetta voidaan paremmin ymmärtää.

Tutkimuksen lähtökohtien kuvailun jälkeen noudatan raportissani tutkimuksen kronologisen etenemisen mukaista raportointia. Tällä raportointitavalla haluan osoittaa, miten tuutoroinnin kehittämistyö, teoreettinen ymmärrys ja tutkimuksellinen ote ovat eri vaiheissa toteutuneet ja rakentaneet käsitystä tuutoroinnista. Luvuissa 3–9 tarkastelen tutkimuksen ensimmäiseen interventioon, kasvatustieteen perusopintojen tuutorryhmätyöskentelyyn,

---

1 Esimerkiksi Oulun yliopiston avoimessa yliopistossa toteutettiin 1990-luvulla KATE-projektin puitteissa kasvatustieteen appabaturin monimuoto-opetuskokeilu, joka perustui pitkälti samanlaisiin monimuoto-opetuksen elementteihin kuin Jyväskylän yliopiston avoimessa yliopistossa toteutettu monimuoto-opetus. Tuutorin tehtävänkuvaan Oulun mallissa kuului kuitenkin selkeämmin etätehtävien laatiminen, arviointi ja palautteen antaminen, toisin kuin Jyväskylässä. Yliopistojen eri laitoksilla on toteutettu opettajatuutorointikokeiluja 1990-luvun alkupuolelta lähtien. Helsingin ja Oulun yliopistojen sekä Teknillisen korkeakoulun yhteisenä kokeiluna käynnistettiin 1990-luvun alkupuolella ns. omaopettajatoiminta. 2000-luvulla eri yliopistojen yhteistyönä toteutetut OpOke- sekä Tuella ja taidolla -hankkeet ovat niin ikään jatkoa yliopiston laitoksilla toteutetuille tuutorointikokeiluille. (esim. Isonikkilä 1996; Knuutila & Putila 2001; Lokki 2001; Olkkonen & Vanhala 2001; Olkkonen, Vanhala, Haapaniemi, Palovaara & Voutilainen 2002; Pihlman 1994; Sorvari 2001; Viitala 1994, 1996; Ylisirniö 2001.)

kytkeytyvää kehittämisprosessia ja tämän prosessin myötä rakentunutta käsitystä tuutoroinnin haasteista ja ongelmista avoimen yliopiston opetuksessa.

Luvut 5–8 ovat tutkimuksen tuloslukuja. Tutkimuksen tuloksia ei kuitenkaan ole kokonaisuudessaan kuvattu näissä luvuissa. Toimintatutkimuksen tuloksina tulee nähdä koko kehittämis- ja tutkimusprosessi. Luvut 5–8 kuvaavat rajatusti tuutorryhmätyöskentelyn aikana kerätyn aineiston analyysissä esiin nousseita näkökulmia. Nämä luvut sisältävät paljon yksittäisiä tutkimustuloksia, joista keskeisimpiä olen raportointiteknisesti erottanut muusta tekstistä kursiivilla. Teksti on kokonaisuudessaan näissä luvuissa luonteeltaan kuvailevaa ja sisältää osin pitkiä autenttisia lainauksia toimintakontekstin ja tulkinnan ymmärtämiseksi. Autenttisissa lainauksissa esiintyneiden henkilöiden nimet on muutettu.

Luku 9 on tutkimuksen eräänlainen välitilinpäätös siitä, mitä tähänastisella tutkimuksella on saatu selville ja mitkä ovat ne näkökulmat, joihin kehittämistyössä tulisi keskittyä jatkossa. Tutkimuksen tähänastisia tuloksia tarkastellaan niistä konteksteista käsin, jotka yhtä aikaa vaikuttavat toiminnan taustalla ja rakentavat avoimen yliopiston tuutoroinnin erityispiirrettä.

Luvussa 10 kuvaan tutkimuksen toista interventiota, avoimen yliopiston tuutorkoulutuksen suunnittelutyötä, jonka tuloksena esittelen luvussa 10.2 koulutuskokonaisuuden opetussuunnitelman. Suunniteltua koulutusta ja opetussuunnitelmaa voidaan pitää myös kiteytyksenä tutkimuksen aikaisemmassa vaiheessa saaduista tuloksista ja ymmärryksestä. Raportti päättyy tutkimus- ja kehittämishankkeen arviointiin (luku 11).

## 2 TUTKIMUKSEN LÄHTÖKOHDAT

### 2.1 Tutkimuksen tausta ja tarve

Avoim yliopisto tarjoaa kaikille ikään, sukupuoleen tai pohjakoulutukseen katsomatta tasavertaisen mahdollisuuden yliopisto-opintoihin. Avoin yliopisto lisää myös yliopisto-opintojen alueellista kattavuutta toteuttaessaan opetusta erilaisten yhteistyöoppilaitosten (kuten kansanopistojen, humanististen ammattikorkeakoulujen ja lukioiden) kautta. Avoimesta yliopistosta on tullut väylä yliopistoon 1990-luvulla. Tällä tarkoitetaan sitä, että yliopistojen tutkinto-opintoihin voi siirtyä avoimen yliopiston opintojen perusteella (Parjanen 1997, 32). Jyväskylän yliopiston avoin yliopisto-opetus on laajentunut voimakkaasti viime vuosina, opiskelijoita eri puolilla Suomea on enemmän kuin emoyliopistossa. Tähän tilanteeseen on päästy aktiivisella opetuksen kehittämistyöllä, joka on tuottanut joustavia, eri elämäntilanteisiin soveltuvia opiskeluratkaisuja.

Opetuksen monimuotoistaminen on ollut suomalaisessa aikuiskoulutuksessa viime vuosikymmenen keskeinen opetuksen kehittämisen keino. Monimuoto-opetuskokeiluilla on haettu ratkaisuja siihen, miten opetus tulisi järjestää, jotta se palvelisi optimaalisesti sekä oppijan että opetuksen järjestäjän tarpeita. Monimuoto-opetuksella tarkoitetaan yleisesti aikuiskoulutuksen muotoa, jossa eri opetusmuotoja ja -välineitä on yhdistetty tilanteeseen sopivalla tavalla<sup>2</sup>. Vaikka monimuoto-opetusta voidaan toteuttaa monella eri tavalla, lähiopetus, etäopetus ja itsenäinen opiskelu keskeisinä monimuotoisuutta kuvaavina elementteinä löytyvät monista toteutusmalleista. (mm. Koro 1992; Suortamo 1993; Viitala 1996; ks. myös Hein, Nurmi & Paakkola 1996, 163–165 ja Kiviniemi 1993, 33–37.)

---

2 Nykyisin monimuoto-opetuksen termin rinnalla on alettu puhua monimuoto-opiskelusta ja oppimisympäristöstä. Edellinen korostaa aiheen tarkastelua erityisesti opiskelijan näkökulmasta. Jälkimmäinen puolestaan korostaa oppimista opetusta organisoivana tekijänä (Viitala 1996, 13).

Kasvatustieteen perusopintojen toteutus Jyväskylän yliopiston avoimessa yliopistossa perustuu 1980-luvun lopulla Jyväskylän yliopistossa KAKOMO-projektissa (**K**asvatustieteen avoimen **K**orkeakouluopetuksen **M**onimuoto-opetuksen tutkimus- ja kehittämisprojekti) kehitettyyn opiskelumalliin. Siinä päävastuu oppimisesta on opiskelijalla itsellään ja opiskelu perustuu pitkälti opiskelijan itsenäiseen työskentelyyn. Itsenäistä työskentelyä tuetaan toimipaikoissa järjestetyllä lähiohjauksella eli tuutoroinnilla ja yliopistosta organisoidulla etäohjauksella (Koro, Lehtinen & Nieminen 1990, 37–58). Tämän mallin pohjalta on Jyväskylän yliopiston opetusta monimuotoistettu ja toteutettu avoimena yliopisto-opetuksena noin kymmenessä eri oppiaineessa. Lukuvuonna 2003–2004 nämä oppiaineet edustivat Jyväskylän yliopiston kuutta eri tiedekuntaa (humanistista, kasvatustieteiden, liikunta- ja terveystieteiden, matemaattis-luonnontieteellistä, taloustieteiden ja yhteiskuntatieteellistä tiedekuntaa). Opiskelijoita näissä aineissa oli noin 7000.

Jyväskylän yliopiston avoimen yliopiston kasvatustieteen perusopintojen opiskelu perustuu opiskelijan omaehtoiseen ja aktiiviseen rooliin oman oppimisen suunnittelijana, toteuttajana ja arvioijana. Tätä opiskelun omaehtoisuutta tuetaan tilanteeseen sopivilla ohjauksella. Ohjausta antavat sekä yliopistonopettaja että tuutor. Yliopistonopettaja perehdyttää opiskelijat opintokokonaisuuteen, sen keskeisiin sisältöihin ja opintojen suorituspaikoihin antamalla sekä ryhmä- että yksilöohjausta. Yliopistonopettajalla on pääasiallinen arviointivastuu opiskelijoiden opintosuorituksista. Hänen keskeisiä ohjauskeinojaan ovat oppimistehtävien arvioiminen ja niistä palautteen antaminen. Tuutor on usein opiskelijoiden lähin opiskelun ja oppimisen ohjaaja. Hän antaa yksilö- ja ryhmäohjausta, jonka tarkoituksena on auttaa opiskelijaa ongelmakohtaisissa ja johdattaa opiskelija asiakokonaisuuksien syvälliseen oppimiseen ja hallintaan. Tätä tuutoroinnin perusidea on kuvattu kasvatustieteen opiskeluoppaissa eri vuosina hieman erilaisin yleisluontoisin kuvauksin. Tuutoroinnin tehtävä on määritelty mm. opiskelijan auttamiseksi kaikenlaisissa opiskeluun liittyvissä kysymyksissä. Käytännössä tämä voi tarkoittaa opiskelijan auttamista ja opastamista ongelmallisissa oppimistehtävissä, käytännön järjestelyissä tai yhteyksissä yliopistonopettajaan, opiskelijan kannustamista ja tukemista sekä sisällöllistä opettamista. (ks. Collin ym. 1999, 21–22; Aholainen ym. 2000, 26; Aholainen ym. 2001, 27; Böök ym. 2002, 32; Hämäläinen ym. 2003, 42–43.)

KAKOMO-projektissa tuutoreilta kerätyn palautteen perusteella tuutoroinnin sisältö painottui neljälle alueelle: opiskelijoiden motivointiin ja itsetuottamuksen vahvistamiseen, kurssisisältöjen opettamiseen, opiskelutaitoihin liittyvään ohjaukseen sekä opiskelijoiden auttamiseen henkilökohtaisissa ongelmissa (Koro, Lehtinen & Nieminen 1990, 43–44; Lehtinen 1990, 85–88). Tuutoroinnin tehtävä, niin kuin se on viime vuosien kasvatustieteen perusopintojen opiskeluoppaissa määritelty, mukailee pitkälti Lehtisen (1990) saamia tutkimustuloksia. Huomattavaa on se, että tuutorointia avoimessa yliopistossa ei mielletä sisällönopetuksiksi, vaikka tuo tehtävä opiskelijan oppimisen ja opiskelun edistämiseksi sitä edellyttäisi. Myös suomalaisessa tuu-

torointia koskevassa kirjoittelussa tuutoroinnin sisältöinä painottuvat usein opinto-ohjauksen tai opintoneuvonnan kysymykset (esim. Jokinen 2001; Sorvari 2001; Suikkari & Selkälä 2001; Viitala 1994). Tämä selittyy sillä, että tuutoroinnin käsitteellistä pohjaa on Suomessa alun perin haettu ulkomaisista käytänteistä ja määritelmistä, joissa korostuvat enemmän opiskelun tukitoimet ja opintoneuvonnalliset tehtävät kuin sisältöjen opettaminen<sup>3</sup>.

Tuutoroinnin käsite on osoittautunut monitahoiseksi ja käsitteen määrittely näyttää olevan pitkälti sidoksissa siihen kontekstiin, jossa sitä käytetään. Kantasanan "tuutor" alkuperä on latinankielessä (tutor) ja se tarkoittaa sananmukaisesti "tarkkailijaa, valvojaa" (Turtia 2001, 1017). Lehtinen ja Jokinen (1996, 32) ovat tulkinneet termin latinankielisen käännöksen pehmeämmin "lempeäksi peräänkatsojaksi". Uuden kielioppaan mukaan (Itkonen & Määmies 2000, 399) tuutor määritellään "opintoluotsiksi". Keskeisenä tuutorointia luonnehtivana piirteenä on ollut aikuisopiskelijan opiskelun ja oppimisen ohjaaminen. Tuutoroinnin käsitettä onkin tarkasteltu suhteessa erilaisiin oppimisen ohjaamisen käsitteisiin (ks. Lehtinen & Jokinen 1996, 22–33). Ongelmana on kuitenkin ollut se, että oppimisen ohjaamisesta ja ohjaajasta käytettävät termit ovat vakiintumattomia ja kertovat hyvin erilaisista painotuksista ohjaamisessa. Esimerkiksi englannin kielessä oppimisen ohjaamista kuvataan mm. verbeillä: to advise, to assist, to care, to coach, to counsel, to educate, to facilitate, to guide, to help, to instruct, to mentor, to supervise, to support, to tutor. (emt., 26–31.)

Tuutorointia on määrittely sen mukaan, kuka tuutorointia toteuttaa. Sen mukaan puhutaan opettajatuutoroinnista, opiskelijatuutoroinnista ja vertaistuutoroinnista (ks. esim. Jokinen 2001). Vanhempien opiskelijoiden uusille opiskelijoille antamaa pienryhmäohjausta eli vertaistuutorointia on Suomessa toteutettu 1970-luvulta lähtien. Vertaistuutoroinnissa ohjaaja ja opiskelija ovat suurin piirtein samassa asemassa. Vertaistuutorin tehtävänä on ollut auttaa uutta opiskelijaa tutustumaan opiskeluyhteisöön ja -ympäristöön. Kun tuutorina on saman alan opiskelija, puhutaan myös opiskelijatuutoroinnista. 1990-luvulla yliopistoihin tulleilla opettajatuutoroinneilla on useita eri muotoja. Tuutoroinnilla on voitu väljästi tarkoittaa lähes kaikkea yliopiston henki-

---

3 Tuutoroinnin määrittelyyn Suomessa ovat vaikuttaneet pitkälti englantilaiset (Open University) yliopistokäytännöt. Mm. brittiläisen aikuiskoulutuksen asiantuntija Roger Lewis (1984, 83–84) on tiivistänyt tuutoroinnin tukitoiminnaksi, jota tuutor on valmis tarjoamaan opiskelijalle opintojen kaikissa vaiheissa. Se voi liittyä joko välittömiin ongelmiin opiskelussa tai henkilökohtaisessa elämässä tai opiskelijan jatko-opintosuunnitelmiin. Tuutoroinnilla tähdätään aina opiskelijan autonomian ja itseluottamuksen lisääntymiseen (ks. myös Lewis & Spencer 1986, 124). Earwakerin (1992, 101–123) mukaan brittiläisessä traditiossa tuutorointi on perustunut alun perin pastoraalisen huolenpidon ideologiaan opiskelijan ja opettajan henkilökohtaisen suhteen pohjalta. Myöhemmin tuutorointi on liitetty koulutuksen ja opetuksen elimelliseksi osaksi.



lökuntaan kuuluvan henkilön (esim. amanuenssin tai opettajan) ja opiskelijan välistä vuorovaikutusta, jolla edistetään opiskelijan opintojen etenemistä mielekkäällä tavalla ja ohjataan häntä kiinnittymään tiedeyhteisöönsä. (Levander, Kaivola & Negvi 2003, 171–180.) Suomen yliopistoissa toteutetut tuutorointikokeilut viittaavat siihen, että tuutoroinnin yleisen mallintamisen sijaan on tarkoituksenmukaisempaa lähteä hakemaan sellaisia oppimisen ja opiskelun ohjaamisen käytäntöjä, jotka vastaavat kullakin laitoksella oleviin tarpeisiin (ks. esim. Opettajatuutorointi Britanniassa 1994; Tenhula 1995; Vanhala 1995; Olkkonen & Vanhala 2001, 4–5). Tässä tutkimuksessa keskitytään niihin näkökulmiin, jotka Jyväskylän yliopiston avoimen yliopiston opintojen tuutoroinnissa nousevat esille. Kyse on näin ollen monimuoto-opetuksesta, yliopistopinnoista sekä tuutoroinnin luonteesta ja roolista tässä kokonaisuudessa.

Monimuoto-opetuksen ohjausjärjestelyjä mietittäessä keskeisiä kysymyksiä ovat, minkälaista tiedonmuodostus- ja oppimisprosessia ollaan tavoittelemassa sekä millaisia tavoitteita itse oppiaineen ja tieteenalan opiskelulle asetetaan. Monimuoto-opetuksen tausta-ajatukset löytyvät pitkälti humanistisesta ihmiskäsityksestä ja siihen luontevimmin yhdistetystä itseohjautuvan oppimisen käsitteestä<sup>4</sup>. 1990-luvulla tehdyissä tutkimuksissa on osoitettu, että itseohjautuvuuden kehittymiseen tarvitaan oikea-aikaista ja oikeamuotoista ohjausta (Brockett 1994; Koro 1993.) Lisäksi Varila (1992) on tuonut monimuoto-opetusta koskevaan keskusteluun tiedon ja sen oppimisen luonnetta koskevan näkökohdan. Varilan mukaan ohjauksen, erityisesti lähiohjauksen, merkitys korostuu silloin, kun tiedon omaksumisen ohella pyritään affektiivisiin tavoitteisiin ja persoonalliseen kasvuun.

Tuutoroinnista on alettu Suomessa puhua yleisesti aikuiskoulutuksen yhteydessä. Se nähdään yhtenä oppimis- ja opiskeluprosessin ohjaamisen muotona erityisesti verkko- ja monimuoto-opetuksessa. Tuutoreina toimivat tällöin opiskelijoita kouluttaneemmat ja kokeneemmat henkilöt. Tässä merkityksessä tuutorointi nähdään ikään kuin uudenlaisena lähestymistapana opettamiseen. Lehtisen ja Jokisen (1996, 23) tavoin tuutorointi voidaan ymmärtää opettajan ammatillisen toiminnan laajenemisena. Kun opettajan työssä halutaan korostaa opiskelijan oppimisprosessin tuntemusta ja tukemista sekä opettajan ja opiskelijan vuorovaikutusta, voidaan puhua tuutoroinnista tai tuutoroivasta opetuksesta.

---

4 Carl Rogersia pidetään humanistisen psykologian merkittävänä vaikuttajana. Rogersin (1983, 283–290) mukaan kasvatuksen päämääränä on kokonaisuutena toimiva ihminen (fully functioning person) ja itseohjautuvuus on yksi kokonaisuutena toimivan ihmisen ominaisuus. Malcolm Knowles puolestaan on tunnettu itseohjautuvuuden käsitteen tarkastelusta. Knowles (1985, 18) korostaa itseohjautuvassa oppimisessä oppijan aloitteellisuutta ja vastuullisuutta sekä sitoutumista oppimiseen, oppijan käsitystä itsestään riippumattomana ja itseohjautuvana henkilönä, oppijan itsearviointia, oppijoiden vastavuoroisuutta sekä opettajan asemaa tukijana.

Lehtinen ja Jokinen (1996, 32) määrittelevät tuutoroinnin asiantuntijoiden toteuttamaksi suunnitelmalliseksi, määrätietoiseksi ja joustavaksi toiminnaksi, jonka seurauksena oppijat saavuttavat oppimistavoitteensa entistä itsenäisemmin. Määritelmä tukee monimuoto-opetuksen tausta-ajatusta opiskelijälähtöisestä ohjauksesta ja tuutorin luotsaavasta opiskelijan itseohjautuvuutta tukevasta roolista. Englanninkielisissä teksteissä tuutorin roolia luonnehditaan myös oppimista edistävien ”rakennustelineiden” rakentajaksi (to scaffold one’s learning) (mm. Weedon 1997, 41; Roller 1998, 65). Tuutoroinnin suunnitelmallisuus, määrätietoisuus ja joustavuus määrittyvät pitkälti sen mukaan, millainen rooli ja tehtävä tuutoroinnilla on kussakin opintojen ohjausmallissa. Avoimen yliopiston kasvatustieteen perusopintojen opetuksessa ongelmana on koettu se, että vain osa opiskelijoista osallistuu tuutorohjaukseen koko arvosanan opiskelun ajan. Tuutorohjaukseen osallistuminen on enemmän satunnaista, mikä luonnollisesti vaikeuttaa jäntevän tuutoroinnin toteutumista.

Jyväskylän yliopiston avoimen yliopiston kasvatustieteen perusopintojen opetuksen ja ohjauksen kehittämisen painopisteenä ovat olleet etäopiskelua tukevat ratkaisut. Kehittämistyössä on keskitytty itseohjattua opiskelua tukevan opiskelumateriaalin tuottamiseen sekä sellaisten opintojen suoritus- ja arviointitapojen rakentamiseen, joissa mahdollistuisi vuorovaikutus opiskelijan ja yliopistonopettajan välillä. Tuutorointi on kuitenkin keskeinen lähiopetuksen muoto Jyväskylän yliopiston avoimen yliopiston opetuksessa ja sen merkitystä korostetaan yleisesti avoimessa yliopistossa käytävässä keskustelussa.

Opetusministeriön vuosina 1992–1994 rahoittaman avoimen yliopisto-opetuksen ohjaus- ja neuvontajärjestelmän kehittämistyön (AINO-projektin) myötä lähdettiin kehittämään tuutorverkostoa ja tuutoreiden ohjausta. Tämä loi hyvän pohjan tuutoroinnin jalkauttamiselle avoimen yliopiston opetukseen. Tuutorointikäytännöt avoimen yliopiston opetuksessa ovat kuitenkin muotoutuneet monimuoto-opetuksen ja -ohjauksen tarpeista käsin erilaisiksi verrattuna esimerkiksi yliopiston ainelaitoksilla toteutettuihin tuutorointikäytänteisiin. Sekä opiskelijat että tuutorit itse ovat osoittaneet tuutoroinnin kehittämisen sekä tuutoroinnin luonteen ja roolin analysoimisen olevan tarpeellista avoimessa yliopistossa. Näitä tarpeita vastaavaa tutkimusta ei ole aikaisemmin tehty. Nyt käsillä oleva tutkimus antaa mahdollisuuden kehittää entistä kohdennetummin avoimen yliopiston tuutorointia tukevia yhteistyömuotoja sekä tuutorkoulutusta.

## 2.2 Kasvatustieteen perusopintojen opiskelu ja tuutorointi Chydenius-instituutin avoimessa yliopistossa

Chydenius-instituutin avoimen yliopiston toiminta-ajatuksena on tarjota aikuisille pohjakoulutuksesta riippumatta mahdollisuus yliopisto-opintoihin sekä parantaa yliopistotasaisen koulutuksen alueellista kattavuutta (Chydenius-instituutin TTS vuosille 1999–2002). Tähän toiminta-ajatukseseen nojautuen Chydenius-instituutin avoin yliopisto on järjestänyt Jyväskylän yliopiston opintovaatimusten mukaista opetusta vuodesta 1985 lähtien. Kasvatustieteen perusopinnot (15 ov, aiemmin approbatur-opinnot) ovat kuuluneet alusta lähtien opetustarjontaan.

Chydenius-instituutin avoin yliopisto on tiedehallinnollisesti osa Jyväskylän yliopistoa. Se järjestää Jyväskylän yliopiston opintovaatimusten mukaisia opintoja yhteistyössä Jyväskylän yliopiston avoimen yliopiston kanssa. Chydenius-instituutin avoimessa yliopistossa toimii oma kasvatustieteen perusopinnoista vastaava yliopistonopettaja. Tämä mahdollistaa perusopintojen itsenäisen toteuttamisen sekä kehittämisen alueellisten tarpeiden mukaan. Kasvatustieteen perusopintokokonaisuutta kehitetään yhteistyössä Jyväskylän yliopiston avoimen yliopiston kanssa.

Kasvatustieteen perusopintoihin ilmoittautui lukuvuosina 1998–2000 yhteensä 334 opiskelijaa Chydenius-instituutin avoimessa yliopistossa ja sen yhteistyöoppilaitoksissa Keski-Pohjanmaalla. Suurimmalle osalle (68,3 %) ilmoittautuneista kasvatustieteen perusopinnot olivat ensimmäinen yliopistolinen arvosana, mutta mukana oli myös korkeakoulututkinnon suorittaneita opiskelijoita (yhteensä 9 % kaikista opiskelijoista). Taulukosta 1 ilmenee opiskelijoiden korkeakouluopiskelutausta tarkemmin.

TAULUKKO 1 Kasvatustieteen perusopintoihin (15 ov) lukuvuosina 1998–2000 ilmoittautuneiden aikaisemmat korkeakouluopinnot

<i>Aikaisemmat korkeakouluopinnot</i>	<i>Opiskelijamäärä</i>	<i>%-osuus ilmoittautuneiden määrästä</i>
Ei korkeakouluopintoja	228	68,3 %
Opintoja avoimessa yo:ssa	37	11,1 %
Opintoja varsinaisena opiskelijana	12	3,6 %
Alempi korkeakoulututkinto	6	1,8 %
Ylempi korkeakoulututkinto	23	6,9 %
Tohtori	1	0,3 %
Muita korkeakouluopintoja	2	0,6 %
Ei tietoa	25	7,4 %
<i>Yhteensä</i>	<i>334</i>	<i>100%</i>

Suurin osa opiskelijoista oli naisia (86,8 %) ja yleissivistävältä pohjakoulutukseltaan ylioppilastutkinnon suorittaneita (77,5 %). Opiskelemaan ilmoittautui myös henkilöitä, joiden yleissivistävä pohjakoulutus oli peruskoulu,

keskikoulu tai näitä alempi (yhteensä 12,8 % kaikista opiskelijoista). Opiskelijoista lähes puolet (44,9 %) oli alle 25-vuotiaita, ja hieman yli puolet sijoittui kolmeen seuraavaan ikäluokkaan: 25–29-vuotiaita oli 18,5 %, 30–39-vuotiaita 21,5 % ja 40–49-vuotiaita 13,8 %. Neljä opiskelijaa (1,3 %) sijoittui 50–59-vuotiaiden ikäluokkaan. Tämä opiskelijarakenne edustaa tyypillistä tilannetta avoimen yliopiston opinnoissa viime vuosien aikana (ks. Parjanen 1997, 19–22; Rinne ym. 2003, 47–50).

### **Tuutorointi ohjausresurssina**

Tuutorointi jaksottuu kasvatustieteen perusopintojen neljän opintojakson mukaan yhden lukuvuoden mittaiseksi ohjausperiodiksi. Kutakin neljää opintojaksoa kohti on resurssoitu noin 20 opetustuntia. Käytännössä tuutoroinnin määrä vaihtelee ryhmän ja tuutorin mukaan. Jo tuutorointijakson alkuvaiheessa muodostuu yleensä tuutorohjaukseen osallistuvien ns. ydinjoukko, jonka koko on 10–20 henkilöä. Tuutorointia järjestetään pääsääntöisesti ryhmäohjauksena arki-iltaisin. Tuutorointiin osallistuminen ei edellytä sitoutumista ryhmään, ellei opiskelija valitse oppimistehtävän suoritustavaksi ryhmäsuoritusta.

Keski-Pohjanmaalla toimi lukuvuosina 1998–2000 kuusi kasvatustieteen tuutoria. Neljä heistä toimi Chydenius-instituutin tuutorryhmissä ja kaksi yhteistyöoppilaitoksissa. Kaikki olivat koulutukseltaan kasvatustieteen maistereita ja toimivat tuutoreina sivutoimisesti oman työnsä ohella. Päätyökseen he toimivat opettajina peruskouluissa ja toisen asteen oppilaitoksissa. Tuutorointikokemusta heillä oli 1–8 vuotta. Yhteydenpito tuutoreiden kesken Keski-Pohjanmaalla on alun pitäen ollut kiinteää. Tuutorit ja yliopistonopettaja ovat kokoontuneet vähintään kolme kertaa vuodessa suunnittelemaan ja arvioimaan työtään yhdessä.

Tuutoreille järjestetään lukuvuosittain koulutuspäivät Jyväskylän yliopiston avoimessa yliopistossa. Pääsääntöisesti koulutuspäivät ovat olleet kaksipäiväiset ja sijoittuneet lukuvuoden alkuun, elo-syyskuulle. Koulutuspäivät ovat sisältäneet asiantuntija-alustuksia oppimiseen ja ohjaukseen liittyvistä ajankohtaisista teemoista. Lisäksi keskustelua on jatkettu teemaryhmissä. Koulutuspäivät ovat sisältäneet myös oppiainekohtaista työskentelyä yhdessä oppiaineen yliopistonopettajien ja tuutoreiden kanssa. Oppiainekohtaisissa ryhmissä on käsitelty kunkin oppiaineen ohjauksen erityispiirteitä. Tuutorit ovat perehtyneet tulevan lukuvuoden opiskelu- ja ohjausmateriaaliin sekä oppimistehtäviin. Oppimistehtävien ja opiskelumateriaalin suunnittelusta ja laadimisesta ovat vastanneet oppiaineen yliopistonopettajat. Koulutuspäivät on suunnattu kaikille Jyväskylän yliopiston avoimen yliopiston opintoja ohjaaville tuutoreille, joten näillä koulutuspäivillä eri oppiaineiden uudet ja kokeneet tuutorit ovat voineet tavata ja vaihtaa ajatuksia.

## 2.3 Tutkimuksen tavoitteet

Tutkimuksessani selvitän toimintatutkimuksen keinoin kasvatustieteen perusopintojen *tuutoroinnin luonnetta ja roolia* avoimen yliopiston kontekstissa. Lähestyn tätä tutkimustehtävää seuraavien kysymysten kautta:

- a) Miten opiskelijat kuvaavat ja arvioivat yksilöllistä ja yhteisöllistä oppimista sekä tuutorin merkitystä opiskelussaan?
- b) Miten tuutorit kuvaavat ja arvioivat omaa toimintaansa ohjaajina ja kehittäjinä avoimessa yliopistossa?

Tutkimuksen olennainen osa on *tuutoroinnin kehittäminen* toimintatutkimuksellisten interventioiden avulla. Ensimmäinen interventio on vuonna 1997 käynnistetty *kasvatustieteen perusopintojen opiskelua ja tuutorointia koskeva kehittämistyö Chydenius-instituutin avoimessa yliopistossa*. Sen tavoitteena on kehittää uudentyypistä tuutoriryhmätyöskentelyä, jossa sosiaalinen vuorovaikutus oppimisen yhtenä elementtinä tulisi tietoisemmin osaksi oppimisprosessia ja jossa tuutoroinnille määrittyisi aikaisempaa selkeämpi rooli opintojen ohjauksessa. Tutkimuskysymyksinä ovat tällöin:

- a) Millaisia tarpeita ja reunaehtoja uuden tuutoriryhmätyöskentelyn kehittämisellä on?
- b) Millainen oppimiskokemus uusi tuutoriryhmätyöskentely on opiskelijoille?
- c) Millaisia oppimiskokemuksia tuutoroinnin kehittäminen ja uuden työskentelyn ohjaus ovat tuutoreille?

Toinen interventio on vuonna 2002 käynnistetty *tuutorkoulutuksen suunnittelu Jyväskylän yliopiston avoimessa yliopistossa*. Sen tavoitteena on aikaisemmassa toimintatutkimuksen vaiheessa saatujen tulosten pohjalta suunnitella koulutus, joka tukisi tuutoreiden ammatillista kehittymistä yliopisto-opintojen ohjaajana ja joka mahdollistaisi ensimmäisessä interventiossa saatujen tulosten kriittisen tarkastelun laajemmin avoimen yliopiston tuutoroinnissa.

Tässä raportissa kuvaillaan ja arvioidaan kasvatustieteen perusopintojen tuutoroinnin kehittämistä. Kehittämistyöstä saatujen tulosten pohjalta arvioidaan avoimen yliopiston tuutoroinnin luonnetta ja roolia jäsentäviä käsityksiä sekä esitetään tuutorkoulutuksen uusi opetussuunnitelma.

## 2.4 Metodologiset lähtökohdat

### 2.4.1 Tulkinnallinen ote

Kvalitatiivinen tutkimus perustuu kykyyn tulkita inhimillisen elämän tapahtumia ja muodostaa merkityksiä maailmasta, jossa yksilöt toimivat. Klafki (1982, 127) tähdentää pedagogisen todellisuuden erityisluonteen huomioimista tutkimuksessa. Hänen mukaansa (ks. myös Siljander 1988a, 22–23, 102) inhimillistä elämää koskeva todellisuus on aina tietyissä merkitys- ja arvosuhteissa olevaa todellisuutta, joka rakentuu tiettyjen intressien, motiivien tai päämäärien merkitysyhteyksistä. Tutkimuksen tehtävänä on näin etsiä näiden merkitysten mieltä. Tässä tutkimuksessa tavoitellaan merkityksiä, jotka nousevat opiskelijoiden ja tuutoreiden kokemuksista ja kokemusten reflektoinneista tuutoroinnin kehittämistyön ja tuutorryhmyöskentelyn aikana. Kiinnostuksen kohteena ovat erityisesti sosiaalisen vuorovaikutuksen ja tuutorin roolin kokeminen osana oppimis- ja opetusprosessia. Tavoitteena on näiden merkitysten kautta toisaalta pyrkiä ymmärtämään tuutoroinnin luonnetta ja roolia sekä toisaalta löytää myös tuutorointia määrittäviä ehtoja.

Tutkimuksen teon kannalta keskeisiä käsitteitä ovat *kokemukset ja merkitykset* sekä näihin liittyvä *tulkinta ja ymmärtäminen*. Varto (1992, 55–72) korostaa merkitysten maailman moninaisuutta ja monikerroksellisuutta. Maailma merkityshorisonttina on erilainen eri ihmisille ja eri kontekstissa. Tutkimuksen teon lähtökohtana onkin tärkeää jäsentää sitä, mihin tulkintaprosessilla viime kädessä pyritään ja miten ymmärtäminen ajatellaan saavutettavan.

Rauhala (1990) jäsentää ihmisen todellistumista kolmella perusulottuvuudella, joita ovat kehollisuus, tajunnallisuus ja situationaalisuus. *Kehollisuuden* kontekstissa tuutorointia ja oppimista voitaisiin tarkastella biologisena ja fysiologisena ilmiönä, esimerkiksi tarkkaavaisuuteen, tiedon prosessointiin ja muistiin kohdistuvana tutkimuksena. *Tajunnalliset* ilmiöt puolestaan ovat olemassa merkityksinä ihmisen koetussa maailmassa (Rauhala 1993, 15–16). Mitä ihminen ajattelee oppimisprosessin aikana, miten hän käsitteellistää asioita ja ymmärtää merkityksiä, ovat tajunnallisia ilmiöitä. *Situationaalisuus* tarkoittaa puitteita, jotka säätelevät kehollisuuden ja tajunnallisuuden ilmenemistä. Ryhmässä tapahtuvassa oppimisessa voidaan nähdä monia situaatioita, kuten yksilöiden elämäntilanne, toiset ihmiset tuutorryhmässä ja tuutorointikulttuuri, joiden olemassaoloa ei voi sivuuttaa ymmärtääkseen ilmiötä. Tässä tutkimuksessa pyritään tavoittamaan tuutoroinnin situationaalinen luonne yksilöiden tajunnallisten kokemusten kautta. Toisaalta tavoitteena on ymmärtää, miten situationaalisuus ohjaa opiskelijoiden ja tuutoreiden ajattelua ja toimintaa.

Kvalitatiivisissa tutkimussuuntauksissa on erilaisia käsityksiä siitä, miten inhimilliset kokemukset ja merkitykset voidaan tavoittaa. Fenomenologiassa korostetaan inhimillisen kokemuksen tavoittelua sellaisena kuin se ilmenee

tutkittaville itselleen. Lähtökohtana on ajatus, että tutkittavat pystyvät tietoisesti jäsentämään kokemuksiaan ja tarkastelemaan niitä suhteessa elämänsä maailmaansa. (Grönfors 1985, 21–22; Lehtovaara 1995, 76.) Perttula (1995, 46) pitää aidon subjektiivisen kokemuksen tavoittelua tietoteoreettisesti mahdollisena, mutta ontologisesti mahdottomana. Siihen voidaan pyrkiä, kunhan tiedostetaan, että tutkittaessa ihmisen tajunnallisuutta tutkimus on lopulta aina tutkijan konstruktio ilmiöstä, eikä toisen ihmisen kokemusta voi koskaan kokenaan saavuttaa (ks. Niinistö 1981, 18).

Erityisesti objektiivisen hermeneutiikan suuntaus painottaa, ettei merkitys ole välttämättä sidoksissa kieleen ja tietoisuuteen, vaan on olemassa muitakin merkityksiä. Oeverman, Allert, Konau ja Kranbeck (1983, 95–96; ks. myös Karjalainen 1991) toteavatkin, että tulkintaprosessissa ei pidä rajoittua pelkästään subjektiivisten intentioiden tulkintaan ja ymmärtämiseen, vaan tulisi pyrkiä selvittämään subjektiivisten merkitysten antojen taustalla olevia objektiivisia, latenteja merkityssisältöjä. Tämä tarkoittaa sitä, että tutkijan tulisi pystyä ymmärtämään tutkimuskohdetta paremmin kuin tutkittava itse, näkemään yksittäisten tilanteiden ja tulkintojen taakse.

Siljander (1988b, 357) tähdentää, että pedagoginen todellisuus on kontekstisidonnaista ja historiallisesti määräytyvää, ja sen ymmärtäminen edellyttää hermeneuttista tulkintaa. Hermeneuttinen tulkinta on päättymätön prosessi, mikä merkitsee sitä, että tutkimuskohteeksi muodostunut inhimillinen todellisuus on aina jo esiteoreettisesti tulkittu todellisuus. Kyse ei ole kuitenkaan ”psykologisesta tulkinnasta” tai ”eläytyvästä ymmärryksestä”, vaan tulkinnan tehtävänä on paljastaa inhimillisen todellisuuden historiallisesti rakentuneet merkitykset. Tutkittavaa todellisuutta olisi tulkittava ennemminkin tietyn historiallisen prosessin ilmentymänä kuin subjektiivisten elämysten ja intentioiden muodostamina tapahtumina. (ks. myös Suortti 1981, 38–40.)

Ilmiön tulkinta ja ymmärtäminen on monitahoinen prosessi, johon vaikuttavat tutkijan intressit (ks. luku 2.4.4 sekä omien lähtökohtien kuvaus s. 11, 35–36), tutkittavat subjektiivisia merkityksiä tulkitsevana yksilöinä sekä tutkittavan ilmiön, tässä tuutoroinnin, kontekstuaaliset ja historialliset ulottuvuudet. Tästä seuraa, että tulkintaprosessit voivat olla monentasoisia (ks. Eskola & Suoranta 1998, 149; Laine 2001). Ensinnäkin *tutkijalla on esiyymmärryksen kautta luontainen tapa ymmärtää tutkimuskohde jonkinlaisena jo ennen tutkimusta*. Tällainen esituttuus, kuten Laine (2001, 30–31) asian ilmaisee, on ymmärtämisen edellytys. Samoin *tutkittava on muodostanut oman esiyymmärryksensä koetun elämänsä kautta*. Tutkimuksen tehtävänä on tällöin saada selville tutkittavien kokemuksia ja merkityksenantoja mahdollisimman aidoissa tilanteissa ja pyrkiä refleктоimaan, tematisoimaan ja käsitteellistämään niitä. *Kokemuksille ja merkityksille tulisi siis löytää konteksti, jossa niitä voidaan tulkita*. Edellä mainitut tulkintatasot saatetaan tutkimuksessa vuorovaikutukseen keskenään, mutta samalla pyritään tekemään näkyväksi, miten tietynlainen tulkinta ja ymmärrys on saavutettu.

Tässä tutkimuksessa merkitysten kontekstin ymmärtäminen on tärkeää. Kontekstilla tarkoitetaan tässä laajasti sekä ilmiön senhetkiseen situationaali-

suuteen että historiallisuuteen liittyviä tekijöitä. Situationaalisia tekijöitä ovat esimerkiksi oppimisyhteisö ja opiskeltavan tiedon rakenne. Historiallisessa kontekstissa tuutorointia voidaan tarkastella osana avoimen yliopiston ja emoyliopiston toimintaa.

## 2.4.2 Toiminnan kautta evaluaatioon

Tutkimuksen lähtökohtana ovat kasvatustieteen perusopintojen opiskelussa ja ohjauksessa, erityisesti tuutoroinnissa, havaitut ongelmat ja pyrkimys niiden ratkaisemiseen. Tuutoroinnin kehittäminen on osa oman työn tutkimista, mutta samalla koko avoimen yliopiston tuutoryhteisöä ja tuutorointikulttuuria koskeva asia. Tutkimus ei kohdistu pelkästään kehittämistyöhön ja sen arvioimiseen, vaan tutkimukseen liittyy myös tuutoroinnin luonteen – tuutoroinnin ominaispiirteiden ja ehtojen – etsiminen. Tutkimuksessani on näin toimintatutkimuksellinen ote, jossa korostuu kvalitatiivinen evaluaatio. Toimintatutkimuksen luonne tutkimuksessani kiteytyy varsin osuvasti Kemmisin ja Wilkinsonin (1998, 21) määritelmään. *Sen mukaan toimintatutkimuksen tarkoituksena on auttaa ihmisiä tutkimaan todellisuutta, jotta sitä voitaisiin muuttaa; sen tarkoituksena on myös auttaa ihmisiä muuttamaan todellisuutta, jotta sitä voitaisiin tutkia.* Tutkimus on lähtenyt liikkeelle käytännössä havaittujen epäkohtien arvioimisesta ja tutkimisesta, ja sen tavoitteena on kehittää kasvatustieteen perusopintojen tuutorointia uudennlaiseksi toimintatavaksi; toisaalta epäkohtien poistamiseen tähtäävä kehittämistoiminta mahdollistaa tuutoroinnin luonteen kriittisen arvioinnin ja tutkimisen. Kemmisin ja Wilkinsonin määritelmässään esittämä muutos on tutkimuksessani välineellisessä roolissa. Muutos mahdollistaa tuutoroinnin luonteen ja roolin ymmärtämistä koskevan tutkimuksen.

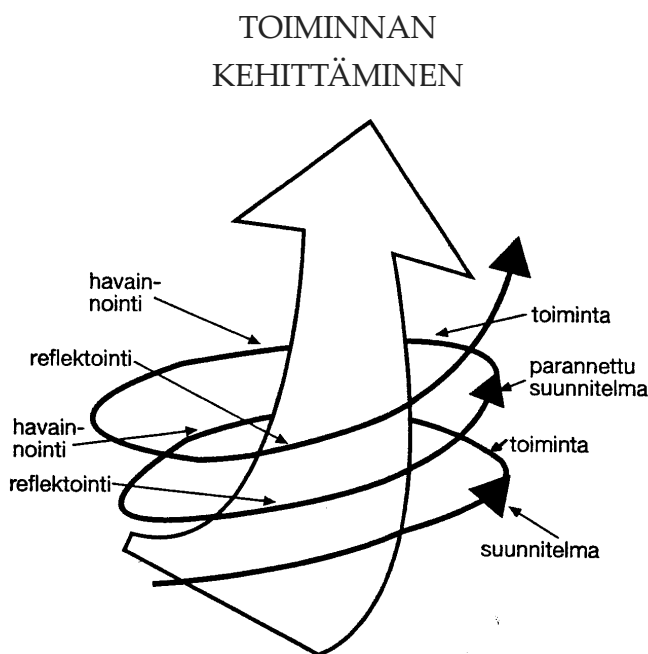
Tutkimukseen liittyvä evaluaatio perustuu tuutoroinnista ja sen kehittämisestä saatuihin kokemuksiin ja havaintoihin. Talmage (1985) korostaa kvalitatiiviselle evaluaatiolle luonteenomaisena piirteenä kehittämistyön toteutusta ja sen kontekstia koskevien kuvausten ja osallistujien ilmiölle antamien merkitysten osuutta. Niinpä tässä tutkimuksessa tarkastellaan kehittämistyön eri vaiheita ja niihin liittyviä tilannetekijöitä, taustoja ja tuntemuksia. Tutkittavaa ilmiötä tavoitellaan myös osallistujien pohdintojen, keskustelujen sekä toiminnasta tekemien arviointien kautta. (ks. Kemmis 1986; Patton 1980; Syrjälä & Numminen 1988, 38–49.)

Kohonen ja Leppilampi (1994, 128) liittävät toimintatutkimukseen myös tutkittavan kohteen kehystekijöiden kehittämispykimyksen. Tuutorointi avoimessa yliopistossa on osa monimuoto-opiskelun ohjausjärjestelmää. Se on sidoksissa opintojen kokonaistoteutukseen ja henkilöstö- ja palkkauspoliittikkaan. Kehystekijöinä ovat myös yliopiston opintovaatimukset, opintojen oppimisteoreettiset perusteet ja opiskelulle asetetut tavoitteet. Tutkimuksen tavoitteena on herättää kyselevää ja kyseenalaistavaa asennoitumista ja löytää sitä kautta myös tuutoroinnin kehystekijöitä koskevia kehittämiskohteita.



Kehittämistyön ja sen kautta jäsentyvän kriittisen arvioinnin myötä tutkimuksesta voidaan löytää myös emansipatorisia pyrkimyksiä. (ks. Carr & Kemmis 1986.)

Toimintatutkimusprosessia kuvataan usein spiraalina, jossa kehitettävä toiminta etenee vaiheittaisena prosessina suunnittelun, toiminnan, havainnoinnin ja reflektion (evaluaation) kautta kohti kehittyneempää toimintaa (ks. Carr & Kemmis 1986, 162–166; Syrjälä & Numminen 1988). Heikkinen ja Jyrkämä (1999, 37) kuvaavat tätä tutkimusprosessia kuvion 1 mukaisesti etenevänä spiraalina, joka muodostuu toimintatutkimuksen syklien peräkkäisinä toteutumina.



KUVIO 1 Toimintatutkimuksen vaiheet (Heikkinen & Jyrkämä 1999, 37)

Kiviniemi (1999, 63–83) korostaa toimintatutkimuksen tunnusmerkkeinä toiminnan jatkuvuutta ja kypsymistä. Kehittäminen toimintatutkimuksellisessa mielessä vaatii siten useamman kuin yhden spiraalin pyörähdysten. Heikkinen ja Jyrkämä (1999, 38–39) puolestaan nostavat esille toimintatutkimuksellisen prosessin sivuspiraalien merkityksen. Tämä kertoo siitä, että tutkijan tulisi olla avoin kentältä tuleville viesteille ja havainnoille sekä olla näin valmis muuttamaan alkuun asettamaansa tutkimuksellista orientaatiotaan, mm. tutkimustehtäväänsä ja -menetelmäänsä.

Spiraaliajatteluun suhteutettuna tutkimukseni noudattaa kuvion 2 (s. 26) mukaisesti seuraavanlaista kehityskulkua: Tutkimukseni aikana voidaan hahmottaa kaksi kokonaista pyörähdystä toimintatutkimuksellisessa spiraalissa koskien kasvatustieteen tuutorryhmytyöskentelyn kehittämistä.

## TUUTOROINNIN KEHITTÄMINEN

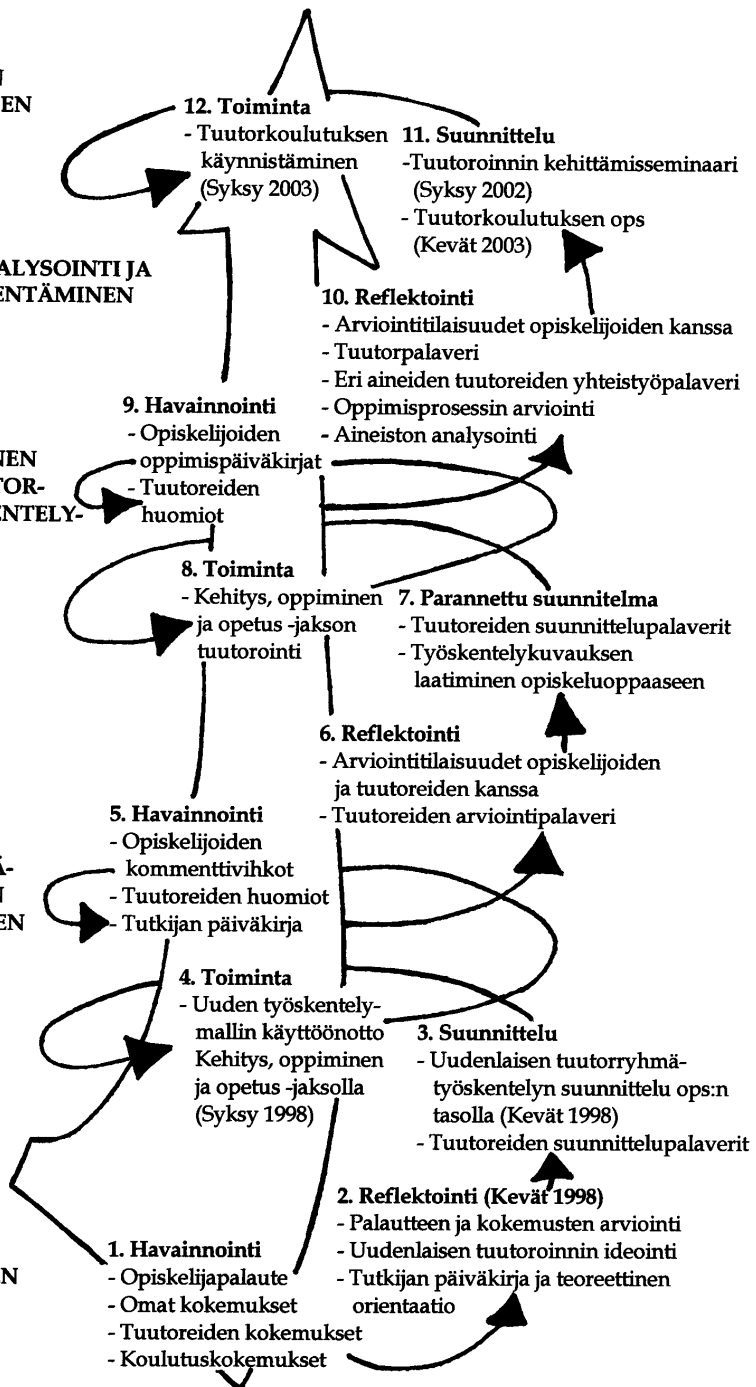
**AVOIMEN  
YLIOPISTON  
TUUTOR-  
KOULUTUKSEN  
TOTEUTTAMINEN  
2002–2003**

**AINEISTON ANALYSOINTI JA  
TULOSTEN JÄSENTÄMINEN  
2000–2003**

**KOKEMUSTEN  
HYÖDYNTÄMINEN  
TOISELLA TUUTOR-  
RYHMÄTYÖSKENTELY-  
JAKSOLLA  
1999–2000**

**UUDENLAISEN  
TUUTORRYHMÄ-  
TYÖSKENTELYN  
TOTEUTTAMINEN  
1998–1999**

**KEHITTÄMIS-  
TARPEIDEN  
HAVAITSIMINEN  
JA ARVIOINTI  
1997–1998**



KUVIO 2 Tuutoroinnin kehittäminen toimintatutkimuksellisena spiraalina

Siirtyminen vaiheesta toiseen ei ollut kuitenkaan niin mekaanista kuin toimintatutkimuksen spiraalimalli antaa ymmärtää. Esimerkiksi uudenlaisen tuutoroinnin suunnittelun (kuvio 2, kohta 3. Suunnittelu) voidaan katsoa alkaneen jo varsinaista suunnitteluvaihetta edeltävän kehittämistarpeiden arvioinnin aikana ja arviointia puolestaan tapahtui jo tuutorryhmätyöskentelyn aikana. Olemassaolevia työkäytänteitä koskeva toimintatutkimusprosessi ei mielestäni koskaan käynnisty suoraan uuden suunnittelulla, vaan suunnittelu edellyttää aina nykyisten toimintakäytäntöjen arviointia. Tällaisen arviointivaiheen kautta tullaan samalla tietoisesti kehittämisen kontekstista, joka on nähdäkseni tärkeä huomioida, jos kehittämistyö halutaan nähdä todellisena ja jatkuvana prosessina. Kemmis ja Wilkinson (1998, 21) ovatkin todenneet, että käytännössä toimintatutkimuksen vaiheet limittyvät toisiinsa ja toimintatutkimusprosessi on luonteeltaan joustava, avoin ja altis reagoimaan prosessin aikana syntyneisiin tilanteisiin. Toimintatutkimusta ei heidän mielestään tule arvioida sen mukaan, miten uskollisesti toimintatutkimuksen eri vaiheita noudatetaan vaan tarkastelemalla, miten vahva kehittämisspyrkimys osallistujilla on, miten he ymmärtävät toimintakäytäntöä ja millaisissa olosuhteissa he toimivat.

Tässä tutkimuksessa kehittämistarpeiden arvioinnin myötä kypsyi uudenlainen työskentelymalli, jota kokeiltiin tuutorryhmissä. Työskentelytavan suunnittelun rinnalla jäsenyi myös ensimmäinen teoreettinen orientaatio tuutoroinnin problematiikkaan. Ensimmäisen lukuvuoden kokeiluista tehtiin havaintoja (kohta 5), joita arvioitiin yksin ja yhdessä tuutoreiden ja opiskelijoiden kanssa (kohta 6). Tämän pohjalta suunnitelmaa tarkennettiin seuraavan lukuvuoden tuutorointijaksolle (kohta 7). Tutkimuksen kannalta merkittäviä muutoksia työskentelyyn ei kuitenkaan tehty toista toimintavaihetta varten, joten työskentelyn aikana kerätyn aineiston analysointivaiheessa näitä spiraalleja tarkastellaan yhtenä kokonaisuutena.

Tuutorryhmätyöskentelyn kehittämisen aikana tutkimustehtäväksi täsmentyi tuutoroinnin luonteen ja roolin selvittäminen kasvatustieteen monimuoto-opetuksessa. Tuutorryhmätyöskentelyä koskevan aineiston analysoinnin tuloksia pohdittiin yhdessä eri oppiaineiden tuutoreiden ja avoimen yliopiston henkilökunnan kanssa. Tämä pohdinta johti toimintatutkimuksen toiseen interventioon, Jyväskylän yliopiston avoimen yliopiston tuutorkoulutuksen suunnitteluun (kohta 11). Tarkoituksena oli suunnitella tähänastista pitkäkestoisempi koulutus, joka tukisi tuutoreiden työtä ja antaisi heille ammatillisia valmiuksia toimia yliopisto-opintojen ohjaajana. Tuutorkoulutukselle kiteytyneet sisällöt ja toimintaperiaatteet muodostuivat tutkimuksessa tähän mennessä saavutetun ymmärryksen pohjalta. Koulutuksen sisällöllisiä rajoituksia haettiin myös avoimen yliopiston tuutoreiden ja yliopistonopettajien yhteisessä tuutoroinnin kehittämisseminaarissa sekä tuutorkoulutuksen suunnittelua varten perustetussa työryhmässä. Koulutuksen opetussuunnitelman valmistuttua edettiin pilottikoulutuksen toteuttamiseen (kohta 12).

### 2.4.3 Konstruktiivinen tiedon rakentuminen

Kvalitatiivisella tutkimuksella voidaan tavoitella ilmiön kokonaisvaltaista ymmärtämistä. Tämä sisältää pyrkimyksen päästä mahdollisimman lähelle aitoa, ainutkertaista ja yksityiskohtaista ilmiön kuvausta sen luonnollisessa tilanteessa. Laadullista tietoa tavoitellessaan tutkijaa kehoitetaan käyttämään sellaisia menetelmiä, joilla tilanne tai tapahtuma säilyy mahdollisimman koskemattomana. (Syrjälä & Numminen 1988, 79–83.) Tutkimuksen laadusta kertoo siis se, miten tutkimuksen ongelmanasettelu, aineiston keruu ja analysointi on pystytty säilyttämään avoimena. Tämä asettaa teoreettisen viitekehyksen roolin tutkimuksessa keskeiseksi pohdinnan aiheeksi. Glaserin ja Straussin (1967) kehittäessä grounded theory -lähestymistavassa painotetaan avointa, ennako-oletuksista mahdollisimman vapaata lähestymistä. Vastaavasti tutkimusmenetelmäkirjallisuudessa kehoitetaan ennako-oletusten eksplikointiin ja tähdennetään sitä, ettei ilmiön ”rakennusaineeksi” käsitteellisesti lukita liian aikaisin. Samalla kuitenkin korostetaan tutkijan perehtyneisyyttä, ”tuntijuutta”, ilmiötä selittävien olennaisten tekijöiden havaitsemiseksi. (esim. Eskola & Suoranta 1998, 80–84; Syrjälä & Numminen 1988, 12.)

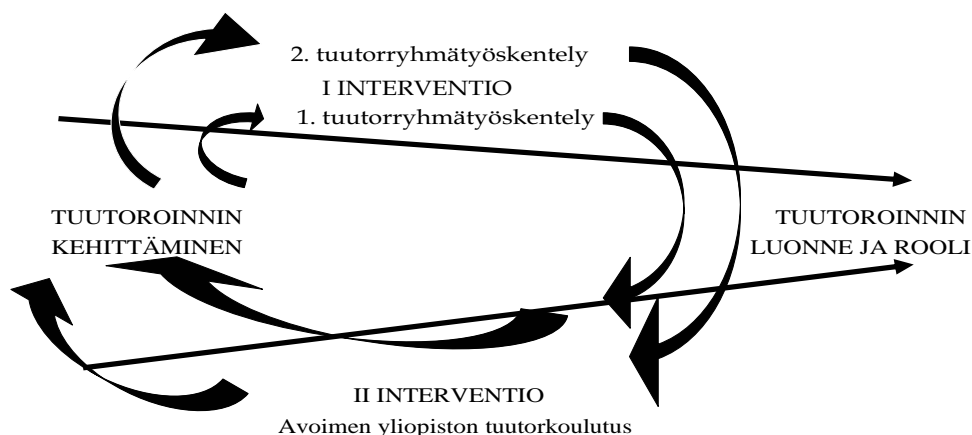
Toimintatutkimuksessa korostuu kerätyn aineiston merkitys teoreettisen tarkastelun jäsentäjänä. Tarkoituksena ei ole testata ennakkoon asetettuja hypoteeseja, vaan tutkimus itsessään toimii hypoteesien ja tulkinnan lähteenä. Tutkimus etenee tällöin induktiivisesti eli aineistolähtöisesti kohti käsitteellistämistä ja teorianmuodostusta. (Kiviniemi 1999, 70–71.) Puhtaaseen induktiiviseen lähestymistapaan on kuitenkin suhtauduttava kriittisesti, sillä tutkija ei lähde koskaan tutkimaan inhimillistä todellisuutta tyhjästä, vaan hän tuo mukanaan aina oman viitekehyksensä. Induktiivisen lähestymistavan rinnalla on alettukin puhua Charles Peirceen viitaten ns. abduktiivisesta lähestymistavasta, jonka mukaan teoria ei synny pelkkien havaintojen perusteella, vaan teorianmuodostusta ohjaa aina jokin johtoajatus. (Grönfors 1985, 33; Honkonen & Karila 1995, 139.) Tutkijan aiempi kokemus ja teoreettinen tietämys ovat mukana tutkimuksessa ja ne suuntaavat tarkastelunäkökulmaa ilmiöön. Ne eivät kuitenkaan määrää aineiston hankintaa ja analysointia, vaan antavat tilaa ilmiöstä nouseville kysymyksille ja uudelleenkäsitteellistämislle. Tutkimusta voidaan tässä mielessä luonnehtia ikään kuin konstruktiivisena tiedon rakentumisprosessina, jossa uusi ymmärrys tutkittavasta ilmiöstä rakentuu aikaisemman tiedon pohjalle vähitellen tutkimusprosessin edetessä ja tarkentuu prosessin kuluessa saatujen johtolankojen pohjalta. Vastaavasti Kiviniemi (1997, 31–38, 1999) kirjoittaa tutkimuksen prosessiluonteesta tarkoittaen sillä sitä, että tutkimus korjaa itse itseään ja kumuloituu tutkimuksen eri elementtien – esimerkiksi tutkimustehtävän, teorianmuodostuksen, aineiston keruun ja aineiston analyysin – vuorovaikutuksen tuloksena (ks. myös Varto 1992, 15–16).

### **Ilmiöstä käsin lähtevä tarkastelu**

Grounded theory -lähestymistavan yhteydessä puhutaan aineistolähtöisestä tutkimuksesta. Siinä aineiston hankinta ja analyysi ovat vuorovaikutuksellisesti suhteessa: kerätyn aineiston antamat vihjeet suuntaavat aineiston myöhempiä hankintaa, samoin tutkija voi tarpeen vaatiessa palata uuden aineiston vihjeiden perusteella aiemmin hankkimansa aineiston pariin (Honkonen & Karila 1995, 137). Myös Eskola ja Suoranta (1998, 19) perustelevat aineistolähtöisyyden tarpeellisuutta erityisesti silloin, kun hankitaan perustietoa jonkin tietyn ilmiön olemuksesta. Myös tässä tutkimuksessa käytetään aineistolähtöistä tutkimustapaa. Luonnehtisin tutkimusta ilmiölähtöiseksi, joka merkitsee tutkijan herkistymistä tarkastelemaan ilmiötä sen omista ehdoista käsin sekä ilmiötä koskevan ymmärryksen rakentamista hermeneuttisen spiraaliajattelun pohjalle (ks. Siljander 1988a). Tutkimukseni sisältää etnografisia osuuksia, joiden osalta aineisto ei kokonaisuudessaan ole tarkkaan rajattu. Kyse on enemmänkin tutkijan ilmiötä kohtaan syntyneen ymmärryksen kehittymisestä, jota aineiston systemaattinen analyysi tutkimuksen aikana tarkentaa ja täydentää. Tarkoituksena on tavoittaa ilmiön perusluonne mahdollisimman aidosti suuntaamatta tulosta ennakkoon asetettujen hypoteesien kautta. Aidon ilmiön tavoittamiseksi olen aineiston hankinnassa hyödyntänyt sellaisia kirjallisia dokumentteja ja keskustelutilanteita, jotka ovat syntyneet luontevasti kehittämistoiminnan kautta. Tutkimusaineistoa ja sen analysointia kuvailen tarkemmin luvuissa 2.4.5 ja 4.

### **Interventio keinona löytää se, mitä on tutkittava**

Interventiolle on luonteenomaista, että se paljastaa todellisuudesta jotain sellaista, joka ei ole näkyvässä ennen interventiota (Heikkinen & Jyrkämä 1999, 45). Tutkimuksellisessa mielessä pidän tätä tärkeänä näkökohtana, sillä intervention tehtäväksi muodostuu kehittämistavoitteen ohella nostaa esille todellinen tutkimustarve ilmiöstä. Tämän mukaan varsinainen tutkimustehtävä voi täsmentyä vasta toiminnan (intervention) kautta. Toimintatutkimuksen historiallisiin juuriin yhdistetyn John Deweyn (Kurtakko 1991, 50; Heikkinen & Jyrkämä 1999, 26) näkemykset tukevat myös tällaista tutkimuksellista orientaatiota. Deweyn (1933, 108–109) mukaan ongelma ei ole valmiina olemassa, vaan se täsmentyy vasta sitten, kun löytyy keino sen selvittämiseksi ja ongelma saadaan ratkaistua. Interventioiden ja tutkimustarpeen suhdetta tässä tutkimuksessa voidaan kuvata kuvion 3 avulla.



KUVIO 3 *Interventioiden ja tutkimustarpeen suhde*

Tutkimukseni liikkeellepanevana voimana oli tarve muuttaa ja kehittää kasvatustieteen tuutorointia. Tätä tavoitetta silmällä pitäen kehitettyä tuutoriryhmätyöskentelyä voidaan pitää toimintatutkimuksellisessa mielessä interventiona eli muutokseen tähtäävänä väliintulona (ks. Heikkinen & Jyrkämä 1999, 44). Samalla tuutoroinnin kehittämistä voidaan pitää tutkimuksen ensimmäisenä väljänä tutkimustehtävänä. Kehittämisen suunta ja sisältö tarkentuivat tietoisesti kehittämiseen suuntautuneen käytännöllisen ja teoreettisen orientaation kautta. Kehittämisen tavoitteeksi muodostui tuutoroinnin roolin selkiyttämisen sekä sellaisen työskentelymallin kehittäminen, joka vastaisi opiskelijoiden tarpeisiin ja tukisi heidän oppimistaan.

Tässä tutkimuksessa kehittämistyön alkuvaiheista lähtien alkoi herätä kysymyksiä, jotka osittain vastasivat kehittämistarpeisiin, mutta osittain nostivat esiin myös tuutorointiin liittyviä näkökulmia, jotka voimistivat tarvetta tutkia tuutoroinnin luonnetta tarkemmin. Uuden työskentelymallin käyttöönotto nosti esille havaintoja, jotka liittyivät ryhmädynaamiikkaan, tuutorin asiantuntijuuteen ja auktoriteettiasemaan, tiedon merkitykseen ja erilaisiin opiskelun lähtökohtiin. Niinpä aiemmin tutkimuksen päätehtävänä ollut opiskelijan oppimista tukevan ja tuutoroinnin roolia selkiyttävän työskentelymallin kehittäminen johti kysymään, minkälaisia haasteita ja ongelmia tuutoroinnilla on avoimessa yliopistossa ja miten niihin voidaan päästä käsiksi. Näiden alkukysymysten pohjalta tutkimustehtävä tarkentui vähitellen tuutoroinnin luonteen ja roolin tutkimukseksi sekä pyrkimykseksi kehittää avoimen yliopiston tuutorkoulutusta. Tuutorkoulutuksen suunnittelua voidaan pitää tutkimushankkeen toisena interventiona. Heikkinen ja Jyrkämä (1999, 38–39) kutsuvat toimintatutkimuksen yhteydessä tällaisia tutkimusprosessin aikana syntyviä tutkimusongelmia tutkimuksen sivuspiraaleiksi (ks. myös Whyte 1991, 97–98; McNiff, Lomax & Whitehead 1996). Sivuspiraalien syntyminen on tyypillistä kvalitatiivisissa, aineistolähtöisissä tutkimuksissa (esim. Karila 1997; Kiviniemi 1997; Patrikainen 1997; Malinen 2000).

#### 2.4.4 Tutkijan rooli teorian ja käytännön vuorovaikutuksessa

Järvisen ja Järvisen (1995, 76) mukaan tutkija osallistuu toimintatutkimuksessa tutkittavan kohteen toimintaan joko tutkijan tai konsultin roolissa muutosagenttina. Tämä tutkimus käynnistyi omasta aloitteestani. Olen rohkaissut tuutoreita kokeilemaan uusia toimintatapoja, edistänyt aktiivisesti kasvatustieteen tuutorryhmäyöskentelön suunnittelua, luonut siihen toiminnalliset puitteet opetuksen suunnittelijana sekä toiminut itse tämän uuden tuutorryhmäyöskentelön tuutorina. Olen myös toiminut uuden tuutorkoulutuksen suunnittelijana, organisoinut tämän koulutuksen käytännön toteuttamista sekä toiminut tuutorkoulutuksen ohjaajana. Roolini tässä toimintatutkimuksessa on ollut näin toimia muutosagenttina samalla tutkien muutoksen kohteena ollutta toimintaa.

Hult ja Lennung (1980) tähdentävät, että toimintatutkimuksessa saatua uutta tutkimustietoa tulisi hyödyntää välittömästi tutkittavassa toiminnassa. Roolini tutkijana on ollut tuoda senhetkistä teoreettista ymmärrystäni oppimisesta ja tuutoroinnista yhteiseen keskusteluun niin tuutoreiden kanssa kuin avoimessa yliopistossa yleisemmin. Tämän teoreettisen ymmärryksen pohjalta olemme yhdessä tuutoreiden kanssa arvioineet tuutoroinnin luonnetta ja luoneet uusia toimintatapoja. Vastaavanlainen menettelytapa on ollut tuutorkoulutuksen suunnittelussa: Olen tuonut esille tutkimukseeni perustuvaa ymmärrystäni tuutoroinnin luonteesta ja roolista sekä tuutoreiden ammatillisista kehittymistarpeista avoimessa yliopistossa. Koulutusta on suunniteltu yhteistyössä tuutoreiden sekä Jyväskylän yliopiston avoimen yliopiston, Chydenius-instituutin, Jyväskylän yliopiston kasvatustieteen laitoksen ja Jyväskylän yliopiston Opetuksen laatuhankkeen edustajien kanssa. Kukin edellä mainittu taho on esitellyt omia näkemyksiään tuutorkoulutuksen kehittämistarpeista ja tavoitteista. Tutkija ei näin voi vapaasti valita ilmiötä kuvaavaa käsitejärjestelmää, vaan luotettavien tulkintojen saavuttamiseksi on, kuten Niinistö (1981, 6) toteaa, kuunneltava sosiaalisen todellisuuden sisältä näkemystä, mikä sitoo tutkijan perinteistä tutkimusasetelmaa tiukemmin tutkittaviin. Missä määrin tutkittavan ilmiön ymmärtäminen hermeneuttisesti – pääseminen ilmiön taakse – vaatii irtiottoa tästä sisäisestä näkemyksestä? Tutkijalla on nähdäkseni tärkeä rooli toimintatutkimuksellisessa mielessä nostaa esille rohkeasti myös niitä tutkimuksellisia näköaloja, jotka eivät synny tutkittavan yhteisön diskurssissa.

#### 2.4.5 Tutkimusaineisto ja sen analysointi

Tutkimusaineisto koostuu taulukon 2 (s. 32) mukaisesti neljästä aineistotyypistä, joiden tehtävä ja analysointitapa tutkimuksessa ovat olleet erilaiset. Aineistotyypit ovat toisiaan täydentäviä ja näin välttämättömiä tutkimuksen kokonaisuuden ja luotettavuuden kannalta (ks. Varto 1992, 69–70). Tässä lu-

vussa kuvaan lyhyesti tutkimusaineistoa kokonaisuutena. Luvussa 4 kuvailen yksityiskohtaisemmin tuutorryhmätyöskentelyn aikana toteutettua aineiston keruuta sekä tämän aineiston analysointia. Tutkimusaineiston keruuta tutkimusprosessin eri vaiheissa olen kuvaillut tarkemmin liitteessä 1.

TAULUKKO 2 *Aineistotyyppit, aineiston tehtävä ja analysointitapa*

AINEISTOTYYPPI	AINEISTON TEHTÄVÄ	ANALYSOINTITAPA
<i>1. Opiskelijan näkökulma</i>		
Opiskelijapalautteet (36 kpl)	Kehittämistyötä suuntaava	Sisällönanalyysi
Oppimispäiväkirjat (51 kpl) ja portfolioit (9 kpl)	Nostaa esiin yksityiskohtia Kuvata opiskelijoiden yleisarviota tuutorryhmätyöskentelystä	Systemaattinen tekstiaineiston analysointi  Luokittelu
<i>2. Tuutorin näkökulma</i>		
Tutkimuspäiväkirja	Etnografinen kuvaus	Teemoittelu, hermeneuttinen analyysin kypsyminen
Tuutorpalaverit (8kpl)	Tutkijan näkökulmaa laajentava, objektiivisempi	Tekstiaineiston teemoittelu
<i>3. Sekä opiskelijoiden että tuutoreiden näkökulma</i>		
Arviointikeskustelut (4 kpl)	Tarkentava ja vertaileva	Tekstiaineiston teemoittelu ja vertailu muihin aineistoihin
<i>4. Kehittämisprosessin kuvausta jäsentävä materiaali</i>		
Opetuksen tavoitekeskustelu yliopistonopettajien kanssa	Kehittämisprosessin kuvausta tukeva ja kokoava	Aineiston järjestäminen ja suhteuttaminen muihin aineistoihin
Muistiot ja työpaperit kehittämissprosessin eri vaiheissa		

#### 2.4.5.1 *Opiskelijoiden kirjalliset dokumentit*

*Opiskelijoiden kirjalliset dokumentit* muodostuvat kehittämissprosessin alussa kerätyistä opiskelijapalautteista (36 kpl), kahdeksan eri tuutorryhmän opiskelijoiden oppimispäiväkirjoista (51 kpl) sekä portfolioista (9 kpl). Portfolioit ovat tutkimusaineistona siltä osin, kun opiskelijat ovat valinneet tutkimuksen



kohteena olleen Kehitys, oppiminen ja opetus -jakson tuutorryhmätyöskentelyn näytekansioonsa.

Opiskelijapalautteet ovat toimineet *kehittämistyötä suuntaavassa* tarkoituksessa. Vastauksia on käsitelty kysymyksittäin, ja ne on luokiteltu ja teemoiteltu *sisällönanalyysin* avulla.

Opiskelijoiden kirjallisista dokumenteista laajimman aineiston muodostavat oppimispäiväkirjat ja portfolioit. Näitä dokumentteja on tarkasteltu tutkimuksessa yhtenä kokonaisuutena. Niiden analyysin tarkoituksena on ollut *nostaa esiin yksityiskohtia* Kehitys, oppiminen ja opetus -jakson työskentelystä ja tähän kytkeytyvästä oppimisprosessista. Opiskelijat voidaan ymmärtää tuutoroinnin kehittämiseen osallistuvina toimijoina, jotka valottavat itsearviointin kautta opiskeluun liittyvän ohjauksen tarvetta ja luonnetta. Tuutorina tai yliopistonopettajana tätä näkökulmaa on vaikea tavoittaa havainnoiden. Siksi oppimispäiväkirjoja on *analysoitu systemaattisesti* hyödyntäen grounded theory -lähestymistavalle luonteenomaista jatkuvan vertailun (constant comparative method) menetelmää (Glaser & Strauss 1967; Strauss 1987; Strauss & Corbin 1990).

Oppimispäiväkirjojen ja portfolioiden analyyseissä selvitettiin myös opiskelijoiden *yleisarviota toteutuneesta tuutorryhmätyöskentelystä*. Oppimispäiväkirja- ja portfolioitekstejä on tarkasteltu opiskelijakohtaisesti yhtenä kokonaisuutena ja näistä dokumenteista muodostuvan yleiskuvan perusteella kunkin opiskelijan tekstidokumentti on *luokiteltu* erittäin myönteistä, myönteistä, kielteistä tai ei selkeää kannanottoa edustavaan luokkaan.

#### 2.4.5.2 Tutkimuspäiväkirja ja tuutorpalaverit

*Tuutorin näkökulma* tutkimuksessa jäsentyy etnografisesti tutkijan omien tuutorointikokemusten, havaintojen ja tulkintojen kautta, sillä tutkija on ollut mukana tutkimuksessa toimijana. Tällöin tutkijaa itseään voidaan pitää instrumenttina, jossa *analyysi on kypsynyt prosessinomaisesti* kehittämistyön ja tutkimuksen edetessä. Keskeinen osa kehittämistyötä on kuitenkin ollut yhteistyö Chydenius-instituutin ja sen yhteistyöoppilaitosten tuutoreiden kanssa. Tästä syystä tuutoreiden kanssa käyty keskustelut, niistä tehdyt yhteenvedot ja tutkijan pohdinnat tutkimuspäiväkirjassa ovat tuottaneet yksittäisen tuutorin näkökulmaa laaja-alaisempaa ajattelua.

Olen kirjoittanut yhden vuoden ajan *tutkimuspäiväkirjaa*, joka sisältää muistiinpanoja keskusteluista opiskelijoiden ja tuutoreiden kanssa, havaintoja opiskelijoiden ja tuutoreiden toiminnasta sekä pohdintoja tuutorointitilanteiden pohjalta. Tuutoreiden kanssa käyty *tuutorpalaverit* (8 kpl) on mahdollisuuksien mukaan äänitetty kasetille ja litteroitu. Silloin kun nauhoitus ei ole ollut mahdollista, palavereissa esiin tulleet keskeiset näkökohdat on kirjattu ylös käsitekarttatekniikkaa hyödyntäen tai tutkija on tehnyt niistä kirjallisen yhteenvedon. Sekä tutkimuspäiväkirja että tuutorpalaverit on *teemoiteltu*.

Näiden dokumenttien kautta olen voinut tutkijana seurata ajatteluni kehittymistä sekä tarkastella tekemiäni tulkintoja uudelleen muiden aineistojen analysoinnin tuomien vihjeiden jälkeen. Tutkimusaineiston analysointia voidaan luonnehtia siten myös *hermeneuttiseksi analyysin kypsy miseksi*. Tutkimusraportti itsessään on eräänlainen matkakertomus eli dokumentti siitä, miten tutkijana olen jäsentänyt tuutoroinnin ilmiötä kehittämisprosessin eri vaiheissa.

#### 2.4.5.3 *Opiskelijoiden ja ohjaajien arviointikeskustelut*

Kolmannen aineistotyypin muodostavat Kehitys, oppiminen ja opetus -jakson lopuksi käydyt *arviointikeskustelut* (4 kpl), joissa tulee esille *sekä opiskelijan että tuutorin näkökulma*. Tämä aineisto muodostuu seitsemän tuutorryhmän suullisista esityksistä ja keskusteluista, jotka on äänitetty kasetille ja litteroitu. Keskusteluissa ryhmät ovat esitelleet lopputuotoksiaan ja arvioineet ryhmänä työskentely- ja oppimisprosessiaan. Keskusteluissa on ollut mukana yksi tai useampi tuutorryhmä, yliopistonopettaja sekä tuutor. Yhden tuutorryhmän osalta arviointikeskustelu on toteutettu opiskelijapareittain. Tämä aineisto on *teemoiteltu*. Aineiston kautta on ollut mahdollista saada *vertailevaa ja ilmiötä tarkentavaa* tietoa muista aineistoista nouseville tulkinnoille ryhmäkontekstissa.

#### 2.4.5.4 *Kehittämisprosessin kuvausta jäsentävä materiaali*

Tuutorryhmätyöskentelyn ja tuutorkoulutuksen kehittämisen aikana tutkija on laatinut työpapereita ja tehnyt koonteja, jotka *ovat auttaneet jäsentämään kehittämisprosessin eri vaiheita*. Lisäksi keskustelut avoimen yliopiston henkilökunnan kanssa kasvatustieteen sisältöopetuksen ja tuutorkoulutuksen tavoitteista ovat tärkeällä tavalla *valottaneet kehittämistoiminnan kontekstia*. Kasvatustieteen opetuksen tavoitteita koskeva keskustelu on käyty yliopistonopettajien kesken sähköpostin välityksellä, jolloin keskustelumateriaaliin on ollut mahdollista palata uudelleen tutkimustarkoituksessa. Tuutorkoulutuksen tavoitteita koskeviin keskusteluihin ovat osallistuneet avoimen yliopiston henkilökunnan lisäksi myös kasvatustieteen laitoksen ja Opetuksen laatuhankkeen edustajat. Nämä keskustelut on tallennettu palaverimuistioiksi. Tutkija on palannut tulkitsemaan näitä aineistoja uudelleen raporttia kirjoittaessaan.

## 3 KOHTI KOKEILEVAA JA KEHITTÄVÄÄ TUUTOROINTIA

### 3.1 Kehittämistyön alkuvaiheen kuvaus

Tuutoroinnin tietoiseen kehittämiseen tähtäävä toiminta alkoi syksyllä 1997, jolloin kokoonnuimme tuutoreiden kanssa yhdessä pohtimaan tuutoroinnin nykytilaa ja kehittämismahdollisuuksia jo tavaksi muotoutuneeseen syyspalaveriimme. Tarve tällaiselle arvioinnille oli kypsynyt kokemusten ja palautteen kautta, joita olin saanut toimiessani avoimen yliopiston suunnittelijana ja yliopistonopettajana syksystä 1995 lähtien. Syksyn tuutorpalaveria seurasi joulukuussa 1997 uusi palaveri, jossa jatkoimme tuutorointia koskevaa kehittämiskeskustelua. Samoihin aikoihin keräsin myös opiskelijoilta kirjallista palautetta heidän opiskelussaan kokemista ongelmista ja epäkohdista sekä kehittämistä vaativista asioista. Aloin myös kirjata havaintojani ja eri ihmisten kanssa kasvatustieteen opiskelusta käytyjä keskusteluja tutkimuspäiväkirjaani. Vähitellen muotoutui tuutorryhmäyöskentelymalli, jossa oppiminen ja tuutorointi jäsenyivät tähänastiseen toimintaan nähden uudella tavalla. Tässä luvussa kuvaan kehittämistyön alkuvaihetta ja sen aikana rakentamaani teoreettista esiyymmärrystäni sekä edellä mainittujen vaiheiden tuloksena syntyntä uutta tuutorryhmäyöskentelymallia.

#### **Kaikki alkoi omaa työtä koskevasta ihmettelystä**

Yliopistonopettajan työn kautta heräsi monia opiskeluun ja ohjaukseen liittyviä kysymyksiä, joita halusin arvioida kriittisesti ja jotka koin liittyvän jollakin tavalla samaan ongelmavyöhyteen. Aloin ihmetellä, mikä on yliopistonopettajan suhde tuutoreihin ja näiden molempien suhde opiskelijaan, erityisesti oppimisprosessia ohjaavina henkilöinä. Omasta näkökulmastani suhteeni opiskelijoihin oli etäinen rajoittuen lähinnä oppimistehtävien vastauksista annettavaan kirjalliseen palautteeseen ja muutama puhelinohjauskertaan sekä ohjaustuokioon tuutorillassa. Koin olevani yliopiston edustajana ja oppimistehtävien arvioijana niin opiskelijoille kuin tuutoreillekin jollakin tavalla auktoriteetti. Chydenius-instituutin avoimen yliopiston ja sen yhteistyöoppilaitosten tuutoreille oli muodostunut kiinteä yhteistyöverkosto. Tuutorit ja yliopistonopettaja kokoontuivat säännöllisesti palaveriinkin suunnittelemaan

ja arvioimaan työtään yhdessä. Nämä palaverit, yksittäiset kontaktit tuutoreihin sekä vierailut tuutorryhmissä auttoivat ymmärtämään tuutorointiin liittyvää problematiikkaa.

Tuutorointiin liittyvät kysymykset konkretisoituivat ryhtyessäni itse kasvatustieteen tuutoriksi syksyllä 1997. Aloin kysyä, millaiseen tieto- ja oppimiskäsitykseen kasvatustieteen ohjausmalli ja -käytännöt perustuvat. Missä määrin ohjaus on niin tuutoreille kuin yliopistonopettajillekin luotsaamista valmiiksi annettujen oppimistehtävien selvittämiseksi? Ihmettelin myös yliopistonopettajan ja tuutorin työn mielekkyyttä, sillä tuutor ohjaa oppimisprosessia näkemättä opiskelijoiden tuotoksia ja yliopistonopettaja arvioi tuotoksia hahmottamatta opiskelijoiden oppimisprosessia. Huolestuttavaa oli myös opiskelijakato tuutorryhmissä opintojen alkuun liittyvän innostuneisuuden jälkeen. Näitä asioita ihmetellessäni halusin käynnistää tietoisesti omaa työtä koskevan arvioinnin yhdessä muiden tuutoreiden kanssa.

### **Tuutorpalavereissa käydyt keskustelut kehittämisen lähtökohtana**

Tuutorpalavereissa syyslukukaudella 1997 tuutoreita keskustelutti heidän roolinsa kasvatustieteen monimuoto-opetuksessa sekä laajemmin avoimen yliopiston työntekijänä. Jo aiemmin tuutorit olivat nostaneet esille tarpeen tietää oppimistehtävien laatimisprosessista ja oppimistehtäville laadituista kriteereistä; yliopistonopettajien laatimat oppimistehtävähän annettiin valmiina niin opiskelijoille kuin tuutoreillekin. Arviointivastuu oppimistehtävistä (yliopistonopettaja arvioi tuotoksia ja tuutor ohjaa prosessia) koettiin vedenjakajana työn arvostukseen liittyvissä kysymyksissä. Arvostus puolestaan koettiin vaikuttavan osaltaan työskentelymotivaation. Tuutorpalaverien tehtävä oli tässä mielessä valaa uskoa tuutoreihin oman työnsä tarpeellisuudesta ja löytää yhdessä mielekkyyttä tehdä tuutorointityötä. Tämä käy ilmi seuraavasta otteesta tutkimuspäiväkirjastani:

*23.10.1997 pidetyn tuutorpalaverin tiimoilta:*

Teroitin tuutoreille heidän tärkeää rooliaan kasvatustieteen ohjaajina ja sitä, että tuutorit ovat avoimen yliopiston työntekijöitä. Leenan kommentti viittasi siihen, että hän oli ymmärtänyt väitteeni siinä sävyssä, että se on vähän kyseenalaista. Täsmensin asiaa ja tästä syntyi keskustelua. Kirsi mietti, ovatko opiston tuutorit avoimen yliopiston työntekijöitä. Leena oli tarkoituseräni ymmärrettyään heti mukana ajatuksessa. Hän totesi, että "raha tulee eri paikasta, mutta muuten olemme vastuussa Jyväskylän yliopistolle ohjauksestamme". Olin yllätynyt siitä, ettei kaikille tuutoreille rooli yliopiston edustajana ollut mitenkään itsestään selvää. Pehmensinkin kommentoimalla, että "samalla tavalla minä olen etäohjaaja kaikille opiskelijoille, myös opiston opiskelijoille, eivät Instituutin opiskelijat ole missään erityisasemassa". (Ote tutkimuspäiväkirjasta 23.10.1997)

Tuutorpalavereissa käydyt keskustelut liittyivät toisaalta tuutorin roolin pohdintaan ja tuutoreiden välisen yhteistyön kehittämiseen, toisaalta tarpeeseen löytää uusia työtapoja ja näin motivoida opiskelijoita opiskelussaan. Tuuto-

reilla oli roolin epämääräisyydestään huolimatta halu pohtia tuutoroinnin taustalla olevia teoreettisia lähtökohtia ja luoda yhteisyyttä tuutoreiden kesken. He tarvitsivat yhteisöä, jossa voi käydä pedagogista keskustelua ja kehittää omaa ajatteluaan kasvatustieteen sisällöistä.

*23.10.1997 pidetyn tuutorpalaverin tiimoilta:*

Tehtävien avaamiseen Minna ehdotti tutkivan oppimisen menetelmää. Lähdetään jostakin tutkimusongelmasta, johon haetaan vastausta. Tätä kautta saataisiin oma jäsenitys kirjoitelmaan. Ongelmana oli opiskelijoiden liiallinen kirjasisidonnaisuus. Miten tästä ohjataan pois? Todettiin yhdessä, että kokemuksellisuus on tärkeä asia oppimisessa. Vertauksia haettiin erityispedagogiikan opiskelusta, jossa opiskelijaa motivoivat erilaiset tutustumiskäynnit. Toisaalta Katja näki myös luokkahuoneessa olevalla ryhmäohjauksella etunsa: eri elämäntilanteista tulevien kokemusten hyödyntäminen.

Oppimiskäsityksistä Minna kertoi esimerkin humanistisuuteen perustuvasta koulusta, jossa oli vierailut. Seurasi syvä hiljaisuus. Mitä voimme siirtää tähän kasvatustieteen approon tästä esimerkistä? Konstruktivismiin ja humanismiin eroa mietittiin yhdessä, se ei ollut oikeastaan kenellekään meistä selvä asia. Minna ja minä olimme sitä aiemminkin miettineet.

Vaihdettiin ajatuksia tuutorkoulutuksesta ja kaivattiin koulutuksen uudistamista. Nyt toteutuneen palaverin muodossa olevat ”pedagogiset saunat” todettiin hyviksi. Seuraava kokoontuminen Trulleviin ja samalla avantouintia. Mietittiin myös mahdollisuutta osallistua täydennyskoulutusyksikön järjestämään koulutukseen. Näin saisi uusia ajatuksia, kun kuulisi kerran lukuvuodessa jotakin asiantuntijaa. Koulutusta toivottiin mm. tiimityöskentelystä ja tutkivasta oppimisesta. (Ote tutkimuspäiväkirjasta 23.10.1997)

Joulukuun 1997 tuutorpalaverissa kasvatustieteen tuutoroinnin kehittämiseen liittyvät ajatukset olivat laajentuneet nyt yksittäisen tuutorin näkökulmasta opetussuunnitelmatasolle ja opiskelijanäkökulmaan. Kokosimme keskusteluissa syntyneitä näkökulmia käsittekartoiksi jäsentääksemme itsellemme niitä reunaehtoja, jotka säätelevät tuutoroinnin kehittämistä ja toisaalta päästääksemme paremmin yhteisymmärrykseen siitä, mihin suuntaan tuutorointia pitäisi kehittää ja mistä mahdolliset toimintatapojen muutokset ovat seurauksena. Tuutorointi nähtiin yhtenä osana kasvatustieteen perusopintojen opetusta, jossa toiminnan ”raameja” luovat opiskelijat, yliopistonopettajat, valmiiksi annetut oppimistehtävät sekä yliopistolta tulevat auktoriteetit ja tutkintovaatimukset. Tuutoroinnin kehittäminen nähtiin tässä vaiheessa näissä raameissa tapahtuvana uusien työskentelytapojen kokeiluna. Tuutorit näkivätkin tuutoroinnin kehittämisen haasteena sellaisten yhteisöllisten työskentelytapojen kehittämisen, joka antaisi sijaa kokemuksellisuudelle ja yksilölliselle oppimiselle.

### **Opiskelijoiden näkökulma linjaamassa tuutoroinnin kehittäjä**

Joulukuussa 1997 ja tammikuussa 1998 keräsin opiskelijoilta kirjallista palautetta heidän kokemuksestaan ongelmista, epäkohdista ja kehittämistä vaativista

asioista kasvatustieteen opinnoissa. Lisäksi pyysin heitä pohtimaan ideoita opintojen kehittämiseksi ja keinoja auttaa heitä opinnoissaan. Ajattelin, että tuutoroinnin kehittämisajatukset saisivat uusia sisältöjä vapaalla ja yleisellä opiskelua koskevalla kysymyksenasettelulla. Tästä syystä annoin opiskelijoiden pohtia vapaasti niitä asioita, jotka heistä siinä opiskelutilanteessa tuntuivat akuuteilta. Mielestäni on tärkeää korostaa, ettei tuutoroinnin kehittämisen suuntaa päätetty pelkän palautekyselyn perusteella, vaan kehittämisajatukset ovat kypsyneet tutkimukseen osallistuneiden tuutoreiden kokemusten, tutkijan tekemien havaintojen ja teoreettisen ymmärryksen sekä tuutoreiden ja opiskelijoiden kanssa käytyjen keskustelujen kautta. Opiskelijoilta kerätyn palautekyselyn tulokset tukivat niitä ajatuksia, joista olimme yhdessä tuutoreiden kanssa keskustelleet palaverissamme.

Lähetin palautekyselyn ja palautuskuoren opintokirjeen yhteydessä kaikille Chydenius-instituutin avoimeen yliopistoon lukuvuonna 1997–1998 ilmoittautuneille 136 opiskelijalle. Sain vastauksia ensimmäisessä kyselyssä 16 opiskelijalta, uusintakyselyn jälkeen 20 opiskelijalta, eli yhteensä 36 opiskelijalta. Vastaaajien vähyys ei tullut minulle yllätyksenä, sillä määrä vastasi Chydenius-instituutissa opiskelevien aktiivisten opiskelijoiden määrää. Opiskelussa koetut ongelmat liittyivät opintojen aikatauluttamiseen, opiskelumotivaatioon ja oppimistehtävien ymmärtämiseen sekä niiden työstämiseen ja kirjoittamiseen. Suoraan tuutorointiin kohdistuvia ongelmia ei mainittu lainkaan. Ainoastaan kaksi opiskelijaa mainitsi välimatkan ongelmana opiskelussa, minkä voi katsoa liittyvän tuutorohjaukseen; kasvatustieteen opinnoissahan ei tuutorohjauksen lisäksi järjestetä muuta varsinaista lähiopetusta.

Kehittämisideoita koskevassa osuudessa opiskelijat toivoivat, että tuutoritapaamisissa käsiteltäisiin konkreettisemmin ja systemaattisemmin oppimistehtävien sisältöjä ja työstämistä. Toiveena esitettiin myös aikataulultaan joustavampaa tuutorointia opiskelijoiden muu elämäntilanne ja opintosuunnitelmat huomioon ottaen. On kuitenkin mielenkiintoista huomata alla kuvatuista opiskelijapalautteista (palautteet 1–5), että yksilöllisten tarpeiden huomioon ottamisen ohella opiskelijat toivoivat myös oppimistehtävien ja yhteistoiminnallisten suoritustapojen kehittämistä.

”Tehtävien mielekkyyttä voisi miettiä. Esimerkiksi tehtävä 10 (elämäntaritehtävä) oli aivan liian laaja ja tylsä. Jokin näkökulma (esim. naisen) tehtävään olisi tuonut mielekkyyttä. Osaksi olen todennut, että tehtävän mielekkyyden puute saa minut siirtämään tehtävän aloittamista.” (Opiskelijapalautte 1)

”Opiskelutehtäviä voisi kehittää. Kun lähes jokainen tehtävä vaatii kirjallisuuden pohjalta vastaamista tiettyihin kysymyksiin, opiskelu tuntuu silloin tällöin melko pitkävetiseltä. Koin hyvänä tehtävän 13, jossa vaihtoehtona oli teemapäivän pito tai videon/kirjan analysointi. Kivaa vaihtelua! Tällaisia tehtäviä olisin kaivannut enemmän, myös projektiluonteiset tehtävät tai tutkimukset olisivat mielenkiintoisia!” (Opiskelijapalautte 2)

”Olen miettinyt, miten tämä opiskelu liittyy omaan alaani eli musiikkiin...” (Opiskelijapalaute 3)

”Mielestäni useampi opiskelija voisi hyödyntää opiskelussaan muita opiskelijoita. Tarkoitan tällä sitä, että esim. minä ja kaksi muuta opiskelijaa muodostimme oman ’tiimin’ jo heti alussa ja olemme (omasta mielestämme) hyvällä menestyksellä suorittaneet ryhmässä tehtäviä sekä keskusteluna että jopa lukupiirinä. Tällä hetkellä olemme vain siinä vaiheessa, että edessä on monta yksilötehtävää (tai paritehtävää). Ehkä tähän ’putkeen’ voisi kehittää monipuolisempia tehtävien suorittamistapoja.” (Opiskelijapalaute 4)

”On hienoa, että opintotehtäviä voi suorittaa myös ryhmäkeskusteluina. Opiskelijoita kannattaa aktivoida suorittamaan tehtäviä erilaisin menetelmin! (Yksin puurtaessa näkökulmat jäävät usein liian yksipuolisiksi.)” (Opiskelijapalaute 5)

### **Kehittämistyön raamit alkavat paljastua**

Tammikuussa 1998 aloin kirjata havaintojani tuutorryhmistä ja erilaisista opiskelijoiden ohjaamiseen ja sen suunnitteluun liittyvistä tilanteista sekä tehdä muistiinpanoja tutkimuspäiväkirjaani yksittäisistä keskusteluista tuutoreiden ja opiskelijoiden kanssa. Nämä havainnot ja keskustelut sekä opiskelijoiden palaute vahvistivat ajatusta, että tuutoroinnin kehittäminen vaatisi myös oppimistehtävien uudistamista ja sitä ennen kasvatustieteen perusopintojen taustalla olevien oppimisteoreettisten perusteiden uudelleenarviointia. Tässä vaiheessa alkoivat kehittämisen reunaehdot muodostua. Niitä asettivat yliopistonopettajat linjauksillaan kasvatustieteen perusopintojen tavoitteista, tuutorit resurssikysymyksinä sekä opiskelijat sitoutumisellaan opintoihin. Seuraavat otteet tutkimuspäiväkirjastani kuvaavat kyseisiä näkökulmia tilanteissa, jotka asettivat tuutoroinnin kehittämisen suunnan ja laajuuden kriittisen arvioinnin kohteeksi:

#### *Yliopistonopettajat kehittämisen raamittajina*

Suunnittelupalaveri Jyväskylässä. Ensimmäinen kevään keskustelu kasvatustieteen tavoitteista, tehtävistä ja opetusmenetelmistä.

Kävimme kriittistä keskustelua siitä, mitä opiskeluopas tarjoaa nykyisellään. Keskustelussa tuli esille erilaisia näkökantoja monimuoto-opiskelusta, onko se etäopiskelua vai monimuotoista opiskelua. Heitin ajatuksia kontekstisidonnaisten oppimistehtävien tärkeydestä, sosiaalisen vuorovaikutuksen merkityksestä oppimisessa (viitaten sosiaaliseen konstruktivismiin) ja tiimioppimisesta (viitaten tulevaisuuden työskentelytapoihin työelämässä) niin, että ne tulisi mielestäni huomioida jollakin tavalla tulevissa työskentelytavoissa. Nämä kaikki ehdotukset saivat vastaan kritiikkiä. ”Ei kai meidän tarvitse tässä välttämättä tähdätä siihen, mitä muutoksia työelämässä tapahtuu” ja ”Eihän etäopiskelijoita tarvitse ottaa, jos on sitä mieltä, että aikaan ja paikkaan sitomaton opiskelu ei takaa oppimista” olivat mieleen painuvimpia kommentteja. ”Yksilöllisyyden kunnioittaminen on tässä opiskelussa tärkeää!” sanoi yksi yliopistonopettaja. Olen samaa mieltä tässä, mutta samaan hengen-

vetoon ajattelin, että ehkä esitin asiat hieman kärjistetysti tai että ihmiset haluavat pitää kiinni siitä, mitä on olemassa (muutosvastarinta). Myös resurssikysymys nostettiin esille yhtenä vaihtoehtoisten työskentelytapojen (esim. suullinen palaute opiskelijalle) esteenä.

Mitä ovat kasvatustieteen perusopintojen tavoitteet konkreettisesti? Tätä on jokaisen mietittävä, ja sovittiin päivämäärä, jolloin jokaisen on esitettävä ajatuksensa. Tämän pohjalta luodaan konkreettiset tavoitteet tehtävien teolle. Tämä vaikuttaa luonnollisesti myös tuutoroinnin kehittämiseen. Tavoitteet suuntaavat kehittämistyötä! (Ote tutkimuspäiväkirjasta 6.2.1998)

#### *Tuutorit kehittämisen raamittajina*

Miten kasvatustieteen opinnot aloitetaan ensi syksynä? Mikä on opiskelijapalautteiden tulos? Tässä vaiheessa tuntuu, että mitään kehittämistä ei ole – ja vaikka olisikin, onko tuutorohjauksen kehittäminen vastaus olemassa oleviin ongelmiin? Tuutorit ovat väsyneitä. Minna sanoi, että hänellä ei ollut mitään annettavaa opiskelijoille viime viikolla ja että on aivan puhki; ko. tuutor lähtee hiihtolomaviikolla etelänmatkalle stressilomalle. Kirsi on ladannut energiansa tuleviin muutoksiin opistolla. Itse olen koko ajan ylitöissä ryhmäkeskustelujen tai kirjallisten oppimistehtävien parissa. Millainen ohjausjärjestelmä poistaisi tätä ylikuormitusta? (Ote tutkimuspäiväkirjasta 15.2.1998)

Katja nosti esille myös tärkeän seikan tuutoroinnin kehittämisen osalta, kun kysyin millaisia ajatuksia hänellä on tästä: kehittämistä säätelee pitkälti se, kuinka paljon tuutorointi vie aikaa ja mitä siitä maksetaan. Tuutorointi päätyön ohessa on raskasta eikä aikaa tuutorituntien lisäämiseen ole. (Ote tutkimuspäiväkirjasta 26.3.1998)

#### *Tuutorit ja opiskelijat kehittämisen raamittajina*

Pohdintoja opistokäynniltä.

Opistokäyntiä siirrettiin tammikuulta, sillä osallistuminen tuutorointiin oli Joulun jälkeen vielä kovin vähäistä. Nyt käydessäni paikalla oli vain yksi opiskelija. Tilanne oli minulle yllätys! Pohdimme tilannetta tuutorin ja opiskelijan kanssa. Opiskelija kertoi, että hän on tyytyväinen ja että hän kuuluu pienryhmään, jossa he voivat työstiä tehtäviä yhdessä. (Juuri tänä iltana nämä pari muuta opiskelijaa olivat estyneet tulemasta.) Yhdessä kuitenkin todettiin (opiskelija, tuutor ja minä), että ohjaus olisi mielekkäämpää, jos väkeä olisi enemmän paikalla. Toisaalta opiskelijan mielestä kovin suuri ryhmä ei ole hyvä keskusteluun, sillä hiljaisemmat jäävät syrjään.

Olin valmistellut Kasvatustieteellisen tutkimuksen jaksosta alustusta ja opiskelijoille tulevan tehtävän. Yhden opiskelijan kanssa tämä suunnitelma tuntui kuitenkin sopimattomalta, en saanut itseäni millään motivoitukseksi suunnitelmieni toteuttamiseen. Siispä keskustelimme vapaamuotoisesti opiskelun kokemisesta, tehtävistä yms.

Onko syytä huolestua? Suorittajia tällä opistolla on parisenkymmentä. Tulkitsin tuutorin puheesta, että varsinaiseen huoleen ei ole aihetta. "Onko tälle (opetukselle) asetettu tietyt tulostavoitteet?", tuutor kysyi. Kerroin, että sen takia emme ole tuutorointia kehittämässä, vaan sain lähtökohtana olevan sen, että aina on jotain parantamisen varaa ja jos opiskelija maksaa opintomaksun, niin hänen tulisi saada rahal-



lensa vastinetta. Arvelin tuutorin ajattelevan tulostavoitteita siksi, että ko. opistolla oli ryhdytty tositoimiin tehokkuuden ja tuloksellisuuden saavuttamiseksi. Opiston henkilökuntaa aletaan kouluttaa lisää, ja opistolle tulevat tulostavoitteet, opetusmenetelmänä projektityöskentely ja henkilökunta tiimiorganisaatioksi. Tämä tuleva muutos näytti hieman pelottavan tuutoria. "Ensi syksynä tulee paljon uutta, joudumme satumaan tähän paljon, joten en oikein uskalla sanoa, voinko olla miten aktiivisesti tässä tuutoroinnin kehittämisessä mukana." Sanoin, että se on ihan ok, ymmärrän tilanteen. Toisaalta totesimme lopuksi yhdessä, että opistolla tapahtuvat muutokset ja tuutoroinnin kehittäminen voisivat tukea toisiaan. Itse voisi hyötyä kummastakin! (Ote tutkimuspäiväkirjasta 3.2.1998)

Kiinnostavan näkökulman kehittämiseen tuo Miettinen (1990), joka viittaa opetuksen muuttamisen vaikeuteen. Opetuksen kehittyminen heijastaa koko koulutusorganisaation kehittymistä. Missä määrin siis avoin yliopisto organisaationa sekä organisaation sisällä toimivat sosiaaliset yhteisöt ylläpitävät tiedostamattomasti ja passiivisesti tiettyjä perusideoita, arvoja, toimintatapoja ja rakenteita, jotka ovat esteitä aidolle kehittämistyölle? Tätä näkökulmaa pohdimme tuutoreiden kanssa yhdessä konkreettisemmin omien työkäytäntöiden tasolla. Ajatus uudenlaisen työskentelytavan kehittelystä motivoi niin, että aiheesta tuli tuutoreiden kanssa käytyjen seuraavien keskusteluiden ja palaverien keskeinen sisältö. Aloimme tarkastella yllä mainittuja kehittämisen reunaehdoja oireina kasvatustieteen perusopintojen nykyistä toteutusmallia koskevasta problematiikasta ja samalla tässä tuutoroinnin kehittämistyössä haasteina, joihin pyrimme löytämään ratkaisua uudenlaisen työskentelymallin avulla.

### **Koulutus ja vierailut shokkihoitoa vanhoille toimintatavoille**

Jo ensimmäisissä tuutoroinnin kehittämiseen suuntaavissa tuutorpalaverissa syksyllä 1997 tuutorit olivat nostaneet esille halun kehittää omaa pedagogista ajatteluaan koulutuksen ja tuutoreiden kanssa yhdessä käytävien pedagogisten keskustelujen avulla. Nykyinen Jyväskylän yliopiston avoimen yliopiston järjestämä tuutorikoulutus katsottiin riittämättömäksi virittämään uusia ideoita. Tuutorit kaipasivat koulutukseen järeämpää otetta, joka provosoisi kyseenalaistamaan ja perustelemaan omaa toimintaa ja käynnistäisi sitä kautta tuutorointikäytäntöjen kehittämiseen tähtävää keskustelua.

Osallistuimme erilaisissa kokoonpanoissa lukuvuosien 1998–1999 ja 1999–2000 aikana avoimen yliopiston ulkopuolella järjestettäviin koulutuksiin, jotka liittyivät yksilöllisiin oppimistyyliihin, tiimioppimiseen ja ongelmaperustaiseen oppimiseen. Näitä koulutuskokemuksia käsitelimme tuutorpalaverissa. Tämän lisäksi tuutorit raportoivat päätoimisen opettajan työn puitteissa tekemistään vierailuista ja hankkeista, joissa olivat mukana. Näämäkin kokemukset loivat versoja kasvatustieteen tuutoroinnin kehittämistä ajatellen.

Koulutuksen ja tuutoreiden kanssa käytyjen keskustelujen merkitys kehittämisprosessissa oli monitahoinen: ne avasivat keskustelua tuutoreiden pedagogisen toiminnan taustalla olevista oppimiskäsityksistä, auttoivat tutkimuksen teoreettisen orientaation kohdentamisessa ja antoivat konkreettisia ideoita uudenlaisen tuutorryhmyöskentelymallin kehittämistä varten. Seuraavat otteet tutkimuspäiväkirjastani konkretisoivat näitä näkökulmia:

Puhuimme Katjan kanssa mm. tuutorointityylistä ja Katja kertoi tuutoivansa nykyisin hyvin opettajajohtoisesti ja arveli siksi olevan väkeä tuutorillassa niinkin paljon (noin kymmenkunta) tässä vaiheessa kevättä. "Kun opiskelijat saavat jotain konkreettista tuutorillasta, se motivoi heitä myös suorittamaan opintoja." Tästä virisi keskustelua puolesta ja vastaan: on totta, että kun opiskelijat saavat välineitä oppimistehtävien tekemiseen, se motivoi; toisaalta vaarana on se, että tuutorista tulee luotasaaja ja tuutor ikään kuin joutuu ottamaan asioista selvää, ei opiskelija. Kerroin esimerkkejä vastauksista, joissa tuutorillan keskustelu tai tuutorin ohjaus/sanomien näkyi suoraan vastauksessa. Katja myönsi tämän ongelman. (Ote tutkimuspäiväkirjasta 26.3.1998)

Keskustelu tuutorin kanssa Tiimiakatemia palaverin annista matkalla Jyväskylästä Kokkolaan.

Keskustelimme Minnan kanssa palaverin annista. Palaverikeskustelussa esimerkkitapauksena oli kansanopisto, jossa opettajat olivat nousseet toisiaan vastaan. He olivat yrittäneet kehittää tiimityötä, mutta se ei ollut onnistunut, sillä ihmisillä oli erilaisia tapoja opettaa. Eri opetustyyliä johtuivat myös aineen luonteesta. Esimerkiksi sähköopin tunnilla ei voida opiskella humanistisesta lähtökohdasta kantapään kautta, sama pätee selviytymiskurssilla. Puhuimme Minnan kanssa siitä, miten meillä tuutoreillakin on erilaisia tyylejä opettaa. Mietimme myös, miten kasvatustiede oppiaineena haastaa opetusta. Toiminnan lähtökohtia ja tavoitteita tulisi siis pohtia tarkkaan ennen sitoutumista yhteisiin tavoitteisiin. (Ote tutkimuspäiväkirjasta 27.3.1998)

*25.8.1998 tuutorpalaverin tiimoilta:*

Kysyin, miten voisimme ottaa huomioon yksilölliset tavat oppia (mitä Barbara Brushnig koulutustilaisuudessa kertoi)? Huomasin ehdottaessani eri aistien hyödyntämisestä, että näkökulmani asiaan olikin liian suppea. Leena nosti esille, että "minä ymmärsin tämän asian niin, että meidän pitäisi saada oppijoissa aikaan 'kolahduksia'." Eli tunteet pitäisi saada käyttöön. Mielettömän hyvä oivallus. Pohdimme sitä, onko tällaisen kolahdusten aikaansaaminen tuutorin persoonasta kiinni. Niinkin voi olla! Aina ei välttämättä tiedä, miten jokin asia kolahtaa opiskelijan kohdalla. Minna kertoi esimerkin viime vuoden opiskelijasta, miten häneen oli kolahtanut kasvatustieteen opinnot niin, että opiskelija oli kuin jonkun herätyksen kokenut. Tunnistin itsekin, kenestä opiskelijasta oli kyse ja pohdimme vielä yhdessä sitä, miten epävarma opiskelija oli ollutkaan opintojen alussa. Olisi siis saatava aikaan onnistumisen kokemuksia! Kolahdusten aikaansaanemiseksi tuli esille (Leenan sanomana), että opiskelijan pitäisi kokea henkilökohtaisesti joku ongelma, jonka hän haluaa selvittää. (Ote tutkimuspäiväkirjasta 25.8.1998)

## 3.2 Teorettinen orientaatio jäsentämässä tuutoroinnin kehittämisen suuntaa

Ymmärtääkseen oppimista ja siihen liittyviä pedagogisia ratkaisuja tutkijan on selvitettävä tiedon luonnetta ja sen merkitystä yksilölle sekä tiedonmuodostuksen ja oppimisen perusteita. Tämän vuoksi muodostin teoreettisen orientaationi pohtimalla kasvatustieteellisen tiedon luonnetta sekä perehtymällä konstruktivistiseen ja pragmatistiseen tiedonkäsitykseen, jotka ovat viime aikoina nousseet voimakkaasti pedagogiseen keskusteluun. Tämä tarkastelunäkökulma kypsyi kehittämistyön alkuvaiheiden aikana, joista raportoin luvussa 3.1. Teoreettisen orientaation muodostamista ohjaavina kysymyksinä olivat: Minkälaista ajattelua kasvatustieteen opintojen avulla ollaan tavoittelemassa? Mistä syntyy ymmärrys kasvatustieteelliseen tietoon? Minkälaisessa merkityksessä kasvatustieteellinen tieto voi toimia opiskelijalle? Miten käsitys tiedosta ja oppimisesta heijastuu opiskeluun ja tuutorointiin?

### 3.2.1 Kasvatustieteellisen tiedon ja ajattelun luonne

#### Kasvatustieteellisen tiedon luonne

Tiedosta puhutaan monessa eri merkityksissä ja siksi on tärkeää selvittää sitä, millaisesta tiedosta kasvatustieteen opiskelussa on kyse. Hirsjärvi ja Huttunen (1997, 12–17) erottavat toisistaan arkitiedon ja teoreettisen tiedon. Arkitieto syntyy omien kokemusten pohjalta ja on sidoksissa yksilön omiin intresseihin ja tavoitteisiin. Tällainen subjektiivinen tieto, kuten Niiniluoto (1980, 138–139) kirjoittaa, voi tarkoittaa myös yksityisen henkilön mielessä olevaa "tietämisen tilaa". Jokaisella opiskelijalla on kokemusta kasvattajana tai kasvatettavana olemisesta. Tähän perustuen jokaisella opiskelijalla on kasvatusta koskevia asenteita ja mielipiteitä, jotka kuitenkin saattavat sisältää myös teoreettista tietoa asioista. Kokemukset toimivat uuden oppimisen lähtökohtana ja luovat henkilökohtaisella tasolla motivaation oppia uutta. Teorettinen tieto nousee arkiajattelusta. Se eroaa arkiajattelusta siinä, ettei se ole henkilökohtaisiin näkökulmiin sidottua, vaan tieteen kriteerit täyttävää järkiperaista, systemaattista, kriittistä, julkista ja testattavaa tietoa. (Hirsjärvi & Huttunen 1997, 15–17.) Missä määrin sitten kasvatustieteellistä tietoa voidaan ymmärtää, jos tieteellistä tietoa tarkastellaan objektiivisena, kuten Niiniluoto (1980, 139) määrittelee, tiedon subjektin ulkopuolella olevana tiedon sisältönä, propositiona tai neutraalina ja tasapuolisena tietona? Mikä on tällaisen tiedon merkitys kasvatustieteen opintojen alkuvaiheessa olevalle opiskelijalle?

Turunen (1990) näkee teoreettisen tiedon arvon tiedon yleistettävyydessä ja siitä johtuvassa tehokkuudessa. Teoreettista tietoa voidaan hänen mukaansa ymmärtää, kun tunnistetaan käsitteiden toimintaa ja olemusta mielen erikoisena jäsentäjänä. Näin viime kädessä tiedon subjekti määrittää teoreettisen tiedon käyttökelpoisuuden ja tuo tiedon ymmärtämiseen mukaan oman sub-

jektiivisuutensa. Hilpelä (1998, 5, 8) puolestaan korostaa kasvatustieteellisen ajattelun vahvaa kytkeä kasvatustodellisuuden kanssa. Kasvatustieteellisellä käsitteistöllä tavoitellaan jotain olennaista kasvatuksen ilmiöstä, vastavasti kasvatustieteellisellä teorian tiedolla voidaan saada tukea käytännöllisiin kasvatuksen kysymyksiin. Teorioiden tarkoituksena on toimia kasvattajien työkaluina, jotka mahdollistavat kanssakäymisen todellisuuden kanssa, kuten Rorty (1989, 11) asian ilmaisee.

Habermasin tiedonintressiteoria tarjoaa mielenkiintoisen viitekehysten pohdita kasvatustieteellisestä teorian tiedosta esitettyjä näkemyksiä. Habermasin (1976, 132–136; ks. myös Niiniluoto 1980; Kannisto 1986) mukaan tieto liittyy kiinteästi ihmisen universaaliin pyrkimykseen tuottaa oman olemassaolonsa ja uusintaa itsensä lajina. Tähän pyrkimykseen nähden tiedonmuodostus suuntautuu Habermasin mukaan tiettyjen pysyvien intressien mukaan, joita ovat tekninen, hermeneuttinen ja emansipatorinen tiedonintressi. Teknisessä tiedonintressissä keskeistä on saada objektivoitunutta maailmaa kuvaavaa informaatiota – faktoja, joiden avulla voidaan hallita todellisuutta. Hermeneuttinen tiedonintressi korostaa tiedon ymmärtämistä ja tulkintaa käyttöyhteydessään. Tähän tiedonintressiin kytkeytyy kiinteästi käsitys tiedon muttuvasta luonteesta: inhimillinen tieto pitäisikin ymmärtää ennemmin jatkuvana prosessina kuin staattisena faktatietona. Emansipatorisen tiedonintressin lähtökohtana on kriittinen suhtautuminen ilmiöihin ja muutoksen aikaansaaminen. Uusi tieto mahdollistaa näin vallitsevien käytäntöjen arvioinnin ja muutoksen.

Kasvatustieteellinen teorian tieto mielen jäsentäjänä, kasvattajan työkaluna ja tukena voidaan ymmärtää teknisen tiedonintressin valossa välineellisessä merkityksessä. Tarkoituksena on tällöin tavoitella teoreettisen tiedon avulla normatiivisia ohjeita, joiden avulla voidaan hallita kasvatustodellisuutta. Inhimillistä toimintaa ei voida kuitenkaan kokonaan palauttaa objektiivisiin ja yleistettäviin lainalaisuuksiin, vaan tapahtumat ovat usein tilannekohtaisia ja kontekstisidonnaisia. Siksi olisi olennaista kohdistaa kysymys tarkemmin siihen, millaisilla ehdoilla kasvatustieteellinen teorian tieto toimii mielen jäsentäjänä, käytännön työkaluna tai tukena. Jussila (1992) tähdentääkin kasvatustieteellisen tiedon ymmärtämistä ja teoreettisen tiedon soveltamista, ja tuo määrittelyllään kasvatustieteellisen tiedon luonteen lähemmäksi hermeneuttista tiedonintressiä. Tieto on mielekästä silloin, kun se liittyy johonkin teoriaan ja tiedon yhteys käyttökontekstiin voidaan osoittaa. Yhteyden osoittaminen edellyttää kuitenkin tiedon omakohtaista ymmärtämistä. Ymmärtäminen puolestaan johtaa kriittisyyteen, joka voi toimia ilmiötä koskevien käsitysten ja käytänteiden muutoksen perustana<sup>5</sup>. Tämä lähestymistapa kasvatustieteel-

---

5 Habermasin tiedonintressiteoriassa tiedonmuodostuksen näkökulma ja tarkoitus on yhteiskunnallinen, ei yksilöllinen. Tarkasteltaessa kasvatustieteellistä tietoa, joka on osa ihmisen omaa elämisaailmaa ja toimintaa (kasvua ja kasvatusta), huomataan kuitenkin, että tiedonintressit palautuvat yksilöllisen tiedonmuodostuksen tarkasteluun.

liseen tietoon osoittaa, ettei kasvatustieteen opiskelu voi olla sirpaletiedon oppimista, vaan on kiinnitettävä huomiota siihen, miten oppija oppii ymmärtämään kasvatusta ja sitä määrittäviä käsitteitä sekä oppii soveltamaan erilaisia teoreettisia selitysmalleja arkielämän kasvatustilanteissa. Nämä luonnehdinnat tekevät myös tuutoroinnista monitahoisen ja vaativan prosessin: on pohdittava sitä, miten tuutoroinnin kautta edistetään käsitteiden ymmärtämistä ja teoreettisen tiedon soveltamisen taitoja.

### **Tiedon ymmärtämisen spiraali**

Hermeneuttisen käsityksen mukaan tiedon ymmärtämisellä ei ole olemassa absoluuttista alkua, vaan ymmärtäminen kasvaa aina *esiymmärryksestä*: Esiymmärryksen pohjalta meillä on tietty käsitys asioista ja sen avulla pystymme orientoitumaan tilanteisiin. Orientoittuamme voimme parantaa, korjata ja täsmentää ymmärtämistämme ja orientoitua taas uudelleen. Ilmiöstä tekemämme tulkinnat eivät ole koskaan lopullisia, vaan tulkinta muuttuu tietoisuuden kehittyessä. Siksi tätä prosessia kutsutaankin ymmärtämisen hermeneuttiseksi kehäksi tai spiraaliksi. (Siljander 1988a, 115–118.)

Ödman (1991, 109–110) näkee ymmärtämisen kokonaisvaltaisena tapahtumana, jossa vaikuttavat myös senhetkisen tietoisuuden ulottumattomissa olevat seikat. Ödman painottaa, että ymmärtämisprosessissa on syytä korostaa myös *intuition* merkitystä esiymmärryksen rinnalla. Ymmärtämisessä on kyse siitä, ettei edes esiymmärrys, se mitä tiedämme ennestään, riitä sitä selittämään. Vastaavasti Jussila (1992) kirjoittaa Michael Polanyihin viitaten *piilevästä tiedosta (tacit knowledge)*, jolla hän tarkoittaa käytännön tilanteissa vaikuttavaa erittelemätöntä ja julkilausumatonta tietoa. Erityisesti kasvatuksen yhteydessä halutaan tuoda usein esille intuition ja piilevän tiedon merkitys: toisaalta ihmisellä on vaistonvarainen intuitio, joka ohjaa kasvatusta, vaikka teoreettista tietoa kasvatustoiminnan taustalla ei olisi ollenkaan; toisaalta kasvatusta ohjaa piilevä tieto, joka on kokemuseräistä ja kasvattajalle jäsenymätöntä ja vaikeasti eksplikoitavaa. Ymmärtäminen sisältää siis elementtejä, joita ei voida selittää pelkästään teoreettisen tiedon varassa. Toinen asia on kuitenkin, miten omassa toiminnassa tullaan tietoiseksi näiden elementtien vaikutuksesta ja miten tämä ymmärrys muokkaa yksilön käsitystä itsestään kasvattajana.

Schönin (1987, 22–31) mukaan ihminen voi tulla tietoiseksi omasta toiminnastaan ja näin kehittyä kriittisen reflektion eli oman toiminnan arvioinnin ja kyseenalaistamisen tuloksena. Reflektiossa on kyse toisaalta omien tunteiden, ajatusten, asenteiden ja toimintojen syvällisestä tarkastelusta, toisaalta myös ilmiöiden, toimintojen ja ajattelutapojen käsitteellistämisestä ja abstrahoinnista. Reflektion avulla pyritään ottamaan etäisyyttä omiin ajattelu- ja toimintatapoihin ja näin luomaan arki ajattelua perusteellisempia valmiuksia oman toiminnan suunnitteluun. (Kiviniemi 1995, 159.) Reflektion taitoa ei kuitenkaan voida pitää itsestäänselvyytenä, sillä omia ajattelu- ja toimintatapoja ei aina tiedosteta. Tällöin niitä on myös vaikea kyseenalaistaa tai arvioida. Tätä näkökulmaa

vasten tuutoroinnilla voidaan nähdä kasvatustieteen perusopinnoissa tärkeä merkitys reflektiivisen ajattelun käynnistämisessä ja harjoittelussa.

### **Tiedon ymmärtämisen kautta kasvattajaidentiteetin ja asiantuntijuuden kehittymiseen**

Ihminen jäsentää maailmankuvaansa opiskelun avulla: ymmärtääkseen oppimaansa hän joutuu rakentamaan itselleen kuvan, sisäisen representaation, siitä todellisuudesta, jossa hän elää ja itsestään tämän todellisuuden osana (Rauste-von Wright & von Wright 1994, 94–97). Kasvatustieteen opiskelussa kyse on kasvatustodellisuuden jäsentämisestä ja itsensä tiedostamisesta kasvattajana tässä todellisuudessa. Maailmankuvan ja oman kasvattajaidentiteetin muodostumisen kannalta on ratkaisevaa, millä tavalla tiedon muodostaminen tapahtuu.

Nykykäsityksen mukaan tiedon merkitys absoluuttisena totuutena on väistymässä ja yhä enemmän tietoa nähdään suhteellisena ja muuttuvana, persoonallisuuteen sidottuna asiantuntijatietona (Lehtisalo 1994). Tätä tietoa voidaan kuitenkin tarkastella monella tasolla ihmisen persoonallisuuteen, ihmiseen itseensä ja omaan tietoisuutensa liittyvien elementtien avulla. Esimerkiksi Bereiter ja Scardamalia (1993) kirjoittavat asiantuntijatiedon *praktisesta* eli subjektiivisesti merkityksellisten omakohtaisten kokemusten kautta syntyvästä implisiittisestä tuntumatiedosta, *formaalista* eli eksplisiittisestä oppikirjatiedosta sekä yksilön omaan toimintaan ja sen ohjaukseen liittyvästä *metakognitiivisesta* tietämyksestä. Nämä tiedon lajit ovat toisiaan täydentäviä asiantuntijatiedon osa-alueita. Nämä asiantuntijuuden osa-alueet voidaan löytää hyvin myös kasvatustieteen perusopinnojen taustalta; toisaalta kyse on formaalisen tiedon (käsitteiden ja teoreettisten selitysmallien) haltuunotosta, toisaalta oman ns. käyttöteorian luomisesta arkitiedon ja tieteellisen tiedon vuorovaikutuksena sekä omasta itsestään ja toiminnastaan oppimisesta (ks. Collin ym. 1998, 5).

Perinteet ja kulttuuri ovat aikaisemmin olleet voimakkaasti rakentamassa kasvattajuutta. Ziehe (1991) kirjoittaa kulttuuritradition eroosiosta, jonka seurauksena perinteiset arvot ja kulttuuri menettävät merkityksensä. Ihminen joutuu rakentamaan identiteettinsä itse ja etsimään kompromisseja useiden arvolähtökohtien ja ympäristövaikutteiden joukosta. Tämä tilanne johtaa väistämättä myös kasvattajan identiteetin uudelleenarviointiin. Kasvattajan on rakennettava omaa näkemystään kasvatuksesta erilaisten käsitteiden, teoreettisten selitysmallien ja teorioiden kautta ja puntaroitava niiden merkitystä arkielämän muuttuvissa tilanteissa. Tämä kehityssuunta vahvistaa tutkitun tiedon merkitystä arkielämän kasvatustilanteissa, mutta asettaa samalla haasteita tiedon oppimiselle ja soveltamiselle sekä opetukselle.

Hilpelän (1998, 11) mukaan kasvatustieteen opettajalla on keskeinen rooli siinä, millä tavalla kasvatustieteen traditio välittyy uudelle sukupolvelle. Opetus on Hilpelän mukaan aina opettajan konstruktioita siitä, miten hän tulkitsee teorian tiedon nykyhetken perspektiivissä. Asetelma tiedon persoonalli-

sesta kytkennästä ja välittymisestä on haaste tuutorille, sillä tuutor mielletään helposti asiantuntijaksi, jolta odotetaan valmiita vastauksia. Voidaankin kysyä, mikä on tuutorin asiantuntijuuden merkitys tiedon jäsentäjänä ja missä määrin opiskelijat rakentavat omaa kasvattajaidentiteettiään ja asiantuntijuuttaan yksinomaan tuutorin näkemyksen perusteella.

### **3.2.2 Tuutorointi konstruktivistis-pragmatistisessa viitekehyksessä**

Tiedonkäsitteykset voidaan nähdä paradigmoina, joilla on heijastuksensa suoraan pedagogiikkaan. Rauste-von Wright (1997) erottaa kaksi toisilleen vastakkaisista tiedonkäsitteystä – empirismin ja konstruktivismin. Empiristisen näkemyksen mukaan tieto on kokemusperäistä, aistihavaintoihin perustuvaa. Brittiläinen empiristinen filosofi John Locke (1632–1704) selitti yksilön kokemusmaailman muodostuvan havainnoista peräisin olevista mielteistä; sielu ei ajattele ennen kuin aistit ovat varustaneet sen mielteillä valmiiksi (Locke 1959, 121–139; ks. myös Kelly 1986, 13–14). Tieto on olemassa yksilöistä riippumatta, ja tietoa ennemminkin rekisteröidään kuin rakennetaan aktiivisesti ajattelun kautta. Pedagogisesta näkökulmasta tämä tiedonkäsitteys johtaa oppimisen ulkoiseen säätelyyn: tieto koostuu tosiasioista, jotka voidaan ”siirtää” eri keinoin oppijoille.

Konstruktivistisen tiedonkäsitteyksen mukaan tieto ei siirry ihmiseltä toiselle, vaan ihminen konstruoi tiedon itse oman aktiivisen toiminnan tuloksena. Tieto ei tule koskaan valmiiksi, vaan se rakentuu ja muuttuu aikaisemman tiedon, kokemuksen ja toiminnan varassa; kun tietoa käytetään eri tilanteissa, se saa uusia merkityksiä ja sisältöjä. (Aaltola 1998, 45; Rauste-von Wright & von Wright 1994.) Myös pragmatistinen filosofia korostaa tiedon muuttuvaa luonnetta ja tiedon ymmärtämiseen vaadittavaa omakohtaista kokemusta ja todellisuuden jäsentämistä (Kelly 1986). Pedagogisesta näkökulmasta tällainen konstruktivistis-pragmatistinen tiedonkäsitteys johtaa siihen, ettei tietoa voida siirtää ulkoahjautuvasti, vaan opetuksessa on kiinnitettävä huomiota kokemuksiin synnyttävään toimintaan sekä oppijan sisäisten skeemojen aktivointiin ja ajattelu- ja tulkintaprosesseihin.

#### **Konstruktivismin painotukset tiedon muodostuksesta**

Konstruktivismia voidaan pitää sekä oppimisteorianana että filosofisena suuntauksena tiedosta ja tiedon hankkimisesta. Konstruktivismin tietoteoreettiset juuret ulottuvat Immanuel Kantin (1724–1804) kriittiseen filosofiaan, joka pyrki rakentamaan siltaa perinteisesti vastakkaisina nähtyjen tietoteorioiden – aistihavaintoja tiedon lähteenä korostavan empirismin ja järjen kautta syntyvää tietoa korostavan rationalismin – välille. Kantilaisen filosofian mukaan empiirisellä tiedolla ei ole muotoa ennen kuin ihminen antaa ajattelun avulla tälle tiedolle käsitteellisen kehyksen. (Rauste-von Wright & von Wright 1994,

115.) Tiedon muodostuksessa haluttiin korostaa sitä, että tiedon syntyyn vaikuttavat yksilölliset tulkinnat ts. se, minkälaisen merkityksen kukin yksilö luo tiedolle.

Konstruktivistisella tiedonkäsitteellä ja siihen pohjautuvalla oppimisteoriolla on erilaisia painotuksia tiedon objektiivisuuden vaatimuksesta ja samalla tiedon konstruoinnista. Haapasalo (1994, 97–100) ja Repo (1996, 23–24) kirjoittavat radikaalista konstruktivismista, heikosta konstruktivismista ja sosiaalisesta konstruktivismista. Radikaali konstruktivismi korostaa kehityspsykologi Jean Piaget'n (1896–1980) teorian mukaisesti psykologisten tekijöiden merkitystä kognitiivisessa kehityksessä. Tieto syntyy tämän mukaan *yksilöllisenä konstruktiona* yksilön oman henkilökohtaisen kokemuksen ja oman valikoivan tarkkaavaisuuden kautta, eikä tällöin objektiivista tietoa toisen kokemusmaailmasta tai reaali maailmasta voida koskaan saavuttaa (ks. Piaget 1988). Heikko konstruktivismi puolestaan korostaa, että lokaalisti yksilön konstruoima tieto voi olla radikaalin konstruktivismin mukaisesti uutta yksilölle itselleen, mutta yksilön todellisille omille konstruktioille jää oppimisprosessissa vähän sijaa. Oppijalle merkityksellinen tieto mukautuisi lopulta opettajan tai tuutorin käsitykseen asiasta. Sosiaalinen konstruktivismi laajentaa tiedon konstruoinnin yhteisölliseksi prosessiksi. Se ei kiistä tiedon muodostuksen yksilöllistä luonnetta, mutta korostaa, että *yhteisöllä ja sen kulttuurin välittämisellä on keskeinen merkitys tiedon muodostuksessa*. Yhteisöllistä näkökulmaa on perusteltu psykologi Lev S. Vygotskyn (1896–1934) näkemyksillä ihmisten välisistä interpsykologisista ja ihmisen sisäisistä intrapsykologisista tapahtumista: oppimistilanteessa jokainen toimintamuoto esiintyy kahdella tasolla, ensin sosiaalisella tasolla ja sitten psykologisella tasolla. Sosiaalinen vuorovaikutus on kehityksellisesti kaikkein korkeimpien toimintamuotojen ja niiden välisten suhteiden perustana. (ks. Vygotsky 1982.)

Radikaali ja sosiaalinen konstruktivismi eivät ole toisiaan poissulkevia koulukuntia, vaan ne osoittavat oppimisen olevan laaja-alainen, eri dimensioita käsittävä ilmiö. Jos oppimisen ajatellaan Vygotskyn näkemykseen nojaten jäävän vaillinaiseksi pelkästään yksilön omana tiedon konstruktiona, on etäopiskeluratkaisujen yleistyttyä kysyttävä, mikä on kunkin opiskelijan sosiaalinen konteksti korkeatasoisen oppimisen saavuttamiseksi ja miten tätä kontekstia hyödynnetään tietoisesti oppimisprosessissa.

Sosiaalisen vuorovaikutuksen merkitystä tiedon muodostuksessa ja oppimisessa puoltavat useat tutkimukset. Johnsonin, Maruyaman, Johnsonin, Nelsonin ja Skonin (1981) tekemä menta-analyysi 122 tutkimuksesta osoitti, että yhteisöllinen oppiminen tuottaa parempia oppimistuloksia kuin kilpailuhenkinen tai yksilöllinen oppiminen. Tämän tyyppisiä tuloksia saatiin kaikissa ikäryhmissä ja oppiaineissa. Samansuuntaisia tutkimustuloksia on saatu myös myöhemmin tehdyissä tutkimuksissa. Esimerkiksi Freemyer, Ajamian ja Lecuyer (1995) tutkivat viiden vuoden ajan Glendalen Community Collegessa toteutettua yhteisöllisen oppimisen ohjelmaa. Tutkimus osoitti, että ne opiskelijat, jotka olivat mukana pakollisessa yhteisöllisen oppimisen



opiskeluohjelmassa, saavuttivat parempia oppimistuloksia verrattuna opiskelijoihin, joille ei tarjottu yhteisöllisiä opiskelumuotoja. Weedom (1997) sekä Graesser ja Person (1994) korostavat yhteisöllisyyden lisäksi myös tuutorin merkitystä ja tuutoroinnin luonnetta oppimistapahtumassa. Tuutorointitilanteessa opiskelijat uskaltavat kysyä enemmän kysymyksiä kuin perinteisessä opetustilanteessa. Kysymysten kautta tuutoroinnista muodostuu sosiaalinen, kognitiivinen ja pedagoginen konteksti, jossa opiskelijan on mahdollista tarkkailla omaa oppimistaan ja korjata omia tietollisia puutteitaan. Ratkaisevaa on Graesserin ja Personin mukaan se, miten opiskelijoita harjoitetaan kysymysten tekemiseen tuutorryhmässä ja millä tavalla tuutor asettaa kysymyksiä opiskelijoille.

### **Pragmatismi**

Pragmatismen juuret ulottuvat 1800-luvun lopulle Harvardin yliopistoon Amerikkaan, jossa "Metafyysisen klubin" piirissä keskusteltiin tietoteorian, ontologian ja etiikan peruskysymyksistä. Keskeisiksi pragmatismen kehittäjiksi luetaan Charles S. Peirce (1839–1914), William James (1842–1910), John Dewey (1859–1952) ja George Herbert Mead (1863–1931). Pragmatistisia piirteitä voidaan löytää muistakin tieteenfilosofian suuntauksista, esimerkiksi analyyttisestä traditiosta Wittgensteinin myöhäisfilosofiassa ja mannermaisesta hermeneutiikasta. Pragmatismilla on ollut myös merkittävä vaikutus konstruktivistisen tieto- ja oppimiskäsityksen muodostumiseen. Pragmatismissa korostuu *toiminnan ja merkityksen* rooli ihmisten ongelmien ratkaisussa. Merkitykset syntyvät tulkinnan kautta ihmellisissä käyttökonteksteissa, joilla on tietty tarkoitus. Merkitykset muuttuvat aina suhteessa toimintaan. (Niiniluoto 1986; Miettinen 1996, 7–8; Rorty 1984, 495–497; von Wright 1993, 11.)

Pragmatismi hylkää perinteisen vastakkainasettelun subjektista ja objektista, maailman ykseydestä ja moneudesta tai aineellisuudesta ja henkisyudesta. Se ei määrittele todellisuutta ja totuutta materialismista käsin, kuten empiristit tekevät, eikä rationalistien tavalla järjellisenä, valmiina ja täydellisenä ratkaisuna. Pragmatismen mukaan ihminen on erottamaton osa tapahtumista ja ihminen synnyttää itse siinä vallitsevat totuudet. (James 1913, 32, 51, 173; Kinnunen 1985, 118.) Todellisuus on Jamesin (1913, 173) sanoin "jotakin vasta tekeillä olevaa ja sellaista, jonka täydellistyminen on osaksi tulevaisuuden varassa". Todellisuus muodostuu siis toiminnan, ajattelun ja kokemusten kautta.

Tarkasteltaessa tuutorointia konstruktivistisen ja pragmatistisen tiedonkäsitusten viitekehyksessä voidaan niiden sisällöllinen anti kiteyttää pedagogisessa mielessä kolmeen keskeiseen näkökulmaan: tiedon syntymiseen sosiaalisessa vuorovaikutuksessa, toimintaan ja tavoitteisiin tiedon muodostuksen ohjaajina sekä tutkivaan ja refleктоivaan otteeseen tiedon jäsentämisessä.

### **Tieto syntyy sosiaalisessa vuorovaikutuksessa yhteisen kielen kautta**

Konstruktivismiin perusajatus on, että ihminen konstruoi omia tietorakenteitaan. Tieto syntyy yhteisen kielen välityksellä siinä vuorovaikutuksessa, jossa ihmisten maailmat kohtaavat ja sulautuvat toisiinsa. Tiedon rakentuminen nähdään siten sosiaalisena tapahtumana. Tiedon sosiaalista rakentumista korostavan näkemyksen juuret voidaan nähdä Bergerin ja Luckmanin (1994) esittämässä tiedonsosiologisessa lähestymistavassa, jonka mukaan tieto todellisuudesta välittyy ja muotoutuu sosiaalisissa prosesseissa; samoin ihmisyys rakentuu sosiaalisesti ja on suuresti muokattavissa. Pragmatismissa vastaava näkemys ilmenee Meadin (1934) teoriassa sosiaalisesta minästä, jossa painotetaan ihmisyhteisön inhimillisten merkitysten saavuttamista sosiaalisessa maailmassa toimimisen ja ymmärretyksi tulemisen ehtona. Meadin näkemyksissä tämä mahdollistuu toiminnan suuntautumisen ja tietoisuuden, ajattelun, kielen ja sosiaalisen identiteetin rakentumisen avulla. (ks. myös Sutinen 1997.)

Tullakseen toimeen ympäristössään ihminen tarvitsee sosiaalisen toiminnan kenttää ja kieltä jäsentämään maailmaa ja päämääriään. Aaltola (1998, 60) korostaa, että opettajat ja oppijat toimivat ennen kaikkea sosiaalisessa todellisuudessa; opetustyössä on kyse sosiaalisen todellisuuden ylläpitämisestä ja muuttamisesta. Millaista sosiaalista todellisuutta siis tuutor toiminnallaan viestii suhteellaan opiskelijoihin ja yliopistoon? Millaista todellisuutta opiskeluryhmä toimintansa kautta välittää? Aaltola (emt., 60–64) lähestyy opettajan toimintaa kahdesta näkökulmasta, jotka jäsentävät hyvin myös kasvatustieteen tuutorin roolia: *Opetus tekniikkana* korostaa representaatiota, opettavien asioiden huolellista kuvaamista ja esittämistä. Tällöin tuutor nähdään asiantuntevana auktoriteettina, ns. faktaopettajana, jonka oletetaan jakavan olennaista tietoa oppijoille. Kyse on tällöin myös heikon konstruktivismiin tapaisesta tilanteesta, jossa oppija itse asiassa hyväksyy tuutorin luoman käsityksen opittavasta asiasta. *Opetus dialogina* puolestaan korostaa yhteyksien rakentamista niin ihmisten kuin asioidenkin välille (ks. myös Heikkinen 1998, 54). Sarja (1995) määrittää dialogin kahden tai useamman ihmisen väliseksi kommunikatiiviseksi suhteeksi, jonka tarkoituksena on uuden luominen ja yhteisen ymmärryksen synnyttäminen. Dialogisessa tiedon hankinnassa ei Sarjan mukaan luoteta empiiriseen havaintoon tiedon lähteenä, eikä näin myös valmiiksi annettuun käsitykseen asiasta, vaan tieto muodostuu kommunikatiivisissa käytännöissä ja niiden välisissä vuoropuheluissa (ks. myös Varto 1994, 108).

### **Toiminta ja tavoitteet ohjaavat tiedon muodostusta**

Tiedon muodostumiseen vaikuttavat toiminnan päämäärät ja ympäristö (Aaltola 1998, 45–46). Tähän nähden oppiminen on hyvin yksilöllistä johtuen siitä, että oppijoiden kokemukset ja toiminnan päämäärät ovat erilaisia. Konstruktivismiin taustalla vaikuttavan funktionalistisen psykologian mukaan inhimillinen toiminta on ymmärrettävää, kun ymmärretään, mikä on toiminnan

funktio eli mitä tavoitetta toiminta palvelee yksilön elämässä (Rauste-von Wright & von Wright 1994, 116). On varsin luontevaa ajatella, että ihminen hakee omien tavoitteidensa mukaista tietoa. Toisaalta voidaan ajatella niinkin, että toiminta ja kokemukset synnyttävät uusia tavoitteita tai muuttavat tavoitteiden sisältöä. Aaltolan (1988, 50) mukaan toiminta, sen pohjalta muodostuvat kokemukset ja suhde ympäristöön vaikuttavat siihen, millaisia tavoitteita yksilö asettaa tulevalle toiminnalle, miten hän suhtautuu uuden tiedon hankkimiseen ja mitä hän oppii. Toimintaa säätelemällä voidaan vaikuttaa kokemusten syntyamiseen ja sitä kautta myös oppimiseen.

Pragmatisti G. H. Mead (Mead 1934; ks. myös Sutinen 1997, 78–79) käsittelee toiminnan suuntautumista ja tietoisuutta. Elämän perusprosessiin kuuluu, että olemme aktiivisessa suhteessa ympärillämme oleviin objekteihin ja tietoisia ympärillämme tapahtuvista prosesseista. Toimiessaan yksilö luo kokemustensa pohjalta orientaatiota tulevasta. Mead halusi kiinnittää huomion toiminnan kontekstiin ja yksilön ulkopuolella olevaan sosiaaliseen todellisuuteen tiedon muodostuksen osana unohtamatta kuitenkaan sitä, että yksilön aikaisemmat kokemukset ja tieto luovat pohjan uuden tiedon hankkimiselle. Mieltisen (1996, 7) mukaan myös Peirce tähdentää, että käyttök konteksti antaa tiedolle merkityksen. Pedagogisesta näkökulmasta tämä tarkoittaa sitä, että olisi löydettävä yksilöllisiä tavoitteita ja elämäntilanteita tukevia oppimispolkuja. Samalla uuden oppiminen tulisi pystyä kytkemään yksilön aikaisempiin kokemuksiin ja tietoon. Sekä opiskelijan että tuutorin toiminnan näkökulmasta on kysyttävä, minkälaisia toiminnan orientaatioita avoin yliopisto toimintakontekstina luo ja miten aikaisemmat kokemukset heijastuvat näissä orientaatioissa.

**Tutkiva ja refleктоiva ote ovat avaintekijöitä uuden tiedon jäsentämisessä**  
Kelly (1986, 50–52) kuvailee William Jamesin ajattelua ja toteaa, että Jamesin mukaan ihmisen ajattelu suuntautuu organismin tarpeiden tyydyttämiseen. Ihminen ajattelee ratkaistaakseen ongelman, jonka hän kohtaa. James tarkasteli tiedon ja totuuden luonnetta yksilökeskeisesti: jokainen organismi kohtaa omia erityisiä ongelmia, se ajattelee, asettaa hypoteeseja ja toimii niiden mukaisesti ratkaistaakseen ongelmia; onnistuneet eli toimivat hypoteesit varastoidaan muistiin tulevia tilanteita varten (ks. James 1913, 31–57). Jamesin (emt., 56) mukaan tiedon totuudellisuus on ihmiselle sitä, minkä hän katsoo toimivaksi.

Dewey (1933) korosti tiedon luonnetta kokeilevana, hypoteettisena, alati muuttavana ja kehittyvänä. Vaikka kokemukset ovat henkilökohtaisia, hän näki tiedon ja totuuden laajempina kuin subjektiiviset kokemukset. Deweyn (1933, 107–115) mukaan tieto kehittyy muodostamalla ja testaamalla hypoteeseja. Tietoa ei siis voida käsittää eräänlaisena katselemisena (spectator of knowledge), vaan tieto liittyy aina ihmisen aktiiviseen toimintaan kokemuksen järjestämisessä ja tosiasioiden perustelemisessä. (Kelly 1986, 47, 53–61; Niiniluoto 1986, 50–52.) Tästä näkökulmasta oppiminen on siten yksilön

omista kokemuksista nousevien ”tutkimusongelmien” ratkaisemista. Tämä tarkoittaa pedagogisessa mielessä sitä, että opetus olisi ankkuroitava oppijan arkitodellisuuteen sekä henkilökohtaiseen kiinnostukseen ja aktiivisuuteen lähteä etsimään juuri sitä tietoa, jota oppija itse kokee tarvitsevansa.

Konstruktivismi korostaa tiedon muodostuksessa voimakkaasti ihmisen oman toiminnan ja aktiivisen ajattelun tärkeyttä. Yksilö kerää toimintansa kautta kokemuksia, jotka järjestetään uudelleen, rekonstruoidaan, oppimisprosessissa. Deweyn (1951, 26–30) mukaan pelkkä toiminta ja kokeilu eivät sellaisenaan ole vielä riittäviä oppimisen kannalta, vaan oppiaksemme meidän tulee pohtia ja arvioida niitä seuraamuksia, joita toiminnasta aiheutuu. Ajattelun ja reflektion avulla saamme käsityksen toiminnan ja siihen liittyvien seuraamusten yhteyssuhteista ja tätä kautta kokemukset saavat kehittävän ja kasvattavan merkityksen. (Dewey 1957, 7–8; ks. myös Kiviniemi 1994, 58.) Tuutoroinnissa keskustelevan toimintakulttuurin luominen sekä opiskelijoiden ohjaaminen oman oppimisen arviointiin ovat keskeisiä keinoja reflektiivisen ajattelun kehittämiseksi. Vastaavanlaisia reflektiivisyyden kehittymistä tukevia toimintatapoja olisi otettava käyttöön myös tuutoreiden omassa toiminnassa.

### **3.3 Uuden työskentelytavan muotoutuminen Kehitys, oppiminen ja opetus -opintojaksolla**

Uudenlaisen tuutorointimallin kokonaisuus alkoi hahmottua ensimmäisen kerran kevään 1998 aikana, jolloin mallia päätettiin kokeilla tulevan lukuvuoden kasvatustieteen perusopintojen Kehitys, oppiminen ja opetus -opintojaksolla. Työskentelyn etenemisen pääperiaatteet kuvattiin kesän aikana painettavaan opiskeluoppaaseen. Konkreettiset suunnitelmat opintojakson tuutoroinnista tehtiin syksyllä 1998, osittain myös sitä mukaa, kun työskentely tuutorryhmissä eteni. Tutkijalla itsellään yliopistonopettajan roolissa oli päävastuu työskentelyn kuvaamisesta opiskeluoppaaseen. Tutkimukseen osallistuneiden tuutoreiden rooli oli toimia taustalla työskentelytavan ideojana ja myöhemmin tuutoroinnin toteuttajana.

#### **3.3.1 Linjaukset tavoitteenasettelussa lähtökohtana tuutoroinnin suunnittelulle**

Keväällä 1998 avoimen yliopiston kasvatustieteen yliopistonopettajat sekä Jyväskylässä että Kokkolassa käynnistivät kasvatustieteen perusopintojen tavoitteita koskevan arvokeskustelun. Tämä oli tarpeellista, koska senhetkiset tavoitteet koettiin toisistaan irrallisiksi ja sisältävän implisiittisiä vaatimuksia, jotka aiheuttivat epäselvyyttä oppimistehtävien arvioinnissa. Yliopistonopettajat kokivat, että yhteisesti asetetut tavoitteet hukkuvat yksittäisten oppimis-

tehtävien palautteenannon käytänteiden taakse, eikä ole riittävästi pohdittu yhdessä tavoitteenasettelua ja oppimistehtävien laatimista ohjaavia arvoja ja ihanteita sekä oppimiskäsityksiä. Ajatus perinpohjaisesta arvokeskustelusta kariutui kuitenkin kevään työkiireisiin ja tiivistyi lopulta muutamaa näkemysten vaihtoon ja argumentointiin sähköpostitse ja epävirallisissa kahvipöytäkeskusteluissa. Keskustelu tuotti kuitenkin linjauksia tulevan opintokokonaisuuden tavoitteenasetteluun ja esitetyt kommentit tukivat tuutoroinnin kehittämisprosessin aikana jäsentynyttä teoreettista orientaatiota. Seuraavaa on esitetty kaksi esimerkkiä käydystä keskustelusta:

“Pohdin viikonloppuna kovasti niitä arvoja ja oppimiskäsityksiä, joihin olemme virallisesti sitoutuneet ja sitä, miten esim. Raisan ja Annukan esittämät asiat (yliopistonopettajien suunnittelupalaverissa 6.2.1998) liittyisivät niihin. Minusta Raisan näkemys siitä, että kasvatustieteen opiskelulla tulisi olla opiskelijalle jotakin käytännön hyötyä, on virallinen ja edelleen tavoiteltava ihanne. Ilmoitammehan opiskeluoppaassamme, että kasvatustieteen opetuksen taustalla on humanistinen arvopohja ja konstruktivistinen oppimiskäsitys. Kyllä minusta kasvatustieteen perusopintojen päätavoitteena on edelleen oltava se, että opiskelija oppii teoriatietoa ja käsitteitä, joiden avulla hän voi jäsentää omaa oppimistaan ja toimintaansa kasvattajana/opettajana. Maailmankuvan avartuminen ja itsereflektioidot liittyvät tähän...” (Yliopistonopettajan kommentti sähköpostissa 9.2.1998)

“Minuun iski erityisesti Annukan kommentti opiskelijan omista tavoitteista. Jos haluamme ehdottomasti olla noudattamassa juuri konstruktivistista oppimiskäsitystä, eikö juuri oppijan oma tavoitteenasettelu ole keskeisellä sijalla opinnoissa. Kaikki tiedämme varsin hyvin, että emme voi koskaan toteuttaa näitä opintoja täysin konstruktivismin oppien mukaisesti yksilöä ohjaten ja tukien, hänen aikaisemmat tietorakenteensa huomioiden (johan avoin olisi konkassa alta aikayksikön)... Annukan mainitsemat raamit tai vaihtoehtoiset suunnat ohjaukseen voisivat määrittää kunkin oppijan omista lähtökohdista käsin ja tähän suuntaanhan olemme jo osin menossa mm. itsearviointilomakkeessa...” (Yliopistonopettajan kommentti sähköpostissa 13.2.1998)

### **Kehitys, oppiminen ja opetus -opintojakson tavoitteet**

Kehitys, oppiminen ja opetus -opintojakson (5 ov) yleisiksi tavoitteiksi asetettiin lukuvuosina 1998–1999 ja 1999–2000, että opiskelija

- perehtyy ihmisen kehitystä koskeviin keskeisiin peruskäsitteisiin ja teoreettisiin selitysmalleihin sekä oppii soveltamaan niitä arkielämän tilanteiden tulkinnassa
- tarkastelee erityisesti kontekstuaalisuuden ja sosiaalisen vuorovaikutuksen merkitystä oppimisessa ja kehityksessä
- pohtii omakohtaista näkemystään kasvattajana, opettajana sekä kehityksen ja oppimisen tukijana
- oppii itsearviointitaitoja

Viimeinen tavoitekohta tarkentui lukuvuoden 2000–2001 opiskeluoppaaseen uuden tuutorryhmätyöskentelyn ansiosta siten, että opiskelija arvioi omaa oppimistaan jatkuvana prosessina sekä osallistuu ryhmässä toteutettavaan ongelmanratkaisuprosessiin ja antaa palautetta ryhmän työskentelystä sen eri vaiheissa. (Collin ym. 1998; Collin ym. 1999; Aholainen ym. 2000.)

### **3.3.2 Malli uudesta tuutorryhmätyöskentelystä**

Tuutoroinnin kehittämisen tavoitteita voidaan tarkastella sekä opiskelijan että tuutorin näkökulmasta: Toisaalta tavoitteena oli vastata niihin tarpeisiin, joita opiskelijat esittivät kasvatustieteen perusopintojen oppimistehtävistä ja suoritustavoista. Toisaalta tavoitteena oli löytää tuutoroinnille mielekkyyttä ja selkiyttää tuutorin roolia kasvatustieteen ohjausmallissa. Nämä tavoitteet konkretisoituivat käytännöllisen ja teoreettisen pohdinnan tuloksena työskentelymalliin, jonka perustavia elementtejä ovat ongelma-perustainen ja tutkiva oppiminen, tuutorryhmä oppimisen sosiaalisena kontekstina, opiskelijan oman toiminnan reflektointi ja arviointi sekä tuutorin rooli työskentelyn ohjaajana ja arvioijana.

#### **Ongelma-perustainen ja tutkiva oppiminen**

Pohdimme tuutoreiden kanssa, millaisen työskentelyn kautta opiskelijat saadaan kiinnostumaan teoreettisen tiedon opiskelusta niin, että se johtaisi omakohtaisen kasvattajuuden pohdintaan ja tiedon soveltamiseen (ks. luku 3.2.1). Päädyimme malliin, jossa valmiiden oppimistehtävien sijaan opiskelijat yhdessä tuottavat oppimistehtävän ja muotoilevat siinä itse kukin omaa kiinnostustaan vastaavat ongelma-alueet jaksolle asetettujen tavoitteiden suunnassa. Oppiminen haluttiin nähdä prosessina, jonka lähtökohtana ovat käytännön kasvatustilanteissa havaitut ongelmat ja joka johtaa tutkivaan uuden, soveltavan tiedon hankkimiseen ja ongelmanratkaisuun (ks. luku 3.2.2). Malinen (2000, 66) on todennut aikuisen oppimista koskevassa teoria-analyysissään, että todelliset oppimiskokemukset ovat yhteydessä oppijan omakohtaiseen elämäkokemukseen. Kasvatustieteen perusopinnoissa oppimisen kannalta onkin olennaista, millainen oppimistehtävä edistää oppimis- ja elämäkokemuksen rajapinnan löytämistä. On luontevaa ajatella, että mitä enemmän opiskelijat voivat itse vaikuttaa oppimistehtävän muotoiluun, sitä paremmin tehtävän avulla on mahdollista saavuttaa yhtymäkohtia opiskelijan elämäkokemuksiin.

Oppimistapahtuman ymmärtäminen ongelma-perustaisena ja tutkivana prosessina on viime aikoina noussut mielenkiinnon kohteeksi useissa opetuksen kehittämis- ja tutkimusprojekteissa (esim. Hakkarainen 1998; Hakkarainen, Bollström-Huttunen & Pyysalo 2003; Nieminen, Sauri & Lonka 2003). Näiden käsitteiden yhteydessä esitetään erilaisia oppimisprosessin kuvauksia, jotka näyttäisivät viittaavan erilaisiin oppimisteoreettisiin painotuksiin.

Tutkivan oppimisen käsitteen yhteydessä korostetaan konstruktivistista lähtökohtaa tiedon rakentamisesta ja käsitteellisestä ymmärtämisestä, ongelma-perustainen oppiminen puolestaan painottaa enemmän kokemuksellisuutta ja sen reflektointia oppimisen perustana. (ks. esim. Hakkarainen, Lonka & Lipponen 1999; Poikela & Poikela 1997; 1999.) Kasvatustieteen perusopintojen opiskelussa nähdään tärkeänä tieteenalan peruskäsitteiden ja keskeisten teorioiden tunnistaminen ja ymmärtäminen, mutta yhtä olennaista on myös oman kasvattajuuden pohtiminen ja arkielämän tilanteiden tulkitseminen tämän uuden tiedon valossa. Edellä esitetyt oppimisteoreettiset painotukset voidaan nähdä toisiaan täydentävinä ja tukevan sitä teoreettista esiyymmärrystä, joka on ollut suuntaamassa tuutoroinnin kehittämistä.

Ongelmaperustaisen ja tutkivan oppimisen käsitteiden yhteydessä korostetaan myös uudenlaisen oppimiskulttuurin omaksumista, joka edellyttää eri oppiaineiden välisten opetussuunnitelmien integrointia ja eri tieteenalojen rajojen uudelleenarviointia. Toimintatapaa perustellaan sillä, että oppimisprosessin käynnistävät sekä tiedolliset että käytännöstä nousevat aidot ongelmat ovat usein monitieteisiä ja oppiainerajat ylittäviä kokonaisuuksia. (Hakkarainen, Lonka & Lipponen 1999; Poikela 1998, 13–19.) Jo tuutoroinnin kehittämistyön alkuvaiheessa huomattiin, että kehittäminen koskee myös opetussuunnitelmaa; kehittämisen sisältö näytti liittyvän enemmän pedagogisiin kuin organisatorisiin kysymyksiin. Laajempi opetussuunnitelman arviointityö ja kehittäminen katsottiin käytettävissä olleilla resursseilla kuitenkin mahdolliseksi. Niinpä kehitetty työskentelymalli rajattiin tietoisesti kasvatustieteen perusopintojen opintovaatimusten ja tavoitteiden sisälle. Tarkoituksena ei ollut lähteä systemaattisesti noudattamaan tiettyä tutkivan oppimisen tai ongelma-perustaisen oppimisen kaavaa, vaan ensisijainen tarkoitus oli löytää toimintatapa, joka vastaisi tuutoreiden ja opiskelijoiden esille nostamiin käytännöllisiin tarpeisiin.

### **Ryhmä oppimisen sosiaalisena kontekstina**

Oppimisprosessi määrittyi kehitetyssä työskentelymallissa pitkälti yhteisöllisenä projektina, jossa tuutoriryhmä pyrkii jalostamaan kunkin itsenäisesti hankkimaa tietoa ja rakentamaan näin yhteistä ymmärrystä asettamansa oppimistehtävän suunnassa. Tähän yhteiseen ymmärrykseen on tarkoitus päästä ryhmässä käytävällä dialogilla ja pohtimalla opittuja asioita yhdessä. Työskentelyn pohjalta ryhmä tuottaa yhteisen loppuraportin, joka ilmentää ryhmän oppimisprosessin tuloksena syntynyttä uutta ymmärrystä opiskeltavasta asiasta.

Konstruktivismiin painotusten mukaan oppiminen on toisaalta yksilöllinen tiedon konstruointiprosessi, toisaalta sosiaalinen vuorovaikutustapahtuma. Kasvatustieteen opiskelussa yksilöllisen tiedon ja ymmärryksen rakentuminen perustuu sekä oppijan aikaisempiin tietoihin ja kokemuksiin että tuutoriryhmässä käytävään dialogiin, jossa sosiaalisen vuorovaikutuksen kautta tieto saa yksilöllistä näkökulmaa laajempia merkityksiä. Järvelä ja Niemivir-

ta (1997) korostavat, ettei sosiaalinen konteksti tai sosiaalinen yhteistoiminta sellaisenaan johda syvälliseen oppimiseen; on kiinnitettävä huomiota myös siihen, miten kommunikaatioympäristö tukee kunkin yksilön tavoitteellista ja omaehtoista oppimista. On mahdollista, että sosiaalinen tilanne tuutorryhmässä saattaa muodostua liian painostavaksi sosiaalisilta valmiuksiltaan heikommille yksilöille. Dialogia ei siis voida pitää itsetarkoituksena eikä dialogin onnistumista itsestäänselvyytenä.

### **Oman toiminnan ja ajattelun reflektointi**

Reflektion kautta on mahdollista päästä käsiksi oppimisen lähtökohtana oleviin tiedollisiin, motivationaalisiin ja sosiaalisiin tekijöihin sekä arvioida tämän pohjalta omaa oppimisprosessia (ks. luku 3.2.2 reflektion merkityksestä oppimisessa). Kehitetystä työskentelymallissa reflektiota pyritään tietoisesti ylläpitämään oppimispäiväkirjan ja tuutorryhmässä käytävien keskustelujen avulla.

Oppimispäiväkirjassa opiskelija pohtii omakohtaisesti opiskeltavaa asiaa. Hän miettii opiskelunsa lähtökohtia (odotuksia, toiveita, henkilökohtaisia tavoitteita ja opiskelunvalmiuksia), analysoi omia henkilökohtaisia oppimiskokemuksiaan työskentelyn aikana sekä arvioi tavoitteisiin pääsemistään ja työskentelyään ryhmässä. Schumacherin ja Gradwohlin (1991) mukaan kirjoittaminen sopii oppimisen työvälineeksi silloin, kun on tarkoitus edistää ymmärtämistä, muuttaa opiskelijoiden käsityksiä ja kehittää heidän ajattelutaitojaan. Kirjoittaessaan käsityksistään, lukemastaan ja ryhmässä käydyistä keskusteluista opiskelija joutuu väistämättä kohtaamaan oman toimintansa oppijana. Oppimispäiväkirjan tarkoituksena on kuvata yksilöllistä tiedon rakentumista ja ymmärryksen kehittymistä. Samalla oppimispäiväkirja itsessään toimii välineenä opiskelijan metakognitiivisten ja reflektiivisten taitojen kehittymisessä (Tynjälä 1999, 25).

Reflektio on olennainen osa myös tuutorryhmän tapaamisia. Jokaisen tuutorikokoontumisen päätteeksi tuutorryhmässä on tarkoitus arvioida yhdessä käytyjen keskustelujen laatua ja sisältöä sekä työskentelyn onnistumista. Tämän ajatellaan edistävän yhteisen ymmärryksen muodostamista ryhmässä.

### **Tuutorin ja tuutoroinnin uudelleenmäärittävä rooli**

Kasvatustieteen monimuoto-opetuksessa korostuu oppijan itsenäinen oppiminen sekä yliopistonopettajan rooli palautteenantajana ja arvioijana. Tuutor mielletään lähinnä opiskelijoiden avustajaksi ja tukijaksi. Tämä asetelma heijastuu eri osapuolten väliseen vuorovaikutukseen ja samalla itse oppimiseen. Ohjaustilanteissa tuutor saattaa turhautua, jos opiskelijat kommunikoivat suoraan yliopistonopettajan kanssa. Opiskelijat saattavat myös pitää tuutoria luotsinaan, jonka avulla he selviytyvät oppimistehtävistä. Opiskelu muuttuu tämän myötä suorituspainotteiseksi. Tuutorin rooli tässä ohjausmallissa on siten epämääräinen.



Uudessa työskentelymallissa opiskelijat, tuutor ja yliopistonopettaja muodostavat oppimisverkoston, jossa vuorovaikutus eri osapuolten kesken on tärkeää. Tuutorilla on entistä selkeämpi rooli työskentelyprosessin ohjaajana ja arvioijana. Koska oppiminen perustuu opiskelijoiden omista intresseistä nousevaan, yhdessä tuotettuun oppimistehtävään, jossa uusi tieto rakentuu sosiaalisesti ryhmän toiminnan kautta, tuutorin rooli on edistää tätä tiedonkonstruointiprosessia sekä sisällöllisesti että toiminnallisesti. Tuutor on paitsi yksi tiedon käsittelijä, pohtija ja oppija, niin myös työskentelyprosessin ohjaaja. Yliopistonopettaja ja tuutor toimivat toisiinsa nähden kollegiaalisessa suhteessa suunnitellen yhdessä työskentelyn etenemistä ja toteuttaen arviointia.

## 4 TUUTORRYHMÄTYÖSKENTELYN AIKANA KERÄTTY AINEISTO JA SEN ANALYSOINTI

### 4.1 Aineiston keruu ja aineiston valmistelu analysointia varten

Tutkimuksen aikana seurasin kymmenen tuutorryhmän työskentelyä lukuvuosien 1998–1999 ja 1999–2000 aikana toimien itse kolmen tuutorryhmän tuutorina ja kaikkien ryhmien yliopistonopettajana. Ennen työskentelyä kokoonnuimme työskentelyä ohjaavien tuutoreiden kanssa suunnittelemaan Kehitys, oppiminen ja opetus -opintojakson ohjausta, tavoitteita ja toteutusta. Työskentelyn aikana pyrin vierailemaan toisten tuutoreiden ohjaamisissa tuutorryhmissä ainakin kerran. Roolini yliopistonopettajana oli tuolloin arvioida työskentelyvaihetta ja -suunnitelmaa sekä saada tuntumaa ryhmän työskentelystä lopputuotoksen arviointia varten. Samalla sain tutkijana mahdollisuuden soluttautua toisiin ryhmiin tekemään havaintoja. Työskentelyn aikana vaihdoin tuutoreiden kanssa ajatuksia ja kokemuksia myös puhelimitse. Työskentelyn loppuvaiheessa kokoonnuimme jakamaan kokemuksiamme ja arvioimaan työskentelyä. Tämä rajatusti jakson suunnittelun, toteutuksen ja arvioinnin käsittävä sykli toteutui kaksi kertaa tutkimuksen aikana. Näitä tuutorin näkökulmaa valottavia havaintoja ja kokemuksia olen koonnut äänikasetille, tutkimuspäiväkirjaan ja fläppipaperille. Aineisto on tältä osin kirjavaa sisältäen autenttista, tutkijan tulkitsemaa sekä yhdessä tuutoreiden kanssa pohdittua materiaalia. Aineistosta esiin nousseet näkökulmat ovat kypsyneet tutkijan mielessä. Tarkoituksena on ollut säästää tämän aineiston koskemattomuus ja subjektiivisuus, ja saattaa tämä aineisto vuoropuheluun opiskelijan näkökulmasta nousevien kysymysten kanssa. Jakson päätteeksi käydyt opiskelijoiden ja ohjaajien yhteiset arviointikeskustelut muodostavat myös osan tutkimusaineistosta. Edellä esittelemäni tuutorin näkökulmaa valottavan aineiston tapaan, hyödynsin arviointikeskusteluja tarkastelemalla niitä opiskelijan näkökulmasta nousevien kysymysten valossa.

Osana opintojakson suoritusta opiskelijat kirjoittivat oppimispäiväkirjaa, jossa heitä pyydettiin kirjoittamaan opiskelunsa lähtökohdista, odotuksista ja henkilökohtaisista tavoitteistaan. Lisäksi he pohtivat oppimisprosessiaan ja työskentelyään tuutorryhmässä ja arvioivat, kuinka hyvin he olivat omasta

mielestään saavuttaneet opintojaksolle asetetut tavoitteet. Työskentelyn periaatteet kuvailtiin opiskelijan opiskeluoppaaseen, oppimispäiväkirjan ideaa reflektion apuvälineenä haluttiin erityisesti korostaa (liite 2). Oppimispäiväkirjat sain opiskelijoiden luvalla tutkimuskäyttöni opintojakson päätyttyä.

Noin puolet oppimispäiväkirjoista oli kirjoitettu käsin, puolet tietokoneella. Luin ensimmäisen kerran oppimispäiväkirjat yliopistonopettajana – oppimista ja opintosuoritusta arvioivana henkilönä. Perehtyessäni oppimispäiväkirjoihin myöhemmin tutkimusmielessä niiden sisältö oli jo ennalta tuttua ja minulle oli muodostunut tuntuma siitä, mistä asioista opiskelijat kirjoittavat. Ennen analysointivaiheiden läpikäymistä, kirjoitin käsinkirjoitetut oppimispäiväkirjat puhtaaksi tekstinkäsittelyohjelmalla ja koneella kirjoitetut versiot skannasin tekstitiedostoiksi. Näin pääsin neutraalimpaan suhteeseen tekstien kanssa ja irti yliopistonopettajan arvioivasta roolista. Oppimispäiväkirjoista muodostui yksi mapillinen koneella kirjoitettua tekstiaineistoa. Oppimispäiväkirjojen laajuus vaihteli opiskelijakohtaisesti kahdesta kymmeneen sivuun koneella kirjoitettua tekstiä. Oppimispäiväkirjojen lisäksi kokosin opiskelijoilta portfoliot, joissa he arvioivat työskentelyään opintojaksolla. Olen käsitellyt tätä aineistoa yhtenä kokonaisuutena ja käytän siitä nimeä oppimispäiväkirja-aineisto.

## **4.2 Tiedon itujen rakentuminen oppimispäiväkirjojen analysoinnin avulla**

Oppimispäiväkirja-aineisto muodostaa tutkimuksen laajimman aineiston. Oppimispäiväkirjojen analysoinnissa hyödynsin Glaserin ja Straussin (1967) kehittämää aineistolähtöistä grounded theory -menetelmää. Sen mukaan tutkimuksen alussa aineisto hankitaan avoimen otannan periaatteella, joka muistuttaa harkinnanvaraista otantaa. Tavoitteena on saada mahdollisimman kattavasti relevanttia aineistoa. Kun aineistoa on analysoitu ja tutkija alkaa havaita aineistostaan keskeisiä ilmiöitä, hän siirtyy teoreettiseen otantaan. (Glaser & Strauss 1967, 45–77; Strauss & Corbin 1990, 176.) Sen tehtävänä on aineiston pohjalta rakennettujen kategorioiden ja niiden ominaisuuksien kehittäminen. Aineiston hankintaa jatketaan, kunnes uusi aineisto ei tuo enää lisäarvoa tutkittavaan ilmiöön. Tätä analyysin vaihetta kutsutaan teoreettiseksi saturatiopisteeksi (Glaser & Strauss 1967). Lähdin purkamaan oppimispäiväkirjojen tekstejä tuutorryhmä kerrallaan tavoitteenani analysoida 63 oppimispäiväkirjaa (10 tuutorryhmän opiskelijan oppimispäiväkirjat). Kun 44 oppimispäiväkirjaa kahdeksasta eri tuutorryhmästä oli analysoitu, aineisto ei näyttänyt tuottavan enää uusia luokituksia ja ominaisuuksia. Jatkoin kuitenkin aineiston analysointia siihen saakka, kunnes kaikkien kahdeksaan tuutorryhmään kuuluvien opiskelijoiden oppimispäiväkirjat oli analysoitu. Oppimispäiväkirjoja palautettiin arvioitavaksi vielä aineiston analysointivaiheen aikana. Oppimispäiväkirja-analyysi kattoi siten yhteensä 51 oppimispäiväkirjaa.

Laadullisen aineiston systemaattisessa analysoinnissa grounded theory -menetelmän mukaan on keskeistä jatkuvan vertailun menetelmä (constant comparative method). Aineistoa analysoidaan koodausorientoituneella menetelmällä. Tällöin oletetaan, että analyysin kautta tutkija pystyy hahmottamaan aineistosta kategorioita ja selvittämään niiden välisiä suhteita. Olenaista on kuitenkin aineiston eri osien jatkuva vertailu, jonka avulla analyysi pysyy tarkkana ja kontrolloituna. (Glaser 1992.) Tässä menetelmässä on kolme eri vaihetta: avoin koodaus, akselikoodaus ja selektiivinen koodaus (Strauss 1987; Strauss & Corbin 1990, 58). Avoimen koodauksen toteutumista kuvaan luvussa 4.2.1, akselikoodausta ja sen tuloksena syntyneitä tematisointia luvuissa 4.2.2 ja 5–8 sekä selektiivistä koodausta ja sen tuloksena syntyneitä käsitteellistämistä kuvaan luvuissa 4.2.3, 9 ja 10.2.

#### **4.2.1 Oppimispäiväkirja-aineiston pilkkominen analyysiyksiköihin**

Avoimen koodauksen vaiheessa hankittua aineistoa tarkastellaan luokittelemalla jokainen tapahtuma niin moneen kategoriaan kuin aineisto antaa mahdollisuuden. Kategorioita vertaillaan aineiston sisällä muihin samaan kategoriaan koodattuihin tapahtumaryhmiin. Aineiston luokittelu tapahtuu alustavien tutkimusongelmien, niin kutsuttujen tutkimusideoiden perusteella. (Strauss & Corbin 1990.)

Strauss ja Corbin (1990, 37–38) kirjoittavat, että tutkimusongelmat ovat alussa avoimia ja laajoja. Ne identifioivat tutkittavan ilmiön ja osoittavat, mistä tutkija on kiinnostunut. Oppimispäiväkirjojen arviointi yliopiston-opettajana tuotti minulle käsityksen, mistä teemoista opiskelijat kirjoittavat oppimispäiväkirjoissaan ja minkälaisia asioita he reflektoivat. Tätä oppimispäiväkirjojen tematisoitumista voidaan sanoa myös alustavaksi tutkimusongelmaksi analysoinnin alkuvaiheessa. Olin kiinnostunut myös kommenteista, joissa käsiteltiin ryhmässä oppimista, ohjausta, työskentelytapaa sekä oppimis- ja elämäkokemuksen yhteennivoutumista. Nämä teemat nousivat aikaisemman teoreettisen orientaationi ja esiymmärryksen kautta.

Avoimen koodauksen vaiheessa käytin apuna laadullisen aineiston analyysiin tarkoitettua Nud.Ist (Non-numerical, unstructured data-indexing, searching and theorizing) -tietokoneohjelmaa. Ohjelman avulla pyritään helpottamaan analysointiprosessin teknistä suorittamista, sillä luokiteltu aineisto on helppo hakea uudelleen ja tarkistaa luokittelun pätevyys. Avoimen koodauksen vaihe ei ole tutkijalle pelkästään tekninen suoritus, vaan jo tuossa vaiheessa aineisto herättää kysymyksiä ja alustavia tulkintoja. Näitä pystyin aineiston luokittelun ohessa kirjoittamaan ohjelman avulla ns. memoiksi. Glaser ja Strauss (1967, 107) korostavat memojen kirjoittamista grounded theory -menetelmän olennaisena osana. Koodausvaiheessa kirjoittamani muistiinpanot auttoivat minua säilyttämään opiskelijan kirjoittaman kommentin

omassa kontekstissaan. Myös tässä koodausvaiheessa tekemäni tulkinnat ja kysymykset auttoivat minua tutkijana hahmottamaan tutkimusprosessia.

Ennen varsinaista avoimen koodauksen vaihetta tietokoneella luin oppimispäiväkirja-aineiston muutaman kerran läpi harjoittelemalla samalla tulevaa luokitusta. Tässä vaiheessa kiinnitin erityistä huomiota ryhmään liittyviin kommentteihin ja alleviivasin niitä tekstiin. Samalla nousi esiin kysymyksiä ja tulkintoja, jotka kirjoitin muistiin. Huomasin, että luokitukset tarkentuivat lukukertojen jälkeen, ja tällaisen alustavan lukemisen kautta sain valmennusta aineiston lukutapaan. Samalla testasin asennettani kommentteihin, sillä olinhan tehnyt ensimmäisen tutustumisen aineistoon sisältöjä arvioivana yliopistonopettajana.

### **Aineistosta noussut kategorisointi ja luokitus**

Analyysin tuloksena muodostui 48 analyysiluokkaa, jotka ryhmittivät seuraaviin viiteen kategoriaan (ks. myös liite 3):

1 *Ryhmä oppimisen sosiaalisena kontekstina* -kategoria sisälsi 15 analyysiluokkaa. Niissä opiskelijat kirjoittivat halukkuudestaan ryhmätyöskentelyyn, ryhmän jäsenten näkemysten yhdenmukaisuudesta tai ristiriitaisuudesta, suhtautumisesta toisiin opiskelijoihin tai yhteistyöhön, roolistaan ja tuntemuksistaan ryhmän jäsenenä, ryhmässä tapahtuvista muutoksista, ryhmän jäsenten erilaisista lähtökohdista ja yhteisen kielen löytymisestä, ryhmän normeista ja työmoraalista, vuorovaikutuksesta ja keskustelun aktiivisuudesta, ryhmän henkisestä ilmapiiristä ja vahvuuksista, vertaistuutoroinnista, ryhmän tuesta ja kannustavuudesta, leimatuksi tulemisen tai kritiikin pelosta, ryhmän jäsenten ikäeroihin liittyvistä asioista sekä omista vaikuttamismahdollisuuksista ja tasavertaisuuden tai hallitsevuuden kokemuksista sekä ryhmässä tehdyistä työnjaollisista ratkaisuisista.

2 *Suhde opiskeltavaan asiaan* -kategoria muodostui hierarkisemmaksi kuin edellinen kategoria. Kategorian sisällä jäsenyi viisi pääluokkaa, joista kaksi ensimmäistä jäsenyi alaluokkiin: Ensimmäinen pääluokka "Suorittamiskehinen raportointi" sisälsi työvaiheen tai työskentelymenetelmän ja näihin liittyvien vaikutelmien raportointia tai kommentteja siitä, mitä on tehty tai tullaan tekemään. Tämän pääluokan neljä alaluokkaa käsittelivät suoriutumiseen liittyvää tunnetta, omaa panosta ryhmätyöskentelyssä, ryhmäläisten panosta ryhmätyöskentelyssä sekä mallivastauksen etsimistä. Toinen pääluokka "Sisältöjä prosessoiva raportointi" muodostui ymmärtämään pyrkivästä ja kommentoivasta – oman näkökulman tai arvioinnin tuovasta kirjoittamisesta kirjallisuuden, teeman tai keskustelun pohjalta. Sen alaluokat sisälsivät pohdintoja siitä, miten opiskeltavat asiat kytkeytyivät opiskelijan arkitodellisuuteen ja miten opiskeltavat asiat näkyivät senhetkisisissä yleisissä keskusteluissa. Loput kolme pääluokkaa muodostuivat kirjatietoa referoivasta tai keskusteluja toistavasta kirjoittamisesta, opiskelun motiiveista ja opiskelumotiivaatiosta sekä opiskelijan kokemasta sisältöihin liittyvästä jäsenyneisyydestä tai jäsentymättömyydestä tai aiheen rajautumisesta.

3 *Tuutorointi ja ohjaus* -kategoriaan sisältyi 13 analyysiluokkaa. Ne liittyivät koettuun ohjeiden puutteeseen, alistuvaan suhtautumiseen ohjaajaa kohtaan, ohjaajalta saatuun palautteeseen, itseohjautuvuusvalmiuksiin, asiantuntijuuden, ohjauksen ja neuvonnan tarpeeseen, ohjaajan kannustavuuteen tai joustavuuteen, tuutorin rooliin yliopistonopettajan ja opiskelijan välikätenä, yksilöllisten erojen huomioimiseen ohjauksessa, ohjaukseen kohdistuvaan kritiikkiin, opettajajohtoisuuteen ja ulkoaohjattuun työskentelyyn, tuutorin rooliin opiskelijoiden välikätenä, ohjaukseen opiskelun jäntevöittäjänä sekä yleisesti ohjauksen luonteeseen. Kun opiskelijat kirjoittivat ohjauksesta, sillä tarkoitettiin kirjoittamistilanteen kuvauksesta päätellen pääsääntöisesti tuutorin ohjaamaa työskentelyä. Siinä tapauksessa, että kommentit liittyivät selvästi vain tuutorin toimintaan, nimesin luokan myös sen mukaisesti.

4 *Työskentelytapa* -kategoria muodostui kahdeksasta analyysiluokasta. Ne koskivat työskentelytavan yleisarviointia, opiskelutahtia, paineen alla työskentelyä, työskentelyn organisointia, opiskelutavan arviointia suhteessa omaan oppimistyyliin, omia opiskelutaitoja, opiskelun rajoituksia ja ongelmia sekä tehtävän tekemiseen liittyvää epäselvyyttä.

5 *Opiskelun ulkopuoliset kontekstit* -kategoria sisälsi yhden analyysiluokan, jossa opiskelijat viittasivat opiskelun ulkopuolella oleviin opiskeluun vaikuttaviin asioihin. Näitä olivat perhe, työ ja harrastukset.

### **Analyysiluokan konkretisointia**

Analyysiluokka muodostui analyysiyksiköistä, joiden pituus vaihteli yhdestä lauseesta kokonaiseen kappaleeseen. Yksi analyysiyksikkö saattoi sisältää useita merkityksiä, jolloin koodasin sen niin moneen analyysiluokkaan kuin oli sisällöllisesti tarpeellista. Esimerkiksi seuraavan oppimispäiväkirjan kappaleen luokittelin viiteen eri luokkaan (ks. koko aineiston luokitus liitteessä 3):

”6.3. Tutor-istunto. Käytiin läpi kyselyn tuloksia. Näytin opettajalle oman osuuteni, se kelpasi sellaisenaan. Hieman oli erimielisyyksiä illan mittaan, osa porukasta koki jäävänsä toisten varjoon... Puhumalla selvitettiin, kiitos tuutorin. Tarkistimme tuotoksiemme kirjallista asua. Sovimme, että seuraavalla kerralla vedämme kaikki yhteen ja lähetämme tehtävän tarkistettavaksi.”

<b>Luokka 1 1 14</b>	Omat vaikuttamismahdollisuudet ja hallitsevuus/tasavertaisuus
<b>Luokka 1 2 1</b>	Suorittamiskeskeinen raportointi
<b>Luokka 1 3 11</b>	Tuutor opiskelijoiden välikätenä
<b>Luokka 1 3 2</b>	Auktoriteetivalta
<b>Luokka 1 4 1 3</b>	Työskentelyn organisointi

Koodauksen aikana jouduin palaamaan aikaisemmin koodattuihin teksteihin, sillä analyysiluokat tarkentuivat koodauksen myötä ja näin syntyi uusia analyysiluokkia. Uskoisin tämän ilmiön liittyvän myös siihen, että harjaannuin vähitellen löytämään tekstistä erilaisia sisältöjä ja merkityksiä. Samalla analyysiyksikön koko kasvoi: yksittäistä lausetta pystyi harvoin tarkastele-

maan sellaisenaan kadottamatta sen alkuperäistä merkitystä, vaan analyysiyksiköksi oli otettava laajempia tekstikokonaisuuksia. Koodauksen edetessä huomasin myös, että muutamat luokitukset kategorian sisällä ovat niin lähellä toisiaan, että harkitsin luokkien yhdistämistä. Jopa kategorioiden välisissä luokituksissa löytyi keskenään yhtymäkohtia. En tässä vaiheessa kuitenkaan yhdistänyt luokkia, vaan kirjoitin havaintoni luokkien välisistä suhteista luokkakohtaisiin memoihin.

## 4.2.2 Akselikoodaus

Jatkoin analysointia tarkastelemalla tekstejä luokkakohtaisesti pohtien tekstien suhdetta kategorian muihin analyysiluokkiin. Samalla analyysiluokkien tarkastelu herätti alustavaa pohdintaa ja kysymyksiä myös suhteessa muihin kategorioihin. Tällaisen vertailun kautta päästään akselikoodauksen vaiheeseen, jossa Straussin ja Corbinin (1990, 96–97) mukaan kunkin kategorian teoreettiset ominaisuudet alkavat hahmottua. Olennaista tässä vaiheessa on luokitellun aineiston huolellinen tarkastelu eri ominaisuuksien, dimensioiden, olosuhteiden, seuraamusten ja muihin kategorioihin liittyvien suhteiden jäsentämiseksi.

Kävin analyysiluokan jokaisen analyysiyksikön läpi ja tiivistin sen keskeisen sanoman analyysiyksikön viereen, mikäli kommentteja ja vaihtelua analyysiluokan sisällä oli paljon. Tämän jälkeen kirjoitin jokaisesta analyysiluokasta yhteenvedon, jossa tulee esille luokan sisällä olevat ominaisuudet ja vaihtelu sekä huomioita suhteessa muihin analyysiluokkiin ja kategorioihin. Kirjoitin tässä vaiheessa ylös myös kommentointitilanteisiin liittyviä selvästi tunnistettavia selvennyksiä. Opiskeluryhmien ohjaajana olin koko analysointiprosessin ajan tietoinen siitä, missä ryhmässä ja minkälaisessa tilanteessa opiskelija kommentin kirjoitti. Opiskelun eri kontekstien tulkinnan ohella nousi esiin myös yleisemmällä tasolla olevia kysymyksiä ja tulkintoja, joita kirjoitin yhteenvetotiedostoihin. Analyysiluokkakohtaisessa tarkastelussa pyrin vastaamaan aineiston avulla kysymyksiin, mikä ilmiö on kyseessä ja miten se ilmenee, minkälaisessa tilanteessa ja minkälaisilla ehdoilla ilmiö esiintyy sekä mahdollisesti myös, mitä ilmiöstä seuraa. Akselikoodauksen vaiheessa toteutuneet luokkakohtaiset analysoinnit ja yhteenvedot olen dokumentoinut ja arkistoinut.

Ilmiölähtöisen tutkimuksen keskeinen idea on luoda teoreettisia käsitteitä, joilla tutkittavaa ilmiötä voidaan ymmärtää. Tutkimusmenetelmäkirjallisuudessa puhutaan teoretisoinnista, ylemmän tason käsitteellistämisestä ja abstrahoinnista. Sulkunen ja Kekäläinen (1992, 18–21) varoittavat aineiston analysointivaiheessa tavanomaisista tutkijan harharetkistä. Aineistoa lukiessa ja analysoidessa syntyy oivalluksia, jotka ovat epäsystemaattisia eivätkä jäsennä koko aineistoa. Tyypillistä on myös se, että tässä vaiheessa pyritään kehittämään hienoja abstraktioita aineiston tulkinnaksi. Tämän vuoksi ensimmäisen jäsennostavan pitäisi olla mahdollisimman lähellä niitä käsitteitä, jotka sekä

tutkija että tutkittavat ymmärtävät samalla tavalla. Tähän haasteeseen pyrin vastaamaan niin, että pidin akselikoodauksen vaiheessa syntyneet yleisemmän tason tulkinnat erillään puhtaasti aineistosta nousevista johtopäätöksistä, jolloin pystyin palaamaan aineistoon uudelleen ja testaamaan tulkintojani aineiston analysoinnin edetessä.

Akselikoodausvaiheessa otin myös muut tutkimusaineistot vuoropuheeseen oppimispäiväkirja-aineiston kanssa tarkoitukseni tuoda esille ilmiön problematiikkaa sekä tuutorin näkökulmasta että ryhmätasolla. Mielestäni tavoitin tällä ratkaisulla Straussin ja Corbinin (1990) esittämän tavoitteen tarkastella ilmiötä muuttavana, kontekstiin ja historiaan suhteessa olevana asiana (ks. myös luku 2.4.1). Tutkimusraporttini luvut 5–8 kuvaavat avoimen koodauksen ja akselikoodauksen vaiheiden jälkeen aineistosta nousutta kategorisointia ja kategorioiden suhteutumista toisiinsa.

### 4.2.3 Selektiivinen koodaus

Selektiivinen koodaus tarkoittaa ns. ydinkategorian etsimistä sekä muiden kategorioiden suhteiden määrittelyä tähän ydinkategoriaan. Strauss ja Corbin (1990, 116) tarkoittavat ydinkategoriolla (core category) aineistosta nousevaa keskeistä ilmiötä, johon muut kategoriat ovat yhteydessä. Analyysivaihe muistuttaa akselikoodausta siinä mielessä, että tutkija pyrkii ydinkategoriaa etsiessään samalla perustelemaan sen ominaisuuksia, vaihtelua ja suhdetta muihin kategorioihin. Analysointi tässä vaiheessa on tarkoitus tehdä korkeammalla abstraktiotasolla. Ydinkategoriaa koskevasta analyttisestä kertomuksesta muodostuu lopulta aineistolähtöinen teoria (grounded theory). (Honkonen & Karila 1995, 137–138.)

Grounded theory -lähestymistavassa painottuu erilaisten käsitteellisten kategorioiden ja ydinkategorioiden huolellinen etsiminen. Tämän etsimisen tarkoituksena on, että teorianmuodostus syntyy tutkimuskohteelle ominaisesta käsitteistöstä. Kiviniemi (1997, 33) kirjoittaa, että tutkittavalla yhteisöllä on oma luonnollinen ajattelutapansa ja käsitteistönsä, joka tulisi pystyä vangitsemaan aineiston analysoinnissa ja tulkinnoissa (ks. myös Alasuutari 1993).

Ilmiötä koskeva teorianmuodostus vaatii monesti tuekseen useita tutkimuksia. Grounded theory -lähestymistavan yhteydessä voidaan kysyä myös tutkimuksen tarkoitusta suhteessa teorianmuodostuksen tavoitteeseen. Järvinen ja Järvinen (1995, 48) katsovat, että tutkimus on mahdollista jättää akselikoodauksen vaiheeseen, mikäli tutkimuksessa on kiinnostuttu teoriaa enemmän käsitteiden kehittelystä tai tutkittavien käsityksistä. Tämän tutkimuksen tarkoitus ei ole luoda tuutorointia koskevaa teoriaa. Tarkoituksena on pikemminkin tutkimuksen avulla löytää avoimen yliopiston tuutoroinnin luonnetta ja roolia jäsentäviä käsitteitä, joilla ilmiötä voidaan kuvata ja mallintaa sekä tehdä näkyväksi. Tällainen mallintaminen toimii kahtalaisessa merkitykses-



sä: Toisaalta mallissa kiteytyy avoimen koodauksen ja akselikoodauksen vaiheiden kautta saadut tuutoroinnin luonnetta ja roolia jäsentävät näkökulmat. Nämä näkökulmat toimivat tuutoroinnin jatkokehittämisen (esim. tuutorikoulutuksen sisällöllisen suunnittelun) perustana. Toisaalta mallin avulla voidaan lähteä täsmentämään tähänastisen tutkimuksen analyyseissa esiin nousseita tutkimuskysymyksiä tuutoroinnin luonteesta ja roolista avoimessa yliopistossa.

## 5 TUUTORRYHMÄTYÖSKENTELEN KUVAUS JA YLEISARVIOINTI

### 5.1 Tuutorryhmätyöskentelyn toteutuminen

Uudentyyppinen tuutorryhmätyöskentely käynnistettiin ensimmäisen kerran syksyllä 1998. Työskentelyn konkretisoituessa sekä tutkimus että kasvatustieteen tuutorointi alkoivat jäsenyitä yhä selvemmin matkana, jonka tarkoitus, luonne ja ongelmat selvisivät vasta matkan aikana ja tarkentuivat sitä mukaa, kun sain analysoitua havaintoja ja kokemuksia. Raportoinnissa haluan nostaa esille niitä kokemuksia ja konteksteja, jotka valottavat tuutorryhmätyöskentelyn ja sen ohjauksen, erityisesti tuutoroinnin, luonnetta. Tarkoitukseni raportoinnissa ei ole sitoutua työskentelyn eri vaiheiden kronologiseen kuvaukseen, vaan tuoda esiin työskentelyä ja sen ohjausta ilmentäviä, osin kriittisiä näkökohtia. Tässä luvussa kuvailen lyhyesti työskentelyn toteutumisen eri vaiheita ja työskentelystä annettuja arvioita. Luvuissa 6, 7 ja 8 tarkastelen tarkemmin aineiston analyysissä esiin nousseita työskentelyä kuvaavia piirteitä ja kriittisiä näkökohtia.

#### Tuutorryhmätyöskentelyn kehityskaari

Työskentelyprosessia voidaan kuvata kehityskaarena, joka alkoi *alkuhuumana*, eteni *kaaoksen* kautta *uurastukseen* ja siitä *loppusuoran* vaiheeseen. Nämä vaiheet toteutuivat jokaisessa tuutorryhmässä. Työskentelyn alussa ryhmässä vallitsi voimakas innostuneisuus, halu lähteä mukaan työskentelyyn. Sisällöllisiin keskusteluihin päästyä työskentely alkoi vaikuttaa kaaosmaiselta. Kaaos liittyi työskentelyn organisointiin ja oppimistehtävän sisällölliseen jäsentämiseen. Opiskeltavan sisällön ilmiökentän hahmottaminen, ongelmien etsiminen ja määrittely sekä työmäärän todellistuminen aiheuttivat ryhmässä ongelmia, mikä laski ryhmäläisten innostuneisuutta voimakkaasti. Ongelmien käsittely ryhmässä oli ratkaisevaa jatkotyöskentelyn kannalta. Mikäli ryhmässä löydettiin synergiaa ja saavutettiin riittävä sitoutuminen yhteiseen tavoitteeseen, työskentely lähti etenemään päämäärätietoisesti ja nousujohteisesti. Mikäli taas ryhmässä ei pystytty ratkaisemaan eteen tulleita ongelmia, työskentely eteni hajanaisemmin. Tässä vaiheessa ryhmissä oli kuitenkin havaittavissa selkeä uurastuksen – työnteon vaihe. Ryhmäsuoritus satoi ryhmän

jäseniä yhteen, jolloin ryhmä joka tapauksessa sinnitteli aloittamansa urakan loppuun saakka. Uurastuksen seurauksena ryhmä alkoi tuottaa konkreettisia tuotoksia (tekstejä yhteiseen raporttiin, haastatteluraportointeja, kirjallisuuden pohjalta tehtyjä alustuksia) ja päämääräksi muodostui saattaa työskentely päätökseen. Tämä kertoi samalla siitä, että ryhmän työskentely ja työskentelyprosessi kokonaisuudessaan olivat jäsentymässä ryhmälle. Yleisesti tähän liittyi myös se, että ryhmä oli aikatauluttanut työskentelynsä etukäteen, jolloin ryhmän tuotosten valmistelussa oli loppusuoran kiriä muistuttavaa kiirehtimistä ja samalla huojentavaa tunnetta siitä, että työskentely oli päättymässä. Tämä kehityskaari oli havaittavissa opiskelijoiden oppimispäiväkirjoista, jakson arviointikeskusteluista sekä tunnelmasta, joka vallitsi tuutorryhmissä ja tuutorpalaverissa työskentelyn eri vaiheissa. Myös seuraava tuutoreiden keskustelu työskentelyjakson loppupuolella järjestetyssä tuutorpalaverissa tukee hyvin em. kehityskaarikuvausta:

*Tuutor 1: "Niillä on nimittäin se kaari ollu näin, että ne ensiks innostuu...innostuvat siitä ja sitten sitt me mentiin aika syvälle, kato ku mei ei tietty että mis..hyvänen aika tähän leviää kasaan ei tästä..ja sitte tarvittiin niinkö sitä tukee ja siinä tarvittiin sitä tuutoria. Minä ainakin koin, että mää rajasin sitä, mää käskin niitten mieltä, että mikkä vuodet otetaan tähän mukaan ja mikkä asiat otetaan. No sitte ku ne huomas, että hei, meiän ei tartte koko ihmiskaarta, koko elämänkaarta selvittää juurta jaksain, sitt me ruvettiin nousemaan ja nyt me ollaan ihan selvästi siellä että kyllä..."*

Näin meille käy...ne menee muuten tota ihan, että ne lähtee, tosa ensin on nousu (*havainnollistaa sormella ilmaan*) ja sen jälkeen ne käy kuopassa ja sieltä kuopasta se lähtee nousemaan, mutt se pitää käydä se aallonpohja."

*Tuutor 2: "Joo ja tämä aallonpohja oli se paras, mikä tähän tehtävään..."*

*Tuutor 1: "Just niin just nimenomaan..."*

*Tuutor 2: "Eikä takerruttu ja sanottu ja paskat mä viitti tehdä..."*

*Tuutor 3: "Ei vaan ihmetyttää, että miten ne ihmiset on pysyny siinä ryhmässä kuitenkin, että kyllä minäki aattelin, että siitä ei varmasti tuu omassa jaksossa niin mittään, ku ne kyllä masentu niin ku ne ei päässy mihinkään etteenpäin, ku ei .. ensinnäkin se teemahan on niinku rajattu niin... minä ihmettelin että mitenkä ne niinku pysyy (*kasassa*)..."*

*Tuutor 2: "Viisi opintoviikkoa saa kummasti pysymään."*

*Tuutor 3: "Niin, onko se sitten se?"*

*Tuutor 1: "On."*

*Tuutor 2: "On se."*

*Tuutor 3: "...välineellinen palkkio..."*

*Tuutor 2: "...tulee joku ihan konkreettinen joku niinku tämmönen... hyöty ... aina pitää toisaalta ihmisille palakita se jollain lailla..."*

*Tuutor 3: "Hyöty ..."*

*Tuutor 4: "No ku ne ei oo täällä vaan hupia viettämässä ja hauskaa iltaa viettämässä eikä muuta vaan ne on tullu sen takia, että ne saa tämän työn tehtyä..."*

*(Ote tuutorpalaverissa käydystä keskustelusta 3.12.1998)*

### **Uuden oppiminen ja oppiminen uuteen tapahtuvat samanaikaisesti**

Uuden tuutorryhmyöskentelyn vaikeudet liittyivät erityisesti työskentelyprosessin alkuun, joka koettiin hämmentävänä, kaoottisena ja ahdistavana. Opiskelun alussa ilmenneitä vaikeuksia kuvaavat esimerkiksi opiskelijat 30 ja 15 oppimispäiväkirjoissaan. Valmiiksi strukturoidun oppimistehtävän sijaan opiskelijat joutuivat hahmottelemaan jakson tematiikkaan liittyvää ongelmaa itse keskustellen niistä kokemuksista, joita itse kullakin oli. Keskustelun pohjana toimi kehityksen, oppimisen ja opetuksen ilmiöihin johdattelleva skenaarioteksti (liite 4).

*"...Ehkä vaikeinta oli ymmärtää, ettei ollutkaan valmiina ongelmaa, jota meidän pitäisi tutkia, vaan meidän olikin luotava ongelma itse. Ensimmäinen tapaaminen meni sekavassa mielentilassa, enkä ymmärtänyt koko asiasta oikein mitään." (Ote oppimispäiväkirjasta, opiskelija 30)*

*"Tehtävä herätti aluksi hieman hämmennystä, koska ryhmätyöhön ei ollut selkeää tehtävänantoa, vaan tavoitteet joihin tuli pyrkiä. Tavoitteet olivat mielestäni vaikeaselkoisia!! Alussa tehtävän tarkoitus ja päämäärä eivät olleet selvillä, eikä suoritustapa, ehkä siksi hieman 'kauhistuttikin'." (Ote oppimispäiväkirjasta, opiskelija 15)*

Opiskelun prosessiluonteen ja erityisesti oman aktiivisen roolin ymmärtäminen olennaisena osana työskentelyä vei aikaa ja aiheutti opiskelijoissa ärtymystä. Opiskelijat halusivat valmiita ohjeita ja malleja siitä, mitä tehdään ja miten. Samalla kun opiskelijat alkoivat ymmärtää työskentelyn luonnetta, he myös alkoivat tiedostaa itse oppimisprosessia. Tämä käy ilmi seuraavista oppimispäiväkirjaotteista:

*"Ajatukseni olivat aika sekavia vuoden ensimmäisen tuutor tapaamisemme jälkeen. Olisin halunnut saada selvän kuvan siitä, mitä seuraava tehtävä tulee pitämään sisällään, mutta onneksi en ollut ainoa ryhmäläisistä, jolle ongelmaperustainen oppiminen tuutorryhmässä ei auennut heti. Ja luulenpa, että tehtävän aloitusvaiheessa oli tarkoituskin saada meidät havahtumaan tehtävän edetessä ja etsimään erilaisia ratkaisukeinoja tehtävän suorittamiseen tavanomaisten tilalle." (Ote oppimispäiväkirjasta, opiskelija 16)*

*"Juuri nyt on sopiva hetki aloittaa pohdinta, aloittaa kommenttivihkon ensimmäinen sivu. Juuri nyt kun asiat, käsitteet, teoriat ja käsitykset vellovat sekavana massana päässäni. Onneksi kaikkia ei tarvitse oivaltaa heti – oppiminen on prosessi. Olen Johan von Wrightin kanssa samaa mieltä, kun hän videollaan toteaa oppimisen olevan luovan työskentelyn kaltaista, molemmissa tarvitaan työtä, paljon työtä, tavoitteen saavutta-*

miseksi. Voidaan puhua oppimisen suhteen myös luomisen tuskasta, samalla tavoin kuin taiteilija työstäessään teostaan.” (Ote oppimispäiväkirjasta, opiskelija 1)

Tehtävän ja aiheen jäsenyntyisyys näytti olevan yhteydessä opiskelu- ja ryhmätyötaitoihin ja niiden kehittymiseen työskentelyprosessin aikana: samaan aikaan kun opetellaan uusia käsitteitä ja jäsentämään niiden avulla aihetta, opitaan hankkimaan uutta tietoa ja syventämään sitä keskusteluiden ja kirjoittamisen kautta. Opiskelijat pohtivat tietoisesti omia metakognitiivisia taitojaan. He kirjoittivat oppimispäiväkirjoissaan näihin asioihin liittyvistä edistysaskeleistaan tai ongelmistaan seuraavasti:

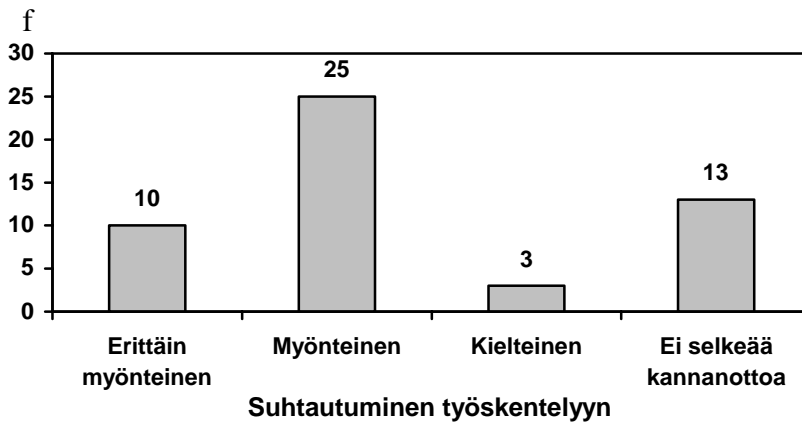
”Ryhmätyötaitoni ovat kehittyneet tämän projektin aikana. Yhteiskokouksia on ollut runsaasti ja ’yhteisen sävelen’ löytämiseksi on täytynyt hieman joustaa, mutta tuoda omat näkemykset kaikkien kuultaviksi... Jos jokin asia on ollut epäselvä tai en ole ymmärtänyt sitä, niin olen voinut kysyä muilta ryhmäläisiltä, jos he tietäisivät asiasta enemmän. Varmasti monille muillekin on selvinnyt ja ’auennut’ asioita, kun olemme niitä yhdessä pohdiskelleet... Huonona tapanani on ollut ’päättää asioita päähän’ sen kummemmin asioita ymmärtämättä. Nyt pyrin opiskelemaan niin, että ymmärtäisin tekstien keskeisimmän sanoman ja jätän huomioimatta epäolennaisuuksia. Koen että olen oppinut, kun olemme yhdessä tarkastelleet asioita ja keskustelleet niistä. Olen pyrkinyt pääsemään eroon siitä, että luen lyhyellä aikavälillä, paljon siihen suuntaan, että lukisin vähän kerrallaan useana eri päivänä. Tällä tyyllillä minun on helpompi sisäistää asiat.” (Ote oppimispäiväkirjasta, opiskelija 16)

”Olen niin kiinni vanhassa opiskelutavassa, että ihan pelottaa kuinka selviän näistä uusista vaatimuksista! Lukemisessakaan en ole ainakaan vielä edistynyt lainkaan – ihan samalla vanhalla junnavaavalla tavalla kahlaan teoksesta toiseen ja yritän painaa mieleeni yksityiskohtia, vaikka tiedän että olisi saatava kokonaiskuva ja pyrittävä kyseenalaistamaan.” (Ote oppimispäiväkirjasta, opiskelija 17)

”...Aikaisemmat opintoni (peruskoulu, lukio ja vielä ammatillinen koulutuskin) on ollut lähinnä behavioristisen oppimiskäsityksen mukaista. Koska nykyinen opiskelu tapahtuu lähinnä humanistista ja konstruktivistista oppimiskäsityksiä mukaillen, oli minulla aluksi vaikeuksia opiskelussani. Opiskeluni on ollut aikaisemmin myös aika pintasuuntautunut, joka ei tähän kasvatustieteiden opiskeluun oikein sovi. (Mihinkäs opiskeluun se sitten sopii?) Nyt olen tietoisesti (aluksi tietämättä nimeä oppimistyyliä) yrittänyt kehittää syväprosessoivaa tyyliä.” (Ote oppimispäiväkirjasta, opiskelija 11)

## 5.2 Opiskelijoiden yleisarvioinnit: se mikä ei tapa, kasvattaa ja vahvistaa

Opiskelijoiden yleisarvioinnit työskentelytavasta ja oppimisprosessista olivat kriittisiä, mutta suurimmaksi osaksi myönteisiä (kuvio 4). Tämä käsitys muodostui tarkastellessani opiskelijoiden oppimispäiväkirjoissaan esittämiä arviointeja kokonaisuuksina.



KUVIO 4 Yhteenveto opiskelijoiden suhtautumisesta ryhmätyöskentely- ja oppimisprosessiin oppimispäiväkirjakommenttien perusteella

Useat työskentelyyn myönteisestikin suhtautuvat opiskelijat arvioivat työskentelyn työlääksi, raskaaksi, vaikeaksi ja aikaa vieväksi, mutta samalla mielenkiintoiseksi, kasvattavaksi ja oppimista tuottavaksi prosessiksi. Myönteinen suhtautuminen ei siis tarkoittanut sitä, että koettu prosessi olisi ollut helppo. Myönteisyys voidaan tulkita tässä tilanteessa ns. opettavaisena taiteluvoittona.

"Prosessi on ollut pitkä ja välillä vaivalloinenkin. Huomaan kyllä, että aiheesta on oppinut hurjasti. Koska vastauksia ei annettu suoraan, vaan jouduimme itse niitä etsimään, uskon että opimme aiheesta parhaiten näin. Prosessin aikana on tapahtunut ns. oppimisen tuskaa. Toisaalta, kun vauhtiin päästiin ja sain hankittua aiheeseen liittyvää materiaalia, alkoi tehtävä selkiintyä ja oppimista tapahtua.

Kaiken kaikkiaan voin sanoa, että nyt kun raportti alkaa olla valmis, tuntuu siltä, että aihe on tuttu ja siitä on oppinut runsaasti. Toisaalta myös näin kovan prosessin jälkeen tuntuu hyvältä, kun on saanut 'projektinsa' valmiiksi." (Myönteinen suhtautuminen, ote oppimispäiväkirjasta, opiskelija 28)

"Olo tuntuu lystiltä! Toisaalta vieläköän ei malttaisi jättää työtä, huomaamme monta juttua, jotka suunnitteluvaiheessa aiomme työstää juttuun, mutta jäivät pä laittamatta. Kutakuinkin olemme tyytyväisiä urakkaamme. Uskomattoman antoisa opiskelujakso! Vaikkakin jo lu-

kioaikana kävin läpi ihmisen kehitystä ja sitä käsitteleviä teorialleja, lisäoppi oli tarpeen ja vanhakin oppi muistui taasen mieleen. Lisäksi opin, kuinka monimuotoista oppiminen voi olla (oppimiskäsitykset!) ja kuinka toiselle sopii toinen tyyli ja toiselle toinen. Opin sietämään epävarmuutta. Yhteistyötaitoni ja järjestelykykyni kehittyi ja sanavarastoni karttui rutkasti. Toinen toisiamme kannustaessamme opiskeluintoakin on tullut lisää!” (Erittäin myönteinen suhtautuminen, ote oppimispäiväkirjasta, opiskelija 34)

”Kommenttivihon alussa mietin työn laajuutta ja määrää, mutta täytyy kyllä lopussa todeta, että työhön on mennyt yllättävän paljon aikaa ja sitäkin enemmän pohdiskelua ja ennen kaikkea verraten niihin opintoviikkoihin mitä aikaisemmin olen suorittanut, olen saanut tästä todella paljon itselleni, hyvää pohdiskelevaa keskustelua, hyviä neuvoja, uusia kirjoja, teorioita, joista on myös työssäni apua.” (Erittäin myönteinen suhtautuminen, ote oppimispäiväkirjasta, opiskelija 43)

Kielteisesti suhtautuvien opiskelijoiden oppimispäiväkirjoissa korostuivat opiskeluryhmässä esiin nousseet ristiriidat, näkemuserot ryhmän jäsenten välillä tai pettymys työskentelyn sisällölliseen lopputulokseen. Nämä opiskelijat eivät kuitenkaan kokonaan tyrmänneet käytettyä työskentelytapaa, vaan osoittivat jossain määrin myös myönteisyyttä.

”Täytyy sanoa, että taidamme kaikki odottaa pistettä tälle työlle. On se vaatinut sen verran paljon työtä ja pohtimista, eikä lopputulos ole ainaakaan minun mielestäni kovin kummallinen... Toisaalta en ole nähnyt kokonaisuutta vielä, toivottavasti toiset ovat saaneet enemmän irti asiasta kuin minä... ”

Tehtävä oli työläs, mutta mielenkiintoinen. Kokonaisuuden hahmottaminen vaati aikaa. Tehtävään liittyvät asiat olivat mielenkiintoisia ja tuntui siltä, että tästä ryhmätyöstä oppi todella paljon. Asioita ja käsitteitä joutui pyörittelemään mielessään moneen kertaan ja teorioiden soveltaminen käytäntöön ja päinvastoin tuntui aika hankalalta. Ryhmätyön hyviin puoliin kuuluu se, että tehtävä tulee yleensä tehtyä sovitussa aikataulussa, siitä ei voi poiketa.

Ryhmätyöskentelyn huonoja puolia oli tällä kertaa se, että mielestäni meillä oli jonkinlaisia vaikeuksia hahmottaa työtä yhtenevästi. Aina tuntui olevan joku, joka ei sisäistänyt jotakin ajatusta ja tuntui, että aikaa meni melko paljon hukkaan asioiden selostamiseen.” (Kielteinen suhtautuminen, ote oppimispäiväkirjasta, opiskelija 8)

”Alkuun innostus oli valtava, haasteellinen suoritustapa. Alkuun pääseminen ei ollut helppoa, mutta pikku hiljaa onnistui. Tuntui monipuoliselta ja vaihtelevalta suoritustavalta.

Raskas prosessi tämä on ollut, on myös opettanut paljon uutta, mutta myös todistanut vanhankin todeksi. Joskus elämä olisi helpompaa, kun huolehtisi vain omastaan. Itse pidän vuorovaikutusta, sen merkitystä edelleen tärkeänä. Kasvattajana on tärkeää huomioida kaikki, antaa tilaa muillekin. Tällaiset kokemukset vahvistavat omaa käsitystä itsestä ihmisenä ja kasvattajana. Oppii huomaamaan vahvuudet ja heikkoudet. Kuitenkaan tämä työskentely ei antanut niin paljon tehtävän tekemötona, koska tutkimuksen teko on minulle ennestään tuttua, haastetta ei

löytynyt niin paljon. Tämä jakso on opettanut nuoruudesta paljon. Ihmiselämän vaiheista haavoittuvimpia vaiheita. Sen aikana voi rakentua paljon tai päinvastoin tuhoutua. Kuitenkaan se ei ole yksinään irrallinen elämänvaihe, vaan siihen vaikuttaa monia asioita, lapsuus ja tuleva aikuisuuskin.” (Kielteinen suhtautuminen, ote oppimispäiväkirjasta, opiskelija 14)

”Työn tekeminen on ainakin tältä erää ohi. Väsyneenä, siis todella väsyneenä huokaisen helpotuksesta. Mutta vaikka väsymys on tällä hetkellä päällimmäinen ajatus, olen silti valtavan tyytyväinen tähän suoritukseen (*tarkoittaa pienryhmän suoritusta*). Yksin en olisi ikinä kyennyt tähän, en ikinä.

Jos miettii koko ryhmän työskentelyä, tuntuu, että se ei jurikaan toiminut. Palautetta emme ainakaan heiltä (*tarkoittaa nuorempia opiskelijoita ryhmässä*) saaneet. He kuulemma eivät myöskään saaneet palautetta meiltä (minusta me ehdotimme ainakin 10 asiaa, jotka toteutettiin sellaisenaan). Niin no, sanoivat he oppineensa jotain meiltäkin – asennetta opiskeluun.” (Kielteinen suhtautuminen, ote oppimispäiväkirjasta, opiskelija 49)

Tuutorryhmätyöskentely oli opiskelijoille kaiken kaikkiaan eräänlaista suhteen määrittelyä itseensä, ryhmään, uuteen tietoon, uuteen työskentelytapaan ja ohjaukseen. Kyse oli uudenlaisen opiskeluorientaation ja oppimiskäsityksen hahmottamisesta, jonka välttämättömänä edellytyksenä oli omakohtainen kokemus työskentelystä. Eräs opiskelija arvioikin jakson lopussa työskentelyprosessin antia ja kiteytti samalla työskentelyn kulmakivet seuraavasti:

”Ryhmän aloituksesta lähtien mielikuvani on se, että aikaisempiin tapoihin opiskella jo sinällään on iso ero. Opettajan rooli ihmisseläisyytensä ja kannustavuutensa takia tuntuu hyvälle. Ryhmässä oppiminen monipuolistaa aiheen sisältöä ja tällainen konstruktiiivinen tapa käsitellä tietoa on rikkaus. Samalla oppii ahdistuksen ja epä tietoisien alkuvaiheen jälkeen uusia asioita keskustellen ryhmän kanssa. Olen ymmärtänyt oppimisen myös niin, että voin hyödyntää omaa kokemustani ja saada ‘ahaa-elämyksiä’ kirjallisuuden, ryhmäkeskustelun tai videon kautta. Korostan mielessäni myös opettajan ohjaavaa otetta; antaa oppijan oppia osallistumalla ja ratkaisemalla ongelmia. Sosiaalinen kanssakäyminen rikastuttaa oppimista ja saan harjoitella dialogia muiden oppijoiden kanssa samalla kun prosessoin omaa tietoa. Minulla on oma identiteetti, johon pohjaan oman elämäni, oppimiseni ja olemiseni osana kokonaisuutta. Minulla on mahdollisuus kehittää metakognitiivisia taitoja ja käyttää siihen oman oppimisen arviointia ja erilaisia toimintatapoja myös tällaisessa oppimistapahtumassa. Tämähän on ollut kokemuksellinen kasvutilanne!” (Ote oppimispäiväkirjasta, opiskelija 22)



### 5.3 Tuutoreiden yleisarviointi: suhde tuutorointiin muuttuu kertaheitolla

Tuutoreiden antaman palautteen perusteella heidän kokemuksensa toteutuneesta työskentelystä oli samansuuntainen kuin opiskelijoilla: se kiteytyi uudenlaisen suhteen etsimiseksi oppimiseen ja ohjaukseen. Tämä etsiminen vaati kuitenkin sallivan tilan tuoda esille sekä onnistumiset että epäonnistumiset ohjauksessa. Tuutoreiden kokemusta voidaan tarkastella myös oppimisprosessina, jonka he pukivat seuraavan metaforan muotoon:

*Tuutor 1: "Sitten musta oli...mää oikein aattelin, et tää on tämmönen matka, kun me lähettiin tuosta asemalta ja me luultiin, että me mennään Helsinkiin, niin me ei olla missään tapauksessa päästy Helsinkiin, vaan me ollaan jossaki Joensuussa tai Kontiomäen suunnalla. Me ollaan vaihdettu raidetta ja asemaa moneen kertaan..."*

*Tuutor 2: "Junassa, junassa me ollaan oltu."*

*Tuutor 1: "...mutta sitte kuitenkin menossa Helsinkiin. Eikä olla vaihettu lentokoneeseen eikä kävelemällä...eikä kukkaan oo jääny pois asemalla, että kaikki on pysyny siinä junassa. Ja sit sietää se, että välillä on niinku eksyksissä. No sitten mää vielä, professorin tapasin tuosa naulakolla eilen illalla ja posket hehkuen mää sanoin, että mejän piti mennä Helsinkiin ja me ollaan Ivalossa ja se sano, että 'mutta mehän olemme tiedon suunnistajia'."*

*Tuutor 3: "Niinhän me ollaanki. Me ollaan suunnistajia."  
(Ote tuutorpalaverissa käydystä keskustelusta 3.12.1998)*

Tuutorit olivat kokonaisuutena tyytyväisiä työskentelyyn. Työskentelyllä koeteltiin niitä toiveita, joita kehittämisprosessin alussa asetettiin: sekä opiskelijat että tuutorit saivat tilaisuuden vaikuttaa kasvatustieteen opiskeluun rakentamalla Kehitys, oppiminen ja opetus -jaksosta yhdessä mielekkääksi katsomansa kokonaisuuden jakson tavoitteiden suunnassa. Seuraavat tuutoreiden puheenvuorot osoittavat, että he kokivat tuutortapaamiset uudessa työskentelymallissa mielekkäämmiksi kuin aikaisemmin. Opiskelu oli nyt prosessi, johon tuutortapaamiset linkittyivät olennaisella tavalla.

*"Näistä tämän syksyn kokemuksista noin niinkö muuten, että sillai oli haaste se, että meidän ryhmä rupes tekemään tuutorin ohjaamana tätä Kehitys, oppiminen ja opetus -jaksoa, että olin tuutorinaki ihan hukasa välillä, että mitähän tästä tulee, että kun kakku on niin iso...että se oli siinä mielesä, kun oli vaan yks tehtävä käsitelty ja keskusteltu, niin tää koko kasvatustieteen kenttä oli sillä lailla iso et kun otettiin se aihe ja sitte ruvettiin sitä miettimään, että mitä ...mutta tuota niin, se oli toisaalta tässä oli niinkö se hyvä, mikä tässä monimuotosessa kasvatustieteen opiskelussa ja yleensäki aikuisopiskelemisessa on, että ne ite keksii sen, että tavallaan ne joutuu ite hakemaan sen ratkasun, miten tämä tehtävä rajataan ja miten tästä mennään eteenpäin. Sitä ei ollu niinkö etätehtävää taikka oppimistehtävää tavallaan lueteltu, että nämä ja nämä asiat haet*

vaan niitten piti hakea miten, et tää on vielä mun mielestä niinkö syvällisempi mahdollisuus niinkö oppia kuin oppimistehtävän tekeminen.” (Tuutorin puheenvuoro tuutorpalaverissa 3.12.1998)

”Niin minusta tähän jaksoon työskentely sopii niin erittäin hyvin, koska siinä avautuu se oppimisen ... oivaltaa että mitä se oppiminen on.” (Tuutorin puheenvuoro tuutorpalaverissa 3.12.1998)

*Tuutor 1:* ”Nyt niinko minä sanon, että ne tuutori-istunnot on paljon järkevempiä, koska niillä on joku tehtävä, että silloin ku me ollaan oppimistehtäviä katottu, ne on tullu ö aapisen lajassa, että mistähän sitä alakas tätä tehtävää, ku mä en oo yhtään kerinny tekeen tätä tehtävää, niillä ei oo niinku mitään valamiina, mutta nyt niillä seuraavaksi mikä on homman nimi, niillä on paperilla uutta ... tää on ollu paljon mielekkäämpää...”

*Tuutor 2:* ”Ne on niinku ryhmässä toisilleen vastuullisia siitä, että jokainen...”

*Tuutor 1:* ”Nii, eikä ne oo (tehny) niinku mulle eikä silleen... jotenki että tää on ollu kyllä tosi hyvä...”  
(Ote tuutorpalaverissa käydystä keskustelusta 3.12.1998)

Miten kokemus työskentelystä jäseni tarkemmin opiskelijoiden oppimiskokemuksia yksilö- ja ryhmätasolla? Millaista ymmärrystä kokemus uudesta työskentelystä tuotti tuutorin roolista työskentelyprosessin ohjaajana sekä tuutoroinnin luonteesta ja roolista yleisemmin? Näitä kysymyksiä käsitellään luvuissa 6–8.

## 6 OPISKELIJAN SUHDE OPPIMISEEN JA TIETEELLISEEN TIETOON

### 6.1 Erilaiset työskentelyorientaatiot

Jokaisessa tuutorryhmässä opintojakson alussa käytiin uuden työskentelytavan kulkua pääpiirteittäin läpi ja selvitettiin työskentelyyn liittyviä lähtökohtia ja ehtoja. Opiskelijat suhtautuivat eri tavalla ryhmässä työskentelyyn ja sisältöjen oppimiseen. Ongelmaperustaisesta työskentelytavasta ei ollut kenelläkään opiskelijalla aiempaa henkilökohtaista kokemusta, joten jonkinlainen uutuudenviehätys tai ihastuminen vauhditti työskentelyyn motivoitumista. Päätöstä kokeilla uutta työskentelytapaa voitaneen luonnehtia lähinnä haasteen vastaanottamiseksi. Seuraavista oppimispäiväkirjoitteista ilmenee, miten muutamille opiskelijalle oli tyypillistä perustelematon, tunnepohjalta syntynyt päätös osallistua työskentelyyn. Työskentelyorientaatioiltaan näitä opiskelijoita (opiskelijat 14 ja 24) voisi luonnehtia *”soitellen sotaan”-tyypeiksi*, sillä he eivät asettaneet odotuksia työskentelytavalle eivätkä sisältöjen opiskelulle. He luottivat siihen, mitä tuleman pitää.

”Olimme kokoontuneet pohtimaan ja kuuntelemaan millaista on suorittaa Kehitys, oppiminen ja opetus -jakso yhdessä tuutorryhmässä. Itse tiesin jo heti alkuvaiheessa, että osallistuisin tähän suoritustapaan. Epäselvää oli kuitenkin moni asia vielä. Kukaan ei tiennyt, millaista tällaisen tehtävän tekeminen oli. Mutta en ollut huolissani. Ajattelin, että menen porukan mukana. Kyllä se varmaan ajan myötä valkenee.” (Tilannekuvaus opintojakson alussa, ote oppimispäiväkirjasta, opiskelija 14)

”Oppimistapana tämä ongelmaperustainen oppiminen tuntuu todella mielenkiintoiselta ja jännittävältä. Koska en oikein tiedä, mihin olen ryhtymässä, minulla ei ole ennakkokäsitystä oppimistuloksista. Ongelmanasetteluun menemme ensi kerralla. Toistaiseksi on vaikea puhua oppimisesta, kun aihekaan ei ole vielä selvä. Toivottavasti löydämme kaikille yhteisen ongelman, mikä kyllä epäilyttää minua suuresti. Pajon keskustellessamme tuli vastaan sanoja, joita itse en olisi yhdistänyt skenaarioon. Toisaalta olen tavattoman innoissani, toisaalta hieman pessimistinen, vaikka olen jo joutunut kumoamaan luulojani.” (Tilannekuvaus opintojakson alussa, ote oppimispäiväkirjasta, opiskelija 24)

Eräät opiskelijat osoittivat heti alkuun aitoa tiedonhalua, kuten opiskelijoiden 1, 8 ja 29 oppimispäiväkirjoitteista ilmenee. Toimintaa motivoi erityisesti henkilökohtaisten kokemusten ja intressien kytkeytyminen uuden oppimiseen. Nämä opiskelijat suhtautuivat myös ryhmässä työskentelyyn myönteisesti uskoen ryhmän tukeen ja laajempaan tiedonhallintaan ryhmäprosessin kautta. Näitä opiskelijoita voisi luonnehtia ”malliopiskelijoiksi”, sillä heidän pohdintansa vastasivat sitä ideaalista käsitystä, jonka ajateltiin toteutuvan tämän uuden työskentelyn avulla.

”Alussa kaikki olivat tosi innostuneita tai siltä minusta henkilökohtaisesti ainakin vaikutti. Aiheeseen löytyi monia kysymyksiä ja ongelmia, joiden asettelulla työskentely käynnistettiin. Kyläkoulujen lakkauttamisesta on puhuttu ja kirjoitettu, joten erilaisia näkökulmia ja mielipiteitä aiheesta löytyisi varmasti. Omalta osaltani orientoitumisvaihe oli todella helppo, sillä aihe kiinnosti (ja kiinnostaa edelleen) minua. Oivalsin, että käytettävissäni on valtavat mahdollisuudet: kotikunnassani kyläkoulujen lakkauttaminen on todella ajankohtainen aihe, sillä viime keväänä kotikunnassani lakkautettiin kolme kyläkoulua ja joitakin vaikutuksia on jo selvästi nähtävissä. Koska toimin kouluavustajana, mietin miten voisin käyttää tätä seikkaa opiskelussani hyödyksi ja erityisesti ryhmätyömme aiheeseen liittyen.” (Koulunkäyntiavustaja, ote oppimispäiväkirjasta, opiskelija 1)

”Olen jo vähän tutustunut itsenäisiin tehtäviin ja aiheet ovat aika mukavia. Toisaalta ryhmätyöskentelykin on mukavaa, saa vaihtaa ajatuksia ja työ tulee tehtyä paremmin ajallaan. Minua tämä aihe kiinnostaa erityisesti, koska olen mielessäni ja kyllä aika lailla ääneenkin ollut sitä mieltä, että yläasteella on moni asia pahasti vinossa. Kaikki ala-asteella opitut hyvät työtavat, käyttäytymistavat ja työn motivoiminen loppuvat yläasteella aika pian. Mikä siihen on syytä?” (Yläasteen opettaja, ote oppimispäiväkirjasta, opiskelija 8)

”Sana-assosiaation myötä näyttäisi siltä että aiheemme saattaisi liittyä nuoruuteen ajanjaksona, mikä olisi hyvä juttu, sillä aiheestahan muodostuisi silloin mielenkiintoinen! Mielestäni onkin tosi tärkeää, että koko ryhmä kokee aiheen omakseen, sillä tätä kautta on myös motivaatiota työskennellä aktiivisesti. Tavoitteenani on osallistua aktiivisesti ryhmän tapaamisiin. Aihe on mielenkiintoinen, sillä elänhän itekin juuri tuota vaihetta ja pohdin samoja nuoruuden ongelmia (esim. ammatinvalintaa). On siis ihan mukavaa, mielenkiintoista ja hyödyllistä perehtyä kirjallisuuteen. Lukeminen ei siis tuntunut ollenkaan pakonomaiselta tai vastenmieliseltä.” (19-vuotias ylioppilas, ote oppimispäiväkirjasta, opiskelija 29)

Jotkut opiskelijat mielsivät ryhmätyötavan helpommaksi suoritustavaksi kuin yksilötyön. Opiskelijat liittivät ryhmässä työskentelyyn seuraavanlaisia oletuksia ja uskomuksia: ryhmässä on mahdollisuus päästä vähemmällä työpanoksella ja siten helpommalla, ryhmässä vaikea tehtävä selvitetään nopeammin kuin yksin ja että ryhmässä työskentelyn avulla vältetään kirjoittamiselta tai vaikeuksien tullessa voi luottaa ryhmän voimaan. Tällaisten ennakkokäsitysten taustalla saattoivat olla kokemukset opiskelun alussa suoritettusta

ensimmäisestä oppimistehtävästä ryhmäkeskusteluna tai työskentelytapa, jonka mukaisesti opiskelija oli aikaisemmin tehnyt ryhmätyötehtäviä. Näillä opiskelijoilla (opiskelijat 2 ja 16) työskentelyn aloitusta leimasi jonkinasteinen motivoitumisongelma sekä ulkoisten palkkioiden ja selkeiden työskentelyohjeiden etsiminen.

”Viikko 38. Alkutunnelmat olivat hiukan sekavia. Riittäisikö motivaatio jatkaa kerran jo keskeytyneitä opintoja? Yritin ajatella hyötyväni opintoviikoista ja ehkä jopa tutkinnosta (*tarkoittaa arvoosanaa*) sekä rahallisesti että työpaikan/työn varmemmalla saannilla ensi vuonna. Otan vain tehtävän kerrallaan tavoitteeksi – ei muuta. En haaveile heti koko tutkinnon suorittamista.

Viikko 40. Opetus tuntui hyvältä, mutta nolottaa jotenkin istua täällä, jos ei suoriudukaan. Vielä voisi lopettaa. Ohjeita opiskeluun jatkossa.

Viikko 41. Minähän olen ollut opettajana ja työssä kohta 10 vuotta – kyllä minä tämän hallitsen. Miksi kiusaisin itseäni lukemalla? Keskustelen mieluummin. Ryhmätyö tuntuisi hyvältä vaihtoehdolta.” (Aiemmin keskeytyneitä opintojaan jatkamaan tullut aikuisopiskelija, ote oppimispäiväkirjasta, opiskelija 2)

*Seuraavasta otteesta käy ilmi opiskeltavan tiedon tarve ainoastaan potentiaalisena asiana sekä ryhmässä työskentelyyn liittyviä uskomuksia:*

”Uskon että tehtävä antaa minulle laajan näkemyksen nuorten elämästä, heidän kehityksestään sekä oppimisesta. Näitä tietoja saatan tarvita työskennellessäni lasten ja nuorten kanssa tulevaisuudessa. Lähdän innolla suorittamaan tehtävää ryhmäprojektina, koska se on mukavaa vaihtelua kirjallisten tehtävien ’väsäämiseen’. Ryhmätyön kautta uskon saavani paljon näkemyksiä asioihin.

Tehtävän infotilaisuuden jälkeen ajatukseni olivat sillä kannalla, että ryhdyn tekemään tehtäviä yksilövastauksena. Mutta tehtäviin tarkemmin tutustuttuani huomasin, että minulla olisi mahdoton työ yhdessä yhden opintoviikon ja kahdessa kahden opintoviikon tehtävässä. Päädyin ongelmaperustaiseen oppimiseen tuutorryhmässä, koska se vaikutti erilaiselta ja mielenkiintoiselta suoritusvaihtoehdolta, lisäksi ryhmätyöskentely onnistuisi varmasti hyvin ryhmämme kokoonpanon kanssa ja pääsisin ehkä vähän vähemmällä työmäärällä.” (Ote oppimispäiväkirjasta, opiskelija 16)

Sen sijaan että edellä kuvatut opiskelijat olisivat lähteneet aktiivisesti miettimään heitä itseään kiinnostavaa sisältöongelmaa, heidän työskentelyorientaatiossaan korostuivat ulkoiset tavoitteet sekä huoli tai epävarmuus omasta suoriutumisesta. Ryhmäsuorituksen avulla he uskoivat selviytyvänsä tai välttyvänsä opintojen suunnitteluun, lukemiseen ja kirjoittamiseen liittyvistä opiskelutaidollisista ongelmista. Tällaista työskentelyorientaatiota leimasi enemmän tai vähemmän *”mennään sieltä mistä aita on matalin” –mentaliteetti*. Nämä opiskelijat ottivat asiat annettuina ja opiskelivat suorituskeskeisesti ja tietopainotteisesti. Opiskelun taustalla eli vahvasti ns. kouluoppimisen malli, jossa korostui ulkoahjattu toiminta ja opiskeltavan tietoaineiksen muistaminen.

Kaikki opiskelijat eivät kokeneet ryhmässä työskentelyä omaa työtä helpottavana suoritusvaihtoehtona. Heidän työskentelyorientaatiotaan luonnehti tällöin *kriittisyys omaa työtä jaltai ryhmän toimintaa kohtaan*. Näiden opiskelijoiden (opiskelijat 12 ja 37) keskeinen ongelma oli vaikeus sopeutua ryhmän toiminta- ja ajattelutapoihin. Opiskelu koettiin haasteena sovittaa yhteen ryhmän toiminta ja oma toiminta oppimista edistävänä kokemuksena.

”Erittäin vaikea ja työläs tehtävä. Osittain varmaan johtuu siitä, että oma asenteeni tämäntyyppisen tehtävän suorittamiseen oli erittäin kielteinen. Minä en viihdy ryhmässä, enkä halua toimia ryhmässä, olen siis epäsosiaalinen. Juuri tämän vuoksi valitsinkin tämän tavan toteuttaa tehtävän. Ajattelin kasvattaa itseäni tältä osin ja kehittää ryhmätyötaitojani.” (Ote oppimispäiväkirjasta, opiskelija 12)

”Tiesin lähtiessäni mukaan yhteisopiskeluun, että se tarjoaisi myös vaikeuksia. Sosiaaliset taitoni ovat huononpuoleiset, olen tottuneempi työskentelemään omin päin kuin ryhmässä. Muiden kanssa toimiessani pelkään, että tehtävän hoitaminen ja sosiaaliset suhteet joutuvat ristiriitaan. Jos olen liian tehtäväkeskeinen, pelkään että loukkaan, vaikutan tyllyltä; jos keskityn ihmisiin, pelkään etten saa mitään aikaan. Tällaiset uhat lienevät todellisia, mutta tuskin väistämättä todentuvia. Jokainen ryhmä on erilainen, ja sitä paitsi mahdolliset vaikeudet ovat usein enemmänkin kehitystekijä kuin haitta: ne saavat opiskelijan tai työntekijän ideoimaan ratkaisuja ja asenteita, joiden avulla ryhmätyöstä tulee entistä toimivampaa.” (Ote oppimispäiväkirjasta, opiskelija 37)

Yksi opiskelija kritisoi ryhmän välineellistä asennoitumista uuden oppimiseen. Hän kuitenkin syyllistyi henkilökohtaisessa tavoitteenasettelussaan samanlaiseen asennoitumiseen:

”Ajan rajallisuuden vuoksi odotan, että opettelemme vain niitä asioita, joista selkeästi on hyötyä opetustyössä. Toisaalta olen erittäin kinnostunut syväoppimisesta ja -johtajuudesta ja -johtamisesta...”

*Myöhemmin oppimispäiväkirjassa:*

”Minua vaivaa ryhmän käsitys siitä, että opiskelulla tiedolla on vain välinearvo. Asia ei ole niin, vaan akateemisen opiskelun tarkoitus on, että tuloksena on alansa asiantuntija, myös käsityksen ja ymmärryksen tasolla.” (Otteita oppimispäiväkirjasta, opiskelija 23)

## 6.2 Aitoa sisällön opiskelua vai pintaliittoa?

Oppimispäiväkirjan tarkoituksena oli toimia työskentelyn aikana ja sen jälkeen reflektion välineenä, jonka avulla opiskelija hahmottaisi omia henkilökohtaisia oppimiskokemuksiaan. Oppimispäiväkirjan kirjoittaminen ei toteutunut kaikilla opiskelijoilla toivotulla tavalla, vaan jotkut oppimispäiväkirjat olivat ainoastaan *työskentelyn jälkeen kirjoitettuja* itsearviointeja, kuten opiskelijan 1 oppimispäiväkirjan alkuteksti jo osoittaa. Tutkimuksellisesti tämä ilmiö

sekä oppimispäiväkirjoissa käytetty raportointityyli saivat kysymään, min-käläisen suhteen opiskelija loi opiskeltavaan tietoon ja omaan oppimiseensa. Tämän luvun oppimispäiväkirjaotteisiin on tarkoituksella valittu melko pitkiä otteita, jotta niistä voi paremmin muodostaa kokonaiskäsityksen raportointi-tyylistä ja raportoinnissa korostuvista teemoista. Oteista on kursivoitu koh-tia, jotka erityisesti todentavat tutkijan tekemää tulkintaa.

*”Tässä on jo pitkä tovi työstetty kehitykseen, oppimiseen ja opetukseen liitty-viä asioita, mutta vielä on ns. loppurutistus edessäpäin. Tässä vaiheessa voisi mielestäni hyvin hieman miettiä ja ‘kelata’ taaksepäin ryhmätyön ja opintojen edistymistä. Valitsimme yksimielisesti ryhmätyön paraikkaa suoritetta-van opintokokonaisuuden suoritusmuodoksi, sillä ensimmäinen tehtä-vä (‘kasvatustieteen perusteet’) sujui ryhmältämme keskusteluna mal-likkaasti.*

Alussa kaikki olivat tosi innostuneita tai siltä minusta henkilökohtai-sesti ainakin vaikutti. Aiheeseen löytyi monia kysymyksiä ja ongelmia, joiden asettelulla työskentely käynnistettiin. Kyläkoulujen lakkauttami-sesta on puhuttu ja kirjoitettu, joten erilaisia näkökulmia ja mielipiteitä aiheesta löytyisi varmasti.

Alussa esittämämme kysymykset osoittautuivat kuitenkin aivan lii-an laajoiksi, ja osa niistä karsiutui aivan kuin itsestään, mutta kyllä ai-heemme pysynee samana loppuun saakka, vaikka muoto matkan var-rella muuttuukin.

*Jaoimme ryhmässämme kehityksen, oppimisen ja opetuksen jaksoista jokai-selle oman vastuualueen. Kehityksen rajasimme lähinnä sosiaaliseen ja minän kehitykseen ja painotimme erityisesti 7–12 -vuotiaan kehitystä, koska juuri nämä piirteet ovat vaikuttavina tekijöinä kyläkoulujen lakkauttamista tarkas-teltaessa.*

*Oma osuuteni oli selvittää 7–12 -vuotiaan sosiaalista kehitystä Robert J. Havighurstin teorian valossa ja pohtia esiin tulleiden asioiden merkitystä ai-hettamme ajatellen. Tämä tehtävä, tai ennemminkin osuus, sujui melko hyvin, mutta valitettavasti jouduin olemaan poissa, kun tutorryhmässämme aloitettiin oppimis-jakson käsittely.*

Pikku hiljaa alkaa näyttää siltä, että ehkä tämä työ saadaan vielä joskus valmiiksi! Tänään tapasimme ryhmäkokoontumisessa ja yritim-me kasata työtämme yhteen A 4 kokoiseen nippun. Muutamia sivuja lukuunottamatta työmme on koossa. Aikamoinen nippu siitä tulikin! Aloimme miettiä, kuinka kauan olemme tätä ‘tiimityöskentelyä’ teh-neetkään ja yllätykseksemme tajusimme, että työskentely aloitettiin syyskuussa! Kaikesta huolimatta vaivanarvoista työtä.” (Ote oppimis-päiväkirjasta, opiskelija 1)

”Jouluähkyä vielä potien kokoonnuimme vuoden ensimmäiseen istun-ton 10.1. Mukana oli yliopistonopettaja, joka kertoi meille, mitä tämä jakso pitää sisällään. Työstimme aihetta ns. aivoriihen avulla assosiaatio-ta hyväksikäyttäen. Meille alkoi (hitaasti, mutta kuitenkin) valjeta, mistä on kysymys.

Yhteiseksi suureksi aiheeksi alkoi muovautua yläaste ja oppimiseen ja opetukseen liittyvät asiat siellä. Täytyy kyllä myöntää, että ensimmäi-sen kokoontumiskerran jälkeen se, miten tehtävä sitten käytännössä to-teutetaan, jäi melko lailla epäselväksi.

Seuraava kokoontuminen oli 17.1. Hieman aihe selvisi viikon aikana, mutta epätietoisuutta on vieläkin siitä, miten tästä edetään, mutta tuutor auttaa parhaansa mukaan. Hän lohdutti meitä ja sanoi kaaosmaisen olotilan kuuluvankin asiaan. Ryhmässä jaoimme osa-alueet ja sitten pienemmissä ryhmissä alamme miettiä aiheen käsittelytapaa ja työnjakoa.

Suurin osa ryhmästä halusi lähteä toteuttamaan tehtävää yläaste-laisille suunnatun kyselyn kautta. Itseäni tämä hieman tympäisi, koska alunperin suunnitelma ei ollut tällainen. No, minä ja kaksi muuta emme lähteneet siihen mukaan vaan sovimme tuutorin kanssa, että me puurramme teoriaosuuden kanssa ja tulemme kyselyyn mukaan sitten tulosten tulkintavaiheessa. Pienryhmässä me kolme päätimme hankkia tarvittavaa materiaalia ja sovimme tapaamisen torstaiksi.

20.1. *Kokoonnuimme kolmen koplana. Aluksi katsoimme, mitä kukin on tahollaan saanut aikaan. Paljoa ei vielä paperilla ole, mutta asia on käynnissä. Päätämme tällä kerralla keskittyä keskeisten käsitteiden määrittelyyn. Siinä hommassa vierähtää useampikin tunti ja sivistyssanakirjaa selailtaan ahkerasti ja kysellään toisilta, miten kukin tahollaan on jonkin asian ymmärtänyt. Työskentelymme jatkuu siten, että jokainen vuorollaan kertoo, mitä on saanut aikaiseksi. Ja toiset lisäävät tai oikaisevat, mikäli se on aiheellista.*

Sovimme seuraavan pienryhmätapaamisen maanantaiksi. Se sopii, koska silloin ei ole tuutor-istuntoa.

24.1. Porukka on pienentynyt yhdellä, (väliaikaisesti tosin) mutta yrittämme kuitenkin hankkia materiaalia tehtävämme pohjaksi ja tueksi. Etsimme yläasteeseen liittyviä artikkeleita Opettaja-lehdestä. Myös internetistä löytyy tietoa, esim. metakognitioihin liittyvää.

25.1. Kopla jälleen koossa. Kirjoittelemme puhtaaksi omia osuuksiimme oppimiseen, motivaatioon ja kehitykseen liittyen. Tarkistamme vielä toisiltamme käsitteistön yhteneväisyyden ja mietimme, miten jatkamme. Kirjoja meillä ei vielä ole montakaan käytössä, varattuina kyläkin.

27.1. Kokoonnuimme pienryhmänä ja jatkoimme käsitteiden selvitte-lyä. Tällä kerralla pohdimme sosiaalista kompetenssia. Taas oli sivistys-sanakirjalle käyttöä." (Ote oppimispäiväkirjasta, opiskelija 12)

Jokaisessa oppimispäiväkirjassa esiintyi edellä olevien otteiden kaltaisia *strategisia tilannekuvauksia* siitä, mitä opiskelija on tehnyt tai suunnitelmia siitä, mitä tulee tekemään yksin tai ryhmänä. Kuvauksiin liittyi usein arviointia työskentelyn etenemisestä, suoriutumisesta ja siihen liittyvistä tunteista sekä odotusta työn valmistumisesta. Tällaisten kuvausten avulla oppimispäiväkirjoista sai hyvinkin yksityiskohtaisen kuvan opiskelijan tai ryhmän tekemistä ratkaisuksista. Jotkut oppimispäiväkirjat sisälsivät tämän lisäksi *suoraa kirjallisuuden referointia* tai *pöytäkirjatyyppejä yhteenvetoja* ryhmän keskusteluista, kuten seuraavassa käy ilmi:

"Aloitimme työskentelyn välittömästi. Käsittelimme ensimmäiseksi Tellervon alustuksen aiheesta 'aikuisopettajana toimiminen'. Heti aluksi sovimme työjärjestysmuutoksesta: jokainen toimisi oman ryhmätyönsä alustajan tehtävän jälkeen myös sihteerinä ja kirjaisi muiden kommentit omasta työstään, jotta voisi paremmin työstää versiotaan. Erityisen paljon mielenkiintoa ja keskustelua aiheutti opettajan ammattitaito. *Keskustelussa käsiteltiin nykyisten opettajien eroja ja yhtäläisyyksiä aikaisempiin*



*opettajiin/opetusmenetelmiin verrattuna. Todettiin mm. että oli hieno asia opetuksen suhteen, että ollaan siirrytty enemmän opiskelijalta itseltään vaativaan koulutusmuotoon. Keskustelussa ilmeni, että 60–80-lukujen aikana ei lapsilta vaadittu niin paljoa ja siksi esiintyy niin paljon ’uusavuttomuutta’. Uusavuttomuus terminä koki todella paljon kritiikkiä; termiä pidettiin vääränä, onhan aina ollut ihmisiä, jotka eivät ole kyenneet oman elämänsä hallintaan. Verrattiin myös lapsen havainnointikykyä aikuisen havainnointikykyyn. Tärkeä havainto oli myös itsetunnon esilletuonti. Hyvällä itsetunnolla varustettu henkilö, oli hän sitten opettaja tai oppilas, menestyy paremmin. Tuntien hyvä suunnittelu toimii opettajan työkaluna. Opetussuunnitelmalla opettaja määrittelee tavoitteet, joihin pyritään. Opiskelusta tuotiin myös esille, että ihmisen säilyessä terveenä, jatkuu myös hänen kykynsä oppia ja omaksua uutta.” (Ote oppimispäiväkirjasta, opiskelija 41)*

Edellä esitettyjen kirjoitusten (opiskelijoiden 1, 12 ja 41 oppimispäiväkirjaoitteet) merkitys oppimispäiväkirjassa voi olla kahtalainen: ne voivat toimia toisaalta opiskelijan omien ajatusten, työskentelyvaiheiden tai -menetelmien selkiyttäjinä tai tunteiden purkamiskanavina, toisaalta ne saattavat liittyä työskentelyn ulkoiseen kontrolliin. Päiväkirjassa vakuuteltiin toisinaan lukijalle, että ryhmä on ollut tehokkaampi kuin mitä kirjallisten raporttien pohjalta ilmenee. Vastaavasti työvaiheiden yksityiskohtainen kuvaus on viesti yliopistonopettajalle siitä, että opiskelija on ollut mukana ryhmän työskentelyssä koko ajan ja on tietoinen työskentelyn eri vaiheista. Opiskelu tapahtuu opettajaa varten, ei itseä varten.

Siitä huolimatta, että oppimispäiväkirjan kirjoittamisessa painotettiin omien ajatusten ja sisällöllisen pohdinnan osuutta (ks. liite 2), *monet oppimispäiväkirjat jäivät tilannekuvausten kaltaisiksi. Tilannekuvauksiin painottunut raportointi heijasti suorittamiskeskeistä opiskelua ja usein myös ulkoista motivaatiota opiskeltavaa asiaa kohtaan. Itse oppimisprosessia ei tällaisissa tilanteissa nähty tärkeänä, ainoastaan suoriutuminen. Tästä kertovat seuraavat opiskelijoiden toteamukset:*

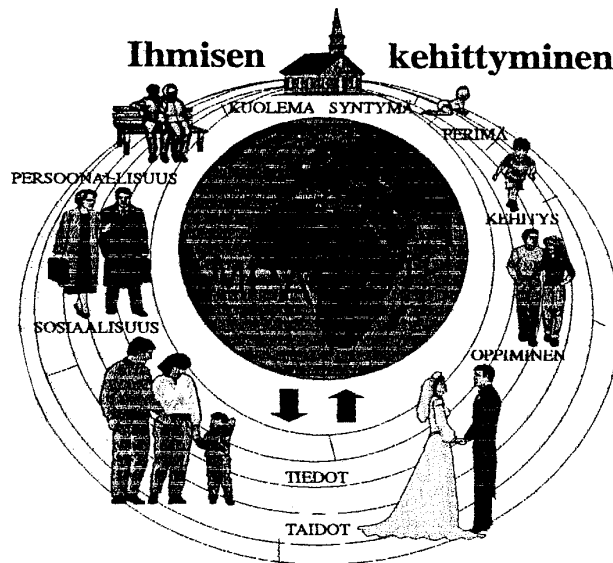
*”Olin kirjoittanut kaiken riittäväksi katsomani tiedon tietokoneella oikein puhtaaksi, mutta koko homman saikin sitten heittää menemään. Olin siis tehnyt aivan turhaa työtä!” (Ote oppimispäiväkirjasta, opiskelija 4)*

*”Vaikka on paljon töitä tehty, ei tämä vielä tutkintoa vastaa. Muutaman opintoviikon saa ehkä lisää.” (Ote oppimispäiväkirjasta, opiskelija 2)*

*Sisältöjä prosessoiva kirjoittelu ilmeni oppimispäiväkirjoissa niin, että opiskelija peilasi teoreettisia näkökulmia omaan oppimiseensa tai elämäänsä, esitti kannanottoja johonkin sisällölliseen kysymykseen (esim. konstruktivistiseen oppimisen tai opetuksen integroinnin mahdollisuuksiin), kommentoi lukemaansa tai ryhmäkeskusteluissa esiin tullutta näkökulmaa tai nosti lukemansa rinnalle käytännössä tekemiään havaintoja. Kommentit olivat myös sisällöllistä jäsentelyä ja ongelma-alueen hahmottelua kirjallisuuden, keskustelujen ja kokemusten perusteella, ryhmätyön kautta saatujen tulosten ihmettelyä ja pohdintaa sekä kysymyksiä ja työhypoteeseja ryhmätyön aihetta*

ajatellen. Seuraava oppimispäiväkirjaote kuvaa edellä kuvatun kaltaista sisällöllistä kirjoittelua parhaimmillaan. Opiskelija arvioi aluksi omaa käsitystään ryhmässä tuotettuun jäsenyykseen tehtävästä ja etsii samalla aktiivisesti omaa tapansa ymmärtää keskeisiä käsitteitä ja käsitteiden välisiä suhteita. Tämän jälkeen hän pohtii lukemansa kirjan näkökulmia ja muodostaa oman henkilökohtaisen teoriansa lukemastaan. Ote kuvaa työskentelyprosessin alkuun liittyvää ongelman etsimisvaihetta.

”28.1.2000. Yritin hahmottaa ongelmaa aivot keskipisteenä, mutta tulos ei ollut koskaan tukenut omia käsityksiä. Käsitteiden pohjalta ymmärsin ongelman olevan seuraavan piirroksen mukainen:



Ihmisellä on määrätty aika syntymästä kuolemaan, jonka aikana hän saa vaikutteita ympäristöstä. Eri-ikäisenä ihmisen tiedot ja taidot kehittyvät ympäristön vaikutuksesta. Kuvio kuvaa tavallaan ihmistä eri-ikäisenä, mutta voidaan myös ajatella ihmistä tällä hetkellä vallitsevan ympäristön vaikutuksen alaisena ja vaikuttajana, eli keskeisin asia olisi ympäristön vaikutus yksilöön.

29.1.2000. Alotin lukemaan David Bohmin & David Peatin kirjaa Tieto, järjestys ja luovuus. Kirjoittajat pohjasivat ajatuksensa kvanttiteoriaan, mikä tuntui etäiseltä ja vaikeatajuiselta, enkä löytänyt tältä pohjalta perusteita ajatteluni sisältöön.

31.1.2000. Kirjan sanoma alkaa hahmottua ja sen teorit luovista prosesseista kiehtovat. Luovuuden merkitys yhteiskunnan ja yksilön uudistajana on nyt niin merkittävä, että kirjan pohjalta syntyi seuraava kuvio:



Luovuus on se rakentava voima, joka uudistaa ja yhdistää eri ulottuvuuksia yksilön näkökulmasta. Kuvio kuvaa ongelmaa ehkä liian laajasti yhteiskuntatasolla, mutta siinä on yksilötaso ja yksilön vuorovaikutus sekä kehittyminen yhteiskunnan jäsenenä." (Ote oppimispäiväkirjasta, opiskelija 25)

Edellisen otteen luonteinen sisältöjä prosessoiva kirjoittelu oppimispäiväkirjoissa oli yllättävän vähäistä ja tarkoitti yksittäisten asioiden, lähinnä omaan vastualueeseen sisältyvää pohdintaa. Tämä voi johtua ryhmän sisällä tehdystä sisällöllisestä työnjaosta tai siitä, ettei kaikilla opiskelijoilla ole vielä perusopintojen vaiheessa taitoja pohtia itsenäisesti uutta tietoa. Opiskelijalla ei useinkaan ole valmiuksia kysyä tai kyseenalaistaa, lukea kritikoiden tai muodostaa omaa käsitystään lukemastaan. Tätä perustetta vahvistaa mm. seuraava nuoren opiskelijatyön kommentti. Hänen oppimispäiväkirjansa oli kaiken kaikkiaan niukka ja kuvasi suorituskeskeistä opiskeluorientaatiota.

"... oma osuuteni on kyllä vähän sellanen, et hirveesti ei omia mielipiteitä tuu mieleen. Niin tyhmältä ku se kuulostaaki ni joutuu oikeen mieltä, et mitähän mieltä mä tästäki oon." (Ote oppimispäiväkirjasta, opiskelija 18)

Oppimispäiväkirjan kirjoittaminen on myös työlästä. Vaatii erityisiä ponnisteluja palata pohtimaan ja kirjaamaan oppimispäiväkirjaan kunkin tuotortapamisen tai lukemansa jälkeen virinneitä ajatuksia. Samansuuntaisia tuloksia on saanut myös Vesterinen (2002, 152) tutkiessaan oppimispäiväkirjatyöskentelyä osana ammatillista harjoittelua. Hänen tutkimuksessaan erityisesti merkittävien oppimiskokemusten tunnistaminen ja tähän liittyvä analysoiva ja pohtiva kirjoittaminen osoittautuivat opiskelijoille vaikeiksi tehtäviksi.

Aikaisemmat tutkimukset tukevat edellä kuvattuja havaintoja siitä, että opiskelijoiden kesken on yksilöllisiä eroja oppimiseen ja opiskeluun suuntautumisessa. Opiskelijan yksilölliset tavoitteet, intentiot, motiivit, odotukset ja asenteet ohjaavat opiskelu- ja oppimistoimintoja ja muodostavat näin erilaisia opiskeluorientaatioita (Tynjälä 1999, 116). Entwistle (1988) tyypittää

opiskelijat merkitys-, toistamis- ja saavutusorientoituneisiin. Merkitysorientoituneet opiskelijat, joita tässä tutkimuksessa edustivat ns. malliopiskelijat ja sisältöjä prosessoivaan kirjoitteluun suuntautuneet opiskelijat, ovat kiinnostuneita asioista niiden itsensä vuoksi. ”Mennään sieltä mistä aita on matalin”-mentaliteetin omaavat opiskelijat sekä oppimispäiväkirjoissa strategiseen tilannekuvaukseen tai referoivaan otteeseen keskittyneet opiskelijat edustavat Entwistlen luokituksessa toistamis- tai saavutusorientoituneita opiskelijoita. Toistamisorientoitunutta opiskelua kuvaa pintasuuntautuneisuus, tarve saada tarkkoja ohjeita tehtävän tekemiseksi, epäonnistumisen pelko ja ulkoinen motivaatio. Saavutusorientoituneella opiskelijalla on usein negatiivisia asenteita opiskeluun, he ovat strategisesti suuntautuneita ja motivoituvat saavutuksista.

### **Uuden tiedon merkitys arkitodellisuuden jäsentäjänä**

Tuutorryhmätyöskentelyn lähtökohtana oli kytkeä uuden oppiminen arkielämän ongelmien ratkaisuun ja näin löytää teoreettiselle tiedolle käyttökonteksti. Niinpä työskentely aloitettiin keskustelemalla opiskelijoiden jakson tematiikkaan liittyvistä käsityksistä ja opiskelijoiden kohtaamista käytännöllisistä tilanteista ja ongelmista. Tiedon käyttökontekstit muodostuivat hyvin yksilöllisiksi. Eroja oli myös siinä, miten selkeästi opiskelijat näkivät opskeltavan asian käytännölliset tai kokemukselliset yhteydet. Osa opiskelijoista pohti asioita omista työkäytännöistään käsin, osa tarkasteli tematiikkaa oman perheen (lapsen kehitys ja kasvatusta) tai oman itsensä kasvun (elämänkaaren eri vaiheet ja aikaisemmat oppimis- ja koulukokemukset) kautta.

Ne opiskelijat, jotka näkivät aiheen yhteyden reaaliajassa omaan työhön tai kokemukseen, motivoituivat heti työskentelyn alussa ja virittivät oppimispäiväkirjoissa aktiivisesti sisällöllistä pohdintaa. Parhaimmillaan opiskelu *mahdollisti käytännössä* pitkään *askarruttaneen asian selvittämisen*. Tällöin oppimisprosessin käynnistävä ongelmanasettelu voidaan katsoa alkaneeksi jo ennen tuutorryhmässä aloitettua työskentelyä, ja tämä ohjasi voimakkaasti uuden tiedon hankintaa. Tästä esimerkkinä on erään yläasteella opettajana toimineen opiskelijan toteamus:

”Tarun mielestä kysymysten keksiminen tuntui todella vaikealta, koska hänellä ei ollut minkäänlaista kontaktia yläasteeseen. Minulta taas kysymyksiä tuli solkenaan, koska olen monta vuotta miettinyt näitä asioita ja ollut paikanpäällä.” (Ote oppimispäiväkirjasta, opiskelija 8)

Yleisempiä olivat kuitenkin tilanteet, joissa opiskelija heräsi aktiivisesti *pohtimaan tiedon käyttökontekstia vasta sisältöjen oppimisen kautta*. Opiskelu johti peilaamaan oppimaansa arkielämän tilanteisiin ja tarkistamaan samalla omia näkemyksiään ja toimintatapojaan. Teoreettinen tieto antoi uusia välineitä työelämään tai auttoi ymmärtämään itseään tai oman lapsen kehitystä. Näitä tilanteita kuvaavat seuraavat kaksi oppimispäiväkirjoitetta:

”Kirjatessani käsitteitä mietin, miten Paul Baltessin mukainen jaottelu toteutuu meidän perheessä. Ajatellessani meitä vanhempia huomasin, että ikään sidoksissa olevat normatiiviset tekijät ja historialliset normatiiviset tekijät vaikuttavat hyvin vähän n. nelikymppisten vanhempien elämään. Sen sijaan kahdella vanhimmalla lapsellani (8- ja 10-vuotiaat) näitä tekijöitä on ollut elämässään runsaasti ja lähivuosinakin vielä useita: esikoulu, koulunaloitus, ensimmäinen pakollinen vieras kieli, rippikoulu, ajokortit...

*Itse olen huomannut, että pystyn sekä kotona että töissä enemmän analysoimaan eri tilanteita ja miettimään erilaisia vaihtoehtoisia käyttäytymismalleja. Huono omatunto tuli lukiessani oppimiskäsityksistä mallioppimisesta. Tiedänhän minä, ettei lasta saa kurittaa, mutta sitä en ollut ajatellut, että aggressiivisesta käyttäytymisestä rankaisun saanut lapsi voi piilottaa oman aggressiivisuutensa. Myös TV:n kulttiohjelma Salatut Elämät antaa mallioppimisen kannalta hieman kyseenalaisen mallin. Varsinkin nuorten suosiossa oleva sarja poikkeaa huomattavasti totutuista normeista. Kehityksen kannalta identiteettiään etsivien nuorten samastuminen sarjan henkilöihin voi olla jopa haitallista (mm. sukupuolikäyttäytyminen, huumeet ja alkoholi).*

*Ajatuksia syntyi runsaasti, ehkä päällimmäisenä jäi elämänkaariteoria 'rullaamaan päälle'. Huomaan, että lukiessani romaaneja yritän mieltä heidän elämänkaartaan ja elämänkaaren muuttumista aikojen saatossa. Opiskeluni tähtää lähinnä kotikasvatukseen (en ole ns. ammattikasvattaja) ja tähän olen löytänyt uusia virikkeitä sekä saanut vahvistusta entisille toimintatavoilleni. Mielestäni tärkein juttu, minkä voin lapsilleni opettaa, on sosiaalisen vuorovaikutuksen merkitys ja motivaation herättäminen opiskeluun ja elämää kohtaan yleensä. Samoin mallioppimisen merkitys lapsen tietyissä kehitysvaiheissa tulee luultavasti korostumaan omassa kasvatustilanteissani.*

Mielenkiintoista oli myös huomata, miten peilasin tätä jaksoa oman sekä läheisteni elämän kautta. Kirjojen tieto tuli paljon havainnollisemmaksi, kun huomasin, miten se toimii käytännössä.” (Ote oppimispäiväkirjasta, opiskelija 11)

”Luin tänään loppuun erään kirjan (Patrikainen Ihmiskäsitys, tiedonkäsitys ja oppimiskäsitys luokanopettajan pedagogisessa ajattelussa), joka herätti paljon ajatuksia. Rupesin sen pohjalta muistelemaan omaa toimintaani opettajana: yritin jäsenellä käyttämiäni työtapoja ja mieltä myös miksi toimin niin kuin toimin.

Hyvänä asiana työssämme näen sen, että se käsitteli oppijakeskeisyyttä sekä opettajan ja oppilaan kannalta. Työn tekeminen pisti lukemaan kirjallisuutta aika laajasti, kävin varmaan ainakin kymmenkunta kirjaa läpi. Lukemani perusteella ymmärsin, että oppijakeskeisyydessä ei ole kysymys vain yhdestä ainoasta oikeasta opetustavasta, se ei ole siis mikään muotivirtaus vaan lähtökohta ja perusasenne. *Henkilökohtaisesti työ antoi eväitä ymmärtää omien lasteni nykyistä koulunkäyntiä, sillä molemmilla tyttärilläni on uudet, vastavalmistuneet opettajat. Työn kautta pohdiskelin myös omaa toimintaani luokanopettajan sijaisuuksissa, tajusin että asioita voi tehdä monella tavalla. Vastaisuuden varalta on repussa muitakin käsityksiä opiskelusta ja opettamisesta kuin se mihin omana kouluaikana törmäsi.*” (Ote oppimispäiväkirjasta, opiskelija 17)

Edellä kuvatuissa tilanteissa oli jossain määrin kyse myös hiljaisen tiedon saattamisesta näkyväksi asioiden käsitteellistämisen kautta. Opiskelijalla saattoi olla käsiteltävästä asiasta vankka, hyvin pohdittu ja analysoitu näkemys, mutta hän ei ollut osannut tuoda näkemystään esille (ks. asiantuntijatie-  
don tasot luvussa 3.2.1 ). Tämän toivat muutamat opiskelijat itsekin lopulta asiasta tietoisina esille, kuten seuraavista otteista käy ilmi:

”Olen löytänyt nuorison yhteiskuntaongelmatiikan ja koulun yhteiskunnallisen uudistumispakon. Asiat ovat olleet, niin minusta tuntuu, päässäni jo entuudestaan. Nyt tämän ryhmätyöskentelyn ja oman asioihin skarppaamisen kautta niitä on tullut pohdittua. Koulu on muutostaluttamattomuuden edessä – instituutiona ja mediakehityksessä.” (Ote oppimispäiväkirjasta, opiskelija 23)

”...Suurin hyöty mitä kehitys-, oppiminen- ja opetus- jakson ryhmätyön teosta ja kirjallisuuden lukemisesta on, on se, että moni asia, joka on ollut olemassa ’piilotietona’, ’mutu-tietona’, tai jonkunlaisena ymmärryksenä alitajunnassa, on nostettu esiin näkyväksi ja käsiteltäväksi eli konkreettisemmaksi tiedoksi. Silloin sitä voi käsitellä ja hyödyntää toisella tavalla, loogisen ajattelun tasolla ja käyttää hyväkseen ja hyödykseen esimerkiksi ihmisten kohtaamisessa hoitoalalla tms.” (Ote oppimispäiväkirjasta, opiskelija 40)

Ulkokohtaisemmista oppimiskokemuksista kertovat seuraavat kaksi otetta, joissa opiskelijat kertovat oppimastaan uutena tietona sinänsä ja arvioivat tiedon hyödylliseksi tulevaisuudessa. He eivät pystyneet näkemään opiskeltavan tiedon käyttökotekstia opiskeluhetkellä. Oppimisen oivalluksilla opiskelijat viittasivat enemmänkin omiin opiskelutaidollisiin asioihin, mikä on sinänsä paradoksi. Opiskelijat ikään kuin *ulkoistivat uuden oppimisen* ja tarkastelivat sitä tietona, ei itsessä kehittyvänä taitona.

*Opiskelija perehtyi erityisesti oppimiskäsityksiin.*

”Vaikka aiheemme ei todellakaan mielestäni ollut mikään unelma, näin jälkeinpäin miettiessäni olen kuitenkin tyytyväinen, että valitsimme sen. Sen tutkiminen tuntuu ainakin näin jälkeinpäin olevan tosi hyödyllistä. Välttämätön ainakin, jos suunnittelee etenevänsä kasvatustieteen parissa.

Ja sitten... Mitä tuli opittua? *Nyt ainakin uskallan ottaa osaa keskusteluun melkein missä tahansa, mikäli puheenaihe on oppimiskäsitykset. Konstruktivismi ja behaviorismin pääpiirteet ovat selvästi muistissani.* Minulla on myös jonkinlaista käsitystä siitä, millä tavalla se toimii käytännössä. Mikäli jatkan kasvatustieteiden opiskelua, minulla on hyvät lähtökohdat opiskella lisää. Tästä on myös hyvä jatkaa muiden oppimistehtävien tekoa.

*Muiden ryhmäläisten taholta saimme kuulla asioita, joista myös on hyötyä jatkossa.* Näitä olivat mm. erilaiset kehitysteoriat, jotka auttavat ymmärtämään ihmisen käyttäytymistä eri kehitysvaiheissa kuin myös yläasteen kehittämismahdollisuudet.” (Koulunkäyntiavustaja, ote oppimispäiväkirjasta, opiskelija 33,)

”Olen mielestäni päässyt ihan hyvin koko jaksolle asetettuihin tavoitteisiin. Jakson kirjallisuuteen perehdyttyäni olen oppinut ihmisen kehitykseen ja oppimiseen liittyviä käsitteitä, kuten moraalikehitysteoria,

ajattelun kehitysteoria, sosiaalinen kompetenssi, metakognitiiviset taidot, oppimistrategiat ja -tyylit, motivaatio, attribuutiot, identiteetti jne. Luulen osaavani nämä käsitteet niin hyvin, että pystyn soveltamaan niitä arkielämässä eteen tuleviin tilanteisiin. Lisäksi ymmärrän, että nuoren elämän keskipisteenä on hänen vertaisryhmänsä eli hänen ikätoverinsa, tämän vuorovaikutuksen tuloksena nuori muodostaa oman identiteettinsä. *Tätä tietoa voin käyttää apunani tulevaisuudessa, jos työskentelen lasten ja nuorten parissa. Minulla täytyy olla tietoa kehityksen ja oppimisen lainalaisuuksista, että voin ymmärtää lasta ja nuorta sekä tukea häntä kehityksessään oikealla tavalla.*" (Ote oppimispäiväkirjasta, opiskelija 16; ks. myös saman opiskelijan pohdinta sivuilla 69 metakognitiivisten taitojen kehittämisestä)

Uuden asian *tarkastelu negaation kautta* mainittiin joissakin oppimispäiväkirjoissa mieleen jäävinä keskusteluina. Eräs opiskelija kirjoitti oppimiskäsityksiin liittyvästä keskustelusta seuraavasti:

"Parhaiten mieleeni ovat jääneet omat kirjoittamani osiot. Piaget'n teoria ja oppimiskäsitykset, joista erityisesti behaviorismi, sen 'vanhan aikaisuuden' takia. Behavioristisessa oppimisessä on niin paljon sellaista, mikä 'soti' omia käsityksiäni vastaan. Osaltaan mieleenjäämisen syynä saattaa olla myös se, että keskustelimme aiheesta melko paljon ja herätti kaikissa jäsenissä negatiivisia tunteita. Tottakai täytyy pitää mielessä, että behaviorismissakin on jotakin hyvää ja käyttökelpoista. Parhaiten siitä jäi mieleen varmaankin arvioinnin ja opettajan tärkeyden painottaminen sekä ulkoa oppiminen." (Ote oppimispäiväkirjasta, opiskelija 4)

Edellä kuvatussa tilanteessa uuden asian oppimista ohjaavat negatiiviset tunteet, jotka syntyvät kuvitelluista käytännön tilanteista tai omista kokemuksista. Ongelmana negatioiden syntyperässä on se, että opiskeltavaa tietoa (esimerkissä opiskeltavana aiheena oli "behaviorismi") saatetaan tarkastella liian provokatiivisesti tai asioita liikaa yleistäen.

Opitun arviointiin on tässä vaiheessa suhtauduttava kriittisesti. Malinen (2000, 77) korostaa oppimisen ajallista dimensiota. Uuden tiedon jäsentymisen osana omaa tiedonkonstruktiota sekä oppimisen arviointi alkavat vasta myöhemmin työskentelyjakson suorittamisen jälkeen. Aittola, Koikkalainen ja Vaherva (1997, 22) ovat myös todenneet, etteivät ihmiset välttämättä pysty välittömästi kertomaan oppimastaan. Oppimisen merkitys tulee ilmi vasta myöhemmin. On kuitenkin vaarana, että opiskeltavaan tietoon luodut vääristymät ohjaavat myöhempää asian ymmärtämistä ja opitun soveltamista. Herää kysymys, missä määrin tuutor on tästä ongelmasta tietoinen. Tuutor ei voi jouduttaa opiskelijan oppimista, hän voi sen sijaan vaikuttaa siihen, miten laaja-alaisesti tai toisaalta suppeasti sekä kriittisesti tai yksipuolisesti opiskelija lähtee uutta asiaa tarkastelemaan. Tässä mielessä tuutorilta itseltään vaadittaisiinkin kasvatustieteellisen teorian tiedon laaja-alaista hallintaa.

### **Kuka kertoisi, mikä on teoria ja miksi sitä opiskelen?**

Eräs nuori naisopiskelija koki työskentelyn herättäneen aitoa kiinnostusta hänelle lukio-opinnoista tuttuun kehitysteorioiden tarkasteluun. Hän *arvioi*

*lukemaansa kriittisesti ja tulkitsi harkiten käytännön tilanteita teorian tiedon valossa.* Seuraavat otteet hänen oppimispäiväkirjastaan kuvaavat hyvin hänen suhtautumistaan opiskelemaansa tietoon:

1. ote

”Jo ennestään tutuhkoa aihetta oli ’kevyt’ lähteä lukemaan. Uutta asiaa oli kuitenkin erityisesti se, että aihe alkoi oikeasti kiinnostaa. Mieleen tuli kovasti esimerkkejä teksteissä kuvatuista teorioista ja lisäksi huomasi ’selittävän’ muutamia läheisiä teorioiden antamien mallien mukaan. Tällaisen pyrin kuitenkin jättämään pois, koska totesin, etten tiedä tarpeeksi henkilöiden taustoista. Lisäksi huomasi tuomitsevani ihmiset eliniäkseen sopivan mallin löydyttyä, esimerkiksi tietyn henkilön ollessa hyvin epäluottavainen, keksin teoriasta oitis kohdat (esim. kriisit), jotka olivat kehityksen kuluksa menneet pieleen. Ajattelin henkilön joutuneen pahoille raiteille, joista ei niin vain paluuta ole. Hetken mietittyäni löysin jo paljon loogisempia syitä epäluottamukselle kuin esimerkiksi perusturvallisuuden muodostumisen häiriö.

2. ote

Käsitellyt teorat ovat mielestäni hyviä, vaikka niissäkin on omat heikkoutensa. Kaikki eivät kuitenkaan ole samaa mieltä. Esimerkiksi kävin erään keski-ikäisen tutun kanssa keskustelua kriisiteoriasta. Hänen mielestään Eriksonin kuvailemat kriisit ovat tavallaan syntipukkeja ihmisen elämän muille huolille, ja että elämästä selviää vallan hyvin takertumatta mihinkään kriiseihin. On kai totta, että elämänkulun tietoinen pohdinta saattaa tuottaa ihmiselle näkökulmia, joiden siivittämänä ihminen tavallaan ohittaa kriisin. Mielestäni tällöin jää kuitenkin jotakin saavuttamatta. Konfliktin ratkaisustahan saa aina jotain uutta itseensä.

3. ote

Erikson painottaa aikakauden ja ympäristön antamien puitteiden merkitystä ihmisen kehitykselle. Ilmeisesti hän ei ole osannut aavistaakaan, millaiseksi nämä olosuhteet tulisivat muuttumaan. Nykyään Eriksonin teoria ei olekaan aivan yhtä laajasti sovellettavissa, kun esimerkiksi pelkät kymmenen vuotta ajassa taakse päin. Esimerkiksi yksilölle ei enää ole hyväksi järkähtämättömän identiteetin luominen. Vaikkapa kouluikäiselle yksilölle muodostuu kulttuurille tyypillinen perussuhtautuminen työhön. Jos vakaata töissä olemista arvostetaan hyvin paljon (kuten esimerkiksi Suomessa) samaistuu lapsi usein miten tällaiseen ajatukseen. Nyt kuitenkin työelämän muutokset ovat varsin rajuja ja niiden tulokset näkyvät hyvin vastakkaisina vanhoille totumuksille. Tällöin yksilö, jolle kova työnteko on tärkeässä asemassa elämässä, voi vaikkapa masentua syvästi, kun ei saakaan töitä – vakituisesta työpaikasta puhumattakaan. On siis hyväksi elämisen mielekkyydelle, että yksilö pystyy muokkaamaan identiteettiään jatkuvasti niin, että hän voi elää tasapainoista elämää muutoksista huolimatta.” (Otteita oppimispäiväkirjasta, opiskelija 36)

Tämä opiskelija etsi aktiivisesti kriittistä otetta lukemaansa keskustellen toisten opiskelijoiden kanssa ja pohtien itsekseen. Hän ei kuitenkaan ollut tyypillinen opiskelija ryhmässään. Mistä tämä johtuu?



Eräät opiskelijat käsittivät teoreettisen tiedon irralliseksi arkitodellisuudesta, ns. "kirjaviisautena", kuten yksi opiskelija luonnehti. Tällainen käsitys saattoi ilmetä jopa *teoreettisen tiedon välttelynä* tai *väheksymisenä*. Opiskelijat mieltäytyivät Kehitys, oppiminen ja opetus -jakson opiskelussa sen käytännönläheiseen otteeseen: jos työskentely käynnistyi arkielämässä koettujen ongelmien pohjalta, niin itse ongelmanratkaisussakin haluttiin suuntautua hyvin käytännönläheisesti. Välttämättä teorian tiedon merkitys ei avautunut opiskelijalle työskentelyn aikanakaan. Tämä näkyi oppimispäiväkirjassa esimerkiksi siten, että opiskelija käsitteli ilmiötä vain omien kokemustensa ja ihmisten kanssa käymiensä keskustelujen pohjalta. Oppimispäiväkirjassa ei ollut ainuttakaan mainintaa työskentelyjaksolla opiskeltuun tietoon, teoreettiseen käsitteeseen, teoriaan tai tutkimustulokseen<sup>6</sup>. Oppimispäiväkirjoissa edellisen kaltainen *vääristynyt suhtautuminen teoreettiseen tietoon* tuli esille seuraavasti:

"Luin Lyytisen kirjasta 'Näkökulmia kehityspsykologiaan' osion 'Nuoruusiän kehityksen etsintää, valintoja ja noidankehiä'. Enimmäkseen asia oli jo tuttua lukiovuosilta sekä osa oli ihan arkipäiväistä, helposti ymmärrettävää tekstiä. Tuntuu vain niin hassulta lukea kirjasta nuoruuden kehityksestä, kun itsekin on vielä nuori. Osio käsitteli paljon valintoja, joita nuoren on tehtävä aikuisuuteen siirryttäessä. Itse pohti juuri niitä valintoja ja mitä teen elämälleni. *Eli kirja ei ole vain pelkkää teoriaa, vaan voin itsekin hyödyntää kirjan tietoja omassa elämässäni.*" (Ote oppimispäiväkirjasta, opiskelija 30)

"Ti 9.11.1999. Olen yrittänyt lukea torstaina valittuja kirjoja, ja 'Minä ja muut' olikin ihan ok, mutta tämä toinen, 'Oppiminen ja koulutus', on ihan mahdoton. Olen lukenut n. 50 sivua, eikä mitään ole jäänyt mieleen. Ei aina edes tunnu, että lukee suomenkielistä kirjaa. Toisaalta 'Minä ja muut' oli erittäin mielenkiintoinen, ja koko ajan tuli mieleen tilanteita ja oppilaita koulusta. Asiat olivat selkeitä, mutta sen jälkeen, kun vaihdoin kirjaa, tuntuu kuin minua olisi lyöty 'märällä rätillä päin kasvoja'. Nyt ei enää onnistu! Todennäköisesti en ole kuitenkaan ryhmässä ainoa, josta tuntuu tältä.

Ma 15.11.1999. Kokoonnuimme Jaanan luona. Kävimme läpi lukemamme asiat, ja jokainen oli tehnyt oman osuutensa. Kaikki näytti olevan ok ja päätimme jatkaa samaa malliin. Keskustelimme kokemuksestamme sijaisena pitkään, ja kaikilla tuntui olevan samanlaisia kokemuksia. Jotkut opitut asiat kirjasta tuntuivat sopivan kuin nakutetut todellisuuteen, mutta toiset taas lähinnä hymyilyttivät. Emme saaneet paljoakaan konkreettista aikaiseksi, mutta olo on tosi positiivinen. Saapas nähdä mitä tästä tulee.

To 18.11.1999...Työmme alkaa muotoutua eräänlaiseksi 'lasten käyttöohjeeksi' sijaiselle. On paljon tietoa, joka sijaisena olisi hyvä tietää lasten kehityksestä, mutta jota en ainakaan itse tai muut ryhmässämme ole tienneet. *Aluksi meillä oli vain paljon omia kokemuksia, ja nyt alkaa tuntua*

---

6 Tässä yhteydessä on huomioitava kuitenkin se, että opiskelijat työstivät yhdessä loppuraportin, jonka tuli sisältää ilmiön kannalta keskeiset teoreettiset käsitteet ja teoriat. Oppimispäiväkirjat olivat henkilökohtaisia kuvauksia siitä, mitä opiskelija on työskentelyn aikana oppinut.

*siltä, että meillä ei ole muuta kuin kirjatietoa!* Olimme käsitelleet myös eri oppimisteorioita, vaikkeivät ne vielä olleetkaan ajankohtaisia. Minun piti käsitellä behaviorismia, koska kuten olimme oppineet, se kiinnosti minua eniten perehdyttyäni siihen jo koulussa..." (Ote oppimispäiväkirjasta, opiskelija 46)

*Teorian ja käytännön yhteennivominen koettiin* kaiken kaikkiaan *vaikeana*. Tämä tuli esille työskentelyjakson lopussa järjestetyissä arviointitilaisuuksissa, kun yliopistonopettaja tiedusteli teoreettisen tiedon merkitystä ryhmän valitsemman teeman käsittelyssä. Seuraavista kahdesta otteesta ensimmäisessä yliopistonopettaja ja opiskelija käyvät vuoropuhelua siitä, miten opiskelija on ymmärtänyt behavioristisen oppimiskäsityksen piirteet opetus-oppimisprosessissa. Keskustelun edetessä ilmenee, että opiskelija ei lainkaan osannut tehdä teoreettisen tiedon pohjalta kytkentöjä käytännön tilanteisiin. Jälkimmäisessä otteessa opiskelijat kertovat työskentelyssään kokemistaan ongelmista soveltaa teoreettista tietoa. Teoreettisen tiedon soveltaminen tai arkielämän tilanteiden tarkastelu teoreettisen tiedon valossa oli jäänyt tämän ryhmän osalta teennäiseksi. Opiskelijat itse tiedostivat tämän ongelman.

1. ote

*Yliopistonopettaja:* "Niin, kun se opetuksen näkökulma on teillä just se, mihin te ootte halunnu keskittyä, niin olisko se hyvä tarkentaa vielä, että miten sitten behaviorismin valossa opetusta suunnitellaan, miten sitä toteutetaan ja arvioidaan? Sehän aika hyvin niinkö Rauste-von Wrightin kirjassa, näitähän on näitä elementtejä niinkö käsitelty. Että miten se opetus sitten niinkö näyttäytyy?"

*Opiskelija:* "Käytännössäkö?"

*Yliopistonopettaja:* "Niin. Miten asetetaan tavoitteet? Kuka ne asettaa? Ja minkälaiset on työskentelytavat silloin, kun on behavioristista opettamista? Minkälaista on arviointi sitte? Onko se määrällistä, laadullista? Kuka se arvioinnin tekee? Niinkö semmosta olis kaivannu."

*Opiskelija:* "Joo, mulla kävi siis itelläki mielessä, mutta se tuntu niin jotenki vaikalta justiin löytää siihen, koska se olis tavallaan pitäny niinku...sitä ei olis löytäny mistään tai siihen ei ois..."

*Yliopistonopettaja:* "Se on tätä, mitä me ton Seijan ja Ossin kans puhuttiin, että tässä on hyvä niinkun se teoreettinen tausta heilläki, mutta justiin se oma niinkö rohkeesti pitäs uskaltaa vaan tua sitä omaa ajatusta siihen, että miten se sitte, mitä niinkö ajattelee siitä asiasta."

*Opiskelija:* "Mää en ainakaan osannu. Mää en tiää minkä takia se tuntu niin hankalalta."

(Ote yliopistonopettajan ja opiskelijan välisestä keskustelusta, arviointiseminaari 1.2.1999)

2. ote

*Yliopistonopettaja:* "Rupesin miettimään, että miten te ootte nähny sen kasvatusieteellisen tiedon, sen teoreettisen tiedon? Niin kun sen kehitysteoreettisen ja sitte niin kun oppimiskäsityksiin ja yleensäkin oppimi-

seen liittyvän teoreettisen tiedon, niin miten te sen tiedon pystyitte hyödyntämään tässä teemassa? Sitä niinkun oikeastaa odotin, että miten se tässä esityksessä tulee ja kyllähän te ootte niin kun sitä tuossa posterissakin tuonu sitä...tuossa tulee hyvin se kehityksen kontekstuaalisuus, että mikä se sillä lapsella on, että on niinkun koulu ja siellä olevat asiat ja sitten on nämä idolit, tv, äiti...elikkä hirveen monipuolisesti niitä tekijöitä. Mutta sitten, että miten se ton kehitysteoreettisen tiedon, mitä on tämä elämänkaaren kautta tuleva, niin miten te sen kytkette tähän teemaan? Voisko sitä vielä jotenki niinkun semmonen summa summarum sanoa, että miten se tieto tulee käyttöön?"

*Opiskelija 2:* "Ja sitte sielä mejän tutkimuksessa, joka on nyt nidottu juttu, niin ainaki niissä yhteyksissä on aina tekstissä sitten se, että miten nuo tietyt osiot vaikuttaa sitten oppilaiden kehitykseen ja sen koulun lakkauttamisen tai koulusta toiseen siirtymisen. Kyllä meillä on aina lause, pari sitte siihen niin kun teorian jälkeen."

*Yliopistonopettaja:* "Niin, ja onhan se sitten tämä kriisinäkökulma. Että te tavallaan ootte lähteny siitä oletuksesta, että mitä se kyläkoulun lakkauttaminen vaikuttaa, että voiko sitä pitää kriisinä sitte sille lapselle taikka opettajalle tai...sitä kautta?"

*Opiskelija 2:* "Kyllä. Ja kriisihän on sellasia, mitkä tavallaan pitäis opetella ihan lapsesta pitäen, ihan pienestä asti ruveta opettelemaan ja kasvaamaan niissä kriiseissä. Mitä aikasemmin lapsi törmää kriiseihin tai joutuu niihin tai niille asetetaan niitä, niin sen paremmin lapsi selviää sitte myöhemmässä ikävaiheessa tämmösistä kriiseistä."

*Yliopistonopettaja:* "Niin sanoo Erikson. Eikö niin?"

*Opiskelija 2:* "Niin."

*Myöhemmin keskustelun edetessä...*

*Tuutor:* "Ihan tuutorina sanon, että te ootte paljo enempi ite asiassa niissä mejän istunnoissa käsitelleet nimenomaan sitä kyläkoulun kannalta. Elikkä se on tuossa kasetilla ja sitten ne sivumerkinnet mihin tuolla aina viitataan, elikkä ne on tuolla raportissa, elikkä te ette nyt saaneet sitä ulos. Minä oon kans vähä silleen, että olisitte nyt sanoneet, että mikä oli sen lopputulos, että tässä meinas mennä niinkö, että me ehkä jäätiin tuohon kaikkein kiinnostavimpaan tavallaan, niinkö tälle tietotasolle. Ei meinattu kuitenkaan päästä takas sinne mejän varsinaiseen aiheeseen. Että kyllä teillä on sitä pohdintaa enempi mitä tässä nyt tuli...ja viittauksia just eri oppimistyyleihin ja lapsen kehitykseen."

*Yliopistonopettaja:* "Mutta oliko se jotenki hankala loppujen lopuksi niinkö tuo kehitysteoreettinen ja sitte oppimisteoreettinen näkökulma, niin sitte kytkeä se siihen teemaan. Että tuliko siinä hankaluutta sitte?"

*Opiskelija 1:* "Kyllä siinä oli tosi paljo...mietittiin ja väännettiin sitä, että miten se lopputulos saahan aikaseks. Kyllä sitä mietittiin."

*Yliopistonopettaja:* "Sehän se tahtoo oppimistehtävässä missä tahansa jäädä...se joko jää teoreettiselle tasolle tai sitte se on kirjoitettu ihan arkitiedon pohjalta ja kun ne pitäis saada niinkun käsi kädessä kulkemaan. Että

mitä hyötyä siitä teoreettisesta tiedosta on sitte jonkun sen arkielämän ilmiön käsittelyssä. Jos tässä ootte siinä yhteen nivomisessa onnistunu, niin sittehän se olis niinkö aivan nappiin menny.”

*Opiskelija 1: ”Kyllä siinä varmasti osittain saattaa olla vaikeuksia ollu niiden yhdistämisessä. Kyllähän meillä tuossa teoreettinen tieto on ja sitten tää tuli esille kyläkoulujen lakkauttamisesta, mutta niin onhan se vaikia sitä sitte niinku sen teoratiedon pohjalta kovin paljo analysoida. Yritetty on.”*

(Ote yliopistonopettajan ja yhden tuutorryhmän välisestä keskustelusta, arviointiseminaari 25.1.1999)

Edellä kuvatut keskustelutilanteet olivat opiskelijoille arviointitilaisuuksia, mikä heijastui myös opiskelijoiden kommenteista: he olivat pidättyväisiä kertomaan työskentelyssään kokemistaan ongelmista siinä vaiheessa, kun eivät vielä olleet saaneet yliopistonopettajalta palautetta työn hyväksymisestä. Etenkin edellisessä otteessa kuvatussa arviointiseminaarissa opiskelijat myötäilivät helposti yliopistonopettajan esittämiä näkemyksiä. Myös kyseisen opiskeluryhmän tuutor koki tehtäväkseen puolustaa ryhmänsä työskentelyn laatua, joka oli enemmän ilmennyt tuutorryhmässä käytyinä keskusteluina kuin ryhmän tuottamassa raportissa. Keskusteluissa ilmeni teoreettisen tiedon hyödyntämisen vaikeus. Opiskelijoiden kommentit osoittavat myös, että teoreettisesta tiedosta puhutaan hyvin yleisellä tasolla kytkemättä esiin nostettuja näkökulmia teoreetikoihin.

Yhdessä opiskelijaryhmässä *teoreettinen tieto*, erityisesti kehitysteoreettinen tieto, *toimi ensisijaisesti terapeutteisessa merkityksessä*. Uuden tiedon kautta haettiin vastauksia omaan henkilökohtaiseen elämäntilanteeseen. Tämä ryhmä koostui aikuisopiskelijoista, joita yhdistivät toisiinsa kirvelevät elämänkokemukset. Uuden tiedon opiskelu yksin ja yhdessä koettiin yksilöä vapauttavassa ja itsetuntemusta lisäävässä merkityksessä, kuten seuraavat otteet oppimispäiväkirjasta ja arviointitilaisuuden keskustelusta osoittavat:

1. ote

”4.11.1998 Tänään käsittelimme työttömyyttä opiskelun kannalta, miten se vaikuttaa opiskeluun ja ihmisiin. Minulla, kuten muillakin oli kokemusta aiheesta. Miksi työtön ajautuu opiskelemaan. Kokemuksestani totean, että oltuaan tarpeeksi kauan työttömänä, tarvitsee sosiaalista verkostoa, josta työttömänä voi jäädä paitsi. Ihmisen tulee saada kokea tekevänsä jotain, kuulua johonkin. Opiskelun kimmokkeena voi tuolloin olla tarve kehittää itseään, saavuttaa niitä päämääriä, mitä on elämälleen asettanut.

Miksi minusta silti tuntuu, että työvoimahallinnollisesti työttömyys-tilastoja kaunistellaan ajaen työttömät opiskelemaan. Onko parempi olla esim. lähihoitajaopiskelija, kuin työtön merkonomi. Mitä takeita työstä lähihoitajalle luvataan hänen valmistuttuaan. Vaikka ymmärränkin koulutuksen merkityksen sivistäjänä, en näe yhteyttä kouluttaa työttömästä työtöntä jälleen. Tämän työn jälkeen näen myös syitä, miksi opiskella jopa lähihoitajaksi. Ei aina kaikelle tarvitse löytyä järjellistä selitystä. Opiskelu voi olla keino päästä pois sen hetkisestä arjesta, luoda kuulu-

vuudentunnetta johonkin, antaa uusia haasteita elämälle. Se myös antaa viisautta, näkemystä uusiin asioihin.

Tänään sain jälleen varmennusta omalle osiolleni tästä työstä. Sain varmuutta, että Levinsonin elämänkaariteoria on juuri sopiva minun työhöni. Kiitokset ryhmälle Levinsonin teorian selkeyttämisestä. Tunnen jälleen olevani oikeilla jäljillä.”

2. ote

”11.11.1998 Tänään oli sitten Arjan ja minun vuoro esitellä omat työmme. Koska työmme olivat osaksi samankaltaisia, päätimme tehdä yhteenvedon keskustelusta yhdessä. Keskustelu herätti minut jälleen. Olen paa-toksellinen puhuja, kun innostun. Tämän työn myötä olen 'paasannut' jopa työkavereittenikin Levinsonin teoriasta.

Omasta mielestäni työni on täyttänyt sille asettamani tavoitteet. Olen oppinut ymmärtämään, miksi opiskelen. Uskon Levinsonin teoriaan siirtymävaiheista, jotka kohdallani ovat olleet selkeästi nähtävissä. Minä vain en ennen osannut tulkita niitä. Kuinka elämän erilaiset kriisit ajoittuvatkin lähes oikeille paikoilleen, ja kuinka suuret päätökset seuraavat niitä. Kaksi kertaa olen lähtenyt opiskelemaan elämässä kohdanneen kriisin jälkeen; työttömyyden ja myöhemmin avioeron jälkeen.” (Otteita oppimispäiväkirjasta, opiskelija 45)

*Opiskelija 1:* ”Meille tuli tuo varhaisaikuisuus siinä se teema, se opiskelu siinä vaiheessa. Mä lähin sitä työtä tekemään hyvin yksinkertaisesti, että millä, miksi minä olen ottanu tämmösen itelleni, tämmösen hirvittävän urakan? Mää halusin saada jonkulaisen selvityksen, että mikä ajaa mun suht.koht. järkevän ihmisen tämmöseen, että yksinhuoltaja, työssä käyvä, laps ja harrastukset. Et minä vielä otan itelleni jotain ylimäärästä. Tää työ selitti aika paljo sitä. Mää ihastuin siihen Levisonin teoriaan mikä siellä oli. Mää ihastun jostain niin mää sitä toivotan kaikille muillekki ja yritän kääntää ympäri. Yks oli, mikä oli ittetunto kun meillä oli vanhempainilta...mutta sitte siihen Levisoniin kun mää ihastuin just sieltä löyty hyvät vastaukset siihen, että miks mää oon lähteny opiskelemaan, että siellä on ihan selvästi tämä vaihe, että ...mun työn otsikko oli, että 'kriisin kautta opiskelemaan' ja sieltä tuli ne kriisit. Siinä oli just avioero ja kolmenkymppin kriisi ja kaikki muutkin ... eli tää työ palveli erittäin hyvin niitä tavoitteita, mitä mää olin asettanu.”

*Opiskelija 2:* ”Mulla on sitte tää..mää käsittelin tässä artikkelisarjassa, mikä meillä oli, niin mulla oli tää työttömänä opiskelu. Mää oon tällä hetkellä työtön ja oon kirjottanu sitte tään aiheen niinku kriisinäkökulmasta lähinnä ja sitte kehityksen näkökulmasta, että mää esittelen tässä elämänkaaren ja sitten ja kehitystekijät jotka vaikuttaa, nää normatiiviset ja ei-normatiiviset. Ja sitte mulla oli nää teoreetikot tästä ... jotka mää esittelin tässä.”

(Ote yhden opiskeluryhmän työn esittelystä arviointitilaisuudessa 25.1.1999)

Kun teoreettinen tieto auttaa jäsentämään omaa toimintaa, kasvatustieteen opinnoilla on jo saavutettu jotain. Tämä ei kuitenkaan takaa kriittistä suhtautumista tietoon toiminnan jäsentäjänä, vaan tähän tarvitaan ohjausta. Edelliset aineisto-otteet antavat viitteitä siitä, että uusi tieto ymmärretään faktuaalisena

ja ohjeellisena ihmisen elämänselityksen selittäjänä. Opintojen alussa opiskelija ei välttämättä itse osaa konkretisoida tiedollisia tavoitteitaan ja näin suhtautuminen teoreettiseen tietoon on aluksi välineellisempää. Sisältöihin tutustumisen kautta sisäinen motivaatio ja henkilökohtaisempi tavoitteenasettelu kasvavat, mikäli opiskelija alkaa tunnistaa teoreettisen tiedon yhteyksiä arjessa ja muodostaa henkilökohtaisen suhteen opiskeltavaan asiaan. Tämä ilmenee muutamista oppimispäiväkirjoista, jotka paljastavat, että tavoitteenasettelun ja tiedon välistä kytkentää oli pohdittu tietoisesti myös ryhmässä:

”Oppimisen/opetuksen tavoitteet ja lähtökohdat herättivät myös laajaa keskustelua. Oman oppimisen suuntautuminen mielenkiintoon vaikuttaa suoraan oppijan intoon ja motivaatioon. Ajatus: ’tässä on järkeä’ on tärkeä huomio, koska silloin henkilö alkaa sisäistää oppimaansa. Aloittaessa eivät tavoitteet ole välttämättä korkealla.” (Ote oppimispäiväkirjasta, opiskelija 41)

”Yhdestä asiasta olen myös erityisen iloinen... Tehtävän alkuvaiheessa olin täysin sitä mieltä, että haluan kyllä toimia opettajana, mutta en halua opiskella/tehdä asian hyväksi mitään... Nyt minussa tosiaan syttyi kipinä; tästä saa paljon itselleen, tätä minä haluan tehdä. Niinpä, eteenpäin.” (Ote oppimispäiväkirjasta, opiskelija 49)

Eräs aikuisopiskelija esitti mielenkiintoisen näkökulman suhteestaan kasvatustieteelliseen tietoon kirjoittaessaan seuraavasti:

”Hahmotuksen vaikeutena näen vahvan käytännön, jonka yhdistäminen teorioihin pitää jotenkin jäsentää mielessäni paremmin.” (Ote oppimispäiväkirjasta, opiskelija 22)

Aikuisopiskelijan koulutus- ja elämäkokemus saattavat siis jopa estää arkielämän tilanteiden analysointia kasvatustieteellisen tiedonorientaation avulla.

Ikonen (2001, 438–439) kirjoittaa termiin ”teoria” liitetystä arkimerkityksistä, jotka eivät välttämättä ole yhteensopivia tieteellisen puhutavan kanssa ja välittävät enemmän kielteisiä kuin myönteisiä merkityksiä teoriasta. Ikosen mukaan käytännönläheisissä tieteissä, joihin kasvatustiede kuuluu, teoria ja käytäntö asetetaan usein vastakkain ja tämä asettelu saattaa harhauttaa tieteen edustajat itsekkin vähättelemään teoreettisen tiedon merkitystä. Hilpelä (1998, 11) puolestaan väittää opetuksen jäävän dogmaattiseksi, ellei opettajalla ole läheistä suhdetta kasvatustieteelliseen tutkimukseen. Opettajan tulisi vähintään aktiivisesti seurata tutkimusta ja liittää uutta ainesta omaan ohjaukseensa. Edellä kuvatut empiiriset havainnot saavatkin kysymään, miten teoreettista tietoa sinänsä ja teoriaa suhteessa arkikäsitteisiin tarkastellaan tuutorryhmässä. Toisaalta on myös olennaista kysyä, millainen suhde tutkimukseen tuutoreilla on ja millaiset valmiudet heillä on jäsentää arkielämän ilmiöitä teoreettisen tiedon kautta.

## 7 YHDESSÄ OPPIMISEN HAASTEET JA JÄNNITTEET

### 7.1 Ryhmään kohdistuneet merkityksenannot

Tuutorryhmän tarkoituksena oli toimia yhteisen tiedonrakentamisen foorumina, joka velvoitti yksilöitä sekä itsenäiseen tiedonhankintaan ja sen prosessointiin että sitoutumiseen yhteisölliseen opiskeluun. Tässä luvussa kuvataan, millaisessa roolissa ryhmä toimi opiskelijalle, mitä ryhmässä toimiminen ja yhteisöllisyys käytännössä tarkoittivat ja minkälaisia ongelmia yhteistoimintapyrkimykset aiheuttivat.

#### **Ryhmä tukee, potkii liikkeelle...**

Opiskelijat korostivat oppimispäiväkirjoissaan ryhmän vahvuutena erityisesti *ryhmältä saamaansa henkistä tukea*, mikä käy ilmi seuraavista oppimispäiväkirjaotteista. Tuki ilmeni kannustamisena ja uskon valamisena, hyvän yhteishengen kautta syntyneenä opiskelumotivaationa, ryhmän jäsenten tarjoamana avuliaisuutena, yhteisvastuullisuutena ja vastuun jakamisena sekä opiskelukokemusten jakamisena. Pohdinnoista heijastui usein myös *opiskelijoiden oma epävarmuus ja itseluottamuksen puute selviytyä yksin opinnoista*, kuten opiskelijoiden 39 ja 35 oppimispäiväkirjaotteista ilmenee:

1. ote

”Yhteistuumin aloimme jälleen ratkoa mitä tehtävässä oikein haettiin. Kun lopulta päätimme ryhmätyön, keskustelimme vielä uudestaan ja nyt tuntui että muutkin ryhmän jäsenet vähitellen ymmärtävät miten ryhmässä on kuitenkin voimaa.”

2. ote

”Onko aikuisen itseohjautuvuus myytti? Mielestäni se on myytti siinä mielessä että ainakin minun ikäluokkani tarvitsee varmasti aluksi ohjausta ja siltikin se voi olla hankalaa tuo yksin työskentely. Vaatii melkoista kurinalaisuutta että onnistuu yksinopiskelusta. Ryhmässä opiskelu tuo voimaa ja on tukevaa, silloin kun yhdellä loppuu usko, antaa muut ryhmän jäsenet tukeaan. Usein se riittää...”

(Otteita oppimispäiväkirjasta, opiskelija 39)

”Päätimme levätä Joulun, kun esittämispäiväkin oli siirretty kauemmaksi. Jouluna sain loput kirjat kahlattua läpi. Muistilappuja oli talo pullollaan ja epäily valtaa mielen. Soittelimme toisillemme ja vuorotellen luomme toisiimme uskoa.” (Ote oppimispäiväkirjasta, opiskelija 35)

”12.11. Esittelin eilen oman työni ryhmälle. Esimmäinen kommentti oli: ’Sähän oot tehnyt eepoksen!’ koska työni oli (aika) pitkä. Tuo kommentti tuntui minusta tosi hyvältä. Olen mielestäni todella tehnyt töitä tämän kanssa. Kun vielä ottaa huomioon sen, että minulla ei ole tietokonetta, vaan jouduin lainaamaan rikkinäisen sähkökirjoituskoneen tuttavilta, ja kirjoitin, liimasin, teippasin ja kirjoitin taas. Minusta tuntuu, että olen todella nyt oman elämäni sankari. Kirjoittanut yhdellä kädellä koneella ja pitänyt tyttöä (pienintä) sylissä toisella.” (Ote oppimispäiväkirjasta, opiskelija 40)

Jossakin määrin kyse oli myös *koko ryhmän itseluottamuksen puutteesta*, jota yksilötasolla purettiin oppimispäiväkirjassa (ks. seuraavat kolme otetta). Epävarmuuden arvioitiin johtuvan uudesta työskentelytavasta. Joidenkin kohdalla epävarmuus johtui varmasti myös siitä, että kasvatustieteen perusopinnot olivat useimmille ensimmäinen yliopistollinen arvosana; tämä lähtökohta herätti epäilyksen omista resursseista.

*Opiskelija valaa uskoa itselleen siitä, että ryhmä kykenee tehtävään.*

”14.10.1998 ...Tunnelma on kuitenkin nyt hyvä ja mielestäni pääsemme hyvään lopputulokseen, kun luotamme tarpeeksi itseemme!

26.10.1998 ... Ihanaa, meillä on nyt ’tie’ eteenpäin. Teemana on nyt oppijakeskeinen opetustapa. Keksimme kysymykset haastatteluun ja jaoimme oppimiskäsitysten ja elämänkaaren selvittämisen. Nyt vain puuttuu kannustaminen ... siis meiltä itseltä!” (Ote oppimispäiväkirjasta, opiskelija 19)

”Tuutorin ja yliopistonopettajan kommentit auttoivat asian selkiintymisessä, mutta silti oli vaikea soveltaa työstämistä nykyiseen ryhmäämme, varsinkin kun osa ryhmästäämme epäili suorituksemme laajuutta liian suppeaksi. Myös opiskelutapojen muuttuminen aiheutti osalle ryhmän jäsenistä ongelmia ja osa ajasta menikin ryhmän itsetunnon kohottamiseen.

Koimme kyseisen illan aikana myös murrosvaiheen, jolloin tavallaan palat loksaktivat kohdalleen ja varsinainen ’yhteen hiileen puhaltaminen’ alkoi.” (Ote oppimispäiväkirjasta, opiskelija 41)

”Odotan, että tämä ryhmätyömuotoinen työskentely tuo esille uudenlaisia kokemuksia yksilötyöskentelyyn. Ehkäpä sitä saa muilta toisenlaisia opiskelumenetelmiä avukseen. Toisten kannustaminen ja pulmien ratkaiseminen yhdessä tuovat varmasti myöskin mielekkyyttä opiskeluun. Se, että kaikilla meillä on näinkin yhteinen aihe ja päämäärä aikatauluineen, tuovat yhteenkuuluvuuden ja helpotuksen tunnetta. Kuitenkin minua hiukan hirvittää rueta tutkimaan itse keksimäämme aiheita, kun ei ole mitään valmiita kysymyksiäkään opiskeluoppaassa. Miten saamme tehtyä tästä aiheesta niin laajan kuin pitäisi ja kuinka tarkasti aihettamme pitäisi tutkia?” (Ote oppimispäiväkirjasta, opiskelija 47)



Kasvatustieteen perusopintojen opiskelu voi olla hyvinkin itsenäistä ja yksinäistä opiskelua kirjallisten oppimistehtävien avulla. Joukossa on opiskelijoita, jotka haluaisivat edistää opintojaan, mutta joiden työskentely yksin on saamatonta. Ryhmä tarjosi tällaisille opiskelijoille tarvitsemansa tuen. *Yhdessä työskentely lisäsi opiskelumotivaatiota ja ryhmä kannusti opintojen edistämiseen.* Tällaiset opiskelijat tarvitsivat myös ulkoista painetta suoriutuakseen opinnoista. Esimerkiksi ryhmässä asetetut määräajat koettiin tärkeänä opiskelun rytmittäjänä. Myös toisten edistyminen vauhditti oman osuuden tekemistä sekä lisäsi itsekuria ja suunnitelmallisuutta. Ryhmän merkitys opiskelun jännevöittäjänä käy ilmi seuraavista oppimispäiväkirjaotteista:

”Ainakin itse koen ryhmätyöskentelyn yksilötyöskentelyä paremmaksi, koska olen niin laiska (?), että yksin tuntuu, etten saa mitään aikaan. Mutta, kun opiskelemme ryhmässä, minun on pakko tehdä jotakin määräpäiviin mennessä. Olen vastuussa tekemisistäni ryhmälle ja se on hyvä! Olet varmaan huomannut miten yksilövastaukseni on käynyt. Kovasti olen suunnitellut niitä tekeväni, mutta edelleen ne on tekemättä!!!” (Ote oppimispäiväkirjasta, opiskelija 18)

”Mahtavaa oli huomata se, että vaikkei aihe niin hirveästi kiinnostanutkaan, niin tulosta syntyi. En kuitenkaan väitä, että työskentely olisi ollut koko ajan sellaista väkisin vääntämistä. Aina kun pääsi vauhtiin, niin sitä innostui ja motivoitui työskentelemään. Luulen, että parillanikin oli välillä mukaansatempaava vaikutus. Jos ei muuten, niin ainakin sen takia, että sillä oli minulta jonkinlaisia odotuksia enkä siten voinut olla tekemättä mitään.” (Ote oppimispäiväkirjasta, opiskelija 33)

”Eilissä tutortapaamisessa kävimme läpi jokaisen pienryhmän ‘saavutukset’ ja jatkosuunnitelmat. Osa ryhmästä oli ollut aktiivisia ja he olivat tehneet jo osaa kirjallisesta osuudestaan. Itselleni tuli hiukan rauhaton olo, koska en ollut vielä aloittanut teorian tiedon kirjaamista. Minun täytyy ottaa itseäni niskasta kiinni ja lukea joka päivä hiukan, että saan oman osuuteni valmiiksi ajallaan.” (Ote oppimispäiväkirjasta, opiskelija 16)

Erään nuoren opiskelijan (opiskelija 48) kirjoittelu oppimispäiväkirjassaan osoitti, että ryhmä ohjasi kokonaan hänen opiskeluaan. Siitäkin huolimatta, että hän koki ryhmän tehtävänannon pakottavana ja ahdistavana, hän halusi suorittaa opintojakson ryhmässä. Myös tämän opiskelijan oppimispäiväkirja heijasti epävarmuutta suoriutua opinnoista. Pakonomaisesta tekemisestä huolimatta hän koki saaneensa ryhmältä oman oppimisensa kannalta välttämätöntä tukea.

”Tässä sitä nyt kirjoitetaan oppimispäiväkirjaa ensimmäistä kertaa – olo on suoraan sanottuna hölmö! Enhän ole siis ollut kahdella ensimmäisellä tapaamiskerralla mukana. Ryhmätyöstähän sovittiin jo ensimmäisellä tuutoritapaamisella, ja jotenkin tuntuu, että aloitus tuli ‘yllättävän nopeasti’. Onhan vasta 2 ov täynnä. Olen nyt ollut yhteydessä ryhmän jäsenistä Minttuun, joka ensimmäisen tapaamisen jälkeen kertoi heidän valinneen jo teemaksi... En oikeastaan osannut sanoa asiaan mitään, sillä en oikeastaan ollut kerinnyt tutkia alkuun asiata. Nyt, kun olen

tutkiskellut asiata, koen varmaan hyväksi. Toisen tapaamisen jälkeen soittaessani Mintulle järkytyin syvästi. Ryhmän jäsenet olivat sopineet, että alueen kaksi kirjaa 'Minä ja muut' ja 'Koulutus ja oppiminen' tulisi olla luettu seuraavaksi torstaiksi. Silloin meinasi itku tulla, sillä en ollut saanut vielä kirjoja edes käsiini. Onneksi Minttu ne minulle hommasi, ja tähän mennessä, ennen kolmatta tapaamista, on kirjasta 'Minä ja muut' luettu n. 100 sivua, 'Oppiminen ja koulutus' -kirjaa en ole edes vielä avannut. Täytyy myöntää, että lukion aikaisen psykan opinnot ovat hyödyksi termien ja sanojen ymmärtämisessä.

Nyt on suunnuntai, ja huomenna tavataan pienemmän ryhmän kanssa mun luona. Olen eilisen ja tämän päivän tutustunut ja tehnyt muistiinpanoja omasta alueestani. Onneksi huomiseen tapaamiseen olen tehnyt jotain, eikä tarvitse jännittää mitä muut sanoo.

Tällä hetkellä 'fiilikset' ovat vähän 'paskat', on sillä lailla pakkotekemisen makua, mutta eiköhän se tästä.

Kokemukseni ryhmäoppimisesta ovat niin negatiivisia kuin positiivisiakin. Ryhmän toiminta tuntui välillä vähän väkinäiseltä. Ryhmästä sain paljon potkua tekemiseen, sillä tuntui, että mikään ei kelvannut ja niinpä sitä pyrki parempaan ja parempaan koko ajan. Ja näinhän se oppiminen ilmeisesti tapahtuu." (Ote oppimispäiväkirjasta, opiskelija 48)

On ymmärrettävää, että aikaisempi etukäteen strukturoitu opiskelu ja ulko-ohjattu oppiminen johtavat kritiikittömyyteen ja kyvyttömyyteen asettaa omia henkilökohtaisia opiskelutavoitteita. On kuitenkin yllättävää huomata, miten paljon opiskelijoiden tavoitteet ja valmiudet toimia ryhmässä erosivat toisistaan. Yksi opiskelija nimittäin koki ryhmän merkityksen tietoisena haasteena kehittää sosiaalisia taitojaan (ote oppimispäiväkirjasta, opiskelija 12, s. 78). Opiskelija itse määritteli tietoisesti ryhmän välineeksi kehittää itseään. Työskentelyn lopussa tämä opiskelija löysi ryhmästä vahvuuksia, joihin hän ei aluksi uskonut, kuten seuraava ote hänen oppimispäiväkirjastaan paljastaa:

"Tehtävää työstäessämme huomasin, miten suuri merkitys ryhmällä ja sen tuella on ihan motivoitumisesta alkaen. Ja se tunne, ettei tarvitse koko vastuuta kantaa yksin, se oli mahtavaa!" (Ote oppimispäiväkirjasta, opiskelija 12)

### **Ryhmä velvoittaa yhteisiin pyrkimyksiin...**

Ryhmässä toimiminen edellytti yhteiseen päämäärään sitoutumista myös toiminnassa. Tähän liittyen opiskelijat pitivät tärkeänä *konkreettisten työskentelytavoitteiden määrittelyä: pelisäännöistä, työnjaosta ja aikataulusta sopimista*. Toimivassa ryhmässä jokaisella ryhmän jäsenellä oli vastuullinen rooli työskentelyn sujumisesta. Näitä ryhmän toiminnan edellytyksiä opiskelijat nostivat esille oppimispäiväkirjoissaan seuraavasti:

"Ryhmämme koostuu kuudesta jäsenestä ja alusta saakka se on toiminut hyvin. Kaikki ovat ottaneet vastuuta ryhmän oppimisesta, töitä on jaettu tasapuolisesti ja yhteinen päämäärä, jakson suorittaminen, on vienyt meitä innolla eteenpäin." (Ote oppimispäiväkirjasta, opiskelija 6)

”Ryhmä antaa opiskelulle ryhtiä. Itselleen antamat lupaukset on helppo rikkoa, mutta toisille annetuista on pidettävä kiinni. Siis, jos sovitaan, että omat osuudet ovat valmiina tiettyyn päivään mennessä, niin ne myös tulevat tehdyiksi, vaikka kuinka olisi muka muita kiireitä. Myöskään huitaisemalla tehtyä työtä ei viitsi toisille esittää, kun koko ryhmä on riippuvainen jokaisen omasta panoksesta.” (Ote oppimispäiväkirjasta, opiskelija 17)

”Välillä käytiin oikein kiivaita keskusteluja ja mielipiteiden vaihtoa, oikein tyypillistä ryhädynamiikkaa, jossa kukin hakee paikkaansa. Lopulta päästiin yhteisymmärrykseen ja tehtävän sisältö oli muuttunut aikaisemmasta, eli uusi tema, jonka kanssa oli vaikeuksia, jotta se saadaan rajattua. Artikkelisarjaan päädyttiin kuitenkin aivan kuten aikaisemminkin. Päätettiin, että kaikki tekevät oman artikkelin, josta keskustellaan ryhmässä. Yksi toimii sihteerinä siten, että kommentit tulee dokumentoitua. Minulla on seuraavassa kokoontumisessa alustuksen vetäminen.

Kaikki seitsemän olivat paikalla ja sovimme myös siitä, että ryhmän jokaisen jäsenen on sitouduttava olemaan mukana loppuun saakka. Päätimme myös, että se joka pitää alustuksen, tekee itse myös yhteenvedon keskustelusta.” (Ote oppimispäiväkirjasta, opiskelija 39)

”1.2.2000. Tuutortapaaminen. Keskustelemme aiheesta ja se alkaa selkiytyä lisää. Jaamme ’ongelman’ osa-alueisiin ja ryhmämme jakaantuu sen ’otsikon’ alle, mikä kutakin kiinnostaa. Minä ja Airi otamme aihe-alueen ’minän perusta’, mikä kiinnostaa meitä molempia. Sovimme tuutortapaamisessa myös aikataulusta. Tarkoitus olisi saada 7.3. mennessä tehtävä valmiiksi. Vaikkakaan emme saisi tähän mennessä tehtävää ihan valmiiksi, on meillä ainakin hyvä aikataulu ja näin saamme tavoitetta ja motivaatiota lisää.” (Ote oppimispäiväkirjasta, opiskelija 28)

Yhteisymmärryksen saavuttaminen ryhmän tavoitteista ja toiminnasta vaati kuitenkin ryhmässä jatkuvia ponnisteluja ja saattoi sinänsä olla raskas prosessi. Tähän viittasi jo opiskelijan 39 kommentti edellä, ja asia tarkentui vielä jakson arviointitilaisuudessa seuraavasti:

*Opiskelija 1:* ”Mulla oli sitte ihan, me lähdettiin tää järjestys sit tähän meidän työhön kans, että yritettiin niinku ettiä semmonen punanen lanka siitä, et just reagoin siihen, kun sanoit, että te olitte tavallaan niin eriytyneitä siinä, että meillä oli kyllä niinkö koko ajan semmonen tavallaan semmonen haku päällä, että me saadaan siitä semmonen yhteinen tuotos ja myöskin sillai, että meidän työtapa tässä on ollu, et me ollaan tehty jokainen niinku oma alustuksemme. Me sovittiin sit sillai, et alustuksen tekijä on myös itse sihteerin, et meillä on sit aina niinku yhteenvedo siitä keskustelusta kirjoitettuna ja se on myös, että me ollaan liitetty kyllä kaikki materiaali ikään kuin tähän. Sen takia se on tämmönen 60 sivun opus.

*Keskustelu jatkuu ryhmän teeman tarkasteluun ja palaa lopuksi jälleen arviointiin ryhmän toiminnasta.*

*Opiskelija 1:* ”Meillähän oli kyllä tuossa ryhmässä tavallaan meillä oli aikaraja siinä, et me tehtiin kyllä hirveesti töitä, hirveen tiiviisti. Joka viik-

ko me tavattiin ja istuttiin monta tuntia ja käytiinkö me läpi peräti kaks työtä illassa. Meillä oli semmoinen niinkö hirveen tiivis työtahti ja kyllä mää olin ainaki ihan henkisesti puhki, kun se oli vihdoin, kun me oltiin kopioimassa sitä, et tuntu, että monta päivää...varmaan ei oo ihan vieläkään palautunu !"

*Yliopistonpettaja:* "No, mites te muut koitte tosiaan tuon työskentelyn?"

*Opiskelija 2:* "Se oli niin mielenkiintosta, että siitä olis voinu kirjottaa vähä lisää vielä."

*Yliopistonopettaja:* "Ai olis!"

*Opiskelija 2:* "Se oli kyllä harmi kun joutu vähän rajottamaan sitä, lisää olis kyllä tullu."

*Opiskelija 3:* "Mulla oli kyllä sama tunne ku Heikalla, että sen jälkeen kun se oli kirjoissa ja kansissa, niin oli semmoinen ilmapallo-syndrooma, että kuka päästi ilmat pihalle. Ihan niinkö joku olis tosiaan lyöny palleaan ja shhhhh."

(Ote yhden tuutorryhmän arvioinnista jakson arviointitilaisuudessa 25.1.1999)

### **Ryhmä pyrkii solidaarisuuteen, mutta samalla kontrolloi...**

Opiskelijat kokivat ryhmän jäntevöittävästä työskentelystä ja pyrkivän solidaarisuuteen toisiaan kohtaan. Tämä loi motivaatiota opiskeluun, mutta samanaikaisesti velvoitti yksilöä. Ryhmässä vallitsi usein kontrolli siitä, että *jokaisen työpanos näkyy lopputuotoksessa tasapuolisesti*. Ryhmässä pidettiin myös huoli siitä, että *jokainen saavutti kohtuullisen tavoitetason*. Näistä näkökulmista kertovat seuraavat otteet:

*Opiskelija 1:* "Niinkö tuosa lopussa sanoink, niin se oli ihan niinkö totta se, että on tosiaanki huomannu sen, että ryhmässä on mukava opiskella ja tuntee, että kun meitäki on sitte eri alojen ihmisiä, et sillä lailla jokainen tuo aina omaa näkökulmaa ja sitte vaikutti niillä mielipiteisiin ja sitte jos joku asia on auki, niin sitte Heli onki tehny siihen jonku jutun ja sillä tavalla on sit voinu niinkö yhdessä sumplia. Se on mun mielestä ollu aika hyvin, alusta alkaen oikeastaan mejän ryhmä rupes niinkö toimimhan. Oli aika heleppo saada yhteisiä aikoja sovitettua. Ei kukaan oo sillä tavalla niinku, tietysti ensimmäisenä ajatteli, no sitte lähtee viimeset, että tekeekö siinä sitte kaikki samalla tavalla töitä. Mutta en mää tiä, en mää usko, että meille kenellekkään on tullu semmosta tunnetta, että joku on tehny vähemmän töitä tään eteen. Vai onko?"

*Opiskelija 2:* "Ei varmasti."

*Opiskelija 3:* "Ei."

*Opiskelija 1:* "Päämäärä on ollu meille semmoinen yhteinen ja...(muminaa)"

*Yliopistonpettaja:* "No, koitteko te työlääksi tämän jakson?"

*Opiskelija 1:* "Ensin mä ajattelin, että jos mä ite joutusin tehdä tämän kaiken, ei onnistu laulaa Eino Grön."

*Opiskelija 4:* "Ei millään, jatkaa Veikko Lavi."  
(Ote arviointitilaisuudessa käydystä keskustelusta 25.1.1999)

"Meille tulee kiire tämän työn kanssa mikäli haluamme pysyä aikataulussa. Eilisessä tutoristunossa, joka venähti taas yli kolmetuntiseksi, lu eskelimme kirjoittamiamme teorioita ja kommentoimme toisiamme ja samalla totesimme kirjoituksissamme joitakin päällekkäisyyksiä. Minä olin jälleen kirjoittanut liikaa omiani ja muut huomauttivat aiheellisesti, että olisi paras pitäytyä asiassa ja jättää omat kommentit sikseen. On tämä vain mainio tapa pysyä kaidalla tiellä tämä ryhmätyöskentely. Olen vähän päässyt vireeseen asiassa. Olen mielestäni pitäytynyt täysin asiassa ja tutkinut eri kirjoista itsetuntoa, sosiaalista vuorovaikutusta sekä Eriksonin elämänkaariteoriaa." (Ote oppimispäiväkirjasta, opiskelija 8)

"On eri ryhmien kanssa tapaamisia ja jutellaan tehtävästä sekä niitä näitä. Tuntuu, että tehtävän idea/asia on ruennut selviämään. Meidän osio on erillään kahdesta ekasta. Eikä se ole niin laaja, joten sovimme että autamme muuta ryhmän työtä. Se tuntuu mielestäni hyväksyttävältä. Ja muutenkin jokaisen tulee olla koko tehtävän/annettavan raportin asian tuntijoita." (Ote oppimispäiväkirjasta, opiskelija 31)

Tunnollisimmat ryhmän jäsenet kokivat häpeää liian vähäisestä panostamisesta yhteiseen työhön tai vähintään olevansa ryhmälle moraalisesti vastuussa työpanoksestaan. Eräs työkiireiden ohessa opiskeleva miesopiskelija luonnehtikin tuntevansa itsensä "koululaiseksi, jolta on läksyt tekemättä". Seuraava oppimispäiväkirjaote kertoo, miten opiskelija jopa mietti itselleen sanktiota, koska hän oli omasta mielestään tehnyt liian vähän yhteisen työn eteen:

"Oma osuuteni oli selvittää 7–12 -vuotiaan sosiaalista kehitystä Robert Havinghurstin teorian valossa ja pohtia esiin tulleiden asioiden merkitystä aiheittamme ajatellen.

Tämä tehtävä tai ennemminkin osuus sujui melko hyvin, mutta valitettavasti jouduin olemaan poissa, kun tutorryhmässämme aloitettiin oppimis-jakson käsittely. Sain jostakin päähäni ajatuksen, että koska olin ollut yhden kerran poissa, olin jäänyt ryhmätyössämme ja muutenkin aikataulussa niin paljon jälkeen, että olisi parasta lopettaa koko homma, 'Goodby kasvatustiede' ajattelin.

Tässä vaiheessa ryhmäkuri oli onneksi niin vahva, etten voinut lopettaa. Tulin siihen tulokseen, että minun on vain sinnikkäästi yritettävä, ja tehtävä oma osuuteni." (Ote oppimispäiväkirjasta, opiskelija 1)

Ryhmässä suhtauduttiin ryhmän jäsenten tilapäisiin poissaoloihin ymmärtävästi. Tämä näkyy esimerkiksi seuraavassa oppimispäiväkirjaotteesta:

"Lähetin seuraavana päivänä sitten muutamille poissaolijoille materiaalit siitä, mitä olimme saaneet aikaiseksi, jotta hekin pääsevät ajan tasalle, vaikka eivät olleetkaan läsnä tällä kerralla. Näin halusin itse mahdollistaa tiedon välittymisen muillekin ja otin tämän hoidettavaksi." (Ote oppimispäiväkirjasta, opiskelija 14)

Vaikka oppimispäiväkirjoissa korostui toisia kontrolloiva ja tasapuoliseen työpanokseen tähtäävä toiminta, ryhmässä oli myös muutama passiivinen opiskelija, ns. siivellä eläjä. Toiset opiskelijat eivät heitä hyväksyneet. Opiskelijat pohtivat asiaa seuraavasti:

”Markus lähtee tänään etelään, mutta ei se hidasta työskentelyämme.”  
(Ote oppimispäiväkirjasta, opiskelija 46)

”Päätimme mennä keskiviikkona ja torstaina Mirkalle kirjoittamaan työ täysin uusiksi. Markuskin lähtee tänään etelään ja jättää meidät tänne puurtamaan. PIINA!!!

Kokemukseni ryhmäoppimisesta ovat niin negatiivisia kuin positiivisiakin. Pienryhmän toiminta tuntui välillä väkinäiseltä kun kolme teki ja neljäs vain istui ja kuunteli eikä siis näin tehnyt asioille mitään. Isommasta ryhmästä sain paljon potkua tekemiseen, sillä tuntui, että mikään ei kelvannut ja niinpä sitä piti pyrkiä parempaan ja parempaan koko ajan. Ja näinhän sen oppiminen ilmeisesti tapahtuu.” (Ote oppimispäiväkirjasta, opiskelija 48)

”Ihanaa! Me teimme sen. Olemme saaneet paljon aikaan. Tunne on mahtava. Olen mielestäni kehittynyt ajattelijana. Pohdin asioita monelta kannalta. Kivaa, kun välillä oppiminen on mielekästä ja antaa minulle positiivista energiaa! Olen oppinut oppijana. Voi kuinka mukavaa olisi päästä kokeilemaan opittua käytäntöön. Ryhmän jäsenet eivät kyllä tehneet kaikki yhtä paljon työtä... se vähän kaiverruttaa, mutta taas on opittu enemmän.” (Ote oppimispäiväkirjasta, opiskelija 19)

Ryhmän jäsenten toisiaan kohtaan tuntema solidaarisuus saattoi opiskelijat siivellä eläjien suhteen ongelmalliseen tilanteeseen. Ehkä juuri tämä selittää sen, etteivät opiskelijat ottaneet ongelmaa esille julkisesti tuutorryhmässä, vaan ongelma tyydyttiin hyväksymään hiljaa ja ainoastaan toteamaan oppimispäiväkirjassa.

### **Ryhmä tasapäistä...**

Joidenkin ryhmien työskentelyssä korostui tasapuolisuuden vaatimus. Ryhmissä *ei sallittu* yksilöllisiä korostuksia tai *sooloilua*. Jokaisen täytyi saada osallistua ja näyttää osaamisensa tasapuolisesti. Yhteisistä sopimuksista poikkeaminen aiheutti konflikteja. Koettu sooloilu ryhmässä turhautti ja johdatti *tiedollisesta ajattelutyöstä suorituskeskeiseen ajatteluun*, kuten seuraavat otteet erään opiskelijan oppimispäiväkirjasta osoittavat:

#### 1. ote

”Jos aloittaisin tehtävän laatimisen uudelleen, pelisäännöt tulisi olla ja tehdä selvemmäksi. Korostaa yhteistä työskentelyä. Näin välttyttäisiin turhautumiselta ja energian hukkaanheitolta.”

#### 2. ote

”Mitä hyötyä ja kannattavuutta oli yhdessä pohtia opistolla näitä asioita, jos joku sitten yksinään kotona menee ja muuttaa yhdessä sovittuja asioita. Kyseessä on kuitenkin ryhmätyö tavallaan, eikä yksilötyö.”

### 3. ote

”Edellisellä kerralla olimme ottaneet kopiot niistä teoria-asioista, jotka menivät päällekkäin. Oli tarkoitus lukea toistemme asiat ja katsoa sekä miettiä ja yhdistellä asioita, jotta niistä tulisi yksi ja toimiva kokonaisuus. Olimme kaikki neljä käyttäneet eri kirjaa oman teorian kirjoittamiseen, joten sen olisi voinut yhdistellä niin, että lähdeviitteiksi vain eri tekijöiden nimet sulkuihin. Oli sovittu, että seuraavalla kerralla niitä katsottaisiin yhdessä. Itse sitten käytin kotona aikaa ja lueskelin teorioita. Mietin ja yhdistelin asioita. Todella paneuduin asiaan. Olin miettinyt niitäkin kohtia, jotka eivät mielestäni sopineet tai joita olisin muuttanut itse. Ajattelin, että mukavaa, tämä on tämän tehtävän tarkoitus, voimme yhdessä tuoda erilaisia näkökulmia esille ja näin oppia toinen toisiltamme. Petyin suorastaan kun ilta alkoi ja kävimme läpi, mitä viikon aikana olimme saaneet aikaiseksi. Suorastaan sisälläni kiehahti! Yksi meistä oli jo kotona valmiiksi yhdistellyt asioita. Mutta vain kaksi osuutta. Ensin hän ei ollut katsonutkaan kahta muuta, vaikka niin oli nimenomaan puhe.”

### 4. ote

”Ryhmätyön tekeminen käy liian vaikeaksi, jos yhteisistä sovituista asioista ei pidetäkään kiinni, vaan jokainen ’petaa’ omaa henkilökohtaista petiään siinä rinnalla.”

(Otteita oppimispäiväkirjasta, opiskelija 14)

Edelliset otteet kuvaavat, että opiskelija koki sopimuksettoman tilan tai liian löysien pelisääntöjen aiheuttaneen sooloilua ryhmässä. Tässä tilanteessa ulospäinsuuntautunut ja vahva yksilö sai työpanoksensa esille muita paremmin. On kysyttävä, millaisia voimavaroja ryhmän yhdenmukaisuuden vaatimus tukahduttaa. Onko myös niin, että edellisen kaltaisissa tilanteissa sooloilevien opiskelijoiden suojissa heikon työskentelymoraalin omaavat opiskelijat pystyvät suorittamaan opintojakson osallistumalla ryhmätyöskentelyyn vain näennäisesti? Milloin voidaan puhua ryhmästä yhdessä oppivana, tietoa rakentavana yhteisönä?

### **Todellisuudessa... ryhmä elää jatkuvassa muutoksessa**

Työskentelyn alussa opiskelijoille korostettiin ryhmään sitoutumista ja yhteistä tiedonprosessointia työskentelyn lähtökohtana. Kuten edellä todettiin, myös opiskelijat itse näkivät sitoutumisen yhteisiin pyrkimyksiin ja yhteistointintaan tärkeänä. Todellisuudessa yhteistyön organisointi kulki omia polkujaan. Alun perin muodostetun *ryhmän kokoonpano muuttui* työskentelyn aikana ja *yhteistyö hajaantui* myös ryhmien sisällä omalakisesti. Seuraava ote tuutorin kirjoittamasta työskentelyn arvioinnista kuvaa hyvin erään opiskeluryhmän muutoksille herkkää tilannetta. Tässä otteessa tuutor arvioi työskentelyn organisoinnin kriittisiä kohtia:

”Tiimiytyminen sujui kaikkien sääntöjen vastaisesti. Aluksi oli kaksi ryhmää: toinen paneutui koulukypsyyteen, toinen aikuisopiskeluun. Kun työn piti alkaa ’koulukypsiä’ ei näkynyt missään, joten sen ryhmän rippeet siirtyivät pohtimaan aikuisopiskelua – läheinen aihe sekini. Olin itse tuuppaamassa koko porukkaa samaan kelkkaan, kos-

ka etukäteen tiesin tämän ryhmän saavan valmista tulosta. Seitsemän aikuista ihmistä, joista yhdellä kirvelevä avioero ja kolme pientä lasta, toisella riesanaan entisen miehen tyttarelle hankkima vuokrahevonon – tarinoita riittää. Ryhmän priimusmooottoreina kaksi aikuisopiskeluun vihkiytynyttä konkaria. Kuulin jälkeinpäin heidän tehneen varasuunnitelman 'katotaan hetki ja tehdään sitten kaksistaan'. Siis jälkeinpäin ajatellen koko tiimi oli tuhoon tuomittu. Vaan he onnistuivat: kokoontuivat kaksi kertaa viikossa ja jokainen teki osuutensa sovittuun päivään mennessä." (Ote tuutorin kirjoittamasta kirjallisesta arvioinnista 3.12.1998 tuutorpalaveria varten)

Työskentelyn aikana ryhmissä toimittiin erilaisissa kokoonpanoissa, välillä pohtien asioita pienryhmissä tai pareittain ja välillä kokonaisessa tuutorryhmässä. Ryhmissä päädyttiin poikkeuksetta *työnjakoon yhteisen ajan puutteen tai ryhmän suuren koon vuoksi*. Jo tämä saa kysymään, missä määrin toiminnassa on kyse näennäisestä yhteistoiminnasta. Ryhmän koon nähtiin olevan yhteydessä yhteistyön sujumiseen; lähinnä vuorovaikutuksellisuuteen ja tasavertaiseen osallistumiseen ryhmässä. Mitä pienempi ryhmä oli, sitä helpompi sen toimintaan oli osallistua ja esittää mielipiteitä; tämän myötä työskentelystä tuli vuorovaikutteisempaa. Tämä ilmenee seuraavista oppimispäiväkirjoitteista:

"Oli mielenkiintoista keskustella aiheista, jotka ovat niin ajankohtaisia myös minulle itselleni. Pienryhmässä oli myös helpompi kertoa omia mielipiteitä (kuin koko tuutorryhmässä) ja mielestäni osallistuin keskusteluun aktiivisesti. Tämä on positiivista!

Oman ryhmän kokoontuminen kirjastossa. Päätimme jakaa jokaiselle oman vastualueen, koska asumme samassa ryhmässä olevan kaverini kanssa samalla paikkakunnalla. Päätimme kuitenkin tehdä yhteistyötä, koska siitä on entuudestaan hyviä kokemuksia. Usein toisella on erilaisia näkökulmia ja mielipiteitä asiasta, ja näin kirjoitelmasta mielestäni syntyy parityönä aina 'rikkaampi' ja monipuolisempi kuin yksilötyönä.

Mielestäni parityöskentely sujuu myös melko mukavasti. Molemmat tuovat näkemyksiään rohkeasti esille, vaikka ne joskus ovatkin täysin erilaisia. Toinen voi myös opastaa, jos itse ei ole käsittänyt jotain asiaa. Tätähän se vertaistutorointi taitaa olla! Hyvin olemme mielestämme päässeet kirjoittamisessa eteenpäin." (Ote oppimispäiväkirjasta, opiskelija 29)

"Työskentely tuutor-ryhmässä oli myöskin antoisaa ja opettavaista. Isolla porukalla työskentely ei aina ole helppoa. Se, että jaoin aiheemme pieniin osa-alueisiin, oli hyvä ratkaisu. Minun osiossani oli vain yksi toinen henkilö minun lisäkseni ja näin työskentelymme sujui kitkatta. Oli helppo sopia tapaamisaikoja ja keskustella aiheesta. Huomasin myös sen olevan isossa ryhmässä vaikeaa, että me saimme oman osiomme aika hyvissä ajoin valmiiksi, mutta jouduimme sitten odottamaan muiden valmistumista. Toki yhteisissä tuutoritapaamisissa kävimme läpi kaikkia aiheita, ettemme ole keskittyneet vain omaamme." (Ote oppimispäiväkirjasta, opiskelija 28)



Ryhmän kokoonpanon muutoksissa on vaarana se, että ryhmän yhteinen päämäärä katoaa, eivätkä ryhmän jäsenet jaksakaan enää huolehtia koko ryhmän toiminnasta; yhteisymmärrykseen pääseminen vaatii sovittelua, kompromisseja ja aikaa käydä keskusteluja. Seuraava ote kertoo, miten *opiskelijat organisoivat pienryhmien välistä työskentelyä* ja näin tietoisesti *pyrkivät nivomaan pienryhmien toimintaa koko ryhmän yhteispyrkimyksiä kohti*:

”Loppujen lopuksi oli aika vaikeaa tehdä tämä työ: Tuntui välillä siltä, että kaikilla meni jutut päällekkäin. Kukaan ei välillä tiennyt, mitä toinen teki ja joskus tuntui, että kaikki tekevät samasta aiheesta. Meillä oli iso ryhmä työstämässä aihetta, ja jakauduimme heti aluksi pienempiin noin neljän hengen ryhmiin. Me keräsimme materiaalin (teoriaosuuden) ja kaksi ryhmää suoritti haastattelun. Sitten teimme parityöskentelyä ryhmien välillä, kun sovelsimme haastattelun tuloksia teoretietoon. Tällaisessa työskentelymuodossa sai olla monenlaisten ihmisten mukana eikä pariaksi osunut aina se paras kaveri.” (Ote oppimispäiväkirjasta, opiskelija 13)

Joissakin ryhmissä selvänä yhteistyön ongelmana nähtiin se, *ettei ryhmä käyttänyt riittävästi aikaa yhdessä työskentelyyn ja ryhmäprosessointiin*. Tämä ilmenee opiskelijoiden seuraavista pohdinnoista:

”Ryhmänä olisimme voineet panostaa enemmän yhteiseen työskentelyyn ja vuorovaikutukseen. Jos aloittaisin tehtävän laatimisen uudelleen, pelisäännöt tulisi olla, tai tehdä selvemmäksi. Korostaa yhteistyöskentelyä. Näin välttyttäisiin turhautumiselta ja energian hukkaanheitolta. Vaihtoehtoinen toimintatapa oli yksilösuoritus, mitä en todennäköisesti valitsisi edelleenkaan, koska tapani on etsiä haasteita ja tällainen suoritustapa on erittäin haasteellinen.

Tapasimme pienemmällä ryhmällä (ilman tuutoria) ’omalla’ porukalla. Tämä porukka on koko ryhmän 1/3 ryhmä. Kaiken kaikkiaan olemme jakaantuneet kolmeen pienryhmään. Teimme täksi kerraksi kotona valmiiksi kysymyksiä kyselylomaketta varten...

Pääsimme hyvin alkuun, työskentely sujui paremmin pienellä, omalla neljän hengen porukalla. Saimme alustavan kyselylomakkeen valmiiksi ja sovimme koska halusimme näyttää kyselylomakkeen tuutorillemme ennen puhtaaksikirjoitusta.

Koko porukan keskusteluita ei tähän mennessä vielä ole käyty. Kaikki on mennyt läpi ilman suodatteluja, kommentteja. Ne kun auttaisivat, ettei tule turhaa työtä. Itse olen tosiaan kaivannut enemmän ryhmäprosessointia. Toisten ajatusten ja mielipiteiden kuulemista. Silloin koko prosessi alusta alkaen muotoutuu koko ryhmän yhteiseksi. ...” (Ote oppimispäiväkirjasta, opiskelija 14)

#### *Kokoontuminen ilman tuutoria*

”Ryhmien väliset kokoontumiset olivat aluksi mielestäni asianmukaisia. Tehtävän edetessä pyörähdettiin vain Chydiksellä. Kaikki keskittyivät vain omaansa. Ryhmässä roolijaot (työskentelyn systemaattinen organisointi) eivät yleensä onnistuneet, koska yhdessä vietetty aika oli lyhyt ja ne ’vaan unohtu’. Tiedän, tiedän, että se on oleellista ja tärkeää ryhmässä työskentelylle ja sen onnistumiseksi. Sen asian suhteen olisi parannettavaa roimasti!” (Ote oppimispäiväkirjasta, opiskelija 30)

Työskentelymuodoissa haettiin *luontevia, helppoja ja toimivia ratkaisuja*, jotka käytännössä merkitsivät *eriytynyttä toimintaa* pienemmissä ryhmissä tai yksin. Luultavasti opiskelun puitteet sanelivat, missä määrin opiskelijat halusivat käyttää aikaa yhteistoimintaan: Ensinnäkin kyse oli haasteellisesta tehtävästä suoriutua laajasta viiden opintoviikon opintojaksosta, joka perustui opiskelijoiden itsensä rakentamaan tehtävänantoon ja tiedonprosessointiin. Epävarmassa tilanteessa yksilöt etsivät ensin keinoja omalle suoriutumiselle, vasta sen jälkeen tulevat tiedon prosessoinnin laatuun liittyvät tekijät. Toiseksi opiskelu avoimessa yliopistossa ei tue tiivistä yhteistoimintaan perustuvaa oppimista, vaan jo markkinoinnissakin opiskelua korostetaan joustavaksi, yksilölliseksi ja monimuotoiseksi. Tähän perustuen suuri osa opiskelijoista opiskelee sivutoimisesti työn tai muun opiskelun ohessa, mikä rajoittaa mahdollisuuksia käyttää aikaa ryhmässä tehtäville suorituksille.

Opiskelijat suhtautuivat oppimispäiväkirjoissaan epäilevästi ryhmään tulleisiin uusiin opiskelijoihin. Sen sijaan ryhmän tilapäisistä tai pysyvistä supistumisista opiskelijat kirjoittivat tyynesti ja usein jopa hyväksyivät tilanteen. Seuraavissa otteissa pahoitellaan sitä, että yksi tai useampi ryhmän jäsen oli jättäytynyt pois, mutta tyydytään jakamaan poislähteneiden työt:

”Yhden ryhmän jäsenen jättäytyessä pois tästä tehtävästä minä sain lisähommia. Tosin itse sitä ehdotinkin. Hänellä oli aiheena motivaatio ja juuri sen käsitteleminen oli minulle hankalaa päällekkäisyyksien takia. Olisi ollut hirmuisen vaikea kertoa motivaatiosta oppimisen esteiden näkökulmasta, nyt saan valottaa motivaatiota yleisemminkin.” (Ote oppimispäiväkirjasta, opiskelija 10)

”Ryhmätyön tekeminen tuntui haastavalta ja vähän harmitti, kun alun perin isompi ryhmämme kutistui kutistumistaan, kunnes jäljellä olimme vain me neljä. Ehkä ryhmän pienentäminen ei kuitenkaan ollut jälkepäin ajatellen huono asia, sillä asioista on helpompi päästä yhteisymmärrykseen, ellei mielipiteitä ole kovin monia. Ja myös tapaamisajat on helpompi sovittaa kuin ison ryhmän kanssa. Toisaalta taas ison ryhmän etuna on näkökulmien monipuolisuus, jos ne vain saa irti.” (Ote oppimispäiväkirjasta, opiskelija 17)

Oppimispäiväkirjan pohdinnat osoittivat, että *ryhmässä tapahtuvia muutoksia katsotaan* kaiken kaikkiaan positiivisesta ja optimistisesta näkökulmasta – *mahdollisuuksien ja etujen kautta*. Ryhmään jääneet opiskelijat ovat pääsääntöisesti sitoutuneita ryhmätyöskentelyyn ja haluavat saattaa työn päätökseen. Muutokset ryhmässä aiheuttavat työn organisoinnissa ja ryhmän jäsenten välisissä suhteissa uudenlaisia tilanteita. Ryhmän koon supistuessa yhteen hiottavien yksilöllisten pohdintojen ja näkökulmien määrä vähenee ja yksilöllillä on ryhmässä enemmän tilaa tuoda omia ajatuksiaan ja omaa panostaan esiin. Tästäkö ryhmässä työskentelyssä lopulta on kyse? Tätä näkemystä tukevat seuraavat toteamukset, joista ilmenee yksittäisten opiskelijoiden tarve nostaa esille oma osuutensa yhteisestä työskentelystä tai huoli oman osuuden näkyemisestä:

”Joukosta yksi halusi kirjoittaa ja yhdistää itse oman osuutensa, pelkona se, että hänen oma panoksensa ei näy muutoin koko työssä ollenkaan.” (Ote oppimispäiväkirjasta, opiskelija 14)

”Ryhmätyössä aina epäilyttää se, että miten paljon oma tuotos näkyy ja tekeekö kaikki saman verran. Olen ymmärtänyt sen, että kaikki voivat täydentää toisiaan ja että itsekin voin jakaa toisten alueita.” (Ote oppimispäiväkirjasta, opiskelija 15)

## 7.2 Ryhmässä työskentelyn dilemmat

Yhteistoiminnassa esiintyy erilaisia jännitteitä, jotka saavat korostuneen muodon avoimen yliopiston opinnoissa. Nämä jännitteet johtuvat avoimen yliopiston opiskelijajoukon heterogeenisyydestä sekä toisaalta itse yhteistoiminnasta. Tässä luvussa erittelen niitä konteksteja ja situationaalisia tekijöitä, jotka aiheuttivat jännitteitä ryhmässä opiskeluun. Keskeisiksi tarkastelunäkökulmiksi nousevat seuraavat kysymykset: Mikä ohjaa opiskelijoiden toimintaa? Mikä on tavoitteiden ja toiminnan välinen suhde? Minkälaisia tavoitteita itse toiminta kontekstissaan luo? Kontekstilla tarkoitan ryhmässä opiskelua avoimessa yliopistossa.

### Ryhmässä kohtaavat erilaiset elämän- ja oppimiskontekstit

Yhdessä opiskelussa on kyse ainutlaatuisesta, erilaisten elämän- ja oppimiskontekstien kohtaamisesta. Opiskelua ei voida tarkastella muusta elämästä irrallisena, vaan se linkittyy yksilön elämänkokonaisuuteen, joka antaa opiskelulle omat lähtökohtansa, tavoitteensa ja motivaationsa. *Opiskelun ulkopuolinen konteksti sekä yksilöllinen elämänhistoria ja tämän myötä syntyneet oppimiskokemukset muodostivat viitekehysten, josta käsin opiskelija tulkitsi uusia tilanteita ja uutta tietoa sekä suhtautui toisiin ihmisiin ja yhteistoimintaan.* Vastaavasti ryhmän toiminnasta heijastui se, miten ryhmän jäsenet yksilöllisine lähtökohdineen löysivät mielekkyyden yhteiselle toiminnalleen. Seuraava ote tuutorpalaverissa käydystä keskustelusta kuvaa hyvin erään tuutorryhmän opiskelijoiden lähtökohtien erilaisuutta ja suhdetta opiskeluun:

*Tuutor luonnehti oman ryhmänsä toimintaa.*

*Tuutor: ”...kyllähän mää tiiän, mää pystyn aivan rauhassa aivan samalla pulssilla kattomaan sitä yhtä tuota paria, jotka panikoi ja hyppii pitkin seinä, kun ne kehittyvät niin hurjaa kyytiä kokonaisvaltaisesti, taistelevat sitä kun en oo antamassa niille kaikkia kannulla kaataen ja en oo joka kerta sanomassa riprapruu, millä nouset yhen portaan ylöspäin, vaan ne joutuu ite ottamaan sitä vastuuta ja se on niille aivan äärettömän työlästä. Ne on nyt jo tähän mennessä kasvanu aivan hirveesti. Mutta mää tunnen, mulla on tuplatyö siinä. Kun taas sitten mulla on sellaisia ihmisiä siellä, jotka kerta kaikkiaan viimeksikikö istuttiin, istutaan tuoleissa ringissä ilman tuota pöytää ja se kaks tuntia keskustellaan näistä asioista: mitä hyvää sulle kuuluu ja mitä huonoa? Mitä ongelmia sulla on siinä sun...käyään läpi niitten töitten kokemuksia, mitä niillä on viikon aika-*

na ollu. Niin niitten kans se touhu sujuu ja menee vauhilla eteenpäin, niitten työtki menee kauhialla eteenpäin, kun siinä ei tarvi kasvattaa sitä persoonaa tiääkkö oppimaan ja kantamaan itestä vastuuta. Mutta mulla on aivan selvästi semmosia joita...”

*Keskusteluun osallistuva toinen tuutor: ”Sää puhut ala-asteesta ?”*

*Tuutor: ”En kun tästä mun ryhmästä. Tästä tuutorryhmästä.”*

*Toinen tuutor: ”Joo, aha!”*

*Tuutor: ”Elikkä mulla on siellä semmonen pari, joka tuota...ne oottas jokaiseen...kaikkeen...elikkä siinä on tosiaanki...elikkä ne varmaanakin, kun ne pääsee tään keväällä loppuun niin jos ei anna periksi niin varmaan ne, mää voin kuvitella kuinka ne pomppii tasajalakaa, että kuinka he ovat kasvaneet siis koko persoona...he on saanu muutaki kun kasvatustieteen appron arvosanan. Mutta tuota joskus tuntuu niinku rasittavalta, että tajukkaa nyt jo! Että ei tässä auta muuta kun ite kantaa itsestään vastuuta, et ei edes joulupukki tuo sulle niitä käsitteitä eikä tätä oppimista tyynyn alle, vaikka kuin toivos, vaan ne on ite, työ on tehtävä. Ihimettee ku lukee täällä ...ei mittään ja ko on niin raskasta ja pentelevie mulle tulee vaan sanomaan, että kun ei voi tehdä mittään, ku meillä on keittiössä nyt remontti, niin me nytten siirretään tätä, että me ei tulla ens viikolla eikä sillä viikolla eikä sillä viikolla. No, eihän se työ sillai etene!”*  
(Ote tuutorpalaverissa käydystä keskustelusta 3.12.1998)

Otteesta käy ilmi se, että opiskelun sujumisessa on kyse sekä uuden oppimiseen liittyvistä asenteista että opiskelun roolista yksilön elämäntilanteissa. Malinen (2002, 135) nimeää ”suojavyöksi” aikuisen elämäntilanteen synnyttämää vastaanottokykyä uuden oppimiselle. Suojavyö saattaa muodostaa esteen ulkoapäin tulevista muutospaineista, mikäli muutokset ovat yhdellä kertaa liian suuria yksilön kokemusmaailmassa. Niinpä uuden tiedon ja oppijan henkilökohtaisten kokemusten välille tulisi löytää sopiva tasapaino (emt., 136–137). Edellisessä keskusteluotteessa tuutorin luonnehdinta omasta ryhmästään osoittaa, miten oppimisen kontekstit olivat hyvin erilaiset eri opiskelijoilla: toisilla se merkitsi uudenlaisen asenteen ottamista oppimiseen ja näin suuria toimintatapojen muutoksia suhteessa aikaisempiin kokemuksiin, mikä oli raskas prosessi niin opiskelijoille kuin tuutorillekin; toisilla asennoituminen työskentelyyn ja uuden oppimiseen oli hyväksyttävämpää ja työskentely eteni tasaisemmin.

Oppimisen kontekstien lisäksi ryhmässä kohtasivat myös erilaiset elämäntilanteet. Jokainen ryhmän jäsen *sitoutui työskentelyyn viime kädessä henkilökohtaisen tilanteensa ja erilaisten muuttuvien realiteettien pohjalta*. Elämäntilanteiden merkitys on kahtalainen: toisaalta ne muodostivat lähtökohdat ryhmässä työskentelylle ja säätelivät yksilön sitoutumista ryhmään, toisaalta ne saattoivat toimia yksilön suojausmekanismina yksilön kokiessa ryhmän toiminnassa uhkatekijöitä. Opiskelijat nostivat oppimispäiväkirjoissaan esille tällaisia realiteetteja perheen, työn, harrastukset ja henkilökohtaisen elämäntilanteen (esim. kriisit ja sairastumisen). Näiden realiteettien yhteensovittaminen yhdessä työskentelyn tai yleisemminkin opiskelun kanssa koettiin vaikeana.

”Marraskuu oli kiireistä aikaa. Työltä ei liennyt paljoa aikaa kasvatustieteen opiskeluun. Mennessäni tutorryhmän kokouksiin tunsin itseni koululaiseksi, jolta on läksyt tekemättä. Paperille ei ollut viikon aikana ilmestynyt montakaan sanaa. Koetin urheasti ajatella, että kaikesta voi oppia. Välillä pohdiskelin itse aiheetta, välillä luin kiinnostuneena kasvatustieteellistä kirjallisuutta. Yhden illan saatoin työskennellä aiheeni parissa, mutta sitten tuli muita töitä väliin ja ote tuntui herpoavan. En päässyt kunnolla aiheeseen käsiksi, vaan työskentely oli aika lyhytjänteistä. Toisaalta edistymistäkin tapahtui: ajatukset kypsyivät ja alkoivat liittyä toisiinsa.” (Työssäkäyvä miesopiskelija, ote oppimispäiväkirjasta, opiskelija 37)

1. ote

”Isä sai sydänkohtauksen ja tuntui kuin elämä olisi pysähtynyt vähäksi aikaa, ja samalla opiskelu.”

2.ote

(*Kuukausi myöhemmin edellisestä oteesta*) ”Mieli on maassa mutta onneksi isä kuntoutuu hyvää vauhtia.” (Otteita oppimispäiväkirjasta, opiskelija 13)

”Mutta kuten Niina työssään tuo julki, miten sovittaa yhteen kaikki eri roolit, joissa toimin: äiti, sairaanhoitaja, opiskelija, tytär jne. Työssä (*viittaa erään opiskeluryhmässä olevan opiskelijan alustukseen*) julki tullut jako opiskelijasta pani meidät jokaisen miettimään omaa ryhmäänsä. Totesin olevani syyllinen sopeutuva, jolla on huono omatunto liian vähästä ajasta lapselle ja jonka opiskelut sujuvat siinä sivussa. Mutta miksi opiskelisin, jollen omasta halusta. Tämähän on vapaaehtoista.” (Yksinhuoltajaäiti, ote oppimispäiväkirjasta, opiskelija 45)

Sinnikkyys, päättäväisyys ja halu opiskella kuvasivat yhteisesti opiskelijoita, joilla oli lapsia. Perhe haluttiin pitää kuitenkin etusijalla ja opiskelua leimasi kiire ja pirstaleisuus. Tämän vuoksi pienetkin saavutukset opiskelussa koettiin itsensä ylittämisenä ja valmiit opintosuoritukset jopa palkitsevina sankaritekoina. Seuraavat aineisto-esimerkit kuvaavat hyvin näitä tilanteita:

”... Illat ovat kuluneet lueskellessa jakson kirjoja. On vain vähän vaikeaa löytää rauhallista lukuaikaa ja paikkaa, kun tenavat hyöriivät koko ajan ympärillä... Yritän päivisin joka mahdollisessa välissä selailla kirjoja ja illalla, kun mökki on hiljentynyt, istahdan tietsikan ääreen ja aloitan kamppailun tekstin kanssa. Olis ihan kivaa, kun vois joskus päivälläkin kirjoitella, sillä yöunet tahtovat vähän jäädä lyhyiksi...Kaikenlaista murhetta! Lapset sairastavat ja äiti meni tänään sairaalaan ja huomenna leikataan. Mutta jospa se tästä vielä suttaantuu. Ryhmämme toimintaa mielestäni vaikeutti se, ettei tahtonut löytyä kaikille sopivia kokoontumisaikoja, sillä osa porukasta tekee iltatöitä ja minulla ja Suvilla lastenhoito-ongelmat ovat välillä ylitsepääsemättömiä. Oman vaikeutensa tuo se, että minä asun täällä 90 km:n päässä ja muut Kokkolassa. Koen kuitenkin ryhmässä opiskelun niin mielekkääksi, että sen takia kannattaa uhrata vähän bensarahoja ja ylimääräistä aikaa mikä matkoihin kuluu.” (Ote oppimispäiväkirjasta, opiskelija 17)

1. ote

”Olen tasan 30 v. ja koen että oma elämäni on jonkunlaisessa siirtymävaiheessa ja kriisissäkin. Siitä kertoo myös, että olen vasta avoliitosta eronnut ja kolmen lapsen yksinhuoltaja. Tästä johtuu, ettei aikaa lukemiseen tahdo olla. Se ei ole halusta kiinni. Lisäksi minulla ei ole tällä paikkakunnalla omaa sukua, joten lastenhoitorengas ja sosiaalinen verkosto eivät toimi riittävän hyvin...hiukan keskittymisvaikeuksia ... Erittäin rikasta mielikuvitusvaihetta elävä 4-vuotiaani vaatii välillä taikomaan. Joten taitaahan nyt sitten ja kirjoitetaan vuoronperään.”

2. ote

(*Työskentelyn loppuvaiheessa*) ”Olen omasta mielestäni todella tehnyt töitä tämän kanssa. Kun vielä ottaa huomioon sen, että minulla ei ole tietokonetta, vaan jouduin lainaamaan rikkinäisen sähkökirjoituskoneen tuttavilta, ja kirjoitin, liimasin, teippasin ja kirjoitin taas. Minusta tuntuu, että olen todella ollut nyt oman elämäni sankari. Kirjoittanut yhdellä kädellä koneella ja pitänyt tyttöä (pienintä) sylissä toisella.” (Otteita oppimispäiväkirjasta, opiskelija 40)

Opiskelun ja perhe-elämän onnistuneessa yhteensovittamisessa on kyse siitä, miten realistisesti yksilö itse kykenee asettamaan tavoitteita olosuhteisiinsa nähden. Eräs opiskelijaäiti arvioikin elämäntilannettaan seuraavasti:

”Se (*perhe*) ei ole koskaan taakka, vaan voimaa antava tekijä minulle. Omat tavoitteet on asetettava sellaiselle tasolle, että niihin voi pyrkiä myös perheensä kanssa. Onko kaikessa oltava hyvä? Opiskelun tarkoitus on mielestäni opettaa etsimään tietoa. Siihen kykenee myös perheelinen. Opiskelutahdin voi myös suhteuttaa perhetilanteeseen.” (Ote oppimispäiväkirjasta, opiskelija 45)

Jos realistisella tavoitteenasettelulla tarkoitetaan tässä tilanteessa yksilön kokemaa tasapainoa opiskelun ja muun elämän välillä, on asetelma ongelmallinen yhteistoimintaan perustuvien opiskelutapojen näkökulmasta: miten opiskeluryhmässä kyetään ymmärtämään sen jäsenten erilaisia lähtökohtia ja elämäntilanteita sekä käsittelemään asioita niin, että saavutetaan opinnoille asetetut tavoitteet? Ryhmä toimii kuitenkin jäsentensä muusta elämäntilanteesta käsin ja näiden elämäntilanteiden ehdoilla.

### **Erilaiset lähtökohdat käsitteelliselle ymmärtämiselle**

Opiskelijoiden orientaatiot yhteisen teeman tarkasteluun ryhmässä olivat erilaisia: Opiskelijoilla oli *yksilöllisiä tiedontarpeita ja intressejä osallistua työskentelyyn*. Myös *tehtävänantoa ja tavoitteita tulkittiin eri tavalla*. Yhteisen ja yksilöllisyyden välillä tuntui olevan jonkinlainen yhteensovittamaton ristiriita. Opiskelijat kuvasivat ilmiötä seuraavasti:

”Ryhmä pyrkii yhteistoimintaan, mutta yksilöiden tavoitteet ovat erilaiset. Joillakin on paljon muuta ja toisilla on työ ja muut kiireet.” (Ote oppimispäiväkirjasta, opiskelija 23)

”Kaikki olivat miettineet asioita ja pystyivät antamaan ryhmän jaettavaksi sellaisen näkemyksen, joka on jäänyt päällimmäiseksi ja kiinnos-

tavammaksi edellisen kerran käsitteistä ja näkökulmista. Mutta vaikka kuinka keskustelimme, emme päässeet yhteisymmärrykseen ongelmista tai mahdollisesta tehtävänasettelusta." (Ote oppimispäiväkirjasta, opiskelija 24)

Seuraavassa aineistoesimerkissä eräs opiskelijaryhmä pohtiessaan yhteisen ymmärryksen saavuttamista ryhmässä nosti esille, miten *erilaiset opiskelun ulkopuoliset kontekstit, ikä ja kasvatustieteen opiskelua ennen hankittu koulutus- ja työkokemus, vaikeuttivat yhteisen käsityksen muodostumista ryhmässä:*

*Keskustelussa opiskelijat ja tuutor pohtivat yhdessä, miten ryhmässä syntyy yhteinen ymmärrys asioille.*

*Opiskelija 1: "Minusta tuntuu ainaki siltä, että tuota niin voiko se löytyäkään ihan täydellisesti tälläi ko harvoin tavataan eikä tehä yhdessä näitä juttuja sillee, jos täällä istutaan ja jutellaan se muutama tunti ja et voiko se löytyäkkään ihan täydellisesti. Et se olis tilanne aivan toinen, jos me istuttas kaheksan tuntia päiväkoulussa tai täällä niin muutama kuukausi niin se olis aivan eri tilanne."*

*Tuutor: "Niin se on just näisä avoimen yliopiston opinnoisa, ku se puutuu se semmonen kampus-kulttuuri, mikä on sitte tuolla varsinaisilla opiskelijoilla, että se on semmonen tietty maailma semmonen opiskelijayhteisö, että ne siellä kahvipöytäkeskusteluissa niinku jatkaa näitä samoja asioita, kun menevät syömään ja tähän aina niinku repästään erilaisista, näistä omista, työstä ja niistä perhe- ja muista elämäntilanteista, et se on oikeestaan aika rajallinen se aika sitte."*

*Opiskelija 1: "Siellä yliopistosysteemissä se on se kieli jatkuvasti niinkö kaikissa sama, mutta se tuolla, kun menee noihin työkuvioihin, se on aivan erilainen ja kotia kun menee, se on vielä erilainen. Et se ei oo niinkö jatkuvasti se sama, et se ei oo niin tiivis se yhteisö niinkö se on yliopistossa."*

*Opiskelija 2: "Mää aattelin näin, että sitte kun meillä on tää ikävaikutus vielä, että kun tavallinen yliopisto-opiskelija lähtee opiskelemaan, niin se yleensä lähtee niinkun lukion jälkeen. Sitte siinä voi olla armeija välissä. Se on suurin piirtein ikärakenteeltaan homogeeninen tai siis niinkun aika lailla sama ikä, suurinpiirtein, no, keskimäärin. Elikkä se ja se koulutus pohja, mikä on takana, niin se on yleensä kaikilla suurin piirtein sama. Nyt kun aattelee, että meillä on sitten 20 vuotta, 25 vuotta, 15 vuotta, tässä on tehty kaikkea muuta ja sit tuota ruvetaan niinku opiskelemaan kasvatusoppia niin siel on niinku erilaiset siis varmaan, vaikka puhutaan samasta asiasta, niin se saatetaan nähdä niinku eri tavalla, elikkä sitten, jos lähdetään ihan, että ihan niinku puhumaan faktisesti niinku samasta asiasta niin sitte on niinkö sää sanoit, että pitäis jo niinkö elää vähän aikaa siinä samassa tavallaan campuksessa tai miljöössä. Mutta se ei välttämättä oo mun mielestä...jotenki mä näkisin, että se ei oo tuota...välttämättä negatiivinen asia koska siinä tulee justiin tämä aikuisopiskelun niinkö meininki niinku mukaan eli tuota...Mutta kuinka...elikkä se on niinkö haasteellinen siinä mieles, että mitä se on se oppiminen sitte niinkun kasvatustieteellisestä näkökulmasta käsin kullakin meistä. Ja tuota niin.... Oppimisympärisöhän on kaikilla sama tässä, mutta tuota sen taustan vaikutus sitten tähän kasvatustieteelliseen*

sisältöön, se varmaan on kaikilla erilainen ja niinhän täällä vissiinkin näissä tuota...siitähän lähdetään, että se saakin olla kaikilla niinku vähän erilainen.”

*Opiskelija 1:* ”Se rikastuttaa systeemiä vaan kun on erilaisia. Jos me oltas aina yhdessä ja silleen, niin olis aivan erilainen, se jäis köyhemmäksi.”  
(Ote jakson arviointitilaisuudesta 30.3.2000)

On ymmärrettävää, että perusopintojen vaiheessa opiskelijoilla ei vielä ole yhteistä käsitteistöä, jonka avulla he pystyisivät kommunikoimaan ilmiöstä yhdessä. Kasvatustieteen keskeisten käsitteiden oppiminen onkin perusopintojen keskeinen tavoite. On myös ymmärrettävää ja odotettavaa, että tuutoriryhmän jäsenillä on yksilöllisistä tulkintoja opiskeltavien sisältöjen merkityksistä. Lisäksi ryhmän jäsenten intressit osallistua tuutoriryhmätyöskentelyyn voivat olla hyvin erilaisia. Näistä yksilöllisistä tulkinnoista sekä erilaisten intressien suhteutumisesta yhteisiin intresseihin herää ryhmässä keskustelua. Ongelmana on yhteisen kielen löytäminen ja sosiaalistuminen kasvatustieteelle ominaiseen tapaan tarkastella asioita. Ryhmän heterogeenisuudesta johtuen tuutorilla on vaikea tehtävä ohjata ryhmän jäseniä tarkastelemaan käsiteltäviä asioita kasvatustieteelle ominaisella tavalla ja toimia samalla itse tieteenalansa ajattelutavan ja kulttuurin mallina opiskelijoille.

Miten opiskelijat saadaan puhumaan ”samaa kieltä, samassa hengessä” eli ymmärtämään, mitä käsitteet ja ilmiön käsittely kasvatustieteellisestä näkökulmasta tarkoittavat? Samanhenkisyydellä ei tarkoiteta tässä kritiikittömyyttä, vaan kasvatustieteelle ominaisen kulttuurin ja ajattelutavan ymmärtämistä. Toisten opiskelijoiden kohdalla kyse on aikaisemman koulutuksen kautta muodostuneen tarkastelutavan purkamisesta auki. Nämä opiskelijat saattavat hallita tieteellisen diskurssin sinänsä: kyse on ilmiön ymmärtämisestä kasvatustieteellisestä näkökulmasta. Seuraavassa oppimispäiväkirjaotteessa luonnontieteellisen taustan omaava opiskelija pohtii kokemustaan ryhmässä opiskelusta:

”Ymmärtääkseni edustan varsin hyvää alani asiantuntemusta ja ammattitaitoa ryhmässä. Olen myös jatkuvasti kouluttautunut ts. en ole jäänyt valmistumisajankohdan tilanteeseen ollenkaan – väitteet ovat akateemisten kohdalta täyttä potaskaa ja vain mielipiteitä. Tältä osin en puhu aina ollenkaan samaa kieltä kuin muu ryhmä.

Muisti ja muistaminen on rakennesidonnaista luomakunnassa ja universaali kehityksen edellytys. Abstraktien asioiden muistiin merkitseminen perimätiedon lisäksi on mahdollistanut sivistyksen ylipäättään. Tieto, muistaminen, oppiminen ovat muuttaneet muotoaan ja aivojen lisäksi on muodostunut tiedonhallinta-apuvälineitä, kokonaan uusi teknologian laji. Tulevaisuus on biologian ja teknologian välisen informatiikan tuloksissa ja sovelluksissa. Mallit löytyvät luomakunnassa, missä ne usein on jo käytännössä koeteltu. Menee kuitenkin harmaalle filosofoinnin alueelle – ei ole ryhmän keskusteltavissa, koska emme tavoita tarvittavaa syvyyttä. Itse kaipaisin eri alojen asiantuntijaryhmän ko. asiaa työstämään. Aihepiiri on kuitenkin mielessäni – ei mahda mitään!” (Ote oppimispäiväkirjasta, opiskelija 23)



Aikaisempi koulutus oli luonut tälle opiskelijalle ajattelutavan, josta oli vaikea päästä irti. Toisaalta pohtiessaan oppimispäiväkirjansa alussa suhtautumistaan kasvatustieteellisiin ilmiöihin hän osoitti avarakatseisuutta ja sisäistä motivaatiota ymmärtää käsiteltävänä ollutta teemaa (ihmisen kehitys, oppiminen ja opetus). Tämän opiskelijan tiedolliset tarpeet olivat kuitenkin eriytyneemmät kuin ryhmän muilla jäsenillä. Hän koki käsitteellisen ymmärtämisen ja kielierot ryhmässä ongelmina ja näki opiskeluryhmänsä uhkana, joka latistaa kokonaisvaltaisen ymmärryksen kehittymistä. Tämä ilmenee hänen seuraavasta oppimispäiväkirjapohdinnastaan:

“... Itse koen jatkuvasti tunnetta siitä, että sanomaani ei ymmärretä. Ryhmä pitäytyy vankasti oppimansa varassa, joka on perusteita. Tällöin ei voi muodostua yleisempää käsitystä oikeasta. Tämä on kuitenkin minun murheeni ja tulen jo toimeen sen kanssa. Asiantuntijan, jollainen minäkin olen, ajatusrakenteet ovat jalostuneet ja tieto universaalia.

Ryhmää tietyllä tavalla pelkään, koska se vaikuttaa ajatuksiin – muodostaa ja muovaa niitä. Katsonkin tärkeäksi oppimisryhmien muodostamisen ko. ryhmää tukeviksi (*kirjoittaa edellä tasoryhmien perustamisesta*) kokonaisuudeksi. Tämän voisi tulkita tarkoittavan ajatuksellista samankaltaisuutta tai sitten jos edetään ‘konfliktioppimisen kautta’ – rintamien tasaväkisyyttä.” (Ote oppimispäiväkirjasta, opiskelija 23)

Opiskelijat, joilla ei ole aikaisempia korkeakouluopintoja, aloittavat opintonsa tutustumalla kasvatustieteellisten ilmiöiden lisäksi myös tieteelliseen keskustelutapaan. Ongelmaksi heidän kohdallaan saattaa muodostua passiivisuus, joka johtuu siitä, ettei heillä ole käsitteellisiä eikä tieteellisen keskustelun valmiuksia osallistua ryhmässä käytävään ajatustenvaihtoon. Tätä kuvaavat seuraavat nuoren opiskelijan oppimispäiväkirjapohdinnat:

1. ote

“Ryhmän keskustelu asiasta yllätti minut täysin. Kaikki muut ikään kuin löysivät yhteisen kielen, jota minä en alkuun voinut ymmärtää, koska eroan heistä ikäni puolesta. Aihe ja keskustelu oli mielenkiintoista, eikä asetelma minua häirinnyt. Myöskin minua yllätti, miten hyvin asiat (asosiaatiot) jäsenyivät kuin ihmeenkaupalla eheäksi kokonaisuudeksi/yläkäsitteiksi. En olisi voinut uskoa ryhmän tuottavuuteen ja ‘voimaan’.”

2. ote

*Tämä ryhmä pyrki tietoisesti jakamaan ryhmän jäsenille erilaisia rooleja eri tapaamiskerroilla aktivoiden näin kaikkia osallistumaan. Opiskelija kommentoi tilannetta, jossa hän itse oli ryhmän sisäisessä työnjaossa tuutorin roolissa (huolehtien siitä että kaikki osallistuvat esim. kyselemällä passiivisten opiskelijoiden näkökantaa käsiteltävään asiaan).* “Itse en pystynyt kyselemään muilta, koska en ymmärtänyt aluksi puoliakaan asioista. Olin ihan vailla päämäärää. Välillä minulla oli olo, että miten tämä keskustelu liittyy aiheeseen. Mutta koska se ilmeisesti liittyi, yritin vain ajatella ja pitää itseni mukana. Toisaalta mielestäni kaikki, takkuista alkua lukuunottamatta, olivat mukana.”

3.ote

"Keskustelun aikana minulla oli välillä varsin jäsentynyt kuva oppimiseen - opettamiseen liittyvistä asioista, mutta välillä olin taas aivan hukkassa, että olenko edes puhumassa samasta asiasta."

4. ote

"Aloin miettimään, että kun kaikki meidän ryhmässä suuntaavat tarkkaavaisuutensa oman uraputkensa perustalle – kuten Keijo miettii ja oppii asioita oman koulutuksensa ja asiantuntemuksensa kautta, niin kuin kaikki omalla tavallaan. Miten lapset, kun heillä ei ole niin vakaata perustaa? Oppivatko/ajattelevatko he enemmän samankaltaisesti toisiinsa nähden?"

(Otteita oppimispäiväkirjasta, opiskelija 24)

Taustoiltaan hyvin erilaisten opiskelijoiden kohtaaminen samassa ryhmässä on usein ongelmallista ja asettaa tuutorin joskus liian vaativan ohjauksellisen tehtävän eteen. Työskentely voi muodostua työlääksi niin opiskelijoille kuin tuutorillekin. Eräs yliopisto-opinnoissaan edistyneempi opiskelija arvioikin tilannetta seuraavasti:

"Ryhmätyöskentelyn huonoja puolia tällä kertaa oli se, että mielestäni meillä oli jonkunlaisia vaikeuksia hahmottaa työtä yhtenevästi. Aina tuntui olevan joku, joka ei sisäistänyt ajatusta ja tuntui, että aikaa meni paljon hukkaan asioiden selostamiseen." (Ote oppimispäiväkirjasta, opiskelija 8)

Koulutustaustan kautta *opiskelijoilla oli erilaisia valmiuksia tiedonhakuun*. Edistyneemmän opiskelijan rooliksi koitui ohjata muita. Seuraavista otteista paljastuu, että nämä opiskelijat kokivat ohjaajan roolinsa pikemminkin taakkana kuin palkitsevana asiana:

*Opiskelija raportoi erään tuutortapaamisen tapahtumista sekä omista tunteuksistaan.*

"Näytimme kyselylomaketta, mutta se kaipasi vielä fiksausta kuten toimintasuunnitelmammekin. Auttoi paljon, kun porukalla mietimme oikeanlaisia kysymyksiä. Kävimme myös läpi noin pääpiirteittäin mitä teoria-asioita, alueita kullekin kuului. Olimme aloittaneet vähän väärästä päästä. Itse tiesin, että ensin teoria ja sitten vasta kyselylomake tässä meidän tapauksessamme. Mutta ei ole helppo väitellä muita vastaan, vaikka kuinka yrittäisi perustella asian. Niinpä aloitimme melkein alusta koko kyselylomakkeen teon. Tuntui vähän turhauttavalta. Itse olen tehnyt yhden lopputyön, ja nämä asiat jotenkin ovat tuttuja ja selviä. Ryhmässä, siis omassa pienryhmässä, oli epäselvyyttä myös siitä, että kysymysten tulee perustua teoriaan, sellaista ei siis voi kysyä, mitä ei ole teoriaosuudessa!"

Ei sitä noin vain kyselylomaketta väsätkään, kuten jo aiemmin huomattin ja nytkin on paljon monenlaista, mihin tuli ainakin minun mielestäni kiinnittää huomiota. Toiset katsoivat välillä monttu auki, mutta itse halusin tehdä huolellisesti ja tiesin mihin pohjasin sen mitä halusin. On kauhean vaikea selittää sellaiselle, joka ei ole ennen kyselylomaketta tehnyt, asioita, joita tulee ottaa huomioon." (Ote oppimispäiväkirjasta, opiskelija 14)

”Pikku ryhmässä sitten taas nähtiin. Kaikki päissänsä asioita/tietoa koonneena. Juteltiin niitä näitä. Ja minullahan oli epäily siitä, että joku henkilö ei vielä kukaan ymmärrä mitä tässä tehtävässä haetaan/työstetään. Niinpä kysyin ja hänkin myönsi. Olin kyllä odottanut, että aikuinen ihminen sanoo ja myöntää itse. Onnex kysyin. Muut varmaan oli vähän vaikeena, kun pyysin häntä vielä omin sanoin selittämään, mitä hän ymmärsi oppimistehtävästä nyt. Se meni ok (onnex!).” (Ote oppimispäiväkirjasta, opiskelija 31)

Yhteisen tiedon rakentaminen on haaste heterogeenisessä ryhmässä. Voidaan kysyä, onko se edes tavoiteltavaa silloin, kun lähtökohdat ilmiön käsitteelliselle ymmärtämiselle ja tieteellisen ajattelutavan omaksumiselle ovat kovin erilaisia. Yhdessä suoriutuminen näyttää kuitenkin lopulta muodostuvan ryhmän ensisijaiseksi tavoitteeksi sen jäsenten lähtökohtien erilaisuudesta huolimatta. Myös suvaitsevaisuus käsitteellisiltä valmiuksiltaan heikompia ihmisiä kohtaan kasvaa. Tähän viittavat seuraavat oppimispäiväkirjaotteet, jotka kertovat opiskelijoiden hyvinkin sallivasta suhtautumisesta erilaisiin lähtökohtiin ymmärtää asioita:

”Ajatusten vaihto kyllä kannattaa. Uskon, että monelle selvisi tällä kerralla se, mihin ollaan pyrkimässä. Anja on niin ihana, kun hän kyllä mielellään osallistuu keskusteluun, vaikka käsitteet menevätkin sekaisin.” (Ote oppimispäiväkirjasta, opiskelija 21)

”Ryhmän toiminta ja oppimiskokemus alkaa olla näkyvissä. Tietynlaisia väsymistä alkaa olla päässäni. Todellisuudessa, kun paperinippua on lueskellut ja pohtinut, niin jotenkin sisällöistä on oppinut paljon erilaisia asioita. Esim. video ja Päivin aihe oppimisympäristöistä ja oppimiskäsityksistä on auennut hyvin kokonaisuudeksi, jossa voi tarkastella eri oppimiskäsityksiä ja niiden soveltumista oppimistilanteisiin kouluttajan roolissa ja taas toisaalta oppijana omassa koulutustilanteessa. Toisaalta teksteistä korostuu oppijoiden tyyli, erilaisuus ja se, että ryhmä on yhdessä tuottanut jotain erilaisuudesta ja erilaisesta opillisesta taustasta huolimatta.” (Ote oppimispäiväkirjasta, opiskelija 22)

### **Näkemyserot johtavat työnjakoon ja valtataisteluun**

Opiskelijoiden oppimispäiväkirjoissa nousi merkillepantavana asiana esille *näkemyserot ryhmän sisällä työskentelyn toteuttamisesta*. Opiskelijat prosessoivat kiistoja, jotka liittyivät esimerkiksi lähdeviittausten merkitsemistapaan, työskentelyaikatauluun tai tiedonhankintatapoihin. Kaiken kaikkiaan näkemyserojen esittäminen saattaa edistää rakentavaa reflektiota ja laadukasta työskentelyä ryhmässä. Näkemyserojen käsittelytapa voi kuitenkin latistaa yhdessä toimimista ja hajottaa ryhmää, kuten seuraavista kuvauksista on pääteltävissä. Opiskelijat kertovat seuraavissa oppimispäiväkirjaotteissa erään ryhmän näkemyseroista sekä niistä koituneista yksilöllisistä seurauksista:

”Suurin osa ryhmästä halusi lähteä toteuttamaan tehtävää yläastelaisille suunnatun kyselyn kautta. Itseäni tämä hieman tympäisi, koska alun perin suunnitelma ei ollut tällainen. No, minä ja kaksi muuta emme lähte-

neet siihen mukaan, vaan sovimme tutorin kanssa, että me puurramme teoriaosuuden kanssa ja tulemme kyselyyn mukaan sitten tulosten tulkintavaiheessa. Pienryhmässä me kolme päätimme hankkia tarvittavaa materiaalia ja sovimme tapaamisen torstaiksi.

*Opiskelija kirjoittaa välillä pienryhmänsä työskentelyn vaiheista ja palaa uudestaan kommentoimaan koko ryhmän toimintaa: "Joustavuutta ja sovitelutaitoa kysytään jo siinä, että saadaan edes käytännön asiat, kuten esim. kokoontumisajat, sovitettua yksiin."* (Ote oppimispäiväkirjasta, opiskelija 12)

"Alussa ollut idea lehtileikkeistä kuivui vain kasaan ja se oli harmillista. Itselläni oli ajatusta myös siitä, että koko tehtävän aiheena oli tavallaan se nuori, niin että olisi koko teorian pohjaksi laitettu nuoren psyykkinen kehitys, tai ihmisten yleensäkin. Ja siihen olisi sitten nivoutettu kaikki muu. Mutta se ei saanut kannatusta. Itse en myöskään sitten toki joka asiassa ollut niin aktiivinen, jotkut asiat vain jäävät, jos ne eivät kiinnosta muita. Yhteinen hyväksyntä on hirveän tärkeä.

Kaikki me oltiin erilaisia ihmisiä, mikä taasen toi vaikeutta, mutta myös monipuolisuutta ja värikkyyttä. Ja se pitäisi hyväksyä, mutta sillä en tarkoita sitä, että hyväksyttäisiin sellainen 'oman työn tekeminen'. Vaan pitäisi korostaa ja muistuttaa yhteisestä päämäärästä ja panostuksesta." (Ote oppimispäiväkirjasta, opiskelija 14)

*Ryhmä jakaantui mieltymyksiensä mukaan pienempiin ryhmiin ja päättyi työnjakoon.* Tämä oli luonteva tapa välttää ristiriitoja ja saada työskentely etenemään sujuvasti. Kuten edellä kuvasin, yksilöllistä ja joustavaa opiskelua korostava opintojen markkinointi avoimessa yliopistossa vieläpä tukee opiskelijoita päätyämään työnjaollisiin ratkaisuihin ryhmässä. Viime kädessä ryhmässä työskentelystä on mahdollisuus ja vapaus siirtyä opiskelemaan jaksoa yksilöllisten oppimistehtävien avulla. Osa opiskelijoista päätyikin tähän työskentelyn alkuvaiheessa (ks. s. 106 ryhmän koon supistumisesta).

Edellä kuvatusta aineistoesimerkistä (ote opiskelijan 14 oppimispäiväkirjasta) käy ilmi, että keskusteluihin työskentelyn toteutuksesta liittyi *valtakamppailua siitä, kenen sanomista kuunnellaan ja kenen ei*. Ryhmässä muotoutui hallitsevien yksilöiden ja sopeutujien joukko.

Tasavertaisuutta ja yhtäläisiä vaikuttamismahdollisuuksia voidaan pitää ihanteena ryhmän toiminnassa. Joissakin ryhmissä tämä nostettiin eksplisiit-  
tisesti esille (ks. luku 7.1 kohta "Ryhmä tasapäistää", s. 102-103). Tasavertaisuus kuitenkin vaihteli ryhmittäin. Eräs tuutorryhmä arvioikin olevansa tasavertainen ja yhdessä oppiva ryhmä. Tutkijan havainnot työskentelyn aikana tukevat tätä ryhmän itsearviointia:

Leena-tuutor oli soitellut jo aikaisemmin ja kertonut ryhmänsä tilanteesta. Tuolla opistolla ryhmä oli pieni (vain kuusi ihmistä), mutta erittäin keskusteleva ja motivoitunut. Ryhmä oli valinnut teeman oppaan esimerkeistä. Ajattelin ensin, että oliko virhe laittaa valmiita teemoja oppaaseen, sillä eihän työskentely olisi taaskaan opiskelijälähtöistä. Luulot karisivat, kun näin ryhmän! Kun aloimme tuottaa kysymyksiä, syntyi jopa väittelyä, ja koko ajan hyvässä hengessä. Upeaa ja innostavaa työskentelyä.

Leena kehui ryhmäänsä erittäin toimivaksi. Ehkä juuri positiivinen palaute saa ryhmän jatkamaan innokasta työskentelyä. Ryhmän valitsema teema tuntui olevan todella lähellä jokaista opiskelijaa. Teema oli selvästikin kolahtanut!!! (Ote tutkimuspäiväkirjasta 15.10.1998)

Tässä ryhmässä ei ollut ketään erityistä johtohahmoa. Kaikki ryhmän jäsenet olivat keskustelevia ja pystyivät tuomaan oman mielipiteensä helposti esille. Toisessa ryhmässä puolestaan erottui selvästi muita aktiivisempi ja hallitsevampi henkilö, jonka toimintaan toiset ryhmän jäsenet reagoivat. Hallitseva henkilö tiedosti itse roolinsa ja myönsi päiväkirjassaan, ettei aina ollut noudattanut työnjakoa koskevia yhteisiä sopimuksia. Toisten huomioiminen hukui opiskeluininnostuksen ja tiedonjanon taakse.

Hallitseva johtaja tai ylikorostuneen aktiivinen henkilö koettiin ryhmässä kiusallisena ja ärsyttävänä. Osa opiskelijoista sopeutui tilanteeseen ja hyväksyi tällaisen opiskelijan käsitellen asiaa hienovaraisesti oppimispäiväkirjoissaan. Toisia tilanne ärsytti, mikä aiheutti yksityiskohtaisia tilanne- ja toimintatapakuvausomine tuntemuksineen päiväkirjoissa. Tämä käy ilmi seuraavista otteista erään opiskelijan oppimispäiväkirjasta:

1. ote

"Kyselylomake oli muuttunut siitä, kun sitä viimeksi yhdessä katsoimme. Ulkonäkö oli muuttunut ja kysymyksiäkin oli tämä ihminen muuttellut. Tämä oli mielestäni harmillista. Edellisellä kerralla kaikki piti olla ok ja kaikki kelpasi. Sitten, kun uudelleen nähdään, niin moni asia on muuttunut yhden ihmisen vuoksi.

Tämä asia hyväksyttiin ja jatkettiin, eikä siitä ääneen puhuttu. Muiden mielipiteistä ei tiedetty. Oltiin kokoontunut sitä varten, että yhdessä nyt sitten laskettaisiin tulokset yhteen, että montako vastausta mihinkin tuli jne. No, sitä ei tarvinnut tehdä, koska tämä ihminen oli yksin ja kotona laskenut kaikki valmiiksi, kun hän vain oli innostunut... Eli se siitä... No, olihan meillä helpompi homma ja vähemmän työtä. Aloimme sitten tekemään yhteenvetoa saaduista tuloksista. Se onnistui hyvin ja yhdessä pähkäiltiin niitä asioita."

2. ote

"Ajattelin, että mukavaa, tämä on tämän tehtävän tarkoitus, voimme yhdessä tuoda erilaisia näkökulmia esille ja näin oppia toinen toisiltamme. Petyin suorastaan, kun ilta alkoi ja kävimme läpi, mitä viikon aikana olimme saaneet aikaiseksi. Suorastaan sisälläni kiehahti! Yksi meistä oli jo kotona valmiiksi yhdistellyt asioita. Mutta vain kaksi osuutta. Ensin hän ei ollut katsonutkaan kahta muuta, vaikka niin oli nimenomaan puhe. Siksi kopiot olivat meiltä kaikilta kaikille. Kun otin asian esille ja ilmaisin ajatukseni hänen kotityöskentelystään, yhtäkkiä hän olikin katsonut kaikki paperit, mutta niitä hän ei ollut yhdistänyt, koska asia-sisältö oli ollut niin samanlainen. Tämä ei pidä paikkansa, koska kaikki teoria-asiat ovat paperilla ja niistä voi nähdä eroavaisuuksia.

Menipä todella pohja pois kaikelta. Yksi porukasta oli pois ja meidän kahden asioita ei noteerattu ollenkaan. Miten joku voi olla niin itseriitoinen, että tekee kaiken valmiiksi omalla ajalla? Mikä merkitys tällä kaikella on?"

(Otteita oppimispäiväkirjasta, opiskelija 14)

Edellä kuvatuissa otteissa opiskelija koki, että hallitseva opiskelija ryhmässä vei vaikutusmahdollisuuksia toisilta ryhmän jäseniltä. Jo aikaisemmin tuli esille joidenkin opiskelijoiden huoli oman suorituksensa näkymisestä ryhmätyöskentelyn loppuraportissa. Yliopistollisen arvosanan suorittamista arvostetaan, mikä herättää erityisesti yliopisto-opintojaan aloittavilla opiskelijoilla epäilyn omista resursseista. Epävarmuus omasta suoriutumisesta johtaa opiskelussa enemmän suorituskeskeiseen kuin aidosti sisältöjä prosessoivaan tarkastelutapaan. Ryhmätyöskentelytilanteessa yksilöllisen suoriutumisen paine voi johtaa valtatakamppailuun ja ristiriitoihin. Aidon yhteistyön sijasta korostuvatkin työnjako ja yksilölliset intressit.

Tuutorryhmässä pidettiin *tärkeänä asioiden sujumista ilman ristiriitoja*. Ristiriidat nähtiin esteinä ja hidastuksina työskentelylle. On totta, että näkemyserojen käsitteleminen ryhmässä vaatii kriitikinsietokykyä ja keskustelutaitoja. Kun tällaisia taitoja ei ryhmässä ole, näkemyseroja halutaan välttää ja keskittyä niihin menettelytapoihin, joilla saataisiin työskentely etenemään mahdollisimman sujuvasti. Jotkut opiskelijat tekivät *varasuunnitelmia siltä varalta, että ajatukset ryhmässä menevät pahasti ristiin*. Tästä kertoo seuraava opiskelijan kuvaus oppimispäiväkirjassaan:

”Kun olimme aloittamassa ryhmätehtävämme suoritusta, koimme Heleen kanssa ryhmämme koon liian suureksi. Teimme jopa varasuunnitelman, jonka mukaisesti tulimme suorittamaan ko. tehtävän kahdestaan, mikäli huomaisimme yhteistyön liiana vaikeaksi. Tähän selitys löytyy viimevuotisesta opiskeluryhmästä, jonka koko (neljä henkilöä) oli mielestämme ideaali.

Ryhmän ensimmäinen kokoontuminen: Huomasimme, että ryhmässä on useampia voimakkaita yksilöitä, joten joutuisimme tekemään useita kompromisseja, jotta asiat etenisivät. Pitkällisten keskustelujen jälkeen löysimme aiheen (kompromissi), jota alkaisimme työstää.” (Ote oppimispäiväkirjasta, opiskelija 41)

Vastakohtana edellisiin tilanteisiin eräs opiskelija suhtautui erimielisyyksiin ryhmässä tyyneesti. Hän pohti työskentelyn taustalla olevia oppimiskäsityksiä. Hänen oppimispäiväkirjastaan heijastui, että opiskelija oli ”oman opiskelunsa herra”: hän suhtautui ryhmältä saamaansa palautteeseen vastaanottavasti, ymmärsi oman aktiivisuutensa merkityksen ryhmän toiminnassa ja osallistui yhteisölliseen oppimisprosessiin ilman yksilöllisiä korostuksia. Opiskelijan kokema suoriutumisen tunne omasta opiskelustaan muodostui tässäkin tilanteessa ryhmän kautta ja kertoi itseluottamuksesta, jota kaikilla opiskelijoilla ei ollut. Suhtautumisestaan omaan opiskeluunsa ja ryhmän toimintaan opiskelija kirjoitti seuraavasti:

1. ote

”Luulenpa, että tehtävän aloitusvaiheessa oli tarkoituskin saada meidät havahtumaan tehtävän edetessä ja etsimään erilaisia ratkaisukeinoja tehtävän suorittamiseen tavanomaisten tilalle. Tuutoritapaamisemme jälkeen en osannut muuta kuin alkaa perehtyä jakson kirjallisuuteen.”

2. ote

”Minun taytyy ottaa itseäni niskasta kiinni ja lukea joka päivä hiukan, että saan oman osuuteni valmiiksi ajallaan.”

3. ote

”Kokoonnuimme eilen jälleen kerran kansaopistolle ja keskustelimme asioista, jotka askarruttivat meitä. Esiin nousi mm. ristiriitaiset käsitykset siitä, miten teoriaosuudessa tulisi viitata lähteisiin. Kaikille kävi kuitenkin selväksi, se, että teksti tulee olla lähdeviitteistetty, josta käy myös ilmi, miltä sivulta teoksesta teksti on lainattu. Työmme yhteenkoontia ajatellen saimme tuutoriltamme neuvoja, miten liittää eri ATK-levykkeiltä olevia tekstejä yhdeksi kokonaisuudeksi. Tekstin muokkaustaito on sellainen asia, joka on hyvä hallita monissa muissakin yhteyksissä.

Pienrymän kanssa kirjoitimme loput teoriaosuudet puhtaaksi ja aloimme pohdiskella kyselyn tuloksia. Osa ryhmäläisistä oli pohdiskellut tuloksia kotonaan, mutta tarvitaan vielä paljon arviointia ja mietiskelyä, ennen kuin loppuraportti on valmis.”

4. ote

”Ryhmytöitaitoni ovat kehittyneet tämän projektin aikana. Yhteiskoontumisia on ollut runsaasti ja ’yhteisen sävelen’ löytämiseksi on täytynyt hieman joustaa, mutta tuoda kuitenkin omat näkemykset kaikkien kuultavaksi. Minulla on nyt rohkeutta ilmaista omat näkemykseni, vaikka ne eivät aina olisikaan ’okeita’. Jos jokin asia on ollut epäselvä tai en ole ymmärtänyt sitä, niin olen voinut kysyä muilta ryhmäläisiltä, jos he tietäisivät asiasta enemmän. Varmasti monille muillekin on selvinnyt ja ’auennut’ asioita, kun olemme niitä yhdessä pohdiskelleet.”  
(Otteita oppimispäiväkirjasta, opiskelija 16)

## **Aikuisten ja nuorten opiskelijoiden välinen vastakkainasettelu**

Yleisesti ajatellaan, että eri-ikäiset ihmiset ovat ryhmässä rikkaus. Ihmiset voivat oppia toinen toisiltaan, esimerkiksi nuoret oppivat aikuisten elämäkokemusten kautta jäsentämään uusia asioita monipuolisemmin. Aikuiset puolestaan oppivat nuorilta opiskelutaitoja. Tähän viittaavia pohdintoja oli oppimispäiväkirjoissa kuitenkin yllättävän vähän. Opiskelijat tarkastelivat opiskeluryhmäänsä pikemminkin nuorten ja vanhempien ryhminä ja kirjoittivat näiden kahden ryhmittymän välillä olleista jännitteistä. Opiskelijoilla oli taipumusta hakea tukea ryhmässä oman ikäluokkansa ihmisistä, sillä näiden ihmisten koettiin ajattelevan asioista samalla tavalla ja ymmärtävän toisiaan. Niinpä työnjakokysymyksissäkin saman ikäluokan ihmiset muodostivat usein pienryhmän, ellei työtä jaettu yksilökohtaisesti.

Yhdessä tuutorryhmässä nuorten ja vanhempien opiskelijoiden vastakkainasettelu leimasi merkittävästi työskentelyä. Tämän ryhmän opiskelijoista jokainen olikin tarkastellut asiaa oppimispäiväkirjassaan. Työ oli jaettu tässä ryhmässä alusta pitäen nuorten ”kaksikymppisten” ja vanhempien ”kolmekymppisten” tehtäviin. Sekä nuoret että vanhemmat esittivät oppimispäiväkirjoissaan *arvailuja ja epäilyksiä toisen ikäryhmän toiminnasta tai toisen ryhmän odotuksista omaa ryhmäänsä kohtaan*. Näistä asioista ei välttämättä puhuttu ää-

neen tuutorryhmässä, mutta ne loivat asenteita yhteistyötä kohtaan. Yhteistyötä tässä ryhmässä voisi luonnehtia jännitteiseksi juuri ikäkysymyksen perusteella.

Vanhemmat opiskelijat olivat haluttomia yhteistyöhön nuorten kanssa. Eräs ”kolmekymppisten” ryhmään kuulunut opiskelija otaksui nuorten odottavan heiltä työskentelyä ohjaavaa otetta ja siten vastuullisempaa roolia ryhmätyössä suhteessa nuorempiin. Luultavasti tämä oli kuitenkin opiskelijan itsensä tekemä tulkinta ja roolinotto. Toinen ”kolmekymppisistä” opiskelijoista puolestaan arvioi nuorten pääsevän helpommalla ja päätteli, ettei nuorilta vaadita yhtä paljon kuin vanhemmilta. Seuraava oppimispäiväkirjaote kertoo tästä:

”Jos miettii koko ryhmän työskentelyä, tuntuu, että se ei juurikaan toiminut. Palautetta emme ainakaan heiltä (*nuoremmilta*) saaneet. He eivät myöskään saaneet palautetta meiltä (minusta me ehdotimme ainakin kymmenen asiaa, jotka toteutettiin sellaisenaan). Niin no, sanoivat he oppineensa jotain meiltäkin: asennetta opiskeluun.

Nuoret ’heräsivät’ vasta juuri ennen palautusta ja pääsivät kyllä korjauksissaan hyvin eteenpäin. Siis verrattuna alkuversioon (*tarkoittaa ryhmässä työstettävää loppuraporttia*). Mutta se on minusta väärin, jos nuori pääsee läpi sillä, että hän on nuori. Työelämässäkin sinun on hallittava asiiasi, olit sitten 20 tai 50. Siis samat kriteerit jokaiselle.” (Ote ”kolmekymppisen” oppimispäiväkirjasta, opiskelija 49)

Suhtautuminen nuorten työskentelyyn heijastui vanhempien toiminnassa kontrollina ja kriittisyytenä nuorten tekemää työosuutta kohtaan. Tämä herätti nuorissa opiskelijoissa arkuutta osallistua ryhmän yhteisiin kokoontumisiin ja nuoret hakivatkin entistä enemmän tukea ikäisistään.

Nuorilla oli ennakkoluuloja vanhempia opiskelijoita kohtaan. He vertailivat omia tuotoksiaan vanhempien opiskelijoiden tuotoksiin ja kokivat alemmuudentunnetta suoriutumisestaan. Vanhempien opiskelijoiden kannustus ja positiivinen palaute toivat kuitenkin itsevarmuutta nuorten työskentelyyn ja nämä tilanteet tuntuivat olevan nuorille hyvin palkitsevia ja jopa juhlimisen arvoisia asioita. Seuraavat otteet yhden opiskelijan oppimispäiväkirjasta kuvaavat hyvin tätä tunnelmaa nuorten opiskelijoiden leirissä:

1. ote

”Olo tuntuu aika pieneltä, kun vertaa meidän nuorempien osuutta vanhempien omaan. Heiltä löytyy todella paljon omaa tekstiä teorian tiedon seasta. Pikkasen lohduttaa, että meidän osioissamme oli otsikot mukana helpottamassa lukua, kun ’vanhempien’ osiosta otsikointi oli unohtunut kokonaan, mikä teki siitä vaikealukuista. Meillä ei ole vielä johdantokaan ollenkaan, mutta ei heidänkään johdantonsa näytä eroavan muusta tekstistä laisinkaan.”

2. ote

”Koko ryhmän kanssa koululla. Ei saatu ulos meidän osiotamme, vaan se on yhä levykkeellä. ’Vanhemmat’ eivät varmaankaan usko, miten paljon olemme saaneet siihen aikaisempaan versioon lisäystä ja parannusta.”



### 3. ote

”Tuntuu todella hyvältä kun sai valmiiksi nidotun version ryhmätyöstämme, ja vielä kun ’vanhemmat’ totesivat meidän tehneen hyvää jälkeä viime viikkoiseen versioon nähden, niin olo oli suorastaan taivaallinen. Pitihän meidän (*nuoret keskenään*) tietenkä illan päätteeksi vielä juhlistaa hienoa aikaansaannostamme.”

(Otteita oppimispäiväkirjasta, opiskelija 47, 20-vuotias)

Oppimispäiväkirjoissa kirjoitettiin *kommunikointivaikeuksista eri ikäluokan ihmisten kanssa*. Nuorilta puuttui kokemus, jota vanhemmilla opiskelijoilla oli runsaasti. Vanhemmat opiskelijat puolestaan mielellään keskustelivat kokemuksistaan. Tämä lisäsi nuorten epävarmuutta ja kasvatti heidän kynnystään osallistua keskusteluun, sillä nuorilla ei ollut yhteistä kieltä vanhempien opiskelijoiden kanssa. Tätä tilannetta kuvaa seuraava ote:

”Olemme kaverini kanssa varmasti ryhmän nuorimmasta päästä (19 v.). Kynnys osallistua esim. keskusteluun on siten melko korkea, sillä kun muilla on jo koulutusta, omaa perhettä ym. elämäkokemusta ja kokemusta kasvattamisesta, omat mielipiteet ym. ovat aika epävarmoja, ja on myös vaikea osallistua keskusteluun. No, tässähän on sitten tavoitetta yrittää osallistua keskusteluun ja harjoitella myös näitä taitoja!” (Ote oppimispäiväkirjasta, opiskelija 29)

Mielenkiintoisen näkökulman esitti eräs vanhempi opiskelija, joka pohti iän ja valtakysymysten välistä suhdetta omassa ryhmässään. Hän antoi ymmärtää, että opiskeluryhmässä oli kommunikointivaikeuksia myös vanhempien opiskelijoiden kesken, ei ainoastaan vanhempien ja nuorten välillä. Hän kirjoitti oppimispäiväkirjassaan seuraavasti:

”Jotenkin yllättävää on ollut se, että toisten ajatuksia ei ole arvostettu tämän jakson aikana. Onko aikuisen ihmisen niin vaikea hyväksyä toisen vertaisensa ilmaisema tieto ja ottaa se vastaan? Onko se kilpailua? Vai olenko ollut liian iso uhka? Mutta mille? Vai liian kaikkietäväinen vai onko kenties vastaanottaja ollut liian viisas ajattelemaan ja hyväksymään, että joku muukin voi tietää jotain... Mutta entäs kun nuori sanoo vanhemmalle? Se vaatiikin jo jotain, että se voi vastaanottaa...” (Ote oppimispäiväkirjasta, opiskelija 14)

Edellä kuvatussa tilanteessa oli kyse *vaikeudesta suhtautua toisen opiskelijan esittämään asiantuntevaan kannanottoon*. Opiskelijan pohdinta vahvistaa myös edellä esitettyä ongelmaa nuorten ja aikuisten opiskelijoiden välillä. Vanhemmat opiskelijat saattavat suhtautua hyvinkin kriittisesti nuorten tietämykseen. Pedagogisesta näkökulmasta olisikin tärkeää pohtia sitä, millaista tietoa ja kokemusta ryhmässä arvostetaan ja miten yksilöiden välisiä kokemuseroja tasoitetaan, jotta kokemuksellisuudesta muodostuisi yhteisöllinen voimavara opiskelussa.

### 7.3 Keskusteleavasta ryhmästä pitkä matka dialogiseen yhteistoimintaan

Yhdessä työskentelyn tarkoituksena oli tehdä mahdolliseksi dialoginen keskustelu, jossa yksilöllinen näkemys asioista rikastuu yhdessä käytävän keskustelun kautta. Tämä edellytti toinen toistaan tukevaa ja ohjaavaa vertaistutorointia sekä oppimisprosessin ja ryhmän toiminnan arvioimista yhdessä. Tällaisen tuutoroivan ja arvioivan työskentelyn onnistumisessa yhteistoiminnan ja vuorovaikutuksen luonne ovat avaintekijöitä. Tutkituissa ryhmäprosesseissa ne näyttivät olevan myös tiettyyn rajaan saakka yhteydessä toisiinsa: opiskelijoiden mielestä yhteistoiminta ja vuorovaikutus kehittivät sitä mukaa, kun ryhmän jäsenet oppivat tuntemaan toisiaan. Toisten tunteminen edisti yhteisyyden tunteen kokemisesta.

Alussa vallinnut epäselvyys työskentelytavasta ja valmiiden ohjeiden puuttuminen virittivät keskustelua ja loivat me-henkeä. Syntyi yhteinen kokemus, jota oli toisaalta helppo ja toisaalta myös helpottavaa kritisoida yhdessä. Yhteisyyden tunnetta synnyttivät myös *samantyyppiset kokemukset ja tuntemukset käsiteltävästä teemasta*. Seuraavat tilannekuvaukset oppimispäiväkirjoissa kertovat tästä:

”Ryhmäkeskustelun alettua saimme huomata, että vaikka olimme varanneet runsaasti aikaa, siltikin aika tuntui loppuvan kesken. Kaikilla riitti mielipiteitä ja omakohtaisia kokemuksia, joita pohdittiin ja liitettiin teorian yhteyteen.

Tämän lisäksi käsitelimme hyvinkin kiivaasti aihetta kuinka koulu on usealta meistä kyennyt riistämään itsetunnon täydellisesti. Kuusinen määrittelee motivaation sillä kuinka innokkaasti kukin johonkin ryhtyy ja minkä muotoista tyydytystä se tuottaa. Me aikuisina opiskelemaan ryhtyneet olemme jääneet jotenkin siihen kiinni. Se täyttää myös meidän tarpeita sosiaalisen kanssakäymisen välityksellä ja se on muodostunut tavallaan elämäntavaksi.” (Ote oppimispäiväkirjasta, opiskelija 39)

”Tapaaminen Jaanalla puolen ryhmän kanssa. Kaikki olimme saaneet referoitua omat osiomme ja huomasin, että minun omani oli turhankin pitkä vielä. Keskustelimme kauan aikaa kokemuksistamme opettajan sijaisina ja siitä, minkälaisia ristiriitatilanteita ja ilonhetkiä se oli meille tuonut. Aina muistui uusia tapahtumia mieleen, kun joku kertoi omista kokemuksistaan. Huomasimme kokeneemme hyvin paljon samanlaisia tilanteita koululla työskenneltyämme. Pystyisimmeköhän käyttämään näitä kokemuksia hyväksemme ryhmätyötä tehdessämme? !!!” (Ote oppimispäiväkirjasta, opiskelija 47)

”7.2.2000, maanantai, pienryhmän kokoontuminen

Kaikki ryhmän jäsenet olivat perehtyneet kirjallisuuteen. Joten ’keskustelimme auki’ tietomme. Olemme kaikki hakeutumassa keväällä opiskelupaikkoihin, joten puhuimme paljon itsenäistymisestä ja ammatinvalinnasta sekä epävarmuudesta (esim. jos ei ole varma siitä, mitä haluaa opiskella). Oli mielenkiintoista keskustella aiheista, jotka ovat niin ajankohtaisia myös minulle itselleni. Pienryhmässä oli myös helpompi ker-

toa omia mielipiteitä ja mielestäni osallistuin keskusteluun aktiivisesti. Tämä on positiivista!” (Ote oppimisäiväkirjasta, opiskelija 29)

Pohtiessaan ihmisen kehitystä, oppimista ja opetusta opiskelijat osallistui-  
vat mielellään keskusteluun kokemustietonsa varassa. Tässä piilee kuitenkin  
omat vaaransa: Ensinnäkin kokemukset ovat henkilökohtaisia ja kokemuksia  
korostava keskustelu johtaa helposti liian yksioikoisiin yleistyksiin. Toiseksi  
kokemusten jakaminen ihmisen elämänsästä yhdistää usein saman ikäluo-  
kan ihmisiä, samoin kokemukset koulusta, oppimisesta ja opetuksesta ovat  
syntyneet tietyssä kulttuurissa ja tietyssä ajassa. Nämä seikat luovat yhtei-  
syyttä samaan ikäluokkaan kuuluvien opiskelijoiden kesken ja jättävät toiset  
tuon yhteisyyden kokemisen ulkopuolelle.

Edellisistä aineistoesimerkeistä ensimmäisessä ryhmän jäseniä yhdisti itse-  
tuntoteeman lisäksi aikuisopiskelun motiivit. Tässä mielessä olennaista yhtei-  
syyden tunteen syntymisessä olivat myös ryhmässä olevien opiskelijoiden ikä  
ja suhtautuminen opiskeluun elikäisenä projektina. Toisessa ja kolmannessa  
aineistoesimerkissä oli kyse nuorten opiskelijoiden muodostamista pienryh-  
mistä tuutorryhmän sisällä ja tässä pienryhmässä käydyistä keskusteluista.  
Kummassakin esimerkissä (opiskelijoiden 47 ja 29 oppimisäiväkirjaotteet)  
yhteisyyttä loivat yhteiset kokemukset kokemattomuudesta ja epävarmuu-  
desta. Nämä esimerkit viittaavat myös siihen, ettei teoreettisella tiedolla ole  
ollut erityistä sijaa keskustelun jäsentäjänä; teoreettinen tieto on pikemminkin  
virittänyt keskustelua omista henkilökohtaisista kokemuksista. Kyse oli opis-  
kelijoiden keskinäisistä keskustelutilanteista, joissa tuutor ei ollut paikalla.

Opiskelijat pitivät tärkeänä, että yhteisissä kokoontumisissa jokaisella on  
sanottavaa ja jokainen uskaltaa esittää omia ajatuksiaan. Kynnys osallistua  
keskusteluun madaltuu, kun ryhmässä on hyvä henki ja vapautunut ilmapiiri.  
Tämä viesti nostettiin esille useassa oppimisäiväkirjassa. Muutamat opis-  
kelijat paljastivat tuutorin poissaolon vaikuttaneen keskustelun vapautuneis-  
suuteen. He kirjoittivat seuraavasti:

”Ryhmätyö lähti aika kankeasti liikkeelle, mutta vapautui kyllä loppua  
kohden. Parhaiten saimme keskustelua aikaan ilman tutoria.” (Ote op-  
pimisäiväkirjasta, opiskelija 17)

”Kävimme ryhmäkeskustelua ja yritimme löytää yhteistä juontaa ja pääs-  
tää selville, mitä osaamisalueita meidän tulisi kuitenkin kartoittaa. Kes-  
kustelu tahtoi rönsyillä liikaa aiheesta toiseen. Tutor ei ollut vetämässä  
keskustelua, joten ryhmäkin oli vapautuneempi ja/tai olisi kaivannut  
selvästi ohjausta. Olisimme pysyneet ehkä enemmän aiheessa. Minul-  
ta olisi pitänyt löytyä enemmän jämäkkyyttä, olihan minulla enemmän  
kokemusta.” (Ote oppimisäiväkirjasta, opiskelija 21)

Edellä kuvatut oppimisäiväkirjaotteet viittaavat siihen, että tuutor koetaan  
henkilönä, jota opiskelijat hieman arastelevat ja jonka seurassa opiskelijat  
käyttäytyvät eri tavalla kuin keskenään. Tämä nostaa esille mielenkiintoisen  
seikan pohdittaessa dialogisen keskustelun mahdollisuuksia formaalin op-

pimisympäristön puitteissa, jossa sekä opiskelijan että opettajan roolit ovat selkeästi tiedostettuja. Kyse on pitkälti siitä, millaisen työskentelykulttuurin olemme aikaisemmissa opinnoissa oppineet ja millainen keskustelukulttuuri formaaleissa oppimistilanteissa vallitsee. Aarnion ja Enqvistin (2001) mukaan suomalaiselle keskustelukulttuurille on luonteenomaista monologisuus ja yksisuuntaisuus. Tämä näkyy opettajan toiminnassa asiantuntijuuden korostumisena, ohjeiden antamisena ja suorina toimintaehdotuksina sekä kyllä- tai ei- vastattavina kysymyksinä, jotka eivät viritä kuvailemaan ja erittelemään tilannetta. Malinen (2002, 63–64) puolestaan toteaa, että yksi osa opettajuuden ydintä on ”epistemologinen enemmisyys”, joka sisältää oman ammatti- ja tieteenalan asiantuntijuuden ja oppiaineen sisällönhallinnan. Tätä epistemologista vastuuta kantaessaan opettaja ei koskaan voi päästä täysin tasavertaiseen kumppanuussuhteeseen opiskelijan kanssa. Samalla tavalla kuitenkin opettajuuden ydintä ovat dialogin ohjaaminen sekä inhimillisyyden, kunnioittamisen, tasavertaisuuden ja sosiaalisen kyvykkyyden sisältämä eksistensiaalinen taito (emt., 71–80).

### **Opiskelijoiden itsearviointia roolistaan ryhmässä**

Opiskelijat tarkastelivat omaa rooliaan ryhmän jäsenenä kolmella eri tavalla: omien vuorovaikutustaitojen, ryhmän johtamisen tai voimakastahtoisien luonteensa kautta. Ensimmäisessä tarkastelutavassa korostui *vuorovaikutustaitojen pohdinta, lähinnä vuorovaikutustaitojen puute ja arkuus ilmaista itseään*. Kaikissa tätä tarkastelutapaa edustavissa pohdinnoissa kuvattiin implisiittisesti sitä, että keskusteluun tulisi uskaltaa osallistua enemmän ja omia keskustelutaitoja tulisi kehittää. Eräs opiskelija kirjoittikin positiiviseen sävyyn, kuin itseään palkiten, vuorovaikutukseen liittyvistä onnistumisen kokemuksistaan. Kaiken kaikkiaan omien ajatusten esittäminen ryhmälle ja toisten esittämiin ajatuksiin reagoiminen oli oppimisprosessi. Tähän viittasivat seuraavat opiskelijoiden oppimispäiväkirjapohdinnat, joista ilmenee myös opiskelijan 21 kokema ongelma vuorovaikutustaidoissaan.

1. ote

”Laadimme ’raaka’version työskentelysuunnitelmasta ja ryhmämme yhteistyö sujui mielestäni hyvin. Opimme kertomaan ajatuksistamme ja ideoistamme sekä kaikkien ajatukset otettiin huomioon. Olen oppinut tähän mennessä työskentelemään avoimemmin ryhmässä ja tuomaan ideoita paremmin esille.”

2. ote

”Keskustelu toisten kanssa antoi uusia oivalluksia opetustyöstä ja oppilaista. Opin lisää keskustelutaitoja; kommentoimaan, antamaan palautetta ja tuomaan uusia näkökulmia.”

(Otteita oppimispäiväkirjasta, opiskelija 15)

1. ote

*Opiskelija erittelee jaksolle asettamia tavoitteita ja nostaa yhdeksi tavoitteen omien vuorovaikutustaitojen kehittämisen.*

"27.1.2000... Kolmanneksi tavoitteekseni asettaisin omien vuorovaikutustaitojen kehittämisen. Minulle on niin vaikeaa tuoda ryhmäkeskusteluissa esille omia näkemyksiäni asioista. Jään niin mielelläni kuuntelijan rooliin ja imen toisten tuomia ajatuksia ja käsittelen niitä mielessäni. Itseni pitäisi oppia tarttumaan keskusteluun napakammin, eikä ajatuksella, ettei omilla mielipiteilläni ole toisille niin suurta merkitystä. Kirjurin rooli ensimmäisellä tapaamisella sopi minulle oikein hyvin, kun ei tarvinnut avata suutani."

2. ote

"23.2.2000...Arja on niin ihana, kun hän kyllä mielellään osallistuu keskusteluun, vaikka käsitteet menevätkin sekaisin. Itse olen edelleen arka osallistumaan ja otan kantaa, vasta kun tunnen olevani varma jostakin asiasta."

3. ote

"8.3.2000... Roosa ehkä loukkaantui kun esitin, ettei voida käsitellä koko lapsuutta itsetunnon kehittämisessä, mutta uskalsin ainakin sanoa. Se on jo positiivista."

(Otteita oppimispäiväkirjasta, opiskelija 21)

"Ryhmämme on saanut paljon erilaista materiaalia tehtävään, ja jokainen on hankkinut sitä kiitettävästi. Eli ryhmämme toimii mukavasti. Huomaan, että itsekin otan keskusteluun nyt enemmän kantaa kuin tehtävän alussa. Sosiaaliset taidot ovat siis kehittyneet!" (Ote oppimispäiväkirjasta, opiskelija 30)

Toiselle omaa roolia koskevalle tarkastelutavalle oli tyypillistä, että *opiskelijat tiedostivat itsensä ryhmänsä johtajina*. Nämä opiskelijat toivat oppimispäiväkirjoissaan esille omaa päämäärätietoista otettaan ja näkivät sen ehtona tehtävän edistymiselle. Seuraavat kahden opiskelijan esittämät kuvaukset rooleistaan omissa opiskeluryhmissään ovat yllättävän samankaltaisia. Otteet kuvaavat tilanteita, joissa opiskelijat kokoontuivat ilman tuutoria:

1. ote

"14.10.1998...Nyt tuntuu että pääsemme eteenpäin. Jaoimme roolit ryhmässä. Olen sihteeri. Mielestäni pääsen hyvin vaikuttamaan ryhmässä. Otamme jokaisen huomioon emmekä aliarvioi niitä 'huonoja' kysymyksiä."

2. ote

"9.11.1998...Minusta tuntuu, että joudun koko ajan hoputtamaan muita ja jakamaan töitä; joulukuu on ihan pian. Tiedän kokemuksesta, että tutkielmat vievät yllättävän paljon aikaa ennen kuin se on lopullisessa ja palautettavassa muodossaan. Saankohan hoputtajan maineen? No, työn on edettävä. Tein juuri sisällysluettelon, käsittekartan ja esipuheen, joten nyt ei muuta kuin itse asiaan..."

3. ote

"23.11.1998. Voi ei. Miten taas jumittaa. Kaikilla on nyt omat aiheet 'purtavana', mutta jotenkin ei nyt lähde lipsumaan. Mix mun pitää johtaa... Nyt pureudun omaan aiheeseen...todenteolla."

4. ote

"10.12.1998. Aluksi tehtävä tuntui jotenkin epäselvältä, kun se tuli jotenkin liian äkkiä. Ryhmään tutustuminen vei aikansa ja tavallaan vaikeutti tehtävän alkua. Jostakin se on aloitettava ja mielestämme pääsimme alkuun minun 'painostuksella'. Aluksi tuntui, että olen liian määrällivä..."

(Otteita oppimispäiväkirjasta, opiskelija 19)

1. ote

"Ajattelin kotona, että tämän kerran opettelen olemaan 'tarkkailija' ja aloitinkin sanomalla sen ja yritin antaa muiden puhua. Mutta miten kävi, jouduin ottamaan 'ohjat käsiin'. Tuntui, että tehtävä ei muuten etene ja puhutaan asian vierestäkin. Jouduin muistuttamaan, että pysytään asiassa ja keskitytään olennaiseen.

Tytöillä olikin sitten hyviä ideoita ja saimme hieman lisää selkeyttä tehtävään. Pitäis päästä jo kirjoittamaan, mutta haemme vielä tietoa. Sitten on mistä karsia. Lopuksi sanoin tytöille, että mun oli oltava jämmäkkänä, muuten homma rönsyilee eikä tunnu menevän eteenpäin. Ne tuumas että se on ihan ok! Minä olen sitä mieltä, että se oli vain ryhmän parhaax, saatiin asioita selväksikin."

2. ote

"...Oma roolini ryhmässä on ollut neuvoja, ohjaaja, 'kurinpitäjä' yms. semmoiseen 'pieneen boss:iin' viittaava. Sen tiedostan ja tiedän luonteeni olevan 'semmonen'. Pyrin olemaan myös 'sivusta katsoja', mutta toisin kävi. En halunnut/halua olla pikku puheenjohtaja. Mielestäni olin myös kannustava ja yritin saada mukaan sillä tavalla myös 'hiljaisematkin'."

(Otteita oppimispäiväkirjasta, opiskelija 24)

Edellä kuvatut opiskelijat olivat tehtävään keskittyneitä organisaattoreita, jotka olisivat mielellään toimineet ryhmässä passiivisemmässä roolissa; johtajan rooli koettiin vastuullisena ja raskaana. Johtajan rooliin ikään kuin ajaututtiin väistämättä persoonallisten piirteiden kautta.

Kolmannessa omaa roolia koskevassa tarkastelutavassa *opiskelijat toivat esille omaa spontaaniuttaan, provosoivuuttaan tai itsekkyyttään ryhmän jäseninä*. Näistä kertovat seuraavat otteet:

"Itseni luen sellaiseksi, joka kyseenalaistaa, heittää kysymyksiä ja vaihtoehtoja. En siis suoraan alistu ja vain myöntelee, vaan haluan itse, ja odotan muidenkin perustelevan asioita. Esim. tällaisessa ryhmätyöskentelyssä se on mielestäni erittäin tärkeää, ottaa siis huomioon muidenkin mielipiteet ja rohkaista ilmaisemaan ajatuksia.

Meillä aikuisilla on todella paljon oppimista yhteistyökyvystä ja -taidoista. Ei tavallinen elämä sitä aina opeta eikä koulun penkkikään. Oma spontaaniisuus asioihin joskus harmittaa, mutta myös suo rohkeuden olla oma itsensä. Vaikka on kriittisyyttä, niin myös kannustavuutta ja rohkaisevuutta, myös pyrkimystä tasavertaisuuteen ja yksilöllisyyteen."

(Ote oppimispäiväkirjasta, opiskelija 14)

1. ote *Työskentelyn alkuvaiheessa:*

"Pyrin pitämään ryhmän osaltani yhdessä. Aion kyllä tarvittaessa sanoa mielipiteeni, jos otetaan liian subjektiivisesti kantaa."

2. ote *Työskentelyn loppuvaiheessa.*

”Opiskelijana olen ollut ilmeisen vaikeaselkoinen ja sekoittanut konsepteja. Toisaalta olen pyrkinyt selventämäänkin asioita. Nyt jälkepäin ajatellen ryhmä olisi ansainnut enemmänkin tukeani – toisaalta ristiriidat ja ’provosoiminen’ edistää oppimisprosessia ja ehkä tuottaa jotakin uutta.”

(Otteita oppimispäiväkirjasta, opiskelija 23)

”Olen niin epäsosiaalinen luonne, etten tahdo pystyä toimimaan ryhmässä, haluaisin olla joka paikassa ’minä itse’, enkä kuunnella toisten mielipiteitä.” (Ote oppimispäiväkirjasta, opiskelija 12)

”Oman impulsiivisen käyttäytymiseni johdosta saan aina pidätellä itseäni, jotta annan myös muille kasvunvaraa. Tiedostan sen, että minun on kuunneltava ja ajateltava muiden esiintuomia näkökulmia, ja ennen päätöstä minun on harkittava asiaa rauhassa.” (Ote oppimispäiväkirjasta opiskelija 39)

Mikä on edellä kuvattujen henkilöiden merkitys ryhmässä? Voidaan ajatella, että he käyttäytymisellään ärsyttävät muita ja saavat ryhmän ”käymistilaan”. Tämä saattaa olla juuri edellytys sille, että ryhmästä kehittyy keskusteleva. Ensimmäisen ja kolmannen tarkastelutavan pohdinnat viittaavat ongelmaan, johon tulisi kiinnittää erityistä huomiota yliopisto-opinnoissa. Yliopisto-opintojen tarkoituksena on oppiaineesta huolimatta oppia kriittistä ja argumentoivaa keskustelukulttuuria. Tämä ei kuitenkaan ole helppoa suomalaisessa kasvokkain tapahtuvassa vuorovaikutuksessa. Esimerkiksi Marttusen ja Laurisen (2001) kasvokkai- ja verkkovuorovaikutusta vertaileva tutkimus osoittaa, että opiskelijat ovat arempia ilmaisemaan kriittistä kantaansa ryhmälle kasvokkain kuin verkkoympäristössä.

### **Keskustelun merkitys tiedon rakentumisessa**

Opiskelijat arvioivat keskustelemisen ryhmässä sinänsä tärkeäksi asiaksi: *keskustelu auttoi selkiyttämään ryhmän tavoitteita ja toimintatapaa.* Oman oppimisen ja dialogisen vuorovaikutuksen kannalta kysymys keskustelujen merkityksestä olikin ongelmallisempi. Yleisesti ottaen opiskelijat arvioivat keskustelua oman oppimisensa kannalta myönteiseen sävyyn. Esimerkiksi eräässä jakson päätteksi järjestetyssä arviointitilaisuudessa opiskelijat vertasivat keskustelua tenttimiseen ja näkivät *keskustelun edut opitun muistamisessa ja oppimisen laadussa:*

*Opiskelija 1:* ”Elikä jos ajattelee, että lähtee tenttimään niitä samoja kirjoja ja vertaa sitten tähän meidän opiskeluun niin tää on ollu vähän sellasta niinkö analyttis-tyyppistä ja mä luulen, että kun ottaa huomioon nämä ihmisen muistiin liittyvät jutut, että asia niinku menee kaaliin ja sitte se unohdetaan, niin meillä se on tavallaan kertaantunu. Tää asia on niinkö kertaantunu koko ajan. Niin se voi olla, että tää on ollu jopa tehokkaampaa kuin tenttiä se kirjapakettina.”

*Opiskelija 2:* ”Tämä on ainaki huomattavasti tehokkaampaa kuin se, että jos ajatellaan näitä tenttejä, että se luetaan vain sitä tenttiä varten se kirja ja se tentti suoritetaan ja se asia unohdetaan. Me ollaan nyt täällä kes-

kusteltu. Se muuttuu aivan erilaiseks se asia kun sitä keskustellaan, ko se, että sitä lukee yksin kirjasta, niin sitä niinkun mielipiteitä vaihdetaan täällä ja toisella on toisenlaiset näkemykset kun toisella ja mun mielestä se on paljon tehokkaampaa kuitenkin tää kun se, että pelkkänä tenttinä.” (Ote arviointitilaisuudessa käydystä keskustelusta 30.3.2000)

Useiden opiskelijoiden oppimispäiväkirjoista kävi ilmi, että *ryhmässä esiin nostetut näkökulmat jäsensivät ja laajensivat heidän senhetkistä tarkastelutapaansa asioihin*. Tämä ilmeni oivalluksina, joita opiskelijat olivat tehneet keskustelun tuloksena:

”Erilaisia käsitteitä (esim. kasvatustieteet) käytetään arkikielessä hyvinkin epämääräisesti. Tämän opiskeluperiodin aikana olen oppinut ainakin muutamia kasvatustieteen peruskäsitteitä. Esimerkiksi luulin tietäväni, mitä summatiivinen ja normatiivinen arviointi tarkoittaa. Ajattelin lähinnä ala-asteen matematiikassa pidettyjä formatiivisia ja summatiivisia kokeita, eli luulin formatiivisen tarkoittavan jotakin pienimuotoista ja summatiivisen jotakin suurta ja tärkeää, kuten summatiivinen matematiikan koe on. Onneksi oivalsin asian, mutta en ehkä olisi kiinnittänyt tähän paljoakaan huomiota, jos olisin työskennellyt yksin.

Ryhmätyöskentelyn etuihin kuuluu ehdottomasti se, että tuodaan esille erilaisia ja itselle aivan usia näkökulmia. Tämä johtaa mielekkäseen ja hedelmälliseen tiedonhankintaan ja myös tiedon sulattelemiseen (eli pohdintaan).” (Ote oppimispäiväkirjasta, opiskelija 1)

”Keskustelimme omakohtaisista kokemuksista koulukiusaamisesta. Itse emme olleet koulukiusattuja, mutta tajusin siinä keskustellessamme, että itsekin olen ollut jollakin lailla kiusaaja. Jättämällä luokkakaverin huomioimatta, sekin on jonkinlaista koulukiusaamista...” (Ote oppimispäiväkirjasta, opiskelija 30)

Opiskelijat tähdensivät ryhmän merkitystä yksilöllisen näkökulman laajentajana myös jakson päätteeksi järjestetyissä arviointitilaisuuksissa, mikä sinänsä on odotettua ryhmäkeskustelun merkitystä arvioitaessa. Eri asia kuitenkin on, millä tavalla opiskelijoiden oma tarkastelutapa lopulta jäsenyi tai laajentui ryhmässä käytyjen keskustelujen kautta. *Kriittisestä suhtautumisesta uuden tiedon vastaanottamiseen* kertoo seuraavassa keskusteluotteessa opiskelijan 1 puheenvuorot:

*Opiskelijat pohtivat tiedon rakentumista henkilökohtaisella tasolla kysymyksinä, miten itse kukin käsittelee lukemaansa tietoa ja mitä lisäarvoa keskustelu ryhmässä tähän prosessiin tuo.*

*Opiskelija 1: ”Eiköhän meillä oo jokaisella ne omat näkökulmat näihin asioihin, niin me haetaan sitte kirjoista sitä perusteita näille omille näkemyksille.”*

*Opiskelija 2: ”Vahvistusta?”*

*Opiskelija 1: ”Niin vahvistusta ! Joo omille käsityksille ja...ettei haluta lukea semmosta kirjaa, joka ei niinkö vahvista tätä omaa näkemystä ja omia teorioita.”*



*Opiskelija 3:* "Ja sitte niinkö jokaisella on sillä tavalla, että oman mielenkiinnon mukaan joutuu syventämään vielä vapaaehtaisesti tietoja, jos niinku aikoo pidemmälle viedä sitä, että niin ei vaan pyri siihen pelkkään arvosanaan. Minusta ainaki tuntuu itestä, että mulla on niinkö nälkä kasvanu syödessä, että mitä enempi mää oon tutkinu näitä kirjoja, niin on tullu semmonen halu, että sen enempi haluaa tutkia."

*Tuutor:* "Onko siinä ollu sitte semmosta tilannetta olleenkaan, että olis oma käsitys joutunu niinku... ois joutunu ravistelemaan sitä, että ei olis-kaan ollu sitä tukevaa tietoa mitä on lähteny hakemaan, vaan on niinkö joutunu päätyämään johonki toisenlaiseen ratkaisuun?"

*Opiskelija 3:* "On."

*Opiskelija 1:* "Kyllä. Näinhän käy aina, että yrittää hakia sitä omaa, omalle tiedolle sitä perustaa näistä kirjoista, mutta sitte sitä ei löydykään. Monissa kirjoissa se sitte niinkö kumotaan se oma käsitys, että tämä on ihan väärin."

*Opiskelija 3:* "Mulle ainaki tuli jossakin vaiheessa kun mää näitä pohdiskelin, niin semmonen ahdistus päälle, että apua, että oonko mää aivan hukassa, mutta sitte taas kun pääsi jonku asian yli, niin sitte huomasi, että ne vaan niinkun nivoutuu yhteen."

*Opiskelija 2:* "Niin niitä omia käsityksiäänki kyseenalaistaa."

*Opiskelija 1:* "Ja koko ajan se muuttuu tämä ympäristö missä eletään ja arvot ja kaikki."

*Opiskelija 2:* "Ja keskustelu ennen kaikkea. Mun mielestä se, että ääneen keskustellaan, että se on melkein helpompi löytää sieltä keskustelun kautta kuin että se, että lukee niin lukee niinkö aina omat silmälasit päällä ja se vahvistuu tää valikoivuus muutenki tiedon käsittelyssä. Että kylä sieltä valikoiden hakee ja hakee niitä vahvistuksia, mutta silloin kun keskustellaan ja kuulee toisen mielipiteen ja se on pikkusen erilainen näkemys, niin siinä tulee niinku..."

*Opiskelija 3:* "Laajenee."

*Opiskelija 2:* "Niin, vähä rikastaa sitä omaa ajattelua."

*Opiskelija 1:* "Niin senhän voi näinki päin katsoa tämän."

*Opiskelija 1 tyytyi tässä vaiheessa kahden muun keskusteluun osallistuneen opiskelijan näkemykseen keskustelun merkityksestä oman ajattelun rikastajana. Arviointitilaisuudessa myöhemmin hän kuitenkin palasi tarkentamaan kritiikkiään ryhmässä käydyistä keskusteluista.*

*Opiskelija 1:* "...tota johdantoa kirjottaessa niin mää kirjotin isolla sen ryhmän vaikutuksen ja mä olen sitä mieltä, että ryhmä vaikuttaa tuota yllättävän paljo. Ja tota...ryhmän niinku toiminnan merkitys niin tuota... ryhmä saattaa olla väärässäkin. Ja tota...ryhmä saattaa mennä hakoteille silloin, jos se hyväksyy ilman kritiikkiä jonkin tuota väittämän ja tota...silloin korostuu se yksilön merkitys siinä ryhmässä elikkä siitä huolimatta, että ollaan ryhmässä, niin siitä huolimatta pitää niinkun säi-

lyttää se itsenäisyytensä. Että jos hän väittää jotakin, niin mun olis helppo se hyväksyä varsinkin, jos se sopii niinkun ajatuskuvioon. Siitä huolimatta pitäis pyrkiä esittämään vasta-argumentaatio tälle asialle, koska muuten mennään hakoteille ja mulla on henkilökohtaisesti tästä ihan oma kokemus olemassa. Mää varmaan kerroinkin siitä kerran, koska on semmonen ryhmä...no joo...mut se niinku toimii näin. Jos niinkun ryhmä joutus tekemään päätöstä, elikkä päätöksentekotilantees, elikkä ryhmän päätös niinku annetaan ovesta ulos ja tuota jokaisella ryhmän jäsenellä on samat lähtökohdat ja sit lähdetään rakentamaan sellasta lopputulosta, jonka kaikki voi hyväksyä, niin se voi mennä pieleen tai ei riippuen just siitä, kuinka itsenäisesti kukin työskentelee.”  
(Ote arviointitilaisuudessa käydystä keskustelusta 30.3.2000)

Vaikka keskustelu saattoikin tuottaa uusia näkökulmia, ne eivät välttämättä vakuuttaneet opiskelijaa muuttamaan aikaisempaa tarkastelutapaansa. Edellinen keskusteluote paljastaa, että opiskelija ei luottanut ryhmässä tuotettuun tiedon rakentamiseen. Mistä tämä johtuu?

Jo aikaisemmin on tullut esille ongelma yhteisen kielen löytämisestä. Toisaalta kyse oli yksinkertaisesti ajan puutteesta; yhteisymmärryksen saavuttaminen olisi vaatinut enemmän aikaa pohtia asioita yhdessä. Toisaalta kyse oli ryhmän jäsenten taustaeroista; keskustelua ei koettu mielekkääksi tai siihen ei voinut osallistua, ellei keskustelijoilla ollut yhteistä kieltä ja yhteistä ymmärrystä. Lisäksi opiskelijoiden suhtautuminen opiskeltavaan asiaan ja oppimiseen vaihteli. Keskustelut ryhmässä olivat kuitenkin yksi osa opintojakson suoritusta. Niinpä huolimatta keskusteluun liittyvistä ongelmista opiskelijat osallistuivat, tai ainakin yrittivät osallistua keskusteluun. *Keskustelun tarkoitus saattoi näiden kirjavien lähtökohtien myötä kadota niin tuutorilta kuin opiskelijoiltakin.* Tähän viittasi erään opiskelijan pohdinta, joka välillä niukkuudessaankin paljasti keskustelun luonteesta huolestuttavia seikkoja:

1. ote

”Ryhmä opettelee asioita pinnallisesti.”

2. ote

”Ryhmä yrittää olla ajoittain liiankin fiksu. Myös avoimen yliopiston antia voitaneen pitää tavanomaiseen yliopisto-opetuksen tasoon nähden vaatimattomana, ei kylläkään mitenkään huonona tai aliarvoisena. Yliopistoissa opetusta antavat yleensä pidemmälle kouluttautuneet henkilöt, joilla on tietenkin laajempi yhteiskunnallinen näkemys.”

3. ote

”Keskustelu vilkasta, innostunutta. Tulos jäi kuitenkin varsin latteaksi.”

(Otteita oppimispäiväkirjasta, opiskelija 23)

*Sama opiskelija pohtii opiskelukontekstin vaikutusta jakson arviointitilaisuudessa 30.3.2000:*

”Katoppa nythän opetellaan kun opiskellaan tiedettä niin tyypillisesti opiskellaan yleisiä lainalaisuuksia, joilla on se reflektio niinku mahdollisimman laaja. Että se sovelluskenttä on niinku laaja...niinkun olemassa ja tuota, sen takia näkisin näin, että yliopisto-opiskelun niinku painopisteet

on niinku laajemmalla tai siis sovellusalueet on laajemmalla yhteiskunnassa, koska siellä opiskellaan kuitenkin niinkun tälläisiä sovellettavissa olevia asioita. Vaikka määhän opiskelen niinkun sanotaan luonnontieteitä, niin määhän löydän sieltä sellasta kontekstuaalista sovelluskenttää muuallekin. Ja tässä sen kampuksen merkitys on: koska se yliopisto on miljö ja siellä opiskellaan erilaisia asioita, tieteitä, niin ne tavallaan niinku syöttää toisiansa. Sen yliopiston merkitys kumpuaa justiin sieltä näitten tavallaan näitten tieteen yhteisvaikutuksesta. Mä luulin, että jos kaks tota noin niin yliopiston opettajaa keskustele keskenänsä, vaikka ne ois aivan eri tieteen alueelta, niin ne löytää sieltä sellasen yhteisen sävelen kuitenkin koska ei ne...siel on sellasta siis se viritteisyys on niinku olemassa. Ja tota välttämättä ei opiskella sellasia asioita, joilla on niinkö...tyypillisesti on matematiikka, eihän sillä oo mitään tekemistä siis kaikkihan on...määhän oo sitä opiskellu, mutta se on teoriaan painottunu."

*Keskustelun anti jäi latteaksi ryhmän jäsenelle, joka oli tiedollisesti muita edistyneempi.* Tällainen opiskelija koki keskustelun pettymyksenä, sillä keskustelun itsessään pitäisi johtaa muuhunkin kuin henkevään ajatusten vaihtoon. Keskustelu ryhmässä voi olla vilkasta, mutta siitä huolimatta pinnallista. Avoimen yliopiston opetusta ajatellen ollaankin keskeisten kysymysten äärellä: Toteutuuko dialogi tuutorryhmässä, vai jääkö se näennäiseksi? Ryhmän heterogeenisuus heijastuu ryhmän toiminnassa ja lopputuloksessa. Tämä saa kysymään, missä määrin peruoipintojen opetuksessa voidaan tavoitella yliopisto-opinnoille luonteenomaista argumentoivaa ja pohtivaa tapaa keskustella asioista. Edellä kuvatussa pohdinnassa opiskelija puhui "virittyneisyydestä", jolla hän tarkoitti yliopistokontekstissa syntyvää ilmapiiriä, akateemista kulttuuria. On myös tärkeää kysyä, millaista opiskelu- ja keskustelukulttuuria avoimessa yliopistossa ja tuutorryhmissä rakennetaan. Millainen käsitys tiedon muodostuksesta, kriittisyydestä ja asioiden perusteltavuudesta opiskelijoille välittyy avoimessa yliopistossa opiskelun ja ohjauksen kautta?

### **Ontuvaa vertaistuutorointia**

Ryhmässä kommentoitiin ja arvioitiin myös opiskelijoiden itsenäisen tiedonhaun tuloksena tuotettuja kirjallisia tuotoksia. Tämä kävi ilmi niin yksilöllisistä oppimispäiväkirjapohdinnoista kuin puheenvuoroistakin arviointitilaisuuksissa:

*Opiskelija 1:* "Tästä oli mulle kyllä sinänsä hyötyä, vaikka määhän olin tehny sen tutkimuksen aikasemmin, mutta se palaute, mikä ryhmältä tuli ja siinä ryhmäkeskustelussa, niin määhän sain siitä kyllä aika paljo lihaa luiden ympärille, jos niin sanotaan."

*Opiskelija 2:* "Ja sitten se, että määhän ainaki koen, että on hirveen tärkeitä tässä ryhmätyössä ja samoten ryhmän dynamiikassa, kun siinä saa käyttää näitä muita kuin pallo seinään, että saa niinkö tosiaan sitä kritiikkiä ja siinä tulee tosiaan semmosta rakentavaa kritiikkiä ja se on semmosta, että siitä kun ottaa opikseen, niin pystyy kehittyyn."

(Yhden opiskeluryhmän opiskelijoiden kommentteja arviointitilaisuudessa 25.1.1999)

”Siinä hommassa vierähtää useampikin tunti ja sivistyssanakirjaa selailaan ahkerasti ja kysellään toisilta, miten kukin tahollaan on jonkin asian ymmärtänyt. Työskentelymme jatkuu siten, että jokainen vuorollaan kertoo, mitä on saanut aikaiseksi. Ja toiset lisäävät tai oikaisevat, mikäli se on aiheellista. Ryhmätapaamisilla oli motivoiva ja innostusta ylläpitävä vaikutus. Keskustelut ryhmässä antoivat uutta näkemystä asioihin. Itse tuppaa katsomaan asioita niin kovin kapeasti ja yksitoikkoisesti.” (Ote oppimispäiväkirjasta, opiskelija 12)

”Ryhmässä oppiminen ja työskentely on tähän mennessä ollut mukavaa, antoisaa ja aina voi kysyä, jos ei ole varma jostain asiasta ja kysyä, että: Mitä mieltä sinä olet? Se on mielestäni tärkeä, että kaikki sanovat jotain, mutta yksi ei saa kuitenkaa olla hallitsevassa roolissa.

Jokainen luki ja kertoi vuorollaan oman osuutensa ja näin muut saivat kuulla ja ehkä lisätä jotain omiin muistiinpanoihinsa. Totesimme, että olimme etsineet vastauksia samoihin aiheisiin, mutta kun loppuraporttia sitteen kokoamme, on hyvä, että samaa asiaa löytyy toisiltakin, mutta vähän eri näkökulmasta. Ryhmätyöhön on juuri sitä, että vaihdetaan ajatuksia ja etsitään tietoa yhdessä. Ja täydennetään toisien vastauksia.” (Ote oppimispäiväkirjasta, opiskelija 15)

Huomattavaa on, että huolimatta pyrkimyksestä yhteiseen tiedonrakentamiseen opiskelijat pohtivat *yksilöllistä suoriutumista* ja *ryhmän yksilöä tukevaa roolia*. Ryhmien toiminnassa korostui enemmän suoriutuminen kuin pyrkimys dialogisuuteen tai kollegiaaliseen vertaistuutorointiin.

Vertaistuutorointi edellyttää luottamusta sekä omaan että toisen arviointikykyyn sekä heittäytymistä kriittiseen keskusteluun. Valtasuhteiltaan epäsuhtaisessa ryhmässä vertaistuutorointi ei onnistunut. *Johtohahmo ryhmässä saatettiin kokea aidon ja avoimen keskustelun esteeksi*. Toisen opiskelijan tietämys saatettiin kokea myös jonkinlaisena uhkana. Joissakin tilanteissa puolestaan luottamusta herättivät vasta auktoriteettien, tuutorin tai yliopistonopettajan, esittämät näkemykset. Ryhmässä vallitseva tasapuolisuuden vaatimus saattoikin kääntää ryhmän toiminnan sen perustehtävän vastaiseksi: *ryhmässä pelättiin leimautumista tai omaan toimintaan kohdistuvaa kritisointia*. Tästä seurasi, että jokainen vältti tuomasta esiin omaa osaamistaan.

Vertaistuutoroinnin perusajatuksen ymmärtäminen oli vaikeaa. Seuraava oppimispäiväkirjaote osoittaa, miten eräs opiskelija suhtautui närkästyen kokeiluluontoiseen tuutorryhmien väliseen keskustelutilanteeseen. Hän ei ollut erityisen kiinnostunut jakamaan asioita tai keskustelemaan oman työssä ongelmakohdista toisen ryhmän kanssa, vaan näki oman ryhmänsä parhaimmaksi työskentelyfoorumiksi. Tällaista kahden tuutorryhmän yhteistä keskustelua yritettiin tilanteessa, jossa työskentely kummassakin ryhmässä oli konkretisoitunut työskentelysuunnitelmaksi ja työskentely ryhmittäin oli päässyt hyvään alkuun.

”Tarkoitus oli tutustua toistemme ryhmätyöaiheisiin, keskustella niistä ja saada palautetta ja ideoita toisilta. Mielestäni homma ei toiminut alkuunkaan. Kaikki olivat ehkä liikaa kiinni omissa ryhmätöissään, tuntui, että olisi pitänyt saada vain jutella oman ryhmän kanssa ja suunnitella

jatkoa. Toiseksi kun ei ole vielä oppinut toimimaan ja keskustelemaan asioista avoimesti omassakaan ryhmässä niin ei se varmasti vielä onnistu isolla ja oudolla porukalla.” (Ote oppimispäiväkirjasta, opiskelija 17)

Edellisen otteen kaltaisia toteamuksia löytyi myös muiden opiskelijoiden oppimispäiväkirjoista. Näyttäisi siltä, että opiskelijat haluavat ensin saada varmuuden omasta suoriutumisestaan, ennen kuin he ovat valmiita paneutumaan toisen opiskelijan tai opiskelijaryhmän kysymyksiin. Opiskelijat toimivat rinnakkain yhteisen päämäärän saavuttamiseksi ja ovat tietoisia toistensa työskentelyvaiheista siinä määrin, kun ne ovat kytkeytyneenä omaan suoriutumiseen. Aitoon dialogiseen, yhteistä ymmärrystä tavoittelevaan yhteistoimintaan on tästä vielä matkaa. Dialoginen keskustelu ei synny automaattisesti keskustelemaan ryhmän tai opetusmenetelmän kautta, vaan se edellyttää tietoista harjoittelua ja keskusteluroolien tunnistamista.

### **Rationaalinen toiminta vs. tunteiden ohjaama toiminta**

Oppimispäiväkirjojen sisältämät strategiset tilannekuvaukset ja työskentelyn arvioinnit kertovat siitä, että työskentelyä pyrittiin viemään eteenpäin päämäärätietoisesti ja toimintaa voitiin näin arvioida rationaalisin perustein: Työskentelyprosessin nähtiin etenevän vaiheittain kohti yhteistä päämäärää. Työskentely käynnistyi sisällöllisen ongelman määrittelyllä ja rajaamisella, ja eteni uuden tiedon hankkimisen kautta kohti yhteistä loppuraporttia. Loppuraportti oli osoitus siitä, miten loogiseksi kokonaisuudeksi ryhmä pystyi kokoamaan yksin ja yhdessä hankkimansa uuden tiedon.

Yhteistyön kehittyminen sujuvammaksi tiedostettiin oppimisprosessina, joka etenee vähitellen, mikäli ryhmän jäsenet ovat valmiita tekemään töitä toimivan yhteistyön eteen. Ryhmässä työskenteleminen edellytti sitoutumista. Tämä tarkoitti sitä, että ryhmän jäsenillä oli oltava halu pohtia asioita yhdessä sekä löytää aikaa yhteisille kokoontumisille. Oli oltava myös halua ja rohkeutta kehittää omia keskustelutaitoja sekä joustaa omista intresseistä. Ryhmän toimivuuden kriteereinä nähtiin kaikkien jäsenten tasavertainen huomioonottaminen ja hyväksyminen, jokaisen työpanoksen arvostaminen, mutta vastavasti myös jokaisen osallistuminen. Ryhmän toiminta tai sen toimimattomuus voitiin järkipäristää luettelemalla yhteistyölle olennaisia ehtoja. Opiskelijat painottivat tällaista rationaalista tarkastelua myös yhteisissä suullisissa arvioinneissaan jakson lopussa pidetyissä arviointitilaisuuksissa, kuten seuraavat opiskelijoiden yhteenvedot ryhmänsä toiminnasta osoittavat:

*Opiskelijat tekivät yhteenvetoa ryhmänsä työskentelystä.*

*Opiskelija 1: ”Mulla oli sitte ihan...me lähdettiin tää järjestys sit tähän mejän työhön kans, että yritettiin niinku ettiä semmonen punanen lanka siitä, et just reagoin siihen, kun sanoit, että te olitte tavallaan niin eriytyneitä siinä, että meillä oli kyllä niinkö koko ajan semmonen tavallaan semmonen haku päällä, että me saadaan siitä semmonen yhteinen tuotos ja myöskin sillai, että mejän työtapa tässä on ollu...et me ollaan tehty jokainen niinku oma alustuksemme. Me sovittiin sit sillai, et alustuksen*

tekijä on myös itse sihteeri, et meillä on sit aina niinku yhteenveto siitä keskustelusta kirjoitettuna ja se on myös, että me ollaan liitetty kyllä kaikki materiaali ikään kuin ??? tähän. Sen takia se on tämmönen 60 sivun opus..." *Opiskelija jatkaa puheenvuoroaan kertomalla omasta teemastaan ryhmän yhteisessä loppuraportissa ja siitä, millä tavalla aihe on ollut hänelle itselleen läheinen. Tähän liittyen ryhmän jäsenet vaihtavat muutaman humoristisen ajatuksen keskenään ja opiskelija jatkaa vielä arviotaan ryhmänsä toiminnasta.* "Jos mä voisin vielä jotain tuosta ryhmäprosessista sanoa, niin se, että meillä tuli tää työ tai tää ryhmä niin hirveen suureksi, niin mulla hirveesti, niinku jollaki tavalla rupes tuntuun, kun me ei päästy, ei niin millään eteenpäin, et me tankattiin montako kertaa? Ainaki kahtena iltana?"

*Opiskelija 2: "Kolme kertaa."*

*Opiskelija 1: "Kolmena iltana, niin mä sitten lopulta sanoin Jarmolle kerran, että 'tiiätkö mitä, jos tää mejän ryhmä...siitä ei tuu mitään, niin tehäänkö kahestaan?' 'Joo tehään niin', sano Jarmo. Tuli tavallaan niinkö semmonen olo, et tää siis räjähtää käsiin tää koko homma. Kuitenki me se saatiin..."*

(Ote jakson arviointitilaisuudessa käydystä keskustelusta 25.1.1999)

Opiskelija kuvailee aluksi työskentelyn organisointia. Jatkaessaan puheenvuoroaan ryhmäprosessista hän paljastaa hienovaraisesti, ettei työskentely ollut ongelmaton. Sen sijaan, että hän olisi todennyt yhteistyön toimimattomuuden ryhmän jäsenten välillä, hän perusteli eriytymisaikeitaan aiheen laajuudella ja hallitsemattomuudella. Seuraavassa keskusteluotteessa opiskelijat puolestaan selittävät ryhmässä ilmennyt yhteisymmärryksen puutetta liian eriytyneellä työnjaolla ja yhteisen ajan puutteella. On kuitenkin kysyttävä, oliko eriytynyt toiminta ja koettu ajan puute todellinen syy, vaiko seuraus yhteisymmärryksen puutteesta. Otteen loppupuolella nimittäin tarkentuu, ettei keskustelu ryhmässä välttämättä tukenut ryhmän pyrkimyksiä yhteistoimintaan.

*Opiskelijat arvioivat ryhmänsä toimintaa.*

*Opiskelija 1: "Joo. Me ehkä jaettiin liikaa (töitä) toisaalta sitten."*

*Opiskelija 2: "Ne keskustelu...ne tilanteet olis pitäny olla niinkö ajan tasalla sitte heti alusta asti." Opiskelija tarkoitti ryhmän jäsenten osallistumista yhteisiin kokoontumisiin ja siellä käytyihin keskusteluihin.*

*Opiskelija 1: "Joo heti alusta asti."*

*Tuutor: "Ehkä tässä on yksilölliset erot. Onhan niin, että joku oppii paremmin lukemalla ja on se omin tapa. Toiset on sitte verbaalikkoja keskustelevia ihmisiä ja oppii paremmin puhumalla, opettamalla toista.*

*Opiskelija 2: "Mutta toisaalta mä ainaki tykkään olla ryhmässä, kun siinä on niin monenlaisia ihmisiä ja..."*

*Opiskelija 1: "Yhym (= yhtyy edelliseen mielipiteeseen).*

*Opiskelija 2: "...ja eri perusteluita ja mielipiteitä ja..."*

*Opiskelija 3: "Niin ja sitte kun on ongelmia voi kysyä muilta."*

*Opiskelija 1: "Niin on."*

*Tässä välissä opiskelijat puhuvat päällekkäin, keskustelusta ei saa selvää.*

*Opiskelija 2: "Tässä kyllä on tai olis ollu aivan olennainen osa tuota justiinsa nämä yhteiset keskustelut ja se, että mitä enemmän sitä yhdessä olisi niitä kokoontumisia ja puhuu, niin sen parempaa tulostahan se tuottaa. Ei voi yhteistä näkemystä saavuttaa niistä asioista, jos ei oo sitä yhteistä aikaa. Sinähän (tarkoittaa tuutoria) painotit aivan erikseen, että älkää olko erillään, että niistä tulee niin erit sitte niinku...et paljon tekkää yhdessä ja keskustelkaa ja kyllähän me sitte nyökittiin ja mielestämme kaikki ymmärrettiin ja näin mutta silti se...kaikilla oli ehkä sitte jotain muuta. Niinkö ollaan puhuttu, ei elämä oo vaan kasvatustieteitä, mutta että niin...kyllä tässä on tullu ilmi ehdottomasti ...(puheenvuoro hukkuu muun puheensorinan alle)"*

*Opiskelija 3: "Mutta kyllähän me joka viikko ollaan kokoonnuttu."*

*Opiskelija 2: "Joo se ei oo siitä kiinni mutta kun sitte taas miettii sitä, että minkälaista se on ollu niinku. Ei me olla juteltu niin...niinku ois voinu."*

*Opiskelija 1: "Ei se oikein oo ollu kyllä rakentavaa. Tai sillä lailla, että tietysti on ollu niitä määrättyjä juttuja mitä on tehty. Ei me oikein niinkö keskusteltu niinkö kukin omasta aiheesta. Sitä mää oisin enempi kaivannu."*

*Opiskelija 2: "Vaikkakin on aina kysytty, 'no tarvitaanko mua täällä tai onko nyt ok' tai että 'no, lähetäänkö kotiin...no, lähetään kohta', että silleen, että eipä niinkö kukaan oo sitten itkeny sitä, että no, hitto kun ei taas tullu juteltua...vaikka sitte taas nousee ajatuksia ko työstää ja miettii, että no vois varmaan enempi vähä jutella."*

*(Ote jakson arviointitilaisuudessa käydystä keskustelusta 4.4.2000)*

Oppimispäiväkirjat peilaavat kunkin opiskelijan kokemaa tunnetta yksilöllisestä suoriutumista sekä onnistumisesta ryhmätyöskentelyssä. Näiden yksilöllisten tunteiden kautta nousi voimakkaasti esille *yhteistoimintaan vaikuttavat ryhmädynaamiset tekijät, jotka eivät olleet selitettävissä pelkästään rationaalisiin perusteisiin*. Muutamissa oppimispäiväkirjoissa tuli esille, miten opiskelija koki alemmuuden tunnetta omasta työpanoksestaan tai leimatuksi tulemisen pelkoa siitä, että oli esittänyt omia mielipiteitään tai kritisoinut muita, toiminut johtohahmona tai jättänyt noudattamatta yhteisiä sopimuksia. Nämä tunteet säätelivät yksilön toimintaa ryhmässä. Ryhmän yleinen tunneilmasto puolestaan määrittäytyi yksilöllisten tunteiden kautta.

*"Aloimme käymällä opintosuunnitelmaa läpi. Teema oli erittäin laaja. Tähän minä reagoin heti. Onneksi en joutunut asiaa esittämään, vaan sen tekivät pari muuta ryhmän jäsentä ja minä tuin heidän mielipidettään. (Muussa tapauksessa minusta olisi heti tullut kiusankappale.)" (Ote oppimispäiväkirjasta, opiskelija 40)*

”Olen muutamana iltana yrittänyt leikellä ja muotoilla muutamien muiden tekstejä omieni joukkoon ja samalla hieman muokannut niitä yhteisempään asuun. Toivottavasti eivät pane pahakseen, koska olen ollut ehkä liiankin omatoiminen.” (Ote oppimispäiväkirjasta, opiskelija 8)

”Oman ryhmämme kanssa kokosimme työmme, jotta se olisi ensi tiistaina sellaisessa kunnossa, että sen kehtaa viedä koko ryhmän tapaamiseen.” (Ote oppimispäiväkirjasta, opiskelija 29)

”Eilen oli siis koko ryhmän kokoontuminen, ja tuossa äskeisellä aukeamalla kootut muistiinpanot... Tuntui hyvältä, että oli jotain valmiiksi tehtyä, sillä välillä tuntuu, että ’ aikuisten’ ryhmä onistuu paremmin ja katsoo meitä ’lapsia’ alta kulmien.” (Ote oppimispäiväkirjasta, opiskelija 48)

Edellä kuvatuista aineistoesimerkeistä ensimmäinen osoittaa, miten opiskelija vältti kritiikin esittämistä ja samalla leimautumista ryhmässä. Toisessa esimerkissä opiskelija pelkäsi olleensa liian omatoiminen, vaikkakin oli ajatellut ryhmän yhteistä työtä. Opiskelijan toteamus kertoo ryhmässä vallitsevasta yksilöllistä ja yhdessä tekemistä koskevasta kurinalaisuudesta. Tähän perustuen opiskelija ikään kuin tunnusti tekonsa oppimispäiväkirjassaan ja jäi odottamaan ryhmän reaktiota. Kolmas ja neljäs aineistoesimerkki puolestaan kertovat tilanteista, joissa toiminnan motiivina olivat häpäen ja alemmuuden tunteiden välttäminen.

Toimiessaan ryhmässä ihminen on kaiken aikaa suhteessa muihin ryhmän jäseniin ja heijastaa ryhmän kautta erilaisia omaan suoriutumiseen, omanarvontunteeseen ja sosiaalisuuteen liittyviä tunteitaan. Ihmisten väliset suhteet synnyttävät myös erilaisia jännitteitä, jotka osaltaan luovat joko esteitä tai mahdollisuuksia yhdessä oppimiselle. Tunteiden toimintaa ohjaileva merkitys välittyi opiskelijoiden oppimispäiväkirjapohdinnoista erityisesti niissä tilanteissa, joissa ryhmän toiminta ei sujunut omien odotusten tai ryhmässä yhdessä sovittujen sääntöjen mukaisesti. Eräät opiskelijat kuitenkin eksplikoivat tunteiden merkitystä ryhmän toiminnassa tietoisemminkin seuraavissa oppimispäiväkirja- ja keskusteluotteissa.

”Oppilaitoksissa opiskeluun liittyy monia sosiaalisia tunteita, kuten näyttämisen halua, itsetehostusta, ylpeyttä, häpeää, vallanhalua, epävarmuutta. Niistäkin on hyvä olla selvillä, jos haluaa motivoida itseään.” (Ote oppimispäiväkirjasta, opiskelija 37)

1. ote

”... Periaatteessa ryhmässä kuiteski on kyse mun mielestä oppimisympäristöstä, jossa tavallaan on kyse siitä tietojen käsittelystä ihmisten kanssa ja voi sitä käyttää nimikettä yhdessä oppiminenki, mutta tärkeä tekijä siinä on ennen kaikkea tämä yksilön suhde ryhmään. Millä tavalla yksilö on niinkö tavallaan sen oman opiskelunsa subjektina ja siitä tavallaan tämä itseohjautuvuus ja sen merkitys. Ja tuota...se mikä lähinnä niinku ryhmässä oppimisesta mulle tuli mieleen, ku tätä pohdin ja hain tietoa siinä vaiheessa, että... että tällöinen ryhmässä oppiminen ja sen laajuus, että kun sielä puhutaan siitä asiantuntemuksesta ja siitä tieto-osaamisesta,



niin siinä on mukana myöskin koko joukko näitä muita taitoja, eli se vuorovaikutteisuus ja dialogin opettelu ja tavallaan tämmöinen sopeutuminen siihen ryhmään ja ennen kaikkea tää arvoastavuus, että pystyy ja oppii arvoastamaan kanssaihmisii tavallaan sen ryhmän työskennellessä ja ...ja tuota... tietysti tää tavoitteellisuus, sen tavoitteen määrittäminen."

2. ote

"Ja sitte yks mikä ainaki mulle tuli tässä tän tota ryhmässä toimimisen yhteydessä, tää tunnepuoli nää emotiot mitä on ja kuuluu ihmisen elämään, niin ei kai tää sen kummempaa oo niinkö tässä sanottiin, että elämäähän tää vaan on, että vois sanoa, että täällä on tietoa, tunnetta ja osaamista ja tekemistä. Et nää kaikki puolet kuuluu tähän ja tuota..."

3. ote

"...Ja jotenki tuntuu, että ehkä minä ainakin silloin ennen kun lähdin tätä perkkamaan niin jotenki vaan mieltä hirveen tämmösenä rationaalisena toimintana että, et haetaan tietoa, kirjataan sitä paperille ja keskustellaan aiheesta ja suhtaudutaan siihen hyvin tuota niin...*et opitaan tämmöstä tieteellistä käsittelytapaa, mutta eihän se pois sulje sitä olleenkaan, että ihmishän täällä toimii kuiteski ja tekee tätä työtä sen oppimisen eteen.* Että se on tämmönen ihmisen mielessä tapahtuva prosessi, joka sitte on kuitenkin yksilötasolla täällä ryhmässäki kyllä jokaisella omanlaisensa..."

(Otteita opiskelijan suullisesta puheenvuorosta jakson arviointitilaisuudessa 30.3.2000)

Yhteistoiminnan luonne määräytyy huolimatta ryhmän rationaalisista pyrkimyksistä (ks. myös luku 7.1 kohta "Ryhmä velvoittaa yhteisiin pyrkimykseen", s. 98-100) ryhmän jäsenten välillä vaikuttavien ja alati muuttuvien tunnetekijöiden pohjalta. Mikäli yhdessä oppiminen nähdään parhaimmillaan avoimeen vuorovaikutukseen ja tasavertaisuuteen perustuvana dialogisena ja tuutoroivana työskentelynä, ryhmää ohjaavan tuutorin pitäisi pystyä tunnistamaan ryhmässä vallitsevaa tunneilmastoa ja käsittelemään sitä.

## 8 TUUTOR ERILAISTEN ODOTUSTEN RISTITULESSA

Opiskelijoiden saamaansa ohjausta koskevat pohdinnat ja arvioinnit tarkensivat sekä yksilö- että ryhmäohjauksen tarpeita. Ne auttoivat myös määrittelemään tuutoroinnin luonnetta tutkituissa ryhmissä. Tuutoreiden itsearvioinnit sekä toiminta kehittämisprosessin aikana selkeyttivät tuutoreiden ammatillisen kehittymisen tarpeita sekä auttoivat ymmärtämään tuutorointiin ja sen kehittämiseen liittyviä ongelmakohtia.

Opiskelijoiden pohtiessa saamaansa ohjausta oppimispäiväkirjoissaan he tarkastelivat ohjaukseen liittyviä odotuksia ja ohjauksen herättämiä tunteita sekä arvioivat ohjauksen toimivuutta yleensä. Ohjausta ei tarkasteltu henkilökysymyksinä tai tuutorin ja yliopistonopettajan rooleihin liittyvinä tehtäväkysymyksinä. Niinpä opiskelijat eivät tehneet merkittävää eroa suhtautumisessaan tuutoriin ja yliopistonopettajaan. Huomionarvoista oli myös se, että opiskelijat kirjoittivat ohjauksesta suhteellisen vähän verrattuna muihin teemoihin siitäkin huolimatta, että he eivät olleet aina tyytyväisiä saamaansa ohjaukseen. Varovaisuus ja pidättyväisyys ohjausta koskevissa pohdinnoissa johtuivat varmasti osaltaan siitä, että opiskelijat tiesivät oppimispäiväkirjojen tulevan myöhemmin arvioitaviksi.

### 8.1 Tuutor työskentelyprosessin ja ryhmän ohjaajana

Opiskelijoilla oli erilaisia näkemyksiä tuutorin tarpeesta ryhmän ja työskentelyprosessin ohjaajana. *Opiskelijat tuntuivat olevan hämmentyneitä siitä vastuusta ja vapaudesta, jota heille annettiin ongelmaperustaisen työskentelyn aikana.* Osa opiskelijoista ymmärsi tilanteen niin, että tuutor vetäytyy syrjään työskentelyn ajaksi ja vastuu työskentelyn organisoinnista ja ohjaamisesta siirtyy kokonaan ryhmälle. Tästä provosoituneena eräs opiskelija kirjoittikin seuraavasti:

*”Ensimmäisistä tuutoritapaamisista tuntui olevan hyvin vähän apua. Ei oikeastaan tiennyt, että mikä oikeastaan on tehtävänanto ja kuinka sitä varsinkaan lähdetään toteuttamaan. Olisin odottanut alussa tuutorilta hieman esim. sitä, että hän olisi kertonut rungon siitä, mitä tehtään. Kuu-*

lin sanottavan, että ryhmä tekee projektin itse alusta loppuun ja miettii mitä siihen liitetään ja miten. Se varmaan onkin tarkoituksena, että ryhmä on itse niin motivoitunut, että se osaa ratkaista ongelmansa, mutta silti olisi toivonut hieman enemmän alkuun ohjausta ja neuvontaa. Yleensä tuutorikokouksissa kävi niin, että se oli tuutorin vastailua meitä oppijoita vaivanneisiin kysymyksiin. Tuntui että oli taas selvää, mistä jatketaan ja kuinka lähdemme jatkamaan.” (Ote oppimispäiväkirjasta, opiskelija 4)

Tuutorin rooli työskentelyprosessin ohjaajana ja tuutorilta saatava apu olivat opiskelijalle aluksi selkiintymättömiä. Siitä huolimatta, että tuutor oli läsnä tuutoritilaisuuksissa ja pohti yhdessä opiskelijoiden kanssa sisällöllisiä kysymyksiä ja työskentelyn etenemistä sekä ohjeisti työskentelyn tulevia vaiheita, tuutorin tapa käydä keskustelua ja ohjata tuutorryhmää ei aluksi tuntunut vastaavan opiskelijan odotuksia. Muutamia opiskelijoita tämä asia vaivasi koko työskentelyn ajan. He olisivat toivoneet suurempaa ohjausta erityisesti työskentelyprosessin alussa, tehtävänannon itsenäinen kehittyminen tuntui heistä raskaalta. Tämä ilmenee seuraavista otteista:

1. ote

”10.1. ...Alussa en oikein tiedä mitä alamme tehdä. Olisi hyvä tässä vaiheessa selvemmin tehdä selväksi meille oppilaille mihin pyrimme ja mitä aihetta käsittelemme...”

2. ote

”3.2. ...Pienryhmän palaveri kirjastossa. Edelleen totesimme tehtävän olevan epämääräinen. Olisi pitänyt alussa saada selväksi mihin todella pyritään. Alkuvaiheen epämääräisyys haittaa koko prosessin etenemistä.”

3. ote

”Koko Kehitys, oppiminen ja opetus -tehtävä alussa tuntui minusta sekavalta. Yhteen oli koottu paljon outoja asioita. Olisi ollut mielestäni parempi jos alussa olisi annettu valmiimpana jonkinlainen alkuselvytys, mistä tässä tehtävässä todella on kysymys ja mihin sillä pyritään. Saimme hajanaisia sirpaleita aika läjän ja aloimme koota niistä yhtenäistä kokonaisuutta.”

(Otteita oppimispäiväkirjasta, opiskelija 9)

”Ongelmaperustainen oppiminen olisi minun mielestäni tarvinnut 'ohjaavamman alun'. Oppimistapa oli uusi, enkä osannut hahmottaa mielestäni tehtävän tarkoitusta. Enkä osannut edes kysyä mitään, niin oli pallo hukassa. Luotin siihen että kyllä se tästä lähtee. Kyllä se sitten lähtikin.” (Ote oppimispäiväkirjasta, opiskelija 31)

*Toiset opiskelijat kokivat opintojakson alkuvaiheessa vallinneen tilanteen ahdistavana, toiset taas löysivät itsestään uusia vahvuuksia aikaisempaan opiskeluun verrattuna, koska heillä oli nyt itsenäisempi rooli. Yksi opiskelija pohtikin ohjaustarvettaan reflektiivisesti ja totesi, miten hänen opiskeluasenteissaan heijastuivat aikaisemmat opiskelukokemukset:*

”Huomasin toisaalta myös olevani laiska ja saamaton ja tarvitsevani todella ’deadlinen’. (osavastuun tästä siirrän kyllä koululaitokselle, joka opettaa melkoiseen passiivisuuteen.) Yllätyin kuitenkin kyvyistäni saada paljon aikaan paineen alla... En voi vielääkään ymmärtää, miksi koulu alkaa järjestelmällisesti opettaa lapsia passiivisuuteen, kun näiltä kuitenkin aikuisina odotetaan aktiivisuutta. Tämä on valtava ristiriita.” (Ote oppimispäiväkirjasta, opiskelija 35)

Yhdessä tuutorryhmässä *tuutoria kaivattiin lieventämään ryhmän jäsenten välisiä jännitteitä*. Tähän viittaavat seuraavat kolme oppimispäiväkirjaotetta. Opiskelijat kuitenkin kokivat eri tavalla sen, kuinka riittävää tuutorin puuttuminen ryhmän sisäiseen dynamiikkaan oli.

”Työskentelytapana ryhmätyö on minulle sopiva. Tosin ryhmässämme on erittäin voimakkaita persoonia ja joskus tuntuu, että koko homma menee riitelyksi. Tuutor olisi saanut tiukemmin ohjata meitä, vaikka opiskelun pitäisikin pohjautua omaehtoisuuteen.” (Ote oppimispäiväkirjasta, opiskelija 11)

”Loppusuoraa mentäessä tunnelmat alkavat olla hieman kiireisiä ja teksti pitää saada paperille mahd. pian. Kokemukseni oppimisesta oli välillä vähän jännittynyt, koska meillä oli hieman eriaviä mielipiteitä siitä, miten puhtaaksikirjoittamisen vaihe toteutetaan. Tuutor onneksi antoi oman painavan sanansa.” (Ote oppimispäiväkirjasta, opiskelija 15)

”6.3. Tuutor-istunto. ... Hieman oli erimielisyyksiä illan mittaan, osa porukasta koki jäävänsä toisten varjoon... Puhumalla selvittiin, kiitos tuutorin.” (Ote oppimispäiväkirjasta, opiskelija 12)

Yhden tämän tuutorryhmän opiskelijan mielestä ryhmän toimimattomuus johtui suoraan tuutorin taitamattomuudesta. Hän peräänkuuluttikin opiskelijalähtöisempää ohjausta kirjoittaessaan seuraavasti:

”Kaikki olivat ihan pihalla. Mielestäni näitä asioita olisi pitänyt alusta alkaen heti illan aluksi jo käydä läpi. Toisin sanoen tuutor olisi voinut kysyä ’mitä me haluaisimme käsiteltävän’ tai ’onko jotain mielen päällä’. Enemmän voisi myös paneutua siihen, miltä meistä tuntuu. Pieni kysymys illan aluksi, että mitkä ovat porukan fiilikset, olisi joskus paikallaan. Painotetaan paljon sitä, että ryhmällä on mahdollisuus vaikuttaa iltojen/tuutorkokoontumisten kulkuun, mutta aina se ei kuitenkaan niin käytännössä ole. Ryhmä ei rohkene ’avata suutaan’. Mutta kuitenkin illan aikana kuhina käy pöydissä, että haloo kun ei ymmärretä. Tarvittaisiin enemmän aikaa kuunnella, todella kuunnella, koska kaikkea ei tule saottua ääneen, sellaista herkkää vaistoa.

Pienet palaverit senkin suhteen, miten yleisesti menee ja avoimuuden esille tuominen, olisi voinut auttaa ja helpottaa. Tämmöinen prosessi vie kuitenkin aikaa, ja sen tekeminen, heijastuu yksityiselämänsäkin kuin se myös tämän tekemiseen. Ollaan myös tiivistä tekemisissä toisten kanssa saman asian ympärillä, niin silloin voisi tunnelmaa jotenkin keventää. Tuoda ryhmää lähemmäs toisiaan. Toisin sanoen vaihtaa ajatuksia, että miltä tämän tekeminen on nyt tuntunut! Mutta aina on menty vain suoraan asiaan. Eikä tämän asian tärkeyttä ole itse huomannut ennen kuin näin jälkepäin.” (Ote oppimispäiväkirjasta, opiskelija 14)

Mielenkiintoiseksi ohjaukselliseksi kysymykseksi nousi, mikä merkitys tuutorin läsnäololla itse asiassa oli ryhmälle. Useissa opiskelijoiden arvioinneissa *tuutorin merkitys korostui kannustajana työskentelyn vaikeissa vaiheissa*, ja tästä haluttiin myös osoittaa oppimispäiväkirjassa tuutorille kiitokset. Tuutor jänsi läsnäolollaan ja palautteellaan työskentelyä, ”antoi ryhmälle terävyyttä”, kuten eräs opiskelija asian ilmaisi. Tätä tulkintaa tukee myös opiskelijoiden jakson arviointitilaisuudessa esittämät arviot tuutorin merkityksestä:

*Yliopistonopettaja:* ”Mites tuutorryhmissä ootte kokenu tuutorin merkityksen taikka roolin?”

*Tuutorryhmä 1/Opiskelija:*”Meillä oli tuutor semmonen kauheen henkinen tuki, koska meillä oli muuten ryhmä aika hajallaan, että me kokoonnuttiin aika harvoin ja kaikki teki tavallaan aika paljon omaa työtä, niin sitte siellä potkittiin aina lisää tahtoo siihen, että kyllä siitä jotain vielä syntyy. Ainaki koettiin kauheen tärkeänä se, että tuutori oli siellä paikalla, et se aina kuitenkin vähä vahvisti sitä omaaki mieltä, että kyllä siitä vielä jotaki tulee siitä työstä.”

*Tuutorryhmä 2/ Opiskelija:*”Se on ehkä vähän subjektiivinen katsantokanta, mutta mun mielestä tuutor on ollu semmonen...jos sanottaisiin...motiveija. Elikkä hän on niinkun erittäin hyvin saannu sillä sen aikaan, että on todennu, että voi kun sais sanoa ! Opiskelija viittaa tilanteeseen, jossa ryhmän jäsenet intoutuivat puhumaan käsiteltävästä sisällöstä ja tuutor antoi tilanteesta positiivista palautetta. Sanonnasta ‘voi kun sais puhua’ syntyi ryhmän sisäinen yhteinen juttu. Se mulla jäi niinkö mieleen, että siinä huomaa, että meillä on vielä jotain mitä pitäskarpata. Siinä on tullu semmosta niinku pikkusta potkua siihen hommaan. Sitte taasen se, että kuitenkin hyvin joustavasti ollaan päästy eteenpäin. Siitä kiitos.”  
(Ote jakson arviointitilaisuudessa käydystä keskustelusta 25.1.1999)

Tuutorin läsnäolon merkitys ei ollut yksiselitteinen. Luvussa 8.2 osoitetaan, miten tuutorin läsnäolon koettiin jopa estävän ryhmän toimintaa ja yhteisen tiedon rakentamista. Ryhmän ohjaaminen ongelmaperustaisen työskentelyn jaksolla oli tuutorille haasteellinen tehtävä. Ensinnäkin tuutorin oli mietittävä, missä määrin hän voi antaa suoria vastauksia opiskelijoille estämättä opiskelijoiden itsenäistä ongelmanratkaisua- ja oppimisprosessia. Valmiin tehtävänannon avulla opiskelija olisi kadottanut tärkeän osan tiedonmuodostusprosessista, joten tuutorin tehtävänä oli ennemminkin tukea itsenäistä tapaa hahmottaa ongelmaa. Toiseksi tuutorilta vaadittiin herkkyyttä kuunnella ryhmää ja tunnistaa opiskelijoiden erilaisia tarpeita ja ongelmia sekä taitoa reagoida niihin oikeaan aikaan. *Tuutorin tärkeäksi tehtäväksi työskentelyn ohjaamisen ohella muodostuikin oman johtajuuden ja ryhmädynamiikan hallinta*. Nämä kaksi ohjauksellista tehtävää liittyivät kiinteästi toisiinsa. Työskentelyidean toimivuuden kannalta oli tärkeää, että tuutor itse löysi paikkansa ryhmässä. Onnistuneesta tapauksesta kertoo seuraava keskusteluote:

*Opiskelija 1:* ”... niinkö se ryhmän alkuvaihe, että siinä ohjaajan rooli on...oikeastaan korostuu oikeastaan, kun niinkö pitää avata se kommunikaatio ja ottaa se kaikki vastuu aluks. Että sitä ei niinkö ... ryhmän jä-

senet ei sitte niinkö osaa jakaa vielä vastuuta mitenkään ja sillä lailla. Ja sitte mää oon tästä kirjottanu hirveesti niinkö johtajuudesta ja verrannu oikeastaan johtajuutta...mää mietin niinkö ohjaajana. Että miten sen johtajuuden voi ottaa niinkö ulkopuolinen tai että se vaan määräytyy. Tässä on kyse valtataistelusta, että millä perusteella johtajaks asettaudutaan eli olemalla asiantuntija jossain asiassa tai muuten vaan (*muminaa*)... Sitten mää oon puhunu ryhmän kaksoistavoitteesta, joka on niinkö tämä tehtävä, johtajuus, ja vuorovaikutteinen prosessijohtajuus. Sitte mää oon miettiny sitä, että onko meillä sitte ne molemmat ollu tässä niinkö sun vastuulla (*viittaa tuutoriin*) tavallaan mejän opiskelun aikana...eli tässä lukeeki (*opiskelija lukee omia kirjallisia pohdintojaan, jolla valmistautui arviointitilaisuuteen*), että aikataulun pitäminen, roolien selventäminen, normeista ja toimintatavoitteista sopiminen ryhmän kanssa ja vastuun jakaminen ryhmälle sekä johtopäätösten ja sopimusten yhteenveto kuuluvat tehtävään johtajalle. Prossessiin keskittyvän johtajan vastuulla on pitää ryhmäläiset samassa asiassa, mahdollistaa kaikkien osallistuminen jakamalla puheenvuoroja, ehdottaa vaihtoehtoisia toimintatapoja sekä suojella ihmisten mielipiteitä muiden hyökkäyksiltä. Niin että ne on...tavallaan ne on kuulunu koko ajan sulle (*viittaa tuutoriin*), että sen puolesta me ei olla oltu niinkö itseohjautuva ryhmä...niinkö että se ei ole tullut mejän ryhmän sisältä alussa tämä ... johtaja on niinkö ulkopuolinen."

*Tuutor: "Mites te muut ootte kokenu tämän asian?"*

*Opiskelija 2: "Se on niin ristiriitanen koko johtajuus-termi. Mää oon aatellu sen eri lailla."*

*Opiskelija 3: "En oo ainakaan kokenu, että sää olisit suojellu meitä ketään toisten mielipiteiltä."*

*Opiskelija 4: "Mää en ainakaan kokenu sitä. Mun täytyy ihan rehellisesti sanoa, että kyl jokainen meistä olis voinu tuua oman kantansa julki ihan, olipa se mikä tahansa."*

*Opiskelija 1: "Niin mut sillai, että jos on joku tuonu julki, niin ehkä tuutor on jotenki niinkö lievittäny sitä tai jotenki niinkö sillai."*

*Opiskelija 3: "Niin onhan hän sillai selittäny."*

*Opiskelija 4: "Niin onhan hän sillai, ei kuitenkaan varsinaisessa merkityksessä niinkö suojella."*

*Opiskelija 2: "Mää olisin tuosta itseohjautuvuudesta pikkusen eri mieltä, että kyllä me mun mielestä ollaan aika tavalla itseohjautuvia oltu että tuota niin..."*

*Opiskelija 1: "Niin no se nyt on miten se määritellään. Mää oon vaan sitä mieltä ton johtajuuden puolesta ja siis ohjaajan....ettäkö se ohjaaja tulee niinkö ulkopuolelta tavallaan."*

*Opiskelija 2: "Tuutorhan on vetäytyny suorastaan muutamia kertoja siitä roolista kokonaan."*

*Opiskelija 1: "Niin..."*

*Opiskelija 1: "Sitä määhän tarkotan, että se on se itse...että itseohjautuvuus on tullu vasta tämän prosessin aikana niinkö mikä nyt.. että sää oot pystynyt (viittaa tuutoriin) lähteen näistä tuutor-jutuista, että jatkakaa tästä. Että nyt vasta on tullu se itseohjautuvuus. Sillon alussa niinkö me oltiin täysin sun (tuutorin) harteilla."*

*Opiskelija 2: "Mutta toisaalta mun mielestä tää meidän alustus oli enempi sitä aivan tämmöstä normaalia ryhmadynaamista käyttäytymistä. Me enempi turvauduttiin tavallaan tuutoriin päin ja hän mun mielestä kieltäytyi kyllä ottamasta sitä tuota niin johtajan jakkaraa, jota koko aika tarjottiin ja aneltiin sitä apua sillä lailla. Mulle jäi semmonen havainto kuiteski, että ihan tämmönen normaali toimintamalli, mikä on alustele- vassa ryhmässä, että haettiin siinä...ens jokainen vuorollaan yritti ottaa siinä semmosta johtavaa roolia käynnistämällä keskusteluita eri tasoilla ja sitten kun ei oikein tuntunu, että se ei pääty siihen yhteiseen säveleeseen, niin sitte viimeks aina, että miten tästä edetään (turvauduttiin tuutoriin)."*

*Opiskelija 1 jatkaa samasta teemasta hieman myöhemmin:*

*"... ja ennen kaikkea niinku tätä ryhmadynaamista puolta ajattelin näin, että...et tuota sillon, kun ryhmään sitoutuu, niin ihan hyvä on niinku tiedostaa siitä että tuota...mitä siellä ryhmässä tapahtuu ja kuinka toimitaan ja ennen kaikkea ohjaaja kuiteski, niinkö sää oot osannu (osoittaa puheensa tuutorille) meitä kuiteski siinä alkuvaiheessaki vaan terveesti hylätä sillä lailla et tuota se on niinkö meidän perustehtävä tään ongelman ratkaisun kautta hakea se tuota tavoite esille ja ..."*

*(Ote jakson arviointitilaisuudessa käydystä keskustelusta 30.3.2000)*

Edellä kuvatussa keskusteluotteessa saman tuutoriryhmän opiskelijat keskustelivat tuutorin roolista ja sen merkityksestä ryhmälle. Tuutorin rooli työskentelyn ohjaajana nähtiin tärkeänä erityisesti työskentelyn alkuvaiheessa. Tuutor oli henkilö, johon voitiin turvautua silloin, kun ryhmä ei itse pystynyt ratkaisemaan ongelmaansa. Opiskelijoilla oli hieman erilainen näkemys keskenään siitä, millainen rooli tuutorilla oli ryhmän vetäjänä. Opiskelija 1 korosti tuutorin roolia ryhmän ja työskentelyprosessin ohjaajana, kun taas ryhmän muut opiskelijat korostivat enemmän ryhmän itseohjautuvuutta. Opiskelija 2 keskusteluotteen viimeisessä puheenvuorossaan osoittaa, ettei tuutorin rooli ohjaajana ollut niin näkyvä kuin opiskelijat olisivat sillä hetkellä toivoneet. Opiskelija 1 puolestaan kommentoi tuutorin toimintaa "ryhmän terveenä hylkäämisenä". Keskeistä ryhmän itseohjautuvuuden kehittymisen kannalta vaikutti olevan se, että tuutor osasi antaa sopivasti tilaa ryhmän omalle toiminnalle unohtamatta kuitenkaan rooliaan ryhmän ohjaajana.

## 8.2 Tuutor auktoriteettina ja arvioijana

Huolimatta siitä, millaiseksi tuutorointi kussakin tuutorryhmässä muodostui, tuutor oli auktoriteettiasemassa opiskelijoihin nähden. Hän tehtävänänsä oli ohjata ja arvioida työskentelyä ja näin hänellä oli viime kädessä valta määrätä työskente-

*lyn kulkua sekä hyväksyä tai hylätä opiskelijoiden tuotoksia.* Seuraavista oppimispäiväkirjaotteista ilmenee, miten tuutorin auktoriteetti tuli esille "viimeisen sanan sanojana". Tuutorin auktoriteettiasema vaikutti opiskelijoiden työskentelyyn. Opiskelijat pohtivat, minkälainen suoritus tullaan hyväksymään ja miten ohjaaja tehdään tyytyväiseksi. Työtä tehtiin näin tuutorille tai yliopistonopettajalle, ei itselle. Mielenkiintoinen havainto on myös se, että joissakin tuutorryhmissä tuutorista käytettiin termiä "opettaja", ei "tuutor".

"Kun parit esittelivät työnsä opettajalle, hän neuvoi missä oli virheitä tai puutteita." (Ote oppimispäiväkirjasta, opiskelija 3)

"Näytin opettajalle oman osuuteni, se kelpasi sellaisenaan." (Ote oppimispäiväkirjasta, opiskelija 12)

1. ote

"Kokoontuessamme ensimmäiseen tuutor-istuntoomme saimme kuulla, että olimme työstäneet asiaa jo pidemmälle, kuin oli tarkoitettu. Taval-la tämä tuntui hyvältä, mutta samalla heräsi pelko siitä, että olimmeko aloittaneet oikein.

2. ote

"Tiukasta aikataulusta johtuen saimme tuutoriltamme luvan hyödyntää tämä istunto kahden viimeisen aiheen käsittelyyn, johon kokoontumiseen tuutor osallistui tarkkailijana." (Otteita oppimispäiväkirjasta, opiskelija 41)

*Opiskelija kirjoittaa tilanteesta, jossa ryhmä työsti yhteisen työskentelysuunnitelman.* "Tämä oli oikeastaan illan loppurutistus ja mielestäni olimme onnistuneet hyvin työssämme illan aikana. Mitä mieltä tuutor ja yliopistonopettaja on, se jääkin nähtäväksi. Totesimme, että palautteen muodossa tulee sitten lisäohjeita siitä, mikä on jäänyt huomioimatta. Se meitä vain nyt kovasti askarruttaa, että olemmeko tehneet turhaa työtä, jos meidän suunnitelma ei kelpaa, kun emme oikein ymmärrä, mitä meistä halutaan. Ehkä saamme aloittaa koko homman alusta..." (Ote oppimispäiväkirjasta, opiskelija 39)

1. ote

"Edelleen pihalla kuin lumiukko, myös pettynyt ja vähän vihainen. Tehtiin edellisellä viikolla töitä ryhmätyön suunnitelman kanssa ja idea tuntui silloin ihan hyvältä, mutta tänään siitä ei löytynyt juuri mitään hyvää – ainakaan tutorin mielestä. Mielestäni meidät jyrättiin sanoisinko totaalisesti ja vaikka aluksi tuntui että päätäntä- ja ideointivalta on meillä niin tämän hetken tunnelma on, että työ täytyy tehdä tarkasti opiskeluoppaan ja tutorin ohjeiden mukaan – joten se siitä vapaudesta! Jos kerran näin on tehtävä, miksei tehtävää voinut määrittellä jo eka kerralla, ettei tarvitsisi turhaan pelleillä ja ajella edestakaisin!!!"

2. ote

"Otamme vielä pariaksi päiväksi kirjoitelmamme ja teemme tarvittavia korjauksia ja lisäyksiä ja sitten jäämme odottelemaan tutorin tuomiota. Jännittää niin vietävästi!"



3. ote

”Kaiken kaikkiaan olen kohtalaisen tyytyväinen työhömmen. Koska en ole vielä saanut palautetta mistään kirjallisesta opintotehtävästä, niin vähän kauhulla odotan mitä tuleman pitää.”

(Otteita oppimispäiväkirjasta, opiskelija 17)

*Tuutorin läsnäolo tuntui joissakin tilanteissa haittaavan ryhmän toimintaa ja jopa estävän itseohjautuvuuden kehittymistä.* Oppimispäiväkirjoista paljastui, että ryhmissä nähtiin tarpeelliseksi kokoontua myös ilman tuutoria ja hioa ryhmän keskinäistä suunnitelmaa. Näytteinä tästä ovat seuraavat oppimispäiväkirjaotteet:

1. ote

”No, ehdimme onneksi ennen tuutorin tuloa vähän tutkailla mitä itse kukin oli saanut aikaan ja jatkoimme vielä tuutorin lähdön jälkeen...”

2. ote

*Työskentelyprosessin loppuksi opiskelija arvioi:* ”Ryhmätyö lähti aika kankeasti liikkeelle, mutta vapautui kyllä loppua kohden. Parhaiten saimme keskustelua aikaan ilman tuutoria. Luulisin tämän asian johtuvan vanhoista koulumuistoista, eli opettajan orjailusta ja toisaalta siitä, että odotimme tuutorin koko ajan johdattelevan keskustelua ja kyselevän suoraan joltakulta.”

(Otteita oppimispäiväkirjasta, opiskelija 17)

1. ote

”Siinä ei mielestäni ollut mitään ongelmaa, kun perustimme ryhmän. Osa tunsu toisensa ja vaikka kaikki eivät tunteneetkaan, vaikutti siltä, että kaikki olivat motivoituneita toimimaan tiiminä. Emme kuitenkaan sen kummemmin alussa yhdessä kokoontuneet miettimään ilman tuutoriamme, että kuinkas toteutamme ja ideoimme tai pystymme ja saavutamme toivotun tuloksen. Ehkä yhteiset kokoontumiset olisivat olleetkin paikallaan ja ne olisivat auttaneet ongelmatilanteissa?”

2. ote

”Eräaseen tapaamiseen, jonka järjestimme ilman tuutoria, menin täysin epävalmistautuneena. Ja tuntui joskus, että moni muukin valitteli jaksamistaan, varsinkin Joulun alla. Kuitenkin tuolla kerralla tiimimme kävi läpi erilaisia vaiheita. Toteuttamisessa olleet ristiriidat selvitettiin hieman ääntäkin korottaen, mutta loppua kohti mennessämme kehkeytyi meillä erittäin hyvä keskustelu, jossa kaikki olivat innolla mukana. ...Tuon tapaamisen jälkeen, missä oli selvitelty asioita, tunsin, että asiat lähtivät rullaamaan mukavasti ja kunnolla.”

(Otteita oppimispäiväkirjasta, opiskelija 4)

Edellä kuvatuista oppimispäiväkirjaotteista ilmenee, että opiskelijat arastelivat tuutoria. Tuutorin ollessa läsnä keskustelu ei ollut niin vapautunutta kuin ilman tuutoria. Opiskelija 17 arvelikin ryhmän suhtautumisen tuutoriin heijastavan ryhmäläisten aikaisempia koulukokemuksia ja suhdetta opettajaan. Tuutorin läsnäollessa opiskelijat olivat hienotunteisempia myös toisiaan kohtaan, eikä ryhmä välttämättä päässyt purkamaan ryhmän kehitykselle luonteenomaista konfliktivaihetta niin kuin opiskelijan 4 pohdinta osoittaa.

Auktoriteettiuskoinen ja arasteleva asennoituminen ohjaukseen oli ristiriidassa uuden tuutorryhmyöskentelyn taustalla olevien lähtökohtien kanssa. Eräs opiskelu-urallaan kokenut opiskelija kirjoittikin ohjaajaan liitettävän auktoriteettuskon olevan uhka asiantuntijuuden vaihdolle ryhmän kesken ja hidastavan ryhmän toimintaa. Tämä käy ilmi seuraavasta oppimispäiväkirjaoitteesta:

”Ryhmässä, siis omassa pienryhmässä, oli epäselvyyttä, että kysymysten tulee perustua teoriaan, sellaista ei siis voi kysyä mitä ei ole teoriaosuudessa! Ja kun aikuinen väittää toisin ja on vielä väärässä, ja kun on itekin perustellut asian, niin jossakin vaiheessa tulee toppi, kun toinen ei anna periksi. Tuntuu tosi halventavalta, että pitää odottaa seuraavaa kokoontumista, jotta tuutor – sanoo, että näin se asia todella on!” (Ote oppimispäiväkirjasta, opiskelija 14)

Hän kuitenkin mielsi tuutorin roolin arvioijana ja haki tuutorilta toiminnalleen vahvistusta kirjoittaessaan seuraavasti:

”Sen enempää emme suunnitelleet eteenpäin, koska halusimme näyttää kyselylomakkeen tuutorillemme ennen puhtaaksikirjoitusta.” (Ote oppimispäiväkirjasta, opiskelija 14)

Opiskelijat odottivat tuutorilta ja yliopistonopettajalta ymmärtävää suhtautumista ja hyväksyntää opintosuorituksilleen eivätkä mielellään vastaanottaneet kriittistä palautetta. Tämä näkyi toisaalta siinä, miten palkitsevaa opiskelijoiden mielestä oli saada ohjaajalta positiivista palautetta ja toisaalta siinä, miten masentavaa oli saada kritiikkiä osakseen. Näistä tunteista kertovat seuraavat oppimispäiväkirjapohdinnat:

”7.2. Tuutor-istunto. Mielestäni olin jo saanut oppimiseen liittyvän osioni kokolailla valmiiksi, mutta tuutor oli toista mieltä. Teksti oli vielä hioamatonta ja töksähtelevää. Hieman masennuin, minä kun en tahdo kestää arvostelua... Mutta tartuin kyllä heti työhön ja aloin muokata tekstiä luettavampaan muotoon ja jätin pois epäolennaista sekä tarkistin otsikointia.” (Ote oppimispäiväkirjasta, opiskelija 12)

”Eilen monistettiin ja tulostettiin molempien ryhmien työt toisillemme. Vaikka luulen, että työmme oli valmis, ei se sitä ollutkaan. Työmme oli oikeastaan aivan kesken, ja tuntuu ehkä hieman pahalta. Toisaalta taasen ryhmän ja yliopistonopettajan palaute olivat ihan aiheellisia, sillä omakohtaiset kokemukset ja mielipiteet puuttuvat aivan täysin. Myös jaetut tehtävät näkyvät hyvin, sillä osiot ovat aika itsenäisiä. Tuntuu aika pahalta ja niinpä päätimme tavata sunnuntaina vielä uudestaan ja yrittää saada työhön enemmän syvyyttä. Mutta yliopistonopettajan sanat ’Tämä on hyvä alku’ soivat ihanasti päässä.” (Ote oppimispäiväkirjasta, opiskelija 48)

Opiskelija 48 kirjoitti myöhemmin, että ohjaajalta saatu kriittinen palaute oli lopulta ollut tarpeellista ja vaikuttanut merkittävästi hyvään lopputulokseen.

### 8.3 Tuutor yliopiston ja ryhmän tulkkina

Työskentelyprosessia ohjatesaan tuutor käsitteli opiskelijoiden kanssa myös yliopisto-opiskelun perusteisiin liittyviä kysymyksiä. Opiskelijat tähdensivät *tuutorin ratkaisevaa roolia keskeisten käsitteiden, teorioiden ja näkemysten selvittäjänä sekä erilaisten työskentelyä koskevien vinkkien antajana*. Laajasti ilmaistuna tuutorin tehtävänä oli toimia yliopiston ja ryhmän tulkkina. Tulkin tehtävänä ei kuitenkaan ollut esimerkiksi vierasperäisten käsitteiden kääntäminen, vaan tuutor tulkitsi tieteellisiä käsitteitä ja konkretisoi, yleisti, provosoi tai pehmensi kasvatustieteellisiä ilmiöitä. Opiskelijat kirjoittivat tuutorin tulkkaus-tehtävästä termeillä ”katalysaattori”, ”suojelija”, ”selittäjä” ja ”priiffaaja”. Se ilmeni monella eri tavalla. Seuraavassa aineistoesimerkissä tulkkaus koskee opiskeluoppaassa olevia ohjeita, opiskelun suorittamista:

*Opiskelija 1: “... tämä kasvatustieteen opiskeluoppaan tekstitulkinnessa ei varmasti niinku en ainakaan minä pystyny kaikkia ohjeita niinkö ymmärtämäänkään. Siinä vaiheessa tuutorilla oli erittäin merkittävä rooli. Tää on tää niinku...antaa helpommat tai käsitteellisemmät ohjeet toimia.”*

*Opiskelija 2: “Eli tuutorin tehtävänä on toimia katalysaattorina, että saa sen prosessin käyntiin.”*

(Ote jakson arviointitilaisuudessa käydystä kesksutelusta 25.1.1999)

Opiskeluopas toimii opiskelijoiden ohjenuorana monimuoto-opiskeluaineisssa, ja oppaan noudattamista teroitetaan koko opiskelun ajan. Sen avulla opiskelijalle on tarkoitus välittää tehtävän luonteesta ja suoritustavasta riippuen joko yleisorientaatio tai yksityiskohtaiset ohjeet siitä, mitkä ovat tehtävän tavoitteet, miten tavoitteet on tarkoitus saavuttaa ja miten tehtävää tullaan arvioimaan. Kehitys, oppiminen ja opetus -jaksolla opiskelu perustui prosessinomaiseen työskentelyyn, jolloin opiskeluoppaassa luotiin ainoastaan yleisorientaatio jakson tavoitteista ja työskentelyn periaatteista. Tehtävä ja suoritustapa tarkentuivat prosessin myötä ja opiskelijat olivat osallisina tässä prosessissa. Kirjoitettu teksti herättää aina erilaisia tulkintoja lukijasta riippuen. Niinpä tuutorin tehtävänä tässä tilanteessa oli konkretisoida työskentelyn kulkua opiskeluoppaan välittämän yleisorientaation hengessä.

Seuraavasta keskusteluotteesta ilmenee, miten tuutorin tehtävä oli ensinnäkin tuutorryhmän sisällä tulkita opiskelijoiden välistä keskustelua ja saada näin opiskelijat ymmärtämään toisiaan. Toiseksi tuutorin tehtävä oli löytää opiskelijoiden tuottamalle puheelle kasvatustieteellinen käsitteistö ja tarkastelutapa. Kyse oli näin *käsitteellisen yhteyden rakentamisesta opiskelijoiden välille sekä opiskelijoiden ja kasvatustieteen välille*. Tämä tarkoitti opiskelijoiden kuuntelemista ja kokoavaa keskustelua, mutta myös hienovaraista ja sallivaa suhtautumista opiskelijoiden tapaan keskustella.

*Opiskelija 1: “Mun mielestä nää ohjeet on ollu kauheen hienovarasia. Tämmösiä, että ei oo ollu mitään selkeätä, vaan siitä on tullu semmonen*

suuri alue, mistä on voinu ite poimia sen haluttavan osan, eikä oo koskaan niin jyrkkiä, että hei nyt sää oot tehny pikkusen väärin. Että siinä on tullu semmosta niinkö negatiivista palautetta, vaikka tietää iteki, että tekee väärin.”

*Opiskelija 2: ”Jos vertaa tota tavanomaiseen yliopisto-opiskeluun, niin siellähän ei oo ohjaajaa ollenkaan elikkä silloin se annetaan joko faktaluentoina tai sitte kirjojen perusteella opiskellaan asia, mutta niinkun mää sanoin alussa, niin se yleensä se opiskeluväki on saman ikäistä, niillä on suurin piirtein sama kokemuspohja, tietopohja mutta nyt kun tämmönen aikuisopiskeluryhmä alkaa aloittaa tän opiskelun, niin voisin kuvitella, että se vaatii sen ohjaajan, koska välttämättä ne ensimmäiset keskustelut, mitä käytiin, niin saatto käydä niin, että toinen ei tiennyt, mistä se toinen puhuu. Mulle niinkun jäi tämmönen jotenki käsitys tai ajatus mieleeni ja silloin tuutor pysty niinku selittämään sen vähän niinku selittämään sitä, että mistä tässä niinkun on kysymys. Hänhän priiffas siinä alussa aika tavalla, että päästiin niinku pari kolme kertaa, että määhän pääsin niinkun tajulle siitä, että mitä täs niinku tarkoitus ruveta tekemään.”*

*Opiskelija 3: ”Mulle tuli semmonen niinku kuva itselleni tai ajatus tuosta justiin tuosta, että kun keskusteli, ne asiat meni täällä tällä tavalla näin eri tasoilla ja ne ei kohdattu toisiaan, et ne on pikku hiljaa löytäny sen saman tason sitte, että tuota niin...ne meni aina niinkö ohi.”*

*Opiskelija 2: ”Tuutor pyöritti samaa asiaa tarkoituksellisesti kerrasta toiseen, että silloin se kertaantu se asia, niin siinä pääsi niinkö jyvälle siitä, että mikä täs niinkö on homman juju.”*

*Opiskelija 1: ”Mää tarkotin sillä suojelulla justiin, että tavallaan että jos yks selittää jonku utopistisen asian, niin kaikki tavallaan suojeli sitä, että se niinkö selitetään tavallaan uudelle kielelle, että muutki pysyis mukana eikä tuomihitis, että tuo nyt puhuu ihan höperöjä.”*

*Opiskelija 2: ”Ja me sun kans puhuttiin niistä kieliasioista viime kerralla. Mää oon vieläki vähän niinkun siinä mielessä että tuota niin...se on se käsitemaailma ja kielellinen ilmaisu, siihen ei niinku koskaan kiinnitä liikaa huomiota, että kyllä tietysti pitäs pyrkiä aina semmoseen hyvin faktiseen ulosantiin, mutta tota koska niin...muuten niinkun toinen käsitteää asian niinkun toisella tavalla kokemuspohjaansa perustuen. Ja mä luulen, että hän niinkun teki just sitä, että hän pyrki selittämään sen, niitä mitä niinkun toinen, koska mehän lähdettiin siitä, että puhuttiin arkikokemuksesta, arkielämästä ja hän niinkun pyrki yleistämään ne tänne kasvatustieteen niinku termiformuun.”*

(Ote jakson arviointitilaisuudessa käydystä keskustelusta 30.3.2000)

Joissakin tilanteissa tulkkaus merkitsi tuutorin asettumista yliopiston ja opiskelijan välimaastoon, jossa voi vapaammin ottaa kantaa yliopistollisuuden kriteereihin. Tulkkaus kuitenkin vaati tuutorilta samanaikaisesti sisällön asiantuntijana ja opettajana olemista. Nämä näkökohdat tulevat esille seuraavista kahdesta tuutorin puheenvuorosta. Puheenvuoroista ensimmäisessä tuutor kertoo lähdeviittausten merkitsemisestä opiskelijoille tavalla, joka samalla kyseenalaistaa tuutorin itsensä sitoutumisen tieteellisen tiedonmuo-

dostuksen pelisääntöihin. Toinen puheenvuoro puolestaan kertoo tuutorin asiantuntijaroolista. Tuutorin tarkoituksena oli avata opiskelijoille konstruktivismin ja behaviorismin eroa. Tässä esimerkissä tuutor kuvaa omia toimintatapojaan opettajana ja pyrkii siten osoittamaan, miten konstruktivismi ilmenee opettajan työssä. Kyse oli opintojakson tavoitteisiin nähden keskeisten käsitteiden opettamisesta.

*Tuutor: "Oliko se niin, että sitte kun on se tohtorin paperi, niin saa sanua ite jotain. Niinkö mää sanoin, että pentele vieköön, kun ite tekee jonku ahaa-elämyksen, niin on pakko mennä vaan kirjastoon hakemaan, että kuka ihmeen tyyppi on ajatellu tällai samalla lailla ja tunti tolokulla ja päivä tolokulla menee aikaa, että löytää jonku ukon, joka on joskus 1300-luvulla sanonu ja ajatellu justiinsa. Ja kuitenkin se oli mun omaa kehittyä, se teksti, minkä mää sain mutta kun ei saa semmosta sanoa." (Tuutorin puheenvuoro jakson arviointitilaisuudessa 1.2.1999)*

*Tuutor: "Tässä esimerkiksi hyvä esimerkki on se, että just näitä esimerkkejä te voitte käyttää tästä lähin aina töissä ko te teette töitä, niin aina niitä mitä teillä tulee matkan varrella tai mitä tulee koulusta. Elikkä tässä on semmonen, että justiinsa niinku konstruktivistisessa, kuitenkin niin mulla on, mää oon ihan konstruktivisti ja sitte siellä mun luokassa kuitenkin, miettikääpä mun info-tilanteita. Nehän on opettajajohtosia info-tilanteita, mutta mitä ne palvelee? Ne palvelee sitä oppijaa matkalla tänne kohti tavoitetta, elikkä ne tulee siellä kohin kun se tarvii jotaki, jotta se pääsis taas eteenpäin muuten se jää takkuamaan tänne paikalleen. Elikkä silloin mää en anna sen olla lerpallaan ja mennä ihan miten vaan eteenpäin, vaan mää annan sille tietoa. Yritän toki antaa sen hyvin usein oppijakeskeisesti, mutta on hyvin paljon semmosia asioita jossa mää annan vaan selvää faktaa, vaan kertomalla esimerkiksi äidinkielen asiat on semmosia paljo..."*

*Mää en kato kuitenkaan, että se on behavioristinen tapa opettaa, vaikka mää väitän, että mää oon hyvin konstruktivistinen ja siitä huolimatta mun tunneilla tapahtuu niitä tämmösiä opettajakeskeisiä oppimishetkiä elikkä infoja ja niitä tapahtuu sillä tavalla, että tosiaanki ne tulee ehkä tasoryhmittäinkin sinne mun tykö ja esimerkiksi matematiikassa elikkä silloin mää otan niitten lähtötason huomioon. Mää en opeta kaikille yhtä aikaa murtolukuja tietyltä tasolta vaan tosiaan mää opetan sille toiselle rautalangasta vääntäen ja toiselle mun ei tarvi kun pikkusen sanoa ja ne pääsee eteenpäin. Ja mä tiän jo minkä verran ne ymmärtää. Mä tiän, että kertolaskut on niille ihan selviä ja silloin mä voin puhua niitten kans eri kieltä kö niitten kans joilla takkuuaa niin yksinkertaset asiat ko kertolaskut se on kuitenkin niinkö sen oppijatason huomioonottaminen." (Ote tuutorin puheenvuorosta jakson arviointitilaisuudessa 1.2.1999)*

Mielenkiintoinen havainto tuutorin sisällön asiantuntijuutta ajatellen oli se, että toisaalta opiskelijat tukeutuivat tuutorin asiantuntemukseen pyrkiessään ymmärtämään jaksoon sisältyviä keskeisiä käsitteitä ja teorioita; toisaalta opiskelijat eivät aina täysin luottaneet tuutorin asiantuntemukseen, vaan kokivat vastuun tiedon hankkimisesta ja prosessoinnista olevan viime kädessä heillä itsellään. On ymmärrettävää, että opiskelijat kokevat tällaisessa tilanteessa rakentavansa uutta tietoa epävarmalta pohjalta. Tämä käy ilmi seuraavasta opiskelijan puheenvuorosta:

"Mutta sehän on tietysti...muu niinku jotenkin nousi tärkeäksi tämän huomio tästä eräästä aikuiskoulutuksen kirjasta kuin että aikuisopiskelija on itse vastuussa siitä omasta opiskelustaan ja omasta tiedostaan ja kun ajattelee, että henkilöt on aika lailla erilaisia kaikilta puoliltansa niin tuota...tuota, tuota...kyllä se varmasti näin onkin. *Mut se sitte mikä tän tyyppisessä opiskelussa mietityttää hiukan niin on se, että meidän ollaan niinku pimeässä. Tarkottaa sitä, että kun lähtee opiskelemaan kasvatustiedettä ilman taustatietoa niin silloin on aika tavalla niinkun ohjaajan varassa ja itse asiassa ainoa konkreettinen ohjauspinta oot sinä (viittaa tuutoriin) ja sitten muutama video ja jos vertaa sitten tavanomaiseen yliopisto-opiskeluun niin approbatur-opiskelu alkaan niinkun professorijohtoisena.* Kaikki peruskurssit niin pitää professori yleensä tuolla yliopistossa ja seuraavan kerran nää auktoriteetit astuu yleensä esiin silloin kun aletaan suorittaa laudaturin erikoiskurssia, elikkä ne huolehtii näistä kahdesta päästä ja siinä välissä sitten assistentit ja muut tuntipalkkaiset hoitaa niinkö tän homman ja se niinkun meiltä tavallansa puuttuu. Mutta tuota en mä tarkota sitä, että mutta tää on niinkö tosiasia kuitenkin, että näin se on ja silloin se niinku tavallaan se vastuu siirtyy niinkun meille, elikkä pitää niinkun arvioida itse sitä tietopakettia minkä on saanu, että tuota...se on ehkä uuden oppimisen sellanen niinku alku, mutta varmaan aika varovasti kannattaa keskustella jonku asiantuntijan kans kasvatustieteestä..." (nauraa ryhmässä). Opiskelija jatkaa puheenvuoroaan siitä, millä tavalla kasvatustieteen perusopinnoita voi suorittaa. Hän näkee tämän suoritusvaihtoehdon kuitenkin parempana kuin tenttimällä suorittamisen. (Opiskelijan puheenvuoro jakson arviointitilaisuudessa 30.3.2000)

Tuutor on opiskelijan lähin ohjaaja monimuoto-opinnoissa ja usein myös ensimmäinen linkki tiedemaailmaan. Tuutortapaamisissa käydyt keskustelut luovat opiskelijalle perustaa tieteenalalle ominaisesta keskustelukulttuurista. Merkittävä kysymys on, missä määrin tuutor on tietoinen tästä roolistaan ja miten hän kykenee ohjaamaan opiskelijoiden kriittistä tiedonmuodostusta yliopiston perustehtävän suunnassa. Eräs tutkijataustan omaava opiskelija uskaltautuikin kritisoimaan saamaansa tuutorohjauksen laatua seuraavasti:

"Myös avoimen yliopiston antia voitaneen pitää tavanomaiseen yliopisto-opetuksen tasoon nähden vaatimattomana, ei kylläkään mitenkään huonona tai aliarvoisena. Yliopistoissa opetusta antavat yleensä pidemmälle koulutautuneet henkilöt, joilla on tietenkin laajempi yhteiskunnallinen näkemys. Itse olen ei opettaja, akateeminen ammattilainen... Ryhmän synteetit ovat olleet odotettuja, hiukan latteita. Niissä ei ole näkemystä, vaan ne perustuvat luettuun approbaturiin ja sen antamiin mielikuviin. Olisin kaivannut jotain syvemmälle meneviä synteesejä ja kannanottoja, mutta ne vaatisivat akateemisen ilmapiirin ja ohjaajilta huomattavasti enemmän liikkumavaraa akateemisessa ilmastossa. Tämä lienee mahdollista vain yliopistossa." (Ote oppimispäiväkirjasta, opiskelija 23)

## 8.4 Tuutor oman työnsä aktiivisena kehittäjänä

Tuutorit olivat *innostuneita* Kehitys, oppiminen ja opetus -jakson tuutoroinnista, sillä *uusi työskentelytapa antoi heille mahdollisuuden osallistua opetuksen suunnittelutyöhön ja vaikuttaa aikaisempaa enemmän työskentelyn sisällölliseen kehittelyyn*. Uudella työskentelymallilla pyrittiin lisäämään tuutoroinnin mielekkyyttä sekä opiskelijoille että tuutoreille itselleen. Tuutoreiden innostus uudesta työskentelytavasta näkyi erityisesti työskentelyn alkuvaiheessa, kuten seuraavasta tutkimuspäiväkirjanotteesta käy ilmi:

*Tuutorpalaverin tiimoilta:*

Tuutorit pohtivat omaa ohjaustaan ja asennetaan tuutoroinnin kehittämiseen. Leena oli valmis kokeilemaan tiimiopetusta. Leenan mukaan hänen tuutorointinsa ei miellytä kaikkia, sillä osa häipyi kuitenkin opiskelun alkutaipaleella. Hän on siis valmis kokeilemaan muitakin toteuttamistapoja. Tämä tuutor sanoikin: "Kun persoonaani en pysty muuttamaan (kokeneen tuutorin naurun hetkauttelua), voi yrittää muuttaa toimintatapoja". Hänen kommentteissaan on sellaista tuntua, että hän on valmis kokeilemaan uutta ja hän olikin koko ajan miettinyt, miten saisi opiskelijat osallistumaan enemmän – tulokset olivat olleet tähän saakka kuitenkin latteita. (Ote tutkimuspäiväkirjasta 25.8.1998)

Työskentelyn loppuvaiheessa tuutorit tarkastelivat lähinnä tuutoritapaamisten mielekkyyttä. Tuutoritapaamisten järjestämisessä koettiin aikaisemmin ongelmaksi se, etteivät opiskelijat sitoutuneet tuutorointiin, vaan jättivät loppulta kokonaan tulematta tapaamisiin.

*Tuutorpalaverin koontia:*

Tuutorit arvioivat uuden työskentelytavan merkitystä seuraavasti: Tuutoristunnoille tulee ihan konkreettinen hyöty. Opiskelijat ovat ryhmässä vastuullisia toisilleen ja jokaisella tuutorointikerralla on oma tehtävänsä. (Ote tutkimuspäiväkirjasta 26.5.1999)

Edellä kuvatuista tutkimuspäiväkirjaotteista näkyy, että tuutoroinnin mielekkyyttä ja laatua tarkasteltiin opetusmenetelmällisenä kysymyksenä. Tuutorit joutuivat kuitenkin pohtimaan oman ohjaustyönsä perusteita tarkemmin työskentelyprosessin aikana, ja näin tuutoreiden yksilölliset erot suhtautumisessa uuden kokeiluun alkoivat paljastua työskentelyn edetessä.

### **Oman ohjaustyön perusteet puntarissa**

*Samalla kun vastuu työskentelyprosessin ohjaajana ja arvioijana alkoi konkretisoitua uuden roolin myötä, tuutorit alkoivat tietoisemmin miettiä ohjauksensa tavoitteita*. Kehittämistyöhön osallistuminen ja tilannetietoisuus eivät enää riittäneet. Tuutoreiden oli ryhdyttävä myös aktiivisesti pohtimaan suhdettaan oppimiseen ja opetukseen. Ristiriitaiset käsitykset omien toimintatapojen ja uuden työskentelytavan välillä aiheuttivatkin hämmennystä ja jopa muutosvastarintaa. Tätä ilmentää seuraava tutkimuspäiväkirjaote, jossa on kuvattu eräässä

tuutorpalaverissa vallinnutta tunnelmaa ja palaverissa käydyn keskustelun sisältöä juuri ennen uuden työskentelyn aloittamista:

1.9.1998 Tuutorpalaveri

Kehitys, oppiminen ja opetus -jakson suunnittelu:

Kokoonnuimme tavalliseen tapaan luokkaan 205. Itse tuutoroinnista keskustelu ei tuntunut alkuun sopivalta, sillä tuutoreilla tuntui olevan tarvetta purkaa ajatuksiaan elämän kiireisyydestä yms. On aivan tavalista, että jokaisen palaverin alussa tai yhteydessä käytämme tovin aikaa tällaiselle keskustelulle. Vapaamuotoinen keskustelu pitkittyi niin, että ajatuksissani ehti risteillä jo kysymyksiä palaverin tarkoituksesta. Hätilin kuitenkin suotta.

Kehittämisideasta syntyikin tällä kertaa terävää keskustelua. Puhuimme ryhmän tiimiyyttämisestä ja ongelmakeskeisestä oppimisesta. Sanni innostui ideoista heti. Hän oli kokenut tämän opetustavan ollessaan opiskeluaikana Rauste von Wrightin opissa. Hän sanoi, että ”kyllä tämä homma toimii näin, olen käyttänyt tätä menetelmää itse nuorten parissa ja kyllä se toimii!”

Suunnittelimme aloittavamme Kehitys, oppiminen ja opetus -jakson juuri tällä ongelmakeskeisen opetuksen menetelmällä. Suuntaviittoa jakson tuutorointiin olin kehittänyt jo opiskeluoppaaseen. Katja suhtautui tähän menetelmään piikittelevästi. Hän pommitti lähinnä minua kysymyksillä, joihin en voinut tietää tässä vaiheessa vastauksia. Miten aihe rajataan? Mitä teen, jos tapahtuu sitä tai tätä? Tunsin kyllä ajoittain riittämättömyyttä ja tietämättömyyttä. Ilmeisesti hyppy uuteen tuutorointimalliin pelottaa. Onhan luovuttava rutiininomaisista, mutta turvallisisista tavoista. Kyselin Minnalta konsultointiapua: ”Vieläkö sinä käytät tätä menetelmää omassa opetuksessasi peruskoulussa ja miten sinä sen toteutat?” Minna kertoi jälleen työskentelyn periaatteista. Itse tiimiyytymistä hän ei aluksi muistanut, sillä hän sanoikin, että ”ne on jo niin omaksuneet tämän työskentelytavan, että en oikein muistakaan, mistä lähdimme liikkeelle.” Mitään konkreettista apua ei siis tämän pohjalta irronnut. Ajattelin, mahtaako tässäkin meidän kehittämistyössä olla se ongelma, että opettajat ovat tottuneet omaan lokeroituneeseen työskentelyyn ja tiedon jakaminen on vaikeaa. Keskustelu ongelmaperustaisesta oppimisesta tuntui rajautuvan opetusmenetelmäkysymykseksi ja huomasi että olin keskustelun kuluessa itsekin unohtanut peruskysymyksen, miten ihminen oppii.

Katjan kysymysten tulvasta ajattelin, että onko niin, että jotkut tuutorit haluavat valmiita vastauksia? Millainen oppimiskäsitys mahtaa olla tällaisen tuutoroinnin taustalla? Entäpä jos tuutor ei halua satsata kehittämiseen ja oppimiskäsitys heijastaa pitkälti behavioristista, ulko-ohjautuvaa mallia? Minna sanoi hyvin, että jokainen tuutoroi niin kuin parhaimmaksi näkee. Itsellä pitää olla kuitenkin käsitys, että missä mennään. (Ote tutkimuspäiväkirjasta 1.9.1998)

Edellä kuvattu tutkimuspäiväkirjaote herätti kysymään, millaisesta toimintakulttuurista käsin tuutorit tarkastelivat edessä olevaa haastetta. Jotkut tuutorit halusivat nähdä tuutoroinnin enemmän opetusmenetelmäkysymyksenä tai ulko-ohjattuna luotsaustehtävänä kuin kysymyksenä etsiä oman toiminnan oppimisteoreettisia perusteita. Onko niin, että kasvatustieteen opintojen ohjauksessa ei huomioida riittävästi tuutoreiden asemaa aktiivisina ohjauk-



seen osallistuvina ohjaajina? Jos tuutor ei itse sitoudu työskentelyn perusteiden etsimiseen, vaan työskentelee ikään kuin annetun mallin mukaan, hän toistaa perinteistä rooliaan avoimen yliopiston opintojen ohjaajana. Oman ohjausfilosofian aktiiviselle pohdinnalle tuntui olevan tarvetta.

### **Tuutorin rooli muutoksessa**

Tuutorit kokivat *uuden roolinsa työskentelyprosessin ohjaajina ja arvioijina merkityksellisemmäksi kuin aikaisemmin, mutta samalla myös haasteellisemmäksi ja vastuullisemmäksi*. Tuutorilla oli aikaisempaa enemmän vastuuta opinnoille asetettujen tavoitteiden saavuttamisesta.

Leena soitti tarkistaakseen tuutorpalaveri- ja pikkujouluajan. Kyselin kuulumisia ja palautetta ryhmätyöskentelyn sujumisesta. Leena kertoi, että ”olen kokenut mielekkäänä, kun olen nähnyt mitä ne (*opiskelijat*) tuottaa. Ennen ne on saattanu vilauttaa tehtäviä, mutta ei tiä yhtään, miten niihin pitäisi suhtautua... Arvioinnin kannalta et voi tietää, onko tämä (*tarkoittaa omaa ohjaustaan*) mennä yhtään perille. Nyt näkee mikä menee perille.” (Ote tutkimuspäiväkirjasta, marraskuu 1998)

Minna kävi tuomassa oman ryhmänsä tuotokset. Palaset olivat loksahaneet upeasti paikalleen, sillä ryhmässä jokaisen työlle oli Minnan kertoman mukaan löytynyt oma paikkansa. Teemat muodostivat jatkumon. ”Kun opiskelijat arvioivat tavoitteisiin pääsyä, he voisivat vettä valaen kertoa sisällöistä”, näin oli eräskin opiskelija ryhmässä kommentoinut.

Kävimme lyhyesti keskustelua (Minnalla kiire!), mikä on tuutorin rooli ja merkitys. Minnan mielestä ”tuutor pitää langat käsissä tavoitteiden ja opiskelijan touhujen välillä. Jos työt lähtevät kovasti rönstyilemään, tuutorin tehtävä on tarkistaa tilanne ja ohjata miettimään uudelleen tavoitteita.”

Minna arvioi itseään tuutorina / toimintaansa: ”Ehkä kestin nyt paremmin sen kritiikkivaiheen.” Samaistuin itsekin tuohon tuutorina. Yhdessä vaiheessa homma on pysähdyksissä ja opiskelijat haluavat kritisoida. Tämä on vain kestävä, on uskottava itseensä tuutorina ja valettava uskoa ja jaksamista opiskelijoille. (Ote tutkimuspäiväkirjasta 19.1.1999)

Tuutorit kokivat, että tuutoroinnin luonne ja rooli ovat muuttumassa. Mielenkiintoista oli se, että *tuutorit tarkastelivat muutosta enemmän ajassa olevana yleisenä ilmiönä kuin uuteen työskentelymalliin liittyvänä asiana*. Kokeneet tuutorit tarkastelivat tuutoroinnin luonteen ja roolin muuttumista myös historiallisesta perspektiivistä. Pohdinta tuutorin roolin muuttumisesta käy ilmi seuraavista puheenvuoroista:

”Tuntuu, että me eletään murrosvaiheessa eikä niin... toisaalta tuntuu siltä, että pitäis antaa niille sitä tietoo... ja ja sitä että ne pääsis niissä oppimistehtävissä (eteenpäin) ja toisaalta antaa niille vaan erilaisia välineitä, että ne pääsevät eteenpäin – työskentelyvälineitä.” (Tuutorin toteamus tuutorpalaverissa 3.12.1998)

”Lähen tästä nyt kun sää heitit tämmösen tuutorointi-kulttuurin uudistaminen, niin mäpä lähen kelaamaan sieltä alkuajoista, että sattumalta

jouduin tähän tai pääsin, miten se nyt otetaan, tähän tuutoriksi ja tuota niin...sillai oon tätä nyt miettiny, että ehkä se oli niinko...kun se oli sitä alkuvaihetta, niin se oli sillai yliopistoltaki aika lailla kokeiltua. Kuviteltiin, että on olemassa ihan niinkö näissä oppimiskäsityksissä on olemassa, ei-hyväksyty behavioristinen oppimiskäsitys ja sitte on joku humanistinen tai joku muu, joka on ehdottomasti hyvä ja sen perusteella vain sitte voidaan tätä tuutorointia yhtäkkiä, että ex temporee, nappia painetaan, nyt on monimuoto-opiskelija, sillä selvä.

*Että kyllä määhän niinkö silloin koin, että mikähän määhän olisin, että määhän voisin tätä jotenki niinkö tavallaan olis pitäny niinkö tyhjästä nyhjästä, niinkö sanotaan...että aika lailla niinkö sillai ilman päällä...mää en saanu, ei saanu opettaa, ei ollu mitään materiaalia, oli vaan ne oppimistehtävät..keskustelkaa...jotenki siis...näin määhän karrikoiden sanon, että tuota niin tää on koko ajan menny meijän vaatimuksistaki ja sillai...*

Sillee niinkö..minusta on ruvennu niinkö tuntuu, että tää vois olla mielenkiintoinen hommakin tää tuutorin homma joskus, kun kohta kymmenen vuotta ollu niin, alakaa niinkö oppiin, että tietää mitä sun ehkä pitäs tässä nyt sitte tehdä., että määhän oon niinkö löytäny sen minun tavan tuutoroida, että mitä minä siihen tarvin ja *se on jotakin muutakin kun pelkkää keskustelua.* Että joskus minä varmasti annan ihan seleviä faktoja, annan esimerkkejä...katotaan tätä ja katotaan tuota, otetaan selvää ja pengotaan...joskus ne itse penkoo joskus pengotaan yhdessä. Että se on niinkö tämän aikan monimuotonen, että siinä on mun mielestä ihan hyvä vielä kun kehitellään vaan tätä, niin tästä voi vielä jotaki syntyäki." (Tuutorin puheenvuoro tuutorpalaverissa 3.12.1998)

Tuutorointi oli muuttumassa yhä enemmän *opetustilanteiksi, joissa tarvittiin myös tuutorin sisällöllistä asiantuntijuutta.* Tuutorit kokivat kuitenkin riittämättömyyttä heterogeenisen opiskelijaryhmän kanssa. Tämä ilmeni tuutorpalaverissa, jossa tuutoreiden kanssa keskusteltiin tutkimusaineiston analyysissä esiin nousseista tuloksista, opiskelijaryhmän käsitteellisistä valmiuksista ja ryhmädynamiikasta:

Tutkimustuloksia:

- 1) "Käsitteellinen valmius keskustella saattaa vaihdella paljon ryhmässä."  
-> Tuutorryhmän keskusteluissa asiat saattavat yksinkertaistua liikaa, esimerkiksi "behaviorismista pitäisi päästä eroon" ja "humanismissa oppilas saa tehdä mitä haluaa"
- 2) "Tuutor on ajoittain opettaja, jonka tehtävänä on ohjata tarkastelemaan asioita arkikäsitteiden tasolta teoreettiselle/käsitteelliselle tasolle." Miten koet nämä asiat tuutorina?

Keskustelun tulos:

Tämä asia liittyy mihinkä tahansa jakson tuutorointiin, ei ole sidottu työskentelytapaan. Todettiin, että tämä on hyvin haasteellinen asia tuutoroinnissa. Katja korosti sitä, että tämän myötä kokee tuutorina jatkuvasti riittämättömyyden tunnetta.

->Asiantuntemusta pitäisi olla hyvin paljon – riittääkö pätevyys?

(Ote tuutorpalaverin muistiosta 24.5.2000)

Tuutorit eivät nostaneet ryhmädynamiikan hallintaa esille niin suurena ohjauksen haasteena kuin se lopulta ilmeni opiskelijoiden oppimispäiväkirja-aineistosta. Tämä tulkinta perustuu siihen, etteivät tuutorit erityisesti keskustelleet esimerkiksi opiskelijaryhmässä hallitsevista yksilöistä, eri-ikäisten ihmisten suhtautumisesta toisiinsa tai ryhmätyöskentelyyn osallistumisesta. Kuten tulokset luvussa 7 osoittavat, opiskelijat kuitenkin käsittelivät näitä teemoja melko paljon oppimispäiväkirjoissaan. Tuutoreiden ja opiskelijoiden tarkastelutapojen erilaisuus oli tutkimuksellisesti yllättävä havainto.

### **Sivutoimisen kehittäjän rooli on raskas taakka**

Jo kehittämistyön alkuvaiheessa *resurssien niukkuus nousi esille kehittämistyötä rajoittavana tekijänä*. Resurssilla tarkoitetaan tässä tilanteessa tuutoreiden työstään saamaansa palkkiota, tuutoreiden käytössä olevaa aikaa ja tuutoreiden jaksamista. *Kasvatustieteen tuutorointi miellettiin monesti sivutoimiseksi työksi, joka kuitenkin haluttiin hoitaa mallikkaasti*. Kasvatustieteen tuutoroinnin nähtiin tuovan henkilökohtaista tai ammatillista lisäarvoa. Eräs tuutor sanoikin, että ”teen tätä työtä niin kauan, kun katson, että se antaa minulle jotain uutta”. Uuden tarjoaminen voidaan ymmärtää tämän henkilön kohdalla sekä ammatillisena kehittymisenä että vastapainona lasten kanssa tehtävälle päätyölle.

Resurssien niukkuus ilmeni siinä, etteivät tuutorit ehtineet pohtia oman ohjaustyönsä onnistuneisuutta juuri muualla kuin yhteisissä tuutorpalaverissa, joihin he kiireistään huolimatta mielellään osallistuivat. Tuutorpalaverissa tuutorit kertoivat toisilleen oman tuutorryhmätyöskentelynsä tilanteesta ja halusivat arvioida sitä muiden tuutoreiden kanssa yhdessä. He kokivat nämä keskustelutilanteet tärkeiksi, sillä keskusteluista sai tukea omalle työlle.

#### *Tuutorpalaverin tiimoilta:*

Eräs tuutor toi esille, että on tärkeää, että saa purkaa asioita jollekin. Ajattelin, että sitä vartenhan me muut tuutorit tässä olemme. Kun mennään samassa jaksossa, voidaan jakaa ja ymmärtää toisten sen hetkisiä ongelmia paremmin. Sovimme niin, että jos tämä eka jakso onnistuu, voisimme soveltaa samantyyppisiä ideoita muissakin jaksoissa. Päätimme, että jokainen vähän miettii itse tykönään, mitä se Kehitys, oppiminen ja opetus -jakson tuutorointi voisi olla kunkin kohdalla. Luvattiin palaverata vielä ensi viikon tiistaina. (Ote tutkimuspäiväkirjasta 25.8.1998)

Ennen uuden työskentelyn aloittamista tuutoreiden kanssa sovittiin, että he reflektoisivat omaa työtään pohtimalla työskentelyn eri vaiheissa saamiaan kokemuksiaan ja oivalluksiaan oppimispäiväkirjoissaan. Tällainen oppimispäiväkirjatyöskentely osoittautui kuitenkin mahdolltomaksi ajan putteen takia. Myös tuutorointitilaisuudet suunniteltiin kiireellä. Tuutoreiden kiire ilmenee seuraavista keskusteluotteista:

1. ote

*Tuutor:* "Mää tuota kirjoitan tänne kommenttivihkoon (*tarkoittaa oppimis-päiväkirjaa*) näistä, mutta mulla aina käy niinku mulle käy joka päivä, että mulla loppuu aika kesken."

*Yliopistonopettaja:* "Mmm. Joo, mutta mää aattelinkin, että se voisi olla yhteenvedoita siihen... missä se muuten se minun vihko on... tässä! Että säästetään niinko lukijaa. Minusta ois kiva, että jos teillä on jotakin kirjoitettu onko teillä kirjoitettuna?"

*Tuutor:* "Oon mää jotain kirjoittanu, mutta mitään niinkö ... mun kans täytyy sanoa, että anteeksi vaan, mutta mulla ei oo aikaa, että mulla se keskiviikkopäivä on, mää oon seittämän tuntia opetan koululla, suoraan lähen koululta ja tuun sitten... minä en niinkö... Itku tulee sitte siinä... Mutta mää haluan kirjoittaa, mää tuota niin, mää yritän kuitenkin tässä joku päivä kirjoittaa tän."

2. ote

*Tuutor 1:* "Mullon aina niin huono omatunto, aina tuntuu siltä, että ei oo tota antanu... no ei ny aina ... aina pystys niinku... tuntus että ois voinu suunnitella paremmin tai tehdä paremmin, jos tämä ois päätyö, niin siihen riittäis aikaa, mutta ku tämä on sivutyö, vielä lasten ohella, niin kyllä se melekein niin on, että ... että tota edellisenä iltana orientoituu miettimään, että ... mitä sitte, että toki voisi jos aattelee omaa työntekua niin... pano ... mää tykkään, että mitä sille voisi tehdä, niin panostaa enemmän aikaa..."

*Tuutor 2:* "Mutta eikö siitä käytetystä ajasta tietysti täytyy tulla kohtuullinen korvaus, pitäisi tulla kohtuullinen korvaus, että se varmaan kans mietityttää sit kaikkia."

*Tuutor 3:* "Eiks se tavoite nyt kuitenkin ois, että siitä tulee approbatureita."

*Tuutor 2:* "Mun mielestä hyviä approbatureita tulee tänä päivänä kasvatustieteessä."

*Tuutor 3:* "Että jos me aletaan pähkäileän noitten kanssa, niin mehän massennutaan aivan..."

(Otteita keskustelusta tuutorpalaverissa 3.12.1998)

Edellä kuvatuista keskusteluotteista jälkimmäisessä käy ilmi, että tuutorit arvioivat saamansa palkkion työstään liian pieneksi niihin vaatimuksiin nähden, joita tuutorointiin kohdistetaan. Tämä käy ilmi myös seuraavasta puheenvuorosta, jossa tuutor odottaa myös yliopistonopettajien panosta tuutorohjausmateriaalin tuottamisessa ja kehittämisessä:

"Kyllä pitää olla jotaki kättä pitenpää, koska tuota niin ei oo vakinaisia, päätoimisia tuutoreita, joilla on aikaa miettiä ja haalia materiaalia ja kehittää sitä...että tuota niin, nää kun on iltahommia kerran, niin siinä mielessä hyvä, että on jotaki, että aina pitää olla niinkö tavallaan semmoseks virikkeeks tai motiiviks pitää olla jotaki ja ihan hyvä, että on nyt ollu edes näitä videoita, mää oon niinkö kattonu ne pätkät mitä me katoaan." (Tuutorin puheenvuoro tuutorpalaverissa 3.12.1998)

## Työn ulkoinen säätely ja kontrolli

Tuutorit vaikuttivat koko tutkimusprosessin ajan oman ohjaustyönsä sisältöön ja suuntasivat sen kehittämistä. Tästä huolimatta *ulkoapäin tulevat muutosvaatimukset ohjasivat toimintaa jatkuvasti*. Tuutorit pitivät henkilökohtaista haluaan tai henkisiä resurssejaan sitoutua toiminnan kehittämiseen itsestäänselvyytenä. Tämä tuli esille eräässä tuutorpalaverissa:

*Tuutorpalaverin tiimoilta:*

Olemmeko ankkurissa seisojia, ajelehtijoita vai purjehtijoita? Kysyimme jälleen ja näin kysyimme jo viime syksynä. Katja otti esille sen, että kyllä kai ihmisen pitää saada seistä välillä ankkurissakin. Tämä kommentti tuo hyvin esille tuutor työn raskauden: aina ei jaksata työpäivän päätyttyä olla parhaimmillaan, ja että on aikoja, jolloin ei jaksata ajatella kehittämistä.

Kerroin, miksi olisi hyvä miettiä tuutoroinnin kehittämistä: Koko Keski-Pohjanmaalla syksyllä 1998 aloittaneista opiskelijoista vain reilut 30 oli saanut appron valmiiksi, mutta suurin osa oli maksanut opintomaksun. Kehittämisen tarpeen suhteen tunnuttiin olevan yksimielisiä. Nyt oli sellainen fiilis, että tuutorit jaksavat ajatella kehittämistä ja niin ilta tuottikin tulosta!!!

Todettiin vielä, että tavoite olisi kai päästä purjehtijaksi. Osa tuutoreista nyökkäili tähän. Keskustelimme edellisen mielikuvatyöskentelyn avulla ajelehtijoista. Nostin esille sen, ovatko termit tiimiopetus ja tiimit päivän muotisanoja, jotka olemme iskeneet omaan keskusteluun mukaan ilman että niiden soveltuvuutta olisi pohdittu. Tuutorit olivat selkeitä ajatuksissaan. Vaikka ideointia tuli, tietty realismi oli keskustelussa mukana. Ehkäpä tähän vaikutti suunnittelun ajankohta. Todellinen tuutorointi on alkamassa parin viikon kuluttua.

Kävin yhteenvedonomaaisesti läpi viime vuonna kehiteltyjä ajatuksia, palautteita ja kokemuksia. Tämä herätti paljon keskustelua ja linjasi tulevaa tuutorointiakin. (Ote tutkimuspäiväkirjasta 25.8.1998)

Tuutoreiden suhtautuminen kehittämisajatuksiin heijasti inhimillistä realismia: toisaalta tuutorit myönsivät kehittämistarpeen ja toisaalta he halusivat nostaa esille tuutoroinnin kehittämisen rajallisuutta oman itsensä jaksamisen kysymyksenä. Esimerkkinä olevassa palaveritilanteessa tieto opiskelijoiden suoritus tilanteesta aiheutti kehittämisen painetta.

Tuutoroinnin kehittämistyötä säädeltiin sen alkuvaiheesta lähtien ulkoapäin. Tätä säätelyä toteuttivat erityisesti yliopistonopettajat tavoitteenasettelullaan sekä yliopisto tutkintovaatimuksillaan. Ulkoapäin tulevan säätelyn seurauksena tuutoreiden toiminta oli kontrolloitua. Vaikka tuutorit osallistuivat työskentelyprosessin arviointiin ja saivat aikaisempaa enemmän vastuuta opintojakson sisällöllisestä rakentamisesta, yliopistonopettaja oli vastuussa opintojakson lopullisesta suorituksesta ja velvollinen kontrolloimaan tuutorryhmien työskentelyä. Tämä asetelma näkyi tuutoreiden toiminnassa siten, että tuutorit olivat epävarmoja siitä, oliko heidän työskentelynsä linjassa opinnoille asetettujen tavoitteiden kanssa. Tuutorithan eivät osallistuneet siihen keskusteluun, jota yliopistonopettajat kävivät opintojen tavoitteista, toteutuksesta ja arvioinnista. Tuutoreiden kanssa yhteistyötä tekevä yliopistonopettaja

toi terveiset opinnoissa tehdyistä linjauksista. Oli luonnollista, että tuutorit arvioivat työskentelyprosessia varovaisesti ja hakivat uuden työskentelymallin kokeiluvaiheessa yliopistonopettajalta hyväksyntää omalle toiminnalleen. Tästä kertovat seuraavat keskusteluotteet:

1. ote

*Tuutor:* "...mutta tää on nyt kokeilua, että mää toivon, että jonkun veran annetaan sitten myös anteeks, että kun en minäkään tiiä, mikä on se lopputulos ja minkälainen sen pitäis olla."

*Yliopistonopettaja:* "Sehän on nimenomaan tarkoitus, että kukaan ei tiedä sitä lopputulosta."

*Tuutor:* "Niin, mutta et niinkö siinä vaiheessa, kun se näyttää olevan jo loppusuoralla, niin me ei vieläkään, mää en vieläkään tiiä, että vastako se nyt niitä tavoitteita, että ollaanko me varmasti päästy niihin tavoitteisiin."

2. ote

*Yliopistonopettaja:* "Mitenkä jos tosiaan aattelee...no Leena, sinä kerroit just siitä omasta tuutorointihistoriasta ja just, että mihin suuntaa tämä nyt on menossa, niin entäs muut sitte? Just ko nyt on...eikös tämä vähä erilainen työskentelytapa oo verrattuna siihen, mitä se on ollu? Että onko se...minkälainen kokemus teille muilla nyt sitte on? Onko se menosa parempaan vaiko huonompaan suuntaan?"

*Tuutor 1:* "No, mullahan oli eilen illalla viimeks tämä porukka kasasa ja se oli toisiks viiminen kerta sitte ennenkö heillä olis tämä viiminen kokoontuminen tämän kehitys, oppiminen ja opetus -jakson tiimoilta ja sitte aina kauhea ahdistus on välillä siellä mulla itselläni..."

*Tuutor 2:* "Mulla on ihan sama."

*Tuutor 3:* "Joo."

*Tuutor 1:* "...ja on niillä varmaan niillä opiskelijoillaki. Niitä kysymyksiä on paljo ja sitte mua lohdutti niin hirveesti, kun mää sanoin, että ollaanko me nyt opittu ja me joka kerta katotaan nämä jakson tavoitteet, että me varmasti pysytään niissä tavoitteissa ja vastataan niihin ja sitte yks sano, että hän nyt oikein katto niitä yksilötehtävän kysymyksiä, niin hän nyt osais vastata niihin kaikkiin jotaki. Elikkä kuitenkin ne peruskäsitteet ne on oppinu just, kun ne on joutunu hakeen sitä tietoa niin paljo. Et se oli niinkö, et se ahdistus niinku, et kyllä ne nyt varmasti osaa."  
(Otteita keskustelusta tuutorpalaverissa 3.12.1998)

Tuutorit pitivät yliopistonopettajan osallistumista työskentelyyn tarpeellisenä. Yliopistonopettaja linjasi tuutoreiden toimintaa ja ylläpiti tuutoreiden itsearviointia tavoitteiden mukaisesta toiminnasta. Tuutorit itse ilmaisivat asian seuraavasti:

*Tuutor 1:* "Mun mielestä se on kuitenkin ollu aina hyvä ku yliopistonopettaja on tässä, että muistaa ne tavoitteet, mitkä ne on ja jakson tavoitteet ja sitten, että siitä ei tuu liian psykologista ko on joku esimerkiksi motivoa-

tio, niitä kiinnostaa, että sitä ei katota psykologian näkökulmasta, vaan että mitä se merkitsee kasvatustieteen ja oppimiseen ja tämän näkökulmasta...”

*Tuutor 2: ”Niin että missä mun pitää pysyä!”*  
(Ote keskustelusta tuutorpalaverissa 3.12.1998)

Patrikaisen mukaan (1997, 18) opettaja joutuu korostuneesti välineelliseen asemaan, mikäli opetusta ohjataan opettajan ulkopuolelta kovin yksityiskohdaisesti. Tämä näkemys puhuu pedagogisen ajattelun vapauden puolesta. Tuutorin roolin pohtiminen on laaja pedagoginen kysymys siitä, miten opetussuunnitelmaa sekä opetus- ja oppimiskulttuuria kehitetään avoimen yliopistossa. On myös tärkeätä kysyä, miten tuutorit pääsevät osallisiksi eläviin dialogisiin oppimisprosesseihin. Esimerkiksi Huttunen (1999, 38) pitää dialogisia oppimistilanteita yliopiston vahvuutena. On huomioitava, että tuutorit toimivat työssään usein kovin yksin. Heiltä puuttuu se omaa pedagogista ajattelua ja asiantuntijuutta kehittävä yhteisö, jossa yliopistonopettajat avoimessa yliopistossa ja tutkijat tiedeyhteisössä toimivat.

## 9 TUUTOROINNIN LUONNETTA JA ROOLIA RAKENTAVAT KONTEKSTIT

### 9.1 Aluksi

Tässä luvussa saatuja tutkimustuloksia kootaan korkeammalla abstraktio-  
tasolla (ks. Honkonen & Karila 1995, 137–138). Kyse on grounded theory -lä-  
hestymistavan mukaisesta analyttisestä kertomuksesta, joka kuvaa aineis-  
tosta nousevien ydinteemojen pohjalta sitä, mihin jatkossa olisi keskityttävä  
selvitettäessä avoimen yliopiston tuutoroinnin luonnetta ja roolia sekä toi-  
minnan ehtoja.

Kontekstuaalisilla tekijöillä on todettu olevan suuri vaikutus oppimiseen  
(Tessmer & Richey 1997; Van Oers 1998). Kontekstin merkitystä oppimiselle  
on pohdittu erityisesti virtuaalisia oppimisympäristöjä koskevissa tutkimuk-  
sissa. Korhonen (2003, 204) korostaa, että etäopiskelussa vaikuttavat tietyt so-  
siaaliset ja kulttuuriset tekijät, jotka heijastuvat opiskelijoiden toimintaan ja  
oppimisprosessiin näihin tekijöihin sisältyvinä merkityksenantoina. Van Oers  
(1998, 476–481) puolestaan jäsentää kolme erilaista oppimiseen vaikuttavaa  
kontekstia: kognitiivinen rakenne mentaalisenä kontekstina, oppimistilanne  
sosiaalisena kontekstina sekä toiminta kontekstina. Tämän lisäksi tutkijat kir-  
joittavat myös oppimisen historiallisesta ja fyysisestä kontekstista sekä informa-  
aaleista ja non-formaaleista yhteyksistä (Kauppi 1996; Järvinen & Poikela  
2001; Säljö 2001, 136–138). Myös tässä tutkimuksessa aineiston analyysissä  
korostui, että *toiminta eri kontekstien vaikutuspiirissä ohjaa toiminnan tavoitteen-  
asettelua ja itse toimintaa*.

Kasvatustieteen perusopinnoissa sekä *avoin yliopisto* että *yliopisto* muodos-  
tivat sekä opiskelijoille että tuutoreille yhteisen *toimintakontekstin*. Siksi on  
tärkeää tarkastella tutkimustulosten suhdetta näihin konteksteihin ja pohtia,  
minkälaista suhdetta yliopistoon ja avoimeen yliopistoon tutkimuksen koh-  
teena ollut toiminta heijasti. Yhteisenä toimintakontekstina toimi näin muo-  
doin myös *tuutorryhmä*, johon tuutor ja opiskelijat olivat *sekä mentaalisisessa tie-  
donrakentamisen että sosiaalisessa suhteessa*. Tuutorryhmässä toimimisen kautta  
opiskelijoille rakentui käsitys tieteellisestä tiedosta ja oppimisesta sekä yh-  
dessä oppimisen merkityksestä. Miten tuutorointi on ymmärrettävissä edellä  
kuvatuista konteksteista käsin?



## 9.2 Avoin yliopisto toimintaympäristönä

Monimuoto-opiskelun taustalla on humanistiseen ja kognitiiviseen oppimisenäkemyksiin perustuvia ihanteita, jotka korostavat oppijan omaa aktiivisuutta ja itseohjautuvuutta, vahvaa luonnollista oppimispotentiaalia, sisäsyntyistä motivaatiota oppia, kokemusten merkitystä oppimisessa sekä tuutorivaa ohjausta (ks. Koro, Lehtinen & Nieminen 1990). Nämä ihanteet ovat ohjanneet kasvatustieteen perusopintojen opetuksen suunnittelua ja organisointia sekä pedagogisia käytäntöjä. Monimuoto-opiskeluna toteutetut opinnot on suunniteltu joustaviksi, mahdollisimman monen opiskelijan elämäntilanteen tavoittaviksi etäopiskelupaketeiksi, joissa opiskelua ohjaavat etukäteen strukturoidut oppimistehtävät. Keskeistä tässä opiskelutavassa on opiskelijan työskentely oppimistehtävien parissa ja yliopistonopettajan antama palaute oppimistehtävistä. *Tuutorointi* on nähty tässä prosessissa *opiskelijoiden tukipalveluna*, jota opiskelija voi hyödyntää tarpeen mukaan. Tuutorointi on ollut *opiskelijalle vapaaehtoista*. Tuutorin tehtävänä on ollut kannustaa, motivoida, tukea, neuvoa sekä opettaa sisältöjä ja opiskelutaitoja. Tuutorointi on rajattu näin oppiaineen opiskelua koskeviin sisältö- ja opiskeluteknisiin kysymyksiin. Tuutorointia on toisaalta kuvattu myös laajempänä ohjaustehtävänä, joka sisältää edellisten lisäksi markkinointia, opintoneuvontaa ja opintojen jatko-suunnittelua sekä opiskelijan henkilökohtaista kasvua tukevaa toimintaa (Lehtinen & Jokinen 1996, 50–122). *Tuutoroinnin tehtävää monimuoto-opiskelun ohjauksessa ei ole määritelty selkeästi*. Tämä tuli esille kokoneiden tuutoreiden kommentteista, joissa he arvioivat tuutoroinnin tehtävän muotoutumista historiallisesta perspektiivistä.

Avoimen yliopiston toiminta kertoo eräänlaisesta yliopiston avautumisen muodosta, joka mahdollistaa osallistumisen akateemiseen koulutukseen ilman opinto-oikeutta yliopistossa. Avoimen yliopiston toiminnan keskeisenä periaatteena on avoimuus, jonka avulla voidaan ymmärtää avoimen yliopiston toimintamuotoja. Avoin yliopisto on avoin ajan ja paikan suhteen, avoin opetukselle ja oppimiselle, avoin koulutukseen pääsulle ja avoin tavoitteille. Näitä periaatteita kunnioittaen avoimessa yliopistossa on kehitetty monimuotoisia opiskeluratkaisuja. (Parjanen 1997.) Jyväskylän yliopiston avoimen yliopiston opetuksessa avoimuuden tehtävän toteuttaminen on johtanut etäopiskeluun perustuvien opiskelukäytänteiden kehittämiseen. Tämä on merkinnyt opiskelun yksinäistymistä. Strukturoiduilla oppimistehtävillä on taattu yhdenmukaiset toimintatavat, mutta toisaalta ne ovat rajanneet opiskelijan omia oppimisintressejä ja tiedonhakua.

Avoimen yliopiston tehtävä osana yliopistoa on toteuttaa ja kehittää yliopiston korkeinta opetusta. Tämän tehtävän toteuttamisen tulee kytkeytyä yleisempään keskusteluun yliopiston tehtävistä ja tieteenalan opetuksen tavoitteista. Yliopistopedagogiikkaa koskevissa keskusteluissa ja oppimistutkimuksissa on voimakkaasti nostettu esiin myös dialogin ja yhteisöllisen oppimisen merkitys. Itseohjautuvan paradigman aikana on alettu kirjoittaa

opetuksen ohenemisesta aikuiskoulutuksessa (Pasanen 2001). Kehittämisprosessin alkuvaiheessa kerätyssä opiskelijapalautteessa opiskelijat toivoivat sekä oppimistehtävien että yhteistoiminnallisten opiskelumuotojen kehittämistä. Tutkimuksen kohteena ollut *tuutorryhmätyöskentely vastasi* sekä *opiskelijoiden kokemaa tarvetta että yleistä opetuksen kehittämisen suuntaa*. Uuden työskentelytavan lähestymistapa oppimiseen oli selvästi erilainen kuin perinteisessä strukturoituihin oppimistehtäviin perustuvassa työskentelyssä. Uusi työskentelytapa antoi mahdollisuuden tavoitella sellaista tiedon konstruointi- ja oppimisprosessia, jota tutkimuksen alkuvaiheessa lähdettiin hahmottelemaan sekä teoreettisella että käytännöllisellä tasolla. Uuden työskentelymallin myötä myös *tuutorin tehtävä* muuttui *aikaisempaa mielekkäämmäksi*.

Toteutetulla työskentelyllä nähtiin niin oppimisen kuin tuutoroinninkin kannalta ansioita, joiden merkitystä olisi tärkeä pohtia ja tutkia laajemmin avoimen yliopiston monimuoto-opiskelun kannalta. Nykyistä opintojen toteutustapaa tulisi arvioida erityisesti seuraavista näkökulmista: Missä määrin valmiiksi strukturoiduilla oppimistehtävillä ja lopputuotokseen kohdistuvalla palautteenannolla voidaan edistää sellaista tiedonmuodostusta, joka on ominaista yliopisto-opiskelulle? Miten sosiaalinen vuorovaikutus kytkeytyy osaksi oppimisprosessia ja minkälaiset puitteet tuutorilla on tässä toimia? Opetuksen kehittämistarpeiden yhteensovittaminen nykyisen opintojen toteutustavan kanssa nosti esille ongelmia ja haasteita, joita tuutor työssään kohtaa. Tutkimus osoitti, että *resurssien niukkuus* ja *työn ulkoinen kontrolli* olivat *ristiriidassa* niiden odotusten kanssa, joita tuutoreihin *oman työnsä aktiivisina kehittäjinä* kohdistui. Avoimen yliopiston toiminta ei myöskään lähtökohdiltaan tukenut yhteisöllisyyteen perustuvaa oppimista, vaan jo sitoutuminen yhteistoimintaan sinällään aiheutti ongelmia yksilöllistä työskentelyä korostavissa opinnoissa.

### 9.3 Sosiaalistuminen tieteenalaan

Monille opiskelijoille avoimen yliopiston opinnot ovat ensimmäinen yliopistollinen arvosana, jolloin sosiaalistuminen tieteenalaan käynnistyy juuri avoimessa yliopistossa. Tässä sosiaalistumisprosessissa tuutor toimii nykyisessä monimuoto-opiskelussa ensimmäisenä ja siksi tärkeänä mallina. (ks. Ylijoki 1998.) Ohjauksella on alussa ratkaiseva rooli sen kannalta, miten oppija ymmärtää opetussuunnitelmaan kirjattuja oppimistavoitteita ja millä tavalla hän suuntaa ajatteluaan ja toimintaansa näitä tavoitteita kohti. Tuutorin asiantuntemus ilmenee yliopiston näkökulmasta siinä, miten tuutor kykenee ohjaustilanteissaan luomaan kriittistä ajattelua kehittävää oppimis- ja keskustelukulttuuria.

Järvelä, Saarenkunnas ja Salovaara (2003) korostavat erityisesti uusien opiskelijoiden osallistumista vuorovaikutukseen, jossa voi pohtia oman tieteenalan keskeisiä kysymyksiä ja oppia sille tyypillisiä toimintakäytänteitä

ja kieltä. Kasvatustieteen perusopinnoissa tuutorryhmä toimii opiskelijoiden kasvokkaisen keskustelun mahdollistavana foorumina. Tuutor joutuu ryhmää ohjatessaan kuitenkin haasteellisen tehtävän eteen. Tutkimus osoitti, että *tuutor on opiskelijoiden käsitysten ja yliopistollisuuden tulkki ja onnistuminen tässä tehtävässä edellyttää hyvää tieteenalan perusteiden ja sisältöjen asiantuntemusta*. Northedge (2003, 170–171) tähdentää opettajan tärkeää roolia sisällön asiantuntijana ja opiskelijan oppimisprosessin ohjaajana tuutoriaalisissa keskusteluissa. Hänen mukaansa asiantuntijaroolin puuttuminen johtaa heikkoon ja kohdentumattomaan opetukseen. Opettajan tehtävänä on luoda opiskelijoiden välille intersubjektiivisuutta, johdatella opiskelijat tutusta arkipäivän keskustelusta akateemiseen keskusteluun sekä auttaa opiskelijoita löytämään käsiteltäville asioille merkityksiä. (emt., 171–179.)

Kasvatustieteen tuutorointi mielletään usein dialogiseksi tapahtumaksi samalla korostaen tuutorin roolia taustahahmona tai tasavertaisena oppijana toisten oppijoiden rinnalla. On luontevaa ajatella myös niin, että dialogiopeutuksen tuottama yhteinen ymmärrys edellyttää yhteistä kieltä ja käsitteistöä. Vastuu yhteisen kielen löytämisestä ja käsitteistön ymmärtämisestä on kuitenkin tuutorilla, sillä hän ohjaa tuutorryhmässä käytäviä keskusteluja. Tutkimus osoitti, että *yhteisen ymmärryksen löytäminen opiskelijoiden välille oli joskus jopa mahdotonta*. Olennaista oppimisen kannalta olisikin tunnistaa, miten oppimistilanteessa olevien ihmisten käsitykset asioista kohtaavat toisensa ja milloin keskustelussa on saavutettu se ymmärtämisen taso, joka täyttää myös opinnoille asetetut tavoitteet. Tuutor tarvitsee sisällöllisen asiantuntemuksen lisäksi näin myös hyvää *pedagogista asiantuntemusta*.

## 9.4 Tuutorryhmä yksilöllisten, sosiaalisten ja tiedollisten kontekstien näyttämönä

Tutkimuksen teoreettista orientaatiota käsittelevässä luvussa (luku 3.2.1) kuvattiin kasvatustieteellisen tiedon ymmärtämistä koskevia edellytyksiä. Oppimisen tavoitteina pidettiin tiedon omakohtaista ymmärtämistä ja teoreettisen tiedon soveltamista. Lisäksi konstruktivistis-pragmatistinen lähtökohta korosti tutkivaa ja uutta tietoa rakentavaa toimintaa sekä tiedon sosiaalista muodostumista. Näitä käsityksiä tiedon ja oppimisen luonteesta voidaan pitää Van Oersin (1998) tavoin mentaalisenä kontekstina, joka määrittää opiskelun luonnetta ja luo tiettyjä odotuksia opiskelijan ja tuutorin toiminnalle.

Arvioitaessa tuutorryhmätyöskentelyä ja yksilöllisiä oppimisprosesseja tutkimuksen teoreettisen orientaation näkökulmasta *tutkimuksessa nousi esille opiskelijoiden varsin erilaiset opiskeluorientaatiot*. Toisaalta opiskelijoiden pohdinnoista ja arvioinneista löytyi tarina, joka kuvasi mallikasta ja onnistunutta oppimisprosessia, toisaalta aineiston analyysi nosti esiin pinnallista suhdetta tietoon, oppimiseen ja opiskeluun. Tämä ilmeni eritoten siinä, miten tutkiva

ja refleктоiva ote sekä sosiaalinen vuorovaikutus tuutorryhmässä näkyivät opiskelijan toiminnassa.

Oppimista kuvaavassa *mallikkaassa tarinassa* opiskelua motivoi henkilökohtaisten kokemusten ja intressien kytkeytyminen uuden oppimiseen. Oppimispäiväkirja toimi opiskelijan omaa ajattelua edistävänä reflektion välineenä. Sen kirjoittaminen oli aktiivista, tyyliltään kyselevää, ihmettelevää ja pohtivaa. Opiskelija haki kirjoittamisellaan aktiivisesti uutta ymmärrystä käyden keskustelua omien käsitystensä, lukemansa ja tuutorryhmässä käymien keskustelujen kanssa. Oppimispäiväkirjasta välittyi opiskelijan kriittisyys ja vastuu omasta oppimisesta. Tuutorryhmässä käydyillä keskusteluilla oli tärkeä merkitys oppimisen kannalta. Ne auttoivat ymmärtämään ilmiötä syvällisemmin ja jäsensivät omaa tapaa tarkastella asioita. *Pinnallisesta suhteesta* oppimiseen puolestaan kertoi sellainen opiskelijan oppimispäiväkirja, jota voidaan luonnehtia työskentelyn jälkeen kirjoitetuksi itsearvioinniksi tai joka oli tyyliltään tilanteita, keskustelua tai luettua referoiva. Koetut teoreettisen tiedon hyödyntämisen ongelmat ilmenivät teorian tiedon välttelyä tai väheksymisenä tai teoreettista tietoa tarkasteltiin ulkokohtaisesti tietona sinänsä. Opiskelijan suhtautuminen ryhmän toimintaan heijasti välineellisen hyödyn tavoittelua. Pinnallisuudesta kertoi myös teoreettisen tiedon yksinkertaistuminen tai yleistyminen.

*Tutkimuksen mukaan tuutorryhmä muodosti tärkeän oppimisen sosiaalisen kontekstin.* Tulokset osoittivat, että tuutorryhmällä oli tärkeä merkitys niin opiskelun sujumisen kuin oppimisenkin kannalta. Tuutorryhmän toiminta ei ollut kuitenkaan mutkatonta, vaan ryhmän työskentelyyn sisältyi erilaisia dilemmoja, jotka aiheutuivat opiskelijoiden heterogeenisyydestä: opiskelijoiden erilaisista elämän- ja oppimisen konteksteista, erilaisista lähtökohdistä käsitteelliselle ymmärtämiselle, persoonallisista eroista toimia ryhmässä sekä ikäeroista. Tätä ilmiötä olen pohtinut luvussa 7. Heterogeenisuus antoi tuutorryhmälle oman erityispiirteensä toimintakontekstina. Se säätelöi ryhmän ja siten myös siinä toimivien yksilöiden toimintaa. *Erilaisten dilemmojen ja ryhmän jatkuvan muutostilan vuoksi yhdessä oppiminen oli välillä näennäistä tai jännitteistä.* Toisaalta voidaan myös kysyä, missä määrin tuloksissa esiin nousseet välineellinen suhtautuminen opiskeluun sekä näennäisryhmätoiminta ilmentävät yliopiston ja avoimen yliopiston opiskelukulttuuria. Repo-Kaarennon ja Levanderin (2003, 146) sekä Wagerin (2003, 429–441) mukaan yliopiston toimintaa ja siten myös opiskelua sävyttää voimakas kilpailu, mikä estää mielekästä ja aitoa dialogista oppimista. Erityisesti avoimen yliopiston toiminnassa tämä näkyy toiminnan tulostavoitteisuutena. Lisäksi Piesanen (1999, 2003) osoittaa tutkimuksissaan, että avoin yliopisto toimii nykyisin selkeämmin myös välineenä korkeakoulututkimuksen saamiseksi.

## 9.5 Lopuksi

Tutkimuksessa sekä opiskelijoiden että tuutoreiden kirjallinen ja suullinen ”puhe” auttoivat rakentamaan käsitystä niistä konteksteista, joissa opiskelija ja tuutor toimivat. Samalla se myös auttoi määrittelemään tuutoroinnin luonnetta ja roolia avoimessa yliopistossa. Oli yllättävää, että tuutoroinnin määrittelyyn yleisessä keskustelussa usein liitetty ohjauksellinen ote (esim. opintoneuvonta) ei missään vaiheessa noussut esille opiskelijoiden tai tuutoreiden pohdintoissa ja puheenvuoroissa. Ohjaus nähtiin *oppimis- ja ryhmäprosessin pedagogisena edistämisenä, jolloin tuutorin rooli lähenee yliopistonopettajan roolia* ja yleisemmin *opettajuuden kysymyksiä*. On kuitenkin tärkeätä pohtia, missä määrin ohjauksellista otetta tulisi sisällyttää avoimessa yliopistossa toteutettavaan tuutorointiin. Toisaalta ”puhe” tuutoroinnista opettajuuden kysymyksenä osoitti, että tuutorin roolia tulisi arvioida nykyistä tarkemmin. Lisäksi tuutoreiden ammatillista kehittymistä tulisi tukea ja tuutoreiden kanssa tehtävää yhteistyötä avoimessa yliopistossa kehittää. On myös tarpeen kysyä, *missä määrin tuutorit tunnustetaan opetusresurssiksi ja osaksi avoimen yliopiston opettajayhteisöä*.

Tuutorin tehtävä on monitahoinen. Tuutor joutuu toimimaan eri toimintakonteksteista käsin ja on tästä syystä erilaisten *keskenään ristiriidassa olevien odotusten ristitulella*. Tehtävässä onnistuminen on vaikeaa. Tuutor on ikään kuin erilaisten näkemysten, tahojen ja tekstien tulkitsija tai välittäjä. Mitä tämä tarkoittaa? Erilaiset toimintakontekstit määrittävät tuutoroinnin tavoitteita ja tehtäviä, toisaalta itse toiminta eri toimintakontekstien vaikutuspiirissä rakentaa uusia tavoitteita ja määrittää tuutoroinnin todellista luonnetta. *Toiminnan ja tavoitteiden suhdetta tulisi tarkastella kumpaankin suuntaan*. Olemme taipuvaisia ajattelemaan, että tuutorointi tapahtuu ja sen tuleekin tapahtua yliopisto-opinnoille asetettujen tavoitteiden suunnassa. Opiskelijoiden oppimisprosessin ohjaus useissa erilaisissa toimintakonteksteissa on yliopisto-opetuksen tavoitteiden kannalta haasteellisempaa kuin toiminta yksinomaan yliopiston toimintakonteksteissa. Olisikin tärkeätä, että *toimintakontekstin toimintaa ohjaavaa vaikutusta pohdittaisiin analyttisesti avoimessa yliopistossa*. Tuutoreille tulisi järjestää mahdollisuus reflektoida työtään yhdessä muiden tuutoreiden ja avoimen yliopiston yliopistonopettajien kanssa sekä auttaa heitä pääsemään osallisiksi yliopiston dialogisesta oppimisyhteisöstä.

## 10 KOHTI TUUTORKOULUTUKSEN KEHITTÄMISTÄ

### 10.1 Edellytysten luominen tuutorkoulutuksen kehittämiseksi

Ryhdyin laatimaan Jyväskylän yliopiston avoimen yliopiston tuutorkoulutuksen kehittämissuunnitelmaa keväällä 2002. Aloitin tämän tehtävän siinä vaiheessa, kun tuutorkoulutuksen kehittäminen oli päätetty kirjata yhdeksi kehittämishankkeeksi Jyväskylän yliopiston avoimen yliopiston toiminta- ja taloussuunnitelmaan. Siihenastinen tuutorkoulutus oli todettu riittämättömäksi avointen yliopistojen toteuttamassa valtakunnallisessa itse- ja vertaisarvioinnissa. Myös oman tuutoroinnin tutkimus- ja kehittämishankkeen ensimmäisen intervention tulokset olivat saatavilla ja niiden pohjalta tuutorkoulutuksen sisällöllinen kehittäminen osoittautui tarpeelliseksi. Olikin luontevaa, että minä tuutoroinnin tutkijana ryhdyin tuota kehittämissuunnitelmaa laatimaan. Tämä oli myös luonteva jatko toimintatutkimukselleni.

Tuutorkoulutuksen kehittämistarpeet ilmenivät seuraavilla tavolla: Ensimmäisen avointen yliopistojen valtakunnallisessa itse- ja vertaisarvioinnissa todettiin, että Jyväskylän yliopiston avoimessa yliopistossa tulisi kehittää pitkäkestoisempaa tuutorkoulutusta, joka tukisi tuutoreiden ammatillista kehittymistä ja vastaisi tietoisemmin tuutoreiden tarpeisiin. Tässä vaiheessa oli välttämätöntä myös tehdä ero tuutoreiden koulutuksellisten tarpeiden ja heidän kanssaan tehtävän yhteistyön välille. Jo perinteeksi muodostuneille tuutorkoulutuspäiville oli muotoutunut moninaisia tavoitteita vuosien mitaan, kuten avoimen yliopiston toimintaa koskevia informatiivisia tavoitteita sekä koulutuksellisia, yhteistyötä ja opetuksen suunnittelua edistäviä tavoitteita. Tästä syystä koulutuspäivien koulutuksellinen sisältö oli jäänyt suppeaksi. Toiseksi tuutoroinnin tutkimus osoitti, että tuutorin tehtävää ja roolia avoimen yliopiston opetuksessa tulisi arvioida ja päivittää. Lisäksi tuutoreille tulisi järjestää mahdollisuuksia oman työn kriittiseen arviointiin ja sen kehittämiseen erityisesti yliopisto-opintojen ohjauksen näkökulmasta.

## **Keskustelua, pohdintaa ja arviointia**

Kevään 2002 aikana käynnistettiin avoimessa yliopistossa keskustelun siitä, millaisena tuutorin rooli nykyisin nähdään eri oppiaineissa ja millaisia tarpeita tuutorkoulutuksen kehittämiseksi arvioidaan olevan. Keskustelujen avulla pystyin ensimmäisen kerran testaamaan, missä määrin tutkimukseni ensimmäisen intervention tulokset pätevät muiden oppiaineiden kuin kasvatustieteen tuutoroinnissa. Keskustelua käynnistettiin liitteessä 5 olevan pohdintatehtävän avulla ja se organisoitiin Jyväskylän yliopiston avoimessa yliopistossa ja Chydenius-instituutissa toimineiden kolmen työryhmän kautta. Ensimmäinen työryhmä edusti eri oppiaineiden yliopistonopettajia ja tuutoreina toimivia opettajia Jyväskylän yliopiston avoimessa yliopistossa. Toinen työryhmä koostui Jyväskylän yliopiston avoimen yliopiston suunnittelijoista, jotka organisoivat monimuoto-opetusta ja tekivät yhteistyötä yhteistyöoppilaitosten kanssa. Kolmas työryhmä toimi Chydenius-instituutissa ja se koostui avoimen yliopiston suunnittelijoista, yliopistonopettajista ja tuutoreista sekä edusti samalla yhteistyöoppilaitoksen näkökulmaa emoyliopistosta fyysisesti kaukana sijaitsevana toimipaikkana.

Työryhmissä käydyissä keskusteluissa nousi esille keskeisenä asiana tuutorin roolin moni-ilmeisyys, joka syntyy kunkin oppiaineen, opintojen toteutustavan ja eri toimintakontekstien yhteisvaikutuksesta. Tuutoroinnin toteuttamisessa nähtiin tärkeänä tuutoroitavan oppiaineen ilmiökentän tunteminen ja tuutorin toimintakontekstin hahmottaminen. Myös tuutorin asema avoimessa yliopistossa herätti keskustelua. Toisaalta korostettiin tuutorin tärkeää roolia monimuoto-opiskelun ohjaajana, toisaalta kuitenkin todettiin, että yhteistyöoppilaitosten tuutoreiden kanssa tehtävä yhteistyö on suhteellisen niukkaa. Tuutorit ikään kuin unohtuvat toimiessaan fyysisesti kaukana. Koulutuksen suunnittelun lähtökohtana korostettiin tuutoreiden työn puitteiden ja osallistumismahdollisuuksien huomioonottamista. Tämä tarkoitti sisällöllisen määrittelyn lisäksi myös koulutuksen laajuuden, ajoituksen ja organisoinnin huolellista pohtimista.

Työryhmissä käydyissä keskusteluissa esiin nousseet näkökulmat tukivat myös monelta osin tuutoroinnin tutkimustuloksia ja vahvistivat tuutorkoulutuksen kehittämistarvetta. Keskeisiä kysymyksiä, joita tutkijana pohdin koulutusta suunnitellessani, olivat: miten tuutor mieltää oman tehtävänsä yliopisto-opintojen ohjaajana ja tarvittaessa sisällön asiantuntijana? Miten koulutuksella voitaisiin vastata yhteisöllisen oppimisen ohjauksen haasteisiin? Miten tuutor tiedostaa toimintakontekstin vaikutuksen omassa toiminnassaan? Millainen suhde tuutorilla on tutkimukseen? Miten tuutor voisi vahvistaa suhdettaan avoimeen yliopistoon ja emoyliopistoon?

Tuutorkoulutuksen kehittämisen perustaa luotiin edelleen koulutuksen kehittämiseseminaarissa syksyllä 2002. Seminaarissa viritettiin laajemmin eri oppiaineiden tuutoreiden kesken keskustelua siitä, miten tuutorit ymmärtävät tehtävänsä yliopisto-opintojen ohjaajina ja miten he toimintakontekstistaan käsin tarkastelevat tätä tehtävää. Tavoitteena oli yhdessä hahmottaa ja jäsentää tuutorointiin liittyvää ongelmakenttää ja tuutoreiden ammatillisia

kehittämistarpeita sekä luoda tämän pohjalta perustaa pitkäkestoisemman tuutorikoulutuksen suunnittelulle.

Keskustelujen jälkeen tuutorikoulutuksen tärkeäksi tavoitteeksi muodostui tuutorin roolin vahvistaminen avoimen yliopiston toiminnassa. Tämä tarkoitti tuutorin tehtävien selkiyttämistä yliopisto-opintojen ohjaajana, oman työn kriittistä arviointia ja uuden näkökulman luomista tuutorointiin, oman työn aktiivista kehittämistä ja näkyväksi tekemistä sekä omaa työtä tukevan verkoston luomista ja kehittämistä.

### **Työryhmä laatimaan tuutorikoulutuksen opetussuunnitelmaa**

Tammikuussa 2003 perustettiin tuutorikoulutuksen pilottihankkeen opetussuunnitelmatyöryhmä, johon osallistuivat Jyväskylän yliopiston kasvatustieteen laitoksen, Jyväskylän yliopiston avoimen yliopiston, Chydenius-instituutin ja Jyväskylän yliopiston Opetuksen laatuhankeedustajat. Kyse oli pedagogisesta kehittämistyöstä, jossa tuutorikoulutusta lähdettiin suunnittelemaan osana Jyväskylän yliopistossa järjestettäviä aikuiskouluttajan pedagogisia opintoja sekä suunnitteilla olevaa valtakunnallista korkea-asteen opettajankoulutushanketta. Koulutuksen suunnittelun lähtökohtana olivat edellä tehty tuutoroinnin kehittämis- ja tutkimustyö sekä Jyväskylän yliopiston avoimen yliopiston tuutorikoulutuksen kehittämistarpeet. Tutkija esitteli työryhmälle avoimen yliopiston tuutorikoulutuksen nykytilannetta ja kehittämistarpeita avoimessa yliopistossa käytyjen keskustelujen ja tuutoroinnin tutkimuksen pohjalta. Lisäksi hän laati opetussuunnitelmatyöryhmässä sovittujen sisällöllisten päälinjausten jälkeen tuutorikoulutusta koskevan opetussuunnitelman, jota työryhmä kommentoi. Tuutorikoulutuksen pilottihankkeessa suunniteltiin tuutorien työhön kiinteästi liittyvä ja heidän työtään tukeva, vuoden kestävä neljän opintoviikon opintokokonaisuus. Opinnot käynnistyivät syksyllä 2003 Tuutor yliopisto-opintojen ohjaajana -pilottiopintoina.

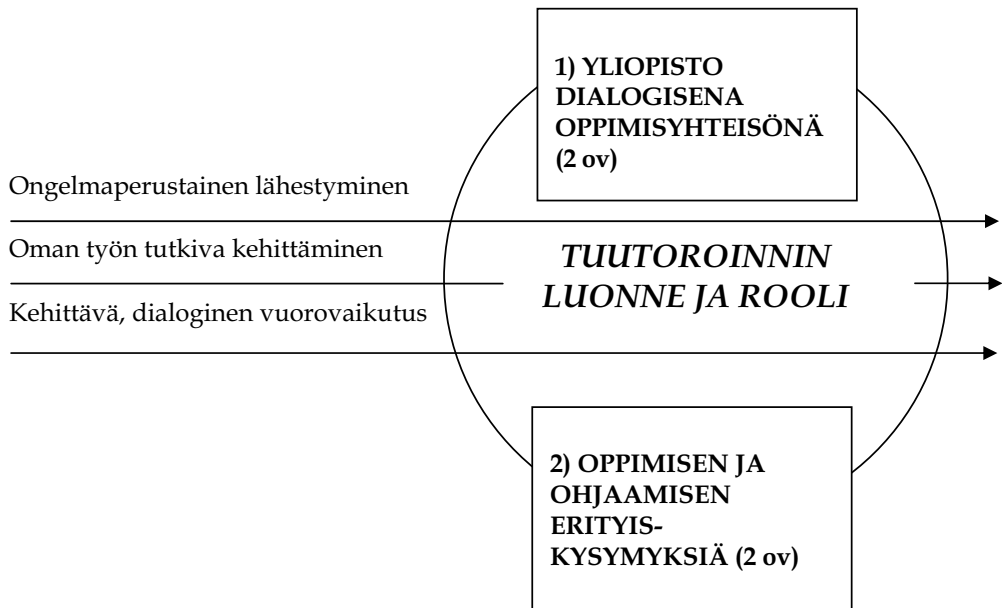
## **10.2 Tuutor yliopisto-opintojen ohjaajana -opintojen opetussuunnitelma**

Tuutor yliopisto-opintojen ohjaajana -opintojen opetussuunnitelmassa kuvataan opintojen tavoitteet, sisältö, toimintaperiaatteet, opiskelutapa, opintojen suunnitteluun ja toteutukseen liittyvä yhteistyö yliopiston laitosten kanssa sekä oppimisen ja opintojen arvioinnin periaatteet. Opintojen tavoitteena on käynnistää tuutorin oman roolin pohtiminen, arvioiminen ja jäsentäminen yliopisto-opintojen ohjaajana. Tätä tavoitetta lähestytään kuviossa 5 (s. 169) esitettyjen sisältöjen ja toimintaperiaatteiden avulla.

Opintojen aikana tuutoroinnin luonnetta ja roolia tarkastellaan osana opintojen ohjausjärjestelmää. Opintoihin osallistuva tuutor syventää ymmärrystään omasta roolistaan tuutorina ja kehittää omaa osaamistaan yliopisto-opintojen ohjaajana. Lisäksi hän muodostaa kokonaiskuvan tuutoroinnin



erilaisista merkityksistä pohtimalla tuutorin roolia laajemmin opetuksen ja ohjauksen kannalta. Tarkoituksena on, että opintoihin osallistuvat tuutorit muodostavat poikkitieteellisen oppimisyhteisön, jossa tuutoroinnissa esiin nousseita ilmiöitä tarkastellaan erilaisista näkökulmista.



KUVIO 5 Tuutor yliopisto-opintojen ohjaajana -opintojen sisältö ja toimintaperiaatteet

Tuutoroinnin luonnetta ja tuutorin roolia tarkastellaan kahden sisältöteeman kautta, joita ovat Yliopisto dialogisena oppimisyhteisönä (2 ov) ja Oppimisen ja ohjaamisen erityiskysymyksiä (2 ov). Opetussuunnitelmatyöryhmässä tuutor-opinnot rajattiin koskemaan erityisesti yliopisto-opintojen tuutorointia, jolloin tarkastelussa korostuu tiedeperustaisen oppimisen merkitys ja lähtökohdat tuutoroinnille. Ensimmäisessä sisältöteemassa yliopisto-opiskelun ja -opetuksen luonnetta tarkastellaan erilaisissa tuutoroinnin toimintakonteksteissa. Tarkoituksena on haastaa tuutor pohtimaan, miten toimintakonteksti vaikuttaa hänen tapaansa ymmärtää yliopistollisuus, tiedeellisyys ja tiedeperustainen oppiminen. Keskeisenä tavoitteena on määrittää niitä tekijöitä, jotka liittyvät yliopistoon dialogisena oppimisyhteisönä ja arvioida niitä oman toimintaympäristön ja oman työn kehittämisen näkökulmista.

Tuutorointi avoimen yliopiston kontekstissa ilmenee omina oppimisen ja ohjaamisen erityiskysymyksinä johtuen avoimen yliopiston toimintaperiaatteista. Erityiskysymyksiä ovat esimerkiksi tuutorin substanssiosaaminen ja asiantuntijuus, opiskelijoiden erilaiset lähtökohdat käsitteelliselle ymmärtämiselle tai ryhmän heterogeenisuus. Oppimisen ja ohjaamisen erityisky-

symykset nousevat tuutorin henkilökohtaisista intresseistä ja tuutorointikokemuksista. Näiden kysymysten tarkastelu muodostaa opintojen toisen sisältöteeman.

Edellä kuvattuja opintojen sisältöteemoja lähestytään ongelmaperustaisen työskentelyn sekä oman työn tutkivan kehittämisen ja dialogin keinoin. Opintoihin osallistuva tuutor tutkii ja kehittää omaa toimintaansa tuutorina opintojen aikana rakentuvan kehitystehtävän avulla ja määrittää samalla omaa suhdettaan tutkimukseen ja tieteelliseen tietoon. Hän osallistuu myös yhteisölliseen pohdintaan, kokemusten jakamiseen ja arviointiin. Nämä lähestymistavat tukevat tutkimuksessa aiemmin esiin nousseita tarpeita kehittämään tuutoreiden ammatillista pätevyyttä.

Dialogisuus ymmärretään opinnoissa laajasti. Dialogisuus on keskeistä sekä tuutorin omassa opetuksessa että silloin, kun ollaan keskusteluyhteydessä kollegoiden kanssa. Myös tutkimuksen ja opetuksen vuorovaikutus nähdään dialogisena tapahtumana. Opintojen haasteena on se, miten onnistutaan rakentamaan kehittäviä, dialogisia vuorovaikutussuhteita tuutoreiden, yliopistonopettajien ja yliopiston laitoksilla toimivien henkilöiden kesken. Konkreettisia toimintatapoja voivat olla esimerkiksi osallistuminen yhteiseen lähipäivään, verkossa tapahtuva kommentointi ja keskustelu sekä erikseen sovittavat audienssit. Haasteena on myös se, miten tutkiva työorientaatio näkyy tuutorin työssä ja miten tämä saadaan näkyväksi osaksi tuutorin työtä.

Opinnot toteutetaan yhden kalenterivuoden aikana ja ne koostuvat asian-tuntija-alustuksista, pienryhmätyöskentelystä kasvokkain ja verkossa sekä kehitystehtävän tekemisestä ja dialogiseen vuorovaikutukseen osallistumisesta. Opintojen keskeinen toimintamuoto on verkkotyöskentely. Verkko mahdollistaa opintojen toteuttamisen yhteisöllisenä oppimisprosessina ja avaa samalla uudenlaisia keskusteluyhteyksiä eri puolilla toimivien tuutoreiden kesken. Oppimista ja opintoja arvioidaan opintojen aikana ja niiden päätteeksi. Tuutorit tekevät itsearviointia omasta kehittymisestään opintojen aikana sekä arvioivat opintojen aikana toteuttamaansa kehitystehtävää ja toteutunutta dialogista vuorovaikutusta. He arvioivat myös opintojen toteutusta ja osallistuvat tämän kautta opintojen jatkosuunnitteluun. Arviointitietoa käytetään hyödyksi opintojen kehittämiseksi edelleen.

### **10.3 Toimintatutkimuksen kehä jatkuu... tutkimustehtävä tarkentuu**

Toimintatutkimus on päättymätön prosessi. Edetessään se tuottaa aina uusia tutkimustehtäviä ja täsmentää edellisiä. Toimintatutkimukseen sisältyvien interventtioiden avulla voidaan kehittää ja muuttaa vallitsevia toimintatapoja. Toimintatutkimusprosessi tieteellisenä lähestymistapana auttaa samalla tutkimaan ja ymmärtämään muutoksen kohteena olevaa ilmiötä. Tämä tutkimus lähti liikkeelle kasvatustieteen tuutoroinnin kehittämistarpeista. Tutkimuk-

sessä edettiin ensimmäisen intervention kautta toiseen interventioon, jonka seurauksena tuutoroinnin kehittämisen tavoitteet ovat tarkentumassa. Myös tutkimustehtäväksi muotoutuneen tuutoroinnin luonnetta ja roolia selvittävän tutkimustehtävän kysymykset ovat täsmentymässä koulutusprosessin myötä saadun uuden tutkimusaineiston avulla. Tutkimusaineisto koostuu Tuutor yliopisto-opintojen ohjaajana -opintoihin osallistuneiden tuutoreiden käymistä tuutoroinnin luonnetta ja roolia käsittelevistä verkkokeskusteluista sekä tuutoreiden kehitystehtävien raporteista.

Jatkotutkimuksessa olisi perusteltua analysoida sitä, miten eri oppiaineiden tuutorit kuvaavat ja arvioivat omaa toimintaansa yliopisto-opintojen ohjaajina avoimessa yliopistossa. Tutkimustehtävää voisi lähestyä esimerkiksi seuraavien kysymysten kautta: Miten eri oppiaineiden tuutorit kuvaavat omaa toimintaansa ja rooliaan tuutorina? Mitä teemoja he nostavat tuutoroinnin kriittiseksi kysymyksiksi ja miten he arvioivat niiden merkitystä tuutoroinnin luonteen ymmärtämiseksi? Miten tuutorit tarkastelevat suhdettaan yliopistoon? Toimintatutkimuksellisessa mielessä jatkossa olisi keskeistä syventyä siihen, miten tuutoroinnin luonnetta rakentavien kontekstien yhteyttä voitaisiin vahvistaa. Tällöin päästäisiin tarkastelemaan kriittisesti tässä tutkimuksessa saatuja tuloksia ja muodostamaan tähänastista analyttisempi käsitejärjestelmä, jolla avoimen yliopiston tuutoroinnin luonnetta ja roolia voidaan kuvata. Lisäksi olisi tarpeen kuvata ja arvioida toteutunutta tuutorikoulutusprosessia ja hyödyntää siitä saatavaa tietoa tuutorikoulutuksen kehittämiseksi edelleen.

## 11 TUTKIMUS- JA KEHITTÄMISHANKKEEN ARVIOINTI

Tutkimukseni vaiheita voidaan jäsentää toimintatutkimukselle luonteenomaisen spiraalimallin avulla, jossa toiminta etenee vaiheittain suunnittelun, toiminnan ja havainnoinnin kautta reflektioon. Tällainen prosessi voidaan löytää helposti kenen tahansa vastuullisesti työhönsä suhtautuvan opettajan tai tuutorin toiminnasta. Zuber-Skerritin (1992, 16) mukaan toimintatutkimuksen erottaa arkipäivän pedagogisesta toiminnasta kuitenkin siinä, että toimintatutkimuksessa nämä vaiheet toteutetaan arkipäivän toimintaa huolellisemmin, systemaattisemmin ja tieteellisiä menetelmiä hyödyntäen.

Tieteelliselle tutkimukselle on asetettu kriteerejä, joista ollaan suhteellisen yksimielisiä tutkimuksen lähestymistavoista riippumatta. Näiden kriteerien mukaan tieteellisen tiedon tulee olla perusteltua, julkista ja intersubjektiivista, kriittistä, itseään korjaavaa ja autonomista sekä edistyvää. Tarkoituksena on totuuden tavoittelu ja tutkija on tässä mielessä ennen kaikkea totuuden etsijä. Käsitys totuudesta on kuitenkin keskustelun alainen. (Aaltola & Syrjälä 1999, 12–14; Hirsjärvi & Huttunen 1997, 15–17; Niiniluoto 1980.) Lincolnin ja Cuban (1985) mukaan totuus on sidoksissa tutkimuksen lähestymistapojen taustaoletuksiin ja tavoitteisiin. Näin ollen totuuden luotettavuutta arvioitaessa nämä taustaoletukset ja tavoitteet on otettava huomioon.

Tämän tutkimuksen metodologisina lähtökohtina ovat olleet tulkinallisuus, kehitettävän toiminnan kvalitatiivinen evaluaatio ja konstruktiiivinen tiedon rakentuminen. Tutkimuksen luotettavuuden arvioinnissa on siis perusteltua käyttää laadulliseen tutkimukseen kehitettyjä arviointikriteerejä. Tarkastelen tutkimuksen luotettavuutta Lincolnin ja Cuban (1985) kvalitatiivisen (naturalistisen) tutkimuksen paradigmaan kehittämän käsitteistön ja kriteeristön avulla. Tätä kriteeristöä ovat hyödyntäneet useat kvalitatiivisen tutkimuksen edustajat Suomessa (esim. Eskola & Suoranta 1988; Syrjälä 1988; Tynjälä 1991).

## 11.1 Tutkimuksen tuottamien rekonstruktioiden vastaavuus alkuperäisten konstruktioiden kanssa (credibility)

Tutkimuksen perustuessa tulkinnalliseen otteeseen lähtökohtana on, että on olemassa erilaisia tulkinnallisia todellisuuksia, ja todellisuus on moninaisten konstruktioiden kokonaisuus. Todellisuus rakentuu sosiaalisesti ja on tavoitettavissa niille ihmisille, jotka ovat olleet sitä rakentamassa. Totuusarvon kriteerinä Lincolnin ja Guban (1985, 295–296) mukaan on silloin se, miten tutkimuksen tuottamat rekonstruktiot tutkittavien todellisuuksista vastaavat alkuperäisiä konstruktioita. Konstruktioita koskevan vastaavuuden parantamiseksi Lincoln ja Guba (1985, 301–316) ehdottavat kanssakäymisen pitkitämistä tutkittavien kanssa (prolonged engagement), pitkäkestoista havainnointia (persistent observation), triangulaatiota sekä tarkastusmenettelyä, jossa tutkimuksessa mukana olleet henkilöt arvioivat saatuja tuloksia ja tutkimuksessa tehtyjä tulkintoja (member checking).

### Vastaavuuden toteutuminen tässä tutkimuksessa

Tämä tutkimusraportti sisältää runsaasti opiskelijoiden ja tuutoreiden näkemyksiä opiskelu- ja tuutorointitilanteista. Näillä autenttisilla lainauksilla raportissa on tietoisesti annettu tilaa opiskelijoiden ja tuutoreiden omille tulkinnoille. Näin eri toimijaosapuolet ovat olleet mukana luomassa tulkintaa, vaikkakin raportin jäsentely ja sen rakenteen luominen ovat olleet tutkijan konstruktioita. On kuitenkin huomioitava, että tutkimuksen kohteena olleiden opiskelijoiden ja tuutoreiden kokema tarve ja halu pohtia, analysoida ja tulkita asioita vaihteli. Esimerkiksi opiskelijoiden oppimispäiväkirjoissa oli huomattavia laadullisia eroja. Toiset oppimispäiväkirjat sisälsivät runsaasti tulkintaa erilaisista opiskelutilanteista, toisia voidaan luonnehtia lähinnä suppeiksi tilannekuvauksiksi ja arvioiksi. Erityisesti sisällöllisesti suppeiden oppimispäiväkirjojen osalta voidaan kriittisesti kysyä, missä määrin opiskelija lopulta osallistui tulkintojen tekemiseen, sillä nämä oppimispäiväkirjat eivät juurikaan sisältäneet tulkitsevaa kirjoittamista. Toisaalta olen luvussa 2.4.1 tuonut esille tulkinnallisen tutkimusotteen pyrkimyksiä ja korostanut tutkijan tehtävää paljastaa subjektiivisten merkityksenantojen taustalla olevia piileviä merkityssisältöjä. Nämä merkityssisällöt eivät nähdäkseni rakennu tutkittavien omina tulkintoina, vaan tulkinnan muodostamiseen tarvitaan tulkinnan merkitysyhteyttä analysoivaa tutkimuksellista otetta.

Pitkitetty vuorovaikutus ja pitkäkestoinen havainnointi ovat tutkimuksessani toteutuneet luontevasti toimiessani tutkimuksen aikana sekä yliopiston-opettajana että tuutorina. Yliopistonopettajana olen seurannut jokaisen tutkimukseen osallistuvan opiskelijan opintojen etenemistä myös muulloin kuin tutkimuksen kohteena olleen työskentelyjakson aikana. Lisäksi olen käynyt näiden opiskelijoiden kanssa opetus- ja arviointikeskusteluja sekä epävirallisia keskusteluja sen vuoden aikana, jolloin he opiskelivat kasvatustiedettä.

Chydenius-instituutin avoimessa yliopistossa yliopistonopettajat ja tuutorit tekivät tiivistä yhteistyötä jo ennen tutkimusta. Niinpä kaikki toimijat olivat ennen tutkimuksen käynnistymistä tuttuja keskenään. Keskustelimme tuutorointiin liittyvistä kysymyksistä virallisissa tuutoripalavereissa ja epävirallisemminkin tavatessamme tai soitellessamme ja vaihtaessamme kuulumisia. Tämä lähtökohtana olemme voineet avoimesti nostaa esille työssämme sillä hetkellä askarruttaneita asioita. Lisäksi tutkija on voinut perehtyä tuutorin työhön toimiessaan itse tuutorina. Tämä on mahdollistanut myös lähemmän tutustumisen joihinkin opiskelijoihin. Näin erilaisista rooleista käsin toteutettu yhteydenpito opiskelijoiden ja tuutoreiden kanssa sekä osallistuminen opiskelun ja tuutoroinnin arkeen ovat auttaneet tutkijaa rakentamaan uskottavaa tulkintaa todellisuudesta. Tutkimusaineiston analysoinnin ja tutkimuksen raportoinnin tueksi tutkija on kirjannut havaintojaan tutkimuspäiväkirjaansa sekä koonnut kehittämisprosessin eri vaiheissa tehtyjä dokumentteja. Lisäksi mainittakoon, että tutkija on työskennellyt yhtäjaksoisesti avoimessa yliopistossa vuodesta 1995 lähtien erilaisissa opetus- ja suunnittelutehtävissä, joten avoimen yliopiston toiminnan laajempi tuntemus on osaltaan auttanut näkemään tuutorointiin liittyviä kysymyksiä eri näkökulmista.

Tutkimuksessa on käytetty erilaisia aineistonkeruumenetelmiä, joiden avulla erilaisista aineistoista saatua tietoa on voitu suhteuttaa toisiinsa. Esimerkiksi opiskelijoiden oppimispäiväkirjoissaan esittämiä pohdintoja on tarkasteltu myös opiskelijoiden jakson arviointitilaisuudessa esittämien suullisten kommenttien ja puheenvuorojen valossa. Lisäksi aineistoa on kerätty sekä opiskelijoiden että tuutoreiden näkökulmasta, joskin opiskelijoiden näkökulma painottuu aineistossa eniten. Tarkoituksenani on ollut luoda tällä tutkimuksella pohjaa tuutoroinnin luonteen ja roolin ymmärtämiselle, jota jatkossa voitaisiin syventää eri oppiaineiden tuutoreiden näkemysten pohjalta.

Kaksi tutkimukseen osallistunutta tuutoria ovat lukeneet ja kommentoineet tutkimuksen käsikirjoituksen. Käsikirjoitusta on kommentoinut myös yliopistonopettaja, joka on myöhemmin ollut ohjaamassa kehitettyä tuutoriryhmätyöskentelyä. Lisäksi tutkija on esitellyt tutkimusprosessin kulkua ja keskeisiä tutkimustuloksia avoimen yliopiston tuutorkoulutuspäivillä elokuussa 2003. Koulutuspäiville osallistujilta pyydettiin kirjallista palautetta, jonka yksi kysymys kohdennettiin koulutuspäivien esitelmiin. Tämän lisäksi 25 eri oppiaineiden tuutoria ovat käyneet verkkokeskustelua tuutoroinnin tutkimusta koskevan esitelmän herättämistä ajatuksista. Näiden tutkimuksen tarkastustoimenpiteiden tulokset on koottu liitteeseen 6.

## 11.2 Tulkintojen vahvistettavuus (confirmability)

Subjektiiivisuus on väistämätöntä tutkimuksessa, jossa tutkija on yhtenä toimijana, aktiivisena osallistujana. Tällöin tutkimuksen tarkoitukseksi ei ole tarkoituksenmukaista asettaa objektiivista totuuden paljastumista, vaan enemmän-

kin todellisuuden tarkastelu tietystä näkökulmasta käsin. Tutkijan on kuitenkin oltava tietoinen viitekehystä, josta käsin hän on asiaa tarkastellut sekä dokumentoitava huolellisesti tutkimusmenettelyt, jotta myös ulkopuolinen lukija voisi tavoittaa tutkimuksen tarkastelunäkökulman (Lincoln & Guba 1985, 327–328). Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen ja Saari (1995, 102) korostavat tällaisessa tilanteessa myös tarkkaa ja rehellistä raportointia tutkimuksen eri vaiheista. Huttunen, Kakkori ja Heikkinen (1999, 114) toimintatutkimuksen luotettavuutta tarkastellessaan toteavat tiedon pätevyyden riippuvan ajallisesta ja paikallisesta asiayhteydestä, tutkijan ja tutkimuskohteen välisestä suhteesta. Tässä tutkimuksessa tutkija on alusta alkaen pyrkinyt pääsemään mahdollisimman lähelle sitä kieltä ja olemisen tapaa, joka mahdollistaisi luottamuksellisen suhteen syntyminen tutkittavien kanssa. Tutkimuksen objektiivisuutta ja neutraaliutta koskevissa kysymyksissä Lincoln ja Guba (1985, 299–300) siirtävätkin huomion tutkijasta aineistoon. Kyse on siitä, miten aineisto tukee tutkijan tekemiä tulkintoja ja miten nämä tulkinnat ovat vahvistettavissa.

Tulkintojen vahvistettavuuden osoittamiseksi Lincoln ja Guba (1985, 318–328) ehdottavat tutkimuksen tarkastusmenettelyä, jossa aineiston neutraaliisuutta ja aineistosta tehtyjä tulkintoja arvioi tutkijan lisäksi myös ulkopuolinen tarkastaja. Jotkut tutkijat suhtautuvat kriittisesti aineiston ja tutkijan tekemien tulkintojen välisen suhteen arvioimiseen. Esimerkiksi Kiviniemi (1997, 258) tähdentää, että kyse on aineiston keruun ja aineiston analysoinnin valossa vain eräänlaisesta kehämäisen päättelyn kaltaisesta itseäänselvyydestä. Tutkijan tulkinnat vaikuttavat koko tutkimusprosessin ajan niin aineistonkeruuvaiheessa kuin aineiston luokittelussa ja analysoinnissakin. Näin itse aineisto ei välttämättä todista tutkijan tulkintojen oikeellisuutta, sillä tulkintoja väärinä ratkaisut on saatettu tehdä jo aineistonkeruuvaiheessa. Toiseksi vaikka aineistosta olisi löydettävissä perusteet niille aineiston luokittelu- ja analysointikeinoille, joihin tutkija on päätenyt, on aina mahdollista, että joku toinen tutkija luokittelisi aineistoa toisella tavalla tai painottaisi erilaisia aineistosta löytyviä ulottuvuuksia.

### **Vahvistettavuuden tavoittelu tässä tutkimuksessa**

Tutkimuksen näkökulman tavoittamiseksi tutkijan viitekehystä on kuvattu raportissa kahdesta näkökulmasta. Toisaalta raportissa on kuvattu sitä lähtökohtaa ja kontekstia, joka tutkijalla on ollut avoimen yliopiston työntekijänä (luvut 1 ja 3.1). Toisaalta raportti sisältää ne teoreettiset näkökulmat, joihin tutkija on päätenyt kehittämistyön aikana ja jotka ovat ohjanneet tutkimuksen seuraavia vaiheita. Raportti sisältää osin myös pitkiä autenttisia lainauksia, joiden avulla lukija voi arvioida tutkijan aineistosta tekemien tulkintojen osuvuutta. Raportin aitoudesta todettakoon, että tutkimustulokset ovat osin kriittisiä ja kohdistuvat myös tutkijaan itseensä yliopistonopettajana ja tuutorina. Kriittisten näköhtien sisällyttämisellä raporttiin on haluttu osoittaa, että tutkijalla itsellään on ollut aito halu kehittää tuutorointia ja myös itse kehittyä yliopisto-opintojen ohjaajana.

### 11.3 Tutkimustulosten siirrettävyys (transferability)

Tämä tutkimus- ja kehittämisprosessi on ollut ainutlaatuinen hanke, jonka lähtökohtana on ollut tuutoroinnin kehittäminen Jyväskylän yliopiston avoimen yliopiston kontekstissa. Lincolnin ja Guban (1985, 316) mukaan ainutlaatuisessa tutkimustilanteessa tulosten yleistettävyyden sijasta tulisi puhua tulosten siirrettävyydestä toiseen kontekstiin. Keskeinen kysymys on tällöin, miten samankaltaisia tutkittu ja sovellettu konteksti ovat. Lincolnin ja Guban mukaan tätä tutkija ei voi arvioida yksin, sillä tutkija tuntee vain sen kontekstin, jota hän on itse tutkinut. Myös tulosten hyödyntäjällä on arviointivastuu. Tutkijan tehtävänä onkin kuvata tutkimustaan riittävän tarkasti, jotta lukija voi arvioida sen, kuinka hyvin tulokset ovat siirrettävissä toiseen kontekstiin. (ks. myös Eskola & Suoranta 1998, 67.)

Uusitalo (1991, 78) käsittelee laadullisen tutkimuksen yhteydessä teoreettista ja analyttistä yleistettävyyttä. Vastaavasti Glaser ja Strauss (1967) painottavat aineistolähtöisessä tutkimuksessa pelkistämisen ja abstrahoinnin merkitystä. Tutkimustulosten siirrettävyyden näkökulmasta olennaista on siis se, millaisia ydinkategorioita ja teoreettisia näkökulmia aineiston analyysin kautta on syntynyt. Nämä näkökulmat voivat toimia lähtökohtana, kun lähdetään tarkastelemaan ja arvioimaan ilmiön toteutumista toisessa tilanteessa. (ks. Kiviniemi 1995, 181.)

#### **Siirrettävyyden lähtökohdat tässä tutkimuksessa**

Tässä tutkimuksessa on tarkasteltu kasvatustieteen tuutoroinnin kehittämisen avulla tuutoroinnin luonnetta ja roolia avoimessa yliopistossa. Tutkimustulosten perusteella on luvuissa 9 ja 10 hahmoteltu yleisemmin niitä konteksteja, jotka rakentavat avoimen yliopiston tuutoroinnin luonnetta ja roolia. Kuten luvussa 4.2.3 todettiin, tämän tutkimuksen tarkoituksena ei ole ollut teorianmuodostus, vaan ilmiön käsitteellistäminen ja näkyväksi tekeminen tuutoroinnin kehittämistarkoituksessa. Tutkimusta tuleekin arvioida tätä taustaa vasten.

Olen tutkimusraporttini alussa pyrkinyt kuvailemaan tuutoroinnin kehittämisen lähtökohtana ollutta monimuoto-opetusta sekä siinä ilmenneitä ongelmia yliopistonopettajan, tuutorin ja opiskelijan näkökulmista. Nämä ovat mielestäni perustavia lähtökohtia arvioitaessa tutkimustulosten siirrettävyyttä. Keskeisiä kysymyksiä ovat, miten tuutorointitehtävä on määritelty muunlaisissa monimuoto-opetuksen malleissa ja missä määrin määrittely vastaa tämän tutkimuksen lähtökohtatilannetta. Olen myös kuvaillut tuutoroinnin kehittämisen aikana vallinneita olosuhteita ja kehittämisprosessin eri vaiheita sekä luonnehtinut ilmiön tarkastelua jäsentäneitä teoreettisia näkökulmia siinä vaiheessa tutkimusprosessia, kun ne ovat tukeneet ilmiön ymmärtämistä. Tämän perusteella lukija voinee muodostaa kokonaiskuvan kehittämisprosessin etenemisestä ja arvioida kehittämisprosessin toteutumisen ehtoja myös toisessa kontekstissa.



## 11.4 Tutkimustilanteen arviointi (dependability)

Reliabiliteetin arvioiminen on ongelmallista ilmiö- ja aineistolähtöisissä tutkimuksissa, jotka perustuvat tulkinnallisuuteen ja prosessinomaiseen ymmärryksen kehittämiseen sekä ovat luonteeltaan ainutkertaisia aika- ja kontekstisidonnaisia kehittämisprosesseja. Tutkimus ei ole tällöin täysin toistettavissa, eikä toistettavuuden osoittaminen ole edes relevanttia. (esim. Roos 1989; Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen & Saari 1995, 101; Tynjälä 1991, 391.) Kyse on itse asiassa oppimisprosessista, jossa myös tutkijan tietoisuus ilmiöstä muuttuu ja kehittyy tutkimuksen aikana. Tutkimuksen toistettavuutta on tarkasteltava tällöin toisesta näkökulmasta. Lincoln ja Guba (1985, 299, 216–218) ehdottavatkin tässä yhteydessä koko tutkimustilanteen arviointia. Tämä tarkoittaa esimerkiksi sitä, että tutkija pyrkii raportissaan tekemään näkyväksi tutkijassa itsessään, ympäröivissä olosuhteissa ja itse tutkittavassa ilmiössä tapahtuneet vaihtelut.

### **Tämän tutkimuksen aikana tapahtuneet vaihtelut**

Käsillä oleva tutkimushanke alkoi vuonna 1997 kasvatustieteen tuutoroinnin kehittämistyöllä Kokkolassa Chydenius-instituutin avoimessa yliopistossa. Tutkija toimi tuolloin avoimessa yliopistossa kasvatustieteen opettajana ja tuutorina sekä kasvatustieteellisten aineiden suunnittelijana. Tutkimuksen edetessä huomattiin avoimessa yliopistossa laajemminkin tuutoroinnin ja tuutorkoulutuksen kehittämistarve. Tätä tutkija ei osannut ennakoida tutkimushankkeen alussa.

Tuutoroinnin luonteen ja roolin selvittäminen on kehitystehtävän laajenemisen myötä muotoutunut monitahoiseksi ja jatkotutkimusta edellyttäväksi kysymykseksi. Samalla se on kuitenkin ohjannut tutkijaa löytämään sen, mitä on tutkittava. Toimintatutkimukselliset interventiot ovat tässä mielessä toimineet aidosti varsinaista tutkimustehtävää avaavassa tarkoituksessa. Tutkimus ei kuitenkaan ole aina edistynyt suunniteltujen vaiheiden kautta, vaan tutkimuksen teossa on ollut ajoittain pitkiäkin keskeytyksiä johtuen tutkijan työjärjestelyistä. Tutkija on myös tutkimusprosessin aikana siirtynyt kasvatustieteen opintojen ohjaustyöstä kasvatustieteen pedagogisten opintojen ohjaajaksi sekä tullut äidiksi. Toisaalta nämä tutkimuksen keskeytykset ja olosuhteissa tapahtuneet muutokset ovat auttaneet tutkijaa näkemään paremmin myös tuutoroinnin ongelmia yliopisto-opintojen ohjaajana. Nämä tutkimuksen teon olosuhteissa tapahtuneet muutokset eivät näy käsillä olevasta raportista. Raportti mukailee kuitenkin toimintatutkimuksen prosessinomaista kehityksen kuvailua, jossa kehittämisprosessin eri vaiheet on raportoitu siinä järjestyksessä kuin ne ovat tapahtuneet.

# SUMMARY

## 1 Background of the study

The Open University offers everyone regardless of gender, age or previous level of education an equal opportunity for university studies. The Open University also expands the geographical coverage of university studies by carrying out teaching in cooperation with different educational institutions. The Open University also became a route to university entry during the 1990s. This was due to the possibility of continuing university degree studies after studying in the Open University (Parjanen 1997, 32).

Open university teaching at the University of Jyväskylä has expanded greatly during recent years. At present there are more students following the curriculum of the University of Jyväskylä in the Open University than in the main university. This is the result of the active development of teaching, which has enabled studies to be flexible adapted to various life situations. A central role in this process has been the development of multiform (classroom teaching, distance education and self-study) teaching methods used.

The teaching of basic courses in Education in the Open University of Jyväskylä is based on a model created within the KAKOMO project (a research project conducted at the end of the 1980s with the aim of developing the study and teaching of Education at the basic studies level). In this model studying is largely based on the initiating and active role of the student as the planner, implementor and evaluator. The student, then, takes the main responsibility for his or her learning. This student's initiative is supported by appropriate academic guidance. Both the teacher in the Open University and the tutor in the accredited educational institution offer guidance. The university teacher's task is to act as a distance counsellor introducing the study unit, its central contents and the ways in which the studies will be carried out. The university tutor gives both individual and group guidance and has the main responsibility for evaluating student's achievements. The teacher's main ways of giving guidance are through the evaluation and feedback on the student's progress. The tutor, in turn, is often the nearest person to give guidance in studying and learning. The tutor gives individual and group guidance, the purpose of which is to help the student when s/he faces problems and to lead the student into learning and managing larger and more specialised advanced study entities. Following the model developed within the KAKOMO project, teaching in about ten subjects at the Open University in Jyväskylä has been become more multiform.

The main focus in the development of the teaching of Education in the Open University has been on ways of supporting distance education. These have concentrated on the production of materials that support self-directed

study and the construction of methods of evaluation and achievements that enable interaction between the student and the university teacher. However, tutoring is the main mode of contact teaching used in the Open University and its importance is generally stressed in discussions about learning in the Open University.

The development of the tutoring network and of the guidance given by tutors began with a project aimed at developing a guiding and counselling system (AINO project). The project which ran from 1992 to 1994, was financed by the Ministry of Education. This laid a good foundation for including tutoring in the teaching of the Open University. Tutoring practices in the Open University have, however, been developed to include multiform teaching and guidance differing thereby from the tutoring practices used in the main university. Both students and teachers have found a need to both the development of tutoring and the study of the nature and role of tutoring. No studies answering these needs have been done previously.

## **2 Aims of the study**

This study focuses, with methods of action research, on the nature and role of tutoring in the teaching of Open University in Jyväskylä. An essential part of the study is the development of tutoring through action research interventions.

The first intervention was a project which began in 1997 to develop tutoring and studying Education in the Chydenius Institute Open University. In this project a five credit study unit forming an alternative to more traditional written assignments was developed. This alternative mode of study was characterised by exploratory and problem-based learning, by how construction of knowledge is constructed in the tutoring group, and by the students reflecting on their activities and thinking as well as by a clearer role for tutors as supervisors and evaluators.

The second intervention was a project to develop tutor training in Jyväskylä Open University. A pilot curriculum for tutor training was developed in the project. The aim was, on the bases of the knowledge gained thus far, to plan training which would give requisite professional skills for working as a tutor in the university and which would enable wider testing in the Open University tutoring of the results obtained in the first intervention. One of the starting points was the need to develop tutor training in Jyväskylä Open University, an initiative which was noted in the peer review of the open universities in Finland.

Following the action research approach, the research task was modified during the research process: At the outset, the task was the development of tutoring and the description and evaluation of this process. At this stage the research questions were: a) What are the needs and prerequisites

for developing new ways of tutoring group activity? b) How do student's experience learning in the tutoring group? c) How do tutors experience the developing and guiding of the new tutoring group activity?

As the research progressed the task changed into investigating the nature and the role of tutoring in the Open University and the development of a curriculum for the new tutor training. The research questions dealing with the nature and role of tutoring were: a) How do the students describe and evaluate individual and collaborative learning and the importance of the tutor for their studying? and b) How do the tutors describe and evaluate their work as counsellors and developers in the Open University?

### **3 Theoretical framework of the study**

In seeking to understand learning and the pedagogical solutions connected to it, it is important to consider the nature and meaning of knowledge and to investigate the principles of knowledge formation and learning. Thus the theoretical framework of the study is formed by consideration of the nature of educational knowledge and thinking as well as a focus on the constructivist-pragmatist starting points of learning and study guidance. These aspects of the theoretical framework motivated the evaluation of the present multiform teaching model from the viewpoint of learning and guidance.

The section of this research report dealing with educational knowledge and thinking highlights the personal understanding and application of theoretical knowledge (e.g. Turunen 1990; Hilpelä 1998; Jussila 1992). Educational knowledge is connected to everyday knowledge, which means, according to Hirsjärvi and Huttunen (1997, 12–17) that educational knowledge is bound to the individual's experiences, interests and aims. Every student has experience as a person who educates or is being educated. This means that every student has attitudes and opinions concerning education, which may also include theoretical knowledge. Experiences act as a starting point for the learning of new things and create a motivation to learn something new. Due to the nature of educational knowledge there is good reason to pay attention to how the learner learns to understand education and the concept used to define it as well as learns to apply different explanatory models in everyday educational situations.

The understanding of educational knowledge is investigated here as the development of the person's own educator identity and expertise. The understanding of knowledge is seen as hermeneutic process, in which understanding is built out of preunderstanding, intuition and reflection on one's own activities (Siljander 1998a; Ödman 1991; Schön 1987). The understanding of knowledge is seen as closely connected to personality. This is seen on the one hand in the definition of expertise and the construction of an educator identity (Lehtisalo 1994; Scardamalia 1993; Ziehe 1991) and on

the other hand in the emphasis on the teacher's role in the transmission of the tradition of educational thinking (Hilpelä 1998).

The pedagogical contribution of the constructivist-pragmatist understanding of knowledge (e.g. Dewey 1933; James 1913; Kelly 1986; Mead 1934; Rorty 1989, 1990; Vygotsky 1982) which directed the approaches to and implementation of tutoring group work can be summarised as: 1) knowledge is constructed in social interaction, in which a shared language and understanding prevails; 2) work is directed by goals and goals are directed by work and its context; and 3) exploratory and reflective approaches are the key means to attaining a deeper understanding of knowledge.

## **4 Methodological approaches of the study**

The methodological approaches of the study were the interpretation and understanding of experiences and meanings, qualitative evaluation of the activity developed, and constructivist knowledge formation. The understanding and interpretation of the phenomenon were seen in this study as an elaborate process which is affected by the researcher's interests, by the informants as individuals who interpret subjective meaning and by the contextual and historical dimensions of the phenomenon. For these reasons research contains interpretive processes on several levels. To begin with, the researcher has, owing to her preunderstanding, a personal way of understanding the phenomenon already prior to the research process. A description of the researcher's starting points and interests is an essential part of reporting the research. Secondly, the informants also have their preunderstanding due to their lived experiences. Thus the aim of the study was to find out about the informants' experiences and the meanings given by them in as genuine a situation as possible and to reflect, thematise and conceptualise those meanings; in other words, to find a context in which the informants' meanings and experiences could be interpreted. An understanding of the context of the informants' meanings became an important task in this study. Context is understood broadly to consist both of factors connected to the present situation and of factors in history. For instance, the tutoring group as a learning community and the nature of the knowledge to be studied are factors relating to the present situation. The investigation of tutoring as part of the activities of the Open University and university are historical factors.

The study follows the spiral-like process of action research described by Carr and Kemmis (1986, 162-166). In this process the action progresses from planning, action and observation to reflection. The starting points of the study were the problems noted in the studying and study guidance, especially tutoring, of education and the attempt to solve these problems. With the help of evaluating the needs for development a new model for tutoring activities was developed and tried out in tutoring groups. Also, the

theoretical orientation concerning tutoring was clarified during the planning of the new tutoring activity model. Observations made of the outcome of the tests of the model during the first academic year were evaluated. The plan for tutoring in the following academic year was fine-tuned on the basis of these evaluations. However, no significant changes were made to tutoring activities in the second academic year, and for this reason the data gathered on tutoring activities were analysed as one. During the analysis new directions sprouted from the spiral of action research, which led to the planning of tutor training in Jyväskylä Open University. The training plan and the contents and basic principles of the training activities describe the features that characterise the nature and role of tutoring in the Open University.

The study focus is not only on the activities of developing tutoring and its evaluation but also on the nature of tutoring in Education by reflecting on its characteristics and terms. Thus, in this study, qualitative evaluation, based on the experiences and observations of tutoring and its development, is given.

The study can be described as a constructivist process of knowledge formation, in which a new understanding is built out of the knowledge gained as the study progresses achieving a more specific focus on the basis of clues obtained during the process. The purpose of the study was not to test hypotheses, but to generate hypotheses and interpretation. The data functioned as an organiser of the theoretical investigation.

## 5 Data and analysis

In gathering the data the points of view of students, tutors and material relating to the development process were used. The data base consists of student feedback (36), students' learning diaries (51), students' portfolios (9), and the researcher's research diary, discussions in the tutors' meetings (8), evaluation discussions after working in tutoring groups (4), a well as emails, memos and working papers relating to the development process and the context of tutoring activities.

The purpose of *student feedback* was to direct the work of developing work of the tutoring group. The feedback was analysed question by question and then categorised and thematised with the help of content analysis. The purpose of the analysis of the learning diaries and portfolios was, from the student's point of view, to foreground details of the work of the tutoring group and the learning processes connected to it, and generally to evaluate that work. The learning diaries and portfolios were analysed using the constant comparative method typical of the grounded theory approach. To obtain a general evaluation the documents were classified very positive, positive, and negative and no clear evaluation of the work of the tutoring group.

The tutor's point of view in the study was structured on the one hand ethnographically by the researcher's own tutoring experiences, observations

and interpretations, and on the other hand by the *discussions in the tutors' meetings* which gave a broader perspective. The researcher was a participant in the research and kept a *research diary* for one year. Thus the researcher herself can be considered a research instrument through which the analysis progressed during the development and research processes. The discussions in the tutors' meetings and the research diary were thematised. With these documents the researcher was able to follow the development of her thinking and review her earlier interpretations of the phenomenon. The analysis in the study can be described as a hermeneutic "maturing".

The *evaluation discussions* were thematised. They acted as supplementary data, with the help of which it was possible to get information which would specify the phenomenon from the point of view of both students and tutors.

During the work in the tutoring groups and the tutor training in the Open University the researcher wrote *working papers and summaries*, which helped to structure the different phases of the development process. In addition, discussions on the aims regarding the content of the teaching of Education and the aims of tutor training shed light in a significant way on the context of the development activities. The contents of the teaching of Education were discussed by the university teachers via email. It was possible to return to the *email discussions* for the purposes of this study. The discussions dealing with the development of tutor training were recorded in *memos*. These data structuring the description of the development process and context of activity were rearranged and the researcher reinterpreted them from the point of view of the development process and the context of activity when she was writing the report.

## 6 Main results and conclusions

The basic studies in Education in the Open University in Jyväskylä have, using multiform teaching, been planned as a flexible and suitable distance learning unit for students in different life situations. Studying proceeds through tasks which have been structured beforehand. Central to the study process is the student's work on the study task and the feedback on it s/he receives from the university teacher. This mode of studying has made the work of learning lonelier. On the one hand the study tasks ensure similar ways of working, while on the other hand they limit the student's own study interests and information search. In the feedback gathered at the beginning of the tutoring development project the students hoped for improvement in the nature of the study tasks and more collaborative ways of studying.

In implementing multiform teaching, during basic studies in Education, tutoring has been seen as a support service which can be used by the student when needed. In other words tutoring has been voluntary for the student. The tasks of the tutor have been to support, motivate, give advice and teach

subject contents and study skills. Thus tutoring has been limited to the questions of content and study technique. In practice tutoring has been found to be a versatile task, the nature and contents of which, however, should be analysed and clarified. This was the message contained in the comments of experienced tutors when they evaluated the development of tutoring tasks from a historical perspective.

The work of developing tutoring group activities, which was the first research task, was initiated by the researcher's critical evaluation concerning her own work and by the need, expressed by both students and tutors, for the development of studying and guidance. In the tutoring group the approach to learning was clearly different from that employed in traditional structured learning tasks. The new way of working enabled the knowledge construction and learning process, which was sketched at the beginning of the study on both the theoretical and practical level. With this new way of working the tutor's task also became clearer and made more sense. According to students' and tutors' evaluations, tutoring group work turned out to be a sensible way of learning and guiding learning.

However, reconciling the new tutoring group approach and the present way of carrying out multiform teaching was not unproblematic. The development task was from the beginning limited by the characteristics of the present model of implementive learning, which could be seen, among other things in the emphasis on individualism instead of collaboration, in the way university teachers set study aims and in the inadequate resources for tutoring. The development of tutoring was limited to one study unit where it offered an alternative to more traditional structured study tasks. With the material collected during the development project it was possible to identify the problems and challenges facing a tutor in her/his work. In general the analysis revealed a number of contextual factors which structure the role and nature of tutoring in the Open University and which need to be considered when the role and development of tutoring in the Open University are assessed.

When tutoring group working and students' learning were evaluated from the point of view of the theoretical orientation of this study, the different study orientations of the students surfaced. On the one hand the students' evaluations revealed a narrative which described model-like and successful learning, whereas on the other hand the analysis of the data revealed a superficial understanding of knowledge, learning and studying. This was especially evident in how exploratory and reflective approaches and social interaction appeared in the students' activities.

According to the study the tutoring group formed an important social context for learning. The results showed that the tutoring group was an essential for studying as well as for learning. However, the functioning of a tutoring group was not without problems; difficulties arose owing to the heterogeneity of the students: different life and learning contexts,



different starting points for conceptual understanding, personal differences in functioning in the group and age differences. Due to such problems and continuous changes in group composition, learning together was at times superficial or showed tensions.

Tutoring had a significant role when a deeper understanding was aimed at. As multiform teaching is actively implemented in Jyväskylä Open University, the tutor is often the first and nearest person to offer study and learning guidance and to socialise the students into their discipline. Guidance plays a crucial role in how the student understands the aims set for learning and directs his/her thinking and activities towards achieving these aims. From the point of view of the university the expertise of the tutor can be seen in how tutors are able to create a learning and discussion culture which develops critical thinking. In the basic studies in Education the tutoring group functions as a forum which makes face-to-face discussion possible. The tutor is faced with a challenging task in guiding the group: the study showed that the tutor is the interpreter of students' understandings and knowledge of academic discourse, and thus a good knowledge of the basic premises and contents of the discipline are a prerequisite for success as a tutor in this task.

Tutoring in education is often understood as a dialogical event in which the tutor either acts as a supporting figure in the background or as a learner equal to the other learners. Consequently one can assume that the shared understanding created by the dialogic teaching requires shared language and concepts. Responsibility to engendering a shared language and concepts is primarily the task of the tutor since it is the tutor who guides the discussions in the tutoring group. The study showed that achieving a shared understanding between the students was sometimes impossible. From the point of view of learning it is essential to recognise that people's understandings in a learning situation may not necessarily converge and to know when a level of shared understanding has been reached which also meets the aims set for the studies. Thus, besides expertise in content, the tutor also needs pedagogical expertise.

The expectations of tutors by both students and by the Open University turned out to be various. Expertise in the content area and skills in the guidance of group processes are both required from a tutor. It is necessary to start a debate concerning the tasks of a tutor in guiding students' studies, what the needs for professional development are and how training can meet these needs. The study showed that the lack of resources and the external control are in conflict with the expectations of tutors as active developers of their own work domain. The functioning of the Open University did not support learning based on collaborative activities; instead, the commitment to collaboration immediately caused problems in studies in which individual work was emphasised.

The nature and role of tutoring are defined by Open University's own working culture, the academic nature of university studies as well as the various starting points and prerequisites for studying of the students. Working

in these contexts places tutors in the middle of conflicting expectations. The tutor is in a way an interpreter or transmitter of various understandings, stakeholder views and texts. What does this mean? On the one hand, different contexts of activity define the aims and role of the tutor, while on the other hand the activity itself, under the influence of those contexts, creates new aims and defines the real nature of tutoring. The relation between activity and aims should be studied in both directions. It would be necessary also for tutors to start reflecting on their work and to help them to get engaged in the dialogic learning community of university.

The results showed that the implementation of multiform teaching should be evaluated critically and that tutor training should be developed. The present approach to multiform teaching should be evaluated from the following points of view: To what extent is it possible using existing structures and learning tasks, and the present feedback system, to support the kind of knowledge formation typical of academic studies? How is social interaction connected to learning processes and what are the possibilities a tutor has to act in this respect? In the tutor training it would be necessary to pay attention to the following questions: What is the relationship between tutors and the university like? How do tutors participate in dialogue with persons working in the Open University and the home university? What is tutoring like, especially in the context of the Open University? What kinds of special questions does the tutor face when guiding Open University students? These questions were highlighted in the study in the plan for a curriculum of tutor training. The content themes of the plan were *The university as a dialogic learning community* (2 credits) and *Special questions in learning and guidance* (2 credits).

# LÄHTEET

- Aaltola, J. 1998. Oppiminen, tieto ja todellisuus. Teoksessa O. Luukkainen (toim.) *Tulevaisuuden tekijät. Uuden opettajuuden mahdollisuudet*. Juva: WSOY, 41–65.
- Aaltola, J. & Syrjälä, L. 1999. Tiede, toiminta ja vaikuttaminen. Teoksessa H. L. T. Heikkinen, R. Huttunen & P. Moilanen (toim.) *Siinä tutkija missä tekijä. Toimintatutkimuksen perusteita ja näköaloja*. Jyväskylä: Atena, 11–24.
- Aarnio, H. & Enqvist, J. 2001. Avoin dialogi vs. monologinen, yksisuuntainen keskustelukulttuuri. Alustus Informaatioteknologia koulutuksessa -konferenssissa. 20.–21.4.2001. Hämeenlinna.
- Aholainen, T., Hämäläinen, S., Hänninen, P., Jääskelä, P., Lehtinen, K., Nurmi, S-L., Närhi, M., Penttinen, L., Ratalahti, E., Talamo, A., Vetola-Kinnunen P. & Willman M. (toim.) 2000. *Kasvatustieteen opiskeluopas. Perusopinnot 2000–2001*. Jyväskylän avoin yliopisto. Yliopistopaino.
- Aholainen, T., Hämäläinen, S., Nurmi, S-L., Mykkänen, J., Paajanen, S., Penttinen, L., Ratalahti, E., Valleala, U-M., Vetola-Kinnunen P. & Väänänen, S. (toim.) 2001. *Kasvatustieteen ja aikuiskasvatuksen perusopinnot. Opiskeluopas 2001–2002*. Jyväskylän avoin yliopisto. Yliopistopaino.
- Aittola, T., Koikkalainen, R. & Vaherva, T. 1997. Aikuisten oppiminen arkielämän ympäristöissä. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen laitoksen julkaisuja 6.
- Alasuutari, P. 1993. *Laadullinen tutkimus*. Tampere: Vastapaino.
- Bereiter, C. & Scardamalia, M. 1993. *Surpassing ourselves: an inquiry into the nature and implications of expertise*. Chigago: Open Court.
- Berger, P. T. & Luckman, T. 1994. *Todellisuuden sosiaalinen rakentuminen. Tiedonsosiologinen tutkielma. Alkuperäisteksti The social construction of reality vuodelta 1966*. Suom. V. Raiskila. Helsinki: Gaudeamus.
- Brockett, R. G. 1994. Resistance to self-direction in adult learning: myths and misunderstandings. *New Directions for Adult and Continuing Education* (Winter) no 64, 5–12.
- Böök, M-L., Hämäläinen, S., Komulainen, H. Minkkilä, K., Mykkänen, J., Paajanen, S. Ratalahti, E., Sneck, M., Vetola-Kinnunen. P. & Väänänen, S. (toim.) 2002. *Kasvatustieteen ja aikuiskasvatuksen perusopinnot. Opiskeluopas 2002–2003*. Jyväskylän avoin yliopisto. Yliopistopaino.
- Carr, W. & Kemmis, S. 1986. *Becoming critical. Education, knowledge and action research*. London: Falmer Press.
- Chydenius-instituutin toiminta- ja taloussuunnitelma (TTS) vuosille 1999–2002.

- Collin, K., Hämäläinen, S., Hänninen, P., Lehtinen, K., Mustapää, O., Närhi, M., Penttinen, L., Talamo, A., Valleala U-M. & Vuoti P. (toim.) 1998. Kasvatustieteen opiskeluopas. Perusopinnot 1998–1999. Jyväskylän yliopisto. Avoin yliopisto. Yliopistopaino.
- Collin, K., Hämäläinen, S., Hänninen, P., Lehtinen, K., Mustapää, O., Närhi, M., Penttinen, L., Talamo, A., Valleala U-M. & Vuoti P. (toim.) 1999. Kasvatustieteen opiskeluopas. Perusopinnot 1999–2000. Jyväskylän yliopisto. Avoin yliopisto. Yliopistopaino.
- Dewey, J. 1933. How we think. Arestatement of the relation of reflective thinking to the educative process. 2. uudistettu painos. Alkuperäisteksti vuodelta 1909. Boston: D. C. Heath and Company.
- Dewey, J. 1951. Experience and education. Alkuperäisteksti vuodelta 1938. New York: Macmillan.
- Dewey, J. 1957. Koulu ja yhteiskunta. Alkuperäisteksti The school and society vuodelta 1915. Suom. K. Kajava. Helsinki: Otava.
- Earwaker, J. 1992. Helping and supporting students. Rethinking the issues. The society for the research into higher education. Buckingham: St. Edmusbury Press.
- Entwistle, N. 1988. Motivational factors in students' approaches to learning. Teoksessa R. S. Schmeck (toim.) Learning strategies and learning styles. New York: Plenum Press, 21–51.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- Freemyer, J., Ajamian, A. & Lecuyer, J. 1995. Collaborative learning at Glendale Community College. Glendale, CA: Glendale Community College. Educational Resources Information Center (ERIC) document 338 364.
- Glaser, B. G., & Strauss, A. 1967. The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research. New York: Aldine de Gruyter.
- Glaser, B. G. 1992. Basics of grounded theory analysis. Mill Valley, CA: Sociology Press.
- Graesser, A. C. & Person, N. K. 1994. Question asking during tutoring. American Educational Research Journal 31 (1), 104–137.
- Grönfors, M. 1985. Kvalitatiiviset kenttätutkimusmenetelmät. Juva: WSOY.
- Haapasalo, L. 1994. Oppiminen, tieto ja ongelmanratkaisu. Jyväskylä: MEDUSA –Software.
- Habermas, J. 1976. Tieto ja intressi. Teoksessa R. Tuomela & I. Patoluoto (toim.) Yhteiskuntatieteiden filosofiset perusteet. Hämeenlinna: Gaudeamus, 118–140.
- Hakkarainen, K. 1998. Verkostopohjaiset oppimisympäristöt tutkivan oppimisen välineenä. Alustus Kasvatustieteen päivillä. 26.–28.11.1998. Kajaani.

- Hakkarainen, K., Lonka, K. & Lipponen, L. 1999. Tutkiva oppiminen. Älykkään toiminnan rajat ja niiden ylittäminen. Juva: WSOY.
- Hakkarainen, K., Bollström-Huttunen, M. & Pyysalo, R. 2003. Progress toward knowledge-building inquiry. Paper presented at 10th European Conference for Research on Learning and Instruction. August 26–30, 2003. Padova, Italy.
- Heikkinen, H. L. T. 1998. Opettajaksi dialogissa – kokemuksia kotiryhmistä kasvatustieteen opetuksessa. Teoksessa A. Nuutinen & H. Kumpula (toim.) Opetus ja oppiminen tiedeyhteisössä. Jyväskylä yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos: Yliopistopaino, 47–66.
- Heikkinen, H. L. T. & Jyrkämä, J. 1999. Mitä on toimintatutkimus? Teoksessa H. L. T. Heikkinen, R. Huttunen & P. Moilanen (toim.) Siinä tutkija missä tekijä. Toimintatutkimuksen perusteita ja näköaloja. Jyväskylä: Atena, 25–62.
- Hein, I., Nurmi K. E. & Paakkola, E. 1996. Monimuoto-opiskelu. Teoksessa A. Kajanto (toim.) Aikuisten oppimisen uudet muodot. Kohti aktiivista oppimista. Vapaan sivistystyön 34. vuosikirja. Jyväskylä: Gummerus, 163–196.
- Hilpelä, J. 1998. Kasvatustieteellinen ajattelu. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan opetusmonisteita 29.
- Hirsjärvi, S. & Huttunen, J. 1997. Johdatus kasvatustieteeseen. Juva: WSOY.
- Honkonen, R. & Karila, K. 1995. Grounded theory ja analyyttinen induktio opiskelijatutkimuksessa. Teoksessa J. Nieminen (toim.) Menetelmävalintojen viidakossa. Pohdintoja kasvatuksen tutkimisen lähtökohdista. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Julkaisusarja B 13, 135–152.
- Hult, M. & Lennung, S-Å. 1980. Towards a definition of action research: a note and bibliography. *Journal of Management Studies* 17 (2), 241–250.
- Huttunen, R. 1999. Opettaminen ja tutkiminen dialogina. *Tiedepolitiikka* 2 (24), 37–42.
- Huttunen, R., Kakkori, L. ja Heikkinen H. L. T. 1999. Toiminta, tutkimus ja totuus. Teoksessa H. L. T. Heikkinen, R. Huttunen & P. Moilanen (toim.) Siinä tutkija missä tekijä. Toimintatutkimuksen perusteita ja näköaloja. Jyväskylä: Atena, 111–135.
- Hämäläinen, S., Hytinkoski, P., Komulainen, H., Minkkilä, K., Paajanen, S., Ratalahti, E., Sneck, M., Valleala, U-M., Vetola P. & Väänänen S. (toim.) 2003. Kasvatustieteen ja aikuiskasvatuksen perusopinnot. Opiskeluopas 2003–2004. Jyväskylän avoin yliopisto. Yliopistopaino.
- Ikonen, R. 2001. Teoria kasvatustieteessä. *Kasvatus* 32 (5), 437–449.
- Isonikkilä, K. 1996. Tutorointi monimuoto-opetuksessa. Teoksessa T. Viitala (toim.) Kasvatustieteen approbaturin monimuoto-opetuskokeilu Oulun avoimessa yliopistossa. Kokeilumallin kehittäminen ja sen arviointi opiskelijoiden, opettajien ja tutoreiden näkökulmasta. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan opetusmonisteita ja selostuksia 67, 89–105.

- Itkonen, T. & Maamies, S. (toim.) 2000. Uusi kieliopas. Helsinki: Tammi.
- James, W. 1913. Pragmatismi. Uusi nimitys eräille vanhoille ajattelutavoille. Suom. K. W. Silfverberg. Helsinki: Otava.
- Johnson, D., Maruyama, G., Johnson, R., Nelson, D. & Skon, L. 1981. Effects of cooperative, competitive, and individualistic goal structures on achievement: a meta-analysis. *Psychological Bulletin* 89 (1), 47–62.
- Jokinen, P. 2001. Tutortoiminnan kehittäminen. Ylioppilaiden terveydenhoitosäätiön tutkimuksia 36. Helsinki: Hakapaino Oy.
- Jussila, J. 1992. Kasvatustieteellinen tieto ja sen käyttö. *Kasvatus* 23 (4), 338–345.
- Järvelä, S. & Niemivirta, M. 1997. Mikä ohjaa oppijaa? Oppimisteoreettiset muutokset ja motivaatiotutkimuksen ajankohtaisuus. *Kasvatus* 28 (3), 221–233.
- Järvelä, S., Saarenkunnas, M. & Salovaara H. 2003. Virtuaaliyliopisto tukee hyvin opiskelua. *Helsingin Sanomat* 21.9.2003, A 5.
- Järvinen, P. & Järvinen, A. 1995. Tutkimustyön metodeista. Tampere: Opin-paja Oy.
- Järvinen, P. & Poikela, E. 2001. Modelling reflective and contextual learning at work. *Journal of Workplace Learning* 13 (7/8), 282–289.
- Kannisto, H. 1986. Ymmärtäminen, kritiikki ja hermeneutiikka. Teoksessa I. Niiniluoto & E. Saarinen (toim.) *Vuosisatamme filosofia*. Juva: WSOY, 145–243.
- Karila, K. 1997. Lastentarhanopettajan kehittyvä asiantuntijuus – Lapsirakkaasta opiskelijasta kasvatuksen asiantuntijaksi. Helsinki: Edita.
- Karjalainen, A. 1991. Objektiivisen hermeneutiikan metodista – systemaattinen johdatus. Teoksessa L. Syrjälä & J. Merenheimo (toim.) *Kasvatustutkimuksen laadullisia lähestymistapoja*. Kvalitatiivisen tutkimusmenetelmien seminaari Oulussa 11.–13.10.1990. Esitelmä. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan opetusmonisteita ja selosteita 39, 108–123.
- Kauppi, A. 1996. Mistä nousee oppimisen mieli – kontekstuaalisen oppimiskäsityksen perusteita. Teoksessa A. Kajanto (toim.) *Aikuisten oppimisen uudet muodot*. Kohti aktiivista oppimista. Vapaan sivistystyön 34. vuosikirja. Jyväskylä: Gummerus, 51–109.
- Kelly, A. V. 1986. *Knowledge and curriculum planning*. London: Harper & Row.
- Kemmis, S. 1986. Seven principles for programme evaluation in curriculum development and innovation. Teoksessa E. House (toim.) *New directions in educational evaluation*. London: Falmer, 117–140.
- Kemmis, S. & Wilkinson, M. 1998. Participatory action research and the study of practice. Teoksessa P. Atweh, S. Kemmis & P. Weeks (toim.) *Action research in practice. Partnerships for social justice in education*. London: Routledge, 21–36.

- Kinnunen, T. 1985. Pragmatismi ja amerikkalainen filosofinen traditio. Jyväskylän yliopisto. Filosofian laitoksen julkaisuja 26.
- Kiviniemi, K. 1993. Monimuoto-opetuksen teoriaa ja arviointia. Teoksessa M. Suortamo & R. Valli (toim.) Opettaja opissa. Opetuksen monimuotoistaminen. Juva: WSOY, 29–59.
- Kiviniemi, K. 1994. John Dewey ja kokemuksen älyllinen kiehtovuus. Teoksessa J. Aaltola & J. Hakala (toim.) Pedagogiikka, tiede ja traditio. Jyväskylän yliopisto. Chydenius-instituutin tutkimuksia 6, 56–70.
- Kiviniemi, K. 1995. "Tavallista opetustyötä tässä tehdään". Työn ohessa toteutettua opetusharjoittelua koskeva toimintatutkimus. Jyväskylän yliopisto. Chydenius-instituutin tutkimuksia 1.
- Kiviniemi, K. 1997. Opettajuuden oppimisesta harjoittelun harhautuksiin. Aikuisopiskelijoiden kokemuksia opetusharjoittelusta ja sen ohjauksesta luokanopettajakoulutuksessa. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylän studies in education, psychology and social reseach 132.
- Kiviniemi, K. 1999. Toimintatutkimus yhteisöllisenä prosessina. Teoksessa H. L. T. Heikkinen, R. Huttunen & P. Moilanen (toim.) Siinä tutkija missä teki-ä. Toimintatutkimuksen perusteita ja näköaloja. Jyväskylä: Atena, 63–83.
- Klafki, W. 1982. Hermeneutische Verfahren in der Erziehungswissenschaft. Teoksessa W. Klafki (toim.) Erziehungswissenschaft 3. Eine Einführung. Frankfurt am Main: Fischer Bucherei GmbH, 126–153.
- Knowles, M. 1985. Self-directed learning: a guide for learners and teachers. New York: Association Press.
- Knuutila, M. & Putila, P. 2001. Opettajatuutorointi yhteydessä opintojen etenemiseen – kokemuksia TKK:n sähkö- ja tietoliikennetekniikan osastolla. Pedaforum – Yliopistopedagoginen tiedotuslehti 8 (2), 11–12.
- Kohonen, V. & Leppilampi, A. 1994. Toimiva koulu. Yhdessä kehittäen. Juva: WSOY.
- Korhonen, V. 2003. Oppimisen kontekstuaalisuutta tunnistamassa. Aikuisopiskelijan oppimiseen kytkeytyvät kontekstit verkkopohjaisessa opiskelussa. Aikuiskasvatus 23 (3), 204–213.
- Koro, J., Lehtinen, E. & Nieminen, J. 1990. Monimuoto-opetuksen kokeilu- ja tutkimusprojekti (KAKOMO-projekti). Teoksessa J. Koro, E. Lehtinen & J. Nieminen. Monimuoto-opetus avoimessa korkeakouluopetuksessa. Kokeilu- ja tutkimusprojektin I osaraportti. Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen tutkimuksia ja selvityksiä 6, 25–62.
- Koro, J. 1992. Opetuksen käsite ja monimuoto-opetus. Teoksessa I. Hein & R. Larna (toim.) Lähellä, kaukana, yksin, yhdessä. Näkökulmia monimuoto-opetukseen. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus, 31–39.

- Koro, J. 1993. Aikuinen oman oppimisensa ohjaajana. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social research 98.
- Kurtakko, K. 1991. Toimintatutkimus koulun ja opetuksen kehittämisessä. Teoksessa L. Syrjälä & J. Merenheimo (toim.) Kasvatustutkimuksen laadullisia lähestymistapoja. Kvalitatiivisten tutkimusmenetelmien seminaari Oulussa 11.–13.10.1990. Esitelmiä. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan opetusmonisteita ja selosteita 39, 50–64.
- Laine, T. 2001. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa J. Aaltola. & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II – näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 26–43.
- 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, 74–99.
- Lehtinen, E. & Jokinen, T. 1996. Tutor – itsenäistyvän oppijan ohjaaja. Juva: WSOY.
- Lehtisalo, L. 1994. Uuteen koulutusajatteluun. Juva: WSOY.
- Lehtovaara, M. 1995. Tutkimus ja tutkimuksen tutkimus fenomenologisesta näkökulmasta. Teoksessa J. Nieminen (toim.) Menetelmävalintojen viidakossa. Pohdintoja kasvatuksen tutkimisen lähtökohdista. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Julkaisusarja B 13, 71–90.
- Levander, L., Kaivola, T. & Negvi, A. 2003. Opiskelijan ohjaaminen. Teoksessa S. Lindblom-Ylänne & A. Negvi (toim.) Yliopisto- ja korkeakouluopettajan käsikirja. Vantaa: WSOY, 171–202.
- Lewis, R. 1984. How to tutor and support learners. Open learning guide 3. London: H Charlesworth & Co Ltd.
- Lewis, R. & Spencer, D. 1986. What is open learning? Open learning guide 4. London: H Charlesworth & Co Ltd.
- Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. 1985. Naturalistic inquiry. Newbury Park: Sage.
- Locke, J. 1959. An essay concerning human understanding by John Locke: collated and annotated with prolegomena, biographical, critical and historical by Alexander Campbell Fraser. Vol. 1. New York: Dover.
- Lokki, H. 2001. Pakkotuutorointi, vier- vai vieroitushoito. Pedaforum – Yliopistopedagoginen tiedotuslehti 8 (2), 6–8.
- Malinen, A. 2000. Towards the essence of adult experiential learning. A reading of theories of Knowle, Kolb, Revans and Schön. Jyväskylä: SoPhi.
- Malinen, A. 2002. Opettajuus rakentuu ihmistuntijuudesta ja asiantuntijuudesta. Epistemologinen, eksistentiaalinen ja eettinen vastuu opettajan työssä. Teoksessa P. Sallila & A. Malinen (toim.) Opettajuus muutoksessa. Aikuiskasvatuksen 43. vuosikirja. Vantaa: Kansanvalistusseura, 63–92.



- Marttunen, M. & Laurinen, L. 2001. Vuorovaikutusta verkossa ja suullisesti – yhteisöllisen argumentoinnin ja kriittisen ajattelun edistäminen. Teoksessa P. Sallila & P. Kalli (toim.) *Verkot ja teknologia aikuisopiskelijan tukena*. Aikuiskasvatuksen 42. vuosikirja. Helsinki: BTJ Kirjastopalvelu Oy, 152–176.
- McNiff, J & Lomax, P. & Whitehead, J. 1996. *You and your action research project*. London: Routledge.
- Mead, G. H. 1934. *Mind, self and society: from the standpoint of a social behaviorist*. Chicago: University of Chicago Press.
- Miettinen, R. 1990. Koulun muuttamisen mahdollisuudesta. Analyysi opetustyön kehityksestä ja ristiriidoista. Helsinki: Gaudeamus.
- Miettinen, R. 1996. Chigagon pragmatismien toimintakäsitys ja Chigagon sosiologia 1910–1930-luvuilla. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Toiminnan teorian ja kehittävän työntutkimuksen yksikkö. Työpapereita 2.
- Nieminen, J., Sauri, P. & Lonka, K. 2003. On the relationship between group functioning and academic achievement in PBL. Presentation. Paper presented at 10th European Conference for Research on Learning and Instruction. August 26–30, 2003. Padova, Italy.
- Niiniluoto, I. 1980. *Johdatus tieteenfilosofiaan*. Keuruu: Otava.
- Niiniluoto, I. 1986. Pragmatismi. Teoksessa I. Niiniluoto & E. Saarinen (toim.) *Vuosisatamme filosofia*. Juva: WSOY, 40–73.
- Niinistö, K. 1981. Inhimillistä toimintaa tarkasteleviin tieteisiin ja erityisesti kasvatustieteelliseen tutkimukseen soveltuvat tulkinnallisen paradigman mukaiset tutkimusmallit ja –menetelmät. Niiden filosofinen tausta ja valintaan vaikuttavat tekijät. Turun yliopiston kasvatustieteen laitos. *Julkaisusarja A* 85.
- Northedge, A. 2003. Enabling participation in academic discourse. *Teaching in Higher Education* 8 (2), 169–180.
- Olkkonen, T. & Vanhala, M. 2001. Tuutoroinnilla yliopisto-opetuksen kehittämiseen. *Pedaforum – Yliopistopedagoginen tiedotuslehti* 8 (2), 4–5.
- Olkkonen, T., Vanhala, M., Haapaniemi, T., Palovaara, M. & Voutilainen U. 2002. Koko opintokaaren kattava tuutorointi. *Acatiimi*, kesäkuu, 13–15.
- Opettajatuutorointi Britanniassa. 1994. Helsingin yliopiston tutortyöryhmän kokemuksia ja kommentteja. Helsinki: Limes.
- Parjanen, L. (toim.) 1997. *Avoin yliopisto Suomessa*. Opetusministeriö.
- Pasanen, H. 2001. Itseohjautuvuus aikuiskoulutuksessa. *Aikuiskasvatus* 21 (1), 44–55.
- Patrikainen, R. 1997. Ihmiskäsitys, tiedonkäsitys ja oppimiskäsitys luokanopettajan pedagogisessa ajattelussa. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteellisiä julkaisuja 36.

- Patton, M. Q. 1980. *Qualitative evaluation methods*. London: Sage.
- Perttula, J. 1995. Kokemuksen tutkimuksen luotettavuudesta. *Kasvatus* 26 (1), 39–47.
- Piaget, J. 1988. Lapsi maailmansa rakentajana. Kuusi esseetä lapsen kehityksestä. Suom. S. Palmgren. Porvoo: WSOY.
- Piesanen, E. 1999. Avoin yliopisto yksilöllistyvän yhteiskunnan markkinoilla. Koulutus- ja työmarkkinapolitiikan pelinappula vai nuoren aikuisen mahdollisuus? Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos. Tutkimuksia 8.
- Piesanen, E. 2003. Avoin yliopisto yksilöllistyvän yhteiskunnan markkinoilla. Teoksessa S. Lindblom-Ylänne & A. Negvi (toim.) *Yliopisto- ja korkeakouluopettajan käsikirja*. Vantaa: WSOY, 109–126.
- Pihlman, M. 1994. Silta yli synkän virran? Opettajatutoreita yliopistoon. Helsingin yliopisto. Opintoasian julkaisuja 9.
- Poikela, E. & Poikela, S. 1997. Ongelmaperustainen oppiminen. *Aikuiskoulutuksen maailma* (6), 24–26.
- Poikela, E. & Poikela, S. 1999. Kriittisyys ja ongelmaperustainen oppiminen, Teoksessa J. Järvinen-Taubert & P. Valtonen (toim.) *Kriittisyyteen kasvu korkeakoulutuksessa*. Tampere: Juvenes Print, 167–185.
- Poikela, S. 1998. Ongelmaperustainen oppiminen. Uusi tapa oppia ja opettaa? Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitos. *Ammattikasvatussarja* 19.
- Rauhala, L. 1990. Humanistinen psykologia. Helsinki: Yliopistopaino.
- Rauhala, L. 1993. Eksistentiaalinen fenomenologia hermeneuttisen tieteenfilosofian menetelmänä. *Filosofisia tutkimuksia Tampereen yliopistosta*. Vol. 41.
- Rauste-von Wright, M. & von Wright, J. 1994. *Oppiminen ja koulutus*. Juva: WSOY.
- Rauste-von Wright, M. 1997. Opettaja tienhaarassa. *Konstruktivismia käytännössä*. Juva: WSOY.
- Repo, S. 1996. Matematiikkaa tietokoneella. Derivaatan käsitteen konstruointi symbolisen laskennan ohjelman avulla. Joensuun yliopisto. *Kasvatustieteellisiä julkaisuja* 33.
- Repo-Kaarento, S. & Levander, L. 2003. Oppimista edistävä vuorovaikutus. Teoksessa S. Lindblom-Ylänne & A. Negvi (toim.) *Yliopisto- ja korkeakouluopettajan käsikirja*. Vantaa: WSOY, 140–170.
- Rinne, R., Jauhiainen, A., Tuomisto, H., Alho-Malmelin, M., Halttunen, N. & Lehtonen, K. 2003. Avoimen yliopiston opiskelija – kokovartalokuvasta eriytyneisiin muotokuviiin. *Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja* A: 200.
- Rogers, C. R. 1983. *Freedom to learn for the 80's*. Columbus: A Bell & Howell.

- Roller, C. M. 1998. *So... What's a tutor do?* Newark, Delaware, USA: International Reading Association.
- Roos, J. P. 1989. Kovaa kvalitatiivista. *Sosiologia* 26 (2), 141–143.
- Rorty, R. 1989. *Contingency, irony and solidarity*. Cambridge: Cambridge University press.
- Rorty, R. 1984. Pragmatismi ja postfilosofinen kulttuuri. Lyhentäen suom. T. Nevanlinna. *Parnasso* 34 (8), 492–502.
- Sarja, A. 1995. Dialogioppiminen opetuksen ohjaustilanteissa. *Kasvatus* 26 (4), 311–321.
- Schumacher, G. & Gradwohl, N. J. 1991. Coceptualizing and measuring knowledge change due to writing. *Research in the Teaching of English* 25 (1), 67–96.
- Schön, D. 1987. *Educationg the reflective practioner: towards to a new design for teaching and learning in the professions*. San Francisco: Jossey – Bass.
- Siljander, P. 1988a. Hermeneuttisen pedagogiikan pääsuuntaukset. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 55.
- Siljander, P. 1988b. Kasvatustieteen metodi-integraation edellytyksiä. *Kasvatus* 19 (5), 356–364.
- Sorvari, R. 2001. Sisäänajo lääkikseen – Ensimmäisen opiskeluvuoden opettajatuutorointihanke Kuopion yliopistossa. *Pedaforum – Yliopistopedagoginen tiedotuslehti* 8 (2), 9–10.
- Strauss, A. L. 1987. *Qualitative analysis for social scientists*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Strauss, A. & Corbin, J. 1990. *Basics of qualitative reseach: grounded theory procedurs and techniques*. Newbury Park: Sage.
- Suikkari, K. & Selkälä, S. 2001. Vade mecum! – Tehostettua tuutorointia kansainvälisen yritysviestinnän koulutusohjelman opiskelijoille. *Pedaforum – Yliopistopedagoginen tiedotuslehti* 8 (2), 15–17.
- Sulkunen, P. & Kekäläinen, O. 1992. *WpIndex - laadullisen aineiston analysointiohjelma*. Helsinki: Gaudeamus.
- Suortamo, M. 1993. Monimuoto-opetus opettajankoulutuksessa – Koulutusohjelman kuvaus. Teoksessa Teoksessa M. Suortamo & R. Valli (toim.) *Opettaja opissa. Opetuksen monimuotoistaminen*. Juva: WSOY, 17–28.
- Suortti, J. 1981. Opetussuunnitelmaongelma I. Teoreettista analyysia opetussuunnitelman ehdoista. Opetussuunnitelmaongelma ja kasvatustiede. Jyväskylän yliopisto. *Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisuja* 309.
- Sutinen, A. 1997. Miten sosiaalinen minä syntyy? Teoksessa P. Siljander (toim.) *Kasvatus ja sosialisaatio*. Gaudeamus: Tampere, 77–104.
- Syrjälä, L. 1988. Tapaustutkimuksen uskottavuuden osoittaminen. Teoksessa L. Syrjälä & M. Numminen. *Tapaustutkimus kasvatustieteessä*. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 51, 135–145.

- Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari S. 1995. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Rauma: Kirjapaino West Point Oy.
- Säljö, R. 2001. Oppimiskäytännöt. Sosiokulttuurinen näkökulma. Juva: WSOY.
- Talmage, H. 1985. Evaluation of programs. Teoksessa T. Husen & N. T. Postlethwaite (toim.) The international encyclopedia of education. Oxford: Pergamon Press, 592–611.
- Tenhula, T. 1995. Tutorointi lisää vuorovaikutusta ja parantaa ilmapiiriä. Teoksessa M. Molander & M. Vanhala (toim.) Tutkimusmatkalla tutoroinnin värikkäessä maailmassa. Opettajatutortoiminta ja opiskelijapiiritointi Oulun yliopistossa keväällä 1995. Uutisia opetuksen kehittämisestä Oulun yliopiston laitoksilla vol. 1, 5–9.
- Turtia, K. 2001. Sivistyssanat. Helsinki: Otava.
- Turunen, K. E. 1990. Tiedon idea ja lajit. Teoksessa Koulu ja tieto. Kouluhallitus. Helsinki: Valtion painatuskeskus, 68–83.
- Tessmer, M. & Richey, R. C. 1997. The role of context in learning and instructional design. Educational Technology Research and Development 45 (2), 85–115.
- Tynjälä, P. 1991. Kvalitatiivisten tutkimusmenetelmien luotettavuudesta. Kasvatus 22 (5 – 6), 387–398.
- Tynjälä, P. 1999. Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Uusitalo, H. 1991. Tiede, tutkimus ja tutkielma: johdatus tutkielman maailmaan. Juva: WSOY.
- Vanhala, M. 1995. Opettajatutortoiminta Oulun yliopistossa keväällä 1995. Teoksessa M. Molander & M. Vanhala (toim.) Tutkimusmatkalla tutoroinnin värikkäessä maailmassa. Opettajatutortoiminta ja opiskelijapiiritointi Oulun yliopistossa keväällä 1995. Uutisia opetuksen kehittämisestä Oulun yliopiston laitoksilla vol. 1, 10–51.
- Van Oers, B. 1998. From context to contextualizing. Learning and Instruction 8 (6), 473–488.
- Varila, J. 1992. Monimuoto-opetuksen käsite ja sen kasvatusfilosofinen perusta. Teoksessa I. Hein & R. Larna (toim.) Lähellä, kaukana, yksin, yhdessä. Näkökulmia monimuoto-opetukseen. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus, 23–30.
- Varto, J. 1992. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Varto, J. 1994. Filosofinen ihmiskäsitys ja toiseus. Teoksessa J. Lehtovaara & R. Jaatinen (toim.) Dialogissa – matkalla mahdollisuuteen. Tampereen yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Julkaisusarja A 21, 83–113.

- Vesterinen, M.-L. 2002. Ammatillinen harjoittelu osana asiantuntijuuden kehittymistä ammattikorkeakoulussa. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylän studies in education, psychology and social reseach 196.
- von Wright, J. 1993. Oppimiskäsitysten historiaa ja pedagogisia seurauksia. Opetushallitus. Aikuiset ja koulutus 7. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Vygotsky, L. S. 1982. Ajattelu ja kieli. Suom. K. Hekama ja A. Koski-Jännes. Espoo: Weilin + Göös.
- Wager, M. 2003. Työnohjaus ja mentorointi opettajan, työyhteisön ja yliopistotyön kehittäjinä. Teoksessa S. Lindblom-Ylänne & A. Negvi (toim.) Yliopisto- ja korkeakouluopettajan käsikirja. Vantaa: WSOY, 428–451.
- Weedom, E. 1997. A new framework for conceptualising distance learning. *Open Learning*, February, 40–45.
- Whyte, W. 1991. Comparing PAR and action science. Teoksessa W. Whyte (toim.) Participatory action reseach. Newbury Park: Sage, 97–98.
- Viitala, T. 1994. Yliopisto-opettajat tutoreina. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunan tutkimuksia 93.
- Viitala, T. 1996. Monimuoto-opetus-kokeilumallin kehittelyä. Teoksessa T. Viitala (toim.) Kasvatustieteen approbaturin monimuoto-opetuskokeilu Oulun avoimessa yliopistossa. Kokeilumallin kehittäminen ja sen arviointi opiskelijoiden, opettajien ja tutoreiden näkökulmasta. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan opetusmonisteita ja selostuksia 67, 9–51.
- Ylijoki, O-H. 1998. Akateemiset heimokulttuurit ja noviisien sosialisaatio. Tampere: Vastapaino.
- Ylisirniö, M. 2001. Opiskelijan ohjaus kemian perusopinojaksolla. *Pedaforum – Yliopistopedagoginen tiedotuslehti* 8 (2), 24–25.
- Ziehe, T. 1991. Uusi nuoriso. Epätavanomaisen oppimisen puolustus. Alkuperäisteksti T. Ziehen osuus teoksesta *Plädoyer für ungewöhnliches Lernen* vuodelta 1982. Suom. R. Sironen ja J. Tuormaa. Tampere: Vastapaino.
- Zuber-Skerrit, O. 1992. Action research in higher education. Examples and reflections. London: Kogan Page.
- Ödman, P.-J. 1991. Hermeneutiikka, kriittinen filosofia ja kasvatustiede. Teoksessa E. Vestergaard, J.-L. Löfstedt & P.-J. Ödman (toim.) *Johdatus kasvatustieteen filosofiaan*. Alkuperäisteksti P.-J. Ödmanin tekstistä *Hermeneutik, kritisk filosofi och pedagogik* vuodelta 1976. Suom. L. Virtanen. Helsinki: Yliopistopaino, 107–134.
- Oeverman, U., Allert, T., Konau, E. & Krambeck, J. 1983. Die Methodologien einer "objektiven Hermeneutik". Teoksessa P. Zedler & H. Moser (toim.) *Aspekte Qualitativer Sozialforschung*. Opladen: Leske Verlag + Budrich GmbH. 95–123.

# LIITTEET

- Liite 1 Tutkimusprosessin ja aineistonkeruun vaiheet
- Liite 2 Uuden tuutorryhmäyöskentelyn ohjeet kasvatustieteen opiskeluoppaassa 1999–2000
- Liite 3 Avoimessa koodauksessa muodostuneet pääkategoriat ja analyysiluokat
- Liite 4 Kehitys, oppiminen ja opetus -jakson sisältöihin johdatteleva skenaarioteksti
- Liite 5 Avoimessa yliopistossa tuutoroinnista käydyn keskustelun pohjana olleet kysymykset
- Liite 6 Tuutoreiden ja yliopistonopettajan näkemyksiä tutkimusprosessista, -tuloksista ja -raportista

**TUTKIMUSPROSESSIN JA AINEISTONKERUUN VAIHEET****SYKSY 1997**

- 1.10.1997 Kutsukirje tuutoreille tuutorpalaveriin  
Kirjeessä pyydettiin pohtimaan ennakkoon tuutoroinnin nykytilaa
- 23.10.1997 Tuutoreiden palaveri: tuutoroinnin nykytilan pohtiminen  
  
Kirjalliset muistiinpanot palaverin aikana ja jälkeen
- 12.12.1997 Tuutoreiden palaveri: tuutoroinnin kehittämisen ideointi  
Keskustelun tuotokset on koottu fläppipapereille palaverin aikana
- 15.12.1997 Palautekysely opiskelijoille
- 27.1.1998 Uusintakysely  
  
36 vastausta, joista saatiin kehittämisideoita oppimistehtäviin ja työskentelytapoihin

**KEVÄT 1998**

- 8.1.1998 Tutkimuspäiväkirjan kirjoittaminen alkaa (päiväkirjan kirjoittaminen päättyi 19.1.1999)  
Havainnointia tuutorryhmistä, tuutoroinnista, keskusteluja opiskelijoiden, tuutoreiden ja yliopistonopettajien kanssa, opiskelijoiden kommentteja/palautetta
- 9.2.1998 Yliopistonopettajien sähköpostikeskustelu kasvatustieteen perusopintojen tavoitteista  
Sähköpostikirjeet on tallennettu
- 27.3.1998 Barbara Brushnigin koulutukseen osallistuminen: teemana oppimistyyli; mukana kolme tuutoria ja yliopistonopettaja (minä)  
Vierailu Tiimiakatemiaan
- \*\*\* Tuutorryhmätyöskentelyn kehittäminen Kehitys, oppiminen ja opetus-jaksolle
- \*\*\* Tuutoroinnin teoreettinen orientaatio

**SYKSY 1998**

- 25.8.1998.1 Tuutoreiden palaveri: tulevan lukuvuoden suunnittelu  
Yhteenveto ja omat pohdinnat tutkimuspäiväkirjassa
- 1.9.1998 Tuutoreiden palaveri: tulevan jakson suunnittelu  
Yhteenveto ja pohdinnat tutkimuspäiväkirjassa
- \*\*\* Ongelmaperustaisen työskentelytavan ensimmäinen toteuttaminen kuudessa tuutorryhmässä  
Ajatuksia ja havainnointia oman ja muiden tuutorryhmien toiminnasta tutkimuspäiväkirjassa

(jatkuu)

- 3.12.1998 Tuutoreiden palaveri: kuluneen syksyn arviointia  
Keskustelu on äänitetty kasetille ja litteroitu  
Lisäksi yhden tuutorin kirjallinen palaute on taltioitu
- KEVÄT 1999**
- \*\*\* Tuutorryhmät saavat työskentelyn päätökseen  
Opiskelijoiden oppimispäiväkirjat (ja portfoliot soveltuvin osin)
- 25.1.1999 Neljän tuutorryhmän yhteinen arviointitilaisuus jakson työskentelystä  
Keskustelu on äänitetty kasetille ja litteroitu
- 1.2.1999 Yhden tuutorryhmän opiskelijoiden palautekeskustelut  
Keskustelut toteutettiin opiskelijapareittain/työpareittain  
Keskustelussa mukana olivat opiskelijat, ryhmän tuutor ja yliopiston-  
opettaja  
Keskustelut on äänitetty kasetille ja litteroitu
- \*\*\* Ongelmaperustaisen työskentelytavan kehittämistä palautteen pohjalta
- 26.5.1999 Tuutoreiden palaveri: toteutuneen jakson arviointia  
Kirjallinen yhteenveto
- SYKSY 1999**
- 10.8.1999 Tuutoreiden palaveri: tulevan lukuvuoden suunnittelu  
Päätettiin toteuttaa Kehitys, oppiminen ja opetus -jakso vasta  
loppuvuodesta 1999 tai keväällä 2000; tästä palaverista ei ole tehty  
muistiinpanoja
- 8.-9.11.1999 Esa Poikelan koulutus ongelmaperustaisesta oppimisesta: tutkija oli itse  
opiskelijana ja tuutorina
- \*\*\* Vierailuja ko. jakson aloittaneissa tuutorryhmissä  
Tutkimuspäiväkirjamuistiinpanot
- \*\*\* Opiskelijoiden oppimispäiväkirjat
- KEVÄT 2000**
- 19.1.2000 Tuutoreiden yhteistyöpalaveri: eri aineiden tuutorit  
Sihteerin kokoamat muistiinpanot
- \*\*\* Tuutorryhmät saavat ko. jakson työskentelyn päätökseen  
Opiskelijoiden oppimispäiväkirjat (ja portfoliot soveltuvin osin)
- 4.4.2000 Jakson arviointitilaisuus tuutorryhmässä  
Keskustelut on äänitetty kasetille ja litteroitu
- 24.5.2000 Tuutoreiden palaveri: kuluneen kevään arviointia  
Keskusteluiden äänitys epäonnistui, keskustelun ydinkohdat kirjoitettiin  
välittömästi muistiin palaverin jälkeen yhdessä palaveriin osallistuneen  
toisen yliopistonopettajan kanssa
- \*\*\* Tutkimusaineiston järjestäminen ja analysointi

(jatkuu)



**SYKSY 2000**

- \*\*\* Tutkimusaineiston analysointi
- \*\*\* Tutkimusraportin jäsentäminen alkaa

**KEVÄT 2001**

- 18.1. 2001 Tuutoreiden palaveri: kuluneen syksyn arviointia  
Keskustelu on äänitetty kasetille

**SYKSY 2001**

- \*\*\* Tutkimusaineiston analysointi ja raportin kirjoittaminen

**KEVÄT 2002**

- \*\*\* Pidempikestoisen tuutorkoulutuksen suunnittelu  
Tutkijan muistiinpanot ja jäsenyykset
- \*\*\* Tutkimusaineiston analysointi ja raportin kirjoittaminen

**SYKSY 2002**

- \*\*\* Tuutorkoulutuksen kehittämisseminaari

**KEVÄT 2003**

- \*\*\* Tuutorkoulutuksen pilottihankkeen suunnittelu ja opetussuunnitelma-  
työ  
Tutkijan tekemät ennakkojäsenyykset ja muistiinpanot palavereista

**SYKSY 2003**

- \*\*\* Tuutorkoulutuksen käynnistäminen
- \*\*\* Tutkimusraportin käsikirjoituksen viimeistely

**KEVÄT 2004**

- \*\*\* Tutkimuksen luotettavuusarviointit (member checking)
- \*\*\* Tutkimusraportin käsikirjoituksen viimeistely

**SYKSY 2004**

- \*\*\* Tutkimusraportin viimeistely

## UUDEN TUUTORRYHMÄTYÖSKENTELYN OHJEET KASVATUSTIETEEN OPISKELUOPPAASSA 1999–2000

### Suoritusvaihtoehto 3:

#### Ongelmaperustainen oppiminen tuutorryhmässä

Suoritusvaihtoehto kattaa koko jaksolle asetetut tavoitteet (ks. s. 40). Lisäksi opit ryhmässä työskentelyn taitoja.

#### Oppimisen lähtökohta ja valmistautuminen työskentelyyn

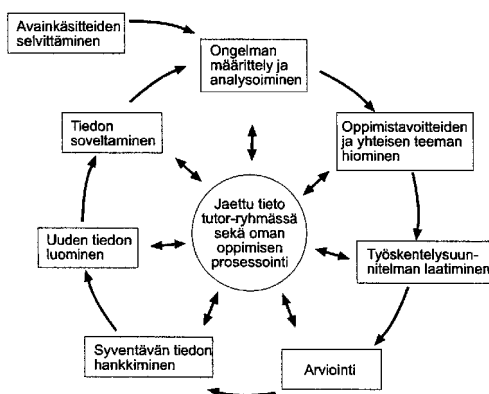
Oppimisprosessi lähtee liikkeelle sinua pohdituttavasta kehitykseen, oppimiseen ja opetukseen liittyvästä ongelmallisesta tilanteesta tai pulmasta, johon kaipaisit ratkaisua. Lähtökohtana on siis ajatus oppimisesta arkielämästä tai ammatillisesta käytännöstä nousevien ongelmien kautta sekä jatkuva teoreettisen tiedon ja käytännöllisen aineksen kytkeminen oppimisessa. Ongelma ei välttämättä tarkoita negatiivista tilannetta, jossa jotakin on mennyt vikaan ja kaipaisi korjausta. Ongelma on kuvaus jostakin tilanteesta sellaisena kuin se tietyllä hetkellä on ja se sisältää oletuksen, että tilanteen kehittäminen tai parantaminen on mahdollista. (Poikela, S. 1998.)

\* Pohdi Kehitys, oppiminen ja opetus -jaksolle asetettuja tavoitteita ja tutki jaksoon kuuluvaa kirjallisuutta. Millaisiin sisältöihin tulet tämän jakson aikana perehtymään?

\* Mieti omien kokemustesi pohjalta, millaiset ihmisen kehitykseen, oppimiseen ja opetukseen liittyvät asiat sinua askarruttavat? Ala tyydy sellaisiin kysymyksiin, joihin jo tiedät ratkaisun.

#### Työskentelyn periaatteet ja kulku

Itsenäinen tiedonhankinta ja oman oppimisen prosessointi sekä aktiivinen osallistuminen ryhmässä työskentelyyn ja vuorovaikutus, dialogi, toisten kanssa ovat saumaton osa työskentelyä! Työskentelyä ei siis perusteta pelkästään toisen työskentelytavan – itsenäisen työskentelyn tai ryhmässä työskentelyn – varaan. Lähtökohtana on ajatus, että yhteistoiminnallisuus ja vuorovaikutus tukevat yksilöllistä oppimisprosessia. Käytännössä tämä tarkoittaa sitoutumista ryhmän yhteiseen päämäärään sekä avoimuutta ja luottamusta ryhmän jäseniä kohtaan – asennetta, että ryhmä oppii minulta ja minä opin ryhmältä.



Kuvio 1 Ongelmaperustaisen oppimisen prosessi (Hakkaraista 1998 mukailen)

(jatkuu)

## Ohjaus ja aikataulu

Oppiminen ja asioiden ymmärtäminen vaatii aikaa ja tästä on hyvä keskustella heti jakson alussa yhdessä! Aikataulua suunniteltaessa kannattaa huomioida, että kyseessä on perusopintojen laajin, 5 ov kokonaisuus. Työskentelyä sen eri vaiheissa ohjaa tuutor. Tuutorohjaus jaksottuu ryhmien työskentelyn etenemisen mukaan. Tuutor tapaamisissa pohditaan työskentelyssä esiin tulleita ongelmia, vaihdetaan tietoa ja opitaan toinen toisilta. Tarkoituksena on, että myös opiskelijat toimisivat toinen toistensa tuutoreina eli tukisivat ja auttaisivat kunkin itsenäistä oppimista ja tiedonhankintaa. Tämä ns. vertaistutorointi on osa jakson suoritusta.

## Raportointi

### *Työskentelysuunnitelma*

Ryhmä laatii työskentelynsä pohjaksi yhteisen kirjallisen suunnitelman, jonka arvioi yliopistonopettaja. Suunnitelmassa on ryhmän teema, ongelmanasettelu ja perustelut ongelman valinnalle (vrt. jakson tavoitteet ja ryhmän tavoitteet), alustava suunnitelma tiedonhankintatavoista, työskentelyn etenemisestä, aikatausta, käytettävistä lähteistä sekä tulosten koonti- ja esittämistavasta. Työskentelyn suunnittelussa voidaan käyttää apuna Tutki ja kirjoita -kirjaa.

### *Oppimispäiväkirja*

Työskentelyn ajan jokainen opiskelija kirjoittaa opintojensa edistymisestä oppimispäiväkirjaa, jolla osoitetaan, mitä kukin opiskelija on yksilötasolla työskentelyn aikana oppinut. Tärkeintä on se, että kirjaat ajatuksiasi jatkuvasti ylös niin, että oppimisestasi muodostuu jatkumo koko jakson työskentelyn ajalta. Oppimispäiväkirjan tarkoituksena ja ideana on oman opiskelun, jäsentämisen ja tukemisen, "punaisen langan" etsiminen ja löytäminen, oman oppimisprosessin arviointi; tutkiskeleva opiskelutapa, jossa esität kysymyksiä itsellesi ja ryhmäläisillesi, teet itsearviointia oppimastasi ja peilaat oppimaasi tavoitteisiisi. Oppimispäiväkirja ei ole pelkästään kuvaus siitä, mitä kullakin ryhmän tapaamiskerralla on tehty. Pääpaino on sen pohdiskelussa, mitä sinä henkilökohtaisesti olet oppinut ja millaisia oivalluksia olet tehnyt työskentelyn eri vaiheissa näkemästäsi, lukemastasi, kuulemastasi ja kokemastasi.

Tuo oppimispäiväkirjassa esille:

1. Opiskelusi lähtökohdat: odotukset, toiveet, henkilökohtaiset tavoitteet, minä opiskelijana ja oman ryhmäni tukijana
2. Oppimisprosessin kuvaus ja arviointi: katso em. kuvaus oppimispäiväkirjan tarkoituksesta ja ideasta
3. Mahdolliset näkökohdat, jotka eivät ryhmän raportissa saaneet sijaa.
4. Arviointi tavoitteisiin pääsemisestä (ks. jakson tavoitteet) ja työskentelystä tuutorryhmässä: Miten jaksolle asetetut tavoitteet toteutuivat? Miten voisit hyödyntää jakson antia? Mitkä ovat kokemuksesi ryhmässä oppimisesta? Mikä oli kunkin ryhmätapaamisen keskeisin sanoma? Mitä uutta keskustelu toisten kanssa antoi minulle? Miten ryhmä vaikutti käsityksiini asiasta? Mikä jäi epäselväksi, mitä en ymmärtänyt?

### *Ryhmäin yhteinen loppuraportti*

Työskentelyn pohjalta tuotetaan ryhmän yhteinen loppuraportti. Tuotos voi olla esim. opiskelijoiden tuottama pohdiskelleva artikkelisarja tai pienimuotoinen selvitystyö, jossa teoreettinen tieto ja empiiriset havainnot tukevat toisiaan tai jonkun kehittämisprosessin kuvaus ja arviointi. Olennaista on, että loppuraportti on kokonaisuus, jossa eri osat luontevasti kytkeytyvät toisiinsa.

Loppuraportti tulee olla lähdeviitteistetty, ja siinä tulee hyödyntää kaikkia jaksoon kuuluvia kirjoja. Kirjoittamistyyliä raportissa noudatetaan yleisiä oppimistehtävän vastaamiselle annettuja ohjeita. Raportin luonnos lähetetään yliopistonopettajalle luettavaksi ja kommentoitavaksi ennen lopullisen raportin laatimista.

## Arviointi

Jakson suoritus koostuu yksilöllisestä työskentelystä, aktiivisesta osallistumisesta ryhmässä työskentelyyn (vertaistutorointi) ja näiden työskentelymuotojen pohjalta tehtävistä kirjallisista raporteista. Kokonaisarviointi tehdään yhteistyössä yliopistonopettajan ja tuutorin kanssa. Tuutorin rooli on työskentelyprosessin ohjaus ja arviointi, yliopistonopettaja arvioi lähinnä työskentelysuunnitelmaa, kommenttivihkoa ja loppuraporttia.

**AVOIMESSA KODAUKSESSA MUODOSTUNEET PÄÄKATEGORIAT JA ANALYYSILUOKAT**

1 OPISKELU- JA OHJAUSTODELLISUUS KEHITYS, OPPIMINEN JA OPETUS -JAKSOLLA

**1 1 Ryhmä oppimisen sosiaalisena kontekstina**

- 1 1 1 Halukkuus ryhmätyöskentelyyn
- 1 1 2 Erilaisten näkemysten yhteensovittaminen
- 1 1 3 Suhtautuminen toisiin opiskelijoihin/yhteistyöhön
- 1 1 4 Tietoisuus itsestä ryhmän jäsenenä
- 1 1 5 Muutokset ryhmässä
- 1 1 6 Erilaiset lähtökohdat käsitteiden ymmärtämiselle
- 1 1 7 Normit, pelisäännöt, työmoraali
- 1 1 8 Keskusteleva ryhmä
- 1 1 9 Ryhmän henkinen tuki ja vahvuus
- 1 1 10 Vertaistutorointi
- 1 1 11 Ryhmä liikkeellepotkijana
- 1 1 12 Leimatuksi tulemisen tai kritiikin pelko
- 1 1 13 Aikuiset vs. nuoret opiskelijat
- 1 1 14 Omat vaikuttamismahdollisuudet ja hallitsevuus/tasavertaisuus
- 1 1 15 Työnjakoa

**1 2 Suhde opiskeltavaan asiaan**

- 1 2 1 Suorittamiskeskeinen raportointi
- 1 2 1 1 Suoriutumiseen liittyvä tunne
- 1 2 1 2 Oma panos työskentelyssä
- 1 2 1 3 Mallivastauksen etsiminen
- 1 2 1 4 Ryhmän muiden jäsenten panos työskentelyssä
- 1 2 2 Sisältöjä prosessoiva raportointi
- 1 2 2 1 "Kolahdukset"/Sisällön kytkentö omaan arkitodellisuuteen
- 1 2 2 2 Sisältöön liittyvän yleisen keskustelun seuraaminen
- 1 2 3 Kirjatietoa referoiva, keskusteluja toistava, "neutraali" raportointi
- 1 2 4 Opiskelun motiivit ja motivaatio
- 1 2 5 Sisältöihin liittyvä jäsenyntyneisyys ja jäsentymättömyys

**1 3 Tuutorointi ja ohjaus**

- 1 3 1 Ohjeiden puute
- 1 3 2 Auktoriteettivalta
- 1 3 3 Palautteen vaikutus
- 1 3 4 Itseohjautuvuus
- 1 3 5 Asiantuntijuuden, ohjauksen, neuvonnan tarve tai puute
- 1 3 6 Ohjaajien kannustavuus tai joustavuus
- 1 3 7 Tuutor opiskelijan ja yliopistonopettajan välikätenä
- 1 3 8 Yksilöllisten erojen huomioiminen ohjauksessa
- 1 3 9 Ohjauksen kohtaamattomuus
- 1 3 10 Opettajaohjoisuus, ulkoahjattu työskentely
- 1 3 11 Tuutor opiskelijoiden välikätenä
- 1 3 12 Tuutorointi opiskelun jäntevöittäjänä
- 1 3 13 Ohjauksen luonne

**1 4 Työskentelytapa**

- 1 4 1 Työskentelyprosessin yleisarviointi
- 1 4 1 1 Opiskelutahti
- 1 4 1 2 Paineen alla työskentely

(jatkuu)

- 1 4 1 3 Työskentelyn organisointi
- 1 4 2 Opiskelutapa vs. oma oppimistyyli
- 1 4 3 Opiskelutaidot
- 1 4 4 Opiskelun rajoitukset ja ongelmat
- 1 4 5 Tehtävän tekemiseen liittyvä epäselvyys

## 1 5 Opiskelun ulkopuoliset kontekstit

### TARKEMPI MÄÄRITTELY JOILLEKIN ANALYYSIYKSIKÖILLE:

- 1 1 3 Viittaukset ristiriitaisiin näkemyksiin tai näkemysten yhdenmukaisuus.
- 1 1 4 Ryhmän koko, ryhmän toimivuuden yleisarviointi, toisen työskentelyyn suhtautuminen, toisen työn arvostaminen.
- 1 1 7 Käsitteiden ymmärtäminen ja teorioiden tulkinta.
- 1 1 8 Yhteiset sopimukset työskentelystä, ryhmäkuri. Myös poikkeamat yhteisistä sopimuksista tai pelisääntöjen puuttuminen.
- 1 1 9 Kommentit, jotka viittaavat yleisesti vuorovaikutukseen, näkemysten vaihtoon, aktiivisuuteen tai passiivisuuteen.
- 1 1 10 Me-henki, ryhmän yhteisvoima.
- 1 1 11 Toisilta oppiminen ja toisten opettaminen.
- 1 1 12 Ryhmä yksilöä motivoivana ja kannustavana.
- 1 1 15 Viittaus hallitseviin tai aktiivisiin/toimeliaisiin ryhmän jäseniin, jotka päättävät ryhmän puolesta. Kokemukset ryhmän tasavertaisuudesta. Dominoivien ihmisten osuus. Omat vaikuttamismahdollisuudet. Rooli ryhmässä.
- 1 1 16 Työnjakoon viittaavat kommentit yleensä sekä arvioinnit työnjaosta.
- 1 2 1 Mitä on tehty tai tullaan tekemään? Vaikutelmat siitä, miten työ edistyy. Työskentelysuunnitelman, työskentelyvaiheiden tai työskentelymenetelmien selkiyttämistä itselle.
- 1 2 1 1 Tuntemukset suorituksen toiminnan jälkeen. Epäröinnit omasta suoriutumisesta- tai ryhmän suoriutumisesta.
- 1 2 1 2 Oma osallistuminen.
- 1 2 2 Ymmärtämään pyrkivä, kommentoiva kirjoittaminen (oman näkökulman tai arvioinnin tuova) kirjallisuuden, teeman tai keskustelun pohjalta.
- 1 2 2 1 Toteamukset siitä, miten liittyy tai ei liity omaan arkitodellisuuteen. Hiljaisen tiedon esille tuominen.
- 1 2 2 2 Opiskelijan liittämät lehtiartikkelit, niiden kommentointi. Aiheeseen liittyvien tv-ohjelmien raportointi. Keskustelut tai yhteydenotot ”kenttäväkeen” (opettajat, kasvattajat, oppilaat)

(jatkuu)

Liite 3 (jatkuu)

- 1 2 4 Kiinnostuneisuus ja innostuneisuus. Kommentointia siitä, millaisia tavoitteita, odotuksia, toiveita opiskelijalla on ja miten innostuneesti hän lähtee mukaan?
- 1 2 5 Kommentit sisällön tai käsitteiden ymmärtämisestä tai laajuudesta. Kommentit aiheen rajautumisesta.
- 1 3 2 Leimamerkintä-asennoituminen. Alistuminen yliopistonopettajan tai tuutorin määräykseen. Tehdään asioita ohjaajalle tai ohjaajaa varten.
- 1 3 4 Kommentit työskentelyn itsenäisyydestä tai siitä, mitä tai miten ei ole pystytty itsenäisesti tekemään ilman ohjaajaa.
- 1 3 5 Opiskelija viittaa tuutoriin tai yliopistonopettajaan.
- 1 3 9 Ohjaus olisi pitänyt toteuttaa toisella tavalla.
- 1 4 3 Opiskelutekniikassa havaitut asiat. Muutokset, kehittyminen ja vaikeudet. Esim. kirjojen lukeminen, kirjoittaminen, opiskelun suunnitelmallisuus.
- 1 4 4 Poissaolot, tekniset ongelmat, kirjastopalvelun laatu.
- 1 5 Sosiaaliset kontekstit. Perhe, työ, kaverit.

**KEHITYS, OPPIMINEN JA OPETUS -JAKSON SISÄLTÖIHIN JOHDATTELEVA SKENAARIOTEKSTI****ONGELMA**

Ihminen kehittyy koko elämän ajan, hän ei tule koskaan ns. valmiiksi. Jokaisessa ikävaiheessa (lapsuudessa, nuoruudessa, aikuisuudessa ja vanhuudessa) ihminen kohtaa kehityksen aikaansaamia muutoksia, ja näiden muutosten seurauksena ihmisen persoonallisuus (minä) kehittyy. Kehitys voi olla eteenpäin suuntautuvaa tai taantuvaa, kehitykseen oleellisesti vaikuttavat ihmisten välinen vuorovaikutus ja konteksti (= ympäristö/tilanne), jossa ihminen elää. Jokaisella ihmisellä kehitys on yksilöllistä; olemme erilaisia ihmisiä ja tämä erilaisuus pitäisi pystyä huomioimaan toinen toistemme kasvattajina.

Edellä mainittu kuvaus ihmisen kehittymisestä pätee pitkälti myös oppimiseen. Opimme koko eliniän ajan uusia asioita (tietoja, taitoja, asenteita jne.), jokainen omalla yksilöllisellä tavallamme. Kasvattajina ja opettajina meidän tulee pystyä vastaamaan yksilöllisiin oppimistarpeisiin ja tukemaan jokaisen omaa kehitysvaihetta. Tämä edellyttää perusteellista paneutumista ihmisen kehityksen ja oppimisen lainalaisuuksiin sekä opettamisen ja ohjaamisen kysymyksiin, sillä se minkälainen käsitys meillä on esim. oppimisesta ja opettamisesta, heijastuu omassa toiminnassamme.

**KYSYMYKSIÄ:**

- 1) Miten ymmärrät yllä olevan tekstin?
- 2) Minkäkaisia arjessa olevia asioita, ilmiöitä, ongelmia tunnistat tekstin pohjalta?
- 3) Miten teksti haastaa sinua?

**AVOIMESSA YLIOPISTOSSA TUUTOROINNISTA KÄYDYN KESKUSTELUN POHJANA OLLLEET KYSYMYKSET**

Tarkastele tuutorointia oman oppiaineesi kautta!

- Millaisena näet tuutorin roolin näiden opintojen ohjaajana?
- Miten se eroaa oppiaineessasi olevien muiden ohjaajien (esim. yliopistonopettajan rooli) roolista?
- Missä tuutoria on tarvittu ja missä ei? Konkreettisia esimerkkejä! "Reviirirajat!"
- Millaisia tarpeita näet tuutoreiden koulutukselle oppiaineessasi?
- Mistä tarve kouluttaa tuutoreita syntyy?
- Mikä oppiaineessasi on sellaista uutta, joka vaatisi ohjaajille koulutusta?
  
- Millaisena koulutustilaisuutena olet tähän saakka mieltänyt syksyisin järjestettävän tuutorkoulutuksen (esim. tuutoreiden perehdyttämisenä tulevan vuoden sisältöihin ja toteutukseen, yhteistyö- ja suunnittelupäivänä tai jonakin muuna)?
- Millaisia ongelmia tämänhetkisessä tuutorkoulutuksessa on mielestäsi ollut (kokeneet - uudet tuutorit, yhteistyöoppilaitosten varsinaiset opettajat ja tuntiopettajat)?
  
- Jos olet/olisit itse tuutor omassa oppiaineessasi, millaista koulutusta koet/kokisit tarvitsevasi?
- Jos lupautuisit tuutoriksi johonkin toiseen oppiaineeseen, millaista koulutusta/ohjausta/perehdyttämistä tarvitsisit?



## TUUTOREIDEN JA YLIOPISTONOPETTAJAN NÄKEMYKSIÄ TUTKIMUSPROSESSISTA, -TULOKSISTA JA -RAPORTISTA

Tutkimuksen valmistuttua tutkimuksessa mukana olleilta tuutoreilta kysyttiin kirjeitse tai sähköpostitse heidän kiinnostustaan ja mahdollisuuttaan lukea ja kommentoida raportin käsikirjoitusta. Viestillä tavoitettiin kaksi tuutoria, joista kumpikin otti tehtävän vastaan. Tutkimuksessa mukana olleiden tuutoreiden kommentoinnin lisäksi tutkimuksen käsikirjoituksen luki ja kommentoi yksi avoimen yliopiston yliopistonopettaja, joka oli seurannut läheltä tutkimuksen edistymistä ja oli niinkään osallistunut ongelmaperustaisen tuutorryhmätyöskentelyn ohjaamiseen myöhemmässä vaiheessa.

Sekä tuutoreille että yliopistonopettajalle lähetettiin samansisältöinen viesti, jossa heitä pyydyttiin arvioimaan, miten raportissa esitetyt näkökulmat näyttäytyvät heidän oman kokemuksensa kautta tuutoreina tai yliopistonopettajana avoimessa yliopistossa. Arvioinnin tueksi esitettiin joukko kysymyksiä, joihin kommentoijat saattoivat niin halutessaan tukeutua. Näitä kysymyksiä olivat: Mitä mieltä olet raportoinnista ylipäänsä? Miten kommentoisit toteutunutta kehittämisprosessia? Miten kommentoisit aineiston analyysissa saatuja tuloksia? Entäpä johtopäätöksiä? Millaisista tulkinnoista ja painotuksista olet samaa mieltä? Mihin seikkoihin suhtaudut kriittisesti? Millaisia huomioita esittäisit tutkimuksen käsitteellisistä lähtökohdista ja tavasta, jolla on käsitteellistetty tuutoroinnin luonnetta tutkimuksessa? Mitä mieltä olet tuutor-opintojen opetussuunnitelman painotuksista? Raportin luku- ja kommentoinaikkaa ei tiukasti säädetty, vaan edettiin lähinnä kommentoijien omien aikataulujen mukaisesti. Kommentointi toteutui käytännössä 1–4 kuukauden päästä siitä, kun käsikirjoitus oli toimitettu lukijalle. Tuutorit ja yliopistonopettaja kommentoivat raporttia kirjallisesti sähköpostilla.

Tutkimuksen tuloksia esiteltiin myös elokuussa 2003 avoimen yliopiston tuutorikoulutuspäivillä, johon osallistui lukuvuonna 2003–2004 Jyväskylän avoimen yliopiston opintoja ohjaavia tuutoreita, kotiryhmäopettajia ja yliopistonopettajia. Koulutuspäivien jälkeen osallistujat saivat mahdollisuuden kommentoida tutkimustuloksia kirjallisessa palautteessa. Lisäksi 25 tuutoria, jotka osallistuivat Tuutor yliopisto-opintojen ohjaajana-opintoihin, jatkoi keskustelua tutkimustulosten pohjalta verkkokeskusteluna.

Tutkimuksen kommentoinnissa ja palautteenannossa on kyse laadulliselle tutkimukselle, erityisesti toimintatutkimukselle, luonteenomaisesta tutkimuksen luotettavuuden tarkastelusta, toisaalta ns. member checking -menettelystä ja toisaalta tutkimuksen siirrettävyyden pohdinnasta (Lincoln ja Cuba 1985, 314–316). Tutkimukseen osallistuneiden tuutoreiden palaute kertoi siitä, miten tutkimuksen tuottamat rekonstruktiot vastasivat alkuperäisiä konstruktioita. Yliopistonopettaja ja tuutorikoulutuspäiviin osallistuneet tuutorit eivät osallistuneet varsinaiseen tutkimusprosessiin. He kaikki – Jyväskylän yliopiston avoimen yliopiston opintoja ohjaavina tuutoreina ja opettajina – toimivat kuitenkin toimintaympäristössä, jossa tutkimus on tehty. Niinpä heidän kommenttinsa tutkimuksesta valottavat osaltaan tutkimuksen vastavuuden kysymykseen. Toisaalta kommentit antavat viitteitä myös tutkimuksen siirrettävyyden kysymykseen eli siihen, miten tutkimuksen tulokset mahdollisesti pätevät yleisemmin avoimen yliopiston opintojen ja eri oppiaineiden tuutoroinnissa.

### *Tutkimuksessa mukana olleiden tuutoreiden näkemyksiä*

Kumpikaan tuutor ei raportin lukuhetkellä toiminut enää avoimen yliopiston opintojen tuutorina, vaan he olivat toisissa ohjaus- ja opetustehtävissä. Niinpä he palasivat raportin kautta tuutorointikokemuksiinsa etäisemmässä roolissa. Kumpikin totesi palautteessaan palaamisen tuohon ajanjaksoon olleen kiinnostavan. Toinen tuutoreista kirjoitti:

”Lukiessani olen voinut tehdä matkan lähimenneisyyteen. Olen elänyt läpi uudelleen monet mukavat hetket tuutorryhmien kanssa. Mieleeni palautuivat

(jatkuu)

myös lukuisat kipupaikat, epävarmuutta aiheuttaneet tilanteet, opiskelijoiden väsymys, oma väsymys, ryhmadynamiikan kangerteleminen ja oma ja opiskelijoiden riittämättömyys tehtävien ja uuden oppimisen edessä.”

Kumpikin tuutor arvioi tuutoroinnin ilmiön kuvauksen aidoksi ja monipuoliseksi. Toisen tuutorin mielestä ”tuutorointia ilmiönä on valotettu ansiokkaasti niin tuutorin, oppijan kuin yliopistonopettajan näkökulmista”. Hän myöhemmin palautteessaan vielä totesi tutkimuksen tulokset ja johtopäätökset oikeansuuntaisiksi viitaten erityisesti tuutorryhmätyöskentelyn etenemisen kuvaukseen ja tuutorin rooliin tuutorryhmätyöskentelyssä. Toinen tuutor puolestaan korosti, että tutkija on ”rehellisesti ja aidosti kuvannut keskusteluja ja nostanut niistä olennaisen esiin”.

Tuutorit yhtyivät raportissa esitettyyn kuvaukseen tuutoroinnin kehittämisen tarpeesta, joka nousi toisaalta tuutoreiden työn mielekkyyden kysymyksestä, toisaalta laadukkaan oppimisen tavoittelusta. He kumpikin arvioivat ongelmaperustaisen työskentelyn mahdollisuutena syvällisempään oppimiseen, mutta samalla haasteena niin tuutorille kuin opiskelijoillekin. Kumpikin koki osallisuutensa ongelmaperustaisen työskentelyn ohjaamiseen olleen eräänlaista murroskautta, jossa he olivat joutuneet aiempaa tarkemmin pohtimaan oman työnsä lähtökohtia ja perusteita. Tuutorit kuvasivat näitä asioita seuraavasti:

”97-98 vuosina tuutoroinnissa koimme murrosvaiheen; halusimme edistää hyvää ja mielekästä oppimista, halusimme saada vertaistukea toinen toisiltamme, koska koimme usein yksinäisyyttäkin tuutoreina, oppimistehtävien kehittäminen (liittyy mielekkääseen oppimiseen) niin, että opiskelijoilla olisi mahdollisuus toteuttaa opiskeluaan vaihtoehtoisilla tavoilla... verkkotuutorointikin alkoi tulla ajankohtaiseksi. Haasteita siis piisasi tai nousi tuutorityöstä. Se mikä varmasti lisäsi sekä opiskelijoiden että tuutorin roolin mielekkyyttä oli, että tehtäviä lähestyttiin ongelmaperustaisen oppimisen mukaisesti.”

”Tuutoroinnin uusi työskentelytapa **ongelmaperustainen oppiminen** oli yksi alue, jonka avulla tässä raportissa haettiin erilaista opetuksellista kokonaisuutta monimuoto-opiskeluun. Uuden mallin myötä on tarkoituksena löytää uusia, tehokkaita, oppijoita kiinnostavia ja oppimista edistäviä keinoja palvelemaan niin oppimista, opetuksen järjestämistä, oppijoita kuin tuutoreitakin. Malli ongelmaperustaisesta oppimisesta sisälsi kaikki kolme Van Oersin määrittelemää oppimisen kontekstia: mentaalisen, sosiaalisen ja toiminnallisen rakenteen. Nämä kontekstit oli ikään kuin ”pakko” nivoa yhteen tätä mallia toteutettaessa. Kasvatustieteiden monimuoto-opiskelun muissa toteuttamismalleissa nämä em. kolme rakennetasoa eivät ole niin voimakkaasti läsnä, kuin tässä ongelmaperustaisessa oppimisessä ovat. Ymmärränkin raportissa tutkitun ongelmaperusteisen oppimisen aiheuttaneen oppijoissa ahdistusta ja toisaalta se velvoitti tuutorinkin miettimään uudelleen omaa ohjaamistapaansa ja asennettaan oppimiseen. Perinteisellä ohjaamisella tarkoitan lähinnä oppimistehtävien sisällöllistä ja rakenteellista ohjaamista muiden kuin ongelmaperustaisen oppimismallin mukaisesti. Mentaalinen, sosiaalinen ja toiminnallinen konteksti historiallista, nonformaalista ja informaalista kontekstia unohtamatta olivat läsnä ja vaikuttamassa oppimisprosessiin ja -tulokseen. Ehkä kaikkein oleellisinta olikin oppijoiden huomata, se, että kyseessä oli oppimisprosessi, joka muodostui useita viikkoja kestäväksi. Kehitys, oppiminen ja opetus- jakson opiskelu mahdollistui vain siten, että näillä kaikilla alueilla onnistuttiin ja että kaikki kolme tasoa saatiin sovitettua yhteen. Asiakokonaisuus, joka sisälsi viiden opinto- viikon laajuiset opinnot, oli monelle opiskelijalle haasteellisempi kokonaisuus, mihin tiedollinen kapasiteetti riitti. Oppiminen ja loppuraportin valmistaminen edellytti kiinteää sosiaalista vuorovaikutusta ja hyvää yhteistyötä ryhmän toisten jäsenten kanssa. Vaikka ryhmätyöskentely sai osakseen kritiikkiä, niin kuitenkin työläs ryhmätyöskentely miellettiin helpommaksi vaihtoehdoksi yksilösuorituksen rinnalla. Ja kolmanneksi ongelmaphojaisen oppimisen toimin-

(jatkuu)

takonteksti poikkesi tavanomaisesta oppimistehtävien suorittamisesta - tehdä yhdessä yhteinen lopputuotos, jakaa tehtävät oikeudenmukaisesti ja voida päteä” ja saada äänensä kuuluviin niin ryhmätyöskentelyn eri vaiheissa kuin loppuraportissakin.

Ongelmaperustainen oppiminen ja sen tutkiminen korostuvat tässä raportissa ja se on yksi malli toteuttaa opintoja monimuoto-opiskeluna. Ilmiötä on tässä raportissa lähestytty konstruktivistisen tiedonrakentumisen mallin kautta. Andragogiikan luonteeseen kuuluvat niin tutkiminen kuin reflektointikin. Ongelmaperustainen oppimismalli sisältää em. tiedon rakentumisen kuvaajat. Malli sopii hyvin aikuisille ja se tukee heidän tapaansa oppia. Malli on kuitenkin ensimmäisellä kerralla vaikea ja haasteellinen. Ongelmaperustaisessa oppimisessa myös tuutorilta vaaditaan asiantuntijuutta, työskentelyn ohjaamista, ryhmädynamiikan hallintaa, riittävästi läsnä- ja riittävästi taustalla oloa; jokseenkin mahdoton tehtävä heterogeenisissä ryhmissä!”

Tuutorit ottivat palautteessaan kantaa myös tuutoroinnin luonteeseen ja rooliin yleisemmin avoimen yliopiston opintojen ohjausmallissa. He pitkälti yhtyivät tutkimuksessa esiin nousseisiin ongelmiin tuutorintiresurssien niukkuudesta, tuutorin asemasta sekä toimintakontekstin asettamista ehdoista tuutoroinnille. Tämä ilmeni tuutoreiden palautteissa seuraavasti:

”Olet hyvin kuvannut sen riittämättömyyden tunteen, mikä myös oli läsnä, sillä kuitenkin olimme päätöissä omissa oppilaitoksissamme ja vielä monella meillä oli hyvin pieniä lapsia eli se äitiyskin oli läsnä.

Tuutorin roolihan on aika outo: tuutorpalvelu on opiskelijalle vapaaehtoista, tuutor on luotsi, joka osaa tehdä itsensä tarpeettomaksi, kun laiva on oikealla väylällä. Tuutorointi on haastavaa, sillä lopputulosta et nähnyt koskaan tai joskus paineita tuli myös niistä monista keskeyttäneistä (vaikka kaikkihan perustuu vapaaehtoisuuteen avoimessa yliopistossa).”

”... kasvatustieteen monimuoto-opiskelussa on kyse oppimisesta. Toimintakulttuuria muuttamalla ja opetusmenetelmällisiä ratkaisuja uudistamalla on mahdollista motivoida oppijoita, parantaa syväoppimista, mutta peruskysymys pysyy entisellään. Joillekin oppiminen on vain vaikeaa ja eritoten yliopisto-opinnot joillekin liian haasteellisia. Yliopistollisen monimuoto-opiskelun myötä oppiminen ei ole kuitenkaan muuttunut helpommaksi. Mikä lienee taloudellinen puoli tässä monimuoto-opiskelussa, mutta opintojen saatavuuteen opiskelumallilla on varmasti ollut vaikutusta. Pienemmätkin paikkakunnat ovat voineet tarjota yliopistollisia opintokokonaisuuksia maaseudulla asuville ihmisille. Hyvä näin. Paluuta vanhaan oppimismalliin ei ole.

... Ongelmapohjaisessa oppimismallissa tuutorilla on erilainen rooli, kuin mihin oppijat ovat tottuneet. Tutorin on uskallettava heittäytyä ’sivusta katsojan’ rooliin ja annettava oppijoiden kokea hieman epävarmuuttakin, tietäen että puristuksessa ne timantitkin muotoutuvat. Tutorin oli annettava oppijoiden itsensä löytää tietoa ja nivoa saatu tieto annettuihin tavoitteisiin. On tiedotettava, että oppijoilla on taustalla vahvana oma oppimishistoria enemmän tai vähemmän totutuin oppimismetodein toteutettuna. Joillakin oppijoilla on mielessä omat aikaisemmat kokemukset uuden oppimisesta. Ongelmaperustainen oppimismalli ikään kuin romutti kaikki tutut ja turvalliseksi koetut tavat oppia. Turvattomuutta kokivat niin oppija kuin tuutorikin, joka kuitenkin tiedostaa tilanteen, oppijat eivät. Ryhmien heterogeenisuus vaikuttaa osaltaan siihen, ettei tuutori voi palvella kaikkia oppijoita tyydyttävällä tavalla, niin kuin ei mitään muutakaan oppimismallia käytettäessä.”

*Yliopistonopettajan näkemyksiä*

Yliopistonopettajan kommentit olivat hyvin samansuuntaisia kuin tutkimuksessa mukana olleiden tuutoreiden kommentit. Kommenttien perusteella saa sen käsityksen, että raportin kuvauksessa on onnistuttu hyvin tavoittamaan tuutoroinnin puitteita sekä tuutorryhmyöskentelyn toteutuksen eri vaiheita. Yliopistonopettaja kirjoitti:

”Mielestäni olet kokonaisuutena tavoittanut ja kuvannut tosi hyvin sekä prosessia että tunnelmia! Esimerkiksi alussa kuvaat hyvin alkunnostusta. Olet hyvin analysoinut oppimispäiväkirjoja ja opiskelijoiden tavoitteita (esim. suhde opiskeluun välineellinen jne.).

Tuot realistisesti esiin vaikeuksia ja ongelmakohtia, et vain hehkuta idealistisesti. Tämä liittyy varmasti myös siihen, että kyseessä on toimintatutkimus; pitkä prosessi, jossa olet itse osallisena. Tällöin ei ehkä ole niin helppoa sivuuttaa/ummistaa silmiään ns. ’epämiellyttäviltäkään tuloksilta. Tai voihan olla, että joku toinen olisi niin tehnytkin, mutta sinun analyysisi ja sen raportointi on mielestäni hyvin rehellistä ja monipuolista. Tuot esille esim. eri taustojen ja resurssien puuttumisen vaikutuksia (esim. ajan puutteen vaikutus yhteisen ymmärryksen löytämiseen). Tämä mielestäni osoittaa, että olet onnistunut aineistosi käsittelyssä ja analysoinnissa.

Päaset hyvin sisälle ryhmien tunnelmiin. Olet tehnyt onnistuneita näytteiden valintoja ja niiden kautta saat nostettua olennaisia asioita esille. Tuot hyvin esille ristiriitaisen tilanteen, jossa tutorit toimivat. Tavallaan he saavat ohjeita ’ylhäältä’, mutta kuitenkin heillä on suuri vastuu ja opiskelijoihin päin he ovat auktoriteetin asemassa (valta ja vastuu eivät ole tasapainossa).

Olet onnistunut tavoittamaan sitä monitahoista ja -sävyistä kokonaisuutta, mistä koko prosessissa on ollut kyse. Monin paikoin minulle nousi hyvin todellisia tunnelmia ja muistoja, kun luin tekstiä (’Ai, niin, tuollaistahan se oli...’). Pystyin mielessäni kuvittelemaan eri tilanteita, joissa eri asioita on pohdittu ja kommentteja lausuttu, näkemään mielessäni oppimispäiväkirjoja, aistimaan tunnelmia tuutorryhmissä ja tutoreiden tapaamisissa... Kaikki nousi elävästi mieleen.”

Yliopistonopettaja korosti palautteessaan kuvauksen onnistuneisuutta. Hän kuitenkin tähdensi vielä palautteensa loppupuolella tutkijan löytämiä merkityksiä, jotka olivat jäsentäneet hänen ajatteluaan uudella tavalla. Hän ilmaisi tämän asian seuraavasti:

”... et ole kuitenkaan jäänyt vain tällaiselle ns. kuvailevalle tasolle. Olet analyysissäsi päässyt syvemmälle. Aineisto on jäsentynyt kokonaisuudeksi ja merkityksiä löytynyt ’pintaa syvemmältä. Uutta ymmärrystä on kehittynyt. Myös minulle koko prosessi jäsenyi selkeämmäksi ja useiden asioiden suhteen tein uusia oivalluksia analyysisi kautta!”

*Tuutorkoulutuspäiville osallistuneiden palautetta tuutoroinnin tutkimusta käsittelevästä esitelmästä*

Avoimen yliopiston tuutorkoulutuspäiviin osallistuneita pyydettiin kirjoittamaan palautetta siitä, millaisia ajatuksia kaikille yhteisen osuuden alustukset heissä herättivät. Alustuksia oli kaksi: ensimmäinen käsitteli käsillä olevaan tutkimukseen perustuen ”tuutoroinnin haasteita ja ongelmia avoimen yliopiston opetuksessa”, toinen käsitteli ”yliopistoa dialogisena oppimisyhteisönä”.

Osa palautteenantajista kommentoi alustuksia yhteisesti erittelemättä eri alustusten herättämiä ajatuksia. Kommentit olivat lyhyitä, mutta sävyiltään myönteisiä. Näiden palautteenantajien sanoin alustukset ”herättivät syvällisiä mietteitä”, ”pistivät ajattelemaan ja pohtimaan laajemmin ja syvällisemmin; prosessi jäi mieleen vielä jatkotyöstettäväksi”, ”olivat mielenkiintoisia”, ”herättivät ajatuksen siitä, kuinka vähän itse tiedän” ja ”selkeyttivät tuutorin roolia ja

(jatkuu)

avoimessa yliopistossa tapahtuvan opiskelun luonnetta”.

Selkeästi tuutoroinnin haasteita ja ongelmia käsittelevään alustukseen kohdistetut kommentit olivat linjassa edellisten yleisten palautteiden kanssa. Alustus käynnisti osallistujien oman työn perusteiden pohdinnan. Osallistujat kommentoivat alustuksen antia mm. seuraavasti:

”Paljon ajatuksia heräsi ja osin niitä purettiin jo tuutor-opintojen tapaamisessa (4 ov:n opiskelijoiden kesken). Paljon jäi myös ’mietintämyssyyn’ myöhempiä pohdintoja varten. Ehkä päällimmäiseksi nousi ajatus siitä, että tuutor on varsinaisen monitaituri, ainakin parhaimmillaan...”

”Alustus oli erinomainen ja myös käytännön kannalta hyödyllinen, koska siinä puhuttiin käytännön elämästä. asiat koskettivat kaikkia tuutoreita.”

”Tuutorointi ilmiönä on varsin laaja, joten sitä tulee tutkia yhä enemmän tulevaisuudessa. Tuutoroinnin yhteyttä muihin ohjauksen ja opettamisen ammatteihin ja rooleihin.”

Tuutoroinnin haasteita ja ongelmia käsittelevän alustuksen arviointia jatkoivat vielä 25 tuutoria verkkokeskustelussa, joka oli osa Tuutor yliopisto-opintojen ohjaajana -opintoja. Edelleen näissä verkkokeskustelun puheenvuoroissa tuutorit kokivat alustuksen osuvaksi kuvaukseksi tuutorointityöstä. Tämä käy ilmi seuraavista verkkokeskustelukommenteista:

”Olen monta kertaa pohtinut tuutorin asemaa oppimisen ohjaajana. Tiedän, että tuutorin tulisi olla ikään kuin ’katalysaattori’, joka saa opinnot käyntiin. Mutta olen sitä mieltä, että koen itseni joskus tarpeettomaksi kun opiskelijat etenevät niin omaan tahtiin. Ajatukset olivat aika paljon sellaisia, joita itsekkin allekirjoittaisin.”

”Alustus oli kuin suoraan meidän ryhmällemme tarkoitettu. Ehkä asiat koskettivat etenkin meitä, koska kalvoissa oli käytetty omia tekstin pätkiämme. Tuutorin ’työnkuva’ aukesi ainakin minulle, joka en ole vielä päivääkään oikeasti tuutoroinut. Ehkä eniten ihmettelin sitä asetelmaa, joka paljastui, että yliopiston opet ovat jotenkin parempia ja arvostetumpia kuin tuutorit, joilla voi itsellään olla korkeampi oppiarvo kuin heillä. Tämä asetelma on varmaan olemassa. Sen olemassaoloa täytyy miettiä ja kynnystä varmaan alentaa.”

”Olemmeko osa yliopistoa vai emme? Tuutoroinnin kautta meidät on otettu osaksi avoimen yliopiston kokonaisuutta – silti emme ole tulleet otetuiksi osaksi yliopistoa, vaikka sitä selvästi olemme. Olemme näkymättömän muurin takana, teemme näkymätöntä työtä, mikä näkyy kyllä opettajien ihmisten mielissä, sivistyksessä, mutta emme saa siitä varsinaista ansiota. Miten ansio voitaisiin saada? Tittelillä, todistuksella, ja sitä kautta arvostuksella. Meidän pitäisi olla ylpeitä myös avoimesta yliopistostamme, kokeilullisesta, keskustelelevammasta, vallankäytön osalta avoimemmasta... Olen vuosikymmenten taistelun jälkeen huomaavinani, että jotain lähentymistä, jotain ketjuuntumista on tapahtunut. Ainakin on helpompaa keskustella. Eli eikun taistelusetisovat vaan päällensä ja jatkokahakkaan. Ja niitä todistuksia jopa titteleitkin me tässä teemme.”

”Tuutor kokee yliopiston / avoimen yliopiston ylempänä olevana käskyttäjänä. Asia voi ilmetä esimerkiksi monimutkaisena opetustilanteena jossa tuutor kokee annetut toiminta ohjeet (tietty opetusmenetelmä) yksioikoisina. Tämä taas voi ilmetä tietyn opetusmenetelmän korostamisena ja oman (tuutorin) intuition arvon kyseenalaistamisena.”

”Tuutorin vertaaminen katalysaattoriin oli hyvä – itse olin aikaisemmin ker-

(jatkuu)

tonut olevani tuutorin roolissa kuin kompostiheräte: komposti toimii yleensä hyvin, mutta jos sen päästää retuperälle, on herätettä käytettävä, jotta prosessi alkaa.”

”Alustuksesi ja yhteinen työskentelymme on jopa vaikuttanut toimintaani. Olen entistä aktiivisempi ja aloitteellisempi avoimeen yliopistoon ja laitokseen päin. Samoin käsitelimme opiskelijoiden kanssa aikaisempaa syvemmin heidän ja minun rooliani ryhmäopiskelussa sekä opiskelun luonnetta aloittaessani kulttuurienvälisten opintojen tuutoroinnin tällä viikolla. Opiskelu poikkeaa huomattavasti lukio-opiskelusta, joka heillä on takana.”

”Palaan vielä tutkijan alustukseen. Minusta oli hienoa, että tutkija toi esille myös tuutoroinnin kriittisiä löytöjä ja haasteita. Ei aina mene niinkuin tutorina toivoo ja ’oppikirjoissa opastetaan’. Lohduttavaa on todeta, että samoja ilmiöitä on muuallakin, ei pelkästään omassa tuutorryhmässä. Mielestäni alustuksessa mainitut tuutorryhmätyöskentelyn vaiheet näkyvät hyvin lukuvuoden aikana tuutorryhmässä. Alkuhuuman haihduttua marras-joulukuussa ollaan pohjilla ja kritisoidaan kaikkea, kunnes vuodenvaihteen jälkeen oma vastuu löytyy, homma etenee ja tulosta alkaa syntyä hurjasti. Myös opiskelijoiden erilaiset lähtökohdat, tavoitteet, sitoutuminen ja klikkiytyminen ovat tuttua tämän tuutorin arjessa, mutta niitähän me jo Ruohonjuuritasolla pohdiskelimme.”