

**Vertaistuella verkkoon**

**Tutkimus Ikääntyvien yliopiston tietotekniikkatutoreiden  
ohjauskokemuksista**

Minna-Maria Lahtinen

pro gradu -tutkielma

kevätlukukausi 2012

Jyväskylän yliopisto

Kasvatustieteiden laitos

# Tiivistelmä

Lahtinen Minna-Maria. VERTAISTUELLA VERKKOON. TUTKIMUS IKÄÄNTYVIEN YLIOPISTON TIETOTEKNIKKATUTOREIDEN OHJAUSKOKEMUKSISTA.

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden laitos, 2012. 85 sivua. Julkaisematon.

Tutkimuksen tarkoitus on kartoittaa Ikääntyvien yliopiston atk-tutoreiden motivaatiota, koulutustarvetta ja vertaistuen merkitystä tutortoiminnalleen. Motivaatiota tarkastellaan onnistumisen kokemusten kautta, koulutustarvetta vastaajien tarpeista käsin ja vertaistukea ammatillisen ja henkisen tuen saamisen kokemuksena. Vertaistuen avulla tutorit voivat kehittää omaa osaamistaan neuvontatehtävissä ja toisaalta saada henkistä tukea samojen haasteiden ja onnistumisen kokemusten käsittelyssä.

Tutkimukseen osallistuneet tutorit ovat eläkeläisiä, vapaaehtoisia toimijoita, joiden tehtäviin kuuluu päivystää erilaisissa atk-pisteissä, esimerkiksi palvelutaloissa, päiväkeskuksissa ja kirjastoissa. Tutorit ovat saaneet koulutuksensa Ikääntyvien yliopiston atk-kursseilla. Lisäksi heillä on mahdollisuus päivittää osaamistaan tutortyöpajassa, joka kokoontuu viikoittain. Työpajassa tutoreilla on mahdollisuus saada myös vertaistukea.

Tutkimuksen aineisto kerättiin lomakekyselynä, josta saadut tulokset olivat suuntaa-antavia, sekä kirjoitelmien ja havainnoinnin yhdistelmänä. Tulosten mukaan tutoreita motivoivat sosiaaliset tekijät, kuten muiden ihmisten tapaaminen ja auttamisenhalu, sekä oman osaamisensa ylläpitäminen ja mielekäs vapaa-ajan toiminta. Haasteita toimintaan tuovat epävarmuus omasta osaamisesta, vaihtuvat tilanteet ja ohjattavista johtuvat tekijät. Tutkimuksen perusteella voidaan päätellä, että tutoreiden motivaatiota lisää osallistuminen yhteiseen työpajatoimintaan, jossa heillä on mahdollisuus saada vertaistukea toisiltaan oman tietoteknisen osaamisensa parantamiseksi ja henkiseksi tueksi.

Asiasanat: andragogiikka, avoin yliopisto - ikääntyneet, elinikäinen oppiminen, mentorointi, tutorointi, vertaisoppiminen, vertaistuki, yhteisöllinen oppiminen

# Sisällys

1	JOHDANTO.....	4
2	IKÄÄNTYVIEN YLIOPISTOTOIMINTA.....	7
	2.1 Ikääntyvien yliopistoton toimintaan osallistuvat.....	7
	2.2 Kolmas ikä.....	9
	2.3 Yhteisöllisyys, vuorovaikutus ja vertaistuki.....	9
3	AIKUISEN JA IKÄÄNTYVÄN OPPIMINEN.....	13
	3.1 Elinikäinen ja elämänlaajuinen oppiminen.....	14
	3.2 Aikuisen oppimisen erityispiirteitä.....	16
	3.3 Yhteisöllinen oppiminen ja vertaisoppiminen.....	27
4	MENTOROINTI JA TUTOROINTI.....	30
	4.1 Mentorointi.....	30
	4.2 Tutorointi.....	32
	4.3 Vertaistuturointi.....	34
	4.4 Tutorit Ikääntyvien yliopistossa.....	35
5	KOULUTUKSEN SUUNNITTELU.....	37
	5.1 Aktivoiva opetus.....	37
	5.2 Ryhmä ja sen muodostaminen.....	39
	5.3 Opetuksen ja ohjauksen etiikka.....	42
6	TUTKIMUS.....	44
	6.1 Tutkimuskysymykset.....	44
	6.2 Tutkimuksen metodiset lähtökohdat: piirteitä toiminta- ja tapaustutkimuksesta sekä interventtiosta.....	45
	6.3 Osallistujat ja aineistonkeruu.....	47
	6.3.1 Tutkittavat tutorit.....	47
	6.3.2 Aineisto.....	48
	6.3.3 Tutoreiden koulutus.....	49
	6.4 Tutkimusprosessi.....	51
	6.5 Aineiston analyysisi.....	52
7	TULOKSET.....	54
8	POHDINTA.....	66
	8.1 Tutkimuksen eettisyys.....	69
	8.2 Tutkimuksen luotettavuus.....	70
9	LOPUKSI.....	73
	LÄHTEET.....	74
	LIITE Kyselylomake.....	82

# 1. JOHDANTO

Aikuiskasvatuksella on monia tehtäviä. Sen tulisi lisätä tasa-arvoa, jolloin ikääntynytkin voisi vaikuttaa omiin asioihinsa, antaa mahdollisuus luovuuteen ja tarpeelliseksi tuntemiseen unohtamatta vuorovaikutussuhteita nuorempien kanssa. Koulutuksen tulisi parantaa ikääntyneiden yhteiskunnallista asemaa ja vapauttaa heidät alistetusta asemasta (empowerment), sekä poistaa ikään kohdistuvaa syrjintää, ageismia. (Ruth & Pitkänen 1994, 154.)

Ikääntyvien yliopiston juuret ovat Ranskassa, Toulousen yliopiston Kolmannen iän yliopistotoiminnassa, joka perustettiin vuonna 1973. Tuolloin professori Pierre Vellas aloitti kesälomakaudella luennot aikuisille. Kolmannen iän yliopiston tehtäväksi hän määritteli luentojen, seminaarien ja tutkimustoiminnan järjestämisen ikääntyneille. Edelleen toiminnan tavoitteena on sivistyksellisen tasa-arvon lisääminen kaikille, iästä ja pohjakoulutuksesta riippumatta. (Pitkänen 2000.)

Jyväskylän yliopisto käynnisti Suomessa ensimmäisenä ikääntyvien yliopisto-toiminnan keväällä 1985. Toiminnan tavoitteina on edistää ikääntyvän ihmisen fyysistä, psyykkistä ja sosiaalista hyvinvointia, luoda tasa-arvoista koulutusta ja vuorovaikutusta sukupolvien välille, välittää uutta ikääntymistä koskevaa tutkimustietoa, mahdollistaa elinikäistä oppimista sekä parantaa yhteistyötä eri vanhustyön toimijoiden välillä. (Pitkänen 2000; Jyväskylän Ikääntyvien yliopisto 2010.)

Vuonna 2010 Jyväskylän Ikääntyvien yliopisto juhli 25. toimintavuottaan. Juhlavuoden yhtenä tavoitteena oli saada yleisöluennot verkkoon, jotta osallistujat muiltakin paikkakunnilta kuin Jyväskylästä voisivat seurata luentoja. Laukaan ja Keuruun kansalaisopistot olivat mukana tässä pilottivaiheessa. Pilottivaiheen jälkeen verkkoluentoja laajennettiin muihinkin kansalaisopistoihin, jolloin näilläkin oli mahdollisuus saada asiantuntijoiden luentoja edullisin kustannuksin pienempiinkin yksiköihin. (Jyväskylän Ikääntyvien yliopisto.)

Verkkoluennot eivät kuitenkaan toimineet toivotulla tavalla osallistujien vähyyden vuoksi, vaikka teknisesti saavutettiin tavoitteet. Alkujaan oli tarkoitukseni selvittää, miten nämä verkkoluennot voivat lisätä yhteisöllisyyttä, miten tutor-toiminta tukee osallistumista ja miten tutoreita tulisi kouluttaa tehtäväänsä. Tutkimuksen edistyessä jouduin hieman muuttamaan tutkimuskysymyksiäni. Ikääntyvien yliopistossa toimii useita vapaaehtoisia eläkeläisiä tutoreina lähinnä tietotekniikan parissa: nettikahviloissa, kirjastossa ja muissa avoimissa toimipisteissä sekä varsinaisilla Ikääntyvien yliopiston atk-kursseilla. Heidän toimenkuvaansa kuuluu opastaa ja kouluttaa muita ikääntyneitä tietokoneen ja internetin käyttöön liittyvissä kysymyksissä ja ongelmissa. Tämä tutkimus selvittää, *miten tutorit alunperin motivoituvat tehtäviinsä, minkälaista koulutusta ja vertaistukea he saavat sekä mikä on vertaistuen ja koulutuksen merkitys heille*. Vertailen saamiani tuloksia muihin tutoreista tehtyihin tutkimuksiin.

Olen seurannut tutoreiden toimintaa yhden lukuvuoden ja järjestänyt koulutusta tutorityöpajassa. Työpajan tarkoituksena on paitsi perehtyä uusiin tietoteknisiin sovelluksiin myös vertaistuen saaminen ja antaminen. Työpaja on avoinna joka maanantai, jolloin osa tutoreista kokoontuu tapaamisiin. Työpajassa vieraillee tarvittaessa asiantuntijoita, mutta usein miten tutorit pohtivat keskenään kysymyksiä ja ongelmia, joita he ovat kohdanneet omassa toiminnassaan.

Käsittelen seuraavassa luvussa 2 Ikääntyvien yliopiston toimintaa, sen historiaa ja tavoitteita. Koska yhteisöllisyys, vuorovaikutus ja vertaistuki ovat oleellisia kolmannen iän yliopistotoiminnan ihanteita, tarkastelen niitä omassa alaluvussaan.

Aikuisen ja erityisesti ikääntyneiden oppimista ja siihen liittyviä erityispiirteitä käsittelen luvussa 3. Kartoitan aluksi elinikäisen ja elämänlaajuisen oppimisen käsitteitä ja niiden erilaisia tulkintoja. Kognitiivisten kykyjen muutoksia ja niiden vaikutusta oppimiseen tarkastelen seuraavaksi. Aikuisen oppimisen perustana on andragogiikan käsityksen mukaan itseohjautuvuus ja omaehtoisuus. Näitä ominaisuuksia sekä erilaisia oppimiskäsityksiä ja oppimiseen vaikuttavia tekijöitä käsittelen niin ikään tässä luvussa. Lopuksi käsittelen hiljaista tietoa ja motivaatiota. Hiljaisen tiedon siirto uusille sukupolville on yhteiskunnassamme ymmärretty tärkeäksi, koska suuret ikäluokat eläköityvät ja heidän osaamisensa tulisi saada talteen. Hiljaisen tiedon siirtoon

mentorointi on tehokas väline. Motivaatio taas puolestaan on oppimisen edellytys ja tässä tutkimuksessa yksi tutkimuskohteista.

Luvussa 4 kartoitan mentorointia ja tutorointia. Nämä käsitteet limittyvät toisiinsa ja erityisesti englanninkielisissä lähteissä tutoroinnista käytetään vertaismentorointi (peer mentoring) -käsitettä. Lähdekirjallisuuden perusteella ajattelen mentoroinnin olevan enemmänkin henkistä tukea antavaa ja yleisluontoisempaa keskustelua, kun taas tutorointi on tehtäväorientoitunutta, jolloin ohjaus keskittyy itse toimintaan. Vertaismentorointia toteutetaan ikääntyvien yliopiston tutoreiden kesken ja sillä on merkitystä koettuna vertaistukena ja motivaation lisääjänä. Vertaistutorointia sen sijaan käytetään ohjaustoiminnassa sekä tutorien työpajassa ja atk-kursseilla.

Luvussa 5 käsittelen koulutuksen suunnittelua ja ryhmän muodostamista ja sen eri vaiheita. Nämä liittyvät järjestämääni koulutukseen ja toisaalta tutoreiden ohjaamien kurssien suunnitteluun. Opetuksen ja ohjauksen etiikka kuuluu oleellisesti kaikkeen koulutukseen, joten tarkastelen sitä vielä erikseen luvun lopussa.

## 2 IKÄÄNTYVIEN YLIOPISTOTOIMINTA

Avoin yliopistotoiminta on kansansivistystyön jatke. Toiminnan piirissä opiskelee hyvin heterogeeninen joukko oppijoita: yliopistoon pyrkiviä nuoria, keski-ikäisiä ja ikääntyneitä harrastusluonteisesti opiskelevia sekä lisäkoulutusta tarvitsevia. (Jauhiainen, Tuomisto & Alho-Malmelin 2004, 169.) Avoimen yliopiston erityismuoto, Ikääntyvien yliopisto, on saavuttanut Suomessa tunnustetun aseman, jota on tukenut opetusministeriön vuonna 2006 aloittama kehittämistyö. Se tarjoaa ikääntyneille oppimismahdollisuuksia taustasta riippumatta, esimerkiksi luentoja, seminaareja ja kulttuuritoimintaa. (Tikkanen 2008, 510; Paloniemi 2007, 229).

Asenteet ikääntyvien opiskeluun ovat muuttuneet väestön vanhenemisen myötä. Opiskelua ei enää pidetä tärkeänä tekijänä vain ammatillisen kehittymisen kannalta, vaan sille on annettu itseisarvo itsensä kehittämisen kannalta. (Paloniemi 2007, 224.) Vaikka ikääntyneiden osallistuminen opintotoimintaan koetaan harrastusluonteiseksi, korostavat osallistujat kuitenkin myös omia tavoitteitaan (Paloniemi 2007, 233) ja uusia haasteita, esimerkiksi tutkimustyöhön ja tietotekniikkaan perehtymistä (Muhonen & Ojala 2004). Osallistujien mukaan mielekäs vapaa-aika, joka rikastuttaa elämää, lisää itsetuntoa, auttaa toteuttamaan itseään ja selviytymään arjesta, on sosiaalisten kontaktien ohella tärkeää ikääntyvien yliopistotoiminnassa (Tikkanen 2008, 513). Monelle osallistujalle ikääntyvien yliopisto tarjoaa toisen mahdollisuuden opiskeluun, joka aiemmin syystä tai toisesta on jäänyt toteutumatta. Näiden lisäksi osallistujat korostavat sosiaalisten suhteiden, aikansa seuraamisen ja elämän rytmittämisen tärkeyttä. (Muhonen & Ojala 2004.)

### ***2.1 Ikääntyvien yliopiston toimintaan osallistuvat***

Suurin osa ikääntyvien yliopiston opiskelijoista on naisia, joilla on vähintään keskikoulu pohjakoulutuksena. Ammatillisesti opiskelijat jakautuvat erilaisilla eri alueilla, esimerkiksi Jyväskylän opiskelijoista suurin osa on ammattiopiston tai korkeakoulun käyneitä. He ovat tyypillisesti hyvin toimeen tulevia ja terveitä. (Pitkänen 2000.) Pitkäsen ja Ruthin (1992a) mukaan harrastus- ja opiskelutoimintaan osallistui

yleisimmin keskimääräistä paremmin koulutetut, mutta kerhotoimintaan osallistuneiden välillä ei havaittu eroja pohjakoulutuksessa.

Motiivit osallistumiseen ovat hyvinkin moninaisia, kuten elämäntilanne, aikaisemmat kokemukset, sosiaalinen ympäristö ja henkilökohtaiset tavoitteet, jotka jakautuvat instrumentaalisiin (tulevaisuutta ja ongelmanratkaisua koskeviin) ja ekspressiivisiin (toimintaa, itsensä kehittämistä ja sosiaalista osallistumista koskeviin), joilla ei ole varsinaista hyötytavoitetta (Pitkänen & Ruth 1992b). Vastaavasti Yhdysvalloissa erilaisiin oppimisaktiviteetteihin osallistumista määrittävät erilaiset sosiodemografiset ja motivationaaliset tekijät (Merriam & Caffarella 1991, 75). Toiminnan vapaaehtoinen luonne ja runsas tarjonta lisäävät niin ikään osallistumista (Merriam & Caffarella 1991, 62).

Osallistuminen opintotoimintaan eläkkeelle jäämisen jälkeen ei ole itsestäänselvyys. Ikääntyneet ovat oppijoina kriittisiä tarjolla olevia opintoja kohtaan, he osallistuvat vain mielekkääseen toimintaan, joka on heille merkityksellistä. Tämän vuoksi heidät olisi otettava mukaan jo suunnitteluvaiheessa. Vanhimmat oppijat korostavat mielekästä vapaa-aikaa ja sosiaalisia kontakteja, minkä vuoksi he haluavat opiskella vertaisryhmässä. (Tikkanen 2008, 513.) Opiskelu saattaa aiheuttaa ahdistusta, koska henkilökohtaiseen kasvuun liittyy itsensä haastaminen ja riskien ottaminen (Ruth & Pitkänen 1994, 152). Monelle kynnys opintojen aloittamiseen voi olla korkea vähäisen koulutustaustan vuoksi, mutta tätä kynnystä voi madaltaa ystävien tai sukulaisten esimerkki ja toisaalta suorituspainotteisuuden poissaolo (Muhonen & Ojala 2004).

Susanna Paloniemi (2007) tuo esiin ristiriitaiset käsitykset ikääntyneille suunnatun opintotoiminnan järjestämisestä: onko ikääntyvien opintotoiminta eriytettävä vai integroitava muuhun aikuisille tarkoitettuun opintotoimintaan. Ikääntyvien yliopisto tarjoaa luentoja, kursseja ja seminaareja yleensä päivällä, koska näihin tilaisuuksiin osallistutaan mieluummin kuin illalla. Myös erilaiset toiminnanrajoitukset, kuten aisti- ja liikuntarajoitteet asettavat omat haasteensa oppimistilanteisiin. Toisaalta integraatiota puoltavat yhteiskunnallisesta erottelusta aiheutuvien negatiivisten ilmiöiden estäminen, ikääntyneiden marginalisointi, joka jättäisi ikääntyneet muun aikuisopetuksen ulkopuolelle omaksi ryhmäkseen. (Mts. 230.)



## **2.2 Kolmas ikä**

Kolmas ikä – käsite on ranskalaista alkuperää, joka yleistyi kolmannen iän yliopiston (Universités du Troisième Age) levitessä Ranskasta muuhun läntiseen Eurooppaan (Laslett 1991, 3). Käsite on Peter Laslettin lanseeraama, jolla hän tarkoittaa työ- ja perhe-elämän jälkeen riippumattomuuden, henkilökohtaisen hyvinvoinnin ja itsensä toteuttamisen aikaa ennen todellista vanhuutta eli neljättä ikää. Yksilö on tällöin saavuttanut henkilökohtaiset tavoitteensa niin perhe- kuin työelämässäänkin. Kolmannen iän vaiheessa yksilö on eläkkeellä tai eläköitymässä, ja tässä vaiheessa elämäntyyli, arvot, normit, moraalikäsitteet ja ajattelutapa saattavat muotoutua uudelleen. Opiskelu on yksi kolmannen iän itsensä toteuttamisen keinoista, ja tätä varten ikääntyvien yliopisto tarjoaa tutkintoihin tähtäämätöntä opetusta. (Laslett 1991, 4; Ojala & Poikela 2002; Karisto 2002.)

Kolmannen iän käsite ei ole aivan ongelmaton, ensinnäkin siksi, että se viittaa lähinnä länsimaisten, hyvin toimeentulevien ja toimintakykyisten ihmisten elämänvaiheeseen. Sitä on myös kritisoitu keskiluokkaiseksi käsitteeksi, joka korostaa egoistista tai narsistista elämäntyyliä. Kariston mukaan käsitteen pahin ongelma on kolmannen ja neljännen iän vastakohtaisuus: kun kolmas ikä on aktiivista ja toiminnan täyttävää elämää, niin varsinainen vanhuus näyttää lohduuttomalta. Täytyy muistaa, että kaikki eivät elä missään vaiheessa kolmatta ikää esimerkiksi sairauden tai perhesuhteiden takia. Toisaalta edellä oleva määrittely ei päde niihin ihmisiin, jotka eivät ole olleet palkkatyössä, vaan esimerkiksi kotiäitinä, pätkätyöläisenä tai pitkäaikaistyöttömänä. (Karisto 2002; Jyrkämä 2001.)

## **2.3 Yhteisöllisyys, vuorovaikutus ja vertaistuki**

Filosofisena käsitteenä yhteisöllisyys voidaan ajoittaa Aristoteleen ajatukseen, jonka mukaan niin ihmisellä kuin muillakin lajeilla on oma, kykyjensä mukainen tehtävä olla hyvä lajinsa edustaja, hyveellinen. Koska ihmisen lajityypilliset ominaisuudet ovat järki ja eläminen yhteisössä, niin ihmisen hyveeksi katsotaan järkipäiväinen yhteisöllinen elämä. (Sihvola 1996, 71–72.)

Kulttuurinen viitekehitys vaikuttaa sosiaalipoliittisiin tavoitteisiin yhteiskunnassa. Kansalaisjärjestöjen ja muiden yhteisöllisten rakenteiden tehtävänä on luoda kulttuurista ja eettistä perustaa, jotta hyvinvointipolitiikka säilyisi ja uudistuisi. Ilman tällaista pohjaa hyvinvointipoliitikasta tulee Matthiessin (2008) mielestä toissijaisten, kuten taloudellisten perustelujen varassa olevaa politiikkaa. Yhteisöllisyydellä ja osallistumisella tavoitellaan kansalaisten valtaistumista (empowerment), ja parhaimmillaan sitä toteutetaan kansalaisten omista tarpeista lähtevänä ja heidän itsensä luomana toimintana. (Matthies 2008, 67, 78.).

Sosiaalinen pääoma käsitetään paitsi yksilölliseksi myös yhteisölliseksi voimavaraksi, joka muodostuu ihmisten välisestä formaalista ja ei-formaalista kanssakäymisestä (Ellonen 2008, 157). Sosiaalinen pääoma on kontekstisidonnaista eli yhteisön muut ominaisuudet ovat yhteydessä sen vaikuttavuuteen (mts. 167).

Sosiaaliset verkostot ovat joko formaaleja tai informaaleja verkkoja, joista formaaleihin verkkoihin kuuluvat yhteiskunnalliset eriaisteiset pakkosuhteet (viranomais-suhteet), ja informaaleihin erilaiset vapaaehtoiset sosiaaliset suhteet, jotka aktivoituvat tarvittaessa (Marin 2008, 72–73). Ikääntyvien yliopiston opintotoiminnassa yhdessäolo koetaan usein tärkeämmäksi kuin itsensä kehittäminen, eli toiminnan ympärille muodostuu sosiaalinen verkko (Pitkänen & Ruth 1992b). Yksinäisyyden ongelman poistamiseksi ikääntyneet ovat löytäneet opinto- ja harrastustoiminnan, jolla saavutetaan osallisuutta ja elämän merkityksellisyyttä ja monesti opintotoimintaan osallistuminen on itsensä kehittämisen lisäksi ystävien tapaamista ja miellyttävää ajankulua (Paloniemi 2007, 233).

Aikuiskoulutuksessa yhteisöllisyys rakentuu yhteisen, ulkoa ja sisältäpäin tunnistettavan ryhmäidentiteetin myötä. Tämä on koettu ongelmaksi verkko-opiskelussa, koska ryhmänmuodostus on hyvin löyhää. Ilman vuorovaikutusta keskustelua ei synny, omaa kehittymistään ei voi peilata suhteessa toisiin, arvioinnin ja palautteen puuttuessa motivaation ja ammattiympäristön ylläpitäminen on vaikeaa. Opiskelija saattaa tuntea jäävänsä yksin ja kokea, ettei kuulu mihinkään. (Lehto & Terva 2001, 100.) Tietokonevälitteinen vuorovaikutus on luonteeltaan välittyntä, tekstipohjaista, eriaikaista, joskus myös persoonatonta ja tehtäväkeskeistä, mikä saattaa vaikeuttaa

ryhmän sosiaalista yhteenkuuluvuuden tunnetta. Sosiaalisten vihjeiden vähyydestä tai jopa puuttumisesta ollaan Matikaisen mukaan eri mieltä: tekstissä ei välttämättä käytetä tunteetonta asiakieltä. (Matikainen 2003, 55–56.)

Opiskelijoiden työelämävalmiuksia tutkittiin Jyväskylän yliopistossa vuosina 2008–2011 osana Euroopan sosiaalirahaston (ESR) rahoittamaa hanketta Ohjauksen ja työelämätaitojen kehittäminen korkea-asteella. Hankkeen tarkoituksena oli alkuvaiheen opintojen ohjauksen ja opiskelijatutoroinnin tutkimisen lisäksi valmistumista edistävän ryhmäohjauksen kehittäminen. Koska sosiaalisten suhteiden on havaittu olevan merkityksellinen paitsi osallisuuden tunteelle myös itse opintoihin vaikuttavana tekijänä, tutkimuksessa oli keskeistä vertaistuen ja yhteisöllisyyden kokemus opintojen aikana. Yksinäisyyttä ja ulkopuolisuutta kokivat erityisesti ne opiskelijat, joilla oli ongelmia opiskelunsa vuoksi. Vertaistuki ja yhteisöllisyys ei kuitenkaan välttämättä synny itsestään, mutta sitä voidaan luoda ohjatun ryhmätoiminnan avulla. Vertaisryhmä toimii siten sekä tiedollisena että sosiaalisena tuen lähteenä. (Penttinen, Skaniakos, Valkonen & Plihtari 2011a, 4–9; 2011b, 5–9). Tätä tutkimusta käsittelem enemmän luvussa 4.3.

Hieman toisenlaisia tuloksia sai Heli Nurmi (2006), joka tutki Jyväskylän ammatillisen opettajakorkeakoulun opiskelijoiden voimaantumista verkkovuorovaikutuksessa seuraamalla verkossa tapahtunutta keskustelua. Tutkimukseen osallistui kaikki opintonsa vuonna 2004 aloittaneet opiskelijat (n=225). Tutkimuksessaan hän pyrki kartoittamaan opiskelijoiden kokemuksia verkossa toimivasta vuorovaikutuksesta, millainen vuorovaikutus toimii ja millä ehdoilla, ja miten opiskelijaa voidaan tukea alkuvaikeuksissa. Verkkojakson tavoite oli itseohjautuvuuden tukeminen ja opettajuuteen voimaantuminen. Opiskelijat kävivät verkkoympäristössä avointa keskustelua, joka toimi opiskelijälähtöisesti. Teemoina olivat itseohjautuvuus, jatkuva muutos, motivointi ja palkitseminen. Opintojakson loppukyselystä kävi ilmi, että opiskelijat oppivat mielestään parhaiten kirjoittamalla itse, seuraavaksi tehokkainta oli toisten kirjoitusten lukeminen ja vähiten opittiin vertaispalautteesta. (Nurmi 2006.)

Vertaisryhmistä saatu tuki osoittautui Piiraisen ja Skaniakoksen (2011) tutkimuksessa merkitykselliseksi neljällä osa-alueella: ryhmän arvostettuna jäsenenä, koulutuksen kehittämisessä, jaksamisessa ja ohjaajana kasvamisessa. Tutkimus perustui Aikuiskouluttajan pedagogiset opinnot (APO) -opintokokonaisuuden ohjaajien (n=8)

teemakirjoitelmista, joissa ohjaajat vastasivat tutkijoiden kysymyksiin: ”*Kuvaile itseäsi osana APO:n ohjaajaryhmiä ja suhteessa muihin ohjaajiin*” sekä ” *Kuvaile APO-koulutuksen ohjaajaryhmien merkitystä ohjaustyöllesi ja koko APO-koulutukselle*”. Ohjaajat kokivat olevansa tasavertaisia toimijoita ryhmässään, jonka ilmapiiriä he kuvasivat turvalliseksi, luottamukselliseksi ja dialogiseksi. Ammattitaidon ja koulutuksen kehittämisen osalta vertaisryhmä oli vastaajien mielestä merkityksellinen, koska APO-koulutuksessa ei noudateta kiinteää opetussuunnitelmaa, vaan koulutusta kehitetään ohjaajien ja opiskelijoiden palautteen mukaisesti. Vastaajat rinnastivat vertaisryhmänsä työnohjaukseen, joka auttoi jaksamaan ja refleктоimaan omaa toimintaa. Ohjaajat kokivat vielä ryhmän merkitykselliseksi oman kasvun ja kehittymisen edistäjänä. (Piirainen & Skaniakos 2011.)

### 3 AIKUISEN JA IKÄÄNTYVÄN OPPIMINEN

Aikuisen oppimisen tutkimus juontaa juurensa Yhdysvaltoihin ja Ensimmäiseen maailmansotaan, jolloin sotilaiden älyllisiä ominaisuuksia selvitettiin ja luokiteltiin Army Alfa- ja Army Beta -testeillä. Kasvatuspsykologit osoittivat kuitenkin vain vähän kiinnostusta aikuisen oppimiseen ja kehitykseen vielä 1950-luvulla. Sen sijaan huomiota kiinnitettiin yksilöiden, pääsääntöisesti lasten, välisiin eroihin ja niiden mittaamiseen sekä erilaisiin testeihin. (Smith & Pourchot 1998, 4.) Tänä päivänä tilanne on muuttunut, kun aikuiskasvatuksen tutkimus on laajentunut formaalien opetustilanteiden ulkopuolelle, luonnollisiin ympäristöihin (Tuomisto 2004, 75). Aikuiskasvatuksen painopiste on siirtynyt formaalista koulutuksesta oppimisen edistämiseen ja tukemiseen (Tikkanen 2008, 502).

Aikuisen ja ikääntyneen kehittymistä ja oppimista pidetään elinikäisenä prosessina, johon vaikuttavat yksilön aiemmat kokemukset. Jokaisella yksilöllä on omanlaisensa olosuhteet oppimiseen, fyysiset ja sosiaaliset resurssit mukaanlukien. Kehitys riippuu historiasta ja kontekstista ja se on lisäksi monisuuntaista ja monidimensionaalista eli kehitys jollakin osa-alueella voi aiheuttaa menetyksiä toisella. Esimerkiksi sanavarasto voi kasvaa koko ajan, mutta ongelmanratkaisukyky uusissa tilanteissa saattaa laskea. Niin ikään kehittymiseen ja oppimiseen voi vaikuttaa samanaikaisesti usealla eri osa-alueella, kuten älykkyydessä ja muistissa ja näillä on myös yhteisvaikutusta. Kehittymistä aikuisiällä pidetään myös plastisena, koska toimintaa voidaan parantaa harjoittelun avulla. (Papalia, Sterns, Feldman & Camp 2002, 5.)

Tarkastelen aluksi elinikäisen oppimisen käsitettä, seuraavaksi siirryn aikuisen ja ikääntyneen oppimisen erityispiirteitä, kuten muistia ja älykkyyttä, koskeviin käsityksiin. Tämän jälkeen käsittelen arvioinnin ja palautteen merkitystä ja lopuksi yhteisöllistä oppimista ja vertaisoppimista, jotka molemmat liittyvät olennaisesti ikääntyvien yliopiston tutoreiden saamaan koulutukseen.

### **3.1 Elinikäinen ja elämänlaajuinen oppiminen**

Elinikäisestä tai elämänlaajuisesta oppimisesta on tullut meillä ja muissa länsimaaisissa yhteiskunnissa viime vuosituhaten loppupuolella eräänlainen iskusana, jota toistamalla toivotaan niin hyvinvointia kuin tuottavaa panosta yhteiskuntaan. Jotta selviämme nyky-yhteiskunnan haasteista, on meidän jatkuvasti opittava uutta (Leinonen 2004, 17). Elinikäisellä oppimisella tarkoitetaan Tuomiston (2004) mukaan oppimista läpi elämän ja siinä korostuu formaali koulutus, kun taas elämänlaajuinen oppiminen laajentaa käsitettä koskemaan niin formaalia, ei-formaalia kuin informaaliakin oppimista, tapahtuuhun suuri osa oppimisesta kuitenkin informaaleissa tilanteissa (Tuomisto 2004, 66 – 67), mikä on usein tahatonta älykkään toiminnan sivutuotetta (Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2004, 252). Elinikäinen (lifelong leaning) on siis pitkäikäistä, vertikaalista oppimista, elämänlaajuinen (lifewide learning) taas poikittaista, horisontaalista oppimista (Heikkinen, Tynjälä & Jokinen 2010, 8–9).

Tulkki ja Honkanen (2004, 63) määrittelevät elinikäisen oppimisen tietojen ja taitojen imeytymisenä ihmiseen, miten hän ajattelee, tulkitsee, asettaa tavoitteita, suuntautuu, toimii, sopeutuu, mukautuu, hyökkää ja puolustaa. Ropo (1994, 89) jakaa elinikäisen oppimisen kolmeen erilaiseen näkökulmaan. Ensinnäkin se on sopeutumista ulkoisiin olosuhteisiin, jolloin yksilö on passiivinen sopeutuja. Toiseksi se on yksilön oppimisen taitojen kehittämistä ja kolmanneksi elinikäinen oppiminen on eräänlainen persoonallisuuden piirre, jolloin yksilö suhtautuu positiivisesti itsensä kehittämiseen ja tavoitteisiinsa.

Ideana elinikäinen tai elämänlaajuinen oppiminen on kuitenkin vanha: antiikin kreikkalais-roomalainen traditio korosti jatkuvaa oppimista viisauden saavuttamiseksi, ja alkukristityt pitivät elämää jatkuvana rakentumis- ja kasvuprosessina, johon oppiminen kytkeytyy oleellisesti (Leinonen 2004, 23–24). Leinonen (2004) esittelee myös Thomas Moren ja Johan Amos Comeniuksen elämänlaajuisen oppimisen kannattajina 1500 – 1600-luvuilla juutalais-kristillisen perinteen mukaisesti. Humanismin ihanne oikeudenmukaisesta ja tasa-arvoisesta yhteiskunnasta painotti niin ikään elinikäistä oppimista näiden tavoitteiden saavuttamiseksi (Tuomisto 2004, 52). Humanismilla on edelleen merkityksensä elinikäisen oppimisen tavoitteissa: yksilön oletetaan, jopa

edellytetään, toteuttavan sekä oikeuttaan että velvollisuuttaan oppia läpi elämänsä (Tikkanen 2008, 503).

Oppiminen on läpi elämän jatkuva prosessi, ja aikuiselämän monet erilaiset tekijät vaikuttavat kehitys- ja oppimisprosesseihin: ihmissuhteet, perheen perustaminen, lasten saaminen ja kasvattaminen, ammatillinen ura, ikääntyvien vanhempien tai lastenlasten hoivaaminen ja oman ikääntymisen kohtaaminen. Oppiminen ei rajoitu lapsuuteen ja nuoruuteen, vaan teknologian, työn ja viestinnän nopeat muutokset ovat luoneet uudenlaisen ajattelumallin: oppiminen on elinikäistä ja avain tyytyväiseen ja tuottavaan elämään. (Smith & Pourchot 1998, 5.)

Käsitteenä elämänlaajuinen tai elinikäinen oppiminen on hyvin väljä, minkä vuoksi sitä on kritisoitu: siitä on tullut itsestään selvä, ongelmaton, kaikille luonnollinen ja hyvä. Ongelmana Tikkanen (2008) pitää ikääntyneiden eriarvoisuutta, koska työelämän ulkopuolella oppimistarpeita kartoitetaan hyvin vähän. Koulutus kasautuu keski-ikäisille työelämässä mukana oleville jo entuudestaan hyvin koulutetuille, sitä vastoin eläkeläiset osallistuvat yleissivistävään opiskelutoimintaan marginaalisesti. (Tikkanen 2008, 511.) Onnismaa (2007, 71) jakaakin elinikäisen oppimisen kahteen eri diskurssiin, sekä taloudellisen kilpailun että sivistys- ja tasa-arvoajattelun puhetapaan. Kulttuurin ja julkisten palvelujen tulo talouselämän vaikutuspiiriin on ollut omiaan muuttamaan koulutusta hyvinvointipolitiikasta yksilön omaehtoiseksi oppimiseksi. (Onnismaa 2007, 71.)

Tulkki ja Honkanen (2004) kritisoivat elinikäisen oppimisen käsitettä siten, että uuden käsitteen avulla pyritään tuottamaan todellisuutta, jolloin ihmisiä voidaan taivutella toimimaan uudella tavalla ja omaksumaan elinikäisen oppimisen näkökulman maailmaan. Käsitteen epämääräisyys on omiaan vaikeuttamaan käsitteen merkityksen ymmärtämistä. (mts. 29.) Toisaalta elinikäisen oppimisen korostus voimistuu työelämän vaatimusten mukaan eli yksilöltä vaaditaan jatkuvasti lisää joustavuutta, uuden oppimista ja mukautumista (Onnismaa 2007, 70).

### **3.2 Aikuisen oppimisen erityispiirteitä**

Aikuisen ja ikääntyvän oppimista koskeviin käsityksiin liittyy monenlaisia vääriä uskomuksia ja stereotyyppioita iän haitallisesta vaikutuksesta (Schommer 1998, 127, Tikkanen 2008, 507). Eräs tyypillinen uskomus on kognitiivisten kykyjen, erityisesti muistin, heikkeneminen iän myötä. Myös älykkyyden on uskottu vähenevän. Ihmisellä on mahdollisuus kognitiiviseen kehitykseen koko elämänsä ajan. Vaikka kognitiiviset kyvyt voivat kehittyä tai taantua yksilön vanhetessa, se ei johdu kronologisesta iästä. Ikääntyneet ovat erittäin heterogeeninen joukko, joten yksilöiden välillä on huomattavia eroja. (Glendenning 1995, 16, 19.) Näillä väärillä uskomuksilla on valitettavia seurauksia: kun yksilö ei usko itseensä eikä kykyihinsä, hän luovuttaa helposti nöyryytetyksi tulemisen pelossa (Stuart-Hamilton 1995, 25).

Ikääntynytkin voi tehostaa oppimista ja mieleen painamista syväprosessoinnilla, mutta kuitenkin spontaanin syväprosessoinnin on joidenkin tutkimusten mukaan todettu ikääntyneillä olevan pinnallisempaa kuin nuoremmilla aikuisilla, ja siksi tulokset ovat olleet heikompia. Ikääntyvä tarvitsee enemmän aikaa oppimiseen, koska keskushermosto ja muistitoiminnat hidastuvat. Ulkoaoppiminen ja yksittäisten faktatietojen mieleen painaminen heikkenee, mutta päättelytaito ja arviointikyky sen sijaan pysyvät suurin piirtein samanlaisina tai jopa kehittyvät iän myötä. Kokemus, tiedot ja taidot sekä niiden hyödyntäminen parantavat oppimista ikääntymisestä riippumatta. (Suutama 2008, 197.)

#### **Ikääntymisen vaikutus muistiin**

Muisti jaetaan sensoriseen muistiin sekä lyhyt- ja pitkäkestoiseen muistiin. Sensorinen muisti on aistimuistia, ja sen suhdetta vanhenemiseen on tutkittu vähän, eikä yhteyksiäkään ole havaittu. Lyhytkestoinen muisti sisältää primaarin muistin, jonka tehtävä on säilyttää hetken aikaa mekaanisesti pientä informaatiomäärää, sekä työmuistin, jossa prosessoidaan uutta ja entistä tietoa ja säilytetään lyhytaikaisesti informaatiota. Työmuistin kapasiteetti on rajallinen sekä ajallisesti että määrällisesti, ja iän myötä sen on todettu heikentyvän. Pitkäkestoinen muisti jakautuu proseduraaliseen muistiin, esimerkiksi taidot ja tavat ja deklarativiseen muistiin, joka puolestaan jakautuu semanttiseen muistiin (asiatiedot, kieli) ja episodiseen (tapahtuma)muistiin. (Suutama



2008, 193–194.) Proseduraalinen muisti ei juuri ikääntyessä muutu, kuten ei semanttinen ja lyhytkestoinen primaarimuistikaan, mutta episodisen muistin on todettu heikkenevän ikääntymisen myötä. Episodinen muisti alkaa tosin jo heiketä varhaisemmalla aikuisiällä, mutta sen vaikutus on ilmeinen vasta vanhempana (Suutama 2008, 194; Schaie & Willis 2002, 317.)

On myös uskottu, että vanhat ihmiset muistavat paremmin vanhoja tapahtumia, mutta tutkimusten mukaan tästä ei ole näyttöä. Vanhat ihmiset, mikäli eivät kärsi muistisairauksista, eivät myöskään unohda asioita nopeammin kuin nuoret. Ikä sinällään ei aiheuta muistin heikkenemistä, eikä se heikkenekään kaikilla: 9 prosentilla yli 70-vuotiaista ei ole minkäänlaista havaittua heikkenemistä kognitiivisissa kyvyissä, vaan he ovat samalla tasolla kuin 20-vuotiaina. Toisaalta eliniän noustessa erilaiset sairaudet aiheuttavat myös muistin heikkenemistä, kuten esimerkiksi aivojen verenkierron heikkeneminen sydän- ja verisuonitautien tai verenpaineen häiriöiden takia. (Holland 1995, 77, 88, 90.)

Vanhoilla ihmisillä on todettu olevan rajoituksia muistin kapasiteetissa, lähinnä muistin informaation prosessoinnissa (työmuisti) joko niin, että heillä on vaikeuksia prosessoida samanaikaisesti useita asioita, tai niin, että vaikeat ja monimutkaiset prosessointitehtävät tuottavat vaikeuksia (Holland 1995, 84). Työmuistin kapasiteetin väheneminen vaikeuttaa uusien asioiden oppimista siten, että opittavaa ainesta on kerrattava enemmän ennen kuin se päättyy pitkäkestoiseen muistiin (Hervonen 1994, 200). Ikääntyneiden on myös vaikeampaa muodostaa uusia assosiaatioita sirpaleisesta tiedosta (Holland 1995, 85). Vanhemmilla aikuisilla on henkilökohtaisten kriteerien mukainen suodatin tulevalle informaatiolle, minkä tarkoituksena on estää muistin ja prosessoinnin liiallista kuormitusta (Meyer & Talbot 1998, 192).

Hervonen (1994) pitää vaarallisena ikääntyneen yksilön liian herkkää arviointia omista muisti- ja oppimiskyvyn häiriöistään, jotka sinällään saattavat olla täysin vaarattomia, mutta saattavat aiheuttaa oman suorituskyvyn aliarviointia, dementian pelkoa ja sosiaalista eristäytymistä. Vanhenevan ihmisen tulisikin luottaa omiin kykyihinsä ja suhteuttaa oma toimintakykynsä nuorempien toimintakykyyn. (Hervonen 1994, 195.)

## **Ikääntymisen vaikutus älykkyyteen**

Muistivaikeuksien ohella toinen vahva uskomus on älykkyyden väheneminen ikääntyessä. Jo 1950-luvulla saatiin viitteitä siitä, ettei iän ja älykkyyden suhteella olekaan niin suurta merkitystä kuin aiemmin oli luultu: kaikki älylliset kyvyt eivät heikkene, vaan osa saattaa jopa vahvistua iän myötä (Kuusinen, 2008, 183). Älykkyys tosin muuttaa muotoaan. Yksilön ikääntyessä joustava prosessiälykkyys vähenee, mutta toisaalta kokemuksen ja näkökulman laajeneminen muuttaa älykkyyden kiteytyneeksi älykkyudeksi, jota kutsutaan joskus myös viisaudeksi (Schaie & Willis 2002, 360). Joustavaa älykkyyttä tarvitaan uusien ongelmien ratkaisuisissa ja uusiin tilanteisiin sopeutumisessa, kun taas kiteytynyt älykkyys on yleistä tietämystä (Stuart-Hamilton 1995, 32). Kognitiivista toimintaa voi kehittää vielä aikuisiälläkin; lyhytkin harjoittelu voi parantaa merkittävästi vanhempien aikuisten joustavaa älykkyyttä (Glendenning 1995, 19). Ikääntyminen voi aiheuttaa tiettyjä mentaalisia ja fyysisiä menetyksiä, mutta niitä voi korvata kehittämällä uusia strategioita tavoitteen saavuttamiseksi (McDonald 1995, 98).

Kiteytynyt (kristalloitunut) älykkyys on koulutuksen ja kokemuksen yhteisvaikutuksesta syntynyttä, ja se saavutetaan keski-ikässä (Ackerman 1998, 147). Aikuisen oppijan tulisi tiedostaa ikään liittyvä prosessiälykkyyden heikkeneminen ja tietopuoleisen älykkyyden kasvaminen (Ackerman 1998, 156). Vaikka prosessiälykkyyden taso ikääntyessä laskee, on kuitenkin ilmeistä, että jotkut ikääntyneet ovat esimerkiksi huomattavan sitkeitä lukijoita, tiedon hankkijoita ja käyttäjiä (Meyer & Talbot 1998, 179). Joustavan älykkyyden heikentymistä voi korvata valikoinnilla, optimoinnilla ja kompensoinnilla. Valikointi tarkoittaa sitä, että ikääntynyt karsii tarpeettomia toimintoja ja keskittyy oleelliseen, tavoitteitaan parhaiten vastaavaan toimintaan. Optimoinnilla tarkoitetaan yksilön keskittymistä sekä määrällisesti että laadullisesti valikoituun toimintaan. Kompensoinnilla yksilö voi korvata menetetyn kyvyn jollakin toisella, esimerkiksi käyttämällä enemmän aikaa älyllisiin tehtäviin tai harjoittelemalla uusia metakognitiivisia taitoja, kuten erilaisia muistisääntöjä tai strategioita. (Kuusinen 2008, 189.)

Alkuvuodesta 2012 uutisoitiin eri tiedotusvälineissä kuitenkin älyllisen suorituskyvyn huonontuvan jo 45 vuoden iästä alkaen. *British Medical Journal* julkaisi

seurantatutkimuksen, jonka mukaan muisti, päättelykyky ja kielellinen sujuvuus laskevat luultua aiemmin, esimerkiksi 45–49 -vuotiaiden päättelykyvyssä tapahtui laskua jo 3,5 prosenttia. (KSML 8.1.)

Viisautta pidetään ihmisen mielen ja persoonallisuuden äärimmäisenä hyveenä. Ihmisen eliniän pidentyminen on tuonut mukanaan väistämättä myös erilaisia menetyksiä, biologisia, psykologisia ja sosiaalisia. Näiden menetysten kompensoiminen viisaudella auttaa yksilöä hyväksymään elämänsä eri vaiheet. (Shea 1995, 43.) Ruoppilan (2008, 204) mukaan viisaus tarkoittaa pyrkimystä elämän tarkoituksen ja merkityksen ymmärtämiseen. Tämä pyrkimys sisältää myös muiden huomioon ottamisen, koska vain oman edun tavoittelu ei lisää yhteistä hyvää (mts. 208).

### **Itseohjautuvuus**

Itseohjautuvuudella tarkoitetaan sellaista oppimisen muotoa, jossa oppijalla itsellään on ensisijainen vastuu omasta oppimisestaan (Merriam & Caffarella 1991, 41). Aikuisen oppimiselle on tyypillistä itseohjautuvuus, jos hän pystyy itse suunnittelemaan, ylläpitämään ja arvioimaan omaa oppimistaan. Näin ollen aikuiskouluttajan roolina on pikemminkin toimiminen ohjaajana tai valmentajana, joka mahdollistaa oppimista, eli auttaa yksilöä tulemaan pätevämmäksi oppijaksi (Smith & Pourchot 1998, 5; Ruth & Pitkänen 1994, 152; Merriam & Caffarella 1991, 46.)

Toisaalta Jokinen ja Lehtinen (1996, 14, 39) toteavat, ettei itseohjautuvuus ole aikuiselle oppijalle automaattinen itsestänselvyys. Myös Valleala toteaa ihmisen toiminnan tilannesidonnaisuuden selittävän ristiriitaa itseohjautuvuudessa: vaikka yksilö muissa tilanteissa olisikin vastuullinen ja autonominen, niin nämä ominaisuudet eivät automaattisesti siirry koulutustilanteisiin (2007, 71). Aikuinen oppija voi olla myös epävarma, avuton, konservatiivinen ja itsekeskeinen, koska persoonallinen tieto on muuttunut vähitellen piileväksi, tiedostamattomaksi tiedoksi, joka taas voi olla hyvinkin epämääräistä ja keskeneräistä (Malinen 2002, 69).

Erot yksilöiden välillä ilmenevät kyvyissä päättää, miten oppia ja miten ylläpitää oppimistaan prosessin aikana, sekä sitoutumisessa ja itseluottamuksessa (Merriam &

Caffarella 1991, 26). Konstruktivistisen näkemyksen mukaan aikaisemmat kokemukset, ennakkokäsitykset ja motivaatio ovat merkityksellisiä oppimisprosessissa ja näiden erilaisuuden vuoksi yksilöt oppivat eri tavalla ja erilaisin menetelmin. Itseohjautuvuus mahdollistaa etenemisen yksilöllisten tavoitteiden mukaan. (Mannisenmäki 2003, 110.)

Yksilö pyrkii ymmärtämään ympäristöään, toisia ihmisiä ja itseään tutkimalla sekä arvioimalla kriittisesti omia näkemyksiään ja kyseenalaistamalla entiset mallit (Ahteenmäki-Pelkonen 1994, 168). Itseohjautuvuutta voidaan pitää aikuisopiskelun äärimmäisenä tavoitteena, koska silloin opiskelija itse asettaa tavoitteensa, opiskelee itsenäisesti ja arvioi omaa suoritustaan. Itseohjautuva oppiminen saattaa olla jopa tehokkaampaa vanhemmille aikuisille, koska heidän voi olla muita helpompi monitoroida omia taitojaan, motiivejaan, tavoitteitaan, oppimistyylejään ja -strategioitaan. (Pascual-Leone & Irwin 1998, 61.) Toisaalta ikääntyneillä voi olla erilaisia ennakkoluuloja oppimiseen, ja tähän auttaa usein uusien oppimisstrategioiden opetus (Schaie & Willis 2002, 339).

Lehtinen ja Jokinen vertaavat itseohjautuvuutta Knowlesin (1980) andragogian peruseräiteisiin: aikuinen yksilö on autonominen ja itseohjautuva persoona, joka haluaa itse säädellä elämäänsä ja oppimistaan. Kun ihminen kypsyy, hänen minäkäsityksensä kehittyä itseohjautuvuutta kohti, hänelle karttuu kokemusta, hänen oppimisvalmiutensa suuntautuvat sosiaalisten roolien kehittämiseen, aikaperspektiivi muuttuu ja motivaationsa rakentuu sisäisistä tekijöistä käsin. Vaikka itseohjautuvuus ei kuitenkaan ole itsestäänselvyys, sitä voidaan oikealla ohjauksella kehittää. (Lehtinen & Jokinen 1996, 13–14.)

Andragogiikka käsitteenä syntyi 1960-luvulla vastapainoksi behavioristiselle oppimiskäsitykselle ja sen tunnuspiirteisiin kuuluivat yksilön minä, omaehtoisuus, itseohjautuvuus ja aktiivisuus. Päinvastoin kuin behaviorismin ylhäältä alas –ajattelussa, Knowlesin mallissa opetus on prosessi- ja ongelmanratkaisukeskeistä, lähtökohtana opiskelijan tarpeet ja kiinnostuksen kohteet. (Manninen & Pesonen 2003, 72). Knowles (1975) erittelee 5 itseohjautuvuuden askelta, jotka ovat oppimistarpeiden diagnosointi, tavoitteen muodostus, inhimillisten ja materiaalistien resurssien identifiointi, tarvittavien oppimisstrategioiden valinta ja tulosten arviointi (Merriam & Caffarella 1991, 46).

**Kehittyvä oppiminen** (developing learning) on Granottin (1998) mukaan perusoppimisprosessi, joka lähtee mikrotasolta (eli tietomäärän nopeasta kasvusta) jatkuen tiedon sisäistämiseen, joka saa aikaan tiedon aktiivisen uudelleenkonstruoinnin. Tyypillistä tälle oppimistyyylille on kolme tekijää: jatkuva progressiivinen kasvu, perusteellinen uudelleenkonstruointi (tiedon laadullinen uudelleenorganisointi) ja itseä-korjaava toiminto kohti edistyneempää tietoa. Vaikka asiantuntevasta ohjauksesta on apua, on oppijalla aktiivinen rooli tiedon vastaanottamisessa, jolloin hän kehittää oman omaksumisprosessinsa, mikä taas estää tiedon pintapuolisen sisäistämisen. Nämä kolme tekijää mahdollistavat tiedon syvällisen oppimisen ja ne ovat samanlaisia kehityksen kaikissa vaiheissa elämänkaaren aikana. (Granott 1998, 18.)

**Autonominen oppiminen** viittaa sellaiseen oppimisympäristöön, jossa yksilö rakentaa spontaanisti strategian ja tiedon vain rajallisen ulkoisen tuen avulla. Schraw (1998) peräänkuuluttaa opettajia haastamaan oppilaansa syvempään ymmärrykseen, joka voi siirtää oppijat korkeamman tiedon asteelle. (Schraw 1998, 89.) Myös Tiina Frontin (2004) mielestä oppijaa tulee johdattaa lempeästi ja oikea-aikaisesti autonomiaan, koska moni aikuinenkin tarvitsee rohkaisua, jotta voisi luottaa omiin kykyihinsä oppijana (Front 2004, 144). Merriamin ja Caffarellan (1991) mukaan aikuinen painottaa omaa, yksilöllistä vapautta sekä oppimistyyliänsä että itse prosessinkin valintaan: he haluavat edetä omaan tahtiinsa, valita oppimismuotonsa ja -rakenteensa yhtäläillä kuin mahdollisuuden muuttaa opiskelustrategioitaan tarvittaessa (mts. 44).

Autonomista oppimista auttaa korkea sisäinen kontrolli ja minäpystyvyyden tunne, koska ne lisäävät yksilön panostusta vaikeisiin tehtäviin. Tällaiset oppijat ovat sitkeitä, etsivät haasteita ja asettavat itselleen korkeampia tavoitteita. Sisäisellä kontrollilla Schaie ja Willis tarkoittavat yksilön uskomusta, jossa omalla käyttäytymisellä on vaikutusta tapahtumaan. (Schaie & Willis 2002, 295-296.) Autonomia kehittyy omaehtoisten valintojen pohjalta sisäiseksi voimavaraksi (Front 2004, 147). Aiempien oppimiskokemustensa perusteella aikuinen luo itsestään oppijaminäkuvan, jolla on merkitystä tulevien haasteiden vastaanottamiselle (Lehtinen & Jokinen 1996, 15).

Mezirowin (1990) käsite **transformatiivinen oppiminen** tarkoittaa syvällistä oppimista, missä yksilön merkitysperspektiivi muuttuu. Aikuisella on persoonalliset tavat ajatella, havaita, muistaa ja ratkaista ongelmia eli vakiintunut tapa tulkita maailmaa.

Transformatiivisen oppimisen edellytyksenä on muutos tässä osittain tiedostamattomassakin maailman tulkinnassa. Syvälinen oppiminen edellyttää myös tiedostamista ja kriittistä reflektiota, mikä saadaan aikaan ohjaajan ja oppijan välisen tasa-arvoisen dialogin kautta. (Valleala 2007, 73-74.)

Transformatiivisen oppimisen taustalla on radikaali humanismi. Kriittinen tiedostaminen syntyi vastavoimana itseohjautuvuususkolle, jota vain hyväosaisten oli mahdollista saavuttaa. Itseohjautuvuus edellyttää tämän näkökulman mukaan elämäntilanteen jäsentämistä, elämänhallintaa, aktiivisuutta ja henkilökohtaista vastuunottoa, koska ongelmatilanteissa on tiedostettava keskeiset häiriötekijät ennen kuin niitä voidaan hallita tai vapautua niistä. Näin kriittinen eli transformatiivinen näkökulma korostaa yksilön omaa kriittistä tietoisuutta omasta elämäntilanteestaan ja ympäröivästä yhteiskunnasta. (Manninen & Pesonen 2003, 72.)

Näkökulman muutokseen viittaa myös Anita Malinen särö-käsitteellään, mikä tarkoittaa oman elämänkokemuksen ja oppimiskokemuksen yhteentörmäystä, jolloin oppija joutuu usein epämukavuusalueelle. Opettaja voi synnyttää särötilanteen oppijoilta saatujen vihjeiden perusteella eli haastaa ajattelemaan vastoin omia kokemuksiaan. (Malinen 2002, 69–71.)

## **Oppimisympäristöt**

Oppimisympäristöllä tarkoitetaan laajasti ottaen kaikkia ympäristöjä ja tilanteita, joissa tapahtuu oppimista, mutta Manninen rajaa oppimisympäristöt sellaisiin koulutuskäytäntöihin, jotka poikkeavat perinteisestä opettajajohtoisesta ja esittävästä luento-opetuksesta. Näiden erottavia tekijöitä ovat opiskelijan oman aktiivisuuden korostuminen, simuloitua tai autenttisia reaalimaailman tilanteita, suora vuorovaikutus opittavan asian kanssa, ongelmakeskeisyys, kokonaisvaltaisuus, pitkäkestoisuus, prosessinomaisuus sekä mentoreiden, tutoreiden, ohjaajien tai muiden asiantuntijoiden tuki. Manninen erottaa vielä fyysiset, sosiaaliset ja tekniset osa-alueet, jotka ovat osana kaikissa ympäristöissä, mutta lisää vielä didaktisen osa-alueen, joka tekee ympäristöstä oppimisympäristön. Avoin oppimisympäristö määritellään niin ikään joustavaksi ja opiskelijakeskeiseksi, jolloin tarkat opetussuunnitelmat korvataan opiskelijan tilanteen

mukaisilla tavoitteilla. Oppimisprosessin korostaminen tulee esiin erityisesti siten, että ensisijaisten tavoitteiden sallitaan muuttuvan ja täsmentyvän prosessin aikana. Tätä edistää myös monimuoto-opiskelu, jolloin on mahdollista käyttää hyväksi myös konkreettisia tai simuloituja reaalimaailman tilanteita. Ohjaajan tai opettajan rooli on tässäkin tapauksessa olla lähinnä opiskelua tukeva eikä niinkään tietoa jakava taho. (Manninen 2003, 29 – 34.)

Aikuisopiskelussa ja erityisesti ikääntyneiden oppimisympäristöllä on oma merkityksensä, sen tulisi olla tuttu, mutta ei kuitenkaan liian tuttu, jotta sillä olisi positiivinen vaikutus oppimiseen (Torff & Sternberg 1998, 120). Fyysinen ympäristö (tilat, laitteet, valaistus) ja sosiaalinen (tai psykologinen) ympäristö luovat yhdessä ilmapiirin, joka voi myös osaltaan edistää oppimista (Manninen & Pesonen 2003, 72).

Nykyaikaiset verkostopohjaiset oppimisympäristöt voivat auttaa osallistujia sitoutumaan oppimiseen, ongelmanratkaisuun ja yhteisöllisyyteen sekä ideoiden luomiseen, kehittelyyn, jakamiseen ja keskusteluun (Hakkarainen ym. 2004, 273). Verkkopohjaiset oppimisympäristöt yleistyivät 1990-luvulla, koska tekniikan kehittyessä tiedonsiirtonopeudet ja mikrotietokoneiden yleistymisen antoi yhä useammalle mahdollisuuden osallistua verkkopohjaiseen opetukseen (Matikainen & Manninen 2003, 7). Verkkopohjaisessa vuorovaikutusta on voitu kehittää ohjaajan ja oppijan yhtä lailla kuin oppijoidenkin kesken, koska tietoverkot ovat osallistujien saatavilla (Immonen 2003, 24). Koska opiskelu verkossa edellyttää vuorovaikutustaitoja, pitävät Miika Marttunen ja Leena Laurinen (2001) niitä tulevaisuuden kansalaistaitoina. Vuorovaikutus sähköpostitse mahdollistaa ajasta ja paikasta riippumattoman kommunikoinnin. Sähköpostia pidetään tasa-arvoisena viestintämuotona, koska fyysinen olemus, luonteenpiirteet tai asema eivät vaikuta vuorovaikutukseen niin paljon kuin suullisessa vuorovaikutuksessa. Sähköposti toimii myös informaalina viestimenä, jolloin omia argumentteja ja kritiikkiä on helpompaa esittää kuin virallisissa kommunikaatio-tilanteissa. Sillä voi toteuttaa myös ryhmäviestintää, jolla voidaan tukea yhteisöllistä oppimista. (mts. 155–156.)

Verkkopohjaisuus ei kuitenkaan tee oppimisympäristöä avoimeksi sinänsä, vaan teknologiaa on osattava hyödyntää oikein optimaalisten tulosten saavuttamiseksi. Verkkopohjainen oppimisympäristö voi yksinkertaisimmillaan olla opetusmateriaalin

jakelukanava, josta yksilö voi saada haluamaansa informaatiota. Se voi myös olla verkosto, jolloin korostetaan keskustelun ja tiedonjakamisen mahdollisuutta. Tai sitä voidaan pitää rakenteena tai kognitiivisena työkaluna, mikä mahdollistaa ongelman tai ilmiön monipuolisemman tarkastelun, ymmärryksen ja ajattelun. Verkkopohjainen oppimisympäristö voidaan mieltää myös virtuaaliluokaksi, joka edellyttää kehittyneitä teknisiä ratkaisuja. (Manninen 2003, 36–39.)

## **Hiljainen tieto**

Hiljainen tieto sisältää Sternbergin (1995) mukaan kolme piirrettä: ensinnäkin hiljaisella tiedolla on proseduraalinen luonne (knowing how), toiseksi se on käytännöllistä tietoa ja kolmanneksi sitä tarvitaan tilanteissa, joissa yksilö ei saa ympäristöltä tukea. Hiljaisessa tiedossa on avainasemassa (kuten muussakin käytännöllisessä tiedossa) sillan rakentaminen vanhojen ja uusien taitojen ja tietojen välille. Hiljainen tieto on äänetöntä, usein tiedostamatonta ja epäsuorasti saatua. Sitä voi saada havainnoimalla, matkimalla ja puhumalla asiantuntijoiden kanssa. (Torff & Sternberg 1998.) Hiljainen tieto perustuu arkikokemuksiin ja rutiineihin, joita ei yleensä reflektoida (Kauppi 1993, 67).

Käytännöllinen tieto, erityisesti hiljainen tieto, joka pohjautuu kiteytyneeseen älykkyyteen, lisääntyy usein myöhemmässä aikuisuudessa (Torff & Sternberg 1998). Ongelmanratkaisutilanteessa tämä hiljainen tieto otetaan käyttöön ja se voidaan muuntaa avoimeksi, täsmällisesti esitetyksi tiedoksi (Hakkarainen ym. 2004, 282). Hiljainen tieto on sidoksissa aikaan ja paikkaan, siksi sitä voi olla vaikea siirtää toisiin konteksteihin. Hiljaisen tiedon soveltaminen yhteisen hyvän saavuttamiseksi on viisautta, jolloin yksilön ja ympäristön suhde tasapainottuu muuttuvissa olosuhteissa (Ruoppila 2008, 208). Mentoroinnin ja erilaisten ohjaustoimien avulla voidaan hiljaista tietoa siirtää eteenpäin, jolloin vanhenevat yksilöt antavat omia tietojaan, taitojaan ja kokemuksiaan seuraavien sukupolvien käyttöön (Aittola 1995, 27; Leskelä 2006, 164).



## **Motivaatio**

Motivaatio on oppimisen edellytys. Käyttäytyminen suuntautuu tavoitteiden saavuttamiseen tai niiden ylläpitoon: kuinka haluttava tai toivottava tavoite on, määrää yksilön motivoituneisuuden tason. Vaikka tavoitteet sinällään ovat yksilöllisiä ja henkilökohtaisia, niin saavutuksiin, uskuntoon, moraaliin ja itsensä toteuttamiseen liittyvät korkeammat motiivit, on saatu socialisaation kautta. Motiivit ovat suhteellisen pysyviä, mutta joiltakin osin ne saattavat muuttua iän myötä: intensiivisyydeltään ja voimaltaan, ajalliselta luonteeltaan (ikäntyneillä on enemmän lähiajan tavoitteita kuin tulevaisuuteen suuntautuneita) sekä tavoitteiden oleellisuuden suhteen, jolloin vaikkapa itselle merkitykselliset ja henkilökohtaisesti relevantit tekstit motivoivat lukemaan. (Shaie & Willis 2002, 287.)

Monet ikääntyneet eivät motivoitu opiskelusta, mikäli aihe ei kosketa heitä itseään. Tämä asenne on yleisempi vähemmän koulutetun väestön keskuudessa verrattuna korkeammin koulutettuihin (McDonald 1995, 109.) Motivaatioon voidaan kuitenkin vaikuttaa tutortoiminnan avulla. Asiallisesti toimiva tutor voi parantaa opiskeluolosuhteita: ystävällinen ja keskusteleva ilmapiiri vähentää vanhoja pelkoja, kriittisen palautteen ja merkitysten selittäminen väärinymmärryksien välttämiseksi ja tuoreen näkökulman luominen ovat omiaan parantamaan motivaatiota oppimiseen (McDonald 1995, 112). Oppimista voidaan ohjata mallien, ohjeiden sekä ympäristön ja yksilön välisen informatiivisen palautteen avulla, tällöin sosiaalinen vahvistaminen toimii kannustimena jopa minimalistisella tuella. Tätä kannustinta tulisi käyttää tarpeen mukaan paitsi kompetenssin edistämiseksi myös mielenkiinnon ylläpitämiseksi. (Bandura 1977, 91, 102, 113.) Muistin ja oppimiskyvyn säilyttäminen niitä käyttämällä ja kehittämällä lisäävät sisäistä motivaatiota. Uuden oppiminen ja itsensä kehittäminen vähentävät iän tuomien rajoitusten ja heikennysten vaikutusta (Suutama 2008, 202).

## **Oppimisen esteitä**

Uskomusten ja stereotyyppien lisäksi ikääntynyt oppija kohtaa muunkinlaisia ongelmia: puutteelliset opiskelutaidot ja perusvalmiudet ovat toiminnallisen lukutaidon ja tekstintuottamisen ongelmia. Tämä on erityisen iso ongelma niille, joilla on vain vähän

pohjakoulutusta, koska itseopiskelu korostaa itseohjautuvuutta ja vahvoja opiskelutaitoja. Tietotekniikka erilaisine sovelluksineen koetaan hankalaksi. Fyysiset tekijät, kuten matkat ja tilojen tarkoituksenmukaisuus, tilaisuuksien ajankohta sekä aistitoimintojen heikkenemisen huomioonottaminen, ovat niin ikään esteitä vanhimille osallistujille. Myös entiset negatiiviset koulukokemukset ja huono itsetunto vähentävät osallistumishalukkuutta. (Tikkanen 2008, 506 – 507; McDonald 1995, 98.)

Ikääntyvien oppimistapahtumissa on tärkeää, että ilmapiiri on kunnioittava ja tasavertainen ohjaajan ja opiskelijoiden välillä, koska sillä on suuri merkitys aikuisen oppijan vuorovaikutuksellisuudelle, sosiaalisuudelle ja reflektiolle (Paloniemi 2007, 241).

### **Arviointi ja palaute**

Arvioinnilla ja palautteella on oppimisessa ratkaiseva merkitys. Aikuisella oppijalla on arvioinnista usein omasta kouluhistoriastaan peräisin oleva negatiivinen käsitys. Tämän vuoksi arviointikäytäntöjen suunnittelussa tulee erottaa suoritukset prosessista, eli arvioinnin kohteena olisikin tällöin oppijan ajatteluprosessin kehittyminen. Palautteen antaminen ja vastaanottaminen on herkkää, koska palaute voi haavoittaa sen saajaa ja aiheuttaa tai lisätä negatiivisia oppimiskokemuksia. Palautteen antamisen tulisi palvella sekä oppijaa että oppimisen ohjaajaa, ihanteena olisi dialogi näiden välillä. Arvioinnin tarkoitus on auttaa oppimista, erityisesti itsearviointikyvyn kehittymistä. (Lehtinen & Jokinen 1996, 108 - 109.) Aikuista oppijaa kannustetaankin oman oppimisensa arviointiin ja omien toimien ja olettamustensa reflektointiin (Huotari 2007, 269).

Aikuiskoulutuksessa arvioinnilla on merkityksensä paitsi oppijoille itselleen myös koulutuksen järjestäjille. Palautteen avulla voidaan kerätä esimerkiksi tietoa siitä, miten tavoitteet on saavutettu ja miten koulutusta voitaisiin suunnata ja kohdentaa uudelleen koulutuksen kehittämiseksi. (Huotari 2007, 269–270.)

Hyvä palaute on Lehtisen ja Jokisen mukaan oppijan toimintaan - ei yksilöön - kohdistuvaa, ytimekästä ja tarkoituksenmukaista. Sen tulee olla yksiselitteistä ja selkeää. Palaute tulee antaa siten, että oppija voi itse työstää asiaansa ja tehtävänsä eteenpäin.

Palautetta annetaan paitsi sisällöstä myös prosessista, ja sen on oltava rehellistä mutta kannustavaa. Palaute tulee antaa mahdollisimman nopeasti. Palautteessa on hyvä huomioida myös oppijan ponnistelut, tällöin palautteenantaja osoittaa kiinnostusta oppijaa ja hänen oppimistaan kohtaan. (Lehtinen & Jokinen 1996, 110–111.) Esimerkiksi avoimen yliopiston opiskelijat kokivat kritiikin alkuun masentavana, mutta myöhemmin sen tarpeellisuus hyväksyttiin osana onnistunutta oppimiskokemusta (Jääskelä 2005, 146, ks. luku 4.2).

Palautetta annetaan tilanteen mukaan joko suullisesti tai kirjallisesti. Suullisen palautteen etuna on vuorovaikutustilanne, jossa myös sanattomalla kommunikoinnilla on merkitystä. Palautteen saajalla on myös mahdollisuus kysyä tarkennuksia. Toisaalta palautteen antaja voi ilmeistä ja eleistä havaita, onko palaute mennyt perille sellaisena kuin hän on sen tarkoittanut. Kirjallinen palaute on opetustilanteissa yleisempää ja se koetaan myös kriittisemmäksi, koska kirjalliseen viestiin liittyy Lehtisen ja Jokisen (1996) mukaan suurempi arvolutaus. (Lehtinen & Jokinen 1996, 109.)

Verkostopohjaisissa opetustilanteissa opetusmateriaali pitäisi suunnitella siten, että opiskelija voi saada palautetta suorituksistaan ja edistymisestään. Hyvin suunnitellussa materiaalissa onnistumisen elämyksiä olisi mahdollista saada esimerkiksi erilaisten itsearviointitestien ja -pelien avulla, vaikka henkilökohtaista ohjaajan antamaa palautetta ei voida korvata. (Lindh & Parkkonen 2003, 157.)

Ikääntyneiden oppimista motivoivat niin ikään myönteinen palaute ja heidän elämäkokemuksensa huomioiminen. Oman oppimisen reflektointi ja oppimisprosessin arvioiminen auttavat ikääntyntä oppijaa ymmärtämään omaa ajattelua, sekä uusien ilmiöiden kiinnittämistä arkielämän käytäntöihin. (Paloniemi 2007, 240–241.)

### **3.3 Yhteisöllinen oppiminen ja vertaisoppiminen**

Vaikka itseohjautuvuutta pidetäänkin aikuisen oppimisen erityispiirteenä, niin se ei kuitenkaan tarkoita, että oppija toimisi välttämättä yksin, vaan hän voi käyttää toisia apunaan ja tiedonlähteinä erilaisissa oppimistilanteissa (Merriam & Caffarella 1991, 42). Oppiminen ei siis tapahdu pelkästään yksilön sisällä: se on myös sosiaalisesti

hajautunutta yksilön ja ympäristön välillä. Tämän vuoksi ikääntyvien yliopiston tapahtumissa yhteisöllisyydellä on merkitystä osallistujille, koska näin he voivat sosiaalistua oppimiskulttuurin jäseniksi. (Valleala 2007, 59.)

Oppimista voidaan pitää myös uusien osallistumismahdollisuuksien prosessina, missä yhteisöön kuulumisen ja osallistuminen ovat älyllisen kehityksen voimavaroja (Hakkarainen ym. 2004, 123). Ihmisen oppimista pidetään sosiokulttuurisen näkökulman mukaan asteittaisena prosessin sisäistämisenä, joka on jaettu osallistujien kesken oppimistapahtumassa ja josta myöhemmin kehittyy yksilölle itsenäinen ongelmanratkaisutaito (Bonk & Kim 1998, 70). Tiedonrakentamisessa syvennetään ongelmiin sitoutumista asteittain, minkä jälkeen tieto jaetaan yhteiseen käyttöön. Tieto ei ole vain yksilön sisällä, vaan erilaisissa yhteisöissä jaettuna tietona, joka muuttuu neuvottelun myötä uusissa tilanteissa ja sovelluksissa. Yhteisöllisen toiminnan älykkyyttä voidaan vahvistaa tutkimalla ja analysoimalla yhteisön historiaa, käytänteitä ja tulevaa kehitystä. (Hakkarainen ym. 2004, 255–256, 264.)

Yhteisöllisestä oppimisesta käytetään joskus myös nimitystä kollaboratiivinen oppiminen, jolloin keskustelu on tiedon ja merkitysten muodostamisen perusta, ja oppimista määrittää se, miten tietoa jaetaan ja miten yhteisön jäsenet pääsevät osallistumaan keskusteluun (Valleala 2007, 85). Yhteisöllisellä oppimisella pyritään tietoisesti ymmärtämään ja selittämään ilmiöitä käyttämällä yhteisöön kuuluvien asiantuntemusta ja kognitiivisia kykyjä yhteisen tiedon laajentamiseksi. Osallistujien käsityksiä, selityksiä ja argumentteja vertaillaan ja tarkastellaan kriittisesti, jolloin tietoa voidaan paitsi lisätä myös muuttaa. (Mannisenmäki 2003, 114.) Kaikki yhteisöt ovat oppivia yhteisöjä, vaikka ne eivät välttämättä luo tietoa (Hakkarainen ym. 2004, 267).

Banduran sosiaalisen oppimisen teoria painottaa sosiaalisen ympäristön merkitystä oppimisessa, mikä on jatkuvaa vuorovaikutusta yksilön ja ympäristön välillä. Teorian mukaan ihminen voi oppia havainnoimalla muita, samalla hän säästyy tarpeettomilta virheiltä. Havainnoimalla oppiminen vaatii kuitenkin tarkkaavaisuutta, ja siihen vaikuttavat useat eri tekijät alkaen havainnoijan luonteenpiirteistä aina havainnoinnista saatuihin kokemuksiin. (Bandura 1977, vii, 22–25; Valleala 2007, 64.)

Oppijan sisäistämään, arvioivaan ja kriittiseen itse-monitoroinnin tekniikkaan kuuluu esimerkiksi tavoitteen asettelu, diagnosoinnin tarpeet, suunnittelu ja resurssien identifiointi. Vertaisverkottuminen tarjoaa foorumin kriittiselle ajattelulle, jonka avulla voidaan kyseenalaistaa tavanomaiset ja ehkä huonosti sopivat kollektiiviset rakenteet (Pascual-Leone & Irwin 1998, 62).

Aikuiset tukevat ja auttavat toisiaan oppimisprosessissa, ja heillä voi olla yhteinen käsitys työtoveruudesta, perheestä ja ystävistä. Aikuisen ajattelu tukee oppimisaktiiviteettia sosiokulttuurisessa ympäristössä, joten on ehdottoman tärkeää ymmärtää erilaiset oppimiskontekstit. (Bonk & Kim 1998, 83.) Noin 35–55-vuoden iässä aikuinen saavuttaa dialektisen vaiheen: hän on positiivisen hermeneutiikan vaikutuksesta tilanteessa, jolloin ristiriidat ja ongelmat pyritään ratkaisemaan ilman negatiivisia tunteita ja etsitään aktiivisesti ratkaisuja koettuihin konflikteihin. Aikuisilla on rikkaamman kokemuksen ja dynaamisen ongelmanratkaisukyvyyn vuoksi syvempää ymmärrystä todellisuudesta, joten he käyttävät todennäköisemmin dialektisia ratkaisuja jokapäiväisissä käytänteissä. (Pascual-Leone & Irwin 1998, 54.)

Itseohjautuva oppiminenkin on yhteistyötä, koska oppijat neuvottelevat paitsi opettajan myös toistensa kanssa tavoitteistaan, toimintatavoistaan ja näiden arvioinneista.

Vertaisoppimistilanteissa muita oppijoita ei pidetä kilpailijoina vaan resursseina, joilta saa apua oppimisprosesseissa ja joita voi vastavuoroisesti itsekin auttaa. (Ahteenmäki-Pelkonen 1994, 166.)

## 4 MENTOROINTI JA TUTOROINTI AIKUISOPISKELUSSA

### 4.1 Mentorointi

Mentori-nimitys tulee Odysseian vanhasta ja luotettavasta ystävästä, jolle hän antoi tehtäväksi poikansa kasvatuksen poissa ollessaan. Mentori onkin usein vanhempi asiantuntija, joka ohjaa ja neuvoa noviisia uraa koskevissa kysymyksissä. Erityisesti liike-elämä on omaksunut mentoroinnin osaksi toimintakulttuuriaan. Informaalia mentorointia käytetään monissa vapaa-ajan toiminnoissa, ja mentorin tehtävä on edistää vuorovaikutusta, antaa ohjeita ja tutustuttaa mentoroitava käytänteisiin ja toimintatapoihin. Tutorointiin tai valmennukseen (coaching) verrattuna mentorointi on jatkuvaa, laaja-alaisempaa opastusta. Mentoroitava saa ohjausta tarvitessaan, usein mentorin ja aktorin keskinäiset tapaamiset ovat epämuodollisia keskusteluja. (Peer tutoring 1993, Hawkins & Smith 2006, 38–39.)

Mentorointi yleistyi Yhdysvalloissa 1970-luvulla ja hieman myöhemmin Suomessa. Kiinnostusta mentorointiin ja sen tutkimiseen on lisännyt osaltaan suurten ikäluokkien siirtyminen eläkkeelle: mentorointihan on tehokas väline hiljaisen tiedon siirtämiseen. Mentorointi on liitetty ikäjohtamiseen, joka palvelee paitsi mentoroitavaa (aktoria), myös mentoria, joka voi näin laajentaa ja rikastuttaa toimenkuvaansa ja saada arvostusta omasta asiantuntijuudestaan. (Leskelä 2005, 15; 2006, 164.)

Mentoroinnin myönteisiä vaikutuksia aikuisopiskelijoihin on tutkinut Jori Leskelä vuonna 2005 väitöskirjassaan. Hänen tutkimuksessaan mentorointi koettiin lähes poikkeuksetta myönteiseksi, jossa aktori sai oman ammatillisen kehittymisen kannalta tarvitsemaansa apua, esimerkiksi työtyytyväisyyttä, voimaantumista sekä stressin ja turhautumisen vähentämistä mentoroinnin avulla. Negatiivista vaikutuksista hän mainitsi tyytymättömyyden mentoriiin, jolloin aktori koko jääneensä ilman tukea ja turhautumisen tunteita, jotka liittyivät aktoreiden omaan urakriisiin. (Mts. 242–243.)

Eräs mentoroinnin erikoistapaus on vertaismentorointi, jossa mentorin ja aktorin välillä ei ole merkittävää eroa esimerkiksi kokemuksessa tai asemassa. Vertaismentoroinnin tarkoituksena on antaa aktorille työuraan ja henkiseen kasvuun liittyvää tukea

esimerkiksi vaihtamalla ajatuksia urakehitykseen ja työhön liittyvissä kysymyksissä. (Leskelä 2005, 27, 40.)

Vertaismentoroinnista on saatu hyviä tuloksia opettajien työhön perehdyttämisessä. Se on parantanut opetuskäytäntöjä ja vähentänyt työuupumusta (Onnismaa 2007, 84). Vastavalmistuneita opettajia on osallistunut vertaisryhmämentorointiin (Verme), joka perustuu 2000-luvun alkuvuosina Jyväskylän yliopiston Avoimessa yliopistossa ja Humanistisessa ammattikorkeakoulussa kehitettyyn mentorointia tukevaan koulutusohjelmaan. Alkujaan tähän osallistui eri ammattialojen edustajia tarkoituksenaan oman alansa kehittäminen ja hiljaisen tiedon siirtäminen. Perinteinen mentorointi kuitenkin korvattiin ryhmämentoroinnilla, joka havaittiin kustannustehokkaammaksi ja monipuolisemmaksi. Ryhmän mentoreita, joita olivat eri-ikäiset ja uransa eri vaiheessa olevat opettajat, alettiin kouluttaa systemaattisesti. Vertaisryhmämentoroinnin viimeisin vaihe on Osaava Verme -hanke, jonka tavoitteena on opetusalan henkilöstön ammatillisen kehittämisen ja työhyvinvoinnin lisääminen. (Heikkinen, Tynjälä & Jokinen 2010, 39–42.)

Vertaismentorointi- eli verme-ryhmällä on 6–8 tapaamiskertaa vuodessa, ja näissä tapaamisissa käsitellään opettajan työhön liittyviä asioita. Ryhmä valitsee käsiteltävän teeman, ja mentori toimii ryhmässä keskustelun ohjaajana. Vermen vahvuus on paitsi informaalisissa keskustelussa ja kokemusten jakamisessa myös teoreettisen ja käsitteellisen tiedon antama asiantuntijuus. (Heikkinen ym. 2010, 42–44.) Vermeen osallistuneiden opettajien mielestä mentorointi oli henkilökohtainen prosessi, mutta siinä korostui myös yhteisölliset piirteet ja yhdessä oppiminen, mikä koettiin työyhteisöä kehittäväksi tekijäksi (Hiltula, Isosomppi, Jokinen & Oksakari 2010, 97).

Mentoroinnin ja tutoroinnin pohjana voidaan pitää vygotskilaista lähikehityksen vyöhykkeen käsitettä. Oppija on lähikehityksen vyöhykkeellä vain ja ainoastaan silloin, kun häntä avustaa ulkopuolinen henkilö (mentori tai tutor), joka voi omalla interventiollaan madaltaa tehtävän vaativuutta. Tässä välitetyssä oppimisessa mentori manipuloi tilanteita, joissa oppijalla on aktiivinen rooli ja joiden tarkoituksena on motivoida aikuisopiskelijaa. (Pascual-Leone & Irwin 1998, 60.) Mentori voi olla myös vanhempi asiantuntija ja luotettava neuvonantaja, joka seuraa, tukee, rohkaisee ja opastaa noviisia. Mentorin ominaisuuksina pidetään hyvää kuuntelutaitoa, ongelmien

havaitsemiskykyä ja taitoa tehostaa ohjattavan toimia. (Lehtinen & Jokinen 1996, 29.) Mentorilta ei vaadita varsinaista ohjauskoulutusta tai -kokemusta, vaan se perustuu vapaaehtoiseen sopimukseen ja on yleensä maksutonta. Mentorilla ei ole myöskään Leskelän (2006, 166–168) mukaan suoraa valta-asemaa opiskelijaan (aktoriin) nähden eikä hänen tulisi edustaa jotakin tiettyä instituutiota, joka määrittelisi suhteen sisältöä. Sitä vastoin Aittola (1995, 170) rinnastaa ohjaussuhteen tieteellisessä jatkokoulutuksessa mentorointisuhteeseen, koska ohjauksessa korostuu sekä ammatillinen että henkilökohtainen tuki: molemmat ovat yhtä tärkeitä, syvällisiä, vaativia, vaikeasti opittavia ja yhtä paljon virallista huomiota vaativia aspekteja.

## **4.2 Tutorointi**

Sana tutor (tai tuutor) tulee latinasta ja tarkoittaa tarkkailijaa, valvojaa (Jääskeläinen 2005, 16). Tutor on ammattihenkilö, joka auttaa oppijaa luomaan taitoja ja strategioita, joiden avulla oppijan on mahdollista opiskella itsenäisesti. Erityisesti etäopetuksessa tutoria tarvitaan oppimistehtävien arviointiin ja palautteenantoon, joko verkon välityksellä tai kasvokkain tapaamisten aikana. Tutorin on oltava paitsi asiasisällön tuntija myös ohjaaja ja arvioija. Yleisimmin tutor mielletään yksilön tai ryhmän tukijaksi ja neuvojaksi. (Lehtinen & Jokinen 1996, 30 – 31.) Leskelä määrittelee tutorin sellaiseksi oppilaan opintovalintoihin ja menestykseen liittyväksi ohjaajaksi, joka voi olla henkilökuntaa tai edistyneempi opiskelija (Leskelä 2005, 23).

Helena Aittola määrittelee tutoroinnin vanhempien opiskelijoiden antamaksi opastukseksi, jonka tavoitteena on auttaa aloittelevia opiskelijoita tutustumaan opiskeluympäristöönsä ja vastata opintosisältöjä koskeviin kysymyksiin (Aittola 1995, 14). Tutorointia voi määritellä sen mukaan, kuka sitä antaa. Tutor voi olla opettajatutor tai opiskelija- ja vertaistutor, joka on oppijan kanssa kutakuinkin samassa asemassa ja jonka tehtävänä on tutustuttaa tulokas oppimisyhteisöön ja -ympäristöön. (Jääskelä 2005, 16.)

Tutorin keskeiset tehtävät ovat oppimisprosessin tukeminen, opiskelijoiden yhteistyön edistäminen sekä toimiminen välittäjänä opiskelijoiden ja opetusta antavan laitoksen välillä. Miten ja millä tavalla opiskelijoita ohjataan, samoin kuin tuen määrän tulisi olla



tapauskohtaista, opiskelijoiden tarpeet huomioivaa. (Hakkarainen ym. 2004, 291.) Oppijat voivat käsitellä tutortapaamisten aikana omia ideoitaan ja asiaan liittyviä ongelmiaan, lisäksi he voivat arvioida oppimateriaalia ja saada vertaistukea (Lehtinen & Jokinen 1996, 31). Tutorointia on käytetty erityisesti aikuiskoulutuksen yhteydessä, varsinkin verkko- ja monimuoto-opetuksessa tutortoiminnalla on merkitystä (Jääskelä 2005, 17).

Tutorin on tärkeää tunnistaa oppijoiden valmiudet ja oppimistyyliä ja valita omat toimintastrategiansa sen mukaan. Oppijat jakautuvat Growin (1991) mukaan neljään erilaiseen tyyppiin: riippuviin, kiinnostuneisiin, sitoutuneisiin ja itseohjaaviin. Mikäli oppija kuuluu riippuvien ryhmään, tutorin tulee antaa välitöntä palautetta, jolla on palkitseva merkitys. Oppimisen kohteena olevasta asiasta kiinnostuneet tarvitsevat tutorilta rohkaisevaa palautetta sisäisen motivaation lisäämiseksi, mutta myös tukea omien tavoitteidensa asettamiseksi ja keinoja ja strategioita niiden saavuttamiseksi. Sitoutuneet ovat jo itsenäisiä oppijoita, mutta heitä tutor voi auttaa kehittämään ryhmätyötaitoja. Itseohjaavat oppijat ottavat vastuun omasta oppimisestaan, joten heille tutorin tulee antaa tilaa luovalle ja itsenäiselle oppimiselle. (Grow Lehtisen & Jokisen mukaan 1996, 36–37.)

Päivikki Jääskelän väitöskirja Tuutorointi avoimen yliopiston opetuksessa vuodelta 2005 käsitteli tutortoiminnan kehittämistä havainnoinnin ja opiskelijapalautteiden pohjalta. Tutkimukseen osallistui Chydenius-instituutin ja Jyväskylän yliopiston avoimen yliopiston kasvatustieteen perusopintoja suorittavia opiskelijoita (n=51) ja heitä ohjaavia tutoreita (n=6). Aineisto koostui monimuotoisesti opiskelijoiden kirjallisista dokumenteista eli oppimispäiväkirjoista (51), portfolioista (9) ja opiskelijapalautteista (36), tutkijan tutkimuspäiväkirjoista ja tutorpalavereista (8) saadusta materiaalista sekä arviointikeskusteluista ja kehittämistyöstä saadusta materiaalista. Lähtökohtana tässä tutkimuksessa oli tutorointiin liittyvien ongelmien ratkaiseminen ja toiminnan kehittäminen samoin kuin tutoroinnin ominaispiirteiden ja luonteen tarkastelu. Jääskelän (2005) mukaan tutorin tehtävänä avoimessa yliopistossa on olla opiskelun ja oppimisen ohjaaja, joka yksilö- tai ryhmätilanteissa auttaa ongelmakohdissa ja ohjaa kokonaisuuksien syvässä oppimisessa ja hallinnassa (mts. 15). Tutkimuksessa kävi ilmi, että tehtävien monitahoisuuden vuoksi tutor joutui erilaisten näkemysten, tahojen ja tekstien tulkitsijana ja välittäjänä ristiriitaisten odotusten kohteeksi, mikä vaikeutti

onnistumista. Ryhmä tai yksilö odotti tutorilta erilaisia ohjaustoimia. Työskentelyn ohjaaminen, mutta myös ryhmän dynamiikan ja johtajuuden hallinta vaativat tutorilta herkkyyttä tunnistaa ohjattavien tarpeet. Toiset halusivat suoria vastauksia, toiset itsenäisen opiskelun ohjaamista, jolloin tutorin koettiin jopa häiritsevän ryhmän toimintaa ja tiedonrakentamista. Tutoria pidettiin auktoriteettina, jolloin tutorin rooli oli lähellä yliopistonopettajaa. Tutoria tarvittiin myös lieventämään erilaisten persoonallisuuksien aiheuttamia jännitteitä. Tutorryhmät sen sijaan edistivät oppimista ja opiskelun sujumista, vaikka ryhmä oli muodostunut hyvinkin erilaisista opiskelijoista ikänsä, taustansa ja elämäntilanteensa perusteella. (Jääskelä 2005, 138–165.)

### **4.3 Vertaistutorointi**

Vertaistutorointia on tutkittu Jyväskylän yliopistossa vuosina 2008–2010 osana ESR-hanketta, jonka tavoitteena oli selvittää, miten ohjauksella ja opiskelijatutoroinnilla saataisiin lyhennettyä opintoaikoja, voitaisiin vähentää keskeyttämisistä sekä edistää opintojen pariin palaavien valmistumista. (Penttinen, Skaniakos, Valkonen & Plihtari 2011, 4.) Opiskelijaryhmistä ei automaattisesti rakennu kollegiaalisia yhteisöllisiä ryhmiä, vaan jäsenten tulee tuntea tasa-arvoisuutta muiden ryhmäläisten kanssa esimerkiksi kykyjen, taustan, iän tai sosiaalisen aseman suhteen. Vertaisryhmässä jaetaan kokemuksia, saadaan emotionaalista tukea ja palautetta, avataan uusia näkökulmia ja myönteisiä asenteita. Näitä voidaan myös edistää tarkoituksenmukaisella ryhmäohjauksella. Aloittavien opiskelijoiden tutorryhmät ovatkin näin sosioemotionaalisen ja kognitiivisen tuen lähteitä, joista on saatu pääsääntöisesti myönteistä palautetta. (Penttinen ym. 2011b, 6.) Näitä ryhmiä ohjaa vertaistutor, joka on yleensä saman alan pidemmälle edennyt opiskelija. Tutorryhmissä on oleellista, että jäsenillä on ainakin yksi yhdistävä elementti, vaikkapa pääaine tai opintojen aloittaminen, ja näiden ryhmien on tarkoitus auttaa uusia opiskelijoita akateemisen elämän siirtymässä. Vertaisuutta saadaan näissä ryhmissä kahtaalta, tutorilta ja muilta ryhmäläisiltä. (Skaniakos, Penttinen & Lairio 2011, 17–18.)

Tutkimus suoritettiin kyselylomakkeella, johon vastasi 784 opiskelijaa ammattikorkeakouluista (12) ja yliopistoista (6). Lomakkeessa tiedusteltiin tutorien

motivaatiosta ryhtyä tutoriksi. Vastaajat ilmoittivat suurimmaksi syyksi sosiaaliset tekijät, mutta myös uuden oppimista, tutortoiminnan mainetta ja (työ)kokemusta arvostettiin, mutta sen sijaan rahallinen palkkio tai opintopisteet eivät niinkään houkuttaneet osallistumiseen. Työskentelyn luonteesta, mitä olivat oppineet ja mitä kokeneet haasteellisiksi, tutorit vastasivat oppineensa eniten vuorovaikutus- ja esiintymistaitoja. Vastaajien mielestä haasteellista oli ollut hiljaisten ja vetäytyvien opiskelijoiden osallistaminen ja aktivoiminen, tietämys yliopiston ohjausjärjestelmistä ja organisaatiosta sekä oman tutortoiminnan suunnittelu ja ajankäyttö. Kehityskohteiksi tutorit ilmoittivat yhteistyön lisäämisen ja paremman tiedottamisen eri sidosryhmien välillä (opiskelijat, tutorit, opettajat, henkilökunta), toiminnan lisäämisen ja jatkuvuuden ensimmäisten viikkojen jälkeenkin sekä koulutuksen kehittämisen lähinnä sisältöjen, käytännöllisten apuvälineiden ja ryhmätoiminnan alueilla. (Skaniakos ym. 2011, 19–23.)

#### **4.4 Tutorit Ikääntyvien yliopistossa**

Jyväskylän Ikääntyvien yliopisto on kouluttanut tutoreita vuodesta 2000 alkaen osana Geronet-toimintaa. Koulutus on maksutonta ja jatkuvaa erilaisten täsmäaiheisten kurssi- ja teemapäivien muodossa. Tutoreiden tehtävistä keskeisiä ovat neuvonta- ja avustustyö päivystyspaikoissa, joita on esimerkiksi kirjastoissa, palvelutaloissa ja päiväkeskuksissa. Tutoroinnin tarkoitus on poistaa ikääntyneiltä oppijoilta tietokonepelkoa ja madaltaa osallistumiskynnystä atk-kursseille. Jotkut tutoreista opettavat esimerkiksi tekstinkäsittelyä, atk-alkeita ja sukututkimusta varsinaisilla kursseilla. (Jyväskylän kesäyliopisto.)

Geronetin eli Ikääntyvät tietoyhteiskuntaan -hankkeen perustana on Opetusministeriön tavoite taata kaikille Suomen kansalaisille riittävät ja omaan elämäntilanteeseensa sopivat tietoyhteiskuntataidot ja tämä hanke saa tukea Opetushallitukselta. Tutorien pätevyysvaatimuksena ovat tietotekniikan perusopinnot ja riittävät perustaidot tekstinkäsittelyssä ja internet-työskentelyssä. Tutorien tehtävä on ”auttaa opiskelijaa selviytymään ongelmatilanteissa silloin, kun oppilas sitä itse pyytää, sillä oppilaalle on annettava mahdollisuus oppia myös virheittensä kautta” eli tutor on tarvittaessa tukena, mutta muuten taustalla. (Holma, Lerber, Nykänen & Viherlehto.)

Tutorit sitoutuvat työskentelemään ennakolta sovitun työjärjestyksen mukaisesti. Vastineeksi he saavat osallistua ilmaiseksi kursseille, seminaareihin ja luennoille, mutta ei rahallista korvausta. (mt.) Tutorit tekevät myös tarvittaessa kotikäyntejä esimerkiksi silloin, kun asiakas kärsii liikuntarajoitteista tai huonot liikenneyhteydet estävät häntä saapumasta ohjaustilanteisiin, mutta myös silloin, kun asiakas haluaa opastusta nimenomaan omalla tietokoneellaan.

Tietotekniikkatutoreilla on mahdollisuus päivittää osaamistaan järjestetyn työpajatoiminnan avulla. Tutorit kokoontuvat työpajaansa maanantaisin vertailemaan kokemuksiaan, oppimaan uutta ja tapaamaan muita atk-tutoreita, toisin sanoen saamaan vertaistukea. Työpajaan kutsutaan tarvittaessa asiantuntijoita luennoimaan tietokoneeseen liittyvistä erityiskysymyksistä tai uusista ohjelmistoista.

## 5 KOULUTUKSEN SUUNNITTELU

Koulutusta suunniteltaessa tulee ottaa huomioon opetuksen tarve, olemassa olevat resurssit ja osallistujien mahdollisuudet eli suunnittelun tarkoituksena on kartoittaa tarkoitus ja mahdollisuudet, organisoida ajan ja rahan käyttö sekä tehdä tarvittavat pedagogiset ja sisällölliset ratkaisut (Huotari 2007, 26.). Aikuiskoulutusta suunniteltaessa haasteena onkin oppijoiden merkitysverkkojen suhteuttaminen uuteen opetettavaan asiaan yhteneväisyyksinä ja eroina (mts. 253). Koulutussuunnittelu perustuu aina johonkin oppimis- tai opettamis -käsitykseen. Tarkoituksenmukaisen oppimisympäristön suunnittelussa tulee huomioida nämä käsitykset, etteivät konstruktivistiset periaatteet, kuten avoimuus, yksilöllisyys, itseohjautuvuus ja yhteistoiminnallisuus, jäisi ainoastaan sanoiksi, vaan näitä periaatteita toteutettaisiin myöskin käytännössä. (Manninen & Pesonen 2003, 63–64.)

Koulutusta ei kannata edes suunnitella, mikäli asiantuntemusta ei ole käytettävissä tai sitä ei voida määrittää, tavoitteisiin päästään tehokkaammin jollain muulla tavoin, kustannukset ovat kohtuuttomat hyötyyn nähden, osallistumismahdollisuudet ovat puutteelliset, aikaa ei ole riittävästi, ratkaistava ongelma on luonteeltaan muuttuva tai koulutus ei ole kyseisessä tilanteessa mahdollista (Huotari 2007, 261).

Yhteisön arvot, asenteet, odotukset ja tarpeet tulee huomioida jo suunnitteluvaiheessa, jotta tavoitteet selkiytyisivät, ja tutoreiden rooli niiden saavuttamiseksi konkretisoituu. Millä keinoilla tavoitteisiin päästään, mitkä ovat resurssit, millaisella aikataululla toimitaan? Lopuksi on vielä päätettävä, miten toimintaa arvioidaan ja miten siitä annetaan palautetta. (Lehtinen & Jokinen 1996, 52–53.)

### **5.1 Aktivoiva opetus**

Oppimista pidetään nykyisen käsityksen mukaan konstruktivistisena tapahtumana (Valleala 2007, 58). Se on tiedon aktiivista tuottamista, jolloin oppija itse rakentaa merkityksellisiä kokonaisuuksia (Lonka 1991a, 12). Näistä kokonaisuuksista muodostuu toimivia muistiedustuksia (skeemoja), jotka ovat oppimisen kannalta erittäin keskeisiä ja

niiden muodostaminen luo perusedellytykset oppimiselle (Lonka 1991a, 13). Muistiedustukset ovat ihmisen sisäisiä malleja, jotka hän on luonut ulkoisen maailman ilmiöistä (mts. 12). Ihminen valikoi, tulkitsee ja saa palautetta sekä luo niiden avulla kuvan todellisuudesta ja itsestään osana ympäröivää maailmaa (Rauste-von Wright 1994, 131). Oppiminen sitoutuu aina tilanteeseen ja kontekstiin, mutta sitä voidaan siirtää uusiin tilanteisiin, mikäli tiedot ja taidot ovat organisoituneet oikein. Konstruktivistinen oppimiskäsitys korostaa oppijan valmiuksia ja joustavaa opetusta (Manninen & Pesonen 2003, 71). Oppiminen ei ole näin ollen vain tiedon siirtoa, vaan erilaisten käsitysten kohtaamista ja ennakoasenteiden koettelua (Heikkinen ym. 2010, 23).

Toisin kuin lapsen ja nuoren oppimista, aikuisen oppimista vauhdittavat tavoitteet ja usein itseasetetut suunnitelmat. Aikuisen tehokasta oppimista ohjaa itsesuuntautuneisuus, itsereflektio sekä mahdollisuus muuttaa näkökulmaa kesken prosessin. (Pascual-Leone & Irwin 1998, 36.) Aikuisopetuksessa lähtökohtana ovatkin oppijan toivotut tiedot ja taidot, jotka hänen oletetaan ja toivotaan hallitsevan koulutuksen jälkeen (Huotari 2007, 249.)

Opetuksessa perinteistä luennointia, jota voisi luonnehtia tiedon jakamiseksi, on alettu muuttaa aktivoivaksi opetukseksi, koska näin oppija saa uudenlaisia näkemyksiä ja ajattelumalleja, jotka mahdollistavat aktiivisen omakohtaisen pohdinnan (Lonka 1991b, 60). Tällöin myös oppijan oma tietopohja otetaan tehokkaaseen käyttöön. Keskusteleva ote tuottaa lisäksi asiantuntijuuden jakamista, kun omia pohdintoja tarkastellaan muiden näkökulmasta palautteen pohjalta (Hakkarainen ym. 2004, 186). Näin voidaan lisätä myös kriittistä ajattelua, koska tällöin saadaan tietoa vaihtoehtoisista maailmankatsomuksista, haastetaan omat kulttuuriset oletukset ja havaitaan oman toiminnan kontekstuaalinen syvyys (Pascual-Leone & Irwin 1998, 52).

## **Opettajan rooli**

Konstruktivistinen oppimismalli haastaa opettajia uudelleenlaiseen toimintaan: enää ei riitä, että opettaja tietää ja tuntee opettamansa asian, hänen pitää lisäksi asettua opiskelijan asemaan saadakseen selville tuen tarpeen erilaisten yksilöiden oppimisprosesseissa ja

tarvittaessa hänen pitää osata muuttaa ja tarkentaa opetussuunnitelmaansa (Rauste-von Wright 1994, 135). Opettajan tulisi rohkaista aikuista ottamaan enemmän vastuuta oppimisprosessistaan oppijalle itselleen sopivalla menetelmällä, joka helpottaisi oppimista (Pascual-Leone & Irwin 1998, 62). Opettajan rooli voisi näin ollen olla paremminkin prosessinohjaaja ja opiskelun helpottaja, koska aikuisen oletetaan olevan itseohjautuva ja näin ollen vastuussa omasta oppimisestaan (Manninen & Pesonen 2003, 72).

Opettajan tulee olla tietoinen toimintamuodoista, jotka auttavat oppijaa korkeammille kognitiivisille tasoille (Bonk & Kim 1998, 72). Tämä on erityisen tärkeää jo eläkkeellä olevien aikuisten opetuksessa, koska päinvastoin kuin nuoremmat oppijat, he voivat sitoutua laajempiin oppimisaktiviteetteihin ja tarvitsevat erilaisia auttamismuotoja kuin vasta uraa luovat oppijat (Bonk & Kim 1998, 82). Lisäksi opetuksessa ja ohjeistuksessa olisi otettava huomioon oppijan emotionaalinen kontrolli ja motivaatiokontrollin taso, koska näillä on vaikutusta opinnoissa edistymiseen, vaikka matkan varrelle epäilemättä tuleekin tasaisia osuuksia ja epäonnistumisia (Ackerman 1998, 156). Yksittäisten tietojen ja taitojen opettamisen sijaan tulisi antaa pääpaino oppimisen taitojen opettamiseen (Rauste-von Wright 1994, 133).

Opiskelijoiden itsensä tulisi asettaa kysymyksiä, vaikka se hidastuttaisikin oppimisprosessia. Oman haasteensa opettajalle asettavat sellaiset oppimisprosessit, joiden tarkoituksena on ymmärtää ja selittää uusia ilmiöitä. Opettajan tulisi myös ankkuroida opetuksensa todelliseen maailmaan, jolloin tietoa on myös helpompi soveltaa. (Hakkarainen ym. 2004, 283–287.)

## **5.2 Ryhmä ja sen muodostaminen**

Sosiaalipsykologisen määritelmän mukaan ryhmän tunnusmerkkejä ovat koko, tarkoitus, säännöt, vuorovaikutus, työnjako, roolit ja johtajuus. Ryhmän koko voi vaihdella suurestikin, mutta yleisin käsitys opetusryhmän koosta on 2–20 henkilöä. Nämä tunnusmerkit tai säännönmukaisuudet ovat ryhmän rakennetekijöitä eli niiden varassa ryhmällä on mahdollisuus toimia. (Niemistö 1999, 16–17.)

Ryhmän ohjaajan tehtävänä on ennen ryhmän ensimmäistä kokoontumista muun muassa selvittää, minkälainen on ryhmän rakenne ja luonne, mitä etua se tuo osallistujille, onko ryhmässä tehokasta työskennellä, miten aikoo arvioida ryhmän tuloksia sekä miten reagoida ryhmästä tuleviin kysymyksiin (Niemistö 1999, 69).

Ryhmäopetuksen etuja ovat ajan, rahan ja asiantuntijuuden taloudellisuus, ryhmän tarjoama tuki ja myönteinen ilmapiiri, reflektion, palautteen ja yhteisten ponnistelujen hyödyntäminen. Toisaalta ryhmän dynamiikka voi toimia puutteellisesti, joka haittaa tai jopa estää ryhmän toimintaa. Ryhmässä saatetaan unohtaa yksilö, koska ohjaajalla on rajoitetusti aikaa henkilökohtaiseen ohjaukseen. (Hawkins & Smith 2006, 177–178.) Esimerkiksi vertaisryhmämentoroinnissa kokemusten jakaminen lisää yhteenkuuluvuuden tunnetta, tällöin ryhmän jäsenille kuulluksi tuleminen omista ja työhön liittyvistä kysymyksistä saattaa edistää työssä jaksamista ja voimaantumista (Kaunisto, Estola & Niemistö 2010, 156). Vertaisryhmän muodostavat samassa tilanteessa olevat yksilöt, jotka saavat ryhmästä sosiaalista ja ammatillista tukea (Piirainen & Skaniakos 2100, 159).

Ryhmän elinkaari jakautuu erilaisiin vaiheisiin. Tuckmanin (1965) mukaan nämä vaiheet ovat muodostusvaihe (forming), kuohuntavaihe (storming), yhdenmukaisuusvaihe (norming), hyvin toimivan ryhmän vaihe ja lopetusvaihe. Nämä vaiheet eivät välttämättä toteudu jokaisessa ryhmässä, koska ryhmät ovat kestoltaan, laadultaan ja intensiivisyydeltään erilaisia. Kuitenkin ryhmän kehityksen vaiheiden tunnistaminen saattaa helpottaa ohjaajan toimintaa ja menettelytapojen valintaa, koska mahdollisuudet ja haasteet ovat erilaisia eri vaiheissa. (Kaunisto ym. 2010, 157.)

Ryhmän avaamisen voi tehdä monella tavalla: ohjaaja voi selvittää ryhmän tarkoituksen, asettaa perussäännöt, kuvata tulevia toimia, tutustuttaa jäsenet toisiinsa tai olla vain hiljaa. Avaamisen tulee tukea ryhmän rakennetta ja siihen osallistuvien persoonallisuuksia. Avaukseen vaikuttavia tekijöitä ovat myös ohjaajan oma virittyminen, miten ryhmä on orientoitunut ympäristöön ja perustehtäviinsä, minkälaisia rajoja ja sääntöjä ryhmä tarvitsee ja miten liittyy jäsenet osaksi ryhmää (Niemistö 1999, 78 – 79.) Ohjaajan pitäisi varmistaa, että ryhmädynamiikka toimii asianmukaisesti, koska tavoitteena on tietoa tuottava yksikkö, joka työskentelee tässä ja nyt (Hawkins & Smith 2006, 180). Ohjaajan tehtävänä on luoda turvallinen ilmapiiri, jolloin ryhmän jäsenet



uskaltavat jakaa mielipiteitään ja kokemuksiaan, vaikka eivät entuudestaan tuntisikaan toisiaan (Kaunisto ym. 2010, 158).

Ryhmän muotoutumisvaiheessa (forming) ohjaajan tehtävänä on virittää ryhmä toimimaan. Tässä vaiheessa osallistujat testaavat ryhmänormeja ja vuorovaikutusta toisiinsa ja ohjaajaan. (Niemi 1999, 81, 161 - 162). Ryhmän ohjaajan pätevyyttä ja johtamistapaa tarkkaillaan ja arvioidaan. Tässä vaiheessa ryhmässä toimiminen saattaa aiheuttaa turvattomuutta ja ahdistustakin, ennen kuin saavutetaan yhteenkuuluvuuden tunne. (Kaunisto ym. 2010, 158.)

Muotoutumisen jälkeen saattaa vuorovaikutussuhteissa syntyä konflikteja ja polarisoitumista. Tätä vaihetta kutsutaan ryhmän kuohuntavaiheeksi (storming), ja sille on tyypillistä osallistuvien pyrkimykset omien mielipiteidensä ja yksilöllisyytensä korostamiseen. Pettymys, tyytymättömyys ja turhautuneisuus uskalletaan tuoda esiin. (Niemi 1996, 161.) Toisaalta kuohuntavaihe on osallistujien itsenäistymisen aikaa ja sen ohittaminen saattaa pysäyttää kokonaan ryhmän kehityksen. Ohjaaja voi kuohuntavaiheen tunnistettuaan käsitellä turhautumista ja konflikteja aiheuttavia tekijöitä. (Kaunisto ym. 2010, 161.) Ryhmän jännitteitä voi lievittää, jos ohjaaja on sisäistänyt oman opetusfilosofiansa ja pystyy perustelemaan oman toimintatapansa. Ohjaajan on ymmärrettävä aikuisen oppijan ainutlaatuisuus: vaikka erilaisuus on haastavaa, se on myös rikastuttavaa. Kuormittavien tekijöiden vähentäminen johtaa avoimeen, uhattomaan ja kannustavaan ilmapiiriin. Ohjaajan tehtävänä voi olla ryhmän sisäisen yhteisymmärryksen kehittäminen tällaisen ilmapiirin luomiseksi. Tehtäviin kuuluu lisäksi tavoitteiden asettaminen yhdessä ryhmän kanssa orientoitumalla opetussuunnitelmaan, antaa haasteita oppijoiden kykyjen ja ominaisuuksien mukaan, aktivoita kokeilemaan ja soveltamaan tietoa, seurata oppimisen edistymistä ja rohkaista itsenäisyyteen. (Lehtinen & Jokinen 1996, 41–43.)

Ryhmän kehityksen seuraava vaihe on yhdenmukaisuusvaihe (norming). Tällöin ryhmä tiivistyy vastustuksen vähetessä, ja osallistujat alkavat hyväksyä toisensa ja ryhmänsä. Usein ilmapiiri kevenee ja vapautuu. (Niemi 1999, 161.) Ryhmä tavoittelee harmoniaa ja yhteisyyttä, ja ohjaajan tehtävänä on seurata keskustelua ja edistymistä. Kun roolimuodostuksen jälkeen ryhmä alkaa suunnata energiaansa itse toimintaan, voidaan puhua hyvin toimivan ryhmän vaiheesta, jolle on tyypillistä tuottavuus ja

tehokkuus ongelmien ratkaisuun ja itse tehtävän suorittamiseen tähtäävässä toiminnassa. Tähän vaiheeseen siirtyminen tapahtuu usein huomaamatta, ohjaaja havaitsee sen ehkä keventyneenä ilmapiirinä. (Kaunisto ym. 2010, 164).

Ryhmän viimeinen kehitysvaihe on ryhmän lopettaminen. Se on tärkeä vaihe, koska tällöin osallistujat voivat kokea surua, haikeutta, eroahdistusta tai pettymystä, mutta toisaalta myös kiitollisuutta ja levollisuutta. Usein tässä vaiheessa arvioidaan toimintaa, miten tehtävässä oli onnistuttu tai miksi tavoitteisiin ei päästy. (Kaunisto ym.2010, 165.)

### **5.3 Opetuksen ja ohjauksen etiikka**

Aikuiskasvatus on luonteeltaan sosiaalista: siinä on kysymys yksilöistä ja ihmisten välisestä vuorovaikutuksesta. Yksilöillä on erilaisia näkemyksiä siitä, miten asiat tulisi hoitaa sekä omat käsityksensä velvollisuuksista ja vastuista. Näiden lisäksi kilpailevat arvot aiheuttavat eettisiä ongelmia. (Merriam & Caffarella 1991, 286.) Eettisten ja moraalisten kysymysten sisältyminen kaikkeen ihmistyöhön on ammattietiikan kanssa oleellinen osa ohjaus- ja opetustyötä. Globalisaatio yhtäältä ja yksilöllisyys toisaalta eivät ole toisiaan poissulkevia, koska kaikkein yleisimmät ja henkilökohtaisimmat asiat ovat yhteydessä toisiinsa. Eettiset ja poliittiset kysymykset yhtä lailla kuin valinnat määrittelee lopulta yksilö itse. (Onnismaa 2007, 100 - 102.)

Velvollisuusetiikka (deontologinen etiikka) käsittelee oikeita ja vääriä tekoja. Ohjauksessa tämä on kuitenkin ongelmallista kriteerien puuttuessa, koska velvollisuusetiikka heijastaa aina jonkin ryhmän intressejä. Seurausetiikassa on kyse tahattomuudesta ja tahallisuudesta, ei aikomuksesta. Teko on seurausetiikan mukaan hyvä, jos sen seuraukset ovat paremmat kuin jonkun muun teon. Tätä suuntausta edustaa utilitarismi eli teon hyvydestä kertoo yhteiskunnan saama hyöty. Eksistentiaalismi korostaa ihmisen ainutkertaisuutta, joten seuraukset eivät välttämättä ole sellaiset, kuin ne tekohetkellä oletettiin olevan. Ohjaustyössä tämä tulee huomioida siten, että ohjattava on jatkuvasti muuttuva yksilö. (Onnismaa 2007.) Vaikka koulutus olisi suunniteltu aktiivisesti huomioimalla sen vaikutukset oppijaan tietyllä tavalla, voi ilmetä myös odottamattomia oppimistuloksia, jotka puolestaan vaikuttavat osallistuviin tai heidän läheisiinsä (Merriam & Caffarella 1991, 286).

Anita Malinen (2002) jakaa opettajuuden vastuut epistemologiseen, eksistentiaaliseen ja eettiseen vastuuseen. *Epistemologisella* vastuulla hän tarkoittaa opettajan asiantuntijuutta, edellä olemista, joka puolestaan jakautuu viiteen osavastuuseen: tiedonvälitykseen, oppijoiden tietämyksen tunnistamiseen, särön synnyttämiseen, dialogin ohjaamiseen sekä pedagogiseen aika- ja rakennetietoisuuteen. *Eksistentiaalinen* vastuu taas on yleisinhimillistä vastuuta, johon kuuluu toisten kunnioittaminen, oman kyvykkyyden tiedostaminen ja suotuisan oppimisilmapiirin luominen. *Eettinen* vastuu on epistemologisen ja eksistentiaalisen vastuun yhdistelmä, jatkuva pedagoginen herkkyys tunnistaa rajat, vastuut ja vapaudet. (Malinen 2002).

# 6 TUTKIMUS

## 6.1 Tutkimuskysymykset

Tässä tutkimuksessa tarkastellaan ikääntyvien yliopiston tutoreiden toimintaa, motivaatiota ja vertaistukea. Tutorit ovat vapaaehtoisia, taustoiltaan hyvinkin erilaisia aktiivisia kansalaisia, jotka toimivat lähinnä atk-kursseilla ja esimerkiksi kirjastossa ja nettikahviloissa opastaen muita ikääntyneitä. Tutkimuskysymyksiä olen asettanut kolme:

1. Miten tutorit ovat alkujaan motivoituneet toimimaan atk-tutoreina?
2. Miten tutoreita voidaan kouluttaa ja motivoida tutoreille kuuluviin tehtäviin?
3. Mistä ja miten tutorit saavat vertaistukea ja mikä on vertaistuen merkitys heille?

Vertailen vielä tuloksia ikääntyvien yliopiston tutorien ja korkeakoulututoreiden välillä eli eroavatko näiden kahden ryhmän motivaationlähteet ja haasteet toisistaan.

Näitä kysymyksiä lähdin selvittämään siten, että järjestin ikääntyvien yliopiston tutoreille koulutuksen, jossa käsiteltiin motivaatiota, vertaistukea, ryhmädynamiikkaa ja tutoroinnin kehittämistä ikääntyvien yliopistossa. Ennen koulutustilaisuutta suoritin alkumittauksen, tässä tapauksessa kyselyn, jossa pyysin tutoria arvioimaan omaa motivaatiotaan ja sen merkitystä omalle osallistumiselleen. Koulutuksen jälkeen pyysin arvioimaan koulutuksen vaikuttavuutta sekä pohtimaan uusia ideoita toiminnan kehittämiseksi.

## **6.2 Tutkimuksen metodiset lähtökohdat: piirteitä toiminta- ja tapaustutkimuksesta sekä interventioista**

Toimintatutkimus rakentuu Aaltolan ja Syrjälän (1999) mukaan yksilön aktiivisuuden ja itseohjautuvuuden, tiedon kehityksen ja jatkuvan konstruoinnin tuloksena, jolloin siitä voi parhaimmillaan muodostua osallistujien yhteinen oppimisprosessi. Toimintatutkimuksessa tutkimusmenetelmää keskeisempää on tapa lähestyä kohdetta, toimintatutkimuksen osallistava ja käytännönläheinen luonne pakottaa osallistujat reflektoimaan käsityksiään, arvostuksiaan ja sosiaalisia taitojaan. Toimintatutkimuksessa on pääpaino kehittämisellä ja siinä pyritään yhdistämään teoria ja käytäntö. Se vaikuttaa sekä yksilö- että sosiaalisella tasolla, koska tutkimuksen kohteena on yksilöiden oma käsitys ja ymmärrys toiminnasta, toimintatavoista ja -tilanteista, mikä taas viittaa yhteisölliseen toimintaan. (Aaltola & Syrjälä 1999, 13 – 15.)

Toimintatutkimus voi antaa uutta tietoa ihmisen toiminnasta (Huttunen, Kakkori & Heikkinen 1999, 112). Interventiossa pyritään vaikuttamaan toimintaan tekemällä jotain toisin kuin ennen. Lisäksi intervention avulla voidaan paljastaa piileviä merkityksiä ja piirteitä, joita toimintaan on aiemmin liittynyt, esimerkiksi rutiinit ja itsestään selvät käytännöt, joita ei enää tarvita muuttuneissa olosuhteissa. Toimintatutkimuksella siis muutetaan todellisuutta tutkimuksen vuoksi yhtä lailla kuin tutkitaan, mitä voidaan muuttaa. (Heikkinen & Jyrkämä 1999, 44–45.) Haluttu muutos saadaan aikaan osallistujien oman toiminnan reflektoinnilla, eikä se välttämättä tarvitse ulkopuolista ohjaajaa, vaan nimenomaan osallistujien aktivointia (Eskola & Suoranta 2005, 128).

Toisin kuin positivistisessä ihanteessa toimintatutkimuksessa tutkijan rooli ei ole vain sivustaseuraava havainnoija, vaan toimintaan osallistuva toimija ja tulkitsija (Heikkinen & Jyrkämä 1999, 47.) Toimintatutkimusta voidaan kuvata myös kehänä tai spiraalina, jossa avainsanoja ovat suunnittelu, havainnointi, toiminta ja reflektointi. Tätä spiraalimallia on kritisoitu sen kahlitsevuuden takia: aina tutkimus ei etene juuri tämän mallin mukaan, vaan eri vaiheet ovat lomittuneet toisiinsa. Toisaalta malli korosta liikaa progressiivisuutta, vaikka se usein on monivaiheinen, uusia sivupolkuja avaava prosessi. (Mts. 36–38). Koska toimintatutkimus kehittyy teorianmuodostuksen, aineistonkeruun ja

aineiston analyysin myötä prosessinomaisesti, se mahdollistaa joustavan, itseään korjaavan ja kumuloituvan tutkimuksen (Kiviniemi 1999, 68).

Tässä tutkimuksessa on toimintatutkimukseen ja interventioon liittyviä piirteitä. Toimintatutkimukseen viittaa oma osallistumiseni ja toiminnan kehittämisyrittäminen, toisaalta myös teorian ja käytännön yhdistäminen. Interventio puolestaan liittyy koulutukseen ja sen tuottamiin haluttuihin muutoksiin. Tämä tutkimus ei kuitenkaan täytä näille metodeille asetettuja kriteerejä: toimintatutkimuksen osalta aika ei riittänyt toiminnan kehittämis- ja palautesykleihin ja intervention osalta osallistujamäärä on liian vähäinen. Käytän tutkimusmetodinä tapaustutkimusta, joka on toimintatutkimusta lyhytkestoisempaa, mutta sekin mahdollistaa uusien ja ennalta hahmottamattomien kysymysten ja ongelmien huomioimisen (Heikkinen & Jyrkämä 1999, 39). Tapaustutkimuksessa tietoa kerätään monipuolisesti ja sen tavoitteena on ilmiön syvälinen ymmärtäminen. Metsämuurosen (2006) mukaan lähes kaikki kvalitatiivinen tutkimus käyttää tapaustutkimusta tiedonhankinnan strategiana, koska se on käytännöllistä, tutkittavien omiin kokemuksiin pohjautuvaa tutkimusta. Tapaustutkimuksen avulla on mahdollista paljastaa monimutkaisia sosiaalisia tekijöitä ja se tuottaa kuvailevaa materiaalia, jota voidaan soveltaa käytännössä. Tapaukset eivät ole kuitenkaan yleensä yleistettävissä, koska tavoitteena on löytää tutkimuskohteen ainutlaatuisia ja erityisiä piirteitä. (Mts. 210–212.)

## 6.3 Osallistujat ja aineistonkeruu

### 6.3.1 Tutkittavat tutorit

Tutkimukseen osallistuvat tutorit ovat vapaaehtoisia eläkeläisiä, joiden koulutus- ja ammattitaustat vaihtelevat hyvin paljon. Tutoreiden tehtävänä on opastaa ja auttaa muita ikääntyneitä esimerkiksi tietoteknisissä kysymyksissä. Lisäksi he toimivat verkkoluennoilla välittäen kysymyksiä ja palautetta luennoitsijalle. Tutorit osallistuvat maanantaisin omaan työpajaansa, jossa he voivat oppia itse uutta ja vertailla kokemuksiaan ja näin ollen saada vertaistukea. Tähän tutkimukseen liittyen pidin kahtena maanantaina koulutusta, joissa ensiksi käsiteltiin ikääntyvän oppimista ja vertaistukea ja toisella kerralla ongelmatilanteita ja niiden ratkaisuja. Koulutuksen ensimmäiseen vaiheeseen osallistui 9 tutoria, 4 miestä ja 5 naista. Vastaajat jakautuivat ikäryhmittäin ja koulutuksen mukaan seuraavasti:

	60–65 v.	65–70 v.	Yli 71 v.
Kansakoulu			
Ammatillinen koulu		3	
Oppikoulu		1	
Lukio tai opisto		1	1
Korkeakoulu	1		1

Yksi vastaaja ei ilmoittanut koulutustaustaansa ikäryhmässä 65–70 v. Tutorkokemusta oli ikäryhmittäin seuraavasti:

	60–65 v.	65–70 v.	Yli 71 v
Alle vuosi/ei yhtään	1		
1 – 5 vuotta		3	
6 – 10 vuotta		3	1
Yli 10 vuotta			1

Tutkimukseen osallistui vielä 5 sellaista tutoria, jotka eivät osallistuneet työpajassa järjestämäni koulutukseen. Näistä kolme tutoria vastasi kirjallisesti ja kaksi suullisesti.

## 6.2.2 Aineisto

Tutkimuksen aineisto koostui kyselylomakkeista, ryhmätöistä, kirjoitelmista ja havainnoinnista.

<b>Kyselylomake</b>	n= 9	5 naista, 4 miestä
<b>Kirjoitelmat</b>	n=11	8 naista, 3 miestä
<b>Ryhmätö</b>	n=15	5 ryhmätöitä
<b>Havainnointi</b>	n=9	keskustelu työpajan koulutuksessa
	n=15	ryhmätöiden purku työpajan koulutuksessa
	n=2	ohjaustilanteiden havainnointi
<b>Haastattelut</b>	n=2	

Aloitin aineiston keräämisen kyselylomakkeella (liite 1). Lomakkeessa oli 5-portainen likert-asteikollinen kysymyssarja. Tällä pyrin kartoittamaan vastaajien mielipiteitä ja käsityksiä tutorien ominaisuuksista ja tehtävistä, motivaatiosta ja verkkoluennoista. Lomakkeen lopussa oli avoin kysymys, jossa tiedustelin vastaajilta kommentteja, ideoita ja ajatuksia koulutukseen tai tutkimukseen liittyen. Käytin samaa lomaketta loppukyselyssä.

Koulutuksen jälkeen pyysin tutoreita kirjoittamaan vapaamuotoisen tutorhistoriansa. Ohjeistin kirjoitelmia siten, että pyysin heitä vastaamaan seuraaviin kysymyksiin:

- miten olivat tulleet toimintaan mukaan
- mitkä tekijät motivoivat osallistumiseen
- minkälaisia ovat heidän tyypillisimmät tehtävänsä tutorina
- mitkä ovat toiminnan haasteet ja
- onnistumisen kokemukset sekä
- miten Ikääntyvien yliopiston toimintaa voitaisiin kehittää.

Tähän kirjoitelmapyyntöön vastasi 11 tutoria, joista 5 ei ollut osallistunut työpajassa pitämäni koulutukseen. Lisäksi haastattelin kahta tutoria ohjaustilanteen yhteydessä. Haastattelussa kysyin samat kysymykset kuin kirjoitelmapyyntöissäkin, joten saatoin sisällyttää nämä vastaukset aineistoon.



Toisella koulutuskerralla pidettiin ryhmätyö haastavista ja onnistuneista tilanteista. Ryhmät kirjasivat kokemuksensa ja näin saatiin 5 listausta haastavista ja onnistuneista kokemuksista. Näiden ryhmätöiden avulla oli tarkoitus selvittää, mikä lisää tutoreiden motivaatiota, toisaalta mitkä haasteet ja ongelmatilanteet lisäävät vertaistuen tarvetta.

Keräsin aineistoa myös havainnoimalla työpajatoimintaa sekä itse tutorointitilanteita. Koulutuksen yhteydessä havainnoin lähinnä keskustelun aikana pidettyjä puheenvuoroja. Työpajatoimintaa havainnoin ennen koulutusta siten, että tarkkailin tutoreiden toisilleen antamaa ohjausta ennen varsinaisen koulutuksen alkua. Havainnoinnilla voidaan kerätä aineistoa uudesta tai oudosta ilmiöstä, kytkeä aineisto oikeisiin asiayhteyksiin tai paljastaa ristiriidat tai yhteneväisyys tulosten ja käyttäytymisen välillä. Osallistuvassa havainnoinnissa tutkija on aktiivisesti mukana toiminnassa ja tietoa kerätään sosiaalisten vuorovaikutustilanteiden avulla. (Tuomi & Sarajärvi 2006, 83–84.) Tässä tutkimuksessa havainnoin sekä ulkopuolisena tarkkailijana (nettinurkat) että osallistuvana havainnoijana (keskustelu ja ryhmätyö koulutuksen aikana).

### 6.3.3 Tutoreiden koulutus

Järjestin Ikääntyvien yliopiston tutoreille 4 oppituntia kestäneen koulutuksen. Koulutusta oli tarkoitus järjestää aluksi kolme kertaa, puolitoista tuntia kerrallaan. Koulutus typistyi kuitenkin jonkin verran (kaksi kertaa, ensin puolitoista tuntia, toisella kertaa 45 minuuttia), joten sisältöä ja prosessia piti hieman muuttaa, että kaikki tarpeellinen ehdittiin käsitellä. Ennen koulutustilaisuutta tutoreita pyydettiin täyttämään lomake (liite 1), jota käytin alkumittauksena. Osallistujilta tiedusteltiin lomakkeessa erilaisia käsityksiä tutortoiminnasta ja vielä tässä vaiheessa verkkoluennoista. Verkkoluento-osuuden jätin kuitenkin pois, koska toiminta oli jo ehtinyt hiipua ennen tutkimuksen valmistumista.

Motivointiin kiinnitettiin erityistä huomiota. Lomakkeen lopussa tutoreilla oli mahdollisuus antaa avoin vastaus koulutuksen onnistumiseen ja tavoitteiden saavuttamiseen. Jo ennen koulutusta esityönä oli tiedusteltu verkkoluennoille osallistuneiden mielipiteitä näistä luonnoista, sisällöistä, teknisestä toteutuksesta ja

yhteisöllisyyden kokemuksista. Koulutuksen lopussa pyydettiin vielä täyttämään sama lomake, joka toimi loppumittauksena.

Ensimmäinen koulutuskerta pidettiin tutortyöpajassa 3. lokakuuta. Nopean esittelykierroksen jälkeen aloitin luennon kertomalla aikuisen ja erityisesti ikääntyneiden oppimisen erityispiirteistä. Alustuksen jälkeen keskusteltiin osallistujien kokemuksista sekä ohjaajina että oppijoina, kuten erilaisista muistitekniikoista ja siitä, miten tehokas mieleenpainaminen on muuttunut iän myötä. Toisen tunnin aiheena oli motivaatio. Alustuksen jälkeen asiaa käytiin läpi käytännön esimerkkien avulla: miten tutor voi rohkaista ikääntyneitä tietokoneen käyttöön tai mitkä tekijät rajoittavat tai estävät osallistumista Ikääntyvien yliopiston kursseille. Lopuksi keskusteltiin vertaistuen merkityksestä.

Toisella koulutuskerralla (17.10) pureuduttiin tutorien kokemuksiin haastaviin ja hyviin tilanteisiin. Pidin lyhyen alustuksen ryhmän toiminnasta ja sen eri vaiheista. Alustuksen jälkeen vastaajat (n=15) jaettiin viiteen kolmen hengen ryhmään ja he saivat pohtia ryhmissään kaikkein vaikeimpia ja haasteellisimpia tilanteita, mihin he olivat tutoreina joutuneet samoin kuin hyviä ja antoisia tilanteita, joissa he olivat kokeneet onnistumisen iloa ja ylpeyttä. Ryhmät kirjasivat lyhyesti pohdintansa tulokset ja esittelivät ne muille osallistujille. Keskustelua jatkettiin kuviteltuihin tilanteisiin. Tällä harjoituksella pyrin lisäämään tutoreiden yhteisöllisyyden tunnetta.

Koulutuksessa pohdittiin myös sitä, miksi verkkoluennoille ei osallistuta yhtä paljon kuin perinteisille luennoille, millaisia vaikutuksia teknisillä ongelmilla on osallistujiin ja miten toimintaa voitaisiin vielä tehostaa esimerkiksi keskusteluryhmiä perustamalla. Tutoreiden tehtävää ja erityisesti heidän asemaansa ”hengenluojina” pohdittiin myös samoin kuin heidän motivaatiotaan toimia tässä tehtävässä ja mahdollisuudesta saada vertaistukea. Ryhmädynamiikkaa käsiteltiin lyhyen alustuksen jälkeen keskustellen, osallistujien omien kokemusten kautta. Keskustelun aiheina olivat esimerkiksi miksi ryhmä ei toimi ja miten vetäytyviä voitaisiin rohkaista mukaan toimintaan.

Oman toiminnan reflektointi oli jokaisen kokoontumiskerran teemana: miten ongelmatilanteissa oli aiemmin toiminut ja mitä nyt voisi tehdä toisin. Toiminnan

jälkeen tapahtuva reflektio on toimintatilanteesta etääntynyt, jolloin toimija voi tarkastella toimiaan kuten ulkopuolinen (Moilanen 1999, 90). Reflektoinnin avulla osallistujien on mahdollista muuttaa aiempia vääriä käsityksiä ja korjata virheellisiä ratkaisuja ongelmatilanteissa (Marttunen & Laurinen 2001, 154).

#### **6.4 Tutkimusprosessi**

Alkujaan oli tarkoitukseni tutkia verkkoluennoille osallistuvia tutoreita, heidän osaamistaan ja yhteisöllisyyden kehittymistä. Keuruun ja Laukaan kansalaisopistot olivat mukana toiminnan pilottivaiheessa. Toiminta laajeni vielä Hankasalmelle, Äänekoskelle ja Jämsään. Verkkoluentojen tarkoitus oli tuottaa yhtäläisiä mahdollisuuksia ikääntyneille oppijoille paikkakunnasta riippumatta osallistua asiantuntijoiden luennoille vähäisin kustannuksin. Kuitenkin verkkoluentojen vähäisen osallistujamäärän takia toiminta hiipui.

Tutoreita tarvitaan nyt erityisesti atk-opetuksessa, koska yhä useammalla ikääntyneellä on käytössään tietokone. Tutorit kertoivat myös ohjattavien haluavan oppia uusia viestintämuotoja, kuten sähköpostin ja web-kameran käyttöä, koska muualla asuviin omaisiin haluttiin pitää yhteyttä. Internetin kautta haetaan tietoa ja luetaan lehtiä, hoidetaan raha-asioita ja muita päivittäiseen elämiseen liittyviä tehtäviä. Tietotekniikkaa tarvitaan lisäksi valokuvien ja muiden dokumenttien tallennukseen. Näin ollen oli mielekästä tutkia tutortoimintaa yleensä, mistä tutorit saavat motivaationsa auttaa toisia, saavatko he toisiltaan vertaistukea ja koulutetaanko heitä tehtäväänsä. Pidin myös mielekkäänä osallistua tutor-työpajatoimintaan, koska näissä tilaisuuksissa sain hyvän yleiskuvan tutoreiden koulutuksesta ja vertaistuesta.

Tarkoitus oli tehdä määrällinen tutkimus, arvioida koulutuksen vaikuttavuutta kyselyn avulla, mutta vähäisen osallistujamäärän takia tämä ei toteutunut. Tämän vuoksi siirryin enemmänkin laadulliseen tutkimukseen, jossa tutorit saivat itse kertoa ja kirjoittaa omista mietteistään tutor-toiminnasta. Koulutuksen aikaiset ryhmätehtävät ja keskustelut antoivat niin ikään lisämateriaalia. Lisäksi havainnoin tutortyöpajan toimintaa. Käytin hyväkseni myös alkuperäistä lomaketta (liite 1) suuntaa-antavana esitetietolähteenä, koska näitä samoja kysymyksiä käsiteltiin itse koulutuksessa. Ennakkokyselyn

vastauksista pystyin myös päättelemään, mitkä asiat kaipaavat lisäselvitystä ja mitkä puolestaan ovat itsestäänselvyksiä.

Varsinainen tutkimus alkoi koulutustilaisuuksissa, jotka pidin tutorityöpajassa lokakuussa 2011. Paikalla oli tuolloin 9 henkilöä, jotka vastasivat lomakkeessa oleviin kysymyksiin. Tilaisuuden jälkeen oli tarkoitus pyytää täyttämään sama lomake vielä toiseen kertaan, mutta tutorit halusivat pohtia kysymyksiä rauhassa kotona, joten he halusivat vastata jälkikäteen sähköpostitse, ja näitä vastauksia sain kuudelta osallistujalta.

Vastauksia oli kuitenkin niin vähän, että aineiston tilastollinen käsittely ei tullut kysymykseen. Tämän vuoksi laskin keskiarvot kysymyssarjoittain, jotta saisin selville, oliko koulutuksesta ollut mitään hyötyä. Tämän jälkeen tarkastelin avoimia vastauksia ja toisen opetuskerran ryhmäpohdintoja ja luokittelin ne. Pyysin tutoreita kirjoittamaan pienimuotoisen historiikin omasta tutortaipaleestaan. Kävin myös havainnoimassa konkreettista ohjaustilannetta.

## **6.5 Aineiston analyysi**

Vähäinen osallistujamäärä esti käyttämästä tilastollisia menetelmiä koulutuksen vaikuttavuuden mittaamiseen, mutta käytän näitä aineistoja suuntaa-antavina. Numeroin lomakkeet L1:stä L9:än. Varsinainen analyysi on kuitenkin mieluummin laadullinen tapaustutkimus, aineistolähtöinen sekoitus havainnointia, kyselytutkimusta, ohjattujen kirjoitelmien analysointia ja etnografiaa. Aineistolähtöisyys tarkoittaa tässä sitä, että keräsin aineistoa ilman ennalta määrättyä teoriaa. Etnografialla viittaa tässä omaan osallistumiseeni, jolla tavoittelin tutoringyhteisön toimintatavan hahmottamista ja ymmärtämistä (ks. Eskola & Suoranta, 105).

Jo kirjoitelmapyyynnössä olin esittänyt muutamia kysymyksiä, joihin tutorit vastasivat, joten kirjallisen aineiston analyysissä ryhmittelin vastaukset siten, että erottelin ulkoiset motivaatiotekijät sisäisistä. Sisäisiin motivaatiotekijöihin kuului esimerkiksi oma tiedonhalu, mielekäs tekeminen ja auttamisen halu. Ulkoisiin tekijöihin sisältyivät ohjattavista (tutoroitavista) ja muista osallistujista johtuvat tekijät. Kirjoitelmat koodasin vastaajan sukupuolen (N/M) ja saapumisjärjestysnumeron mukaan. Vertailuaineistona

käytin Terhi Skaniakoksen, Leena Penttisen ja Marjatta Lairion tutkimusta korkeakoulututoreista vuodelta 2011, Päivikki Jääskelän avoimen yliopiston tutoreita käsittelevää väitöskirjaa vuodelta 2005 sekä Jori Leskelän aikuisopiskelijan mentorointia käsittelevää väitöskirjaa (2005).

Havaintojen analyysissä käytin tukkimiehen kirjanpitoa puheenvuoroista siten, että työpajassa merkitsin puheenvuorot keston mukaan erilaisilla merkeillä. Tällä oli tarkoitus selvittää, kuinka moni osallistuu keskusteluun. Tarkkailin myös tutortyöpajaan osallistuvien keskinäistä ohjausta siten, että seurasin atk-luokassa käytyä keskustelua ennen kuin aloitin koulutuksen. Tutorointitilanteita nettinurkissa havainnoin tutorin ja ohjattavan välistä dialogia ja ilmapiiriä, sekä miten nämä todelliset tilanteet vastasivat tutoreille annettuja ohjeita.

Haastattelujen tarkoitus oli vielä tarkentaa tutorin omia käsityksiä toiminnasta, vertaistuesta ja tutorointiin liittyvistä haasteista. Haastatteluaineiston käsittelyn sisällytin kirjoitelmien käsittelyyn, koska vastaukset noudattelivat hyvin pitkälti samoja linjoja.

## 7 TULOKSET

Interventiossa koulutuksen vaikuttavuutta voidaan tutkia tilastollisesti, mutta tässä tapauksessa määrällinen analyysi ei ole luotettava, koska vastaajia oli aivan liian vähän. Laskin kuitenkin keskiarvot kysymyssarjoittain sekä alku- että loppumittauksesta ja jokaisessa osassa olivat keskiarvot nousseet.

	<b>Alkumittaus</b>	<b>Loppumittaus</b>	<b>Muutos</b>
Motivaatio	3,37	3,79	12,5 %
Tutorin tehtävät	3,30	3,50	6,1 %
Verkkoluennot	3,47	3,69	6,3 %

Ensimmäisenä lomakkeessa oli motivaatioon liittyvä kysymyssarja. Alkumittauksesta keskiarvo nousi loppumittaukseen 12,5 prosenttia. Koulutustilaisuudessa motivaatiota käsiteltiin noin puolet ajasta ja tuloksista voidaan varovasti arvella, että tästä oli osallistujille hyötyä. Suurimmat erot vastauksissa olivat kohdassa ”Minulla on koulutusta motivoinnin edistämiseen”. Syynä voi olla huonosti laadittu kysymys, joka on ymmärretty väärin: ainakin kahdelle osallistujalle tämä kysymys oli vaikea siinä mielessä, etteivät he ymmärtäneet, millaista koulutusta motivointiin voi ylipäänsä saada, koska heidän mielestään motivaatio lähtee aina yksilöstä itsestään. Toinen syy voisi olla siinä, että osa vastaajista oli vasta aloittamassa tutorina Ikääntyvien yliopistossa. Toisaalta havaintojeni perusteella vastaajat olivat jo valmiiksi hyvin motivoituneita tehtäväänsä, tätä tukee myös toiminnan vapaaehtoisuus.

Seuraavana kysyttiin tutoreiden ominaisuuksista ja tehtävistä ja tässä osassa keskiarvon muutos oli 6,1 prosenttia. Näistä kysymyksistä eniten hajontaa antoi kohta ”Olen saanut riittävästi koulutusta tai ohjausta teknisiin laitteisiin ”. Tässä kohdassa tulokset olivat samanlaiset sekä alku- että loppumittauksessa, koska koulutuksessa ei käsitelty tekniikkaa lainkaan. Osa vastaajista ilmoitti, että on täysin samaa mieltä, osa täysin eri mieltä. Tämän voisi ymmärtää niin, että koulutusta on joskus järjestetty, tai niin, että osa oli saanut koulutusta jossakin muualla kuin Ikääntyvien yliopistossa. Kysymys ehkä

myös miellettiin koskemaan lähinnä verkkoluentoja, joissa tutorin täytyy käyttää audiovisuaalisia laitteita.

Viimeiset kysymykset liittyivät verkkoluentoihin. Tässä kysymyssarjassa oli keskiarvon muutos 6,3 prosenttia. Näihin kysymyksiin jätti yksi osallistuja kokonaan vastaamatta, mikä vaikuttaa tulokseen. Kysymysten laatimisvaiheessa oli vielä tarkoitus enemmänkin käsitellä verkkoluentoja koulutustilaisuuksissa, mutta verkkoluento-toiminnan vähyyden vuoksi oli mielekkäämpää keskittyä enemmän muihin tutoreiden tehtäviin. Muutenkin verkkoluentoja käsittelevät kysymykset todettiin hankaliksi, koska tutoreiden rooli näillä luennoilla vaihteli suuresti: osa osallistui aktiivisesti keskusteluun, osa vain seurasi, että tekniikka toimii. Lisäksi yhdeksästä vastaajasta kolmella ei ollut lainkaan kokemusta verkkoluennoista, mikä osaltaan hämärtää aineistosta saatua informaatiota.

Suurimmat erot vastauksissa koskivat koulutusta: oliko vastaaja saanut riittävästi koulutusta muiden motivointiin ja oliko saanut riittävästi koulutusta teknisiin laitteisiin. Verkkoluentoja käsitteleviin kysymyksiin jätti yksi tutor kokonaan vastaamatta. Muuten lomakkeet oli täytetty huolellisesti.

Lomakkeessa olevaan avoimeen kysymykseen sen sijaan vastasi ainoastaan kaksi tutoria, joista kumpikin kertoi, ettei ole osallistunut lainkaan verkkoluennoille.

*Tosiaan, minulla on vain heikohko käsitys tutoroinnista ja samoin verkkoluennoista, joilla en ole koskaan edes ollut. Aion itse ensin mennä jollekin syksyn ATK-kursseille ja sitten perehtyä tutorointiin vertaistuen avulla. Ajattelen, että pitäisi ensin itsellä olla aika hyvä osaaminen ettei tuottaisi pettymystä apua hakeville. Joten alussa ollaan. (L6)*

*Minulla ei ole mitään kokemusta verkkoluennoista Täytyisi joskus kokeilla ko toimintaa. (L2)*

Toisella opetuskerralla pohdittiin tutorien kokemuksia haastavista ja antoisista tilanteista pienryhmissä. Osallistujia oli tällä kertaa 15, joista muodostettiin 5 kolmen hengen ryhmää. Ryhmät on nimetty kirjaimin A:sta E:hen. Ryhmätöistä saatiin seuraavanlaisia

tuloksia. Taulukossa näkyvät luvut ovat frekvenssejä ryhmätöissä esiintyvistä maininnoista.

Haasteelliset kokemukset	fr	Onnistumisen kokemukset	fr
oma osaaminen	4	tyytyväinen ohjattava	5
tekniikan toiminta	4	sosiaalinen vuorovaikutus	3
eritasoiset opiskelijat	3	oma oppiminen	2
laite-erot	3	tutoryhteistyö	2
valmistautumaton ohjattava	2		

Neljässä ryhmässä tekniikan toimimattomuutta pidettiin haastavana tilanteena:

*Ikäviä tilanteita tutorin kannalta on [epävarma] tekniikan toiminta, erityisesti opiskelijoiden laitekannan eroavuudet esim. kolmenlaiset käyttöjärjestelmät. (Ryhmä D)*

*Tekniikan pelaaminen! (Ryhmä E)*

Neljä ryhmää toi esiin pelon omasta osaamattomuudesta:

*Kun ei tiedä siitä mitään, mitä opastettava kysyy.  
Kun eksytään ohjelmassa johonkin. (Ryhmä B)*

*Oma osaaminen ei riitä. (Ryhmä A)*

Kolmessa ryhmässä tuotiin esiin eritasoiset kurssilaiset. Niin ikään kolmea ryhmää askarruttivat erilaiset laitteet ja ohjelmat. Kahdessa ryhmässä mietittiin ohjattavien puutteellista valmistautumista:

*Kurssille saapuu seniori. Hän on ostanut uuden kannettavan. Konetta hän ei ole käynnistänyt kotona vielä kertaakaan. (Ryhmä C)*

*Ohjattava tulee valmistautumatta, ei tiedä, mitä haluaa. (Ryhmä A)*



Kaikissa ryhmissä kerrottiin onnistumisen kokemuksista, joita tutorit olivat saaneet tyytyväisistä opiskelijoista (kaikki ryhmät):

*Todella vaikean tilanteen jälkeen oppilas tulee uudestaan kursseille ja kertoo, että on saanut hyvät alkuopetukset jatkoa ajatellen .(Ryhmä C)*

*On iloinen, kun huomaa että opastettava oppii. (Ryhmä B)*

*Ohjattava motivoitunut, tietää mitä haluaa ja tutor osaa auttaa. (Ryhmä A)*

*Iäkkään kurssilaisen kiitos. Kädestäpitäen kiitti opastuksesta. (Ryhmä C)*

Sosiaalista kanssakäymistä piti kaksi ryhmää hyvien kokemusten tuojana. Myös omaa oppimistaan ja tutoryhteistyötä arvosti kaksi vastaajaryhmää. Motivoituneista ja aktiivisista tutoroitavista ja samalle aallonpituudelle pääsystä oli saatu myönteistä kokemusta.

Kotitehtävänä tutoreita pyydettiin pohtimaan omaa tutorhistoriaansa, miksi ja miten on alun perin tullut mukaan toimintaan, sekä vielä tarkentamaan onnistumisen ja epäonnistumisen kokemuksiaan.

Mikä oli saanut tutorit tulemaan mukaan toimintaan? Tällä kirjoitelmia ohjaavalla kysymyksellä halusin kartoittaa alkuperäistä motivaationlähdettä. Tähän kysymykseen vastasi 13 tutoria seuraavasti:

	<b>fr</b>
Tuttavan/ystävän/perheenjäsenen houkuttelemana	4
Pyydetty atk-kurssin jälkeen	3
Oman tutorin houkuttelemana	3
Ollut mukana alusta saakka	2
Organisaation houkuttelemana	1

Vastausten perusteella voi päätellä, että toimintaan on lähdetty mukaan siksi, että joku muu oli houkutelut tai pyytänyt mukaan. Kolme tutoria oli tullut toimintaan mukaan entisen kollegan, ystävän tai tuttavien houkuttelemana. Yhtä tutoria oli kannustanut perheenjäsen:

*Kollega työelämästä houkutteli mukaan. (M1)*

*Hyvä ystävä houkutteli mukaan, koska hänen oli vähän hankala pyörittää kolmella [tutorilla] kahta tutor-pistettä alueellaan. Toisaalta oli myös oma halu pysyä ajan tasalla eläkkeellejäännin jälkeen. (N2)*

*Lähdin tutoriksi ystävän houkuttelemana käytyäni alkeiskurssin ja tekstinkäsittelykurssin. K:n päiväkeskuksen nettipisteessä pitkään toiminut tutor oli lopettamassa tutorina toimimisen ja ystäväni houkutteli minut sinne työparikseen. (N1)*

*Vaimoni sanoi, että sinä voisit lähteä tutoroimaan, koska hän tiesi taitoni riittäväksi, koska meillä oli ollut jo tietokone kotona käytössä monia vuosia, jota käytimme ahkeraan. Jo työajalta olin saanut hyvän kokemuksen koneen käytöstä ja monien ohjelmien käytöstä. (M2)*

Kolme tutoria oli pyydetty toimintaan atk-kurssin jälkeen. Kolme vastaajaa ilmoitti oman tutorinsa houkutelleen osallistumaan toimintaan:

*Olin osallistunut jo muutamille Ikiksen [ikäntyvien yliopiston] ATK-kursseille ja eräällä kurssilla ”tutorini” innosti minua mukaan tutor-toimintaan ilmeisesti osasin jo jotakin. (N6)*

*Ensin tutustuin siihen [ikäntyvien yliopiston toimintaan] viikottaisissa esitelmätilaisuuksissa ja hieman myöhemmin innostuin osallistumaan Ikis-yliopiston järjestämille atk-kursseille. Ne kaikki kahlattuani vaihtelevalla menestyksellä läpi ryhdyin tutoriksi. Olin kovasti innostunut asiasta ja kun minua siihen tehtävään pyydettiin, niin lähdin oitis toimintaan mukaan. (N5)*

*Itse olen mennyt mukaan tutorien houkuttelemana. Harkitsin pitkään, mutta viimein suostuin. (N4)*

Kaksi vastaajaa oli ollut toiminnassa mukana alusta alkaen. Tietotekniikkaopetus aloitettiin Jyväskylän yliopistossa vuonna 1993, kun edellisenä vuonna täältä oli ollut osallistujia Barcelonassa pidettyyn Kolmannen iän Yliopiston kansainväliseen kongressiin.

*Minä olen ollut tutorina koko ajan, kun tutortoimintaa yleensä on ollut. Se alkoi vapaamuotoisena. Meillä oli kansainvälistä toimintaa ”learning in later life” -nimellä. Silloin syntyi ajatus lähteä avustamaan tietotekniikkakursseille, joita itsekin olimme käyneet. Se kehittyi sittemmin koulutusten myötä järjestyneeksi toiminnaksi, joka yhä jatkuu. (N7)*

*Sitten keksittiin, että vanhat opiskelijat voisivat toimia 2-3 uuden taustatukena tunnilla, jolloin opettaja voisi keskittyä työhönsä. Tästä sai alkunsa tutortoiminta. (N8)*

Yksi tutoreista oli tullut mukaan itse organisaation houkuttelemana:

*Jäätyäni pois työelämästä, sain kirjeen yliopistolta, jossa pyydettiin ottamaan yhteyttä jos tutorointi kiinnostaa (v.2003). Menin infotilaisuuteen ja sillä matkalla olen nyt. (N3)*

Onnistumisen ja mielihyvän kokemukset motivoivat tutoreita toiminnassaan. Näistä kokemuksista 13 vastaajaa mainitsivat seuraavat tekijät:

<b>Tyytyväinen ohjattava</b>	13
<b>Oma onnistuminen</b>	4

*Nettinurkassa tutoroiminen tuottaa onnistumisen ajatuksia, kun alkuvaikeuksien jälkeen asiakas alkaa itsenäisesti käyttämään konetta ja jopa ostaa oman koneen. (M2)*

*Kun opastettava oivaltaa, mistä on kysymys, ja kun hän lähtee tunniltaan posket punaisena loistaen. (M1)*

*Tietää onnistuneensa, kun oppilaat tulevat vuodesta toiseen näihin tutorointi pisteisiin, ovat innostuneita aina ja valmiit lisää oppimaan. (N3)*

*Minulla on vielä vähän kokemuksia, mutta tunne, että henkilö on innokas oppimaan, keskittyy. Tai on jo etukäteen miettinyt, mitä tällä kertaa haluaa oppia/harjoitella. (N2)*

*Kurssin päättyessä opastettava on kädestä pitäen kiittänyt avusta. (N6)*

*Onnistumisen kokemuksia tulee silloin, kun huomaa ikäihmisenkin innostuvan asiasta, oppivan ja jopa hankkivan oman koneen käyttöönsä. (N7)*

Onnistumisen kokemuksia vastaajat olivat saaneet myös omasta oppimisestaan sekä tietotekniikassa että vuorovaikutustaidoissa. Yksi vastaajista kertoi myös tuntevansa ylpeyttä osaamisestaan.

*Aina, kun osallistuu tutorointiin, niin sitä kokee useita ahaa-elämyksiä itsekin. aina oppii atk:sta jotakin uutta, mikä tässä toiminnassa on hyvin myönteistä. Asiakkaalta eli tutoroitavalta tullut palautus on 95 % myönteistä. Tässöpä onnistumisen kokemuksia! (N5)*

*Toimiminen tutorina kurseilla tai palvelutalossa on aina palkitsevaa ja myös kehittävä. Kun antaa toiselle neuvoa ja ohjausta, niin siitä saa myös itsellensä tyydytystä ja mielihyvää. Siinä tutoroidessa selvästi itsekin kehittyy niin tietotekniikassa kuin ihmissuhteiden puolellakin. (M3)*

*Koen, että tämä tutorointi antaa itselleni hyvin paljon. Hienoa, että edes joltakin osin hallitsee tätä tietotekniikan ihmeellistä maailmaa. Ihanhan sitä saa olla ylpeä omasta osaamisestaan vielä näinkin iäkkäänä. (N5)*

Haastavista tilanteista ja kokemuksista tutorit (n=13) mainitsivat seuraavat tekijät:

<b>Oma osaaminen</b>	<b>7</b>
<b>Vaihtelevat tilanteet, erilaiset laitteet</b>	<b>4</b>
<b>Ohjattavista johtuvat tekijät</b>	<b>4</b>
<b>Tekniikan toimiminen</b>	<b>2</b>

Haastavien kokemuksia aiheutti useimmin omien taitojen ja tietojen epäily. Tekniikasta johtuvia ongelmia sekä laitteiden ja sovellusten eroavaisuuksia pidettiin myös haasteellisina.

*Kun lähdetään aivan alkeista liikkeelle, oma taito silloin arveluttaa. (N2)*

*Minulle haastavaa on ollut opettaa tutoroitavia uuden ohjelman käytössä, kun ensin tulee selvittää itselleen, miten ko ohjelma toimii ja mitä ohjelman sielun tarkoitus on antaa käyttäjälleen eli oppii ymmärtämään ohjelman tarkoitus. (M2)*

*Nyt ovat yleistyneet ns. läppärit ja ne tuntuvat tuovan erinäisen määrän ongelmia, mitkä tietenkin johtuvat etupäässä osaamattomuudesta. Ei meidän tutoreidenkaan apu aina valitettavasti riitä ratkomaan näitä kiperiä tilanteita. Nämä kokemuksen ainakin henkilökohtaisesti koen erittäin haastaviksi. (N5)*

*-- kun seniori sanoo, etten minä tehnyt mitään, se kone vain meni noin. Tutorillekin voi olla haastavaa päästä oikeille raiteille muuten, kun katkaisemalla virta. (N8)*

Yhdelle vastaajalle omat pedagogiset taidot tuottivat päänvaivaa:

*Haasteellista on pitää oppilaat opetuksen turvallisessa kulussa liiallista huomiota ja hämmennystä osoittamatta.-- Palvelukeskuksessa on haasteellista edetä seniori-ikäisten kanssa kunkin vaatimalla nopeudella ja mieluisaksi koetulla toimintatavalla. Ei liikaa yhdellä kertaa. (M3)*

Vaihtuvia tilanteita ja uusien sovellusten hallintaa piti haasteellisena neljä tutoria:

*Itse koen haastavimpana sen, että ei koskaan etukäteen tiedä, mitä ihmiset tulevat hakemaan. Oma tietokoneenkäyttöni on melko vähäistä ja koen välillä suurta epävarmuutta, mutta ylitsepääsemättömiä ongelmia ei ole tullut. (N1)*

*Tutor-toiminta on aina haastavaa, et koskaan tiedä, mitä sinun on ohjattava. Vaihtuvaa ovat: oppilaat, kysymykset kysymysten tasot. Ja nyt on tullut ajankohtaiseksi erilaiset käyttöjärjestelmät ja uuden koneet, joita on oppilailta mukana. (N3)*

*Vaikeaksi olen kokenut koko ajan muuttuvat systeemit ja ohjelmat. Kun on yhden oppinut, niin huomenna on jo erilainen. Ja opiskelijalla saattaa olla kotona aivan erilainen laite kuin opetuskone. (N7)*

Haastavia kokemuksia aiheuttivat myös tutoroitavista johtuvat tekijät:

*Jos vielä joutuu opettamaan samat asiat moneen kertaan, on uuvuttavaa tai haastavampaa. (M2)*

*Opastettava ei keskity kuuntelemaan opettajaa. (N6)*

*Kun opastettava on niin huonokuntoinen, ettei pysy itse pystyssä, eikä esim. hiiren käyttö onnistu ollenkaan. (M1)*

*Tuntuu siltä, että useimmat seniori-ikäiset eivät niin kovin haluakaan oppia uutta uuden perään (M3)*

Kaksi vastaajaa mainitsi uupumisen mahdollisuuden, mutta toistaiseksi tältä oli vältytty:

*Tietenkin, jos sellaisia kokemuksia alkaa tulla, on aika miettiä tykönään, josko pitäisi tutoroinnissa hieman taukoa. Sekin on mahdollista. Ja kun ikää alkaa tulla enemmän, on ehkä annettava tilaa nuoremmille. (N3)*

*En ole kokenut tutorointia kohdallani mitenkään uuvuttavaksi. On mahdollisuus valita vapaan ajan ja kiinnostuksen sallimissa puitteissa oman panoksen antaminen asialle. (M3)*

Vertaistuesta tutorit kertoivat saavansa apua omaan osaamiseensa. Työpaja oli yksi vertaistuen lähde, sen lisäksi tutorit osallistuvat koulutus- ja luentotoimintaan, jossa tapaavat toisiaan. Osalla tutoreista on myös epävirallisempaa toimintaa, kuten matkoja ja tapaamisia ruokailun merkeissä. Vain yksi tutor ilmoitti, ettei ollut juurikaan saanut tukea muilta.

*Pyydettyessä [saa apua] aina sellaisissa kohdissa, joita ei itse hallitse, ja kun tarve vaatii, milloin mihinkin. (M1)*

*Olen saanut apua opastuksessa silloin kun itse en osaa. (N6)*

*Voidaan sopia vuorot sujuvasti, voidaan keskustella haastavista asioista ja tilanteista ja selviytymisen kokemuksista. (N2)*

*Mehän voimme tehdä yhdessä ihan melkein mitä mieleen juolahtaa, koska me olemme vapaita säännöllisestä työelämästä. Tuntuu, että varsinkin yksin eläjät ovat ottaneet tämän tutor-toiminnan omakseen. (N5)*

*Toiset tutorit kyllä aina avustavat, jos jokin alkaa tökkiä. (N7)*

Tutorit kuvasivat kirjoitelmissaan sitä, minkälaista palautetta tai tukea tutorit olivat saaneet ohjattaviltaan. Kukaan vastaajista ei kertonut saaneensa negatiivista palautetta, positiivista sen sijaan jokainen vastaaja.

*Yleensä palaute kurssin päättyessä on ollut positiivista. Kurssilaisissa on mukana vasta-alkajia ja pidemmälle ehtineitä, joten opetus on toisille liian*

*hidas ja toisille edetään liian nopeasti. (N6)*

*Palaute on poikkeuksetta myönteistä (riippuu kuitenkin tutorin kyvyistä). Usein ihmetellään, miten nettinurkissa opetus voi olla ilmaista. (M1)*

*Pääsääntöisesti palaute on ollut positiivista. (N3)*

*Kun tutoroitava lähtee tyytyväisenä, ”ei malttaisi lopettaa” ja haluaa tulla seuraavankin kerran. (N2)*

*Tutoroitavalta saan joskus pyynnön tulla hänen kotiinsa selvittämään hänen koneessaan olevaa ongelmaa ja samalla opettamaan tärkeää käyttötaitoon liittyviä kysymyksiä. (nettiliittymä, ohjelman käyttö, tiedostojen tallennus, sähköpostin liitteet ym vastaavia, pankkipalvelun käyttöön liittyvät kysymykset.) (M2)*

*Asiakkaiden palaute on myönteistä. Monet ihmettelevät, että teemme tällaista ohjausta maksutta. Jollekin varmaankin on tärkeintä toisen ihmisen kohtaaminen, välillä on tunne, että se on tärkeintä jollekin yksinäiselle ihmiselle. (N1)*

*Mummot ja vaarit näissä kerhoissa ovat aivan ihania ja jaksavat aina kehua minun jaksamistani ja pitkää pinnaa, kun he muka aina hölmöilevät. (N7)*

Organisaatiolta tutorit ovat saaneet tukea ja koulutusta aiemmin enemmän, nykyisin resurssien puutteen takia vähemmän. Oma tutortyöpaja ja kesäyliopiston tietotekniikkakurssit mainittiin koulutusmahdollisuuksina.

*Aikaisemmin meillä on ollut koulutustilaisuuksia, mutta nykyään rahoituksen puutteessa ei ole juuri muuta kuin itsemme järjestämä Tutorpaja, jossa pyrimme säilymään kehityksen mukana. (M1)*

*Kyllä tutor-pajoissakin oppii uutta, joten niistä on hyötyä. (N6)*

*Tutortuvat ovat hyvä uusien asioiden oppimista varten. (M2)*

*Tuntuu siltä, että työnantaja arvostaa myös meidän panosta tässä kokonaisuudessa. Palkaksi tehdystä työstä voidaan katsoa meidän saama arvostus erilaiset jatkokoulutustilaisuudet, tarpeelliset opetus ja asioiden kertaus ennen ATK-kurssien alkamista.-- Tukiverkosto on muutenkin mielenkiintoinen ja ulottuu laajalle. Jopa ulkomaille suuntautuvia tutorvaihto-ohjelmia on ollut hyvin kokemuksin. (M3)*

Lopuksi pyysin kirjoittamaan, mitä muuta sanottavaa tutoreilla on toiminnastaan. Vastaajien mielestä sosiaalinen kanssakäyminen oli ehdottomasti tärkein asia.

Tutortapaamisissa ehditään vaihtaa myös muunlaisia kuulumisia. Haastateltavat kertoivat, että monille asiakkaille nettinurkan tutor on päivän ainoa kasvokkain tapahtuva kontakti. Tutorointia pidettiin myös mielekkäänä vapaa-ajan viettotapana, koska siinä yhdistyvät sosiaalinen kanssakäyminen, auttamisen halu ja oma kehittyminen. Yksi tutor olisi kaivannut lisää perehdyttämistä aloittaessaan, mutta pääsääntöisesti tutorit olivat tyytyväisiä saamaansa koulutukseen ja tukeen.

Koulutuksesta saatu palaute oli niin ikään myönteistä. Tosin tätä palautetta antoi ainoastaan neljä vastaajaa, joten siitä ei voi tehdä päätelmiä koulutuksen onnistumisesta. Palautetta antaneet mainitsivat myönteiseksi ryhmätyön haastavista tapauksista, koska osallistujien omat kokemukset voitiin jakaa toisten kanssa.

Opetustilanteessa tehdyssä havainnoinnissa kaikki osallistujat käyttivät puheenvuoroja. Ensimmäisellä koulutuskerralla puheenvuoroja käytettiin hieman enemmän, mutta toisella kerralla puheenvuorot olivat sen sijaan hieman pitempiä kuin yhden lauseen puheenvuoroja. Osallistujat näyttivät myös kuuntelevan puhujaa, puheenvuoroja ei keskeytetty, ei puhuttu päälle eikä puuhailtu muuta. Aktiivista kuuntelemista tukee se, että muut osallistujat kääntyivät katsomaan puhujaa.

Päiväkeskuksien nettinurkat toimivat siten, että päiväkeskusten asiakkaat voivat varata ajan tutorille paikalla olevasta vihkosta. Tutor on paikalla kerran viikossa, jolloin opastusta on mahdollista saada kolmen tunnin ajan. Lisäksi asiakkaat voivat pyytää tutoria kotikäynnille. Tutorin omassa ohjaustilanteessa kiinnitin erityistä huomiota siihen, miten tutoreiden käsikirjassa oli tutorin toimintaa ohjeistettu. Ohjauksen tulisi olla käsikirjan mukaan asiakaslähtöistä, ja tutorin tulisi olla pikemminkin taustalla ja vastata vain kysymyksiin. Ensimmäisellä havainnointikerralla asiakkaana oli ikääntynyt nainen, jolle lapset olivat hankkineet kannettavan tietokoneen, koska talossa oli internetyhteys. Asiakas halusi etsiä tietoa muun muassa kaupungin palveluista. Tutor opasti häntä rauhallisesti vaihe vaiheelta, mutta kuitenkin siten, että tutor ei itse koskenutkaan koneeseen, ohjasi sivusta ja näin rohkaisi asiakasta itse kokeilemaan. Tutor myöskin rauhoitteli opastettavaa, joka pelkäsi aiheuttavansa jotakin vaurioita kaupungin omistamaan tietokoneeseen. Ohjaustilanteessa ilmapiiri oli hyvin lämmin ja sosiaalinen, koneenkäytön lomassa ehdittiin vaihtaa myös muita arkipäivän kuulumisia.



Fyysisenä tilana tämä päiväkeskuksen nettinurkka ei ollut paras mahdollinen: kone oli sijoitettu pieneen koppiin, joka toimi samalla varastona. Nettinurkkaan ei ollut myöskään ovea, ja isommassa tilassa oli samanaikaisesti seniorijumppa, joten kovalla soiva musiikki ja taputukset ja tömistykset olisivat varmastikin vaikeuttaneet ohjaustilannetta, mikäli jompikumpi olisi kärsinyt huonosta kuulosta. Tästäkin huolimatta ohjaus eteni rauhallisesti ja asiakas lähti tyytyväisenä. Tutor kertoi, että tässä nettinurkassa käyvät pitkälti samat opastettavat, joista osa haluaa seurustella enemmän, osaa taas kiinnostaa vain tietotekniikka.

Toisella havainnointikerralla tilanne oli ehkä hieman virallisempi. Ohjattavana oli tällä kertaa mies, joka halusi vain täsmällisiä vastauksia tietokoneen käyttöön liittyen. Opastetavalla oli jo entuudestaan käytännön kokemusta tietotekniikasta, tutoroinnin tarkoituksena oli lähinnä uuden sovelluksen käyttö. Tutorointipaikkana oli kirjasto, joten taustamelu ei häirinnyt opastusta. Tutorin toiminta oli tälläkin kertaa verrattavissa ohjeistukseen, opastettava toimi yksin niin pitkälle kuin osasi ja tutor oli taustalla vastaten vain kysymyksiin.

## 8 POHDINTA

Tutorien kertomuksien mukaan alkusysäys osallistua tutortoimintaan oli tapahtunut joko niin, että joku tuttava tai ystävä oli houkutellut mukaan, tai niin, että atk-kurssin jälkeen oma tutor tai kurssin ohjaaja oli pyytänyt vastaajaa tutoriksi. Voidaankin ajatella, että onnistumisen kokemuksen atk-kurssilla motivoisi toimintaan tai että itse koettua onnistumisen iloa halutaan jakaa edelleen tuottamalla onnistumisen kokemuksia muille ikääntyneille. Vastaajat pitivät tärkeinä tietoteknistä osaamistaan, jota he kertomansa mukaan kehittävät opastaessaan toisia.

Koulutustarpeesta tutorit ilmoittivat yksimielisesti, että työpajatoiminta ja ”kentällä” oleminen ovat paras tapa oppia. Tämän voisi tulkita siten, ettei muodollista koulutusta edes tarvita. Toisaalta organisaatio eli Ikääntyvien yliopisto, järjestää jatkuvasti erilaisia kursseja, joilla tutorit voivat päivittää osaamistaan. Näille kursseille myös vastausten perusteella osallistutaan ahkerasti. Tutortyöpajassa käsitellyt asiat ovat tutoreiden omista toiveista ja tarpeista lähtöisin. Kysymyksiä selvittämään työpajan vetäjä kutsuu tarvittaessa asiantuntijan. Motivointikoulutus oli sen sijaan hieman vaikeampi käsiteltävä, koska motivointiin liittyviä asioita jokainen on joutunut pohtimaan jo siinä vaiheessa, kun on itse tullut mukaan. Osa tutoreista oli tullut toimintaan mukaan ystävän tai tuttavan houkuttelemana. Suurin osallistumisperuste oli kuitenkin sosiaalinen, ihmisten tapaaminen ja auttaminen on heidän mukaansa mielekästä vapaa-ajan viettoa.

Samansuuntaiset tulokset sain tutoreiden kirjoitelmista. Kaikki vastaajat kertoivat jollakin tapaa sosiaalisten suhteiden merkityksestä. Halu osallistua mielekkääseen toimintaan eläkkeelle jäämisen jälkeen ja itsensä kehittäminen olivat niin ikään motiiveina osallistumiseen. Tämä taas viittaa kolmannen iän -käsitteen mukaiseen sopeutumiseen varsinaisen työuran jälkeen. Kolme tutoreista oli tullut toimintaan mukaan ystävän tai entisen kollegan houkuttelemana, mikä varmastikin on madaltanut osallistumiskynnystä, koska toiminnassa on mukana jo entuudestaan tuttuja ihmisiä. Näin voi olla myös niillä tutoreilla, jotka on pyydetty mukaan toimintaan atk-kursseille osallistumisen jälkeen. Tämä vaikuttaa myös epäilemättä vertaistuen kokemuksiin. Verrattuna Skaniakoksen ja työryhmän (2011) tutkimiin korkeakoulututoreihin tulokset

olivat hyvinkin samansuuntaisia, myös näille tutoreille sosiaaliset tekijät olivat suurin motivaationlähde.

Ikääntyvien yliopiston tutoreilta saadut vastaukset noudattelivat korkeakoulututoreiden näkemyksiä omasta oppimisestaan: vuorovaikutustaitojen, uuden oppimisen sekä taitojen ylläpitoa pidettiin tärkeinä motivaatiotekijöinä. Suurimpana erona oli kuitenkin ikääntyvien yliopiston tutoreiden kokemana epävarmuus omasta teknisestä osaamisestaan. Tämä on ymmärrettävää sikäli, että ohjaustilanteet poikkesivat toisistaan huomattavasti. Siinä missä korkeakoulututorit opastivat tulokkaita akateemiseen maailmaan, joutuivat Ikääntyvien yliopiston tutorit ohjaamaan asiakkaitaan tietoteknisissä kysymyksissä, jossa tieto ja tekniset laitteet muuttuvat jatkuvasti. Toinen huomioitava seikka on, että Ikääntyvien yliopiston tutoreiden asiakkaat saattavat kärsiä fyysisistä toiminnanvajauksista, esimerkiksi aistien tai motoriikan heikentymisestä. Tätä ongelmaa eivät korkeakoulututorit olleet kohdanneet.

Avoimen yliopiston tutoreille aiheutti haasteita toimiminen opiskelijoiden ja opettajien välissä (Jääskelä 2005), mikä aiheutti ristiriitaisiakin tilanteita. Tällaisesta kokemuksesta ikääntyvien yliopiston tutorit eivät kertoneet, vaan heidän mielestään suhtautuminen on ollut kunnioittavaa ja arvostavaa sekä organisaation että asiakkaiden puolelta. Tähän seikkaan vaikuttaa varmasti työn vapaaehtoisuus ja toisaalta annettu ohjaus, joka on asiakkaalle maksutonta. Vai onko kyseessä vanhempien sukupolvien omaksuma sovinnaisuus ja hyvän käytöksen erilaiset normit? Muutamissa kirjoitelmissa tutorit kertoivat asiakkaiden ihmettelevän, miten joku viitsii auttaa muita ilmaiseksi.

Myönteinen palaute on tässäkin tapauksessa suuri voimavara jaksamiseen. Kukaan vastaajista ei ollut kokenut tutorointia uuvuttavana. Vaikka ohjaustilanteet olivat aluksi tuntuneet haasteellisilta, tyytyväisen asiakkaan antama myönteinen palaute tai onnistuminen ongelmanratkaisussa tuotti tutoreille mielihyvän kokemuksia. Kiinnostava yksityiskohta oli tutorien kertomuksissa se, että toiminnan maksuttomuutta oli usein ihmetelty. Onko yhteiskuntamme nykyään hinnoitellut kaiken annettavan palvelun? Toisaalta yksikään vastaaja ei mitenkään ilmaissut haluavansa rahallista korvausta työstään, he kokivat saavansa palkkionsa tekemästään työstä toisten hyväksi sekä tyytyväisten ohjattavien kiitoksista.

Vertaistukea tutorit saavat toisiltaan paitsi tutortyöpajassa myös atk-kursseilla ja muissa ikääntyvien yliopiston tapahtumissa. Vertaistueella näyttäisi olevan myös suuri merkitys osallistumiselle Ikääntyvien yliopiston toimintaan. Tulosten perusteella tutortyöpaja osoittautuu tärkeimmäksi vertaistuen saamisen paikaksi. Piiraisen ja Skaniakoksen (2011) vertaisryhmätutkimukseen verrattuna Ikääntyvien yliopiston tutoritkin kokivat saaneensa sekä ammatillista että sosiaalista tukea vertaisryhmässä.

Havainnoinnin perusteella tutorien ryhmä on erittäin tiivis ja sosiaalinen. Ryhmässä ei myöskään ollut minkäänlaisia ulospäin näkyviä jännitteitä tai ristiriitoja, toisin kuin Jääskelän (2005) tutkimuksessa: hän havaitsi avoimen yliopiston opiskelijoiden ryhmässä jännitteitä, jotka johtuivat erilaisista taustoista, tavoitteista ja itse yhteistoiminnasta (mts. 107). Toisaalta perusryhmä oli useiden kokoontumisten jälkeen tuttu, vaikka uusiakin jäseniä saapui ryhmään. Molemmilla kerroilla saavuin tilaisuuteen hyvissä ajoin, mutta silti luokassa kävi jo aktiivinen keskustelu, vertaistueksi ja ohjaamiseksi määriteltävä toiminta. Kokeneemmat avustivat tulokkaita atk-laitteiden ja sovellusten käynnistämisessä ja vastasivat toinen toistensa kysymyksiin, kuten sähköpostiin ja web-kameraan liittyviin ongelmiin. Tietoa jaettiin myös tutoreiden asiakkaiden tarpeisiin liittyvissä kysymyksissä, kuten käyttöjärjestelmien ja ohjelmistojen yhteensopivuudesta. Mielestäni nämä tutorit olivat hyvin motivoituneita auttamaan muita: he tekivät runsaasti muistiinpanoja, jotta osaisivat seuraalla tapaamisella auttaa omaa asiakastaan.

Jokainen tutor osallistui myös keskusteluun. Ensimmäisellä kerralla keskustelu oli hieman vilkkaampaa, puheenvuoroja käytettiin silloin enemmän, mutta toisella kerralla puheenvuorot olivat pidempiä. Tämän voi ajatella johtuvan aiheesta, koska ensimmäisellä kerralla käsitelty motivaatio saattoi aiheena tuntua hieman abstraktilta verrattuna toisen kerran hyviin ja haastaviin omiin kokemuksiin. On myös muistettava, että puheenvuoroja pidensi toisella tapaamiskerralla ryhmätöiden purku. Erityisen vilkkaasti keskusteltiin vaikeista asiakaskohtaamisista ja haastavista tilanteista: kokemuksia jakamalla tutorit saivat paitsi sosiaalista tukea myös konkreettista apua ongelmatilanteisiin, miten joku muu oli mahdollisesti selvittänyt samantyyppisen ongelman. Tässä ryhmässä omien kokemusten jakaminen näytti olevan tärkeä osa työpajatoimintaa.

Työpajassa vallitsi lisäksi välitön, rento ja hyväksyvä ilmapiiri, jota voisi luonnehtia dialogiseksi toiminnaksi. Tutorit suhtautuivat myönteisesti annettuihin yksilö- ja ryhmätehtäviin, seurasivat opetusta ja osallistuivat keskusteluun. Erityisesti ryhmätöissä keskustelua käytiin vilkkaasti. He näyttivät myös omalla esimerkillään, mitä on todellinen vertaistuki. Voin hyvin kuvitella, että näitä ihmisiä on kenen tahansa helppo lähestyä vaikkapa kirjaston tietokonetilassa.

Havainnoin tutoreita myös toiminnassa. Tutorit olivat ilmeisesti sisäistäneet Tutorin käsikirjassa olleet ohjeistukset, koska toiminta oli hyvin asiakaslähtöistä. Tutorit kertoivat myös, että monet asiakkaista olivat rohkaistuneet tutoroinnin myötä myös itse osallistumaan Ikääntyvien yliopiston atk-kursseille. Asiakkaiden tarpeet vaihtelivat suuresti, osalle riitti internetissä esimerkiksi lehtien selailu, toiset taas halusivat toimittaa pankki- ja muita asioita verkon välityksellä. Palvelujen siirtyminen verkkoon ja varsinaisten asiakaspalvelujen väheneminen tulee lisääntymään entisestään, joten tämäntyyppisen ohjauksen kysyntä vaikuttaa tutoreidenkin toimialaan. Omaisten kanssa halutaan pitää yhteyttä erilaisin sähköisin menetelmin, tästä tutorit kertoivat päivittävänsä omaa osaamistaan uusien viestintämuotojen, kuten skype-yhteyksien opiskelulla.

### **8.1 Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus**

Tutkimukseen liittyvän koulutuksen eettisyyttä voidaan arvioida Merriamin ja Caffarellan (1991) mukaan viidellä tasolla: tavoitteet, roolit, sisältö vs prosessi, arviointi ja läsnäolo, seurausten huomioiminen.

**Tavoitteet:** (kuka asettaa, miten määritellään ja mitä ne ovat?)

Koulutuksen tavoitteena on motivoida tutoreita paitsi osallistumaan itse myös edistämään muiden osallistumista tietotekniikkaohjaukseen ja muihin Ikääntyvien yliopiston järjestämille kursseille. Alkuperäisen tavoitteen oli asettanut Ikääntyvien yliopisto, mutta koulutustilaisuudessa tärkeäksi kysymykseksi nousi myös vertaistuen merkitys tietotekniikka-tutoreiden kesken. Koulutuksen suunnittelussa huomioitiin

tutoreiden vapaaehtoisuus ja ikä. Tämä oli tärkeää siksi, että osallistujat olivat kaikki jo työelämän jättäneitä eläkeläisiä, jotka toimivat ikääntyvien yliopistossa harrastepohjalta ilman erillistä korvausta.

### **Opettajan ja oppijan roolit.**

Tehtävänäni on rohkaista ja edistää jokaisen tutorin omaa motivaatiota toimintaan. Tarkoitus ei ollut opettaa, vaan kehittää toimintaa siten, että tutorit voisivat itse pohtia uusia toimintatapoja osallistumisen lisäämiseksi. Tätä varten kyselylomakkeeseen tuli avoin kysymys, jossa tiedusteltiin mahdollisia kehittämisideoita. Koulutustilaisuudet olivat dialogisia, jossa ohjaajan tai opettajan rooliksi tuli lähinnä johtaa keskustelua sekä asettaa ongelmia ja haasteita osallistujien ratkottavaksi.

### **Sisältö vs. prosessi:** Millaista ja miten paljon koulutusta ryhmä tarvitsee?

Prosessina koulutus oli vuorovaikutteinen ja opiskelijalähtöinen tilaisuus, jossa jokaisen ääni haluttiin saada kuuluviin. Tutorit saivat kotitehtäväksi miettiä ratkaisuja vähäisen osallistumisaktiivisuuden nostamiseksi. Sisältöön vaikuttivat myös osallistujien omat tarpeet, joita kartoitettiin esikyselylomakkeella.

**Arviointi ja läsnäolo.** Tämän koulutuksen tarkoituksena ei ollut suorittaa mitään, joten sitä ei myöskään arvioitu. Osallistuminen oli myös täysin vapaaehtoista. Ainoa arviointi on koulutuksen onnistumisen arviointi, mikä on koulutukseen osallistuvien tehtävä. Läsnäolo oli niin ikään vapaaehtoista.

**Seurausten arvioiminen:** Tästä koulutuksesta tuskin oli haittaa kenellekään, koska tarkoitus ei ollut muuttaa kenenkään maailmankuvaa, ainoastaan rohkaista toimintaan. Erityisesti koulutusta suunniteltaessa ja toteutettaessa painopiste oli motivoinnissa ja vertaistuksessa, josta osallistujatkin mainitsivat saavansa onnistumisen kokemuksia.

## **8.2 Tutkimuksen luotettavuus**

Perinteisesti tutkimuksen luotettavuutta on arvioitu validiteetin ja reliabiliteetin käsitteillä. Validiteetti kertoo, kuinka hyvin tutkimustulos vastaa todellisuutta ja

reliabiliteetti tulosten pysyvyydestä eli kuinka tutkimuksessa on pystytty eliminoimaan mahdolliset satunnaistekijät, jotka häiritsevät tuloksia. (Huttunen ym. 1999, 113.)

Tutkimuksen luotettavuuden arviointi myötäilee kuitenkin laadullisen tutkimuksen arviointikriteerejä: ei ole olemassa yhtä ainoaa objektiivista totuutta, vaan tulokset ovat lähinnä tutkijan itsensä olettamuksia, ennakkokäsityksiä ja aineiston tulkintaa. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa tutkijan oma subjektiivisuus poistaa perinteiset reliabiliteetin ja validiteetin käsitteet, koska laadullista aineistoa ei mitata. Eskola ja Suoranta (2005) ehdottavatkin näiden käsitteiden tilalle uusia, nimenomaan laadulliseen tutkimukseen liittyviä käsitteitä: uskottavuus, siirrettävyys ja varmuus (mts. 210–212).

*Uskottavuus* tarkoittaa Eskolan ja Suorannan (2005) mukaan sitä, vastaavatko tutkijan ja tutkittavien käsitykset ja tulkinnat toisiaan (mts. 211). Tässä tutkimuksessa uskottavuus näillä perusteilla on hyvä, koska aineistoa kerättiin sekä havainnoimalla että tekstejä tulkitsemalla. Lomakekyselyn tuloksena jokainen osa-alue tuotti, tosin ainoastaan suuntaa-antavasti, samankaltaisia tuloksia. Lomakeaineistoa ei kuitenkaan sinällään voida pitää luotettavana, koska osallistujia oli aivan liian vähän.

*Siirrettävyys* tarkoittaa tulosten yhtäpitävyyttä toisissa olosuhteissa. Tämä ei kuitenkaan Eskolan ja Suorannan mukaan ole läheskään aina mahdollista, koska laadullinen tutkimus on sosiaalisen monimuotoisuuden vuoksi ainutlaatuista (mts. 212). Tätä voitaisiin tutkia jossakin toisessa ikääntyvien yliopiston tutorryhmässä, ja tulokset saattaisivat jossain määrin poiketa, lähinnä tutortoiminnan luonteen ja annetun koulutuksen vuoksi.

*Vahvistuvuudella* Eskola ja Suoranta tarkoittavat tulkintojen vastaavuutta muiden samaa ilmiötä koskevien tutkimusten tulosten kanssa (mts. 212). Vertailin tuloksia Päivikki Jääskelän (2005) avoimen yliopiston tutoreiden tutkimukseen ja Terhi Skaniakoksen ym. (2011) korkeakoulututoreita koskevaan tutkimukseen Yhteneväisyyksistä selvimmin tuli esiin toiminnan sosiaalinen luonne. Yhtä lailla korostettiin kaikissa tutkimuksissa vertaistuen merkitystä. Toisaalta toiminnan luonteen erilaisuuden vuoksi toiminnan haasteet olivat erilaisia, siinä missä Ikääntyvien yliopiston tutorit pohtivat omaa teknistä osaamistaan, toivat korkeakoulututorit esiin ryhmädynamiikasta johtuvat tekijät ja osallistujien aktivoimiseen liittyvät haasteet.

Tulkinnan luotettavuutta pyrin lisäämään käyttämällä menetelmätriangulaatiota eli yhdistelemällä määrällistä (kyselylomake) ja laadullista (kirjoitelmat ja ryhmätehtävät) aineistoa havainnointiin. Tulokset eivät olleet ainakaan ristiriitaisia, joskin on hyvin vaikea päätellä, johtuiko tämä koulutuksen vaikuttavuudesta vaiko siitä, että tutorit olivat jo entuudestaan pohtineet näitä asioita.

Tulkinnan luotettavuutta täytyy myös pohtia kriittisesti. Laadullisen tutkimuksen tulkintaan vaikuttavat suuresti tutkijan omat käsitykset ja asenteet. Tässä tutkimuksessa luotettavuutta saattoi vähentää kokemani halo-ilmiö: ihailen ja arvostan näitä vapaaehtoisia niin paljon, että se saattaa hämärtää mahdollisesti toiminnan negatiivisten puolien havaitsemista. Tutkittavat tutorit olivat paitsi sosiaalisilta ominaisuuksiltaan, myös tiedoiltaan ja taidoiltaan huomattavasti kyvykkäämpiä kuin mitä osasin odottaa.

Tutkimuksen rajoituksista on mainittava osallistujien vähyys. Mikäli vastaajia olisi ollut enemmän, olisin voinut käyttää tilastollisia menetelmiä, mutta tässä tutkimuksessa koulutuksen vaikuttavuus jäi ainoastaan koulutukseen osallistuneiden tutoreiden antaman palautteen varaan. Sukupuolijakauma vastasi kutakuinkin todellista jakaumaa, naisten osuus tutoreista on noin  $\frac{3}{4}$ . Koulutus- ja ammattitaustoiltaan tutkittavat tutorit olivat niin ikään hyvin heterogeeninen ryhmä.



## 9 LOPUKSI

Tutkimus antoi uutta tietoa ensinnäkin Ikääntyvien yliopiston toiminnasta sekä ennen kaikkea tutoreiden tehtävistä. Vapaaehtoistyön tutkimuksessa korostetaan tänä päivänä paljolti syrjäytymisen ehkäisyyn liittyviä kysymyksiä. Olisikin syytä jatkaa koko ajan kasvavan marginaaliryhmän eli ikääntyneiden osallisuuden tutkimista. Geronetin ihanteen mukaisesti jokaisella tulisi olla riittävät tiedot ja taidot tietoyhteiskuntaan kuuluvana kansalaisena, joten toiminnan kehittämällä voitaisiin ehkäistä myös niiden kansalaisten syrjäytymistä, jotka eivät enää kykene poistumaan kotoaan. Edelleen palveluiden keskittyminen asutuskeskuksiin ja suuriin taajamiin aiheuttaa liikuntarajoitteisille ikääntyneille vaikeuksia hoitaa omia asioitaan ilman verkkoyhteyksiä.

Tietotekniikkatutorointia voisi soveltaa myös muihin syrjäytymisvaarassa oleviin kansalaisiin. Tutorointi koettiin voimauttavana, joten tämän tyypistä toimintaa voisi ajatella esimerkiksi maahanmuuttajien, työttömien tai jostain muusta syistä syrjäytymisvaarassa olevien ihmisten auttamiseksi. Vertaistutoroinnilla voidaan madaltaa osallistumisen kynnyksiä, koska tällöin vähenee oman alemmuuden tunne. Samalla syrjäytymisvaarassa oleva yksilö saisi sekä mielekästä tekemistä että sosiaalisia kontakteja muihin samassa tilanteessa oleviin.

Kiinnostava jatkotutkimuskohde olisi tutkia ikääntyneille, erityisesti syrjäseudulla asuville, annetun tietoteknisen koulutuksen voimaannuttavaa vaikutusta. Ehkäpä tällä olisi suurempi merkitys seniorikansalaisille kuin verkkoluennoilla. Tutkimusta voisi myös tehdä tutoroitavien tietoteknisen osaamisen kehittymisestä eli miten tutorointi eroaa perinteisistä atk-kursseista, onko se mahdollisesti tehokkaampi ja mielekkäämpi tapa oppia kuin kursseille osallistuminen.

## Lähteet

- Aaltola, J. & Syrjälä, L. 1999. Tiede, toiminta ja vaikuttaminen. Teoksessa H.L.T. Heikkinen, R. Huttunen & P. Moilanen (toim.) Siinä tutkija missä tekijä. Jyväskylä: Atena, 11–24.
- Ackerman, P.L. 1998. Adult intelligence: sketch of a theory and applications to learning and education. Teoksessa M.C. Smith & T. Pourchot (toim.) Adult learning and development. Perspectives from educational psychology. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 145–158.
- Ahteenmäki-Pelkonen, L. 1994. Itseohjautuvuus elinikäisessä oppimisessa. Teoksessa A. Kajanta & Jyväskylä Studies in education, psychology and social research 111. Jyväskylän yliopisto.
- Aittola, H. 1995. Tutkimustyön ohjaus ja ohjaussuhteet tieteellisessä jatkokoulutuksessa.
- Bandura, A. 1977. Social learning theory. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bonk, C.J. & Kim, K.A. 1998. Extending sociocultural theory to adult learning. Teoksessa M.C. Smith & T. Pourchot (toim.) Adult learning and development. Perspectives from educational psychology. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 67–88.
- Ellonen, N. 2008. Tuki ja kontrolli yhteisöllisenä resurssina. Vertaileva tutkimus nuorten lähiympäristöjen sosiaalisesta pääomasta. Teoksessa I. Roivainen, M. Nylund, R. Korkiamäki & S. Raitakari (toim.) Yhteisöt ja sosiaalityö. Kansalaisen vai asiakkaan asialla? Jyväskylä: PS-kustannus, 157–172.
- Eskola, J & Suoranta, J. 2005. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- Front, T. 2004. Itseohjautuvuus ja oppijan autonomia elämänlaajuisen oppimisen haasteena. Teoksessa P. Sallila (toim.) Elämänlaajuinen oppiminen ja aikuiskasvatus. Aikuiskasvatuksen 44. vuosikirja. Helsinki: Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura, 125–151 .
- Glendenning, F. 1995. Changing perspectives on ageing and intelligence. Teoksessa F. Glendenning, & I. Stuart-Hamilton (toim.) Learning and cognition in later life. Aldershot: Arena, 3–21.
- Granott, N. 1998. We learn, therefore we develop: Learning versus development – or developing learning. Teoksessa M.C. Smith & T. Pourchot (toim.) Adult learning and development. Perspectives from educational psychology. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 15–34.
- Hakkarainen, K., Lonka, K. & Lipponen L. 2004. Tutkiva oppiminen. Järki, tunteet ja

- kulttuuri oppimisen sytyttäjinä. 6–7. painos. Helsinki: WSOY.
- Hawkins, P & Smith, N. 2006. Coaching, mentoring and organizational consultancy. Supervision and development. Berkshire: Open University Press.
- Heikkinen, H.L.T. & Jyrkämä, J. 1999. Mitä on toimintatutkimus? Teoksessa H.L.T. Heikkinen, R. Huttunen & P. Moilanen (toim.) Siinä tutkija missä tekijä. Jyväskylä: Atena, 26–62.
- Heikkinen, H.L.T., Tynjälä, P. & Jokinen, H. 2010. Vertaisryhmämentorointi opetusalan tukena. Teoksessa H.L.T. Heikkinen, H. Jokinen & P. Tynjälä (toim.) Verme. Vertaisryhmämentorointi työssä oppimisen tukena. Helsinki: Tammi, 7–57.
- Hervonen, A. 1994. Muisti, oppimiskyky ja vanheneminen. Teoksessa A. Kajanta & J. Tuomisto (toim.) Elinikäinen oppiminen. Vapaan sivistystyön 35. vuosikirja. Helsinki: Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura, 193–217.
- Hiltula, A., Isosomppi, L., Jokinen, H. & Oksakari, A. 2010. Mentoroinnin merkitys yksilölle ja yhteisölle. Teoksessa H.L.T. Heikkinen, H. Jokinen & P. Tynjälä (toim.) Verme. Vertaisryhmämentorointi työssä oppimisen tukena. Helsinki: Tammi, 84–98.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2007. Tutki ja kirjoita. 13. painos. Helsinki: Tammi
- Holland, C. 1995. Memory changes in older people. Teoksessa F. Glendenning & I. Stuart-Hamilton (toim.) Learning and cognition in later life. Aldershot: Arena, 74–94.
- Holma, S., Lerber, A., Nykänen, P & Viherlehto R. Tutorin käsikirja.  
<http://kesayo.jyu.fi/geronet>
- Huotari, V. 2007. Aikuiskoulutuksen suunnittelu ja arviointi. Teoksessa K. Collin & S. Paloniemi (toim.) Aikuiskasvatus tieteenä ja toimintakenttänä. Jyväskylä: PS-kustannus, 249–290.
- Huttunen, R., Kakkori, L & Heikkinen H.L.T. 1999. Toiminta, tutkimus ja totuus. Teoksessa H.L.T. Heikkinen, R. Huttunen & P. Moilanen (toim.) Siinä tutkija missä tekijä. Jyväskylä: Atena, 111–135.
- Immonen, J. 2003. Kirjeopetuksesta verkko-opiskeluun. Etäopetuksen neljä sukupolvea. Teoksessa J. Matikainen & J. Manninen (toim.) Aikuiskoulutus verkossa. Helsinki: Palmenia, 15–28.
- Jauhiainen, A., Tuomisto, H. & Alho-Malmelin, M. 2004. Aikuisopiskelun monet merkitykset muutosten yhteiskunnassa. Avoimen yliopiston opiskelija 2000-luvun alussa. Teoksessa P. Sallila (toim.) Elämänlaajuinen oppiminen ja aikuiskasvatus. Aikuiskasvatuksen 44. vuosikirja. Helsinki: Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura, 169–193.

- Jyrkämä, J. 2001. Odotuksia, tilaa, unelmia? Keskustelua niin sanotusta kolmannesta iästä. Teoksessa P. Rantamaa (toim.) *Lähellä ja kaukana. Kirjoituksia työtovereilta Marjatalle ja Marjatasta*. Jyväskylän yliopisto. Yhteiskuntatieteiden ja filosofian laitos, 119–132. Jyväskylän ikääntyvien yliopisto. 2010. Kevätlukukausikalenteri. <http://kesayo.jyu.fi/ikaantyyvienyliopisto>
- Jyväskylän kesäyliopisto. 2012. Tutor-toiminnan taustoja. <http://kesayo.jyu.fi/geronet>
- Jääskelä, P. 2005. Tuutorointi avoimen yliopiston opetuksessa. Tuutoroinnin kehittämistä koskeva toimintatutkimus. Kokkola: Jyväskylän yliopisto Chydenius-instituutti, Kokkolan yliopistokeskus.
- Karisto, A. 2002. Kolmannen iän käsitteestä ja sen käytöstä. *Gerontologia* 3/2002, 138–142.
- Kauppi, A. 1993. Mistä nousee oppimisen mieli? Kontekstuaalisen oppimiskäsityksen perusteita. Teoksessa A. Kajanto (toim.) *Aikuisten oppimisen uudet muodot. Vapaan sivistystyön 34. vuosikirja*. Helsinki: Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura, 51–109.
- Kaunisto, S-L, Estola, E. & Niemistö, R. 2010. Ryhmä vertaismentoroinnin kontekstina. Teoksessa H.L.T. Heikkinen, H. Jokinen & P. Tynjälä (toim.) *Verme. Vertaisryhmämentorointi työssä oppimisen tukena*. Helsinki: Tammi, 156–167.
- Kiviniemi, K. 1999. Toimintatutkimus yhteisöllisenä prosessina. Teoksessa H.L.T. Heikkinen, R. Huttunen & P. Moilanen (toim.) *Siinä tutkija missä tekijä*. Jyväskylä: Atena, 63–83.
- Kuusinen, J. 2008. Älykkyys ja vanheneminen. Teoksessa E. Heikkinen & T. Rantanen (toim.) *Gerontologia*. Helsinki: Duodecim, 181–191.
- Laslett, P. 1991. *A fresh map of life: the emergence of the Third Age*. Harvard University Press.
- Lehtinen, E. & Jokinen, T. Tutor. *Itsenäistyvän oppijan ohjaaja*. Jyväskylä: Atena.
- Lehto, T. & Terva, J. 2001. Verkot ja yhteisöllisyyden kehittyminen: merkitys aikuiskoulutukselle. Teoksessa P. Sallila & P. Kalli (toim.) *Verkot ja teknologia aikuisopiskelijan tukena*. Aikuiskasvatuksen 42. vuosikirja, Helsinki: BTJ Kirjastopalvelu Oy, 98–116.
- Leinonen, M. 2004. Elämänlaajuinen oppiminen ja eurooppalaisen kasvatuksen perinne. Näkökulmia koulutusajattelun ja -politiikan historiaan Thomas Moren ja Johan Amos Comeniuksen ajattelun pohjalta. Teoksessa P. Sallila (toim.) *Elämänlaajuinen oppiminen ja aikuiskasvatus*. Aikuiskasvatuksen 44. vuosikirja. Helsinki: Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura, 17–48.

- Leskelä, J. 2005. Mentorointi aikuisopiskelijan ammatillisen kehittymisen tukena. Tampere: Acta Universitatis Tamperensis.
- Leskelä, J. 2006. Mentorointi ja ammatillinen kasvu. Teoksessa A. Eteläpelto & J. Onnismaa (toim.) Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu. Aikuiskasvatuksen 46. vuosikirja. Helsinki: Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura, 164–190.
- Lindh, K. & Parkkonen, M. 2003. Oppimateriaali verkossa. Teoksessa J. Matikainen & J. Manninen (toim.) Aikuiskoulutus verkossa. Verkkopohjaisten oppimis-ympäristöjen teoriaa ja käytäntöä. Helsinki: Palmenia-kustannus, 147–166.
- Lonka, K. 1991a. Aktivoivan opetuksen pääperiaatteita. Teoksessa K. Lonka & I. Lonka (toim.) Aktivoiva opetus. Helsinki: Kirjayhtymä, 12–27.
- Lonka, K. 1991b. Aktivoiva luento tai oppitunti. Teoksessa K. Lonka & I. Lonka (toim.) Aktivoiva opetus. Helsinki: Kirjayhtymä, 60–65.
- 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. Helsinki: Kansanvalistusseura, 63–92.
- Manninen, J. 2003. Kurssikoulutuksesta oppimisympäristöihin. Aikuiskoulutuskäytäntöjen kehityslinjoja Teoksessa J. Matikainen & J. Manninen (toim.) Aikuiskoulutus verkossa. Verkkopohjaisten oppimisympäristöjen teoriaa ja käytäntöä. Helsinki: Palmenia-kustannus, 29–42.
- Manninen, J. & Pesonen, S. 2003. Aikuisdidaktiset lähestymistavat. Verkkopohjaisten oppimisympäristöjen suunnittelun taustaa. Teoksessa J. Matikainen & J. Manninen (toim.) Aikuiskoulutus verkossa. Verkkopohjaisten oppimisympäristöjen teoriaa ja käytäntöä. Helsinki: Palmenia-kustannus, 63–79.
- Mannisenmäki, E. 2003. Oppija verkossa – yksin ja yhdessä. Teoksessa J. Matikainen & J. Manninen (toim.) Aikuiskoulutus verkossa. Verkkopohjaisten oppimisympäristöjen teoriaa ja käytäntöä. Helsinki: Palmenia-kustannus, 109–120.
- Marin, M. 2008. Perheet, sukupolvet ja sosiaaliset verkostot. Teoksessa E. Heikkinen & T. Rantanen (toim.) Gerontologia. Helsinki: Duodecim, 501–514.
- 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.
- Matikainen, J. 2003. Tietoverkon käytön sosiaalipsykologiaa. Teoksessa J. Matikainen &

- J. Manninen (toim.) Aikuiskoulutus verkossa. Verkkopohjaisen oppimisympäristöjen teoriaa ja käytäntöä. Helsinki: Palmenia-kustannus, 43–59.
- Matikainen, J. & Manninen, J. 2003. Johdanto teoksessa J. Matikainen & J. Manninen (toim.) Aikuiskoulutus verkossa. Verkkopohjaisten oppimisympäristöjen teoriaa ja käytäntöä. Helsinki: Palmenia.
- Matthies, A-L. 2008. Kansalaisosallistuminen ja yhteisöllisyys eurooppalaisen hyvinvointipolitiikan murroksessa. Teoksessa I. Roivainen, M. Nylund, R. Korkiamäki & S. Raitakari (toim.) Yhteisöt ja sosiaalityö. Kansalaisen vai asiakkaan asialla? Jyväskylä: PS-kustannus, 61–79.
- McDonald, L. 1995. Learning aptitude in later life. Teoksessa F. Glendenning & I. Stuart-Hamilton (toim.) Learning and cognition in later life. Aldershot: Arena, 95–113.
- Merriam, S.B & Caffarella R.S. 1991. Learning in adulthood. A comprehensive guide. San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.
- Meyer, B.J.F. & Talbot A.P. 1998. Adult age difference in reading and remembering text and using this information to make decisions in everyday life. Teoksessa M.C. Smith & T. Pourchot (toim.) Adult learning and development. Perspectives from educational psychology. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 179–199.
- Moilanen, P. 1999. Piilevä tieto ja reflektio. Teoksessa H.L.T. Heikkinen, R. Huttunen & P. Moilanen (toim.) Siinä tutkija missä tekijä. Jyväskylä: Atena, 85–110.
- Muhonen, R & Ojala, H. 2004. Ajassa muuttuva kolmas ikä. Gerontologia 1/2004, 10–17.
- Niemistö, R. 1999. Ryhmän luovuus ja kehitysheidot. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Oppimateriaaleja 80.
- Nurmi, H. 2006. Voimaantuminen verkkovuorovaikutuksessa. Teoksessa A. Eteläpelto & J. Onnismaa (toim.) Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu. Aikuiskasvatuksen 46. vuosikirja. Helsinki: Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura, 218–240.
- Ojala, H. & Poikela, S. 2002. Sukupolvet kohtaavat yliopistossa – kokemuksia iän, intressien ja oletusten merkityksestä. Gerontologia 1/2000, 25–31.
- Onnismaa, J. 2007. Ohjaus ja neuvontatyö. Aikaa, huomiota ja kunnioitusta. Helsinki: Gaudeamus
- Paloniemi, S. 2007. Ikääntyneiden oppiminen ja oppimisen ohjaaminen. Teoksessa K. Collin & S. Paloniemi (toim.) Aikuiskasvatus tieteenä ja toimintakenttinä. Jyväskylä: PS-kustannus, 221–247.
- Papalia, D.E., Sterns, H.L., Feldman R.D. & Camp, C.J. 2002. Adult development and aging.

2. painos. New York: McGraw-Hill Companies.
- Pascual-Leone, J. & Irwin R.R. 1998. Abstraction, the will, the self, and modes of learning in adulthood. Teoksessa M.C. Smith & T. Pourchot (toim.) Adult learning and development. Perspectives from educational psychology. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 35–66.
- Peer tutoring: learning by teaching. 1993. Proceedings of the conference held 19 – 21 August 1993. The University of Auckland, Auckland, New Zealand.
- Penttinen L., Skaniakos, T., Valkonen, L. & Plihtari, E. 2011a. Opiskelija tarvitsee ohjattua vertaistukea opintojen kaikissa vaiheissa. Teoksessa L. Penttinen (toim.) Opinnoista (työ)elämään. Tutkimustietoa korkeakouluopiskelijoiden ohjauksen ja työelämätaitojen kehittämiseen. Ohjauksen ja työelämätaitojen kehittäminen korkea-asteella ESR-projekti 2008–2011, Jyväskylän yliopisto, 7–9.
- Penttinen L., Skaniakos, T., Valkonen, L. & Plihtari E. 2011b. Vertaisuus voimavarana opintopolulla. Johdantoa kirjan teemoihin. Teoksessa L. Penttinen, E. Plihtari, T. Skaniakos & L. Valkonen (toim.) Vertaisuus voimavarana ohjauksessa. Jyväskylän yliopisto, 4–13.
- Piirainen, A. & Skaniakos, T. 2011. Ohjaajien vertaisryhmä ohjaus- ja oppimisyhteisönä aikuiskoulutuksessa. . Teoksessa L. Penttinen, E. Plihtari, T. Skaniakos & L. Valkonen (toim.) Vertaisuus voimavarana ohjauksessa. Jyväskylän yliopisto, 156–168.
- Pitkänen, A. 2000. Kolmannen iän yliopiston opiskelijoiden taustoja Tampereella, Suomessa ja yhdeksässä Euroopan maassa. Gerontologia 3/2000, 204–206.
- Pitkänen, M. & Ruth, J-E. 1992a. Osallistuminen harrastus- ja opiskelutoimintaan eläkeiässä. Gerontologia 2/1992, 88–96.
- Pitkänen, M. & Ruth, J-E.. 1992b. Harrastus- ja opiskelutoiminnan tavoitteet eläkeiässä. Gerontologia 3/1992, 164–175.
- Rauste-von Wright, M. 1994. Opetussuunnitelma ja oppimiskäsitys. Teoksessa A. Kajanta & J. Tuomisto (toim.) Elinikäinen oppiminen. Vapaan sivistystyön 35. vuosikirja. Helsinki: Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura, 115–141.
- Ropo, E. 1994. Opetussuunnitelmat ja elinikäinen oppiminen. Teoksessa A. Kajanta & J. Tuomisto (toim.) Elinikäinen oppiminen. Vapaan sivistystyön 35. vuosikirja. Helsinki: Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura, 87–114.
- Ruoppila, I. 2008. Viisaus. Teoksessa E. Heikkinen & T. Rantanen (toim.) Gerontologia. Helsinki: Duodecim, 204–212.
- Ruth, J-E & Pitkänen, M. 1994. Uudet eläkeikäiset ja aikuisopiskelu. Teoksessa J-E Ruth

- (toim.) Muuttuva vanhuus. Helsinki: Gaudeamus, 151–163.
- Schaie, K.W. & Willis, S.L. 2002. Adult development and aging. 5. painos. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Schommer, M. 1998. The role of adults' beliefs about knowledge in school, work, and everyday life. Teoksessa M.C. Smith & T. Pourchot (toim.) Adult learning and development. Perspectives from educational psychology. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 127-143.
- Schraw, G. 1998. On the development of adult metacognition. Teoksessa M.C. Smith & T. Pourchot (toim.) Adult learning and development. Perspectives from educational psychology. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 89–106.
- Shea, P. 1995. Ageing and wisdom. Teoksessa F. Glendenning & I. Stuart-Hamilton (toim.) Learning and cognition in later life. Aldershot: Arena, 43–73.
- Sihvola, J. 1996. Yksilö, yhteisö ja hyvä elämä. Aristotelismi ja suomalainen arvokeskustelu. Teoksessa A. Hautamäki, E. Lagerspetz, J. Sihvola, J. Siltala & J. Tarkki (toim.) Yksilö modernin murroksessa. Helsinki: Gaudeamus, 63–113.
- Skaniakos, T., Penttinen, L. & Lairio M. 2011. Vertaistutorointi yliopistoissa ja ammattikorkeakouluissa. Teoksessa L. Penttinen, E. Plihtari, T. Skaniakos & L. Valkonen (toim.) Vertaisuus voimavarana ohjauksessa. Jyväskylän yliopisto, 17–35.
- Smith, M.C. & Pourchot, T. 1998. What does educational psychology know about adult learning and development? Teoksessa M.C. Smith & T. Pourchot (toim.) Adult learning and development. Perspectives from educational psychology. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 3–11.
- Stuart-Hamilton, I. 1995. Problems with the assessment of intellectual change in elderly people. Teoksessa F. Glendenning & I. Stuart-Hamilton (toim.) Learning and cognition in later life. Aldershot: Arena, 22–42.
- Suutama, T. 2008. Muisti ja oppiminen. Teoksessa E. Heikkinen & T. Rantanen (toim.) Gerontologia. Helsinki: Duodecim, 192–203.
- Tikkanen, T. 2008. Elinikäinen oppiminen – kohti aktiivista vanhuutta. Teoksessa E. Heikkinen & T. Rantanen (toim.) Gerontologia. Helsinki: Duodecim, 501–514.
- Torff, B. & Sternberg, R.J. 1998. Changing mind, changing world: practical intelligence and tacit knowledge in adult learning. Teoksessa M.C. Smith & T. Pourchot (toim.) Adult learning and development. Perspectives from educational psychology. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 109–126.
- Tulkki, P. & Honkanen, P. 2004. Valta oppimisen kentällä. Teoksessa H. Silvennoinen & P.



- Tulkki (toim.) Elinikäinen oppiminen. Helsinki: Gaudeamus, 25–60.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2006. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Tuomisto, J. 2004. Elinikäisen oppimisen toinen sukupolvi – unohtuiko jotain? Teoksessa P. Sallila (toim.) Elämänlaajuinen oppiminen ja aikuiskasvatus. Aikuiskasvatuksen 44. vuosikirja. Helsinki: Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura, 49–83.
- Valleala, U.M. 2007. Oppiiko vanha koiria uusia temppuja? Näkökulmia aikuisten opiskeluun ja oppimiseen. Teoksessa K. Collin & S. Paloniemi (toim.) Aikuiskasvatus tieteenä ja toimintakenttinä. Jyväskylä: PS-kustannus, 55–90.

Arvoisa tutor

Tämän lomakkeen tarkoitus on kartoittaa ikääntyvien yliopiston tutoreiden omia käsityksiä ja mielipiteitä verkkoluentojen toteutuksesta ja osallistujien motivoinnista. Lomakella kerätään tietoja verkkoluennoista, niiden kehittämisestä ja laajentamisesta maakuntaan pro gradu-tutkielmaani varten. Tutkielman ohjaajana toimii professori Leena Laurinen Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden laitokselta. Vastauksenne jäävät ainoastaan minun käyttööni. Niiden perusteella suunnitellaan ja kehitetään koulutusta verkkoluentojen tutoreille.

Kiitos avustanne!

Minna-Maria Lahtinen

Olkaa hyvä ja ympyröikää oikea vaihtoehto esitiedoista ja niitä seuraavista väittämistä.

Sukupuoli	nainen mies
Ikäryhmä	alle 65 v. 65–70v. yli 71 v.
Koulutus	kansakoulu ammattillinen koulu oppikoulu lukio tai opisto korkeakoulu
Tutorkokemus	alle vuosi 1–5 vuotta 6 – 10 vuotta yli 10 vuotta

Seuraavat kysymykset koskevat motivaatiota. Ympyröikää oikeaa vaihtoehtoa kuvaava numero

1 = täysin eri mieltä

2 = jokseenkin eri mieltä

3 = ei samaa eikä eri mieltä

4 = jokseenkin samaa mieltä

5 = täysin samaa mieltä

	TEM	JEM	ESEEM	JSM	TSM
Minusta on mukavaa toimia tutorina	1	2	3	4	5
Osaan motivoida muita ihmisiä osallistumaan	1	2	3	4	5
Saan onnistumisen kokemuksia tutoroinnista	1	2	3	4	5
Haluan auttaa osallistujia verkkoluennoilla	1	2	3	4	5
Minulla on kokemusta motivoinnista	1	2	3	4	5
Minulla on koulutusta motivoinnin					
edistämiseen	1	2	3	4	5
Motivoimalla saadaan lisää osallistujia	1	2	3	4	5
Tutorin tehtävä motivoijana on tärkeä	1	2	3	4	5
Tutor voi madaltaa osallistumiskynnystä	1	2	3	4	5
Ensimmäistä kertaa verkkoluennoille					
osallistuville tutorin merkitys on suurempi					
kuin jo aiemmin osallistuneille	1	2	3	4	5
Tutor voi edistää osallistumishalua	1	2	3	4	5
Tutor luo hyvää ilmapiiriä	1	2	3	4	5
Osallistun itse mielelläni verkkoluennoille	1	2	3	4	5
Oheistoiminnalla voidaan lisätä motivaatiota	1	2	3	4	5

Seuraavat kysymykset koskevat tutorin ominaisuuksia ja tehtäviä. Ympyröikää oikea vaihtoehto:

1 = täysin eri mieltä

2 = jokseenkin eri mieltä

3 = ei samaa eikä eri mieltä

4 = jokseenkin samaa mieltä

5 = täysin samaa mieltä

	TEM	JEM	ESEEM	JSM	TSM
Tehtäväkuvani on selkeä	1	2	3	4	5
Osaan ohjata osallistujia	1	2	3	4	5
Tutorina edistän oppimista	1	2	3	4	5
Tutorina autan keskustelun luomisessa	1	2	3	4	5
Olen mielestäni helposti lähestyttävä	1	2	3	4	5
Hallitsen verkkoluennoilla tarvittavat tekniset laitteet	1	2	3	4	5
Olen saanut riittävästi koulutusta tai ohjausta teknisiin laitteisiin	1	2	3	4	5
Minulla on riittävästi tehtäviä tutorina	1	2	3	4	5
Osaan luoda ja ylläpitää keskustelua	1	2	3	4	5
Osaan kannustaa kysymään	1	2	3	4	5
Vertaismentoroinnin käsite on minulle tuttu	1	2	3	4	5
Saan tarvittaessa vertaistukea muilta tutoreilta	1	2	3	4	5
Saan tukea organisaatiolta (Ikis)	1	2	3	4	5
Haluan osallistua verkkoluentojen kehittämiseen	1	2	3	4	5
Minulla on tarpeeksi vastuuta tutorina	1	2	3	4	5
Minulla on uusia ideoita oheistoimintaan	1	2	3	4	5

Viimeinen kysymyssarja käsittelee nimenomaan verkkoluentoja. Jos Teillä ei ole kokemusta näistä luennoista, merkitkää rasti tähän \_\_. Voitte kuitenkin vastata, vaikka teillä ei olisikaan kokemusta verkkoluennoista, koska mielipiteetkin ovat tärkeitä. Ympyröikää oikea vaihtoehto:

- 1 = täysin eri mieltä
- 2 = jokseenkin eri mieltä
- 3 = ei samaa eikä eri mieltä
- 4 = jokseenkin samaa mieltä
- 5 = täysin samaa mieltä

	TEM	JEM	ESEEM	JSM	TSM
Verkkoluennot lisäävät tasa-arvoa	1	2	3	4	5
Verkkoluennoilla on mukava ilmapiiri	1	2	3	4	5
Verkkoluennoille on helppo tulla	1	2	3	4	5
Verkkoluentojen tekninen taso on riittävä	1	2	3	4	5
Verkkoluennot lisäävät osallistumista	1	2	3	4	5
Verkkoluentojen osallistujat ovat tyytyväisiä	1	2	3	4	5
Osallistujat tulevat helposti uudelleen	1	2	3	4	5
Verkkoluennot lisäävät yhteisöllisyyttä	1	2	3	4	5
Osallistumista voidaan lisätä oheistoiminnalla	1	2	3	4	5

Voitte kirjoittaa tähän kysymyksiä, toivomuksia, kommentteja tai palautetta, joka liittyy joko tähän koulutukseen tai tutkimukseeni.