

Miia Kurikka

**TUTORINTI TYÖELÄMÄÄN INTEGROITUNEESSA
PD-KOULUTUKSESSA**

Kasvatustieteen pro gradu –tutkielma

Syyslukukausi 2000

Kasvatustieteen laitos

Jyväskylän yliopisto

SISÄLLYS

1 JOHDANTO.....	5
2 AIKUINEN OPPIJANA JA AIKUISTEN OPPIMISEN OHJAAMINEN.....	7
2.1 Andragogiikka – itseohjautuvan aikuisen oppimisen ohjaus.....	7
2.2 Konstruktivistinen oppimiskäsitys – oppimisen ohjaaja tiedon rakentamisen tukijana	14
2.3 Kontekstuaalinen oppimiskäsitys - oppimisen ohjaus opiskelijan työhön integroituneessa koulutuksessa.....	16
2.4 Muita näkemyksiä aikuisesta oppijana ja aikuiskouluttajan tehtävistä	20
3 TUTOROINTI OPPIMISEN OHJAUSMUOTONA MONIMUOTO- OPETUKSESSA	22
3.1 Tutorointi oppimisen ohjaukseen liittyvien käsitteiden viidakossa.....	22
3.2 Tutorointi monimuoto-opetuksen yhteydessä.....	25
3.3 Tutoroinnin toteuttamismuotoja	28
3.3.1 Yksilötutorointi	28
3.3.2 Ryhmätutorointi.....	29
4 TUTOREIDEN KESKEISET TEHTÄVÄT JA OSAAMISVAATIMUKSET	32
4.1 Tutoreiden tehtävät	32
4.2 Tutoreiden osaamisvaatimukset.....	35
4.3. Yhteenveto tutkimuksen teoreettisesta viitekehystä.....	42
5 TUTKIMUKSEN TARKOITUS JA TUTKIMUSONGELMAT	43
6 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	45
6.1 PD-koulutus ammatillis-tieteellisenä jatkokoulutuksena	45
6.2 Tutkimuksen kohdejoukko ja aineiston kerääminen	49
6.3 Haastatteluaineiston analyysi.....	52

7 TULOKSET	56
7.1 Tutorointi PD-koulutuksessa	56
7.1.1 Tutoreiden keskeiset tehtävät	56
7.1.2 Tutoreiden tehtävät koulutuksen eri vaiheissa	60
7.1.3 Koulutuksen työhön integroituneisuuden vaikutukset tutoreiden tehtäviin ..	61
7.2 PD-koulutuksen tutoreihin kohdistuvat osaamisvaatimukset	64
7.2.1 Tutoreiden osaamisalueet	64
7.2.2 Koulutuksen työhön integroituneisuuden vaikutukset tutoreiden osaamisvaatimukseen	68
7.2.3 Tutoreiden osaamisen kehittämiskohdat	70
7.2.4 Missä tutorin osaaminen näkyy?	71
7.3 PD-koulutuksen tutoroinnin ruusut ja risut	73
7.3.1 Tutorointi tärkeänä osana PD-koulutusta	73
7.3.2 Keskeiset tekijät tutoroinnin onnistumisen kannalta	75
7.3.3 Missä näkyy tutoreiden onnistuminen?	78
7.3.4 Tutoroinnin ongelma- ja kehittämiskohdat	79
8 POHDINTA	86
8.1 Tulosten yhteenveto	86
8.2 Johtopäätökset	91
8.3 Tutkimuksen luotettavuuden arviointi	97
LÄHTEET:	103
LIITTEET	110

TIIVISTELMÄ

Miia Kurikka. TUTOROINTI TYÖELÄMÄÄN INTEGROITUNEESSA PD-KOULUTUKSESSA. Kasvatustieteen pro gradu –työ. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteen laitos, 2000. 115 sivua.

Tässä tutkimuksessa keskityttiin tutorointiin PD-koulutuksessa. Tutkimuksen teoreettisena viitekehyksenä oli andragogiikan ja konstruktivistisen sekä kontekstuaalisen oppimiskäsityksen käsitykset aikuisesta oppijana ja aikuisten oppimisen ohjaamisesta sekä erilaiset näkemykset tutoroinnista osana monimuoto-opetusta. Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää PD-koulutuksen tutoreiden tehtäviä ja osaamisvaatimuksia ja PD-koulutuksen työhön integroituneisuuden vaikutuksia näihin. Lisäksi tutkimuksen keskeisenä tavoitteena oli selvittää, kuinka PD-koulutuksen tutorointia voitaisiin mahdollisesti kehittää eteenpäin. Tutkimusaineisto kerättiin teemahaastattelemalla 13 opiskelijaa ja 4 tutoria. Aineisto analysoitiin teemoittelemalla.

Tutkimus osoitti, että PD-koulutuksen tutoreilla on monenlaisia tehtäviä ja osaamisvaatimuksia. Näistä keskeisimmät liittyvät PD-hankkeen ja hopsin ohjaamiseen, opintojen etenemisen tukemiseen, PD-koulutuksen seminaarien sisällön suunnitteluun, PD-opintojen kokonaisuudesta huolehtimiseen, tutorryhmän ohjaamiseen ja opiskelijoiden ja tutoreiden väliseen suhteeseen ja vuorovaikutukseen. Tutkimus osoitti myös, että PD-koulutuksen työhön integroitunut luonne vaikuttaa tutoreiden tehtäviin nostamalla erityisesti opiskelijoiden kannustamisen sekä opiskelijoiden ja heidän työyhteisönsä oppimis- ja kehittämistarpeiden arvioimisen ja arvioinnista saatujen tietojen soveltamisen hopsien ja PD-hankkeiden ohjaamisessa ja PD-seminaarien suunnittelussa keskeiseen asemaan. Tutkimuksen mukaan PD-koulutuksen tutorointia voitaisiin kohteena olleissa PD-koulutuksissa kehittää mm. tarjoamalla opiskelijoille erityisesti PD-hankeeseen liittyen enemmän mahdollisuuksia yksilöohjaukseen, kartoittamalla aikaisempaa tarkemmin opiskelijoiden taustatietoja ja pohtimalla ja ratkaisemalla PD-hankkeen ohjaukseen liittyviä vaikeuksia. Tutkimuksessa osoittautui myös, että opiskelijoiden tutorointiin kohdistuvissa odotuksissa ja toiveissa oli melko suurta vaihtelua. Tutkimuksen perusteella voidaankin tehdä se johtopäätös, että PD-koulutuksen tutoroinnin onnistumisen kannalta keskeisessä asemassa on tutorin kyky ohjata opiskelijoita heidän yksilölliset tarpeensa ja toiveensa huomioiden.

Avainsanat: aikuinen oppijana, monimuoto-opetus, oppimisen ohjaus, PD-koulutus, tutorointi, työhön integroitunut koulutus

JOHDANTO

Tiedon räjähdysmäisen lisääntymisen, teknologisen vallankumouksen ja yhteiskunnan ja työelämän nopeiden muutosten vuoksi ihmisiltä vaaditaan taitoa soveltaa tietoa muuttuvissa oloissa sekä kykyä omaksua nopeasti ja jatkuvasti uutta tietoa. Toisin sanoen kenenkään kerran oppimat tiedot ja taidot eivät riitä läpi elämän, vaan ihmisten on kyettävä elinikäiseen itseohjautuvaan oppimiseen. (mm. Koro 1993a, 22-23; Knowles 1980, 18-19; Lehtinen ja Jokinen 1996, 8-10.) Näistä ihmisten oppimiskykyihin kohdistuvista uusista haasteista on seurannut tarve määrittää uudelleen opettajuutta. Painopistettä opettamisesta ollaan siirtämässä oppimiseen ja oppimisen ohjaukseen. On huomattu, että tavoittelemisen arvoista on se, että oppijasta tulisi oman oppimisensa subjekti. (Lehtinen ja Jokinen 1996, 8-10.)

Pyrittäessä siihen, että oppija on oman oppimisensa subjekti, opettaja ei voi toimia perinteisenä opettajana, vaan hänen on oltava oppimisen ohjaaja ja tukija. Erityisesti aikuiskasvatuksessa ja -koulutuksessa aikuisten oppimisen ohjaaminen on opettamisen sijasta otettu käytäntöön ja asetettu koulutusten peruseriaatteeksi mm. erilaisissa monimuoto-opetukseen perustuvissa täydennyskoulutusohjelmissä. Aikuisten oppimisen kannalta on koettu tärkeäksi, että yksilöillä ja koko ryhmällä on mahdollisuus oikea-aikaiseen ja -laatuiseen tukeen. (Lehtinen & Jokinen 1996, 23-26.) Tässä tutkimuksessa keskitytään aikuisten oppimisen ohjaamiseen täydennyskoulutuksessa. Tutkimuksessa tarkastellaan tutoreiden antamaa oppimisen ohjausta 40 opintoviikkoa pitkässä kasvatukseen ja opetusalan PD-koulutuksessa.

Koulutusorganisaatioiden uudistamisen lisäksi kehittämällä oppimisen ohjausmenetelmiä on pyritty siihen, että aikuisille pystytään tarjoamaan heidän tarpeistaan johdettuja oppimismahdollisuuksia ja tukemaan heidän kehittymistään itsenäisiksi oppijoiksi. Huolimatta oppimisen ohjaukseen kohdistuneista kehittämishankkeista, näyttäisi siinä edelleen olevan tarvetta kehittämiseen. Muun muassa Laihon (1998, 74-77) tekemässä PD-koulutukseen kohdistuneessa tutkimuksessa osoittautui, että joka neljäs opiskelijoista koki opiskeluongelmia aiheuttavaksi tekijäksi huonon oppimisen ohjauksen.

Kontekstuaalisen oppimiskäsityksen mukaan toimintaympäristöjen jatkuvasti monimutkaistuessa ja muuttuessa oppimista tulisi nivoa yhä enemmän arkielämän käy-

täntöjen kehittämiseen (Kauppi 1998, 25-27). PD-koulutus on kontekstuaalisen oppimiskäsityksen mukaista koulutusta siinä mielessä, että siinä oppijan oppiminen kytkeytyy hänen työympäristöönsä ja sen kehittämiseen erityisesti hänen tekemänsä PD-hankkeen kautta (Toiskallio 1998). Lisäksi koko koulutuksen tavoitteena on opiskelijan persoonallisen kehittymisen lisäksi myös hänen ammatillinen kehittyminen ja työyhteisön kehittäminen. Vaikka tutorointia on tutkittu tällä vuosikymmenellä melko paljon, sitä ei ole tutkittu tällaisten tiiviisti työelämään sitoutuneiden koulutusten ja laajojen täydennyskoulutusohjelmien yhteydessä. Tutkimukset ovat kohdistuneet pääasiassa vain avoimen yliopiston approbatur- tai cum laude -opintojen yhteydessä toteutettavaan tutorointiin tai korkeakoulujen omaopettajatutorointiin. Lehtisen (1991, 170-171) mukaan riippuukin monista tekijöistä, mm. tutorointia toteuttavan oppilaitoksen ohjausnäkemystä, tutorin tiedoista ja taidoista sekä oppijoista, millaiseksi tutorointi muodostuu sisällöltään. Myös tässä tutkimuksessa osoittautui, että PD-koulutuksen tutorointi eroaa melko paljon mm. avoimessa yliopistossa harjoitettavasta tutoroinnista.

Tässä tutkimuksessa tarkastellaan opiskelijoiden ja tutoreiden kokemuksia ja näkemyksiä PD-koulutuksen tutoroinnista. Tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita siitä, mitkä ovat PD-koulutuksen tutoreiden keskeiset tehtävät ja osaamisvaatimukset ja miten niihin vaikuttaa PD-koulutuksen työhön integroituneisuus. Tutkimuksen keskeisenä tavoitteena on myös selvittää, kuinka tutkimuksen kohteena olevien PD-koulutusten tutorointia voitaisiin kehittää eteenpäin. Tämän vuoksi tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita PD-koulutuksen tutoroinnin onnistumisen kannalta keskeisistä tekijöistä sekä PD-koulutuksen tutoroinnin hyvistä ja huonoista puolista. Lisäksi tutkimuksessa tarkastellaan, mikä on PD-koulutuksen tutoroinnin merkitys opiskelijoille.

2 AIKUINEN OPPIJANA JA AIKUISTEN OPPIMISEN OHJAA- MINEN

Koulutusohjelmien suunnittelun ja toteutuksen takana voi perustellusti olettaa olevan tiettyjä oppimiseen ja opiskelun ohjaukseen liittyviä ”esioletuksia”. PD-koulutusten voidaan olettaa rakentuvan olettamukselle aikuisesta itseohjautuvana opiskelijana, sillä rakentuuhan koulutus vahvasti hopsin ja itseopiskelun varaan. Tästä syystä lie-nee paikallaan tarkemmin tarkastella, millaisena aikuisten itseohjautuvuus näyttäytyy kirjallisuuden valossa. Samalla kannattaa mahdollisesti myös tarkastella muutamia keskeisiä oppimiskäsityksiä, joiden ajatuksia ja näkemyksiä sovellettaneen jossain määrin PD-koulutuksessa ja muissa tämän päivän aikuiskoulutusohjelmissä.

2.1 Andragogiikka – itseohjautuvan aikuisen oppimisen ohjaus

Aikuiskasvatuksen ja -koulutuksen taustalla vaikuttavista teorioista yksi tunnetuim- mista on Malcolm S. Knowlesin kehittämä aikuisten oppimista ja oppimisen ohjaa- mista pohtiva didaktiikka, andragogiikka, jota Knowles itse kutsuu aikuisten oppimi- sen auttamisen taiteeksi ja tieteeksi (Knowles 1985, 1).

Knowles sai andragogiseen lähestymistapaansa vaikutteita mm. humanistises- ta psykologiasta, sosiologiasta, sosiaalispsykologiasta ja pragmatismista (Lehtinen & Jokinen 1996, 13). Erityisesti hänen näkemyksiinsä on vaikuttanut humanistisen psykologian uranuurtajan Carl Rogersin käsitykset aikuisesta ja oppimisesta. Rogersin mielestä oppimisen tulisi olla oppijakeskeistä ja mielekäästä. Aikuisten oppimista suunniteltaessa peruslähtökohtana hän piti luottamusta itsenäiseen, itseohjautuvaan oppijaan. Hänen mukaansa koulutuksen tavoitteena on ”kokonaisuutena toimiva ihminen” ja ”itseään toteuttava ihminen”. (Rogers 1983.)

Humanistien optimistinen käsitys aikuisesta oppijana kuultaa selvästi Knowle- sin ajatusten läpi, sillä andragogiikan keskeisenä ajatuksena on aikuisten autonomi- suus, itseohjautuvuus sekä halu ja kyky säädellä itsenäisesti elämäänsä ja oppimis- prosessejaan. Knowlesin mukaan aikuisten itseohjautuvuus on aikuisten psykologi- nen perusominaisuus, ja siten aikuinen haluaa olla opiskelussa ja oppimisessa, kuten

myös muillakin elämän alueilla, itseohjautuva. Knowles määrittelee itseohjatun oppimisen prosessiksi, jossa yksilö tekee aloitteen joko toisen avulla tai ilman sitä oppimistarpeidensa tunnistamisessa, itselleen sopivien oppimisstrategioiden valinnassa ja toteuttamisessa sekä oppimistulostensa arvioinnissa (Knowles 1980, 45-46.) Hänen mukaansa itseohjautuvuudessa on siis kysymys nimenomaan opiskelijan omaaloitteisuudesta oppimisprosessin eri vaiheissa.

Aikuisten itseohjautuvuuteen uskoen Knowles esittää, että koulutuksessa tulisi antaa oppijalle mahdollisuus omien oppimistarpeiden ja -tavoitteiden kartoittamiseen ja suunnitteluun sekä tavoitteisiin johtavien keinojen etsimiseen. Näin hänen mukaansa tuettaisiin oppijan itseohjautuvuus-tunnetta sekä oppijan roolia olla oman oppimisensa subjekti. Lisäksi andragogiikan käsitysten mukaan oppijoiden aktiivinen rooli opintojen suunnittelussa lisää oppijoiden oppimiseen sitoutumista ja motivoitua oppia. Yleensäkin Knowlesin mukaan aikuinen oppii sitä paremmin mitä aktiivisempi osa hänellä oppimisprosessissaan on. (Knowles 1980, 45-48; Knowles 1985, 9-10, 17.)

Lisäksi andragogiikan mukaan aikuisen oppijan itseohjautuvuuden ja autonomisuuden vuoksi perinteinen oppimistilanne, jossa aikuinen tuntee olevansa riippuvainen itseohjautuvuuden tunteen sijaan aiheuttaa aikuisessa sisäisen konfliktin, mikä vastaavasti taas vaikeuttaa oppimista. Andragogiikan mukaan aikuisia ei tulisi opettaa perinteiseen tapaan. Knowlesin mukaan opettajan toiminta tulisi muuttua opettamisesta ohjaamisen ja oppijan itseohjautuvuuden tukemisen suuntaan. Hänen mukaansa opettaja voi auttaa toisen oppimista mm. luomalla oppimista tukevan oppimisympäristön ja olla resurssina oppimisprosessissa. (Knowles 1980, 36-37, 48.) Ohjaajan tulee lisäksi Knowlesin (1980, 57-58) mukaan muun muassa:

- auttaa oppijaa löytämään uusia itsensä toteuttamisen mahdollisuuksia
- auttaa oppijaa selventämään omia tavoitteitaan
- auttaa oppijaa huomaamaan kuilu asettamiensa oppimistavoitteiden ja nykyisen taitotietotilansa välillä
- auttaa oppijaa huomaamaan ongelmat, jotka johtuvat kuilusta
- luoda miellyttävät ja oppimista edistävät oppimisolosuhteet
- hyväksyä oppija yksilönä ja kunnioittaa hänen tunteitaan ja ideoitaan
- pyrkiä luomaan oppimisyhteisöön keskinäisen luottamuksen ja avustamisen ilmapiiri vahvistamalla yhteistyötä ja varomalla kilpailun korostamista
- asettaa omat tietonsa, taitonsa ja tunteensa käytettäväksi kanssaoppijana

- tuoda esille oma näkemyksensä oppimislähteiden valinnassa, mutta kuitenkin rohkaista oppijaa tekemään itse valintansa
- rohkaista oppijaa tuomaan omat kokemuksensa oppimisprosessiin
- auttaa oppijaa omaksumaan uutta tietoa suhteessa kokemuksiinsa ja siten kokemaan oppimisen mielekkääksi
- kehittää yhdessä oppijan kanssa yhteisesti hyväksytyt kriteerit ja menetelmät edistymisen arvioimiseksi
- auttaa oppijaa kehittämään ja käyttämään itsearviointikriteereitä.

Useat tutkijat ja teoreetikot ovat aikuisten itseohjautuvuudesta eri mieltä kuin Knowles (esim. Brookfield 1992, 13; Grow 1991, 125-129; Koro 1992, 41). Knowlesin ajatuksia kohtaan osoitettu kritiikki on kyseenalaistanut aikuisen itseohjautuvuuden itsestään selvyytensä. On esitetty, että se on kaikkia aikuisia koskevana ominaisuutena enemmänkin myytti, kuin useampien aikuisten ominaisuus. (Koro 1993a, 41.)

Brookfield (1992, 13) on yksi aikuisten itseohjautuvuuden kyseenalaistajista. Hänen mukaansa itseohjautuvuutta aikuisten sisäsyntyisenä ominaisuutena ei voida todistaa. Hänen näkemyksensä mukaan itseohjautuvuutta vaativassa oppimistilanteessa, jossa aikuisten tulee esim. suunnitella, tuottaa ja arvioida oma oppimisensa, suurin osa aikuisista kokee tilanteen vaikeaksi ja ahdistavaksi. Lisäksi hänen mukaansa aikuisten valmius itseohjautuvuutta vaativaan oppimiseen vaihtelee esimerkiksi tehtävän luonteen, aikuisen persoonallisuuden ja kulttuuritaustan mukaan. Koro (1993b, 114-117) on itseohjautuvuuteen keskittyneellä tutkimuksellaan selvittänyt muun muassa itseohjautuvuusvalmiutta kasvatustieteen monimuoto-opiskelijoiden keskuudessa. Hänen saamiensa tulosten mukaan opiskelijat jakaantuivat itseohjautuvuusvalmiuden suhteen lähes normaalijakauman mukaisesti. Tätä myös voidaan pitää osoituksena siitä, että itseohjautuvuus ei välttämättä ole kaikkia aikuisia koskeva ominaisuus, vaikkakin suurin osa aikuisista on ainakin jossain määrin kykenevä itseohjautuvuuteen. Myös vallitsevan oppimiskäsityksen, konstruktivismiin, mukaan itseohjautuvuus ei ole luontainen ominaisuus, vaan asia, jota voidaan opettaa ja edistää (Ahteenmäki-Pelkonen, 1997, 7).

Useat eri henkilöt pitävät monimuoto-opetuksen (-opiskelun) sekä tutoroinnin, kuten yleensäkin koko aikuiskasvatuksen tavoitteena opiskelijan itseohjautuvuuden kehittymistä (esim. Lehtinen & Jokinen 1996, ; Grow 1991, 125-129; Candy 1991, 317; Galbraith 1992, 11, Koro 1992, 42). Aikuiskasvatuksen ja -koulutuksen

kannalta onkin ollut hyvin keskeinen havainto se, että aikuisten, kuten myös nuorempienkin, itseohjautuvuuden on todettu olevan kehityskykyinen (esim. Koro 1993b, Vesisenaho 1998, Grow 1991). Seuraavaksi esitän muutamien eri henkilöiden näkemyksiä siitä, kuinka tutorit/opettajat voivat toiminnallaan edistää oppijoiden itseohjautuvuutta.

Grow (1991, 125-129) pitää itseohjautuvuutta opittavana ominaisuutena. Hänen mukaansa oppijat kehittyvät vaiheittain riippuvuudesta itseohjautuvuuteen. Grow (1991) perustaa näkökulmansa Herseyn ja Blanchardin (1988) ns. Situational leadership-malliin. Mallissa oletetaan, että johtajan tehokkuus perustuu hänen kykyynsä muuntaa johtamistapaansa sen mukaan, mikä on hänen alaisensa kypsyyss- ja valmiustaso. Grow (1991) vastaavasti taas pitää itseohjautuvuuden kehittymisen kannalta tärkeänä sitä, että opettaja-ohjaajan työtavat ja toimintastrategiat ovat yhteensopivia oppijan itseohjautuvuusvalmiuden kanssa. Tätä hän kuvaa SSDL-mallin (Staged Self-Directed Learning Model) avulla. Malliin on muodostunut neljä tasoa sekä ohjaajan että oppijan ulottuvuuksiin.

Oppilas

Itseohjautuva				
Sitoutunut				
Kiinnostunut				
Riippuva				
	Auktoriteetti	Motivoija	Avustaja	Delegoija

Ohjaaja

KUVIO 1. Grow'n SSDL-malli (Grow 1991, 137)

Riippuvaa oppijaa hän kuvailee mm. sellaiseksi, joka turvautuu opettajaan ja kaipaa selkeitä ohjeita ja konkreettista havainnollistamista. Riippuvien ohjaajan työtä vastaavasti taas värittää behavioristiset opettamismenetelmät. Riippuvien kohdalla tulisi mm. pyrkiä siihen, että opetus olisi hyvin organisoitua ja opetettavaa aihetta selkeästi lähestyvää. Vastaavasti taas kiinnostunutta oppijaa kuvaa Grow'n (1991) mukaan mm. se, että hän kaipaa tehtävän ja sen merkityksen selittämistä sekä selkeää motivointia ja kannustusta. Kiinnostuneen ohjaajaa Grow (1991) kuvaakin motivojaksi, jonka opetus tulee olla vielä hyvin ohjailevaa. Vastaavasti taas sitoutunutta oppijaa Grow (1991) kuvaa osin itsenäiseksi, mutta samalla myös sellaiseksi, joka ei vielä täysin luota itseensä. Sitoutunut oppija myös mm. kehittää kriittistä ajatteluaan ja oma-aloitteisuuttaan. Sitoutuneen oppijan ohjaajan ohjenuorana Grow (1991) pitää mm. kuuntelemista, luonnostelua, avustamista, niiden tukemista, jotka seikkailevat yli turvallisten ja tuttujen rajojen sekä keskinäistä kunnioitusta. Itseohjautuvaa oppijaa hän kuvailee henkilöksi, joka asettaa omat tavoitteensa ja vaatimustasonsa joko muiden avulla tai ilman. Tämän lisäksi Grow'n (1991) mukaan itseohjautuva oppija on halukas sekä kykenevä ottamaan vastuuta omasta oppimisestaan ja sen ohjaamisesta ja tuloksellisuudesta. Itseohjautuvan ohjaajan tulee mm. jättää opiskelijan suurlta osin itsenäisesti opiskelemaan ja työskentelemään puuttuen asiaan vain oppijan pyytäessä apua.

Mezirowin mukaan ihminen on sitä itseohjautuvampi mitä autenttisempi hänen merkitysperspektiivinsä on, koska autenttisemmat merkitysperspektiivit auttavat ihmisiä ymmärtämään selkeämmin kokemustemme merkitystä (Ahteenmäki-Pelkonen 1997, 65-66). Merkitysperspektiivien muutos vaatii muun muassa yksilön omien uskomusten ja niiden taustalla vaikuttavien oletusten, historian, kontekstin, sekä niiden aiheuttamien seurausten kriittistä reflektiota. Aikuisten ohjaajan tehtävänä Mezirow näkee mm. merkitysperspektiivien muutosprosessin edistämisen ja helpottamisen. (Mezirow 1991, 201, 224-225; 1995, 8.) Lisäksi hän kuvaa kuinka kouluttaja voi hänen mielestään edistää oppijan itseohjautuvuutta. Esitän Mezirowin ajatukset kouluttajan tehtävistä Ahteenmäki-Pelkosen (1997, 101-102) suomennosta mukailten.

Edistääkseen oppijan itseohjautuvuutta ohjaajan tulee Mezirowin mukaan:

- vähentää asteittain opiskelijan riippuvuutta kouluttajasta
- auttaa opiskelijaa ymmärtämään kuinka käyttää oppimisresursseja
- auttaa oppijaa määrittelemään oppimistarpeensa
- auttaa opiskelijaa ottamaan yhä enemmän vastuuta oppimisprosessistaan ja sen eri vaiheista
- suhteuttaa oppisisältö opiskelijan ajankohtaisiin ongelmiin, kysymyksiin ja ymmärryksen tasoon
- auttaa opiskelijaa päätöksen teossa
- kasvattaa itseään korjaavaa, reflektiivistä lähestymistapaa oppimiseen
- edistää ongelmanasettelua ja ongelmanratkaisua
- vahvistaa opiskelijan minäkäsitystä oppijana ja toimijana tarjoamalla edistymisen tueksi kannustavan ilmapiirin, jossa opiskelija saa palautetta ja jossa häntä rohkaistaan muutoksia tuottavaan toimintaan ja riskien ottamiseen
- korostaa kokemuksellisia, osallistujakeskeisiä ja projektiivisiä metodeja, käyttämällä malleja ja oppimissopimuksia mielekkäästi
- tehdä moraalinen ero sen välillä, että opiskelijaa joko autetaan ymmärtämään valinnanmahdollisuuksien koko kirjo ja kehitetään hänen päätöksentekotaitoaan tai että häntä rohkaistaan yksittäisten valintojen tekemiseen.

Viimeiseksi esitän lyhyesti Candyn (1991, 318-342) aikuiskouluttajalle nimeämiä tehtäviä, joiden avulla aikuiskouluttaja ohjaa opiskelijaa itseohjautuvuuteen. Hänen mukaansa yhtenä ohjaajan keinona itseohjautuvuusvalmiuden kehittämisessä on *olemassa olevien kognitiivisten strategioiden hyväksikäyttö*. Tällä hän tarkoittaa mm. sitä, että ohjaajan tulisi ottaa huomioon opiskelijan oppimistilanteeseen tuomat ajatukset ja käsitteet, saatava nämä esille ja käytettävä näitä opetuksen perustana. Lisäksi hänen mukaansa ohjaajan tulisi *rohkaista opiskelijaa syväprosessointiin* pinta-prosessoinnin sijasta mm. kannustamalla opiskelijoita esittämään kysymyksiä esim. luettavana olleesta tekstistä. Candy (1991) pitää kriittistä ajattelua itseohjautuvuuden edellytyksenä, minkä vuoksi hän kokee *kriittiseen ajatteluun ohjaamisen* ohjaajan yhtenä keskeisempänä tehtävänä. Opettajan tulee hänen mielestään mm. toimia esimerkkinä kriittisestä ajattelusta ja luoda tilanteita, joissa opiskelija voi kehittää ja käyttää kriittistä ajattelua esim. analysoimalla ja kritisoiden kirjoitettuja tekstejä. Lisäksi hänen mukaansa ohjaajan tulisi opiskelijoiden itseohjautuvuutta kehittäessään *ohjata opiskelijoita oppimisstrategioiden kehittämiseen*. Candyn (1991) mukaan on myös tärkeää, että ohjaaja *auttaa opiskelijaa tarkkailemaan omaa oppimistaan* esim. kannustamalla heitä reflektomaan omaa suoritustaan ja oppimistuloksiaan. Ohjaajan yhtenä keskeisenä tehtävänä hän näkee *myös kannustavan oppimisympäristön*

luomisen. Hänen mukaansa luottamuksellisessa, avoimessa, yhteistyötä arvostavassa ja opiskelijoita kannustavassa ilmapiirissä opiskelijat ovat valmiita kokeilemaan uusia ajattelu- ja toimintatapoja.

Edellä esitetyn perusteella voidaan kokoavasti todeta, että aikuisten koulutusta ei voi rakentaa kokonaan itseohjautuvuuden varaan. Tarvitaan myös suunnitelmallista ohjausta itseohjautuvuuden kehittämiseen ja tukemiseen. Oikea-aikaisella ja oikeamuotoisella ulkopuolisella ohjauksella voidaan itseohjautuvuusvalmiutta edistää.

Itseohjautuvuuden lisäksi Knowles pitää aikuisen oppijan erityispiirteenä sitä, että aikuisille on kertynyt nuoria enemmän elämäkokemusta. Hänen mukaansa aikuisten elämäkokemusta tulee aikuiskoulutuksessa pitää tärkeänä ja jatkuvasti kehittyvänä oppimisen lähteenä. Koska aikuisopiskelijat omaavat paljon elämäkokemusta, ovat he myös toisilleen rikkaita oppimislähteitä. Tämän vuoksi Knowlesin mukaan aikuiskoulutuksessa tulisi järjestää erilaisia tilanteita, mm. ryhmäkeskusteluita ja projekteja, joissa aikuisten elämäkokemusta hyödynnettäisiin tehokkaasti. Knowlesin mukaan aikuisen elämän kokemusten huomiotta jättäminen aikuiskoulutuksessa olisi oppimislähteiden haaskaamisen lisäksi myös loukkaus aikuisia kohtaan. Knowles lisää, että aikuisten elämäkokemukset ovat usein hyvin erilaisia sekä sisällöltään, määrältään että laadultaan, minkä vuoksi jokaiselle aikuisopiskelijalle tulisi tehdä henkilökohtainen opiskelusuunnitelma. Aikuisopiskelijoiden laajasta kokemusvarastosta saattaa olla myös negatiivisia vaikutuksia oppimiseen. Knowlesin mukaan aikuisten oppimisen ohjaajan tulee muistaa, että aikuisille on saattanut kehittyä rutiinin omaisia tapoja ajatella ja toimia, mitkä saattavat estää uusien asioiden oppimista. Knowlesin mukaan oppimisen ohjaajan tulisi tiedostaa tämä ongelma ja auttaa aikuisopiskelijoita olemaan avoimia ja vastaanottavia uusille ajatuksille. (Knowles 1985, 10-11; Knowles 1980, 49-51.)

Andragogisiin perusoletuksiin kuuluu myös käsitys, jonka mukaan aikuisen oppimisvalmius suuntautuu yhä enemmän hänen sosiaalisten rooliensa kehittämiseen. Tämä vuoksi Knowlesin mukaan olisi tärkeää ajoittaa oppimiskokemukset niin, että ne olisivat yhteensopivia aikuisten sosiaalisten roolien määrittämien kehitystehtävien kanssa. Koska aikuisten oppimismotivaatio syntyy usein aikuisten elämäntilanteesta, Knowles myös katsoo, että aikuisilla on tehtävä- ja ongelmakeskeinen orientaatio oppimiseen. Tämän vuoksi hänen mukaansa olisi suositeltavaa, että ai-

kuisten oppimiskokemukset olisivat mahdollisimman usein heidän elämäntilanteisiin sijoitettuja. (Knowles 1985, 11-12; Knowles 1980, 51-53.)

Edellä käsiteltyihin itseohjautuvuuteen liittyvien kritiikkien lisäksi, Knowlesin aikuisten oppimista ja opettamista koskevia ajatuksia ja käsityksiä on arvosteltu myös muutenkin. Ensinnäkin on esitetty, että koska Knowlesin andragogiikka ei perustu tutkimustuloksiin ja -löytöihin, se ei ole teoria vaan ideologia ja filosofia aikuisten oppimisesta ja opettamisesta. Toiseksi on esitetty, että Knowlesin andragogiikka ei anna täyttä kuvaa aikuisten oppimisesta. On myös muistutettu Knowlesin andragogiikan sopivan vain tiettyihin tilanteisiin ja tietynlaisille opiskelijoille. (Jarvis 1998, 92-94.)

Huolimatta Knowlesin esittämän teorian heikkouksista ja siihen kohdistuneesta kritiikistä pidetään sitä Jarviksen (1998, 93-94) mukaan edelleen hyvin suosittuna aikuiskasvatuksen kentällä. Jarviksen (1998) mukaan tänä päivänä sitä sovelletaan usein aikuisten opettamiseen ja kouluttamiseen. Jarvis (1998) perustelee Knowlesin andragogiikan tämän päivän suosiota mm. sillä, että se heijastaa nykyajan ideologisia suuntauksia.

2.2 Konstruktivistinen oppimiskäsitys – oppimisen ohjaaja tiedon rakentamisen tukijana

Tynjälän (1999b, 178) mukaan viimeaikaisten oppimistutkimusten perusteella voidaan sanoa, että konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen pohjautuvat koulutukselliset periaatteet näyttävät olevan keskeisessä asemassa asiantuntijuuden edellytysten kehittämässä ja siten myös aikuiskasvatuksessa ja aikuisten oppimisen ohjaamisessa. Konstruktivistinen oppimiskäsitys on konstruktivistisen tietoteoreettisen paradigman ilmenemismuoto oppimisen ja pedagogiikan alueella. Konstruktivistisen tiedonkäsityksen keskeisimmän ajatuksen mukaan ihmisillä ei ole mahdollista tavoittaa aistihavaintojen perusteella todellisuutta välittömästi ja juuri sellaisena kuin se on, koska ihmismieli tulkitsee havainnot mielen jatkuvasti kehittyviin sisäisiin rakenteisiin perustuen (Tynjälä 1999a, 25).

Konstruktivismiin pohjautuvan pedagogiikan keskeisimmän ajatuksen mukaan oppiminen on sekä aikuisilla että nuorilla oppijan aktiivista toimintaa, jossa hän

jatkuvasti rakentaa ja uudelleen rakentaa kuvaansa maailmasta aikaisempiin tietoihinsa ja kokemuksiinsa pohjautuen. Sen mukaan oppija ei siis ole tyhjä astia, joka täytetään tiedolla, vaan aktiivisesti merkityksiä etsivä ja niitä rakentava toimija. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan on hyvin tärkeää, että oppija toiminnan kohteena olemisen sijaan tekee ja toimii itse. (Rauste-von Wright & von Wright 1994, 15; Tynjälä 1999a, 61.)

Koska konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaisessa oppimisessa keskiöön nousee oppijan toiminta ja tekeminen, tulee sen mukaan luonnollisesti myös opettamista värittää oppijakeskeisyys (Tynjälä 1999b, 260). Konstruktivismin piirissä onkin kritisoitu voimakkaasti opettajan roolia tiedonjakajana ja opettamista tiedon siirtämisenä. Sen mukaan oppimista edistää opetus, joka tukee ja ohjaa oppilaan tiedon konstruoimisprosessia. Opettaja siis koetaan konstruktivismissa enemmänkin oppimisen ohjaajaksi, jonka tehtävänä on oppimisprosessin tukijana ja auttajana toimiminen, tilanteen emotionaalisen ilmapiirin säätteleminen sekä uteliaisuutta ja ristiriitoja herättävän oppimisympäristön luominen. (Rauste-von Wright 1997, 19; Rauste-von Wright & von Wright 1994, 200-201; Tynjälä 1999a, 61; Tynjälä 1999b, 259-260.)

Konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan oppijakeskeisyyden lisäksi toinen keskeinen piirre oppimista tukevassa opetuksessa on sosiaalinen vuorovaikutus (Tynjälä 1999a, 164; Tynjälä 1999b, 260). Sosiaalisen vuorovaikutuksen kautta opiskelija voi ”ulkoistaa” omaa ajatteluaan, saada reflektion aineksia ja sosiaalista tukea muilta, tai antaa sitä muille. Konstruktivismin mukaan oppimisen ohjaajan tulisikin koulutuksessa hyödyntää ja arvostaa oppimisen sosiaalisuutta sekä vuorovaikutellisuutta ja järjestää tilanteita, joissa mahdollistuu opiskelijoiden kesken tiedon jakaminen, keskustelu ja neuvottelu sekä erilaisten tulkintojen esittäminen ja/tai argumentointi.

Konstruktivismin ajatusten mukaan oppimisen ohjaajan tulisi ohjata opiskelijoita kytkemään teoriaa välittömästi käytäntöön, yleisiä lainalaisuuksia yksittäistapauksiin ja kirjatietoa omiin kokemuksiinsa. Lisäksi sen mukaan erilaisissa koulutuksissa ohjaajan tulisi kannustaa opiskelijoita reflektointiin, opiskelijoiden aikaisemmat tiedot ja taidot tulisi ottaa oppimisen lähtökohdaksi ja arvioinnin tulisi toimia osana oppimisprosessia. (Tynjälä 1999a.)

2.3 Kontekstuaalinen oppimiskäsitys - oppimisen ohjaus opiskelijan työhön integroituneessa koulutuksessa

Kontekstuaalisen oppimiskäsityksen edustajat kuuluvat myös konstruktivistisen oppimiskäsityksen edustajiin. Kontekstuaalinen oppimiskäsitys luetaan kuuluvaksi konstruktivismin suuntauksista sosiaalisen konstruktivismin sosiokulttuurisen lähestymistapaan, jonka keskeinen ajatus on, että tiedon muodostus ja oppiminen ovat perusteiltaan sosiaalisia ilmiöitä eikä niitä voida tarkastella irrallaan sosiaalisesta, kulttuurisesta ja historiallisesta kehyksestään. (Tynjälä 1999a, 39-50.) Situated-learning -koulukunta painottaakin oppimisessa oppimisympäristön merkitystä. Poikelan (1998, 57) mukaan kontekstuaalisen oppimisen perusajatus on, että oppimistoiminnan kontekstia ei ole mahdollista erottaa kognition muodostumisesta. Billet (1996) määrittelee situationaalisen oppimisen päämäärätavoitteiseksi toiminnaksi, joka on sijoitettu oppimistavoitteiden kannalta mahdollisimman relevanttiin ympäristöön (Poikela 1998, 57). Kontekstuaalisen koulukunnan edustajat ovatkin kritisoineet koulutuksellisia käytäntöjä siitä, että oppiminen irrotetaan niistä yhteyksistä, joissa opittuja tietoja tullaan käyttämään (Tynjälä 1999a, 128).

Kaupin (1998) mukaan kontekstuaalisen oppimiskäsityksen keskeiset lähtökohdat liittyvät toimintaympäristön muuttumisesta johtuviin haasteisiin ja mahdollisuuksiin. Toimintaympäristöjen ollessa yhä monimutkaisempia ja muuttuessa yhä nopeammin, valmiit ajattelu- ja toimintamallit saattavat muodostua toimintamahdollisuuksia rajoittaviksi ja muutosta vastustaviksi voimiksi. Sen vuoksi aikuiskoulutuksessa ja koulutuksessa yleensäkin täytyisikin oppimisen ja kehittymisen olla yhä enenemissä määrin valmiiden ajattelu- ja toimintamallien omaksumisen (uusintava oppiminen) sijaan uudenlaisten ajattelu- ja toimintamallien tuottamista (uudistava oppiminen eli transformatiivinen oppiminen). (Kauppi 1998, 25-26.)

Kauppi (1998) korostaa, että kontekstuaalisen oppimiskäsityksen mukaisessa koulutuksessa oppimisen kohteena ovat nimenomaan kehittyvät toimintaympäristöt ja toimintakäytännöt. Kontekstuaalisessa oppimiskäsityksessä painotetaan suljetun oppimisympäristön murtamisen tärkeyttä ja oppimisen nivomista arkielämän toimintakäytäntöjen kehittämiseen. Kauppi (1998) puhuu myös oppijan ja hänen toimintaympäristönsä lähikehityksen vyöhykkeestä. Kontekstuaalisen oppimiskäsityksen mukaan oppimisen keskittyessä oppijan ja hänen

mukaan oppimisen keskittyessä oppijan ja hänen toimintaympäristönsä lähikehityksen vyöhykkeelle yksilön oppiminen ja kehittyminen sekä toimintaympäristön kehittäminen nivoutuvat yhteen. Kontekstuaalisessa oppimiskäsityksessä oppijalla on aktiivinen rooli. Oppija nähdään ajattelevana ja toimivana olentona ja osana laajempaa toimintaympäristöä. Tämän lisäksi kontekstuaalisen oppimiskäsityksen mukaan oppijan oppimismotivaatio rakentuu oppimisen kohteesta ja sen kehityshaasteista. (Kauppi 1998, 26-27, 45.)

Kuten edellä on jo tullut osaksi ilmi, kontekstuaalisen oppimiskäsityksen mukaan keskeistä oppimisessa on oppijan oppimisen ja toiminnan kytkeytyminen merkityksellisiin toimintaympäristöihin, niiden yhteisöllinen reflektointi ja kehittäminen, toiminnan tietoperustan rakentaminen sekä uusien ratkaisujen tuottaminen käytäntöön. Näiden näkemysten ja tavoitteiden seurauksena kontekstuaalisen oppimiskäsityksen mukaan suunnitellussa koulutuksessa keskeiseen asemaan nousevat myös erilaiset työyhteisöön kohdistuvat oppimis- ja kehittämistehtävät. Nämä ohjaavat oppijan oppimista, opiskelua ja kehittämistyötä sekä nivovat samalla opiskelun läheisesti työhön ja sen kehittämiseen. Erilaisia oppimisprojekteja ja hankkeita tehdessään opiskelijat pystyvät siis samanaikaisesti kehittämään sekä itseään että työtään. Kaupin (1998) mukaan erilaiset hankkeet sisältävät yhteisen oppimisen, oppimisen tietoisesta tarkastelusta, uusien ideoiden kehittelyn ja verkoston työn kehittämiseen. Lisäksi hänen mukaansa hankkeessa toteutuu kontekstuaalisen oppimiskäsityksen keskeinen näkemys, jonka mukaan oppimisessa on keskeistä opittavan aineksen ja asian sisäistämisen ja ulkoistamisen yhteen nivominen. Hanketta tehdessä oppijat oppivat sekä pedagogisen ajattelutavan (sisäistämisen) että soveltavat opittuja asioita käytäntöön (ulkoistaminen). Lisäksi Kaupin mukaan hankkeessa toimiminen kehittää opiskelijan metavalmiuksia mahdollistamalla oppimisen ja opetuksen reflektiivisen tarkkailun ja tutkimisen sekä käytännön ongelmanratkaisukeinojen oppimisen. (Kauppi 1998, 57-63.)

Siirryttäessä perinteisen luokkahuoneopetuksen ulkopuolelle avoimiin oppimis-ympäristöihin erilaisten oppimistehtävien sekä kehittämishankkeiden äärelle ja samalla opiskelijan opiskelun muuttuessa yhä itsenäisemmäksi myös opettajan rooli muuttuu aikuisen opettajasta aikuisen oppimisen ohjaajaksi, tutoriksi tai avustajaksi. Keskeistä oppimisen ohjaajan antamassa ohjauksessa on se, että hänen tulisi ohjata

nimenomaan uudistavaan oppimiseen. Kaupin (1998) mukaan liian usein molemmilta ohjaus on oppisopimuskoulutuksessa ohjannut uusintavaan oppimiseen, eli opiskelmaan ja omaksumaan tietoja ja rutiineja, jotka ovat olleet jo olemassa. (Kauppi 1998, 156-157.)

Taylor (1998) katsoo, että uudistavaan oppimiseen pyrkivässä koulutuksessa aikuisten opettaja-ohjaajan keskeisenä tehtävänä on luoda luottamuksellinen ja välittävä oppimisympäristö, jossa opiskelijoiden välille syntyy läheinen suhde (Imel 1998). Myös Mezirowin (1991, 199, 201, 211-212; 1995, 374, 381) mukaan kriittistä reflektiota ja sitä kautta myös uudistavaa oppimista edistävän ympäristön luominen on yksi aikuiskasvattajan keskeisimmistä tehtävistä. Hänen mukaansa turvallinen ja luottamusta herättävä ilmapiiri on välttämätön ehto opiskelijoiden kriittiselle itse-tutkiskelulle ja tunteiden ilmaisemiselle, kuten myös reflektiivisen dialogiyhteisön aikaansaamiseksi. Dialogiyhteisön aikaansaamista hän pitää oppimisen kannalta tärkeänä, koska siellä hänen mukaansa mahdollistuu opiskelijoiden välinen rationaalinen keskustelu, jossa opiskelijat voivat esimerkiksi kyseenalaistaa ja pätevöittää uskomuksiaan. Cranton (1994) vastaavasti taas katsoo, että olemalla roolimalli ja osoittamalla olevan halukas oppimaan ja muuttumaan laajentamalla ja syventämällä ymmärrystä käsiteltävästä asiasta aikuisten oppimisen ohjaaja voi edistää aikuisopiskelijoiden uudistavaa oppimista (Imel 1998).

Myös Hakkarainen (2000) oppimisesta käsitellessään nostaa esille kontekstuaalisen oppimiskäsityksen kanssa samankaltaisia asioita. Kuten kontekstuaalinen oppimiskäsitys, myös hän tuo esille käytännön yhteisön ja erityisesti yhteisön toimintaan osallistumisen merkityksen oppimisessa. Hakkarainen (2000, 85-87) viittaa Wengeriin (1998) puhuessaan oppimisesta osallistumisen prosessina. Osallistumisnäkökulmasta katsottuna oppiminen on yhteisöön sosiaalistumisen ja sen jäseneksi kasvamisen prosessi, jossa vähitellen omaksutaan yhteisön toiminta- ja vuorovaikutuskäytäntöjä sekä opitaan toimimaan yhteisesti sovittujen normien mukaisesti. Tästä näkökulmasta katsottuna oppimisen keskeisinä voimavaroina pidetään siis yhteisöön (esim. työyhteisöön) kuulumista ja sen toimintaan osallistumista. Toisin sanoen käytännön (työ)yhteisöä pidetään oppimisen sosiaalisena kontekstina, ihmisen kasvun ja kehityksen kehtona. Ajatuksena on, että korkeatasoinen osaaminen, asiantuntijuus ja uudet ideat välittyvät joko muodollisesti tai epämuodollisesti vastavuoroisessa vuo-

rovaikutuksessa olevien ihmisten muodostamissa yhteisöissä. (Lave & Wenger 1991 ja Wenger 1998 Hakkaraisen 2000, 85-87 mukaan.) Kun konstruktivistinen oppimiskäsityksen yksilökonstruktivistinen suuntaus korostaa asiantuntijuuden kehittymisessä mm. yksilön sisäisiä tiedonkäsittelyprosesseja, tiedon käyttämistä, uudelleen muotoilemista ja kehittelyä sekä toimimista omien kykyjen ylärajoilla, oppimisen osallistumisnäkökulmassa vastaavasti taas ammatillisen kehittymisen kannalta keskeiseen asemaan nousee työyhteisö oppimiskontekstina ja työyhteisön toimintaan osallistuminen. (Hakkarainen 2000, 85-87; Tynjälä 1999a, 39-44; Tynjälä 1999c, 160-179.)

Hakkaraisen (2000) mukaan tästä Laven ja Wengerin (1991, 1998) teoriasta seuraa, että olisi tietoisesti luotava käytäntöjä, jotka tarjoaisivat opiskelijoille ja uusille tulokkaille hyvin varhaisessa vaiheessa mahdollisuuden päästä mukaan seuraamaan ja asteittain enemmän osallistumaan asiantuntijoiden työhön. Lisäksi Hakkaraisen mukaan ihmisen törmätessä esim. työssään oppimisen ja ymmärtämisen kannalta ylitsepääsemättömiltä tuntuviin ongelmiin, ongelmien voittamisen kannalta keskeisessä asemassa näyttäisi olevan se, että ihminen saisi yhteyden kyseisen tiedon tai taidon alueelle erikoistuneeseen asiantuntijakulttuuriin. Yksilön ollessa vuorovaikutuksessa tarvittavan asiantuntijakulttuurin jäsenten kanssa hän saa mahdollisesti omien rajojen ylittämiseen tarvitsemaansa tukea. Hakkaraisen mukaan voidaankin katsoa, että osallistumisen luomat yhteydet pikemminkin kuin kiinteät yksilölliset ominaisuudet auttavat ihmisiä voittamaan oppimisvaikeuksia ja ymmärtämään syvältä opiskelevia asioita. Hakkarainen kuitenkin myös toteaa, ettei perinteisempää oppimiskäsitelmää, jossa oppiminen liitetään yksilön tiedonkäsittelyyn liittyviin asioihin esim. tiedon säilömiseen ja rakentamiseen (esim. konstruktivismin yksilökeskeinen suuntaus) pidä kuitenkaan unohtaa. Hänen katsoo, että osallistumisnäkökulma ja tiedonhankkimisnäkökulma voisivat parhaimmillaan täydentää toisiaan, sillä kietoutuvathan ne käytännössäkkin yhteen. Hakkaraisen mukaan opiskelun kohteena olevat tietorakenteet saavat merkityksensä vasta mm. sosiaalisessa yhteisössä tapahtuvan merkityksistä neuvottelun yhteydessä. (Hakkarainen 2000, 92-97.)

2.4 Muita näkemyksiä aikuisesta oppijana ja aikuiskouluttajan tehtävistä

Yksi aikuisopiskelijoiden piirre on myös se, että aikuisilla opiskelijan rooli on vain yksi monista muista rooleista. Usein aikuisopiskelijoilla on perhe ja työ, jolloin työelämä ja vanhempana sekä puolisona oleminen ovat tärkeämmällä sijalla kuin opiskelu. Lisäksi opiskelu saattaa aiheuttaa aikuiselle erilaisia roolikonflikteista johtuvia ongelmia. (Kaplan & Saltier 1997; Long 1990, 34-35.) Keganin (1994) mukaan aikuisopiskelija saattaa kohdata ajanhallintaan liittyviä ongelmia. Opiskelun myötä aikuisella on perheelle ja työlle vähemmän aikaa kuin aikaisemmin, mikä aiheuttaa opiskelijalle usein stressiä. Lisäksi opiskelusta saattaa olla aikuiselle taloudellisia ja emotionaalisia kustannuksia. Sen lisäksi, että opiskelu usein maksaa, saattaa aikuinen myös joutua ottamaan opiskeluiden vuoksi vapaata töistä. Opiskelujen myötä aikuisen yhteydet muille elämän alueille ja ystäviin saattavat myös jäädä vähemmälle. (Kegan 1994 Kaplanin ja Saltielin 1997, 18 mukaan.) Muun muassa Laihon (1998) tutkimustulokset tukevat näitä käsityksiä. Laihon (1998, 74-77) tekemässä PD-koulutuksen opiskelijoihin kohdistuneessa selvityksessä osoittautui, että eniten opiskeluongelmia PD-opiskelijoille aiheutti työn ohella opiskelun rankkuus sekä se, että opiskelu vei aikaa yksityiseläältä.

Kaplan ja Saltier (1997) katsovat, että aikuiskouluttajan tulisi auttaa aikuisopiskelijaa yhdistämään opiskelua hänen elämäänsä. Heidän mielestään aikuiskouluttajan tulisi koulutuksen alkuvaiheessa tuoda selvästi esille mahdolliset opiskelusta muille elämänalueille aiheutuvat ongelmat sekä vinkkejä ja tietoa siitä, kuinka niistä voidaan selviytyä. Samoin myös heidän mielestään kouluttaja voi auttaa opiskelijoita opiskelun ja muun elämän yhdistämisessä mm. järjestämällä koulutukseen joustava, aikuisille sopiva aikataulu, kertomalla erilaisista stressinhallintakeinoista, jakamalla opiskelun päätavoite osatavoitteisiin sekä kannustamalla opiskelijoita eteenpäin heidän saavutettuaan osatavoitteet.

Yhteenvetäen eri teoreetikkojen näkemyksiä Long (1990, 23-36) tuo artikkelissaan esille piirteitä, jotka ovat ominaisia aikuisopiskelijalle. Hän tuo esille mm. sen, että aikuisopiskelijoilla on usein lapsiin ja nuoriin verrattuna enemmän kokemusta ja erilaisia rooleja (mm. vanhemman ja puolison rooli). Lisäksi hän katsoo, että aikuisilla motivaatio opiskella herää usein arkielämän ongelmasta. Vastaavasti

taas aikuisten oppimista ja opiskelua oppimista hidastavina tekijöinä hän kokee mahdolliset aikuisiän näön, kuulon, energiatason ja terveyden heikentymiset. Huolimatta näistä aikuisuuteen ja aikuisoppijaan liitetystä piirteistä, Long kokee, että aikuisten keskuudessa on enemmän kuin lasten keskuudessa eroavaisuuksia fysiologisissa, psykologisissa ja sosiologisissa piirteissä. Koska kukin aikuinen on hyvin yksilöllinen ja ainutlaatuinen ominaisuuksiltaan, hänen mielestään ei ole kannattavaa nimetä ja hahmottaa yleispäteviä aikuisopiskelijan piirteitä. Hänen mukaansa aikuiskouluttajan tulee huomioida ja pyrkiä tunnistamaan kunkin opiskelijan ainutlaatuisuus ja ominaispiirteet. Jotta koulutus onnistuu, on oppimisaktiviteettien oltava oppijan piirteisiin ja ominaisuuksiin sopivia.

Myös Tice (1997, 19-21) tuo esille kunkin aikuisopiskelijan ainutlaatuisuuden. Hänen kokee, että on väärin olettaa tietyn (esim. andragogisen) oppimis- ja opettamismallin sopivan kaikille aikuisille. Hän katsoo, että onnistuneessa aikuiskoulutusohjelmassa käytetään tarkoituksenmukaisesti opiskelijoiden ominaisuudet huomioiden sekä perinteisiä opettajajohtoisia (esim. luennot) sekä opiskelijoiden itseohjautuvuuteen perustuvia menetelmiä.

3 TUTOROINTI OPPIMISEN OHJAUSMUOTONA MONIMUOTO-OPETUKSESSA

3.1 Tutorointi oppimisen ohjaukseen liittyvien käsitteiden viidakossa

Lehtisen ja Jokisen (1996, 26) mukaan oppimisen ohjausta kuvaava termistö ei ole yksiselitteistä edes alan kirjallisuudessa. Heidän mukaansa osuvaa termin käyttöä hankaloittaa se, että samalla ilmaisulla voi olla useita merkityksiä, joiden erottamien asiayhteydestäkin saattaa olla vaikeaa. Tämän he sanovat olevan seurausta siitä, että on olemassa niin sisällöltään kuin muodoltaankin hyvin monenlaista aikuiskoulutusta, -opetusta ja -opiskelua, jolloin myös lähiopettajan ja ohjaajan rooli saa erilaisia sävyjä. Myös Galbraith (1992, 10) on huomannut aikuisten ohjaamista kuvaavien käsitteiden moninaisuuden. Hänen mukaansa aikuisten oppimisen ohjaamiselle ei ole löytynyt yksimielisesti hyväksyttyä termiä, on vain paljon mielikuvia ja uskomuksia siitä, mistä käytänteistä ohjaaminen koostuu.

Lehtisen ja Jokisen (1996, 26-28) mukaan aikuisten ohjaus- ja neuvontatoiminnassa toimivan ohjaajan tavallisimpia suomenkielisiä termejä ovat tutor, mentor, opinto-ohjaaja ja neuvoja. Heidän mukaansa vastaavasti taas englanninkielessä käytetään oppimisen ohjaajasta termejä ”facilitator”, ”mentor”, ”councillor” ja ”tutor”. Seuraavaksi esittelen muutamien henkilöiden määritelmiä kyseisistä käsitteistä. Garrison (1992, 143), käyttää termiä auttaja (facilitator) aikuisten oppimisen ohjaajasta puhuessaan. Hän määrittelee oppimisen auttajan tehtäväksi kehittää ja rohkaista oppimisprosessissa oppijan vastuullisuutta maksimoimalla samanaikaisesti hänen mahdollisuuksiaan kontrolloida oppimistaan. Rose (1992, 7) käsittää oppimisen auttamisen oppija- ja ongelmakeskeiseksi yhteistyöksi, jossa auttajan tehtävänä on hyvän oppimisilmapiirin luominen ja oppimisresurssien tuottaminen. Hänen mukaansa avustaja myöskin faktojen välittämisen sijaan auttaa oppijoita muuttamaan tietoja toiminnaksi. Hänen mukaansa oppimisen ohjaajan tehtävänä on siis myös teorian ja käytännön yhdistämisen helpottaminen. Keskinen (1995, 49) vastaavasti taas määrittelee oppimisen ohjauksen ohjaajan ja ohjattavan väliseksi yhteistoiminnalli-

seksi vuorovaikutukseksi, joka tähtää siihen, että oppija tunnistaa oppimis-, kasvu- ja kehitystarpeensa sekä löytää entistä tehokkaampia tapoja käsitellä niitä.

Lewis (1984, 85) käyttää aikuisten oppimisen ohjauksesta avustamisen sijaan termiä tutorointi. Hänen mukaansa tutor on yleiskäsite ammattihenkilöstä, jonka päätehtävänä avoimessa oppimisjärjestelmässä on auttaa oppijaa hankkimaan sellaisia taitoja ja strategioita, joita itsenäisessä opiskelussa tarvitaan. Myös Lehtinen (1992b, 167) puhuu tutoroinnista oppimisen ohjaamisena. Kuten Lewis, myös hän pitää ohjauksen tehtävänä oppijan itsenäisen oppimisprosessihallinnan edistämistä. Lehtisen (1992b, 167) mukaan tutorin tehtävänä on myös auttaa opiskelijoita saavuttamaan heidän tavoitteensa ja päämääränsä. Ohjaussuhteen luonteesta puhuessaan Lehtinen (1992b, 170) korostaa tutorin ja tutoroitavan vuorovaikutusta tasa-arvoisena yhteistyösuhteenä. Crew (1995, 19) käsittää tutorin ja tutoroitavan välisen suhteen myös tasavertaiseksi kuvaamalla tutorin ja tutoroitavan välistä ideaalista ohjaussuhdetta ystävyysuhteeksi, jossa ”ystävät opettavat toisiaan”.

Mentorista ja mentoroinnista puhuttaessa aikuisten oppimisen ohjaamisen yhteydessä Toiskallio (1998, 43) määrittelee mentoroinnin lyhyesti vain aikuisten väliseksi dynaamiseksi ja molempia osapuolia hyödyttäväksi suhteeksi. Lehtinen ja Jokinen (1996, 29) antavat mentoroinnista tarkemman kuvan määrittelemällä mentorin vanhemmaksi ammattilaiseksi ja luotettavaksi neuvonantajaksi, jonka tehtävänä on seurata, tukea, rohkaista ja opastaa työyhteisöön juuri tullutta kollegaansa. Mentorin ominaisuuksina he korostavat taitoa kuunnella, havaita ongelmia ja taitoa saada ohjattava tarttumaan toimeen nopeasti ja tehokkaasti. Viitalan (1994, 7-8) mukaan tutoroinnin ja mentoroinnin voi erottaa karkeasti toisistaan siten, että tutorointi liittyy tiiviimmin opiskeluun, opiskelu- ja oppimisprosessiin, kun taas mentorointi puolestaan tarkoittaa usein henkilökohtaisempaa tukea ja ohjaussuhdetta opettajan ja oppilaan välillä. Toisin kuin tutoroinnissa, mentoroinnissa on hänen mukaansa harvemmin kyse ryhmän ja ohjaajan välisestä vuorovaikutuksesta.

Tenhula ja Pudas (1994, 17-18) ovat selkiyttäneet eri ohjauskäsitteiden välisiä sisällöllisiä eroja kokoamalla yhteen eri ohjausmuotojen määritelmiä. Tenhula ja Pudas (1994) ovat tehneet jaottelun yliopistojen oma-opettajakokeilua tutkiessaan, mikä vuoksi kuviossa 2 korostuu yliopisto-opintojen ohjaus.

OHJAUSMUOTO	MÄÄRITELMÄ	OHJAAJAN JA OHJATTAVAN VÄLINEN SUHDE
Tutorointi	Ohjausta, jolla edistetään oppimista ja oppijan itsenäistä oppimisprosessinhallintaa sekä autetaan häntä saavuttamaan omia päämääriään ja integroitumaan opiskeluyhteisöön.	Opettaja-opiskelija
Vertaistutorointi (peer tutoring, cross-age tutoring)	Tutorointia, jossa ohjattavan kanssa samassa asemassa oleva henkilö opastaa kollegaansa.	Opiskelija-opiskelija Esim. uusien opiskelijoiden pienryhmäohjaus
Mentorointi	Ohjausta, jossa korkeampi-voimainen, erityisiä saavutuksia omaava henkilö auttaa ohjattavaansa saavuttamaan päämääriään ja kehittämään taitojaan sekä helpottaa hänen integroitumistaan akateemiseen työyhteisöön.	Professori-opettaja Esim. jatko-opintojen ohjaus
Työnohjaus (supervision)	Syväsuuntaista, kokemukselliseen oppimiseen pohjautuvaa ohjausta, jonka tavoitteena on työntekijän ammatillista osaamista lisäämällä ja henkistä kuormitusta vähentämällä nostaa työn laatutasoa.	Työnohjaaja-työntekijä
Konsultointi	Vuorovaikutukseen perustuva määräaikainen auttamisprosessi, jossa asiakas ratkaisee ongelmansa tai kehittää suunnitelmaa ja konsultti auttaa näissä pyrkimyksissä.	Konsultti-asiakas
Oppilaanohjaus	Oppilaan kasvatuksellista, opetuksellista ja ammatinvalinnan ohjausta	Opettaja-oppilas

KUVIO 2. Ohjauksen käsitteitä (Tenhula ja Pudas 1994, 17).

Edellä oleva katsaus erilaisiin ohjaustermien määrittelyyn antaa hyvän kuvan ohjauskäsitteiden moninaisuudesta ja siitä, että tutorointi on vain yksi monesta oppimisen ohjauksen käsitteistä. Eri henkilöiden määritelmien ja erityisesti Tenhulan ja Pudaksen tekemän ohjauskäsitteiden taulukoinnin perusteella voi havaita, kuinka tutor ja tutorointi eroavat esimerkiksi mentoroinnista, vertaistutoroinnista ja työnohjauksesta. Vastaavasti taas edellä esittämäni määritelmät oppimisen avustamisesta, fasilitoinnista, ovat sisällöltään hyvin samankaltaisia tutor-määritelmien kanssa. Seuraavaksi tarkastelen tutorointia oppimisen ohjaamisen muotona hieman syvemmin.

3.2 Tutorointi monimuoto-opetuksen yhteydessä

Suomessa tutorointi liitetään usein monimuoto-opetuksen yhteyteen. Myös tässä tutkimuksessa tutorointi liittyy monimuoto-opetuksellisesti järjestettyyn koulutukseen. Tämän vuoksi tarkastelen seuraavaksi hieman tarkemmin monimuoto-opetusta ja tutoroinnin osuutta siinä.

Monimuoto-opetuksen -käsite on tullut yleiseen käyttöön 1980-luvun loppupuolella. (Hein & Larna 1992, 7.) Monet tahot ovat pyrkineet määrittelemään monimuoto-opetusta. Teknisen toteutuksen eri osat luettelevan määritelmän on tehnyt muun muassa Aikuiskoulutusneuvosto (1989, 1): *Monimuoto-opetus on tietyille kohderyhmälle suunnitelmalliseksi kokonaisuudeksi yhdistettyä lähi- ja etäopetusta sekä itseopiskelua. Tätä kokonaisuutta tukevat opiskelijan ohjaus ja neuvonta. Monimuoto-opetuksessa käytetään tarvittaessa hyväksi sähköistä viestintäteknikkaa, telemaattisia palveluja ja tietotekniikkaa. Opetusta voivat järjestää useat aikuiskoulutusorganisaatiot yhteistyössä.* (Hein & Larna 1992, 7.) Hein, Kari ja Paakkola (1992, 164-165) vastaavasti taas määrittelevät lyhyesti monimuoto-opetuksen ja monimuoto-opiskelun lähiopetuksen, etäopetuksen ja itseopiskelun yhdistämiseen perustuvaksi opiskelun ja opetuksen toteutustavoiksi. He lisäävät vielä, että kyse ei ole enää pelkästä menetelmästä, jonka avulla opetusta voidaan tehokkaasti järjestää, vaan samalla on kyse myös aivan uudesta opetus- ja opiskelunäkemyksestä ja kulttuurista. Monimuoto-opetuksen käsitteellä ei ole anglosaksisella kielialueella suoraa vastinetta. Sille läheisiä käsitteitä ovat distance teaching (etäopetus) ja combined teaching (yhdis-

tetty opetus). Varilan (1992) mukaan käsite open learning (avoin oppiminen) on anglosaksisista käsitteistä lähinnä monimuoto-opetuksen käsitettä. (Varila 1992, 25.)

Monimuoto-opetusta ja sen tärkeyttä voidaan Paakkolan (1991, 22-33) mukaan perustella koulutuspoliittisten, kasvatuksellisten ja taloudellisten näkökulmien avulla. Koulutuspoliittinen perustelu nojautuu monimuoto-opetuksen joustavuuteen ja sen tarjoamaan mahdollisuuteen yhdistää opiskelu ja työ. Tilanteessa, jossa aikuisten ammatillinen jatko-, täydennys- ja uudelleen koulutus nimenomaan työn ohessa on tullut yhä välttämättömämmäksi, on monimuoto-opetus hyvin käyttökelpoinen. Monimuoto-opetuksessa opiskelija saa valita opiskeluaikansa varsin vapaasti ja opiskelu on sidoksissa paikkaan vain lyhyinä lähiopetusjaksoina. Lisäksi monimuoto-opetus nähdään yhtenä ratkaisuna teorian ja käytännön kuilun ylittämiseen. Työn ohessa toteutuva ja työhön kiinteästi liittyvä monimuoto-opiskelu voi merkittävästi kaventaa teorian ja käytännön erkanemista toisistaan esimerkiksi mahdollistamalla uusien tietojen ja taitojen soveltamista välittömästi käytäntöön. Kasvatuksellisesta näkökulmasta katsottuna monimuoto-opetusta voidaan Paakkolan mukaan perustella sillä, että se tarjoaa hyvät edellytykset opiskelijan riippumattomuuden ja autonomisuuden kehittymiselle. Taloudellisesti monimuoto-opetusta voidaan vastaavasti taas perustella sen taloudellisen edullisuuden avulla.

Kuvio 3, monimuoto-opetuksen opiskelua, opetusta ja ohjausta integroiva kuvaus selventää hyvin monimuoto-opetusta ja siihen sisältyviä asioita.

Organisointi	Keskinäinen yhteys	Toteutus		Esimerkkejä
		Aika ja paikka	Tapa	
1. LÄHI	Välitön	Samat	Välitön persoonallinen vuorovaikutus	Oppitunnit, Opintopiirit Tutorohjaus osittain
2. ETÄ	Välineellinen	Sama tai eri aika ja eri paikka	Vuorovai- kutteiset vä- lineet ja ma- teriaalit	Opintokirjeet Audio-opetus Videoneuvot- telu Tietoko- neavusteinen opetus
3. ITSE	Puuttuu	Eri aika ja eri paikka	Materiaali ja välineet	Kirjallisuus Tietokoneet AV-materiaali

KUVIO 3. Monimuoto-opetuksen rakentuminen (Hätönen, Koro, Mäkinen & Vaherva 1991, 185).

Kuten kuvio 3 näkyy, monimuoto-opetus on opetusta, jossa koko opettamisen kirjo erilaisine muotoineen itseopiskelusta opettajajohtoiseen opiskeluun saakka on käytössä. Monimuoto-opetuksessa kuitenkin painotetaan opiskelijan itsenäistä osuutta ja sen merkitystä. Opiskelija nähdään itse omaa todellisuuttaan luovana, itsenäisesti tavoitteisiinsa pyrkivänä, aikaisempaa tietoisempänä ja itseohjautuvampana. Monimuoto-opetus perustuu myös näkemykseen opiskelijasta aktiivisena tiedon prosessoijana. Oppiminen siirtyy enemmän oppijan itsensä vastuulle ja opettaja asettuu avustajan rooliin. Lisäksi monimuoto-opetuksessa korostetaan syvätason oppimista. Oppimisessa korostuu asioiden ymmärtämisen ja soveltamisen tärkeys. Monimuoto-opetuksessa painopiste siirtyy siis opettajasta opiskelijaan ja opettamisesta oppimiseen. (Hätönen 1993, 7; Europaeus, Kallio & Vuorio 1995, 13, 15; Paakkola 1991, 8, 11.)

Kaikilla aikuisoppijoilla ei ole itsenäisen oppimisen edellytykset syystä tai toisesta riittävät ja siksi he tarvitsevat oppimisensa tueksi ulkopuolista tukea ja apua. Sen vuoksi erityisen tärkeään asemaan monimuoto-opetuksessa tulisi nostaa oppilai-

den ohjaus. Opiskelun ohjaus voi monimuoto-opetuksessa olla joko yleistä opintoihin liittyvää neuvontaa tai opiskelijan oppimisen ja oppimisen suunnittelun henkilökohtaisempaa tukemista ja itseohjautuvuuteen ohjaamista. Ohjausta voivat antaa opettajat, tutorit ja toimistohenkilökunta. (Hätönen 1993, 6, 40.)

Tutorointi on siis yksi tapa toteuttaa monimuoto-opetuksessa opiskelijoiden ohjausta. Lehtisen (1992a, 56) mukaan tutorointia ovat monimuoto-opetuksen yhteydessä kaikki ne toimenpiteet, joita tehdään aikuisen itsenäisen oppimisen tueksi ja ohjauksen toteuttamiseksi. Tutoroinnin perustavoitteena monimuoto-opetuksen yhteydessä on auttaa jokaista opiskelijaa saavuttamaan asettamansa oppimistavoitteet. Tutoroinnin ylä tavoitteena Lehtinen vastaavasti näkee oppimisen ja sen edistämisen. Lisäksi Lehtisen mukaan jokaisessa koulutuksessa tutoroinnin käytännön toteutus muotoutuu erilaiseksi jättäen valtavasti tilaa tutorin taidoille, tiedoille sekä hänen toimintaansa ohjaaville ideoille ja luovuudelle.

3.3 Tutoroinnin toteuttamismuotoja

Tutoroinnin toteuttamismuotoina voidaan käyttää sekä lähi- että etäopetuksessa yksilötutorointia, ryhmätutorointia ja opiskelijatutorointia (Lehtinen & Jokinen 1996, 95; Kähkölä & Paloste 1996, 25). Tarpeet eri toteuttamismuotoihin riippuvat opinto-ohjelmien luonteesta, kestosta ja kurssin tasosta sekä opiskelijoiden kiinnostuksesta, taustasta ja vaatimuksista. Tutkimukseni kannalta yksilö- ja ryhmätutorointi ovat keskeisessä asemassa, joten käsittelen näitä tutorointimuotoja hieman tarkemmin.

3.3.1 Yksilötutorointi

Yksilötutoroinnin merkitys korostuu opintojen aloitusvaiheessa opiskelijan taustan ja lähtötason selvittämisen sekä henkilökohtaisen opinto-ohjelman laatimisen yhteydessä. Myös joissakin opintojen taitekohdissa on Lehtisen ja Jokisen (1996, 96) mukaan tärkeää esimerkiksi opinto-ohjelman täsmentämiseksi keskustella henkilökohtaisesti kahden kesken opiskelijoiden kanssa. Lisäksi oppijalla saattaa missä tahansa oppimisprosessin vaiheessa syntyä sekä oppimiseen ja opiskeluun että muuhun elämän ti-

lanteeseen liittyviä ongelmia, joiden ratkaisemiseksi hän tarvitsee yksilöohjausta. (Lehtinen ja Jokinen 1996, 96.)

Kuten tutoroinnissa yleensä, myös yksilöohjauksessa tutorin tulisi valmiiden vastausten ja ratkaisujen antamisen sijaan auttaa oppijaa itse ratkaisemaan omat ongelmansa (Lehtinen 1992b, 177). Lehtinen puhuu epäsuorasta auttamisesta. Esimerkiksi ongelmaa tarkentavien kysymysten ja yhteenvetojen sekä uusien ideoiden ja näkökulmien esiin nostamisen myötä tutor voi auttaa oppijaa tiedostamaan ongelmansa, etsimään eri ongelman ratkaisuvaihtoehtoja sekä valitsemaan näistä vaihtoehdoista toimivan ratkaisumenetelmän. Tutorin tehtävänä on seurata ja tukea päätöksen käytäntöön panoa. Onnistuakseen yksilöohjaus vaatii yksilön autonomian kunnioittamisen ja tukemisen lisäksi ohjaajalta vuorovaikutustaitoja sekä hyväksyvää ilma-
piiriä. (Lehtinen ja Jokinen 1996, 96-98; Lehtinen 1992b, 177.)

Poikelan (1996, 63) kasvatustieteen aineopintojen yhteydessä toimivaa tutorohjausta tuki- ja ohjausmuotona tarkastelevassa tutkimuksessa ilmeni, että yksilöllisellä tutorohjauksella opiskelijat hakivat yleensä ratkaisuja omiin aikatauluongelmiinsa tai opintojen suunnitteluun ja järjestelyyn, mutta myös samalla yksilöohjauksesta etsittiin henkistä tukea omille ratkaisuille. Lisäksi hänen mukaansa opiskelijat voidaan jakaa yksilöohjausta kaipaaviin, yksilöohjausta vaativiin ja yksilöohjauksesta piittaamattomiin. Hänen mukaansa viimeiseksi mainittuun ryhmään kuuluivat useimmiten paljon opiskelukokemuksia omaavat opiskelijat ja vastaavasti taas yksilöohjausta kaipaaviin monimuoto-opetukseen ensimmäistä kertaa osallistuvat. Yleisesti ottaen hänen mukaansa opiskelijat käyttävät yksilöohjausta melko vähän.

3.3.2 Ryhmätutorointi

Tutorointia toteutetaan myös ryhmätutorointina. Ryhmän, muiden aikuisten, merkitystä pidetään oppimisessa tärkeänä (esim. Isonikkilä 1996, 100; Lehtinen 1992b, 175; Tervola 1996, 71). Knowlesin (1980, 50) mukaan aikuiset ovat tärkeitä oppimisresursseja toisilleen laajojen kokemusvarastojensa ansiosta. Myös Sahlberg ja Leppilampi (1994, 52) pitävät ryhmässä tapahtuvaa yhdessä oppimista suuressa arvossa. Heidän mukaansa oppija rakentaa selittämisen ja keskustelun kautta opittavasta tiedosta sisäistä, omaa tietoa. Näin siis keskustelu pienissä ryhmissä toisten kanssa on

heidän mielestään oiva keino edesauttaa oppimista. Matikainen ja Puro (1997, 307) vastaavasti taas pitävät ryhmässä oppimista tärkeänä muun muassa siksi, että ryhmän jäsenet voivat toimia toisten ajatusten vastakaikuna, peilinä ja puntarina.

Ryhmän merkitystä oppimisessa on tutkittu muun muassa opintopiireihin ja niiden merkityksiin kohdistuneissa tutkimuksissa. Venton (1991, 78-79) monimuoto-opiskelijoiden kokemuksiin pureutuneessa tutkimuksessa 79% tutkituista koki opintopiirin tukevan opiskelua merkitsevästi tai jonkin verran. He olivat kokeneet saavansa opintopiiristä muiden ryhmän opiskelijoiden antamaa sosiaalista ja henkistä tukea sekä asioiden hahmottamista ja oppimista helpottavaa tukea. Hynninen (1996, 46-50) on tutkinut opintopiirin ja sitä kautta muiden opiskelijoiden merkitystä oppimisessa aikuisopiskelijoiden näkökulmasta katsottuna. Hän kuvaa tutkimustulostensa perusteella aikuisopiskelijan opintopiiriystäviä kohtalotovereina, jotka muodostavat opintopiirin sydämen. Tutkitut kokivat saavansa opintopiiristä sosiaalista tukea (mm. ryhmän kannustava ja motivoiva vaikutus), asiasisällön oppimiseen liittyvää tukea (mm. ryhmä omien näkökulmien avautumisen ja syväoppimisen auttajana) sekä muuta tukea (esim. yhteistyötaitojen kehittyminen). Myös Hujala-Huttusen ja Varjon (1994, 39-40) Joensuun yliopiston kasvatus- ja opetusalan PD-koulutukseen kohdistuneessa selvityksessä ilmeni, että keskeisimmäksi opiskelun voimavaraksi opiskelijat olivat kokeneet kiinteään opiskeluryhmän tuovan yhteenkuuluvuuden. Opiskelijat pitivät hyvin tärkeänä selkeästi ohjattuja, säännöllisesti toistuvia yhteisiä kokoontumisia. Lisäksi opiskelijat kokivat, että kuuluminen ryhmään varmisti opintojen pysymisen jatkuvasti käynnissä.

Ryhmätutoroinnissa tutor toimii ryhmän ohjaajana, mikä luonnollisesti vaatii tutorilta tietämystä ryhmäilmiöistä ja ryhmäprosesseista sekä ryhmänohjaustaitoja (Brookfield 1986, 60-61; Lehtinen & Jokinen 1996, 99). Kuten yksilöohjauksessa myös ryhmäohjauksessa ohjaajan rooli on erilainen oppimisprosessin ja ryhmän kehittymisen eri vaiheissa (esim. Lehtinen & Jokinen 1996, 99-100; Hakanen & Puro 1995, 44; Rouvinen, Vainio & Väisänen 1994, 53-60). Alussa tutorin tehtävänä korostuu ryhmän ohjantaan, jäsenten sitouttamiseen sekä toiminnan käynnistämiseen ja motivointiin liittyvät tehtävät. Ryhmän saavutettua kypsän vaiheensa tutor on enemmänkin toiminnan seuraaja ja palautteen antaja. (Hakanen & Puro 1995, 44.)

Tutor toimii ryhmässä ryhmän käynnistäjänä, virittäjänä, konsulttina, valmentajana ja johtajana autoritaarisella tavalla (Lehtinen ja Jokinen 1996, 101). Isonikkilän (1996, 99-100) avoimen yliopiston järjestämän kasvatustieteen perusopintojen monimuoto-opetuksen tutorointiin kohdistuneessa tutkimuksessa tutorit itse kokivat ryhmän ohjaamisen kannalta heidän keskeisimmäksi tehtäväkseen ryhmähengen nostamisen ja ryhmien motivoinnin. Vastaavasti taas Hynnisen (1996, 43-44) tutkimuksessa tutorin keskeisimmäksi tehtäväksi opintopiirissä erottautui puheenjohtajana toimiminen. Tutor toimi ryhmässä keskustelua stimuloivana, ohjaavana ja kokoavana voimana. Aitalaakso (1994, 94-97) on erotellut ryhmätutoroinnin viisi päätavoitetta, joihin tutorin tulisi toiminnallaan pyrkiä ryhmän toimivuuden ja hyödyllisyyden kannalta. Ensinnäkin ohjauksen tulisi hänen mukaansa olla turvallisuuden tunnetta herättävää ja tutorin tulisi auttaa ryhmäläisiä löytämään oma paikkansa ryhmässä. Toiseksi ohjaajan tulisi auttaa ryhmää jäsentämään ryhmätoiminnan kokonaisuus sekä pää- ja osatavoitteet. Kolmas ohjauksen päätavoite on pyrkimys ryhmäläisten tehokkaaseen työskentelyyn. Neljänneksi Aitalaakson mukaan ohjaajan tulisi auttaa ryhmää käyttämään jokaista jäsentään hyödyksi huolehtimalla siitä, että ryhmä tukee jokaista yksilö tehtävässään. Viides tutoroinnin tavoite on pyrkimys havaita ryhmän ongelmat ja auttaa ryhmää toimimaan ongelmien selvittämiseksi.

Sekä ryhmä- että yksilötutorointi ovat tärkeitä ohjausmuotoja oppimisen kannalta. Lehtisen ja Jokisen (1996, 95) mukaan kummallekin ohjausmuodolle löytyy tarvetta ja heidän mukaansa parhaassa tapauksessa oppijalle tarjoutuu mahdollisuus ohjaukseen sekä ryhmässä että yksilöllisesti.

4 TUTOREIDEN KESKEISET TEHTÄVÄT JA OSAAMIS- VAATIMUKSET

4.1 Tutoreiden tehtävät

Riippuu hyvin monista eri tekijöistä miten oppimisen ohjauksen tavoitteisiin pyritään ja millaisia tutorin tehtävät ovat. Tutoroinnin sisältö on vakiintumaton siten, että sama sana voi viitata useamman tyyppiseen toimintaan tilanteesta ja toimintaorganisaatiosta riippuen. Lehtisen (1992b, 170-171) mukaan vaikuttavina tekijöinä ovat ainakin ohjaajan ja hänen koulutusorganisaation ohjausnäkemys, tutorin oma persoona, sekä hänen elämän- ja työkokemuksensa ja opetettavien asioiden sisällön tuntemus, oppijat ja heidän ongelmansa sekä oppimisprosessin vaihe.

Lehtinen (1990) on tutkinut Jyväskylän yliopiston kasvatustieteen monimuoto-opetuskokeilussa tutortoimintaa opiskelijoiden ja tutoreiden kokemusten kautta. Tutkimuksessa osoittautui tutortoiminnan jakautuvan neljään sisällöllisesti erilaiseen osaan. Näitä olivat opiskelijoiden motivointi, opiskelutekninen ohjaus, sisällön opettaminen ja henkilökohtaisissa ongelmissa auttaminen. Ajallisesti eniten tutorit käyttivät aikaa opiskelijoiden motivointiin (motivointi ja itseluottamuksen kohentaminen). Toiseksi tärkeimmäksi nousi sisällön opettaminen (kurssikirjojen sisällön opettaminen ja käsitteiden sekä termien selittäminen). Opiskelutekniikan opettaminen (opiskelutekniikan ja etävastaamisen opettaminen sekä ajankäytön opastaminen) nousi tutorin tehtävistä tärkeysjärjestyksessä kolmanneksi. Erilliseksi tutoroinnin tehtäväksi nousi myös opiskelijoiden auttaminen henkilökohtaisissa ongelmissa.

Myös Tenhula ja Pudas (1994, 30-33) ovat esittäneet korkeakouluopetuksen tutorointiin kohdistuneessa tutkimuksessaan jaottelun tutoroinnin tehtävistä. Heidän jaottelunsa mukaan tutoroinnin päätehtävät ovat oppisisällöllinen, opiskelutekninen, yhteisöön integroiva ja psykososiaalinen tutorointi. Verrattaessa heidän ja Lehtisen (1990) jaottelua, tutoroinnin pääkomponentit ovat lähes samat molemmissa. Tenhula ja Pudas (1994) ovat yhdistäneet Lehtisen (1990) motivoinnin ja ymmärtävän auttamisen komponentit yhdeksi tutoroinnin päätekijäksi, psykososiaalseksi tutoroinniksi. Keskeisimmän eroavaisuuden jaotteluiden välille tekee Tenhulan ja Pudaksen

(1994) asettama integroiva tutorointi, jolla he tarkoittavat tutorin tehtävää toimia linkkinä opiskelijoiden ja opetus- ja hallintohenkilökunnan välillä ja tutorin tehtävää tutustuttaa opiskelijat opiskeluympäristöönsä. Tenhula ja Pudas (1994) tutkivat omaopettajatutorointia yliopistossa, kun taas Lehtinen (1990) tutki avoimen yliopiston monimuoto-opiskelussa toteutettavaa tutorointia, mikä selittänee Tenhulan ja Pudaksen (1994) sekä Lehtisen (1990) tutorin tehtävjäottelun eroavaisuuksia. Tämä eroavaisuus on hyvä esimerkki siitä, kuinka tutorin harjoittama ohjaus voi olla erilaista riippuen tutoroinnin kontekstista.

Isonikkilä (1996) on tutkimuksessaan myös pyrkinyt selvittämään millaista oppimisen ohjaamista tutorointi on monimuoto-opetuksessa. Keskeisimmiksi ja tärkeimmiksi tehtäviksi tutorit kokivat oppisisällöllisen ohjauksen, opiskeluteknisen ohjauksen ja opiskelun motivoinnin ja kannustamisen. Isonikkilän tutkimuksessa oppisisällöllinen ohjaus käsitti mm. kuhunkin opintojaksoon liittyvien käsitteiden ja kysymysten pohtimista. Opiskelutekninen ohjaus vastaavasti taas sisälsi opiskeluteknisiin perehdyttämisen lisäksi opiskelijoiden orientointia yliopistotasoiseen opiskeluun ja itsenäiseen sekä vastuulliseen oppimiseen. (Isonikkilä 1996, 89, 97-98) Kuten huomata saattaa, Isonikkilän, Tenhulan ja Pudaksen sekä Lehtisen tutkimuksissa tutorin tehtävät ovat hyvin samankaltaisia. Keskeisiksi tutorin tehtäviksi heillä kaikilla nousi oppisisällöllinen ja opiskelutekninen ohjaus sekä motivointi ja kannustaminen.

Galbraith (1992, 10-11) on nimennyt vuosien varrella aikuiskasvatuksen ja –koulutuksen parissa saamiensa kokemustensa perusteella yhdeksän hyvän ohjaamisen periaatetta, joiden avulla voi myös hahmottaa hyvän tutorin muotokuvan lisäksi tutorin tehtäviä. Ensinnäkin hänen mielestään ohjaajan tulee kehittää oma yksilöllinen filosofiansa aikuisten oppimisesta ja ohjaamisesta. Toiseksi ohjaajan tulee ymmärtää ja arvostaa aikuisopiskelijoiden ainutlaatuisuutta. Kolmanneksi hänen mielestään on hyvin tärkeää, että ohjaaja eliminoi ohjaukseen negatiivisesti vaikuttavat psykologiset, sosiaaliset ja fyysiset kuormittavat tekijät. Lisäksi hänen mielestään ohjaajan tulee antaa visioita siitä, mihin tulisi pyrkiä ja miten. Ohjaajan tulee hänen mielestään olla myös uskottava ja aito sekä haasteiden antaja. Seitsemänneksi hyvä ohjaaja kannustaa kokeilemaan ja soveltamaan opittua käytäntöön. Hänen mielestään hyvän ohjaajan tulee myös seurata esimerkiksi opiskelijoilta palautetta pyytämällä kuinka oppijat kokevat oppimisen ja ohjaamisen sekä tarvittaessa muuttaa ohjaamista palaut-

teen viitoittamaan suuntaan päin. Viimeisenä, mutta ei suinkaan vähäarvoisimpana, hyvän ohjaamisen periaatteena hän pitää ohjaajan pyrkimystä lisätä ja rohkaista opiskelijoiden itsenäisyyttä. Hänen mukaansa opiskelijoiden itseohjautuvuuden lisääminen tulisi olla kaikessa ohjaustoiminnassa keskeisenä tavoitteena. (Galbraith 1992, 10-11.)

Helena Aittola (1995) on väitöskirjatutkimuksessaan tarkastellut ohjausta hie- man eri ympäristössä, kuin mitä edellä tarkastelemissani tutkimuksissa on tutkittu. Hän tutki opiskelijoiden näkemyksiä tieteellisen jatkokoulutuksen tutkimustyön oh- jauksesta. Koen hänen tutkimuksensa merkittäväksi oman tutkimukseni kannalta muun muassa sen vuoksi, että kuten minunkin, myös hänen tutkimuksensa on kohdistunut jatkokoulutuksessa toteutettavaan ohjaukseen. Siis myös hänen tutkimuksessaan ohjattavat ovat jo aikuisia ja koulutukseltaan vähintään maistereita, ja ohjaussuhde kestää useampia vuosia. Seuraavaksi tarkastelen oman tutkimukseni kannalta keskeisiä Aittolan tutkimuksen tuloksia.

Aittolan (1995) tutkimuksessa ohjattavat kuvasivat ohjaajansa useimmin asi- antuntijaksi, neuvonantajaksi, arvioitsijaksi ja kannustajaksi. Kuten edellä tarkaste- lemissani tutkimuksissa, myös hänen tutkimuksessaan osoittautui ohjaajan roolin moninaisuus. (Aittola 1995, 136.) Ohjaustavoista yleisimpiä olivat työpapereiden kommentointi, ideoiden antaminen sekä tutkimuksen aihealueeseen liittyvien artikke- leiden ja lähdeviitteiden antaminen (Aittola 1995, 279). Yleensäkin tutkimuksessa ilmeni, että ohjaajat eivät tarjonneet ainakaan liikaa ohjeitaan ja neuvojaan. Lisäksi ohjaajat eivät antaneet suoria ratkaisuja ohjattavien kokemuksiin ongelmiin, vaan enemmänkin aineksia ongelmien itsenäiseen käsittelyyn. Aittolan mielestä näytti myös siltä, että nimenomaan ohjattavat säätelivät ohjaussuhdetta päättämällä kuinka paljon ja millaista ohjausta he suostuivat vastaanottamaan. Ohjaajat eivät tyrkyttä- neet ohjaustaan, vaan opiskelijoiden odotettiin pyytävän sekä tapaamisaikoja että oh- jeita ja neuvoja. (Aittola 1995, 132.) Jatko-opiskelijat ilmoittivat ohjaajan kiinnostu- neisuuden, asiallisuuden ja innostuneisuuden useimmin ohjausta edistäneinä ohjaajan ominaisuuksina. Ohjattavat arvostivat myös vaativaa ja kriittistä ohjaajaa ja vastaa- vasti taas kaipasivat rohkaisevaa ja kannustavaa tukijaa. Opiskelijat olivat vastaavas- ti taas kokeneet ohjaajan etäisyyden, impulsiivisuuden, autoritaarisuuden, vaativuu- den ja itsekkyyden vaikeuttaneen useimmin ohjausta. (Aittola 1995, 134.)

Tutkimuksesta välittyi hyvin ohjattavien kokema tarve saada paljon rohkaisemista, kannustamista ja innostamista. Lisäksi vielä mainitsemisen arvoinen tutkimuksen löydös on se, että arvokkaimpana asiana opiskelijat pitivät ohjaussuhteessaan sitä, että ohjaaja oli uskonut ohjattavan kykyihin. Tällöin ohjaaja oli vahvistanut ohjattavien käsityksiä omista mahdollisuuksistaan, lisännyt ohjattavan itseluottamusta ja tukenut ohjattavan ammatillista identiteettiä. Lisäksi ohjaajan tuki oli vahvistanut jatko-opiskelijan henkilökohtaista sitoutumista ja vastuullisuutta omasta jatko-opiskelustaan ja tutkimustyöstään. (Aittola 1995, 164.)

Lehtisen (1990), Tenhulan ja Pudaksen (1994) ja Isonikkilän (1996) tutkimustulosten sekä Galbraithin (1992) näkemysten perusteella voidaan kokoavasti todeta, että tutoroinnin tehtävät voivat käytännössä olla muodoltaan ja sisällöltään hyvin vaihtelevia. Tutorin tehtävät voivat koostua tilanteesta riippuen motivoinnista, kannustamisesta, oppisisällön oppimisen helpottamisesta, oppimisen solmukohtien avaamisesta, henkisen tuen antamisesta, neuvonnasta, opiskeluteknisissä asioissa auttamisesta, jne. Samassakin ohjaustilanteessa tutor saattaa harjoittaa monenlaista ohjausta (Lehtinen 1992, 173). Verrattaessa Aittolan (1995) tutkimuksen tuloksia tutorointia käsitteleviin tutkimuksiin voidaan havaita yhteisiä piirteitä tutorin ja tieteellisen jatkotutkimuksen ohjaajan tehtävissä. Yhteisiä piirteitä ovat mm. kannustaminen ja rohkaisu. Vastaavasti taas tutorointiin kohdistuneista tutkimuksista poiketen Aittolan tutkimuksessa ohjaajan keskeisiksi tehtäviksi nousi luonnollisesti tutkimuksellinen ohjaus, joka koostui mm. työpapereiden kommentoimisesta, tutkimuksen toteuttamiseen liittyvien ideoiden sekä tutkimuksen aihealueeseen liittyvien lähdeviitteiden antamisesta ja tutkimussuunnitelman tekemisen ohjauksesta.

4.2 Tutoreiden osaamisvaatimukset

Yksilön kompetenssia on kuvattu kirjallisuudessa mm. käsitteillä, osaaminen, ammattitaito ja kvalifikaatiot. Seuraavaksi kuvaan yksilön kompetenssia käsitteellä osaaminen.

Moloney (1992, 101) määrittelee osaamisen lyhyesti yksilön kyvyksi suoriutua työtehtävistä asetettujen kriteerien mukaan. Gonczi vastaavasti taas määrittelee osaavan ammattilaisen henkilöksi, joka omaa tietyt standardit täyttävän työsuorituk-

sen tekemiseen tarvittavat valmiudet (Chappell 1995, 18). Osaaminen voidaan nähdä myös multidimensionaalisen rakenteena, joka koostuu useista eri osaamisen alueista, komponenteista (Kautto-Koivula 1993, 14).

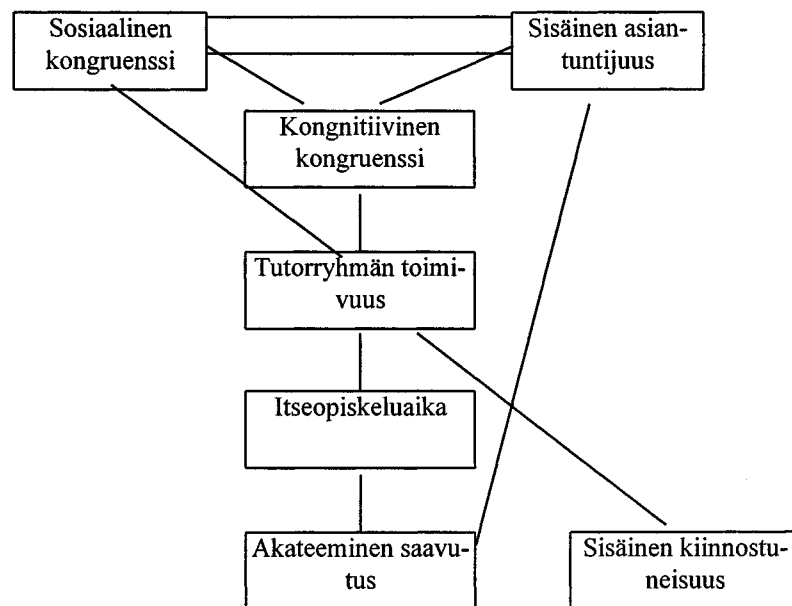
Aikaisemmista tutorointia käsittelevistä kappaleista on jonkin verran tullut jo esille, millaista osaamista tutorin tehtävät vaativat. Yleensä ottaen näyttää siltä, että tutorin ja yleensäkin oppimisen ohjaajan, mentorin, jne. osaamista on tutkittu melko vähän. Seuraavaksi tarkastelen muutamia näkemyksiä ja tutkimuksia siitä, millaista osaamista oppimisen ohjaajan, tutorin työssä tarvitaan.

Millingtonin (1992, 207-213) tutkimuksen tulokset valottavat jonkin verran tutorin, oppimisen ohjaajan osaamisvaatimuksia. Hän tutki osana laajempaa tutkimusta tutorilta vaadittavaa osaamista kyselemällä 573 korkeakouluopiskelijalta heidän mielipiteitään siitä, millainen tutor heidän mielestään edistää heidän oppimistaan kaikista parhaiten. Toisin sanoen hän lähestyi tutorin osaamista selvittämällä millainen on opiskelijoiden mielestä hyvä tutor ja mitä hän tekee. Hänen tutkimuskohteenaan oli nimenomaan korkeakouluissa toimivan opettajatutorin osaaminen. Millingtonin (1992) tutkimustuloksissa hyvän tutorin ominaisuudet jakautuivat kolmeen eri ryhmään sen mukaan, kuinka tärkeiksi opiskelijat ne kokivat. Nämä kolme eri ryhmää olivat tutorin välttämättömät ominaisuudet, toivottavat ominaisuudet ja hyödylliset ominaisuudet. Ensimmäiseen ryhmään, tutorin välttämättömiin ominaisuuksiin, kuuluivat mm. tutorin eksperttiys opiskelijan omassa pääaineessa, tutorin ystävällisyys, lämminhenkisyys ja sympaattisuus, tutorin kokemus vastaavanlaisista kursseista, tutorin opiskelutaitojen opettamistaidot, tutorin puheen selkeys ja hyvä englannin kielen taito, tutorin kyky selventää ja selittää kompleksisia asioita sekä huumorin käyttö ohjauksessa. Tutorin toivottaviin ominaisuuksiin kuuluivat vastaavasti taas tutorin ”kovuus”, haasteellisuus ja taito pitää opiskelijan opiskelutahtia yllä, tutorin kyky ja halu keskustella opiskelijoiden kanssa heidän ideoistaan ja kuunnella opiskelijoita ja heidän ongelmiaan, tutorin taito auttaa opiskelijoita etenemään työssään ja tutorin halu tarkkailla opiskelijoiden opiskeluissa etenemistä. Hyödyllisiä, mutta ei välttämättömiä tutorin ominaisuuksia olivat opiskelijoiden mielestä tutorin kyky ja halu tehokkaiden opiskeluaikataulujen luomiseen ja sekä taito auttaa opiskelijoita heidän henkilökohtaisissa ongelmiaan. (Millington 1992, 107-113.)

Hynnisen (1996) tutorointiin keskittyvän tutkimuksen tuloksista löytyy melko paljon yhtymäkohtia Millingtonin tutkimustulosten kanssa. Hynninen (1996) on opintopiiriin tukea tarkastelevassa tutkimuksessaan selvittänyt avoimen yliopiston hoitotieteen perusopintojen opiskelijoilta millaisena he näkevät ihanteellisen tutorin. Opiskelijat olivat haastatteluissa määrittäneet ihannetutoria kuvailemalla millainen hän on ja mitä hän tekee. Opiskelijoiden mukaan ihannetutor on ominaisuuksiltaan empaattinen, lämminhenkinen, avarakatseinen, suvaitsevainen, joustava, luotettava ja aktiivinen. Tämän lisäksi opiskelijoiden mielestä tutorilla tulee olla sopiva koulutustausta ja käytännön kokemusta tutoroitavalta alalta. Opiskelijoiden mielestä ihannetutorin tuli toiminnan näkökulmasta katsottuna kannustaa, innostaa ja tukea opiskelijoita heidän oppimisessaan sekä tarvittaessa neuvoa ongelmakohtissa ihan konkreettisesti. Lisäksi opiskelijat kokivat, että ihannetutor ohjaa myös ryhmän toimintaa ensisijaisesti käynnistämällä, ohjaamalla ja helpottamalla oppimista edistävää vuorovaikutusta opiskelijoiden välillä. (Hynninen 1996, 54-56.)

Schmidtin ja Moustin (1995, 6-14) tutkimus ongelmakeskeisen opetuksen tutoroinnista lääkärikoulutuksessa tuo edellisiin tutkimuksiin ja näkemyksiin verrattuna uudenlaista näkökulmaa tutorin osaamisvaatimuksiin. He tutkivat tutorin erilaisten taitojen vaikutusta ryhmän toimintaan, opiskelijoiden itseopiskeluaikaan ja akateemiseen saavutukseen sekä opiskelijoiden osoittamaan sisäiseen kiinnostuneisuuteen opiskeltavaa aihetta kohtaan. Schmidtin ja Moustin (1995) tutkimuksessa osoittautui, että tutorin asiantuntijuus opiskeltavassa aineessa sekä interpersoonalliset taidot, sosiaalinen kongruenssi, joka koostui mm. tutorin kyvystä huomioida opiskelijoiden tarpeet, tutorin osoittamasta kiinnostuneisuudesta opiskelijoita ja heidän oppimistaan sekä siinä vastaan tulevia ongelmia kohtaan ja tutorin kyvystä asettautua samalle tasolle opiskelijoiden kanssa, vaikuttivat suoraan tutorin kognitiiviseen kongruenssiin. Kognitiivinen kongruenssi vastaavasti taas tarkoitti tutorin kykyä keskustella ja puhua opiskeltavasta aiheesta opiskelijoiden ymmärtämällä kielellä, kykyä huomioida opiskelijoiden ongelmat ja puuttua heidän toimintaansa oikeaan aikaan sekä taitoa ohjata heitä oikealla tavalla oikeaan suuntaan. Heidän tutkimuksessaan osoittautui myös, että mitä enemmän tutor omasi kognitiivista kongruenssia, sitä paremmin tutorryhmyöskentely sujui. Tämä vastaavasti taas vaikutti opiskelijoiden itseopiskeluaikaan ja opiskelijoiden sisäiseen kiinnostuneisuuteen opiskeltavaa ainetta kohtaan

niitä molempia lisäten. Vastaavasti taas mitä enemmän opiskelijat opiskelivat itse-
näisesti sitä parempi oli myös heidän akateeminen saavutuksensa. Sen lisäksi, että tu-
torin intersoonalliset taidot vaikuttivat suoraan tutorin kongnitiiviseen kongruens-
siin, vaikuttivat ne positiivisesti myös suoraan tutorryhmän työskentelyyn. Vastaa-
vasti taas tutorryhmän toimivuus vaikutti suoraan opiskelijoiden opiskeltavan aineen
sisällön sisäiseen kiinnostuneisuuteen. Myös tutorin sisällön asiantuntijuus vaikutti
kongnitiivisen kongruenssin lisäksi positiivisesti suoraan opiskelijoiden akateemi-
seen saavutukseen sitä parantaen.



KUVIO 4. Schmidin ja Moustin (1995, 11) tutkimustuloksia kuvaava kaavio.

Tuloksiaan yhteen vetäen tutkijat totesivat tehokkaan tutoroinnin olevan seurausta tutorin opiskeltavan aiheen sisällön asiantuntijuudesta, tutorin halusta ja kyvystä suhtautua opiskelijoihin aidolla kiinnostuneisuudella sekä tutorin kyvystä ilmaista itseään opiskelijoiden ymmärtämällä tavalla. Tämän lisäksi he toteavat, että tehokas tutorointi on seurausta sekä tutorin persoonallisista piirteistä että sosiaalisesta kongruenssista (esim. kyky keskustella opiskelijoiden kanssa informaalisesti ja empaattinen suhtautuminen opiskelijoihin) ja tutorin opetettavan aiheen asiantuntijuudesta. (Schmidt & Moust 1995, 13.)

Jarvis (1998, 182-183) käsittelee teoksessaan muiden asioiden ohella myös aikuisopettajalta, -ohjaajalta, vaadittavaa osaamista mm. Mockerin ja Noblen (1981) näkemysten avulla. Mockerin ja Noblen (1981) ovat tutkineet aikuisopettajalta (-ohjaajalta) vaadittavaa osaamista. He ovat tehneet 24 eri kohtaa sisältävän listan aikuisopettajalta vaadittavista taidoista. He ovat väittäneet listan olevan kaiken kattava ja tyhjentävä. Heidän mukaansa aikuisopettajan tulee osata:

- keskustella tehokkaasti opiskelijoiden kanssa
- kehittää toimiva työsuhte opiskelijoiden kanssa
- vahvistaa oppijoita kohtaan positiivisia asenteita
- saada aikaan ilmapiiri, joka rohkaisee opiskelijoita osallistumaan
- luoda perusta molemmiin puoleiselle kunnioitukselle
- sovittaa ohjauksen määrä opiskelijoiden edistymisnopeuteen
- mukauttaa opettaminen ryhmän ominaisuuksien ja tarpeiden mukaan
- nähdä keskeiset erot lasten ja aikuisten opettamisen välillä
- laatia oppimistilanteet opiskelijoiden itseluottamusta lisääviksi
- ylläpitää oppijoiden kiinnostusta luokkahuoneaktiviteetteihin
- mukauttaa ohjelma opiskelijoiden muuttuvia oppimistarpeita vastaaviksi
- muodostaa luokkahuoneista ja muista tiloista mukavia oppimisympäristöjä
- tunnistaa opiskelijoiden kehityspotentiaalit
- antaa opiskelijoiden kykyjä vastaavaa ohjausta
- tiivistää ja käydä uudelleen läpi luennon/esityksen pääkohtia
- arvioida omaa opettamistaan/ohjaustaan
- antaa jatkuvaa palautetta opiskelijoille heidän edistymisestään
- valita tietystä aihealueesta kohdat, jotka ovat opiskelijoille hyödyllisiä
- koordinoita ja valvoa luokkahuonetyöskentelyä
- tietää aikuisille sovellettavista oppimisen periaatteista osoittaa uskoa uusien oppimislähestymistapojen kohtaan soveltamalla niitä opetuksessaan /ohjaamisessaan
- suunnitella itsenäistä opiskelua oppijoiden kanssa
- soveltaa muilta opettajilta saamia tietoja ja materiaaleja omassa opetuksessaan
- yhdistää oppimiskokemukset aikuisten omiin kokemuksiin

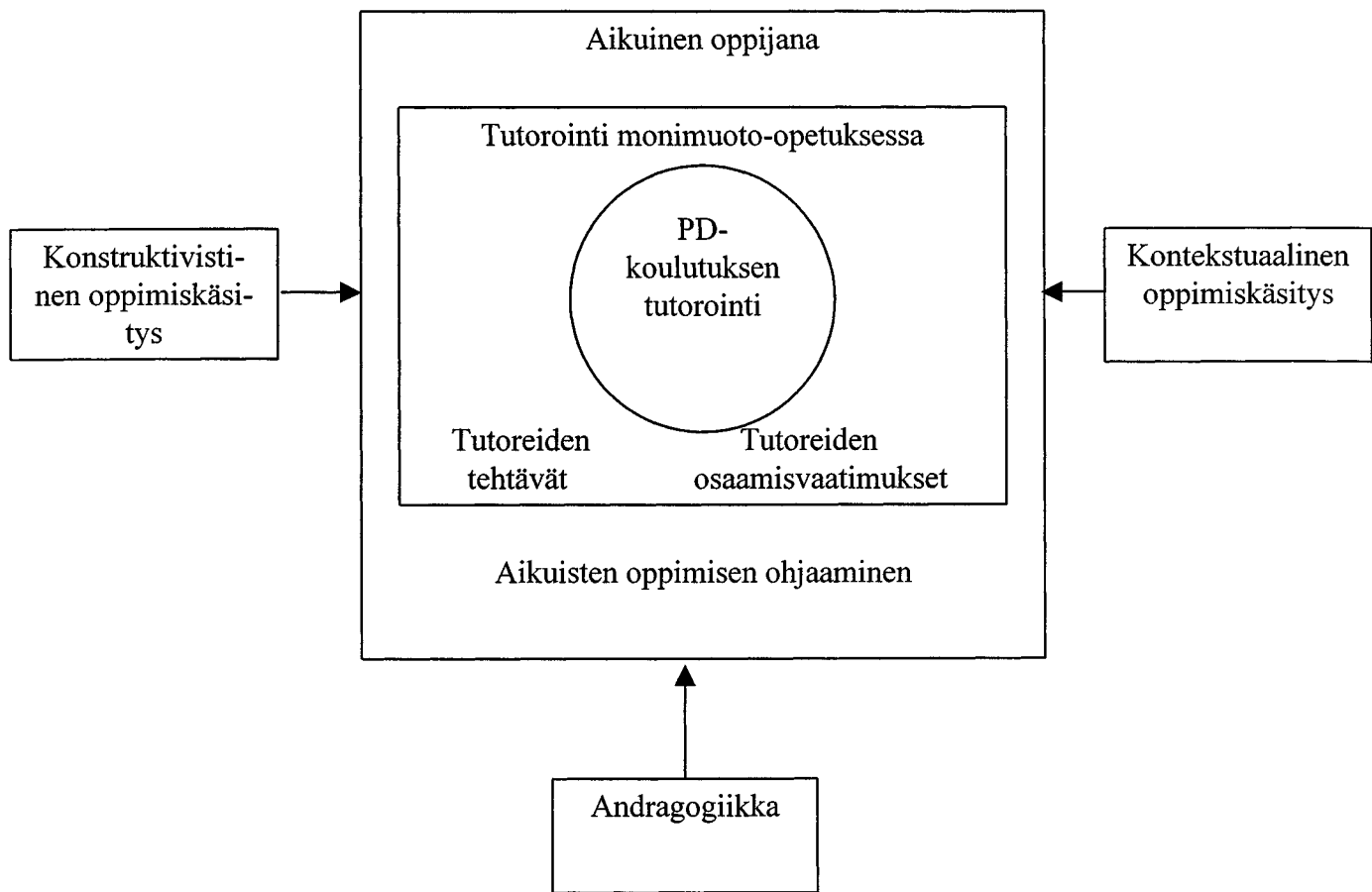
Huolimatta Mockerin ja Noblen näkemyksistä, Jarvisen mukaan on epätoimennäköistä, että aikuisopettajalta vaadittava osaaminen koostuisi aina edellä mainituista asioista. Tämän vuoksi hän ei suosittele aikuisopettajan kaikenkattavan osaamisvaatimusluettelon tekemistä. Hänen mukaansa aikuisopettajalta vaadittava osaaminen riippuu aina tilanteesta, esimerkiksi koulutusohjelmasta, jossa opettaja on mukana. (Jarvis 1995, 182-183.)

Myös Galbraith (1990) tarkastelee artikkelissaan aikuiskouluttajalta vaadittavia osaamisvaatimuksia ja persoonallisuuden piirteitä. Hänen näkemyksensä aikuiskouluttajalta vaadittavista taidoista poikkeavat edellä käsittelemistäni tutkimustuloksista ja näkemyksistä, koska hän sisältää aikuiskouluttajan tehtäviksi oppimisen ohjaamisen lisäksi aikuisille tarkoitettujen koulutusten suunnittelun. Galbraithin (1990) mukaan aikuiskouluttajan tulee olla käsiteltävän aiheen sisällön asiantuntija ja taitava vuorovaikutus- ja sosiaalisilta taidoiltaan. Lisäksi hän kokee, että kouluttajan tulee tietää aikuisista oppijoina sekä ymmärtää heidän kunkin olevan ainutlaatuisia yksilöitä. Hän katsoo myös, että aikuiskouluttajan tulee osata luoda oppimista edistävä ilmapiiri ja tukevia sekä huolehtivia, mutta samalla myös haastavia vuorovaikutussuhteita opiskelijoiden kanssa. Galbraith (1990) kokee tärkeänä myös sen, että kouluttajalla on taitoa laatia tarpeeksi haastavia tehtäviä opiskelijoille sekä kykyä olla oikeassa suhteessa vaativa. Lisäksi hänen mukaansa kouluttajalla tulee olla taitoa ja tietoa siitä, kuinka opiskelijoita voidaan kehittää ajattelemaan kriittisesti ja reflektiivisesti. (Galbraith 1990, 4-20)

Edellä mainittujen oppimisen ohjaamiseen liittyvien taitojen lisäksi Galbraith kokee, että aikuiskouluttajalla tulee olla myös koulutusohjelman suunnittelutaitoja. Hän katsoo, että kouluttajalla tulee olla tietoa ja taitoa tehdä sekä analysoida koulutusohjelman suunnitteluun vaadittavat koulutustarveanalyysin sekä kontekstianalyysin. Näiden avulla aikuiskouluttaja saa tietoa kohdejoukon oppimistarpeista, opiskelijoiden työorganisaatiosta, tilanteista, joissa opittua on tarkoitus soveltaa käytäntöön, ajassa liikkuvista trendeistä, koulutuksen tarkoituksesta jne. Lisäksi kouluttajan tulee osata asettaa yhdessä opiskelijoiden ym. asianosaisten kanssa koulutukselle oppimistavoitteet hyödyntäen konteksti- ja koulutustarveanalyysin tuloksia sekä tarkastaa asetettuja oppimistavoitteita koko koulutuksen ajan. Kouluttajalta vaaditaan luonnollisesti myös taitoa valita ja organisoida oppimistilanteita ja aktiviteetteja, jotka kohtaavat ja täyttävät asetetut oppimistavoitteet. Lisäksi Galbraith (1990) kokee erittäin tärkeiksi kouluttajan osaamisvaatimuksiksi taidon arvioida koulutusta koko koulutusprosessin ajan sekä taidon kehittää koulutusta sen edetessä arvioinnin avulla saatujen tietojen avulla. Aikuiskouluttajan tärkeinä persoonallisuuden hän tuo esille mm. luovuuden, itsevarmuuden, innostuneisuuden, vastuullisuuden, joustavuuden, kärsivällisyyden ja huumorin tajun. (Galbraith 1990, 4-20.)

Yhteenvetäen voitaisiin todeta tutorin ja oppimisen ohjaajan osaamisvaatimusten olevan melko moninaiset. Tärkeimmiksi aikuisen opiskelijan ohjaajan ominaisuuksiksi nousee edellä käsittelemissäni tutkimuksissa ohjaajan asiantuntijuus opiskeltavassa aineessa, lämminhenkisyys, empaattisuus, ystävällisyys, taito kuunnella ja keskustella, taito havaita opiskelijoiden kokemia opiskeluun liittyviä ongelmia, ryhmän johtamistaidot sekä ylipäätensä kyky kannustavaan ja motivoivaan ohjaamiseen.

4.3. Yhteenveto tutkimuksen teorettisesta viitekehyksestä



KUVIO 5. Tutkimuksen teorettinen viitekehys

Kuviossa 5 olen vetänyt yhteen teoriataustani keskeiset sisällöt. Kuvio auttaa myös hahmottamaan, kuinka suhteutan eri teorit ja tiedot PD-koulutuksen tutorointiin.

5 TUTKIMUKSEN TARKOITUS JA TUTKIMUSONGELMAT

Tutkimuksen tarkoituksena on tutkia Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen järjestämän kasvatus- ja opetusalan PD-koulutuksen tutorointia. Tutkimuksen lähtökohdat ovat hyvin käytännön läheiset. Tutkimuksen keskeisenä tavoitteena on, että Jyväskylän yliopiston kasvatus- ja opetusalan PD-koulutuksen tutorointia voitaisiin tutkimuksen avulla kehittää eteenpäin, paremmin opiskelijoiden tarpeita vastaavaksi. Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää tutorin keskeisiä tehtäviä, tutorille asetettuja osaamisvaatimuksia, PD-koulutuksen työhön integroituneen luonteen vaikutuksia tutoreiden tehtäviin ja osaamisvaatimuksiin, PD-koulutuksen tutoroinnin merkitystä, keskeisiä tekijöitä PD-koulutuksen tutoroinnin onnistumisen kannalta ja PD-koulutuksen tutoroinnin kehittämiskohtia. Mahdollisimman monipuolisen kuvan saamiseksi tutkimuksessa tarkastellaan edellä mainittuja asioita sekä tutoreiden että opiskelijoiden kokemusten kautta.

Tutkimuksessa keskitytään seuraaviin ongelmiin:

1. Mitkä ovat tutoreiden keskeisimmät tehtävät PD-koulutuksessa?

- 1.1. Mitkä tutorin tehtävät tutorit ja vastaavasti taas opiskelijat kokevat keskeisimmiksi?
- 1.2. Miten tutorin tehtävät muuttuvat koulutuksen eri vaiheissa opiskelijoiden ja tutoreiden mielestä?
- 1.3. Asettaako PD-koulutus työhön integroituneena koulutuksena jotain erityistehtäviä tutoreille tutoreiden ja opiskelijoiden mielestä? Jos asettaa, niin mitä?

2. Millaista osaamista PD-koulutuksen tutoreiden tehtävät vaativat tutoreilta?

- 2.1. Millaista osaamista PD-koulutuksen tutoreilla tulee olla?
- 2.2. Millaisia valmiuksia tutoreilla tulisi olla enemmän?
- 2.3. Missä osaavan tutorin toiminta näkyy?

2.4. Vaatiiko työelämään sitoutunut koulutus jotain erityisiä valmiuksia tutorilta opiskelijoiden ja tutoreiden mielestä? Jos vaatii, niin mitä?

3. Miten PD-ohjelman tutorointia voisi kehittää?

3.1. Mikä on tutoroinnin merkitys PD-koulutuksen opiskelijoille?

3.2. Mitkä tekijät ovat opiskelijoiden ja tutoreiden mielestä tärkeitä tekijöitä PD-koulutuksen tutoroinnin onnistumisen kannalta?

3.3. Ovatko opiskelijat tyytyväisiä saamaansa ohjaukseen?

3.4. Mitkä ovat tutoroinnin mahdolliset ongelmakohdat ja ongelmien syyt tutoreiden ja opiskelijoiden mielestä?

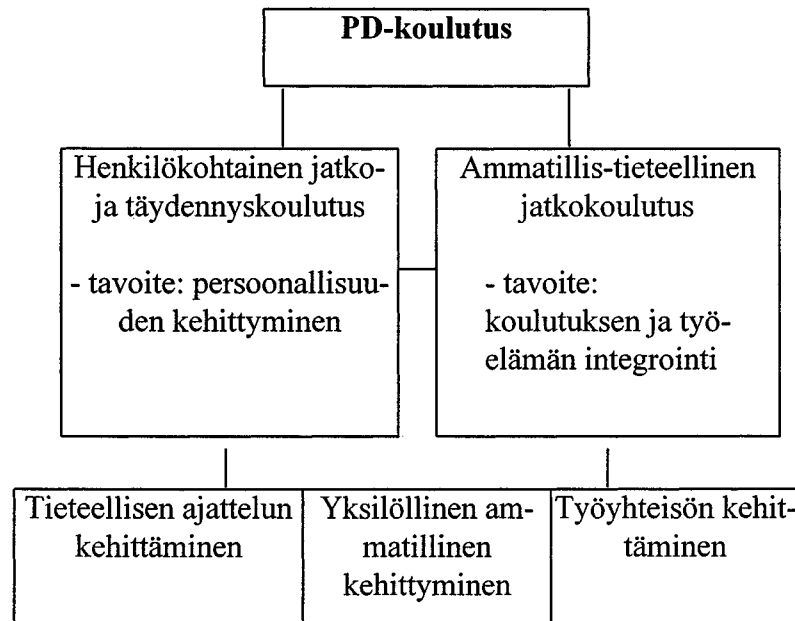
6 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

6.1 PD-koulutus ammatillis-tieteellisenä jatkokoulutuksena

Opetusministeriön (opetusministeriö 1992) erikoistumisopintoja koskevan säädöksen mukaan korkeakoulujen tutkintojärjestelmää voidaan täydentää laajoilla täydennyskoulutusohjelmilla, joiden suorittamisesta myönnetään diplomi tai todistus (Hujala-Huttunen & Varjo 1994, 9). Tällaisia ammatillisia ei-tutkintoon johtavia erikoistumisopintoja ovat PD (professional development), Master ja MBA. Aluksi nämä ohjelmat keskittyivät kauppaan ja tekniikkaan, mutta yleistyivät pian myös muille aloille kuten metsäalalle, opetuslalle ja aikuiskoulutukseen (Laiho 1998, 28). Nämä ammatillisesti pätevöittävät ja erikoistavat pitkät koulutusohjelmat ovat yliopiston vastaus suomalaisen tietoyhteiskunnan yhä voimistuvaan asiantuntijoiden kysyntään (Laiho 1998, 28).

PD-koulutusten taustalla on eurooppalainen Euro Pro –koulutus ja kansainvälinen Professional Degree -tutkinto. Euro Pro -koulutus on syntynyt Euroopassa elinkeinoelämän ja korkeakoulujen yhteistyönä vastaamaan tuotanto- ja elinkeinoelämän kehitys- ja muutosvaatimuksiin. Suomessa täydennyskoulutuskeskusten PD-koulutukset käynnistyivät 1980-luvun loppupuolella. (Hujala-Huttunen & Varjo 1994, 9.) Jyväskylässä ensimmäinen PD-koulutus lähti käyntiin vuonna 1990. PD-opinnoissa on vaadittu pohjakoulutuksena ylempää korkeakoulututkintoa sekä työkokemusta omalta alalta (Laiho 1998, 29; Hujala-Huttunen & Varjo 1994, 42).

PD-koulutus on siis ammatillis-tieteellistä jatkokoulutusta, mikä eroaa perinteisestä akateemisesta jatkokoulutuksesta erityisesti siinä, että koulutuksessa korostetaan kiinteää vuorovaikutusta koulutuksen ja työelämän välillä. Sen tavoitteena on, että yksilön persoonallisuus ja kvalifikaatiot sekä ammatillinen osaaminen kehittyisivät niin, että hän pystyisi arvioimaan ja kehittämään omia työtehtäviään ja työsektoriaan. Eli toisin sanoen PD-koulutuksessa pyritään yksilön teoreettisen ajattelun kehittämisen ja ammatillisen kasvun kautta hyödyntämään koulutusta työelämään. (Hujala-Huttunen & Varjo 1994, 22.) Hujala-Huttunen ja Varjo kuvaavat PD-koulutuksen tavoitteita kuvion 6 avulla.



KUVIO 6. PD-koulutuksen tavoitteet aikuiskoulutukseen liittyvien käsitteiden välisinä suhteina (Hujala-Huttunen & Varjo 1994, 22).

PD-koulutukset ovat 40 opintoviikkoa laajuudeltaan. Jyväskylän kasvatustieteiden ja opetusalan PD-koulutus koostuu neljästä eri osasta: orientaatiojaksosta 6 ov, PD-seminaareista 4 ov, henkilökohtaisesta kehittämishankkeesta 10 ov ja ammatillisista sekä vapaasti valittavista opinnoista 20 ov. PD-koulutuksen keskeisenä ajatuksena on opintojen yksilöllisyys. Yksilön vaatimukset ja henkilökohtaiset kouluttautumistarpeet otetaan koulutuksessa huomioon antamalla opiskelijalle mahdollisuus rakentaa itselleen henkilökohtaisen opiskelusuunnitelman. Puolet PD-koulutuksesta koostuu kokonaan itse rakennetusta opinto-ohjelmasta (ammattilliset ja vapaasti valittavat opinnot 20 ov). Opiskelumuuotoina PD-koulutuksessa käytetään lähiopiskelua, etäopiskelua, itseopiskelua, pienryhmätöitä sekä projektitöitä (kehittämishanke).

Jyväskylässä PD-koulutuksen hallinnosta vastaa Jyväskylän yliopiston hallituksen nimeämä PD-lautakunta. PD-lautakunnan yksi keskeisimmistä tehtävistä on opiskelijoiden henkilökohtaisen opintosuunnitelman hyväksyminen. Tämän lisäksi sen tulee vahvistaa koulutusohjelmaa, hyväksyä opiskelijat koulutukseen sekä nimetä heille tutorit, antaa todistukset sekä kehittää ja ylläpitää ohjelmaa. PD-koulutus on

tarkoitettu kaikille kasvat- ja opetusalan tehtävissä toimiville asiantuntijoille, jotka ovat kiinnostuneita omasta työstään, sen tutkimisesta ja edelleen kehittämisestä.

Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen kasvat- ja opetusalan PD-koulutus alkaa 6 opintoviikon laajuisella *orientaatiojaksolla*, joka koostuu yleensä 8 lähiopetuspäivästä, kirjallisista ennako- ja välitehtävistä sekä yhdestä kirjapaketista. Orientaatiojaksolla on tarkoitus keskittyä ammattialan sen hetken uusiin ajatuksiin sekä luoda katsaus alan tulevaisuuteen. Lisäksi jakson keskeisenä tavoitteena on henkilökohtaisen opiskelusuunnitelman (HOPS:n) valmiiksi saaminen. HOPS:n tekemistä varten opiskelijan tulee miettiä ja reflektoida omaa ammattiminää, työtoimintaa ja työympäristöään sekä tehdä ikään kuin oman osaamisensa välitilinpäätös. Lisäksi hänen tulee pohtia omia kehitystarpeitaan, joiden pohjalta hän voi asettaa omalle oppimiselleen tavoitteet sekä nimetä keinoja ja tapoja, joiden avulla hän saavuttaa omat tavoitteensa ja tyydyttää kehitystarpeensa. Valmiissa HOPS:ssa opiskelijan tulee esittää ja perustella ohjelmalle asettamansa tavoitteet, nimetä ja kuvailla lyhyesti PD-opintojen kehittämishankettaan sekä esittää suunnitelma PD-ohjelman aikana suoritettavista ammatillisista ydinopinnoista ja valinnaisista opinnoista perusteluineen.

Orientaatiojakson jälkeen opinnot etenevät *lukukausittaisella seminaariohjelmalla* (4 ov). Lukukausiohjelmat koostuvat muun muassa metodi-, kirjoittamis- ja viestinnän opinnoista. Seminaarien tavoitteena on tukea PD-koulutuksen ytimen, henkilökohtaisen, omaan työhön liittyvän *kehittämishankkeen* (10 ov) tekemistä ja valmistumista. Kehittämishankkeessa kiteytyy PD-koulutuksen johtoajatus koulutuksen ja työn välisestä vuorovaikutuksesta, koska kehittämishankkeen avulla suuri osa opiskelusta kytkeytyy oman työyhteisön ja organisaation kehittämiseen. Lisäksi kehittämishankkeen avulla opiskelija joutuu yhdistämään uutta tietoaan ja osaamistaan, teoreettista tietämystään ja ammatillista osaamistaan selvittäessään esim. jonkin ammattialan erityisongelmaa tai haastetta. Kuten seminaariohjelmien, myös *ammatillisten ja vapaasti valittavien opintojen* (20 ov) tarkoituksena on tukea ammatillisen kehittymisen lisäksi kehittämishankkeen edistymistä ja valmistumista. PD-ohjelmien näin laaja valinnaisten opintojen osuus mahdollistaa opintojen suuntaamisen omien kiinnostusten kohteiden ja tarpeiden mukaisesti, mikä vastaavasti taas kuvastaa PD-

koulutuksen oppijakeskeisyyttä ja opiskelijoiden yksilöllisyyden kunnioittamista PD-koulutuksessa.

Opiskelijoiden oppimisen ohjaajina PD-koulutuksessa toimivat tutorit. Tutoroinnin avulla on tarkoitus muodostaa tukiverkko kasvatus- ja opetusalan PD-ohjelmaan. Jokaiselle opiskelijalle nimetään oma tutor, joka antaa sekä ryhmä- että henkilökohtaista ohjausta koko ohjelman ajan. Erityisesti tutorointi kietoutuu orientaatiojakson, seminaarien sekä henkilökohtaisen kehittämishankkeen ympärille. Esko Lehtisen (1998, 45) mukaan tutorointi, oppimisen ohjaus, tähtää PD-opinnoissa siihen, että oppijan työyhteisön, PD-koulutusorganisaation ja oppijan muiden toimintaympäristöjen muodostama triangeli voi soida optimaalisesti. PD-koulutukseen sisältyvästä tutoroinnista on kirjoitettu hyvin vähän. Seuraavaksi esitän Lehtisen (1998) näkemyksiä siitä, mistä tutorointi koostuu PD-koulutuksessa.

Lehtisen mukaan orientaatiovaiheessa tutorin keskeisenä ohjaustavoitteena on se, että jokainen oppija sisäistäisi PD-opiskelunsa filosofian ja loisi edessään olevaan urakkaan henkilökohtaisen, realistisen ja optimistisen suhteen. Lisäksi tutorin tulisi yhdessä oppijoiden kanssa selkeyttää PD-opintojen osapuolten rooleja, vastuuta, tehtäviä ja odotuksia. Orientaatiovaiheen ytimen, henkilökohtaisen opiskelusuunnitelman laatimisessa, tutor on myös tärkeässä asemassa. Lisäksi hänen tulee varmistaa, että PD-lautakunnalle toimitettava opiskelusuunnitelma täyttää yliopiston PD-opinnoille asettamat kriteerit. (Lehtinen 1998, 47-48.)

PD-prosessin edetessä ohjaajan aktiivinen osallistuminen muuttuu vähitellen taaempaan toimimiseksi ja samalla myös painopiste ohjauksessa muuttuu etäohjaamiseksi sähköpostia, puhelinta ja kirjeitä apuna käyttäen. Motivointi ja kannustaminen, sekä erityisesti kirjallinen arvioiva palautteen anto kuvaavat Lehtisen mukaan tutorin toimintaa tässä vaiheessa. Lehtisen mukaan palautteen keskeinen merkitys on auttaa oppijaa arvioimaan itse omaa oppimistaan ja palaute tulisi nimenomaan kohdentaa tuotokseen johtaneeseen oppimisprosessiin. Lisäksi hänen mielestään olisi toivottavaa, että myös oppijat arvioisivat toistensa töitä ja antaisivat niistä palautetta esim. ryhmäistunnoissa. Ohjaustilanne on Lehtisen mukaan onnistunut, jos oppija lähtee sieltä tuntien saaneensa toimintapotentiaalia opiskeluunsa. Lopuksi Lehtinen muistuttaa vielä, että tutor on PD-koulutuksessa vain peräänkatsoja. Opiskelijan on kannettava ”PD-vaelluksen” vaivat itse. (Lehtinen 1998, 49-51.)

6.2 Tutkimuksen kohdejoukko ja aineiston kerääminen

Tutkimuksen kohdejoukkona oli kaksi Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen kasvatus- ja opetusalan PD-ryhmää, joiden opiskelijat olivat PD-opinnoissa suurin piirtein samassa vaiheessa. Opiskelijat olivat aloittaneet opiskelut joko syksyllä 1998 tai tammikuussa 1999 ja haastattelujen ajankohdan aikoihin heillä kaikilla oli PD-hankkeen tekeminen meneillään. Toinen ryhmä koostui useammasta eri kaupungista tulevista eri alojen ja koulutusasteiden opettajista. Lisäksi tämä yleisen PD:n ryhmä oli alun perin muodostunut kahdesta erillään olleesta PD-ryhmästä. Nämä erilliset PD-ryhmät oli yhdistetty viime syksynä toisiinsa. Vastaavasti taas toisen ryhmän PD-koulutus oli organisaatiokohtainen, ts. PD-koulutus oli tilattu tietystä koulutusorganisaatiosta ja räätälöity sen tarpeiden mukaisesti.

Tutustuin molempiin PD-ryhmiin osallistumalla heidän PD-seminaareihin. Yleisen PD:n ryhmän PD-seminaariin osallistuin marraskuussa 1999 Jyväskylässä ja helmikuussa 2000 Tampereella. Tampereella kysyin opiskelijoilta suostumusta haastatteluun, kerroin jonkin verran haastattelun sisällöstä ja sovin haastatteluun osallistuvien kanssa haastattelun ajankohdasta ja paikasta. Tämän PD-ryhmän 18 opiskelijasta valitsin haastateltavaksi 9 opiskelijaa asuinkaupungin mukaan säästääkseni ylimääräiseen matkustamiseen kulumaa aikaa ja rahaa. Haastateltavat muodostuivat kahdessa eri kaupungissa asuvista eri koulutusasteiden (ala-aste, yläaste, AMK ja ammattikoulu) opettajista, jotka olivat kahta lukuun ottamatta korkeakoulututkinnon suorittaneita. Lisäksi muutamalla haastateltavista oli joko meneillään tai suunnitteilla tieteelliset jatko-opinnot.

Helmikuussa 2000 osallistuin organisaatiokohtaisen PD-ryhmän PD-seminaariin, jonka aikana valitsin ryhmän 17 jäsenestä satunnaisella otannalla haastateltaviksi 5, ja sovin heidän kanssaan haastattelun ajankohdasta ja paikasta. Tämän ryhmän haastateltavat olivat kaikki korkeakoulututkinnon suorittaneita ja myös osa heistä suunnitteli tai oli jo aloittanut lisensiaatin jatkotutkinnon. Vastaavasti taas molempien ryhmien tutoreiden kanssa sovin haastattelun ajankohdasta ja paikasta puhelimitse. Yhteensä haastattelin 4 tutoria ja 13 opiskelijaa.

Mielestäni PD-seminaareihin osallistumisesta oli haastatteluista sopimisen lisäksi hyötyä myös muutenkin. Seminaareissa tutustuin opiskelijoihin sekä tutoreihin,

ja mikä tärkeintä, pystyin seuraamaan tutorin toimintaa sekä vierailevan luennoitsijan aikana että tutorryhmissä työskennellessä. Yleensäkin seminaareihin osallistumisen kautta pääsin hyvin selville PD-koulutuksen luonteesta ja opiskelijoiden tämän hetkestä PD-opiskelujen vaiheesta. Uskon myös, että seminaareihin osallistuminen ja siellä tutoreiden ja opiskelijoiden kanssa keskusteleminen helpotti tutkimusongelmieni muotoilua. Olen melko varma myös siitä, että PD-seminaareihin osallistuminen auttoi myös aineiston analyysivaiheessa, koska seminaareihin osallistumisen kautta ymmärsin mahdollisesti paremmin haastateltavien kokemuksia tutoroinnista ja tutoroinnille antamia merkityksiä.

Suoritin haastattelut ajalla 1.3.-30.3.2000. Muutama päivä ennen haastatteluja lähetin jokaiselle haastateltavalleni opiskelijalle heidän omasta pyynnöstään alustavia tutkimusongelmiini liittyviä kysymyksiä, joihin tosin vain muutamalla oli ollut aikaa perehtyä ennen haastattelua. Tein haastattelut rauhallisissa huoneissa, pääosin haastateltavien työpaikoilla. Nauhoitin kaikki haastattelut, jotka kestivät ajallisesti 35-90 minuuttia. Yhden haastateltavan kanssa haastattelu peruuntui haastateltavan aikatauluongelmien vuoksi kahteen kertaan. Haastateltavan ja minun välisen suuren välimatkan ja aikatauluongelmien vuoksi loppujen lopuksi haastattelin kyseistä henkilöä puhelimen välityksellä. Puhelinhaastattelun nauhoitus ja koko haastattelu onnistui kokonaisuudessaan hyvin.

Varsinaisia esihaastatteluja minulla ei ollut. Ensimmäisen haastattelun jälkeen kysyin haastateltavan mielipiteitä haastattelun aikana käsiteltävistä aiheista ja tekemistäni kysymyksistä ja pohdin myös itse haastattelurunkoni toimivuutta. Tämän jälkeen tein muutamia pieniä muutoksia haastattelurunkooni poistamalla muutamia samoja asioita toistavia kysymyksiä. Koska haastattelurunkooni tekemäni muutokset olivat hyvin pieniä, sisällytin myös ensimmäisen haastattelun tutkimusaineistooni. Lisäksi tein haastatteluiden välillä joitain pieniä tarkennuksia haastattelurunkoon ja esittämiini kysymyksiin. Haastattelujen aikana en tehnyt muistiinpanoja, vaan keskityin pelkästään kuuntelemaan haastateltavien puhetta ja keskustelemaan heidän kanssaan. Hirsjärvi ja Hurme (1982, 82) suosittelvatkin, että haastattelija ei tekisi minäkäänlaisia muistiinpanoja haastattelun aikana. Heidän mukaansa haastattelijan haastattelun aikana tekemät muistiinpanot saattavat vaikeuttaa luontevan ja vapaan keskustelun syntymistä. Jokaisen haastattelun jälkeen kirjoitin tutkimuspäiväkirjaani

haastattelun aikana esiin nousseita keskeisiä asioita sekä kuvailin lyhyesti haastattelutilannetta ja sen aikana vallitsevaa ilmapiiriä.

Haastattelujen aikana seurasin haastateltavien verbaalisten viestien lisäksi myös heidän non-verbaalisia viestejään. Haastateltavien sanattomat viestit kertoivat mm. milloin he jättivät jotain sanomatta tai milloin kannatti vaihtaa keskustelun teema-alueita. Opiskelijoista näkyi heidän vaikeutensa puhua PD-koulutuksen ja tutoroinnin ongelmakohdista. Usein he rohkenivat puhua kehittämiskohdista vasta rohkaistuaani heitä siihen. Lisäksi kahdesta haastateltavasta näkyi selvästi, etteivät he keskittyneet haastatteluun. He olivat väsyneitä ja kärsimättömiä, ja he kiirehtivät saadakseen haastattelun nopeasti loppuun.

Itse haastattelutilannetta samoin kuin aineiston tulkintaa voivat Hirsjärven ja Hurmeen (1982, 48) mukaan vaikeuttaa kaksi kielen alueelle kuuluvaa seikkaa. Ensimmäkin vaikeuksia saattaa aiheutua siitä, että haastattelijalla ja haastateltavalla ei ole yhteistä sanastoa, minkä seurauksena tutkija ja tutkittava eivät ymmärrä toisiaan. Toiseksi haastattelutilanteessa hankaluuksia saattaa aiheuttaa kummankin osapuolen tahallinen tai tahoton sanoilla ja ilmauksilla pelaaminen. Mielestäni haastattelutilanteissa ei ilmennyt merkkejä minkäänlaisesta sanoilla pelaamisesta. Lisäksi mielestäni minä ja haastateltavat ymmärsimme toistemme ilmaisuja suhteellisen hyvin. Haastattelutilanteen yhteisen kielen ja ymmärryksen löytymistä edisti melko varmasti minun aikaisempi perehtyneisyyteni PD-koulutukseen ja sen eri vaiheisiin sekä osallistumiseni PD-seminaareihin. Lisäksi edistääkseni minun ja haastateltavien välistä yhteistä ymmärrystä selvensin haastateltavien kuvaamia kokemuksia vastauksia tarkentavien kysymysten avulla ja varmistin, että olin ymmärtänyt heidän puhettaan oikein.

Haastatteluni voidaan luokitella teemahaastatteluksi. Olin ennalta suunnitellut haastattelua varten teema-alue luettelon ja teema-alueiden suosituskysymyksiä (ks. liite 1). Lisäksi haastatteluissa kysymysten muodot ja järjestys vaihteli jokaisen eri haastateltavan kanssa yksilöllisesti. (ks. Hirsjärvi ja Hurme 1982, 36, 38, 41.) Valitsin teemahaastattelun aineiston keruumenetelmäksi, koska halusin saada mahdollisimman monipuolisen ja rikkaan kuvan PD-koulutuksen tutoroinnista. Ja kuten yleensä teemahaastattelua aineiston keruumenetelmänä käytettäessä, myös minä olen kiinnostunut tutkittavan ilmiön, PD-koulutuksen tutoroinnin, perusluonteesta ja –ominaisuuksista, enkä ennalta asetettujen hypoteesien testaamisesta (Hirsjärvi ja

Hurme 1982, 40-41). Lisäksi katsoin teemahaastattelun olevan sopiva aineiston keruumenetelmä tutkimuksessani, koska halusin korostaa tutkittavien aktiivisuutta aineiston keruuvaiheessa. Pysin haastattelutilanteessa välttämään johdattelevia kysymyksiä ja antamaan haastateltaville mahdollisuuden kuvata vapaasti heidän omia käsityksiään ja kokemuksiaan PD-koulutuksen tutoronnista.

6.3 Haastatteluaineiston analyysi

Tutkimukseni tarkoituksen ja tutkimusongelmieni kannalta tarkoituksenmukaisen analyysimenetelmän valitseminen oli yllättävän työlästä. Analyysimenetelmää valitessani pääkriteerinä oli analyysimenetelmän aineistolähtöisyys. Luettuani läpi laadullisen aineiston analyysimenetelmäkirjallisuutta ensimmäiseksi sopivimmalta analyysimenetelmältä tuntui fenomenologinen menetelmä, erityisesti Giorgin fenomenologisen psykologian analyysimenetelmä sekä Van Kaamin fenomenologisen analyysin menetelmä niiden aineistolähtöisyyden ja selkeyden vuoksi (Kiviranta 1995, 91-105; Mitchell 1994, 72-74; Moustakas 1994, 13-14, 120-121; Perttula 1995a, 64-89).

Tutustuttuani tarkemmin fenomenologiaan ja erityisesti Giorgin ja Van Kaamin menetelmiin, huomasin fenomenologisen lähestymistavan olevan tutkimukseni tarkoituksen ja ongelmien ym. kannalta hieman tarkoitukseton. Ensinnäkin fenomenologian perusajatus, jonka mukaan ilmiötä kuvaavat parhaiten piirteet, jotka pysyvät samankaltaisena yksilöstä toiseen, eivät sopineet tutkimukseeni. Sen sijaan että ajattelisin fenomenologien tapaan ilmiön ideaalin olemuksen olevan se, mikä pysyy variaatiosta huolimatta yhtenäisenä, tutkimukseni tarkoituksen ja ongelmien kannalta on hyödyllisempää ajatella ilmiön olemuksen heijastuvan empiiristen subjektien variaatiossa. (Marton 1988, Simola 1993, Uljens 1992 Häkkisen 1996, 11 mukaan.) Toisin sanoen fenomenologiasta poiketen tutkimaani ilmiötä on tarkoituksenmukaisempaa kuvata yksilöiden kokemusvariaatioiden kautta. Lisäksi Giorgin fenomenologisen psykologian analyysimenetelmä ei sopinut tutkimukseeni, koska siinä tarkastellaan aineistoa yksilötasolla tutkimukseni tarkoituksen kannalta tarpeettoman paljon. Myös sen suosittama aineistonkeruumenetelmä (avoin haastattelu) sekä tutkimusongelmien avoimuus eivät olisi toteutuneet tutkimuksessani (Perttula 1995a, 64-68; 1996).

Hylättyäni fenomenologian analyysimenetelmänä aloin tarkastella aineistolähtöistä Grounded theorya (mm. Glaser & Strauss 1967; Karila 1997, 26-33, 38-39). Pehdyttyäni tarkemmin Grounded theoryyn alkoi myös se näyttäytyä tutkimukseni kannalta epäkäytännölliseltä valinnalta. Tutkimusongelmieni käytännönläheisyyden vuoksi se ei tuntunut mielekkäältä vaihtoehdolta. Grounded theoryn pyrkimys muodostaa aineiston analyysin avulla formaaliteoria tuntui vaativalta ja sen lisäksi myös tutkimukseni tarkoituksen kannalta tarpeettomalta. Lisäksi mm. Grounded theoryn suosittama aineiston hankintatapa avoin otanta ei olisi toteutunut tutkimuksessani.

Tämän jälkeen alkoi teemoittelu analyysimenetelmänä tuntua tutkimukseni tehtävien ja ongelmien kannalta hyvin tarkoituksen mukaiselta vaihtoehdolta. Eskola ja Suoranta (1998, 179-182) sanovatkin, että teemoittelu on suositeltava ratkaisutapa käytännöllisten ongelmien ratkaisemisessa, koska sen avulla aineistosta voi kätevästi poimia käytännöllisten tutkimusongelmien kannalta olennaista tietoa. Koska teemoittelun avulla saadaan tietynlainen kokoelma erilaisia vastauksia tai tuloksia esitettyihin kysymyksiin, palvelevat tutkimustulokset Eskolan ja Suorannan (1998, 180) mukaan parhaiten myös käytännöllisiä intressejä. Juuri teemoittelun sopivuus käytännönläheisten ongelmien analyysitavaksi sekä sen avulla saadun tiedon käytännöllisten tahojen palvelevuus vaikuttivat siihen, että valitsin teemoittelun analyysimenetelmäksi.

Omassa tutkimuksessani aineiston analyysi voidaan katsoa alkaneeksi jo haastattelunauhojen purkamisen yhteydessä, sillä litteroidessani nauhoitettua materiaalia tein jonkin verran muistiinpanoja aineistosta tutkimuspäiväkirjaani. Kirjoitin haastattelut auki lähes sanasta sanaan. Jätin purkamatta vain joitakin toistuvia täytesanoja (esim. tuota noin niin, niin kun, jne.) ja tutkimusongelmiani täysin sivuuttaneet kommentit. Yhteensä aineistoa kertyi puhtaaksikirjoitettuna noin 145 sivua.

Litteroituani nauhoittamani haastattelut aloin lukea aineistoa. Luin aineiston kaksi kertaa keskittyneesti läpi saadakseni siitä mahdollisimman kokonaisvaltaisen kuvan. Pyrin lähestymään aineistoa mahdollisimman ennakkoluulottomasti ja avoimesti, aineistolähtöisesti, ilman teoreettisia lähtökohta-ajatuksia. Seuraavaksi lähestyin aineistoa tutkimusongelmieni näkökulmasta. Luin aineistoa alleviivaten kunkin haastateltavan tekstistä ensimmäiseen tutkimusongelmaani (tutorin keskeiset tehtävät PD-koulutuksessa) sisältyvät merkitysyksiköt, mikä edellytti minulta keskittynei-

syttä sekä avoimuutta huomatakseni kaikki tähän ongelmaan kuuluvat kokemukset ja merkitykset. Tämän jälkeen kirjoitin henkilö henkilöltä aineistosta alleviivaamani kokemukset ja merkitykset lähes sanasta sanaan erilliselle paperille samalla erottaen kunkin henkilön sisällöltään erilaiset merkitysyksiköt toisistaan. Pyrin vielä tässä vaiheessa säilyttämään kunkin kokemuksen ja merkityksen kokonaisuuden yhtenäisenä ja haastateltavan ilmaisun mukaisena. Tämän vuoksi kirjoittamani ilmausten laajuus vaihteli muutamasta sanasta 4-5 lauseeseen. Kirjoitettuani aineistosta alleviivatut kohdat, numeroin jokaisen haastateltavan sekä heidän ilmaisunsa tunnistaakseni tarpeen vaatiessa kunkin henkilön kokemukset ja merkitykset muiden ilmaisuista.

Seuraavaksi erotin kunkin henkilön merkitysyksiköt toisistaan leikkaamalla henkilöittäin kirjoittamani tutkimusongelmaan liittyvät eri sisältöiset merkityskokonaisuudet irralleen toisistaan. Tämän jälkeen erotin tutoreiden merkitysyksiköt opiskelijoiden merkitysyksiköistä, minkä jälkeen aloin lukea opiskelijoiden merkitysyksiköitä. Lukiessani opiskelijoiden ilmaisuja kirjoitin samalla myös joitakin ilmaisuja niiden laajuuden tai epäselvyyden vuoksi yksiselitteisimmiksi ja selkeimmiksi huolehtien samalla, että niiden merkitys pysyi samana. Luettuani opiskelijoiden haastateluaineistosta saamani merkitysyksiköt läpi, ryhdyin yhdistelemään (teemoitteluun) sisällöltään samanlaisia merkitysyksiköitä, tekstipätkiä, toisiinsa samalla poistaen muutamia ilmaisuja, jotka eivät kuuluneet kyseiseen tutkimusongelmaan. Aluksi merkitysyksiköistä nousi esiin 8 teemaa, mutta yhdistettyäni muutamia teemoja toisiinsa, muodostui ensimmäiseen ongelmaan yhteensä 5 eri teemaa. Tämän jälkeen kirjoitin kuhunkin teemaan sisältyvät ilmaisut tiiviimpään muotoon, minkä jälkeen varmistin vielä teemojen sisältöjen kuuluvuuden kyseiseen teemaan.

Teemoiteltuani opiskelijoiden merkitysyksiköt aloin teemoitella tutoreiden merkitysyksiköitä saman kaavan mukaan kuin olin teemoitellut opiskelijoiden ilmaisuja. Viimeiseksi kirjoitin tutkimusongelmaan liittyvät teemat sisältöineen ja esimerkki tekstikatkelmineen koneella puhtaaksi siihen muotoon, kuin ne Tulokset-kappaleessa esitetään. Tämän jälkeen ryhdyin analysoimaan aineistoa muiden tutkimusongelmien näkökulmasta edellä esittämäni vaiheiden mukaisesti. Analysoituani koko aineiston tarkastelin tuloksia kokonaisuutena varmistaen, ettei niissä esiintynyt päällekkäisyyksiä tai ristiriitaisuuksia. Lopuksi luin vielä keskittyneesti aineiston ja

tulokset kahteen kertaan läpi. Tämän avulla vielä varmistin, että tulokset vastasivat aineistoa ja että olin huomannut tutkimusongelmien kannalta kaikki keskeiset asiat.

Aineiston analyysimenetelmä oli siis sekä ongelma- että aineistolähtöinen. Tutkimusongelmiini hain vastauksia aineistosta, pyrkien siihen, ettei mikään aikaisempi tutorointiin liittyvä teoria tai käsitys vaikuta analysointiin ja sitä kautta tuloksiin. Aineistonanalyysi oli myös kuvailevaa, deskriptiivistä. Tulkintaa haastateltavien kokemuksista ja niiden sisällöstä tapahtui nähdäkseni vain jonkin verran yhdistellessäni samansisältöisiä merkitysyksiköitä toisiinsa. Valitsemani analyysimenetelmän avulla mahdollistui mahdollisimman laaja-alaisen kuvan saaminen tutkittavasta ilmiöstä, koska analysoinnissa tarkasteltiin tutkittavia ilmiöitä haastateltavien kokemusten variaation kautta.

7 TULOKSET

Tutkimuksen tulokset esitetään tutkimusongelmittain ryhmiteltynä. Tulosten esittäminen aloitetaan PD-koulutuksen tutoreiden tehtävistä, minkä jälkeen edetään PD-koulutuksen tutoreiden osaamisvaatimuksiin ja PD-koulutuksen tutoroinnin kehittämiseen liittyviin asioihin. Mukaan on liitetty suoria lainauksia tutoreiden ja opiskelijoiden haastatteluista. Näiden lainausten avulla lukija voi muodostaa elävämmän kuvan PD-koulutuksen tutoroinnista. Edelleen lukija voi lainausten avulla arvioida tehdyn analyysin ja johtopäätösten luotettavuutta.

7.1 Tutorointi PD-koulutuksessa

7.1.1 Tutoreiden keskeiset tehtävät

Opiskelijoiden haastatteluista nousi esiin viisi PD-koulutuksen tutorin keskeistä tehtävää. Näitä olivat 1) henkilökohtaisen opiskelusuunnitelman (hops) ja PD-hankkeen ohjaus, 2) opintojen etenemisen tukeminen, 3) PD-koulutuksen sisällön suunnittelu ja PD-opintojen kokonaisuudesta huolehtiminen, 4) opiskelijoiden henkilökohtaisessa kehittymisessä avustaminen ja 5) ryhmän ohjaus.

Kaikki opiskelijat kokivat tarvitsevansa tutorin ohjausta hopsin ja kehittämishankkeen tekemisen yhteydessä. Suurin osa opiskelijoista sanoi tarvitsevansa tutorin apua PD-hanketta tehdessään tutkimusmenetelmällisissä asioissa. He odottivat, että tutor antaisi tietoa eri aineistonkeruu- ja analyysimenetelmistä. Opiskelijoista jotkut toivoivat tutorin antavan vinkkejä ja neuvoja myös hankkeeseensa liittyvän kirjallisuuden etsimiseen. Suurin osa opiskelijoista odotti tutorilta myös konkreettista palautetta hankkeestaan, sen hyvistä ja huonoista puolista sekä neuvoja sen kehittämiseen ja eteenpäin työstämiseen. Vastaavasti taas muutamat opiskelijat toivoivat tutorin esittävän vain erilaisia hankkeeseen liittyviä ajatuksia ja näkökulmavaihtoehtoja.

"Kun mä teen sitä kehittämishankettani, niin kyllä mä siihen tarvitsisin ihan siis tämmösiä käytännön kommentteja. jos mä oon jonkun luvun tehnyt ja sitä työstänyt, niin kelpaako tämä, mikä tässä on okei ja mitä täytyy tehdä vielä uusiksi ja täydentää.-- Ihan siis konkreettista palautetta siitä työstä."

"Odotan, että tutor tuo myös niitä omia vaihtoehtoja esille ja perustelee niitä, että vois vaikka tehdä näin ja näin, mutta valinta on teidän--."

Opiskelijat katsoivat tarvitsevansa tutorin apua myös kehittämishankkeen rajauksessa, kysymysten jäsentämisessä, oman tutkimuksen mahdollisten sudenkuoppien huomaamisessa ja siinä, että hanke ja siitä tehty kirjallinen työ täyttää PD-lautakunnan asettamat kriteerit. Useat opiskelijat kokivat tarvitsevansa tutorilta apua myös kehittämishankkeen raportin rakenteen hahmottamisessa. Kaksi opiskelijaa, joilla ei ollut korkeakoulututkintoa, kokivat tarvitsevansa tutorin apua erityisesti PD-hankkeen teorian rakentamisessa ja tieteellisessä kirjoittamisessa. Muutamat opiskelijat toivoivat tutorin auttavan myös hankkeen loppuun saattamisessa siten, että tutor osoittaisi milloin työ on siinä vaiheessa, että sen voi palauttaa PD-lautakunnalle tarkistettavaksi. Lisäksi jotkut opiskelijoista odottivat, että tutor auttaisi myös opiskelijoiden valmiin PD-hankkeen markkinoinnissa ja hyödyntämisessä laajemminkin. Pääosin opiskelijat kokivat, että tutor pystyi auttamaan heitä vain PD-hankkeen menetelmällisissä ja muodollisissa seikoissa. Usean opiskelijan mielestä tutor ei voinut auttaa heitä niinkään heidän hankkeensa sisältöön, aihealueeseen liittyvissä asioissa.

"Mulla on ongelmia sen tutkimuksen tekemisen osalta, sen tieteellisen osuuden kasaamisessa siihen.-- tuun tarttee paljon apua, just sitä työntämistä, kasaamista ja neuvomista."
"--- mitä kanavia pitkin voisin markkinoida sitä hanketta. Miten voisin viedä sitä viestiä eteenpäin ja saada, sanotaanko sitä lisäarvoa itselleni ja tälle yksiköllekin tästä hankkeesta."

Opiskelijat nimesivät tutorin keskeiseksi tehtäväksi myös *opintojen etenemisen tukemisen*. Opiskelijat kokivat, että opintojen alkuvaiheessa tutorin yksi keskeisimmistä tehtävistä on opiskelijoiden PD-opintoihin sitouttaminen ja motivointi. Enemmistö opiskelijoista odotti myös koko PD-prosessin ajan tutorilta kannustusta ja motivointia sekä jaksamisessa auttamista. Muutamat myös näkivät, että tutorin tulisi *opintojen etenemisen tukemiseksi* suunnitella opiskelijoiden kanssa opintoihin liittyviä aikatauluja, muistuteltava positiivisesti opiskeluista kyselemällä kuulumisia ja "heräteltävä" opiskelijoita ottamalla heihin yhteyttä myös seminaarien välillä. Kaksi opiskelijaa toivat esille, että he eivät tarvitse ja halua tutorin muistuttelevan ja motivoivan heitä. He kokivat, että tutorin motivointi ja "olkaan koputtelemisen" todennäköisesti vain ärsyttäisi heitä.

"Alussa on hirveen tärkeätä se meidän motivoituminen ja opintoihin sitoutuminen ja sen punaisen langan löytäminen, että onko tästä mulle mitään hyötyä."

”Just sitä semmosta herättelijää, että kun on yhtä aikaa niin monta eri juttua mitä tekee ja muuta, ja se opiskelu on se yksi juttu, niin on valtavan hyvä apu, jos että on jokin henkilö, joka sitten aina välillä herättää, että Hei, nyt taas tässä ja tässä eteenpäin.”
” Mä olen sellainen tyyppi, että kun mut saadaan niin kun potkastua vauhtiin, niin mä potkin loput kyllä sitten itte. Ei mua tartte motivoida sen jälkeen. Ehkä mua se ärsyttäis enemminkin.”

Opiskelijat kokivat tutorin keskeiseksi tehtäväksi asioita, joita kutsun kokoa-
vasti *opiskelijan henkilökohtaisessa kehitymisessä auttamiseksi*. Muutamat opiskelijois-
ta katsoivat tutorin tehtävänä olevan auttaa opiskelijoita huomaamaan mitä he tarvitse-
vat, toisin sanoen heidän oppimistarpeensa ja tiedon aukkonsa. Lisäksi opiskelijat nime-
sivät tutorin tehtäväksi myös opiskelijoiden oppimistarpeita vastaavien koulutusmahdol-
lisuuksien ja –vaihtoehtojen esittämisen. Noin puolet opiskelijoista toivoivat tutorin
toimivan heidän oman ajattelunsa apuna, heidän näkökulmiensa avartajana, heidän op-
pimisensa ja kehityksensä arvioijana, kriittisen reflektioon ohjaajana, tiedollisten ristirii-
tojen ja uusimman teoriatiedon esittäjänä, ja siten myös heidän ja heidän ajattelunsa
kehittäjänä. Opiskelijoista muutama koki, että tutorin tulisi myös vaatia heiltä enemmän
kuin he itse osaisivat itseltään vaatia. Tällä tavalla tutor voi heidän mielestään viedä
opiskelijoiden ajattelua ja PD-hankkeita eteenpäin ja syvemmälle tasolle.

*”-- semmonen konsultti, peilaaja peili. Tutor valottaa mulle erilaisia vaihtoehtoja ja pei-
laa takasin ja avartaa mun suppeita näkemyksiä.”*
*” No varmasti justiin siinä, että on jokin asia mikä vaikka, jos mä ajattelen, että mulla on
jokin tällainen kehittämisen kohde, mä tiedän, että mä haluan kehittyä jossain tietyssä
asiassa, niin se että kun mä olen tunnistanut sen kehittämiskohdan niin se osaa viedä sitä
asiaa syvemmälle tai eteenpäin. Eli se osaa pikkusen niin kun piiskata mua ja vaatia
lisää, että älä jätä tohon kun sä voit vielä sitä selvittää lisää, niin se on mun mielestä se
kaikkein tärkein asia.”*

Yhdeksi tutorin hyvin keskeiseksi tehtäväksi osoittautui myös *PD-koulutuksen
sisällön suunnittelu ja opintojen kokonaisuudesta huolehtiminen*. Lähes jokainen opis-
kelijoista nimesi tutorin tehtäväksi PD-seminaarien sisällön suunnittelun. Jotta koulu-
tuksen sisällöt edistäisivät opiskelijoiden opiskelulle ja kehitymiselle asettamien tavoit-
teiden saavuttamista, katsoivat opiskelijat, että PD-koulutuksen ohjelman suunnittelu
vaatii tutoreilta opiskelijoiden, heidän tarpeidensa ja koulumaailman jatkuvaa arviointia.
Sen lisäksi, että tutorit suunnittelevat lähipäivien sisällöt, he hankkivat myös luennoitsi-
jat ym. asiantuntijat seminaareihin, suunnittelevat seminaarien ajankohdat ja paikat,
informoivat opiskelijoita seminaareista ja toimivat yhteyshenkilönä PD-lautakuntaan.

Opiskelijat odottivat tutorin huolehtivan myös siitä, että PD-opinnoista muodostuu jokaisen opiskelijan kohdalla toimiva ja yhtenäinen kokonaisuus ja että opiskelijoiden opinnot pysyvät asetettujen tavoitteiden suuntaisina ja oikean tasoisina. Jotkut opiskelijoista nimesivät tutorin tehtäviksi myös punaisen langan vetämisen lähijaksolle mm. varmistamalla, että luennoitsijat pysyvät opiskelijoita palvelevissa sisällöissä.

”Tutorin tulee poimia sieltä meidän ideoista ja ajatuksista, että mitähän ne mahdollisesti vois olla sisällöltään ne luennot.”

”--- tässä koko ajan niin kun semmosta jatkuvaa arviointia ja seuranta siitä, että missä vaiheessa mennään, että sitä oppimista suunnataan kohti sitä tavoitetta, että koko ajan niin kun tutorina jatkuvaa arviointia ja myöskin sitä prosessin eteenpäin viemistä samanaikaisesti, että tavallaan niin kun kiinnitetään huomiota siihen, että missä vaiheessa mennään, mitä tarvitaan, mitä yhteisössä tapahtuu, mitä meillä opettajilla tapahtuu ja sitten pyrkii niin kun siitä luotsaamaan meitä eteenpäin.”

Opiskelijat kokivat tutorin keskeiseksi tehtäväksi myös *ryhmän ohjaamisen*. Erityisesti PD-koulutuksen alkuvaiheessa useat opiskelijoista näkivät tutorin keskeiseksi tehtäviksi opiskelijoiden ryhmäytymisen edistämisen ja ryhmähengen, yhteishengen, luonnin. Jotkut opiskelijoista kokivat, että onnistunut ryhmäytyminen ja hyvä ryhmähenki lisää opintoihin sitoutumista. Opiskelijat kokivat tutorin keskeisinä tehtävinä tutorryhmissä myös puheenjohtajana ja auktoriteettina (mm. keskustelujen vetäminen, puheenvuorojen jakaminen ja huolehtiminen siitä, että keskustelu pysyy aiheessa ja muodostaa järkevän kokonaisuuden kaikkien kannalta) sekä alustajana toimimisen.

”Tutorin tärkeä tehtävä on ryhmäytymisen muodostaminen ja sitten sellasen turvallisuuden tunteen luominen siinä ryhmässä, että tässä puhalletaan kaikki yhteen hiileen. Se oli alkuvaiheessa erityisen tärkeää. Se lisäs motivaatiotakin ja opintoihin sitoutumista.”

Organisaatiokohtaisen PD:n opiskelijoista yksi koki, että tutor oli toiminut ryhmässä erityisesti opiskelujen alkuvaiheessa positiivisen hengen nostattajana sekä mukavan ja rakentavan ilmapiirin luoja. Opiskelija toivoi, että myös jatkossa tutorit panostaisivat opettajien ryhmähengen parantamiseen ja ohjaisivat opettajia toimivaan yhteistyöhön, *”että opettajat oppisivat puhaltamaan paremmin yhteen hiileen”*.

Lisäksi muutama opiskelija koki tarvitsevansa tutorin apua kirjoittamisessa, erityisesti tieteellisessä kirjoittamisessa sekä erilaisten kasvatustieteellisten käsitteiden merkitysten ymmärtämisessä.

Tutorit kokivat, että opiskelijat tarvitsivat PD-koulutuksessa eniten tutorin apua *PD-hankkeen tekemisessä*. Tutorit auttoivat opiskelijoita mm. PD-hankkeen rajauksessa,

ongelman määrittelyssä, tutkimusmenetelmällisten ratkaisujen tekemisessä ja hankkeen eteenpäin viemisessä. Opiskelijoiden tavoin tutorit kokivat PD-koulutuksen tutorin keskeiseksi tehtäväksi myös *hopsin ohjaamisen, PD-koulutuksen sisällön suunnittelun ja PD-prosessin sekä opiskelijoiden opintojen seuraamisen kokonaisuutena*. Myös tutoreiden näkemykset tutorin tehtävistä *ryhmän ohjaajana* olivat hyvin samankaltaiset opiskelijoiden kanssa. Toisin kuin opiskelijat osa tutoreista koki, että he toimivat välillä myös *psykologin ja työnohjaajan tehtävissä*. Tutoreiden mielestä heidän tehtävänä oli kuunnella opiskelijoiden henkilökohtaisia murheita ja työhön tai työyhteisöönsä liittyviä ongelmia opiskelijoiden sitä tarvittaessa. Tutorit nostivat *palautteen, sekä suullisen että kirjallisen, antamisen* myös hyvin keskeiselle sijalle. Tutorit kokivat, että erilaisten töiden lukeminen ja niistä palautteen antaminen olivat tutorin tehtävistä eniten aikaa vieviä. Lisäksi tutorit katsoivat, että humanistisista ja andragogisista ihanteista poiketen heidän tulee opiskelijoiden sitä tarvittaessa *antaa myös selkeitä ja suoria ohjeita sekä neuvoja ja välttää kysymyksellä kysymykseen vastaamista*.

”Hopsin laatimisessa ja PD-hankkeen tekemisessä tutor on välttämätön apu opiskelijalle.”

”Sitten on se kehittämishankkeen ohjaus. Eli kirjallisuuden etsimistä, jotain vinkkejä ja kysymysten jäsentämistä. Sitten tietysti ihan tutkimusotteen, aineistonkeruumenetelmän ja sit toisaalta aineiston analyysiin plus sen raportin muodon, siihen liittyvää ohjausta.”

”Ja sitten niiden opiskelujen kannalta mieltä, että miten ne tehdään ja niitä yhteisiä pelisääntöjä siinä. Eli tutor toimii myös linkkinä PD-lautakuntaan. Tutor siis huolehtii, että opiskelijan toiminta on tietyn tavoitteen tai näkökulman suuntaista. Eli sillä tavalla tutor on myös sen tavoitteen hahmottaja ja rakentaja tälle opiskelulle.”

”Tutor on sitten osaltaan rakentamassa sitä ohjelmaa eteenpäin myöskin. Hän koko ajan saa palautetta niiltä osallistujilta siitä ohjelmasta, missä ollaan menossa ja mitä tarvittais lisää.”

”Mä olen jossain vaiheessa joskus sanonut, että tutorin työssä ei tällainen pelkkä humanismi auta. Että siis tällaisen humanistisen ihmiskäsityksen mukaan, että sä kuuntelet ja ymmärrät ja avaat vain mahdollisuuksia ihmisille, etkä itse ota kantaa, niin mä en pysty semmoseen, enkä niin kun näe, että se edes auttaa niitä ihmisiä hirveesti eteenpäin. Kyllä mun mielestä joissain tilanteissa sä voit aivan selkeen ohjeen antaa.”

7.1.2 Tutoreiden tehtävät koulutuksen eri vaiheissa

Tutoreiden keskeiset tehtävät ovat erilaiset PD-opintojen eri vaiheissa. Alkuvaiheen keskeisimmiksi tehtäväksi sekä tutorit että opiskelijat nostivat *opiskelijoiden ryhmäytämisen, yhteishengen luonnin, PD-opintoihin johdattelun, opiskelijoihin ja heidän taustoihin tutustumisen, opiskelijoiden oppimistarpeiden ja tavoitteiden selvittämisen sekä yhteisten pelisääntöjen luomisen*. Tämän lisäksi opiskelijoista osa piti tutorin keskeisenä

tehtävänä myös *opintoihin sitouttamista ja motivointia*. Puolesta välissä opintoja opiskelijat ja tutorit kokivat tutorin keskeisiksi tehtäviksi *kehittämishankkeen ohjauksen ja opinnoissa eteenpäin kannustamisen*. Vastaavasti taas PD-koulutuksen tutorin loppuvaiheen tehtävinä opiskelijat ja tutorit pitivät *kehittämishankkeen loppuun saattamisessa avustamista, hankkeen markkinoinnissa neuvomista, PD-opintojen loppuun saattamisessa tukemista sekä kannustamista ja patistelemista*. Muutama opiskelija toivoi myös, että tutor tässä vaiheessa *kertoisi erilaisista jatko-opintomahdollisuuksista*.

Yleensä ottaen sekä tutorit että opiskelijat näkivät tutoroinnin muuttuvan PD-prosessin edetessä *ryhmäohjauksesta enemmänkin yksilöohjaukseen sekä lähitilanteista välineelliseen vuorovaikutukseen*. Lisäksi yhden tutorin mukaan ohjaus PD-prosessin edetessä muuttuu syvemmäksi, koska alussa ollaan tekemisissä useamman asian kanssa, kun vastaavasti taas loppuvaiheessa ohjaus keskittyy lähinnä PD-hankkeeseen. Yksi tutoreista koki myös, että tutorin rooli muuttuu aktiivisemmaksi PD-koulutuksen edetessä orientaatiojaksosta PD-seminaareihin.

7.1.3 Koulutuksen työhön integroituneisuuden vaikutukset tutoreiden tehtäviin

Sekä tutorit että opiskelijat kokivat, että PD-koulutuksen opiskelijan työhön ja työyhteisöön integroituneisuus vaikuttaa tutorin tehtäviin. Sen sijaan heidän oli vaikeampaa sanoa kuinka se vaikuttaa tutorin tehtäviin. Opiskelijoiden vastauksista nousi neljä, osittain jo edellä mainittua tutorin tehtävää, jotka olivat opiskelijoiden mielestä erityisen keskeisessä asemassa PD-koulutuksen työhön integroituneen luonteen vuoksi. Näitä olivat 1) *opiskelijoiden taustatietojen selvittäminen*, 2) *opiskelijoiden kannustaminen ja motivoiminen*, 3) *ryhmähengen vahvistaminen sekä 4) yhteistyö opiskelijan työnantajan ja/tai esimiehen kanssa*.

Koska PD-koulutuksen tavoitteena on sekä opiskelijan ammatillinen kehittyminen että opiskelijan työyhteisön kehittäminen, asettaa se usean opiskelijan mielestä tutorin tehtävistä *opiskelijoiden taustatietojen keräämisen erityisen tärkeään asemaan*. Opiskelijat katsoivat, että tutorin tulee tietää opiskelijasta melko paljon pystyäkseen mm. ohjaamaan kehityshanketta opiskelijan työyhteisöä kehittäväksi, osatakseen valita seminaareihin sisältöjä, jotka palvelevat sekä opiskelijan ammatillista kehittymistä että työyhteisöä ja pystyäkseen ohjaamaan opiskelijoita valitsemaan PD-koulutuksen valin-

naisiin opintoihin opiskelijan ja työyhteisön kannalta keskeisiä opintoja. Suurin osa opiskelijoista koki, että tutorin tulee ainakin jonkin verran hahmottaa ja ottaa selvää opiskelijan oppimistarpeista, opiskelijan työympäristöstä ja kohdeorganisaatiosta sekä sen kehityshistoriasta ja opiskelijan opetusalan tulevaisuuden vaatimuksista.

"Tutorin tulisi auttaa aihepiirien valinnassa sekä hankkeen valinnassa siten, että ne ovat mielekkäitä sekä PD-opiskelun että oman työn ja kasvamisenkin kannalta."

"Tutorin tulisi ohjata siihen, että me todella hyödynnetään sitä yhteisöä."

"Että tutor pystyis ohjaamaan siinä kehityshankkeessa, niin täytyis sen tuntee se ihmisen työympäristö ja työtodellisuus, mihin se sitä tekee. Että siinä mielessä mä ajattelen sitä alku opiskelija-analyysia ja sen hyväksi käyttöä, että tietysti jotta tutor pystyis paremmin ohjaamaan ja tukemaan, niin sen pitäis myös tietää mistä todellisuudesta se opiskelija tulee."

Muutammat opiskelijoista katsoivat, että tutor saa opiskelijoista tarvitsemansa tiedon jatkuvasti arvioimalla opiskelijoita ja heidän tarpeitaan mm. kuuntelemalla opiskelijoita ja tutorryhmissä käytyjä keskusteluja. Vastaavasti taas muutama opiskelija koki, että orientaatiojaksolla heidän itsestään, tavoitteistaan, työtehtävistään jne. kirjoittamansa alkukirjoitelman avulla tutorit olivat pystyneet saamaan opiskelijoista tietoa, jonka avulla he olivat voineet suunnitella ohjausta ja koulutuksen sisältöjä eteenpäin. Opiskelijoista muutammat olivat vastaavasti sitä mieltä, että saadakseen opiskelijoista tarvitsemansa tiedot tutorin tulee tarkan alkukirjoitelman sekä sen analysoinnin lisäksi keskustella myös alkukirjoitelman pohjalta henkilökohtaisesti opiskelijoiden kanssa sekä käydä opiskelijan työyhteisössä tutustumassa ja havainnoimassa.

"--olemalla aidosti läsnä kaikissa tapaamisissa ja kuuntelemalla meitä ja päivän polttavia asioita meidän työyhteisössä tutor pääsee oppimaan ja saa uutta tietoa meistä ja sitä kautta välineitä ohjelman kehittämiseen oikeaan suuntaan." (organisaatiokoht. PD)

"Kyllähän meistä kaikki kirjoitti sen esseen alussa, jossa heille tuli selville esim. se, että minkälainen meidän tausta oli. Ehkä sen pohjalta olis voinut kuitenkin tarjota näitä henkilökohtaisia keskusteluita, joissa olis ehkä sitten saanut enemmän tukea siihen opintojen suunnitteluun."

Organisaatiokohtaisen PD:n opiskelijat ja yksi yleisen PD: opiskelija nostivat PD-koulutuksen työhön integroituneen luonteen vuoksi tutorin keskeiseksi tehtäväksi myös *opiskelijoiden esimieheen tai työnantajaan yhteyden pitämisen*. Heidän mielestään tutorin tulisi keskustella esimiehen ja/tai työnantajan kanssa mm. PD-opinnoista, niiden etenemisestä ja opiskelijoiden tekeillä olevista kehityshankkeista.

Koska PD-koulutuksessa mukana olevat opiskelevat työn ohessa nostaa se usean opiskelijan mielestä tutorin tehtävistä *opiskelijoiden kannustamisen ja motivoinnin*

sekä ryhmähengen vahvistamisen hyvin keskeiselle sijalle. Hyvä ryhmähenki ja tutorin kannustus auttaa opiskelijoita jaksamaan ja sitoutumaan opintoihin sekä viemään PD-prosessia eteenpäin muista kiireistä huolimatta.

"Mulla on nyt semmoinen vaihe elämässä, että on työkiireet ja kaikki, niin nyt ois suuri houkutus jättää opinnot kesken, ja mun tutor on tehnyt tässä mun kanssa hirveen hyvää työtä, auttanut mua jaksamaan."

"-- me opiskellaan työn ohessa, niin nimenomaan se ryhmän henki ja sitouttaminen on entistä tärkeämpi, koska meillä kaikilla on niin monta rautaa tulella, työ ja kaikki muut kiireet, niin että syntyy se motivaatio tehdä."

Tutorit kokivat, että PD-koulutuksen työhön integroituneisuus 1) vaikuttaa hopsin ja PD-hankeitten ohjaamiseen, ja nostaa tutorin tehtävistä 2) opiskelijoiden kuuntelemisen, 3) esimieheen yhteyden pitämisen, 4) työhön sovellettavissa olevien asioiden opettamisen sekä 5) opiskelijoiden kannustamisen keskeiseen asemaan.

Tutorit nostivat PD-koulutuksen työhön integroituneesta luonteesta johtuen hopsin ja kehittämishankkeen ohjauksen tutorin tehtävistä hyvin keskeiselle sijalle. Tu- keakseen opiskelijan ammatillista kehittymistä sekä työyhteisön kehittämistä PD-koulutuksen tutorin tulee heidän mukaansa pyrkiä siihen, että opiskelijan hops laadittai- siin sekä huomioiden että yhteen nivoen opiskelijan henkilökohtaiset ja työyhteisön tavoitteet sekä tarpeet. Myös kehittämishankkeen suunnittelun ja tekemisen ohjaamises- sa suurin osa tutoreista koki heidän keskeiseksi tehtäväkseen hankkeen teoreettisen ja tieteellisen ohjauksen lisäksi sen, että kehittämishankkeen yhteys opiskelijan oman työn ja työyhteisön kysymyksiin säilyy ja että hanke palvelee nimenomaan käytäntöä.

"Se pitää muistaa koko ajan, että se (opiskelijan ammatillinen kehittyminen ja työyhtei- sön kehittäminen) on tosiaan se tavoite ja yrittää tutorina pitää huolta siitä, että se pysyy se tiukka yhteys sinne omaan työhön ja työyhteisön kysymyksiin, että se ei lähde hirveen kauas siitä, kun se on kuitenkin sen PD-hankkeen idea."

Tutorit kokivat, että PD-koulutuksen työhön integroituneisuus asettaa tutorei- den tehtävistä myös opiskelijoiden kuuntelemisen keskeiseen asemaan. Tutorit näkivät, että keskeisin keino saada tietoa opiskelijoista ja heidän työstään ja työyhteisöstään mm. opiskelijoiden hopsien ja PD-hankeitten ohjaamisen avuksi oli opiskelijoiden ja heidän keskustelujen aktiivinen seuraaminen ja kuuntelu. Yksi tutoreista kertoi saavansa tietoa opiskelijoista organisaatiokohtaisissa PD:ssä myös opiskelijoiden työyhteisöön tutustu- malla.

Tutoreista osa nimesi PD-koulutuksen työhön integroituneen luonteen vuoksi tehtäväkseen *huolehtia myös siitä, että opiskelijat eivät oppisi irrallisia asioita, vaan asioita, joita he voisivat käyttää työssään*. Tutorit mainitsevat esimerkkinä tiedonhaku- taidon opiskelun. Heidän tavoitteenaan oli, että opiskelijat oppisivat käyttämään nimen- omaan heidän oman alansa ja työyhteisönsä tiedonhakupalveluita. He kannustivat jo- kaista opiskelijaa itsenäisesti opiskelemaan oman työyhteisönsä tiedonhakupalvelun, eivätkä siten opettaneet sitä ryhmällensä esim. jossain kirjastossa.

Yksi tutor koki tutoreiden tehtäväksi organisaatiokohtaisissa PD:ssä organisaat- ion *johdon kanssa keskustelemisen koulutuksen tavoitteista ja etenemisestä*. Sama tutor esitti myös, että yleisen ohjelman opiskelijoiden kohdalla tulisi enemmän huomioida koulun johto erityisesti silloin kun, koulutuksen rahoittajana on opiskelijan työyhteisö.

Opiskelijoiden työn ohessa opiskelu vaikuttaa tutoreiden mielestä tutoreiden tehtäviin mm. siten, että tutoreiden tulee *ohjata opiskelijoita kannustavasti ja joustavas- ti*. Suurin osa tutoreista koki, että he eivät voi patistaa opiskelijoita kovinkaan paljon ja eivätkä asettaa opiskelulle tiukkoja aikatauluja. Tutoreista kaksi vetosi myös siihen, että koska opiskelijat ovat aikuisia ihmisiä, joilla on omat kiireensä, ei opiskelijoiden hios- taminen ja voimakas eteenpäin kuulu tutorin työhön.

"Ihmisten tsemppausta ja kannustamista niissä opinnoissaan, koska se arki imaisee ne ihmiset ja siellä on niin paljon niitä asioita, että riittääkö voimavarat ja aika PD- opintoihin."

"Mä en hoputa enkä aseta aikatauluja, koska on kyse aikuisista ihmisistä, joilla kaikilla on omat syynsä ja kiireensä."

7.2 PD-koulutuksen tutoreihin kohdistuvat osaamisvaatimukset

7.2.1 Tutoreiden osaamisalueet

PD-koulutuksen tutoreihin opiskelijoiden sekä tutoreiden taholta kohdistuvat osaamis- vaatimukset ovat melko moninaiset. Opiskelijoiden tutoreille asettamat osaamisvaati- mukset muodostivat kuusi keskeistä osaamisaluetta. *Opiskelijat katsoivat, että PD- koulutuksen tutoreilla tulee olla 1) ihmissuhde- ja vuorovaikutustaitoja, 2) asiantunte- musta kasvatustieteessä, 3) tutkimusmenetelmällistä tietoa ja taitoa, 4) oppimisen ohja- ustaitoja, 5) koulutussuunnittelutaitoja ja 6) ryhmänohjaustaitoja*.

Hyvin keskeisiksi PD-koulutuksen tutorin osaamisvaatimuksiksi nousivat *ihmissuhde- ja vuorovaikutustaidot*. Tutorin tuli opiskelijoiden mielestä olla ihmiskeskainen ja –läheinen, helposti lähestyttävissä oleva ja omata ihmistuntemusta. Tämän lisäksi keskeiseksi tutorin osaamisvaatimukseksi nousi taito lukea ihmisiä, huomata, kuinka ketäkin tulee ohjata ja käsitellä sekä mitä kukakin tarvitsee. Opiskelijat vaativat tutorilta myös hyviä vuorovaikutustaitoja. Yksi opiskelijoista painotti sitä, että tutorin tulisi osata puhua samaa, riittävän konkreettista, kieltä opiskelijoiden kanssa.

Opiskelijat vaativat tutorilta myös vahvaa *teoreettista tietämystä kasvatustieteestä ja taitoa ja tietoa perustella käsityksiään teorioiden ja tutkimusten avulla*. Opiskelijat katsoivat, että pystyäkseen esittämään opiskelijoille uusia näkemyksiä ja ajatuksia tutorin tiedot kasvatustieteestä tulee olla ehdottomasti ajan tasalla, uusimman, viimeisimmän tiedon mukaista. Opiskelijoiden mielestä tutorin tulee tietää erityisesti myös opettamiseen, oppimiseen ja opettajuuteen liittyvistä asioista. Muutamat opiskelijat katsoivat myös, että tutoreilla tulisi olla opettajakoulutus ja mielellään myös kokemusta opettajana toimimisesta.

”Tutoreilla tulee olla ihan viimisen tiedon mukaista tietoa. -- Kyllä niitten pitäis olla kasvatustieteessä ihan ajan hermoilla, koko ajan tietää missä mennään. Se antaa meillemme luottamuksen tunteen.”

Kasvatustieteellisen tietämyksen lisäksi opiskelijat katsoivat, että pystyäkseen ohjamaan kehittämishankkeita PD-koulutuksen tutoreilla tulee olla *tutkimuksen tekoon liittyvää osaamista*. Opiskelijat odottivat tutorilta erityisesti tutkimusmenetelmällistä osaamista. Muutama opiskelija sanoi hyvän tutorin omaavan myös henkilökohtaista tutkimuksellista kokemusta ja näyttöä.

Opiskelijat nostivat myös *oppimisen ohjaustaidot* keskeiseksi tutorin osaamisvaatimukseksi. Opiskelijat katsoivat, että tutorin tulisi osata ohjata ja tukea opiskelijoiden oppimista tilanteet ja opiskelijoiden yksilöllisyydet huomioiden. Tämän lisäksi muutamat opiskelijoista nostivat hyvin keskeiselle sijalle sen, että tutor oppimisen ohjaajana osaa antaa opiskelijoiden oppimista sekä kehittämishankkeita ym. töitä edistäviä selkeää, napakkaa palautetta, ei vain ympäri pyöreitä vastauksia. Muutaman opiskelijan mukaan tutorin tuli osata myös toimia apuna opiskelijoiden ajattelun kehittämisessä. Heidän mukaansa tutorilla tuli olla taitoa mm. toimia opiskelijoiden ajatusten peilinä, kyseenalaistaa itsestään selvyyksiä ja olla avoin hiljaiselle tiedolle. Muutamat opiskeli-

joista katsoivat myös, että tutorilla tulisi olla tietämystä aikuisten oppimisen ohjaamisesta ja työssä käyvien aikuisten oppimis- ja opiskeluprosessista.

”Tutorilla tulee olla yksittäisen ihmisen ohjaustaitoja.--tutorin tulee osata tukea eri tilanteissa eri tavalla.”

”Tutorilla tulee olla taitoa antaa palautetta positiivisessa mielessä, mutta riittävän jäämäkästi ja tiukasti niin, että se homma etenee.”

”-- rohkeutta siihen, että voidaan kokeilla ja nähdä asioita eri tavalla, osata itsestään selvyyskykyä kyseenalaistaa.”

Opiskelijat nostivat tutorin keskeisiksi osaamisvaatimuksiksi myös taitoja, joita kutsun kokoavasti *koulutussuunnittelutaidoiksi*. Opiskelijat katsoivat, että osataksaan suunnitella ja järjestää PD-koulutusta tutorilla tulisi olla organisointitaitoa. Muutaman opiskelijan mielestä tutorilla tulee myös olla taitoa ja tietoa esittää mahdollisimman monipuolisesti opiskelijoille erilaisia PD-opintoihin sisällytettävissä olevia koulutusmahdollisuuksia. Tämän lisäksi tutorin tulee osata kuunnella ja lukea opiskelijoiden ja koko ryhmän tutorille viestittämiä toiveita ja oppimistarpeita. Tutorin tulee myös osata vastata opiskelijoiden viestittämiin tarpeisiin ja toiveisiin joko järjestämällä niitä vastaavia koulutuksia tai antamalla opiskelijoille vinkkejä siitä, missä heidän tarpeitaan vastaavia koulutuksia järjestetään. Lisäksi yksi opiskelijoista katsoo, että tutorilla tulisi olla hyvät verkostot, joiden avulla hän pystyy hankkimaan oikeanlaisia luennoitsijoita/asiantuntijoita seminaaripäiville.

”-- osata kuunnella ryhmän tarpeita ja toteuttaa myös ne.”

”Tutorin tulee osata johdattaa näihin opintoihin niin, että hän esittää niitä mahdollisuuksia, joita on olemassa ja osaa vastata opiskelijan esittämiin tarpeisiin. Että jos opiskelija kohdistaa toiveet jollekin tietylle alueelle, niin hän saa myös tutorilta vastauksia niihin.”

Opiskelijat katsoivat myös, että tutorin tulee omata *hyvät ryhmänohjaustaidot ja -tiedot*. Tutorin tulee osata hallita ryhmäprosesseja ja ohjata ryhmädynamiikkaa sekä tietää yhteistoiminnallisesta oppimisesta. Tämän lisäksi yksi opiskelijoista nosti esille myös sen, että tutorin tulisi osata ohjata ryhmää vertaisryhmäksi, jossa opiskelijat auttaisivat toinen toisiaan. Lisäksi muutama opiskelijoista oli myös sitä mieltä, että tutorin tulisi osata toimia selvänä auktoriteettina ryhmässä.

”Tutorin tulee osata toimia niin, että keskustelu ei kulje pelkästään tutorin ja opiskelijan välillä vaan että se olis tämmöstä vertaisryhmätoimintaa.”

Edellä esittämiäni osaamisvaatimusten lisäksi, opiskelijat esittivät myös persoonallisuuden piirteitä, joita PD-koulutuksen tutoreilla tulisi olla. Tärkeimmiksi persoonallisuuden piirteiksi opiskelijoiden vastauksissa nousee *pitkäpinnaisuus ja kärsivällisyys*. Näiden lisäksi opiskelijat katsoivat, että tutorin tulee olla mm. *joustava, sopeutumiskykyinen, huumorintajuinen, tiedon haluinen, empaattinen, tarpeen vaatiessa myös napakka ja vaativa, rohkea, kehitys- ja uudistushaluinen sekä sitkeä*. Muutamat opiskelijat kokivat myös hyvin tärkeäksi, että tutor osaisi *tuoda omaa persoonaansa esille ja osaisi käyttää sitä myös ohjauksessa*. Osa opiskelijoista koki myös, että tutorin tulisi olla korkeammin koulutettu kuin opiskelijat pystyäkseen antamaan opiskelijoille uusia ajatuksia ja näkemyksiä.

"-- empaattisuutta, mutta kuiteskin sitten napakkuutta, että ne hommat menee sitten eteenpäin."

"Tutoreilla tulee olla nahkaa olla mukana, että meiltä tulee semmosia asioita ja kysymyksiä, jotka saattaa olla täysin yllättäviä. Että tutorilla tulee olla niin kun sitkeyttä ja nahkaa, että kestää niitä kaikkia asioita."

"Tutoreilla tulee olla semmosta persoonallista otetta, että siis ihan asialinjalla tässä ei kuitenkaan PD-tutorkaan selviä, että sitä omaa persoonaansa päästäsi myös peliin, koska sitä kautta se asiantuntemuskin tulee esille."

Tutoreiden kokemukset PD-koulutuksen tutorin osaamisvaatimuksista olivat melko samankaltaiset kuin opiskelijoiden kokemukset. *Tutorit kokivat, että PD-koulutuksen tutorilla tulee olla 1) kasvatustieteellistä ja aikuiskasvatustieteellistä tietoutta, 2) tutkimuksen ohjaustaitoja, 3) ihmissuhde- ja vuorovaikutustaitoja, 4) oppimisen ohjaustaitoja, 5) organisointitaitoa ja 6) psykologin ja työnohjaajan taitoja.*

Kuten opiskelijat, myös tutorit kokivat, että tutorin tulee *omata kasvatustieteellistä tietämystä*, erityisesti ajankohtaista tietoa kasvatustieteellisestä tutkimuksesta ja siitä, mitä koulumaailmassa tapahtuu. Tämän lisäksi tutorit nostivat keskeiseksi tutorin osaamisalueeksi *tutkimuksen ohjaustaidot sekä tietämyksen erilaisista tutkimusmenetelmistä ja niiden sovellutuksista*. Osatakseen ohjata PD-hankkeita tutorin tulee tietää myös erilaisista tutkimusmenetelmistä. Tutorit kokivat myös, että hyvin keskeinen osaamisalue PD-koulutuksen tutorilla on myös *ryhmän ohjaustaidot*. Tutorit katsovat, että PD-koulutuksen tutoreilla tulee olla tietoutta ryhmän kehitysehdoista ja ryhmäprosessista sekä siitä, kuinka ohjaaja voi edistää ryhmän muodostumista ja tiimiytymistä. Tämän lisäksi heidän mielestään tutorilla tulee olla myös ryhmän johtamistaitoja sekä puheenjohtajan taitoja. Kuten opiskelijat, myös tutorit katsoivat, että PD-koulutuksen

tutorilla tulee olla *hyvät ihmissuhde- ja vuorovaikutustaidot*. He kokivat, että tutorilta vaaditaan sosiaalista osaamista ja herkkyyttä nähdä, kuinka ketäkin missäkin tilanteessa voi ohjata. Osa tutoreista kokee myös, että tutorin viestintätaidot ja ihmiseltä ihmiselle olemisen taidot ovat tärkeitä tutorin osaamisalueita. Joissain tilanteissa tutoreiden mielestä tutorilta vaaditaan myös napakkuutta ja jäämäkkyyttä ohjauksessa.

"Tutorilta vaaditaan rohkeutta, napakkuutta ja jäämäkkyyttä ohjauksessa. Nämä kaikki andragogiset ihanteet ovat pikkuhiljaa karisseet tässä arjen varrella."

Tutorit kokivat myös, että tutorilla tulee olla *oppimisen ohjaamiseen liittyviä taitoja*. Kuten opiskelijat, myös tutorit katsoivat, että tutorilla tulee olla taitoa antaa palautetta. Osa tutoreista katsoi myös, että PD-koulutuksen tutorilla tulee olla tietoa aikuisesta oppijana ja aikuisen oppimisprosesseista. Yksi tutoreista koki, että tutorin oppimisen ohjaustaidot ovat hyvin samankaltaiset kuin opettajalla, koska hänen mielestään tutorin antama ohjaus on hyvin samankaltaista kuin opettajan työ.

"-- tietämystä opiskeluprosessista, miten se menee ja millaisia vaiheita siinä tavallansa on ja mitä siihen liittyy."

"Sisällöllistä opettajan taitoja, kun ne tutorin osaamisvaatimukset eivät paljon siitä poikkeaa. Hyvin monet opiskelijat odottavat opetusta, että sano mitä pitää tehdä ja miten."

Yksi tutor koki tutorin tarvitsevan työssään myös *organisointitaitoja*. Organisoitaitaidoilla hän tarkoitti sitä, että tutor osaa pitää aikatauluista kiinni ja huolehtia siitä, että posti lähtee ajallaan. Osa tutoreista katsoi tutorin tarvitsevan toisinaan myös *työnohjauksellisia ja psykologin taitoja*.

7.2.2 Koulutuksen työhön integroituneisuuden vaikutukset tutoreiden osaamisvaatimuksiin

Sekä tutorit että opiskelijat kokivat, että PD-koulutuksen opiskelijan työhön integroitunut luonne vaikuttaa jonkin verran myös tutoreiden osaamisvaatimuksiin. Pääasiassa työhön integroituneisuus nosti tiettyjä tutoreiden osaamisvaatimuksia keskeisempään asemaan, tuoden vain vähän uusia osaamisvaatimuksia edellä esitettyihin osaamisalueisiin.

Muutamit opiskelijoista kokivat, että PD-koulutuksen työhön integroituneisuus sekä erityisesti PD-koulutuksen tavoitteista opiskelijan ammatillinen kehittyminen ja

työyhteisön kehittäminen asettavat tutoreiden osaamisvaatimuksista *tutorin taidot lukea opiskelijoiden oppimistarpeita sekä työyhteisön kehittymistarpeita* erityisen keskeiseen asemaan. Myös *tutorin taidot järjestää tarpeita vastaavia koulutuksia ja tuoda esille opiskelijoiden ja heidän työyhteisönsä kannalta keskeisiä koulutusmahdollisuuksia* asetuivat opiskelijoiden mielestä samasta syystä keskeisimpien tutoreiden osaamisvaatimusten joukkoon.

Muutamat opiskelijat kokivat, että tutorilla tulisi olla tietoa ja kokemusta kunkin opiskelijan koulutusalaista ja -asteesta. *Suurin osa opiskelijoista katsoi kuitenkin, että tutorilla ei voi olla tietämystä kaikista opiskelijoiden edustamista opetusaloista. He kokivat, että olivat opiskelijat minkä alan opettajia tahansa, opiskelijoita ja tutoreita yhdistävinä tekijöinä toimivat opettajuus, oppimisprosessit ja pedagogiikka.* Lisäksi he kokivat, että tutoreilla oli ollut taitoja tarpeen vaatiessa ohjata heidät opiskelijoiden alasta tai hankkeiden sisällöistä tietävien ihmisten luo. Opiskelijat katsoivat tutorin eri alan ihmisenä pystyvän myös tarkastelemaan asioita eri näkökulmista kuin opiskelijat. Täten tutor pystyi heidän mielestään paremmin antamaan heille uusia näkökulmia ja ajatuksia purtavaksi ja laajentamaan ja avartamaan siten opiskelijoiden ajattelua. Muutamat opiskelijoista kokivat tosin tutoreiden vähäisen tietämyksen opiskelijoiden hankkeiden sisällöistä sekä yleensäkin heidän koulualasta hieman negatiivisesti, koska he joutuivat sen takia mielestään selittämään tutoreille turhauttavan paljon asioiden taustoja.

Opiskelijoista osa koki myös, että PD-opiskelijoiden työn ohessa opiskelu nostaa tutorin persoonallisuuden piirteistä erityisen keskeiseen asemaan *pitkäpinnaisuuden sekä kärsivällisyyden, joustavuuden ja ymmärtäväisyyden.*

Kuten tehtävien kohdalla, myös osaamisvaatimuksista puhuttaessa tutorit katsoivat, että PD-koulutuksen työhön integroitunut luonne, erityisesti PD-koulutuksen tavoitteista opiskelijan ammatillinen kehittyminen ja työyhteisön kehittäminen, asettavat tutorille osaamisvaatimuksia erityisesti PD-hankkeen ohjaukseen liittyen. Tutorit kokivat, että PD-koulutuksen tutorin keskeiseksi osaamisvaatimukseksi PD-koulutuksen työhön integroituneesta luonteesta johtuen nousivat *taito kytkeä yliopistollinen tutkimuksellisuus opiskelijan ammattikäytännön kehittämiseen sekä taito ohjata hankkeita siten, että ne todella palvelevat käytäntöä.* Opiskelijoiden työhön integroituneen PD-hankkeen ohjaaminen nostaa usean tutorin mielestä osaamisvaatimuksista myös tutorin *tutkimusmenetelmällisen tietämyksen* keskeiseen asemaan.

Tutorit kokivat myös, että tutorin *kuuntelutaito* on erityisen keskeisessä asemassa PD-koulutuksen työhön integroituneen luonteen vuoksi. Kuuntelemalla opiskelijoita he kokivat saavansa opiskelijoista ja heidän työyhteisöstään arvokasta tietoa, jota he tarvitsivat esim. PD-hankkeitten ohjaamiseen sekä seminaariohjelmien suunnitteluun.

Osatakseen ohjata PD-hankkeita ja suunnitella opiskelijoiden kannalta keskeisiä sisältöjä lähipäiville tutorit kokivat, että heidän *tulee tietää opiskelijoiden koulutusalasta ja –asteesta jonkin verran*. Mutta kuten opiskelijat, myös tutorit kokevat, että heidän olisi mahdotonta tietää kaikista heidän ohjattaviensa koulutus- ja opetusalasta. Melkein kaikki tutoreista mainitsevat, että heidän mielestä kaikista tärkeintä on, että heillä olisi PD-koulutuksen tutorina kaikille opiskelijoille annettavaa nimenomaan kasvatustieteilijänä.

7.2.3 Tutoreiden osaamisen kehittämiskohdat

Opiskelijat olivat pääosin tyytyväisiä heidän tutoreidensa osaamistasoon. Opiskelijoista suurin osa ei nähnyt tutoreiden osaamisessa mitään puutteita. Opiskelijoista muutamat osoittivat joitakin kohtia, joissa he katsoivat tutorinsa voivan kehittää itseään. Yksi opiskelijoista koki, että tutorit voisivat kehittää visiointikykyään. Tällä hän tarkoitti sitä, että tutoreiden tulisi hänen mielestään osata tarkemmin perustella opiskelijoille miksi PD-koulutus on opiskelijalle hyödyllinen. Samoin myös hänen mielestään osalle tutoreista ei ollut vielä kasvanut tietynlaista karismaa, mikä oli hänen mielestään näkynyt PD-opintojen alkuvaiheessa tietynlaisena epävarmuutena tutoreiden toiminnassa. Hän katsoi, että tutoreista tulee ”*rautaisia tutoreita*”, kun heille on kertynyt enemmän kokemusta tutorina toimimisesta. Vastaavasti taas opiskelijoista yksi koki, että tutoreilla olisi hyvä olla enemmän käytännön kokemusta opettajana toimimisesta, jotta tutorit pystyisivät paremmin ymmärtämään sitä maailmaa, josta PD-opiskelijat tulevat ja ohjaamaan siten heitä paremmin. Opiskelijoista yksi katsoi, että tutoreiden tulisi osata olla napakampia ja tiukempia mm. poissaolojen ja sovittujen aikataulujen suhteen.

Tutorit vastaavasti taas löysivät opiskelijoita enemmän heidän osaamisestaan kehittämiskohtia. Tutorit kokivat tarpeellisena heidän *tutkimusmenetelmällisen osaamisensa kehittämisen*. Erityisesti he kokivat tarvitsevansa enemmän tietoutta siitä, millä

kaikilla menetelmillä työtä kehittävää tutkimushanketta kannattaisi tehdä. Lisäksi osa tutoreista katsoi, että heidän olisi hyvä *kehittää omaa kasvatustieteellistä osaamistaan* opiskelulla erityisesti opettajuuteen ja opettamiseen liittyviä asioita sekä seuraamalla tiiviimmin kasvatustieteellistä tutkimusta sekä kasvatuksen kentällä käytävää ajankoh- taista keskustelua. Muutamat tutorit miettivät myös tulisiko heidän olla *jämäkämpjiä ja vaativampia ohjauksessaan*, mm. opiskelijoiden patistelussa. Lisäksi yksi tutoreista ko- ki, että hänen yhtenä heikkona puolena oli hänen *kokemattomuutensa tutorina toimimi- sesta*. Hän katsoi, että hänen kokemattomuutensa oli näkynyt ohjauksen hakemisena ja kenties myös opiskelijoiden turhina töinä.

”Sitä pitäisi olla jäämäkämpjiä, olen kiltti. Ja sitten ilman muuta ihan tutkimuksen tekemistä, menetelmällistä osaamista, ja kyllä sisältöalueitten hallinta, että kyllä mä toivoisin että olis enemmän aikaa lukea ihan opettajuutta käsitteleviä kirjoja, opettamisesta ja ihan koko ajan sitä, mitä kouluissa tapahtuu, mitä tapahtuu AMK:ssa, pitäisi tuntea enemmän sitä maailmaa, mikä tällä hetkellä pinnalla, mikä on peruskouluissa pinnalla, mitä toisen asteen ammatillisessa koulutuksessa. Että jotenkin sitä sisällöllistäkin osaamista olis kiva kehittää. Mutta ei ole aikaa lukea niin paljon, kun haluaisi... on paljon isoja asioita joista olis hyvä tietää enemmän kuin mitä tietää.”

7.2.4 Missä tutorin osaaminen näkyy?

Opiskelijoiden mukaan tutorin osaaminen näkyy 1) vuorovaikutustilanteissa ryhmässä, 2) opiskelijoiden motivoitumisessa ja aikaansaannoksissa, 3) onnistuneena PD-koulutuksena, 4) tutorin opiskelijalle antamassa palautteessa sekä 5) opiskelijan ja tu- torin välisessä suhteessa.

Useat opiskelijat kokivat, että taitavan ja osaavan PD-tutorin toimintaa näkyy PD-seminaareissa erilaisissa *vuorovaikutustilanteissa*. Opiskelijat katsoivat, että osaava tutor saa ryhmässä aikaan vilkasta keskustelua. Tämän lisäksi heidän mielestään taita- van tutorin ryhmässä jokaisella opiskelijalla on hyvä olla sekä tunne siitä, että vaikka ryhmässä toimitaankin, niin tutor on myös jokaista varten henkilökohtaisesti.

”Osaavan tutorin toiminta näkyy seminaareissa vuorovaikutustilanteissa, keskustelu on tällöin aika vilkasta ja vuorovaikutustilanne on aika intensiivinen.”

Opiskelijat kokivat myös, että taitavan tutorin toiminta näkyy siinä, että *opiske- lijat ovat motivoituneita opiskelemaan sekä edistyvät PD-opinnoissaan*. Muutamat opiskelijat katsoivat tosin myös, ettei opiskelijoiden motivoituneisuus sekä aikaansaan-

nokset ole pelkästään tutorin toiminnasta kiinni, vaan että siihen vaikuttaa tutorin lisäksi myös muut tekijät.

”Se näkyy siinä, että opiskelijat ovat motivoituneita. Tosin se johtuu muistakin asioista, mutta tutor on siinä yksi keskeinen tekijä, joka vaikuttaa.”

Opiskelijat katsoivat, että tutorin osaaminen näkyy myös *tutorin antaman palautteen laadussa*. Opiskelijat kokivat, että taitava tutor osaa antaa erilaisista töistä (esim. PD-hanke ja hops) selkeää ja niiden työstämistä edistävää palautetta. Tämän lisäksi muutamat opiskelijoista katsoivat, että tutorin osaaminen näkyy myös siinä, että tutor sanoo suoraan omat mielipiteensä ja näkemyksensä. Osa opiskelijoista koki myös, että taitava tutor huolehtii myös siitä, että opiskelijoiden opinnot pysyvät oikean suuntaisina.

”Taitavan tutorin toiminta näkyy siinä, että sais kunnan palautetta niistä asioista mitä on tehnyt, ei pelkkiä ympäröiväisiä vastauksia.”

”Se näkyy siinä, että he uskaltavat sanoa omat näkemyksensä ja mielipiteensä ja sanovat suoraan, jos on menossa sivuraiteille.”

Jotkut opiskelijoista kokivat tutorin osaamisen näkyvän myös siinä, että *PD-prosessista muodostuu kokonaisuudessaan opiskelijoiden kannalta onnistunut*. He kokivat, että taitava, osaava tutor, vaikuttaa siihen, että PD-opinnot etenevät jouhevasti ja sujuvasti, koulutus vastaa sisällöltään opiskelijoiden tarpeita ja opiskelijat ovat tyytyväisiä PD-opintoihin kokonaisuudessaan.

”Opiskelijoiden tyytyväisyytenä, kun PD-opinnot on suoritettu.”

”Tutor näkee millaista tietoa me tarvitaan ja saa aikaan sellaisia luentoja, joista meille on hyötyä.”

Muutama opiskelija koki myös, että taitavan tutorin toiminta näkyy *opiskelijan ja tutorin välisessä suhteessa*. He katsoivat, että osaavan tutorin ja opiskelijan välisestä suhteesta muodostuu tasavertainen, avoin, aito ja luottamuksellinen. Sen lisäksi, että opiskelija luottaa tutorin, taitava tutor osaa luottaa myös opiskelijoihin.

Lisäksi yksittäisten kokemusten mukaan osaava tutor pystyy tekemään yhteistyötä toisen tutorin kanssa ja kykenee perustelemaan asioita teorian tiedon perusteella. Yksi organisaatiokohtaisen PD:n opiskelija koki myös, että tutorin osaaminen näkyy siinä, että tutor pysyy neutraalina, eikä lähde opiskelijoiden keskuudessa vallitseviin *”peleihin”* mukaan ja suhtautuu jokaiseen opiskelijaan tasavertaisesti.

Kuten opiskelijat, myös tutorit kokivat, että tutoreiden osaaminen näkyy *ryhmätoiminnassa ja ryhmässä käytävissä keskusteluissa*. Taitava tutor osaa viedä keskusteluja syvemmälle tasolle ja rajoittaa keskusteluja siten, että ne eivät olisi pelkkää jutustelua vaan veisivät asioita ja opiskelijoiden ajattelua eteenpäin. Lisäksi samoin kuin opiskelijat, myös tutorit katsoivat, että taitavan tutorin toiminta näkyy *opiskelijoiden opintoihin sitoutumisessa ja motivaatiossa opiskella sekä onnistuneena PD-prosessina*. Tämän lisäksi tutoreista osa koki, että taitavan tutorin toiminta näkyy myös *opiskelijoiden tekemissä PD-hankkeissa*. Osaava tutor pystyy heidän mielestään ohjaamaan hankkeita siten, että niistä tulee opiskelijoiden hallittavissa olevia, jäsenneiltyjä ja työyhteisöä hyödyttäviä kokonaisuuksia. Lisäksi tutoreista yksi katsoi, että PD-tutorin osaaminen näkyy myös siinä, että *osaa ohjata kutakin opiskelijaa oikealla tavalla*.

”Se näkyy musta siinä, että tosiaan silloin kun tavataan niin siinä ryhmässä tavallaan kaikilla olis tilaa ja sinne pääsis syntymään sellasia keskusteluja, jotka veis niitä asioita eteenpäin, että musta pelkkä semmonen jutustelukaan ei ole itse tarkoitus.”

”Että ne ihmiset sitoutuis siihen prosessiin, ohjelman loppuun tekemiseen, että sais niin kun ne ihmiset sitoutumaan.”

”Sitten että ne saa aikaan hyviä hankkeita. Että niistä tulee semmosia järkeviä, hyvin jäsenneiltyjä systeemejä. Ja sitten, että sieltä organisaatiostakin päin tulis sitä palautetta, että nämä ihmiset on tehnyt todella järkeviä juttuja ja nämä on ollut tärkeitä meille, että joku on tätä miettinyt ja vienyt tätä eteenpäin.”

”Että osaa olla oikeanlainen tutor erilaisille ihmisille. Koska eri ihmiset odottavat erilaista ohjausta. Jotkut odottaa hyvinkin opettajamaista otetta ja toiste taas ei. Eli samanlainen ryhmän sisällä se voi vaihdella.”

7.3 PD-koulutuksen tutoroinnin ruusut ja risut

7.3.1 Tutorointi tärkeänä osana PD-koulutusta

Opiskelijat kokivat PD-koulutuksen tutoroinnin pääosin hyvin merkittäväksi. Useimmat kokivat, että tutorointi oli ehdottoman tärkeässä asemassa PD-koulutuksen onnistumisen kannalta. Yli puolet opiskelijoista kokivat tutoroinnin ja heidän oman tutorinsa merkittäväksi nimenomaan siksi, että *tiesivät saavansa apua opiskeluihinsa heidän sitä tarvittaessa*. Koska heillä oli oma nimetty tutor, he tiesivät ja tunsivat henkilön, joka auttaa heitä heidän opinnoissaan ja johon he voivat ottaa yhteyttä opiskeluun liittyvien ongelmien ja kysymysten ilmaantuessa. Se, että opiskelijoilla oli oma nimetty tutor antoi siis opiskelijoille turvallisuuden tunnetta ja luottamusta siihen, että he eivät olleet

opiskelijoille turvallisuuden tunnetta ja luottamusta siihen, että he eivät olleet yksin opiskeluun liittyvien ongelmien esiintyessä.

”Mä tasan tarkkaan tiedän ja luotan, että mulla on nimetty ihminen, jolta mä voin kysyä apua, pyytää apua, että en ole sillai tuuliajolla kuin esim. yliopisto-opintojen aikana. Ja mä niin kun luotan siihen, että kun meillä on tutor, niin kyllä mä varmaan joskus saan tehtyä nämä PD-opinnot.”

” On sillä merkitystä, kun on joku henkilö, jos mulla on jokin ongelma, niin voin ottaa siihen yhteyttä ja tiedän jonkun henkilökohtaisesti, kun että mun täytyis jostakin Jyväskylästä, jostain laitokselta tai jostain, etsiä jotain ihmistä, josta en tiedä yhtään kuka se on.”

Useat opiskelijat kokivat PD-koulutuksen tutoroinnin ja tutorit merkittäväksi myös siksi, että *tutorit huolehtivat siitä, että opinnoista muodostuu järkevä ja yhteneväinen kokonaisuus*. Opiskelijat kokivat, että ilman tutoria PD-koulutus saattaisi olla melko hajanaista ja irrallista.

” Kyllä olis aika irrallista se opiskelu, jos ei olis näitä tutoreita. Onhan se tutor semmonen linkki ja yhteenvedontekijä ja sen kokonaisuuden nivoja, jolla on se hallinnassa. Että tottakai ne täytyy olla.”

Erityisen tärkeäksi PD-koulutuksen tutoroinnin kokivat opiskelijat, joilla ei ollut korkeakoulutusta. He katsoivat, että ilman tutorointia heillä olisi ollut suuria vaikeuksia selviytyä PD-koulutuksesta. Tutorin apua ja tukea he olivat tarvinneet erityisesti mm. kasvatustieteellisen käsitteistön ymmärtämisessä sekä tieteellisen kirjoittamisen harjoittamisessa.

”Mä koen sen tärkeäksi, koska jos sitä ei olisi ollut, niin minä olisin ollut pallo hukassa. Jo ihan sen takia, kun ajattelee tätä ammattitermistöä ja näitä käsitteitä ja sitten yliopiston tapaa toimia, niin minä olisin ollut ilman tutoreita todellakin pallo hukassa.”

Opiskelijoista muutamat kokivat tutoroinnin merkitykselliseksi myös siksi, että *tutor oli vaikuttanut heidän ammatilliseen kehittymiseensä*. Tutor oli heidän mielestään edistänyt heidän ammatillista kehittymistään mm. pysäyttelemällä heitä pohtimaan itsestään selvyyyksiä, auttamalla heitä huomaamaan heidän oma kehittyminen, motivoimalla ja innostamalla opiskelijoita ja antamalla paljon hyviä kirjallisuusvinkkejä. Suurin osa opiskelijoista näki kuitenkin PD-koulutuksen ja tutorin yhdessä vaikuttaneen heidän ammatilliseen kehittymiseensä, eivätkä siten kokeneet, että tutor yksin olisi edistänyt heidän ammatillista kehittymistään.

Kaksi opiskelijaa eivät painottaneet tutoroinnin merkitystä PD-koulutuksessa yhtä paljon kuin muut opiskelijat. Erityisesti toinen heistä koki, että hän olisi mahdollisesti pystynyt tekemään PD-opinnot hyvin pitkälle yksin, ilman tutorin apua. Toinen opiskelijoista vastaavasti taas ei osannut sanoa mikä on PD-koulutuksen tutoroinnin merkitys hänelle.

7.3.2 Keskeiset tekijät tutoroinnin onnistumisen kannalta

Opiskelijat kokivat PD-koulutuksen tutoroinnin onnistumisen kannalta keskeisiksi tekijöiksi 1) tutorin sitoutumisen, 2) tutoreiden ammattitaidon, 3) opiskelijoiden aktiivisuuden, 4) tutorin ja opiskelijan välisen vuorovaikutuksen toimivuuden, 5) tutorryhmän hyvän yhteishengen, 6) opiskelijoiden yksilöllisyyden huomioimisen, 7) onnistuneen opiskelija-analyysin ja 8) työnantajan kanssa keskustelemisen.

Opiskelijat kokivat, että PD-koulutuksen tutoroinnin onnistumisen kannalta yksi keskeisimmistä tekijöistä on *tutorin sitoutuminen opiskelijoihin ja heidän opintojensa edistämiseen sekä tutorin osoittama kiinnostuneisuus opiskelijoita ja heidän PD-opintojaan kohtaan*. Opiskelijat kokivat hyvin tärkeäksi sen, että he tuntevat tutoreiden olevan aidosti kiinnostuneita heistä ja heidän opinnoissaan ilmenevistä asioista ja valmiina auttamaan opiskelijoita aina tarpeen vaatiessa.

”Se tutorin sitoutuneisuus ja vastuullisuus, tällaiset asiat korostuu. Ja tietysti se, että täytyy olla aito kiinnostus sitten sitä asiaansa ja sitä ryhmää kohtaan. Semmonen välinpitämättömyys on aika iso puute, joka heijastuu moneen asiaan.”

Lisäksi opiskelijat kokivat yhdeksi keskeisimmäksi tekijäksi PD-koulutuksen tutoroinnin onnistumisen kannalta myös *tutorin ammattitaidon*. Opiskelijoiden mielestä onnistuneen tutoroinnin edellytyksenä on, että tutorilla on paljon kasvatustieteellistä asiantuntijuutta, taitoa tutoroida johdonmukaisesti, linjakkaasti ja jämäkästi sekä aikaisempaa kokemusta PD-koulutuksen tutoroinnista ja tutkimushankkeiden ohjaamisesta. Lisäksi muutamat opiskelijat kokivat, että tutoroinnin onnistumisen kannalta tutorin tulee olla myös persoonallisuudeltaan oikeanlainen, mm. avoin, luotettava, kärsivällinen ja vastaanottava.

”Yksi on se tutorin persoonallisuus. Tosiaan se avoimuus ja luotettavuus ja se, että on tosiaan asialla ja on sitä tietämystä riittävästi. On tietoa enemmän kuin mitä kuulijakunnalla.”

Opiskelijat nimesivät tutoroinnin onnistumisen kannalta keskeiseksi tekijäksi myös *toimivan vuorovaikutuksen sekä tutorryhmän hyvän yhteishengen ja ilmapiirin*. Opiskelijat kokivat hyvin tärkeäksi sen, että opiskelijoiden ja tutoreiden välillä vuorovaikutus on avointa, rikasta ja moniulotteista. Lisäksi muutamat opiskelijoista katsoivat, että toimiva vuorovaikutus ja sitä kautta myös onnistunut tutorointi vaatii myös sitä, että tutorit ja opiskelijat puhuvat samaa, yhteistä kieltä.

”Ihminen ja vuorovaikutus. Että sillai kun ajattelee, että se lähtee se kanssa käyminen sujumaan joko yksilön tai ryhmän kannalta.”

Lisäksi opiskelijat nostivat PD-koulutuksen tutoroinnin onnistumisen kannalta keskeiseksi asiaksi tutorin aktiivisuuden lisäksi myös *opiskelijoiden aktiivisuuden*. Opiskelijat kokivat, että tutoroinnin onnistuminen vaatii myös opiskelijoiden sitoutumista PD-opintoihin ja opiskelumotivaatiota. Lisäksi osa opiskelijoista katsoi, että opiskelijoiden on myös annettava tutoreille tarttumapintaa mm. esittämällä tutorille kysymyksiä sekä omia mielipiteitään ja näkemyksiään sekä pystyttävä ottamaan vastaan kritiikkiä. Opiskelijoiden osoittaessa tutorille omia käsityksiään, näkemyksiään ja opintoihin liittyviä ongelmiaan on myös tutorin helpompi ohjata ja neuvoa opiskelijoita eteenpäin opinnoissaan.

”Että se opiskelija kehtaa kysyä ja kehtaa vaivata ja pystyy olemaan tutorille hedelmällistä maaperää. Jos kukaan ei kysy mitään ei se varmaan olisi kiva asia tutorille.”

Lisäksi muutamat opiskelijat kokivat, että onnistuneen tutoroinnin edellytyksenä on, että *tutorit huomioivat opiskelijat yksilöinä* ja ohjaavat opiskelijoita heidän yksilöllisten edellytysten ja tarpeiden mukaisesti sekä antavat tarpeen vaatiessa myös henkilökohtaista ohjausta. Lisäksi osa opiskelijoista katsoi, että onnistunut tutorointi vaatii *hyvin koottuja, analysoituja ja sovellettuja opiskelija-analyysejä*. Tutorin on tunnettava opiskelijat ja heidän taustansa mahdollisimman tarkasti osatakseen ohjata opiskelijoita ja suunnitella PD-opintoja opiskelijoiden kannalta oikeaan suuntaan. Lisäksi muutamat opiskelijat kokivat, että onnistunut tutorointi vaatii myös sitä, että *tutor keskustelee opiskelijan työnantajan kanssa* koulutuksen tavoitteista ja tarkoituksesta.

”Tärkeää on, että tutor pystyy huomaamaan yksilöllisyyden ja yksilölliset tarpeet ja pystyy yksilöllisesti ohjaamaan. Ja silläkin lailla siitä yksilöllisyydestä, että jos niin kun tarvii sen tauon pitää, niin se on mahdollista.”

”Kaikista tärkeintä ois varmaan se opiskelija-analyysin tekeminen. Kaikista tärkeintä on siis se, että puhutaan oikeista asioista oikealle ryhmälle.”

Tutoreiden näkemykset PD-koulutuksen onnistumisen kannalta keskeisistä tekijöistä olivat hyvin samankaltaiset kuin opiskelijoilla. Kuten opiskelijat, myös tutorit nostivat tutoroinnin onnistumisen kannalta hyvin keskeiseksi tekijäksi *tutorin ammattitaidon*. He katsoivat, että tutorilla tulee olla kasvatustieteellistä ja aikuiskasvatustieteellistä sisällöllistä asiantuntemusta, tutkimusmenetelmällistä tietoutta ja tietämystä PD-opiskeluprosessista sekä PD-koulutuksen vaatimuksista. Tämän lisäksi osa tutoreista koki, että tutoreiden tulee *osata myös kuunnella ja lukea oikein opiskelijoiden tarpeita sekä suunnitella PD-koulutusta niiden perusteella*. Tutorin ammattitaidon lisäksi osa tutoreista katsoi, että PD-koulutuksen tutoroinnin onnistumisen kannalta hyvin keskeisessä asemassa ovat myös *tutorin sitoutuminen tutorin työhön ja aito kiinnostuneisuus opiskelijoita sekä heidän tarpeitaan ja odotuksiaan kohtaan*. Kuten opiskelijat, myös osa tutoreista koki tutoroinnin onnistumisen kannalta tärkeiksi *opiskelijan ja tutorin välisen vuorovaikutuksen toimivuuden* ja kaikin tavoin onnistuneen ja luottamuksellisen opiskelijan ja tutorin välisen yhteistyösuhteen.

Lisäksi opiskelijoiden tavoin muutama tutor katsoi sen, että *opiskelija on aktiivinen* ja pyytää neuvoa ja apua vaikuttavan positiivisesti tutorointiin ja sen onnistumiseen. Yksi tutor myös koki, että onnistunut tutorointi vaatii tutorilta *rehellisyttä omien resurssiensa suhteen*. Tutorin tulee hänen mielestään pystyä sanomaan suoraan, jos hän ei osaa neuvoa opiskelijaa joissain asioissa. Tutoreista yksi nosti tutoroinnin onnistumisen kannalta keskeiselle sijalle myös sen, että *tutoroinnille annetaan jo koulutussuunnitelun tasolla tilaa ja mahdollisuuksia toimia sekä järkevä rooli ja tehtävät*.

”Kyllä se peruslähtökohta on se, että tutorin on otettava vakavasti se opiskelija ja hänen tarpeensa ja odotuksena. On omien resurssien mukaisesti pyrittävä tukemaan, että ehkä se yksi on se rehellisyys, että tiettyissä tilanteissa voi sanoa, että sorry tässä asiassa olen yhtä tietämätön kuin sinä, että en tiedä... kysy joltakin viisaammalta. Perusjuttu on kuitenkin varmaan se, tai siinä on kaksi puolta, siinä on synkkaus, pitää löytää jonkin näköinen yhteys sen ihmisen kanssa, että ollaan tässä vähän niin kun yhteisillä asioilla. Ja se on selvää, että toisten kanssa se löytyy helpommalta kuin toisten kanssa... sit toinen on se, että sillä tutorilla on oltava sen verran sitä ammattitaitoa, että hänellä on myöskin jotain annettavaa sitten... siis koko siitä PD-opiskeluprosessista tulee myös tietää.... Ja siis ihan perusjuttuja, että jos opiskelija kysyy kelpaako tällainen HOPS niin tutorin on se osattava sanoa, ettei se sitten PD-lautakunnassa tule vasta vastaan... tietämys koko PD-prosessista tulee olla.”

7.3.3 Missä näkyy tutoreiden onnistuminen?

Opiskelijat olivat melko tyytyväisiä PD-koulutuksen tutorointiin. *Opiskelijat perustelivat tutorointiin tyytyväisyyttään 1) tutoreiden tuen saatavuudella, 2) tutoreiden osaamistasolla, 3) tutoreiden osoittamalla kiinnostuneisuudella opiskelijoita ja omaa työtään kohtaan sekä sillä, että 4) tutorit olivat jaksaneet kannustaa heitä opinnoissaan eteenpäin.*

Melkein kaikki opiskelijoista koki, että he *olivat saaneet juuri sen verran tukea ja apua tutorilta mitä he olivat tarvinneetkin*. Samoin suurin osa opiskelijoista katsoi, että he olivat saaneet tutorilta tukea aina kun he olivat sitä pyytäneet. Tämän lisäksi useat opiskelijat olivat sitä mieltä, että *tutorit olivat kuunnelleet heidän toiveitaan ja tarpeitaan ja pyrkineet myös toteuttamaan niitä.*

” Tässä on sujunut ihan se mitä olen odottanut tutorilta, itse en ole tarvinnut tukea enempää kuin mitä olen saanut.”

”Meitä on kuunneltu tarpeeksi ja meiltä on kysytty, mitä me haluttais.”

Opiskelijat perustelivat tyytyväisyyttään PD-koulutuksen tutorointiin myös *tutoreiden osaamistasolla*. Useat opiskelijat kokivat, että tutoreiden kasvatustieteellinen ja aikuiskasvatustieteellinen asiantuntemus oli korkeatasoista. Yhden tutorin kaikki ohjattavat katsoivat tutorinsa asiantuntemuksen kasvatuksen ja koulutuksen alueella olevan huippuluokkaa. Lisäksi opiskelijat pitivät kaikkien tutoreiden vuorovaikutus- ja ihmissuhdetaitoja korkeatasoisina. Useat opiskelijat arvostivat myös tutorinsa persoonallisuuspiirteitä ja persoonallista tapaan ohjata opiskelijoita. Opiskelijat kuvasivat tutoreitaan mm. rauhallisiksi, aidoiksi, rehellisiksi, mukaansa tempaaviksi, innostaviksi ja joustaviksi.

” Mun tutorilla on sitä sisällöllistä asiantuntijuutta ja teoreettista tietoa ja osaamista aivan valtavasti.”

”Hänellä on paljon semmosta tietämystä, mitä mulla ei ole. Hänellä on siis paljon annettavaa mulle ja ohjaus on riittävän korkeatasoista.”

Lisäksi muutamat opiskelijat perustelivat tyytyväisyyttään PD-koulutuksen tutorointiin myös sillä, että *tutor oli kohdellut heitä yksilönä, panostanut omaan työhönsä sekä osoittanut aitoa kiinnostuneisuutta opiskelijoita ja heidän töitensä kohtaan*. Yksi opiskelijoista kokee, että koska hän on huomannut kuinka tutor panostaa

opiskelijoista kokee, että koska hän on huomannut kuinka tutor panostaa omaan työhönsä ja ohjaukseensa, motivoi se myös häntä panostamaan opiskeluihinsa.

"Tyytyväisyyttä lisää se, että tutor on ottanut tosissaan meidät, hän on panostanut siihen työhönsä ja satsannut siihen tosissaan."

Opiskelijat kiittelivät tutoriansa myös siitä, että hän *on jaksanut olla kannustamassa heitä opinnoissaan eteenpäin*. Muutamat opiskelijoista kokivat, että ilman tutorin kannustusta ja jaksamisesta auttamista he eivät olisi mahdollisesti jatkaneet PD-opintojaan. Lisäksi yksi opiskelijoista perustelee tyytyväisyyttään PD-opintoihin myös sillä, että seminaariohjelmat ja etukäteismateriaalit olivat tulleet ajoissa ja sovituisissa aikatauluissa oli pysytty.

"Jos ne eivät olis niin pontevasti piekseneet päälle, niin tuskin olisin jatkanut, on se ollut todella tärkeää."

Tutorit olivat lähes yhtä tyytyväisiä PD-koulutuksen tutorointiin kuin opiskelijat. Tutorit perustelivat tyytyväisyyttään PD-koulutuksen tutorointiin mm. *tutoreiden osaamistasolla*. He kokivat, että heillä oli tutoreina osaavia henkilöitä. He olivat myös sitä mieltä, että *tutorointiin ja sen kehittämiseen oli Jyväskylässä todellakin panostettu*. Muutamat tutorit perustelivat tyytyväisyyttään myös sillä, että kokivat, että he kaikki *olivat sitoutuneet opiskelijoihin ja heidän ohjaamiseensa*. He todella paneutuvat opiskelijoiden töihin ja antavat niistä palautetta aina kun sitä pyydetään. Yksi tutoreista näki tutoroinnin ehdottomana positiivisena asiana sen, että *tutoreiden keskuudessa vallitsi hyvä yhteishenki*. Tutorit keskustelivat keskenään ohjaukseen liittyvistä keskeisistä asioista ja auttoivat toinen toisiaan.

7.3.4 Tutoroinnin ongelma- ja kehittämiskohdat

Vaikka opiskelijat olivat melko tyytyväisiä PD-koulutuksen tutorointiin, osoittivat he myös muutamia tutoroinnin ongelma- ja kehittämiskohtia.

Suurin osa yleisen PD:n opiskelijoista *koki tarvitsevansa enemmän henkilökohtaista ohjausta ja kahdenkeskisiä keskusteluja tutorin kanssa*. Opiskelijat toivoivat tutorilta enemmän kahdenkeskistä aikaa erityisesti *PD-hankkeen ohjaukseen liittyen*. Tähän mennessä PD-hankkeita oli käyty pääosin vain tutorryhmissä läpi, mikä opiskelijoiden

mielestä vei PD-seminaareista aivan liian paljon aikaa. Tämän lisäksi osa yleisen PD:n opiskelijoista koki PD-hankkeitten ryhmässä läpikäymisen todella turhauttavaksi myös siksi, kun he eivät välttämättä osanneet antaa muiden ryhmäläisten töistä minkäänlaista palautetta. Lisäksi yksi opiskelijoista koki epämukavaksi puhua omasta työstään kaikkien kuullen. Vastaavasti taas yksi organisaatiokohtaisen PD:n opiskelija koki PD-hankkeitten ryhmässä läpikäymisen tehottomaksi, koska ryhmässä opiskelijat antoivat muiden töihin liittyen paljon ei-sovellettavissa olevia ehdotuksia. Lisäksi muutama opiskelija koki, että PD-opintojen *alkuvaiheessa olisi ollut tarpeen henkilökohtainen keskustelu tutorin kanssa*. Opiskelijat katsoivat, että alkuvaiheen kahdenkeskisten keskustelujen kautta opiskelijoilla ja tutoreilla olisi ollut mahdollisuus tutusta toisiinsa paremmin ja samalla myös käydä opiskelijan henkilökohtaisia opinnoille asetettuja tavoitteita läpi. Opiskelijoiden mielestä samalla myös tutorit olisivat mahdollisesti saaneet opiskelijoista myöhemmän ohjauksen kannalta tärkeitä taustatietoja.

”Suurin kritiikin aihe on se, mihin olen pettynyt aika paljonkin PD:ssä on se, että se ryhmä keskustelujen osuus nimenomaan siis yksittäisten henkilöiden töiden käsittelyssä on niin suri, että mun on mahdottomuus sanoa jonkun siivousalan henkilön hankkeesta yhtikäs mitään. Ja niitä jankataan sitten joka ikinen kerta, käydään ne samat läpi, että miten olet edennyt ja kukaan ei ole edennyt yhtään mihinkään siinä kuukauden parin aikana ja sitten taas kysytään meiltä kaikilta ryhmän jäseniltä, että mitäs te voisitte antaa vinkkejä ja mitäs teillä olis ideoita, ei meillä ole yhtään sen enempää ideoita kuin mitä meillä oli edelliskerrallakaan ja siinä menee puolipäivää tai koko päivä aikaa siihen ja mulla on hirveen niin kun semmonen turhautunut olo siinä vaiheessa, että voi että sentään, että kuka tästä saa yhtikäs mitään, en minä ainakaan. -- pitäis olla enempi mahdollisuuksia nimenomaan sen tutorin kanssa kahdenkeskisiin keskusteluihin.”

Yleisen PD:n opiskelijoista he, jotka asuivat samassa kaupungissa tutorin kanssa, eivät toivoneet lisää mahdollisuuksia kahdenkeskisiin keskusteluihin tutoreiden kanssa. He kokivat, että tarvittaessa heillä oli mahdollisuus sopia tutorin kanssa kahden keskeinen tapaaminen. Osa yleisen PD:n muista opiskelijoista katsoivatkin, että olisi ihanteellista, jos tutor olisi samasta kaupungista kuin opiskelijat. He kokivat, että tällöin myös henkilökohtainen ohjaus olisi mahdollisesti helpommin järjestettävissä.

Muutammat opiskelijat toivat PD-koulutuksen tutorointiin liittyen esille ongelmakohtina myös koulutuksen aikana *ryhmässä tapahtuneet muutokset ja tutorin vaihtumisen*. Yleisen PD:n opiskelijoista muutammat kokivat hämmentävänä, ehkä hieman negatiivisenakin asiana uusien opiskelijoiden mukaantulon heidän ryhmään kesken koulutuksen. He kokivat, että sen jälkeen kun uudet opiskelijat oli liitetty heidän ryhmäänsä PD-koulutuksen seminaareissa ilmeni paikallaan polkemista. Opiskelijoista osa katsoi,

että sisällöltään samoja, aikaisemmin jo käytyjä asioita käytiin jonkin verran uudestaan läpi, toistuvasti sai kertoa kuka on, mistä tulee ja mitä tekee jne. Yleisen PD:n opiskelijoista muutamat toivoivatkin enemmän tapaamisia ja toimintaa alkuperäisen, tiiviin ydinryhmän kanssa.

”Kun ryhmät yhdisty, niin sen sisällön suhteen olis voinut tehdä toisin, se niin kun pysähty siinä, samoja asioita käytiin läpi.”

”Se on ehkä ollut puutetta, kun meille on nyt sitten tullut niitä uusia ihmisiä, aina on joku joka ei ole ollut aikaisemmin näissä seminaareissa, niin aina se saman asian kertaaminen tavallaan, että ensiksi kaikki selittää taas kerran ketä on, mitä tekee... Tuntuu, että siihen menee turhaa aikaa.”

Muutamat opiskelijoista kokivat hieman kielteisenä asiana myös oman tutorin vaihtumisen. He katsoivat, että opiskelijan ja hänen opiskelunsa kannalta olisi parasta, että hänellä olisi sama tutor koko PD-prosessin ajan. Vastaavasti taas yksi opiskelija koki, että tutorin vaihtuminen oli sujunut todella kivuttomasti ilman mitään negatiivisia seurauksia. Vaikka muutamat opiskelijat toivat PD-koulutukseen liittyen kielteisenä asiana esille uusien jäsenten tulon ryhmään sekä tutorin vaihtumisen, sanoivat he ymmärtävänsä näiden muutosten taustat ja välttämättömyyden.

Muutamat sekä yleisen että organisaatiokohtaisen PD:n opiskelijat kokivat, että PD-opintojen alkuvaiheessa tutoreiden olisi täytynyt tehdä *tarkempi opiskelija-analyysi*. Opiskelijat katsoivat, että jotkut seminaarien aiheet eivät olleet vastanneet opiskelijoiden tarpeita. Heidän mielestään joidenkin luentojen sisällöt ja menetelmät olivat aliarvioineet ja toiset taas yliarvioineet opiskelijoiden aikaisempia tietoja ja taitoja, minkä vuoksi he olivat kokeneet seminaariin osallistumisen turhauttavaksi. Opiskelijoista muutamat ehdottivat, että opintojen alkuvaiheessa opiskelijoiden itsestään kirjoittaman alkukirjoitelman lisäksi tutorit keskustelisivat kahden kesken opiskelijoiden kanssa ja mahdollisesti tutustuisivat myös opiskelijoiden aikaisempien koulutusten tutkintovaatimuksiin. Näin heidän mielestään tutorit saisivat paremmat lähtökohdat opiskelijoiden ja heidän PD-hankkeidensa ohjaamiseen sekä PD-koulutuksen seminaarien sisällön suunnitteluun.

” Ehkä tarkempi semmonen opiskelija-analyysi olis ollut tarpeen tehdä tai voi olla, että tutorit on sen tehnyt riittävän hyvin. Mutta ulkopuolisten luennoitsijoiden kohdalla ollaan huomattu, että meille on niin kun kerrottu sellasta asiaa, mitä me ollaan opiskeltu jo opettajatutkinnon aikana. Ja kyllä se on ollut raskasta siinä vaiheessa, että tosiaan jos meille on puhuttu semmosista asioista, jotka on ollut ihan itsestään selviä asioita jo 10 vuotta, niin silloin tulee mieleen, että opiskelija-analyysi on ollut vääränlainen.”

Muutammat opiskelijat odottivat tutoreilta myös *napakampaa ja jämäkämpää otetta opiskelijoihin*. He toivoivat, että tutorit ottaisivat enemmän opiskelijoihin yhteyttä ja tarpeen vaatiessa kyselisivät perään ja muistuttelisivat enemmän opiskelijoita heidän tehtävistään. Muutammat vastaavasti taas toivoivat, että tutor olisi tiukempi aikataulujen ja tehtävien tekemisen suhteen. Tosin osa opiskelijoista myös varoitti, että tutor ei saa olla myöskään liian tiukka ja hiostava.

” Olen kaivannut joskus, että tutor ottaisi yhteyttä ja kysyis missäs meet. ”
”-- toivon napakampaa otetta näihin ihmisiin.”

Kaksi yleisen PD:n opiskelijaa esittivät myös, että jos vain olisi mahdollista järjestää, *tutorit kävisivät tutustumassa opiskelijoiden työpaikkoihin*. Heidän mielestään se auttaisi tutoria ymmärtämään opiskelijoiden taustoja paremmin. Tämän lisäksi se olisi opiskelijoille itselleen myös tärkeää. Se lisäisi opiskelijan tuntemusta siitä, että tutor on todella kiinnostunut opiskelijasta ja hänen työstään.

”Se vois olla aika mielenkiintoinen juttu, jos olis mahdollista, että tutor pystyis käymään niillä paikoilla, missä sitä kehittämishanketta tehdään. Se vois olla aika mielenkiintoinen juttu, jos he vois sen käytännössä järjestää. Varsinkin sellaisille alueille, mitkä eivät ole hänelle tuttuja. Ja sit taas sen opiskeijan henkilökohtaisen tuntemuksen kannalta olis tärkeää, että hän tulis juuri tänne.”

Organisaatiokohtaisen PD:n opiskelija koki, että olisi tarpeellista järjestää *opiskelijoiden, heidän esimiestensä, koulun johdon ja tutoreiden kanssa yhteisiä palaverreja*, joissa keskusteltaisiin mm. organisaation kehittämiskohdista, PD-koulutuksen tavoitteista ja opiskelijoiden PD-hankkeista. Näin hänen mukaansa opiskelijoiden PD-hankkeista tulisi sellaisia, että ne todella hyödyttäisivät opiskelijan työyhteisöä, eivätkä niiden aiheet olisi siten nousseet pelkästään opiskelijoiden omista intresseistä.

Muutammat opiskelijat kokivat myös, että *PD-opintojen alkuvaiheessa olisi PD-opinnoista voinut kertoa tarkemmin*. Heidän oli aluksi vaikea ymmärtää mistä kaikista PD-opinnot voivat koostua. Yksi opiskelijoista koki myös, että *PD-hankkeille ja niiden laajuudelle tulisi olla tarkemmat ohjeistukset ja kriteerit*. Hän katsoi, että hänen ryhmässään PD-hankkeet olivat laajuudeltaan hyvin erilaisia. Lisäksi yksi organisaatiokohtaisen PD:n opiskelija toivoi, että *tutorit toisivat julki kuinka seminaareihin osallistumattomat korvaavat poissaolonsa*. Muutammat opiskelijat toivovat myös, että *tutorit kertoisivat enemmän omista lähtökohdistaan ja taustoistaan*.

Haastattelemistani opiskelijoista kolme yleisen PD:n opiskelijaa olivat siirtyneet yhdessä muutaman muun opiskelijan kanssa toiseen yleisen PD:n ryhmään heidän oman alkuperäisen ryhmän kutistuttua liian pieneksi keskeyttäneiden suuren määrän vuoksi. Yhteen vedettynä opiskelijoiden kokemusten mukaan opiskelijoiden PD-opintojen keskeyttämisiin olivat mahdollisesti vaikuttaneet epäonnistunut opiskelijoiden ryhmäyttäminen ja opintoihin sitouttaminen, epäselvä PD-opintoihin johdattelu, seminaarien aiheiden ja opiskelijoiden odotusten ja tarpeiden kohtaamattomuus, tutoreiden toiminnan epäselvyys alkuvaiheessa sekä yliopistoihmisten ja ammattiopettajien käyttämän kielen erilaisuus.

"Sitoutumista ei alussa tapahtunut. Se ryhmä lähti lipeämään tai jotain tämmöstä. Meidänkin ryhmässä oli opettajia eri talosta kuin minä, niin en edes tiennyt heidän nimiään. Että semmosta jäi puuttumaan siitä alusta, jonka takia ehkä osa jätti kesken."

"En aluksi ymmärtänyt, miksi lähijaksoilla oli niin paljon ihmisiä.>> En siis ymmärtänyt tutoreiden merkitystä. En osannut edes kysyä niiltä neuvoa. Vasta myöhemmin selkeni, että heitä voi käyttää avuksi."

"Alussa oli sisältöjä, jotka eivät vastanneet tarkoitustaan. Ehkä osa jätti just sen takia kesken, kun he katsoivat, että he eivät hyödy siitä millään lailla."

"Silloin mä muistan, että mä sen ensimmäisen vuoden jälkeen sanoin, että minä en kyllä välillä ymmärtänyt sitä kieltä mitä siellä puhuttiin ja sen jälkeen sitten se selkeni, mutta oli jännä huomata, että moni muukaan ei ymmärtänyt mutta ei vain tunnustanut sitä. Mun oli helppo tunnustaa, kun mulla ei ollut yliopistollista taustaa... tutor sanoi, että mikset sanonut aikaisemmin, niin mä sanoin no kun, ois joutunut joka kerta niin paljon pysäyttämään, että mä ajattelin, että ei yhden takia kehtaa sitä tehdä...."

Keskeisimmäksi PD-koulutuksen tutorointiin liittyväksi kehityskohdaksi tutoreiden keskuudessa nousi kehityshankkeen muotoon ja ohjaamiseen liittyvät asiat. Tutorit kokivat, että hankkeiden tieteellisyyden ja käytännöllisyyden aste oli epäselvä, mikä vaikeutti hankkeitten ohjaamista jonkin verran. Heillä oli hieman epäselvyyksiä siinä, millaisia kehityshankkeiden tulisi olla ja kuinka niitä tulisi ohjata, että ne palvelisivat mahdollisimman hyvin käytäntöä ja täyttäisivät samalla tieteellisyyden kriteerit. Lisäksi tutorit pohtivat minkä muotoinen hanke voisi olla, millä menetelmällä sen voisi tehdä ja mitä kaikkea voidaan hankkeeksi hyväksyä. Lisäksi osa tutoreista epäilee, tiedetäänkö PD-lautakunnassakaan millainen PD-hankkeen kannattaisi olla muodoltaan ja kriteereiltään. Samoin myös yksi tutor pohti, täyttääkö PD-lautakunnan kriteerein tehty hops ja hanke loppujen lopuksi parhaiten opiskelijoiden tarpeet ja tavoitteet.

"Sitä PD-hankkeen tieteellisyyden ja käytännöllisyyden paikkaa katotaan, että missä ihmeessä se ois, koska sitä tieteellisyyttä ei vois sivuuttaa, mutta toisaalta taas koko PD-koulutuksen lähtökohta on, että se kytkeytyy sinne ammattikäytäntöön, että sitä ei ruvetaakaan tekemään irrallaan siitä. Elikä ne on pakko sovittaa jotenkin yhteen."

”Vielä ei edes tiedetä sitä, millainen on sellainen kehittämishanke, joka parhaiten palvelee sitä työtä. Se on suuri kysymys, mikä meillä on ehkä vielä ratkaisematta. Se hankkeen muoto on koko ajan muuttumassa, me ei olla vielä lähelläkään, että oltais ratkaistu sitä kysymystä, että minkä tyyppinen kehittämishanke palvelee parhaiten sitä ammatillisuuden kehittymistä.”

Osa tutoreista koki PD-hankeitten ohjaamisen melko haastavaksi myös siksi, että hankkeet ovat pääosin sisällöllisesti vieraita tutoreille. Tutorit tosin myöntävät, että usein tutoreiden ja opiskelijoiden yhteiseksi näkökulmaksi hankkeissa nousi opettajuus ja opettaminen. Osa tutoreista katsoivat opiskelijoiden hankkeiden ohjaamista vaikeuttavan myös se, että he oppivat tuntemaan opiskelijoiden, erityisesti yleisen PD:n arkipäivää kovin vähän. Tutorit myönsivät tuntevansa itse asiassa melko vähän opiskelijoiden työtä ja työyhteisöä.

”Niiden hankkeitten sisällöt on niin maan ja taivaan väliltä, että niihin ei yksinkertaisesti osaa sitten puuttua, mennä niissä hirveen syvälle.”

”Vaikka mulla ei ole hirveesti annettavaa sisällöllisesti, niin mä ajattelen, että mulla on kuitenkin jotain annettavaa kasvatustieteilijänä, koska me puhutan kuitenkin opetuksen ja oppimisen ilmiöistä, ja joita me yritetään hahmottaa.”

”Sen ymmärtäminen, millainen on yhteisö, jossa ihminen on töissä, millaisia asioita siellä on esillä, millainen kulttuuri siellä vallitsee, jne. on vaikeaa.”

Lisäksi muutamat tutoreista katsoi, että *tutoroinnissa ja PD-koulutuksessa yleensäkin voitaisiin hyödyntää enemmän tieto- ja viestintäteknikkaa*. He kokivat, että opiskelijoille kannattaisi kehittää verkon kautta toimiva tietynlainen keskusteluympäristö, jonka kautta opiskelijat voisivat keskustella toistensa kanssa mm. päivän polttavista aiheista ja omiin PD-opintoihinsa liittyvistä asioista. Tutoreiden mukaan se mahdollisesti edistäisi vertaistutorointia ja lisäisi opiskelijoiden sekä opettajien ja tutoreiden välistä yhteydenpitoa.

”Mä ajattelisin, että näillä eri PD-ryhmillä tulisi olla semmonen oppimisympäristö, johon näillä ihmisillä on pääsy ja jossa niin kun kontaktoitaisiin, että siellä olis olemassa ihmisille omat kansionsa, sinne saisi muodostaa materiaalia ja koota sitä, ja sit se toimis myös semmosena keskustelufoorumina. Että kaikilla olis velvollisuus käydä siellä kerran kuussa tai jotain. Että hei mitä sulle kuuluu, ja nyt mä olen PD-opintoihin liittyen tehnyt tätä ja tätä, siellä oli hieno linkki ja nyt mä tarvitsisin tämmöstä apua. Niin silloin sitä ohjausta vois antaa vähän niin kun muutkin.”

Tutoreiden kokemukset PD-koulutuksen tutoroinnin kehittämiskohdista olivat muuten melko saman suuntaisia opiskelijoiden kokemusten kanssa. Kuten opiskelijoista, myös tutoreista osa koki, että he *voisivat aktiivisemmin ottaa seminaarien välillä yhteyttä opiskelijoihin* ja kysellä heidän kuulumisiaan. Samoin myös muutama tutor katsoi, että he voisivat *tietyissä tilanteissa olla napakampia ja vaatia opiskelijoilta*

enemmän. Muutamat tutoreista kokivat myös ryhmässä PD-hankkeiden läpikäymisen opiskelijoita turhauttavaksi ja katsoivat, että *opiskelijoille tulisi tarjota enemmän mahdollisuuksia yksilötutorointiin sekä erilaisiin ryhmäkeskusteluihin.* Lisäksi yksi tutoreista koki, että opiskelijoiden *taustaorganisaatiot ja rahoittajat tulisi saada enemmän mukaan PD-koulutukseen* erityisesti yleisessä PD-ohjelmassa. Hän ehdotti, että tutorit keskustelisivat yhdessä opiskelijan esimiehen ja organisaation johdon kanssa ja kuuntelisivat myös heidän PD-koulutukselle asettamia toiveita, odotuksia ja tavoitteita. Lisäksi hän myös katsoi, että tutoreiden tulisi myös miettiä, *kuinka opiskelijoiden PD-hankkeiden hyödyntämistä ja niistä tiedon levittämistä voitaisiin edistää.*

Kuten muutamat yleisen PD:n opiskelijat, myös yksi tutor koki, että PD-opintojen alkuvaiheessa tutorin rooli ja tehtävät olivat olleet hänen mielestään hieman epäselvät. Hän oli orientaatiojakson aikana pohtinut myös, onko tutoreiden osallistuminen orientaatiojaksolle välttämätöntä. Hän tosin myös katsoi, että tutorin roolia orientaatiojaksolla oltiin jo kehittelemässä parempaan suuntaan. Lisäksi sama tutor myös koki, että osalla opiskelijoista oli ollut PD-opintojen alkaessa PD-koulutuksesta vain vähän tietoa. Opiskelijat eivät hänen mukaansa koulutuksen alkuvaiheessa välttämättä tienneet mihin he olivat ryhtymässä.

”Orientaatiojaksolla se tutorin rooli oli hieman epäselvä, aina oli, että pitäiskö olla aktiivisempi tai jotain. -- Orientaatiojakson jälkeen opiskelijat ei välttämättä, tai ainakin musta tuntuu, että mun opiskelijat eivät tienneet mihin he olivat ryhtymässä. Että ehkä selkeämpi tieto opiskelijalle siitä, että mitä tässä vaaditaan, että se pystyis se opiskelija paremmalla tiedolla tekemään sen valintansa, että lähteekö koulutukseen vai ei.”

8 POHDINTA

8.1 Tulosten yhteenveto

Tutkimukseni tarkoituksena oli kartoittaa opiskelijoiden ja tutoreiden kokemuksia ja näkemyksiä PD-koulutuksen tutoroinnista. Tutkimuksessani halusin selvittää, mitkä ovat opiskelijoiden ja tutoreiden mielestä PD-koulutuksen tutoreiden keskeisimmät tehtävät ja osaamisvaatimukset, ja miten niihin vaikuttaa PD-koulutuksen työhön integroitunut luonne. Lisäksi olin kiinnostunut siitä, millaista osaamista tutoreilla tulisi olla enemmän ja missä taitavan tutoriin toiminta näkyy. Keskeisenä tavoitteenani oli myös selvittää, kuinka PD-koulutuksen tutorointia voitaisiin kehittää, minkä vuoksi olin tutkimuksessani kiinnostunut tutoroinnin onnistumisen kannalta keskeisistä tekijöistä sekä tutoroinnin vahvuuksista ja heikkouksista. Lisäksi olin kiinnostunut myös siitä, mikä on tutoroinnin merkitys opiskelijoille. Seuraavaksi esitän tutkimuksen keskeiset tulokset tiivistettynä.

PD-koulutuksen tutorin tehtävät osoittautuivat moninaisemmaksi kuin aikaisemmin tutkitut avoimen yliopiston ja korkeakoulujen tutoreiden tehtävät, vaikka myös yhtäläisyyksiä aikaisempien tutkimusten tuloksiin löytyi (ks. mm. Lehtinen 1990; Lehtinen ja Jokinen 1996; Tenhula ja Pudas 1994; Isonikkilä 1996). Kuten aikaisempien tutorointiin kohdistuvien tutkimusten mukaan, myös PD-koulutuksen tutorin keskeiseksi tehtäväksi nousivat opiskelijoiden motivointi ja opintojen etenemisen tukeminen, ryhmän ohjaus ja jossain määrin myös opiskelijoiden henkilökohtaisissa ongelmissa auttaminen. Toisin kuin aikaisemmissa tutkimuksissa PD-opiskelijat eivät kokeneet tarvitsevansa tutoria opiskeluteknisissä asioissa. Tämä nähtävästi johtui siitä, että suurin osa opiskelijoista oli korkeakoulututkinnon suorittaneita ja omasi siten melko paljon aikaisempia opiskelukokemuksia. Muutamat opiskelijat kokivat tosin tarvitsevansa tutorin apua tieteellisessä kirjoittamisessa ja kasvatustieteellisten käsitteiden ymmärtämisessä.

Edelleen aikaisemmista tutkimuksista poiketen PD-koulutuksen tutorin keskeisiksi tehtäviksi nousivat myös hopsin ja PD-hankkeen ohjaus, PD-koulutuksen sisällön suunnittelu ja opintojen seuraaminen kokonaisuudessaan sekä opiskelijan hen-

kilökohtaisessa kehittämisessä avustaminen. Tutorin antama PD-hankkeen ohjaus koostui hyvin pitkälle samoista asioista kuin Aittolan (1995) tieteelliseen jatkokoulutukseen kohdistuneessa tutkimuksessa osoittautui ohjaajan tehtäviksi (mm. palautteen, ideoiden sekä tutkimuksen aihealueeseen liittyvien artikkeleiden ja lähdeviitteiden antaminen). Opiskelijat ja tutorit kokivat tutorin keskeisiksi tehtäviksi PD-koulutuksen alkuvaiheissa mm. PD-opiskeluihin johdattelun, opiskelijoiden ryhmäyttämisen sekä yhteisten pelisääntöjen luomisen. Vastaavasti taas puolella välissä ja loppuvaiheessa tutoreiden tehtävät koostuivat mm. PD-hankkeen ohjauksesta sekä opiskelijoiden kannustamisesta. Loppuvaiheen tutorin tehtäviksi osoittautuivat myös mm. PD-hankkeen markkinoinnissa auttaminen sekä erilaisista jatko-opintomahdollisuuksista kertominen. Lehtisen (1998) näkemysten tavoin opiskelijat ja tutorit kokivat, että PD-prosessin edetessä tutorointi muuttuu ryhmäohjauksesta yksilöohjaukseen sekä lähitilanteista välineelliseen vuorovaikutukseen.

PD-koulutuksen tutorin osaamisvaatimukset osoittautuivat tutorin tehtävien tapaan hyvin moninaiseksi. Keskeisiksi tutorin osaamisvaatimuksiksi tutkimuksessa nousi sisällöllisen asiantuntijuus (asiantuntemus sekä kasvatus- että aikuiskasvatustieteessä), ihmissuhde- ja vuorovaikutustaidot, ryhmänohjaustaidot ja taito antaa palautetta, jotka ovat myös aikaisempien tutkimuksen mukaan keskeisiä tutorin työssä vaadittuja osaamisalueita (ks. Brookfield 1986; Hynninen 1996; Millington 1992; Schmidt ja Moust 1995). Toisin kuin andragogiset ja humanistiset käsitykset suosittelivat, sekä tutorit että suuri osa opiskelijoista katsoivat, että tutorin tulee tarpeen vaatiessa osata antaa opiskelijoille suoria vastauksia ja konkreettisia neuvoja, eikä pelkästään ohjata opiskelijoita itse löytämään vastaukset ja ratkaisut omiin ongelmiinsa (vrt. Knowles 1980, 1985; Lehtinen 1992b). Edelleen aikaisemmista tutorointiin kohdistuneista tutkimuksista poiketen tutkimukseni mukaan PD-koulutuksen tutoreilta vaaditaan tutkimuksen ohjaustaitoja sekä koulutussuunnitteluun liittyviä taitoja. Koulutussuunnitteluun liittyvät taidot osoittautuivat melko samankaltaiseksi Galbraithin (1990) näkemysten kanssa. Galbraith (1990) katsoo, että aikuiskouluttajalta vaaditaan taitoa arvioida opiskelijoiden oppimistarpeita sekä koulutuksen alussa että koko koulutuksen ajan ja taitoa suunnitella ja järjestää tarpeita vastaavaa koulutusta. Lisäksi haastateltavien mukaan PD-koulutuksen tutorin osaaminen näkyy vuorovaikutustilanteissa ryhmässä, opiskelijoiden motivoitumisessa ja aikaansaannoksissa.

sa, onnistuneena PD-prosessina, tutorin antaman palautteen laadussa, valmistuneissa PD-hankkeissa sekä siinä, että tutor osaa ohjata kutakin opiskelijaa oikealla tavalla.

PD-koulutuksen opiskelijan työhön integroituneisuus vaikutti sekä opiskelijoiden että tutoreiden mielestä jonkin verran tutorin tehtäviin ja osaamisvaatimukseen. Opiskelijat kokivat, että PD-koulutuksen työhön integroitunut luonne nosti tutorin tehtävistä opiskelijoiden taustatietojen keräämisen hyvin tärkeään asemaan. Tämä vastaavasti taas asetti opiskelijoiden mielestä tutoreiden taidot arvioida opiskelijoiden oppimistarpeita ja työyhteisön kehittymistarpeita sekä taidot järjestää tai esittää opiskelijoille niitä vastaavia koulutuksia erityisen tärkeään asemaan. Tutorit vastaavasti taas kokivat, että PD-koulutuksen työhön integroituneisuus vaikuttaa erityisesti hopsien ja PD-hankeitten ohjaamiseen. Heidän mielestään tutoreiden tulee osata ohjata hopseja ja PD-hankkeita siten, että niissä säilyy yhteys opiskelijoiden henkilökohtaisten tarpeiden lisäksi myös opiskelijan oman työn ja työyhteisön kysymyksiin. Lisäksi tutorit kokivat kuuntelutaidon arvokkaaksi osaamisalueeksi, koska sen avulla he katsoivat saavansa opiskelijoista ja heidän työyhteisöistään tietoa, jota he tarvitsevat pystyäkseen ohjaamaan mm. opiskelijoiden ammatillista kehittymistä ja PD-hankkeita.

Lisäksi PD-koulutuksen työhön integroituneeseen luonteeseen liittyen erityisesti opiskelijat, mutta myös tutorit kokivat, että opiskelijoiden työ- ja perhe-elämän ohessa opiskelun vuoksi tutoreiden tehtävistä opiskelijoiden kannustaminen ja motivointi ovat erityisen tärkeässä asemassa. Kuten Venton (1991), Hynnisen (1996) ja Hujala-Huttusen ja Varjon (1994) tutkimuksissa on tullut esille, myös tutkimuksessani osoittautui, että opiskelijat kokevat tutorryhmän antaman tuen hyvin tärkeäksi. Opiskelijat katsoivat, että tutorin antaman kannustuksen lisäksi myös hyvä ryhmähenki auttoi heitä jaksamaan ja viemään opintoja eteenpäin muista kiireistä huolimatta. Tämän vuoksi he kokivat, että tutorin keskeisenä tavoitteena tulisi myös olla hyvän ryhmähengen luominen ja vahvistaminen. Lisäksi erityisesti organisaatiokohtaisen PD:n opiskelijat katsoivat, että PD-koulutuksen työhön integroituneen luonteen vuoksi tutorin yksi keskeinen tehtävä on myös opiskelijoiden esimieheen yhteyden pitäminen ja hänen kanssaan keskusteleminen opiskelijoiden etenemisestä ja PD-hankkeista PD-prosessin eri vaiheissa. Lisäksi opiskelijat katsoivat, että työn ohessa opiskelevien tutorilta vaaditaan pitkäpinnaisuutta, kärsivällisyyttä ja ymmärtäväi-

syyttä. Haastateltavat kokivat myös, että tutorin työtä helpottaa, jos hän tietää jonkin verran ohjattaviensa opetusaloista. Molemmat osapuolet kokivat tosin myös, että opiskelijoita ja tutoreita yhdisti joka tapauksessa pedagogiikka, oppiminen ja opettaminen. Tämän vuoksi he kokivat kaikista keskeisemmäksi sen, että tutorilla olisi annettavaa opiskelijoille nimenomaan kasvatustieteilijänä.

Tutorointi osoittautui tärkeäksi osaksi PD-koulutusta. Opiskelijat kokivat tutoroinnin hyvin merkittäväksi. Kun heillä oli oma nimetty tutor, he tiesivät etteivät he olleet yksin opiskeluun liittyvien kysymysten ja ongelmien ilmaantuessa. Lisäksi osa opiskelijoista piti tutorointia hyvin merkittävänä myös sen vuoksi, että tutorit huolehtivat siitä, että opinnoista muodostui järkevä ja yhtenäinen kokonaisuus. Muutammat opiskelijat kokivat tutoroinnin merkitykselliseksi myös nimenomaan sen vuoksi, että tutor oli edistänyt heidän ammatillista kehittymistään. Opiskelijat, joilla ei ollut korkeakoulutusta kokivat tutoroinnin kaikkein tärkeimmäksi. He kokivat, että ilman tutorointia he eivät olisi selviytyneet PD-koulutuksesta. Tosin opiskelijoista kaksi eivät pitäneet tutorointia kovin merkittävänä PD-opiskeluiden kannalta.

Haastateltavat kokivat tutoroinnin onnistumisen kannalta tärkeäksi, että opiskelijan ja tutorin välinen vuorovaikutus toimii, ja että tutor on ammattitaitoinen, aidoisti kiinnostunut opiskelijoista, sitoutunut työhönsä ja huomioi opiskelijat ainutlaatuisina yksilöinä. Tulokset ovat Schmidtin ja Moustin (1995) tutkimustulosten kanssa samansuuntaisia. Heidän tutkimustulostensa mukaan tehokas tutorointi on seurausta tutorin opiskeltavan aiheen asiantuntijuudesta, tutorin halusta ja kyvystä suhtautua opiskelijoihin aidolla kiinnostuneisuudella sekä tutorin kyvystä ilmaista itseään opiskelijoiden ymmärtämällä tavalla. Edelleen tutkimuksessani sekä tutorit että opiskelijat kokivat, että tutoroinnin onnistumiseen vaikuttavat myös opiskelijat itse. Opiskelijat voivat omalla aktiivisuudellaan edistää tutoroinnin onnistumista. Edellisten lisäksi tutoroinnin onnistumisen kannalta keskeisiksi tekijöiksi tutkimuksessa nousi tutorryhmän hyvä ilmapiiri, onnistunut opiskelija-analyysi, tutorin ja opiskelijan työnantajan väliset keskustelut, tutorin rehellisyys omien resurssiensa suhteen sekä se, että jo koulutussuunnittelun tasolla tutoroinnille luodaan mahdollisuus onnistua mm. antamalla sille selkeät tehtävät.

Tutkimus oli myös tavallaan tietynlainen arviointitutkimus PD-koulutuksen tutoroinnista. Tutkimuksessa osoittautui, että tutorointi oli ollut melko onnistunutta

tutkimuksen kohteena olevissa PD-koulutuksissa. Molemmat sekä opiskelijat että tutorit olivat melko tyytyväisiä PD-koulutuksen tutorointiin. He perustelivat tutorointiin tyytyväisyyttään tutoreiden ammattitaidolla ja tutoreiden opiskelijoita ja omaa työtään kohtaan osoittamalla kiinnostuneisuudella. Lisäksi muutamat opiskelijat kokivat tutoroinnin onnistuneeksi, koska he olivat saaneet tutoreilta tukea ja apua omien tarpeiden mukaisesti. Erittäin myönteisenä asiana opiskelijat kokivat myös sen, että tutorit olivat jaksaneet kannustaa heitä opinnoissaan eteenpäin. Tutorit vastaavasti taas perustelivat tutorointiin tyytyväisyyttään myös sillä, että tutorointiin ja sen kehittämiseen oli Jyväskylässä panostettu.

Tutkimuksessa löytyi myös muutamia tutoroinnin epäkohtia. Tutkimuksessa osoittautui, että opiskelijoiden tulisi saada tutorilta enemmän yksilöohjausta PD-hankkeeseen liittyen. Lisäksi muutamat opiskelijat katsoivat, että PD-koulutuksen alkuvaiheessa tulisi opiskelijan ja tutorin keskustella henkilökohtaisesti mm. opiskelijan opiskelulle asetamista tavoitteistaan. Keskeiseksi kehittämiskohdaksi opiskelijoiden keskuudessa nousivat myös opiskelija-analyysiin liittyvät seikat. Muutamat opiskelijat katsoivat, että tutoreiden tulisi tehdä opintojen alkuvaiheessa aikaisempaa tarkempi opiskelija-analyysi. Tarkan opiskelija-analyysin avulla tutorit saisivat enemmän tietoa opiskelijoiden taustoista ja siten myös paremmat lähtökohdat opiskelijoiden opintojen ohjaamiseen ja suunnitteluun. Knowlesin (1985; 1980) käsitysten mukaisesti, muutamat opiskelijat olivat kokeneet negatiivisesti sen, että heidän aikaisempia tietoja ja taitoja ei oltu huomioitu joidenkin luentojen kohdalla.

Tutkimustulosteni perusteella näyttäisi myös siltä, että PD-koulutuksen suunnittelun tasolla olisi jonkin verran epäselvyyksiä, joiden selvittäminen helpottaisi mahdollisesti myös tutoreiden toimintaa. Näistä keskeisin näyttäisi olevan PD-hankkeen muotoon, laajuuteen sekä sen tieteellisyyden ja käytännönläheisyyden asteeseen liittyvät epäselvyydet, jotka nousivat tutoreiden keskuudessa keskeisimmiksi kehityskohdiksi. Lisäksi tutorit kokivat PD-hankkeiden ohjaamista vaikeuttavan opiskelijoiden tekemien PD-hankkeiden aiheiden vieraus ja tutoreiden vähäinen tietämys opiskelijoiden työstä ja työyhteisöstä. Edelleen PD-koulutuksen suunnittelun tasolla kannattaisi tulosten mukaan mahdollisesti miettiä tarkemmin tutorin roolia ja tehtäviä koulutuksen alkuvaiheessa.

Lisäksi muutamat opiskelijat ja tutorit katsoivat, että tutorit voisivat olla tietyissä tilanteissa napakampia ja päättäväisempiä sekä vaativampia. Tutoreiden keskuudessa koettiin myös, että opiskelijoiden taustaorganisaatiot ja rahoittajat tulisi saada enemmän mukaan PD-koulutukseen. Myös muutamat opiskelijat kokivat samansuuntaisesti Osa yleisen PD:n opiskelijoista ehdotti, että tutorit kävisivät tutustumassa opiskelijoiden työpaikkoihin. Lisäksi organisaatiokohtaisen PD:n opiskelijoiden keskuudesta nousi esiin ehdotus, että opiskelijoiden, heidän esimiestensä ja tutoreiden kesken järjestettäisiin yhteisiä palaverieja. Näiden palaverien avulla organisaation kehittämiskohdat ja opiskelijoiden opinnot saataisiin mahdollisesti aikaisempaa paremmin sidottua yhteen. Lisäksi osa opiskelijoista oli kokenut hieman turhauttavana asiana oman tutorin vaihtumisen kesken PD-prosessin sekä uusien jäsenten tulon omaan PD-ryhmäänsä.

8.2 Johtopäätökset

Tutkimustulosten perusteella voidaan todeta, että tutorointi on tärkeä osa PD-koulutusta. Selkeimpänä merkinä tästä voidaan pitää sitä, että lähes kaikki opiskelijoista kokivat tutoroinnin todella merkittäväksi. Lisäksi ilman tutorointia monella opiskelijalla olisi heidän mielestään ollut vaikeuksia selviytyä PD-opinnoista. Tämä vastaavasti taas puoltaa mm. Brookfieldin (1992) ja Growin (1991) näkemyksiä, joiden mukaan aikuisten koulutusta ei voi rakentaa kokonaan itseohjautuvuuden varaan, vaan myös aikuiskoulutuksessa on järjestettävä aikuisten oppimisen ja opiskelun tueksi ohjaus- ja tukijärjestelmä. Edelleen tutorin keskeistä roolia PD-koulutuksessa osoittaa se, että tutorilla on suuri vastuu PD-opintojen kokonaisuuden kannalta. Tulosten mukaan voidaan päätellä, että tutor pitää PD-koulutuksen ohjaksia käsissään mm. suunnittelemalla PD-koulutuksen seminaarien sisältöjä, huolehtimalla opiskelijoiden opintojen oikeasta suunnasta ja tasosta sekä siitä, että opinnoista muodostuu opiskelijoiden kannalta järkeviä ja yhtenäisiä kokonaisuuksia. PD-koulutuksen tutoroinnin keskeisen aseman puolesta puhuvat myös opiskelijoiden ja tutoreiden näkemykset, joiden mukaan osaavan tutorin toiminta vaikuttaa muiden asioiden ohella opiskelijoiden aikaansaannoksiin ja koko PD-prosessin onnistumiseen. Edelleen tutkimuksessani osoittautui, että opiskelijat kokevat molemmat ohjausmuodot, sekä ryhmä- että yksilötutoroinnin, tärkeiksi oppimisen ja

ryhmä- että yksilötutoroinnin, tärkeiksi oppimisen ja opintojen kannalta (ks. Lehtinen ja Jokinen 1996).

Tutkimustulosten perusteella näyttäisi myös siltä, ettei PD-koulutuksen tutoria kuvaa kovinkaan hyvin tutoriin usein liitetty määritelmä lempeä perään katsoja (esim. Lehtinen & Jokinen 1996, Lehtinen 1998), koska suuri osa opiskelijoista odotti tutorilta jämää otetta opiskelijoihin, kannustusta, muistuttelua, herättelyä, suora ja konkreettista palautetta töistään jne. Myös tutoreiden kokemusten perusteella näyttäisi siltä, että tutor ei vain vaikuta taustalla, vaan pyrkii aktiivisesti auttamaan opiskelijoita opinnoissa eteenpäin. Lisäksi humanististen ja andragogisten näkemysten mukainen opiskelijoiden auttaminen ja tukeminen, jolloin oppimisen ohjaaja ei anna vastauksia, vaan eväitä ongelman ratkaisemiseksi, ei tulosten mukaan välttämättä myöskään kuvaa kovin hyvin PD-koulutuksen tutorin toimintaa (vrt. mm. Knowles 1980 ja 1985; Rogers 1980.) Vaikka usein on esitetty, että monimuoto-opetus ja siihen sisältyvä tutorointi toteutuvat laadukkaimmin andragogisessa viitekehyksessä (Lehtinen 1992a, 54), tutkimustulosten perusteella näyttäisi kuitenkin siltä, ettei knowlesilaisia näkemyksiä kannata pitää selviönä ja toteuttaa niitä kirjaimellisesti tilanteesta ja oppijoista riippumatta (vrt. Jarvis 1998).

Growin (1991), Ticen (1997) ja Longin (1990) näkemysten mukaan kukin aikuinen on hyvin yksilöllinen ominaisuuksiltaan, minkä vuoksi aikuiskouluttajien tulisi pyrkiä huomaamaan opiskelijoiden ainutlaatuisuus ja ohjaamaan opiskelijoita heidän ominaisuutensa huomioiden. Myös tutkimuksessani osoittautui, että huolimatta opiskelijoiden samankaltaisista opiskelutaustoista, opiskelijat olivat erilaisia ominaisuuksiltaan. Opiskelijoiden keskuudessa oli eroja tutorointiin kohdistuneissa odotuksissa, vaatimuksissa ja näkemyksissä. Toiset odottivat tutorilta hyvin aktiivista ja näkyvää ohjausta, mm. suoria neuvoja ja ohjeita, muistuttelua, kannustusta ja motiivointia. Muutamat opiskelijat vastaavasti taas kokivat, että heitä todennäköisesti vain ärsyttäisi tutorin muistuttelu ja tuen ja neuvojen tyrkytteleminen. Lisäksi toiset opiskelijoista kaipaivat enemmän yksilötutorointia, kun vastaavasti taas toiset katsoivat saaneensa ohjausta juuri sen verran kun he olivat sitä tarvinneetkin (vrt. Poikela 1996). Todennäköisesti haastattelimistani opiskelijoista jotkut sijoittuisivatkin Growin (1991) SSDL-mallissa dimensiolla itseohjautuva-riippuva itseohjautuvan oppijan toiset vastaavasti taas riippuvan oppijan puolelle. Tutkimustulosteni perusteella PD-

koulutuksen tutorin työssä yhtenä haastavimpana tehtävänä näyttäisikin olevan se, että kuinka osata ohjata kutakin opiskelijaa heidän valmiustasonsa, odotustensa ja toiveidensa mukaisesti.

Kuten edellä on jo tullut ilmi, osa opiskelijoista koki, ettei tutoreiden opintojen alkuvaiheessa tekemä opiskelijoiden taustatietojen ja oppimistarpeiden kartoittaminen ollut riittävä. He uskoivat, että tutorit olisivat voineet saada opiskelijoista ohjauksen ja koulutuksen suunnittelun kannalta arvokasta tietoa keskustelemalla alkukirjoitelman pohjalta heidän kanssaan henkilökohtaisesti. Lehtinen ja Jokisen (1996) näkemysten mukaan tutorin kannattaisikin opiskelijan taustan ja lähtötason selvittämisen vuoksi keskustella opintojen alkuvaiheessa opiskelijan kanssa henkilökohtaisesti. Edelleen mm. vallitsevan oppimiskäsityksen konstruktivismin sekä Knowlesin (1980, 1985) ja Candyn (1991) mukaan on tärkeää, että opettaja/ohjaaja selvittää mahdollisimman hyvin opiskelijan lähtötason ja huomioisi sen oppimisen ohjauksessaan.

Opiskelijoiden valmiustason tuntemisen ja sitä kautta myös ohjauksen onnistumisen kannalta tutoreiden kannattaisikin mahdollisesti panostaa opintojen alkuvaiheessa opiskelijoiden taustatietojen keräämisen aikaisempaa enemmän. Tutorit voisivat mm. keskustella opiskelijoiden kanssa henkilökohtaisesti heidän toiveistaan ja tarpeistaan ja myös siitä, millaista tukea ja apua he odottavat tutorilta. Näin tutor saisi tietoa myös siitä, millaista tukea kukin opiskelija odottaa tutorilta. Tutorit ja opiskelijat voisivat opintojen alkuvaiheessa tehdä myös kirjallisen sopimuksen siitä, millaista ohjausta opiskelijat tulevat saamaan koulutuksen aikana. Näin selkiytyisi samalla myös molempien osapuolten vastuut ja velvollisuudet. Tutkimustulokset osoittavat myös, että PD-koulutuksen opiskelijoille tulisi tarjota aikaisempaa enemmän mahdollisuuksia henkilökohtaisiin ohjauksiin.

Tulosten mukaan PD-koulutuksen työhön integroituneisuus vaikuttaa jonkin verran tutoreiden tehtäviin ja osaamisvaatimuksiin. Kauppi (1998) katsoo, että oppimisen ohjaajan tulisi ohjata oppimista oppijan ja hänen toimintaympäristönsä lähikehityksen vyöhykkeelle, jolloin yksilön kehittyminen ja toimintaympäristön kehittäminen nivoutuvat yhteen. Myös tutkimuksessani PD-koulutuksen työhön integroituneesta luonteesta johtuen tutorin tehtäviksi nousivat samankaltaisia tehtäviä. PD-koulutuksen työhön integroituneisuus näkyy tutorin työssä erityisesti PD-hankkeiden

ja hopsien ohjaamisessa sekä koulutuksen suunnittelussa, jolloin tutorin tulisi huomioida opiskelijoiden tarpeiden lisäksi jonkin verran myös työyhteisön tavoitteita sekä tarpeita. Vaikka tutoreita ja opiskelijoita yhdistääkin oppimiseen ja opettamiseen liittyvät seikat, tutorin tulee tietää opiskelijoiden toiveiden ja tarpeiden lisäksi jonkin verran myös opiskelijan työyhteisöstä. Nähdäkseni myös tässä mielessä tutorin tehtävistä opiskelijoiden erilaisten taustatietojen kerääminen nousee hyvin keskeiseen asemaan. Opiskelijoiden ehdottama aikaisempaa tarkemman opiskelija-analyysin tekeminen opintojen alkuvaiheessa vaikuttaa siis tässäkin kohdin perustellulta. Lisäksi tulosten mukaan tutoreiden tulee myös koko prosessin ajan olla herkkiä opiskelijoiden viestittämille erilaisille tarpeille osatakseen suunnata koulutusta koko ajan paremmin opiskelijoiden ja heidän työyhteisönsä tarpeita vastaavaksi.

Tutkimuksessa esille tulleiden kehitysehdotusten mukaisesti tutor saisi mahdollisesti lisää välineitä ja tietoa opiskelijan ammatillisen kehittymisen edistämiseen sekä opiskelijan työyhteisön kehittämiseen myös tutustumalla opiskelijan työyhteisöön ja keskustelemalla opintojen eri vaiheissa opiskelijan työyhteisön edustajan kanssa. Organisaatiokohtaisessa PD:ssa seminaarit järjestetäänkin opiskelijoiden työyhteisössä, jolloin tutorille muodostuu yleisen PD:n tutoriin huomattavasti helpommin mahdollisuus tutustua opiskelijan työympäristöön ja keskustella opiskelijan esimiehen kanssa. Tutkimustulosten perusteella näyttäisi siltä, että organisaatiokohtaisessa PD:ssä tätä etua kannattaisi kenties hyödyntää aikaisempaa enemmän. Samoin myös tulosten mukaan olisi mahdollisesti myös hyödyllistä miettiä, miten se, että yleisen PD:n tutor tutustuisi aikaisempaa enemmän opiskelijan työyhteisöön mm. käymällä opiskelijan työyhteisössä ja keskustelemalla hänen esimiehensä kanssa, vaikuttaisi tutorin antamaan ohjaukseen ja PD-koulutuksen onnistumiseen opiskelijan kannalta.

Laihon (1998) PD-koulutukseen keskittyneessä tutkimuksessa opiskelijat kokivat PD-opintoja eniten haittaaviksi tekijöiksi työn ohella opiskelun rankkuuden sekä sen, että opiskelu vei paljon aikaa yksityiselämältä. Tämän vuoksi kuulostaa ymmärrettävältä, että PD-koulutuksen opiskelijat kokivat erityisesti työn ohessa opiskelun vuoksi tärkeäksi sen, että tutor motivoi ja kannustaa heitä opinnoissaan eteenpäin (ks. Aittola 1995). Tutorin kannustuksen lisäksi opiskelijat kokivat opiskelutovereilta saaman tuen auttavan heitä viemään PD-prosessia eteenpäin työ- ja perhe-

elämän sekä opiskelun aiheuttamista kiireistä huolimatta (ks. myös Vento 1991, Hynninen 1996, Hujala-Huttunen ja Varjo 1994). Näyttäisikin siltä, että PD-koulutuksen tutoreiden, ja muidenkin työn ohella opiskelevien aikuisten oppimisen ohjaajien, kannattaisi todella panostaa opiskelijoiden kannustamiseen, motivointiin, ryhmäyttämiseen ja hyvän ryhmähengen luomiseen. PD-koulutuksessa kannattaisi mahdollisesti huolehtia myös siitä, että opiskelijoille tarjotaan PD-hankkeita läpikäyvien ryhmätutorointien lisäksi myös mahdollisuuksia muunlaiseseen tutorryhmässä työskentelyyn. Ryhmän antaman sosiaalisen tuen lisäksi muun muassa konstruktivisen oppimiskäsityksen mukaan opiskelijoiden välinen sosiaalinen vuorovaikutus ja siten myös ryhmätyöskentely on tärkeää myös oppimisen kannalta, koska sosiaalisen vuorovaikutuksen avulla mahdollistuu opiskelijoiden kesken mm. tiedon jakaminen ja argumentointi (Tynjälä 1999a; 1999b). Myös Mezirow ja Taylor korostavat sosiaalisen vuorovaikutuksen merkitystä oppimisessa. Heidän mukaansa uudistavan oppimisen kannalta on tärkeää, että opiskelijoille luodaan mahdollisuus keskustella toisten opiskelijoiden kanssa omista uskomuksistaan ja siten pätevöittää tai kyseenalaistaa niitä. (Mezirow 1991; 1995; Taylor 1998 Imelin 1998 mukaan).

Tutkimustuloksia yhteen vetäen voidaan myös todeta, että PD-koulutus on pitkä prosessi, jossa tutor toimii monenlaisena resurssina matkan varrella. Tutorin rooli on erilainen opiskelijoista, tilanteista ja koulutuksen vaiheista riippuen. PD-koulutuksen tutoria voidaan eri tilanteissa nimittää mm. motivoijaksi, kannustajaksi, opettajaksi, neuvojaksi, tutkimuksen ohjaajaksi, koulutussuunnittelijaksi, asiantuntijaksi, psykologiksi ja työnohjaajaksi. PD-koulutuksen tutorin työ voidaan nähdä myös haastavana. Haastavuutta siihen näyttäisi tuovan mm. opiskelijoiden yksilölliset erot sekä se, että PD-koulutus ei ole sisällöltään ”valmis paketti”, vaan pääasiassa tutorit suunnittelevat sitä joustavasti opiskelijoiden tarpeet huomioiden muutama askel kerrallaan. Lisäksi tutorin työn vaatavuutta näyttäisi omalta osalta lisäävän myös PD-koulutuksen työhön integroituneisuus. Tutoreiden tulee suhteellisen vaatimattomin välinein pyrkiä opiskelijan henkilökohtaisen kehittymisen lisäksi edistää opiskelijan ammatillista kehittymistä ja työyhteisön kehittämistä mm. ohjaamalla itselleen usein vierassisältöisiä PD-hankkeita, jotka vielä myös sijoittuvat tutorille usein melko vieraaseen ympäristöön. Edelleen ”perinteisten” oppimisen ohjaajan tehtävien lisäksi PD-koulutuksen tutorin tehtäviin sisältyy myös koulutussuunnittelijan ja tutki-

muksen ohjaajan tehtäviä. Ei siis toisaalta ole mikään ihme, että tutkimustulosten mukaan PD-koulutuksen tutorilta odotetaan monenlaista osaamista.

Edelleen tulosten mukaan PD-koulutuksen tutorointi eroaa sisällöltään melko paljon avoimen yliopiston ja yliopistojen tutoroinnista (vrt. esim. Lehtinen 1990, Tenhula ja Pudas 1994, Isonikkilä 1996). Tämä tukee Jarviksen (1998), Lehtisen (1992b) ja Lehtisen ja Jokisen (1996) näkemyksiä siitä, että riippuu kontekstista, mm. opiskelijoista ja koulutusohjelmasta, millaisiksi tutoreiden tehtävät muodostuvat ja millaista osaamista tutoreilta edellytetään. Tutkimukseni antaakin nähdäkseni viitteitä siitä, että vaikka on olemassa yleisesti tunnettuja periaatteita ja teorioita aikuisten oppimisesta ja aikuisten oppimisen ohjaamisesta, ei niitä voi soveltaa sellaiseen joka tilanteeseen. Näistä teorioista ja näkemyksistä on räätälöitävä kuhunkin koulutukseen koulutuksen ominaispiirteet huomioiden siihen sopiva oppimisen ohjaus- ja tukijärjestelmä. On siis mahdollisesti olemassa yhtä monta oikeaa mallia ohjata oppimista kuin on koulutuksiakin. Tosin aikaisempien tutkimusten mukaan oppimisen ohjauksen onnistumisen kannalta näyttäisi olevan joitakin keskeisiä tekijöitä, jotka saattavat olla yhtä tärkeitä tilanteesta ja koulutuksesta riippumatta. Nämä tekijät tulivat myös tutkimuksessani hyvin selvästi esille. Tällaisia tekijöitä ovat mahdollisesti oppimisen ohjaajan ammattitaito ja sisällöllinen asiantuntijuus, toimiva vuorovaikutus ohjaajan ja opiskelijan välillä, sekä se, että ohjaaja osoittaa kiinnostuneisuutta opiskelijoita ja heidän ongelmiaan kohtaan ja jaksaa ohjata kannustavasti ja motivoiden opiskelijoita opinnoissaan eteenpäin (ks. myös mm. Galbraith 1990; Millington 1992; Schimdt ja Moust 1995). Mutta yksi hyvin tärkeä, kenties tärkein, tutkimuksessanikin esiin tullut asia oppimisen ohjauksen onnistumisen kannalta näyttäisi kuitenkin olevan se, että oppimisen ohjaus muokataan koulutuksen ominaispiirteiden lisäksi myös kunkin opiskelijan yksilöllisiin ominaisuuksiin, tarpeisiin ja toiveisiin sopivaksi.

Vaikka oppimisen ohjausta ja tutorointia on tutkittu viimeisen kymmenen vuoden aikana melko paljon, on oppimisen ohjaustavoissa mahdollisesti vielä koulutuskohtaisesti kehittämisen varaa. Koska koulutukset ovat hyvin erilaisia mm. sisällöiltään ja tavoitteiltaan, jatkossa kannattaisikin nähdäkseni tarkastella ja arvioida oppimisen ohjausta koulutuskohtaisesti. Sillä tavoin pystyttäisiin kehittämään kuhunkin koulutusohjelmaan sisältyvää oppimisen ohjausta kaikista parhaiten. Lisäksi jatkossa voitaisiin tutkia ja kokeilla sitä, millaisilla keinoilla ja

jatkossa voitaisiin tutkia ja kokeilla sitä, millaisilla keinoilla ja menetelmillä erilaisissa koulutuksissa päästäisiin parhaiten siihen tavoitteeseen, että oppimisen ohjaus todella vastaisi kaikkien sitä tarvitsevien erilaisia tarpeita ja toiveita. Edelleen nähdäkseni PD-koulutuksen tutoroinnista mahdollisimman syvällisen kuvan saamiseksi jatkossa kannattaisi PD-koulutuksen tutorointia tutkittaessa keskittyä joko yleisiin tai organisaatiokohtaisiin PD-koulutuksiin yleisen ja organisaatiokohtaisen PD eroavaisuuksien vuoksi.

8.3 Tutkimuksen luotettavuuden arviointi

Toisin kuin määrällisen tutkimuksen, laadullisen tutkimuksen luotettavuuden kriteerit eivät perustu ensisijaisesti tutkimusmenetelmän ominaisuuksiin. Tämän vuoksi Perttulan (1995b, 40-41) mukaan ei ole tarkoituksen mukaista käyttää laadullisen tutkimuksen luotettavuutta arvioitaessa reliabiliteetin ja validiteetin käsitteitä. Seuraavaksi tarkastelen tutkimukseni luotettavuutta Lincolnin ja Cuban (1985) muotoilemien kvalitatiivisen tutkimusotteen luotettavuus kriteereiden sekä Perttulan (1995a/b), Syrjälän ja Nummisen (1988) ja Mäkelän (1990) näkemysten mukaan.

Perttula (1995a/b) viittaa Lincolnin ja Cuban (1985), jotka esittävät kvalitatiivisen tutkimusotteen luotettavuuden koostuvan totuusarvosta, sovellettavuudesta, pysyvyydestä ja neutraalisuudesta. Näitä kriteereitä vastaavat luonnontieteellisessä tutkimuksessa sisäinen validiteetti, ulkoinen validiteetti/yleistettävyys, reliabiliteetti ja objektiivisuus. (Perttula 1995a, 100; 1995b, 42.)

Totuusarvon kriteeriksi on esitetty vastaavuutta, jolla viitataan tutkimuksen tutkittavan todellisuudesta tuottaman rekonstruktion vastaavuuteen alkuperäisen todellisuuskonstruktion kanssa. (Perttula 1995a, 100; 1995b, 42.) Aineistonkeruumenetelmänä teemahaastattelu osoittautui tutkimuksen totuusarvon kannalta tärkeäksi, koska tekemällä tarvittaessa tarkennuksia ja selvennyksiä opiskelijoiden vastauksiin pyrin siihen, että ymmärsin heidän kokemuksensa ja näkemyksensä mahdollisimman oikein. Lisäksi tutustumiseni PD-koulutukseen ja tutorin toimintaan osallistumalla kahteen PD-seminaariin saattoi nähdäkseni vaikuttaa positiivisesti aineiston analyysiini. Uskon, että osallistumisen myötä sain PD-koulutuksesta tietoa, jonka avulla pystyin hahmottamaan ja tulkitsemaan opiskelijoiden kokemuksia paremmin kuin

mitä olisin pelkän kirjatiedon perusteella voinut tehdä. Pyrin myös tietoisesti siirtämään analyysivaiheen ajaksi syrjään aikaisemmat tutorointiin ja oppimisen ohjaamiseen liittyvät tietoni ja käsitykseni saavuttaakseni haastateltavien kokemukset mahdollisemman hyvin. Huomion arvoista kuitenkin on, että Perttulan (1995b, 46) mukaan toisen ihmisen kokemuksen tavoittaminen sellaisena kuin ihminen sen kokee on päämäärä, jota ei voi kokonaan saavuttaa. Perttulan (1995b, 40) mukaan kvalitatiivista tutkimusotetta soveltava tutkimus onkin totuusarvon osin luotettavaa, jos tutkijan kokemuksen voidaan ajatella vastaavan tutkittavan alkuperäistä kokemusta.

Syrjälä ja Numminen (1988, 136-137) viittaavat totuusarvoon uskottavuuden käsitteellä. He esittävät, että yksi keino tutkimuksen uskottavuuden varmistamisessa on tehtyjen löydösten esittäminen tutkimuksen kohteena olleille henkilöille. Olen lähettänyt saamani tulokset tutoreille ja opiskelijoille luettavaksi sekä pyytänyt heitä kommentoimaan niitä. Ainakaan vielä en ole saanut heiltä minkäänlaista negatiivisävyitteistä palautetta tutkimustuloksiin liittyen. Syrjälä ja Numminen (1988) sekä Eskola ja Suoranta (1998, 213-214) katsovat myös, että tutkijan tulisi esittää tuloksensa niin avoimesti, että ne antaisivat tutkimuksen kohteelle ja lukijalle mahdollisuuden muodostaa oman näkemyksensä analysoinnin ja tulosten uskottavuudesta. Tämän vuoksi olen tutkimuksessani pyrkinyt kuvaamaan mahdollisimman tarkasti mitä aineiston keräyksessä ja sen jälkeen on tapahtunut. Lisäksi autenttisten lainausten avulla lukijoilla on mahdollisuus jossain määrin arvioida tehtyä aineiston analyysiä ja esitettyjä johtopäätöksiä.

Syrjälän ja Nummisen (1998, 136-137) mukaan myös tutkijan vaikutusten tarkastelu on olennainen osa luotettavuuden ja erityisesti uskottavuuden tarkastelua. Syrjälä ja Numminen (1988, 136-137) katsovat, että tutkija voi pelkällä läsnäolollaan muuttaa tutkimustilannetta ja vaikuttaa siten tulosten uskottavuuteen (totuusarvoon). Tämän vuoksi heidän mielestään tutkijan tulee tehdä tarkkoja muistiinpanoja kentällä liikkeussaan. Aineistoa kerätessäni tarkkailin haastattelutilanteita ja kirjoitin haastatteluiden jälkeen muistiinpanoja haastattelun etenemisestä ja haastattelun aikana vallitsevasta ilmapiiristä. Haastattelut menivät pääosin oikein hyvin ja niissä vallitsi avoin ja rento ilmapiiri. Uskon, että osallistumiseni PD-seminaareihin ja jo siellä haastateltaviin tutustuminen saattoi vaikuttaa varsinaisiin haastattelutilanteisiin positiivisesti, mm. vähentäen niissä sekä haastateltavan että haastattelijan mahdollista

jännittämistä. Kahdessa haastattelussa tosin ilmeni, että haastatteluajankohta ei ollut haastateltaville kovin hyvä. He olivat väsyneitä pitkän ja kiireisen työpäivän jälkeen, ja tuntui siltä, että he eivät jaksaneet keskittyä haastatteluun ja kiirehtivät vastauksiinsa saadakseen haastattelun mahdollisimman pian loppuun.

Lisäksi Syrjälän ja Nummisen (1988, 137) mukaan tutkimuksen uskottavuutta saattaa heikentää myös väärät valinnat tietojen koonnin paikan ja ajan suhteen. Sen lisäksi, että muutaman henkilön haastatteluajankohta oli huono heidän keskittymiskykynsä kannalta, myös muutaman tutkimusongelman kohdalla haastatteluiden ajoituksella saattoi olla merkitystä. Esimerkiksi pyytäessäni opiskelijoita pohtimaan tutorin keskeisiä tehtäviä koulutuksen eri vaiheissa, opiskelijoiden oli nähdäkseni helppompaa tuoda esille kokemuksia tutorin keskeisistä tehtävistä sillä hetkellä, eli koulutuksen puolella välissä, kuin alku- tai loppuvaiheen tehtävistä. Tämä saattoi johtua siitä, että opiskelijoiden kokemukset alkuvaiheen tehtävistä saattoi olla jonkin verran ”hämärän peitossa”, koska PD-koulutuksen alkuvaiheesta oli kulunut jo pari vuotta. Opiskelijoiden vaikeus nimetä tutorin loppuvaiheen keskeisiä tehtäviä vastaavasti taas oli mitä todennäköisemmin seurausta siitä, että heillä ei ollut vielä kokemuksia loppuvaiheen tapahtumista koulutuksen ollessa vasta puolella välissä. Lisäksi samoin myös opiskelijoiden kokemukset tutoreiden osaamisvaatimuksista, tutoroinnin onnistumisen kannalta keskeisistä tekijöistä, kehittämiskohdista jne. voisivat olla erilaiset koulutuksen loppuvaiheessa, kuin mitä ne olivat tutkimuksessani, PD-koulutuksen puolella välissä. Tutkimustulosten luotettavuuden kannalta olisikin mahdollisesti ollut kannattavampaa tehdä joko seurantatutkimus, jossa opiskelijoita olisi haastateltu PD-koulutuksen eri vaiheissa, tai poikittaistutkimus, jolloin tutkimuksen kohdejoukko olisi koostunut koulutuksen eri vaiheissa olevista opiskelijoista.

Laadullisen tutkimuksen uskottavuutta saattaa lisätä myös se, että tutkimuksessa on käytetty useampaa kuin yhtä menetelmää aineiston keräämisessä (Syrjälän ja Nummisen 1988, 140-141; Eskola ja Suoranta 1998, 69). Tutkimuksessani keräsin aineiston vain yhtä menetelmää, haastattelua, käyttämällä, mikä saattaa olla yksi tutkimukseni luotettavuutta heikentävä tekijä. Katsoin kuitenkin teemahaastattelun sopivan parhaiten tutkimusongelmiini soveltuvaksi aineiston keruumenetelmäksi, koska sen avulla koin pystyväni lähestymään tutkimusongelmia riittävän avoimesti,

johdattelemalla mahdollisimman vähän haastateltavien vastauksia. Nähdäkseni oikean aineiston keruumenetelmävalinnan puolesta puhuu mm. myös se, että onnistuin tutkimuksessani saamaan vastaukset kaikkiin asettamiini ongelmiin.

Lincolnin ja Cuban (1985) mukaan kvalitatiivisen tutkimusotteen luotettavuuden kriteereistä sovellettavuus edellyttää tutkimustulosten siirrettävyyttä vastaavaan ilmiöön toisissa olosuhteissa (Perttula 1995b, 42). Syrjälän ja Nummisen (1988, 142) mukaan tutkimustilannetta ja tutkimuskohdetta tulisi kuvailla tutkimuksessa tarkasti nimenomaan sen vuoksi, että tutkimuksen lukijoilla olisi mahdollista vertailla tutkimustilannetta toiseen tilanteeseen pohtiessaan tulosten käyttökelpoisuutta ja siirrettävyyttä. Mikäli tilanteet ovat samankaltaisia hän voi olettaa, että tutkimuksen tuloksia voi soveltaa myös tähän toiseen tilanteeseen. Olen pyrkinyt kuvaamaan kohderyhmää ja tilannetta mahdollisimman tarkasti, minkä vuoksi uskon, että lukijoiden on mahdollista tehdä päätös tulosten siirrettävyydestä ja sovellettavuudesta toisessa tilanteessa. Nähdäkseni tutkimukseni tuloksia ja johtopäätöksiä voidaan tosin suurelta osin hyödyntää tutkimuksen kohteena olleiden PD-koulutusten lisäksi myös muissa PD-koulutuksissa. Samoin myös tutkimuksestani voi uskoakseni saada vinkkejä myös muiden pitkäkestoisten, työhön integroituneiden koulutusten oppimisen ohjauksen järjestämiseen.

Lincoln ja Cuba (1985) esittävät laadullisen tutkimuksen luotettavuuden kriteeriksi myös pysyvyyden (reliabiliteetti). Pysyvyyden kriteerinä pidetään tutkimustilanteen arviointia ja käyttövarmuutta, joilla viitataan analyysitavan soveltuvuuteen keskenään erilaisiin tapauksiin. (Perttula 1995a, 101; 1995b, 42.) Syrjälä ja Numminen (1988, 143) tosin katsovat, että laadullista tutkimusta on lähes mahdotonta toistaa, koska tutkimustilanteet toistuvat harvoin samanlaisia. Heidän mukaansa reliabiliteetin (toistettavuuden) kannalta sen sijaan on tärkeää, että tutkija raportoi tutkimusprosessin menetelmineen mahdollisimman tarkasti. Myös Mäkelä (1990, 53-55) tuo esille laadullisen tutkimuksen arvioinnissa esille analyysin arvioitavuuden ja toistettavuuden. Arvioitavuus tarkoittaa hänelle sitä, että lukija pystyy seuraamaan tutkijan päättelyä. Toistettavuudella hän Syrjälän ja Nummisen (1988) tapaan tarkoittaa sitä, että analyysissä käytetyt luokittelu- ja tulkintasäännöt esitetään niin selkeästi, että toinen tutkija voi niitä soveltamalla tehdä samat tulkinnat aineistosta. Kuten edellä on jo tullut ilmi, olen pyrkinyt kuvaamaan tutkimusta eri vaiheineen mahdollisimman

tarkasti ja tällä tavoin pyrkinyt mahdollistamaan analyysin arvioitavuuden ja toistettavuuden.

Laadullisen tutkimuksen arviointiin liittyy myös neutraalisuus, jonka kriteerinä on pidetty vahvistettavuutta. Vahvistettavuudella viitataan mahdollisuuteen päätyä eri analyysikeinoilla samanlaisiin tuloksiin. Se antaa myös kuvan siitä, miten paljon käytetyt analyysikeinot ”vääristävät” tutkittavan ilmiön hahmottamista. (Lincoln ja Guba 1985, Perttulan 1995a, 101 mukaan.) Analysoin tutkimusaineistoni vain yhtä analyysimenetelmää käyttäen, joten tätä kriteeriä ei voida tutkimuksessani todentaa.

Mäkelä (1990, 52-53) katsoo, että laadullisia tutkimuksia voidaan arvioida myös aineiston riittävyden ja analyysin kattavuuden avulla. Hänen mukaansa laadullisessa tutkimuksessa vakiintuneista otantateorioista ei ole apua aineiston riittävyttä arvioitaessa. Sen sijaan hänen mukaansa yksi mahdollisuus aineiston riittävyden toteamiseksi on aineiston kylläntyminen. Omassa tutkimuksessani voidaan nähdäkseni katsoa aineiston kylläntymisen toteutuneen, koska pari viimeistä haastattelua eivät tuoneet tutkimusongelmien kannalta uutta tietoa. Analyysin kattavuudella Mäkelä (1990, 52-53) vastaavasti taas tarkoittaa sitä, että tulkintoja ei perusteta satunnaisiin poimintoihin aineistosta. Analyysin kattavuuteen pyrin tutkimuksessani siten, että teemoiteltuani aineistosta nousseet merkitysyksiköt, tarkistin teema-alueiden kattavuuden lukemalla koko aineistoa läpi ja samalla varmistaen, ettei mikään teema-alueista nouse keskeisempään asemaan kuin miten se alkuperäisessä aineistossa näyttäytyy.

Tutkimukseni luotettavuuden arvioinnin kannalta on nähdäkseni tärkeää tuoda esille myös se, että neljä haastatteleistani opiskelijoista toimivat myös itse omassa oppilaitoksessaan tutoreina. Nähdäkseni voi olla mahdollista, että heidän omat kokemuksensa tutorina toimimisesta saattoivat jonkin verran vaikuttaa heidän vastauksiinsa haastattelun aikana. Haastatelllessani opiskelijoita pyrin minimoimaan heidän omaan oppilaitokseen liittyvien tutorointikokemusten vaikutuksia muistuttamalla heitä useaan otteeseen, että kertovat nimenomaan PD-koulutuksen tutorointiin liittyvistä kokemuksistaan.

Koska sain tutkimukseni aiheen Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuskeskuksesta, voidaan tutkimustani pitää eräänlaisena toimeksiantotutkimuksena. Tämän tyyppisessä tutkimuksessa saattaisi tutkimuksen luotettavuutta heikentää mm.

tutkimuksen ohjautuminen liiaksi toimeksiantajan tavoitteiden ja tarpeiden suuntaan. Nähdäkseni tutkimuksessani välttyttiin tällaisilta ongelmilta, koska vastasin tutkimusongelmien muotoilemisesta, aineiston keruumenetelmän valinnasta ym. tutkimuksellisista ratkaisuista itse.

LÄHTEET:

- Ahteenmäki-Pelkonen, L. 1997. Kriittinen näkemys itseohjautuvuudesta. Systemaattinen analyysi Jack Mezirowin itseohjautuvuuskäsityksistä. Kasvatustieteen väitöskirja. Helsingin yliopiston kasvatustieteen tutkimuksia N:o 157.
- Aitalaakso, J. 1994. Oppimisryhmän ohjaus. Teoksessa L. Lakio & E. Lehtinen (toim.) Aikuisen oppimisen ohjausta oppimassa. Raportti Jyväskylän, Varkauden ja Savonlinnan seudun aikuisoppilaitosten ohjauskokeilusta vuosina 1991-1993. Helsinki: Hakapaino Oy, 94-98.
- Aittola, H. 1995. Tutkimustyön ohjaus ja ohjaussuhteet tieteellisessä jatkokoulutuksessa. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen väitöskirja. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 111.
- Brookfield, S. D. 1986. Understanding and facilitating adult learning: A comprehensive analysis of principles and effective practices. Milton Keynes: Open university Press.
- Brookfield, S. D. 1992. Why can't I get this right? Myth and realities in facilitating adult learning. *Adult learning* 3 (6), 12-15.
- Candy, P. C. 1991. Self-direction for lifelong learning. USA: San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Chappel, C. 1995. Professional Competence and the Initial and Continuing Education of NSW TAFE Teachers. A High Quality teaching Workforce for TAFE NSW. Report Part 1. Australia: New South Wales.
- Crew, E. D. 1995. Trading places –Tutors and Learners as Partners. *Adult learning*, 19-20.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Europaes, V., Kallio, A. & Vuorio, R. 1995. Pelko pois ja oppimaan! Johdatus monimuoto-opiskeluun.
- Galbraith, M. W. 1990. Attributes and Skills of an Adult Educator. Teoksessa M. W.

- Galbraith (toim.) *Adult Learning Methods: A Guide for Effective Instruction*. Florida, Malabar: Krieger Publishing Company, 3-22.
- Galbraith, M. W. 1992. Nine principles of good facilitation. *Adult Learning* 3 (6), 10-11.
- Garrison, D. 1992. Critical thinking and self-directed learning in adult education. *Adult Education Quarterly* 42 (3), 136-148.
- Glaser, B. & Strauss, A. 1967. *The Discovery of Grounded Theory; Strategies for Qualitative Research*. New York: Aldine de Gruyter.
- Grow, G. 1991. Teaching learners to be self-directed. *Adult Education Quarterly* 41 (3), 125-149.
- Hakanen, J. & Puro, U. 1995. *Tutor-toiminnan opas*. Hakaniemen pikapaino.
- Hakkarainen, K. 2000. Oppiminen osallistumisen prosessina. *Aikuiskasvatus* 20 (2), 84-97
- Hein, I. & Larna, R. 1992. Lähellä, kaukana, yksin, yhdessä. Näkökulmia monimuoto-opetukseen. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Oppimateriaaleja
- Hein, L., Kari, E. & Paakkola, E. 1992. Monimuoto-opiskelu. Teoksessa A. Kajanto (toim.) *Aikuisten oppimisen uudet muodot. Kohti aktiivista oppimista*. Vapaan sivistystyön 34. Vuosikirja. 4. Painos. Saarijärvi: Gummerus Kirjapaino Oy, 163-196.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 1982. *Teemahaastattelu*. Helsinki: Oy Gaudeamus Ab.
- Hujala-Huttunen, E. & Varjo, A. 1994. Kasvatus- ja opetusalan PD-koulutus – akateeminen vastaus työelämän haasteisiin. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan selosteita N:o 52.
- Hynninen, M. 1996. Opintopiiri opiskelun tukena. Opintopiiri ja tutor opiskelun tukena hoitotieteen avoimen yliopisto-opetuksen monimuotototeutuksessa. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen pro gradu –tutkielma.
- Häkkinen, K. 1996. Fenomenografisen tutkimuksen juuria etsimässä. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Opetuksen perusteita ja käytänteitä.
- Hätönen, H. 1993. *Kuinka suunnittelen ja toteutan monimuoto-opetusta*. Helsinki: Dark Oy.
- Hätönen, H., Koro, J., Mäkinen, A. & Vaherva, T. 1991. *Etäopetuksesta*

- monimuoto-opetukseen. *Aikuiskasvatus* 11 (3), 183-185.
- Imel, S. 1998. *Transformative Learning In Adulthood*. Eric Digest No. 200.
- Isonikkilä, K. 1996. Tutorointi monimuoto-opetuksessa. Teoksessa T. Viitala (toim.) *Kasvatustieteen approbaturin monimuoto-opetuskokeilu Oulun avoimessa yliopistossa*. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan opetusmonisteita ja selosteita 67/1996, 89-105.
- Jarvis, P. 1988/1998. *Adult & Continuing Education. Theory and Practice*. London: Routledge.
- Kaplan, P. L. & Saltier, I. M. 1997. Adults Who Do It All. *Adult Learning* 8 (6), 17-20.
- Karila, K. 1997. *Lastentarhanopettajan kehittyvä asiantuntijuus*. Helsinki: Oy Edita Ab.
- Kauppi, A. 1998. Uudistava oppiminen, koulutus ja työn kehittäminen. *Hankeperustaisen oppisopimuskoulutuksen loppuraportti*. Opetushallitus. Tutkimussarja 2/1998.
- Kautto-Koivula, K. 1993. Degree-Oriented Professional Adult Education in the Work Environment. *Acta University Tampensis, Ser A; 390*. University of Tampere. Vammala: Vammalan kirjapaino Oy.
- Keskinen, A. 1995. Ohjauksen on prosessi. Teoksessa L. Lakio & E. Lehtinen (toim.) *Aikuisen oppimisen ohjausta oppimassa*. Raportti Jyväskylän, Varkauden ja Savonlinnan seudun aikuisoppilaitosten ohjaukokeilusta vuosina 1991-1993. Helsinki: Hakapaino Oy, 49-53.
- Kiviranta, K. 1995. Giorgin fenomenologisen psykologian metodi laadullisen tutkimuksen apuvälineenä. Teoksessa J. Nieminen (toim.) *menetelmävalintojen viidakossa*. Pohdintoja kasvatuksen tutkimuksen lähtökohdista. Tampereen yliopiston kasvatustieteiden laitos. Julkaisusarja B: N:o 13, 91-105.
- Knowles, M. S. 1980. *The modern practice of adult education: From pedagogy to andragogy*. Revised and updated. New York: the Adult Education Company.
- Knowles, M. S. 1985. *Introduction: The Art and Science of Helping Adults Learn*. Teoksessa m.s. Knowles (toim.) *Andragogy in action. Applying Modern principles of Adult learning*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1-21.
- Koro, J. 1992. Itseohjautuvuuteen perustuva oppiminen. Teoksessa J. Ekola (toim.)

- Johdatusta ammattikorkeakoulupedagogiikkaan. Juva: WSOY:n graafiset laitokset, 43-56.
- Koro, J. 1993a/1996. Aikuinen oppimisensa ohjaajana. Itseohjattu oppiminen – aikuiskoulutuksen tavoite vai väline. Teoksessa A. Kajanto (toim.) Aikuisten oppimisen uudet muodot. Kohti aktiivista oppimista. Vapaan sivistystyön 34. Vuosikirja. 4. Painos. Saarijärvi: Gummerus Kirjapaino Oy, 21-48.
- Koro, J. 1993b. Aikuinen oman oppimisensa ohjaajana. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 98.
- Kähkölä, S. & Paloste, A. 1996. Kemi-Tornio va. ammattikorkeakoulun julkaisuja. Sarja C: Opetusmateriaalit 1/ 1996.
- Laiho, I. 1998. Asiantuntijuuden kutsu. Yliopistojen ammatillisten erikoistumis- ja jatko-opintojen rakenteiden ja toiminnan analyysia. Turun yliopisto. Turun yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen julkaisuja A:69.
- Lehtinen, E. 1990. Tutortoiminta Jyväskylän yliopiston kasvatustieteen monimuoto-opetuskokeilussa. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen pro gradu –työ.
- Lehtinen, E. 1992a. Tutorointi ja opintopiirit. Teoksessa I. Hein & R. Larna (toim.) Lähellä, kaukana, yksin, yhdessä. Näkökulmia monimuoto-opetukseen. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Oppimateriaaleja 14, 53-64.
- Lehtinen, E. 1992b. Opiskelun ohjaaminen. Teoksessa J. Ekola (toim.) Johdatusta ammattikorkeakoulupedagogiikkaan. Juva: WSOY:n graafiset laitokset, 163-182.
- Lehtinen, E. 1998. Oppimisen ohjaus. Teoksessa E. Haapanen ja E. Löfström (toim.) Missä tieto ja taito kohtaavat - PD-ohjelma ammatillisen ja persoonallisen kehityksen tukijana. Helsingin yliopiston Vantaan täydennyskoulutuslaitoksen julkaisuja 15, 45-51.
- Lehtinen, E. ja Jokinen, T. 1996. Tutor itsenäistyvän oppijan ohjaaja. Juva: WSOY.
- Lewis, R. 1984. How to tutor and support learners? Open learning guide 3. Lontoo: H Charlesworth & Co Ltd.
- Long, H. B. 1990. Understanding Adult Learners. Teoksessa M. W. Galbraith (toim.) Adult Learning Methods: A Guide for Effective Instruction. Florida, Malabar: Krieger Publishing Company, 23-37.

- Matikainen, J. & Puro, U. 1997. Tutor oppivan ryhmän tukena. *Aikuiskasvatus* 17 (4), 307-312.
- Mezirow, J. 1991. *Transformative Dimensions of Adult Learning*. San Francisco: HB
- Mezirow, J. 1995. Johtopäätös: kohti uudistuvaa oppimista ja emansipatorista koulutusta. Teoksessa J. Mezirow (toim.) *Uudistuva oppiminen. Kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa*. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. *Oppimateriaaleja* 23.
- Millington, P. F. 1992. Staff/student relationships. Teoksessa D. Saunders ja P. Race (toim.) *Developing and measuring competence*. London: Kogan page, 207-213.
- Mitchell, G. J. 1994. The Meaning of Being a Senior: Phenomenological Research and Interpretation With Parse's Theory of Nursing. *Nursing Science Quaterly* 7 (2), 70-79.
- Moleney, K. 1992. Defining competence by developing standards. Teoksessa D. Saunders ja P. Race. (toim.) *Developing and measuring competence*. London: Kogan page, 101-104.
- Moustakas, C. 1994. *Phenomenological Research Methods*. USA: Thousand Oaks: Sage Publications.
- Mäkelä, K. 1990. Kvalitatiivisen aineiston arviointiperusteet. Teoksessa K. Mäkelä (toim.) *Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta*. Helsinki: Gaudeamus, 42-61.
- Paakkola, E. 1991. *Johdatus monimuoto-opetukseen*. Helsinki: VAPK-kustannus.
- Perttula, J. 1995a. Kokemus psykologisena tutkimuskohteena. *Johdatus fenomenologiseen psykologiaan*. Suomen fenomenologinen instituutti. *SUFI-tutkimuksia* 14.
- Perttula, J. 1995b. Kokemuksen tutkimuksen luotettavuudesta. *Kasvatus* 26 (1), 39-47.
- Poikela, M. 1996. Tutor-ohjaus tuki- ja ohjausmuotona aikuisopiskelussa. *Lapin yliopisto. Kasvatustieteen pro gradu –työ*.
- Poikela, M. 1998. Ongelmaperustainen oppiminen. *Uusi tapa oppia ja opettaa?* Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitos. *Ammattikasvatussarja* 19.
- Rauste-von Wright, M. 1997. Opettaja tienhaarassa. *Konstruktivismia käytännössä*.

Juva: WSOY

- Rauste-von Wright, M & von Wright, J. 1994. *Oppiminen ja koulutus*. Porvoo: WSOY
- Rogers, C. 1983. *Freedom to learn for the 80's*. Columbus: A Bell & Howell.
- Rose, A. 1992. Facilitation – are we asking the right questions. *Adult learning* 3 (6), 7.
- Rouvinen, R., Vainio, S. & Väisänen, K. 1994. Oppimisen ohjaus opiskeluprosessin eri vaiheissa. Teoksessa L. Lakio & E. Lehtinen (toim.) *Aikuisen oppimisen ohjausta oppimassa. Raportti Jyväskylän, Varkauden ja Savonlinnan seudun aikuisoppilaitosten ohjauskokeilusta vuosina 1991-1993*. Helsinki: Hakapaino Oy, 53-60.
- Sahlberg, P. & Leppilampi, A. 1994. Yksinään vai yhteisvoimin? – yhdessä oppimisen mahdollisuuksia etsimässä. Helsingin yliopisto, Vantaan täydennyskoulutuskeskus.
- Schmidt, H. G. & Moust, J. H. 1995. What makes a tutor effective? A Structural equation modelling approach to learning in problem-based curricula. Annual meeting of the American Educational research Association. San Francisco, CA, April 18-22.
- Syrjälä, L. & Numminen, M. 1988. Tapaustutkimus kasvatustieteessä. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 51.
- Tenhula, T. & Pudas, A. 1994. Tutorointi suomalaisessa korkeakouluopetuksessa – holhousta vai opiskelun tukemista? Oulun yliopisto. Oulun yliopiston opinto-toimiston julkaisuja. Sarja A nro 7.
- Tervola, T. 1996. Vuorovaikutus monimuoto-opetuksessa. Teoksessa T. Viitala (toim.) *Kasvatustieteen approbaturin monimuoto-opetuskokeilu Oulun avoimessa yliopistossa*. Oulun yliopisto. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan opetusmonisteita ja selosteita 67/1996, 63-75.
- Tice, E. T. 1997. *Educating Adults*. *Adult Learning* 9, 18-22.
- Toiskallio, J. 1998. Toimintaa ja dialogia. Tieteellis-ammattillinen täydennyskoulutus toimintakyvyn kehittäjänä. Turun yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen julkaisuja A: 68.
- Tynjälä, P. 1999a. *Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita*. Tampere: Tammer-Paino Oy.

- Tynjälä, P. 1999b. Konstruktivistisen ja perinteisen oppimisympäristön vertailu yliopistossa. *Aikuiskasvatus* 19 (3), 257-262.
- Tynjälä, P. 1999c. Konstruktivistinen oppimiskäsitys ja asiantuntijuuden edellytysten rakentaminen koulutuksessa. Teoksessa A. Eteläpelto & P. Tynjälä (toim.) *Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulmia*. Juva: WSOY, 160-179.
- Varila, J. 1992. Monimuoto-opetuksen käsite ja sen kasvatustieteellinen tausta. Teoksessa I. Hein & R. Larna (toim.) *Lähellä, kaukana, yksin, yhdessä. Näkökulmia monimuoto-opetukseen*. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. *Oppimateriaaleja* 14, 23-30.
- Vento, R. 1991. Monimuoto-opiskelijoiden opintokokemukset – opintojärjestelmän arviointia. Helsingin yliopisto. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskuksen tutkimuksia N:o 3.
- Vesisenaho, M. 1998. Itseohjautuvuuden kehitys monimuoto-opinnoissa. Tutkimus Joensuun yliopiston avoimen yliopiston psykologian opiskelijoista lukuvuonna 1996-1997. Joensuun yliopisto. Joensuun yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen julkaisuja, sarja A, N:o 17.
- Viitala, T. 1994. Yliopisto-opettajat tutoreina. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 93.

LIITTEET

Liite 1: Teemahaastattelurunko; opiskelijoiden haastattelu

1 Tutorin tehtävät PD-koulutuksessa

- Kuvaile tutorin toimintaa PD-koulutuksessa
- Missä erityisesti tarvitset tutorin apua
- Mitkä ovat mielestäsi tutorin keskeisemmät tehtävät?
 - sinun (opiskelijan) kannaltasi
 - tutorryhmän kannalta (ryhmän ohjaajana)

2 Tutorin keskeiset tehtävät koulutuksen eri vaiheissa

Tutorin tehtävät: Kuvaile tutorin toimintaa ja tehtäviä

- koulutuksen alussa, orientaatiojakson aikana
- koulutuksen puolella välissä, seminaarien aikaan
- koulutuksen loppuvaiheessa
- Muuttuvatko tutorin tehtävät koulutuksen aikana? Jos muuttuvat, niin miten ja miksi?

3 PD-koulutus työhön integroituneena koulutuksena ja tutorin tehtävät

- Vaikuttaako koulutuksen työhön integroitunut luonne tutorin tehtäviin, jos vaikuttaa, niin miten vaikuttaa ja miksi?
- Miten tutorin tehtäviin vaikuttaa se, että koulutuksen tavoitteena on opiskelijan ammatillisen osaamisen ja työpaikan kehittäminen?
- Mitä seurauksia tutorin tehtäviin on siitä, että opiskelijat opiskelevat työn ohessa, käyvät säännöllisesti töissä koulutuksen aikana?
- Minkä muotoista ohjaus on seminaarien välillä, ts. opiskelijoiden ollessa töissä? Millainen ohjaus(määrä) on tällöin sopivaa/riittävää? Onko ohjausta ollut tällöin sopivasti, liian paljon, liian vähän?
- Miten yhteyden otto rakentuu

4 Millaista osaamista pd-koulutuksen tutoreilla tulee olla?

- Millaista osaamista tutorin tehtävät vaativat?
- Mitä tutorin tulee erityisesti osata?
- Missä tutorin osaaminen näkyy?
- Mitä on ei-osaaminen tutorin työssä?

5 Tutoreiden osaamisen riittävyys ja kehittämiskohdat

- Mitä arvostat eniten omassa tutorissasi/PD-koulutuksen tutoreissa?
- Mitä tutorisi osaa erityisen hyvin?
- Mitä valmiuksia tutoreilla tulisi olla lisää? - ”Puuttuuko” tutoreilta joitain valmiuksia?
- Missä ”puute” näkyy?/Missä tutoreiden valmiuksien kehittäminen näkyisi?

6 PD-koulutus työhön integroituneena koulutuksena ja tutoreiden osaaminen

- Vaatiiko PD-koulutus työelämään sitoutuneena koulutuksena jotain erityisvalmiuksia tutorilta? Jos vaatii, niin mitä ja miksi?

7 Tyytyväisyys tutorointiin

- Missä mielessä tutorointi onnistunut, miksi?
- Missä mielessä tutorointi epäonnistunut, miksi?
- tutoroinnin merkitys PD-koulutuksessa opiskelusi kannalta
- Millaista on riittävä ja oikeamuotoinen tuki?
- Onko tuki ollut riittävää ja oikeamuotoista?
- tyytyväisyys tutorointiin perusteluineen

8 Onnistunut tutorointi ja siihen vaikuttavat tekijät

- keskeiset tekijät PD-koulutuksen tutoroinnin onnistumisen kannalta
- kuvaile onnistunutta tutorointikertaa

9 Tutoroinnin ongelmakohdat

- tutoroinnin ongelmakohdat PD-koulutuksessa -niiden syyt, ja keinot niistä eroon pääsemiseksi
- Kuinka tutorointia voitaisiin kehittää?

HENKILÖTIEDOT

- Koulutus
- Ammatti/työpaikka ja työtehtävät pääpiirteittäin
- PD- koulutuksen vaihe
- Opiskeluiden aloittamisajankohta

Liite 2: Teemahaastattelurunko: tutoreiden haastattelu

1 Tutorin tehtävät PD-koulutuksessa

- kuvaile toimintaasi PD-koulutuksen tutorina
- Missä erityisesti opiskelijat tarvitsevat tutorin apua?
- Mitkä ovat mielestäsi tutorin keskeisimmät tehtävät?
 - Yksilön (opiskelijan) kannalta
 - tutorryhmän kannalta (ryhmän ohjaajana)
- Mitkä tutorin tehtävät koet opiskelijoiden kannalta tärkeimmiksi?

2 Tutorin keskeiset tehtävät koulutuksen eri vaiheissa

Tutorin tehtävät: Kuvaile toimintaasi ja tehtäviäsi

- koulutuksen alussa, orientaatiojakson aikana
- koulutuksen puolella välissä, seminaarien aikaan
- koulutuksen loppuvaiheessa
- Muuttuvatko tutorin tehtävät koulutuksen aikana? Jos muuttuu, niin miten ja miksi?

3 Koulutuksen työhön integroituneisuus ja tutorin tehtävät

- Vaikuttaako koulutuksen työhön integroitunut luonne tutorin tehtäviin? Jos vaikuttaa, niin miten vaikuttaa ja miksi?
- Miten joudut huomioimaan/huomioit tutorina toimiessasi PD-koulutuksen työhön integroitunutta luonnetta?
- Miten tehtäviisi vaikuttaa mm. se, että koulutuksen tavoitteena on opiskelijan ammatillisen osaamisen ja työpaikan kehittäminen?
- Mitä seurauksia tutorin tehtäviin on siitä, että opiskelijat opiskelevat työn ohessa, käyvät säännöllisesti töissä koulutuksen aikana?
- Minkä muotoista ohjaus on seminaarien välillä, ts. opiskelijoiden ollessa töissä?
- Miten yhteyden otto rakentuu?

4 Mistä tutoreiden osaaminen koostuu?

- Millaista osaamista tutoreiden tehtävät vaativat?
- Mitä tutorin tulee erityisesti osata?
- Missä tutorin osaaminen näkyy?
- Mitä on ei-osaaminen tutorin työssä?

5 Tutoreiden osaamisen riittävyys ja kehittämiskohdat

- Mitkä ovat mielestäsi tutorina toimimisen kannalta parhaimmat valmiutesi? Mitä erityisesti osaat?
- Millaista kokemusta/osaamista toivoisit itselläsi olevan enemmän? Miksi?
- Missä ”puute” näkyy/missä valmiuksien kehittäminen näkyisi?
- Mitkä tutorin tehtävistä ovat erityisen haastavia/vaikeita hoitaa, miksi?

6 PD-koulutus työhön integroituneena koulutuksena ja tutoreiden osaaminen

- Vaatiiko PD-koulutus työelämään sitoutuneena koulutuksena jotain erityisvalmiuksia tutorilta? Mitä, miksi? Mitä erityisesti?

7 Tyytyväisyys tutorointiin

- Missä mielessä tutorointi on mielestäsi onnistunut, miksi?
- Missä mielessä epäonnistunut, miksi?
- tyytyväisyys tutorointiin perusteluineen
- Millaista on mielestäsi riittävä ja oikeamuotoinen tuki?
- Onko mielestäsi tuki ollut riittävää ja oikeamuotoista?

8 Onnistunut tutorointi ja siihen vaikuttavat tekijät

- keskeiset tekijät PD-koulutuksen tutoroinnin onnistumisen kannalta
- kuvaa onnistunutta tutorointikertaa

9 Tutoroinnin ongelmakohdat

- tutoroinnin ongelmakohdat PD-koulutuksessa - niiden syyt, ja keinot niistä eroon pääsemiseksi
- Kuvaile epäonnistunutta tutorointikertaa
- Kuinka tutorointia voitaisiin mielestäsi kehittää?

HENKILÖTIEDOT

- Koulutus
- Kuinka kauan toiminut tutorina
- Muu työ