

**Oppimispäiväkirja ammatillisen kasvun tukena ja edistäjänä
liikuntaan erikoistuvilla aliupseereilla**

Henry Lipponen

Liikuntapedagogiikan

pro gradu -tutkielma

Syksy 2013

Liikuntakasvatuksen laitos

Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Liikuntakasvatuksen laitos / Liikuntatieteellinen tiedekunta

Henry Lipponen: Oppimispäiväkirja ammatillisen kasvun tukena ja edistäjänä liikuntaan erikoistuvilla aliupseereilla

Pro gradu -tutkielma, 156 s.

Liikuntapedagogiikka 2013

Puolustusvoimissa on koulutettu vuodesta 2008 uutena henkilöstöryhmänä aliupseereita. Aliupseereiden koulutus koostuu sotilasammattillisista opinnoista. Osasta aliupseereista tulee liikuntaan erikoistuneita ammattilaisia, joten heidän on pystyttävä opastamaan varusmiehiä liikuntakoulutuksessa sekä opastamaan muita työyhteisössä toimivia sotilaskouluttajia ja jakamaan heille sotilaan fyysiseen kuormitukseen liittyviä taitoja ja tietoja. Aliupseereiden liikunta-alan koulutus alkoi syksyllä 2011, jolloin käynnistyi Puolustusvoimien Urheilukoulun toimeenpanema aliupseereiden liikuntalinja.

Liikuntalinjan yhtenä oppimistyökaluna on oppimispäiväkirja, jolla tavoitellaan oppilaan ammatillisen kehitymisprosessin näkyväksi tekemistä ja jonka avulla oppilas tekee itsereflektiota. Koulutuksessa oppimista arvioidaan kokeilla, näytöillä ja oppimispäiväkirjalla.

Tutkielmani aiheena oli selvittää, miten oppimispäiväkirja tukee liikuntalinjalla opiskelevien aliupseereiden ammatillista kasvua. Tutkimusten tulosten perusteella tavoitellaan mahdollisuutta kehittää oppimispäiväkirjan käyttöä opetuksen välineenä. Lisäksi tutkimuksen toivotaan tuottavan kehitysehdotuksia opetuksen kehittämiseen. Tavoittelin myös ammatillisen kasvun ja käytännöllisen osaamisen kehitymisprosessin paljastamista. Hain vastauksia seuraaviin tutkimuskysymyksiin: 1. Näkyykö ammatillinen kasvu oppimispäiväkirjassa? 2. Edistääkö oppimispäiväkirja liikuntaan erikoistuvien aliupseereiden oppimista? 3. Miten oppimispäiväkirjassa näkyy opetetun käsittely ja käytännön toimintaan vieminen?

Metodologisena lähtökohtana oli kvalitatiivinen tutkimusorientaatio. Tutkimusaineisto koostui viiden opiskelijan oppimispäiväkirjoista, jotka olivat oppilaiden kirjoittamia tulkintoja heidän kokemastaan todellisuudesta. Tavoitteeni oli tulkita näitä kirjoituksia. Aineiston analysoinnin menetelmänä olen käyttänyt aineiston sisällönanalyysiä, joka täsmentyy fenomenologisen ontologian kautta.

Tulosten perusteella oppimispäiväkirjan ensisijainen tarkoitus tulee olla työväline, mikä kannustaa opiskelijaa pohdiskeluun ja oman edistymisen arviointiin. Oppimispäiväkirja oppimisen tukena ja ohjatusti käytettynä on yksi konkreettinen työkalu, jonka käyttö lisää oppimisen syvyyttä. Oppimispäiväkirjan käyttäminen tulee suunnitella huolellisesti niin, että opiskelijat tietävät tarkalleen, mitä sillä tavoitellaan.

Asiasanat: aliupseereiden koulutus, ammatillinen kasvu, oppimispäiväkirja, taidon oppiminen

TUTKIMUKSESSA KÄYTETYT PUOLUSTUSVOIMIEN LYHENTEET

ak Asiakirja
AU Aliupseeri
EUK Esiupseerikurssi
HÄMR Hämeen Rykmentti
HÄMRHENKO Hämeen Rykmentin henkilöstöosasto
JVL Jalkaväkijoukko
KOULSEKT Koulutussektori
MAASK Maasotakoulu
MAAV Maavoimat
MAAVEHENKOS Maavoimien esikunnan henkilöstöosasto
MARU Määräaikainen reservinupseeri
MOK Mestariopintokokonaisuus
MPKK Maanpuolustuskorkeakoulu
MPOK Maanpuolustuksen opintokokonaisuus
MSL Maasotalinja
OUJK Opistoupseerien jatkokurssi
PEHENKOS Pääesikunnan henkilöstöosasto
PEMAAVOS Pääesikunnan maavoimaosasto
PHOK Puolustushaaraopintokokonaisuus
PV Puolustusvoimat
PVAH Puolustusvoimien asianhallintajärjestelmä
PVMOODLE Puolustusvoimien verkko-oppimisympäristö
SAMOJ Sotilasammattillinen opintojakso
SAMOK Sotilasammattillinen opintokokonaisuus
SAMMO Sotilasammattilliset mestariopinnot
SK Sotatieteiden kandidaatti
SM Sotatieteiden maisteri
ST Sotatieteiden tohtori
TOPS Työssäoppimisen suunnitelma
URHK Urheilukoulu
YEK Yleisesikuntaupseerin kurssi
YJK Ylemmän johdon kurssi
YPK Ylemmän päällystön kurssi
YK-liikunta Yleiskurssi liikunta
VLK Varusmiesten liikuntakerho

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	5
2	LIIKUNTAAN ERIKOISTUVIEN ALIUPSEEREIDEN KOULUTUS.....	8
2.1	Ammatillinen koulutus Puolustusvoimissa	9
2.2	Aliupseereiden osaamisen kehittäminen	14
2.3	Liikuntakoulutettujen aliupseereiden monipuolinen toimenkuva	16
2.4	Ammatillinen täydennyskoulutus urheilukoulussa	20
2.5	Opetussuunnitelma asettaa tavoitteet ja ohjaa opetusta	23
2.6	Oppimispäiväkirjan rooli ammatillisen kasvun arvioinnissa	27
3	TEOREETTISIA AVAUKSIA	30
3.1	Oppimispäiväkirja	30
3.2	Havaintoja oppimispäiväkirjoista tehdyistä tutkimuksista.....	35
3.3	Liikuntataitojen oppiminen	46
3.4	Monimuoto-opetus	51
3.5	Asiantuntijuus.....	55
3.6	Työssä oppiminen.....	60
3.7	Kokemuksellinen oppiminen vaatii reflektiivisen otteen.....	62
3.8	Oppimispäiväkirjasta ammatillisen kasvun arviointi ja palaute.....	64
4	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS.....	68
4.1	Metodologinen lähestymistapa.....	68
4.2	Kohderyhmän kuvaus.....	74
4.3	Aineistonkeruumenetelmä.....	74
4.4	Oppimispäiväkirjat aineiston tuottajina.....	76
4.5	Tutkimuksen sisäinen ja ulkoinen luotettavuus.....	78
4.6	Eettisiä näkökulmia tutkimukseen.....	82
5	OPPIMISPÄIVÄKIRJAN KERTOMAA	85
5.1	Tavoitteiden asettelua ja niiden saavuttamisen havainnointia	85
5.2	Liikuntataitojen oppimisen raportointia	88
5.3	Kriittinen reflektointi ammatillisen kasvun tukena	96
5.4	Erilaisissa yhteyksissä saadut kokemukset opettavat.....	108
5.5	Oppimispäiväkirja on työkalu opetuksen kehittämiseen.....	112
6	POHDINTA JA JOHTOPÄÄTÖKSET	117
	LÄHTEET	131
	LIITTEET	146

1 JOHDANTO

Puolustusvoimat on voimakkaan muutoksen kourissa, organisaatio uudistuu ja toimintatavat tehostuvat. Voimakkaat muutokset tuntuvat pahimmilta silloin, kun ne ovat ulkoa ohjattuja, toisten määrittelemiä ja rajuja. Valtion organisaatioissa muutokset ovat viimeisimmän kymmenen vuoden aikana olleet arkipäivää, ja rakenteet ja toimintatavat ovat muuttuneet. Puolustusvoimien rakenteita muokataan nyt käynnissä olevassa muutoksessa rajusti. Muutos koskee myös henkilökunnan koulutusta ja osaamisen kehittämistä. Perinteiset henkilökunnan koulutuksen antajat, kuten Hämeen Rykmentin Huoltokoulu, Urheilukoulu ja Sotilasmusiikkikoulu, siirtyvät uudenlaiseen muottiin ja uusille toiminta-alustoille. Henkilöstön ammatillinen koulutus jatkuu uusissa raameissa, joten on syytä myös tarkastella annettavaa opetusta ja pyrkiä kehittämään sitä vastaamaan uudistuksen haasteisiin. Olen aiemmin tehnyt ammattikasvatuksen pro gradu -tutkielman Tampereen yliopistoon, aiheesta ”työssä oppimisen ohjaus aliupseerien työssä työpaikkaohjaajien arvioimana.” Nyt tekemäni liikuntatieteellinen pro gradu -tutkielma tuo lisäsyvyyttä ymmärrykseen aliupseerien ammatillisen kasvun prosessista.

Käsillä oleva muutos tarkoittaa myös sitä, että Puolustusvoimien henkilöstörakenteessa on toteutumassa suuri muutos. Opistoupseerien koulutus lopetettiin vuonna 2003 ja vuoden 2008 alussa aloitettiin aliupseeriston koulutus, jolla pyritään tuottamaan uutta ammattikuntaa poistuvan opistoupseeriston tilalle (Puolustusvoimat 2006). Puolustusvoimien vuoden 2010 henkilöstötilinpäätöksestä voidaan havaita, että aliupseereita oli 15 % ja opistoupseereita 17,8 % henkilöstöstä (Puolustusvoimien henkilöstötilinpäätös 2010). Vuonna 2012 aliupseereita oli jo noin 17,3 % henkilöstöstä ja opistoupseereita enää noin 16,4 % (Puolustusvoimien henkilöstötilinpäätös 2012). Aliupseerit ovat osittain niitä henkilöitä, jotka siirtyvät poistuvien opistoupseereiden tilalle. Vuoteen 2020 mennessä aliupseereiden tavoitevahvuus on noin 5000 henkilöä. (Hyyppä 2011, 8.) Tällä hetkellä palveluksessa on melkein 2500 aliupseeria (Puolustusvoimien henkilöstötilinpäätös 2012).

Aliupseerit kouluttavat tulevaisuudessa varusmiehiä (Puolustusvoimien henkilöstötilin-

päätös 2012), ja osa näistä aliupseereista sijoitetaan myös erilaisiin liikuntatehtäviin. Liikuntaan erikoistuneet aliupseerit tulee kouluttaa niin, että he ymmärtävät ja hallitsevat sotilastoiminnassa tarvittavan liikunnan erityisosaamisen. Liikuntaan erikoistuvat aliupseerit ovat merkittävässä asemassa, kun turvataan Puolustusvoimien henkilöstön ja varusmiesten fyysistä toimintakykyä.

Puolustusvoimien liikuntakoulutuksella on myös muita tavoitteita, sillä Puolustusvoimat kantaa myös yhteiskunnallista vastuuta koko kansan liikunta-aktiivisuuden edistäjänä. Puolustusvoimien liikuntakasvatus perustuu ammattitaitoiseen liikuntatieteelliseen osaamiseen sekä nykyaikaisiin opetusmenetelmiin. Liikuntakasvatukseen tulee olla tasarvoista, eettistä sekä turvallista. Ammattimaista liikuntakoulutusta on oltava kaikkien henkilöstöryhmien saatavilla. Etenkin varusmiesten liikuntakoulutuksen on oltava korkealla tasolla, sillä laadukkaalla, monipuolisella ja mielekkäällä koulutuksella pyritään vaikuttamaan reserviin siirtyvien nuorten aikuisten liikunta- ja terveyskäyttäytymiseen. (PV:n liikuntastrategia 2007 - 2016.) Tällaiset tavoitteet ohjaavat urheilukoulun antamaa liikunta-alan ammatillista koulutusta, ja niiden avulla voidaan tarkastella opetusta laaja-alaisesti.

Pääesikunnan määräysten mukaan varusmiehille annettava fyysinen kokonaiskuormitus muodostuu taistelun- ja marssikoulutuksesta, liikuntakoulutuksesta sekä muusta fyysisesti kuormittavasta koulutuksesta (Pääesikunta 2011a). Kyseisen laajan kokonaisuuden ymmärtäminen ja siihen liittyvät toimenpiteet vaativat liikuntaan koulutettuja ammattilaisia. Ei riitä, että koulutetut ovat saaneet liikunnan ammattitaidon erilaisissa siviilikoulutuksissa, sillä heidän tulee tietää ja tuntea myös sotilastoiminnalle asetetut fyysiset vaatimukset sekä toimintaympäristöt. Varusmiesten koulutuksessa tulee huomioida oikea-aikaisesti toteutettu ja rytmitetty fyysinen rasitus niin, että se on kehittävää tai palauttavaa. Liikuntaan erikoistuvien aliupseereiden tulee kyetä oman ohjaus- ja opetus-toimintansa lisäksi kouluttamaan muita työyhteisössä toimivia sotilaskouluttajia ja jakaa heille sotilaan fyysiseen kuormitukseen liittyviä taitoja ja tietoja. Pääesikunnan määräyksessä (2011a) todetaan, että taistelun-, marssi- ja liikuntakoulutus tulee suunnitella niin, että siinä huomioidaan varusmiehen kokonaisvaltainen fyysinen kuormitus. Suunnittelussa tulee ottaa huomioon myös neste- ja ravintotasapainon ylläpitäminen sekä

lihashuolto ja lepo. (Pääesikunta 2011a.) Tämän tehtävän sotilaskouluttajat pystyvät toteuttamaan hyvin koulutettujen ja osaavien liikunnanammattilaisten tuella.

Näitä liikunnan ammattilaisia koulutetaan Puolustusvoimien Urheilukoulussa kurssi- ja tutkimusosastolla. Ensimmäinen aliupseerien Sotilasammattillinen opintojakso 2 -liikuntalinja (SAMOJ 2 -liikuntalinja) aloitettiin Puolustusvoimien Urheilukoululla 22.8.2011. Liikuntalinja päättyi 30.3.2012. Koulutus toteutetaan vuosittain, ja tavoitevahvuus on 5 - 10 opiskelijaa. Ensimmäisellä liikuntalinjalla aloitti viisi opiskelijaa, ja kaikki suorittavat koulutuksen hyväksytysti. Yhdeksi oppimisen, ammatillisen kasvun ja osaamisen arvioinnin välineeksi opiskelijoille oli annettu oppimispäiväkirja. Oppimispäiväkirja on oppilaiden tuottama kirjallinen tuotos, joka toimii opiskelijan osaamisen ja ammatillisen kasvun kuvaajana, ja se arvioidaan numeerisesti. Asetetut tavoitteet luovat oppimispäiväkirjaprosessille haasteita siitä, että sen tulee osoittaa opiskelijan todellinen osaamisen kehittyminen ja ammatillinen kasvu. Puolustusvoimien linjauksissa korostetaan, että koulutuksessa käytettävien menetelmien on oltava tehokkaita ja toimivia.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, miten oppimispäiväkirja edistää ammatillista kasvua ja oppimista Puolustusvoimien Urheilukoulun liikunnan sotilasammattillisia opintoja suorittavilla aliupseereilla (n=5). Tutkimuksessa tavoitellaan myös tietoa siitä, miten oppimispäiväkirjojen käyttö toimii opetuksen välineenä. Tutkimus on narratiivisella sisällönanalysointimenetelmällä toteutettu kvalitatiivinen tapaustutkimus. Opinnäytetyössä käytetyn aineiston avulla haetaan vastauksia siihen, miten oppimispäiväkirja tukee liikuntalinjalla opiskelevien aliupseereiden ammatillista kasvua. Tutkimuksen tulosten perusteella tavoittelen mahdollisuutta kehittää oppimispäiväkirjan käyttöä opetuksen välineenä. Lisäksi tutkimuksen toivotaan tuottavan kehitysehdotuksia opetuksen kehittämiseen ja tukevan aliupseerien koulutusta. Tavoittelen myös ammatillisen kasvun ja käytännöllisen osaamisen kehittämisprosessin paljastamista.

Täsmennetyt tutkimuskysymykset:

1. Näkyykö ammatillinen kasvu oppimispäiväkirjassa?
2. Edistääkö oppimispäiväkirja liikuntaan erikoistuvien aliupseereiden oppimista?
3. Miten oppimispäiväkirjassa näkyy opetetun käsittely ja käytännön toimintaan vieminen?

2 LIIKUNTAAN ERIKOISTUVIEN ALIUPSEEREIDEN KOULUTUS

Puolustusvoimien aliupseereiden ammatillinen koulutus annetaan Maasotakoulussa Lappeenrannassa sekä eri aselajien erikoistumista vaativat opinnot (aselajijaksot) kunkin aselajin omassa aselajikoulussa, joita on sijoitettu eri puolille Suomea. Puolustusvoimien aliupseereiden liikunnan sotilasammattillisen aselajijakson opetus annetaan Hämeen Rykmentissä Puolustusvoimien Urheilukoulussa. Hämeen Rykmentti on Maa-voimien joukko-osasto, joka muodostuu valtakunnallista henkilökunnan erikoiskoulutusta antavista toimialakouluista, joita ovat Huoltokoulu, Urheilukoulu ja Sotilasmusiikkikoulu sekä Hämeen Ratsujääkäripataljoona. Hämeen Rykmentin yleishallinnosta ja huollosta vastaavat sen Esikunta ja Huoltokeskus. (Hämeen Rykmentti 2010.) Henkilökunnan koulutus vaatii kouluttavalta henkilöstöltä erikoiskoulutusta ja pitkää työkokemusta (Hämeen Rykmentti 2010). Toimintavuoden aikana Hämeen Rykmentissä on erilaisissa koulutuksissa useita satoja henkilöitä. Koulutukset koostuvat muutaman päivän täydennyskoulutuksista, aliupseerien ammatillisista opinnoista sekä sotatieteiden kandi- ja maisteriopiskelijoiden erikoistumisjaksoista.

Hämeen Rykmentissä toimiva Urheilukoulu on Puolustusvoimien liikuntakoulutuksen ja -osaajien keskus, jolla on pitkä historia Puolustusvoimien liikunnan kärkipaikalla. Urheilukoulun toiminta alkoi, kun presidentti Urho Kaleva Kekkonen lähetti ”myllykirjeen” Puolustusvoimien johdolle 2.10.1962. Kekkonen korosti Puolustusvoimien merkitystä suomalaisen urheilukulttuurin tukijalkana. Puolustusvoimain komentaja hyväksyi urheilujoukkojen perustamisen 1962. Käytännössä toiminta aloitettiin neljällä joukkueella vuonna 1964. Vuoden 1966 aikana urheilujoukkueista yhdistettiin kaksi urheilukomppaniaa, jotka olivat Pohjois-Savon Prikaatissa Kajaanissa ja Uudenmaan Jääkäripataljoonassa Helsingissä. (Lammi 2002, 351 - 367, Kyllönen 1999, 8 - 9). Vuonna 1979 Urheilukoulu aloitti toimintansa osana Hämeen Ratsujääkäripataljoonaa Lahdessa (Lammi 2002, 343). Urheilukoulu muutettiin itsenäiseksi joukkoyksiköksi 1992 (Kyllönen 1999, 9). Tänä päivänä Puolustusvoimien Urheilukoulu toimii Pääesikunnan ohjauksessa itsenäisenä joukkoyksikkönä. Puolustusvoimauudistuksen toimeenpanon ohjaukskirjeessä on luettavissa, että puolustusministeriö haluaa varmistaa osaamisen kehitty-

misen ja ohjaa organisoimaan toiminnat laajemmassa viitekehyksessä (Puolustusministeriö 2012).

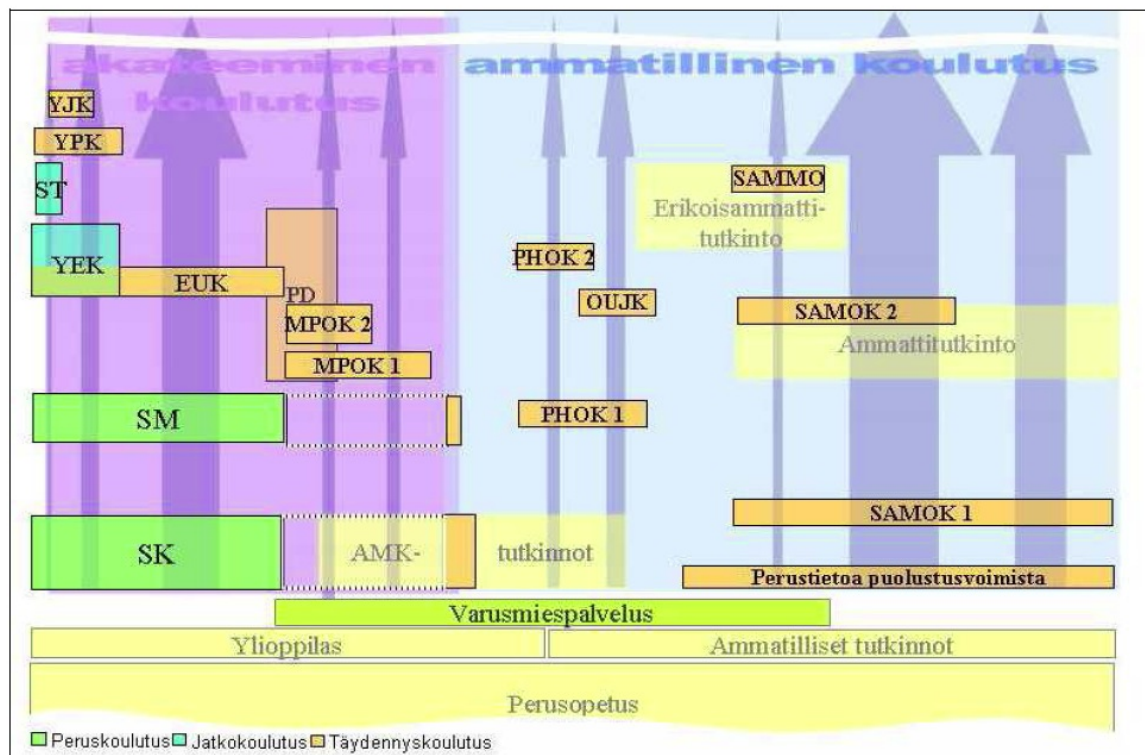
Urheilukoulu on nykyään huippu-urheilijoiden ja sotilasurheilijoiden valtakunnallinen valmennuskeskus. Urheilukoulu toteuttaa myös Puolustusvoimien liikuntahenkilöstön ammatillisen koulutuksen. (Pääesikunta 2011b.) Urheilukoulun kurssi- ja tutkimusosasto antaa muun muassa upseerin perustutkintoihin kuuluvaa liikunnan sotilasammattillista opetusta, toteuttaa liikunta-alan henkilökunnan täydennyskoulutusta sekä järjestää aliupseerin virkoihin kuuluvaa liikunta-alan ammatillista täydennyskoulutusta. Kurssi- ja tutkimusosaston tehtävissä on myös fyysisen toimintakyvyn tutkimus- ja testaustoimintaan liittyviä tehtäviä. (Urheilukoulun toimintakäskey 2011; ks. myös Urheilukoulun toimintakäskey 2013.)

Meneillään olevassa puolustusvoimauudistuksessa on vuodesta 2015 urheilukoulun toimintapaikaksi määrätty Helsinki. Organisaatio liittyy tällöin osaksi Santahaminassa toimivaa Kaartin jääkäriyrykmenttiä. Lumilajit siirtyvät hiihdon, ampumahiihdon, hiihtosuunnistuksen, mäkihypyn, yhdistetyn hiihdon ja lumilautailun osalta Kainuun Prikaatiin (Urheilukoulun toimintakäskey 2013). Urheilukoulun uusi organisaatio muodostuu koulutuskeskuksesta, jossa koulutetaan suomalaiset varusmiespalvelusta suorittavat huippu-urheilijat, sekä valmennuskeskuksesta, joka vastaa huippu-urheilijoiden ja muun sotilashenkilöstön fyysisen toimintakyvyn testaamisesta ja ammatillisen liikuntakoulutuksen antamisesta Puolustusvoimien henkilöstölle. Tämä tehtävä perustuu lain asettamaan veloitteeseen, jossa Puolustusvoimien tehtäväksi on annettu henkilöstön ja varusmiesten fyysisen kunnon kehittäminen ja ylläpitäminen. (Pääesikunta 2011b.)

2.1 Ammatillinen koulutus Puolustusvoimissa

Palkatun henkilöstön koulutus Puolustusvoimissa jakaantuu tieteelliseen koulutukseen, johon lukeutuvat sotatieteiden kandidaatin, sotatieteen maisterin ja sotatieteen tohtorin opinnot, sekä ammatilliseen koulutukseen, joka koostuu sotilasammattillisista opinnoista (Ilonen, ym. 2010, 3).

Globaalissa kilpailussa menestymiseen tarvitaan riittävästi osaavaa työvoimaa (Alhojärvi 2008, 8). Tulevaisuudessa huolena on, että ammattitaitoista työvoimaa ei ole saatavissa riittävästi. Ammatillisen koulutuksen tavoite on saada työntekijät osaaviksi (Cronberg 2008, 12). Puolustusvoimien antamaan koulutusta voidaan verrata siviilioppilaitoksissa annettavaan ammatillisen koulutukseen kuvion 1 mukaisesti. Tärkeimpänä Puolustusvoimien henkilöstön kehittämisen päämääränä on varmistaa sotilaallinen suorituskyky. Tätä osaamista tuotetaan Puolustusvoimien koulutusjärjestelmällä, ja sen kehittäminen tapahtuu yhteiskunnan muun koulutuksen osana. (Taskutietoa maanpuolustuksesta 2009, 52; ks. myös Pääesikunta 2010; Puolustusvoimien liikuntastrategia 2007 - 2016.)



Kuvio 1. *Puolustusvoimien koulutusjärjestelmä* (Maavoimien esikunta 2009).

Tulevina vuosina Puolustusvoimissa tapahtuu voimakkaita muutoksia rakenteessa ja toimintaperiaatteissa (Puolustusministeriö 2012; ks. myös PV:n liikuntastrategia 2007 - 2016). Puolustusvoimien ammatillinen koulutus tulee kehittymään edelleen. Tulevaisuuden skenaarioiden tekeminen on haastavaa, koska myös yhteiskunta muuttuu voimakkaasti. Tämä johtaa vääjäämättä ammatillisen koulutuksen uudenlaiseen tarkastelemaan. Kasvattajan kykyihin kuuluu tulevaisuuteen suuntautumien ja tulevaisuuden enna-

koiminen, ja tätä tietoa on tärkeää välittää muillekin (Botkin, Elmandjra & Malitza 1981, 45).

Käsillä olevaan muutokseen vaikuttavina tekijöinä ovat globalisaatio, yhteiskuntarakenteiden muutos, voimakkaasti kehittyvä teknologia, kommunikaatio- ja informaatioteknologian kehittyminen ja työelämän muutos. Kaikki edellä mainitut muutokset vaikuttavat myös Puolustusvoimien ammatillisen koulutuksen näkökulmiin ja sen kehittämisen suuntaan. Yhteiskunnan muutoksella on väijäämättä vaikutusta Puolustusvoimien ammatillisen koulutuksen tarpeeseen ja sisältöihin. Tulee huomioida, että ammatillisen koulutuksen on vastattava yhteiskunnan haasteisiin, sillä ajan tasalla oleva koulutus on edellytys Puolustusvoimien kilpailukykyisenä pysymisessä globalisoituvassa maailmassa.

Yhteiskunnan muutos johtaa myös sotilaspedagogiikkakäsitteen uudenlaiseen tarkasteluun. Puolustusvoimissa tähän muutokseen vahvasti vaikuttavina tekijöinä ovat olleet ns. ”*uudet sodat*”, voimakkaasti kehittyvä teknologia sekä kommunikaatio- ja informaatioteknologian kehittyminen (Toiskallio & Mäkinen 2009, 4). Näkemykseni mukaan koulutettaessa nykyajassa eläviä nuoria henkilöitä ei voida olettaa, että Puolustusvoimien ammatillisen kasvatuksen pedagogiset periaatteet voisivat jämähtää vuosisadan alkuvaiheen näkökulmiin. Sotilaallisen valmiuden ylläpito vaati myös liikuntakoulutukselta entistä asiantuntevampaa otetta. Koska jokaisen sotilaan on lakisääteisesti ylläpidettävä tehtävien vaatimaa fyysistä toimintakykyä, tämä asettaa peruslähtökohdan myös liikuntaan erikoistuvien koulutukselle (ks. Pihlainen ym. 2011).

Rasila (1989, 29) on todennut varsin osuvasti, että ”*ajan hengellä*” on määräävä merkitys kasvatustoiminnan suunnassa. Varis (2003) painottaa, että jo nyt useimmissa työtehtävissä vaaditaan tietoteknisiä taitoja. Lehtisalo (1998) nosti esiin jo 15 vuotta sitten Puolustusvoimien työympäristön tietoteknistymisen. Teknistymisen vauhti kiihtyy edelleen, ja Rajala (2008) korostaa koko yhteiskunnassa tapahtuvaa muutoksen teknillistymistä ja tekniikan kaupallisten innovaatioiden merkitystä.

Tulevaisuuden työtehtävät ovat myös vaihtelevia, ja ne koostuvat erilaisista osa-aikatehtävistä (Varis 2003). Puolustusvoimien liikuntakoulutusta kehitettäessä, pitää huomioida, että nykyaikaiseen sodankäyntiin vaadittavan henkilöstön kehittämisessä on otettava huomioon asevoimien teknistyminen ja vähenevät henkilöstöresurssit. Teknistyminen ei vähennä sotilaan fyysisen toimintakyvyn vaatimuksia. Sotilaiden on tulevaisuudessakin kyettävä toimimaan vaativissa fyysisissä olosuhteissa pitkiä aikoja. Sotilaan on oltava valmiiksi hyvässä kunnossa, sillä kriisin sattuessa ei ole aikaa kehittää fyysistä toimintakykyä. (PV:n liikuntastrategia 2007 - 2016; ks. Lehtisalo 1998.) Puolustusvoimissa on pitkä perinne ammatillisesta kehittämisestä sotilasuran edetessä. Tulevaisuudessa osa-aikaiset ja lyhytkestoiset työsuhteet haastavat tämän perinteen.

Julkunen (2007) muistuttaa, että työelämää on hankala tarkastella ilman yhteiskunnan trendien tarkastelua. Julkunen mukaan uusi työ on muotoutunut erilaisten muutostrendien paineesta. Koska tätä muutosta ei ole osattu nimetä millään yhteisellä nimittäjällä, on päädytty puhumaan ”uudesta työstä” tai ”uudesta kapitalismista”. Näitä uuden työn prismassa olevia käsitteitä ovat muun muassa jälkiteollinen, jälkibyrokraattinen, jälkifordistinen, jälki-institutionaalinen, riskiyhteiskunta, kilpailuyhteiskunta, tietoyhteiskunta, osaamis- ja oppimisyhteiskunta tai uusliberaali joustokapitalismi. Uusi tietoyhteiskunta, jossa on informationaalinen talous, on ollut todellisuutta 2000-luvun alusta alkaen. (ks. Julkunen 2007, 19; Julkunen 2009, 19 - 20.) Hakkarainen ja Jääskeläinen (2008) ovat samoilla linjoilla ja toteavat, että kehitys on sidoksissa aikaan. Nykytila on seurausta menneestä, ja ajan merkitys tulee esiin siinä, kun se erotetaan menneestä. (Hakkarainen & Jääskeläinen 2008, 88.)

Näkemykseni mukaan Puolustusvoimien haasteena tulevaisuudessa on se, että yhteiskunnallisella tasolla tarkasteltuna työllisestä työvoimasta poistuu vuoteen 2020 mennessä ennusteen mukaan kaudella 2005 - 2020 kaikkiaan noin 913 000 henkeä eli 40 % vuoden 2004 työllisten määrästä. Poistuma vaihtelee ammattiryhmittäin huomattavasti eli 25 %:sta lähes 60 %:iin. Tämä vaikuttaa huomattavasti avautuvien työpaikkojen määrään ja uuden koulutetun työvoiman tarpeeseen eri ammattiryhmissä. (Koulutus ja tutkimus 2007 - 2012.) Aliupseereiden ammatilliseen koulutukseen soveltuvista nuorista taistelevat yhteiskunnan muutkin alat tulevaisuudessa entistä painokkaammin. Tämän-

suuntaisen visiot aiheuttavat paineita ammatillisen koulutuksen kehittämiseen. Odotuksia kohdistuu myös Puolustusvoimien työnantajakuvan vetovoimaisuuden säilyttämiseen.

Puolustusvoimien kuten muunkin yhteiskunnan ammatillisessa koulutuksessa on tapahtumassa suuri oppimis- ja opetuskulttuurin muutos: osa opetuksesta viedään työpaikalle eli sinne, missä työt tehdään. Yleisesti oppilaitosten ja työelämän yhteistyön kehittäminen on monimutkainen, jatkuva prosessi, joka vaatii uusien toimintatapojen kehittämistä. Lähestyttäessä vuotta 2020 painopisteitä ovat muun muassa:

- *työssäoppimisen laadun ja oppimismenetelmien kehittäminen*
- *henkilöstön ja työyhteisön kehittäminen oppilaitosyhteistyönä*
- *uusien innovatiivisten yhteistyömuotojen kehittäminen*
- *laite- ja osaamisresurssien hyödyntäminen*
- *alueellisen koulutus- ja kehittämisstrategian luominen*
- *opetussuunnitelmien kehittäminen työssäoppimalla saatujen kokemusten myötä*
- *nuorten näyttöjen kehittäminen.* (Koulutus ja tutkimus 2007 - 2012.)

Kehitettäessä Puolustusvoimien koulutusta on huomioitava, että työelämään siirtyminen aliupseerienopinnoista edellyttää vahvaa ammattiosaamista, joka mahdollistaa ammattitaitoisena työntekijänä toimimisen vaihtelevissa tehtävissä. Tätä varmistetaan sillä, että aliupseeripinnot on suunniteltava niin, että niissä toteutuu oppimisen ja työn sujuva vuoropuhelu. Opinnoissa tulee käyttää yhtenä opetuksen keinona työssä oppimisen jaksoja. (Puolustusvoimat 2006.) Hyvän ammatillisen peruskoulutuksen tulee luoda pohjaa osaamisen edelleen kehittämiseksi, minkä on oltava hyödynnettävissä erilaisissa työympäristöissä (Koulutus ja tutkimus 2007 - 2012).

Puolustusvoimissa on pyritty kehittämään oppimista monimuotoistetuksi jo useita vuosia (Halonen 2002, 48). Liikuntakoulutuksen monimuotoistamisesta on hyvä esimerkki urheilukoulun antama kuntotestaajan koulutus (Hyypä 2003; ks. myös Pihlainen ym. 2011). Monimuotoistettuun opetukseen kuuluu vahvasti työssä oppiminen, joka synnyttää ammatillista kasvua.

Ammatillista kasvua voidaan tukea vain työssä oppimisella sellaisissa ympäristöissä, joissa voidaan oppia erilaisia tietoja ja taitoja kuin oppilaitoksissa opetetaan (Stenström

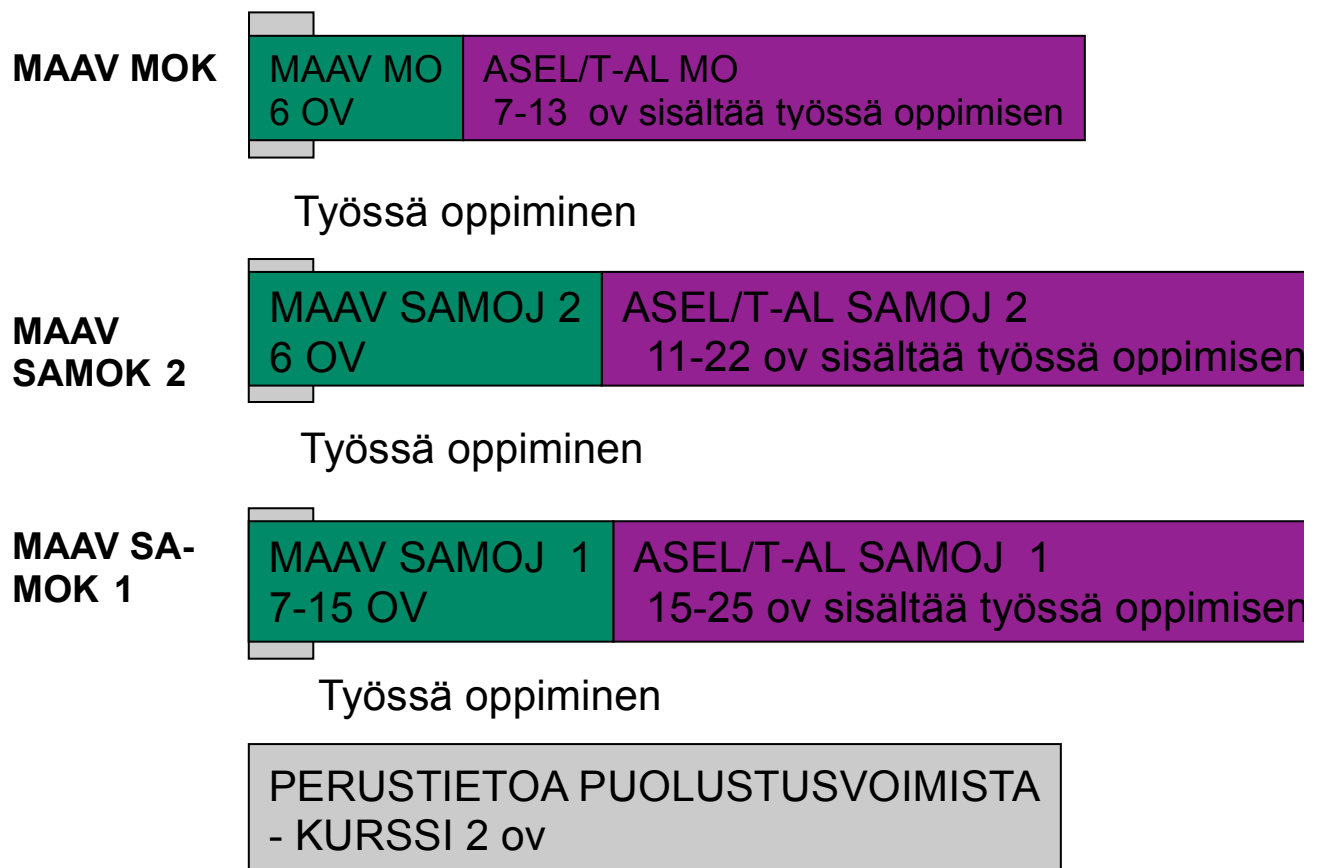
2009). Kehityksen takeeksi ei kuitenkaan riitä passiivinen paikallaan olo. On löydettävä uudistuvia työssä oppimisen muotoja ja huolehdittava siitä, etteivät työntekijöiden tiedot ja taidot vanhene iän mukana. Järvensivun ja Kosken (2008) mukaan asiaa voidaan tarkastella myös siitä näkökulmasta, että työntekijöiden oppimisen vieminen työpaikalle on keino tehostaa työprosesseja. On huomattava, että se saattaa kuitenkin joissakin tapauksissa olla jopa työntekijöiden intressien vastaista. (Järvensivu & Koski 2008, 31.) Muita uusia oppimisen tehostamisen keinoja on muun muassa oppimispäiväkirjan pitäminen ja käyttäminen ammatillisen kasvun arvioinnin välineenä. Hyvänä esimerkkinä ovat Ilmavoimien upseerikoulutus ja Maanpuolustuskorkeakoulun sotahistorianlaitos, joissa oppimispäiväkirjaa käytetään aktiivisesti (Konttinen 2008; Säämänen 2011). Hyvin toteutettuna oppimispäiväkirjalla on mahdollisuus edistää ammatillista kasvua ja oppimista Puolustusvoimien Urheilukoulun liikunnan sotilasammattillisia opintoja suorittavilla aliupseereilla.

2.2 Aliupseereiden osaamisen kehittäminen

Vuonna 2008 aloitettiin uusien ammattialiupeerien rekrytointi ja koulutus, jolloin järjestettiin ensimmäinen Sotilasammattillinen opintojakso 1 (SAMOJ 1). Vuonna 2010 järjestettiin jo kaksi puolen vuoden kurssia (Hyypä 2010). Koulutustarve lisääntyy koko ajan opistoupseereiden siirtyessä reserviin (Puolustusvoimien henkilöstötilinpäätös 2012). Puolustusvoimien henkilöstön kehittämisen päämääränä on varmistaa sotilaallinen suorituskyky (Puolustusministeriö 2012). Suorituskyvyn vaatimaa osaamista tuotetaan kuvion 1 mukaisella Puolustusvoimien koulutusjärjestelmällä, ja sen kehittäminen tapahtuu yhteiskunnan muun koulutuksen osana. (Taskutietoa maanpuolustuksesta 2009, 52; Puolustusvoimat 2010.) Puolustusvoimien henkilöstöstrategian (2005, 15) ja Puolustusvoimien (2004) mukaan Puolustusvoimat toimii jatkuvan oppimisen periaatteiden pohjalta.

Aliupseerien koulutusjärjestelmä on kolmiportainen. Tutkittavien koulutuksen aikana koulutusjärjestelmässä käytetyt nimet ja kokonaisuudet olivat seuraavat, ja ne muodostuivat sotilasammattillisista opintokokonaisuuksista (SAMOK) 1 ja 2 sekä sotilasammattillisista mestariopinnoista (SAMMO). Sotilasammattilliset opintokokonaisuudet on jaettu kahteen opintojaksoon (SAMOJ), joista ensimmäisellä annetaan perusteet puolustus-

haaran (maa-, meri- ja ilmavoimat) mukaisesta toiminnasta ja toisella opintojaksolla perehdytään valittuun aselajiin tai toimialaan, kuten ilmatorjuntaan tai huoltoon. Kuviossa 2 on kuvattu aliupseerien kolmiportainen sotilasammattillinen opintojärjestelmä. (Aliupseerikoulutus puolustusvoimissa 2010, 3 - 4.)



Kuvio 2. Osaamisen tuottaminen sotilasopetuslaitoksissa (Maavoimien esikunta 2009).

Vuoden 2013 alussa Maavoimien esikunta nimesi uudelleen opintokokonaisuuksien nimet. Kokonaisuuksien nimet ovat sotilasammattillinen opintokokonaisuus 1, jota kutsutaan peruskurssiksi, sotilasammattillinen opintokokonaisuus 2, jota kutsutaan yleiskurssiksi, sekä mestariopinnot, jota kutsutaan mestarikurssiksi. Aselaji- ja toimialakoulujen opintojen tavoitteena on luoda ammatillinen perusosaaminen, jota täydennetään tarpeiden mukaan työssä oppimalla. (ks. Maavoimien ohje 2013.) Käytän tässä työssä

opintokokonaisuudesta nimitystä SAMOJ 2 liikuntalinja, mikä oli käytössä tutkimusta aloittaessani. Nyt jo käynnissä olevalla uudella liikuntalinjalla koulutuksen nimi on yleiskurssi liikuntalinja (YKLIK). Luonnollisena jatkumona liikuntalinjan opintoihin järjestetään mestariopinnot eli mestarikurssi, ja nämä opinnot suoritetaan 15 - 20 vuoden jälkeen peruskurssista (ks. Maavoimien ohje 2013).

2.3 Liikuntakoulutettujen aliupseereiden monipuolinen toimenkuva

PV:n liikunta-alan osaamisen kehittämisen perustana on ajatus siitä, että jokainen sotilaskouluttaja kykenee toimimaan myös liikuntakouluttajana (ks. Salminen 1998). Kaikille sotilaille on sotilasopetuslaitoksissa opetettu suunnittelemaan ja johtamaan yksittäinen liikuntaharjoitus, mutta kokonaisvaltainen suunnittelu ja liikunnan laajempi tehtäväkenttä jää opiskeltavaksi omissa työyhteisöissä (ks. Salminen 1998, 16). Eri aselajien sotilaskoulutuksen saaneet ammattilaiset tarvitsevat sotilaan viitekehyksen ymmärtäviä liikuntaan erikoistuneita ammattilaisia tukemaan heitä tässä vaativassa liikuntatehtävässä. Tulevaisuudessa tarvitaan kymmeniä liikunta-alan osaajia myös aliupseeristoon (PV:n liikuntastrategia 2007 - 2016). PV:n liikuntastrategiassa linjataan, että urheilukoulun antama koulutus on yksi tärkeä osa Puolustusvoimien liikunnan toimialan osaamisen varmistamista.

Koulutuksen tavoitteena on, että liikuntaan koulutetut aliupseerit toimivat tulevaisuudessa liikuntakasvatusaliupseerin, liikunnankärkiosaajan sekä muissa liikunnan tehtävissä. Näistä tärkeimpänä on liikuntakasvatusaliupseerin tehtävä, johon kuuluu vaativia tehtäviä. Aiemmin liikuntaan koulutetut opistoupseerit toimivat liikuntakasvatusupseereina. Opistoupseerien poistuman myötä tehtävät siirtyvät liikuntakoulutettujen aliupseerien hoidettaviksi. Näiden tulevaisuuden asiantuntijoiden tehtävät muodostuvat pääesikunnan koulutussektorin linjausten ja ohjauksen pohjalta sekä aiempien tehtävänkuvien kriittisestä tarkastelusta sekä joukko-osastojen tarpeista.

Tällä hetkellä liikuntakasvatusupseerien tehtäviä hoitavat liikuntakoulutetut opistoupseerit. Heidän eläköityessä tehtävistä muokataan liikuntakasvatusaliupseerin tehtäviä. Jo nyt on muutamissa hallintoyksiköissä liikuntakasvatusaliupseerin tehtäviä. Tällöin toimitaan liikuntakasvatusupseerin oikeana kätenä, jolloin liikuntakasvatusupseeri toimii

liikuntakasvatusaliupseerin mentorina. Uran myöhemmässä vaiheessa tästä on hyvä siirtyä hoitamaan liikuntakasvatusaliupseerin tehtävää. Liikuntakasvatusaliupseerin tehtävä on liikuntaan koulutetun aliupseerin vaativimpia tehtäviä. Liikunta-alan tehtävistä ja uravaihtoehtoista tulee muodostaa haluttavia, mikä tulee toteuttaa niin, että ne ovat nousujohteisia ja motivoivia (PV:n liikuntastrategia 2007 - 2016). Seuraavaksi kuvaan tehtäviä, jotka ovat pohjana tuleville liikuntakasvatusaliupseerin tehtäville.

Liikuntakasvatusupseerin vastuu koko fyysisen koulutuksen (liikunta- ja marssikoulutus sekä muu fyysinen kuormittava koulutus) asiantuntijana korostuu erityisesti uudistetuissa varusmieskoulutuksissa. Liikuntakasvatusupseerin on oltava aktiivisesti mukana joukko-osaston koulutuksen kokonaissuunnittelussa, toteutuksessa ja fyysisen koulutuksen täydennyskoulutuksessa. Yksi keskeisimpiä alueita liikuntakasvatusupseerin tehtäväkentässä on perusyksiköiden fyysisen koulutuksen kokonaiskuormituksen oikean ja tarkoituksenmukaisen toteuttamisen seuranta ja ohjaaminen yhdessä joukko-osaston koulutusjohdon kanssa. Liikunta-alan hallinnolliset tehtävät joukko-osastoissa ovat liikunta-alan kokonaiskoordinointi sekä toiminta- ja taloussuunnitelman valmistelu ja esittely, seuranta ja raportointi, ja ne kuuluvat liikuntakasvatusupseerin toimenkuvaan. (Liikuntakoulutus 2008.)

Liikuntakasvatusupseeri osallistuu varusmiesten fyysisen koulutuksen kokonaissuunnitteluun sekä Puolustusvoimissa käskettyyn tasoryhmäkoulutuksen suunnitteluun. Hänen toimenkuvaansa kuuluvat myös koulutukset ja keskeisten liikuntalajien moduulikoulutuksen organisointi. Lisäksi hänen vastuullaan ovat suunnitelmien ja toteutuksen seuranta sekä raportointi painopisteenä kokonaiskuormituksen oikea toteutuminen. (Liikuntakoulutus 2008.)

Henkilökunnan kenttäkelpoisuuden seuranta on yksi merkittävistä liikuntakasvatusupseerille kuuluvista tehtävistä. Liikuntakasvatusupseeri vaikuttaa henkilöstön työkyvyn ylläpitämiseen osallistumalla fyysisen koulutuksen asiantuntijana kenttäkelpoisuutta ja henkilöstön työkykyä edistävän toiminnan kokonaissuunnitteluun, koordinointiin ja seurantaan. Keinoina tässä on myös henkilökunnalle järjestettävän liikunta-alaa koskevan täydennyskoulutuksen toteuttaminen, ohjaus ja perehdyttäminen. Liikuntakasva-

tusupseeri osallistuu yleensä työhyvinvointitoimikunnan toimintaan antamalla liikunta-alan asiantuntijatukea kenttäkelpoisuutta ja työkykyä edistävässä toiminnassa. (Liikuntakoulutus 2008).

Liikuntapaikkasuunnittelussa osallistutaan liikuntapaikkojen ja -tilojen (ml. välineet, laitteet) perustamista ja kehittämistä koskevaan valmisteluun. Tehtäviin kuuluu myös huolehtia liikuntavälineiden ja -laitteiden ylläpidosta ja huollosta sekä koordinoita ja seurata niiden käyttöä. (Liikuntakoulutus 2008.)

Joukko-osastoissa on paljon käskettyä ja vapaaehtoista kilpailutoimintaa. Liikuntakasvatusupseeri on avainasemassa onnistuneen kilpailutoiminnan järjestämisessä ja vastaa kilpailu- ja valmennustoiminnan kokonaissuunnittelusta ja -koordinoinnista. Hän myös osallistuu kilpailujen järjestämisen ohjaukseen ja seurantaan. Hän osallistuu myös valmennus- ja ohjaajatoiminnan ohjaukseen ja seurantaan ja toteuttaa valmentaja- ja ohjaajakoulutuksen tarvekoordinointia ja tekee tarvittavia koulutusesityksiä. Omassa erityislajissaan liikuntakasvatusupseeri toimii myös joukko-osastojen valmentajan tehtävissä. (Liikuntakoulutus 2008; ks. myös PV:n liikuntastrategia 2007 - 2016.)

Henkilökuntaa ja varusmiehiä tulee kouluttaa erilaisiin valmentaja- ja ohjaajatehtäviin tai ratamestareiksi ja toimitsijatehtäviin. Myös kouluttajakoulutus ja liikuntaan liittyvä täydennyskoulutus on liikuntakasvatusupseerin vastuulla. (Liikuntakoulutus 2008.) Varusmiesten liikuntakerhotoiminta (VLK) on lisännyt erilaisia kouluttajien ja ohjaajien koulutustehtäviä (Sotilasurheiluliitto 2011). Tarvittaessa VLK-toiminnan koordinointi kuuluu liikuntakasvatusupseerin vastuulle.

Liikuntakasvatusupseerin tulee pitää yhteyttä paikallisiin liikuntatahoihin, kuten kunnan liikuntatoimeen, tilapalveluun, urheiluseuroihin ja järjestöihin. Tehtävän hoidon kannalta liikunta-alan käytännön yhteistoiminta on merkityksellistä siviilitahojen, joukko-osastojen ja sotilaslaitosten kanssa. (Liikuntakoulutus 2008.)

Liikuntakoulutetuille aliupseereille on tarvetta joukkoyksiköiden sekä perusyksiköiden **liikunnankärkiosaajan** tehtäviin. Kärkiosaajan tulee osata toteuttaa yksikkönsä liikuntakoulutus käytännössä. Uransa alkuvaiheessa liikuntakoulutetut aliupseerit toimivat

oman sotilaan perustehtävän ohella liikunnankärkiosaajan tehtävissä. Liikunnankärkiosaajilla on merkittävä rooli perusyksiköiden liikuntakoulutuksen järjestämisessä, liikunnan pääkouluttajina ja asiantuntijoina.

Näitä kärkiosaajan tehtäviä ovat muun muassa alan normien, ohjeiden ja muiden julkaisujen seuraaminen sekä ohjeistuksen tuottaminen yksikköön. Liikunnan kärkiosaaja osallistuu liikunta-alan jatkokoulutustilaisuuksiin ja esittelee liikuntaan liittyviä asioita komentajalle sekä pitää tarvittaessa infotilaisuuksia. Hänen tulee hallita myös yksittäisiä liikuntalajeja ja niiden opettamista. Kärkiosaajan tehtäviin kuuluu kouluttaa oman yksikkönsä varusmiesten lisäksi yksiköidensä liikuntakoulutukseen osallistuvaa henkilökuntaa. Kärkiosaajan tehtävänä voidaan katsoa olevan myös oman yksikön päällikön tukeminen viikko-ohjelmien suunnittelussa niin, että niissä huomioidaan kokonaisvaltaisesti varusmiespalveluksen aiheuttama fyysinen rasitus.

Liikunnan kärkiosaaja laatii liikuntaan liittyvät alakohtaiset käskyt ja ilmoitukset perusyksikötasolla. Hän koordinoi ja kehittää [perusyksikkö] liikuntaan liittyviä asioita sekä koulutusta. Perusyksikötasoisien liikuntakoulutuksen organisointi ja toteutus kuuluvat liikunnan kärkiosaajan tehtäviin, ja näitä tehdään yhteistyössä linjanjohtajien, joukkuenojohtajien ja koulutusupseerin kanssa. Tehtävä saattaa sisältää myös yksikön joukkueiden kokoamisen, ohjeistamisen ja joidenkin harjoitusten toteuttamisen joukko-osaston kilpailuja varten.

Liikunnan kärkiosaaja toimii myös esimerkkinä liikunnallisesta elämäntavasta. Käytännössä tämä tarkoittaa osallistumista erilaisiin liikuntatapahtumiin ja kilpailuihin, millä voidaan vaikuttaa perusyksikön henkilöstön asenteeseen liikuntatapahtumia kohtaan.

Lisäksi tehtäviä ovat myös työyhteisön henkilöstön vuosittain suoritettavien kuntosuoritusten järjestelyt ja niiden toteutumisen seuranta. Tehtäviin voi kuulua myös liikuntatapahtumien ja kilpailuiden järjestäminen työyhteisössä. Liikunnan kärkiosaaja vastaa usein myös oman työpisteen käskettyjen liikuntatestien toteutuksesta. Hän voi toimia myös yksikön TYHY-vastuuhenkilönä.

Suuremmissa prikaateissa pataljoonatasolla on myös muita erilaisia tehtäviä liikuntaan koulutetuilla henkilöillä. Liikuntakoulutuksen saaneita aliupseereita käytetään myös erilaisissa joukko-osaston kilpailuissa ja tapahtumissa järjestely- ja suunnittelutehtävissä.

2.4 Ammatillinen täydennyskoulutus urheilukoulussa

Urheilukoulu vastaa Puolustusvoimien liikunnan ammatillisten opintojen toimeenpanosta (Urheilukoulun toimintakäsäky 2013). Liikunnan täydennyskoulutusta ohjaa Pääesikunnan henkilöstöosasto (Torni 2011; PV: Liikuntastrategia 2007 - 2016). Aliupseereiden liikunta-alan koulutus alkoi syksyllä 2011, jolloin käynnistyi Urheilukoulun toimeenpanema aliupseereiden liikuntalinja. Aliupseereiden koulutusjärjestelmässä liikuntalinja asemoituu SAMOK 2 -opintokokonaisuuteen. Koulutuksen laajuus on 15 opintoviikkoa, mikä jakautuu kuuden kuukauden ajalle. Koulutuksen aloitti viisi aliupseeria. Koulutuksen suorittaneet ovat jo nyt erilaisissa tehtävissä, joissa he pääsevät tekemään liikuntakoulutustehtäviä. He toimivat muun muassa liikuntakasvatusaliupseereina, joukkueenjohtajina ja kouluttajina.

Liikuntaan erikoistuvien aliupseerien koulutus on rakennettu Urheilukoulun täydennyskoulutuksesta, joka on tarkoitettu koko Puolustusvoimien henkilöstölle liikunnan osaamisen kehittämisen tarpeisiin. Täydennyskoulutuskurssien tavoitteena on kehittää kouluttajien (maisterit, kandidit, opistoupseerit ja aliupseerit), kuntotestaajien ja muiden liikunnan asiantuntijoiden osaamista, jotta he kykenevät toimimaan palkatun henkilöstön sekä asevelvollisten fyysisen toimintakyvyn kehittämisessä ja ylläpidossa sekä liikuntataitojen opetuksessa. Aliupseerien koulutuksen suunnittelussa on täydennetty tätä kokonaisuutta heille räätälöidyillä jaksoilla sekä erilaisilla kohdennetuilla oppimistehtävillä ja harjoituksilla. (Urheilukoulu 2011a.)

Liikunta-alan täydennyskoulutus toimii myös liikuntatehtäviin erikoistuvien aliupseereiden ammatillisena täydennyskoulutuksena (Torni 2011). Koulutusta johtaa nimetty kurssinjohtaja. Kurssi- ja tutkimusosastossa on kaksi kurssinjohtajaa, joista toinen vastaa SAMOK 2 liikuntalinjan opinnoista, ja toisen vastuulla on muiden liikunnan täydennyskoulutuskurssien johtaminen. Kurssinjohtaja toimii myös kurssien pääopettajana ja

opettaa oman substanssiosaamisalueensa opetuksen. Kurssinjohtajalla on työparina näyttömestari, joka vastaa kurssilaisten etätehtävien ja työssäoppimistehtävien suorittamisesta. Hän toimii myös kurssin opettajana. Kurssi- ja tutkimusosaston opettajatehtävissä käytetään myös urheilukoulussa työskenteleviä eri liikuntalajien asiantuntijoita. Tarvittaessa erityisaihealueiden asiantuntemusta hankitaan urheilukoulun ulkopuolelta.

Liikunnan täydennyskoulutuksen kurssitarjonta koostuu 2 - 15 opintoviikon (ov) ammatillisista opinnoista, jotka on koottu koulutuskokonaisuuksiksi. Näitä kokonaisuuksia ovat fyysisen suorituskyvyn kehittäminen ja kokonaisuormituksen seuranta, sotilaan lihaskuntoharjoittelu (kamppailu, esterata, lihaskunto), sotilaan liikunnan perustaitojen hallinta (marssi, hiihto, suunnistus), motoristen taitojen hallinta (palloilu, ketteryys, taito, koordinaatio), vesiliikuntataitojen perusteet (uinti, hengenpelastus), fyysisen toimintakyvyn testaus ja fyysinen työkyky, joukko-osaston liikunnan järjestäminen ja hallinnointi, aliupseereiden sotilasammattillinen opintojakso 2 (SAMOJ 2) liikuntalinja sekä aliupseerien liikunnan sotilasammattillinen mestarikurssi (SAMMO-liikunta).

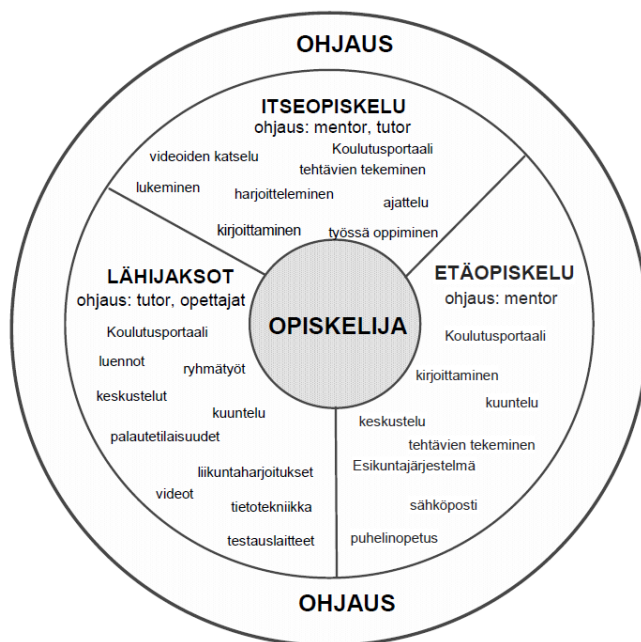
Kurssit on tarkoitettu ensisijaisesti perusyksikön kouluttajille sekä liikuntakasvatusalupseerin tehtäviin koulutettaville sotilaille. Kaikki liikunnan täydennyskurssit sisältävät työssä oppimisen osioita, ja tavoitteena olevan ammattitaidon hallinta osoitetaan työssä oppimisen menetelmin ja osaamisen näytöillä. SAMOJ 2 liikuntalinja on tarkoitettu perusyksikön liikunnan kärkeosajille ja henkilöille, jotka toimivat tai joiden suunnitellaan toimivan joukko-osaston tai vastaavan liikuntakasvatusalupseerin tehtävässä (Torni 2011).

Liikuntalinjan opettamisen mallina on kokemuksellinen tekemällä oppiminen. Pedagogisessa käsikirjassa korostetaan, että opiskelijoiden tulee tarkastella oppimistaan omista lähtökohdista käsin. Opetuksen toimintatapoihin kuuluu oleellisesti kokemusten käsittely ja refleктоiminen keskustelemalla. Pedagogisessa käsikirjassa on asetettu tavoitteeksi, että opiskelijat käyttävät teoreettista tietoa oppimisen tukena, eivät lähtökohtana. (Urheilukoulu 2011b.)

Etäjaksoilla tapahtuvassa työssä oppimisen didaktisena mallina on yhteisöllinen eli yhteistoiminnallinen oppiminen, jossa tietoja ja taitoja kehitetään sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Tavoitteena on, että opiskelija jakaa asiantuntijuuttaan ja kokemuksiaan työyhteisössä oppimistaan asioista toisille oppijoille lähijaksoilla ja kurssin verkkopohjaisella keskustelualueella. (Urheilukoulu 2011b; ks. Halonen 2002.) Hyyppä (2003) muistuttaa, että nykyinen oppimiskäsitys korostaa opiskelijan vastuuta omasta oppimisestaan eli hänen tulee ottaa oppimisessaan aktiivinen rooli. Tämän näkemyksen mukaan opettajan rooli muuttuu enemmän ohjaajaksi kuin tietoa jakavaksi perinteisiä menetelmiä käyttäväksi opettajaksi. (Hyyppä 2003, 2.) Puolustusvoimissa koulutusyksiköt voivat käyttää opetuksessaan etäopetusta, joka tavoittaa eri puolilla maata olevat opiskelijat (vrt. Hyyppä 2003, 1). Urheilukoulussa liikunta-alan koulutuksen monimuotoistaminen aloitettiin vuonna 2003. Monimuotoistamisen tavoitteena oli luoda joustavat opintomahdollisuudet Puolustusvoimien liikuntakoulutukseen (Hyyppä 2003, 2).

SAMOJ 2 liikuntalinjan oppimisympäristöinä toimivat lähiopetusjaksoilla Hennalan varuskunta ja Lahden liikuntapaikat. Etäopetusjaksoilla oppimisympäristöinä toimivat opiskelijan oma työpaikka ja liikuntapaikat. SAMOJ 2 liikuntalinjan oppimisalustana toimii Puolustusvoimien verkko-oppimisalusta (PVMOODLE). Verkko-opetuksen voidaan katsoa kuuluvan Kalliomaan (2002) esittämään avoimeen oppimisympäristöajatteluun. Verkko-oppimisen hyötyinä nähdään joustava mahdollisuus opiskella paikasta riippumatta, eikä oppiminen ole sidottu aikaan. Lisäksi koulutuksessa jaettava materiaali on opiskelijan käytössä kaikkialla, missä on verkkoyhteys. PVMOODLEen voidaan kerätä kaikki opetuksessa käytetty aineisto joustavasti oppilaiden käyttöön.

SAMOJ 2 liikuntalinjalla käytetään monimuoto-opetusta esittävää ympyrämallia. Oppiminen rakennettiin etäopiskelun, itseopiskelun, lähiopetuksen ja työssäoppimisen viitekehyksissä. Käytetty kuvion 3 mukainen malli on lähellä Paakkolan (1993) esittämää monimuoto-opetuksen teoriaa, jossa lähtökohtana on opiskelijan itseopiskelu. (Hyyppä 2003, 9 - 10; ks. myös Paakkola 1993, 11 - 12.)



Kuvio 3. SAMOJ 2 liikuntalinjan monimuoto-opetuksen malli (ks. Hyyppä 2003, 9; vrt. Kalliomaa 1999.)

2.5 Opetussuunnitelma asettaa tavoitteet ja ohjaa opetusta

SAMOJ 2 liikuntalinjan sisältö koostuu osaamisen kehittamisestä liikunnan asiantuntijuuteen. Sisältö painottuu palkatun henkilöstön sekä asevelvollisten fyysisen toimintakyvyn kehittämiseen ja ylläpitoon sekä liikuntataitojen opetukseen. Koulutukseen liittyy myös harjaantumista työelämässä. (Urheilukoulu 2011 a.) Opetussuunnitelmaa tarkasteltaessa voidaan havaita, että koulutuksen toimintaperiaatteet tavoitteiden saavuttamiseksi on prosessinomaisuus, omakohtaisuus, dialogisuus, osaamisen rakentaminen yhteisönä, työelämälähtöisyys ja tutkiva asenne (ks. Opinto-opas 2011, 6). Koulutus toteutetaan verkkotuetun monimuoto-opetuksen periaatteiden mukaan.

SAMOJ 2 liikuntalinjan opetussuunnitelman mukaan liikuntalinjalta valmistuneen aliupseerin on osattava fyysisen toimintakyvyn ylläpitämiseen vaikuttavat tekijät sekä liikuntakoulutuksen että muun fyysisen koulutuksen rakenteessa, suunnittelussa ja johtamisessa. Liikuntakoulutettujen aliupseereiden on myös osattava jatkokouluttaa liikuntalan eri osa-alueita joukko-osastossa. Opiskelijan tulee myös osata suunnitella ja toteuttaa eri lajien kilpailuja joukko-osastotasolla. Erilaisen fyysiseen toimintakykyyn liittyvien Puolustusvoimien normien ja ohjeiden tuntemus on myös yhtenä merkittävänä ta-

voitteena. Aliupseerin on osattava Puolustusvoimissa varusmiesten ja henkilöstön fyysisen toimintakyvyn mittaamisessa käytettävät testimenetelmät. Opetussuunnitelma asettaa koulutukselle tavoitteeksi sen, että opiskelija tuntee toimintakyvyn eri kokonaisuu-
det. Edelleen opiskelijan on tunnettava valtakunnallisen ja paikallisen liikunta-alan ver-
kostot, ja hänen tulee ymmärtää verkostoitumisen merkitys työtehtävien asiantuntevan
hoidon kannalta. (Urheilukoulu 2011a.)

Aliupseerilla tulee olla toisen asteen tutkinto, kuten ammatillinen perustutkinto tai lu-
kio, sekä suoritettu varusmiespalvelus tai naisten vapaaehtoinen asepalvelus, ennen kuin
he hakeutuvat SAMOJ 1:lle (Aliupseerikoulutus puolustusvoimissa 2010, 7). Puolus-
tusvoimien liikuntatehtäviä hoitamaan pyritään rekrytoimaan vähintään liikuntaneuvo-
jakoulutuksen saaneita henkilöitä. Siviilikoulutuksissa saatu liikuntakoulutus ei pelkäs-
tään riitä aliupseerien koulutukseksi, vaan tueksi tarvitaan Puolustusvoimissa annettavaa
täydentävää koulutusta. Täydentävä koulutus avaa näkökulmia sotilaan kokonaisrasi-
tuksesta ja antaa viitekehystä sille, missä varusmiehet, henkilökunta ja siviilihenkilöstö
toimivat. SAMOJ 2 liikuntalinjalle hakeudutaan noin 7 - 10 vuotta SAMOJ 1 -
kokonaisuuden suorittamisesta.

SAMOJ 2 liikuntalinjan opinnot toteutetaan verkkotuettuna monimuoto-opiskeluna,
jolloin erityisesti etäjaksoilla oppimiskäsitys on enemmän sosiokonstruktivistista. Työ-
paikoilla oppiminen tapahtuu sosiaalisessa ja yhteisöllisessä kontekstissa. Tällaisessa
mallissa opettajan tehtävä on toimia tasavertaisena neuvottelijana ja keskustelijana sekä
oppimisen ohjaajana. (ks. Halonen 2002, 57 - 58.) Käytännössä toteutustapana ovat lu-
ennot, oppimiskeskustelut, käytännön harjoitukset sekä ryhmä- ja etätyöt. Oppimisessa
painotetaan kokemusten jakamista avoimessa oppimisilmapiirissä. Keinoina pyritään
käyttämään aktiivista vuorovaikutusta oppijoiden ja opettajien välillä. (Urheilukoulu
2011a.) Liikuntalinjan koulutusmenetelmillä pyritään kehittämään vuorovaikutteiseen ja
käytännölliseen liikunnan asiantuntijuuteen. Koulutuksen sisältö painottuu palkatun
henkilöstön sekä asevelvollisten fyysisen toimintakyvyn kehittämiseen ja ylläpitoon
sekä liikuntataitojen opetukseen. Koulutukseen liittyy myös harjaantumista työelämäs-
sä.

Opetussuunnitelmaa tarkentavana pohdintana kuvaan osajaksoille asetettuja sisältöjä, koska tämä antaa mahdollisuuden päästä lähemmäksi opiskelijoiden todellista tekemistä.

SAMOJ 2 liikuntalinjan 15 opintoviikon kokonaisuus koostuu seuraavista jaksoista: orientoiva jakso, fyysisen suorituskyvyn kehittäminen ja kokonaiskuormituksen seuranta, fyysisen toimintakyvyn testaus ja fyysinen työkyky, sotilaan perustaitojen hallinta (hiihto, marssi, suunnistus), sotilaan lihaskuntoharjoittelu (esterata, kamppailut, lihaskestävyys, lihaskunto) sekä liikuntakasvatusaliupseerin tehtävät. Näille osajaksoille on opetussuunnitelmassa (liite 1) asetettu tarkat sisältötavoitteet.

Liikuntalinjan opetussuunnitelman mukaan **orientoivalla jaksolla** opiskelijat tutustuvat Puolustusvoimien liikunnasta annettuun ohjeistukseen sekä opetusmateriaaliin. Orientoivan jakson jälkeen opiskelijan tulee osata varusmieskoulutuksen fyysisen kasvatuksen vaatimukset. Tavoitteeksi on asetettu myös se, että opiskelija hallitsee liikuntaharjoituksen suunnitteluun ja toteutukseen liittyvät asiat. (Urheilukoulu 2011a.)

Liikuntalinjan opetussuunnitelmassa mainitaan, että orientoivalla jaksolla aloitetaan oppimispäiväkirjan laatiminen. Opiskelijoille kerrotaan oppimispäiväkirjan tarkoitus ja tavoite ja heille avataan myös reflektoinnin käsite, jotta he kykenevät refleктоimaan oppimisprosessiaan oppimispäiväkirjaan. Jaksolla aloitetaan myös esimies- ja vuorovaihtusvalmennus. (Urheilukoulu 2011a.)

Liikuntalinjan opetussuunnitelman mukaan opintojen aikana osa opinnoista on sijoitettu tehtäväksi opiskelijan työyhteisössä, joten opiskelijoiden tulee tietää, mitä työssä oppimisella tarkoitetaan ja miten sitä toteutetaan. Jokaiselle opiskelijalle nimetään oppilaan esityksestä liikunta-alalla toimiva kokenut työpaikkaohjaaja. (Urheilukoulu 2011a.)

Liikuntalinjan opetussuunnitelmassa mainitaan, että **fyysisen suorituskyvyn kehittäminen ja kokonaiskuormituksen seuranta -jakson** jälkeen opiskelijan tulee kyetä ottamaan huomioon sotilaan fyysisen toimintakyvyn ylläpitämiseen vaikuttavat tekijät sekä liikuntakoulutuksen että muun fyysisen koulutuksen rakenne, suunnittelu ja johta-

minen. Jakson painopisteenä ovat varusmiesten fyysisen koulutuksen kuormittavuuden arvioinnin perusteet, seuranta ja analysointi. (Urheilukoulu 2011a.)

Liikuntalinjan opetussuunnitelmassa (Urheilukoulu 2011a) **fyysisen toimintakyvyn testaus ja fyysinen työkyky** -jakson tavoitteena on, että kurssin käytyään opiskelijan tulee hallita käytännössä Puolustusvoimien käytössä olevat testimenetelmät sekä hänen tulee kyetä testaamaan henkilöitä itsenäisesti. Testauskoulutuksessa syvennyttään niihin testausmenetelmiin, mitä Puolustusvoimien kenttäkelpoisuuden ja fyysisen työkyvyn testaamiseksi on käsketty. Fyysisen työkyvyn testit koostuvat hengitys- ja verenkiertoelimistön, tuki- ja liikuntaelimistön toimintaa mittaavista testeistä. (Pihlainen ym. 2011.)

Liikuntalinjan opetussuunnitelman mukaan **sotilaan perustaitojen hallinta -jakso** antaa valmiudet suunnitella, opettaa ja johtaa asevelvollisten fyysisen koulutuksen normin mukaista hiihto-, marssi- ja suunnistuskoulutusta. Jaksolla syvennetään henkilökohtaisia tietoja ja taitoja niin, että kurssin jälkeen opiskelijat kykenevät järjestämään laadukasta hiihto-, suunnistus- ja marssikoulutusta sekä pystyvät organisoimaan näihin liittyviä tapahtumia omassa joukko-osastossaan. Koulutuksessa pyritään painottamaan opiskelijoiden ymmärrystä fyysisen toimintakyvyn näkökulmasta. (Urheilukoulu 2011a.)

Liikuntalinjan opetussuunnitelman mukaan **sotilaan lihaskuntoharjoittelu -jakso** antaa valmiudet suunnitella, opettaa ja johtaa asevelvollisten fyysisen koulutuksen normin mukaista kamppailu-, esterata-, lihaskunto- ja lihahuoltokoulutusta. Jakso syventää opiskelijoiden henkilökohtaisia tietoja ja taitoja niin, että kurssin jälkeen opiskelijat kykenevät järjestämään kamppailu-, esterata-, lihaskunto- ja lihahuoltokoulutuksesta täydennyskoulutusta sekä muita aihealueen tapahtumia joukko-osastossaan. (Urheilukoulu 2011a.)

Koulutuksessa on jakso nimeltään **liikuntakasvatusaliupseerin tehtävät**. Liikuntalinjan pedagogisen käsikirjoituksen mukaan tämän jakson jälkeen opiskelijan tulee tietää liikuntakasvatusaliupseerin tehtävät. Käsikirjoituksessa korostetaan, että liikuntakasva-

tusaliupseerin tehtävässä toimiville on merkityksellistä, että hän tuntee valtakunnalliset ja paikalliset liikunta-alan verkostot. (Urheilukoulu 2011b.)

Varis (2009) korostaa, että opiskelijoita on tuettava verkottumaan ja muodostamaan kollegiaalisia asiantuntijaverkostoja, jotka tukevat heidän toimintaansa tulevaisuudessa. Verkottuminen ei aina vaadi henkilökohtaisia tapaamisia. Verkottumista ja laajoja asiantuntijaverkkoja voidaan luoda myös virtuaalisesti. Korkeatasoisen digitaalisen lukuaitaidon asiantuntijaryhmän suosituksissa todetaan, että erilaiset virtuaaliset yhteisöt luovat mahdollisuuden epäviralliselle oppimiselle. Tällaisilla mahdollisuuksilla keskustella epävirallisesti toimintayhteisön kesken mahdollistetaan uusissa ympäristöissä epävirallista vertaisoppimista, millä tuetaan ammattilaisen elinikäistä itsensä kehittämistä. (Varis 2009.)

2.6 Oppimispäiväkirjan rooli ammatillisen kasvun arvioinnissa

Säämänen (2011) painottaa, että oppimispäiväkirja on pääsääntöisesti itsearvioinnin väline. Sen avulla opiskelija voi seurata oppimisprosessin kehittymistä kohti asetettuja tavoitteita. Jälkikäteen luettuna oppimispäiväkirja tuo hyvin konkreettisesti esille kehittymiseen ja siihen liittyvät vaiheet. (Säämänen 2011.)

SAMOJ 2 liikuntalinjan opetussuunnitelmassa sanotaan, että oppimisen arviointi on opiskelijan tietojen, taitojen, asenteiden ja oppimisprosessin arviointia, mikä on osa oppimisprosessia. Arviointi nähdään merkittävänä osana oppimisen ohjausta. Arvioinnin tavoitteena on saada tietoa oppimisprosessista, tuloksista sekä opetuksesta. Arvioinnilla pyritään myös tukemaan opetuksen, opiskelun sekä oppimisen suunnittelua ja kehittämistä. On tärkeää, että arviointi on laadukasta, sillä osaamista verrataan opintojaksojen tavoitteisiin ja niiden perusteella laadittuihin arviointikriteereihin. Arvioinnin päämääränä on ohjata opiskelijaa opiskeluun, jatkuvaan itsensä kehittämiseen ja soittiasammattiin kasvuun sekä mitata opiskelijan oppimista opintojaksojen sekä niiden osien osalta. Arvioinnilla pyritään myös tuottamaan tietoa opettajille ja työyhteisöille. (Urheilukoulu 2011a.)

Liikuntalinjan pedagogisen käsikirjoituksen mukaan arviointi SAMOJ 2 liikuntalinjalla tarkoittaa kaikkia niitä toimenpiteitä, joilla ohjataan ja tarkastetaan opetuksen tavoitteisiin pääsemistä. Liikuntalinjan pedagogisen käsikirjoituksen mukaan opiskelijan arvioinnin tulee olla laadullista. Käytännössä oppimista arvioidaan kokeilla, näytöillä ja oppimispäiväkirjalla. Kokeet ja näytöt pyritään järjestämään niin, että ne ovat mahdollisimman lähellä normaalia työtoimintaa. Tilaisuudet ovat osaamisen osoittamiseen järjestettyjä ja dokumentoituja tilaisuuksia. Tällaisia tilaisuuksia ovat muun muassa kirjalliset ja käytännön kokeet, liikuntaharjoitusten ja koulutuksen johtamissuoritukset sekä erilaisten liikuntatapahtumien järjestäminen. Arviointia tapahtuu myös suunnitelmallisissa työssä oppimistilanteissa sekä arvioiduilla osaamisen näytöillä. Oppimisprosessissa nähdään merkittävänä oppimisen jatkuva itse arviointi, ja tätä toteutetaan opettajien ja toisten opiskelijoiden antaessa palautetta ja eri opetustilanteiden jälkeen käydyissä reflektointitilanteissa. Toiminnan tarkoitus on tukea opiskelijan kasvua sotilasammattiin ja Puolustusvoimien liikuntakasvatuksen arvoperustaan. (Urheilukoulu 2011b.)

SAMOJ 2 liikuntalinjan kokonaisarviointi muodostuu osajaksojen arvioinnista. Opintojakson opinnot on jaettu kuuteen erilliseen osajaksoon. Opintojakson läpäisy edellyttää kaikkien osajaksojen hyväksytyä suorittamista sekä hyväksytyt näytön suorittamista. Jokaisen osajakson oppimistavoitteiden saavuttaminen arvioidaan suoritettujen kokeiden tai oppimistehtävien perusteella. Arvioinnin kohteet ja arviointikriteerit on johdettu opetussuunnitelmassa esitetyistä tavoitteista. Koulutuksen lopullinen arvosana muodostuu osajaksojen keskiarvoista, orientoivan jakson tentistä, fyysisen suorituskyvyn kehittäminen ja kokonaiskuormituksen seuranta -jakson kahdesta kokeesta ja testajakurssin kirjallisesta kokeesta. 50 % kokonaisarvosanasta muodostuu oppimispäiväkirjasta tehtyjen huomioiden perusteella. (Urheilukoulu 2011b.)

Taulukko 1. Koulutuksessa käytettävät osaamisen arviointitasot

Arviointikohde	Arviointitasot		
	5	3	1
Tiedot	Hyvät oman ammattialan tiedot. Kyky teoreettisen tiedon ja ammatillisen käytännön kriittiseen tarkasteluun. Soveltaa työssä tarvittavia tietoja. Toimii itsenäisesti.	Käyttää työssään opittuja tietoja. Kyky teoreettisen tiedon ja ammatillisen käytännön tarkasteluun. Toimii melko itsenäisesti.	Toimii kerrottujen tietojen pohjalta. Kyky teoreettisen tiedon ja ammatillisen käytännön tarkasteluun. Tarvitsee ohjausta.
Taidot	Toteuttaa saamansa tehtävän ja valitsee parhaiten soveltuvat menetelmät, välineet, materiaalin ja tarvikkeet.	Toteuttaa ohjattuna saamansa tehtävän ja valitsee käyttökelpoiset menetelmät, välineet, materiaalin ja tarvikkeet.	Toteuttaa tehtävän ohjauksen alaisena ja valitsee opastettuna menetelmät, välineet, materiaalin ja tarvikkeet.
Valmiudet (arvot, asenne, vastuuntunto)	Kyky vastata itsenäisesti monimutkaisista ammatillisista tehtävistä. Ottaa vastuun yksilöiden ja ryhmien johtamisesta.	Kyky vastata ohjattuna monimutkaisista ammatillisista tehtävistä. Ottaa ohjattuna vastuun yksilöiden ja ryhmien johtamisesta.	Kyky vastata opastettuna monimutkaisista ammatillisista tehtävistä. Ottaa opastettuna vastuun yksilöiden ja ryhmien johtamisesta.
Yleiskuvaus	SOVELTAA	KÄYTTÄÄ	MATKII

SAMOJ 2 liikuntalinjalla oppimispäiväkirjan arvioinnin tukena käytetään käytännön liikuntakouluttajan osaamisen arvioinnin kriteereitä, jotka on määritetty taulukon 1 mukaan. Liitteessä 2 on kuvattu tarkemmin käytettyjen arviointitasojen vaatimukset. (Urheilukoulu 2011b.)

Liikuntalinjan pedagogisen käsikirjoituksen mukaan opiskelijalle annettavan palautteen ja arvioinnin tehtävänä on tukea opiskelijan oppimista eli käytännössä ohjata, kannustaa ja motivoida. Yhdeksi tavoitteeksi arvioinnille on asetettu, että se kehittää opiskelijan itsearviointitaitoja niin, että opiskelija pystyy muokkaamaan toimintansa taustalla olevia käsityksiä. Arviointi toteutetaan opettajan, ohjaajan, opiskelijan, ryhmän ja mahdollisen työpaikkaohjaajan kanssa, kussakin tapauksessa tilanteen vaatimalla tavalla. Palautteen tehtävä on kannustaa opiskelijaa sekä motivoida liikunnan ammattilaiseksi kasvussa. (Urheilukoulu 2011b.)

3 TEOREETTISIA AVAUKSIA

Aloitin teoreettisten näkökulmien avaamisen pohtimalla oppimispäiväkirjojen käytön historiaa ja teoriaa sekä sitä, miten kirjallisuudessa annetaan ohjeita oppimispäiväkirjojen kirjoittamisesta. Toisessa alaluvussa tarkastelen tutkimuksia oppimispäiväkirjojen käytöstä vastaavien koulutuksien yhteydessä. Oppimispäiväkirjoja on tutkittu pääasiassa erilaisissa opinnäytetöissä. Päähuomion saa tarkastelussani Maanpuolustuskorkeakoululla oppimispäiväkirjojen käyttöä tutkinut Lasse Konttisen vuonna 2008 tekemä pro gradu -tutkielma sekä Jyri Pesosen akateeminen väitöskirjatyö Jyväskylän yliopistosta, mikä on vuodelta 2011. Siinä on tutkittu aihetta ”Opettajat oppijoina – Toimintatutkimus liikunnanopettajien pätevyystutkimuksen käynnistämisestä ja kehittämisestä”, ja yhtenä aineistonkeruumenetelmänä on käytetty oppimispäiväkirjaa. Tarkastelen myös muita tutkimuksia, joissa on tutkittu oppimispäiväkirjan käyttöä oppimisen tukena. Tarkastelun tavoitteena on perehtyä syvällisesti tutkimuksen viitekehykseen sekä nostaa esille niitä tuloksia, mitä nämä aiemmat tutkimukset ovat tuottaneet ja miten oppimispäiväkirjoja niissä on käytetty. Näistä tutkimuksista saadut tulokset toimivat aineistostani tekemieni huomioiden peilinä. Toimintatapa mahdollistaa uusien huomioiden tekemisen keräämästäni aineistosta. Kolmannessa alaluvussa pohdin liikuntataitojen oppimista. Tarkastelunäkökulma on liikunnanopetuksen teoreettiset ja käytännölliset huomiot toiminnan taustalla. Seuraavassa luvussa perehdyn erilaisiin teoreettisiin oppimiskäsityksiin, joita ammatillisen opetuksen taustalla on. Nämä oppimiskäsitykset antavat mahdollisuuden tehdä tutkimustuloksista johtopäätöksiä oppimispäiväkirjan merkityksestä ammatillisen kasvun tukena ja edistäjänä. Näitä ammatillisen kasvun taustalla olevia käsityksiä ovat monimuoto-opetus, asiantuntijuus, työssä oppiminen, kokemuksellinen oppiminen, reflektointi ammatillisen kasvun tukena sekä ammatillisen kasvun arviointi ja siihen liittyvä palautteen antaminen.

3.1 Oppimispäiväkirja

Oppimispäiväkirjaa on käytetty opetuksen tehostamisen keinona 1970-luvulta lähtien. Ensimmäisenä sen käyttöä kehitettiin psykologian opetuksessa, ja kirjoittaminen nähtiin Amerikassa oppimisen välineenä. Suomessa oppimispäiväkirjan käyttö tuli terveydenhoitoalan koulutukseen 1980-luvun loppupuolella. (Leino-Kilpi 1993.) Laakion ja Leh-

tisen (1995) mukaan oppimispäiväkirjan käyttö aloitettiin 1990-luvulla myös muussa ammatillisessa koulutuksessa.

Oppimispäiväkirjan kirjoittaminen on kirjoitusprosessi, jolla pyritään kuvaamaan oppimisprosessia ja opiskelijassa tapahtuvaa kehitystä analyttisesti ja pohdiskelevasti (Lindblom-Ylänne, Levander & Wager 2004, 326 - 327). Tällainen oman toiminnan tarkastelu antaa mahdollisuuden tarkastella tehtyä kriittisesti. Mezirow (2005) painottaa, että oppiminen vaatii uusien tulkintojen mahdollisuutta. Reflektiivisen toiminnan tulee olla harkittua ja tekemistä on tarkasteltava kriittisesti asettaen itselle kysymyksiä, joilla tekemisen taustaa avataan. Näitä kysymyksiä voi olla esimerkiksi seuraavat: miksi yleensä toimin niin kuin toimin tai miten voisin toimia toisin? Pohtimalla vastauksia kysymyksiin voidaan toimintaa kehittää siten, että muutetaan päätösten ja toiminnan taustalla olevia rakenteita. (ks. Mezirow 2005, 21 - 22.)

Oppimispäiväkirja tulee erottaa oppimisportfoliosta, joka on yleensä laajempi kokonaisuus ja mikä koostuu erilaisista töistä ja tehtävistä, joita on analysoitu syvällisesti (Lindblom-Ylänne ym. 2004, 326 - 327). Härkönen (2000, 24) korostaa, että oppimispäiväkirja on portfolioprosessin ydin, se mahdollistaa ammatillisen edistymisen reflektoinnin. Portfolio on oppimisen väline kuten oppimispäiväkirjakin, mutta se on huomattavasti laajempi kokonaisuus, mikä koostuu harjoitustöistä, muistiin kirjatusta oppimiskokemuksista, ammatillisista artikkeleista, todistuksista, opinnäytteistä, ammattitaidon näytteistä, suunnitelmista ja monista muista opintojen aikana tehdyistä huomioista. (Härkönen 2000, 6.) Oppimispäiväkirjasta ja portfolioista ilmenee myös ristiriitaisia käsityksiä, sillä Niikkon (2000, 13 - 14) mukaan oppimispäiväkirjaa voidaan pitää portfoliona, koska sen tulee sisältää riittävän laajasti tietoa opiskelijan työskentelystä ja edistymisestä.

Lindblom-Ylänne ym. (2004, 332 - 335) korostavat oppimispäiväkirjan käytön mahdollisuuksia sekä pienryhmäopetuksessa että massaopetuksessa. Pienryhmäopetuksessa oppimispäiväkirjan etuna on, että sen avulla saadaan oppilaiden ja opettajan välille luontevaa vuorovaikutusta. Oppimispäiväkirja tukee opettajan mahdollisuutta antaa oppilaalle palautetta oppimisprosessin eri vaiheissa. Yksi mahdollinen toimintatapa on se,

että opiskelija voi kirjoittaa oppimispäiväkirjaan kysymyksiä siitä, mikä jäi opetuksessa epäselväksi, ja samalla hän voi tuoda esiin niitä mielenkiinnon kohteita, joita hän haluaisi käsiteltävän tulevassa opetuksessa (ks. Kupke & Pekkarinen 2005). Oppimispäiväkirjaa on mahdollista käyttää myös niin sanottuna ryhmäpäiväkirjana niin, että ryhmä kirjoittaa siihen kukin vuorollaan. Tämä näkökulma tulee esille Fulwileirin (1987) esittämässä ajatuksessa siitä, että oppimiskirjan käyttö tuo näin käytettynä yhden monipuolisen mahdollisuuden lisää (Lukinsky 2004, 255). Massaopetuksessa ongelmana voi olla se, miten opettaja kykenee motivoimaan suurenkin ryhmän pitämään oppimispäiväkirjaa ja miten hän pystyy ottamaan haltuun suuren määrän tekstejä.

Lindblom-Ylänne ym. (2004) pitävät kuitenkin oppimispäiväkirjaa haasteista huolimatta hyvänä vaihtoehtona, sillä se antaa syvällisemmän kuvan opiskelijoiden oppimisesta verrattuna siihen, mitä huomioita opettaja voi tehdä opiskelijoiden oppimisesta vaikkapa massaluennon aikana. Oppimispäiväkirjaan tehdyt merkinnät mahdollistavat opettajan henkilökohtaisen palautteen antamisen myös suurelle joukolle opiskelijoita. (Lindblom-Ylänne ym. 2004, 332 - 335.)

Oppimispäiväkirjoja voidaan käyttää hyvin erilaisiin tarkoituksiin, ja kaikissa tarkoituksissa tavoitteena on oppia kirjoittamalla. Kirjoittamisessa korostuu sen prosessiluonteisuus sekä reflektiivinen ote. Kirjoittaminen tukee opetettujen ja opittujen asioiden liittämistä uusiin ja laajempiin yhteyksiin, jolloin niihin on mahdollista liittää kokemuksia ja pohdintoja. (ks. Lindblom-Ylänne ym. 2004, 328.) Lipponen (2011, 117) esittää, että kirjallinen reflektointi tukee mielessä tapahtuvaa pohdintaa. Opiskelija voi aina myöhemmin palata muistiinpanoihinsa, jotka tukevat uusien ajatusrakenteiden muistamista. Ylöskirjattu, mielen tuottama itsereflektoinnin tulos mahdollistaa asian joustavan ja tehokkaan liittämisen käytäntöön tulevaisuudessa. Kupke ja Pekkarinen (2005) näkevät niin, että opiskelijan oppimispäiväkirja tukee konstruktivistista ajattelua, koska se mahdollistaa uuden ja vanhan tiedon törmäytyksen. Kriittisen ajattelun ja itsesäätelyn väliinä oppimispäiväkirjalla on myös roolinsa.

Lindblom-Ylänne ym. (2004) painottavat, että reflektiivinen ajattelu on yhteydessä metakognition. Reflektiivisessä ajattelussa tieto on luonteeltaan kriittistä. Oppimispäivä-

kirjaa kirjoittaessaan opiskelija luo käsitystä opittavista asioista ja samalla hän oppii arvioimaan omaa osaamistaan. Kirjoittaminen auttaa muistamaan ja ymmärtämään opittua. Tällaisella menetelmällä opiskelijalle mahdollistuu asioiden syvempi käsittely ja analysointi verrattuna perinteisempiin tapoihin, kuten aineiston lukemiseen. (Lindblom-Ylänne ym. 2004, 228 - 229.) Edellä kuvatun näkemyksen voidaan katsoa tarkoittavan sitä, että oppimispäiväkirja valmiiksi kirjoitettuna tuotoksena ei ole tärkein tavoite, vaan ennemminkin huomio kannattaa kiinnittää kirjoittamisprosessiin ja sen aikana tapahtuviin huomioihin (ks. Kupke & Pekkarinen 2005).

Oppimispäiväkirjan kirjoittamisesta tulee antaa oppilaille selkeät ohjeet sekä perustella, miksi päiväkirjaa pidetään ja miten sitä toivotaan kirjoitettavan sekä mitä sillä tavoitellaan. Lindblom-Ylänne ym. (2004, 330) huomauttavat, ettei oppimispäiväkirjan kirjoittamisesta voi antaa tarkkoja ohjeita. Lukinsky (2004) toteaa, että Fulwileir (1987) on tuonut esiin tekniikoita, joita on mahdollista käyttää hyödyksi kirjoitettaessa oppimispäiväkirjaa. Näitä tekniikoita ovat dialektinen muistivihko, jossa opiskelija kirjoittaa tietämiään aihepiirin asioita, ja myöhemmin opetuksen jälkeen hän voi palata niihin. Tavoitteena tällaisella toiminnalla on se, että opiskelija pohtii aihetta ennen ja jälkeen oppimista. Kyseinen työskentelytapa mahdollistaa aiheen huolellisemmän tarkasteluun, ja oppilas oppii myös erilaisia näkökulmia ja tulkintoja. Fulwileirin mukaan (1987) opettaja voi myös tehdä merkintöjä ja huomioita oppimispäiväkirjaan. Oppimispäiväkirja toimii myös niin, että opiskelija kirjoittaa kirjallisuudesta ja opetuksesta nousevia huomioita sekä niiden perään mahdollisia henkilökohtaisia kommentteja. Oppimispäiväkirjaa on mahdollista käyttää myös opettajan ja opiskelijan väliseen dialogiin. (ks. Lukinsky 2004, 254.)

Oppimispäiväkirjaohjeet tulee muokata opetettavan aiheen, opiskelijoiden, tavoitteen, opiskelijoiden tason ja käyttötarkoituksen mukaan. Ohjeistettaessa oppimispäiväkirjan kirjoittamista tulee muistaa se, että mitä syvällisempää kriittistä analyysiä ja omien oletamusten muokkaamista ja muutosta vaaditaan, sitä enemmän opiskelijat tarvitsevat tukea, rohkaisua ja ohjeistusta. Alkuun usein riittää opittujen aiheiden ja oppimisprosessin kuvaileminen. Opintojen edetessä opiskelijaa ohjataan syvempään ajatteluun ja pohdintaan. (ks. Lindblom-Ylänne ym. 2004, 330.)

Opiskelija tarvitsee metakognitiivisia taitoja pystyäkseen analysoimaan ja arvioimaan toimintaansa. Metakognitiiviset taidot ovat taitoja, joiden avulla opiskelija arvioi oppimista, toimintaa, tietoja ja ajattelua. Metakognitiiviset taidot kerääntyvät niistä kokemuksista, jotka opiskelija on hankkinut itsestään oppijana vuosien varrella. (Lindblom-Ylänne ym. 2004, 329.) Metakognitiivisten taitojen taustalla on reflektiivinen ajattelu. Metakognitio on ikään kuin omien ajatusten pohtimista, kun taas reflektiivinen ajattelu kohdennetaan selvästi johonkin tiettyyn toimintaan. (ks. Lindblom-Ylänne ym. 2004, 328.) Pesonen (2011, 40) huomauttaakin osuvasti, että ”*metakognitiolla tarkoitetaan oppijan tietoa omasta tietämisestään*”. Kupke ja Pekkarinen (2005) esittävät, että oppimispäiväkirja asettaa opiskelijan pohtimaan ajattelemistaan, jolloin toiminnan voidaan katsoa liittyvän suoraan metakognition käsitteeseen.

Korhonen (2003) kiteyttää Flavellin (1981) asettaman määritelmän niin, että metakognitioiden avulla oppilas rakentaa tietoisesti pohjaa oppimiselle sekä ympäristön havainnoinnille. Metakognitiot auttavat meitä säätelemään kognitiivisia prosesseja, kuten strategioiden valintaa, huomion tarkentamista, tavoitteenasettelua, yhteistoimintaa ja kokemusten reflektointia. (Korhonen 2003, 52.) Korhonen (2003, 52 - 53) täsmentää, että onnistuneeseen oppimisen säätelyyn ja itsearviointiin liittyy metakognitioita. Metakognitioiden kehittyminen mahdollistaa opiskelijan itsetietoisuuden lisääntymisen, oman oppimisen arvioinnin sekä paremman oppimisen hallinnan. Mezirow (1995) huomauttaa, että tällöin voidaan todeta, että metakognitiivisen ajattelun kehittyminen tukee tietoista prosessia kehittävää reflektiivistä ajattelua. Reflektiivisen ajattelun avulla aiemmin opittua elettyä kokemusta voidaan muokata tietoisien pohdinnan tuloksena. Toiminta mahdollistaa sen, että näin voidaan muodostaa uusia tarkempia malleja ja tulkintoja, jotka ohjaavat työtoimintaa tulevaisuudessa. (Mezirow 1995.)

Ruohotie (2009) lisää, että metataidot tukevat erityisosaamisen hankkimista nopeasti ja tehokkaasti. Ruohotien mukaan metataidot ovat abstraktimpia kuin ammattispesifiset kvalifikaatiot. Jos henkilöllä on hyvät metataidot, hän pystyy vaikuttamaan omaan urakehitykseen, koska hyvät metataidot auttavat käsittelemään tietoa ja soveltamaan sitä innovatiivisesti.

3.2 Havaintoja oppimispäiväkirjoista tehdyistä tutkimuksista

Oppimispäiväkirjaa käytetään aktiivisesti Ilmavoimien upseerikoulutuksessa, muun muassa Ilmavoimien kadettien opetuksessa (Konttinen 2008). Säämänen (2011) lisää, että oppimispäiväkirjaa hyödynnetään myös Maanpuolustuskorkeakoulun sotahistorialaitoksen opetuksessa. Lisäksi oppimispäiväkirjoilla on kerätty aineistoa opetuksen kehittämiseen ja muuhun käyttöön, mutta oppimispäiväkirjojen käyttöä on Puolustusvoimissa tutkittu vähän. Oppimispäiväkirjaa on käytetty myös muissa Puolustusvoimien koulutuksissa, kuten Urheilukoulun järjestämällä testajakursseilla sekä fyysisen toimintakyvyn kehittämisen ja kokonaisuormituksen seurantakurssilla (Hyypä 2003).

Lasse Konttinen (2008) tutki pro gradu -työssään 93. kadettikurssin Ilmavoimien ohjaajalinjan kadettien pitämiä oppimispäiväkirjoja (n=22). Tutkimuksen hän toteutti laadullisena, ja aineisto analysoitiin aineistolähtöisellä sisällönanalyysillä. Konttinen pyrki tarkastelemaan oppimispäiväkirjojen käyttöä useista näkökulmista. Tavoitteena oli saada tietoa oppimispäiväkirjojen käytöstä Ilmavoimien upseerikoulutuksessa. Konttinen löysi useita perusteluita oppimispäiväkirjojen käytölle. Hän löysi tutkimuksessaan käytännönläheistä tietoa, jota hyödyntämällä voidaan oppimispäiväkirjojen käyttöä tehostaa koulutuskäytössä.

Tutkimuksessaan Konttinen (2008) tulee siihen tulokseen, että oppimispäiväkirjan käyttö on suunniteltava huolellisesti. Hän toteaa, että opiskelijoiden oppimispäiväkirjan kirjoittaminen ei aina suju, varsinkaan jos opiskelijoilla ei ole riittävästi aikaa tähän tarkoitukseen. Konttinen muistuttaa, että erityisen tärkeää on heti opintojen alkuvaiheessa pyrkiä tunnistamaan ne oppijat, jotka tarvitsevat tarkempaa ohjausta ja tukea oppimisprosessissa. Konttinen havaitsi, että oppimispäiväkirja osoitti selkeästi ne opiskelijat, jotka osaavat asiat ja ne jotka eivät osaa. (Konttinen 2008.)

Konttinen (2008) mainitsee oppimispäiväkirjojen tuottaneen kehitystä opiskelijoiden itseohjautuvuudessa, oppimismenetelmissä tai oppimistavoissa. Konttinen toteaa, ettei tutkimuksessa selvinnyt se, miten oppimismenetelmät tai -tavat muuttuivat, mutta oppijoiden maininnat osoittavat, että pohtiminen ja kirjallisuuden hyväksikäyttö lisääntyivät. Hänen mukaansa myös opiskelijoiden reflektointitaidot kehittyivät ja kirjoittaminen

selkeytti opetettuja asioita. Tutkimuksessa yksi opiskelija piti oppimispäiväkirjassa tekemäänsä reflektointia virkistävänä ja tehokkaana oppimistapana. Osa oppilaista ei tunnistanut oppimistaan, sillä heidän mielestään oman oppimisen analysointi oli haastavaa, mutta useat opiskelijat painottivat oppineensa oppimispäiväkirjan avulla ikään kuin huomaamatta. Konttinen korostaa, että oppimispäiväkirjan käyttöä tulee aktivoida ja ohjata aktiivisesti. Merkittävänä huomiona hän toteaa, että opiskelijat kaipaavat palautetta oppimispäiväkirjoistaan. (Konttinen 2008.)

Osa oppilaista havaitsee oppineensa oppimispäiväkirjan avulla paremmin kuin perinteisillä menetelmillä. Konttinen nostaa esille sen, että osa opiskelijoista on nähnyt käytännön tekemisen ja oppimispäiväkirjan kirjoittamisprosessin sitouttavan käytännön ja teorian toisiinsa. Käytännössä tämä tarkoittaa Konttisen mukaan sitä, että opiskelijat ovat pystyneet rakentamaan uusia tietorakenteita käytännön toiminnan, työelämän ja opettun teoreettisen tiedon välille. Toisaalta osa tutkittavista on nähnyt käytännön tehtävät ja kirjoittamisprosessin aivan erillisiksi kokonaisuuksiksi. (Konttinen 2008.)

Hannu Rentola (2008) on tarkastellut Ilmasotakoululle tekemässään kehittämishankeraportissa kokemuksia Ilmavoimien upseerikoulutuksen kehittämisestä eräässä opetusmoduulissa. Kehittämishankeraportin pääpaino oli suunnitella Sotatieteen kandidaatintutkinnon opetussuunnitelman pedagoginen käsikirja Ilmavoimien upseerikoulutukseen vuosina 2006 - 2009. Suunniteltu pedagoginen käsikirja oli ensimmäinen käsikirja, jolla ohjattiin yliopistotasosta puolustushaarakohtaista upseerikoulutusta Ilmavoimissa. Ilmavoimien opetus perustuu konstruktiiiviseen oppimiskäsitykseen ja kokemukselliseen oppimiseen. Suunniteltu pedagoginen käsikirja määrittelee opetuksen niin, että se koostuu erilaisista moduuleista. Rentolan mukaan moduuliovetussuunnitelma mahdollistaa kahden ydinkompetenssin kehittymisen, ja nämä ydinkompetenssit ovat akateeminen ajattelu ja kyvykkyys. Näiden ydinkompetenssien kehitykseen päästään vuorottelemalla massaluentoja, pienryhmätyöskentelyä ja verkko-oppimista. Näiden oppimismenetelmien ja tilanteiden kirjaaminen tapahtuu oppimispäiväkirjaan, joka antaa mahdollisuuden käytännön ja teoritiedon luontevalle reflektoinnille. Prosessin aikana opettajan rooli on Rentolan mukaan muuttunut perinteisestä opettajasta enemmänkin ohjaajaksi, joka tu-

kee oppimisprosessia. Toisena merkittävänä muutoksena moduuliopetuksessa on opetuksen muokkaaminen yhteistoiminnalliseksi. (Rentola 2008.)

Rentola mainitsee, että oppimispäiväkirja tukee edellä kuvattua prosessiluonteista opetusta. Hänen mukaansa oppimispäiväkirjan pitäminen tulee olla koko opintojakson pituinen jatkumo, koska se mahdollistaa uusien näkökulmien esiintuomisen. Merkittävimpänä hyötynä Rentola näkee opiskelijan ajattelun syventämisen mahdollisuuden. Hän näkee jo ennen opintojaksoa annettavien niin sanottujen orientoivien tehtävien pohittamisen oppimispäiväkirjassa syventävän ajattelua. Opiskelija tulee tietoiseksi aiheesta, ja samalla hän voi luoda tulevalle oppijaksolle tavoitteen. Tällainen opetusmetodi on Rentolan mukaan reflection-for-action eli ennen toimintaa tapahtuvaa valmistautumista ja työtavan tehokasta hyödyntämistä. (Rentola 2008.)

Rentola (2008) tuli siihen tulokseen, että oppimispäiväkirjan avulla opiskelijoilla on mahdollisuus jäsentää muun muassa niitä tavoitteita, joita hän on asettanut oppimisen tavoitteiksi, sekä sitä, miten hän mahdollisesti lähestyi asiakokonaisuutta. Oppimispäiväkirja auttaa erittelemään sen, mitä opiskelija on oppinut tunnilla, pienryhmissä tai pienryhmäkeskusteluissa. Tällä tavoin hän saa käsityksen omista oppimistavoistaan, mikä auttaa häntä myöhemmissä oppimistilanteissa. Opiskelija pystyy myös pohtimaan omaa oppimisen tapaansa ja sitä, mistä hänen tietämyksensä koostuu. Opittujen asioiden hyödyntämisen pohtimien tapahtuu luontevasti oppimispäiväkirjan avulla, sillä opitun liittäminen aiempaan osaamiseen tulee kirjoittamisen avulla luontevaksi. Oppimispäiväkirja antaa hyvän mahdollisuuden arvioida itseä oppijana ja osaajana. (Rentola 2008.)

Rentola (2008) huomauttaa, että oppimispäiväkirjan arviointi on mahdollista toteuttaa usealla tavalla. Yksi mahdollisuus on jäsentää kirjoitetut tekstit eri aihealueisiin. Ilmasotakoulussa oppimispäiväkirjan kirjoittajia on ohjeistettu kirjoittamaan kahdessa osassa niin, että toinen osa käsittelee opetettua substanssia ja toinen pohtii itse opiskeluprosessia. Tämä työskentelytapa mahdollistaa sen, että substanssia opettaneet opettajat voivat arvioida opettamaansa aihetta ja kurssinjohtaja voi keskittyä oppimisprosessin seuraamiseen. Rentola pitää arviointia ja arvosanan antamista monisäikeisenä asiana. Hän toteaa, että arvosanan poisjättäminen mahdollistaa luovemman käsittelyn. Toisaalta

arvosanan antaminen kannustaa laadukkaampaan kirjoittamiseen (ks. myös Lindblom-Ylänne ym. 2004, 338). Ilmasotakoulussa oppimispäiväkirjoja on arvioitu hyväksyty – täydennettävä kriteerein, ja menettely on tuottanut laadukkaita oppimispäiväkirjoja. Kipupisteenä on kuitenkin se, että opintojen alkuvaiheessa jotkut opiskelijat voivat kokeilla rajojaan, kuinka kevyillä perusteilla opinnosta pääsee läpi. Opettajat ovat luoneet arviointia auttavan kriteeritaulukon, joka on luotu Ojasen (2000) ja Poikelan (2003) kuvaaman ongelmaperusteisen ohjauksen periaatteiden mukaisesti. Varmistaakseen arvioinnin sujuvuutta ja yhdenmukaisuutta opettajat käyvät keskusteluja ja määrittelevät hyväksytyä tasoa.

Rentola (2008) korostaa, että palautteella on suuri merkitys ja sitä on annettava riittävän usein ja useilta tahoilta. Rentola esittää, että vertaisopiskelijalta saatava palaute täydentäisi kehityksen tueksi tuotuja näkökulmia. Opiskelijoiden antamalla palautteella on laajempaakin merkitystä, sillä heidän toisilleen antama palaute kehittää myös palautteen antajaa.

Jyri Pesonen (2011) tutki väitöskirjassaan ”*Opettajat oppijoina*” sitä, miten vakiintuneesta liikunnanopettajakoulutuksesta poikkeava koulutusratkaisu käynnistetään ja miten sitä kehitetään. Pesonen painottaa, että pätevoittämiskoulutuksen kaltaista opettajakoulutusta on vähän eikä sitä juurikaan ole tutkittu. Pesonen tavoitteli tutkimuksellaan työkaluja koulutuksessa saatavan ammatillisen kehittymisen tueksi. Pesosen kuvaama pätevoittämiskoulutuksen käynnistämisen tutkiminen ja kehittäminen oli toimintatutkimuksellinen projekti, mikä oli reflektiivinen ja prosessinomainen ja jolla tavoitellaan koulutuksen kehittämistä.

Monipuolisen laadullisen aineiston Pesonen (2011) keräsi aineistotriangulaation keinoin, jossa erilaiset aineistot täydensivät toisiaan. Pesonen käytti yhtenä aineistonhankintakeinona opiskelijoiden pitämiä oppimispäiväkirjoja. Nostan esille pääasiassa niitä havaintoja, joita Pesonen teki opiskelijoiden oppimispäiväkirjoista. Pesosen väitöskirjaa voidaan tulkita myös siitä näkökulmasta, miten hän itse on käyttänyt hyväkseen tekemäänsä tutkijapäiväkirjaa. Pesosen yhtenä aineiston keräysmenetelmänä oli hänen tutkijapäiväkirjansa. Tutkijapäiväkirja voidaan katsoa olevan eräänlainen oppimispäiväkirja,

johon tutkija kirjaa omia huomioitaan koulutusprosessin etenemisestä. Tutkija pystyy työn eri vaiheissa palaamaan tekemiinsä huomioihin ja samalla kykenee peilaamaan itseään toimijana. Tällainen toiminta auttaa opettajaa seuraamaan ja ymmärtämään omaa ammatillista kehittymistä. Kirjoittaahan tutkija siihen omia havaintojaan, päätelmiään sekä yhdistää niitä kokonaisiksi ajatusrakenteiksi. Pesonen viittaakin useassa kohdassa tekemiinsä muistiinpanoihin ja havaintoihin. Nostan myös tutkijapäiväkirjasta tehtyjä huomioita kuvaamaan ammatillisen kasvun kehittymistä prosessin aikana. (Pesonen 2011.)

Pesosen (2011) mukaan yksi näkökulma oli tutkia oppimisyhteisön vaikutusta oppijoiden asiantuntijuuden kehittymiseen. Aineistona hän käytti oppijoiden tarkkailua, omia kokemuksia, yhteisiä keskusteluita, koulutuspalautteita, opintojaksoihin kuuluvia raportteja, kollegoiden pitämiä tutkimuspäiväkirjamerkintöjä, itse pitämänsä tutkimuspäiväkirjaa sekä oppijoiden vapaaehtoisesti pitämiä oppimispäiväkirjoja. Aineistoa kerättiin monipuolisilla menetelmillä, mikä antaa tutkimukselle moniäänisen näkökulman. Pyrin erottamaan tästä monipuolisuudesta ne havainnot, joita oppimispäiväkirja antoi Pesosen tutkimukseen. (Pesonen 2011.)

Pesosen (2011) väitöskirjasta voidaan tulkita myös sitä, miten liikunnanopettajien pätevoittämiskoulutuksessa olevat opiskelijat ovat käyttäneet oppimispäiväkirjaa kirjatesaan kokemuksiinsa. Pesonen tarkasteli tutkimuksessaan, mitä asiantuntijana kasvun keinoja ja elinikäisen oppimisen taitoja koulutuksessa olevilla oppijoilla on. Yhtenä tutkimuksen herättämänä kysymyksenä Pesonen kysyy, tekeekö vankka substanssin osaaminen liikunnanopettajasta osaavan vai voidaanko asiaa katsoakin siitä näkökulmasta, miten hän osaa ottaa huomioon opiskelijat erilaisina yksilöinä. Pesonen esittää myös, ettei oman ammatillisen osaamisen tunnistaminen ole helppoa. Tutkimuksessa paljastui se, että ne, jotka olisivat eniten kaivanneet pedagogista osaamisen kehittämistä, olivat siihen haluttomimpia. Sama koskee myös lajitaitojen osaamista. Kaiken kaikkiaan koulutettavien tarpeet ovat hyvin heterogeeniset.

Oppimispäiväkirjoista Pesonen (2011) nostaa esille muun muassa sen, että erään yhteisen ryhmäreflektointitilanteen jälkeen opiskelija kirjasi oppimispäiväkirjaansa sen, että

opettajien antama idea oli hyvä ja ilman tätä käytyä reflektointikeskustelua hän ei olisi tullut ajatelleeksikaan nyt havaittua näkökulmaa. Opiskelija korosti myös sitä, että varmaan muidenkin silmät avautuivat keskustelun tuloksena. Tällaiset merkinnät tukevat oppimispäiväkirjan ja opiskelijan välistä jälkeempään toteutettavan reflektoinnin merkitystä oppimisen tehostajana ja ajattelun avartajana. Oppimispäiväkirja nosti esille myös opiskelemaan valittavien rekrytoinnin merkityksen. Yhteistoiminnallisilla menetelmillä annettava opetus ei onnistu kaikilta, koska osa haluaa sanella itse, mitä ja miten asiat tehdään, ja jotkut vain tulevat muiden vanavedessä. Pesonen havaitsi yhtä oppimispäiväkirjan merkintää analysoidessaan, että ryhmäprosessit ovat tuottaneet pohdinnan aiheita siitä, miten ryhmässä työskennellään ja toimitaan. (Pesonen 2011.)

Oppimispäiväkirja antaa myös opetuksen kehittämislle selviä suuntaviivoja. Pätevyötämiskoulutuksessa Pesonen (2011) on pyrkinyt mahdollisimman tasapuoliseen ratkaisuun eri oppilaiden osalta. Prosessissa niin sanotut ”syventäjät” eriytettiin omaksi ryhmäksi. Tämä ratkaisu koettiin tehdyn yhteisymmärryksessä oppijoiden ja opettajien kesken. Kuitenkin eräästä oppimispäiväkirjasta nousee havainto, jossa oppilas harmittelee tätä ratkaisua ja toteaa, että juuri siinä toisessa ryhmässä olisi ollut hänen oppimisensa kannalta tärkeitä henkilöitä, joiden läsnäolo olisi mahdollistanut monipuolisemman oppimisen. Oppimispäiväkirja antaa arvokasta tietoa opetuksessa tehtävien kehittämiskäytäntöjen tueksi. (Pesonen 2011.)

Pesosen (2011) väistökirjasta on luettavissa myös se, että opiskelijat refleктоivat oppimaansa oppimispäiväkirjoihin monipuolisesti. Pesonen esittää, että jokaisessa opiskelijassaan näkyy regressio sekä progressio, mikä on havaittavissa oppimispäiväkirjoista. Yksi opiskelija toteaa oppimispäiväkirjassa, että koulutuksen anti alkaa näkyä vasta myöhemmin ja tämä vaikutus synnyttää jotakin uutta.

Anna Veijola (2006) tutki pro gradu -tutkielmassaan aiheita ”*Oppimispäiväkirja lukio-
laisten itseohjautuvuuden tukena: reflektio ja merkitykselliset oppimiskokemukset historian opiskelussa*”. Tutkimus oli laadullinen, jossa aineistona käytettiin opiskelijoiden (n=17) oppimispäiväkirjoja ja niistä löytyviä merkityksellisiä oppimiskokemuksia. Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää, minkälaisia kokemuksia opiskelijat nostavat esille

oppimispäiväkirjoissaan. Aineisto koottiin kurssilta, joka toteutettiin historian syventävällä jaksolla huhti-toukokuussa 2006. Veijolan tavoitteena oli järjestää sellainen historian syventävä kurssi, joka toteutettaisiin niin, että opiskelijat itse määrittävät oman oppimistavoitteen ja työtavat sekä samalla seuraavat omaa edistymistään oppimispäiväkirjan avulla.

Veijolan (2006) opettajuuden lähtökohtana on oppilaan näkeminen itseohjautuvana, jossa opiskelija ottaa vastuun omasta oppimisen suunnittelusta, totutuksesta ja arvioinnista. Veijolan mukaan yksilö on vastuussa oppimisestaan, vaikkakin oppimistapahtuma on sosiaalisesti konstruoitu. Tällöin oppiminen rakentuu aiemman tiedon päälle sosiaalisessa kontekstissa.

Tutkimuksessa Veijolalla (2006) tärkeänä päämääränä oli löytää niitä näkökulmia, jotka opiskelijoiden mielestä edistävät omaa oppimista. Tutkimuksessa pyrittiin tarkastelemaan myös sitä, miten oppimispäiväkirjat edistävät oppilaiden omaa oppimisen reflektointia ja tukeeko oppimispäiväkirjan kirjoittaminen heidän itseohjautuvuuttaan. Tärkeänä tutkimuskysymyksenä hän esitti kysymyksen, mitkä asiat edistävät oppimista. Veijola painottaa yksilön tekemän reflektion merkitystä oppimistapahtumassa.

Veijola (2006) nosti aineistosta esille neljä eri teemaa. Ensimmäinen teema oli opettajan merkitys oppimiseen, ryhmätöiden tekeminen sekä näkemys oikeanlaisesta oppimisesta ja oma oppiminen. Toisena teemana oli se, mitkä seikat opettajassa nousevat esiin opettajan vaihdostilanteessa. Näitä teemoja olivat oppilaiden negatiiviset kuvaukset uudesta opettajasta sekä positiiviset kuvaukset uudesta opettajasta. Kolmantena teemana nousi esiin ryhmätöiden tekemisessä erilaiset epävarmuuden kuvaukset. Näitä olivat muun muassa ryhmätöiden onnistumisen kuvaukset, ryhmätöiden tekemisessä esiin nousevat henkilökemiaan liittyvät kuvaukset, ryhmätöiden motivoivuus sekä ryhmätöiden tekemiseen liittyvät erilaiset tunteet. Neljäntenä teemana oli oikeanlaisesta oppimisesta nousseet kaksi teemaa, jotka olivat odotusten ja todellisuuden kohtaaminen oppisisältöjen osalta sekä odotusten ja todellisuuden kohtaaminen työskentelytapojen osalta. Oma oppimistaan opiskelijat pohtivat opettajajohtoisilla tunneilla, joissa he työskentelivät ryhmissä reflektointia tehden. Näissä ryhmissä pohdittiin niitä asioita, jotka edesauttavat

oppimista, ja puntarointiin myös kysymystä niistä kokemuksista, joista on ollut oppimiselle haittaa. (Veijola 2006.)

Veijola (2006) toteaa, että opettajan merkitys on oppimiselle tärkeä. Opettajan tehtävä on antaa virikkeitä ja innostaa, ja toiminnan on oltava omatoimiseen oppimiseen kannustavaa. Veijolan tutkimuksessa on havaittavissa, että oppimispäiväkirja antaa selvästi tietoa opettajalle oppimisprosessin etenemisestä. Opettaja saa sieltä myös sellaista tietoa, jota opiskelijat eivät muuten toisi esille. Tällaiset merkittävät havainnot mahdollistavat opetuksen kehittämisen opetusprosessin aikana. Yhtenä esimerkkinä nostan esille Veijolan havaitseman huomion, jossa hän toteaa, että opiskelijat eivät kokeneet pystyvänsä luomaan keskusteluyhteyttä opettajaan, koska opettajan toiminta ärsytti opiskelijoita. (Veijola 2006.)

Veijola (2006) korostaa sitä, että opiskelijoiden reflektointivalmiuksia olisi pitänyt tukea enemmän, jotta oppimispäiväkirja toimisi todellisena reflektoinnin välineenä. Kehittämisehdotuksena hän esittää, että oppimisen tarkastelu tulisi toteuttaa kurssin aikana yhdessä opiskelijoiden kanssa. Veijola toteaa, että itsearviointi ja reflektio ovat vaativia prosesseja, joita ei yhden kurssin aikana pysty saavuttamaan. Pohdinnassa Veijola korostaa, että opiskelijoita tulee tukea integroimaan ja transformoimaan reflektion avulla. Veijola esittää, että tämä mahdollistuu yhteisellä pohdinnalla ja kokemusten jakamisella. Oppimispäiväkirja toi esille myös opiskelijoiden esittämiä kysymyksiä, joihin he eivät saaneet vastausta. Näihin kysymyksiin olisi voitu vastata hänen esittämässään yhteisissä pohdinnoissa. Opettajalla onkin merkittävä rooli oppimispäiväkirjan pohjalta käytävässä keskustelussa. Veijola huomauttaa, että oppimispäiväkirja auttaa kohdentamaan reflektiota sekä mahdollistaa toiminnan kriittisen tarkastelun sekä avartaa näkemystä siitä, mitä tilanteessa todella tapahtui. Veijola muistuttaa, että reflektiivistä kirjoittamista ei opi itsestään, sitä täytyy opiskella. (Veijola 2006.)

Vesa Korhonen (2003) teki väitöskirjatyön aiheesta ”Oppijana verkossa - Aikuisopiskelijan oppimiseen suuntautuminen ja oppimiskokemukset verkkopohjaisessa oppimisympäristössä”. Korhosen tekemä väitöskirja laajentaa näkemystä oppimispäiväkirjan käy-

tön mahdollisuudesta SAMOJ 2 liikuntalinjaopetuksessa, koska osa sen opinnoista toteutetaan verkkopohjaisena.

Tutkimus tarkasteli vuoden kestäneen (9 ov) opiskeluperiodin aikana aikuisopiskelijoiden oppimista verkkopohjaisessa oppimisympäristössä. Päättökimousjoukkona hänellä oli avoimen yliopiston hoitotieteen verkko-opintokokonaisuuden suorittaneet opiskelijat (n=23). Korhosen (2003) aineisto oli laaja ja monipuolinen, ja laadullisen aineiston hän keräsi esseekirjoituksilla ja opiskelijoiden pitämällä oppimispäiväkirjoilla. Pysin nostamaan esille hänen oppimispäiväkirjoista tekemiään havaintoja. Opiskelijat käyttivät oppimispäiväkirjoja kuvaamaan henkilökohtaista kehitystä, ja oppimispäiväkirja tuki itsearviointia. Opiskelijat tarkastelivat oppimispäiväkirjan avulla toimintaansa, ajatteluun ja oppimiseen liittyviä kokemuksiaan. Tutkija on käyttänyt aineistoa tehdessään vertailua muun muassa siitä, miten oppimiselle asetettujen tavoitteiden saavuttaminen on onnistunut. Oppimispäiväkirjojen analysoinnissa on käytetty aineistolähtöistä grounded theory -menetelmää, jonka tuloksena on pyritty ymmärtämään kokemuksia verkkopohjaisesta opiskelusta. (Korhonen 2003.)

Korhosen (2003) mukaan opiskelijat pohtivat oppimispäiväkirjoissaan oppimiseen liittyvää yleisorientaatiota, sisältöorientaatiota, toimintaorientaatiota ja ammattiorientaatiota (soveltamisorientaatio). Yleisorientaatio näyttäytyi vastauksina kysymyksiin, mikä yleensä on opinnoissa merkityksellistä. Sisältöorientaation kuvaukset kuvasivat muun muassa oppimispäiväkirjoissa esiintyneet kuvaukset tiedon ymmärtämisestä, tietämyksen rakentumisesta ja sisältöjen läpikäynnistä. Toimintaorientaatio oli Korhosen mukaan havaittavissa, kun opiskelijat käsitelivät kirjoituksissaan oppimisympäristöön liittyviä asioita, kuten yhteistyötä, osallistumista oppimistilanteisiin ja oppimisympäristön erilaisten resurssien arviointia. Opiskelijat pohtivat oppimispäiväkirjoissaan muun muassa annettujen opetus-ohjaus-tehtävä-oppimisresurssien tehtävien luonnetta, aikatauluja, arviointia ja verkko-oppimisympäristö ohjelmiston koulutusta. Korhonen näkee tämän näkökulman olevan selvä liittymäkohta opinnoista suoriutumiseen ja tavoitteisiin pääsemisessä. (Korhonen 2003.)

Toimintaorientaation näkökulmasta tarkasteltuna oppimispäiväkirjoissa heijastui keskeisesti yhteistyö ja tavoitteiden saavuttaminen. Ammattiorientaatio korostui oppimispäiväkirjoissa, kun opiskelijat pohtivat teoreettisen tiedon ja käytännön sovellutusten yhdistämistä. Käytäntöön ammattiorientaatio kehittyi vähitellen, ja se koski soveltamisen näkökulmia. Oppimispäiväkirjoista Korhonen (2003) havaitsi, että tutkittavat opiskelijat nostivat yhdeksi näkökulmakseen tiedon soveltamisen työhön yleisesti, mutta pohdintaa tapahtui myös oman työn näkökulmasta. Toimintaorientaatio kehittyi koko opintojen ajan kirjoitusprosessin myötä. Toisella ja kolmannella jaksolla opiskelijat hakivat jo selkeästi käytännön työhön liittyviä esimerkkejä erilaisista sovellutuksista. Korhonen esittää, että ammattiorientaatioon liittyy vahvasti ammatillisen identiteetin rakentamiseen ja kehittämiseen. Oppimispäiväkirjoista Korhonen havaitsi ammatillisen identiteetin kehittämisen, mikä näyttäytyi uusien ideoiden tarpeena työssä ja uusiutumisen tarpeena. (Korhonen 2003.)

Oppimispäiväkirjoista nousi esiin myös oman oppimisen tunnistaminen ja tekemisen havainnointi. Korhonen (2003) nosti tämän näkökulman yhdeksi osaksi oppijan reflektiivistä ajattelua. Opiskelijat suorittivat itsearviointia yleisellä tasolla kuten itse oppijana, itse ryhmässä ja itse oppimisympäristössä. Korhonen tarkasteli, miten reflektiivinen pohdinta kehittyi ja lisääntyy opintojen edetessä. Hän havaitsi, että ensimmäisellä jaksolla itsearviointi tapahtui hyvin yleisellä tasolla ja kirjoitukset kuvasivat oppijan hämmennystä. Toisella jaksolla kuvaukset olivat jo enemmän keskittyneitä tehtäviin ja työskentelyyn. Oman oppimisen tarkastelu tapahtui kahdella metakognitiiviseen tietoisuuteen liittyvällä alueella. Toinen alue oli emotionaalis-motivaatiollinen, ja se kuvasi tavoitteiden saavuttamista ja tehtävistä suoriutumista. Toisena alueena nousivat esiin kognitiiviset prosessit, jotka näyttäytyivät siinä, että oppimispäiväkirjoista nousi esille oman oppimisen ja siihen liittyvien tapojen tunnistaminen. (Korhonen 2003.)

Tiivistetyksi Korhosen (2003) tutkimuksesta voidaan havaita, että analyysi nosti esiin kaksi kontekstuaalisen oppimisen näkökulmaa verkkopohjaisessa oppimisympäristössä. Nämä näkökulmat olivat merkityksellinen oppiminen, jossa oppiminen tapahtuu tiedon ymmärtämisen tai soveltamisen ympärille. Opiskelijan tekemä reflektio on merkittävässä osassa ymmärtämisen ja soveltamisen toteutumisessa. Sopeutuvassa orientaatiomal-

lissa oppijan suoriutuminen ja toiminta sekä toiminta oppimistilanteissa ovat käsittelyn keskiössä. Määrällisestä aineistosta tutkija nosti esiin käytännöllisen tiedon orientaatiomallin, jossa oppimisintressin rakentuminen toteutuu tiedon käyttöarvon ja soveltamiskelpoisuuden näkökulmasta. Korhonen esittää, että verkko-oppimisympäristössä on mahdollista rakentaa tietorakenteita yhdessä muiden opiskelijoiden kanssa. Tämä mahdollistaa dialogisen oppimisympäristön, mikä mahdollistaa tiedon sisällön liittämisen käytännöllisiin ja laajaan kontekstiin, ja näin toteutuu erilaisten sovellutusten kokeilu. (Korhonen 2003.)

Kriittistä näkökulmaa edustaa Alppirannan ja Hiiton (2002) pro gradu -tutkielma, jossa he kuvasivat suun hoitotyön oppimista terveydenhoidon oppimisjaksolla. Heidän tutkimusaineistonsa koostui opiskelijoiden pitämistä oppimispäiväkirjoista ja esseistä. Heidän mukaansa oppimispäiväkirjoissa reflektiivistä ajattelua ei juurikaan ilmennyt. Opiskelijoiden oppimisessa korostettiin autenttisia oppimistilanteita, joissa heidän tuli soveltaa opetettuja tietoja ja taitoja. Näissä oppimisjaksoilla tapahtuvaa oppimista heidän tuli kuvata oppimispäiväkirjoihin. Tutkimusaineistossa ilmeni, etteivät opiskelijat juurikaan kyseenalaistaneet toimintaansa, vaan he sosiaalistuivat välittömästi työyhteisön toimintatapoihin. Työtehtävissä opiskelijoiden itseohjautuvuus oli vähäistä. Opiskelijat eivät myöskään pohtineet toimintaansa kriittisesti. Alppirannan ja Hiiton esittämät näkökulmat muistuttavat oppimispäiväkirjojen pitämisen ohjeistuksen merkityksestä, jotta oppimispäiväkirja palvelisi oppimista toivotulla tavalla.

Taina Tuomen (2005) väitöskirjassa ”Omaehtoinen ryhmäopiskelu ja ammatillinen kehittyminen” on havaittavissa myös kriittisiä näkökulmia ja haasteita oppimispäiväkirjan kirjoittamiseen liittyen. Tuomen tutkimus käsittelee kuntatyöntekijöiden opiskelua ja ammattiliiton ohjauksellista tukea. Tutkimus toteutettiin laadullisena toimintatutkimuksena, jonka aineisto on kerätty kunta-alan KTV:n ryhmäopiskelun kokeilusta 1995 - 1996. Tutkimuksessa käytettiin tukihenkilön ja ryhmän välisessä vuorovaikutuksessa ryhmäoppimispäiväkirjaa. Tuomen mukaan ryhmäoppimispäiväkirjasta ei Suomessa ole aikaisempia kokemuksia. Tutkimustulosten mukaan Tuomi näkee ryhmäoppimispäiväkirjan käytölle olevan perusteita, ja sen käytön mahdollisuuksia tulee kokeilla edelleen. (Tuomi 2005.)

Tuomen (2005) mukaan oppimispäiväkirjojen kirjoittamiseen lähdettiin hyvinkin innostuneesti, mutta jo ensimmäisen kokoontumisen jälkeen yhdeltä ryhmältä kirjoittaminen loppui kokonaan. Tuomen tutkimuksessa päiväkirjaa pidettiin ryhmässä ja ryhmän oppimisprosessista. Haasteita aiheutti se, että kaikki eivät olleet niin sujuvasanaisia, ja vaikeuksia toi myös näkökulman valinta. Tuomen mukaan oppimispäiväkirjan haasteet voidaan kuvata kolmella pääteemalla: kirjoitustaidon ruostuminen, olennaisten asioiden valinnan hankaluus sekä yksityisyyden suoja. Ongelmia tuotti myös oppimispäiväkirjan kirjoittamisesta annetut yleiset ohjeet, sillä opiskelijat olisivat halunneet selkeän ja valmiin kirjoittamisen runkomallin. Tämä tarkkojen ohjeiden puuttuminen oli tutkijan tietoinen valinta, koska Tuomi ei halunnut liikaa ohjata kirjoitusten suuntaa ja näkökulmaa. (Tuomi 2005.) Runkomalli saattaisi sopia hyvin varsinaisen opetuksen tueksi. Tuomi toteaa, että vaikka kirjoittaja osaisi kirjoittaa, tarvitaan myös motivaatiota tarttua kynään ja syventyä opittuihin asioihin. Oppimispäiväkirjaan kirjoitetut tekstit olivat pääosin mielipiteiden ja perusteluiden tasolla olevaa pohdintaa, ja harva kirjoitus ylsi kriittisen pohdinnan tasolle. Osa opiskelijoista ei nähnyt oppimispäiväkirjalla olevan merkitystä opiskelulle, ja sitä pidettiin ennemminkin pakkona. (Tuomi 2005.)

3.3 Liikuntataitojen oppiminen

Liikuntaan erikoistuneen aliupseerin tehtäviin kuuluu liikuntasuunnittelun, liikuntaneuvonnan, fyysisen työkyvyn testaamisen ja asiantuntijana työskentelyn lisäksi se, että liikunnan ohjaaminen ja henkilöiden kouluttaminen onnistuu käytännössä. Aliupseerin täytyy osata näyttää mallisuorituksia ja opettaa tekniikkaa yleisissä liikuntalajeissa, kuten palloilu, kamppailut, hiihtäminen, juokseminen ja suunnistus, sekä sotilaille tarkoitetuissa erityisliikuntalajeissa, kuten esteradalla tapahtuva estetekniikoiden harjoittelu. Heidän tulee siis hallita erilaisia liikuntalajeja ja toimintoja ja näissä käytännön työtehtävissä tarvittavia taitoja. Liikuntaan erikoistuneiden aliupseereiden tulee kyetä rakentamaan koulutettavilleen oppimisympäristöjä, joissa liikuntataitoja voidaan oppia. Tämä haastaa koulutuksen, sillä siinä on opetettava erilaisia liikuntasuorituksiin liittyviä käytännön taitoja ja annettava monipuolisia malleja uusista oppimisympäristöistä. Koulutuksen toteuttajien ja suunnittelijoiden tulee myös ymmärtää liikuntataitojen oppimisen taustalla olevia käsitteitä.

Salakari (2007, 7) toteaa, että käytännön taitoja opitaan tekemällä, mutta ennen tekemistä on perusteiden oltava kunnossa. Tähän hän näkee keinona sen, että tiedollinen opetus liitetään tekemisen kanssa yhteen. Liikuntataitojen oppimisesta puhuttaessa taidon oppiminen nähdään tapahtuvan harjoittelun seurauksena (Jaakkola 2010, 33). Taito määritellään usealla eri tavalla. Pyrin jäsentämään taidon oppimisen niin kuin sen itse ymmärtän. Jaan sen motoriseen taitoon ja sen suorittamiseen vaadittaviin kognitiivisiin haasteisiin.

Jaakkola (2010, 34) korostaa, että liikuntataitojen oppiminen on yksilön sisäinen prosessi eikä sitä voi havainnoida suoritusta seuraamalla. Suoritusta seuraamalla voidaan kylläkin havainnoida jotakin henkilön oppimisesta, mutta se ei kuitenkaan paljasta kaikkea, mitä suorittaja osaa. Taidon oppiminen vaatii fyysisiä ja kognitiivisia edellytyksiä, ja molempien kehittyminen tapahtuu rinnakkain. Taidon harjoittaminen vaatii hyvän vireystilan, tarkkaavaisuutta, havaitsemista ja päätöksentekoa, ja yksilön tulee kyetä tallentamaan tietoa muistiin sekä palauttamaan sitä sieltä. Liikuntaa harjoittamalla myös nämä tiedolliset taidot kehittyvät. Taitojen kehittäminen vaatii myös motivaatiota harjoitella tavoiteltua liikesuoritusta. (Jaakkola 2010, 117 - 130.) Taidon kehittämisen tärkein päämäärä on saavuttaa sille asetettu tavoite (Magill 2006, 5).

Jaakkolan (vrt. 2010, 18 - 20) mukaan liikuntataitojen opettamisessa täytyy ottaa huomioon erilaiset oppimistyyliä, sillä kaikki eivät opi samalla tavalla. Aisteilla on suuri merkitys oppimiseen, ja eri aistit vaikuttavat oppimiseen hyvinkin yksilöllisesti. Esimerkiksi joidenkin näkökyky vaikuttaa eniten, kun taas toisilla kinesteettinen aisti tai kuulo voi vaikuttaa suorituksen oppimiseen. Jaakkola (2010, 20) viittaa Kolbin (1984) esittämään näkemykseen, että oppimista voidaan tarkastella myös erilaisten roolien kautta, kuten kokemalla, ajattelemalla, katselemalla, tekemällä ja kuuntelemalla.

Taidon oppimiselle on löydettävissä erilaisia perusedellytyksiä, ja näitä ovat kokonaiskoordinaatiokyvyn osatekijät: suorituskkyky, liikevarasto ja analysaattorit. Suorituskkyky jaetaan fyysisiin vaatimuksiin, kuten voimaan, nopeuteen, kestävyYTEEN ja liikkuvuuteen, sekä psyykkisiin vaatimuksiin, kuten henkiseen kapasiteettiin ja älykkyyteen, tah-

totilaan ja asenteeseen. Positiivisella asenteella ja peräänantamattomuudella on suuri merkitys taidon oppimiselle. Liikevarastolla tarkoitetaan sitä, kuinka monipuolinen niin sanottu liikemallivarasto on sekä ovatko taidot pintaosaamisen vai syväosaamisen tasolla. Analysoijat näkö-, kuulo-, haju-, lihas-, jänne-, tunto- ja tasapainoistit tuottavat informaatiota siitä, mitä ihminen tekee. Itsestään selvää on, että herkäät aistit tuottavat tietoa paremmin kuin heikosti toimivat aistit. (ks. Jaakkola 2010)

Taidon määrittelystä on useita erilaisia malleja. Taitavuus on kykyä hallita monimutkaisia liikekoordinaatioita sekä kykyä oppia ja kehittää liikevalmiuksia. Taitava liikkuja pystyy käyttämään näitä valmiuksia tarkoituksenmukaisesti muuttuvan tilanteen vaatimuksia vastaavaksi. Jaan taidon yleistaitavuuteen ja lajitaitavuuteen. Yleistaitavuus on liikkumismuodosta riippumatonta lihashermojärjestelmän toimintakykyisyyttä. Yleistaitavuuden kehittäminen tulee tehdä monimutkaisten liikekoordinaatioiden harjoittelun avulla, sillä se kehittää yleistaitavuutta voimakkaammin kuin yksinkertaisten liikesuoritusten toistaminen. Lajitaitavuus on tietyn urheilulajin tai liikesuorituksen asettamien vaatimusten mukaista taitavuutta. Yleisen käsityksen mukaan yleistaitava ihminen oppii paremmin lajitaitavuutta kuin sellainen, jonka yleistaitavuudessa on puutteita (vrt. Mero 2004, 242; Mero, Nummela, Keskinen & Häkkinen 2004.)

Opittuja taitoja voidaan hyödyntää uusien taitojen oppimisessa, sillä ne ovat vahvasti yhteydessä toisiinsa (Jaakkola 2010, 93). Jaakkola (2010) muistuttaa, että taidon positiivinen siirtovaikutus helpottaa uuden taidon oppimista, kun taas negatiivinen siirtovaikutus hankaloittaa tätä. Neutraalilla siirtovaikutuksella ei ole merkitystä uuden taidon oppimisen näkökulmasta. Siirtovaikutuksen hyödyntäminen tarkoittaa yksinkertaisimmillaan, että edetään taidon harjoittelussa helposta vaikeaan. Kehittyneempi tapa hyödyntää siirtovaikutusta on muun muassa erilaisten mielikuvien käyttäminen taidon opetuksessa, mutta myös autenttisessa tilanteessa tehdyt harjoitteet tehostavat taitojen siirtämisen hyödynnettävyyttä ja näin helpottavat oppimista. (Jaakkola 2010, 96 - 97.)

Liikunnan käytännön taidot liittyvä motoristen taitojen oppimiseen ja hallintaan, sillä pelkkä ajattelu ja ymmärrys eivät vielä riitä. Kleinmanin (1983, 54) mukaan motorinen taitokäsitys voidaan tulkita behavioristisen oppimiskäsityksen viitekehyksessä. Jaakkola

(2009) jakaa motoriset perustaidot tasapainotaitoihin, liikkumistaitoihin ja välineen käsittelytaitoihin. Liikkumistaitoja ovat kävely, juoksu, hyppääminen, kiinniottaminen, harppaaminen, ponnistaminen, loikkaaminen, laukkaaminen, liukuminen ja kiipeäminen. Tasapainotaitoja ovat muun muassa kääntyminen, venyttäminen, taivuttaminen, pyörähtäminen, heiluminen, keriminen, pysähtyminen, väistyminen ja tasapainoilu. Välineen käsittelytaitoja ovat heittäminen, kiinniottaminen, potkaiseminen, kauhaiseminen, iskeminen, lyöminen ilmasta, pomputteleminen, kierittäminen ja potkaiseminen ilmasta. Nämä motoriset perustaidot ovat edellytys tasapaino-, liikkumis- ja esineen käsittelytaitojen kehittämiseksi. Motoriset perustaidot luovat pohjan liikunnan lajitaitojen oppimiselle. (Jaakkola 2009; Jaakkola 2010, 77 – 78.)

Salakari (2007) esittää, että motoristen taitojen oppiminen on kokemusperäistä oppimista, jolloin oppija oppii erilaisten käytännön kokeilujen kautta ja hän on ikään kuin keskellä oppimistapahtumaa harjoitellessaan näitä taitoja. Motoristen liikuntataitojen oppiminen voidaan katsoa usein olevan myös yrityksen ja erehdyksen kautta tapahtuvaa oppimista, mikä tarkoittaa sitä, että taitoa tulee harjoitella niin kauan kuin suoritus sujuu joustavasti. Oppiminen tapahtuu usein myös mallioppimisen kautta varsinkin, jos oppijalla on mahdollisuus seurata onnistuneita suorituksia. (vrt. Salakari 2007, 15.) Jaakkola (2010, 16; ks. myös 2009) lisää tähän vielä sen, että taitojen oppimisessa opetustapahtuman ilmapiirillä ja siinä olevalla tunneilmastolla on suuri merkitys oppimistapahtumaan.

Motoristen taitojen tekemistä säätelevät erialaiset mielessä olevat skeemat, jotka ohjaavat suoritusta. Taitojen opetuksessa pyritään muodostamaan oppijan mieleen näitä malleja, jotka tukevat hänen suoritustaan ja jatkokehittelyään opittavissa taidoissa. (vrt. Salakari 207, 16.) Autio (2007) mukaan harjoittelun seurauksena tapahtuva vähittäinen suoritusten automatisoituminen mahdollistaa taitojen yhdistelyn ja liittämisen suurempiin kokonaisuuksiin. Autio esittää, että liikuntasuorituksen oppiminen tapahtuu yksittäisten taitotekijöiden yhdistämisestä. Näitä taitotekijöitä ovat muun muassa tasapainokyky, reaktiokyky, rytmikyky avaruudellinen suuntautumiskyky, erottelukyky ja muuntelukyky, jotka painottuvat taidon oppimisen eri vaiheissa eri tavoin. (Autio 2007, 49.)

Rinta, Lind, Lipponen ja Tamminen (2008) esittävät, että liikuntataitojen oppiminen voidaan jakaa karkeamotoriseen vaiheeseen, jolloin opitaan liikkeen peruskaava, mutta liikkuminen ja liike eivät ole vielä tällöin sujuvaa. Toista vaihetta kutsutaan yleisesti hienomotoriikan vaiheeksi. Tässä vaiheessa taidon hallinta, varmuus ja nopeus lisääntyvät. Viimeinen vaihe on automatisoituminen, jolloin suoritus vakiintuu ja toiminnan tahdonalainen ohjaus vähenee. Taidon harjoittelun tulee olla jatkuvaa ja säännöllistä. Tällainen toiminta mahdollistaa liikkeiden automatisoitumisen eri vaiheiden kautta. (Rinta ym. 2008, 37.) Jaakkola (2009, 252 - 253) jakaa nämä vaiheet kognitiiviseen, assosiativiseen ja automatisoituun vaiheeseen.

Kun taito on opittu, on sen synnyttämä oppimisjälki varsin pysyvää, jolloin sen mieleen palauttaminen ja soveltaminen sekä yhdisteleminen vaativampiin liikuntasuorituksiin on mahdollista (ks. Jaakkola 2010, 31). Kleinman (1983, 45) tiivistää tämän ajatukseen niin, että mitä paremmin taito on opittu, sen paremmin se pysyy muistissa. Motorisia taitoja voidaan kehittää ammatillisessa koulutuksessa nuorille aikuisille sekä pidempään työssä olleille koko työuran ajan, sillä ihminen oppii taitoja ikääntyessäänkin. (ks. Jaakkola 2010, 79.)

Jaakkola (2010) korostaa, että taidon harjaannuttamisen seurauksena liikkujan fyysinen ja motorinen kunto kehittyvät. Näin tapahtuu, kun liikuntatilanteet suunnitellaan ja toteutetaan siten, että aktiviteetin määrä pysyy korkeana. Motorisia perustaitoja harjaannutetaan monipuolisesti keskeisiä liiketekijöitä (tilaa, aikaa ja voimaa) muuntelemalla sekä luomalla mahdollisuuksia liikkua erilaisissa ympäristöissä, kuten salissa, välineillä, telineillä, vedessä, lumessa ja jäällä. Erilaiset vaihtelevat ja monipuoliset oppimisympäristöt tukevat motivaatiota, kognitiivisia tekijöitä sekä itse taidon kehittymistä (Jaakkola 2010, 136; ks. myös Magill 2006, 3). Jaakkolan (2010, 78) mukaan Gallahue ja Ozmun (2006) korostavat, että motorinen kehitys luo edellytykset oppia liikuntataitoja.

Käytännön taitoja ei opita hetkessä, sillä ensin tarvitaan toiminnan periaatteiden ymmärtäminen ja oppiminen, minkä jälkeen taitoa harjoitellaan erilaisissa konteksteissa harjoitustehtävien kautta. Taidon kehittyessä voidaan opittua taitoa käyttää omassa työssä. Taidon edelleen kehitys vaatii jatkuvaa harjoittelua vaihtuvissa ympäristöissä. Opiskelijalla

on päävastuu taitojen kehittämisessä. Taitoja täytyy kehittää aktiivisesti (Luukkainen 2000). Opettaessaan taitoja opettajalla on suuri vastuu, sillä hän vastaa olosuhteiden luomisesta, mikä helpottaa toiminnan tavoitteellisuutta (ks. Lahdes 1986, 19).

3.4 Monimuoto-opetus

Halonen toteaa, että uusista koulutusmenetelmistä monimuoto-opetus on kasvattanut suosiotaan Puolustusvoimissa. Tällaisessa opetuksessa yhdistyvät lähiopetus, itsenäinen opiskelu ja opettajan ohjaama etäopetus. (Halonen 2002, 49.) Nykykäsityksen mukaan monimuoto-opetukseen kuuluu luonnollisena osana myös verkkoympäristöt.

Monimuoto-opetuksessa merkittävässä roolissa on opiskelijan itseohjautuvuus. Tässä tutkimuksessa monimuoto-opetus käsitetään opetuksena, joka on toteutettu verkkoalustalle. Oppilaat palauttavat verkkoon oppimistehtäviä, käyvät keskusteluita sekä saavat sitä kautta opetukseen kuuluvan materiaalin. Verkkoympäristöä kuvataan usein kahdesta näkökulmasta. Verkko on materiaalivarasto ja inhimillinen opiskeluympäristö, jossa ihmiset toimivat vuorovaikutuksessa toistensa kanssa. Tietoverkko on herkästi etäinen, ja toimintaa siinä kehittyy usein opintojen edetessä, mutta se ei ole itsestäänselvyys. (Ihalainen 2004, 153 - 154.) Verkko-opinnoissa korostuu itseohjautuvuus, mitä opettajan tulisi tukea (Ihalainen 2004, 182). Majuri ja Helakorpi (2010, 134) muistuttavat, että nykyinen työelämän muutos edellyttää verkko-oppimista, ja nykyisin se on varsinkin alle 30-vuotiaille luonnollinen toimintaympäristö.

Monimuoto-opetus on lähtökohdiltaan erilaisten oppimisympäristöjen hyväksikäyttöä opetuksessa. Näissä ympäristöissä pyritään saamaan aikaan opiskelijan aktiivista toimintaa oppimisensa eteen. Tällaisissa ympäristöissä opiskelija pyrkii vuorovaikutukseen opittavan asian kanssa. Opetuksessa käytetään usein erilaisia ongelmalähtöisiä ja vuorovaikutteisia menetelmiä. Oppiminen nähdään kokonaisvaltaisena prosessina. (Majuri & Helakorpi 2010, 125.) Opettajan rooli on näissä erilaisissa ympäristöissä muuttunut perinteiseen opettamiseen nähden, ja hän on enemmänkin oppimisen ohjaaja ja tuki (Majuri & Helakorpi 2010, 126).

Hyypä (2003) muistuttaa, että etäopiskelu vaatii huomattavasti enemmän ohjausta kuin lähiopiskelu, ja varsinkin palautteiden antaminen vaatii aikaa. Hyypä lisää, että verkotuettu opiskelu vaatii koulutuksen suunnittelijalta aikaa enemmän kuin perinteisiä menetelmiä käyttäen. Silti hän esittää, että monimuoto-opetus sopii hyvin liikunta-alan täydennyskursseille. (Hyypä 2003, 57.)

Kaikki oppiminen ei tapahdu pelkästään verkossa, sillä oppimista tapahtuu myös työpaikalla opiskelijan tehdessä oppimiseen kuuluvia harjoitteluja ja näyttöjä työpaikkaohjaajan ohjauksessa. Koulutukseen kuuluu lähiopetusjaksoja, jossa opiskellaan oppilaitoksessa käyttäen monipuolisia oppilas- ja opettajajohtoisia opetustyyliä (Jaakkola 2013; ks. Mosston & Ashworth 2008).

Monimuoto-opetuksen suunnittelussa on tarkoin huomioitava opiskelijoiden työpaikkaohjaajien ohjeistaminen, ja oppimistehtävien laatiminen on tehtävä harkiten. Näiden asioiden huolellinen suunnittelu ja riittävän tasokkaat valmistelut vähentävät kurssin järjestäjän ohjaustyötä sekä lisäävät mielekkyyttä etäjaksoilla tapahtuvaan opiskeluun. Hyypän (2003, 58) mukaan opiskelijat toivovat, että työssä oppimistehtäviä teetetäisiin vieläkin enemmän kuin hänen tutkimallaan kurssilla.

Hyypä (2003) näkee, että etäopiskelu onnistuu opiskelijalta myös ilman ohjausta, mikäli opiskelijalla on riittävät liikunta-alan koulutuksessa saadut valmiudet. Opiskelijat kuitenkin toivoivat saavansa palautetta oppimistehtävistä työpaikkaohjaajiltaan. Tietoisuus nimetystä työpaikkaohjaajasta, jonka kanssa voidaan käydä vaikkapa kahvipöytäkeskusteluja oppimistehtävistä, koettiin positiiviseksi. Työpaikkaohjaajan yksi tärkeistä tehtävistä on antaa palautetta opiskelijan tekemästä työstä. Palautteen antaminen oppimistehtävistä on tärkeässä asemassa varmistettaessa osaamisen kehittyminen. Palautteen antaminen edellyttää ohjaajilta hyvää ajankäytön suunnittelua. Opiskelijoiden tulee huolehtia, että etätehtävät palautetaan oikeassa muodossa ja oikeaan aikaan. (Hyypä 2003, 59.)

Vaikkakin monimuoto-opetuksen yksi merkittävä oppimisympäristö on itse työ ja työpaikka, siellä tapahtuva oppiminen ei ole itsestäänselvyys. Majuri ja Helakorpi (vrt.

2010, 128 - 129) painottavat, että haasteena on teorian tiedon ja käytännön yhdistäminen. Työpaikalla tapahtuvan oppimisen edellytys on, että siellä olevat vuorovaikutussuhteet on rakennettu oppimista tukeviksi.

Monimuoto-opetus perustuu konstruktiiiviseen näkemykseen oppimisesta, missä opiskelija on aktiivisessa roolissa rakentaessaan ja muokatessaan tietoja ja taitoja (Halonen 2002, 34). Konstruktiiivinen oppimiskäsitys antaa opiskelijan valmiuksia joustavasti hyödyntävän mallin oppimiseen (Rauste-von Wright ja von Wright 2000, 121). Toiskallio, Kalliomaa, Halonen ja Anttila (2002, 34 - 35) esittävät, että konstruktivismi vaikuttaa opiskelijan ja kouluttajan roolin muuttumiseen ja opiskelija on aktiivinen tietorakenteiden rakentaja. Opetuksen tavoitteena on, että opiskelija ymmärtää, ja tällöin palautteen ja arvioinnin merkitys korostuvat (Bransford, Brown & Cocking 2004, 160).

Oppimiskäsitysten tavoitteena on pyrkiä määrittelemään sitä, mitä oppiminen on. Erilaisilla teorioilla pyritään kuvaamaan oppimisprosesseja, ja nämä teoriat korostavat jotain tiettyä oppimisen piirrettä tai osa-aluetta. (Salonen 2006, 7.) Perinteisen käsityksen mukaan Puolustusvoimien koulutus on perustunut behavioristiseen näkemykseen oppimisesta. Tämä käsitys soveltuu edelleenkin hyvin erilaisten taitojen oppimiseen, kuten ammuntaan ja aseenkäsittelyyn, kuten myös tiettyihin liikuntasuorituksiin, joissa vaaditaan täsmällisesti ja juuri tietyllä tavalla tehtyä suoritusta. (ks. Halonen 2002, 32.) Tynjälän (1999, 29 - 31; ks. myös Halonen 2002, 32) mukaan behavioristinen oppimiskäsitys on ulkoisesti säädeltyä toiminnan muuttamista, jossa toiminta nähdään olevan ärsyke–reaktio-kytkennän varassa. Kyseisen mallin mukaan opettaessa tulee asettaa selkeät ja mitattavat tavoitteet ja oppimateriaali on hyvä jakaa osiin. Tällöin opetus etenee vaiheittain ja tiettyä tavoiteltua käyttäytymistä vahvistetaan. Saavutettaessa tavoitteet tulee asettaa uusia haastavampia tavoitteita. Halonen (2002, 32) huomauttaa, että tässäkin mallissa yksilö oppii myös älyllisiä taitoja, joita hän soveltaa eri tilanteissa.

Aaltola (ks. 1998) huomauttaa, että konstruktiiivisen mallin mukainen opetus on mahdollista nähdä vuoropuheluna, jossa opettaja ja oppilas ovat aktiivisessa roolissa. Käytännössä voidaan nähdä, että oppimispäiväkirja ja siihen opettajan kirjoittamat tekstit ja

huomiot ovat keino osallistua tähän keskusteluun. Tällaisessa menettelyssä ollaan konstruktivisen oppimisen ydinkysymysten äärellä (ks. Halonen 2002, 36).

Luukkainen (2000) esittää, että opetus tulee nähdä opiskelijan kasvun tukemisena. Konstruktivismi ei ole selkeä yhtenäinen toimintamalli, sillä se sisältää toisistaan poikkeavia näkökulmia (Ruohotie 2000; Tynjälä 1999; Rauste von Wright, von Wright & Soini 2003). Ruohotie (2000, 120) tähdentää, että konstruktivinen perusmalli on johdonmukainen ja perustuu tieteelliseen näkemykseen, mutta sen käytännön toteutus ei ole yksiselitteistä. Kaikissa näkökulmissa nähdään kuitenkin se aktiivisena tiedonhankintaprosessina sekä korostetaan oppimisympäristöjen monipuolisuutta. Rauste von Wright ym. (2003, 54 - 62) vakuuttavat, että oppiminen on sidoksissa siihen toimintaympäristöön, jossa se toteutetaan ja käytetään. Konstruktivismissa korostetaan myös sosiaalisen viitekehyksen merkitystä oppimiselle. Ruohotie (2000, 115) painottaa, että sosiaalisen oppimisen teoria hyödyntää behavioristista ja kognitiivista näkemystä, sillä tämän ajatuksen mukaan ihminen oppii tarkkailemalla toisten toimintaa. Sosiaalisen ympäristön hyödyntäminen konstruktiviseen näkökulmaan mahdollistaa onnistuneiden oppimistilanteiden rakentamisen oppimista tehostavaksi (vrt. Ruohotie 2000, 125; Jarvis 1987). Rauste von Wrightin (1998) mukaan opetuksessa on huomioitava, että opiskelijan tehdessä erilaisia kokeiluja hänen ongelmanratkaisutaidot kehittyvät. Käytännössä konstruktivinen oppiminen on sidottu erilaisiin vuorovaikutteisiin käytännön tilanteisiin. (Rauste von Wright 1998, 17 - 19.)

Oppimisen tavoitteena tulee olla asioiden ymmärtäminen, ei pelkästään suorituksen tai menetelmän tekninen osaaminen (Penttilä 2004, 160). Puolustusvoimissa opetusta on kehitetty viimeisimmän kymmenen vuoden aikaan konstruktivisen oppimiskäsityksen suuntaan. Konstruktivinen näkökulma toimii joustavasti useissa opetustapahtumissa, kuten johtamisen, kouluttajataitojen, ohjaustaitojen ja opetustaitojen opettamisessa sekä harjaannuttamisessa. (ks. Halonen 2002.)

Rauste-von Wright ja von Wright (2000, 121) kirjoittavat, ettei opettajalle riitä, että hän ymmärtää opettamansa asian, vaan hänen tulee myös osata soveltaa sitä kunkin opiskelijan eritasoiisiin ja -vaiheisiin oppimisprosesseihin. Opettajan tulee kyetä tukemaan eri

vaiheissa oppimisprosessia olevia oppijoita. Rauste von Wright (1998, 17 - 19) painottaa, että opettajan muokkaamien oppimisympäristöjen on herätettävä oppijoissa kysymyksiä, sillä nämä tukevat oppijan tavoitteita. Oppimisympäristöjä muokattaessa tulee muistaa, että kaikki eivät tulkitse samalla tavoin oppimisympäristöjä (Väisänen 2000, 39).

Puolustusvoimien liikunta-alan koulutukseen konstruktiivinen oppimiskäsitys sopii hyvin. Urheilukoulun henkilöstö on ollut aktiivisesti mukana suomalaisen huippuvalmennusjärjestelmän kehitystyössä. Liikunnan koulutusorganisaatioiden toiminta on urheilukoulun opettajille tuttua, ja he toimivat eri liikuntaorganisaatioiden valmennus- ja koulutustehtävissä. Suomalaisessa valmentajakoulutuskulttuurissa on toteutettu konstruktiiivista oppimiskäsitystä jo vuosien ajan.

3.5 Asiantuntijuus

Kehittyminen asiantuntijaksi tapahtuu tietoisien prosessien kautta, jota yleensä kuvataan harjoittelijasta alan huippuosaajaksi kehittymisen mielikuvalla (ks. Tynjälä 1999, 160 - 162; ks. myös Ruohotie & Honka 2003, 18). Pyrittäessä kehittämään oppimistilanteita mahdollisimman tehokkaiksi on opetuksessa valittava sellaisia menetelmiä, jotka kehittävät tiedon ymmärtämistä ja kykyä yhdistellä sitä käytännön toimintaan. Menetelminä tulee käyttää keinoja, joilla opetetaan pohdintaa itsen ja muiden kanssa. Menetelmiin kuuluu myös kriittinen, oman toiminnan analyysi. (Janhonen & Vanhanen-Nuutinen 2005, 23.) Ruohotie ja Honka (2003, 18) vakuuttavat, että vahva ammatillinen osaaminen perustuu aina spesifiin osaamiseen, mikä muodostuu erilaisista kognitiivisista kompetensseista. Näitä kompetensseja tarvitaan erityistehtävissä. Kompetensseiksi voidaan nähdä sellaiset yksilölliset toimintatavat, jotka selittävät kausaalisesti työtehtävien tehokkuutta ja onnistumista.

Yksilön henkilökohtaisia ominaisuuksia ja persoonallista kasvua sekä työelämän vaatimuksia, kuten työtehtävissä vaadittavia taitoja, kutsutaan kompetensseiksi. Usein kuulee käytettävän myös kvalifikaatio-käsitettä, kun puhutaan kyvystä tai ammattitaidosta. Rauhala (1993, 16) määrittelee kvalifikaation vakiintuneeksi työelämässä hankituksi valmiudeksi. Usein puhutaan kompetensseista, kvalifikaatiosta ja työelämätaidoista, ja

ne liitetään siihen kontekstiin, jossa työntekijä työskentelee (ks. Ruohotie & Honka 2003; Helakorpi 2004; Vesterinen 2001; Jaakkola 1995).

Toimiakseen ja kehittyäkseen työelämässä työntekijä tarvitsee tietyt perusvalmiudet, jotka ovat edellytys ammattitaidon kehittymiselle. Nämä vaaditut perusvalmiudet ovat luku- ja kirjoitustaito sekä suullinen ilmaisutaito ja laskutaito. Perusvalmiutena nähdään myös erilaiset persoonallisuuden piirteet, kuten rehellisyys, avoimuus ja luotettavuus.

Ammatillinen koulutus pystyy vaikuttamaan parhaiten erilaisiin ammattispesifeihin taitoihin, jotka liittyvät työn suorittamiseen. Ammatin ydinkompetenssien hallitseminen ei vielä riitä. Niiden lisäksi tarvitaan myös yleisten työelämävalmiuksien jatkuvaa päivittämistä ja kehittämistä.

SAMOJ 2 liikuntalinjalla tällaisia erityistehtävissä tarvittavia valmiuksia ovat muun muassa fyysisen toimintakyvyn testaaminen, varusmiesten liikunnan kokonaisuormituksen toteutuksen ja seurannan suunnittelu, erilaisten sotilaallisten harjoitusten fyysisen kokonaisuormituksen huomioiminen tai liikuntakoulutuksen toteutuksen suunnittelu ja sen sovittaminen muihin koulutuksessa tarvittaviin taitoihin. Dreyfusin ja Dreyfusin (1986) ovat kehitelleet mallin, jossa asiantuntijaksi kehittyminen tapahtuu kokemuspohjaisen oppimisen kautta. Heidän mallissaan taitavuus ei ole valmiiden toimintatapojen omaksumista, vaan opiskelijalla on mahdollista päästä haluttuun tulokseen käytännöllisten kokemusten kautta. Tällaisen asiantuntijuuden ilmaiseminen kielellisesti ja yksiselitteisesti on hankalaa, ja sen omaksuminen vaatii käytännön tekemistä yhdessä työpaikkaohjaajan kanssa. Eri työtehtävien tekijöillä on sellaista tietoa, joita on vaikea sanallisesti kuvata tai opettaa. Tällaista tietoa kutsutaan hiljaiseksi tiedoksi tai äänettömiksi taidoiksi. (ks. Toom 2008.) Hiljaisen tiedon näkyväksi tekeminen lisää asiantuntijaksi kehittymisen mahdollisuutta (ks. Tynjälä 1999, 160 - 162; Ruohotie & Honka 2003, 18).

Käytännön tekeminen yhdessä työpaikkaohjaajan kanssa mahdollistaa näkyvän tiedon sekä ohjaajalla olevan näkymättömän tiedon jakamisen (Polanyin 1966/2009). Nonaka ja Takeuchi (1995) esittävät, että näkyvä tieto esiintyy erilaisissa manuaaleissa ja pro-

sesseissa. Ohjaajalla olevaan käytännölliseen tietämiseen, päättelyyn ja osaamiseen liittyy kiinteästi hiljainen tieto. Hiljaista tietoa on vaikea kuvata sanallisesti (ks. Kesti 2005, 9; ks. myös Hakkarainen & Paavola 2008, 59). Tällainen tieto esiintyy käytännöllisissä tilanteissa ja liittyy tehtävään työhön. Työpaikkaohjaajan tehtävä on saattaa oppija hiljaisen tiedon äärelle (ks. Tynjälä 1999, 171 - 172; vrt. Ruohotie 2000, 264). Varsinkin liikunnanopetuksessa ja siihen liittyvissä taidoissa tulee huomioida Parviaisen (2006, 73) esittämä näkökulma siitä, että hiljainen tieto on myös kehollista tietoa, eikä sen sanallinen kuvaaminen tai erittelemine ole aina mahdollista.

SAMOJ 2 liikuntalinja -koulutuksessa tavoitellaan sitä, että liikuntaan koulutetut pysyisivät toimimaan omissa joukko-osastoissaan liikuntaan liittyvissä asioissa asiantuntijan tehtävissä. Asiantuntijan määritelmällä tarkoitan henkilöä, joka pyrkii jatkuvasti määrittelemään uudelleen tehtäviään ja toimintatapaansa. Usein kuvataan, että asiantuntija toimii kompetenssinsa ylärajoilla ja erilaisissa ongelmanratkaisuprosesseissa joutuu myös usein ylittämään nämä rajat. Asiantuntijuus ei ole jatkuva olotila vaan koko ajan kehittyvä ominaisuus. Sitä voidaan kuvata esimerkiksi toimintatapana, joka pohjautuu teoretietoon, ja sitä voidaan täydentää itsereflektiolla sekä oppimisella eri tilanteissa. (ks. Tynjälä 1999, 160 - 162; Ruohotie & Honka 2003, 18.) Janhonen ja Vanhanen-Nuutinen (2005, 16) muistuttavat, että toisilta saadut tiedot ja taidot eivät riitä asiantuntijuuden pohjaksi, sillä asiantuntijuuden kehittyminen vaatii vuorovaikutusta muiden työntekijöiden välillä. Hyyppä (ks. 2003, 59) tähdentää, että käytännönläheinen opiskelun ja työelämän vuorottelu on motivoiva ja ennen kaikkea oppimista edistävä tekijä, jonka avulla asiantuntijuus kehittyy joustavasti. Aliupseereille tulee koulutuksen aikana paljon uutta tietoa, ja nämä tiedot ja taidot kehittyvät myöhemmin käytännöllisissä tehtävissä sekä tietenkin annettuja oppimistehtäviä tekemällä. Helakorpi (2004, 4) esittää, että käytännöllisen taidon kehittyminen vaatii epäonnistumisia, korjauksia, oivalluksia sekä kokeiluja, sillä silloin uudet toimintamallit liittyvät uusiin taitoihin.

Ammatillinen kehittyminen tulee nähdä koko työuran ajan jatkuvana mukautuvana prosessina, joka sisältää erilaisia vaiheita (ks. Järvinen 2005, 258; ks. Ruohotie 2000, 49). Palomäki (2009, 21) pohtii, että ammatillisen kehittymisen moniulotteisuus tekee siitä haastavan prosessin. Työuralla tapahtuva kehitys ei ole itsestäänselvyys, ja usein kehi-

tys hidastuu tai jopa pysähtyy kokonaan – varsinkin, jos työ menettää merkityksensä tai työ muuttuu rutiiniksi (Ruohotie 2000, 50).

Jotta työntekijä pystyy vastaamaan työn vaatimuksiin työuran kaikissa vaiheissa, työntekijällä on oltava halua kehittää säännöllisesti ammatillista osaamistaan. Ruohotie (2000, 51 - 54) lisää, että työntekijän kasvuorientaatioon vaikuttaa voimakkaasti esimiesten tuki. Muita tekijöitä ovat ryhmän toimintakyky, työn kannustavuus sekä työstä aiheutuvat paineet. Yksilön kasvuhaluuteen ja kykyyn vaikuttavat myös erilaiset henkilökohtaiset kasvutekijät, muun muassa yksilön kokema terveys, perheessä tapahtuvat muutokset ja ikääntyminen.

Koulutuksella voidaan myös vaikuttaa kommunikointi-, päättely- ja ongelmanratkaisutaitoihin. Lisäksi ammatillisella koulutuksella pyritään kehittämään yksilön henkilökohtaisia kompetensseja, joita ovat muun muassa itsevarmuus, aloitekyky, johtamiskyky ja arvostelukyky. Koulutuksessa tulee huomioida myös organisaation näkökulma, ja sen menestymisen kannalta tulee huomioida tiimityöskentelytaidot, itsensä johtamisen taito, jatkuvan oppimisen toteuttaminen, tulostavoitteellisuus ja organisaation vision hahmottaminen. (Ruohotie 2009.)

Muutokset organisaatiossa tai tehtävissä edellyttävät yksilön taitojen kehittymistä (Ruohotie 2000, 50). Työuran aikana omaksutaan niitä valmiuksia, joita työntekijä voi käyttää muuttuvassa työelämässä. Ammatillisessa koulutuksessa koulutetaan erilaisia ammatin kannalta merkittäviä taitoja. Koulutuksessa tulee huomioida, että yksilön ja toimintaympäristön vuorovaikutus edistää ammatillista kasvua. (ks. Ruohotie 2009; ks. Hytönen 2003.) Ruohotie (2009) korostaa, että ihmiset oppivat ison osan osaamisestaan arkielämän tilanteissa, vuorovaikutuksessa toisten kanssa, mutta oppimista tapahtuu myös seuraamalla toisten työskentelyä. Kehittyäkseen ammattilaiseksi toisten työskentelyn seuraamisen tulee edistää oman tehtävän ja suorittamisen analysointia. Työpaikalla tapahtuva oppiminen on moniulotteinen asia, sillä myös muiden opastaminen ja ohjaaminen ammatillisessa kontekstissa kehittävät yksilön ammatillista kasvua. (ks. Ruohotie 2009; ks. myös Hytönen 2003.) Janhonen ja Vanhanen-Nuutinen (2005, 16) jatkavat, että työelämän ja koulutuksen antamat valmiudet mahdollistavat jatkuvan ammatillisen kehittymisen. Kari ja Heikkinen (2002) muistuttavat, ettei ammatillinen minäkuva

ole koskaan täysin valmis, mutta koulutus antaa eväitä sen kehittämiseen. Arvelen, että nykyaikaisessa työelämän muutoksessa työntekijällä tullee olla kyky uusiutua muuttuvan työelämän mukana.

Ruohotie (2009) esittää, että yleisten työelämävalmiuksien opettamisen tulee tapahtua työn yhteydessä. Aito toimintaympäristö antaa mahdollisuuden oppia näitä taitoja. Yleisten työelämävalmiustaitojen oppiminen voidaan varmistaa, kun luodaan koulutuksen ja työelämän välille aitoa ja jatkuvaa yhteistyötä. Tätä vaatimusta tukee Janhosen ja Vanhanen-Nuutisen (2005, 18) näkemys, jossa he toteavat, että ammattiin suuntautunut opiskelu tulee suunnata opetettavaan alaan ja työhön niin, että ammatti voidaan oppia työstä saatavista kokemuksista ja siinä esiintyvistä tavoitteista. Ruohotie (2009) korostaa, että ammattispesifinen taito on välttämätön ratkaistaessa vaikeita käytännön ongelmia. Väisäsen ja Silkelän (2003) mukaan ammatillinen kasvu ei tapahdu itsestään. Ammatillinen kasvu koulutuksessa asetettuja tavoitteita kohden vaatii opiskelijalta kognitiivisia prosesseja. Tällaisia prosesseja ovat muun muassa erilaisten käsitysten ja mallien haastaminen tai teorian tiedon ja käytännön sovellutusten kokeileminen ja yhdisteleminen. Lähtökohtana on se, että opiskelijalle tulee näkemys siitä, mitä hän ammatillisesti tavoittelee.

Työyhteisöllä on merkittävä rooli siinä, onko koulutuksessa olleella työntekijällä mahdollisuus käyttää uusia opittuja taitoja ja toimintatapoja. Uusien käytänteiden ja toimintojen käytäntöön saattamisessa tarvitaan organisaation, työyhteisön ja työntekijän luontevaa vuorovaikutusta. (vrt. Ruohotie 2000, 66 - 67.) Tätä tukee ajatus siitä, että taidon määrittelyn tulisi olla sosiaalisesti situoitu. Sosiaalinen tilanne on toimintaa, mikä tehdään ympärillä olevien sosiaalisten kontaktien kanssa. Sosiaalisesti situoitu taito ja sen käytäntöön soveltaminen vaativat joustavaa vuoropuhelua työyhteisössä työskentelevien ja siellä vallitsevan toimintakulttuurin kesken. (ks. Ruohotie 2009.)

Ruohotie (2009) näkee, että ammattilaisten työsuoritukset ja tekemisen tavat voivat suurestikin poiketa toisistaan riippuen siitä, mitä he pitävät työssään ydintaitoina tai -strategioina ja millaisen merkitysisällön he antavat eri taidoille. Erilaiset merkitysisällöt vaikeuttavat taitojen siirtämistä uusiin konteksteihin. Siirtäminen ei tapahdu

spontaanisti, vaan siihen tarvitaan aktiivista toimintaa. Aktiivista toimintaa toteutetaan refleктоimalla tehtyä toimintaa itsen ja muiden kanssa. Tällainen reflektio siitä, mitä on opittu ja mitä vielä pitää oppia, voi mahdollistaa siltojen rakentamisen työn ja oppimisen välille. Reflektio tukee myös itse oppimisprosessia. Ruohotie (2009) huomauttaa, että ammatillisen koulutuksen tulee ensisijaisesti kehittää yksilön itsesäätelyvalmiuksia. Informaatioyhteiskunnan kehittyessä työssä tarvitaan entistä laaja-alaisempia taitoja. Koulutuksessa opitut tiedot ja taidot eivät siis automaattisesti siirry toimintaan ja työyhteisön tekemisen tapaan. Tällöin on työyhteisössä mietittävä, miten tiedot ja taidot saadaan siirtymään joustavasti jokapäiväisiin työtilanteisiin.

Ammatillinen kasvu voidaan kuvata kenttänä, jonka keskiössä on aktiivinen oppija. Ammatillinen kasvu tapahtuu tekemällä työsuoritusta tietyssä kontekstissa, jossa tulee mahdollistaa suorituksen tehokkuuden säätely. Kehittyäkseen oppijan on tehtävä itsereflektointia ja samalla arvioitava omaa suoritusta. Ammatillinen kasvu tarvitsee tuekseen kompetenssien kehittymistä, mikä mahdollistaa työn suorittamistapojen erilaiset sovellutukset. Työssään kehittyvän ammattilaisen tulee kehittää myös persoonallisuuttaan ja ajatteluaan, sillä kun mentaaliset rakenteet vahvistuvat, se luo rohkeutta perehtyä erilaisiin lähestymistapoihin ja näkökulmiin. Ruohotie (2009) muistuttaa, että ammattitaitoisien työntekijöiden työnsuoritus voi poiketa hyvin paljon toisistaan. Tämä voi johtua siitä, että heidän käsityksensä työn ydintaidoista ja toteuttamisen strategioista eivät ole yhtäläisiä. Heidän taidoille antamansa merkitys voi myös vaihdella. Helakorpi (2010, 64) viittaa Niiniluotoon (1992) ja lisää, että taito voi olla fyysistä, psyykkistä tai sosiaalista.

3.6 Työssä oppiminen

Aliupseerien ammatillisissa opinnoissa työssä oppiminen on keskeisellä sijalla (Pääesikunta 2007). Puolustusvoimissa ammatillinen oppiminen on tulevaisuudessa työssä oppimista, jossa voidaan käyttää yhteistoiminnallista ja ongelmakeskeistä oppimista, itseopiskeluun liittyviä menetelmiä sekä verkko-opiskelua (Halonen 2007, 65; ks. myös Pääesikunta 2010; Lipponen 2011). Myös oppilaitokset, jotka antavat ammatillista koulutusta, pitävät työssä oppimista keskeisenä mallina (Salo 2010, 64; ks. myös Lipponen 2011; Varila & Rekola 2003). Työssä oppiminen ei ole Puolustusvoimissa uusi käsite,

sillä sitä on ammatinopetuksessa käytetty pitkään (Hyypä 2010). Puolustusvoimissa työn oppimistarpeet tulevat aliupseerin työtehtävän ja työpisteen mukaisista tarpeista (Maavoimien esikunta 2009).

Perinteisesti ammatillisissa oppilaitoksissa tapahtuva työssä oppiminen on opetukseen liittyvää työpaikalla tapahtuvaa työharjoittelua, ja tämä liittyy sen formaaliin oppimiseen. Toinen yleinen tapa on käsittää työssä oppiminen informaaliksi oppimiseksi työssä, eli oppiminen tapahtuu ilman ohjausta, suunnittelua ja selvää tavoitetta. Puolustusvoimissa aliupseerien koulutus on täydennyskoulutusta, ja sen voidaan katsoa kuuluvan nonformaaliin viitekehykseen. Aliupseerien liikuntalinjan opetus tapahtuu formaalin, nonformaalin ja informaalin oppimisen rajapinnoilla. Valitsemani näkökulma tukee valintaani kirjoittaa työssä oppiminen erikseen. Varilan ja Rekolan mukaan (2003) työssä oppiminen kirjoitetaan yhteen silloin, kun se liittyy formaaliin koulutukseen. Kun se liittyy työpaikalla tapahtuvaan informaaliin tai nonformaaliin oppimiseen, se kirjoitetaan erikseen. (ks. Varila & Rekola 2003, 17; ks. myös Pohjonen 2001, 14; Colin 2007, 198; Lipponen 2011.)

Maavoimien esikunnan asiakirjojen mukaan työssä oppimisella tarkoitetaan työpaikalla tapahtuvaa, työntekijän ammattitaidon kehittämiseen tähtäävää, suunnitelmallista, ohjattua ja arvioitua oppimista. Sen tarkoituksena on varmistaa joukko-osastojen kannalta tärkeä osaaminen, jota ei opeteta sotilasopetuslaitoksissa tai muun yhteiskunnan oppilaitoksissa (Lipponen 2011). Tämä voidaan nähdä myös kuten Vertanen (2002, 130) esittää, että työssä oppimisessa opitaan hiljaista tietoa, jota ei opita oppitunneilla ja opetuksessa. Työssä oppimisen avulla voidaan myös täydentää koulutusjärjestelmää esimerkiksi syventämällä jo opittua tai tuottamalla kokonaan uutta osaamista (Lipponen 2011). Työssä oppiminen on työympäristön ja oppilaan välistä vuorovaikutusta, jossa oppiminen tapahtuu toiminnan osana ja palautteella on ratkaiseva merkitys. (Pohjonen 2005, 86.)

Työssä oppimisella tarkoitetaan työpaikalla toteutettavia erilaisia oppimisen malleja. Perinteisin työssä oppimista kuvaava toimintatapa on oppipoika-kisälli-mestari-malli, jota Puolustusvoimissa on toteutettu kautta aikojen. Nykyaikana työssä oppiminen näh-

dään laajempänä käsitteenä. (ks. Hyypä 2003.) Saralan ja Saralan (1996, 138) mukaan työssä oppimisella tarkoitetaan toisten työntekijöiden kokemuksista ja organisaation historiasta oppimista. Heikkilä (2006a; ks. myös Poikela 2005, 24) täsmentää, että työssä oppiminen on yhteistoiminnallista työpaikalla tapahtuvaa ohjattua sekä itseohjautuvaa oppimista.

Työssä oppimisessa on myös esteitä, jotka tulee huomioida suunniteltaessa työssä oppimisen toteuttamista. Lipponen (2011, 119) näkee esteinä muun muassa puutteellisen ohjauksen ja ohjaajan riittämättömän ammattitaidon. Järvinen (2000, 95) lisää esteisiin työympäristön hierarkkisuuuden, koska tällaisessa työyhteisössä opiskelijaa ei ehditä ohjeistamaan ja opastamaan. Toisaalta, jos työpaikalla työntekoa arvioidaan tehtynä työn määränä eikä laatuna, tästä voi tulla työssä oppimisen este. Lipponen (2011, 84 - 85) korostaa, että opiskelija tulee ottaa työssä oppimisjaksolle täysivaltaisena työntekijänä ja hänellä tulee olla aikaa. Työssä oppimisen onnistuminen varmistetaan laatimalla työssä oppimisen suunnitelma, mikä täsmentää tavoitteet.

3.7 Kokemuksellinen oppiminen vaatii reflektiivisen otteen

Puhuttaessa kokemuksellisesta oppimisesta työelämän yhteydessä nähdään se työtilanteissa tapahtuvana oppimisena (ks. Heikkilä 2006b, 58). Merriam, Caffarella ja Baumgartner (2007, 184 - 185) näkevät, että oppimisen kokemukset ovat kokemuksellisen oppimisen ydinkysymyksiä. John Dewey (1938/1997) on kuvannut kokemuksellista oppimista ja painottaa, että kaikki oppiminen tapahtuu kokemuksen kautta. Ruohotie (2000, 138) lisää, että oppimistilanteella on suuri merkitys oppimistapahtumaan. Pohjonen (ks. 2001) jatkaa, että vuorovaikutus muihin tuo kokemukselliseen oppimiseen syvempiä sävyjä. Oppimisen varmistamiseksi tarvitaan vielä itsereflektiota, itsetuntemusta ja erilaisten toimintastrategioiden jatkuvaa kehittämistä (Heikkilä 2006b, 57). Järvisen, Koiviston ja Poikelan (2000) mukaan kokemuksellisessa oppimisessa reflektio johtaa merkitysten muodostumiseen. Ruohotie (2000, 138) painottaa, että ilman jatkuvuutta ja vuorovaikutusta ei myöskään tapahdu kokemuksesta oppimista.

David A. Kolbin (1984) mukaan oppimista tapahtuu spiraalimaisessa kokemuksellisen oppimisen syklissä, jossa toteutuu jatkuvuus ja vuorovaikutus. Lähtökohtana on konkreettinen kokemus, jota seuraa asian tajuaminen, ja tämä aiheuttaa kokemuksen pohdin-

taa eli reflektointia. Reflektoituaan kokemaansa oppija pyrkii kokemuksen käsitteellistämiseen. Käytännössä tällä tarkoitetaan, että pyritään ymmärtämään tapahtunutta. Ymmärtäminen auttaa myös Kolbin teorian mukaan aktiivisen uuden toimintatavan kokeilemista. Ymmärtäminen myös tukee kokemuksen jakamisen mahdollisuutta toisten kanssa. Yrittämisen ja erehtymisen kokeiluissa sovelletaan saatujen kokemusten kautta käsitteellistettyjä asioita. Spiraalimainen kehä lähtee taas alusta, ja uuden toiminnan alikuunpaneva sysäys on konkreettinen toiminto ja sen reflektointi. (ks. Järvinen ym. 2000, 89 - 90; ks. myös Lipponen 2011, 31; Haaraoja 1998.) Ammatillaiseksi kehittyminen edellyttää toiminnanaikaista ja sen jälkeistä reflektointia (Poikela ja Järvinen 2007, 182; ks. myös Lipponen 2011, 32; Poikela 2005, 24). Ruohotie (ks. 2005) esittää, että se, mitä on opittu ja mitä tulevaisuudessa pitää oppia, on reflektoinnin tulosta ja se mahdollistaa yhteyden rakentamisen työn ja oppimisen välille.

Oppimista on mahdollista syventää reflektoinnilla, sillä se tuo oppimiseen aktiivisen näkökulman. Näin uudet opitut asiat voidaan liittää työtoimintaan ja käytänteisiin. Reflektiivisen ajattelun tulee olla kriittistä. Reflektiivinen ajattelu vaatii siis aktiivisen ja aloitteellisen otteen. Liikunnanopetus on mielenkiintoista, sillä siinä tapahtuu oppimista kehollisuuden, tajunnallisuuden ja ympäristösidonnaisuuden tasolla (Haaraoja 1998). Siinä yhdistyvät neurologia, tunteet, sosiaalinen ympäristö ja henkilöhistoria, ja liikunta lisää oppimisen välineeksi kehon (Jaakkola & Sääkslahti 2013).

Hyvässä reflektoinnissa pysähdytään välillä ja palataan aiempaan kokemukseen, jolloin voidaan pohtia uusia kokemuksia, ja pohdinnan päätteeksi tilanne on arvioitava uudelleen (ks. Lindholm-Yläne & Nevgi 2004, 452 - 456; Haaraoja 1998). Ruohotie (2000, 145) täsmentää, että yksilön reflektoidessa hän tekee uusissa ja monimutkaisissa tilanteissa kokemukseensa ja aikaisempaan tietoon perustuvia päätelmiä.

Tämäntyyppisessä itsereflektiossa täytyy tarkastella tuotettua toimintaa, tiedostamista ja motiiveja etämmältä. Itsereflektio mahdollistaa uudenlaisen oppimisen, koska se nostaa esiin uusia näkökulmia. Toiminnan tarkastelu ja vertailu muilta saatuihin näkemyksiin mahdollistavat tiedon suhteellisuuden ymmärtämisen. (Rauste von Wright & von Wright 1994, 68 - 69.) Ammattihenkilön on oltava vastuussa omasta kehityksestään, ja

hänellä tulee olla halu kehittää omaa osaamistaan (Rauste von Wright & von Wright 1994, 70).

Ruohotie (ks. 2000, 183; ks. myös Mezirov 1995) esittää, että itsereflektio on uudistavan oppimisen edellytys. Tällöin voi tapahtua perustavaa laatua olevia muutoksia, ja näin ymmärrämme kokemustamme paremmin. Tämä tarkoittaa sitä, että itsereflektion tuloksena syntyneet uudet toimintatavat mahdollistavat toiminnan tekemisen uudella tavalla. Itsereflektio antaa mahdollisuuden tulkita kokemustamme ja siitä tekemiämme päätelmiä kriittisesti. Varsinkin aikuiskoulutuksessa uudistavalla oppimisella on painoarvoa, koska aikuiset tulkitsevat oppimaansa koko elämänkirjon ja kokemustensa kautta. Näin reflektio tuo esille ne muutostarpeet, joita oppijalla on.

Reflektion tulee olla kriittistä, jonka tekee kriittiseksi tavoite (Mezirov 2005, 29). Oppilasharjoituksen jälkeen tapahtuvaan refleктоivaan kirjoittamiseen pysähtyminen antaa aikaa toiminnan ja tiedon perusteellisemmalle ja syvälliselle pohdinnalle (Lindholm-Yläne & Nevgi 2004, 456). Tällaisella itsereflektiolla tarkoitetaan sitä, kuinka oppija pyrkii kriittisesti arvioimaan omaa toimintaansa. Useat käytännön tapahtumat tuovat eteen tilanteita, jotka edellyttävät älyllistä ja lähtötason arvioimisen pätevyyttä, jota pelkkä kokemuspääinen oppiminen ei tuota. (Ruohotie 2000, 184.)

Opiskelijan arvioidessa itseään hän samalla syventää tietämystään toiminnastaan. Reflektointitapahtumassa konkreettista itsearviointia on oman toiminnan tarkastelu asetettujen tavoitteiden suuntaisesti. Tavoitteena ei ole asioiden toteamien, vaan reflektointitoiminnan on oltava tavoitteellista. Opiskelijoiden arvioidessa vahvuuksiaan ja heikkouksiaan sekä kehitystään saa myös opettaja työkaluja opetuksen kehittämiseksi. (ks. Nikkanen & Lyytinen 1996, 93 - 96.) Reflektoinnissa tapahtuvaa oppimista edistää oppilaan vahvuuksien ja heikkouksien tuntemus (Ruohotie 2000, 55).

3.8 Oppimispäiväkirjasta ammatillisen kasvun arviointi ja palaute

Oppimispäiväkirjalla tulee olla selkeä tehtävä opiskelijoiden opinnoissa. Yksi näistä tehtävistä on opiskelijan tekemä itsearviointi: onhan oppimispäiväkirjan perimmäinen tarkoitus toimia opiskelijan reflektion välineenä. (ks. Lindblom-Yläne ym. 2004,

330; Verkko-Tutor 2012.) Säämänen (2011) toteaa, että oppimispäiväkirja antaa mahdollisuuden jatkuvaan kehittymiseen.

Oppimispäiväkirjaa voidaan myös arvioida. Arvioinnin tavoite on suunnata opiskelijan huomio niihin tavoitteisiin, mitä hänen tulee kehittää (Lindblom-Ylänne ym. 2004, 257). Arviointimenetelmällä voidaan näin suunnata opiskelijoiden opiskeluorientaatiota (Engenberg 2000; ks. myös Väisänen 2000, 35). Oppimisen arviointi on laadukkaan opetuksen perusta, ja arvioinnin on oltava luotettavaa ja linjakasta. Arvioinnin perusteiden tulee olla myös opiskelijoiden tiedossa, sillä arviointi ohjaa opiskelijaa laadukkaaseen oppimiseen. Linjakkuudella tarkoitetaan sitä, että arvioinnin ja opetuksen tulee pyrkiä opiskelijoiden kognitiivisesti korkeatasoiseen ja syvälliseen ymmärrykseen. (Lindholm-Ylänne & Nevgi 2004, 253.) Arviointi antaa myös opettajalle mahdollisuuden tarkastella opetustaan, jotta hän voi kehittää sitä (Lindblom-Ylänne ym. 2004, 257).

Oppimispäiväkirjan arvostelemisen mahdollisuus riippuu oppimispäiväkirjalle asetetusta tavoitteesta. Kupke ja Pekkarinen (2005) toteavat, että oppimispäiväkirjan arvosteleminen on erittäin haastavaa, minkä vuoksi onkin tärkeää luoda selkeät kriteerit oppimisen mittaamiselle. Oppimispäiväkirjan arviointikriteereinä voidaan käyttää asioiden sisäistämistä ja opiskelijan kriittistä oman toiminnan arviointia. Onnistunut oppimispäiväkirja pitää sisällään ainakin suuret linjat, jossa on mainittu ja ymmärretty olennaiset asiat sekä opittua on itse arvioitu ja pohdittu kriittisesti. Vaikka arvosteleminen on hankalaa, oppimispäiväkirja on toimiva väline, jonka avulla on mahdollista tukea oppimista. Oppimispäiväkirja kehittää myös opiskelijan kirjoitustaitoa, mikä auttaa ajattelun kehittämässä. Kirjoitettu ajattelu auttaa myös korjaamaan ajatteluprosesseja. Oppimispäiväkirjan kirjoittaminen on prosessinomaista työskentelyä. Kirjoittamalla opiskelijan itsearviointikyky sekä heikkouksien ja vahvuuksien tunnistaminen kehittyvät. (ks. Kupke & Pekkarinen 2005.)

Arvioinnista puhuttaessa opetus- sekä oppimisprosessin on oltava pohdinnan keskiössä (Väisänen 2000, 38). Arvioinnista annettava palaute helpottaa oppimista. Palaute tukee korkeampia tavoitteita ja sen avulla voidaan havaita virheet. Virheiden havaitseminen

tukee muutosten mahdollisuutta tulevaisuudessa. Palaute lisää myös halua tehdä itsearviointia, ja palautteen teho perustuu sen selkeyteen. (Ruohotie 2000, 62.)

Lindblom-Yläne ym. (2004, 338 - 339) esittävät näkemyksensä, että oppimispäiväkirjaa voi arvioida, mutta se ei ole välttämätöntä. He näkevät kuitenkin, että arvioiminen ja arvosteleminen ohjaavat opiskelijoita kirjoittamaan syvällisemmin ja laadukkaammin niin, että heidän oppimisensa tehostuu. He korostavat, että arviointikriteerien tulee olla opetuksen kanssa linjassa. Arviointikriteerien tulee myös mitata oppilaiden ymmärrystä ja kokonaisuusien hallintaa. Arviointikriteerien tulee olla kaikkien tiedossa, eli kriteerit on avattava heti opiskelun alkuun.

Arviointikriteereitä on valittavissa erilaisia, joista oppimispäiväkirjan arviointiin on mahdollista valita itselleen ja oppimistavoitteille sopivimmat. Bigsin (1996) ymmärtämisen tasojen käyttö on yksi toimiva malli oppimispäiväkirjojen arvioinnissa. Bigsin taksonomia jakautuu viiteen luokkaan. Ensimmäisellä tasolla opiskelija ei ole ymmärtänyt tavoitetta eikä osaa toimia tavoitteiden suunnassa. Toisella tasolla opiskelija pystyy poimimaan opittavasta aihealueesta muutaman tärkeän kohdan ja osaa hyödyntää niitä toiminnassaan. Kolmannella tasolla opiskelija pystyy poimimaan opetetusta aiheesta useita näkökulmia ja toimintamalleja mutta ei osaa niitä vielä joustavasti yhdistellä. Neljännellä tasolla yhdistellään opittua joustavasti sekä osataan muodostaa kokonaisuuksia sekä havaitaan olennainen. Viidennellä tasolla opiskelija osaa yhdistellä opetettua sujuvasti ja pystyy luomaan uusia ajatuksia ja kokonaisuuksia. Tällä tasolla toiminta on jo automaattista. (ks. Biggs 1996.) Konttinen esittää, että käyttökelpoisena arvioinnin asteikkona on mahdollista käyttää myös liitteessä 3 esitettyä Bloomin taksonomiaa (Konttinen 2008; Lonka & Lonka 2006: vrt. myös Bloom 1956).

Arviointi vaatii tuekseen luotettavaa palautetta. Kokemukselliseen oppimiseen liittyy oleellisesti myös epäonnistumisten työstäminen. Varsinkin rakentavaa kriittistä palautetta annettaessa on oltava sanakäänteissään tarkkana niin, että saa sanotuksi kaiken oleellisen. Ammatillista kasvua edistävää palautetta on saatava monista eri lähteistä. Usealta taholta saatu palaute aiheuttaa herkästi haasteita, sillä monesta suunnasta saatu palaute voi olla ristiriitaista. Tämä tarkoittaa sitä, että palautteen saajan tulee olla valmis tutkimaan suoritusta monipuolisesti. (ks. Ruohotie 2000, 63.) Palaute voidaan jakaa

erilaisiin kategorioihin, kuten yrittäminen, tehtyyn työmäärään kohdistuva palaute ja -motivaatioon kohdistuva palaute. Palaute voi olla myös asioiden uudelleen opettamista tai oikeiden vastausten löytymiseen ohjaavaa tai informatiivista. (Uusikylä & Atjonen 2005, 131 - 133.)

Ammatillisen kasvun peruspilareita on yhteistoiminnallinen kanssakäyminen, sillä se synnyttää uusia tilanteita, joissa ammatillinen kasvu on mahdollista. Yhteistoiminnallisia verkkoja ovat opettajat, työpaikkaohjaajat, toiset opiskelijat ja kurssin johtaja. Tavoitellessaan kehitystä ihmisen on otettava vastaan suorituspalautetta. Suorituspalautteen hankaluutena on se, että heikon itsetunnon omaava ihminen ei saavuta välttämättä niitä tavoitteita, joita palautteelle asetetaan, koska hän herkästi hylkää negatiivisen kriitikin ja hyväksyy vain positiivisen palautteen. (ks. Ruohotie 2000, 63.)

Oppimispäiväkirjalle on asetettava selkeät tavoitteet. Jos näin ei toimita, opiskelijat suhtautuvat negatiivisesti kirjoittamiseen eikä kirjoittamiseen sitouduta varsinkaan, jos opiskelijat eivät tiedä, mitä kirjoittamisella tavoitellaan. Usein kirjoittamista pidetään ylimääräisenä työnä. Oppimispäiväkirjoja tulkittaessa on huomioitava, että kaikki eivät ole sujuvia kirjoittajia. (Verkko-Tutor 2012.) Oppimispäiväkirjan kirjoittaminen ei saa olla pelkkää luentomuistiinpanojen tekemistä (Lindblom-Ylänne ym.2004, 227). Säämänen (2011) muistuttaa, että oppimispäiväkirjassa tulee esiintyä omaa ajattelua, joka keskittyy oppimistavoitteisiin. Hyvässä oppimispäiväkirjassa yhdistetään teoriaoppeja käytännön sovellutuksiin.

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

4.1 Metodologinen lähestymistapa

Filosofisen suuntautumisen pohtiminen on tärkeää aloitettaessa tutkimustyötä (Merriam 1998). Aloitettaessa tutkimusta pohditaan yleensä omaa ontologista perustaa. Ontologialla tutkimuksessa tarkoitetaan sitä, mitä on olemassa ja miltä tämä olemassa oleva näyttää. Ontologiseen pohdintaan kuuluu myös tutkimuksen aihealueesta tai kohteesta tehtyjä oletuksia. Tutkijan tulee perustella näiden todellisuudesta kumpuavien käsitysten tieteellisyys. (Ks. Raunio 1999, 28.) Ontologinen käsitykseni perustuu ymmärrykseen, että valitsemillani menetelmillä minulla on mahdollisuus selvittää sitä, miten oppimispäiväkirja pystyy tukemaan liikuntaan erikoistuvien aliupseereiden ammatillista kasvua. Tämä käsitykseni perustuu Tuomisen ja Wihersaaren (2006) määritelmään olemisen perusyksikön substanssista, jonka määritän heidän mukaansa pluralismiksi: näen, että maailma koostuu useista substansseista, jotka ovat olemukseltaan henkeä. Tätä näkemystä voidaan nimittää idealismiksi. Oma ymmärrykseni tarkentuu vielä lingvistiksessä idealismissa, sillä tämän tulkinnan mukaan todellisuus on kielellisesti kuvattavissa. (Tuominen & Wihersaari 2006, 80 - 81.) Tontti (2005) kuvaa ymmärtämisen ennemminkin olemisen kuin tietämisen tapana. Ontologinen perustani näkyy tutkimusasetelmassa, jossa tavoitellaan ammatillisen kasvun kehittymisen paljastamista. Tähän liittyvät käsitykset ammattitaidosta ja sen kehittämisen mahdollisuudesta SAMOJ 2 liikuntalinjalla. Näkyvänä ontologisena haasteena ovat kysymykset siitä, miten tutkittavat kirjoittavat oppimispäiväkirjaa ja näkykö ammatillinen kasvu näissä kirjoituksissa.

Raunion (1999) näkökulmat tukevat ontologista käsitystäni, sillä hänen mukaansa tutkimustieto nousee tutkittavien kirjoittamista teksteistä. Ne kuvaavat tutkittavien käsityksiä niistä toimintaympäristöistä, missä he työskentelevät ja toimivat. Aineistosta tekemäni huomiot ja johtopäätökset ovat pohjana kriittiselle pohdinnalleni koko tutkimusprosessin ajan. Käyn tätä pohdintaa tutkimuksessa avoimesti aikaisemman tutkimuskirjallisuuden kanssa. Tällä varmistan, että tutkimustulokset ovat tieteellisen prosessin tuottamaa todellisuuskäsitystä tulkitsemastani aiheesta eivätkä vain omaa ajatuskulkua ja irrallisia huomioita. (vrt. Raunio 1999, 29.) Ontologisesta näkökulmasta

haasteen asettaa oppimispäiväkirjaan kirjoitetut tekstit ja niistä nostetut merkitysraakenteet ja toteamukset. Pohdin sitä, mitä niistä voin tulkita ja mitä nämä lauseet minulle kertovat (vrt. Tuominen & Wihersaari 2006, 83). Ontologisen haasteen tuo myös tutkimuksen aiheessa asetettu ammatillinen kasvun tavoite. Tuominen ja Wihersaari (2006, 105) korostavat, että Gallien (1956) mukaan ammattitaidon määrittäminen on haasteellista. Ammattitaito on jotain, mitä ammatissa vaaditaan, mutta se vaihtelee sen mukaan, miten ammatti käsitetään. Ammattitaito on yläkäsite kompetenssille ja kvalifikaatiolle. Kankaanpää (1997) korostaa, että ammattitaito on dynaaminen, joka mahdollistaa suorittamisen annetuista työtehtävistä, ja lisäksi on tärkeää, että ammattitaito kehittyy (Tuominen & Wihersaari 2006, 104 - 105). Tutkimuksen onnistumiseksi vaaditaan, että oppimispäiväkirjaan kirjoitetut tekstit paljastavat kunkin oppijan yksilöllisen kehityksen, jolloin voin tulkita oppimispäiväkirjan käyttöä ammatillisen kasvun havainnoinnissa.

Epistemologinen eli tieto-opillinen asenteeni näkyy menetelmien valinnassa. Olen pyrkinyt valitsemaan sellaisia menetelmiä, joilla voidaan tuottaa aiheesta tietoa luotettavasti ja niin, että menetelmät ovat valitsemaani toimintatapaan yleisesti käytettyjä ja hyväksytyjä. Olen perehtynyt aihealueeseen lukemalla siihen liittyvää kirjallisuutta ja näin syventänyt tutkimani aihealueen ymmärrystä. Tämä on avannut minulle käsitystä tutkimastani aiheesta. Tällainen ontologisen perustan rakentaminen vahvistaa epistemologisten valintojen tekemistä. (Raunio 1999, 29 - 30.) Oma epistemologinen ymmärrykseni oppijoiden tuottamasta kuvauksesta siitä, miten he ovat kehittäneet omaa ammattitaitoaan, perustuu käsitykseen siitä, että taitoon liittyy tietämystä. Tietämys tarkoittaa sitä, että osaamisen taustalla on tieto siitä, miten jokin tehdään, eli tieto on yläkäsite ja taito yksi sen ilmentymistä. (Tuominen & Wihersaari 2006, 130.) Epistemologisia valintoja, joita olen tehnyt, kuvaa Raunion (1999) mukaan Niiniluodon (1980) esittämät objektiivisen tieteellisen tiedon ominaispiirteet, joita tulee huomioida, kun tutkimusmenetelmiä valitaan. Näitä ominaispiirteitä ovat seuraavat esittämäni näkökulmat: tutkimuskohteen ominaisuudet ovat tutkijan mielipiteistä riippumattomia, tieteellinen tieto syntyy tutkijan ja tutkittavan aineiston välisessä vuorovaikutuksessa, tiedon lähteenä on tutkimuskohteesta nousevat huomiot ja tutkimuskohteesta on mahdollista saada totuudellista tietoa, jonka laadusta tiedeyhteisö voi päästä yksimielisyyteen. (Raunio 1999,

30.) Ontologiset ja epistemologiset pohdinnat ovat merkityksellisiä, sillä ne ohjaavat tutkimuksessa tehtäviä teoria- ja käsitevalintoja sekä metodisia valintoja (Raunio 1999, 35 - 36).

Otin tutkimuksen metodologiseksi lähtökohdaksi kvalitatiivisen tutkimusorientaation, joka tarkoittaa tässä tutkimuksessa metodin valintaan vaikuttavia tekijöitä ja tapaa kerätä ja analysoida aineistoa (Hirsjärvi ym. 2008, 159). Metsämuuronen (2006, 207) tarkoittaa metodologialla sitä, kuinka voidaan tutkia tutkimusaineistoa. Perttula (2009) muistuttaa, että metodologisilla valinnoilla varmistetaan se, että tutkimuskysymykset tavoittavat ilmiön sellaisenaan. Tieteellisyyden ehdot täyttyvät silloin, kun selvitetään, millaisen tutkimuksen kautta tutkittava aihealue voi tulla tutkittavaksi. (Perttula 2009, 136.)

Aineiston analysoinnin menetelmänä olen käyttänyt aineiston sisällönanalyysiä, jolla pyrin kirjoitetun aineiston sisällön analysointiin (Tuomi & Sarajärvi 2009, 91). Tutkimusaineistoni koostuu opiskelijoiden kirjallisina dokumentteina olevista oppimispäiväkirjoista, jotka ovat oppilaiden kirjoittamia tulkintoja heidän kokemastaan todellisuudesta (ks. Heikkinen 2000). Tässä tutkimuksessa tavoitteeni on tulkita näitä kirjoituksia. Kirjoitettua tekstiä voidaan tulkita usealla tavalla. Kasvatustieteellisessä tutkimusperinteessä käytetään usein sisällönanalyysiä, ja tällä tavoin tavoitteena on kuvata aineiston sisältöä sanallisesti. Sisällönanalyysi tuottaa vastauksia siihen, mitä tekstissä sanotaan ja kuinka usein. Tämä taas mahdollistaa aineiston luokittelun erilaisiin kategorioihin. Sisällönanalyysissä pyritään myös löytämään analysoitavasta tekstistä erilaisia merkityksiä, jolloin tavoitteena voi olla näkymättömän ja kirjoittamattoman ymmärtäminen. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 104 - 106.) Gadamer (2009, 36) huomauttaa, että ymmärtämisellä tarkoitetaan tarkastellun aineiston ymmärtämistä. Aineistoa ymmärretään myös siitä näkökulmasta, että erotan toisen kirjoittaman mielipiteen omista mielipiteistä.

Sisällönanalyysillä analysoitu aineisto täsmentyy fenomenologisen ontologian kautta, koska tavoitteena on tarkastella asioita niin kuin ne on koettu (Tuominen & Wiitasaari 2006, 90; vrt. myös Jude´n-Tuupakka 2007, 64). Fenomenologinen näkökulmani tavoittelee tulkinnan kautta toteutuvaa tutkimuskohteen syvällistä ymmärrystä (Kansanen

2004, 13). Käsitykseni mukaan tutkittaville on syntynyt koulutuksen aikana erilaisia kokemuksia, joita he käsittelevät ja tulkitsevat suhteessa todellisuuteen. Tulkinnat muodostavat merkityksiä, joita oppimispäiväkirjaa kirjoitettaessa kirjataan ylös ja joita fenomenologinen tutkimusote pyrkii tarkastelemaan. (vrt. Laine 2001.)

Tarkennan tutkimusotettani niin, että käytän hermeneuttista toimintatapaa, koska se mahdollistaa pääsyn syvemmälle aineiston antamiin merkityksiin. Hermeneuttisessa tutkimuksessa pyritään ymmärtämään tutkimuskohde mahdollisimman syvällisesti (Kansanen 2004, 13). Hermeneuttinen toimintatapa vaatii aineiston paloittelua pieniin kokonaisuuksiin. Tällä tavoin kokonaisuudesta voidaan ymmärtää aineiston kirjoittajan tarkoittamat näkökulmat, ja näistä muodostetaan tutkijan tulkitsema yhtenäinen merkityskokonaisuus. (Cadamer 2009, 29.) Paloittelin aineiston keskeisiin teemoihin (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006).

Kirjallisuuteen perehtyminen on muodostanut aiheesta esiymmärryksen, jota muokkasinkin lukemalla aineistoa useaan kertaan. Tällaisessa menettelyssä toteutuu hermeneuttisen kehän periaate, ja näin jokainen lukukerta muokkaa tutkijan käsitystä, jolloin tutkijan on mahdollista syventää tulkintaa (ks. Kansanen 2004, 13). Tällä tarkoitan, että spiraalimaisesti toimivassa hermeneuttisessa kehässä tutkija palaa takaisin esiymmärrykseen ja reflektoi siihen tutkimuksessa saatua uutta ymmärrystä (Tuomi & Sarajärvi 2009, 34. vrt. myös Jude'n-Tuupakka 2007, 64; Raatikainen 2004). Gadamer (2009) korostaa, että tutkijan tulee olla sidoksissa tutkimaansa aiheeseen, jolloin hänellä on mahdollisuus kuulla niitä äänenpainoja, mitä tutkittavat sanovat ja mitä he niillä tarkoittavat. Tulkitsaansa aineistoa on tutkijan välillä etäännyttävä aiheesta niin, että kytkökset tutkimuskohteeseen irtoavat. Olen saanut aineistoon etäisyyttä, kun jätin sen useaksi kuukaudeksi ”lepäämään”. Aineisto näytti siihen uudelleen palatessani erilaiselta, koska ennakkokäsitykset olivat hämärtyneet, ja tämä antoi paremman mahdollisuuden todelliseen ymmärtämiseen. (vrt. Gadamer 2009, 36 - 38.)

Valitsin narratiivisen tulkintatavan, koska siten on mahdollisuus päästä riittävän syvälle aineiston sanomaan (Suoninen 1997). Narratiivisuus on lisännyt suosiotaan useilla tieteenaloilla (Bloor & Wood 2006, 120; ks. myös Heikkinen 2000). Narratiivisen tutki-

musotteen lisääntyvä käyttäminen johtuu tiedon ja tiedonkäsityksen muutoksesta. Enevässä määrin ymmärrämme sen, että tietäminen ja tietämisen prosessi muodostuu kertomuksista, johon on mahdollista liittää oma kertomuksemme. (ks. Heikkinen 2000.)

Elkad-Lehman ja Greensfeld (2011) esittävät, että narratiiviseen tulkintatapaan soveltuu intertekstuaalinen ote. Tällaisessa tutkimusotteessa tutkija ottaa huomioon tutkittavien kulttuurisen taustan, mikä auttaa ymmärtämään sitä, että tutkittavien kirjoittamat tekstit heijastelevat opetettua mutta myös sitä toimintakulttuuria, missä he toimivat. Intertekstuaalinen ote tuo tutkijan ymmärrykseen lisää syvyyttä ja antaa tukea analysoida kirjoitettuja tekstejä. Tällä tavoin käytettynä intertekstuaalinen ote tukee hermeneuttista prosessia laadullisessa tutkimuksessa. (ks. Elkad-Lehman & Greensfeld 2011.) Ymmärrän intertekstuaalisen otteen hermeneuttisessa prosessissa niin, että kun tulkiten oppimispäiväkirjaan kirjoitettua tekstiä, se on suhteessa siihen, mitä opiskelijoille on opetettu. Ennen kaikkea rakennan ymmärrykseni heidän oppimispäiväkirjoituksiinsa ja kirjoituksessa tapahtuvaan ammatillisen kasvun etenemiseen, jota peilaan heidän työkokemuksiensa ja tämän hetken työtilanteeseensa. Elkad-Lehman ja Greensfeld (2011) muistuttavat, että aineiston tulkinta on riippuvainen siitä, ymmärretäänkö tutkittavien kulttuuria, toimintakenttää ja koulutusta. Tutkijan tulee huomioida oma subjektiivinen ymmärrysmahdollisuus. ”*Stories were told. We heard them. You heard them. What have you heard?*” (ks. Elkad-Lehman & Greensfeld 2011.)

Heikkinen (2000) nostaa esille sen, että Hyvärisen (2000) mukaan narratiivisuutta voidaan käyttää tieteellisessä keskustelussa neljällä eri tavalla. Näitä tapoja ovat narratiivisuus konstruktivisena otteena, kertomukset tutkimusaineistona, narratiivisuus analyysitapana ja kertomukset käytännöllisenä työvälineenä. Tässä tutkimuksessa narratiivisuutta käytetään kolmesta ensin mainitusta näkökulmasta.

Narratiivisen tutkimusotteen perusta on konstruktivismissa (Husu 2004, 27). Narratiivisuus konstruktivisena tutkimusotteena kuvaa sitä prosessia, miten tutkittavat rakentavat ammatillista kasvuaan opintojen edetessä. Tämä heidän konstruointiprosessinsa tulisi näkyä oppimispäiväkirjojen kirjoittamisen edetessä. Heikkinen (2000) muistuttaa, että konstruktivisen näkökulman peruskäsitteenä on se, että ihminen muokkaa osaamisensa

aiempien tietojen ja kokemusten varaan. Tämä aiempi käsitys kehittyy, kun ihminen saa uusia kokemuksia ja tietoa sekä on vuorovaikutuksessa ympäristönsä kanssa. Käytännössä oppimispäiväkirja on tutkittavien tuottama kertomus, johon he jatkuvasti päivittävät uutta materiaalia ja jonka he ovat liittäneet omaan uudistuneeseen ammatilliseen osaamiseensa. Tässä tutkimuksessa on samanlainen ote, sillä olen kirjoittanut tämän raportin ensin kuvailemalla aiempia tutkimuksia ja tarkentanut aiheeseen liittyviä ydin-käsitteitä. Tämän jälkeen olen käsitellyt oppimispäiväkirjoja, minkä jälkeen rakensin niiden pohjalta uuden kertomuksen uudesta näkökulmasta. Konstruktiivinen käsitys tiedosta on tietoteoreettista relativismia, jolloin tutkija ymmärtää, että tuotettu tutkimus on ”ajasta, paikasta ja tarkastelijan asemasta riippuvaa”. (ks. Heikkinen 2000.)

Toiseksi Heikkinen (2000) nostaa esille narratiivisuuden käytön perusteiksi kertomukset tutkimusaineistona. Kertomuksilla voidaan tarkoittaa kerrontaa tekstilajina. Kerrontaan perustuvaa aineistoa ovat muun muassa suullisesti tai kirjallisesti esitetyt haastattelut sekä erilaiset kirjalliset vastaukset, joihin tutkittavalla on mahdollisuus kirjoittaa käsitteisiään omin sanoin. Erilaiset päiväkirjat ovat yksi esimerkki tällaisesta aineistosta. Narratiivinen aineisto voi siis olla toteutettu ilman juonta, mutta tekstillä on kuitenkin alku, keskikohta ja loppu. Tällaisten aineistojen käsittely vaatii tulkintaa siitä, minkälaisia merkityksiä yksilöt antavat kirjoitustensa välityksellä. (Heikkinen 2000.)

Kolmantena narratiivisuuden käytön perusteluina käytän Heikkisen (2000) kuvaamaa näkökulmaa, jossa hän näkee narratiivisuuden analyysitapana. Heikkinen painottaa, että narratiivien analyysi tarkoittaa sitä, että kertomukset luokitellaan erilaisiin luokkiin muun muassa kategorioiden avulla, mutta ensin on eroteltava tekstistä esiin nousevat kategoriat, jotta näistä voidaan muodostaa synteesi. Synteesi toteutuu narratiivisessa analyysissä, kun on tarkoitus tuottaa tutkittavien kirjoituksista uusi kertomus. Tutkimuksessani muodostin erilaisia luokkia aineistosta nousevista näkökulmista, jonka jälkeen analysoinnissa pääpaino oli narratiivisessa analyysissä. Sen tuotoksena oli aineiston tulososio. Seuraavaksi tavoitteena oli tuottaa uusi tiivistetty kertomus, mikä tutkimuksessa on johtopäätökset ja pohdinta. (Heikkinen 2000.)

Neljäntenä näkökulmana Heikkinen (2000) esittää, että kertomusten hyödyntäminen on mahdollista käytännöllisenä työvälineenä, jolloin tiedon tuottamisen tavoite jää toissijaiseksi. Esimerkkinä käytännöllisestä hyödyntämisestä on psykoterapiassa käytetty malli, jossa elämäntarinaa kerrottaessa nostetaan esiin tällä hetkellä olevan tilanteen epäedullisuus ja kertomuksen perusteella muokataan uusia näkökulmia tulevaisuuteen. Tätä näkökulmaa ei tässä tutkimuksessa nosteta esiin, koska tutkimusprosessin aikana ei ollut tavoite muuttaa toimintatapoja. Mutta tutkimuksen tuloksilla saattaa myöhemmässä vaiheessa olla vaikutusta oppimispäiväkirjan käytön tapoihin.

4.2 Kohderyhmän kuvaus

Tutkittavat SAMOJ 2 liikuntalinjan opiskelijat, neljä miestä ja yksi nainen olivat 29 - 40-vuotiaita, joten ikähaitari oli suuri. He olivat palvelleet Puolustusvoimissa 10 - 15 vuotta, joten heillä oli pitkä kokemus työstä Puolustusvoimissa. He olivat käyneet sotilasammattillisen peruskoulutuksen. Lisäksi opiskelijoilla oli hankittuna ammatillista koulutusta siviilioppilaitoksista. Näitä koulutuksia oli muun muassa liikunnan ammattitutkinto, suurtaloukokki ja koneasentaja.

Tutkittavat toimivat erilaisissa aliupseerin tehtävissä, pääasiassa koulutustehtävissä. Usean opiskelijan tavoitteena on päästä koulutuksen jälkeen liikuntakasvatusaliupseerin tehtäviin. Koulutuksen aikana kukaan tutkittavista ei vielä toiminut näissä tehtävissä. Yksi kurssilainen toimi yksikkönsä liikunnan kärkeosajana. Siviilissä saatua ammatillista liikuntakoulutusta oli yhdellä kurssilaisista. Kaikki kurssilaiset olivat innokkaita liikunnan ja urheilun harrastajia. Yksi kurssilainen oli ohjelmoidun urheiluvallennuksen piirissä, ja muut kurssilaiset osallistuiivat siviilissä erilaisiin valmennus- ja ohjaustoimintoihin oman liikuntaharrastuksen ohella.

4.3 Aineistonkeruumenetelmä

Aineistona käytin SAMOJ 2 liikuntalinjan oppilaiden oppimispäiväkirjoja, jotka he tuottivat opiskelujen aikana. Tietokoneella kirjoitettua tekstiä (riviväli 1,5, fontti 12) kertyi yhteensä 154 sivua. Eniten tekstiä tuottanut oppilas kirjoitti 42 sivua ja vähiten kirjoittanut 17 sivua. Oppimispäiväkirjan kirjoittaminen on SAMOJ 2 liikuntalinjan opiskeluun oleellisesti kuuluva oppimisen työkalu.

Anoin 16.1.2012 tutkimuslupaa (ak MI538) liikuntatieteellistä pro gradu -oppinäytetyötä varten Pääesikunnan henkilöstöosastolta, jota Maavoimien henkilöstöosasto puolsi 13.2.2012 (ak MI4824), ja lupa myönnettiin 16.2.2012 (ak AI3323). Tämän jälkeen pyysin liikuntalinjalla opiskelevilta aliupseereilta luvan käyttää heidän oppimispäiväkirjojaan tutkimukseni aineistonkeruussa. Tutkimukseen osallistuminen perustui oppilaiden vapaaehtoisuuteen, ja jokaisella oli mahdollisuus kieltää oppimispäiväkirjansa käyttö tutkimuksessa. Kaikki antoivat luvan, ja samalla otin heidän allekirjoituksensa tutkijapäiväkirjaani varmistukseksi luvasta. Samassa tilaisuudessa selvitin heille, että käsittelen aineistoa luottamuksellisesti eikä kenenkään kirjoittamia tekstejä, nimiä tai muita tunnistetietoja voida yhdistää tutkittavaan. Tällaiset toimenpiteet ovat merkityksellisiä säilytettäessä tutkimuksen eettisyys. Tutkijan velvollisuus on varmistaa, ettei tutkimuksen raportointi tai sen eri vaiheet aiheuta ristiriitoja tutkijan ja tutkittavien välille (Erola 2008).

Tutkimani oppimispäiväkirjat olivat tutkittavien kirjoittamia kuvauksia oppimisprosessista. Opiskelun alussa oppimispäiväkirjaa ei ollut pyydetty kirjoittamaan minkään tietyn mallin mukaan, eli opiskelijat saivat kirjoittaa haluamallaan tavalla oppimiskokemuksistaan ja opetetun vaikutuksesta toimintaan. Käytännössä kirjoitukset olivat opiskelijoiden vapaita tuotoksia opiskelun ajalta. Opiskelijoille oli pidetty opiskelun alkuvaiheessa oppitunti siitä, mitä näissä opinnoissa oppimispäiväkirjalla tavoitellaan, mutta oli annettu mahdollisuus kirjoittaa oppimispäiväkirjaa parhaaksi katsomallaan tavalla. Clandinin ja Conelly (1994) korostavat, että kokemukset, jotka kirjoitetaan itselle tai toiselle, kerrotaan yleensä tarinanmuodossa (Erkkilä 2009, 201). Oppimispäiväkirjojen narratiivisuus antoi minulle luontevan mahdollisuuden ottaa ne tutkimuksen aineistoksi, sillä käsitykseni mukaan tarinat luovat ihmisen olemisen perustan, joissa paljastuu enemmän kuin kirjoitetaan.

Tutkittavien pieni määrä ja riittävän pitkä aika aineiston lukuun antoivat kvalitatiivista lisäarvoa tutkittavasta aiheesta, sillä pystyin paneutumaan aineistoon syvällisesti. Eskolan ja Suorannan (2008) mukaan on hyvä valita tutkittaviksi sellaiset henkilöt, joilta saadaan parhaiten tietoa tutkittavasta aiheesta. Tämä vaatimus toteutui hyvin, sillä ky-

seinen opintokokonaisuus oli aliupseereiden liikunnankoulutuksen ”pilotointi” ja Puolustusvoimien liikunnanopetuksen kurssilla kirjoitettiin ensimmäisenä tämäntyyppistä oppimispäiväkirjaa. Kurssilaisia oli viisi, ja heidän aineistonsa riitti hyvin aiheen tutkimiseen. Tieteellisen kriteerin määrittelee kvalitatiivisessa tutkimuksessa aineiston laatu eikä niinkään määrä.

Osa SAMOJ 2 liikuntalinjan opiskelijoista toimii liikunnan kärkeosaajan tehtävässä (PV:n liikuntastrategia 2007 - 2016). Tutkimuksen edetessä havaitsin, etten löydä liikunnankärkeosaajan tehtäviä mistään kirjoitetusta asiakirjasta. Ratkaisin tämän ongelman pyytämällä neljältä syksyn 2013 testajakurssille osallistuneelta sotilaalta heidän tehtäväkuviaan, sillä heille oli kirjoitettu joko tehtäväkuvaan tai kehityskeskustelussa asetettu tulevan kauden tavoitteeksi toimia liikunnan kärkeosaajana. He lähettivät minulle sähköpostin välityksellä koosteen tehtävistään. Keskustelin myös heidän kanssaan ja sain arvokasta tietoa heidän tehtävistään. Käytin näitä tietoja kirjoittaessani kärkeosaajan tehtäviä näkyväksi.

4.4 Oppimispäiväkirjat aineiston tuottajina

Havannoin tutkittavien kirjoittamissa teksteissä näkyviä painotuksia, analysoin aineistoon kirjoitettuja asioita ja tarkastelin kirjoituksista nousevia merkityksiä ja niiden yhteyksiä. Kävin aineistoa läpi systemaattisesti ja objektiivisesti, ja tällainen toimintatapa on yksi tapa toteuttaa sisällönanalyysiä. (Korkiakangas, Luoma, Alahuhta, Taanila & Laitinen 2009, 217.) Sisällönanalyysillä haetaan vastauksia kysymyksiin, kuinka usein ja mitä tekstissä sanotaan. Sisällönanalyysillä aineistoa voidaan luokitella, ryhmitellä ja eritellä. Käsitteet muodostetaan yksittäisistä lauseista, virkkeistä tai virkkeen osista ja jopa lausumista. Sisällönanalyysissä aineistoa pelkistetään, jolloin tuotoksena on toimintaa kuvaavia malleja tai näkökulmia. Sisällönanalyysi voi olla joko teoria- tai aineistolähtöistä. Sisällönanalyysin avulla tekstejä voidaan luokitella ja niistä voidaan rakentaa erilaisia sisältökategorioita. Koska kuvasin aineistoa sanallisesti, oli lähestymistapani aineistolähtöinen sisällönanalyysi. (Tuomi & Sarajärvi 2009; Metsämuuronen 2006.) Valitsemalleni menetelmälle antaa tukea se, että Malterud (2001, 487) kehottaa aloittelevaa tutkijaa käyttämään muiden tutkijoiden käyttämiä menetelmiä tutkimuksen analysoinnissa eikä kehittämään itse uusia menetelmiä.

Minulla oli mahdollisuus lukea tutkittavien oppimispäiväkirjoja koko opiskelun ajan, joten näin, miten tutkittavien kirjoittaminen kehittyi opiskelun edetessä. Analysoinnissa käytin sovelletusti Flinckin (2006) kuvaamaa Calaizzian (1978) tiedon analysoinninmallia, johon yhdistelin Syrjäläisen (1994, 248) kuvaama seitsemän vaiheen kautta etenevää sisällönanalyysimallia. Sisällönanalyysi eteni seuraavalla kuvaamallani tavalla. Kun olin saanut tutkimusluvan, kopioin oppimispäiväkirjat itselleni ja aloitin tekstien tarkemman analysoinnin. Tämän vaiheen aloitin lukemalla oppimispäiväkirjat kertaalleen alusta loppuun, jotta saisin kirjoituksista kokonaiskuvan. Toisella lukukerralla ylimaalsin eri väreillä tekstistä nousseet teoreettiseen viitekehukseen liittyvät huomiot. Tämä oli ensimmäinen vaihe, kun oppimispäiväkirjoista kokosin merkitykset ja järjestin ne teema-alueiksi. Toisella kerralla teemoittelin aineistoa tiukkarajaisemmin ja siirsin tekemäni huomiot aihepiireittäin erilliseen dokumenttiin merkiten ne niin, että pystyisin myöhemmin tunnistamaan, kenen kirjoittama mikin kommentti oli. Tässä vaiheessa muodostui 25 teemaa, joiden alla oli niihin liittyviä huomioita. Seuraavalla lukukierroksella luin vielä läpi jäljelle jääneet tekstit ja irrotin niistä vielä tutkimaani ilmiötä ja niihin oleellisesti liittyviä huomioita. Seuraavaksi muokkasin esiin nousseita teemoja teoreettisessa viitekehyksessä teemojen alle. Näin sain teemat tiukkarajaisimmiksi kategorioiksi. Muodostin myös uusia kategorioita, joita en ollut teoreettista viitekehystä rakentaessa osannut ottaa huomioon.

Eskola ja Suoranta (2008) esittävät, että kun aineistosta nostetaan tutkimusongelmaan liittyviä teemoja, se mahdollistaa teorian ja empirian vuorovaikutuksen, mikä näkyy tutkimustekstissä luontevana vuoropuheluna. (ks. Eskola & Suoranta 2008, 174). Tässä vaiheessa minulla oli teemoiteltua tekstiä 60 sivua 21 teeman alla. Tämän vaiheen jälkeen kävin läpi nostamani teemat ja sinne sijoittamani sitaatit. Samalla pyrin teemoittelemaan kokoamaani aineistoa uudelleen. Teemoitellessani ja tiivistäessäni aineistoa uudelleen muodostui viisi tutkimuksen aihepiiriin kuuluvaa pääkategoriaa, ja tutkittavien huomioita oli sitaatteina 20 sivua. Pääkategorioiden alle muodostui myös pienempiä kokonaisuuksia, jotka sopivat aihepiiriltään kokonaisuuteen. Nämä aihepiirit on lopullisessa tekstissä tummennetulla ikään kuin alaotsikoina. Seuraavassa vaiheessa aloin lukea tiivistelmää läpi peilaten sitä teoreettiseen viitekehukseen. Tässä lukuvaiheessa merkitsin konseptin marginaaliin lukemisen aikana tekemiäni huomioita. Nämä huo-

mioni olivat myöhemmässä vaiheessa tukenani, kun tein alustavaa tulosten yhdistämistä ilmiötä kuvaavaksi kokonaisuudeksi. Seuraavassa vaiheessa tein tarkentavia huomioita sekä kävin vuoropuhelua aihepiiriin kuuluvan kirjallisuuden kanssa. Viimeisessä vaiheessa palasin vielä alkuperäiseen aineistoon ja luin sen läpi, millä varmistin, ettei mitään aihealueeseen oleellisesti kuuluvaa ollut jäänyt huomioimatta. Tässä vaiheessa muokkasinkin vielä tutkimukseni tulososuutta tekemällä siihen täydentäviä huomioita. (vrt. Flinck 2006; Syrjäläinen 1994.)

Tuomi ja Sarajärvi (2009) esittävät, että aineistolähtöisessä sisällönanalyysissä käsitteitä yhdistellään, koska tällä tavoin saadaan vastaus tutkimuskysymyksiin. Yhdistely toteutetaan päätelemällä ja tulkitsemalla empiiristä aineistoa, jotta saataisiin käsitteellisempi näkökulma tutkittavaan aiheeseen. Tässä työvaiheessa verrataan teoriaa ja johtopäätöksiä alkuperäiseen aineistoon. Saatu ymmärrys asiasta liitetään teoreettisiin käsitteisiin, jotka sitten esitetään tuloksissa. Tuloksissa kuvataan luokittelujen pohjalta muodostetut käsitteet ja kategoriat sisältöineen. Jokaisessa tutkimuksen vaiheissa tutkija pyrkii ymmärtämään tutkittavia heidän lähtökohdistaan. (ks. Tuomi & Sarajärvi, 2009, 112.) Metsämuuronen (2006, 252) muistuttaa, että tutkijan on joskus vaikea ymmärtää tiettyyn kulttuuripiiriin sidoksissa olevaa aineistoa ja siinä olevia kulttuuriin liittyviä nyansseja. Tässä tutkimuksessa ymmärrystäni lisäsi pitkä työura Puolustusvoimissa. Analyysivaiheessa käytin tukenani myös SAMOJ 2 liikuntalinjan aikana tekemiäni havaintoja ja tutkimuspäiväkirjan muistiinpanoja. Lopullisessa kirjoitusvaiheessa muokkasinkin lisää tekstiä ja poistin siitä sellaisia kokonaisuuksia, jotka eivät vastanneet tutkimuskysymyksiäni.

4.5 Tutkimuksen sisäinen ja ulkoinen luotettavuus

Hatch ja Wisniewski (1995) esittävät, että narratiivinen tutkimusote voidaan nähdä perinteistä laadullista tutkimusta subjektiivisempänä, jota perinteinen modernistinen tiedonjärjestys pitää tutkimuksen heikkoutena (Heikkinen 2000). Olen tietoisesti pyrkinyt hylkäämään modernistisen näkökulman, koska siinä tavoitellaan yleispätevää tietoa. Tässä tutkimuksessa tarkastellaan tarkoin valikoidun kohderyhmän tuottamaa tietoa (Heikkinen 2000). Edellä kuvattu näkökulma tukee tämän tutkimuksen luotettavuutta, ja se voidaan perustella postmodernilla otteella, jossa tietämisen kontekstuaalisuus ym-

märretään niin, että tutkimuksen tuottamat tulokset on sidottu siihen aikaan, sosiaaliseen kenttään ja kontekstiin, missä ne on tutkittu. Postmoderni mielentila on yhdistelyä, moniäänisyyttä ja kerroksellisuutta. Lisäksi tässä aineiston muokkaustyössä olen tavoitellut sitä, että tutkimuksen tuottama tieto on autenttista. (ks. Heikkinen 2000.) Tämä on vaahtunut minulta pyrkimystä eläytyä tutkittavien maailmaan, jossa minua on helpottanut pitkä kokemus puolustusvoimien tehtävistä. (vrt. Raunio 1999, 242). Merkittävänä luotettavuutta lisäävänä tekijänä on ollut se, että olen opettanut tällä SAMOJ 2 liikuntalinjalla muutamilla kursseilla. Opetustehtävät ovat luoneet luonnollisen paikan nähdä läheltä oppilaiden oppimisprosessia, jota olen voinut sitten verrata heidän oppimispäiväkirjoituksiinsa. Esittämäni näkökulmaa tukee myös se, että olen itse elänyt ja toiminut työurani alkutaipaleella vastaavissa tehtävissä ja tilanteissa joissa tutkittavat nyt ovat.

Tiedon autenttisuutta perustelen lisäksi sillä, että oppimispäiväkirjojen tuottamassa aineistossa tutkittavien ääni pääsee aidosti kuuluviin. Tämä perustelu korostaa sitä käsitystä, että postmoderni ote mahdollistaa erilaisten näkökulmien moniäänisyyden sekä useat eri näkökulmat eikä pelkisty pelkästään yhteen kuvaukseen aiheesta. Lisäksi olen pyrkinyt vahvistamaan tekemieni havaintojen oikeellisuutta kuvaamalla mahdollisimman tarkasti tutkimuksen kaikki vaiheet. Nostan myös esille oppimispäiväkirjoista suoria lainauksia, jolloin lukija voi nähdä tutkijan roolin ja hänen tekemiensä johtopäätösten perusteet. Tutkimuksen kaikissa vaiheissa olen pyrkinyt olemaan läsnä ja näkyvillä. (ks. Heikkinen 2000.)

Validiteetin voidaan katsoa toteutuvan niin, että tutkimuksen tulos vastaa kuvausta todellisuudesta (Heikkinen 2000). Kvalitatiivisessa tutkimuksessa voidaan validiteettiä nähdä enemmänkin uskottavuutena eli siinä, mikä tutkimuksen totuusarvo on (Lincoln & Guba 1985). Tutkijan vastuulla on avata lukijalle se, mikä suhde hänellä on tähän todellisuuteen. Käytännössä tämä tarkoittaa, että pyrkiikö hän tulkitsemaan ja luomaan todellisuutta vai esittääkö hän erilaisia väittämiä asiantiloista. Tässä näkökulmassa on syytä huomauttaa, että tutkijalta vaaditaan objektiivisuutta ja havaintojen on oltava luotettavia ja puolueettomia. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 135.) Tätä ajatusta tukee myös se, että olen pyrkinyt tuomaan lukijan tietoisuuteen tutkimuksen tarkoituksen. Tämä auttaa lukijaa hahmottamaan tulosten viitekehyksen ja niiden käytettävyyden omassa toimin-

nassa ja toimintaympäristöissä, mikä tukee ajatusta siitä, miten saamani tulokset ovat siirrettävissä vastaaviin ympäristöihin (ks. Tuomi & Sarajärvi 2009, 138).

Reliabelius tarkoittaa perinteisessä mielessä tulosten toistettavuutta (Hirsijärvi ym. 2003, 213.) Reliabiliteetilla kuvataan sitä, missä määrin satunnaiset tekijät ovat vaikuttaneet tutkimuksen eri vaiheissa. Olen pyrkinyt kuvaamaan kaikki tekemäni ratkaisut ja johtopäätökset mahdollisimman tarkasti ja avoimesti. Erilaisia valintoja tehdessäni olen pyrkinyt tutustumaan kaikkiin mahdollisiin vaihtoehtoihin siitä, miten asiat voidaan toteuttaa. Laadullisessa tutkimuksessa tämä voidaan tulkita ennemminkin seuraamuksellisuuden käsitteellä (transferability) (ks. Lincoln & Guba 1985).

Tämän tutkimuksen luotettavuutta lukija voi arvioida sillä, onko tutkija osoittanut työssään oman subjektiivisuutensa ja sen, että hänen omat käsityksensä ovat avoimesti näkyvillä (ks. Eskola & Suoranta 2008, 210). Tämän tutkimuksen luotettavuutta lisää myös vahvistettavuus, sillä olen verrannut saamiani ajatuksia aikaisempiin tutkimuksiin oppimispäiväkirjoista, joista on saatu samansuuntaisia tuloksia. Vahvistettavuudella tarkoitetaan myös sitä mahdollisuutta, että lukijan ei tarvitse tyytyä tutkijan tekemiin johtopäätöksiin, vaan hänellä on mahdollisuus tutkia myös kerättyä aineistoa, jotka näkyvät sitaattien muodossa (ks. Lincoln & Guba 1985). Vahvistettavuus näkyy myös mahdollisuudessa perehtyä muiden tutkijoiden saamiin tuloksiin, ja tässä tutkimuksessa perehdyin useisiin muiden tutkijoiden tutkimuksiin oppimispäiväkirjoista (ks. Eskola & Suoranta 2008, 212). Tämä lisää myös tutkimuksen totuudellisuutta, sillä sitä voidaan tulkita tutkijan ja aineiston välisestä vuoropuhelusta.

Olen myös pohtinut tutkimustulosten siirrettävyyden mahdollisuutta ja esitän, että oppimispäiväkirjoista nousevia huomioita on mahdollista käyttää muidenkin alojen opetuksessa (Tuomi & Sarajärvi 2009, 211). Tulin tähän johtopäätökseen, koska taustoittaessani aihealuetta osa lukemistani oppimispäiväkirjoista oli tehty muille koululutusaloille ja niissä tehdyt huomiot tukivat tekemiäni johtopäätöksiä. Työn luotettavuutta lisää myös se, että olen avannut tutkimusta tieteenfilosofisista näkökulmista kuvaamalla ontologisia ja epistemologisia valintojani. (ks. Varto 2005.)

Olen aiemmin korostanut luotettavuutta lisäävänä tekijänä työuraani ja samanlaisia kokemuksia Puolustusvoimissa. Tämä näkökulma voidaan nähdä myös ongelmallisena, sillä tehdessäni tulkintaa oppimispäiväkirjan kirjoittajien teksteistä, jotka käsittelevät työyhteisössäni tapahtuvaa toimintatapaa ja toimintaa, jouduin siirtämään sivuun oman työtoimintani ja taustaoletukseni. Perustelen tätä kriittistä näkökulmaa sillä, että tällainen tausta antaa kyllä tilaisuuden yrittää ymmärtää tutkittavia omien kokemusten ja ymmärryksen kautta. Tällainen toimintatapa voi antaa usein vääristyneen kuvan toisten ihmisten tarkoituksista, ja tutkimuksessa se on jopa este ymmärtää tutkimuskohdetta. (ks. Varto 2005). Olen yrittänyt välttää tätä ongelmaa niin, että pyrin ymmärtämään tutkittavia heidän näkökulmistaan. Gadamer (2009) muistuttaa, että tutkijan oma tausta ja aiemmin muodostunut ymmärrys ei ole ongelma asiaa ymmärtämään pyrkivälle tutkijalle, sillä hän ei jättäydy alun alkaenkaan ennakkokäsityksiensä valtaan vaan antaa vapaaehtoisesti tekstin sanoa hänelle jotain. Hermeneuttinen kehä on työväline, jonka avulla tutkija saa työn kaikissa vaiheissa mahdollisuuden verrata aineistoaan ja johtopäätöksiään aiemmin kirjoitettuun. Tällainen toiminta vaatii, että tutkijan on oltava tietoinen omista ennakkokäsityksistään. (ks. Gadamer 2009, 33 - 35.)

Kriittisenä huomiona tuon tähän luotettavuustarkasteluun analysoimani aineiston suuren tekstimäärän. Laadullisessa tutkimuksessa on hyvä pohtia aineiston riittävyttä, ja riittävyyden määrittelee tutkija. Tehdessäni ensimmäisistä teemoittelukierrosta aineistoa kertyi sitaatteina useita kymmeniä sivuja ja teemoja oli 21. Vaikka havaitsin aineiston saturaation toteutuvan, minulla oli hankaluus päättää, milloin aineisto on riittävän satureitunut. Toisella kierroksella pääsin tehokkaampaan työskentelytapaan ja sain tiivistettyä aineiston viiteen teemaan. Menettelyni osoitti sen, että ensin olisi kannattanut pyrkiä analysoimaan pienempi määrä tekstiä. Toisaalta käyttämäni menetelmä ja aineiston määrä täyttää aineiston kattavuuden määritelmän, sillä lopullisessa tekstissä olevat teemat ovat käyneet läpi useita muokausvaiheita. (vrt. Eskola & Suoranta 2008, 62 - 64, 215.)

4.6 Eettisiä näkökulmia tutkimukseen

Tutkimuksen etiikasta puhuttaessa on syytä myös huomioida eettisyyttä, sillä etiikka tarkastelee myös eettisiä arvoja (ks. Tuominen & Wihersaari 2006, 235).

Varto (2005) muistuttaa, että eettiset kysymykset eivät tule tutkijan eteen työn raportointivaiheessa, vaan ne on asetettu jo työtä aloitettaessa. Etiikka on tietoa ihmisen sisäisestä luonteesta ja siitä, miten etiikka ohjaa toimintaa (Tuominen & Wihersaari 2006, 192). Laadullisessa tutkimuksessa tutkijalla on mahdollisuus valita hyvinkin monia menetelmiä, joilla hän pyrkii saamaan vastauksia tutkimuskysymyksiin. Laadullisessa tutkimuksessa pyritään nostamaan tutkittavan ääni kuuluviin, ja samalla tutkija pyrkii tekemään johtopäätöksiä tästä tutkittavien ”äänestä”. Laadullisessa tutkimuksessa tulee painottaa eettisiä näkökulmia koko tutkimusprosessin ajan. (vrt. Tuomi & Sarajärvi 2009, 125.)

Eettisestä näkökulmasta voidaan tarkastella myös tutkimuksen johdonmukaisuutta. Tämä tutkimus on pyritty kirjoittamaan mahdollisimman loogisesti etenevästi, niin että lukija pystyy luontevasti seuraamaan tutkijan ajatuksenkulkua. Olen myös pyrkinyt käyttämään monipuolisia lähteitä, jotta lukija pystyisi vertaamaan tekemiäni päätelmiä kirjallisuudessa esitettyihin näkökulmiin. Tällä menetelmällä olen tavoitellut tutkimukseen laatua. (vrt. Tuomi & Sarajärvi 2009, 127.) Tutkimusta tehdessäni olen huomionnut eettiset näkökulmat myös muun muassa siinä, kun kerroin tutkittaville tutkimuksesta ja kysyin heiltä aineiston keräämiseen luvan. Olen häivyttänyt tutkittavien henkilön niin, ettei heitä pysty kirjoituksestani tunnistamaan. Olen pyrkinyt analysoimaan aineiston laadullisessa tutkimuksessa yleisesti käytetyillä menetelmillä. Eettiset valinnat ovat kulkeneet prosessin kaikissa vaiheissa aktiivisesti mukana, ja näitä valintoja lukijan on mahdollista havainnoida työn eri osissa. (vrt. Tuomi & Sarajärvi 2009, 128.)

Eettistä toimintaa vahvistaa se, että valitsin aineiston keräämismenetelmäksi tutkittavien oppimispäiväkirjat, koska ne kuuluivat jo valmiiksi opiskelijoiden oppimisprosessiin. Niitä ei ole siis pyydetty kirjoittamaan erikseen tätä tutkimusta varten. Tämä tarkoittaa sitä, että kirjoittajiin ei ole vaikuttanut tutkijan näkökulmat ja kysymykset, jotka ovat tyypillisiä kysely- ja haastattelututkimuksessa. Tutkittavat olivat aloittaneet oppimispäiväkirjaprosessin neljä kuukautta ennen kuin aloitin tutkimukseni. Olen verrannut heidän

kirjoittamistyyliään, ennen kuin ilmoitin aiheesta heille sekä luvansaamisen jälkeen, mutta en huomannut tutkittavien muuttaneen kirjoitustyyliään ja näin pyrkineen kirjoittamaan eri tavoin.

Etiikasta puhuttaessa on syytä pohtia myös moraalikäsitettä, sillä jos tutkija ymmärtää eettiset arvot, hänen moraalisensa ohjaa niiden käyttöä (vrt. Tuominen & Wihersaari 2006, 236 - 237). Moraaliset päätökset liittyvät monessa vaiheessa tutkimukseen. Moraalifilosofia on käytännöllistä tapojen ja toiminnan tutkimista. Työssäni olen pyrkinyt hyvään tutkijamoraaliin ja samalla tekemään perusteellista työtä niin, että noudatan hyväksytyjä tieteellisiä toimintatapoja. Olen toiminnassani tavoitellut sitä, että tutkimuksen tulokset heijastaisivat tutkittavien kirjoittamia näkökulmia, jotka mahdollisesti vastaavat asettamiini tutkimuskysymyksiin. Olen myös pyrkinyt kirjoittamaan kaikki tekemäni työvaiheet auki, mikä antaa lukijalle mahdollisuuden pohtia eettisiä valintojani.

Käsiteltäessä etiikkaa voidaan sanoa myös muutama sana estetiikasta, sillä estetiikalla voidaan tarkoittaa myös kirjallisen tuotoksen lukemisen nautinnollisuutta, mikä on sidoksissa situaationaaliseen kokemukseen. Tämä näkyy tutkimuksen tekstissä heijastuvasta tutkijan äänestä, johon sekoittuu lukijan oma ääni. Tässä esittämässäni ajatuksesani heijastuu Itkosen (1999) ääni, kun hän toteaa, että kirjallisen tuotoksen lukukokemus voi tuottaa esteettistä kasvatusta fenomenologis-esteettisestä näkökulmasta, sillä tutkijan tehtävä ei ole pyrkiä ulkokohtaisesti opettamaan lukijaa (vrt. Tuominen & Wihersaari 2006, 194). Olen myös pyrkinyt siihen, että kirjoitukseni olisi esteettisesti niin houkutteleva, että lukija haluaisi sen lukea. Tutkijana en pysty vaikuttamaan ulkoasuseikkoihin, joten olen pyrkinyt rakentamaan lause- ja kappalekokonaisuuksista kielellisesti sulavia. Toisesta näkökulmasta tarkasteltuna tutkimani aliupseerit valmistuvat käytännölliseen ammattiin, jossa heidän tehtävänä on saada ihmiset liikkumaan. Heidän ammatillisen kasvunsa tavoitteisiin kuuluu ihmisenä kasvaminen, mihin liittyy myös esteettinen ulottuvuus. Tällä tarkoitan sitä, että työssään liikuntaan erikoistuneet aliupseerit motivoivat myös vähän liikkuvia. Kaikkia ihmisiä ei saada liikkeelle kertomalla pelkkiä terveysfaktoja tai hyvään kuntoon liittyviä totuuksia, eikä liikunta tuota kaikille hyvänolon tuntemuksia. Uskon, että kun ammattilaiset ymmärtävät estetiikan perusteita, he näkevät liikunnan myös esteettisenä kokemuksena, jossa liikkumalla ta-

voitetaan kauniita maisemia tai paikkoja, joilla on liikkujalle esteettistä arvoa. Näin he löytävät vielä yhden ulottuvuuden motivoida ihmisiä liikkumaan. Tässä tutkimuksessa oppilaiden esteettinen kasvu tuli näkyviin muun muassa siinä, että oppimispäiväkirjoissa on useita mainintoja liikkeen sujuvuudesta tai puhtaasta tekniikasta. Näiden huomioiden takana on esteettistä ymmärrystä.

5 OPPIMISPÄIVÄKIRJAN KERTOMAA

5.1 Tavoitteiden asettelua ja niiden saavuttamisen havainnointia

Oppimispäiväkirjoihin on kirjoitettu erilaisia ja monipuolisia oppimiselle asetettuja tavoitteita, mikä osoittaa oppilaiden aktiivista orientaatiota uuden oppimiseen (ks. Raustevon Wright, von Wright & Soini 2003, 50). Useat näistä tavoitteista olivat konkreettisia, ja tästä voi päätellä, että koulutukselta odotetaan käytännöllistä hyötyä. Hyödyn toivotaan liittyvän ammatissa tarvittaviin taitoihin, jotka vahvistavat ammatillista käytännön osaamista. Käytännössä näitä tavoitteeksi asetettuja osaamisia ovat koulutustaidon kehittyminen, erilaiset koulutus- ja valmennusmenetelmät ja ennen kaikkea niiden käytön oppiminen. Opiskelijat olivat asettaneet myös yhdeksi ammatillisen kasvun tavoitteekseen vuorovaikutuskäyttäytymisen kehittämisen, mikä esitettiin eräässä oppimispäiväkirjassa hyvin selkeästi: ”Tämän vuoden ammatillisen kasvun tavoitteeksi olen päättänyt henkilökohtaisesti ottaa yhteistoiminnan kehittämisen. Tämä tarkoittaa sitä, että pyrin olemaan aktiivisempi toimija liikunta-alalla [työyhteisössäni].”

Muutama opiskelija asetti oppimiselle ja koko kurssille hyvinkin haastavia tavoitteita. Tavoitteina nähtiin kyky ymmärtää ihmisen fysiologiaa ja anatomiaa. Perusteena tähän nähtiin se, että omassa työyhteisössä toimivilla työntekijöillä oli havaittu raskaasta työstä johtuvia ongelmia tuki- ja liikuntaelimestössä. Tavoitteenasettelu osoittaa sen, että opiskelijalla on aihepiireistä jo jonkinlainen etukäteisorientaatio. Tämä vahvistaa myöhemmin uuden tietoa-aineksen käsittelyä. Opiskelijat käsittelivät kirjoituksissa erilaisia liikuntakoulutukseen liittyviä tietoja ja taitoja. Usein pohdinta liittyi heidän työn ulkopuoliseen toimintaansa informaalissa ympäristössä. Informaalissa ympäristössä toimiminen ja sieltä saatavat kokemukset tukevat varsinaista Puolustusvoimissa tehtävää liikuntatyötä.

”Odotan saavani kurssilta perusteellista tietoa ihmisen fysiologiasta ja kuormituksen seurannasta. Kuormituksen seuranta-aihe on itselläni tällä hetkellä ajankohtainen, sillä valmennettavani on ollut syksystä lähtien erittäin väsynyt eikä suorituskkyky ole vastannut kilpailuissa hänen todellista tasoaan. Kuormituksen seuranta on ainakin itsellä ”karvalakki” -

konsteja käyttäen vaikeaa ja rajoittuu käytännössä ortostaattiseen sykemittaukseen ja urheilijan kanssa käytyihin keskusteluihin.”

Erilaisten liikuntaan liittyvien taitojen kehittyminen asetettiin useassa kirjoituksessa konkreettiseksi tavoitteeksi. Liikuntataitojen kehittämisen taustalla opiskelijoilla oli huoli siitä, että ovatko heidän liikuntataitonsa riittävän hyviä, jotta he kykenevät opettamaan varusmiehille ohjeistettuja liikuntataitoja. Tämä näkemys suuntasi tavoitteiden asettelua, ja tavoitteissa korostui erilaisten henkilökohtaisten liikuntataitojen oppiminen ja kehittyminen. Ajatustani tukee kirjoitus, jossa todetaan seuraavasti: ”Kahvakuula on minulle mieluinen ja jo ennestään tuttu väline. Tavoitteenani oppitunnille oli, että opin nostamaan sitä oikein.”

Ihmetystä herättää se, että tavoitteeksi asetettujen henkilökohtaisten liikuntataitojen tavoitteiden saavuttamiseen ei oppimispäiväkirjoissa myöhemmin palattu. Arvelen tämän johtuvan koulutuksen edetessä opetuksen tavoitteiden avautumisesta, koska myöhemmässä vaiheessa kirjoituksissa nähtiin enemmänkin tavoitteena erilaisten keinojen oppiminen, joiden avulla voidaan opettaa tehokkaasti liikuntataitoja heterogeeniselle varusmiesainekselle. Kirjoituksissa nousi esiin myös toivomus siitä, että koulutuksessa opittaisiin taitoa ohjata henkilökunnan liikuntaa. Asia kuvataan yhdessä oppimispäiväkirjassa selkeästi ja tiivistetysti: ”oppia sotilasliikunnan liittyvät asiat, niin että osaan suunnitella, toteuttaa ja johtaa harjoituksia.”

Oppimispäiväkirjoista oli havaittavissa, että erityisesti toivottiin käytännöllisiä keinoja hyödyntää opittavia asioita omassa opetus- ja ohjaustoiminnassa. Yksi opiskelija kirjoittaa: ”Pedagogisia opintoja olen odottanut todella paljon tältä kurssilta, koska en ole saanut kouluttamiseen minkäänlaisia opintoja. Tämän hetkessä työssäni olen törmännyt tähän ongelmaan, -Kuinka johtaa ja kouluttaa henkilökunnasta koostuvaa kurssia.”

Vaikka henkilökohtaisten liikuntataitojen kehittämiseen ei juurikaan palattu, muiden asetettujen tavoitteiden käsittelyä ja saavuttamista pohditaan säännöllisesti. Asetettujen tavoitteiden saavuttamisen kirjaaminen näkyy muutamissa oppimispäiväkirjoissa varsin konkreettisesti, kuten seuraava esimerkki havainnollistaa: ”Itselleni kunto nyrkkeily avasi silmiä vaikkapa palauttavana harjoitteena esimerkiksi marssin, rankan uinnin tai -ylävartalo treenin jälkeen.”

Oppimispäiväkirjoista pystyy päättämään myös, että oppilaat kaipaavat malleja käytännön toimintatapoihin, kuten ”oppia lisää monipuolista lihaskuntoharjoittelua, saada kokemusta kamppailukoulutuksen sisällöstä sekä oppia erilaisia menetelmiä toteuttaa kamppailunomaista liikuntaharjoituksia.” Lisäksi kaivataan eri aihealueilta teoreettista tietoa. Tällainen monipuolinen toiminnan taustalla olevien tieto- ja taitotarpeiden pohjittaminen osoittaa opiskelijoiden kiinnostusta ja motivaatiota kehittää taitojaan.

Osalla oppilaita oli jo valmiiksi konstrukttiivinen käsitys oppimisesta, mikä näkyy seuraavassa esimerkissä hyvin. Oppilas on asettanut tavoitteekseen ”oppia lisäämään uutta tietoa jo olemassa olevaan tietoon ja käyttämään tietoa kontekstissa.” Yksi oppilas kiteyttää tavoitteensa ytimekkäästi ja toteaa, että tavoitteena on ”oppia hakemaan tietoa eri lähteistä mm. kirjat, netti, tv, sanomalehdet sekä toiset henkilöt.”

Oppimispäiväkirjoista heijastui selvästi se, että kurssilaisilla on myös tarve kehittää tiedonhakuun liittyviä taitoja sekä kehittää tiedon luotettavuuden arvioimisen kykyä. Nettiä käytetään aktiivisesti liikuntaohjeiden ja muun liikuntaan liittyvän tiedon hankintaan. Erilaisista lähteistä poimittavan tiedon luotettavuuden arviointiin kaivataan selvästikin tukea ja ohjeistusta. Seuraava pohdinta kuvaa hyvin tilannetta. Eräässä televisiossa esitettävässä dokumentissa oli todettu, että ”lihaskuntoharjoittelu kannattaa sijoittaa iltapäivään kello n 16.00, tähän aikaan päivästä lihakset ottavat parhaiten harjoituksen vastaan, koska kehon hormonitoiminta on tuolloin parhaimmillaan.” Opiskelija jatkoi pohdintaansa ja perusti luottamuksensa seuraavaan huomioon: ”Tämä on varmaankin paikkansa pitävä asia, koska seurasin You Tubesta Jutta Gustavsbergin lihaskuntoharjoittelua.” Onneksi kaikkea tietoa ei oteta totuutena. Oppimispäiväkirjasta käy ilmi netissä saatavan tiedon ristiriitaisuus, sillä toisesta aiheesta kirjoittaessaan opiskelija toteaa: ”Olen jumpannut kuulan kanssa ennenkin, mutta varsinainen kahvakuulan nostotekniikka on ollut hakusessa. You Tubessa on monia esityksiä nostotekniikasta ja sen verran olen niitä oppinut katsomaan, että tiedän ettei sieltä kannata kaikista mallia ottaa.”

Puolustusvoimien liikunnan toteuttamista ohjataan erilaisilla normeilla. Tavoitteeksi asetettiin liikuntanormien oppiminen sekä sellaisten tietojen ja taitojen kehittyminen,

joilla voidaan normien mukaista liikuntakoulutusta antaa niin, että varusmiehille opetettaviksi käskettyjen liikunta-aiheiden toteuttamisen onnistuu. Nämä tavoitteet tiivistyvät konkreettisesti erään kurssilaisen kirjoituksessa. Tavoitteekseen hän on asettanut ”oppia tuntemaan toimintaympäristö, varomääräykset, asiakirjat, normisto ja oppia soveltamaan niitä käytännössä.”

Kurssilla toivotaan olevan vaikutusta työuralla etenemiseen ja suuntautumiseen. Kurssin käyminen nähdään mahdollisuutena päästä liikunnallisiin tehtäviin, mikä näkyi useissa kirjoituksissa: ”Pääseminen SAMOJ2-liikuntalinja-opintojaksolle antaa varmasti uutta näkemystä ja kokemusta liikunta-alalta ja avaa toivottavasti ovia liikunnallisiin tehtäviin [--] lähitulevaisuudessa.” Liikunnallisista tehtävistä, toive liikuntakasvatusaliupseerin tehtäviin pääsystä oli suurin motivaattori koulutukseen hakeutumiseen. Osalla opiskelijoista oli jopa halu kehittää Puolustusvoimien liikuntakoulutuskulttuuria, mutta onneksi selkeämmin esille nousi konkreettinen tahto kehittää arjen toimintaympäristöä.

”Omiksi tavoitteiseni ennen kurssin alkua olin asettanut saada perusteet ja kyky luoda omaan yksikköni kuntotesti, joka simuloisi mahdollisimman pitkälti niitä fyysisiä haasteita, joita [erityistehtävissä toimiva ammatillisotilas] kohtaa. Kyseisestä testistä tulisi vuosittainen mittari. Vastaava, jolla esimerkiksi palomiehet mittaavat oman fyysisenkunnon muutoksia.”

Opiskelijoilla on luottavainen käsitys omista taidoistaan. Eräässä oppimispäiväkirjassa opiskelija kirjoittaa, että kurssille hakeutuessaan hän ajatteli, ettei kurssilla varmaankaan ole mitään uutta annettavaa tällaiselle liikunnan ”moniottelijalle”. Kurssin aikana opiskelijan ajatus muuttui, sillä myöhemmin hän toteaa: ”Tuo asenne ja suuret luulot omasta ammattitaidosta ovat kurssin aikana todettu moneen kertaan vääriksi niin allekirjoittaneen kuin opettajienkin toimesta. Liikunta ja urheilu ovat selvästikin paljon laajempi käsite kuin olen tajunnut.”

5.2 Liikuntataitojen oppimisen raportointia

Henkilökohtaisten liikuntataitojen oppimiskokemukset näkyivät oppimispäiväkirjoista, mutta niiden kehittymisen pohdintaan ei yksityiskohtaisesti päästä. Yleisesti todetaan, että liikuntakouluttajalla tulee olla hyvät liikkumisen perustaidot, jotta hän itse kykenee tarvittaessa näyttämään mallisuorituksia tai analysoimaan opettettavan taitoa. Oppilaat

odottavat konkreettisesti omien taitojen kehittymistä, mutta myös liikuntataidon opettamiseen tulee kurssilaisten mukaan kiinnittää erityistä huomiota: ”Mielestäni taidon opettamiseen tulisi kiinnittää suurta huomiota koska monella tämän päivän varusmiehellä voi olla hyvä lajikohtainen taito / kunto, mutta sotilaana hänen tulisi olla monipuolinen.” Edellä kuvattu kommentti osoittaa myös, että opiskelija osaa nähdä liikuntataitojen laajemman merkityksen varusmiehen toimintakyvyn kannalta. Tällainen ajattelu tukee liikuntakoulutuksen liittämistä luontevana osana sotilaan perustaitojen pohjaksi.

Tällaiset opiskelijoiden havainnot taitojen harjoittelusta tukevat heidän kehittymistään laaja-alaisesti. Oppilaat ymmärtävät taitojen oppimisen käytännön harjoittelemisen merkityksen.

”Motoristen taitojen opettaminen ei ole itsellä edes käynyt kunnolla mielessä, mutta perjantai aamupäivän havaintojen jälkeen tulen varmasti otamaan sen huomioon varusmiesten liikuntakoulutusta suunniteltaessa. Koordinaatio ja motoriikka harjoitteita en ollut aikaisemmin paljoa tehnyt, joten ne tulivat hyvänä lisänä omaan tietotaitoon.”

Taidon kehittymisen pohdinta keskittyi myös toiminnan toteuttamisen malleihin, joita he saavat kurssin koulutuksessa. Henkilökohtaiset onnistumiset luovat luottamusta vaikeidenkin taitojen oppimisen mahdollisuuteen. Yksi opiskelija kuvailee konkreettisesti taidon merkitystä liikuntasuorituksen oppimisen perustana seuraavasti: ”Itse ainakin opin uutta ja huomasin, että hyvällä opetuksella pystyy kohtalaisen haastavan tekniikan suorittamaan. Harjoitteiden aluksi en olisi uskonut, että pystyn näistä suoriutumaan. Mutta niin vain kävi, että onnistuin ja siitä jäi hyvä mieli itsellekin.”

Kirjoituksissa oli myös havaittavissa, että oppilaille opetetut liikuntaan ja eri lajeihin liittyvät liikkeet liitettiin toimintamalleiksi liikevarastoon. Oppilaat refleктоivat uusia taitojaan ja sitä, missä yhteyksiä he voisivat kyseisiä liikkeitä käyttää: ”Oma ”työkalupakki” kasvoi taas usealla lihaskunto/tasapaino/vartalon hallinta-liikkeellä. Varsinkin toiminnallisten ketjujen aktivointi- liikkeet tuntuivat tehokkailta ja sellaisilta joita voisi käyttää kehoa herättävinä harjoitteina varsinkin alkuverryttelyissä.”

Koulutuksen edetessä kirjoituksissa ja niissä tehdyissä analyyseissä nousi esiin liikunta-taitojen käytännönläheisen kouluttamisen merkitys. Oppimispäiväkirjat tukivat sitä aja-tusta, että oppilaat pyrkivät siirtämään oppimaansa käytännön työhön.

”Juoksukoordinaatio harjoituksesta sain paljon hyviä harjoitemalleja it-selle ja myös varusmieskoulutukseen liittyen. Yhden juoksuharjoituksen olenkin pitänyt jo aiemmin aliupseerioppilaille ja he ainakin pitivät siitä. Siitä saadun palautteen ja muidenkin liikuntaharjoitusten perusteella va-rusmiehet haluavat monipuolista liikuntakoulutusta.”

Koulutuksella on vaikutusta oppilaiden tapaan työskennellä. He muuttivat koulutuksen aikana selvästi toimintatapojaan ja muun muassa kehittivät konkreettisesti toimintaansa. Oppimispäiväkirjat ovat oiva väline toimintatapojen kehittämisessä, sillä siihen tehtyjen pohdintojen mahdollisuus tukee kehittymisprosessia sekä antaa suuntaviivoja käytän-töön. Oppilaiden omaksuma uusi toimintatapa konkretisoituu erityisen hyvin seuraavas-sa kirjoituksessa.

”Nyt kurssin jälkeisessä elämässä esimerkiksi palloiluharjoitus ei ole joh-tamanani pelkkää peliä, vaan harjoituksesta löytyy aina jonkin sortin tek-niikkaosio (joka voi samalla toimia erinomaisesti alkuverryttelynä) sekä esim. taitorata, jossa yhdistellään opeteltuja tekniikoita kokonaissuorit-teeksi.”

Opiskelija pohtii oppimaansa sijoittamista omaan toimintaan seuraavasti. ”[--] tekisin koordinaatiota tarvittavat liikkeet. alkulämmittelyssä, tällöin ihmiset ovat vielä energi-siä.” Tämä esimerkki kuvaa sitä, että oppimispäiväkirjoissa käsiteltiin sitä, miten kurs-silla opittua taitoa pystytään hyödyntämään omassa toiminnassa. Toisena huomiona nostan esille kirjoituksen, jossa asia kiteytetään näin: ”Mielenkiintoa ja intoa lisäsi se kun huomasi opetetun lukon tai kuristuksen ”tehoavan” taistelijapariin juuri kuten se oli koulutettu.” Taidon opettamisen organisointiin tai harjoitusten suunnitteluun liittyviä huomioita oli havaittavissa myös niin, että niitä huomioitiin oppitunnilla käsiteltyjen näkökulmien valossa. Yksi opiskelija toteaa viitaten oppituntiin, että taidon opettaminen tulee olla enemmän tekemistä kuin puhumista. ”Viikko jatkui taidon ja sen kehittäminen – oppitunnilla. Yleisesti tästä jäi mieleeni se että tekemistä enemmän kuin puhumista, sillä liikesuoritus säilyy muistissa 30 sekuntia.” Toinen opiskelija korostaa taas tekni-

kan opettamista niin, että itse suoritus on turvallista: ”Itselle jäi mieleen opettajan kyky kertoa ja perustella kaikki tekniikat joilla on turvallista ylittää esteet.” Osa oppilaille pidetystä taitoon liittyvistä oppitunneista ja harjoituksista tuotti oppilaille vahvistusta omien taitojen tasosta: ”Teimme pallonkäsittelyharjoituksia ja oli mukava huomata oman koordinaatiokyvyn olevan hyvässä kunnossa.”

Oppimispäiväkirjoissa on havaittavissa, että liikuntataitojen opetuksella on mahdollista kehittää sotilaan taitoja. Tällainen liikuntataitojen integroiminen varsinaiseen sotilaan toimintaan on sotilaaksi kasvun ydintä. Liikuntataitojen harjoittamisella on mahdollista kehittää sotilaan perustaitoja, kuten liikkumista vaativissa olosuhteissa ja vaihtelevissa maastoissa sekä kaupunkimaisessa ympäristössä ja etenkin rakennuksissa. Kun näitä sotilaan taitoja sitten harjoitetaan aidoissa olosuhteissa, saadaan opittujen liikuntataitojen kehittymisen kautta mahdollistettua positiivinen siirtovaikutus tehokkaaksi. Tämä tarkoittaa sitä, että myöhemmin sitten varsinaisessa sotilaskoulutuksessa voidaan siirtyä haastaviinkin sotilaallisiin toimintoihin mahdollisimman nopeasti ja tehokkaasti. Esimerkkinä voidaan käyttää vaikkapa yhteyttä pallonheiton ja kranaatinheiton välillä. (vrt. Jaakkola 2010, 93 - 94.) Seuraava esimerkki kuvaa hyvin sitä, että opiskelija on oivalta- nut tavoitteeksi asetetun liikunnan integroinnin sotilastoimintaan: ”Pidämme vielä yhden oppilasharjoituksen, joka tehdään myös ryhmätyönä. Sen teema on motoriset taidot ja meidän ryhmä sai suunnittelun tehtyä kohtalaisessa ajassa. Pyrimme ottamaan harjoitteet sellaisiksi, että ne osaltaan simuloivat sotilaan toimintaa. Tarkoituksena kehittää motoriikkaa, tasapainoa, voimaa ja ylävartalon lihaksia.” Jaakkola (2010, 92 - 93) muistuttaaakin, että aikaisemmin opittuja motorisia taitoja voidaan hyödyntää positiivisen siirtovaikutuksen avulla uusissa yhteyksissä tapahtuvien samankaltaisten taitojen omaksumiseen.

Opiskelijoiden kehitystä osoittaa huomioni siitä, että useissa oppimispäiväkirjoissa on halu pyrkiä liittämään erilaisia liikuntaan ja taidon oppimiseen liittyviä harjoituksia erilaisiin sotilaskoulutustapahtumiin. Tästä esimerkkinä seuraava kirjoitus: ”Itselleni toimivina [yksikköni tuotavina] tekniikoina pidin kuristuksia pukuja hyväksi käyttäen. Samoja tekniikoita voisi helposti soveltaa sotilasvarustuksiin kuten taisteluliiviin.” Tällainen monipuolinen liikuntataitojen soveltamisen halu osoittaa halua kehittää omaa koulustoimintaa. Liikuntataitojen opettaminen sotilaallisessa harjoituksessa nähdään mo-

tivoivan ja innostavan harjoitukseen osallistuvia. Motivaatiolla tarkoitetaan niitä toiminnan ärsykeitä, joilla ihmiset saadaan tavoittelemaan asetettuja tavoitteita (Jaakkola 2010, 117).

”Lisäksi pyrin ujuttamaan harjoituksen [sotilaallinen maastoharjoitus] ensimmäisille päiville, jotka on painotettu tekniikoiden oppimiseen, ympäristöön tutustumiseen ja olosuhteisiin tottumiseen l. Aglimatisointiin että saisin silloin tehtyä hiihtoharjoitukset. Suurimpana mahdollisuutena noissa maastoissa näkisin hiihtomaan järjestämisen ja haasteena nopeus- tai taitoharjoituksen järjestämisen. Toisaalta ko. harjoituksen pitäminen noissa maisemissa voi olla hyvinkin innostavaa sekä itselleni, että tärkeimpänä yksikköni miehille.”

Oppimispäiväkirjoista on havaittavissa se, että oppilaat pohtivat myös harjoitettuja taidon taustalla olevia tiedollisia tekijöitä: ”Näin monipuolisena ja paljon harjoitusta monipuolistavana erilaiset jalkojen askelsarjat, joilla hiottiin koordinaatio kykyä ja aivojen toimintaa”. Kurssilla kamppailulajien tekniikkaharjoittelun opetuksessa on käytetty mallina kognitiivista kokonaisharjoittelua. ”Tästä harjoituksesta opin, että kun painopiste oli potkuissa, niiden tekniikoissa ja jalkojen koordinaatiossa.” Harjoituksessa opiskelija on joutunut soveltamaan aikaisemmin opetettua varsinaiseen kamppailutilanteeseen jo alkulämmittelyvaiheessa, ennen kuin on palattu varsinaiseen taidon opettamiseen.

Eräällä tunnilla opettajat ovat nostaneet esille liikuntalajien harjoittelussa lajinomaisuuden merkityksen, mikä on taitojen oppimisen taustalla. Erään opiskelijan oppimispäiväkirjasta voidaan havaita, että opetettu on mennyt ”perille”, koska opiskelija toteaa: ”Tämä niin sanottu lajinomaisuus kaikessa tekemisessä on asia, jonka olen kurssilla ollessani tallentanut ”kovalevylleni” ja ottanut omaan ”työkalupakkiin” käytettäväksi tulevaisuuden harjoituksissa.”

Yhdessä oppimispäiväkirjassa kuvataan harjoitusta, jossa on lähdetty liikkeelle mahdollisimman realistisesta tilanteesta. Tällaiset harjoitteet ovat aitoja tilanteita simuloivia. Tavoitteena oli se, että kamppailutilanteeseen yhdistetään tekniikan opetus. Oppilas toteaa, että harjoituksessa on myös tavoitteena harjoittaa kognitiivisia valmiuksia, kuten päätöksentekoon, ymmärtämiseen ja hahmottamisen liittyviä taitoja. (ks. Jaakkola 2010, 122 - 124.) Oppilas on havainnut tällaisen harjoituksen tukevan omaa harjoittelua. ”En-

nen varsinaisten tekniikoiden opettamista saimme kokeilla mattopainia ja vääntämistä parin kanssa muutaman kisailun merkeissä, mikä tuntui erinomaiselta tavalta jatkaa jo aiemmin aloitettua alkulämmittelyä.”

Suunnistuksessa oppilaat käyttävät oppimisessa kognitiivisia prosesseja, koska he joutuvat soveltamaan oppimaansa aidoissa tilanteissa. Usein oppiminen tapahtuu omien havaintojen perusteella. ”Taas tuli huomattua, että suunnistus on taitolaji ja karttaa pitäisi malttaa lukea riittävän tarkasti.” Jaakkola (2010) korostaa, että liikuntataitojen oppiminen kognitiivisten prosessien avulla tehostaa harjoittelua. Käytännössä suoritustekniikkaan liittyvät havainnot tukevat henkilökohtaisen taidon kehittymistä. Esimerkkinä tällaisesta havainnoinnista nostan esiin seuraavan opiskelijan kirjoittaman huomion: ”Varsinkin, mikäli suoritustekniikka ei ollut aivan puhdas ja kuula oli mahdollisesti valittu liian painavaksi.”

Opiskelijat tarvitsevat käytännönläheisiä malleja niistä keinoista, miten taitoa voidaan opettaa. ”Lämmittelyssä huomasin jälleen hyviä tekniikoita, joita voin käyttää sotilaspainin koulutuksessa varusmiehille.” Nämä mallit tukevat opiskelijan opettamisprosessin rakentumista mutta antavat myös uusia näkökulmia toiminnan taustalle. Saavutetut uudet mallit mahdollistavat uusien aiheiden turvallisen kokeilun koulutustoiminnassa.

”Harjoituksessa Lipponen näytti esimerkin siitä, kuinka uusi taito opetetaan vaiheittain koulutettaville. Esimerkkinä toimi mm. käsillä seisonnan opettaminen, jota harjoiteltiin ensin seinää vasten, seuraavaksi parin tukemana, sitten yksin patjalle käsilläseisonnasta kaatuen ja lopuksi ilman seinää ja patjaa kaverin kuitenkin varmistaessa vieressä. Harjoituksessa harjoiteltiin lisäksi vaiheittain kaatumiset eteen ja taaksepäin. Kokonaisuudessaan koulutuspaketti antoi paljon uutta näkökulmaa taidon opettamisesta.”

Oppilaille on rakennettu liikuntataitoon liittyviä harjoitusympäristöjä hyvin monipuolisesti. Oppimisympäristöjen merkitys on taidon oppimisessa oleellisessa osassa, sillä niillä tuetaan oppilaan motivaatiota ja kognitiivisia tekijöitä (Jaakkola 2010). Erilaiset koulutuksessa ja harjoituksissa toteutetut ympäristöt ovat herättäneet opiskelijat pohtimaan erilaisten ympäristöjen merkitystä ja oppimisympäristön muokkaamisen merkitys-

tä taitoharjoittelussa. Oppilaat ovat pyrkineet oppilasharjoituksissaan rakentamaan erilaisia ympäristöjä, jotka tukevat taitojen oppimista.

”Viikon viimeisenä päivänä tein parityönä toimintaradan liikuntasaliin. Rata oli monipuolinen, siinä käytiin läpi motoriikkaa kehonhallintaa, koordinaatiota ja pallon käsittelyä. Mutta meiltä jäi viikon pääteema huomioimatta: kamppailu. Onneksi lopuksi kouluttaja täydensi rataamme muutamalla kamppailunomaisella täydennyksellä ja radastamme tuli entistäkin parempi.”

Toinen opiskelija on ohjannut työpaikallaan oman joukkonsa varusmiehille harjoituksen, jonka mallin hän on ottanut kurssilaisille jaetusta kirjallisuudesta. Toteuttamaansa harjoitusta hän pohtii seuraavasti: ”Otin idean taitoradan rakentamiseen suoraan liikuntakoulutuksen käsikirjasta, josta lähdin suunnittelemaan omaa rataani, käytössä olevan paikan vaatimukset huomioon ottaen.”

Koulutuksessa pidetyt liikuntaharjoitukset antavat opiskelijoille konkreettisia malleja siitä, minkälaisia harjoituksia taidon kehittämiseksi voidaan pitää. Näitä ideoita harjoitteista ja kisailuista oppilaat pyrkivät soveltamaan käytäntöön omissa toimintaympäristöissään. Esimerkki toimintatavan muutoksesta näkyy seuraavassa huomiossa. ”Lyöntitekniikoiden opettamisen lisäksi erilaiset parin kanssa suoritettavat harjoitteet ja kisailut olivat mielekkäitä ja sellaisia, joita tulen käyttämään varusmiesten liikuntakoulutuksessa tulevaisuudessa.”

Toinen erilainen, jopa hauska harjoitus on tuottanut aivan uudenlaisen näkemyksen kamppailukoulutuksen toteuttamiseen. Tällaiset ylöskirjoitetut huomiot jäivät muistiin oppilaan oppimispäiväkirjaan, joka toimii näin kirjallisena muistipankkina. Tekemäni huomiot osoittavat oppilaiden tavoitetta kokeilla uusia toimintatapoja omassa toiminnassaan.

”En ole koskaan aiemmin ollut harjoituksessa, jossa käytetään telttapatjaa lyöntivälineenä. Harjoituksessa opettelimme iskujen torjuntaan, suojasimme käsillä päätä, kun toinen iski rullalle kääriytyllä telttapatjalla. Tällaista harjoittelua voi tehdä missä ja milloin vain. Jokaisella varusmiehellä on telttapatja ja minäkin saan niitä varusvarastolta kuitille. Tavoitteeni on toteuttaa kamppailunomainen lihaskuntoharjoitus vartioston henkilöstölle. Harjoituksen osana aion käyttää telttapatjarullalla lyömistä.”

Jotkin opetettavat aiheet olivat osalle opiskelijoista täysin uusia, ja nämä uudet aiheet ja niistä saatavat mallit rikastivat oppilaiden mahdollisuutta laajentaa omaa ”työkalupakkaa”. Oppimispäiväkirjat paljastavat näitä huomioita, ja niitä tulee kurssin kouluttajien aktiivisesti hyödyntää suunnitellessaan liikuntaoppitunteja kurssilaisille. Jos joku aihealue on aivan vieras, sen oppiminen vaatii huomattavasti enemmän aikaa, joten siihen on tarvittaessa syytä palata myös myöhemmin. ”Kamppailulajien lajinomaiset harjoitusten käyttö kuntoilussa on täysin uusi alue minulle.”

Taidon oppimisen kannalta oleellista on, että harjoitteet ovat vaihtelevia ja taidon kehityessä vaihtelua lisätään (Jaakkola 2010, 137). Eräissä oppimispäiväkirjassa kuvataan erityisen ansiokkaasti tapa opettaa hiihtoa ja siihen liittyviä motorisia taitoja. Oppilas käyttää opettamisessa menetelmää, jossa pyritään haastamaan opetettava erilaisilla koko ajan vaikeutuvilla harjoitteilla.

”Itse olen käyttänyt [kurssin kouluttajan] opettamia menetelmiä erityisesti hiihtokoulutuksessa, jossa olen aloittanut tekniikka- ja suksenhallintaharjoittelun yksi suksi jalassa vuorohiihdon rytmiä ja potkua suksettomalla jalalla hakien. Tämän jälkeen harjoittelu on jatkunut kahdella suksella ilman sauvoja, jolloin tavoitteena on ollut aktivoida jalat vuorohiihdon potkuun ja saada suksi pitämään. Kun jalat on saatu toimimaan ja suksi pitämään olen harjoituttanut ylävartaloa ”lukitsemalla” jalat paikoilleen ja pistänyt koulutettavat hiihtämään pelkillä käsillä ja keskivartalolla työtä tehden tasatyön ja vuorohiihdon rytmiä hakien.”

Kurssilla tutustutaan erilaisiin liikuntapaikkoihin ja niitä pyritään soveltamaan niin, että oppilaille saataisiin mahdollisimman laaja-alainen näkemys niiden käytön mahdollisuudesta. Esterata nähdään usean oppilaan oppimispäiväkirjassa monipuolisena liikuntapaikkana, jota käytetään aktiivisesti erilaisten motoristen taitojen opettamiseen. ”Harjoittelu esteradalla on monipuolista, se kehittää koordinaatiota, motoriikkaa, lihaskuntoa ja aerobista kestävyyttä. Varusmiehillä lisää rohkeutta ja itsensä tuntemusta, antaa hyvän mahdollisuuden toteuttaa pari- ja ryhmätyöskentelyä, lisää sotilaan taitoa selviytyä taistelutilanteessa.” Uudenaisten ja tavallisuudesta poikkeavien ideoiden tuominen oppilaiden kokeiltavaksi rikastaa heidän oppimisprosessiaan. Tällaiset oppimispäiväkirjaan kirjoitetut huomiot ovat merkityksellisiä, kun havainnoidaan opiskelijoiden ammatillista kehitystä.

Opiskelijan soveltaessa oppimaansa erilaisiin ympäristöihin osoittaa se opetukselle asetettujen tavoitteiden saavuttamista. Seuraava sitaatti kuvaa oppilaan rohkeaa ideointia siitä, miten hän toteuttaisi kyseisen nuorille varusmiehille tarkoitetun radan erilaisiin viitekehyksiin, kuten nuorille ja jopa ikääntyneille:

”Ensimmäisen päivän iltapäivällä teimme sovelletun esterataharjoituksen palloilusaliin. Tällä tavoin pääsimme tutustumaan yhdenlaiseen esterataan. Jossa hypättiin korokkeelta, ryömittiin esteiden alta, pujoteltiin keilojen takaa, loikittiin, punnerrettiin rekkitangon päälle, askellettiin pikku-ruuduissa ja kiivettiin köydessä. Tämän tyyppinen rata kävisi harjoitteluksi koululaisille, työikäisille ja ikääntyneille.”

Opiskelijat seuraavat urheilulajeja aivan uusin silmin, sillä taidon opettaminen kurssilaisille on tuottanut urheilulajien seuraamiseen uudenlaisen näkökulman. Yksi opiskelija on kamppailukoulutusjakson jälkeen ollut seuraamassa sotilasurheiluliiton järjestämää judokilpailua. Seuratessaan otteluita hän tarkkailee ottelijoiden liikkumista ja vartalon käyttöä, mikä osoittaa opiskelijan sisäistäneen lajin teknisesti verrattuna keskiverto-penkkiurheilijaan. Seuraava tekemäni havainto osoittaa ammatillista kasvua, ja opiskelija pyrki analysoimaan näkemäänsä liikuntasuoritusta seuraavasti. ”Judoa seurasin pitkän aikaa ja tein havaintoja ottelijoiden taidoista ja vartalon käytöstä. Se oli mielenkiintoista, koska en ole aiemmin judoa seurannut enkä varsinkaan siitä mitään ymmärtänyt.”

5.3 Kriittinen reflektointi ammatillisen kasvun tukena

Oppimispäiväkirjoissa on käsitelty kurssilla opittuja asioita useasta näkökulmasta, ja sitä käytetään usein opetetun raportointiin ja muistiinpanoihin. Tällaisista kirjoituksista on vaikea havaita, mitä opiskelija on todella oppinut. Esimerkiksi oppimispäiväkirjoissa raportinomaisen kirjoittaminen näkyy seuraavilla tavoilla: ”Keskiviikkona omien töideni ohella pidin lihaskuntotestin”, ”Aamu ja aamupäivä oli poikkeustilanne suunnittelua ja turvallisuus ohjeen laatimista.”, ”Iltapäivällä suoritimme itse PP- Ergon ja olimme itse testaajina.” tai ”Opettelimme turvalliset ja kisa tekniikat kaikista esteistä.”

Kirjoitustyön edetessä opiskelijat harjaantuvat kirjoittamisessa, jolloin oppimispäiväkirjoista avautuu lukijalle se, mitä he ovat oppineet ja miten opittua sovelletaan käytännön työhön. Muutos tapahtuu vähitellen, ja sitä edesauttavat käydyt ohjauskeskustelut sekä

oppimispäiväkirjan kirjoittamisen ohjeistuksen tarkentaminen. Oppimispäiväkirjoista oli luettavissa, että oppimisen edetessä opiskelijat refleктоivat oppimistaan monipuolisesti kolmella eri tasolla. Ensimmäisellä tasolla he tekevät **itsereflektiota** kirjoittamalla omia havaintojaan sekä kuvaamalla toimintatapojen muutosta. Toisella tasolla he kirjoittavat **ryhmässä pohtimisen** merkitystä ammatilliseen kehitykseen. Kolmannella tasolla oppimispäiväkirjoista on havaittavissa tehtävän työn reflektion tietyssä, mikä on pääasiassa **työpaikkaohjaajien kanssa käytävää reflektionikeskustelua**. Työpaikkaohjaajien antamalla suullisella ja kirjallisella palautteella on oppimiselle iso merkitys. Oppimispäiväkirjoissa heijastui se, kuinka opiskelijat kykenivät refleктоimaan oppimisprosessiaan näillä kolmella tasolla. Ruohotie (2008, 108) korostaa, että oppijat tarvitsevat metakognitiivisia eli itsesäätelyn taitoja päästäkseen tietoisesti arvioimaan uusien tietorakenteiden käytettävyyttä omassa toiminnassaan.

Itsereflektio on edellytys oppimiselle. Oppijan pohtiessaan osaamistaan kriittisesti ja tehdessä siitä havaintoja hän syventää samalla ymmärrystä toiminnastaan. Itsearviointin tavoitteena on saada oppijat tarkastelemaan oppimistaan asetettujen tavoitteiden suunnassa niin, että he pyrkisivät löytämään selkeän kehitysnäkökulman. (ks. Nikkanen & Lyytinen 1996, 93 - 96.) Hyvänä esimerkkinä oman toiminnan kriittisestä tarkastelusta yksi oppija korostaa, että oman toiminnan on oltava hyvällä tasolla, ennen kuin pystyy kouluttamaan muita.

”Omissa tekniikoissa on vielä sen verran paljon hiomista, että ennen kuin menen varusmiesjoukon eteen johtamaan koulutusta kyseessä olevasta aiheesta, täytynee suorittaa varjonyrkkeilyä peilin edessä ja yrittää korjata itse näkemiään virheitä. Toinen vaihtoehto on käydä kamppailulajeissa kokeneemman työkaverin kanssa salilla ja pyytää häntä katsomaan miltä tekniikkani näyttää. Periaatteeni on, että koulutettava asia pitää hallita ensin itse vähintään hyvällä tasolla ennen kuin sitä voi kouluttaa muille.”

Opetettu tietoa syventää itsereflektiota. Oppilaille on oppitunneilla opetettu fysiologiaan ja anatomiaan liittyvää tietoa. Ennen opetusta fysiologian teoria on koettu jopa pelkoa herättäväksi ja vaikeaksi. ”Anatomian ja fysiologian teoriakoetta odotan hieman pelonsekaisin tuntein, koska aihealue ei ole vahvuuksiani.” Kurssilla annettu opetus on tuonut oppijoille aiheeseen uudenlaisen näkökulman, ja oppiaineen merkitys on ymmärretty liikuntakouluttajana toimimiselle merkitykselliseksi. ”Fysiologian perusteet on

ollut selkeää ja asian ymmärtäminen on ollut helpompaa, kun ei tarvitse hallita niin paljon vieraskielisiä nimiä. Valmentamisen perusteista on varmasti hyötyä jokaisen virka-paikalla jatkossa.” Toinen opiskelija jatkaa: ”Mielestäni tämän kurssin sisältö meni paljon syvällisemmäksi kuin mitä perusyksikön liikunnan kärkeosaajan tulee [osata].” Oppimispäiväkirjan myöhemmässä vaiheessa hän toteaa kuitenkin: ”[--] etenkin valmennusoppi sekä anatomian ja fysiologian opit antavat toimintaan nykypäivänä tarvittavaa laajuutta.”

Oppilas kirjoittaa oppimispäiväkirjaan myös sen, miten hän on soveltanut käytännössä näitä fysiologiassa ja valmennusopissa opetettuja tietoja. Tällainen kirjallinen reflektointi tukee oppijan ajatusrakenteiden kehittymistä uudistavan oppimisen tavoin, jolloin tavoitellaan sisäistetyt tiedon ulkoistamista soveltamalla uudistuvaa tietoa käytäntöön (ks. Ruohotie 2000, 183). Oppimispäiväkirjasta voidaan siis tulkita sitä, miten opiskelijat soveltavat oppimaansa teoreettista tietoa käytäntöön. Yksi oppilas kuvaa pohdinnassaan liikuntabiologisia sekä didaktisia ratkaisujaan erityisen hyvin, ja samalla hän perustelee tekemänsä ratkaisut. Tämä itsereflektio avaa oppimispäiväkirjan lukijalle oppilaassa tapahtuvaa ammatillista kehittymistä.

”Harjoitus oli saapumiserälle peruskoulutuskauden ainoa ja tämän otin myös huomioon harjoituksen suunnittelussa. Harjoitus toteutettiin aerobisella tasolla ja ohjeistin koulutettavia miten syketaaso pystytään pitämään peruskestävyys alueella → (PPPP). Käytin apukouluttajina ryhmänjohtajia, jotta he saavat kouluttajakokemusta ja koulutus on sujuvaa. Lisäksi pystyin näin ollen itse osallistumaan valvontaan sekä tarvittaessa korjaamaan virheitä.”

Itsereflektiossa ammatillinen kasvu näkyy asiantuntijuuden kehittymisenä niin, että opiskelijat pystyvät yhdistelemään entistä monimutkaisempia ilmiöitä ja opetettua käytännön toimintaa (Ruohotie 2008, 106). Tämä pyrkimys kuvaa hyvin tavoitteellista pyrkimystä oppia uutta ja kehittää itseään. ”Jos aikoo toimia kuntotestaajana ja antaa harjoitusesimerkkejä tai kunto-ohjelmia kuntoliikkujuille, on ymmärrettävä jonkin verran valmennusoppia. Ja jotta ymmärtää valmennusoppia, on hallittava edes perusteet kuorituksen aikaisesta ihmisen fysiologiasta ja anatomiasta.”

Oman toiminnan kriittinen arviointi ja siitä kumpuavat kehittämisajatukset näkyvät yhdessä oppimispäiväkirjassa konkreettisesti. ”Tasapainoharjoitukseksi olisi riittänyt te-

kemäni kompassikyky, jossa tehdään askelkyky joka ilmansuuntaan. Tämän lisäksi olisi voinut tehdä esim. tähtiasennon, jossa seistään yhdellä jalalla ja avataan kädet ja toinen jalka sivulle eli ollaan tähden mallissa.” Kriittinen itsereflektio tuottaa konkreettisia ajatuksia toimintatapojen muutoksesta. Yksi opiskelija kirjoittaa: ”Ennen saatoin olla välinpitämättömämpi näiden asioiden suhteen ja luottaa siihen, että mitään turvallisuutta vaarantavaa tai yllättävää ei satu ja kaikki sujuu kuten ennenkin.”

Oppimispäiväkirjoissa oli havaittavissa, että oppilaiden reflektoidessa toimintaansa liit-
tävät he opetettua teoretietoa käytännön toimintaan. He myös perustelivat, miksi ovat tehneet harjoituksissa valitsemiaan ratkaisuja. ”Alku- ja loppuverryttelyn tärkeyden/monipuolisuuden korostaminen on vieläkin vahvistunut omassa toiminnassani. Se ennaltaehkäisee monia tapaturmia hyvin ja toimii selkeästi suoritukseen valmistavana osiona.”

Oppimispäiväkirjoissa opiskelijat pohtivat omia oppimisen tapojaan, ja nämä pohdinnat tukevat ja antavat opettajille mahdollisuuden kehittää opettamiensa aineiden opetusta ja niissä käytettäviä menetelmiä. Oppimispäiväkirjoista voi havaita sen, että opetus on herättänyt oppilaassa itsereflektiota, jossa he pyrkivät liittämään opetettua omaan kokemukseen. Yhdessä kirjoituksessa asia esitetään hyvin ytimekkäästi: ”Huomasin uppoutuvani syvälle omaan ajatuksiini, peilaten omia kokemuksiani ja käyttäytymisiäni tunnilla esitettyyn asiaan.” Itsereflektio ja sen aiheuttama innostus syventää tietoa. Opiskelijat jatkavat aiheeseen perehtymistä ja syventävät tietämystään aktiivisesti. ”[-] pitämät hermostolliset harjoitukset ja lihasketju toiminnan koulutus oli aivan uutta asiaa sekä erittäin mielenkiintoista. Tästä asiasta olen itsekin kyseisen koulutuksen jälkeen lukenut ja opiskellut sitä lisää.”

Ryhmässä pohtiminen tukee oppimista. Yhteisesti refleктоimalla opiskelijat toteuttivat oppimista sosiaalisen konstruktivismin periaatteiden mukaisesti Tynjälän (1999) esittämällä tavalla niin, että oppilaan oppimisprosessissa ovat oppimisen ja tiedonrakentamisen prosessit aktiivisessa vuorovaikutuksessa. Oppilaiden roolin tulee olla tällaisessa prosessissa aktiivinen tiedonrakentaja (Janhonen & Vanhanen-Nuutinen 2005, 31 - 32). Janhonen ja Vanhanen-Nuutinen (ks. 2005, 32) korostavat, että oppiminen ja kehittyminen onnistuvat, kun kaikki oppimistapahtumaan osallistuvat ymmärtävät, mitä op-

pimistapahtumassa tavoitellaan. Yhteinen tiedon jakaminen ja aktiivinen toiminta heijastuivat oppimispäiväkirjoista, ja tämä kiteytyy mainiosti seuraavassa: ”On ollut todella mahtavaa päästä aivoriiehen samanhenkisten ammattilaisten kanssa, jotka ovat kiinnostuneita liikunnan ilosanoman jakamisesta.” Helakorpi ja Olkinuora (1997, 95) painottavat, että yhteisöllisyys ja sosiaalinen konteksti tukevat oppimista ja asioiden ymmärtämistä.

On hienoa havaita, että oppilaat toteuttavat aidosti yhteistoiminnallisen oppimisen mallia, jossa keskusteluun osallistuvien ajatteluprosessit ovat näkyviä ja vertaisvuorovaikutus on omaksuttu yhdeksi oppimisen keinoksi (ks. Rauste von Wright, von Wright & Soini 2003, 61). Useassa oppimispäiväkirjassa esiin nousee yhteisten opetuskeskustelujen merkitys. Kirjoituksissa korostetaan, että niihin on erityisen tärkeää osallistua.

Eräessä oppimispäiväkirjassa asian merkitys avautuu konkreettisesti opiskelijan todetessa seuraavasti: ”Hyvät keskustelut kunto-ohjelmoinnista ja erityisesti heikompikuntoisten huomiointi niissä antoivat uutta näkökulmaa ja vahvistivat ammattitaitoani kuntotestaajana toimimisessa.”

Opiskelijoille oli avattu palautteen antamisen merkitystä johtamisen ja vuorovaikutuskurssin oppitunnilla. Tunnin jälkeen yksi opiskelija kirjoitti oppimispäiväkirjaan havaintonaan: ”Palautteen merkitys on omasta mielestäni suuressa roolissa yksilön kehitymisessä.” Opiskelija on selvästi oivaltanut reflektiivisen työtavan merkityksen, koska hän pohtii omaa työskentelyään ja siitä saatavaa palautetta. Hän toteaa: ”Otan itsekin omassa toiminnassani palautetta vastaan, jotta voisin kehittyä entistä paremmaksi.”

Erään opiskelijan oppimispäiväkirjassa nousee esille oppitunneilla käytävän keskustelun ja tiedon jakamisen merkitys. Tällainen pohdinta kuvaa hyvin sitä, että opiskelija on ymmärtänyt reflektoinnin ja vuorovaikutteisen opetuksen ytimen. ”Hyvää oli, että luenolla tuli opiskelijoilta havaintoja ja kehitysehdotuksia. Nämä otettiinkin vakavasti vastaan ja asioille varmasti tehdään jotain.” Myös oppituntien jälkeen käytävällä pohdinnalla on oppimista syventävä vaikutus. Yksi opiskelija kuvaa, että hän tekee illalla opetuksen jälkeen muistiinpanoja, joita sitten myöhemmin pohditaan yhdessä. Ryhmässä pohtiminen tehostaa oppimiskokemusta tuomalla opetettuun uusia näkemyksiä. ”On-

neksi olen kuitenkin iltasella kirjannut päivän saalista itselleni muistiin. Kurssikavereiden kanssa olemme keskustelleet harjoituksista ja mitä siellä tehtiin.”

Oppiminen tehostuu ryhmän tuottaessa erilaisia näkökulmia opittavaan asiaan (ks. Janhonen & Vanhanen-Nuutinen 2005, 46). Oppimispäiväkirjoissa oli havaittavissa, että yhteisölliset opetusmenetelmät tukevat oppimismotivaatiota, oppimista ja mahdollistavat tiedon jakamisen kaikkien yhteiseen käyttöön. ”Ryhmätyöskentely ja siitä saatu positiivinen kokemus toi päivään mielekkyyttä. Oppitunnilla jaksaa paremmin seurata opetusta kun välillä pohditaan asioita ryhmässä ja saadaan erilaisia mielipiteitä.” Janhonen ja Vanhanen-Nuutinen (2005, 46) painottavat, että positiivinen riippuvuus ryhmästä vaatii kaikkien osallistujien panosta yhteiseksi koettujen tavoitteiden saavuttamiseksi. ”Harjoitussuunnitelmien perusteella käydyt keskustelut ja hyvä palaute omista harjoituksista opettajilta sekä kurssilaisilta antoivat myös paljon uusia ideoita ja kehittivät liikunnallista ammattitaitoa taas pykälän verran korkeammalle tasolle.”

Kurssilla on käytetty myös kyselevää opetusta, mikä on auttanut oppilaita ymmärtämään paremmin teoriassa opetettuja asioita. Yksi opiskelija kävi ennen aamureippailulle lähtöä kurssinjohtajan kanssa oppimiskeskustelua, joka avasi hänelle tulevan aamureippailun merkityksen. Opiskelijat pitivät tällaisista vapaamuotoisista pohdinnan mahdollisuuksista. Keskustelussa tuli esille, että myöhemmin pitämässään harjoituksessa oppilas aikoi tehdä aamureippailussa lihaskuntoa kehittävää raskasta kiertoarjoittelua. Keskustelun tuloksena oppilas päätyi kuitenkin tekemään elimistöä herättelevän harjoituksen. Tällaiset konkreettiset toiminnan muutoksen taustalla olevat esimerkit näkyvät oppimispäiväkirjoista, ja näistä opettajat pystyvät konkreettisesti havaitsemaan tapahtuvaa oppimisprosessia. Janhonen ja Vanhanen-Nuutinen (2005, 47) esittävät, että tällainen dialogioppiminen vaatii kykyä kuunnella sitä, mitä oppilaalla on sanottavaa. Lisäksi se vaatii taitoa esittää kysymyksiä, joilla voidaan vaikuttaa opiskelijan tekemiin valintoihin. Erästä toisesta oppilaan reflektioimasta oppimiskokemuksesta nostan esiin hänen ja kurssinjohtajan välisen keskustelun tuottaman oppimiskokemuksen.

”[Kurssinjohtaja] tiedusteli mitä aion tehdä? Kerroin hänelle suunnitelmani. Hän esitti lisäkysymyksen, ” kuinka pitkä aika kannattaa aamureippailuun käyttää?” Tähän vastasin, ” 30 min - 60 min, riippuu osallistujien tasosta.” Vastaukseni jälkeen sain [Kurssinjohtajalta] hyvää tietoa, jota

hyödynsin heti omassa aamureippailussani. ” Aamureippailun kesto on 15 min - 45 min. Tarkoituksena on herättää elimistön aineenvaihdunta yön jäljiltä. Tähän tarkoitukseen kevyt juoksu sopii parhaiten, koska se on kokonaisvaltaista.”

Kurssilaiset ohjaavat paljon oppilasharjoituksia, ja ne on koettu useassa oppimispäiväkirjassa mieleisiksi oppimistilanteiksi. Kirjoituksissa korostetaan näissä tilanteissa toisilta saatujen mallien ja esimerkkien merkitystä oman oppimisen vahvistajana. Eräänä huomiona nostan esille, että kurssilaisten eri alueiden osaaminen ja tiedon yhteinen jakaminen tuo opetukseen monipuolisuutta. ”Torstaina oli aivan loistava päivä, meillä oli oppilasharjoituksia. On todella mielenkiintoista, kun opetamme toinen toisiamme. Ryhmässämme on niin hyviä liikunnan osaajia monelta eri alalta, joten saamme laajan oppimiskokemuksen tältä kurssilta.” Toinen opiskelija toteaa pitämänsä oppilasharjoituksen jälkeen, että muilta saatu palaute on vahvistanut osaamisen tunnetta, mutta samalla hän oli poiminut keskustelusta uusia kehittämisideoita. ”Keskustelimme pitkät tovit lihaskuntoharjoitteestani ja oli hienoa huomata, että harjoitus oli oikein suunniteltu ja hieman siihen sai vielä kehitettävääkin.” Edellä kuvatut kommentit kuvaavat hyvin sitä, että oppilaat ovat saaneet uusia ideoita ja oppimiskokemuksia pitämistään ja seuraamistaan oppilasharjoituksista. Ongelmallista on sen havaitseminen, mitä uutta on todella oppinut tai millä tavoin toiminta on muuttunut.

Oppilasharjoituksen jälkeen käydyt reflektointikeskustelut ovat olleet oppimisen kannalta merkityksellisiä oppimistilanteita. Tällainen toiminta on yhteistoiminnallista oppimista parhaimmillaan, ja niiden jälkeen tavoitteena on, että opiskelija pääsee soveltamaan oppimaansa mahdollisimman nopeasti aitoon toimintaympäristöön (ks. Eteläpelto & Rakku-Puttonen 1999, 180 - 181). Harjoitusten jälkeen pidetyissä reflektointikeskusteluissa on noussut esiin oman toimintaan konkreettisia kehittämisajatuksia, joita aiotaan käyttää omassa työyhteisössä kuten seuraavasta voimme havaita: ”Keskiviikkona saimme [lähijakson]päätökseen mutta sitä ennen oli 3h oppilastöiden purkoa. Oli hieno seurata etenkin [--] harjoitussuunnitelmaa. Sain siitä paljon ideoita omiin harjoituksiini joita toivottavasti pääsen pitämään oman yksikköni henkilöstölle.”

Oppimispäiväkirjoissa on myös useita esimerkkejä siitä, miten oppilaat kirjoittavat palautekeskustelujen seurauksena ja näin avaavat toiminnassaan tai ajatusrakenteissa tapahtuneita muutoksia. Seuraava teksti avaa lukijalle opiskelijan ajattelussa ja toiminnassa tapahtuvaa kehitystä:

”Oman [harjoitussuunnitelman] esittelyni jälkeen kävimme keskustelua harjoitussuunnitelmastani. Sain hyviä esimerkkejä miten kannattaa käyttää hyväksi mm. siirtymiset liikuntapaikkaan. En ole aiemmin edes ajatellut, että linja-automatkan aikana voisi tehdä alkuverryttelyn! Tämä toimii aivan varmasti meidän työyhteisössä.”

Opiskelija jatkaa pohdintaansa ja nostaa esille myös kehitysidean: ”Myös loppurentoutus linja-autossa kuulostaa huippu hyvältä idealta, tämän kirjaan myös omaan ideapankkiini myöhempää käyttöä varten.” Tällaiset oman työn kehittämiseen liittyvät ideoinnit ovat tärkeitä oppimiskokemuksia ja uudistavat opiskelijan toimintaa myöhemmin omassa työyhteisössä.

Työpaikkaohjaajan ja työyhteisössä tapahtuvalla vuorovaikutuksella voidaan päästä hyviin oppimistuloksiin. Tätä vuorovaikutusta voidaan havainnoida oppimispäiväkirjanmerkinnöistä. Oppilaille heidän liikuntaharjoituksistaan ja työpaikoilla tapahtuvista oppimistilanteistaan saatava harjoitukseen osallistuvien palaute on tärkeää ja vaikuttaa oppilaan toiminnan kehittämiseen ja ammatilliseen kasvuun: ”Hermoston herättely ja liikeratojen avaus osiossa juostiin polvennostojuoksua ja pakarajuoksua. Tämä oli myös melko sykettä nostava osio ja kuulinkin kommentin ”[--] harjoituksissa ei tule kylmä.”

Palaute ohjaa pohtimaan opetettavaa aihetta syvemmin, kuten voimme havaita erään oppilaan kirjoittamasta kommentista: ”Motoristen taitojen harjoituksesta sain varusmiehiltä positiivisen palautteen ja itsekin koen sen hyvänä harjoitteena osana liikuntakoulutusta. Se tuo monipuolisuutta/vaihtelevuutta liikuntakoulutukseen ja toimii selvästi tärkeänä osana yksilön taitojen kehittymiselle.”

Työpaikalla saatavan palautteen sisäistämiseen ja vastaanottamisen tarvitaan työpaikkaohjaajan ja oppilaan välille luottamuksellinen suhde. ”Omaan palautteen vastaanotto

mielitymykseeni vaikuttaa suuresti minun ja palautteen antajan välinen suhde. Onko välillämme luottamusta ja minkälaisessa arvossa pidän hänen mielipidettään.”

Työpaikkaohjaajien kanssa käytävän reflektointikeskustelun käyminen on haastavaa. Merkittävimpänä haasteena havaitsin sen, että jos oppilaalla ei ole halua kehittyä eikä hän pysty ottamaan vastaan kriittistä palautetta, on näistä keskusteluista oppiminen vaikeaa. Yhdessä oppimispäiväkirjassa kuvataan kyseinen ajatus hyvin ja tiivistetysti. ”Mikäli olen avoin ja haluan kehittää itseäni, niin voin muuttaa toiminta tapojani. Mutta jos minulle on vaikeaa myöntää heikkouteni on minun myös vaikeaa kehittyä.” Käytännössä tämä edellä kuvattu haaste näyttäytyi kirjoituksessa, jossa opiskelija kuvasi sitä, kuinka työpaikkaohjaaja on antanut konkreettisia kehitysehdotuksia siitä, miten oppilas pystyisi kehittämään ammattitaitoa, mutta oppilas ei ollut sillä kertaa ottanut palautetta vastaan.

Toisessa esimerkissä palautekeskustelun käyminen ei onnistunut myöskään täydellisesti. Työpaikkaohjaaja oli todennut seuraavasti: ”Kehitä omaa kuntoa ja sitä kautta omalla esimerkillään lisätä ammattitaitoa ja uskottavuutta. Liika tuputtaminen, vaikka se tulisi sydämestä, voi aiheuttaa vastareaktion ja aiheuttaa ahdistuneisuutta. Älä korosta omaa tekemistäsi vaan kannusta...” Näkemykseni mukaan työpaikkaohjaajalla on ollut pyrkimys tuoda käytännöllisiä ehdotuksia ammattitaidon kehittämiseksi, mutta ilmeisesti hänellä ei ollut riittävän syvällistä tietoa opiskelijan tilanteesta eikä heille ollut muodostunut luottamuksellista suhdetta, mikä näkyy seuraavina tuntemuksina: ”Tästä viimeisestä tekstistä silmiini lävähti lause ”kehitä omaa kuntoa”. Koska viimeisen kolmen vuoden aikana [terveydellinen este], on oman kunnon kehittäminen jäänyt vähäiseksi. Se harmittaa minua itseänikin todella paljon ja nyt tuo toisen ihmisen antama kommentti otti todella paljon päähän.”

On tärkeää, että työpaikkaohjaajat osaavat suunnata arvioinnin ja palautteen oppilaasta juuri siitä tilanteesta tekemiinsä huomioihin ja merkityksiin. Tällaisella luonnollisissa tilanteissa tapahtuvalla reflektoinnilla tuetaan oppimisen konstruktivistista näkökulmaa. (vrt. Väisänen 2000, 50.) Myöhemmin opiskelija tuo esiin kehittymistarpeensa ja osoittaa vahvaa halua kehittyä saadessaan kriittistä palautetta. ”Kehitän taitojani ottaa vastaan negatiivista palautetta, joka käsittelee henkilökohtaisia ominaisuuksiani.” Tällainen

kriittinen oman ajatusmaailman ja palautteeseen reagoinnin reflektointi tukee opiskelijan ammatillisen kasvun mahdollisuutta niin, että hän pystyy ottamaan työyhteisössä palautetta myöhemminkin vastaan ilman, että pahoittaa mielensä. On muistettava, että kaikki palautteenantajat eivät välttämättä pysty perehtymään ohjattavien taustoihin aina syvällisesti, minkä vuoksi palaute voi tuntua liiankin kriittiseltä. Kehityksen keinoksi opiskelija löytää aktiivisen palautteen pyytämisen kollegoilta ja asiakkailtaan. Opiskelija palaa omaan kehitystavoitteeseen ja esittää itselleen konkreettisen kehitystoimenpiteen: ”Pyydän palautetta toiminnastani myös kirjallisesti ja nimettömänä. Tällä tavalla ihmiset uskaltavat antaa rohkeammin todellista palautetta.”

Opiskelijat kirjaavat aktiivisesti oppimispäiväkirjaan työpaikkaohjaajien antamia palautteita. Palautteista päättelen, että opiskelijat pohtivat yhdessä työpaikkaohjaajien kanssa palautteen vaikutusta toimintaan. Nämä oppilaiden oppimispäiväkirjoihin kirjaamat huomiot ovat pääsääntöisesti kirjoitettu ohjaajien asettamien kehitysesitysten näkökulmasta, koska näyttää siltä, että työpaikkaohjaajat antavat usein konkreettisia kehittämisideoita.

Opetuksen toteutuessa siinä kontekstissa, jossa opetettavia taitoja käytetään, varmistetaan sillä se, etteivät opittavat tiedot ja taidot jää irrallisiksi. Kontaktisidonnaisuus kehittää sitä, että opiskelija kykenee soveltamaan oppimaansa uutta tietoa tai taitoa uusissa tilanteissa. (Tynjälä 1999, 61 - 67.)

”Testaajakurssin etäjakson alkajaisiksi astelin liikuntakasvatusupseereiden toimistolle sopimaan kuntotestien ajankohtia, jotka voisin johtaa ohjaajan valvonnassa. Kyselin ja selvittelin myös Prikaatin yleisiä testauskäytäntöjä, testeihin ilmoittautumista ja mistä tarvittavat testausvälineet löytyvät. Lisäksi liikuntakasvatusupseerit näyttivät miten ja mihin kunto-testitulokset dokumentoidaan.”

Uusikylä ja Atjonen (ks. 2005, 134) muistuttavat, että kriittinen palaute on tarpeellista, mutta se tulee antaa positiivisessa hengessä niin, että palautteen vastaanottaja saa konkreettisia työkaluja toimintansa kehittämiseksi. Kaikki työpaikkaohjaajien antama palaute ei ollut riittävän positiivisesti annettua. Yksi opiskelija onkin kirjannut oppimispäiväkirjaan työpaikkaohjaajan antaman palautteen seuraavasti: ”Kokonaisuuden hallinnassa

kannattaa kiinnittää huomiota ”välivaiheiden” ohjeistamiseen. Nyt hukattiin aikaa joukon esim. riisuessa takit sivuun ja viedessä sauvat sivuun eri komennoilla ja kerroilla.”

Positiivisessa hengessä annettu kriittinenkin palaute on tärkeää. Erilaiset oppimispäiväkirjasta tehdyt huomiot ohjaavat koulutuksen järjestäjää kouluttamaan myös työpaikkaohjaajia, jotta työssä oppimisjaksoilla saataisiin aikaan hyviä oppimistuloksia. Toteutetut oppilasharjoitukset tuovat konkreettisesti esille työpaikkaohjauksessa kehitettäviä kohteita.

Oppimispäiväkirjoissa näitä käytännön tekemisen seurauksena kumpuavia oppimiskokemuksia esiintyy muutamina huomioina, kuten seuraava esimerkki kuvaa: ”Jatkon kannalta huomasi, että mikäli joukko on monen kirjava, tulisi minun vetää helpompia venytyksiä.” Yksi toinen opiskelija kuvaa sitä, miten positiivinen palaute tukee halua toteuttaa uudelleen vastaava onnistunut harjoitus. Harjoituksen aikana opiskelija oli kuullut ”sivukorvalla” palautetta, jossa todettiin, että ”tämä on paljon mukavampaa kuin pelkkä juoksulenkki” ja ”tänne pitää tulla uudestaan”. Opiskelija jatkaa reflektointiaan ja kirjoittaa: ”Otan tästä palautteesta kopin ja suunnittelen keväälle uuden ajankohdan, jolloin tulemme esteradalle harjoittelemaan. Tällaista kehua ja taputusta tarvitsee myös aikuinen omassa toimintaympäristössään.”

Opiskelijat haluaisivat, että työpaikkaohjaajat olisivat useamminkin seuraamassa oppilaiden pitämiä harjoituksia. Merkille pantavaa on se että, että opiskelijat arvostavat työpaikkaohjaajien antamaa palautetta. Pääsääntöisesti oppimispäiväkirjoista on havaittavissa, että työpaikkaohjaajat osaavat antaa rakentavaa palautetta. Kahdessa seuraavassa esimerkissä palaute on annettu positiivisessa hengessä, mutta siihen on erittäin taitavasti saatu mukaan myös kehittymiseen tarvittavaa kriittistä näkökulmaa.

”Olet oivaltanut oman roolisi laitoksen liikunnan osaajana hyvin. Koet tehtäväsi tärkeäksi ja osaat tuoda liikunnan eri alueet hyvin laitoksen henkilöstörakenteen huomioon ottaen. Olet kiinnostunut itse liikunnasta ja haluat tehdä paljon itse. Sinä pidät kuntotestit, ammunnat, kuntosaliohjauk-

set ja sauvakävelyt itse. Nyt sinun kannattaisi ajatella roolisi laajentamista. Kouluttaa muita ohjaamaan liikuntaa esim: taukojumppa, kävelykoulu. Opettele johtamaan liikunnan kokonaisuutta, delegoi tehtäviä muille."

"Harjoituksen johtaja hallitsi opetettavan asian hyvin. Harjoituksen rakenne ja läpivienti oli hyvin suunniteltu sekä valmisteltu. Oppitunnin aikana olisi havaintomateriaali ehkä voinut käyttää enemmän, eikä pelkästään tukeutua tietokoneelta esitettyyn materiaaliin. Harjoitus oli suunniteltu hyvin, vaikka marssi jouduttiin siirtämään varapäivälle järjestelyt toimivat moitteettomasti. Harjoituksen johtaja otti huomioon myös ulkona vallitsevan haastavan kelin (sankka lumipyry) ja mahdollisti osanottajille suojaisan paikan marssitauon pitämiseen."

Urheilukoulun antamassa koulutuksessa oppilaita on kannustettu kehittämään työyhteisöjään ja siellä annettavaa liikuntakoulutusta. Oppimispäiväkirjat osoittavat, että nuoren kouluttajan on joskus haastavaa kehittää toimintaa työyhteisössään. Kuitenkin usein vakiintuneet toimintatavat ohjaavat toimintaa työyhteisöissä, eikä toiminnan muuttaminen ole yksinkertaista. Yksi opiskelija oli suorittaessaan työpaikallaan opiskeluihin liittyvää oppimistehtäväänsä pyrkinyt toimimaan kurssilla ohjeistetulla tavalla. Työpaikalla häntä oli ohjannut kokenut kouluttaja, joka oli ohjeistanut kuitenkin toimimaan perinteiseksi muodostuneilla tavoilla. ”Prikaatin vanhin liikuntakasvatusupseeri antoi minulle ohjeen, että pitäisin testitapahtumat ”yhtenäisinä” muiden Joukko-osaston testaajien kanssa.” Opiskelija jatkoi pohdintaansa ja totesi uusien toimintatapojen käyttämisen haasteen. Kirjoituksessaan hän toteaa, että vaikka tällä kertaa ei onnistunut toteuttamaan testaustapahtumaa koulutuksessa opetetusti, niin hän pyrkii tulevaisuudessa toteuttamaan testaamisen Puolustusvoimien määräyksissä suositellulla tavalla mutta toteaa sen haasteelliseksi. ”Tämä toimintatapa [vanha käytössä oleva malli] ei tietenkään ole paras mahdollinen vaan yritän jatkossa kääntää ”laivaa” siihen suuntaan, että testitapahtumat alkavat johdetulla ja päättyvät johdettuun verryytelyyn.” Toiminnan kehittämisen ja muutoksen aikaansaamiseksi keinoina hän esittää, että tulevaisuudessa johtaessaan testitapahtumaa hän pyrkii ottamaan selkeästi tilanteessa vahvemman testinjohtajan roolin. Tällöin kaikkia asiakkaita kohdellaan sääntöjen ja määräysten edellyttämällä tavalla mutta reilusti.

Edellä kuvaamani eri reflektoinnin tasot ovat näkyvissä oppilaiden oppimispäiväkirjoissa. Oppimispäiväkirjoissa oppilaat jatkavat kokemustensa aktiivista pohtimista kirjaa-

malla ylös tekemiään oppimiseen liittyviä havaintoja. Oppimispäiväkirja vaikuttaa antavan mahdollisuuden moninkertaiseen oppimiskokemusten läpikäymiseen. Aina reflektointi ei kuitenkaan ole tietoisesti tuotettua kokemusten analysointia, vaan ennemminkin kehittymisen syveneminen tulee ikään kuin kirjoittamisen oheistuotteena. Järvinen (2005) esittää, että ammatillisen kehitysprosessin tavoitteena tulee olla oman havainnoinnin, ajattelun ja toiminnan kriittinen reflektointi kehitettäessä omaa tai työyhteisön toimintaa (Järvinen 2005; ks. myös Järvinen 1990). Kirjoitukset paljastavat oppijoiden käymää reflektioon perustuvaa oppimisprosessia, koska niissä kuvataan oppimisen tilanteita, joissa oppiminen todellisuudessa tapahtuu. Seuraavat esimerkit kuvaavat tätä kehitysprosessia.

”Apukouluttajia ei käytetty, koska heitä ei ollut ehditty ohjeistaa eikä harjaannuttaa. Tämä oli ihan oikea päätös, toki alijohtajia olisi voinut koulutamattominakin käyttää aktiivisemmin avustajina esim. siteitten kanssa taistelevien tukena.”

”Pelivaihe itsessään oli hyvä, vaikkakin joukko oli liian iso pelaamaan yhdellä kertaa samalla kentällä - jako kahteen osastoon ja toinen frisbee olisi riittänyt koko joukon aktivointiin. Nyt iso osasto yhdessä pelissä mahdollisti osalle liki koko pelin aikaisen seisoskelun ”puolustuksessa”.”

”Tässä tapauksessa lopetin testin kun syke oli noin 10 lyöntiä yli arvioitun anaerobisen kynnyksen rajan. Olimme kuitenkin liikuntakasvatusupseerin kanssa samaa mieltä siitä, että kone oli arvioinut edellisvuotisen testin perusteella testihenkilön maksimisykkeen ja kynnyksrajat jonkin verran yläkanttiin. Tästä johtuen testattava polki itsensä ehkä liian lähelle maksimia ja testaajana olisin voinut lopettaa testin jo minuuttia tai kahta aiemmin.”

5.4 Erilaisissa yhteyksissä saadut kokemukset opettavat

Oppimista tapahtui lähiopetuksessa, mutta ennen kaikkea sitä tapahtui työelämän yhteydessä tehdyissä kokeiluissa ja tehtäessä oppimistehtäviä autenttisessa ympäristössä. Uuden oppimista kuvataan useissa teksteissä hyvin yleisesti, kuten seuraava esimerkki kuvaa: ”Alkulämmittelyt ja liikkuvuus harjoitteet olivat hyviä ja niistä sai taas paljon esimerkkejä miten voidaan keho herätellä. Monipuolisia harjoitteita ja uusia kokemuksia sain päivän aikana paljon.”

Opiskelijat syventävät osaamista miettimällä omia toimintaympäristöjä ja opetetun siirtämisen mahdollisuutta omissa suorituspaikoissa toteutettavaksi. Esteratakurssilla opettiin esteradan käyttöä monipuolisilla tavoilla, mikä herätti kurssilaisissa uusia ajatuksia sekä ideoita radan uudenlaiseen käyttöön. Yksi opiskelija kirjoitti: ”Iltapäivän liikuntapaikka sovellus oli täysin uutta ja sain ajatuksia omaan tekemiseen. Jatkossa, mikäli aikaa riittää niin voisin tuoda sen mukaan meidän yksikön toimintaan. Uskon, että varusmies koulutuksessa sen käyttö on mielekästä ja motivoivaa.”

Toinen opiskelija jatkaa samasta aiheesta omassa kirjoituksessaan: ”On hienoa huomata kuinka erilaisia harjoitteita esteradalla voi pitää varusmies/ henkilökunta ottaen vielä huomioon lähtötason.” Tällainen monipuolinen opitun käsittely syventää oppijoiden osaamista ja liittyy opittua omaan toimintaympäristöön. Uudistavan oppimisen perusteisiin kuuluu pyrkimys soveltaa opittua tietoa käytäntöön, mikä on eräässä oppimispäiväkirjassa havaittavissa.

”Varsinkin kamppailusaliin rakennettu soveltava este/taitorata herätti itsessä paljon positiivisia ajatuksia, uusia ideoita ja variaatioita kuinka monipuolisesti ja ennen kaikkea mielekkäästi voidaan mm. lihaskuntoa, ketteryyttä, motoriikkaa ja vartalon hallintaa kehittävä harjoitus toteuttaa pienillä järjestelyillä vaikkapa voimistelusaliiin.”

Uuden oppimista kuvataan kokemusten kautta todeten, miltä opetustilanne tai harjoitus tuntui: ”Torstaina aamusta järjestetty palauttava uintiharjoitus oli hyvä kokemus. En ole aikaisemmin ollut vesijumpassa mutta kokemus oli positiivinen.” Oppimisprosesseissa ei ollut pelkästään näkyvissä positiivinen kokemus, vaan toiminnassa näkyi kokemuksellisen oppimisen sykliä noudattavia toimintamalleja. Opiskelijat kokeilivat käytännössä erilaisia toimintatapoja sekä tekivät niistä havaintoja, jotka muokkasivat toimintaa. Toiminnan muokkaamisen vaatii itsereflektointia, mutta myös konkreettisen toiminnon ja siinä tehtyjen havaintojen jakaminen muiden kanssa rikastaa oppimista.

”Sain siitä harjoituksesta paljon irti ja uskon, että voin toteuttaa koulutuksessa omassa joukossa niitä harjoitteita. Varusmieskoulutuksessa se antaa lisää mahdollisuuksia toteuttaa monipuolista koulutusta. Kevyenkin varustuksen kanssa tekeminen tulee haasteellisemmaksi ja vaatii suorituskykyä.”

Uudistavan oppimisen perusteisiin kuuluu suunnitellun toiminnan muuttamisen mahdollisuus varsinkin, jos toimintaympäristössä tapahtuu muutoksia. Oppimispäiväkirjoissa näkyi opiskelijoiden kyky soveltaa suunniteltuja oppilasharjoituksia.

”Ura oli melko liukas, koska viimeaikoina oli satanut melkoisesti vettä. Samoin esteiden puiset pinnat olivat liukkaista. Otin tämän huomioon, kun käytiin läpi radalla olevia esteitä. Kahlaamon kivien päälle kielsin hyp-päämästä, liukastumisvaaran takia. Joten ohjasin loikkimaan kivien viereen.”

Nämä henkilökohtaiset kokemukset ovat merkittävässä osassa, kun oppilaat käsitteellistävät oppimaansa. Henkilökohtaisten kokemusten käsitteellistäminen auttaa myöhemmin työelämässä ymmärtämään omien liikuntaharjoitusten vaikutusta osallistujiin. Eräässä kirjoituksessa tämä henkilökohtainen kokemus on avannut opiskelijalle UKK-testin suorittamisen haasteen. ”Tämän jälkeen teimme UKK-kävelytestin. Huomasin siitä, kovaa vauhtia käveleminen on muuten hankalaa hommaa.” Toisena esimerkkinä nostan kokemuksen oppilaan kahvakuulilla suorittamasta lihaskestävyysharjoituksesta, mikä on muokannut opiskelijan ajattelua. ”Aivan täysin uusi aihe minulle oli kahvakuulilla suoritettu voima- ja lihaskestävyysharjoittelu. Monipuoliset liikkeet ja oikean painoisilla kuulilla suoritettut liikeradat olivat yllättävän tehokkaita.”

Informaalissa ympäristössä oppii. Oppimista tapahtuu hyvin monenlaisessa ympäristössä ja tilanteessa. Informaaleissa ympäristöissä oppimista kuvattiin tapahtuvan usealla eri foorumilla. Oppimispäiväkirjaan kirjoitetut huomiot toimivat ikään kuin oppimiskokemusten muistuttajana. Näihin ylöskirjoitettuihin kokemuksiin on helpompi palata myöhemmin.

Informaalissa oppimisympäristössä toimintaa ja oppimista kuvataan mielenkiintoisesti ja laaja-alaisesti. Lähijaksoilla kurssilaiset kävivät yhdessä liikkumassa muun muassa kuntosalilla, pallopelejä pelaamassa ja lenkillä. Oppimispäiväkirjoista voi havaita, että näissä tilanteissa he seurasivat toistensa harjoittelua sekä kävivät ammatillista keskustelua, mikä tuki oppilaiden kehittymistä. ”Salilla sain myös ensimmäisen käytännön kos-

ketuksen kurssikavereiden mainostamaan crossfit- lajiin sivusta seuraamalla [--] ja [--] leuanveto, punnerrus ja kyykky- treeniä.”

Informaaleissa oppimisympäristöä kuvaavissa raporteissa opiskelijoiden oppimismotiivaatiota kuvaa hyvin aktiivinen omien taitojen kehittämisen halu. Kehittymishalu näkyy muun muassa siinä, että oppilaat käyttävät vapaa-aikaa aktiiviseen oppimisen syventämiseen. Tämä voidaan havaita seuraavasta esimerkistä: ”Tiistai-iltana kävimme uimassa. Käytin tilaisuuttani hyväksi ja kysyin uintitekniikkaan vinkkejä opiskelukaveriniltani. Ohjeita tuli sen verran, että pääsen hyvin alkuun tekniikkaharjoittelussa.”

Muutamissa oppimispäiväkirjoissa käydään pohdintaa oppimisesta informaalisissa ympäristössä syvällisesti. Esiin tuomassani esimerkissä opiskelija jäsentelee omia oppimisympäristöjään ja nostaa esille hyvinkin nykyaikaisen käsityksen ammatillisesta oppimisesta.

”Elinikäistä oppimista tapahtuu koko ajan jo tiedostamattamme. Opimme asioita töissä, harrastuksissa ja kotona muilta perheenjäseniltä. Elinikäistä oppimista ajaa ennen kaikkea oma halu oppia uutta jostain itseä kiinnostavasta asiasta. Kyseessä on siis mielestäni kokemuksiin tai omaan aktiivisuuteen perustuvaa oppimista.”

Oppimispäiväkirjoissa kuvattiin tilanteita, joissa opiskelijat olivat silloin tällöin iltaisin käyneet kaupungilla syömässä. Keskustelut olivat usein ajautuneet kurssilla käsiteltyihin aiheisiin. Yksi opiskelija huomauttaa: ”Mielestäni monesti parhaat keskustelut tulevat esille juuri tuollaisissa vapaamuotoisissa tilaisuuksissa ja oppimista tapahtuu kuin huomaamatta.” Kuvaamani kommentit tuovat näkyväksi sen, että opiskelijat ovat ymmärtäneet oppimisen tapahtuvan muuallakin kuin oppilaitoksessa tai työpaikalla. Tällaisia havaintoja opettajat eivät voisi tehdä ilman oppimispäiväkirjamerkintöjä. Toinen opiskelija on kirjoittanut vastavasta yhteisruokailusta oppimispäiväkirjaansa seuraavasti: ”Syömisen ja seurustelun lomassa keskustelimme viikon aiheista ja kokemuksista. Niiden jakaminen toisten kesken palauttaa mieleen opetettuja asioita ja yhdistää meitä liikuntalinjan opiskelijoita.”

Opiskelijat olivat myös jakaneet opiskeluun ja varsinkin työpaikalla tapahtuviin oppimiskokemuksiin liittyvää materiaalia sähköpostin välityksellä. Tällainen menettelytapa osoittaa aktiivista otetta oppimiseen ja mahdollistaa toisten työstä oppimisen.

Työyhteisössä oppimisessa on haasteita. Oppimispäiväkirjoissa pohdittiin työpaikalla tapahtuvien tehtävien tekemisen haastavuutta. Osassa oppimispäiväkirjoja oli luettavissa, että varsinaiset virkatyöt vievät etäjaksoilla suuren osan ajasta. Etätehtävien tekemisen merkitystä joudutaan perustelemaan esimiehelle useaan kertaan. Pääsääntöisesti on havaittavissa kuitenkin, että esimiehet suhtautuvat myönteisesti annettujen tehtävien tekemiseen. Tehtävien suorittamisen onnistuminen vaatii oppilaalta aloitteellisuutta sekä hyvää ennakkointia. Opiskelijan tulee kertoa esimiehelle riittävän ajoissa, kuinka paljon tehtävien tekemiseen on varattava aikaa. Parhaissa tapauksissa esimies on tehnyt selkeitä työaikajärjestelyitä, jotta opinnot etenisivät toivotulla tavalla. ”Opiskelu vie aikaa! Onneksi esimieheni on ymmärtäväinen ja kannustaa minua opinnoissani hän on mahdollistanut sen, että teen päivävuoroa nyt vuoden loppuun asti.”

Kaikilla työpaikoilla opiskelujen järjestäminen ei onnistu helposti, ja se tuntuu jopa uuvuttavalta. Perusteena nostetaan esiin se, että normaalit virkatyöt on hoidettava ja työyhteisö ei aina ymmärrä, että opiskelija tarvitsee etäjaksojen aikanakin kohtuullisen paljon aikaa opiskeluun. ”Mielestäni koulutuskokonaisuuden suunnittelu, jossa oppija pyrkii oman työnsä ohella suoriutumaan etätehtävistä oli todella uuvuttava ja monesti huomasinkin tekeväni etätehtäviä omalla ajallani.”

5.5 Oppimispäiväkirja on työkalu opetuksen kehittämiseen

Oppimispäiväkirjahuomioista saa koulutuksen järjestäjä myös konkreettista hyötyä kehittäessään koulutusta. Yksi opiskelija toteaa: ”Moni asia tuntuu tavoitteissa selkeältä ja valmiiksi mutta alkuviikosta tuntui, että kurssi tulee olemaan todella yksityiskohtaisen tarkkaa ainakin anatomian kohdalta.” Toinen opiskelija on joutunut tekemään anatomian opintojen eteen paljon töitä, ja ennen opetusta häntä on jopa pelottanut anatomian opiskelu. Hän on joutunut uusimaan anatomian tentin, mutta vaativasta haasteesta huolimatta hän on tyytyväinen saavuttamaansa tietoon. Hän on myös ymmärtänyt anatomian osaamisen merkityksen omassa työssään. Kirjoituksessaan hän tekee huomion, että anatomian ymmärtäminen parantaa yleissivistystä ihmisen toiminnallisuuden ymmärryksessä, mikä on liikunnan ammattilaiselle tärkeää.

”Lisäksi kurssilta olen saanut perusteellista tietämystä mm. anatomiasta, joka antoi valmiuksia lihasten koostumuksen ymmärtämiselle ja vaikutuksista yksilön toiminnalle. Anatomian luennot lisäsivät myös osaltaan sivistystä ja itselle jäi lopuksi positiivinen mieli aiheesta.”

Useissa oppimispäiväkirjoissa korostetaan, että konkreettinen tekeminen on oppimisen kannalta merkityksellistä. ”Verenpaineenmittaus ja vyötärön ympärysmittaus oli mukava koulutus. Mistään ihmeellisestä ei ollut kysymys, mutta hyvä oli taas päästä itse konkreettisesti tekemään.” Erilaiset käytännönläheiset tehtävät innostavat ja tuovat oppimisen lähelle työyhteisön arkea. Etäjaksolla yhteen oppimistehtävään liittyen opiskelija kommentoi: ”Jakso on ollut myös liikunnallinen, sillä olen osallistunut prikaatimme hiihtomestaruuskilpailuihin ja suorittanut vuosittaisen kenttäkelpoisuuteen kuuluvan hiihtomarssin.”

Kouluttajien laadukkaasti toteuttamat oppitunnit ja malliharjoitukset ovat niitä käytännöllisiä työkaluja, joita opiskelijat aikoivat jatkossa toteuttaa omassa ohjaus- ja opetustoiminnassaan. Tämä huomio konkretisoituu seuraavassa havainnossa: ”Mielestäni silloin, kun alan kouluttamaan jotain uutta tekniikkaa [laite/ fyysinen suoritus]. Tästä kyseisestä [--] käyttämästä koulutusmallista olisi minulle paljon hyötyä.” Oppimispäiväkirjoissa kuvataan hyvin selkeästi niitä menetelmiä, jotka ovat oppilaiden mielestä toimineet heidän oppimisen edistäjinä. Tällaiset positiiviset viestit antavat koulutuksen järjestäjälle viitteitä siitä, minkälaisella opetuksella saadaan oppimista aikaiseksi.

”Kurssilla annettavat konkreettiset esimerkit laadukkaiden liikuntakoulutusten pitämisestä ja taidon opettamisesta sekä opiskelijan oma harjaantuminen liikuntakouluttajan tehtävässä antavat erinomaisen pohjan liikuntakoulutuksesta teorian ja käytännön tasolla jokaiselle sotilaille.”

Kouluttajat olivat oppilaiden mukaan innostavia, ja heidän innostuksensa ja paneutumisensa opetukseen heijastuivat selvästi oppilaisiin. Eräässä oppimispäiväkirjassa asia esitetään konkreettisesti mainiolla toteamuksella: ”Miehen tietäen osasinkin odottaa vuorovaikutusta ja keskustelua liikuntakasvatuksesta. Luennolta jäi mieleen erityisesti hänen intohimonsa liikuntaa kohtaan ja jatkuva toimintojen kehittäminen.”

Ryhmän merkitys korostui oppimistapahtumassa. Toisia kannustava ja tukeva ryhmä luo oppimismyönteisen ilmapiirin. ”Hyvässä opetuksessa ja motivoituneessa seurassa sain itse harjoituksesta paljon irti ja tekeminen pysyi mielekkäänä.” Ryhmän toteuttamat oppilasharjoitukset ovat olleet konkreettisia osaamisen kehittämisen tilaisuuksia. Oppilasharjoitukset ovat niitä käytännön tilanteita, missä omaa osaamista pystyy testaamaan turvallisessa ympäristössä. ”Toinen hyvä harjoitus oli oppilastyöt. On hyvä, että saamme itse suunnitella ja toteuttaa harjoituksia. On myös hauskaa seurata miten toiset opiskelijat ohjaavat muita opiskelijoita.” Kurssikavereiden ja opettajien kannustavalla asenteella on merkitys luotaessa oppilasharjoituksiin oppimiseen innostavaa ilmapiiriä. Yksi opiskelija toteaa oppilasharjoitusten ohjauksesta seuraavaa: ”Sain hyvää kannustusta ja tukea niin kouluttajalta kuin kurssikavereilta, jotka ovat todella mukavia ja liikunnallisesti taitavia.”

Usein etäjaksoille annetut oppimistehtävät nähtiin haastavina, eikä niillä aina ymmärretty olevan merkitystä oppimisprosessin etenemisen kannalta. Varsinkin alkuun oppimistehtävät tuntuivat vaativilta. Kun ne oli suoritettu, oltiin kuitenkin tyytyväisiä niiden suorittamisen myötä tapahtuneeseen kehitykseen. ”Tehtävät ovat tuntuneet haasteellisilta ja asioita on joutunut oikeasti pohtimaan.”

Lähijaksot ovat pääsääntöisesti tutkittavien mielestä hyviä oppimisen paikkoja, mutta etäjakso tuottavat ajoittain haasteita.

”Tällä hetkellä tuntuu haastavalta saada soviteltua kurssin etätehtävät työn ohessa. Etätehtävien määrä on aika iso ja tulee vaatimaan työyhteisöltä myönteistä suhtautumista niiden suorittamiseen työajalla. Se vaatii hyvää suunnittelua ja esimiesten tukea, jotta tehtävät saa suoritettua aikamäärään mennessä.”

Koulutuksesta kirjoitettu rakentava ja kriittinen palaute kehittää myös opetusta. Oppimispäiväkirjojen huomiot ovat hyvä lisä kurssinjohtajan työkaluksi, jonka avulla hän pystyy käymään eri aiheiden opettajien kanssa palaute- ja kehityskeskustelua annetusta opetuksesta. Nostan esille muutaman oppimispäiväkirjaan kirjoitetun havainnon, jotka mahdollistavat opetuksen kehittämisen.

”Tunnilla oli puhetta, että kaikkien ohjelmat avattaisiin muidenkin nähtäväksi mutta tällä hetkellä 28.10.11 minä en ainakaan pääse lukemaan muiden kuin minun omaa ohjelmaani.”

”Tiistaipäivä jatkui [opettajan] luennolla lihasten energia aineenvaihdunnasta ja rasvojen käytöstä liikunnassa. Oppitunti meni kohtalaisen syvälle fysiologian syövereihin ja luultavasti suurin osa kuuntelijoista putosi kelkasta viimeistään siinä vaiheessa kun aloitettiin puhumaan ATP:stä ja kreatiinifosfaatteista ja glykolyysistä. Suurimmalle osalle kurssilaisista olisi varmasti riittänyt kun oppitunnilla olisi kertauksenomaisesti eroteltu rasva-aineenvaihdunnan, aerobisen- ja anaerobisen aineenvaihdunnan erot ja annettu käytännön esimerkkejä millä harjoitteilla mihinkin harjoitusvaikutukseen päästään.”

”Viikko ei alkanut kovin vakuuttavasti, sillä olimme käskyn mukaisesti klo 9.00 mennessä Lahdessa. Ennakkotiedosta poiketen kurssi aloitetaan vasta 12.00, joten informaatio kurssilaisille ei toiminut. Aamu oli ainakin minulla hieman kiireinen, joten muuttuneen aikataulun tiedottaminen kurssilaisille olisi vähentänyt ”turhaa” kiirettä kurssille.”

”Valvojen vähyydestä ja kurssilaisten paljoudesta johtuen emme saaneet juurikaan kaipaamaamme palautetta toiminnastamme, mikä oli mielestäni kehitettävä seikka seuraaville testaajakursseille mietittäväksi.”

Oppimispäiväkirjoista voi havaita, miten oppilaiden opiskelutekniikat kehittyvät koulutuksen edetessä. Opiskelun aikana oman oppimisen tavat tulevat tiedostetuiksi, ja näin oppimisprosessia pystytään purkamaan näkyväksi. Oppimistapojen tiedostaminen mahdollistaa syvätason oppimisen.

”Itselleni parhaita tapoja oppia on kuunnella ensin teoriassa miten joku tai jotkut asiat toimivat ja heti sen jälkeen mennä kokeilemaan opittuja asioita itse. Siihen, kun vielä lisätään jokaisen harjoitteen purku ja oppimiskeskustelut voin hyvällä omallatunnolla sanoa oppineeni jotakin.”

Opetus lähijaksoilla koetaan pääsääntöisesti positiiviseksi, mutta kirjoituksista löytyy koulutuksen kehittämiseksi kriittisiä kehittämisvinkkejä: ”Opetuksen laatu on ollut korkeatasoista ja kaikin puolin hyvää, mutta joskus on kyllä mennyt liian nippeli tietoon ja ehkä ollaan unohdettu mihin meitä koulutetaan. Perusjätkät perus hommiin ei mitään liian metakognitiivista.”

Suurimman haasteen asettaa käytännön harjoitusten toteuttaminen, sillä näitä harjoituksia tulee olla seuraamassa ja palautetta antamassa omasta työyhteisöstä valittu työpaik-

kaohjaaja. Tämä voi olla hankalaa, koska ”aikataulut tulee saada sopimaan osapuolten kesken”. Käytännön harjoituksista kuitenkin pidetään, sillä opiskelijat toteavat useassa oppimispäiväkirjassa: ”Lähijaksoilla pidettävät oppilasharjoitukset toimivat hyvänä tukena kehittyessä hyväksi kouluttajaksi. Niistä saa itsevarmuutta ja omaksuu uusia asioita.”

Muutamassa oppimispäiväkirjassa todettiin, että koulutus on innostanut opiskelijat harjitsemaan erilaisia liikunnankoulutusvaihtoehtoja.

”Hakeutumalla jatkossa liikunnan täydennyskoulutuksiin pystyy edelleen kehittymään ja saamaan siellä havaintoja muiden tavasta kouluttaa. Ei pidä tyytyä saavutettuun tasoon vaan kehittää itseään ja myös saada rakentavaa palautetta omilta koulutettavilta liikuntakoulutuksista. Minulla on ajatus kurssin jälkeen jatkaa liikunnan opintoja suorittamalla liikunnan ammattitutkinto urheiluopistolla. Tutkinnon suorittaminen antaisi lisää ammattitaitoa liikunnasta ja vahvistaisi mahdollista uutta työtehtävää liikuntakasvatusaliupseerina.”

6 POHDINTA JA JOHTOPÄÄTÖKSET

Tällä tutkimuksella hain vastauksia urheilukoululla toteutettavalla SAMOJ 2 liikuntalinjalta (yleiskurssi liikunta = YK liikunta) opiskelevilta oppilailta kolmeen kysymykseen. Halusin selvittää, näkyykö ammatillinen kasvu oppimispäiväkirjoissa, edistääkö oppimispäiväkirja liikuntaan erikoistuvien aliupseereiden oppimista ja miten oppimispäiväkirjassa näkyy opetetun käsittely ja käytäntöön vieminen.

SAMOJ 2 liikuntalinja (YK liikunta) tavoitteena on kehittää Puolustusvoimien joukko-osastoissa toimivien kouluttajien ja muiden liikuntaan suuntautuneiden aliupseereiden asiantuntemusta. Heidän tehtävänä on vastata palkatun henkilöstön sekä asevelvollisten fyysisen toimintakyvyn kehittämisestä ja ylläpidosta sekä liikuntataitojen opetuksessa omissa joukko-osastoissaan. Aineiston mukaan jokaisen opiskelijan lähtötaso ja tausta on hyvin erilainen ja -tasoinen, ja oppimispäiväkirjoista saa sen käsityksen, että tämä näkökulma rikastaa opetustapahtumia. SAMOJ 2 liikuntalinjalla pidettävän oppimispäiväkirjan tavoitteena on tukea ja mahdollistaa oppimisen reflektointi niin, että ammatillinen kehitys ja oppiminen tulevat näkyviksi.

Oppimispäiväkirjaan kirjoitettiin oppimiselle selkeitä tavoitteita. Tavoitteilla on oppimista edistävä vaikutus, ja konkreettiset tavoitteet ja niiden saavuttaminen säätelevät oppimista. Rauste-von Wright ym. (2003) toteavat, että tällainen toiminnan käynnistäneen tarpeen tyydyttäminen johtaa oppimiseen. Analysoidessani oppimispäiväkirjoja pystyin nostamaan esille myös sen, miten tavoitteet ovat toteutuneet. Oppimispäiväkirja heijastaa oppimisen tason suhteessa tavoitteisiin.

Kirjoituksissa näkyy selvästi, että opiskelijoiden kokeillessa uusia toiminnantapoja ja malleja ja varsinkin saadessaan palautetta vahvistuu samalla tavoiteltuihin tuloksiin pääseminen. Keinoilla, joilla tavoitteisiin pyritään, on suuri merkitys opitun kiinnittymisessä olemassa oleviin tietorakenteisiin. Käytännössä tarkoitan tässä sitä, että opiskelijan saadessa palautetta vahvistetaan sillä hänen motivaatiotaan. (vrt. Rauste-von Wright ym. 2003, 56 - 57.)

Havaintona aineiston analyysistä totean, että oppimispäiväkirjat ja niissä oppilaiden asettamat tavoitteet ja osaamisen analysointi auttavat koulutuksen järjestäjää entistäkin paremmassa oppisisältöjen suunnittelussa ja toteutuksessa. Perinteisesti opetussuunnitelma asettaa koulutukselle tarkat sisällöt ja tavoitteet, mutta konstruktiivisen oppimiskäsityksen mukaisesti käytännössä opetusta toteutettaessa on tarpeen huomioida oppilaiden kokemusmaailma. Kurssilaisten työympäristöt ovat hyvin heterogeenisiä, ja heidän yksilöllisesti asettamat tavoitteet heijastavat niitä tarpeita, jotka kumpuavat todellisista työtilanteista. (vrt. Rauste von Wright ym. 2003, 175 - 176; vrt. myös Bradford, Brown & Cocking 2004, 229 - 337.)

Oppimispäiväkirjoista nousee esille huomio, että opintojen järjestäjällä tulee olla käsitys siitä, mitä opiskelijan oppimisprosessille kuuluu. Tätä ajatusta tukee se, että oppimispäiväkirja antaa hyvän kuvan työpaikoilla tapahtuvasta oppimisesta ja sen järjestelyistä. Siinä ilmenevät työpaikkaohjauksen onnistuminen tai haasteet. Näiden tullessa esiin riittävän ajoissa oppimisprosessin aikana koulutuksen järjestäjä voi esimerkiksi käydä työssä oppimisen jaksoilla aktiivista ohjauskeskustelua työpaikkaohjaajien kanssa ja tukea näin prosessia.

Koulutuksen opetussuunnitelman mukaan oppimispäiväkirja on yksi oppimisen arvioinnin työkalu. Tehtyjen havaintojen perusteella oppimispäiväkirjojen arviointi onnistuu opiskelijoiden kirjoituksista, mutta vaatii huolellista paneutumista kirjoituksiin. Ei riitä, että kurssinjohtaja tai joku muu henkilö lukee oppimispäiväkirjat koulutuksen loppupuolella, vaan oppimispäiväkirjojen laadukas arviointi vaatii kirjoitusten huolellista lukemista koko oppimisprosessin ajan. Näkemystäni perustelen sillä, että usein kirjoitukset liittyvät juuri käynnissä olevaan oppimistilanteeseen, jolloin voi antaa oppimista tukevaa ohjausta. Toisena perusteena näen sen, että teksteihin sisälle pääseminen voi olla työlästä etenkin, jos tekstin kirjoittamisesta on kulunut aikaa useita kuukausia.

Saamieni havaintojen valossa esitän, että oppimispäiväkirjaa tulee käyttää ennemminkin opiskelijan opiskelun ohjaamiseen ja monipuolisena reflektointityökaluna kuin tiukkaan numeeriseen arviointiin. Oppimispäiväkirjoituksista toteutettava yhteismitallinen numeerinen arviointi on haastavaa, koska jokaisen kirjoittamistyyli ja henkilökohtaiset tavoitteet ohjaavat myös oppimisprosessia kuten kirjoittamistakin. Jokaisella oppilaalla

on myös omista työyhteisöissään erilaisia haasteita toteuttaa annettuja oppimistehtäviä, eivätkä kaikki haasteet johdu opiskelijasta. Osa opiskelijoista toimii varusmiesten kanssa mutta osa taas esimerkiksi erilaisissa henkilökunnan koulutustehtävissä. Tällainen tilanne haastaa koulutuksen järjestäjän etsimään mielekkäitä oppimistehtäviä niin, että ne tavoittavat asetetut osaamisvaatimukset. Samalla annettujen oppimistehtävien tulee liittyä todellisessa työelämässä tehtäviin töihin. Tällaisella menettelyllä voidaan vaikuttaa oppimismotivaatioon sekä kehittää työyhteisöjen toimintaan. Tutkimukseni yhtenä tavoitteena oli tutkia, näkyykö ammatillinen kasvu oppimispäiväkirjoissa.

Oppimispäiväkirjoissa näkyvä ammatillinen kasvu. Tutkimuksessa tuli esille se, että oppimispäiväkirjoissa näkyy toimintatapojen muutos ja toiminnan taustalla olevat ajatusrakenteet tuntuvat jopa välillä järkkyyvän. Oppimispäiväkirjojen arviointi pohdituttaa oppilaita. Oppimispäiväkirja on merkittävässä osassa oppilaan omaa reflektointiprosessia, ja siinä ammatillisen kasvun tulisi näkyä niin, että sitä kyetään arvioimaan. Yksi oppilas keskustelee sattumalta tapaamansa sotilashenkilön kanssa oppimispäiväkirjan kirjoittamisesta ja sen arvioinnista:

”Tehdessäni tätä päiväkirjaa oppimiskeskuksessa, keskustelin vieressä olevan henkilön kanssa, mitä olen täällä tekemässä. Kerroin oppimispäiväkirjasta ja siitä, että tällä tehtävällä on suuri painoarvo arvosanassa. Keskustelukumppani tokaisi siihen, että: ”vaikuttaako arvosana sinun palkkaasi? Kannattaako siihen nähdä vaivaa? ” Tähän vastasin: ”Että ei vaikuta palkkaan heti, mutta mahdollisesti myöhemmin. Enkä tee tätä päiväkirjaa rahan takia, vaan haluan itse oppia lisää sotilasliikunnasta ja liikunta-alasta. Sekä haluan kehittää opiskelumenetelmiäni - ja taitojani.”

Edellä kuvatunlaiset kommentit kuvaavat sitä, että opiskelija on sisäistänyt ammatillisen kasvun koko työuran kestäväksi prosessiksi. Hän ei vain tavoittele hyvää arvosanaa, vaan pyrkii jatkuvaan ammatilliseen kehitykseen. Toisena esimerkkinä jatkuvaan kehitykseen pyrkivästä asenteesta nostan esille erään kirjoituksen, jossa todetaan: ”Liikunnan ammattilaiseksi on itsellä vielä hieman matkaa, mutta kurssin jälkeen olen huomattavasti lähempänä tätä tavoitetta. Jatkossa omalla aktiivisuudella ja liikuntaharjoituksia kehittämällä uskon, että kehityn liikunnan ammattilaiseksi.” Eteläpelto ja Vähäsantanen (2008) muistuttavat, että työntekijöiden odotetaan rakentavan omaa joustavaa ammatillista identiteettiään yksilöllisesti ja hyödyntäen vahvuuksiaan sekä kiinnostuksen koh-

teitaan. Havaintojeni mukaan oppimispäiväkirja tukee opiskelijan mahdollisuutta analysoida toimintaansa, mutta lisäksi se jättää näistä pohdinnoista muistijäljen, joka suuntaa tulevaisuuden osaamisen kehittämistä.

Oppimispäiväkirjoista voidaan havaita, että niitä tulevaisuuden keinoja, joilla oppilaat aikovat pitää yllä ammattitaitoaan, ovat erilaiset täydennyskoulutustilaisuudet sekä liikuntaan liittyvät työtehtävät. Yhdessä oppimispäiväkirjassa säännöllisen ja käytännön tekemisen merkitys todetaan napakasti huomauttamalla: ”Ammattitaito tulee pitää yllä sekä kehittyä entisestään. Se tulee vaatimaan testejä johdettavaksi tasasin välein.”

Oppiminen on opiskelijan aktiivisen työskentelyn tulosta, uutta oppiessaan ihminen tulkitsee ja valikoi informaatiota aikaisempien käsitystensä pohjalta (Rauste-von Wright ym. 2003, 53). Yksi opiskelija pohti oppimispäiväkirjassaan sitä, kuinka hän oli esiintynyt työyhteisössään liikunnan ammattilaisena, vaikkei ollut kyennyt antamaan riittävää panosta varusmiesten liikuntakoulutukseen tai edes yksikkönsä henkilökunnan liikunnan ohjaamiseen. Opiskelijan toiminta ja asenne on muuttunut koulutuksen aikana. Tällaisten havaintojen tekeminen tuo näkyväksi oppilaiden oppimisprosessin syvyyden.

”Olen huomannut omassa toiminnassani selvän muutoksen parempaan suuntaan jos vertaan viimeaikaisia johtamiani harjoituksia aiempiin toimintatapoihini. Nykyään käytän huolella aikaa harjoitusten suunnitteluun ja valmisteluun sekä pyrin saamaan käyttöni saatavilla olevat, koulutuksen kannalta, parhaat tilat ja varusteet.”

Toinen opiskelija on kehittynyt merkittävästi koulutuksen aikana, ja aiemmin hän saattoi suunnitella muun muassa suunnistusharjoituksen pelkästään kartalle. Koulutuksen myötä hän toteuttaa ohjaamansa liikuntaharjoituksen valmistelut aiempaa huolellisemmin. Tätä uuttaa ammatillista asennetta kuvaa hänen toteamuksensa: ”Kiersin radan itse etukäteen tarkastaen rastipisteiden kunnon.” Edellä kuvatuunlaisia havaintoja nousee oppimispäiväkirjoista paljon, mutta niiden havaitseminen vaatii jatkuvaa tekstien pilkkomista pienempiin osiin, jotta havainnot nousevat kirjoituksista selkeämmin esiin.

Koulutus on syventänyt opiskelijoiden tietoja ja taitoja, mutta samalla se on luonut opiskelijoille halun kehittää hankkimiaan tietoja ja taitoja edelleen. Oppimisen tuloksena pidetään sitä, että omat näkökulmat pystytään perustelemaan vaativallekin kohde-

ryhmälle. ”Omassa työssäni henkilökunnan kanssa mitään asiaa ei oteta vastaan ilman kyseenalaistamista. Nyt minulla turvallinen olo seistä sanojeni takana liikunnan kärkiosaajana.” Toinen opiskelija jatkaa: ”Ammatillista kasvua ja haasteita tulisi tapahtua koko ihmisen uran ajan, jolloin ihminen tuntisi itsensä tarpeelliseksi organisaatiolle ja sitä kautta organisaatio saa osaavia ja innokkaita työntekijöitä.” Oppimispäiväkirja antaa koulutuksen opettajille tietoa oppijoiden kehityksen vaiheista ja ennen kaikkea ammatillisen kasvuprosessin syvyydestä.

Oppimispäiväkirjoista näkyy, että opiskelijat ovat ymmärtäneet sen, että työssä oppimistilanteet ovat niitä konkreettisia paikkoja, joissa he pääsevät testaamaan käytännössä osaamistaan. Rauste-von Wright ym. (2003) muistuttavat, että oppiminen on sidoksissa siihen kulttuuriin ja kontekstiin, jossa opittavaa tietoa käytetään (Rauste-von Wright ym. 2003, 54). Työpaikalla tapahtuvaan oppimiseen tarvitaan asiantuntevia työpaikkaohjaajia. Useissa oppimispäiväkirjoissa oli havaittavissa, että työpaikkaohjaajien palautteet olivat toteavia, kuten ”hyvin toimittu” tai ”onnistunut suoritus”, heidän käymissä palautekeskusteluissa ei aina saavutettu riittävää syvyyttä. Kaikilla työpaikkaohjaajilla ei ole kykyä purkaa osaamistaan työssä oppimistilanteisiin eikä näin heidän osaamisensa tule liitettyä käytännölliseen ja teoreettiseen osaamis pohjaan. Työpaikkaohjaajien osaamisen varmistaminen vaatii koulutuksenjärjestäjältä aktiivista otetta niin, että heillä on taito antaa kriittistä ja rakentavaa palautetta, mikä tukee opiskelijan kehitystä.

Työssä oppimista ei olisi muutoin mahdollista havaita niin hyvin ilman oppimispäiväkirjoja. Täsmennän huomiotani ja nostan esiin vielä täydentävän näkökulman, jossa opiskelija on tehnyt opiskeluun liittyvää testaamisen oppimistehtävää aidossa työympäristössä. Kirjoituksessa todetaan, että maksimisykkeen arvioiminen ikäsidonnaisten maksimisyketaulukoiden avulla ei tuota kovinkaan varmaa tulosta. Väitteensä hän perustelee sillä, että eräässä käytännön testitilanteessa, jossa testiprotokolla olisi ohjannut lopettamaan suoritettavan testin, opiskelija päätti jatkaa testaamista. Päätöksen testaamisen jatkamisesta hän teki seuraamalla testattavan tuntemuksia. Tässä tapauksessa ratkaisu oli oikea, ja testi tuotti hyvän tuloksen. Tällainen todellisessa työtilanteessa ja kurssilla käytyjen harjoitusten sekä niistä tehtyjen reflektointikeskustelujen perusteella tehty onnistunut päätös vahvistaa opiskelijan ammatillista kasvua.

”Lisäksi huomasin, että siviileillä maksimisykkeen arviointi ja sen tulkitseminen testin aikana on tärkeää. Yhdellä testattavalla arvioin maksimisykkeen alakanttiin, mutta testin loppupuolella testiä jatkettiin, koska hän tunsu olonsa hyvävoimaiseksi. Lopulta mentiin yli arvioidun maksimisykkeen ja siitä huolimatta saatiin testi tehtyä submaksimaalisena.”

Aidot asiakaskontaktit luovat oppijoille kuvan siitä, mitä liikunnan ammattilaisen toiminta todellisuudessa on. Oikeiden työskentelyolosuhteiden ja autenttisten liikuntaryhmien kanssa toimiminen antaa opiskelijalle mahdollisuuden harjoitella pedagogisia taitoja sekä saada oikea kuva tulevasta työkentästä (Palomäki 2009, 24; ks. myös Dodds 1989). Pelkästään toimiminen aidoissa tilanteissa ei kehitä oppimista kuitenkaan niin tehokkaasti kuin se, että siihen liitetään mahdollisuus tilanteiden auki kirjoittamiseen.

Opiskelijat vertaavat lähijaksojen ja etäjaksojen aikaisia oppimistilanteita. Tällainen vertailu ja reflektointi tukevat oppimisprosessia. Yksi oppilas on joutunut tilanteeseen, jossa testattavat ovat heterogeenisiä. Aiempi oppimiskokemus testaamisesta oli hyväkuntoisille järjestetystä testistä. Tämän käytännön oppimistilaisuuden jälkeen opiskelija reflektoi näitä oppimiskokemuksiaan. Hän asettaa itselleen tavoitteita, jotka tukevat toimintaa tulevaisuudessa. Tällaiset yksilölliset kehitysajatukset ja niihin johtaneet huomiot näkyvät selkeästi oppimispäiväkirjoista, ja näihin tehtyihin havaintoihin voi sitten myöhemmin palata. Oppimispäiväkirjaan kirjoitettu kommentti tukee myös opettajien toimintaa. Opettajat kykenevät havaitsemaan opiskelijan ajatusrakenteiden kehittymisen. ”Mutta kun oli aika tehdä punnerruksia ja istumaan nousua, niin joukossa oli muutama jonka huulet muuttuivat lähinnä siniseksi. Tämä oli itselleni hyvä heräte koska olen työskennellyt lähinnä hyväkuntoisten kanssa, joten testattavan yksilöity seuraaminen on todella tärkeää.” Oppimispäiväkirjat toimivat teorian tiedon konkretisoinnin ja käytäntöön liittämisen työkaluna.

Yksi opiskelija oli analysoinut oman yksikkönsä henkilökunnan suorituskykyä ja päättänyt seuraavaan havaintoon: ”Viime vuoden [-- sotilaiden] [kuntotestien] perusteella huomasin suurimpina puutteina motoristen taitojen ja voimakestävyuden l. Sitkeyden heikkoudet. SA-tehtävään nähden riittämätön voimantuoton taso ja heikko keskikehon lihasten aktivointikyky, luo edellytykset loukkaantumisille [-- tehtävissä].” Tällainen

opiskelijan tekemä analyysi on rohkea, ja hän yhdistää tekemiään havaintoja sekä opettua teoriaa. Havaintojensa perusteella opiskelija tekee päätelmän, että huono lihasten aktivaatiokyky altistaa loukkaantumisille. Konkreettiset havainnot tukevat oppimispäiväkirjan mahdollisuutta avata näkyväksi opiskelijoissa tapahtuvaa ammatillista kasvua.

Opintojen edetessä oppimispäiväkirjoista voidaan nähdä, että opiskelijoiden oppilasharjoitusten suunnittelu- ja kouluttamistaidot kehittyvät ja oppimispäiväkirjoihin kirjoitetaan konkreettisia huomioita toiminnassa tapahtuneessa kehityksessä. ”Virheiden korjaamiseen ja yksilölliseen palautteeseen jäi nyt paremmin aikaa.” Opiskelija tekee päätelmän, että kun hän antoi henkilökohtaista palautetta enemmän kuin aiemmin, niin ”koulutettava joukko oli motivoitunutta ja innokasta.”

Oppimispäiväkirjoista näkyy, että uusien toimintatapojen ja ideoiden käytäntöön viemisessä on myös haasteita. Oppimispäiväkirjoista oli havaittavissa, että opiskelijoiden saadessa uusia kokemuksia ja liikunnan toteutusmalleja ei niiden työyhteisöissä käytäntöön vienti ole helppoa, usein he joutuvat toteamaan, että tehdään niin kuin ennenkin. Pesonen (vrt. 2011, 143) huomauttaa, että pyrittäessä muuttamaan työyhteisön toimintatapoja on opiskelijoita ohjattava ja tuettava.

Opinnoissa opiskelijoita on kannustettu kehittämään omaa toimintaympäristöään ja varsinkin työyhteisöissä olevaa liikuntakulttuuria. Useissa tapauksissa asiassa on onnistuttu, mutta aina oman toimintaympäristön kehittäminen ei onnistu suunnitellusti. Oppimispäiväkirjoista nousi esiin tapauksia, joissa oli yritetty mutta ei ollut saatu tulosta aikaan tai vietyä suunniteltuja uusia ajatuksia ja toimintatapoja työympäristöön. Uusien asioiden läpivienti ei aina ole helppoa, mikä voidaan havaita oppimispäiväkirjaan kirjoitetuista kommentteista. Yhdessä esimerkissä opiskelija on ajatellut tuoda peruskoulutuskauden alkuun perinteisen viikko-ohjelman oheen teorian tuntien ja sotilaskoulutuksen väliin virkistävää liikuntaa. Mutta yritettyään tätä hän toteaa: ”Peruskoulutuskauden ensimmäiset viikot ovat niin valmiiksi pureskeltuja ja Pataljoona tasolta käskettyjä, että perusyksikön omalle suunnittelulle ei jää paljoakaan mahdollisuuksia.” Toinen opiskelija on ottanut tavoitteeksi kehittää usean viikon sotilaallista maastoharjoitusta, johon itse myös osallistuu. Hän aikoo sisällyttää sinne muutamia liikunnallisia aktiviteetteja virkistämään harjoitukseen osallistuvien mieltä ja palauttamaan heidän kehoaan raskaiden

maastopäivien lomassa. Mutta hän joutuu toteamaan: ”Onhan se varma ettei, sinne saanut mitään [liikunta]harjoituksia ujutettua mukaan.”

Opiskelijan analysoidessa toimintaansa työyhteisössä ja tehdessä siitä konkreettisia päätelmiä voidaan tuloksena saada koko työyhteisön toimintatapoihin muutoksia. Yksi opiskelija toteaa, että ohjeistettu toimintatapa tehostaa kokonaisvaltaisesti varusmiehille annettavaa koulutusta.

”Alku- ja loppuverryttelyn huolellisempi suunnittelu tehostaa mielestäni varusmiesten liikuntakoulutusta. Tehokkaammalle ajankäytölle onkin tilausta ainakin omassa perusyksikössäni, jossa liikuntakoulutusta on luvattoman vähän taistelukoulutuksen sekä ase- ja ampumakoulutuksen viedessä käytännössä kaiken käytössä olevan koulutusajan.”

Oppimispäiväkirjassaan yksi opiskelija on tuskastunut työyhteisön toimintaan ja liikuntaa kohtaan osoitetusta negatiivisesta suhtautumisesta. Hän pohtii oppimispäiväkirjatekstissään monipuolisesti fyysisen toimintakyvyn ylläpitämisen toimintakulttuuria ja sen kehittämisen vaikeutta.

”Uskon, että on suuri työ saada ihmiset kuulemaan näitä malleja [--] käsityt liikunta-alan tilaisuuksiin eivät kuulemma tehoa) saatika sitten näkemään sen vaivan, että ne ideat saadaan käytäntöön. Koska on helpompaa sanoa esim. odottavalle joukolle, että tauko paikalle. Kuin, että vetää heille palauttavan jumpan tai alkuverryttelyt. Mukavuuden halu ja elämän helppous on ajanut meidät tähän.”

Oppimispäiväkirjoissa heijastuu opiskelijoiden rohkeus kokeilla uusia toimintatapoja. ”Yhteisiin harjoituksiin [maasto] meinaan lisätä yhteisiä [liikunta] aamuharjoituksia kehoa herätteleviksi osioiksi. Kovien päivien jälkeen meinaan myös pitää johdettuja palautteluja sekä kertoa huoltavan harjoittelun merkityksestä työyhteisössäni.” Koulutuksessa opittujen harjoitusmallien nähdään olevan mahdollisuus kehittää oman toimintaympäristön liikuntatoimintaa. Opetettujen mallien nähdään hyödyttävän omaa koulutustoimintaa. Yhdessä kirjoituksessa todetaan: ”Henkilöstö on kaiken kirjavaa lajitaustoiltaan ja tämän hetkisiltä tavoitteiltaan. Suurin mahdollisuus minulla on antaa vastavia harjoittelu demo treenejä joita olemme täällä Lahdessa pitäneet.”, ”Tästä kyseisestä

[--] käyttämästä koulutusmallista olisi minulle paljon hyötyä.” Kirjoituksista voi havaita, että koulutuksesta on saatu selkeitä malleja ohjata liikuntaa.

Oppimispäiväkirjan kirjoittaminen on haastavaa. Varsinkin opiskelun alussa kirjoittaminen tuotti vaikeuksia, sillä sisällön tuottaminen ja ajatusten paperille saattamisessa nähtiin ongelmia. ”Kirjoittaminen ja ajatusten siirtäminen päästä tekstiksi ei ole minun vahvuuksia. Uskon, että kun kurssi loppuu, niin matkakirjasta tulee olemaan vielä hyötyä”. Toisena ongelmana näkyi se, etteivät opiskelijat olleet aiemmin kirjoittaneet pyydetyllä tavalla. Yksi opiskelija toteaa: ”Vastaavaa oppimispäiväkirjaa en ole aiemmin tehnyt.” Toinen opiskelija totesi: ”Tärkeää on pitää säännöllisesti oppimispäiväkirjaa, jottei taakka kirjoittaa kasva liian suureksi.”

Oppimispäiväkirjoista heijastui kirjoittamisen alkuvaiheessa se, että kaikki eivät arvosta kirjoittamalla tapahtuvaa oppimista. Oppimispäiväkirjan kirjoittaminen oli osalle oppilaita hankalaa, eikä sillä nähty olevan suoranaista merkitystä oppimiseen. Viimeistään opintojen loppupuolella oppimispäiväkirjoista yhteenvetoa kirjoittaessaan opiskelijat totesivat oppimispäiväkirjan kirjoittamisella olevan oppimista syventävä vaikutus.

Oppimispäiväkirja ei ole siis pelkästään positiivinen työkalu, sillä se on haastava monestakin näkökulmasta. Muutamista oppimispäiväkirjoista voidaan havaita, että aloitettaessa kirjoittamaan oppimispäiväkirjoja kirjoittaminen tuntui vaikealta – olihan monella kulunut useita vuosia siitä, kun edellisen kerran on tuottanut tekstiä. Oppimisen edetessä kirjoittaminen luonnistui kaikilta kohtuullisen hyvin. Tämä tukee aikaisempien tutkimusten havaintoja, joissa todetaan, että oppimispäiväkirja on kirjoittamisen harjoittelun apuväline.

Pelkkä kirjoittaminen ei kehitä, vaan oppimisesta on saatava palautetta, sillä se vaikuttaa opiskelumotivaatioon ja uskomuksiin itsestä oppijana (Lindblom-Ylänne & Nevgi 2004, 267; ks. myös Rauste-von Wright ym. 2003, 57). Palautteen tärkeys nousi esiin oppimispäiväkirjoista, ja opiskelijat kaipasivat säännöllisiä keskusteluja ja palautetta kirjoitetusta. ”Mielestäni heti koulutuksen alussa olisi pitänyt tuoda vielä selvemmin esille miten kurssin arviointi tullaan toteuttamaan sekä ohjeistaa oppimispäiväkirjan pitäminen vielä selvemmin.”

Oppilaiden kanssa oli opiskelun aikana käyty henkilökohtaisia keskusteluja oppimispäiväkirjan kirjoittamisesta, mutta niiden ei nähty riittävän. Käytettäessä oppimispäiväkirjaa opetuksen välineenä tulee etukäteen suunnitella, miten ja milloin oppilaille annetaan palautetta.

Kaikki opiskelijat eivät paneutuneet oppimispäiväkirjan kirjoittamiseen innostuneesti. Yhdessä oppimispäiväkirjassa todetaankin: ”...näkyvin on ollut tämän päiväkirjani täytön laiminlyönti.” Näyttää kuitenkin siltä, että jälkeinpäin tarkasteltuna kirjoittaminen on tuottanut uuden näkökulman oppimispäiväkirjan merkitykseen oppimisprosessissa, sillä sama opiskelija toteaa myöhemmin: ”...tämän kirjan kirjoittaminen on myös pakottanut minut itseni ajattelemaan opittuja asioita lähiviikkojen jälkeenkin.”

Kirjoittamisessa eniten tuotti haasteita reflektiivinen kirjoittaminen, jossa tavoiteltiin ammatillisen kehittymisen syvempää tarkastelua. Kirjoitukset olivat varsinkin alkuun päivittäisen toiminnan raportointia. Opiskelujen edetessä useassa oppimispäiväkirjassa päästiin jopa kriittiseen oman toiminnan tarkasteluun. Painotan sitä, että koulutuksen alussa opiskelijat on perehdytettävä oppimispäiväkirjan tavoitteisiin ja tarkennettava konkreettisesti, mitä kirjoittamisella haetaan. Opiskelun aikana on palattava säännöllisesti kirjoitettuihin teksteihin ja annettava niistä palautetta. Erilaisten kirjallisten kommenttien ja huomioiden lisäksi on tarpeen käydä säännöllisesti opiskelijoiden kanssa henkilökohtaisia keskusteluja oppimispäiväkirjoista tehdyistä huomioista. Opiskelijat kaipaavat henkilökohtaista palautetta mutta ennen kaikkea ”sparrausta” omille huomioiden. Säännöllinen palaute antaa myös oppilaille kuvan, että joku todella lukee ja on kiinnostunut heidän kirjoituksistaan. Henkilökohtaisilla keskusteluilla voidaan myös ohjata oppilaita kirjoittamaan annettujen tavoitteiden suunnassa.

Opiskelijan ammatillinen kasvu ei ilmene oppimispäiväkirjoista kertalukemisella vaan vaatii useita lukukertoja sekä perehtymistä oppimistavoitteisiin ja annettuun opetukseen. Jokainen kirjoitus on erilainen kuten kirjoittajatkin. Toiset pääsevät kirjoituksissaan itsereflektiiviseen tapaan, kun toisten kirjoittaminen on pintapuolista. Tarkalla havainnoinnilla opiskelijan kehittyminen on kuitenkin havaittavissa. Havaintoja näistä pinta-

puolisista kirjoituksista voi tehdä muun muassa tarkastelemalla erilaisten käytännönläheisten toimintojen raportointia.

Tutkimustulosten valossa oppimispäiväkirjan ammatillisen kasvun arviointia voidaan toteuttaa muun muassa vertaamalla opiskelijan asettamia tavoitteita ja opiskelun edessä kouluttaja voi siten havaita näiden tavoitteiden toteutumisen raportointia. Oppimispäiväkirjan käyttäminen tulee suunnitella huolellisesti niin, että opiskelijat tietävät tarkalleen, mitä sillä tavoitellaan. Samalla on syytä pohtia, mikä oppimispäiväkirjan rooli on opetuksen arvioinnissa. Opettajien tekemä opiskelijan oppimisen arviointi ja ammatillisen kasvun toteaminen asettavat kurssinjohtajille ja opettajille haasteen, koska arvioinnin on oltava avointa ja perustuttava oppilaan todelliseen osaamiseen ja kehitykseen. Esittämäni näkökulma ei tue oppimispäiväkirjan numeerista arviointia. Oppilaiden tietäessä, että oppimispäiväkirja arvioidaan numeerisesti voi se ohjata kirjoittamaan oppimispäiväkirjaa niin, että tavoitellaan hyvää arvosanaa eikä kirjoiteta auki kaikkia ajatuksia ja mielipiteitä tällöin opiskelijoiden autenttiset mielipiteet eivät nouse esille.

Oppimispäiväkirjoista voidaan tehdä myös erilaisia havaintoja siitä, miten opiskelijat ovat omaksuneet opetuksessa painotettua Puolustusvoimien koulutuskulttuurin muuttamista ja kouluttajan merkitystä yksilöllisen oppimisprosessin tukijana (ks. Halonen 2002, 36). Tällaiset havainnot, jotka kumpuavat opiskelijoiden toiminnan muutoksesta behavioristisesta tavasta kohti konstruktivistisista tapaa oppia ja kouluttaa muita, antavat kuvan oppilaiden oppimisprosessista (ks. Halonen 2002, 31 - 35).

Aliupseereiden ammatillinen liikuntakoulutus on alkuvaiheessa, joten ensimmäisten kurssien palautteella on koulutuksen kehitystä tukeva merkitys, kun suunnitellaan tulevien koulutusten oppisisältöjä vastaamaan uudistuvan Puolustusvoimien fyysisen toimintakyvyn tarpeita. Puolustusvoimiin rekrytoidaan tulevana vuosina myös liikuntakasvatusaliupseerin tehtäviin useita kymmeniä jo liikunnallisen pohjakoulutuksen, kuten liikuntaneuvojakoulutuksen tai vastaavan tason muun liikuntakoulutuksen, saaneita henkilöitä (PV:n liikuntastrategia 2007 - 2016). Nämä henkilöt tarvitsevat pohjakoulutuksensa lisäksi sotilaan fyysisen toimintakykyyn ja sotilaan toimintaympäristöön liittyvää ja sen erityispiirteitä avaavaa ammatillista täydennyskoulutusta. SAMOJ 2 liikunta-

linja ja muu liikunta-alan täydennyskoulutus on merkittävässä asemassa annettaessa näitä erityisosaamisia tukevia koulutuksia. Tutkimani aihe ”oppimispäiväkirja ammatillisen kasvun tukena ja edistäjänä liikuntaan erikoistuvilla aliupseereilla” on koulutuksen kehittämisen ja toteutuksen yksi uusi työkalu. Tämän tutkimuksen tuloksista on nähtävissä aiemmissa tutkimuksissa esiintyneitä haasteita sekä positiivisia näkökulmia. Viitaten saamiini tuloksiin näen oppimispäiväkirjan soveltuvan käytettäväksi Puolustusvoimissa koulutettavien liikuntaan erikoistuvien aliupseereiden ammatillisen kasvun tukena.

Urheilukoulun kurssi- ja tutkimusosastossa on omaksuttu tutkiva työote, jonka tavoitteena on kehittää opetustoimintaa kurssilaisten palautteiden ja opettajien käytännöstä saamien huomioiden avulla. Oppimispäiväkirja on tällaisessa toiminnassa korvaamaton työkalu, sillä se mahdollistaa opetuksesta käytävän kriittisen keskustelun. Järvinen ym. (2000) muistuttavat, että työyhteisöjen on opittava organisoimaan ja sovittamaan oppimisen mallit juuri omalle toiminta-ajatukselle ja strategialle soveltuviksi. Luodessaan erilaisia oppimisen verkostoja tekee organisaatio oppimisen toteutuksen ja suunnittelun jatkuvaksi ja tietoiseksi toiminnaksi. (Järvinen ym. 2000, 159.) Oppimispäiväkirjat ja niistä tehtävät huomioidut ovat hyvä lisä jatkuvaan opetuksen kehittämiseen myös koulutuksen aikana. Tehokkaasti käytettynä oppimispäiväkirjat antavat uutta näkökulmaa koko Puolustusvoimien liikuntakoulutuksen ja siinä käytettävien toimintatapojen tarkasteluun.

Havaintojeni perusteella esitän, että oppimispäiväkirjan ensisijainen tarkoitus tulee olla työväline, joka kannustaa oppijaa pohdiskeluun ja oman edistymisen arviointiin. Oppimispäiväkirjassa on mahdollista pohtia elämän eri alueilta tulevaa tietoa ja käytännöllisiä kokemuksia ja samalla sijoittaa se ammatilliseen kehitykseen. Tämä tarkoittaa erityisesti yhteyksien hahmottamista opittujen asioiden sekä omien kokemusten ja tietojen välillä. Oppimispäiväkirjaan tehdyt kirjaukset toiminnan kehittymisestä ovat tärkeimpiä huomioita, joita oppimispäiväkirjasta voidaan havaita.

Urheilukoulussa pyritään tuottamaan liikuntaan erikoistuneita osaajia Puolustusvoimien tarpeisiin. On tärkeää, että koulutukseen valitut SAMOJ 2 liikuntalinjalla

opiskelevat saavat laadukasta opetusta. Ympäristöllä ja käytettävillä menetelmillä on suuri merkitys opiskelijoiden ammatillisessa kehittämissä. Kun yksilö kehittää ammatillista tietoaan ja taitoaan niin, että hän pystyy vastaamaan tulevaisuudessa muuttuviin ammattitaitovaatimuksiin, tämä takaa myös organisaation dynaamisen kehittymisen tulevaisuudessa. Opetuksen tulee antaa niitä keinoja ja malleja, joilla pystytään kehittämään koko työuran ajan. Oppilaiden tulee omaksua oikea asenne elinikäiseen ammatilliseen kasvuun. Oppimispäiväkirja oppimisen tukena ja ohjatusti käytettynä on yksi konkreettinen työkalu, jonka käyttö lisää oppimisen syvyyttä. Tekemäni tutkimus vastaa PV:n liikuntastrategian haasteeseen, jossa todetaan, että myös urheilukoulun opettaja- ja tutkijaresursseja on kohdennettava liikuntatieteelliseen tutkimukseen. Näkemykseni mukaan tekemäni tutkimus antaa pedagogista lisäarvoa liikuntakoulutuksen kehittämiseen Puolustusvoimissa.

Tutkimusta tehdessä tutkijalle herää usein uusia ajatuksia ja jatkotutkimuksen ”ituja” tutkia aihealueesta nousseita teemoja. Puolustusvoimat markkinoi itseään teemalla ”Puolustusvoimat - Suomen suurin kuntokoulu”. Tämä asetettu haaste vaatii sen, että kaikilla organisaation tasoilla toteutetaan asiantuntevaa ja vaikuttavuudeltaan merkittävää liikuntakasvatusta. Liikuntakasvatusaliupseerit ovat niitä tulevaisuuden käytännön liikunnan suorittamisten ammattilaisia, jotka vaikuttavat konkreettisesti siihen, miten liikunta organisoidaan ja toteutetaan hallintoyksikötasolla. Liikuntakasvatusaliupseerin tehtävät ja jopa osaamisen vaatimukset muodostetaan nyt aika itsenäisesti kunkin hallintoyksikön tarpeiden ja resurssien mukaan.

PV:n liikuntastrategiassa (2007 - 2016) korostetaan Puolustusvoimien toimivan oppivan organisaation periaatteiden mukaan, jossa oppimisen merkitys korostuu kaikissa organisaation muutos- ja kehityspyrkimyksissä. Uskon, että Puolustusvoimien liikunnan suunnittelijoille sekä eri aselajien johdolle olisi hyvä tuki, jos nyt toimivien liikuntakasvatusupseereiden tehtäväkenttää tutkittaisiin. Tutkimustulokset voisivat mahdollisesti tuoda esiin niitä resurssi- ja kehittämistarpeita, joita joukko-osastotasolla tarvitaan. Tällöin olisi mahdollista linjata tulevaisuuden Puolustusvoimien liikuntakoulutuksen suuntaviivat entistäkin tarkemmin. Tulokset toisivat myös näkyväksi sen monipuolisen tehtäväkuvan, joka liikuntakoulutetuille aliupseereille tulee hoidettavaksi. Tutkimuksesta saa-

duilla huomioilla voitaisiin myös paremmin vastata liikuntakasvatusaliupseereille asetettaviin tulevaisuuden tavoitteisiin. Tällöin myös koulutuksen järjestäjän olisi entistäkin parempi vastata käytännöstä kumpuaviin haasteisiin, jolloin Puolustusvoiminen liikunta-alan koulutus pääsisi entistä lähemmäksi käytännössä tehtävää työtä. Tällä hetkellä Puolustusvoimissa liikuntakasvatusupseerina on opistoupseereita useampi kymmenen henkilöä ja lisäksi aliupseereita on jo nyt liikuntakasvatusaliupseereina. Tämä tutkimusjoukko olisi riittävän kattava kuvaamaan koko tehtäväkentän todellista tilannetta.

LÄHTEET

- Aaltola, J. 1998. Oppiminen, tieto ja todellisuus. Teoksessa O. Luukkainen (toim.) Tulevaisuuden tekijät. Juva: WSOY, 43 - 65.
- Alhojärvi, E. 2008. Onko suomella tulevaisuutta ilman ammatillisia huippuosaajia? Teoksessa Ammatillinen osaamisen Suomen menestyksen takaajana. Puheenvuoroja ammatillisen koulutuksen tulevaisuudesta. Keuruu: Otava, 8 - 10.
- Aliupseerikoulutus puolustusvoimissa. 2010. Tulostettu 20.12.2012.
http://www.mil.fi/tyojakoulutus/tehtävät/Esite_optimoitu.pdf
- Alppiranta, M-L. Hiitto, R. 2002. Hoitotyön oppimisen kuvauksia suun terveydenhoidon työssäoppimisjaksoilla. Pro gradu –tutkielma. Tampereen yliopisto. Tampere: Lääketieteellinen tiedekunta, hoitotieteen laitos.
- Autio, T. 2007. Liiku ja leiki. Motorisia perusharjoitteita lapsille. Lahti: VK-Kustannus Oy.
- Biggs, J. 1996. Enhancing teaching through constructive. Higher Education 32: Netherlands: Kluwer Academic Publishers, 347 - 364.ing
- Bloom, B.S. 1956. Major Categories in the Taxonomy of educational Objectives. Luettu 25.9.2013.
<https://docs.google.com/gview?url=http://learningdesignresources.wikispaces.com/file/view/EducationalObjectivesBloom.pdf&chrome=true>
- Bloor, M. & Wood, F. 2006. Keywords in Qualitative Methods: A Vocabulary of Research Concepts. Sage Publications, Incorporated Released.
- Botkin, J.W., Elmandjra, M. & Malitza, M. 1981. Oppimisen uudet haasteet. Raportti Rooman klubille. Espoo: Weilin + Göös kirjapaino.
- Bransford, J., Brown, A. & Cocking, R. 2004. Miten opimme. Aivot, mieli, kokemus ja koulu. Suom. A. Penttilä. National Research Council. Helsinki: WSOY.
- Clandinin, D. & Conelly, F. 1994. Personal Experience Methods. Teoksessa N. Denzin & Y. Lincoln (toim.) Handbook of Qualitative Research. Thousands Oaks: Sage, 150 - 178.
- Collin, K. 2005. Työssä oppimisen prosessina ja ohjauksen haasteena. Teoksessa A. Eteläpelto., K. Collin & J. Saarinen (toim.) Työ, identiteetti ja oppiminen. Helsinki: WSOY Oppimateriaalit OY, 178 - 197.

- Cronberg, T. 2008. Ammatillisella koulutuksella työntekijät osaaviksi. Teoksessa Ammatillinen osaamien Suomen menestyksen takaajana. Puheenvuoroja ammatillisen koulutuksen tulevaisuudesta. Keuruu: Otava, 12 - 13.
- Dewey, J. 1938/1997. Experience & Education. New York: Touchstone.
- Dodds, P. 1989. Trainees, field experiences and socialization into teaching. Teoksessa T.J. Templin & P.G. Schempp (toim.) Socialization into physical education: learning to teach. Indianapolis: Benchmark Press, 81 - 104.
- Dreyfus, H.L. & Dreyfus, S.E. 1986. Mind over Machine: The Power of Human Intuition and Expertise in the Era of the Computer. Oxford: Basil Blackwell.
- Elkad-Lehman, I. & Greensfeld, H. 2011. Intertextuality as an interpretative method in qualitative research. Narrative Inquiry, Volume 21, Number 2, 2011 , pp. 258 - 275 (18) John Benjamins Publishing Company
- Engenberg, J. 2000. Oppimisesta ja opetusmalleista yliopistokoulutuksessa. Teoksessa J. Engenberg., P. Väisänen & E. Savolainen (toim.). Opettajatiedon kipinöitä, kirjoituksia pedagogiikasta. Savonlinna: Joensuun yliopisto, Savonlinnan opettajan-koulutuslaitos.
- Erkkilä, R. 2009. Narratiivinen kokemuksen tutkimus: Koettu paikka, tarina ja kuvaus. Teoksessa J. Perttula & T. Latomaa (toim.) Kokemuksen tutkimus. Merkitystulkinta – ymmärtäminen. 3. Painos. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus, 195 - 226.
- Erola, J. 2008. Tutkimusetiikka mutta ei sovinnaisuudentavoittelua. Sosiologia 2, 143 - 145.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2008. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. 8. painos. Tampere: Vastapaino.
- Eteläpelto, A. & Vähäsantanen, K. 2008. Ammatillinen identiteetti persoonallisena ja sosiaalisena konstruktiona. Teoksessa A. Eteläpelto & J. Onnismaa (toim.) Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu. Aikuiskasvatuksen 46. Vuosikirja. 1. - 3. painos. Vantaa: Kansanvalistusseura, 26 - 49.
- Flavell, J.H. 1981. Monitoring social cognitive enterprises: something else that may develop in the area of social cognition. In J.H. Flavell & L. Ross (eds.) Social cognitive development. Frontiers and possible futures. Cambridge University Press, 272 - 287.

- Flinck, A. 2006. Parisuhdeväkivalta naisen ja miehen kokemana. Rikottu lemменmarja. Akateeminen väitöskirja. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Fulwiler, T. (toim.) 1987. The Journal Book. Bounton/Cook, Portsmouth, N.H.
- Gadamer, H-G. 2009. Hermeneutiikka. Ymmärtäminen tieteissä ja filosofiassa. Valikoinut ja suomentanut I. Nikander. 3. painos. Tampere: Vastapaino.
- Gallahue, D.L. & Ozmun, F.C. 2006. Understanding motor development: infants, children, adolescents, adults. Madison, WI: Brown & Benchmark.
- Gallie, W. 1956. Essentially Conested Concepts: In Proseedings of the Aristotelian Society Vol. 56, 167-220.
- Haaraoja, J. 1998. Reflektiivisyys toimintakyvyn kehittäjänä. Teoksessa J. Toiskallio (toim.) Toimintakyky sotilaspedagogiikassa. Maanpuolustuskorkeakoulu, koulutustaidon laitos. Julkaisusarja 2 N:o 4. Vaasa: Ykkös-Offset Oy, 134 - 160.
- Hakkarainen, K. & Paavola, S. 2008. Asiantuntijuuden kehittyminen, hiljainen tieto ja uutta luovat tietokäytännöt. Teoksessa: A. Toom., J. Onnismaa & A. Kajanto (toim.) Hiljainen tieto: tietämistä, toimimista ja taitavuutta. Aikuiskasvatuksen 47. vuosikirja. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura, 59 - 82.
- Hakkarainen, P. & Jääskeläinen, P. 2008. Osaamisesta ammatinhallintaan. Teoksessa A. Eteläpelto & J. Onnismaa (toim.) Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu. Aikuiskasvatuksen 46. vuosikirja. Vantaa: Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatus-tieteen Tutkimusseura.
- Halonen, P. 2002. Opetusmenetelmät. Teoksessa J. Toiskallio., M. Kalliomaa., P. Halonen & J. Anttila. Sotilaspedagogiikkaa kouluttajille. Vaasa: Ykkös-Offset Oy, 44 - 71.
- Halonen, P. 2007. Puolustusvoimien koulutuskulttuurin rakentuminen. Akateeminen väitöskirja. Tampereen yliopisto, opettajankoulutuslaitos. Acta Electronica Universitatis Tamperensis; 597. <http://acta.uta.fi/teos.phtml?10937>. Luettu 15.9.2013.
- Hatch, J.A. & Wisniewski, R. 1995. Life history and narrative: questions, issues, and exemplary works. Teoksessa J.A. Hatch & R. Wisniewski (toim.) Life history and narratives: London: Falmer, 113 - 135.
- Heikkilä, K. 2006a. Työssä oppiminen yksilön ja oppimisympäristöjen välisenä vuorovaikutuksena. Aikuiskasvatus 2, 26, 144 - 147.

- Heikkilä, K. 2006b. Työssä oppiminen yksilön lähtökohtien ja oppimisympäristöjen välisenä vuorovaikutuksena. Akateeminen väitöskirja. Tampereen yliopisto. Tampere: Tampereen yliopistopaino Oy – Juvenes Print.
- Heikkinen, L.T. 2000. Tarinan mahti – Narratiivisuuden teemoja ja muunnelmia. Tiede –politiikka 4, 47-58.
- Helakorpi, S. 2004. Työ- ja ammattitaito. Tulostettu 9.12.2012
 Helakorpi, S & Olkinuora, A. 1997. Asiantuntijuutta oppimiassa, ammattikorkeakoulupedagogiikkaa. Porvoo: WSOY.
[http://openetti.aokk.hamk.fi/seppoh/Osaamismittarit/Työ ja ammattitaito.pdf](http://openetti.aokk.hamk.fi/seppoh/Osaamismittarit/Työ_ja_ammattitaito.pdf). Luettu 16.9.2013
- Helakorpi, S. 2010. Työ ja ammattitaito. Teoksessa S. Helakorpi., H. Aarnio & M. Majuri (toim.) Ammattipedagogiikkaa uuteen oppimiskulttuuriin. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu, 55 - 80.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2008. Tutki ja Kirjoita. 13. - 14. osin uudistettu laitos. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Husu, J. 2004. Tieto, tietäminen ja kasvatuksen tutkimuksen menetelmät. Teoksessa P, Kansanan & K, Uusikylä (toim.) Opetuksen tutkimuksen monet menetelmät. Jyväskylä: WS Bookwell Oy.
- Hytönen, T. 2003. Henkilöstön kehittäjät aikuiskoulutuksen toimintakentillä. Aikuis- kasvatusta 4, 274 - 285.
- Hyypä, O. 2003. Liikunta-alan täydennyskurssin monimuotoistaminen Urheilukoulussa: opiskelijoiden kokemukset etäopiskelusta. Tutkielma. Helsinki: Maanpuolustuskorkeakoulu.
- Hyypä, O. 2011. Työssäoppiminen puolustusvoimien kuntotestajakoulutuksessa. Pro –gradu. Kasvatustieteiden laitos. Tampere: Tampereen yliopisto
- Hämeen rykmentti. 2009. Hämeen Rykmentin alokastiedote. 2009. Lahti: Hämeen Rykmentti.
- Hämeen rykmentti. 2010. Hämeen rykmentin henkilöstötilinpäätös 2010. Lahti: Saatavissa kopiona Hämeen rykmentin henkilöstötoimistosta.
- Hämeen Rykmentti. 2011. Hämeen Rykmentin henkilöstövoimavarojen johtamissuunnitelma vuodelle 2010. Suunnitelma MG8990, 12.3.2012. Lahti: Hämeen Rykmentti.

- Härkönen, P. 2000. portfolio käsikirja. Ammattikorkeakoulu opiskelijoiden ammatillisen kasvu. 2. painos. Helsinki: SAMOK ry.
- Ihalainen, P. 2004. Aikuisopettaja ja verkko opiskelun vaatimukset. Teoksessa P. Sallila & A. Malinen (toim.) Opettajuus muutoksessa. Aikuiskasvatuksen 43. Vuosikirja. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura: Helsinki, 152 - 186.
- Ilonen, M., Kirves, J., Noronen, L., Pyykkö, M., Tähkänen, P. & Viita, V. 2010. Aliupseerien osaamisen kehittämien Hämeen Rykmentissä. Raportti. Esiupseerikurssi 63. Helsinki: Maanpuolustuskorkeakoulu.
- Itkonen, M. 1999. Esteettinen kasvatus. Filosofisia lähtökohtia. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Jaakkola, R. 1995. Työelämän ja koulutuksen käsitteistä. Teoksessa R. Turpeinen (toim.) Ammattitutkintojen ja näyttökokeiden teoreettisia perusteita. Opetushallitus, 113 - 127.
- Jaakkola, T. 2009. Lasten ja nuorten taitoharjoittelu. Teoksessa H. Hakkarainen., T. Jaakkola., S. Kalaja., J. Jämsä., A. Nikander & J. Riski (toim.) Lasten ja nuorten urheiluvalmennuksen perusteet. Lahti: VK-kustannus Oy.
- Jaakkola, T. 2010. Liikuntataitojen oppiminen ja taitoharjoittelu. Jyväskylä: PS kustannus, 314 - 343.
- Jaakkola, T & Sääkslahti, A. 2013. Liikunnan opetuksen tyylit. Teoksessa T. Jaakkola., J. Liukkonen & A. Sääkslahti (toim.) Liikuntapedagogiikka. Jyväskylä: PS - kustannus.
- Janhonen, S. & Vanhanen-Nuutinen, L. 2005. Asiantuntijuuden kehittyminen sosiaali- ja terveysalalla. Teoksessa kohti asiantuntijuutta – oppiminen ja ammatillinen kasvu sosiaali- ja terveysalalla. S. Janhonen & L. Vanhanen-Nuutinen (toim.). Helsinki : WSOY.
- Jarvis, P. 1987. Adult Learning in The Social Context. New York, NY: Croom Helm.
- Jude`n-Tuupakka, S. 2007. Askelia fenomenologiseen analyysiin. Teoksessa E. Syrjäläinen., A. Eronen & V-M, Värri (toim.) Avauksia laadullisen tutkimuksen analyysiin. Tampere: Tampereen Yliopistopaino Oy – Juvenes Print.
- Julkunen, R. 2007. Työ – talouden ja minän välissä. Teoksessa Työ, identiteetti ja oppiminen. A. Eteläpelto., K. Colin & J. Saarinen (toim.) Helsinki: WSOY Oppimateriaalit Oy.

- Julkunen, R. 2009. Uuden työn paradoksit. Keskusteluja 2000-luvun työprosesseista. Tampere: Vastapaino.
- Järvensivu, A. & Koski, P. 2008. Työssä oppimista ja oppimistyötä. Aikuiskasvatus: aikuiskasvatustieteellinen aikakauslehti. Helsinki: Kansanvalistusseura. 1. 25 - 33.
- Järvinen, A. 1990. Reflektiivisen ajattelun kehittyminen opettajakoulutuksen aikana. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja A. Tutkimuksia 35.
- Järvinen, A. 2000. Oppiminen työssä ja työyhteisössä. Juva: WSOY.
- Järvinen, A. 2005. Opettajan ammatillinen kehitysprosessi ja sen tukeminen. Teoksessa A. Eteläpelto & P. Tynjälä (toim.) Oppiminen ja asiantuntijuus. 1. - 3 painos. Helsinki: WSOY.
- Järvinen, A., Koivisto, T. & Poikela, E. 2000. Oppiminen työssä ja työyhteisössä. Helsinki: WSOY.
- Kalliomaa, M. 2002. Sotilasorganisaation oppimisympäristöt. Teoksessa J. Toiskallio., M. Kalliomaa., P. Halonen & J. Anttila (toim.) Sotilaspedagogiikkaa kouluttajille, 72 – 94.
- Kankaanpää, A. 1997. Ammatin kuvaus koulutuksen apuna. Helsinki: Opetushallitus.
- Kalliomaa, M. 1999. Monimuoto-opetus upseerien täydennyskoulutuksessa. Diplomi-työ. Yleisesikuntaupseerikurssi 46. Helsinki: Maanpuolustuskorkeakoulu.
- Kalliomaa, M. 2002. Sotilasorganisaation oppimisympäristöt. Teoksessa J. Toiskallio., M. Kalliomaa., P. Halonen & J. Anttila (toim.) Sotilaspedagogiikkaa kouluttajille, 72 – 94.
- Kansanen, P. 2004. Johdantoa kasvatustieteellisessä tutkimuksessa käytettävien tutkimusmenetelmien systematiikkaan. Teoksessa P. Kansanen & K. Uusikylä (toim.) Opetuksen tutkimuksen monet menetelmät. Juva: WS Bookwell Oy.
- Kari, J. & Heikkinen, H.L.T. 2002. Opettajaksi kasvaminen. Teoksessa J. Kari., P. Moilanen & P. Räihä (toim.) Opettajan taipaleella. 2. painos. Jyväskylän yliopisto Opettajankoulutuslaitos, 41 – 60.
- Kesti, M. 2005. Hiljaiset signaalit – Avain organisaation kehittämiseen. Tallinna: Edita.
- Kleinman, M. 1983. The acquisition of motor skill. Princeton, New Jersey: Princeton BookCompany, Publishers.

- Kolb, D.A. 1984. *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Engelwood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Konttinen, L. 2008. *Näkökulmia oppimispäiväkirjana käyttöön ilmavoimien upseerikoulutuksessa*. Pro gradu - tutkielma. Helsinki: Maanpuolustuskorkeakoulu.
- Korhonen, V. 2003. *Oppijana verkossa – Aikuisopiskelijan oppimiseen suuntautuminen ja oppimiskokemukset verkkopohjaisessa oppimisympäristössä*. Akateeminen väitöskirja. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Korkiakangas, E., Luoma, P., Alahuhta, M., Taanila, A. & Laitinen, J. 2009. Nvivo apuvälineenä aineistolähtöisessä sisällönanalyysissä. *Hoitotiede*, 21(3), 216 - 226.
- Koulutus ja tutkimus 2007 – 2012. *Kehittämissuunnitelma*. Helsinki: Opetusministeriö.
- Kupke, R-L & Pekkarinen, P. 2005. Hyvällä luennoitsijalla on kyky herättää ajatuksia. *Aikuiskasvatustieteellinen aikakauslehti*, 3/2005, Vol.25, 234 - 242.
- Kyllönen, O. 1999. Tähän on tultu – urheilukoulu 20 vuotta. Teoksessa *Urheilun Juhlaa*. Lahti: Urheilukoulun tuki ry.
- Lahdes, E. 1986. *Peruskoulun didaktiikka* Keuruu: Otava.
- Laine, T. 2001. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II*. Jyväskylä: PS-kustannus, 26 - 43.
- Lakio, L. & Lehtinen, E. 1995. *Aikuisen oppimisen ohjausta oppimassa*. Raportti Jyväskylän, Varkauden ja Savonlinnan seudun aikuisoppilaitosten ohjauskokeilusta vuosina 1991 - 1993. Helsinki: Opetushallitus.
- Lammi, E. 2002. *Liike ja tuli*. Urheilu maanpuolustuksen ja maanpuolustus urheilun tukena. Hämeenlinna: Karisto Oy.
- Lehtisalo, A. 1998. *Upseerin pedagoginen pätevyys ja ammattitaito*. Teoksessa J. Toiskallio (toim.) *Toimintakyky sotilaspedagogiikassa*. Maanpuolustuskorkeakoulu, koulutustaidon laitos. Julkaisusarja 2 N:o 4. Vaasa: Ykkös-Offset Oy, 106 - 133.
- Leino-Kilpi, H. 1993. *Kehittävä opiskelija-arvioinnin kokeilu*. Oppimispäiväkirja itsearvioinnin tukena. Loppuraportti II. Opetushallitus Ammatillisen koulutuksen linja. Helsinki: Painatuskeskus Oy.
- Liikuntakoulutus. 2008. *Puolustusvoimien liikuntakoulutus 2008*. Helsinki: Pääesikunta, Henkilöstösasto.

- Lincoln, Y.S. & Guba, E.G. 1985. *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills: Sage.
- Lindblom-Ylänne, S., Levander, L. & Wager, M. 2004. *Oppimispäiväkirjat ja -portfoliot*. Teoksessa S. Lindblom. & A. Nevgi (toim.) *Yliopisto- korkeakouluopettajan käsikirja*. Helsinki: WSOY, 326 - 354.
- Lipponen, H. 2011. *Työssä oppimisen ohjaus aliupseerien työssä työpaikkaohjaajien arvioimana*. Pro gradu –tutkielma. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Lonka, I. & Lonka, K. 2006. *Kirjoittamisen taito*. Teoksessa I. Lonka., K. Lonka., P. Karvonen & P. Leino (toim.) *Taitava kirjoittaja. Opiskelijan opas*. 5. muuttumaton painos. Helsinki: Yliopistopaino.
- Lukinsky, J. 1995. *Reflektiivinen vetäytyminen päiväkirjan avulla*. Teoksessa J. Mezirow (toim.) *uudistava oppiminen. Kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa*. Helsinki: Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus, 233 - 256.
- Luukkainen, O. 2000. *Opettaja vuonna 2010. Opettajan perus- ja täydennyskoulutuksen ennakointihankkeen (OPERO) selvitys*. 15. Loppuraportti. Helsinki: Opetushallitus.
- Maavoimien esikunta 2009. *Opetusmateriaali*. Lappeenranta: Työpaikkaohjaaja koulutus 23.9.2009.
- Maavoimien ohje. 2013. *MAAVHSMK – MAAVEHENKOS Maavoiminen aliupseeriston osaamisen kehittämisen järjestelyt*. Mikkeli: Maavoimien Esikunta.
- Magill, R. A. 2006. *Motor learning and control: Concepts and applications*. New York: The McGraw-Hill Companies, Inc.
- Majuri, M. & Helakorpi, S. 2010. *Oppijakeskeiset oppimisympäristöt*. Teoksessa S. Helakorpi., H. Aarnio & M. Majuri (toim.) *Ammattipedagogiikkaa uuteen oppimiskulttuuriin*. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu, 125 - 143.
- Malterud, K. 2001. *Qualitative research: standarda, challenges and guidelines*. *The Lancet*. Vol 358, 483 – 488.
- Mero, A. 2004. *Fyysisten ominaisuuksien harjoittaminen ja seuranta. Taito ja tekniikka*. Teoksessa A. Mero., A. Nummela., K. Keskinen & K. Häkkinen (toim.) *Urheiluvallmennus*. Lahti: VK-kustannus Oy.
- Mero, A., Nummela, A., Keskinen, K. & Häkkinen, K. 2004. *Urheiluvallmennus*. Jyväskylä: Gummerus Oy.
- Merriam, S. 1998. *Qualitative Research and Case Study Applications on Education*. San

- Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Merriam, S., Caffarella, R. & Baumgartner, L. 2007. Learning in Adulthood. A Comprehensive Guide. 3. painos. San Francisco: Jossey-Bass Publisher.
- Metsämuuronen, J. 2006. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. Tutkijalaitos. 3. laitos, 2. korj. painos. Helsinki: International Methelp Ky.
- Mezirow, J. 2005. Kriittinen reflektio uudistavan oppimisen käynnistäjänä. Teoksessa J. Mezirow (toim.) Uudistava oppiminen. Kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa. Helsinki: Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus, 17 - 37.
- Mosston, M. & Asworth, S. 2008. Teaching physical education. 6.painos. New York, NY: Benjamin Cummings.
- Niikko, A. 2000. Portfolio oppimisen avartajana. Tampere: Tammer-Paino Oy.
- Niiniluoto, I. 1989. Johdatus tieteenfilosofiaan. Käsitteen- ja teorianmuodostus. Helsinki: Otava.
- Niiniluoto, I. 1992. Taitotieto. Teoksessa I. Halonen., T. Airaksinen & I. Niiniluoto (toim.) Taito. Helsinki: Suomen Filosofinen yhdistys.
- Nikkanen, P. & Lyytinen, H. 1996. Oppiva koulu ja itsearviointi. Jyväskylä: Koulutuksentutkimuslaitos.
- Nonaka, I. & Takeuchi, H. 1995. The Knowledge–Creating Company. How Japanese Companies Create the Dynamics of Innovation. New York: Oxford University Press.
- Ojanen, S. 2000. Ohjauksesta oivallukseen. Saarijärvi: Saarijärven Offset.
- Opinto-opas 2011 -2013. Liikunnanopettajien monimuotokoulutus. Jyväskylä: Liikuntatieteiden laitos, Jyväskylän yliopisto.
- Paakkola, Esko. 1993. Johdatus monimuoto-opetukseen. 4. painos. Helsinki: *VAPK*.
- Palomäki, S. 2009. Opettajaksi opiskelevien pedagoginen ajattelu ja ammatillinen kehittyminen liikunnanopettajakoulutuksessa. Akateeminen väitöskirja. Jyväskylä. Jyväskylän yliopisto.
- Parviainen, J. 2006. Meduusan liike. Helsinki: Gaudeamus.
- Penttilä, A. 2004. Miten opimme: Aivot, mieli, kokemus ja koulu. WSOY.
- Perttula, J. 1990. Kokemus psykologisena tutkimuskohteena. Johdatus fenomenologiseen psykologiaan. Tampere: SUFI.

- Pesonen, J. 2011. Opettajat oppioina. Toimintatutkimus liikunnanopettajien pätevöittämissä koulutuksen käynnistämisestä ja kehittämisestä. Akateeminen väitöskirja. Jyväskylän yliopisto. *Studies in Sport, Physical Education and Health* 165.
- Pihlainen, K., Santtila, M., Ohrankämmen, O., Ilomäki, J., Rintakoski, M. & Tiainen, A. 2011. Puolustusvoimien kuntotestaajan käsikirja. 3. Painos. Helsinki: Pääesikunnan henkilöstöosasto.
- Pohjonen, P. 2001. Työssäoppiminen tarkasteltuna ammatillisen aikuiskoulutuksen ja työ- elämän näkökulmasta. Akateeminen väitöskirja. Tampereen yliopisto, Ammatikasvatuksen tutkimuslaitos. *Acta Universitatis Tamperensis*; 844. Tampere: Tampereen yliopistopaino Oy – Juvenes Print.
- Pohjonen, P. 2005. Työssäoppiminen. *Opetus 2000*. Keuruu: Otavan kirjapaino Oy.
- Poikela, E. 2005. Osaaminen ja kokemus – työ, oppiminen ja kasvatus. *Acta Universitatis Tamperensis*. Tampere: Tampere University Press.
- Poikela, E. & Järvinen, A. 2007. Työssä oppimisen prosessimalli oppimisen johtamisessa ja osaamisen arvioinnissa, Teoksessa A. Eteläpelto., K. Collin & J. Saari- nen (toim.) *Työ, identiteetti ja oppiminen*. Helsinki: WSOY Oppimateriaalit Oy, 178 - 197.
- Poikela, S. 2003. Ongelmaperusteinen pedagogiikka ja tutorin osaamisen. Akateeminen väitöskirja. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Polanyi, M. 1966. *The Tacit Dimension*. With a New Foreword by Amartya Sen. 2009. Chicago and London: The University of Chicago Press.
- Puolustusministeriö. 2012. Ohjauskirje. 15.2.2012. Hallintopoliittinen osasto: Helsinki.
- Puolustusvoimat. 2004. Puolustusvoimien palkatun henkilöstön osaamisen kehittäminen 2004 - 2017. PEKOUL-OS:n ak R/387/5.1/D/III. 26.1.2004.
- Puolustusvoimat. 2006. Aliupseeriston koulutusjärjestelmän kehittämisen suunnittelukäskey. PEKOUL-OS, 18.10.2006 (hyväksytty versio 5). Asiakirjakortti AC20457.
- Puolustusvoimat. 2010. Palkatun henkilöstön täydennyskoulutus. PEHENKOS ak HG1341. 28.10.2010. Helsinki.
- Puolustusvoimien henkilöstöstrategia 2005. (Hestra) Pääesikunta, henkilöstöosasto. Helsinki: Edita Prima Oy.
- Puolustusvoimien henkilöstötilinpäätös 2009. Pääesikunta, Henkilöstöosasto. Helsinki:

- Edita Prima Oy.
- Puolustusvoimien henkilöstötilinpäätös 2012. Pääesikunta, Henkilöstöosasto. Helsinki: Juvenes Print Oy.
- Puolustusvoimien liikuntastrategia 2007 - 2016. ISBN 951-25-1739-6. Helsinki: Pääesikunnan henkilöstöosasto.
- Pääesikunta. 2006. PEHENKOS ak AC101008/20.7.2006, Aliupseeriston perustaminen. PEMAAVOS ak AC14010/4.9.2006. Aliupseeriston toimeenpanon jatkaminen maavoimissa. Helsinki.
- Pääesikunta. 2007. PEHENKOS ak AC25765/3.1.2007. Aliupseeriston osaamisen kehittämisen suunnittelukäsky. Helsinki.
- Pääesikunta. 2010. PVHSM Koulutusala 0?? – PEHENKOS: Palkatun henkilöstön osaamisen kehittäminen puolustusvoimissa. Luonnos. (Lausuntopyynnöllä asiakirjalla AG7037/29.3.2010). Helsinki.
- Pääesikunta. 2011a. PVHSMK – PEHENKOS: Asevelvollisten fyysinen koulutus. Määräys HH425. 8.4.2011. Helsinki.
- Pääesikunta. 2011b. PVHSM – PEHENKOS. Koulutusala. Fyysisen toimintakyvyn perusteet. Helsinki.
- Raatikainen, P. 2004. Ihmistieteet ja filosofia. Helsinki: Gaudeamus.
- Rajala, K. 2008. Opettajuuden murros vai normaalia kehittämistä? Teoksessa J. Mäkinen (toim.) Opettajuus Maanpuolustuskorkeakoulussa ennen, nyt ja tulevaisuudessa? Opettajien tunteja opettajuudesta, opiskelijoista, vertaisistaan ja korkeakoulusta. Helsinki: Maanpuolustuskorkeakoulu Koulutustaidon laitos. Julkaisusarja 2. N:o 22. 12 - 16.
- Rasila, V. 1989. Kriittinen humanismi aikuiskasvatuksen yleisohjeena. Teoksessa Vaapaan sivistystyön XXXI vuosikirja. Kriittinen ajattelu aikuiskasvatuksessa. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura. Helsinki: Kirjastopalvelu Oy. 23 – 30.
- Rauhala, P. 1993. Ammatti ja kvalifikaatiot 1990-luvun yhteiskunnassa. Teoksessa A. Eteläpelto & R. Miettinen (toim.) Ammattitaito ja ammatillinen kasvu. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen 25-vuotisjuhlajulkaisu. Helsinki: Painatuskeskus Oy.
- Raunio, K. 1999. Positivismi ja ihmistiede. Sosiaalitutkimuksen perustat ja käytännöt. Helsinki: Gaudeamus.

- Rauste-von Wright, M. 1998. Opettaja tienhaarassa, konstruktivismia käytännössä. Helsinki: WSOY.
- Rauste von Wright, M. & von Wright, J. 1994. Oppiminen ja koulutus. Juva: WSOY .
- Rauste-von Wright, M. & von Wright, J. 2000. Oppiminen ja koulutus. Juva: WS Bookwell Oy.
- Rauste von Wright, M., von Wright, J. & Soini, T. 2003. Oppiminen ja koulutus. Juva: WS Bookwel Oy.
- Rentola, H. 2008. Ilmavoimien upseerikoulutuksen arviointia. Kokemuksia kehittämisestä yhden opetusmoduulin osalta. Kehittämishankeraportti. Jyväskylä: Jyväskylän ammattikorkeakoulu. Ammatillinen opettajakorkeakoulu.
- Rinta, T., Lind, P., Lipponen, H. & Tamminen, K. 2008. Viikarit vauhdissa. Motorisia harjoitteita lapsille ja nuorille. Lahti: Spurtti Oy ja SLA ry.
- Ruohotie, P. 2000. Oppiminen ja ammatillinen kasvu. 1. - 3. painos. Helsinki: WSOY.
- Ruohotie, P. 2005. Ammatillinen kompetenssi ja sen kehittäminen. Ammattikasvatuksen aikakauskirja 3/2005, 4 - 18.
- Ruohotie, P. 2008. Ammatillisen kompetenssin juuret. Teoksessa A. Kallioniemi, A. Toom, M. Ubani, H. Linnansaari, K. Kumpulainen (toim.) Ihmistä kasvattamassa. Koulutus - arvot - uudet avaukset. Suomen Kasvatustieteellinen Seura, 199–214.
- Ruohotie, P. 2009. Ammatillinen kasvu elinikäisenä prosessina. Luento 10.10.2009 Tampereen yliopisto. Hämeenlinna: Ammattikasvatuksen laitos.
- Ruohotie, P. & Honka, J. 2003. Ammatillinen huippuosaaminen. Kompetenssitutkimusten avaama näkökulma huippuosaamiseen, sen kehittämiseen ja johtamiseen. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu.
- Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. 2006. KvaliMOTV – Menetelmäopetuksen tietovaranto. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto.
http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/kvali/L7_3_4.html. Viitattu 14.3.2013.
- Salakari, H. 2007. Taitojen opetus. Saarijärvi: Eduskills Consulting.
- Salminen, P. 1998. Sotilaspedagogiikka käytäntönä – liikuntakoulutus. Teoksessa J. Toiskallio. Toimintakyky sotilaspedagogiikassa. Maanpuolustuskorkeakoulu, Koulutustaidon laitos, Julkaisusarja 2 N:o 4, Vaasa: Ykkös-Offset Oy, 15 - 24.
- Salo, V. 2010. Työssä oppiminen kotipalveluhenkilöstön arjessa. Aikuiskasvatus 30

(1), 63 - 68.

- Sarala, U. & Sarala, A. 1996. Oppiva organisaatio -oppimisen, laadun ja tuottavuuden yhdistäminen. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Tampere: Tammer-paino.
- Sotilasurheiluliitto. 2011. Sotilasurheiluliiton toimintasuunnitelma 2011. Luettu 16.4.2012. Helsinki.
- Stenström, M-L. 2009. Työpaikalla tapahtuva oppiminen osana koulutuksen ja työelämän muutosta. Ammattikasvatuksen aikakauskirja. Opetus-, kasvatus- ja koulutusalojen säätiö – OKKA-säätiö 11 (2) 4 - 10.
- Suoninen, E. 1997. Miten tutkia moniäänistä ihmistä. Acta Universitatis Tamperensis 580. Vammala: Vammalan kirjapaino oy.
- Syrjäläinen, E. 1994. Etnograafinen opetuksen tutkimus: koulutusetnografia. Teoksessa L. Syrjälä., S. Ahonen., E. Syrjäläinen & S. Saari (toim.) Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Rauma: Kirjayhtymä Oy, 68 - 112.
- Säämänen, J. 2011. Sotahistorian laitoksen ohje 30.9.2011. Näin laadit oppimispäiväkirjan versio 4.1/KADK. Helsinki: Maanpuolustuskorkeakoulu.
- Taskutietoa maanpuolustuksesta 2009. Helsinki: Pääesikunnan viestintäosasto. Viitattu 20.4.2011.
http://www.puolustusvoimat.fi/wcm/27688e00400a1e4ba865bf86c8584b8e/Medium_TT09_FIN.pdf?MOD=AJPERES
- Toiskallio, J. & Mäkinen, J. 2009. Sotiluuden ja toimintakyvyn teoriaa ja käytäntöä. Julkaisusarja 1: No 3/2009. Johtamisen ja sotilaspedagogiikan laitos. Helsinki: Maanpuolustuskorkeakoulu.
- Toiskallio, J., Kalliomaa, M., Halonen, P. & Anttila, J. 2002. Sotilaspedagogiikkaa kouluttajille. Puolustusvoimien Koulutuksen Kehittämiskeskus. Vaasa: Ykkös-Offset Oy.
- Tontti, J. 2005. Teoksessa J. Tontti (toim.) Tulkinnasta toiseen. Esseitä hermeneutiikasta. Tampere: Vastapaino.
- Toom, A. 2008. Hiljaista tietoa vai tietämistä? Näkökulmia hiljaisen tiedon käsitteentarkasteluun. Teoksessa A. Toom., J. Onnismaa & A. Kajanto (toim.) Hiljainen-tieto: tietämistä, toimimista ja taitavuutta. Aikuiskasvatuksen 47. vuosikirja. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura, 33 - 58.

- Torni, 2011. Puolustusvoimien intranet. Liikunta-alan täydennyskoulutuksen opintotarjonta vuonna 2011. Viitattu 21.11.2012.
https://torni.pv.hallnet.x/wps/wcm/myconnect/0dfd710044ccdc7690e198123e3e26d2/T%C3%A4ydennyskoulutustarjonta_liikunta-ala+2011.doc?MOD=AJPERES .
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. 6. uudistettu laitos. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Tuomi, T. 2005. Omaehtoinen ryhmäopiskelu ja ammatillinen kehittyminen. Tutkimus kuntatyöntekijöiden opiskelusta ja ammattiliiton ohjauksellisesta tuesta. Tampere University Press.
- Tuominen, M. & Wihersaari, J. 2006. Ammattikasvatusfilosofia. Helsinki: Opetus- kasvatus- ja koulutusalojen säätiö - OKKA-säätiö.
- Tynjälä, P. 1999. Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktiivisen oppimiskäsityksen perusteita. 1. – 3. painos. Tampere: Tammer – Paino.
- Urheilukoulu. 2011a. SAMOJ 2 Liikuntalinjan opetussuunnitelma. 17.5.2011. Lahti: Urheilukoulu.
- Urheilukoulu. 2011b. SAMOJ 2 liikuntalinjan pedagoginen käsikirjoitus. Versio 16.5.2011. Lahti: Urheilukoulu.
- Urheilukoulun toimintakäskey 2011. Käsky AG29892. 14.12.2010. Lahti: Hämeen rykmentti. Urheilukoulu.
- Urheilukoulun toimintakäskey 2013. Käsky MI35961. 19.2.2013. Lahti: Hämeen rykmentti. Urheilukoulu.
- Uusikylä, K. & Atjonen, P. 2005. Didaktiikan perusteet. WSOY. Juva.
- Varila, J. & Rekola, H. 2003. Mitä on työssä oppiminen. Teoreettisia ja empiirisiä näkökulmia työssä oppimiseen. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia N:o 83. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Varis, T. 2003. IT – Universitas. Yliopistojen ATK –keskusten ja tiedonhallinnon tiedote. Viitattu 18.8.2013. <http://www.yliopistojenit.fi/weblehti/nro4/index.html>.
- Varis, T. 2009. Digital Literacy: High-Level Expert Group Recommendations. Viitattu 2.5.2012. http://www.uta.fi/aktkk/varis/digital_literacy_hlg_recommendations.pdf

- Varto, J. 2005. Laadullisen tutkimuksen metodologia: metodologia tutkii menetelmien perusteita ja oletuksia. Viitattu 5.9.2013.
http://arted.uiah.fi/synnyt/kirjat/varto_laadullisen_tutkimuksen_metodologia.pdf.
- Veijola, A. 2006. Oppimispäiväkirja lukiolaisten itseohjautuvuuden tukena. Reflektio ja merkitykselliset oppimiskokemukset historian opiskelussa. Laudatur tutkielma. Opettajankoulutuslaitos. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Verkko-Tutor. 2012. Tampereen yliopiston Täydennyskoulutuskeskus. Arvioinnin menetelmiä. Viitattu 12.4.2012.<http://www.uta.fi/tyt/verkkotutor/arvtav.htm>.
- Vertanen, I. 2002. Ammatillinen opettajuus vuonna 2010. Toisen asteen ammatillisen opettajan työn muutokset vuoteen 2010 mennessä. Tampereen yliopiston ammatikasvatuksen tutkimus- ja koulutuskeskus. Hämeenlinna: Hämeen Ammattikorkeakoulu.
- Väisänen, P. 2000. Oppimisesta ja opetusmalleista yliopistokoulutuksessa. Teoksessa J. Engenberg., P. Väisänen & E. Savolainen (toim.) Opettajatiedon kipinöitä, kirjoituksia pedagogiikasta. 1. – 3. painos. Savonlinna: Joensuun yliopisto, Savonlinnan opettajakoulutuslaitos.
- Väisänen, P. & Silkelä, R. 2003. Luokanopettajiksi opiskelevien ammatillinen kasvu ja kehittyminen pitkäkestoisessa ohjauksessa – tutkimushankkeen teoreettisen mallin ja menetelmien kehittelyä. Teoksessa R. Silkelä (toim.) Tutkimuksia opetusharjoittelun ohjauksesta. Suomen harjoittelukoulujen vuosikirja N:o 1, 27 - 42.
- Vertanen, I. 2001. Työssäoppiminen-haaste ammatilliselle koulutukselle ja opettajuudelle. Saarijärvi: Saarijärven Offset.
- Vesterinen, P. 2001. Projektiopiskelu- ja oppiminen ammattikorkeakoulussa. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 189. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

LIITTEET

- LIITE 1 Opintojaksojen opetussuunnitelmat
- LIITE 2 Pedagogisen käsikirjan asettamien arviointitasojen sanalliset kuvaukset
- LIITE 3 Bloomin taksonomia

Orientoiva jakso (1ov)

LIITE 1: 1(8)

SISÄLTÖ	KOODI	TOTEUTUS						Yht	OPPIAINE	HUOM
		L	O	H	RT	OT	Yht			
ETÄJAKSO 1 (15 tuntia)										
Puolustusvoimien liikunta-ala - opiskelumateriaaliin tutustuminen, valmistautuminen lähiopetukseen - vuorovaikutuspalautteen kerääminen omasta työpisteestä	1-15						15	15		
LÄHIJAKSO 1 (25 tuntia)										
Aloitukset - järjestelyt - orientoivanjakson tavoitteet ja sisältö	16		1					1		
Opetuksen järjestelyt - kurssikokonaisuuteen sisältyvät opinnot kursseittain	17-19		3					3		
Oppimispäiväkirja - oppimispäiväkirjan laadinta - perusteet - toteutusperiaate - laatimisen aloittaminen	20-22		3					3		
Vuorovaikutuskoulutus - vuorovaikutuskoulutus - vuorovaikutusprofiilin tulkinta - toimintaympäristöanalyysin perusteet	23-30		8					8		
Verkko-opetus - kirjautuminen verkkosotakouluun - materiaalin hakeminen - kurssit verkkosotakoulussa - etätehtävien laadinta ja palautus	31-40		10					10		

Fyysisen suorituskyvyn kehittäminen ja kokonaiskuormituksen seuranta (5ov)

SISÄLTÖ	KOODI	TOTEUTUS						Yht	OPPIAINE	HUOM
		L	O	H	RT	OT	Yht			
ETÄJAKSO 1 (30 tuntia)										
Työssä oppiminen - opiskelumateriaaliin tutustuminen, valmistautuminen lähiopetukseen - etätehtävät - kirjautuminen koulutusportaaliin	1-30						30	30		Nienstedt W, Hänninen O, Arstila A, Bjökvist. Ihmisen fysiologia ja anatomia WSOY v.2002. Puolustusvoimien koulutusportaali.
LÄHIJAKSO 1 (30 tuntia)										
Aloitukset - järjestelyt - kurssin tavoitteet ja sisältö	31		1					1		
Etätehtävien purku	32		1					1		
Johdatus ihmisen anatomian ja fysiologiaan, terminologia	33		1					1		
Kudokset - epiteelikudos - lihaskudos - tukikudos - hermokudos	34		1					1	Anatomia	

Tuki- ja liikuntaelimet - luut ja nivelet - lihakset	35-38		4				4	Anatomia	
Hengityselimistö - hengitystiet - keuhkotuuletus - hengityksen säätely	39-40		2				2	Anatomia ja fysiologia	
Sydän ja verenkiertoelimistö - sydämen rakenne ja toiminta - verenpaine ja veren virtaus - verenkierron säätely	41-42		2				2	Anatomia ja fysiologia	
Aineenvaihdunta - aineenvaihdunnan säätely	43-44		2				2	Fysiologia	
Hermosto ja sen toiminta - keskushermosto - ääreishermosto	45		1				1	Anatomia ja fysiologia	
Lämmönsäätely - lämmönsäätelymekanismit	46		1				1		
Fyysinen kunto ja suorituskyky Fyysisen kunnan ja suorituskyvyn osatekijät	47		1				1		
Fyysisen suorituskyvyn eri osatekijöiden harjoittelu - motoriset taidot - nopeus	48-58		2	5	4		11		
Fyysisen kuormittamisen yleiset periaatteet	59		1				1		
Liikuntaharjoituksen rakenne, suunnittelu ja johtaminen	60		1				1		

SISÄLTÖ	KOODI	L	O	H	RT	OT	Yht	OPPIAINE	HUOM
ETÄJAKSO 2 (40 tuntia)									
Työssä oppiminen - etätehtävät - osaamisen näytöt	61-100					40	40		Puolustusvoimien koulutusportaali
LÄHIJAKSO 2 (30 tuntia)									
Aloitukset - jakson tavoitteet, sisältö	101		1				1		
Etätehtävien purku	102		1				1		
Kuormitusfysiologian peruskäsitteet ja terminologia	103		1				1	Kuormitusfysiologia	
Energiantuotto kuormituksessa	104-105		2				2	Kuormitusfysiologia	
Verenkiertoelimistön toiminta kuormituksessa	106-107		2				2	Kuormitusfysiologia	
Hengityselimistön toiminta kuormituksessa	108-109		2				2	Kuormitusfysiologia	
Kuormitustavat ja mekaaninen työ - dynaaminen lihastyö - isometrinen lihastyö	110-111		2				2	Kuormitusfysiologia	
Energiankulutus ja hyötysuhde	112		1				1	Kuormitusfysiologia	
Fyysisen suorituskyvyn eri osatekijöiden harjoittelu - voima - kestävyys	113-123		2	5	4		11		
Rasituksen fysiologiset vaikutukset elimistön ja palautuminen	124-125		2				2	Kuormitusfysiologia	
Varusmiesten fyysisen kokonaiskuormituksen arviointi ja seuranta	126-129		4				4		Asevelvollisten fyysinen koulutus -normi
Kirjallinen koe ja palautus - anatomia ja fysiologia	130		1				1		

SISÄLTÖ	KOODI	L	O	H	RT	OT	Yht	OPPIAINE	HUOM

ETÄJAKSO 3 (40 tuntia)								
Etätehtävät - varusmiesten fyysisen kokonaiskuormituksen arviointi p-kaudella	131-170					40	40	Asevelvoitusten fyysinen koulutus -normi Varusmiesten johtaja- ja kouluttajakoulutus, koulutustaidon jatkokurssi 3
LÄHIJAKSO 3 (30 tuntia)								
Aloitukset - jakson tavoitteet, sisältö	171		1				1	
Etätehtävien purku	172-176		5				5	Raportointi varusmiesten fyysisestä kuormituksesta p-kaudella
Kirjallinen koe ja palautus - kuormitusfysiologia - suorituskyvyn eri osatekijät - liikuntaharjoituksen johtaminen	177-178		2				2	
Kokonaiskuormituksen arvioinnin ja seurannan tekniset apuvälineet - hyvinvointianalyysi	179-183		1	4			5	
Sotilaan kuormittuminen erityisolosuhteissa - lämpötilan vaikutus lihastyöhön	184-187		1	3			4	
Fyysisten ominaisuuksien mittaaminen ja arviointi - antropometria - voiman mittaaminen (maksimi-, kesto- ja nopeusvoima) - ketteryys - nopeus - kestävyys	188-193			6			6	
Liikuntaharjoituksen suunnittelu ja toteuttaminen	194-198		1	2	2		5	
Kurssin päätös ja palautetilaisuus	199-200		2				2	

Fyysisen toimintakyvyn testaus ja fyysinen työkyky (3ov)

SISÄLTÖ	KOODI	TOTEUTUS						OPPIAINE	HUOM
		L	O	H	RT	OT	Yht		
ETÄJAKSO 1 (20 tuntia)									
Opiskelumateriaaliin tutustuminen, valmistautuminen lähiopetukseen ja etätehtävät	1-20					20	20	Työssä oppiminen, Puolustusvoimien koulutusportaali	
LÄHIJAKSO 1 (30 tuntia)									
Aloitukset - johdatus jakson opintoihin - jakson tavoitteet, sisältö	21		1				1		
Palkatun henkilöstön kenttäkelpoisuuden ja fyysisen työkyvyn seurantarjestelmä puolustusvoimissa	22		1				1	PEHENKOS	
Valmistautumistehtävät - opiskelijan lähtötason kartoitus	23		1				1	Etätehtävien purku	

Kuntotestauksen fysiologiset perusteet - sydän ja sen toiminta - verenkiertoelimistön toiminta levossa ja kuormituksessa - hengityselimistön toiminta kuormituksessa - energiantuotto kuormituksessa - liikunnan vaikutus elimistön toimintaan	24-26	3				3	Kuormitusfysiologia	
Kuntotestauksen perusteet, käsitteet ja terminologia - kestävyysominaisuuksien mittaaminen ja arviointi - hermo-lihasjärjestelmän toiminnan arviointi - aerobinen ja anaerobinen työ - maksimaalinen hapenottokyky - aerobinen ja anaerobinen kynnys - laktaatti - maksimisyke - MET	27-28	2				2		
Kuntotestaukseen liittyvät terveydelliset näkökohdat, testausturvallisuus - riskihenkilöiden tunnistaminen	29-30	2				2		Lääkärin oppitunnit
Kuntotestien turvamääräykset - ennakkokysely - riskikartoitus	31	1				1		
Poikkeustilannesuunnittelu ja toiminta poikkeustilanteessa kuntotestissä	32	1				1		
Testaustoiminnassa käytettävät välineet - MilFit-ohjelma - sykemittari - verenpainemittari - vyötärönympärysmittari	33-34		2			2		
Puolustusvoimien palkatun henkilöstön kuntotestit - 12 minuutin juoksuproovi (2h) - lihaskuntotestit (2 h) - moniportainen polkupyöräergometritesti (MilFit) (4 h)	35-42		8			8		
Hätäensiapu - painelu-puhalluselvytys ja defibrillaatio (PPE-D koulutus)	43-46	1	3			4		
Aerobisen kestävyysmittauksen suorat mittaustekniikat - testin toteutus - testin tulkinta	47-48	1	1			2		
SISÄLTÖ	KOODI	TOTEUTUS					OPPIAINE	HUOM
		L	O	H	RT	OT	Yht	
Kuntotestaus liikuntaneuvonnan välineenä - liikuntaohjeiden laatimisen perusteet - liikuntasuosituksien ja kestävyysliikunnan annostelu	49-50	2					2	
ETÄJAKSO 2 (40 tuntia)								
1. Kuntotestien käytännön harjoittelu omassa joukko-osastossa 2. Osaamisen näytöt - 12-minuutin juoksuproovi - lihaskuntotestit - polkupyöräergometritestaus 3. Etätehtävät: liikuntaneuvonta ja liikuntaohjeistuksen laatiminen	51-90					40	40	Työssä oppiminen, Puolustusvoimien koulutusportaali
LÄHIJAKSO 2 (30 tuntia)								
Aloitukset - järjestelyt	91	1					1	
Liikuntaohjeiden laatiminen	92-93	2					2	Etätehtävien purku
Kuntotestaustoiminnan riskit - riskien kartoitus - riskien arviointi ja riskien hallinta	94-95	2					2	Etätehtävien purku
Kuntotestauksen laatu ja testaajan vastuu	96	1					1	

Kuntotestauksen eettiset ja oikeudelliset kysymykset	97		1				1		
Varusmiesten kuntotestit - perusteet - kuntotestien varomääräykset - vm lihaskuntotesti	98-100		1	2			3		Asevelvollisten fyysinen koulutus -normi, liite 6 Määräykset varusmiesten kuntotesteistä
Kehon koostumusta kuvaavat mittaukset - ihopoimimittaus - bioimpedanssi, BIA	101-102		1	1			2		
Fyysinen kunto ja suorituskyky - käsitteet - osatekijät Fyysisen kuormittamisen ja harjoittelun periaatteet	103-104		2				2		Demo-testi kurssin oppilaalle
UKK-kävelytesti - testin tulkinta ja palaute	105-107		2	1			3		
Liikuntaneuvonnan apuvälineet - hyvinvointianalyysi - sähköinen harjoituspäiväkirja	108-111		4				4		
Laaja-alainen työkyky - fyysisen toimintakyvyn merkitys työkykyyn	112-113		2				2		
Kirjallinen koe ja sen palautus.	114-115		2				2		
Tavoitteiden ja osaamisalueiden kehittämisen todentaminen	116-119		4				4		Oppijoiden laatima raportti omasta osaamisestaan (etätyö 2. etäjäksolla). Tuotos-ten esittäminen
Kurssin päätös ja palautetilaisuus	120		1				1		
YHTEENSÄ			42	18		60	120		

Sotilaan perustaitojen hallinta: hiihto, marssi, suunnistus (1ov)

SISÄLTÖ	KOODI	TOTEUTUS						OPPIAINE	HUOM
		L	O	H	RT	OT	Yht		
ETÄJAKSO 1 (15 tuntia)									
Opiskelija suunnittelee seuraavat opetus- / marssitapahtumat - Hiihdon opettaminen - Suunnistuksen opetus - Marssin järjestäminen	1-15					15	15		Liikuntakoulutuksen käsikirja 1
Etätyöt (25 tuntia)									
Suoritteet laadittujen suunnitelmien mukaisesti (hiihto, suunnistus ja marssi)	16-33					18	18		
Raportit pidetyistä koulutuksista / tapahtumista	34-38					5	5		
Opponointi keskustelut näyttöjen vastaanottajien kanssa	39-40					2	2		
Osaamisen näyttöjen vastaanottajan raportit kurssin johtajalle									

Sotilaan lihaskuntoharjoittelu: esterata, kamppailut, lihaskestävyys, lihaskunto (3ov)

SISÄLTÖ	KOODI	TOTEUTUS						OPPIAINE	HUOM
		L	O	H	RT	OT	Yht		
ETÄJAKSO 1 (5 tuntia)									

Liikuntakoulutuksen käsikirjaan tutustuminen ja valmistautuminen lähiopetukseen - kamppailukoulutus - etätehtävät	1-5					5	5		
LÄHIJAKSO 1 (35 tuntia)									
Aloitus - jakson tavoitteet, sisältö	6	1					1		
Kuntonyrkkeily	7-10			4			4		
Sotilaspaini	11			1			1		
Taistelijaparin jumpat, kisailut	12-13			2			2		
Oppilasharjoitukset	14-20		1	4	2		7		
Kamppailukoulutus - kaatuminen - heitot - hallinta - lukot - kuristukset - lyönnit - potkut	21-30			10			10		
Taidon kehittäminen ja opettaminen	31-33		1	2			3		
Kamppailunomainen lihaskuntoharjoittelu	34-35			2			2		
Lihahuolto	36-37			2			2		
Palauttava harjoittelu	38-39			2			2		
Jakson päätös, 2. etäjakson ohjeistus	40		1				1		

SISÄLTÖ	KOODI	L	O	H	RT	OT	Yht	OPPIAINE	HUOM
ETÄJAKSO 2 (10 tuntia)									
Liikuntakoulutuksen käsikirjaan tutustuminen ja valmistautuminen lähiopetukseen - esteratakoulutus - etätehtävät	41-50		10				10		
LÄHIJAKSO 2 (35 tuntia)									
Aloitus - jakson tavoitteet, sisältö	51		1				1		
Etätehtävien purku	52-53		2				2		
Esteratakoulutus - turvallisuus - fysiologiset ja koulutukselliset perusteet - esteet ja tekniikat - pv:n kilpailutoiminta	54-55		2				2		
Esteratakoulutuksen turvallisuustekijät -harjoituspaikan valmistelut, kunnostus ja turvallisuustarkastus	56-57			2			2		
Henkilökohtainen tekniikkaharjoittelu - sovellettu esterataharjoitus sisäliikuntatiloissa - esteiden ylitys- ja alitustekniikat	58-63			6			6		
Sovellettu esteradan käyttö - taistelukoulutus - lihaskuntokoulutus - tasapaino, koordinaatio, ketteryyden	64-68			5			5		
Käsikranaatin heitto - koulutuksen järjestelyt - apuvälineet - harjoittelu ja tekniikka	69-71		1	2			3		
Oppilasharjoitukset	72-77			5	1		6		
Lihahuoltoharjoitukset	78-79			2			2		
Urheiluvammat - akuutit liikuntavammat ja niiden ensihoito - tukiteippaus	80-81		1	1			2		
Esterataharjoituksen suunnittelu ja johtaminen	82-84		1		2		3		
Jakson päätös ja 3. etäjakson ohjeistus	85		1				1		

SISÄLTÖ	KOODI	L	O	H	RT	OT	Yht	OPPIAINE	HUOM

ETÄJAKSO 3 (10 tuntia)							
Liikuntakoulutuksen käsikirjaan tutustuminen ja valmistautuminen lähiopetukseen - lihaskunto- lihahuoltokoulutus - etätehtävät	86-95					10	10
LÄHIJAKSO 3 (25 tuntia)							
Aloitukset - jakson tavoitteet, sisältö	96			1			1
Etätehtävien purku	97			1			1
Lihaskuntoharjoittelu	98-100		1	2			3
Lihahuollon ja lihaskuntoharjoittelun perusteet	101			1			1
Lihastasapaino - kartoitus - palaute	102-104			3			3
Liikkuvuus	105			1			1
Venyttelyharjoitukset - aktiiviset menetelmät - passiiviset menetelmät	106-107			2			2
Rentoutumisharjoitukset	108-109			2			2
Verryttely ja jäähdyttely - fyysiseen kuormitukseen valmistautuminen - fyysisen harjoituksen jälkeiset toimet	110-111		1	1			2
Hieronta - parihieronta - oma hieronta	112-113			2			2
Fyysisen kuormituksen rytmittämisen merkitys palautumiseen	114		1				1
Ravinto ja nestetasapaino	115		1				1
Lihahuollon soveltaminen ja toteuttaminen taistelun- ja marssikoulutuksessa	116-117				2		2
Sauvakävely	118-119			2			2
Kurssin päätös ja palautetilaisuus	120		1				1

Liikuntakasvatusaliupseerin tehtävät (2ov)

SISÄLTÖ	KOODI	TOTEUTUS						OPPIAINE	HUOM
		L	O	H	RT	OT	Yht		
ETÄJAKSO 1 (42 tuntia)									
Etätehtävät ja vuorovaikutuspalautteet: - Varuskunnallisen mestaruuskilpailun suunnittelu ja toteutus (suunnistus tai hiihto) - Oman varuskunnan liikuntapaikkojen tilanteen kartoitus ja jatkokehityssuunnitelma (liikuntapaikkasuunnitelma) - vuorovaikutuspalautteen kerääminen omasta työpisteestä	1-42						20	20	
							20	20	
							2	2	
LÄHIJAKSO 1 (38 tuntia)									
Aloitukset - Lähijakson toteutus	43		1					1	
Liikuntakasvatus aliupseerin tehtävät	44-47	4						4	
Etätehtävien purku ja palautteet	48-49		2					2	
Hankinnat ja niiden vaiheet - hankinta suunnitelma - hankinta esitys - laskutus	50-52		3					3	
Liikuntapaikkasuunnittelu ja -rakentaminen - yleiset periaatteet - toteutus	53-55		3					3	
Työhyvinvointiliikunta - fyysinen työkyky - mahdollisuudet varuskunnissa / työpisteillä	56-60		2		3			5	
Varusmiesten liikuntakerhotoiminta	61-62	2						2	
Liikunnan alueelliset yhteistyötahot varuskunnan ulkopuolelta - kaupunki / kunta - urheiluseurat / yhdistykset	63-65		3					3	

Puolustusvoimien kilpailutoiminta - Mestaruuskilpailut - Osallistuminen joukko-osastona - Valmistelut ja vastuut	66-67	2				2		
Vuorovaikutusvalmennus - toistoprofilin purku - kehityssuunnitelman päivitys - kehityslause	68-72	5				5		
Oppimispäiväkirjan palautus - Arvioinnin perusteet - Henkilökohtaiset keskustelut	73-78	6				6		
Päätöstilaisuus	79-80	2				2		

Välttävä - Tyydyttävä: (1 ja 2)

Opiskelijan on osattava käyttää tavallisimpia työmenetelmiä, työvälineitä ja materiaaleja sekä osattava perustehtävät. Opiskelijan on osattava toimia tutussa ympäristössä ja tutuissa vuorovaikutustilanteissa. Hänen on osattava käyttää omaksumiaan taitoja ja työn perustana olevaa tietoa harjoitelluissa, usein toistuvissa tilanteissa. Hänen on osattava ohjattuna etsiä työhönsä liittyvää tietoa sekä esittää se ymmärrettävästi suullisesti tai kirjallisesti. Hänen tulee tehdä annetut tehtävät ja osata arvioida itseään ja työnsä onnistumista. Hänen tulee noudattaa määräaikoja, työturvallisuusohjeita, muita sopimuksia ja ohjeita sekä neuvotella poikkeamista. (Urheilukoulu 2011b).

Hyvä - Kiitettävä: (3 ja 4)

Opiskelijan on osattava käyttää oikeita työmenetelmiä, työvälineitä ja materiaaleja. Hänen on osattava alansa keskeiset työtehtävät. Opiskelijan on osattava toimia erilaisissa tilanteissa ja ryhmässä sekä käyttää omaksumiaan taitoja ja työn perustana olevaa tietoa uusissa tilanteissa. Hänen on osattava luokitella, vertailla ja jäsentää hankkimaansa tietoa sekä muokata sitä käyttökelpoiseksi. Opiskelijan on osattava hahmottaa työnsä kokonaisuutena. Hänen on osattava ottaa huomioon työpaikkansa erityistarpeita. Opiskelijan on osattava noudattaa sääntöjä, ohjeita ja työturvallisuusohjeita erilaisissa tilanteissa. Opiskelijan on tehtävä annetut tehtävät omatoimisesti ja arvioitava itseään ja työtään monipuolisesti. Hänen on osattava arvioida tiedon oikeellisuutta ja luotettavuutta. (Urheilukoulu 2011b).

Erinomainen: (5)

Opiskelijan on osattava tietoisesti valita työhönsä sopivimmat työmenetelmät, työvälineet ja materiaalit ja käyttää menetelmiä ja välineitä oikein. Hänen on osattava arvioida ja kehittää työskentelytapojaan. Hänen on osattava toimia aktiivisesti ja kannustavasti erilaisissa tilanteissa ja ryhmissä ja eri sidosryhmien kanssa. Hänen on osattava löytää uusia ratkaisuja ja osata ratkaista ristiriitatilanteita. Opiskelijan on osattava tehdä omatoimisesti muitakin kuin annettuja tehtäviä. Hänen on osattava kehittää omaa työtään, työympäristöään ja työturvallisuutta sekä kehittää ja arvioida itseään monipuolisesti voidakseen toimia muuttuvissa oloissa. Opiskelijan on osattava arvioida hankkimansa tiedon oikeellisuutta ja luotettavuutta. Hänen on osattava luokitella, vertailla ja jäsentää hankkimaansa tietoa sekä muokata sitä käyttökelpoiseksi ja tehdä johtopäätöksiä. Hänen on osattava asettaa asioita tärkeysjärjestykseen, tehdä suunnitelmia ja pohtia erilaisten vaihtoehtojen vaikutuksia, niin että hän osaa valita niistä kulloinkin sopivimman. Opiskelijan on osattava toiminnassaan ottaa huomioon työpaikan erityistarpeita. Hänen on osattava hahmottaa työnsä osaksi työpaikkansa ja sen koko toimintaympäristön toimintaa. (Urheilukoulu 2011b).

PAINOPISTE	TAVOITE	VERBIT	TASO	ARVO-SANA
Tunnistaminen ja toistaminen. Kyky ryhmitellä faktoja.	Näytä, että ymmärrät tietoa	Luettele, toista, kuvaile, määrittele, kerro, tunnista, otsikoi	TIETO (Knowledge)	1
Tavoita tiedon merkitys ja tarkoitus. Kerro omin sanoin.	Näytä, että käsität informaation	Selitä, kuvaa, tiivistä, tulkitse, laajenna, muokkaa, mittaa	YMMÄRRYS (Comprehension)	2
Käytä tietoa. Sovella opittua uusiin tilanteisiin.	Näytä, että pystyt käyttämään ja soveltamaan tietoa	Havainnollista, sovelta, käytä, löydä ratkaisuja, suoriudu, ratkaise, valitse keinot	SOVELLUS (Application)	3
Päättele. Jaa tieto osiin ja näe suhteet osien välillä sekä suhteessa kokonaisuuteen.	Näytä, että pystyt löytämään rakenteista (patterns) oleellisen. Osoita osatekijät.	Analysoi, erottele, järjestele, jäsennä, päättele,	ANALYYSI (Analysis)	4
Ole luova ja omaperäinen. Yhdistele käsitteitä uudella tavalla.	Näytä, että pystyt luomaan uusia ajatuksia tai kokonaisuuksia analyysin perusteella.	Luo, suunnittele, tuota uutta, yhdistele, keksi, yleistä, muotoile, korvaa, uudelleenjärjestä	SYNTEESI (Synthesis)	4½
Luo kriteerit arvioidaksesi tietoa. Käytä niitä.	Näytä, että pystyt arvioimaan ideoita, tietoa, teorioita, menetelyjä ja ratkaisuja.	Vertaile, luokittele tulkitse, valitse, arvioi, päättele, arvosta, irrota, vahvista,	ARVIOINTI (Evaluation)	5

(ks. Konttinen 2008; Lonka & Lonka 2006; vrt. myös Bloom 1956)