

Leena Aarto-Pesonen

”Tää koulutus ei oo tehnyt musta  
pelkkää jumppamaikkaa”

Substantiivinen teoria  
aikuisoppijan ammatillisen  
kasvun holistisesta prosessista  
liikunnanopettajakoulutuksessa



Leena Aarto-Pesonen

”Tää koulutus ei oo tehnyt musta  
pelkkää jumppamaikkaa”

Substantiivinen teoria aikuisoppijan  
ammattillisen kasvun holistisesta prosessista  
liikunnanopettajakoulutuksessa

Esitetään Jyväskylän yliopiston liikuntatieteellisen tiedekunnan suostumuksella  
julkisesti tarkastettavaksi Historica-rakennuksen salissa H320  
maaliskuun 23. päivänä 2013 kello 12.

Academic dissertation to be publicly discussed, by permission of  
the Faculty of Sport and Health Sciences of the University of Jyväskylä,  
in building Historica, hall H320, on march 23, 2013 at 12 o'clock noon.



UNIVERSITY OF JYVÄSKYLÄ

JYVÄSKYLÄ 2013

”Tää koulutus ei oo tehnyt musta  
pelkkää jumppamaikkaa”

Substantiivinen teoria aikuisoppijan  
ammattillisen kasvun holistisesta prosessista  
liikunnanopettajakoulutuksessa

STUDIES IN SPORT, PHYSICAL EDUCATION AND HEALTH 192

Leena Aarto-Pesonen

”Tää koulutus ei oo tehnyt musta  
pelkkää jumppamaikkaa”

Substantiivinen teoria aikuisoppijan  
ammattillisen kasvun holistisesta prosessista  
liikunnanopettajakoulutuksessa



UNIVERSITY OF JYVÄSKYLÄ

JYVÄSKYLÄ 2013

Editors

Marita Poskiparta

Department of Health Sciences, University of Jyväskylä

Pekka Olsbo, Ville Korkiakangas

Publishing Unit, University Library of Jyväskylä

Cover picture by Päivi Lamberg.

URN:ISBN:978-951-39-5096-5

ISBN 978-951-39-5096-5 (PDF)

ISBN 978-951-39-5095-8 (nid.)

ISSN 0356-1070

Copyright © 2013, by University of Jyväskylä

Jyväskylä University Printing House, Jyväskylä 2013

## ABSTRACT

Aarto-Pesonen, Leena

“The training made me more than just a PE teacher”. A substantive theory about the holistic process of adult learners’ professional development in physical education teacher education

Jyväskylä: University of Jyväskylä, 2013, 161 s.

(Studies in Sport, Physical Education and Health,  
ISSN 0356-1070; 192)

ISBN 978-951-39-5095-8 (nid.)

ISBN 978-951-39-5096-5 (PDF)

The aim of this research was to conceptualize adult learners’ professional development process in the context of the Alternative Physical Education (PE) Teacher Qualification Program, which took two years to complete. The focus of this research was to find out and clarify the essence of a professional development process and its elements, paths of development and relationships between them. This research also opens connections between the professional development and the educational solutions, which in this research have roots in andragogy (Knowles 1980, 1990; Savicevic 2008) and the model of integrative pedagogy (Tynjälä, Slotte, Nieminen, Lonka & Olkinuora 2006; Tynjälä 2010). The orientation is both to physical education and adult education.

The group of 20 informants consisted of 27–48 year-old women (9) and men (11), all with a higher university degree. They had on average seven years of work experience as unqualified PE teachers. They studied during 2006–2008 in the multi-form Alternative PE Teacher Qualification Program. All of them graduated as qualified PE teachers for primary school (grades 1–6) and secondary school (grades 7–9). The research data consisted of essays, reflective weblogs, open interviews and written stories summarizing each learner’s personal experiences about the studying process. The data was analysed by using the constant comparative approach of grounded theory.

The Glaserian grounded theory helped me to create the substantive theory of the adult learners’ professional development process in the context of the Alternative PE Teacher Qualification Program, which turned out to be very holistic by nature. The main categories are the *Transforming Self-image*, the *Expanding Understanding and Expression of Professional Opinion* and the *Increasingly Versatile Agent*. One of the most important findings of this research is the core category named as the *Emotional Core*. It has a prevalent relationship to other main and subcategories and it integrates them all into a whole. The three properties of the process-like Emotional Core are *criticality*, *ethicality* and *empowerment*. The Emotional Core determines the level of the intensity of adult learners’ holistic professional development process and also maintains it. The holistic professional development process proceeds in a spiral form outward from an individual, from the closest learning environment towards the society and from single teaching experiments towards the expansive network and co-operation. The substantive theory of this research adds theoretical understanding of adult learners’ professional development process. It also helps to plan, actualize, evaluate and develop adult education programs.

Keywords: grounded theory, professional development, adult education, physical education teacher education, alternative teacher certification, andragogy, experiential learning, emotions and learning.

|                         |  |
|-------------------------|--|
| <b>Author's address</b> | <p>Leena Aarto-Pesonen<br/> Department of Teacher Education<br/> University of Jyväskylä<br/> P.O. Box 35 (Viveca)<br/> FI-40014 University of Jyväskylä<br/> leena.aarto-pesonen@jyu.fi</p>   |
| <b>Supervisors</b>      | <p>Senior researcher, PhD Arja Sääkslahti<br/> Department of Sport Sciences<br/> University of Jyväskylä, Finland</p> <p>Professor Päivi Tynjälä<br/> Finnish Institute of Educational Research<br/> University of Jyväskylä, Finland</p> <p>Senior lecturer, PhD Anita Malinen<br/> Department of Education<br/> University of Jyväskylä, Finland</p> |
| <b>Reviewers</b>        | <p>Professor Kari Kiviniemi<br/> Department of Education<br/> Kokkola University Consortium Chydenius<br/> University of Jyväskylä, Finland</p> <p>Professor Eija Kärnä<br/> Department of Special Education<br/> University of Joensuu, Finland</p>   |
| <b>Opponent</b>         | <p>Professor Emeritus Martti Silvennoinen<br/> Department of Sport Sciences<br/> University of Jyväskylä, Finland</p>  |

## ESIPUHE

Tämä väitöskirja sai alkunsa kuin varkain. Aluksi tarkoitukseni oli vain perehtyä uuteen mielenkiintoiseen työhöni liikunnanopettajaksi pätevöityvien aikuisopiskelijoiden hankekouluttajana. Perehtymiseni muuttui vähitellen ihmettelyksi, paneutuvammaksi syventymiseksi ja lopulta väitöstutkimusprosessiksi, jonka edistymistä ovat eri vaiheissa monilla tavoin tukeneet useat henkilöt ja tahot.

Tutkijanurani ensi metreillä tiedekuntamme jatko-opiskelijoita saapui opastamaan vieraileva luennoitsija Lapin yliopistosta, professori Soile Veijola. Tilaisuudessa tekemissäni muistiinpanoissa luki muun muassa: ”ideaali ohjausryhmä koostuu substanssin, tieteellisen argumentoinnin ja valitun metodologian asiantuntijoista”. Tätä arvokasta vihjettä noudattaen olin yhteydessä eri tahojen asiantuntijoihin, joista viimein muodostui jatko-opiskelijan ohjauksen unelmatiimi. Haluankin osoittaa ensimmäiset kiitökseni rakkaalle ohjaajatiimileni, yliopistotutkija Arja Sääkslahdelle, professori Päivi Tynjälälle ja lehtori, KT Anita Maliselle, joiden asiantuntemusta ja kykyä rakentavaan dialogiin arvostan suuresti. Kiitos Arja, sitoutumisesi ohjaajantehtävään, keskustelut liikunnanopettajakoulutuksesta sekä rohkaisun sanat ja teot monina vaikeina päivinä olivat korvaamattomat. Kiitos Päivi, laaja-alainen, kannustava opastuksesi tieteen tekoon ja argumentointiin oli tutkijaksi kasvamiselleni erittäin merkityksellistä. Ja kiitos Anita, aikuiskoulutukseen liittyvä erityisosaamisesi ja metodologinen tietämyksesi yhdistettyinä tapaasi ohjata kysymysten avulla olivat verrattomaksi avuksi ja inspiroivat ajatteluani. Ikävöin suuresti jo nyt ohjaustiimin yhteisiä, uudistavia palavereita.

Esitarkastuslausuntojen merkitys väitöskirjan viimeistelyssä on erittäin suuri. Olin iloinen saadessani työni esitarkastajiksi professori Kari Kiviniemen ja professori Eija Kärnän. Teidän rakentavasti kannustavien ja asiantuntevien palautteidenne avulla kykenin tekemään työhöni arvokkaita lisäyksiä ja täsmennyksiä. Kiitos paneutumisestanne.

Tutkimusvuosieni työyhteisöä, liikuntatieteiden laitosta ja tiedekunnan väkeä, kiitän kannustuksesta, jota olen saanut osakseni vuosien varrella. Eri-tyiskiitokset kohdistan yliopistotutkija, dosentti Kalervo Ilmaselle. Sinun avarakatseinen ja rakentavasti kriittinen palautteesi tärkeässä tutkimusprosessini vaiheessa oli kallisarvoinen. Haluan kiittää myös PätKo-kollegojani ja koulutus- tiimin jäseniä Jukkaa, Jyriä, Arjaa, Reijoa ja Maaritia sekä myös Helviä ja Heikkiä. Innovatiiviset jaetun asiantuntijuuden vuodet kanssanne olivat iloni. Tutkijakollegalleni ja ystävälleni Kikka Lauritsalolle olen myös kiitollinen: olit aina tarvittaessa läsnä, jaksoit kuunnella, ymmärtää ja virkistää.

Käsikirjoitukseni työstäminen julkaisukuntoon ei olisi onnistunut ilman arvokasta asiantuntija-apua. Lämmin kiitos kannustavalle tieteellisen kirjoittamisen opettajalleni, lehtori (emerita) Paula Sajavaaralle kärsivällisestä ja sydämellisestä tekstiini paneutumisesta ja kielenhuollosta. Työni teknisestä hiomisesta ja ulkoasun moitteettomaan muotoon saattamisesta kiitän amanuenssi Esa Nykästä, piirtäjä Päivi Lambergia ja julkaisukoordinaattori Pekka Olsbota. Pro-



fessori Marita Poskipartaa kiitän tarkasta tieteellisestä toimitustyöstä ja filosofian maisteri Riitta Kellyä työni englanninkielisten tekstiosien tarkistamisesta.

Saamastani taloudellisesta tuesta osoitan kiitokseni opetus- ja kulttuuri-ministeriölle, jonka myöntämä apuraha Vaikuttavuutta koululiikuntaan -tutkimushankkeelle mahdollisti päätoimisen työskentelyn tutkimukseni parissa syksystä 2009 kevääseen 2012. Olen voinut työskennellä intensiivisimmän tiedonhakuaiheen ajan Jyväskylän yliopiston kirjaston tutkijahuoneessa, mistä olen myös kiitollinen.

Motivoituneet, aktiiviset ja yhteisöllisestä oppimisesta innostuneet aikuisopiskelijat ovat olleet ehtymätön voimanlähde tutkija-kouluttajalle. Lähetän erityiskiitokseni avoimesti ajatuksiaan oppimispäiväkirjoissaan ja koulutuskokemusta summaavissa lopputarinoissaan avanneelle ja kannustavasti tutkimustyöhöni suhtautuneelle informanttiryhmälleni. Teidän rinnallanne, oppijana oppijoiden vierellä, oli antoisaa kulkea.

Omistan väitöskirjani sen vihdoinkin valmistuttua läheisilleni. Olette huolehtineet jaksamisestani, jakaneet ilot ja surut kanssani koko tutkimusprosessin ajan – ja rakastaneet ehdoitta. Kiitos äitini Sirkka-Liisa ja isäni Matti, teiltä saamamme kannustus ja pyyteetön, monimuotoinen arjen tuki ovat olleet korvaamattomat kahden tutkijan perheessä. Olette myös aina uskoneet minuun ja kykyihini, mikä on kantanut elämässä eteenpäin. Panu, Pinja ja Vili, olette muistuttaneet pelkällä olemassaolollanne minua siitä, mikä elämässäni on kaikkein tärkeintä. Yhdessä eletyt riemut, kuohut ja seikkailut kotona, maalla ja merellä ovat pitäneet jalkani maassa ja pääni pilvissä. Kiitos teille elämäni rikastuttamisesta! Ja Jyri – miten kiitollinen olenkaan sinulle siitä, että jaksoit kulkea rinnallani nämäkin vuodet. Valoit uskoa epätoivon hetkinä, toimit väsymättä vankkana ammatillisena vertaistukena ja yksinkertaisesti: pidit meistä ja minusta huolta. Kiitos!

Jyväskylässä 31.1.2013  
Leena Aarto-Pesonen

## KUVIOT

|           |   |     |
|-----------|---|-----|
| KUVIO 1   | Substantiivisen teorian synty (Panditia (1996, 7) mukaillen).....                             | 33  |
| KUVIO 2   | Analysointivaiheet.....   | 43  |
| KUVIO 3   | Substantiivisen teorian pää- ja alakategoriat.....  | 51  |
| KUVIO 4   | Kolmikerroksinen kehityskulkupyramidi .....   | 77  |
| KUVIO 5   | Tunneydin (kuvion vaalea sisus) energisoi pyramidia kiertävän kasvuspiraalin etenemistä ..... | 80  |
| KUVIO 6   | Ammatillisen kasvun holistinen prosessi .....   | 89  |
| PICTURE 7 | The holistic process of adult learners' professional development.....                         | 135 |

## TAULUKOT

|            |   |     |
|------------|---|-----|
| TAULUKKO 1 | Informanttien taustat koulutuksen alkaessa .....                                  | 34  |
| TAULUKKO 2 | Informanttien käsitykset itsestään liikunnanopettajina ennen opintojen alkua..... | 35  |
| TAULUKKO 3 | Tutkimusaineisto .....  | 37  |
| TAULUKKO 4 | Esimerkki oppimispäiväkirjojen avoimesta koodauksesta.....                        | 45  |
| TAULUKKO 5 | Esimerkki pätevyymistarinoiden selektiivisestä koodauksesta.....                  | 47  |
| TAULUKKO 6 | Esimerkki tunteiden avoimesta koodauksesta.....                                   | 76  |
| TAULUKKO 7 | Esimerkki tunteiden selektiivisestä koodauksesta .....                            | 79  |
| TAULUKKO 8 | Informanttiryhmän pätevyttämiskoulutuksen toteutus vuosina 2006–2008 .....        | 156 |
| TAULUKKO 9 | Tutkimusprosessin ajallinen eteneminen.....                                       | 158 |

## SISÄLLYS

ABSTRACT

ESIPUHE

KUVIOT JA TAULUKOT

SISÄLLYS

|       |   |    |
|-------|---|----|
| 1     | JOHDANTO.....   | 11 |
| 1.1   | Tutkimuksen lähtökohtia .....   | 11 |
| 1.2   | Aiempiä tutkimuksia opettajaksi opiskelevien ammatillisesta kasvusta..... | 14 |
| 1.3   | Aikuinen opettajuutensa avartajana .....                                  | 16 |
| 1.4   | Tutkimuskontekstina liikunnanopettajien pätevöittämisskoulutus..          | 17 |
| 1.5   | Tutkijapositio.....   | 19 |
| 1.6   | Tutkimuksen rakenne .....   | 21 |
| 2     | TUTKIMUKSEN TARKOITUS JA TUTKIMUSTEHTÄVÄT.....                            | 23 |
| 3     | METODOLOGISET RATKAISUT .....   | 25 |
| 3.1   | Tutkimusotteena grounded theory .....                                     | 26 |
| 3.2   | Metodologisia taustaoletuksia .....                                       | 31 |
| 3.3   | Tutkimusprosessi.....   | 32 |
| 3.3.1 | Tutkimuksen informantit.....  | 33 |
| 3.3.2 | Aineiston keruu .....   | 35 |
| 3.3.3 | Aineiston analysointi .....   | 42 |
| 3.3.4 | Teoriaksi kirjoittaminen .....  | 48 |
| 4     | AIKUISOPISKELIJAN AMMATILLISEN KASVUN KEHITYSKULUT ...                    | 49 |
| 4.1   | Muovautuva minäkuva .....   | 52 |
| 4.1.1 | Minä oppivana yksilönä.....   | 52 |
| 4.1.2 | Minä liikunnanopettajana .....  | 55 |
| 4.1.3 | Minä yhteisön jäsenenä .....  | 58 |
| 4.2   | Laajeneva ammatillinen ymmärrys ja kannanotto .....                       | 61 |
| 4.2.1 | PätKo-oppimisympäristön pohdiskelu.....                                   | 62 |
| 4.2.2 | Oppiaineen ja opettajuuden pohdiskelu.....                                | 65 |
| 4.2.3 | Yhteiskunnallinen pohdiskelu .....  | 68 |
| 4.3   | Monipuolistuva toimija.....   | 69 |
| 4.3.1 | Kokeileminen ja soveltaminen .....  | 70 |
| 4.3.2 | Tutkiminen ja analysoiminen.....  | 71 |
| 4.3.3 | Verkostoituminen ja yhteistyö .....                                       | 73 |
| 4.4   | Tunteva opiskelija.....   | 74 |
| 5     | SUBSTANTIIVINEN TEORIA .....  | 77 |
| 5.1   | Tunneydin ammatillisen kasvun energisoijana .....                         | 78 |
| 5.2   | Aikuisoppijan ammatillisen kasvun holistinen prosessi .....               | 83 |

|       |   |     |
|-------|---|-----|
| 5.3   | Sosiaaliset rakenteet koulutuksen osana .....                     | 90  |
| 6     | TEOREETTINEN KESKUSTELU .....                                     | 93  |
| 6.1   | Keskustelukumppaneiden valinta .....                              | 93  |
| 6.2   | Tunteiden tärkeys aikuisen oppimis- ja kasvuprosesseissa .....    | 95  |
| 6.2.1 | Monitieteisiä kytköksiä .....                                     | 95  |
| 6.2.2 | Kriittisyyden, eettisyyden ja voimaantumisen kehä.....            | 97  |
| 6.3   | Kokemuksellisen oppimisen teorial peilinä .....                   | 101 |
| 6.3.1 | Teorioiden ytimet .....   | 103 |
| 6.3.2 | Tunteet ja kokemuksellinen oppiminen .....                        | 105 |
| 6.3.3 | Substantiivisen teoriani kasvupiraalin vahvistuminen .....        | 107 |
| 6.3.4 | Kokemuksellisen oppimisen ja kasvun yksilölliset polut .....      | 113 |
| 6.4   | Koulutusratkaisut ja konteksti ammatillisen kasvun tukena.....    | 114 |
| 7     | POHDINTA .....  | 119 |
| 7.1   | Tutkimusprosessin arviointi .....                                 | 120 |
| 7.2   | Substantiivisen teorian arviointi.....                            | 124 |
| 7.3   | Substantiivisen teorian hyödyntäminen ja jatkotutkimusaiheet .... | 128 |
|       | SUMMARY .....   | 134 |
|       | LÄHTEET .....   | 137 |
|       | LIITTEET .....  | 156 |

# 1 JOHDANTO

Pätevöittämisskoulutus on ollut matka itse: oppimista, sisäistämistä ja kenties opettamistakin. Välillä puurtamiselta tuntunut opiskelu on taas kalkkiviivoilla roihahtanut uuteen liekkiin. Opettajuuden uudenlainen hahmottaminen ja päivittäminen ei voi olla turhaa, sen pitäisi olla pakollista. On helppoa turvautua ja nojata virkavuosien tuomaan rutiiniin, mutta on myös helppoa jäädä viime vuosituhannelle... voi todeta, että matkalle kannatti ehdottomasti lähteä. Mihin tämä matka lopulta vie, sen aika näyttää.

(Ote aikuisopiskelijan opintojen loppuvaiheesta kirjoittamasta pätevyitysmiskertomuksesta)

## 1.1 Tutkimuksen lähtökohtia

2000-luvun puolivälin jälkeen keskusteltiin aktiivisesti aikuiskoulutuksen asemasta osana korkeakoulujen tehtäväkenttää. ”Korkeakoulutettujen jatko-, lisä- ja täydennyskoulutuksen osalta ollaan kehityksessä vielä valitettavasti lapsenkengissä. Vasta nyt on alettu puhua yliopistojen ja ammattikorkeakoulujen tehtävästä aikuiskoulutuksessa”, totesi eduskunnan tulevaisuusvaliokunnan silloinen puheenjohtaja Marja Tiura (2007) ottaessaan kantaa aikuiskoulutuksen asemaan tulevaisuuden hyvinvoinnin rakentamisessa. Sama tilanne oli myös Euroopassa. EU:n ensimmäinen aikuisten oppimista ja aikuiskoulutusta koskeva tiedonanto (European Commission Communication 2006) pyrki luomaan ryhtiä alan eurooppalaiseen kirjoon. Tiedonannossa todettiin aikuiskoulutuksen jääneen vaille ansaitsemaansa asemaa näkyvyydessä, poliittisessa priorisoinnissa ja resurssien jaossa, vaikka elinikäinen oppiminen oli edeltävinä vuosina saanut poliittista painoarvoa.

Uusi yliopistolaki (L 2009/558) kehottaa yliopistoja edistämään elinikäistä oppimista. Olennainen osa elinikäisen oppimisen edistämistä on varsinainen yliopistollinen aikuiskoulutus. Tulevaisuudessa sen merkitys todennäköisesti kasvaa ja tarve lisääntyy (esim. Koulutus ja tutkimus 2007–2012, 26; Jyväskylän yliopiston aikuiskoulutuksen ja elinikäisen oppimisen linjaukset -työryhmän loppuraportti 2011, 1; Lehtinen ym. 2012). Kun osaamistaan päivittävien aikuis-

opiskelijoiden suhteellinen osuus yliopistojen opiskelijakunnasta suurenee, pitää yliopistojenkin kyetä varautumaan tulevaan tilanteeseen. Koulutusmallien kehittämiseen, osa-aikaopiskelun mahdollistamiseen, työn ohessa toteutuvaan ja aikuisen erityispiirteet huomioivaan opiskeluun on jo nyt ja tulee myöhemminkin olemaan tarvetta (Koulutus ja tutkimus 2007–2012, 38; Lehtinen ym. 2012). Käytännössä tämä tarkoittaa muun muassa sitä, että perinteinen tutkintoon johtava, kokopäiväinen yliopisto-opiskelu saa rinnalleen uusia, monimuotoisesti toteutettavia opiskeluvaihtoehtoja (Lindroos & Korkala 2008, 33–34). Opiskelijoiden ikähaarukan leveneminen tuo omat haasteensa koulutuksen järjestäjille.

Opettajankoulutuksessa lisäkoulutustarpeen osoitti Opetushallituksen Opepro-hankkeen loppuraportti (Luukkainen 2000), joka teki näkyväksi tietyissä opettajaryhmissä olevan epäpätevyysongelman. Lisäkoulutustarvetta tukivat esimerkiksi vuonna 2005 ilmestyneet liikunnanopettajien pätevyystilanteesta kertovat tilastot. Vuonna 2005 perusopetuksen päätoimisista liikunnanopettajista vailla muodollista kelpoisuutta oli peruskouluissa 19,1 %, lukioissa 14,2 % (Ojala 2006) ja ammatillisessa peruskoulutuksessa 30,1 % (Väyrynen 2006).

Aikuiskoulutuksen ja aikuisopiskelijan aseman yhteiskunnallinen ajankohtaisuus ei yksin herättänyt kiinnostustani aikuiskoulutukseen ja sen vaikuttavuuden tutkimiseen. Kokemukseni opettajankouluttajana aikuisopiskelijoiden parissa oli tuonut ymmärrystä aihealueen tärkeydestä. Näin aikuisopiskelijoilla olevan runsaasti työssä saatua kokemustietoa liikunnanopetuksesta ja mietin, mikä pätevöittämissä opinnoissa olisi heidän kannaltaan tärkeää. Havaitsemani ristiriidat kokeneiden mutta vailla kelpoisuutta olevien aikuisopiskelijoiden koulutustarpeiden ja heidän koulutuksen aikaisen oppimisensa merkityksellistämisen välillä ihmetyttivät. Käytännön opetusideoista koostuvan ”työkalupakin” täydentämisen suuri merkitys opiskelijalle näyttäisi vähitellen vähenevän ja antavan tilaa näköpiiriä avartavalle ajattelulle. Selvitystä kaipasi mielestäni myös se, miten työssä havaitsemani liikunnanopettajan vahva kehollinen kokeminen ja kokemustieto näkyivät aikuisopiskelijan opiskelussa. Kokemusmaailmani antama esiymmärrys ei yksistään riittänyt ammatillisen kasvun jäsentämisen ja koulutusohjelman kehittämistyön pohjaksi.

Tutkimuksen käynnistyessä mielenkiintoni kohdistui yksittäisiin, tärkeiksi koettuihin oppisisältöihin. Tutkimuksen edetessä ja aineistoon syvemmin perehtyessäni näin kuitenkin tehtäväkseni käsitteellistää aikuisopiskelijan moniulotteista ammatillista kasvuprosessia ja siihen sisältyviä kehityskulkuja. Aikuiskoulutuksen laadusta ja vaikuttavuudesta oli työni tueksi ja tutkimuksen taustaksi varsin vähän tutkittua tietoa. Opetusministeriö korostikin, että aluetta oli tärkeä tutkia sekä erillisissä tutkimuslaitoksissa että yliopistojen ainelaitoksilla. Aikuiskasvatuksessa katsottiin tarvittavan lisätietoa muun muassa siitä, millainen aikuispedagogiikka tukee identiteetin ja subjektiivisuuden kasvua, millaiset oppimis- ja työyhteisöt edistävät inhimillisten voimavarojen kestävää hyödyntämistä ja miten tällaisten yhteisöjen syntyä ja rakentumista edistetään (Eteläpelto 2005). Tällainen lisätieto kehittäisi osaltaan myös opettajankoulutusta. Nopeasti muuttuvassa yhteiskunnassa opettajankoulutuksen pysyvänä ajan-

kohtaisena haasteena on löytää keinoja luotsata opettajia kohti avartuvaa, kulttuurisidonnaisesti määrittyvää opettajuutta (ks. esim. Puurula 2004).

Tietoa yksilön ensimmäisen koulutuspolun aikaisesta ammatillisesta kasvusta ja opettajuuden kehittymisestä opettajankoulutus kontekstissa oli olemassa suhteellisen paljon. Sen sijaan niin sanotulla toisella koulutuspolullaan olevien aineenopettajankoulutuksen aikuisopiskelijoita ja heidän ammatillista kasvuaan opettajankoulutus kontekstissa oli tutkimukseni alkaessa tutkittu erittäin vähän. Tarkastelen tehtyjä tutkimuksia lähemmin seuraavassa alaluvussa. Huomion arvoista näytti olevan, että liikunnanopettajaksi opiskelevien aikuisten ammatillisen kasvun ydintä ja ammatillisen kasvun kehityskulkuja ei ollut tutkimuksen avulla vielä lainkaan käsitteellistetty.

Jyväskylän yliopiston strateginen tavoite on profiloitua muun muassa maan johtavaksi aikuiskouluttajaksi (Laatua ja liikettä. Jyväskylän yliopisto 2017. 2010, 2). Tavoitteen saavuttaminen edellyttää tutkimustietoa ja osaamista aikuisille räätälöityjen koulutusohjelmien suunnittelusta ja toteutuksesta myös andragogista lähestymistapaa hyödyntäen. Jos esimerkiksi opiskelijan autonomista asemaa, kokemuksen hyödyntämistä sekä opintojen tiivistä kytkemistä työelämään ei oteta aikuisopiskelijan erityistarpeina huomioon, monet opiskelijoista eivät todennäköisesti jaksaa opiskella tiiviissä aikataulussa työn, perheen ja arkisten kiireiden ohessa. Suorittamisen korostuminen opiskelussa ei kannata työelämässä tai tue työssä jaksamisessa (Siitonen 1999). Se ei myöskään kannusta elinikäiseen oppimiseen tai luo onnistumisen pohjaa vaikuttavalle liikuntakasvatukselle (Bechtel & O'Sullivan 2006).

Tämä tutkimus pyrkii osaltaan vaikuttamaan yliopistollisen aikuiskoulutuksen suunnitteluun, toteutukseen ja arviointiin. Tutkimukseni on siis myös yliopistopedagoginen työ. Sen liikuntapedagoginen ja aikuiskasvatuksellinen tutkimusorientaatio suuntautuu opettajankoulutuksen kehittämiseen ja koulutuksen aikaisen ammatillisen kasvun ytimen selvittämiseen. Perehdyn erityisesti opettajantyössään kokeneiden, mutta vailla virallista kelpoisuutta olevien aikuisopiskelijoiden pätevytymisopintojen aikaisen ammatillisen kasvun moniulotteisiin sisäisiin ja sosiaalisiin prosesseihin ja prosessien välisiin yhteyksiin (vrt. esim. Patrikainen 1997, 108; Siitonen 1999, 14). Ammatillista kasvuprosessia valottavat tutkimuksessani aikuisopiskelijoiden oppimispäiväkirjat, pätevytymisopiskelukokemusta summaavat kirjoitukset sekä avoimet haastattelut. Tarkoitukseni on edetä liikunnanopettajiksi opiskelevien aikuisten havaintojen ja kokemusten kuvausta syvemmälle, ja käsitteellistää liikunnanopettajaksi pätevöityvän aikuisoppijan ammatillisen kasvun prosessit ja niiden väliset yhteydet.

## 1.2 Aiempia tutkimuksia opettajaksi opiskelevien ammatillisesta kasvusta

Teen tässä alaluvussa yhteenvetoa opettajankoulutus- ja täydennyskoulutus-konteksteissa tehdyistä, ammatillista kasvua sivuavista kotimaisista ja ulkomaisista tutkimuksista. Nostan esiin esimerkkejä tehdyistä tutkimuksista kuvatakseni valittuja tutkimusaiheita ja toisaalta osoittaakseni olemassa olevan tutkimustiedon aukkokohtaan, jota oma tutkimukseni pyrkii paikkaamaan.

Ensimmäisellä koulutuspolullaan olevien luokanopettajaopiskelijoiden pedagogisen ajattelun kehittymistä tai ammatillista kasvua sivuavia ilmiöitä on tutkittu paljon. Monissa niistä reflektio ja ammatillisen identiteetin rakentuminen ovat vahvasti esillä, mutta ammatillisen kasvuprosessin moniulotteisuus ja -rakenteisuus jää tarkemmin käsitteellistämättä. Luokanopettajaksi opiskelevien merkittäviä oppimiskokemuksia on kartoitettu (esim. Silkelä 1999), ja ohjatun opetusharjoittelun merkitystä ammatillisen kehittymisen tukena on selvitetty (Komulainen 2010). Ammatillisesta kehittymisestä on laadittu tutkimuksen avulla opettajuuden ideaaleja (esim. Laine 2004). Onpa ammatillisen kasvun tärkeästä taustatekijästä, voimaantumisesta, rakennettu luokanopettajankoulutuskontekstissa myös formaali teoria (Siitonen 1999). Intervention avulla koulukonteksteissa aikaansaatu pätevien luokanopettajien ammatillista kasvua (esim. Lauriala 1997; Wilska-Pekonen 2001) ja hiljaisen pedagogisen tietämisen ilmenemistä (esim. Toom 2006) on myös selvitetty.

Ammatilliseen kasvuun tai pedagogiseen ajatteluun liittyviä tutkimuksia on tehty aineenopettajankoulutuksessa esimerkiksi liikunnanopettajaopiskelijoiden tutkiva opettaja -opintojen ja opetusharjoittelun yhteydessä (Palomäki 2009) sekä tunne- ja vuorovaikutustaitojen kehittämisen opintojaksoilla (Klemola 2009). Myös kieltenopettajaksi valmistuneiden induktiovaiheen ammatillista kehittymistä on tutkittu muutaman tutkimuksen (esim. Nyman 2009; Ruohotie-Lyhty 2011) avulla. Lisäksi on selvitetty musiikinopettajan ammattitaidon ja opettajuuden rakentumista (Huhtinen-Hildén 2012).

Kansainvälisissä, liikuntaa opettavien aikuisopiskelijoiden ammatillisen kasvun tutkimuksissa informantteina ovat opiskelijoiden sijaan olleet poikkeuksetta jo muodollisesti pätevät liikunnanopettajat. Useimmiten on kerätty tietoa erilaisista elinikäisen oppimisen periaatteella toteutetuista täydennyskoulutuksista ja muutoshankkeista sekä niiden aikana tapahtuneesta ammatillisesta kasvusta. Kollegoista koostuneiden oppimisyhteisöjen vaikutuksista liikunnanopettajien ammatilliseen kasvuun ovat artikkeleita kirjoittaneet esimerkiksi O'Sullivan (2006, 2007), Deglau ja O'Sullivan (2006), Deglau, Ward ja O'Sullivan (2006), Armour ja Yelling (2007) sekä Parker, Patton, Madden ja Sinclair (2010). Liikunnanopettajien elinikäisen oppimisen edellytyksiä ja esteitä ovat selvittäneet muun muassa Armour (2009) sekä tutkimusryhmät Bechtel ja O'Sullivan (2006) sekä Makopoulou ja Armour (2011a, 2011b). Tulokset kertovat lähinnä hankkeissa käytössä olleiden työskentelymuotojen eli koulutusratkaisujen on-



nistumisesta sekä liikunnanopettajien ammatillisista haasteista ja niiden voittamisesta.

Niin sanotulla toisella tai kolmannella koulutuspolullaan olevien aikuisopiskelijoiden tutkimus on ollut Suomessa varsin vähäistä. Tosin tutkijoiden mielenkiinto on enenevästi kohdistunut myös uudelleen opiskelun aloittaviin, ammatinvaihtoon tähyäviin aikuisiin, mitä osoittavat muutamat tuoreimmat tutkimukset. Aikuisia liikunnanopettajaopiskelijoita on tutkittu toimintatutkimuksen avulla (Pesonen 2011). Tutkimus toteutui samassa pätevyittämisskoulutuskontekstissa kuin oma tutkimukseni, mutta informanttiryhmä oli koulustaustaltaan huomattavasti heterogeenisempi ja koulutuksen toteutus erilainen. Tutkimuksen avulla käynnistettiin ja kehitettiin monimuotoista aikuiskoulutusta. Tulokset kertovat kouluttajan äänellä opettajista oppijoina ja oppivana, yhteistoiminnallisena yhteisönä. Ammatillisten aineiden opettajien aikuiskoulutuskontekstissa tehdyt tutkimukset korostavat edellisen tavoin yhteistoiminnan ja reflektion merkitystä opettajien asiantuntijuuden kehittymisessä (Salo 2004), sekä dialogia ja opettajuuden tukipilarina toimivaa tietoa-aineen ja tunnetekijöiden tasapainoa (Nissilä 2006).

Aikuisista luokanopettajaopiskelijoista ja heidän ammatillisesta kasvustaan on nykyisin olemassa jo useita suomalaisia tutkimuksia. Esimerkiksi aikuisopiskelijan opetusharjoittelun aikaisten tulkintakehysten ja reflektion yhteyttä sekä ohjausvuorovaikutusta on kartoitettu tapaustutkimuksella (Kiviniemi 1997). Aikuisopiskelijoiden reflektiota osana identiteettityötä ja ammatillista kasvua on myös tutkittu (Stenberg 2011). Tutkimustulokset paljastavat muun muassa reflektion työläyden aikuisten opettajankoulutuksessa. Opettajankoulutuksen olennaisena osana pitäisi olla omien arvojen, uskomusten ja ymmärryksen tutkiminen itsetuntemuksen vahvistamiseksi (mt.). Tutkimusta on tehty myös sosiokulttuurisen oppimisen lähtökohdista opettajan ammatillisen kasvun, erityisesti opettajan asiantuntijuuden ja ammatillisen identiteetin, viitekehityksessä (Leivo 2010). Tehty tutkimus tuo merkitysanalyysin avulla uutta tietoa aikuisopiskelijoiden tärkeinä pitämistä oppimiskokemuksista. Opettajan työn ja opettajankoulutuksen voidaan nähdä muodostavan saman oppimiskentän kaksi erilaista, mutta opettajan ammatillisen kasvun kannalta välttämätöntä sosiokulttuurista oppimisen tilaa (mt.). Lisäksi on tarkasteltu narratiivista tutkimusotetta hyödyntäen aikuisopiskelijan pätevyysuskomusten rakentumista ja niiden keskeistä merkitystä opiskelijana kehittymiselle (Partanen 2011).

Yhteenvedon totean, että ammatillisesta kasvusta on tutkimustietoa erilaisten opettajankoulutuksen opintojaksojen, täydennyskoulutus- tai interventioiden ajalta. Tutkimuksissa ammatillinen kasvu on yleensä monipuolisten tietojen ja/tai taitojen summautumista. Olen nostanut esille myös koulutuksellisten ratkaisujen merkitystä ammatillisessa kehittymisessä korostavia tutkimuksia. Muutamaa löytämäni poikkeusta (Partanen 2011; Siitonen 1999; Stenberg 2011) lukuun ottamatta opettajaksi opiskelevan tai työelämässä toimivan opettajan ammatilliseen kasvuun sisältyvät sisäiset kehityskulut eivät ole olleet tutkimuskohteena. Vielä vähemmän tiedetään näiden kehityskulkujen välisistä yhteyksistä tai siitä, mistä ammatillinen kasvuprosessi saa voimansa ja mikä sitä

ylläpitää. Tutkittua, jäsentävää tietoa ei näyttäisi olevan lainkaan liikuntaa opettavan kokeneen opettajan pätevyitymisen aikaisesta ammatillisen kasvun prosessista.

### 1.3 Aikuinen opettajuutensa avartajana

Tässä alaluvussa selvitän lyhyesti tutkimuksen olennaisia ydinkäsitteitä. Tarkastelen käsitteitä *aikuinen*, *aikuisopiskelija* ja *opettajuus* vain siltä osin, kuin se tutkimuksen lähtökohtien ymmärtämisen kannalta on tarpeen.

Aikuisuuden määrittely vaihtelee eri konteksteissa ja eri aikakausina. Tukeudun tutkimuksessani pääasiassa Rogersin (1992, 22) ja Knowlesin (1980, 24) esittämiin aikuisuuden määritelmiin, koska niissä tulee esiin myös yksilön suhde opiskeluun. Rogersin mukaan aikuisia ovat kaikki miehet ja naiset, jotka ovat saavuttaneet yhteiskuntansa ja kulttuurinsa määrittelemän aikuisiän sekä kehitys- ja kokemustason ja jotka eivät enää opiskele ensimmäisessä koulussaan, oppilaitoksessaan tai yliopistossaan. Aikuinen on tämän mukaan henkilö, joka on päättänyt ensimmäisen opiskelu-uransa ja aloittanut arkielämänsä. Aikuiset voivat palata osa- tai kokoaikaiseen opiskeluelämään, mutta heillä pitää olla takanaan tauko ensimmäisestä opiskeluvaiheestaan. (Rogers 1992, 22.) Knowlesin määrittelyä ohjaa ihmiskäsitys, joka ilmenee selkeimmin hänen käsityksessään aikuisesta oppijana. Knowles (1980, 24) perustaa aikuisuuden määritelmänsä kahteen kysymykseen: kuka käyttäytyy kuin aikuinen eli toimii aikuisen roolissa (sosiaalinen määritelmä) sekä kenellä on aikuisen itsetunto ja minäkuva (psykologinen määritelmä). Merriam, Caffarella ja Baumgartner (2007) korostavat lisäksi sitä, että aikuiselle tyypillisiä ominaisuuksia ovat autonomisuus, vastuuntuntoisuus itseään ja läheisiään kohtaan sekä taipumus toimia yhteiskunnallisesti. Aikuisuus on heidän mukaansa aina ihannetila, jota voidaan luonnehtia sanoilla kypsyy, perspektiivi ja autonomia. Kukaan ei Rogersin (1989, 5-7) mukaan koskaan tavoita täydellisesti aikuisuuden tilaa.

Aikuisopiskelija katselee maailmaa aina ensisijaisesti menneisyytensä ja aikuiselämän rooliensa, ei juuri tieteenalansa kautta. Hän myös luo tuntemusta aikuisoppijan identiteetistään siltä pohjalta, kuka hän on ja mikä hän haluaisi olla (Knowles 1980; Kasworm 2008). Kasvuprosessiin aikuisopiskelijat tuovat mukanaan toisenlaiset odotukset ja monipuolisemman kokemuksensa kuin on ensimmäisellä koulutuspolullaan olevilla opiskelijoilla. Kokemustensa hyödyntämiseen ja oman oppimisensa pohtimiseen he ovat jo aiemmin kehittäneet omat lähestymistapansa. Aikuisopiskelijan opiskeluorientaatio eroaa ensimmäisellä opinpolullaan olevien, tulevaisuutta varten opiskelevien orientaatiosta. Olennaista on, että aikuisopiskelijalle kouluttautuminen on aina toissijainen suhteessa jo käynnissä olevaan elämisen prosessiin. Moni tuo opettajaksi opiskeluun mukanaan arkielämänsä intentiot ja heidän oppimistapaansa määrittävät jo aiemmin opitut yksilölliset strategiat. (Rogers 1992, 23.)

Kokemushistoria ja erityisesti työkokemus on tutkimukseni aikuisopiskelijalle merkittävä oppimisen resurssi ja vaikuttaa opiskelun yhteydessä syntyvi-

en kokemusten tulkintoihin. Uudet kokemukset eivät kuitenkaan sellaisinaan johda uuden oppimiseen, sillä niillä pitää olla opiskelijalle henkilökohtaista merkitystä (Perttula 2006, 116–119). Tulkitessamme kokemuksiamme etsimme samalla niille merkityksiä (Dewey 1933, 9; 1938, 13, 27). Kokemus ja muodostuneet rutiinit saattavat olla myös oppimisen este ja opettajuuden kehittymisen jarru.

Sanaa *opettajuus* käytetään Suomessa kasvatustieteen kirjallisuudessa ja tutkimuksissa ammatti-identiteetin rakentumisen rinnalla (esim. Patrikainen 1999; Heikkinen 1999; Malinen 2004). Opettajuus rakentuu koko työuran ajan ja ympäristö vaikuttaa sen sisältöön. Opettajuus on hyvin kulttuurisidonnainen termi: sen määrittelyssä korostuvat yhteiskunnan käsitykset opettajan työstä. Eri yhteiskunnissa opettajuus voi olla hyvinkin erilaista (Luukkainen 2005, 53–54), sillä opettajuuteen kuuluu olennaisena osana yhteiskunnan opettajalta edellyttämä orientaatio opettajan tehtävään. Opettajankoulutuksen vaativaksi tavoitteeksi on nostettu pyrkimys luotsata tulevia opettajia kohti avartuvaa opettajuutta, johon kuuluvat oppimisen edistäminen, sisällön hallinta, eettinen päämäärä, tulevaisuushakuisuus, yhteiskuntasuuntautuneisuus, yhteistyö sekä jatkuva oppiminen (mt.). Lisäksi siihen voidaan lisätä myös sellaiset ominaisuudet kuin ihmistuntijuus ja asiantuntijuus. Opettajuuden voi katsoa olevan jotakin ehjää ja kokonaista, ihmisen perusolemuksen ”päälle” kietoutuvaa (Malinen 2004). Muissa kielissä ei ole suoranaista vastinetta opettajuus-käsitteelle.

## 1.4 Tutkimuskontekstina liikunnanopettajien päteväntämiskoulutus

Tutkimuskontekstina toimi Jyväskylän yliopiston liikuntatieteiden laitoksella opetusministeriön hankerahoituksen turvin tammikuussa vuonna 2005 aloitettu, aikuisille kohdistettu päteväntämiskoulutus (PätKo). Se antoi peruskoulun (luokat 1–9) liikunnanopettajanpätevyyden sellaisille liikuntaa opettaville opettajille, joilla oli jo korkeakoulututkinto mutta ei virallista kelpoisuutta aineenopettajan virkaan. Tutkimuksen informanteiksi valitsin vuodesta 2006 vuoteen 2008 opiskelleen opiskelijaryhmän jäsenet. He opiskelivat liikuntapedagogiikan perus- ja aineopintoja sekä opettajan pedagogisia opintoja. Esittelen heidät tarkemmin luvussa 3.3.1. Informanttien lähijaksoittain etenevä opiskeluaikataulu, kuten myös toteutuneiden lähijaksojen teemat, annetut etätehtävät ja lukupiiriin kirjallisuus esitellään liitteissä 1 ja 2.

Syitä siihen, miksi juuri päteväntämiskoulutus valikoitui tutkimuskontekstiksi ja tämä opiskelijaryhmä informanteiksi, oli useita. Toimin itse koulutusohjelman yhtenä lehtorina, kehittäjänä ja tämän opiskelijaryhmän liikunnan didaktiikka ja pedagogiikka -opinnoista vastaavana. Ammatillisen ymmärrykseni lisäämiseksi ja koulutuksen kehittämiseksi halusin saada tietoa koulutuksen aikaisesta aikuisopiskelijan ammatillisesta kasvusta. Myös lehtoritimmimme tarkoitus oli luoda uudenlaista, aikuisopiskelijan erityisyyden huomioivaa lii-

kunnanopettajakoulutusta. Lisäksi aineiston kerääminen onnistui sujuvasti osana opintoja teettämättä opiskelijoilla lisätyötä.

Monimuotoisesti toteutettu ja työn ohessa opiskelun mahdollistanut päteväyttämiskoulutus perustui aikuisten oppimisen erityispiirteitä korostavaan *andragogiikkaan* (Knowles 1980, 1990; Lindeman 1989; Savicevic 2008). Koulutuksessa oli paljon yhtenevyyttä myös *integratiivisen pedagogiikan malliin* (Tynjälä ym. 2006; Tynjälä 2008, 2010). Molemmat edellä mainitut suuntasivat koulutusohjelman peruseriaatteiden valintaa. Suunnittelutyössä esimerkkinä toimi myös Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden laitoksen aikuiskouluttajan pedagogisten opintojen kokonaisuus (ns. APO-koulutus) (ks. esim. Malinen & Laine 2009b). Päteväyttämiskoulutus rakentui omakohtaisuuden, yhteisöllisen oppimisen, työelämälähtöisyyden, dialogin ja kriittisen reflektion muodostamalle perustalle lähiopetusjaksoilla, työssä oppimisessa ja itsenäisen työskentelyn aikana.

Selvitän seuraavaksi lyhyesti koulutusratkaisuja, jotka mahdollisesti tukivat opiskelijoiden ammatillista kasvua. Tutkimukseen perustuva opetus korosti koulutusohjelman prosessikeskeisyyttä. Koulutuksessa pyrittiin vähitellen lisääntyvään opiskelijan itseohjautuvuuteen. Lähiopetusjaksojen keskeisenä työmuotona oli *jaettu asiantuntijuus*. Jokainen opiskelija oli mukana pienryhmässä omista lähtökohdistaan käsin ja oman erityisosaamisalueensa asiantuntijana. Esimerkiksi pääosan liikuntaopintojen demonstraatioista pienryhmät suunnittelivat ja toteuttivat sekä lopuksi arvioivat työskentelyn onnistumista yhdessä ohjaavan lehtorinsa kanssa. Opintoihin liittyvää kirjallisuutta tarkasteltiin itsenäisesti toimineissa *lukupiireissä*. Kirjatenttejä ei ollut, vaan kirjallisuuden perehdyttiin siitä yhdessä tietoa ammentaen, ymmärrystä jakaen ja teoriaa omakohtaistaen.

*Työssä oppimiseen* sisältyivät monet opetuskokeilut, suunnitelmien tekemiset ja niiden testaukset. Lisäksi opiskelija perehtyi projektityöskentelyn avulla oman työyhteisönsä tai työnsä kehittämishaasteisiin ja -mahdollisuuksiin. Opintojen lopputyönä oli työelämään sijoittuva omavalintainen käytännön kehittämishanke ja sen arviointi.

*Itsenäisessä työskentelyssä* pääasiallinen työväline oli verkossa toimiva Optima-oppimisalusta, johon keskittyivät käytännössä lähes kaikki itsenäiseen opiskeluun liittyvät toiminnot. Opiskelijat kirjoittivat esimerkiksi koko opiskelualajalta reflektiivistä verkko-oppimispäiväkirjaa, joka oli henkilökohtainen dokumentti omasta kasvuprosessista (luku 3.3.2).

*Reflektio* oli päteväyttämiskoulutuksessa kokoaikainen luonnostaan työskentelyyn kuuluva oppimisen vahvistaja. Reflektio on Deweyn (1933, 9) mukaan omien uskomusten perusteiden arviointia. Boud, Keogh ja Walker (1985) laajentavat määrittelyä tunteisiin: ”reflektio tarkoittaa yleiskäsitteenä niitä älyllisiä ja affektitoimintoja, joissa yksilöt pyrkivät selvittämään kokemuksiaan tavoitteena uudenlainen ymmärrys ja arviointien muuttaminen”. Reflektio nähtiin koulutuksessa jatkuvana prosessina, johon opiskelijoita pyrittiin ohjaamaan. Perusteena oli ajatus siitä, että opiskelijan on kyettävä arvioimaan omaa kasvuaan opettajana, jotta hän voi ammatillisesti kehittyä (Antonek, McComick &

Donato 1997). Koulutus kannusti etenemään kohti *kriittistä reflektiota*, omiin ennakko-oletuksiin kohdistuvaa punnintaa, jonka avulla opiskelija kykenee oikaisemaan päättelyynsä ja asenteisiinsa liittyviä vääristymiä (Mezirow 1996).

Koulutuksessa käytettiin toimintamuotoina *säröjä*, jotka tarkoittavat aikuisen oppimiselle välttämättömiä, tasapainoa ravistelevia tapahtumia (Malinen 2000, 134–139; 2004; Malinen & Laine 2009a, vrt. Kolb 1984, 144–145). Särössä yksilö törmää johonkin asiaan, joka rikkoo hänen totuttua toimimisen, arvostamisen tai ajattelemisen asetelmaansa. Särö on kokonaisvaltainen kokemus siitä, että 'kaikki ei ole kuten kuvittelen'. Aikuisopiskelijaa rohkaistiin toimimaan oman mukavuusalueensa rajoilla ja kohtaamaan tarkoituksellisesti säröjä aiheuttavia tilanteita. Perusteenamme oli ajatus siitä, että vanha toimintatapa pitää rikkoo, jotta uusi tapa toimia voi syntyä. (Malinen & Laine 2009a.) Pätevöittämisskoulutuksen opiskelijat tekivät suunniteltuja särövierailuja, joissa opiskelija tutustui valitsemiinsa uusiin ja erilaisiin opetus-, ohjaus- tai valmennustapahtumiin eri oppilaitoksissa ja organisaatioissa. Kokemukset purettiin reflektiivisesti oppimispäiväkirjassa ja ryhmäohjauksessa.

Opintusuoritusten *arviointiin* osallistuivat sekä opiskelija että kouluttajat. Opiskelija pohti aktiivisesti omaa työskentelyään ja arvioi kriittisesti toimintaansa. Lisäksi opiskelijalla oli ohjaavan kouluttajan kanssa henkilökohtaisia arviointikeskusteluja, joissa käytiin yhdessä läpi opiskelijan asettamia oppimistavoitteita ja niiden saavuttamista. Opintusuoritukset arvioitiin asteikolla hyväksytty, täydennettävä, hylätty. Opiskelija-arviointi käynnistyi opiskelijan itsearviointinilla, jolle annettiin suuri merkitys.

Tutkimuskontekstina toimineen koulutusohjelman suunnittelusta, toteutuksesta ja arvioinnista vastasi pääasiassa nelihenkinen lehtoritimi. Lisäksi koulutuksen kulkua seurasi ja tarvittaessa konsultoi liikuntatieteiden laitoksen professoreista ja lehtoreista valittu viisihenkinen ohjausryhmä. Koulutuksen vastuulehtoreilla oli pitkä työkokemus erilaisista liikunnanopetustehtävistä eri kouluasteilta ja runsaat lisäopinnot. Lehtoreilla oli yhteinen näkemys liikunnanopettajan ammatillisesta osaamistarpeesta ja koulutuksen toteuttamisen pääperiaatteista. Tiimin yhteiset tutkivat ja toimintaa arvioivat keskustelut, arvokas erinäisyys koulutuksen toteutuksen yksityiskohdista ja tukea antava kollegiaalisuus prosessoivat osaltaan koulutuksen kehittämistä sekä kouluttajien omaa oppimista (Malinen & Laine 2009b; Pesonen 2011).

## 1.5 Tutkijapositio

Perusoletukseni on, että jokainen opiskelija on tutkimuksen informanttina yhtä arvokas ja että hänen kokemuksensa ammatillisesta kasvustaan on ainutlaatuisen ja merkityksellisen. Tutkimukseni perustui aikuisopiskelijoiden omiin koulutuksen aikaisiin havaintoihin, kokemusten reflektioon sekä merkitysten rakentumiseen. Näiden tutkimukseni kulmakivien avulla lähestyin aineistosta käsin aikuisopiskelijan pätevyitymisopintojen aikaisen ammatillisen kasvun kehityskulkuja. Opiskelijoiden ammatillisen kasvun kehityskulujen selvittämi-

sen pohjana on ajatus siitä, että aikuisopiskelijoilla on pätevytyessään yhteinen koulutustodellisuus. Kokonaisvaltaisina yksilöinä he kuitenkin merkityksellistävät kokemuksensa omista lähtökohdistaan käsin (Kauppila 1996; Laine 2004).

Kokemus- ja merkitysmaailmojen ymmärtämisen sekä tutkittavan ilmiön rakenteen selvittämisen tarkoitus liittyy tutkimukseni tieteenfilosofisesti fenomenologiaan lähtökohtiin. Fenomenologia etsii ilmiön ydintä, sen sisintä olemusta (Patton 2002, 104–107; Van Manen 2001, 10–11). Tähän tavoitteeseen pyritään tutkimalla ihmisen kokemuksellista suhdetta omaan todellisuuteensa, maailmaan jossa hän elää. Ne neuraaliset ja kognitiiviset mekanismit, joiden avulla teemme havaintoja ja liikutamme kehoamme, avustavat meitä myös käsitejärjestelmämme ja ajattelumallimme luomisessa (Lakoff & Johnson 1999, 3–4). Eläminen on siis paljolti kehollista toimintaa ja havainnointia mutta myös koetun ymmärtävää jäsentämistä (Laine 2010, 29.) Fenomenologiaan kuuluu myös pyrkimys tutkittavan ilmiön käsitteellistämiseen, jonka avulla tehdään jo tunnettua tiedetyksi. Tutkimus tuo siis näkyväksi sen, minkä tottumus on voinut häivyttää huomaamattomaksi ja itsestään selväksi (Laine 2010, 32–33).

Tieteenfilosofisesti tutkimuksellani on fenomenologian rinnalla myös hermeneuttinen ymmärtämiseen liittyvä ulottuvuus. Hermeneuttinen ulottuvuus on osa tätä tutkimusta, koska tutkija tulkitsee tekstejä. Informanttien tutkimusaineistoksi tuottamat oppimispäiväkirjatekstit ja kirjoitelmat sisältävät kokemuksia ja merkityksiä, joita lähestyn ymmärtämällä ja tulkitsemalla. Tutkimuksellinen dialogi aineiston kanssa tarkoittaa laajasti sanottuna hermeneuttista spiraalia (mt.). Se on kehämäistä, muuntuvaa liikettä aineiston ja oman tulkinnan välillä, missä ymmärrys jatkuvasti syvenee: kokonaisuus ymmärretään yksityiskohtia tarkastellen ja yksityiskohtat vastaavasti kokonaisuudesta käsin (Gadamer 2004a, 29–39). Jokainen tulkintani hermeneuttisessa spiraalissa rakentaa oman tasonsa, joka pohjautuu edelliseen. Samoin kuin konstruktivismissa oppimisen katsotaan rakentuvan jo omaksutun tiedon ja kokemuksen päälle, myös hermeneuttinen kehä rakentuu kerros kerrokselta etenevänä spiraalina kohti laajenevaa ja syvenevää ymmärrystä (Gadamer 2004a).

Oma kokemushistoriani aikuisopiskelijana ja aikuiskouluttajana on luultavasti vaikuttanut tiedostamattainikin informanttien tekstien tulkintaan ja käsitteellistämiseen. Olin käytännössä avartanut näkökulmaani perheellisen aikuisopiskelijan arkeen, opiskeluun ja erilaisiin koulutuksellisiin toteutuksiin luokanopettajan, terveystiedonopettajan, kouluhallinnon ja kasvatustieteen opintojen parissa. Lisäksi kokemukseni luokanopettajien kouluttajana, liikuntajärjestön koulutuspäällikkönä sekä liikunnan- ja terveystiedonopettajana eri kouluasteilla oli rakentanut esiyymmärrystäni. Eniten ajatteluuni ja tulkintaani on todennäköisesti vaikuttanut vuoden 2006 tammikuussa aloittamani työ pätevyittämissä koulutuksessa määräaikaisena liikuntapedagogiikan lehtorina. Tehdävääni kuului monta roolia: toimin laaja-alaisesti opintojaksojen kouluttajana, oppimisen ohjaajana sekä koulutuksen kehittäjänä yhdessä muiden koulutustiimin jäsenten kanssa. Tutkija-kouluttajan kaksoisrooliin asettauduin pian yliopistolehtoriksi ryhtymisen jälkeen, sillä aluksi halusin työni ohessa lisätä ammatillista ymmärrystäni aikuisten merkityksellisistä oppimiskokemuksista.

Myöhemmin aineistoni suuntasi mielenkiintoni ammatillisen kasvun prosessin ytimeen. Katselin siis työelämässä kokeneen, nyt pätevyyttä tavoittelevan aikuisopiskelijan ammatillisen kasvun ilmiötä sekä opettajankouluttajana että tutkijana ”sisältä päin”.

Jouduin ajoittain ponnistelemaan irtaantuakseni omasta kokemusmaailmastani, jotta näkisin aineiston rikkauden ja pysisin avoimena kaikille opiskelijoiden esiin nostamille asioille. Pidin analysoinnissa usein taukoja, reflektoin kriittisesti toimintaani tutkimuspäiväkirjaan ja poistin jo varhaisessa vaiheessa aineistostani kirjoittajien tunnistetiedot. Omat käsitykseni, asenteeni ja ammatilliset valmiuteni olivat koko tutkimuksen ajan tietoisesti ja kriittisesti tarkasteltavana (Niikko 2001). Kriittisestä reflektiosta eli ennakko-oletusteni ja niiden taustalla olevien merkitysten avaamisesta tulikin osa työ- ja tutkimusarkeani.

## 1.6 Tutkimuksen rakenne

Koska tutkimukseni on edennyt empiirisen aineiston keräämisestä ja analysoinnista kohti substantiivisen teorian muodostamista, on mielestäni ollut perusteltua edetä myös raporttini kirjoittamisessa tämän periaatteen mukaisesti. Johdannossa olen kertonut tutkimukseni lähtökohdista ja taustasta. Olen siinä esittänyt tutkimukselliseksi aukkokohtaksi aikuisopiskelijan ammatillisen kasvun kehityskulkujen ja niiden yhteyksien jäsentämisen ja ymmärtämisen. Tätä aukkoa haluan tutkimuksessani paikata. Olen johdannossa tarkastellut myös tutkimaani ilmiöön läheisesti liittyviä keskeisiä käsitteitä. Lopuksi olen selvittänyt tutkimuskontekstia ja tutkijapositioni.

Toisessa luvussa määrittelen tarkemmin tutkimukseni tarkoituksen ja tehtävän. Kolmannessa luvussa tarkastelen valitsemaani metodologiaa ja sen erilaisia koulukuntia, teoreettisia taustaoletuksia sekä tutkimusprosessin kulkua.

Tutkimustulokseni esittelen kahdessa seuraavassa luvussa. Neljännessä luvussa käsitteellistän ammatillisen kasvun kehityskulut eli tutkimukseni pääkategoriat ja alakategoriat. Neljäs luku on tutkimusraportissani mukana ennen kaikkea siksi, että lukija saa käsityksen siitä välivaiheesta, jonka kautta substantiivinen teoriani kehittyi.

Varsinaisen tutkimustulokseni eli substantiivisen teorian aikuisoppijan ammatillisen kasvun holistisesta prosessista esittelen viidennessä luvussa. Se on sellaisenaan vastaus tutkimustehtävääni. Tarkastelen luvussa kahta asiakokonaisuutta: opiskelijan ammatillisten kasvuprosessien välisiä yhteyksiä sekä koulutukseen tietoisesti tai tiedostamatta rakennettuja sosiaalisia rakenteita.

Kuudennessä luvussa asetan substantiivisen teoriani dialogiin. Olen valinnut dialogiin mukaan sellaisia eri näkökulmia edustavia teorioita ja sellaista tutkimuskirjallisuutta, joilla on selkeitä yhteyksiä substantiiviseen teoriaani. Tarkastelen tässä luvussa myös teorioiden eroavuuksia tarkentaen samalla niissä olevia näkökulmaeroja.

Tutkimusraporttini päättää tutkimusprosessiani ja syntyneitä substantiivista teoriaani arvioiva luku. Tiivistän luvun lopuksi pohdintani substantiivi-

sesta teoriastani ja siitä, miten sitä voitaisiin hyödyntää aikuis- ja opettajankoulutuksessa. Samassa yhteydessä kerron ajatukseni mahdollisista jatkotutkimusaiheista.



## 2 TUTKIMUKSEN TARKOITUS JA TUTKIMUSTEHTÄVÄT

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää ja käsitteellistää liikunnanopettajaksi pätevöityvän aikuisopiskelijan ammatillisen kasvun kehityskulkuja ja niiden välisiä yhteyksiä koulutuksen aikana. Tavoitteena oli luoda uutta tietoa työssä oppineen ja sittemmin kouluttautumalla virallista liikunnanopettajan kelpoisuutta tavoittelevan aikuisopiskelijan ammatilliseen kasvuun sisältyvistä prosesseista ja prosessien välisistä suhteista sekä liikunnanopettajakoulutuksen että muun opettajankoulutuksen ja aikuiskoulutuksen hyödynnettäväksi.

Tässä tutkimuksessa analysoitiin empiiristä aineistoa monivaiheisesti ja tiivistettiin aineisto lopulta kasvavaksi joukoksi teoreettisin käsittein nimettyjä kategorioita ja niiden ominaisuuksia, jotka edustivat koko aineistoa ja yhdenyivät lopulta substantiiviseksi teoriaksi (Glaser 1978, 56). *Substantiivinen teoria* on grounded theory -metodologiaan liittyvä käsite, joka tarkoittaa aineistolähtöisesti muodostettua, tiettyyn kontekstiin sidoksissa olevaa teoriaa (Glaser & Strauss 1974; Glaser 1978; 1992). Grounded theory -metodologian avulla ei pyritä tuottamaan oikeaksi todennettua, verifioitua tietoa. Substantiivinen teoria sisältää todennäköisyyksiä ja on altis jatkotutkimusten tuomille muutoksille tai tarkennuksille (Glaser 1992, 29). Substantiivinen teoria voidaan laajentaa sen ydinkategorian käsitteellisen syventämisen ja laajan teoreettisen integraation avulla myös yleistettävämmäksi formaaliksi teoriaksi (Glaser 1978, 142-157; Strauss & Corbin 1991, 281-282). Olennaisia eivät ole käsitteiden tai ominaisuuksien lukumäärät ja esiintymiskerrat teksteissä, vaan aineistosta muodostettujen ja ydinkategoriaa määrittävien kategorioiden *saturoituminen* (Glaser & Strauss 1974; Glaser 1978). Saturoituminen tarkoittaa, että lisäaineisto ei enää laajenna tai tuo uutta sisältöä muodostuneisiin kategorioihin eli substantiivisen teorian elementteihin (Glaser 1978).

Tutkimus käynnistyi laajalla tutkimuskysymyksellä *'mikä on liikunnanopettajan pätevöitymisprosessin ydin'*, koska varsinaista tutkimustietoa tai kirjallisuutta kokeneiden, liikuntaa opettavien opettajien pätevöitymisestä ja sen yhteydessä tapahtuvasta ammatillisesta kasvusta ei juuri ole. Straussin ja Corbinin (1991, 37) mukaan aineistolähtöisessä tutkimuksessa tutkimustehtävän pitää olla tar-

peeksi laaja ja joustava, jotta tutkijalla olisi vapaus ilmiöön perehtymiseen. Tätä tukee myös Tunkkari-Eskelinen (2005, 26), jonka mukaan laaja tutkimustehtävä antaa tutkijalle mahdollisuuden löytää uuden perspektiivin tutkittavaan ilmiöön aiemmin kokeillun tai kopioidun sijaan. Samaa mieltä on Glaser (1978; 1992, 22–23), joka suosittelee lähtemään liikkeelle ilman etukäteen määriteltyä tutkimusongelmaa laajan tutkimustehtävän avulla. Hän myöntää, että tutkija saattaa tällöin saada akateemisessa ympäristössä kriittistä palautetta (ks. myös Siitonen 1999). Glaserin toteamukseen kriittisestä palautteesta on kokemukseni mukaan helppo yhtyä. Tutkimussuunnitelman hyväksyminen ilman laajahkoa teoreettista viitekehystä edellytti vahvoja perusteluja.

Tutkimuksen käynnistyttyä alkuperäinen fokukseni ammatillisen kasvun ytimeen mahdollisesti kuuluvien merkittävien oppisisältöjen ja oppimiskokemusten selvittämisestä muuttui moniulotteisen ammatillisen kasvuprosessin kehityskulkujen ja niiden välisten yhteyksien tutkimiseksi. Tutkimusprosessin aikana myös tutkimustehtäväni vähitellen tarkentui ja jämäköityi (Siitonen 1999; Malinen 2000; Tunkkari-Eskelinen 2005). Koska tutkimuksen peruslähtökohtana oli prosessin tarkastelu, tutkimuksen eri elementit (esimerkiksi tutkimustehtävät, teorianmuodostus, aineiston keruu ja analyysi) lomittuivat käytännössä toisiinsa ja muotoutuivat koko tutkimusprosessin ajan, kuten laadullista tutkimusta tehtäessä usein tapahtuu (Eskola & Suoranta 1998, 16; Lincoln & Guba 1985, 187–188; Strauss & Corbin 1991, 23).

Tämän tutkimuksen tutkimustehtävänä oli:

luoda substantiivinen teoria liikunnanopettajaksi pätevöityvän aikuisoppijan ammatillisen kasvun prosessista, siihen sisältyvistä elementeistä, kehityskuluista ja kehityskulkujen välisistä suhteista.

### 3 METODOLOGISET RATKAISUT

Tarkoitukseni oli tehdä laadullinen tutkimus, jonka avulla pääsen käsitteellistämään pätevöityvän aikuisopiskelijan ammatillista kasvuprosessia luonnollisessa toimintaympäristössä (Denzin & Lincoln 2000, 3). Tavoitteena oli teoretisoida pätevöityvien aikuisopiskelijoiden läpikäymiä sisäisiä ja sosiaalisia prosesseja ja ymmärtää saadun tiedon avulla heidän kouluttautumisessaan tapahtuvaa ammatillista kasvua.

Koska minulla ei ollut varsinaisia aikuiskasvatusopintoja, katsoin, että minulla ei ollut myöskään aikuisopiskelijan ammatilliseen kasvuun liittyviä teoriapohjaisia alalysointia ohjaavia ennakkokäsityksiä. Paljon työn ohessa opiskelleena tunsin kuitenkin perheellisen aikuisopiskelijan arjen. Lisäksi pitkän liikunnanopettajakokemukseni avulla tunsin myös koulumaailman. Kokemukseni antaman ymmärryksen avulla katsoin pystyväni tulkitsemaan ja käsitteellistämään havaitsemani ammatillisen kasvun ja siihen sisältyvät prosessit tutkimuksen kielelle ja välittämään ne muille (Glaser 1978, 1-3; Patrikainen 1997, 16). Olin innostunut ja valmis pohtimaan ja vertailemaan analyttisesti kertyvän aineiston sisältöä (Backman & Kyngäs 1999; Duchscher & Morgan 2004; Glaser 1978, 2-3 ) ja luomaan uutta tietoa vähän tutkitusta aiheesta. Myös ammatillinen uteliaisuuteni, halu oppia uutta sekä tutkijana että kouluttajana, kuvasi suhdettani aineistoon. Nämä tutkimukseeni liittyvät aikomukset ja tarkoitukset kohdistivat valintani grounded theory -metodologiaan (GT), jonka on todettu soveltuvan erityisen hyvin uusille tutkimusalueille tai uuden näkökulman etsimiseen aiemmin tutkituilta alueilta (Glaser 1978, 6; 1992, 16; Parker & Roffley 1997). Tosin GT:n valinta tutkimusmetodologiaksi edellytti myös perehtymistä toisistaan eroaviin GT-lähestymistapoihin, jotta metodologinen valintani olisi perusteltu.

### 3.1 Tutkimusotteena grounded theory

*Grounded theory* on käännetty suomeksi luonnehdinnoilla 'ankkuroitu teoria' (Hirsjärvi & Hurme 2000, 164) tai 'aineistoon perustuva teoria'; vakiintunutta suomenkielistä, yleisesti hyväksyttyä vastinetta ei ole. Käytänkin tässä tutkimuksessa metodologian englanninkielistä nimeä tai sen lyhennettä GT. Kirjallisuudessa lyhennettä GT käytetään sekä metodologiasta että metodista. Tässä tutkimuksessa GT on käytössä laajassa, koko metodologiaa tarkoittavassa, alkuperäisessä merkityksessään.

GT on kahden yhdysvaltalaisen sosiologin, Barney G. Glaserin ja Anselm L. Straussin 1960-luvulla luoma tutkimusmetodologia, jonka tarkoituksena on tuottaa substantiivinen tai formaali teoria. GT:n metodologiset ja teoreettiset lähtökohdat määräytyivät kehittäjiensä hyvin erilaisista mutta toisiaan täydentävistä koulutustaustoista. Glaser oli opiskellut Columbian yliopistossa kvantitatiivisen tutkimuksen metodologiaa mm. Paul Lazarsfeldin ohjauksessa ja teorian muodostusta Robert Mertonin opastamana. Strauss puolestaan perehtyi Chicagon yliopistossa kvalitatiiviseen tutkimukseen mm. Herbert Blumerin ja Everett Hughesin oppilaana. (Glaser & Strauss 1974; Jussila 2004, 27.) Pitkälti Chicagon koulukunnan ja Straussin vaikutuksesta laadullisen tutkimuksen sosiaalisten todellisuuksien luominen sai hahmonsaa GT:ssä (Jussila 2004, 29).

GT syntyi aikanaan vastalauseeksi positivistisen tutkimussuuntauksen metodologisille ratkaisuille. Glaser ja Strauss näkivät teorioiden kehittämiseen liittyvän tutkimuksen laiminlyödyksi. He pitivät epäkohtana ensisijaisesti sitä, että klassisissa hypoteesien testaamisen malleissa ei kyseenalaistettu itse teorioita (Martikainen & Haverinen 2004, 133). Glaser ja Strauss määrittelivät vuonna 1967 ilmestyneessä teoksessaan *Discovery of grounded theory* uusien sosiaalitieteen teorioiden muodostamistavaksi aineistolähtöisen analyysin ja pyrkivät konkreettisesti osoittamaan, miten aineiston keruu, analyysi ja teorianmuodostus voivat olla keskenään systemaattisessa vuorovaikutuksessa (Silvonon & Keso 1999). GT:n metodiseksi ytimeksi Glaser ja Strauss (1974, 21) kiteyttivät *jatkuvan vertailun menetelmän*, joka tarjosi kokeelliselle ja tilastolliselle paradigmalle varteenotettavan vaihtoehdon. Lisäksi he korostivat teoksessaan GT:n induktiivista luonnetta.

Induktio tarkoittaa tieteenfilosofista päättelyä, joka etenee loogisesti yksityiskohdista yleistyksiin. Induktivistisen tieteenkäsitteksen mukaan tutkija etenee työssään havainnoiden ja tosiasioista muistiinpanoja tehden. Tutkija luokittelee muistiinpanojaan tosiasioista ja johtaa niistä induktiivisia yleistyksiä (Haaparanta & Niiniluoto 1993, 61). GT:ssä induktiivinen tieteellinen päättely tarkoittaa, että tutkija etenee aineiston ehdoilla ja siihen perustuen. Puhdasta induktiivisuutta pidetään kuitenkin usein lähes mahdottomana ajatuksena (Haaparanta & Niiniluoto 1993, 60–61; Töttö 1999). Tätä perustellaan esimerkiksi sillä, että informanttien käyttämä kieli jo itsessään sisältää paljon teorioista nousevia käsitteitä. Samoin tutkija tulkitsee aineistoaan esiyymmärryksensä varassa. Kiviniemi (1999, 70–73) määrittelee induktiivisen analyysin aineisto-

keskeiseksi prosessiksi, joka tuottaa muihin teorioihin verrattuna erilaisia käsitteitä ja uusia kategorioita.

Tässä tutkimuksessa rakentuva substantiivinen teoria selittää opiskelijan koulutuksen aikaisia ammatillisen kasvun elementtejä, kehityskulkuja ja niiden välisiä yhteyksiä. Kehityskulkuihin sisältyi moninaisia toimintamalleja ja vuorovaikutustilanteita itsen sekä muiden kanssa. Toiminnassa ja vuorovaikutustilanteissa virinnetä, informantteja jollain tavalla askarruttavia ja siten heille merkityksellisiä asioita substantiivinen teoriani käsitteellistää. Tällaisesta merkityksenantoprosessista Glaser (1978, 100–102) käyttää yleiskäsitettä sosiaalinen prosessi (engl. *basic social process*, BSP). BSP voi liittyä tutkimuksen kohteena oleviin yksilön sisäisiin ja/tai sosiaalisiin prosesseihin (engl. *basic social psychological process*, BSPP). Tutkimuksessani prosessit tarkoittivat ammatillisen kasvun sisältämiä kehityskulkuja ja niiden välisiä yhteyksiä, joita käsitteellistin. Toinen keskeinen sosiaalisen prosessin muoto liittyy ilmiön sosiaalisten rakenteiden muuttumisen prosesseihin (engl. *basic social structural process*, BSSP). Enemmistö GT-tutkimuksista keskittyy jompaankumpaan edellä mainituista prosesseista (Hutchinson & Wilson 2001), vaikkakin Strauss (1987) suosittelee molempiin prosesseihin perehtymistä ja niiden yhdistämistä raportoinnissa toisiinsa.

*Discovery of grounded theory* -teoksessaan Glaser ja Strauss esittelivät aineistolähtöisen analyysin yleiset periaatteet. Konkreettiseen tutkimusentekoon kaivattiin kuitenkin toimintaperiaatteiden ja ohjeiden selkiyttämistä. Täsmennyistä odotettiin esimerkiksi tutkijan työskentelyyn liittyviin seikkoihin, koodustekniikoihin ja teoreettisen sensitiivisyyden rooliin käsitteellistämässä (Silvonen & Keso 1999). GT:n jatkokehittämissä Glaserin ja Straussin yhteistyö päättyi heidän eriäviin näkemyksiinsä erityisesti induktion ja teorian suhteesta. GT-metodologiaan syntyi kaksi erilaista suuntausta, glaserilainen ja straussilainen, jotka myöhemmin saivat rinnalleen lisää variaatioita. Charmaz (2005) on viitannut tekstissään useihin GT-variaatioihin puhumalla GT-metodeista. Myöhemmin hän on tosin puhunut GT-metodeista sekä yksikössä että monikossa (esim. Bryant & Charmaz 2007; Charmaz 2009). Metodien perustoteutus eri variaatioissa sisältää osin samoin nimettyjä vaiheita, mikä perustelisi mahdollisesti yksikön käyttöä, kun taas koulukuntien tieteenfilosofiset näkemykset ovat eri syistä erkaantuneet perustellen vuorostaan monikkomuotoa.

GT:n soveltamistavan valintaan vaikuttavat monenlaiset tekijät. Vaikuttavia tekijöitä ovat tutkimuksen tarkoitus, tutkimuskohde, konteksti, tutkimusprosessin eteneminen sekä myös tutkijan henkilökohtaiset ominaisuudet ja ajattelutapa (Morse ym. 2009; Strauss & Corbin 2000, 276). Tutkimusotteita ovat vertaillleet Glaserin, Straussin ja Charmazin lisäksi monet tutkijat. Siitonen (1999) on tehnyt väitöskirjassaan glaserilaisen ja straussilaisen lähestymistavan näkemyseroista ansiokkaan, yksityiskohtaisen vertailevan analyysin. Hänen mukaansa Glaserin ja Straussin välinen kriittinen keskustelu keskittyi teorianmuodostuksen peruskysymykseen syntyvän teorian emergenssistä ja aineiston ”pakottamisesta”. Siitonen suosittelee ennen aineistonkeruuta GT-analyysitapojen eroihin perehtymistä ja perusteltua valinnan tekemistä (mts. 30–42; ks. myös

Breckenridge, Jones, Elliott & Nicol 2012). Silvonen ja Keso (1999) ovat vertailleet Glaserin ja Straussin lähestymistapoja erityisesti niiden kehityshistorian valossa. Samoin ovat toimineet Parker ja Roffley (1997), jotka analyttisessä artikkelissaan kiteyttävät Glaserin ja Straussin erilaiset tavat tehdä GT-tutkimusta. Keskeiset erot ovat heidän mukaansa siinä, voiko tutkimustehtäviä laatia jo ennen aineiston keräämistä. Myös aineiston koodaukseen ja teorianmuodostukseen liittyvän järjestelmällisen ohjeistuksen määrä ja muodollisuus poikkeavat heidän mukaansa olennaisesti toisistaan. Cresswell (2005) on pyrkinyt laadullisen tutkimuksen kokoomateoksessaan esittelemään erilaiset GT-lähestymistavat neutraalisti ja varsin tiiviisti taulukoiksi kiteyttäen. Duchscher ja Morgan (2004) ovat tuoneet artikkelissaan esiin erityisesti kolmen eri GT-koulukunnan perustajan, Glaserin, Straussin ja Charmazin, epistemologisten taustaoletusten erot. Glaserilaisen ja konstruktivistisen GT:n keskeisiä eroja ovat valottaneet Breckenridge ym. (2012) hiljattain ilmestyneessä artikkelissaan, jossa he muun muassa ihmettelevät Charmazin (2000, 513) glaserilaista GT:aa kohtaan esittämää kritiikkiä. Charmazin mukaan glaserilainen GT on ontologisilta perusteiltaan vahvasti realistinen ja epistemologialtaan positivistinen (ks. myös Clarke 2005). Breckenridge ym. (2012) kumoavat väitteet vakuuttavasti.

**Straussilainen GT** on aluksi Anselm L. Straussin ajatusten pohjalle rakentunut lähestymistapa. Sittenmin hänen rinnallaan lähestymistapaa on kehittänyt Juliet Corbin. Glaserin ja Straussin alun perin teoreettisesti sitoutumaton ja joustava GT sai Straussin ja Corbinin yhteistyön aikana entistä enemmän vaikutteita symbolisesta interaktionismista, josta tuli epäsuorasti tämän koulukunnan tieteenfilosofinen näkökulma (Licqurish & Seibold 2011). Straussilaisessa analyysissä tekemisen järjestys ja menettelytavat korostuvat ja tuovat analyysiprosessiin kurinalaisuutta, yksityiskohtaisuutta ja systemaattisuutta (Duchscher & Morgan 2004). Straussin ja Corbinin (1991, 56) mukaan kaikenlaiseen kirjallisuuteen voi tutustua jo tutkimuksen alkuvaiheessa, sillä julkaistu teoria voi stimuloida tutkimusongelman määrittelyä (mts. 33–36). Olemassa olevaa teoriatietoa voidaan käyttää tukena myös aineiston analyysissä ja oman teorian muodostamisessa. Tutkija voi halutessaan tukeutua deduktiiviseen ajatteluun aineistolöydösten avartamiseksi (Strauss & Corbin 1991, 111–112, 148).

Strauss ja Corbin ohjeistavat teoksessaan *the Basics of qualitative research*, miten tehdä straussilaista GT-tutkimusta. Siinä avoimen, aksiaalisen ja selektiivisen koodausvaiheen avulla syntyy substantiivinen tai formaali teoria (Strauss & Corbin 1991). Aksiaaliseen koodausvaiheeseen Strauss ja Corbin kehittivät avuksi koodausparadigman, joka ohjaa pohtimaan kausaalisia ehtoja, kontekstia, toiminta- ja vuorovaikutusstrategioita sekä seurauksia (Siitonen 1999, 33). Konditionaalimatriisi vuorostaan auttaa toiminnan ja vuorovaikutuksen käsitteellistämistä (Strauss & Corbin 1991, 116–122). Tämä lähestymistapa kiinnostaa tutkijoita, jotka haluavat analyysin toteutukseen systemaattisen ohjeistuksen teknisine yksityiskohtineen (McCallin 2009).

**Glaserilainen GT** pohjautuu Glaserin ymmärrykseen alkuperäisen GT-tutkimuksen tekemisestä, jota hän täsmensi vuonna 1978 ilmestyneessä teoksessaan *Theoretical sensitivity*. Glaser myöntää olevansa kouluttautunut torju-

maan "impressionistisia" vaikutteita sitomalla teorian tiiviisti aineistoon (Duchscher & Morgan 2004; Glaser 1992, 32). Hän etsi ratkaisua GT-analyysin tarkentamiseen painottamalla vahvasti tutkittavien oman äänen kuulemista, aineistolähtöisyyttä sekä pysyttämällä irti ennako-oletuksiin johtavista erilaisista teoreettisista näkökulmista (Licqurish & Seibold 2011). Glaser ei "pakota" tutkijaa löytämään aineistosta deduktiivisesti määriteltyjä merkityksiä. Hän korostaa tutkittavien omien, alkuperäisten merkitysten kuuntelemista. Tutkittavien näkökulmista on pidettävä kiinni (ks. myös Jussila 2004, 29–30).

Tutkijan ei tarvitse Glaserin (1992, 21) mukaan ennalta huolehtia ongelmanasettelusta, sillä tutkimusongelma paljastuu analyysin edettyä tarpeeksi syvälle. Tutustuminen tutkittavaan aiheeseen liittyvään teoriaan ja tutkimuksiin etukäteen ei myöskään kuulu glaserilaiseen GT-tutkimukseen, sillä näin saatu tieto johdattaa helposti tutkijan ajatuksia ja heikentää omien ideoiden syntymistä (Glaser 1978, 31). Glaser suhtautuu erittäin kriittisesti siihen, että käytettäisiin ennen analyysia olemassa olevista teorioista johdettuja käsitteitä ja kategorioita (Glaser 1978, 58), sillä hän tulkitsee sen emergenssistä luopumiseksi ja pakottavaksi teorian muodostamiseksi (Glaser 1992, 3).

Glaserilainen GT-lähestymistapa asettaa käyttäjälleen monenlaisia vaatimuksia. Tärkein tarvittava ominaisuus on koko tutkimusprosessin aikana vahvistuva *teoreettinen sensitiivisyys*. Se on tutkijan kykyä reflektoida omaa esiymmärrystään, nähdä aineistosta olennainen ja selittää se. Teoreettinen sensitiivisyys on tutkijan kriittistä suhtautumista omiin olettamuksiinsa. Se on myös taitoa ja ymmärrystä oivaltaa informanttien monenlaisia ja mahdollisesti eri tiedealojen paradigmojen mukaisia merkityksiä (Glaser 1978, 1992; Glaser & Strauss 1974). Jotta tutkija onnistuisi tutkimusprosessinsa kaikissa eri vaiheissa, hänellä pitää olla avoimuutta, ennakkoluulottomuutta, kysyvää mieltä, kärsivällisyyttä sisällön pohdintaan ja jatkuvaan vertaamiseen (Babchuk 1996; Backman & Kyngäs 1999, 148–150; Duchscher & Morgan 2004, 607–610; Glaser 1978, 23). Teoreettisen sensitiivisyyden säilyttämiseksi Glaser (1978, 31) neuvoo välttämään tutkittavaan ilmiöön liittyvien julkaisujen lukemista. Oma ammatillinen ja henkilökohtainen kokemus tutkittavasta ilmiöstä auttaa tutkijaa näkemään aineistosta yksityiskohtia, prosesseja, nostamaan ne esiin ja selittämään niitä teoreettisesti (Glaser 1992, 28–29, 35–40; 1978, 1–3; ks. myös Hänninen 2009, 139).

Aineiston koodaus glaserilaisessa GT:ssa etenee avoimen ja selektiivisen koodauksen kautta jatkuvaa vertailua tehden. Aineistosta esille nousevat havainnot ja ideat ohjaavat käsitteellistämistä ja ydinkäsitteen ympärille rakentuvan teorian kehittämistä (Glaser 1992, 75). Glaser (1978, 83–92) on korostanut muistiinpanojen kirjoittamisen (engl. *memoing*) tärkeyttä. Muistiinpanot näyttävät tutkijan ideoinnin jatkumon ja nostavat aineiston käsitteelliselle tasolle. Muistiinpanoja hyväksi käyttäen etsitään kategorioiden väliset suhteet ja paikallistetaan syntyvän teorian idea. Tutkijan oma ajattelu on olennaisin osa analysointia ja käy ilmi muistiinpanoista olematta kuitenkaan erillistä käsiteanalyysia vaativa aineistonosa. (Duchscher & Morgan 2004.)

Glaser on arvostellut Straussin ja Corbinin linjaa liiasta menetelmäsidon-  
naisuudesta (Glaser 1978, 1992); hän itse korostaa intuition ja luovuuden merki-  
tystä. GT-tutkijan tehtävänä ei Glaserin mielestä ole etsiä esimerkiksi ennalta  
oletettuja olosuhteita, seurauksia, strategioita tai suhteita (Glaser 1992, 103; vrt.  
Strauss & Corbin 1991). Ennakolta muodostetut kategoriat ja teorioiden verifi-  
ointi eivät saa syrjäyttää itse pääasiaa, uuden teorian syntymistä.

**Konstruktivistinen GT** on Kathy Charmazin (2000, 2005) tulkinta perin-  
teisen GT:n ja postmodernin tutkimuksen välimaastossa. Charmaz sitoo teoret-  
tisen näkemyksensä GT:sta Straussin tavoin läheisesti symboliseen interaktio-  
nismiin. Tässä lähestymistavassa painottuvat Charmazin (2005) mukaan kon-  
struktivistiset elementit ja tulkinnallisuus. Mielenkiinto keskitetään yksilöiden  
arvoihin, uskomuksiin, tunteisiin ja ideologioihin sekä erityisesti näiden sisäl-  
tämiin merkityksiin (mt.). Charmaz hyväksyy tutkittavan ja tutkijan keskinäi-  
sen tiedonmuodostuksen pyrittäessä kohti yhteistä tulkitsevaa merkitysten  
ymmärrystä (Charmaz 2000, 510; Duchscher & Morgan 2004). Konstruktivistisi-  
sen GT-lähestymistavan avulla Charmaz haluaa erityisesti kuvailla ja tulkitse-  
mällä ymmärtää tutkimuksen kohteena olevaa ilmiötä. Charmaz on arvostellut  
perinteistä GT-tutkimusta positivistisesta näkemyksestä ja liiasta objektiivisuu-  
den tavoittelusta (Charmaz 2005, 2009).

McCallin (2009) kuvailee Charmazin lähestymistapaa joustavaksi tavaksi  
tehdä tutkimusta. Jatkuvan vertailun periaate ja analysointitekniikat ovat siinä  
sivuosassa, ja pääosaan nousee tulkinta yksilöiden kokemuksista. Aineistoa  
tuotetaan yhdessä tutkittavien kanssa, ja teemat ovat kiinnostavampia kuin kä-  
sitteet ja kategoriat. Käsitteellistäminen ja pääkategorian löytyminen eivät ole  
analyysin ensisijaisia tarkoituksia. (McCallin 2009.) Glaserin (2002) näkemyk-  
sen mukaan Charmazin lähestymistapa on kuvailevaa laadullista tutkimusta, ei  
GT-tutkimusta.

Valitsin tutkimukselliseksi lähestymistavaksi glaserilaisen GT:n monesta-  
kin syystä. Halusin täydentää tutkimuksellista aukkoa toisella tai kolmannella  
koulutuspolullaan olevien liikunnanopettajien ammatillisen kasvun ytimestä  
aineistolähtöisesti. Glaserilainen GT tarjosi mahdollisuuden luoda uutta teoriaa  
liikunnanopettajakoulutukseen painottaen tutkittavien oman äänen kuulemista  
mutta välttämällä itse vaikuttamasta heidän antamaansa ääneen. Kokemuksen tul-  
kinnan painottaminen (vrt. Charmaz 2005) ei ollut tutkimusintressini. Tavoit-  
teeni ei ollut myöskään kuvailevien tekstien kirjoittaminen, vaan halusin käsit-  
teellistää aikuisopiskelijan ammatilliseen kasvuun liittyvien prosessien moni-  
muotoisuutta. Tahdoin oppia aineiston kautta ja luottaa siihen sen sijaan, että  
loisin aluksi aikuisopiskelijan ammatillisesta kasvusta Straussin tai Charmazin  
hyväksymällä tavalla ensivaikutelman kirjallisuuden pohjalta ja tuottaisin ilmi-  
östä sitten mahdollisesti ”pakotetun”, esioletuksiin pohjautuvan käsitteellisen  
kuvauksen (ks. Glaser 1992, 3).

Teoreettinen tietämykseni aikuiskasvatuksesta oli tutkimuksen alkaessa  
niukka, minkä katsoin helpottavan analysoinnin aloittamista ja aineistolähtöi-  
sen koodauksen induktiivista toteuttamista (vrt. Airaksinen 2009; Siitonen 1999).  
Näin toimien teoreettinen esiyymmärrys ei voinut edes vahingossa ohjata koo-



daustani ja analysointiani. Aiemmalla elämäkokemuksellani on ollut myös vaikutuksensa tutkimukseni metodiseen valintaan. Tämäntyyppiseen metodologiavalintaan päätyvät usein käytännön työelämässä kokeneet, oman ymmärryksensä syventämiseen pyrkivät tutkijat (Holton 2010; Hänninen 2009). Lisäksi katsoin glaserilaisen GT:n antavan minulle mielestäni mahdollisuuden olla luova, itsenäinen ajattelija, jota ohjasi riittävän avoimella tavalla systemaattinen metodiohjeistus.

### 3.2 Metodologisia taustaoletuksia

Glaser on useaan kertaan muistuttanut, että hänen lähestymistavassaan GT on metodologia, joka ei sitoudu mihinkään erityiseen tieteenfilosofiseen suuntaukseen (1978, 1992, 2002). Glaserin edustama metodologinen näkökulma on sekä ontologisesti että epistemologisesti neutraali (Breckenridge ym. 2012; ks. myös Holton 2007). Glaserilainen GT-tutkija voi edustaa mitä tahansa filosofista suuntausta, kunhan hänen näkemyksensä eivät etukäteen ohjaa analyysia ja sallivat teorian jäsentyvän suoraan aineistosta (Hernandez & Andrews 2012). GT-tutkijan on oltava avoin kaikille teoreettisille käsitteille, jotka saattavat edustaa erilaisia teoreettisia näkökulmia (Glaser 2005).

Glaser, toisin kuin muiden GT-koulukuntien perustajat, ei ole aktiivisesti osallistunut keskusteluihin metodologiansa ontologisista tai epistemologisista taustaoletuksista. Hän on kuitenkin todennut GT:ssa oletuksena olevan, että yksilöt hahmottavat aktiivisesti ympäröivää maailmaa symbolisen vuorovaikutuksen avulla (engl. *symbolic interaction*) ja että elämisen ominaisuuksia ovat muuttuvuus, monimutkaisuus, muutos ja prosessi. Korostaessaan näitä ajatuksia hän Wuestin (2007) mukaan viittaa mahdollisesti symboliseen interaktionismiin ja pragmatismiin.

Fenomenologiseen perinteeseen yhdistyvä symbolinen interaktionismi tutkii vuorovaikutusta dynaamisena, sosiaalisena ilmiönä (Charon 1998, 27–28). Sen perusoletus on, että yksilö konstruoi ja rekonstruoi todellisuuteen liittyviä merkityksiä jatkuvassa vuorovaikutuksessa sekä itsensä että muiden kanssa (Lomborg & Kirkevold 2003). Yksilöiden jakaessa toistensa kanssa kohtaamaansa sen merkitys muotoutuu yhteisessä tulkitsevassa prosessissa (Blumer 1969). Käytetyn kielen avulla voidaan toisaalta tarkastella vuorovaikutuksellista toimintaa ja sen merkityksiä, toisaalta kieli kuvatessaan toimintaa mahdollistaa toiminnan sisällöllisen tutkimisen (Eskola & Suoranta 1998). Tässä tutkimuksessa informanttien kirjoittamia tekstejä tarkastellaan niiden sisällön näkökulmasta, ei niinkään kielen merkityssuhteiden kautta.

Symbolisen interaktionismin vaikutusta glaserilaiseen GT:yyyn tukee moni tutkija (esim. Aldiabat & Le Navenec 2011; Lomborg & Kirkewold 2003). Perusteena käytetään esimerkiksi keskittymistä dynaamisiin sosiaalisiin ja psykologisiin kehityskulkuihin (Lomborg & Kirkewold 2003). Tärkein seikka tässä keskustelussa kiteytyy mielestäni Glaserin (1998; Glaser & Holton 2004) toteamuksessa, että symbolinen interaktionismi ei itsestään selvänä kuulu glaserilaiseen

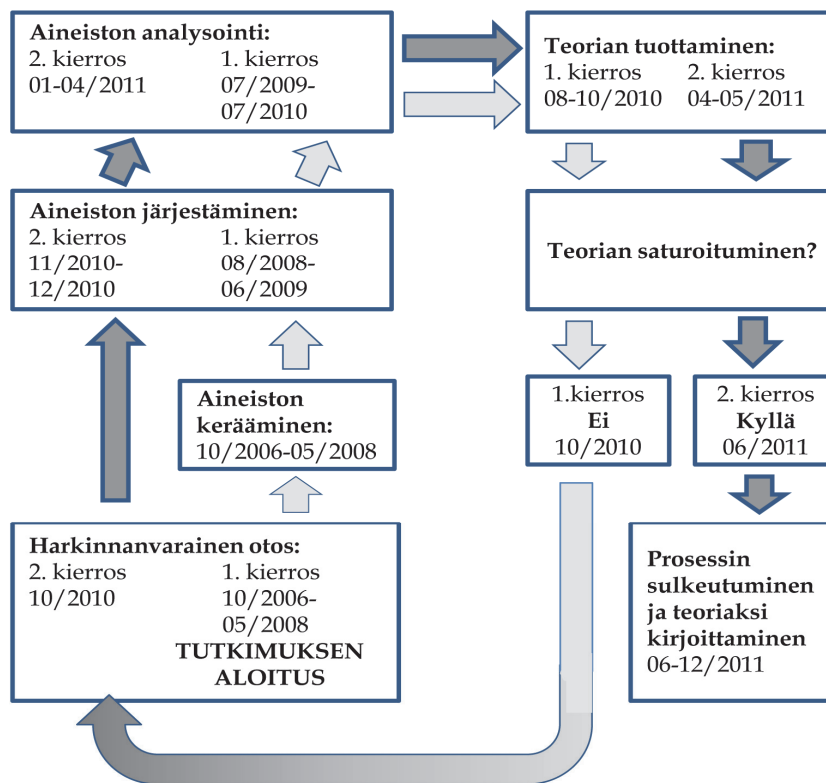
GT:yy. Glaser ei kiellä symbolisen interaktionismin mahdollista asemaa edustamansa GT-lähestymistavan taustaoletuksia synnyttävänä filosofisena tausta-orientaationa. Sen sijaan hän torjuu ajatuksen, että symbolista interaktionismia käytettäisiin analyysia ohjaavana ja määrittävänä teoreettisena avaimena. (Wuest 2007.)

Usein painotetaan GT:n avulla syntyneiden teorioiden hyödynnettävyyttä (Mounce 2000). Ajatus teorian hyödynnettävyydestä käytännön toiminnassa yhdistää pragmatismia ja GT:a, sillä pragmatismi viittaa niihin teoreettisiin näkemyksiin, jotka korostavat tiedon hyödyllisyyttä ja yhteyttä toimintaan. Todellinen tieto rakentuu tällöin Wuestin (2007) mukaan induktiivisesti jatkuvan empiirisen verifiointin avulla.

### 3.3 Tutkimusprosessi

Selvitän tässä luvussa tutkimusprosessini etenemistä ja informanttiryhmäni taustoja. Kuvaan myös aineistoni, sen analyysivaiheet ja lopuksi teoriaksi kirjoittamisen.

Glaserilainen GT-tutkimus muistuttaa luonteeltaan heuristista prosessia, jossa tutkija yrityksen ja erehdyksen kautta pyrkii empiirisen aineiston ja syntyvän käsitejärjestelmän vastaavuuteen. Analyysi etenee systemaattisesti metodisen ytimensä eli jatkuvan vertailun varassa. Ensin tuotetaan harkinnanvaraisena otoksena kerätyn ja järjestetyn aineiston koodaus. Seuraavaksi koodit integroidaan käsiteluokiksi eli kategorioiksi, joita edelleen keskenään vertaillen ja yhdistellen saadaan tulokseksi mahdollisesti saturoitunut ydinkategoria. Mikäli ydinkategoria ei vielä saturoidu, kerätään uusi harkinnanvarainen aineisto-otos, joka jälleen järjestetään, koodataan, integroidaan kategorioiksi ja yhdistellään edelleen ydinkategoriaksi. Tutkimuksesta riippuen näitä kierroksia voi olla lukuisia. Omassa tutkimuksessani tein vain kaksi kierrosta, sillä etenin poikkeuksellisesti keräten laajan aineiston ennen analysointiin ryhtymistä. Ensimmäisen kierroksen (avoin koodaus) päätyttyä ydinkategoriani hahmottui jo alustavasti. Toisen kierroksen (selektiivinen koodaus) loppuvaiheessa ydinkategoriani saturoitui, eikä siihen enää uusien aineisto-otosten analysoinnista huolimatta muodostunut lisäominaisuuksia tai jo hahmottuneille ominaisuuksille uutta sisältöä. Ydinkategorian ympärille rakensin substantiivisen teoriani. Tutkimuksen viimeinen vaihe on teoriaksi kirjoittaminen. (Glaser & Strauss 1974, 105–113.) Kuviossa 1 selvitän substantiivisen teoriani syntyvaiheet Panditia (1996) mukailten. Tutkimukseni yksityiskohtainen ajallinen eteneminen on luettavissa liitteestä 3.



KUVIO 1 Substantiivisen teorian synty (Panditia (1996, 7) mukaillen)

### 3.3.1 Tutkimuksen informantit

Tutkimukseni informanteiksi valitsin Jyväskylän yliopiston liikuntatieteiden laitoksella vuosina 2006–2008 opiskelleet liikunnanopettajien pätevöittämisskoulutuksen opiskelijat. Valintaan vaikuttivat monet tekijät. Olin esimerkiksi jo pääsykoehaastattelijana valitsemassa opiskelijoita koulutukseen. He muodostivat myös suhteellisen homogeenisen ryhmän (koulutustausta, ikä, ammatti), ja työskentelin heidän kanssaan useilla eri opintojaksoilla koko koulutuksen ajan. Vastasin lisäksi tämän opiskelijaryhmän ainedidaktiikan opintojen luennoista, demonstraatioista ja etätehtävien suunnittelusta sekä pitkälti myös opetusjärjestelyistä. Tämä mahdollisti monipuolisen tutkimusaineiston keräämisen osana opintoja ja luontevasti oman opetukseni lomassa.

Informanttiryhmäni valintakokeet peruskoulun liikunnanopettajan kelpoisuuden antavaan pätevöittämisskoulutukseen pidettiin liikuntatieteiden laitoksella toukokuussa 2006. Opiskelijavalinta toteutettiin esivalinnan (aiemmat opinnot ja työkokemus) ja valintakokeiden pisteiden perusteella siten, että esivalinnan osuus oli 1/3 ja valintakokeiden osuus 2/3 lopullisesta pistemäärästä. Valintakokeissa testattiin hakijoiden liikuntataitojen monipuolisuutta. Soveltu-

vuushaastattelussa kutakin hakijaa keskustelutti haastattelupari, jonka jäsenistä toinen oli pätevöittämisskoulutuksen henkilökunnan jäsen ja toinen oli yksi laitoksen muista lehtoreista tai professoreista. Kaikki opiskelupaikan saaneet ottivat opiskelupaikan vastaan. Opinnot käynnistyivät syksyllä vuonna 2006 ja päättyivät keväällä vuonna 2008.

Informanteina toimivat kaikki kyseisen kurssin 20 opiskelijaa, jotka asuivat ja työskentelivät eri puolilla Suomea. He olivat opintojen alkaessa 27–48 -vuotiaita, ylempään korkeakoulututkinnon suorittaneita naisia (9) ja miehiä (11). Kaikki toimivat tai olivat aiemmin toimineet liikuntaa opettavina opettajina joko pää- ja/tai sivutoimisesti peruskouluissa, lukioissa tai ammatillisissa oppilaitoksissa. Koulutukseltaan suurin osa oli kasvatustieteiden maistereita luokanopettajan koulutusohjelmista. Kurssilaiset tekivät pätevöittämisskoulutuksessa koulutustaustastaan riippuen liikuntapedagogiikan perusopinnot ja aineopinnot (3 opiskelijaa) tai pelkästään aineopinnot (17 opiskelijaa). Neljä opiskelijaa suoritti liikuntapedagogiikan aine- ja mahdollisten perusopintojen lisäksi vielä opettajankoulutuslaitoksessa samanaikaisesti järjestetyt opettajan pedagogiset opinnot. Kullekin opiskelijalle kertyi pätevöittämisskoulutuksen aikana yhteensä 35–100 opintopistettä. Kooste tutkimuksen informanttien taustoista on esitetty taulukossa 1.

TAULUKKO 1 Informanttien taustat koulutuksen alkaessa

|  |  |
|--|--|
| Sukupuoli                              | naisia 9, miehiä 11  |
| Keski-ikä                              | 36 vuotta (27–48 v)  |
| Koulutustausta                         | kasvatustieteen maisteri 14 (OKL)<br>filosofian maisteri 2<br>liikuntatieteiden maisteri 2 (pääaine liikuntafysiologia)<br>tanssitaiteen maisteri 1<br>diplomi-insinööri 1 |
| Perhetausta                            | perhe (puoliso ja/tai lapsia) 17<br>yksineläjä 3   |
| Etäisyys opiskelupaikkakunnalle        | keskimäärin 247 km (87–721 km)   |
| Päätoiminen liikunnanopettajakokemus   | keskimäärin 2,8 vuotta (1–9 v)   |
| Sivutoiminen liikunnanopettajakokemus  | keskimäärin 5,5 vuotta (0–24 v)  |
| Suoritettavat opinnot PätKossa 2006–08 | ao (35 op) 14 henkilöä   |
| ao = liikuntapedagogiikan aineopinnot  | ao (35 op) + po (25 op) 2 henkilöä   |
| po = liikuntapedagogiikan perusopinnot | ao (35 op) + ope (31–40 op) 3 henkilöä   |
| ope = opettajan pedagogiset opinnot    | ao (35 op) + po (25 op) + ope (40 op)<br>1 henkilö   |

Opiskelijoiden käsitykset itsestään liikunnanopettajina ennen pätevöittävien opintojen alkua esittelen tiivistetysti taulukossa 2. Käsitykset jakautuivat sisältönsä puolesta ajatuksiin omista ammatillisista vahvuuksista ja heikkouksista, koetuista ammatillisista haasteista ja henkilökohtaisista opiskelun tavoitteista. Luvussa 3.2.2 kerron tarkemmin siitä, miten ja miksi taulukossa 2 esitetyt käsitykset on kerätty ja analysoitu.

TAULUKKO 2 Informanttien käsitykset itsestään liikunnanopettajina ennen opintojen alkua

---

**Koetut ammatilliset vahvuudet:**

- naisopettajat: henkilökohtaiset ominaisuudet (esim. empaattisuus, huumorintaju, ennakkoluulottomuus, kärsivällisyys, innostavuus)
- miesopettajat: liikunnalliseen harrastustaustaan (urheilijana, valmentajana tai tuomarina) perustuvat liikuntatiedot ja -taidot sekä innostuneisuus liikuntaan
- monipuolinen työkokemus

**Koetut ammatilliset heikkoudet:**

- tiettyjen lajitietojen ja -taitojen puute (esim. tanssi, telinevoimistelu, budolajit, ”uudet lajit”)
- opetuksen yksilöllistäminen (esim. oppilaskeskeiset opetusmenetelmät, motivointi, eriyttäminen ja monikulttuurisuus)
- kykenemättömyys rikkoa työrutiinit ja uudistua omassa työssä

**Koetut ammatilliset haasteet:**

- resurssipula, joka ilmenee tilojen ja välineiden puutteellisuutena sekä isoina, heterogeenisina opetusryhminä
- myönteisen oppimisilmapiirin luominen (ongelmana käyttäytymishäiriöt ja motiiviongelmät)
- opettamiseen liittymättömien työtehtävien lisääntyminen (toiminta mm. sairaanhoitajana, sosiaalityöntekijänä, kouluavustajana, organisaattorina, talousvastaavana ja poliisina)

**Henkilökohtainen tavoite kouluttautumiselle:**

- liikunnan aineenopettajan kelpoisuuden saavuttaminen
  - osallistuminen liikunnanopetusta koskeviin, kokemuksiin ja tietoihin käsitteleviin keskusteluihin kollegojen kanssa
- 

### 3.3.2 Aineiston keruu

Otettuani vuoden 2006 alussa vastaan pätevöittämissä koulutuksissa määräaikaisten liikuntapedagogiikan lehtoraatin aloin selaila aiempien kurssien aikana kertyneitä oppimistehtävämappeja. Muutamaa kuukautta myöhemmin keräsin jo ideoita tutkimusaiheiksi, hahmottelin alustavaa tutkimussuunnitelmaa ja mietin erilaisia metodologisia vaihtoehtoja. Tehtyäni alustavan päätöksen tutkimuksen metodologiasta etenin GT-tutkimuksen aineistonkeruun periaatteiden mukaisesti. Tutustuin aiemmin koulutuksessa olleiden opiskelijoiden tuotamiin kirjoitelmiin, oppimispäiväkirjoihin ja palautteisiin (engl. *convenience sampling*). Aiemmin kerätyn aineiston avulla hahmotin tutkittavaa ilmiötä, täsmensin oman tutkimusaineistoni keruutapoja ja tehtävänantoja. Totesinkin informanttieni alkukirjoitelmia ja ensimmäisiä oppimispäiväkirjamerkintöjä alustavasti analysoidessani saaneeni terävöitettyjen tehtävänantojen avulla runsaasti pätevöitymisprosessia tarkentavia tekstejä (engl. *purposeful sampling*). (Morse 2007.)

Informanttien aloittaessa opiskelunsa informoin heitä heti niin sanotun *informed consent* -periaatteen (Koskinen 1991) mukaisesti tekeillä olevasta tutki-

muksestani ja sen tarkoituksesta eli aikuisoppijan pätevytymisen ytimen selvittämisestä. En kyennyt tässä vaiheessa tarkentamaan tutkimustehtävääni tai tutkittavaa ilmiötä, sillä tutkijan noudattaessa teoreettisen otannan (engl. *theoretical sampling*) periaatteita, hän ei etukäteen voi täsmälleen tietää mitä kerätä ja mihin aineisto hänet johtaa (Glaser 1978, 36–37). Informantit allekirjoittivat myös kukin suostumuksen (liite 4), jossa he antoivat luvan käyttää tutkimusaineistona heidän koulutuksen aikana tuottamiaan kirjallisia materiaaleja, valokuvia tai videonauhoitteita joko rajoituksetta (16 henkilöä) tai tietyin ehdoin (4 henkilöä). Tietyin ehdoin luvan antaneet sulkiivat tutkimuskäytöstä pois merkinnällä ”luottamuksellinen” varustetut kirjalliset tuotoksensa. Näitä aineistoja en sovitusti käyttänyt. Lupasin informoida kaikkia informantteja aina tarvittaessa tutkimukseni edistymisestä. Kerroin myös tehtävien ja kurssien arvioinnista (hyväksytyt–täydennettävä–hylätyt) minimoidakseni hyvien arvosanojen tavoittelun mahdollisen vaikutuksen tekstien sisältöihin. On toki otettava huomioon, että en pysty täysin ohittamaan opiskelijoiden silmissä omaa rooliani tutkija-kouluttajana. Keräsin aineistoa hyvin avoimella otannalla tarkoituksena saada analysoitavaksi tutkittavan ilmiön kannalta mahdollisimman relevanttia, erilaista ja autenttista tekstiaineistoa (Glaser & Strauss 1974, 65–68; Strauss & Corbin 1991, 180–185). Laajan alkuperäisaineiston avulla uskoin saavani opiskelijan itseensä liittyvien toivekuvien kertomisen sijaan rehellisesti kirjoitettuja tekstejä.

Koulutuksen edetessä luin kertynyttä aineistoa useaan kertaan kokonaisuuden hahmottamiseksi ja merkitsin aineistoa koskevia havaintoja muistiin tutkimuspäiväkirjaani. Koko koulutuksen ajan analysoin aineistoa alustavasti. Tarvittaessa pyysin opiskelijoita tarkentamaan lisäpohdinnoin heidän esiin nostamiaan ja tärkeiksi tuntemiaan teemoja. Näin syvensin alkuperäisaineiston laatua ja varmistin mahdollisimman rikkaan tutkimusaineiston kertymisen. Glaserin (2007) toteamus siitä, että GT-tutkimus onnistuu kaikenlaisen aineiston avulla, ”*all is data*”, vapautti ajatukseni aineistonkeruuta kahlinneista mietteistä. En kyennyt erittäin vahvasti opetukseen painottuvan työni ohella aloittamaan aineiston varsinaista koodausta samanaikaisesti sitä kerätessäni. Etenin teoreettiseen otantaan vasta kerättyäni kokonaisuudessaan alkuperäisaineistot. Aineiston valikointi eli teoreettinen otanta aiemmin kerätystä aineistosta on Glaserin ja Straussin (1974, 71) mukaan mahdollista, mutta se vaatii mittavan alkuperäisaineiston. Runsaan ja monipuolisen aineiston keruuseen keskityinkin koulutuksen aikana huolellisesti.

Alkuperäistä, avoimella otannalla koottua aineistoa kertyi kahden lukuvuoden ajalta useita mapillisia. Alkuperäisaineisto sisälsi opiskelijoiden esseitä, kirjoitelmia, raportteja, palautekirjoituksia, suunnitelmia, kyselyjä, oppimispäiväkirjatekstejä, verkkokeskustelukirjoitelmia, videoituja opetustunteja ja litte-roituja haastatteluita. Luettuani alkuperäistä aineistoa valikoin ensimmäiseksi tutkimusaineistoksi opiskelijoiden omasta liikunnanopettajuudestaan tekemät alkukirjoitelmat (1. aineisto-osa), joista tekemäni koosteanalyysi selvittää informanttien käsitykset itsestään liikunnanopettajana opiskelun alussa (taulukko 2). Varsinaiseksi tutkimusaineistoksi otin oppimispäiväkirjat koko koulutuksen

ajalta (2. aineisto-osa) niiden autenttisuuden ja koko koulutuksen aikaiseen ammatilliseen kasvuun liittyvän sisältönsä vuoksi. Ne toivat esiin ammatillisen kasvun dynaamisen luonteen. Teoreettisen otannan periaattein valitsemani oppijoiden pätevyitymiskokemuksta summaavat loppukertomukset (3. aineisto-osa) olivat erityisesti ydinkategoriaani vahvistavan selektiivisen koodauksen lisäaineisto, sillä ne osaltaan vahvistivat avoimen koodauksen tuloksena syntyneitä pääkategorioita ja saturoivat syntyneen ydinkategorian ominaisuuksia. Tutkimustehtäväni ja analyysin aikana löytyneen ydinkategorian suuntaamana totesin muiden aineistojen lähinnä toistavan ja tukevan valitsemieni aineistonosien sisältöjä. Aineistoni koostui taulukossa 3 kuvatuista osista.

TAULUKKO 3 Tutkimusaineisto

|        | Aineisto   | Määrä (word-tiedostoina, riviväli 1, fontti 12)  |
|--------|--|--|
| 1. osa | Alkukirjoitelmat opettajuudesta (ks. taulukko 2.)  | N = 20, n. 77 sivua  |
| 2. osa | Varsinainen aineisto:<br>Verkkopohjaiset oppimispäiväkirjat kahden lukuvuoden ajalta             | N = 20, n. 400 sivua   |
| 3. osa | Summaavat loppukertomukset:<br>a) Kirjoitetut pätevyitymiskertomukset<br>b) Avoimet haastattelut | N = 13, n. 54 sivua<br>(8 miestä, 5 naista)<br>N = 7, litteroituna n. 64 sivua<br>(3 miestä, 4 naista) |
|        |  | Yhteensä n. 595 sivua  |

### Alkukirjoitelmat opettajuudesta

Kartoitin ennen pätevyittävien opintojen alkua informanttien käsityksiä itsestään ammattinsa edustajina omaa liikunnanopettajuutta käsittelevän ennakoitehtävän avulla (taulukko 2). Valintakokeissa parhaiten menestyneet 20 opiskelijaa saivat hyväksymiskirjeen (liite 5) mukana ensimmäiseksi etätehtäväkseen laatia alkukirjoitelman, jossa he Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan -kirjan (Heikinaro, Huovinen & Kytökorpi 2003) luettuaan pohtivat omaa liikunnanopettajuuttaan. Tarkoituksena oli mahdollisimman avoimella tehtävänannolla varmistaa, että opiskelijat kirjoittavat opettajuudestaan juuri itse tärkeiksi kokemiaan asioita. Keräsin alkukirjoitelmat ensimmäisellä lähiopetusjaksolla (lokakuu 2006). Informanttien melko yhtenäisestä koulutustaustasta huolimatta kirjoitelmat vaihtelivat pituudeltaan (1,5–9 sivua), sisällöltään, aiheen käsittelyltään ja näkökulmaltaan. Koulutustarpeet ja toiveet olivat tälläkin informanttiryhmällä erilaisia (ks. myös Pesonen 2011, 145). Käsikirjoitetut tekstit kirjoitin puhtaaksi, skannasin kaikki ja muutin rtf-tiedostoiksi.

Opettajuus-kirjoitelmien avulla halusin kartoittaa liikuntaa opettavien opettajien käsityksiä itsestään ammattinsa edustajina ennen pätevyittävien opintojen alkua. Lisäksi nimesin kirjoitelmien avulla ne asiantuntijuuden osalueet, joiden kehittämisessä nämä kokeneet liikuntaa opettavat opettajat toi-

voivat edistyvänsä. Kirjoitelmat toimivat tutkimuksellisenä tukiaineistona informanttien kuvauksessa. Ne orientoivat lukijaa hahmottamaan, minkälaisen informanttien ammatillinen kasvuprosessi on tutkimuksen kohteena, mutta ne eivät toimi varsinaisena tutkimusaineistona (Glaser 1978, 60). Koulutuksellisesti tämä kirjoitustehtävä käynnisti opiskelijoiden reflektion ja itsetutkiskelun. Kerätyt tekstit olivat myös pätevoittämiskoulutuksen lehtoreille tärkeä tukiaineisto koulutuksen toteutusta suunniteltaessa.

Analysoin tekstit aineistolähtöisellä sisällönanalyysillä tietokoneavusteisesti NVivo8-ohjelmistoa hyväksi käyttäen. Sain selville opiskelijoiden kokemat vahvuudet ja heikkoudet liikunnanopettajina. Lisäksi kirjoitelmat nostivat esiin liikunnanopettamisessa koetut haasteet. Tulokset toimivat osana tutkimukseni kohderyhmän kuvausta.

### **Oppimispäiväkirjat**

Opiskelijat kirjoittivat oppimispäiväkirjaa koko koulutuksen ajalta. Oppimispäiväkirjan kirjoittaminen perustui omien ajatusten säännölliseen jäsentämiseen ja muokkaamiseen kirjoittamalla. Erityisen hyödylliseksi kirjoittamisen on havaittu olevan omien kokemusten ja tunteiden jäsentämisessä suhteessa teoreettiseen tietoon (Lonka, Lonka, Karvonen & Leino 2006, 18). Opiskelijat kävivät oppimispäiväkirjassaan ajatusten vuoropuhelua muun muassa työelämän tuottaman käytännöllisen tiedon ja opinnoista ammennetun teoreettisen tiedon kesken (Tynjälä 2006, 2008).

Tutkimusannin kannalta tarkoituksena oli saada oppimispäiväkirjojen avulla tietoa opiskelijan ajatuksista, oppimisesta, tuntemuksista ja merkityksellisten asioiden pohdinnoista. Yleisluonteisena ohjeena oli kirjoittaa päiväkirjaa itsestä itselle, oman oppimisen ymmärtämiseksi ja tueksi. Koulutusohjelman lehtoriitimillä oli luku oikeus jokaiseen oppimispäiväkirjaan, mutta käytännössä he lukivat aikapulan vuoksi vain oman ohjausryhmänsä jäsenten oppimispäiväkirjoja. Vain minä tutkija-kouluttajan kaksoisroolissa seurasin niitä kaikkia systemaattisesti. Opiskelijat kirjoittivat Optima-oppimisalustalle verkkopohjaisista oppimispäiväkirjaansa aina lähiopetusjakson päätyttyä sekä halutessaan lähiopetusjaksojen välisen itsenäisen työskentelyvaiheen aikana.

Koulutustavoitteita oppimispäiväkirjan kirjoittamiselle oli useita. Oppimispäiväkirjojen opetuskäytön Tynjälä (2001) on tiivistänyt muutamaan erilaiseen tarkoitukseen, joista pätevoittämiskoulutuksessa toteutuivat useimmat. Oppimispäiväkirja aktivoi opiskelijan ammatillista pohdiskelua ja edistää reflektiivistä ammattikäytäntöä. Se on tarkoituksellisesti itselle kirjoitettu, omien kokemusten, ideoiden, tunteiden ja vaikutelmien kirjaamiskohde. Lisäksi oppimispäiväkirjan avulla halutaan syventää opiskelijan kriittistä ajattelua, itse-tuntemusta, metakognitiivisia taitoja ja tieteellistä ajattelua. (Tynjälä 2001.) Oppimispäiväkirjan kirjoittamisessa on korostettu keskeisenä asiana oppimisen prosessia ja reflektiota (Lindblom-Ylänne, Nevgi, Hailikari & Wager 2009, 179). Säännöllinen kirjoittaminen kiinnitetään itse oppimisprosessiin eikä vain oppimisen lopputulokseen.

Oppimispäiväkirja oli opiskelijalle oppimisen jäsentämisen työkalu, tutkijalle osa tutkimusaineistoa, kouluttajalle ikkuna opiskelijan ajatteluun ja päte-



vöittämisskoulutuksessa osa opintosuorituksia. Sitä ei erikseen kirjallisesti kommentoitu tai arvioitu opintojen lopussa arvosanalla. Lehtorit saattoivat ryhmäohjaustilanteissa nostaa päiväkirjoissa esille tulleita teemoja ryhmän keskusteluaiheeksi. Yksilöohjauskeskusteluissa oppimispäiväkirja oli yksi opiskelijan ja lehtorin yhteisistä keskusteluaiheista. Opiskelijat tekivät lisäksi kirjoittamisestaan itsearviointia.

Oppimispäiväkirjat sisälsivät kaikkiaan 14 lähiovetusjakson jälkeisiä pohdintoja sekä niiden välisen itenäisen työskentelyn aikana syntyneitä mietteitä. Tekstien pituudet ja reflektion syvyys vaihtelivat sekä kirjoittajan että ajankohdan mukaan. Kouluvuoden kiireisimpinä aikoina kirjoitetut tekstit olivat lyhyempiä ja pohdinnaltaan pinnallisempia. Lopulliset opiskelijakohtaiset päiväkirjat vaihtelivat pituudeltaan paljon (13–40 sivua). Kirjoittaminen oli selvästi osalle opiskelijoista oppimisen apuväline, osalle taas opintopisteitä tuova pakollinen opintosuoritus. Määrällisesti oppimispäiväkirjat olivat suurin aineisto-osani.

### **Summaavat pätevyitymiskertomukset**

Kolmas aineisto-osa koostui opiskelijoiden retrospektiivisesti kirjoitetuista tai avoimessa haastattelussa puhutuista pätevyitymiskertomuksista. Opiskelijat pukivat opiskelun lopussa sanoiksi itse valitsemallaan tavalla, joko suullisesti tai kirjallisesti, oman pätevyitymiskokemuksensa. Hyvärisen ja Löyttyniemen (2005, 189) mukaan kertomusten avulla voidaan ymmärtää ja hallita menneisyyttä, rakentaa identiteettiä ja suunnata tulevaisuuteen. Elämästään kertoessaan ihminen selventää samalla itselleen kokemiaan tapahtumia ja niiden merkityksiä. Yksilö luo kertomistilanteessa järjestystä ja kiinteyttä elämäänsä siten, että kertomisesta voi muodostua minää eheyttävä kokemus (Atkinson 2002, 128). Halusin opiskelijoiden purkavan mahdollisimman rehellisesti ja aidosti oman ”pätevyitymismatkansa” kahlitsematta tai suuntaamatta mitenkään heidän ajatustensa kulkua. Luotin Kujalan (2006, 32) tavoin tutkittavien opettajien haluun ja tarpeeseen yhden elämänvaiheen päättyessä kertoa kokemastaan sekä myös heidän mahdollisesti kasvaneeseen rohkeuteensa ja uskallukseensa pohdiskella tuntojaan takautuvasti koulutuksen eri vaiheista.

Olimme pätevyittämisskoulutuksessa aiemmin keränneet talteen valmistuvien opiskelijoiden ajatuksia kouluttautumisestaan teemahaastattelun avulla. Olin siis ehtinyt kokeilla teemahaastattelua samanlaisen summaavan tutkimusaineiston keruutapana kahteen otteeseen yhteensä kymmenen eri opiskelijan kanssa. Kyseisten opiskelijoiden haastatteluissa lopuksi tarjoamani vapaan sanan tuokio innosti monet purkamaan vapaasti henkilökohtaisia mietteitään pätevyitymismatkasta. Nämä teemahaastattelut avarsivat näkemystäni tutkimuksen keruutavan vuorovaikutuksellisuudesta ja tilanneherkkyydestä. Lisäksi ne antoivat minulle varmuutta tehdä ratkaisuja oman tutkimukseni tiedonkeruutilanteesta ja -tavasta. Halusinkin teemahaastattelujen sijaan tehdä loppuhaastattelut mahdollisimman avoimella tavalla. Päätöstäni tuki myös Hyvärisen (1994, 43–48) kommentti siitä, että jos tutkija on kiinnostunut kuulemaan haastateltavien oman äänen tai tavoittamaan heidän tapansa tuottaa konstruktioita, hän ei itse voi tarjota teemoja.

Olin oppinut tuntemaan kurssilaiset hyvin ja tiesin, että osa ilmaisee itseään mieluummin kirjoittamalla, osa taas puhumalla. Jotkut opiskelijat olivat myös kysyneet minulta, olisiko mahdollista kirjoittaa kotitietokoneella alun perin loppuhaastatteluksi nimetty kouluttautumisosprosessin purku. Van Manenin (1990, 67) mukaan henkilökohtaisista kokemuksista puhuminen on usein helpompaa kuin kirjoittaminen, koska kirjoittaminen prosessina saattaa etäännyttää kirjoittajan eletystä kokemuksesta. Päätin kuitenkin kuulla opiskelijoita ja antaa heidän itse valita, miten he mieluiten kokemuksensa pätevyttämiskoulutuksesta purkavat. Vaihtoehtoiksi annoin kirjoitelman valmistamisen kotona ennen viimeistä lähijaksoa tai loppukeskustelun aiheesta kanssani viimeisen lähijakson aikana. Keräämieni kertomusten pituus, kerronnallisuuden määrä ja tiheys vaihtelivat sen mukaan, miten paljon ne sisälsivät kokemuksia ja kokemusten reflektiota.

**Kirjoitettuja pätevyttämiskertomuksia** sain sähköpostiini ennen viimeistä lähijaksoa 13 opiskelijalta. Kirjoitelmat olivat pituudeltaan 3–7,5 sivua. Niissä oli ohjeiden (liite 6) mukaisesti vapaa otsikointi ja henkilökohtainen näkökulma. Osa kirjoittajista käsitteli kertomuksessaan laajasti lähes koko elämänsä ennen koulutusta ja sen aikana, osa taas kuvaili pienissä ja suurissa kertomuksissa viime aikojen koulutuskokemuksiaan (vrt. Hyvärinen & Löyttyniemi 2005, 191). Kirjoitelmat olivat hyvin henkilökohtaisia.

**Loppuhaastattelun** pätevyttämiskertomuksensa purkamisen tavaksi valitsi seitsemän opiskelijaa. Hyvärisen ja Löyttyniemen (2005) esittelemä kerronnallinen haastattelu sopi mielestäni kertomuksen kirjoittamisen vaihtoehtoksi, sillä tämäläisyydellä haastattelulla tutkijan tavoitteena on koota tutkimusaineistoksi juuri kertomuksia. Noudatin haastattelun etenemisessä saksalaisen Frans Schützen elämäkerrallisen-kerronnallisen haastattelun ideaa yhden kysymyksen avulla etenemisestä. Sen mukaisesti haastateltavia pyydetään aluksi kertomaan kokemuksestaan keskeytyksettä mielensä mukaan. Vasta haastateltavan vapaan kertomuksen jälkeen saatoin esittää omia, täsmentäviä kysymyksiä. (Schütze 1992a, 1992b; Rosenthal 2003, 915, 917.) Tämä sopi hyvin GT-tutkimuksen ajatukseen mahdollisimman laajoista teemoista tai vain yhdestä kysymyksestä (Corbin & Strauss 2008, Glaser 1992, 258). Näin edeten pysyin niin neutraalina, kuin se yleensä oli mahdollista (vrt. Freire 1998) ja kertomus oli mahdollisimman aito (Tunkkari-Eskelinen 2005). Haastattelun aloitin kysymyksen sijaan *kerro*-sanalla: ”Kerro omin sanoin kaksi vuotta kestäneestä pätevyttämiskokemuksestasi – PätKo-matkastasi”. Tukenani oli Kujalan (2006, 166) ajatus siitä, että kertomiseen houkutteleva johtaa ehkä suurempaan kokemuksellisuuteen kuin pelkkä kysymykseen vastaaminen. Näin en kahlinnut haastateltavan ajatuksia kysymyssanaan eikä syntynyt mahdollista ”oikein” oletusvastaamisen pakkoa. En halunnut millään tavalla tukea heidän oletustaan niin sanotuista oikeista vastauksista.

Tein yksilöhaastattelut viimeisen lähiopetusjakson lukujärjestykseen sovit- taen tiedekuntamme neuvotteluhuoneessa, joka oli mielestäni talon viihtyisin tila nahkasohvineen, takkoineen, viherkasveineen ja isoine ikkunoineen. Huone

oli myös sekä haastattelijalle että haastateltavalle ”ei-kenenkään-maalla”, minkä arvelin vaikuttavan suotuisasti haastatteluilmapiiriin.

Ennakoin aiempien kokemusteni perusteella haastateltavien puhuvan kerrallaan pitkiä puheenvuoroja. Saadakseni talteen kaiken puheen nauhoitin haastatteluaineiston MP3-nauhurilla, joka mahdollisti myös aineiston suoran siirron tietokoneelle. Harjoittelin huolellisesti etukäteen nauhurin käyttöä, koska kokemukseni mukaan ongelmat usein liittyvät juuri tallentavien laitteiden puuttumiseen, käyttöön tai toimintaan. Vaihdoin paristot riittävän usein ja pyrin sijoittamaan nauhurin mahdollisimman lähelle puhujaa. Teknisesti haastattelut toteutuivat ongelmitta.

Jokainen haastattelu eteni siten, että pienen lämmittelykeskustelun jälkeen kerroin, miten haastattelussa etenemme, ja rohkaisin opiskelijaa kertomaan kouluttautumiskokemuksestaan mahdollisimman rehellisesti. Tarkensin haastateltaville sitä, että he voivat vastoin etukäteen antamiani yleisohjeita käyttää puhumiseen haluamansa määrän aikaa, ja kannustin heitä kertomaan kouluttautumisestaan kaikki merkityksellisinä pitämänsä asiat. Jokainen heidän kokemuksensa ja tuntemuksensa oli minulle yhtä arvokas. Kävin jokaisen kanssa erikseen jo etukäteisohjeistuksessa (liite 6) kirjoittamani asiat läpi korostaen aikomustani käyttää opiskelijan luvalla haastatteluja tutkimusaineistona väitöstitkimyksessäni, jota olin esitellyt heille jo opintojen alussa. Kaikki antoivat tutkimuskäyttö- ja nauhoitusluvan. En enää haastattelutilanteessa muistuttanut heitä tutkimukseni tarkoituksesta, jotta en samalla olisi tullut ehdottaneeksi opiskelijan kertomukselle näkökulmaa (Rosenthal 2007, 49–51). Muistutin haastattelun luottamuksellisuudesta ja lupasin, että tutkimusraportissa käytän sitaatteja nimettöminä ja poistan kaikki tunnistetiedot. Samoin lupasin poistaa haastatteluista opiskelijan erikseen luottamukselliseksi nimeämät osat, joita hän ei halunnut luovuttaa tutkimusaineistoksi. Näin myös toimin. Tarjosin heille lopuksi mahdollisuutta saada haastattelu litteroituna tutustuttavaksi ja mahdollisesti täydennettäväksi, mutta vain yksi haastateltava halusi näin toimittavan. Hän ei halunnut tekstin luettuaan tehdä lisäyksiä kertomukseensa.

Kolme opiskelijaa oli valmistautunut haastatteluun huolellisesti kirjoittamalla itselleen tehtävänantoni perusteella käsikirjoituksen, jonka mukaan he kokemuksestaan avasivat. Käsikirjoitus auttoi heitä jäsentämään puhetta mutta kahlitsi toisaalta ajatuksen kulkua tilanteessa, jossa halusin tarkentaa jotain esiin nousutta asiaa (”Mitähän mä tällä tarkoitin, varmaan ajattelin...?”). Kaksi opiskelijaa kaipasi paljon rohkaisua puheelleen, kun taas viisi haastateltavaa kertoi vuolaasti kokemuksestaan henkilökohtaisen elämänsä ja/tai oppimisensa kannalta. Pyrin lyhyin äännähdyksin ja sanoin (”mm-m”, ”aivan”, ”ahaa”, ”joo-o, jatka vain”) sekä olemuksellani kannustamaan kertomista ja ilmaisemaan kuuntelemistani (Hyvärinen & Löyttyniemi 2005, 195). Keskustelin haastateltavan valitsemilla käsitteillä esille tulleista asioista. Haastattelun jälkimmäisessä osassa tarkensin käsitteitä varmistaakseni, että ymmärrän varmasti, mitä opiskelija niillä tarkoitti.

Hyvärisen ja Löyttyniemen (2005, 197) mukaan schützeläinen haastattelu ei ole helppo toteuttaa. Kokematon haastattelija ei pysy hiljaa. Aktiivisena

kuuntelijana oleminen oli minulle kuitenkin, vastoin ennako-odotuksia, helppoa. Ehkä muutamat haastattelukokemukset, muilta tutkijoilta saamani vinkit ja kirjallisuuteen perehtyminen auttoivat minua. Ongelmana oli lähinnä aiheessa pysyminen. Epäröin ajoittain, missä määrin minun olisi pyrittävä pitämään kertojat asiassa. Päätin antaa heidän kuitenkin schützeläisittäin puhua aluksi vapaasti siitä, minkä he itse kokivat sanomisen arvoiseksi. Ohjasin kertojaa ainoastaan pysyttelemään ajallisesti pääasiassa pätevöittämissä koulutuksen aikaisessa kokemuksessa. Koska kertomus saattoi joillakin haastateltavilla sisältää pääasiassa henkilökohtaisen kokemuselämän purkua, käytin haastattelun jälkimmäisessä osassa kertomusta jatkavia tai täsmentäviä kysymyksiä, esimerkiksi ”Miten tämä kaikki kokemasi on suhun vaikuttanut? Opettajana ja ihmisenä?”, ”Puhuit saanees erilaista näkökulmaa ...työpaikalle ja työhön. Minkälaista näkökulmaa? Kerro vähän siitä enemmän”, ”Ooksä ollut tätä mieltä aina...?”, ”...äskän sivusit pätevyyttä. Miltä susta nyt tuntuu, ootsä pätevä liikkunnapettaja?”. Nauhoittamani haastattelut kestivät kukin 40–60 minuuttia, mutta jokaisen haastattelun lopuksi, nauhurin pysäyttämisen jälkeen, keskustelimme vielä tovin kevyemmin katsetta tulevaisuuteen suunnaten. Halusin näin toimien saattaa informantin takaisin normaalikeskustelun tasolle, pois menneiden kokemusten purkamisesta.

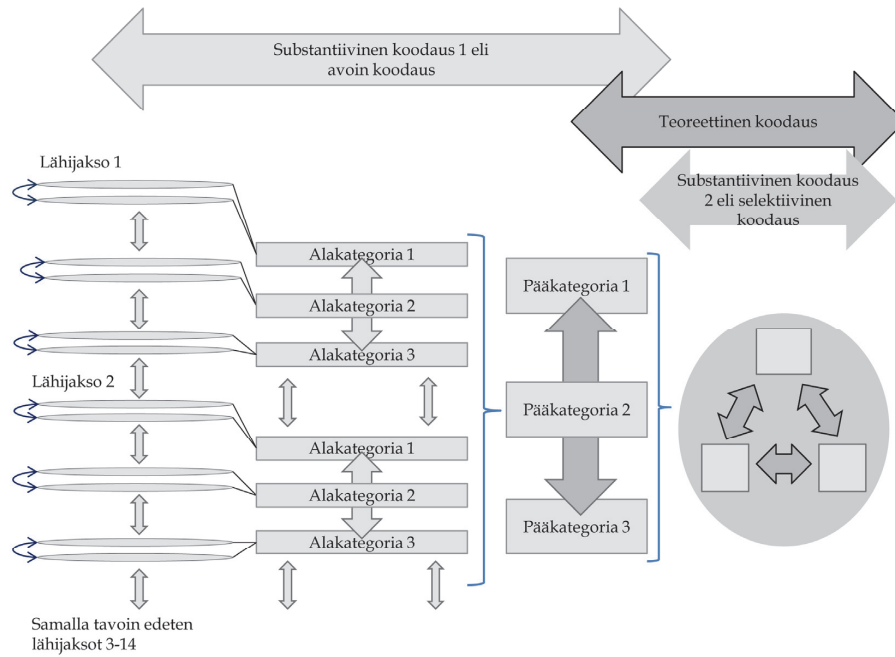
Vaikka jokaisen aiemman kurssin loppuhaastattelut oli käyty kouluttajatiimissä yhteisesti läpi, poikkesin informanttien kurssin kanssa tästä käytännöstä. Olin luvannut informanteille käsitellä summaavia pätevöitymiskertomuksia luottamuksellisesti. Loppukirjoitukset ja -haastattelut olivatkin luonteeltaan hyvin henkilökohtaisia. Olin iloinen kyettyäni saavuttamaan luotettavan kuuntelijan aseman tutkijana ja halusin toimia lupaukseni ja saamani luottamuksen arvoisesti. Säilytin tekstejä tutkimuseettisistä syistä työhuoneeni lukollisessa kaapissa ja koulutuksen kehittämiseksi kerroin niistä kollegoilleni vain yleiset teemat ja nimettömät kehitysideat. Koulutuksen kehittämistyö onnistuu myös tiivistetyn anonyymin palautteen avulla.

### 3.3.3 Aineiston analysointi

Olin jo ennen varsinaisen koodauksen aloittamista järjestänyt koko aineistoni työn ohessa NVivo8-analysointiohjelmistoa apuna käyttäen. Alkuperäisaineisto pilkkoutui yksittäisiin, eripituisiin tekstikatkelmiin eli analysointiyksiköihin (esimerkiksi ajatus, ilmiö, tapahtuma, kysymys, prosessi, suhde). Varsinaiseen tutkimusaineistoni eli oppimispäiväkirjojen avoimeen koodaukseen ryhdyin kuitenkin paperin, kynän ja Word-tekstinkäsittely-ohjelman avulla, sillä halusin työskennellessäni nähdä tarvittaessa samanaikaisesti aineistoni, muodostuneet ala- ja pääkategoriat ja niiden ominaisuudet. Työhuoneeni seinät, pöytätasot ja lattiat täyttyivätkin analysoinnin edetessä muistiinpanopapereista, kategoriahahmotelmista ja lukuisista värikkäistä käsittekartoista.

Aineiston analyysi glaserilaisen GT:n mukaan käynnistyy kaksivaiheisesta substantiivisesta koodauksesta. Substantiiviset koodit käsitteellistävät aineiston sisältöä, ja teoreettiset koodit käsitteellistävät vuorostaan sen, kuinka substan-

tiiviset koodit liittyvät toisiinsa (Glaser 1978, 55; Silvonen & Keso 1999). Kuviossa 2 kuvaan tutkimuksen analysointiprosessin eri vaiheita.



KUVIO 2 Analysointivaiheet

### Substantiivinen koodaus

Substantiivisessa koodauksessa erotetaan avoin ja selektiivinen koodaus. **Avoin koodaus** on eräänlainen tutkimuksen analysoinnin ideointivaihe, jonka ensisijaisena tehtävänä on Koskelaa (2003, 75) lainaten saattaa koodausprosessi käyntiin. Avoimen koodauksen aikana aineistosta nousevat esiin sopivat, toimivat ja myöhemmin relevantisti teoriaan yhdistyvät käsitteet ja kategoriat sekä niitä selittävät ominaisuudet.

Avoimen koodauksen keskeisiä elementtejä ovat siis käsitteet, kategoriat ja ominaisuudet. Jokainen analysointiyksikkö nimetään käsitteellä, joka on joko substantiivinen tai teoreettinen. Nimesin aluksi käsitteet kuten niistä koostuvat ominaisuudetkin pääasiassa tutkittavien itse käyttämällä käsitteillä eli *in vivo*-koodeilla. Halusin näin toimien taata käsitteellistämisen aineistolähtöisyyden ja autenttisuuden ydinkategorian löytymiseen asti (Glaser 1978, 70). *In vivo*-koodien käyttöä helpotti ammatillinen kokemustaustani, opetusalan tuntemus ja aikuisopiskelijan arjen tuttuus (Glaser 1992, 28–29). Valitut käsitteet edustavat GT-analysissä yksittäisiä analysointiyksiköitä, ja niiden pohjalta luodaan myöhemmin koko teoria. Samansisältöiset käsitteet muodostavat yhdessä ominaisuuksia, jotka ilmentävät ominaisuuksien koostetta eli kategorioita. Kategoriat voivat olla abstraktiotasoltaan alempia alakategorioita tai ylempiä pääkategorioita. Kategoriat ovat muodostuvan teorian ”kulmakiviä”. (Glaser 1978, 55–56;

Glaser & Strauss 1974, 36–43; Strauss & Corbin 1991, 7.) Avoin koodaus eteni induktiivisesti 14 lähiopetusjakson erillisissä kokonaisuuksissa analyysiyksiköistä alakategorioihin ja edelleen pääkategorioihin. Tärkein tehtävä itsenäisten, kehittyvän teorian osien eli pääkategorioiden määrittelyssä oli niiden alakategorioilla ja ominaisuuksilla. Ne antoivat pääkategorioille muodon (Glaser & Strauss 1974, 36–37), jonka muutoksissa tai painottumisissa aikuisopiskelijan kehityskulku opiskelun edetessä erityisesti näkyi.

Luin aineistoani metodikirjallisuuden (Glaser 1978, 56–61; Glaser 1992, 38–48; Glaser & Strauss 1974) ohjeiden mukaisesti yhä uudelleen ja uudelleen, rivi riviltä edeten. Silppusin aineiston aluksi lähijaksoittain pieniin, koodattaviin analysointiyksiköihin (yhteensä 2 893 kappaletta), joita vertailin jatkuvasti toisiinsa ja jotka käsitteellistin aineiston sanoin häivyttäen informantit henkilöinä jo tässä vaiheessa pois. Tavoitteena oli löytää samankaltaisia ilmiöitä, asioita tai teemoja, joista yhtenevillä käsitteillä nimettävät muodostivat kategoriat tai niiden ominaisuudet. Keräsin, analysoin ja koodasin aineistoa pyrkien teoreettiseen sensitiivisyyteen Glaserin (1978, 57; 1992, 39–40) ehdottamien, analysointia helpottavien kysymysten avulla: mistä tässä aineisto-otoksessa on kyse, mihin käsitteeseen tämä tapahtuma viittaa tai mitä kategoriaa tai sen ominaisuutta tämä aineisto-otos ilmentää? Nämä apukysymykset auttoivat ilmiöiden ja asioiden aikaa vievää tunnistamista, käsitteiden nimeämistä ja järjestämistä ajoittain lähes kaoottisista koodiluetteloista tiivistyviksi kategorioiksi ja niiden ominaisuuksiksi. Glaserin ohjeistama apukysymysten käyttö analyysin alkuvaiheessa auttoi minua ymmärtämään jatkuvan kysymisen tärkeyden myös tutkimusprosessin myöhemmissä vaiheissa.

Monet analysointiyksiköt olivat koodattavissa useaan eri kategoriaan (taulukot 4 ja 6). Glaser (1978, 56) opastaakin tutkijaa sijoittamaan analysointiyksiköitä tarvittaessa useamman kategorian yhteyteen. Pysin koodaamaan tiheästi, sillä arvelin tämän auttavan myöhemmin kategorioiden välisten yhteyksien tarkastelussa (Bringer, Johnston & Brackenridge 2006, 258; Koskela 2003, 76–77; Luomanen & Räsänen 2008, 82–83).

TAULUKKO 4 Esimerkki oppimispäiväkirjojen avoimesta koodauksesta

| Aineisto-otos  | Ominaisuus             | Alakategoria             | Pääkategoria                                  |
|--|------------------------|--------------------------|---|
| Pitäisi vain uskaltaa ottaa asioita rohkeammin keskusteluihin ja kyseenalaistaa kollegoita.  | Pitäisi rohkaistua     | Minä liikunnanopettajana | Muovautuva minäkuva                           |
|  | Pitäisi kyseenalaistaa | Tutkii ja analysoi       | Monipuolistuva toimija                        |
| On ollut suuri rikkaus saada ja kuulla täysin erilaisia kokemuksia ja toimintatapoja kuin itsellä on ollut. Niistä on voinut ottaa itselle vinkkejä omaan toimintaan joko soveltaen tai suoraan kopioiden. | On rikkaus saada       | Arvioi oppimisympäristöä | Laajeneva ammatillinen ymmärrys ja kannanotto |
|  | Ottaa vinkkejä         |                          |   |
|  | Soveltaa               | Soveltaa                 | Monipuolistuva toimija                        |
|  | Kopioi                 | Kopioi                   | Monipuolistuva toimija                        |
|  | Tyytyväisyys           |                          | Tunne   |

Kokosin intensiivisen lukemisen ja jatkuvan vertailun avulla analysoinnin alkuvaiheessa silppuamani aineiston lopulta lähijaksoittain tiivistettynä kolmeen pääkategoriaan. Seuraavaksi otin apuvälineiksi lähijaksokohtaiset käsitekartat luodakseni kokonaiskuvan rakentuneista kategorioista ja niiden ominaisuuksista (ks. myös Hänninen 2009, 63–64). Käsitekartat selventävätkin Åhlbergin (2001) mukaan tutkittavien ajattelun käsitteellisiä rakenteita, koska huolellisesti tehtyinä ne ovat tarkkoja, paljastavia ja joustavia. Laadin oman käsitekartan jokaisen lähijakson jälkeen kirjoitetuista oppimispäiväkirjateksteistä, jotka olin koodannut erillisinä, itsenäisinä jaksoina. Näin sain tarkasteltavakseni neljätoista käsitekarttaa, jotka auttoivat minua havaitsemaan kategorioiden ominaisuuksien ajallisen muuttumisen tai muuttumattomuuden.

Tein varsin työlään ja ajoittain epätoivoiselta kaaokselta tuntuneen avoimen koodauksen tukeutuen pääasiassa Glaserin (1978, 57–61) kuuteen sääntöön. (1) Esitin aineistolle kysymyksiä, jotka ylläpitivät teoreettista herkkyyttäni keskittyä olennaiseen. (2) Analysoin aineiston rivi riviltä saavuttaakseni aineistoon pohjaavan teorian täyden teoreettisen kattavuuden. (3) Tein itse koko koodauksen. (4) Keskeytin koodauksen aina, kun uusi ajatus tai idea syntyi, ja tein siitä muistiinpanon. (5) En siirtynyt ennen ydinkategorian hahmottumista aineiston ulkopuolelle vertaamaan tuloksiani muiden tutkijoiden tuloksiin. (6) Sosioekonomiset taustamuuttujat (esimerkiksi sukupuoli, ikä, sosiaalinen asema) saivat sijan analyysissä vain siinä tapauksessa, että ne selvästi nousivat aineistosta esiin. (Glaser 1978, 57–60.) Avoin koodaus päättyi hahmotettuani kolmea pääkategoriaa yhdistävän ydinkategorian, johon muut kategoriat alakategorioineen luontevasti liittyivät.

Varmistin ydinkategorian hahmottumisen analysoimalla loppuun koko pääaineistoni eli jokaisen informantin oppimispäiväkirjan, vaikka ydinkategoria alkoikin ilmetä jo selvästi aiemmin. Koodasin avoimen koodauksen aluksi myöhemmin ydinkategoriaksi osoittautuneen kategorian ensin yhdeksi muiden kategorioiden rinnalle. Analysoinnin edetessä kävi kuitenkin ilmi, että tämä yksi kategoria on avainasemassa ja on siksi paljon enemmän kuin yksikään muista pääkategorioista. Se oli keskeinen, muita käsitteitä, alakategorioita ja pääkategorioita yhdistävä ja selittävä, säännöllisesti aineistossa ilmenevä ja jollain tavalla koko tutkimaani ilmiötä yhdistävä ja voimaa antava ydin. Ydinkategoriaksi osoittaututtuaan se toimi lisäaineiston valinnan eli teoreettisen otannan seuraavan vaiheen suuntaajana (Glaser 1978, 61).

**Selektiivisen koodauksen** tarkoitus on rikastaa rakentuvaa teoriaa, tämentää siihen liittyviä teoreettisia käsitteitä ja erityisesti vahvistaa ytimessä olevia kategorioita ja niiden ominaisuuksia (Glaser & Strauss 1974; Glaser 1978, 1992). Selektiivinen koodaus alkoi heti avoimen koodauksen päätyttyä. Teoreettisen otannan periaatetta soveltaen ja ydinkategorian suuntaamana valitsin tämän analyysivaiheen aineistoksi informanttien summaavat pätevoitymistarinat. Hahmottuneen ydinkategorian luonteen vuoksi päädyin summaaviin tarinoihin, joissa elettyä ja koettua tarkasteltiin kokonaisuutena takautuvasti, olennaisiin ja merkityksellisimpiin sisältöihin paneutuen. Koodasin uutta kirjoitelma- ja haastatteluaineistoa (aineisto-osa 3) ydinkategorian antamalla uudella motivaatiolla. Rajoitin tarkasteluni pääasiassa ydinkategoriaan liittyviin käsitteisiin ja ydinkategorian ominaisuuksiin. (Glaser 1978, 61–62; Glaser 1992, 75.)

Tämä koodausvaihe muuntui loppuvaiheessa pääasiassa teoreettiseksi koodaukseksi, ja se monipuolisti kehittyvää substantiivista teoriaani merkittävästi. Selektiivinen koodaus toi selvästi näkyviin pääkategorioiden väliset yhteydet, jotka vuorostaan vahvistuivat ja nippuuntuivat ja osoittautuivat ydinkategorian ominaisuuksiksi (taulukot 5 ja 7). Viimeisiä tarinoita koodatessa totesin, että aineisto kertautui eikä uutta tietoa enää tullut. Kyseessä oli ydinkategorian saturoituminen, jossa tietty määrä aineistoa on tuottanut teoreettisesti merkittävän tuloksen (Glaser 1978, 124–126; Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2007, 177). Molemmat analysoidut aineisto-osat olivat lopputuloksen kannalta tärkeitä. Oppimispäiväkirjat nostivat voimakkaasti esiin itse prosessin, sen aikaiset koetut tunteet ja tuntemukset sekä henkilökohtaisen minäkuvan rakentumisen ja identiteettityön. Koulutuksen lopussa retrospektiivisesti kirjoitetut tai kerrotut summaavat pätevoitymistarinat tiivistivät koettua konkretisoiden prosessin loppuvaiheessa pääkategorioiden yhteen sulautumisen.



TAULUKKO 5 Esimerkki pätevyöitymistarinoiden selektiivisestä koodauksesta

| Aineisto-otos  | Aineisto-otoksen koodi | Alakategoria              | Ydinkategorian ominaisuus |
|--|------------------------|---------------------------|---------------------------|
| "...huomaa että tietyt asiat on niinku sille vahvistunut. Et voi niinku sanoa, että luottaa tietyissä jutuissa itteensä paremmin." | Vahvistuu              | Vahvistuminen             | (Muovautuva minäkuva)     |
|  | Saa itseluottamusta    | Itseluottamuksen saaminen |                           |
| "...Pätkö toi elämäni paljon sisältöä ja myös palautti osittain kadonneen elämänilon... työssä jaksaminen kasvoi selvästi."        | Saa sisältöä elämään   | Eheytyminen               |                           |
|  | Saa elämäniloa         | Toipuminen                |                           |
|  | Jaksaa työssä          | Jaksaminen                | (Muovautuva minäkuva)     |
| "... olemme kokeilleet... olemme saaneet onnistumisen kokemuksia."   | Onnistuu               | Onnistuminen              | (Monipuolistuva toimija)  |
|  | Kokeilee               |                           |                           |

### Teorettinen koodaus ja muistiinpanot

Teoreettiset koodit käsitteellistävät sen, miten substantiiviset koodit liittyvät otaksuttavasti toisiinsa ja tulevat integroitumaan muodostuvaan teoriaan (Glaser 1978, 72). Substantiivinen ja teorettinen koodaus tehdään usein samanlaisesti. Mahdollista on myös keskittyä ensin substantiiviseen koodaukseen, jonka avulla operoitavat käsitteet nousevat aineistosta selvimmän esiin. Sen jälkeen voi aloittaa teorettisen koodauksen, jonka aikana lajitellaan ja läpikäydään myös analyysin aikana tehtyjä muistiinpanoja (Glaser 1978, 56). Päätin itse viedä substantiivisen koodauksen ensin lähes loppuun asti ilman teoreettista koodausta, sillä pelkäsin teoreettisten koodien johtavan käsitteellistämässä ennenaikaiseen oikomiseen. Oikominen olisi saattanut pelkistää liian aikaisin kategorioita tai niiden ominaisuuksia. Samalla olisi vähentynyt teorian aineistolähtöisyys ja teorettinen sensitiivisyys. Toisaalta teorettinen koodaus auttoi irrottautumaan kuvailevasta kirjoittamisesta. Se johdatteli minua tutkijana teoreettiseen ajattelutapaan ja analyysin edetessä ydinkategorian selkeytymiseen (Jussila 2004, 47–49).

Luotin aineiston ja pääkategorioiden välisen sitkeän sahaamisen johtavan ydinkategorian paljastumiseen ilman Glaserin aiemmin esille tuomaa käsiteindikaattorimallia ja siihen liittyviä koodausperheitä (Glaser 1978, 61–82), joihin hän sittemmin on ottanut itsekin etäisyyttä (Glaser 1992; Siitonen 1999, 33). Pääkategorioiden välisten suhteiden tarkastelu, teoreettisten koodien käyttö ja

tehdyt muistiinpanot auttoivat hahmottamaan lopulta prosessimuotoisen ydinkategorian ominaisuuksineen.

Analyysin aikana kirjoittamani ja aineistosta erillisinä säilyttämäni teoreettiset muistiinpanot otin avuksi tässä koodausvaiheessa tarvittavien osuvien teoreettisten käsitteiden löytämiseen. Olin kirjannut ja piirtänyt muistiinpanoihin vapaamuotoisesti koodauksen aikana syntyneitä omia ajatuksiani ja ideoitani hahmottuneista substantiivisista koodeista ja niiden teoreettisesti koodatuista yhteyksistä (Glaser & Strauss 1974, 108; Glaser 1978, 83–89; 1992, 108–110). Piirrokset, käsitekartat ja muistiinpano-päiväkirjani muodostivat noin 80 sivun ideavaraston, joka toimi teoreettisen lajittelun jälkeen välttämättömänä apuna aineiston käsitteellistämässä. Sen avulla kategorioin ominaisuuksien määrittelyä, hahmotin kategorioiden yhteyksiä, teorian rakentumista ja erityisesti sen kirjoittamista. Se helpotti myös syntyvän teorian sijoittamisessa muiden relevanttien teorioiden rinnalle (Glaser 1978, 84).

### 3.3.4 Teoriaksi kirjoittaminen

Teoriaksi kirjoittamisen vaihe ja raportointi tarkoittavat glaserilaisessa GT-tutkimuksessa ydinkategorian ympärille syntyneen substantiivisen teorian kirjoittamista (Glaser 1978, 128). Valitsin tutkimukseni ja sen tuloksena syntyneen teorian raportointimuodoksi artikkelien sijaan monografian. Kategorioiden vaiheittainen raportointi osa-artikkeleissa ennen ydinkategorian ja teorian kirjoittamista ei olisi mielestäni ollut GT-tutkimuksen tarkoituksen suuntaista (ks. myös Glaser 1978, 128). Artikkelien laatiminen substantiivisen teorian kirjoittamisen jälkeen olisi taas vaatinut kaksin verroin aikaa. Pitkäkestoisen ja raskaan analysointivaiheen aikana oli nyt monografiaa tehdessä mahdollista välillä luonnostella muita lukuja, esimerkiksi metodologia-lukua, ja osoittaa näin edistymistään tutkimuksen teossa.

Tärkeinä aputeksteinä teoriaksi kirjoittamisessa olivat lajittelemani teoreettiset muistiinpanot, jotka suuntasivat ajatteluani ja kirjoittamistani (Glaser & Strauss 1974; Glaser 1978, 1992). Lisäksi teorian kirjoittamista helpottivat substantiivisen analyysin tuloksista aiemmin laatimani kuvio ja tuloshahmotelmateksti, jonka olin pyrkinyt kirjoittamaan noudattamalla Glaserin (1978, 72; 1992, 25) käsitteellistämisen sääntöä *“think theoretically, write substantively”*. Tutkimustehtävä ja ydinkategorian ympärille rakentuva teoria saivat muotonsa siivilöimällä, tiivistämällä ja keskittyen lopulta vain aivan olennaisiin tuloksiin (Glaser 1978, 130–133). Tärkeintä oli kirjoittaa teoriaksi käsitteisiin, ei ihmisiin, perustuva ammatillisen kasvun prosessi, joka yksilön läpikäymien kehityskulkujen kautta selvittää aikuisopiskelijan aikaa vievää ja toiminnan muutokseen johtamaa ammatillista kasvuprosessia. Käytin teorian hahmottamisen apuna erilaisia kuvioita, joiden tarkoituksena oli korostaa teorian käsitteellisyyttä ja konkreettisesti valottaa aikuisopiskelijan ammatillisen kasvuprosessin etenemistä.

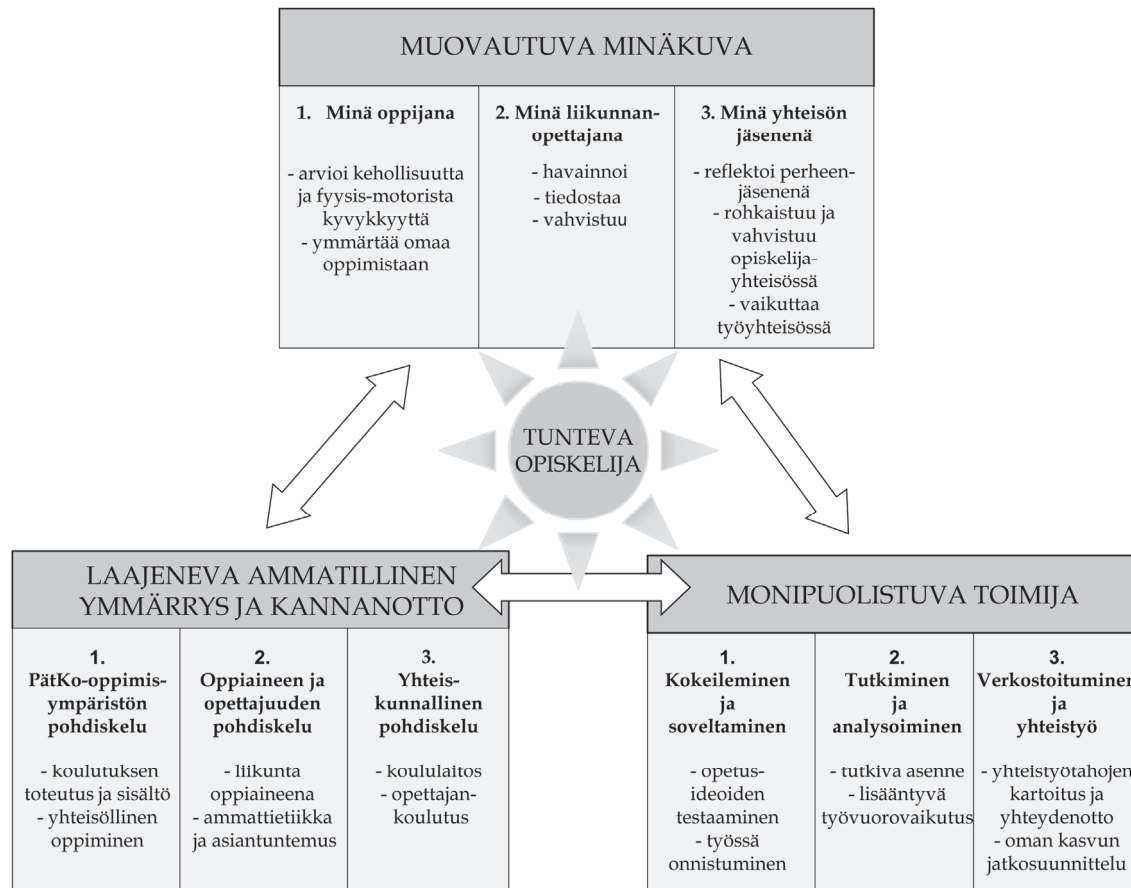
## 4 AIKUISOPISKELIJAN AMMATILLISEN KASVUN KEHITYSKULUT

Selvitän tässä luvussa avoimen koodauksen tuloksena syntyneet ja myöhemmin selektiivisen koodauksen vahvistamat pääkategoriat: *Muovautuva minäkuva*, *Laajeneva ammatillinen ymmärrys ja kannanotto* ja *Monipuolistuva toimija* sekä niiden alakategoriat ja ominaisuudet. Variaatio aineistossa näkyy kunkin pääkategorian kolmessa alakategoriassa, jotka myös ilmentävät pääkategorioiden sisällön painottumisen muuntumista ammatillisen kasvuprosessin aikana. Selvenän koodaustani aineistoesimerkkien avulla. Muovautuvan minäkuvan pääkategoria rakentuu kolmesta alakategoriasta, jotka käsitteellistävät opiskelijan reflektoidessaan käyttämät näkökulmat ja joista käsin opiskelija lisää itsetuntemustaan. Laajeneva ammatillinen ymmärrys ja kannanotto -pääkategoria sisältää lähiympäristöstä ulospäin suuntautuvat arvioivat, analysoivat ja kriittiset pohdiskelut ja kannanotot. Monipuolistuva toimija -pääkategoria koostuu vuorostaan alakategorioista, jotka käsitteellistävät opiskelijan monipuolistuvan ja syvenevän suhteen omaan työhönsä.

Viimeisessä alaluvussa selvitän lisäksi lyhyesti niitä lukuisia tunteita, jotka koodausta tihentäessäni tulivat aineistosta esiin. Nimesin tässä vaiheessa tunteiksi kaikki tunnepitoiset ilmaukset, esimerkiksi mielialat, tuntemukset ja asenteet. Tunteet koodautuivat aluksi omaksi kategoriakseen, mutta koodauksen tihentyessä niitä löytyi myös kaikista pääkategorioista ja alakategorioista, joten ne olivat kategorioille yhteisiä ja muodostivat ydinkategorian olennaisen osan. Sisällytän tunteet tässä luvussa ammatillisen kasvuprosessin ytimeen nimeämällä pätevyitymiskoulutuksen aikuisopiskelijan yksinkertaisesti ”tunteivaksi opiskelijaksi”. Seuraavassa luvussa (luku 5), ydinkategorian suuntaaman selektiivisen ja teoreettisen koodauksen valmistuttua, määrittelen tunteet tarkemmin ja tarkastelen yksityiskohtaisemmin niiden osaa substantiivisessa teoriassani.

Seuraavassa kuviossa (kuvio 3) esittelen avoimen koodauksen avulla muodostamani ammatillisen kasvun kehityskulut eli pääkategoriat ja niiden alakategoriat ominaisuuksineen sekä kuvaan nuolilla kasvuprosessin liikettä. Numeroin alakategoriat osoittamaan sitä pääkategorian sisäistä variaatiota ja

painopisteen muutosta, joka ammatillisessa kasvuprosessissa ilmeni opiskelun edetessä. Tavallisimmin kasvuprosessi alkoi Muovautuva minäkuva -kehityskulusta. Poikkeaviakin järjestyksiä oli havaittavissa, sillä yksittäisissä oppimispäiväkirjoissa ammatillinen kasvu saattoi käynnistyä eri kehityskuluista (esimerkiksi monipuolistuva toimija -kehityskulusta). Tämä kertoo kasvuprosessin yksilöllisyydestä.



KUVIO 3 Substantiivisen teorian pää- ja alakategoriat

## 4.1 Muovautuva minäkuva

Pätevöittämisskoulutus oli yhtä opiskelijaa lainaten jokaiselle osallistujalle henkilökohtainen oppimismatka itseen. Aineistosta ilmeni vahvasti itsetuntemuksen jatkuva lisääntyminen. Opiskelija pohti esimerkiksi sitä, minkälainen hän on oppivana yksilönä tai minkälainen liikunnanopettaja/opettaja hän on, miksi hän on mitä on, miten hän kokee muuttuvansa, minkälainen hän haluaa vastedes olla ja millainen on hänen suhteensa ympäröivään maailmaan. Ymmärrys itsestä kasvaa ja muuntuu koulutuksen aikana esimerkiksi vuorovaikutuksen ja saadun palautteen vuoksi. Minäkuvan tutkimisen apukeinoina olivat oman osaamisen ja toiminnan jatkuva kyseenalaistaminen, aktiivinen vertailu ja reflektio. Arkielämän erilaiset roolit toimivat itsetutkiskelun näkökulmina ja roolien kontekstit sen kehittymistä edistävinä oppimisympäristöinä. Ymmärrys itsestä kasvoi edeten minän yksilöllisestä tarkastelusta kohti minää yhteisön jäsenenä ja osana yhteisöllisyyttä. Tarkastelen tätä kategoriaa sen kolmen alakategorian eli 'Minä oppivana yksilönä', 'Minä liikunnanopettajana' ja 'Minä yhteisön jäsenenä' avulla, jotka mainitussa järjestyksessä kertovat tämän kategorian kategorisoinnin muuntumisesta aikuisopiskelijan ammatillisen kasvuprosessin aikana. Alakategoriat kertovat myös informanttijoukon kasvuprosessin variaation koulutuksen aikana.

### 4.1.1 Minä oppivana yksilönä

Opintojen aloittaminen merkitsi monelle informantille tervetullutta elämänvaihetta, uudenlaista motivoituneisuutta opiskeluun ja pitkäaikaisen unelman toteutumista. Tosin oppimisprosessien käynnistäminen aiheutti aluksi suurta hämmennystä, koska yhteisöllinen oppiminen oli monelle uusi asia ja henkilökohtaisen vastuun ottaminen omasta oppimisesta korostui ja tuntui työläältä. Nämä toimintaperiaatteet poikkesivat monen opiskelijan aiemmista opiskelukokemuksista, sillä valmiita vastauksia tai valmiiksi pureskeltuja neuvoja ei vastoin ennako-odotuksia ollut tarjolla. Käsitteiden luominen itsestä erityisesti oppivana yksilönä käynnistyi erilaisten tunnekuohujen vallassa. Opiskelija pohti, millainen olen liikkujana, millainen olen oppivana yksilönä, miten opin ja mitä haluan oppia. Henkilökohtaisten liikuntataitojen kehittymiseen liittyvät odotukset sekä jatkuva oman osaamisen ja fyysisten ominaisuuksien vertailu muiden kurssilaisten osaamiseen osoittivat opiskelijan ajatusten orientoituvan aluksi vahvasti *kehollisuuteen*, joka on tämän alakategorian yksi ominaisuus. Liikunnallista kyvykkyyttä, liikuntataitojen oppimisen helppoutta/vaikeutta, fyysistä olemusta sekä fyysistä ja motorista kuntoa arvioitiin kriittisesti. Toinen tämän alakategorian ominaisuus on pyrkimys *oman oppimisen ymmärtämiseen*.

### Arvioi kehollisuutta ja fyysis-motorista kyvykkyyttä

Kehollisuus tarkoitti tässä aineistossa pääasiassa mielikuvaa fyysisestä olemuksesta, kunnosta ja liikuntakyvykkyydestä sekä oman kehon tuntemista ja oman kehon tuntemusten kuulemista. Se toimi erityisesti kasvuprosessin alkuvai-

heessa opiskelijan itseen liittyvän ymmärryksen lisäämisen yhtenä tärkeänä työkaluna, mutta ilmeni aineistossa myös myöhemmin. Itsekriittisyys esimerkiksi omaa kehoa, fyysistä kuntoa tai liikunnallista kyvykkyyttä kohtaan nousi aineistosta ajoittain vahvasti esiin. Toisaalta opiskelijan kehontuntemus lisääntyi prosessin edetessä, mikä vahvisti samalla koettua ammatillista pätevyyttä. Erilaiset kehon kautta koetut ongelmat (esimerkiksi liikkumista estävät vammat, väsymys ja sairaudet) nähtiin oppimisen suurimpina esteinä. Liikuntarajoitteet demonstraatioissa johtivat jopa siihen, että opiskelija koki kaiken oppimisensa jääneen kyseisellä lähiopetusjaksolla varsin vajaaksi. Myös oman ikääntymisen vaikutus liikuntataitojen oppimiseen oli jatkuva huolen aihe.

Kehollisuuteen liittyvillä oivalluksilla ja kokemuksilla oli lähes poikkeuksetta suora yhteys vahvojen tunteiden syntyyn. Esimerkiksi omaa ruumiinrakennetta, kömpelyyttä, osaamattomuutta ja lihasvoiman puutetta prosessoitiin muun muassa koetun huonouden tunteen ja heränneen pelon stimuloimina. Vastaavasti omaan taitavuuteen ja motoriseen oppimiseen liittyviä oivalluksia seurasivat onni, ilo, ylpeys ja vahvuuden tunne, jotka vahvistivat ammatillista osaamisen tunnetta, kasvattivat itsetuntoa ja lisäsivät rohkeutta. Kehollisuus oli kiistaton osa itseen liittyvän ymmärryksen prosessointia ja koettua liikunnanopettajan asiantuntijuutta. Kiitettävä liikunnallinen taitotaso ja urheilullinen fyysinen olemus yhdistyivät erityisesti miesopiskelijoiden ajatuksissa ammattitaitoiseen ja asiantuntevaan liikunnanopettajuuteen.

Uintitunti oli hieman pelottava, kun niin moni oli melkein expertti lajissa. Olikin helpottavaa huomata, että en nyt ihan jalkoihin jäänytään. (1. lähiopetusjakson jälkeen)

Käytyämme koko kropan venyttelyt läpi sitä huomasin, kuinka epätasapainossa omat lihakset ovat ja kuinka tietyt paikat ovat kireällä. (2. lähiopetusjakson jälkeen)

En kykene. Pelkään kaikkea. Telineet tekevät minut kauhusta jäykäksi. (6. lähiopetusjakson jälkeen)

Tunsin itseni norsuksi, kömpelöksi sellaiseksi. (10. lähiopetusjakson jälkeen)

### **Ymmärtää omaa oppimistaan**

Oman oppimisen reflektio ja opintojen omakohtaistuminen käynnistyivät omien oppimistavoitteiden määrittelyn ja aikuisen oppimiseen liittyvien luentojen avulla. Omaan oppimiseen vaikuttavien tekijöiden tunnistamisen halu kasvoi, ja syvällisempi halu ymmärtää omaa oppimista lisääntyi. Esimerkiksi henkilökohtainen muutosvastarinta ja aiemmin syntyneet ennakkoluulot tunnistettiin oppimisen hidasteiksi tai jopa esteiksi. Tämänäyttypinen pohdiskelu tyrehtyi kolmannen lähijakson jälkeen ja huomio kohdistui siitä alkaen vahvemmin siihen, miten opin.

Sisälläni on kuitenkin jokin oppilaskeskeisyyttä vastustava voima, jonka voittaminen on varmaan minulle se edellytys, että oppisin ja sisäistäisin näitä uusia erilaisia menetelmiä. (1. lähiopetusjakson jälkeen)

Mielenkiinnon suuntautuminen kehollisuuteen ja liikkumalla oppimiseen veti opiskelijan kiinnostusta teorian opiskeluun. Erityisesti ensimmäisen luku-

vuoden aikana (lähijaksot 1–6) moni piti teoriaopetusta lähes tarpeettomana, vain käytännön liikuntatunteja odotettiin ja arvostettiin. Käytännön opeilla opiskelijat tarkoittivat tavallisesti liikuntademonstraatioita sisällä ja ulkona. Huolen aiheena oli jatkuvasti se, kohtaako teoria käytännön. Moni olisi halunnut opintojen liittyvän suoraan liikunnanopetukseen, ja varsinainen tiedon yhteisöllinen rakentaminen koettiin vielä tässä vaiheessa turhaksi. Toivottiin asiantuntijoiden valmiita opetusmalleja tarjoavaa ”oppimista” eli niin sanotusti työkaluja jokaisen opiskelijan ammatilliseen työkalupakkiin. Niitä olisi voinut hyödyntää seuraavan päivän liikuntatunneilla omalla työpaikalla. Osa opiskelijoista koki kuitenkin asian päinvastoin ja piti teorialunteja mielenkiintoisina ja tarpeellisina sysäyksinä oman ymmärryksen avartamiselle.

Oman oppimisen analysointiin kuuluivat olennaisesti merkittävät oppimiskokemukset, joista tärkeimmiksi nostettiin liikuntataitojen ja -tietojen monipuolistuminen sekä tunne- ja vuorovaikutustaitojen lisääntyminen. Oppimiskokemuksiksi luettiin myös erilaiset ryhmädynaamiset ilmiöt, jotka olivat koko opiskelun ajan väistämätön osa yhteisöllistä oppimista. Opiskelijoiden väliset konfliktit ravistelivat ajoittain sekä ryhmää että sen yksittäisiä jäseniä. Konfliktien vaikutuksesta opiskelijat etsivät ymmärrystä tapahtuneeseen ja omaan osuuteensa siinä analysoimalla ja käsitteellistämällä tapahtumia:

Olen yrittänyt pohtia asiaa "aiheuttamisen" vinkkelistä, mitä olen tehnyt, sanonut, miten ollut tai ollut olematta, kuinka olen sanani ja kirjoittamani asettanut. Mikä, mitkä ja miksi minussa olevat tekijät sai moisen aikaan? (11. lähiopetusjakson jälkeen)

Minä oppivana yksilönä -prosessoinnin loppuvaiheessa opiskelijat tekivät yhteenvetoa oppimisestaan ja totesivat tietoisuutensa avartuneen monessakin asiassa. Prosessin alkuvaiheen ajatukset yksilön itsenäisestä, ryhmästä piittaamattomasta tavasta suoriutua opiskelusta muuttuivat. Opiskelijaryhmän merkitys oppimiselle alkoi korostua toisena opiskeluvuotena, jolloin jaettuun asiiantuntijuuteen ja yhteiseen tiedon rakenteluun oli jo totuttu ja opittu. Vuorovaikutus myös muiden oppimisympäristöjen yhteisöjen (esimerkiksi oppilaiden, kollegoiden, työyhteisön) kanssa lisääntyi, ja sen koettiin hyödyttävän omaa oppimista. Prosessin loppuvaiheessa ymmärrys opettajana olemisen ja oman oppimisen ikuisesta keskeneräisyydestä sekä tarpeesta elinikäiseen oppimiseen vahvistui. Erilliset oppimiskokemukset yhdentyivät ja opiskelijat nimesivät kehityskulun oman tietoisuuden avartumiseksi uudesta opettajuudesta ja oppimisesta.

Huomaan elinikäisen oppimiskärpäsen pureen minuun paremman kerran. On valtava innostus oppia uutta, saada lisää tietoa, työstää vuorovaikutustaitoja, olla kriittinen ajattelija, innostaa muita, löytää positiivista energiaa nuorisoon, jne. Sisälläni tuntuu, että innostus kuplii minusta. Toivon sen tarttuvan muihinkin. (Aineisto-osa 3: kirjoitettu pätevyitysmiskertomus)



### 4.1.2 Minä liikunnanopettajana

Kun opiskelun alkuvaiheen aineisto kertoi yksilöllisestä oman oppimisen tutkiskelusta ja halusta ymmärtää sitä, opiskelun keskivaiheen aineisto sisälsi vahvaa ammatillista itseanalyysia ja kriittistä reflektiota. Opiskelija alkoi käyttää itseanalyysin apuna eri oppimisympäristöjen yhteisöjä (esimerkiksi perheenjäseniä, oppilaita, työyhteisön jäseniä). Ammatillisen minän työstäminen ja ammattilaiseksi kehittyminen eteni 'Minä liikunnanopettajana' -alakategorian ominaisuuksin ilmaistuna havaintoja tekevästä opettajasta tiedostavaksi ja vahvistuvaksi opettajaksi. Omaan ammatilliseen minäkuvaan kohdistuva ihmettely etsi vastauksia erilaisten kysymysten avulla. Niitä olivat esimerkiksi seuraavat: millainen liikunnanopettaja olen ja miksi olen, mikä olen, miten vahvistun ammatissani, minkälaisia muutoksia opettajuudessaani huomaan ja miksi.

Mitä pitempään luentoa kuunteli, sitä mielenkiintoisempaa oli odottaa näkevänsä omaa toimintaa opettajana. Millaista palautetta annan, onko maneeereja joita toistan, mihin aikani kuluu tunnilla, havainnoinko tarpeeksi oppilaiden toimintaa, onko fyysisistä aktiviteettiä tarpeeksi... (7. lähiopetusjakson jälkeen)

#### Havainnoi

Opiskelija koki koulutuksen ravistelevan alusta lähtien voimakkaasti omaa opettajuuttaan. Oman opettajuuden työlääksi koettu analysointi toi esiin oivalluksia, yllättäviä havaintoja ja uusia tarkennettuja kysymyksiä. Esimerkiksi omat rutiinit kyseenalaistettiin, kysymisen taito vahvistui ja henkilökohtainen tietämättömyys sekä suvaitsemattomuus paljastuivat. Opiskelija saattoi muun muassa hämmästyä ajatusmaailmansa kapea-alaisuutta ja ilmitulleita heikkouksiaan.

Kuinka on mahdollista, että minä, joka opetan lapsia hyväksymään erilaisuutta, olen itse melko perussuomalainen juntti, joka hyväksyy vain osan monikulttuurisuudesta? Apua! (10. lähiopetusjakson jälkeen)

Muutostarpeen ja tapahtuneen muutoksen analysointi omassa opettajuudessa, työskentelyssä tai ajatusmaailmassa oli tavalla tai toisella jatkuvasti esillä. Keskustelut vertaisryhmässä toimivat oman ammatillisuuden peilinä ja muiden kurssilaisten kommentteja pohdittiin lähiopetusjaksojen jälkeen kriittisesti oppimispäiväkirjan ääressä.

Kolmannesta lähijaksosta lähtien ammatillinen itsetutkiskelu alkoi syventyä. Omalle opettajuudelle etsittiin myös perusteluita. Opiskelijat pohtivat luentojen ja etätehtävien suuntaamina kriittisesti omia arvojaan ja niiden ilmenemistä opetuksessaan. Osansa pohdinnoista sai oma persoonallisuus, jonka jotkut näkivät selittävän omaa opetuskäyttäytymistään ja tekemiään valintoja. Perusteita omalle toiminnalle haettiin myös ammatillisista esikuvista, omasta ihmis-käsityksestä ja kokemusmaailmasta. Oman opettajuuden tutkiminen ja aikaa vievä muuntuminen ei prosessina synnyttänyt pelkästään innostusta ja onnistumisen tuntemuksia. Piilossa olleiden ennakkoluulojen kohtaaminen, heikkouksien paljastuminen, myöntäminen ja työstäminen koettelivat rohkeutta ja ammatillista vahvuutta erityisesti opintojen puolivälissä (lähijaksot 7-10).

Toisaalta se vaatii aikamoista itsetuntoa huomata ja myöntää, virheensä ja sitten yrittää vielä korjata ne. Myöskin se, että ottaa vastaan toisten opiskelukavereiden kommentit, vaatii melkoista tietämystä itsestään ja suhteesta omaan opettamiseensa. (7. lähiopetusjakson jälkeen)

Vaatii rohkeutta astua tuntemattomaan ja haastaa itsensä. Mutta sitä kautta voi saada aivan uudenlaisia merkityksellisyyden kokemuksia. (10. lähiopetusjakson jälkeen)

### Tiedostaa

Liikuntapedagogiikan teoriaan ja käsitteistöön perehtyminen auttoi opiskelijaa pukemaan sanoiksi työkokemuksen tuomaa osaamista. Tämä tiedostamattoman osaamisen aktiivinen sanoiksi pukeminen oli yksi avain tietoisuuden avarutumiseen, ja sillä oli myös ammatillisesti rakentava vaikutus. Tunne esimerkiksi siitä, että ”on ollut ainakin osittain oikealla tiellä”, lisäsi uskoa omaan ammatilliseen osaamiseen ja vahvisti itseluottamusta.

Särövierailut uusiin ja erilaisiin opetus- ja ohjaustilanteisiin toisen luvun vuoden syksyllä (lähijaksot 9–12) synnyttivät vahvoja myönteisiä ja kielteisiä tunteita, jotka vahvistivat halua reflektioon. Kentällä nähty saattoi esimerkiksi järkyttää ja sitä reflektoitiiin kriittisesti, mikä johti asian tiedostamiseen omassa opetuksessa. Muiden opettajien opetuksen seuraaminen oli monelle keino luoda käsitystä omasta opettajuudestaan. Se aiheutti osalle epävarmuutta ja riittämättömyyden tunnetta. Moni tarkkailtava, osaava opettaja, jonka kommunikointitaidot tai opetuksessa ilmenevä mielikuvitus vakuuttivat, sai osakseen ammatillista ihailua. Onnistunut pedagoginen ote oppilaisiin ja uutta luova asenne tunnin läpivientiin saattoivat herättää jopa kateutta. Vastaavasti vierailun mahdollisesti aiheuttama järkytys puhutteli pitkään. Erityisesti opetusmenetelmien valinta ja puutteellinen pedagoginen ote oppilaisiin kauhistuttivat.

Mun tukka nousi pystyy! Haloo! Nämähän on 11-vuotiaita poikia, ei mikään aikuisten porukka. Harjoitusten kuuluu olla tavoitteellisia ja hyviä, mutta ei poikia mollaavaa ja arvostelevaa. Harjoitusten kuuluu olla vielä myös leikkimielisiä ja hauskoja ja sitä näistä treeneistä puuttui!!!! (10. lähiopetusjakson jälkeen, särövierailujen purkua)

Ryhmä jaettiin kahteen joukkueeseen HUUTOJAOLLA...Heikompien pelureiden suurin toive tuntui koko tunnin ajan olevan se, ettei tarvitsisi mennä kentälle nolamaan itseään. Paidattomat istuivat kyttyrässä salibandymailan taakse läskejä piilottellen. VITTU! Vieläkö joku ihmettelee, miksi kaikki eivät pidä liikunnasta. 2/3 osasta oppilaista tunti oli varmasti ok, mutta lopuille yhtä kärsimystä. Tunnin pitäjä oli muuten liigatason salibandääjä ja siis itse HELVETIN taitava ja hyvä asenteinen liikuja. Särö tuli ja haava sydämeen!

(10. lähiopetusjakson jälkeen, särövierailujen purkua)

Opettajien havainnointi sai opiskelijan myös miettimään, mitä hän liikunnanopettajuudessa erityisesti arvostaa. Millainen liikunnanopettaja on hyvä opettaja? Kehollisten tekijöiden lisäksi arvostettiin vahvaa pedagogista ammattitaitoa ja kykyä näyttää oma tietämättömyys tai osaamattomuus. Toisaalta säröt synnyttivät hyödyllisiä ja tärkeitä oivalluksia siitä, miten monin eri tavoin liikunnanopettaja voi työtään tehdä ja miten monella eri tavalla liikuntaan ja liikunnan avulla voi kasvattaa.

Oman ammatillisen ajatusmaailman vähittäinen eheytyminen oli merkittävä asia ja teki työstä antoisampaa. Tähän vaikutti myös se, että näkemys lii-

kunnanopettajan työstä alkoi muuttua. Oppiminen koettiin tärkeämmäksi kuin opettaminen, opetustyön perusta ja ymmärrys oli löytynyt esimerkiksi siitä, miten tärkeää oli muovata opiskeluympäristöä palvelemaan erilaisia oppijoita, ja ydinkeskeisen motorisen oppimisen mallista. Lisäksi oma tehtävä kasvattajana, ei pelkästään liikuntataitojen opettajana, terävöityi.

Näkemykseni opettajan työstä on laajentunut. Olen alkanut yhä enemmän ajattelemaan opettajaa kasvattajana. (14. lähiopetusjakson jälkeen)

### **Vahvistuu**

Minä liikunnanopettajana -prosessoinnin viimeisessä vaiheessa kerroksittain lisääntynyt vahvistuminen sekä ammattilaisena että ihmisenä näkyi muun muassa aktiivisuuden lisääntymisenä ja toisin toimimisena. Herännyt tietoisuus omasta ammatillisesta osaamisesta aktivoi opiskelijaa etsimään uusia haasteita.

Näin reflektoinnin kautta ja avulla on ollut opettavaista huomata, että itsestä voi saada opettajana ...enemmän irti ja toisaalta voi iloita itsessä olemassa olevista hyvistä ominaisuuksista sekä löytyneistä kehittämistä kaipaavista. Valitettavan usein rutiininomainen tekeminen muuttuu suorittamiseksi, jolloin tulee tehtyä asioita "vanhan kaavan mukaan" miettimättä, voisiko jotain/kaiken tehdä toisin. (10. lähiopetusjakson jälkeen)

Liikuntataitojen vankistuminen sekä opetus- ja vuorovaikutustaitojen kehittymisen rohkaisivat opiskelijaa uudenlaisten opetuksellisten haasteiden pariin. Onnistuneet uusien toimintatapojen kokeilut ja uudet kyvyt näyttää erilaisia liikuntasuorituksia oppilaille toivat vahvan ja voimaannuttavan tunteen omasta ammatillisesta kyvykkyydestä. Samalla myös halu, rohkeus ja valmiudet oppilaan kohtaamiseen vahvistuivat. Omien heikkouksien väistyminen ja jopa muuttuminen vahvuudeksi antoivat iloa myös työntekoon. Esimerkiksi ennakkoluulojen kariseminen erilaisia opetussisältöjä (esimerkiksi rytmi- ja ilmaisu-liikuntaa) ja erilaisuutta kohtaan käynnisti halun oppia aiheista lisää ja kehittyä myös taidollisesti. Lisäksi särövierailuilla tehty havainnointi ravisteli, avasi silmiä, poisti epävarmuutta ja loi uskoa omaan ammattilaisuuteen. Opettajan työssä jo vuosia olleet iloitsivat näköalansa avartumisesta ja uudesta vahvuudesta rikkoo omaksuttuja opetusrutiineja. Liikunnanopetustyössä kokemattomimmat vahvistuivat erityisesti uusiutuneen ja vankistuneen ammattidentiteettinsä avulla.

Olen saanut paljon vinkkejä ja lisännyt omia lajitaitojani hurjasti. Tämä näkyy mielestäni myös omilla tunneillani ja uskon oppilaittenikin huomanneen tämän. On paljon mukavampaa pitää tuntia, kun voi olla varma siitä mistä puhuu. Kehtaan nykyään jo sanoa olevani liikunnanopettaja, vaikkakin melko keltanokka vielä. (7. lähiopetusjakson jälkeen)

Itse hykertelin liikuntahallin ylälehterillä enkä tarjonnut apuani... Tunnin jälkeen monet oppilaista tulivat pyytämään apuani. Tajusin kerrankin oman ammattilaisuuteni. Olisin osannut homman. (10. lähiopetusjakson jälkeen, särövierailujen purkua)

Vahvistumisen myötä työnteko muuttui monella nautinnoksi. Teorian, käytännön oppien ja oman ajattelun yhdistely oli alkanut tuottaa jatkuvaa uudistumis-

ta, mikä muutti oman työn mielekkääksi. Ammatillisen kasvun kanssa samanaikaisesti opiskelija koki vahvistuvansa monin tavoin myös ihmisenä. Koulutuksesta oli saatu ”virtaa tumppuihin ja kinttuihin, säröjä ajatuksiin ja uskoa omiin kykyihin”.

Tuli jotenkin varmempi olo, kun osasin käyttää muitakin tyylejä. Tuli sellainen opettaja-arvokkuusolo!!! (4. lähiopetusjakson jälkeen)

#### 4.1.3 Minä yhteisön jäsenenä

Ympäröivät yhteisöt tarjosivat opiskelijalle vaihtuvia oppimisympäristöjä, jotka vaikuttivat vahvasti opiskelijan oppimiseen ja ammatilliseen kasvuun. Niiden arvo oli jatkuvasti nähtävissä, mutta se kiteytyi erityisesti kasvuprosessin loppuvaiheessa summaavasti kirjoitetuissa pätevyitymistarinoissa. Tärkeimmät yhteisöt, joiden jäsenyyden avulla opiskelija oppimistaan prosessoi, olivat perhe ja/tai suku, ympäröivä opiskelijayhteisö ja ajan myötä enemmän myös työyhteisö.

##### Reflektoi perheenjäsenenä

Perhe ja suku toimivat erityisesti perheelliselle opiskelijalle opiskeltavien asioiden harjoitus- ja soveltamisympäristönä, reflektion tukena ja erityisesti arvoihin liittyvien tunteiden taustavaikuttajana. Osassa oppimispäiväkirjakirjoituksia perhe oli lähes aina läsnä (lähijaksojen 1–2, 4–9, 11, 13–14 jälkeen). Oma uusi rooli opiskelevana perheenjäsenenä haki muotoaan kasvuprosessin alussa, jolloin perheen koettiin jopa häiritsevän opiskelua. Vaikka koulutukseen olikin saatettu hakeutua perheen kannustamana, poissaolot ja opintojen vaatima aika konkretisoituivat esimerkiksi eri perheenjäsenten opiskelijaan kohdistuvien odotusten ristiriidoiksi:

Myös perhe-elämä otti voimille juuri viikonlopun aikana...Mies ei ottanut ymmärtääkseen lähtöäni tällä kertaa. Hän ei ole tottunut, että nainen opiskelee. No, minä taas en ole sellainen. Tämä on minun unelmani, jota toteutan. Tästä unelmasta en aio luopua, vaikka sekin kävi synkässä mielessäni. (2. lähiopetusjakson jälkeen)

Toisaalta lähiopetusjaksoilla oli erityisesti sekä perheenäitinä että opiskelijana toimiville vapauttava ja itsenäisyyttä korostava vaikutus. ”Oma aika”, omaan oppimiseen keskittyminen, velvollisuuksista irrottautuminen ja vain omasta itsestä huolehtiminen koettiin tervetulleeksi rentoutukseksi ja vastapainoksi vaatimaan perhearkeen. Osin tämän varassa moni jaksoikin jatkaa vaativien oppimis- ja kehitysprosessien läpi.

Perhe toimi monelle kasvuprosessin tukena ja opittujen asioiden kokeilu- tai soveltamisympäristönä. Lähiopetusjaksoilla käsitellyjä asioita testattiin ja refleктоitiin varsinkin omien tai sukulaislasten avulla. Opittuja taitoja sovellettiin onnistuneesti myös perheessä. Erityisesti vuorovaikutustaitojen vahvistuminen toi onnistumisen elämyksiä perheen arkitilanteisiin. Myös eettiset arvopohdiskelut ulottuivat perhe-elämään ja oman vanhemmuuden analysointiin. ”Toiminko oikein...” ja ”Olenko hyvä..., jos...” -kysymykset kohdistuivat

opettajuuden sijaan omaan vanhemmuuteen ja samalla ammatillisuudesta ihmisyyteen. Perhe tai suku herätti ajoittain vahvoja arvotunteita, joiden purku- ja käsittelykanavana toimi oppimispäiväkirja. Esimerkiksi perheenjäsenten ja sukulaisten arvopohjaa ja eettistä oikeudenmukaisuutta arvioitiin kriittisesti.

### **Rohkaistuu ja vahvistuu opiskelijayhteisössä**

Muiden opiskelijoiden merkitys aikuisen oppimiselle oli merkittävä. He olivat minäkuvan analyysin vertailukohde ja tarjosivat vertaistukea oppimiseen ja ammatillisen tiedostamisen avartumiseen. Vertaiskeskustelut toivat uusia näkökulmia ammatillisuuteen ja apua omien rutiinien rikkomiseen:

Käytimme matkan jälleen hyväksemme keskustelemalla menneestä kuukaudesta ja tulevasta viikonlopusta sekä siihen liittyneistä tehtävistä. Matkat ovat tärkeitä oppimistapahtumia noiden jutustelujen ja paluumatkalla tapahtuvan viikonlopun kertaamisen ansiosta. (4. lähiopetusjakson jälkeen)

Ryhmä toimi hienosti. Jokaiseen harjoitteeseen keksimme useampia muunnelmia, mieltien kenelle ja minkä ikäisille ryhmille tuntia pidetään. (9. lähiopetusjakson jälkeen)

Jokainen omalla persoonallaan ja kokemuksellaan on jakanut sekä tietojaan että myös tunnetta, asennetta eli myös uskoa toisilleen. (Aineisto-osa 3: Kirjoitettu pätevyitysmiskertomus)

Ryhmä ruokki jokaista jäsentään tekemään ja toimimaan. Halu antaa oma tiedollinen ja taidollinen asiantuntemus yhteisen tiedonrakentamisen käyttöön vahvistui ryhmäytymisen edessä. Yhteiset arvokeskustelut herättelivät arvotietoisuutta ja avarsivat eettisiä pohdintoja.

Yhteisöllinen oppiminen ja yksilön todellinen heittäytyminen kaikkine heikkouksineen kasvuprosessiin ei olisi onnistunut ilman turvallista ja luottamuksellista oppimisilmapiiriä, joka lähiopetusjaksoilla vallitsi. Ilmapiirin kehittymiseen vaikuttivat aineiston mukaan ryhmäytymisen onnistuminen, vastuuta ja luottamusta tarjoavat aikuispedagogiset toimintatavat sekä opiskelijoiden kokemuksesta arvostavat kouluttajat. Satunnaiset ryhmän sisäiset ristiriidat ”puhdistivat ajoittain ilmaa” ja toimivat kriittisen reflektion avulla hyödynnettävinä oppimistapahtumina, jotka vahvistivat osaltaan myönteiseksi koettua oppimisilmapiiriä. Opiskelijayhteisö tarjosi jäsenelleen yhteisesti koettuja ja jaettuja tunteita, oppimiskokemuksia ja tarpeellisia heittäytymisen mahdollisuuksia, jotka vahvistivat sen merkitsevyyttä.

Kaikki henkisesti rankat keskustelutkin haluan säilyttää (mielessäni). Niistä oikeastaan sai todella paljon, koska joutui laittamaan itsensä niissä likoon 100%:sti. (14. lähiopetusjakson jälkeen)

### **Vaikuttaa työyhteisössä**

Opiskelijan oppimista työyhteisö joko lamaannutti tai innosti. Oma rooli työyhteisössä herätti sekä kielteisiä että myönteisiä ajatuksia. Asia oli ajoittain esillä oppimispäiväkirjoissa (lähiopetusjaksojen 3–6, 8–12 jälkeen). Aluksi (lähijaksojen 2–3 jälkeen) innostus kohdistui oman koulun kokonaisvaltaiseen kehittämiseen.

seen, johon opiskelijat olivat saaneet lähiopetusjaksolla ideoita, työkaluja ja voimia. Toisaalta lähiopetusjakson jälkeinen paluu innostusta, hehkua ja uusia ideoita pursuten takaisin omaan työyhteisöön ei ollut kaikille helppoa. Uudistusmielinen opiskelija kohtasi ajoittain voimakasta kritiikkiä työkollegojensa taholta. Kaikkien koulujen johtaminen, tapa olla vuorovaikutuksessa keskenään tai opettajanhuoneiden ilmapiiri ei kestänyt muutoksenhaluisia työntekijöitä. Kollegat pelkäsivät leimautumista, ja aloitteellisuus opiskelijan ilmituomien ongelmien ratkaisemiseen oli opettajanhuoneissa vähäistä. Toisaalta opiskelija halusi itselleen tulevaisuudessa entistä enemmän rohkeutta nostaa asioita keskusteluihin ja kyseenalaistaa kollegojen toimintatapoja. Yleisen saamattomuuden ja ongelmiin tarttumisen haluttomuus hämmästyttivät. Osa opiskelijoista tyytyi kehittämistyössään keskittymään vain omaan työhönsä välttämättä ajatusta koko koulun uudistamisesta:

...yhteisöme on tällä hetkellä melko individualistinen ja pirstoutunut. Tästä syystä erilaisten hankkeiden viemiseen kouluunme tuntuu aika mahdottomalta. (2. lähiopetusjakson jälkeen)

Olen työstänyt arviointia koko kevään, ja saanut jopa yhden kollegan keskustelemaan aiheesta... Täällä "takahikiällä" pääsääntöisesti mennään vanhan kaavan mukaan. Katselivat kollegat hieman oudoksuen kun väänsin lomaketta, jolla voisin edes yrittää saavuttaa objektiivista, realistista ja kriteeristön toteuttavaa arviointia. Osalta sain melkoisen "nootin" turhaa työtä ja vaivaa koskien, osa oli taas jokseenkin innostuvainen - jopa hieman kiinnostunutkin. (6. lähiopetusjakson jälkeen)

Olen yrittänyt viimeisten kouluviikkojen aikana toteuttaa elävää kuuntelua ja asioiden esille ottamista opettajakunnassamme huonolla menestyksellä. Osa kollegoista ei ilmiselvästi ole valmiita kommunikoimaan avoimesti ja suoraan asioista vaan tarvitsevat useamman henkilön tuen omalle näkemykselleen ja vasta sitten tuovat esille omat tunteensa tai mielipiteensä asioista. Joten taidan ensi syksynä palata takaisin arkeen ja pitää suuni kiinni ja tehdä töitä sekä keskustella vain oman työryhmän jäsenten kesken. (6. lähiopetusjakson jälkeen)

Liikunnanopettajan laaja-alainen työnkuva työyhteisössä ja työssä jaksaminen nousivat aineistosta esiin erityisesti kasvuprosessin keskivaiheessa. Liikunnanopettajalla oli opetustyönsä ohessa aineiston mukaan monia rooleja: hän oli esimerkkinä oppilaalle, hygieniaavalvoja, hyvinvoinnista huolehtija, järjestyksenpitäjä, kasvattaja, kehittäjä, kouluavustaja, luokanvalvoja, mentori, ohjaaja, ohjelmavastaava (koulun juhlat, teemapäivät, retket), oppilaan "isä", oppimisympäristön luoja, organisoija, psykologi, päivänavaaja, säänennustaja, tavaroiden huoltaja, terapeutti, tutkija, valmentaja, välituntivalvoja, yhteydenpitäjä ja yksilöllisen liikunnan järjestäjä. Opettaminen erilaisten lisätehtävien ja roolien kuormittamana koettiin työlääksi. Työn psyykinen vaativuus edellytti opettajalta omien rajojen tuntemista, rentoutumiskykyä vapaa-ajalla ja tehtävien priorisointitaitoa.

Työoloihin liittyvät tekijät verottivat tai lisäsivät työssä jaksamista (järjestyshäiriöt ja niiden selvittely, rooli työyhteisössä ja tuen puute). Yksittäisissä oppimispäiväkirjoissa kirjoitettiin kuitenkin myös joustavasta työnantajasta, hienosta oppilasaineksesta ja vastuun lisääntymisestä voimia antavina tekijöinä. Opiskelija sai kokea työpaikallaan sekä arvostusta että arvostuksen puutetta.

Saatu arvostus perustui asiantuntemuksen karttumiseen liikunnanopettajana, kun taas arvostuksen puute kohdistui lähinnä liikuntaan oppiaineena. Moni opiskelija sai kuitenkin opiskelun edetessä pätevytymisopinnoista energiaa sekä opetustyöhönsä että elämiseensä yleensä. Motivoituminen opiskeluun välittyi suoraan omaan työhön, ja suhtautuminen työhön muuttui vähitellen. Työpäivät toimivat opitun soveltamisessa ja palvelivat oppimisympäristönä. Onnistumiset opittujen asioiden soveltamisessa ja kurssikavereiden kanssa käydyt iltakeskustelut opettajuudesta auttoivat jaksamaan. Voimia oli monelle antanut myös tunne- ja vuorovaikutuskurssi käytännön harjoitteineen. Lisääntynyt oman työn kriittinen reflektio koettiin edellytykseksi työssä viihtymiselle ja jaksamiselle. Opintojen loppuvaiheessa toisaalta sekä tyytymättömyys omiin työoloihin että toisaalta saatu palaute kannustivat vaikuttamaan työympäristössä ja lähiyhteisöissä.

Olen sitä mieltä, että opintoni ovat hyödyttäneet kouluani. Olen saanut olla antamassa opetusvinkkejä ja työtapamalleja muille opettajille. (Aineisto-osa 3: Kirjoitettu pätevytymiskertomus)

...Pätkö toi elämäni paljon sisältöä ja palautti myös osittain kadonneen elämänilon. Pääsin tämän opiskelun ansiosta eroon ...masennuksestani ja burn outistani. Näinä kahtena vuotena työssä jaksaminen kasvoi selvästi ja sen huomasivat myös kollegani kouluissa. Kerrankin koulutusta, josta oli todellista hyötyä. (Aineisto-osa 3: Kirjoitettu pätevytymiskertomus)

## 4.2 Laajeneva ammatillinen ymmärrys ja kannanotto

Ammatillisten asioiden pohdiskelu, kysyminen, mielipiteiden muodostaminen ja mielipiteiden perusteleminen olivat tärkeä osa ammatillisen ymmärryksen laajenemista ja kasvun prosessia. Pedagogisten pohdintojen aiheet valikoituivat usein sen mukaan, mikä teema oli painottunut opetuksessa edellisellä lähiopetusjaksolla. Myös luennoilla ja vapaa-ajalla käydyt keskustelut nostivat asioita oppimispäiväkirjapohdintoihin. Kasvuprosessin alussa koettu hämmennys ja ulkokohtainen kriittisyys vaihtuivat vähitellen monitasoiseksi, uusia ratkaisuja etsiväksi yksin ja varsinkin yhteisesti tapahtuvaksi avartuvaksi, ammatilliseksi pohdiskeluksi. Ammattiin liittyvän pohdiskelun ja vahvistumisen herättämä eettinen vastuullisuus hyvinvoinnin asiantuntijana toimimiseen näkyi eri koulutustahoihin liittyvän kriittisen pohdiskelun lisääntymisenä. Se kertoi aktiivisesta ammatillisen ymmärryksen laajentamisyrittämisestä ja perusteluiden pohdinnasta. Laajeneva ammatillinen ymmärrys ja kannanotto -pääkategoria selvitetään alakategorioidensa 'PätKo-oppimisympäristön pohdiskelu', 'Oppiaineen ja opettajuuden pohdiskelu' sekä 'Yhteiskunnallinen pohdiskelu' avulla. Ne kertovat myös tämän kategorian kategorisoinnin muuntumisesta ammatillisen kasvuprosessin aikana ja ilmentävät laajenevan ymmärryksen variaatiota informanttjoukossa.

#### 4.2.1 PätKo-oppimisympäristön pohdiskelu

Kasvuprosessin alkuvaiheessa opiskelijan huomio keskittyi oman oppimisen analysoinnin lisäksi oppimisympäristöjen kriittiseen arviointiin. Pätevöittämis-koulutus oli uutena, monenlaisia virikkeitä ajatuksille antavana ja keskeisenä oppimisympäristönä innostava kriittisen analysoinnin kohde. Se tarjosi runsaasti vaihtoehtoisia sisältöjä aluksi ulkokohtaiseen pedagogiseen arviointiin, joka sitten kasvuprosessin edetessä muuntui suurella osalla opiskelijoista aiemmin opitun kyseenalaistamiseksi ja pienemmällä ryhmällä aina omien ennakkokäsitysten syiden selvittämiseksi.

##### **Koulutuksen toteutus ja sisältö**

Koulutuksellisia ratkaisuja ja niiden hyödynnettävyyttä oman oppimisen kannalta tarkasteltiin jatkuvasti. Tämä alakategoria avaa erityisesti koulutuksen rakenteita ja henkilökohtaisen kasvuprosessin välistä kiinteää vaikutussuhdetta. Kannanotot koskivat lähinnä koulutuksen toimintaperiaatteita, aikataulutusta, opetussisältöjä sekä kouluttajien asiantuntemusta ja pedagogista toimintaa.

Koulutuksen toimintaperiaatteet herättivät kysymyksiä ja aktivoivat esittämään mielipiteitä. Aineistosta huokui tyytyväisyys aikuisopiskelun periaatteita noudattavaan koulutuksen monimuotoiseen toteuttamiseen, jossa pyrkimyksenä oli yhteisöllinen oppiminen eri oppimisympäristöjä hyödyntäen ja opiskelijoiden kokemusta kuunnellen.

Tämähän on järkihommaa aikuisopiskelun toimintaperiaatein, juuri niinkuin aikuisopiskelussa pitääkin. Ei kirjallisia töitä kiusaksi vaan omaksi hyödyksi, enimmäkseen keskustelemalla. (1. lähiopetusjakson jälkeen)

Mielenkiintoisiin keskusteluihin olemme päässeet..."kokoontumisillamme". Siellä saavutimme jotain, ainakin hetkittäin, mitä oppimistilanne voisi olla, kun oppi-aihe ja tunnelma ovat lähellä toisiaan. Oppilaan ja opettajan roolit katoavat lähes kokonaan ja jäljelle jää oppiminen. (7. lähiopetusjakson jälkeen)

[Työelämän kehittämis-]Hankkeet tuntuvat olevan hyvinkin erilaisia, mikä on tietenkin hieno juttu. Kaikilla kuulemillani hankkeilla on selkeä yhteys työelämään... (12. lähiopetusjakson jälkeen)

Opetuksen perustuminen dialogisuuteen ja työelämälähtöisyyteen koettiin alusta alkaen järkeväksi ja motivoivaksi. Itsenäinen työskentely ja etätehtävät olivat tosin aluksi osalle työläitä. Syiksi mainittiin olosuhteet kotona tai työpaikalla, ohjeistuksen puutteellisuus, vajavaiset valmiudet tietokoneen käytössä ja tehtävien vaativuus. Toisaalta työelämälähtöisten tehtävien aiheita pidettiin lähes poikkeuksetta järkevinä, omaa työtä ja henkilökohtaista kasvuprosessia palvelevina. Tosin työelämälähtöisyyden hyödyntämisen edellytyksenä oli luonnollisesti liikunnanopettajana toimiminen, jolloin työttömyys tai toisen aineen opetustyö vaikeutti tiukasti liikunnan opettamiseen sidottua itsenäistä työskentelyä. Erityisen kiitoksen opiskelijoilta sai toisen lukuvuoden särövierailutehtävä, jonka hyödyllisyys oman opettajuuden vahvistumiselle ja kehittymiselle kävi ilmi viimeistään niiden purkukeskustelussa.



Särö-kokemusten merkittävyys oli mielestäni niiden erilaisuudessa. Tarvitaan tarpeeksi monta ja erilaista kokemusta sekä kyky/tahto oman itsensä ja opettajuutensa reflektiiviseen tarkkailuun ja pohtimiseen. Säröillä on todellinen ja oikeutettu paikka opettajuuden kehittämisessä. (14. lähiopetusjakson jälkeen)

Pojat olivat käsitykseni mukaan kokeneet jokseenkin turhauttavina muiden aineiden tuntien seuraamisen, tosin keskustelun jälkeen tiedostamaton tuli tiedostetuksi; arvostus omaa ammattia kohtaan vahvistui. (14. lähiopetusjakson jälkeen)

Verkko oppimisympäristönä oli osalle opiskelijoista uusi, mikä lisäsi selviytymiseen liittyvää jännitystä. Tietokoneiden käyttötaidot ja aiemmat kokemukset vaikuttivat siihen, miten verkko-opiskelusta kirjoitettiin. Parhaiten verkko toimi opiskelijoiden mielestä itsenäisten tehtävien ohjeistuksessa, teossa, tehtävien palautuksessa ja palautteenannossa, huonoimmin yhteissuunnittelun ja keskustelun alustana. Tekniset ongelmat (tietokoneiden ja tietoliikenneyhteyksien viat) vaikeuttivat ajoittain opiskelua ja tekivät opiskelijan olon epätoivoiseksi.

Koko kasvuprosessin ajan opintojen ajoitus ja aikataulutukset mietittyvät. Ensimmäisen lukuvuoden (lähijaksojen 1–8 jälkeen) aikana kritiikki kohdistui kokemusten ja ajatusten vaihdolle varatun ajan niukkuuteen.

Saisi olla enemmän aikaa yhteiselle ajatusten vaihdolle (esim. demojen lopussa) – nyt laukataan kieli yön alla paikasta toiseen (5. lähiopetusjakson jälkeen)

Kiire ja asioiden käsittelyn pintapuolisuus harmittivat, ja kouluttajatiimiä rohkaistiin oppimisen syventämiseksi selkeämpään priorisointiin. Toisena lukuvuotena lukujärjestykset ja päivien pituus vastasivat odotuksia ja tyytyväisyyttä lisäsi vertaiskeskusteluihin ja yhteiseen reflektioon raivattu aika.

Opetussisällöt jakautuivat ”tarpeellisiin” ja ”tarpeettomiin”. Mitä käytännönläheisempi aihe oli, sitä hyödyllisemmäksi opetus koettiin ja sitä motivoituneempi opiskelija oli oppimaan. Esimerkkinä tästä oli kiitosta kerännyt tunne- ja vuorovaikutustaitojen opetusjakso, joka käsitteli jokapäiväisiä oppilaan kohtaamistilanteita, ylitti ainerajat, oli toteutukseltaan toiminnallinen ja sisällöltään helposti omakohtaistettavissa. Liikuntaopinnot taas herättivät runsaasti erilaisia mielipiteitä. Osa opiskelijoista halusi jatkuvasti lisää painotusta liikuntaopintoihin, jotkut erityisesti mahdollisuutta omien liikuntataitojen kehittämiseen. Ristiriita opiskelijoiden koulutukseen kohdistuneissa odotuksissa ja odotusten täyttymisessä näkyi myös opintojen loppusuoralla käynnistyneessä keskustelussa liikuntapedagogiikan opintojen määrästä. Liikuntataitoihin ja -tietoihin liittyvä osaaminen ja pedagoginen osaaminen asetettiin ajoittain vastakkain omia tarpeita ja oppimistavoitteita analysoidessa. Opiskelijoiden näkemykset siitä, mitä taitoja liikunnanopettaja työssään eniten tarvitsee ja mistä liikunnanopettajan asiantuntemus rakentuu, poikkesivat selvästi toisistaan.

Suoritin aikoinaan matematiikan aineopettajan opinnot (sivuaineena matematiikan aineopinnot). Se oli käytännössä pelkkää matematiikkaa. Ei siellä ollut oikeastaan matematiikkapedagogiikkaa. Mikä liikunnasta tekee niin erilaisen, että siinä suuri osa aineopinnoista on liikuntapedagogiikkaa, joka on välillä pitkälti samaa asiaa, mitä jokainen opettaja joutuu opiskelemaan pedagogisissa opinnoissa. (11. lähiopetusjakson jälkeen)

X olisi halunnut enemmän liikuntaa ja vähemmän pedagogiikkaa tähän koulutukseen. Mehän teemme nimenomaan liikuntaPEDAGOGIIKAN aineopintoja, joten emme voi unohtaa pedagogiikkaa. Toisaalta työ perusopetuksessa on nykyään sellaista, että siinä tarvitsee yhä enenevässä määrin nimenomaan kasvatuksellisia taitoja, ei liikuntataitoja. Työn pääpointti on siinä, miten voi käyttää liikuntaa hyväksi lasten kasvatuksessa, sillä kahdella viikkotunnilla ei liikunnan puolesta vielä tehdä ihmeitä. Lähinnä meidän pitäisi pystyä tuottamaan liikunnan iloa ja positiivista asennetta niin paljon, että oppilaat voisivat koulun jälkeen sekä iltaisin että koulun kokonaan jätettyään harrastaa liikuntaa. Tässä eivät pelkät lajitaidot riitä, vaan mielestäni tarvitaan nimenomaan LIIKUNTApedagogiikkaa, mitä taas yleiset pedagogiset opinnot eivät tarjoa. (11. lähiopetusjakson jälkeen)

Toisen lukuvuoden aikana pätevöittämissä koulutusopintojen rajoittuminen vain aineopintoihin oli yksi kriittisen keskustelun sisällöistä. Omaa kasvuprosessia haluttiin jatkaa ja pätevyyttä täydentää liikuntapedagogiikan syventävien opintojen avulla. Opiskelu-oikeutta syventäviin opintoihin kaivattiin erityisesti siksi, että opiskelija pätevoityisi pelkän peruskoulun aineenopettajan virkojen sijaan useimmiten haussa oleviin yläkoulu-lukio-yhdistelmävirkoihin tai toisen asteen oppilaitosten liikunnanopettajan virkoihin. Opiskelijat katsoivat olevansa virkahauissa väliinputoajia pelkällä peruskoulun aineenopettajan pätevyydellään.

Osansa kriittisestä analyysistä saivat sekä pätevöittämissä koulutuksen kouluttajatiimiin kuuluneet lehtorit että vierailevat asiantuntijakouluttajat ja heidän pedagoginen toimintansa. Koulutuksen lähtökohtiin kuuluva ja nopeasti omaksuttu kyseenalaistava, kriittinen asenne omiin ajattelu- ja toimintatapoihin laajeni itsestä ulospäin koskemaan myös lehtoreiden ja asiantuntijakouluttajien toiminta- ja opetustapoja. Arvostusta sai osakseen aikuisopiskelijoita ymmärtävä, laajan kenttätökokemuksen omaava ja dialogiin pyrkivä huumorintajuinen lehtori tai asiantuntijakouluttaja, jonka opetus pohjautui teorian lisäksi myös vankkaan käytännön kokemukseen. Kiitosta saivat myös ne, jotka arvostivat opiskelijoiden työkokemusta ja jakoivat vastuuta opiskelijoille, mikä herätti halun olla luottamuksen arvoinen. Ihanteena oli rohkea, oman persoonansa peliin laittava, luova ja laajakatseinen luennoitsija, joka haastoi opiskelijoita dialogiin.

Mielenkiinnolla odotan luennoitsijaa, joka enemmän kyseenalaistaa itseään, pyrkii löytämään luovuutta tilanteessa, saattaisi kuulijat debattiin keskenään ja päätyisi vaikka ilmiritään hengen tuotosten sivalluksiin ja älylliseen miekkailuun. Ilman power pointia ja muita pakollisia tarvikkeita. (7. lähiopetusjakson jälkeen)

### **Yhteisöllinen oppiminen**

Yhteisöllinen oppiminen ja sen erilaiset toteutusmuodot ravistelivat opiskelijaa ja aiheuttivat ristiriitaisia kannanottoja. Opiskelija oli pätevöittämissä koulutuksessa erityisesti ryhmän jäsen, ja ryhmä oli opiskelijalle yhtä tärkeä kuin opiskelija ryhmälle (ks. luku 4.1.3.). Koska yhteisöllinen oppiminen toteutui kokoonpanoltaan vaihtuvissa pienryhmissä, myös ryhmän muita oppijoita analysoitiin oppimisen näkemuserojen, arvojen eroavuuksien ja osallistumisen näkökulmista. Pienryhmien sisäinen dynamiikka eli ja vaihteli jatkuvasti.

Jaettu asiantuntijuus oli tärkeässä asemassa aikuisen ammatillisen kasvun prosessissa. Asiantuntijuuden jakamisen katsottiin synnyttävän innovatiivi-

suutta ja olevan antoisa keino oppia uutta sekä käytännön liikuntademoissa että teorian tunneilla. Asiantuntijuutta jakaen ja keskusteluun osallistuen kokemustiedon sanoiksi pukeminen ja käsitteellistäminen vahvistivat opettajuutta. Onnistuneesti toteutunut tiedon ja ymmärryksen yhteinen rakentaminen näkyi esimerkiksi lukupiirejä koskevassa kirjoittamisessa. Lukupiirikeskustelut avasivat opiskelijan näköalaa. Ne konkretisoivat käsittelyssä olevaa teemaa, ja niissä oppiminen omakohtaistui opiskelijasta varsin mielekkäällä tavalla.

...kirjojen tietopohjaisten kirjojen lukeminen on muuttunut tietyllä tavalla mukavammaksi. Kirjat voi lukea romaaniytyyppisesti ja poimia kiinnostavat ajatukset sieltä täältä, muiden kanssa keskustellessa luetut, mutta ei-niin-hyvin-muistettut asiat kuitenkin palautuvat mieleen ja niitä voi jalostaa keskustelujen kautta käytännön tiedoksi. (3. lähiopetusjakson jälkeen)

Lukupiiri oli taas hyvä pysähtyminen tärkeän asian äärelle... Saimme aikaan hyviä keskusteluja ja näkökulmia. Itse koen, että tällaiset hetket, jossa voi vaihtaa kokemuksia ja ajatuksia ovat todella hyödyllisiä omaa opettajuutta ajatellen. On pakko perustella, mutta myös kuunnella, mitä toinen ajattelee. Voi kun omassa työyhteisössä olisi enemmän aikaa tällaisille keskusteluille! (6. lähiopetusjakson jälkeen)

Toisaalta jaetun asiantuntijuuden soveltaminen yhteisiä liikuntaopintoja suunnittelevissa ja opetusta toteuttavissa liikuntatiimeissä myös harmitti. Yhteissuunnittelua pidettiin hankalana muun muassa ajankäytön ja vastuunjaon suhteen. Nais- ja miesnäkökulmien törmäminen opetuksen valmistelussa ja toteutuksessa nähtiin vaikeudeksi. Verkossa tapahtuvaksi tarkoitettu tiimien yhteissuunnittelu oli opiskelijoiden mielestä vaikeaa ja ideana epäonnistunut. Opiskelijat kaipasivat lähiopetusjaksoille kasvokkain tapahtuvaa suunnittelu-aikaa. Tiimien toteuttamat liikuntademo-opetukset ravistelivat ja synnyttivät kiihkeitä ammatillisia keskusteluja. Ne herättivät tunteita, synnyttivät särökokemuksia, olivat osin onnistuneita ja välillä epäonnistuneita oppimistapahtumia, joista jotkut olisivat halunneet siirtyä kokonaan ulkopuolisten asiantuntijoiden tai kouluttajien ”valmiiksi pureskeltuun” opetukseen.

Pääsimme ensi kertaa nauttimaan jaetun asiantuntijuuden hedelmistä: Mahtavaa!! Oli mukava olla mukana tekemässä mielekkäitä harjoitteita. (3. lähiopetusjakson jälkeen)

...toiveena on, että liikuntaopinnoissa kannattaa käyttää lehtoreita tai ulkopuolisia, koska ne tuovat uutta näkökulmaa asioihin, varsinkin tilanteessa, jossa kukaan opiskelijoista ei ole alan varsinainen spesialisti. (8. lähiopetusjakson jälkeen)

Kaipaam lajikonkareita esittelemään lajejansa... ryhmä olisi voinut enemmän käyttää lajispecialisteja. (9. lähiopetusjakson jälkeen)

#### 4.2.2 Oppiaineen ja opettajuuden pohdiskelu

##### Liikunta oppiaineena

Liikunta-oppiaineen merkityksen ja erityisyyden määrittely heräsi arvioinnin, tuen ja pohdinnan avulla. Varsinkin kasvuprosessin alussa, kun perinteisiä ajatuksia aktiivisesti kyseenalaistettiin, liikunnan erityisyys herätti keskustelua. Se oli esillä niin omissa ajatuksissa kuin työpaikoilla opettajanhuoneiden arvokes-

kusteluissa. Aineistosta nousivat esiin erityisesti oppilaan kehollisuus ja sen huomioiminen opetuksessa. Kehollisuuden merkitys itsetuntemuksen ja oman kyvykkyyden hahmottamisessa osoittautui yhtä tärkeäksi niin opiskelijalle itselleen (luku 4.1.1.) kuin opiskelijan mielestä oppilaille. Pätevöityvää liikunnanopettajaa askarrutti, miten kyseiset asiat tulisi ottaa huomioon opetuksessa sekä miten oppilaita kykenisi ohjaamaan muiden ja oman kehollisen erimuotoisuuden kohtaamiseen. Oppilaan kehollisuuteen liittyvät tekijät nimettiin merkittävimmiksi syiksi liikunnan vastenmielisyyden kokemiseen. Niitä olivat esimerkiksi hikoilu, toisten suhtautuminen omaan fyysiseen olemukseen ja vaikeudet oman osaamattomuuden ja liikunta-asussa tai suihkussa paljastuvan fyysisen olemuksen peittämisessä.

Liikunta on myös hyvin herkkä aine. Jos lapsella on liikalihavuutta tai anoreksiaan viittaavia oireita, miten heidät tulisi ohjata liikunnan puitteissa oikealle tielle. Mitä sallii lapsien sanovan, tekvän, ilmeillään osoittavan... toisia lapsia kohtaan? (3. lähiopetusjakson jälkeen)

Mielenkiintoa on huomattavasti helpompi teeskennellä istumalla hiljaa pulpetissa kuin vastenmielisyyttä tuntien juosta pallon perässä. Tämä myös selittää suurimmalta osalta sen, miksi niin monet ihmiset vielä aikuisenakin muistavat liikuntatunnit epämiellyttävänä muistona. SIELLÄ ON VAIKEAMPI HUIJATA! Jorma Uotisen sanoja lainatakseni 'liike ei valehtelee'. (7. lähiopetusjakson jälkeen)

Opettajalla ei ollut peliliivejä mukana, joten toisen joukkueen käskettiin ottaa paita pois. Siinä sitten hieman pullukammat kaverit heittivät häpeillen paitaa pois "muka urheilijoiden" naureskellessa ja odotellessa pelin alkua. (10. lähiopetusjakson jälkeen, särövierailujen purkua)

Koululiikunnan tehtävään ja tavoitteisiin liittyviä kannanottoja oli oppimispäiväkirjoissa runsaasti. Aineistosta löytyi erilaisia liikunnanopetuksen tavoitteita, jotka elivät ja muuttivat muotoaan opiskelijan kasvuprosessin edetessä. Liikuntatuntien aktiivisuutta korostava toiminnallisuus ja motoristen taitojen oppiminen oli yksi näkemys koululiikunnan tehtävästä. Tällöin korostui koululiikunnan merkitys oppilaiden fyysisen toimintakyvyn ylläpitäjänä tai kehittäjänä. Toinen näkemys painotti innostuksen herättämistä liikuntaa kohtaan. Tämän näkemyksen mukaan opetusresurssit eivät riitä fyysisen kunnon tai lajitaitojen parantamiseen, ja siksi koululiikunnan tärkeimmäksi tavoitteeksi pitäisi nousta kannustus elinikäiseen liikkumiseen. Kolmas näkemys korosti edellisten rinnalla kasvatuksellisuutta ja oppilaan kokonaisvaltaisen kasvun tukemista. Tämän näkemyksen mukaisesti keskeiset koululiikunnan tavoitteet olivat mielekkäiden kokemusten tarjoaminen oppilaille liikunnan parissa, itsensä hyväksyminen liikkujana ja myönteisen minäkuvan kehittymisen tukeminen. Viimeksi mainittu tavoite vahvisti kannatustaan erityisesti ammatillisen ajattelun laajentuessa kohti kasvatuksellisuuden painottumista.

Elinikäiseen harrastamiseen ohjaaminen ja aikuisikään ulottuva liikunnan terveydellisten vaikutusten painottaminen kohtasi myös kritiikkiä. Lapsen ja nuoren eläminen "tässä ja nyt" -hengessä ja tämän vaikutus liikunnanopetuksen tavoitteisiin saivat aikaan painotuseroja pohdinnoissa.

...pitäisi koululiikunnalla olla aivan muut tavoitteet. Ne voisivat hyvin olla oppilaan hetkinen hyvinvointi, oppimisvaikeuksien tukeminen ja liikunnan riemun löytäminen. Miksi niin monesti koululiikunnan päämääränä pidetään sitä, että sitten aikuisena harrastaisi liikuntaa? Eihän kolmetoistavuotias usko tulewansa aikuiseksi. Samoin ihmettelen sitä, että miksi niin paljon puhutaan viisitoistavuotiaalle liikunnan terveyttä edistävästä vaikutuksesta. Viisitoistavuotiaahan on omasta mielestään, ainakin alitajuisesti, kuolematon. Ei nuori ihminen usko sitä, että hän muka joskus vanhenisi. Siksi tähtäin pitäisikin mielestäni olla siinä, miten nuori ihminen voi NYT! Jos hän voi hyvin nyt ja tajuaa, että liikunnallakin on siinä osuutensa, hän todennäköisesti harrastaa liikuntaa aikuisenakin. (8. lähiovetusjakson jälkeen)

Liikunnan välineellisen arvon ymmärtäminen oppimisvalmiuksien tukemisessa ja kehittämisessä alkoi lisääntyä. Koulujen liikuntatunteja toivottiin kehitettävän sen suuntaisesti.

Koululiikunnan sisältöpohdinnat olivat varsin kirjavia. Opiskelijoiden kannanotot eri lajien tai lajittoman liikunnanopetuksen puolesta ja vastaan vaihtelivat heijastaen muun muassa kirjoittajan omia lajitaustoja ja näkemystä koululiikunnan tavoitteesta. Aineisto puhui koululiikunnan sisältöjen tarkistamisesta, jonka yhtenä aiheuttajana on liikuntakulttuurin muutos kohti taito- ja kokemuspohjaisia lajeja. Perinteisten liikuntalajien harrastamisen hiipuminen ja uudenlaisten liikuntalajien suosio kyseenalaistavat aineiston mukaan nykykoululiikunnan ja sen testaamisen perusteet. Opiskelijat pohtivat hämmentyneinä muun muassa sitä, olemmeko huolissamme perinteisten lajien katoamisesta, testaammeko vain "vanhojen lajien" kehittämiä ominaisuuksia, ja mitä kertoo se, että uusissa lajeissa (esim. skeittaus, lautailu, parkour, trampoliinihyppy) ei tarvita kilpailusääntöjä.

### **Ammattietiikka ja asiantuntemus**

Opiskelijan ammatillinen pohdiskelu kohdistui voimakkaasti myös liikunnanopettajuuteen, erityisesti opettajan ammatietiikkaan ja asiantuntijuuteen. Nykyisin resurssien liikunnanopetuksen tavoitteiden saavuttaminen nähtiin vaikeaksi. Opiskelija koki olevansa monitahoisten ammatillisten vaatimusten riepotelevana. Häiriökäyttäytymisen syyt ja niiden kohtaaminen, motivoinnin ongelmat, käytettävissä olevien resurssien niukkuus, vastuukysymykset ja oppilaan oppimiseen vaikuttavat tekijät mainittiin aineistossa.

Ammattieettiset kysymykset ja niiden nostamat tunteet olivat olennainen osa aikuisen kasvuprosessia. Opetustapahtuman osia (esimerkiksi opetuksen suunnittelua, toteutusta, oppilasarviointia ja oppilaan kohtaamista) analysoitiin kriittisesti muiden muassa arvopohjan, oikeudenmukaisuuden sekä sukupuolen ja maantieteellisen tasa-arvon kautta. Kriittisyys tiivistyi yleiseen ammatilliseen pohdintaan oikein toimivasta tai hyvästä opettajasta: miten ja miksi liikuntaa pitäisi opettaa, miten ja miksi oppilas liikuntaa oppii, minkälainen on hyvä opettaja (ks. myös luku 4.1.3). Tärkeäksi eettiseksi pohdinnan aiheeksi nousi oppilasarvioinnin kriteereiden oikeudenmukaisuus. Pelko oppilasarvioinnista vallankäytön välineenä koettiin aiheelliseksi. Myös ristiriita liikunnanopetuksen tavoitteiden ja ohjeiden mukaisen oppilasarvioinnin välillä mainittiin ja esitettiin erilaisia vaihtoehtoisia näkökulmia oppilasarvioinnin painotuksiin:

Ymmärrykseni mukaan arvioinnin tulisi tukea näihin (koululiikunnan) tavoitteisiin pääsemistä. Siksi avainsanaksi nousee sisäinen motivaatio, jonka syntymiseen myös arvioinnin tulisi tähdätä. Mielestäni liikunnan tavoitteiden (tarjota oppilaille mielekkäitä kokemuksia liikunnan parissa, antaa motorisia ja fyysisiä valmiuksia, tukea myönteisen minäkuvan kehittymistä ja kannustaa lasta ja nuorta elinikäiseen liikunnan harrastamiseen) ja arvioinnin välillä on tällä hetkellä ristiriita. (3. lähiopetusjakson jälkeen)

Ehkä oppilaan itsearviointi on mielestäni toimivin arviointinäkökulma omassa opetustyyliissäni. Ja onhan se huomattavasti merkittävämpää, että ihminen on omasta mielestä onnistunut kuin opettajan mielestä. (4. lähiopetusjakson jälkeen)

Liikunnanopettajan asiantuntijuuden sisällön pohdintaan vaikuttivat opiskelijan käsitykset ihmisestä ja oppimisesta sekä henkilökohtainen arvopohja ja ymmärrys liikunnanopetuksen tavoitteista. Opintojen alkuvaiheen ajatus asian-  
tuntevasta liikunnanopettajasta, joka hallitsee varsinkin lajitaidot ja -tiedot, laajeni ja sai syvyyttä kasvuprosessin edetessä. Esiin nostettiin muun muassa opettajan kehollisuus ja pedagogiset taidot. Pohdiskelun aiheena oli, takaako tietynlainen keho ja vakuuttavat lajitaidot hyvän pedagogin taidot. Pitäisikö liikunnanopettajan hyvään ammattietiikkaan sisältyä myös omasta kunnosta ja ulkoisesta olemuksesta huolehtiminen?

Olen usein törmännyt kaljamahaisiin liikunnanopettajiin, joille yhden leuan vetäminen on työlästä. Rinnastaisin tämän kärjistetysti tilanteeseen, jossa lukion matematiikan opettaja ei osaisi derivoida. (11. lähiopetusjakson jälkeen)

Ammatillisen kasvuprosessin tässä vaiheessa vahvuutta saanut opettajaidentiteetti ja rohkaistuminen suuntasivat opiskelijan näkökulmaa omasta liikuntasalista laajenevasti kohti ympäröivää maailmaa.

#### 4.2.3 Yhteiskunnallinen pohdiskelu

Opiskelijan herääminen kriittiseksi yhteiskuntafilosofiksi tapahtui vähitellen arvopohdintojen ja eettisten keskustelujen avulla. Kun ymmärrys omasta kokonaisvaltaisesta roolista hyvinvoinnin ja liikunnanopetuksen asiantuntijana syveni ja ammatillinen itsetunto kasvoi, halu vaikuttaa, muuttaa ja parantaa yhteiskuntaa lisääntyi. Koulutuksellisten epäkohtien poistaminen tai ainakin kyseenalaistaminen mainittiin aineistossa painotetusti toisena lukuvuotena. Tämä alakategoria toi esiin erityisesti koulussa ja opettajankoulutuksessa ilmeneviä rakenteellisia epäkohtia, jotka synnyttivät edelleen eettisyyteen ja vastuullisuuteen liittyviä tunteita ja ajatuksia.

**Koulu** ja sen toimintaa määrittävät arvot mietityttivät. Arvojen ulkokoh-  
tainen asema opetussuunnitelmien laatimisessa sai osakseen ankaraa kritiikkiä. Opetusresurssien jakoperusteita kysyttiin ja kyseenalaistettiin voimakkaasti. Hyvinvointia haluttiin lisätä resursoimalla pienempiin opetusryhmiin, oppilaiden yksilöllisiin tukitoimiin, koulupihojen liikuntaa aktivoiviin tekijöihin sekä kerhotunteihin.

Häiriökäyttäytyminen ja normaalia poikkeava käytös on lisääntymässä. Oppilaille tehdään testejä niin, että psykologeille on kuukausien jonotusaika. Tehdäänkö testien

avulla saatavia diagnooseja diagnoosien vuoksi vaiko tarpeeseen? Saako oppilas diagnoosin jälkeen tarvitsemansa avun vaiko pelkän sanahelinän paperille?! Opetustoimen resurssipulan vuoksi jää konkreettiset tukitoimet toteutumatta ja oppilas jatkaa toimiaan samaan malliin kuin ennenkin paitsi perustellen poikkeavaa käytöstään kun mulla on se ja se oireyhtymä! (12. lähiopetusjakson jälkeen)

Rahan valta ja markkinatalouden käsitteistön käyttö koulumaailmassa herätti paheksuntaa. Opiskelija kysyi, mihin suuntaan koulu on menossa ja rahako suuntaa määrittää. Myös koulun tehtävän määrittely ja kasvatustavoihin selkeyttäminen kotien ja koulun välillä sai aineistossa tilaa. Kysymys kodin ja koulun tehtävistä lapsen/nuoren kasvattajina sekä kasvatustavoihin jakajina oli keskeinen, mutta jäi vaille yksimielistä vastausta.

Opintojen loppupuolella suvaitsevuus ja kohtaamisen problematiikka aktivoivat ajattelua. Koulujen monikulttuurisuudesta ja erilaisten oppilaiden kohtaamisesta oppilaina ja liikkujina keskusteltiin aktiivisesti. Erilaisuuden kohtaamisen katsottiin edellyttävän ammatillisia valmiuksia, jotka nähtiin osin puutteellisiksi.

Muu **opettajankoulutus** kaipaa aineiston mukaan tuuletusta ja päivitystä. PätKon kaltainen aikuiskoulutus ja -pedagogiset työskentelytavat pitäisi opiskelijoiden mielestä viedä jokaiseen aikuiskoulutusohjelmaan. Perinteisistä masaluennoina, tenteistä ja puuduttavista power point -esityksistä olisi siirryttävä kohti työelämälähtöisyyttä, yhteisöllistä oppimista sekä yhteistä tiedonrakentelua. Opettajankoulutuksen pitäisi myös antaa enemmän välineitä erilaisten oppilaiden kohtaamiseen. Monikulttuuritavalliset maahanmuuttajaoppilaat sekä erilaiset liikkujat ovat opettajalle pysyvä haaste, josta selviytymiseen kaivattiin lisää tietoja ja taitoja.

### 4.3 Monipuolistuva toimija

Ammatillinen uudistuminen käynnistyi ja eteni kokemukseltaan ja opettajataustoiltaan heterogeenisessä opiskelijaryhmässä alusta alkaen hyvin yksilöllisesti. Toimijana uudistuminen eteni kasvuprosessissa yleensä seuraavien kolmen alakategorian kautta: 'Kokeileminen ja soveltaminen', 'Tutkiminen ja analysoiminen' sekä 'Verkostoituminen ja yhteistyö'. Mainitut alakategoriat kuvaavat myös pääkategorian sisäistä variaatiota informanttijoukossa ja kategorisoimisen muuntumista ammatillisen kasvuprosessin aikana. Toimija-käsitteellä tarkoitan tässä kaikkeen inhimilliseen toimintaan liittyvää opiskelijan kykyä toimia ja vaikuttaa sekä omien että ulkoisesti määräytyneiden odotusten mukaisesti.

Tästä pääkategoriasta avautuvaan kehityskulkuun vaikuttivat monet tekijät, joista tärkeimpiä, itsestä riippumattomia syitä oli työsuhteen vakinaisuus tai määräaikaisuus. Oman työn tai erityisesti työyhteisön kehittämiseen ja verkostoitumiseen ei lyhytaikaisissa työsuhteissa ollut ymmärrettävästi motivaatiota tai se ei ollut edes mahdollista. Kehittämistyön esteitä pyrittiin kuitenkin aktiivisesti tunnistamaan ja poistamaan.

...onkin aivan ensimmäisenä kiinnitettävä huomiota niihin tekijöihin, mitkä mahdollisesti estävät työn kehittämisen. Onko kehityksen jarruna oma asenne, työyhteisö, heikot resurssit jne... Usein parasta oman työn tutkimista ja kehittämistä on näiden jarrujen tunnistaminen ja poistaminen. (10. lähiopetusjakson jälkeen)

Toisaalta uudistuminen ja opetuskäyttäytymisen muuttaminen vie aineiston mukaan voimia ja aikaa. Sekä usko että epäusko omaan jaksamiseen ja oman työn kehittämiseen olivat tunnepitoisessa aineistossa yhtäaikaisesti läsnä.

Edelleen minulla on palava halu kehittyä ja tulla hyväksi opettajaksi... Mietin, miten aikani riittää, milloin minä ehdin kehittyä? Toki sitä tapahtuu koko ajan, mutta sekin tuntuu hukkuvan valtavan työmäärän alle. (8. lähiopetusjakson jälkeen)

Olen myös miettinyt sitä kumpi on terveellisempää, saada työpäivä menemään mahdollisimman kevyesti kaikin puolin tai mahdollisimman kehittävästi. Ulkopuoliset tuskin näkevät tässä eroa, mutta itselle se on aika tärkeää. Ehkä joskus saan ne menemään kevyesti ja kehittävästi. (10. lähiopetusjakson jälkeen)

Toimijana monipuolistumiseen pystyi kuitenkin itse vaikuttamaan, vaikka ulkoiset, itsestä riippumattomat ja kasvua jarruttavat tekijät olivat kasvuprosessissa jatkuvasti läsnä. Oman onnistuneen tekemisen seuraukset antoivat voimaa sekä ihmisenä että liikunnanopettajana toimimiselle. Aineisto kertoi vahvasta rohkaistumisesta, itsetunnon kasvusta, pätevyyden tunteesta, aktivoitumisesta ja innostuksesta. Tässä pääkategoriassa opiskelun ja työelämän tiiviin yhteen sovittamisen merkitys ilmeni selvimmin.

#### 4.3.1 Kokeileminen ja soveltaminen

Kaikkea mitä ensimmäisellä kontaktijaksolla koripallossa kokeilimme, olen kokeillut kohtalaisen menestyksekkäästi omalla työpaikallani yläasteen poikien kanssa. (1. lähiopetusjakson jälkeen)

Ammatillisen uudistumisen ensimmäinen askel oli kaikilla opiskelijoilla samanlainen. Lähiopetusjaksolla saatujen konkreettisten opetusideoiden kokeilu ja soveltaminen käynnistyivät heti arjen alettua.

#### Opetusideoiden testaaminen

Aineisto kertoi aktiivisesta ideoiden toistamisesta, jatkokehittelyistä ja onnistumisen tai epäonnistumisten arvioinnista. Erityisesti erilaiset lajitaitoharjoitteet, opetuskehittelyt, viitepelit ja liikuntataitoja kehittävät leikit olivat toivottuja tuliaisia työelämään vietäviksi ja sellaisinaan kokeiltaviksi. Liikunnanopettajan yksilöllisen työkalupakin eli opetusvinkkikokoelman kerääminen oli kasvuprosessin alkuvaiheessa monelle opiskelun tärkeimpiä tavoitteita. Onnistuneiden tai epäonnistuneiden opetuskokeilujen yksityiskohtaiset kuvaukset saivat aineistossa runsaasti tilaa koko opiskelun ajan.

Oikeaoppisesti paljon toistoja pienessä ryhmässä ja toisessa ryhmässä liikettä toisessa ryhmässä pelaten. Sain aikaan sekamelskan, jonka seurauksena soittelin koteihin liikuntatuntikäyttäytymisistä ja kynä sauhuten kirjoitin viestejä reissuvihkoihin. Eläköön tehokas pienryhmäopetus. Tästä lähtien kannatan komentotyyliä ja teippaan vielä kidat kiinni, ettei pihahdustakaan kuulu. (8. lähiopetusjakson jälkeen)



Kokemusten jatkokäsittelyssä opiskelijoiden erot tulivat selvästi esiin. Se, miten opiskelija kokemuksiaan purki, vaihteli tapahtuneen ulkokohtaisesta kuvailusta ja onnistumistason toteamisesta oman toiminnan kriittiseen arviointiin ja ennakokoluulojen reflektointiin.

Opiskelijan itsenäinen, yksilöllinen kokeilijan rooli, jossa oppilaat kohdataan kehityskelpoisina objekteina, oli kasvuprosessin alussa opettajana toimimiselle leimaa antavin piirre. Erilaisten pedagogisten ratkaisujen yhdistäminen omien oppituntien suunnitteluun, opetusmenetelmien valintaan ja oppilasarviointiin innosti opiskelijaa kuitenkin kokeilemaan uutta ja soveltamaan.

### **Työssä onnistuminen**

Arviointikeskustelut ja oppilaiden itsearviointit olivat monelle ennen kokemattomia, oppilaantuntemusta avartavia elämyksiä. Onnistumiset niissä sekä oppilaskeskeisten opetusmenetelmien kokeiluissa antoivat uskoa jatkaa monipuolistuvana toimijana. Uusista liikuntataitojen opetusideoista ja saavutetuista lajitaidoista kirjoitettiin paljon. Liikuntataitojen vankistuminen lisäsi opiskelijan uskoa omaan kyvykkyyteensä myös liikunnanopettajana. Onnistunut uusien toimintatapojen kokeilu ja uudet taidot näyttää erilaisia liikuntasuorituksia oppilaille vahvistivat erityisesti ammatillista itseluottamusta.

Olen vetänyt parkouria tämän viikon liikuntatunneilla ja palaute on ollut vilpittömän riemastunut. Poikien suusta tullut lausahdus: "Tämä oli paras liikuntatunti tänä vuonna" ja liikkeiden harjoittelun jatkaminen välitunnilla ovat olleet takuina siitä, että kyse ei ole vain omasta innostuksesta. Toki sekin on varmasti oppilaille välittynyt. Parkour on nyt myös osa koulumme kevätjuhlaohjelmaa. Paljon on tapahtunut, vaikka Hämähäkki[-kouluttaja] jätti jälkensä vain muutama päivä sitten. (6. lähiopetusjakson jälkeen)

Olen myös itse uudistunut liikunnanopettajana. Edelleen vahvuuteni on oma asenteeni liikuntaa ja oppilaiden liikuttamista kohtaan, mutta olen myös pystynyt vahvistamaan omia heikkouksiani, jopa vahvuuksiin asti. Olen rohkeasti tunneilla kokeillut sellaisia asioita, joita en aiemmin olisi liennyt[?]. Tästä olen valtavan iloinen ja koen, että tällainen edistys on ollut myös oppilaiden ilo. (13. lähiopetusjakson jälkeen)

### **4.3.2 Tutkiminen ja analysoiminen**

Onnistumiset oman työn opetuskokeiluissa rohkaisivat opiskelijaa luottamaan lisääntyvään ammattitaitoonsa. Pelkkä lähijaksoilla käytyjen opetuskehittelyjen ja harjoitteiden toistaminen tai osittainen soveltaminen ei myöhemmin riittänyt tyydyttämään syntyntä ammatillisen uudistumisen tarvetta.

#### **Tutkiva asenne**

Oman työn tutkiminen ja jatkuva, kriittinen analysointi saivat tässä vaiheessa kasvuprosessia aineistossa entistä enemmän tilaa. Päähuomio liikuntataitojen opettamiseen liittyvistä harjoitteista ja kikoista siirtyi oman opetuskäyttäytymisen analysointiin ja kriittiseen reflektioon. Opintojen puolivälin lähestyessä (lähijaksot 6–10) oman opettajuuden määrittäminen ei jäänyt enää pelkän minäkuvan ja ymmärrystä laajentavan pohdinnan varaan, vaan opiskelijat tarkkaili-

vat ahkerasti toimintaansa, analysoivat havaitsemiaan muutoksia itsessään ja työelämässä ja halusivat eri menetelmin tutkia omaa opetustaan.

Tämä koulutus on laittanut tehokkaasti etsimään ja varaamaan aikaa oman opetuksen analysoinnille... (10. lähiopetusjakson jälkeen)

Esimerkiksi oma palautteenantotapa, saatu oppilaspalaute, uudenlaiset kehityskeskustelut oppilaiden kanssa ja opetuksen erilainen toteuttaminen kiinnostivat ja halu kehittyä opettajana kasvoi. Oman opettajuuden tutkiminen ja aikaa vievä muuttuminen ei ollut pelkästään innostusta ja onnistumisen tuntemuksia aiheuttava prosessi. Omien heikkouksien löytäminen, myöntäminen ja poistaminen koettelivat itsetuntoa varsinkin opintojen puolivälissä (lähijaksot 7-9).

Kylläpä oli rankkaa katsoa omaa opetusta. Aluksi löysi vain parannettavaa. Olihan siellä onnistuneitakin asioita. MUTTA se ajankäyttö, miten voi mennä tehtävien järjestelyyn niin tolkuttomasti aikaa??? Kuvittelin olevani paljon ripeämpi... Vaatii aikamoista itsetuntoa huomata ja myöntää virheensä ja yrittää vielä korjata ne. (7. lähiopetusjakson jälkeen)

Kasvuprosessin loppusuoralla kriittinen reflektio nousi työtään kehittävän ja siinä onnistuvan liikunnanopettajan keskeiseksi kyvyksi. Tiedonkeruu eri tavoin omaa työtä tutkien, saatuja tuloksia analysoiden ja teoriaan yhdistellen loi uutta ymmärrystä omaan opetukseen ja muovautuvaan opettajuuteen.

...haluan tuoda esille itselleni erittäin tärkeän seikan, ikään kuin punaisen langan, jonka päästä olen näiden parin vuoden aikana saanut kiinni. Koen myös, että olen todella alkanut ymmärtää Pätko:lle asetettuja tavoitteita. Vuosia liikunnanopetukseni keskiössä on ollut liikuntatunti, harjoitteet, niihin liittyvät järjestelyt, olosuhteet, oppilasryhmä, OPS:n tavoitteet ja liikuntasuunnitelmat. Olen järjestänyt ja miettinyt opetustani näiden elementtien varassa välillä onnistuen ja välillä epäonnistuen. Nyt asiat ovat muuttuneet... Olen ymmärtänyt kuinka mitätön merkitys on yksittäisillä harjoitteilla, vinkeillä tai kikoilla, jos opettajan tekemisen taustalla ei ole samaan aikaan laajempaa ajatusmaailmaa liikunnanopetuksesta... kaipaamme usein nimenomaan "hyviä ja toimivia harjoitteita", vaikka niitä löytyy ja on tarjolla tänä päivänä jo yksistään internetissä pilvin pimein. Siispä paljon tärkeämpää on kyky reflektioon. Miksi valitsen tämän harjoitteen, toimiiko se ja palveleeko se yksittäisen oppilaan vinkkelistä opetukselle asettamiani tavoitteita. Tämä sinänsä yksinkertainen herääminen on muuttanut koko suhtautumisen työtehtävään. (13. lähiopetusjakson jälkeen)

### **Lisääntyvä työvuorovaikutus**

Opintojen ohjaamana huomio kohdistui omiin vuorovaikutustaitoihin ja niiden harjaannuttamiseen, mikä antoi oman opettamisen tutkimiselle ja analysoinnille vauhtia. Lisääntyvä vuorovaikutus työympäristössä kasvatti tietoisuutta oman ammatillisen toiminnan kehityskohteista ja vahvuuksista. Opiskelijoiden vuorovaikutustaidot kohenivat koulutuksessa. Se antoi lisää varmuutta oppilaan kohtaamiseen. Oppimispäiväkirjoissa oli kirjoituksia onnistumiskokemuksista oppilaan ja opettajan välisissä vuorovaikutustilanteissa erityisesti näitä taitoja kehittäneen kurssin ja myöhempien särövierailujen aikana.

Minä-viestien harjoittelu ja ongelmaratkaisutaitojen läpi käyminen ovat tuoneet varmuutta ja tietoista tilanteiden analysointia opettaja-oppilas kohtaamisissa. (6. lähiopetusjakson jälkeen)

Olen testaillut oppimiani vuorovaikutustaitoja ja huomannut ne hyviksi. Tiedostan asioita eri tavalla kuin ennen. Ymmärrän, kun kuuntelen. Yritän olla jyräämättä omaa tahtoani aina lävitse. (6. lähiopetusjakson jälkeen)

Työ itsenäisenä yksilönä puurtamisesta alkoi vähin erin suuntautua työpaikoilla myös kohti ympäröivää yhteisöä ja yhdessä tekemistä. Tottuminen lähiopetusjaksoilla keskustelemaan oppimiseen ja keskustelun hyödyn ja merkityksen ymmärtäminen rohkaisivat todennäköisesti opiskelijaa kääntymään kohti omia työkavereita ja lähikoulujen kollegoja. Ympärillä olevat toimijat nähtiin yhä useammin oman työn kehittämisen mahdollisina tukijoina. Esimerkiksi kehittävät keskustelut rehtorin, kouluavustajan, kollegojen, vanhempien, kouluttajien ja oppilaiden kanssa mainittiin useaan kertaan 10. lähiopetusjakson jälkeen kirjoitetuissa kirjoituksissa.

Oman työnsä perusteellisempi tutkiminen vaatii mielestäni toista henkilöä "peiliksi", avuksi. Keskustelut toisen henkilön kanssa ohjaavat itseä tarttumaan oman työn tarkempaan arviointiin ja havainnointiin. Usein silloin täytyy purkaa "minusta tuntuu" -ajatukset kiinteämmiksi syy ja seuraus ajatusketjuiksi. Olen kokenut, että pienetkin juttuhetket toisen ihmisen kanssa omasta tai toisen omasta kokemuksesta ja työstä on auttanut ymmärtämään omia tapoja, käytänteitä, valintoja ja perusteluja. (10. lähiopetusjakson jälkeen)

### 4.3.3 Verkostoituminen ja yhteistyö

Verkostoituminen oli koulutuksessa esillä monin tavoin, ja siihen kannustettiin myös erilaisten etätehtävien avulla. Vaihtoehtoja yhteistyöhön kartoitettiin, suunniteltiin, kokeiltiin ja kokemuksia yhteistyöstä arvioitiin.

#### Yhteistyötahojen kartoitus ja yhteydenotto

Mahdollisten yhteistyötahojen ja -hankkeiden pohdinta näkyi aineistossa lähes koko koulutuksen ajan (lähijaksoilla 1, 4-13), mutta varsinkin kasvuprosessin loppuvaiheessa listattiin paljon vaihtoehtoisia ja toimivia ammatillisia yhteistyötahoja nyt ja tulevaisuudessa. Työelämän kehittämishanke lisäsi monen opiskelijan verkostoitumista oman paikkakunnan muiden toimijoiden kanssa. Oman koulun liikunnanopettajakollegat ja muu työyhteisö, liikunta- ja nuorisotoimi, seurakunta, urheiluseurat, liikunta-alan yrittäjät, oppilaiden vanhemmat sekä myös kurssikaverit mainittiin mahdollisina tai uusina yhteistyökumppaneina.

Terveystieto on hyvä aihe yhdistää asioita liikunnan kanssa. Aineista löytyy useita yhtäläisyyksiä, joita voisi opettaa yhtäaikaisesti. Aiemmin ei ole vaan hirveästi tullut tällaista asiaa mietittyä... Täytyykin jatkossa miettiä, voisiko opettajien kanssa tehdä enemmän yhteistyötä. (4. lähiopetusjakson jälkeen)

Suunnistus oikeiden sähköisten leimasinten kanssa [on] kivaa - samaa oppilaille? Ensi syksynä ja esim. suunnistuspäivänä suunnistusseuran tietotaitoa voisi hyödyntää ja saada oppilaille uudenlaisia kokemuksia suunnistuksesta. (7. lähiopetusjakson jälkeen)

Yhteistyö lähimpien liikunnanopettajakollegojen kanssa koettiin onnistuneimmaksi. Kriittisimmin yhteistyön katsottiin sujuvan niiden vanhempien kanssa,

joiden kielteinen asenne liikuntaan näkyi ja kuului, mikä vaikeutti suuresti opetustyötä. Kodin ja koulun yhteistyössä ongelmien aiheuttajia olivat aineiston mukaan vanhempien/huoltajien negatiivisen liikunta-asenteen lisäksi piittaamattomuus, kiinnostuksen, arvostuksen tai ajan puute, heikko suomen kielen taito, kyvyttömyys kohtaamiseen, leimaamisen halu ja jopa julkisuuden tavoittelu. Näiden ongelmien poistamiseksi koulutus antoi apua vahvistamalla erityisesti vuorovaikutustaitoja, kohtaamisen kykyä ja liikunnan merkityksen perustelutaitoa.

Verkostoitumisen suurimmaksi henkiseksi esteeksi muodostui jälleen niin omassa työyhteisössä kuin oman työyhteisön ulkopuolellakin työsopimusten määräaikaisuus. Pätkätyöt veivät pohjan koulu- ja kuntakohtaisen pitkäjänteisen yhteistyön suunnittelulta, vaikka halua siihen olisi ollutkin (ks. myös lukua 4.1.3).

### **Oman kasvun jatkosuunnittelu**

Kasvuprosessin loppuvaiheessa näky ja haaveet omakohtaisesta elinikäisestä oppimisesta ilmenivät vahvasti erityisesti pätevoitymistä summaavissa tarinoissa ja haastatteluissa. Kirjoitetuissa tai kerrotuissa pätevoitymistarinoissa tulevaisuuteen katsominen ja tulevaisuuden suunnittelu osoittivat selkeän verkostoitumistarpeen ja halun jatkaa ammatillista kehittymistä. Opiskelija ideoi ja suunnitteli liikunnanopettajien yhteistä ajatusten ja kokemusten vaihtoa omalle paikkakunnalle. Oppimiselle ja sisäiselle kasvulle tärkeäksi koettua yhteisöllistä oppimista ja keskusteluyhteyttä muihin toimijoihin haluttiin pitää yllä Optimaalustalla oman ryhmän jäsenten kanssa; lisäksi haettiin uusia alueellisia kontakteja ja toiminnan muotoja. Myös tutuksi tulleen verkkoympäristön mahdollisuuksia vertaistukea antavana keskustelufoorumina analysoitiin.

Itsellä on ollut koko ajan mielessä se, että miten saisi kehitettyä omalla paikkakunnalla tätä ajatusten ja kokemusten vaihtoa, joka ilmiselvästi ruokkii minua opettajana kehittelemään ja pohtimaan aktiivisesti omaa opettajuutta ja aineenopetusta enemmän kuin lehtien, kirjojen ja kollegojen kanssa juttelu. (Aineisto-osa 3: kirjoitettu pätevoitymiskertomus)

Ehkäpä jossain on sellainen verkkoympäristö jo liikunnanopettajille olemassa, josta löytää materiaalia, vinkkejä, neuvoja opetukseen ja voi kysellä liikunnanopetukseen liittyviä asioita/ongelmakohtia. Tai sitten voi esittää hartaan toiveen, että olisikohan sellainen mahdollista jonkin tahon kautta luoda. (Aineisto-osa 3: kirjoitettu pätevoitymiskertomus)

## **4.4 Tunteva opiskelija**

Tiheä koodaus toi opiskeluaikana koetut monenlaiset tunteet esiin. Ne koodautuivat jokaiseen pää- ja alakategoriaan ja vaihtelivat voimakkuudeltaan (taulukko 6). Avoimessa koodauksessa koodasin aluksi tunteet yhdeksi pääkategoriaksi muiden rinnalle, mutta koodauksen edetessä vahvistui tunteiden tärkeys pääkategorioita yhdistävänä, mahdollisena ydinkategoriana. Tunteiden tar-

kempan erittelyyn ja käsitteellistämiseen paneuduin selektiivisen koodauksen vaiheessa. Selektiivinen koodaus päättyi ydinkategorian saturoitumiseen. Avaan ydinkategorian yksityiskohtaisemmin vasta substantiivista teoriaani esittelevässä alaluvussa 5.1, ja kerron tässä alaluvussa ainoastaan avoimen koodauksen tuloksista.

Tunteet muodostivat avoimen koodauksen lopuksi syntyvän substantiivisen teorian ydinkategorian, jonka tässä vaiheessa nimeän ”tuntevaksi opiskelijaksi”. Tunteiden kirjo ilmeni oppimispäiväkirjoissa kirjoitustyylin, sanavalintojen, isojen ja pienten kirjainten vaihtelujen ja hymiöiden avulla. Tunteet näyttivät vaikuttavan eri kehityskulkujen dynamiikkaan voimistaen tai vaimentaen muun muassa aloitteellisuutta, sitoutuneisuutta, motivaatiota ja tutkivaa otetta omaan minään ja opettajuuteen. Esimerkiksi hämmennys, epäusko, innostus ja onni toimivat pätevytymisprosessin eri vaiheissa ajattelua, toimintaa ja oppimista käynnistävinä, ylläpitävinä tai sammuttavina tunteina.

Onnistumiset ja epäonnistumiset liikuntademonstraatioissa ja työelämässä herättivät runsaasti tunteita. Samoin tapahtui, kun itsestä ihmisenä löytyi uusia ominaisuuksia. Särövierailut saivat aikaan ehkä voimakkaimmat tunnekokemukset. Niistä kirjoitettiin runsaasti ja niihin palattiin yhä uudelleen ja uudelleen.

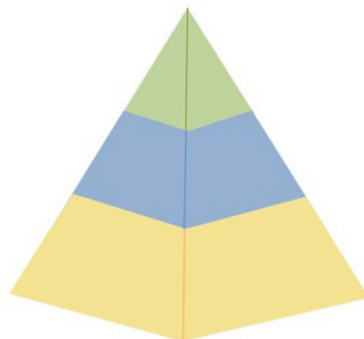
TAULUKKO 6 Esimerkki tunteiden avoimesta koodauksesta

| <b>Analysointiyksikkö</b>  | <b>Koodit</b>   | <b>Alakategoria</b>                                   | <b>Pääkategoria</b>                 |
|--|---|---|-------------------------------------|
| Odotukset luennosta olivat suuremmat kuin anti.  | Arvioi luentoa<br>Pettymys  | PätKo-opp.ympäristön pohdiskelu<br><i>Tunne</i>       | <i>Laajeneva amm.ymmärrys Tunne</i> |
| Liikaa lihaa ja liian vähän voimaa! Parkourissa taas masennus iski.  | Arvioi itseään<br>liikkujana<br>Masennus                                  | Minä opiskelijana<br><br><i>Tunne</i>                 | <i>Muovautuva minäkuva Tunne</i>    |
| Olenko kasvattanut omia lapsia väärin? Kirjaa lukiessa tuli hirveän syyllinen olo.   | Arvioi itseään<br>Hämmennys<br>Syyllisyys                                 | Minä yhteisön jäsenenä<br><i>Tunne</i>                | <i>Muovautuva minäkuva Tunne</i>    |
| Kuinka on mahdollista, että minä, joka opetan lapsia hyväksymään erilaisuutta, olen itse melko perussuomalainen juntti, joka hyväksyy vain osan monikulttuurisuudesta? Apua! | Analysoi<br>itseään<br>Hämmennys<br>Pettymys<br>Yllättyneisyys            | Minä liikunnanopettajana<br><i>Tunne</i>              | <i>Muovautuva minäkuva Tunne</i>    |
| Oli mieleetöntä oppia hyppäämään jotenkin muurin yli... yritys oli kova. :):)  | Oppii taidon<br>Innostus  | Minä opiskelijana<br><i>Tunne</i>                     | <i>Muovautuva minäkuva Tunne</i>    |
| Paidattomat istuivat kyttyrässä salibandymailan taakse laskeja piilotellen. VITTU!   | Arvioi näkemäänsä<br>Suuttumus  | Oppiaineen ja opettajuuden pohdiskelu<br><i>Tunne</i> | <i>Laajeneva amm.ymmärrys Tunne</i> |
| Jäin miettimään sitä, missä määrin olemme todella valmiit tunnustamaan omat stereotypiamme ja niiden vaikutukset arvoihin, ajatteluun ja tekoihin.                           | Pohtii stereotypioita<br>Pohtii arvojen syntyä<br>Epäluulo<br>Kriittisyys | Oppiaineen ja opettajuuden pohdiskelu<br><i>Tunne</i> | <i>Laajeneva amm.ymmärrys Tunne</i> |
| Olen tajunnut oman tietämättömyyden!   | Analysoi<br>itseään<br>Hämmästys  | Minä liikunnanopettajana<br><i>Tunne</i>              | <i>Muovautuva minäkuva Tunne</i>    |
| Jäi kyllä niin paskamaku hommasta ku olla ja voi.  | Arvioi<br>oppituntia<br>Pettymys  | PätKo-opp.ympäristön pohdiskelu<br><i>Tunne</i>       | <i>Laajeneva amm.ymmärrys Tunne</i> |
| Löysimme ihan uuden sävelen korikseen. Varsinkin kolmen joukkueen peluuttaminen... oli hitti. Kenenkään ei tarvinnut istua vaihdossa.  | Analysoi<br>työtään<br>Onnistuu   | Tutkiminen ja analysoiminen<br><i>Tunne</i>           | <i>Monipuolistuva toimija Tunne</i> |

## 5 SUBSTANTIIVINEN TEORIA

Tämä luku on varsinainen vastaus tutkimustehtävääni (luku 2). Esittelen ensin tunneytimen eli prosessimuotoisen ydinkategorian, josta käytän myös käsitettä ydinprosessi. Sen jälkeen selvitän tunneytimen ympärille rakentamani substantiivisen teorian aikuisoppijan ammatillisen kasvun holistisesta prosessista liikunnanopettajakoulutuksessa. Määrittelen ammatillisen kasvun aineistopohjaisesti erilaisten kehityskulkujen muodostamaksi, oppijaa kokonaisvaltaisesti koskevaksi ja muutokseen johtavaksi dynaamiseksi prosessiksi. Aikuinen oppii kokonaisuutena ihmisenä, kehon ja mielen välityksellä (esim. Lakoff & Johnson 1999). Kehon ja mielen avulla hän kokee ja hahmottaa esimerkiksi sosiaaliset tilanteet, käsittelee niitä kognitiivisesti, tunteiden ja/tai toiminnan kautta, ja yhdistää ne lopulta omaan elämänsä kulkuaan.

Konkretisoin aikuisoppijan ammatillisen kasvun kehityskulkuja kolmikerroksisen kehityskulkupyramidin avulla (kuvio 4). Kehityskulkupyramidin sivuina ovat edellisessä luvussa esittelemäni pääkategoriat 'Muovautuva minäkuva', 'Laajeneva ammatillinen ymmärrys ja kannanotto' ja 'Monipuolistuva toimija'. Pyramidin sisäosa täyttyy tunneytimestä (kuvio 5), jonka ominaisuudet pitävät myös pyramidin seinät toisissaan kiinni (kuvio 6). Pyramidia kiertää jokaisen oppijan yksilöllistä vauhtia etenevä kasvuspiraali, jonka kulkua pyramidin sisällä oleva tunneydin energisoi (kuvio 5).



KUVIO 4 Kolmikerroksinen kehityskulkupyramidi

Ensimmäisessä alaluvussa tarkastelen substantiivisen teoriani ydinprosessia, jonka nimeän aikuisoppijan ammatillista kasvua energisoivaksi tunneytimeksi. Sen kolme dynaamista elementtiä eli Glaserin käsittein ominaisuutta ovat *kriittisyys, eettisyys ja voimaantumisen*. Puhun tunteista aineistoni määrittämässä laajassa merkityksessä eli tunteiden ja tuntemusten yhteen kietoutuneena kokonaisuutena. Sisällytän tähän kokonaisuuteen niin lyhytaikaiset tunnetilat, mielenliikutukset ja tuntemukset kuin pidempiaikaiset tunteet, mielialat ja tunteenomaiset asenteet. En erottele kehollisia tuntemuksia tai esimerkiksi mielen tunnetiloja, vaan lähestyn niitä kaikkia saman tunnekokemuksen eri ilmentyminä. Tunteisiin sisältyy tuntemusten lisäksi muun muassa arviointia, halua ja tahtoa. Aineistossani tunteet ilmenevät sekä yksilöllisinä että yhteisinä kokemuksina.

Toisessa alaluvussa esittelen yksityiskohtaisesti aikuisoppijan ammatillisen kasvun holistisen prosessin. Substantiivinen teoria on rakentunut GT:n ohjein teoreettista oppijaa koskevaksi yleisen tason teoriaksi ilman kasvukertomusten yksilökohtaista analyysiä, ja alakategoriat kertovatkin pääkategorioiden sisäisestä variaatiosta. Oppijan ammatillista kasvua ja sen etenemistä ilmentää kasvuspiraali, joka etenee koulutuksen aikana laadullisesti erilaisten kasvuvaiheiden eli kehityskulkupyramidin kerrosten läpi tunneytimen määrittämällä intensiteetillä. Haluan *holistisuudella* korostaa ammatillisen kasvuprosessin rakentuvan kehityskuluista eli osista, jotka ovat jatkuvassa vuorovaikutuksessa keskenään. Tästä vuorovaikutuksesta prosessiin syntyy uusia, emergenttejä ominaisuuksia tai toiminnan tasoja. Holistisesti ajatellen kokonaisuus on tiettyjen edellytysten vallitessa enemmän kuin osiensa summa. Siinä jokaisen emergentin eli uuden ilmiön, kokonaisuuden tai toiminnan tason ilmestymisen myötä kokonaisuus muuttuu laadullisesti ja kerroستuu ehyemmäksi.

Tämän tutkimuksen informanteista olen tähän asti käyttänyt aikuisopiskelija- tai opiskelija-sanaa kirjoittaessani avoimen analyysin tuloksista. Vaihdan opiskelija-sanan tässä luvussa abstraktimpaan *aikuisoppija-* tai *oppija-*sanaan, kun kirjoitan substantiivisen teoriani lopulliseen muotoonsa. Oppija-sanaa käyttäessäni haluan korostaa tietyistä henkilöistä ja ihmisryhmistä riippumattomuutta, omaan oppimiseensa syventyvää teoreettista oppijaa.

## 5.1 Tunneydin ammatillisen kasvun energisoijana

Ammatillisen kasvun holistisen prosessin voimanlähteenä toimii tunneydin. Tunneydin energisoi ammatillisen kasvun prosessia koko opiskelun ajan. Esittelen seuraavaksi substantiivisen teoriani ydinkategoriaksi osoittautuneen tunnekatégorian ja sen ominaisuuksien tarkentumista selektiivisen koodauksen esimerkein (taulukko 7).



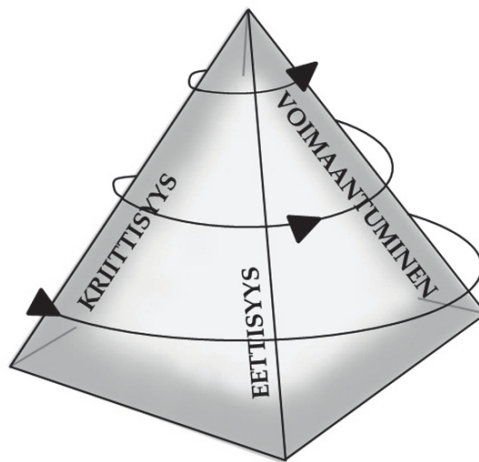
TAULUKKO 7 Esimerkki tunteiden selektiivisestä koodauksesta

| Ydin-kategoria                                 |   | Tunne   |   |
|--|---|---|---|
| Ominaisuus                                     | Kriittisyys   | Eettisyys   | Voimaantuminen  |
| <b>Koodeja</b>                                 | <ul style="list-style-type: none"> <li>– arveluttavuus</li> <li>– avarakatseisuus</li> <li>– avoimuus</li> <li>– epäily</li> <li>– epäluulo</li> <li>– epäusko</li> <li>– epäsovinnaisuus</li> <li>– erilaisuus</li> <li>– hämillisyys</li> <li>– hämmennys,</li> <li>– kielteisyys</li> <li>– kriittisyys</li> <li>– kyseenalaistavuus</li> <li>– myönteisyys</li> <li>– pettymys</li> <li>– rakentavuus</li> <li>– sovinnaisuus</li> <li>– suuttumus</li> <li>– toisinnäkemisen tunne</li> <li>– tuomitsevuus</li> <li>– uteliaisuus</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>– epäoikeudenmukaisuus</li> <li>– epäreiluus</li> <li>– epätasa-arvoisuus</li> <li>– huomioon ottaminen</li> <li>– huomiotta jättäminen</li> <li>– huonous</li> <li>– hyvyys</li> <li>– merkityksellisyys</li> <li>– piittaamattomuus</li> <li>– rajoittamattomuus</li> <li>– rajoittavuus</li> <li>– rehellisyys</li> <li>– reiluus</li> <li>– suvaitsemattomuus</li> <li>– syyllisyys</li> <li>– tasa-arvoisuus</li> <li>– totuudenmukaisuus</li> <li>– valheellisuus</li> <li>– vapaus</li> <li>– vääritys</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>– arvokkuus</li> <li>– arvonnousu</li> <li>– asiantuntevuus</li> <li>– avartuneisuus</li> <li>– eheys</li> <li>– iloisuus</li> <li>– innostus</li> <li>– itseluottamus</li> <li>– itsensä toteuttaminen</li> <li>– itseymmärrys</li> <li>– kirkastuminen</li> <li>– onnellisuus</li> <li>– onnistumisen ilo</li> <li>– rohkaistuneisuus</li> <li>– selviytyminen</li> <li>– tyytyväisyys</li> <li>– vahvistuminen</li> <li>– voimistuminen</li> <li>– yhteenkuuluvuus</li> <li>– yhteisöllisyys</li> </ul> |
| <b>Koodin pääasiallinen sijainti-kategoria</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>Muovautuva minäkuva</li> <li>Laajeneva ammatillinen ymmärrys ja kannanotto</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>Laajeneva ammatillinen ymmärrys ja kannanotto</li> <li>Monipuolistuva toimija</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>Monipuolistuva toimija</li> <li>Muovautuva minäkuva</li> </ul>   |

Kirjavuudeltaan ja voimaltaan oppijan opiskeluaikana kokemat tunteet ovat lähes rajattomat. Ne ilmenevät tutkimusaineistossa joka kategoriassa tiedostettuina tai tiedostamattomina ravistellen, herätellen, jarruttaen, ohjaten tai vahvistaen oppijaa. Tunteet vaikuttavat ilmeisesti oppimisen ja kasvun intensiteettiin. Ne toimivat myös merkittävänä tekijänä yhdessä ajattelun kanssa stimuloimalla eri tavoin toiminnan muutosta ja rakentavat samalla oppijan tietoisuutta itsestään ja ympäristöstään. Toisaalta tunteet saattavat myös jarruttaa ja ehkäistä uudistumista. Lähestyttäessä niin sanotun oman mukavuusalueen rajoja epä mukavuudesta viestivät tunteet (esimerkiksi hämmennys, ärtymys, suuttumus, pelko, epäusko) saattavat synnyttää torjuvaa kriittisyyttä, mikä johtaa tarjolla olevasta oppimis- ja kasvumahdollisuudesta kieltäytymiseen.

Liikunnanopettajaksi pätevöityvän aikuisoppijan ammatillista kasvua energisoiva tunneydin rakentuu kolmesta tunteisiin kiinteästi linkittyvästä dy-

naamisesta elementistä. Yhdessä nämä kolme elementtiä muodostavat aikuisoppijan spiraalimaisesti etenevän kasvuprosessin voimaa säätelevän ytimen, joka täyttää hohtavan vaaleana kuviona kehityskulkupyramidin koko sisäosan (kuvio 5). Kehityskulkupyramidia kiertää kerros kerrokselta etenevä ammatillisen kasvun spiraali. Kullakin tunneytimen elementillä on oma paikkansa. Tunneytimen selitysvoima kantaa läpi koko analyysin ja tekee siitä perustellusti substanttiivisen teoriani ydinkategorian (ks. Glaser 1978, 94–96).



KUVIO 5 Tunneytimen (kuvion vaalea sisus) energisoi pyramidia kiertävän kasvuspiraalin etenemistä

Ydinkategoria voi Glaserin (1978, 97) mukaan olla prosessi, jos siitä on selvästi löydettävissä vähintään kaksi erillistä vaihetta (engl. *stages*). Substanttiivisen teoriani ydinprosessin ominaisuudet *kriittisyys*, *eettisyys* ja *voimaantuminen* toimivat samalla sen erillisinä vaiheina. Ne kattavat aikuisen kokemukseen pohjaavan ammatillisen kasvun variaatiot hänen rakentaessaan tai uudistaessaan omaa liikunnanopettajuuttaan. Aluksi oppijat eivät itse välttämättä huomaa käynnissä olevaa ydinprosessia tai osaa nimetä sen eri vaiheita ja niiden kestoja. Kukin prosessin vaihe vaihtelee kestoltaan yksilöllisesti. Vaiheille ei ole löydettävissä näkyvää liitoskohtaa, mutta kokemuksen (esimerkiksi tunne tai kehollinen tuntemus) kriittisen reflektion kautta avautuva tietoisuus auttaa liitosvaiheen läpikuluissa ja sen tunnistamisessa. Kokeillessaan työssään onnistuneesti uusia, itselleen eettisesti perustelemiaan metodeja aikuisoppija kokee iloa, lisää ammatillista itseluottamustaan ja tuntee voimaantuvansa. Voimaantuminen mahdollistaa aina kasvuspiraalin seuraavan kierroksen käynnistymisen.

Tunneytimen ominaisuuksilla – kriittisyydellä, eettisyydellä ja voimaantumisella – on yhteinen ammatillista kasvua eheyttävä, syventävä ja dynami-soiva tehtävänsä. Yhdessä ne vaikuttavat koko kasvuprosessin dynamiikkaan. Kukin tunneytimen ominaisuus kytkee eheyttäen kehityskulkupyramidin kaksi sivua eli pääkategoriaa toisiinsa kiinni. Kasvuprosessin aikana kriittisyys, eetti-

syys ja voimaantuminen kietoutuvat kukin olennaisena osana oppijan uudistuvaan liikunnanopettajuuteen. Mikäli jokin näistä kasvun ydinprosessin vaiheista jossakin vaiheessa jää puuttumaan, oppija ei edisty kasvussaan, vaan jää paikalleen kasvuspiraalin yhtä kierrosta tai sen osaa kiertämään tai vaihtaa jopa kokonaan kasvuspiraalinsa etenemissuuntaa. Ammatillinen kasvu voi tällöin taantua, jäädä polkemaan paikalleen ja lopulta pysähtyä.

**Kriittisyys** ydinprosessin vaiheena sisältää korjaamaan pyrkivän tai uutta luovan tahtotilan nähdä asiat toisin. Se toimii sekä arviointimetodina että kysymyksenasettelun keinona ja näkyy perusteisiin pureutuvana, vahvistuvana kysymisen taitona. (Venkula 1994, 81-87.) Kriittinen ajattelu on leimaa antava piirre koko ammatillisen kasvun prosessissa. Se nousee erityisesti esiin ensimmäisellä kasvuspiraalin kierroksella sekä jokaisella kasvuspiraalin seuraavalla kierroksella kahden ensimmäisen pääkategorian liitosvaiheessa (Muovautuva minäkuva → Laajeneva ammatillinen ymmärrys ja kannanotto). Minäkuvan muovautumisen prosessi sisältää itseen kohdistuvaa arvioivaa kriittisyyttä, joka aluksi käsittelee omaa kehollisuutta ja kyvykkyyttä, seuraavaksi omaa ammatillisuutta ja lopuksi oppijan aktivoituvaa roolia ympäröivissä yhteisöissä. Ammatillista ymmärrystä kasvattava kriittinen pohdiskelu ja kannanotto kohdistuvat ensin koulutusympäristöön lähimpänä oppimisympäristönä, sitten koululiikuntaan ja opettajuuteen ja viimein ympäröivään kouluun ja opettajankoulutukseen. Kriittisyys muuttaa kasvuprosessin aikana muotoaan arvioivasta suhtautumisesta kasvavaan, rakentavaan ja toisin näkevään kriittisyyteen. Lisäksi sen suunta kääntyy itsestä kohti yhteisöjä ja ympäröivän yhteiskunnan epäkohtia ja saa uutta vauhtia voimaantumisesta.

**Eettisyys** tarkoittaa tässä tutkimuksessa kokonaisvaltaista ajattelutapaa. Oppijan herääminen omaan eettiseen keskeneräisyyteensä opettajana ja ihmisenä saa alkunsa, kun henkilökohtaiset ammatilliset heikkoudet (esimerkiksi ohut arvotietoisuus, ammatillisesti ”epäkelpo” kehollisuus, ennakkoluulot ja uskomukset) paljastuvat kriittisen reflektion ja/tai vertaiskeskustelun avulla. Muun muassa oman kehollisuuden ja sen huoltamisen katsotaan lukeutuvan osaksi esimerkillistä opettajuutta ja hyvää ammattietiikkaa. Ajattelun muutos perustuu ymmärryksen lisääntymiseen omista sisäisesti tai kulttuurisesti rakentuneista arvoista, normeista ja uskomuksista, jotka kyseenalaistavat muun muassa koulujen opetussuunnitelmissa ilmenevät opetustyön kulttuurisesti asetetut arvo- ja normipohjat. Lisääntyvä arvotietoisuus synnyttää myös hyve-ajattelua. Ammattieettiseen prosessointiin sisältyy lisäksi vallankäytön pohdinta esimerkiksi oppilasarvioinnin yhteydessä. Eettisyys ajattelussa yltää kasvuprosessin loppuvaiheessa vielä yksilön yhteiskunnallisen vastuun pohdintaan. Hyvinvoinnin ja liikuntakasvatuksen asiantuntijuuteen sitoutuminen lisää halua vaihtaa, muuttaa ja parantaa yhteiskuntaa epäkohtiin puuttumisella sekä vallitsevia arvoja kyseenalaistamalla.

Eettisyys ilmenee oppijan ammatillisten ratkaisujen teossa esimerkiksi oman opettamisen tavoitteiden asettelussa, sisällön ja työskentelytapojen valinnoissa sekä arvioinnissa. Eettisyys linkittyy myös kohtaamiseen ja vallankäyttöön niin työyhteisössä kuin ympäröivässä yhteiskunnassa. Lisäksi se ilmenee

aineistossa vastuullisena vaikuttamis- ja toimintahaluna sekä kasvatuksellisessa että koulutuspoliittisessa toiminnassa lähiyhteisöissä ja yhteiskunnallisesti. Eettinen pohdiskelu on vahvimmillaan kasvuspiraalin toisella kierroksella ja esiintyy muilla kierroksilla erityisesti toisen ja kolmannen pääkategorian liitoskohdassa (Laajeneva ammatillinen ymmärrys ja kannanotto → Monipuolistuva toimija). Ryhmän sisäisen vuorovaikutuksen lisääntyminen ja oppijan orientaation suuntautuminen yksilöstä yhteisöön vahvistavat ammattieettisen pohdinnan aktivoitumista.

*Voimaantuminen* on ydinprosessin kolmas vaihe ja tarkoittaa substantiivisessa teoriassani tunteisiin sidoksissa olevaa ydinprosessin ominaisuutta koetusta sisäisestä voimaantunteesta, joka suuntautuu itsestä ulospäin. Siihen lukeutuvat muun muassa lisääntyvä itsetuntemus ihmisenä ja opettajana, vahvistuva itsearvostus ja luottamus omiin kykyihin, aktivoituminen yksilönä ja ryhmässä sekä vastuunotto samanaikaisesti omasta ja muiden ammatillisesta kasvusta ja hyvinvoinnista. Voimaantuminen liittyy aineistossa myös perheellisten naisopettajoiden arkirooleista irrottautumisen aiheuttamaan emansipaatioon.

Voimaantuminen ilmenee oppijoiden ammatillisen näköalan laajenemisenä ja merkitysten muuntumisena, ammatti-identiteetin vahvistumisena, aiempaa selvästi parempana työssä ja arjessa jaksamisena sekä hyvinvoinnin lisääntymisenä. Voimaantumisen dynaamisuutta säätelevät yksilölliset ominaisuudet (esim. rohkeus heittäytyä, epävarmuuden sietokyky, kriittinen itsereflektiotaito) sekä yksilön ja ympäristön suhde. Se päättää kunkin kasvuspiraalikierroksen ja luo samalla sidoksen edellisen spiraalikierroksen viimeisen pääkategorian ja uuden spiraalikierroksen ensimmäisen pääkategorian välille (Monipuolistuva toimija → Muovautuva minäkuva). Voimaantuminen ilmenee aluksi yksilöllisenä, mutta myöhemmin myös oppijaryhmässä havaittuna yhteisöllisiä piirteitä saaneena vaiheena. Se on vahvasti läsnä jokaisella kasvuspiraalin kierroksella.

Ilman erilaisten tunteiden heräämistä ja niiden antamaa voimaa kasvun kehityskulut eivät ehkä toden teolla käynnisty tai pysy käynnissä. Tasaisuus ja tunneneutraalius oppijan kirjallisissa tuotoksissa ja palautteissa saattaa siis olla koulutuksen edetessä kouluttajalle huolen aihe. Ammatillista kasvua energisöivän tunneytimen erilliset vaiheet kriittisyys, eettisyys ja voimaantuminen vaalivat ja ruokkivat myös oppimisen omakohtaistumista. Ilman omakohtaisuutta oppiminen ei johda kasvuun ja pysyvään muutokseen.

Kolmen dynaamisen elementin yhteen sitoman tunneytimen merkitys ammatillisessa kasvussa on kasvuprosessin energisöinnin lisäksi siinä, että se koskettaa koko ihmisyyttä. Se ravistelee yksilön minuuden muovautumista, ammatillisen ymmärryksen rakentumista ja kaikkea toimintaa. Tunneytimen vahva asema ammatillisen kasvun holistisessa prosessissa saa aikaan sen, että koko prosessi on vaativa oppijalle niin opiskelijana, työntekijänä kuin ihmisenäkin. Mitä antaumuksellisemmin ja avoimemmin oppija sen kuljettamaksi heittäytyy, sitä vahvempana ja uudistuneempana opettajana ja ihmisenä hän koulutuksesta valmistuu.

...siinä taisi olla minun pätevytyminen tarinan muodossa. Käytännössä se oli juna- matkoja, kalliita junalippuja, hotelliyöpymisiä, kalliita hotellilaskuja, urheilua, poh-

dintoja, istumista, haukotuksia, kyllästymistä, turhautumista, innostumista, haltioitumista, heräämistä, nukahtamista, selkäkipua, vatsatautia, rahapulaa, avioero, kolme eri työpaikkaa, henkistä väsymistä, harjoittelemista, epätoivoa, toivoa, Jyväskylän öitä, raskaita aamuja, kivoja tuttavuuksia, uusi ihmissuhde ja lapsuuden haaveen toteutuminen... ehkä minusta tulee liikunnanopettaja. (Aineisto-osa 3: kirjoitettu pätevyitymiskertomus)

## 5.2 Aikuisoppijan ammatillisen kasvun holistinen prosessi

Aikuisoppijan ammatillisen kasvun holistinen prosessi konkretisoituu kolmi-kerroksista kehityskulkupyramidia kiertävänä kasvuspiraalina, jota esittelen yksityiskohtaisesti kuviossa 6. Kasvuspiraali lähtee liikkeelle 'yksilöllistä oppijaa' korostavalla, pyramidin alimman, keltaisen kerroksen kierroksella. Se jatkaa seuraavaksi oppijakohtaisella nopeudella pyramidin sinisen keskikerroksen kiertävälle 'tutkivien ammattilaisten' kierrokselle. Kasvuspiraalin viimeinen kierros kiertää pyramidin ylimmän, vihreän kerroksen, joka on opittujen tietojen ja taitojen synteesivaihe. Se tiivistyy sanoihin 'yhteisöllinen asiantuntija'.

### Kasvuspiraalin 1. kierros: 'Yksilöllinen oppija'

Kehityskulkupyramidin alinta, keltaista kerrosta kiertävän kasvuspiraalin osa kiteytyy luonnehdinnaksi 'yksilöllinen oppija'. Valintakokeen avulla seulottu, sisäisesti (halu kehittää omaa opettajuutta) ja/tai ulkoisesti (halu saavuttaa pätevyys) motivoitunut oppija on erittäin sitoutunut opiskeluun. Se näkyy suhteessa itseen, muihin, opintoihin ja omaan työhön. Oppija suunnittelee, analysoi ja arvioi omaa oppimistaan ja toimintaansa puhtaasti yksilöllisistä lähtökohdista käsin. Ajattelua ja toimintaa leimaa tässä kasvuprosessin vaiheessa vahva pyrkimys avoimeen, toisin näkevään ja toimivaan kriittisyyteen.

**Minä oppijana** -ajattelu käynnistää kasvuprosessin. Se on minäkuvan muovautumisen ensimmäinen askel, joka otetaan joko sisäsyntyisesti tai koulutuksen aikaansaamana. Ajattelun ja toiminnan minäkeskeisyyteen sisältyy tarve vertailla itseä oppijaryhmän muihin jäseniin. Epätietoisuus omasta asemasta ja suoriutumisesta ryhmässä herättää tunteita (hämmennys, epävarmuus, epäusko, ylpeys, ilo). Tunteet puolestaan vauhdittavat minäkuvan tarkempaa analysointia, kyseenalaistamista ja kriittisyyttä. Minä oppijana -pohdiskelun kriittinen analysointi kohdistuu minään liikkuvana oppijana, jolloin kehollisuus on olennainen ajatuksia yhdistävä tekijä. Kehollisuuden analyysi prosessoituu liikunnalliseen kyvykkyyteen, fyysiseen kuntoon ja olemukseen sekä kehon avulla kokemiseen. Oppija havainnoi sekä sisäisiä kehon tuntemuksia että ulkoisesti näkyvää ja fyysis-motorisesti kykenevää kehoa. Toinen minäkuvaa ravisteleva ja rakentava kasvun alkuvaiheen ajatteluprosessi on oppijan pyrkimys ymmärtää omaa oppimistaan. Niin menneisyyden, nykyisyyden kuin tulevankin suhteen kysymykset, kuten 'mistä oppijana tulen', 'millainen oppija olen', 'miten opin', 'miksi opin' ja 'mihin olen oppijana menossa', ovat omaa oppimistaan hahmottavan aikuisen kriittisen ajattelun keskeistä sisältöä.

**PätKo-oppimisympäristön** -pohdiskelu on 'Minä oppijana' -ajattelun jatke. Kriittinen havainnointi ja ajattelu eivät pysähdy vain itseen. Yleinen ammatillinen pohdiskelu ja mielipiteiden muodostaminen saavat siitä alkunsa. Keskeistä on yhä pohdiskelun minäkeskeisyys: palveleeko tämä minun oppimistani, vastaako tämä minun oppimistarpeitani? Havainnoinnin kohteena ovat nyt minän sijaan kuitenkin oppimisympäristöt, joissa oppija toimii (koulutuskonteksti, perhe, työpaikka). Herättelevin ja kriittistä ajattelua ehdottomasti stimuloivin oppimisympäristö on lähin koulutuskonteksti. Omien oppimistavoitteiden asettaminen, ymmärryksen lisääntyminen omasta oppimisesta sekä kasvava tietoisuus omien taitojen ja tietojen tasosta herättävät halun arvioida kriittisesti omaa koulutusohjelmaa. Opetuksen toteutuksen ja sisällön, toimintaperiaatteiden ja erityisesti yhteisöllisen oppimisen arviointi on analyyttisesti suhteessa omaan osaamiseen ja oppimiseen: mitä meille opetetaan, miten ja miksi; kuka opettaa, kenen pitäisi opettaa ja kenelle.

Opitun **kokeileminen ja soveltaminen** työpaikalla vie havainnoinnin ja ajattelun omaan toimintaan. Työpaikka on koulutuskontekstin lisäksi oppijan toinen merkittävä oppimisympäristö. Oppijan monipuolistuva toimijan rooli ilmenee oppijan ja ympäröivän työyhteisön suhteesta. Koulutuksen opetusideat kopioituvat joko sellaisinaan omaan työhön tai ne sovelletaan omaa ideointia apuna käyttäen oppilasryhmille sopiviksi. Tavoitteellinen "työkalupakin" kerääminen on yksilöllisen oppijan ammatillisen uudistumisen ensimmäinen askel. Opetusideoiden testaaminen käynnistää myös oman ja oppilaan oppimisen aktiivisen reflektion, jossa on uutena elementtinä oman toiminnan eettisyyden pohdinta. Vertaiskeskustelut arvoista jatkuvat oman eettisen opettajuuden oma-aloitteisena analysoimisena. Pohdinnat kiteytyvät eettiseen ongelmaan oikein toimimisesta ja koskevat esimerkiksi sukupuolen vaikutusta oppimiseen ja opettamiseen, erilaisia oppimistyyliä ja opetusmenetelmiä.

Oman oppimisen lisääntyvä ymmärtäminen, mielipiteiden muodostaminen ja ilmaisu, liikkujana ja opetuskokeilijana rohkaistuminen eettisen tarkastelun ohessa vahvistavat aikuisoppijan itsetuntoa. Oppija hyväksyy itsensä oppijana ja uskoo oman pätevyyden lisääntymiseen. Yksittäiset onnistumiset toimijana ja minäkuvan muovautuminen voimaannuttavat yksilöllistä oppijaa, mikä auttaa häntä siirtymään seuraavalle pyramidia kiertävälle kasvuspiraalikierrokselle.

### **Kasvuspiraalin 2. kierros: 'Tutkivat ammattilaiset'**

Kehityskulkupyramidin toista eli sinistä kerrosta kiertävän kasvuspiraalin kierroksen aikana oppijan katse kääntyy edellisen kierroksen voimaantumisen myötävaikutuksella kohti ympäröiviä yhteisöjä. Ammatilliseen kasvuun liittyvä kokeminen kiteytyy nyt sanoihin 'tutkivat ammattilaiset'. Oppiminen syvenee lähtötasoltaan eli yksilöllisten havaintojen teosta oman opettajuuden yksilölliseen ja yhteisölliseen tutkimiseen, analysoimiseen ja kehittämiseen, jolloin oppijan eettinen ajattelu ja arvotajunta edelleen vahvistuvat. Orientaatio tutkimisessa ja kehittämisessä kohdistuu minäkuvaan (Minä liikunnanopettajana), ammatillisen ymmärryksen kasvuun (oppiaineen ja opettajuuden pohdiskelu) sekä

tutkivana ja analysoivana toimijana olemiseen ja ihmisyyden pohdintaan. Näköalan laajetessa oppija-minän tarkastelusta ammatillisuuden ja ammattilaisuuden tutkimiseen kasvaa ympäröivän yhteisön merkitys. Muu oppijaryhmä toimii ammatillisen kasvun vertaistukena ja positiivisena ajattelun haastajana, mitä auttaa esimerkiksi pienryhmissä tapahtuva hiljaisen tiedon aktiivinen eksplikointi ja ammatillisen yhteisymmärryksen etsintä. Ryhmä myös tuntee yhdessä, sillä monien yhteisesti koettujen tunteiden lähtöpiste on sosiaalisissa tilanteissa.

**Minä liikunnanopettajana** -analysointi on minäkuvan muovautumisen ammatillista ydintä. Oppija hakee ohjatusti omasta arvopohjastaan ja kokemusmaailmastaan perusteita tavoilleen toimia, kohdata ja tuntea. Ymmärrys oman liikunnanopettajuuden perusteista, syistä ja seurauksista avartuu ja oman kokemuksen tulkinnasta syntyy uusia, kriittisiä havaintoja ja kysymyksiä. Tutkivan otteen merkitys tietoisuuden laajentamisen työkaluna kasvaa. Kriittisen ajatustenvaihdon lisäämän ymmärryksen varassa liikunnanopettajuus voidaan määritellä uudelleen. Omaan opetustoimintaan ja arviointikäytänteisiin liittyvät tottumukset ja uskomukset päätyvät arvioinnin sijaan reflektion tai jopa kriittisen reflektion, kohteeksi. Jo aiemmin olemassa ollut tiedostamaton osaaminen alkaa muuntua muun oppijaryhmän avulla vähitellen tiedostetuksi, mikä vahvistaa kunkin opettajuutta. Myös oma ammatillinen toiminta saa vertaiskeskusteluissa vahvistusta ja antaa oppijalle tunteen pätevyyden lisääntymisestä. Opetustyössä kokemattomimmat oppijat vahvistuvat tässä ammatillisen kasvun vaiheessa liikunnanopettajan ammatti-identiteetin rakentumisen avulla, kokeneemmat oppijat ammatillisen näköalan avartumisen ja rutiinien rikkomisen kautta.

**Oppiaine ja opettajuus** ovat toisella kasvuspiraalikierröksellä laajenevan ammatillisen pohdiskelun sekä kannanottojen olennaista sisältöä. Oppijan ammatillinen substanssi – liikunta oppiaineena, sen nykytila ja tavoitteet – herättää tunnepitoisia keskusteluja, joissa aktivoituminen vahvistaa oman ammatillisuuden kokemusta. Konkreetit kysymykset, jotka liittyvät yleisesti opettamiseen, oppimiseen, oppilaan kohtaamiseen sekä liikunnanopettajan asiantuntijuuteen, aktivoivat eriaänistä dialogia. Oppijaa mietityttää esimerkiksi, miten ja miksi liikuntaa pitäisi opettaa, miten ja miksi oppilas liikuntaa oppii, kenen pitäisi liikuntaa opettaa eri kouluasteilla ja millä perusteilla sekä mitä on liikunnanopettajan asiantuntijuus ja mihin perustuen, minkälainen on hyvä opettaja. Miksi-kysymysten ja opettajan hyvyyspohdinnan taustalla ovat työn eettisyyteen liittyvät valinnat ja niiden perustelut. Oman toiminnan seurausten analysointi muuttuu normatiivisesti latautuneesta 'oikein toimimisesta' 'hyvin toimimiseksi': kuinka ottaisin oppilasarvioinnissani huomioon tasapuolisuuden, oikeudenmukaisuuden ja yhdenvertaisuuden, mitkä ovat oppilasarviointini kriteerit, mihin perustuen. Opettajan työn eettinen vastuu askarruttaa, kun lisääntyvä ammatillinen ymmärrys yhdistyy omaan työskentelyyn opettajana.

Oman opetuskäyttäytymisen **tutkiminen ja analysoiminen** aktivoituvat substanssiin liittyvistä 'hyvin toimimisen' pohdinnoista. Muun muassa toisten opettajien ja oman opetuksen tarkkailu, havaintojen tekeminen muutostarpeista

tai tapahtuneista muutoksista, palautteiden kerääminen oppilailta ja arviointikeskustelut oppilaiden kanssa johtavat opetustapahtumien yksityiskohtaiseen analysointiin ja oman opetustoiminnan tutkimiseen. Mitä- ja miten-kysymykset korvautuvat opetuksen suunnittelussa miksi-kysymyksillä. Reflektio saa voimaa kriittisestä, tutkivasta otteesta. Aiemmin kulttuurisesti tai sosiaalisesti omaksutut totuudet ja käyttäytymismallit altistuvat kriittiselle reflektiolle. Tutkiminen ja analysoiminen konkretisoituvat asenteena osaksi omaa uudistuvaa opettajuutta, mikä vahvistaa asiantuntijuuden tunnetta. Ammatillisen kasvun mahdollistajana on kriittinen reflektiotaito, joka saattaa kehittyä edelleen opetuskäyttäytymiseen pysyviä muutoksia tekeväksi kriittisen itsereflektion taidoksi. Myös jo aiempi itsetuntemuksen syveneminen ja omien taitojen monipuolistuminen edistävät oman opetustyön uudistamista. Onnistumisen elämykset työssä ja kasvava ammatillinen varmuus rohkaisevat uudistumaan. Tämä ilmenee lisääntyvänä työvuorovaikutuksena eli aktiivisena osallistumisena, oman tunnistetun osaamisen jakamisena ja haluna tukea muiden muutosta oppijaryhmän yhteisissä reflektioivissa keskusteluissa sekä yhteisöllisessä tiedonrakentamisessa. Yksilön edelleen jatkuva voimaantuminen vahvistaa asiantuntijuutta ja uudistumista sekä vauhdittaa jälleen oppijan siirtymistä kohti kasvuspiraalin viimeistä eli kehityskulkupyramidin vihreää kerrosta. Siinä nousevat esiin tietojen ja taitojen synteesi sekä yhteisöllinen asiantuntijuus.

### **Kasvuspiraalin 3. kierros: 'Yhteisöllinen asiantuntija'**

Kasvuspiraalin kolmas, pyramidin ylimmän eli vihreän kerroksen kierros sisältää kehityskulkuja, jotka käynnistyvät yksilöllisesti etenevässä kasvuprosessissa viimeisinä. Ensimmäisen kasvuspiraalikierroksen minäkeskeinen asetelma on toisen kasvuspiraalin kierroksen aikana rakentunut uudelleen, ja asetelma näyttäytyy nyt yhteisökeskeisenä. Näkökulma laajenee tutkivasta ammattilaisuudesta kohti yhteisöllistä asiantuntijuutta ja sen rakentumiseen vaikuttavia tekijöitä. Opitut tiedot ja taidot integroituvat syveneväksi tietoisuudeksi ja perusteluksi toiminnaksi, jotka sulautuvat tunteiden dynaamisten elementtien myötävaikuttamina näköalaltaan avartuneeksi opettajuudeksi. Näköalan avartuessa itseä asemoidaan uudelleen suhteessa kollegoihin, työyhteisöihin, instituutioihin ja koko ympäröivään yhteiskuntaan. Tämä kasvuspiraalin kierros suuntaa oppijassa heränneen eettisen vastuullisuuden omasta työstä ja lähellä olevista yhteisöistä entistä laajemmin kohti yhteiskuntaa. Toisaalta jo kasvuspiraalin aiemmillä kierroksilla tapahtunut voimaantuminen pohjustaa rakentavaa kriittisyyttä yhteiskunnan toimintaa kohtaan.

**Minä yhteisön jäsenenä** -ajatukset laajentavat omaa ammatillista minäkuvaa. Osaamisen integroituminen, tietoisuuden laajeneminen ja yksilöllinen sekä orastava yhteisöllinen voimaantuminen ovat kääntäneet aluksi varsin yksilökeskeisen oppimisen lopullisesti kohti yhteisöä ja yhteisöllistä oppimista. Oppijat tarkastelevat itseään kolmen erilaisen yhteisön – perheen/suvun, oppijayhteisön ja työyhteisön – jäsenenä. Perheen jäsenyys vaikuttaa oppijaan koko kasvuprosessin ajan. Perhe ja/tai suku on toiminut kasvuspiraalin aiemmillä kierroksilla oppimisympäristönä eli opittujen asioiden kokeiluympäristönä.

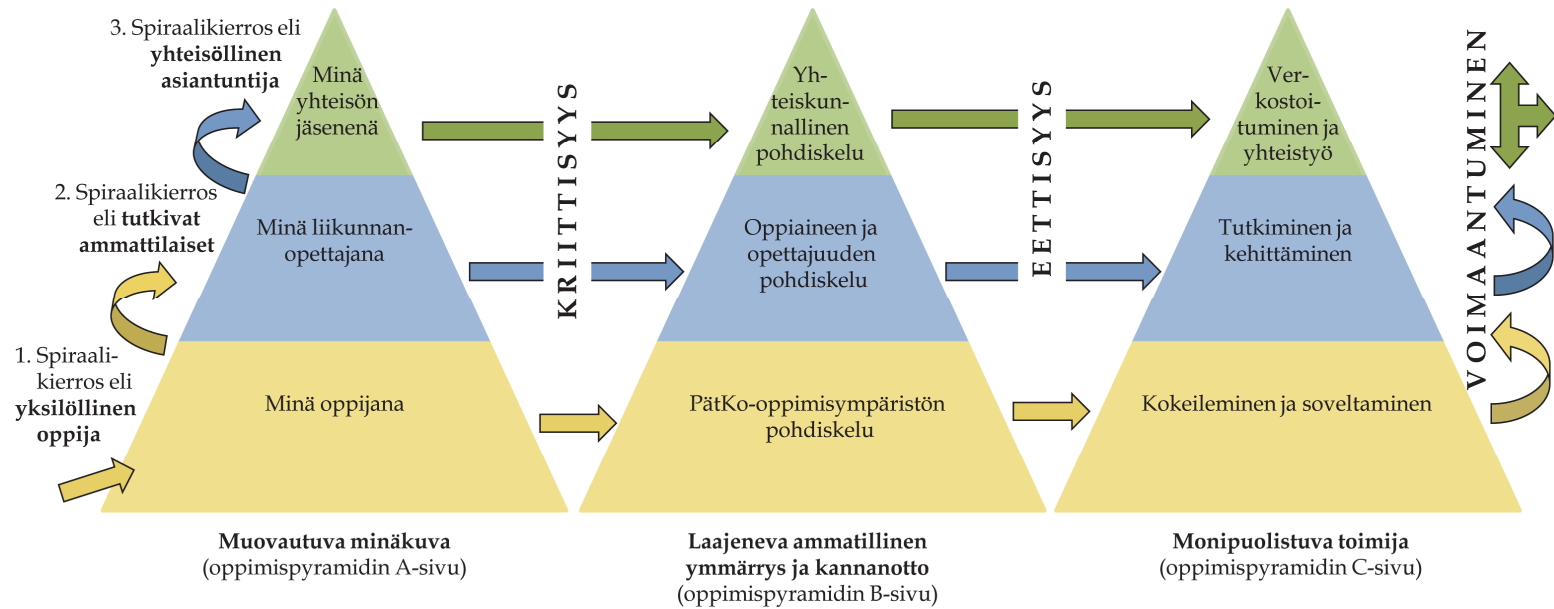


Tällä kierroksella perhe ja/tai suku on reflektion ja jaksamisen tuki eli tunnelementti. Oppijayhteisö on oppijalle minäkuvan muotoutumisen tärkeä apuväline eli peili. Se aktivoi myös ammatillista pohdiskelua, antaa tukea ja on turvallinen ”piilosärö”, joka ylläpitää kriittistä reflektiota. Kasvuprosessissa muilla oppijoilla on erityisen merkitsevä tehtävä toiminnan eettisenä kyseenalaistajana, vahvistajana ja suuntaajana. He tarjoavat rohkaistuvalla ja vahvistuvalla yksittäiselle oppijalle myös voimakkaita yhteisöllisen voimaantumisen kokemuksia. Työyhteisö minän kasvukontekstina ja oppimisympäristönä vaikuttaa puolestaan oppijaan joko rohkaisten tai lamaannuttaen. Rohkaistuvaan innovatiivisuuteen tai lamaannuttavaan uupumiseen johtaviksi tekijöiksi nimetään muiden muassa oman koulun johtamiskulttuuri, oppiaineen saama arvostus, työyhteisön ilmapiiri, opettajan autonomisuus, asiantuntemuksen tunnustaminen sekä työsuhteen vakinaisuus/määräaikaisuus. Vaikka jotkin työyhteisöt saattavat olla ilmapiiriltään rohkaisevia, varsin harvat niistä onnistuvat yhteisöllisesti voimaannuttamaan oppijaa. Riippumatta siitä, rohkaistuuko vai lamaanuuko oppija työyhteisössään, hänen halunsa vaikuttaa asioihin lisääntyy tämän spiraalikerroksen aikana.

**Yhteiskunnalliseen** pohdiskeluun ja kannanottoihin sisältyy tässä kasvuvaiheessa oppijan halu vaikuttaa, muuntaa ja parantaa työympäristön lisäksi ympäröivää yhteiskuntaa ja sen instituutioita. Muutoshakuisuus on tärkeä osa vähitellen omaksuttuun hyvinvoinnin ja liikuntakasvatuksen asiantuntijan rooliin liittyvää kriittistä ja eettistä ajattelua. Ammatillisen pohdiskelun ja mielipiteiden ilmaisun sisältönä substanssi jää taka-alalle. Oppijan koulua ja opettajankoulutusta koskevan pohdiskelun ytimenä ovat päätöksentekoa ja toimintaa ohjaavat arvot. Yliopistot, erityisesti opettajankoulutus, ja koulut, päiväkodit ja niitä ympäröivä yhteiskunta saavat osansa kriittisistä, muutoshakuisista mielipiteistä. Oppija ottaa kantaa erityisesti eettisiin kysymyksiin, valintoihin ja niiden seurauksiin esimerkiksi resurssien jaossa. Esiin nousevat myös toiseus ja sen kohtaamiseen liittyvät kysymykset koulussa (esimerkiksi sukupuoli, maahanmuuttajat ja erityisoppilaat).

**Verkostoituminen ja yhteistyö** ovat yhteisöllisen ja yhteiskunnallisen heräämisen looginen seuraus. Itsetuntemuksen ja itsetunnon lisääntyttyä fokus kääntyy omasta minästä ja aineenopettajuudesta kohti ympäröiviä yhteisöjä ja erityisesti yhteistyön suunnittelua. Halu osallistua ja vaikuttaa pätevästi asiantuntijana ja ympäristön kanssa yhteistyössä kasvaa. Perinteinen mielikuva yksin liikuntasalissaan puurtavasta liikunnanopettajasta remontoituu parhaimmillaan verkostoituvaksi ja yhteistyötahoja kartoittavaksi asiantuntijaksi, joka asettaa tavoitteita tulevalle toiminnalleen ja ottaa rohkeasti yhteyttä yhteistyötahoihin. Halu taata oma ja kollegojen jatkuva ammatillinen kasvu ja uudistuminen myös koulutuksen päätyttyä käynnistää ideoinnin omille paikkakunnille perustettavista ajatusten ja kokemusten vaihdon foorumeista. Ratkaisevaa yhteistyön käynnistämisessä ja onnistumisessa on jälleen ympäristön asenne itse oppijaa ja oppijan edustamaa oppiainetta kohtaan sekä oppijan kokemus autonomisuus työyhteisössään.

Lopuksi on syytä todeta, että kasvuspiraali saattaa edellä esitetystä poiketen alkaa oppijalla kehityskulkupyramidin eri sivuilta, mikä muistuttaa kasvun yksilöllisestä etenemisestä. Yleensä uusi kasvuspiraalikierros käynnistyy kuitenkin aina minäkeskeisesti eli muovautuvan minäkuvan pohdinnoista. Pääkategorioiden sisäinen variaatio näkyi siten, että kaikki oppijat olivat mukana ensimmäisellä ja enin osa toisella kasvuspiraalin kierroksella ja pyramidin joka sivulla, mutta kolmannelle kasvuspiraalin kierrokselle tai sen joka sivulle eivät kaikki yltäneet. Kouluttajana ja oppijat hyvin tuntien voin arvailla syitä siihen, mutta tutkijana perustan johtopäätökseni aineistoon, joka ei tässä tutkimuksessa kuitenkaan glaserilaisen GT:n ohjein analysoituna seurannut itse yksilöitä tai erotellut eri yksilöiden kasvukertomuksia.



KUVIO 6 Ammatillisen kasvun holistinen prosessi

### 5.3 Sosiaaliset rakenteet koulutuksen osana

Paitsi ammatillisen kasvun holistisesta prosessista aineisto kertoo oppimista ja kasvua tukevista ja edistävästä koulutuksellisista rakenteista sekä niiden aikaansaamista sosiaalisista prosesseista. Aikuisoppijan kasvuprosessin tutkimiseen olikin tarjolla kaksi erilaista näkökulmaa: ilmiön tarkastelu oppijan sisäisten ja/tai sosiaalisten kehityskulkujen kautta tai rakennenaikokulman avulla, jolloin olisin perehtynyt esimerkiksi kasvua tukevien sosiaalisten rakenteiden prosesseihin (ks. s. 27). Vaikka tämä tutkimus keskittyy näistä vaihtoehdoista ensimmäiseen, tarkastelen tässä hieman myös sosiaalisia rakenteita, koska ne ovat aineistoni mukaan tiiviissä yhteydessä toisiinsa. Lisäksi tätä tarkastelua perustelee se, että andragogiikkaan kytkeytyvä aikuiskoulutus ja sen elementtien tutkimus kaipaavat edelleen tuekseen uutta tietoa oppijoiden oppimisesta ja kasvusta (esim. Henschke 2011; Holton, Swanson Wilson & Bates 2009; Rachal 2002). Sosiaaliset rakenteet ovat koulutuksen osana sekä suunnitellusti (luku 1.4) että suunnittelematta. Ne ovat toisaalta oppimista tukevia ja toimintaa motivoivia olosuhteita, toisaalta toiminnan tarkoitettuja ja ei-tarkoitettuja seurauksia.

Oppimiselle edullisten sosiaalisten rakenteiden syntyä tiedon jakamisen yhteisössä auttavat monet yhteiset *tiedon jakamisen rakenteet* (Ruuska 2006). Oppijoilla on yhteinen, ammatilliseen kokemukseen ja aiempiin opintoihin pohjaava kieli, jolla kommunikoida. Heitä yhdistää sama ammatillinen aihealue, liikunnan opettaminen, ja osallisuus samaan koulutukseen. He ovat vapaaehtoisina ja pääsykokeiden kautta valittuina osallistujina koulutuksessa, jonka toimintaperiaatteena on yhteisöllinen oppiminen ja joka tavoittelee yhteenkuuluvuuden tunnetta. Oppijoilla on koulutuksessa lisäksi yhteiset, jaetut käytännöt ja yhteinen tekeminen. (Esim. Ruuska 2005, 2006.) Oppijat ovat kuitenkin elämänsä historian, ammatillisen kokemustaan ja aiempien opintojensa perusteella hyvin erilaisia ihmisiä persoonina, oppijoina ja opettajina. Tämä takaa monijäsenisen oppijaryhmän jäsenen kasvulle ja muuntumiselle tarpeellisen *moniäänisyyden* (Yorks & Kasl 2002).

Sosiaalisten rakenteiden muodostumista edistävät esittelemäni tiedon jakamisen rakenteet ja tuonnempana tarkasteltavat koulutukselliset ratkaisut. Ne toimivat niin tunneytimen (luku 5.1) kuin aikuisoppijan holistisen kasvuprosessin (luku 5.2) taustatekijöinä ja aktivoijina. Koulutusratkaisut vaikuttavat myös kasvuprosessia energisoivan ja ylläpitävän tunneytimen tehoon. Lisäksi niillä on merkityksensä oppijan sisäisten kehityskulkujen etenemiseen.

Tunneytimen kriittisyys-ominaisuus nousee ensimmäisellä kasvupiraalikerroksella esiin reflektiota opeteltaessa. Ryhmän jäsenyyden sekä muiden ja itsen ulkokohtaisen havainnoinnin tuomien kokemusten reflektointi on alusta lähtien kriittistä. Osa opiskelijoista kykenee myöhemmin kehittämään kriittistä reflektiotaitoaan ammatillista kasvua paremmiksi palveleviksi kriittiseksi itse-reflektioksi. Kriittinen reflektio herättää tarpeen arvioida, etsiä perusteita ja esittää kysymyksiä, mikä on aikuisoppijan tunneytimen kriittisyyden perustana. Kasvupiraalin ensimmäisellä kierroksella kriittisyys ilmenee oppimispäiväkir-

joista selvästi. Jotta kuitenkin kasvuprosessia tukevien sosiaalisten rakenteiden muodostumista kyettäisiin mahdollisimman hyvin tukemaan koulutuksellisin ratkaisuin, luottamuksellinen kokeminen ja jakaminen ryhmässä on etu. Kasvuprosessia käynnistettäessä kulutettu aika *ryhmytymistä* edistävään toimintaan on erittäin tarpeellista. Luottamuksellisen ja *turvallisen ilmapiirin synty* niin oppijaryhmän sisällä kuin oppijoiden ja kouluttajien välillä edistää koulutuksen sisäistä vuorovaikutteisuutta ja lisää kaikkien mukanaolijoiden rohkeutta heittäytyä omana itsenään *yhteisöllistä oppimista* ja *jaettua asiantuntijuutta* painotta-vaan kasvuprosessiin.

Tunneytimen kriittisyyden muuntumista arvioivasta suhtautumisesta kohti rakentavaa ja toisin näkevää suhtautumista auttaa yhteisöllinen oppiminen. Tämä on vahvimmissaan kasvuspiraalin toisella, tutkivien ammattilaisten kierroksella. Lähiopetusjaksojen *vertaiskeskusteluissa* kohtaamiseen liittyvä tunneytimen toinen ominaisuus, eettisyys, tulee selvästi näkyviin. Turvalliseksi koetussa ilmapiirissä ryhmän sisäinen vuorovaikutus lisääntyy ja oppija suuntautuu yksilöstä yhteisöön, mikä vahvistaa eettisten perusteiden pohtimista. Vertaiskeskustelua syntyy parhaiten *pienryhmissä*, jotka ovat varsinaisia dialogisen oppimisen keskuksia. Ryhmä samanaikaisesti kuuntelee ja kyseenalaistaa, vaatii perusteluita ja rohkaisee sekä tarjoaa olosuhteet yhteiselle ajatusten jakamiselle, kokemiselle, tuntemiselle ja voimaantumiseksi. Ryhmä aktivoi mielipiteiden muodostamista, niiden ilmaisemista, perustelemista ja kannanottoja. Ryhmä toimii oppijalle minäkuvan muovautumisen ja ammatti-identiteetin hahmottamisen apuna, peilinä, ja monimuotoisen toimijana aktivoitumisen tukena. Ryhmissä saatu tunnustus ruokkii myös voimaantumista.

Kurssin suurin anti on ollut keskustelut muiden opiskelijoiden kanssa ja mielipiteiden jakaminen ja kuuleminen. Tämä keskinäinen tiedonvaihto on ollut todella tärkeää oman ammatillisen identiteetin vahvistumiselle – olen saanut henkistä tukea muiden mielipiteistä ja heidän toteutuksistaan monelta eri opetustyön saralta. (Aineisto-osa 3: Kirjoitettu pätevyitysmiskertomus)

Näyttäisi siltä, että ammatillisen kasvun holistista prosessia edistävät parhaiten lähiopetusjaksoilla kasvokkain käydyt vertaiskeskustelut, sillä Optima-verkkoalustan keskustelupalstan mielipiteiden vaihdot vahvistavat useimmiten vain yhtä tunneytimen ominaisuutta, kriittisyyttä, ja erityisesti sen alkumuotoa eli arvioivaa suhtautumista. Lukupiireissä yleiset eettiset keskustelut luovat uusia näkökulmia teoreettisiin ilmiöihin, auttavat omakohtaistamaan teorioita ja avartavat oppijan näkökulmaa. Lukupiirit aktivoivat myös oman toiminnan eettisten perusteiden pohdintaa ja hiljaisen tiedon eksplikointia, mikä osaltaan voimaannuttaa oppijaa.

Tunneytimen kriittisyyttä, eettisyyttä ja kolmatta ominaisuutta, voimaantumista, vahvistavat myös sosiaalisten rakenteiden hyödyntämiseen pyrkivät *säröt* (luku 1.4) kasvuspiraalin toisella ja kolmannella kierroksella. Nähty, kuultu, koettu ja tunnettu, itseä ja omia turvallisiksi koettuja rutiineja kyseenalaistava säröelämys on oman toiminnan uudistumiseksi välttämätön. Ristiriitaisia ja joskus epämiellyttäviäkin tunteita herättäviä säröjä voivat tarjota oppijalle muun muassa ympäröivät opiskelija- tai työyhteisöt ja muut opettajat, koulutta-

jat, ohjaajat tai valmentajat, oppilaat, oppimisympäristöt sekä yhteistyötahot. Särökokemukset ja niiden kriittinen itsereflektointi ja yhteinen purku johtavat parhaimmillaan rutiinien purkamisen ja uuden rakentamisen kautta voimaantumisen kokemukseen (Malinen & Laine 2009a).

Taitaa kuitenkin olla niin, että koko [pätevöittämisskoulutus]ohjelma on piilosäröä. Kun kokeneet opettajat vaihtavat mielipiteitä ja keskustelevat asioista, ajattelee väkisinkin mielessään, että 'minä en ainakaan toimisi noin' tai 'tuohan voisi olla kokeilemisen arvoista'. Mieleen jää kyteviä ajatuksia tulevaisuuteen. (Aineisto-osa 3: Kirjoitettu pätevytymiskertomus)

Voimaantumista ja siirtymistä kasvuspiraalin kierrokselta toiselle auttaa aikuisoppijan aktivoituminen toimijana. Opiskelun *työelämälähtöisyys* ja tiivis kytkentä työelämään esimerkiksi monenlaisten oppimistehtävien ja kehityshankkeiden avulla mahdollistaa teorian ja käytännön yhdistämisen. Lisäksi työelämälähtöisyys tarjoaa toimijana verkostoitumisen ja aktivoituvan yhteistyön avulla kasvulle tärkeitä onnistumisia ja itseluottamuksen lisääntymistä, jotka voimaannuttavat yksilöä sekä ihmisenä että opettajana.

Sosiaalisia rakenteita vahvistavia elementtejä rakentuu koulutukseen myös *suunnittelematta*. Muun muassa oppijoiden yhteiset matkat kodin ja opiskelupaikkakunnan välillä, yhteiset yöpymiset, vapaa-ajan harrastukset ja iltaruokailut luovat niitä. Kontaktit toisiin kehittyvät monilla ystävyysuhteiksi, jotka tarjoavat oppijalle muun muassa arjessa ja työssä jaksamisessa tarpeellista *vertaistukea* samalla häntä voimaannuttaen. Vertaistuki helpottaa myös opintoihin sisältyvää itsenäistä työskentelyä ongelmatilanteissa. Itsensä toteuttaminen, ystävyudeksi kehittyvät kontaktit sekä väliaikainen asuminen opiskelupaikkakunnalla emansipoivat osaa oppijoista ja siten vahvistavat heitä niin ihmisinä kuin ammattilaisina. Kouluttajien on syytä tiedostaa nämä sosiaalisia rakenteita suunnittelemattomasti vahvistavat elementit, kuten myös mahdolliset heikentävät elementit (esim. klikit ja erilaiset ryhmädynaamiset ilmiöt), koska ne synnyttävät monenlaisia tunteita ja vaikuttavat tunneytimen kautta kasvuprosessiin.

## 6 TEOREETTINEN KESKUSTELU

Tämän luvun tarkoitus on keskusteluttaa substantiivista teoriaani olemassa olevien teorioiden kanssa. Tutkimustuloksen tarkastelu ja vertailu muihin samankaltaisiin tutkimuksiin on Eskolan (2004) mukaan paitsi tutkijan velvollisuus myös mahdollisuus kehittää omaa teoreettista ymmärrystä. Glaserilaisessa GT-tutkimuksessa tutkittuun ilmiöön ja ydinkategoriaan läheisesti liittyvä tutkimuskirjallisuus kytketään raporttiin tässä vaiheessa (Glaser 1978, 1992).

### 6.1 Keskustelukumppaneiden valinta

Tarkastelen sellaisia eri näkökulmia edustavia teorioita ja sellaista tutkimuskirjallisuutta, joissa on selviä relevantteja yhteneväisyyksiä mutta myös eroja substantiiviseen teoriaani ja joilla on siis näillä perustein paikkansa tutkimukseni teoreettisessa keskustelussa. Keskustelukumppaneiden valintaa on ohjannut substantiivinen teoriani ja sen ydinkategorian kolmen ominaisuuden muodostama prosessimainen tunneydin, joka selittää oppijoiden ammatillisen kasvun ja sen intensiteetin vaihtelua (Glaser 1978, 137–138). Ydinkategoriaan liittyvää tutkimuskirjallisuutta olen katsastanut pintapuolisesti usealta eri tieteenalalta. Ammatillisen kasvun holistiseen prosessiin kokonaisuudessaan liittyvän keskustelun halusin kuitenkin rajoittaa muutamaan vertailtavaan teoriaan kyetäkseni syvempään perehtymiseen ja tarkasteluun. Tutkimuskirjallisuuden lavean vertailuanalyysin avulla kyettäisiin muodostamaan ammatillisen kasvun holistisesta prosessista formaali teoria, mikä ei kuitenkaan ollut tämän tutkimuksen tarkoitus.

Aloitan teoreettisen keskustelun yleiskatsauksella joidenkin tieteenalojen tutkimuskirjallisuudesta, jossa erityisesti kiteytyy ydinkategoriani muodostamien tunteiden merkitys aikuisten oppimisessa ja kasvussa. Ammatillisen kasvun holistisen prosessin tunneytimen ominaisuudet kriittisyyden, eettisyyden ja voimaantumisen nostan keskusteluun seuraavaksi. Selvitän ydinprosessini suuntaamana myös kolmen kokemuksellista oppimista tutkineen tiedemiehen,

nimittäin David A. Kolbin, Jack Mezirowin ja John Heronin, käsityksiä kasvusta ja oppimisesta. Kyseiset teoreettiset näkemykset sopivat substantiivisen teoriani vertailukohteiksi edellä mainitsemani tutkimuskirjallisuuden lisäksi monestakin syystä. Kaikissa näissä teorioissa 1) oppimisen ja kasvun katsotaan perustuvan vahvasti kokemukseen, 2) oppiminen ja kasvu ymmärretään holistisena ja muutokseen johtavana prosessina ja, toisin kuin useimmissa muissa aikuiskasvatuksen teorioissa, 3) tunteilla on oppimis- ja kasvuprosessissa merkityksensä. Valitsemani teoriat ovat lisäksi taustateorioina tuoreemmille, rajatummin oppimista mutta ei niinkään jäsenyneeesti kasvu- tai muutosprosessia kokonaisuudessaan teoretisoiville näkemyksille.

Mikäli haluaisin laajentaa substantiivisen teoriani formaaliksi teoriaksi, ottaisin vertailuuni mukaan esimerkiksi Illerisin (2002, 2009) mielenkiintoisen, yksittäistä oppimistapahtumaa selittävän teorian, joka huomioi oppijan tunteet ja kehollisuuden oppimisen osatekijöinä. Samoin lisäisin vertailevaan analyysiin todennäköisesti Jarvisin (2006, 2009) muutostavoitteen huomioivan oppimisteorian, joka korostaa minuuden kehittymistä ja ympäröivän yhteisön vaikutusta oppimiseen unohtamatta tunteita ja kehollisuutta. Jarvis pyrkii kuitenkin sisällyttämään oppimisteoriaansa kaikki oppijaan holistisesti suhtautuvat teoriat, mikä mielestäni jättää oppimis- ja kasvuprosessin tarkastelun varsin yleiselle tasolle. Se ei myöskään peilaa toisiinsa oppimista ja sosiaalisten rakenteiden taustatekijöitä, esimerkiksi koulutuksellisia ratkaisuja.

Valitsemani kokemuksellisen oppimisen teoriat lähestyvät tutkittavaa ilmiötä – aikuisoppimista ja aikuisten kokonaisvaltaista, kokemusperäistä kasvua – hieman eri näkökulmista ja eri tavoin. Vertailukohteita en ole valinnut niinkään teorioiden erittäin suuren kansainvälisen tunnettuuden ja arvostuksen vuoksi, vaan niiden ja teoriani edellä kertomani yhteisen perustan, lukuisien yhtymäkohtien ja myös erojen vuoksi (Glaser 1992, 34–35). Olennaista näissä kaikissa teorioissa on lisäksi ollut reflektion merkitys teorian rakentumisessa. Teorioiden välisten erojen tarkastelu selventää näkökulmaeroja ja luo substantiiviselle teorialleni sijan myös kokemuksellisen oppimisen viitekehyksessä. Koska kokonaisvaltaisessa tarkastelussa on otettava huomioon myös ympäristö, päätän luvun kokoavaan katsaukseen siitä, minkälaiset koulutusratkaisut ja sosiaaliset rakenteet tukevat aikuisoppijan ammatillisen kasvun holistista prosessia.

Substantiivinen teoriani on syntynyt aineistolähtöisesti, sillä analyysi on tehty ilman sitoumuksia teoreettisiin viitekehyksiin. Analysoinnissa kokemani tutkijan vapaus muuttuu nyt teoreettisessa keskustelussa vaikeudeksi selvittää käsite- ja paradigmaeroista, joihin väistämättä teorioita tutkiessani olen törmännyt. Valitsemani metodologia on avoin kaikille teoreettisille käsitteille, jotka yhdistyvät aineistoon ja joilla on siten paikkansa teoriassa. Substantiivinen teoriani ja erityisesti sen ydinprosessi antavat siis paradigmojen sijaan ja glaserilaisen GT-tutkimuksen ohjein suunnan tässä luvussa esiteltujen näkökulmien valinnalle.



## 6.2 Tunteiden tärkeys aikuisen oppimis- ja kasvuprosesseissa

*"All learning has an emotional base."  
Platon (427 eKr. – 347 eKr)*

Asennoitumista siihen, mikä on tunteiden merkitys oppimisessa, on aina leimannut jonkinasteinen jännitteisyys. Tunteet on mielletty oppimisen esteiksi ja elämän onnistumista häiritseviksi tekijöiksi. Järjen on sitä vastoin ulkopuolisen ja ilman tunteita tarkkailevan näkökulmasta katsottu pystyvän ratkaisemaan ihmiselämän tärkeimmät ongelmat. (Puolimatka 2004a.) Tätä vastakkainasettelua on aikoinaan vahvistanut filosofien metafora isännästä ja orjasta kuvaamassa järjen ja tunteiden suhdetta: tunteet ovat primitiivisempinä, vaarallisempina ja vähemmän luotettavina olleet järkeä alempiarvoisessa roolissa (Solomon 1993, 3). Dirksin (2001) mukaan muussa kuin humanistisesti orientoituneessa aikuiskasvatuksessa tunteiden marginalisointi ja rationaalisuuden korostaminen on ollut seurausta edellä kerrotusta – isäntä on pyrkinyt edelleen kontrolloimaan ja alistamaan orjaansa.

### 6.2.1 Monitieteisiä kytköksiä

Tutkijoiden kiinnostus tunteiden merkitykseen oppimisessa ja kasvuprosessissa on viime vuosikymmenien aikana voimistunut ja tuottanut uutta tietoa esimerkiksi neurotieteiden, humanistisen psykologian, humanistisen kasvatustieteen, kasvatustieteen ja filosofian tutkimusaloilla. Esittelen seuraavaksi katsauksena tutkimustuloksia tunteiden ja oppimisen kytköksistä. Eri tieteenalat tukevat katsauksessani toisiaan. Pyrittäessä ymmärtämään ihmisen olemusta, tiedon ja tietoisuuden luonnetta tai oppimisen ja ajattelun kehittymistä tieteidenvälinen lähestymistapa on tulevaisuudessa yhä tärkeämpi.

**Neurotieteiden** edustajat ovat uuden teknologian avulla kyenneet todentamaan kehon, tunteiden, luovuuden, sosiaalisen toiminnan ja päätöksenteon välisiä yhteyksiä. Tulokset lisäävät merkittävästi ymmärrystä tunteiden osuudesta oppimisessa ja kasvussa (ks. esim. Immordino-Yang & Damasio 2007; Hinton, Miyamoto & Della-Chiesa 2008). Neurologi Pascual-Leone on määritellyt tunteet ja tunnepitoiset ennakkoluulot avaintekijöiksi, kun on kyse uusien kognitiivisten rakenteiden syntyisestä (Pascual-Leone & Goodman 1979). On myös todistettu, että rationaalinen ajattelu ja tarkkaavaisuuden ylläpito on mahdotonta ilman tunnepitoisia sisäisiä pakotteita (esim. Damasio 1994; Dolan 2002). Aivovauriopotilaita tutkinut neurologi ja aivotutkija Damasio (1999, 2001, 2003) esittää tunteiden olevan välttämätön ja ensisijainen osa mentaalista kyvykkyyttämme. Ne muodostavat kehyksen sille, mikä tulee myöhemmin, toisin sanoen vaikuttavat olennaisesti siihen, miten aivojen ja kognition muut osat hoitavat tehtävänsä (Damasio 2001, 156). Vaikutus ilmenee esimerkiksi päätöksenteossa havainnoinnin ohjaamisena ja oppimisessa toimintojen intensiteetin säätelynä.

Immordino-Yang ja Damasio (2007) esittävät tutkimustensa perusteella koulumaailmaan liittyvän esimerkin siitä, että opetuksen painopisteen kohdistuminen pelkästään loogisten päättelykykyjen kehittämiseen ja asiantiedon omaksumiseen aiheuttaa ongelmia kahdestakin syystä. Ensinnäkin oppiminen ja muistaminen eivät ole puhtaasti rationaalisia, tunteista erillisiä prosesseja. Toiseksi: opettamalla oppilaat minimoimaan tunnenäkökulmaa opinto-ohjelmassa ja painottamalla rationaalista näkökulmaa kurssivalinnoissa koulutajat saattavat rohkaista oppilaita omaksuma sellaista tietämistä ja osaamista, jota ei luontaisesti voi siirtää ulkopuolisen elämän tilanteisiin. Aivovauriopotilaista tehdyt tutkimukset ovat osoittaneet, että tunnetekijöistä erotettu tietäminen ja muistaminen ovat vailla merkitystä ja motivaatiota. (Immordino-Yang & Damasio 2007.)

**Humanistinen psykologia** on pyrkinyt aikuisen persoonallisuuden kokonaisvaltaisen kehityksen ymmärtämiseen (Miettinen 1999). Vaikka kehityspsykologit Piaget ja Vygotski myönsivätkin jo omana aikanaan tunteiden olevan tarpeellinen osa yksilön kognitiivista kehitystä, kiinnostus sisäisen kokemuksen tutkimiseen sekä tunteiden merkitykseen oppimisessa ja kasvussa on lisääntynyt pääasiassa terapiatyössä syntyneestä humanistisen psykologian suuntauksesta. Sen edustajien Rogersin (1969), Maslowin (1968) ja Heronin (1992) mukaan tunteiden tärkeys osana aikuisoppimisprosessia ja kehittymistä on humanistisen psykologian keskuudessa laajalti huomioitu ja tunnustettu. He ovat itse tarkastelleet muun muassa tunteiden ja kognition välisiä yhteyksiä. Esimerkkinä tästä tarkastelen luvussa 6.3 Heronin teoriaa. Humanistisessa psykologiassa on myös osa Kolbin (1984) kokemuksellisen oppimisen ja kehittymisen teorian juurista. Kolbin teoriaa käsittelem myös tarkemmin luvussa 6.3.

**Aikuiskasvatustieteellisessä** tutkimuskirjallisuudessa ja ammatillisen kehittymisen ohjelmissa, varsinkin humanistisen näkökulman edustajien keskuudessa, tunnenäkökulma on vähitellen muotoutumassa yhdeksi pääteemoista (Dirkx 2008). Tutkimukset (esim. Heron 1992; Kegan 2000) ovat auttaneet ymmärtämään, miten monimuotoisesti tunteet ilmentävät oppijan käsitystä todellisuudesta (Dirkx 2006). Illeris (2002) sijoittaa tunteet yhdeksi kaiken oppimisen kolmesta dimensiosta. Tunteiden tehtävänä on mobilisoida ja määrittää oppimisprosessin sisäiset, psykologiset olot. Ne vaikuttavat muistiinpalauttamiseen ja muistamisen keston. (Illeris 2002, 18–21.) Humanistisesti orientoituneet aikuiskasvatuksen tutkijat ovatkin ehdottaneet tunteille entistä kiinteämpää, keskeisempää ja holistisempää roolia järkeilyn, rationaalisuuden, oppimisen ja merkityksenannon tarkastelussa (Jarvis 2006; Yorks & Kasl 2006; Merriam ym. 2007).

**Kasvatusfilosofit** ovat aikojen kuluessa tuottaneet erilaisia määritelmiä tunteista ja todenneet tunteiden konkreetin vaikutuksen oppimiseen olevan varsin monialainen. Substantiiviseen teoriaani sisältyvää tunteiden laveaa määritelmää tukee sadan vuoden takainen Schelerin (1913) teoria tunteiden syvyystasoista. Scheler sisällyttää teoriaansa keholliset tuntemukset, jotka ovat aineistossani erittäin usein reflektion kohteena. Kehollisiin tuntemuksiin lukeutuvat

johonkin elimistön osaan paikantuvat ja kokonaisvaltaisiin ruumiillisiin tiloihin liittyvät tuntemukset sekä intentionaaliset ja henkiset tunteet.

Oppimisen suhteen tunteilla nähdään olevan sekä rakentava että torjuva dynamiikkansa, sillä ne kehottavat toimimaan tai varoittavat toimimasta. Tunteiden avulla oppija arvioi tilanteita ja olosuhteita, toimintoja, kohtaloa tai tulevan tapahtuman odotettua arvoa (Puolimatka 2004b). Schefflerin (2010) mukaan tunteet ohjaavat havainnointia ja vaikuttavat siihen, mitä näemme ja kuulemme ja minkälaisena käsitämme ympäröivän todellisuuden. Ne auttavat oppijaa orientoitumaan ympäristöönsä, herättelevät mielikuvia ja ovat näin keksintöjen ja löytöjen perustana. Tunteet liittyvät myös oppijan kognitioiden (esim. uskomusten, odotusten ja ennustusten) sisältöön ja kertovat niiden tietoteoreettisesta arvosta. Ne myös palkitsevat oppijaa oppimisprosessin tuloksena syntyvistä oivalluksista (esim. ilo, yllätyksen kokeminen). (Scheffler 2010.)

Tunteet ovat tärkeitä oppimista motivoivia tekijöitä, mutta ne saattavat toimia myös oppimisen hidasteina ja esteinä. Esimerkiksi erittäin tuskalliset tunteet voivat häiritä oppimista, suojelevasti tukahduttaa muistamisen ja sen myötä oppimisen (Damasio 2003, 164; Heron 1992; Mezirow 1991). Mälkki (2010) kirjoittaa esimerkiksi siitä, miten mukavuusalueemme rajoilla liikuttaessa merkitysperspektiiviämme uhkaavat epämiellyttävät tunnereaktiot saattavat automaattisesti torjua oppimisen.

Koska tallennamme aina elämänkokemuksiin sisältyvien faktojen ja ratkaisujen lisäksi niihin liittyvät ratkaisujen tulokset mieleemme emootioiden ja tunteiden ilmaistuna (Damasio 2003, 136), tunteet parhaimmillaan optimoivat oppimisen ja muistamisen. Laine (2009b) sijoittaa tunteet olennaisena osana sanattomasta kokemustiedosta koostuvaan tiedon kellarikerrokseen. Tunteet värittävät yksilön suhdetta maailmaan, ja maailma myös hahmottuu yksilölle aina tunteina. Lakoff ja Johnson (1999, 103) sitovat kokemusten herättämät tunteet yleisesti kehollisuuteen. Ajattelumme rakentuu heidän mukaansa kehomme tuottamien peruskoordinaattien varaan (mts. 43–44), koska tietoisuus ja mieli ovat ytimeltään kehollisia. Anttila (2009) tukee tätä puhuessaan kehotietoisuudesta ajattelun ja oppimisen perustana. Kehollisen olemassaolon kokemusta vahvistaa osaltaan Merley-Pontyn (1995/1962) esittämän käsityksen mukaan liikkuminen (ks. myös Rouhiainen 2007; Anttila 2009).

### 6.2.2 Kriittisyyden, eettisyyden ja voimaantumisen kehä

Ammatillisen kasvun voimaa säätelee prosessimuotoinen tunneydin. Sen kolmella ominaisuudella, kriittisyydellä, eettisyydellä ja voimaantumisella, on olennainen merkitys kasvuspiraalin etenemisessä.

**Kriittisyys** juontuu kreikankielisestä verbistä *krinein*, joka tarkoittaa arviointia, erottamista, arvostelemista, syyttämistä, riitelemistä ja kamppailemista. Kriitiikin esittäjältä on edellytetty erottelukykä, ymmärrystä, arvostelukykä sekä kannanottoa. Nykyisin kritiikillä ymmärretään myös perustelua, jonkin asian oikeaksi todistamista, arvoa jostain näkökulmasta katsottuna tai oikeutusta. (Nurmela 2002, 78.) Kokemuksellisen oppimisen teorioissa kriittisyys on varsin keskeisenä elementtinä.

Kriittisen ajattelun perusta on kreikkalaisen filosofin Sokrateen käyttämässä opetusmenetelmässä. Eri tutkijoiden ja filosofien kriittistä ajattelua koskevista määritelmistä on Mason (2007) tehnyt tiivistyksen ja ehdottaa käytettäväksi *integratiivisen kriittisen ajattelun* käsitettä (ks. myös Kallio 2011). Se tarkoittaa hänen mukaansa halua ottaa huomioon monenlaisia perspektiivejä ja olla näkökulmia punniten perillä asioista ja perusteluista. Integratiiviseen kriittiseen ajatteluun kuuluu viisi osatekijää: 1) kriittisen perustelemisen taidot, 2) tiedot kriittisen perustelemisen käsitteistä, 3) kriittinen asenne (vrt. kriittisyys), 4) moraalinen suuntautuminen (vrt. eettisyys) sekä 5) tieteenalaa koskevat substanssitiedot (vrt. Laajeneva ammatillinen ymmärrys ja kannanotto -kategoria). (Mason 2007.) Näistä kolme viimeistä ovat suoraan kytköksissä substantiiviseen teoriaani. En halua kuitenkaan yhdistää niitä saman käsitteen (integratiivisen ajattelun) alle, sillä sekä kriittisyys että eettisyys yhdistävät kumpikin ammatillisen kasvun eri kehityskulut yhteen (ks. luku 5.1). Niillä onkin substantiivisessa teoriassani ydinprosessin ominaisuuksina myös oma itsenäinen tehtävänsä kasvun eri vaiheissa.

Kriittistä ajattelua eli perustelujen etsimistä ja oppimisen yhteyksiä tutkiessaan Luntley (2007) tarkastelee käsitettä *voimaantuminen*. Perustelujen pohtimisen keskeisyys kasvuprosessissa tuottaa hänen mukaansa jäljittelevän toistajan sijaan voimaantuneen, autonomisen, itsensä tuntevan ja aktiivisesti ilmiöiden perusteisiin ja perusteluihin paneutuvan oppijan. Yksipuolisten kriittisten ajattelijoiden kouluttamisen sijaan koulutuksessa olisi kuitenkin huomioitava oppija myös kokonaisvaltaisena persoonana. Koulutuksen tavoitteena ei voi olla pelkästään kriittisen ajattelun taitava rationaalisesti kehittynyt oppija. (Doddington 2007.) Tällaista ajattelua edustaa myös Burbules (1995), joka korostaa kriittisen ajattelun inhimillisyyttä. Kriittisen ajattelun pitäisi olla tiiviisti yhteydessä yksilön eettisen minuuden muotoutumiseen, ja sillä pitäisi olla sekä praktinen että sosiaalinen tavoite. Eettinen minuus ei kuitenkaan rakennu pelkästään kriittisen ajattelun voimalla, vaan siihen on yhdistettävä omiin motiiveihin ja uskomuksiin kohdistuva reflektio (Williams 1985).

Substantiivisessa teoriassani reflektion perustana toimiva kriittisyys käynnistää jokaisen kasvuspiraalikierroksen. Kriittisyys muuntuu kasvuprosessin aikana yleisestä arvioinnista ja kyseenalaistamisesta rakentavaksi ja pohtivaksi toisin näkemiseksi. Jokaisella kasvuspiraalikierroksella kriittisyys on muovautuvan minäkuvan alakategorioita sekä laajenevan ammatillisen ymmärryksen ja kannanoton alakategorioita yhdistävänä tekijänä. Kriittisyyden suunta on avautuva eli kriittisyys etenee itsestä kohti yhteiskuntaa, samoin reflektio laajenee ja samalla syvenee. Kriittiseen ajatteluun yhdistettyä reflektion arvoa ei liikunnanopettajakoulutuksessakaan voi kiistää (ks. esim. Edginton, Chin & Bronikowski 2011; Fernández-Balboa 2009). Jotta kuitenkin päästäisiin kiinni uudistavaan oppimiseen ja ammatillisen kasvun kehityskulkuihin, pelkkä reflektio ei riitä. Sitä on taitona kehitettävä kohti Mezirowin (1991) erittelemää kriittistä reflektiota ja siitä edelleen kohti omien merkitysten ja uskomusten kokonaisvaltaiseen muuttamiseen johtavaa kriittistä itsereflektiota.

**Eettisyys** on etiikka-sanan sukulainen. Etiikka tutkimusalana tarkastelee esimerkiksi käsitteitä hyvä ja paha, oikea ja väärä, oikeudet, velvollisuudet, vastuut, arvot ja normit. Harvan (1980, 13) mukaan moraalilla ja etiikalla on se perusero, että edellisessä on kyse käytännön ratkaisuksista ja jälkimmäisessä reflektiivisesta asenteesta. Eettisyys opettajan työssä liittyy kysymykseen siitä, millaista on hyvä opettajuus ja mitkä ovat sen edellytykset. Sitä on niin Suomessa (Tirri 2008) kuin muualla maailmassa (Campbell 2003, 2008) jo pitkään pidetty yhtenä opettajan ammatin keskeisenä piirteenä. Kasvatuksen tutkijat ovatkin yksimielisiä opetustyöhön liittyvästä eettisestä ulottuvuudesta (Atjonen 2004; Bullough jr. 2011; Husu & Tirri 2007; Shapira-Lishchinsky 2009 Tirri 2008; Törmä 1996, 86).

Eettisyys opettajan työssä ei ole teknistä taitamista, vaan se on esimerkiksi oppilaan kohtaamista, hänen kasvun mahdollisuuksiensa avaamista ja rakenteellisten sekä pedagogisten uudistusten etsimistä (Niemi 1995, 28–29). Foucault'hon (ks. 1990) viitaten Sicilia-Camacho ja Fernández-Balboa (2009) vahvistavat omaa näkemystäni kehon, tunteiden ja eettisyyden yhteyksistä painottaessaan eettisyys-käsitteen määrittelyn nojaavan itsestä huolehtimiseen ja kiinnittävään siten läheisesti liikunnanopettajakoulutukseen. Eettisyys perustuu sekä omaksuttuihin normeihin että henkilökohtaisiin arvoihin, jotka ohjaavat tiedostetusti tai tiedostamatta työssä tapahtuvaa päätöksentekoa. Puolimatkan (2004b, 105) mukaan eettisiin arvoihin liittyvät tuntemukset koetaan erityisen voimakkaina ja hallitsevina, jos ne ovat keskeisessä asemassa yksilön arvioorientaatiossa.

Eettinen opettaja on aina myös eettinen ihminen (Campbell 2003, 59). Ammatillista toimintaa ja opettajan persoonaa ei voida ammattieettisessä tarkastelussa erottaa toisistaan. Itsetuntemuksen lisääntyminen aktivoi opettajan eettistä suuntautumista (Fernández-Balboa 2009). Tämä tukee näkemystäni, joka tähdentää ammatillista kasvua vauhdittavan eettisyyden perustuvan itse-tuntemusta kasvattavaan kriittisyyteen ja ilmenevän erityisesti ammatillisen ymmärryksen ja kannanoton muuntuessa toiminnaksi. Tähän substantiivisen teoriani pääkategorioiden liitoskohtaan sijoittuvat keskeisinä osina oikeudenmukaisuuteen ja tasa-arvoisuuteen liittyvät vahvat tunteet, joita esimerkiksi hyvin toimimisen ja vallankäytön analysointi opettaja-oppilassuhteessa nostattaa (ks. myös Tirri 2008; Törmä 2003). Mahoney (1991, 4) on todennut, että ennen kuin moraalinen kehityksemme on riittävä tasapainottamaan tiedon, taidon ja viisaan, vastuullisen vallankäytön suhdetta, koko muu potentiaalinen kasvumme on vaarassa. Vastuullisen vallankäytön suhdetta tasapainottava moraalinen kehitys näyttäisi teoriani mukaan johtavan muun muassa vastuuntuntoisuuden, oikeudenmukaisuuden ja työssä onnistumisen tuntemuksina voimaantumiseen. Vastuullisuus ja eettisyys tukevat sisäisen voimantunteen rakentumista ja päinvastoin (ks. myös Siitonen 1999, 156; Flint, Zisook & Fisher 2011). Substantiivinen teoriani korostaa eettisyyden ja voimaantumisen perustana ja alkulähteenä aitoa, toisin näkevää kriittisyyttä.

**Voimaantuminen** kytkeytyy varsin erilaisiin teoreettisiin orientaatioihin ja viitekehyksiin. Mahlakaarto (2010, 25) näkee voimaantumista koskevan tut-

kimuksen juuret kolmessa historiallisessa traditiossa: kriittisessä sosiaaliteoriassa (Freire 1972), organisaatioteorioissa tai sosiaalipsykologisissa teorioissa. Näissä ovat taustavaikuttajina olleet humanistisesta filosofiasta ja psykologiasta peräisin olevat ajatukset ihmisestä ja ihmisen kehittämisestä (Fetterman 2005; Peterson & Zimmerman 2004).

Sanana *empowerment* suomennetaan voimaantumiseksi tai valtaistumiseksi riippuen kulloisestakin teoreettisesta viitekehystä. Kun voimaantumisesta puhutaan muutosvoimana, tarkoitetaan ensi sijassa yksilön oman äänen löytymistä ja omaa kontrollin tunnetta, jonka syntymisessä toimintavapaudella ja autonomisuudella on keskeinen sijansa (Mahlakaarto 2010, 27; Siitonen 1999, 86). Voimaantuminen eroaa toimijuus-käsitteestä siten, että toimijuus on yhteydessä koko inhimillisen toiminnan kirjoon (Kalaja, Alanen, Palviainen & Dufva 2011). Toimijuus ei aina ole pelkästään aktiivista ja muuntavaa, vaan se voi ilmetä esimerkiksi toimintakulttuuriin mukautumisena (Ruohotie-Lyhty 2011, 31). Muutoksen välineinä toimivat itsensä tiedostaminen, reflektio ja oppiminen, ja muutosta synnyttävä voimaantuminen on tällöin esimerkiksi omien voimavarojen löytymistä ja ulkoisesta pakosta vapautumista (Willans & Seary 2011; Siitonen 1999, 93). Se on samalla oman osaamisen jakamisen (Esposito & Smith 2006), itsensä auttamisen (Adams 2003, 3-5) tai muiden vahvistamisen (Esposito & Smith 2006) halua. Voimaantuminen voidaan nähdä myös elämänhallinnan saavuttamisen prosessina (Elsworth 2005; Perkins & Zimmerman 1995). Se on myös itsearvostusta ja itseluottamusta lisäävä henkilökohtainen tai sosiaalinen prosessi (Heikkilä & Heikkilä 2005), joka vahvistaa eettisyyttä itsen ja omien rajojen määrittelyn kautta (McDonald 2004). Voimaantuminen liitetään tutkimuksissa oman hyvinvoinnin ja työtyytyväisyyden edistämiseen. Mattila (2008, 102, 121-122) kiteyttää voimaantumisen ytimen terveystieteiden kontekstissa suotuisaan olemassaolokokemukseen, jossa tärkeitä ovat minuuden ja yhteisöllisyyden arvostaminen ja kehittyminen. Yhteisöllisyyteen, yhteisölliseen oppimiseen ja kokemusten jakamiseen yhdistävät voimaantumisen myös Parker ym. (2010), jotka toteavat sen tarjoavan liikunnanopettajien informaalisissa vertaisryhmässä oppimiselle jatkuvuuden ja laajenevuuden ”polttoaineen”: voimaantuminen muuttaa ulkoisesti motivoituneen oppijan sisäisesti motivoituneeksi.

Tutkimukset antavat runsaasti esimerkkejä siitä, mitä voimaantuminen yksilön tasolla tarkoittaa. Ne hahmottelevat muutoksen keskeisinä välineinä toimivia lukuisia prosesseja ja tukevat monilta osin näkemystäni ammatillisesta kasvusta. Ne eivät kuitenkaan juuri anna vastauksia siihen, mitkä ovat näiden muutoksen välineinä toimivien prosessien väliset suhteet. Tunteiden merkitykseen muutosprosesseissa viittaavat Mahlakaarto (2010, 28) ja Siitonen (1999) sanoessaan, että voimaantuminen on joko kokonaan tai osin kytköksissä emotionaalisuuteen. He eivät tarkenna, millainen tämä yhteys itse asiassa on ja onko voimaantuminen kuitenkin osa jotakin isompaa prosessia tai laajempaa kehityskulkua. Substantiivisessa teoriassani voimaantuminen on osa ydinprosessia, joka ylläpitää muuntumiseen johtavaa ammatillisen kasvun holistista prosessia.

### 6.3 Kokemuksellisen oppimisen teorat peilinä

Aikuisoppijalle ratkaisu aloittaa korkeakouluopiskelu on usein pitkällisen pohdinnan tulos, ja opiskelu on oppijaa merkittävästi muuttava kokemus (esim. Kasworn 2008). Oppiminen ja opiskelu on hyvin erilaista kuin nuoruuden koulu-aikoina ja erilaisuudessaan haastavaa. Aikuisoppijalla on taipumus nähdä opiskelemaansa asiat kokemuksensa muovaamien uskomusten ja ennakkoluulojen värittäminä.

Kokemuksellisen oppimisen teorioiden mukaan oppiminen pohjaa kokemuksiin ja itsereflektioon. Kokemuksellisen oppimisnäkömyksen perusta on humanistisessa psykologiassa. Sen juuret ovat 1930-luvulla Deweyn ajattelussa: *learning by doing*, tekemällä oppiminen. Kokemuksellisessa oppimisnäkömyksessä painotetaan konkreettia tekemistä, käytäntöön soveltamista, enemmän kuin perinteistä kognitiivista näkemystä. Sen ydinajatuksen mukaan oppiminen etenee konkreetteja kokemuksia ja toimintaa reflektoiden kohti ilmiöiden syvempää ymmärtämistä ja parempia toimintamalleja.

Kokemuksellisen oppimisen tutkijat Kolb (1984) ja Heron (1992) ovat laatineet toisistaan poikkeavat mallit yksilön kasvusta ja kehittymisestä. Mezirow (1991) puolestaan tarkastelee aikuisoppijan kokemusta työstävää uudistumisprosessia oppimisen ja kehittymisen näkökulmista. Kaikilla kolmella tutkijalla ja heidän kokemuksellista oppimista käsittelevissä ajatuksissaan on runsaasti yhtenevyyksiä mutta myös eroja verrattuna substantiiviseen teoriaani. Tarkastelen tässä luvussa edellä mainittuja kolmea teoreettista näkemystä kokemuksellisesta oppimisesta substantiivisen teoriansi ja erityisesti sen ydinprosessin suuntaamana, yhtenevyyksiä ja eroja selvitellessä. Viittaukset tutkimuksia kritisoivaan kirjallisuuteen syventävät kokemuksellisen oppimisen teorioista tehtäviä tulkintoja, auttavat näkemään niiden mahdollisia heikkouksia ja ristiriitaisuuksia (ks. Törmä 1996, 20) sekä tukevat näkemyksillään myös substantiivisen teoriansi käsitteellistämistä.

Yhdysvaltalaisen kasvatustieteen professorin David A. Kolbin (1939–) kokemuksellisen oppimisen teoria on yksi merkittävimmistä oppimisteorioista. Kolbin teorialla on ollut vahva vaikutus aikuiskasvatustieteellisen dynamiiseen viriämiseen (Ojanen 2000, 116) sekä ammatillisen kasvun ja elinikäisen oppimisen mallien kehittämiseen. Kasvatustieteellisen ajattelun painotus siirtyi osin Kolbin teoriansi ansiosta opettajasta takaisin oppijaan, ja teoria nosti kokemuksen arvon oppimisessa elinvoimaiseksi keskustelunaiheeksi (esim. Brookfield 1990; Knowles 1990; Jarvis 2005). Kolbin teoria on kansainvälisesti erittäin tunnettu ja tunnustettu, sitä on lainattu ja myös kritisoitu, mistä todistavat eri puolilla maailmaa vuosina 1971–2011 tehdyt teoriaan liittyvät ja bibliografian ylläpitäjille ilmoitetut 2878 tutkimusta, väitöskirjaa, tieteellistä artikkelia ja kongressiesitystä (Kolb & Kolb 2011a, b). Todellinen kansainvälisten ja kansallisten tieteellisten julkaisujen sekä esitysten lukumäärä on luultavasti vielä paljon suurempi.

Kolb julkaisi vuonna 1984 *kokemuksellisen oppimisen teoriansa* (engl. *experiential learning theory* eli ELT) kirjassaan *Experiential learning*, johon hän kokosi ideansa yli 15 vuoden aikana tekemistään oppimiseen ja oppimistyyliihin liittyvistä tutkimuksista (Malinen 2000, 19). ELT pyrkii holistisuuteen ja rakentuu prosessinomaisesti. Se nojaa useaan teoreettiseen traditioon mukaan lukien humanistisen psykologian, Deweyn pragmatismia, Lewinin sosiaalipsykologiset ja Piaget'n kognitiivisen kehittymisen teorit. Leimansa siihen ovat antaneet myös Freiren yhteiskunnallisesti radikaali kansanpedagogiikka sekä terapeutinen psykologia, erityisesti psykoanalyysiin perustuvat Jungin ja Eriksonin teorit, Rogersin asiakaskeskeinen terapia, Maslowin itsensä toteuttamisen psykologiset ideat ja Perlin Gestalt- eli hahmoterapia. (Kolb 1984, 15; Miettinen 2000.)

Kolbin ELT-teoriasta puhuttaessa viitataan tavallisesti hänen Lewinin kokemuksellisen oppimisen ympyrästä (Kolb 1984, 21) mukailemaansa nelivaiheeseen kehäkuvioon. Kehämallia on moitittu liian pelkistetyksi ja kapea-alaiseksi (esim. Heron 1992, 193–197). Mallin yksinkertaisuus mahdollistaa hyvinkin erilaiset tulkinnat, mikä korostaa kouluttajan vastuuta alkuperäisten ideoiden välittymisen varmistamiseksi oppimistilanteessa (Törmä 1998). Oma mielenkiintoni kohdistuu kuitenkin Kolbin kehäkuvioista kehittämään, kokonaisvaltaisemmin ja yksityiskohtaisemmin yksilöä lähestyvään kokemuksellisen oppimisen teoriaan yksilön kasvusta (Kolb 1984, 140–160). Sitä mallintaa kolmesta kasvuvaiheesta (hankinta-, erikoistumis- ja integraatiovaiheesta) kerrostuva kartio, jonka seinämällä ovat neljä kasvun dimensiota (affektiivisuus, havainnointi, symbolointi, käyttäytyminen). Kasvun vaiheet tukevat vahvasti oman substatiivisen teoriansa käsitteellistämistä.

Kolbin teoriaa on kritisoitu sekä teorian empiirisen validiuden puutteista (Jarvis 1987; Miettinen 2000; Tennant 1997) että teoreettisista rajoitteista (Holman, Pavlica & Thorpe 1997; Miettinen 2000; Vince 1998). Kayesin (2002) mukaan kriitikot näkevät yksilöllisen kokemuksen saavan teoriassa liian suuren merkityksen oppimisen psykodynaamisten, sosiaalisten ja institutionaalisten näkökulmien kustannuksella. Kritiikki tuo selvästi ilmi myös kokemuskäsitteen ongelmallisen ja ristiriitoja aiheuttavan määrittämisen (esim. Miettinen 2000; Vince 1998). Kolbin on todettu lisäksi viittaavan lähdeaineistoonsa puutteellisesti ja yhdistelevän kritiikittä eklektisesti hyvin erilaisia teoreettisia aineksia (Miettinen 2000). Miettisen mielestä eklektisyydestä seuraa, että esimerkiksi Kolbin kehämallin sykliset vaiheet eivät kytkeydy selvästi ja välttämättömällä tavalla toisiinsa.

Brittitutkija, filosofi ja humanistisen psykologian edustaja John Heron (1929-) on julkaissut kokonaisvaltaisesti yksilön tunnepohjaista kehittymistä koskevan, yksityiskohtaisen teoriansa vuonna 1992 ilmestyneessä *Feeling and personhood: psychology in another key* -teoksessa. Siinä hän muun muassa kritisoi Kolbin kokemuksellisen oppimisen teorian perusteita psykologisesti rajoittuneiksi, sen filosofisia todisteluita epäpäteviksi ja käsitteiden määrittelyn laiminlyödyksi (Heron 1992, 194–195). Heronin oma ajattelu perustuu laaja-alaiseen inhimillisen kokemuksen tarkasteluun, ihmissuhteiden ja persoonan filosofiaan sekä itsensä toteuttamisen psykologiaan ja sen johdannaisiin (Heron 1992, 1).



Tunteiden merkittävä, moniulotteinen päärooli ja keskeinen merkitys yksilön oppimisessa on perussy, miksi nostan Heronin teorian teoreettiseen keskusteluuni. Tunne-elementti on Heronin (1992, 16–17, 32–33) mukaan jatkuvasti mukana kaikissa yksilön eri kehitysvaiheissa. Heronin teoria yksilön kasvusta sisältää monia osia, joiden katson sellaisinaan vahvistavan substantiivisen teoriani käsitteitä; siksi ne ovat perustellusti osana tätä lukua.

Yhdysvaltalainen aikuiskasvatuksen professori Jack Mezirow (1923-) on pitkäjänteisesti pyrkinyt teorian ja aikuiskoulutuksen toimintaperusteiden luomiseen (Ahteenmäki-Pelkonen 1997, 34). Mezirowin (1991, 2009) konstruktivistinen *uudistavan oppimisen teoria* tarkastelee sekä oppimisen että kehittymisen näkökulmista aikuisoppijan kokemusta työstävää, reflektioon pohjaavaa uudistumisprosessia. Se on yksi teorioitamme yhdistävä tekijä. Uudistavan oppimisen teoria on Kolbin teorian ohella yksi lainatuimmista aikuisoppimisen teorioista (Illeris 2009). Viime vuosikymmenien aikana tämä teoria on inspiroinut tutkijoita keskusteluun ja empiirisiin sovelluksiin kautta maailman erilaisissa kasvatuksellisissa ympäristöissä (esim. Ahteenmäki-Pelkonen 1997; Baumgartner 2002; Cranton 2000; 2006; Filander 2005; Illeris 2009; Malinen 2000; Mälkki 2011a; Sands & Tennant 2010).

Mezirowin uudistavan oppimisen teoriassa keskeistä on näkemys aikuisista uudistavasta, muutokseen johtavasta oppimisesta. Sen ytimenä on reflektio ja merkitysten luominen. Mezirowin ajattelun teoreettiset juuret ovat Freiren ajatuksissa kriittisestä tiedostamisesta, Gouldin näkemyksessä psykoterapian lähestymistapojen ja koulutuksen yhdistämisestä, Kuhnin ajatuksissa paradigmatavaihdoksista sekä etenkin Habermasin kriittisessä teoriassa ja kommunikatiivisen toiminnan teoriassa (Malinen 2000, 19; Mezirow 2009; Puolimatka 1995). Mezirow julkaisi vuonna 1991 *Transformative dimensions of adult learning* -teoksessaan kootut ajatuksensa aikuisen uudistavasta oppimisesta, mutta hän on sen jälkeen jatkuvasti tarkentanut ja täydentänyt teoriaansa kuunnellen muita tutkijoita sekä heittäytyen mukaan kriittisiin keskusteluihin (esim. Mezirow ym. 2000; Mezirow 2009). Vaikka uudistavan oppimisen teoria ei jäsennä prosessinomaista kasvua Kolbin, Heronin ja substantiivisen teoriani tavoin, teorian muutosnäkökulma sekä holistinen näkemys oppimisesta ja kasvusta puoltavat sen ottamista mukaan teoreettiseen keskusteluun.

### 6.3.1 Teorioiden ytimet

Kolbin kokemuksellisen oppimisen teoriaan sisältyvä kasvuteoria tavoittelee runkoa kokemuksellisen oppimisen tutkimukselle ja kehystä koulutuksen, työn ja henkilökohtaisen kehityksen välisten kriittisten yhteyksien vahvistamiselle (Kolb 1984, 4). Kolb piirtää yksinkertaisen kehäkuvionsa eli yleisteoriansa päälle yksilön kasvua ja kehittymistä kuvaavan kartion, jonka seinämille sijoittuvat hänen kasvun dimensioiksi nimeämänsä yksilön tärkeimmät kehityskulut. Nii-tä ovat affektiivisuuteen, havainnointiin, symbolointiin ja käyttäytymiseen liittyvät monimuotoiset kehitysuunteet.

Kolbin kartio muistuttaa muodoltaan paitsi substantiivisen teoriani pyramidia myös Dalen (1969, 108) kokemusten kartiota (engl. *the cone of experience*)

(vrt. Ruohotie 2003, 79). Dalen kartio visualisoi välittyvien oppimiskokemusten luokittelua: se alkaa pohjan konkreeteista kokemuksista ja etenee ylöspäin kohti abstrakteja huippukokemuksia. Substantiivisen teoriani kulmikkaampi pyramidiversio visualisoi mielestäni Kolbin kartiota selvemmin yksilön pääkehityskulut erillisinä sivuina, joita liittää vuorotellen yhteen kukin ydinkategorian ominaisuus. Sekä kolmiulotteinen kartio että pyramidi konkretisoivat yksilön vaiheittain etenevää, prosessinomaista kasvua. Yksilön kasvu etenee sekä Kolbin teoriassa että substantiivisessa teoriassani kuvion juurelta kohti huippua eli ylempää, integroituvaa vaihetta tai tasoa. Huipulla sekä kartion seinämien kasvun dimensiot että kehityskulukupyramidini sivut lähenevät toisiaan ja yhdenytyvät lopulta kokonaan. Kolbin kasvun dimensioiden suora vertaaminen substantiivisen teoriani ydin- ja pääkategorioihin ei kuitenkaan ole yksinkertaista. Kasvun dimensiot ovat oppijan neljän eri ominaisuuden kehityskulkuja. Substantiivinen teoriani sitä vastoin käsitteellistää ja selventää tunteiden energisoimaa ydinprosessia, joka määrittää spiraalimaisesti ylöspäin kehityskulku-sivujen läpi kiertävän ammatillisen kasvun kulun intensiteetin. Kolbin teoriassa kartiota kiertävää kasvuspiraalia ei ole, eikä Kolb teoriassaan tarkenna, miten kasvu eri vaiheiden läpi etenee. Se jää pitkälti lukijan tulkinnan varaan. Kolbin kokemuksellisen oppimisen teoriaan sisältyvän kasvuteorian ja substantiivisen teorian esittämien kasvun päävaiheiden yhtenevyydet ovat kuitenkin ilmeiset.

Heron puolestaan tutkii teoriansa avulla kasvua ja oppimista yksilön psyyken eri puolten, egon ja persoonan, syklien kautta. Yksilön perustiloja ja kehityksen vaiheita hän tarkastelee polariteettien avulla. Otan tässä yhteydessä esiin yksilöllistämisen (egon perusprosessi) ja osallistumisen (persoonan yhteistoiminnallisen oppimisen prosessi) polariteetin. Egon yksilöllistämisen prosessi kuvaa yksilön egokeskeistä olemisen tapaa, jonka päämääränä on saavuttaa omat halut ja tyydyttää omat tarpeet. Heron määrittelee egon vääräksi henkilöllisyydeksi: yksilö tavoittelee tiedostamattaan, pakottavalla tavalla yksilöllisyyttä, jolloin hän konservatiivisesti pyrkii alati puolustautumaan. Egon perussyklissä osallistumisen ja mukana olemisen tarpeet ovat minimissä. (Heron 1992, 207–209.) Vaihtoehtona egon perussyklille on kasvun kannalta eri tulokseen johtava persoonasykli. Persoonasyklissä pyrkimyksenä on lisätä omaa ymmärrystä, reflektoida ja olla holistinen oppija. Jotta oppiminen etenisi persoonasyklin mukaisesti, oppijalla on oltava avoin, tunnelukoista vapaa ego (Heron 1992, 219–220.) Heronin (1992, 14) mukaan persoona ilmentää psyykeä tiedostavana, kehittyvänä olentona, jossa kaikki psykologiset tilat tuodaan tarkoituksellisesti esiin. Persoona on tässä mielessä sekä kasvatuksen että itsensä kehittämisen toteutuma.

Substantiivisessa teoriassani kasvuspiraalikierrokset ja Heronin teorian oppimisen ytimet (autonomia ja holismi) sisältävät samankaltaisuuksia. Kummassakin korostetaan oppijan autonomisuutta ja oppimisen kokonaisvaltaisuutta. Heronin mukaan holistisuudessa korostuvat aluksi egoistisuus ja rajallisuus. Seuraavilla holistisuuden tasoilla yksilöllisyyden korostuminen muuttuu osallistumisen painottumiseksi, ja mielenkiinto kohdistuu substanssisisällöistä

vuorovaikutukseen ja yhteistyöhön. (Heron 1992, 224.) Eroja on muun muassa kasvuun kuuluvien kehityskulkujen nimeämisessä ja kehityskulkujen sisällöissä. Heron ei esimerkiksi käsittele lainkaan aktiivisena toimijana kehittymistä, yksilön itsetuntemuksen lisääntymistä tai minäkuvan uudelleen muotoutumista oppimis- ja kasvuprosesseissa. Hän selvittää oppimista ego- ja persoonasyklein, mutta jättää sivuun itseensä tutustuvan oppijan kokonaisena, prosessoivana yksilönä. Itsetuntemus ja oman toiminnan ymmärtäminen mainitaan Heronin teoriassa ainoastaan egosykliin passiivisten emotionien joukossa, kun taas substansiivisessa teoriassani ne ovat tärkeä osa tietoisuuden avartumista minäkuvan muovautumisen prosessissa.

Mezirowin uudistavan oppimisen teoria keskittyy aikuisen elämäntilanteeseen, jossa muutokseen johtavan oppimisen ytimenä ovat reflektio ja merkitysten luominen. Muutos on pysyvä tila ja todellisen oppimisen aikaa (Mezirow 1996). Teoriansa perusolemuksen Mezirow (1996, 28) muotoilee osuvasti sanoin ”*tarve ymmärtää omaa kokemustaan on inhimillisistä tarpeista ehdottomasti perustavin*”. Keskeisiä käsitteitä teoriassa ovat merkitysperspektiivi, kriittinen reflektio ja uudistava oppiminen. Sitä episteemisten, kulttuuristen tai psyykkisten oletusten kokonaisuutta, josta aikuiselle muodostuu tietyn kokemuksen merkityksen tulkinnan viitekehys, kutsutaan *merkitysperspektiiviksi* (Mezirow 1991) eli henkilökohtaiseksi viitekehyyksi (Mezirow 2009). Merkitysperspektiivien muuntumisen eli oppimisen välttämättömänä edellytyksenä on yksilön kyky kriittiseen reflektioon. Kriittisen reflektion avulla yksilö arvioi omien merkitysperspektiivinsä taustalla olevien ennako-oletusten pätevyyttä sekä tutkii ennako-oletusten lähteitä ja seuraamuksia. *Uudistavalla oppimisella* Mezirow (1996, 8) tarkoittaa ”kriittisen reflektion kautta toteutuvaa oppimisprosessia, jonka tuloksena on merkitysperspektiivien muuntaminen niin, että yksilö voi luoda kattavamman, erottelukykyisemmän ja johdonmukaisemman käsityksen omasta kokemuksestaan. Oppimisprosessi sisältää myös tähän käsitykseen sisältyvän toiminnan.”

Mezirowia on arvosteltu kapea-alaisesta näkemyksestä, joka keskittyy liiaksi aikuisiin yksilöihin ja unohtaa valtasuhteiden ja sosiaalisen toiminnan huomioon (Cunningham 1992). Ahteenmäki-Pelkonen (1997, 176) kritisoi Mezirowia kapea-alaisuudesta ja kyseenalaistaa syvintä ja todellisinta aikuisoppimista kuvaavan toiminnan sitomisen koko elämää kattavaan, mutta oppimisen kannalta kuitenkin rajattuun merkitysperspektiivin muutokseen. Tästä Mezirowia kritisoivat Ahteenmäki-Pelkonen (1997) mukaan myös esimerkiksi puhtaasti perusvalmiuksia hakemaan tulleet aikuisopiskelijat.

### 6.3.2 Tunteet ja kokemuksellinen oppiminen

Edellä esitellyistä kokemuksellisen oppimisen teorioista Heronin teoria antaa yksilön oppimisessa ja kasvussa suurimman painon tunteille. Heronin teorian ego- ja persoonasykleissä affektiivisuus jakaantuu egosykleissä emotionien (engl. *emotions*) tarkasteluun ja persoonasykleissä tunteiden (engl. *feelings*) tutkimiseen. Tunne on Heronin teoriassa kuitenkin aina emotionin maaperä (vrt. Damasio 2003, 37).

Egosityklissä emootio korostaa yksilön erillisyyttä ja kokemusta (Heron 1992, 119). Heronin (mts. 119–135) mukaan emootio on voimakas ja heijastaa yksilön tyydyttymisen tai turhautumisen tilaa, tarpeita tai haluja. Emootio liittyy sekä motivaatioon että arviointiin. Emootiot jaetaan aktiivisiin (esimerkiksi ilo, arvostus, kiinnostus ja innostus) ja passiivisiin (itsetunto, itsearvostus, itse-tuntemus) perusemootioihin. Tyydyttämättömiin haluihin ja tarpeisiin liittyvät hätäemootiot ilmaisevat muun muassa ahdistusta, surua, pelkoa ja vihaa.

Persoonasyklissä tunne yhdistää yksilön muiden ihmisten kanssa. Persoonasyklissä tunne tarkoittaa Heronin mukaan olemisen täyteläisyyttä, resonanssia, joka sisältyy jokapäiväisiin kokemuksiin. Se on kaikkien psyyken tilojen toiminnallinen lähde, joka vaikuttaa havainnoinnin perustana ja kasvupohjana. Tunne stimuloi persoonan mielikuvitusta sekä kiihdyttää ja ravitsee toimintaa. Tunne myös yllyttää individualisoimaan, osallistumaan, pysymään perussyklissä tai organisoimaan syklin vaiheet uudelleen (mts. 92–113). Heron puhuu tunteista oppimista kuvaavien syklien lähteinä sekä psyyken eri perustilojen piilevinä ja äänettöminä perustoina (mts. 102). Substantiivisen teoriansi ydinprosessissa, tunneytimessä, on tunnistettavasti sekä Heronin tarkoittamia emootioita että tunteita. Esimerkiksi kun oppija tarkastelee yksittäisten opetus-tuokioiden aikaista oppimistaan ja omien oppimistarpeittensa täyttymistä/täyttymättömyyttä, hallitsevat häntä Heronin tarkoittamien emootioiden kaltaiset tunteet. Heronin persoonasykliä hallitsevat tunteet ovat vastaavasti esillä oppijan analysoidessa laajempaa prosessina yhteisöllistä oppimista ja omaa ammatillista kasvuaan.

Kolbin teoriassa tunteet ovat vain yksi kehityksen neljästä dimensiosta (affektiivisuus, havainnointi, symbolointi, käyttäytyminen). Tunne-dimensio haihtuu heti jokaisen oppimisprosessin alun eli konkreetin kokemuksen arvioinnin jälkeen ikään kuin näkymättömiin. Tunteet ovat sen jälkeen piiloutuneina yksilön arvoihin ja arvottamiseen. Affektiivinen monimuotoisuus liittyy Kolbin (1984, 49–50) ymmärtämisen alkuhahmotukseen, ja ennen kaikkea tunteiden ja tuntemusten arviointiin. Tunteiden arviointi suuntaa oppijan havainnointia. Arvojen tunneytimet ruokkivat itse arvoja, antavat yksilölle voimaa tehdä valintoja ja suuntaavat käyttäytymistä. Kyse on myös yksilön subjektiivisesta, sisäisestä arvojen vahvistamisen prosessista, joka perustuu uskomuksiin ja vakaumuksiin. (Mts. 103–105.) Substantiivisessa teoriassani tunteet nähdään kuitenkin ammatillista kasvuprosessia jatkuvasti ylläpitävänä voimana. Ne eivät haihdu tai piiloudu mihinkään, vaan vaikuttavat vahvasti kasvuspiraalin kiertoon.

Heronin teoriassa tunteiden katsotaan vaikuttavan oppimiseen erityisesti alkuvaiheessa. Tunteet ovat yksilön psykologinen *primum mobile*, psyyken ensisijainen alkuvoima ja liikuttaja, jonka varassa yksilö ja hänen kokemuksensa tulevat yhdeksi (Heron 1992, 16–17, 32–33). Heron ei käsittele affektiivisuuden perusaluetta koko oppimista energisoivana ytimenä. Kriittisyyden ja eettisyyden voidaan mahdollisesti ajatella sisältyvän piilotetuissa sivurooleissa Heronin käsitykseen emootioista, jotka yhdistyvät arviointiin. Arvioinnin tehtävä on

määrittää se, millaiseksi yksilö tilanteen kokee: tukea antavaksi vai uhkaavaksi (Heron 1992, 119).

Mezirow korostaa koko uudistavan oppimisen teoriassaan rationaalisen diskurssin tärkeyttä merkitysperspektiivien rakentumisessa. Merkitysperspektiivien rakentuminen on hänen teoriansa ydin ja muutoksen voiman lähde. Teoriaa on kritisoitu muun muassa oppimisen rationaalisuuden ja kognitiivisten näkökulmien ylikorostamisesta emotionaalisten ja sosiaalisten tekijöiden kustannuksella (Clark & Wilson 1991; Dirx 2008; Illeris 2004; Mezirow 2009; Taylor 2000). Uudistavan oppimisen teoriaa on haluttu laajentaa kohti holistisempaa ja integratiivisempaa ymmärrystä aikuisen oppimisesta ja oppimisen muodoista (Dirx 2008; Illeris 2004; Mezirow 2009; Taylor 2008). Mälkki (2010, 2011b) puolustaa Mezirowia ja kritisoi esitettyä kritiikkiä, sillä hänen mielestään emotionaalisen oppimisen ulottuvuus on Mezirowin teoriasta selkeästi löydettävissä. Kritiikki on Mälkin (2011b, 145) mielestä kuitenkin oikeutettua silloin, kun tarkastellaan emotioiden lähtökohtia, luonnetta ja yhteyksiä kognitiiviseen ulottuvuuteen. Niistä Mezirow ei juuri kirjoita. Mezirow mainitsee tunteet ja emotionaalisuuden reflektion kohteina ja sitoo ne poikkeuksetta rationaalisen toiminnan yhteyteen. Emootiot esitetään Mezirowin teksteissä ”kognitiivisiin seikkoihin painottuneiden kuvauksien sivulauseissa” (Mälkki 2011b, 145). Emootioiden ensisijainen tehtävä uudistavassa oppimisessa on Mälkin mukaan suojella merkitysperspektiivien koskemattomuutta. Suojelu ilmenee useimmiten epämiellyttävänä tuntemuksina oletuksemme tultua haastetuiksi. Ilman vastausta jää kuitenkin ihmettely, joka liittyy tunteiden moniulotteisempaan tehtävään, arvoon ja vaikutukseen merkitysperspektiivin rakentumiseen tai muuntumiseen liittyvissä kehityskuluissa ja yksilön kokonaisvaltaisessa kasvussa. Eikö tunteilla ole oppimisessa lainkaan itseisarvoa? Palvelevatko ne Mezirowin teoriassa edelleen orjan asemassa isäntäänsä eli järjestäytymistä?

Substantiivisen teoriansa tunneydin ja sen ammatillisen kasvun holistista prosessia energisoiva tehtävä on keskeinen ero verrattaessa Heronin, Kolbin ja Mezirowin teorioita ja substantiivista teoriaani. Tunteisiin yhdistyvää, kriittisyyden, eettisyyden ja voimaantumisen muodostamaa, kasvulle voimaa antavaa ja kasvun intensiteettiä määrittävää ydinprosessia niistä ei löydy. Tunneytimen vahvistava tai lamaava, tiedostamattomasta vähitellen tiedostetuksi tuleva, suuntaa antava sekä jatkuvasti ravisteleva vaikutus näkyy ja tuntuu koko kasvuprosessin ajan (luku 5.1).

### 6.3.3 Substantiivisen teoriansa kasvupiraalin vahvistuminen

#### 1. kasvupiraalin kierros 'Yksilöllinen oppija'

Kasvun vaiheita kuvatessaan Kolb noudattaa Piaget'n kehitysvaiheporrastusta, joka etenee kronologisessa järjestyksessä ja johon vaikuttavat yksilön oma kehitys ja kulttuuriset tekijät. Substantiivinen teoriansa ei sido kehityskulkuja yksilön ikään tai toisiaan seuraaviin elämänvaiheisiin. Kasvu toteutuu hyvin yksilöllisesti, sisäistä kypsymisen järjestystä noudattaen, eikä aina lainkaan suoraviivaisesti edeten.

Kolbin (1984, 142) teoriassa kasvu saa alkunsa konkreetista kokemuksesta. Lapsuus ja murrosikä edustavat kokemusten hankintaa eli tiedon keräämisvaihetta (engl. *acquisition*), jossa yksilön sisäiset rakenteet muotoutuvat ja hän pyrkii saavuttamaan tuntemuksen itsestään erillisenä, ympäristöstä irti olevana yksilönä. Samanlaisia kasvupiirteitä on substantiivisessa teoriassani aikuisen kasvu-prosessin alussa. Nimeänkin kasvuspiraalini ensimmäisen kierroksen 'Yksilöllinen oppija' -ilmauksella. Toiminnan suunnittelu, analysointi ja arviointi tehdään tässä vaiheessa puhtaasti yksilöllisistä lähtökohdista käsin. Yksilö havainnoi oppimisympäristöjään siinä mielessä, miten ne palvelevat hänen omaa oppimistaan, kerää tietoa itsestään, vertailee itseään muihin eri yhteisöissä sekä pohtii arvioivasti havaintojaan.

Tällaista käsitteellistämistä vahvistaa myös Heronin egokeskeinen syklimalli. Oppimistapahtuman arviointia ohjaavat egokeskeiset oppimistarpeet ja halut sekä niiden toteutumiseen tai toteutumatta jäämiseen liittyvät emootiot. Lähtökohtana on oppijan affektiivinen tila, jota hallitsee tyydyttymisen tai frustroitumisen tunne. Sen perusteella ego erottelee ja valikoi yksilön omia pyrkimyksiä palvelevat toiminnat.

Kolbin teoriassa ovat yksilön kasvuprosessin alussa nähtävissä tunneytimen ensimmäinen ja toinen ominaisuus eli kriittisyys ja eettisyys. Kolbin tarkoittama arviointi karsii, valikoi ja arvottaa. Näen substantiivisessa teoriassani arvioinnin kriittisyyden esimuotona (luku 6.2.2). Kasvuspiraalini ensimmäistä kierrosta leimaa aluksi oppijan arvioiva, ulkokohtainen ote sekä itseen että ympäristöön. Kasvun myötä ote muuntuu vahvaksi pyrkimykseksi kohti avointa, toisin näkevää ja toisin toimivaa kriittisyyttä. Kolbin mainitsema sisäisten arvojen vahvistamisen prosessi näkyy tutkimuksessani niin minäkuva, ammatillisesta ymmärrystä ja kannanottoa kuin aktivoituvaa toimijaa rakentavissa kehityskuluissa yksilön kaikissa kasvun vaiheissa. Ominaisinta arvojen tunnistaminen ja arvojärjestelmien ymmärtäminen on minäkuvan muovautumisen ja ammatillisen ymmärryksen kasvuprosesseissa.

Mezirow esittelee teoriassaan *instrumentaalisen eli teknisen oppimisen* prosessina, jonka perimmäisenä tavoitteena on valvoa, muokata ja ohjata ympäristöä ja ihmisiä (Mezirow 1996, 23–24). Instrumentaalisen oppimisen avulla tapahtuvaan tiedon ja sen totuuden arviointiin liittyy teoreettinen diskurssi, joka etsii totuutta empiirisesti testaamalla (Mezirow 1991, 70). Tästä oppimisen muodosta on kyse esimerkiksi silloin, kun yksilö ryhtyy tehtäväsuuntautuneeseen ongelmanratkaisuun pyrkiäkseen selvittämään, miten tehdä tai suorittaa jotakin. Reflektio kohdistuu ongelmanratkaisuprosessia ohjanneisiin sisältö- tai menettelytapaoletuksiin, joita oppija arvioi muun muassa käytettyjen strategioiden ja taktiikoiden tehokkuuden perusteella. Vaihtoehtoisesti reflektion sisältönä voi olla varmistuminen siitä, onko toiminta ollut arvojen suuntaista, asenne objektiivinen ja tulosten tulkinta vakuuttava. Mezirow (1991, 73–74) puhuu tässä yhteydessä syy-seuraussuhteiden pohdinnasta ja oppimisen hypoteettisdeduktiivisesta logiikasta. Psykologit käyttävät tästä tiedollisesta prosessista termiä *metakognitio*, jonka tehtävänä on kognitiivisten rutiinien tietoinen strateginen ohjaus ja sääntely.

Substantiivisen teoriani ensimmäistä kasvuspiraalikierrosta voi kutsua paitsi yksilöllisen oppijan vaiheeksi pyrkimyksiltään myös Mezirowin tarkentaman instrumentaalisen oppimisen ja teoreettisen diskurssin ajanjaksoksi. Oppija koettelee tällöin oletusten ja uskomusten todenperäisyyttä. Reflektion sisältönä ovat substantiivisessa teoriassani sekä omat että kouluttajien toimintatavat, toiminnan seuraamukset, toiminnan laatu, tehdyt johtopäätökset ja tulkinnat. Havainnot esimerkiksi koetuista tunteista, omasta kehosta ja motorisesta kyvykkyydestä eli fyysis-motorisesta kompetenssista kiinnittyvät fyysisiin tai sosiaalisiin tapahtumiin, jotka voidaan todistaa oppijoiden mielessä oikeiksi tai vääriksi oman oppimisen tai toiminnan tehokkuuden kannalta. Toiminta ja sen arviointi perustuvat oppijan empiirisesti hankkimaan tietoon, ja sitä hallitsevat muun muassa arvopohjaiset säännöt. Oppijan itsetuntemuksen lisääntyminen saa näin alkunsa. Mezirow (1991, 88) tukee tätä osuvasti puhuessaan instrumentaalisen oppimisen aikana kerätystä käyttäytymisen kompetenssiin liittyvästä palautteesta itsetuntemuksen vahvistajana.

## 2. kasvuspiraalin kierros 'Tutkivat ammattilaiset'

Substantiivisen teoriani toisen kasvuspiraalikierroksen 'Tutkivat ammattilaiset'-nimi ilmaisee sen, että tässä kasvuvaiheessa korostuu sosiaalisen toiminnan ja oppimisen sekä omaan kasvuun liittyvän tutkivan otteen merkitys erilaisissa oppimiskonteksteissa. Kolb nimeää kasvun keskivaiheen erikoistumisvaiheeksi (engl. *specialization*). Erikoistuminen liittyy hänen teoriassaan formaaliin ja/tai urakoulutukseen sekä aikuisuuden ensivaiheisiin, jolloin yksilö saavuttaa erikoistumisen ja kompetenssin hankinnan kautta individuaalisuuden tunteen. Minän kuvailu (mitä osaan, mitä kokemuksia minulla on, vahvuuteni jne.) on Kolbin teoriassa erikoistumisvaiheen sisältönä. Suhtautuminen maailmaan on vuorovaikutteista, siltojen rakentamista ja perheen perustamista. (Kolb 1984, 142-143.)

Substantiivisessa teoriassani oppijan erikoistuminen eli oman minäkuvan analyysi alkaa ammatillisen pohdiskelun rinnalla jo ensimmäisellä kasvuspiraalin kierroksella. Toisella kasvuspiraalin kierroksella minän analyysi ja ammatillinen pohdiskelu ja kannanotto jatkuvat tarkentuen itseen oman opettajuuden ja oppiaineen näkökulmasta. Tässä on selvä yhtymäkohta Kolbin teoriaan. Tiedostamaton osaaminen muuntuu varsinkin ryhmässä käsitteellistäen tiedostetuksi, ammatti-identiteetti vahvistuu ja ammatillinen näköala avartuu. Näköalan avartumisen mahdollistavat substantiivisen teoriani mukaan ympäröivät yhteisöt (esim. perhe/suku, oppija-, työyhteisö), joiden suuntaan oppija tässä kasvun vaiheessa aktiivisesti kääntyy. Myös koulutukseen sisältyvät särökokemukset ja niiden kriittinen reflektio niin yksin kuin yhdessä avartavat oppijoiden näköalaa. Suhtautuminen muihin on enemmän kuin vuorovaikutteista, se on yhteistä tiedon rakentamista, käsitteellistämistä, jakamista, auttamista ja tutkimista.

Erilaisten sosiaalisten kontekstien monimerkityksisyys oppijan kasvuprosessissa jää tässä kehitysvaiheessa Kolbin teoriassa pinnalliselle, vain maininnan tasolle. Esimerkiksi substantiivisessa teoriassani ilmenevä vertaisryhmien ja -keskustelujen suuri arvo aikuisoppijan kasvuprosessissa ei tule Kolbin teori-

assa juurikaan esiin. Tätä aukkoa Kolb on myöhemmin paikannut perehtyessään oppimistyyleihin ja syventyessään muun muassa keskustelemaan, kokemusten avulla oppimiseen (ks. esim. Baker, Jensen & Kolb 2002). Kolbin ajattelua ovat suunnanneet todennäköisesti hänen ja A. Kolbin (2002) yhteiset sekä useiden muiden tutkijoiden (esim. Polanyi 1966; Vygotski 1978; Nonaka 1994; Gadamer 2004b) vakuuttavat havainnot siitä, kuinka oppiminen tehostuu, kun oppijat osallistuvat omista kokemuksista käytäviin keskusteluihin, hiljaisen ja eksplisiittisen tiedon dialogiin. Kolb on tarkentanut ajatuksiaan kontekstin ja oppimisen suhteesta erityisesti viime vuosikymmenen aikana (Kolb & Kolb 2005, 2009).

Heronin näkemyksessä persoonasta erillisenä, itsenäisenä, jatkuvaan kehittymiseen kykenevänä kokonaisuutena, joka on vuorovaikutuksessa muiden kanssa, oletetaan tunteen olevan pystyvyyden perusta. Tunne on juuri, joka mahdollistaa kehittymisen ja oppimisen. (Heron 1992, 94.) Heronin ajatukset persoonan yhteistoiminnallisesta oppimissyklistä edustavat teorian toista polariiteettia, uudelleen organisoitumista. Tämän syklin olen valinnut osaksi teoreettista keskustelua siksi, että se lujittaa erityisesti substantiivisen teorian toisen kasvuspiraalin käsitteellistämistä. Oppiminen ja kasvu liittyvät nyt vahvasti oppijaryhmän yhteisiin sosiaalisiin oppimistilanteisiin, joissa ihmiset kohtaavat toisensa tilanteessa, jakavat kokemuksiaan ja osaamistaan, refleктоivat yhdessä kokemusten merkityksiä, pukevut sanoiksi hiljaista tietoa sekä tekevät käytännön johtopäätöksiä, yhdessä erikoistuen. Vaikka Heron tähdentää persoonan yhteistoiminnallisen syklin kuvaavan informaalia oppimistilannetta, se on mielestäni verrattavissa monimuotoisen koulutusmallimme autonomiseen pienryhmätoimintaan (esimerkiksi lukupiirit) sekä lähijaksojen formaaleihin ja informaaleihin kokoontumisiin (ks. Heron 1992, 220–222; 227–245). Tässä syklissä oppimiseen kuuluu keskittyminen tunteita huokuvaan ilmapiiriin, omakohtaiseen tuntemiseen ja jännitteettömän tunnelman luomiseen. Sykliin sisältyy yhteistä reflektiota sekä aktiivista kuvittelua yksin, verbaalisesti pareittain tai pienryhmissä. Lopuksi mukanaolija vie mielikuvansa käytäntöön eli omaan työhönsä, missä kuviteltu siirretään käytäntöön. (Heron 1992, 220–222.)

Instrumentaalisen, suorittamaan oppimisen, vaihtoehtona Mezirow (1991, 75–78) puhuu kommunikatiivisesta oppimisesta. Kommunikatiiviseen toimintaan sidoksissa oleva *dialoginen (praktinen) oppiminen* ja siihen liittyvä praktinen diskurssi painottavat hänen teoriassaan koherenssin saavuttamista sen sijaan, että pyrkimyksenä olisi syy-seuraussuhteiden entistä tehokkaampi valvonta suorituksen parantamiseksi (Mezirow 1996, 25). Mezirow (1991, 75; 1996, 25) pitää tätä oppimismuotoa aikuisiän merkitsevimpänä siitä syystä, että sen avulla on tarkoituksena oppia ymmärtämään muita ja tehdä itsemme ymmärretyksi. Olennaista on oppia ymmärtämään toisten ihmisten arvoja, ihanteita, tunteita ja moraalisia ratkaisuja.

Dialogiseen oppimisen prosessiin kuuluu selittävien rakenteiden tunnistamista ja niiden pätevyuden tarkastelua. Omaksutuista käsitteistä tulee rakenteita, kun oppija laajentaa näitä käsitteitä uusissa konteksteissa. Käsitteiden laajentamista ja rakenteiksi muuntamista Mezirow (1991, 83) vertaa mielestäni



osuvasti GT-tutkimuksen teoreettisen otannan periaatteeseen. Teoreettisessa otannassa uutta aineistoa kerätään tarpeen mukaan lisää, jotta kategoriat laajenevat ja täsmenevät.

Kommunikoimalla toisten kanssa oppijalla on mahdollisuus saavuttaa yhtenevä, puolueeton ymmärrys eli konsensus koetun merkityksestä ja kyetä koordinoimaan toimintaa tavoitteiden suunnassa. Samalla oppija testaa esitettyjen väitteiden pätevyyttä esittämällä syitä, punnitsemalla todisteita, argumentoimalla ja neuvottelemalla merkityksistä eli osallistumalla toisin sanoen rationaaliseen, kommunikoivaan toimintaan (Mezirow 1991, 96–97). Sisällöt nousevat esimerkiksi arkielämän, oppimisen ja vuorovaikutteisuuden kulttuurista, kielestä, sosiaalisista normeista ja odotuksista (Mezirow 1991, 75). Ymmärrys saavutetaan usein käyttämällä metaforia, jotka sovittavat kokemuksen merkityksiin, teorioihin, uskomuksiin tai minäkuvaan (Mezirow 1991, 80). Mezirowin (1991, 84–85) mukaan dialogisen oppimisen logiikka on metaforis-abduktiivista, konkreetista abstraktiin etenevää. Tällainen logiikka lisää ymmärrystä ja järjestyksistä, kun siinä jatkuvasti verrataan kohdattua aiempaan kokemukseen. Normit, ihanteet, arvot ja moraaliset päätökset haastetaan dialogisen oppimisen praktisessa diskurssissa ennen kaikkea niiden oikeudenmukaisuuden, ei niinkään totuuden, mukaan (Mezirow 1991, 70).

Mezirowin tarkastelema dialoginen oppiminen ja praktinen diskurssi muistuttavat substantiivisen teoriansi kasvuspiraalin toista kierrosta. 'Tutkivat ammattilaiset' -kierroksella ympäröivän oppijayhteisön arvo yksilön oppimiselle kasvaa ja kommunikatiivisen oppimisen merkitys korostuu. Konsensuksen etsiminen omien, yhteisten, kollegojen ja kouluttajien esittämien ajatusten perustaksi on tahtotila, se on jatkuvaa ja elintärkeää. Halu esitettyjen väitteiden yhteiseen validointiin on erittäin voimakas, mikä ilmenee kritiikkinä koulutusjaksojen ajankäyttösuunnittelua kohtaan. Keskustelut ja pienryhmätyöskentelyt koetaan oppijoiden oppimisen kannalta perinteisiä luentoja tai asiantuntijavetoisia käytännön harjoituksia tärkeämpiä, sillä uuden perspektiivin testaus ja sosiaalinen vahvistaminen ovat välttämättömiä ammatilliselle uudistumiselle.

### **3. kasvuspiraalin kierros 'Yhteisöllinen asiantuntija'**

Substantiiviseen teoriaani sisältyvän kolmannen kasvuspiraalikierroksen nimi 'Yhteisöllinen asiantuntija' korostaa tämän kasvuvaiheen yhteisöllistä erityispiirrettä ja vahvistuvan asiantuntijuuden yhteisöllistä luonnetta. Tässä kasvuvaiheessa oppijaa ympäröivien yhteisöjen merkitys oppimisessa kasvaa oppijayhteisön vertaiseksi. Heronin (1992, 220–222) teorian mukainen persoonan yhteistoiminnallisen oppimissyklin sovellus on käytössä esimerkiksi työyhteisöissä kollegoja ja oppilaita aktivoiden. Substantiivisen teoriansi toisen ja kolmannen kasvuspiraalikierroksen aikana yksilölliset tunteet määrittävät edelleen pitkälti yksilön oppimisen intensiteettiä, mutta niiden rinnalle nousee vahvasti myös oppijayhteisössä oppimista eteenpäin vievä yhdessä kokemisen, näkemisen ja luomisen tunne. Tämä Heronin määritelmään sopiva tunne vaikuttaa vahvasti oppijayhteisön yhteisöllisen voimaantumisen kokemusten syntyyn.

Kasvuspiraalin kolmas kierros sisältää myös Mezirowin tarkoittamaa dialogista oppimista ja praktista diskurssia. Dialogin sisältönä ovat tässä kasvuprosessin vaiheessa lähiympäristöä laajemmat tahot, muun muassa valtaa käyttävät päätöksentekijäinstituutiot ja muu ympäröivä yhteiskunta. Tavoitteena on ennen kaikkea saavuttaa oikeudenmukainen tila ja pyrkimyksenä henkilökohtainen halu olla aktiivinen toimija ja vaikuttaja. Substantiivisessa teoriassani tämä ilmenee Laajeneva ammatillinen ymmärrys ja kannanotto -pääkategorian yhdistyessä Monipuolistuva toimija -kategoriaan tunneytimen vahvan eettisyys-ominaisuuden avulla. Ammattietiikka, vallankäyttö ja yhteiskunnallinen vastuu ovat dialogeissa vahvasti läsnä. Oppijan kasvulle on dialogisuuden ohella yhtä tärkeää kriittinen reflektio, erityisesti kriittinen itsereflektio, jonka avulla etenkin ammatillinen minäkuva ja asiantuntijuuden yhteisöllinen olemus vahvistuvat.

Mezirow korostaa oppimisen yhteydessä kriittistä reflektiota, jonka avulla on mahdollista heikentää yksilöllisten odotusten ja sosiaalisten normien ennalta tuomitsevaa voimaa. Hän kirjoittaa instrumentaalisen ja dialogisen oppimisen ohella myös kolmannesta oppimisen muodosta eli *emansipatorisesta oppimisesta* (1991, 87–89). Emansipatorinen oppiminen on oppimisen reflektiivinen muoto, joka tarkoittaa irtautumista esimerkiksi toimintaa tai ajattelua hallitsevista episteemisistä, institutionaalisisista tai ympäristöön liittyvistä valtarakenteista. Vaikka substantiivisen teoriani mukaisesta oppijan halusta vaikuttaa, kritisoida ja haastaa yleisiä totuuksia ja Mezirowin emansipaatiosta voi löytää yhteisiä teki-jöitä, substantiivinen teoriani painottaa ennen kaikkea yksilön voimaantumista. Se kertoo oppijan kasvavasta kapasiteetista toimia menestyksekkäästi olemassa olevassa systeemissä ja sen valtarakenteissa. Inglesiä (1997) mukaillen teoriani voimaantunut oppija on ennen kaikkea aktiivinen, toimiva ja täysivaltainen yksilö olemassa olevassa systeemissä (voimaantuminen), mutta hänessä on myös orastava tahtotila vähitellen muuttaa tätä systeemiä (emansipaatio). Emansipatorisen oppimisen muotoon liittyy kolmas diskurssin muoto, terapeutin diskurssi. Siihen Mezirow (1991, 70) sisällyttää mielestäni hyvin suppealla tavalla tunteiden ja aikomusten totuudellisuuden sekä oppijan subjektiivisuuden tarkastelun.

Uudistavan oppimisen teoriassa keskeisessä asemassa olevaan merkitysperspektiivin muutokseen sisältyy voimaantuva tunne itsestä. Muutokseen kuuluu myös kriittisempi ymmärrys siitä, kuinka sosiaaliset suhteet ja kulttuuri muokkaavat uskomuksia ja tunteita. Oma toiminta (engl. *'taking an action'*) saa tällöin toimivammat strategiat, sillä se on uudistavan oppimisen eheyttävä dimensio. (Mezirow 1991, 160–161.) Tässä on selvä yhteys substantiivisen teoriani voimaantumiseen ja myös muihin ydinprosessin ominaisuuksiin sekä varsinkin kolmannen kasvuspiraalin kierrokseen. Kolmannella kasvuspiraalikierroksella oppijan näköalat avartuvat voimallisesti. Oppijan minäkuva muovautuu itsetuntemuksen kasvaessa, ammatillinen ymmärrys syvenee ja tietoisuus laajenee irrottautuen erillisten liikuntalajien opettamisesta kohti eheyttävää ydinkeskeisyyttä opetustavoitteiden ja -sisältöjen valinnassa sekä arvioinnin suunnittelussa. Erilaisten oppimisympäristöjen merkitys oppijoiden aktivoijana

ja eriyttävän toiminnan mahdollistajana aukenee Mezirowinkin mainitsemien kriittisyyden ja voimaantumisen avulla. Avartumista tukevat erilaiset diskurssityypit ja aktiivinen toiminta. Tässä yhteydessä Mezirow jättää vähemmälle huomiolle oppijan eettisyyden, joka substanttiivisen teoriansi ydinprosessissa valtaa tilan kriittisyydeltä joka spiraalikierröksellä. Eettinen tarkastelu edeltää oppijan voimaantumista ja toimii substanttiivisessä teoriassani sen katalyyttinä, mikä mahdollistaa oppijan siirtymisen aina seuraavalle kehitystasolle.

Kolb (1984, 144–145) nimeää kolmannen oppimisvaiheen integraatiovaiheeksi. Hän painottaa kasvun tässä vaiheessa yksilöllistymistä ja konfliktia sosiaalisen ympäristön vaatimusten sekä yksilöä tyydyttävien tarpeiden välillä. Erityisesti edellä mainittu konfliktin olemassaolon ymmärtäminen erottaa Kolbin mukaan kasvun erikoistumistason ja integraatiotason toisistaan. Tällaisesta aikuisen oppimiselle välttämättömästä, tasapainoa järkyttävästä kriisistä tai tapahtumasta puhuu myös Malinen (2000, 134–139; Malinen & Laine 2009a) säröjä selventäessään (luku 1.4). Mieluummin kuin olemisen vaikutuksen kohteena yksilö näkee nyt mahdollisuutensa vaikuttaa itse.

Kolbin teoria korostaa, että yksilöllistyminen on kasvun integraatiovaiheessa lisääntyvän kokemuksen ja tietoisuuden avartumisen prosessi. Substanttiivisessä teoriassani kolmas kasvuspiraali sen sijaan painottaa asiantuntemuksen ja osallistumisen suuntautumista itsestä lähiyhteisöjen kautta laajenevasti kohti ympäröivää yhteiskuntaa ja yhteisöjä (vrt. Leivo 2010, 202–203). Siksi nimeänkin kasvuvaiheen Yhteisöllinen asiantuntija -ilmaisulla. Yhteistä Kolbin teoriassa ja substanttiivisessä teoriassani on kuitenkin yllättävästi se, että yksilön toiminnan tavoitteena on vastuullinen vaikuttaminen. Ydintekijänä tässä muutoksessa on substanttiivisen teoriansi mukaan rakentava kriittisyys ja ajattelun ja toiminnan perusteita tutkiva eettisyys. Kriittisyyden ja eettisyyden tehoa muutoksen tukipilareina lisää vielä yksilöllinen ja yhteisöllinen tunne voimaantumisesta. Voimaantumisen tunne vahvistaa niin yhteisöllisesti kuin yhteiskunnallisesti aktivoituvaa oppijaa toimijana. Tämentyyppinen, oppijan tunteisiin kiinnittyvä kasvun kokonaisvaltaisuus tai kasvua energisoiva ydinprosessi puuttuu Kolbin teoriasta. Kolbin teoria rakentuu melko puhtaasti rationaalisen ajattelun muodostaman perustuksen varaan. Kolb yhdistää affektiivisuuden tässä kasvuvaiheessa edelleen yksilöllisten tunteiden ja arvojen tunnistamiseen. Integraatiovaiheessa affektiivinen monimuotoisuus liittyy relativistiseen arvojärjestelmien ymmärtämiseen ja relativismin rajaamaan arvositoutumiseen (Kolb 1984, 152–153). Kriittisen pedagogiikan edustaja Reynolds (1999), ilmeisesti Mezirow esimerkkinään, peräänkuuluttaa Kolbin teoriaan reflektion sijaan kriittistä reflektiota ja sen myötä oppimisen emansipoivaa voimaa.

#### **6.3.4 Kokemuksellisen oppimisen ja kasvun yksilölliset polut**

Mezirowin teoriansi ydin, merkitysperspektiivin muutos, sisältää aina muutoksia minässä (Mezirow 1991, 177), mikä ei suju ilman kipua ja tasapainon horjumista. Muutosmahdollisuus nostaa esiin syvällä olevat arvot ja uhkaa useimmiten olemassa olevaa minäkuvaa (mts. 168). Mezirow sijoittaa tämentyyppiset ongelmat erityisesti kehittymisen alkuvaiheeseen, jolloin oppija tutkii kriittisesti

ihanteitaan, arvojaan ja tunteitaan sitoutuessaan reflektiiviseen toimintaan. Tilanne voi pahimmillaan lamata oppijan. Emotionaalinen vahvuus ja tahto edetä ovat tällöin oppijalle tarpeen (Mezirow 1991, 171).

Substantiiviseen teoriaani sisältyy kasvuprosessiin kuuluva moninainen tunnekirjo, esimerkiksi hämmennys, epävarmuus ja horjuvuus. Ammatillisen kasvun holistinen prosessi sisältää lukuisia toisiaan seuraavia tai samanaikaisia, toistuvia kehityskulkuja, joista jokaisessa on läsnä minäkuvan muutoksen uhka tai voima. Oman mukavuusalueen rajoille meneminen voi johtaa oman ajattelun ja toiminnan rajojen laajenemiseen tai päinvastoin jopa täyskäännökseen ja oppimistilaisuudesta kieltäytymiseen. Mezirowin (1991, 118–143) teorian mukaan yksilöllisen oppimisen virheet aiheutuvat oletusten vääristymistä, jotka vuorostaan syntyvät muiden ihmisten arvojen kritiikittömästä omaksumisesta. Näihin virheellisiin oletuksiin lukeutuvat tiedon luonteeseen ja käyttämiseen liittyvät episteemiset vääristymät. Niitä ovat myös valtaan ja sosiaalisiin suhteisiin kiinnittyvien, itsestään selvinä pidettyjen uskomusjärjestelmien aiheuttamat sosiokulttuuriset vääristymät. Psykologiset vääristymät liittyvät aiheetonta pelkoa aiheuttaviin ennako-oletuksiin, jotka ehkäisevät myös toimintaa (mt.).

Heron tarkastelee teoriassaan oppimistilanteita, joissa menneisyyden tyydyttämättömien tarpeiden aiheuttamasta stressistä ahdistunut ego vääristää oppimis- ja kehitysprosessin ja mitätöi mahdollisuuden oppimiseen (Heron 1992, 209–211). Ego pyrkii myös tarvittaessa eliminoimaan hätäemootiot ja palauttamaan yksilön takaisin tyytyväisyyden tilaan, pois minuutta uhkaavalta, lähestyvältä epämukavuusalueelta. Tämä selittäisi sitä, miksi kaikki oppijat eivät tutkimuksessaan kehittyneet täysin lineaarisesti substantiivisen teoriansi mukaisesti. Kysymys on muun muassa siitä, määrittääkö yksilön oppimista tyytyväisyshakuinen egon oppimismalli vai tehokkaasti laajenevaan tietoisuuteen pyrkivä, osallistumista tähdentävä sekä ponnisteluja vaativa persoonasykli. Lisäksi kehitysprosessien etenemisen voivat pysäyttää edellä mainitut oppijan menneisyyteen liittyvät emotionaaliset painolastit tai lukot, jotka vääristävät syklejä pysäyttämällä ne tai kääntämällä oppimisen ja kasvun etenemisen suuntaa.

Myös Kolb kirjoittaa kokemuksellisen oppimisen teoriassaan yksilöllisistä poikkeamista. Hän toteaa, että oppija voi aloittaa syklisen kasvunsa kartion pohjan mistä kohdasta tahansa (Kolb 1984). Tämä kävi ilmi myös substantiivisessa teoriassani. Oppija saattaa lähteä kasvuprosessissaan liikkeelle esimerkiksi monipuolistuvan toimijan roolista tai vaihtoehtoisesti ammatillisen ymmärryksensä laajentajana ja kannanottajana.

## 6.4 Koulutusratkaisut ja konteksti ammatillisen kasvun tukena

Aikuisen oppiminen ja ammatillinen kasvu ovat tietynlaisen kontekstin tukena samanaikaisia ja toisiinsa liittyviä. Kolb ja Kolb (2009) kirjoittavat kontekstin tärkeydestä kun kyse on kehittymiseen sidoksissa olevasta oppimisesta. Heidän kielenkäytössään *syväoppiminen* yhdistää kaikki neljä kokemuksellisen

oppimiskehän vaihetta kokemisen, havainnoinnin, ajattelun ja toiminnan kehitysprosessiksi. Yhdistyessään näiden neljän vaiheen keskenään luoma jännite reagoi herkästi kontekstiin. Vygotskin (1978) tutkimusten tärkeimpiä löydöksiä oli oppimisen ja kasvun yhteyksien ja kontekstin merkityksen osalta se havainto, että yhteistoiminnallinen oppiminen edistää ja muovaa yksilön kehittymistä. Edellä esitettyä tukee Granottin (1998a) tutkimus, jonka mukaan aikuisoppiminen on yhteistoiminnallisessa ympäristössä samanaikaisesti kehitysprosessi. Hän käyttää oppimisen ja kasvun yhdistävästä ilmiöstä käsitettä *kehittävä oppiminen* (engl. *developmental learning*). Granottin esittämän kehittävän oppimisen edellytyksenä on, että olosuhteet ovat tietynlaiset ja oppimisesta käy ilmi suunta kasvuun, muutos tiedon/taidon laadullista uudelleenrakentelua kohti ja itsenäinen pyrkimys jatkuvaan tiedon/taidon syventämiseen. Valta ohjata autonomisena yksilönä omaa oppimistaan sekä mahdollisuus toimia aktiivisena ja osallistuvana yksilönä takaavat osaltaan kehittävän oppimisen onnistumisen.

Tämän tutkimuksen kontekstina oli liikunnanopettajien pätevyittämisskoulutus. Opiskelijoiden oppimista ja ammatillisen kasvun holistista prosessia tukivat kontekstin sosiaaliset rakenteet ja tehdyt koulutusratkaisut (ks. myös Granott, Fischer & Parziale 2002). Glaser (1978, 102) toteaaakin, että rakenteelliset prosessit ovat usein osallisina, auttavat ja helpottavat sellaisen sosiaalisen struktuurin rakentumista, jossa oppijan sisäiset prosessit toteutuvat. Tarkastelen seuraavaksi teoreettisen kirjallisuuden avulla lyhyesti pätevyittämisskoulutuskontekstia ja sen koulutuksellisia ratkaisuja selittäviä andragogiikan ja dialogin teorioita. Näistä ensimmäiseen liittyviä keskeisiä piirteitä on pätevyittämisskoulutuksen toteutuksessa. Jälkimmäinen oli tietoinen valinta koulutuksen kokonaisuuden yhteen sitovaksi juoneksi. (Liikunnanopettajien...2006.) Lopuksi tarkastelen tiivistäen aikuiskouluttajan roolia.

### **Andragogiikka**

Andragogiikka on aikuiskoulutuksen opetusfilosofian perusta. Yksi sen tärkeimmistä rakentajista, Eduard Lindeman (1885–1953), julkaisi vuonna 1926 filosofiset ajatuksensa aikuisen kokemukseen pohjaavan, kokonaisvaltaisesti toteutuvan koulutuksen ihannekuvasta teoksessaan *The meaning of adult education*. Hänen varsin mullistava ja perinteistä koulutuskäsitystä ravisteleva filosofiansa on sittemmin vaikuttanut monen aikuiskasvatustutkijan tieteelliseen ajatteluun (esim. Brookfield 1987; Knowles ym. 2011; Mezirow 1991). Lindemanilla (1989) koulutuksen ihannekuva ei ollut sidoksissa luokkahuoneisiin ja formaaliin opetussuunnitelmaan.

Lindemanin (1989) mielestä on tärkeää, että opetuksen lähtökohtana on oppijan elämä ja että kokemukset ovat hänen tärkeimpiä oppimisen lähteitään. Opetusta suunniteltaessa on huomioitava myös oppijan emotionaalisuus, impulsiivisuus ja neuro-muskulaarinen aktiivisuus. Lisäksi opetuksen kuuluu keskittyä tilanteisiin, ei oppiaineisiin. Lindeman, toisin kuin esimerkiksi aikuisten ja lasten erilaisuutta fenomenologiaan ja eksistentialismiin perustuen puolestavastoin andragogiikan kannattajat (Manninen, Kauppi & Kontiainen 1989, 33), ei asettanut koulutuksellisesti vastakkain niinkään aikuisten ja lasten/nuorten

koulutusta vaan aikuiskoulutuksen ja perinteisen (engl. *conventional*) koulutuksen. Hänen mukaansa nuorisokin oppisi paremmin ja motivoituneemmin, jos sen tarpeet ja mielenkiinnon kohteet, elämäntilanteet, kokemukset, minäkäsitykset ja yksilölliset erot otettaisiin huomioon.

Andragogiikassa korostuu todennäköisesti Lindemanin (1989, 121–122) vaikutuksesta ajattelun rinnalla keskustelun ja toiminnan merkitys. Keskustelut eivät ratkaise tilanteita, vaan ne paljastavat vaihtoehtoiset polut toimintaan. Ongelmien ratkaisemiseen tarvitaan kognitiivisen (ajattelu) ja sosiaalisen (keskustelut) toiminnan lisäksi käytännön toimintaa. Ajattelun pitää olla yhteydessä käytännön toimintaan tai oppija eksyy verbaaliseen autiomaahan. (Mts. 121–122.) Toiminnan arvoa kasvuprosessin olennaisena osana tähdentävät myös Kolb (1984) ja Mezirow (1991, 160–161). Sitä tukevat myös asiantuntijuuden kehittymistä koskevat tutkimukset (Le Maistre & Paré 2006; Tynjälä ym. 2006; Tynjälä 2008), joiden mukaan teoriaa ja käytäntöä ei voida erottaa toisistaan. Käytännössä tämä edellyttää opettajankoulutuksen ja käytännön koulutyön yhdistävää oppimisympäristöä, johon liittyy myös työelämän kehittämisen elementtejä, eli integratiivista pedagogiikkaa (Tynjälä 2010). Tämyntyyppiset koulutuksen rakenteet yhdistettynä kehittymistä edistävään ajankäyttöön, omakohtaisuuteen ja oppijan autonomiseen asemaan (Granott 1998a) varmistavat aikuisen oppimisen ja kasvun etenemisen. Lisäksi kasvuprosessin tulee tarjota oppijalle haasteita, tukea ja voimaantumista. Yhdessä nämä mahdollistavat aktiivisuuden ja henkilökohtaisen osallistumisen tunteen (Granott 1998a).

Yhtenä tällaisena koulutuksellisenä haasteena käytettiin pätevöittämissä koulutuksissa säröjä. Kouluttaja voi järjestää tilaisuuden säröjen syntymiseen rohkaisemalla opiskelijaa toimimaan oman mukavuusvyöhykkeensä rajoilla ja kohtaamaan tilanteita, jotka rikkovat hänen totuttua tapaansa toimia, arvostaa tai ajatella. Perusteena on ajatus siitä, että vanha rutiini pitää rikkoa, jotta uusi tapa toimia voi syntyä (luku 1.4).

## Dialogi

Vuorovaikutus muiden kanssa kuuluu olennaisesti kasvutodellisuuteen (Mead 1934; Bronfenbrenner 1993; Granott 1993, 1998b; Vygotsky 1978), ja se vaikuttaa sosiaalisen kontekstin merkittävänä osana yksilön kehitykseen (Granott 1993, 1998b; Kasworn 2008; O'Sullivan & Deglau 2006; Värrä 2002, 63–67). Erilaiset keskustelut, monitasoinen ja monikanavainen kommunikaatio sekä voimaantumiskulttuurin tarvitsema aiempaa tehokkaampi vuorovaikutus ovatkin useimmiten onnistuneen koulutuksen taustalla (Heikkilä-Laakso & Heikkilä 1997, 367–369). Koron (1995, 110) mukaan opetus- ja oppimisprosessit olisi syytä nähdä kaikissa tilanteissa vuorovaikutusprosesseina, mikä käytännössä merkitsee esimerkiksi korkeakouluopettajan ihmissuhdetaitojen nostamista keskeiseksi ammattitaitovaatimukseksi.

Aitoon dialogiin pääseminen on herkkä ja haavoittuva prosessi. Opettajan tehtävä ei varsinaisesti ole organisoida keskusteluita, vaan hänellä on oltava kyky pitää spontaanisti syntyvät keskustelut tavoitteen suuntaisina (Lindeman 1989). Kommunikatiivisen toiminnan kykyä korostaa myös Mezirow (1991)

painottaessaan aikuiskoulutuksessa tiedon validoinnin tärkeyttä kommunikaatiivisessa toiminnassa. Ihanneoloissa yksilöä kehittävään kommunikatiiviseen toimintaan ei kuulu ulkoisia tai sisäisiä pakotteita, toiminnassa sallitaan erilaiset perspektiivit ja toiminta perustuu tasa-arvoiseen ja muut osallistujat hyväksyvään osallistumiseen. Kaikilla osallistujilla pitää olla mahdollisuus punnita todisteita ja arvioida niiden perusteita sekä olla samalla avoimena uusille näkymille (Mezirow 1991, 77-79). Turvallisen, rohkaisevan ilmapiirin luomiseen ja toisten kunnioittamiseen on dialogiin perustuvassa yhteisen tiedonrakenteen ja osaamisen arvioinnissa kiinnitettävä erityistä huomiota (Fullan 1993; Laine 2009a; O'Sullivan & Deglau 2006; Pasanen 2001).

Heikkilä-Laakson ja Heikkilän (1997, 367-369) mukaan voimaantumista tukevan työympäristön rakenteissa korostuu mahdollisuus osallistujien tarpeiden tunnistamiseen, kohtaamiseen ja kuunteluun. Tämä pätee myös oppimisympäristöissä. Oppimisympäristö on organisoitava tarvittaessa uudelleen, jotta jatkuva uuden oppiminen ja spontaanit, aidot kontaktit oppijoiden ja kouluttajien välillä ovat mahdollisia. Aikuiskouluttajia neuvotaankin tarjoamaan tukea antava kollegiaalinen silta, jotta aikuisopiskelijat kiinnittyisivät emotionaalisesti opintoihin. Tähän työhön tarvitaan avainhenkilökunnan henkilökoh- taista huomiota ja neuvontaa, ohjausta, mahdollisuuksia opiskelutaitojen opiskeluun ja tukeen sekä koulutusyksikköön ilmapiiri, joka toivottaa aikuiset tervetulleiksi opiskelemaan. (Kasworm, Polson & Fishback 2002.)

Aikuinen ei ole pelkästään "ajattelija" (engl. "*mind at work*"), vaan monita- hoinen yksilö, joka on ryhmässään ja oppilaitoksessaan sekä oppija että oppimi- sen myötävaikuttaja (Kasworm 2008). Tämä on otettava huomioon myös ope- tuksen ajankäytön suunnittelussa, sillä esimerkiksi dialogi ja kommunikatiivi- sen toiminnan korostuminen edellyttävät kiireettömyyttä, mikä on helposti ris- tiriidassa opetuksen tehokkuusvaatimusten kanssa. Ammatilliseen kasvuun johtavan koulutuksen lukujärjestyksiin on sisällytettävä aikaa oppijoiden kes- kinäiselle kokemusten jaolle (O'Sullivan & Deglau 2006) sekä teoreettiselle, käytännölliselle ja terapeuttiselle diskurssille (Mezirow 1991, 75-79). Tutkimusten mukaan myös työelämässä olevat liikunnanopettajat haluavat mahdollisen li- säkoulutuksen rakenteiden tarjoavan mahdollisuuden informaaliin oppimiseen kollegoiden kanssa (Armour & Yelling 2004, 2007) tai kollegoilta (O'Sullivan 2006). Informaalia oppimista tapahtuu paljon myös formaalissa koulutuksessa tai sen ohessa, ja informaalia oppimista voidaan saada aikaan erilaisten koulu- tusratkaisujen avulla (Eraut 2004). Kokemus sinänsä ei kuitenkaan vielä takaa oppimista. Informaali oppiminen edellyttää reflektiota (Eraut 2004; Marsick & Watkins 1990; Vaherva 1999) ja oppijoilta tarvetta, motivaatiota ja mahdolli- suutta yhdessä oppimiseen ja tiedon käsittelyyn (Marsick & Watkins 2001). Pienryhmäkeskustelut ovatkin tutkimukseni aikuisopiskelijoiden oppimisen kannalta merkityksellisempiä kuin perinteiset, ilman dialogia toteutetut luennot.

### **Aikuiskouluttajan asema**

Aikuiskouluttajan asema dialogia painottavassa opetustilanteessa saattaa olla ongelmallinen, mikä johtuu niin kouluttajan kuin oppijoiden perinteisistä opet-

tajan rooliin liittyvistä käsityksistä. Vain opettajan roolissa tapahtuva muutos tiedon jakajasta ja/tai taitojen rakentajasta oppimisen avustajaksi ja mahdollistajaksi luo edellytykset siirtyä korkeakouluopetuksessa pedagogiikasta andragogiikkaan. Tällainen muutos on mahdollinen, joskaan ei välttämättä helppo prosessi. Perinteinen pedagoginen koulutus ja vahvaa teoreettista (ja ainelaitoksilla toisinaan myös taidollista) osaamista korostava asiantuntijamalli näyttäisivät vaikeuttavan rutiinien rikkomista ja vanhojen opetuskäytänteiden poisoppimista. Kun oppija saa enemmän ottaa vastuuta omasta oppimisestaan, se tarkoittaa käytännössä kouluttajan kontrollin vähenemistä ja uusien haasteiden kohtaamista. (Granott 1998a.)

Andragogiikassa oppiminen on opettamiseen nähden ensisijainen prosessi. Kouluttajan eli oppimisen helpottajan (engl. *facilitator*) tehtävänä on oppimisen ohjaaminen, ei niinkään sisällön hallinta kuten pedagogiikassa. (Rogers 1969; Ingalls & Arceri 1972, 11.) Opettajan tulisi ymmärtää sekä teoriassa että toiminnan tasolla andragogisen ajattelun piirteet, sillä ilman aikuisen oppimisen ominaislaadun tuntemista on mahdotonta kommentoida opettamista tai ohjaamista (Malinen 2004). Tärkeintä on vapauttaa oppija oppimaan, ja oppia itse olemaan estämättä omalla opettamisellaan oppijan vapautumista.

Koska opettajan käsitykset oppimisprosessin luonteesta heijastuvat opetukseen ja välittyvät sen myötä myös oppijoille, opettajan on uudistuakseen hallittava myös itsereflektion taito (Koro 1995, 116). Täsmällisin tätä ja puhuisin kriittisen itsereflektion taidosta, jonka avulla muutos todella porautuu opettajan sisäisiin merkityksenantoihin ja siitä tulee pysyvää. Lindeman (1989; ks. myös Freire 1972, 98–100) tiivistää oman käsityksensä aikuiskouluttajan tärkeimmästä ominaisuudesta seuraavasti: "Vain nöyristä opettajista on aikuis-kouluttajiksi. Aikuisryhmässä oppijan kokemus on yhtä arvokasta kuin kouluttajan tiedot... joskus on vaikeaa saada selville kumpi oppii enemmän, kouluttaja vai aikuisoppijat."



## 7 POHDINTA

Tämän tutkimuksen tuloksena syntyi substantiivinen teoria aikuisoppijan spiraalimaisesti etenevästä ammatillisen kasvun holistisesta prosessista liikunnanopettajien pätevöittämissä koulutuksissa. Substantiivinen teoria muodostui aiheistosta käsin opiskelijoiden reflektiota ja heidän itsensä tekemiä merkityksellistämisiä analysoiden. Kasvatustieteen, liikuntapedagogiikan emotieteen, yhtenä tärkeänä tehtävänä voidaan pitää kouluttajan tietoisuuden tason kohottamista. Tieteen ja toiminnan yhteyden pitää säilyä (Wilenius 1987, 7–12). Yhtä tärkeää on, että tutkimuksen avulla pystytään kehittämään kasvatustilanteen ainutlaatuisuuden ymmärtämistä (Laine 2001). Aikuisten liikunnanopettajaopiskelijoiden opettajankouluttajana yhdyn täysin näihin ajatuksiin. Ne kiteyttävät perusajatokseni tutkivana opettajankouluttajana kehittymisestä.

Substantiivinen teoria rakentui siten, että jatkuvan vertailun avulla analysoin oppijan monitasoisia ja -ulotteisia kehityskulkuja ja niiden välisiä suhteita. Aikuisoppijan ammatillisen kasvun pääkehityskulkuja ovat 'Muovautuva minäkuva', 'Laajeneva ammatillinen ymmärrys ja kannanotto' sekä 'Monipuolistuva toimija'. Ammatillisen kasvun holistista prosessia energisoi tunneydin. Ammatillisen ja myös ihmisenä kasvun intensiteetin määrittävän tunneytimen ominaisuuksia ovat uutta luova kriittisyys, perusteita pohtiva eettisyys ja toiminnasta vahvistuva voimaantuminen.

Substantiivisessa teoriassani aikuisoppijan ammatillisen kasvun kokonaisvaltaisen prosessin ytimeen nousevat erityisesti tunteet. Tunteiden ja niiden aiheuttajien tunnistaminen olisi oppijalle itselleen varsin tärkeää. Heräävien tunteiden tunnistamattomuus ja kyvyttömyys tiedostaa niiden alkuperä voivat jarruttaa kasvua ja jopa estää oppimista. Ammatillista kasvua vahvistaa, ylläpitää tai jopa lamaa tunneydin. Sen tiedostamattomasta vähitellen tiedostetuksi muuntuva, oppimiselle suunnan antava ja rutinoitumista ravisteleva vaikutus näkyy ja kuuluu opiskelijan koko ammatillisen kasvuprosessin ajan. Juuri tunneydin eli substantiivisen teoriani ydinprosessi ominaisuuksineen erottaa substantiivisen teoriani näkyvimmin muista aikuiskasvatuksen teorioista. Uusi löydös on myös se, miten tunneytimen ominaisuudet kriittisyys, eettisyys ja voimaantuminen toimivat ammatillisen kasvun ytimessä eri kehityskulkuja

yhteen liimaavina elementteinä. Aikuisopiskelijan ammatillinen kasvu etenee ainutlaatuisella, tunneytimen määrittämällä intensiteetillä, yksilöllisestä oppijasta tutkivan erikoistumisdialogin kautta kohti yhteisöllistä asiantuntijuutta. Kasvun kehityskulkujen painopiste siirtyy vähitellen yksilöstä ympäröiviin ryhmiin, oppimisympäristöistä kohti yhteiskuntaa ja ammatillisista kokeiluista tutkimisen kautta lopulta verkostoitumiseen ja laajenevaan yhteistyöhön.

Tässä luvussa tarkastelen tutkimusprosessiani, syntyneen substantiivisen teorian luotettavuutta sekä tutkimuseettisiä kysymyksiä. Luvun päättää yleinen pohdintani substantiivisesta teoriasta, sen hyödynnettävyydestä ja virinneistä jatkotutkimusideoista.

## 7.1 Tutkimusprosessin arviointi

Laadullisen tutkimuksen luotettavuustarkastelussa painottuvat eri asiat riippuen siitä, minkälaiseen tutkimusperinteeseen ja käsitykseen totuudesta, objektiivisesta tiedosta ja tiedon luonteesta tehty tutkimus perustuu (Tuomi & Sarajarvi 2002, 131). Tämän tutkimuksen ontologiset ja epistemologiset lähtökohdat on kirjoitettu lukuihin 1.5 ja 3.2. Laadullinen tutkimus kohdistuu useimmiten yksilön kokemukseen todellisuudesta (Backman & Kyngäs 1999). Laadullinen tutkimusote painottaa siis subjektiivista käsitystä todellisuudesta. Todellisuuskäsityksessä on useita kerroksia ja ulottuvuuksia, ja se muotoutuu yksilön sisäisenä prosessina suhteessa ympäristöön.

Havaintoihin, reflektioon ja koetulle annettuihin merkityksiin pureutuva, systemaattisesti ja aineistolähtöisesti toteutettu glaserilainen GT-tutkimukseni kulki käytännöstä teorian kautta takaisin käytäntöön. Se tuotti opettajien reflektiivisten, käytännön työhön sidoksissa olevien oppimispäiväkirjoitusten ja pätevyymistarinoiden avulla substantiivisen teorian, jonka voima perustuu aineiston käsitteellistämiseen, ei aineiston kuvaamiseen (Glaser 2001, 4).

Glaser ja Strauss suhtautuivat kriittisesti perinteisen kvantitatiivisen tutkimuksen luotettavuuskriteereiden soveltamiseen GT-tutkimuksessa (Glaser & Strauss 1974, 223–224). Heidän mielestään esimerkiksi validius- ja reliaabelius-käsitteet liittyvät mittaamisen arviointiin. Aineistopohjaisiin havaintoihin, niiden analyysiin ja syntyvään ydinprosessiin perustuvan tutkimuksen arvioinnin pitää sen sijaan kohdistua koko tutkimusprosessiin ja raportin ymmärrettävyyteen. Glaserin (1978, 5) mukaan vakuuttavan ja luotettavan tutkimusprosessin tulos puhuu puolestaan. Erilliseen tulosten luotettavuuden ja uskottavuuden vakuutteluun ei tällöin hänen mielestään ole tarvetta. Tutkimukseni valmistuttua nostan kuitenkin tässä yhteydessä esiin joitakin kriittisiksi kokemiani tutkimusvaiheita.

Ensimmäinen kriittinen vaihe tämän tutkimuksen tekemisessä oli tutkimusmenetelmän **valinta**. Olin tutkimukseni tarkoituksen – ammatillisen kasvuprosessin käsitteellistämisen ja tutkivana opettajankouluttajana kehittymisen – takia päättänyt tehdä laadullisen tutkimuksen. Tutkimuksen tarkoitus syntyi puhtaasti ammatillisista lähtökohdista, kun toimin liikunnanopettajien päte-

vöittämisskoulutuksen määrääkaisen lehtorina jo ennen kuin tutkimukseni informanttiryhmä aloitti opiskelun. Havaitsemani ristiriidat opiskelijoiden puheissa ja kirjoitusten merkityksellistämässä ihmetyttivät. Samoin ajattelun muuntuminen herätti kysymyksiä. Jatkuvat, erilaiset yksilön sisäiset ja sosiaaliset prosessit sekä prosesseihin yhteydessä olevat, ennakoimattomilta tuntuvat kehityskulkujen muutokset kaipasivat selvitystä. Pystyäkseen toimimaan informanttiryhmän oppimiselle ja ammatilliselle kasvulle tukea antavana kouluttajana ja koulutuksen yhtenä kehittäjänä halusin selvittää tutkimuksen avulla, mistä heidän moniulotteisessa ja -tasoisessa ammatillisessa kasvuprosessissaan on itse asiassa kysymys. Aikuisopiskelijan pätevytymisprosessin aikaisten kehityskulkujen jäsentäminen, käsitteellistäminen kategorioihin ja kategorioiden välisten suhteiden selvittäminen kiinnostivat siis sekä oman ammatillisen kehittymiseni että koulutuksen kehittäjän näkökulmasta.

Ymmärrystä lisäävälle tutkimukselle oli tarjolla useita vaihtoehtoisia tutkimusmetodologeja ja -metodeja. Liikkeellelähtö näin laajan tutkimustarkoituksen ja tarkentamattoman tutkimustehtävän kanssa ei kuitenkaan ollut helppo, saati yksinkertainen (ks. luku 2). Ajatukseni ja tarkoitukseni puolsivat glaserilaisen GT:n valintaa (luku 3.1), mutta kyseinen metodologinen lähestymistapa ei ollut kovin tuttu eksakteja tutkimusongelmia, tarkkaan rajattuja teoreettisia viitekehyksiä ja selviä, ennalta tehtyjä näkökulmavaihtoja korostavalle tiedeyhteisölleni. Jotta selviydyin heti tutkimusprosessin alussa kohtaamastani kriittisyydestä, jouduin perehtymään huolellisesti valitsemaani metodologiaan ja perustelevaan valintaani. Näin jälkikäteen ajatellen vaadittu perehtyminen metodologiaan sekä helpotti että nopeutti koko tutkimusprosessini toteuttamista ja esti muun muassa aikaa vievät tutkimukselliset harhapolut (vrt. Siitonen 1999; Tunkkari-Eskelinen 2005; Kautto-Knappe 2012).

Toinen kriittinen ja varmasti itseltäni eniten sisukkuutta vaativa tutkimusvaihe oli analyysin loppuvaihe eli **ydinprosessin hahmottaminen**. Ydinprosessi hahmottui alustavasti avoimen koodauksen lopuksi, mutta täsmentyi ja käsitteellistyi vasta selektiivisen koodauksen ja muistiinpanojen analysoinnin avulla. Siihen vaadittiin tutkijalta aikaa, hieä, työtä, tuskaa ja epävarmuuden sietokykyä. Koko analyysiprosessin toteutus oli tutkimukseni ajallisesti pisin työvaihe. Jälkeenpäin tarkastellen kärsimätön tutkijaminäni tarvitsi kuitenkin kaiken tuon ajan kehittyäkseen ja kyetäkseen vahvistamaan ja ylläpitämään teoreettista sensitiivisyyttäni (Glaser 1978, 18; Hänninen 2009, 136–137). GT ei yksinkertaisesti salli oikopolkuja tai välivaiheiden yli hyppäämistä, mikäli tutkija haluaa lopputuloksesta toivotunlaisen aineistoperustaisen substantiivisen teorian.

Hahmotin ydinprosessin ja rakensin koko substantiivisen teoriani ydinprosessin ympärille teoreettisia muistiinpanojani kärsivällisesti järjestelemällä ja analysoimalla. Suuri osa muistiinpanoistani oli irrallisille papereille nopeasti piirrettyjä kuvia tai kuvioita teksteineen, jotka järjestykseen pantuina jäsensivät myös ajatukseni. Lopullisen avun ydinprosessin ja koko substantiivisen teorian hahmottumiseen toi näpertelyni eriväristen papereiden ja pahvien kanssa. Muutaman päivän askartelu kolmiulotteisen pyramidin ja sen eriväristen ker-

rosten kanssa oli tutkimukseni teossa flow- eli virtauskokemusaikaa: keskittyminen oli täydellistä, ajantaju katosi, pystyin vihdoinkin kontrolloimaan tilannetta ja tekeminen itsessään oli erittäin palkitsevaa (Csíkszentmihályi 2005). Irrallisiksi näkemäni kategoriat yhdistyivät pitkän odotuksen ja analysoinnin jälkeen lopulta konkreetisti pahvista taivasta kehityskulkupyramidiksi ydinprosessin ympärille. Substantiivisen teoriani sanoiksi pukeminen sujui kaiken tämän jälkeen nopeasti ja suuren innostuksen vallassa. Glaser (1978, 24) käyttää tästä tilasta metaforaa ”*drugless trip*”.

Jos nyt, monta kokemusta rikkaampana ja hivenen kokeneempana GT-tutkijana ryhtyisin tekemään uutta tutkimusta glaserilaisen GT:n avulla, tekisin todennäköisesti ainakin teoreettisen otannan vaiheen toisin. Tässä tutkimusprosessissa, olosuhteiden pakosta, keräsin ensin kahden vuoden aikana mahdollisimman kattavan aineiston, jota aloin vasta aineistonkeruun päätyttyä järjestellä ja viimein analysoida teoreettisen otannan ja jatkuvan vertailun avulla (luku 3.3.3). Näin toimien tutkimukseen kului aikaa ja teoreettinen otanta sellaisena kuin Glaser ja Strauss sen alun perin tarkoittivat, ei suoranaisesti toteutunut. Tosin he hyväksyvät myös valitsemani toimintatavan (Glaser & Strauss 1974, 71). Aineiston keruun ja analyysin vuorottelu nopeuttaisi tutkimusprosessia ja lyhentäisi ydinprosessin hahmottumiseen kuuluvaa epätietoisuuden aikaa. Kategorioiden saturoiduttua aikaa ei myöskään tuhlaantuisi usein turhaksi osoittautuvan ylimääräisen aineiston keruuseen (Glaser & Strauss 1974, 73). Aloittelevana ja metodia opettelevana tutkijana keräsin talteen kaiken mahdollisen aineiston ja analysoin jokaisen oppimispäiväkirjan ja pätevyöitymistarinan. Kategoriani todella saturoituivat. Mietittäväksi jää, olisinko menettänyt ilmiöstä jotain tärkeää, jos olisin jo aineistonkeruun ja analyysin varhaisemmassa vaiheessa suunnannut työskentelyäni vähitellen hahmottuvaan ydinprosessiin rajautuen.

Kolmas kriittinen tutkimusvaihe oli kuudennen luvun eli **teoreettisen keskustelun kirjoittaminen**. Se osoittautui lopulta kokonaan uudeksi analyysivaiheeksi. Kirjoitin luvun uudelleen useaan kertaan, sillä joka kirjoituskerralla asian ymmärrys terävöityi ja näin uusia mahdollisuuksia luvun rakenteeksi. Aikuiskasvatustieteen teoriat olivat kiehtovia, ja niihin vihdoinkin luvun kanssa perehtyminen (vrt. teoreettinen sensitiivisyys) oli viedä minut mukanaan. Tutkimani ilmiö oli liitettävissä useimpiin aikuiskasvatustieteen ilmiöihin.

Muihin teorioihin perehtyminen koetteli uskoani omaan substantiiviseen teoriaani, korosti sen mahdollisia puutteita ja pani analysoimaan muiden ja oman teoriani erojen syitä. Esimerkiksi kokemuksellisen oppimisen teorioissa ovat vahvasti esillä mielikuvat ja mielikuvituksen (engl. *the imaginal mode*) rooli. Kolb (1984, 77) kirjoittaa mielikuvituksesta esitellessään oppimistyytlejä, Heron (esim. 1992, 15–17, 21–29, 230–238) sijoittaa sen oppimisen ytimeen, ja Mezirow (1991, 83) mainitsee mielikuvituksen välttämättömäksi avuksi uuden asian ymmärtämisessä. Substantiiviseen teoriaani mielikuvitukset ei sellaisenaan sisällynyt. Uusiin ilmiöihin tutustuttaessa mielikuvitukset oli opiskelijoiden puheissa lähiopetusjaksoilla läsnä siinä hetkessä, mutta aineistosta sitä ei enää löytynyt. Beijsardin, Verloopin ja Vermuntin (2000) ajatusten pohjalta on todettava, että

aineistoni koostui kuitenkin opiskelijan itsensä valitsemista rajallisista muistelemisista ja kokemuksista sekä niiden merkityksistä. Oppimispäiväkirjat kirjoitettiin viiveellä, ja lähiopetusjakson jälkeen koetut tapahtumat ja keskustelut olivat todennäköisesti vaikuttaneet kirjoitettavien aiheiden valintaan. Lähiopetusjakson välittömät ja nopeasti ohimenevät, mielikuvitukseen pohjaavat ajatukset eivät välttämättä saaneet suurta merkitystä opiskelijan mielessä. Mielikuvat eivät ehkä siksi myöskään löytäneet tietään oppimispäiväkirjamerkintöihin, saati paljon myöhemmin retrospektiivisesti kirjoitettuihin lopputarinoihin. Mielikuvitukseen ja sen mahdolliseen rooliin ammatillisen kasvun kehityskuluissa pääsisi tutkimuksellisesti todennäköisemmin kiinni erilaisilla aineistonkeruumenetelmillä, esimerkiksi keskusteluttamalla opiskelijoita heti hetkessä, keskustelua havainnoimalla tai videoimalla.

Teoreettisen keskustelun kirjoittaminen ja päivittäminen jatkuisi varmasti edelleen, jos se olisi vain minusta kiinni. Ymmärsin kuitenkin metodikirjallisuutta lukiessani ja saamani ohjaustuen avulla, etten kykene kirjoittamaan kaikkea kaikkea. Syntynyt substantiivinen teoria ja ennen kaikkea sen ydinprosessi toimivat tutkijalle suuntaa näyttävänä kompassineulana teoriakartalla liikuttaessa. Tutkimustulokset määräsivät myös rajat teoreettiselle harhailulle. Pintaa syvemmälle pääsin rajaamalla keskustelukumppaneitani. Hyviä vaihtoehtoja oli tarjolla useita, ja valinta oli vaikea mutta lopulta selvä: kompassineula määritteli kulkusuuntani ja keskustelukumppanit toimivat substantiivisen teoriani ”peilinä”. Lukijan pohdittavaksi jää, olivatko esimerkiksi valitsemani kokeuksellisen oppimisen teoriat lopulta riittävän merkitykselliset ja perustellut.

Keskeinen osa tutkimuksen luotettavuutta on **tutkimusetiikka**. Tutkijan uskottavuus ja hänen tekemänsä eettiset ratkaisut kulkevat täysin yhdessä (Tuomi & Sarajarvi 2002, 129). Tutkimukseni kohteena oleva ilmiö edellytti minulta tutkijana sensitiivisyyttä ja tutkimuseettisten tekijöiden huomioimista läpi koko tutkimusprosessin. Olihan kyseessä aineisto, jossa informantit avoimesti raottavat henkilökohtaisia, sisimpiä tuntemuksiaan ja kokemuksia sisältäviä kasvuprosessejaan.

Ymmärrän tutkimus- ja tutkijanetiikan arkista päätöksentekoa tukeviksi taidoiksi (Clarkeburn & Mustajoki 2007, 10) ja kokonaisvaltaisesti informantin edun huomioivaksi ajattelutavaksi. Toimin Kuulan (2006) ohjeen mukaisesti ja pyrin tuomaan eettisyyden näkyviin tutkimusprosessin kaikissa vaiheissa. Koska eettisesti hyvä ratkaisu riippuu monista tilannesidonnoisista tekijöistä, olen kirjoittanut eettisistä valinnoistani läpi koko tutkimusraportin. Toimintaani ja valintojani ovat ohjanneet tutkimusmetodologiani eettiset ohjeet ja luotettavuusohjeistukset sekä hyvän tieteellisen käytännön mukaiset kriteerit. Jälkimmäiseen luetaan muun muassa tiedeyhteisön toimintatapojen noudattaminen, yleinen huolellisuus ja tarkkuus sekä tutkimustyössä että tulosten raportoinnissa, muiden tutkijoiden työn asianmukainen huomioon ottaminen sekä tieteen avoimuuden ja kontrolloitavuuden periaatteen kunnioittaminen (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2002). Lisäksi olen pyrkinyt ottamaan huomioon ihmis-tieteisiin luettavaa tutkimusta koskevat eettiset periaatteet tutkittavan itsemää-

räämisöikeuden kunnioittamisesta, vahingoittamisen välttämistä sekä yksityisyydestä ja tietosuojasta (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2009, 4–11).

## 7.2 Substantiivisen teorian arviointi

Substantiivista teoriaani voidaan arvioida neljällä kriteerillä, jotka ovat yhteensopivuus, toimivuus, relevanssi ja muunneltavuus (Glaser 1978, 4–6; 1992, 15, 116; vrt. Glaser & Strauss 1974, 237–250; ks. myös Liukkonen 1990, 50). Glaserin (1978, 4) mukaan edellä luetellut kriteerit kattavat alkuperäiset GT:n arviointikriteerit (sopivuus, ymmärrettävyys, yleisyys ja kontrolli) ja täsmentävät niitä. Glaserin kriteerit ovat keskenään samanarvoisia ja liittyvät läheisesti toisiinsa. On nimittäin syytä uskoa, että relevantti teoria toimii käytännössä ja että empiirisestä aineistosta muodostettu teoria on relevantti. Jos myös uskoo sosiaalisen todellisuuden olevan luonteeltaan dynaaminen ja muuntuvan koko ajan, teorian sopivuus arvioidaan tällöin myös jatkuville muutoksille alttiissa kontekstissa. (Lomborg & Kirkevold 2003.) Arvioin seuraavaksi glaserilaisella tutkimusotteella syntynyttä substantiivista teoriaani sen omin kriteerein.

**Yhteensopivuus** (engl. *fit*) on substantiivisen teorian vahvuus. Se on arviointiperustana myös muille kriteereille (ks. Lomborg & Kirkevold 2003). Yhteensopivuus tarkoittaa käsitteiden ja kategorioiden vastaavuutta empiirisen aineiston kanssa (Glaser & Strauss 1974, 238–239; Glaser 1978, 4–6). Kyse on toisin sanoen siitä, selittävätkö ja käsitteellistävätkö käyttämäni käsitteet ja erityisesti ydinprosessi sitä, mitä ne väittävät käsitteellistävänsä. Teoriassa käytettävien käsitteiden tulee perustua aineistoon, niiden tulee olla palautettavissa empiirisiin ilmaisiin, ja niiden pitää selittää mahdollisimman tiiviisti ja kattavasti tutkimuskohteena olevaa ilmiötä. Yhteensopivuus tarkoittaa paljolti samaa kuin validius kvantitatiivisessa (Glaser 1998, 18) ja joissakin kvalitatiivisissa tutkimuksissa.

On siis syytä miettiä, miten hyvin onnistuin tulkitsemaan opettajien kirjoituksia, pystyinkö riittävään teoreettiseen sensitiivisyyteen kategorioita yhdistellessäni ja nimeämisessäni. Aineiston koodauksessa ja koodien teoretisoinnissa kyse on toki aina tutkijan tulkinnasta: tutkija valitsee käsitteistönsä. Mielestäni koulumaailman tuntemukseni sekä laaja kokemukseni aikuisopiskelijana auttoivat tekstien tulkinnassa ja käyttämieni käsitteiden valinnassa. Tiesin oma-kohtaisesti, mistä informantit kirjoituksissaan puhuivat.

Käytin aineiston käsitteellistämässä aineistolähtöisyyden ja autenttisuuden säilyttämiseksi mahdollisimman pitkään informanttien itsensä käyttämiä käsitteitä. Koodasin tapahtumia tiheästi ja nostin käsitteellisyyden tasoa vasta avoimen koodauksen loppuvaiheessa. Tein koodaamisen aikana aktiivisesti muistiinpanoja kategorioiden nimeämisen perusteistani ja kategorioiden väliin yhteyksiä liittyvistä ajatuksistani. Vahvistin aloittelevan tutkijan itseluottamustani ja samalla tutkimukseni aineiston ja siitä johdettujen käsitteiden yhteensopivuutta myös sillä, että kouluttajatiimissämme toiminut kokeneempi

tutkija koodasi toivomuksestani alkuvaiheessa itsenäisesti pienen aineistotoksen ja päätyi samoihin, jo valitsemiini käsitteisiin.

Selektiiviseen koodaukseen valittu lisäaineisto ja sen analysointi kasvattivat osaltaan teoreettisen käsitteistön yhteensopivuutta aineistoon tuomalla ydinprosessiin uusia näkökulmia ja kattavuutta. Aineistoa oli paljon, ja kategoriat olisivat todennäköisesti saturoituneet jo ennen viimeisten tekstien analysointia. Halusin, lopputuloksen kannalta ehkä turhaankin (ks. Glaser & Strauss 1974, 73), käydä kuitenkin kaikkien informanttien tekstit läpi saturoinnin varmistamiseksi. Yksi informanteistani tutustui syntyneeseen substantiiviseen teoriaani vielä teoriaksi kirjoittamisen jälkeen. Näin hain varmuutta siihen, vastasivatko tulkintani ja teoreettiset käsitteet aineistoa (esim. Lincoln & Cuba 1985). Saamani myönteinen ja osuvuutta korostava palaute vahvisti osaltaan aineiston ja substantiivisen teoriani yhteensopivuutta.

Tässä yhteydessä on lisäksi todettava, että omat vaikeutensa yhteensopivuuden kriteerin tavoitteluun toivat teoreettisessa keskustelussa esiin tulleet, eri paradigmoihin sidoksissa olleet käsitteet. Olen glaserilaiselle GT:lle uskollisena määritellyt tutkimukseni käsitteet aineistostani käsin sitoutumatta tiedemaailman eri suuntauksiin tai paradigmoihin. Rajasin myös teoreettisen keskustelun vain ydinprosessin ja sen käsitteiden suunnassa. Perehtymiseni pintaa syvemmältä kolmeen kokemuksellisen oppimisen teoriaan vahvasti olennaisesti substantiivisen teoriani käsitteellistämistä.

**Toimivuus** (engl. *work*) tarkoittaa glaserilaisessa GT-tutkimuksessa syntyneen teorian selitysvoimaa eli sitä, että teorian pitää kyetä selvittämään, mitä tutkittavassa ilmiössä ja vastaavassa prosessissa tapahtui tai mitä on tapahtumassa, tai ennustamaan mitä tulee tapahtumaan. Glaser (1999) toteaa yksinkertaisesti ”*grounded theory is ‘what is’, and not what should, could or ought to be*”. Toimivuutta tarkasteltaessa voi kysyä, yhdistääkö teoria löytyneet kategoriat ja ydinprosessin ymmärrettävästi ja johdonmukaisesti toisiinsa. Jotta GT-teoria toimisi, sen kategorioiden pitää olla suorassa yhteydessä aineistoon ja sen on kyettävä tuomaan kattavasti esiin kategorioiden keskinäiset suhteet sekä tutkittavan ilmiön ytimen (Glaser 1978, 149–150).

Kuljin jatkuvasti vertaillen eli eroja ja yhtäläisyyksiä etsien edestakaisin aineiston, kategorioiden ja teoreettisten käsitteiden välillä. Käsitteiden teoretisoinnissa ja yhdistelyssä jatkuva vertailu kesti aina kategorioiden saturoitumiseen ja teorian muodostumiseen asti. Valikoin tarkoituksellisesti tutkimusaineistoa koulutuksen eri ajankohtina ja eri ohjeistuksin kerätystä alkuperäisaineistosta (alkukirjoitelmat, oppimispäiväkirjat, retrospektiivisesti kirjoitetut lopputarinat, loppuhaastattelut) vahvistaakseni kategorioiden kattavuutta. Eri tavoin tuotetut aineistot, esimerkiksi kirjoitettu ja puhuttu, toivat esiin hieman erilaisia asioita ja täydensivät näin toisiaan (ks. myös Ruohotie-Lyhty 2011,17).

Pyrin välttämään kuvailevaa kieltä, mutta se ei ollut käytännön toimijalle yksinkertaista (ks. myös Hänninen 2009, 139). Jouduin jatkuvasti muistuttamaan itseäni siitä, että teorian selitysvoima ei perustu kuvaukseen, vaan se nousee kategorioista, niiden ominaisuuksista ja kategorioita yhdistävistä teoreettisista käsitteistä. Koulutusprosessissa tiiviisti mukana olleena tutkija-

kouluttajana yhdistin aineiston kategorioineen mielessäni automaattisesti konkreetteihin tapahtumiin, ihmisiin ja tilanteisiin, joista eroon pääseminen ei ollut helppoa ja vaati etäännyttämiseksi ponnisteluja. Käsitteellistämistä ei kytketty ihmisiin, vaan käsitteet kytkettiin toisiinsa. Suuntasin kiinnostukseni puhujan sijaan siihen, miten kehityskulut ja sosiaaliset prosessit käsitteellistyivät (Glaser 2002, 5). Erotin aineisto-otokset jo aineistoa järjestellessäni informanteista sekä häivytin heidät henkilöinä että poistin heidän mahdolliset tunnistetietonsa (esim. sukupuoli, ikä, asuinpaikka) aineistosta (Glaser 1978, 60; 1995, 2002). Tämä tuki raportointa myös tutkittavien yksityisyyden suojelua (Kuula 2006, 214). Mikäli aineistossa painottui informanttien merkityksellistämänä erityisesti jokin aiemmin mainittu tai vastaava ominaisuus, olen siitä erikseen maininnut kategorioita avatessani (ks. Glaser 1978, 60). Pitkitin teoreettisen koodaamisen aloittamista ja käsitteiden teoreettisen tason nostamista teoreettisen herkkyyden nimissä ehkä liiankin pitkään. Aikaisempi aloittaminen olisi saattanut auttaa irtipääsemistä kuvailevasta kirjoittamisesta.

Koska teoriani selvittää kahden lukuvuoden kestoista ammatillisen kasvun prosessia, tein avoimen koodauksen lähijaksoittain. Näin kykenin paljastamaan alakategorioiden muuntumisen prosessin aikana ja varmistin teorian selitysvoimaa eli toimivuutta koko prosessin ajalta. Asemani informanttien tutkija-kouluttajana on saattanut vaikuttaa kirjoitettujen tekstien luotettavuuteen. Toisaalta opintotehtävien arviointi ilman arvosanoja toivottavasti vähensi hyvien arvosanojen tavoitteluun mahdollisesti yhdistyvää miellyttämistarvetta. On myös muistettava, että substantiivisessa teoriassani tarkastellaan aikuisten liikkunnapettajaopiskelijoiden ammatillisen kasvun holistista prosessia, joka on kontekstisidonnainen. Teoriani toimii siinä substantiivisessa kontekstissa ja niiden koulutuksellisten rakenteiden tukemana, joissa tutkimus tehtiin. Ammatilliseen kasvuun liittyvien ja sosiaalisia prosesseja tukevien rakenteiden tai esimerkiksi informanttiryhmän taustatekijöiden muuttuessa teorian toimivuudesta ei ole varmuutta. Sen selvittämiseen mahdollinen jatkotutkimus.

**Relevanssin** (engl. *relevance*) kriteeri ei Glaserin (1978, 5) mukaan täyty tutkimuksessa automaattisesti, mutta usein se menetetään automaattisesti, mikäli tutkija tavoittelee muiden teorioiden innoittamana ennalta hahmottelemiaan kategorioita tai prosesseja. Relevanssin kriteeri suuntaa arvioimaan sitä, merkityksellistääkö teoria informanttien sisäisiä prosesseja vailla tutkijan esiolettusten tai muiden teorioiden mukaista pakottamista. Kun teoria perustuu aineistosta paljastuneeseen ydinprosessiin ja siihen liittyviin kehityskulkuihin, relevanssi vahvistuu ja varmistaa osaltaan GT-teorian luotettavuutta.

Tämän arviointikriteerin perusteella sisällytin raporttiini analyysin väli-vaiheen eli luvun neljä. Se selvittää avoimen koodauksen tulokset eli pää- ja alakategoriat ominaisuuksineen sekä esittelee käytettyjen käsitteiden alkuperää todentavia suoria aineistositaatteja. Luku on tarkoituksellisesti siinä muodossa, johon sen avoimen koodauksen jälkeen kirjoitin. Kieli on vielä jokseenkin kuvailevaa ja käsitteet aineistopohjaisia. Tässä muodossa se tuo myös mahdollisesti mielenkiintoista yksityiskohtaista lisätietoa ammatillisesta kasvusta oman tieteenalani opettajankouluttajille. Itse analysointiprosessia selvitän lisäksi kol-



mannessa luvussa aineistoesimerkein, jotta lukijalle käy selväksi substantiivisen teorian synty vaihe vaiheelta.

Relevanssiin liittyy olennaisesti tutkijan läpi koko tutkimusprosessin ylläpitämä teoreettinen sensitiivisyys (ks. luku 3.1). Aikuiskasvatustieteen käsitteellisen esiyymmärryksen ohuus oli mielestäni tutkimuksellinen vahvuuteni ja takasi osaltaan käyttämieni käsitteiden aineistolähtöisyyden. En liikuntapedagogina ollut juuri ollenkaan perehtynyt esimerkiksi kokemuksellisen oppimisen teorioihin, enkä näin ollen kyennyt edes tiedostamattani pakottamaan aineistoa olemassa olevien teorioiden ehdottamiin kategorioihin. Aina ydinprosessin löytymiseen asti vältin johdonmukaisesti tutkimusaiheeseeni liittyvien julkaisujen lukemista. Pysyin myös poissa väitöstilaisuuksista ja asiantuntijakeskusteluista, jotka liittyivät substantiivisessa teoriassani esiintyviin käsitteisiin. Vasta kun ydinprosessi löytyi, annoin itselleni luvan perehtyä ammatilliseen kasvuun liittyviin julkaisuihin ja osallistua ammatillista kasvua tarkasteleviin asiantuntijatilaisuuksiin. Avointa koodausta tehdessäni luin tosin paljon muiden tutkimusaiheiden GT-väitöskirjoja, -kirjallisuutta ja -artikkeleita metodologista näkökulmaa edelleen avartaakseni. Siihen kului paljon aikaa, mutta se auttoi sekä koodausta että käsitteellisyys tason nostamista rohkaisemalla oman mielikuvituksen käyttöön käsitteitä pohtiessani.

**Muunneltavuus** (engl. *modifiability*) on glaserilaisen GT-tutkimuksen arviointiin viimeiseksi lisätty kriteeri. Sen mukaanotto korostaa teorian kehittämisen jatkuvuutta ja dynaamisuutta. Muunneltavuus kertoo siitä, onko tutkimuksen tuloksena syntynyt teoria riittävän monimuotoinen ja sisältyykö siihen vaihtelua, joka sallii sen muuntamisen myöhempien tutkimusten tuoman uuden tiedon avulla. (Glaser 1978, 4-5). Glaserilaisen GT-teorian pitää olla jatkuvasti muunneltavissa uusilla aineisto-otoksilla teoreettisen otannan periaatteiden mukaisesti (Glaser 1998, 237). Teorian muunneltavuutta vahvistaa myös sen pohjaavuus käsiterakennelmiin. GT-tutkimuksen tuloksena syntynyt teoria muuntuu helpommin kuin esimerkiksi kuvailevat tai usein melko staattiset, empiiriseen verifiointiin perustuvat teoriat (Glaser 2001, 123). Muunneltavuuden kriteerin mukainen substantiivisen teoriani arviointi onnistuukin vasta tulevaisuudessa mahdollisten uusien aineisto-otosten analyysien jälkeen. Substantiivisen teoriani varsinainen testaaminen ja verifiointi jäävätkin muiden tutkijoiden tehtäväksi (ks. Glaser 1992, 16, 29; Glaser & Strauss 1974, 27-29). Teoreettinen keskustelu muiden samankaltaisia ilmiöitä selittävien teorioiden kanssa kertoi kuitenkin jo nyt substantiivisen teoriani toimivuudesta, relevanssista ja muunneltavuudesta.

Muuntelukelpoisuuden kriteeri määrittää osuvasti koko teorian syntyprosessia. Minun on pitänyt tutkijana olla valmis ajatusten jatkuvaan muunteluun ja siten koko prosessia hallinneeseen epävarmuuteen. Tutkimusprosessi on kehittänyt kärsivällisyyttäni aloittaa analyysi alusta aina uudelleen ja kykyäni sietää regressiota. Erityisesti se on vahvistanut jatkuvassa epävarmuudessa elämisen sietokykyäni (ks. myös Holton 2011). Oli pakko jaksaa jatkaa aineiston analysointia ja luottaa siihen, että substantiivinen teoria ja sen ydinkategoria lopulta paljastuvat (Glaser & Strauss 1974; Glaser 1978, 1992, 2001). Tämä on ollut

minulle, 1980-luvun lopussa graduni positivistisella otteella tehneelle tutkijanalulle, mitä suurin kasvun paikka sekä ihmisenä että tutkijana.

### **7.3 Substantiivisen teorian hyödyntäminen ja jatkotutkimusaiheet**

Pohdin tässä luvussa substantiivisen teoriani syntyprosessin menetelmällistä hyödynnettävyyttä. Tarkastelen myös sitä, miten substantiivista teoriaani voisi käyttää apuna opettajankoulutuksessa ja yleensä aikuiskoulutuksessa. Lisäksi kerron ajatukseni mahdollisista jatkotutkimusaiheista.

#### **Substantiivisen teorian ja sen syntyprosessin hyödyntäminen**

Metodologisesti tutkimusprosessini vahvisti käsitystäni glaserilaisen GT:n käytökelpoisuudesta myös ammatillisen kasvun ja kehityskulkujen tutkimisessa. Analyysin pilkkominen osiksi oli yhdenlainen avaus muutoksen tutkimiseen, ja se toimi tuloksellisesti. Jos olisin kuljettanut oppimispäiväkirjatekstit perinteisellä tavalla yhteen niputettuina GT-analyysin läpi käyttäen koko ajan samoja laajenevia koodistoja ja kategorioita, olisi ajallisen muutoksen jäljittäminen ollut varsin vaikeaa, ellei jopa mahdotonta. GT:n tehoa kaivaa esiin ja käsitteellistää sisäisiä tai sosiaalisia prosesseja kannattaisi hyödyntää eri tieteenaloilla esimerkiksi kasvu- tai muutosilmiöiden laadullisessa tutkimisessa.

Tarve aikuisten uudelleen kouluttamiseen lisääntyy tulevaisuudessa muun muassa kilpailun kiristyessä ja yritysten saneerausohjelmien seurauksena. Aikuisopiskelijoiden koulutus edellyttää kuitenkin andragogisia ratkaisuja, joiden avulla oppimisprosessissa kyetään ottamaan huomioon ja hyödyntämään aiempi tietäminen, kokemus ja osaaminen. Andragogiset koulutusratkaisut myös mahdollistavat täysipainoisen opiskelun elämän eri vaiheissa. Aikuisopiskelijoiden koulutusta olisikin suunniteltava ja kehiteltävä opiskelijoita kuunnellen ja tutkimukseen perustuen. Parhaimmillaan koulutus kohtaisi opiskelijan tarpeet ja tuottaisi ammattitaitoisia, motivoituneita ja ammatissaan jaksavia työntekijöitä. Tutkimukseni esittelemät aikuisopiskelijoiden kokemukset koulutuksen toteutuksesta ja sisällöistä sekä heidän ajatuksensa koulutuksen merkityksestä heille itselleen saavat näin tärkeän merkityksen. Samoin substantiivisen teorian tuoma tieto kasvun etenemisestä ja aikuisopiskelijan sisäisistä kehityskuluista sekä niiden energisoijasta, tunneytimeistä, on tutkimuksellisena löydöksenä hyödynnettävissä aikuiskoulutusohjelmissa, joiden kesto ja rakenne perustuvat prosessimaisuuteen, ei kertaluonteisuuteen.

Aikuinen oppii ja kasvaa käyttäen hyväkseen kokemuksiaan, joihin liittyy aina tunneaspekti. Tunteiden olemassaolo oppimisessa ja kasvussa olisi viimeinkin syytä tiedostaa ja ottaa opetuksessa huomioon (Whitcomb, Borko & Liston 2008; Stenberg 2011, 140–141). Jotta tunteita voitaisiin hyödyntää koulutuksessa, avuksi tarvitaan niiden tunnistamisen ohjausta ja itsereflektiotaitoa, mieluiten kriittistä itsereflektiota. Kriittisen itsereflektion avulla opiskelija pää-

see kiinni usein tiedostamattomina tunteiden taustalla oleviin, aiemmin rakentamiinsa merkityksiin ja merkitysjärjestelmiin, kykenee niitä purkamaan ja muuttamaan. Tunteisiin kiinnittyvän ja uutta luovan kriittisen ajattelun, dialogiin perustuvan ihmettelyn, kannanoton, perustelemisen sekä erityisesti oman toiminnan eettisten perusteiden analyttisen pohdiskelun pitäisi olla läsnä kaikissa opettajankoulutuksen opinnoissa, ei pelkästään pedagogisissa opinnoissa, koska ne johtavat toimintaan yhdistettynä voimaantumiseen. Tämän perustelemisessa substantiivinen teoriani on hyödynnettävissä.

Substantiivinen teoria syntyi yliopistollisessa pätevöittämissä koulutusohjelmien kontekstissa ja opiskelijat valittiin koulutusohjelmaan kouluttajatiimin erikseen räätälöimillä, muista tiedekunnan pääsykokeista poikkeavilla valintakokeilla. Soveltuvuuskokeen haastattelut ja reflektiotaitoa vaatinut esseemuotoinen aineistokoe auttoivat kouluttajia löytämään ne opiskelemaan haluavat epäpätevät liikunnanopettajat, jotka ehkä parhaiten kykenivät ja mahdollisesti halusivat hyödyntää koulutusta monipuolisesti itsensä kehittämisessä. Liikuntataitotestit seuloivat lisäksi hakijoista ne, joilla oli vahvimmat lajitaidot ja joiden fyysomotoriset valmiudet tekivät mahdolliseksi koulutuksen painotuksen sijoittamisen ei niinkään lajitaitojen opetteluun, vaan liikunnanopettajuuden monipuoliseen vahvistamiseen. En aseta vastakkain opiskelijan substanssitaitojen kehittämistä ja ammatillisen kasvun tukemista opettajuutta vahvistamalla. Haluan vain tutkimukseni ja substantiivisen teoriani avulla tuoda esiin opiskelijaa kokonaisvaltaisesti lähestyvän koulutuksen ja myös opiskelijavalinnan edut. Onnistunut opiskelijavalinta ja opettajankoulutus selittävät Fullanin (2001, 237–239) mukaan opettajuuden kehityksestä 25 prosenttia, loppuosa kasvusta määräytyy siitä, että ammatillinen kasvu mahdollistetaan työssä oppimisena. Sisällön opettamisen sijaan pitäisi keskeisenä asiana olla opiskelijan ammatillinen kasvu, omakohtainen oppiminen ja sen tukeminen (Palomäki 2009, 79–80; Pesonen 2011, 145).

Klemola (2009, 72) esittää tutkimuksessaan ajatuksen holistisesta koulusta. Voisin oman tutkimukseni perusteella ajatella, että kokonaisvaltainen opettajankoulutus voisi nopeuttaa siirtymistä kohti holistista koulua. Mikäli tavoittemme työntekijän työssä viihtymistä, työssä jaksamista ja elinikäisen oppimisen avulla voimaantumista, on kokonaisvaltaisesti opiskelijaa lähestyvä koulutus substantiivisen teoriani mukaan perusteltu ratkaisu. Holistisen kasvun mahdollistava opettajankoulutus vaatisi erilaista koulutusotetta ja ajattelun muutosta kohti koulutuksen kokonaisvaltaista suunnittelua ja kouluttajan roolin uudelleen ymmärtämistä. Koulutuksen uudistamisessa ei ole kyse mittavasta taloudellisesta panostuksesta, vaan ennen kaikkea vahvasta yhteisestä tahtotilasta ja käytössä olevien tuntiresurssien uudelleen jaosta. Tärkeää lienee käsitteäkseni se, mitä koulutuksessa halutaan painottaa ja mihin kontaktiopetustunteja käytetään. Tätä päätöksentekoa ohjaavat pitkälti päättäjien omat arvot.

Andragogisella koulutusotteella ja integratiivisen pedagogiikan mallia hyödyntävällä ohjelmalla on mahdollista kohdata opiskelija kokonaisvaltaisesti autonomisena, oppivana yksilönä. Siinä kohtaamisessa on kasvun mahdollisuus sekä opiskelijalla että kouluttajalla. Aikuisopiskelija tuo yliopistoon tulles-

saan verkostoja ja luo niitä myös opiskellessaan. Hänellä on paljon kokemusta, näkemystä kentän arjesta ja koulutuksellisia ideoita. Kouluttajien ja koulutuksen järjestäjien kannattaisi hyödyntää nämä kaikin tavoin. Andragoginen koulutusote on tutkitusti sovellettavissa ja hyödynnettävissä monenlaisissa aikuis-koulutuksissa (esim. Cotton-Flanagan 2011; Henning 2012). Substantiivinen teoriani tuo kaivattua lisätietoa andragogiikkaan perustuvan koulutuksen aikaansaannoksista (ks. Holton, Swanson Wilson & Bates 2009). Sitä voi hyödyntää pohdittaessa, millaisin opetusmenetelmin ja työtavoin opiskelijan ammatillisen kasvun kehityskulkuja voisi parhaiten tukea ja edistää ja millaisin tuloksin tällainen koulutus toteutuisi. Oppimisessa ja ammatillisen kasvun tukemisessa tärkeimpänä lähtökohtana tulisi olla opiskelijan oma elämä ja keskeisinä oppimisen lähteinä kertyneet kokemukset.

Tenttituloksiin perustuvan summatiivisen opiskelija-arvioinnin muuttaminen itsearviointiin pohjaavaksi prosessiarvioinniksi omakohtaistaa oppimisprosessia ja tukee ammatillisen kasvun kehityskulkuja. Se lisää myös opiskelijan motivaatiota ja vähentää kontrolloinnin tarvetta. Mietittäväksi esitänkin, voisiko sekä liikunnanopettajaopiskelijan että -kouluttajan itsearviointia ja jopa koulutuksen arviointia lähteä kehittämään substantiivista teoriaani hyödyntäen ja jopa sen pohjalta. Kriittisyys ja eettisyys kuuluvat opettajan työhön, mutta ne näyttävät olevan myös kasvua ja voimaantumista pohjustavia elementtejä. Kriittisyudessa ja eettisyudessa tunteilla on tärkeä asema, mutta missä määrin koulutus pyrkii herättämään tunteita? Tukeeko koulutus kokemuksellista oppimista, ja onko opiskelijalla tilaa holististen kasvuprosessien läpikäyntiin? Parhaimmillaan koulutus kykenee voimaannuttamaan aikuisopiskelijaa niin, että hän haluaa perustyönsä ohella myös aktiivisesti osallistua, vaikuttaa ja muuttaa ympäristöään, jopa yhteiskuntaa. Kriittinen keskustelu, kannanottojen esittäminen perusteluineen ja eettisyyden pohdinta kuuluvat koulutukseen ja sen arviointiin. Tällaisiin asioihin paneutuva kasvun ja koulutuksen itsearviointi muistuttaisi uudistettuja toimintatutkimuksen arviointikriteereitä (Heikkinen, Huttunen, Syrjälä & Pesonen 2012) monella tavalla. Voisi olettaa, että tutkivalla otteella työhönsä suhtautuvan opettajankouluttajan tekemän tutkimuksen arviointikriteerit lähenisivät opetustyön arviointikriteereitä.

Substantiivinen teoriani tukee työelämälähtöisyyden ja dialogin merkityksen painottamista aikuiskoulutuksessa. Esimerkiksi lukupiireissä ja teemapienryhmissä ei ole kyse ”sosiaalisesta rupattelusta” vaan uuden tiedon ja laajenevan perspektiivin testauksesta, perspektiivin sosiaalisesta vahvistamisesta ja myös konsensuksen saavuttamisesta. Pienryhmät ovat välttämättömiä merkitysten uudelleen rakentamiseksi ja sen myötä ammatilliseksi uudistumiseksi (Salo 2004). Keskustelut edellyttävät ehdottomasti kiireetöntä kokemusten jakoa (O’Sullivan & Deglau 2006) ja johtavat usein ammatillista kasvua aikaansaavaan voimaantumiseen (Parker ym. 2010). Jos esimerkiksi osa perinteisistä, asiantuntijoiden pitämistä massaluennoista vietäisiin tulevaisuudessa verkkoon, luennoista säästettyjä kontaktiopetustunteja voisi silloin hyödyntää verkossa etukäteen katsottujen luentojen dialogissa tapahtuvaan käsittelyyn, demonstrointiin ja hiljaisen tiedon eksplikointiin. Tällainen hermeneuttista näkökulmaa koros-

tava ja dialogiin perustuva opiskelu painottaisi opiskelun prosessia (Widdershoven 1994; Stenberg 2011, 140–141). Pienryhmätoiminnan onnistumisen varmistaisi andragogisen koulutusotteen hallitseva oppimisen ohjaaja eli kouluttaja, jonka kanssa toimintaa suunniteltaisiin. Todettu nimittäin on, että aikuisen täysin omatoiminen, sisäisesti ohjattu ja kontrolloitu toiminta eli itseohjautuvuus opiskelussa ei ole itsestäänselvyys (Ahteenmäki-Pelkonen 1997; Leivo 2010, 199; Malinen & Laine 2009b; Pesonen 2011).

Voimaannuttavassa aikuiskoulutuksessa on substantiivisen teoriani mukaan panostettava riittävään kasvun ohjaukseen, oppimisen tukemiseen ja kohtaamiseen. Ohjaukseen panostamisen lisäksi olisi tarpeen myös koulutusohjelman pirstaleisuuden eheyttäminen sisältöjä priorisoimalla. Priorisointiin liittyvässä suunnittelutyössä aikuisen keskeisiä kehityskulkuja ja kasvun etenemistä käsitteellistävä substantiivinen teoriani voisi toimia apuna.

### **Mietteet jatkotutkimusaiheista**

Syntynyt substantiivinen teoria toisaalta täydentää aiempia aikuisen kokemuksellisen oppimisen ja kasvun teorioita, toisaalta tuo niihin myös uudenlaisia näkökulmia. Tunteisiin kiinnittyvä ydinprosessi, tunneydin, näyttäisi olevan aikuisoppijan ammatillisen kasvuspiraalin ylläpitäjä ja voima (vrt. Huhtinen-Hildén 2012, 134–165; Nissilä 2006, 170). Tunteet ovat jääneet liikunnanopettajien ammatillisen kasvun tutkimuksissa ja koulutuksessa kuitenkin usein taka-alalle. Niiden merkityksestä aikuisen ammatillisessa kasvussa tiedetään yleisemminkin edelleen varsin vähän. Tunteiden vaikutukseen perusteellisemmin keskittyvän, tieteidenvälisen tutkimuksen tulisi pureutua tarkemmin esimerkiksi aikuiskoulutuksessa ilmenevien tunteiden, oppimisen ja ammatillisen kasvun yhteyksiin.

Substantiivisen teoriani ammatillisen kasvun spiraali etenee pääkehityskulkujen läpi tunneytimen määräämällä intensiteetillä. Kaikkien oppijoiden ammatillisen kasvun spiraali ei kuitenkaan kulje substantiivisen teoriani esittämällä tavalla. Kasvuspiraali saattaa esimerkiksi hyvin käytäntöön orientoituneella opiskelijalla lähteä liikkeelle monipuolistuvan toimijan pääkategoriasta, mistä voimaantumisen vie kasvuspiraalia eteenpäin kohti muovautuvan minäkuvan prosessointia. Pohdiskeluun ja filosofointiin taipuvaisen opiskelijan kasvu saattaa taas alkaa ammatillisesta pohdiskelusta ja kannanotosta ja edetä vasta sitten toiminnassa voimaantuen minäkuvan kriittiseen tarkasteluun. Olisi kiinnostavaa selvittää lisätutkimuksen avulla, mikä vaikuttaa kasvuspiraalin lähtökohtaan, nopeampaan tai hitaampaan etenemiseen, pysähtymiseen tai suunnan kääntymiseen. Aikuisopiskelijoiden yksilöllisten polkujen tutkimisen avulla kyettäisiin kehittämään opintokokonaisuutta ja ohjausta sekä maksimoimaan opiskelijoiden kasvulleen tarvitsema tuki. Tulevaisuudessa vastaavanlaisessa kontekstissa läpikäytyjä yksilöllisiä ja poikkeavia kasvupolkuja voisi tutkia tarkemmin esimerkiksi fenomenologisella tai narratiivisella otteella. Näin päästäisiin kiinni opiskelijan yksilöllisen kasvun perusteisiin ja merkityksiin ja voitaisiin etsiä elämäkerrallisesti muodostuneita ääniä. Moniäänisyys

liikunnanopettajissa kantaa mukanaan esimerkiksi vahvoja arvoja, jotka ansaitsevat tulla näkyviksi.

Aikuinen tarkastelee omaa oppimistaan merkitysten avulla. Substantiivisen teoriansi mukaan kehollisuus saa ymmärrettävästi tärkeän merkityksen liikunnanopettajaksi opiskelevan aikuisen minäkuvan muovautumisessa (Berg 2010; Heinämaa 1996, 13, 56–86; Silvennoinen & Laine 2007). Kehollinen ymmärrys on perustaltaan tiedostamatonta ja sanatonta. Tietoisesta oppimisen painottuminen työntää useimmiten taka-alalle oppimisen hiljaiset ulottuvuudet ja niihin sisältyvät arvo- ja tunnepitoisuudet. (Laine 2009b.) Liikunnanopettaja-opiskelija näyttäisi kuitenkin rakentavan minäkuvaansa sekä Värriin (2002, 47–48) esittelemän, kokemuksen subjektina olevan kehon että objektiivisen, fysiologian tutkiman ja urheiluvalmennuksen harjoittaman esineellistetyin kehon avulla. Kehollisuuden ja minäkuvan muovautumisen välisestä suhteesta ja kehollisuuden merkityksestä oppimisessa ja ammatillisessa kasvussa kaivataan mielestäni lisätietoa tuovaa tutkimusta. Olisi mielenkiintoista selvittää, painottuvatko tunteet ja vahva tietoisuus kehollisesta olemassaolosta ja kehollisuuden suuri osuus reflektiossa tanssijoiden (Anttila 2009) lisäksi vain tutkimuskontekstini aikuisopiskelijoiden ammatillisen kasvun holistisessa prosessissa.

Tutkimukseni informantit olivat jo aiemmin korkeakoulututkimuksen suorittaneita, enin osa luokanopettajakoulutuksesta valmistuneita kasvatustieteen maistereita. Suurella osalla oli siten jo aiemman koulutuksen antamat pedagogiset valmiudet oman ja muiden oppimisen arviointiin ja reflektioon. Jo olemassa ollut tai nopeasti kehittynyt reflektiotaito on todennäköisesti auttanut opiskelijaa muodostamaan käsitystä oppimisestaan tapahtuvasta muutoksesta, joka suuntautuu vähitellen yksittäisistä oppimishetkistä kohti avartuvaa ammatillista kasvua. Oppimiskäsityksiä tutkittaessa on havaittu oppijan reflektion syvenevän ja vaihtavan muotoaan, kun oppijan käsitys oppimisesta kääntyy kohti kasvua (Paakkari, Tynjälä & Kannas 2011). Reflektion laatu siis merkitsee paljon, kun käsitystä oppimisesta muodostetaan. Mezirow (1991, 155–156) määrittää perspektiivin uudistumisen aikuisiän tärkeimmäksi kehittymisprosessiksi, joka edellyttää erityisesti kriittistä itsereflektiota. Mietinkin, mikä merkitys on informanttien taustatekijöillä ja esimerkiksi olemassa olevalla reflektiotaidolla ammatillisen kasvuprosessin etenemiselle.

Mikäli haluaisin laajentaa substantiivista teoriaani formaaliksi teoriaksi, voisin tutkia esimerkiksi koulutustaustoiltaan erilaisten aikuisopiskelijaryhmien ammatillisen kasvun prosessia pätevyystutkimuskoulutuksen kaltaisessa kontekstissa. Liikunnanopettajien pätevyystutkimuskoulutus muutettiin vuodesta 2009 alkaen LitM-tutkimuksen suorittamiseen tähtääväksi koulutukseksi, joka on kohdistettu liikunnanohjaajatutkimuksen suorittaneille. Koulutus on nykyisin pyritty integroimaan mahdollisimman laajasti normaaliopetuksen resursseihin. Mietinkin esimerkiksi, poikkeako LitM-tutkimukseen johtavassa integroidussa koulutuksessa opiskelevien ammatillisen kasvun prosessi substantiivisesta teoriastani. Vaihtoehtoisesti olisi kiintoisaa tutkia, ovatko samanlaisella, andragogiikkaa painottavalla koulutusotteella, mutta eri substanssiin liittyvissä aikuiskoulutusohjelmissa opiskelevien ammatillisen kasvun ytimet samanlaisia.

Monimuotokoulutuksessa päteöityneiden liikunnanopettajien ammatillista kasvua voisi kartoittaa myös myöhemmissä työuran vaiheissa. Näin saataisiin selville, näkyykö ammatillisen kasvun holistinen prosessi tai ydinprosessi enää työssä toimivalla opettajalla ja jatkuuko ammatillinen kasvu työn arjessa. Samalla voisi tarkastella koulutuksen aikaisen ammatillisen kasvun näkymistä opetustyössä tai sitä, näkyykö kasvu opetustyössä lainkaan. Olisi myös mielenkiintoista tutkia, minkälaisille ammatillisille poluille informantini myöhemmin etenivät, ja mihin voimaantuminen, itsetuntemuksen kasvu, laajeneva ammatillinen ymmärrys, monipuoliseksi toimijaksi muuntuminen ja halu vaikuttaa sittemmin johtivat? Toteutuiko uhkakuva työympäristössään lähtötasolleen sosiaalistamisen seurauksena taantuvasta pätevyyden hankkineesta liikunnanopettajasta (Pesonen 2011, 111–116) vai jatkoiko ammatillisen kasvun spiraali edelleen jollain tavalla etenemistään? Jos se jatkoi etenemistään, niin miten ja mistä voimaa ammentaen? Mietittäväksi ja mahdollista jatkotutkimusta jää odottamaan myös kysymys siitä, hyödynsikö informantti itse tai hänen työyhteisönsä lopulta sitä, että hänestä tuli päteöittämissä koulutuksessa lopulta paljon muuta kuin ”pelkkä jumppamaikka”.

## SUMMARY

The aim of this research was to conceptualize adult learners' professional development process in the context of the Alternative Physical Education (PE) Teacher Qualification Program, which took two years to complete. The focus of this research was to find out and clarify the essence of a professional development process and its elements, paths of development and relationships between them. This research also opens connections between professional development and the educational solutions, which in this research have roots in andragogy (Knowles 1980, 1990; Lindeman 1989; Savicevic 2008) and the model of integrative pedagogy (Tynjälä, Slotte, Nieminen, Lonka & Olkinuora 2006; Tynjälä 2010). The orientation of this research is both to physical education and adult education.

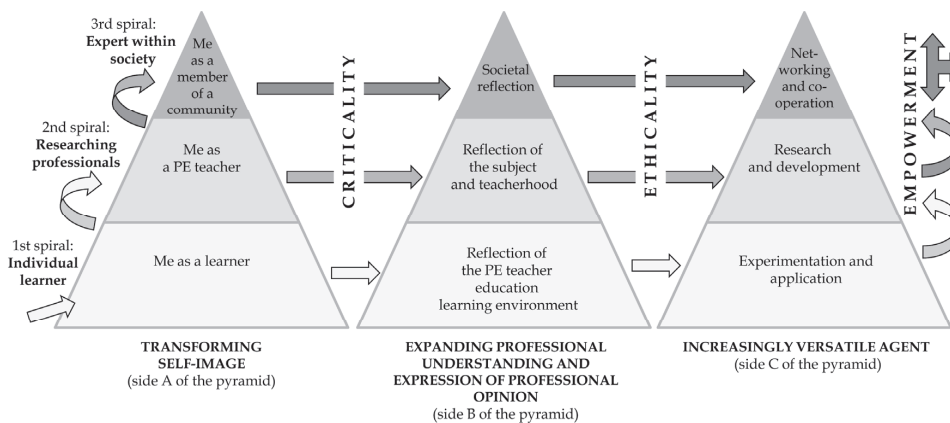
The group of 20 informants consisted of 27–48 year-old women (9) and men (11), all with a higher university degree. They had on average seven years of work experience as unqualified PE teachers. They lived in different parts of Finland and studied during 2006–2008 in the multi-form Alternative PE Teacher Qualification Program. All of them graduated as qualified PE teachers for primary school (grades 1–6) and secondary school (grades 7–9). The research data consisted of 'Me as a PE teacher' essays, reflective weblogs covering the whole studying time and either open interviews or written stories summarizing each learner's personal experiences about the studying process.

The Glaserian approach of grounded theory methodology (Glaser & Strauss 1974; Glaser 1978) is a suitable way to look for new perspectives from already studied research fields (Glaser 1978, 1992). It helped me to create the substantive theory of the professional development process, which turned out to be very holistic by nature. The *substantive theory* is a concept of grounded theory (GT) methodology and it means a systematically generated theory for a substantive area developed from the data (Glaser & Strauss 1974; Glaser 1978; 1992). The Glaserian GT stresses inductive analysis and the researcher's theoretical sensitivity (Glaser 1978, 1992) in conceptualizing and conceptual ordering of research data into a body of theory. The way the data is coded, ideas are memoed, and memos are sorted is focused on designing and facilitating the writing of the substantive theory. In the beginning of the data analysis process I used the QSR NVivo analysis software to organize the data. I completed the open coding process by dividing into groups the 14 weblogs written after each of the 14 contact periods. The concept maps I draw from each weblog period helped me to find out the process and change in each main category. The coding process included substantive coding (open and selective coding) and theoretical coding. I made the analysis by using the constant comparative approach (Glaser & Strauss 1974) step by step and the process produced groups of properties, which formed categories and, finally the substantive theory.

The substantive theory of the holistic professional development process of adult learners in the Alternative Physical Education (PE) Teacher Qualification



Program has three main categories. They are *the Transforming Self-image*, *the Expanding Understanding and Expression of Professional Opinion* and *the Increasingly Versatile Agent*. Together they form a pyramid of development paths. The pyramid consists of three layers and the spiral of development revolves around the pyramid. One of the most important findings of this research is the core category named as *the Emotional Core*. It has a prevalent relationship with other main categories and subcategories and it integrates them all into a whole. The three properties of the Emotional Core are *criticality*, *ethicality* and *empowerment*. The Emotional Core determines the level of the intensity of an adult learners' holistic professional development process and it also maintains it. The holistic professional development process proceeds in a spiral form outward from an individual, from the closest learning environment towards the society and from the teaching experiments towards the expansive network and co-operation (see picture 7).



PICTURE 7 The holistic process of adult learners' professional development

The comparison and theoretical discussion of this research showed that the existing research literature supports my substantive theory in many ways. There were a lot of similarities with e.g. the experiential learning theories by David A. Kolb, Jack Mezirow and John Heron, although there were some differences as the role of the Emotional Core in the professional development process. The examination of differences between theories clarified differences in various points of view and showed that the substantive theory has a place as a theory emphasizing the meaning of feelings in learning and development also in the theoretical framework of experiential learning.

The context of this research was the Alternative Physical Education (PE) Teacher Qualification Program, which qualified learners as PE teachers. The Adult students' learning and the holistic process of professional development was supported by the social structures and the educational solutions (see also Granott, Fisher and Parziale 2002) such as collaborative learning, peer discussions, field trips, reading groups, and group work. The social structures take

part, help and facilitate the building of professional development paths of a learner. The planning of the context, its social structures and the educational solutions was influenced by the view of andragogical approach to learning and the design process elements of andragogy (Holton, Wilson and Bates 2009), taking the working life as a point of reference, dialogue and positioning the educator as a facilitator of learning and the development process. In addition, the individual paths of development were strengthened by learning tasks combining theory, practice and critical reflection.

The need to re-educate adults is increasing due to societal changes e.g. the reorganization of companies. The education of adults requires andragogical solutions which enable taking into account and tap previous knowledge, experiences and skills in the learning process. Andragogical educational solutions also enable well-balanced studies in different stages of life. This type of education needs to be planned and developed by listening to adult learners and at best, it should be based on research so that education would meet the needs of adult learners and would produce professional and motivated workers, who also have a better ability to manage and reduce work-related stress. According to my substantive theory, empowering adult education needs to emphasize sufficient mentoring of professional development, support of learning and encountering adult learners. In addition it would be necessary to prioritize the content to unify fragmented education programs. The substantive theory, which conceptualizes the central paths of development, could be of help in the planning involved in prioritizing, it may also support the planning, actualization and evaluation of adult education programs.

## LÄHTEET

- Adams, R. 2003. *Social work and empowerment*. New York, NY: BASW.
- Ahteenmäki-Pelkonen, L. 1997. Kriittinen näkemys itseohjautuvuudesta. Systemaattinen analyysi Jack Mezirowin itseohjautuvuuskäsityksistä. Väitöskirja. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 157.
- Airaksinen, J. 2009. *Hankala hallintouudistus*. Väitöskirja. Acta Universitatis Tamperensis 1397.
- Aldiabat, K. M. & Le Navenec, C.-L. 2011. Philosophical roots of classical grounded theory: Its foundations in symbolic interactionism. *The Qualitative Report* 16: 4, 1063–1080.
- Antonek, J. L., McCormick, D. E. & Donato, R. 1997. The student teacher portfolio as autobiography: Developing a professional identity. *Modern Language Journal* 81: 1, 15–27.
- Anttila, E. 2009. Mitä tanssija tietää? Kehollinen tieto ajattelun ja oppimisen perustana. *Aikuiskasvatus* 28: 2, 84–92.
- Armour, K. M. 2009. The physical education profession and its professional responsibility . . . or . . . why ‘12 weeks paid holiday’ will never be enough. *Physical Education and Sport Pedagogy* 15: 1, 1–13.
- Armour, K. M. & Yelling, M. R. 2004. Professional development and professional learning: Bridging the gap for experienced physical education teachers. *European Physical Education Review* 10: 1, 71–94.
- Armour, K. M. & Yelling, M. R. 2007. Effective professional development for physical education teachers: The role of informal, collaborative learning. *Journal of Teaching in Physical Education* 26: 2, 177–200.
- Atjonen, P. 2004. *Pedagoginen etiikka koulukasvatuksen karttana ja kompassina*. Kasvatusalan tutkimuksia 20. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Atkinson, R. 2002. The life story interview. Teoksessa J. F. Gubrium ja J. A. Holstein (toim.) *Handbook of interview research. Context & method*. Thousands Oaks, CA: Sage, 121–140.
- Babchuk, W. A. 1996. Glaser or Strauss?: Grounded theory and adult education. Presented at the Midwest Research-to-Practice Conference in Adult, Continuing and Community Education, University of Nebraska-Lincoln, Lincoln, Nebraska, USA, October, 17–19.
- Backman, K. & Kyngäs, H. A. 1999. Challenges of the grounded theory approach to a novice researcher. *Nursing Health Sciences* 1: 3, 147–153.
- Baker, A., Jensen, P. & Kolb, D. 2002. *Conversational learning: An experiential approach to knowledge creation*. Westport, CT: Greenwood.
- Baumgartner, L. M. 2002. Living and learning with HIV/AIDS: Transformational tales continued. *Adult Education Quarterly* 53: 1, 44–59.
- Bechtel, P. A. & O'Sullivan, M. 2006. Effective professional development – What we now know. *Journal of Teaching in Physical Education* 25: 4, 363–378.

- Beijaard, D., Verloop, N. & Vermunt, J. D. 2000. Teacher's perceptions of professional identity: An exploratory study from a personal knowledge perspective. *Teaching and Teacher Education* 16: 7, 749-764.
- Berg, P. 2010. Ryhmärajoja ja hierarkioita: etnografinen tutkimus peruskoulun yläasteen liikunnanopetuksesta. Väitöskirja. Helsingin yliopisto. *Sosiaalipsykologisia tutkimuksia* 22.
- Blumer, H. G. 1969. *Symbolic interactionism: Perspective and method*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Boud, D., Keogh, R. & Walker, D. 1985. Promoting reflection in learning: A model. Teoksessa D. Boud, R. Keogh ja D. Walker (toim.) *Reflection: Turning experience into learning*. London: Kogan Page, 18-40.
- Breckenridge, J. P., Jones, D., Elliott, I. & Nicol, M. 2012. Choosing a methodological path: Reflections on the constructivist turn. *The Grounded Theory Review* 11: 1, 64-71.
- Bringer, J. D., Johnston, L. H. & Brackenridge, C. H. 2006. Using computer-assisted data analysis software to develop a grounded theory project. *Field Methods* 18: 3, 245-266.
- Bronfenbrenner, U. 1993. The ecology of cognitive development: Research models and fugitive findings. Teoksessa R. Wozniak ja K. W. Fischer (toim.) *Development in context: Acting and thinking in specific environments*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 3-44.
- Brookfield, S. 1987. *Learning democracy: Eduard Lindeman on adult education and social change*. Beckenham, Kent: Croom Helm.
- Brookfield, S. 1990. *The Skillful teacher*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Bryant, A. & Charmaz, K. 2007. Grounded theory research: Methods and practices. Teoksessa A. Bryant ja K. Charmaz (toim.) *The Sage handbook of grounded theory*. London: Sage, 1-28.
- Bullough Jr., R. V. 2011. Ethical and moral matters in teaching and teacher education. *Teaching and Teacher Education* 27: 1, 21-28.
- Burbules, N. C. 1995. Reasonable doubt. Teoksessa W. Kohli (toim.) *Critical conversations in philosophy of education*. New York, NY: Routledge, 82-102.
- Campbell, E. 2003. *The ethical teacher*. Maidenhead, UK: Open University Press McGraw-Hill.
- Campbell, E. 2008. Preparing ethical professionals as challenge for teacher education. Teoksessa K. Tirri (toim.) *Educating moral sensibilities in urban schools. Moral development and citizenship education*. Rotterdam/Taipei: Sense, 3-18.
- Charmaz, K. 2000. Grounded theory: Objectivist and constructivist methods. Teoksessa N. K. Denzin ja Y. S. Lincoln (toim.) *Handbook of qualitative research*. 2. painos. Thousand Oaks, CA: Sage, 509-535.
- Charmaz, K. 2005. Grounded theory in the 21<sup>st</sup> century. Applications for advancing social justice studies. Teoksessa N. K. Denzin ja Y. S. Lincoln (toim.) *The Sage handbook of qualitative research*. 3. painos. Thousand Oaks, CA: Sage, 507-535.

- Charmaz, K. 2009. Shifting the grounds: Constructivist grounded theory methods. Teoksessa J. M. Morse, P. N. Stern, J. Corbin, B. Bowers, K. Charmaz ja A. E. Clarke (toim.) *Developing grounded theory. The second generation*. Walnut Creek, CA: Left Coast Press, 127–154.
- Charon, J. 1998. *Symbolic interactionism: An introduction, an interpretation, an integration*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Clark, M. C. & Wilson, A. L. 1991. Context and rationality in Mezirow's theory of transformational learning. *Adult Education Quarterly* 41: 2, 75–91.
- Clarke, A. E. 2005. *Situational analysis: Grounded theory after the postmodern turn*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Clarkeburn, H. & Mustajoki, A. 2007. *Tutkijan arkipäivän etiikka*. Tampere: Vastapaino.
- Corbin, J. & Strauss, A. 2008. *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*. 3. painos. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Cotton-Flanagan, K. A. 2011. *A study on becoming an alternatively certified career and technical educator*. Dissertation. Western Michigan University. Ann Arbor, MI: ProQuest.
- Cranton, P. 2000. Individual differences and transformative learning. Teoksessa J. Mezirow ym. (toim.) *Learning as transformation. Critical perspectives on a theory in progress*. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 181–204.
- Cranton, P. 2006. *Understanding and promoting transformative learning: A guide for educators of adults*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Creswell, J. W. 1998. *Qualitative inquiry and research design. Choosing among five traditions*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Creswell, J. W. 2005. *Educational research. Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. 2. painos. Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.
- Csikszentmihályi, M. 2005. *Flow – elämän virta: tutkimuksia onnesta, siitä kun kaikki sujuu*. Suom. R. Hellsten. Helsinki: Rasalas.
- Cunningham, P. 1992. From Freire to feminism: The North American experience with critical pedagogy. *Adult Education Quarterly* 42: 3, 180–191.
- Dale, E. 1969. *Audiovisual methods in teaching*, third edition. New York: The Dryden Press.
- Damasio, A. R. 1994. *Descartes' error: Emotion, reason and the human brain*. New York: Grosset/Putnam Book.
- Damasio, A. R. 1999. *The feeling of what happens. The body and a motion in the making of consciousness*. New York: Hart Court Brace.
- Damasio, A. R. 2001. *Descartesin virhe*. Suom. K. Pietiläinen. Helsinki: Terra Cognita.
- Damasio, A. R. 2003. *Spinozaa etsimässä. Ilo, suru ja tuntevat aivot*. Suom. K. Pietiläinen. Helsinki: Terra Cognita.
- Deglau, D. & O'Sullivan, M. 2006. The effects of a long-term professional development program on the beliefs and practices of experienced teachers. *Journal of Teaching in Physical Education* 25: 4, 379–396.

- Deglau, D., Ward, P. & O'Sullivan, M. 2006. Professional dialogue as professional development. *Journal of Teaching in Physical Education* 25: 4, 413–427.
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. 2000. Introduction: The discipline and practice of qualitative research. Teoksessa N. K. Denzin ja Y. S. Lincoln (toim.) *Handbook of qualitative research*. 2. painos. Thousand Oaks, CA: Sage, 1–25.
- Dewey, J. 1933. *How we think*. Chicago, IL: Regnery.
- Dewey, J. 1934. *Art as experience*. New York, NY: Putnam, Capricorn Books.
- Dewey, J. 1938. *Experience and education*. New York, NY: Collier Books.
- Dirkx, J. M. 2001. The power of feelings: Emotion, imagination, and the construction of meaning in adult learning. *New Directions for Adult and Continuing Education* 23: 89, 63–72.
- Dirkx, J. M. 2006. Engaging emotions in adult learning: A Jungian perspective on emotion and transformative learning. *New Directions for Adult and Continuing Education* 28: 109, 15–26.
- Dirkx, J. M. 2008. The meaning and role of emotions in adult learning. *New Directions for Adult and Continuing Education* 30: 120, 7–18.
- Doddington, C. 2007. Critical thinking as a source of respect for persons: A critique. *Educational Philosophy and Theory* 39: 4, 449–459.
- Dolan, R. J. 2002. Emotion, cognition, and behavior. *Science* 298: 5596, 1191–1194.
- Duchscher, J. E. & Morgan, D. 2004. Grounded theory: Reflections on the emergence vs. forcing debate. *Journal of Advanced Nursing* 48: 6, 605–612.
- Edginton, C., Chin, M. & Bronikowski, M. 2011. Health and physical education: A new global statement of consensus (from a Polish Perspective). *Biomedical Human Kinetics* 3: 1, 44–48.
- Elsworth, J. 2005. A women's investment club: A case study investigating the process of empowerment by active participation in a group learning environment. Dissertation. Queensland University of Technology. Viitattu: 8.2.2012 [http://eprints.qut.edu.au/16075/1/Jill\\_Elsworth\\_Thesis.pdf](http://eprints.qut.edu.au/16075/1/Jill_Elsworth_Thesis.pdf)
- Eraut, M. 2004. Informal learning in the workplace. *Studies in Continuing Education* 26: 2, 247–273.
- Eskola, J. 2004. Tutkijan monet valinnat. Ihmettelyä laadullisen aineiston äärellä. Teoksessa J. Eskola ja S. Pihlström (toim.) *Ihmistä tutkimassa. Yhteiskuntatieteiden metodologian ajankohtaisia kysymyksiä*. Kuopion yliopisto, 137–160.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. 2. painos. Tampere: Vastapaino.
- Esposito, J. & Smith, S. 2006. From reluctant teacher to empowered teacher-researcher. One educator's journey toward action research. *Teacher Education Quarterly* 33: 3, 45–60.
- Eteläpelto, A. 2005. Tutkimus ammatti-identiteetin tukijana ja oppimisyhteisöjen rakentajana. *Aikuiskasvatus* 25: 2, 150–154.

- European Commission Communication. 2006. It is never too late to learn, COM(2006) 614. Tulostettu 3.3.2008 [http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/en/com/2006/com2006\\_0614en01.pdf](http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/en/com/2006/com2006_0614en01.pdf)
- Fernández-Balboa, J.-M. 2009. Bio-pedagogical self-reflection in PETE: Reawakening the ethical conscience and purpose in pedagogy and research. *Sport, Education and Society* 14: 2, 147-163.
- Fetterman, D. M. 2005. A window into the heart and soul of empowerment evaluation. Teoksessa D. M. Fetterman ja A. Wandersman (toim.) *Empowerment evaluation principles in practice*. New York, NY: Herder & Herder, 1-26.
- Filander, K. 2005. Tutkimuksen muuttuvat tähtäyspisteet. Teoksessa A. Heikkinen (toim.) *Aikuiskasvatuksen tutkimuspolut*. Helsinki: Kansanvalistusseura, 207-225.
- Flint, A. S., Zisook, K. & Fisher, T. R. 2011. Not a one-shot deal: Generative professional development among experienced teachers. *Teaching and Teacher Education* 27: 8, 1163-1169.
- Foucault, M. 1990. *The history of sexuality, volume 3: The care of self*. London: Penguin Books.
- Freire, P. 1972/2005. *Sorrettujen pedagogiikka*. Suom. J. Kuortti. Tampere: Vastapaino.
- Freire, P. 1998. *Pedagogy of freedom: Ethics, democracy and civic courage*. New York, NY: Lantman, Rowman & Littlefield.
- Fullan, M. 1993. *Change forces: Probing the depths of educational reform*. London: Falmer Press.
- Fullan, M. 2001. *The new meaning of educational change*. 3. painos. New York, NY: Teachers College Press.
- Gadamer, H.-G. 2004a. *Hermeneutiikka: ymmärtäminen tieteissä ja filosofiassa*. Suom. I. Nikander. Tampere: Vastapaino.
- Gadamer, H.-G. 2004b. *Truth and method*. Translation revised by J. Weinsheimer and D. G. Marshall. 2., uud. painos. New York, NY: Crossroad.
- Glaser, B. G. 1978. *Theoretical sensitivity*. Mill Valley, CA: Sociology Press.
- Glaser, B. G. 1992. *Basics of grounded theory analysis*. Mill Valley, CA: Sociology Press.
- Glaser, B. G. 1998. *Doing grounded theory: Issues and discussions*. Mill Valley, CA: Sociology Press.
- Glaser, B. G. 1999. The future of grounded theory. *Qualitative Health Research* 9: 6, 836-845.
- Glaser, B. 2001. *Grounded theory perspective: conceptualization contrasted with description*. Mill Valley, CA: Sociology Press.
- Glaser, B. G. 2002. *Constructivist grounded theory?* *Forum Qualitative Social Research* 3: 3. Article 12.
- Glaser, B. G. 2005. *The grounded theory perspective III: Theoretical coding*. Mill Valley, CA: Sociology Press.
- Glaser, B. G. 2007. All is data. *The Grounded Theory Review* 6: 2, 1-22.

- Glaser, B. G. & Holton, J. 2004. Remodeling grounded theory. *Forum Qualitative Social Research* 5: 2. Article 4.
- Glaser, B. G. & Strauss, A. L. 1974. *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. 6. painos. Chicago, IL: Aldine.
- Granott, N. 1993. Patterns of interaction in the co-construction of knowledge: Separate minds, joint effort, and weird creatures. Teoksessa R. Wozniak ja K. W. Fischer (toim.) *Development in context: Acting and thinking in specific environments*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 183–207.
- Granott, N. 1998a. We learn, therefore we develop: Learning versus development – or developing learning? Teoksessa M. Cecil Smith ja T. Pourchot (toim.) *Adult learning and development. Perspectives from educational psychology*. Mahwah, NJ: Erlbaum, 15–34.
- Granott, N. 1998b. Unit of analysis in transit: From the individual's knowledge to the ensemble process. *Mind, Culture, and Activity: an International Journal*, 1: 1, 42–66.
- Granott, N., Fischer, K. W. & Parziale, J. 2002. Bridging to the unknown: A transition mechanism in learning and development. Teoksessa N. Granott ja J. Parziale (toim.) *Microdevelopment – Transition processes in development and learning*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 131–156.
- Haaparanta, L. & Niiniluoto, I. 1993. *Johdatus tieteelliseen ajatteluun*. Helsingin yliopiston filosofian laitoksen julkaisuja. Helsinki: Helsingin yliopiston filosofian laitos.
- Harva, U. 1980. *Hyvä ja paha - praktisen etiikan ongelmia*. Helsinki: Otava.
- Henschke, J. A. 2011. Considerations regarding the future of andragogy. *Adult Learning* 22: 1–2, 34–37.
- Heikinaro-Johansson, P., Huovinen, T. & Kytökorpi, L. (toim.) 2003. *Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan*. Helsinki: WSOY.
- Heikkilä, J. & Heikkilä, K. 2005. *Voimaantumisen työyhteisön haasteena*. Helsinki: WSOY.
- Heikkilä-Laakso, K. & Heikkilä, J. 1997. Innovatiivisuutta etsimässä. Irtiottoa keskinkertaisuudesta. *Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisusarja B* 57.
- Heikkinen, H. L. T. 1999. Opettajuus narratiivisena identiteettinä. Teoksessa A. Eteläpelto ja P. Tynjälä (toim.) *Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulmia*. Helsinki: WSOY, 275–290.
- Heikkinen, H. L. T., Huttunen, R., Syrjälä, L. & Pesonen, J. 2012. Action research and narrative inquiry: Five principles for validation revisited. *Educational Action Research* 20: 1, 5–21.
- Heinämaa, S. 1996. *Ele, tyyli ja sukupuoli*. Merleau-Pontyn ja Beauvoirin ruumiinfenomenologia ja sen merkitys sukupuolikysymykselle. Helsinki: Gaudeamus.
- Henning, T. B. 2012. Writing professor as adult learner: An autoethnography of outline professional development. *Journal of Asynchronous Learning Networks* 16: 2, 9–26.



- Hernandez, C. A. & Andrews, T. 2012. Commentary on “constructing new theory for identifying students with emotional disturbance”. *The Grounded Theory Review* 1: 1, 59–63.
- Heron, J. 1992. *Feeling and personhood*. London: Sage.
- Hinton, C., Miyamoto, K. & Della-Chiesa, B. 2008. Brain research, learning and emotions: Implications for education research, policy and practice. *European Journal of Education* 43: 1, 87–103.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2000. *Tutkimushaastattelu: teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2007. *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Tammi.
- Holman, D., Pavlica, K. & Thorpe, R. 1997. Rethinking Kolb’s theory of experiential learning: The contribution of social constructivism and activity theory. *Management Learning* 28: 2, 135–148.
- Holton, J. A. 2007. The coding process and its challenges. Teoksessa A. Bryant ja K. Charmaz (toim.) *The Sage handbook of grounded theory*. London: Sage, 265–289.
- Holton, J. A. 2010. From the editor. *The Grounded Theory Review* 9: 2, ii–v.
- Holton, J. A. 2011. Editorial. *The Grounded Theory Review* 10: 3, ii–iii.
- Holton III, E. F., Swanson Wilson, L. & Bates, R. A. 2009. Toward development of a generalized instrument to measure andragogy. *Human Resource Development Quarterly* 20: 2, 169–193.
- Huberman, M. 1995. Professional careers and professional development. Teoksessa T. R. Guskey ja M. Huberman (toim.) *Professional development in education. New paradigms and practices*. New York, NY: Teachers College Press, 193–224.
- Huhtinen-Hildén, L. 2012. Kohti sensitiivistä musiikinopettamista. Ammattitaidon ja opettajuuden rakentumisen polkuja. Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto. *Jyväskylä Studies in Humanities* 180.
- Husu, J. & Tirri, K. 2007. Developing whole school pedagogical values – A case of going through the ethos of “good schooling”. *Teaching and Teacher Education* 23: 4, 390–401.
- Hutchinson, S. A. & Wilson, H. S. 2001. Grounded theory: The method. Teoksessa P. L. Munhall (toim.) *Nursing research. A qualitative perspective*. 3. painos. Sudbury, MA: Jones & Bartlett & National League for Nursing, 209–244.
- Hyvärinen, M. 1994. Viimeiset taistot. Tampereen yliopisto. *Yhteiskuntatieteiden tutkimuslaitoksen julkaisuja* 6.
- Hyvärinen, M. & Löyttyniemi, V. 2005. Kerronnallinen haastattelu. Teoksessa J. Ruusuvoori ja L. Tiittula (toim.) *Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus*. Tampere: Vastapaino, 189–222.
- Hänninen, R. 2009. Hyvän elementit ammatillisen koulutuksen johtajuudessa ja rehtorin työssä. Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto. *Kasvatustieteiden tiedekunta. Oma kustanne*.

- Illeris, K. 2002. The three dimensions of learning. Contemporary learning theory in the tension field between the cognitive, the emotional and the social. Roskilde: Roskilde University Press.
- Illeris, K. 2004. Transformative learning in the perspective of a comprehensive learning theory. *Journal of Transformative Education* 2: 2, 79–89.
- Illeris, K. 2009. A comprehensive understanding of human learning. Teoksessa K. Illeris (toim.) Contemporary theories of learning. Learning theorists . . . in their own words. London: Routledge, 7–20.
- Immordino-Yang, M. H. & Damasio, A. R. 2007. We feel, therefore we learn: The relevance of affective and social neuroscience to education. *Mind, Brain and Education* 1: 1, 3–10.
- Ingalls, J. D. & Arceri, J. M. 1972. A trainers guide to andragogy: Its concepts, experience and application. Washington, D. C: Social and Rehabilitation Service.
- Ingles, T. 1997. Empowerment and emancipation. *Adult Education Quarterly* 48: 1, 3–15.
- Jarvis, P. 1987. Adult learning in the social context. London: Croom Helm.
- Jarvis, P. 2005. Towards a philosophy of human learning: An existentialist perspective. Teoksessa P. Jarvis ja S. Parker (toim.) Human learning. An holistic approach. London: Routledge, 1–15.
- Jarvis, P. 2006. Toward a comprehensive theory of human learning. London: Routledge.
- Jarvis, P. 2009. Learning to be a person in society. Learning to be me. Teoksessa K. Illeris (toim.) Contemporary theories of learning. Learning theorists . . . in their own words. London: Routledge, 21–34.
- Jussila, A.-L. 2004. Stabilising of life. Väitöskirja. Acta Universitatis Tamperensis 1042.
- Jyväskylän yliopiston aikuiskoulutuksen ja elinikäisen oppimisen linjaukset –työryhmän loppuraportti ”Kilpailusta yhteistyöhön!”. 2011. Viitattu 20.6.2012: [https://www.jyu.fi/hallinto/tyoryhmat/aikuiskoulutuksen\\_linjaukset](https://www.jyu.fi/hallinto/tyoryhmat/aikuiskoulutuksen_linjaukset)
- Kalaja, P., Alanen, R., Palviainen, Å. & Dufva, H. 2011. From milk cartoons to English roommates: Context and agency in L12 learning beyond the classroom. Teoksessa P. Benson ja H. Reinders (toim.) Beyond the classroom. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 47–58.
- Kallio, E. 2011. Integrative thinking is the key: An evaluation of current research into the development of thinking in adults. *Theory & Psychology* 21: 6, 785–801.
- Kasworm, C. E. 2008. Emotional challenges of adult learners in higher education. *New Directions for Adult and Continuing Education* 30: 120, 27–34.
- Kasworm, C. E., Polson, C. & Fishback, S. J. 2002. Responding to adult students in higher education. Malabar, FL: Krieger.
- Kauppila, J. 1996. Koulutus elämänkulun rakentajana. Teoksessa A. Antikainen ja H. Huotelin (toim.) Oppiminen ja elämänhistoria. Aikuiskasvatuksen 37. vuosikirja. Helsinki: Kansanvalistusseura, 159–196.

- Kautto-Knape, E. 2012. Oppilasta lamaannuttava vuorovaikutus. Aineistopohjainen teoria. Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 438.
- Kayes, D. C. 2002. Experiential learning and its critics: Preserving the role of experience in management learning and education. *Academy of Management Learning & Education* 1: 2, 137-149.
- Kegan, R. 2000. What form transforms? A constructive developmental approach to transformative learning. Teoksessa J. Mezirow ym. (toim.) *Learning as transformation: Critical perspectives on a theory in progress*. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 35-70.
- Kiviniemi, K. 1997. Opettajuuden oppimisesta harjoittelun harhautuksiin. Aikuisopiskelijoiden kokemuksia opetusharjoittelusta ja sen ohjauksesta luokanopettajakoulutuksessa. Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 132.
- Klemola, U. 2009. Opettajaksi opiskelevien vuorovaikutustaitojen kehittäminen liikunnan aineenopettajakoulutuksessa. Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto. *Studies in Sport, Physical Education and Health* 139.
- Knowles, M. S. 1980. *The modern practice of adult education: From pedagogy to andragogy*. Englewood Cliffs, NJ: Cambridge Adult Education.
- Knowles, M. S. 1990. *The adult learner: a neglected species*. 4. painos. Houston, TX: Gulf.
- Knowles, M. S., Holton, E. F. & Swanson, R. A. 2011. *The adult learner: The definitive classic in adult education and human resource development*. 7. painos. London: Elsevier.
- Kolb, A. Y. 2002. The evolution of a conversational learning space. Teoksessa A. C. Baker, P. J. Jensen ja D. A. Kolb (toim.) *Conversational learning: An experiential approach to knowledge creation*. Westport, CT: Quorum, 67-99.
- Kolb, A. Y. & Kolb, D. A. 2005. Learning styles and learning spaces: Enhancing experiential learning in higher education. *Academy of Management Learning and Education* 4: 2, 193-212.
- Kolb, A. Y. & Kolb, D. A. 2009. Experiential learning theory: A dynamic, holistic approach to management learning, education and development. Teoksessa S. J. Armstrong ja C. V. Fukami (toim.) *The Sage handbook of management learning, education and development*. London: Sage, 42-68.
- Kolb, A. Y. & Kolb, D. A. 2011a. Experiential learning theory bibliography, Volume 1, 1971-2005. Tulostettu 31.10.2011:  
<http://learningfromexperience.com/research-library/experiential-learning-theory-bibliography-volume-1-1971-2005/>
- Kolb, A. Y. & Kolb, D. A. 2011b. Experiential learning theory bibliography, Volume 2, 2006-2011. Tulostettu 31.10.2011:  
<http://learningfromexperience.com/research-library/experiential-learning-theory-bibliography-volume-2/>
- Kolb, D. A. 1984. *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

- Komulainen, J. 2010. Ohjattu harjoittelu luokanopettajaopiskelijoiden ammatillisen kehittymisen tukena. Väitöskirja. Oulun yliopisto. Oma kustanne.
- Koro, J. 1995. Korkeakouluopiskelijana – aikuinen myös oppijana. Teoksessa J. Aaltola ja M. Suortamo (toim.) Yliopisto-opetus. Korkeakoulupedagogiikan haasteita. Helsinki: WSOY, 98–117.
- Koskela, H. 2003. Opiskelijoiden haasteellisuudesta ammattiopintoihin sitoutumisen substanssiteoriaan. Grounded theory -menetelmän soveltaminen ammattioppilaitoksen opettajien kuvauksiin opetettavistaan. Väitöskirja. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteellisiä julkaisuja 86.
- Koskinen, P. K. 1991. Tutkimuksen tietosuojakysymykset. Teoksessa P. Löppönen, P. H. Mäkelä ja K. Paunio (toim.) Tiede ja etiikka. Helsinki: WSOY, 126–143.
- Koulutus ja tutkimus 2007–2012. 2007. Kehittämissuunnitelma. Opetusministeriö.
- Kujala, T. 2006. ”Ei pirise enää koulun kello.” Kerronnallinen tutkimus opettajien ikääntymiskokemuksista. Väitöskirja. Acta Universitatis Tamperensis 1195.
- Kuula, K. 2006. Tutkimusetiikka. Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys. Tampere: Vastapaino.
- Laatua ja liikettä. Jyväskylän yliopisto 2017. 2010. Viitattu 10.5.2012 <https://www.jyu.fi/hallinto/strategia/strategiat/JYstrategia.pdf>
- Laine, T. 2001. Kasvatustilanteen kaksisuuntaisuudesta. Teoksessa M. Itkonen (toim.) Ihminen, mikä ja kuka olet? Filosofisia polkuja kasvatukseen, kasvuun ja olemiseen. Tampere University Press, 119–142.
- Laine, T. 2009a. Periaatekolmikko toimintaa ohjaamassa. Teoksessa T. Laine ja A. Malinen (toim.) Elävä peilisali. Aikuista pedagogiikkaa oppimassa. Helsinki: Kansanvalistusseura, 144–161.
- Laine, T. 2009b. Tiedon eri kerrokset ja oppiminen. Teoksessa T. Laine ja A. Malinen (toim.) Elävä peilisali. Aikuista pedagogiikkaa oppimassa. Helsinki: Kansanvalistusseura, 111–127.
- Laine, T. 2010. Miten kokemusta voidaan tutkia?: fenomenologinen näkökulma. Teoksessa J. Aaltola ja R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 28–45.
- Laine, T. 2004. Huomisen opettajat. Luokanopettajakoulutus ammatillisen identiteetin rakentajana. Väitöskirja. Acta Universitatis Tamperensis 1016.
- Lakoff, G. & Johnson, M. 1999. Philosophy in the flesh. The embodied mind and its challenge to western thought. New York, NY: Basic Books.
- Lauriala, A. 1997. Development and change of professional cognitions and action orientations of Finnish teachers. Acta Universitatis Ouluensis E 27.
- Le Maistre, C. & Paré, A. 2006. A typology of knowledge demonstrated by beginning professionals. Teoksessa P. Tynjälä, J. Välimaa ja G. Boulton-Lewis (toim.) Higher education and work: Collaborations, confrontations and challenges. Amsterdam: Elsevier, 103–113.

- Lehtinen, E. ym. 2012. Korkeakoulutettujen jatkokoulutuksen haasteet ja ehdotus järjestelmän kehittämiseksi - KYTKÖS-hanke. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 22.
- Leivo, M. 2010. Aikuisena opettajaksi: aikuisopiskelijoiden merkittävät oppimiskokemukset opettajan työn ja opettajankoulutuksen vuorovaikutuksessa. Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto. Kokkolan yliopistokeskus Chydenius.
- Licqurish, S. & Seibold, C. 2011. Applying a contemporary grounded theory methodology. *Nurse Researcher* 18: 4, 11–16.
- Liikunnanopettajien pätevöittämisskoulutuksen opinto-opas vuosille 2006–2008. 2006. Liikuntatieteiden laitos. Jyväskylän yliopisto. (Julkaisematon)
- Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. 1985. *Naturalistic inquiry*. Newbury Park: Sage.
- Lindblom-Ylänne, S., Nevgi, A., Hailikari, T., & Wager, M. 2009. Oppimisen arvioinnin teoriaa ja käytäntöä. Teoksessa S. Lindblom-Ylänne ja A. Nevgi (toim.) *Yliopisto-opettajan käsikirja*. Helsinki: WSOYpro, 156–191.
- Lindeman, E. C. 1989. *The meaning of adult education*. 4. painos. Norman, OK: Oklahoma Research Center for Continuing Professional and Higher Education.
- Lindroos, P. & Korkala, S. 2008. Yliopistojen elinikäisen oppimisen strategiat Suomessa. Suomen yliopistojen rehtorien neuvosto & Aikuiskoulutusverkosto. Helsingin yliopisto.
- Liukkonen, A. 1990. Dementoituneen potilaan perushoito laitoksessa. Väitöskirja. Turun yliopiston julkaisusarja C 81.
- Lomborg, K. & Kirkeveld, M. 2003. Truth and validity in grounded theory - A reconsidered realist interpretation of the criteria: Fit, work, relevance and modifiability. *Nursing Philosophy* 4: 3, 189–200.
- Lonka, I., Lonka, K., Karvonen, P. & Leino, P. 2006. *Taitava kirjoittaja. Opiskelijan opas*. 5. painos. Helsinki: Yliopistopaino/Palmenia.
- Luntley, M. 2007. Learning, empowerment and judgement. *Educational Philosophy and Theory* 39: 4, 418–431.
- Luomanen, J. & Räsänen, P. 2008. Tietokoneavusteinen laadullinen analyysi ja QSR-Nvivo-ohjelmisto. 3., täydennetty painos. Turun yliopiston sosiologian laitos.
- Luukkainen, O. 2000. Opettaja vuonna 2010. Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakointihankkeen (Opepro) selvitys 15. Loppuraportti. Helsinki: Opetushallitus.
- Luukkainen, O. 2005. *Opettajan matkakirja tulevaan*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Mahlakaarto, S. 2010. Subjektiksi työssä. Identiteettiä rakentamassa voimaantumisen kehitysohjelmassa. Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 394.
- Mahoney, M. J. 1991. *Human change processes*. New York, NY: Basic Books.
- Mahoney, M. J. 2003. *Constructive psychotherapy. A practical guide*. New York, NY: The Guilford Press.

- Makopoulou, K. & Armour, K. M. 2011a. Physical education teachers' career-long professional learning: Getting personal. *Sport, Education & Society* 16: 5, 571-591.
- Makopoulou, K. & Armour, K. M. 2011b. Teachers' professional learning in a European learning society: The case of physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy* 16: 4, 417-433.
- Malinen, A. 2000. Towards the essence of adult experiential learning. A reading of the theories of Knowles, Kolb, Mezirow, Revans and Schön. Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä: SoPhi.
- Malinen, A. 2004. Opettajuus rakentuu ihmistuntijuudesta ja asiantuntijuudesta. Epistemologinen, eksistentiaalinen ja eettinen vastuu opettajan työssä. Teoksessa P. Salila ja A. Malinen (toim.) *Opettajuus muutoksessa*. 4. painos. Helsinki: Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen tutkimusseura, 63-92.
- Malinen, A. & Laine, T. 2009a. Keskusteluja oppimisen moniulotteisuudesta. Teoksessa A. Malinen ja T. Laine (toim.) *Elävä peilialti - Aikuista pedagogiikkaa oppimassa*. Helsinki: Kansanvalistusseura, 129-146.
- Malinen, A. & Laine, T. 2009b. Koulutuksen kulmakiviä. Teoksessa A. Malinen ja T. Laine (toim.) *Elävä peilialti - Aikuista pedagogiikkaa oppimassa*. Helsinki: Kansanvalistusseura, 9-35.
- Malinen, A. & Laine, T. 2009c. Ohjaajien oma ryhmä koulutuksen ytimenä. Teoksessa A. Malinen ja T. Laine (toim.) *Elävä peilialti - Aikuista pedagogiikkaa oppimassa*. Helsinki: Kansanvalistusseura, 86-93.
- Manninen, J., Kauppi, A. & Kontiainen, S. 1989. Koulutussuunnittelun lähtökohtia. Analyysi Knowlesin andragogiikasta didaktisena lähestymistapana. 3. painos. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 116.
- Marsick, V. J. & Watkins, K. E. 1990. *Informal and incidental learning in the workplace*. London: Routledge.
- Marsick, V. J. & Watkins, K. E. 2001. Informal and incidental learning. *New Directions for Adult and Continuing Education* 23: 89, 25-34.
- Martikainen, M. & Haverinen, L. 2004. Grounded theory -menetelmä kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. Teoksessa P. Kansanen ja K. Uusikylä (toim.) *Opetuksen tutkimuksen monet menetelmät*. Jyväskylä: PS-Kustannus, 133-157.
- Maslow, A. 1968/1999. *Toward a psychology of being*. 3. painos. New York, NY: Wiley.
- Mason, M. 2007. Critical thinking and learning. *Educational Philosophy and Theory* 39: 4, 339-349.
- Mattila, H. 2008. Voimaantumisen ydin: sosiaali- ja terveysalalla toimivien ihmisten mahdollisuuksia voimaantua työssään. Väitöskirja. Kuopion yliopiston julkaisuja E 151.
- McCallin, A. 2009. Which grounded theory? Printattu 11.1.2010: <http://www.groundedtheoryonline.com/what-is-grounded-theory/classic-grounded-theory>

- McDonald, R. 2004. Individual identity and organizational control: Empowerment and modernisation in a primary care trust. *Sociology of Health & Illness* 26: 7, 925–950.
- Mead, G. H. 1934. *Mind, self, and society*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Merley-Ponty, M. 1995/1962. *Phenomenology of perception*. Translated by C. Smith. New York, NY: Routledge.
- Merriam, S. B., Caffarella, R. S. & Baumgartner, L. M. 2007. *Learning in adulthood: A comprehensive guide*. 3. painos. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Mezirow, J. 1991. *Transformative dimensions of adult learning*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Mezirow, J. 1996. Kriittinen reflektio uudistavan oppimisen käynnistäjänä. Teoksessa J. Mezirow ym. (toim.) *Uudistava oppiminen. Kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa*. Suom. L. Lehto. 2. painos. Helsinki: Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus, 17–37.
- Mezirow, J. ym. 2000. *Learning as transformation: Critical perspectives on a theory in progress*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Mezirow, J. 2009. An overview on transformative learning. Teoksessa K. Illeris (toim.) *Contemporary theories of learning. Learning theorists . . . in their own words*. London: Routledge, 90–105.
- Miettinen, R. 1999. Abraham Maslowin ja Carl Jungin uudistavan kokemuksen käsitteet minän kehityksen malleina. *Aikuiskasvatus* 19: 2, 128–139.
- Miettinen, R. 2000. The concept of experiential learning and John Dewey's theory of reflective thought and action. *International Journal of Lifelong Education* 19: 1, 54–72.
- Morse, J. M. 2007. Sampling in grounded theory. Teoksessa A. Bryant ja K. Charmaz (toim.) *The Sage handbook of grounded theory*. Lontoo: Sage, 229–244.
- Morse, J. M., Clarke, A. E., Bowers, B., Charmaz, K., Corbin, J. & Stern, P. N. 2009. Grounded theories on solid ground. Teoksessa J. M. Morse, P. N. Stern, J. Corbin, B. Bowers, K. Charmaz ja A. E. Clarke (toim.) *Developing grounded theory. The second generation*. Walnut Creek, CA: Left Coast Press, 236–247.
- Mounce, H. O. 2000. Pragmatism. *Nursing Philosophy* 1: 1, 80–81.
- Mälkki, K. 2010. Building on Mezirow's theory of transformative learning: Theorizing the challenges to reflection. *Journal of Transformative Education* 8: 1, 42–62.
- Mälkki, K. 2011a. Theorizing the nature of reflection. Väitöskirja. University of Helsinki. *Studies in Educational Sciences* 238.
- Mälkki, K. 2011b. Reflektio ja emotiot: teorioiden yhdistämisen ongelmia ja ratkaisuja. Teoksessa K. Holma ja K. Mälkki (toim.) *Tutkimusmatkalla*. Helsinki: Gaudeamus, 136–155.

- Niemi, H. 1995. Opettajien ammatillinen kehitys. Osa 2. Opettajankoulutuksen arviointi oppimiskokemusten ja uuden professionaalisuuden viitekehityksessä. Tampereen yliopiston opettajankoulutuksen julkaisu A 3.
- Niikko, A. 2001. Tutkiva opettaja ongelmanratkaisijana. Teoksessa J. Aaltola ja R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineiston keruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-kustannus, 186–202.
- Nissilä, S.-P. 2006. Dynamic dialogue in learning and teaching. Towards transformation in vocational teacher education. Väitöskirja. Tampereen yliopisto. Acta Electronica Universitatis Tampereensis 558.
- Nonaka, I. 1994. A dynamic theory of organizational knowledge creation. *Organization Science* 5: 1, 14–37.
- Nurmela, T. 2002. Ajattelun taito ja lupa ilmaista: teoreettis-käsitteellinen tutkimus hoitotyön edellyttämästä kriittisen ajattelun taidosta ja sen edellytyksistä. Väitöskirja. Acta Universitatis Tampereensis 860.
- Nyman, T. 2009. Nuoren vieraan kielen opettajan pedagogisen ajattelun ja ammatillisen asiantuntijuuden kehittyminen. Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 368.
- Ojala, M.-L. 2006. Perusopetuksen ja lukiokoulutuksen opettajat kevätlukukaudella 2005. Teoksessa T. Kumpulainen ja S. Saari (toim.) *Opettajat Suomessa 2005*. Helsinki: Opetushallitus, 17–40.
- Ojanen, S. 2000. Ohjauksesta oivallukseen. Ohjausteorian kehittelyä. Helsinki: Palmenia-kustannus.
- O'Sullivan, M. 2006. Professional lives of Irish physical education teachers: Stories of resilience, respect and resignation. *Physical Education and Sport Pedagogy* 11: 3, 265–284.
- O'Sullivan, M. 2007. Creating and sustaining communities of practice among physical education professionals. *Journal of Physical Education New Zealand* 40: 1, 10–13.
- O'Sullivan, M. & Deglau, D. 2006. Principles of professional development. *Journal of Teaching in Physical Education* 25: 4, 441–449.
- Paakkari, L., Tynjälä, P. & Kannas, L. 2011. Critical aspects of student teachers' conceptions of learning. *Learning and Instruction* 21: 6, 705–714.
- Palomäki, S. 2009. Opettajaksi opiskelevien pedagoginen ajattelu ja ammatillinen kehittyminen liikunnanopettajakoulutuksessa. Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto. *Studies in Sport, Physical Education and Health* 142.
- Pandit, N. R. 1996. The creation of theory: A recent application of the grounded theory. *The Qualitative Report* 2: 4. Viitattu 1.11.2010: <http://www.nova.edu/ssss/QR/QR2-4/pandit.html>
- Parker, L. D. & Roffley, B. H. 1997. Methodological themes. Back to the drawing board: Revisiting grounded theory and the everyday accountant's and manager's reality. *Accounting, Auditing & Accountability Journal* 10: 2, 212–247.



- Parker, M., Patton, K., Madden, M. & Sinclair, C. 2010. From committee to community: The development and maintenance of a community of practice. *Journal of Teaching in Physical Education* 29: 4, 337–57.
- Partanen, A. 2011. "Kyllä minä tästä selviän" – Aikuisopiskelijat koulutustarinansa kertojina ja koulutuksellisen minäpystyvyytensä rakentajina. Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto. Kokkolan yliopistokeskus Chydenius.
- Pasanen, H. 2001. Itseohjautuvuus aikuiskoulutuksessa. *Aikuiskasvatus* 21: 1, 46–55.
- Pascual-Leone, J. & Goodman, D. 1979. Intelligence and experience: A neo-piagetian approach. *Instructional Science* 8: 4, 301–367.
- Patrikainen, R. 1997. Ihmiskäsitys, tiedonkäsitys ja oppimiskäsitys luokanopettajan pedagogisessa ajattelussa. Väitöskirja. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja 36.
- Patton, M. Q. 2002. *Qualitative research and evaluation methods*. 3. painos. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Perkins, D. D. & Zimmerman, M. A. 1995. Empowerment theory, research and application. *American Journal of Community Psychology* 23: 5, 569–579.
- Perttula, J. 2006. Kokemus ja kokemuksen tutkimus: fenomenologisen erityistieteen tieteenteoria. Teoksessa J. Perttula ja T. Latomaa (toim.) *Kokemuksen tutkimus. Merkitys-tulkinta-ymmärtäminen*. Helsinki: Dialogia, 115–162.
- Pesonen, J. 2011. Opettajat oppijoina. Toimintatutkimus liikunnanopettajien pätevöittämissä koulutuksen käynnistämisestä ja kehittämisestä. Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto. *Studies in Sport, Physical Education and Health* 165.
- Peterson, N. A. & Zimmerman, M. A. 2004. Beyond the individual: Toward a nomological network of organizational empowerment. *American Journal of Community Psychology* 34: 1–2, 129–145.
- Polanyi, M. 1966. *The tacit dimension*. Garden City, NY: Doubleday.
- Puolimatka, T. 1995. *Kasvatus ja filosofia*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Puolimatka, T. 2004a. *Kasvatus, arvot ja tunteet*. Helsinki: Tammi.
- Puolimatka, T. 2004b. Tunteiden kognitiivisuus ja oppiminen. *Aikuiskasvatus* 24: 2, 102–110.
- Puurula, A. 2004. Aikuiskasvattajan roolimuuotos kollektiivisissa ja individualistisissa kulttuureissa. Teoksessa P. Salila ja A. Malinen (toim.) *Opettajuus muutoksessa*. 4. painos. Helsinki: Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen tutkimusseura, 225–238.
- Rachal, J. R. 2002. Andragogy's detectives: A critique of the present and a proposal for the future. *Adult Education Quarterly* 52: 3, 210–227.
- Reynolds, M. 1999. Critical reflection and management education: Rehabilitating less hierarchical approaches. *Journal of Management Education* 23: 5, 537–553.
- Rogers, A. 1989. *Teaching adults*. Milton Keynes: Open University Press.
- Rogers, A. 1992. *Adults learning for development*. London: Cassell.
- Rogers, C. R. 1969. *Freedom to learn for the 80's*. Columbus, OH: Merrill.

- Rosenthal, G. 2003. The healing effects of storytelling. On the conditions of curative storytelling in the context of research and counseling. *Qualitative Inquiry* 9: 6, 915–933.
- Rosenthal, G. 2007. Biographical research. Teoksessa C. Seale, G. Gobo, J. F. Gubrium ja D. Silverman (toim.) *Qualitative research practice*. London: Sage, 48–64.
- Rouhiainen, L. 2007. Dance and somatic awareness as a means of cultivating ethical and integral subjects. *Research in Dance Education* 9: 3, 241–256.
- Ruohotie, P. 2003. Asiantuntijana kehittyminen. Teoksessa E. Okkonen (toim.) *Ammattikorkeakoulun jatkotutkinto: lähtökohdat ja haasteet*. Julkaisu 1. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu, 64–79.
- Ruohotie–Lyhty, M. 2011. Opettajuuden alkutaival. Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 410.
- Ruuska, I. 2005. Social structures as communities for knowledge sharing in project-based environments. Väitöskirja. Helsinki University of Technology Laboratory of Work Psychology and Leadership. Doctoral Dissertation Series 3.
- Ruuska, I. 2006. Sosiaaliset rakenteet tiedonjakamisyhteisöinä projektiympäristössä. *Psykologia* 41: 1, 39–42.
- Salo, J. 2004. Näyttötutkintojen kehittämiskoulutuksen vaikuttavuus Pohjois-Suomessa. Väitöskirja. *Acta Universitatis Tamperensis* 1041.
- Sands, D. & Tennant, M. 2010. Transformative learning in the context of suicide bereavement. *Adult Education Quarterly* 60: 2, 99–121.
- Savicevic, D. 2008. Convergence or divergence of ideas on andragogy in different countries. *International Journal of Lifelong Education* 27: 4, 361–378.
- Scheffler, I. 2010. In praise of the cognitive emotions. Teoksessa I. Scheffler (toim.) *In praise of the cognitive emotions and other essays in the philosophy of education*. London: Routledge, 2–13.
- Scheler, M. 1913/2000. *Gesammelte Werke. Der Formalismus in der Ethik und die materiale Wertethik*. 7. painos. Bonn: Bouvier.
- Schütze, F. 1992a. Pressure and guilt: War experiences of a young German soldier and their biographical implications, Part 1. *International Sociology* 7: 2, 187–208.
- Schütze, F. 1992b. Pressure and guilt: War experiences of a young German soldier and their biographical implications, Part 2. *International Sociology* 7: 3, 347–367.
- Shapira-Lishchinsky, O. 2009. Towards professionalism: Ethical perspectives of Israeli teachers. *European Journal of Teacher Education* 32: 4, 473–487.
- Sicilia-Camacho, A. & Fernández-Balboa, J.-M. 2009. Reflecting on the moral bases of critical pedagogy in PETE: Toward a Foucaultian perspective on ethics and the care of the self. *Sport, Education and Society* 14: 4, 443–463.
- Siitonen, J. 1999. Voimaantumisteorian perusteiden hahmottelua. Väitöskirja. *Acta Universitatis Ouluensis. Scientiae Rerum Socialium* E 37.

- Silkelä, R. 1999. Persoonallisesti merkittävät oppimiskokemukset. Tutkimus luokanopettajaksi opiskelevien oppimiskokemuksista. Väitöskirja. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteellisiä julkaisuja 52.
- Silvennoinen, M. & Laine, T. 2007. Johdantoa kirjoituksiin. Teoksessa M. Silvennoinen ja T. Laine (toim.) Kuka minä sitten olen? Opiskelijoiden kirjoituksia ruumiillisuudesta ja identiteetistä. Liikuntatieteellisen seuran julkaisu 162. Helsinki.
- Silvonen, J. & Keso, P. 1999. Grounded theory aineistolähtöisen analyysin mallina. *Psykologia* 34: 2, 88–96.
- Solomon, R. C. 1993. The philosophy of emotions. Teoksessa M. Lewis ja J. M. Haviland (toim.) *Handbook of emotions*. New York: Guilford, 3–15.
- Stenberg, K. 2011. Working with identities. Promoting student teachers' professional development. Väitöskirja. Helsingin yliopisto. Tutkimuksia 321.
- Strauss, A. 1987. *Qualitative analysis for social scientists*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Strauss, A. & Corbin, J. 1991. *Basics of qualitative research. Grounded theory procedures and techniques*. 3. painos. Newbury Park, CA: Sage.
- Strauss, A. & Corbin, J. 2000. *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*. 3. painos. Los Angeles, CA: Sage.
- Taylor, E. W. 2000. Analyzing research on transformative learning theory. Teoksessa J. Mezirow ym. (toim.) *Learning as transformation. Critical perspectives on a theory in progress*. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 258–328.
- Taylor, E. W. 2008. Transformative learning theory. *New Directions for Adult and Continuing Education* 30: 119, 5–16.
- Tennant, M. 1997. *Psychology and adult learning*. 2. painos. London: Routledge.
- Tirri, K. 2008. Etiikan "uusi tulo" opettajuuteen ja opettajankoulutukseen. Teoksessa A. Kallioniemi, A. Toom, M. Urbani, H. Linnasaari ja K. Kumpulainen (toim.) *Ihmistä kasvattamassa: koulutus - arvot - uudet avaukset*. Kasvatusalan tutkimuksia 40. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura, 189–198.
- Tiura, M. 2007. Aikuiskoulutuksesta avain tulevaisuuden hyvinvointiin. *Opettaja* 101: 46, 4.
- Toom, A. 2006. Tacit pedagogical knowing: At the core of teacher's professionalism. Väitöskirja. Helsingin yliopisto. Tutkimuksia 276.
- Tunkkari-Eskelinen, M. 2005. Mentored to feel free: Exploring familybusiness next generation member's experiences on non-family mentoring. Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto. *Jyväskylä Studies in Business and Economics* 44.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. 2002. Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausten käsitteleminen. Teoksessa S. Karjalainen, V. Launis, R. Pelkonen ja J. Pietarinen (toim.) *Tutkijan eettiset valinnat*. Helsinki: Gaudeamus, 384–394.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. 2009. Humanistisen, yhteiskuntatieteellisen ja käyttäytymistieteellisen tutkimuksen eettiset periaatteet ja ehdotus

- eettisen ennakoarvioinnin järjestämiseksi. Helsinki: Tutkimuseettinen neuvottelukunta.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2002. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Tynjälä, P. 2001. Writing, learning and the development of expertise in higher education. Teoksessa P. Tynjälä, L. Mason ja K. Lonka (toim.) *Writing as a learning tool. Intergrating theory and practice*. Amsterdam: Kluwer Academic Publishers, 37-56.
- Tynjälä, P. 2006. Opettajan asiantuntijuus ja työkuulttuurit. Teoksessa A.-R. Nummenmaa ja J. Välijärvi (toim.) *Opettajan työ ja oppiminen*. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos, 99-122.
- Tynjälä, P. 2008. Perspectives into learning at the workplace. *Educational Research Review* 3: 2, 130-154.
- Tynjälä, P. 2010. Asiantuntijuuden kehittämisen pedagogiikkaa. Teoksessa K. Collin, S. Paloniemi, H. Rasku-Puttonen ja P. Tynjälä (toim.) *Luovuus, oppiminen ja asiantuntijuus*. Helsinki: WSOYpro, 79-95.
- Tynjälä, P., Slotte, V., Nieminen, J., Lonka, K. & Olkinuora, E. 2006. From university to working life: Graduates' workplace skills in practice. Teoksessa P. Tynjälä, J. Välimaa ja G. Boulton-Levis (toim.) *Higher education and working life: Collaborations, confrontations and challenges*. Amsterdam: Elsevier, 73-88.
- Törmä, S. 1996. Kasvun mahdollisuus: kasvuprosessin ja kasvatuksen eettisten perusteiden tarkastelua George Herbert Meadin ja John Dewey'n ajattelun avulla. Väitöskirja. *Acta Universitatis Tamperensis* 496.
- Törmä, S. 1998. Dewey'n kokemuksen filosofia ja Kolbin malli. *Aikuiskasvatus* 18: 4, 324-325.
- Törmä, S. 2003. Piilo-opetussuunnitelman jäljillä. Teoksessa M. Vuorikoski, S. Törmä ja S. Viskari (toim.) *Opettajan vaiettu valta*. Tampere: Vastapaino, 109-130.
- Töttö, P. 1999. Pirullinen positivismi. Kysymyksiä laadulliselle tutkimukselle. 2. painos. Jyväskylä: Yliopistopaino.
- Vaherva, T. 1999. Henkilöstökoulutuksen rajat ja mahdollisuudet. Teoksessa A. Eteläpelto ja P. Tynjälä (toim.) *Oppiminen ja asiantuntijuus*. Helsinki: WSOY, 83-101.
- Van Manen, M. 1990. *Researching lived experience. Human science for an action sensitive pedagogy*. 2. painos. New York, NY: State University of New York Press.
- Venkula, J. 1994. Tiedon suhde toimintaan. Tieteellisen toiminnan ulottuvuuksia osa 1. 2. painos. Helsinki: Yliopistopaino.
- Vince, R. 1998. Behind and beyond Kolb's learning cycle. *Journal of Management Education* 22: 3, 304-319.
- Vygotski, L. S. 1978. Interaction between learning and development. Teoksessa M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner ja E. Souberman (toim.) *Mind in society. The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 79-91.

- Värri, V.-M. 2002. Hyvä kasvatusta – kasvatusta hyvään. Dialogisen kasvatuksen filosofinen tarkastelu erityisesti vanhemmuuden näkökulmasta. 4. painos. Tampere University Press.
- Väyrynen, P. 2006. Ammatillisen peruskoulutuksen opettajat kevätlukukaudella 2005. Teoksessa T. Kumpulainen ja S. Saari (toim.) Opettajat Suomessa 2005. Helsinki: Opetushallitus, 41–53.
- Whitcomb, J., Borko, H., & Liston, D. 2008. Why teach? *Journal of Teacher Education* 59: 4, 267–272.
- Widdershoven, G. 1994. Identity and development: A narrative perspective. Teoksessa H. A. Bosma, T. L. G. Graafsma, H. D. Grotevant ja H. D. de Levita (toim.) Identity and development. An interdisciplinary approach. Thousand Oaks, CA: Sage, 103–117.
- Wilenius, R. 1987. Kasvatuksen ehdot. Kasvatustieteellisen luonnos. Jyväskylä: Atena.
- Willans, J. & Seary, K. 2011. "I feel like I'm being hit from all directions": Enduring the bombardment as a mature-age learner returning to formal learning. *Australian Journal of Adult Learning* 51: 1, 119–142.
- Williams, B. 1985. Ethics and limits of philosophy. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wilska-Pekonen, I. 2001. Opettajien ammatillinen kehittyminen ympäristökasvattajina kokemuksellisen oppimisen näkökulmasta. Väitöskirja. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja 65.
- Wuest, J. 2007. Grounded theory: The method. Teoksessa P. L. Munhall (toim.) Nursing research. A qualitative perspective. 4. painos. Sudbury, MA: Jones and Bartlett, 239–271.
- Yorks, L. & Kasl, E. 2002. Toward a theory and practice for whole-person learning: Reconceptualizing experience and the role of affect. *Adult Education Quarterly* 52: 3, 176–192.
- Yorks, L. & Kasl, E. 2006. I know more than I can say: A taxonomy for using expressive ways of knowing to foster transformative learning. *Journal of Transformative Education* 4: 1, 43–64.
- Åhlberg, M. 2001. Käsittekartat tutkimusmenetelmänä. Teoksessa J. Aaltola ja R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Jyväskylä: PS-Kustannus, 59–68.

## LIITTEET

### LIITTEET 1-2

TAULUKKO 8 Informanttiryhmän pätevyttämiskoulutuksen toteutus vuosina 2006–2008

| AJANKOHTA                                     | TEEMAT  | ANNETUT TEHTÄVÄT  | KIRJALLISUUS   |
|---|---|---|--|
| Yhteinen lähijakso nro 1<br>30.10.-02.11.2006 | Opintojen toteutus, Aikuinen oppijana, Palloilun opetus   | Oppimispäiväkirja   | Dryden & Vos (1997): Oppimisen vallankumous  |
| Yhteinen lähijakso nro 2<br>01.-03.12.2006    | Liikunnanopetuksen arvolähtökohdat, Hankkeet koululiikunnan tukena, Liikkuva ihminen (kehonhuolto)  | OPS:ien arvovertailu, Oman liikunnanopetuksen tavoitepohdinta, Opetustunnin videointi, Oppimispäiväkirja          | Uusikylä (2006): Hyvä, paha opettaja   |
| Yhteinen lähijakso nro 3<br>26.-28.01.2007    | Liikunnanopetuksen OPS ja arvot, Opettajan vuorovaikutustaidot, Liikkuva ihminen (kehonhuolto)  | eHOPSien täyttö, OPS:ien arvovertailu (liikunta), Oppimispäiväkirja   | Puolimatka (1999): Kasvatuksen mahd. ja rajat tai (2004): Kasvatus, arvot ja tunteet                         |
| Yhteinen lähijakso nro 4<br>23.-25.02.2007    | Opetussuunnitelman tekeminen, Liikunnanopetuksen opetusmenetelmät Liikkuva ihminen, palloilu, vesiliikunta                                    | Omien opetustyylien seuranta, Motorinen liikeanalysointitehtävä videolta, Oppimispäiväkirja                       | Koppinen, Koppinen & Pollari (1999): Arviointi oppimisen tukena  |
| Yhteinen lähijakso nro 5<br>30.03.-01.04.2007 | Oppilasarviointi liikunnassa, Liikkuva ihminen ja kunnan testaus, Opettajan vuorovaikutustaidot, palloilu, vesiliikunta                       | Opetustyyli-kokeilut, Vuorovaikutustehtävät, Oppimispäiväkirja  | Keltikangas-Järvinen (2004): Temperamentti: ihmisen yksilöllisyys tai (2006) Temperamentti ja koulu-menestys |
| Yhteinen lähijakso nro 6<br>04.-06.05.2007    | Eriytyvä opetus (HOPS, HOJKS, HOP-PI), Oppilasarviointi liikunnassa, Opettajan vuorovaikutustaidot, Palloilu, suunnistus, parkour             | Oppilasarviointisuunnitelma, Liikkuva ihminen –suunnittelutehtävä, Suunnistustehtävä, Oppimispäiväkirja           |  |
| Yhteinen lähijakso nro 7<br>04.-08.06.2007    | Oman opetuksen havainnointi, Oppimisvalmiuksien tukeminen liikunnan avulla, Opettajan vuorovaikutustaidot, Suunnistus, perusliikunta, melonta | Lapsen liikkumisen seurantatehtävä, Orientoiva tehtävä terveystietoon, Ryhmädynamiikan tehtävä, Oppimispäiväkirja | Csikszentmihalyi (2005): Flow: elämän virta tai (2006) Kehittyvä minuus                                      |
| Yhteinen lähijakso nro 8<br>04.-07.08.2007    | Melontaretki, Oppimisvalmiuksien tukeminen liikunnan avulla, Ryhmädy-   | Puolivälitys, Yksilöllisen oppimisen suunn.tehtävä, Oman opetuksen havain-  |  |

|  |  |   |  |
|--|--|---|--|
|  | namiikka liikunnassa, Terv.tieto, perusliik., suunnistus   | nointitehtävä videolta, Oppimispäiväkirja   |  |
| Yhteinen lähijakso nro 9<br>28.-30.09.2007         | Säröjen merkitys oppimiselle, Ryhmädynamiikka liikunnassa, Terveystietoa ja -taitoa; Ikääntyvien liikunta, Musiikkiliikunta, luistelu, palloilu                            | SÄRÖvierailut, Työelämän kehittämissuunnitelma, 'Aikuisväestön ja ikääntyvien liikunta' -etätyö, Oppimispäiväkirja                | Luukkonen (2001): Esiopetuksen liikunnan opetussuunnitelman toteuttaminen perusopetuksen yhteydessä, artikkeli 'Sykemittareilla syvyyttä liikunnanopetukseen', Era (1997): Ikääntyminen ja liik. |
| Yhteinen lähijakso nro 10<br>26.-28.10.2007        | Opettaja oman työnsä tutkijana, Monikulttuurisuus liikuntakasvatuksessa, Soveltava liikunta, palloilu, luova liikunta, Ikääntyvien liikuntademo                            | 'Aikuisväestön ja ikääntyvien liikunta' -esitys, Oppimispäiväkirja  | Skinnari (2004) Pedagoginen rakkaus  |
| <i>Perusopintojen lähijakso<br/>17.-18.11.2007</i> | <i>Moduli 9, Liikuntakulttuurin historia<br/>Palloilu, perusliikunta</i>   |   |  |
| Yhteinen lähijakso nro 11<br>07.-09.12.2007        | Häiriötilanteiden kohtaaminen liikuntatunnilla, Monikulttuurisuus liikuntakasvatuksessa, Aikuisväestön ja ikääntyvien liikunta, Seuratanssit, latinalais-tanssit, jääpelit | Opettajuuden määrittelytehtävä, Verkko keskustelu monikulttuurisuudesta, Liikkuva ihminen -tehtävä, Oppimispäiväkirja             |  |
| Yhteinen lähijakso nro 12<br>08.-10.02.2008        | Monikulttuurisuus liikunnanopetuksessa, Ensiapu-kurssi SPR1; Soveltava liikunnanopetus, Afro- ja HIPHOP-tanssi, teline- ja välinevoimistelu                                | Rästittehtävät, Oppimispäiväkirja   |  |
| Yhteinen lähijakso nro 13<br>04.-08.3.2008         | Talviliikunnan lähijakso Vuokatin urheilupuistossa   | Työelämän kehittämistehtävän raportti, Monikulttuurisuuden kohtaaminen -strategia, soveltavan liikunnan etätyö, Oppimispäiväkirja | Ekebon (2000) Satayksi kouluongelmaa. Opettajan käsikirja ja Segercrantz (2001) Turvallisuus ja työsuojelu liikunnan opetuksessa   |
| Yhteinen lähijakso nro 14<br>18.-20.04.2008        | Soveltava liikunnanopetus, Ensiapu-kurssi, Telinevoimistelu, keilaus   | Summaavan lopputarinan valmistelu, rästittehtävät, Oppimispäiväkirja  |  |
| Yhteinen lähijakso nro 15<br>16.-18.5.2008         | Työelämän kehittämistehtävät, Aerobic, paini, golf, Koululiikunta tulevaisuudessa, Päätösjuhllaisuudet   |   |  |

## LIITE 3

TAULUKKO 9 Tutkimusprosessin ajallinen eteneminen

| <b>TYÖVAIHE</b>   | <b>AJANKOHTA</b>   |
|---|--|
| <b><u>Aineiston kerääminen ja alustava analysointi</u></b><br>Alkukirjoitelmat<br>Oppimispäiväkirjat<br>Summaavat lopputarinat (haastattelut ja kirjoitelmat)   | 10/2006<br>10/2006 – 05/2008<br>05/2008  |
| <b><u>Aineiston järjestäminen</u></b><br>Aineiston (osat 1 ja 2) muuntaminen<br>Aineiston (osat 1 ja 2) vieni NVivoon ja järjestäminen<br>Summaavien tarinoiden muuntaminen ja litterointi  | 08/2008 – 12/2008<br>01/2009 – 06/2009<br>11/2010 – 12/2010  |
| <b><u>Analysointi</u></b><br>Avoin koodaus<br>Ydinkategorian alustava hahmottuminen<br>Selektiivinen koodaus<br>Teoreettinen koodaus<br>Memojen kirjoittaminen<br>Memojen analysointi   | 07/2009 – 07/2010<br>08/2010 – 10/2010<br>01/2011 – 04/2011<br>06/2010 – 04/2011<br>09/2009 – 03/2011<br>02/2011 – 05/2011   |
| <b><u>Tutkimusraportin kirjoittaminen</u></b><br>Luku 3 Metodologiset ratkaisut<br>Luku 4 Aikuisopiskelijan ammatillisen kasvun kehityskulut (avoin koodaus)<br>Luku 5 Substantiivinen teoria<br>Luku 2 Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimustehtävät<br>Luku 6 Teoreettinen keskustelu<br>Luku 1 Johdanto<br>Luku 7 Pohdinta<br>Liitteet, tiivistelmä ja abstrakti | 02/2010 – 01/2011<br>08/2010 – 10/2010<br>06/2011 – 12/2011<br>11/2010 – 09/2011<br>09/2011 – 04/2012<br>07/2012 – 09/2012<br>04/2012 – 06/2012<br>09/2012 – 12/2012 |
| <b><u>Tutkimusraportti esitarkastukseen</u></b><br><b><u>Väitöstilaisuus</u></b>  | 11/2012<br>03/2013   |



**LIITE 4: Tutkimuslupalomake****TUTKIMUSLUPA**

Liikunnan aineenopettajaksi pätevöittävä koulutus, 2006–2008

Liikunta- ja terveystieteiden tiedekunnan järjestämä liikunnan aineenopettajaksi pätevöittävä koulutus on ainutlaatuinen, opetusministeriön rahoittama hanke, jonka ensimmäinen opiskelijaryhmä on aloittanut tammikuussa 2005.

Olet ryhmän muiden jäsenten kanssa luomassa uudenlaista opiskelun kulttuuria liikuntapedagogiikan koulutusjärjestelmässä. On tärkeää, että hankkeesta saadut kokemukset voidaan dokumentoida ja hyödyntää tutkimuksessa ja opetustyön kehittämisessä. Tämän vuoksi me hankkeessa olevat lehtorit keräämme aineistoa tutkimusmateriaaliksi. Tutkimusaineistoa ovat ryhmältä kerätyt palautteet ja muut koulutukseen liittyvät kirjoitelmat, mutta myös muu kirjallinen tai kuvallinen materiaali, jonka opiskelijat luovuttavat tutkimuskäyttöön. Luonnollisesti tutkimuksessa mukana olleiden intimitetti pyritään suojaamaan käyttämällä materiaalia nimettömästi ja esimerkiksi jättämällä valokuvamateriaali käyttämättä, mikäli tutkittavat jossain vaiheessa haluavat sen kieltää. Tutkimuksessa mukana olleilla on heidän sitä pyytäessään oikeus lukea ja kommentoida häntä koskevaa aineistoa.

Nimi: \_\_\_\_\_

Ympyröi sopivat vaihtoehdot:

1. Annan luvan käyttää koulutuksen aikana tuottamiani kirjallisia materiaaleja rajoituksetta.
2. Annan luvan käyttää koulutuksen aikana tuottamiani kirjallisia materiaaleja tietyin ehdoin, ts. "luottamuksellinen" merkitsee sitä, että kyseistä tuotosta ei saa käyttää tutkimusmateriaalina.
3. En anna lupaa käyttää kirjallisia tuotoksiani tutkimusmateriaalina.
4. Annan luvan käyttää oppitunneilla otettuja valokuvia tai videokuvaa (joissa olen näkyvissä).
5. En anna lupaa käyttää oppitunneilla otettuja valokuvia tai videokuvaa (joissa olen näkyvissä).

Kiittäen

Pätevöittämiskoulutuksen lehtorit

**LIITE 5: Koulutukseen hyväksytyille lähetetty kutsukirje**

27.9.2006

**HYVÄ LIIKUNNAN AINEENOPETTAJAKSI PÄTEVÖITTÄVÄÄN  
KOULUTUKSEEN OSALLISTUVA**

Onneksi olkoon, olet aloittamassa liikunnan aineenopettajaksi pätevöittävän koulutuksen! Koulutus päättyy kesällä 2008 ja se suoritetaan monimuoto-opintoina. Niillä, jotka suorittavat opettajan pedagogisia opintoja, opiskelu voi jatkua pidempään. **Syksyn 2006 kontaktijaksot ovat seuraavat: 30.10.–2.11. ja 1.12.–3.12.**

Kontaktiopetusta järjestetään aineopinnoissa noin kaksikymmentä tuntia kontaktijakson aikana. Perus- ja aineopintoja suorittavilla opiskelijoilla on lisäksi 4–8 perusopinnoista koostuvaa kontaktituntia kussakin jaksossa. Tiivisjaksolla on aineopintoja tekevillä n. 40 tuntia, perus- ja aineopintoja tekevien tuntimäärä on 50. Opettajan pedagogisille opinnoille järjestetään omat kontaktijaksot OKL:n toimesta. Opetuksen sisällöt sovitaan henkilö- ja ryhmäkohtaisten opintosuunnitelmien mukaisiksi. HOPSien rakentaminen aloitetaan ensimmäisellä kontaktijaksolla ja niitä tarkennetaan opintojen aikana. Saatte ensimmäisellä kontaktijaksolla opintosuunnitelman, joka rakennetaan tiedekunnan hyväksymän opetus-suunnitelman puitteisiin.

Kontaktiopintojen ohella opinnot koostuvat etäopinnoista, joista osa suoritetaan verkossa, osa kirjallisuuteen tutustuen. Opinnot arvioidaan asteikolla hyväksytty/täydennettävä/uusittava. Etäopinnot nivELYVÄT kontaktijaksoihin siten, että kunkin jakson ennakkotehtävät sovitaan edellisellä kontaktijaksolla.

Ensimmäiselle kontaktijaksolle pyydämme sinua tutustumaan seuraavaan kirjallisuuteen:

P. Heikinaro-Johansson, T. Huovinen & L. Kytökorpi (2003) Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan. Helsinki: WSOY.

- Pohdi kirjan pohjalta omaa liikunnanopettajuuttasi. Pohdi lisäksi omia vahvuuksiasi ja kehittämishaasteitasi liikunnanopettajana. Millaisia tarpeita sinulla on koulutuksen suhteen? Millaisia henkilökohtaisia tavoitteita asetat itsellesi? Kirjoita aiheesta muutaman sivun pituinen essee ja palauta se ensimmäiselle jaksolle.

Muistathan ottaa alkuperäiset opinto- ja työtodistukset mukaan koulutukseen tullessasi.

Tervetuloa koulutukseen, toivottavat lehtorit Arja, Leena, Jukka ja Jyri

LIITTEET    Tietoa käytännön asioista  
                   Lukujärjestys  
                   Kirje rehtorille  
                   Opinto-opas

**LIITE 6: Loppukirjoitelman ja loppuhaastattelun ohjeistus**

Pätevöittämiskoulutuksen viimeinen etätehtävä:

**LOPPUKIRJOITELMA TAI LOPPUHAASTATTELU**

Pätevöittämiskoulutuksen kaksi lukuvuotta on nyt takana. Sinun on aika paketoida ”pätevöitymismatkaasi” **valintasi mukaan** joko kirjoitelmaksi tai loppuhaastattelutilanteessa purettavaksi.

**Kirjoitelma:**

Toivon sinun kirjoittavan vapaamuotoisesti siitä, mitä pätevyyskoulutus on juuri sinussa itsessäsi saanut aikaan? Kerro pätevyyskokemuksestasi. Korostan, että kaikenlaiset kokemukset ovat arvokkaita ja lyhyetkin, mutta itselle merkitykselliset ajatukset ovat tervetulleita. Tärkeintä on saada juuri sinun näkökulmasi esille. Tekstin muodon ja otsikon voit valita vapaasti. Toivon sinun paneutuvan rauhassa kirjoittamiseen.

Lähetä tekstisi (vähintään kolme sivua, 1 ½ riviväli, 12 fonttikoko) minulle sähköpostiin (leena.aarto-pesonen@sport.jyu.fi) 16.5.2008 mennessä. Mikäli aikataulu on mielestäsi liian kireä, ole yhteydessä minuun ja sovitaan sinulle tarvittaessa oma aikataulu.

**Haastattelu:**

Keskustelen kanssasi vapaamuotoisesti siitä, mitä pätevyyskoulutus on juuri sinussa itsessäsi saanut aikaan? Kerrot omin sanoin pätevyyskokemuksestasi. Korostan jo nyt, että kaikenlaiset kokemukset ovat arvokkaita ja lyhyetkin, mutta itselle merkitykselliset ajatukset ovat tervetulleita ja kuulemisen arvoisia. Tärkeintä on saada juuri sinun näkökulmasi esille. Aikaa varaan jokaiseen haastatteluun noin 40 min. Nauhoitan haastattelun puhtaaksi kirjoittamista varten.

Käytän tekstejämme ja haastatteluaineistoa väitöskirjatutkimuksessani. Toivonkin, että tuot ilmi rehellisesti ajatuksesi. Tulen käsittelemään koko aineistoa ehdottoman luottamuksellisesti tutkimukseni tarpeisiin. Lisäksi teen teksteistä ja haastatteluista yhteenvetöä pätevyyskoulutuksen muulle henkilökunnalle koulutuksen välitöntä jatkokehittämistä varten. Tästä yhteenvedosta ei voi tunnistaa yksittäistä kertojaa.

Kiitos jo etukäteen korvaamattoman arvokkaasta paneutumisestasi omaan ”pätevyysmatkaasi”. Vastaan mielelläni tutkimusta tai tehtävänantoa koskeviin kysymyksiin,

Finaaliterveisin Leena