

**Merkitykselliset oppimiskokemukset ja tunteet aikuis-
kouluttajan pedagogisissa opinnoissa**

Paula Halme

Aikuiskasvatustieteen pro gradu -tutkielma
Syyslukukausi 2018
Kasvatustieteiden laitos
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Halme, Paula. 2018. Merkitykselliset oppimiskokemukset ja tunteet aikuis-kouluttajan pedagogisissa opinnoissa. Aikuiskasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. 73 sivua.

Tutkimuksen tarkoitus oli ymmärtää paremmin aikuiskouluttajan pedagogisissa opinnoissa (APO) koettuja merkittäviä oppimiskokemuksia ja sitä, millaisia tunteita näihin kokemuksiin liittyy. APO-koulutus koostuu lähi- ja etäjaksoista ja sen totuttaa Jyväskylän Yliopisto.

Tutkimukseen haastateltiin seitsemää lukuvuonna 2016-2017 APO:t suorittanutta henkilöä, joihin kuului kasvatustieteen pää- ja sivuaineopiskelijoita sekä työelämästä ja JYU:n henkilökunnasta koulutukseen osallistuneita henkilöitä. Tutkimus toteutettiin puolistrukturoidulla teemahaastattelulla helmi-maaliskuussa 2018 ja analysoitiin tulkitsevalla fenomenologisella tutkimusotteella, jonka seurauksena saatiin viisi teemaa merkityksellisestä oppimisesta.

Teemat olivat: teorian ja käytännön vuoropuhelu; ryhmässä oppiminen; reflektio; uudet ajatukset; sekä ammatillisen identiteetin muutos. Merkittävää haastateltaville oli teorian testaus käytännössä harjoittelemalla, vahvistuksen saaminen omalle työlle teorian tiedosta, oman elämäkokemuksen hyödyntäminen koulutuksessa sekä havainnoiden oppiminen. Ryhmätyöskentely mahdollisti sekä omien ajatusten kehittämisen keskustelun avulla että lisäsi ymmärrystä ihmisten erillisyydestä ja yksilöllisyydestä. Reflektio-temaan sisältyi tiedon prosessointi ja jäsentely, tiedostamaton ajatusten muhiminen, haasteellisten tilanteiden merkityksellistäminen sekä omista tunteista oppiminen itsetutkiskelun avulla. Uusien ajatusten synty piti sisällään oivallukset, ennakkoluulojen karisemisen ja pitkäkestoisemmat muutokset ajattelussa. Ammatillisen identiteetin muutos ilmeni ammatillisten "silmälasiensa" omaksumisena, parempaan itseensä tutustumisena sekä voimaantumisen ja pystyvyyden lisääntymisenä.

Haastateltavien tunnekokemusten kirjo oli laaja heidän opintojensa aikana, innostuksesta turhautuneisuuteen ja epävarmuudesta ylpeyteen ja turvalliseen oloon. Merkityksellistä oli myös omista tunnekokemuksista oppiminen ja kielteisten tunnekokemusten kääntäminen kiinnostaviksi oppimiskokemuksiksi.

Tutkimus lisää ymmärrystä APO-opiskelijoiden oppimiskokemuksista ja tukee siten koulutuksen kehittämistä merkityksellistä oppimista tukeväksi.

Asiasanat: aikuiskouluttajan pedagogiset opinnot, fenomenologia, tulkitseva tutkimus, merkittävä oppimiskokemus, kokemukset, tunne

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ

1	JOHDANTO	5
2	LÄHESTYMISTAPOJA AIKUISTEN OPPIMISEEN	7
	2.1 Aikuiset oppijoina ja ammatillinen identiteetti	7
	2.2 Merkityksellinen oppiminen	10
	2.2.1 Kokemuksellinen oppiminen	12
	2.2.2 Transformatiivinen oppiminen	14
	2.2.3 Yhteistoiminnallinen oppiminen	15
3	TUNTEET	18
	3.1.1 Tunnekirjo oppimisessa	18
	3.1.2 Opettajaopiskelijoiden tunteet	25
4	AIKUISKOULUTTAJAN PEDAGOGISET OPINNOT , "APOT"	27
	4.1 Koulutuksen tausta ja toteutus	27
	4.2 APO:jen tavoitteet ja toimintatavat	28
	4.2.1 Autonomisuus ja pedagogiset taidot tavoitteina.....	28
	4.2.2 Omakohtaisuus, dialogisuus ja tutkiva asenne toimintaperiaatteina	30
5	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	33
	5.1 Tutkimuskysymykset	33
	5.2 Metodologiset lähtökohdat.....	33
	5.3 Aineiston keruu.....	35
	5.4 Analyysi	37
	5.5 Eettiset ratkaisut.....	38
6	MERKITYKSELLISET OPPIMISKOKEMUKSET JA TUNTEET APO:ISSA	42

6.1.1	Teorian ja käytännön vuoropuhelu	43
6.1.2	Ryhmässä oppiminen	44
6.1.3	Reflektio	48
6.1.4	Uudet ajatukset	50
6.1.5	Ammatillisen identiteetin muutos	51
7	POHDINTA	55
7.1	Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset.....	55
7.2	Tutkimuksen luotettavuus ja jatkotutkimushaasteet	58
	LÄHTEET	61
	LIITTEET	70

1 JOHDANTO

Aikuiskoulutus tulee työelämän murrosten ja siitä seuraavien alanvaihtajien myötä kasvamaan ja saamaan entistä enemmän yhteiskunnallista painoarvoa ja merkitystä. Työelämän ennakoimattomuuden vuoksi emme voi tietää, missä ammateissa tarvitsemme osaajia tulevien vuosikymmenien aikana ja mitkä ammatit häviävät kokonaan. Muutokset työelämässä ja -markkinoilla ovat nopeita ja paine uudelleen kouluttautumiselle kasvaa. Aikuiskoulutus antaa vastauksia näihin epävarmuuksiin. Aikuisilla on suuri potentiaali oppia uutta, ja omat erityispiirteensä oppijoina verrattuna lapsiin; ovathan he harjoitelleet oppimista ja kartuttaneet elämäkokemusta jo vuosia. Aikuisten opettajaksi puolestaan tarvitaan laajaa pedagogista tietämystä ja taitoa sekä oman opettajuutensa tuntemista. Miten siis kasvetaan aikuiskouluttajiksi ja mikä on koulutuksessa merkittävää?

Elämme elinikäisen oppimisen aikakaudella, jossa aikuisille merkityksellisten oppimiskokemusten saavuttaminen on tulevaisuudessa olennaisen tärkeää ja aikuiset alanvaihtajat ja lisäkouluttautujat ovat entistä kriittisempiä sen suhteen, miksi he tekevät töitä. Myös nuori sukupolvi kokee itsensä toteuttamisen ja merkityksellisyyden yhtenä tärkeimmistä asioista työelämässä (Vasama 2017). Osa aikuisista joutuu vaihtamaan alaa myös tahtomattaan tai kartuttamaan lisäosaamista alansa alati muuttuvissa käytänteissä. Tutkimusten keskiössä ei tällaisissa tilanteissa voi olla koulutus, vaan se, mitä tapahtuu aikuisopiskelijassa itsessään, eli oppiminen ilmiönä. Tulevaisuuden elinkeinoelämässä muun muassa teknologisaation, globalisaation sekä ikä- ja elinkeinorakenteen muutoksen myötä aikuiskoulutusta on kehitettävä yhä merkityksellisempää oppimista tukevaksi. Tästä syystä halusin tässä tutkimuksessa tarkastella opiskelijoiden henkilökohtaisia kokemuksia merkityksellisestä oppimisesta ja miten he kuvailevat näitä kokemuksia.

Lisäksi olen halunnut nostaa tähän tutkimukseen itselleni merkityksellisen ja tutkimustulosten valossa tärkeän näkökulman: tunnekokemukset oppimisessa. Opettajien ja aikuiskouluttajien on tärkeää olla kosketuksissa tunteisiinsa,

eikä ole samantekevää, millaisia tunteita heillä erilaisiin oppimistilanteisiin liittyy. Ammattilaisina heidän tunne-elämänsä ja heidän kokemuksensa tunteista vaikuttavat ja heijastuvat heidän kanssa toimiviin opiskelijoihin ja koko yhteisöön, jossa he toimivat (Barsade 2002). Nimenomaan opettajien omat oppimiskokemukset vaikuttavat taustatekijöinä siihen, miten opettajat toimivat muita opettaessaan tai ohjatessaan. Tutkimukseni voi antaa aineksia siihen, miten hyödynittää tunnekokemuksia oppimisessa. Tunnekokemusten näkyväksi tekeminen oppimisprosessissa voi paljastaa oppimisesta jotakin hyvin oleellista ja tutkimuksen keinoin syventää aiheesta kiinnostuneiden ymmärrystä yliopisto-oppimisesta.

Tarkastelin tätä itseäni kiinnostavaa kysymystä haastatteleamalla Jyväskylän yliopiston aikuiskouluttajan pedagogiset opinnot, tuttavallisemmin APO:t (APO-nimitystä käytän tästä eteenpäin) käyneitä henkilöitä. Koulutuksessa kasvetaan opettajiksi lukuvuoden aikana vapaassa ilmapiirissä ilman numeroarvoselua tai vahvaa ulkoista kontrollia. Koulutukseen osallistuu eri ikäisiä opiskelijoita erilaisista taustoista ja erilaisine mielenkiinnonkohteineen ja urahaaveineen. Pedagogisen pätevyyden merkitys esimerkiksi yliopistoissa saattaa tulla nousemaan yhtenä kriteerinä työpaikan saamiselle tai säilyttämiselle, sillä yliopistoyhteisössä ollaan herätty siihen, ettei asiantuntijatieto ole sama asia kuin pedagoginen osaaminen (Lahtinen 2010).

Tutkimukseni rakenne etenee seuraavasti: aloitan lähestymistavoilla aikuisten oppimisesta, jonka jälkeen siirryn tunteisiin ja tarkemmin oppimiseen liittyviin tunteisiin. Tämän jälkeen kerron APO-kokonaisuuden taustoista, tavoitteista ja toimintatavoista. Siitä siirryn tutkimuksen toteuttamisen kuvailuun, ja lopussa esittelen tutkimuksen tulokset sekä pohdintaa johtopäätöksistä, luotettavuudesta sekä jatkotutkimushaasteista.

2 LÄHESTYMISTAPOJA AIKUISTEN OPPIMISEEN

Tutkimuksen teoriaosiossa perehdyn aikuisten oppimiseen ja sen yhteydessä ammatillisen identiteetin käsitteeseen, minkä jälkeen avaan enemmän merkityksellistä oppimista ja kahta tärkeää oppimisteoriaa tämän tutkimuksen kannalta. Ne ovat David Kolbin kokemuksellisen oppimisen teoria ja Jack Mezirowin transformatiivisen oppimisen teoria. Molemmissa kokemuksellisuus ja reflektio ovat tärkeässä osassa. Vielä luvun lopuksi esittelen oppimisen sosiaalista puolta; yhteistoiminnallista oppimista. Teoriaosuudessa olen pitänyt mielessä tutkimukseni kiinnostukseni kohteen –aikuiskouluttajan pedagogisiin opintoihin osallistuvat henkilöt. Siten tutkimus, johon nojaan, liittyy erityisesti opettajaopiskelijoihin sekä yliopisto- ja aikuisopiskelijoihin.

2.1 Aikuiset oppijoina ja ammatillinen identiteetti

Aikuisen oppimisella on lapsen oppimiseen verrattuna samankaltaisuuksia, mutta myös erityispiirteensä, kuten se että aikuinen kykenee paremman kognitiivisen kapasiteettinsa ansiosta lasta paremmin abstraktiin ajatteluun. Tämä vaikuttaa siihen kuinka monimutkaisia asioita hän kykenee käsittelemään (Piaget 1952). Aikuinen määrittellään myös autonomiseksi, vastuulliseksi ja itsestään huolta pitäväksi yksilöksi, joka tekee myös ympäristöönsä liittyviä päätöksiä vastuullisesti (Mezirow 2000, 25). Kuvaan seuraavassa tutkijoiden näkemyksiä aikuisista oppijoina. Kappaleen lopussa avaan myös ammatillisen identiteetin käsitettä, joka on olennainen tämän tutkimuksen kannalta.

Aikuisten opettamista voidaan pedagogiikan sijaan nimittää andragogiikaksi. Malcolm Knowles (Knowles, Holton & Swanson 2011) on ollut alan urauurtavia tutkijoita. Hän on eritellyt periaatteet, jotka koskevat aikuisten oppimista. Niiden mukaan aikuiset ovat itseohjautuvia ja autonomisia oppijoita,

jotka kykenevät ohjaamaan omaa oppimistaan ja joilla on halu oppia ja tietää oppimisen tavoitteet ja tavat. Aikuisten oppimista leimaa lisäksi heidän laaja elämäkokemusvarastonsa, josta ammentaa. (Knowles, Holton & Swanson 2011.) Tämä voi olla joko oppimista edistävä tekijä tai toisaalta toimia oppimista vaikeuttavana tekijänä esimerkiksi kielteisinä ennakoasenteina. Poisoppiminen voi olla myös haastavaa. Lisäksi aikuiset ovat valmiita oppimaan ja osaavat arvostaa koulutusta ja sen merkitystä (Knowles, Holton & Swanson 2011). Aikuiset kaipaavat oppiessaan käytännöllistä, välittömästi sovellettavissa olevaa tietoa ja esimerkiksi ratkaisua arjessaan ilmeneviin ongelmiin. He ovat sisäisesti motivoituneita, eikä heitä tarvitse rankaista tai palkita suorituksistaan samalla tavalla kuin lapsia. (Knowles, Holton & Swanson 2011.) Tämä eroaakin pedagogiikasta, jossa esimerkiksi ulkoa opettelulla on olennaisempi sija. Knowlesin lisäksi jo 1920-luvulla Eduard C. Lindeman on tullut samantyyppisiin johtopäätöksiin. Hän painottaa oppimisen jatkuvuutta läpi elämän ja aikuisen elettyä elämää tärkeänä resurssina oppimiselle. Lindemanin mukaan aikuisten opetuksessa tulisi ottaa tämä elämäkokemus huomioon opiskelijälähtöisesti. Koska aikuiset kantavat kukin omaa elämäntarinaansa mukanaan oppimistilanteissa, ovat aikuiset heterogeeninen joukko oppijoita, joilla kullakin on oma arvomaailmansa, tavoitteensa, asenteensa, ennakkotietonsa ja persoonallisuutensa (Lindeman 1926). Myös Brookfield (1986) esittelee aikuisten oppimisen kuusi periaatetta seuraavasti: 1) vapaaehtoinen osallistuminen 2) molemminpuolinen arvostus 3) kollaboratiivinen asenne 4) toiminta ja reflektio 5) kriittinen reflektio ja 6) itseohjautuvuus. Aikuisen oppijan suhde opettajaansa onkin täten erilainen kuin lapsen, joka tarvitsee selkeämpiä rajoja opettajaltaan.

Myös Peter Jarvis on tutkinut aikuisen oppimisen muotoja. Hän korostaa kaikkien elämäntilanteiden olevan potentiaalisia oppimistilanteita (1989, 13-18). Oppiminen voidaan jakaa mm. formaaliin, informaaliin ja nonformaaliin oppimiseen. (Jarvis 2011, 1.) Aikuinen voikin oppia formaalissa koulutuksessa, johon aikuiset yleensä viittaavatkin oppimisesta puhuttaessa (Merriam & Bierema 2013, 16). Se voi kuitenkin myös tapahtua ratkaistaessa arkipäivän ongelmia, selviytyessä lähimmäisen menetyksestä, työpaikalla tehtävien parissa,

harrastaessa tai keskusteltaessa ystävien kanssa. Oppiminen määritellään esimerkiksi käytöksessä, kognitiivisesti tai tunnetasolla näkyväksi muutokseksi harjoittelun tai kokemuksen muokkaamana (Jarvis 2011, 2-3).

Ammatillinen identiteetti määritellään yksilön käsitykseksi itsestään ammatillisena toimijana (Vähäsantanen ym. 2012). Nimenomaan opettajan ammatilliseen identiteettiin liittyvät myös hänen käsityksensä opetuksesta ja oppimisesta (Vähäsantanen ym. 2012; Koivusalo, Joronen & Koivula 2014). Tähän kaikkeen vaikuttaa olennaisesti henkilön eletty elämä (Eteläpelto & Vähäsantanen 2006; Eteläpelto & Vähäsantanen 2010) sekä hänen tulevaisuuden haaveensa ja visionsa. Arvot, eettiset kannat, uskomukset, käsitykset opetuksen tarkoituksesta sekä omat mielenkiinnon kohteet liittyvät kaikki opettajan ammatilliseen identiteettiin (Eteläpelto & Vähäsantanen 2010). Ammatillisen identiteetin läheksite työidentiteetti viittaa niin ikään työhön ja ammattiin liittyvään minään. Työidentiteetin vahvistuessa myös persoonallinen identiteetti vahvistuu ja uudistuu, toimijuus työyhteisössä kasvaa ja voimaantumisen kokemukset sekä työhyvinvointi lisääntyvät. Voimaantuessaan opettajan tietoisuus itsestä ja suhteesta sosiaaliseen ympäristöön lisääntyy. (Eteläpelto ym. 2013.) Vahvan ammatillisen identiteetin omaava opettaja tietääkin asemansa ja roolinsa työyhteisössä ja laajemmin yhteiskunnassa. Persoonallinen ja ammatillinen identiteetti ovat kaksi eri asiaa, mutta etenkin opettajan työssä, jossa persoona on tärkeä työkalu, limittyvät nämä kaksi identiteetin puolta yhteen.

Opettajaksi opiskeltaessa opettajan ammatillisen identiteetin vahvistuminen ja siihen liittyvä henkinen kasvu voi olla emotionaalisesti raskas prosessi. Opettajaksi kasvaessa mielikuvat omasta opettamisesta sekä reflektiivinen pohdinta hyvästä opettajuudesta ovat tärkeitä ammatillisen identiteetin muodostumisen kannalta. Oleellista on myös muiden opettajien ja kanssaopiskelijoiden havainnointi. (Koivusalo, Joronen & Koivula 2014.) Mooren (2003) tutkimuksessa aikuisiällä yliopistossa opiskelevien identiteetti koki muutoksen ja näkyi esimerkiksi oman oppija-identiteetin muutoksena entisestä kykenevämpään suuntaan.

Tästä voidaan käyttää käsitettä minäpystyvyys. Opiskelijan minäpystyvyys lisääntyy, kun hän alkaa pitää itseään pystyvänä opiskelijana ja tulevana ammattilaisena.

2.2 Merkityksellinen oppiminen

Kaikki aikuisten oppiminen ei välttämättä ole erityisen merkityksellistä. Kun aikuinen aloittaa esimerkiksi vieraan kielen opiskelun, vieraiden sanojen tunnistaminen ja toistaminen ei ole vielä merkityksellistä oppimista. Siitä edetään Bloomin taksonomian mukaan ymmärryksen tasolle, edelleen tiedon soveltamiseen, analysointiin, arviointiin ja uuden luomiseen kuin porras portaalta (Krathwohl 2002). Yliopisto-opetus on perinteisesti tarkoittanut sisältöpainotteista opetustapaa, johon kuuluu käsitteiden ja teorioiden ymmärtäminen. Tämän lisäksi on kiinnitetty huomiota myös oppijan aktiivisuuteen ja oppimisprosessiin. (Jääskelä, Klemola & Valleala 2013, 23.) Tämäkään ei kuitenkaan tarkoita vielä merkityksellistä oppimista. Merkityksellinen oppiminen sitouttaa opiskelijaa myös tunnekokemuksin ja sen lisäksi siihen yhteen kietoutuu kognitiivinen ja toiminnallinen kokemus. (Jääskelä, Klemola & Valleala 2013, 23.)

Opettajaopiskelijoiden merkityksellistä oppimista on yritetty tukea ongelmälähtöisen, projektiluontoisen ja kollaboratiivisen oppimisen keinoin (Ahonen ym. 2015, 151). Tutkimuksissa on todettu opettajaopiskelijoiden reflektiivisen ajattelun kehittyvän, ammatillisen identiteetin kasvavan ja opettamistaitojen paranevan opiskelun myötä (Ahonen ym. 2015). Ahosen ym. (2015) tutkimuksessa opettajaopiskelijoilla oli negatiivisia oppimiskokemuksia esimerkiksi teorian ja käytännön yhteensopimattomuudesta. Näiden kahden yhdistäminen taas oli yksi tärkeimmistä avainkokemuksista joidenkin tutkimukseen osallistuvien mielestä. Lisäksi monet opiskelijat kokivat merkityksellisinä vertaissuhteet ja formaalit keskustelut opiskelijatovereiden kanssa. Koulutuksessa käytänteiden oppiminen oli kumulatiivista, eli varsinaista uutta linjaa ei löytynyt, vaan uusia asioita opittiin edellisen tiedon päälle. (Ahonen ym. 2015.)

Oppiminen voidaan jakaa karkeasti kahteen eri laadullisesti eroavaan tapaan: Ensimmäisellä, tiedon lisääntymisellä, viitataan ulkokohtaisempaan oppimiseen, tiedon varastomaisempaan kartuttamiseen ja vinkkien muistamiseen. Sitä voi verrata myös Argyriksen (1982) *single loop learning:iin*, jossa opittu vahvistaa henkilön vallalla olevaa käsitystä. Jälkimmäinen, ajattelun muokkautuminen, puolestaan sisältää perustavanlaatuisempaa muutosta ajattelussa ja aikaisemmin opitun muutosta. Argyris nimittää tätä *double loop learningiksi*. Piagetin (1952) oppimisteoriassa vastaavat termit ovat *assimilatio* ja *akkommodaatio*, joista jälkimmäinen viittaa skeeman rikkoutumiseen ja käsityksen muokkautumiseen. Se saa aikaan ristiriitaa, jonka ratkaistakseen yksilö tekee ajatustyötä ja muokkaa ajatteluaan (Mezirow 2000). John Dewey (1922) toteaa seuraavaa ristiriidoista (suomeksi käännettynä): ”Ristiriita on ajattelun pistiäinen. Se saa meidät havainnoimaan ja muistamaan. Se kannustaa keksimään. Se ravistelee meidät lammasmaisuuudesta passiivisuudesta ja panee meidät huomaamaan ja kehittelemään asioita –ristiriita on pohdinnan ja kekseliäisyyden ehdoton edellytys.” Tällaiset kokemukset jäävät merkityksellisiksi oppimiskokemuksiksi kokijalleen.

Soini (2001) on kategorisoinut tutkimuksessaan merkitykselliset oppimiskokemukset seuraavasti: emotionaalinen sitoutuminen opittavaa asiaa kohtaan; reflektio opiskelijan omista olettamuksista; moninäkökulmaisuus; autonomisuus oppimisen suunnittelussa toteutuksessa ja arvioinnissa; yhteistoiminta vertaisten ja fasilitaattorin kanssa; ja dialogi, jolla tarkasteltiin omia näkemyksiä suhteessa toisten näkemyksiin. Silkelä (1999) puhuu luokanopettajaopiskelijoita koskevassa tutkimuksessaan persoonallisesti merkityksellisistä oppimiskokemuksista, joilla on muutakin kuin hetkellistä arvoa, sillä ne jäävät persoonallisuuden rakenteiksi. Tällaiset kokemukset eivät ole ulkoa päin annettuja, vaan kasvattavat kokijaansa ja muokkaavat tämän identiteettiä. (Sikkelä 1999.) Merkitykselliset oppimiskokemukset siis ovat syviä, henkilökohtaisia kokemuksia, joihin liittyy vahva tunnekokemus tiedollisen komponentin lisäksi. Tällaiset oppimiskokemukset ovat kokijansa ”omaisuutta” ja henkistä pääomaa.

2.2.1 Kokemuksellinen oppiminen

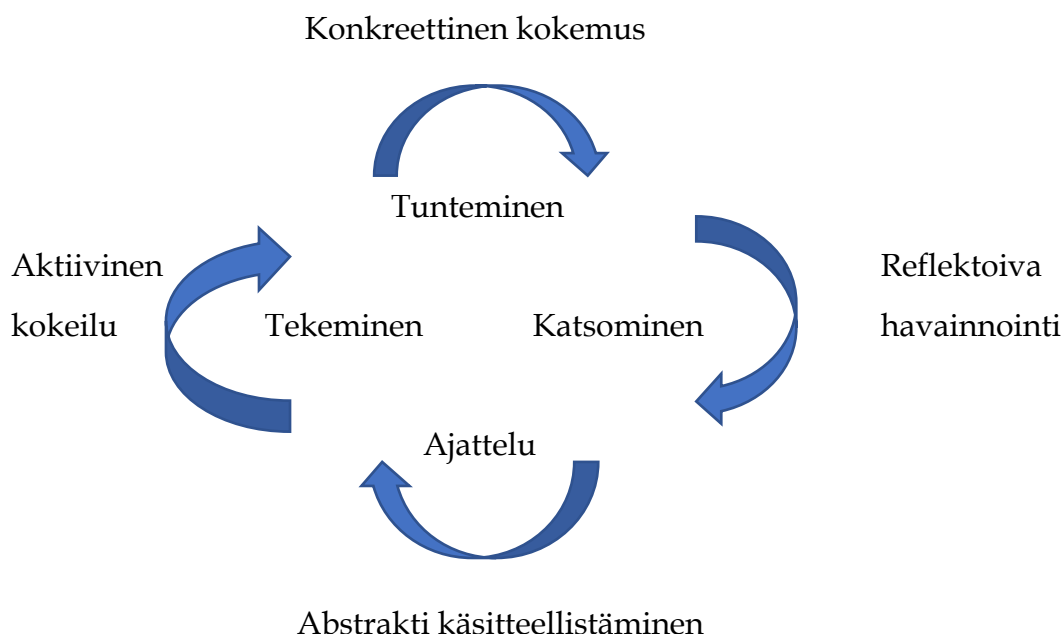
David Kolbin (1984) kokemuksellisen oppimisen teorian mukaan oppiminen on kokonaisvaltaista, elämyksellistä ja se koskettaa eri aisteja. Oppiminen tapahtuu konkreettisen kokemuksen, reflektiivisen tarkkailun, abstraktin käsitteellistämisen, aktiivisen kokeilun ja taas uudestaan kokemusten dynaamisessa kehässä (kts. kuvio 1). Niin kutsuttu Kolbin kehä voidaan jakaa kahteen dimensioon: konkreettinen-abstrakti sekä aktiivinen-reflektiivinen. (Kolb 1984.) Molempia tarvitaan. Kolb on huomionnut myös tunteiden, arvojen ja asenteiden vaikuttavan oppimiseen. Jotta oppimistapahtuma saadaan päätökseen, kaikki neljä vaihetta on käytävä läpi. (Kolb 1984.) Malli on kuitenkin saanut kritiikkiä siitä, ettei oppiminen tapahdu aina syklin mukaisesti järjestyksessä, vaan vaiheet voivat liittyä osittain toistensa päälle. Ensimmäinen vaihe, konkreettinen kokemus, tarkoittaa jotakin suoritettavaa tehtävää, jossa edetään esimerkiksi askel askeleelta (Konak, Clark, Nasereddin 2014). Opettajaopiskelijalla tämä voi tarkoittaa kokemuksia omilta kouluvuosilta tai omaa opetusharjoittelua, johon osallistutaan itse aktiivisesti.

Reflektio on olennainen työväline kokemuksellisessa oppimisessa (Chow & Harfitt 2018). Sitä tarvitaan kokemuksen jälkeiseen sen uudelleen elämiseen, arviointiin ja jäsentelyyn. Reflektiota tapahtuu myös alitajuisesti, mutta vain tietoisesti reflektoiden voimme vaikuttaa oppimiseemme haluamallamme tavalla. Reflektointia voi tapahtua yksin, kaksin tai ryhmässä (Boud, Keogh & Walker 2013, 19). Ryhmässä reflektointi on opiskelijoille usein merkityksellinen tapa reflektoida ja mahdollisuus saavuttaa korkeampi reflektoinnin taso (Konak, Clark, Nasereddin 2014, 14). Reflektion avulla saavutamme uutta ymmärrystä ja siten tietomme, tunteemme ja käytöksemme voivat muuttua. (Boud, Keogh & Walker 2013, 19-20.) Se vaatii metakognitiivisia taitoja, jolloin opiskelija ”mieltii sitä mitä hän mieltii” (Chow & Harfitt 2018). Esimerkiksi opettajan tarkkaillessa toimintaansa reflektiivisesti, hänen käytettävissä olevasta kapasiteetistaan menee tietty osa itsehavainnointiin ja siten hänen suoritustasonsa opettajana tippuu. Kuitenkin juuri tämän reflektion ja tuen avulla hän voi nostaa suoritustasonsa

aiempaa korkeammalle. Reflektioivissa keskusteluissa ”mietitään ääneen” ja vuorovaikutus on dialogista. (Candy, Harry-Augstein & Thomas 2013, 102-103.) Niiden lisäksi kirjoittamisen on todettu olevan mainio reflektoinnin ja oppimisen väline (Lonka 1987; Swartz & Triscari 2011). Erityisesti opettajaopiskelijoilla reflektion on nähty tutkimuksen valossa olevan tärkeää (Chow & Harfitt 2018).

Kehän abstraktin käsitteellistämisen vaiheessa opiskelija luo omia teoreettisia malleja ja yleistyksiä kokemastaan. Nämä teoriat auttavat opiskelijaa seuraavassa aktiivisen kokeilun vaiheessa. (Konak, Clark, Nasereddin 2014, 14.) Tällöin hän testaa luomiaan hypoteeseja ja teorioita käytännössä (Kolb 1984). Viimeisessä vaiheessa siirrytään uudestaan tekemiseen, tällä kertaa uusin tiedoin ja oletuksin, jolloin tekemisestä oletettavasti tulee helpompaa (Konak, Clark, Nasereddin 2014, 14). Opettajaopiskelijoilla tämä voisi tarkoittaa opetusharjoittelua opintojen teoreettisen jakson ja havaintokäytien jälkeen. Tässä oppimisen prosessissa niin ihmisen omat käsitykset kuin toimintakin muuttuvat jatkuvasti enemmän tai vähemmän (Kolb 1984).

Kuvio 1. Kokemuksellinen oppiminen (mukailtu, Kolb 1984)



2.2.2 Transformatiivinen oppiminen

Yhdysvaltalaisen Jack Mezirowin transformatiivisen eli uudistavan oppimisen teoria soveltuu etenkin aikuisten oppimiseen ja se on kehitetty vuonna 1978 yliopistoon palaavien naisopiskelijoiden innoittamana. Oppiminen tapahtuu seuraavien neljän askeleen kautta: yksilön eletty kokemus, kriittinen reflektio, reflektiivinen keskustelu ja toiminta. (Mezirow 2000.) Siihen liittyy Kolbin (1984) teorian tapaan kokemuksellisuuden ja reflektion vaihteellisuus.

Transformatiiviselle oppimiselle olennaista on kriittinen ajattelu sekä itsestäänselvyyksien ja olettamuksien kyseenalaistaminen. Tätä edistää aikuiselle oppijalle tyypillisesti autonomisuus. (Mezirow ym. 2000.) Transformatiivisessa oppimisessä yksilön ajattelu, kokemusten tulkinta ja jopa syvemmin koko hänen maailmankuvansa muuttuu yksilön kohdatessa ongelman tai kriisin. Jokaisella ihmisellä on omat merkitysperspektiivinsä, ikään kuin linssit, joiden läpi yksilö katsoo ja havainnoi maailmaa ja joiden valossa hän tulkitsee tapahtumia ja valikoi tietoa. (Mezirow 2000.) Kun ihminen ei kykene antamaan selitystä aikaisemmista skeemoistaan ja merkitysperspektiivistä käsin, syntyy hämmennyksen tunne (*disorienting dilemma*), joka voi johtaa kriittiseen reflektioon ja siten oppimiseen. Päivittäinen ajattelumme muokkaaminen ei kuitenkaan ole merkitysperspektiiviin asti ulottuvaa oppimista, vaan transformaatio on syvemmälle ulottuvaa muutosta. (Mezirow ym. 2000.) Pelkän kokemuksen elämisen sijaan juuri sen pureskeleminen ja kriittinen reflektio saa ihmisen oppimaan (Merriam 2004). Taylor (2000, 303) painottaa kriittisen reflektion lisäksi affektiivista puolta transformatiivisessa oppimisessä.

Transformatiivista oppimista on tutkittu eniten korkeakoulutuksen yhteydessä (Mezirow ym. 2009). Tällaisen kasvun ja kehityksen edellytyksenä tarvitaan korkeampia kognitiivisia taitoja, joita kaikilla ei ole (Merriam 2004, 62), eikä transformatiivista oppimista voida missään tapauksessa pitää itsestäänselvyytenä. Esimerkiksi Glisczinkin (2007) tutkimuksessa vain reilut kolmasosa opettajaopiskelijoista oli kokenut transformatiivista oppimista yliopistoaikanaan.

Transformatiivista oppimista voidaan edistää turvallisella oppimisym-
päristöllä, jossa opiskelijat pystyvät harjoittamaan kriittistä reflektiota. (Mezirow
ym. 2009, 4–6). Avoimessa ja sallivassa ympäristössä ihminen uskaltaa pohtia
kriittisesti omia toiminta- ja ajattelutapojaan. Mitä enemmän yksilöllä on elämän-
kokemusta, sitä paremmin transformatiivinen oppiminen mahdollistuu (Me-
zirow ym. 2009, 4–6) koska tällöin hänellä on resursseja, joita hyödyntää oppimi-
sessa.

Transformatiivisen oppimisen näkökulmasta opettajaksi opiskellessa
tärkeä kysymys ei ole se, miten opettaa tai mitä opettaa, vaan miksi opettaa (Me-
zirow ym. 2009, 8). Toisin sanoen keskeistä on oppimisen ja opetuksen merkitys
yksilölle. Uudistava oppiminen ei ole ulkoa opettelua tai omien mielipiteiden va-
lidoimista keskustelun avulla. Parhaimmillaan se on juuri ”epämieluisaa tun-
netta oppimisen kynnyksellä” (Mezirow ym. 2009, 10), omien olettamusten ky-
seenalaistamista ja rohkeaa totuuden etsimistä.

2.2.3 Yhteistoiminnallinen oppiminen

Oppiminen tapahtuu aina jossakin sosiaalisessa kontekstissa ja siten oppiminen
on aina yksilötason lisäksi sosiaalinen ilmiö (Jarvis 2011, 15; Merriam & Bierema
2013, 15). Ympäristö ei ainoastaan vaikuta oppijaan, vaan myös tämä vaikuttaa
luonnollisestikin ympäristöönsä. Opettaja ja oppilaskin oppivat toinen toisiltaan,
eikä opettaminen tapahdu yksisuuntaisesti (Jarvis 2011, 13–14). Konstruktivisen
oppimiskäsityksen mukaan oppiminen on yhteisöllinen prosessi, jossa vuorovai-
kutuksen on tärkeää. Tällaisen oppimisen on todettu olevan yliopistoissa tärkeää ja
pienryhmätoiminnalla nähdään edistettävän ja tehostettavan tämän kaltaista op-
pimista. (Piekkari & Repo-Kaarento 2002.)

Yhteistoiminnallinen oppiminen tarkoittaa lyhyesti sanottuna opis-
kelijoiden yhteiseen tavoitteeseen tähtäävää opiskelua, johon kuuluu esimerkiksi
ryhmätyön tekeminen ja keskustelu ryhmässä (Lundell & Matilainen 2013, 36–
37). Yhteistoiminnallinen oppiminen voidaan kääntää englanniksi joko *co-opera-*

tive learning (kooperatiivinen oppiminen) tai *collaborative learning* (kollaboratiivinen oppiminen). Käsitteet eroavat siinä, että kooperatiivisessa oppimisessa oppimisryhmän osallistujille on jaettu roolit etukäteen, ja kollaboratiivisessa oppimisessä toiminta on spontaania. Kollaboratiivinen toiminta ei itsessään ole vielä oppimista, mutta mahdollistaa monesti esimerkiksi erilaisten näkökulmien tulon keskusteluun, mikä yksilötasolla edistää ajattelun ja argumentaatiotaitojen kehittymistä. (Tynjälä 2004, 152–153). Tutkimaani APO-opintokokonaisuutta kuvaa paremmin kollaboratiivinen oppiminen, sillä pienryhmissä keskustelu on spontaania ja opiskelijoiden kokemuksista nousevaa. Tunteilla on vahva merkitys kollaboratiivisessa oppimisessä (Wosnitza & Volet 2005). Myös reflektio on tärkeässä roolissa, sillä se auttaa omien ja toisten kokemusten tietoiseksi tekemistä. Reflektio tekee opiskelijan oppimisprosessista hänen omaisuuttaan, tekee siitä hänelle merkityksellistä ja luo tarttumapintaa opiskelijan aiempiin kokemuksiin. (Piekkari & Repo-Kaarento 2002.) Yhteistoiminnalliseksi oppimiseksi voidaan mieltää myös kirjan lukeminen tai luennon kuunteleminen, sillä opiskelija jakaa merkityksiä kirjailijan tai luennoitsijan kanssa. Riittää, että opiskelija on vuorovaikutuksessa sosiaalisiin konstruktioihin, ei välttämättä suoraan yksittäiseen ihmiseen. (Tynjälä 2004, 148.)

Yhteistoiminnallisessa oppimisessä tiedollisia ristiriitoja kutsutaan sosiokognitiivisiksi konflikteiksi. Tämä tarkoittaa yksilön tiedostamista siitä, että hänen ryhmässään on erilaisia näkemyksiä, mikä aiheuttaa tiedollisen konfliktin. Tästä seurauksena hyvässä tapauksessa yksilössä tapahtuu oppimista. (Littleton & Häkkinen 1998.) Argumentoiva keskustelu tähtää siihen, että jokainen ryhmän jäsen saa muodostaa oman mielipiteensä, eikä yhteisymmärrykseen ole välttämättä päästävää. Kuitenkin ryhmän jäsenten esittämät ja hyvin perustellut argumentit auttavat kutakin oman näkemyksen muodostamisessa. (Marttunen 1994.)

Vertaisopetus tarkoittaa opiskelijoiden välistä kanssakäymistä keskustelun, argumentoinnin ja reflektoinnin avulla. Opettajan rooli on täten kysymyksiä asettava, ei suorien vastauksien antaja. Tällä pyritään siihen, että opiskelijat ymmärtäisivät syvällisesti opiskeltavan asian. Vertaisopetuksessa he opetta-

vat toinen toisiaan, esittävät ratkaisuja ongelmiin ja tarjoavat erilaisia näkökulmia yhteisessä keskustelussa. (Koskinen 2013, 74–75.) Opiskelijat vaihtavat keskenään ajatuksia tarjoten toisilleen inspiraatiota, oppimiselämyksiä ja vertaistukea. Opiskelijat auttavat myös opettajaa opettamaan paremmin, sillä heidän oppimisprosessinsa tulee vertaisoppimisessa paremmin näkyville ja siten mahdollisiin ongelmiin ja vaikeisiin kohtiin voidaan tarttua. (Koskinen 2013.)

Yliopistossa tarvitaan enemmän vuorovaikutteista kontaktiopetusta, joka mahdollistaa opiskelijoiden keskinäisen ideoiden vaihtamisen, erilaisten näkökulmien vertailun ja yhteen sovittamisen ja täten integratiivisen ajattelun kehittymisen. Vuorovaikutteisessa opetuksessa opiskelija saa palautetta välittömästi (Tynjälä & Virtanen 2013, 97.), mikä auttaa häntä kehittämään itseään tehokkaammin. Myös opiskelijatovereiden tuki edistää opiskelijoiden oppimista (Michalsky & Schechter, 2013).

3 TUNTEET

Tässä tutkimuksessa tunteet ovat toinen tärkeä teema oppimisen lisäksi. Tunteista käytetään englannin kielessä käsitteitä *emotion*, *affect* ja *feeling*, joilla viitataan hieman eri asioihin. Sanojen *feeling* (tunne) ja *emotion* (emootio) ero on siinä, että tunteiden alkuperä ja aiheuttaja on epäselvempi kuin emootioiden, jotka viriävät selkeämmin tietystä tapahtumasta tai kohteesta (Ekman 1994). Emootio myös viittaa toiminnallisempaan puoleen, kun taas *feeling* ei ole niin vahvassa yhteydessä toimintaan (Frijda 1986), vaan se tapahtuu yksilön sisäisenä kokemuksena, jolloin se voi olla kestoaltaan pidempi kuin emootio (Ekman 1994). Tunteet ja emootiot oppimistilanteissa ovat pitkälti kontekstuaalisia eli tilanteeseen sidottuja ja ne voivat olla viipyviä, nopeasti ohimeneviä tai pitkäkestoisia. Lisäksi ne liittyvät oppiseen ennen itse oppimistilannetta, sen aikana ja sen jälkeen arvioitaessa oppimisen onnistumista. Tietyn tilanteen lisäksi jotkut tunteet voivat seurata oppijaa tilanteesta toiseen hänen aikaisempien kokemustensa ohjaamana ja vaikuttaa siihen, miten opiskelija sitoutuu tuleviin oppimistilanteisiin. (Efklides & Volet 2005.) Tunnekokemukset eroavat taas mielialasta niiden lyhyempi aikaisemman kestoensa ja selkeämmän kohteensa vuoksi (Morris 1989; Anttila ym. 2016, 453). Tässä tutkimuksessa käsittelemäni tunnekokemukset kuvaavat parhaiten *feeling*-sanaa, joka viittaa kehollisten reaktioiden sijaan yksilön oman kokemukseen tunteistaan. Seuraavassa paneudun tunteiden ja oppimisen yhteyteen eli niin kutsuttujen akateemisten tunteiden tutkimukseen. Sen jälkeen esittelen aiempaa tutkimusta juuri opettajaopiskelijoiden kokemista tunteista.

3.1.1 Tunnekirjo oppimisessa

2000-luvulla tunnetutkimus on osoittanut emootioiden ja tunteiden roolin tärkeyden oppimisessa (Felten, Gilchrist & Darby 2006; Schutz, Hong, Cross & Osbon 2006). Kuitenkin tunteet huomioon ottavia varsinaisia oppimisteorioita on hyvin vähän (Wosnitzer & Volet 2005), ja akateemisten tunteiden tutkimuksessa

on vielä paljon tutkimisen varaa (Anttila ym. 2016). Tunteita akateemisessa kontekstissa onkin tutkittu lähinnä koe- ja tenttiahdistuksen (Sarason 1984; Anttila ym. 2016) ja tunteiden attribuutioiden osalta (Schutz & Lanehart 2002; Pekrun 2005). Jos ollaan kiinnostuneita oppimisesta ja kognitiivisista prosesseista, on oltava kiinnostuneita myös tunteista, sillä ne vaikuttavat olennaisesti edellä mainittuihin asioihin. Sen sijaan, että kognitiot ja tunteet kulkisivat vierekkäin tai vastakkaisina voimina, ne kulkevatkin vuorovaikutuksessa keskenään ja riippuen toinen toisistaan. (Felten, Gilchrist & Darby 2006.) Ei ole tutkijoiden mukaan yksiselitteistä, miten tunnistamme ja nimeämme eri tunteita. Kognitiivisin prosessein on mahdollista käsitellä omia tunteita ja oppia niistä. Järki ja tunne ovat molemmat välttämättömiä reflektioivalle oppimisprosessille. (Felten, Gilchrist & Darby 2006, 41.) Opiskelijan kokiessa tunteita, oppimisprosessista tulee hänelle henkilökohtainen ja vahva tunnekokemus saa aikaan myös voimakkaamman muistijäljen. Opitusta asiasta tulee osa hänen elämäntarinaansa ja identiteettiään. Siksi ei olekaan ihan yhdentekevää, millaisia tunteita opiskelijat kokevat. (Dirkx 2008a)

Tyypillinen tunteiden luokittelu tapahtuu kahden akselin avulla; valenssin, *valence* (myönteiset ja kielteiset tunteet) ja aktivaation, *arousal* (korkea, matala). Vihan, tylsistymisen ja muiden valenssiltaan kielteisten tunteiden on tutkittu vaikuttavan oppimissuoritukseen heikentävästi (Anttila 2016, 454). Tutkimukset eivät kuitenkaan ole aivan yksiselitteisiä. Myös matalan aktivaatiotason positiiviset tunteet ja toisaalta korkean aktivaatiotason negatiiviset tunteet voivat edistää oppimista (Pekrun ym. 2002). Oppiminen vaatiikin sekä korkeamman että matalamman aktivaatiotason toimintaa (Rowe ym. 2015). Kort, Reilly & Picard (2001) huomauttavat, että oppimisprosessiin kuuluvat negatiiviset tunteet ovat täysin normaaleja ja ovat jopa avuksi oppimaan, kuinka oppia vielä paremmin. Tunteilla on siis dynaaminen luonne oppimisessa. Niitä pidetään joko oppimista edeltävinä tai oppimistapahtuman seurauksena syntyvinä, kun tunteita tarkastellaan oppimisessa aika-akselilla. (Sansone & Thoman 2005.)

Tunteet liittyvät sekä yksilö- että sosiaaliseen oppimiseen (*self-directed* ja *other-directed*). Esimerkiksi nautinto tai ylpeys oppimistilanteessa ovat itseen kohdistuvia tunteita ja esimerkiksi ihailu, kiitollisuus ja kateus ilmenevät sosiaalisissa oppimistilanteissa ja suuntautuvat toisiin. (Wosnitza & Volet 2005.) Tunteiden syyt oppimistilanteissa ovat moninaiset. Niihin vaikuttavat oppilaan aikaisemmat kokemukset, hänen käsityksensä itsestään, tilannetekijät, sosiaalinen tilanne ja ilmapiiri, motivaatio, sekä itse tehtävä tai opittava asia. (Järvenoja & Järvelä 2005.) Tunteet aikuisten oppimisessa saattavat kummuta sen hetkisestä elämäntilanteesta, oppimisympäristöstä itsestään, tai aiemmista tunteikkaista kokemuksista, jopa traumoista (Dirx 2008b). Ne voivat liittyä itseen, tehtävään, kontekstiin, toiseen ihmiseen kuten kanssaopiskelijaan tai opettajaan, omaan ryhmään, tai johonkin toiseen ryhmään (Wosnitza & Volet 2005; Dirx 2008a, 17). Sen lisäksi, että yksilön kokemat tunteet voivat kohdistua esimerkiksi toiseen yksilöön, koetaan tunteita myös yhdessä. Tunteet viestittävät kanssaeläjillemme tärkeää informaatiota ja tarttuvat ihmisten välillä peilisolujen avulla. Esimerkiksi positiivisten tunteiden heijastuminen, niin kutsuttu *the ripple effect* ryhmässä toimiessa edistää toiminnan tehokkuutta ja tuloksellisuutta, vähentää konflikteja ja lisää yhteistyötä (Barsade 2002). Ryhmän erottaa joukosta yksilöitä siitä, että siinä esiintyy yhteisiä tunteita. Tämä edellyttää kasvokkaista vuorovaikutusta, sillä nonverbaalisten viestien osuus on merkittävä. Tunteiden tarttuminen on monesti tiedostamatonta. (Barsade 2002.) Siten ryhmässä voi syntyä tietynlainen tunneilmasto, joka syntyy sen jäsenten välillä kokemista ja yhdessä aikaan saaduista tunteista. Luomme pienen pieniä ilmeiden vivahteita kasvoillemme, jotka toinen ihminen tiedostamattaan huomaa. (Ekman 1992.) Täten esimerkiksi täynnä ihmisiä olevaan huoneeseen astuessa saattaa intuitiivisesti huomata ilmapiirin olevan vaikkapa kiusaantunut tai jäykkä, vaikka kukaan ei olisi varsinaisesti sanonutkaan mitään siihen liittyen ääneen. Tunteiden tarttuminen ylläpitää ihmissuhteita ja toisaalta voi ilmoittaa meitä lajina vaarasta, mikä tekee siitä hyödyllistä (Hatfield, Cacioppo & Rapson 1994).

Aikuiskoulutuksessa tai yliopistollisessa aikuiskoulutuksessa ei painoteta tarpeeksi tunteiden merkitystä oppimisprosessissa (Dirkx 2008a, 2008b). Osa aikuiskouluttajista ajattelee tunteiden olevan välttämättömiä, mutta ne tulisi saada pois opiskelun tieltä, (Dirkx 2008b, 11) ikään kuin puhdistaa ilma ennen itse oppimista. Perinteisesti oppiminen nähdään rationaalisenä ja kognitiivisena prosessina, joissa tunteilla on marginaalinen sija ja ne saatetaan nähdä joko taakkana tai häiritsevänä tekijänä (Dirkx 2001, 67). Yhtä lailla kuin tunteilla nähdään olevan positiivinen voima oppimisen taustalla, sitä voidaan pitää myös esteenä oppimisen tiellä (Dirkx 2008b). Tämä riippuu siitä, mistä tunteesta on kyse ja mihin se kohdistuu. Tunteet ovat yliopisto-opiskelijoilla merkittävämpi määrittäjä oppimistuloksille kuin itsenäisen opiskeluajan määrä (Ketonen & Lonka 2012). Ei siis ole olennaista, kuinka paljon luetaan, vaan mitä tunteita opiskelussa koetaan.

Tunnetutkimuksessa on vallinnut ajatus siitä, että kielteiset tunteet ovat oppimisen kannalta "huonoja" ja myönteiset "hyviä" ja oppimista edistäviä (Sansone & Thoman 2005). Näin tietyissä tapauksissa onkin. Esimerkiksi ahdistus tenttiä tehdessä haittaa keskittymistä, kun taas positiivisten tunteiden on tutkittu lisäävän sinnikkyyttä tehtävää kohtaan ja edistää asioiden mieleen palauttamista (Sansone & Thoman 2005). Asia ei kuitenkaan ole näin yksinkertainen; kyse on negatiivisten ja positiivisten tunteiden vaihtelusta dynaamisessa prosessissa läpi ajan. Tunnetutkimuksen tulisikin kartoittaa, millaiset kaavat näiden tunteiden välillä johtavat hyviin oppimistuloksiin. Tutkimus vaikuttaa tällä hetkellä siltä, että yksilöllisiä erojakin on eri oppijoiden välillä. (Sansone & Thoman 2005.) On näyttöä siitä, että joskus oppilaiden valitessaan heidän mielenkiintoaan herättävän oppimisstrategian, sillä onkin yhteys huonompiin oppimistuloksiin. Tunteita onkin vaikeampi ennustaa verrattuna saavutuksien ennustamiseen oppimisessa. (Sansone & Thoman 2005.)

Positiiviset ja negatiiviset tunteet eivät juurikaan korreloi keskenään eli esiinny samanaikaisesti, mutta esimerkiksi ahdistusta seuraa monesti tehtävästä suoriuduttua helpotus. Positiiviset tunteet kuten innostus, ylpeys ja toiveikkuus korreloivat keskenään ja negatiiviset tunteet kuten viha, ahdistus, häpeä, toivot-

tomuus ja tylsistyminen esiintyvät samanaikaisesti. Positiiviset tunteet korreloivat lisäksi sisältöihin myönteisen suhtautumisen sekä minäpystyvyyden kanssa. (Pekrun ym. 2010.)

Useissa tutkimuksissa on havaittu opiskelijoiden tunneskaalan olevan laaja (Schutz & DeCuir 2002) ja etenkin nautinto, toivo, ylpeys, helpotus, viha, ahdistus, häpeä, toivottomuus ja tylsyys ilmenevät akateemisessa kontekstissa. Nämä tunteet ovat myös merkittävästi yhteydessä opiskelijoiden motivaatioon, opiskelustrategioihin, kognitiivisiin toimintoihin ja resursseihin, itsesätelyyn sekä akateemiseen suoriutumiseen (Pekrun 2010; Pekrun, Goetz, Titz & Perry 2002). Toki oppimistilanteissa saattaa viritä muitakin mahdollisia inhimilliseen elämään kuuluvia tunteita (Ketonen & Lonka 2012, 1902). Määrällisesti opiskelijat kuvailevat yleisesti ottaen positiivisia ja negatiivisia tunteita yhtä usein (Pekrun, Goetz, Titz & Perry 2002).

Negatiiviset tunteet ovat ongelmallisia oppimisen kannalta, jos ne vievät energiaa pois itse opittavasta asiasta ja täten vaativat energiaa niiden taltuttamiseen (Frijda 1986). Stressi, eli elimistön pitkittynyt pakene tai taistele -tila, vie ihmiseltä kapasiteettia oppimiselle ja esimerkiksi luovuudelle (Goleman 1996, 149). Hetkellisesti se voi kuitenkin nostaa suoritustasoa korkeammalle ja siten aikaansaada parempia tuloksia, toimien oppimisen ”moottorina”. Opiskelijoiden kokemat korkeat haasteet yhdistettynä matalaan kompetenssin tunteeseen saavat aikaan ahdistusta ja muita kielteisiä tunteita opiskelijoissa (Ketonen & Lonka 2012).

Turvallisuuden tunne ja luottamus ovat edellytyksiä esimerkiksi yhteistoiminnalliselle oppimiselle. Ryhmän jäsenten kokema emotionaalinen ja psyykinen turvallisuus merkitsee sitä, etteivät he koe uhkaa itseään tai persoonaansa kohtaan ja voivat luottaa avun saamiseen ryhmän jäseniltä. (Eteläpelto 2009, 20-21.) Luottamuksellisessa ryhmässä uskalletaan esittää eroavia näkemyksiä, ja ryhmän jäsenet saavat toinen toisiltaan. Toisaalta liiallinen turvallisuuden tunne saattaa jopa vähentää esimerkiksi ryhmän luovuutta, sillä haastavat tilanteet ja eriävät näkemykset edistävät luovuutta ja oppimista. (Eteläpelto 2009, 20-21.)

Barbara Fredricksonin *Broaden-and-build* -teorian mukaan myönteiset tunteet mahdollistavat ihmisen optimaalisen toiminnan. Positiiviset tunteet nollaavat häilyvät negatiiviset tuntemukset, lisäävät erilaisten vaihtoehtojen mieleen tulemistä ja mahdollistavat ihmisen intellektuellien ja sosiaalisten resurssien kasvattamista. (Fredrickson 2001.) Positiiviset tunteet ruokkivat henkistä kasvua ja niiden on tutkittu myös lisäävän sitoutumista ja osallistumista aktiviteetteihin. Positiivinen tunnekokemus lisää ihmisen motivaatiota myös jatkaa aktiviteettia, jonka hän on aloittanut. (Fredrickson 2001.) Positiiviset, aktivoivat tunteet edistävät motivaatiota (Anttila ym. 2016). Toisaalta hetkellisesti vaikuttaen positiiviset passivoivat tunteet kuten helpotus ja tyytyväisyys eivät puolestaan edistä oppimista (Pekrun 2002). Ne kuuluvat kuitenkin normaaliin oppimisen sykliin ja ovat välttämättömiä pitkän aikavälin oppimisen tuotteena.

Richard Lazaruksen kognitiivinen arviointiteoria (*Appraisal theory*) on saanut viime aikoina paljon huomiota oppimiskontekstissa. (Wosnitza & Vohlet 2005.) Lazaruksen mukaan tunne viriää tulkintamme pohjalta siitä, onko tapahtuma tai kohde meille myönteinen vai kielteinen. Siihen vaikuttaa myös sympaattisen ja parasympaattisen hermoston toiminta. Lazaruksen mukaan teemme primäärisen arvioinnin tilanteesta, jonka jälkeen tapahtuu vielä sekundäärinen arviointi siitä, miten hyödyntää tilannetta entisestään tai ratkaista itseä kohtaava uhka. (Lazarus 1991.) Aikaisemmat arviot ja niiden synnyttämät tunnereaktiot vaikuttavat myös tulevaisuudessa tunnekokemuksiimme. (Lazarus 1991.) Toisin sanoen mikään asia itsesään ei ole joko myönteinen tai kielteinen, vaan oma suhtautumisemme vaikuttaa tunnekokemuksiimme.

Attribuutioteorian mukaan esimerkiksi kokeessa epäonnistuminen, tai APO:jen kontekstissa vaikkapa opetusharjoittelussa koettu epäonnistuminen voi johtaa hyvin erilaisiin tunteisiin riippuen siitä oliko syy itsessä vai ympäristössä, oliko se odotettavissa vai yllätys ja oliko se oman vaikutusalueen ulkopuolella vai kenties omasta pysyvistä ominaisuudesta johtuva. (Pekrun 2006.) Reinhard Pekrunin (2009, 575–604) *Kontrolli-arvorteorian* mukaan oppimiseen liittyvät pää-tunteet ovat innostus, ahdistus, toivottomuus ja tylsistyminen. Teoria pohjaa att-

ribuutioteoriaan ja siinä yksilö arvioi omaa kompetenssiaan suhteessa ympäristön vaatimuksiin. Tässä teoriassa erotetaan ympäristö, arviointi, tunteet ja oppiminen/suoriutuminen omiksi osioikseen, jossa kaikki vaikuttaa kaikkeen. Tunteita, joita opiskelijoiden on todettu tuntevan opiskelun ympärillä ovat ilo, innostus, toiveikkaus, ylpeys, helpotus, kiitollisuus, viha, ihailu, suru, ahdistus, häpeä, toivottomuus ja tylsistyminen, pettymys, kateus, tyytyväisyys ja yllättyneisyys. (Pekrun ym. 2010; Pekrun 2006.) Esimerkiksi jos henkilö odottaa selviytyvänsä oppimishaasteesta kiitettävästi, hän kokee iloa jo etukäteen suoritettavasta tehtävästä. Toisaalta jos hän kokee, ettei hänellä ole mahdollisuuksia vaikuttaa tulevaan suoriutumiseensa, hän voi kokea avuttomuutta. Oppimistilanteen päättyessä tunteet vaihtelevat riippuen siitä, onko yksilöllä itse ollut mahdollisuus vaikuttaa tuloksiin vai ei. (Pekrun ym. 2010; Pekrun 2006.) Jos hän onnistuu itsestään johtuvista seikoista, hän kokee ylpeyttä. Jos hän kokee, että hänen menestymisensä takana oli joku muu, hän tuntee kiitollisuutta. Tavoitteiden epäonnistumisessa henkilö kokee surun lisäksi häpeää, jos hän kokee, että epäonnistuminen oli hänestä riippuvaista. Jos epäonnistuminen taas johtui jostakusta muusta, syntyy vihan kokemus. (Pekrun ym. 2010; Pekrun 2006.) Nykyhetkessä korkean kontrollin positiivinen aktiviteetti aiheuttaa yksilössä iloa ja negatiivinen aktiviteetti vihaa. Jos suoritettavalla aktiviteetilla ei ole yksilölle arvoa, hän kokee tylsyyttä. Turhautuneisuutta aiheuttaa kokemus siitä, ettei itse pysty vaikuttamaan aktiviteetista suoriutumiseen. (Pekrun 2006.) Pekrunin ym. (2010) tutkimuksessa yliopisto-opiskelijoiden kuvausten perusteella erityisesti negatiiviset, passivoivat tunteet kuten toivottomuus ja tylsistyminen liittyivät oppimattomuuteen. Myös negatiiviset aktivoivat tunteet, eli viha, ahdistus ja häpeä, liittyivät heikkoihin oppimistuloksiin, mutta eivät niin suoraviivaisesti. (Pekrun ym. 2010.)

Flow-teoria on Mihaly Csikszentmihalyin (1990) kehittämä optimaalinen oppimisen ja suorituksen tila, jossa yhdistyy sopivan haastava tehtävä, johon henkilö pystyy vastaamaan vahvalla pystyvyydellä. Flow eli virtaus saa kokijan tuntemaan itsensä itsestään, ajasta ja paikasta irrallisena, onnellisuuden syvässä tilassa. Virtauksen tilaa kuvaavat myös sanat "imu" ja "uppoutuminen". Tämä suoritus mahdollistuu intensiivisellä keskittymisellä. (Csikszentmihalyi

1990.) Flowssa olennaista on se, että se ei synny ulkoisista tai sosiaalisista palkinnoista (Csikszentmihalyi 1990), vaan on verrattavissa Decin ja Ryanin (1985) sisäisesti motivoituneeseen tekemiseen, jossa tekeminen itsessään on palkitsevaa. Flow:n on tutkittu parantavan luovaa ongelmanratkaisua ja lisäävän sitoutumista (Csikszentmihalyi 2000).

Dewey (1938) ja Kolb (1984) molemmat ovat esittäneet, että tunteet ovat katalysaattori oppimiselle; jokin, joka käynnistää prosessin, mutta jolla on rajat oppimisprosessissa. Tunteet eivät tosin liity oppimisessa pelkästään motivaation herättämiseen, vaan niillä on tärkeä rooli itse oppimistapahtumassa. Opiskeltava asia saattaa herättää meissä vahvoja ”kuvia” ja muistoja, jotka herättävät meissä tunteita (Dirkx 2001, 68).

3.1.2 Opettajaopiskelijoiden tunteet

Tutkimusta juuri opettajaopiskelijoiden tunnekokemuksista on tehty aikaisemminkin niin kotimaassa kuin ulkomailla. Muun muassa Anttila kollegoineen on tutkinut opettajaksi opiskelevien kokemia tunteita oppimistilanteissa (Anttila ym. 2016). Vaikka akateemisessa oppimisessa syntyviä tunteita onkin alettu viime aikoina tutkia, aihetta ei vielä 2010-luvullakaan ole tutkittu riittävästi (Anttila ym. 2016, 452). Opettajaopiskelijoille on tärkeää ymmärtää omia tunteitaan, pystyä ilmaisemaan niitä mielekkäällä tavalla sekä ymmärtää toisten tunteita (Timostsuk & Ugaste 2012), sillä opettajan työssä nämä taidot ovat tärkeitä ja vaikuttavat sekä opettajan omaan työssä jaksamiseen että pedagogisesti laadukkaan työn tekemiseen.

Anttilan ja kollegoiden tutkimuksessa (2016) opettajaopiskelijat kokivat enemmän myönteisiä kuin kielteisiä tunteita. Tunteet vaihtelivat intensiteetiltään, kestoltaan ja valenssiltaan, esimerkiksi innostuneisuudesta turhautumiseen. Osa tunteista koettiin ryhmässä, osa yksin työskennellessä. Ryhmässä koettiin muun muassa kateutta, yhteenkuuluvuutta, pettymystä ja ihailua. Myönteiset ja kielteiset tunteet vaihtelivat sekä yksilö- että ryhmätyöskentelyssä, eikä niissä ollut merkittäviä eroja. Kielteisiä passivoivia tunteita koettiin eniten yksin

työskentelyssä. (Anttila ym. 2016.) Opettajaopiskelijoiden on myös havaittu kevan paljon pettymyksen ja ahdistuksen tunteita (Poulou 2007).

Pekrun ym. (2010) huomauttavat, että vaikka tunteilla ja oppimisella onkin yhteys, on noudatettava varovaisuutta vedettäessä oletuksia kausaalisuhteista. Tunnetutkimusta tulisi Pekrunin (2005) mukaan tehdä vielä nimenomaan fenomenologisesti sekä erinäisissä oppimisympäristöissä. Seuraavaksi avaankin aikuiskouluttajan pedagogisia opintoja mielenkiintoisena kontekstina merkittävien oppimiskokemusten ja tunteiden tutkimisen kannalta.

4 AIKUISKOULUTTAJAN PEDAGOGISET OPINNOT, "APOT"

4.1 Koulutuksen tausta ja toteutus

"Aikuiskouluttajan pedagogisilla opinnoilla tarkoitetaan yliopistojen tutkinnoista annetun asetuksen (A 794/2004) 19 §:n tarkoittamia opettajan pedagogisia opintoja (60 op), jotka suuntautuvat aikuiskoulutuksen tehtäviin ja antavat opettajakelpoisuuden pedagogisten opintojen osalta" (JYU:n verkkosivut, 2017). Toisin sanoen tähän kuuteenkymmeneen opintopisteeseen kuuluvat kasvatustieteen perusopintojen (25op) lisäksi aikuiskouluttajan pedagogiset aineopinnot (35op), jotka suoritettuaan henkilö voi työskennellä opetukseen, koulutukseen ja kasvatukseen liittyvissä tehtävissä. Monille formaalin opettajan pätevyyden saavuttaminen onkin yksi tärkeä syy "APO:ihin" hakeutumiselle (Pakkanen 2009, 75).

Koulutus kestää yhdeksän kuukautta, jonka aikana opiskellaan itsenäisesti omassa työssä tai opetusharjoittelussa; havainnoidaan opetusta itselle uusissa ympäristöissä; osallistutaan lähijakson luennoille, ryhmätyöskentelyyn, lukupiiriin ja pienryhmätapaamisiin; luetaan kirjallisuutta; kirjoitetaan oppimispäiväkirjaa; tehdään oma oppimissuunnitelma ja lopulta luodaan oma opetusfilosofia. Koulutus pyrkii ottamaan huomioon opiskelijoiden erilaiset taustat ja elämäkokemukset ja sitomaan oppimisen niihin merkityksellisellä tavalla. Opintojen aikana jokainen hankkii myös itselleen mentorin ja tapaa ohjaajaa muutaman kerran keskustellakseen omasta oppimisestaan. (Malinen & Laine 2009.)

APO:ja pääsee suorittamaan vuosittain yhteensä 60 opiskelijaa erilaisista kiintiöistä; kasvatustieteen ja aikuiskasvatustieteen pääaineopiskelijoita; ylemmän korkeakoulututkinnon suorittaneita henkilöitä, jotka eivät ole aineenopettajia; Jyväskylän yliopiston henkilökuntaa; sekä Jyväskylän yliopiston opiskelijoita, joiden pääaine ei myöskään ole lukiossa tai peruskoulussa opetettava oppiaine. (JYU:n verkkosivut 1.12.2017.) Tämä tekee APO-ryhmästä melko heterogeenisen.

Osa on ollut työelämässä jo monta kymmentä vuotta ja kehittänyt omat ruttiinsa, kun taas toiset ovat vasta vasta-alkajia, ehkä hermostuneita ja epävarmoja vielä esimerkiksi tuntirunkojen suunnittelusta, josta taas toisilla on paljon käytännön kokemusta. (Pakkanen 2009, 76-77.) Täten opiskelijoiden tavoitteet vaihtelevat; osa haluaa täsmällisiä apuvälineitä esimerkiksi opetusmetodeista, osa haluaa harjaannuttaa taitojaan sosiaalisten tilanteiden hallinnassa ja osaa kiinnostaa oppimisteoriat ja aikuispedagogiikka (Pakkanen 2009, 68-69).

Aikuiskouluttajan pedagogiset opinnot ovat saaneet alkunsa vuonna 2001, alun perin kokeiluhankkeena (Laine & Malinen 2009, 11). Alun perin koulutus oli suunnattu vapaan sivistystyön kentälle, mutta mukaan otettiin myöhemmin myös yliopiston pääaineopiskelijoita.

4.2 APO:jen tavoitteet ja toimintatavat

Koulutusta suunniteltaessa sille on laadittu tavoitteet jo alusta asti. Ne vastaavat kysymyksiin siitä, millaista toimintatapaa ja pedagogiikkaa koulutus arvostaa ja pitää hyvänä. Ensimmäinen tavoite koulutuksessa oli ”kehittyminen omannäköiseksi opettajaksi”, joka sittemmin jalostettiin seuraavalla tavalla: APO:jen pedagogisen ytimen muodostavat kaksi osaa: 1) opettajan autonomisuus; ja 2) pedagogiset taidot. (Laine & Malinen 2009, 15-16.) Kuvaan seuraavassa, millaiset periaatteet APO:ille on luotu autonomisuuden ja pedagogisten taitojen pohjalta. Kolme tärkeintä periaatetta ovat omakohtaisuus, tutkiva asenne ja dialogisuus eli yhdessä oppimisen mahdollisuus (Laine & Malinen 2009).

4.2.1 Autonomisuus ja pedagogiset taidot tavoitteina

Malinen ja Laine ovat määritelleet APO:ille autonomian viisi ulottuvuutta, jotka ovat itsearviointi, eksistentiaalisuus, konteksti-kriittisyys, eettisyys ja aito yhteisöllisyys. Autonomiassa kyse on itsen suhteesta muihin. Sitä voi olla ja siksi voi tulla vain suhteessa muihin ihmisiin. Autonominen (vrt. heteronominen) ihmi-

nen ei ole täysin yhteisön ehdoilla määrittyvä olio, eikä toisaalta erillinen tai itse-riittöinenkaan sellainen. Autonominen ihminen voi vapautua ulkoisista määräyksistä, muttei koskaan voi kieltää sitä, etteikö olisi myös jossain määrin ympäristönsä tuote (Malinen & Laine 2009, 20). Autonominen ihminen ei ajelehti trendien mukana, vaan seisoo tukevasti omilla jaloillaan ja selkä suorassa. Hän ottaa toimiessaan kontekstin huomioon, muttei muutu itse täysin sen kaltaiseksi. Autonominen ihminen on joustava ja luja samaan aikaan.

Etenkin nykyaikana, jolloin kliseisesti sanottuna mikään ei ole niin varmaa kuin muutos, opettajan autonomisuus on tärkeä tavoite. Tällöin opettaja suhtautuu kriittisesti yhteiskunnan arvomuutoksiin, eikä ota asioita annettuina tai itsensäanselvyyksinä (APO-Opetussuunnitelma 2017-2020, 2018). Autonominen opettaja kykenee arvioimaan niin itseään kuin ympäristöäänkin ja suhteuttamaan niitä toisiinsa. Itsetuntemus on yksi autonomian saavuttamiseen liittyvistä avainsanoista. (APO-Opetussuunnitelma 2017-2020, 2018.)

Autonomisuuden suhteen on APO:issa huomionarvoista myös se, ettei numeroarviointia ole, vaan kurssit suoritetaan hyväksyty-hylätty -periaatteella. Ulkoista kontrollia ei muutenkaan ole paljon verrattuna moniin muihin formaaleihin opetuskokonaisuuksiin, esimerkiksi läsnäoloja lähijaksoilla ei kontrolloida, tenttejä tai kokeita ei pidetä, oppimispäiväkirjan pituutta ei ole määritelty, eikä tutustumiskäynneistä eli ”säröistä” kerätä esimerkiksi opettajan allekirjoitusta tai todistusta opiskelijan osallistumisesta. Tätä on perusteltu luottamuksella aikuisiin opiskelijoihin, heidän autonomisuuteensa vetoamisella ja oppimisen omakohtaisuudella.

Mistä sitten koostuvat APO:jen tavoitteiden mukaiset pedagogiset taidot? APO:issa pedagogisia taitoja ei nähdä päälle liimattuna ”temppuoppina”, valmiina vastauksina tai didaktisina opetustekniikoina ja käytänteinä, vaan asiassa mennään syvemmälle. Hermeneuttista kehää mukaillen pedagogiset taidot rakentuvat aikuiskouluttajan oman toiminnan, kokemusten, kokemusten jakamisen sekä teorian vuoropuhelussa. (Opetussuunnitelma 2017-2020, 2018.) Esimerkiksi oman opetusfilosofian laatiminen opintokokonaisuuden päätteeksi kuvastaa sitä, kuinka opiskelijan omat kasvatustilosophiset käsitykset ovat pedagogisten

taitojen ydin ja niiden pohjalta valitaan omien arvojen ja tilanteiden mukaan so-
pivat menetelmät. Opetus- ja kasvatustieteiden ihmistieteellisenä tieteenalana on niin
kompleksinen, ettei se ole redusoitavissa helpon tien kautta nyrkkisääntöihin,
vaan vaatii opettajalta kriittistä suhtautumista erilaisissa, muuttuvissa olosuh-
teissa juuri autonomisen periaatteen mukaisesti.

4.2.2 Omakohtaisuus, dialogisuus ja tutkiva asenne toimintaperiaatteina

Opetussuunnitelman mukaan edellä mainittujen tavoitteiden (autonomisuus ja
pedagogiset taidot) saavuttamiseksi asetetut APO:jen kulmakivet ja keskeiset toi-
mintaperiaatteet ovat omakohtaisuus, dialogisuus ja tutkiva asenne.

Omakohtaisuutta opiskeluihin saadaan tekemällä henkilökohtainen
oppimissuunnitelma (HOPS), jossa suunnitellaan opetuskokeilut, säröt ja muun
oppimisen aikataulu ja toteutus. Lisäksi kirjoitetaan viikottain oppimispäiväkir-
jaa. Tarkoitus on liittää opittu omaan työympäristöön ja oppia omista elämäntai-
kemuksista reflektion, keskustelun, sekä teorian ja käytännön vuoropuhelulla.
(Opetussuunnitelma 2017-2020, 2018.) Kuten andragogiikan isä Malcolm Know-
leskin sanoo, aikuisen tärkein oppikirja on hänen elämäntaiteensa (Know-
les, Holton & Swanson 2011). Koska opettajuus nähdään ammattina, josta ei
voida luoda yhtä tiettyä ihannekuvaa, on jokaisen tultava omannäköiseksi opet-
tajakseen. Hyvä opettaja ei toimi maailmankatsomuksensa, arvojen tai persoo-
nansa vastaisesti, vaan rakentaessaan opettajuuttaan hän kasvaa kokonaisvaltai-
sesti myös samalla ihmisenä. Tiedon ollessa omakohtaista, se on ihmiselle mer-
kityksellistä ja ankkuroituu hänen aikaisempaan kokemukseensa. (Malinen
& Laine 2009, 44-45.) Täten APO:issa oppimisen tavoitteita voisi kuvailla myös
sisäisesti motivoituneeksi toiminnaksi ja tavoitteiksi, jotka opiskelija on itse aset-
tanut itselleen omasta kokemusmaailmastaan kumpuavina ongelmina.

Dialogisuuden toimintaperiaate tarkoittaa APO:issa yhdessä oppimista, ko-
kemusten jakamista, toisten mielipiteiden arvostamista ja kuuntelemista sekä yh-
teisöllisyyttä (Opetussuunnitelma 2017-2020, 2018). Keskustelua ja aktiivista

vuorovaikutusta saadaan erityisesti aikaan niin sanotuissa ”keskiviikko- ja perjantairyhmissä”, joissa kokoontuu toistuvasti tietty noin kymmenen hengen ryhmä. Myös itseohjautuvassa lukupiirityöskentelyssä opitaan toinen toisiltaan dialogisesti. Pienryhmissä mahdollistuu vertaispalaute, -tuki ja paikka purkaa ajatuksiaan sekä harjoitella omana itsenään olemista (Pakkanen 2009, 71). APO:t ovat muuhun yksilökeskeiseen yliopistotyöskentelyyn verraten yhteisöllinen niin pienryhmien ohjaajien näkökulmasta (Malinen & Laine 2009, 93) kuin monen opiskelijankin mielestä (Pakkanen 2009, 71-73). Dialogisuuden saavuttaminen vaatii ryhmän jäsenten välistä luottamusta ja vastavuoroisuutta, ja ryhmäläiset pitävätkin pääsääntöisesti ryhmästä löytyvää samanlaisuutta tai erilaisuutta rikkautena (Pakkanen 2009, 71-72).

Tutkiva asenne liittyy kriittisyyteen, tiedon arviointiin ja ajattelun taitoon. APO:issa tutkiva asenne kyseenalaistaa tottumuksemme ja tapamme ja siten laajentaa tietoisuuttamme. Kuten omakohtaisuudessakin, tutkivan asenteen periaatteeseen kuuluu tiedon henkilökohtainen pureskeleminen, oli kyseessä yhdessä jaettu empiirinen kokemustieto tai teoreettinen tieto. (APO-Opetussuunnitelma 2017-2020, 2018.)

Omakohtaisuus, dialogisuus ja tutkiva asenne yhdessä muodostavat sekä toimintaperiaatteet että tavoitteet aikuiskouluttajan pedagogisissa opinnoissa (APO-Opetussuunnitelma 2017-2020, 2018). Esimerkiksi omakohtaiset kokemukset yhdistyvät dialogisuuteen, kun luennoilla keskustellaan aiemmista kokemuksista. Tutkiva asenne puolestaan tarkkailee jatkuvasti omia ja muiden sanomisia ja haastaa niitä, kuitenkin erilaisuutta kunnioittaen, mutta totuutta etsien.

APO:ja on aikaisemmin tutkittu Pro Gradu -tutkielmissa seuraavista näkökulmista: APO:ista valmistuneet työelämässä (Väisänen 2017), APO-koulutuksen merkitys yliopisto-opettajille (Honkanen 2014), opiskelijapalautteen merkityksiä, sisältöjä ja teemoja (Marin 2013), APO-ohjaajien kokemuksia dialogisuudesta ohjauksessa (Hänninen 2016), aikuiskouluttajien opettajuuden tarinat (Suomalainen 2014) sekä opiskelijoiden pedagogisen merkitysperspektiivin kriittistä

reflektiota tukemassa (Mustakorpi 2009). Honkasen (2014) tutkielmassa nostettiin esille opiskelijoiden tunnekokemukset yhtenä jatkotutkimushaasteena (Honkanen 2014, 111).

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

Tässä luvussa kuvaan tutkimuksen toteuttamista aloittaen tutkimuskysymyksistä ja metodologisista lähtökohdista siirtyen aineiston keruuseen, analyysiin ja lopulta eettisiin ratkaisuihin.

5.1 Tutkimuskysymykset

Tutkimuksen tavoite oli saavuttaa mahdollisimman syvällinen ymmärrys haastateltavien merkityksellisistä oppimiskokemuksista sekä tarkastella näitä kokemuksia tunteiden kautta. Tutkimuksen tarkoitus tiivistyi kahdeksi tutkimuskysymykseksi:

Miten APO -opiskelijat kuvailevat merkityksellisiä oppimiskokemuksiaan?

Minkälaisia tunteita APO-opiskelijat kuvailevat liittyen merkityksellisiin oppimiskokemuksiinsa?

5.2 Metodologiset lähtökohdat

Tavoittaakseni mahdollisimman syvällisen ymmärryksen tutkimuskysymykseeni, oli tulkitseva fenomenologinen analyysi eli IPA (*interpretative phenomenological analysis*) osuva valinta. Tulkitseva fenomenologinen analyysi tutkii, miten ihmiset ymmärtävät elettyä elämäänsä ja millaisia merkityksiä he antavat tietuille kokemuksille. Yksilöiden subjektiiviset kokemukset ja tulkinnat niistä ovat tutkimuksen fokuksena, tekevähän ihmiset tulkintaa miltei kaikesta kokemastaan. (Gill 2015, 31-32; Pietkiewicz & Smith 2012, 8-9.)

Tulkitsevan fenomenologian tausta on fenomenologisessa filosofiassa Edmund Husserlin, Martin Heideggerin ja Hans-Georg Gadamerin ajattelussa. Fenomenologia voidaan jakaa kuvailevaan ja tulkinnalliseen. Husserlin kehittämä fenomenologia tutkii elämää niin kuin sen ihminen itse kokee. Heideggerilainen kuvaileva fenomenologia taas pyrkii kuvailemaan sitä, miten ihmisen tietoisuus kokee ilmiön. (Tuohy ym. 2013.) Kuvaileva fenomenologia, eli toisin sanoen hermeneutiikka, pyrkii kuvailemaan, ymmärtämään ja tulkitsemaan ilmiötä. Se ei Husserlilaisen ”puhtaan” fenomenologian tavoin pyri riisumaan ilmiötä arkisista taustaoletuksista, vaan hyväksyy ne osana hermeneuttista kehää, jonka osana tutkijakin on. (Tuohy ym. 2013, 18.) Hermeneutiikan ajatuksena on, että ihminen havainnoi ja tulkitsee maailmaa aiemmasta kokemusmaailmastaan käsin. Oppiessaan ja kokiessaan uutta, hän tulkitsee maailmaa jälleen tämän uuden tietämyksensä valossa. Näin muodostuu hermeneuttinen kehä. Kaksoishermeuttinen tulkinta taas muodostuu ensinnäkin haastateltavan omista tulkinnoista sekä tutkijan tulkinnoista, jotka hän muodostaa haastattelun ja oman esiymmärryksensä pohjalta. (Wisnewski 2012.)

Heidegger painottaa Husserliin verraten kontekstin ja suhteiden merkitystä tulkinnan muodostamisessa. (Gill 2015, 32.) Tunteilla on rooli yksilön kokemuksessa ja tämä tapahtuu aina tietenkin jossakin kontekstissa. (Gill 2015, 43). Tutkijan on huomioitava, että ihminen on aina osa historiallista, sosiaalista ja poliittista kokonaisuutta (Flood 2010). Täten tulkitseva fenomenologia sopiikin hyvin tunteiden tutkimiseen. Se pystyy välittämään tietoa, joka toisenlaisessa tutkimuksessa saattaisi hävitä yleistämisen jalkoihin. Sen sijaan se pyrkii aineiston rikkauteen ja tämän rikkauden säilyttämiseen analyysin läpi. (Gill 2015; Pietkiewicz & Smith 2012.) Heideggerin mukaan (Wisnewski 2012) tunteet itsessään auttavat ihmistä tämän ymmärryksessä maailmasta ja kokemustensa merkityksellisyydestä.

Kuten jokaisessa viitekehyksessä, on myös tulkitsevassa fenomenologiassa rajoitteensa: Sen käytössä on nimensä mukaisesti tulkinnanvaraisuutta,

sillä se ei tarjoa tiukkoja rajoja tai sääntöjä. (Gill 2015, 45.) Tulkitsevassa fenomenologiassa tutkija ei pyri luomaan hypoteeseja tai olettamaan tiettyjen tunteiden esiintyvyyttä (Gill 2015, 35). Täten tutkimuskysymyksen voi tarkentua vielä tutkimuksen edetessä. Metodin käyttö vaatii tutkijalta sensitiivisyyttä ja tilan antamista tutkittavan kokemuksille, minkä vuoksi puolistrukturoitu haastattelu onkin paljon käytetty metodi. Se antaa mahdollisuuden syventyä haastateltavan itsensä merkitykselliseksi kokemaan yksityiskohtaan, mutta antaa tutkijalle mahdollisuuden ohjata haastattelua haluamaansa suuntaan. (Gill 2015, 37–38.) Tämä tekee tutkimusprosessin hyvin dynaamiseksi (Pietkiewicz & Smith 2012, 8). Tulkitsevan fenomenologian avulla pyritään löytämään kokonaisvaltaisia analyysiyksiköitä sen sijaan, että keskityttäisiin yksityiskohtaisiin, pieniin yksikköihin. (Gill 2015, 34). Merkityksellisiä oppimis- ja tunnekokemuksia tutkittaessa kokonaisvaltaisuus onkin tavoitteena.

5.3 Aineiston keruu

Haastattelin lukuvuonna 2016-2017 APO:t suorittaneita opiskelijoita. Haastatteluhetkellä he olivat kerenneet ”sulatella” oppimistaan, rekonstruoida sitä ja antaa sille enemmän merkityksiä. Siten autenttiseen tunteeseen, joka oli virinnyt vuosi sitten, saattoi olla vaikea, jos ei mahdoton päästä enää käsiksi haastatteluvaiheessa. Onkin oleellista huomauttaa, että sen lisäksi, että itse tein tulkintoja haastateltavien kokemuksista esiyymmärryksen valossa, he myös itse tulkitsivat omia tunteitaan, eikä aitoa alkuperäistä tunnetta puhtaana ja irrallisena ollut mahdollista eritellä. Ennen varsinaista aineistonkeruuta suoritin pilottihaastattelun erään 2017-2018 APO-opinnot suorittaneen opiskelijan kanssa. Häneltä sain myös arvokasta palautetta haastattelukysymyksistä (Hirsjärvi & Hurme 1988). Kontaktoin haastateltavia oman APO-ohjaajani kautta sähköpostin välityksellä ja tiedustelin jo tuntemiltani ihmisiltä halukkuutta haastatteluun. Heidän kauttaan sain tietooni myös uusia potentiaalisia haastateltavia. Sainkin nopeasti seitsemän haastateltavaa, joka on syvällistä ymmärrystä tuottavassa tutkimuksessa

riittävä määrä (Pietkiewicz & Smith 2012, 9). Heistä 6 oli naisia ja 1 mies. Haastateltavat tulivat eri taustoista ja kävivät kyseisen koulutuksen eri kiintiöitä pitkin (pääaineopiskelijoita, sivuaineopiskelija, yliopiston henkilökuntaa ja työelämästä)

Keräsin aineiston lähestymistapaani soveltaen puolistrukturoidulla haastattelulla (Pietkiewicz & Smith 2012, 10), jonka runko kannusti kuvailevaan kerrontaan ja eteni kronologisessa järjestyksessä, kuitenkin antaen haastateltaville mahdollisuuden poiketa kaavasta ja palata aiempiin kysymyksiin. Puolistrukturoitu haastattelu mahdollisti myös dialogin tutkijan ja haastateltavan välillä (Pietkiewicz & Smith 2012, 10). Apuvälineinä käytin tunnelistaa (LIITE 2), jonka laadin Anttilan (ym. 2016) tutkimustulosten perusteella opettajaopiskelijoiden kokemista tunteista. Tunnelistasta haastateltavat saivat halutessaan poimia omia tunnekokemuksiaan kuvaavia sanoja. Osa käytti listan sanoja enemmän ja osa vähemmän. Painotin haastattelun alussa sitä, että haastateltavan omat tunnekokemukset ovat kuitenkin ensiarvoisen tärkeitä ja pidän niitä oikeina vastauksina, eikä tarkoitus ole siirtää tunnelistan sanoja haastateltavien puheeseen. Haastattelun lopussa toteutin myös piirrostehtävän, jossa haastateltavat piirsivät kuvaajalle tunnekokemuksiaan ja sen jälkeen täydensivät kuvaajaa oppimiskokemuksillaan. Kuvaajatehtävä jäsensi vuoden kokemuksia kronologiseen järjestykseen (Ahonen ym. 2015) ja veti yhteen haastattelussa keskustelemaamme. Toteutin haastattelut yhtä lukuun ottamatta kasvotusten rauhallisessa tilassa, jonka haastateltavat saivat itse valita. Kutsuessani heitä haastatteluun annoin heille mahdollisuuden valita heille sopiva paikka tai oma ehdotukseni Jyväskylän yliopiston pääkirjasto. Yksi haastattelu toteutettiin puhelimitse, ja sekin nauhoitettiin. Tunnelistaa ei ollut tässä käytössä, mutta sanasto oli siitä huolimatta hyvin riikasta. Piirrostehtävän toteutimme tässä tapauksessa sanallisesti.

Haastattelut toteutettiin helmi-maaliskuussa 2018. Olin kertonut etukäteen haastateltaville tutkimukseni aiheesta, mutta muita etukäteisvalmisteluita haastatteluun osallistuminen ei heiltä vaatinut. Haastattelut kestivät 1,5-2 tuntia ja

niistä syntyi 164 sivua litteroitua tekstiä. Haastattelujen aikana tein muistin tuksi muistiinpanoja ja nauhoitin kaikki haastattelut. Kysyin alussa haastateltavien merkityksellisiä oppimiskokemuksia APO:issa yleisellä tasolla, jonka jälkeen käsittelimme tunteita ja muita oppimiskokemuksia tarkemmin osa-alueittain koulutuksen rakenteen mukaisesti. Haastateltavat halusivat poikkeuksetta edetä tällä tavalla, sillä se edisti mieleen palauttamista heidän kokemuksistaan.

Haastattelussa huomioin hiljaisten hetkien sietämisen ja tilan antamisen haastateltaville. Haastattelussa taitava tutkija tulkitsee myös non-verbaalista viestintää (Pietkiewicz & Smith 2012, 10). Itse koin turvallisemmaksi varmistaa kysymällä, olenko tehnyt oikean tulkinnan ja noudattaa varovaisuutta tulkintaa tehdessäni.

5.4 Analyysi

Litteroituani aineiston kuuntelin haastattelut vielä kertaalleen ja luin litteraatit läpi moneen kertaan saadakseni siitä syvällisen kokonaiskuvan. Lähdin toteuttamaan aineiston analyysia lukemalla aineistoa läpi pohtien, mikä siinä erityisesti kiinnostaa minua (Tuomi & Sarajärvi 2017, 104). Tein aineistoon omia muistiinpanoja mahdollisesti merkityksellisistä seikoista ja oppimisen sekä tunteiden kuvailusta (Pietkiewicz & Smith 2012, 102; Smith ym. 2009).

Tekstistä alkoi hahmottua merkittäviin oppimiskokemuksiin liittyviä alateemoja. Listasin alateemat Word-tiedostoon, josta lähdin etsimään yhtäläisyyksiä. Ryhmittelin alateemat ja yhdistelin niitä vielä keskenään. Tämän jälkeen etsin aineistomerkinnoistani tunnekokemusten kuvaukset ja täydensin tuloksia tunnekokemuksilla. Tämä vaihe pudotti joitakin tunnekokemuksia pois lopullisista tuloksista, sillä rajasin tutkimuskysymyksen mukaisesti ensisijaiseksi kysymykseksi merkittävät oppimiskokemukset ja niihin liittyvät tunnekokemukset. Siten esimerkiksi haastateltavien neutraalit tunnekokemukset eivät näy tuloksissani, vaikka niitä haastatteluissa mainittiinkin. Lopulta tuloksiin muodostui viisi

kattavaa teemaa, joiden alle aineiston rikkaus ei huku, ja jotka kuitenkin jäsentävät monisanaista aineistoa ymmärrettävään muotoon (Smith ym. 2009, 91). Täten muodostui myöhemmin tulososiossa esittelemäni taulukko teemoineen, alateemoineen, sanallisine kuvauksineen ja tunnekomponentteineen. Vielä teemojen muodostamisen jälkeen palasin aineistooni tarkastaen, leikkaavatko viisi teemaani koko aineiston läpi ja varmistaen, ettei aineistosta ole jäänyt analyysin ulkopuolelle oleellista sisältöä.

Osa tunnekuvauksista oli luettavissa myös niin sanotusti rivien välistä, eikä sisältänyt suoraa tunnesanaa tai ilmaus kuvasi halua ilmaista tunnetta kuten *”Ni sitte välillä tuli sellasii et ois tehny mieli huutaa et nyt pysytää aiheessa”* ja *”kukaa ei halunnu mennä siihen ja kaikki halus vajota penkin alle ja olla vaa sillee et älkää tulko tänne”*. Tällaisten latenttien merkitysten suhteen tutkijana oli oltava erityisen tarkkana oikean tulkinnan tekemisessä. Kuitenkin kontekstista pystyin päättämään kuvatun tunnetilan ja nämä elävät kuvaukset haastateltavien kokemuksista olivat tärkeitä rikastuttajia aineistolleni

5.5 Eettiset ratkaisut

Tarkastelin omaa tutkimusprosessiani Tutkimuseettisen neuvottelukunnan periaatteiden valossa. Hyvän tieteellisen käytännön lähtökohtia, jotka liittyvät myös omaan tutkimukseeni, ovat muun muassa rehellisyys, yleinen huolellisuus ja tarkkuus sekä tulosten tallentamisessa että esittämisessä, avoimuus tutkimuksen julkaisemisessa ja eettisesti kestävä tiedonhankintamenetelmät, kollegiaalinen arvostus ja haastateltavien tietosuojan ja anonymiteettiin liittyvät seikat. (Tutkimuseettinen neuvottelukunta, verkkosivut.) Lisäksi ihmistieteiden eettisen normit (hyötyperiaate, vahingon välttämisen periaate, autonomian kunnioituksen periaate ja oikeudenmukaisuuden periaate) ovat ohjanneet tutkimuseettistä päätöksentekoaani. Olen halunnut noudattaa eettisesti kestävä tutkimustapaa, johon liittyy ihmisarvon kunnioittaminen. Tämä mahdollistuu tutkittavien itsemääräämisoikeuden, vahingoittumattomuuden sekä yksityisyyden suojaamisella.

(Kuula 2006, 59–60.) Kaikki haastateltavat osallistuivat vapaaehtoisesti tutkimukseen ja haastattelut toteutettiin heille sopivana ajankohtana (Kuula 2006, 86–87). Tutkijana pyrin joustavuuteen niiden toteuttamisessa.

Haastatteluihin kutsuessani sekä jokaisen haastattelun alussa kertasinkin haastateltavien kanssa tietoturvaan, anonymiteettiin ja luottamuksellisuuteen liittyvät seikat sekä tutkimuksen tarkoituksen (Hyvärinen, Nikander & Ruusuvoori 2017, 32–33). Haastateltavilla oli oikeus lopettaa haastattelu halutessaan. Informoin haastateltavia myös aineiston käyttötarkoituksesta, joka on vain tätä kyseessä olevaa tutkimusta varten, sekä kerroin tutkimuksen arvioidusta julkaisuajankohdasta, ja sovimme lähettäväni tutkimuksen haastateltaville. Tutkimuksen valmistuttua kaikki haastatteluaineistot tuhottiin. Anonymiteetti on mahdollista säilyttää yli kuudenkymmenen hengen opiskelijaryhmässä, ja tulosluvun sitaateissa huomioin sen, ettei yksittäisiä henkilöitä voida tunnistaa sitaateista. Yhden haastateltavan kanssa sovimme lähettäväni alustavan tutkimuksen hänelle vielä ennen julkaisua anonymiteetin varmistamisen vuoksi.

Tutkittavat kertoivat haastatteluissa erilaisista tunteistaan, joita he ovat kokeneet APO-prosessin aikana. Osa tunteista oli voimakkaita ja negatiivisia, jolloin herää kysymys kohtuuttoman haitan muodostumisesta haastateltaville. Haastattelua ei voida kuitenkaan nähdä haitallisena tapana näiden tunteiden käsittelyyn, vaan se voi päinvastoin tarjota tilan kuulluksi tulemiselle ja ymmärrykselle. Yksi haastateltava kertoi haastattelun toimineen hänelle myös mielenkiintoisena oppimiskokemuksena itsestään.

Haastatteluissa pyrin olemaan hienotunteinen ja antamaan tutkittavalle mahdollisuuden olla kertomatta jostakin itselle vaikeasta tunteesta painostamatta liikaa. Tunnepainotteisessa haastattelussa tulee myös olla tarkka siitä, ettei omilla tunnereaktioillaan vaikuta siihen, mitä sanotaan. Luottamusta edistää haastattelijan neutraali, mutta empaattinen ja ymmärtäväinen olemus, johon pyrin. (Hyvärinen, Nikander & Ruusuvoori 2017.) Tutkija pyrkiikin olemaan samaan aikaan neutraali ja toisaalta näyttämään empatiaa ja rakentamaan yhteen-

kuuluvuutta (Ruusuvuori & Tiittula 2017, 66-69). Haastattelu on vuorovaikutusta, johon vaikuttavat sekä haastattelija että haastateltava. Hyvän haastattelun aikaan saamiseksi haastattelijana pidin tärkeänä arvostaa haastateltavan sanoja, kuunnella aktiivisesti ja siten olla tarpeeksi hiljaa antaen haastateltavalle tilaa (Hyvärinen, Nikander & Ruusuvuori 2017.) Tutkijan on pyrittävä olla ottamatta kantaa asioihin, mutta palautetta haastattelussa annoin esimerkiksi nyökyttelemällä, katseella ja äännähtelemällä. (Hyvärinen, Nikander & Ruusuvuori 2017, 32-33) Lisäksi tiedostin omat toiveeni aineistolle –halusin mahdollisimman tunteellisia kokemuksia, mutta oikeastaan myös tunteettomuus asiaa kohtaan kertoo tärkeää tietoa. Tutkijana avoimuuden periaate näkyi esimerkiksi tässä kohdassa. Olin avoin tilanteelle tietämättä etukäteen mitä haastattelu pitää sisällään ja arvostin haastateltavan kokemusmaailmaa, erosi se omista ennakkokäsityksistäni tai ei.

Autenttisiin tunnekokemuksiin on vaikea, jollei mahdoton päästä käsiksi, saati sitten jälkikäteen tuotetun tutkimuksen avulla. Olen kuitenkin ottanut huomioon sen, että tutkimuksen avulla saatu tieto on rajallista ja tuloksiin tulee suhtautua tietyllä kritiikillä. Haastateltavat saattoivat itsekin haastattelun aikana jäädä pohtimaan sitä, miltä haastattelua edeltävänä vuonna jossakin tietyssä hetkessä oikeasti tuntuikaan. Lisäksi tunnekokemuksille on annettu jälkikäteen merkityksiä, eikä alkuperäinen kokemus ole enää sellaisenaan saatavilla. Tutkijana hyväksyn myös sen, että kokemuksen tulkinta tapahtuu kaksois-hermeneuttisesti, sillä ensin haastateltava tulkitsee kokemustaan ja muotoilee sen sanalliseen muotoon, minkä jälkeen tutkija pyrkii parhaansa mukaan ymmärtämään sen, kuitenkin omista lähtökohdistaan tulkiten (Wisniewski 2012).

Merkittävä syy siihen, että halusin tutkia kyseistä ilmiötä, on se, että suoritin itsekin aikuiskouluttajan pedagogiset opinnot lukuvuonna 2017-18. Omat tunnekokemukseni olivat moninaisia, ja siten oman kokemukseni taustavaikutusta ei voi pois hälventää, saati tutkia ilmiötä objektiivisesti (Gill 2015, 40). Tutkimukseni lähtökohta kuitenkin pyrkii kunnioittamaan kokijan omaa maailmaa ja pyrkii tarkastelemaan sitä. Oma opiskelutilanteeni myös aiheutti itselleni

pohdittavaa siitä, miten pidän tutkimuksen kautta saamani tiedot yksin tutkimuksen omaisuutena, enkä käytä niitä hyväkseni muuten. Myös oman esiymmärrykseni esille tuominen tutkimuksessa on olennaista kalastelun ja havaintojen vääristymisen estämiseksi (Finlay 2008). Tässä tapauksessa mielestäni esiymmärrykseni toimi myös etuna sekä haastattelijana, että tutkijana, sillä minulla ja haastateltavilla oli yhteistä kokemuspintaa, mikä voi lisätä tulkintojeni luotettavuutta.

Aiheen valinta itsessään liittyy myös tutkimuksen eettisyyteen, sillä se kertoo lukijalle siitä, mitä tutkija pitää tärkeänä. Näen, että aiheeni on eettisesti perusteltu ja antaa oman kontribuutionsa kyseisen koulutuksen kehittämiseen ja aikuisoppimisen ymmärryksen syventämiseen. Merkityksellisten oppimiskokemusten ymmärryksen lisääntyessä aikuis- ja opettajakoulutusta voidaan kehittää merkityksellistä oppimista tukevaan suuntaan.

6 MERKITYKSELLISET OPPIMISKOKEMUKSET JA TUNTEET APO:ISSA

Esittelen seuraavassa tulokset viidessä alaotsikossa: teorian ja käytännön vuoropuhelu; ryhmässä oppiminen; uudet ajatukset; reflektio; sekä ammatillisen identiteetin muutos. Kaikissa kokemuksissa ei ollut yksiselitteisesti analysoitavissa, syntyivätkö tunteet oppimisen seurauksena, ennakointina tulevaan oppimiseen vai oppimisen aikana. Tunteet olivat jollakin intensiteetillä läsnä joka vaiheessa. Vaikeaa oli myöskin erotella, kumpi koettiin itselle merkittävässä tilanteessa ensin: oppiminen vai tunteet. Nämä kaksi kietoutuvatkin yhteen ja vahvistivat toinen toisiaan. Moni haastateltava kertoi kokeneensa esimerkiksi innostusta, uteliaisuutta ja kiinnostusta opintoja aloittaessaan. Kiinnostuksen kohteeni on kuitenkin ollut se, mihin tämä johtaa; säilyykö innostus läpi vuoden ja miten haastateltavat kuvailevat oppimiskokemuksiaan? Monilla alun innostus vaihtuikin epävarmuudeksi, epätoivoksi, väsymyksen tunteeksi ja tylsistymiseksi. Näitä taas saattoi seurata uusi innostus. Haastateltavien merkittäviin oppimiskokemuksiin liittyi siis monipuolisesti erilaisia tunteita. Esittelen seuraavassa viisi eri oppimisen teemaa, ja niiden yhteydessä, alaluvun lopussa kuvaan niissä ilmeneviä tunteita. Mahdollisimman lähelle haastateltavien kokemuksiin pääsemiseksi olen täydentänyt tuloksia sitaatein, joiden perään olen nimennyt haastateltavat anonymiteetin säilyttämiseksi H1-H7. Oppimisen teemat vahvistavat toisiaan; esimerkiksi ryhmässä oppiminen on oiva tapa muokata myös ammatillista identiteettiä. Myös esimerkiksi teorian ja käytännön vuoropuhelu edellyttää reflektiota, jonka avulla koko oppimisprosessia voidaan merkityksellistää. Teemat eivät kuitenkaan ole hierarkkisessa suhteessa toisiinsa, vaan palvelevat ja täydentävät toinen toisiaan.

6.1.1 Teorian ja käytännön vuoropuhelu

Kuten APO:n teoreettinen viitekehys on rakennettu, myös opiskelijat kokivat oppimisen kokemuksellisuuden yhtenä merkittävänä seikkana APO-opinnoissaan. Kolbia (1984) mukaillen kokemuksellisen oppimisen kehä painottui haastateltavieni kohdalla hieman eri osiin. Varsinkin nuoremmat opiskelijat kaipasivat koulutuksen aloittaessaan käytännön harjoittelua, teorian testausta sekä oppien koekilemistä käytännössä. Osa puolestaan kaipasi käsitteitä, sanallistamista, vahvistusta teoriasta omalle toiminnalleen ja uutta teoriaa, jota peilata aikaisempaan elämäkokemukseensa. Näiden tavoitteiden ja oppimisensa kannalta merkittävänä pitämiin asioihin vaikutti haastateltavan tausta ja kokemuksen määrä; karkeasti eriteltynä pääaineopiskelijat kokivat merkittäväksi käytännön harjoittelun, kun taas työelämästä koulutukseen tulleet kokivat koulutuksen teoreettisen annin merkityksellisemmäksi. Haastateltavat hyväksyivät sen, että molempia tarvitaan, eikä esimerkiksi teoriaosaaminen ole pois käytännöllisestä osaamisesta. Haastatteluissa näkyi teorian näyttäytyminen elävässä elämässä; huomaa minen, että tätä se käytännössä tarkoittaa. Merkittävää oli myös teoreettisen osaamisen linkitys omaan arkeen, omalla tavalla soveltamalla.

”Se perustu siihen että siellä tehtiin käytännön harjoitteita, että miten vaikka reagoitais tällasessa tilanteessa, et oli joku esimerkkitilanne. Et saatiin paljon tehdä kaikkea ite, semmosta konkreettista, mä tykkään ite ainakin, ne jäi ne teoriatki paremmin mielee sitte sen ansiosta.” -H3

Opiskelijoiden oma tausta ohjasi havaintoja APO-opinnoissa. Aikaisemmin opittu edisti uuden oppimista ja tiedon kiinnittymistä aiempaan, kunhan löytyi tarttumapintaa. Omista muistoista ammentaminen saattoi myös toimia häiritseväenä tekijänä oppimistilanteessa, mikä sai aikaan vahvoja, kielteisiä tunnekokemuksia. Osalla oli taustalla enemmän ja toisilla vähemmän elämäkokemusta, toisilla taas tuoreempaa teoreettista tietoa ja toisilla vahvempi työelämäpohja. Haastateltavat olivat käyneet muita koulutuksia, joita he rinnastivat APO-opintoihin ja liittivät niissä oppimaansa APO-koulutuksessa oppimaansa. Nämä kaikki vaikuttivat haastateltavien kokemukseen APO:ista. Näin asian tiivistää eräs haastateltava:

"Aikasemmat kokemukset mitä on ollut niistä pysty ammentaa ihan hirveesti näihin apoihin. Tavallaa niitä asioita joita käsiteltiin APO:issa ni pysty liittämään niihin aikasempia kokemuksia." -H1

Koulutuksen luennoitsijoiden ja pienryhmäohjaajien havainnointi sai aikaan haastateltavissa kritiikkiä ja malleja siitä, mitä he eivät ainakaan itse halua jatkossa opettajan urallaan tehdä. Havainnointiin liittyy jatkuva virittyneisyys pedagogisille ilmiöille ja opintojen jälkeenkin päälle jäänyt "tutka". Haastateltavat etsivät totollisia tilanteita, joita havainnoivat ja sitten reflektoivat.

Havainnointiin liittyi myös tunnekokemuksia, jotka syvensivät havaintojen merkitystä. Muun muassa ällistys, hämmästyminen ja turhautuneisuus virittivät omaa ajattelua ja oman opettajuuden kehittämistä eteenpäin. Seuraavassa yhden haastateltavan kuvaus itselleen merkittävästä kokemuksesta havainnointitilanteesta:

"Sen takia se särö-juttu oli mulle niin tärkeä juttu että sen jälkeen niitä alkoi näkemään joka puolella, et mä oisin varmaa voinu kirjottaa kirjan niistä säröistä. Että kun niitä alko kattelee oikeesti ni alko tajuu niitä tilanteita ja sitä opettajuuttakin ku alko ni oisin yhdellä sellanen opettaja kävi siinä ni siel oli yks sellanen opettaja, yks sellanen poika, nuori poika siel tunnilla viittas, 11 minuuttia, ni se ei koko 11 minuutin aikana se opettaja katonu kertaakaan sinne luokkaan. Sen särön takia aloin ihan kellottaa sitä asiaa että se ei huomaa että joku täällä viittaa, se oli niin nuori poika että se ei kehdannu sanoa, että aloin kattomaan että koska se kattoo tänne luokkaan sen verran et se näkee sen verran et mitä siel tapahtuu siel luokassa. Jotenki sellasista tuli tosi isoja asioita itsellee, et vitsi, kyllä opettajan ois hyvä vähän varmaan mieltä että muutaki ku raportoida se mitä hän on heittäny seinälle siinä tyylii." -H6

Teorian ja käytännön vuoropuheluun liittyviä tunteita olivat innostuneisuus, oivaltaminen, hämmästyminen, turhautuminen ja kolme haastateltavaa toi esille myös voimakkaan jännittämisen käytännön harjoittelussa. Vaikka teoriatietoa oli, koettiin vähäinen opetuskokemus yhdeksi epävarmuutta aiheuttavaksi tekijäksi. Käytännön opetustaitoa ei voi harjoitella vain lukemalla. Nämä käytännön kokemukset olivat siten merkittäviä oppimiskokemuksia ja vaativat kokijaltaan intensiivistä keskittymistä ja rohkeutta voittaa vaikeat tunteet itselleen hyödylliseksi oppimiskokemukseksi.

6.1.2 Ryhmässä oppiminen

Kuten edellä on esitelty, APO:t on rakennettu erilaisten ryhmien toimimisen varaan. Haastatteluissa ryhmien merkitys näyttäytyikin tärkeänä, koostuvathan

opinnot itsenäisemmän työskentelyn lisäksi pienryhmistä, teemaryhmistä, luku-
piiriryhmistä ja muista vuorovaikutustilanteista esimerkiksi luennolla ja infor-
maaleimmissa tilanteissa. Pien- ja teemaryhmissä mukana oli ryhmän opiskelija-
jäsenten lisäksi myös ryhmän ohjaaja. Merkittävät oppimiskokemukset tämän
teeman alla liittyivät oman ajattelun kehittämiseen hyödyntäen moninäkökul-
maisuuksia sekä ymmärrykseen ihmisten erillisyydestä ja yksilöllisyydestä.

APO:jen yksi suurimmista aiheista ja merkityksellisen oppimisen
mahdollistajista haastateltavien mielestä oli erilaisten ihmisten kohtaaminen
koulutuksessa. Tämä toi keskusteluihin ja omaan ajatteluun moninäkökulmai-
suutta. APO:issa erilaisista aiheista keskusteltiin erilaisissa ryhmissä ja osallistu-
jat katsoivat asioita omista lähtökohdistaan ja oppivat ymmärtämään keskuste-
lun avulla myös muiden näkökulmia. Tämä laajensi haastateltavien käsityksiä ja
tarjosi merkittäviä oppimiskokemuksia haastateltaville. Oma ajatteluun sai kehi-
tettyä, kun toinen tulkitsi asioita omasta perspektiivistään ja perusteli ajatuksi-
aan. Tämän lisätiedon valossa omia mielipiteitä pystyi jalostamaan ja laajenta-
maan omaa katsantokantaansa. Kaksi haastateltavaa käytti ilmausta ajatuksien
”pallottelusta”, jossa keskustelun kautta osallistujat aktiivisesti ja dialogisesti ra-
kentavat uutta tietoa. Osa toisten esittämistä näkökulmista siirtyi suoraan omaan
ajatteluun ja osa toimi virikkeenä oman mielipiteen rakentamiselle:

”Oppi ajattelemaan asioita monelta kantilta ja se on semmonen jo aika merkittävä juttu
kun niin monissa eri ryhmissä ajatuksia aina jaettiin niin väkisinkin piti huomioda niitä
monia näkemyksiä mitkä sitte ehkä on siirtynyt siihen omaan ajatteluun jälkikäteenkin.” -
H3

Ymmärrys ihmisten erillisyydestä ja yksilöllisyydestä oli myös yksi merkittävistä
oppimiskokemuksista. Tähän liittyvät myös ajatukset siitä, että toinen on oma
erillinen olentonsa taustoineen, tulkintoineen, tarpeineen ja tunteineen. Tällai-
sesta oppimisesta haastateltavat kokivat pystyvänsä ammentamaan relevanttia
tietoa ja osaamista työelämässä ja osa olikin lähtenyt alun perinkin hakemaan
tällaisia oppimiskokemuksia. Ihmisten ”sielunmaisemaan” sisään pääseminen ja
mielenlukutaito korvasi myös sisältöön menevän oppimisen. Jos ei opittu pien-

ryhmässä keskusteltavasta viikon teemasta lisää, ainakin opittiin ryhmädynamiikasta, vuorovaikutuksesta ja ihmisten erilaisuudesta käytännössä havainnoidulla ja osallistumalla. Esimerkiksi jos ryhmäkeskustelussa keskustelun taso tai aihe ei miellyttänyt, käännettiin tarkkailun ja oppimisen kohteeksi ryhmäilmiöiden tarkkailu. Ihmisistä opittiin niin ryhmäkeskusteluissa kuin vapaa-ajallakin ja tässä kohtaa nostettiin myös ystävyys-suhteet ja vapaaehtoiset keskustelut informaalisissa ympäristöissä merkittäviksi ja oppimisen ja oppimista tukeviksi kokemuksi.

”Koska on erilaisia ihmisiä ja teoreettista puolta voi opiskella keskenäänkin et ne kokemukset joita tulee siitä ja ne keskustelut joita meil synty tässä APO:ssa ni ne oli toisella tavalla tärkeitä, et se oli parempi kuva ihmisistä et sitte taas jos mietin sitä omaa opetusta ni kyl mä nyt sinänsä hyödyin hyvin paljon APO:ista et siin tapas todella paljon todella erilaisia apolaisia ja sitte joutu enemmän peilaamaan sitä että miten eri ihmiset käsittelee asioita ja mitkä asiat on tärkeitä ja esimerkiks nää tunnejutut että miten tärkeitä nää tunnejutut on toisille” -H5

Aineistossa olennaista oli ryhmässä syntyvät myönteiset tunteet merkityksellisen oppimisen edistäjänä ja mahdollistajana. Haastatteluissa kuvailtiin konflikteja ja itseen kielteisesti vaikuttavia ihmisiä, mutta niin myös positiivisia, myönteisiä ja sallivia ryhmätilanteita, joissa hyväksyttiin erilaisuus ja toimittiin ryhmässä samanveroisina toimijoina erilaisista taustoista huolimatta. Tunnekokemuksina tällaisissa ryhmätilanteissa vallitsi luottamus, turvallisuus, hyväksyntä, lämpö, ylpeys, ihailu, inspiraatio, innostus, rauhallisuus, kiitollisuus, rentous ja positiivinen yllättyneisyys. Parhaimmillaan merkittävä ryhmä oli samanhenkinen ja siinä ymmärrettiin toinen toisiansa. Toisaalta myös nimenomaan suhteessa toisiin ryhmäläisiin koettiin kaikkein negatiivisimmat tunteet, muun muassa yksinäisyys ryhmässä, järkytys, ahdistus, jännitys, pelko, suru, turhautuminen, pettymys, häpeä, ärtymys, epä mukavuus, haavoittuvuus, turvattomuus sekä erilaisia tunneristiriitoja. Ryhmän aiheuttaessa haastateltavassa kielteisiä tunteita, ei toiminnassa avauduttu tai osallistuttu samalla tavalla kuin kaikki jäsenensä hyväksyvässä ryhmässä. Toisten opiskelijoiden myönteinen suhtautuminen itseen oli tärkeää osalle haastateltavista ja esimerkiksi koulutuksessa saatu emotionaalinen tuki opiskelutovereilta koettiin hyvin antoisaksi ja voimavaroja tukevaksi.

”Kaikkei sitä leimas se turvallisuus, et kaikki tunteet on niinku ok, mitä siinä ryhmässä oli ja tuns, et se oli kyllä oivalluttava ja se että just ku se oli niin turvallinen prosessi ja mä lähdin siinä turvallisessa ympäristössä oivaltamaan sellasia jotenki asioita omasta itsestäni -- se oli hyvin antosa.” -H2

Ryhmässä tunteita myös jaettiin ja niillä saattoi olla ryhmäläisten kesken yhteinen kohde. Tällainen tunteiden jakaminen mahdollisti yhteenkuuluvuuden kokemusta, luottamusta ja ymmärretyksi tulemisen tunnetta. Karkeasti voisi todeta, että mitä voimakkaammat tunnekokemukset, sen merkittävimmiiksi kokemukset ovat mieleen jääneet myös oppimiskokemuksina. Jaetut tunteet tekevät jaetun kokemuksen ja näitä yhteisiä kokemuksia käytiinkin läpi myöhemmin esimerkiksi pienemmässä ryhmässä tai vapaa-ajalla APO-opiskelijatovereiden kanssa:

”Oltiin sairaan kiukkusia, kiukkisuus, turhautuneisuus, joka kumpus yhteisestä hämmennyksen kokemuksesta eräältä luennoilta, joka oli tarkoituksella tehty jalkikäteän voisin kuvitella, varmaan otettuki aiheeks. Siellä todellaki kihistiin turhautuneisuutta ja kiukkua ja tiettyjä pettymyksen tunteita osalla ja kipuilua, mä luulen et APO-vuosi aiheutti kipuilun tunteita, meissä kaikissa.” -H7

Monesti kuitenkin nimenomaan toisten tunteiden erillisyyden ja omien tunteiden eroavaisuus muiden kokemista tunteista toimi merkittävämpänä oppimiskokemuksena ja saattoi aiheuttaa itsessä toisen tunteen, joita olivat esimerkiksi yksinäisyyden ja erillisyyden tunne, lievä pelko, ihmetys, ärsytys, turhautuminen ja oudoksunta. Tämä kuitenkin lisäsi ymmärrystä aiemmin mainitusta ihmisten erillisyydestä. Moni haastateltavista kertoi painokkaasti ihmetysten ja turhautuneisuuden kokemuksistaan havaitessaan kanssaopiskelijoiden tunnereaktioita. Toisen vahva tunnereaktio itselle suhteellisen mitättömästä asiasta sai aikaan turhautuneisuutta ja huvittuneisuutta, eikä ymmärrystä toisen vahvojen tunteiden synnystä ollut aina saavutettu. Toisen käytös aiheutti ihmetystä ja kysymyksiä, jotka olivat toistaiseksi jääneet vaille vastausta. Ehkä juuri tämän ymmärtämättömän ristiriidan vuoksi juuri ne olivat asioita, joita haastateltavat halusivat nostaa esille haastatteluissa. Koska nämä toisten tunteet ja niiden ymmärtämättömyys ja samaistumattomuus herättivät itsessä tunnekokemuksia, on niissä potentiaalia toimia merkittävinä oppimiskokemuksina vielä tulevaisuudessakin.

”Se oli must niinku tosi outoa et miten voimakkaasti toiset koki tämän, et se oli mun mielest käsittämätöntä tai jossakin harjoituksessa piti koskettaa toista tai jotain vastaavaa, niini -- Ei se mussa hirveesti herätä tunteita, mä en niinku jaksa montaa päivää pohtia tätä jälkikäteen.” -H5

6.1.3 Reflektio

Reflektiota esiintyi sekä asioista että omista tunteista. Merkittävää haastateltaville oli kokonaisuuksien hahmottaminen, tiedon jäsentely ja sulattelu sekä koulutuksen eri osien linkittyminen toisiinsa, toisiaan tukien. Haastateltavat kuvasivat myös tiedon prosessointia paloissa ja reflektiota esimerkiksi luennon jälkeen oppimispäiväkirjaa kirjoittaessa. Etenkin oman opetusfilosofian kirjoittaminen koettiin merkittävänä, omakohtaisena refleктоivana prosessina, joka liitti yhteen vuoden ja ylipäätään elämän aikana opitut asiat opettajana. Reflektiota tapahtui yhdessä koulutukseen liittyviä tapahtumia pohdiskellen ja keskustellen sekä yksin lenkillä tai esimerkiksi oppimistehtävää kirjoittaessa.

”Mulle se niinku syvällisempi oppiminen ja ymmärtäminen tapahtuu sen jälkee ku mä ite reflektoin ja mietin niitä juttuja, se ku tulee paljo tollee tietoo ni mulle hyvä tapa oppia on kirjoittaa sitä auki ja miettiä et mitä se tarkoittaa mun näkökulmasta mun kannalta ja mun toiminnassa ja se on kans hyvä tapa et pistää kuulokkeet korville ja lähtee lenkille ja käy niitä asioita. ni silloin mä saan liitettyä ne asiat siihen mitä mä jo osaan et siitä tulee oikee kokonaisuus siitä asiasta niinku mä sanoin et ne palikat on tollee ja tollee ja tollee, oikeilla paikoilla siellä.” -H1

Reflektioon liittyi tiedon hidas ja passiivinen kypsytely ja pohdinta sekä alitajunnassa ajatusten muhiminen. Esimerkiksi luennon jälkeen omaksuttu tieto hautui enemmän tai vähemmän passiivisesti, toimien ajattelun ja käytännön tukena ja säilyen mahdollisesti hiljaisena tietona. Tällainen tieto saattoi pulpahtaa pinnalle kuin sattumalta ahaa-elämyksenä: ”Hetkinen, minähän tiedänkin tämän!” Hitaampaan kypsytelyyn liittyi pakottamaton ja kiireetön pohdiskelu, joka tapahtui ikään kuin itsestään sen sijaan, että se olisi ollut esimerkiksi oppimispäiväkirjamainen tehtävä, jonka suorittamiseen on aikaraja.

”Kaikki siihen liittyvä teoria ja kirjallisuus mitä mä luin ni jollain tavalla on takaraivossa koko ajan, vaikka sitä ei pysty sillain sanallistamaan tai tekemään konkreettiseksi että josain tietyssä asiassa ne näkyy mutta jonain yleisenä, ajattelun tukena. -- Että varsinki niinku mulle ku mulla ei ollu mitää sellasta opettajuus pohjaa ni ei se synny niinku kahessa kuukaudessa vaan se on prosessi että siihen tarvii sitä aikaa, että vaikka sä et aina

välttämättä konkreettisesti tekiskään mitään juttuja ni ajatusten kypsyttely vie aikaa kuitenkin” -H3

Reflektion avulla haasteellisemmista tilanteista osattiin jälkikäteen merkityksellistää tilanteet oppimisen kannalta esimerkiksi kärsivällisyyden ja kompromissien teon oppimiseksi. Esimerkiksi olon ollessa rauhaton ja turhautunut, on näiden tunteiden hallinta opettanut kärsivällisyyttä. Omista ideoista luopuminen taas opiskelijatoverin esittämien poikkeavien ideoiden vuoksi aiheutti harmistusta, mutta sen hyväksyminen kehitti kompromissien tekemisen taitoa. Ärsytyksen tunne voikin vaihtua kiinnostukseksi, ja sen herättänyt ilmiö muuttua ”herkulliseksi asiaksi”. Aineistossa kävi ilmi, että useassa tapauksessa oltiin opittu jotakin yllättävää, jotakin jota ei oltu etukäteen suunniteltu tai oletettu. Tällaisiin oppimiskokemuksiin saattoi liittyä turhautuneisuutta, loukatuksi tulemista, ärsytystä ja jopa vihaa. Juuri näihin tunteisiin oman kiinnostuksen kääntäminen oli avainasemassa uuden oppimiselle. Suoranainen pelkkä kielteisten tunteiden kokeminen ei itsessään saa aikaan oppimista, vaan haastateltavat merkityksellistivät tunteitaan ja niiden kautta oppimaansa. Melkein kaikesta itseä ärsyttäneestä voikin ajatella jälkikäteen oppineensa ”kuitenkin jotain” ja tämä toistui systemaattisesti haastatteluissa. Haastavat tilanteet jäävät mieleen tärkeinä oppeina, edes varoittavana esimerkkinä, että itse en ainakaan halua toimia näin.

”eihän näitä pysty sillä tavalla suoraa jakamaa positiivisii ja negatiivisii tunteisii ku ne on aina vähän käsi kädessä kuitenkin. Kaikkii liittyy aina ne, että vaikka joku asia tuntuu siinä hetkessä huonolta, tai tunnet jotain negatiivisia tunteita ni varsinki tälle jälkikäteen ajateltuna ne voi ollakki sitten kääntyny ihan, siitaki opittii jotain” -H3

Vielä edellistä introspektiivisempi aste on omien tunteiden reflektiivinen tarkkailu. Toisin kuin edellä mainitussa kielteisten kokemusten kääntämisessä merkittäväksi oppimiskokemukseksi, tässä oma tunne-elämä toimi merkittävänä oppimiskokemuksena itsessään. Osalle suuria oppimisen kokemuksia olivat olleet nimenomaan omista tunteista oppiminen ja omien tunteiden reflektiivinen käsittely. Omat tunteet kertovat ikään kuin jotakin tärkeää ja olennaista omasta itsestä ja niitä kuuntelemalla voi päästä lähemmäs omaa itseään omine tarpeineen.

”tavallaa konkretisoitu siellä että miks mä ajattelen että mä oon tällanen ihminen kun en mä oikeesti oo, vaan mä oon enemmän tollanen ihminen ja on pystyny jotenki palaamaan jotenki sinne oman sydämen kuuntelun ja oman sisimmän kuuntelun äärelle.” -H2

6.1.4 Uudet ajatukset

Merkittävää oppimista ilmensivät haastateltavien uudet ajatukset. Tällaisessa aikaisemmat tietorakenteet eivät saa vahvistusta, eikä oppimistilanteessa aikaisemmin opittua kerrata. Uusia aihioita opiskelun tiimoilta tuli enemmän vuoden alussa kuin loppupuolella. Uusia ajatuksia kuvattiin ”ahaa”-elämyksinä, hämmennyksenä, yllättyneisyytenä, ennakkoluulojen karisemisena, oivalluksina ja niin kutsuttuina ”säröinä”. Säröt ovat APO-koulutuksessa esitelty konsepti, joka kuvaa ihmisen ydintä ja perususkomuksia liikuttavaa kokemusta (Laine & Malinen 2009). Uusia ajatuksia saadessaan opiskelijat kokivat oppimisensa ja siihen liittyvät tunnekokemuksensa vahvempana kuin saadessaan vahvistusta aiemalle tiedolle. Uusissa ajatuksissa haastateltavat valaistuivat jostain aivan uudesta näkökulmasta tai asiasta, jota eivät olleet aiemmin edes tulleet ajatelleeksi. Uudet ajatukset saattoivat tulla suoraan kokemuksen pohjalta tai reflektion seurauksena ja haastateltavat mainitsivat uusia ajatuksia esimerkiksi luentojen pohjalta aiheesta, jota he eivät olleet opiskelleet aikaisemmin. Verrattuna viipyilevämpään ja polveilevampaan reflektioon, uudet ajatukset syntyvät nopeammin. Uudet ajatukset synnyttivät jopa niin suuria muutoksia haastateltavan ajattelussa, että sen pohjalta alettiin hahmottaa maailmaa osittain aivan uudella tavalla.

”No siis mun mielestä on paljon semmosia kirjoja joita on tullu luettua -- missä olennaisesti en ylläty ollenkaa ku mä luen, et tietää tavallaa et näin se menee ja näin se menee ja tuntuu että tulee vaan vahvistusta joillekki omille asioille muttei synny uusia ajatuksia, suurin osa kirjoista on tällasia ni sit on joitaki sellasia kirjoja, esim. tää Freire jotka ehottomasti, mulle tuli kirjaa lukiessa uudenlaisia ajatuksia, siltä tuntuu, et uudenlaisia, vaikka on jossain mielessä olemassa ja täytyy olla jonkinnäköstä pohjaa et uskon tähän ajatukseen et (ei) voi ihan täysin tuntematon olla et täytyy jotain tarttumapintaa olla, et Freiressä erityisesti tämmönen ajatus mikä tuli lukiessa mieleen jota en ollu ikinä pohjinnu, ja jonka merkitystä en ollu ajatellu aikasemmin, ja se on todella merkittävää.” -H5

Uudet ajatukset synnyttävät myös intensiivisiä ja nopeasti viriäviä tunnekokemuksia. Niitä olivat riemu, ilo, innostus ja sanoin kuvaamattomat tunteet. Kaksi

haastateltavaa kuvasivat myös elävästi flow-kokemuksiaan, jossa he uppoutuivat itselle tärkeään asiaan, jossa hetki oli tärkeä, merkityksellinen ja hieno. Vahvat oivallukset ja uudet ajatukset vievät hetkessään kokijansa kaiken huomion, jolloin intensiivisimmällä hetkellä omien tunteiden havainnointi voi olla mahdollista, siksi puhutaankin flow-tilasta. Myös oivalluksesta johtuneita intensiivisiä kielteisiä tunteita koettiin esimerkiksi ymmärrettäessä jotakin uutta ja yllättävää itsestä ihmisenä.

*”ne negatiiviset tunteet oli niinku (*tekee räjähdysäänen*) et ne niinku iski et vou vou vou mut sitte taas nää kiinnostus, yllättyneisyys, turvallisuus, inspiroituminen ne oli taas sellasia et ne nosti päätään sieltä niinku.” -H2*

6.1.5 Ammatillisen identiteetin muutos

Ammatillisen identiteetin muutos on teemana kokonaisvaltainen ja käsittää haastateltavien mukaan ”matkan itseen”. Ammatillisen identiteetin vahvistumiseen liittyi voimaantumista; omien arvojen selkeytymistä; omien vahvuuksien ja sisäisen äänen löytämistä; hallinnan tunteen, minäpystyvyyden ja itsevarmuuden lisääntymistä; oppimista itsensä hyväksymisessä; ja ammatillisten ”silmälasiensien” omaksumista. Muutokset ammatillisessa identiteetissä ovat oppimisen tulosta. Tämä tarkoittaa myös sitä, että siihen liittyvät oivallukset kantavat tähän päivään asti ja ovat tehneet pysyviä muutoksia henkilön identiteettiin ja minuuteen. Tiettyä tapaa havainnoida maailmaa ei voikaan yhtäkkiä lopettaa toisella elämänaalueella, vaan pedagogisesti virittyneet silmälasit ovat päässä niin työssä, opiskellessa kuin vapaa-ajallakin. Seuraava sitaatti kuvaa haastateltavan muutunutta tapaa katsoa maailmaa koulutuksen aikana käynnistyneen muutoksen ansiosta:

”Olin jotenki aistit auki kaikelle mitä mun ympärillä tapahtu varsinki ammatillisessa mielessä, myöskin vuorovaikutukseen liittyvissä tilanteissa, kaikki mis oli ihmisten välistä vuorovaikutusta, huomasin olevani kauheen herkillä, seurasin tosi paljo enemmän ilmiöitä ja asioita ja ihmisten kykyä kuulla ja tulla kuulluiksi tai puhua asioista, se oli semmonen jännä. Mä sanoin ki joskus et aina tutka päällä, et se oli kuormittavaakin et karista nyt, ja peilasin siihen et miltä musta tuntuu et miten mä hahmotan. Mulle se vuosi oli kokonaisvaltainen etten ollu hetkekää irti siitä APO:sta, en mä tietosesti koko aika ajatellu et APO sitä ja APO tätä mut huomasin olevani auki, seurasin ympäristöäni tarkasti ja erityisesti työssä.” -H7

Ammatillisen identiteetin vahvistumista koettiin niin vuoden keskivaiheella kuin lopussakin. Se oli jatkuva prosessi, joka koostui pienistä palasista, kohtamisista ja oivalluksista. Matka minuuteen sai aikaan haastateltavissa myönteisiä tunnekokemuksia: kokemukset onnistumisten kautta tapahtuvasta voimaantumisesta ja uuden oppimisen aiheuttamasta hallinnan tunteesta. Sama haastateltava kuvaa opintojensa aikana kokemaansa muutosta myös tunnepuolella seuraavasti:

”Muistan että niihin liitty kuitenkin paljon sellaisia tunteita et hei mä vahvistun ja mä löydän itseäni ja iloa tavallaa myöskin että huomaa että asiat rupee kirkastuu, itseluottamuksen ja minäpystyvyyden vahvistuminen oli niissä esillä kanssa.” -H7

Matka opettaja-minuuteen saattoi olla myös kivinen ja tapahtua kielteisten tunnekokemusten kautta. Osin ahdistus ja jännitys nähtiin kuitenkin myöhemmin voitettuina haasteina, jolloin kyseiset tunteet koettiin ”positiivisena stressinä” ja lopulta helpotuksen, kiitollisuuden ja ylpeyden tunteina. Kasvuun ja identiteetin muutokseen saattaa kuulua myös epävarmuutta ja pohdintaa siitä olenko hyvä sellaisena kuin olen vai pitäisikö minun olla enemmän tuon toisen kaltainen? Entä onko minusta opettajaksi? Muutama haastateltava nosti armollisuuden oppimisen ja itsensä hyväksynnän tärkeiksi oppimiskokemuksiksi. Myös se, kuinka tulla itsensä kanssa toimeen ja nähdä arvo siinä millainen on, olivat osalle merkityksellisiä oppimiskokemuksia. Haastateltavat kuvailivat runsaasti näitä ammatillista identiteettiä vahvistavia positiivisia tunteita, kuten inspiroitumista, innostusta, ylpeyttä, riemua ja hyväksyntää. Tätä kuvaa hyvin se, että vaikka haastateltavat toivatkin esille paljon kielteisiä tunteita, he kaikki olivat yhtä mieltä siitä, että APO-kokemus oli ollut kaiken kaikkiaan positiivinen oppimiskokemus. Osa koki vuoden jälkeen itsensä vahvemmin opettajaksi, kun taas yksi oli vuoden aikana ymmärtänyt, ettei aio aktiivisesti hakeutua opettajan työhön. Seuraavassa sitaatissa kuvaillaan vaihetta opinnoissa, jossa alun epävarmuus oli vaihtunut jo itsevarmuudeksi:

”Toi sellasen rauhan, et itsetunto ja luottamus kasvo tosi paljon ja varsinkin ku ei nekää, osa minua vanhempia ja osa neljä vuotta nuorempia ja vaikka oonki APO-harjoittelija ni neki oli kuitenkin et no, et ne ei ottanu sitä et eihän tuo tiedä mistää mitää.” -H4

Taulukko 1. Merkitykselliset oppimiskokemukset ja tunteet aikuiskouluttajan pedagogisissa opinnoissa.

<p>Teorian ja käytännön vuoropuhelu</p>	<p>Teorian testausta käytännössä harjoittelemalla</p> <p>Vahvistusta omalle työlle teorian tiedosta</p> <p>Elämäkokemuksen hyödyntäminen koulutuksessa</p> <p>Havainnoiden oppiminen</p>	<p>innostuneisuus</p> <p>oivaltaminen</p> <p>hämmästyminen</p> <p>turhautuminen</p> <p>jännitys</p>
<p>Ryhmässä oppiminen</p>	<p>Omien ajatusten kehittäminen moninäkökulmaisuuden avulla</p> <p>Ymmärrys ihmisten erillisyydestä ja yksilöllisyydestä</p>	<p>turvallisuus</p> <p>rentous</p> <p>yhteenkuuluvuus</p> <p>hämmennys</p> <p>ihmetys</p>
<p>Reflektio</p>	<p>Tiedon prosessointi ja jäsentely</p> <p>Tiedostamaton ajatusten muhiminen</p> <p>Haasteellisten tilanteiden merkityksellistäminen</p> <p>Omista tunteista oppiminen itsetutkiskelun avulla</p>	<p>ärsytys</p> <p>yllättyneisyys</p> <p>oivallus</p> <p>rentous</p>

Uudet ajatukset	<p>Oivallukset ja "ahaa"-elämykset</p> <p>Ennakkoluulojen kariseminen</p> <p>Pitkäkantoiset muutokset ajattelussa</p>	<p>hämmennys</p> <p>hämmästyminen</p> <p>yllättyneisyys</p> <p>flow</p>
Ammatillisen identiteetin muutos	<p>Ammatillisten "silmiäsi" omaksuminen</p> <p>Itseensä tutustuminen</p> <p>Voimaantumisen ja pystyvyyden lisääntyminen</p>	<p>ylpeys</p> <p>kiitollisuus</p> <p>rohkeus</p> <p>sallivuuus</p> <p>rauhallisuus</p>

7 POHDINTA

7.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on ollut selvittää, millaisia olivat opiskelijoiden merkittävät oppimiskokemukset aikuiskouluttajan pedagogisten opintojen aikana ja lisäksi millaisia tunteita opiskelijat kuvailivat liittyen näihin oppimiskokemuksiin. Sekä oppimis- että tunnekokemukset olivat APO -koulutuksen ajan moninaisia ja ne jatkoivat eloansa vielä koulutuksen päätyttyäkin. Tulokset linkittyvät aikaisempiin tutkimustuloksiin muun muassa siltä osin, että opettaja-opiskelijoiden tunteiden on todettu tutkimuksissa olevan vaihtelevia ja rikkaita (Anttila ym. 2016).

Tuloksia voidaan tarkastella David Kolbin (1984) kokemuksellisen oppimisen teorian avulla. Siinä tunteita sisältävä kokemus johtaa harkitsevaan tarkkailuun, abstraktiin käsitteellistämiseen ja aktiiviseen kokeiluun. Tutkimuksessani kaikki komponentit ilmenivät ja niissä kaikissa koettiin merkityksellistä oppimista, eri ihmisillä painottuen eri kokemuksellisen kehän vaiheisiin. Myös transformatiivisen oppimisen piirteitä kuvailtiin esimerkiksi syntyneellä uudella tavalla katsoa maailmaa. Yksi haastateltava kuvaili opintokokonaisuutta ”tukevana pakettina”, jossa erilaiset oppimisen muodot yhdistyivät mielekkääksi kokemukseksi. Siten merkityksellistä aikuiskouluttajan pedagogisissa opinnoissa oli nimenomaan kokonaisuus, joka monipuoliseksi koetusta koulutuksesta muodostui.

APO:jen tavoitteiden näkökulmasta oppiminen on tämän tutkimuksen tulosten mukaan saavutettu ainakin ammatillisen muutoksen suhteen –onhan tavoitteena pedagogisesti taitavaksi autonomiseksi opettajaksi kasvaminen omakohtaisuuden, tutkivan asenteen ja dialogisuuden kautta (Laine & Malinen 2009). Tutkivaa asennetta ilmentää erityisesti luku *Reflektio*; omakohtaisuutta *ammatillisen identiteetin muutos* -luku; ja dialogisuuden toimintatapaa tietenkin *Ryh-*

mässä oppiminen -luku. Myös *Teorian ja käytännön vuoropuhelu* on APO:jen taustaideana (Laine & Malinen 2009) ja se näkyy haastateltavien kokemuksissa. Teorian ja käytännön vuoropuhelu mainitaan myös APO:ja tutkineen Väisäsen (2017) Pro Gradu -tutkielmassa APO:n aikaisempina vuosina käyneiden tärkeänä pitämänä sisältönä. Omasi haastateltava sitten vahvemman työelämäosaamisen tai oli hän valmistumassa oleva maisteri, saivat he linkitettyä kokemuksellisuutta ja elämyksellisyyttä teoriaan ja toisin päin. Haastateltavani kuvasivat alun jännitystä ja innostusta, joka muuttui lukuvuoden aikana lopussa koetuksi huojennukseksi, helpotukseksi ja kiitollisuudeksi. Samansuuntaisia tuloksia raportoi myös Marin (2013) Pro Gradu -tutkielmassaan.

Tässä tutkimuksessa huomionarvoista oli, että kielteisten tunnekokemusten runsaasta määrästä huolimatta APO-kokemus oli lopulta haastateltaville positiivinen tai erittäin positiivinen. Etenkin lievä ärtymys ja ärsyyntyminen mainittiin monesti ja tulkitseen sen olevan ristiriidan ja hämmennyksen aiheuttama tunnekokemus. Syntyykö positiivinen kokemus APO:issa siitä käytävästä matkasta vai määränpäästä -saavutetusta todistuksesta, pätevyydestä ja itsessä tapahtuneen oppimisen havaitsemisesta vai syntyykö kokonaisuuden positiivinen kokemus mukaansatempaavista hetkistä oppimisen parissa? Tämän tutkimuksen perusteella positiivinen kokemus on muotoutunut osittain koulutuksen jälkeenkin, kun on reflektoiden ymmärretty itsessä tapahtuvaa oppimista ja annettu arvoa itsessä tapahtuneelle muutokselle. Samalla on pystytty etäännyttämään itseä kielteisistä kokemuksista ja annettu erään haastateltavan sanoin ”ajan kullata muistot”. Lisäksi tutkinnon saavuttamisen ilo, helpotus, tyytyväisyys ja ylpeys kumpuavat vaikeista vaiheista; helpotusta ei tule ilman sitä edeltävää ahdistusta tai painetta, eikä ylpeys synny ilman ponnisteluja oman tavoitteen eteen. Tyytyväisyys ei takaa oppimista, vaan oppimisen tarve kumpuaa kielteisistä tunnekokemuksista ja halusta muutokseen. Nämä kielteiset tunnekokemukset näyttivät aiheuttavan tarpeen reflektoinnille ja sitä kautta syntyi uusia ajatuksia, joita jaettiin oppimisryhmässä tai dokumentoitiin oppimispäiväkirjaan ja opetusfilosofiaan.

APO:jen tavoitteissa ei ole otettu kantaa tunteisiin, joita toivotaan opiskelijoiden kokevan. Koska kielteiset tunnekokemukset olivat niin vahvassa roolissa, herää kysymys, ovatko ne yleinen ilmiö APO:issa ja miten nyt ja tulevaisuudessa muut APO:laiset kykenevät hyödyntämään kielteisten tunteiden potentiaalia kasvun ja oppimisen edistäjänä? Aikaisemmin akateemisessa tunnetutkimuksessa on kyllä tutkittu muun muassa testiahdistusta (Anttila ym. 2016) ja tylsyyden on tutkittu olevan kohtalokas oppimisen estäjä (Pekrun 2006). Entäpä turhautuminen ja ahdistus? Ovatko kielteiset tunteet aliarvostettuja oppimisen käynnistäjinä? Otetaanko aikuiskoulutuksessa tarpeeksi hyvin huomioon aikuisen kehitystä ja oppimista edeltävät kriisit? Negatiivisilla tunnekokemuksilla on tärkeä viesti kokijallensa. Miten kehittää aikuiskoulutusta reflektiivisempään suuntaan, jossa negatiivisiin tunnekokemuksiin tartutaan ja käännetään ne itselle merkitykselliseksi oppimiseksi?

Kielteisten tunteiden lisäksi on mainittava, että kaikki haastateltavat kertoivat kokeneensa verrattain paljon positiivisia tunteita suositellen koulutusta muillekin ja kuvasivat tunnetilojansa muun muassa seuraavin sanoin: inspiroitunut, täpinöissään, innostunut, riemu, energinen, ihailu, rakkaus, imu, intohimoinen, kiinnostunut, utelias, tyytyväinen, nautinnollinen, kiitollinen, seesteinen, luottamus, turvallisuus, varmuus, toisten läsnäolo, onnistuminen, virkistynyt, arvostava, voimaantunut, rauhallinen, liikuttunut, myötätuntoinen, armollinen, helppous, vastaanottavainen ja iloinen. Kiteytettynä voidaan todeta, että haastateltavat olivat oppineet mielestään lukuvuoden aikana paljon ja kuvailivat APO:issa oppimistaan hyväksi ja antoisaksi kokemukseksi, jopa opiskeluaikansa opettavaisimmaksi vuodeksi. Sana antoisa kuvaa hyvin koulutukseen investoidun ja siitä saadun pääoman suotuisaa suhdetta.

Tulokset eivät ole yleistettävissä suoraan muihin opettajan- tai monimuotokoulutuksiin APO:jen rakenteesta ja tutkimukseni kvalitatiivisesta lähestymistavasta johtuen. Tutkimukseni tarkoitus oli ymmärtää haastateltavien subjektiivisia kokemuksia mahdollisimman syvällisesti ja kuvata heidän tulkinsansa omista kokemuksistaan kaksois-hermeneuttisen kehän avulla. Vaikka olen

etsinyt aineiston yhtenäisyyttä, haastateltavien kokemuksissa on luonnollisesti eroja.

Tutkimuksessani merkittävistä oppimiskokemuksista voisi kiteyttää seuraavanlaisen vinkin aikuisopiskelijoille: *Ole avoinna uusille kokemuksille ja muuttuville tilanteille, sillä kaikkea oppimista ei voi suunnitella etukäteen. Oppiminen ei myöskään aina ole kivaa.* Tuloksissa tuli jatkuvasti esille se, että haastateltavat muokkasivat kiinnostustaan tilanteen vaatimalla tavalla ja oppimiseen kuului neutraaleja, myönteisiä, mutta myös kielteisiä tunnekokemuksia esimerkiksi ahdistuneisuuden, epävarmuuden, pienuuden kokemuksen ja lievän vihan muodossa. Tämän kaltaisten kielteisten tunteiden tunnistamisella ja reflektoinnilla voisi olla oppimista edistävä vaikutus.

7.2 Tutkimuksen luotettavuus ja jatkotutkimushaasteet

Takautuvassa tutkimuksessa autenttisten kokemusten muistaminen voi olla haastavaa tai jopa mahdotonta (Kvale 2007), mutta tässä tutkimuksessa, jossa tunteiden merkitystä ja jälkikäteen ajateltuna merkittäviä oppimiskokemuksia tutkitaan, on haastattelujen ajankohta perusteltua. Retrospektiivisessä haastattelussa on hyvät ja huonot puolensa. Eräs haastateltavistani totesi itsekin että ”aika saattaa kullata muistot” ja toinen sanoi rehellisesti, että etenkin APO-koulutuksen alkupään muistot ovat osittain ”keksittyjä”, sillä autenttisiin muistoihin on vaikeaa tai mahdotonta palata. Toisaalta takautuvassa haastattelussa on mahdollista reflektoida koko opintokokonaisuutta oppimisen ja tunteiden näkökulmasta kokonaisuutena ja siten saada erilaista tietoa tutkimuksellisiinkin tarkoituksiin. Tutkimusaiheen henkilökohtaisuus saattaa vaikuttaa myös sosiaaliseen suotavuuteen. Haastattelutilanteessa ja ihmisille ylipäättään on luontaista haluta antaa hyvä, ehkä kaunisteltu, vaikutelma itsestä. Kaikille ei ole luontevaa puhua vaikeista ja henkilökohtaisista kokemuksista.

Tutkittaessa oppimista ja siihen liittyviä tunteita aikuiskouluttajan pedagogisissa opinnoissa nousee haastavaksi kysymykseksi se, mihin vedetään raja koulutuksen ja siinä tapahtuvan oppimisen ja muun oppimisen ja elämän välillä? Näinkin omakohtaisessa prosessissa kuin opettajaksi kasvamisessa ei ole

yksiselitteistä rajaa, jonka voi piirtää ammatillisen oppimisen ja muun, nonformaalin oppimisen välille. Kuten tässä tutkimuksessa tutkijan, myös haastateltavien käsitys oppimisesta oli laaja ja eri elämän osa-alueille ulottuva. Se on vaikeuttanut tutkimuskysymykseen vastaamista. Osa haastateltavista linkitti yhteen kokonaisvaltaisesti melkein kaikki elämänsä osa-alueet ja osa koki APO:jen rajat selkeämmin erikseen muusta elämästä. Haastatteluissa esiintyi myös pohdintaa siitä, olisivatko jotkut oppimiskokemukset voineet syntyä ilman APO-koulutusta. Tällöin nousee kysymys siitä, kuinka paljon oli kyse APO-koulutuksessa tapahtuvasta oppimisesta ja missä määrin luonnollisesta ajan tuomasta kypsymisestä?

Valitsemani tutkimusmenetelmä tulkitseva fenomenologia, kuten jokainen muukin vaihe tutkimusprosessissa, vaikuttaa osaltaan tutkimuksen luotettavuuteen. Oma taustani APO-opinnoista ja sitä kautta syntynyt kontekstin tuntemus on tässä tapauksessa kääntynyt tutkimuksen eduksi ja antanut varmuutta tulkinneille. Huolellinen työskentely tutkimuksen jokaisessa vaiheessa on edesauttaneet tutkimuksen luotettavuutta.

APO:t ovat koulutuksena erityinen konsepti, jossa yhdistyy lähijaksojen yhteisöllisyys keskusteluineen sekä oppijan omaan aktiivisuuteen ja valintoihin luottava etäopiskelu. Aiemmat APO:ja Pro gradu -tutkielmissaan tutkineet ovat nostaneet esimerkiksi eri kiintiöistä tulevien opiskelijoiden vertailun mahdolliseksi jatkotutkimuskysymykseksi. Olisikin kiinnostavaa verrata haastatteluissa mainittuja ”noviiseja” ja ”konkareita”, toisin sanoen verrata nuorempia pääaineopiskelijoita kokeneempiin työelämästä takaisin opiskelumailmaan tulleisiin aikuisiin. Tutkimuksessani haastateltavat itse toivatkin esille tällaisen jaon ihmisten välille ja aineistossa ilmeni joitakin suuntaa antavia eroja näiden kahden ”ryhmän” välillä, vaikka ne eivät tässä tutkimuksessa olleetkaan fokusena. Myös tunnekokemuksista heräsi aineistoni pohjalta lisäkysymyksiä. Kiinnostavaa olisi saada tarkempaa tietoa siitä, miten esimerkiksi tunnekokemukset vaihtelevat opiskelijoiden taustojen mukaan ja millaisissa sykleissä ne esiintyvät. Retrospektiivisen tutkimuksen lisäksi opintojen aikana toteutettava tutkimus

voisi tuoda uutta näkökulmaa oppimiseen ja tarkempia havaintoja omista kokemuksista. Tämä palkittu koulutus ansaitisikin ehdottomasti vielä lisätutkimusta.

Aikuiskoulutus lisääntyy tulevaisuudessa muun muassa alan vaihtojen ja urapolkujen moninaistumisen, muuttuvan työelämän, teknologisaation, tehokkuusajattelun ja yhteiskuntamme rakenteellisten muutosten myötä. Siksi aikuisten oppimiskokemuksia tulisi tutkia enemmän ja pohtia sitä, miten ottaa myös tunnekokemukset huomioon aikuisten oppimisessa. Työelämän pirstaloituessa aikuiskouluttajia tarvitaan muun muassa maahanmuuttajien, uudelleen kouluttautumisen ja työhönohjaamisen parissa, sekä tietenkin kansanopistoihin ja muualla vapaaseen sivistystyöhön, yrityksiin sisäiseen kouluttamiseen ja kunnille. Toivon, että muissakin monimuoto- tai perinteisimmissäkin koulutuksissa voitaisiin hyödyntää tutkimukseni antia merkityksellisestä oppimisesta: teorian ja käytännön vuoropuhelua, ryhmässä oppimista, reflektiota, uusien ajatusten luomista sekä tukea ammatillisen identiteetin muutokseen. Myös lisää tutkimusta aiheesta tarvitaan koko aikuiskasvatuksen kentällä.

Tunne- ja subjektiivisesti merkityksellisten oppimiskokemusten paremmalla huomioimisella aikuiskouluttajan pedagogisissa opinnoissa sekä muussa opettajankoulutuksessa on kauaskantoiset seuraukset. Itse tunnekokemustensa ja oppimishistoriansa kanssa tutuiksi tulleet opettajat ja aikuiskouluttajat kykenevät huomioimaan myös oppilaidensa tunnekokemukset voimavarana ja resurssina oppimisessa ja siten saamaan heille aikaan elämyksellisempiä ja kokonaisvaltaisempia oppimiskokemuksia. APO-koulutuksen järjestäjälle puolestaan tieto opiskelijoiden kokemuksista mahdollistaa koulutuksen kehittämisen edelleen. Esimerkiksi kielteiset tunnekokemukset voisivat toimia reflektion avulla ja kenties ryhmässä jaettuna henkilökohtaisesti merkityksellistetyn oppimiskokemuksen mahdollistajana.

LÄHTEET

- Ahonen, E., Pyhältö, K., Pietarinen, J. & Soini, T. 2015. Student Teachers' Key Learning Experiences – Mapping the Steps for Becoming a Professional Teacher. *International Journal of Higher Education* 4(1), 151-165.
- Aikuiskouluttajan pedagogiset opinnot (60op), Opintosuunnitelma 2017-2020. Viitattu: 15.10.2018. <https://www.jyu.fi/edupsy/fi/laitokset/kas/apo/opinnot>.
- Anttila, H., Pyhältö, K., Soini, T. & Pietarinen, J. 2016. How does it feel to become a teacher. *Social Psychology of Education* 19, 451–473.
- Barsade, S. 2002. The ripple effect: Emotional contagion and its influence on group behavior. *Administrative Science Quarterly* 47 (4), 644–675.
- Becker, E., Goetz, T., Morger, V. & Ranellucci, J. 2014. The importance of teacher's emotions and instructional behavior for their students' emotions –An experience sampling analysis. *Teaching and Teacher Education* 43, 15–26.
- Boud, D., Keogh, R. & Walker, D. 2013. *Reflection: Turning Experiences into Learning*. Routledge.
- Brookfield, S. 1986. *Understanding and Facilitating Adult Learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Candy, Harry-Augstein & Thomas 2013. *Reflection: Turning experience into learning*. Routledge.
- Chow, J., & Harfitt, G. 2018. Experiential learning within teacher education programs: A qualitative approach to evaluating student teachers' learning and understanding its benefits. *SAGE Research Methods Cases*.
- Csikszentmihalyi, M. 1990. *Flow: The Psychology of Optimal Experience*, New York: Harper-Row.
- Csikszentmihalyi, M. 2000. *Beyond boredom and anxiety*. San Fransisco, CA: Jossey-Bass.
- Deci, E. & Ryan, R. 1985. *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Dewey, J. 1938. *Experience and education*. New York: Collier Books.

- Dewey, J. 1922. *Human nature and conduct. An introduction to social psychology.* New York: Henry Holt and Company.
- Dirkx, J. 2001. The power of feelings. *Emotion, imagination, and the construction of meaning in adult learning. New directions for adult and continuing education.* Wiley.
- Dirkx, J. 2008a. Engaging emotions in adult learning: a Jungian perspective on emotion and transformative learning. *Adult Learning and the Emotional Self* 120, 15-25.
- Dirkx, J. 2008b. The meaning and role of emotions in adult learning. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 7-18.
- Efklides, A. & Volet, S. 2005. Emotional experiences during learning: Multiple, situated and dynamic. *Learning and Instruction* 15 (5), 377-380.
- Ekman, P. 1994. Moods, emotions, and traits. *The nature of emotion: Fundamental Questions.* New York: Oxford University Press, 56-58.
- Ekman, P. 1992. Are there basic emotions? *Psychological Review* 99(3): 550-553.
- Eteläpelto, A. & Vähäsantanen, K. 2010. Ammatillinen identiteetti persoonallisena ja sosiaalisena konstruktiona. Teoksessa A. Eteläpelto & J. Onnismaa (toim.) *Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu. Aikuiskasvatuksen 46. vuosikirja.* Helsinki: Kansanvalistusseura, 26-49.
- Eteläpelto, A., Hökkä, P., Vähäsantanen, K., Paloniemi, S. & Mahlakaarto, S. 2013. Opettajan ammatillinen identiteetti ja toimijuus: haasteita ja ratkaisuja. Teoksessa P. Jääskelä; U. Klemola; M-K. Lerkkanen; A-M Poikkeus; H. Rasku-Puttonen; A. Eteläpelto *Yhdessä parempaa pedagogiikkaa: interaktiivisuus opetuksessa ja oppimisessa.* Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston kirjapaino. 169-179.
- Eteläpelto, A. & Vähäsantanen, K. 2006. Ammatillinen identiteetti persoonallisena ja konstruktiona. Teoksessa A. Eteläpelto & J. Onnismaa (toim.) *Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu. Aikuiskasvatuksen 46. vuosikirja.* Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen tutkimusseura. Vantaa: Dark, 26-49.
- Eteläpelto, A. 2009. Yhteisöllinen luovuus opettajaopiskelijoiden pitkäkestoisessa oppimisyhteisössä: tunneilmapiiri ja valtasuhteet. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja* 11(3), 15-37.
- Felten, P., Gilchrist, L. & Darby, A. 2006. *Emotion and Learning: Feeling our Way Toward a New Theory of Reflection in Service-Learning.* Michigan Journal of Community Service Learning 12, 38-46.

- Finlay, L. 2008. A dance between the reduction and reflexivity: explicating the 'phenomenological psychological attitude'. *Journal of Phenomenological Psychology* 39(1), 1-32.
- Flood, A. 2010. Understanding phenomenology. *Nurse Researcher* 17(2), 7-15.
- Fredrickson, B. 2001. The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions. *American Psychologist* 56, 218-226.
- Frenzel, A., Pekrun, R., Goetz, T., Daniels, L., Durksen & Tracy L. 2016. Measuring Teachers' enjoyment, anger, and anxiety: The Teacher Emotions Scales (TES) et al. *Contemporary Educational Psychology* 46, 148-163.
- Frenzel, A. C. 2014. Teacher emotions. Teoksessa R. Pekrun & L. Linnenbrink-Garcia (toim.), *International Handbook of Emotions in Education*. New York: Routledge, 494-519.
- Frenzel, A. C., Goetz, T., Lüdtke, O., Pekrun, R. & Sutton, R.E. 2009. Emotional transmission in the classroom: exploring the relationship between teacher and student enjoyment. *Journal of Educational Psychology* 101(3), 705-716.
- Frijda, N. 1986. *The emotions*. Cambridge: University Press.
- Glisczinski D. J. 2007. Transformative Higher Education: A Meaningful Degree of Understanding. *Journal of Transformative Education* 2007(5), 317-328.
- Gill, M. 2015. A Phenomenology of feeling: examining the experience of emotion in organization. *New Ways of Studying Emotions in Organizations* 11, 29-50.
- Hagenauer, G., Hascher, T. & Volet, S. 2015. Teacher emotions in the classroom: associations with students' engagement, classroom discipline and the interpersonal teacher-student relationship. *European Journal of Psychology of Education* 30(4), 385-403.
- Hatfield, E., Cacioppo, J. T., & Rapson, R. L. 1994. *Emotional contagion*. New York: Cambridge University Press.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 1988. *Teemahaastattelu*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Honkanen, A. 2014. "Oli se aika luksusta et sai mieltii sitä omaa opettajuuttaan niinku nii paljo siellä" Yliopistohenkilökunnan kokemuksia apo-opinnoista. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Pro gradu -tutkielma.
- Hyvärinen, M., Nikander, P., Ruusuvuori, J. & Aho, A. L. 2017 *Tutkimushaastattelun käsikirja*. Tampere: Vastapaino.
- Hänninen, M. 2016. APO-ohjaajien kokemuksia dialogisuudesta ohjauksessa. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Pro gradu -tutkielma.

- Jarvis, P. 2011. *The adult learning in the social context*. New York: Routledge.
- Jyväskylän yliopiston verkkosivut. Aikuiskouluttajan pedagogiset opinnot (60op) opetussuunnitelma 2017-2020. <https://www.jyu.fi/edupsy/fi/laitokset/kas/apo/opinnot>. Viitattu: 5.12.2017.
- Järvelä, S., Lehtinen, E. & Salonen, P. 2000. Socioemotional orientation as a mediating variable in teaching learning interaction: implications for instructional design. *Scandinavian Journal of Educational Research* 44(3), 293-306.
- Järvenoja, H., & Järvelä, S. 2005. How students describe the sources of their emotional and motivational experiences during the learning process: A qualitative approach. *Learning and Instruction* 15(5), 465-480.
- Jääskelä, P., Klemola, U. & Valleala, U. M. 2013. Interaktiivisuudella sydämen paloa oppimiseen ja opetukseen: yliopisto-opetuksen kehittämisen tuloksia. Teoksessa: P. Jääskelä; U. Klemola; M-K. Lerkkanen; A-M Poikkeus; H. Rasku-Puttonen; A. Eteläpelto Yhdessä parempaa pedagogiikkaa: interaktiivisuus opetuksessa ja oppimisessa. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 21-31.
- Keller, M., Frenzel, A. E., Goetz, T., Pekrun, R., & Hensley, L. 2014. Exploring teacher emotions. A literature review and an experience sampling study. Teoksessa P. W. Richardson, S. A. Karabenick, & H. M. G. Watt (toim.) *Teacher motivation. Theory and practice*. New York: Routledge, 69-82.
- Keller, M., Goetz, T., Becker, E., Morger, V. & Hensley, L. 2014. Feeling and showing. A new dispositional teacher enthusiasm and its' relation to student interest. *Learning and Instruction* 33, 29-38.
- Ketonen, E., & Lonka, K. 2012. Do situational academic emotions predict academic outcomes in a lecture course? *Procedia: Social and Behavioral Sciences* 69(24), 1901-1910.
- Koivusalo, H., Joronen, K. & Koivula, M. 2014. Hoitotyön opettajaopiskelijoiden ammatti-identiteetti hoitotieteen pedagogisissa opinnoissa. *Hoitotiede* 26(3), 154-165.
- Kolb, D. 1984. *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Knowles, M. Holton, E. & Swanson, R. 2011. *The adult learner. The definitive classic in adult education and human resource development*. San Francisco: Elsevier
- Knowles, M. 1973. *The adult learner: A neglected species*. American society for training and development, Houston: Gulf publishing.

- Konak, A., Clark, T. & Nasereddin, M. 2014. Using Kolb's Experiential Learning Cycle to improve student learning in virtual computer laboratories. *Computers & Education* 72, 11-22
- Kort, B. Reilly, R., Picard, W. 2001. An Affective Model of Interplay Between Emotions and Learning: Reengineering Educational Pedagogy-Building a Learning Companion. *Proceedings IEEE International Conference on Advanced Learning Technologies*.
- Koskinen, P. 2013. Vertaisopetus antaa oppimisen ja opettamisen elämyksiä. Teoksessa P. Jääskelä; U. Klemola; M-K. Lerkkanen; A-M Poikkeus; H. Rasku-Puttonen; A. Eteläpelto Yhdessä parempaa pedagogiikkaa: interaktiivisuus opetuksessa ja oppimisessä. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston kirjapaino, 73-80.
- Krathwohl, D. 2002. A revision of Bloom's taxonomy. An overview. *Theory Into Practice*, 41(4), 212-218.
- Kuula, A. 2006. Tutkimusetiikka. Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys. Tampere: Vastapaino.
- Kvale, S. 2007. *Doing Interviews*. London: Sage.
- Laine, T. & Malinen, A. 2009. Elävä peilisali –Aikuista pedagogiikkaa oppimassa. Kansanvalistusseura. Helsinki: Hansaprint.
- Laursen, P. 2006. Aito opettaja. Opas autenttiseen opettajuuteen. Keuruu: Otava.
- Lazarus, R. 1991. *Emotion and adaptation*. Oxford University Press.
- Lindeman, E. 1926. *The meaning of adult education*. Oklahoma: The University of Oklahoma.
- Littleton, K. & Häkkinen, P. 1998. Learning together: Understanding the process of computer-based collaborative learning. Teoksessa P. Dillenbourgh (toim.) *Collaborative learning: Cognitive and computational approaches*. Oxford: Pergamon, 20-31.
- Lonka, I. 1987. Kirjoittamalla oppii –mutta miksi? *Psykologia* 22 (4), 277-281.
- Lundell, J. & Matilainen, R. 2013. Yhteistä kemiaa etsimässä. Teoksessa P. Jääskelä; U. Klemola; M-K. Lerkkanen; A-M Poikkeus; H. Rasku-Puttonen; A. Eteläpelto Yhdessä parempaa pedagogiikkaa: interaktiivisuus opetuksessa ja oppimisessä. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 35-44.
- Marin, R. 2013. Plussia ja miinuksia: opiskelijapalautteen merkitys, sisällöt ja teemat Aikuiskouluttajan pedagogisissa opinnoissa. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Pro Gradu -tutkielma.

- Marttunen, M. 1994. Assessing argumentation skills among Finnish university students. *Learning and Instruction* 4, 175–191.
- Morris, W. N. 1989. *Mood: The frame of mind*. Berlin, Heidelberg, New York: Springer.
- Mustakorpi, H. 2009. APO-opintokokonaisuus pedagogisen merkitysperspektiivin kriittistä reflektiota tukemassa. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Pro gradu -tutkielma.
- Merriam, S. & Bierema, L. 2013. *Adult learning. linking theory and practice*. Yhdistynyt kuningaskunta: Jossey-Bass.
- Merriam, S. B. 2004 The Role of Cognitive Development in Mezirow's Transformational Learning Theory. *Adult Education Quarterly* 55, 60-68.
- Mezirow, J. 2000. Learning to think like an adult: Core concepts of transformation theory. Teoksessa J. Mezirow & ym. (toim.) *Learning as transformation*. San Francisco: Jossey-Bass, 3-34.
- Mezirow, J., Taylor, E. & Associates. 2009. *Transformative Learning in Practice Insights from Community, Workplace, and Higher Education*. Jossey Bass.
- Michalsky, T., & Schechter, C. 2013. Preservice teachers' self-regulated learning: Integrating learning from problems and learning from successes. *Teaching and Teacher Education* 30, 60–73.
- Moore, E. 2003. Pitkä opintie: aikuisiällä suoritettu yliopistotutkinto ja koulutuksellisen elämänkulun muutos. Joensuun Yliopiston yhteiskuntatieteellisiä julkaisuja 61.
- Pakkanen, M. 2009. APO-vuosi opiskelijoiden kokemana. Teoksessa T. Laine & A. Malinen (toim.) *Elävä peilisali. Aikuista pedagogiikkaa oppimassa*. Helsinki: Hansaprint, 65-84.
- Pekrun 2006. The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational Psychology Review* 18, 315–341.
- Pekrun 2009. Emotions at school. Teoksessa K. Wentzel & A. Wigfield *Handbook of motivation at school*. New York: Routledge, 575-604.
- Pekrun, R., Goetz, T., Frenzel, A., Barchfeld, P. & Raymond, P. 2010. Measuring emotions in students' learning and performance: The achievement emotions questionnaire (AEQ). *Contemporary Educational Psychology* 2011(36), 36–48.

- Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W. & Perry, R. 2002. Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: A program of qualitative and quantitative research. *Educational Psychologist* 37(2), 91-105.
- Piekkari, U. & Repo-Kaarento, S. 2002 Teoksessa P. Sahlberg & S. Sharan (toim.) *Yhteistoiminnallisen oppimisen käsikirja: interaktiivisuus opetuksessa ja oppimisessa*. Porvoo: Bookwell, 308-326.
- Piaget, J. 1952. *The origins of intelligence in children*. (käännetty englanniksi: M. Cook) New York: International Universities Press.
- Pietkiewicz, I. & Smith, J.A. 2012. Praktyczny przewodnik interpretacyjnej analizy fenomenologicznej w badaniach jakościowych w psychologii. (Practical guide to using interpretative phenomenological analysis in qualitative research analysis). *Czasopismo Psychologiczne* 18(2), 361-369.
- Poulou, M. 2007. Student teachers' concerns about teaching practise. *European Journal of Teacher Education* 30(1), 91-110.
- Rowe, A. D., Fitness, J., & Wood, L. N. 2015. University student and lecturer perceptions of positive emotions in learning. *International Journal of Qualitative Studies in Education* 28(1), 1-20.
- Ruusuvuori & Tiittula 2017. Tutkimushaastattelu ja vuorovaikutus. Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander & J. Ruusuvuori (toim.) *Tutkimushaastattelun käsikirja*. Tampere: Vastapaino.
- Ryan, R. & Deci, E. 2000. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist* 55, 68-78.
- Sansone, C. & Thoman, D. 2005. Does what we feel affect what we learn? Some answers and new questions. *Learning and Instruction* 15(5), 507-515.
- Sarason, I. 1984. Stress, anxiety, and cognitive interference: reactions to tests. *Journal of Personality and Social Psychology* 46, 929-938.
- Schutz, D. & DeCuir, J. 2002. Inquiry on emotions in education *Educational Psychologist* 37(2), 125-134.
- Schutz, P. & Lanehart, S. (toim.) 2002. Emotions in education [Special issue], *Educational Psychologist* 37, 67-134.
- Sikkelä, R. 1999. *Persoonallisesti merkittävät oppimiskokemukset. Tutkimus luokanopettajaksi opiskelevien oppimiskokemuksista*. Joensuu: Joensuun yliopisto. Kasvatustieteellisiä julkaisuja.
- Smith, J. A., Flowers, P. & Larkin, M. 2009. *Interpretative phenomenological analysis: theory, method and research*. Los Angeles: Sage.

- Soini, H. 2001. Oppiminen sosiaalisena käytäntönä. *Psykologia* 2001(1-2), 49-58.
- Suomalainen, E. 2014. Aikuiskouluttajien opettajuuden tarinat. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Pro gradu -tutkielma.
- Schutz, P. A., Hong, J. Y., Cross, D. I. & Osbon, J. N. 2006. Reflections on Investigating Emotion in Educational Activity Settings. *Educational Psychology Review* 18, 343-360.
- Swartz, A. & Triscari, J. 2011. A model of transformative collaboration. *Adult Education Quarterly* 61(4), 324-340.
- Timostsuk, I., & Ugaste, A. 2012. The role of emotions in student teachers' professional identity. *European Journal of Teacher Education* 35(4), 421-433.
- Taylor, E.W. 2000. Analyzing Research on Transformative on Transformative Learning Theory. Teoksessa J. Mezirow & Associates (toim.) *Learning as Transformation, Critical perspectives on a Theory in Progress*. San Francisco: Jossey-Bass, 285-328.
- Tuohy, D., Cooney, A., Dowling, M., Murphy, K. & Sixsmith, J. 2013. An overview of interpretive phenomenology as a research methodology. *Nurse Researcher* 20(6), 17-20.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2011. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Vantaa: Hansaprint.
- Lahtinen, V. 2010. Pedagogisia vaatimuksia yliopistossa opettaville? *Turun ylioppilaslehti*. 23.4.2010. Viitattu: 16.10.2018. <https://www.tylkkari.fi/uutiset/pedagogisia-vaatimuksia-yliopistossa-opettaville>.
- Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (TENK) verkkosivut. Viitattu: 29.6.2018. http://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf.
- Tynjälä & Virtanen 2013. Vuorovaikutteinen opetus osana integratiivista pedagogiikkaa. Teoksessa P. Jääskelä; U. Klemola; M-K. Lerkkanen; A-M Poikkeus; H. Rasku-Puttonen; A. Eteläpelto *Yhdessä parempaa pedagogiikkaa: interaktiivisuus opetuksessa ja oppimisessä*, 89-99.
- Tynjälä, P. 2004. Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita. Tampere: Tammer Paino.
- Valiente, C., Swanson, J. & Eisenberg, N. 2012. Linking students' emotions and academic achievement: When and why emotions matter. *Child development perspectives* 6(2), 129-135.
- Vasama, T. 2017. Näin milleniaalit muuttavat työ-elämää: He ovat kärsimättömiä, konservatiivisia ja kyseenalaistavia, mutta "hyvinkin lojaaleja jos työnantaja tekee oikeat asiat" *Helsingin Sanomat*. 19.11.2017.

- Vähäsantanen, K., Hökkä, P., Eteläpelto, A. & Rasku-Puttonen, H. 2012. Opettajien ammatillinen identiteetti, toimijuus ja sitoutuminen väljä- ja tiukka-kytkentäisessä koulutusorganisaatiossa. *Aikuiskasvatus* 32(2), 96-106.
- Wisnewski, J. 2012. *Heidegger: An introduction*. Lanham, Md: Rowman & Littlefield.
- Wosnitza, M. & Volet, S. 2005. Origin, direction and impact of emotions in social online learning. *Feelings and Emotions in the Learning Process* 15 (5), 449-464.

LIITTEET

LIITE 1

Tutkija kertoo:

Kiitos, että tulit haastatteluun. Haastattelu kestää niin kauan kuin asiaa tulee, haastattelut voivat olla vajaasta tunnista kahteen tuntiinkin. Osallistuminen on siis tietenkin vapaaehtoista ja sinulla on oikeus milloin tahansa lopettaa tutkimukseen osallistuminen.

Kyseessä Pro gradu työ, jonka tarkoitus selvittää tunteita ja oppimista kokemuksina apo-vuoden aikana. Ohjaaja Päivi Hökkä. Kiinnostukseni lähti siitä, että suoritan tällä hetkellä APO:ja itse ja huomasin itsessäni erilaisia tunteita. Oppiminen ilmiönä kiinnostaa.

Anonymiteetti, luottamuksellisuus, tietosuoja. Kaikki mitä puhutaan nyt, jää minun osalta meidän kahden väliseksi, eikä valmistuneesta tutkimuksesta voida tunnistaa henkilöitä. Nämä haastattelut litteroin, tuhoan litteraattit gradun valmistumisen yhteydessä. Tähän haastatteluun liittyviä asioita ei siis saa käsiinsä missään vaiheessa, ei myöskään tutkimuksen jälkeen kukaan ulkopuolinen.

Aineistoa hyödynnetään vain tässä kyseisessä tutkimuksessa ja säilytetään henkilökohtaisella tililläni, johon pääsy on vain minulla.

Kyseessä puolistrukturoitu haastattelu, joka etenee yleiseltä tasolta yksityiskohditiin ja opintojen kronologista järjestystä mukailien APO-vuoden alusta loppuun. Kuitenkin kaavasta poikkeaminen on täysin sallittua, ja minä kyllä kuuntelen kaikki kommentit, joita haluat jakaa, tulivat ne järjestyksessä tai eivät. Aina saa palata edelliseen.

Minulla on myös apuna tunnelista, jonka saa ottaa omien tunteiden kuvailun tueksi, tai olla käyttämättä. Lisäksi yksi piirrostehtävä, joka voi auttaa ajatusten jäsentelyssä.

Apuvälineet haastattelussa:

- Tunnelista
- Ylimääräiset kynät ja irtopaperia aikajanaa varten
- Nauhuri/puhelin

Tutkimuskysymykset:

1. Miten APO-opiskelijat kuvailevat merkityksellisiä oppimiskokemuksi-
aan?
2. Minkälaisia tunteita APO-opiskelijat kuvailevat liittyen merkityksellisiin
oppimiskokemuksiinsa?

Kysymykset puolistrukturoidussa haastattelussa:

Ennen opintoja

- Tausta APO:ille osallistumiselle, miksi lähdit suorittamaan ko. koulutusta, mitä tavoitteita sinulla oli oppimisen suhteen?
- Millaisia tunteita sinulla oli aloittaessasi opinnot?

Opintojen aikana

Tarkennuksena haastateltavalle, mitä ilmiötä tutkin: Millaisia oppimiskokemuksia sinulla on ollut APO:issa ja miten tunteet kietoutuvat niihin? Mitä merkityksiä tunteille annetaan? Tarkoitus saada syvällistä tietoa ja tehdä ymmärtävää tutkimusta. Sinun kokemus on oikea vastaus.

- Millainen muisto APO-vuosi on sinulle tällä hetkellä?
- Miten kuvailisit APO:issa oppimistasi kokonaisuudessaan ja tunnetasolla?
- Kuvaile merkittäviä oppimiskokemuksiasi
- Kuvaile tarkemmin eriteltyinä tunne- ja oppimiskokemuksiasi
 - o Lukupiirissä
 - o Luennoilla
 - o Pienryhmissä

Teemaryhmässä

- o Itsenäinen opiskelu
 - o Säröt
 - o Opetuskokeilu
 - o Oppimispäiväkirja-kirjoittaminen
 - o Mentorin anti
 - o Jokin muu paikka?
-
- Ristiriitaiset tunteet?

 - Kuvaile oppimistasi edistäviä tekijöitä (ihmiset, tilat, sisällöt, rakenteet, minä itse, muu elämä)

 - Kuvaile oppimistasi haittaavia tekijöitä

Opintojen jälkeen

- Onko jokin tunne tai oppimiskokemus saanut uusia merkityksiä opintojen jälkeen?

- Mitä arvostat eniten kokemuksessasi APO:issa? Mikä oli suurin anti sinulle? Mikä oli merkityksellisintä?

Janatehtävä: Piirrä paperille tunnekuvaaja APO-vuoden ajalta. Kuvaile tämän jälkeen sitä, miten oppiminen liittyi tähän.

Tuleeko vielä mieleen jotakin, mihin haluat palata, tarkentaa, selventää?

KIITOS!

LIITE 2

Tunnelista

innokkuus	tehokkuus	turhautuminen	epävarmuus
kiinnostus	yllättyneisyys	ahdistus	epäreiluus
nautinto	rohkeus	pelko	häpeä
ihailu	ylpeys	ärsyyntyminen	kateus
toivo	luottamus	huoli	rauhattomuus
		järkytys	viha
tyytyväisyys	arvostus		harmistus
kuuluvuus	ilo, onnellisuus		suru
kiitollisuus	huvittuneisuus		
helpotus		pettymys	uupumus
kaipa		riittämättömyys	yksinäisyys
		kurjuus	tylsyys