

**LIIKUNTAPEDAGOGIIKAN AIKUISKOULUTUKSEN MAISTERIOHJELMAN
KASVATUSTEOREETTISET PERUSTEET**

Jannaliina Jussinniemi

Liikuntapedagogiikan pro gradu -tutkielma

Liikuntatieteellinen tiedekunta

Jyväskylän yliopisto

Kevät 2023

TIIVISTELMÄ

Jussinniemi, J. 2023. Liikuntapedagogiikan aikuiskoulutuksen maisteriohjelman kasvatusteoreettiset perusteet. Liikuntatieteellinen tiedekunta, Jyväskylän yliopisto, Liikuntapedagogiikan pro gradu -tutkielma, 82 s., 1 liite.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, kuvaila ja selkeyttää Jyväskylän yliopiston liikuntapedagogiikan aikuiskoulutuksen maisteriohjelman kasvatusteoreettisia perusteita koulutusohjelman opetussuunnitelman sekä koulutusohjelman kouluttajien haastattelun pohjalta. Tämän lisäksi työn tarkoituksena oli selkeyttää liikuntapedagogiikan aikuiskoulutuksen maisteriohjelman kasvatusteoreettisiin perusteisiin liittyviä ilmiöitä, käsitteitä ja teoreettisia lähtökohia. Tutkimus oli monialainen sen sijoittuessa niin yleisen kasvatustieteen kuin aikuiskasvatustieteen sekä liikuntatieteen kentille.

Tutkimus toteutettiin laadullisena tutkimuksena hermeneuttista tutkimusotetta hyödyntäen. Tutkimuksen aineisto koostui liikuntapedagogiikan aikuiskoulutuksen maisteriohjelman opetussuunnitelmasta sekä kouluttajien haastattelusta. Aineisto kerättiin kahdessa vaiheessa. Ensimmäisessä vaiheessa aineistoksi kerättiin liikuntapedagogiikan aikuiskoulutuksen maisteriohjelman opetussuunnitelma kesällä 2022. Aineistonkeruun toisessa vaiheessa haastatteluaineisto kerättiin syyskuussa 2022 ryhmähaastattelun avulla. Analyysimenetelmänä käytettiin aineistolähtöistä systemaattista analyysia.

Tutkimuksen tulosten perusteella koulutusohjelman kasvatusteoreettisista perusteista voidaan todeta seuraavat viisi asiaa. Koulutusohjelman käsitys tiedosta perustuu laajalti oppijan oman kokemuksen hyödyntämiseen tiedon lähteenä. Koulutusohjelman käsityksen mukaan aikuinen oppija on itsenäinen, autonominen ja vastuullinen toimija, jonka kokemusta ja jo kertynyttä asiantuntijuutta arvostetaan. Keskeisenä tavoitteena ja päämääränä koulutusohjelmassa on oppijan ammatillisen ja inhimillisen kasvun ja kehittymisen tukeminen, joita tukevat tutkimustuloksissa määritellyt viisi osaamisaluetta. Koulutusohjelman oppimisvälineet mukailevat aikuispedagogisia, oppijakeskeisiä sekä yhteisöllisen oppimisen mukaisia menetelmiä. Koulutusohjelman keskeisinä arvoina voidaan nähdä oppijan autonomisuus ja omakohtaisuus, tutkiva ja kriittinen asenne, yhteisöllinen oppiminen sekä työelämälähtöisyys.

Asiasanat: kasvatustiede, aikuiskasvatustiede, aikuiskoulutus, kasvatusteoria, liikuntapedagogiikan aikuiskoulutuksen maisteriohjelma

ABSTRACT

Jussinniemi, J. 2023. Educational theoretical principles of the Master's Program in Sport Pedagogy (Adult Education). Faculty of Sport and Health Sciences, University of Jyväskylä, Sport Pedagogy master's thesis, 82 p., 1 appendix.

The purpose of this study was to investigate, describe, and clarify the educational theoretical principles of the Master's Program in Sport Pedagogy (Adult Education) at the University of Jyväskylä, based on the program curriculum and an interview with program teachers. Additionally, the study aimed to clarify expressions, concepts, and theoretical premises related to the educational theoretical foundations of the program. The study was interdisciplinary, as it was situated in the fields of education, adult education, and sports science.

The study was conducted as a qualitative study, using a hermeneutic research approach. The data consisted of the program curriculum and an interview with program teachers. The data was collected in two phases. In the first phase, the program curriculum was collected in the summer of 2022. In the second phase, the interview data was collected in September 2022 through a group interview. The data was analyzed using a data-based systematic analysis.

Based on the results of the study, the following five points can be made regarding the educational theoretical principles of the program. The program's conception of knowledge is largely based on utilizing the learner's own experiences as a source of knowledge. The program's view of adult learners is that they are independent, autonomous, and responsible, and that their previous experiences and expertise are valued. The central objective is to support the learner's professional and personal growth and development, supported by the five competence areas identified in the research results. Learning tools follow adult pedagogical, learner-centered, and collaborative learning methods. The program's core values are learner's autonomy and subjectivity, an explorative and critical attitude, collaborative learning, and working-life orientation.

Keywords: education, adult education, adult learning, educational theory, Master's Program in Sport Pedagogy (Adult Education)

SISÄLLYS

TIIVISTELMÄ

1	JOHDANTO.....	1
2	TUTKIMUKSEN KONTEKSTINA KASVATUS JA AIKUISKASVATUS	3
2.1	Kasvatus käytännön toimintana.....	3
2.2	Kasvatustiede tieteenalana.....	5
2.3	Aikuiskasvatus historiassa ja nykypäivänä	7
2.4	Aikuiskasvatuksen päämääriä.....	10
2.5	Elinikäinen oppiminen aikuiskasvatuksen ideologiana.....	11
2.6	Aikuinen oppijana	13
3	SAAREN KASVATUSTEORIAN MÄÄRITELMÄ TUTKIMUSKYSYMYSTEN TAUSTALLA.....	16
3.1	Tietokäsitys kasvatuksessa	18
3.2	Ihmiskäsitys kasvatuksessa.....	20
3.3	Ihmisen kasvun ja kasvatuksen päämäärät	21
3.4	Menetelmät kasvatuksen päämäärien saavuttamiseksi.....	22
3.5	Kasvatuksen moraaliset periaatteet	24
4	TUTKIMUSKOhteena LIIKUNTAPEDAGOGIIKAN AIKUISKOULUTUKSEN MAISTERIOHJELMA.....	27
4.1	Liikuntapedagogiikka ilmiönä ja tieteenalana.....	27
4.2	Liikuntapedagogiikan koulutus Suomessa	28
4.3	Liikuntapedagogiikan aikuiskoulutuksen maisteriohjelma	29
5	TUTKIMUKSEN TAVOITE JA TUTKIMUSKYSYMYKSET	31
5.1	Tutkimuksen tavoite ja tarkoitus	31

6 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS.....	32
6.1 Hermeneuttinen lähestymistapa.....	32
6.2 Tutkijan rooli ja esiymmärrys	35
6.3 Tutkimusaineiston kerääminen.....	37
6.4 Tutkimusaineiston analyysimenetelmänä systemaattinen analyysi.....	39
6.5 Tutkimuksen luotettavuuden ja eettisyyden arviointi.....	45
7 LIIKUNTAPEDAGOGIIKAN AIKUISKOULUTUKSEN MAISTERIOHJELMAN KASVATUSTEOREETTISET PERUSTEET	48
7.1 Koulutusohjelman käsitys tiedosta	48
7.2 Koulutusohjelman käsitys aikuisesta oppijasta	53
7.3 Koulutusohjelman tavoitteet ja päämäärät	55
7.4 Koulutusohjelman menetelmät	60
7.5 Koulutusohjelman arvot	67
7.6 Tutkimustulosten yhteenveto.....	72
8 POHDINTA.....	75
8.1 Tutkimuksen tarkastelu	75
8.2 Jatkotutkimusaiheet	77
8.3 Tutkimusprosessin reflektio	80
LÄHTEET	83

LIITTEET

Liite 1: Liikuntapedagogiikan aikuiskoulutuksen maisteriohjelman opetussuunnitelma

1 JOHDANTO

Oma korkeakoulupolkuni Rovaniemellä ja Jyväskylässä on herättänyt pohtimaan koulutuksen ja aikuiskoulutuksen merkityksellisyyttä. Sen lisäksi, että olen päässyt kehittämään taitojani ammatillisesti, koen korkeakoulupolkuni tarjonneen minulle tärkeitä apuvälineitä ihmisenä ja oppijana kasvamiseen. Opiskelun, oppimisen ja opettamisen käsitteet ovat tämän polun aikana saaneet täysin uudenlaisia muotoja. Olen myös opintojeni aikana saanut kokea, ettei minun ole tarvinnut mahtua tietynlaiseen muottiin, vaan olen pystynyt rakentamaan omannäköisen opintopolkuni, jolla ohjaajani ovat tukeneet minua. Tämä on mahdollistanut kiinnostuksen syventymisen innoksi kehittää omaa osaamistani juuri niiden kiinnostuksenkohteiden osalta, jotka olen kokenut oman opettajuuteni näkökulmasta tärkeimmiksi. Nämä kokemukset ovat myös herättäneet kiinnostuksen kasvatukseen, koulutukseen, oppimiseen ja opettamiseen teemojen syvempään tutkimiseen ja tarkasteluun.

Kun puhutaan kasvatukseen, oppimiseen ja opettamiseen liittyvistä arvoista, päämääristä ja menetelmistä, puhutaan kasvatusteoriasta (Saari 2021, 21–22). Kasvatuksen ja koulutuksen kenttä sisältää lukuisia erilaisia kasvatusteorioita, joista osan syntyperä ulottuu kauas historiaan, antiikin Kreikan aikakauteen. Vaikka kasvatusteoriat ja kasvatukseen liittyvät käsitteet saattavat olla keskenään ristiriitaisia, on niiden tuntemisesta ja ymmärtämisestä hyötyä opettamisessa ja oman tieteenalan tutkimuskohteiden tutkimuksessa. Ne voivat esimerkiksi toimia käytännön toiminnan ohjenuorina tai apuna tavoitteiden asettamisessa ja päätöksenteossa. (ks. esim. Knowles ym. 2012, 8; Gouthro 2019, 60.) Erilaisten teorioiden, käsitteiden ja tutkimusten keskellä kasvatustieteen opiskelijan tai asiantuntijan tehtävänä on rakentaa omaa henkilökohtaista teoreettista ymmärrystään ja opetusfilosofiaansa kasvatuksesta ja opettamisesta ja niiden keskeisistä teemoista. Jokainen opettaja tai opetusta tarjoava instituutio toteuttaa siis tietoisesti tai tiedostamattaan omanlaista kasvatusteoriaansa. (Saari 2021, 18–19, 193.) Koska kasvatuksessa on kyse vaikuttamisesta toiseen ihmiseen (ks. esim. Dewey 1966, 10; Värrö 2011, 23), on tietoisuus vaikuttamisen tarkoituksista ja tavoitteista olennaista, ja jokaisella kasvattajalla on myös vastuu pohtia näitä kysymyksiä syvällisesti ja omaa asiantuntijuuttaan kriittisesti tarkastellen.

Pro gradu -tutkielmani tavoitteena oli selvittää Jyväskylän yliopiston liikuntapedagogiikan aikuiskoulutuksen maisteriohjelman kasvatusteoreettisia perusteita. Työni tarkoituksena oli kuvailla ja selkeyttää, minkälaisia kasvatusteoreettisia perusteita liikuntapedagogiikan aikuiskoulutuksen maisteriohjelman taustalla on tulkittavissa opetussuunnitelman pohjalta sekä maisteriohjelman kouluttajien kuvailemana. Lisäksi työni tarkoituksena oli selkeyttää liikuntapedagogiikan aikuiskoulutuksen maisteriohjelman kasvatusteoreettisiin perusteisiin liittyviä ilmauksia, käsitteitä ja teoreettisia lähtökohtia. On korostettava, että työn hermeneuttisen lähestymistavan mukaisesti tulokset ovat tulkintojani tutkimuskohteesta, ja tulkintaani vaikuttavat erilaiset taustatietoni ja kokemukseni (Gadamer 2004, 36–37; Smith ym. 2009, 28; Laine 2015, 34). Oma suhteeni tutkimuskohteeseen on läheinen, sillä toimin opiskelijana tutkimuskohteena olevassa koulutusohjelmassa. Olen pyrkinyt olemaan työssäni kriittinen tulkintojani kohtaan, ja hahmottamaan käsitteitä ja ajatuskokonaisuuksia koulutuksen kontekstiin ja kokonaisuuteen peilaten. Vaikka työ on vaatinutkin esiyymmärrystä tutkimuskontekstista, on selvää, etteivät omat henkilökohtaiset kasvatusteoreettiset näkemykseni ole saaneet vaikuttaa työn lopputulokseen. Myöhemmin työssäni tarkastelen tarkemmin esiyymmärrystäni sekä subjektiivista rooliani tutkijana (luku 6.2), avaan lukijalle yksityiskohtaisemmin, miten aineiston analyysi ja tulkinta ovat edenneet (luku 6.4), sekä tarkastelen tutkimusta sen eettisyyden ja luotettavuuden näkökulmasta (luku 6.5).

Toivon, että tutkielmani on auttanut koulutusohjelmaa tunnistamaan ja tuomaan selkeämmin esiin sen kasvatusteoreettisia perusteita. Näen, että tutkielmani voi toimia alustana ja peilinä myös koulutusohjelman ulkopuolisille tahoille ja kasvattajille kasvatusteoreettisten käsitysten tarkastelussa. Tutkielmani on ollut tärkeä apuväline oman opettajuuteni sekä oman kasvatusteoreettisen ymmärrykseni rakentamiselle ja reflektiolle, joten uskon, että se voi olla sitä myös jollekin toiselle. Vaikka tutkimukseni kohde sijoittuu aikuiskasvatuksen kentälle, on sen esiin tuomia kasvatuksellisia näkökulmia mahdollista hyödyntää myös muissa kuin aikuiskoulutuksen tai korkeakoulutuksen konteksteissa, kuten perusopetuksen tai urheiluvalmennuksen konteksteissa.

2 TUTKIMUKSEN KONTEKSTINA KASVATUS JA AIKUISKASVATUS

Pro gradu -tutkielmani on monialainen tutkielma, sillä se sijoittuu niin kasvatustieteeseen kuin aikuiskasvatustieteeseen kuin liikuntatieteiden kentälle. Tämän luvun tarkoituksena on avata lukijalle kontekstia, johon tutkielmani sijoittuu. Tutkimukseni tutkimuskohde eli liikuntapedagogiikan aikuiskoulutuksen maisteriohjelma sijoittuu aikuiskasvatuksen toiminnan kentälle, ja näin ollen tutkimus on aikuiskasvatustieteellinen. Tutkimukseni tavoitteena on selvittää koulutusohjelman kasvatusteoreettisia perusteita, jolloin se sijoittuu myös yleisen kasvatustieteiden kentälle. Koska tutkimuskohteessa on kyse liikuntapedagogiikan koulutuksesta, on syytä avata myös liikuntapedagogiikan sekä sen koulutuksen kontekstia.

Kontekstin hahmottamiselle keskeisiä käsitteitä ovat kasvatustiede, kasvatustiede, aikuiskasvatustiede, kasvatustiede, kasvatusteoria sekä liikuntapedagogiikan aikuiskoulutuksen maisteriohjelma, joihin perehdytään tulevissa alaluvuissa sekä luvuissa 3 ja 4. Kasvatustieteen käsitteen määrittelyssä yhdeksi merkittävaksi lähteeksi valikoitui kasvatustieteen filosofi John Deweyn *Democracy and Education* -teos, jossa Dewey kuvailee ja perustelee kasvatustieteen ajatteluaan. Deweyä voidaan pitää yhtenä 1900-luvun merkittävimpiä kasvatustieteen filosofiina, ja hänen kasvatustieteen ajattelunsa on vaikuttanut laajalti niin yleisen kasvatustieteen kuin aikuiskasvatustieteen myöhempien kasvatusteorioiden syntymiseen (ks. esim. Aubrey & Riley 2019, 8; Jarvis 2010, 186), jolloin se myös tarjoaa tämän tutkimuksen teoreettiselle taustalle tärkeitä lähtökohtia. Aikuiskasvatuksen käsitteen määrittelyssä merkittävässä roolissa puolestaan toimivat professori Eero Pantzarin kirjoitukset. Pantzar on tehnyt pitkän uran aikuiskasvatuksen ja elinikäisen oppimisen ilmiöiden parissa, joita hän on tarkastellut moninaisista näkökulmista useissa tieteellisissä artikkeleissa ja aikuiskasvatusta tarkastelevassa kirjallisuudessa (ks. esim. Pantzar 2013).

2.1 Kasvatustieteen käytännön toimintana

Kasvatustiede on kulttuurin, historian ja yhteiskunnallisten rakenteiden muovaamaa käytäntöä, jonka lähtökohdat ovat saaneet alkunsa jo ihmisen evoluutiokehityksen aikana (Rinne ym. 2016). Tämän myötä kasvatustieteen käsite on laaja ja siihen liittyy monenlaisia lähi- ja

alakäsitteitä, jolloin myös kasvatustermille löytyy monenlaisia määritelmiä. Antiikin Kreikan filosofiassa kasvatukseen viitattiin termillä *paideia*, jolla tarkoitettiin yksilön ja yhteiskunnan yhteistä pyrkimystä kohti fyysisiä ja älyllisiä saavutuksia (Boucouvalas 2021, 49; Oxford English Dictionary 2023). Englannin kielessä kasvatuksesta käytetään termiä *education*, jolla viitataan kasvatustoiminnan lisäksi myös koulutukseen ja kasvatustieteelliseen tiedonalaan (Siljander 2014, 27). Englannin kieli sisältää lasten kasvatukseen viittaavaan kasvatukseen käsitteelle myös muita läheisiä käsitteitä, kuten *rearing*, *raising* ja *bringing-up* (Dewey 1996, 10). Yleisesti ottaen kasvatukseen käsitteellä viitataan käytännön kasvatustoimintaan sekä siihen liittyviin tapahtumiin ja ongelmiin (Siljander 2014, 14).

Deweyn (1966, 54, 99) mukaan kasvatustavoitteena on edistää kasvua sen jokaisella tasolla ja valmistaa vielä kypsymättömä lasta aikuisiän vastuisiin ja etuoikeuksiin. Dewey (1966, 2) myös näki, että kasvatustavoitteena on laajimmassa muodossaan on väline yhteiskunnallisen elämän jatkuvuudelle, jolla hän tarkoitti sitä, että jokainen yhteiskunnan jäsen syntyy kypsymättömänä, vailla kieltä, uskomuksia tai sosiaalisia normeja, ja jokainen yhteiskunnan jäsen myös lakkaa olemasta ajan myötä. Kasvatustavoitteena on toimia näin tiedonvälittäjänä sukupolvien välillä (Dewey 1966, 2). Myös Jackson (2012, 95) näkee kasvatustavoitteena sosiaalisena prosessina ja kulttuurillisena jatkumona, ja hänen mukaansa kasvatustavoitteena on kasvatettavan ominaisuuksien ja hyvinvoinnin, sekä välillisesti myös laajemman sosiaalisen ympäristön, joka laajimmassa mittakaavassa ulottuu koko maailmaan, kehittäminen. Unesco (2022b) puolestaan on määritellyt kasvatustavoitteeksi, jossa edistetään oppimista tai tiedon, taitojen, arvojen, uskomusten ja tapojen hankkimista. Kasvatustavoitteena eri määritelmiä yhdistää prosessinomaisuus, tietojen, taitojen ja ominaisuuksien kehittäminen sekä muutokseen pyrkiminen.

Yksilön näkökulmasta kasvatustavoitteena on prosessi, joka alkaa syntymästä ja jatkuu elämän loppuun saakka. Kasvatustavoitteena ilmenee eri elämänvaiheissa monenlaisissa yksilön elämään liittyvissä konteksteissa, kuten perheen sisällä tai koulussa (Arslan 2018, 1). Koska kasvatustavoitteena on luonnollinen osa ihmisen jokapäiväistä elämää, sen muodot voivat olla usein myös tiedostamattomia (Rinne ym. 2016). Yhteiskunnan näkökulmasta kasvatustavoitteena on kouluttaa kansalaisia ja ehkäistä sosiaalisia ongelmia auttamalla kasvatettavia kehittämään erilaisia älyllisiä ja fyysisiä taitoja ja valmiuksia, sekä motivoida heitä omaksumaan

yhteiskunnan moraalisia arvoja ja normeja. Nykyinen koulujärjestelmä on muodostunut yhteisön kehittämistyön seurauksena tätä tehtävää varten ja sen tarkoituksena on siis hyödyttää sekä yksilöä että yhteiskuntaa. (Rinne ym. 2016; Arslan 2018, 1.) Dewey (1966, 53) näkee, että kasvu on yksi elämän perusominaisuus ja yksi koulujärjestelmän arvon kriteeri onkin hänen mukaansa se, missä määrin se luo yksilölle motivaatiota ja tarjoaa keinoja jatkuvaan kasvuun ja sen kehittämiseen.

Kasvatuksen määritelmään koulujärjestelmän kontekstissa voidaan nähdä sisältyvän neljä piirrettä, jotka kuvaavat kasvatusta käytännön toimintana. Nämä piirteet ovat intentionaalisuus, interaktiivisuus, interaktion epäsymmetrisyys sekä pakon ja vapauden ristiriita. Intentionaalisuudella tarkoitetaan sitä, että kasvatusta on tietoisesti toteutettu jollain tavoitteella ja tarkoituksella. (Siljander 2014, 28.) Kasvatusta pyritään siis tietoisesti vaikuttamaan kasvatettavan kasvu- ja sivistysprosessiin (Värri 2011, 23; Siljander 2014, 28; Rinne ym. 2016). Interaktiivisuuden käsitteellä puolestaan viitataan kasvatusta suorittamiseen (Siljander 2014, 29–30). Kasvatusta tapahtuu aina vähintään kahden yksilön muodostamassa yhteisössä ja on näin ollen sosiaalista toimintaa (Rinne ym. 2016). Deweyn (1966, 9) mukaan kasvatusta koostuu pääasiassa kommunikoinnin avulla toteutetusta tiedonvälityksestä ja itseasiassa myös kaikki sosiaalinen toiminta on kasvatusta (Dewey 1966, 5). Interaktion epäsymmetrisyydellä viitataan kasvattajan ja kasvatettavan erilaisiin asemiin ja epätasavertaisuuteen, johon liittyy myös kasvattajan pedagoginen vastuu. Kasvatettava on vielä sosiaalisilta valmiuksiltaan hyvin keskeneräinen, ja kasvattajalla puolestaan on vastuu näiden valmiuksien, joita hänen itsensä oletetaan jo omaavan, kehittämiseksi. Pakon ja vapauden ristiriidalla tarkoitetaan kasvatusta suorittamista ja vaatimusta siitä, että kasvatettavasta tulee itsenäinen toimija. Vaatimuksen voidaan siis toisaalta nähdä sisältävän jonkinasteista vapauden ja itsenäisyyden rajoittamista, mutta toisaalta sen tavoitteena on juuri vapauden ja itsenäisyyden edistäminen. (Siljander 2014, 30–31.)

2.2 Kasvatustiede tieteenalana

Kasvatusta viitattaessa käytännön toimintaan, kasvatustieteellä puolestaan tarkoitetaan tieteenalaa, joka tutkii kasvatusta (Siljander 2014, 14; Rinne ym. 2016). Termillä kasvatustiede

voidaan kuitenkin viitata myös kasvatustieteen yliopistolliseen oppiaineeseen (Rinne ym. 2016). Kasvatustiede tieteenalana tarkoittaa käytännön kasvatustoimintaan liittyvää tietoa ja tiedon rakentamista (Siljander 2014, 14), ja sen tehtävänä on tuottaa perusteltua tietoa tutkimuskohteesta eli kasvatukseen liittyvistä ilmiöistä (Siljander 2014, 15; Rinne ym. 2016). Lisäksi sen tehtävänä on lisätä ymmärrystä kasvatuksen kontekstin moninaisesta tieto- ja uskomusperustasta ja tämän myötä myös toimia apuvälineenä kasvatustoiminnan arvioimista ja kehittämistä (Siljander 2014, 15; Rinne ym. 2016). Kasvatustiede esimerkiksi määrittelee, kuvailee ja selittää, sekä pyrkii ymmärtämään erilaisia kasvatuksen käsitteitä, ilmiöitä ja ongelmia (Siljander 2014, 15). Kasvatustieteen taustalla vaikuttavat humanististen tieteiden ja yhteiskuntatieteiden perinteet, ja sen lähitieteitä ovat muun muassa filosofia, psykologia ja sosiologia (Rinne ym. 2016). Vaikka kasvatustiede käytännön toimintana ja kasvatustiede ovat tiiviisti yhteydessä toisiinsa, on tärkeää muistaa, että kasvatustiede käytännön toimintana tarkoittaa eri asiaa kuin kasvatusta koskeva tutkimus (Siljander 2014, 13).

Kuten kasvatustieteen, myös pedagogiikan käsite juontaa juurensa Antiikin Kreikkaan ja kreikan kieleen. Kreikan kielen termillä *paidagogos* on alun perin tarkoitettu poikien ohjaajaa ja kasvattajaa, (Harva 1965, 15) mutta nykyisin sillä kuitenkin viitataan yleisesti kasvatusta käsittelevään ajatteluperinteeseen ja termi voi sisältää sekä tieteellisiä että käytännöllisiä näkökulmia (Siljander 2014, 22). Käsitettä pedagogiikka on käytetty erityisesti englannin (*pedagogy*) sekä saksan (*pädagogik*) kielissä (Siljander 2014, 22; Rinne ym. 2016). Suomessa termi kasvatustiede on ollut historiassa yleisempi (Rinne ym. 2016), ja sillä on viitattu alun perin käytännön kasvatustoiminnan käytännölliseen teoriaan (Durkheim 1956, Rinteen ym. 2016 mukaan). Nykyinen kasvatustiede on puolestaan kehittynyt aiemman käytännöllisen teorian ympärille tarkastelemaan kasvatusta tieteellisin menetelmin (Durkheim 1956, Rinteen ym. 2016 mukaan).

Nykyään kasvatustieteen tieteenala sisältää useita itsellisiä kasvatusta tutkivia tieteitä, jonka myötä on syytä puhua monikossa kasvatustieteistä. Kasvatustieteet sisältävät kolme osa-aluetta, jotka ovat yleinen kasvatustiede, erityispedagogiikka sekä aikuiskasvatustiede. (Rinne ym. 2016.) Yleinen kasvatustiede tutkii kasvun ja kasvatuksen, koulun ja koulutuksen sekä oppimisen ja opetuksen ilmiöitä ja rakentaa tietoa näiden teemojen ympärillä (Rinne ym. 2016). Erityispedagogiikka tutkii näitä ilmiöitä sellaisten oppijoiden näkökulmasta, joiden tarpeisiin

enemmistölle suunnatut järjestelyt eivät kykene vastaamaan. Erityispedagogiikka tutkii siis esimerkiksi oppimisvaikeuksia ja käyttäytymiseen liittyviä häiriöitä. (Kivirauma 2015.) Aikuiskasvatustieteen kohteena on puolestaan aikuisväestön elinikäinen ja elämänlaajuinen oppiminen, kasvatus ja koulutus (Pantzar 2007, 17; Rinne ym. 2016). Koska tutkimukseni sijoittuu aikuiskasvatuksen kentälle, keskityn seuraavaksi aikuiskasvatuksen kontekstin käsitteiden määrittelyyn ja tarkasteluun.

2.3 Aikuiskasvatus historiassa ja nykypäivänä

Aikuiskasvatus on käsitteenä moninainen, sillä se voidaan ymmärtää niin oppiaineena, teoriajärjestelmänä kuin käytännön toimintana (Pantzar 2007, 17; Suoranta ym. 2008, 21). Aikuiskasvatuksella oppiaineena tarkoitetaan aikuiskasvatuksen oppiainetta ja sen opetusta esimerkiksi yliopistoissa (Pantzar 2007, 37). Aikuiskasvatuksellisella käytännön toiminnalla puolestaan tarkoitetaan sivistys- ja koulutustoimintaa, jonka kohderyhmänä ovat aikuiset (Pantzar 2007, 17), kun taas aikuiskasvatus tieteenalana tutkii tätä toimintaa (Kreitlow 1964, Collinsin 2021, 32 mukaan; Pantzar 2007, 17), toisin sanoen on siis kiinnostunut aikuista ja aikuisen oppimista käsittelevistä teorioista, aikuiskoulutuksen toimintaympäristöistä sekä aikuiskoulutuksen yhteiskunnallisista kytköksistä (Pantzar 2007, 44). Yleisen kasvatustieteen tapaan aikuiskasvatuksen tieteenalan lähitieteitä ovat muun muassa filosofia, psykologia ja sosiologia (Kreitlow 1964, Collinsin 2021 mukaan). Aikuiskasvatusta käsittelevistä teorioista voidaan käyttää myös nimitystä andragogiikka (Suoranta ym. 2008, 21). Tutkielmassani käytän aikuiskasvatus-termiä viitatessani aikuisiin kohdistuvaan sivistys- ja koulutustoimintaan, ja Suorannan ym. (2008, 21) suosituksen mukaisesti aikuiskasvatustiede-termiä viitatessani aikuiskasvatukseen tieteenalana.

Kuten aikuiskasvatuksen käsite, myös aikuiskasvatuksen historia on mutkikas ja moniulotteinen, sillä se pitää sisällään esimerkiksi myös koulutuksen ja korkeakoulutuksen, teollisuuden ja yhteisöjen historian ilmiöitä (Rose 2021, 22). Samoin kuin yleisen kasvatuksen, myös aikuiskasvatuksen ilmiöiden ja elinikäisen oppimisen käsitteen (jota tarkastelen myöhemmin luvussa 2.5) juuria on löydettävissä jo Antiikin Kreikan aikakaudelta, ja elinikäisen oppimisen käsitteeseen on viitattu muiden muassa varhaisessa taolaisuudessa

(Boucouvalas 2021, 49) sekä kristinuskossa (Kauppila & Vanhalakka-Ruoho 2008, 62). Aikuiskoulutusta on järjestetty jo vuosisatojen ajan, mutta 1900-luvulla aikuiskoulutus alkoi kasvaa ja kehittyä maailmanlaajuisesti. Vuosisadan aikana luotiin maailman ensimmäinen aikuiskasvatuksen laitos ja professori, sekä esitettiin uusia aikuiskasvatuksen teorioita. (Jarvis 2010, 53.)

Nykymuotoisen aikuiskasvatuksen katsotaan saaneen syntynsä Suomessa 1800- ja 1900-lukujen vaihteessa (Pantzar 2007, 18). Tällöin aikuiskasvatuksen sijaan puhuttiin kuitenkin vielä kansanvalistuksesta ja sivistystyöstä (Pantzar 2007, 19; Suoranta ym. 2008, 21). Kansansivistystyön synnyn taustalla vaikuttivat vahvasti teollistuminen sekä eurooppalaiset yhteiskunnalliset ilmiöt ja poliittiset aatteet, kuten valistusaate, kansallisuusaate, liberalismi ja työväenliike (Pantzar 2007, 20–21). Ennen nykymuotoista aikuiskasvatusta tärkein opetusta järjestävä taho oli kirkko, jolla oli merkittävä rooli esimerkiksi lukutaidon opettamisessa. 1800- ja 1900-lukujen vaihteessa opetuksen tarjoajaksi laajenivat myös erilaiset sivistysjärjestöt ja kansan- sekä työväenopistot, jotka tarjosivat sekä yleissivistäviä että ammatillisia perusopintoja. (Pantzar 2007, 21–23.) 1900-luvun alun vuosikymmeninä kansalais- ja työväenopistojen verkosto laajeni ja kehittyi nopeasti, opiskelijoiden määrä kasvoi, toiminnan kohteeksi laajentui koko kansa ja aikuisten opettamisen teemoihin alettiin kiinnittämään enemmän huomiota (Pantzar 2007, 26).

1900-luvun jälkipuoliskolla aikuiskasvatuksen asema ja merkitys yhteiskunnallisessa kasvatus- ja koulutustoiminnassa vakiintui. Aikuiskoulutukseen osallistuttiin yhä laajemmin, opintojen sisällöt monipuolistuivat, koulutusta järjestävät organisaatiot kasvoivat ja aikuiskasvatus kytkeytyi yhteiskuntaan yhä tiiviimmin. (Pantzar 2007, 18–19.) Aikuiskasvatus kehittyi myös oppiaineena, ja sen opetus laajeni Tampereen yliopistosta, joka oli pitkään toiminut ainoana aikuiskasvatuksen oppiaineen opetuksen tarjoajana, useisiin muihin yliopistoihin (Pennanen 1997, Pantzarin 2007, 38 mukaan). Näiden kehityssuuntien sekä tutkijoiden mielenkiinnon lisääntymisen myötä myös aikuiskasvatuksen ja aikuiskasvatustieteen dialogi vahvistui ja aikuiskasvatustieteelliset teoriat kehittyivät. (Pantzar 2007, 18–19.)

Nykypäivänä aikuiskasvatus on hyvin monimuotoista sisältäen erilaisia tavoitteita ja mahdollisuuksia opiskella monipuolisissa oppimis- ja toimintaympäristöissä (ks. esim. Pantzar 2007, 17; Unesco 2022a, 16). Aikuiskasvatus on suuntautunut tulevaisuuteen ja sen ennakoimiseen, mikä myös ohjaa aikuiskasvatuksen pedagogiikkaa (Mizzi ym. 2021, 1). Aikuiskasvatusta järjestetään esimerkiksi aikuisille suunnattuna ammatillisena tai korkeakouluasteisena perus- tai täydennyskoulutuksena, jonka tyypillisiä opetusmuotoja ovat monimuoto-opetus sekä verkko-opetus, joiden avulla opiskelu mahdollistetaan erilaisissa aikuisen elämäntilanteissa, kuten työn ohella (Valleala 2007, 57). Yleissivistävää aikuiskasvatusta tarjoavat esimerkiksi aikuislukiot, avoimet yliopistot sekä kansanopistot (Pantzar 2007, 29–30). Verkko- ja etäopiskelun myötä aikuisopiskelun eri muodot ovat helpommin saavutettavissa kuin koskaan aiemmin. Unesco (2022a, 16) painottaa aikuisen oppimiselle tärkeinä alustoina myös työn, kulttuurin, ja sosiaalisen median ympäristöjä. Ammatillisen ja työhön liittyvän koulutuksen ja opiskelun lisäksi aikuiskasvatuksen nähdäänkin sisältävän myös kaikenlaisen vapaa-ajalla tapahtuvan omaehtoisen opiskelun (Tuomisto 1999, 81; Unesco 2022a, 16).

Aikuiskasvatuksen muotoja voidaan siis tarkastella useista näkökulmista. Aikuiskasvatuksellinen toiminta voidaan jakaa kahteen osa-alueeseen, ammatilliseen ja yleissivistävään aikuiskoulutukseen, tai sitä voidaan tarkastella formaalin, nonformaalin ja informaalin oppimisen näkökulmasta. (Pantzar 2007, 28; Jarvis 2010, 41–42.) Ammatillisen aikuiskoulutuksen tehtävänä on tarjota mahdollisuus kehittää opiskelijan osaamista hänen tarpeidensa sekä puuttuvan osaamisen lähtökohdista tavoitteena ammatillinen tutkinto (Opetushallitus 2023a), kun yleissivistävä koulutus puolestaan tarjoaa osallistujalle yleissivistystä sekä tietoja ja taitoja, jotka auttavat toimimaan ja vaikuttamaan yhteiskunnassa (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2023). Formaali ja nonformaali koulutusella tarkoitetaan muodollista ja tavoitteellista koulutusta, joka tähtää tutkinnon tai tutkintoa suppeamman kokonaisuuden suorittamiseen (formaali koulutus), tai jolla on jokin muu ennalta asetettu oppimistavoite (nonformaali koulutus) (Pantzar 2007, 28; Jarvis 2010, 41–42). Informaalinen koulutus voidaan nähdä niin sanotusti ei-virallisina opintoina, joiden tavoitteina ei ole ammatillinen tutkinto (Pantzar 2007, 28). Kauppila ja Vanhalakka-Ruoho (2008, 65) näkevät vielä erillisenä ryhmänä satunnaisen arjessa oppimisen, ja muistuttavat, että käytännössä nämä kaikki koulutuksen eri muodot myös sekoittuvat keskenään.

2.4 Aikuiskasvatuksen päämääriä

Suomalaisen aikuiskasvatuksen eli kansansivistystyön alkuvaiheessa toiminnan päämääränä oli kansan sivistäminen (Pantzar 2007, 22, 34–35). Toiminta perustui yhteiskunnallisiin aatteisiin ja toimintaa tukeviin filosofisiin käsityksiin, joiden mukaan kansan sivistäminen nähtiin merkityksellisenä niin yksilön kuin yhteiskunnan kehittymisen näkökulmasta. (Pantzar 2007, 18; Suoranta ym. 2008, 11.) Sen ajateltiin olevan välttämätön edellytys sekä yhteiskunnan yleisen hyvinvoinnin ja taloudellisen kehityksen kuin myös yksilön kasvun kehityksen kannalta (Pantzar 2007, 21). Sivistyksen tavoitteen taustalla ja eri kansansivistystyötä toteuttavien tahojen yhteisenä pyrkimyksenä voidaan pitää kansallisen kulttuurin sekä yhteiskunnallisen ja yksilöiden aatemaailman vahvistamista (Pantzar 2007, 22).

Kansansivistystyön alkuvaiheessa opetus koostui sekä yleissivistävistä että ammatillisista opinnoista. Opetusta järjestävät organisaatiot pyrkivät vastaamaan yhteiskunnan ja aikuisten tarpeisiin, ja tarjosivat pitkälti sellaisia taitoja, tietoja ja osaamista, joista oli hyötyä arjessa. (Pantzar 2007, 23.) Opiskelu tarjosi mahdollisuuden sekä oppia uutta että täydentää aiempaa osaamista (Pantzar 2007, 25). Yksilön kehityksen näkökulmasta kansansivistystyön yhtenä tärkeänä tehtävänä pidettiin kansalaisten itsekasvatuksen edistämistä ja heidän tietojensa ja taitojensa syventämistä ja laajentamista. Myöhemmin 1900-luvulla aikuiskasvatuksen tavoite kattoi laajemmin myös kansalaisten yhteiskunnallisen tietouden ja tiedostamisen. (Pantzar 2007, 35.) Yhteiskunnallisen kehityksen näkökulmasta sivistystyö oli merkittävä osa nuoren itsenäisen kansakunnan rakentamista (Pantzar 2007, 26).

Viimeisen vuosisadan aikana aikuiskasvatus on laajentunut ja ammatillistunut vapaasta sivistystyöstä ammatillisen aikuiskoulutuksen moninaisille kentille ja sen rooli työelämätaitojen edistämässä kasvanut. Nykypäiväisen aikuiskasvatuksen ydinpäämääränä onkin ammattitaito ja ammatillisen osaamisen kehittäminen, unohtamatta sen tärkeää tavoitetta myös kansalaisvalmiuksien ja elämänhallinnan kehittämisessä. (Pantzar 2007, 34–35, 37.) Aikuiskasvatus sisältää myös aikuisuuteen kuuluvan aatemaailman pohdintaa (Suoranta ym. 2008, 22). Vaikka ammatillinen osaaminen on noussut keskeiseksi teemaksi, ei aikuiskasvatusta voida Suorannan ym. (2008, 22) mukaan rajata pelkästään työelämän

koulutuksen ja vapaan sivistystyön piiriin, vaan aikuiskasvatus voidaan pikemminkin nähdä synonyymina ”elämänlaajuiselle itsensä sivistysprosessille”.

Kuten jo aikuiskasvatuksen eli kansansivistystoiminnan alkuvaiheessa toiminta nähtiin merkittävänä niin yksilön kuin yhteiskunnan näkökulmasta, on se sitä myös tänä päivänä. Välittömien oppimistulosten lisäksi aikuiskasvatuksella on erilaisia vaikutuksia niin yksilön, yhteisöjen kuin yhteiskunnan näkökulmasta (Manninen 2010, 164). Kehittyneiden ammatillisten ja työhön liittyvien valmiuksien myötä opiskelu tukee myös esimerkiksi yksilön henkistä ja fyysistä jaksamista. Koulutus- ja sosiaalipoliittisesta näkökulmasta katsottuna aikuiskasvatuksella on tärkeä rooli aktiiviseen kansalaisuuteen ja elinikäiseen oppimiseen liittyvien valmiuksien tuottamisessa. Aikuiskasvatus tarjoaa työkaluja useisiin yhteiskunnallisiin tai jopa maailmanlaajuisiin haasteisiin, kuten terveyden, henkisen hyvinvoinnin, aktiivisen kansalaisuuden, työllisyyden ja globalisaation teemoihin tarjoamalla mahdollisuuden kehittää esimerkiksi opiskelunvalmiuksia, kokonaisvaltaista hyvinvointia, verkostoja ja kielitaitoa. (Manninen 2010, 171.)

Riippumatta aikuiskasvatuksen tarjoajasta tai muodosta, se antaa mahdollisuuden kehittää tietoja ja taitoja, sekä hankkia tutkintoja ja parantaa työelämän mahdollisuuksia sekä elämänlaatua. Ammatillisen kehittymisen lisäksi aikuiskoulutus on tärkeä alusta aikuisen kokonaisvaltaisen kasvun edistämiseksi. (Kasworm ym. 2012, Mizzin ym. 2021, 2 mukaan.) Aikuiskasvatuksen alalla on myös tärkeä merkitys niin kansanterveyden kuin yhteiskunnan edistämisessä (English 2012, 3; Tuomisto 2012, 412–413). Vaikka aikuiskasvatuksen yhtenä tärkeänä tavoitteena nähdään tulevaisuuden tarpeisiin vastaaminen, Lindemanin (1989, 4) mukaan aikuiskasvatus ei kuitenkaan ole pelkästään sitä, vaan perimmältä tarkoitukseltaan kasvatus on yhtä kuin elämä.

2.5 Elinikäinen oppiminen aikuiskasvatuksen ideologiana

Aikuiskasvatukseen kytkeytyy vahvasti käsite elinikäisestä, elämänlaajuisesta sekä elämänsyvyisestä oppimisesta (Valleala 2007, 55; Kauppila & Vanhalakka-Ruoho 2008, 41; Rubenson 2011, 5; Pantzar 2013; Roche 2015; Boucouvalas 2021, 53; Unesco 2022a).

Elinikäisellä oppimisella viitataan oppimisen prosessinomaisuuteen ja sen elämänmittaiseen keston syntymästä elämän päättymiseen saakka (Pantzar 2013; Boucouvalas 2021, 53). Elämänlaajuudella oppimisella viitataan oppimisen rinnakkaisiin ja laajoihin konteksteihin, jotka ulottuvat formaaleista oppimisympäristöistä kuten koulusta ja koulutusta tarjoavista instituutioista non- ja informaaleihin oppimisen lähteisiin kuten työpaikkoihin, kirjastoihin, internetiin ja sosiaalisiin verkostoihin (Roche 2015; Pantzar 2020; Boucouvalas 2021, 53). Elämänsyvyinen oppiminen puolestaan liitetään oppimiseen kytkeytyviin moraalisiin ja eettisiin arvoihin (Roche 2015; Pantzar 2020).

Ihminen on nähty elinikäisenä oppijana jo varhain eri uskonnoissa, ja uuden oppiminen onkin ollut ihmisen kehittymisen, eloonjäämisen ja lajin jatkuvuuden edellytys (Kauppila & Vanhalakka-Ruoho 2008, 62). Nykypäivänä elinikäisellä oppimisella on merkittävä rooli yksilön elämänlaadun ja työkyvyn kehittämisessä ja ylläpitämisessä, ja yksilön ollessa osa jotakin suurempaa yhteisöä, kansakuntaa ja maapalloa, on elinikäisellä oppimisella myös tärkeä rooli yhteiskunnan kasvun ja kehityksen sekä valtioiden kilpailukyvyn näkökulmasta (Tuomisto 2012, 412; Boucouvalas 2021, 47–48). Vaikka elinikäisen oppimisen keskiössä on siis yksilön mahdollisuus koko elämänsä kestävään ja elämänlaajuiseen oppimiseen ja kouluttautumiseen, ulottuu elinikäinen oppiminen ja sen tavoitteet yksilön lisäksi koko yhteiskuntaan ja maailmaan.

Yhteiskunnallisesta näkökulmasta elinikäisen oppimisen yhtenä tavoitteena on vastata työmarkkinoiden jatkuvaan kehittymisen ja uuden oppimisen tarpeeseen, jota työmarkkinoiden ja työn muutokset ja yhä nopeammat ja ennalta-arvaamattomat sisällöt vaativat (Tuomisto 2012, 434). Elinikäisen oppimisen tavoitteena nähdään myös sivistyksen edistäminen (Pantzar 2020, 19). Elinikäisen oppimisen ja aikuiskasvatuksen yksi tehtävä on myös kansalaistaitojen kehittäminen, mikä sisältää esimerkiksi kriittisen ajattelun taidon sekä yksilön velvollisuuksien ja oikeuksien ymmärtämisen muiden muassa kestäväen kehityksen tavoitteiden mukaisesti, ja jonka tavoitteena on lisätä oppijoidensa itsetuntoa, avoimuutta muutokselle ja jatkuvalla oppimiselle. Elinikäisellä oppimisella on tärkeä rooli myös suvaitsevuuden edistämisessä, monimuotoisuuden kunnioittamisessa ja konfliktien ennaltaehkäisyssä. (Unesco 2022a, 17.) Elinikäisen oppimisen tavoitteiden ulottuessa laajalti koko yhteiskuntaan ja maailmaan, sen synonyymina voidaan pitää termiä oppimisyhteiskunta (Kauppila & Vanhalakka-Ruoho 2008,

65). Vaikka nykypäivän modernin yhteiskunnan haasteet ja uhat, kuten äärimmäinen ilmaston lämpeneminen, ekokatastrofi, ydinsota sekä maailmanlaajuiset pandemiat ovat erilaisia kuin satoja tai tuhansia vuosia sitten, ei elinikäisen oppimisen merkitys ole sen vähäisempi niin yksilön ja kansakunnan kehittymisen kuin eloonjäämisen tai lajin jatkuvuudenkaan näkökulmista.

2.6 Aikuinen oppijana

Aikuisuus on käsite, jonka myötä aikuiskasvatus määrittyy kasvatustieteiden kentällä omaksi tutkimusalakseen ja käytännön toiminnakseen. Tämän vuoksi on tärkeää tarkastella, mitä aikuisuuden käsitteellä tarkoitetaan. Aikuisuuden käsitettä voidaan tarkastella useista eri näkökulmista, kuten kulttuurisesta, juridisesta, biologisesta tai sosiaalisesta näkökulmasta, joiden myötä määritelmä vaihtelee (Koski & Moore 2001, 4). Aikuisuuden määrittelyä haastaa myös se, että aikuisuus on hyvin pitkä ja laaja vaihe elämässä, johon sisältyy niin varhaisaikuisuuden ikävuodet, keskiaikuisuus sekä myöhäsaikuisuus (Kokko 2018; Nurmi ym. 2014).

Suomessa juridisesti aikuiseksi määritellään lain mukaan henkilö, joka on täyttänyt kahdeksantoista vuotta (Laki lapsen elatuksesta 704/1975, 1975). Myös kulttuurisesta näkökulmasta aikuisuudella voidaan viitata yksinkertaisimmillaan täysi-ikäisyyteen (Koski & Moore 2001, 5). Sosiaalisesti katsottuna ikä ei määrittele aikuista, vaan erilaiset sosiaaliset roolit, kuten kokoaikaisen työntekijän, äänestävän kansalaisen, vanhemman tai puolison rooli, joita henkilö kantaa (Knowles 1988, 55; Rubenson 2011, 4). Mezirowin (2000, 24) mukaan aikuinen on yleisesti määriteltä henkilöksi, joka on riittävän vanha kyetäkseen olemaan vastuussa teoistaan. Myös Kokko (2018) liittyy aikuisuuden määritelmään henkilön vastuun ja itsenäisyyden. Nuoruuteen ja sen sisältyvän identiteetin etsimiseen verrattuna aikuisuus voidaan nähdä vakaampana vaiheena, mutta toisaalta aikuisuuteenkin voi liittyä epävakautta, kuten epävarmuutta työstä tai toimeentulosta (Kauppila & Vanhalakka-Ruoho 2008, 48). Knowlesin (1988, 55) mukaan aikuisen oppimisen näkökulmasta merkityksellisin määritelmä on psykologinen, jonka mukaan henkilö tulee aikuiseksi, kun hän saavuttaa oman käsityksensä itseohjautumisesta ja siitä, että hän on vastuussa omasta elämästään. Vaikka aikuisuus voidaan

määritellä karkeasti iän perusteella, aikuisuuteen ja sen vastuisiin ja rooleihin kasvaminen tapahtuu asteittain ja siihen vaikuttavat myös kulttuuri ja elämänhistoria (ks. esim. Knowles 1988, 55).

Vielä 1900-luvun alkupuolella aikuista tai aikuisuutta ei nähty oppimisen näkökulmasta kovin kiinnostavana, sillä aikuisen oppimiskykyä pidettiin lasten ja nuorten oppimiskykyä heikompana (Pantzar 2007, 18). 1920-luvulla aikuiskasvatuksen tutkimus toi kuitenkin kentälle uusia tulkintoja aikuisen oppimiskyvystä, ja käsitykset aikuisten oppimisesta muuttuivat sekä kasvatuksen järjestäjillä, että siihen osallistujilla (Thorndike 1928, Pantzarin 2007 mukaan). Yksi aikuisen oppimisen keskeisin käsite on andragogiikka, jonka Knowles teki tunnetuksi 1900-luvun jälkipuoliskolla. Knowles halusi tehdä andragogiikka-käsitteellä eron pedagogiikka-käsitteeseen, jolla viitataan yleisimmin lasten ja nuorten oppimisen teoriaan. Andragogiikalla tarkoitetaan teoriaa nimenomaan aikuisen oppimisesta. (Knowles 1988, 49.)

Aikuisen oppimiseen liittyy erityispiirteitä, jotka asettavat oppimiselle ja opettamiselle tietynlaisia lähtökohtia ja vaatimuksia. Lapsen oppimiseen verrattuna aikuisopiskelijalla on jo kertynyttä elämäkokemusta ja työkokemusta, osalla jopa vuosikymmenten ajalta, jonka roolia useat aikuiskasvattajat ja -kouluttajat ovat korostaneet aikuisen oppimisessa. Lindemanin (1989, 6–7) mukaan oppijan kokemus on aikuiskoulutuksen yksi arvokkain resurssi, ja hän kuvaakin kokemusta aikuisen oppijan elävänä oppikirjana. Lindemanin tapaan Knowles (1988, 57) näkee, että rikkaimmat oppimisen resurssit löytyvät aikuisoppijasta itsestään. Kolbin (2015, 67) ja Jarvisin (2010, 68) mukaan aikuisen oppiminen on prosessi, jossa luodaan tietoa kokemuksen muovaamisen kautta. Aikuisen oppijan oma toimintaa ja kokemuksia, sekä niiden pohjalta syntyneitä tarpeita voidaan pitää aikuisen oppimisen ja aikuiskoulutuksen suunnittelun yhtenä tärkeimpänä lähtökohtana (Lindeman 1989, 6; Laine & Malinen 2009b, 11).

Yhtenä aikuisen oppimisen erityispiirteenä voidaan myös pitää aikuisen oppijan sisäsyntyistä, hänestä itsestään kumpuavaa, motivaatiota. Lindeman (1989, 9) kuvailee aikuista oppijaa hyvän elämän etsijänä, jolla on sisäinen tahto kehittää itseään ja saada eläviä ja merkityksellisiä kokemuksia. Myös Knowles (1988, 61) kuvaa aikuisen oppijan motivaation lähteiden koostuvan ulkoisten tekijöiden sijaan enemmän sisäisistä tekijöistä, joita voivat olla esimerkiksi

halu lisätä opiskelun avulla tyytyväisyyttä omaan työhön tai paremman elämänlaadun tai vahvemman itsetunnon tavoittelu. Laine (2009a, 41) muistuttaa, että länsimaissa yleinen suorituskeskeinen elämänsenne voi helposti tappaa sisäisen motivaation, ajaa oppijan puurtamaan määrällisten suoritusten kuten tentin tai tutkinnon perässä ja unohtamaan yhteyden itseensä, sekä ennen kaikkea olla haitaksi todelliselle oppimiselle. Aikuiskoulun yhtenä tehtävänä ja haasteena onkin rikkoa suorituskeskeisyyttä ruokkivia rakenteita (Laine 2009a, 41).

Knowlesin (1988, 55–59) mukaan aikuisen oppijan erityispiirteisiin sisältyvät myös oppijan tarve ymmärtää uuden tiedon ja oppimisen tarve, käsitys omasta itsestään vastuullisena toimijana, elämäkokemuksen myötä rakentuva valmius oppia, sekä Lindemania (1989, 6) mukailen oppimisen suuntautuminen oppiainekeskeisyyden sijaan oppijan elämään ja siitä aidosti kumpuaviin tehtäviin ja haasteisiin. Kognitiivisesta näkökulmasta aikuisen oppimisen voidaan nähdä olevan moniulotteista ja koostuvan useista kerroksista. Hoare (2006, 11) kuvailee aikuisen oppimisen sisältävän tietojen ja taitojen hankintaa, tiedon muovautumista, sen uudelleen järjestelyä ja soveltamista sekä myös mahdollisia käyttäytymisen muutoksia, kuten positiivista muutosta itsensä ymmärtämisessä tai elämönhallintataidoissa.

3 SAAREN KASVATUSTEORIAN MÄÄRITELMÄ TUTKIMUSKYSYMYSTEN TAUSTALLA

Kasvatusteoria on ajassa liikkuva ja muuttuva kohde, ja erilaisia kasvatusteorioita on olemassa useita, kuin myös erilaisia tapoja määritellä kasvatusteorian käsite sekä sen suhde kasvatukseen käytännön toimintana (Saari 2021, 21). Knowlesin ym. (2012, 16) mukaan teoria on kattava ja johdonmukainen ajatusjärjestelmä jostakin ilmiöjoukosta. Kasvatusteoriolla tarkemmin viitataan kasvatusta ja sivistystä koskevaan aate- ja ajatusjärjestelmään, johon liittyy käsitys tiedosta, ihmisestä, yhteiskunnasta sekä kasvatukseen vaikuttavista arvoista ja uskomuksista, moraaliopeista ja poliittisista ideologioista (Puolimatka 2002, 11; Saari 2021, 20). Kasvatusteoriassa on siis kyse siitä, mitä on hyvä kasvatusta, mitä asioita kasvatuksella pitäisi tavoitella, sekä mikä on koulutuksen suhde sitä ympäröivään yhteiskuntaan (Saari 2021, 194). Kasvatusteoreettisia kysymyksiä tarkastellessa on tärkeää ymmärtää, että kasvatusteorian taustalla vaikuttavat tekijät ulottuvat vuosisatojen päähän, ja muodostuvat erilaisista aatteellisista kerrostumista. Kasvatusta koskeviin käsityksiin vaikuttavat erilaiset ristiriitaisetkin käsitykset, joiden syntyperä löytyy länsimaisen tieteenhistorian useilta eri aikakausilta. (Saari 2021, 19.) Lisäksi kasvatusteoreettisiin näkemyksiin vaikuttavat aina erilaiset kulttuurit ja maailmankuvat (Saari 2021, 191), sekä arvomaailmat ja kokemukset (Patrikainen 2009, 39).

Valitsin tutkimuskysymyksiäni sekä tutkimukseni analyysia ohjaavaksi kasvatusteorian määritelmäksi Saaren (2021, 21-22) määritelmän kasvatusteoriasta, jonka mukaan se on ”kasvatusta ohjaava käsitteiden ja ajattelutapojen kokonaisuus, joka ottaa suoraan tai rivien välistä kantaa seuraaviin kysymyksiin: 1) Mikä on ihmisen kasvun ja kasvatuksen päämäärä (teologia), 2) Mikä on kasvatuksen kohteena oleva ihminen (ontologia), 3) Miten ihminen ja kasvun päämäärät voidaan tietää (epistemologia), 4) Minkälaisin menetelmin kasvatuksen päämäärät voidaan saavuttaa (metodologia) sekä 5) Minkälaiset moraaliset periaatteet säätelevät ihmisen kasvatuksellista suhdetta itseen ja toisiin (etiikka)”. Määritelmä oli mielestäni tarkastelemistani määritelmistä selkein, kattavin ja väljyydestään huolimatta tarkka, sekä piti sisällään juuri ne kysymykset koulutuksen tavoitteista ja päämääristä, ihmiskäsityksestä ja metodologiasta, jotka minua ovat tutkimuksessani luontaisesti

kiinnostaneet, ja joihin olen alun perinkin halunnut löytää tutkimuksessani vastauksen. Saari (2021, 20) toteaa itse, ettei yhtä ainoaa ja oikeaa määritelmää teorialle ei ole olemassa. Tutkimustani työstäessä olen huomannut saman toteamuksen pätevän useisiin kasvatustieteen alan käsitteisiin. Kasvatusteorian määritelmän löytäminen ja valinta on ollut yksi tärkeimmistä ja myös haastavimmista kysymyksistä tutkimusprosessini aikana, mutta työn etenemisen kannalta päätös ja valinta oli lopulta selkeä.

Kasvatusteoreettiset kysymykset vastaavat siis kasvatusta ja koulutusta koskeviin perustavanlaatuisiin kysymyksiin, kuten siihen, mikä on kasvatuksen ja koulutuksen tarkoitus ja tavoite, millaisena kasvatuksen kohteena oleva oppija nähdään, miten ammatillinen tieto ja osaaminen kehittyy sekä millaisin keinoin eli opetusmenetelmin näihin tavoitteisiin pyritään pääsemään. Jokainen opettaja tai opetusta tarjoava instituutio toteuttaa tietoisesti tai tiedostamattaan omanlaista kasvatusteoriaansa ja vastaa näin sitä koskeviin kysymyksiin (Puolimatka 2002, 11; Jokisaari 2014, 24; Saari 2021, 193). Erilaiset teoriat ja niiden ymmärtäminen voi esimerkiksi tarjota ohjenuoria käytännön toimintaan sekä auttaa tekemään päätöksiä ja saavuttamaan opetuksen tavoitteet (Knowles ym. 2012, 8). Sillä, miten edellä mainitut kasvatusta koskevat kysymykset ymmärretään, on siis merkittävä vaikutus kasvatuksen ja koulutuksen käytännön toiminnalle sekä ihmisten kasvulle (Saari 2021, 191–192).

Kasvatuksen teoriaan liittyy keskeisesti itsekasvatus ja sen ihanne, jonka mukaisesti kasvattaakseen muita kasvattajan täytyy ensin toisten avulla kasvattaa itseään. Kasvatustieteen alalta löytyy lukematon määrä erilaisia teorioita, käsitteitä ja tutkimuksia, joiden keskellä kasvatusalan opiskelijan tai asiantuntijan tehtävänä on rakentaa omaa henkilökohtaista teoreettista ymmärrystä kasvatuksesta ja opettamisesta, ja niiden keskeisistä teemoista itsenäisesti. (Saari 2021, 18–19.) Pyrkiessään tiedostamaan opetuksensa lähtökohtia opiskelijan tai asiantuntijan täytyy siis ottaa kantaa erilaisiin kasvatusteoreettisiin kysymyksiin (Puolimatka 2002, 11). Reflektointi eli omien ajattelutapojen, tunteiden ja kokemusten kriittinen tarkastelu sekä kasvatukseen liittyvien itsestänselvyyksien kyseenalaistaminen on oman ymmärryksen ja kasvatusteorian rakentamisessa tärkeää (Saari 2021, 18–19). Reflektointi sekä omien teoreettisten näkemysten tiedostaminen mahdollistaa opetuksen perustana

toimivien käsitysten arvioinnin ja kehittämisen ja näin sillä on myös vaikutusta käytännön kasvatustoimintaan (Puolimatka 2002, 11).

Seuraavissa luvuissa tarkastelen Saaren (2021, 21–22) kasvatusteorian määritelmän viiden osa-alueen mukaisia käsitteitä ja näiden osa-alueiden merkitystä kasvatus- ja opetustoiminnassa. Olen muuttanut Saaren kysymysten mukaista järjestystä, sillä kuten myöhemmin käy ilmi, kasvatuksen tieto- ja ihmiskäsitys vaikuttavat kasvatuksen tavoitteiden ja päämäärien taustalla, jotka taas antavat suunnan kasvatuksen menetelmille. Tästä syystä näen johdonmukaisempaan aloittaa osa-alueiden tarkastelun kasvatuksen tieto- ja ihmiskäsityksestä jatkaen kasvatuksen tavoitteiden ja päämäärien kautta kasvatuksen menetelmiin. Kasvatuksen eettiset näkökulmat puolestaan kokoavat yhteen näitä teoreettisia ja käytännön toimintaan liittyviä käsityksiä, jolloin näen johdonmukaisena tarkastella niitä lopuksi. Käytän tämän perustelun mukaista järjestystä työssäni myös myöhemmin, läpi tutkimuskysymysten sekä tutkimuksen tuloksia käsittelevän luvun.

3.1 Tietokäsitys kasvatuksessa

Tietokäsityksellä tarkoitetaan käsitystä tiedon luonteesta. Tietokäsitys vastaa siis kysymykseen siitä, mitä tieto on, sekä millä tavoin tietoa voidaan hankkia ja tiedon saamista edistää. (Puolimatka 2002, 11.) Koulutuksen tai kouluttajan käsitykset tiedosta sekä erilaisten tiedon muotojen roolista vaikuttavat merkittävästi esimerkiksi siihen, miten koulutus tai kouluttaja näkee ammatillisen osaamisen kehittyvän ja millaisten opetusmenetelmien vastaavan koulutuksen tavoitteisiin ja päämääriin (Rinne ym. 2016).

Erilaisia tietokäsityksiä voidaan tarkastella tiedon synty- ja havainnoimisprosessin näkökulmasta. Esimerkiksi empiristisen tietokäsityksen mukaan tieto muodostuu havainnoimalla ympäristöä: mieli tekee ympäristöstä tietynlaisen aistihavainnon, joka on jokaisella samanlainen, riippumatta siitä, kuka havaitsijana toimii tai minkälaisia kokemuksia, motiiveja tai päämääriä hänellä on. Konstruktivistinen tietokäsitys puolestaan näkee, että ympäristön havainnointi on aktiivinen prosessi, jossa havaitsijan aikaisempi tieto ja uskomukset ohjaavat havainnointitapahtumaa. (Rinne ym. 2016.) Jälkimmäisen näkemyksen mukaan

esimerkiksi se, miten tutkija ymmärtää erilaiset teoreettiset käsitteet tai minkälaisia kulttuurisia sidoksia hänellä on, vaikuttavat tutkimuksen havaintoihin ja päätelmiin, ja näin tieteellinenkin tieto ei ole täysin objektiivista tietoa todellisuudesta. Tieteellisenkin tietoon vaikuttavat siis niin kulttuuriset ja historialliset tekijät kuin poliittiset tai moraaliset arvot sekä tutkimuksen päämäärät ja tavoitteet (Howe 1998).

Laineen ja Malisen (2009, 113) mukaan tieto on erilaisia kulttuurisia uskomusjärjestelmiä, joita yksilö oppii sosiaalisissa ympäristöissä muilta ihmisiltä, esimerkiksi kasvatuksen, koulutuksen ja median välityksellä. Laine (2009b, 112) näkee, että ihmisten elämää käsittelevä tieto on harvoin totta, vaan se ennemminkin muodostuu uskomuksista. Tieto on myös arvoperustaista, jolloin tieto eli uskomukset perustuvat vahvasti yksilön arvomaailmaan (Laine 2009b, 112). Tiedon syntyprosessia laajemmasta näkökulmasta katsottuna Laine (2009b, 111) kuvaa tiedon rakentuvan kahden eri reitin kautta: yksilön oman välittömän kokemuksen tai muiden ihmisten kautta välillisesti. Oppija voi esimerkiksi välillisesti saada tietoa kuulemalla toisten tarinoita tai uutisia lukemalla, mutta välitön, omakohtainen kokemus syntyy, kun oppija itse kehollisesti aistien on läsnä jossakin tilanteessa (Laine 2009b, 114). Kolbin (2015, 67) mukaan tieto syntyy yhdessä kokemuksen kautta ja kokemusta muovaamalla.

Kasvatukseen liittyvää tietoa voidaan tarkastella myös tiedon luonteen näkökulmasta. Kasvatuksen ollessa yksi inhimillisen elämän perustoiminnoista, on kasvatukseen liittyviä tietoja ja erilaisia uskomuksia tarjolla runsaasti. Tieto erotellaan koulutuskontekstissa usein teoreettiseen eli muodolliseen sekä käytännölliseen eli epämuodolliseen tietoon (ks. esim. Helakorpi 2010, 14; Rinne ym. 2016). Tieteenalan hyväksymää yksimielistä tietoa, jota esitetään teksteinä, kuvina ja kaavioina alan tutkimuskirjallisuudessa, tietopankeissa ja ammattilehdissä, kutsutaan teoreettiseksi eli muodolliseksi tiedoksi (Rinne ym. 2016). Kasvatukseen liittyvää tietoa ja uskomuksia käsitellään paljon myös arkikeskusteluissa ja populaarimediaoissa, kuten sanomalehdissä, ja kasvatuksen teemoja käsittelevään tietoon sisältyy myös paljon sellaista tietoa, jota ei ole löydettävissä kirjoista tai artikkeleista. Tietoa saattaa sisältyä sellaisiin kasvatuksen käytäntöihin, joita saatamme pitää itsestään selvinä. (Rinne ym. 2016.) Tällaista kokemuksen myötä syntynyttä arkiajattelua ja kokemustietoa kutsutaan puolestaan epämuodolliseksi tai piilossa olevaksi hiljaiseksi tiedoksi (Sternberg & Horvath 1999, 45; Merriam ym. 2007, 172; Rinne ym. 2016).

Koska jokaisella ihmisellä on jonkinlaisia kokemuksia kasvatuksesta ja opetuksesta, käytännöllisen ja teoreettisen tiedon suhde on kasvatuksen, opetuksen ja koulutuksen alalla erityinen. Alan teoreettisen tiedon merkitystä onkin kyseenalaistettu, sillä kasvatuksen on nähty perustuvan enemmän esimerkiksi intuitiiviseen ymmärrykseen ja terveeseen järkeen. (Rinne ym. 2016.) Esimerkiksi Laine (2009b, 112–113) painottaa tieteellisen tiedon sijaan kokemuksellisen tiedon merkitystä. Tällainen sosiaalisissa ympäristöissä ihmisten kertomuksien, selityksien ja perusteluiden pohjalta syntynyt arkitieto, jota ihminen omaksuu erilaisissa sosiaalisissa ympäristöissä jatkuvasti, vaikuttaa merkittävästi yksilön maailmankuvan rakentumiseen, ja siksi sitä ei pidä pitää lainkaan tieteellistä tietoa vähempiarvoisena (Laine 2009b, 113).

Molempia, sekä teoreettista että käytännöllistä tietoa tarvitaan kasvatusta ja sen ilmiöitä tarkastellessa, ja vuorovaikutuksessa toisiinsa ne muodostavatkin kasvatusalan asiantuntijuuden tieteellisammattillisen osaamisen perustan (Rinne ym. 2016). Rinne ym. (2016) eivät näe tiiviin vuorovaikutussuhteen myötä muodollisen ja epämuodollisen tiedon tarkastelemiseen erillisinä tiedon lajeina perusteita, eikä niitä tulisi nähdä myöskään toistensa vastakohtina tai vaihtoehtoina. Sekä muodollisella että epämuodollisella tiedolla on merkityksellinen rooli ammatillisen osaamisen kehittämisessä ja sen eri vaiheissa (Rinne ym. 2016).

3.2 Ihmiskäsitys kasvatuksessa

Ihmiskäsitys vastaa kysymykseen siitä, mitä ja millainen ihminen on (Puolimatka 2002, 12; Rauhala 2014, 17–18). Termit ihmiskäsitys ja ihmiskuva saatetaan usein rinnastaa toisiinsa, mutta käsitteet on kuitenkin syytä muistaa erottaa toisistaan. Ihmiskuva on käsitteenä ihmiskäsitystä suppeampi, ja tarkoittaa jonkinlaista osittaiskuvausta ihmiskäsityksestä. Tällainen osittaiskuvaus voi olla esimerkiksi biologinen, anatominen, sosiologinen tai psykologinen kuva ihmisestä. (Rauhala 2014, 19.) Ihmiskäsitys taas sisältää laajemmin näkemyksiä siitä, millainen on hyvä ja millainen paha ihminen, millainen toiminta on oikein ja väärin, sekä minkälainen käyttäytyminen ja ajattelu on toivottavaa tai torjuttavaa (Koski 2011, 159). Laajemmassa merkityksessään ihmiskäsitys voi myös sisältää tavan asennoitua ihmiseen.

Ihmiskäsitys siis vaikuttaa merkittävästi siihen, miten toimimme erilaisissa ihmissuhteissa (Rauhala 2014, 18). Ihmiskäsityksen muodostumisen taustalla vaikuttavat muun muassa kulttuuriset tekijät, teoreettinen tietomme ihmisestä sekä kokemuksemme, uskomuksemme ja arvostuksemme (Koski 2011, 159; Rauhala 2014, 18). Koska ihminen on osa tiedon kohteena olevaa todellisuutta, on ihmiskäsitys myös sidoksissa käsitykseen tiedosta ja tiedon hankkimisesta (Puolimatka 2002, 12).

Ihmiskäsitys on yksi kasvatuksen oleellisimpia kysymyksiä, sillä kysymykseen ”Mitä kasvatusta on?” ei voida löytää vastausta ilman vastausta kysymykseen mikä on se olio, jota kasvatusta koskee (Ojansuu 2014, 125). Kasvatuksen ihmiskäsitys pyrkii siis vastamaan kysymykseen siitä, millainen on kasvatuksen kohteena oleva ihminen eli oppija (Puolimatka 2002, 12). Kasvatuksen ihmiskuva koostuu Kosken (2011, 159) mukaan kahdesta lähtökohdasta, jotka ovat ymmärrys ihmisen luonteesta sekä mielikuvat paremmasta tulevaisuudesta ja sen vaatimista edellytyksistä. Kasvatuksen ottaessa kantaa ihmisen nykyisen ja tulevan toiminnan olennaisiin kysymyksiin, vaikuttaa kasvatuksen taustalla aina jonkinlainen ihmiskäsitys, tietoisesti tai tiedostamatta (Koski 2011, 159; Jokisaari 2014, 24). Ihmiskäsitys Kosken (2011, 159) mukaan kiinnittyy syvästi yksilöiden, ryhmien ja koko yhteiskunnan moraaliseen sääntelyyn, hyvien ihmisten ja yhteisöjen luomisen pyrkimykseen ja pahan ja väärän kitkemiseen. Kasvatuksen ihmiskäsityksen tarkastelu on erityisen tärkeää yleisesti kasvatuksen merkitystä pohtiessa (Lindström 2011, 107).

3.3 Ihmisen kasvun ja kasvatuksen päämäärät

Kasvatustoiminnan yksi yleinen piirre on intentionaalisuus, jonka mukaisesti kasvatusta on tietoisesti toteutettava, johon sisältyy jokin tavoite ja tarkoitus (Lindström 2011, 107; Siljander 2014, 28). Kasvatuksella pyritään siis tietoisesti vaikuttamaan kasvatettavan kasvu- ja sivistysprosessiin (Värri 2011, 23; Siljander 2014, 28; Rinne ym. 2016). Kasvatuksen päämäärien tiedostaminen on kasvatustyön perusta, sillä niiden pohjalta rakentuvat myös kasvatuksen käytännöt.

Kasvatukseen liittyviä päämääriä voi nähdä olevan yhtä monia kuin on kasvattajiakin. Usein kasvatukseen nähdään kuitenkin olevan toimintaa, jonka päämääränä tai tarkoituksena on ihmisen muuttuminen tai muuttaminen (Koski 2011, 159; Lindström 2011, Unesco 2022a, 17) Unescon (2022a, 17) mukaan kasvatukseen ytimessä on ihmisen ajattelun, tunnetaitojen sekä toiminnan muutos. Ihmisen ajattelun muutoksella pyritään parempaan ymmärrykseen maailmasta, tunnetaitoja kehittämällä empatian lisäämiseen, sekä toiminnan näkökulmasta muutokseen kohti parempaa käyttäytymistä. Näin kasvatusta, mukaan lukien aikuiskasvatusta, on humanistinen ja inhimillistävää prosessi. (Unesco 2022a, 17.) Siljander (2014, 52) jaottelee kasvatukseen kolme eri perustehtävää, jotka ovat sivistystehtävä, socialisaatiotehtävä sekä identiteetti-tehtävä.

Yhteiskunnan näkökulmasta kasvatukseen tehtävänä on kouluttaa kansalaisia ja ehkäistä esimerkiksi sosiaalisia ongelmia (Rinne ym. 2016; Arslan 2018, 1). Deweyn (1966, 54, 99) mukaan kasvatukseen tarkoituksena on kasvun edistäminen sen jokaisella tasolla, sekä valmistautuminen aikuisiän vastuisiin ja etuoikeuksiin. Kun yksilön näkökulmasta kasvatukseen päämääriin on liitetty käsityksiä esimerkiksi yksilön hyvästä elämästä (Lindström 2011, 109) ja hyvinvoinnista (Jackson 2012, 95), yhteiskunnan näkökulmasta sen nähdään liittyvän myös laajemmin sosiaalisen ympäristön ja koko maailman kehittämiseen (Jackson 2012, 95; Rinne ym. 2016; Arslan 2018, 1).

3.4 Menetelmät kasvatukseen päämäärien saavuttamiseksi

Kasvatukseen metodologia vastaa kysymykseen siitä, minkälaisia käytännön menetelmiä kasvatukseen tulisi käyttää saavuttaakseen tavoitteensa ja päämääränsä (Saari 2021, 21). Kuten edellisissä luvuissa on käynyt ilmi, käytännön opetuksen taustalla vaikuttavat monenlaiset tekijät, kuten tieto- ja ihmiskäsitykset sekä opetuksen tavoitteet ja päämäärät. Käytännön opetus on myös läheisesti sidoksissa erilaisiin oppimisteorioihin (ks. esim. Puolimatka 2002, 11), jotka pyrkivät selittämään oppimista tieteellisesti, sekä oppimiskäsityksiin, eli käsitykseen siitä, mitä oppiminen on ja mitä oppimisprosessissa tapahtuu (Siljander 2014, 62). Erilaisten oppimisteorioiden ymmärtäminen voi auttaa opettajaa tai kouluttajaa saavuttamaan opetuksen tavoitteet (ks. esim. Knowles ym. 2012, 7). Koska oppimisen käsite ja oppimisteoriat limittyvät

väistämättömästi myös opettajuuden ja opettamisen määrittelyyn (Malinen 2002, 65), myös opetuksen käsitettä tarkastellaan tässä luvussa.

Oppimista määriteltäessä on tärkeää tehdä ero oppimisen sekä erilaisten oppimiskäsitysten välille. Oppimista määriteltäessä pyritään erittelemään, mitä oppimisen käsitteellä tarkoitetaan, kun taas oppimiskäsitykset viittaavat erilaisiin näkemyksiin ja teorioihin oppijan oppimisprosessista. (Siljander 2014, 58.) Mikään tieteenala ei pysty yksiselitteisesti määrittämään oppimisen käsitettä, sillä asiasta vallitsee niin monenlaisia näkemyksiä ja eri teorioita niin yleisen kasvatuksen kuin aikuiskasvatuksen konteksteissa (Knowles 1988, 5; Merriam ym. 2006, 103; Siljander 2014, 58–59, 62).

Laajasti katsottuna oppiminen voidaan nähdä prosessina, jossa on keskeistä muutos oppijan taidoissa, tiedoissa, ajattelutavoissa tai toiminnassa (Knowles 1988, 7; Hoare 2006, 11; Merriam ym. 2006, 276–277; Siljander 2014, 58–59, 62). Siljanderin (2014, 59–60) mukaan oppiminen ilmenee toiminnassa tapahtuneena muutoksena, jolloin henkilö on siis saavuttanut jonkin taidon, jota hänellä ei ole aikaisemmin ollut. Vaikka oppimisprosessin tuloksena on usein jokin näkyvä taito, voi oppimiseen liittyä myös näkymättömiä muutosprosesseja. Oppimista voi myös tapahtua sekä tahattomasti että tarkoituksellisesti (Siljander 2014, 60).

Oppiminen on aina osa sosiaalista prosessia, sillä siihen vaikuttava sosiaaliset rakenteet, ja sen lähtökohtana on myös usein erilaiset sosiaaliset kokemukset. Koska sosiaalisia kokemuksia tulee jatkuvasti eteen, on tuloksena jatkuvasti muuttuva ja kehittyvä ihminen. (Jarvis 2010, 39.) Vaikka oppiminen liitetään pedagogisen oppimisen käsitteen mukaisesti usein muodolliseen koulutukseen tai muihin oppimista tavoitteellisesti edistäviin tilanteisiin, oppimista tapahtuu myös muissa ympäristöissä, esimerkiksi satunnaisissa arkielämän tilanteissa (Siljander 2014, 60–61). Tämän psykologisen oppimisen käsitteen (Siljander 2014, 60) mukaisesti arkielämän kokemusten ja oppimisen seurauksena oppiminen ei myöskään ulotu ainoastaan ammatilliseen oppimiseen, vaan myös oppijan persoonallisuuden kehittymiseen (Jarvis 2010, 39). Jarvis (2010, 38) näkee, että oppiminen on luontainen osa ihmisen olemusta, ja näin oppimisen myös rinnakkaisena käsitteenä elämälle.

Oppimisen käsitteeseen liittyy väistämättömästi myös käsite opetuksesta (ks. esim. Malinen 2002, 65; Jarvis 2010, 130), jolla Siljanderin (2014, 54) mukaan tarkoitetaan yleisesti ottaen oppijan ohjaamista, opastamista ja neuvomista. Malinen ja Laine (2009b, 30) näkevät aikuiskoulutuksen kontekstissa opettajan tai ohjaajan tärkeimpänä tehtävänä kuuntelemisen ja kysymysten esittämisen. Knowles (1988, 83–85) on puolestaan esittänyt kuusitoista aikuiskasvattajan periaatetta, joissa korostuu oppijan auttaminen, oppimista tukevien olosuhteiden luominen sekä oppijan ja hänen kokemustensa ja näkemystensä arvostaminen. Oppijan oppimista voidaan pyrkiä edistämään erilaisin opetusmenetelmin, ja opettajan roolia voidaan kuvailla erilaisin termein, kuten ohjaaja, fasilitoija tai mentori. Lähestymistavan taustalla vaikuttaa näkemys opetuksen kohteena olevan oppijan tarpeista ja opetuksen päämääristä. (Jarvis 2010, 131, 133.)

Siljanderin (2014, 56) mukaan opetukseen liittyy käsite didaktisesta kolmiosta, jonka mukaisesti opetus edellyttää kolmea asiaa: opettajaa, oppijaa ja sisältöä. Opettaja tarvitsee siis opettaakseen oppijan sekä jonkin opetettavan sisällön. Koska opetus on tavoitteellista toimintaa, sen käsitteeseen liittyy myös vaatimus suunnitelmallisuudesta, jolloin opetuksen tavoitteen toteutumisen nähdään edellyttävän tietoista opetuksen sisältöjen, toteutustapojen ja oppimisympäristön organisointia. (Siljander 2014 56–57). Opetuksen toteutustavat eli opetusmenetelmät voidaan jakaa karkeasti opettajakeskeisiin ja oppijakeskeisiin menetelmiin, joiden avulla kuvataan sitä kumman, oppijan tai opettajan, rooli on opetuksen keskiössä (Jarvis 2010, 148). Yleisesti ottaen nykyaikainen opetuksen käsite sisältää ymmärryksen oppijan yksilöllisyydestä, jolloin se on toisin sanoen oppijakeskeinen (Siljander 2014, 54).

3.5 Kasvatuksen moraaliset periaatteet

Opetuksen ilmetessä vuorovaikutuksena kahden tai useamman henkilön välillä, opetukseen sisältyy eettinen puoli, joka vastaa kysymykseen siitä, minkälaisia moraalisia arvoja ja normeja opetus sisältää, eli mitä opetus pitää hyvänä, oikeana ja oikeudenmukaisena suhteessa oppijoihin (Jarvis 1997, 15; Puolimatka 2002, 12; Jarvis 2010, 137; Saari 2021, 22 Scott ym. 2021, 18). Opetuksen eettisiä näkökulmia pohtiessa pyritään myös vastaamaan kysymykseen siitä, minkälaisia vastuita ja velvollisuuksia opettajalla on oppijaa kohtaan (Puolimatka 2002,

12). Näitä opetuksen tiedostettuja tai tiedostamattomia moraalisia lähtökohtia kutsutaan opettajan ammattietiikaksi (Tirri 2002, 203). Kuten muidenkin kasvatusteorian käsitteiden kohdalla, yhteiskunnallinen ja kulttuurinen ympäristö vaikuttaa näidenkin eettisten ja moraalisten näkemysten taustalla (Jarvis 1997, 15; Jarvis 2010, 139).

Opetuksen etiikkaan sisältyvät arvot ilmenevät oppimiseen liittyvän yhteisön ja opettajan toiminnassa erilaisina normeina eli sääntöinä, tapoina, aikomuksina sekä toimintana. Opetuksen etiikkaa voidaan siis tarkastella kahdesta näkökulmasta; minkälaisia arvoja opetus tavoittelee, sekä minkälaisia arvojen mukaisia tekoja opetus toteuttaa käytännön toimintana. (Jarvis 1997, 15; Tirri 2002, 205; Jarvis 2010, 139; Scott ym. 2021, 18.) Joskus tavoiteltavat arvot ja käytännön toiminta ovat ristiriidassa keskenään, ja joskus taas aikomus ja lopputulos saattavat olla moraalisesti keskenään ristiriitaisia. Etiikkaa ja moraalialia on siis vaikeaa havaita empiirisesti sen perustuessa inhimillisiin tarkoitukseen ja aikomuksiin, jotka näkyvän toiminnan sijaan ovat kognitiivisia prosesseja (Jarvis 2010, 139).

Opetuksen eettiset arvot elävät opettajan vuorovaikutussuhteessa oppijaan tai oppijoihin, ja tähän vuorovaikutussuhteeseen liittyy myös opettajan ja oppijan valtasuhde (Jarvis 2010, 139). Oppijan autonomian tasosta riippumatta opettajan ja oppijan suhde sisältää aina valta-aseman, jossa opettaja on auktoriteettiasemassa (Tirri 2002, 205). Joskus tämä valtasuhde voi olla vääristynyt, mikä ilmenee vuorovaikutuksessa vahvemman toimijan itsekkäinä tarkoituksina (Jarvis 2010, 139). Puolimatka (2022, 12) ei hyväksy valtasuhteen väärinkäyttöä, vaan hänen mukaansa opettajalla on velvollisuus kohdella oppijoita päämäärinä omien tarkoitusten saavuttamisen sijaan. Samaa mieltä on Jarvis (2010, 140), jonka mukaan opettamisen etiikka perustuu opettajan kutsumukselle pyrkiä auttamaan oppijaa saavuttamaan hänen omat potentiaalinsa opetus- ja oppimisprosessien avulla.

Vaikka opettaja ei tiedostaisikaan omia eettisiä periaatteitaan, tai toteuttaisi moraaliopetusta, oppijat usein omaksuvat normeja yleisten toimintamallien kautta, mikä tekee automaattisesti jokaisesta opettajasta moraalin opettajan (Tirri 2002, 205). Eettinen pohdinta opettajan työssä on siis tärkeää, mikä ilmenee myös Opetusalan Ammattijärjestön (2020) luomista yleisistä opettajan eettisistä periaatteista. Näiden periaatteiden mukaan opettajuus sisältää neljä

perusarvoja, jotka ovat ihmisarvo, totuudellisuus, oikeellisuus sekä vastuu ja vapaus. Vaikka opettajalla on vapaus omiin arvoihinsa, opetustyössä opettajan vastuu perustuu opetuksen normistoon, joka sisältää esimerkiksi lainsäädännön ja opetussuunnitelman (Opetusalan Ammattijärjestö 2020).

4 TUTKIMUSKOHTENA LIIKUNTAPEDAGOGIIKAN AIKUISKOULUTUKSEN MAISTERIOHJELMA

4.1 Liikuntapedagogiikka ilmiönä ja tieteenalana

Liikuntapedagogiikka käsitteenä muodostuu termeistä liikunta ja pedagogiikka. Liikunta on käsitteenä moninainen, sillä se sisältää kaiken arkiliikunnasta ja pihaleikeistä kouluympäristössä tai harrastusseurassa liikkumiseen ja kilpaurheiluun. (Jaakkola ym. 2017.) World Health Organization (2020) määrittelee liikunnan lihastoiminnaksi, josta seuraa energiankulutuksen kasvua. Liikunnan vaikutukset terveyteen ja kokonaisvaltaiseen hyvinvointiin ovat merkittävät (ks. esim. Jaakkola ym. 2017; Opetushallitus 2023b), ja liikunnalla on tärkeä rooli erityisesti pienten lasten kasvussa ja kehityksessä (Jaakkola ym. 2017). Pedagogiikalla puolestaan tarkoitetaan kasvatukseen liittyvää teoreettista ja käytännöllistä oppia, jonka kohderyhmänä on yleisesti nähty lapset (Jaakkola ym. 2017).

Liikuntapedagogiikkaa voidaan tarkastella ilmiönä, tieteenalana sekä oppiaineena. Ilmiönä liikuntapedagogiikka tarkoittaa käytännön toimintaa, jossa liikuntaa tarkastellaan kasvatuksellisesta näkökulmasta. Käytännössä tällaista toimintaa toteutetaan esimerkiksi päiväkodeissa, kouluissa, urheiluseuroissa ja muissa vapaa-ajan organisaatioissa ja se voi olla kohdistettu niin lapsiin ja nuoriin kuin aikuisiin ja ikääntyneisiin. Liikuntapedagogiikka tieteenalana puolestaan tutkii liikunnan opettamiseen ja oppimiseen sekä liikuntakasvatukseen liittyviä teemoja, ja on kiinnostunut muun muassa siitä, miten liikuntaa opitaan, miten sitä opetetaan tai miten se sisältyy yleisesti kasvatukseen ja opetukseen. Liikuntapedagogisessa tutkimuksessa pyritään selvittämään esimerkiksi liikunnan, liikunnanopetuksen ja liikuntapedagogiikan olemusta ja teoreettisia perusteita sekä alan koulutuksen kehittämistä. Liikuntapedagogisen tutkimuksen teemoja voivat olla esimerkiksi liikuntaan liittyvä motorinen tai kognitiivinen oppiminen, hyvinvointi ja fyysinen kunto tai liikunnan oppimisprosessit ja arviointi. (Jaakkola ym. 2017.)

Liikuntapedagogiikan käytännön toiminnan kaksi päätehtävää ovat liikuntaan kasvattaminen ja liikunnan avulla kasvattaminen. Liikuntaan kasvamisella tarkoitetaan liikkumiseen, liikunnan

harrastamiseen, terveellisiin elämäntapoihin ja hyvinvoinnin ylläpitämiseen liittyvien taitojen ja osaamisen kehittämistä. (Jaakkola ym. 2017; Opetushallitus 2023b.) Liikuntaan kasvamista ja liikunnasta saatuja positiivisia kokemuksia ja tunteita pyritään tukemaan esimerkiksi luomalla liikuntamotivaatiota tukevia liikuntaympäristöjä (Jaakkola ym. 2017). Liikunnan avulla kasvattamisella tarkoitetaan puolestaan liikuntaa laajemmin kokonaisvaltaisen kasvatuksen välineenä (Jaakkola ym. 2017; Opetushallitus 2023b). Liikunnan avulla voidaan esimerkiksi tukea lasten ja nuorten myönteisen minäkäsityksen (Zimmer 2001, 23; Nurmi ym. 2014; Opetushallitus 2023b) sekä kognitiivisten ja sosioemotionaalisten taitojen kehittymistä (Jaakkola 2016; Opetushallitus 2023b). Koska liikunnassa korostuu kehollisuus ja fyysinen aktiivisuus, on liikunta myös tärkeä väline myönteisen kehosuhteen kehittymisen sekä kehollisen itseilmaisun rohkaisun tukemisessa (Jaakkola ym. 2017; Opetushallitus 2014, 148). Liikunta tarjoaa siis laajoja mahdollisuuksia kasvun ja kehityksen sekä terveyden ja kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin edistämiseen, ja liikuntapedagogiikan monialaiseksi päämääräksi onkin asetettu niin lasten ja nuorten fyysisen, psyykkisen, kognitiivisen kuin sosioemotionaalisen kehityksen tukeminen (Opetushallitus 2014, 148; Jaakkola ym. 2017; Opetushallitus 2023b).

4.2 Liikuntapedagogiikan koulutus Suomessa

Suomessa liikuntapedagogiikan yliopistotasosta koulutusta tarjoaa Jyväskylän yliopiston liikuntatieteellinen tiedekunta, joka on kansallisesti ainoa yliopistotasoinen liikunta-alan koulutusyksikkö. Liikuntatieteellinen tiedekunta on perustettu vuonna 1968, mutta liikuntatieteen opetusta on tarjottu Jyväskylän yliopistossa jo muutama vuosi ennen tiedekunnan perustamista. Tiedekunnan päämääränä on tuottaa laadukasta tutkimustietoa ja osaamista liikunnasta ja terveydestä sekä tutkimustietoa ja asiantuntijapalveluita välittämällä tiedeyhteisön ulkopuolelle edistää koko väestön hyvinvointia. (Jyväskylän yliopisto 2023b.)

Liikuntatieteellinen tiedekunta sisältää liikunta- ja terveystieteiden koulutusalat, ja se tarjoaa koulutusta akateemisen koulutuksen kaikilla tasoilla kandi- maisteri- ja tohtorikoulutuksen muodoissa. Tiedekunnan oppiaineisiin sisältyvät liikuntapedagogiikka, liikuntapsykologia, liikuntafysiologia, biomekaniikka, valmennus- ja testausoppi, gerontologia ja kansanterveys,

fysioterapia, liikuntalääketiede ja terveystieteet sekä liikunnan yhteiskuntatieteet. Jyväskylän yliopiston strategiset painoalueet liikunta, terveys ja hyvinvointi sekä oppiminen, opetus ja kehitystä tukevat kasvu- ja oppimisympäristöt liittyvät vahvasti liikuntatieteellisen tiedekunnan toimintaan. Liikuntatieteellisessä tiedekunnassa opiskeli vuonna 2021 noin 1400 opiskelijaa. (Jyväskylän yliopisto 2023b.)

Liikuntapedagogiikan yhteensä viisivuotisen (300 opintopisteen laajuisen) koulutuksen eli liikuntapedagogiikan kandidaatti- ja maisteriohjelman tavoitteena on valmistaa taitavia pedagogeja sekä tutkivan ja kehittävän otteen omaavia kasvattajia ja opettajia. Koulutus sisältää liikunta- ja terveystieteiden syventymisen lisäksi muiden muassa vuorovaikutustaitojen, eettisen osaamisen, opetuksen suunnittelun sekä itsetuntemuksen kehittämistä. (Jyväskylän yliopisto 2022b.) Liikuntapedagogiikan koulutuksen yhtenä keskeisenä periaatteena on työelämälähtöisyys, mikä näkyy erilaisina käytännön opetusharjoitteluna läpi koulupolun (Toura & Sääkslahti 2021; Jyväskylän yliopisto 2022b). Koulutuksesta valmistunut opiskelija on tutkintanimikkeeltään liikuntatieteiden maisteri ja pätevä peruskoulun, toisen asteen sekä aikuiskoulutuksen liikunnan ja terveystiedon opetustehtäviin sekä toimimaan liikunnan opetuksen ja oppimisen asiantuntijatehtävissä erilaisissa organisaatioissa (Jyväskylän yliopisto 2023a; Jyväskylän yliopisto 2022b).

4.3 Liikuntapedagogiikan aikuiskoulutuksen maisteriohjelma

Liikuntapedagogiikan aikuiskoulutuksen maisteriohjelma on kahden vuoden mittainen ja sadan kahdenkymmenen opintopisteen laajuinen ylempi tutkinto-ohjelma, jonka järjestävä sekä vastuorganisaatio on Jyväskylän yliopiston liikuntatieteellinen tiedekunta (Jyväskylän yliopisto 2022a). Liikuntapedagogiikan kandidaatti- ja maisteriohjelman tapaan liikuntapedagogiikan aikuiskoulutuksen maisteriohjelmasta valmistuneiden opiskelijoiden tutkintanimike on liikuntatieteiden maisteri ja koulutusohjelma antaa pätevyuden erilaisiin liikunnan opetuksen ja oppimisen asiantuntija- sekä perusopetuksen, toisen asteen oppilaitosten tai ammattikorkeakoulun liikunnanopetustehtäviin. (Jyväskylän yliopisto 2022a; Opintopolku 2023b.)

Liikuntapedagogiikan aikuiskoulutuksen maisteriohjelma on alun alkaen käynnistynyt vuonna 2005 aikuisille kohdistettuna pätevyystutkintona, jonka tarkoituksena on ollut tarjota liikunnanopettajan pätevyys sellaisille liikunnanopettajille, joilla on korkeakoulututkinto, mutta ei virallista kelpoisuutta liikunnan aineenopettajan virkaan (Aarto-Pesonen 2013, 17). Vuonna 2023 liikuntapedagogiikan aikuiskoulutuksen maisteriohjelmaan hakukelpoisia ovat olleet liikunnanohjaaja AMK-tutkinnon, ennen vuotta 2000 suoritetun opistotason liikunnanohjaajatutkinnon tai vastaavan ulkomaisen tutkinnon sekä kasvatustieteen perusopinnot -opintokokonaisuuden suorittaneet henkilöt. Koulutusohjelmaan valitaan vuosittain 20 uutta opiskelijaa. (Opintopolku 2023c.)

Liikuntapedagogiikan aikuiskoulutuksen maisteriohjelman tavoitteena on valmistaa autonomisia, yksilön oppimista ymmärtäviä sekä dialogisen, akateemisen otteen omaavia liikuntapedagogeja. Maisteriohjelman tavoitteissa korostuvat myös liikuntapedagogin eettisesti kestävään toimintaan pyrkiminen sekä niin itsensä, kuin oppijoiden ja työyhteisön kehittäminen. Osaamistavoitteisiin sisältyvät viisi osa-aluetta ovat tutkiva ja kriittinen liikuntakasvattaja, ryhmässä ja yhteisössä toimiminen, liikuntakasvatus, yksilöllinen liikuntadidaktiikka sekä liikuntatieteellinen tutkimus. (Jyväskylän yliopisto 2022a.)

Liikuntapedagogiikan aikuiskoulutuksen maisteriohjelma koostuu monimuoto-opiskelusta koulutuksen sisältäessä lähiopetusjaksoja, työssä oppimista sekä runsaasti itsenäistä työskentelyä. Monimuotoinen koulutusohjelma on suunniteltu erityisesti aikuisopiskelijalle ja työn ohelle soveltuvaksi, ja puolet siitä toteutuukin etätöinä ja verkko-opintoina. Kuten liikuntapedagogiikan kandi- ja maisteriohjelma, myös aikuiskoulutuksen maisteriohjelma painottaa työssäoppimista ja työelämälähtöisyyttä, ja tärkeä osa oppimista ovat erilaiset työelämäharjoittelut sekä oma pedagoginen työ, jonka avulla opiskelija pääsee soveltamaan lähijaksoilla käsiteltyjä asioita käytäntöön. (Jyväskylän yliopisto 2022a.) Maisteriohjelman taustalla ja sen suunnittelutyön mallina on vaikuttanut Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden laitoksen aikuiskouluttajan pedagogisten opintojen kokonaisuus, niin kutsuttu APO-koulutus (Aarto-Pesonen 2013, 18).

5 TUTKIMUKSEN TAVOITE JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

5.1 Tutkimuksen tavoite ja tarkoitus

Tutkielmani tavoitteena on selvittää Jyväskylän yliopiston liikuntapedagogiikan aikuiskoulutuksen maisteriohjelman kasvatusteoreettisia perusteita. Työni tarkoituksena on kuvailla ja selkeyttää, minkälaisia kasvatusteoreettisia perusteita liikuntapedagogiikan aikuiskoulutuksen maisteriohjelman taustalla on tulkittavissa opetussuunnitelman pohjalta sekä maisteriohjelman kouluttajien kuvailemana. Lisäksi työni tarkoituksena on selkeyttää liikuntapedagogiikan aikuiskoulutuksen maisteriohjelman kasvatusteoreettisiin perusteisiin liittyviä ilmauksia, käsitteitä ja teoreettisia lähtökohtia.

Tutkimustani ja tutkimusaineistoni analyysia ohjaa Saaren (2021, 21–22) kasvatusteorian määritelmä, jonka sisältämät kysymykset toimivat myös tutkimuskysymysteni perustana. Tutkimuskysymyksissäni koulutusohjelma-termillä tarkoitan tutkimuksen kohteena olevaa liikuntapedagogiikan aikuiskoulutuksen maisteriohjelmaa. Tutkimuskysymykset ovat:

- 1) Miten koulutusohjelma määrittelee tietokäsityksensä?
- 2) Millainen on koulutusohjelman kasvatuksen kohteena oleva aikuinen oppija?
- 3) Mitä ovat koulutusohjelman kasvatuksen tavoitteet ja päämäärät?
- 4) Minkälaisin menetelmin koulutusohjelma tukee kasvatuksen tavoitteiden ja päämäärien saavuttamista?
- 5) Minkälaiset moraaliset periaatteet eli arvot säätelevät koulutusohjelman kasvatuksellista suhdetta sen oppijoihin?

6 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

6.1 Hermeneuttinen lähestymistapa

Kiinnostukseni tutkia liikuntapedagogiikan aikuiskoulutuksen maisteriohjelman kasvatusteoreettisia perusteita pohjautuu havaintoihini sekä kokemuksiini koulutusohjelman merkityksellisyydestä aikuisen oppijan niin ammatillisessa kuin henkisessä kasvussa ja kehityksessä, sekä haluuni kehittää omaa osaamistani ja ammattitaitoani opettajana. Aikuiskoulutukseen osallistuminen voi olla yksi merkittävimmistä vaiheista elinikäisen oppimisen polulla oppijan henkisen kasvun näkökulmasta. Sen lisäksi, minkälaisia liikuntakasvatuksen osaajia koulutusohjelma pyrkii kasvattamaan, halusin ymmärtää myös paremmin, minkälaisia mahdollisesti ammatillisen osaamisen ulkopuolelle ulottuvia tavoitteita tai arvoja koulutusohjelma pitää sisällään. Tutkimukseni myötä uskon saavani työkaluja oman opettajuuteni kehittämiseen, tai vähintäänkin herättämään itseni kanssa keskustelua opettajuuden, oppimisen ja koulutuksen teemoista. Parhaimmillaan työni voi tarjota uusia näkökulmia myös muille oman opettajuutensa kehittämisestä kiinnostuneille koulutusastetta tai -alaa katsomatta.

Tutkimukseni lähestyy aihetta laadullisella tutkimusotteella hermeneuttista metodologiaa hyödyntäen. Hermeneutiikan tehtävänä ja päämääränä yleisesti on ymmärtäminen sekä tulkitseminen (Kusch 1986, 11; Anttila 2006, 548; Gadamer 2004, 30; Kakkori & Huttunen 2014, 367, 375; Laine 2015, 33). Ymmärtämisen ja tulkitsemisen kohteena ovat ihmisten ilmaisut, erityisesti tekstit, mutta myös keholliset ilmaisut, kuten liikkeet, ilmeet tai eleet. Ymmärtämisen ja tulkitsemisen avulla hermeneutiikka pyrkii löytämään merkityksiä, joita erilaiset ilmaisut sisältävät. (Laine 2015, 33.) Hermeneutiikka sopii tieteenfilosofiseksi lähestymistavaksi siis hyvin silloin, kun tutkimuksen kohteena on ymmärtäminen (Kakkori & Huttunen 2014, 367), tässä tutkimuksessa liikuntapedagogiikan aikuiskoulutuksen kasvatusteoreettisten perusteiden ymmärtäminen.

Hermeneutiikka tieteenfilosofisena suuntauksena on saanut alkunsa 1700-luvulla (Anttila 2006, 548; Kakkori & Huttunen 2014, 375), mutta sen juuret ovat löydettävissä jo antiikin ajoilta

(Anttila 2006, 548; Kusch 1986, 13). Jo kreikkalaisessa mytologiassa jumalien lähetti Hermeksen tehtävänä oli toimia jumalien tulkkina, ja välittää heidän viestejään ihmisille (Kusch 1986, 13; Anttila 2006, 549). Hermeksen nimen sekä hermeneutiikka-sanan nähdäänkin juontuvan kreikan verbistä hermeneuo, joka tarkoittaa julistamista, kääntämistä ja sanomista (Kusch 1986, 13). Yleisimmin ja erityisesti hermeneutiikan syntyvaiheessa ja historiassa hermeneutiikalla on tarkoitettu pyhien tekstien, kuten Raamatun tulkintaa, mutta myöhemmin hermeneutiikka on laajentunut tulkitsemaan myös muita tekstejä, kuten lakitekstejä tai kirjallisuutta (Gadamer 2004, 42; Anttila 2006, 548; Kakkori & Huttunen 2014, 375–376) sekä kehollisia ilmaisuja (Laine 2015, 33). Kasvatustieteen tutkimukseen hermeneutiikan kehitys laajeni toisen vuosituhannen jälkipuoliskolla (Palmer, Kakkorin ja Huttusen 2014, 375–376 mukaan). Kaikki sellaiset asiat, jotka sisältävät erilaisia merkityksiä, voivat olla hermeneuttisen tutkimuksen kohteena (Anttila 2006, 549). Tämän tutkimuksen yhtenä pääaineistona ja tekstinä toimii liikuntatieteiden aikuiskoulutuksen maisteriohjelman opetussuunnitelman Kuvaus ja Osaamistavoitteet -osiot. Toinen pääaineisto koostuu maisteriohjelman kouluttajien ryhmähaastattelusta.

Myöhemmin hermeneutiikan on nähty tarkoittavan myös ymmärtämisen taitoa, johon sisältyy dialogisuus ja sen myötä myös kuuntelemisen taito kuulijan ja puhujan välillä (Palmer, Kakkorin ja Huttusen 2014, 375–376 mukaan). Tällöin tulkitsijan tehtävänä on kirjoittajan tai kertojan asemaan asettuminen ja alkuperäisen kokemuksen tai näkemyksen tavoittaminen. Hermeneutiikan kehityksen myötä tulkinta on saanut myös syvemmän ulottuvuuden, sillä siihen on lisätty merkityksen käsite, jonka mukaan erilaiset ilmaisun muodot, kuten tekstit, sanallinen ilmaisu tai taide sisältävät merkityksiä, joita on mahdollista ymmärtää. (Anttila 2006, 550–551.) Omassa työssäni ymmärtämisen ja kuuntelemisen taitoa tarvitaan erityisesti haastattelutilanteessa kouluttajien kuvailuja ja näkemyksiä tulkitessa, mutta näen myös, että erilaisten merkitysten löytämiseksi ymmärtämiseen ja dialogisuuteen on tärkeää pyrkiä myös tekstiä tulkittaessa.

Hermeneuttisen ymmärtämisen tunnuspiirteenä on ymmärryksen muodostuminen kehämäisesti ja spiraalimaisesti. Hermeneuttisen kehän mukaisesti kokonaisuus muodostuu osista ja osat muodostuvat kokonaisuudesta. (Kusch 1986, 39; Gadamer 2004, 29; Smith, Flowers & Larkin 2009, 27–28.) Yksittäisen sanan tai yksittäisen tekstikatkelman merkitys on mahdollista

selvittää vasta, kun sitä tarkastellaan kokonaisen lauseen tai tekstikokonaisuuden yhteydessä, ja toisaalta lauseen merkitys muodostuu sen yksittäisistä sanoista (Smith ym. 2009, 28). Gadamer (2004, 29) havainnollistaa ymmärryksen muodostumisen kehämäisyyttä käyttämällä esimerkkiä vieraiden kielten oppimisesta kuvaillen, että ennen kuin voimme ymmärtää vieraskielisen lauseen, meidän tulee jäsentää sen eri osat eli sanat. Lisäksi lauseen ymmärtämiseen vaikuttaa myös sitä edeltävä tekstiyhteys sekä sen myötä muodostunut merkitysodotus (Gadamer 2004, 29). Tämän myötä pienempien osien ymmärtäminen vaatii myös kokonaisuusien tarkastelua ja päinvastoin (Smith ym. 2009, 28). Tässä tutkimuksessa tutkimuskohteen yksittäisten käsitteiden ymmärtäminen on vaatinut niiden peilaamista tutkimuksen kontekstiin ja kokonaisuuteen. Tällä tavoin ymmärrykseni on muodostunut kehämäisesti osista kokonaisuuksiin ja taas kokonaisuuksista osiin.

Ymmärryksen muodostuessa kehämäisesti tekstin tulkitsija luonnostelee vaihe vaiheelta kokonaisuuden merkitystä. Laajemman ja yksityiskohtaisemman tekstiin syventymisen myötä tulkitsija seuloa esiin olennaisimmat luonnokset, ja näin merkitys kokonaisuudesta ja ymmärrys tekstistä muodostuu vähitellen. (Gadamer 2004, 32–33.) Tässä tutkimuksessa kokonaisuuden merkityksen ymmärtäminen on tapahtunut vaihe vaiheelta, tutkimusaineistojen täydentäessä toisiaan läpi tutkimusaineistoon tutustumisen, analyysin etenemisen ja tutkimustulosten kirjoittamisen. Ymmärtämisen kehämäisyys tarkoittaa myös sitä, että ymmärtäminen on jatkuva, loputon prosessi (Kusch 1986, 39). Tulkinnan kohdetta tarkastellaan uuden tulkinnan myötä aina uudelleen, laajemmin ja tarkemmin. Loputonta prosessia kuvaa myös se, että tulkintaan vaikuttaa tulkitsijan maailmankuva sekä sen aikakauden ajattelutavat, jolloin tulkinta on myös aikaan sidonnaista. (Anttila 2005, 549.) Ymmärrystä tulkinnan kohteena olevasta asiasta on siis mahdollista parantaa ja syventää, mutta ymmärtämisen etenemisessä ei ole loppupistettä (Kusch 1986, 39). Tutkijan on siis tärkeää muistaa, ettei tutkimuskohdetta ole koskaan täysin mahdollista ymmärtää täysin tai täydellisesti. Tutkimusprosessin etenemisen myötä tutkijan tulee osata rajata myös se, minkä syvyiseen ymmärrykseen ja tulkintaan on tutkimuksessaan tyytyväinen.

6.2 Tutkijan rooli ja esiymmärrys

Hermeneutiikan lähtökohtana on, että tekstin tulkitsijalla on yhteys tarkasteltuun asiaan, sillä tulkitsijan yhteys asiaan määrää, minkälaisia merkityksiä tulkitsijan on tekstille mahdollista luoda (Gadamer 2004, 36–37; Laine 2015, 34). Ilman kontekstin tuntemista tekstin tulkinnassa voi syntyä väärintymmärryksiä tai ymmärtäminen ei ole ehkä mahdollista lainkaan (Alanen 2014, 40–41; Laine 2015, 34). Hermeneutiikassa on siis kyse tuttuuden ja vierauden vastakohdasta, eli tulkinnan kohteessa on tulkitsijalle jotakin tuttua mutta myös jotakin vierasta (Gadamer 2004, 37). Tekstin tulkitsemiseen vaikuttaa taustalla siis se historia eli esiymmärrys, mitä tulkitsija jo ennalta tietää ja ymmärtää aiheesta (Smith ym. 2009, 28; Laine 2015, 34).

Oma esiymmärrykseni muodostuu niistä käsityksistä ja kokemuksista, joita minulla on liikuntapedagogiikkaa, kasvatusta, aikuiskasvatusta, liikuntapedagogiikan aikuiskoulutuksen maisteriohjelmia, sekä erilaisia kasvatusteorioita kohtaan. On haastavaa aivan tarkalleen paikantaa joidenkin teemojen esiymmärrykseni historian alkulähteitä, sillä ensimmäiset yhteydet liikuntapedagogiikan tai kasvatuksen teemoihin ovat syntyneet jo lapsuuden ja nuoruuden aikana kodin ja koulun kasvatuksessa. Tarkempi syventyminen liikuntapedagogiikan ja kasvatuksen teemoihin on kuitenkin alkanut liikunnanohjaaja-ammattikorkeakouluopintojeni aikana. Koen koulutusohjelmassa ja opinnoissani olleen vahvasti läsnä pedagoginen ja kasvatuksellinen lähestymistapa liikuntaan ja valmentamiseen. Liikuntapedagogiikan maisteriohjelman opintojeni myötä olen päässyt tarkastelemaan aiempaa syvällisemmin omaa maailmakuvaani, ihmiskäsitystäni, oppimisen ja opettamisen käsityksiäni sekä rakentanut näin omaa kasvatusteoriaani ja päässyt harjoittelemaan teoriani toteuttamista ja soveltamista käytännön harjoitteluissa. Työkokemukseni liikunnan ja urheilun asiantuntijatehtävissä on laajentanut kuvaani liikuntapedagogisista, kasvatuksellisista ja koulutuksellisista teemoista.

Esiymmärryksen luodessa tulkitsijalle mahdollisuuden ymmärtää tutkimuksen kohdetta paremmin, esiymmärrys myös luo tulkinnalle ja ymmärtämiselle ennakoasetelmia (Laine 2015, 35). Tulkitsijan yksi tärkeä taito ja tehtävä onkin omien ennakkokäsitysten ja niiden pätevyyden ja alkuperän tiedostaminen, sillä tulkitsija saattaa ennakkokäsitystensä suunnassa

odottaa tekstiltä tiettyjä asioita, muttei tällöin välttämättä huomaa, mitä teksti todella haluaa kertoa (Gadamer 2004, 33, Laine 2015, 35). Tämä ei edellytä tulkitsijalta neutraaliutta tai itsensä häivyttämistä, mutta tulkitsijan tulisi pystyä tarkastelemaan ennakkokäsityksiään ja merkitysodotuksiaan kriittisesti ja kyseenalaistavasti sekä erottelemaan ne tekstin näkemyksistä, jotta hän kykenisi näkemään tekstistä oikeat merkityssuhteet (Gadamer 2004, 34, 37; Laine 2015, 34–35). Gadamerin (2004, 33–34) sanoin ”tulkitsija, joka haluaa ymmärtää tekstiä, antaa pikemminkin vapaaehtoisesti tekstin sanoa hänelle jotain”.

Tutkimuksen konteksti, liikuntapedagogiikan aikuiskoulutuksen maisteriohjelma, on minulle läheinen, sillä toimin koulutusohjelmassa opiskelijana. Olen aloittanut opinnot koulutusohjelmassa syksyllä 2020, ja tätä tutkimusta työstäessäni keväällä 2023 olen suorittanut muut maisteriohjelmaan sisältyneet opintoni tätä pro gradu -tutkielmaani lukuun ottamatta. Oma osallistumiseni koulutukseen tarjoaa mielenkiintoisen kulman tarkastella koulutuksen opetussuunnitelmaa ja näen sen tutkimuskohteen ymmärtämisen kannalta tutkimuksen vahvuutena. Toisaalta omat kokemukseni luovat tutkimukselle myös tietynlaisia ennakkokäsityksiä. Jo pelkästään omien kokemusteni myötä minun olisi mahdollista tehdä tulkintoja koulutuksen kasvatusteoreettisista perusteista, mutta koska tutkimukseni tarkoituksena on tarkastella kasvatusteoriaa opetussuunnitelma- ja haastatteluaineiston pohjalta, omien kokemusten ja tutkimusaineiston erottelu on tärkeää.

Tutkimustani työstäessä olen kokenut tärkeäksi tarkastella myös omaa suhtautumistani koulutusohjelmaan. Koulutusohjelma on vaikuttanut omaan opettajuuteeni ja kasvatusteoriaani vahvistamalla joitakin jo ennalta tärkeäksi kokemiani arvoja, sekä synnyttämällä uusia sellaisia. Olen kokenut opinpolkuni erityisen merkityksellisenä oman asiantuntijuuteni ja opettajuuden kehittymisen näkökulmasta, mutta merkitykset ovat ulottuneet myös ammatillisen osaamisen ulkopuolelle, henkiseen kasvuun ja henkilökohtaiseen elämään. Positiiviset kokemukseni koulutusohjelmasta eivät kuitenkaan saa vaikuttaa tutkimukseni tulosten tulkitsemiseen tai niiden esittämiseen esimerkiksi estämällä kriittisten näkökulmien esittämisen tai päinvastaisesti korostamalla sellaisia näkökulmia, jotka olen kokenut itselleni arvokkaina. Sen sijaan koen tutkimukseni sitä arvokkaampana, mitä kriittisempään ja objektiivisempaan tarkasteluun kykenen.

Tutkimuksen edetessä, uuden tiedon, tulkinnan ja ymmärryksen lisääntyessä ja syventyessä hermeneuttisen kehän mukaisesti myös esiymmärrys lisääntyy ja muovautuu (Smith ym. 2009, 28). Tutkimustyöni aikana tutustuminen tutkimuksen kontekstiin liittyvään kirjallisuuteen ja tutkimukseen ja aineiston analyysin eteneminen ovat lisänneet ymmärrystäni yleisesti kasvatuksen ja aikuiskasvatuksen kontekstista sekä tarkemmin tutkimuskohteesta. Esimerkiksi kasvatuksen kentän erilaisten käsitteiden jäsentäminen ja aikuiskasvatusteorioihin tutustuminen on muokannut ja laajentanut ymmärrystäni tutkimuskohteesta, mikä on auttanut ymmärtämään myös tutkimuskohteeseen liittyviä merkityksiä.

6.3 Tutkimusaineiston kerääminen

Tutkimukseni aineiston kerääminen jakautui kahteen vaiheeseen, joista ensimmäisessä tutkimusaineisto koostui liikuntapedagogiikan aikuiskoulutuksen maisteriohjelman opetussuunnitelman Kuvaus ja Osaamistavoitteet -osioista, jotka kerättiin kesällä 2022. Aineistonkeruun toisessa vaiheessa keräsin tutkimusaineistoa koulutusohjelman kouluttajia ryhmähaastattelemalla syyskuussa 2022. Näin tutkimusaineistoksi muodostui kaksi pääaineistoa: liikuntapedagogiikan aikuiskoulutuksen maisteriohjelman opetussuunnitelma sekä koulutusohjelman kouluttajien haastattelu.

Tutkimukseni aineistonkeruun ensimmäisen vaiheen aineistona toimi liikuntapedagogiikan aikuiskoulutuksen maisteriohjelman opetussuunnitelma, josta tutkimuksessani tarkasteltavaksi aineistoksi rajasin opetussuunnitelman Kuvaus ja Osaamistavoitteet -osiot. Osiot sisältävät koulutusohjelman periaatteet osaamistavoitteiden saavuttamiseksi sekä kuvauksen koulutusohjelman rakenteellisista ratkaisuksista, opiskelumuodoista, oppimisvälineistä eli oppimistehtävistä sekä arvioinnista (liite 1). Tutkimusaineistoa näistä osioista muodostui noin kuusi sivua. Tutkimuksessani analysoitavan aineiston ulkopuolelle rajasin opetussuunnitelmaan sisältyvät yksittäisten opintojaksojen esitteet. Tutkimusaineistona käytetty opetussuunnitelma on ollut voimassa opetussuunnitelmakausilla 2020–2021 sekä 2021–2022.

Tutkimukseni aineistonkeruun toisen vaiheen pääaineisto koostui liikuntapedagogiikan aikuiskoulutuksen maisteriohjelman kouluttajien ryhmähaastattelusta. Haastatteluaineiston kerääminen oli alusta saakka selkeä valinta, jota opetussuunnitelman analyysi myös vahvisti. Haastattelun tavoitteena oli selkeyttää ja tarkentaa opetussuunnitelmasta nousseita tuloksia ja kysymyksiä, sekä selvittää, tarjoaako haastattelu joitakin sellaisia tuloksia eli kasvatusteoreettisia perusteita tai niihin liittyviä teemoja, joita ei ole löydettävissä opetussuunnitelmasta. Haastattelun tavoitteen suunnassa rakensin haastattelukysymykset tutkimuskysymysten sekä opetussuunnitelma-aineistoon tutustumisen pohjalta nousseiden kysymysten ja tulosten ympärille. Kyseessä oli siis puolistrukturoitu teemahaastattelu, jossa haastattelukysymykset perustuvat tutkimuksen viitekehykseen (Tuomi & Sarajärvi 2018).

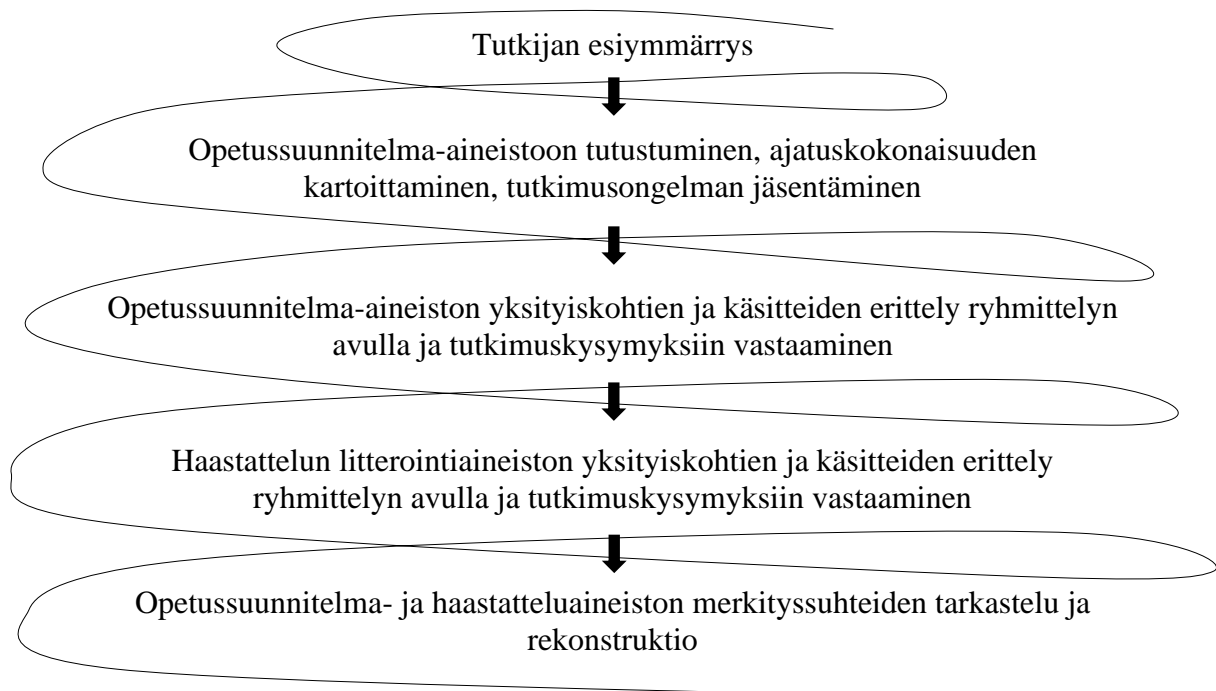
Tutkimuksessani haastattelin liikuntapedagogiikan aikuiskoulutuksen maisteriohjelman kahta kouluttajaa, joita voidaan pitää koulutusohjelman ja aikuiskoulutuksen asiantuntijoina. Koska haastateltavien henkilöllisyyttä pyritään suojelemaan, muita heidän tietojaan ei tutkimuksessa tuoda esiin. Ennen haastattelun toteuttamista lähetin haastateltaville luettavaksi tutkimusta ja haastattelua koskevan tiedotteen, jonka perusteella haastateltavat allekirjoittivat haastattelun suostumuslomakkeen. Haastattelu toteutettiin kahden kouluttajan ryhmähaastatteluna syyskuussa 2022 ja haastattelun kesto oli yksi tunti ja neljäkymmentäviisi minuuttia. Nauhoitin haastattelun ääninauhurilla sekä varmuuskopion puhelimen saneluaplikaatiolla. Haastattelun jälkeen litteroin nauhoitetun puheen Express Scribe Transcription Software -sovellusta käyttäen, ja siirsin litteroidun tekstin Microsoft Word -ohjelmaan käytännöllisempää tekstinkäsittelyä ja teemoittelua varten. Litteroitua haastatteluaineistoa muodostui noin kaksikymmentä sivua (fonttina Times New Roman, fonttikokona 11, rivinvälin ollessa 1,0 ja jokaisen alkuperäislainauksen alkaessa omalta kappaleriviltään), ja näin ollen tutkimusaineistojen kokonaistekstimäärä oli kaksikymmentäkuusi sivua. Olen säilyttänyt haastatteluaineistoa tutkimusprosessin ajan henkilökohtaisella muistitikullani ilman haastateltavien tunnistetietoja, ja tulen hävittämään haastatteluaineiston tutkimuksen julkaisemisen jälkeen.

6.4 Tutkimusaineiston analyysimenetelmänä systemaattinen analyysi

Systemaattisen analyysimenetelmän valinta tutkimusmenetelmäksi oli tutkimukseni tavoitteen sekä hermeneuttisen lähestymistavan suunnassa luonnollinen valinta. Systemaattisen analyysin päämääränä on tekstin sisältämän ajatusmaailman ja sen merkitysten hahmottaminen (Jussila ym. 1993, 158; Hannula 2007), jolloin se myötäilee hermeneuttisen lähestymistavan ymmärtävää ja tulkitsevaa otetta. Systemaattinen analyysi pyrkii oivaltamaan ja nostamaan aineistosta sen olennaisimmat asiat ja selkiyttämään alkuperäistä kokonaisuutta. Hermeneuttisen lähestymistavan suuntaisesti systemaattisen analyysin tavoitteena on tekstin parempi ymmärtäminen. (Jussila ym. 1993, 160,170.) Jussilan ym. (1993, 158) mukaan systemaattisen analyysin yksi tyypillinen tutkimuskohde voi olla jonkin ajattelijan, kasvattajan, organisaation tai instituution ajatusmaailma tai ajatuskokonaisuus, kuten tässä tutkimuksessa liikuntapedagogiikan aikuiskoulutuksen maisteriohjelman taustalla vaikuttavat kasvatusteoreettiset perusteet.

Systemaattinen analyysi sanana viittaa kahteen teoreettisen työskentelyn perustehtävään, analyyttiseen ja synteettiseen. Analyyttisellä tehtävällä tarkoitetaan tekstin käsitysten ja tekstin taustalla olevan ajatusrakennelman erittelyä. Synteettisellä tehtävällä puolestaan tarkoitetaan uuden ajatusrakennelman kokoavaa luomista. Tehtävät ovat kuitenkin toistensa kanssa vuorovaikutuksessa: uuden luominen perustuu aiempaan tietoon, jota analyyttisessä tehtävässä vahvistetaan. (Jussila ym. 1993, 158.) Systemaattisessa analyysissä tutkija pyrkii siis erittelemään, tulkitsemaan ja arvioimaan tekstiä sekä löytämään siitä erilaisia teemoja, vivahteita, mahdollisia ristiriitoja sekä symboliikkaa ja piilomerkityksiä (Jussila ym. 1993, 170). Tekstin sisältämän ajatusmaailman hahmottamiseksi tutkijan tulee ottaa huomioon tekstin pienetkin yksityiskohdat, Hannula (2007) muistuttaa. Yksityiskohtien avulla on mahdollista löytää tekstin ajatusrakennelman yleiset periaatteet ja muodostaa tutkimuskohteesta kokonaiskuva. Joskus kokonais kuvan selvittäminen vaatii tutkijalta uusien näkökulmien etsimistä tai uusien käsitteiden ja lähestymistapojen kokeilemistä. Systemaattinen analyysi ei pyri pelkästään kuvailemaan tutkimuskohdetta, vaan kiinnittää tekstin merkitysten lisäksi huomiota käsitteiden välisiin suhteisiin sekä siihen, miten näkemyksiä perustellaan tai mitä näkökulmia jätetään kokonaan käsittelemättä. (Jussila ym. 1993, 170–171, 174–175.)

Systemaattinen analyysi etenee kolmessa vaiheessa, jotka ovat 1) ongelman ja aineiston hahmottaminen, 2) varsinainen analyysivaihe sekä 3) analyysitulosten selittämisen ja käyttövaihe. Ensimmäisessä vaiheessa rajataan aineisto ja tutkimusongelmat sekä tutustutaan tekstiin ja sen tulkitsemiseen. Toinen vaihe sisältää varsinaisen analyysiosuuden, jossa tekstistä pyritään löytämään olennaisimmat käsitteet, pääajatukset sekä niihin liittyvät sivuajatukset ja perustelut, ja muodostamaan näin ajatuskokonaisuuksia. Kolmannessa vaiheessa tekstin päätavoitteita ja perusteluja suhteutetaan toisiinsa ja tarkastellaan mahdollisia ristiriitoja ja aukkoja. (Jussila ym. 1993, 177–197.) Jussilan ym. (1993) systemaattisen analyysin antaessa lukijalle melko lavean kuvauksen konkreettisista käytännön vaiheista, käytin lisäksi apunani Tuomin ja Sarajärven (2018) teoriaohjaavan sisällönanalyysin mukaista ryhmittelyä sekä haastattelun analyysin vaiheita. Seuraavassa kuvassa (kuva 1) havainnollistan tutkimukseni aineiston analyysiprosessia. Spiraalimaisella kuviolla pyrin myös havainnollistamaan hermeneuttisen kehän mukaista ymmärrykseni muodostumista tutkimusaineistosta. Kuvan jälkeen kuvailen aineiston analyysiprosessin vaiheita tarkemmin.



KUVA 1. Tutkimusprosessin vaiheet

Aineiston koostuessa tässä tutkimuksessa opetussuunnitelmasta sekä haastattelusta, kahden erilaisen aineiston analyysi on vaatinut Jussilan ym. (1993) systemaattisen analyysin kolmen vaiheen sijaan useampia yksittäisiä vaiheita. Systemaattisen analyysin vaiheet ovat kuitenkin toimineet aineistonanalyysin raamina, ja olen soveltanut niitä myös haastattelun analysoinnissa. Ensimmäisessä eli tekstiin tutustumisen vaiheessa tulostin ensimmäisen aineiston eli opetussuunnitelman paperiseksi versioksi, ja tarkastelin aineistoa ensiksi silmällä, jonka jälkeen luin aineiston lävitse kertaalleen. Tässä vaiheessa olin tulostanut opetussuunnitelman sisällön opintojaksojen esittelyineen, ja opintojaksojen kuvauksia läpi käydessäni aineiston rajauksen tarve kävi selväksi. Aineiston rajaaminen opetussuunnitelman Kuvaus ja Osaamistavoitteet -osioihin sai kannustusta myös opinnäytetyöni tutkimusmenetelmän ohjaajalta.

Ensimmäisen analyysivaiheen ohella tutustuin myös kasvatuksen alan yleisiin käsitteisiin ja teorioihin, kuten Jussilan ym. (1993, 177) mukaan systemaattisen analyysin ensimmäisessä vaiheessa on tapana. Samaan aikaan tutkimuksen teoreettinen tausta alkoi selkeytyä ja hahmottua myös työhön kirjalliseen muotoon. Tämän vaiheen myötä rajasin tutkimusongelmat viideksi tutkimuskysymykseksi Saaren (2021) kasvatusteorian määritelmän mukaisesti. Koska nämä tutkimuskysymykset ohjaavat myös aineiston analyysia, voidaan aineiston analyysissa nähdä myös teoriaohjaavan sisällönanalyysin piirteitä. Toisin sanoen, vaikka tutkimus on aineistolähtöinen, sen analyysia ohjaavat teoriasta tuodut käsitteet. (Tuomi & Sarajärvi 2018.)

Analyysin toisessa vaiheessa pyrin hahmottamaan opetussuunnitelma-aineistoa paremmin lukemalla aineistoa lävitse useita kertoja, merkitsemällä aineistoon ja kirjaamalla ylös sen keskeisimpiä käsitteitä sekä alleviivaten keskeisimpiä käsitteisiin liittyviä lauseita ja argumentteja. Kun aineisto ja yksittäiset käsitteet tämän jälkeen olivat jo hieman tutumpia, kävin tekstin vielä useaan kertaan lävitse pyrkien hahmottamaan tekstistä laajempia ajatuskokonaisuuksia ja merkityksellisiä teemoja. Toisessa vaiheessa käytin apuna Tuomin ja Sarajärven (2018) teoriaohjaavan sisällönanalyysin mukaista ryhmittelyä, jonka tarkoituksena on ryhmitellä aineisto pelkistettyihin ilmaisuihin ja niistä johdettuihin alaluokkiin, jotka puolestaan yhdistetään teoriasta johdettuihin yläluokkiin. Jussilan ym. (1993) systemaattista analyysia kuvaavassa mallissa mainitaan yksityiskohtien ja käsitteiden erittelystä, mutta lukijan tulkinnan varaan jää, miten käsitteiden erittely ja väitteiden rekonstruointi eli uudelleen

muodostuminen käytännössä tulisi tapahtua. Koin, että teoriaohjaavan sisällönanalyysin mukainen ryhmittely auttoi minua tarkemman analyysin tekemisessä ja oli mielestäni looginen tapa selkeyttää aineistoa ja sen ajatuskokonaisuuksia, sekä löytää vastauksia tutkimuskysymyksiin. Opetussuunnitelma-aineiston ryhmittelyä sekä analyysin myötä tulkintojen syntymistä havainnollistetaan esimerkkien avulla taulukossa 1. Toisin, kuin taulukosta voi ymmärtää, ja kuten tutkimustuloksissa käy ilmi, lopullisten tulkintojen tekeminen ja kokonaisuuden hahmottaminen vaati yhden alkuperäisilmauksen sijaan aineiston eri osioiden laajempaa tarkastelua ja yhdistelyä.

TAULUKKO 1. Esimerkit opetussuunnitelma-aineiston ryhmittelystä ja tulkinnasta (mukaillen Tuomi & Sarajärvi 2018)

Alkuperäinen ilmaus	Pelkistetty ilmaus	Alaluokka	Teoriasta johdettu yläluokka	Tulkinta
”Koulutus perustuu yhteisölliseen oppimiseen, jossa vertaisryhmätoiminta nähdään merkittävänä ryhmänohjaus-toimintana.”	Yhteisöllinen oppiminen koulutuksen perustana	Yhteisöllinen oppiminen Vertaisryhmä Ryhmänohjaus	Koulutus-ohjelman menetelmät	Yhteisöllinen oppiminen voidaan nähdä yhtenä koulutusohjelman tärkeimmistä arvoista.
”Koulutuksen aikana pyritään lisäksi käynnistämään inhimillisen ja ammatillisen kasvun ja kehittymisen prosessi.”	Inhimillisen ja ammatillisen kasvun ja kehittymisen prosessi	Inhimillinen kasvu ja kehittyminen Ammatillinen kasvu ja kehittyminen	Koulutus-ohjelman tavoitteet ja päämäärät	Koulutus ei pyri kehittämään ainoastaan oppijan ammatillista osaamista, vaan koulutuksessa pyritään kehittämään myös muita (inhimillisiä) taitoja.

Aineiston ryhmittelyssä ryhmittelin aineiston ensiksi alkuperäisilmauksiin, pelkistettyihin ilmauksiin sekä alaluokkiin, jonka jälkeen yhdistin alaluokat tutkimuskysymysten mukaisiin

yläluokkiin. Ryhmittelyn yhteydessä aineistosta nousi vielä esiin uusia käsitteitä ja ajatuskokonaisuuksien sekä teemojen hahmottelu tarkentui. Tutkimuskysymysten pohjalta muodostetut yläluokat selkeyttivät tutkimuskysymyksiin vastaamista, ja muodostivat rakenteen myös myöhemmin tutkimustulosten käsittelyyn. Aineiston analyysin ja erityisesti ryhmittelyn aikana koin tärkeäksi sen, että kirjasin aina mieleen juolahtaneet kysymykset ja kommentit ylös tekstinkäsittelyohjelman kommentointi-toiminnon avulla.

Myös haastatteluaineiston analyysi mukaili Jussilan ym. (1993) systemaattisen analyysin kahta ensimmäistä vaihetta, joita myös Tuomin ja Sarajärven (2018) haastattelun analyysin vaiheet 1–4 muistuttavat. Haastatteluaineiston keräämisen jälkeen alkoi systemaattisen analyysin ensimmäisen vaiheen mukaisesti aineistoon eli litteroituun haastattelutekstiin tutustuminen. Tuomin ja Sarajärven (2018) mukaan jo haastatteluaineiston tutustumisvaiheessa on hyvä tehdä aineistosta alustavia analyyssejä. Litteroidun tekstin ensimmäisellä lukukerralla kirjasinakin jo aineistosta ylös esiin nousseita uusia käsitteitä tai aineiston avulla selvinneitä vastauksia tutkimuskysymyksiin tai opetussuunnitelma-aineiston analyysin pohjalta heränneisiin kysymyksiin.

Tutustumisvaiheen jälkeen, Tuomin ja Sarajärven (2018) haastattelun analyysin kolmannen vaiheen mukaisesti aloitin aineiston teemoittelun. Tässä yhteydessä teemoittelu toteutui opetussuunnitelman analyysivaiheen ryhmittelyn (Tuomi & Sarajärvi 2018) mukaisesti. Haastatteluaineiston ryhmittelyä sekä analyysin myötä tulkintojen syntymistä havainnollistetaan esimerkkien avulla taulukossa 2. Ryhmittelyn myötä kävi ilmi, että haastatteluaineisto sisälsi myös materiaalia, joka ei antanut vastauksia tutkimuskysymyksiin. Tämä johtui siitä, että haastattelun alussa esitin haastateltaville joitakin yleisiä kysymyksiä koulutusohjelmaan ja opetussuunnitelmaan liittyen, ja toisaalta haastattelun loppupuolella varsinaisten haastattelukysymysten läpikäynnin jälkeen keskustelu rönkyili tutkimuksen näkökulmasta hieman toissijaisiin teemoihin. Ryhmittelyn jälkeen jatkoin haastatteluaineiston analyysia ja tulkintojen tekemistä keskittyen tutkimuskysymysten näkökulmasta olennaisimpiin aineiston osa-alueisiin.

TAULUKKO 2. Esimerkit haastatteluaineiston ryhmittelystä ja tulkinnasta (mukailten Tuomi & Sarajärvi 2018)

Alkuperäinen ilmaus	Pelkistetty ilmaus	Alaluokka	Teoriasta johdettu yläluokka	Tulkinta
<i>”Ku aikuisuuteen tullaan niin on tällasia pinttymiä, se on ehkä se sana (...) joo laput menee silmille, se kapeutuu, ehkä se on se aikuisen haaste.”</i>	Aikuisella oppijalla pinttymiä, laput silmillä	Aikuisen oppijan esteet ja hidasteet	Koulutusohjelman käsitys aikuisesta oppijasta	Aikuinen oppija eroaa lapsesta siten, että aikuiselle on syntynyt joitakin oppimisen esteitä ja hidasteita.
<i>”Kun joku on jotain lukenut ja tutkinut ja peilannut omaa ajattelua siihen ja sitten vertaiselta saaki, että hei mä ajattelenki tästä näin, ja silloin se [tieto] jalostuu ja herää kysymyksiä.”</i>	Tiedon jalostuminen tietojen jakamisen ja keskustelun myötä	Tiedon jakaminen Vertaisryhmätoiminta Tiedon jalostuminen	Koulutusohjelman tietokäsitys	Vertaisryhmätoiminta voidaan nähdä koulutuksessa tärkeässä roolissa tietojen jakamisen ja tiedon jalostumisen näkökulmasta.

Aineiston analyysin kolmas vaihe toteutui käytännössä limittäin sekä aineistojen analyysin että tutkimustulosten kirjoitusprosessin aikana. Jo opetus suunnitelma- ja haastatteluaineistojen analyysin aikana tapahtui erilaisten merkityssuhteiden ja perustelujen suhteuttamista toisiinsa, mutta tulkintani ja merkityssuhteiden ymmärtäminen jäsenyivät lopulta vasta tulosten kirjoitusprosessissa. Aineiston analyysi ja ymmärrykseni tutkimuskohteesta etenivät kokonaisuudessaan hermeneuttisen kehän mukaisesti, ymmärryksen muodostuessa spiraalimaisesti.

6.5 Tutkimuksen luotettavuuden ja eettisyyden arviointi

Tieteelliseen tutkimukseen sisältyy yleisiä normeja eli sääntöjä, joista käytetään nimitystä tutkimusetiikka. Tutkimusetiikkaan sisältyy hyvän tieteellisen käytännön periaatteet ja taidot, joilla tarkoitetaan eettisesti kestäviä tutkimusprosessiin liittyviä valintoja ja tiedonhankintaa. (Vilkkä 2015, 41) Hyvän tieteellisen käytännön peruseriaatteisiin sisältyvät luotettavuus, rehellisyys, arvostus sekä vastuunkanto, joita vaaditaan tutkijalta läpi tutkimusprosessin sen eri vaiheissa (ALL European Academies 2017, 4; Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2023, 11). Tässä luvussa tarkastelen näiden hyvän tieteellisen käytännön periaatteiden toteutumista tutkimuksessani tarkemmin.

Tutkimustulosten luotettavuutta arvioidessa on huomioitava, että osa tutkimukseni tuloksista on hermeneuttisen lähestymistavan mukaisesti tulkintojani, jolloin ne eivät ole välttämättä tosiasioita. Lisäksi, koska tulkintoihini vaikuttaa esiymmärrykseni, joka on muodostunut yksilöllisistä tiedoistani ja kokemuksistani, tulokset saattaisivat erota eri tutkijan tulkitsemana. Olen kuitenkin pyrkinyt mahdollisimman todenmukaiseen analyysiin toteuttamalla tutkimukseni analyysin jokaisessa vaiheessa kriittistä tarkastelua tulkintojani kohtaan. Lisäksi haastatteluun osallistuneilla koulutusohjelman kouluttajilla on ollut mahdollisuus kommentoida tutkimukseni tuloksia, ja näin antaa palautetta tulkintojeni totuudenmukaisuudesta. Tutkimuksen tulosten kirjoitusprosessissa olen pyrkinyt korostamaan eroavaisuutta siinä, mikä tulos on tulkintaani, ja mikä taas opetussuunnitelma- tai haastatteluaineiston esiin tuoma näkemys. Lisäksi tuon tutkimustuloksissa esiin myös haastatteluaineiston alkuperäislainauksia.

Tutkimukseni yhtenä eettisenä haasteena voidaan pitää tutkimuksen haastatteluun osallistuneiden kouluttajien henkilöllisyyden suojaamista. Koska tutkimukseni kohteena oleva koulutusohjelma on tutkimuksessa hyvin selkeästi esillä ja sen taustoista kerrotaan avoimesti, on mahdollista, että esimerkiksi saman tiedekunnan koulutusohjelmien henkilöstö tai koulutusohjelmassa opiskelleet henkilöt tunnistavat kouluttajien henkilöllisyyden. Keskustelimme henkilöllisyyden suojaamisesta ja pohdimme siihen liittyviä seikkoja yhdessä haastateltavien kouluttajien kanssa tarkasti ennen tutkimushaastattelua, sekä tutkimukseni

valmistumisen loppuvaiheessa. Haastatteluun osallistuneet kouluttajat ymmärsivät mahdollisuuden henkilöllisyytensä paljastumiseen osalle lukijoista. Henkilöllisyyden tunnistamiseen liittyen yksi tieteellisen tutkimuksen tärkeä eettinen periaate on, ettei tutkimus aiheuta tutkittaville henkilöille merkittäviä riskejä, vahinkoja tai haittaa (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2019). Koska tutkimuksessani on kyse koulutusohjelman kasvatusteoriasta (ei haastateltavien kouluttajien henkilökohtaisesta kasvatusteoriasta) olen painottanut kouluttajien haastattelussa ja tämän myötä myös tutkimuksen tuloksissa koulutusohjelman näkemyksiä ja opetussuunnitelmaa tukevia ja tarkentavia teemoja. Omaan harkintaani sekä haastateltavien kouluttajien harkintaan pohjautuen tämän ei pitäisi aiheuttaa tutkittaville riskejä tai haittoja. Lisäksi kouluttajien mahdollisuus antaa palautetta valmiin tutkimuksen tuloksista on tukenut tämän eettisen haasteen ratkaisemista.

Koen työssäni myös tärkeäksi tarkastella opinnäytetyön ohjaajien roolia työn luotettavuuden arvioinnin kannalta. Toinen haastateltavista kouluttajista on toiminut myös opinnäytetyöni toisena ohjaajana, mikä voi herättää lukijalle kysymyksen ohjaajan mahdollisuudesta vaikuttaa tulkintoihini tutkijana ja sitä kautta tutkimukseni tuloksiin. Ohjaajan toimiessa koulutusohjelman asiantuntija-haastateltavan roolissa olisin kuitenkin pyytänyt häneltä palautetta tutkimuksen tuloksista tulosten pätevyyden ja henkilöllisyyden suojaamisen näkökulmasta joka tapauksessa. Tutkijana koen, että opinnäytetyön ohjausprosessissa on painottunut autonomisuuteni tutkijana sekä menetelmätavan mukaisesti omat tulkintani, enkä koe, että ohjaajallani olisi ollut suurempi kuin koulutusohjelman asiantuntija-haastateltavan roolin mukainen vaikutus tutkimuksen tuloksiin. Ohjauksessa ovat enemmänkin painottuneet opinnäytetyöhön liittyvät rakenteelliset seikat. Lisäksi olen saanut työstäni palautetta menetelmäohjaajaltani, mikä on tarjonnut työn kehittämiseen objektiivisempia näkökulmia. Edelliseen kappaleeseen viitaten olen keskustellut yhdessä ohjaajani kanssa myös ohjaajan roolin arvioimisesta henkilöllisyyden suojaamisen näkökulmasta. Tutkimukseni avoimuuden kannalta koin ohjaajan roolin arvioinnin tarpeelliseksi, enkä näe myöskään siitä aiheutuvan henkilölle riskejä tai haittoja.

Olen pyrkinyt edistämään hyvän tieteellisen käytännön mukaista rehellisyyttä, arvostusta ja vastuunkantoa tutkimuksessani esiyymmärrystäni, tutkimusprosessini vaiheita sekä tutkimuksen eettisyyttä ja luotettavuutta avoimesti arvioimalla ja tarkastelemalla. Rehellisyyden ja

vastuunkantoon voidaan nähdä sisältyvän myös hyvän tieteellisen käytännön mukainen huolellisesti suunniteltu, toteutettu ja dokumentoitu tutkimustoiminta (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2023, 13), joka on näkynyt tutkimusprosessissani esimerkiksi tutkimuksen suunnittelun ja menetelmien huolellisena valintana sekä kriittisenä asenteena niin omaa toimintaani ja sisäisiä tulkintojani kuin ulkoista lähdekirjallisuutta tai tutkimuksellista tietoa kohtaan. Olen pyrkinyt huolelliseen otteeseen myös konkreettisesti tuotoksessa arvioimalla tekstin loogisuutta ja selkeyttä useaan otteeseen.

Tutkimusta arvioidessa on hyvä ottaa myös huomioon tutkimuksen laajuuteen ja aineiston rajaamiseen liittyviä tekijöitä, sillä tutkimusongelman pohjalta laaditut tutkimuskysymykset toimivat tutkimustyön lähtökohtina (Vilka 2015, 60) ja määrittelevät tämän myötä tutkimuksen lopputulosta ja laatua. Vaikka tutkimuskysymykseni ja tutkimukseni analyysi saivat selkeän kehyksen Saaren (2021, 21–22) kasvatusteorian määritelmästä, tutkimus muotoutui melko laajaksi. Saaren määritelmä sisälsi viisi kasvatusteorian osa-aluetta, joiden mukaisesti tutkimuskysymykset muodostettiin, ja jotka ohjasivat aineiston analyysia. Viiden eri osa-alueen sisältämiä teemoja voidaan kuitenkin tarkastella moninaista näkökulmista, ja näin ollen myös niiden suhteen täytyi tehdä rajausta. Tutkimuksen laajojen tutkimuskysymysten myötä tutkimukseni ei siis anna kovin yksityiskohtaista tai syvällistä kuvaa koulutusohjelman kasvatusteoreettisista perusteista, vaan ennemminkin näistä tiivistetyn yleiskuvan.

7 LIIKUNTAPEDAGOGIIKAN AIKUISKOULUTUKSEN MAISTERIOHJELMAN KASVATUSTEOREETTISET PERUSTEET

Tässä luvussa esittelen tutkimukseni tulokset Saaren (2021, 21–22) kasvatusteorian määritelmän viiden osa-alueen suuntaisesti, jotka toimivat tutkimuskysymysteni perustana. Tutkimuskysymykseni olivat 1) Miten koulutusohjelma määrittelee tietokäsityksensä?, 2) Millainen on koulutusohjelman kasvatuksen kohteena oleva aikuinen oppija?, 3) Mitä ovat koulutusohjelman kasvatuksen tavoitteet ja päämäärät?, 4) Minkälaisin menetelmin koulutusohjelma tukee kasvatuksen tavoitteiden ja päämäärien saavuttamista? sekä 5) Minkälaiset moraaliset periaatteet eli arvot säätelevät koulutusohjelman kasvatuksellista suhdetta sen oppijoihin? Aloitan tulosten tarkastelun koulutusohjelman tietokäsityksestä sekä koulutusohjelman käsityksestä aikuisesta oppijasta. Tämän jälkeen tarkastelen tuloksissa koulutusohjelman tavoitteita ja päämääriä sekä menetelmiä, ja lopuksi koulutusohjelman arvoja. Tarkastelen tuloksia vuoropuheluna kasvatuksen ja aikuiskasvatuksen alan teorioihin ja kirjallisuuteen. Tutkimustulosten sekä tulkintojeni luotettavuuden edistämiseksi tuon tuloksissa esiin myös haastatteluaineiston alkuperäislainauksia. Tutkimuskirjallisuuden ja teorian avulla pyrin selittämään ja vahvistamaan tulosten merkityssuhteita ja niiden ymmärrettävyyttä tutkimuksen hermeneuttisen lähestymistavan ja kehän mukaisesti.

7.1 Koulutusohjelman käsitys tiedosta

Tutkimukseni analyysin perusteella liikuntapedagogiikan aikuiskoulutuksen maisteriohjelman tietokäsityksen perustana voidaan nähdä kokemuksen arvostaminen tiedon lähteenä. Koska jokaisella aikuisella oppijalla on jo takanaan elämäkokemusta ja työkokemusta, sekä niiden myötä kehittyntä asiantuntijuutta, nähdään koulutusohjelmassa yhtenä tiedon tärkeimpänä lähteenä oppijoiden oma toiminta ja kokemukset, aivan kuten aikuiskasvatuksen teoreetikot Lindeman (1989, 6–7), Knowles (1988, 57) ja Kolb (2015, 67) näkevät. Näistä kokemuksista tietoiseksi tuleminen ja niiden näkyväksi tekeminen ja jakaminen vertaistoiminnassa näyttävät rakentavan tässä koulutusohjelmassa pohjan oppijan oppimiselle ja kehittymiselle.

Koska kokemukseen perustuva tieto voi usein olla piilossa olevaa hiljaista tietoa, on näistä kokemuksista ja havainnoista tietoiseksi tuleminen tärkeää (Jarvis 2010, 39). Koulutusohjelman kouluttajat näkivät asian samoin, ja puhuivat kokemustiedon tutkiskelusta ja pureskelusta:

”Tutkiskelu sen oman tämmösen hiljasen tiedon tai mitä onkaan, et kunhan sen niin kun pureskelee ja tulee tietoisemmaksi, niin se on se pääjuttu.” (K1)

Kolbin (2015, 51) kokemuksellisen oppimisen kehän mukaan kokemus muuttuu tiedoksi ja osaamiseksi refleктоivan havainnoinnin, oman ajattelun käsitteellistämisen ja tiedon käytäntöön soveltamisen kautta, jonka myötä oppija saa taas uusia kokemuksia. Erilaisten oppimisvälineiden avulla oppija pyrkii sanoittamaan kokemuksiaan kirjalliseen tai suulliseen muotoon tässäkin koulutusohjelmassa, jolloin tieto jäsenellään ja se muuttuu näkyväksi, toinen kouluttajista kuvaili:

”...et joku aukikirjottaa, siis puhuu tai kirjottaa auki sen jonkun oman kokemuksen kautta tulleen tiedon, niin sithän se tulee näkyväksi niinkun muillekin. (...) Se hiljanen kirjoitetaan tai puhutaan toisten kuultavaksi.” (K2)

Koulutusohjelman opetussuunnitelman mukaan tiedon soveltamista käytäntöön puolestaan tukevat opetuskokeilut ja laajemmin työssä oppiminen ja harjoittelut, jotka mahdollistavat myös uusien kokemusten syntymisen. Koulutusohjelman tietokäsitys näyttäisi siis mukailevan kokemuksellisen oppimisen kehän mukaista tiedon muodostumista.

Laineen (2009b, 113) mukaan kokemustietoa voi syntyä erilaisissa arkipäiväisissä tilanteissa ja ympäristöissä havaintojen, kokemusten ja keskustelujen kautta, jotka voivat liittyä esimerkiksi työhön tai opiskeluun. Tutkimukseni analyysin perusteella voidaan päätellä, että tässä koulutusohjelmassa juuri tällaisten havaintojen, kokemusten ja keskustelujen syntymistä, toisin sanoen tiedon saamista, painotetaan ja pyritäänkin edistämään oman pedagogisen työn avulla, opetusta tai ohjausta sisältävien työtehtävien parissa. Oppimistehtävistä esimerkiksi myös säröilyn sekä opetuskokemusten tarkoituksena voidaan nähdä oppijan johdattaminen uusien pedagogisten kokemusten äärelle.

Yhtenä tärkeänä oppijan tiedon lähteenä koulutusohjelmassa näyttäisi toimivan vertaisryhmä eli toiset oppijat tai kollegat ja heidän tietonsa ja kokemuksensa. Tässä koulutusohjelmassa vertaisryhmä koostuu noin kahdestakymmenestä oppijasta. Kuten tämänkin tutkimuksen kohteena olevassa koulutusohjelmassa, vertaisryhmässä kokemusten jakaminen voi auttaa oppijaa tulemaan tietoiseksi hiljaisesta tiedosta ja sanoittamaan tiedon muille, jolloin sanoitettu tieto tulee ikään kuin näkyväksi ja pääsee myös muiden ulottuville (Laine 2009b, 119). Opetussuunnitelman mukaan vertaisryhmässä voidaan parhaimmillaan kehittää uutta tietoa, jolla koulutusohjelman kouluttajat näkivät tarkoitettavan ryhmälle sellaista uutta tietoa, josta ryhmä tulee ensimmäisen kerran tietoiseksi. Tiedon rakentuminen vertaisryhmässä vaatii keskustelua, erilaisten näkökulmien esiin tuomista, kannanottoa, argumentointia ja kriittisiäkin vastaväitteitä (Repo-Kaarento ym. 2009, 100–101). Uusi tieto voi kouluttajien mukaan ilmetä esimerkiksi ryhmässä tehtyinä oivalluksina, tiedon uuteen muotoon jäsentelynä tai uusien toimintatapojen keksimisenä:

”Joku arjesta huomaa jonkun tekotavan, tekee ihan uudella tavalla (...), sit se jalostuu siin keskustelus vielä niin kylhän se voi olla aika uniikkia. (K2)

”Tulee niit oivalluksi siin toisten puheista, et hei nyt mä jäsensän sen paremmin itselleni ja ehkä myös muille, tätäki se voi olla.” (K1)

Vertaisryhmää voidaan siis pitää koulutusohjelmassa tärkeänä tiedon lähteiden keskuksena. Vertaisryhmässä tapahtuvaa tiedon jakamista voi tapahtua koulutusohjelman kouluttajien mukaan niin ryhmän luennoilla, pienryhmäkeskusteluissa kuin lounas- tai kahvikeskusteluissa. Vastaavasti tiedon jakamista voidaan nähdä tapahtuvan myös koulutuksen ulkopuolella oppijan mahdollisen työ- tai harjoitteluyhteisön ja kollegojen kesken:

”He [oppijat] kerää sitä tietoa monesta paikasta; työpaikalta kuulevat jotain, lukevat jotain, joku kertoo heille jonkun teoreettisen lähteen, jossa on joku tieto, ja ne tulee sen kanssa tänne ja sit se keskustellaan täällä.” (K2)

”Tai työyhteisössä tai missä vaan.” (K1)

Tiedon jakamista ja saamista voi siis tapahtua sekä muodollisissa että epämuodollisissa tilanteissa (Rinne ym. 2016). Tiedon jakamiseen vaikuttaa koulutusohjelman kouluttajien mukaan kuitenkin se, mitä tietojaan ja kokemuksiaan oppija on valmis ryhmässä jakamaan. Tutkimukseni analyysin pohjalta voidaan tulkita, että koulutusohjelma arvostaa avoimuutta, ja siihen kannustetaan, mutta samaan aikaan se pyrkii myös tukemaan oppijan autonomisuutta ja omaa valintaa siitä miten paljon oppija on valmis tietojaan ja kokemuksiaan jakamaan.

Vaikka koulutusohjelman tietokäsityksen voidaan tulkita perustuvan kokemukseen, näyttäisi tieteelliselläkin tiedolla olevan oma tärkeä roolinsa. Rinne ym. (2016) painottavatkin, että asiantuntijuuden kehittyminen vaatii sekä teoreettista että käytännöllistä tietoa. Opetussuunnitelman mukaan kokemustietoa peilataan tieteelliseen kirjallisuuteen sekä vertaisryhmässä jaettuun tietoon, minkä nähdään tukevan oppijan itsensä näköisen toimintatavan kehittymistä. Tieteelliseen tietoon tutustumiseen ja perehtymiseen kannustetaan esimerkiksi lukupiiri -oppimisvälineen avulla, joka perustuu etukäteen luettuun tieteelliseen kirjallisuuteen ja siitä keskustelemiseen. Lukupiirit toteutetaan pienryhmäkeskusteluina, johon jokainen tuo oman tietonsa sekä luettuun tieteelliseen kirjallisuuteen, että omiin kokemuksiinsa tai muista lähteistä peräisin olevaan tietoon peilaten, ja näin tieto jalostuu ja herättää uusia kysymyksiä, koulutusohjelman kouluttaja kuvaili:

”Kun joku on jotain lukenut ja tutkinut ja peilannut omaa ajattelua siihen ja sitten vertaiselta saaki, että hei mä ajattelenki tästä näin, ja silloin se [tieto] jalostuu ja herää kysymyksiä.” (K1)

Vaikka koulutusohjelman opetussuunnitelma käyttää eri tiedon muodoista käsitteitä teoretieto ja tieteellinen tieto sekä käytännöllinen tieto, kokemustieto ja hiljainen tieto, koulutusohjelman kouluttajat haastoivat pohtimaan ja määrittelemään eri tiedon muotojen käsitteitä uudelleen. Toinen koulutusohjelman kouluttajista kuvaili, että tieteellinenkin tieto voi sisältää erilaisia tasoja, ja arkitieto ja kokemustieto voidaan nähdä sisältyvän näille tieteellisen tiedon tasoille:

”Tieteellisen tiedon tasoja on hyvin erilaisia, ja arkitieto, kokemustieto, asettuu siinäkin janalla jonnekin sitte.” (K2)

Myös Rinne ym. (2016) ovat sitä mieltä, ettei tieteellisen ja käytännöllisen tiedon erottelulle ole aina perusteita, ainakaan niitä ei tulisi nähdä toistensa vastakohtina. Lisäksi kouluttajat näkivät Laineen (2009b, 113) tavoin, että oppijan kokemukset vaikuttavat merkittävästi yksilön maailmankuvan rakentumiseen, jolloin ne voidaan nähdä yhtä hyväksyttävänä tiedon lähteenä kuin mikä tahansa muu tieteellisen tiedon lähde:

”Jokainen ihminenhän on tavallaan niin kun yks keissi, tutkimuskohde, ja voidaan myös tieteellisesti tutkia vaan yhtä ihmistä ja yhtä keissiiä. Siinä mielessä sen [oppijan] kokemukset on yhtä arvokasta tietoa meille kuin joku tieteellisesti tutkittu tieto.” (K2)

Olipa oppijan tieto peräisin hänen omista havainnoistaan ja kokemuksistaan, vertaisryhmän keskusteluista, työpaikan toimintatavoista tai tieteellisistä teksteistä, kouluttajat painottivat tiedon käsittelyssä tietoon suhtautumista ja sen tarkastelua kriittisesti, ja muistuttivat, että tieteelliseenkin tiedon totuudenmukaisuus voi olla joskus kyseenalaista:

”Siihenkin [tieteelliseen tietoon] voidaan kohdistaa kritiikkiä ja sen oikeellisuus tai totuudenmukaisuus on joskus erittäin kyseenalaista.” (K2)

”On se siis tieteellistä tutkimusta tai kokemuksiin [perustuvaa] ... Niinku oma tutkiminen siinä, möyhminen, kaikessa tiedossa on se pääjuttu.” (K1)

Tieteellistä tietoa ei olekaan syytä nähdä täysin objektiivisena tietona todellisuudesta, sillä tieteenkin taustalla vaikuttavat erilaiset kulttuuriset ja historialliset tekijät, kuten myös tutkijan arvot ja päämäärät (Howe 1998). Tiedon pureskelun ja kriittisen tarkastelun myötä oppija luo myös itse omaa tietokäsitystään, ja päättää, minkälaista tietoa eniten arvostaa, toinen koulutusohjelman kouluttajista kuvaili:

”Me yritetään niinku hahmottaa myös opiskelijoille et mitä se [tieteellinen tieto] on. (...) Opiskelija tai toimija täs koulutuksessa itse sit määrittää tän, että kuinka tieteellistä se arkitieto tai käytännön tieto on tääl toises päässä.” (K2)

7.2 Koulutusohjelman käsitys aikuisesta oppijasta

Tutkimukseni analyysin perusteella liikuntapedagogiikan aikuiskoulutuksen maisteriohjelman voidaan tulkita näkevän aikuisen oppijan itsenäisenä, autonomisena ja vastuullisena toimijana, jonka kokemuksta ja jo kertynyttä asiantuntijuutta koulutusohjelma arvostaa. Samankaltaisia piirteitä aikuisessa oppijassa näkevät Lindeman (1989, 9) ja Knowles (1988, 61), joiden mukaan aikuisella oppijalla on esimerkiksi sisäinen motivaatio itsensä ja oman osaamisensa kehittämiseen. Knowles (1988, 56) pitää myös yhtenä aikuisen oppijan erityispiirteenä oppijan ymmärrystä itsestään vastuullisena toimijana. Lisäksi koulutusohjelman opetussuunnitelmassa painotetaan aikuisen oppijan yksilöllistä elämänhistoriaa ja sen myötä syntyneitä yksilöllisiä ajattelu- ja työtapoja sekä arvoja, jotka asettavat jokaisen oppijan oppimiselle omanlaiset lähtökohdat.

Kuten koulutusohjelman tietokäsityksen tarkastelu toi esiin, aikuisen oppijan nähdään omistavan eletyn elämän, aikaisemman ammattikorkeakoulututkinnon sekä työkokemuksen myötä runsaasti kokemusta, tietoa sekä asiantuntijuutta, joka erottaa hänet lapsesta ja nuoresta. Kuten tutkimuksessa on aikaisemmin käynyt ilmi, aikuisen oppijan kokemuksen roolia oppimisessa ovat korostaneet useat aikuiskasvatustieteilijät, kuten Lindeman (1989, 6–7), Knowles (1988, 57), Kolb (2015, 67) ja Jarvis (2010, 68). Oppijan kokemukset nähdään koulutusohjelmassa lähtökohtana oppimiselle, ja niitä pyritään myös edistämään koulutusohjelman rakenteiden, kuten työelämälähtöisyyden avulla, opetussuunnitelmassa kerrotaan.

Aikuisen ja lapsen oppimisen eroavaisuutena koulutusohjelman kouluttajat näkivät aikuiselle oppijalle muodostuneet oppimisen esteet ja hidasteet. Vaikka oppijan kokemuksia pidetään koulutusohjelmassa tärkeänä tiedon lähteenä, näyttäisi oppimisen ja erityisesti tutkivan asenteen ja kriittisen ajattelun näkökulmasta kokemuksista voivan olla joskus myös haittaa. Esimerkiksi oppijan omalla käsitys- ja uskomusjärjestelmällä on merkittävä rooli oppimisprosessin tukemisessa tai sen estämisessä (Murtonen 2017, 63). Lapsen mielen tutkiessa uusia asioita tuorein silmin ja korvin, aikuiselle on syntynyt kokemusten myötä

tietynlaisia ennakkoluuloja ja arkeen juurtuneita tapoja, jotka voivat olla tutkivan asenteen ja kriittisen suhtautumisen tiellä, koulutusohjelman kouluttajat kuvailivat:

”...ja niinku lapsen mielen, että mennä tuorein silmin ja korvin uutta asiaa kohti – siihen voi olla et joutuu vähän totutteleen varsinkin, jos se työelämäkokemus on pitkä. Voi olla se, että näin nää on tehty aina.” (K1)

”Aikuiselle on syntyny näit esteitä tai hidasteita, jotka rajottaa hänen oppimistaan. Ehkä tää tutkiminen tulee nyt tässä, tutkivuutta ja kriittisyyttä, kaventaa sitä.” (K2)

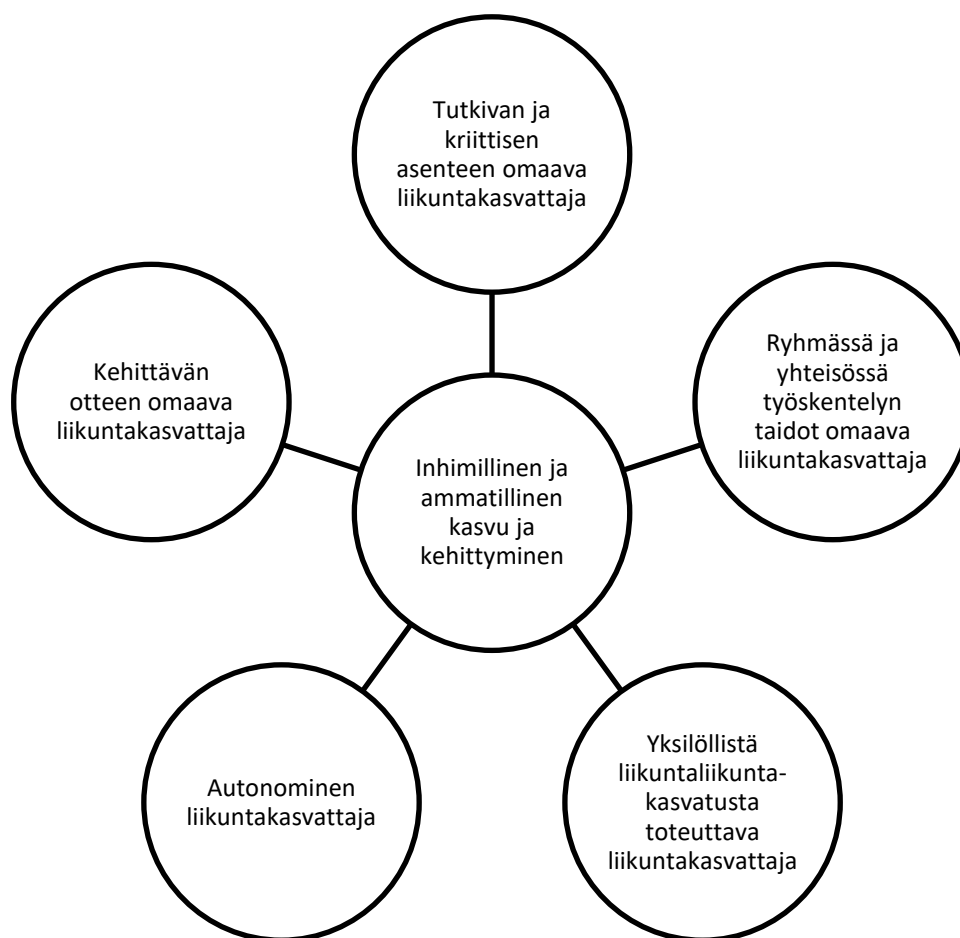
Aikuisen oppimiselle esteitä ja hidasteita aiheuttavat kouluttajien mukaan myös aikuisen elämään liittyvät sisällöt, kuten työelämän tai mahdollisen perhe-elämän kiire ja hektisyys, jotka haastavat asettamaan rajoja ja tekemään tilaa oppimiselle:

”Kun siinä elämässä on paljon asioita, niin sehän haastaa aikuista oppijana niin kun itse asettamaan niitä rajoja ja tekemään, raivaamaan tilaa sille oppimiselle.” (K1)

Koulutuksen ja työn yhteensovittamisen vaikeus sekä perhesyistä johtuva ajan puute ovat nousseet esiin aikuiskoulutukseen osallistumisen suurimpina esteinä myös tutkimuksissa (Niemi ym. 2014; Kara ym. 2019). Aikuisen oppimisen haasteita tutkineiden Karan ym. (2019) mukaan oppimisen haasteet voidaan jaotella kolmeen eri ryhmään: sisäisiin, ulkoisiin sekä koulutusohjelmaan liittyviin haasteisiin. Näyttäisi siltä, että tässä koulutusohjelmassa oppimisen haasteet keskittyvät oppijan sisäisiin haasteisiin, joihin Kara ym. (2019) sisällyttävät juuri työn ja koulutuksen yhdistämisen, perheen ja koulutuksen yhdistämisen, sekä ajankäytön haasteet.

7.3 Koulutusohjelman tavoitteet ja päämäärät

Liikuntapedagogiikan aikuiskoulutuksen maisteriohjelman tavoitteita ja päämääriä on kuvailtu koulutusohjelman opetussuunnitelmassa viiden osaamisalueen mukaisesti. Nämä viisi osaamisaluetta ovat tutkiva ja kriittinen liikuntakasvattaja, ryhmässä ja yhteisössä toimiminen, liikuntakasvatus, yksilöllinen liikuntadidaktiikka sekä liikuntatieteellinen tutkimus. Tutkimuksen analyysin perusteella koulutusohjelman tavoitteina ja päämäärinä voidaan lisäksi nähdä autonomisuuteen sekä itsensä kehittämiseen liittyviä teemoja. Nämä teemat rakentuvat koulutusohjelmassa oppijan inhimillisen ja ammatillisen kasvun ja kehittymisen prosessin ympärille. Esitän tutkimukseni analyysiin koulutusohjelman tavoitteet ja päämäärät osaamisalueittain kuvassa 2.



KUVA 2. Liikuntapedagogiikan aikuiskoulutuksen maisteriohjelman tulkitut tavoitteet ja päämäärät osaamisalueittain

Tässä luvussa tarkasteltavat viisi osaamisaluetta muodostavat tutkimuksen analyysiin ja tulkintoihin pohjautuen koulutusohjelman tavoitteiden ja päämäärien kehikon. Valmistuneen liikuntakasvattajan osaamiseen sisältyy kuitenkin myös muita aineistossa suppeammin käsiteltyjä tavoitteita, kuten vastuullisuuden tavoite, johon koulutusohjelman opetussuunnitelmassa viitataan eettisesti kestäväällä toiminnalla sekä työhön liittyvien lakien ja asetusten tuntemisella. Tässä tutkimuksessa olen rajannut tulosten tarkastelun laajempien ja tarkemmin painotettujen osaamisalueiden tarkasteluun.

Tutkiva ja kriittinen liikuntakasvattaja omaa koulutusohjelman opetussuunnitelman mukaan tutkivan ja kriittisen asenteen sekä itseään että ympäristöään kohtaan. Tutkiva asenne tai ajattelu yhdistetään usein tieteelliseen toimintaan, mutta Laineen (2009a) mukaan sitä ei ole syytä rajata pelkästään siihen, vaan tutkiva asenne voidaan nähdä laajemmin haluna ja pyrkimyksenä ymmärtää paremmin itseään sekä ympäröivää maailmaa, kuten koulutusohjelmassakin nähdään. Opetussuunnitelman mukaan tutkiva ja kriittinen liikuntakasvattaja tiedostaa itseensä ja opettajuuteensa liittyviä arvojaan, uskomuksiaan, periaatteitaan, osaamistaan sekä toimintatapojaan ja kykenee refleктоimaan eli tarkastelemaan näitä teemoja kriittisesti. Jokainen oppija toimiikin koulutusohjelmassa ikään kuin oman käyttäytymisensä ja toimintansa tutkijana, toinen koulutusohjelman kouluttajista kuvaili:

”Meil on tää kulma täs, et miks ihminen ja miks oppija käyttäytyy tietyl tavalla, esimerkiksi tää oma juttu -päiväkirja, jossa on tää itsearviointikulma, niin jokainen ihminenhän on tavallaan niin kun yks keissi, tutkimuskohde. (...) Se [oppija] tutkii itseään.” (K2)

Lisäksi tutkivuus ja kriittisyys voi näkyä opetussuunnitelman mukaan kriittisenä suhtautumisena ympäristöä, kuten sen toimintatapoja, kulttuuria, yhteiskuntaa, maailmanlaajuista kehitystä sekä tieteellistä tietoa ja sen tuottamista kohtaan. Koulutusohjelman tietokäsityksen mukaisesti tutkivaa otetta ja kriittistä asennetta tarvitaan myös oppijan omien kokemusten ja hiljaisen tiedon pureskelussa, jotta oppija voi tulla näistä tietoiseksi sekä kehittää omia näkemyksiään, Schöniä (1987, 25) sekä Kolbia (2015, 51)

mukailten. Toinen kouluttajista kuvaili tutkivaa otteen ja kriittisen asenteen merkitystä seuraavalla tavalla:

”Jos et sä oikeesti katso et onks tää nyt se paras täs kohtaa kriittisesti, niin sä vedät sillä [samalla tavalla] koko sun opetukses, kuin et sä oikeesti tutkisit sen, että joka hetki tulisit tietoseksi siitä et tämmöst toimintaa täytyy tehdä, että se kehittyy ja jalostuu.”
(K2)

Laineen (2009a, 52) mukaan tutkiva asenne sisältää avoimen suhtautumisen tutkittavaa asiaa kohtaan. Kriittinen suhtautuminen ja analyysi oppijan sisäisiä tai ulkoisia teorioita ja uskomuksia kohtaan on edellytys avoimuudelle, sillä vain reflektion ja kriittisen ajattelun myötä totutut ajattelu- tai toimintatavat tulevat kyseenalaiseksi (Laine 2009a, 52). Itsereflektion ja kriittisen ajattelun myötä kehittynyt ymmärrys omista ajattelu- ja toimintatavoista voi auttaa oppijaa muuttamaan omaa toimintaansa (Laine 2009a, 52; Murtonen 2017, 63), joka voidaan nähdä yleisesti yhtenä kasvatuksen päämäärinä. Kuten aikuista oppijaa käsittelevässä luvussa tuli esiin, oppijan ennakkoluulot ja juurtuneet ajattelu- tai toimintatavat voivat olla aikuisen oppimiselle haitaksi kaventaen oppijan avoimuutta ja kriittisyyttä. Tutkivaa ja kriittistä otetta kehittämällä koulutusohjelmassa pyritään ikään kuin laventamaan aikuisen oppijan ajattelua kohti lapsenomaisempaa tapaa tutkia itseä ja ympäristöä mahdollisimman avoimesti ja ennakkoluuloista riisuutuen:

”Me yritetään saada nää laput avautumaan eli palauttamaan se aikuinen sellaseen tilaan, että se katsois maailmaa samalla tavalla, ku lapsi katsoo. Sen takii tää tutkivuus ja kriittisyys meillä on et ne laventais tän takasi siihen miten lapsenomaiseen tapaan tutkia itseä ja ympäristöä.” (K2)

Ryhmässä ja yhteisössä työskentelyn taidot omaava liikuntakasvattaja osaa koulutusohjelman opetussuunnitelman mukaisesti toimia muita kunnioittaen ja arvostaen. Lisäksi tällainen liikuntakasvattaja on opetussuunnitelman mukaan tietoinen dialogisuuden sekä yhteisöllisyyden merkityksestä ammatillisissa ihmissuhteissa ja vuorovaikutustilanteissa sekä oppimisessa ja kehittämisessä. Yhteistyö- ja vuorovaikutustaidot sekä kyky esittää ja perustella

omia näkemyksiä voidaan nähdä yleisesti vaadittavina työelämätaidoina alasta riippumatta (Repo-Kaarento ym. 2009, 102). Liikuntakasvattajan työ, johon liittyy usein erilaisista yksilöistä koostuva opetettava ryhmä sekä työyhteisö, vaatiikin koulutusohjelman kouluttajien mukaan ymmärrystä toiseudesta, erilaisuudesta ja sen hyväksymisestä, aivan kuten koulutusohjelman vertaisryhmätoiminta, joka toimii yhtenä alustana ryhmässä ja yhteisössä työskentelyn taitojen kehittymiselle:

”Kun siinä on ryhmässä noin 20 erilaista yksilöä, jotka toimii, ajattelee, tuntee erilailla, niin sehän on se työyhteisö vastaavanlainen tai opettajalla se luokka on samanlainen. Eli tavallaan sitä oppimista siitä toiseudesta, erilaisuudesta, sen hyväksymistä, omien ajatusten reflektointia, nää kaikki kietoutuu toisiinsa.” (K1)

Autonominen liikuntakasvattaja -tavoite sisältää koulutusohjelman opetussuunnitelmassa mainitun valmiuden toimia autonomisesti liikuntakasvatuksen opetus- ja asiantuntijatehtävissä. Autonomiseen ja itsensä näköiseen toimintatapaan liittyy opetussuunnitelman mukaan oppijan oman opetusfilosofian ja omannäköisen opetus- ja ohjauskäytänteiden luominen. Malisen ja Laineen (2009, 18) mukaan pedagogin autonomisuudella tarkoitetaan myös kykyä toimia muuttuvassa ympäristössä omien päätöstensä ja valintojensa mukaisesti, jolloin olosuhteisiin sopeutuminen tai ainoastaan niiden ehdoilla toimiminen ei kuulu autonomiseen toimintatapaan. Oppijan autonomiseen toimintaan pyrkimisen taustalla vaikuttaa koulutusohjelman käsitys oppijasta yksilöllisen elämänhistorian ja yksilölliset ajattelu- ja toimintatavat omaavana. Jokaisen oppijan oppimisprosessi ja sen tuottamat tulokset halutaan nähdä koulutusohjelmassa jonkin tietyn mallin tai muotin sijaan yksilöllisenä ja omannäköisenä, toinen kouluttajista kuvaili:

”Jokainen lähtee omalta kohdaltaan ja etenee just sen verran ku on mahdollista siinä kahdessa vuodessa. (...) Ei oo mitään tiettyä muuttia, mihin halutaan.” (K1)

Yksilöllistä liikuntakasvatusta toteuttava liikuntakasvattaja omaa koulutusohjelman opetussuunnitelman mukaan ymmärryksen ja taidot kasvattaa liikuntaan sekä liikunnan avulla, joita voidaan pitää liikuntapedagogiikan käytännön toiminnan kahtena päätehtävänä (Jaakkola

ym. 2017; Opetushallitus 2023b). Liikuntakasvatuksen tapahtuessa usein hyvin heterogeenisessä ryhmässä kasvattajan on tärkeää osata huomioida taidoiltaan ja kyvyiltään erilaiset ja eri tasoiset oppijat (Huovinen & Rintala 2017). Koulutusohjelma näkee samoin, ja painottaa opetussuunnitelmassa liikuntakasvattajan ymmärrystä oppijan ja oppimisen yksilöllisyydestä, sekä osaamista arvioida oppijan osaamista ja asettaa yksilöllisiä oppimistavoitteita. Yksilöllistä liikuntakasvatusta toteuttavalla liikuntakasvattajalla on osaamista myös yksilölliseen palautteenantoon sekä yksilöllisten oppimisen haasteiden ratkaisemiseen, opetussuunnitelmassa kerrotaan. Yksilöllistä liikuntakasvatusta toteuttava liikuntakasvattaja kykenee koulutusohjelman opetussuunnitelman mukaan soveltamaan taitojaan sekä yksilön että ryhmän kasvun kehittymisen tukemiseksi.

Koulutusohjelman opetussuunnitelman mukaan valmistunut liikuntakasvattaja kykenee ohjaamaan ja kehittämään itseään, oppijoitaan ja työyhteisöään. Kehittävää otetta ja osaamisen kehittymisen prosessinomaisuutta näytetään painottavan myös opetussuunnitelman yksittäisissä osaamistavoitteissa. Oman osaamisen kehittäminen ja kehittävä ote työssä on tärkeää opettajan työhön kohdistuvien uudistusten ja muutospaineiden myötä, sekä tiettyihin rutiineihin urautumisen välttämisen kannalta (Pesonen & Aarto-Pesonen 2017). Elinikäisen oppimisen ideologian mukaisesti (Pantzar 2013; Pesonen & Aarto-Pesonen 2017; Boucouvalas 2021, 53) koulutusohjelman voidaan tutkimukseni analyysin perusteella tulkita näkevän osaamisen kehittymisen ja kehittämisen jatkuvana koulutusohjelman kestoa pidempiaikaisena prosessina, jossa koulutusohjelma lyhyemmän ajanjakson aikana tarjoaa oppijalle työkaluja ja välineitä itsensä kehittämiseen.

Eri osaamisalueiden yhteydessä koulutusohjelman opetussuunnitelmassa puhutaan pyrkimyksestä käynnistää oppijan ammatillisen sekä inhimillisen kasvun ja kehittymisen prosessi, jonka seurauksena oppijan valmiudet toimia autonomisissa liikuntakasvattajia alan opetus- ja asiantuntijatehtävissä kehittyvät. Vaikka ammatillisen ja inhimillisen kasvun käsitteet ovat opetussuunnitelmassa eroteltu toisistaan, kietoutuvat ne tiiviisti yhteen, toinen koulutusohjelman kouluttajista kuvaili:

”Se [inhimillinen kasvu ja kehitys] on sen kaiken myös ammatillisen toiminnan takana, se ei voi olla vaikuttamatta. Ne kulkee yhdessä, niin sä et voi erottaa niitä. Siitä se inhimillisyys tulee et sä ihmisenä myös selvität mikä sä oot, millanen sä oot.” (K2)

Kouluttajien näkemykset mukailevat Pesosen (2012, Pesosen ja Aarto-Pesosen 2017 mukaan) ammatillisen kasvun pyramidia sekä Viitalan (2008, 116) osaamispyramidia, joissa inhimilliseen kasvuun ja kehitykseen sisältyvä itsensä määrittäminen ja itsetuntemuksen kehittyminen eivät pelkästään vaikuta ammatilliseen toimintaan vaan muodostavat ammatilliselle kasvulle ja osaamiselle pohjan. Inhimillinen kasvu voi liittyä niin metataitojen eli alasta riippumattomien yleisten taitojen, kuten itseymmärryksen tai sosiaalisten taitojen kehittymiseen, kuin ammatillisten taitojen eli oman ammattialan substanssiosaamisen, esimerkiksi liikuntakasvatuksessa liikuntakasvatuksellisten tietojen ja opetukseen liittyvän osaamisen kehittymiseen (Viitala 2008, 116; Pesonen 2012, Pesosen ja Aarto-Pesosen 2017 mukaan), kuten myös toinen koulutusohjelman kouluttajista kuvaili:

”Se [inhimillinen kasvu ja kehitys] on niin kun oman osaamisen aukikirjoittamista ja oppimisen prosessin kuvaamista (...) se voi liittyä metataitoihin, toki myös ammatillisiin, mutta paljon on sitä metataidon kanssa pohtimista, tutkiskelua. (...) Sä opit ryhmässä olemista, peilaat muiden kanssa, kouluttajien kanssa, kenen tahansa kanssa omaa kasvua ja sen näkyväksi tekemistä.” (K1)

7.4 Koulutusohjelman menetelmät

Liikuntapedagogiikan aikuiskoulutuksen maisteriohjelmassa opiskellaan monimuotoisesti, mikä tarkoittaa sitä, että koulutus toteutetaan pääosin etä- ja verkko-opintoina, ja opiskelu sisältää paljon itsenäistä työskentelyä sekä työssä oppimista. Kolmen päivän lähiopiskelujaksoja järjestetään kerran kuukaudessa, ja lähijaksot koostuvat teorialuennoista ja -alustuksista, käytännön demoista ja harjoituksista sekä ryhmätyöskentelystä ja ryhmänohjauksesta. Koulutusohjelman opetussuunnitelman mukaan koulutusohjelmassa käytetään aikuispedagogisia, oppijakeskeisiä sekä ohjauksellisia menetelmiä, ja koulutusohjelma sisältää sekä yksilö- että ryhmäohjausta.

Koulutusohjelman opetussuunnitelmassa koulutusohjelman tavoitteita ja oppimista tukevista rakenteista puhutaan oppimisvälineinä eli oppimistehtävinä. Oppimisvälineinä mainitaan opetussuunnitelmassa vertaistoiminta, oma juttu -päiväkirja, lukupiiri, opetuskokeilut, säröily sekä pro gradu -opinnäytetyöprosessi. Lisäksi oppimisvälineet sisältävät muita lähijaksoilla annettuja etätehtäviä. Taulukossa 1 pyrin havainnollistamaan oppimisvälineiden sekä koulutusohjelman tavoitteiden ja päämäärien välistä suhdetta kuvailemalla esimerkein, mitä ammatillisen ja inhimillisen kasvun ja kehittymisen osaamisaluetta (kuva 2) kullakin oppimisvälineellä on tutkimukseni analyysin ja tulkintani mukaan mahdollista kehittää. Koska jokaisen oppimisvälineen avulla on mahdollista kehittää muitakin kuin taulukossa mainittuja ammatillisen ja inhimillisen kasvun ja kehittymisen osa-alueita, taulukkoa ei pidä nähdä täydellisenä kuvauksena. Taulukon ja sen esimerkkien tarkoituksena on ennemminkin toimia lukijalle apuvälineenä ja auttaa häntä hahmottamaan koulutusohjelman tavoitteiden ja päämäärien sekä menetelmien suhteiden ymmärtämistä. Olen esittänyt oppimisvälineet taulukossa siinä järjestyksessä, jossa niiden olen nähnyt niiden tarkastelun loogiseksi myöhemmin tässä luvussa.

TAULUKKO 3. Liikuntapedagogiikan aikuiskoulutuksen maisteriohjelman oppimisvälineet ja esimerkit oppimisvälineen avulla kehitettävästä osaamisalueesta

Oppimisväline	Oppimisvälineen kuvaus	Esimerkki oppimisvälineen avulla kehitettävästä osaamisalueesta
Vertaistoiminta	Muodollinen ja epämuodollinen keskustelu ja osaamisen jakaminen oppijoiden kesken	<ul style="list-style-type: none"> • Ryhmässä ja yhteisössä työskentely • Tutkiva ja kriittinen asenne
Lukupiiri	Pienryhmässä toteutettu oppimisprosessi, jonka tarkoituksena yhdessä oppiminen ja opiskelutapojen monipuolistaminen	<ul style="list-style-type: none"> • Ryhmässä ja yhteisössä työskentely • Tutkiva ja kriittinen asenne • Autonomisuus
Opetuskokeilut	Oppijan opetus- ja ohjauskäytäntöjen kehittäminen ja luominen	<ul style="list-style-type: none"> • Ryhmässä ja yhteisössä työskentely • Yksilöllinen liikuntakasvatus

		<ul style="list-style-type: none"> • Autonomisuus • Kehittävä ote
Säröily	Oppijan ajattelu- ja toimintatapojen sekä asenteen herättely ja reflektointi	<ul style="list-style-type: none"> • Tutkiva ja kriittinen asenne • Autonomisuus
Oma juttu - päiväkirja	Itsearviointin keinoin havaintojen tekeminen ja kirjaaminen, omien pedagogisten ajatusten ja toimintatapojen näkyväksi tekeminen sekä teorian tiedon ja havaintojen yhdistäminen	<ul style="list-style-type: none"> • Tutkiva ja kriittinen asenne • Autonomisuus
Pro gradu - opinnäytetyöprosessi	Oppijan tutkimusintressien toteuttaminen uuden tieteellisen tiedon tuottamisen lähtökohdista	<ul style="list-style-type: none"> • Tutkiva ja kriittinen asenne

Koulutusohjelman opetussuunnitelma pitää yhtenä tärkeimpänä oppimisvälineenä vertaistoimintaa, jolla opetussuunnitelman mukaan tarkoitetaan opiskelun muodollista ja epämuodollista tietojen, taitojen, työelämän osaamisen ja asiantuntijuuden jakamista oppijoiden kesken. Sosiaalinen ulottuvuus liittyy vahvasti oppimiseen, sillä oppimista harvoin tapahtuu pelkästään yksilön mielessä, vaan usein se vaatii vuorovaikutusta toisten oppijoiden, opettajan ja oppimateriaalien kanssa (Repo-Kaarento ym. 2009, 100). Toisaalta vertaisryhmässäkään omien kokemusten ja ajatusten jakaminen ja oppiminen eivät kuitenkaan tapahdu itsestään, vaan siihen tarvitaan turvallinen ilmapiiri, toinen kouluttajista muistutti:

”On äärettömän merkityksellinen sen oppimisen ja kehittymisen kannalta, et se [tieto] uskallettas jakaa täällä. Me tehdään hirveesti töitä, et jokainen uskaltais tuoda turvallisesti sen pienenkin oman asiantuntijuutensa, murusen, ja sit sen, jota kautta se näyttäytyy sit tietona ja osaamisena, taitoina, et se jaettas ja muut siitä oppis.” (K2)

Vertaisryhmä on opetussuunnitelman mukaan sekä työskentely- että oppimisfoorumi, joka sisältää yhdessä oppimista, ajattelemista ja kokemusten jakamista sekä keskusteluja oppijoiden kokemuksiin ja näkemyksiin liikuntapedagogin työhön liittyvistä ilmiöistä ja

käsitteistä. Kuten koulutusohjelman tietokäsitystä käsittelevässä luvussa kävi ilmi, vertaisryhmällä on koulutusohjelmassa myös tärkeä rooli tiedon rakentamisessa. Vertaisryhmätoiminta voi parhaimmillaan vahvistaa oppijan sosiaalisia taitoja, itsetietoisuutta ja itseluottamusta, kannustaa oppijaa ottamaan vastuuta omasta oppimisestaan sekä rohkaista uusien ideoiden luomiseen (Jarvis 2010, 159–160). Tällaisen toiminnan voidaan siis tulkita kehittävän erityisesti oppijan ryhmässä ja yhteisössä toimimisen taitoja sekä tutkivaa ja kriittistä asennetta.

Vertaistoimintaa tapahtuu myös lukupiiri-oppimisvälineessä, jolla tarkoitetaan oppijoiden kesken johdettua säännöllisesti kokoontuvaa pien-keskusteluryhmää, jonka toiminta pohjautuu aikaisemmin luettuun kirjallisuuteen ja siitä tehtyihin tulkintoihin (Shelton-Strong 2012), kuten tässäkin koulutusohjelmassa nähdään. Jokainen oppija laatii lukemastaan kirjallisuudesta alustuksen, joiden pohjalta ryhmäkeskustelua käydään, koulutusohjelman opetussuunnitelmassa tarkennetaan. Lisäksi lukupiirin tarkoituksena on opetussuunnitelman mukaan yhdessä oppiminen ja opiskelutapojen monipuolistaminen. Lukupiiritoiminnan avulla teoreettisen tiedon näkökulmia on mahdollista pohtia syvällisemmin, omiin kokemuksiin peilaten ja keskustellen, välttämällä mekaanista tiedon pönttöä tai kopioimista (Kitola 2002, 140–141). Lukupiiritoiminta voi tutkitusti parantaa oppijan asennetta ja vahvistaa kiinnostusta oppimiseen, edistää oppijan esiintymistaitoja ja kriittisen ajattelun taitoja sekä tukea oppijan autonomiaa (Han 2022).

Opetuskokeiluissa oppija pääsee koulutusohjelman opetussuunnitelman mukaan kehittämään ja luomaan uusia opetus- ja ohjauskäytänteitä. Koulutusohjelman vaatima pedagoginen työ, jota oppijan tulisi suorittaa vähintään 60 tuntia lukukaudessa sekä koulutusohjelmaan sisältyvien opettajan pedagogisiin aineopintoihin kuuluvat opetusharjoittelut mahdollistavat oppijalle opetuskokeilujen toteuttamisen käytännön työelämässä. Opetuskokeilujen, sekä yleisesti opetustoiminnan ja -harjoitteluiden kautta oppija pääsee esimerkiksi yhdistämään teoreettista tietoa käytännön toimintaan, opettelemaan vastuunottoa opetuksen suunnittelusta, toteuttamisesta ja arvioinnista, kohtaamaan erilaisia oppijoita, ja näin kehittämään pedagogista ja didaktista osaamistaan (Toura & Sääkslahti 2021; Jyväskylän yliopisto 2022a). Lisäksi opetuskokeilut edistävät oppijan uusien kokemusten ja sitä kautta uuden tiedon syntymistä, mikä on tärkeä lähtökohta oppimiselle (Kolb 2015, 51). Opetuskokeilujen voidaan siis tulkita

kehittävän koulutusohjelman useita eri osaamisalueita, sillä sen avulla oppija kehittää niin substanssiosaamistaan ja oman näköistä opettajuuttaan kuin yleisiä työelämätaitoja.

Säröily tarjoaa koulutusohjelman opetussuunnitelman mukaan oppijalle uuden ja erilaisen työelämäkokemuksen oppilaitoksessa tai organisaatiossa. Malinen (Malinen & Laine 2009a; Malinen 2019, Hassisen 2019 mukaan) määrittelee särön kokonaisvaltaiseksi epämukavuuden ja epävarmuuden kokemukseksi, joka on edellytys uuden oppimiselle. Hänen mukaansa säröt ovat kokemuksia, jotka rikkovat aikuisen oppijan totuttua ajattelu- tai toimintatapaa, jolloin ne pakottavat oppijan tottumusten ja rutiinien ulkopuolelle ja saavat hänessä aikaan oppijan itsensä ja hänen omien ajattelu- ja toimintatapojensa tarkastelua (Malinen & Laine 2009a; Malinen 2019, Hassisen 2019 mukaan), mitä tässäkin koulutusohjelmassa tavoitellaan. Schön (1987, 26) kuvailee särön kaltaista kokemusta englanninkielisellä termillä *element of surprise*. Säröilyn tarkoituksena tässä koulutusohjelmassa on herättää oppijaa pohtimaan asennoitumistaan erityisesti oppimiseen, opettamiseen ja työelämäkokemukseen liittyviä teemoja, opetussuunnitelmassa tarkennetaan. Opetussuunnitelman mukaan säröjen avulla oppija voi näin löytää uusia ideoita ja toimintatapoja pedagogiseen työhön. Schön (1987, 26) pitää särön kaltaisen kokemuksen käsittelyssä oppimisen kannalta tärkeänä kokemuksen reflektointia.

Oppimispäiväkirja on yleisesti ja tässäkin koulutusohjelmassa suosittu oppimis- ja arviointimenetelmä, jossa oppija kuvailee ja reflektoi omaa oppimistaan (Lappalainen 2017). Oma juttu -päiväkirjan tavoitteena on mukaan itsearviointiin keinoin havaintojen tekeminen ja kirjaaminen, oppijan pedagogisten ajatusten ja toimintatapojen näkyväksi tekeminen sekä teoritiedon ja havaintojen yhdistäminen, koulutusohjelman opetussuunnitelmassa tarkennetaan. Oma juttu -päiväkirja on siis tärkeä oppimisväline erityisesti oppijan itsearviointi- ja reflektiotaitojen kehittymiselle, jonka kautta sen voidaan tulkita toimivan merkittävässä roolissa myös oppijan autonomisen eli omannäköisen opettajuuden kehittämisessä. Oma juttu -päiväkirjan voidaan itsearviointia ja reflektiota tukevana oppimisvälineenä nähdä lisäävän myös oppijan itsetuntemusta, joka on tärkeä taito esimerkiksi oppijan omien oppimistarpeiden tiedostamiselle ja oman työn kehittämiseksi (Pesonen & Aarto-Pesonen 2017).

Pro gradu -opinnäytetyöprosessi mahdollistaa koulutusohjelman opetussuunnitelman mukaan oppijalle hänen omien tutkimusintressiensä toteuttamisen. Lähtökohtana opinnäytetyöprosessin toteuttamisessa on opetussuunnitelman mukaan uuden tieteellisen tiedon tuottaminen tiedeyhteisön eettisten periaatteiden sekä tieteellisten tutkimusmenetelmien mukaisesti. Opetussuunnitelma painottaa opinnäytetyöprosessissa oppijan tieteelliseen tietoon ja sen tuottamiseen liittyvää tutkivan, kriittisen ja akateemisen otteen kehittymistä. Tarkemmin kuvailtuna opinnäytetyöprosessi kehittää esimerkiksi oppijan tutkimuksellista lukutaitoa, itsenäistä ajattelua ja siihen pohjautuvaa lukutaitoa, sekä tiedon käsittelyä, omaksumista ja hyödyntämistä (Hurtig ym. 2010).

Edellä tarkasteltujen oppimisvälineiden lisäksi koulutusohjelman opetussuunnitelmassa mainitaan koulutuksen loppuvaiheessa työstettävät opetusfilosofia sekä portfolio -tehtävät. Portfoliossa pian valmistuva oppija kuvaa omaa osaamistaan koulutusohjelman osaamisalueiden näkökulmista, opetussuunnitelmassa kerrotaan. Opetusfilosofia puolestaan koostuu opetussuunnitelman mukaan oppijalle itselleen merkityksellisistä opettajuuteen ja toimintaansa liittyvistä periaatteista ja teemoista. Opetusfilosofia voi esimerkiksi sisältää oppijan ihmis- ja oppimiskäsitysten, arvojen, liikunnanopetuksen tavoitteiden ja oman opettajuuden tarkastelua (Toura & Sääkslahti 2021), jolloin se siis muodostaa oppijan oman kasvatusteorian. Opetusfilosofian kirjoittaminen voidaan siis nähdä oppijan autonomisen eli omannäköisen opettajuuden näkökulmasta yhtenä tärkeänä oppimisvälineenä.

Oppimisvälineiden ja -tehtävien lisäksi arviointi nähdään koulutusohjelmassa Malisen ja Laineen (2009b, 33) tavoin tärkeänä oppimisen tukemisen välineenä oppimisprosessin jokaisessa vaiheessa. Arviointi sisältää koulutusohjelman opetussuunnitelman mukaan erilaisia arvioinnin muotoja, kuten itsearviointia, vertaisarviointia sekä kouluttajan tai muiden yksilön oppimisympäristöön kuuluvien toimijoiden suunnalta toteutettua arviointia. Koulutusohjelman arvioinnissa kuitenkin korostetaan oppijan omaa arviointia itsestään, mukaillen Malista ja Lainetta (2009b, 33), jotka muistuttavat, ettei arvioinnin kohteena olevaa oppijan henkilökohtaista kehitystä ole täysin mahdollista nähdäkään ulkoa päin. Arvioinnin tehtävänä koulutusohjelmassa on kriittisesti arvioida ja tarkistaa omaa ja muiden oppimista suhteutettuna oppijan omiin tavoitteisiin sekä oppimisprosesseihin ja -tuloksiin, opetussuunnitelmassa kerrotaan. Arviointiprosessissa pyritään kehittämään opetussuunnitelman mukaan erityisesti

oppijan itsearviointitaitoja, jolloin se tukee esimerkiksi tutkivan ja kriittisen asenteen sekä autonomisuuden osaamisalueiden kehittymistä. Koulutusohjelman mukaisessa arviointiprosessissa arviointi on tärkeä keino oppijan asiantuntijuuden ja metakognitiivisten taitojen kehittämisessä (Lappalainen 2017, 198).

Koulutusohjelma painottaa opetussuunnitelmassaan ja menetelmissään kasvatustieteen tyypilliseen tapaan (ks. esim. Dewey 1966, 54, 99; Jackson 2012, 95; Unesco 2022b) kasvun ja kehittymisen prosessinomaisuutta. Prosessinomaisuus näkyy opetussuunnitelmassa useiden oppimisvälineiden, kuten opetuskokeilujen, Oma juttu -päiväkirjan sekä vertaisryhmätoiminnan jatkuvuutena läpi koulutusohjelman. Lisäksi opetussuunnitelmassa puhutaan niin oppijan yksilöllisestä, kuin vertaisryhmän yhteisestä oppimisprosessista. Prosessinomaisuuden voidaan nähdä kulkevan mukana myös lähijaksojen ja etäjaksojen sekä käytännön ja teoreettisen tiedon vuorovaikutuksellisuudessa.

Vaikka koulutusohjelman menetelmät ja oppimisvälineet muodostavat oppimiselle tietynlaiset rakenteet ja raamit, koulutusohjelman oppijakäsitykseen sekä tutkimukseni analyysiin ja tulkintaan pohjautuen oppijalla itsellään on koulutusohjelmassa merkittävä vastuu oppimisprosessissa. Vastuun ottamista omasta oppimisprosessista edellytetään jo lähtökohtaisesti monimuotoisen koulutusohjelman korostaessa oppijan itsenäisen oppimisen ja vastuun ottamisen taitoja. Koulutusohjelman opetussuunnitelman mukaan jokainen oppija tekee opiskelun alkaessa omakohtaisen oppimisen suunnitelman, jonka tarkoituksena on ohjata opiskelijan kasvua ja kehitystä huomioiden koulutusohjelman osaamistavoitteiden lisäksi oppijan oma elämänsä historia, työn arki, arvot sekä ajattelu- ja työtavat. Oppija määrittelee myös itse omat oppimistavoitteensa, ja niihin sopivat koulutusohjelman tarjoamat menetelmät, opetussuunnitelmassa kerrotaan. Vastuun tarjoaminen oppijalle tukee aikuisen oppijan tarvetta toimia itseohjautuvasti (Knowles 1988, 56). Malisen ja Laineen (2009, 18) tavoin koulutusohjelman opetussuunnitelma näkee vastuun tarjoamisen mahdollistavan myös autonomisen eli oppijan itsensä näköisen toimintatavan kehittämisen, joka on yksi koulutusohjelman päämääristä.

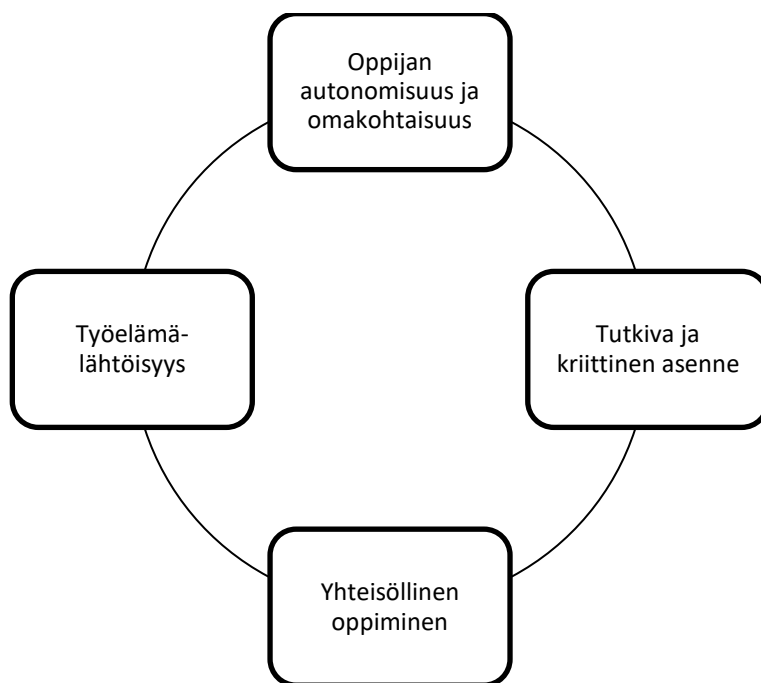
Koulutusohjelman opetussuunnitelman sekä kouluttajien haastattelun perusteella kouluttajan roolin voidaan tässä koulutusohjelmassa tulkita mukailevan oppijakeskeistä andragogista (Knowles 1988, 83–85; Jarvis 2010, 133–134) ajattelua. Koulutusohjelman opetussuunnitelmassa ohjaajasta käytetään termejä kouluttaja, opettaja, omaopettaja, ohjaaja sekä ryhmänohjaaja. Koulutusohjelman kouluttajat kuvailivat itseään kouluttajina, kysymyksen esittäjinä, mahdollistajina sekä auttajina. Kouluttajan tehtävänä koulutusohjelmassa kouluttajat näkivät oppijakeskeisen sekä andragogisen ajattelun mukaisesti oppijan oppimisen ja kehittymisen mahdollistamisen ja tukemisen. Tässä tehtävässä kouluttajan on tärkeää tarjota oppijalle mahdollisuuksia päästä tiettyjen oppimisteemojen äärelle ja toisaalta antaa mahdollisimman paljon tilaa oppijan omien ajatusten ja näkemysten esiintuomiselle vaikuttamatta oppijaan liikaa, kouluttajat kuvailivat Knowlesia (1988, 83) ja Jarvisia (133) mukailleen:

”Me ollaan puhuttu, et ollaan enemmän kouluttajia siinä porukassa, ryhmässä, esittämässä kysymyksiä, avaamassa mahdollisuuksia opiskelijoille päästä tiettyjen teemojen äärelle, toisaalta antaa niin paljon tilaa ettei me liikaa vaikuteta vaan että se asia nousee siitä ryhmästä tai jonkun yksittäisistä teemoista... Mahdollistajia.” (K1)

7.5 Koulutusohjelman arvot

Tässä luvussa tarkastelen liikuntapedagogiikan aikuiskoulutuksen maisteriohjelman moraalisia periaatteita eli arvoja. Koska tutkimuskohteena on koulutusohjelman kasvatusta koskevat teoreettiset periaatteet, tarkasteluni rajautuu koulutusohjelmassa tavoiteltaviin arvoihin, jolloin käytännön normit ja toimintatavat jäävät tarkastelun ulkopuolelle. Tutkimukseni aineiston analyysissa nousi esiin neljä teemaa, jotka painottuvat opetussuunnitelmassa sekä kouluttajien puheissa läpi koulutusohjelman tieto- ja oppijakäsityksen, päämäärien sekä menetelmien. Nämä koulutusohjelman arvoiksi tulkitsemani teemat ovat oppijan autonomisuus ja omakohtaisuus, tutkivuus ja kriittisyys, yhteisöllinen oppiminen sekä työelämälähtöisyys, jotka olen esittänyt myös kuvassa 3. Tulkitsemani arvot mukailevat koulutusohjelman opetussuunnitelmassa mainittuja koulutusohjelman periaatteita, jotka ovat tutkiva asenne ja kriittisyys, dialogisuus ja

osaamisen rakentaminen yhteisönä, omakohtaisuus, sekä osaamisen kehittymistä tukevat rakenteelliset ratkaisut: työelämälähtöisyys ja prosessinomaisuus.



KUVA 3. Liikuntapedagogiikan aikuiskoulutuksen maisteriohjelman tulkitut arvot

Oppijan autonomisuus, omannäköisyys ja omakohtaisuus nousevat esiin niin koulutusohjelman tieto- ja oppijäkäsityksessä kuin päämäärissä ja menetelmissä. Ihmisen käyttäytymistä ja persoonallisuuden kehitystä selittävän itseohjautuvuusteorian (Deci & Ryan 1985) mukaan autonomialla tarkoitetaan henkilön tarvetta säädellä hänen omaa toimintaansa sekä kokemusta tai tunnetta vapaudesta ja valinnanmahdollisuudesta. Autonomia nähdään itseohjautuvuusteoriassa yhtenä ihmisen kolmesta psykologisesta perustarpeesta, joita tukemalla voidaan edistää oppijan sisäistä motivaatiota, luovuutta, tuottavuutta sekä psykologista hyvinvointia (Deci & Ryan, 1985, 154–155). Oppijan autonomian tukemisella on myös merkittävä vaikutus oppijan ja opettajan valtasuhteeseen, sillä autonomisuus vie kouluttajalta pois vallan väärinkäytön mahdollisuuden, toinen koulutusohjelman kouluttajista kuvaili:

”Et me tehtäs moniste, me monistettais täältä samanlaisia [oppijoita], niin se ois mun mielestä autonomisuuden näkökulmasta täysin väärää vallan käyttöä. Toi autonomisuus on siin mieles tärkee, et se vie sen meiltä pois sen vallan väärinkäytön mahdollisuuden.” (K2)

Koulutusohjelman yhtenä päämääränä on siis oppijan autonomisen eli itsensä näköisen toimintatavan kehittäminen, johon pyritään omakohtaisen oppimissuunnitelman mukaisilla menetelmillä. Vaikka koulutusohjelma pyrkii toimimaan tiettyjen arvojen ja päämäärien mukaisesti ja asettaa oppimiselle tietyntyliset raamit ja rakenteet, oppijalla on kuitenkin vapaus liikkua näiden raamien sisällä ja rakentaa omannäköistään opettajuuttaan, koulutusohjelman kouluttajat näkivät:

”Vaikka me toimitaan mitenkä tahansa, meil on omat rakenteet ja periaatteet ja noi arvot, niin ei me kyl niit myydä kellekkään. Autonomisuus ja oma tapansa, oma opettajuus oli se minkälainen vaan, niin se kelpaa meille ja se autonomia jyrää kaiken muiden noiden periaatteiden yli.” (K2)

”Ne [koulutusohjelman rakenteet ja periaatteet] vie niin kun opiskelijaa eteenpäin, mutta hän määrittää mihin suuntaan.” (K1)

Oppijan omakohtaiset kokemukset rakentavat koulutusohjelman tietokäsityksen perustan ja oppijan yksilöllinen elämänhistoria ja sen mukanaan tuomat yksilölliset ajattelu- ja toimintatavat painottuvat koulutusohjelman käsityksessä aikuisesta oppijasta. Juuri kokemuksellisuus ja omakohtaisuus mahdollistavatkin oppijan henkilökohtaisesti merkitykselliset oppimiskokemukset ja tätä kautta myös autonomisen eli omannäköisen opettajuuden tunnistamisen, rakentamisen ja vahvistamisen (Arvaja & Malinen 2013). Malisen ja Laineen (2009b, 18) mukaan opettajan autonomisuuden merkitys ilmenee siinä, ettei hän muuttuvissa ympäristöissä toimi aina pelkästään ulkoisten olosuhteiden ja vaatimusten ehdoilla, vaan kykenee arvojensa mukaisiin autonomisiin päätöksiin ja valintoihin.

Myös tutkiva ja kriittinen asenne painottuu läpi koulutusohjelman opetussuunnitelman sekä tutkimuksessa toteutetun kouluttajien haastattelun. Tutkivan ja kriittisen asenteen kehittäminen on koulutusohjelman opetussuunnitelman mukaan osa oppijan inhimillisen ja ammatillisen kasvun ja kehittymisen prosessia, ja se kohdistuu niin oppijaan itseensä kuin häntä ympäröivään maailmaansa ja oman alan teoreettisiin jäsenyyksiin. Opetussuunnitelman mukaan erityisesti oppijan omiin ajattelu- ja toimintatapoihin kohdistunut kyseenalaistava ja tietoinen suhtautuminen nähdään koulutusohjelmassa yhtenä oppimisen perusedellytyksenä. Tutkiva ja kriittinen asenne edistää oppijan tulemistä tietoisiksi omista ajattelu- ja toimintatavoistaan, mikä auttaa irtaantumaan rutiineista ja kehittämään omaa pedagogista toimintaa, opetussuunnitelmassa kerrotaan. Tutkiva ja kriittinen asenne siis mahdollistaa oppijan itsetuntemuksen syventymisen, oman kasvatusteorian rakentamisen sekä omien ajattelu- ja toimintatapojen kehittämisen, joiden voidaan nähdä olevan kasvatuksen alalla opiskelijan ja asiantuntijan olennaisimpia päämääriä ja tehtäviä (Laine 2009a, 52; Murtonen 2017, 63; Saari 2021, 18–19).

Koulutusohjelman opetussuunnitelman mukaan koulutus perustuu yhteisölliseen oppimiseen. Yhteisöllisellä oppimisella tarkoitetaan yhteisen tiedon rakentamista ja muodostamista ryhmän tai yhteisön kesken (Hakkarainen ym. 2005, 127, 363; Repo-Kaarento ym. 2009, 100), jolloin oppiminen on ryhmän tai yhteisön jäsenten yhteinen, yhdessä jaettu ja koettu prosessi ja tulos (Repo-Kaarento ym. 2009, 100), kuten tässäkin koulutusohjelmassa nähdään. Yhteisöllinen oppiminen korostuu erityisesti koulutusohjelman menetelmissä ja periaatteissa, kuten myös siihen liittyvä yhteisössä ja ryhmässä toimimisen osaamisalue koulutusohjelman tavoitteissa. Tutkimukseni analyysin perusteella voidaan todeta, että yhteisöllinen oppiminen rakentuu tässä koulutusohjelmassa vertaisryhmätoiminnan ympärille, jossa oppijoiden kokemusten, tietojen, taitojen ja näkemysten jakaminen sekä niistä heräävät keskustelut muodostavat yhteisöllisen oppimisen perustan. Yhteisöllinen oppiminen tukee sosiaalista yhteenkuuluvuutta, joka perustuu ihmisen tarpeeseen tuntea sosiaalista yhteyttä muihin ihmisiin ja on autonomian tapaan yksi ihmisen psykologisista perustarpeista (Ryan & Deci 2017, 11). Kuten autonomian, myös sosiaalisen yhteenkuuluvuuden tukeminen edistää henkilön sisäistä motivaatiota sekä psykologista hyvinvointia Deci & Ryan, 1985, 154–155).

Yhteisöllisen oppimisen voidaan koulutusohjelman opetussuunnitelman mukaan nähdä pitävän sisällään dialogisuuden käsitteen. Kasvatusfilosofi Paulo Freiren (Suoranta 2019) mukaan dialogisessa kasvatuksessa kukaan ei ole täysin tietämätön, eikä kukaan täysin viisas, vaan kaikkien osapuolien on mahdollista opettaa toisiaan, oppia toisiltaan, kommunikoida keskenään ja tehdä valintoja ja päätöksiä yhdessä, dialogisesti. Freiren tavoin myös koulutusohjelman kouluttajat näkivät dialogisuuden sisältävän tasa-arvon vaatimuksen oppijoiden ja kouluttajien välillä, kuten toinen koulutusohjelman kouluttajista kuvaili:

”Dialogisuuteen ei todellakaan kuulu minkäänäkönen itsensä korokkeelle nostaminen vaan siellä ollaan erittäin tasa-arvoisia.” (K2)

Dialogisuus ei siis tarkoita pelkästään vuorovaikutuksellisuutta tai keskustelua, vaan vastavuoroista keskustelusuhdetta, jossa avoin, toisia kunnioittava ja kuunteleva vuorovaikutus luo perustan yhdessä oppimiselle, opetussuunnitelmassa kuvaillaan Lainetta (2009a, 56–57) mukailten. Tällainen dialoginen vuorovaikutus edistää esimerkiksi oppimista tukevaa ilmapiiriä, yhdessä ajattelua, oppijan luovuutta sekä uuden tiedon syntymistä, eli on merkityksellisessä roolissa oppijan oppimisessa (Laine 2009, 57).

Työelämässä toimiminen oppijan pedagogisen työn, opetusharjoitteluiden, säröilyn sekä opetuskokeilujen myötä muodostaa koulutusohjelmassa tiiviin ja suuren osan oppijan käytännön opiskelusta. Työelämälähtöisyys näyttää kulkevan koulutusohjelmassa mukana läpi opetussuunnitelman, sillä juuri työelämään perustuvat vertaistoiminnassa käydyt oppijoiden työelämäkokemuksista lähtöisin olevat keskustelut sekä oppijan itsearviointi- ja reflektiotaitojen kehittyminen omaan pedagogiseen ajatteluun ja toimintaan peilaten. Kuten koulutusohjelman menetelmiä tarkastelevassa luvussa kävi ilmi, työn avulla oppiminen on tärkeässä roolissa oppijan, erityisesti liikuntakasvattajan ammatillisen substanssiosaamisen kehittymistä (Toura & Sääkslahti 2021; Jyväskylän yliopisto 2022a) ja muodostaa koulutusohjelmassa tärkeän lähtökohdan oppimiselle uusien kokemusten ja tiedon syntymisen edistäjänä (Kolb 2015, 51).

7.6 Tutkimustulosten yhteenveto

Tutkimukseni analyysin ja tulkintani mukaan liikuntapedagogiikan aikuiskoulutuksen maisteriohjelman tietokäsitys näyttäisi perustuvan aikuisen oppijan oman toiminnan ja kokemusten näkemiseen yhtenä tärkeimpänä tiedon lähteenä. Kokemuksista ja hiljaisesta tiedosta tietoiseksi tuleminen ja niiden näkyväksi tekeminen ja jakaminen vertaistoiminnassa näyttävät rakentavan koulutusohjelmassa pohjan uuden yhteisen tiedon syntymiselle ja oppimiselle. Tieteelliselläkin tiedolla on oma tärkeä roolinsa tiedon lähteenä ja vertailukohtena kokemustiedolle. Tieteellisen tiedon ja kokemustiedon vuorovaikutussuhdetta pidetään koulutusohjelmassa tärkeänä ja tämä vuorovaikutus ilmenee tulkintani mukaan käytännössä esimerkiksi muodollisissa ja epämuodollisissa vertaisryhmäkeskusteluissa sekä itsearviointia ja reflektointia sisältävien oppimisvälineiden herättämissä oppijan henkilökohtaisissa pohdinnoissa. Erilaisten tietojen lähteillä ja tietoa tarkastellessa koulutusohjelma näkee tärkeänä tietoon kohdistuvan kriittisen suhtautumisen ja tarkastelun.

Tutkimukseni analyysiin ja tulkintaani pohjautuen koulutusohjelma näyttäisi näkevän aikuisen oppijan itsenäisenä, autonomisena ja vastuullisena toimijana, jonka aikaisemmat kokemukset, jo kertynyt asiantuntijuus ja osaaminen sekä niiden myötä syntyneet yksilölliset ajattelu- ja työtavat ja arvot muodostavat oppijan oppimisprosessille omanlaiset lähtökohdat. Tämän käsityksen mukaisesti aikuisella oppijalla on koulutusohjelmassa merkittävä vastuu omasta oppimisprosessistaan, ja oppija itse määrittelee suunnan ja tavoitteet oppimiselleen koulutusohjelman asettamissa raameissa. Samanaikaisesti, kun aikuisen oppijan kokemusta ja asiantuntijuutta arvostetaan, koulutusohjelmassa kuitenkin tiedostetaan myös aikuisen elämämaailman oppimiselle tuomat mahdolliset haasteet ja esteet. Työ- tai perhe-elämän aiheuttama kiire ja hektisyys sekä kokemusten myötä syntyneet ennakkoluulot ja juurtuneet ajattelu- ja työskentelytavat voivat aiheuttaa esteitä avoimelle, kriittiselle ja tutkivalle asenteelle. Tulkintani mukaan yhtenä koulutusohjelman päämääränä onkin aikuisen oppijan ajattelun laimentaminen kohti lapsenomaisempaa tapaa tutkia itseään ja ympäristöään avoimemmin ja ennakkoluuloista riisuutuen.

Määrittelin koulutusohjelman tavoitteita ja päämääriä kuvaaviksi osaamisalueiksi tutkimukseni analyysin ja tulkintani perusteella tutkivan ja kriittisen asenteen omaavan liikuntakasvattajan, ryhmässä ja yhteisössä työskentelyn taidot omaavan liikuntakasvattajan, yksilöllistä liikuntakasvatusta toteuttavan liikuntakasvattajan, autonomisen liikuntakasvattajan sekä kehittävän otteen omaavan liikuntakasvattajan. Nämä osaamisalueet rakentuvat koulutusohjelmassa oppijan inhimillisen ja ammatillisen kasvun ja kehittymisen prosessin ympärille. Osaamisalueita voidaan pitää tutkimuksen analyysiin ja tulkintoihin pohjautuvina koulutusohjelman tavoitteiden ja päämäärien kehikkona, ja näiden lisäksi koulutusohjelmaan voidaan nähdä sisältyvän myös muita opetussuunnitelmassa suppeammin tarkasteltuja tavoitteita.

Tutkimukseni analyysin ja tulkintani mukaan koulutusohjelman oppimisvälineet mukailevat aikuispedagogisia, oppijakeskeisiä sekä yhteisöllisen oppimisen mukaisia menetelmiä. Työelämälähtöisyys eli tässä koulutusohjelmassa oppijan pedagoginen työ, opetuskokeilut ja muut työelämäkokemukset ovat tärkeässä roolissa työssä oppimisen näkökulmasta. Itsearviointia ja reflektointia tukevat oppimisvälineet, kuten Oma juttu -päiväkirja toimivat alustana oppijan itsetutkiskelulle ja oman opettajuuden rakentamiselle. Koulutusohjelman lähijaksojen kivijalkana voidaan nähdä vertaisryhmätoiminta, jonka tarkoituksena on tietojen, taitojen, työelämän osaamisen ja asiantuntijuuden jakaminen ja yhdessä oppiminen oppijoiden kesken. Koulutusohjelman menetelmissä painotetaan kasvun ja kehittymisen prosessinomaisuutta, mikä näkyy useiden oppimisvälineiden jatkuvuutena läpi koulutusohjelman.

Tutkimukseni analyysin ja tulkintani perusteella koulutusohjelman arvoina voidaan nähdä oppijan autonomisuus ja omakohtaisuus, tutkivuus ja kriittisyys, yhteisöllinen oppiminen sekä työelämälähtöisyys. Nämä neljä teemaa nousivat analyysissa esiin ja painoutuivat opetussuunnitelmassa sekä kouluttajien haastattelussa läpi koulutusohjelman tieto- ja oppijakäsityksen, tavoitteiden ja päämäärien, sekä menetelmien. Oppijan autonomisuuden ja omakohtaisuuden arvon ytimessä on oppijan omien kokemusten merkitys oppimisen lähtökohtana sekä pyrkimys oppijan autonomisen eli itsensä näköisen toimintatavan kehittämiseen. Tutkiva ja kriittinen asenne sekä sen sisältämä kyseenalaistava ja tietoinen suhtautuminen nähdään myös tärkeänä oppijan itsensä näköisen opettajuuden kehittämisessä.

Yhteisöllinen oppiminen puolestaan mahdollistaa oppijoiden kokemusten, tietojen, taitojen ja näkemysten jakamisen, ja sen myötä uuden tiedon syntymisen. Työelämälähtöisyydellä taas on tärkeä rooli teoreettisen ja kokemustiedon yhdistämisessä sekä uusien kokemusten ja ajatusten eli uuden tiedon syntymisen edistämässä.

8 POHDINTA

8.1 Tutkimuksen tarkastelu

Tutkimukseni tavoitteena oli selvittää Jyväskylän yliopiston liikuntapedagogiikan aikuiskoulutuksen maisteriohjelman kasvatusteoreettisia perusteita. Työni tarkoituksena oli kuvailla ja selkeyttää, minkälaisia kasvatusteoreettisia perusteita liikuntapedagogiikan aikuiskoulutuksen maisteriohjelman taustalla on tulkittavissa koulutusohjelman opetussuunnitelman pohjalta sekä koulutusohjelman kouluttajien kuvailemana. Lisäksi työni tarkoituksena oli selkeyttää liikuntapedagogiikan aikuiskoulutuksen maisteriohjelman kasvatusteoreettisiin perusteisiin liittyviä ilmauksia, käsitteitä ja lähtökohtia.

Tutkimukseni tulokset vastasivat tutkimuskysymyksiini onnistuneesti, sillä ne antoivat tietoa liikuntapedagogiikan aikuiskoulutuksen maisteriohjelman kasvatusteoreettisista perusteista Saaren kasvatusteorian viiden osa-alueen näkökulmasta. Lisäksi tutkimustulokset selkeyttivät koulutusohjelman kasvatusteoreettisiin perusteisiin liittyviä ilmauksia, käsitteitä ja lähtökohtia. Koulutusohjelman opetussuunnitelma ja kouluttajien haastattelu tutkimusaineistoina tukivat toisiaan haastattelun tarjotessa tutkimuskysymyksiin tarkentavia ja selkeyttäviä vastauksia. Olen pyrkinyt havainnollistamaan tutkimustuloksia kuvien sekä taulukon avulla, mikä tukee tutkimukseni pyrkimystä selkeyttää lukijalle koulutusohjelman kasvatusteoreettisia perusteita. Tutkimukseni tuloksia tarkasteltaessa on huomioitava, että tutkimus oli lähestymistavaltaan hermeneuttinen, jolloin tutkimustuloksiin vaikuttavat myös tutkijana omat tulkintani.

Tutkimukseni eettisyyttä ja luotettavuutta käsittelevässä luvussa (luku 6.5) tarkastelin tutkimukseni laajuuden tuomia haasteita. Tutkimuskysymysten ollessa melko laajoja minun on täytynyt rajata tutkimuksessa tarkasteltavia näkökulmia. Tutkimuskysymysten laajuuden lisäksi koin laajaksi myös tutkimusaineiston. Kuten kasvatuksen ja koulutuksen alalla on yleistä, tutkimusaineistona toiminut opetussuunnitelma sisälsi runsaasti erilaisia käsitteitä, joiden merkityksen lukija, kuten koulutusohjelman oppija, voi ymmärtää monin eri tavoin. Tutkimuksessa yhtenä tutkimushaastattelun tarkoituksena oli selventää opetussuunnitelma-aineiston keskeisten käsitteiden merkityksiä, mutta koen, että aivan kaikkien käsitteiden

kohdalla en tutkimuksessani tähän kyennyt. Tällaisia käsitteitä olivat esimerkiksi opetussuunnitelman osaamistavoitteissa mainitut ”eettisesti kestävä toiminta” sekä ”akateeminen ote”. Koulutusohjelman oppijan näkökulmasta erilaisten käsitteiden konkreettinen ja käytännön toiminnan tasoinen määrittely opetussuunnitelmassa voisi auttaa oppijaa ymmärtämään paremmin esimerkiksi sitä, minkälaista osaamista häneltä valmistuessaan odotetaan. Joidenkin käsitteiden ja niiden merkitysten määrittelemiseen yksittäisten opintojaksojen opetussuunnitelmat olisivat voineet toimia tutkimuksessa apuna, mutta päätin rajata nämä aineiston laajuuden vuoksi tutkimusaineiston ulkopuolelle, kuten tutkimusaineiston keräämistä käsittelevässä luvussa (luku 6.3) käy ilmi.

Edellä mainittujen valintojen myötä tutkimukseni tulokset eivät anna kovin yksityiskohtaista tai syvällistä kuvaa koulutusohjelman kasvatusteoreettisista perusteista, vaan tarjoavat niistä pikemminkin laajahkon yleiskatsauksen. Koen kuitenkin, että uudesta tutkimuskohteesta on ensiksi tärkeämpää ja helpompaa lähteä hahmottelemaan yleiskuvaa, kuin hypätä muodostamaan saman tien syvällisiä ja yksityiskohtaisia tulkintoja. Ymmärryshän syntyy ja syvenee tutkimuskohteeseen tutustussa vähitellen ja kehämäisesti, tutkimuksen hermeneuttisen lähestymistavankin mukaisesti (Kusch 1986, 39; Gadamer 2004, 32–33; Smith ym. 2009, 27–28). Koen, että olen onnistunut tutkimuksessani kuvailemaan liikuntapedagogiikan aikuiskoulutuksen kasvatusteoreettisia perusteita laajahkon yleiskatsauksen näkökulmasta riittävän tarkasti ja kattavasti.

Vastaavanlaista tarkastelua Jyväskylän yliopiston liikuntapedagogiikan aikuiskoulutuksen maisteriohjelman kasvatusteoreettisista perusteista ei ole tehty. Tämän myötä tutkimukseni on tarjonnut koulutusohjelmalle paikan pysähtyä tarkastelemaan koulutusohjelman kasvatusteoreettisia lähtökohtia avoimesti ja kriittisesti, sekä tuonut esiin koulutusohjelman ja aikuiskasvatuksen merkityksiä aikuiselle oppijalle. Koulutusohjelman aikuiskasvatuksellisten näkökulmien ja niiden merkitysten esiin tuomisen myötä työni tarjoaa näkökulmia ja omannäköisensä peilin myös laajemmin suomalaisen aikuiskasvatuksen kentälle. Koulutusohjelman oppijalle tutkimus voi tarjota paremman ymmärryksen koulutusohjelman käytännön toiminnan ja erilaisten opiskelumuotojen tarkoituksista ja tavoitteista, sekä toimia viitekehyksenä ja peilinä oppijan oman kasvatusteorian luomisessa. Muille koulutusohjelmille ja koulutuksesta ja kasvatuksesta kiinnostuneille tutkimukseni tarjoaa mahdollisuuden tässä

tutkimuksessa tutkimuskohteena olleen koulutusohjelman kasvatusteoreettisiin perusteisiin tutustumiseen, mikä yhdessä tutkimuksen viitekehyksen kanssa tarjoaa alustan myös lukijan oman kasvatusteorian tarkasteluun ja kehittämiseen.

Kasvatustoimintaa toteutetaan useissa ympäristöissä, perusopetuksesta aikuiskoulutukseen ja liikuntaharrastuksista huippu-urheiluvalmennukseen. Väitän, että kasvatusteoreettisista lähtökohdista ja käsityksistä ei olla aina tietoisia näissä muodollisissakaan koulutuksen ja kasvatuksen ympäristöissä. Tutkimukseni voikin toimia alustana näiden lähtökohtien ja käsitysten tiedostamiselle ja tunnistamiselle kenelle tahansa kasvatuksellisen työn parissa toimivalle. Lisäksi, vaikka tutkimuskohteena on toiminut aikuiskoulutusohjelma ja tutkimustuloksissa painottuneet aikuiskasvatukselliset teemat, kannustan lukijaa tarkastelemaan näitä teemoja avoimesti erilaisten kasvatusympäristöjen näkökulmista. Aikuiskasvatuksessa painottunut ymmärrys oppijan tarpeita, kiinnostuksenkohteita, kokemuksia ja elämäntilannetta kohtaan sekä oppijan yksilöllisyyden ja identiteetin kehittymisen huomioiminen saattavat autoritaarisen, suorituskeskeisyyden tai jäykkien pedagogisten kaavojen sijaan auttaa esimerkiksi myös nuoria oppimaan paremmin (Lindeman 1989, 7; Knowles ym. 2012, 39). Aikuiskasvatukselliset näkökulmat voivat siis tarjota oivalluksia myös urheiluvalmennuksen tai perusopetuksen ympäristöissä toimivalle kasvattajalle, ja oikeastaan, kasvatuksen ollessa yksi inhimillisen elämän perustoiminnoista, kenelle tahansa.

8.2 Jatkotutkimusaiheet

Tässä tutkimuksessa tutkimuskohteena ollut liikuntapedagogiikan aikuiskoulutuksen maisteriohjelmaa on tarkasteltu hyvin vähän aikaisemmissa tutkimuksissa ja opinnäytetöissä. Koulutusohjelmaa olisikin mahdollista tutkia edelleen useista näkökulmista. Tässä tutkimuksessa tutkimuskohteena oli liikuntapedagogiikan aikuiskoulutuksen maisteriohjelman kasvatusteoreettiset perusteet, ja laajan aiheen myötä koulutusohjelman kasvatusteoreettisia perusteita olisi mahdollista tutkia edelleen tarkemmin ja yksityiskohtaisemmin. Esimerkiksi koulutusohjelman tavoitteisiin ja päämääriin sekä menetelmiin liittyviä tutkimuskysymyksiä olisi mahdollista tarkastella yksitellen, jolloin näistä käsityksistä olisi mahdollista muodostaa

syvällisempi ja yksityiskohtaisempi kuvaus. Muita näkökulmia voisivat olla oppijoiden kokemukset esimerkiksi koulutusohjelman arvoihin, kuten autonomisuuteen tai tutkivuuteen ja kriittisyyteen liittyen. Koska kasvatusteorian käsitteestä on olemassa useita määritelmiä, koulutusohjelman kasvatusteoreettisia perusteita olisi myös mahdollista tarkastella jonkin muun kuin tässä tutkimuksessa valitun teoreettisen viitekehyksen ohjaamana. Tämä voisi tuoda koulutusohjelman kasvatusteoreettisista perusteista esiin sellaisia näkökulmia, käsitteitä tai käsityksiä, joita ei tässä tutkimuksessa esiintynyt.

Kuten tutkimuksestani käy ilmi, erilaisten kasvatusteorioiden ymmärtäminen on tärkeää esimerkiksi oman opettajuuden ja käytännön opetustyön kehittymisen sekä oppijan oppimisen tukemisen näkökulmista. Vaikka tietoiset tai tiedostamattomat kasvatusteoreettiset käsitykset vaikuttavat aina käytännön toimintojen taustalla, kasvatuksen kohteelle eli oppijalle merkityksellisimpänä näyttäytyvät käytännön teot, kuten opetusmenetelmät, oppimisvälineet sekä opettajan vuorovaikutus oppijaa kohtaan, sillä niillä on ilmeinen vaikutus oppijaan ja oppimiseen. Jatkossa näenkin tärkeäksi tarkastella, miten tässä tutkimuksessa tulkitsemäni koulutusohjelman kasvatusteoreettiset perusteet toteutuvat ja näkyvät koulutusohjelman käytännön toiminnassa oppijoiden näkökulmasta. Koen, että oppijoiden näkökulmat koulutusohjelman käytännön toiminnasta tarjoaisivat koulutusohjelmalle sen kasvatusteoreettisista perusteista ja niiden toteutumisesta käytännön toiminnassa kaikista arvokkaimman palautteen.

Koulutusohjelmassa opiskelleena havaintoni ja kokemukseni on, että koulutusohjelman opiskelijoita kiinnostaa ja pohdituttaa usein se, minkälaisia opintojaksoja toteutetaan ja miten, sekä minkälaisia aiheita käsitellään ja miten liikuntapedagogiikan niin kutsutun ”päiväpuolen” opinnoissa. Päiväpuolen opinnoilla viitataan liikuntapedagogiikan kandidaatti- ja maisteriohjelmaan (ks. luku 4.2), jossa opiskelu koostuu liikuntapedagogiikan aikuiskoulutuksen maisteriohjelman monimuotoisten opintojen sijaan pääosin lähiopetuksesta. Maisteriohjelmien opetussuunnitelmien (Jyväskylän yliopisto 2022a; Jyväskylän yliopisto 2023a) kuvausten ja osaamistavoitteiden osalta koulutusohjelmissa on mahdollista havaita joitakin eroavaisuuksia. Liikuntapedagogiikan aikuiskoulutuksen maisteriohjelman opetussuunnitelman voidaan nähdä painottavan erityisesti inhimillisen sekä yleisen työelämäosaamisen kehittymistä, kun taas päiväpuolen opetussuunnitelmassa voidaan tulkita

korostuvan enemmän liikuntapedagoginen osaaminen. Yksi mielenkiintoinen tutkimuskohde voisikin olla se, ovatko nämä tulkitut eroavaisuudet todellisia, ja miten ne mahdollisesti vaikuttavat koulutusohjelmista valmistuneiden osaamiseen.

Koulutusohjelman toteutustapoihin liittyy myös toinen pohdittava näkökulma. Koulutusohjelman opetussuunnitelman mukaan koulutus perustuu yhteisölliseen oppimiseen, joka voidaan nähdä myös yhtenä koulutuksen tärkeimmistä arvoista. Koulutusohjelman toteutuessa monimuotoisesti ja sisältäessä suurimmaksi osaksi etäopiskelua sekä itsenäistä työskentelyä voidaan kuitenkin pohtia, onko yhteisöllisellä oppimisella koulutusohjelman käytännön toiminnassa niin suuri merkitys, kuin opetussuunnitelman ja haastatteluaineiston perusteella voidaan ymmärtää. Kolmen päivän lähijaksojen toteutuessa kerran kuukaudessa vertaisryhmässä toimimisen ja yhteisöllisen oppimisen voidaan toisaalta ajatella jäävän melko pieneen osaan koko kahden vuoden opintopolkua tarkastellessa. Toisaalta juuri lähijaksoilla tapahtuva vertaisryhmätoiminta ja yhteisöllinen oppiminen voi näyttäytyä oppijalle kaikista merkityksellisimpänä oppimismenetelmänä. Tähän pohdintaan vastauksia voisi löytyä tarkemmin esimerkiksi lähijaksojen toteutusta ja oppijoiden kokemuksia tutkimalla.

Tarkastelin tutkimukseni tuloksissa liikuntapedagogiikan aikuiskoulutuksen maisteriohjelman näkemyksiä aikuisesta oppijasta, ja koulutusohjelman kouluttajat nostivat esiin oppimisen näkökulmasta aikuisen oppijan elämismaailmaan liittyviä haasteita. Aito oppiminen vaatii pysähtymistä, itsereflektiota ja erilaisten näkökulmien pohdiskelua, mutta aikuisen oppijan elämäntilanne, työn aiheuttama kiire ja mahdollinen perhe-elämä voivat johtaa siihen, ettei oppimisen ääreen pysähtymiselle ole tilaa eikä aikaa, kouluttajat kuvailivat. Aikuisena opiskelijana ja maisterivaiheen opintojeni kanssa samanaikaisesti osa-aikatyötä tehneenä tunnistan haasteen. Lisäksi yhteiskunnassa on vallalla hyvin suorituskeskeinen elämänsenne, joka voi ajaa aikuisen oppijan jahtaamaan uusia koulutuksia ja tutkintoja jonkin muun kuin aidon oppimisen vuoksi (Laine 2009a, 41). Näyttäisi siis siltä, että samaan aikaan kun yhteiskunnassa arvostetaan oppimista ja osaamisen kehittämistä, yhteiskunta myös aiheuttaa aikuisen oppimiselle esteitä ja hidasteita. Näiden esteiden ja hidasteiden ja toisaalta oppimista tukevien keinojen kuten myös aikuisten oppijoiden asenteiden tutkiminen on tärkeää aikuisen oppijan oppimisen tukemisen kannalta.

8.3 Tutkimusprosessin reflektio

Pro gradu -tutkielmaprocessini on kestänyt noin vuoden. Tutkimusaiheeni ja tutkimussuunnitelmani hahmottuivat kevään 2022 aikana, ja muiden maisteriohjelman sisältäneiden opintojeni ja osa-aikatyöni päätyttyä aloitin varsinaisen tutkielman työstämisen kesällä 2022. Ajankäytöllisesti prosessi jakautui kahteen vaiheeseen, sillä syksyllä 2022 pidin tutkielman tekemisestä taukoa noin kolmen kuukauden ajan vaihto-opintojeni vuoksi. Kesän 2022 aikana tein tausta- ja kirjoitustyötä liittyen tutkimuksessani käyttämiin tutkimusmenetelmiin, kirjoitin tutkimukseni teoreettista viitekehystä, suoritin opetussuunnitelma-aineiston analyysin ja toteutin tutkimushaastattelun. Vaihto-opintojeni jälkeen talven 2023 aikana etenin tutkimuksessani haastatteluaineiston analyysiin, ja lisäksi tutkimuksen teoreettinen viitekehys ja tutkimusmenetelmiä käsittelevät luvut vaativat muokkauksia. Tutkimukseni tulokset sekä pohdinta ja johtopäätökset valmistuivat keväällä 2023 maaliskuu- ja huhtikuun aikana.

Vaikka opinnäytetyöprosessini jäi vaihto-opintojen myötä tauolle usean kuukauden ajaksi, koin tauon erittäin hyödyllisenä. Palatessani tauon jälkeen tutkimustyöni pariin, koin monien sisältöön tai rakenteeseen liittyvien kysymysmerkkien tai käsitteiden määrittelemiseen liittyvien pohdintojen jäsentyneen mielessäni kuin itsestään, jolloin seuraavat askeleet ja tavoitteet tuntuivat selkeiltä. Tauon jälkeen myös motivaationi ja mielenkiintoni tutkimuksen työstämiseen palasivat takaisin vahvempana, kuin tauon alkaessa. Työn haastavat vaiheet ovat välillä koetelleet keskittymistä ja vaatineet kärsivällisyyttä ja pitkäjänteisyyttä, ja uskoakseni ilman vaihto-opintojen tuomaa taukoa tällaisia haasteita olisi voinut olla enemmän. Tämän myötä koen, että tauko on ollut hyväksi myös työn laadulle.

Tutkielmani keskiössä on ollut alusta saakka kasvatuksen ja aikuiskasvatuksen teemat. Näiden teemojen laajuus moninaisine käsitteineen ja merkityssuhteineen on tuonut työn tekemiseen haasteita ja vaatinut teoreettisten näkökulmien valintojen tekemistä ja rajaamista useaan otteeseen. Kuten Saari (2021, 5) toteaa, kasvatustieteellisten teorioiden ymmärtäminen on ”kuin yrittäisi koota palapeliä osista, jotka on koottu useasta eri palapelistä”. Muistan piirtäneeni tutkimustyön aikana ja erityisesti sen alkuvaiheessa useita käsitekarttoja, jotka menivät

ymmärryksen syventyessä monta kertaa uusiksi. Näkökulmien ja valintojen rajaaminen tutkielman useassa vaiheessa on kehittänyt kriittisen ja itsenäisen ajattelun taitojani, ja vahvistanut pyrkimystäni muodostaa tutkimuksen konkreettisesta tuotoksesta lukijalle mahdollisimman selkeä. Kuten toin tutkimuksen tarkastelussa esiin, koen joitakin puutteita tutkimusaineiston sisältämien käsitteiden ja merkitysten määrittelyssä. Koen kuitenkin onnistuneeni tutkimuskontekstin riittävän ymmärtämisen kannalta lukijalle keskeisimpien käsitteiden määrittelyssä. Lisäksi tutkimustulosten tuodessa esiin lukijalle uusia käsitteitä olen pyrkinyt määrittelemään keskeisimmät uudet käsitteet ja tarkastelemaan niiden merkityksiä tutkimustuloksissa huolellisesti.

Hermeneuttinen lähestymistapa on vaatinut tutkimusaineiston yksityiskohtaista ja kriittistä tulkintaa. Erityisesti aineiston analyysi- ja tulkintaprosessin sekä tutkimustulosten kirjoittamisprosessin aikana kaipasin välillä keskustelukumppania, jonka kanssa pohtia merkityssuhteita tai jonka avulla saada varmuutta tulkintojeni pätevydestä. Jokaisella kerralla aineistoa uudelleen läpikäydessä tekstistä heräsi uusia ajatuksia, käsitteitä tai kysymyksiä, jonka myötä analyysin ja tutkimustulosten loppuun saattaminen tuntui välillä epävarmalta ja neuvottomalta. Kuten Gadamer (2004, 38) toteaa, tekstin tulkitseminen ja todellisten merkitysten löytäminen on loputon prosessi. Tässä tutkimusprosessissa tärkeää onkin ollut kriittisen tarkastelun lisäksi omiin tulkintoihin luottaminen ja sen määrittelemisen, millaiseen työhön ja lopputulokseen olen itse tyytyväinen. Tämä on vaatinut syvällistäkin itsetutkiskelua, mutta samalla vahvistanut itseluottamustani tutkimusprosessin edetessä.

Tutkielman tekeminen vaatii huolellisuutta ja tarkkuutta, joita olen pyrkinyt painottamaan läpi prosessin. Yksi tärkeimmistä arvoistani prosessin aikana on ollut kriittinen ja tarkasteleva ote omaa työskentelyäni, valintojani, tutkielmani sisältöjä ja tekstiäni kohtaan. Olen pyrkinyt ymmärtämään tutkielmaan liittyvien osien sisältöjä ja niiden suhteita syvällisesti, jotta teksti olisi johdonmukaista ja helposti ymmärrettävää myös lukijalle. Olen pyrkinyt lisäksi tarkkuuteen ja huolellisuuteen jokaisen tuotoksessa esiintyvän lauseen, kappaleen, kuvion ja viitemerkinnän kohdalla. Tätä on kuitenkin haastanut erityisesti prosessin loppupuolella tiivis työ- ja kirjoitustahti, jonka myötä virheitä tai puutteita on ollut vaikeampaa huomata omassa tekstissä. Tämän myötä pidän jatkossa laajempien prosessien kohdalla tärkeänä huolellisen aikatauluttamisen, jolla on mahdollista varmistaa riittävät kirjoitus- ja työtauot myös prosessin

loppuvaiheessa. Huolelliseen ja tarkkuuteen pyrkivä kirjoitusprosessi on kokonaisuudessaan tukenut omaa oppimistani, jolle opinnäytetyössä on keskeistä juuri asioiden ymmärtäminen ja niiden ymmärrettäväksi tekeminen (Uljas-Rautio 2010).

Tutkimusprosessini merkityksellisin anti on ollut syvälinen tutustuminen kasvatukseen ja aikuiskasvatukseen konteksteihin sekä kasvatusteoreettisiin näkökulmiin, jonka myötä koen ymmärtäneeni aiempaa paremmin ja syvällisemmin kasvatuksen tarkoituksia ja merkityksiä sekä kasvatustoiminnan taustalla vaikuttavia tekijöitä. Näiden teemojen tarkastelu on myös avartanut ymmärrystäni erilaisia kasvatusteorioita, kasvattajia ja kasvatuksen tavoitteita kohtaan, ja opettanut arvioimaan näitä uusista näkökulmista. Tutkimusprosessi on herättänyt pohtimaan omia kasvatusteoreettisia käsityksiäni opettajana ja kasvattajana, ja koen työn toimivan pohjana omien kasvatuskäsityksieni kehittämiseksi tulevaisuudessakin.

LÄHTEET

- Aarto-Pesonen, L. (2013). "Tää koulutus ei oo tehnyt musta pelkkää jumppamaikkaa": Substantiivinen teoria aikuisoppijan ammatillisen kasvun holistisesta prosessista liikunnanopettajakoulutuksessa. Jyväskylän yliopisto, liikuntatieteellinen tiedekunta. Väitöskirja. Viitattu 4.3..2023
https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/41012/978-951-39-5096-5_vaitos23032013.pdf?sequence=1&isAllowed=y.
- Alanen, P. (2014). Hermeneuttinen kehä ja kokeellinen tutkimus. Loimaa: Kustannus HD.
- All European Academies. (2017). The European Code of Conduct for Research Integrity. Revised Edition. Viitattu 20.4.2023. <https://www.allea.org/wp-content/uploads/2017/05/ALLEA-European-Code-of-Conduct-for-Research-Integrity-2017.pdf>.
- Anttila, P. (2006). Tutkiva toiminta ja ilmaisu, teos, tekeminen. 2. painos. Hamina: Akatiimi.
- Arslan, H. (2018). Fundamental Concepts of Education. Teoksessa H. Arslan (toim.) An Introduction to Education. E-kirja. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing, 1-9. Viitattu 18.3.2023.
- Arvaja, M. & Malinen, A. (2013). Dialoginen oppiminen aikuisopiskelijan näkökulmasta. Teoksessa Hakala, J. & Kiviniemi, K. (toim.) Vuorovaikutuksen jännitteitä ja oppimisen säröjä: Aikuispedagogiikan haasteiden äärellä. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Kokkolan yliopistokeskus Chydenius, 59–72.
- Aubrey, K. & Riley, A. (2019). Understanding & Using Educational Theories. 2. painos. London: SAGE Publications.
- Boucouvalas, M. (2021). Lifelong Learning. Teoksessa T. S. Rocco, M. C. Smith, R. C. Mizzi, L. R. Merriweather & J. D. Hawley (toim.) The Handbook of Adult and Continuing Education: 2020 edition. E-kirja. Quicksilver Drive Sterling: Stylus Publishing, 47-60. Viitattu 18.3.2023.
- Collins, R. A. (2021). Interdisciplinarity in Adult and Continuing Education. Teoksessa T. S. Rocco, M. C. Smith, R. C. Mizzi, L. R. Merriweather & J. D. Hawley (toim.) The Handbook of Adult and Continuing Education: 2020 edition. E-kirja. Quicksilver Drive Sterling: Stylus Publishing, 31–37. Viitattu 25.4.2023.

- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.
- Dewey, J. (1966). *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education*. New York: The Free Press.
- Gadamer, H. (2004). *Hermeneutiikka: Ymmärtäminen tieteissä ja filosofiassa*. Suomentanut Ismo Nikander. Tampere: Vastapaino.
- Gouthro, P. A. (2019). Taking Time to Learn: The Importance of Theory for Adult Education. *Adult Education Quarterly* 69 (1), 60–76. doi: 10.1177/0741713618815656.
- Hakkarainen, K., Lonka, K. & Lipponen, L. (2005). *Tutkiva oppiminen: Järki, tunteet ja kulttuuri oppimisen sytyttäjinä*. 6.–7. painos. Porvoo: WS Bookwell Oy.
- Han, L. (2022). A Study on Developing Learner Autonomy Through the Reading Circle Method. *English Language Teaching* 15 (7), 149–157. doi: 10.5539/elt.v15n7p149.
- Hannula, A. (2007). Systemaattinen tekstianalyysi. Teoksessa E. Syrjäläinen, A. Eronen & V. Värrö (toim.) *Avauksia laadullisen tutkimuksen analyysiin*. E-kirja. Tampere: University Press. Viitattu 18.3.2023.
- Harva, U. (1965). *Systemaattinen kasvatustiede*. 3., muuttumaton painos. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Otava.
- Hassinen, K. (2019). Säröt saavat lentäjät oppimaan. JYUnity. Viitattu 17.4.2023 <https://jyunity.fi/tieteessa/sarot-saavat-lentajat-oppimaan/>
- Helakorpi, S. (2010). Johdanto: Käsitksemme maailmasta, ihmisestä ja oppimisesta. Teoksessa S. Helakorpi, H. Aarnio & M. Majuri (toim.) *Ammattipedagogiikkaa uuteen oppimiskulttuuriin*. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu, ammatillinen opettajakorkeakoulu. 7–18.
- Hoare, C. (2006). Growing a Discipline at the Borders of Thought. Teoksessa C. Hoare (toim.) *Handbook of Adult Development and Learning*. E-kirja. Oxford: Oxford University Press, 3-26. Viitattu 18.3.2023.
- Howe, K. R. (1998). The Interpretive Turn and the New Debate in Education. *Educational researcher* 27 (8), 13–20. doi: 10.3102/0013189X027008013.
- Huovinen, T. & Rintala, P. (2017). Yksilön huomioiminen liikuntapedagogiikassa. Teoksessa T. Jaakkola, J. Liukkonen & A. Sääkslahti (toim.) *Liikuntapedagogiikka*. 2. uudistettu painos. E-kirja. Jyväskylä: PS-kustannus. Viitattu 22.4.2023.

- Hurtig, J., Laitinen, M. & Uljas-Rautio, K. (2010). Tieteelliset taidot tutkimuksellisena lukutaitona. Teoksessa J. Hurtig, M. Laitinen & K. Uljas-Rautio (toim.) *Ajattele itse! Tutkimuksen lukutaidon perusteet*. E-kirja. Jyväskylä: PS-kustannus. Viitattu 18.3.2023.
- Jaakkola, T. (2016). *Juokse, hyppää, heitä, ota kiinni!: Perusliikuntataitojen opettaminen lapsille ja nuorille*. E-kirja. Jyväskylä: PS-Kustannus. Viitattu 18.3.2023.
- Jaakkola, T., Liukkonen, J. & Sääkslahti, A. (2017). *Johdatus liikuntapedagogiikkaan*. Teoksessa T. Jaakkola, J. Liukkonen & A. Sääkslahti (toim.) *Liikuntapedagogiikka*. 2. uudistettu painos. E-kirja. Jyväskylä: PS-kustannus. Viitattu 18.4.2023.
- Jackson, P. W. (2012). *What is Education?* Chicago: The University of Chicago Press.
- Jarvis, P. (1997). *Ethics and Education for Adults in a Late Modern Society*. Leicester: Niace.
- Jarvis, P. (2010). *Adult Education and Lifelong Learning: Theory and Practice*. 4. painos. Oxon: Routledge.
- Jokisaari, O. (2014). Tapausfilosofia kasvatuksen aikalaiskritiikkinä: Edistyksen mahdollisuus nykyisyydessä. Teoksessa A. Saari, O. Jokisaari & V. Värri (toim.) *Ajan kasvatustieteiden kasvatustieteiden aikalaiskritiikkinä*. Tampere: Tampere University Press, 23–40.
- Jussila, J., Montonen, K. & Nurmi, K. E. (1992). Systemaattinen analyysi kasvatustieteiden tutkimusmenetelmänä. Teoksessa T. Gröhn & J. Jussila (toim.) *Laadullisia lähestymistapoja koulutuksen tutkimuksessa*. Helsinki: Yliopistopaino, 157–208.
- Jyväskylän yliopisto. (2022a). *Liikuntapedagogiikan aikuiskoulutuksen maisteriohjelma*. Viitattu 18.3.2023. <https://opinto-opas.jyu.fi/2021/fi/tutkintoohjelma/lpama2020/>.
- Jyväskylän yliopisto. (2022b). *Liikuntapedagogiikan opiskelu ja tutkimus*. Viitattu 18.3.2023. <https://www.jyu.fi/sport/fi/liikuntapedagogiikka>.
- Jyväskylän yliopisto. (2023a). *Liikuntapedagogiikan maisteriohjelma*. Viitattu 18.3.2023. <https://opinto-opas.jyu.fi/2022/fi/tutkintoohjelma/lpema2020/>.
- Jyväskylän yliopisto. (2023b). *Liikuntatieteellinen tiedekunta*. Viitattu 18.3.2023. <https://www.jyu.fi/sport/fi/tiedekunta>.
- Kakkori, L. & Huttunen, R. (2014). Fenomenologia, hermeneutiikka ja fenomenologinen tutkimus. Teoksessa A. Saari, O. Jokisaari & V. Värri (toim.) *Ajan kasvatustieteiden kasvatustieteiden aikalaiskritiikkinä*. Tampere: Tampere University Press, 367–400.

- Kara, M. Erdogdu, F., Kokoc, M. & Cagiltay, K. (2019). Challenges Faced by Adult Learners in Online Distance Education: A literature Review. *Open praxis* 11 (1), 5–22. doi: 10.5944/openpraxis.11.1.929.
- Kauppila, J. & Vanhalakka-Ruoho, M. (2008). Elämäntilanne ja elinikäinen oppiminen. Teoksessa P. Salo, M. Vanhalakka-Ruoho, J. Suoranta, H. Rekola & J. Kauppila (toim.) *Aikuiskasvatuksen risteysasemalla: Johdatus aikuiskasvatukseen*. 2. korjattu ja uudistettu painos. Joensuu: Joensuun yliopisto, 41–113.
- Kivirauma, J. (2015). Erityispedagogiikka tieteenä. Teoksessa S. Moberg, J. Hautamäki, J. Kivirauma, U. Lahtinen, H. Savolainen & S. Vehmas (toim.) *Erityispedagogiikan perusteet*. 3 uudistettu painos. E-kirja. Jyväskylä: PS-kustannus. Viitattu 18.4.2023.
- Knowles, M. (1988). *The Adult Learner: A Neglected Species*. 3. painos. Houston, Texas: Gulf Publishing Company.
- Knowles, M. S., Holton, E. F. & Swanson, R. A. (2012). *The Adult Learner: The Definitive Classic in Adult Education and Human Resource Development*. 7. painos. New York: Routledge.
- Kokko, K. (2018). Adult Development. Teoksessa M. H. Bornstein (toim.) *The SAGE Encyclopedia of Lifespan Human Development*. California: Sage Publications, 60-61. doi: 10.4135/9781506307633.
- Kolb, D. A. (2015). *Experiential Learning: Experience as The Source of Learning and Development*. 2. painos. New Jersey: Pearson Education.
- Koski, L. (2011). *Sivistystyön ihmiskäsitys: Villi-ihmisestä aikuiseksi yksilöksi*. Teoksessa A. Heikkinen & P. Leino-Kaukiainen (toim.) *Valistus ja koulunpenkki: kasvatus ja koulutus Suomessa 1860-luvulta 1960-luvulle*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 159–183.
- Koski, L. & Moore, E. (2001). Näkökulmia aikuisuuteen ja aikuiskasvatukseen. *Aikuiskasvatus* 21 (1), 4–13. doi: 10.33336/aik.93334.
- Kusch, M. (1986). *Ymmärtämisen haaste*. Oulu: Pohjoinen.
- Laine, T. (2009a.) *Periaatekolmikko toimintaa ohjaamassa*. Teoksessa A. Malinen & T. Laine (toim.) *Elävä peilisali: Aikuista pedagogiikkaa oppimassa*. Helsinki: Kansanvalistusseura, 37–63.

- Laine, T. (2009b.) Tiedon eri kerrokset ja oppiminen. Teoksessa A. Malinen & T. Laine (toim.) Elävä peilisali: Aikuista pedagogiikkaa oppimassa. Helsinki: Kansanvalistusseura, 109–127.
- Laine, T. (2015). Miten kokemusta voidaan tutkia?: Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2: Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. 4. uudistettu painos. Jyväskylä: PS-Kustannus, 29–51.
- Laine, T. & Malinen, A. (2009). Koulutuksen kulmakiviä. Teoksessa A. Malinen & T. Laine (toim.) Elävä peilisali: Aikuista pedagogiikkaa oppimassa. Helsinki: Kansanvalistusseura, 9–35.
- Laki lapsen elatuksesta 704/1975. (1975). Viitattu 18.3.2023. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1975/19750704>.
- Lappalainen, M. (2017). Linjakkaasti laatuun – arviointi ja palaute oppimisen ja opetuksen tukena. Teoksessa M. Murtonen (toim.) Opettajana yliopistolla: Korkeakoulupedagogiikan perusteet. Tampere: Vastapaino, 196–224.
- Lindeman, E. C. (1989). The Meaning of Adult Education. 4. painos. Oklaholma: Oklahoma Research Center for Continuing Professional and Higher Education.
- Lindström, T. E. (2009). Ihmiskäsitys musiikkikasvatuksen filosofian kehyksenä. Teoksessa J. Louhivuori, P. Pennanen & L. Väkevä (toim.) Musiikkikasvatus: näkökulmia kasvatukseen, opetukseen ja tutkimukseen. Jyväskylä: Suomen musiikkikasvatusseura, 107–117.
- Lonka, K., Pyhältö, K. & Lipponen, L. (2009). Tutkimalla oppimassa – tutkiva oppiminen yliopistossa. Teoksessa S. Lindblom-Ylänne & A. Nevgi (toim.) Yliopisto-opettajan käsikirja. Helsinki: WSOYpro Oy, 254–261.
- Malinen, A. (2002). Opettajuus rakentuu ihmistuntijuudesta ja asiantuntijuudesta. Teoksessa P. Sallila & A. Malinen (toim.) Opettajuus muutoksessa. Helsinki: Kansanvalistusseura, 63–92.
- Malinen, A. & Laine, T. (2009a). Keskusteluja oppimisen moniulotteisuudesta. Teoksessa A. Malinen & T. Laine (toim.) Elävä peilisali: Aikuista pedagogiikkaa oppimassa. Helsinki: Kansanvalistusseura, 129–146.

- Malinen, A. & Laine, T. (2009b). Koulutuksen kulmakiviä. Teoksessa A. Malinen & T. Laine (toim.) *Elävä peilisali: Aikuista pedagogiikkaa oppimassa*. Helsinki: Kansanvalistusseura, 9–35.
- Manninen, J. (2010). Sopeuttavaa sivistystyötä? *Aikuiskasvatus* 30 (3), 164–174. doi: 10.33336/aik.93879
- Merriam, S. B., Caffarella, R. S. & Baumgartner, L. M. (2006). *Learning in Adulthood: A Comprehensive Guide*. 3. painos. E-kirja. San Francisco: Jossey-Bass. Viitattu 19.3.2023.
- Mezirow, J. (2000). *Learning as Transformation: Critical Perspectives on a Theory in Progress*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mizzi, R. C., Rocco, T. S., Smith, M. C., Merriweather, L. R. & Hawley, J. D. (2021). Introduction: Advancing Adult and Continuing Education Through Critical Conversations and Diverse Perspectives. Teoksessa T. S. Rocco, M. C. Smith, R. C. Mizzi, L. R. Merriweather & J. D. Hawley (toim.) *The Handbook of Adult and Continuing Education: 2020 edition*. E-kirja. Quicksilver Drive Sterling: Stylus Publishing, 1–8. Viitattu 18.3.2023.
- Murtonen, M. (2017). Käsitukset ja uskomukset oppimisen tukena tai esteenä. Teoksessa M. Murtonen (toim.) *Opettajana yliopistolla: Korkeakoulupedagogiikan perusteet*. Tampere: Vastapaino, 63–82.
- Niemi, H., Ruuskanen, T. & Seppänen, T. (2014). Osallistuminen aikuiskoulutukseen vuonna 2012. Tilastokeskus. Viitattu 3.4.2023. https://www.doria.fi/bitstream/handle/10024/176195/xaku_201200_2014_dig.pdf?sequence=1&isAllowed=y.
- Nurmi, J., Ahonen, T., Lyytinen, H., Lyytinen, P., Pulkkinen, L., & Ruoppila, I. (2014). *Ihmisen psykologinen kehitys*. 5. uudistettu painos. E-kirja. Jyväskylä: PS-kustannus. Viitattu 19.3.2023.
- Ojansuu, J. (2014). Kasvatustehtävän antropologiset ulottuvuudet. Teoksessa A. Saari, O. Jokisaari & V. Värri (toim.) *Ajan kasvatus: kasvatusfilosofia aikalaiskritiikkinä*. Tampere: Tampere University Press, 125–151.
- Opetusalan Ammattijärjestö. (2020). Opettajan arvot ja eettiset periaatteet. Viitattu 4.3.2023. <https://www.oaj.fi/arjessa/opetustyon-eettiset-periaatteet/opettajan-arvot-ja-eettiset-periaatteet/>.

- Opetushallitus. (2014). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. 4. painos. Viitattu 19.3.2023.
https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf.
- Opetushallitus. (2023a). Ammatillinen koulutus Suomessa. Viitattu 19.3.2023.
<https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/ammattillinen-koulutus-suomessa>.
- Opetushallitus. (2023b). Liikunnan tehtävä. Viitattu 19.3.2023. <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/liikunnan-tehtava>.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2023). Yleissivistävä koulutus. Viitattu 19.3.2023.
<https://okm.fi/yleissivistava-koulutus>.
- Opintopolku. (2023a). Liikuntapedagogiikan kandidaatti- ja maisteriohjelma, liikuntatieteiden kandidaatti ja maisteri (3 v + 2 v), syksy 2023. Viitattu 26.5.2023.
<https://opintopolku.fi/konfo/fi/toteutus/1.2.246.562.17.000000000000000010676>.
- Opintopolku. (2023b). Liikuntapedagogiikka (aikuiskoulutus), maisteri (2 v). Viitattu 19.3.2023. <https://opintopolku.fi/konfo/fi/koulutus/1.2.246.562.13.000000000000000001623>.
- Opintopolku. (2023c). Valintaperusteet – Maisterihaku, liikuntapedagogiikan aikuiskoulutuksen maisteriohjelma, liikuntatieteiden maisteri (2 v). Viitattu 19.3.2023.
<https://opintopolku.fi/konfo/fi/hakukohde/1.2.246.562.20.0000000000000000023767/valintaperuste#hakukelpoisuusvaatimukset>.
- Oxford English Dictionary. (2023). Paideia, n. Viitattu 19.3.2023. <https://www-oed-com.ezproxy.jyu.fi/view/Entry/135951?redirectedFrom=paideia#eid>.
- Pantzar, E. (2007). Aikuiskasvatuksen toimintakentät. Teoksessa Collin, K. & Paloniemi, S. (toim.) Aikuiskasvatus tieteenä ja toimintakenttänä. Jyväskylä: PS-Kustannus, 17–54.
- Pantzar, E. (2013). Elinikäinen oppiminen aikuisuuden näkökulmasta. Teoksessa Hakala, J. & Kiviniemi, K. (toim.) Vuorovaikutuksen jännitteitä ja oppimisen säröjä: Aikuispedagogiikan haasteiden äärellä. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Kokkolan yliopistokeskus Chydenius, 11–21.
- Pantzar, E. (2020). Elinikäisen oppimisen ilmiö. Teoksessa Ranki, S. (toim.) Ilmiölähtöisen johtamisen näkökulma elinikäiseen oppimiseen: Miten edistää systeemistä ajattelua? Sitra muistio, 13–21.

- Patrikainen, R. (2009). Ihmis-, tiedon- ja oppimiskäsitys opettajuuden ilmentäjänä. Teoksessa S. Blomberg, J. Komulainen, K. Lange, K. P. Lapinoja, R. Patrikainen, U. Rohiola, S. Sahi & T. Turunen (toim.) Opettajuuteen ohjaaminen. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Pesonen, J. & Aarto-Pesonen, L. (2017). Liikunnanopettaja elinikäisenä oppijana. Teoksessa T. Jaakkola, J. Liukkonen & A. Sääkslahti (toim.) Liikuntapedagogiikka. 2. uudistettu painos. E-kirja. Jyväskylä: PS-kustannus. Viitattu 22.4.2023.
- Puolimatka, T. (2002). Opetuksen teoria: Konstruktivismista realismiin. Helsinki: Tammi.
- Rauhala. (2014). Ihmiskäsitys ihmistyössä. Helsinki: Gaudeamus.
- Repo-Kaarento, S., Levander, L. & Nevgi, A. (2009). Oppimisen sosiaaliset ulottuvuudet. Teoksessa S. Lindblom-Ylänne & A. Nevgi (toim.) Yliopisto-opettajan käsikirja. Helsinki: WSOYpro Oy, 100–122.
- Rinne, R., Kivirauma, J. & Lehtinen, E. (2015). Johdatus kasvatustieteisiin. 8. uudistettu painos. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Roche, S. (2015). “We don’t need no education”: The radical implications of lifelong learning. *International review of education* 61 (1), 1-6. doi: 10.1007/s11159-015-9494-9.
- Rose, A. D. (2021). History of Adult and Continuing Education. Teoksessa T. S. Rocco, M. C. Smith, R. C. Mizzi, L. R. Merriweather & J. D. Hawley (toim.) *The Handbook of Adult and Continuing Education: 2020 edition*. E-kirja. Quicksilver Drive Sterling: Stylus Publishing, 22-30. Viitattu 19.3.2023.
- Rubenson, K. (2011). *Adult learning and education*. Amsterdam: Elsevier.
- Ryan, R.M. & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. New York: The Guilford Press.
- Saari, A. (2021). *Kasvatusteoria antiikista nykypäivään*. Helsinki: Gaudeamus.
- Saari, A. (2016). Elinikäinen oppiminen ja yksilöivä valta. *Aikuiskasvatus* 36 (1), 4–13. doi:10.33336/aik.88470.
- Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass. doi: 10.1093/elt/ccr049.
- Scott, L., Mizzi, R. C. & Merriweather, L. R. (2021). Philosophical Foundations of Adult and Continuing Education. Teoksessa T. S. Rocco, M. C. Smith, R. C. Mizzi, L. R. Merriweather & J. D. Hawley (toim.) *The Handbook of Adult and Continuing Education: 2020 edition*. E-kirja. Quicksilver Drive Sterling: Stylus Publishing, 11–21. Viitattu 19.3.2023.

- Shelton-Strong, S. J. (2012). Literature Circles in ELT. *ELT Journal*, 66 (2), 214-223.
- Siljander. (2014). *Systemaattinen johdatus kasvatustieteeseen: Peruskäsitteet ja pääsuuntauukset*. Tampere: Osuuskunta Vastapaino.
- Smith, J. A., Flowers, P. & Larkin, M. (2009). *Interpretative Phenomenological Analysis: Theory, Method and Research*. Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Sternberg, R. J. & Horvath, J. A. (1999). *Tacit Knowledge in Professional Practice: Researcher and Practitioner Perspectives*. Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- Suoranta, J. (2019). Paulo Freire: Sorrettujen pedagogi. E-kirja. Helsinki: Into Kustannus Oy. Viitattu 24.4.2023.
- Suoranta, J., Kauppila, J & Salo, P. (2008). Aikuiskasvatuksen tieteellistyminen. Teoksessa J. Suoranta, J. Kaupplia, H. Rekola, P. Salo & M. Vanhalakka-Ruoho (toim.) *Aikuiskasvatuksen risteysasemalla: Johdatus aikuiskasvatukseen*. 2. korjattu ja uudistettu painos. Joensuu: Joensuun yliopisto, 21–40.
- Toura, E., & Sääkslahti, A. (2021). Viisivuotinen koulutus luo pohjan liikunnanopettajaksi kasvamiselle. *Liikunta ja tiede* 58 (4), 34–37. Viitattu 19.3.2023. <https://www.lts.fi/liikuntatiede/artikkelit/viisivuotinen-koulutus-luo-pohjan-liikunnanopettajaksi-kasvamiselle>.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Uudistettu laitos. E-kirja. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi. Viitattu 18.4.2023.
- Tuomisto, J. (1999). *Kansanliikkeestä koulutukseksi*. Teoksessa R. Grönstrand (toim.) *Kasvava aikuinen*. Jyväskylä: Gummerrus Kirjapaino Oy, 70–89.
- Tuomisto, J. (2012). Elinikäinen oppiminen: oikeus vai pakko? Teoksessa P. Kettunen & H. Simola (toim.) *Tiedon ja osaamisen Suomi: Kasvatus ja koulutus Suomessa 1960-luvulta 2000-luvulle*. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura, 411–440.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. (2019). *Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakoarviointi Suomessa*. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2019. Viitattu 20.4.2023. https://tenk.fi/sites/default/files/2021-01/Ihmistieteiden_eettisen_ennakoarvioinnin_ohje_2020.pdf.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. (2023). *Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa*. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan HTK-ohje 2023. Viitattu 20.4.2023. https://tenk.fi/sites/default/files/2023-03/HTK-ohje_2023.pdf.

- Uljas-Rautio, K. (2010). Kirjoittamisen ja lukemisen taito. Teoksessa J. Hurtig, M. Laitinen & K. Uljas-Rautio (toim.) Ajattele itse! Tutkimuksen lukutaidon perusteet. E-kirja. Jyväskylä: PS-kustannus. Viitattu 18.4.2023.
- Unesco. (2022a). Fifth global report on adult learning and education: Citizenship education: empowering adults for change. Hamburg: UNESCO Institute for Lifelong Learning. Viitattu 19.3.2023. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381666>.
- Unesco. (2022b). SDG Resources for Educators - Quality Education. Viitattu 19.3.2023 osoitteesta <https://en.unesco.org/themes/education/sdgs/material/04>.
- Valleala, U. (2007). Oppiiko vanha koira uusia temppuja? Näkökulmia aikuisten opiskeluun ja oppimiseen. Teoksessa Collin, K. & Paloniemi, S. (toim.) Aikuiskasvatus tieteenä ja toimintakenttänä. Jyväskylä: PS-Kustannus, 55–90.
- Viitala, R. (2008). Johda osaamista! Osaamisen johtaminen teoriasta käytäntöön. 3. painos. Helsinki: Inforviestintä.
- Vilka, H. (2015). Tutki ja kehitä. 4. uudistettu painos. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Värrilä, V. (2011). Välineajattelusta hyvään kasvatukseen - kasvatuksen arvonäkökulmat ja ihmiskäsitys. Teoksessa J. Paalasmaa (toim.) Lapsesta käsin: Kasvatuksen ja opetuksen vaihtoehtoja. Jyväskylä: PS-kustannus, 22–34.
- World Health Organization. (2020). Physical activity. Viitattu 19.3.2023. <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/physical-activity>.
- Zimmer, R., & Himanen, E. (2001). Liikuntakasvatuksen käsikirja: Didaktis-metodisia perusteita ja käytännön ideoita. Helsinki: LK-kirjat.

Liikuntapedagogiikan aikuiskoulutuksen maisteriohjelma

Tutkintonimike: Liikuntatieteiden maisteri	Tutkinto-ohjelman tyyppi:	Ylempi tutkinto-ohjelma
Laajuus: 120 op	Suorituskieli: suomi	
Vastuuorganisaatio: Liikuntatieteellinen tiedekunta	Järjestävä organisaatio:	Liikuntatieteellinen tiedekunta
Opetussuunnitelmakaudet: 2020-2021, 2021-2022		

Kuvaus

Liikuntapedagogiikan kaksivuotisessa aikuiskoulutuksessa monimuoto-opiskelu koostuu lähiovetusjaksoista sekä työssä oppimisesta ja itsenäisestä työskentelystä. Käytännössä yli puolet opiskelusta toteutuu etätöyönä ja verkossa. Monimuotoiset opiskelukäytännöt on suunniteltu vastaamaan erityisesti aikuisopiskelijan tarpeita. Opetuksessa käytetään aikuispedagogisia, oppijakeskeisiä ja ohjauksellisia menetelmiä. Koulutuksessa jokaisella opiskelijalla on ns. omaopettaja (ryhmänohjaaja), joka on omalta osaltaan vastuussa yksilön opiskelusta ja oppimisesta. Omaopettajan ohjaus on luonteeltaan yksilö- ja ryhmäohjausta.

Koulutuksen periaatteet osaamistavoitteiden saavuttamiseksi

Tutkiva asenne ja kriittisyys. Kyseenalaistava tietoinen suhtautuminen omaan ajattelu- ja toimintatapaan on oppimisen perusedellytys. Kriittisessä ajattelussa rakentunut tietoinen näkemys oppimisesta ja opetuksesta auttaa irtaantumaan rutiineista ja avaa uusia mahdollisuuksia pedagogiseen työhön. Tutkiva asenne kohdistuu samanaikaisesti sekä omiin kokemuksiin opettamisen ja oppimisen kentällä, että tuon kentän teoreettisiin jäsennyksiin.

Dialogisuus ja osaamisen rakentaminen yhteisönä. Avoin, toisia kunnioittava ja kuunteleva vuorovaikutus luo perustan yhdessä oppimiselle, yhdessä ajattelemiselle ja kokemusten jakamiselle. Koulutus perustuu yhteisölliseen oppimiseen, jossa vertaisryhmätoiminta nähdään merkittävänä ryhmäohjaustoimintana. Pääpaino on teoriatiedon ja käytännön toiminnan vuorovaikutuksessa. Opiskelussa tärkeän osan muodostavat keskustelut liikuntapedagogin työhön liittyvistä ilmiöistä ja käsitteistä.

Omaehtaisuus. Oppimis- ja tietokäsityksellisenä taustana on ajatus, että pedagogina kasvaminen perustuu omaan pedagogiseen toimintaan ja siitä saatujen kokemusten tutkimiseen. Näitä kokemuksia peilataan toisten kokemuksiin sekä teoreettiseen kirjallisuuteen. Oppijalle tarjotaan vastuu oppimisestaan. Tämä mahdollistaa 'itsensä näköisen', autonomisen sekä ammattimaisen toimintatavan kehittämisen. Opiskelun alussa tehtävän omaehtoisen oppimissuunnitelman (OOPS) tarkoituksena on suunnata ja ohjata opiskelijan pedagogista kasvua huomioiden hänen oma elämänsä, työn arki, omat arvot sekä ajattelu- ja työtavat kuin myös koulutuksen taholta tulevat osaamistavoitteet. Oppija määrittää omat oppimistavoitteensa ja koulutuksen tarjoamat menetelmät (ks. alla oppimisvälineet) niihin pääsemiseksi.

Osaamisen kehittymistä tukevat rakenteelliset ratkaisut; työelämälähtöisyys ja prosessinomaisuus. Koulutuksessa oppiminen pyritään sitomaan läheisesti (oppijan ja ohjaajien vastuulla) opiskelijan omaan työelämään mm. oppimistehtävien kautta. Tämä tarkoittaa erilaisten toimintatapojen tavoitteellista etsimistä ja kokeilua omassa työympäristössä omien oppilaiden ja ohjattavien parissa. Koulutuksen aikana pyritään lisäksi käynnistämään inhimillisen ja ammatillisen kasvun ja kehittymisen prosessi. Arvostamme keskeneräisyyttä, avoimuutta ja rohkeaa heittäytymistä yhteiseen oppimisprosessiin. Prosessia ylläpidetään oppimispäiväkirjojen, pienryhmätyöskentelyn ja erilaisten keskustelujen keinoin.

Monimuoto-opiskelu

Monimuoto-opiskelussa korostuvat oppijan itsenäinen oppiminen ja vastuun ottaminen omasta opiskelusta. Lisäksi koulutuksessa pyritään jakamaan tietoja ja taitoja sekä työelämän osaamista vertaisryhmässä. Vertaisryhmä on sekä työskentely- että oppimisfoorumi. Tavoitteena ovat entistä tehokkaammat toimintatavat sekä ratkaisu- ja ryhmätyöskentelytaidot. Ryhmätoiminnassa on kysymys prosessista, johon kaikki jäsenet osallistuvat omista lähtökohdistaan. Ryhmätoiminta ei edellytä, että kaikki jäsenet olisivat tiedoiltaan saman tasoisia. Jokainen ryhmän jäsen toimii oman osaamisensa asiantuntijana. Ryhmän jäsenet hyödyntävät, jäsentävät ja kyseenalaistavat toistensa tietoja. Uuden tiedon kehittäminen ja ratkaisujen tuottaminen tapahtuvat yhteistyönä.

Lähiopetusjaksot

Lähiopetus koostuu teorialuennoista ja -alustuksista, käytännön demonstraatioista ja harjoituksista, ryhmätyöskentelystä sekä ryhmäohjauksesta. Arkipäivinä toteutettavia lähijaksoja (3 pv) on keskimäärin joka kuukausi.

Työssäoppiminen

Lähijaksoilla käsiteltyjä asioita viedään käytäntöön ja työelämään mm. opetuskokeilujen kautta. Tämän toteutumiseksi oppijalla tulee olla pedagoginen työ (vähintään 60 h/lukukausi) jossa toimitaan saman ryhmän kanssa yhtäjaksoisesti vähintään yksi lukukausi (prosessinomaisuus).

Oppimisvälineet (eli oppimistehtävät)

Koulutuksessa oppija itse määrittelee itselleen oppimistarpeet ja -tavoitteet (OOPS – Omakohtainen oppimisen suunnitelma) joihin pyritään eri oppimisvälineiden avulla:

Vertaistoiminta on yksi koulutuksen tärkeimmistä oppimisvälineistä. Vertaistoiminnalla tarkoitetaan opiskelun muodollista ja epämuodollista osaamisen ja asiantuntijuuden jakamista oppijoiden kesken.

Oma juttu -päiväkirjassa tavoitteena on itsearvioinnin keinoin keskittyä havaintojen tekemiseen ja kirjaamiseen, omien pedagogisten ajatusten ja toimintatapojen näkyväksi tekemiseen sekä teorian tiedon ja havaintojen yhdistämiseen.

Lukupiiri on ryhmässä toteutettu oppimisprosessi, jonka aikana pienryhmä kokoontuu keskustelemaan alustusten pohjalta kirjallisuudesta esille nousseista teemoista. Tarkoitus on oppia yhdessä ja samalla myös monipuolistaa opiskelutapoja.

Opetuskokeilujen avulla oppija kehittää vanhoja ja luo uusia opetus- ja ohjauskäytänteitä. Lisäksi työelämänkehittämistehtävässä opiskelija pyrkii kehittämään esimerkiksi koulun, kouluyhteisön tai koulutoimen toimintaa. Kehittämistehtävä koostuu suunnittelusta, toteutuksesta ja arvioinnista. Tehtävän kokemuksia jaetaan pienryhmissä.

Säröily vie oppijan tutustumaan oppilaitokseen tai organisaatioon, joka tarjoaa uudenlaisen ja erilaisen työelämäkokemuksen. Säröjen tarkoituksena on herättää, hämmentää ja ravistella omia tuttuja ajattelu- ja toimintatapoja uudella tavalla. Oppija joutuu pohtimaan omaa asennoitumistaan oppimiseen, opettamiseen ja työelämäkokemukseen. Säröjen avulla oppija etsii itselleen uusia ideoita ja toimintatapoja pedagogiseen työhön.

Pro gradu -opinnäytetyöprosessi mahdollistaa omien tutkimusintressien toteuttamisen uuden tieteellisen tiedon tuottamisen lähtökohdista. Työkokemuksesta ja eletystä elämästä nousseita kysymyksiä ja ongelmia ratkotaan tieteellisen tiedeyhteisön eettisten periaattein ja hyvän tieteellisen käytännön (TENK) mukaisesti, tieteellisin tutkimusmenetelmin.

Lähijaksoilla annetut erilliset etätehtävät liittyvät lähiopetuksessa käsiteltyihin asioihin.

Opetusfilosofia

Koulutuksen loppupuolella valmistuva opiskelija kirjoittaa oman opetusfilosofiansa hänelle merkityksellisistä periaatteista ja asioista. Opetusfilosofiassa hän konkretisoi ja tarkentaa miksi ja miten tietyt periaatteet ja asiat ovat tulleet osaksi hänen opettajuuttaan ja hänen tapansa toimia.

Portfolio

Koulutuksen loppuun valmistuva opiskelija esittää oman osaamisensa portfolion ja CV:n muodossa, koulutuksen eri osaamisalueiden näkökulmasta.

Arviointi

Liikuntapedagogiikan aikuiskoulutuksessa arviointi käsitetään oppimisen tukemisen välineenä. Arviointi on oppijan kriittistä kannanottoa ja suunnantarkistusta, jossa arvioidaan omaa (itsearviointi) ja muiden oppimista (vertaisarviointi) suhteessa itse asetettuihin tavoitteisiin, omiin oppimistuloksiin sekä niihin johtaneisiin prosesseihin. Koulutuksen toimintaperiaatteiden mukaisesti arviointiprosessien tavoitteena on kehittää itsearviointikykyä. Jaetun asiantuntijuuden näkökulmasta koulutusprosessin aikana jokainen vertaisopiskelija, koulutuksen kouluttaja/opettaja ja yksilön oppimisympäristöön kuuluva toimija toimii omalta osaltaan opiskelijan oppimisprosessin ja osaamisen arvioijana sekä palautteen antajana.

Oppija ja hänen ohjaajansa (ryhmäohjaaja) käyvät säännöllisesti arviointikeskusteluita osaamisen kehittymisestä oppijan omakohtaisen oppimissuunnitelman (OOPS) tavoitteiden suunnassa. Maisteriohjelmasta valmistunut liikuntapedagogi kirjoittaa ja dokumentoi osaamisensa opetusfilosofian ja portfolion muotoon.

Osaamistavoitteet

Maisteriohjelmasta valmistunut liikuntapedagogi omaa valmiudet ja pätevyyden toimia autonomisesti liikuntakasvatuksen opetus- ja asiantuntijatehtävissä. Hän tuntee työtään ohjaavat lait ja asetukset ja pyrkii työssään eettisesti kestävään toimimaan. Yksilön oppimista ymmärtävä liikuntapedagogi ohjaa ja kehittää itseään, oppijoitaan sekä työyhteisöään dialogisella ja akateemisella otteella.

Tutkiva ja kriittinen liikuntakasvattaja osaamisalueen tavoite

Valmistunut liikuntapedagogi on läpikäynyt oppimisprosessin, jossa hän on kehittänyt sekä tutkivaa ja kehittävää asennetta omiin kokemuksiin, että itsearviointitaitojaan. Hän on kehittynyt omien arvojen, uskomusten, sekä omien työskentely- ja ajattelutapojen itsereflektiossa. Lisäksi hän on kehittänyt kriittistä suhtautumista ympäristössä hallitseviin toimintatapoihin, kulttuureihin ja yhteiskuntaan sekä maailman laajuiseen kehitykseen. Valmistunut liikuntapedagogi on laajentanut ymmärrystään tietoisien ajattelun ja käyttäytymisen merkityksestä oppimisen, oman kehittymisen sekä pedagogisen toiminnan taustalla.

Ryhmässä ja yhteisössä toimiminen osaamisalueen tavoite

Valmistunut liikuntapedagogi on läpikäynyt oppimisprosessin, jossa hän on kehittänyt tietoisuutta toiseutta ja erilaisuutta kunnioittavan sekä toisten autonomisuutta tukevan dialogisuuden merkityksestä ammatillisissa ihmissuhteissa ja vuorovaikutustilanteissa. Hänellä on valmiutta toimia ryhmässä muita kunnioittaen ja arvostaen. Hän on laajentanut ymmärrystään yhteisöllisyyden merkityksestä erilaisten ryhmien ja yhteisöjen oppimisessa ja kehittämisessä.

Liikuntakasvatus osaamisalueen tavoite

Valmistunut liikuntapedagogi on läpikäynyt oppimisprosessin, jossa hän on laajentanut ymmärrystään ja taitojaan kasvattaa liikuntaan ja liikunnan avulla. Hän on entistä valmiimpi soveltamaan liikuntapedagogista osaamistaan tarkoituksenmukaisesti yksilön ja ryhmän kasvun ja kehittymisen tukemiseksi.

Yksilöllinen liikuntadidaktiikka osaamisalueen tavoite

Valmistunut liikuntapedagogi on läpikäynyt oppimisprosessin, jossa hän on kehittänyt taitojaan arvioida oppijan osaamista ja yksilöllisten oppimistavoitteiden asettamista. Hän on kykenevämpi ratkaisemaan yksilöllisiä oppimisen haasteita ja tarkoituksenmukaisesti soveltamaan liikuntadidaktista osaamistaan yksilön oppimisen tukemiseksi. Hän on kehittynyt yksilöllisen osaamisen ja oppimisen arvioinnissa sekä palautteenannossa.

Liikuntatieteellinen tutkimus osaamisalueen tavoite

Valmistunut liikuntapedagogi on läpikäynyt oppimisprosessin, jossa hän on kehittänyt tieteelliseen tietoon ja sen tuottamiseen liittyvää tutkivaa, kriittistä ja akateemista otetta. Hän on kehittänyt taitoa valita ja rajata tutkimusaiheen, hallita tutkimukseen liittyvät menetelmät, arvioida ja pohtia tutkimuksen tuloksia ja esittää niitä seminaarissa.