

MAANPUOLUSTUSKORKEAKOULU

VARUSMIESJOHTAJA KOULUTTAJANA

– asekäsitelyä peruskoulutuskaudella

Kandidaatin tutkielma

Kadettikersantti

Akseli Jääskeläinen

93. kadettikurssi

kranaatinheitinlinja

Huhtikuu 2009

Kurssi	Linja
93. Kadettikurssi	Jalkaväkilinja, kranaatinheitinopintosuunta.
Tekijä	
Kadettikersantti Akseli Jääskeläinen	
Työn nimi	
VARUSMIESJOHTAJA KOULUTTAJANA – asekasittelyä peruskoulutuskaudella	
Oppiaine, johon työ liittyy	Säilytyspaikka
Sotilaspedagogiikka	Tekijän hallussa
Aika 27.4.2009	Tekstisivuja 27 Liitesivuja 1
<p>Tiivistelmä</p> <p>Puolustusvoimien lakiin kirjattuna tehtävänä on sotilaskoulutuksen antaminen (Laki puolustusvoimista 2§), mutta miten sotilas oppii? Puolustusvoimien antaman koulutuksen tulisi perustua konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen (Salo 2004, 151).</p> <p>Kandidaatin tutkielmassa tarkoitukseni on tarkastella, miten tämä tulee ilmi varusmiesjohtajien kouluttajakoulutuksessa käytettävästä materiaalista sekä miten teoria siirtyy käytäntöön ryhmänjohtajan pitämässä peruskoulutuskauden koulutustapahtumassa.</p> <p>Työni on kvalitatiivinen tutkimus ja tiedonhaun menetelmänä on etnografia. Tutkimukseni havainnoinnin suoritin kesällä 2008 toimiessani Kaartin Jääkärirykmentissä määräaikaisena opetusupseerina.</p> <p>Tutkimuksen perusteella voidaan todeta puolustusvoimien kouluttajakoulutuksessa käytettävän materiaalin perustuvan konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen. Tarkastelun kohteena oleva koulutustapahtuma peruskoulutuskaudella nojaa kuitenkin behavioristiseen oppimiskäsitykseen, konstruktivistinen oppimiskäsitys ei tässä tapaustutkimuksessa rantaudu teoriasta käytäntöön.</p>	
<p>Avainsanat: behaviorismi, konstruktivismi, varusmiesjohtaja, kouluttajakoulutus, sotilaspedagogiikka.</p>	

SISÄLLYS

1. JOHDANTO	4
2. TUTKIMUKSEN TAUSTA	5
2.1 Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimuskysymykset.....	6
2.2 Tutkimusmenetelmät.....	6
2.3 Tutkimuksen rajaukset.....	7
2.4 Lähdeaineisto sekä aikaisempi tutkimus.....	8
3. TUTKIMUKSEN VIITEKEHYS.....	8
3.1 Oppiminen.....	8
3.1.1 Behaviorismi	9
3.1.2 Kognitiivinen oppimiskäsitys.....	10
3.1.3 Konstruktivismi.....	11
3.1.4 Konstruktivistinen oppimiskäsitys	11
3.2 Puolustusvoimien tehtävä ja asevelvollinen.....	13
3.2.1 Varusmieskoulutus	14
3.2.2 Peruskoulutuskausi.....	15
3.3 Johtaja- ja kouluttajakoulutus.....	15
3.3.1 Oppimiskäsitys johtajakoulutuksessa.....	16
3.3.2 Opetusmateriaali johtaja- ja kouluttajakoulutuksessa.....	17
3.3.3 Sotilaspedagogiikka	18
3.3.4 Kouluttajan opas.....	19
3.4 Oppimisteorioiden vertailu.....	20
3.4.1 Oppiminen.....	21
3.4.2 Oppija.....	21
4. HAVAINNOINNIN TARKASTELU.....	23
4.1 Havainnoinnin analysointi teoreettisessa viitekehyksessä.....	24
4.2 Havainnoinnin johtopäätökset.....	29
5. DISKUSSIO	30
6. LÄHDELUETTELO	32
7. LIITTEET	34

VARUSMIESJOHTAJA KOULUTTAJANA – asekäsitelyä peruskoulutuskaudella

1. JOHDANTO

”Jos te kaikki teette nämä asia samassa tahdissa, niin opitte paremmin”

(Ryhmänjohtajan rastikoulutuksen jälkeen annettavassa palautteessa kesällä 2008)

Puolustusvoimien lakiin kirjattuna tehtävänä on sotilaskoulutuksen antaminen (Laki puolustusvoimista 2§), mutta miten sotilas oppii? Puolustusvoimien antaman koulutuksen tulisi perustua konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen (Salo 2004, 151) ja tässä kandidaatin tutkielmassa tarkoitukseni on tarkastella, miten tämä tulee ilmi varusmiesjohtajien kouluttajakoulutuksessa käytettävästä materiaalista sekä miten teoria siirtyy käytäntöön ryhmänjohtajan pitämässä peruskoulutuskauden koulutustapahtumassa. Tarkastelun keskiössä on siis varusmies – niin kouluttajana kuin oppilaanakin.

Tutkielmani teoreettinen viitekehys rakentuu yleisiin oppimisteorioihin sekä varusmiesjohtajien kouluttajakoulutuksessa käytettävään materiaaliin. Teoreettisessa viitekehyksessä olen myös pyrkinyt tuomaan esille varusmiespalveluksen rakenteen sekä osan varusmieskoulutusta ohjaavista laeista niitä lukijoita varten, joilla ei ole tätä pohjatietoa. Teoreettisen viitekehysten yleisien oppimisteorioiden avulla olen pyrkinyt avaamaan

puolustusvoimia ympäröivän yhteiskunnan käsitystä siitä, mitä oppiminen on. Varusmiespalvelukseen astuvan nuoren elämään on jättänyt oman merkkinsä yhteiskunta, jossa hän on kasvanut. Puolustusvoimien ollessa osa suomalaista yhteiskuntajärjestelmää se ei voi toimia tästä irrallisena osana, vaan puolustusvoimien on huomioitava asepalvelukseen astuvien tausta. Teoreettisen viitekehyksen lopussa vertailen varusmiesjohtajien kouluttajakoulutuksessa käytetyssä materiaalissa ilmi tullutta käsitystä oppimisesta yleisiin oppimisteorioihin. Tutkielmani analyysivaiheessa tarkastelen varusmiesjohtajien kouluttajakoulutuksessa käytetyn oppimisteorian siirtymistä käytäntöön.

Työni on kvalitatiivinen tutkimus ja tiedonhaun menetelmänä on etnografia. Tutkimukseni havainnoinnin suoritin kesällä 2008 toimiessani Kaartin Jääkärirykmentissä määräaikaisena opetusupseerina. Havainnoinnin avulla pyrin tutkimaan teorian siirtymistä käytäntöön tarkastelemalla ryhmänjohtajan pitämää rastikoulusta. Tarkastelun kohteena on siis yksittäinen koulutustapahtuma – seikka, joka tekee tutkimuksestani tapaustutkimuksen. Tutkimukseni tuloksista ei näin ollen voida muodostaa pitkälle meneviä johtopäätöksiä; tulokset ovat tutkijan omia tulkintoja kyseisestä tapahtumasta. Olen kuitenkin pyrkinyt tuomaan lukijalle niin paljon tietoa, että hän voi itse muodostaa oman käsityksen koulutustapahtumasta sekä verrata sitä teoreettisessa viitekehyksessä esitettyihin teorioihin. Tutkielmaa luettaessa on muistettava, että kouluttajana toimiva ryhmänjohtaja ei ole ”valmis”, vaan hänen oppimisensa on vasta alussa.

2. TUTKIMUKSEN TAUSTA

Tutkimuksessani tarkastelen varusmiesjohtajien kouluttajakoulutusta ja sen sisältöä sekä oppimisen teoriaa, jonka ympärille koulutus on rakennettu. Toisena tutkimukseni kohteena on varusmiesjohtaja kouluttajana peruskoulutuskaudella. Kiinnostukseni tutkittavaan ilmiöön heräsi kesällä 2007 toimiessani kesätoimissa koulutusupseerina Kaartin Jääkärirykmentissä. Kuukauden ajan sain seurata juuri aliupseerikurssinsa päättäneitä ryhmänjohtajia, jotka toimivat kouluttajina uuden saapumiserän peruskoulutuskauden rasteilla. Havaintoni silloin oli, että ryhmänjohtajien käsitys kouluttamisesta ja yksilön oppimisesta erosi paljon omastani. Ryhmänjohtajien käsitys siitä, miten yksilö oppii ja millainen on hyvä koulutustilanne, tuntui nojaavan behavioristiseen oppimisteoriaan – tärkeintä tuntui olevan asioiden ulkoa opettelu sekä kyky toistaa opetettuja malleja. Huomioni asiasta oli kuitenkin ristiriidassa sen seikan

kanssa, että puolustusvoimissa annetun koulutuksen tulisi perustua konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen (puolustusvoimien osaamisen kehittämisen strategia, 2004).

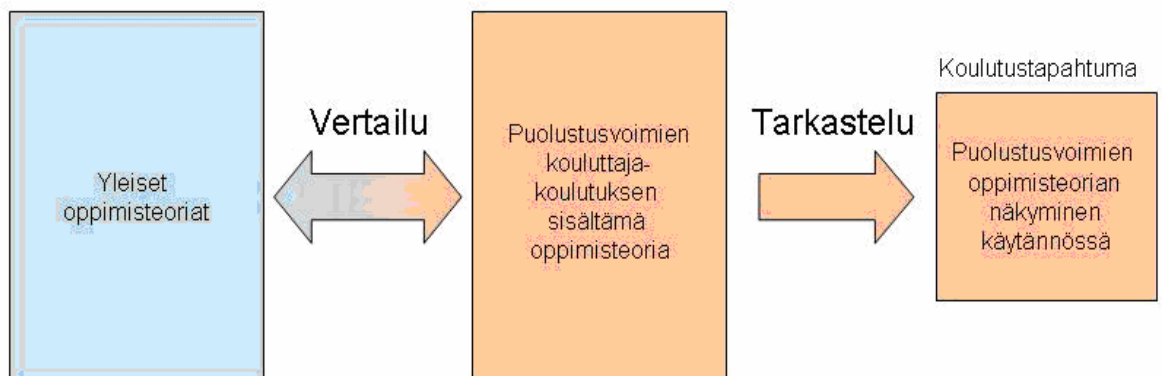
2.1 Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimuskysymykset

Kandidaatintutkielmani tarkoituksena on tutkia varusmiesjohtajaa sekä oppilaana että kouluttajana. Ensimmäisenä tutkimuskysymyksenä on:

Millainen oppimisteoreettinen malli löytyy varusmiesjohtajien kouluttajakoulutuksessa käytetystä materiaalista sekä miten kyseinen oppimisen teoria on yhteydessä yhteiskunnassa vallitsevaan käsitykseen oppimisesta?

Toisena tutkimuskysymyksenä on:

Miten kouluttajakoulutuksessa käytetty oppimisen teoria säilyy käytäntöön siirrettäessä?



Kuva 1. Tutkimuksen tarkoitus.

2.2 Tutkimusmenetelmät

Tutkimus on toteutettu kvalitatiivisena tutkimuksena. Kvalitatiivisen tutkimusotteen perustelen tutkittavalla ilmiöllä. Olen kiinnostunut ilmiön kokonaisvaltaisesta tutkimisesta sekä tapahtumassa mukana olleiden toimijoiden merkitysrakenteista. Tutkittava tilanne on

sellainen, jossa ei voida kontrolloida kaikkia siihen vaikuttavia tekijöitä (Metsämuuronen 2002, 177).

Tutkielman teoreettisen viitekehyksen, jonka avulla tarkastelen tutkittavaa ilmiötä, olen luonut yleisistä oppimisteorioista sekä varusmiesjohtajien kouluttajakoulutuksessa käytetystä materiaalista. Tiedonhaun strategiana käytän etnografiaa. Etnografian taustat löytyvät antropologiasta ja sen keskeisin taustafilosofia on symbolinen interaktionismi. Perusajatuksena symbolisessa interaktionismissa on kulttuurin vaikutus ihmisen käyttäytymiseen. Oleellista symbolisessa interaktionismissa on se, kuinka yksilöt tulkitsevat tilanteita, sillä tulkinta ohjaa toimintaa. Tutkittavaan ilmiöön, varusmiesjohtajaan kouluttajana, olen tutustunut havainnoimalla.

Etnografista tutkimusotteen käyttöä on kritisoitu subjektiiviseksi. Tutkijana olen pyrkinyt tiedostamaan seuraavat asiat: tutkijalla on tässä tutkimusotteessa aktiivinen rooli tutkittavan ilmiön tulkinnassa eikä tulkinta ole aina rehellinen. Olen pyrkinyt kuvailemaan tutkittavan ilmiön niin, että lukija pystyy itse arvioimaan tutkimuksen luotettavuuden. Toisena ongelmana nähdään tutkijan vaikeus asettua tutkittavaan ympäristöön ja katsoa sitä vieraan silmin. Tämän ongelman koen mahdollisesti suurimpana tutkimuksessani. Tutkittava ilmiö, koulutus puolustusvoimien kontekstissa, ja oma ehdollistumiseni puolustusvoimien koulutuskulttuuriin sekä toimintatapoihin saattavat vaikeuttaa asian objektiivista tarkastelua. Ongelman olen pyrkinyt ratkaisemaan pitämällä mielessä oman asemani tutkijana ja tutkimalla ilmiötä siihen luodun viitekehyksen avulla. (Metsämuuronen 2002, 181-184).

2.3 Tutkimuksen rajaukset

Tutkimuksessani tarkastelun kohteena on puolustusvoimia ympäröivässä yhteiskunnassa vallalla oleva käsitys oppimisesta, varusmiesjohtajien kouluttajakoulutuksessa käytettävän materiaalin sisältämä oppimiskäsitys sekä sen siirtyminen teoriasta käytäntöön. Tutkimuksessani en ota kantaa siihen, miten koulutus tulisi järjestää. Olen rajannut tutkimuksestani ulkopuolelle kouluttajuuden, enkä ota kantaa siihen mitä hyvä kouluttaminen on. Tarkastelun ajankohtana on saapumiserän II / 08 peruskoulutuskausi ja siihen ajankohtaan ajoittuva yksi ryhmänjohtajan järjestämä koulutussuoritus.

2.4 Lähdeaineisto sekä aikaisempi tutkimus

Tutkimukseni oppimista koskevan teoreettisen viitekehyksen luomiseen olen käyttänyt julkisia suomenkielisiä teoksia kuten *Oppiminen tiedon rakentamisena – konstruktivistisen oppimiskäsitysten perusteita* (Päivi Tynjälä 1999), *Oppiminen ja koulutus* (Maijaliisa Raustevon Wright, Johan Von Wright, Tiina Soini 2003) sekä *Didaktiikan perusteet* (Kari Uusikylä, Päivi Atjonen 2005). Näiden teoksien lisäksi olen pyrkinyt käyttämään laajasti muitakin kasvatustieteisiin sekä oppimiseen liittyviä teoksia.

Johtajakoulutusta sekä sen sisältämää kouluttajakoulutusta tarkastelen puolustusvoimien pysyväisasiakirjojen sekä puolustusvoimien tuottaman kirjallisuuden sekä tutkimuksien avulla.

Aikaisempaa tutkimusta, joka käsittelee suoranaisesti aihettani, en ole löytänyt. Aihettani sivuavat kuitenkin useat teokset kuten *Puolustusvoimien koulutuskulttuurin rakentuminen* (Pekka Halonen 2007), kadettialikersantti Veikko Siukosen (2007) pro gradu -tutkielma *Konstruktivistinen oppimiskäsitys ja sotilaan toimintakyky peruskoulutuskauden taistelukoulutuksessa*, Mikael Salon (2004) lisensiaattitutkimus *Alokkaat talon tavoille* sekä Jarmo Toiskallion (1998) *Sotilaspedagogiikan perusteet*.

3. TUTKIMUKSEN VIITEKEHYS

3.1 Oppiminen

Oppimisen käsite voidaan ymmärtää moniin eri tavoin. Sen takia oppimisen alaa koskeva teorian muodostus sekä pedagogiset käytännöt ovat olleet kirjavia. Oppiminen voidaan käsittää muun muassa tiedon määrän lisääntymiseksi, asioiden mieleen painamiseksi eli muistamiseksi, tietojen ja taitojen soveltamiseksi, ymmärtämiseksi, ajattelun muuttumiseksi tai ihmisenä muuttumiseksi. Tarkasteltaessa käsitteitä, joita termi ”oppiminen” pitää sisällään, huomataan niiden kuvaavan kahta eri luokkaa. Ensimmäisessä luokassa oppiminen mielletään kyvyksi toistaa ja toisessa luokassa oppiminen kuvataan eriasteisina laadullisina muutoksina eli transformaatioina (Uusikylä & Atjonen 2005, 142).

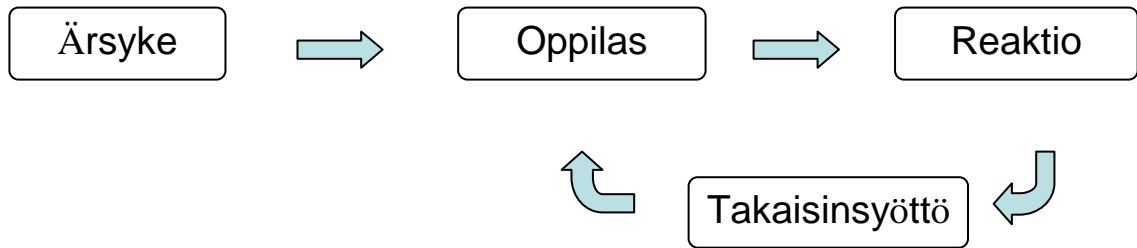
Erilaisten oppimiskäsityksien lisäksi myös itse oppimisprosessia on syytä tarkastella. Ihminen ei opi mitään ”yleensä”, vaan aina opitaan jotain jossakin. Konteksti, kulttuuri ja yhteisö sitouttavat oppimisen siihen tilaan, missä tietoa opitaan ja käytetään. Ongelmat, tavoitteet, keinot sekä ratkaisut ovat riippuvaisia siitä kontekstista, missä ne esitetään. Opetussuunnittelun kannalta tällä asialla on merkitystä: yhdessä kontekstissa opetettu asia ei välttämättä siirry toiseen, vaan tiedon siirtymiselle tulisi luoda valmius jo oppimisvaiheessa. Näin ollen oppimisympäristöjen ja se kontekstin, jossa tietoa tai taitoa tullaan käyttämään, tulisi olla yhteneväiset (Rauste-von Wright, Von wright, Soini 2003, 54–56).

3.1.1 Behaviorismi

Behavioristinen oppimiskäsitys perustuu ulkoisen käytöksen muuttumiseen. Behaviorismissa oppiminen määritellään ulkoisen ja havaittavan käyttäytymisen muutoksena eikä yksilön tietoisuudella ole prosessissa osaa. Empiristisenä oppimiskäsityksenä behaviorismin perustana pidetään yksilön saamia fyysisiä kokemuksia. Behaviorismin kantaisänä voidaan pitää venäläistä fysiologia ja psykologia Ivan Pavlovia, ja tämä tiedesuunta vahvisti asemaansa amerikkalaisen psykologin John B. Watsonin esiteltyä sen 1910-luvun puolivälissä Yhdysvalloissa (Säljö 2001, 48). Behavioristisen oppimiskäsityksen perustuessa ulkoisen käytöksen muuttumiseen kuvailee tämä oppimiskäsitys oppijan olevan passiivinen tiedon vastaanottaja.

Keskeisimpänä elementtinä behavioristisessa oppimiskäsityksessä ovat opetus eli ärsyke sekä opetuksen tulos eli reaktio. Empirismiin nojaava behaviorismi on siis kiinnostunut ulkoisen käyttäytymisen muuttamisesta. Tätä käyttäytymistä voidaan vahvistaa palkkioiden ja rangaistuksien avulla. (Uusikylä & Atjonen. 2005, 142.)

Opettajan rooli behaviorismissa on korostunut tiedon jakajana sekä oikean reaktion vahvistajana.



Kuva 2. S–R-reaktion kaavio, mukailtu (Peltonen 1968, 8).

Opettaja antaa oppilaalle ärsykkeen, josta syntyy reaktio, takaisinsyötössä oppilas saa opettajalta palautteen reaktion oikeellisuudesta ja samalla vahvistuksen. Vahvistus voi olla joko negatiivinen tai positiivinen. (Peltonen 1968, 8.)

3.1.2 Kognitiivinen oppimiskäsitys

”First we view the human as a processor of the information” Donald Norman

1950-luvulla alkoi behavioristista oppimiskäsitystä syrjäyttää kognitiiviseen psykologiaan perustuva oppimiskäsitys, jossa yksilö nähtiin informaation prosessoijana. Kognitiivisen oppimiskäsityksen mukaan oppiminen koostuu havaitsemisen, muistamisen, ajattelemisen sekä päätöksenteon kokonaisuudesta. Nämä edellä mainitut kognitiiviset eli älylliset prosessit antoivat nimen uudelle oppimiskäsitykselle. Kun behavioristinen oppimiskäsitys tutki oppimista tiedon määrän lisääntymisenä, kognitiivisessa oppimiskäsityksessä keskitytään laadullisiin ominaisuuksiin.

Oppija on kognitiivisen oppimiskäsityksen mukaan tiedon prosessoija, joka aktiivisesti vastaanottaa, tuottaa ja tulkitsee informaatiota. Oppiminen on jotain, mitä ei voida ulkoisesti käyttäytymisestä havainnoida, vaan se tarkoittaa kokemusten muuttumista. Perusajatuksena on se, että liittämällä uusi asia jo ennestään olleisiin tietoihin ja taitoihin yksilö oppii (Uusikylä & Atjonen 2005, 143).

3.1.3 Konstruktivismi

”Konstruktivismia voidaan pitää yläkäsitteenä, jonka alle on koottu tiettyjä oppimisprosessiin liittyviä yleisiä käsityksiä oppimisesta ja siihen vaikuttavista tekijöistä” (Toiskallio ym. 2002, 35).

Oppimisteorian konstruktivismia ei voida pitää, vaan se on nähtävä epistemologisena eli tietoteoreettisena näkemyksenä siitä, mitä tieto on ja miten ihminen sitä hankkii. Konstruktivismin koulukunta ei ole yhtenäinen, vaan se jakautuu erilaisiin painotuksiin. Näitä painotuksia ovat esimerkiksi kognitiivinen konstruktivismi, sosiaalinen konstruktivismi sekä konstruktionismi. Yhtenäistä edellä mainituille painotuksille on kuitenkin tiedonkäsitys, jonka mukaan tieto on aina oppijan itsensä rakentamaa eikä sellaisenaan siirrettävissä olevaa objektiivista maailmankuvaa. (Eteläpelto & Tynjälä 1999, 162–163.)

3.1.4 Konstruktivistinen oppimiskäsitys

Konstruktivistinen oppimiskäsitys näkee oppilaan tiedon aktiivisena vastaanottajana, joka tulkitsee uutta tietoa ja omia havaintojaan aikaisempien tietojen ja havaintojen pohjalta. Oppiminen itsessään

on oppijan kognitiivista toimintaa, ei vain tiedon passiivista vastaanottamista. Konstruktivistinen oppimiskäsitys voidaan jakaa karkeasti kahteen eri suuntaukseen, joiden eroavaisuudet syntyvät tavasta tarkastella oppimista eri näkökulmista. Eri näkökulmien lisäksi nämä suuntaukset eroavat tavassaan tarkastella eri asioita itse oppimisprosessissa. Tässä tutkielmassa käsitelen konstruktivistista oppimisteoriaa kognitiivisen konstruktivismin kautta, joka kuuluu yksilönkonstruktivismin pääsuuntauksen alle. Kognitiivisen konstruktivismin mukaan oppimisessa on keskeisintä sisäinen säätely, kun taas behaviorismissa keskeisintä on ulkoinen säätely. (Tynjälä 1999, 38–41.)

Seuraavaksi tarkastelen kolmea kognitiivisen konstruktivismin keskeistä käsitettä eli skeemaa, akkommodaatiota sekä assimilaatiota. Skeemalla tarkoitetaan tietorakennetta, jonka avulla yksilö tarkastelee ja tulkitsee havaintojaan. Skeemat eivät ole muuttumattomia rakenteita, vaan ne muokkautuvat ja muuttuvat kokemuksien myötä. Skeemana voidaan pitää

tilannetta, jossa yksilöllä on jo olemassa oleva sisäinen malli siitä, miten tapahtumat etenevät ja mitä ne pitävät sisällään. Esimerkkinä skeemasta voidaan pitää kadetin osallistumista saunailtaan. Saunalle saapuessaan hänellä on jo sisäinen malli siitä, miten saunaillassa tulee käyttäytyä ja mitä itse illanvietto sisältää. Saunaillan edetessä kadetti käsittelee tietoa sen skeeman varassa, joka hänellä on ollut ennen illan alkua, skeemanvaraisessa tiedonkäsittelyssä mieleen jäävät parhaiten asiat, jotka sopivat skeeman kanssa yhteen ja ne asiat, jotka ovat sen kanssa ristiriidassa. Skeeman kannalta merkityksettömät asiat eivät jää mieleen. (Helkama ym. 1998, 129.)

Mikäli esimerkkinä käytetyssä saunaillassa tapahtuisi jotain, joka olisi uutta verrattuna aikaisempaan skeemaan, esimerkiksi saunaan mentäisiin kengät jalassa, liittyisi tämä uusi tieto (kadettien saunaillassa saunaan mennään kengät jalassa) jo olemassa olevaan skeemaan. Assimilaatiolla tarkoitetaan sitä kognitiivista mekanismia, jolla tämä uusi tieto (kadettien saunaillassa saunotaan kengät jalassa) liitetään aikaisempaan skeemaan.

Jos taas tilanne saunaillassa olisi sellainen, ettei se sopisi ollenkaan yhteen aikaisemman skeeman kanssa (saunaillassa ei lämmitettäisi saunaa ollenkaan vaan lähdetäisiin juoksulenkille), alkaisi skeema mukautua. Tätä prosessia kutsutaan akkommodaatioksi. Akkommodaatio eli skeemojen uudelleen muotoutuminen on tärkeää oppimista, sen avulla ajattelutapamme sekä maailmankuvamme muuttuvat. (Tynjälä 1999, 41–43)

Tarkasteltaessa konstruktivistista oppimiskäsitystä pedagogiikan näkökulmasta haluan nostaa esille muutaman erityispiirteen. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan keskeisintä oppimisessa on oppijan toiminta – näin ollen opettajan rooli ei ole tiedon jakaja ja kontrolloija, vaan opettajan rooli tulisi nähdä oppilaan tukijana, kun hän konstruoi uutta tietoa. Oppilaat tulisi haastaa käsittelemään tietoa aktiivisesti. Tietoa voidaan toki antaa käyttöön opettajalähtöisesti esimerkiksi luennoimalla, mutta oppilaille tulisi antaa tilaisuus itse käyttää tietoa merkityksellisten kokonaisuuksien rakentamiseen ja tukea heitä tässä prosessissa. Tieto tulisi myös aina kytkeä käytäntöön oppimisen tilannesidonnaisuuden takia – opitun soveltamista taas edesauttaa se, että jo opiskeluvaiheessa asioita käsitellään erilaisissa yhteyksissä ja eri näkökulmista (Eteläpelto & Tynjälä 1999, 163–165).

Oppiminen on myös aina sidoksissa siihen ympäristöön ja kulttuuriin, jossa oppiminen tapahtuu. Mikäli oppiminen irrotetaan siitä yhteydestä, jossa sitä tullaan käyttämään, on riskinä synnyttää elotonta tietoa (inert knowledge), jota ei pystytä soveltamaan erilaisissa ongelmatapauksissa. Ihanteellisena oppimisympäristönä pidetäänkin sellaista, jossa oppija oppiessaan samalla sosiaalistuu tietyn kulttuurin ajattelutapoihin. (Tynjälä 1999, 64.)

3.2 Puolustusvoimien tehtävä ja asevelvollinen

Tässä alaluvussa käsittelem puolustusvoimien lakiin kirjattuja tehtäviä sekä kuvailen varusmieskoulutuksen rakennetta niiltä osin kun siinä on kosketuspintaa tutkimukseeni. Tässä luvussa myös selvitän tarkemmin kouluttajakoulutuksen rakennetta sekä koulutuksessa käytetystä materiaalista löytyvää oppimisteoriaa.

Puolustusvoimien tärkeimpänä tehtävänä on Suomen sotilaallinen maanpuolustus. Puolustusvoimien lakiin kirjattuna ensimmäisenä tehtävänä on Suomen sotilaallinen puolustaminen, johon kuuluu: a) maa-, meri- ja ilmatilojen valvominen sekä alueellisen koskemattomuuden turvaaminen; b) kansan elinmahdollisuuksien, perusoikeuksien ja valtiojohdon toimintavapauden turvaaminen ja laillisen yhteiskuntajärjestyksen puolustaminen; c) sotilaskoulutuksen antaminen ja vapaaehtoisen maanpuolustuskoulutuksen ohjaaminen sekä maanpuolustustahdon edistäminen (Laki puolustusvoimista 2007, 2§).

Suomen puolustusratkaisu nojaa uskottavan suorituskyvyn luomiseen, joka ennaltaehkäisee kriisien syntymisen alueellamme. Suorituskyky luodaan reserviläisperusteisella armeijalla, jonka sodanajan vahvuus vuonna 2008 on 350 000 miestä (Puolustusvoimien henkilöstöstrategia 2005, 19).

Sodanajan reservien luominen toteutetaan asevelvollisten kouluttamisella. Jokainen suomalainen mies on asevelvollinen sen vuoden alusta, kun hän täyttää 18 vuotta, ja asevelvollisuus päättyy sinä vuonna, kun hän täyttää 60 vuotta. ”Asevelvollisuuden suorittamiseen kuuluu varusmiespalvelus, kertausharjoitus, ylimääräinen palvelus ja

liikekannallepanon aikainen palvelus sekä osallistuminen kutsuntaan ja palveluskelpoisuuden tarkastukseen” (Asevelvollisuuslaki 2007 2§).

3.2.1 Varusmieskoulutus

Varusmieskoulutuksen tarkoituksena on kouluttaa asevelvolliset oman sodanajan tehtävänsä ja näin ollen luoda edellytykset joukkotuotannon mukaisille joukkokokonaisuuksien tuottamiselle. Varusmieskoulutuksen yleisenä päämääränä on kouluttaa taistelukelpoinen sodanajan joukko, joka kykenee täyttämään oman sodanajan tehtävänsä. Yleisenä määrityksenä tehtävälle on oman taistelutehtävänsä täyttäminen kaksi viikkoa kestävässä taistelukokemuksessa ja voimavarojen keskittäminen 3–4 päivän ratkaisutaisteluun (PEKOUL-OS PAK A 01:05.01.01).

Varusmiespalvelus suoritetaan yleensä noin kolmen vuoden sisällä kutsunnoista eli 19–21-vuotiaana. Varusmiespalvelus kestää joko 6, 9 tai 12 kuukautta. Johtajakoulutukseen valituilla sekä miehistön vaativimpiin tehtäviin koulutetuilla palvelus kestää 12 kuukautta. Erityistaitoja vaativiin miehistötehtäviin palvelusaika on 9 kuukautta ja muihin miehistötehtäviin on koulutusaika 6 kuukautta. (Taskutietoa puolustusvoimista 2008, 46).

Miehistön osalta palvelus jäsentyy kolmeen kokonaisuuteen: peruskoulutuskauteen, joka kestää kahdeksan viikkoa, yhdeksän viikon erikoiskoulutuskauteen sekä kestoltaan yhdeksänviikkoiseen joukkokoulutuskauteen.

Johtajakoulutukseen valitut aloittavat aliupseerikurssilla peruskoulutuskauden jälkeen. Aliupseerikurssi I kestää seitsemän viikkoa, jonka jälkeen suoritetaan valinnat 14 viikkoa kestäväälle reserviupseerikurssille. Aliupseerikurssille jäävät jatkavat aliupseerikurssi II:lle, jonka kesto on yhdeksän viikkoa. Reservi- ja aliupseerikurssilta valmistumisen jälkeen alkaa varusmiesjohtajilla johtajakausi, jonka kesto on aliupseereilla 28 ja upseerikokelailla 23 viikkoa.

3.2.2 Peruskoulutuskausi

Peruskoulutuskauden päämääränä on opettaa varusmiehille sotilaan perustaidot sekä luoda edellytykset erikois- ja joukkokoulutuskauden koulutusta varten. Peruskoulutuskaudella aloitetaan myös oman fyysisen suorituskyvyn kehittäminen sekä luodaan edellytykset jatkuvalla oppimiselle (PEKOUL-OS PAK C 01:01). Peruskoulutuskausi antaa sotilaille valmiuden toimia jääkäriyhmän miehistötehtävissä. Koulutuksen sisältö on yhdenmukaista kaikissa aselajeissa sekä puolustushaaroissa. Peruskoulutuskauden aikana tehdään varusmiehiä koskevat valinnat sekä määrätään heidät johtajakoulutukseen tai eri miehistön koulutushaaroihin (PEKOUL-OS PAK A 05:01).

Koulutusvalintojen onnistuminen on perusedellytys tehokkaalle kouluttamiselle. Johtajakoulutukseen valitaan sellaiset varusmiehet, joiden johtamis- ja oppimisedellytykset on arvioitu parhaimmaksi (PEKOUL-OS PAK A 01:05.01.04).

3.3 Johtaja- ja kouluttajakoulutus

Tässä alaluvussa käsittelen puolustusvoimien antaman johtaja- ja kouluttajakoulutuksen sisältöä ja niitä perusteita, joita koulutuksessa käytetään. Johtaja- ja kouluttajakoulutuksen sisällön määrittelee pääesikunnan koulutusosaston pysyväisasiakirja PAK A 01:05.01.08 VARUSMIESTEN JOHTAJA- JA KOULUTTAJAKOULUTUS. Tutkielmassani tarkastelun kohteena oleva kouluttajakoulutus ei ole erillinen osa johtajakoulutusta, vaan kouluttaminen ja koulutustaito integroituvat osaksi sotilasjohtamista (Nissinen 2000, 115).

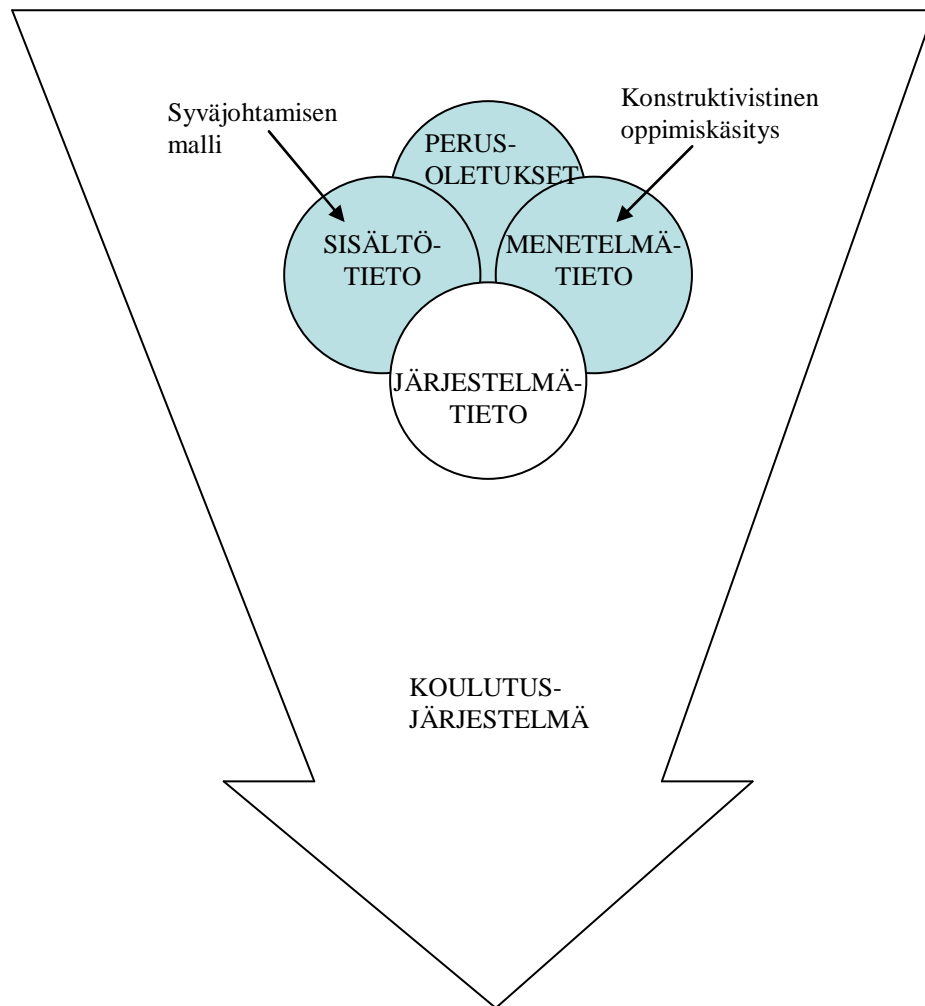
”Johtajakoulutuksen perusteet ja ohjelman kokonaisuus on kuvattu kirjassa Puolustusvoimien johtajakoulutus (2000). Koulutustaidon teoreettinen perusta on kuvattu kirjassa Sotilaspedagogiikan perusteet (1998). Näitä lähteitä käytetään toistaiseksi kaikkien sotilasjohtajien perus- ja jatkokoulutuksessa sekä täydennettäessä opintoja”. (PEKOUL-OS PAK A 01:05.01.08.)

Johtajakoulutus perustuu yksilön kehittymiselle ja kasvamiselle, joka kestää koko varusmiespalveluksen ajan ja luo valmiuden itsensä kehittämiseksi myös reservissä. Koulutuksen päämääränä on antaa johtajalle valmiudet omatoimisesti ja tehokkaasti johtaa ja kouluttaa omat joukkonsa liikekannallepanon sattuessa tai kertausharjoituksissa (PEKOUL-OS PAK A 01:05.01.08).

Johtajakoulutus rakentuu 20 opintoviikon pituiseksi kokonaisuudeksi ja sen antama koulutus perustuu kriittiseen konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen. Johtajakoulutuksen tarkempi rakenne esitetään liitteessä 1.

3.3.1 Oppimiskäsitys johtajakoulutuksessa

Johtajakoulutuksen sisältämää oppimiskäsitystä tarkastelen kirjan *Puolustusvoimien johtajakoulutus* (Nissinen 2000) kautta. Johtajakoulutus itsessään on systemaattinen kasvatustarjonta, jonka tarkoituksena on antaa yksilölle tarvittavat valmiudet, joiden avulla oppija kykenee sopeutumaan ja toimimaan tuottavasti. ”Johtajakoulutus on kokonaisuus, joka rakentuu perusoletusten, sisältö-, menetelmä- ja järjestelmätiedon varaan.” (Nissinen 2000, 50).



Kuva 3. Johtajakoulutuksen kokonaisuus (Nissinen 2000, 50).

”Johtajakoulutusohjelman menetelmätiedon perustana on konstruktivistinen oppimiskäsitys, jonka laaja-alaista soveltamista sotilaskoulutukseen tutkitaan ja toteutetaan sotilaspedagogiikan alueella” (Nissinen 2000, 54).

3.3.2 Opetusmateriaali johtaja- ja kouluttajakoulutuksessa

Tutkimukseni näkökulman keskittyessä kouluttajakoulutuksen teoriapohjaan sekä siinä ilmenevään kuvaan oppijasta keskityn koko johtajakoulutuksen sijaan kouluttamiseen liittyviin kursseihin. Näitä kursseja ovat koulutustaidon peruskurssi, joka käydään AUK II -jakson aikana, johtajakaudella suoritettavat koulutustaidon jatkokurssit I, II ja III sekä ohjattu koulutustaidon harjoittelu. Tutkimukseni rajoituksen mukaisesti tarkastelun kohteena on

nimenomaan peruskoulutuskausi. Täten koulutustaidon kurseista ennen peruskoulutuskautta on suoritettu koulutustaidon peruskurssi, johtamis- ja koulutustaidon harjoittelu AUK I- ja AUK II -kurssien aikana sekä koulutustaidon jatkokurssi I. Ohjattu koulutustaidon harjoittelu ajoittuu varusmiesjohtajan koko johtajakaudelle ja sen suorittaminen alkaa varusmiesjohtajien johtajakauden alussa, uuden saapumiserän peruskoulutuskaudella, mutta sitä ei ole suoritettu loppuun. Aliupseerikurssilla annettavan kouluttajakoulutuksen teoreettinen tausta löytyy sotilaspedagogiikasta. Sotilaspedagogiikka tieteenalana soveltaa kasvatustieteitä sotatieteisiin ja sen kohteina on opetus, oppiminen, kasvatus sekä koulutusjärjestelmät. Sotilaspedagogiikan tarkoituksena on edistää inhimillistä toimintakykyä. (Halonen 2006, 13–14.)

Seuraavaksi tarkastelen lähemmin kahta varusmiesjohtajien kouluttajakoulutuksessa käytettävää kirjaa eli sotilaspedagogiikan perusteita sekä kouluttajan opasta. Nämä kirjat antavat varusmiesjohtajien kouluttajakoulutukseen sen teoreettisen sisällön ja ne ovat käytössä koulutustaidon peruskurssilla aliupseerikurssilla sekä ohjatussa koulutustaidon harjoittelussa johtajakaudella.

3.3.3 Sotilaspedagogiikka

Tässä alaluvussa tarkastelen oppimisen teoriaa sotilaspedagogiikan näkökulmasta tukeutuen aliupseerikurssilla käytettävään sotilaspedagogiikan kirjallisuuteen. Sotilaspedagogiikka on poikkitieteellinen tieteenala, joka soveltaa kasvatustieteitä sotatieteisiin (Halonen 2006, 13). Sotilaspedagogiikan perusteet (Toiskallio, 1998) kirja määrittää oppimisen muutoksina ”oppijan tiedoissa ja taidoissa sekä havaitsemis- ja ajatustavoissa” (Toiskallio 1998, 15). Kouluttajan ja oppilaan välisessä koulutuksessa vuorovaikutustilanteiden tulisi tukea oppijan omaa aktiivista roolia, sillä vääränlaisessa vuorovaikutustilanteessa oppija voi sysätä vastuun oppimisestaan kouluttajalle. Sotilaspedagogiikassa koulutuksen sekä oppimisen määrittely syntyvät toimintakyvyn käsitteestä. Toimintakyky on sotilaan kykyä toimia määrätietoisesti sodan tai sitä alemman kriisin toimintaympäristöissä. Toimintakyky kehittyy, kun yksilölle annetaan valmiuksia toimia ja ajatella tavalla, jonka toimintaympäristö määrittelee. Toimintakyvyn käsite jaetaan neljään eri osa-alueeseen: fyysiseen, psyykkiseen, sosiaaliseen ja eettiseen. (Toiskallio 1998, 25–27.)

Toimintakyky siis muodostaa sotilaspedagogiikan keskiön ja sen kehittäminen on toiminto, johon sotilaspedagogiikka tähtää. Toimintakyvyn kehittämisen perusta muodostuu sotilaan perustaidoista, joita ovat muun muassa ase käsittely ja ampuminen, fyysinen kunto sekä omaaloitteisuus ja itseluottamuksen kasvattaminen. Perustan lisäksi sotilaille tulisi kasvattaa tilannetietoisuutta, asioiden ja tapahtumien syy-yhteyksien ymmärtämistä, taitoa soveltaa eri toimintamahdollisuuksia tiettyyn tavoitteeseen pyrkien sekä kykyä toimia joukon jäsenenä. Kokonaisnäkemys toiminnasta on hyvän toimintakyvyn perusta; toimintakykyä ei kehitä pelkkä suoritteiden tekninen osaaminen. (Toiskallio 1998, 28–29).

Sotilaspedagogiikka jaottelee oppimisen pinta- ja syväoppimiseen. Pintaoppimisessa saavutettua tietoa kytetään toistamaan siinä muodossa, jossa se on opetettu, ja sitä pystytään soveltamaan tutuissa tilanteissa. Taidollisesti yksilö kykenee suoriutumaan samanlaisissa olosuhteissa, jossa koulutus on annettu. Syväoppiminen taas tähtää yksilön tietojen kasvattamiseen tasolle, jossa yksilö kykenee ymmärtämään tietoihin liittyvän kokonaisuuden sekä kykenee käyttämään jo olemassa olevaa tietoa uudelleenlaisessa ongelmatilanteessa. Taitojen syväoppiminen taas mahdollistaa tehokkaan toimimisen uusissa ja yllättävissä tilanteissa. (Toiskallio 1998, 37).

3.3.4 Kouluttajan opas

Tässä alaluvussa tarkastelen lähemmin kouluttajan opasta. Kouluttajan opas on tarkoitettu varusmiesten, reserviläisten sekä henkilökunnan käyttöön koulutustapahtumien suunnittelun perustaksi. Kouluttajan oppaan mukaan sotilaskoulutuksen tavoitteet syntyvät kriiseistä ja sodista. Sotilaskoulutuksen päämääränä on varmistua siitä, että sotilaille on riittävä osaaminen joutuessaan kriiseihin tai sotaan. Koulutuksen tarkoituksena on kehittää yksilön fyysistä, henkistä, sosiaalista ja eettistä toimintakykyä. Yksilön toimintakyvyn kautta rakentuu koko joukon toiminta- ja suorituskyky. Varusmiespalveluksen suorittamisen jälkeen, mahdollisen kriisin syttyessä, on johtajien kyettävä kouluttamaan oma joukkonsa. Tämä on johtaja- ja kouluttajakoulutuksen keskeisin päämäärä. Keskeisimmät tavoitteet asevelvollisten kouluttamisessa tulevat suorituskykyvaatimuksista, jotka määrittelevät sen tason, mihin

johtajien ja taistelijoiden tulee kyetä. ”Sotilaskoulutus ei saa tuottaa massamaisia suorittajia, vaan monitaitoisia, ajattelukykyisiä ja vastuullisia sotilaita”. (KOULOPAS 2007, 12 -15.)

Kouluttajan oppaan mukaan oppimisella tarkoitetaan muutoksia koulutettavan tiedoissa, taidoissa sekä valmiuksissa. Nämä kolme elementtiä yhdistetään puhuttaessa toiminnasta. Oppimisen tulisi myös lisätä koulutettavien kykyä mukautua vaihteleviin tilanteisiin sekä mahdollistaa muutosten ennakoinnin erilaisissa toimintaympäristöissä. Oppiminen nähdään prosessina, jossa oppijan aikaisemmat tiedot ja taidot vaikuttavat oppimiseen. Kouluttajan oppaan mukaan oppimiseen liittyy seuraavia periaatteita: oppijan aikaisemmat tiedot ja taidot ovat tärkeitä, oppiminen pohjautuu oppijan aktiiviseen toimintaan, kokonaisuuksien ymmärtäminen pohjautuu yksittäisten asioiden osaamiselle, ymmärrys ja tulkinta oppimisessa ovat erilaisia eri yksilöillä, arvioinnin ja mittaamisen tulee tukea tavoitetta sekä itse oppimista, aikuisten oppimisessa ongelmakeskeisyys korostuu, taitojen oppiminen vaatii pitkäaikaista harjoittamista, vuorovaikutus kouluttajan ja oppijan välillä on iso osa oppimisprosessia sekä opittujen tietojen ja taitojen soveltaminen eri tilanteissa on tärkeää.

Sotilaskoulutuksen sisältö eli osaamisen vaatimukset tulevat siitä toimintaympäristöstä, jossa tietoja ja taitoja tarpeen tullen käytetään eli sodista ja sitä alemman luokan kriiseistä, tämä seikka korostaa oppimisen monitahoisuutta. Toimintaympäristön vaatimuksien mukaisesti tulisi tietojen ja taitojen olla sovellettavissa erilaisiin tilanteisiin sekä oppijan omaa ajattelukykyä sekä itseohjautuvuutta kohottavat valmiudet ovat tärkeitä. Kouluttajan oppaan mukaisesti oppiminen on aina yksilöllistä. Puolustusvoimien toimintaympäristölle on kuitenkin ominaista toiminta joukon osana. Näin ollen itse oppiminen tapahtuu joukon osana. Tämä seikka korostaa oppimisprosessissa vertaistukea – taistelijaparin ja ryhmän tuki oppimisprosessissa on tärkeä. (Kouluttajan opas 2007, 18–20.)

3.4 Oppimisteorioiden vertailu

Tässä alaluvussa vertailen puolustusvoimissa annettavan varusmiesjohtajien kouluttajakoulutuksen sisältämää käsitystä oppijasta ja oppimisesta sekä puolustusvoimia ympäröivän yhteiskunnan ja siinä vallitsevien käsityksien yhteensopivuutta. Tarkastelun perusteella vastaan ensimmäiseen tutkimuskysymykseeni ”*Millainen oppimisteoreettinen*

malli löytyy siitä materiaalista, jota käytetään varusmiesjohtajien kouluttajakoulutuksessa sekä miten materiaalista löytyvä oppimisen teoria on yhteydessä yhteiskunnassa vallitsevaan käsitykseen oppimisesta?”.

3.4.1 Oppiminen

Tarkasteltaessa puolustusvoimissa annetun kouluttajakoulutuksen teoreettista sisältöä oppiminen nähdään muutoksina oppijan tiedoissa ja taidoissa sekä havaitsemis- ja ajatustavoissa.

Puolustusvoimissa annettu opetus sisältää myös kasvatuksellisen elementin. Tämän elementin tulisi lisätä oppijan tilannetietoisuutta, asioiden ja tapahtumien syy-yhteyksien ymmärtämistä, taitoa soveltaa eri toimintamahdollisuuksia tiettyyn tavoitteeseen pyrkiessä sekä kykyä toimia joukon jäsenenä. Oppimisen taso jaotellaan kahteen luokkaan: pinta- ja syväoppimiseen. Pintaoppiminen on kykyä toistaa ja syväoppiminen kykyä soveltaa olemassa olevaa tietoa uudentilanteissa. Koulutuksen ja opetuksen tulisi mahdollistaa syväoppiminen.

Alaluvussa 3.1 olen jaotellut oppimisen kahteen luokkaan. Ensimmäisessä luokassa oppiminen käsitetään kyvyksi toistaa ja toisessa luokassa oppiminen nähdään eriasteisina laadullisina muutoksina eli transformaatioina. Transformaatioluokassa oppiminen nähdään tietojen ja taitojen soveltamisena, ymmärtämisena, ajattelun muuttumisena tai ihmisenä muuttumisena. Näin ollen termi ”oppiminen” puolustusvoimien kouluttajakoulutuksen sisältämässä materiaalisissa lukeutuu jälkimmäiseen näistä kahdesta luokasta.

3.4.2 Oppija

Alla olevan taulukon avulla olen vertaillut puolustusvoimien kouluttajakoulutuksessa käytetystä materiaalista saamaani käsitystä oppijasta behavioristiseen sekä konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen.

Puolustusvoimien käsitys oppijasta	Behavioristinen oppimiskäsitys	Konstruktivistinen oppimiskäsitys
<p>a) oppijan aikaisemmat tiedot ja taidot vaikuttavat oppimiseen</p> <p>b) oppiminen pohjautuu oppijan aktiiviseen toimintaan</p> <p>c) ymmärrys ja tulkinta oppimisessa ovat erilaisia eri yksilöillä</p> <p>d) tietojen ja taitojen tulisi olla sovellettavissa erilaisiin tilanteisiin</p> <p>e) oppijan omaa ajattelukykyä sekä itseohjautuvuutta kohottavat valmiudet ovat tärkeitä.</p> <p>f) aikuisten oppimisessa ongelmakeskeisyys korostuu</p>	<p>a) oppiminen määritellään ulkoisen ja havaittavan käyttäytymisen muutoksena</p> <p>b) oppija on tiedon passiivinen vastaanottaja</p> <p>c) opettajan rooli behaviorismissa on korostunut tiedon jakajana sekä oikean reaktion vahvistajana</p>	<p>a) oppija on tiedon aktiivinen vastaanottaja</p> <p>b) oppija tulkitsee uutta tietoa ja omia havaintojaan aikaisempien tietojen ja havaintojen pohjalta</p> <p>c) Oppiminen itsessään on oppijan kognitiivista toimintaa</p> <p>d) oppimisessa on keskeisintä sisäinen säätely</p> <p>e) keskeisintä oppimisessa on oppijan toiminta</p> <p>f) oppijan tulisi kytkeä tieto käytäntöön oppimisen tilannesidonnaisuuden takia</p> <p>g) Oppiminen on aina sidoksissa siihen ympäristöön ja kulttuuriin, jossa oppiminen tapahtuu.</p>

Tarkasteltaessa puolustusvoimien materiaalista ilmi tullutta käsitystä oppijasta voidaan havaita sen nojautuvan konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen. Näin ollen puolustusvoimissa varusmiesjohtajien kouluttajakoulutuksessa käytetty materiaali nojautuu yhteiskunnassa tällä hetkellä vallitseviin käsityksiin oppijan roolista tiedon konstruoijana ja se perustuu konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen.

4. HAVAINNOINNIN TARKASTELU

Tässä luvussa pyrin tuomaan esille havaintoni tarkastelun kohteena olleesta koulutustapahtumasta, sekä tarkastelemaan siitä löytyvää oppimisen teoriaa luomani viitekehyksen avulla ja vastaamaan toiseen tutkimuskysymykseeni eli ”*Miten varusmiesjohtajien kouluttajakoulutuksessa käytetty oppimisen teoria säilyy käytäntöön siirrettäessä?*”.

Kenttähavainnoinnin kohteena oli rastikoulutus, joka ajoittui saapumiserän II/08 peruskoulutuskauden toiselle viikolle. Kouluttajana rastikoulutuksessa oli yksi alokasjoukkueen ryhmänjohtajista. Havainnoinnin suoritin seuraamalla rastikoulutusta sivummalta: paikasta, jossa en ollut ryhmänjohtajan näkökentässä, mutta josta kuulin kuitenkin kaiken mitä koulutuksen aikana tapahtui. Oman vaikutukseni koulutuksen sisältöön sekä ryhmänjohtajan käyttäytymiseen pyrin minimoimaan siten, että en ollut ohjeistavana henkilönä, kun ryhmänjohtajille annettiin perusteet rastikoulutuksen pitämisestä enkä havainnoinnin aikana vaikuttanut rastikoulutuksen kulkuun millään tavoin. Läsnaoloni vaikutuksen uskon olleen erittäin pieni, koska olin työskennellyt ryhmänjohtajien kanssa jo melkein kolme viikkoa ja uskon heidän tottuneen läsnäolooni koulutustapahtumissa.

Rastikoulutuksen aiheena oli kolmiotähtäys sekä tähtäinsiirrot ja rastikoulutuksen kesto oli 42 minuuttia. Koulutukseen osallistui 1/3 alokasjoukkueesta ja osaston vahvuus oli 11 alokasta. Koulutuspaikkana oli huone Helsinki-simulaattorin alakerrassa. Varustuksena alokkeilla oli rynnäkkökiväärit sekä makuualustat. Rastikoulutuksessa asioita ei käsitelty ensimmäistä kertaa, sillä ennen tätä koulutusta alokkeilla oli ollut käsittelyharjoitus, jossa oli käsitelty muun muassa millaisen tulisi oikeaoppisen tähtäinkuvion olla sekä tähtäinsiirtojen ja iskemäkeskeispisteen määrittämisen periaatteet.

Kolmiotähtäyksen tarkoituksena on todentaa osaavatko alokkeat oikeanlaisen tähtäinkuvion ottamisen. Kolmiotähtäyksen tarkoituksena on tähdätä rynnäkkökiväärin tähtäinten läpi seinälle kiinnitettyyn lappuun, jossa taistelijaparista toinen on valmiina kynän kanssa. Kynää siirretään seinään kiinnitetyllä paperilapulla tähtääjän ohjeiden mukaan ja kynän ollessa tähtäyspisteessä antaa tähtääjä merkin. Lappuun piirretään pieni merkki, jonka jälkeen

tähtäinkuva rikotaan nousemalla seisomaan. Rynnäkkökivääri on kiinnitetty jakkaraan tähtäämisen ajaksi, jolloin asean siirtelystä aiheutuva hajonta saadaan poistettua. Tähtääminen ja merkin piirtäminen toistetaan kolme kertaa ja tämän jälkeen paperille muodostuvat kolme pistettä kertovat tähtäinkuvion tarkkuudesta. Mitä lähempänä merkit ovat toisiaan, sitä tarkemmin on tähtäinkuvion ottaminen tehty. Koulutuksen tarkoituksena on todentaa tähtäinkuvion oikeaoppisuus ennen ampumaradalle lähtöä.

Rastikoulutuksen toisena opetuskohteena oli tähtäinten siirtäminen. Tähtäimien siirtämisen tarkoituksena on siirtää iskemäkeskeispiste kohdistettavalta etäisyydeltä taulun keskipisteeseen. Koulutus oli toteutettu siten, että ryhmänjohtajalla oli mallitauluja, joihin oli mallinnettu osumia. Mallinnetuista osumista alokkaiden piti määrittää ensin iskemäkeskeispiste sekä sen jälkeen kertoa miten tähtäimiä tulisi siirtää. Koulutuksessa käytettävän rynnäkkökiväärin malli oli RK 62, jossa etutähtäin siirtyy sivusuunnassa ja takatähtäin ylä-/alasuunnassa.

4.1 Havainnoinnin analysointi teoreettisessa viitekehyksessä

Tässä aluvuossa tarkastelen koulutuksesta saamiani havaintoja teoreettisessa viitekehyksessä. Analyysi on suoritettu siten, että käsitelen koulutusta aina kappaleen kerrallaan sekä pyrin erittelemään siitä löytyvän oppimisen teorian. Tarkastelu etenee rastikoulutuksen mukaisessa kronologisessa järjestyksessä. Kappaleen loppuun olen luonut teoreettisen viitekehysten mukaisen taulukon, jonka avulla tein koonnoksen havainnoista. Tämän koonnos on muokannut luvussa 2.1 esittämäni kuvaa, jossa kouluttajakoulutuksen teoria siirtyy sellaisenaan käytäntöön koulutustapahtumassa.

Ryhmänjohtaja: *”Harjoituksen kulku on seuraavanlainen: alussa harjoitteleme tähtäinkuviota ja yritämme saada sen kaikille oikeaksi. Rastin lopussa kertaamme tähtäintensiirron, joka teidän tulee osata ensi viikon ampumaratapäivää varten.”*

Rastikoulutus alkoi siten, että ryhmäjohtaja jakoi alokkaat taistelijapareihin ja yhteen ryhmään tuli kolme alokasta. Seuraavaksi alokkaat alkoivat kiinnittää rynnäkkökivääreitä nurinpäin kiinnitettyihin jakkaroihin sekä valkoista paperia seinään, tähtäimien osoittamaan kohtaan.

Ryhmänjohtaja: ”*Millainen pitäisi tähtäinkuvion olla?*”

Koska kyseessä oli kertaava rasti eli rastikoulutuksen aihe oli aikaisemmasta koulutuksesta tuttu, alkoi rastikoulutus suoraan harjoittelulla. Ryhmänjohtaja kuitenkin tarkisti osaamisen tason varmentavalla kysymyksellä. Esitettyyn kysymykseen halukkaita vastaajia ryhmästä oli kolme, jotka viittasivat. Ryhmänjohtaja valitsi yhden alokkaan vastaamaan kysymykseen osoittamalla tätä kädellä.

Alokas: ”*Herra alikersantti, alokas N. Siinä pitää näkyä ilmaa yhtä paljon tähtäinten joka puolelta.*”

Ryhmänjohtaja: ”*Oikein, eli kun tähtäinten läpi katsotaan, sen tulisi näyttää tältä.*”

Tässä vaiheessa ryhmänjohtaja näytti pahvista tehdyn mallitähtäimen avulla millainen tähtäinkuvion tulisi olla. Tästä osiosta on löydettävissä sekä behavioristisia että konstruktivistisia piirteitä. Behavioristinen oppimiskäsitys tässä koulutuksen osassa näkyy osiossa, jossa ryhmänjohtaja kysyy alokkailta millainen tähtäinkuvion tulisi olla. Vastauksena tulee edellisessä rastikoulutuksessa ääneen sanottu lause eli tähtäimien läpi katsoessa tulisi nähdä ”yhtä paljon ilmaa joka puolella”. Ryhmänjohtaja oli vastaukseen tyytyväinen, mutta oppimisen ja ymmärtämisen lopullisesta tasosta ei tämän perusteella voi saada mitään varmistusta. Ulkoa opeteltu lause kuitenkin riittää vastaukseksi. Oppimisen taso alokkailla, syy miksi tähtäinkuvion tulisi olla edellä kuvatun mukainen, jää selvittämättä ja oppiminen taso on pintaoppimista. Oikeaoppisen tähtäinkuvion osaaminen on merkityksellistä, koska rynnäkkökiväärin tähtäinten väli on noin 80 cm ja tälle välille sattunut virhe tähtäämisessä kertaantuu ampumamatkan mukaan ja sen vaikutukset osumiseen ovat erittäin suuret. Ryhmänjohtaja ei myöskään selittänyt miksi tähtäinkuvion saaminen oikeanlaiseksi on tärkeää.

Konstruktivistista oppimiskäsitystä taas edustaa mallitähtäinten käyttö. Aikaisemman koulutuksen takia alokkaille on jo muodostunut skeema, joka käsitteli samaa aihetta. Ryhmänjohtaja antaa oppijoille mahdollisuuden konstruoida tietoa siitä, millaisen tähtäinkuvion tulisi olla. Tosin selitys, miksi tähtäinkuvion tulisi olla tietynlainen ja miksi se on tärkeä, ei tullut esille koulutuksen missään vaiheessa eli asia jäi hieman vaillinaiseksi. Selitys asiasta vahvistaisi skeemanvaraista tiedonkäsittelyä, jossa skeemalle merkitykselliset tiedot jäävät parhaiten muistiin.

Ryhmänjohtaja: *”Aloitetaan harjoittelu ja kun olette valmiita, niin kierrän katsomassa tulokset. Sitten vaihdetaan pareja. Jos tulee ongelmia, niin kysykää.”*

Alkaa harjoitteluvaihe ja harjoittelun alkaessa syntyy keskustelua tähtäämisen kulusta siinä alokasryhmässä, jossa on kolme alokasta. Tähtäävä alokas tiedustelee vieressään olevalta alokkaalta kumpaan tähtäimeen katse tuli kohdentaa.

Ryhmänjohtaja: *”Onko siellä joku ongelma? Jos on, niin kysykää.”*

Alokkat lopettavat keskustelun ja jatkavat toimintaa. Tämä kohta koulutuksesta edustaa behaviorismia. Oppiminen on kouluttajakeskeistä ja ryhmänjohtaja toimii tiedon jakajana. Alokkaiden välinen dialogi ei ole sallittua vaan oppimistapahtuma on ulkoapäin säädelty ryhmänjohtajan toimesta. Kontrolli alokasjoukosta on ryhmänjohtajalle tärkeää. Ryhmänjohtaja ei myöskään huomioi sitä, että joku voi oppia parhaiten keskustelemalla – hän poistaa tämän mahdollisuuden koulutustapahtumasta. Alokas ei kysynyt kysymystään uudelleen ryhmänjohtajalta eikä näin ollen saanut vastausta kysymykseensä.

Rastikoulutus eteni suunnitelmallisesti eteenpäin enkä tehnyt enempää huomioita, jotka olisivat liittyneet oppimisteorioihin. Koulutuksen aikana vaihdettiin tähtääjiä neljä kertaa, joten kaikki saivat kaksi toistoa, pois lukien kolmihenkisen ryhmän jäsenet. Ryhmänjohtaja ei antanut toimintaa ohjaavaa palautetta – ilmeisesti siksi, että tähtäämisen tulokset olivat riittävän hyviä eikä tähtäämiseen näin ollen tarvinnut puuttua.

Ryhmänjohtaja: *”Paras kasa löytyi tältä taistelijaparilta (osoittaa kädellä), ja se oli noin 10 sentin kolikon kokoinen. Muidenkin kasat näyttivät hyviltä ja kaikki mahtuivat noin 2 cm:n sisään, mikä oli tavoitteena.”*

Seuraavaksi koulutuksessa edettiin iskemäkeskeispisteen määrittämiseen sekä tähtämien siirtämiseen. Tämä rastikoulutuksen osio aloitettiin samalla tavalla kuin ensimmäinen osio eli ryhmänjohtaja tiedusteli alokasjoukolta miksi tähtäimiä siirretään. Saatuaan vastauksen ryhmänjohtaja aloitti varsinaisen koulutuksen. Aluksi ryhmänjohtaja kertoi miten iskemäkeskeispiste määritellään sekä havainnollisti sitä mallitaulun avulla.

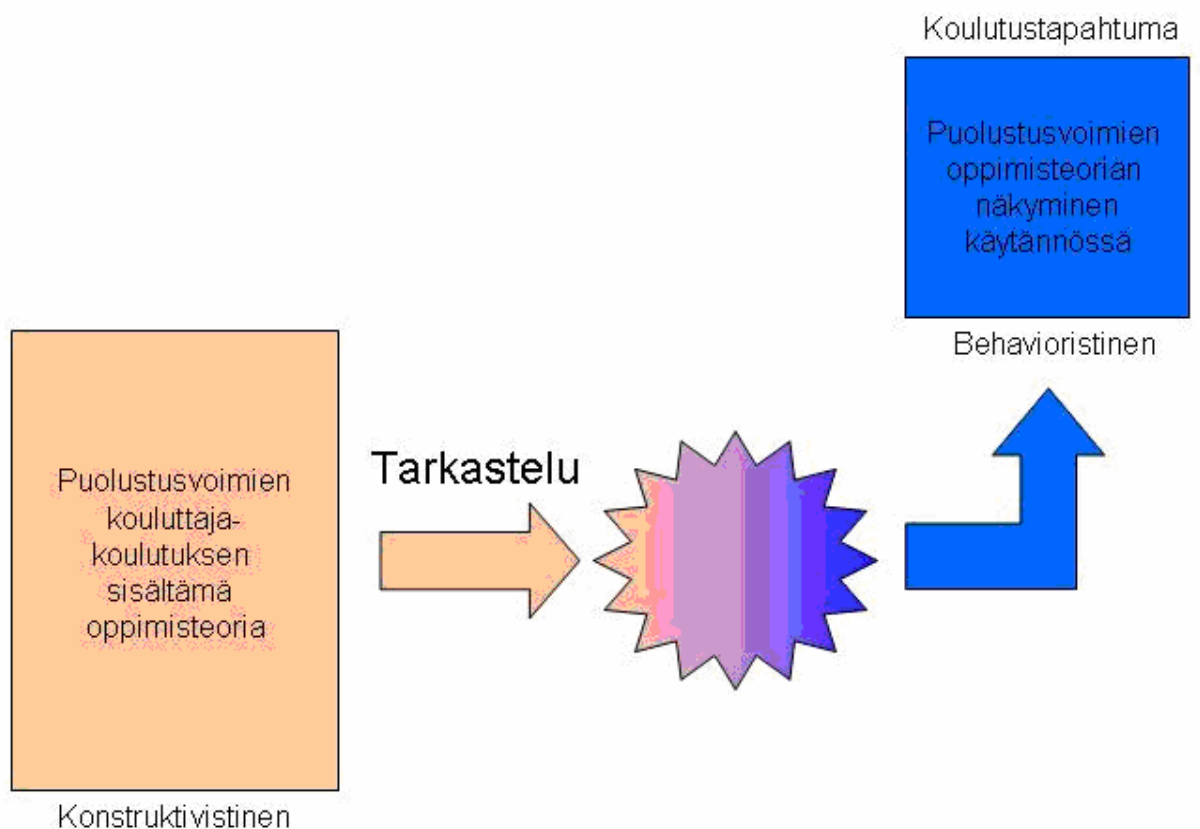
Ryhmänjohtaja: *”Hyvänä muistisääntönä tähtäinsiirroissa on se, että etutähtäintä säädettäessä kiristetään kympin puolelta ja takatähtäintä siirretään kympin suuntaan...”*
”Seuraavaksi tehdään niin, että menette kahteen jonoon ja minä vien nämä mallitaulut tuonne eteistilaan. Tulette sinne pareittain ja määrittelette mallitauluun iskemäkeskeispisteen ja kerrotte minulle miten siirtäisitte tähtäimiä. Kysyttävää?”

Koulutuksen tässä osiossa on jälleen havaittavissa behavioristisia piirteitä. Ryhmänjohtaja kokee osaamisen tason hyvänä, kun muistisääntö on kaikkien mielessä. Muistisääntöjä voi käyttää opettamisessa, mutta ne eivät kerro ymmärryksestä, myöskään tietojen soveltaminen uudessa tilanteessa ei välttämättä onnistu. Muistisääntöjen avulla voi ainoastaan tarkistaa ulkoisen käyttäytymisen muutoksen.

Ryhmänjohtaja: *”No niin, rasti on nyt päättynyt. Rasti meni hyvin ja opetustavoitteeseen päästiin...”* *”Muistakaa jatkossa, kun olette rastikoulutuksessa, niin jos te kaikki teette nämä asiat samassa tahdissa, niin opitte paremmin.”*

Loppupalautteessaan ryhmänjohtaja kertoi alokkaille rastin menneen hyvin, sekä opetustavoitteen saavutetun. Opetustavoitteiksi ryhmänjohtaja määritteli rastin alussa oikeaoppisen tähtäinkuvion sekä tähtäinsiirtojen osaamisen. Loppupalautteessa tulee kontrollin tarve alokasjoukosta uudelleen esiin. Samanaikaisista suorituksista mainitessaan ryhmänjohtaja viittaa mielestäni rastin ensimmäisessä vaiheessa tapahtuneeseen tilanteeseen, jossa yksi taistelijapari meni muitten edelle ja aloitti uuden kolmiotähtäysharpjoitteen ilman ryhmänjohtajan lupaa.

Behavioristisia piirteitä koulutuksessa	Konstruktivistisia piirteitä koulutuksessa
<p>a) oppiminen määritellään ulkoisen ja havaittavan käyttäytymisen muutoksena</p> <p>b) oppija on tiedon passiivinen vastaanottaja</p> <p>c) opettajan rooli behaviorismissa on korostunut tiedon jakajana sekä oikean reaktion vahvistajana</p>	<p>a) oppijan aikaisemmat tiedot ja taidot vaikuttavat oppimiseen</p>



Kuva 4. Havainnoinnin tuloksia.

4.2 Havainnoinnin johtopäätökset

Havainnoin kohteena ollut rastikoulutus oli kaiken kaikkiaan varsin behavioristinen tapahtuma. Koulutuksen toteutustavan takia alokkaat olivat passiivisia tiedon vastaanottajia ja oppimistapahtuman tarkoituksena oli lisätä tiedon määrää. Tiedon määrän lisääntyminen varmistettiin muistisääntöjen ulkoa opettelulla. Oppimisen laadullisilla ominaisuuksilla ei ollut sijaa. Herääkin kysymys, mitä esimerkiksi ulkoa opeteltu muistisääntö rynnäkkökiväärin tähtäimien kohdistamisesta auttaa, jos rynnäkkökiväärin malli vaihtuu uudempaan, jossa kohdistaminen tehdään etutähtäimestä? Edellä mainitussa tapauksessa ymmärrys siitä, miten tähtäimien siirtäminen vaikuttaa iskemäkeskeispisteeseen, auttaisi tilanteessa, jossa tähtäimiä ei siirretä samalla tavalla kuin opetuksessa olleessa rynnäkkökiväärissä. Skeema aseiden kohdistamisesta muuttuisi assimilaation kautta ja tieto olisi helpommin sovellettavissa uusissa tilanteissa.

Ryhmänjohtajan kontrollin tarve tulee rastikoulutuksen aikana useasti esille. Kontrolli poistaa mahdollisen oppimisen kanavan – kanavan, jonka avulla alokkaat voisivat vahvistaa omaa ymmärrystään toistensa avulla. Vahva kontrolli oppimistilanteessa saattaa vaikuttaa osaan oppijoista siten, ettei kysymysten esittäminen ryhmänjohtajalle ole helppoa, oppija passivoituu eikä ota vastuuta omasta oppimisestaan. Kuitenkin kontrollia rastikoulutuksessa perustellaan jopa oppimisen kautta. Ryhmänjohtajan käsitys oppimisesta on siis behavioristinen, oppija on passiivinen tiedon vastaanottaja.

Tutkielmani alaluvussa 3.1 jaoin oppimisen kahteen luokkaan. Ensimmäisessä luokassa oppiminen kuvataan kyvyksi toistaa ja toisessa sitä kuvataan eriasteisina laadullisina muutoksina eli transformaatioina. Tarkastelun kohteena olevan koulutuksen sijoittaisin ensimmäiseen näistä kahdesta luokasta.

Mikä muuttaa konstruktivistisen oppimisteorian behavioristiseksi koulutussuorituksiksi? Koulutuksen tulisi perustua konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen – seikka, jonka olen jo tuonut esille teoreettisessa viitekehityksessä. Seuraavaksi tarkastelen kahta asiakokonaisuutta, jotka mielestäni lyövät oman leimansa koulutustapahtumaan. Koulutuskulttuurin vaikutus

sekä alokkaiden sosialisatio puolustusvoimien toimintakulttuuriin vaikuttavat mielestäni tarkastelun alla olevaan koulutustapahtumaan.

Koulutuskulttuurilla puolustusvoimien kontekstissa sekä tässä tutkimuksessa tarkoitetaan niitä normeja, arvoja sekä arvostuksia, jotka ohjaavat sekä määrittelevät puolustusvoimissa toimivien henkilöiden käyttäytymistä sekä toimintaa. Kulttuurin merkitys ihmisten toiminnalle puolustusvoimien kaltaisella kypsällä organisaatiolla on merkittävä. Kulttuuri on usein tiedostamaton voima, joka määrittelee niin yksilö- kuin ryhmäkäyttäytymistä ja näin ollen kyseisessä kulttuurissa eläville saattaa muodostua tietty toimintatapamalli, jota ei osata kyseenalaistaa (Halonen 2007, 17–19). Ryhmänjohtaja saattaa koulutustapahtumassa vain yksinkertaisesti toistaa oppimaansa toimintatapamallia pysähtymättä miettimään sen vaikutusta koulutukseen.

Alokkaiden sosialisatio puolustusvoimien toimintakulttuuriin lyö helposti oman leimansa myös koulutustapahtumiin. Kouluttajana toimiva ryhmänjohtaja näkee koulutustilanteen tilanteena, jossa hänen on muokattava alokkaan ulkoista käytöstä kenttään sopivammaksi. Näin ollen oppimista tärkeämmäksi seikaksi nousee alokkaan hiljaa oleminen sekä ryhmänjohtajan ohjeiden täsmällinen noudattaminen oppimisen sijaan. Ryhmänjohtaja on joutunut tekemään töitä saavuttaakseen asemansa ja hän saattaa kokea tärkeäksi korostaa kuuluvansa alokkaan kanssa eri kenttään ja omaavansa korkeamman sosiaalisen statuksen (Salo 2004, 42).

5. DISKUSSIO

Tutkimukseni tavoitteena oli selvittää, miten oppija nähdään puolustusvoimissa varusmiesjohtajille annettavan kouluttajakoulutuksen opetusmateriaalissa ja miten tämä oppimisen teoria siirtyy käytäntöön koulutustilanteessa, jossa kouluttajana toimii ryhmänjohtaja. Tutkimustani varten loin kaksi tutkimuskysymystä. Ensimmäiseen tutkimuskysymykseen, *Millainen oppimisteoreettinen malli löytyy varusmiesjohtajien kouluttajakoulutuksessa käytetystä materiaalista sekä miten kyseinen oppimisen teoria on yhteydessä yhteiskunnassa vallitsevaan käsitykseen oppimisesta?*, vastaan työni luvussa 3.4. Puolustusvoimissa annettavan koulutuksen tulisi perustua konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen. Konstruktivistinen oppimiskäsitys on myös vallitseva oppimiskäsitys

puolustusvoimia ympäröivässä yhteiskunnassa. Toiseen tutkimuskysymykseen, *Miten kouluttajakoulutuksessa käytetty oppimisen teoria säilyy käytäntöön siirrettäessä?*, vastaan työni luvussa 4. Tarkastelun kohteena olleessa rastikoulutuksessa oli oppimisteoria vankasti behavioristinen eli kouluttajakoulutuksen oppimisteoreettinen pohja, joka nojaa konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen, ei säily käytäntöön siirrettäessä.

Mahdollinen jatkotutkimusaihe tutkimukselleni onkin tarkempi selvitys niistä syistä, miksi konstruktivistinen oppimiskäsitys ei näy peruskoulutuskauden rastikoulutuksessa. Mielenkiintoista olisi myös selvittää, miten konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaisesti toteutettu peruskoulutuskauden koulutus näkyisi alokkaiden oppimisvalmiuksina sekä mahdollisena korkeampana toimintakyknä erikoiskoulutuskaudelle siirryttäessä.

Tutkimukseni luotettavuus. Tutkimuskeinona etnografinen tapaustutkimus jättää tutkijalle paljon tulkinnan varaa. Tutkimuksessani olen pyrkinyt tuomaan esille ne faktat, jotka saivat minut päätymään näihin lopputuloksiin. Analyysi koulutussuorituksesta on kuitenkin minun näkemykseni asiasta. Tekstin lukija voi itse päätellä lukemastaan materiaalista lopputuloksen, joka ei välttämättä yhdy omaan näkemykseeni asiasta.

Tutkimuksen yleistettävyys. Tutkimukseni ollessa tapaustutkimus, ei siitä voi vetää laajoja yleistyksiä. Havainnointiaineisto, jonka avulla tutkimukseni tein, koski yhtä ainoaa koulutussuoritusta. Mielestäni tämä koulutussuoritus kuitenkin kuvastaa hyvin ryhmänjohtajan pitämää rastikoulutustapahtumaa peruskoulutuskaudella

6. LÄHDELUETTELO

Eteläpelto, A. & Tynjälä, P. 1999. Oppiminen ja asiantuntijuus, työelämän ja koulutuksen näkökulmia. Werner Söderström Oy.

Halonen, P. 2007. Puolustusvoimien koulutuskulttuurin rakentuminen. Väitöskirja, Tampereen yliopisto. Koulutustaidon laitos. Julkaisusarja 2, N:o 18. Helsinki: Edita Prima Oy.

Halonen, P., Pulkka, A-T., Kärkkäinen, H. & Saarelainen, M. 2007. Kouluttajan opas. Pääesikunta, koulutusosasto. Helsinki: Edita Prima Oy.

Helkama, K., Myllyniemi, R. & Liebkind, K. 2001. Johdatus sosiaalipsykologiaan. 3.–4. painos. Helsinki: Edita Oy.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 1997. Tutki ja kirjoita. 6.–9. painos. Vantaa: Dark Oy.

Metsämuuronen, J. 2002. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. 1. painos. Sri Lanka: International Methelp Ky.

Nissinen, V. 2001. PEKOUL-OS PAK A 01:05.01.04 VARUSMIESTEN VALINNAT. Pääesikunta, koulutusosasto.

Nissinen, V. 2002. PEKOUL-OS PAK A 01:05.01.08 VARUSMIESTEN JOHTAJA- JA KOULUTTAJAKOULUTUS. Pääesikunta, koulutusosasto.

Nissinen, V. 2003. Kehittyvä varusmieskoulutus. Pääesikunnan koulutusosasto. Julkaisusarja A/3/2003. Helsinki: Edita Prima Oy.

Nissinen, V. & Santtila, M. 2004. PEKOUL-OS PAK C 01:01 VARUSMIESTEN PERUSKOULUTUSKAUSI. Pääesikunta, koulutusosasto.

Peltonen, M. 1968. Johdatusta opetustaitoon. 3. painos. Keuruu: Kustannusosakeyhtiö Otava.

Rauste-von Wright, M & Von Wright, J. 1994. Oppiminen ja koulutus. 1.–3 painos. Juva: WSOY.

Rauste-von Wright, M., Von Wright, J. & Soini T. 2003. Oppiminen ja koulutus. Uudistettu 9. painos. Helsinki: Werner Söderström Oy.

Salo, M. 2004. Alokkaat talon tavoille, etnografinen tapaustutkimus Bourdieun sosiologian näkökulmasta. Lisensiaattitutkimus, Tampereen yliopisto. Koulutustaidon laitos. Julkaisusarja 2, N:o 14. Helsinki: Edita Prima Oy.

Säljö, R. 2001. Oppimiskäytännöt, sosiokulttuurinen näkökulma. 2. uudistettu painos. Juva: WSOY.

Taskutietoa puolustusvoimista 2008. Pääesikunnan julkaisuosasto. 2. korjattu painos. Edita Prima Oy.

Toiskallio, J. 1998. Sotilaspedagogiikan perusteet. Puolustusvoimien koulutuksen kehittämiskeskus. Hämeenlinna: Karisto Oy.

Toiskallio, J., Kalliomaa, M., Halonen, P. & Anttila, J. 2002. Sotilaspedagogiikkaa kouluttajille. Puolustusvoimien koulutuksen kehittämiskeskus. Vaasa: Ykkös-Offset Oy.

Tynjälä, P. 1999. Oppiminen tiedon rakentamisena – konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Uusikylä, K. & Atjonen, P. 2005. Didaktiikan perusteet. 3. uudistettu painos. Helsinki WSOY.

1998. PEKOUL-OS PAK A 01:05.01.01 VARUSMIESKOULUTUKSEN YLEISJÄRJESTELYT. Pääesikunta.

7. LIITTEET

LIITE 1 JOHTAJA- JA KOULUTTAJAKOULUTUKSEN TARKEMPI SISÄLTÖ

	Koulutuskausi ja opetussuunnitelman kohta	Tunnit	Opintoviikot
	AUK I		
	1.1 Ihmisten johtamisen ja kouluttamisen perusteet	20	0,5
	AUK II + RU-KURSSI		
	1.2 Ihmisten johtaminen taistelussa	40	1
	1.3 Koulutustaidon peruskurssi	40	1
	1.4 Johtamis- ja koulutustaidon harjoittelu kursseilla	60	1,5
	JOHTAJAKAUSI		
	1.5 Koulutustaidon jatkokurssi I	20	0,5
	1.6 Koulutustaidon jatkokurssi II	20	0,5
	1.7 Koulutustaidon jatkokurssi III	20	0,5
	1.8 Ohjattu koulutustaidon harjoittelu	240	6
	1.9 Tiimityöskentely perusyksikössä	40	1
	1.10 Johtamistaidon jatkokurssi	40	1
	1.11 Ohjattu johtamiskäyttämisen kehittäminen	260	6,5
	YHTEENSÄ	800	20