

MAANPUOLUSTUSKORKEAKOULU

PEDAGOGISET KÄSIKIRJOITUKSET JA OPETUSSUUNNITELMA KADETTIKOULUSSA

Sotatieteiden kandidaatin
opinnäytetyö

Kadetti Könttä TM

Sotilaspedagogiikka

Ilmatorjuntalinja

Huhtikuu 2009

MAANPUOLUSTUSKORKEAKOULU

| | |
|--|---|
| Kurssi 93. Kadettikurssi | Linja Ilmatorjunta-opintosuunta |
| Tekijä Kadetti Toni Könttä | |
| Työn nimi PEDAGOGISET KÄSIKIRJOITUKSET JA OPETUSSUUNNITELMA KADETTIKOULUSSA | |
| Oppiaine, johon työ liittyy Sotilaspedagogiikka | Säilytyspaikka Kurssikirjasto |
| Aika Huhtikuu 2009 | Tekstisivuja 28 Liitesivuja 8 |
| <p>Tiivistelmä</p> <p>Tämä tutkimus tarkastelee Kadettikoulun pedagogisia käsikirjoituksia, vallitsevia oppimiskäsityksiä, opetusmenetelmiä sekä Kadettikoulun opetussuunnitelmaa. Tarkasteltaviksi pedagogisiksi käsikirjoituksiksi olen valinnut Maanpuolustuskorkeakoulun taktiikan laitoksen Taktiikan perusteet 1 -opintojakson sekä johtamisen laitoksen Johtaminen, johtajuus ja toimintaympäristöjen asettamat vaatimukset -opintojakson. Molemmat opintojaksot kuuluvat perusopintoihin.</p> <p>Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää sitä, miten pedagogiset käsikirjoitukset ilmentävät erilaisia oppimiskäsityksiä ja miten ne eroavat toisistaan opetusmenetelmien kautta tarkasteltuna. Tämän lisäksi tarkastellaan sitä, tukevatko tapauksen pedagogiset käsikirjoitukset opetussuunnitelmaa. Tavoitteenani on paljastaa mitä pedagogiset käsikirjoitukset ovat ja eroavatko ne toisistaan ainelaitosten välillä. Tavoitteenani olisi avata myös keskustelu siitä, mitkä opetusmenetelmät soveltuvat parhaiten eri asioiden opettamiseen ja miten oppimista sekä opetusta voisi tehostaa.</p> <p>Tutkimuksen johtopäätöksenä tuli ilmi se, että pedagogiset käsikirjoitukset eroavat toisistaan opintojaksoilla käytettävien opetusmenetelmien ja oppimiskäsitysten kautta. Tutkimuksen tarkoituksena ei ole yleistää ainelaitoskohtaisia eroja, vaan pikemminkin ymmärtää käsiteltyjä tapauksia entistä syvällisemmin ja löytää tieteenalojen välillä mahdollisesti vallitsevia eroja.</p> | |
| Avainsanat: Pedagoginen käsikirjoitus, opetusmenetelmä, oppiminen ja oppimiskäsitykset, opetussuunnitelma | |

SISÄLLYSLUETTELO

| | | |
|---|--|----|
| 1 | JOHDANTO | 4 |
| 2 | TAPAUSTUTKIMUS | 6 |
| 3 | OPPIMISESTA OPETUKSEN SUUNNITTELUUN JA TOTEUTUKSEEN | 8 |
| | 3.1 Oppimiskäsityksistä | 10 |
| | 3.2 Opetussuunnitelmat osana oppimista | 13 |
| | 3.3 Opetusmenetelmät | 15 |
| 4 | PEDAGOGISET KÄSIKIRJOITUKSET | 20 |
| | 4.1 Pedagogisten käsikirjoitusten tarkastelu | 21 |
| | 4.1.1 Johtaminen, johtajuus ja toimintaympäristöjen asettamat vaatimukset | 21 |
| | 4.1.2 Taktiikan perusteet 1 | 22 |
| | 4.2 Pedagogisten käsikirjoitusten oppimiskäsitykset | 22 |
| | 4.3 Opetusmenetelmien suhde oppimiskäsityksiin | 24 |
| 5 | KADETTIKOULUN OPETUSSUUNNITELMA JA PEDAGOGISET KÄSIKIRJOITUKSET | 26 |
| | 5.1 Kadettikoulun opetussuunnitelma | 26 |
| | 5.2 Pedagogiset käsikirjoitukset opetussuunnitelman osana | 28 |
| | 5.3 Pedagogisten käsikirjoitusten suhde sosiaalistamisprosessiin | 28 |
| 6 | POHDINTA | 30 |
| 7 | LÄHTEET | 32 |
| 8 | LIITELUETTELO | 35 |

PEDAGOGISET KÄSIKIRJOITUKSET JA OPETUSSUUNNITELMA KADETTIKOULUSSA

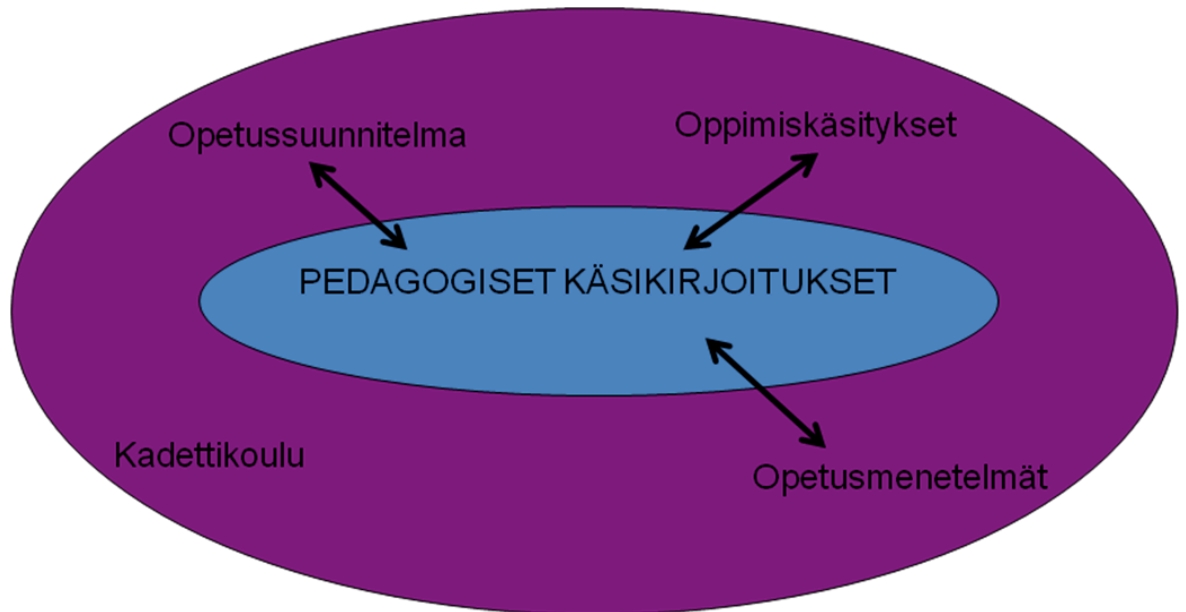
1 JOHDANTO

Maanpuolustuskorkeakoulun organisaatioon kuuluva Kadettikoulu vastaa Puolustusvoimien upseereiden peruskoulutuksesta. Upseerikoulutus on muuttunut entistä lähemmäksi siviilimaailman korkeakouluopiskelua niin kutsutun Bologna-prosessin myötä. Bologna-prosessi on korkeakoulujen opintojen yhtenäistämishanke, jolla pyritään saavuttamaan muun muassa yhtenevät tutkintorakenteet korkeakoulujen välillä sekä selkiinnyttämään korkeakouluopintojen mitoitusta. 93. Kadettikurssi on ensimmäinen kurssi, joka opiskelee Kadettikoulussa kaksiportaisen tutkintorakenteen mukaisesti.

Upseerien koulutuksessakin opetuksen lähtökohtana on oppiminen. Oppimiseen vaikuttavat opetettava asia, käytettävät opetusmenetelmät ja oppimiskäsitykset. Näitä heijastelevat kadettikoulutuksessa käytetyt pedagogiset käsikirjoitukset. Ne paljastavat miten, mitä ja miksi opetetaan opintojaksoilla. Yleensä muissa oppilaitoksissa pedagogisissa käsikirjoituksissa esitetyt asiat on sisällytetty suoraan opetussuunnitelmaan, mistä selviää mitä opetetaan. Opetussuunnitelmaan vaikuttavat muun muassa pedagogiset käsikirjoitukset, opettajat, ympäristö, yhteiskunta, opiskelijat ja koulun arvopohja. Pedagogisten käsikirjoitusten tavoitteena on toteuttaa opetussuunnitelmaa.

Tässä opinnäytteessä tutkitaan Kadettikoulun pedagogisia käsikirjoituksia ja opetussuunnitelmaa. Pää tarkoituksena on tutkia sitä, miten vertaillut pedagogiset käsikirjoitukset eroavat toisistaan oppimiskäsitysten ja opetusmenetelmien kautta tarkasteltuna sekä sitä, miten ne suhtautuvat opetussuunnitelmaan. Näkyvätkö erilaiset oppimiskäsitykset ja opetusmenetelmät pedagogisissa käsikirjoituksissa, ja jos näkyvät, miten selvästi? Tähän kysymykseen pyritään löytämään vastaus tarkastelemalla Kadettikoulun

pedagogisia käsikirjoituksia vallitsevien oppimiskäsitysten kautta. Kuviosta 1 ilmenee tutkielmassa käsiteltävien asioiden vuorovaikutussuhde.



KUVIO 1. Kadettikoulussa pedagogisiin käsikirjoituksiin vaikuttavat asiat.

Tutkimuksen pääongelmana on:

Miten Kadettikoulun pedagogiset käsikirjoitukset ilmentävät eri oppimiskäsityksiä?

Apuongelmat ovat seuraavanlaisia:

Miten eri ainelaitosten pedagogiset käsikirjoitukset eroavat toisistaan opetusmenetelmien suhteen?

Miten vertailun kohteena olleet pedagogiset käsikirjoitukset tukevat opetussuunnitelmaa?

Pedagogisten käsikirjoitusten sisältö ja tarkoitus ilmenevät esittelemällä Maanpuolustuskorkeakoulun kahden eri ainelaitoksen pedagoginen käsikirjoitus. Nämä ovat Johtamisen laitoksen perusopintoihin kuuluvan Johtaminen, johtajuus ja toimintaympäristöjen asettamat vaatimukset -opintojakson sekä Sotataidon perusopintoihin kuuluvan Taktiikan perusteet 1 -opintojakson pedagogiset käsikirjoitukset. Esiteltyjä pedagogisia käsikirjoituksia verrataan myös Kadettikoulun opetussuunnitelmaan. Lopuksi tarkastellaan pedagogisten käsikirjoitusten suhdetta sosiaalistamisprosessiin.

2 TAPAUSTUTKIMUS

Tapaustutkimuksessa (case study) tutkitaan yksittäistä tapahtumaa, rajattua kokonaisuutta tai yksilöä käyttämällä monipuolisia ja eri menetelmillä hankittuja tietoja. Tapaustutkimuksessa pyritään tutkimaan, kuvaamaan ja selittämään tapauksia. Oleellista on, että ne voidaan ymmärtää tietynä kokonaisuutena, tapauksena. Esimerkiksi Yin (1994, 5-13) määrittelee tapaustutkimuksen tutkimukseksi, jossa jotain nykyajassa tapahtuvaa ilmiötä tarkastellaan sen todellisessa tapahtumakontekstissa eli siinä ympäristössä, jossa ilmiö tapahtuu. Tämänkin määrittelyn voi kyseenalaistaa siten, että tapaustutkimuksen kohteena voi olla historiallinen tapaus. Tämän tutkimuksen tapauksen muodostavat Kadettikoulun opetussuunnitelma sekä pedagogiset käsikirjoitukset ja niiden sisältö. Järvinen ja Järvinen (1993, 41–48) kuvaavat case-tutkimusta toimintana, jossa tarkastellaan yhtä tai useampia tapauksia, toisin kuin Metsämuuronen (2001, 16–18) omassa rajauksessaan. Tapaustutkimuksen vahvuutena on kuitenkin tiedonkeruumenetelmien runsaus. Käytetäänhän siinä esimerkiksi kyselyitä, haastatteluja tai arkistomateriaalia, joten se voi olla luonteeltaan kvalitatiivista tai kvantitatiivista tai molempia.

Syrjälän, Ahosen, Syrjäläisen ja Saaren (1996, 10–17) mielestä tapaus käsitteenä itsessään on hyvin kiinnostava, varsinkin jos siihen liittyy jotain mielenkiintoista. Sitä voidaan käyttää yhtä hyvin niin yksittäisestä ihmisestä kuin vaikkapa organisaatiosta tai ilmiöstä, sen ei tarvitse erottua massasta, vaan se voi olla yhtä hyvin joka päivä toistuva asia. Sen vuoksi tapaustutkimus on erinomainen menetelmä tutkia oppimista ja opetusta, koska niissä sekä käytäntö että teoria ovat hyvin lähellä toisiaan ja itse tutkimuksen avulla voidaan ymmärtää entistä syvällisemmin opetustilannetta. Sen lisäksi kouluympäristössä käytännön ja teorian yhdistyminen ilmenevät jokapäiväisessä opetuksessa.

Tarkasteltavia asioita yhdistää niiden tapauksellisuus, kukin niistä muodostaa tapauksen. Tutkimus on mahdollista toteuttaa myös kahden tai useamman tapauksen vertailuna, kuten tässä tutkielmassa. Tapaustutkimus onkin kirjava käsite, eikä sitä voida yksiselitteisesti pelkistää nimittämään vain tiettyjä tutkimuksia. Kaikkien kvalitatiivisten tutkimusten voidaan ajatella olevan tapaustutkimuksia, tutkitaanhan niissä tapauksia. (Saarela-Kinnunen & Eskola 2001, 161,167.) Lisäksi tapaustutkimuksia voi olla erilaisia, esimerkiksi etnografinen tai fenomenografinen tapaustutkimus.

Tapausta tutkimalla lisätään ymmärrystä tietystä ilmiöstä pyrkimättä kuitenkaan yleistämään liikaa. Yleensä tapaustutkimus valitaankin menetelmäksi, kun halutaan ymmärtää kohdetta ja

huomioida siihen liittyvät ja vaikuttavat asiat. Vaikka kyse onkin tietystä tapauksesta, arvioinnissa on kuitenkin hyvä pohtia tuloksia suuremmassa mittakaavassa, esimerkiksi miten saatuja tuloksia voitaisiin mahdollisesti soveltaa muuhun tai muualla. Tämän lisäksi päätarkoituksena ei ole yksinkertaistaa tai yleistää liikaa, vaan pikemminkin säilyttämään tapauksen monimuotoisuus. Tutkimus ei pyri tuottamaan tuloksenaan tilastollisesti yleistettävää tietoa vaan kyseessä on pikemminkin analyttinen yleistäminen. Parhaimmillaan tapaustutkimus tuottaa uusia tapoja, jotka auttavat jonkin ilmiön syvällisemmässä ymmärtämisessä. Usein nämä käsitteellistykset toimivat hyvinä välineinä tai menetelminä myös muissa vastaavanlaisissa tapauksissa ja siten niillä voi olla siirrettävyyssarvoa, vaikka ne eivät olekaan suoraan yleistettävissä tapauksesta toiseen siirryttäessä. (Saarela-Kinnunen & Eskola 2001, 161,167.)

Tapaustutkimusta on kritisoitu tieteellisen kurinalaisuuden puutteesta ja yhden tapauksen avulla tehdyistä yleistyksistä. Toisaalta muidenkin tutkimusmenetelmien käytössä ilmenee tieteellisen kurinalaisuuden puutetta ja yleensä mitä realistisempi tutkimusasetelma on, sitä vähemmän siinä on kontrollia. Koska tässä tutkielmassa tarkastellaan nimenomaan opetukseen ja koulutukseen liittyviä asioita ja käsitteitä, soveltuu tapaustutkimus erityisen hyvin tutkimusmenetelmäksi. Opetussuunnitelman ja kahden pedagogisen käsikirjoituksen muodostaessa tutkimuksen tapauksen yleistysten tekeminen on turhaa, koska tapauksia on liian vähän. Pikemminkin pyritään tietyn tapauksen syvempään ymmärtämiseen. Omia tietoja aiheesta ei pidä unohtaa, sillä niiden avulla voidaan reagoida kerättyyn tietoon. Toisaalta tulisi olla myös avoin uusille näkökulmille ja mielipiteille.

3 OPPIMISESTA OPETUKSEN SUUNNITTELUUN JA TOTEUTUKSEEN

Ihminen on luonteeltaan utelias, hän tarvitsee tietoa selviytyäkseen. Lapset haluavat oppia ajamaan pyörällä, ja matemaattisesti lahjakkaat opiskelijat haluavat ratkaista matemaattisia yhtälöitä. Molemmissa esimerkeissä oppiminen tapahtuu itse tekemällä sekä toimimalla. Samalla tavalla Uusikylä ja Atjonen (2005, 26–32) korostavat, että oppiminen tapahtuu toiminnan kautta. Ihminen käsittelee koko ajan aktiivisesti tietoa. Motivaation merkitys oppimisessa on suuri, kuten oppimistavoitteidenkin. Tavoite määrittelee mitä yksilö aikoo tehdä, kun taas motivaatio säätelee sen, mitä yksilö tekee. Oppimisessa on siis tärkeää ne menetelmät, joilla oppimiseen pyritään, eivät pelkästään oppimistavoitteet. Toisaalta oppiminen on yhteydessä myös siihen ympäristöön ja kulttuuriin, jossa toimitaan. Kouluissa opitut asiat eivät siirry automaattisesti työelämään, minkä vuoksi oppimisprosessissa tulisi huomioida myös ympäristön vaikutus. (Rauste-von Wright & von Wright 1994, 20–33.)

Didaktiikka tarkoittaa opetusoppia ja se kuuluu kiinteänä osana kasvatustieteisiin. Siinä yhdistyvät opetuksen ja oppimisen teoria ja käytäntö, se sisältää tavoitteisen oppimisen sekä opetuksen. (Uusikylä & Atjonen 2005, 26–32.) Didaktiikassa teoria ja käytäntö ovat erittäin keskeinen käsitepari. Näiden kahden käsitteen keskinäinen suhde on tärkeä, sillä teoria luo pohjan käytännölle, ja pelkkä teoria ilman yhteyttä käytäntöön on tyhjää. Opetus on käytännön toteutusta, mutta riittävän hyvän teoriapohjan muodostaa siitä tavoitteet täyttävän sekä tuloksellisen. (Kari, Koro, Lahdes, & Nöjd 1994, 25–29.) Opetuksen ja koulutuksen taustalla on aina jokin oletus siitä, mitä oppiminen ja opettaminen ovat. Haasteellista on opetuksen teoriapohjan yhdistäminen käytännön opetukseen ja koulutukseen.

Hellströmin (2008, 30–32) ideat poikkeavat hieman edellisistä. Hänen mukaansa didaktiikan tutkimuskohteena on opetus, ei pelkkä opettaminen tai oppiminen. Didaktiikka on opetusta tarkastelevaa tiedettä ja käytännöllistä oppia. Opettaja, oppilas ja oppiaines koetaan yhteenkuuluviksi. Opetusoppi jaetaan kahteen osaan, opetusmenetelmäoppiin ja opetussuunnitelmaoppiin. Opetusmenetelmäopissa tarkastellaan miten käytännössä tulisi opettaa. Opetussuunnitelmaopin tarkoituksena on tarkastella oppiainesta sekä sitä, mitä on opetettava.

Oppimisesta ei ole yhtä oikeaa tai ainoaa teoriaa, vaan se on monien eri osa-alueiden muodostama kokonaisuus. Opiskelun, kouluttamisen ja opettamisen taustalla on tietty käsitys

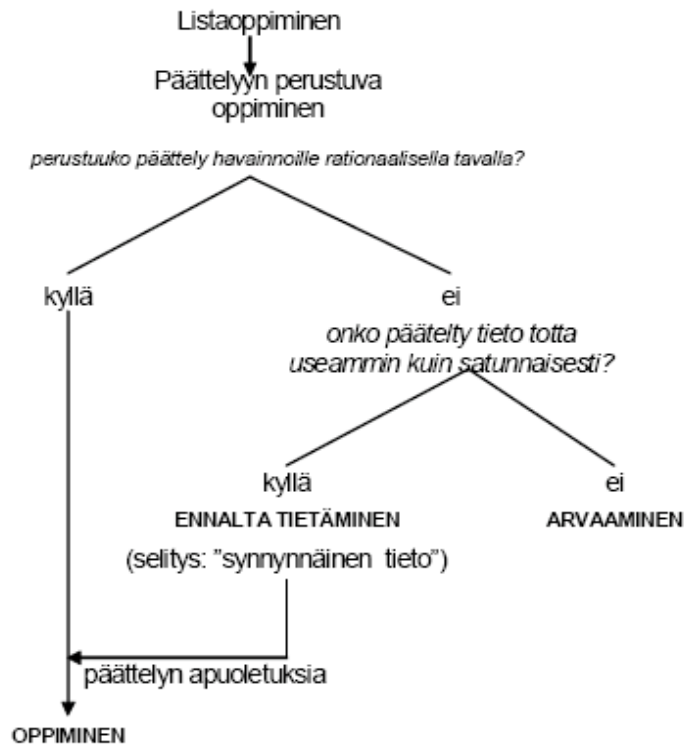
oppimisesta. Oppimisella ymmärretään pysyviä muutoksia yksilön tiedoissa, taidoissa, käsityksissä tai asenteissa. Oppiminen lisää yksilön ominaisuuksia muuntautumaan ympäristön muutoksiin ja ennakoimaan niitä. Opiskelu eroaa oppimisesta siinä, että opiskelu on toimintaa, jolla pyritään oppimiseen, mutta oppiminen tapahtuu aina viime kädessä opiskelijan pään sisällä. (Toiskallio, Kalliomaa, Halonen & Anttila 2002, 30–31.) Kuten Uusikylä ja Atjonen (2005, 142) toteavat, vuorovaikutus ympäristön kanssa on tärkeää oppimisen kannalta, sillä ihminen oppii koko ajan toiminnastaan. Oppiminen onkin ympäristösidonnaista, se voidaan kokea tiedon lisäämisenä, muistamisena, soveltamisena, ymmärtämisenä sekä muuttumisena.

Opetuksen päämääränä on osaaminen, johon ylletään parhaiten oppimisen kautta. Hellström sanoo, että didaktiikan kontekstissa uuden oppiminen yhdistetään siihen vaikuttaneeseen toimintaan. Oppiminen koetaan ei-tahdonalaiseksi toiminnaksi, joka kasvattaa yksilön toimintakapasiteettia. Psykologiassa oppimista on puolestaan käytetty kuvaamaan lopputulosta ja siihen johtanutta toimintaa. Hellströmin mukaan oppimista ilmiönä tarkastellaan psykologiassa enemmän kuin didaktiikassa. (Hellström 2008, 272–273.) Konstruktivismissa oppimista ei nähdä pelkkänä kykynä toistaa opetettuja asioita, vaan paremminkin muutoksina opiskelijan käsityksissä. Eteläpellon ja Tynjälän (1999, 166) mielestä oppilaan on kohdattava opetuksessa eräänlaisia ristiriitoja aikaisempien perusolettamusten ja uusien käsitysten kanssa, mikä johtaa käsitysten muuttamiseen. Toisaalta uudet käsitykset voivat jäädä hyvinkin pinnalliseksi, ja ongelmatilanteessa opiskelija toimii jo ennestään olevien perusolettamustensa varassa. Opetuksen tulisikin kohdistua juuri yksilön toimintaa ohjaaviin perusolettamuksiin, jotta oppimista syntyisi.

Rauste-von Wright ja von Wrightin (1994, 19) mukaan havaitseminen, ajatteleva ja muistaminen ovat ihmisen kognitiivisia toimintoja. Näihin toimintoihin liittyvät tiedon vastaanotto ja muokkaus, jotka johtavat eräänlaiseen prosessointiin. Tämä prosessointi johtaa muutoksiin ajatuksissa, taidoissa tai tiedoissa. Oppimiseksi kutsutaan sitä, kun nämä muutokset pysyvät kauemmin kuin hetken.

Oppiminen liittyy hyvin kiinteästi havaintoihin. Kognitiotieteessä oppimisella tarkoitetaan muistin päivittymistä uusien havaintojen perusteella. Havaintojen lisäksi oppimiseen vaikuttaa myös ennalta tiedetty, synnynnäinen tieto. Kaikki havainnot eivät kuitenkaan ole oppimiseen liittyviä. Esimerkiksi ihmisen mielestä lähtöisin oleva tieto on synnynnäistä kognitiotieteiden mukaan. Tieto voi myös olla itse luotua, jolloin se ei kuulu yksinään oppimisen mekanismiin. Ulkoa oppiminen, listaoppiminen, on kenties yksinkertaisin

kognitiivisten oppimisen muoto, siinä opiskelija tallentaa tietoa, ärsykeitä tai oppimistilanteita muistiinsa. Listaoppiminen voi koskea puhelinnumeroita, ostoslistaa tai vieraskielisiä sanoja. Listaoppiminen tapahtuu havaintojen ja synnynnäisten päätelmien yhteisvaikutuksella. (Brattico & Lappi 2005, 75–81.) Kuvio 2 näyttää tämän yhteisvaikutuksen.



KUVIO 2. Kognitiivinen oppiminen. (Brattico & Lappi 2005, 81.)

3.1 Oppimiskäsityksistä

Oppimiskäsitys on nimensä mukaisesti käsitys oppimisesta eli siitä miten opitaan. Kadettikoulussa ja varusmieskoulutuksessa yleisimmin esiintyvät oppimiskäsitykset ovat behavioristinen sekä konstruktivistinen oppimisenäkemyks. Oppimiskäsitys muotoutuu pitkälti yhteiskunnan vallitsevista olosuhteista, arvoista, kasvatustieteellisistä näkemyksistä ja tutkimuksista sekä käytännön kokemuksista. Jo historiaa tarkasteltaessa voidaan huomata, että eri aikakausilla tyypillisesti vallinneet näkemykset ovat muokanneet oppimiskäsitystä. Esimerkkinä nykyajan konstruktivistinen oppimiskäsitys, jossa korostetaan yksilön merkitystä, kuten nyky-yhteiskunnassakin. Oppimiskäsitykset vaikuttavat osaltaan myös yhteiskunnan ja kasvatustieteiden näkemyksiin. Oppimiskäsitys on monesti lähinnä teoreettinen malli, jota ei välttämättä edes tiedosteta päivittäisessä koulutuksessa tai opetuksessa. (Toiskallion ym. 2002, 30–33.)

Kadettikoulun maisteritutkinto sisältää 3-4 vuoden työelämävaiheen. Tämän jakson tarkoituksena on kehittää yksilön tietoja ja taitoja koulussa hankittujen perusteiden avulla. Työelämässä tapahtuvaa oppimista voidaan kutsua kokemukselliseksi oppimiseksi. Tällaisen oppimisen seurauksena tapahtuu muutoksia yksilön toiminnassa. Kokemukselliseen oppimiseen eivät vaikuta esimerkiksi uusien teorioiden tai mallien tietämys, varsinkaan jos ne eivät hyödytä työskentelyä tai ne eivät ilmene yksilön toiminnassa. Kokemuksellisessa oppimisessa korostuvat jatkuvuus, toimiminen, vuorovaikutus ja ongelmien päättelykyky. (Ekola 1994, 38–39.) Kolbin kokemuksellisen oppimisen mallin mukaan opiskelijan elämyksellisyys, reflektio ja käytännön toiminta ovat olennaisia oppimisessa. Keskeistä mallissa on ymmärtäminen ja soveltaminen. (Rauste-von Wright & von Wright 1994, 156.) Kokemuksellisen oppimisen tunteminen ja hyödyntäminen auttaa varmasti myös Kadettikoulusta valmistuvia kandidaatteja työelämässä.

Behavioristinen oppimiskäsitys lähtee siitä ajatuksesta, että opettaja on tiedon lähde ja opiskelija on tiedon vastaanottaja. Opetus tapahtuu ärsyke-reaktio- periaatteen mukaisesti kokemuksiin perustuen. Kokemuksia voidaan vahvistaa tai heikentää, esimerkiksi rangaistuksilla tai palkinnoilla. (Toiskallio ym. 2002, 30–33.) Rauste-von Wright ja von Wright (1994, 111) lisäävät, että behaviorismissa oppimista säätelee vahvistaminen eli palaute. Vahvistamisen avulla voi välttää vääriä vastauksia ja muodostaa koko ajan kehittyvä kokonaisuus. Tällä tavoin muodostuu tiedonsiirtoperiaate. Behavioristista oppimiskäsitystä käytetään vahvasti esimerkiksi varusmieskoulutuksessa, jossa varsinkin perus- ja erikoiskoulutuskausilla lähes kaikki koulutus tapahtuu behaviorismin oppien mukaan.

Uusikylä ja Atjonen (2005, 142–143) kertovat, että behavioristisessa oppimiskäsityksessä edetään loogisessa järjestyksessä tavoitteesta toiseen. Opetuksen tavoitteet tehdään siis selviksi. Selkeys, yksinkertaisuus sekä turvallisuus ovatkin vahvuuksina tässä oppimiskäsityksessä. Puolimatka (2002, 85) sanoo behaviorismin soveltuvan hyvin perusasioiden oppimiseen, mutta huonosti laajempien ja monimutkaisempien kokonaisuuksien oppimiseen. Heikkoutena tälle käsitykselle voidaan kokea se, että siinä opiskelijaan suhtaudutaan passiivisena tiedon käsittelijänä. Myös ulkoa opetteleminen on yksi behaviorismin heikkous, sillä listaopetteleminen ei mahdollista ennalta opittujen tietojen hyödyntämistä.

Nykyisin suositaan konstruktivistista oppimiskäsitystä. Siinä opiskelijalla on aktiivinen tiedonhankkijan rooli. Toisaalta nykyään tunnustetaan ja tunnustetaan se, että samankin opetustilaisuuden aikana oppimiskäsitys ja siitä kumpuavat menetelmät voivat vaihdella.

Eteläpelto ja Tynjälä kuvaavat konstruktivismiin olevan tietoteoreettinen näkemys tiedosta ja sen hankkimisesta. He puhuvat konstruktivistisesta pedagogiikasta. Konstruktivismi ei siis ole oppimisteoria tai yksittäinen oppimiskäsitys, vaan se koostuu monista erilaisista käsityksistä tai suuntauksista. Näitä ovat muun muassa sosiaalinen, radikaali ja kognitiivinen konstruktivismi sekä konstruktionismi. Yhteistä näille käsityksille on se, että tieto on yksilön tai yhteisön rakentamaa ja oppiminen tapahtuu esimerkiksi kognitiivisena toimintana. (Eteläpelto & Tynjälä 1999, 162–167.)

Toisin kuin behavioristisessa mallissa, konstruktivismissa ei oleteta tiedon siirtyvän automaattisesti opiskelijalle, vaan opiskelija itse muodostaa uuden tiedon vanhan tiedon pohjalle. Toiskallio ym. kertovat konstruktivistisen oppimisen muodostuvan oppijan aktiivisuudesta, vapaaehtoisuudesta, henkilökohtaisista ominaisuuksista ja vuorovaikutuksesta ympäristön kanssa. Oppijan oman ajattelun merkitys korostuu koko oppimisprosessin ajan. (Toiskallio ym. 2002, 34–36.) Korkeakoululuonteesta johtuen konstruktivistista oppimista suositetaan myös Kadettikoulussa, tosin joillakin kursseilla käytetään opiskelussa vielä hyvin vahvasti behavioristista oppimiskäsitystä.

Konstruktivistinen oppiminen on lähtenyt liikkeelle siitä ajatuksesta, että tieto ei voi olla tietäjästänsä itsestä riippumatonta, vaan yksilön itsensä luomaa, kuten Eteläpelto ja Tynjälä (1999) toteavat. Opiskelijan aktiivisuus syntyy motivaation, omien tavoitteiden sekä haastavien oppimistehtävien kautta. Opettajan rooli on olla pelkästään ohjaaja. Opittu tieto pyritään liittämään edelliseen, jo olemassa olevaan tietoon. Oppimisessa pyritään hyödyntämään opiskelijan koko potentiaali. Tällä tavalla opiskelija oppii muodostamaan itse käsityksensä asioista. (Uusikylä & Atjonen 2005, 145–147, 154.) Kouluttaja, opettaja tai opiskelija, joka ajattelee konstruktivistisesti, pystyy käyttämään myös behavioristisia menetelmiä oppimisessa tai kouluttamisessa. Behavioristisesti ajatteleva yksilö puolestaan jumiutuu käyttämään pelkästään behavioristisia menetelmiä, eikä näin ollen pysty välttämättä kouluttamaan yhtä tehokkaasti alaisiaan. Erityisesti varusmieskoulutuksessa suositetaan behavioristisia menetelmiä silloin, kun tarkoituksena on kouluttaa asioita muuttumattomana, ilman, että koulutettava kyseenalaistaa niitä, esimerkkinä uusien alokkaiden mukauttaminen armeijan ympäristöön ja sotilaalliseen käyttäytymiseen. (Salo 2004, 168–171.)

Konstruktivistisessa oppimisessa vastuu omasta oppimisestaan on opiskelijalla itsellään. Edellä on kerrottu tämän oppimiskäsityksen hyviä puolia. Konstruktivistisessa oppimisenäkemyksessä on myös huonoja puolia. Esimerkiksi Uusikylä ja Atjonen (2005, 145–147, 154) mainitsevat huonoina puolina liian suuret opintokokonaisuudet. Ne saattavat

hankaloittaa opettajan ja opiskelijoiden asettamien tavoitteiden täyttymistä. Opiskelijoiden yksilöllisten oppimismenetelmien yhteensovittaminen voi myös muodostua ongelmakohdaksi, varsinkin suuremmissa opetusryhmissä, joissa yksilöä ei pystytä huomioimaan yhtä paljon kuin pienemmissä ryhmissä.

Konstruktivistisella oppimismenetelmällä tarkoitetaan sellaista prosessia, jossa opiskelija on itse aktiivinen tiedon hankkija sekä käsittelijä, muodostaen itse oman kuvansa tiedosta. Tämä voi kuitenkin olla hankalaa käytännössä. Jos opiskelija vaikka opiskelee eri asiat kirjallisuudesta kuin mitä tentissä kysytään, ja ei tästä johtuen menesty tentissä, tarkoittaako se silloin, että opiskelija on huono? Opiskelija luki itse tärkeiksi kokemiansa asioita kirjallisuudesta, vaikkakin samat asiat eivät olleet opettajan mielestä yhtä keskeisiä. Tällöin konstruktivistisen oppimiskäsityksen käyttö ei tuottanut toivottua tulosta, vaan opiskelija olisi tarvinnut esimerkiksi lisää ohjausta. (Uusikylä & Atjonen 2005, 145–147, 154.)

3.2 Opetussuunnitelmat osana oppimista

Opetussuunnitelmalla on keskeinen osa oppimisessa ja opetuksessa. Opetussuunnitelmat jakautuvat kirjoitettuun, opettuun ja opittuun opetussuunnitelmaan. Opetuksen suunnittelussa on tärkeämpää miettiä sitä, mitä ja miten opetetaan, kuin sitä, miten tuloksia voidaan arvioida. Opetussuunnitelmia laadittaessa on huomioitava se taso, mihin ne laaditaan. Tasot vaihtelevat aina valtakunnan tasolta koulun tasolle, sieltä opetusryhmään ja lopulta aina yksittäisen oppilaan tasolle. Jokaisen koulun kirjoitettu opetussuunnitelma on ehkä yksi koulun tärkeimmistä asiakirjoista, koska siitä ilmenee, mitä koulussa opiskellaan. Hyvin usein siitä ilmenevät myös koulun tavoitteet, arvot, periaatteet ja menetelmät, joilla oppimista mitataan. Kadettikoulun opetussuunnitelmaan liittyy hyvin läheisesti näkökulma, jonka mukaan opetussuunnitelman yksi tarkoitus on huoli yhteiskunnasta. Esimerkiksi koulusta valmistuneiden täytyy olla valmiita tarvittaessa kantamaan vastuuta koko yhteiskunnasta. (Kari ym. 1994, 84–87.)

Opetussuunnitelmien keskeiset osat ovat vaihdelleet aikakaudesta ja vallitsevista näkemyksistä riippuen. Opetussuunnitelmat rakentuvat tavallisesti neljästä eri osa-alueesta: tavoitteista, oppisisällöstä, toteutuksesta ja arvioinnista. Tavoitteilla tarkoitetaan niin yleistä koulukasvatusta kuin yksittäistenkin kurssien tavoitteita. Oppisisältö kertoo esimerkiksi kuinka paljon kielten opiskelua sisältyy lukuvuoteen tai perusopintoihin. Opetuksen toteuttamisella ja suunnittelulla on kaksi puolta: on tärkeää suosia nykyisiä pedagogisia näkemyksiä oppimisesta ja opetuksesta. Toisaalta oppiaineesta riippuen tulisi välttää liian

rajoittavia toteutussuunnitelmia opetuksen suhteen. Tämä auttaa erityisesti opettajaa suunnittelemaan sekä toteuttamaan opetusta parhaaksi katsomallaan tavalla. Arvioinnin tulee olla tulosten parantamiseen tähtäävää ja kattavaa. (Uusikylä & Atjonen 2005, 50–52.)

Uusikylä ja Atjonen (2005, 53–70) kertovat myös erilaisista opetussuunnitelmista. Opetussuunnitelmia verrataan kahdesta eri näkökulmasta: yksilön ja yhteiskunnan. Heidän mukaansa yksilön näkökulmasta kehitetyt opetussuunnitelmat ovat yksilön henkilökohtaisia tarpeita varten rakennettuja. Tällaisissa suunnitelmissa korostetaan individualismia, joka tässä tapauksessa tarkoittaa yksilöllistä oppimista yksilön ominaisuuksien mahdollistamalla tavalla.

Toisin kuin yksilöön keskittyvissä opetussuunnitelmissa, yhteiskuntakeskeisissä opetussuunnitelmissa yksilöllisen kasvun päämäärät nähdään vähemmän tärkeinä yhteiskunnan tavoitteiden edessä. Opetussuunnitelman odotetaan kasvattavan tai opettavan oppilaita yhteiskunnan tarpeita varten ja kouluissa opitaan yhteiskunnan järjestys ja sen arvoja. Koulun tai yhteiskunnan tarpeet määräävät opetussuunnitelman, eivät opiskelijan tarpeet. Varsinkin maissa joissa vallitsee diktatuuri, käytetään yhteiskuntakeskeisiä opetussuunnitelmia. (Uusikylä & Atjonen 2005, 53–70.) Opetussuunnitelmat ovat harvoin kuitenkaan näin kaksijakoisia. Eri aikakausilla on painotettu erilaisia arvoja opetussuunnitelmissa aina kristillisestä näkökulmasta nykymaailman kansainväliseen ja konstruktivistisen oppimiskäsityksen näkökulmaan. Tämän vuoksi opetussuunnitelmissa näkyy enemmän tai vähemmän tekijöidensä arvomaailma opetussuunnitelman pohjana.

Opetussuunnitelman ei tulisi muodostua liian jäykäksi tai kaavamaiseksi, kuten Malinenkin (1992, 28) korostaa. Mikäli oppimissisällöt ovat muodostuneet liian laajaksi kurssin aikaan nähden ja opettaja pitäytyy tästä huolimatta kirjoitetussa opetussuunnitelmassa, voi oppiminen jäädä liian pinnalliseksi. Opetussuunnitelmissa tulisikin painottaa joustavuutta, sillä opetussuunnitelma on ensisijaisesti tarkoitettu paljastamaan kuvaus koulutyön tavoitteista, sisällöistä ja siitä, miten niihin pääsee. (Uusikylä & Atjonen 2005, 53–70.)

Opetussuunnitelma on, paitsi opiskelijalle, myös opettajalle tärkeä työkalu, sillä siitä ilmenevät ne sisällöt sekä tavoitteet, joihin opettajan pitää pyrkiä opettaessaan. Yllättävää on se, että opetussuunnitelmissa määrätty oppimismateriaali ohjaa enemmän opettajan toimintaa kuin siinä mainitut ohjeet tai itse opetussuunnitelma. Opettajalle tai kouluttajalle jää päävastuu siitä, miten opettaa. Tässä opettajaa auttavat esimerkiksi pedagogiset käsikirjoitukset. Toisaalta, opetussuunnitelmien tulisikin luoda vain didaktiset rajat opetukselle. (Hellström 2008, 222–224.)

Opiskelijat oppivat paljon asioita kirjoitetun opetussuunnitelman ulkopuolelta, esimerkiksi opettajan arvot, elämänhistoria, tiedostamattomat valinnat ja vuorovaikutussuhteet luokassa ohjaavat oppimista. Tällaista oppimista, mikä tapahtuu opetussuunnitelman ulkopuolella, kutsutaan piilo-opetussuunnitelmaksi. Piilo-opetussuunnitelmaan vaikuttavat myös koulun vakiintuneet mallit, asenteet ja toimintatavat. (Törmä, Viskari & Vuorikoski 2003, 109–112.) Broady (1991, 15) korostaa sen merkitystä osana oppimista. Hänen mielestään varsinainen ja piilo-opetussuunnitelma eivät saisi olla ristiriidassa, muuten virallinen opetussuunnitelma menettäisi merkitystään huomattavasti. Kadettikoulussa on todettu olevan hyvin vahva piilo-opetussuunnitelma johtuen hierarkiasta, perinteistä sekä koulutuskulttuurista.

3.3 Opetusmenetelmät

Opetusmenetelmien valinnalla on suora vaikutus muun muassa opetuksen mielekkyyteen, kuormittavuuteen ja opetustavoitteiden saavuttamiseen. Oppimiskäsitykset ja opetusmenetelmät muodostavat yhdessä kokonaisuuden, eikä niitä pitäisi nähdä toisistaan irrallisina asioina. Opetusmenetelmillä tarkoitetaan kouluttajan tai opettajan käyttämiä menetelmiä tai tapoja, jotka hän on valinnut oppimisen edistämiseksi sekä asetettujen tavoitteiden saavuttamiseksi. Opetusmenetelmät ovat hyvin harvoin yksioikoisia, niissä on usein yhdistynyt vaikutteita niin behaviorismista kuin konstruktivismistakin.

Kouluttajan tai opettajan kannalta tärkeä kysymys on, onko koulutuksen tavoite opettaa asenteita vai tietoja ja taitoja. Toiskallio ym. (2002, 45) paljastavat opetusmenetelmän olevan opettamisen muoto, jonka opettaja tai kouluttaja on nähnyt parhaaksi oppimisprosessin edistämiseen ja tavoitteiden saavuttamiseen. Rauste-von Wright, von Wright ja Soini (2003, 204) ovat puolestaan sitä mieltä, että opetusmenetelmän valinnan pohjana on opetus-oppimisprosessin tavoittelemisen. Engeström (1996, 120–123) jakaa puolestaan opetusmenetelmät ulkoiseen ja sisäiseen puoleen. Ulkoinen näyttää miten opetus toteutetaan ja sisäinen puolestaan miten oppimisprosessi huomioidaan opetuksessa. Esitettävät opetusmenetelmät on rajattu koskettamaan kadettien opetuksessa ja koulutuksessa yleisimmin käytettyjä opetusmenetelmiä.

Luento-opetuksen tarkoituksena on antaa tiivistetysti tietoa eri asioista tai laajentaa koulutettavien käsityksiä asioista. Se voi olla myös yhteistoiminnan oppimista erilaisissa ryhmissä. Oppitunnit liittyvät joko yksittäisten tietojen opettamiseen tai suurempaan kokonaisuuteen. Kouluttajan on pohdittava ennen luento-opetuksen aloittamista, mikä on oppitunnin tavoite ja millaiset ovat koulutettavien aikaisemmat tiedot käsiteltävästä asiasta.

Uudet tiedot rakentuvat jo ennestään olevien tietojen pohjalle. Uusien asioiden määrä ei saa olla liian suuri ja huomio on kiinnitettävä vain oleelliseen. Vuorovaikutus on esittävässä opetuksessa yleensä yksisuuntaista, opettajalta opiskelijalle. Opiskelijoiden roolina on tiedon vastaanottaminen ja tarvittaessa muistiinpanojen tekeminen. Toisaalta opiskelijat voivat osallistua aktiivisesti keskusteluun, esimerkiksi luento voidaan toteuttaa sekä behavioristisena opettajan yksinpuheluna että konstruktivistisena vuoropuheluna opettajan ja kuulijoiden kesken. Vastaavasti myös muissa opetusmenetelmissä tällainen jako on mahdollinen. Lehtinen (1996, 152) on puolestaan sitä mieltä, että luento-opetus on yleisin korkeakouluopiskelun opetusmenetelmä, mutta se on samalla myös oppimisen kannalta yleensä huonoin opetustapa yksipuolisuuden johdosta.

Ryhmätyöskentelymenetelmät sisältävät erilaisia ja eri koulutustapahtumiin soveltuvia opetuksen muotoja. Ryhmätyöskentely onkin erilaisten vuorovaikutukseen perustuvien toimintatapojen yhteisnimitys. Ryhmätyöskentelyn tavoite on siis saada oppijat itse ottamaan vastuuta ryhmän tehtävän täyttämistä sekä auttamaan muita ryhmän jäseniä oppimaan ja ymmärtämään ryhmän yhteistoiminnan merkityksen. Näin ollen tavoitteena on jokaisen ryhmän jäsenen osallistuminen opetukseen. Hyvin monet eri tehtävät tehdään Puolustusvoimissa luonnollisesti jonkin suuremman joukon toiminnan osana, tämä antaa hyvät mahdollisuudet hyödyntää ryhmätyöskentelyn eri opetusmuotoja ja periaatteita. Pienryhmäopetuksessa opettaja voi vaikuttaa työskentelyn kulkuun puuttamalla ja ohjeistamalla koko ajan ryhmän opiskelua tai työskentelyä. Toisaalta opettaja tai kouluttaja voi osallistua vasta työn lopulliseen arviointiin, jolloin oppiminen ja toimiminen tapahtuvat suurimmaksi osin ryhmän jäsenten kesken. Ryhmätyöskentelyllä on myös huonot puolensa. Esimerkiksi liian suurissa ryhmissä jotkin ryhmän jäsenet voivat passivoitua ja tekeminen jää muutaman henkilön varaan. Ryhmä voi myös tukahduttaa yksittäisen jäsenen mielipiteen vaikka hän olisikin oikeassa, erityisesti jos se eroaa ryhmän yleisestä, vallitsevasta mielipiteestä. (Toiskallio ym. 2002, 55–59.)

Nykyisessä Kadettikoulutuksessa suositaan paljon kadetin itsenäistä, omatoimista opiskelua. Itsenäisten työskentelyn, omatoimisen opiskelun, taidot ja valmiudet korostuvatkin juuri korkeakouluopiskelussa ja aikuisopiskelijoiden keskuudessa. Myös muissa korkeakouluissa käytetään paljon omatoimista opiskelua. Tärkeitä taitoja itsenäisessä työskentelyssä ovat ajankäytön hallinta, motivaation ja innostuksen hyödyntäminen sekä toteutuneiden tavoitteiden seuranta. Opiskelijalle itselleen jää vapaus päättää miten, milloin ja missä hän opiskelee. Itsenäinen opiskelu on tehokasta myös silloin, kun siihen liittyy ulkoinen ohjaus. Ohjattu itseopiskelu koostuu opiskelijoiden suunnitelmallisesta toiminnasta, oppimis- ja

opiskelutapojen käytöstä suhteessa asetettuihin tavoitteisiin sekä ohjaajan ohjaustoiminnasta sekä arvioinnista. Toisaalta taitava ja kokenut korkeakouluopiskelija tuntee itse parhaiten ne menetelmät, joiden avulla hän saavuttaa asetetut tulokset, joten ohjattu itseopiskelu ei ole aina paras mahdollinen tapa itseopiskelua ajatellen. Ohjattua itseopiskelua käytetään erityisesti sotilaskoulutuksessa. (Toiskallio ym. 2002, 63–64.) Ekola (1996, 51) näkee myös itseopiskelun ja konstruktivismin yhteyden. Itseopiskelussa korostuvat opiskelijan itsenäinen työskentely, hänen kokemuksensa sekä oman toiminnan arviointi oppimisprosessissa. Opiskelija on myös itse viime kädessä vastuussa omasta oppimisestaan, opettajan toimiessa vain tutorina.

Korkeakouluopiskelussa opiskelijan on hyvin tärkeää oppia tunnistamaan itsestään ne menetelmät, joiden avulla hän oppii oppimaan. Oppimaan oppimisessa on kyse opiskelijan kyvystä ajatella, arvioida ja seurata omaa oppimisprosessiaan. Samalla se on opiskelijan ajattelua siitä, millä tavoin hän pyrkii ymmärtämään uutta asiaa ja kuinka hän tutkii oman toimintansa soveltuvuutta opittavan asian oppimiseen. Konstruktivismissa metakognitiivisten taitojen kehittäminen on tärkeää, sisäisen mallin kehitystä voidaan tukea rakentavalla palautteella ja tukemalla opiskelijan omaa ajattelua (Eteläpelto & Tynjälä 1999, 163–164). Metakognitiivisilla taidoilla ymmärretään opiskelijan tietoisuutta omista oppimisstrategioistaan ja -menetelmistään. Toiskallio ym. (2002, 63–64) paljastavat myös metakognitiivisten taitojen hallitsemisen merkityksestä oppimaan oppimisessa. Heidän mielestään varsinkin itseopiskelussa korostuvat näiden taitojen tunteminen ja hallinta. Samaa mieltä on myös Ekola (1996, 41).

Sotilaskoulutuksessa ja -opetuksessa saavutetaan hyviä oppimistuloksia myös perinteisten opetus- ja opiskelumuuotojen lisäksi erilaisilla eläytymismenetelmillä ja -harjoituksilla. Eläytymismenetelmillä tarkoitetaan erilaisia vapaita juonellisia, kertomuksellisia, näyteltyjä tai pelillisiä oppimistilanteita. Näillä menetelmillä pyritään siihen, että oppimistilanne muistuttaisi mahdollisimman realistisesti todellista tilannetta. Esimerkiksi taistelukoulutuksessa tai karttiharjoituksissa käytetään erilaisia eläytymismenetelmiä. Eläytyminen on yhteisöllisesti rakentuvaa kertomusta ja konkreettista kokeilua eri roolien tai tehtävien avulla. Eläytymismenetelmiä voidaan käyttää myös vuorovaikutustaitojen kehittämisessä. (Toiskallio ym. 2002, 60.)

Monimuoto-opiskelussa on kyse lähi-, itse- ja etäopiskelusta ja näiden yhteisvaikutuksesta. Hyvin usein parhaat oppimistulokset saavutetaan yhdistelemällä useita eri opiskelumenetelmiä ja oppimiskäsityksiä. Ekolan (1996, 107–110) mielestä monimuoto-

opiskelun edut ovat joustavuudessa ja yksilöllisyydessä. Monimuoto-opiskelu vaatii sekä opiskelijalta että opettajalta sitoutumista. Opiskelusta voi helposti tulla pintapuolista, mikäli asioihin ei paneuduta niiden vaatimalla tavalla. Vastaavasti liiallinen etätehtävien tai opiskelumateriaalin jakaminen esimerkiksi Internetin välityksellä voi tukahduttaa tai kuormittaa liikaa oppimista. Opetus ja oppiminen perustuvat merkittävästi konstruktivistiselle oppimiskäsitykselle, mutta varsinkin puutteellisesti suunniteltu monimuoto-opiskelu voi muodostua behavioristiseksi. Toiskallio (1998) painottaa monimuoto-opiskelussa opiskelijan vastuuta oppimisesta. Monimuoto-opetus vaatii kouluttajalta alkuvaiheessa runsaasti suunnittelua ja oppimateriaalin valmistelua, tällaisen opetuksen edut ovat riippumattomuus opiskelupaikkaan, -aikaan ja -tahtiin, opiskelun perustuminen omaan aktiivisuuteen sekä kokemukseräisen oppimisen tehostuminen. Monimuoto-opetus tulisikin aloittaa lähijaksolla, jossa opettajilla ja opiskelijoilla on mahdollisuus määrittää yhteiset tavoitteet sekä sopia kurssin järjestelyistä. (Toiskallio 1998, 50–51.) Erityisesti Ilmasotakoulussa kadettien opetuksessa käytetään hyvin paljon monimuoto-opiskelua. Taulukosta 1 näkyy selkeästi se, miten opetusmenetelmän toteuttamistapa vaikuttaa oppimiskäsitykseen.

TAULUKKO 1. Oppimiskäsitykset eri opetusmenetelmissä.

| Opetusmenetelmä | Behavioristinen | Konstruktivistinen | Kognitiivinen |
|--|------------------------|---------------------------|----------------------|
| Luento | | | |
| passiivinen | x | | |
| aktivoiva | | x | x |
| keskusteleva | | x | x |
| Ryhmätyöskentely | | x | x |
| Monimuoto-opiskelu | | | |
| Lähi-, etä- ja itseopiskelu | (x) | x | x |
| Omatoiminen opiskelu | | | |
| itseopiskelu materiaaliin, josta edellytetään yksityiskohtaista osaamista (omaa ajattelua ei tapahdu, tietoa ei käsitellä) | x | | |
| omatoiminen opiskelu, jossa opiskelija muodostaa itse omat tietonsa ja käsittelee sitä aktiivisesti | | x | x |
| Tentti | | | |
| aineistokoe | | x | |
| yksityiskohtien muistaminen | x | | |

Taulukosta 1 selviää se, että esimerkiksi luentomaiset opetukset eivät ole aina behavioristiseen mallin mukaisesti toteutettuja, vaikka yleisesti niin luultaisiinkin. Opettaja pystyy vuorovaikutuksella vaikuttamaan opiskelijoiden ajatteluun, jolloin he käsittelevät tietoa aktiivisesti. Näin ollen luento-opetuksessakin näkyy merkkejä konstruktivistista oppimiskäsityksestä. Vastaavasti omatoiminen opiskelu ymmärretään melkein poikkeuksetta konstruktivistiseksi toiminnaksi. Näin asia ei kuitenkaan aina ole. Itseopiskeltava materiaali, ja se miten oppimista mitataan tai mihin oppimisella pyritään, vaikuttaa myös omatoimisessa opiskelussa oppimiskäsitykseen. Materiaali, jossa opiskelijalta ei odoteta omaa ajattelua, tiedon käsittelemistä tai sen ymmärtämistä, muodostaa oppimiskäsityksen behavioristiseen suuntaan. Tällaisia materiaalia voivat olla esimerkiksi lakitekstit, missä oppimistavoitteeksi riittää, että vaaditut lakipykälät vain muistaa. Taulukosta 1 käy ilmi hyvin se, että vain harvoin tietty opetusmenetelmä edustaa selkeästi yhtä oppimiskäsitystä, samantyyllisen asian on huomannut myös Salo (2004, 172). Opetusmenetelmät ovat hyvin kiinteästi sidoksissa oppimiskäsityksiin. Taulukosta 2 näkee prosenttiosuudet tuntijaoista eri opetusmenetelmien kesken tutkituilla opintojaksoilla, mikä helpottaa eri opetusmenetelmien havainnollistamista.

TAULUKKO 2. Tuntijaot opetusmenetelmien kesken Taktiikan perusteet 1 ja Johtaminen, johtajuus ja toimintaympäristöjen asettamat vaatimukset opintojaksojen pedagogisten käsikirjoitusten mukaan.

| Taktiikan perusteet 1 | |
|------------------------------|---|
| Tuntimäärä | %- osuus kurssin kokonaistuntimäärästä |
| 12 | 15 % kirjallisuus |
| 15 | 19 % tehtäväohjattu opetus |
| 18 | 22 % ohjatut harjoitukset |
| 35 | 44 % luennot |
| 80 | 100 |

| Johtaminen, johtajuus ja toimintaympäristöjen asettamat vaatimukset | |
|--|---|
| Tuntimäärä | %- osuus kurssin kokonaistuntimäärästä |
| 30 | 28 % lähiopetus |
| 3 | 3 % ryhmätyöskentely |
| 73 | 69 % omatoiminen opiskelu |
| 106 | 100 |

4 PEDAGOGISET KÄSIKIRJOITUKSET

Ennen pedagogisen käsikirjoituksen määrittelemistä on tarpeen määritellä lyhyesti mitä itse pedagogiikka tarkoittaa. Pedagogiikka on varsin monipuolinen sekä laaja käsite. Hellströmin mukaan sitä voidaan käyttää synonyymina kasvatustieteen ja opetusopin kanssa tai kuvailemaan kasvatustieteen tutkimusta. Se voi olla myös opetuksen taustalla piileviä näkemyksiä. Pedagogiikka voidaan määritellä myös tavaksi, jolla opetus järjestetään ja mitä näkemyksiä perusteilla on takanaan. (Hellström 2008, 295–296.) Pedagogiikka käsitteenä on nykyisin valtaamassa alaa didaktiikan käsitteeltä. Sotilaskoulutuksessa sitä voidaan kutsua myös sotilaspedagogiikaksi, joka poikkeaa hieman yleisestä pedagogiikan käsitteestä. Esimerkiksi Toiskallio (1998, 9) määrittelee sotilaspedagogiikan olevan oppi koulutustaidosta.

Pedagoginen käsikirjoitus on Puolustusvoimien oma termi. Siviilikorkeakouluissa se on tuntematon käsite, esimerkiksi Helsingin yliopiston kasvatustieteiden laitos ei käytä pedagogisia käsikirjoituksia lainkaan. Muissa korkeakouluissa opetussuunnitelmasta ilmenevät ne asiat, jotka Puolustusvoimissa näkyvät pedagogisista käsikirjoituksista. Maanpuolustuskorkeakoulussa esimerkiksi Johtamisen laitokselta on ilmestynyt kirja, mistä ilmenevät jokaisen kurssin pedagoginen käsikirjoitus. Maanpuolustuskorkeakoulun opinto-oppaasta (2008–2009) näkyy myös muiden aineiden kurssien pedagogiset sisällöt. Pedagogisessa käsikirjoituksessa tulisi paljastua ne asiat, joita opettaja on suunnitellut opettavansa osajaksolla tai kurssilla sekä se, miten hän aikoo toteuttaa opintojakson. Verkkoluotsin pedagogisen käsikirjoituksen malli on liitteenä 1.

Pedagoginen käsikirjoitus käsitteenä on laaja ja moniselitteinen asia. Pedagoginen käsikirjoitus on opettajan laatima opintojen yksityiskohtainen pedagoginen toteutussuunnitelma opintojaksosta tai kurssista, se ei kuitenkaan ole tuntisuunnitelma tai sellainen suunnitelma, jossa on minuuttiaikataulu opetustilaisuudelle. Ilmavoimien upseerikoulutuksen sotatieteiden kandidaatin tutkinnon moduuliovetussuunnitelman pedagogisen käsikirjoituksen mukaan pedagoginen käsikirjoitus koostuu kahdesta eri osasta. Ensimmäinen käsittelee opintojaksossa käsiteltävää akateemista ajattelua ja opintopistein määriteltyjä opetussuunnitelman sisältöjä. Toinen osa puolestaan käsittelee puolestaan opintojakson toimintaympäristöä ja sen asettamia tavoitteita ammatillisen asiantuntemuksen osalta. Pedagoginen käsikirjoitus on eräänlainen opintojaksokuvaus. Opetussuunnitelman vastatessa kysymykseen mitä, vastaa pedagoginen käsikirjoitus kysymykseen miten.

(Sotatieteiden kandidaatin tutkinnon moduuliopetus suunnitelman pedagoginen käsikirja Ilmavoimien upseerikoulutus 2006–2009, 26.)

4.1 Pedagogisten käsikirjoitusten tarkastelu

Johtamisen laitoksen perusopintoihin kuuluvan Johtaminen, johtajuus ja toimintaympäristöjen asettamat vaatimukset (4 op) sekä Taktiikan perusopintoihin kuuluvan Taktiikan perusteet 1 (3 op) opintojaksojen pedagogiset käsikirjoitukset muodostavat tutkielman tapauksen. Nämä pedagogiset käsikirjoitukset ovat riittävän heterogeenisiä, jotta niistä löytyy eroavaisuuksia niin eri oppimiskäsitysten ilmenemiseen kuin opetusmenetelmien vertailemiseen. Esimerkiksi Johtamisen laitos ja Koulutustaidon laitos ovat yhdistymässä, ja niiden kurssit kaikenlaisiksi ovat melko samanlaisia, joten vertailu olisi melko hyödytöntä. Asioita käsiteltäessä hyödynnetään Taulukoissa 1 ja 2 ilmenneitä havaintoja.

4.1.1 Johtaminen, johtajuus ja toimintaympäristöjen asettamat vaatimukset

Opintojakson oppimiskäsityksenä on konstruktivistinen oppimiskäsitys. Luennoilla käsitellyjä asioita pyritään täydentämään omatoimisessa opiskelussa ja oppimistehtävissä. Uudet tiedot rakentuvat vanhojen tietojen päälle, ja niitä pyritään syventämään sekä löytämään niistä omakohtaisia kokemuksia, tämän lisäksi oppimista pyritään aktivoimaan ryhmätyöskentelyllä. Teoriapohja sidotaan käytäntöön erilaisten esimerkkien kautta. (Virta ym. 2008, 52–53.) Liitteessä 2 esitellään opintojakson pedagoginen käsikirjoitus. Molemmista opintojaksoista ja niiden pedagogisista käsikirjoituksista on tarkoitus tuoda esille käytettävät opetusmenetelmät ja miten ne ilmentävät oppimiskäsityksiä.

TAULUKKO 3. Käytettävät opetusmenetelmät Johtaminen, johtajuus ja toimintaympäristöjen asettamat vaatimukset opintojakson pedagogisen käsikirjoituksen mukaan.

| Opetusmenetelmä | Ilmenemismuoto | Behavioristinen | Konstruktivistinen | Kognitiivinen |
|----------------------|--|-----------------|--------------------|---------------|
| Luento | Johdanto aiheeseen, vaikeiden asioiden käsitteleminen, keskustelut | x | x | |
| Ryhmätyöskentely | Vahvistaa oppimista ja tiivistää kokonaisuutta sekä etsiä uusia näkökulmia aiheeseen | | x | x |
| Omatoiminen opiskelu | Perehtyminen materiaaliin, oman oppimisen arviointi, syventymistarpeiden määrittäminen | | x | |
| Tentti | Aineistokoe | | x | |

4.1.2 Taktiikan perusteet 1

Taktiikan perusteet 1 -opintojakso kuuluu sotataidon perusopintoihin, ja sen tavoitteena on, että opiskelija saa käsityksen komppanian taistelusta ja sen merkityksestä osana isompaa kokonaisuutta. Lähiopetuksen tarkoituksena on johdattaa opiskelijat aiheeseen sekä tarkastella ja syventää oppimateriaalia ja niiden tietoa. Lähiopetuksessa annetaan perusteet oppimistehtävillä ja ohjataan oppimista. (Maanpuolustuskorkeakoulun opinto-opas 2008–2009 Sotatieteiden kandidaatin ja maisterin tutkinnot, 94.) Liitteessä 3 esitellään Taktiikan opintojakson pedagoginen käsikirjoitus.

TAULUKKO 4. Käytettävät opetusmenetelmät Taktiikan perusteet 1 pedagogisen käsikirjoituksen mukaan.

| Opetusmenetelmä | Ilmenemismuoto | Behavioristinen | Konstruktivistinen | Kognitiivinen |
|----------------------|---|-----------------|--------------------|---------------|
| Luennot | Johdanto aiheeseen, syventää oppimateriaalia, ohjataan oppimista. Perusteet tehtäviin | x | | |
| Ohjatut harjoitukset | Tehtävähajattu opetus, tuotokset | x | x | |
| Omatoiminen opiskelu | Perehtyminen materiaaliin | x | x | |
| Tentti | | x | | |

4.2 Pedagogisten käsikirjoitusten oppimiskäsitykset

Pedagogisten käsikirjoitusten oppimiskäsitysten ilmentymistä tarkastellaan niiden oppimiskäsitysten avulla, mitä edellä on esitelty. Johtamisen opintojaksolla käytetään konstruktivistista oppimiskäsitystä. Tämä tulee ilmi esimerkiksi itseopiskelun suuresta määrästä. Koko opintojakson yhteenlasketusta tuntimäärästä itseopiskelua on yhteensä 73 tuntia, mikä käy ilmi Taulukosta 2. Johtamisen kurssilla kirjallisuuteen perehtyminen muodostaa suurimman yksittäisen osan tuntimäärästä. Kadetti itse päättää ja määrittelee ne menetelmät, joiden avulla hän opiskelee. Itseopiskelussa ei keskitytä yksityiskohtaiseen muistamiseen, vaan asioiden ymmärtäminen ratkaisee, näin ollen opiskelija käsittelee sekä muodostaa omat tietonsa asioista. Kadetti voi itse myös päättää missä ja milloin hän opiskelee, jolloin hän tulkitsee uutta tietoa jo ennestään olevan tiedon avulla. Tämän jälkeen oppitunneilla paneudutaan tarkemmin hankalasti ymmärrettäviin osakokonaisuuksiin opettajan toimiessa ohjaajana konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaisesti. Tähän tyyliin toteutettu opiskelu on kuin konstruktivismin oppikirjasta.

Johtamisen opintojaksolla opiskelija pystyy käyttämään parhaiten itselleen sopivia oppimismenetelmiä opiskelussa, koska ryhmätöitä ja opiskelua yleensäkin ei ohjata niin voimakkaasti kuin taktiikan osajaksolla. Toisaalta kontrolli ei välttämättä ole suoraan sidonnainen behaviorismiin, kuten esimerkiksi Taulukosta 1 ilmenee. Kurssilla ryhmätyöskentelyn tavoitteena on saada kadetit sitoutumaan oppimiseen, kantamaan vastuuta niin omasta kuin koko ryhmän toiminnasta, kehittämään vuorovaikutustaitoja sekä olemaan aktiivisia opiskelijoita. Opintojakson arviointi tapahtuu tentin perusteella, joka on eräänlainen aineistokoe. Näin ollen oppimista ei mitata pinnallisesti, vaan asian ymmärtäminen ratkaisee. Tästä johtuen kadetilta vaaditaan omaa ajattelukykyä sekä riittävää kirjallista viestintää. Opiskelu ja oppiminen tapahtuvat suurimmaksi osaksi opiskelijan omilla menetelmillä, koska lähiopetusta on alle kolmasosa kurssin tuntimäärästä. Tämä voi olla myös negatiivinen asia, aivan kuten oppimiskäsityksiä käsittelevässä kappaleessa kerrotaan.

Taktiikan perusteet 1 -opintojaksolla puolestaan behavioristinen oppimiskäsitys on vallitsevana oppimiskäsityksenä, vaikkei sitä suoraan pedagogisessa käsikirjoituksessa sanotakaan. Tämä johtuu opetettavan asian laadusta, sillä taktiikkaa on hankala oppia ilman ennalta opetettuja perusteita. Tämän lisäksi kurssi on nimenomaan ensimmäinen peruskurssi taktiikasta, aivan kuten kurssin nimikin jo kertoo. Ilman tarkasti opetettuja perusteita taktiikan osaaminen on hankalaa, koska esimerkiksi komppanian taisteluun liittyvät asiat ja toimintaympäristö on osattava riittävällä tasolla sekä yhteneväisesti kaikkien kadettien kesken ennen maastoharjoituksiin siirtymistä. Taktiikan perusteet opetetaan muuttumattomana kadeteille ilman, että he kyseenalaistaisivat niitä. Perusteet voi tietenkin opettaa muutenkin kuin behavioristisesti, mutta opettajan hallitessa opetettava asia saavat kaikki kadetit samanlaiset perusteet komppanian taisteluun liittyvistä asioista. Näitä taitoja jokainen voi tietenkin syventää itsenäisesti haluamallaan tavalla.

Taktiikan opiskelussa opettajalla on paljon keskeisempi rooli kuin johtamisen opintojakson opiskelussa. Opettaja kertoo perusteet ja ohjaa esimerkiksi ryhmätöiden laadintaa luokissa tarkasti ja kontrolloidusti, tämän lisäksi vuorovaikutus on hyvin yksipuolista. Toisaalta myös taktiikan opintojaksolla lähiopetuksen avulla annetaan ne perusteet, joita opiskelija syventää itsenäisesti ryhmä- ja yksilötöissä. Taktiikan opintojaksolla asiat perustuvat hyvin tiukasti oppimateriaalissa ilmeneviin asioihin ja opiskelu on myös aikataulutettu tarkasti. Opetussisällöt muodostavat selkeän kokonaisuuden, joka rakentuu pienemmistä asioista. Tämä voi johtua esimerkiksi siitä, että esimerkiksi taktiset merkit tai komppanian taistelu- ja ryhmittymismenetelmät pitää olla jokaisella kadetilla riittävän hyvällä tasolla opittuina.

Kurssista järjestetään tentti, jossa mitataan hyvin paljon yksityiskohtaisten asioiden muistamista. Toisaalta vain näin opettamalla ja kurssi arvioimalla pystytään mittaamaan kadetin sen hetkinen taso taktiikan osaamisessa. Tästä johtuen behavioristista oppimiskäsitystä käytetään osajakson opetuksessa.

Näiden asioiden perusteella on selkeä havaita se, että kursseilla käytetään erilaisia oppimiskäsityksiä. Molemmilla kursseilla on havaittavissa erilaisia opetusmenetelmiä, eikä kumpikaan oppimiskäsitys ole ainoana käytössä, aivan kuten taulukko vertaileminen paljastaa. Johtamisen opintojaksolla konstruktivistinen oppimisenäkemyks ilmenee kuitenkin selkeämmin, kun taas Taktiikan perusteet 1 -opintojaksolla käytetään behavioristista oppimiskäsitystä enemmän.

4.3 Opetusmenetelmien suhde oppimiskäsityksiin

Pedagogiset käsikirjoitukset eroavat eri opetusmenetelmien kautta tarkisteltuna. Edellä esiteltiin erilaisia opetusmenetelmiä, joiden avulla etsitään eroavaisuuksia esitellyistä pedagogisista käsikirjoituksista. Taulukoista 1 ja 2 saa käsityksen opetusmenetelmien suhteista opintojaksojen välillä. Taktiikan opintojaksolla käytettäviä opetusmenetelmiä ovat itsenäinen opiskelu, lähiopetus, luennot, ohjattu harjoitus sekä tehtäväohjattu opetus. Taktiikan opiskelussa opettajalla on paljon keskeisempi rooli kuin johtamisen opiskelussa. Opettaja kertoo perusteet ja ohjaa esimerkiksi ryhmätöiden laadintaa tarkasti ja kontrolloidusti. Ohjatut harjoitukset ja luennot, jotka ovat suurimmaksi osin opettajakeskeisiä opetustilaisuuksia, muodostavat yhteensä 47 tunnin kokonaisuuden. Itsenäisempään opiskeluun jää näin ollen vain noin 30 tuntia kurssin koko tuntimäärästä, mikä ilmenee Taulukosta 2. Toisaalta luento- ja ohjattujen harjoitusten suuri tuntimäärä johtuu pelkästään opetettavan asian laadusta, taktiikkaa on hankala oppia ilman ennalta opetettuja perusteita. Tämän lisäksi kurssi on nimenomaan ensimmäinen peruskurssi taktiikasta, aivan kuten kurssin nimikin jo paljastaa. Ilman tarkasti opetettuja perusteita taktiikan osaaminen on hankalaa, koska esimerkiksi komppanian taisteluun liittyvät asiat ja toimintaympäristö on osattava riittävällä tasolla sekä yhteneväisesti kaikkien opiskelijoiden kesken ennen maastoharjoituksiin siirtymistä. Luento-opetus voi ilmentää useita eri oppimiskäsityksiä, riippuen opetusmenetelmästä, aivan kuten Taulukosta 1 käy ilmi.

Johtamisen opintojaksolla opetusmenetelminä käytetään lähiopetusta, ryhmätyöskentelyä sekä omatoimista opiskelua. Lähiopetuksella tarkoitetaan luentoja, vertaa Taulukoihin 1 ja 2. Lähiopetusta kurssilla on 30 tuntia, ryhmätyöskentelyä noin 3 tuntia ja omatoimista opiskelua puolestaan 73 tuntia. Tästä ilmenee omatoimisen opiskelun olevan käytetyin

opetusmenetelmä kyseisellä opintojaksolla. Opiskelu ja oppiminen tapahtuvat suurimmaksi osaksi opiskelijan omilla menetelmillä, koska lähiopetusta on alle kolmasosa kurssin tuntimäärästä. Myös oppimaan oppimista kehitetään tällaisen opiskelun avulla. Toisaalta vuorovaikutus opettajan kanssa voi muodostua vähäiseksi omatoimisen opiskelun suuresta määrästä johtuen. Opettajan roolina on toimia enemmänkin opintojen ohjaajana.

5 KADETTIKOULUN OPETUSSUUNNITELMA JA PEDAGOGISET KÄSIKIRJOITUKSET

Kadettikoulu on Maanpuolustuskorkeakoulun (MPKK) alainen tutkinto-osasto, joka vastaa Puolustusvoimien ja Rajavartiolaitoksen upseereiden peruskoulutuksesta. Opinnot tapahtuvat maa-, meri ja ilmasotalinjalla, ja linjojen sisällä on eriytyviä aselaji- ja toimialaopintosuuntia. Kadettikoulun pääsyvaatimuksina ovat korkeakoulukelpoisuus, valintakokeiden hyväksytyt suoritukset, enintään 26-vuoden ikä ja RUK:n tai AUK:n johtajakoulutus. (Maanpuolustuskorkeakoulun opinto-opas 2008–2009 Sotatieteiden kandidaatin ja maisterin tutkinnot, 16.)

5.1 Kadettikoulun opetussuunnitelma

Kadettikoulun opetussuunnitelmassa käyvät ilmi sen pääkohdat, tavoitteet, oppisisällöt ja toteutus. Maanpuolustuskorkeakoulun opinto-oppaasta käy ilmi, että yliopistotutkintojen uudistukseen myötä Maanpuolustuskorkeakoulussa siirryttiin vuonna 2006 kaksiportaiseen tutkintorakenteeseen, jossa sotatieteiden kandidaatin tutkinto (180 op) suoritetaan kolmessa vuodessa ja sotatieteiden maisterin tutkinto (120 op) suoritetaan kahdessa vuodessa. Sotatieteiden kandidaatin tutkinnon jälkeen opiskelija nimitetään määräaikaiseen upseerin virkaan ja hän syventää saamaansa opetusta 3-4 vuoden ajan työelämässä. Työelämävaiheen jälkeen opiskelijat komennetaan suorittamaan maisterin tutkintoa. (Maanpuolustuskorkeakoulun opinto-opas 2008–2009 Sotatieteiden kandidaatin ja maisterin tutkinnot, 39.) Liitteestä 4 ilmenee opintojen tarkempi jakautuminen.

Sotatieteiden kandidaatin ja maisterin tutkinnon oppiaineita ovat

- sotilaspedagogiikka
- johtaminen
- sotataito (operaatiotaito ja taktiikka, sotahistoria ja strategia)
- sotatekniikka.

Sotatieteiden kandidaattiopinnot aloitetaan Maanpuolustuskorkeakoulussa yleisopinnoilla ja sotatieteiden tieteenalojen perusteilla sekä kieli- ja viestintäopinnoilla. Perusopinnot jatkuvat puolustushaarakouluissa sekä Raja- ja Merivartiokoulussa, keskittyen puolustushaarakohtaisiin opintoihin. Opintojen seuraavassa vaiheessa opiskellaan loppuun kaikki tutkintoon kuuluvat perusopinnot, jonka jälkeen keskitytään aineopintoihin sekä

aselaji- ja toimialaopintoihin. Pääaineopintoihin sisältyvän kandidaatin tutkielman laajuus seminaareineen on 10 opintopistettä, jossa osoitetaan perehtyneisyyttä opinnäytteen alaan sekä kielitaitoa. Opinto-oppaan mukaan kandidaatin tutkintoa varten opiskelijan on suoritettava hyväksytysti vähintään pääaineen tai siihen rinnastettavan kokonaisuuden perus- ja aineopinnot sekä kieli- ja viestintäopinnot sekä tutkintoon kuuluva lähinnä puolustushaara-, aselaji- ja toimialakouluissa suoritettava asiantuntijuutta kehittävä harjoittelu. Opetus perustuu tutkimukseen sekä alan ammatillisiin käytäntöihin, opintoihin kuuluu upseerin tehtävissä vaadittavien oikeuksien vaatima pakollinen harjoittelu. (Maanpuolustuskorkeakoulun opinto-opas 2008–2009 Sotatieteiden kandidaatin ja maisterin tutkinnot, 41–43.) Liitteessä 4 kerrotaan Kadettikoulun sotatieteiden opintojen kokonaissuoritus.

Sotatieteiden maisterin tutkintoon johtavat opinnot aloitetaan työelämäjakson jälkeen ja ne kestävät noin kaksi vuotta. Opinnoissa keskitytään pääaineen syventäviin opintoihin. Syventävien opintojen laajuus on vähintään 80 opintopistettä. Tutkinnon pääaineen syventäviin opintoihin sisältyy vähintään 20 ja enintään 40 opintopisteen laajuinen opinnäyte, pro gradu -tutkielma, joka osoittaa perehtyneisyyttä opinnäytteen alaan sekä suomen ja ruotsin kielen taitoa. Tutkintoa varten opiskelijan on suoritettava vähintään pääaineen tai siihen rinnastettavan kokonaisuuden syventävät opinnot sekä riittävät sivuaineopinnot. Sotatieteiden maisterin opintoihin jatkaminen edellyttää hyväksytysti suoritettuja sotatieteiden kandidaattiopintoja. (Maanpuolustuskorkeakoulun opinto-opas 2008–2009 Sotatieteiden kandidaatin ja maisterin tutkinnot, 41–43.) Liitteessä 5 kerrotaan tarkemmin tutkintojen tavoitteista.

Koulutussuunnitelman tausta Puolustusvoimissa on sodan kuva ja käsitys taistelukentän olosuhteista sekä nykyinen turvallisuuspolitiikka. Tämän lisäksi siihen vaikuttavat käsitys yhteiskunnan olemuksesta ja kehityksestä. Tämä näkyy opetussuunnitelmassa koulutuksen rakenteena, tavoitteina, sisältöinä sekä menetelmillä joilla niihin pyritään. Näiden asioiden taustalla piilee käsitys ihmisestä oppijana ja aktiivisena tiedon käsittelijänä. (Lehtinen 1996, 38.) Toiskallio ym. (2002, 79) ovat puolestaan sitä mieltä, että Puolustusvoimien opetuksen suunnittelu näyttää muuttuvan kurssipohjaisesta opetussuunnitelma-ajattelusta yksilökeskeisempään oppimisympäristömalliin, jota kutsutaan myös moduulipohjaiseksi. Moduulipohjaista opetusta käytetään erityisesti Ilmasotakoulussa kadettien opetuksessa.

5.2 Pedagogiset käsikirjoitukset opetussuunnitelman osana

Opetussuunnitelman ja pedagogisten käsikirjoitusten suhdetta kuvataan kahden edellä käsitellyn pedagogisen käsikirjoituksen oppimiskäsitysten kautta. Behaviorismissa opetuksen lähtökohtana on tavoitteiden tarkka määrittely sekä se, miten ne saavutetaan. Tavoitteet voidaan määritellä eräänlaisiksi käyttäytymismalleiksi, joihin oppimisprosessin avulla pyritään. Näin ollen behaviorismin mukaisesti opetussuunnitelma tulisi laatia etukäteen mahdollisimman yksityiskohtaisesti, jotta ärsyke-reaktio-periaatteen mukaisesti saavutettaisiin asetetut tavoitteet. Opettajan tehtävänä on johtaa oppilaissa ennakkoon määriteltyjen opetusmenetelmien vaikutuksesta tapahtuvaan muutokseen, tämän lisäksi opettajan on huolehdittava, että asetetut opetustavoitteet saavutetaan. (Rauste-von Wright & von Wright 1994, 145–153.)

Konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan oppiminen hahmotettiin tilannesidonnaiseksi ja yksilön omiin käsityksiin pohjautuvaksi, näin ollen se kyseenalaistaa ennakkoon yksityiskohtaiseksi kirjoitetun opetussuunnitelman. Myös opettajan rooli nähdään eri tavalla kuin behaviorismissa, jossa opetetaan kontrolloidusti opetussuunnitelman mukaisesti ja oppimisen taso arvioidaan arvosanojen avulla. Konstruktivismissa opettajan tehtävänä on oppilaan havainnointi ja oppilaiden tarkkaavaisuuden suuntaaminen keskeisten käsitteiden ympärille. Opettajan tulisi opettaa oppilaitaan oppimaan ja kehittämään omia oppimistaitojaan sekä luomaan oppimista edistäviä oppimisympäristöjä. Oppimisen taso mitataan esimerkiksi aineistokokeiden tai oppimispäiväkirjojen avulla, joissa mitataan opiskelijan ymmärrystä asiasta. Näiden avulla arvioidaan oppijan käsityksissä tai ajattelussa tapahtuneita muutoksia, eikä sitä, miten hyvin opiskelija osaa luetella opeteltuja asioita. Tästä johtuen opetussuunnitelmia ei pitäisi tehdä ennalta yksityiskohtaiseksi, vaan jättää vapaus opiskella ja opettaa parhaiten soveltuvalla menetelmällä. Tämä korostuu erityisesti korkeakoulu- ja aikuisopiskelussa, jossa opiskelijat tunnistavat sekä tietävät parhaiten ne oppimismenetelmänsä, joiden avulla he parhaiten oppivat. Opintoja ei kuitenkaan tulisi mitoittaa liian suuriksi. (Rauste-von Wright & von Wright 1994, 157–162.) Edellä on tullut ilmi se asia, että hyvin usein opetussuunnitelmat sisältävät juuri ne asiat, mitä Puolustusvoimissa pedagogiset käsikirjoitukset sisältävät.

5.3 Pedagogisten käsikirjoitusten suhde sosiaalistamisprosessiin

Sosiaalistamisprosessilla tarkoitetaan yksilön kokonaisvaltaista perehdyttämistä joukon tai organisaation toimintatapoihin ja sen jäseneksi. Yksilö ei kuulu automaattisesti tällaisiin

joukkoihin, vaan hänen on sisäistettävä toimintatavat saavuttaakseen valmiudet toimia osana joukkoa. Sosiaalistamisprosessi voi olla eräänlainen kognitiivinen tapahtumasarja. (Berger & Luckmann 1994, 147–150.) Erityisesti varusmieskoulutuksessa sosiaalistamisprosessin katsotaan olevan hyvin vahvaa. Salon (2004, 153) mielestä esimerkiksi varusmieskoulutuksen alussa prosessi on alokkaan näkökulmasta katsottuna behavioristista toimintaa, vaikka kouluttajien tai varusmiesjohtajien mielestä se olisi enemmän konstruktivistista.

Salo (2004, 163) näkee sosiaalistamisella ja piilo-opetussuunnitelmilla olevan paljon yhteistä. Piilo-opetussuunnitelmissa opettajan taustalla ja hänen valitsemillaan opetustyyyleillä katsotaan olevan suuri merkitys oppimisen kannalta. Näitä tällaisia asioita on erittäin hankala tarkastella kirjoitetuista pedagogisista käsikirjoituksista. Esimerkiksi Taktiikan perusteet 1 - opintojaksolla opettavan upseerin aselajitaustalla tai aikaisemmilla kouluttajakokemuksilla on varmasti suuri merkitys siihen, minkä hän katsoo olevan tärkeitä opettaa taktiikasta kadeteille. Vaikka kyse on taktiikan perusteista ja erityisesti komppanian taistelun liittyvistä asioista, voi kouluttajan opetuksessa ja opintojakson pedagogisessa käsikirjoituksessa ilmetä erilaisuuksia. Kouluttajan tiedostamattomat valinnat vaikuttavat myös siihen, mitä kadetit oppivat ja ennen kaikkea nämä tiedostamattomat valinnat ohjaavat oppimista sekä opetusta tunneilla. Kirjoitettu ja toteutunut opetussuunnitelma voivat näin ollen poiketa toisistaan huomattavasti. Kouluttajan katsotaan sosiaalistavan kadetteja toimimaan ainelaitoksen vakiintuneiden toimintatapojen mukaisesti ja kadetit kenties tiedostamattaan toimivat samalla tavoin tehdessään taktiikan harjoituksia tulevaisuudessaan. Tähän liittyy edellä esitetty Salon näkökulma, jonka mukaan koulutettava ja kouluttaja näkevät sosiaalistamisprosessin eri asetelmista. Pedagogisten käsikirjoitusten sisältö ohjaa kouluttajaa tai opettajaa mitä hänen tulee opettaa, mutta kouluttaja tekee aina itse valinnat miten hän opettaa.

6 POHDINTA

Tutkimuksen pääongelmana oli miten Kadettikoulun pedagogiset käsikirjoitukset ilmentävät eri oppimiskäsityksiä. Alaongelmia olivat: miten eri ainelaitosten pedagogiset käsikirjoitukset eroavat toisistaan opetusmenetelmien suhteen sekä miten vertailun kohteena olleet pedagogiset käsikirjoitukset tukevat opetussuunnitelmaa. Näihin kysymyksiin pyrittiin löytämään vastaus tarkastelemalla Maanpuolustuskorkeakoulun kahden eri ainelaitoksen pedagogista käsikirjoitusta yhdestä opintojaksosta. Nämä opintojaksot olivat Johtamisen laitoksen perusopintoihin kuuluvan Johtaminen, johtajuus ja toimintaympäristöjen asettamat vaatimukset sekä Sotataidon perusopintoihin kuuluvan Taktiikan perusteet 1. Esiteltyjä pedagogisia käsikirjoituksia tarkasteltiin nykyisten oppimis- ja opetusmenetelmien avulla sekä verrattiin Kadettikoulun opetussuunnitelmaan. Lopuksi tarkasteltiin vielä pedagogisia käsikirjoituksia osana sosiaalistamisprosessia.

Tutkimuksen johtopäätöksenä tuli ilmi se, että pedagogiset käsikirjoitukset eroavat toisistaan opintojaksoilla käytettävien opetusmenetelmien ja oppimiskäsitysten kautta. Molemmat opintojaksot käyneenä omat havaintoni opintojaksoilta tukevat tätä tulosta. Johtamisen opintojaksolla suosittiin opetuksessa selvästi enemmän konstruktivistista oppimisenäkemyistä kuin taktiikan opintojaksolla. Taktiikan opetuksessa käytettiin enemmän behaviorismiin viittaavia oppimis- ja opetusmenetelmiä, erityisesti opintojakson tentissä. Nämä erot johtuivat pääosin opetettavan asian laadusta, eivätkä erot opintojaksojen olleet niin suuret, kuin mitä alkuoletuksenani oli. Suurimman eron muodostivat opintojaksojen tentit, mikä oli itselleni pienoinen yllätys. Toisaalta behaviorismia ei pitäisi nähdä pelkästään negatiivisena asiana korkeakouluopetuksessa, sillä taktiikan opetukseen se soveltuu varsin hyvin.

Kadettikoulun opetussuunnitelmasta löytyy viitteitä niin behaviorismiin kuin konstruktivismiin. Myös tutkimuksessa käsitellyt pedagogiset käsikirjoitukset ilmentävät näitä samoja oppimiskäsityksiä, joten ne tukevat Kadettikoulun opetussuunnitelmaa. Eräs mielenkiintoinen havainto oli se, ettei muissa korkeakouluissa pedagogisia käsikirjoituksia käytetä ollenkaan. Oppimiskäsitykset vaikuttavat paljon eri opetusmenetelmiin ja sama opetusmenetelmäkin voi ilmentää eri oppimiskäsityksiä jopa samalla oppitunnilla, riippuen esimerkiksi opettajan valinnoista, kuten Taulukosta 1 ilmenee. Sosiaalistamisprosessilla ja piilo-opetussuunnitelmilla todettiin olevan yhteys, mutta kouluttajalla katsottiin olevan suurempi merkitys sosiaalistamisprosessissa kuin pedagogisilla käsikirjoituksilla. Näiden asioiden tarkastelu ei ollut tutkimuksen päätarkoitus, pikemminkin jatkotutkimuksen aiheita.

Mielestäni tutkimuksen alussa asetettuihin tutkimusongelmiin vastattiin ja näihin ongelmiin löydettiin ratkaisuja sekä asioiden taustalla vaikuttavia tekijöitä. Tutkimuksen tarkoituksena ei ollut yleistää ainelaitoskohtaisia eroja, vaan pikemminkin ymmärtää käsiteltyjä pedagogisia käsikirjoituksia entistä syvällisemmin ja löytää tieteenalojen välillä mahdollisesti vallitsevia eroja. Tämän lisäksi oli hyvä jos tutkielma auttaisi havainnollistamaan paremmin pedagogisia käsikirjoituksia ja sitä, mitä ne sisältävät. Tavoitteenani olisi avata myös keskustelu siitä, mitkä opetusmenetelmät soveltuvat parhaiten eri asioiden opettamiseen ja miten oppimista sekä opetusta voisi tehostaa entisestään.

7 LÄHTEET

- Berger, P. & Luckmann, T. 1994. Todellisuuden sosiaalinen rakentuminen. Tiedonsosiologinen tutkielma. Suom. ja toim. Vesa Raiskila. Helsinki: Gaudeamus.
- Broady, D. 1991. Piilo-opetussuunnitelma. Mihin koulussa opitaan. 4. painos. Jyväskylä: Gummerus kirjapaino Oy.
- Brattico, P. & Lappi, O. 2005. Johdatus kognitiotieteeseen. Helsingin yliopisto/Avoin yliopisto.
- Engeström, Y. 1996. Perustietoa opetuksesta. Helsinki: Oy Edita Ab.
- Ekola, J. (toim.) 1994. Johdatusta ammattikorkeakoulupedagogiikkaan. Juva: WSOY:n graafiset laitokset.
- Eteläpelto, A. & Tynjälä, P. (toim.) 1999. Oppiminen ja asiantuntijuus. Juva: WSOY – kirjapainoyksikkö.
- Halonen, P. Pulkka, A-T. Kärkkäinen, H. & Saarelainen, M. 2006. Kouluttajan Opas 2007. Helsinki: Edita Prima Oy.
- Hellström, M. 2008. Sata sanaa opetuksesta – keskeisten käsitteiden määrittelyä. Juva: WS Bookwell Oy.
- Järvinen, P. & Järvinen, A. 1993. Tutkimustyön metodeista. Tietojenkäsittelyopin laitos Tampereen yliopisto, julkaisusarja C. Tampere: Jäljennepalvelu.
- Kari, J. Koro, J. Lahdes, E. & Nöjd, O. 1994. Didaktiikka ja opetussuunnitelma. Juva: WSOY:n graafiset laitokset.
- Lehtinen, J. 1996. Koulutuksen suunnittelu ja johtaminen. Jyväskylä: Gummeruksen kirjapaino Oy.
- Maanpuolustuskorkeakoulun opinto-opas 2008–2009 Sotatieteiden kandidaatin ja maisterin tutkinnot. 2008. Helsinki: Edita Prima Oy.

Malinen, P. 1992. Opetussuunnitelmat koulutyössä. Helsinki: Valtion painatuskeskus.

Metsämuuronen, J. 2001. Laadullisen tutkimuksen perusteet. Metodologia – sarja 4. Viro.

Puolimatka, T. 2002. Opetuksen teoria. Vammala: Vammalan kirjapaino Oy.

Rauste von-Wright, M. & von Wright, J. 1994. Oppiminen ja koulutus. Juva: WSOY:n graafiset laitokset.

Rauste von-Wright, M. von Wright, J. & Soini, T. 2003. Oppiminen ja koulutus. Juva: WSOY:n graafiset laitokset.

Saarela-Kinnunen, M. & Eskola, J. 2001. Tapaus ja tutkimus = tapaustutkimus? Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. PS-kustannus. Jyväskylä.

Salo, M. 2004. Alokkaat talon tavoille. Etnografinen tapaustutkimus Bourdieun sosiologian näkökulmasta. Helsinki: Edita Prima Oy.

Sotatieteiden kandidaatin tutkinnon moduuliovetussuunnitelman pedagoginen käsikirja. Ilmavoimien upseerikoulutus 2006–2009. Tikkakoski: 2006.

Syrjälä, L. Ahonen, S. Syrjäläinen, E. & Saari, S. 1996. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä Oy.

Toiskallio, J. 1998. Sotilaspedagogiikan perusteet. Hämeenlinna: Karisto Oy.

Toiskallio, J. Kallioma, M. Halonen, P. & Anttila, J. 2002. Sotilaspedagogiikkaa kouluttajille. Vaasa: Ykkös-Offset Oy.

Törmä, S. Viskari, S. & Vuorikoski, M. 2003. Opettajan vaiettu valta. Tampere: Vastapaino

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

Virta, J. Rainio, A. Toivonen, P. Viitasalo, J. Valtanen, M. Takamaa, K. Kiuru, J. & Virtanen, J. 2008. Johtamisen laitoksen sotatieteellisten perusopintojen pedagoginen käsikirjoitus 2008. Helsinki: Edita Prima Oy.

Yin, Robert K. 1994. Case study research: Design and methods (2nd edition). Newbury Park, California: Sage.

[<http://verkkoluotsi.chydenius.fi/salatutsivut/pedagoginen/index.html>] Viitattu 2.7.2008

8 LIITELUETTELO

LIITE 1 Verkkoluotsin pedagogisen käsikirjoituksen malli.

LIITE 2 Johtaminen, johtajuus ja toimintaympäristöjen asettamat vaatimukset – pedagoginen käsikirjoitus.

LIITE 3 Taktiikan perusteet 1 – pedagoginen käsikirjoitus.

LIITE 4 Opintojen jakautuminen ja Sotatieteiden opintojen kokonaissuoritus.

LIITE 5 Tutkintojen tavoitteita.

LIITE 1

Verkkoluotsin pedagogisen käsikirjoituksen malli

Oppimiskäsitys

- Mihin oppimiskäsitykseen kurssilla sitoudutaan? Miten valittu oppimiskäsitys ilmenee opetuksessa, opettajan sekä opiskelijan toiminnassa?

Didaktinen malli

- Millaista oppimista osajaksolta odotetaan ja miten didaktiset mallit ilmenevät käytännön opetuksessa? Miten opettaja ja opiskelija suhtautuvat toisiinsa? Miten ja miten opetetaan?

Kohderyhmän erityispiirteet

- Kohderyhmän erityispiirteet ja miten ne huomioidaan opetuksessa?

Oppisisällöt ja oppimateriaali

- Miksi ja millaista oppimateriaalia tarvitaan? Millaisiin osa-alueisiin opintojakso jakautuu?

Opiskelun muodot

- Miten, milloin, ja millaisia tehtäviä tehdään? Millaista opiskelua oppilaalta odotetaan? Opetusmuodot, etäopetus, ryhmätyöt, vuorovaikutustaidot?

Opettajan toiminta

- Opettajan toiminta ja rooli opetuksessa, miten palaute annetaan?

Opiskelijan arviointi

- Mitä asioita arvioidaan ja miten arviointi toteutetaan?



Lähde: (<http://verkkoluotsi.chydenius.fi/salatutsivut/pedagoginen/index.html>)

LIITE 2

Johtaminen, johtajuus ja toimintaympäristöjen asettamat vaatimukset – pedagoginen käsikirjoitus

1. Opintojakson tavoite

Opiskelija tutustuu johtamisen psykologiaan, sosiologiaan sekä sosiaalipsykologiaan. Opiskelija ymmärtää johtajan arvojen, asenteiden ja ihmiskäsityksen merkityksen johtajuudessa. Opiskelija perehtyy toimintaympäristön ja organisaation muutosten johtajuudelle tuomiin haasteisiin sekä johtajana toimimisen vastuullisuuteen.

2. Sisältö

- Toimintaympäristöjen (SA, RA, KRIHA, KMP) asettamat vaatimukset ja johtamisen kokonaisuus (johtaminen, johtajuus, organisaatiot ja organisaatiokulttuuri)
- Johtajan arvot, asenteet ja ihmiskäsitys
- Johtajan asema, vastuu, toiminnan oikeutus ja laillisuus
- Johtamisen psykologia, sosiologia sekä sosiaalipsykologia

3. Esitietovaatimukset

Johtamisen perusteet – opintojakso (8 op).

4. Kurssimateriaali

Päivitetään opinto-oppaassa.

5. Arviointi

Opintojaksosta järjestetään tentti, joka pitää suorittaa hyväksytysti, jotta opintojakso katsotaan hyväksytysti suoritetuksi. Tenttiarvosanan korotus ja hylätyn tentin uusinta tapahtuu opinto-oppaan mukaisesti. Opintojakson arvosana muodostuu tentin arvosanasta. Jakson aikana suoritettavat oppimistehtävät voivat korottaa opintojakson arvosanaa.

6. Toteutus

Opetus sisältää luentoja, ohjattuja yksilö- ja ryhmätöitä, omatoimista opiskelua sekä ryhmäkeskusteluja.

OPETUKSEN TOTEUTUS:

| Sisältö | Toteutus | | | | Huom |
|--|-----------|----------|-----------|------------|---|
| | L | RT | OT | YHT | |
| Aloitus: Johdatus opintojaksoon, tavoitteet, sisältö, opetusmenetelmät, oppimateriaali. Opintojakson kysymys: Mitä hyötyä on toimintaympäristöjen analyysistä johtamisen kokonaisuuden näkökulmasta tarkasteltuna? | 2 | 1 | 1 | 4 | Kurssikäsky, läpivienti ja materiaali verkossa. Tuotetaan perusteet opintojakson merkityksen ymmärtämiseksi oppiaineen opinnoissa. |
| Toimintaympäristöjen erityispiirteet ja tilannetekijät ja niiden tuomat vaatimuksetjohtamiselle. KMP-, RA-, KRIHA-, SA- toimintaympäristö. Tilanteet ja muutos. | 2 | | 2 | 4 | Johdanto toimintaympäristöajatteluun. Omatoimisen opiskelun aikana opiskelijat perehtyvät oppimateriaaliin. |
| Toimintaympäristöissä vaikuttavien ilmiöiden analyysin vaikutus johtamisen kokonaisuuteen. | 2 | | 2 | 4 | |
| Yksilön ja ryhmän käyttäytymisen vaikuttavat tekijät. Johdatus johtamisen psykologiaan, sosiaalipsykologiaan sekä sosiologiaan. | 8 | | 8 | 16 | |
| Johtajuus muuttuvissa toimintaympäristöissä, arvot, asenteet ja ihmiskäsitys johtamiseen vaikuttavina tekijöinä. | 2 | | 2 | 4 | |
| Johtamisprosessin hallinta eli johtamisen ammattitaidon merkitys muuttuvissa toimintaympäristöissä. | 2 | | 2 | 4 | |
| Organisaatorakenne ja -kulttuuri aseman, vastuun, toiminnan oikeituksen määrittelijänä. | 4 | 2 | 2 | 8 | Yksilötyö toimii ryhmäkeskustelun pohjana, jossa tavoitteena on vahvistaa oppimista ja tiivistää kokonaisuutta sekä etsiä uusia näkökulmia aiheeseen. |
| Luentojen ja materiaalin osaamista kartoittava mittaus | 2 | | | 2 | Oman oppimisen arviointi, syventymistarpeiden määrittely. |
| Kirjallisuus ja tenttiin valmistautuminen | | | 54 | 54 | Sisältää palautteen opintojaksosta. |
| Tentti | 4 | | | 4 | |
| Tentin palautus ja opintojakson palautteen purku | 2 | | | 2 | Oman oppimisen arviointi, syventymistarpeiden määrittely. |
| Yhteensä | 30 | 3 | 73 | 106 | |

Merkkien selvitykset: L= lähiopetus, RT= ryhmätyöskentely, OT= omatoiminen opiskelu, YHT= Yhteen laskettu tuntimäärä.

Lähde: (muokattu Virta ym. 2008, 54–56.)

Taktiikan perusteet 1 – pedagoginen käsikirjoitus

1. Opintojakson tavoite

Opiskelija saa käsityksen komppanian taisteluun vaikuttavista tekijöistä sekä komppanian taistelun merkityksestä osana laajempaa nykyaikaista ja tulevaisuuden taistelukenttää. Opintojakso auttaa ymmärtämään komppanian toimintaympäristöä ja tämän lisäksi se antaa perusteet taktiikan aineopinnoille.

2. Suoritustapa

Opintojakso toteutetaan luennoin, ryhmätöin sekä laatimalla eri aihepiireihin liittyvät oppimistehtävät, joiden pohjalta käydään opetuskeskusteluita. Luentojen/lähiopetuksen tarkoituksena on johdatella opiskelijat aihealueeseen, tarkastella lähteiden sisältöä ja syventää lähdeteoksen (teosten) tarjoamaa tietoa. Lähiopetuksessa käynnistetään oppimistehtävien tehtävien laadinta sekä ohjataan töiden tekoa ja opiskelijoiden oppimista. Luennoilla on mahdollista opetuskeskustelun tavoin vaihtaa ajatuksia ja kokemuksia kulloinkin käsiteltävästä olevasta aihealueesta.

3. Sisältö

Opintojakso koostuu osa-alueista, jotka opiskelijan on ymmärrettävä ennen puolustus- ja hyökkäysharpoituksia. Perehtyminen komppanian suunnitteluprosessiin, komppaniaan vaikuttavan vastustajan toimintaan, aselajien toimintaan, komppanian suorituskykyyn ja toimintaperiaatteisiin vaihtelevissa olosuhteissa.

4. Esitietovaatimukset

Taistelun perusteet 1 ja 2 – opintojaksot (molemmat opintojaksot 5 op).

5. Kurssimateriaali

Kertausmateriaali käsketään kurssin toimeenpanokäskyssä. Huttunen, M. 2005. Näkökulmia taktiikkaan – taktiikan käsite ja taktiikan keinot tulkinnan kohteena. Maanpuolustuskorkeakoulu, Taktiikan laitoksen julkaisusarja 3 No 1. Rekkedal, Nils Marius: Nykyaikainen sotataito – Sotilaallinen voima muutoksessa. A2 Mekanisoitu pataljoona taistelussa (2005). Jalkaväen taisteluohjesääntö (JVO). Venäläisen moottoroidun jalkaväkipataljoonan taisteluohjesääntö. Muu materiaali määritetään opintojakson alussa.

6. Arviointi

Tentti, joka arvioidaan MPKK:n arvosteluohjeen mukaan. Tämän lisäksi erilaisia oppimistehtäviä suunnitteluprosessista (tehtävän erittely), arvio vihollisen toiminnasta sekä marssisuunnitelma.

TOTEUTUS: (käytettävät opetusmenetelmät)

| Sisältö | Tuntia |
|--------------------------------------|---------------|
| Kirjallisuus | 12 |
| Tehtäväohjattu opetus, muu tuotos | 15 |
| Ohjatut harjoitukset | 18 |
| Esittävät luennot | 35 |
| Yhteensä | 80 |

Lähde: (Maanpuolustuskorkeakoulun opinto-opas 2008–2009 Sotatieteiden kandidaatin ja maisterin tutkinnot, 94.)

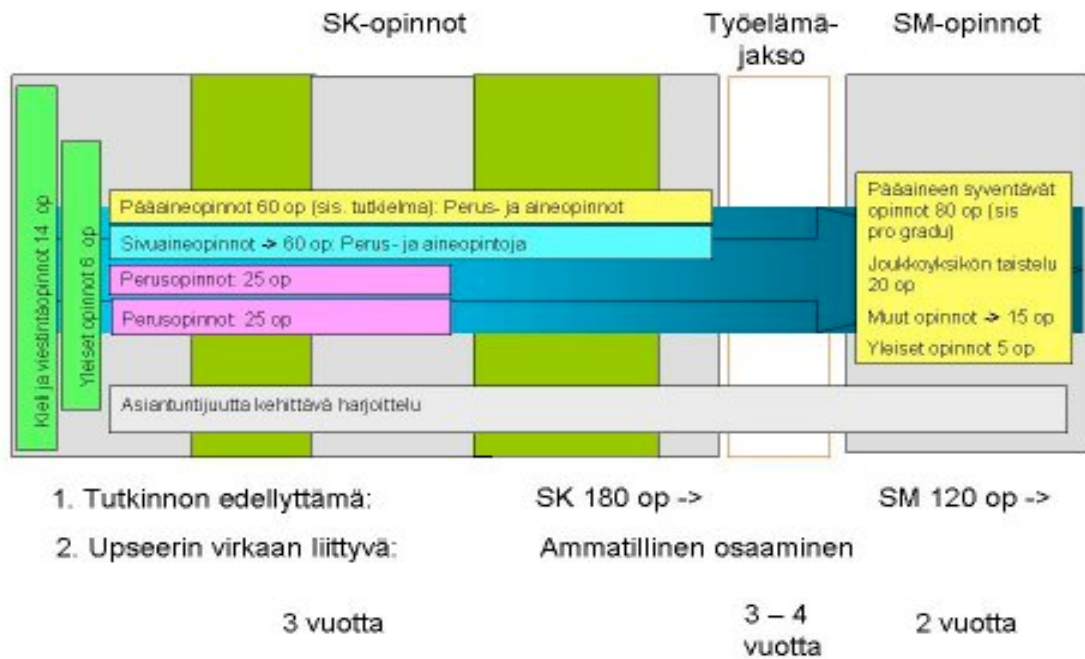
Opintojen jakautuminen ja Sotatieteiden opintojen kokonaissuoritus

Opintojen jakautuminen:

| Sotatieteiden kandidaatin opintojen laajuus | op | Sotatieteiden maisterin opintojen laajuus | op |
|---|------------|---|------------|
| Kieli- ja viestintäopinnot | 14 | Kieli- ja viestintäopinnot | 5 |
| Yleiset opinnot | 6 | Pääaineen syventävät opinnot | 80 |
| Pääaineen perus- ja aineopinnot | 60 | Aineopintoja | 20 |
| Sivuaineen perusopinnot ja aineopintoja | 50 | Muita opintoja | 15 |
| Oppiaineen perusopinnot | 25 | | |
| Oppiaineen perusopinnot | 25 | | |
| Yhteensä vähintään | 180 | Yhteensä vähintään | 120 |

Lähde: (Maanpuolustuskorkeakoulun opinto-opas 2008–2009 Sotatieteiden kandidaatin ja maisterin tutkinnot, 41–43.)

Sotatieteiden opintojen kokonaissuoritus:



Lähde: (Maanpuolustuskorkeakoulun opinto-opas 2008–2009 Sotatieteiden kandidaatin ja maisterin tutkinnot, 231.)

Tutkintojen tavoitteita.

| Sotatieteiden kandidaatin tutkintoon johtavan koulutuksen tulee antaa opiskelijalle: | Sotatieteiden maisterin tutkintoon johtavan koulutuksen tulee antaa opiskelijoille: |
|--|---|
| Tutkintoon kuuluvien pää- ja sivuaineiden tai niihin rinnastettavien kokonaisuuksien perusteiden tuntemus sekä edellytykset alan kehityksen seuraamiseen | Pääaineen tai siihen rinnastettavan kokonaisuuden hyvä tuntemus ja sivuaineiden perusteiden tuntemus |
| Valmiudet tieteelliseen ajatteluun ja tieteellisiin työskentelytapoihin | Valmiudet tieteellisen tiedon ja tieteellisten menetelmien soveltamiseen |
| Edellytykset ylempään korkeakoulututkintoon johtavaan koulutukseen ja jatkuvaan oppimiseen. | Valmiudet toimia työelämässä oman alansa asiantuntijana ja kehittäjänä |
| Edellytykset soveltaa hankkimaansa tietoa työelämässä | Valmiudet tieteelliseen jatkokoulutukseen |
| Riittävä viestintä- ja kielitaito | Hyvä viestintä- ja kielitaito |
| Valmiudet toimia puolustusvoimien sodan ajan joukkojen perusyksikön päällikkötehtävissä | Valmiudet toimia puolustusvoimien sodan ajan joukkojen joukkoyksikköpäällystätehtävissä |
| Valmiudet toimia rauhan ajan perusyksikön kouluttaja- ja asiantuntijatehtävissä sekä perusteet toimia perusyksikköpäällystön kansainvälisissä tehtävissä | Valmiudet toimia rauhan ajan perusyksikön päällikkötehtävissä ja perusyksikköpäällystön kansainvälisissä tehtävissä |

Lähde: (Maanpuolustuskorkeakoulun opinto-opas 2008–2009 Sotatieteiden kandidaatin ja maisterin tutkinnot, 40–41.)