

MAANPUOLUSTUSKORKEAKOULU

**SMOHJ-OPISKELIJOIDEN KÄSITYKSIÄ MAISTERIKURSSIN
AKATEEMISISTA OPINTOJAKSOISTA**

Pro Gradu -tutkielma

Yliluutnantti
Kalle Vuorinen

SMOHJ 12
Ilmasotalinja

Huhtikuu 2018

Kurssi SMOHJ12	Linja Ilmasotalinja	
Tekijä Yliluutnantti Kalle Vuorinen		
Opinnäytetyön nimi SMOHJ-opiskelijoiden käsityksiä maisterikurssin akateemisista opintojaksoista		
Oppiaine, johon työ liittyy Sotilaspedagogiikka	Säilytyspaikka Maanpuolustuskorkeakoulun kurssikirjasto	
Aika Huhtikuu 2018	Tekstisivuja 65	Liitesivuja 1
<p>TIIVISTELMÄ</p> <p>Tutkielmassa oli tavoitteena tarkastella lentoupseerin koulutusohjelmassa opiskelevien maisterikurssilaisten käsityksiä maisterikurssin akateemisista opintojaksoista. Tutkimustehtävänä oli selvittää, millaisia asiakokonaisuuksia liitetään työnteon ohessa suoritettaviin akateemisiin opintojaksoihin ja miten työelämäyhteys ilmenee akateemisissa opinnoissa. Lisäksi tutkimustehtävänä oli laatia tyypilliset tarinat onnistuneen, epäonnistuneen, hyödyllisen ja turhan opintojakson suorittamisesta työn ohessa.</p> <p>Tutkimuslähestymistavaltaan kyseessä on laadullinen tutkimus, jonka taustalla vaikuttaa fenomenologis-hermeneuttinen perinne. Tutkimusaineisto on koottu eläytymismenetelmällä SMOHJ11-SMOHJ16 vuosikurssien opiskelijoilta ja analysoitu teemoittelun ja tyypittelyn avulla.</p> <p>Teemoittelussa nousivat esiin seuraavat asiakokonaisuudet: 1. opintojakson käytännön järjestelyt ja opintojen sovittaminen työelämään, 2. opintojakson johtaja, 3. opintojakson sisältö ja opintojakson työelämäyhteys, 4. motivaatio, 5. opetus ja 6. opintojakson arviointi ja palaute. Tulosten perusteella ajankäyttö ja aikataulut aiheuttavat haastetta SMOHJ-opiskelijoille. Käytännön järjestelyt toimivat perustana hyvälle opintojaksolle ja opintojakson johtajalla on merkittävä rooli opintojakson onnistumisessa. Motivaatio linkittyy kaikkiin muihin teemoihin ja opintojakson osa-alueisiin. Opintojen työelämäyhteys jää osittain kyseenalaiseksi - joistain opinnoista voi nähdä olevan hyötyä työelämässä, mutta osassa vastauksista nähdään myös kaikki maisterikurssin opinnot turhina.</p> <p>Tyypitarinat laadittiin mahdollisimman laajoina tyyppeinä (ideaalityypeinä) onnistuneesta, epäonnistuneesta, hyödyllisestä ja turhasta opintojaksosta.</p> <p>Hyödyllisessä ja turhassa tarinatyyppissä keskitytään enemmän opintojakson sisällön kuvaamiseen ja arvosteluun. Näissä tarinatyypeissä myös opintojen työelämäyhteys ilmenee parhaiten. Onnistuneessa ja epäonnistuneessa tarinatyyppissä opintojaksoa käsitellään puolestaan laajemmasta näkökulmasta ja esimerkiksi opiskelun aikataulutuksesta ja opintojakson yleisistä järjestelyistä on enemmän huomioita. Opetuksen linjakuus toteutuu parhaiten onnistuneella ja hyödyllisellä opintojaksolla. Epäonnistuneella opintojaksolla jokin osa-alue opintojakson kokonaisuudesta on epätasapainossa muihin nähden, mikä aiheuttaa opintojakson epäonnistumisen. Turhalla opintojaksolla korostuu opintojakson sisällön merkitys. Asiasisältö tai opetettava aines ei esimerkiksi vastaa kurssin tavoitteita ja saa siten aikaan tunteen opintojakson turhuudesta.</p>		
<p>AVAINSANAT</p> <p>käsitys, eläytymismenetelmä, SMOHJ, maisterikurssi, lentoupseerin koulutusohjelma, opetuksen linjakuus, akateeminen opintojakso, työelämäyhteys, työelämälähtöisyys</p>		

SMOHJ-OPISKELIJOIDEN KÄSITYKSIÄ MAISTERIKURSSIN AKATEEMISISTA OPINTOJAKSOISTA

SISÄLLYS

1. JOHDANTO	1
2. TAUSTA	3
2.1 SOTATIETEIDEN MAISTERIN TUTKINTO - LENTOUPSEERIEEN KOULUTUSOHJELMA	3
2.2 KÄYTÄNNÖN KOKEMUKSIA MAISTERIOPINNOISTA HÄVITTÄJÄLENTÄJÄNÄ	4
2.3 KÄSITYS KÄSITTEENÄ	7
2.4 OPINTOJAKSON SUUNNITTELU JA TOTEUTUS	8
2.5 LAADULLISESTA TUTKIMUKSESTA	12
2.6 FENOMENOLOGIS-HERMENEUTTISESTA PERINTEESTÄ	14
2.7 AIKAISEMPI TUTKIMUS	16
3. AINEISTO JA TUTKIMUSMENETELMÄT	20
3.1 TUTKIMUKSEN VIITEKEHYS	20
3.2 TUTKIMUSTEHTÄVÄT	21
3.3 ELÄYTYMISMENETELMÄ	21
3.3.1 Eläytymismenetelmän luonteesta	22
3.3.2 Eläytymismenetelmällinen analyysi	24
3.3.3 Kehyskertomukset tässä tutkimuksessa	25
3.4 AINEISTONKERUU	26
3.5 AINEISTON ANALYYSI	28
4. ANALYYSI JA TULOKSET	31
4.1 TEEMOITTELU	31
4.1.1 Opintojakson käytännön järjestelyt ja opintojen sovittaminen työelämään	31
4.1.2 Opintojakson johtaja	35
4.1.3 Opintojakson sisältö ja opintojakson työelämäyhteys	36
4.1.4 Motivaatio	39
4.1.5 Opetus	42
4.1.6 Opintojakson arviointi ja palaute	44
4.2 TYYPILLISET TARINAT	46
4.2.1 Onnistunut opintojakso	47
4.2.2 Epäonnistunut opintojakso	49
4.2.3 Hyödyllinen opintojakso	53
4.2.4 Turha opintojakso	56

5. POHDINTA	59
5.1 TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS.....	59
5.2 JOHTOPÄÄTÖKSET	60
5.3 POHDINTA	61
LÄHTEET	66
LIITTEET.....	71

SMOHJ-OPISKELIJOIDEN KÄSITYKSIÄ MAISTERIKURSSIN AKATEEMISISTA OPINTOJAKSOISTA

1. JOHDANTO

Maanpuolustuskorkeakoulussa siirryttiin uudistettuun Bolognan prosessin mukaiseen tutkintorakenteeseen vuonna 2006. Tällöin aiemmin nelivuotinen kadettikoulu ja sen aikana suoritettu sotatieteiden maisterin tutkinto muuttui kolmen vuoden mittaiseksi kadettikoulun aikana suoritettavaksi sotatieteiden kandidaatin tutkinnoksi. Maisterintutkinto eriytettiin omaksi opintokokonaisuudeksi. Maisterintutkinto suoritetaan työelämävaiheen jälkeen erillisinä, kaksi vuotta kestävinä maisteriopintoina. Tämä aiheutti kuitenkin ongelman sotilaslentäjien osalta. Sotilaslentäjien työnkuva on sellainen, että kahden vuoden mittainen opintotauko aiheuttaisi huomattavan suorituskykyvajeen niin yksittäisen lentäjän kuin puolustusvoimien ja Rajavartiolaitoksen ilmavälikon operatiivisen toiminnan osalta. Ratkaisuna päädyttiin siihen, että sotilaslentäjät suorittavat maisteriopinnot kuuden vuoden aikana siten, että opinnot alkavat heti kandidaatintutkinnon suorittamisen jälkeen.

Olen itse suorittanut näitä samoja kuuden vuoden mittaisia lentoupseerin maisteriopintoja ja päässyt siten läheltä seuraamaan kurssikavereideni opintoja. Opintojen suorittaminen ja sotilaslentäjän päivittäisen työelämän yhdistäminen on aiheuttanut ajoittain haasteita. Maisteriopintojen lähestyessä loppuaan tuli ajankohtaiseksi pro gradu -tutkielman aiheen valitseminen ja huomasin tässä yhteydessä pohtivani monesti sitä, miten toiset lentoupseerina työskentelevät opiskelijat ovat opintonsa kokeneet. Päädyinkin sotilaspedagogiikan pääaineopiskelijana siihen, että kyseessä voisi olla paitsi sotilaspedagogiikan tieteenalalle sijoittuva aihe, myös tutkimisen arvoinen asia. Tuolloin sain myös tietooni, että maisterin tutkintoon suunnitellaan jälleen uudistusta, mikä lisäsi entisestään mielenkiintoa aihetta kohtaan. Näin tämä tutkimus sai alkunsa.

Tutkimuksessa on siis tarkoitus selvittää, millaisia käsityksiä lentoupseerin koulutusohjelmassa opiskelevilla sotatieteiden maisteriopiskelijoilla (SMOHJ-opiskelijat) on akateemisista opintojaksoista. Opintoja suoritetaan työn ohessa ja tämä toimii keskeisenä näkökulmana käsitysten tutkimiselle. Tutkimustehtävät on esitelty ja rajattu tarkemmin luvussa 3.2.

Aiempaa tutkimusta lentoupseerien käsityksistä maisteriopintojen osalta ei ole tehty. Jarkko Kumpulainen (Kumpulainen 2015) on tutkinut maisteriopiskelijoiden käsityksiä johtamisen opiskelusta, mutta tutkimuskohteena olivat maisteriopintoja kahden vuoden tiiviissä paketissa suorittavat opiskelijat. Aikaisempia tutkimuksia on esitelty tarkemmin luvussa 2.7. Tärkeimpänä teoriapohjana tutkimuksessa käytetään linjakkaan opetuksen periaatetta (perusteita tarkemmin luvussa 2.4), johon myös tutkimuksen tuloksia verrataan.

Tutkimukseni on lähestymistavaltaan laadullinen ja taustafilosofiassa vaikuttaa fenomenologis-hermeneuttinen perinne. Aineisto on koottu eläytymismenetelmällä ja analyysissa käytetään apuna aineiston teemoittelua ja tyypittelyä. Analyysi tapahtuu pääosin aineistolähtöisesti, mutta tehtyjä havaintoja verrataan vallitsevaan teorian tietoon. Siten tämän tutkimuksen osalta voidaan puhua osin myös teoriasidonnaisesta tutkimuksesta.

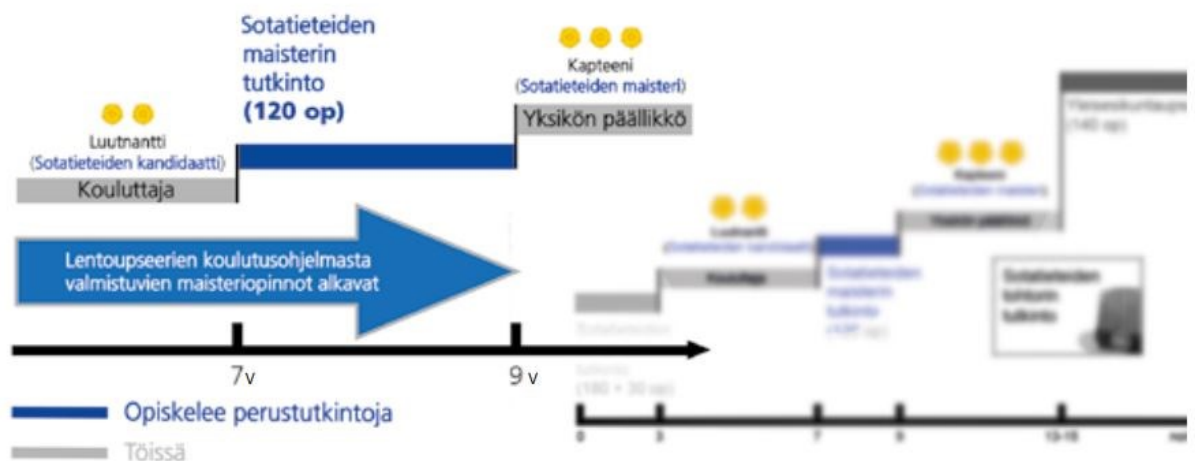
Tutkimus etenee siten, että esittelen ensin tutkimuksen taustan. Tässä luvussa pyrin kuvailemaan tutkittavaa ilmiötä ja tutkimuksen lähtökohtia siten, että aihetta tuntematonkin lukija saisi näistä käsityksen. Kuvaan myös samankaltaisia aihepiiriin ja tutkimusmenetelmiin liittyviä aiempia Maanpuolustuskorkeakoulussa tehtyjä tutkimuksia. Taustan jälkeen esittelen tarkemmin tutkimuksen viitekehyksen, tutkimustehtävät ja käytetyt tutkimusmenetelmät omassa luvussaan. Tähän lukuun sisältyy myös kuvaukset siitä, kuinka aineistonkeruu ja analyysiprosessi ovat edenneet. Neljännessä pääluvussa esitän tarkemmin tutkimuksen analyysin ja tutkimuksen tulokset. Viides ja viimeinen pääluku sisältää pohdintaa tutkimuksen luotettavuudesta, tutkimuksen tuloksista ja yleisesti tutkimusprosessista.

2. TAUSTA

Tässä luvussa esittelen tutkimuksen taustaa. Määrittelen tutkimuksen keskeisimpiä käsitteitä: kerron keitä SMOHJ-opiskelijat ovat ja mitä heidän opintoihinsa kuuluu, kirjoitan käsityksen käsitteestä sekä kuvaan, millaisia asioita liitetään onnistuneen opintojakson suunnitteluun ja toteutukseen. Lisäksi kuvaan tutkimuksen taustalla vaikuttavaa metodologiaa ja tieteenfilosofiaa. Tarkoituksena on johdatella lukija aiheeseen ja kertoa, mistä lähtökohdista tutkimukseen on lähdetty.

2.1 Sotatieteiden maisterin tutkinto - lentoupseerien koulutusohjelma

Maanpuolustuskorkeakoulun sotatieteiden maisterin tutkinnon opinto-oppaassa 2017 kerrotaan sotatieteiden maisterin tutkinnon olevan ylempi sotatieteellinen korkeakoulututkinto, jonka laajuus on 120 opintopistettä. Se koostuu upseerien (SM), lentoupseerien (SMOHJ) ja viranomaisyhteistyön (SMVIR) koulutusohjelmista. Upseerit ja viranomaisyhteistyön koulutusohjelmassa opiskelevat siviiliopiskelijat suorittavat opinnot kahdessa vuodessa. Lentoupseerien koulutusohjelmassa opinnot alkavat heti kandidaatintutkinnon suorittamisen jälkeen ja ne kestävät kuuden vuoden ajan. Opintoja suoritetaan samaan aikaan joukko-osastoissa tapahtuvan lentopalveluksen ja muiden työtehtävien ohella.



Kuva 1 Upseerikoulutuksessa eteneminen (Maanpuolustuskorkeakoulu 2016B, 37)

Lentoupeerien koulutusohjelmassa on edelleen kolme opintosuuntaa: ilmavoimien ohjaajaopintosuunta, maavoimien helikopteriohjaajaopintosuunta ja rajavartiolaitoksen ohjaajaopintosuunta. Opintosuunnat määräytyvät kadettikoulussa käydyn opintosuunnan perusteella. Keskityn seuraavaksi ilmavoimien ohjaajaopintosuunnan kuvaamiseen omien kokemusteni pohjalta. Samalla pyrin avaamaan omia ennakko-oletuksiani ja lähtökohtiani tutkimuksen aiheeseen liittyen. Kuvaus auttaa myös hahmottamaan tutkimuksen teoreettista lähestymistapaa.

2.2 Käytännön kokemuksia maisteriopinnoista hävittäjälentäjänä

Sotatieteiden maisteriopinnot alkavat lentoupeereilla heti kandidaatin tutkinnon suorittamisen jälkeen. Käytännössä tämä tarkoittaa sitä, että kun kadettikoulusta valmistutaan torstaina, istutaan maisterikurssin avausluennolla heti seuraavana maanantaina. Ensimmäisten kolmen viikon aikana orientoitutaan opintoihin ja laaditaan alustava henkilökohtainen opetussuunnitelma (HOPS). Tämän jälkeen opintojen suorittaminen jääkin pitkälti opiskelijan omalle vastuulle.

ILMASK HÄVLLV41		ILMASK HÄVLLV41		Hävittäjälentolaivueet	
					
Alkeislento- koulutus		Jatkokoulutus ja Taktinen koulutus		F-18 (Rovaniemi, Rissala)	
Varusmies	Kadettikurssi		HW 2 140 h		
VN1 35 h	VN 2 55 h	HW 1 95 h			
1 Vuosi	3 Vuotta		Hawk- jatkokoulutus		
Helikopterilentäjät ILMASK → UTJR					

Kuva 2 Lentokoulutuksen eteneminen

Varsinainen työpaikka ilmavoimien ohjaajilla sijaitsee nykyisin ensimmäisen 1,5 vuoden ajan Tikkakoskella Ilmasotakoulun Hävittäjälentolaivue 41:ssä. Tänä aikana työnkuvassa päätehtävänä on suorittaa ilmataistelukoulutus Hawk-harjoitushävittäjällä. Koulutuksessa olevien taukojen aikana tulisi myös suorittaa opintoja mahdollisimman etupainoisesti. Ilmasotakoulusta ohjaajat siirtyvät pääsääntöisesti Hornet-koulutukseen tai yhteys- ja kuljetuskonekoulutukseen eri lennostoihin.

Lennoissa lentolaivueissa lentokoulutus jatkuu seuraavalla kalustolla. Esimerkiksi hornet-lentokoulutuksessa suoritetaan ensin Hornetin tyypikoulutus, sitten päivystysohjaajakoulutus ja tämän jälkeen valmiusohjaajakoulutus. Lentokoulutukseen sisältyy niin teoriaopintoja kuin käytännön lentoharjoituksia simulaattorissa ja oikealla hävittäjällä ilmassa. Hornet valmiusohjaajaksi valmistuu useimmiten kahden lennostossa vietetyn vuoden jälkeen. Tämän jälkeen lentokoulutus toki jatkuu esimerkiksi erilaisten jatko- ja kertauskoulutusten, sekä parin- ja parvenjohtajakoulutusten muodossa.

Laivueessa lentopalvelus on joitakin poikkeuksia lukuun ottamatta aina etusijalla. Lentopalveluksen johtaja (OPSO) suunnittelee kunkin päivän lentopalveluksen ja mikäli lentotehtäviä osuu omalle kohdalle, ne muodostavat usein pääosan työpäivän ohjelmasta. Yksi lentotehtävä muodostuu sen valmistelusta, lentotehtävän annosta, itse lennosta ja lennon läpikäynnistä ja raportoinnista. Näihin kuuluu hieman tehtävästä riippuen 3-5 tunnin työpanos. Normaalina päivänä tehtäviä on usein yksi tai kaksi ohjaajaa kohden.

Lentopalveluksen lisäksi ohjaajien työtehtäviin sisältyy usein erilaisten lentoharjoitusten tai tapahtumien järjestelyjä, kone-esittelyjä, asiantuntijatehtäviä, projekteja, yhteysupseerin tehtäviä jne. Huomattavaa on myös se, että lentopalveluksen ja muiden tehtävien intensiivisyys vaihtelee suuresti. Varsinkin lentoharjoitusten aikana ja pidempää päivää lennettäessä kiirettä on lähes jokaisella laivueen työntekijällä, kun taas hiljaisemmilla viikoilla voi mennä useita päiviä ilman lentotehtäviä tai muita esimiehen määräämiä tehtäviä. Näinä rauhallisempina hetkinä esimiehet ovatkin kannustaneet keskittymään maisteriopintojen eteenpäin viemiseen.

Arkielämän havaintoina voi kuitenkin todeta, että hävittäjälentolaivueen työelämän ja maisteriopintojen yhteensovittaminen ei ole aina ongelmaton. Maisteriopintojen opintojaksot ovat usein tiukasti kalenteriin sidottuja ja niiden suorittaminen silloin, kun itselle sopii, ei ole aina mahdollista. Lisäksi omat työtehtävät laivueessa voivat muuttua nopeassakin aikataulussa ja oman kalenterin suunnittelu kuukausiksi etukäteen on toisinaan vaikeaa. Aikataulutus ja maisteriopintojen sovittaminen omaan kalenteriin tuntuukin olevan yksi isoimmista haasteista maisteriopintoja suorittavalle lentoupseerille.

Haastetta aikataulutukselle aiheuttaa se, että käytännössä kaikilla opintojaksoilla on Maanpuolustuskorkeakoulussa paikallaolovaade. Pitkäaikaiset poissaolot eivät ole intensiivisessä lentokoulutusvaiheessa useinkaan mahdollisia ja muutenkin ne aiheuttavat aina lentotuntuman heikentymistä. MPKK:n opettajien joustavuus poissaolojen suhteen tuntuu olevan vaihtelevaa. Omien kokemusteni perusteella poissaoloja on saanut sovittua melko helposti, mutta monet kurssikaverit ovat myös valittaneet joustavuuden puutetta. Tässä saattaa olla myös ainelaitos ja opettajakohtaisia eroja.

Haasteena voi nähdä myös sen, että osa opinnoista on suunnattu tiettyyn koulutusvaiheeseen. Omia maisteriopintoja suorittaessani pyrin tekemään niitä mahdollisimman etupainoisesti ja varsinkin ensimmäisen maisteriopintovuoden aikana, kun lentokoulutuksessa oli 7 kuukauden tauko. Osallistuimme muiden ohjaajalinjalaisten kanssa tällöin myös usealle ilmasodankäyntiä käsittelevälle opintojaksolle, koska ne olivat sillä hetkellä ainoat tarjolla olleet opintojaksot. Opintojaksojen vetäjän mukaan ne olivat kuitenkin suunnattu 4-5 vuotta vanhemmille operatiivisissa tehtävissä toimiville ohjaajille. Osittain tästä syystä oma ja kurssitovereideni opintomenestys ei ollut näiden opintojaksojen osalta mairittelevaa.

Nämä arkielämässä ja omia maisteriopintoja tehdessäni vastaan tulleet haasteet herättivät kiinnostukseni aihetta kohtaan ja toimivat yhtenä ponttimena myös tälle tutkimukselle. Millaisia haasteita muilla opiskelijoilla on ilmennyt ja onko erityisesti ajankäytön hallinta tuottanut heille haastetta? Isoimpien solmukohtien selvittäminen voisi antaa myös suuntaa siihen, miten ohjaajaopiskelijoiden maisteriopintoja voisi tulevaisuudessa kehittää.

2.3 Käsitys käsitteenä

Käsitteet ovat tieteellisen tutkimuksen tekemisessä keskeisessä asemassa. Hirsjärvi ym. (1997, 146) kuvaa niitä tutkijan työkaluiksi. Tieteellisessä tutkimuksessa pyritään usein ymmärtämään tai selittämään maailmassa esiintyviä ilmiöitä. Tähän jäsentämiseen tarvitaan käsitteitä ja käsitteellistämistä.

Käsitteet sijoittuvat eri abstraktiotasoille. Osa käsitteistä on helposti ymmärrettävissä olevia, tiettyyn aikaan ja paikkaan liittyvistä asioista käytettäviä konkreetteja käsitteitä. Toiset käsitteet ovat puolestaan abstrakteja. Käsitteet ja niiden tunteminen muodostuu edelleen sitä tärkeämmäksi, mitä abstraktimmalla tasolla tutkimuksessa liikutaan. Käsitteet mahdollistavat asiayhteyksien hahmottamisen ja tutkimuksen liittäminen laajempaan tieteelliseen keskusteluun. (Hirsjärvi ym. 1997, 146-147; Rantapelkonen & Koistinen 2016)

Kun lähdin tekemään tutkielmaani ja päätin tutkia muiden SMOHJ-opiskelijoiden käsityksiä, tuntui ajatus aluksi hyvin selvältä. Mutta mitä käsityksillä tarkalleen ottaen tarkoitetaan? Kielitoimiston sanakirjan internet-versio antaa käsitykselle kaksi määritelmää: ”1. havaintoon, kokemukseen t. ajatteluun perustuva mielikuva t. tieto. 2. ajatus, ajattelutapa, näkemys, mielipide, asenne, vakaumus, luulo, arvelu, vaikutelma”.

(<https://www.kielitoimistonsanakirja.fi/netmot.exe?motportal=80>, viitattu 4.4.2018.)

Tätä tutkimusta varten keräämäni aineisto sisältää SMOHJ-opiskelijoiden erilaisia ajatuksia, näkemyksiä, mielipiteitä ja jopa asenteita erilaisista akateemisista opintojaksoista. Osittain nämä perustuvat varmasti opiskelijoiden omiin havaintoihin tai kokemuksiin, mutta koska aineistonkeruu tapahtui eläytymismenetelmällä, saattavat vastaukset olla myös keksittyjä tai kuvitelmaa. Tarinat saattavat olla myös joltain toiselta kulttuuria, jonkun toisen kokemuksia tai päinvastaisia kuin tutkittavan omat kokemukset. Eläytymismenetelmää olen käsitellyt tarkemmin luvussa 3.3.

Ahonen (1994, 114-117) kirjoittaa ihmisen olevan rationaalinen olento, joka muodostaa kokemistaan asioista ja ilmiöistä käsityksiä. Jokaisen ihmisen käsityksimaailma on erilainen ja tähän vaikuttaa erityisesti ihmisen kokemustausta. Erilaisten ja eri tavalla koettujen asioiden myötä ihmiset muodostavat arkielämässä erilaisia käsityksiä samoista asioista. Näitä arkielämässä syntyneitä käsityksiä voidaan kutsua Ahosen mukaan esikäsitteiksi. Esikäsitteet

toimivat pohjana sille, miten ihminen jatkossa ymmärtää uudet kokemukset ja muokkaa käsityksiään niiden myötä. (Ahonen 1994, 114-117.)

Ihmisen käsitysmaailman tunteminen on erityisen tärkeää koulumaailmassa ja varsinkin opettajalle. Opettaminen voidaan nähdä käsitysten muokkaamisena tai ainakin opettajan ja oppilaan välisenä vuorovaikutuksena, jossa oppilaan on mahdollista muodostaa uusia tai muokata omia esikäsityksiään asioista. Jotta tällaiseen avoimeen vuorovaikutukseen voidaan päästä, tulee opettajan tuntee tai olla ainakin kiinnostunut siitä, millainen käsitysmaailma oppilailla ennestään on. (Ahonen 1994, 114-115.)

Sanakirjaselityksen mukaan käsityksellä voidaan viitata siis myös mielipiteeseen, luuloon tai arveluun. Käsitykset ovatkin muuttuvia ja esimerkiksi tämän tutkielman tulokset voisivat ajan myötä muuttua, vaikka tutkimus toistettaisiin muuten samoilla menetelmillä ja samalla kohde-ryhmällä. Ahosen (1994, 117) mukaan käsitykset ovat kuitenkin pysyvämpää ja vahvempaa tekoa kuin mielipiteet, koska ne ovat ihmisten itselleen rakentamia kuvia joistain asioista. *”Käsitys on konstruktio, jonka varassa ihminen edelleen jäsentää uutta asiaa koskevaa informaatiota”* (Ahonen 1994, 117).

2.4 Opintojakson suunnittelu ja toteutus

Opetuksen suunnittelussa, toteutuksessa ja arvioinnissa keskeinen periaate on opetuksen linjakkuus. Tämä on Nevgin & Lindblom-Ylänteen (2002, 239) mukaan alkuaan John Biggsin (1996) ajatus. Opetuksen linjakkuudella tarkoitetaan, että opetuksen tavoitteet, opetettava asia, arviointikeinot ja opetusmenetelmät ovat linjassa keskenään. Näiden neljän osa-alueen tulisi tukea ja täydentää toisiaan sekä vaikuttaa samansuuntaisesti. Onnistuessaan linjakas opetus mahdollistaa laadullisesti korkeatasoisen oppimisen. Linjakkaan opetuksen epäonnistuessa osa-alueet eivät ole linjassa keskenään ja opetuksesta tulee helposti epäjohdonmukaista. Tällöin myös opintojaksolle asetettujen oppimis- ja osaamistavoitteiden saavuttaminen kyseenalaistuu. (Nevgi & Lindblom-Yläne 2002, 239-240; Hyppönen & Lindén 2009, 11-12.)

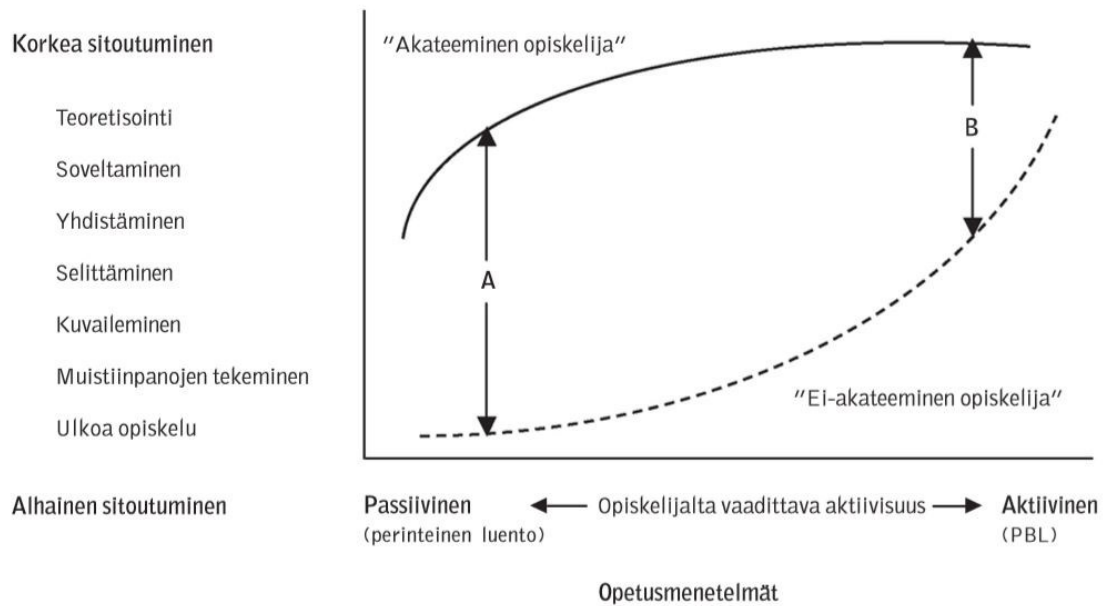
Opetuksen suunnittelussa ensimmäisenä on tärkeää määrittää selkeät ja konkreettiset oppimistavoitteet. Näiden määrittämisessä tulisi huomioida opiskelijoiden lähtökohdat ja lähtötaso. Myös opintojakson yhteyksistä muihin opintojaksoihin on hyvä olla selvillä, jotta opiskelu ja oppiminen voisivat olla mahdollisimman kokonaisvaltaista. Mahdollisuuksien mukaan opis-

kelijoita voi myös ottaa mukaan opintojakson tavoitteiden määrittämiseen ja tavoitteita voi myös tarvittaessa muokata opintojakson aikana. (Nevgi & Lindblom-Ylänne 2002, 239-240; Hyppönen & Lindén 2009, 11.)

Tavoitteiden asettamisen jälkeen opettajan tehtävänä on valita opetettava asiasisältö. Tärkeää on hahmottaa se, mikä on olennaista ja keskeistä opittavaa asiaa ja mikä puolestaan ylimääräistä ”bonus-tietoa”. (Nevgi & Lindblom-Ylänne 2002, 240) Sisällön ja tavoitteiden valinta määrittävät sen, millaiset arviointi- ja opetusmenetelmät sopivat opintojaksolle parhaiten. Arviointimenetelmien tulisi tukea laadukasta oppimista, mutta samalla niiden avulla pitäisi pysyä selvittämässä osaamistaso määritettyjen osaamistavoitteiden suhteen. Tavoitteet, sisältö ja arviointimenetelmät toimivat pohjana myös opetusmenetelmien valinnalle. Tähän vaikuttaa toki myös opintojaksolle opetussuunnitelmassa määritetty tuntimäärä ja muut resurssit. Opetusmenetelmien tulisi edelleen olla linjassa muiden opintojakson osa-alueiden kanssa. Opettajan olisi hyvä miettiä esimerkiksi erilaisia työskentelytapoja ja näiden keskinäistä painotusta, sekä mitkä opetusmenetelmät tukevat oppimista parhaiten. Tärkeä huomioitava asia on myös se, että opintojaksolla olisi varattu aikaa kontaktiopetuksen ohella myös itsenäiselle opiskelulle, koska asioiden ymmärtäminen ja syvälinen oppiminen vaatii myös opiskelijoiden itsenäistä ajattelua, pohdintaa ja reflektointia. (Nevgi & Lindblom-Ylänne 2002, 239-240; Hyppönen & Lindén 2009, 11-12.)

Nevgi & Lindblom-Ylänne (2002, 240-241) listaavat seitsemän ohjetta linjakkaan opetuksen suunnittelun ja toteutukseen:

1. *Selvitä, miten opiskelijasi opiskelevat.*
2. *Selvitä itsellesi opiskelijoiden oppimistavoitteet ja esitä ne selkeästi opiskelijoille.*
3. *Käytä sellaisia opetusmenetelmiä, jotka soveltuvat parhaiten opiskeltavan aineksen opettamiseen ja jotka edistävät oppimista.*
4. *Käytä sellaisia arviointikeinoja, joiden avulla autat opiskelijoita suuntaamaan opiskelunsa opiskeltavan aineksen osaamiseen ja ymmärtämiseen pelkän tentistä selviytymisen sijaan.*
5. *Tarkkaile ja arvioi omaa opetustasi - pyydä palautetta opiskelijoiltasi ja kollegoiltasi.*
6. *Kehitä esiintymistaitojasi ja ilmaisusi selkeyttä.*
7. *Pidä itsesi ajan tasalla oman tieteenalasi kysymyksissä.*



Kuva 3 Opetusmenetelmien yhteys opiskelijoiden sitoutumiseen (Hyppönen & Lindén 2009, 15; Biggs 1999, 59)

Kuvassa 3 on esitetty opetusmenetelmien yhteys opiskelijoiden sitoutumiseen opiskeluun ja tiedonkäsittelytasoihin. Akateemisella opiskelijalla tarkoitetaan opiskelijaa, joka on kiinnostunut opiskelusta itsestään, opiskelee tavoitteellisesti ja haluaa suoriutua hyvin. Hän on valmistautunut opintojaksolle hyvin ja hänellä on opintojaksolle tullessaan mielessään ne asiat ja kysymykset, joihin hän etsii opintojaksolta vastausta. Opintojaksolta hän saa vastaukset kysymyksiinsä ja hän rakentaa sen perusteella itselleen merkityksellistä ja kokonaisvaltaista ymmärrystä käsiteltävästä asiasta. Akateemiset opiskelijat opettavat ikään kuin itse itseään ja he tarvitsevat vain vähän apua opettajilta. Akateemisen opiskelijan sitoutumista opiskeluun on kuvattu kuvassa yhtenäisellä viivalla. (Biggs 1999, 57-58; Hyppönen & Lindén 2009, 15-16.)

Ei-akateeminen opiskelija on puolestaan kiinnostunut vain saavuttamaan ammattiin vaaditun tutkinnon. Hän ei ole yhtä sitoutunut opiskeluun, kuin akateeminen opiskelija ja pyrkii tekemään opintojakson eteen vain sen verran töitä, että pääsee siitä läpi. Opintojaksolla hän tekee muistiinpanoja uskoen siihen, että muistamalla riittävän paljon asioita hän suoriutuu myös opintojakson tentistä kunnialla. Ei-akateemisen opiskelijan opiskelu on siis pinnallista ja ei pyri opetettavan asian ymmärtämiseen tai sen liittämiseen laajempaan kokonaisuuteen. (Biggs 1999, 57-58; Hyppönen & Lindén 2009, 15-16.)

Kuvan 3 pystyakselilla on kuvattu opiskelijoiden sitoutumisen tasoa. Alhaisella sitoutumistasolla opiskelu on lähinnä ulkoa opiskelua ja muistiinpanojen tekemistä, kun taas korkealla tasolla opiskelija yhdistelee ja soveltaa asioita, sekä rakentaa jopa omia teorioita opiskeltavasta asiasta. Vaaka-akselilla on puolestaan kuvattu eri opetusmenetelmien käyttöä ja niiden opiskelijalta vaatimaa aktiivisuutta. Passiivisesta opetusmenetelmästä esimerkkinä käytetään perinteistä luento-opetusta ja aktiivisesta ongelmalähtöistä oppimista (PBL). Kuvan kohdassa A akateemisen ja ei-akateemisen opiskelijan sitoutumisessa on merkittävä ero. Tämä ero pienenee huomattavasti kohdassa B, jossa käytetyt opetusmenetelmät pakottavat myös ei-akateemisen opiskelijan itsenäiseen ajatteluun ja käyttämään korkeamman tason opiskelumenetelmiä. (Biggs 1999, 57-58; Hyppönen & Lindén 2009, 15-16.)

Hyppönen & Lindén (2009, 16-17) kirjoittavat myös opiskelijoiden kokemasta opintojaksojen kuormittavuudesta Karjalaisen, Alhan & Jutilan (2003), Chambersin (1992) ja Kemberin & Leungin (1998) tutkimusten pohjalta.

Opiskelijoiden kokema tunne opintojakson kuormittavuudesta riippuu monista eri asioista. Merkittävänä asiana on opintojaksolle suunniteltu ja käytettävissä oleva aika suhteessa sen aikana opetettavan asian määrään ja sisällön vaativuuteen. Paljon asiaa tai erittäin vaikeita asioita lyhyessä ajassa sisältävät opintojaksot lisäävät kuormituksen tunnetta. Tähän tunteeseen vaikuttaa myös työkuorman jakautuminen opintojakson sisällä. Epätasaisesti jakautunut työ määrä ja sen painottuminen esimerkiksi opintojakson loppuun voi aiheuttaa tunteen koko opintojakson ylikuormittavuudesta. Muita kuormituksen kokemiseen vaikuttavia asioita ovat esimerkiksi opiskelijoiden lähtötaso, kyvykkyys, opiskelumotivaatio ja opetuksen laatu. (Hyppönen & Lindén 2009, 16-17.)

Toinen tutkimuksissa esiin tuleva asia on opetusmuotojen opiskelijoille aiheuttama kuormittavuuden tunne. Kontaktiopetuksen suuri määrä lisää kuormittavuuden tunnetta. Kontaktiopetuksen todetaan lisäävän pinnallisia opiskelutapoja. Opiskelijat painottavat kontaktiopetuksessa ulkoa oppimista ja opetetun tiedon toistamista asioiden syvällisen ymmärtämisen sijaan. Tämä heijastuu myös oppimistuloksiin. Itsenäinen opiskelu vaatii syvällisempää tiedon prosessointia ja sen avulla voidaan opintojaksoilla päästä parempiin tuloksiin kuin laajamittaisella kontaktiopetuksella. (Hyppönen & Lindén 2009, 17.)

2.5 Laadullisesta tutkimuksesta

Laadullista tutkimusta on vaikea, ellei jopa mahdotonta määritellä tyhjentävästi. Tuomen (2007, 96) mukaan laadulliselle tutkimukselle voi löytää ainakin 34 erilaista määritelmää. Hirsjärvi ym. (1997, 162) puolestaan listaa 43 nimikettä, joita tutkijat ovat nimittäneet yhteiskuntatieteissä kvalitatiiviseksi tutkimukseksi tai sen haaraksi. Eskola (2003, 139) puolestaan toteaa keränneensä yhdessä Juha Suorannan kanssa 1990-luvulla laadullisen aineiston analyysitapojen typologian, jossa oli ensimmäisessä versiossa neljä tapaa ja toisessa kahdeksan. Hän myös jatkaa, että analyysitapoja löytyi myöhemmin jatkuvasti lisää, joten mikäli typologiaa päivittäisi, tulisi seuraavaan versioon jo kymmeniä erilaisia analyysitapoja.

Laadullista tutkimusta on siis kokonaisuutena vaikea hahmottaa, saati sitten hallita. Tutkimusmenetelmäoppaissaakin laadullista tutkimusta lähestytään hyvin erilaisista näkökulmista. Laadullista tutkimusta tekemään lähdetessä olisi ehkä kuitenkin hyvä jollain tasolla tietää, mitä laadullisella tutkimuksella tarkoitetaan ja mitä ominaispiirteitä siihen liitetään.

Tutkimusmenetelmäoppaissa tutkimus jaotellaan usein määrälliseen eli kvantitatiiviseen ja laadulliseen eli kvalitatiiviseen tutkimukseen. Heti perään kuitenkin huomautetaan, että näiden vastakkainasettelu on jo hieman vanhentunut käsitys ja tarkkaa rajaa jaottelun välille on vaikea vetää. Ronkainen ym. (2011, 79-80) huomauttaa, että jaottelu ei ole syntynyt pelkästään kiistoista ja jyrkästä vastakkainasettelusta, jota tiedehistoriallisesti katsasteltuna laadullisen ja määrällisen tutkimuksen välillä on käyty. Osaltaan jaottelu on myös syntynyt myös halusta hahmottaa ja järjestää tutkimustapojen ja toimintatapojen kenttää.

Tuomi (2007, 96) kirjoittaa, että laadullisella tutkimuksella voidaan laajassa merkityksessä tarkoittaa kaikkea empiiristä tutkimusta, joka ei ole määrällistä. Laadullinen tutkimus on ikään kuin sateenvarjo, joka peittää alleen erilaisia laadullisen tutkimuksen muotoja. Myös Puusa & Juuti (2011,48) toteavat, että laadullinen tutkimus ei muodosta yhtenäistä kokonaisuutta, vaan sille on pikemminkin ominaista useat ja erilaiset lähestymistavat. Tämä johtaa siihen, että tutkimuksella voi olla myös hyvin erilaisia tavoitteita. Sen sijaan, että kaikki laadullinen tutkimus olisi ymmärtämään pyrkivää, voi tutkimuksen tavoitteena yhtä hyvin olla esimerkiksi uuden tiedon hankinta, ilmiön kuvaus, ymmärryksen syventäminen, ilmiön tulkinna ja teoreettisesti mielekkään tulkinnan tekeminen tai kyseenalaistaminen.

Laadullisen tutkimuksen yksi keskeinen tunnuspiirre on todellisuuden ja siitä saatavan tiedon subjektiivisen luonteen korostaminen. Tutkimuksissa merkityksellistä on osallistuvien ihmisten näkökulma ja tutkijan vuorovaikutus havaintojen kanssa. Tutkija, aineisto ja tutkimuskohde muodostavat tiiviin kokonaisuuden. Keskeistä on tutkittavien kokemukset ja teoreettisesti mielekäs tulkinta tutkittavasta ilmiöstä. (Puusa & Juuti 2011, 47-48).

Eskola (2003, 137) kirjoittaa tutkimuksen tekemisestä vertaamalla sitä ulkomaanmatkaan. Kuvitellaan, että ryhmä ihmisiä tekee matkan johonkin heille kaikille entuudestaan vieraaseen kaupunkiin. Jokainen tutustuisi yksinään kaupunkiin viikon ajan ja voisi matkan jälkeen todeta keskustelussa tuntevansa kaupungin, koska on käynyt siellä. Kuitenkin jokaisen tarina kaupungista olisi erilainen ja samalla erilaisuudesta huolimatta yhtä totta. Mitä useamman matkan kaupunkiin on tehnyt, sen paremmin sen tuntee. Samalla tavalla jokainen tutkija kertoo Eskolan (2003, 137-138) mukaan oman tarinansa tutkimusaiheestaan. Mikään niistä ei ole sinällään parempi tai huonompi, vaan olennaista on tarinoiden uskottavuus.

Tuomen ja Sarajärven (2002, 95-97) mukaan laadullisessa analyysissä puhutaan usein induktiivisesta ja deduktiivisesta analyysistä. Tällä tarkoitetaan analyysissä käytettävää päättelyn logiikkaa, joka induktiivisessa analyysissä on yksittäisestä yleiseen ja deduktiivisessa yleisestä yksittäiseen. Eskola (2010, 182) puolestaan esittelee jaon aineistolähtöiseen, teoriasidonnaiseen ja teorialähtöiseen tutkimukseen, mikä tarjoaa samalla näkökulman tutkimuksen ja tutkijan suhteesta teoriaan. Keskityn seuraavaksi vielä tarkemmin aineistolähtöiseen tutkimukseen ja analyysiin, koska se on lähinnä tässä tutkimuksessa käyttämäni päättelyn logiikka.

Aineistolähtöisessä analyysissä teoreettinen kokonaisuus pyritään muodostamaan aineistosta (Eskola 2010, 182; Tuomi & Sarajärvi 2002, 97). Keskeistä on, että käytettävät analyysiyksiköt eivät ole etukäteen määrättyjä, vaan ne valitaan aineistosta tutkimustehtävän ja tutkimuksen tarkoituksen perusteella. Aikaisemmilla havainnoilla, tiedoilla tai teorioilla tutkittavasta ilmiöstä ei pitäisi olla väliä analyysin toteuttamisen tai sen tulosten kannalta. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 97.) Tämä on äärimmäisen haastavaa, sillä edelleen Tuomen & Sarajärven (2002, 98) mukaan ”ajatus itse havaintojenkin teoriapitoisuudesta on yleisesti hyväksytty periaate”. Ei ole olemassa objektiivisiä havaintoja, vaan esimerkiksi käytetyt käsitteet, tutkimusmenetelmät ja tutkimusasetelma ovat tutkijan aikaansaannoksia ja vaikuttavat siten aina myös tuloksiin. Keskeinen kysymys onkin, pystyykö tutkija kontrolloimaan ajatteluaan ja analyysiaan siten, että ne tapahtuvat aineiston ehdoilla, eikä tutkijan ennako-oletusten ohjaamana. Feno-

menologis-hermeneuttisessa perinteessä tämä ongelma tiedostetaan ja siihen pyritään vastaamaan siten, että tutkija avaa omat ennakkokäsityksensä tutkittavasta ilmiöstä ja pitää ne myös mielessä analyysin aikana. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 98.)

Tässä tutkimuksessa lähdän liikkeelle aineistolähtöisestä analyysistä, vaikka varsinaista uutta teoriakokonaisuutta en pyrikään luomaan. Tavoitteena on pikemminkin kuvata muiden töiden ohessa suoritettavien akateemisten opintojaksojen vastaajissa synnyttämiä ajatuksia ja selvittää erilaisia opintojaksoihin liitettäviä tekijöitä. Analyysissa on kuitenkin myös teoriasidonnaisia piirteitä, kun vertaan havaintojani vallitseviin teorioihin ja käytäntöihin. Tarkemmin tutkimustehtävä ja käyttämäni tutkimus- ja analyysimenetelmät on kuvattu pääluvussa 3. Aineistolähtöisestä analyysitavasta johtuen olen pyrkinyt avaamaan omia ennakkokäsityksiäni opiskelusta sotatieteiden maisterikurssilla lentoupseerina luvussa 2.2. Samalla pyrin kuvailemaan opintoja ja opiskelua aihetta tuntemattomille.

2.6 Fenomenologis-hermeneuttisesta perinteestä

Hirsjärvi ym. (1997, 131) toteaa, että opiskelijoiden tai varttuneempien tutkijoidenkaan valintoja ei aina edes havaita tehtävän, kun liikutaan tieteenfilosofian alueella. He toimivat usein siten kuin tiedeyhteisön perinne ja koulutus on ohjannut heitä ajattelemaan. Tämän havaitsin myös oman tutkimukseni kohdalla. Tarkastelin maisteriopintojeni alkuvaiheessa sotilaspedagogiikan taustalla vaikuttavaa tieteenfilosofiaa. Yksi keskeisimmistä sotilaspedagogiikan käsitteistä on toimintakyky, jota pyrin tuolloin avaamaan Suomessa tieteenalan asiantuntijoina toimivien Jarmo Toiskallion ja Juha Mäkisen kirjoitusten avulla.

Toiskallio pyrkii avaamaan toimintakyvyn käsitettä muun muassa suhteuttamalla sitä ”fenomenologian hermeneuttiseen, eksistentiaaliseen ja eettiseen suuntaukseen, jossa teoreettisesti ja metodologisesti on keskeistä toimivan subjektin kiinnittyminen praktiseen maailmassaolemiseen eli elämismailmaan” (Toiskallio & Mäkinen 2009, 65). Hermeneuttisuus viittaa siihen, että tieto ja ymmärrys on subjektiivista ja aina tulkittua kulttuurillisessa ja käytännöllisessä kontekstissa (Toiskallio & Mäkinen 2009, 65; Salonen 2008, 102-103). Eksistentiaalisuus viittaa olemassaoloon ja elämään ja eettisyys puolestaan moraaliin ja vastuuseen (Toiskallio & Mäkinen 2009, 65; Salonen 2008, 64).

Pohtiessani tämän tutkimuksen taustalla vaikuttavaa tieteenfilosofiaa totesin lopulta, että tutkimusmenetelmäoppaissa fenomenologis-hermeneuttisesta perinteestä kirjoitetut kuvailut vastaavat hyvin pitkälti omaa ajattelua ja ihmiskäsitystäni. Uskon tämän johtuvan osaltaan sotilaspedagogiikan opinnoissani taustalla vaikuttaneesta Jarmo Toiskallion ja Juha Mäkisen ajattelusta ja heidän tekemästään tutkimustyöstä. Avaan seuraavaksi tähän perinteeseen liittyviä asioita, koska ne selkeästi ovat vaikuttaneet ajatteluni taustalla, vaikka en ole missään vaiheessa ollut ainakaan tietoisesti tekemässä fenomenologista tai hermeneuttista tutkimusta.

Fenomenologisessa ja hermeneuttisessa perinteessä keskeistä on ihminen tutkimuksen kohteena ja tutkijana (Varto 1992, Tuomen & Sarajärven 2002, 33-34 mukaan). Tällöin tutkimuksessa korostuu ihmiskäsitys ja kokemuksen, merkityksen ja yhteisöllisyyden käsitteet (Laine 2015, 29). Fenomenologiassa ihmisyyksilöt rakentuvat suhteessa elämismaailmaansa ja he myös rakentavat tuota maailmaa. ”Fenomenologiassa rajoittuu tarkastelussaan nimensä mukaisesti siihen, mikä ilmenee (kreik. phainomenon) meille itse koettuna, elettyinä maailmana ja itsenä tuossa maailmassa.” (Laine 2015, 30.)

Laineen (2015, 31) mukaan fenomenologiassa ihmisen kokemuksellinen suhde maailmaan on intentionaalinen, eli kaikki kokemamme merkitsee meille jotain. Havainnon kohde ei ole vain neutraalia materiaa, vaan esimerkiksi sylissäni oleva kannettava tietokone on minulle tällä hetkellä erittäin hyödyllinen ja tarpeellinen. Havainnon kohde siis näyttäytyy havaittajalle pyrkimysten, kiinnostusten tai uskomusten valossa. Edelleen Laineen mukaan kokemukset rakentuvat erityisesti merkityksistä ja maailma, jossa elämme, näyttäytyy meille merkityksinä.

Yhteisöllisyyden käsite linkittyy fenomenologiassa olennaisesti merkityksiin. Merkitykset eivät ole sisäänrakennettuina ihmiseen, vaan ne muotoutuvat yhteisössä, johon kasvatetaan ja kasvatetaan. Yhteisössä ihmiset elävät ja kokevat maailmaa osin samalla tavoin. Tämän vuoksi yksilön tutkiminen paljastaa usein myös jotain yleistä siitä yhteisöstä, jossa hän elää. Hermeneuttisessa tutkimuksessa ei kuitenkaan pyritä aina päättämään induktiivisesti yksittäisistä havainnoista yleiseen. Kiinnostavaa on myös yksilön ainutlaatuisuus ja ainutkertaisuus. Tutkimuksen kohteena voi siten olla myös esimerkiksi jonkin pienen ryhmän tai yksittäisen ihmisen kokemusmaailma, eikä tuloksista tarvitse välttämättä tehdä universaaleja yleistyksiä. (Laine 2015, 31-32.)

Hermeneutiikka tarkoittaa teoriaa ymmärtämisestä ja tulkinnasta. Sitä tarvitaan fenomenologiassa nimenomaan tulkinnan takia. Ihmiset käyttävät kommunikoinnissaan luonnostaan ilmaisuja, jotka eivät välttämättä ole ymmärrettävissä suoraan sellaisinaan. Laine (2015, 33) kirjoittaa, että ilmaisut eivät ole välttämättä samalla tavoin faktisia, kuin materiaaliset kappaleet tai ilmiöt, joita luonnontieteissä tutkitaan. Ilmaisut voivat olla vertauskuvallisia tai metaforia, jolloin niiden merkitysten ymmärtämiseen tarvitaan tulkintaa. (Laine 2015, 33.)

Laine (2015, 34) kirjoittaa myös, että teemme arkielämässämme luonnostamme tulkintaa toisten ihmisten käyttämistä ilmaisuista. Näistä tulkinnoista käytetään nimitystä esiymmärrys. Ennen tutkimuksen tekemistä tutkijallakin on jonkunlainen esiymmärrys niistä ihmisten kokemuksista, joita hän on tutkimassa. Laine kuvaileekin tutkimuksen tavoitteeksi sen, että ”pyritään tekemään jo tunnettua tiedetyksi”. Tutkimuksessa yritetään nostaa esiin se, mikä on tottumuksen vuoksi unohtunut, muuttunut itsestäänselväksi tai painunut näkymättömiin. (Laine 2015, 34)

Kuten aiemmin mainitsin, en ole tässä tutkimuksessa tekemässä erityisesti fenomenologishermeneuttista tutkimusta ja ymmärränkin sen paremmin taustalla vaikuttavana filosofiana. Tutkimuksesta on kuitenkin löydettävissä edellä lueteltuja piirteitä. En esimerkiksi pyri löytämään kaikkia akateemisiin opintojaksoihin liittyviä tekijöitä tai yleistämään löytämiäni tekijöitä kaikkia akateemisia opintojaksoja yhdistäväksi teoriaksi. Pyrin ennemminkin tekemään juuri niin kuin edeltävässä kappaleessa mainittiin, eli tekemään jo ainakin osittain tunnettua tiedetyksi.

2.7 Aikaisempi tutkimus

Esittelen tässä luvussa Maanpuolustuskorkeakoulussa aiemmin tehtyjä tutkielmia, joissa on tutkittu samaa aihepiiriä tai joissa on käytetty samantyyppisiä tutkimusmenetelmiä kuin omassa tutkielmassani. Aiempien tutkimusten tunteminen auttaa asemoimaan oman tutkimukseni sotatieteelliseen tutkimuskenttään. Pyrin myös myöhemmin vertaamaan tutkimukseni tuloksia aiempien tutkimusten tuloksiin. Esittelen tutkielmista niiden aiheen, käytetyt tutkimusmenetelmät ja keskeisimmät tutkimustulokset.

Marko Ruuskanen tutki pro gradu -tutkielmassaan (Ruuskanen 2011) varusmiesten käsityksiä sotaharjoituksista. Tutkimus on laadullinen tutkimus fenomenografisella tutkimusotteella, jossa aineisto on kerätty passiivisella eläytymismenetelmällä. Tutkimuksen tulosten perusteella varusmiehen pitävät periaatteellisella tasolla sotaharjoituksesta, mikäli se on todentuntuinen ja vastaa sodan ajan tehtäviä. Lisäksi kouluttajan osuus sotaharjoituksen onnistumiselle ja epäonnistumiselle on merkittävä. Sotaharjoitusten tulisi myös tarjota varusmiehille erilaisia ja uusia oppimiskokemuksia koko varusmiespalveluksen ajan.

Mika Koskinen tutki esiupseerikurssin tutkielmassaan (Koskinen 2011) ohjaajaopintosuunnan sotatieteellisiä ja sotilasammattillisia opintoja kandidaattivaiheessa. Tutkimuksessa käytetään menetelminä tapaustutkimusta ja sisällönanalyysia. Tutkimuksen lopputuloksena on arvio ohjaajaopintosuunnan perusopintojen nykytilasta ongelmakohtineen ja esityksiä teorian ja käytännön yhdistämisen suomista mahdollisuuksista opintojen kehittämisessä.

Janne Nikkinen tutki pro gradu -tutkielmassaan (Nikkinen 2015) alokkaiden käsityksiä motivaatioon vaikuttavista tekijöistä peruskoulutuskaudella. Tutkimus on laadullinen tutkimus fenomenografisella tutkimusotteella. Aineisto on kerätty passiivisella eläytymismenetelmällä. Tutkimuksen tulosten perusteella motivaatioon vaikuttavia tekijöitä ovat muun muassa palkkiot, näyttämisen- ja menestymisen halu, tavoitteet, kouluttajan toiminta ja ympäristö sekä kilpailuhenkisyys. Ulkoisella palkkiolla on merkittävä vaikutus alokkaiden motivaatioon ja kouluttajalla on keskeinen rooli motivaatioon vaikuttavana tekijänä.

Anssi Venäläinen tutki pro gradu -tutkielmassaan (Venäläinen 2016) kouluttajien käsityksiä varusmiesten johtamiskäyttäytymisestä. Tutkimus on laadullinen tutkimus, jossa on sovellettu fenomenografista tutkimusotetta. Aineisto on kerätty eläytymismenetelmällä sotatieteiden maisteriopiskelijoilta. Tutkimuksen tulosten perusteella maisteriopiskelijoiden käsitykset hyvästä johtamiskäyttäytymisestä vastaavat pääosin, mutta eivät täysin, syväjohtamisen mallin mukaista johtamiskäyttäytymistä. Tulosten perusteella puolustusvoimien johtajakoulutuksessa tulisi kiinnittää enemmän huomiota vastuullisten ja soveltamiskykyisten johtajien kouluttamiseen.

Jarkko Kumpulainen on tutkinut pro gradu -tutkielmassaan (Kumpulainen 2015) maisterikurssin opiskelijoiden käsityksiä johtamisen opiskelusta maisterikurssilla. Tutkimus on laadullinen tutkimus fenomenografisella tutkimusotteella. Aineisto on kerätty avoimia kysymyksiä sisältävällä kyselylomakkeella sotatieteiden maisterikurssin 4 maasotalinjan oppilasupseereilta. Tutkimuksen tuloksien perusteella johtamisen opiskelu kehittää opiskelijoiden asiantuntijavalmiuksia ja tiedonkäsittelytaitoja. Lisäksi johtamisen opintojen sisältö ja rakenne ovat pääsääntöisesti asiaankuuluvia ja johtamisen opetus- ja oppimismenetelmät ovat nykyaikaisia ja oppimista tukevia. Oppimisympäristöä voidaan sanoa avoimeksi ja oppimista tukevaksi. Opintojen suurimmat heikkoudet ovat niiden teoriapainotteisuus ja käytännön etäisyys.

Harri Manneri tutki esipuseerikurssin tutkielmassaan (Manneri 2010) mielekästä oppimiskokemusta ilmasotalinjan esipuseerikurssin opinnoissa Csikszentmihalyin flow-teorian kautta. Tutkimus on fenomenografinen tapaustutkimus ja aineisto on kerätty teemahaastatteluin seitsemältä ilmasotalinjan opiskelijalta esipuseerikurssilta 62. Tutkimuksen tulosten perusteella mielekäs oppimiskokemus on mahdollinen, mikäli tavoite koetaan mielekkääksi, omat valmiudet riittäviksi ja mahdollisuudet tavoitteen saavuttamiseen ovat olemassa. Suurin este mielekkäälle oppimiskokemukselle on tulosten perusteella se, että opetustavoitteita ei koeta mielekkäiksi ja itselle tärkeiksi. Linjakkaan opetuksen periaatteet näyttävät tutkimuksen perusteella tukevan mielekästä oppimista ja sen perustana voidaan katsoa olevan opiskeluympäristön avoin vuorovaikutus ja ilmapiiri.

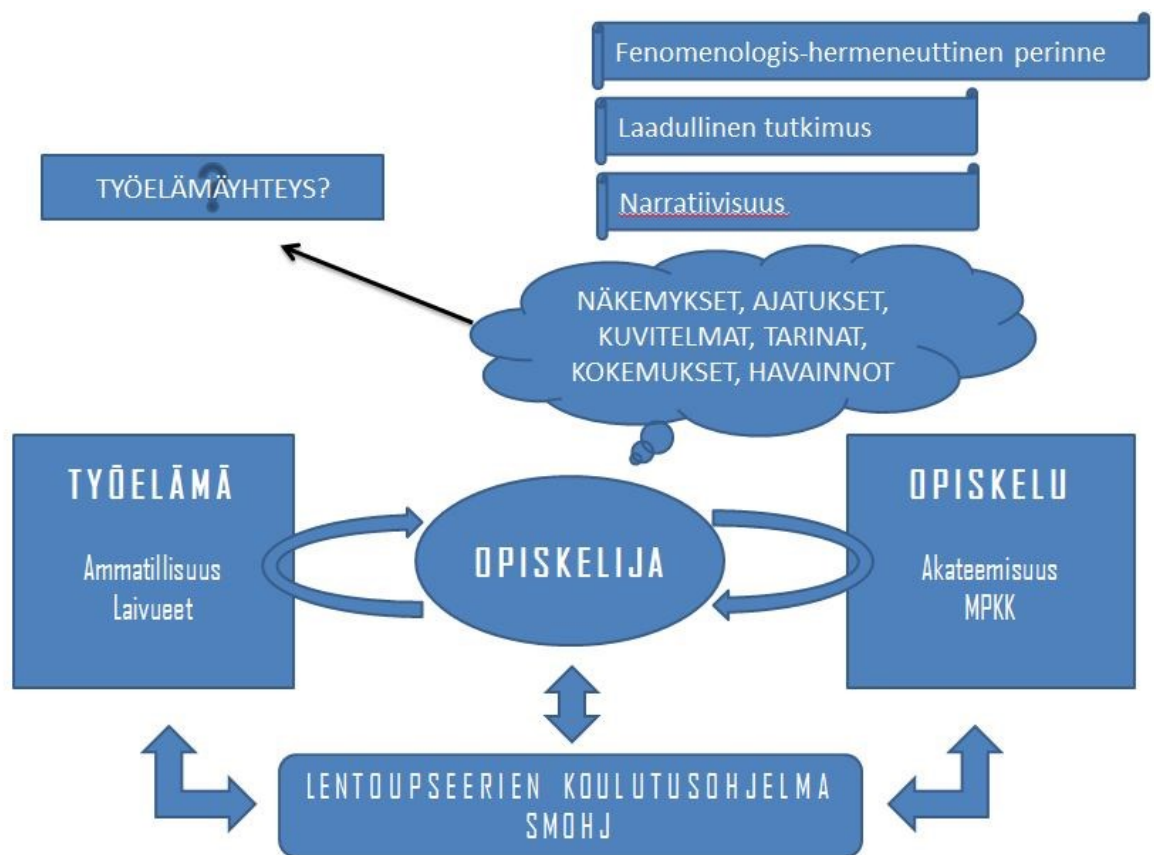
Jarno Suuriniemi on tutkinut pro gradu -tutkielmassaan (Suuriniemi 2015) lennonopettajaopiskelijoiden käsityksiä hyvästä lennonopetuksesta. Tutkimus on laadullinen tutkimus, jonka suuntauksena on fenomenografia. Tutkimushenkilöinä toimivat 14 syksyllä 2014 lennonopettajakoulutuksessa ollutta lennonopettajaoppilasta ja tutkimusaineistona on heidän lennonopettajakurssin ennakkotehtävänsä. Tutkimustulosten perusteella oppimisilmapiirin tulisi olla lennonopetuksessa kannustava ja turvallinen. Koulutuksen ja palautteen tulisi olla motivoivaa. Hyvän opettajan ominaisuuksia ovat muun muassa luottamuksen rakentaminen, oppilaiden yksilöllinen kohtaaminen, hyvän ilmapiirin luominen ja jatkuva itsensä kehittäminen.

Tuomas Kankare tutki pro gradu -tutkielmassaan (Kankare 2016) hävittäjälentäjien ammatti-identiteettiä Suomessa. Tutkimus on laadullinen tutkimus, jossa aineisto kerättiin eläytymismenetelmän passiivista tapaa käyttäen. Aineisto analysoitiin kahteen kertaan fenomenologisen ja eläytymismenetelmällisen analyysin avulla. Tutkimusten tulosten perusteella hävittäjälentäjien ammatti-identiteetti muodostuu persoonallisen ja sosiaalisen identiteetin vuorovaikutuksesta hävittäjälentolaivueissa. Suomalaiset hävittäjälentäjät muodostavat tiiviin yhteisön, luottavat toisiinsa ja arvostavat muiden ammattitaitoa. Kaikki työ halutaan tehdä hyvin, mutta lentämiseen liittyviin työtehtäviin käytetään enemmän aikaa.

3. AINEISTO JA TUTKIMUSMENETELMÄT

Tässä pääluvussa esittelen tutkimuksen viitekehysten, tutkimustehtävät ja tutkimusmenetelmät. Kirjoitan myös aineistonkeruun ja analyysin kulusta. Tavoitteena on, että tieteellistä tutkimusta vähemminkin tunteva lukija ymmärtää, mitä metodeja tutkimuksessa on käytetty ja miten tutkimuksen tekeminen on edennyt.

3.1 Tutkimuksen viitekehys



Kuva 4 Tutkimuksen viitekehys

Tutkimuksen viitekehys on esitetty kuvassa 4. Sen keskiössä on SMOHJ-opiskelija, joka työskentelee lentoupseerin tehtävässä päivittäisessä työssään laivueessa. Samaan aikaan hän suorittaa maisteriopintojaan ja erityisesti akateemisia opintojaksvoja lentoupseerien koulutusohjelman antaman ohjauksen mukaisesti Maanpuolustuskorkeakoululla. Opiskelija joutuu siis jakamaan ajankäyttöään ja työpanostaan työelämän ja opiskelun välillä. Tässä tutkimuksessa huomio kiinnittyy erityisesti siihen, millaisia käsityksiä opiskelijalla on tästä prosessista akateemisilla opintojaksoilla opiskelun osalta. Tähän pyritään pääsemään kiinni keräämällä opis-

kelijoilta aineistoa eläytymismenetelmän avulla. Kiinnostuksen kohteena on myös se, näkykö vastauksissa viitteitä akateemisten opintojen ja työelämän välisestä yhteydestä.

3.2 Tutkimustehtävät

Pro gradu -tutkielmani tutkimustehtävänä on tutkia SMOHJ-opiskelijoiden käsityksiä akateemisista opintojaksoista.

Tarkemmin tavoitteena on selvittää:

1. Millaisia asiakokonaisuuksia liitetään erilaisiin työnteon ohessa suoritettaviin akateemisiin opintojaksoihin?
2. Miten työelämäyhteys näkyy SMOHJ-opiskelijoiden akateemisissa opinnoissa?

Lisäksi tavoitteena on laatia tutkimusaineiston pohjalta tyypillinen tarina onnistuneen, epäonnistuneen, hyödyllisen ja turhan akateemisen opintojakson suorittamisesta työnteon ohessa ja kuvailla näissä kunkin variaation erityispiirteitä.

Alatutkimustehtävänä on lisäksi vertailla tutkimustuloksia vallitseviin teorioihin ja tehdä johdopäätöksiä ja kehitysehdotuksia SMOHJ-opintojen kehittämiseksi.

3.3 Eläytymismenetelmä

Osallistuin syksyllä 2016 laadullisten tutkimusmenetelmien opintojaksolle, jossa oli heti ensimmäisenä lähipäivänä vuorossa Marko Ruuskasen vetämä eläytymismenetelmän työpaja. Mielikuva ennen työpajaa (lähinnä menetelmän nimen perusteella) oli, että kyseessä olisi jonkinlainen havainnointiin liittyvä tutkimusmenetelmä, jossa pyrittäisiin eläytymään tutkimuskohteen rooliin. Työpajassa Ruuskanen esitteli omaa pro gradu -tutkielmaansa (Ruuskanen 2011) ja sen myötä kävi ilmi, että eläytymismenetelmässä oli kyse ensisijaisesti aineistonkeruumenetelmästä, jossa vastaajat kirjoittavat pieniä tarinoita tai esseitä tutkijan antaman ”kehyskertomukseksi” kutsutun orientaation pohjalta (ks. Eskola ym. 2017, 267; Eskola & Wallin 2015, 56; Eskola 1997, 5). Kehyskertomuksessa voidaan esimerkiksi kuvata jokin tilanne ja vastaajien tehtävänä on kirjoittaa pieni tarina siitä, miten kyseiseen tilanteeseen on päädytty tai miten tilanne heidän mielestään jatkuisi (Eskola & Wallin 2015, 56).

Työpajassa ymmärsin äkillisesti, että olin itsekkin ollut edellisenä talvena/syksynä vastaajana eläytymismenetelmällä kerätyssä aineistossa (Kankare 2016). Tämän johdosta mielenkiintoni tutkimusmenetelmää kohtaan kasvoi. Valitsin opintojakson jälkeen pro gradu -tutkielmani tutkimusaiheen ja totesin, että eläytymismenetelmä voisi sopia tähän hyvin. Esittelen seuraavaksi tarkemmin eläytymismenetelmää, ensin yleisellä tasolla ja tämän jälkeen tarkemmin tämän tutkielman osalta.

3.3.1 Eläytymismenetelmän luonteesta

Eläytymismenetelmä käyttö on lähtöisin 1960-luvun Yhdysvalloista, missä se kehitettiin yhdeksi ratkaisuksi tutkimuksen tiedonkeruun eettisiin ongelmiin. Viime vuosikymmenten aikana sen käyttö on kuitenkin keskittynyt erityisesti Suomeen ja menetelmä onkin vakiintunut erityisesti suomalaiseksi menetelmäksi. (Eskola ym. 2017, 267-269.) Suomessa eläytymismenetelmää käytti ensimmäistä kertaa Antti Eskola 1982 (Eskola 1988, 240; Eskola 1997, 6). Eskolan tarkoituksena oli löytää menetelmä, jossa hyödynnetään kokeellisen ajattelun peruslogiikkaa: säilytetään muut olosuhteet samana, mutta muunnellaan yhtä tekijää (muuttujaa) ja tarkastellaan sitä, miten muutos vaikuttaa tutkittavaan asiaan. Samalla tutkittavia ihmisiä kohdellaan kuitenkin ihmisinä, eikä vain manipuloitavina tutkimuskohteina. (Eskola 1988, 240; Eskola ym. 2017, 267.)

Eläytymismenetelmästä erotettiin aluksi kaksi päävaihtoehtoa, aktiivinen ja passiivinen muoto (Eskola 1997,6-7). Aktiivisessa (active role-playing) vaihtoehdossa tutkittaville henkilöille kuvataan jokin lähtötilanne ja roolihahmot. Henkilöt eläytyvät kuvattuun tilanteeseen ja esittävät siitä oman tulkintansa vuorosanoineen ja tilanteen kulkuineen eräänlaisen roolileikin avulla. (Ginsburg 1978, Eskolan 1997, 6 mukaan). Kyse on siis eräänlaisesta improvisaatiosta.

Toisessa vaihtoehdossa, passiivisessa menetelmässä (passive role-playing tai non-active role-playing tai role-playing of the non-active sort) osallistujille kuvataan jonkin tilanteen puitteet ja he kirjoittavat kertomuksen siitä, miten kuvattuun tilanteeseen on päädytty tai mitä sen jälkeen tapahtuu (Ginsburg 1979, Eskolan 1997, 6-7 mukaan). Suomessa Antti Eskola keskittyi opiskelijoihin tekemään eläytymismenetelmäkokeiluja käyttäen sen passiivista muotoa (Eskola 1988, 240-241).

Eskola ym. (2017, 269) toteaa, että ”eläytymismenetelmä” ei ole terminä paras mahdollinen. Sen käyttö on kuitenkin jo vakiintunut, samoin kuin eläytymismenetelmään keskeisesti liittyvän termin ”kehyskertomus” käyttö, minkä vuoksi näissä termeissä on hyvä pitää menetelmää käsiteltäessä. Englanniksi eläytymismenetelmästä käytetään termiä the method of empathy-based stories (MEBS), joka on Eskolan (1997, 7) mukaan alkujaan Antti Eskolan ajatus.

”Kuvittele, että on maanantaiaamu ja olet juuri saapunut työpaikallasi. Tunnet olosi pirteäksi, reippaaksi ja lähdet innokkaasti viikon töihin. Mitähän viikonloppuna on tapahtunut, kun olet näin virkeä? Eläydy tilanteeseen ja kirjoita pieni tarina viikonloppun tapahtumista.”

”Kuvittele, että on maanantaiaamu ja olet juuri saapunut työpaikallasi. Tunnet olosi väsyneeksi, nuutuneeksi ja viikon työt masentavat jo valmiiksi. Mitähän viikonloppuna on tapahtunut, kun olet näin uupunut? Eläydy tilanteeseen ja kirjoita pieni tarina viikonloppun tapahtumista.”

Keskeisin eläytymismenetelmän idea tai johtoajatus on kehyskertomuksen variointi (ks. Eskola 1997, 6; Eskola & Suoranta 1998, 112-113; Eskola & Wallin 2015, 57; Eskola ym. 2017, 269). Kehyskertomuksesta tulee olla ainakin kaksi versiota, joissa muunnellaan jotain keskeistä kehyskertomuksen tekijää. Useimmiten tutkimuksissa on käytetty kahta, kolmea tai neljää kehyskertomuksen variaatiota. (Eskola & Wallin 2015, 57.) Edellä olevissa esimerkeissäni variaatio on vastaajan kuvitellussa mielentilassa viikonloppun jäljiltä ja kysymys kohdistuvat menneeseen viikonloppuun. Yhtä hyvin samalla variaatiolla voitaisiin kysyä vaikkapa tulevan työpäivän tapahtumista. Esimerkit ovat keksimiäni ja niitä ei ole käytetty missään tutkimuksessa.

Eläytymismenetelmää on käytetty hyvin erilaisissa tutkimuksissa aineistonkeruumenetelmänä. Eläytymismenetelmän etuna on se, että siinä vastaajat saavat itse tuottaa käsityksensä tutkittavasta ilmiöstä ajattelun avulla ja ilmaista näitä käsityksiään kielen kautta. Vastaajat siis käyttävät ihmiselle luonnollisia toimintatapoja tutkimukseen osallistuessaan. Esimerkiksi tutkijan rakentamaan kyselylomakkeeseen verrattuna eläytymismenetelmällä voidaan tavoittaa uusia ja monipuolisempia näkökulmia tutkittavasta asiasta, kun vastaajat saavat tuottaa vastauksensa itsenäisesti. Eskola & Wallin (2015, 64) kirjoittavatkin, että eläytymismenetelmän käyttö voi tuottaa tutkijalle uusia ajatuksia tutkittavasta ilmiöstä ja toimia siten uusia hypoteeseja luovana menetelmänä aiempien hypoteesien todistamisen sijaan. (Eskola ym. 2017, 267-268; Eskola & Wallin 2015, 64-65.)

Eskola & Wallin (2015, 65) kertovat, että eläytymismenetelmällä kerätyt vastaukset eivät välttämättä kerro siitä, miten asiat täsmällisesti todellisuudessa ovat, vaan enemmänkin siitä, miten asiat voisivat olla. Menetelmän luonteesta johtuen monet vastaukset saattavat olla stereotyyppisiä ja siten melko mustavalkoisia kuvia todellisuudesta. Vastaustarinat eivät olekaan välttämättä sellaisinaan todellisia, mutta usein vähintään mahdollisia. (Eskola & Wallin 2015, 65.)

3.3.2 Eläytymismenetelmällinen analyysi

Eläytymismenetelmällä tuotetun aineiston analyysissä voi lähteä liikkeelle samalla tavoin, kuin minkä tahansa muun laadullisen aineiston kohdalla (Eskola & Wallin 2015, 68). Analyysia voi tehdä esimerkiksi taulukoimalla, teemoittelemalla tai tyypittelemällä. Periaatteessa mikä tahansa laadullisen aineiston analyysimenetelmä käy, mutta valittua menetelmää kannattaa testata ennen sen lopullista valintaa. Jos valinta ei osu kerralla kohdalleen, onnistuu sen vaihtaminen kohtuullisen pienellä vaivalla. (Eskola ym. 2017, 287-288.)

Eläytymismenetelmän analyysivaiheessa keskeistä on kehyskertomuksen varioinnin vaikutusten selvittäminen. Se myös erottaa eläytymismenetelmän käytön useista muista menetelmistä. Vastauksina saadut tarinat voivat olla jo sellaisinaan mielenkiintoisia, mutta vasta variaation tuomien vaikutusten selvittämisellä voidaan päästä kiinni eläytymismenetelmän tarjoamiin erityispiirteisiin tutkittavasta ilmiöstä. Eläytymismenetelmässä aineiston analyysi tehdäänkin usein ikään kuin kahteen kertaan. Ensin voidaan laatia analyysi kuten mistä tahansa muusta laadullisesta aineistosta ja tämän jälkeen toisella kierroksella voidaan keskittyä varioinnin vaikutusten tarkasteluun. (Eskola & Wallin 2015, 57; Eskola ym. 2017, 269.)

Näin toimin myös tässä tutkimuksessa. Muodostin ensin itselleni kuvan koko aineistosta teemoittelun avulla ja pyrin samalla kuvailemaan aineistosta tekemiäni havaintoja. Tämän jälkeen käsittelin aineistoa yksi kehyskertomusvariaatio kerrallaan ja muodostin tyyppitarinat jokaisesta variaatiosta. Vertailin tuottamiani tyyppitarinoita rinnakkain ja pyrin hahmottamaan sitä, miten kehyskertomusten variaatio oli vaikuttanut vastauksiin.

3.3.3 Kehyskertomukset tässä tutkimuksessa

Muodostin tutkimusta varten ensin kehyskertomuspohjan. Tähän käytin apuna Eskolan yliopistoluentojen onnistumista ja epäonnistumista käsittelevään tutkimusprojektiin (Eskola 1992, 174-176) laatimia kehyskertomuksia. Tutustuin myös Ruuskasen (2011) pro gradu -tutkielmassaan käyttämiin kehyskertomuksiin. Kehyskertomuksen lähtötilanteena oli paluu laivueeseen maisterikurssiin liittyvältä akateemiselta opintojaksolta ja siitä käyty keskustelu kurssikavereiden kanssa. Kehyskertomuksia muodostui neljä, joiden perusvariaatio oli opintojakson onnistumisessa ja/tai sen hyödyllisyydessä:

Onnistunut opintojakso

Kuvittele, että olet juuri palannut laivueeseen maisteriopintoihin liittyvältä akateemiselta opintojaksolta. Toteatte kurssikavereidesi kanssa, että olipa siinä joka suhteessa erittäin onnistunut opintojakso. Kuinkahan se oikein oli sujunut ja mitä kaikkea sen aikana oli tapahtunut, kun loppuarvio oli näin myönteinen? Kirjoita tuosta opintojaksosta kokemustesi tai mielikuvituksesi avulla pieni kertomus, kuvaus tai asioita, jotka vaikuttivat tähän loppuarvioon.

Epäonnistunut opintojakso

Kuvittele, että olet juuri palannut laivueeseen maisteriopintoihin liittyvältä akateemiselta opintojaksolta. Toteatte kurssikavereidesi kanssa, että olipa siinä joka suhteessa epäonnistunut opintojakso. Kuinkahan se oikein oli sujunut ja mitä kaikkea sen aikana oli tapahtunut, kun loppuarvio oli näin kielteinen? Kirjoita tuosta opintojaksosta kokemustesi tai mielikuvituksesi avulla pieni kertomus, kuvaus tai asioita, jotka vaikuttivat tähän loppuarvioon.

Hyödyllinen opintojakso

Kuvittele, että olet juuri palannut laivueeseen maisteriopintoihin liittyvältä akateemiselta opintojaksolta. Toteatte kurssikavereidesi kanssa, että olipa siinä joka suhteessa erittäin hyödyllinen opintojakso. Kuinkahan se oikein oli sujunut ja mitä kaikkea sen aikana oli tapahtunut, kun loppuarvio oli näin myönteinen? Kirjoita tuosta opintojaksosta kokemustesi tai mielikuvituksesi avulla pieni kertomus, kuvaus tai asioita, jotka vaikuttivat tähän loppuarvioon.

Turha opintojakso

Kuvittele, että olet juuri palannut laivueeseen maisteriopintoihin liittyvältä akateemiselta opintojaksolta. Toteatte kurssikavereidesi kanssa, että olipa siinä joka suhteessa turha opintojakso. Kuinkahan se oikein oli sujunut ja mitä kaikkea sen aikana oli tapahtunut, kun loppuarvio oli näin kielteinen? Kirjoita tuosta opintojaksosta kokemustesi tai mielikuvituksesi avulla pieni kertomus, kuvaus tai asioita, jotka vaikuttivat tähän loppuarvioon.

Eläytymismenetelmän käyttöä käsittelevissä artikkeleissa ja ohjeissa kehoitetaan usein mahdollisimman tiiviiseen ja lyhyeen kehyskertomukseen (ks. esim. Eskola ym. 2017, 275-276). Pyrinkin tiivistämään tutkimuksen aiheen heti ensimmäiseen lauseeseen. Laivueeseen palaaminen viittaa siihen, että kyseessä on lentoupseerin koulutusohjelmaan liittyvä työn ohessa tapahtuva opiskelu. Akateemisella opintojaksolla pyritään puolestaan ohjaamaan vastaajien ajatuksia eritoten akateemisiin maisteriopintoihin esimerkiksi erilaisten ammatillisten kurssien sijaan.

3.4 Aineistonkeruu

Keräsin tutkimusaineiston marras-joulukuussa 2017. Tutkimuksen vastaajajoukoksi valikoituivat sotatieteiden maisterikurssin ohjaajalinjalaiset kursseilta SMOHJ11-SMOHJ16. Numero kurssin perässä tarkoittaa maisterikurssin aloitusvuotta, eli vastaajajoukko on aloittanut opintonsa vuosina 2011-2016. Näin ollen vastausten keruuhetkellä SMOHJ11-kurssi oli valmistunut opinnoistaan elokuussa 2017, SMOHJ12-kurssi suoritti viimeistä opintovuottaan jne. Vähiten kokemuksia maisteriopinnoista oli SMOHJ16-kurssilla, jotka olivat suorittaneet opintojaan vasta reilun vuoden.

Keräsin vastaukset puolustusvoimien työ sähköpostin välityksellä. Jaoin vastaajille eri kehyskertomusvariaatiot satunnaisesti, mutta kuitenkin niin, että samalla vuosikurssilla opiskeleville ja samassa joukko-osastossa palveleville tulisi mahdollisimman tasaisesti eri kehyskertomusvariaatiot. Tällä pyrin siihen, että jokaiseen variaatioon tulisi vastauksia eri vaiheessa opintoja olevilta, sekä erilaisissa työtehtävissä ja toimintaympäristöissä palvelevilta vastaajilta. Eskola ym. (2017, 277-285) kirjoittaa erilaisista tavoista kerätä aineistoa eläytymismenetelmällä ja sähköinen keräystapa mainitaan yhtenä nykYTEKNIKAN tuomana vaihtoehtona, vaikkakin tilanne eroaa perinteisestä kasvokkain tapahtuvasta keräystilanteesta ja vastausten kirjoittamisesta paperille. Valitsin keinoksi sähköpostin, sillä SMOHJ-opiskelijat ovat hajallaan eri joukko-osastoissa ja aineistonkeruun järjestäminen erikseen jokaisella paikkakunnalla olisi ollut haastavaa. En myöskään kokenut, että tämä olisi tuottanut tutkimukselle huomattavaa lisäarvoa.

Aineistonkeruun saatteena lähettämäni sähköposti on liitteessä 1. Sain vastaukset työ sähköpostiini, jonka jälkeen lukematta vastauksia kopioin niiden tekstin erilliseen word-tiedostoon, nimesin vastaukset uudestaan ja tallensin ne kehyskertomusten variaatioiden mukaisiin kansioihin. Tällä pyrin siihen, että kertomukset pysyisivät nimettömänä myös itselleni tutkijana. Kerroin tästä toiminnasta myös saatteessa ja vakuutin samalla, että kenenkään vastaajan nimeä ei tulla julkaisemaan tutkimuksen yhteydessä.

Vastauksia saapui tasaiseen tahtiin. Asettamani määräaika oli kahden viikon päässä sähköpostin lähettämisestä. Määräajan jälkeen lähetin vielä muistutusviestin, jossa siirsin määräaikaa vielä kahdella viikolla eteenpäin. Muistutusviestin lähettämisen jälkeen sain vielä muutamia vastauksia ennen uutta määräaikaa.

Kun viimeisetkin vastaukset olivat saapuneet, tulostin ne kaikki kerralla paperille. Vastauksia kertyi kaikkiaan 35. Tässä vaiheessa edessä oli läjä papereita, joita jäin hetkeksi ihmettelemään. Kävi niin kuin Eskola (1997, 83) osasi jo ennustaa, en hetkeen oikeastaan tiennyt, mitä paperinipussa oleville vastauksille tulisi seuraavaksi tehdä. Päätinkin malttaa mieleni ja palata vielä pikaisesti tutkimusmenetelmäoppaisiin ennen analyysiin ryhtymistä.

3.5 Aineiston analyysi

Aloitin aineiston analyysin Eskolan ja Suorannan (1998, 163-164) ohjeistuksen mukaisesti järjestämällä vastaukset kehyskertomuksien variaatioiden mukaan ja merkitsemällä ne kyseiseen variaatioon kuuluvaksi kirjain-tunnuksella. Onnistuneesta opintojaksosta kirjoitetut vastaukset saivat tunnuksen O, epäonnistuneesta opintojaksosta kirjoitetut tunnuksen E, hyödyllisestä opintojaksosta tunnuksen H ja turhasta opintojaksosta tunnuksen T. Tämän lisäksi erottelin vastaukset toisistaan juoksevalla numeroinnilla kehyskertomusvariaation sisällä.

Ensimmäisellä lukukerralla lähdin vain tyydyttämään uteliaisuuttani ja luin aineiston läpi yhdeltä istumalta. Pyrin näin toimien saamaan vain yleiskuvan aineiston sisällöstä. Seuraavassa vaiheessa luin aineiston uudestaan läpi ja listasoin samalla erilliselle paperille erilaisia aihealueita ja teemoja, joissa vastaukset mielestäni liikkuivat. Pyrin samalla pitämään mielessäni tutkimustehtävän ja suhteuttamaan sen aina siihen kehyskertomusvariaatioon, johon kyseinen vastaus oli kirjoitettu. Keskityin siis etsimään asioita, jotka tekivät kulloisestakin vastaajan kuvittelemasta opintojaksosta onnistuneen, epäonnistuneen, hyödyllisen tai turhan. Teemojen ja erilaisten aihealueiden lisäksi kirjasin ylös myös yksittäisiä mielenkiintoni herättäneitä huomioita, joihin voisin mahdollisesti palata myöhemmin.

Toisen lukukerran jälkeen olin listannut noin 30 erilaista teemaa tai aihealuetta, joita vastauksissa oli käsitelty. Laitoin tässä vaiheessa varsinaiset vastaukset hetkeksi sivuun ja keskityin listaamiini asioihin. Osa oli selkeästi synonyymeja toisilleen ja osa taas oli melko helpostikin yhdistettävissä saman tai astetta ylemmän teeman alle. Yhdistävien viivojen vetämisen, yliviivaamisen, alleviivauksien, ympyröinnin ja laatikoinnin jälkeen olin järjestellyt löydökseni suhteessa tutkimustehtäviin. Muodostin 7 teemaa, joiden avulla pystyisin kuvaamaan vastauksien sisältöä ja jatkamaan analyysia sekä tulkintaa pidemmälle. Teemoiksi muodostuivat tässä vaiheessa opintojakson käytännön järjestelyt, opintojakson johtaja, opintojakson sisältö, motivaatio, opetus, opintojakson käytännön järjestelyt sekä työn ja opiskelun yhdistäminen.

Analyysi jatkui palaamalla kehyskertomusvastauksiin teemalistan kanssa. Kävin aineistoa läpi useaan kertaan ja jaottelin niiden sisältöä eri teemoihin korostuskynien ja marginaalimerkintöjen kanssa. Huomasin tässä vaiheessa, että monet kohdat vastaustarinoissa olivat edelleen mahdollista sovittaa useampaankin teemaan.

Lopulta aineisto oli jaoteltu paperilla eri teemoihin. Tässä vaiheessa avasin tietokoneelta excel-ohjelman ja loin jokaiselle teemalle oman taulukon. Listasin allekkain kaikki vastauskertomukset tunnuskirjaimin ja aloin käydä aineistoa uudestaan läpi teemoittain. Aikaisempien merkintöjen avulla ja tarinoita uudestaan lukemalla kirjoitin vastauksista ylös sitaatteja, joissa kyseistä teemaa käsiteltiin. Yritin tässä vaiheessa tehdä jakoa useampaan teemaan sovitettavien kohtien kanssa siten, että sijoitin kohdat parhaiten sopivaan teemaan. Samalla kirjasin ylös myös muita erityisiä huomioita, joita aineistosta nousi mieleeni.

Teemoittelun raportoinnissa pyrin tuomaan esiin teemoittain keskeisiä aineistossa ilmenneitä asioita. Teemat toimivat jo sinällään yhtenä vastauksena tutkimustehtävääni, mutta pyrin myös viemään analyysia ja tulkintaa hieman pidemmälle pelkän aineiston kuvaamisen sijaan. Totesin myös, että teemoissa ”työn ja opiskelun yhdistäminen” ja ”opintojakson käytännön järjestelyt” käsiteltiin niin paljon samoja asioita, että yhdistin nämä otsikon ”opintojakson käytännön järjestelyt ja opintojen sovittaminen työelämään” alle. Lisäsin myös työelämäyhteyttä käsittelevät kohdat opintojakson sisältöä käsittelevään teemaan ja nimesin sen uudestaan otsikolla ”opintojakson sisältö ja opintojakson työelämäyhteys”.

Vierailin analyysin aikana Jyväskylän yliopiston kirjastossa etsimässä tutkimustietoa teemojen sisällä käsitellyistä asioista. Pyrin vertaamaan aineistosta tehtyjä havaintoja vallitseviin teorioihin ja tutkimuksiin. Useimmiten opiskelijoiden esittämät asiat sisälsivät tunnistettavia piirteitä myös teoria-aineistoon peilaten.

Teemoittelun jälkeen palasin takaisin aineiston ääreen tulostamalla uuden, puhtaan pinon vastustarinoita. Tällä kertaa luin aineiston läpi yksi kehyskertomusvariaatio kerrallaan ja korostin tarinoiden keskeisimpiä asioita. Merkintöjen avulla kokosin ja kirjoitin tyyppitarinan jokaiseen eri kehyskertomukseen. Tämän jälkeen vertailin tyyppitarinoita keskenään ja pyrin etsimään niistä eläytymismenetelmälliseen analyysiin liittyvää variaation vaikutusta. Tavoitteenani oli siis selvittää, mikä tarinoissa muuttuu, kun kehyskertomusta muokataan. Erityisesti mielenkiintoni kohdistui niihin tyyppitarinoiden piirteisiin, jotka esiintyivät tai korostuivat vain tietyssä tyyppitarinassa. Kirjoitin näistä huomioista analyysia ja pohdintaa jokaisen tyyppitarinan jälkeen.

4. ANALYYSI JA TULOKSET

4.1 Teemoittelu

Teemoja muodostui aineiston pohjalta lopulta kuusi. Nämä ovat opintojakson käytännön järjestelyt ja opintojen sovittaminen työelämään, opintojakson johtaja, opintojakson sisältö ja opintojakson työelämäyhteys, motivaatio, opetus sekä opintojakson arviointi ja palaute. Käyn seuraavaksi läpi aineiston analyysia ja tulkintaa teemoittain.

4.1.1 Opintojakson käytännön järjestelyt ja opintojen sovittaminen työelämään

Opintojakson viikko-ohjelmat, läpivienti tai aikataulutus mainitaan jollain tavalla suurimmassa osassa vastauksia. Ensinnäkin viikko-ohjelmat ovat olleet joko hyvissä ajoin nähtävillä tai sitten ne ovat tulleet viime tipassa tai eivät välttämättä ollenkaan ennen opintojaksoa. Viikko-ohjelmien tai opintojakson läpiviennin julkaisua hyvissä ajoin pidetään tärkeänä todennäköisesti sen vuoksi, että opintoja suoritetaan työn ohessa, jolloin opintojaksolle valmistautuminen ja sen suorittamisen sovittaminen muihin työtehtäviin vaatii oman aikansa. Onnistuneesta opintojaksosta kirjoitetaan esimerkiksi seuraavasti: *”Opintojaksosta tiedotettiin hyvissä ajoin ja se suunniteltiin sellaiseen ajankohtaan, että se ei häirinnyt muita töitämme. Ajanjakso oli siis valittu yhteistoiminnassa laivueen kanssa.” (O1)*

Tällainen opintojakson sovittaminen kalenteriin eri laivueiden ja MPKK:n kanssa voi tietenkin osoittautua mahdottomaksi, varsinkin kaikille pakollisten opintojaksojen osalta. Ilmasotalinjan eriytyvien opintojen kohdalla se voisi onnistuakin. Yksi turhasta opintojaksosta kirjoitettu tarina käsitteli kokonaisuudessaan osallistumista Ilmasotakoulun järjestämälle opintojaksolle, joka koostui neljästä erillisestä varsin pitkälle aikavälille sijoittuvasta lähiovetusviikosta tai seminaarista. Kaikille viikoille tuli kirjoittajan mukaan osallistua, jotta opintojakso olisi hyväksytysti suoritettu. Laivueen siirtynyt yölentoviikko kuitenkin esti osallistumisen yhdelle viikoista, jolloin aiemmin suoritettu osuus ”meni hukkaan”. Tällaisten opintojaksojen kohdalla voisikin olla suotavaa, että laivueet ja ilmasotakoulu sopisivat opiskelijoiden osallistumisesta opintojaksolle erikseen ja laivueet sovittaisivat lentokoulutuksen ja kalenterin sen mukaan. Yksittäiselle opiskelijalle tehtävä voi osoittautua jopa mahdottomaksi.

Opintojakson ajankohdan lisäksi vastauksissa käsitellään opintojaksojen sisäistä läpivientiä ja viikko-ohjelmien suunnittelua. Vastausten mukaan opintojaksojen kokonaisuudet tulisi olla suunniteltu mahdollisimman tiiviiksi ja tehokkaiksi. Keskelle viikkoa sijoitetut OT-päivät (omatoiminen opiskelu) nähdään huonoina.

Esim. joillain ainelaitoksilla on tapana ripotella oppitunteja pitkin viikkoa sinne tänne, jolloin kahden ja puolen päivän opintojen takia joutuu olemaan paikan päällä koko viikon (josta siis puolet luppoaikaa). (O4)

Aikataulu oli hyvä ja tiivis. Tuli sellainen olo, että ollaan täällä sen verran kun on järkevää, eikä pitkitetä asioita turhaan. (H2)

Opintojaksot halutaan siis suorittaa mahdollisimman nopeasti pois alta. Työnteon ja opiskelun yhdistämisen osalta huomioita esiintyy myös opintojakson pituudesta. Monessa vastauksessa hyvänä pidetään yhden tai muutaman viikon pituista opintojaksoa, jolloin tauko lentämisestä tai muista laivuetöistä ei veny liian pitkäksi. Eräässä tarinassa kerrotaan kahden viikon lähiopinnoista ja yhden viikon omatoimisista opinnoista koostuvasta opintojaksosta seuraavasti:

Tällainen tiivis paketti on helppo SMOHJ:aajalle ja kykenee myös pitämään kurssille tarkoitetut omatoimiset jaksot. Pitkälle ajalle sijoitettu kurssi, jossa on eri ajankohtina omatoimista opiskelua, on todella haastavaa SMOHJ:aajalle, koska näissä jaksoissa omatoimiset jäivät usein pitämättä ja vaadittavat työt tehdään omalla ajalla. (O3)

Voidaan ajatella, että kysymys on myös opintojakson kuormittavuudesta. Kirjoitin luvussa 2.4 Hyppöstä & Lindéniä (2009) mukaillen siitä, kuinka opintojakson kuormituksen jakautuminen tasaisesti koko opintojakson ajalle on tärkeää ja että opintojaksoon kannattaisi sisällyttää myös omatoimista opiskelua, jotta myös syvällisempi oppiminen on mahdollista. SMOHJ-opiskelijoiden kohdalla saattaa olla niin, että liian pitkäksi venytetty opintojakso muuttuikin kuormittavammaksi, kuin tiivis ja yhtenäinen opintojakso. Pitkät omatoimisten opintojen jaksot tuntuvat vastausten perusteella muuttuvan helposti lentopalvelukseen osallistumiseksi, koska lentotaukoa ei haluta päästää liian pitkäksi ja lentotuntumaa heikkenemään. Tällöin omatoimiseen opiskeluun annetut tehtävät saattavat jäädä tehtäväksi töiden jälkeen, jolloin ne lisäävät SMOHJ-opiskelijan kuormittumista. Kyse on siis siitä, että töitä saatetaan tehdä samaan aikaan opiskeluun varatun ajan kanssa.

Vastauksissa pidetään tärkeänä myös sitä, että opintojakson aikana noudatetaan viikko-ohjelmaa. Oppitunnit ovat sovitun pituisia ja sopivasta tauotuksesta pidetään kiinni. Erilaiset muutokset ja peruutukset esimerkiksi aikatauluissa tai luokkatiloissa aiheuttavat harmia, varsinkin kun SMOHJ-opiskelijat tuntuvat jäävän helposti tiedotuksen ulkopuolelle. Tämän olen huomannut myös omissa opinnoissani. Tällä hetkellä maisterikurssilla opiskelee samalla kadettikurssilla kanssani olleet maa- ja merivoimien opiskelijat ja kuulun pääaineen opiskelijoiden whatsapp-ryhmään. Pysyn huomattavasti paremmin tietoisena määräajoista ja muista opintojaksoja koskevista yksityiskohdista kuin maisterivaiheen alkuvuosina, jolloin muut maisterikurssin opiskelijat olivat itselleni tuntemattomampia. Tiedotuksen suhteen voisikin pohtia, onko se yksistään opintojakson johtajan vastuulla ja mikä on tehokkain tapa viestiä opiskelijoille (pvmoodle vai joku muu?).

Joustavuutta viikko-ohjelmiin vastauksissa toivotaan lähinnä siten, että matkustamisen voisi suorittaa viikonlopun sijaan maanantaisin ja perjantaisin. Toivotaanpa yksittäisessä tarinassa viikko-ohjelmien aikaista julkaisua senkin vuoksi, että matkaliput saisi varattua vielä järkevän hintaisina. Vanhemmat ilmavoimien SMOHJ-opiskelijat matkustavat Santahaminaan pisimmillään pääasiassa Rovaniemeltä ja Kuopiosta. Maanantain aikainen aloitus käytännössä pakottaa tällöin sunnuntain matkustuspäiväksi, kun taas molemmista ehtii Santahaminaan puoleksi päiväksi inhimillisellä herätysajalla. Mikäli viikko-ohjelmat eivät ole aivan täyteen ahdettuja, saattaisi näinkin pienellä toimenpiteellä pystyä lisäämään huomattavasti opiskelumotivaatiota. Matkustukseen varatun ajan voisi käyttää myös hyödyksi esimerkiksi antamalla opiskelijoille ennakkomateriaalia perehdyttäväksi ennen lähiopetuksen alkua.

Tietoturvasta mainittiin muutamassa tarinassa. Lähinnä sillä tarkoitettiin turvaluokitellun materiaalin käsittelyä opintojaksolla ja puhumista asioista niiden oikeilla nimillä. Varsin suuri osa akateemisista opinnoista on tai pitäisi olla täysin julkista. Esimerkiksi sotilaspedagogiikan tai johtamisen opinnoissa ei ihan heti tule turvaluokiteltua materiaalia vastaan. Sen sijaan sotataidon ja etenkin puolustushaarojen eriytyvissä taktiikan opinnoissa voidaan päätyä varsin nopeastikin siihen pisteeseen, että käsiteltävä asia tai aineisto on turvaluokiteltua.

SMOHJ-opiskelijat ovat tekemisissä salaiseksi luokitellun materiaalin kanssa töissään lähes päivittäin. Tilat ovat turvaluokiteltuja, asioista voidaan keskustella näissä tiloissa lähes vapaasti ja saattaakin olla, että turvaluokitellun materiaalin käsittelyyn on ilmavoimissa totuttu enemmän kuin muissa puolustushaaroissa. Opiskelijoista saattaa tuntua turhauttavalta, jos vastaavasti akateemisilla opintojaksoilla keskusteluja joudutaan rajoittamaan tai opinnoista ei

saada kaikkea irti turvaluokituksen takia. Yhdessä tarinassa Santahaminassa järjestetystä opintojaksosta kerrotaan, että *”kurssin turvaluokka on TLL4, jonka johdosta opetus on wikipedia-tasoa”*. (E9) Esimerkiksi Ilmasotakoulun järjestelyt saavat sen sijaan kehuja: *”Osa opinnoista oli tietoturvalta salaista, mutta niissä hyödynnettiin ilmasotakoulun monipuolisia tiloja. Kerrankin jäi sellainen filis, että tietoturva ei rajoittanut opintojaksolla opetettavia asioita”*. (H5)

Tarinoissa on paljon mainintoja myös opintojaksoon liittyvistä kehysasioista. Näitä ovat esimerkiksi majoitusjärjestelyt, kulkuoikeuksien toimivuus, avainten kuittaaminen, MPKK:n kannettavan tietokoneen toimivuus, viikko-ohjelmaan varattu aika liikunnalle, materiaalin jakaminen PV-Moodlessa, opintopisteiden/suoritusmerkinnän ilmestyminen Winhaan, puolikurssijuhlan järjestäminen, ruokailujärjestelyt jne.

Majoitusjärjestelyt nousevat esiin jopa yllättävän monessa tarinassa. Useammassakin epäonnistuneesta opintojaksosta kirjoitetussa tarinassa mainitaan *”päättärin homeinen majoitus”* (E9), kun taas yhdessä onnistuneessa tarinassa ohjaajat majoittuvat täysin uudessa majoitusrakennuksessa auditoriotalon vieressä. Lisäksi mainitaan, että *”majoitus vaikuttaa suuresti yleiseen motivaatioon saarella”*. (O2) Kyseessä ei varmastikaan ole kaikista keskeisin asia, mutta omat kokemukseni viittaavat siihen, että ajoittain ruuhkaisessa Santahaminassa juuri SMOHJ-opiskelijat saavat majoituksen lähellä bussilinjan 86 päätepysäkkiä sijaitsevasta rakennuksesta. Voisiko olla, että harmitusta tai jopa eriarvoisuuden tunnetta herättää pieni ylimääräinen kulkumatka (jonka merkitys korostuu, jos keskellä päivää on pidempi tauko oppitunneista) ja tieto siitä, että muiden opiskelijoiden majoitus on kampuksen välittömässä läheisyydessä.

”Yhteenvetona todettakoon, että opintojakson yleiset järjestelyt aiheuttavat paljon enemmän harmia kuin yksittäiset opintojaksot tai sen sisältö” (E12). Kokonaisuutta eli opintojakson onnistumista, epäonnistumista, hyödyllisyyttä tai turhuutta ajatellen vastauksista voi päätellä, että käytännön järjestelyt voi nähdä eräänlaisena opintojakson perustana. Yksistään niiden onnistuminen ei riitä muodostamaan onnistunutta tai hyödyllistä opintojaksoa, mutta mikäli käytännön järjestelyissä totaalisesti epäonnistutaan, voi muutoin onnistuneestakin opintojaksosta jäädä opiskelijoille päällimmäisenä mieleen pettymys.

Olet todella ristiriitaisissa tunnelmissa kun pääset takaisin omalle työpaikallasi. Olet onnellinen, että pääset tekemään taas oikeita töitä ja oppimaan uutta. Toisaalta 2 viikon aikana sinulle on kasautunut hirveä kasa muita työtehtäviä outlookiin, koska työnantajasi ei ymmärrä 2 viikon poissaoloasi. (E2)

Opintojen ja työelämän yhdistämisen sujuvuus ei ole aina kiinni pelkästään siitä, miten työtehtäviä ymmärretään Maanpuolustuskorkeakoululla ja opettajien toimesta, vaan kysymys on myös siitä, miten opintoihin suhtaudutaan työpaikalla ja työyhteisössä. Avainroolissa ovat opiskelijoiden lentueenpäälliköt ja muut esimiehet, jotta opiskelija saisi opintojensa ajaksi opiskelurauhan. Opintojen aikana kasautuvat muut työtehtävät eivät ole omiaan ainakaan parantamaan opiskelumotivaatiota. Edellä esitetyn sitaatin viimeinen virke muuttuikin huolestuttavaksi, jos työnantajalla tarkoitetaan opiskelijan esimiestä. Opintoja suoritetaan puolustushaaran käskemänä ja opiskelijalla on usein vain vähän liikkumavaraa opintojen suoritusajankohtien suhteen. Jos tämän lisäksi opiskelijalta puuttuu oman esimiehen tuki opinnoille, voidaan olla nopeasti tilanteessa, jossa maisteriopinnot koetaan ahdistavina.

4.1.2 Opintojakson johtaja

Opintojakson johtaja mainitaan tavalla tai toisella noin puolessa tarinoista. Mainintoja on kaikissa kehyskertomusvariaatioissa. Nimityksinä on käytetty: opintojakson vetäjä, pääopettaja, kurssinjohtaja, opintojakson johtaja, opintojakson vastaava opettaja, opintojakson vastuupettaja, kurssin pitävä jne. Käytettävän nimityksen voi nähdä korostavan jotain tiettyä roolia, jossa opintojakson johtaja kulloinkin toimii. Käytän tässä tutkimustekstissä nimitystä opintojakson johtaja (pl. vastaussitaatit), jotta kirjoitus säilyisi mahdollisimman loogisena.

Niissäkin vastauksissa, joissa opintojakson johtajaa ei erikseen mainita, hänet voidaan nähdä taustalla piilotoimijana. Opintojaksoa on suunniteltu, siitä on tai ei ole tiedotettu, viikko-ohjelmat ovat tulleet ajoissa tai viime tingassa jne. Vastauksissa tapahtuu siis opintojakson johtajan vastuualueelle kuuluvia asioita, vaikka häntä ei ole erikseen mainittukaan. Käsittelen tässä luvussa kuitenkin vain niitä osia vastauksista, joissa opintojakson johtajan osallisuus tulee selkeästi ilmi.

Yhtenä merkittävänä asiana vastauksista käy ilmi opintojakson johtajan suhtautuminen SMOHJ-opiskelijoihin ja ylipäätään koko opintojaksoon. Ongelmia aiheutuu silloin, kun ”SMOHJ-opiskelijoiden opiskelutapa (työn ohessa) tulee täysin yllätyksenä opettajalle opintojakson alussa” (O4) tai ”Opintojakson ensimmäisenä päivänä opintojakson johtaja yllättyy, kuinka ohjaajia on paikalla” (E2). Opintojaksolla ei ole välttämättä tällöin huomioitu ohjaajien osallistumista lainkaan ja asioita ei käsitellä ollenkaan lentoupseerin näkökulmasta.

Toisaalta suhtautuminen SMOHJ-opiskelijoihin voi olla myös positiivista: ”Opintojakson vetäjä ei kohdellut SMOHJ-kurssilaisia eriarvoisesti eikä antanut yhtään syytä epäillä, että hän ajattelisi lentäjistä jollain negatiivisella tavalla.” (O7) Tämä herättää samalla kuitenkin kysymyksen siitä, mistä tällainen ajatus kumpuaa. Onko lentäjiä kohdeltu eriarvoisesti jollain muulla opintojaksolla? Joka tapauksessa opintojakson johtajan asenteella on merkittävä vaikutus opintojakson onnistumiseen. Tärkeäksi koetaan myös, että opintojakson johtaja on helposti tavoitettavissa ja mahdollisten työkiireistä johtuvien poissaolojen sopimisen suhteen oltaisiin joustavia.

Opintojakson johtaja vastaa monista opintojakson käytännön toteutukseen ja järjestelyihin liittyvistä asioista ja ylipäätään opintojakson kokonaisuudesta. Monella tapaa opintojakson onnistuminen ja epäonnistuminen on siis kiinni hänestä. Yliopistoissa samaa opintojaksoa saattaa vetää useampi eri opettaja ja opiskelijoilla on usein mahdollisuus valita, kenen opintojaksolle haluaa osallistua. Maanpuolustuskorkeakoulun maisteriopinnoissa näin ei useinkaan ole, vaan opintojaksot järjestetään vain kerran vuodessa ja opiskelijoita on paljon. On kuitenkin nähtävissä, että vaikka valinnanvaraa opettajien välillä ei useinkaan ole, opintojaksojen onnistuminen/epäonnistuminen henkilöityy eri opettajiin. ”Tiesin jo etukäteen kun olin menossa kurssille, että tämä tulee olemaan ihan ok kurssi. Tiesin sen siitä syystä, että sitä vetää johtamisenlaitoksen hyvä tyyppi.” (O7)

4.1.3 Opintojakson sisältö ja opintojakson työelämäyhteys

Opintojakson sisältö tai opetuksen aihe otetaan esiin suurimmassa osassa vastauksia. Huomiot jakautuvat pääasiassa kahteen osaan. Ensimmäkin tarinoissa kirjoitetaan siitä, puhutaanko opintojaksolla aiheesta vai aiheen sivusta eli vastaako asiasisältö opintojakson otsikkoa ja kuvausta. Toisena sisältöön liittyvänä asiana nousee esiin se, onko opiskeltavista asioista hyötyä käytännön työelämässä tai akateemisissa opinnoissa.

Kyseisen opintojakson tavoitteet olivat heti opintojakson alusta epäselvät. Opintojakson aihe sinällään kävi ilmi opintojakson nimestä ja kuvauksesta, mutta todellisuudessa asiasisältö oli poukkoilevaa, eikä muodostanut selkeää kokonaisuutta. (T6)

Monessa tarinassa kerrotaan, että opintojakson asiasisältö on esimerkiksi ”merkityksetöntä höpinää” tai ”liirumlaarumia”. Toisaalta kerrotaan myös, että asiasisällöstä voi saada mielenkiintoista menemällä riittävän syväälle aiheeseen ja valitsemalla näkökulma oikein. Keskeistä on siis se, että sisältö vastaa opintojaksolle asetettuja tavoitteita. Tämä vastaa linjakkaan opetuksen periaatteita, joita olen käsitellyt tarkemmin luvussa 2.4. Hyvin järjestetyllä opintojaksolla pitäydytään pääosin asiassa, joskin sopivalla määrällä ”bonus-tietoa” opintojaksoa voidaan rikastuttaa. Metsään mennään silloin, kun tästä lisätiedosta tulee opintojakson keskeistä sisältöä ja kokonaisuus muuttuu vaikeasti hahmotettavaksi.

Toisena sisältöön liittyvänä asiana vastauksista nousee esiin erityisesti se, saadaanko opintojaksolla opituista asioista hyötyä nykyisissä tai tulevaisuuden työtehtävissä tai antavatko ne arvokasta lisätietoa jatko-opintojen kannalta. Opiskelijoita turhauttaa, jos asiasisältö on opiskelijoille ennestään tuttua ja sitä on käsitelty aikaisemmin esimerkiksi ilmavoimien erillisillä kursseilla. Näihin tilanteisiin kaivattaisiin mahdollisuutta joustavampaan hyväksilukuun.

Opintojakson sisältökin on usein suunnattu enemmän esim. maavoimien opiskelijoille, jotka maisterivaiheen jälkeen menevät yksikönpäällikön tehtäviin. Onpa mielenkiintoista tässä vaiheessa omaa uraa, kun ei saa itse kovin suurta liityntäpintaa aiheeseen! (E5)

Monet maisteriopintojen opintojaksot valmistelevat opiskelijaa yksikön päällikön tai varapäällikön tehtäviin ja kyseiset tehtävät ovat ainakin maavoimien opiskelijoilla edessä hyvin pian maisterikurssin jälkeen. Saattaapa jollain opiskelijalla olla kokemusta esimerkiksi varapäällikön tehtävistä jo ennestään. Useimmilla SMOHJ-opiskelijoilla nämä tehtävät tulevat kuitenkin lentueen päällikön tai varapäällikön tehtävien osalta vastaan vasta useamman vuoden päästä valmistumisesta. Kun maisterikurssi kestää vielä kuusi vuotta ja mikäli opiskelija osallistuu jollekin näistä opintojaksoista heti maisterivaiheen alussa, voi opintojaksolla käsiteltävät asiat olla työelämässä edessä pahimmillaan vasta kymmenen vuoden päästä.

Halusin etsiä vastauksista myös viittauksia työelämään. Tarkoituksena oli siis selvittää, näkyykö SMOHJ-opiskelijoiden tapa suorittaa opintoja töiden ohella jollain tavalla vastauksissa. Erityisesti yritin kohdistaa huomioni siihen, löytyykö vastauksista konkreettisia havaintoja siitä, miten akateemiset opinnot ovat vaikuttaneet tai miten ne näkyvät käytännön työelämässä.

Havaintoja löytyi melko vähän. Suurin osa liittyi akateemisten opintojen ja työelämän yhteensovittamiseen aikataulujen tai opintojaksojen ajankohdan osalta. Näitä huomioita olen käsitellyt tarkemmin opintojakson käytännön järjestelyjä käsittelevässä alaluvussa 4.1.1. Muutamissa tarinoissa työelämäyhteys oli nähtävissä myös muutoin ja tällöin yhdistävänä tekijänä oli pääasiassa opintojakson sisällön ja sen aikana käsiteltyjen asioiden yhteys työelämään.

Opintojakso herätti ajattelemaan ja miettimään opintojakson oppeja työelämässä. Esimerkiksi johtamisen opintojen jälkeen mielti oman päällikkönsä toimintatapoja ja että kuinka ehkä joskus tulevaisuudessa teen toisin. (O3)

Tässä sitaatissa työelämäyhteys käy ilmi ehkä selvimmin kaikista vastauksista. Samalla se tuo myös ehkä parhaiten esiin sen, mitä hyötyä akateemisista opinnoista voi olla käytännön työelämässä. Monessa vastauksessa pidettiin hyvänä tai hyödyllisenä sitä, että opintojakson sisältö liittyi läheisesti omaan työtehtävään tai että asiat olivat konkreettisia ja kehittivät ammattitaitoa tai valmiutta toimia nykyisissä tai tulevaisissa työtehtävissä. Kuitenkin keskeisempää voisi olla se, että akateemiset opinnot kehittäisivät opiskelijan ajattelutapaa ja kykyä nähdä asiat laajemmasta näkökulmasta.

Toisaalta hyötyä voidaan saada myös puhtaasti uusista tiedoista tai opituista asioista:

Takaisin laivueeseen palattuamme huomaamme työtehtävienne ja työkeskustelujen parissa saaneemme opetusta, jossa on käytetty uusinta tietoa, sillä jaamme työtovereiden kanssa asioita, joita hekään eivät olleet tienneet, vaikka ovatkin kurssin käyneet kymmenen vuotta sitten. Näin koko organisaatio hyötyy kun maisterikurssilainen on oppinut jotain uutta ja hyödyllistä. (H1)

Parhaimmillaan maisterikurssin aikana opitut asiat voivat siirtyä käytäntöön näin ja joidenkin pienempien asioiden kohdalla tämä varmasti tapahtuukin. Samalla on kuitenkin muistettava, etteivät SMOHJ-opiskelijat useinkaan siirry maisterikurssin jälkeen suoraan lentueen päällikön tai varapäällikön tehtäviin ja isojen asioiden suhteen muutos tapahtuu hitaammin. Lisäksi hävittäjälentolaivueen päivittäinen toiminta tapahtuu pikemminkin laivuekokonaisuutena ja lentopalveluksen ehdoilla kuin lentueittain. Näin ollen muutokset ja uudistukset tapahtuvat paljon pidemmällä syklillä, kuin yksittäisen maisterikurssilta vastavalmistuneen päätöksellä. Oman kokemukseni mukaan ilmapiiri uusille ideoille ja ajatuksille on kuitenkin varsin avoin ja niitä on maisterikurssilaisenkin helppo laivueessa esittää.

Usean opintojakson jälkeen oli semmoinen olo, että juuri opitulla tiedolla en tule tekemään yhtään mitään loppu-urani aikana. (E10)

Varsin huolestuttavaa on puolestaan se, että vastauksissa on mukana myös useampia tällaisia mainintoja. On tietenkin selvää, että kaikki akateemiset opinnot eivät liity läheisesti työelämään tai ainakaan lentoupseerin tehtävään. Mutta onko tosiaan niin, että joistain opintojaksoista ei saada lainkaan hyötyä tai ainakaan opiskelijat eivät tätä hyötyä tiedosta? Vastauksissa ei eritellä tarkemmin näitä täysin hyödyttömäksi koettuja opintojaksoja eikä tässä tutkimuksessa siihen pyrittykään. Tällaiset maininnat ovat kuitenkin tuskin täysin tuulesta temmattuja, varsinkin kun asiasta mainitaan useammassa kuin yhdessä vastauksessa. Lisäksi yhdessä hyödyllisestäkin opintojaksosta kirjoitetussa tarinassa kerrotaan ensin aiemmista kokemuksista seuraavasti: *”Tuntuu, kuten yleensä, että elämästä tuhlassi jälleen yhden viikon. Pois kotoa ja pois lentopalveluksesta. Nämä kaksi mielestäni ovat kaksi tärkeintä asiaa suorasekäisen ja ammattitaitoisin upseerin elämässä” (H2)*. Jotain maisterikurssin kokonaisuudessa on siis opiskelijoiden mielestä myös pielessä. Voisikin olla tarpeen selvittää, mitä nämä täysin turhiksi koetut opintojaksot ovat, ja olisiko niiden sisältöä tai kokonaisuutta mahdollisuutta kehittää tulevaisuudessa parempaan suuntaan.

4.1.4 Motivaatio

Motivaatio tai tarkemmin opiskelumotivaatio näyttää linkittyvän kaikkiin muihin teemoihin. Suoranaisesti motivaatio on sanana mainittu vain muutamassa vastauksessa. Näin ollen vastauksia joutuukin lukemaan hieman rivien välistä ja tulkitsemaan kertojan kokema tunnetilaa esimerkiksi käytettyjen sanojen, ilmausten ja lauserakenteiden kautta. Joissain kertomuksissa motivaatio muodostuu opintojakson hyvästä kokonaisuudesta, kun taas joissain todetaan, että

”motivaatio on laskenut jo tässä vaiheessa alle nollan” (E7), vaikka ollaan vasta matkalla kohti opintojaksoa Santahaminaan.

Hyvä opiskelumotivaatio voi vastausten perusteella muodostua monista eri asioista. Näitä ovat esimerkiksi opintojakson onnistuminen kokonaisuutena, merkitykselliseksi koettu asiiasältö, toimivat järjestelyt, monipuolinen ja aktivoiva opetus, hyvä ryhmähenki, irtiotto normaalista työrytmistä tai jopa hyvä sää.

Puhujat olivat riittävän hyviä, jotta jaksoin kuunnella. Kun kuuntelee oikeasti, ajatukset juoksee asian ympärillä ja opintojakson jälkeen muistaa oikeasti jotain. Hieno filis. Sivistin itseäni. Ei haittaa, että olin kaksi viikkoa pois töistä. Palaan jopa virkeämpänä. (O7)

Keskeistä on juuri tämä kokonaisuus, jossa opiskelija motivoidaan älyllisesti opintojakson sisällöllä, eikä sotilaallisen pakotetusti. - Tällaisia opintojaksoja olisi ilo suorittaa. Maisteriopintojen motivaatio olisi aivan eri luokkaa. (H2)

Motivaation puute näyttää puolestaan johtuvan pääasiassa siitä, että opintojakson asiiasällöstä ei koeta olevan hyötyä tai sitä ei koeta itselle tärkeäksi. Motivaation puutetta voi aiheuttaa pelkästään myös opintojakson epäonnistunut aikatauluttaminen. On toisaalta muistettava, että aikataulun kokeminen sopivaksi tai epäonnistuneeksi on hyvin yksilöllistä ja riippuu paljon esimerkiksi opiskelijan sen hetkisestä työ- tai elämäntilanteesta.

Laivueesta kurssille lähtö tämän meidän 6 vuoden mallin mukaan on niin hajanainen, että mieli ja motivaatio on monesti omaan ammattiin liittyvässä toiminnassa eli lentämisessä. - ”Pakkopullana” nähty pakollinen kurssi Helsingissä asti on jo lähtökohdiltaan motivaatiota alentavaa. (E6)

Motivaation puute voi tarkoittaa muutakin, kuin kiinnostuksen puutetta opetettavaa asiaa kohtaan. Pahimmillaan se voi aiheuttaa jopa ahdistusta tai masennusta, kun pakolliset opintojaksot on suoritettava, vaikka opiskelijalla ei ole lainkaan kiinnostusta opintoja kohtaan. Tällöin kritiikki ja moitteet voivat kohdistua kaikkeen opintoihin liittyvään. Muutamassa vastauksessa onkin suomittu opintojaksoja varsin rankoin sanankääntein.

Edelleen ahdistaa se, että tämän työajan ja inhimillisen elinvoiman tuhlauksen tähden on asuttava pahimmillaan viikkotolkulla erillään kodista, perheestä ja ystävistä majoitustiloissa, joissa on joko kosteusvaurio, kylmyyttä hohkaavat lämpöpatterit, rikkiäisillä kalusteilla sisustetut oleskelutilat tai kaikki edellisistä (T2).

Lindblom-Ylänne, Nevgi ja Taivola (2002, 130-136) pohtivat opiskelumotivaatiota ja sen syntymistä. Voidaan ajatella, että hyvä opetus synnyttää motivaatiota, mutta toisaalta hyvä opetus myös edellyttää opiskelijoilta motivaatiota opetettavaa asiaa kohtaan. Motivaation edellytykseksi mainitaan kaksi asiaa. Ensinnäkin opiskelijan tulee kokea opetettava asia tärkeäksi ja toiseksi opiskelijan on koettava, asian oppiminen on mahdollista opiskelijan tietojen ja taitojen avulla. Motivaatio ei myöskään synny itsestään, vaan sen syntymiseen vaikuttavat lisäksi opettaja, oppimisympäristö, opiskeltava ala ja muut opiskelijat.

Keskeinen asia motivaation kehittämisessä ja ylläpitämisessä on myös opiskelijan itsesääntöisen toiminnan mahdollistaminen. Tämä tapahtuu antamalla opiskelijalle valinnanmahdollisuuksia ja vastuuta omasta oppimisprosessistaan. Tällöin opiskelijalla on mahdollisuus säädellä omaa kiinnostustaan. Lisäksi on tärkeää, että opiskelija ymmärtää esimerkiksi eri oppimistehtävien tarkoituksen ja tärkeyden. Tällöin voi syntyä mielenkiintoa ja sisäistä motivaatiota opiskeltavaa asiaa kohtaan. (Lindblom-Ylänne, Nevgi & Taivola 2002, 130-136.)

Selkeästi tärkeimpänä asiana opiskelumotivaatiolle voisi siis pitää sitä, että opiskelija kokee opetettavan asian itselleen merkitykselliseksi. En ota tarkemmin kantaa siihen, miten tässä voitaisiin jokaisen opintojakson kohdalla onnistua ja onko se edes mahdollista. Nostan kuitenkin esiin sen, että opettajan roolikaan opiskelumotivaation syntymiselle ei ole täysin merkityksetön, vaan kuten Lindblom-Ylänne, Nevgi ja Taivola kertovat:

Opettaja on siis avainasemassa laadukkaan oppimisympäristön rakentamisessa. Omasta tutkimuksestaan kiinnostunut, tieteenalastaan innostunut ja myös opetuksensa panostava opettaja herättää opiskelijat huomaamaan, että on jotain merkityksellistä, johon kannattaa panostaa aikaa ja vaivaa. Innostus on tarttuvaa (Lindblom-Ylänne, Nevgi & Taivola 2002, 135-136).

Nämä edellä esitetyt periaatteet ja teoriat näyttävät pitävän paikkansa myös tässä tutkimusaineistossa. Opettajan keskeinen rooli tulee esille vastaustarinoissa esimerkiksi seuraavasti: *”Opettajan toiminta ja asenne näkyivät läpi ja tällä kertaa ne olivat positiivisia. Tämä herätti luottamusta opettavia asioita kohtaan ja sai innostumaan aiheesta.”* (H8) Parhaimmillaan näyttää siltä, että opettaja pystyy tekemään etukäteen hieman yksitoikkoiseltakin tuntuvasta opintojaksosta mielenkiintoisen olemalla itse kiinnostunut opettamastaan asiasta ja käyttämällä opetusmenetelmiä luovasti.

4.1.5 Opetus

Opetuksesta, opettajista, luennoitsijoista ja opetusmenetelmistä on mainintoja kaikissa vastaustarinarivariaatioissa. Opetusmenetelmistä eniten esillä on luentotyypinen opetus, kuten yliopisto-opiskelua käsiteltäessä arvata saattaa. Muuten opetusmenetelmistä mainitaan omatoiminen opiskelu, erilaiset käytännön harjoitteet tai case-opetustilaisuudet, valmistautumistehävät ja ryhmätyöt.

Luento-opetus on vastauksissa keskeisessä roolissa. Luennoitsijan asiantuntijuus ja ammattitaito nähdään merkittävänä tekijänä, oli opettamassa sitten Maanpuolustuskorkeakoulun opettaja tai ulkopuolinen siviililuennoitsija puolustusvoimien ulkopuolelta. Opettajan tulisi pystyä antamaan opettamastaan asiasta syventävää tietoa, eikä vain lukea asiaa esittämistään dioista. Pelkkä osaaminen ei kuitenkaan riitä, vaan luennoitsijalta toivotaan myös esiintymistaitoja ja selkeää ulosantia. *”Opetusta jaksoi kuunnella, koska luennoitsijat olivat karismaattisia, esiintymistaitoisia ja hallitsivat opettamansa kokonaisuuden.”* (H7) Myös pedagogisia taitoja pidetään tärkeinä. Opetuksesta ei nähdä olevan hyötyä esimerkiksi silloin kun: *”Luennoitsija oli pätevä, mutta ei huomioinut kohdeyleisön taitotasoa. Luennoi pelkästään itselleen, eikä ollut kiinnostunut ymmärtääkö yleisö yhtään mitään.”* (T1)

Luentojen osalta merkittävänä pidetään myös, että ne olisivat ”puuduttavien PP-sulkeisten ja monotonisen narinan” sijaan opiskelijoita aktivoivia ja keskusteluja herättäviä opetustilaisuuksia. *”Aamulla kerrattiin edellisinä päivinä kerättyjä kokemuksia ja heränneitä ajatuksia. Omia ideoita pääsi refleктоimaan avoimessa vuorovaikutuksessa muiden oppilaiden ja opettajien kanssa”* (H7). Erilaiset elävöittämissen menetelmät, kuten videoiden katselu ja nykytekniikan hyväksikäyttö nähdään hyvinä tapoina pitää mielenkiintoa yllä. Sotatekniikan opiskelusta mainitaan erikseen opetusta tukevat laskutehtävät, joilla voidaan aktivoita opiskelijoita. Oppituntien pitäisi myös olla hyvin valmisteltuja, ettei aikaa tarvitse kuluttaa materiaalin etsim-

seen. Myös valmistautumistehtävät nähdään lähinnä positiivisessa valossa, kunhan nämä ovat tarkoituksenmukaisia ja mahdollistavat sen, että opetuksessa päästään suoraan asiaan ilman ”moneen kertaan nähtyjä powerpoint-esityksiä opintojakson alussa”.

”Uutta tietoa tuli paljon, mutta se ei ollut pelkästään ämpärillä päälle kaatamista vaan uusia asioita myös käsiteltiin ja sovellettiin, jotta oppimisen laatu taattiin.” (H3) Vastauksissa pidettiin tärkeänä, että opetusmenetelmät olisivat monipuolisia ja aktivoivia ja siten syvällistä oppimista lisääviä. Monipuolisilla opetusmenetelmillä voidaan saada opiskelijat tekemään omaa ajatustyötä ja siten kehittämään omaa ajatteluaan. Myös eri menetelmien sopusuhtaisuus opintojakson aikana nähdään merkittävänä asiana. Esimerkiksi omatoiminen opiskelu ja erilaiset aktivoivat tehtävät ovat vastausten perusteella tehokkaita silloin, kun niille on varattu erillistä aikaa ja määrä on myös sopivassa suhteessa muihin opetusmenetelmiin. Monipuoliset menetelmät menettävät tehonsa, jos erilaisia tehtäviä joutuu tekemään omalla ajalla.

Ryhmätöistä tarinoissa on pääasiassa kahdensuuntaisia ajatuksia. Ryhmätyöt nähdään toisaalta hyvänä tapana rikastuttaa ja elävöittää opintoja, sekä saada opiskelijat työskentelemään opetettavan asian parissa. Ryhmätyöt eivät puolestaan toimi silloin, jos niiden tekemiseen on varattu liikaa aikaa ja niihin ei anneta tarpeeksi hyviä perusteita. Ryhmätöiden tekemisestä ei nähdä olevan hyötyä, mikäli niiden tuotoksia ei käydä kunnolla läpi tai niistä ei saa minkäänlaista palautetta.

Jos kurssilla on ryhmätyö, se ei ole usean päivän mittainen massiivinen puristus, sillä näissä usein tuntuu menevän aikaa hukkaan. Sen sijaan ryhmätyö olisi tiivis parin tunnin aivoriihi, jonka jälkeen kurssilaisten ryhmät kävisivät rakentavaa keskustelua omien ja toisten ryhmätöidensä sisällöstä. Tämä vaihe ryhmätöistä nähdään kurssilla juurikin oppimistilaisuutena, eikä pelkästään työstämistä. (H1)

Vastaukset näyttäisivät tukevan luvussa 2.4 esitettyä Biggsin (1999, 57-59) teoriaa siitä, että monipuoliset ja oppilaita aktivoivat opetusmenetelmät lisäävät oppilaiden sitoutumista opiskeluun ja edistävät siten oppimista. Pelkästään käytettynä perinteinen luento-opetus heikentää oppimistuloksia, ellei opetus ole sisällöltään erityisen mielenkiintoista ja näkökulmaa ole valittu oikein. Myös linjakkaan opetuksen periaatteen (Nevgi & Lindblom-Ylänne 2002, 239-240; Hyppönen & Lindén 2009, 11-12.) piirteitä on löydettävissä vastauksista. Opetus ja ope-

tusmenetelmät ovat hyviä silloin, kun ne ovat linjassa opintojakson tavoitteiden, asiasisällön ja arvioinnin kanssa.

4.1.6 Opintojakson arviointi ja palaute

Opintojakson arviointi ja palaute muodostavat oman teemansa, mutta suhteessa muihin teemoihin niitä on käsitelty vastauksissa melko vähän. Arviointia käsitellään noin puolessa vastauksista ja opintojakson palautetilaisuus tai palautekysely on mainittu vain neljässä vastauksessa. Teeman sisällä vastauksissa kuitenkin toistuvat samantyyppiset asiat, joten analyysi on mahdollista.

Eniten kurssin arviointiin liittyen kirjoitetaan tentistä, lopputestistä, lopputyöstä tai kirjallisen kokeesta. Onnistuneena tenttiä pidetään silloin, kun sille on asetettu selkeät raamit ja siinä käsitellään opintojaksolla käsiteltyjä keskeisiä asioita. Hyvä tentti on vastausten mukaan lyhyehkö, mutta vaatii kokonaisuuden ymmärtämistä ja vähän myös opitun soveltamista. *”Tenttiin oli helppo lähteä hyvillä mielin, kun opetukseen oli jaksanut keskittyä läpi kurssin ja oikeastaan tiesi saavansa hyvän arvosanan” (H7)*. Tentti ei puolestaan palvele tarkoitustaan silloin, jos siinä keskitytään liikaa yksityiskohtiin tai syvennytään johonkin epäoleelliseen asiaan: *”Pahinta on, että tunneilla käydään tasapaksusti pintaraapaisuna kaikki mahdollinen asia ja tentissä keskitytään syvällisesti johonkin tiettyyn asiaan” (O4)*.

Vaihtoehdoksi tentille vastauksissa esitetään oppimistehtävää, loppuraporttia tai oppimispäiväkirjaa, jonka perusteella määräytyisi opintojakson arvosana. Tästä koetaan olevan enemmän hyötyä kuin asioiden ulkoa pänttämisestä tenttiä varten.

Kurssilla ei ole tenttiä, jossa kysytään oppikirjan tai oppaan nippelitietoja. Kurssilla oppimista on mitattu joko ryhmissä käytävillä keskusteluilla opettajan kanssa tai mieluiten oppimispäiväkirjalla, jossa oppilas jäsentelee itselleen oppimia asioita, tai sitten vastaa opettajan esittämiin pulmiin tai mietintöihin. Tätä oppimispäiväkirjaa täytetään joka päivän päätteeksi. (H1)

Tapahtui arviointi sitten tentin tai jonkin kirjallisen työn avulla, opiskelijat kokevat tärkeänä, että tehdystä työstä saisi palautetta. Tentistäkin koetaan saatavan enemmän irti, kun oikeat vastaukset kerrotaan opiskelijoille tentin jälkeen. Tähän velvoittaa myös Maanpuolustuskorkeakoulun pedagoginen strategia: ”Aina kun mahdollista, tulee opiskelijoille antaa yksityiskohtaista palautetta. Tällä tuetaan opiskelijan oman osaamisen kehittämistä jatkossa.” (Maanpuolustuskorkeakoulu 2016A, 14.)

Opintojaksopalautteen kerääminen mainitaan vain neljässä vastaustarinassa. Näissä kaikissa se esiintyy negatiivisessa valossa. Hämmäntävää on se, mitä tarinoissa kerrotaan palautteeseen ja erityisesti negatiiviseen palautteeseen suhtautumisesta. Joko palautekysely on rakennettu siten, että negatiivista palautetta ei pysty kunnolla edes antamaan tai sitten negatiivinen palaute on jopa kielletty. Suulliseen negatiiviseen palautteeseen suhtautumisesta kerrotaan, että palautteen antaja ”lytätään, koska ei kuulemma ymmärrä kokonaisuutta” (E2) tai ”sanallistakaan kritiikkiä oteta kuuleviin korviin tai sitten siitä vedetään herne niin syvälle sie-raimeen, että se ei valu sieltä pois koko lopun maisterivaiheen aikana” (E9).

Tämä kuulostaa melko uskomattomalta. On muistettava, että eläytymismenetelmätarinoissa esitetyt asiat eivät välttämättä perustu oikeisiin kokemuksiin. Samalla tuntuu kuitenkin yhtä epätodennäköiseltä, että useampi vastaaja olisi kirjoittanut samantyyppisiä kuvauksia olemattomasta asiasta.

Nevgi & Lindblom-Ylänne (2002, 248-249) kuvaavat opiskelijapalautteita kaksiteräiseksi miekaksi. Opettaja voi saada niiden avulla arvokasta tietoa omasta opetuksestaan ja oppilaiden oppimiskokemuksista. Toisaalta palautteen kerääminen voi tuntua vaikealta ja ahdistavalta, varsinkin jos palautteita verrataan hallinnollisesta näkökulmasta opettajien välillä. Tutkimustulosten mukaan näihin vertailuihin kannattaa suhtautua varauksella. Opiskelijat saattavat esimerkiksi antaa parempaa palautetta niille opettajille, joiden opetustyyli on humoristinen tai joilta saa helpommin korkeampia arvosanoja, vaikka opetus muuten sisältäisi vähemmän asia-tietoa. On myös tutkimustietoa siitä, että opiskelijat arvostavat vaativaa opetusta ja kriittisiäkin opettajia, jos he kokevat saavansa tällaisesta opetuksesta enemmän irti itselleen. (Nevgi & Lindblom-Ylänne 2002, 248-249.)

Kovin pitkälle meneviin johtopäätöksiin ei siis tämänkään tutkimuksen tai näiden vastausten perusteella kannata lähteä. Kyseessä voi kuitenkin olla asia, johon voisi olla suotavaa kiinnittää jatkossa enemmän huomiota tai tehdä tarkastelua sen suhteen, millainen tilanne palautteen keräämisen suhteen todellisuudessa on. ”Oman opetuksen arviointi on opettajana kehittymisen edellytys” (Nevgi & Lindblom-Ylänne 2002, 248).

4.2 Tyypilliset tarinat

Laadin tyypilliset tarinat mahdollisimman laajoina tyyppeinä, *ideaalityyppeinä* (Eskola 1998, 35). Osa tyyppitarinoihin nostamistani asioista on esiintynyt eri muodoissa useissa vastauksissa mutta mukana on myös vain yksittäisissä vastaustarinoissa ilmenneitä asioita. Olen kuitenkin pyrkinyt säilyttämään tarinoiden loogisuuden. Ne ovat siis mahdollisia, mutta myös mustavalkoisia, asioita paisuttelevia ja siten sellaisinaan varsin epätodennäköisiä. Tyyppitarinoiden perusteella on kuitenkin mahdollista vertailla kehyskertomusten variaation vaikutuksia. Lisäksi ne ovat omiaan herättämään kysymyksiä ja keskustelua aiheen tiimoilta. (Eskola & Suoranta 1998, 182-183; Eskola 1998, 35-37.)

Tyypilliset vastaustarinat muodostuivat suurin piirtein samanpituisiksi. Epäonnistuneen opintojakson tyypillisestä tarinasta tuli hieman muita pidempi. Vastauksia tuli epäonnistuneen opintojakson kehyskertomukseen hieman enemmän kuin muissa tarinatyypeissä ja siten niissä käsiteltiin useampia asioita. Asioista oli myös kirjoitettu useammasta eri näkökulmasta.

Pääpiirteissään tyypillisistä tarinoista muodostui melko ennalta-arvattavia. Onnistuneessa ja hyödyllisessä tarinatyyppissä asioista kirjoitetaan positiivisessa sävyssä, kun taas epäonnistuneissa ja turhissa tarinoissa asiat nähdään negatiivisessa valossa. Toinen ilmiö kaikkien tarinoiden osalta on se, että hyödyllisessä ja turhassa tarinatyyppissä keskitytään enemmän opintojakson sisällön kuvaamiseen ja arvosteluun. Näissä tarinatyypeissä myös opintojen työelämäyhteys ilmenee parhaiten. Onnistuneessa ja epäonnistuneessa tarinatyyppissä opintojaksoa käsitellään puolestaan laajemmasta näkökulmasta ja esimerkiksi opiskelun aikataulutuksesta ja opintojakson yleisistä järjestelyistä on enemmän huomioita.

Kokonaisuutena kaikista tarinatyypeistä voidaan todeta, että opintojakson onnistuminen, epäonnistuminen, hyödyllisyys tai turhuus ei ole kiinni mistään yksittäisestä tekijästä. Tämän tutkimuksen perusteella ei siis ole olemassa mitään taikatemppua, jolla saataisiin kaikki opintojaksot onnistumaan. Olen käsitellyt eri tarinatyypien yksittäisiä piirteitä ja variaation vaikutusta vastauksiin tarkemmin jokaisen tarinatyypin jälkeen. Mahdollisuus oman analyysin tekemiseen on myös jokaisella lukijalla tyyppitarinoiden pohjalta.

4.2.1 Onnistunut opintojakso

Maisteriopintojen opintojakso merkitsi taas kerran pientä irtiottoa normaalista työrytmistä. Tiesin jo etukäteen, kun olin menossa opintojaksolle, että tämä tulee olemaan ihan ok opintojakso. Tiesin sen siitä syystä, että opintojaksoa vetää johtamisenlaitoksen hyvä tyyppi.

Onnistunut opintojakso lähti siitä, että se oli hyvin valmisteltu. Opintojakson ajankohta oli ennakkoon tiedossa ja se suunniteltiin yhteistyössä laivueen kanssa sellaiseen ajankohtaan, että se ei häirinnyt muita töitämme. Tällöin poissaolon sopiminen päällikön kanssa oli helppoa. Lisäksi ajankohta ja opintojakson aihe tukivat toisiaan eli ts. opintojakson sisältö oli urapolkumme vaiheeseen ajankohtainen. Opintojakson aihe sopi akateemisiin opintoihimme, mutta se tuki myös todellista työnkuvaamme. Opimme asioita, joista on aidosti hyötyä jokapäiväisessä työssämme laivueessa.

Opintojakson viikko-ohjelmat myös julkaistiin 2kk ennen opintojaksoa, jolloin viikon aikataulun ehti suunnitella ajoissa. Osalla kurssitovereista oli työkiireitä lennostoissaan, mutta he saivat järjestettyä itselleen korvaavia tehtäviä hyvinkin helposti. Opintojakson johtaja tuntui ymmärtävän työmme tärkeyden. Opintojakso järjestettiin myös tiiviinä ja tehokkaana kokonaisuutena, esimerkiksi 2 viikkoa lähiopetusta ja viikko omatoimista opiskelua oppimistehtävää varten. Viikko-ohjelmat oli suunniteltu järkevästi, tiukkaa tykitystä maanantaista torstaihin ilman mitään ylimääräisiä välipäiviä, joita välillä näkee. Joillain ainelaitoksilla on tapana ripotella oppitunnit pitkin viikkoa, jolloin kahden ja puolen päivän opintojen takia joutuu olemaan paikan päällä koko viikon. Päivät ja oppitunnit olivat sopivan pituisia, tauotus oli suunniteltu järkeväksi ja etukäteen annetuista viikko-ohjelmista pidettiin kiinni.

Viikko-ohjelmista kävi myös ilmi, että opintojakso on monipuolinen ja opettamassa on kovia alan ammattilaisia. Opintojakson johtaja oli hankkinut luennoitsijoiksi eri alojen supliikeita ja ammattitaitoisia opettajia siviiliyhteiskunnasta. Luennoitsijoista huomasi, että he olivat panostaneet esityksiinsä, eivätkä vain toistaneet kaikkea dioista. Ulkopuoliset luennoitsijat ovat yleensä hyviä ja tuovat näkökulmaa laatikon ulkopuolelta. Tärkeintä oli se, että tunteja ei viettänyt internetissä luennoitsijan kuuntelemisen sijaan. Puhujat olivat riittävän hyviä, jotta jaksoin kuunnella. Kun kuuntelee oikeasti, ajatukset juoksevat asian ympärillä ja opintojakson jälkeen muistaa oikeasti jotain. Opintojakso tuntui hyödylliseltä. Se antoi ahaa-elämyksiä.

Oppitunnit oli myös suunniteltu aktiivisiksi opetustilaisuuksiksi, jotka kannustivat liikkeeseen ja ajatusten ja tiedon vapaaseen liikkuvuuteen. Kahvitunneilla keskustelimme tovereiden ja iloisten ja aktiivisten opettajien kanssa oppituntien sisällöstä avoimesti. Opiskelijaryhmä koostui aktiivisista henkilöistä, jotka haastoivat luennoitsijoita ja toivat esiin omia kokemuksiaan uransa varrelta. Monimuoto-opetukseen kuului myös ryhmätöitä ja käytännön harjoitteita, jotka saatiin sidottua opintojakson aiheeseen.

Opintojakson lopuksi piti laatia oppimistehtävä. Se oli lyhyehkö, mutta vaati kokonaisuuden ymmärtämistä ja hieman opitun soveltamista. Opintojakso arvioitiin viikon päästä työn palauttamisesta ja työstä sai hyvän palautteen. Opettaja lisäsi pisteet winhaan, eikä itse tarvinnut kysellä niiden perään puolen vuoden päästä. Hieno filis. Sivistin itseäni. Ei haittaa, että olin kaksi viikkoa pois töistä. Palaan jopa virkeämpänä. Taisi siinä olla joku yhteinen liikuntakin välissä. Pirstävää. Tapasi vanhoja tuttuja.

Kurssin päätteeksi olen iloinen, että varsinainen työ on tehty opiskelupaikalla ja -ajalla, jolloin muuta työaikaa ei tarvitse käyttää opiskeluun, vaan saan keskittyä varsinaiseen työnkuvaani ja jättää kurssin taakse tietoja/kokemuksia rikkaampana. Opintojakso herätti ajattelemaan ja miettimään opintojakson oppeja työelämässä. Opintojaksosta jäi sellainen filis, että täällä minun olisi pitänyt ehdottomasti olla, olin maisterikoulutuksessa tai en!

Onnistuneella opintojaksolla yleiset järjestelyt ovat kunnossa ja toimivia. Opintojakson kokonaisuus on tasapainossa. Tavoitteet ovat selkeät, asiasisältö tukee tavoitteiden saavuttamista, arviointi tapahtuu järkevästi ja oikeudenmukaisesti ja opetusmenetelmät tukevat oppimista. Opintojaksolla siis toteutuu linjakkaan opetuksen periaate.

Onnistuneella opintojaksolla korostuu opintojakson johtajan rooli. Osittain varmasti siitä syystä, että tämä on vastuussa opintojakson kokonaisuuden järjestämisestä. Aktiivinen ja hyvin opiskelijoihin suhtautuva opintojakson johtaja saa opiskelijatkin innostumaan opinnoista. Kokemukset opintojaksosta myös henkilöityvät usein juuri opintojakson johtajaan ja onnistuminen nähdään hänen ansionaan.

Onnistuneen opintojakson tyypissä korostuu myös se, että opintojakso koetaan jopa piristävänä vaihteluna normaaliin työarkeen. Opintojaksosta jää hyvä muistijälki. Se kehittää ajattelukykyä sekä ongelmanratkaisutaitoja ja sen antamia akateemisia oppeja voi huomata soveltavansa myös työelämässä.

4.2.2 Epäonnistunut opintojakso

Ensitöikseen laivueeseen palaamisen jälkeen saa kuulla, miten kiireistä laivueessa on ollut ja miten henkilöstö on kortilla lentopalveluksen toteuttamisen suhteen, ja vastaanottaa vinoilua siitä, miten taas on paineltu Helsingissä menemään kursseilla ja kirjoiteltu kotosalla muka jotain gradua. Opintojakso oli ajankohdaltaan huonossa kohtaa ja keskeytti lentopalveluksen, kun juuri lentotuntuman ja keikkojen etenemisen suhteen oltaisiin hyvässä vauhdissa. Ajankohdtaan ei tietenkään yksittäisenä opiskelijana voi vaikuttaa, mutta koska opintojaksot ovat niin lyhyitä ja ajallisesti rajattuja, opiskelija ei voi olla pois edes yhdeltä tai muutamalta viikolta, saati suorittaa korvaavia tehtäviä. Mikäli opiskelija ei pääse osallistumaan esim. johonkin seminaariin, ei koko opintojaksoa voi suorittaa ollenkaan.

Kurssi alkoi jo huonosti, koska viikko-ohjelmia ei oltu julkaistu edes viikkoa aikaisemmin, vaan vasta opintojaksoa edeltävän viikon torstaina saatiin viikko-ohjelma kurssiveljen kautta, ei mitään virallista tietä. Viikko-ohjelmista käy ilmi, että ensimmäiset oppitunnit ovat maanantaina ja seuraavat torstaina... TORSTAINA!? Välipäiviksi on merkattu ryhmätöitä / jonkun toisen opintojakson

tunteja, joille kukaan ohjaajista ei ole osallistumassa. Seuraavat viikot noudattelevat samaa kaavaa. Kysyessämme siitä, voiko lähipäivien tunneille osallistua esimerkiksi videopuhelun välityksellä, antoi opintojakson vetäjä jyrkän ei-vastauksen.

Kielteisen vastauksen johdosta kohti Santahaminaa piti lähteä kytkemään jo sunnuntaina, sillä oppitunnit oli merkattu alkamaan jo kahdeksalta aamulla. Saarelle päästyämme kulkutunnisteet eivät toimi taaskaan ja majoituksen avaimia ei löydy mistään. Onneksi kadettipäivystäjä tuli reippaasti avaamaan esihistoriallisissa rakennuksissa linjan 86. päätepuskilla sijaitsevien majoitustemme oven ja pääsimme nukkumaan inhimilliset terveysvaatimukset juuri ja juuri täyttävälle patjoille. Kulkuoikeuksien järjestelemiseksi joutui soittelemaan ja huomasiin pohtivani, miksi hankitaan kalliita kulkutunnistejärjestelmiä eikä kuitenkaan hyödynnetä niiden potentiaalia. Todettakoon, että opintojakson yleiset järjestelyt aiheuttavat paljon enemmän harmia kuin yksittäiset opintojaksot tai sen sisältö.

Maanantaiaamuna kävelemme porukalla homeisesta majoituksesta kohti luokkaa ja pohdimme, missä viikko-ohjelmaan merkattu luokka ”Laihia” sijaitsee. Lopulta luokka onneksi löytyy, mutta se on tyhjä. Nopean whatsapp-kalastelun ja soittelun jälkeen saamme tietää viikko-ohjelmasta poikkeavan uuden luokan, mutta se on eri rakennuksessa ja saavumme paikalle muutaman minuutin myöhässä haukkujen saattelemana.

Opintojakson alkaessa opettajalle näytti tulleen yllätyksenä, että paikalla on lentäjiä, eikä ohjaajanäkökulmaa oteta huomioon edes sivulauseessa. Tuntuu siltä, että opintojakson sisältö on suunnattu enemmän esim. maavoimien opiskelijoille, jotka maisterivaiheen jälkeen menevät yksikönpäällikön tehtäviin. Onpa mielenkiintoista tässä vaiheessa omaa uraa, kun ei saa kovin suurta liityntäpintaa aiheeseen! Oppitunteja ei oltu myöskään ehditty valmistelemaan kunnolla, vaan osa tunneista meni materiaalin etsimiseen.

Opintojakson sisältö koostui pääasiassa asioista, joita ilmavoimien porukka käsittelee muutenkin töissään lähes päivittäin tai lähes samaa, mitä on opiskeltu lentämiseen liittyen esim. asekursseilla. Mitä järkeä on opiskella samat asiat Santahaminassa istuen, kun ne on jo opetettu jossain muualla? Hieman joustavuutta kaipaisi siihen, miten ja mitä hyväksiluetaan. Opetus oli ylimalkaista, pyöri yleisen pohdinnan ja jaarittelun piirissä ja lisäksi mielestäni aiheen viereistä. Opintojakson turvaluokka oli TLL4, jonka johdosta opetus oli wikipedia-tasoa. Opetuksessa oli jonkin verran virheellistä tietoa, mutta sitä ei voitu korjata opiskelijoiden toimesta, koska turvaluokka ei sitä mahdollistanut. Surullista sikäli, sillä otsikon, ja teoriassa myös sisällön puitteissa opintojaksolta olisi voinut saadakin jotain irti. Hyvä mahdollisuus on pilattu surkealla toteutuksella.

Opetuksessa ilmapiiri on selvästi ohjaajia karsastavaa - ilmeisesti johtuen näkyvästä kiinnostuksen puutteesta. Opettajana katsoisin kuitenkin peiliin: en olettaisi yleisöltä kiinnostusta, jos opetuksen taso on nolla. Muut kurssilaiset vaikuttavat olevan jokseenkin samoilla linjoilla. Seuraavat päivät pitävät sisällään ainoastaan reipasta ryhmätyöskentelyä töiden parissa, joita opettaja ei jaksa edes lukea läpi. Näihin oli varattu lisäksi aivan liikaa aikaa. Kahteen ryhmätehtävään, joiden tekemiseen meni oikeasti 3h, oli varattu 1,5 päivää. Opintojakson jälkeen olet todella turhautunut ja mietit, mitä sinulle jäi kurssista käteen. Olet oppinut vähän 1 piste yleistä, mutta se kaikki olisi voitu opettaa sinulle yhdessä päivässä.

Opintojakson palautekysely on rakennettu siten, että kurssista on vaikea antaa huonoa kokonaisarvosanaa, vaikka kuinka haluaisi. Kielteisen palautteen antaminen on jopa kielletty. Joku yrittää suullisesti hieman kritisoida opintojaksoa, mutta hänet lytätään, koska ei kuulemma ymmärrä kokonaisuutta. Mieleen hiipii ajatus, että opintojakso tulee seuraavinakin vuosina säilymään samanlaisena.

Lopulta perjantaina klo 15 pääset lähtemään kohti kotia ja olet todella ristiriitaisissa tunnelmissa, kun pääset takaisin omalle työpaikalle. Olet onnellinen, että pääset tekemään taas oikeita töitä ja oppimaan uutta. Toisaalta 2 viikon aikana sinulle on kasautunut hirveä kasa muita työtehtäviä outlookiin, koska työnantajasi ei ymmärrä 2 viikon poissaoloasi.

Lopputyöt ja ryhmätyöt palautettiin ajallaan, mutta tuntuu jo selvältä, että mitään käsiintuntuvaa palautetta työstä ei tulla saamaan - pelkkä perusteeton merkintä Winhaan. Ja oikeassa olimme - pelkkä numerohan sieltä tuli - ja vastan jälkeen kun opintopisteiden perään oli jaksanut tarpeeksi kauan kysellä. Tasaista kolmosta kaikille. No hard feelings. Onneksi saaren portit ovat sulkeutuneet maisterikurssin osalta viimeistä kertaa.

Tyypitarinasta voi saada sellaisen kuvan, että epäonnistuneella opintojaksolla mikään ei toimi. Vastausten perusteella opintojakso kuitenkin epäonnistuu ennemminkin sen takia, että jokin yksittäinen osa-alue on suunniteltu huonosti, mikä johtaa tunteeseen koko opintojakson epäonnistumisesta. Epäonnistunut opintojakso on siis kokonaisuuden suhteen epätasapainossa.

Epäonnistuneella opintojaksolla nousee muista kertomustyypeistä poiketen esiin myös opintojakson palautetilaisuus. Negatiivisen palautteen antaminen on tehty lähes mahdottomaksi. Opiskelijoille jää sellainen olo, että palautetilaisuus on järjestetty vain sen vuoksi, että sen aikana voidaan kehua opintojakson erinomaisuutta ja onnistumista. Palautteen varsinainen hyöty eli opetusmenetelmien, opettamisen ja opintojakson kokonaisuuden kehittäminen tulevaisuutta varten jää käyttämättä. Tämä on mielenkiintoista sillä arkielämässä vastaan tulee jatkuvasti tilanteita, joissa erilaiset kaupalliset yritykset toivovat palautetta ja sitä jopa kerjätään erilaisten palkintojen, arvontojen ja muiden kannustimien avulla.

Voiko tosiaan olla, että joidenkin opintojaksojen kohdalla Maanpuolustuskorkeakoulussa poljetaan paikallaan ja kehitystä ei edes nähdä tarpeelliseksi? Vai mistä tällaiset vastaukset kumpuavat? On selvää, että palautetta antaessa osa opiskelijoista saattaa purkaa siihen turhautumistaan ja palaute ei aina ole rakentavaa. Nämä epäasialliset tai epäoleelliset palautteet on kuitenkin kohtuullisen helppoa jättää huomiotta ja palautteiden joukosta voi löytyä myös niitä kultahippuja, joiden avulla opintojaksoja voidaan oikeasti kehittää entistä paremmin oppimista tukeviksi. Kielteinen ja negatiivinen palaute ei myöskään aina tarkoita, että opintojakso on täysin epäonnistunut. Kuten Nevgi & Lindblom-Ylänne (2002, 250) kirjoittavat: ”Opiskelija-palautteissa ilmaistu tyytymättömyys, kiukku tai ahdistus ei aina ole pahasta. Oppiminen on joskus vaikeaa ja jopa ahdistavaa. Opettajan negatiivisena pitämä palaute voi johtaa hyvään oppimistulokseen.”

Opetuksen osalta epäonnistuneella opintojaksolla korostuu perinteisen luento-opetuksen suuri määrä ja opetuksen taso. Opettajien esiintymistaidoissa ja pedagogissa taidoissa on toivomisen varaa. Opiskelijat turhautuvat, koska opintojaksolla opetettava aines ja asiasisältö ovat opetuksen takia vaikeasti tavoitettavissa. Asiasisältö ei myöskään välttämättä vastaa oppimistavoitteita ja opintojakson otsikkoa, eli epäonnistuminen linkittyy opintojakson toteutukseen.

4.2.3 Hyödyllinen opintojakso

Ai ai, miten fiilis on hyvä, kun maisterijakso oli kerrankin niin onnistunut. Jo ennen opintojaksoa sen sovittaminen lentopalveluksen kanssa oli melko vaivatonta. Viikko-ohjelmat julkaistiin hyvissä ajoin ja saimme näin sovittua työasiat kuntoon esimiehen kanssa. Matkaliputkin sai varattua vielä järkevänhintaista. En ollut myöskään huolissani lentolisien saamisesta, sillä tiesin, että opintojakson johtaja oli ottanut suunnittelussa huomioon sen, että jossain vaiheessa kuuta ehtii käymään töissäkin. Opintojakson johtaja osoitti myös joustavuutta ja sain suorittaa opintojakson aikana tärkeän työtehtävän ilman, että minulle tuli korvaavia tehtäviä. Opintoihin oli lisäksi mahdollista osallistua myös etäyhteydellä. Opintojakso oli kokonaisuudessaan hyvin suunniteltu ja mielenkiintoinen. Aikataulu oli hyvä ja tiivis, eikä sirpaleinen useita viikkoja kestävä kokonaisuus. Keskellä jaksoa ei ollut OT-päiviä ja tyhjäkäyntiä saarella. Tuli sellainen olo, että ollaan täällä sen verran kun on järkevää eikä pitkitetä asioita turhaan. Maanantait aloitettiin lounaan jälkeen ja perjantait päättyivät lounaaseen. Näin pidemmältä matkustavienkaan ei tarvinnut käyttää ylimääräistä omaa aikaa matkustamiseen. Ohjelmassa oli myös riittävästi taukoja ja aikataulut pitivät paikkansa koko viikon ajan.

Ennen opintojaksoa oli annettu tutustumisartikkeleita aiheeseen ja/tai luentopaketti aiheen keskeisten teemojen ja teorioiden mieleenpalauttamiseksi. Valmistautumistehtävät tulivat hyvissä ajoin ja ne tuntuivat tarkoituksenmukaisilta. Tehtävät oikeasti perehdyttivät käsiteltävään aiheeseen, mutta ne eivät olleet kuitenkaan liian pitkiä. Sain sovitettua tehtäville tarkoitettun omatoimiseen opiskeluun varatun ajan omien työvuorosuunnitelmien sisälle.

Valmistautumistehtävien ansiosta opetus hyppäsi suoraan asiaan ilman erillistä ”perehdytystä”, jossa näytettäisiin samat diat kuin joka opintojakson alussa kognitiiviselta tieteentalalta. Asiaa käsiteltiin heti ennakkomateriaalia syventävällä tavalla ja iltapäivällä käytiin jo syventäviä keskusteluja opettajan kanssa. Luennoitsijoina oli sotilaita sekä siviilejä organisaation ulkopuolelta. Tärkeintä oli, että he olivat oman alansa asiantuntijoita, ammattitaitoisia ja mukaansatempaavia. Opetus painottui case-tapauksiin ja käytännön esimerkkeihin. Opetusmenetelminä käytettiin myös ryhmätöitä. Nämä olivat parin tunnin tiiviitä aivoriihiä, joiden jälkeen käytiin rakentavaa keskustelua omien ja toisten ryhmätöiden sisällöstä. Juurikin tämä vaihe nähtiin kurssilla oppimistilaisuutena, eikä pelkästään työstämistäsvaihetta.

Opintojakson vetäjällä oli hyvä asennoituminen opiskelijoihin. Ei järkyttävää lippakulmaa ja ahdistavan ilmapiirin luomista, vaan jopa kaverillinen suhtautuminen opiskelijoihin. Sellainen juuri mitä nykyajan nuori (tai melko nuori) odottaa. Hänen toiminta ja asenne näkyivät läpi ja tällä kertaa ne olivat positiivisia. Tämä herätti luottamusta opetettavia asioita kohtaan ja sai innostumaan aiheesta.

Opintojaksolla opetettavat asiat koettiin hyödyllisiksi. Joko ne liittyivät suoraan omaan ammattiin ja siinä tarvittaviin tietoihin ja taitoihin, tai ne olivat muuten sivistäviä ja sovellettavissa nykyisessä tai tulevissa työtehtävissä tarvittuihin tietoihin, taitoihin tai henkilökohtaisiin ominaisuuksiin. Opin etsimään tietoa, kirjoittamaan tieteellistä tekstiä ja uskon, että vastaavan tehtävän tullessa työelämässä vastaan selviydyn siitä hieman tehokkaammin. Sain myös työkaluja paitsi oman ammattitaidon kehittämiseen, myös pro graduuni. Opetetut asiat olivat konkreettisia ja niistä sai uusia ideoita oman työskentelyn tueksi. Opetettava aihe oli sellainen, että myös ohjaajalinjan opiskelijat pystyivät hyödyntämään omaa työkokemustaan aiheen käsittelyssä. Hyödyllisintä oli verrata opetettuja teorioita omaan kokemukseen työssäni. Keskeistä on juuri tämä kokonaisuus, jossa opiskelija motivoidaan älyllisesti opintojakson sisällöllä, eikä sotilaallisen pakotetusti.

Oppimista mitattiin joko ryhmissä käytävillä keskusteluilla opettajan kanssa tai oppimispäiväkirjalla, jossa opiskelijat jäsentelivät oppimiaan asioita tai vastasivat opettajan esittämiin pulmiin tai mietintöihin. Viimeisenä päivänä niputettiin kaikki opintojaksolla opittu yhdeksi kokonaisuudeksi ja tiivistettiin se lyhyiksi pointeiksi, joita ei tarvinnut enää selittää sillä sisällönoppiminen oli jo tapahtunut. Oppimispäiväkirja arvioitiin ja siitä muodostui opintojakson arvosana.

Huomasin töihin tullessani, että pystyn hyödyntämään opintojaksolla saaneitani tietoja. Huomasin saaneeni opetusta, jossa on käytetty uusinta tietoa, sillä jaan työtovereiden kanssa asioita, joita hekään eivät tienneet, vaikka ovatkin vastaavan opintojakson käyneet kymmenen vuotta sitten. Näin koko organisaatio hyötyy, kun maisterikurssilainen on oppinut jotain uutta ja hyödyllistä. Tällaisia opintojaksoja olisi ilo suorittaa. Maisteriopintojen motivaatio olisi aivan eri luokkaa. Valitettavasti tällainen opintojakso on ainutlaatuinen harvinaisuus maisteriopintojen joukossa.

Hyödyllisen opintojakson ominaispiirteet vastaavat hyvin pitkälti onnistuneen opintojakson piirteitä. Hyödyllisessä tarinatyypissä kuitenkin korostuu erityisesti opintojakson sisällön ja opetettavan aineksen merkitys. Sisältö on joko akateemista ajattelua tai ammatillista osaamista kehittävää ja sen opit ovat sellaisinaan sovellettavissa erilaisiin työelämän tilanteisiin. Työelämälähtöisyys on siis yksi hyödyllisen tarinatyypin avainsanoista. Opintojaksolla opiskellaan oikeasti ammatissa tarvittavia tietoja ja taitoja.

Opetus on hyödyllisellä opintojaksolla tehokasta. Siinä hypätään suoraan asiaan ilman ylimääräisiä orientaatioluentoja tai johdatusta aiheeseen. Tämä on tapahtunut jo ennen opintojaksoa esimerkiksi valmistautumistehtävien avulla. Opettaja antaa perustiedot ja pohjustuksen aiheeseen ja tämän jälkeen siirrytään nopeasti syventämään tietoa opiskelijoiden omien kokemusten ja keskustelujen avulla. Tietoa myös sovelletaan ja sidotaan käytäntöön erilaisten esimerkkien ja case-tapausten avulla.

SMOHJ-opiskelijat jatkavat maisterikurssilta valmistumisen jälkeen samoissa tehtävissä, joissa he toimivat jo maisterikurssin aikana. Kokemuksen karttuessa erilaiset asiantuntija- ja johtajatehtävät tulevat toki myös ajankohtaisiksi. Nämä tehtävät ovat tiedossa etukäteen ja näin ollen tuntuukin siltä, että myös maisterikurssin opintojaksot olisivat helposti muokattavissa siihen suuntaan, että ne tukisivat mahdollisimman tehokkaasti käytännön työelämässä vaadittavia tietoja ja taitoja.

Hyödyllisen opintojakson tyyppitarinassa nousevat esiin myös muut mahdollisuudet opintojakson arviointiin, kuin perinteinen tentti. Oppimista mitataan opettajan kanssa käytyjen keskustelujen ja esimerkiksi oppimispäiväkirjan avulla. Nämä edellyttävät syvempää oppimisen tasoa kuin pelkkää asioiden ulkoa opiskelua ja pinnallista opiskelua tenttiä varten. Siten myös arviointikeinot vahvistavat opintojakson hyödyllisyyden tunnetta, kun opintojakson opit on ymmärretty syvemmällä tasolla.

4.2.4 Turha opintojakso

Kyseisen opintojakson tavoitteet olivat heti opintojakson alusta epäselvät. Opintojakson aihe sinällään kävi ilmi opintojakson nimestä ja kuvauksesta, mutta todellisuudessa asiasisältö oli poukkoilevaa, eikä muodostanut selkeää kokonaisuutta. Myöskään opintojakson liityntäpintoja a) työelämän tarpeisiin b) akateemisen ajattelun kehittymiseen ei perusteltu kuin korkeintaan hyvin pintapuolisesti ja epäuskottavasti. Kun opintoja on hankala sitoa käytäntöön ja sotilaan työhön, opiskelijat turhautuvat ja heidän opiskelumotivaationsa heikkenee.

Opiskelupaikkana oli Santahaminan luokka, jossa pidettiin luentomaisia oppitunteja. Luennoitsija oli asian suhteen pätevä, mutta pedagogisilta taidoiltaan korkeintaan keskinkertainen. Hänen ulosantinsa ja ajatuksenjuoksunsa oli epäselvää ja hän luennoi pelkästään itselleen, eikä ollut kiinnostunut ymmärtääkö yleisö yhtään mitään. Osa asioista oli jo käsitelty kandidaatinopintojen aikana (joku muisteli nähneensä samat powerpointit jo kadettikoulussa). Päivät olivat lyhyitä, mutta samalla opintojakson kesto oli venytetty useiden viikkojen pituiseksi. Oppitunnit olivat pitkiä ja tauot lyhyitä, koska opettaja ei edes yrittänyt arvioida ja kellottaa omaa ajankäyttöään. Tämä kokonaisuus aiheutti kyseisen possibly-kind-a-nice-to-know -tiedon täydellisen vastaanottamattomuuden. Opintojakso arvioitiin tentin avulla, mutta tentin arviointikriteerejä tai tenttipalautet-

ta ei käyty läpi opintojakson lopuksi, jolloin opiskelija ei voinut varsinaisesti kehittyä tentin avulla, vaan sen ainoaksi tarkoitukseksi jäi opintojakson arvostuksen muodostuminen. Opinnot eivät tukeneet työelämää, joten tuntui turhalta.

Samaan aikaan tuntuu hyvältä tietää, että Outlook-sähköposti täyttyy uusista, oikeisiin töihin liittyvistä ja myös liittymättömistä tehtävistä ja pyynnöistä, vaikka edellisiinkään deadlineihin ei ehdi kun 5-10 minuutin mittaisen tauon aikana TUVE-koneelle kirjautumisen yrittäminen tyssää johonkin viestien ”Tervetuloa” ja ”Valmistellaan työpöytää” välimaastoon. Edelleen ahdistaa se, että tämän työajan ja inhimillisen elinvoiman tuhlauksen tähden on asuttava pahimmillaan viikkotolkulla erillään kodista, perheestä ja ystävistä majoitustiloissa, joissa on joko kosteusvaurio, kylmyyttä hohkaavat lämpöpatterit, rikkiäisillä kalusteilla sisustetut oleskelutilat tai kaikki edellisistä.

Santahaminassa kursseilla vietetty aika on kaikki suoraan omasta työnteosta pois. Tästä voi jokainen itse ajatella, että mitä kaikkea on jäänyt opiskelematta omasta todellisesta ammatista tai kuinka puutteelliset taidot ovatkaan esim. lentokoulutuksessa. Työpaikalla oletetaan, että uudet asiat hallitaan, vaikka et ole kuullut niistä välttämättä ikinä. Tai lentotuntuma on niin huono, että et voi lentää ensimmäisessä kierroksessa, koska joudut menemään simulaattoriin kertamaan vanhoja asioita.

Puolustusvoimat on mielestäni lentoupseerille oppisopimustyöpaikka. En koe edes tarpeelliseksi, että jokainen lentoupseeri opiskelee maisteriksi ja tekee mm. pro gradun. Akateemisia ajattelijoita tarvitaan ohjaajienkin joukossa myöhemmässä vaiheessa uraa, mutta jokainen ei tarvitse korkeakoulutusta. Mihin on mukamas hävinnyt rivilentäjien tarve? Eikö HN-valmiusohjaajia tarvita enää, kun lenkoulutuksen sijaan miehet laitetaan opiskelemaan tutkimusmenetelmiä? Kadettikoulun ja maisterikurssin aikaisista opinnoista koen olleen hyötyä ainoastaan joistakin johtamisen opinnoista, strategiasta sekä taktiikasta, joka etenkin liittyy ammatillisuuteen, kun käsiteltävät aiheet ovat tarpeellisia. Kaikki akateeminen opiskelu tuntuu enemmän tai vähemmän turhalta. Hakuvaiheessa en edes ollut tietoinen, että urani tulee alusta asti olemaan lentämisen ja akateemisuuden välillä tasapainoilemista.

Turhan opintojakson tarinatyypissä työelämä ja maisteriopinnot nähdään toisilleen vastakkaisina. Se aika, mikä käytetään opintoihin, on työelämästä (lentämisestä) pois ja päinvastoin. Opintojakson asiasisältö nähdään niin epäoleellisena ja kaukaiselta työelämään verrattuna, että se nähdään turhana. Tässä tarinatyypissä SMOHJ-opiskelijat kokevat selkeästi itsensä ensisijaisesti lentäjiksi ja akateemiset opinnot ovat pikemminkin vain välttämätön paha. Mitä nopeammin vaadittavat opinnot saadaan suoritettua pois alta, sitä enemmän jää aikaa varsinaiselle työnteolle ja lentämiselle. Turhassa tarinatyypissä näkyy myös selkeästi se, että opintoja suoritetaan samaan aikaan laivueessa tehtävien töiden kanssa. Opintojaksolla vietetty aika ahdistaa opiskelijoita, kun he tietävät, että samaan aikaan laivueessa kunkin vastuulla olevat työtehtävät junnaavat paikallaan tekemättöminä.

Oli jopa hieman yllättävää havaita, että turhassa tarinatyypissä viitataan myös osittain koko maisteriopintojen kokonaisuuteen, vaikka kehyskertomuksessa pyydettiin tarinoita vain yksittäisestä opintojaksosta. Kokonaisuus nostetaan esiin lähinnä kritisoiden sitä. Kaikkien maisteriopintojen ja jopa korkeakoulutuksen tarpeellisuus kyseenalaistetaan. Tilalle ehdotetaan enemmän ammatillisesti suuntautunutta koulutusta tai esimerkiksi oppisopimuskoulutusta, jossa työssä tarvittavat tiedot ja taidot opitaan työnteon yhteydessä. Toisaalta tarinatyypissä myönnetään myös se tosiasia, että akateemisia ajattelijoita tarvitaan lentäjienkin joukossa, mutta tämä tarve konkretisoituu vasta myöhemmässä vaiheessa uraa.

Lentopalveluksesta ja lentokoulutuksesta poissaolon lisäksi turhan opintojakson tyyppissä otetaan esille myös muun elämän ja perheen osuus. Koska opintoja suoritetaan ajoittain kuuden vuoden ajanjakson aikana, ei perhettä pysty ottamaan mukaan, kun osallistutaan opintojaksojen kontaktiopetukseen. Opintojaksot siis rikkovat normaalia elämänrytmiä ja saattavat vaikeuttaa muun perheen arkea, varsinkin jos opiskelijalla on esimerkiksi pieniä lapsia. Jos opiskelija kokee lisäksi, että opinnoista ei ole mitään hyötyä, saattaa tämä aiheuttaa henkisiäkin ongelmia. Ongelmat voivat pahimmassa tapauksessa kertautua ja heijastua siten jopa työelämään sitä heikentävästi.

5. POHDINTA

5.1 Tutkimuksen luotettavuus

Tutkimuksen luotettavuuden arvioinnissa on laadulliseenkin tutkimukseen periytynyt määrällisessä tutkimuksessa käytetyt validiteetin ja reliabiliteetin käsitteet. Validiteetilla eli pätevyydellä arvioidaan sitä, miten hyvin tulokset tai tulkinnat kuvaavat tutkimuksen kohteena ollutta ilmiötä. Reliabiliteetilla viitataan mittauksen tarkkuuteen ja luotettavuuteen, eli onko ilmiötä mitattu luotettavasti siten, että mittaustilanne, tutkija tai satunnaiset ulkopuoliset tekijät eivät vaikuta tuloksiin. (Aaltio & Puusa 2011, 154-155; Ronkainen ym. 2011, 129-130.)

Laadullisessa tutkimuksessa termejä on käytettävä hieman soveltaen. Validiteetista voidaan erottaa sisäinen validiteetti ja ulkoinen validiteetti. Sisäisellä validiteetilla tarkoitetaan tutkimuksen loogisuutta ja johdonmukaisuutta, kun taas ulkoinen validiteetti kuvaa sitä, onko tutkimuksen tulokset yleistettävissä eli siirrettävissä tutkimuksesta laajempaan yhteyteen. Laadullisessa tutkimuksessa sisäisen validiteetin vaatimuksia voi huomioida pyrkimällä mahdollisimman läpinäkyvään tutkijan tekemien päättelyjen ja tulkintojen kuvaamiseen. Validiteetin osoittamiseksi tutkimuksen lukijalle tulisi antaa riittävästi tietoa tutkijan tekemistä valinnoista, käytetyistä tutkimus- ja analyysimenetelmistä ja kuvata myös aineistoa riittävän hyvin. (Aaltio & Puusa 2011, 155; Ronkainen ym. 2011, 130, 136)

Reliabiliteettia voidaan lisätä toistamisella ja useamman mittauksen antamalla samanlaisilla tuloksilla. Reliabiliteetti lisääntyy, jos useampi tutkija päätyy samanlaisiin tuloksiin, eri tutkimusmenetelmillä saadaan samankaltainen tulos tai jos tutkitaan samaa kohdetta ja saadaan useammalla tutkimuskerralla samanlainen tulos. Laadullista tutkimusta voidaan arvioida näiden käsitteiden lisäksi myös tarkastelemalla tutkimuksen siirrettävyyttä. Tällä tarkoitetaan sen pohtimista, olisivatko tutkimuksen tulokset mahdollisia jossain toisessa toimintaympäristössä ja päädyttäisiinkö uudessa tutkimuksessa samankaltaisiin tuloksiin. (Aaltio & Puusa 2011, 156)

Validiteetin osalta olen pyrkinyt kuvaamaan käyttämäni tutkimus- ja analyysimenetelmät mahdollisimman selvästi erillisessä menetelmäluvussa. Olen myös kuvannut tekemääni aineistonkeruuta ja analyysiprosessia, sekä pyrkinyt itse analyysissa tuomaan ajatuksenkulkuni julki. Aineistosta on esitetty keskeisimpiä sitaatteja ja olen tekstissäni pyrkinyt avoimesti kertomaan, millaisia tulkintoja olen näiden perusteella tehnyt. Tyyppitarinoista muodostui melko pitkiä, mutta samalla ne kuvaavat tehokkaasti aineistoa ja mahdollistavat lukijalle myös oman tulkinnan tekemisen. Tyyppitarinoin on koottu vastaustarinoiden keskeisimmät piirteet kunkin kehyskertomuksen osalta.

Tutkimus saattaa olla vaikeasti toistettavissa. Ihmisten käsitykset muuttuvat ajan saatossa. SMOHJ-opiskelijoiden koulutussuunnitelmaan ollaan tekemässä muutoksia ja tulevaisuudessa maisterivaihe kestää seitsemän vuotta. Näillä asioilla ja vuosikurssien välisillä erilaisella koulutusohjelmalla voi olla vaikutusta tutkimustuloksiin, jos tutkimus tehtäisiin uudestaan ja toistettaisiin muuten samanlaisena. Tutkimuksen tulokset liittyvät siis voimakkaasti juuri tämän hetkiseen tilanteeseen, vaikka tietoja onkin kerätty kuuden eri vuosikurssin opiskelijoilta.

Tutkimus olisi mielestäni siirrettävissä myös toisenlaiseen tutkimusympäristöön. Tulokset saattaisivat olla samantyyppisiä mutta samalla on muistettava, että SMOHJ-opiskelijoiden maisterikoulutus on hyvin erityislaatuista vallitsevaan ja yleiseen yliopisto-opiskeluun nähden. Useimmiten maisterikoulutus on kokopäiväistä opiskelua ja opintojaksot seuraavat nopeasti toisiaan. Sotatieteiden maisteritutkinnon lentoupseerin koulutusohjelmassa opintojaksoilla voi olla pitkät, jopa vuosia kestävät välit ennen seuraavaa opintojaksoa. Esimerkiksi tällä ominaispiirteellä saattaa olla vaikutusta tutkimustuloksiin.

5.2 Johtopäätökset

Teemoittelun tulosten perusteella ajankäyttö ja aikataulutus aiheuttavat haastetta SMOHJ-opiskelijoille. Käytännön järjestelyt toimivat perustana hyvälle opintojaksolle ja opintojakson johtajalla on merkittävä rooli opintojakson onnistumisessa. Motivaatio linkittyy kaikkiin muihin teemoihin ja opintojakson osa-alueisiin. Mikään yksittäinen asia ei selitä hyvää tai huonoa opiskelumotivaatiota, vaan se muodostuu monien eri tekijöiden summasta. Opintojen työelämäyhteys jää osittain kyseenalaiseksi - joistain opinnoista voi nähdä olevan hyötyä työelämässä varsinkin akateemisen ajattelun kehittymisen myötä, mutta osassa vastauksista nähdään myös kaikki maisterikurssin opinnot turhina.

Tyypitarinat laadittiin mahdollisimman laajoina tyypeinä (ideaalityypeinä) onnistuneesta, epäonnistuneesta, hyödyllisestä ja turhasta opintojaksosta.

Hyödyllisessä ja turhassa tarinatyyppissä keskitytään enemmän opintojakson sisällön kuvaamiseen ja arvosteluun. Näissä tarinatyypeissä myös opintojen työelämäyhteys ilmenee parhaiten. Onnistuneessa ja epäonnistuneessa tarinatyyppissä opintojaksoa käsitellään puolestaan laajemmasta näkökulmasta ja esimerkiksi opiskelun aikataulutuksesta ja opintojakson yleisistä järjestelyistä on enemmän huomioita.

Opetuksen linjakkuus toteutuu parhaiten onnistuneella ja hyödyllisellä opintojaksolla. Epäonnistuneella opintojaksolla jokin osa-alue opintojakson kokonaisuudesta on epätasapainossa muihin nähden, mikä aiheuttaa opintojakson epäonnistumisen. Turhalla opintojaksolla korostuu opintojakson sisällön merkitys. Asiasisältö tai opetettava aines ei esimerkiksi vastaa kurssin tavoitteita ja saa siten aikaan tunteen opintojakson turhuudesta.

Tutkimus on omiaan herättämään keskustelua ja tuomaan asioita ilmi. Selviä ja konkreettisia toimenpiteitä opintojaksojen kehittämiseksi on tämän tutkimuksen perusteella vaikea antaa ja niiden selvittämiseksi tarvitaan jatkotutkimusta.

5.3 Pohdinta

Tynjälä ym. (2004, 100-101) tutkivat yliopistosta valmistuneita työelämässä. Tutkimuksen mukaan kaikista vastaajista lähes 64 prosenttia oli sitä mieltä, että kaikkein tärkeimmät työssä tarvittavat taidot on opittu itse työssä. 54 prosentin mielestä toiseksi tärkeimmät taidot on opittu työelämässä ja 49 prosentin mielestä myös kolmanneksi tärkeimmät taidot on opittu työssä. Vain 14 prosenttia vastaajista kertoi oppineensa näitä taitoja yliopistossa. Tutkimuksessa oli myös avoin kysymys siitä, mitä hyötyä yliopistokoulutuksesta on ollut työn kannalta. Yli 70 prosenttia vastanneista kertoi yliopistokoulutuksen tärkeimmän annin liittyvän alakoh- taisten oppisisältöjen tai teoreettisen tietämyksen hallintaan. Lisäksi noin 14 prosenttia oli maininnut erilaiset tiedon hankinnan ja käytön sekä analysoimisen ja kriittisen tarkastelun taidot.

Myös Lairio, Penttinen & Penttilä (2007, 72-73) kertovat, että Suomessa yliopistokoulutus on eurooppalaisessa kontekstissa enemmän akateemisuuteen, kuin ammatillisuuteen painottuvaa. Yliopistokoulutuksessa pyritään ennemminkin vankan teoreettisen ja käsitteellisen pohjan antamiseen, kuin ammattitaidon kehittämiseen.

Itseäni jäi tämän tutkimuksen perusteella mietityttämään ne tarinat, joissa kaikki akateemiset opinnot koettiin täysin turhiksi. Lentoupseerien kohdalla ei tietääkseni ole tehty samanlaista tutkimusta opintojen hyödyllisyydestä työelämässä, mutta mikäli pitäisi arvata, prosentit voisivat olla vielä suuremmatkin kuin Tynjälän ym. (2004) tutkimuksessa.

Tämä on mielenkiintoista siksi, että Maanpuolustuskorkeakoulun maisterikurssilta ohjaajalinjan opiskelijat valmistuvat pääsääntöisesti hyvin samankaltaisiin lentoupseerin työtehtäviin. Tehtävät ovat hyvin pitkälti käytännön tekemiseen ja ammatillisuuteen painottuvia ja teoreettinen osaaminen on lähinnä sivuroolissa. Kun henkilöstöä koulutetaan maisteriopinnoissa tehtäviin, joiden vaatimukset ja vaadittava osaaminen ovat etukäteen tiedossa, miksi osa opiskelijoista kertoo, että opinnoista ei ole hyötyä? Onko opintojen rakentamisessa epäonnistuttu?

Tässä tutkielmassa en pysty antamaan tyhjentyviä vastauksia näihin kysymyksiin. Asia voisi olla kuitenkin jatkotutkimuksen arvoinen. Ensimmäisillä uudenmuotoiselta maisterikurssilta valmistuneilla lentoupseereilla alkaa tällä hetkellä olla usean vuoden työkokemus valmistumisen jälkeen ja näiltä voisikin kysyä maisterikoulutuksen työelämään antamista valmiuksista ja tietotaidosta.

Käytännössä opintojen työelämälähtöisyys ja ammatillisen sekä akateemisen koulutuksen suhde määritellään opetussuunnitelmissa. Maanpuolustuskorkeakoulun pedagogisen strategian mukaan (Maanpuolustuskorkeakoulu 2016A, 8-9) opetussuunnitelmatyö perustuu asiakkaiden (pääesikunta, puolustushaarat ja Rajavartiolaitos) asettamille osaamisvaatimuksille ja sen pääperiaatteena on osaamis pohjaisuus. Lopputuloksena on valmistuneen upseerin osaaminen ja ammattitaito, jotka ilmenevät työelämässä. Edelleen pedagogisen strategian mukaan: *”Sotilasopetuslaitosten on varmistuttava siitä, että asetetut osaamistavoitteet ja opiskeluaikana saavutetut valmiudet vastaavat työelämän vaatimuksia”* (Maanpuolustuskorkeakoulu 2016A, 10). Tämän tutkimuksen tulosten perusteella maisteriopintojen työelämää tukevia elementtejä ja työelämälähtöisyyttä tulisi mahdollisesti arvioida uudelleen ainakin lentoupseerien koulutusohjelman kohdalla. Tässä voisi auttaa edellä esittämäni jatkotutkimus, jossa tutkimuskohteena olisivat uudenmuotoisesta maisteritutkinnosta valmistuneet lentoupseerit.

Tutkielman tekeminen ja vastausten analysointi herätti itseni myös pohtimaan opintojen ajoitusta. Tietyllä tapaa aiemmin käytössä ollut käytäntö, jossa sotatieteiden maisterin tutkinto suoritettiin kadettikoulun aikana neljässä vuodessa, tuntuu selvemmältä ja paremmin työn ulkopuoliseen elämään sopivalta. Nykyisen käytännön myötä työelämän jatkuvuus rikkoutuu vähän väliä ja siten työtehtävien järjestely hankaloituu. Osittain tuntuu jopa siltä, että olen viimeiset yhdeksän vuotta ollut jatkuvasti opiskelija ja en ole vielä kertaakaan päässyt kunnolla keskittymään töihin.

Tutkielman analyysiosuutta tehdessäni huomasin monta kertaa palaavani teoriaan opetuksen linjakkuudesta (tarkemmin luvussa 2.4). Jokaisessa vastaustarinassa ei tietenkään mainittu kaikkia neljää linjakkuuden osa-aluetta, mutta syntyi sellainen mielikuva, että onnistuneilla ja hyödyllisillä opintojaksoilla osa-alueet olivat tasapainossa. Epäonnistuneilla ja turhilla opintojaksoilla puolestaan ainakin jokin osa-alue oli epätasapainossa.

Opetuksen linjakkaaseen suunnitteluun kannustaa myös Maanpuolustuskorkeakoulun pedagoginen strategia (Maanpuolustuskorkeakoulu 2016A, 11). Strategiassa suunnittelun linjakkuutta korostetaan paitsi opintojakson sisällä, myös tutkintokokonaisuuksien sisällä ja välillä. Opintojaksoa suunnitellessa olisikin siis hyvä tarkastella tilannetta myös kauempaa siitä näkökulmasta, miten opintojakso sijoittuu opiskelijan uralle ja muihin opintoihin.

Analyysia tehdessäni huomasin myös monesti pohtivani sitä, mitä opintojaksoa vastaajat olivat ajatelleet tarinoita kirjoittaessaan. Kehyskertomuksissa pyydettiin vastauksia yksinkertaisesti akateemisesta opintojaksosta, eikä rajattu käsittelyä koskemaan jotain tiettyä opintojaksoa. Näin ollen tämän tutkimuksen perusteella ei pystytä tarkkaan määrittämään, mitkä opintojaksot koetaan onnistuneiksi, epäonnistuneiksi, hyödyllisiksi tai turhiksi. Päädyin toteamiseen, että tässä tutkimuksessa ei perimmäisenä tarkoituksena ollutkaan yksittäisten opintojaksojen onnistumisen arviointi, vaikka asia sinällään mielenkiintoinen olisikin.

Kehyskertomuksissa ei siis erikseen pyydetty nimeämään opintojaksoja, joista vastaustarinat oli kirjoitettu. Muutama vastaaja oli näin kuitenkin toiminut ja kahdesta eri opintojaksosta oli useampia vastauksia. Näistä yksittäisenä lisähuomiona voidaan todeta, että kehuja sai johtamisen opintojakso 5C06-07, kun taas esikunta- ja johtamisharjoitus (EJH) keräsi negatiivista palautetta. Johtamisen opintojakso oli kokonaisuutena hyvin järjestetty ja erityisesti monipuoliset ja siviilimaailmasta saapuneet luennoitsijat koettiin mielenkiintoisina. EJH koettiin puolestaan pääsääntöisesti liian pitkänä ja raskaana suhteessa opetettavaan ainekseen ja asiasisältöön. Osa opiskelijoista koki olleensa vain ”täytteenä” harjoituksessa.

Mielenkiintoinen aineistoa koskeva yksityiskohta oli myös se, että vastauksiin sisältyi myös päinvastaisia näkökulmia (ainakin osittain) kuin mitä oli pyydetty. Onnistuneita ja hyödyllisiä opintojaksoja koskevissa vastaustarinoissa oli myös päinvastaisia esimerkkejä epäonnistuneista ja turhalla tuntuneista opintojaksoista. Lisäksi muutamassa epäonnistuneessa tai turhassa kertomuksessa näytti siltä, että vastauksia lievennettiin kuvailemalla myös onnistuneita ja hyödyllisiä piirteitä. Tämä on varmasti ihmiselle tyypillistä käyttäytymistä. Halutaan ehkä muistuttaa, että asiat eivät ole oikeassa elämässä niin mustavalkoisia tai että oma kokemus aihepiiristä on ainakin osittain erilainen kuin mitä kehyskertomuksissa pyydettiin. Jälleen korostuu se, että vastauksista ei voi päätellä lopullista totuutta opiskelijoiden kokemuksista. Niiden perusteella nähdään kuitenkin asioita, jotka opiskelijat kokevat merkityksellisiksi.

Pohdin myös sitä, olivatko vastaustarinat kirjoitettu omien kokemusten perusteella vai olivatko ne täysin kuviteltuja. Osassa tarinoista puhutaan suoraan aiemmista kokemuksista, kun taas osasta on selkeästi nähtävissä, että ne ovat liioiteltuja ja kuvitelmia siitä, miten asiat voisivat parhaimmillaan tai pahimmillaan olla. K. Eskolan & J. Eskolan (1995, 165) mukaan huolimatta siitä, ovatko eläytymismenettelmävastaukset totta vai eivät, ne kertovat miten ihmiset ajattelevat kyseisistä asioista. Keskeistä ei ehkä niinkään ole se, ovatko tarinat todellisia kokemuksia, vaan se, voisivatko ne olla mahdollisia. Tämän tutkimuksen tärkein anti voisikin olla se, että nämä SMOHJ-opiskelijoiden ajatukset tulevat ilmi ja kuten Eskola (2003, 140) tutkimuksen tärkeimmästä tavoitteesta kirjoittaa, että tutkimus herättäisi lukijassa omia ajatuksia.

Laadullinen tutkimus ja eläytymismenetelmän käyttö aineistonkeruumenetelmänä tuntuivat itselleni mielenkiintoisilta ja luontevilta tavoilta lähteä tekemään myös pro gradu -tutkielmaa. Tutkielman tekeminen osoittautuikin mielenkiintoiseksi erityisesti eläytymismenetelmällä kerättyjen vastausten osalta ja sormeni suorastaan syyhysivät päästä lukemaan aineistoa, kun sain sen käsiini. Samalla analyysin tekeminen osoittautui melko työlääksi. Huomasin lisäksi itsekin painivani ajankäytöllisten ongelmien kanssa, kun tutkielman teon kanssa päällekkäin tuli suoritettavaksi lennonopettajakurssi. Olen kuitenkin varsin tyytyväinen kokonaisuuteen.

Eläytymismenetelmän käyttö osoittautui varsin helpoksi ja toimivaksi tavaksi koota tutkimusaineisto. Menetelmän käyttöön voisi Maanpuolustuskorkeakoulussa kannustaa enemmänkin, koska sen avulla sain ainakin itse koottua mielestäni melko rikkaan ja elävän aineiston. Sotatieteellisessä tutkimuksessa ja perinteisessä johdonmukaisessa ja jopa hieman jäykässä sotilaallisessa toimintaympäristössä tämä ei välttämättä ole huono asia. Jokaiseen tutkimukseen eläytymismenetelmä ei tietenkään sovi ja vaikka aineistonkeruu onnistuukin nopeasti, sen valmisteluun kuluu toki aikaa.

Tämän tutkielman tekemisen kautta olen itse saanut monia uusia näkökulmia tutkimuksen tekemiseen ja työn ohessa suoritettavien opintojen suorittamiseen. Toivottavasti tekemäni työ herättää myös lukijassa uusia ajatuksia.

Kurssin päätteeksi olen iloinen, että varsinainen työ on tehty opiskelupaikalla ja -ajalla, jolloin muuta työaikaa ei tarvitse käyttää opiskeluun vaan saan keskittyä varsinaiseen työnkuvaani ja jättää kurssin taakse tietoja/kokemuksia rikkaampana. (O5)

LÄHTEET

Aaltio, I. & Puusa, A. 2011. Laadullisen tutkimuksen luotettavuus. Teoksessa Puusa, A. & Juuti, P. (toim.) 2011. Menetelmäviidakonraivaajat - perusteita laadullisen tutkimuslähestymistavan valintaan. Vantaa: Hansaprint Oy. 153-166.

Ahonen, S. 1994. Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. 1994. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Rauma: Kirjapaino Oy West Point. 113-160.

Alasuutari, P. 1999. Laadullinen tutkimus. 3. uudistettu painos. Jyväskylä: Vastapaino.

Biggs, J. 1999. What the Student Does: teaching for enhanced learning. Higher Education Research & Development, 18(1), 57-75. <https://doi.org/10.1080/0729436990180105> Viitattu 2.4.2018

Chambers, E. 1992. Work-load and the Quality of student learning. Studies in Higher Education 17(2). 141-154.

Eskola, A. 1988. Non-Active Role-Playing: Some Experiences. Teoksessa Eskola, A. with Kihlström, A., Kivinen, D., Weckroth, K. & Ylijoki, O-H. Blind Alleys in Social Psychology: A Search for Ways Out. Advances in Psychology 48. Netherlands: North-Holland.

Eskola, J. 1992. Peruskurssilla. Teoksessa Eskola, J. 1998. Eläytymismenetelmä sosiaalitutkimuksen tiedonhankintamenetelmänä. Tampere: TAJU.

Eskola, J. 1997. Eläytymismenetelmäopas. Tampere: Tampereen yliopisto.

Eskola, J. 1998. Eläytymismenetelmä sosiaalitutkimuksen tiedonhankintamenetelmänä. Tampere: TAJU.

Eskola, J. 2003. Tutkijan monet valinnat. Ihmettelyä laadullisen aineiston äärellä. Teoksessa Eskola, J. & Pihlström, S. (toim.) 2003. Ihmistä tutkimassa. Yhteiskuntatieteiden ajankohtaisia kysymyksiä. Kuopio: Kuopio University Press, Kuopion yliopisto. 137-160.

Eskola, J., Karayilan, S., Kaski, T., Lehtola, T., Mäenpää, T., Nishimura-Sahi, O., Oede, A-M., Rantanen, M., Saarinen, S., Toivikko, P., Valtonen, M. & Wallin, A. 2017. Eläytymismenetelmä 2017. Ohjeita ja kokemuksia menetelmästä kiinnostuneille. Teoksessa Eskola, J., Mäenpää, T. & Wallin, A. (toim.) 2017. Eläytymismenetelmä 2017: Perusteema ja 11 muunnelmaa. Tampere: Suomen Yliopistopaino Oy - Juvenes Print. 266-291.

<http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-03-0597-0>. Viitattu 11.4.2018.

Eskola, J., Mäenpää, T. & Wallin, A. (toim.) 2017. Eläytymismenetelmä 2017: Perusteema ja 11 muunnelmaa. Tampere: Suomen Yliopistopaino Oy - Juvenes Print.

<http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-03-0597-0>. Viitattu 11.4.2018.

Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. 8. painos. Tampere: Vastapaino.

Eskola, J. & Wallin, A. 2015. Eläytymismenetelmä: perusteet ja mahdollisuudet. Teoksessa Valli, R. & Aaltola, J. (toim.) 2015. Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. 4. uudistettu ja täydennetty painos. Juva: PS-kustannus. 56-69.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 1997. Tutki ja kirjoita. 20. painos. Helsinki: Tammi.

Kankare, T. 2016. Hävittäjäalentäjän ammatti-identiteetti. Maanpuolustuskorkeakoulu. Pro gradu -tutkielma.

Hyppönen, O. & Lindén, S. 2009. Opettajan käsikirja - opintojaksojen rakenteet, opetusmenetelmät ja arviointi. Teknillisen korkeakoulun Opetuksen ja opiskelun tuen julkaisu 4/2009. Espoo: Teknillinen korkeakoulu.

Karjalainen, A., Alha, K. & Jutila, S. 2003. Anna aikaa ajatella. Suomalaisten yliopisto-opintojen mitoitussjärjestelmä. Oulun yliopisto. Opetuksen kehittämissyksikkö. <http://bcbu oulu.fi/Syomitja.pdf>. Viitattu 4.4.2018.

Kember, D. & Leung, D. Y. P. 1998. Influences upon students' perceptions of workload. *Educational Psychology*, 18(3), 293–308.

Koskinen, M. 2011. Ohjaajaopintosuunnan sotatieteelliset ja sotilasammattilliset opinnot -teorian ja käytännön yhdistäminen kandidaattivaiheessa. Maanpuolustuskorkeakoulu. Esiupseerikurssin tutkielma.

Kotimaisten kielten keskus ja Kielikone Oy. 2017. Kielitoimiston sanakirja. Viitattu 4.4.2018. <https://www.kielitoimistonsanakirja.fi/netmot.exe?motportal=80>

Kumpulainen, J. 2015. Maisterikurssin opiskelijoiden käsityksiä johtamisen opiskelusta maisterikurssilla. Maanpuolustuskorkeakoulu. Pro gradu -tutkielma.

Laine, T. 2015. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa Valli, R. & Aaltola, J. (toim.) 2015. Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. 4. uudistettu painos. Juva: PS-kustannus. 29-51.

Lairio, M., Penttinen, L. & Penttilä, M. 2007. Akateeminen urasuunnittelu ja työelämään siirtyminen. Teoksessa Lairio, M. & Penttilä, M. (toim.) 2007. Opiskelijalähtöinen ohjaus yliopistossa. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos. 69-106.

Lindblom-Yläne, S., Nevgi, A. & Kaivola, T. 2002. Opiskelu yliopistossa. Teoksessa Lindblom-Yläne, S. & Nevgi, A. (toim.) Yliopisto- ja korkeakouluopettajan käsikirja. Helsinki: WSOY. 117-138.

Maanpuolustuskorkeakoulu. 2017. Opinto-opas 2017 Sotatieteiden maisterin tutkinto. Tampere: Juvenes Print.

Maanpuolustuskorkeakoulu. 2016A. Maanpuolustuskorkeakoulun pedagoginen strategia. AM17697. Helsinki.

Maanpuolustuskorkeakoulu. 2016B. Valintaopas 2017. Helsinki: Juvenes Print.

Manneri, H. 2010. Mielekästä oppimiskokemusta etsimässä ilmasotalinjan esiupseerikurssin opinnoissa. Maanpuolustuskorkeakoulu. Esiupseerikurssin tutkielma.

Nevgi, A. & Lindblom-Ylänne, S. 2002. Opetuksen suunnittelun työkalut. Teoksessa Lindblom-Ylänne, S. & Nevgi, A. (toim.) 2002. Yliopisto- ja korkeakouluopettajan käsikirja. Helsinki: WSOY. 236-252.

Nikkinen, J. 2015. Alokkaiden käsityksiä motivaatiosta - Fenomenografinen tutkimus motivaatioon vaikuttavista tekijöistä peruskoulutuskaudella. Maanpuolustuskorkeakoulu. Pro gradu -tutkielma.

Puusa, A. & Juuti, P. 2011. Mitä laadullinen tutkimus on? Teoksessa Puusa, A. & Juuti, P. (toim.) 2011. Menetelmäviidakon raivaajat - perusteita laadullisen tutkimuslähestymistavan valintaan. Vantaa: Hansaprint Oy. 47-57.

Rantapelkonen, J. & Koistinen, L. 2016. Pohdintoja sotatieteellisistä käsitteistä. Maanpuolustuskorkeakoulu. Sotataidon laitos. Julkaisusarja 2: Tutkimusselosteita nro 1.

Ronkainen, S., Pehkonen, L., Lindblom-Ylänne, S. & Paavilainen, E. 2011. Tutkimuksen voimasanat. Helsinki: WSOYpro Oy.

Ruuskanen, M. 2011. Mennäänkö metsään? Varusmiesten tarinointia sotaharjoituksista. Maanpuolustuskorkeakoulu. Pro gradu -tutkielma.

Salonen, T. 2008. Filosofian sanat ja konseptit. Vaajakoski: Gummerus Kirjapaino Oy.

Suuriniemi, J. 2015. Lennonopettajaopiskelijoiden käsityksiä hyvästä lennonopetuksesta. Maanpuolustuskorkeakoulu. Pro gradu -tutkielma.

Toiskallio, J. & Mäkinen, J. 2009. SOTILASPEDAGOGIIKKA: Sotiluuden ja toimintakyvyn teoriaa ja käytäntöä. Maanpuolustuskorkeakoulu. Johtamisen ja sotilaspedagogiikan laitos. Julkaisusarja 1, n:o 3. Helsinki: Edita Prima Oy.

Tuomi, J. 2007. Tutki ja lue. Jyväskylä: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Tynjälä, P., Slotte, V., Nieminen, J., Lonka, K. & Olkinuora, E. 2004. Yliopistosta valmistuneet työelämässä. Teoksessa Tynjälä, P., Välimaa, J. & Murtonen, M. (toim.) 2004. Korkeakoulutus, oppiminen ja työelämä. Juva: PS-kustannus. 91-107.

Venäläinen, A. 2016. Olipas siinä hyvä varusmiesjohtaja - kouluttajien käsityksiä varusmiesten johtamiskäyttäytymisestä. Maanpuolustuskorkeakoulu. Pro gradu -tutkielma.

LIIKTEET

Liite 1 Kyselyn saate ja ohjeistus

Arvon SMOHJ-opiskelijatoveri!

Teen pro gradu -tutkimusta, jossa käsittelen SMOHJ-kurssilaisten käsityksiä akateemisista opinnoista maisterikurssin aikana. Tätä varten tarvitsenkin apuasi tutkimusmateriaalin tuottamisessa ja pyydän vastaamaan oheiseen kyselyyn 24.11.2017 mennessä.

Ohjeet vastaamiseen:

Varaa itsellesi rauhallinen hetki ja enintään 30 minuuttia aikaa. Vastaamisen ihanneaika on n. 10-20min. Avaa tämän jälkeen oheinen liitetiedosto, lue kehyskertomus ja kirjoita siihen jatkoksi mieluiten lyhyt tarina kokemustesi tai mielikuvituksesi avulla. Keskeistä on kehyskertomuksen tilanteeseen eläytyminen ja tarina voi olla halutessasi täysin keksitty. Kun olet saanut vastauksesi valmiiksi, lähetä se minulle osoitteeseen: *sähköpostiosoite*.

Vastaaminen on vapaaehtoista ja käsittelen kaikki vastaukset luottamuksellisesti. Vastaajien nimiä ei tuoda tutkimuksessa julki. Saatuaani vastauksesi merkkeään sen vastaanotetuksi, nimeään vastaustiedostosi uudelleen ja sekoitan sen muiden vastausten joukkoon ennen analyysia. Näin yksittäiset vastaukset pysyvät nimettöminä myös minulle (tutkijalle).

Kysely saattaa tulla myös työkaverisi postilaatikkoon, mutta toivon, että annat vastauksen itsenäisesti. Korostan vielä, että oikeita vastauksia ei ole tässä tutkimuksessa olemassa.

Lisätietoja tutkimuksesta voi kysyä suoraan minulta. Kiitos jo etukäteen vastauksestasi ja tutkimukseni tukemisesta!

Terveisin,

ylil Kalle Vuorinen

SMOHJ12

yhteystiedot