

MAANPUOLUSTUSKORKEAKOULU

**OPETUSSUUNNITELMAN VAIKUTUS MERIVALVONTAKOULUTUKSEEN
MERIVOIMIEN RESERVIUPSEERIKURSSILLA**

Pro gradu – tutkielma

Kadetti
Marko Kaipia

Merikadettikurssi 73
Rannikkotykistöopintosuunta

Maaliskuu 2007

MAANPUOLUSTUSKORKEAKOULU

Kurssi Merikadettikurssi 73	Linja Rannikkotyökistööpintosuunta
Tekijä Kadetti Marko Kaipia	
Tutkielman nimi OPETUSSUUNNITELMAN VAIKUTUS MERIVALVONTAKOULUTUKSEEN MERIVOIMIEN RESERVIUPSEERIKURSSILLA	
Oppiaine Sotilaspedagogiikka	Säilytyspaikka Kurssikirjasto (MpKK:n)
Aika Maaliskuu 2007	Tekstisivuja 76 Liitesivuja 6

TIIVISTELMÄ

Puolustusvoimien johtamiskulttuuri ja sotilaspedagoginen oppimis- ja kasvatuskulttuuri ovat muuttuneet 2000-luvun yhteiskuntaan soveltuviksi, siinä jokainen ihminen on oppiva yksilö. Reserviupseerikurssin opetuksessa on käytössä sotilaspedagoginen tieto ja taito. Kouluttajat ovat sitoutuneita noudattamaan ja toteuttamaan puolustusvoimien oppivanorganisaation periaatteita. Oppimiskäsityksiä ja opetusmenetelmiä on tutkittu puolustusvoimissa paljon, mutta opetuksen suunnittelua eli opetussuunnitelmia ja niiden vaikuttavuutta ei laajemmin ole tarkasteltu tieteellisestä näkökulmasta. Tässä tutkimuksessa reserviupseerikurssin opetussuunnitelman vaikuttavuutta merivalvontaopetukseen on tutkittu kouluttajien ja upseerikokelaiden antamien käsityksien kautta.

Tutkimuksen tavoitteena oli ymmärtää kouluttajien käsityksiä opetussuunnitelman ja merivalvontakoulutuksen yhteydestä toisiinsa, ja mikä merkitys on opetussuunnitelmalla oppijan oppimistavoitteiden osalta. Opetussuunnitelmaa lähestyttiin teoreettisen viitekehyksen avulla, jossa tutkittavaa ilmiötä lähestytään kolmen tason kautta; teoreettinen taso, opetussuunnitelman taso ja empirian taso, jossa kaiken tutkimuksen ytimenä on merivalvontaopetus opetussuunnitelmasta. Tutkimuskysymykset ovat; ”*Mitkä ovat reserviupseerikurssin vuonna 2005 - 2006 suorittaneiden upseerikokelaiden käsitykset merivalvontaopetuksesta, opetusmenetelmistä ja vuoden 2003 opetussuunnitelmasta ja mitkä ovat tulenjohto-opintosuunnan upseerikokelaiden esimiesten käsitykset reserviupseerikurssin opetussuunnitelmasta ja sen tavoitteista merivalvontaopetuksen osalta?* Opetussuunnitelman vaikuttavuus merivalvontakoulutukseen muodostui tutkimuksen pääteemaksi, mutta sen sisälle mahtui pienempiä alateemoja.

Tutkimusmenetelmäksi valitsin fenomenografian. Tutkimuksen kohdejoukoksi valittiin reserviupseerikurssin tulenjohto-opintosuunnan suorittaneet upseerikokelaat vuosien 2005–2006 aikana sekä heidän esimiehet ja kouluttajat joukko-yksiköistä. Tutkimushenkilöitä oli 50 upseerikokelasta ja 5 upseeria ja 2 opistoupseeria. Upseerikokelailta kerättiin lomakekyselyllä vastauksia merivalvontaopetukseen liittyviin väittämiin. Kouluttajilta kerättiin empiiristä aineistoa avoimella tekstikyselyllä ja teemahaastattelulla.

Tutkimustulokset esitettiin jäsennettyinä ja ryhmiteltyinä fenomenografisiin merkityskategorioihin, jotka edustivat upseerikokelaiden ja kouluttajien käsityksiä opetus suunnitelman vaikuttavuudesta merivalvontaopetukseen.

Johtopäätöksen perusteella voidaan todeta, että reserviupseerikurssin nykyisellä opetussuunnitelmalla ei ole vaikutusta merivalvontaopetukseen. Tutkimus nosti esille tarpeen tarkastaa ja kehittää opetussuunnitelmaa merivalvontakoulutuksen osalta. Uhkakuvien muutos ja uudet merivoimien liikkuvat organisaatiot tarvitsevat reservinjohtajia, joiden reserviupseerikoulutus on hyvin ja tarkoituksen mukaisesti suunniteltu. Myös reserviupseeriosaston organisaatiota koulutuslinjojen osalta on tarkennettava, jotta niillä voidaan vastata joukko-yksiköiden joukkotuotanto tehtäviin. Upseerikokelaiden tiedollinen ja taidollinen osaaminen nousi keskeiseksi analyysiksi tutkimuksessa.

Yhteenvetona voidaan todeta, että opetussuunnitelma ei vaikuta opetukseen merivalvontakoulutuksessa, jolloin se heijastaa oppijan motivaatioon opiskella ja kokonaisvaltaiseen oppimisprosessiin.

AVAINSANAT

Opetussuunnitelma, merivalvontaopetus, arviointi, opetusmenetelmät, upseerikokelaan tiedot ja taidot ja

OPETUSSUUNNITELMAN VAIKUTUS MERIVALVONTAKOULUTUKSEEN MERIVOIMIEN RESERVIUPSEERIKURSSILLA

1. JOHDANTO	1
2. TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	5
2.1 Tutkimuksen viitekehys ja tutkimusongelmat	5
2.2 Tutkimusmenetelmät	7
2.3 Teemahaastattelut	9
2.4 Aineiston analysointi ja toteutus	12
2.5 Aikaisemmat tutkimukset	14
3. OPETUSSUUNNITELMAN TEOREETTINEN TARKASTELU	17
3.1 Opetussuunnitelman määrittely ja tavoitteiden tarkastelu	17
3.2 Opetussuunnitelman vaikutus opetukseen	21
3.3 Opetussuunnitelmat ja oppimiskäsitys	28
3.4 Opetusmenetelmät ja oppimiskäsitys	30
3.5 Reserviupseerikurssin opetussuunnitelma arvioinnin kohteena	32
4. MERIVALVONTAKOULUTUS MERIVOIMISSA	34
4.1 Varusmieskoulutus merivoimissa	34
4.2 Merivalvonta- ja meritiedustelukoulutus	35
4.3 Merivalvontakoulutus reserviupseerikurssilla	36
4.4 Merivoimien reserviupseerikurssin opetussuunnitelma	39
4.5 Merivalvontakoulutuksen toteutus reserviupseerikurssilla	41
5. TUTKIMUSTULOSTEN KOKOAVA TARKASTELU	44
5.1 Tutkimuksen luotettavuuden tarkastelu	44
5.2 Upseerikokelaiden ja kouluttajien käsitykset opetussuunnitel- masta	46
5.3 Upseerikokelaiden lomakekyselyn tulokset ja niiden analyysi	47
5.3.1 Upseerikokelaiden oman opiskelun ja oppimisen arviointi	47
5.3.2 Upseerikokelaiden arviot merivalvontaopetuksesta	53
5.3.3 Upseerikokelaiden arviot merivalvontakoulutuksen vaikuttavuudesta	56
5.4 Kouluttajien käsityksiä opetussuunnitelman vaikutuksesta merivalvontaopetukseen	58

5.4.1 Upseerikokelaiden valmiudet	58
5.4.2 Merivalvontakoulutuksen osaamisen ajanmukaisuus	61
5.4.3 Merivalvontakoulutuksen nykytila	64
5.4.4 Opetussuunnitelman tuntimäärä	66
5.4.5 Upseerikokelaan valmiudet sodanajan johtajatehtävään	68
5.4.6 Upseerikokelaan tiedollinen ja taidollinen osaaminen	70
6. POHDINTA	
6.1 Tulosten koonti	72
6.2 Opetussuunnitelman ja organisaation kehittäminen	74
LÄHTEET	77
LIITTEET	83
KUVIOT	
Kuvio 1. Tutkimuksen viitekehys ja keskeiset käsitteet	6
Kuvio 2. Opetussuunnitelman kolme tasoa (Lahdes 1997, 68)	23
Kuvio 3. Opetussuunnitelman tasot Cubanin (1992b) mukaan	24
Kuvio 4. Kolmiulotteinen malli opetussuunnitelmapirosessin johtamisesta	26
Kuvio 5. Merivoimien organisaatio vuonna 2006	34
Kuvio 6. Merisotakoulun reserviupseerikurssin organisaatio vuonna 2006	38
Kuvio 7. Upseerikokelaiden vastausjakauma 1. Aihekattegoriaan	50
Kuvio 8. Upseerikokelaiden vastausjakauma 2. Aihekattegoriaan	53
Kuvio 9. Upseerikokelaiden vastausjakauma 3. Aihekattegoriaan	56
Kuvio 10. Tutkijan esitys uudeksi organisaatioksi rannikkojoukko- linjan osalta	73
TAULUKOT	
Taulukko 1. Reserviupseerikurssin arviointijärjestelmä	33
Taulukko 2. Merivalvontakoulutuksen aiheet reserviupseerikurssilla	40
Taulukko 3. Viikko-ohjelmiin kirjatut tuntimäärät ja aiheet meri- valvontaopetuksessa	41

OPETUSSUUNNITELMAN VAIKUTUS MERIVALVONTAKOULUTUKSEEN MERIVOIMIEN RESERVIUPSEERIKURSSILLA

1. JOHDANTO

”Merivoimien ensimmäinen tehtävä on; vastata valtakunnallisesta merivalvonnasta ja meritiedustelusta. Merivalvonta on osa Suomen alueen valvontaa, joka on eräs puolustusvoimien lakisääteinen tehtävä” (Valtioneuvoston selonteko, 2004).

”Mun mielestä kokelaiden on osattava sodanajan merivalvonta-aseman perustaminen, nyt sitä ei ainakaan osata.” (Opistoupseeri/Kouluttaja, 2007)

Merivalvonta ja meritiedustelu ovat merivoimiemme ensimmäinen ja tärkein tehtävä. Merivoimien reserviupseerikurssin tärkein tehtävä on kouluttaa reservinjohtajia merivoimien sodanajan joukkoihin. Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, miten opetuksen suunnittelussa on otettu kantaa merivoimien ensimmäiseen tehtävään ja sen merkitykseen sodanajan johtajien sotilaspedagogisessa koulutuksessa reserviupseerikurssilla.

Puolustusvoimien johtamiskulttuuri ja sotilaspedagoginen oppimis- ja kasvatuskulttuuri ovat muuttuneet 2000-luvun yhteiskuntaan soveltuviksi, jossa jokainen ihminen on oppiva yksilö. Reserviupseerikurssin opetuksessa on käytössä sotilaspedagoginen tieto ja taito. Kouluttajat ovat sitoutuneita noudattamaan ja toteuttamaan puolustusvoimien oppivanorganisaation periaatteita.

Olen vuodesta 2001 alkaen ollut Merisotakoulun reserviupseerikurssilla, ensin kouluttajana ja myöhemmin linjanjohtajana. Opistoupseerintutkinnon täydentämisestä upseerintutkinnoksi kiinnostuin sotilaspedagogiikasta ja erityisesti opetuksen suunnittelusta ja sen vaikutuksesta opetukseen. Vuoden 2002 opetussuunnitelmauudistuksen aikana pohdin usein muiden kouluttajien kanssa, kuinka uudet opetussuunnitelmien

perusteet on ratkaistu huomioiden merivoimissa tapahtuvat muutokset. Olemme reserviupseeriosastolla keskustelleet miten koulutus vaikuttaa opetussuunnitelmaan ja mitä se merkitsee arkipäivän opetukseen. Usein nousi keskusteluun erityisesti merivalvontakoulutus, koska sodan ajan organisaatioita oltiin muuttamassa. Koska olen työssäni saanut läheltä seurata näiden tulevien muutosten vaikutusta ja nähdä kuinka opetussuunnitelmat muuttuvat, olen vakuuttunut tutkimusaiheeni tarpeellisuudesta. Tutkimuksen ajankohtaisuus ja mielenkiintoisuus ovat innostaneet minua tutki-
maan yhden oppiaineen osalta opetussuunnitelmaa. Merivoimissa on tapahtunut muutoksia myös kansainvälisessä yhteistyössä. Merivalvonnan osalta on Ruotsin kanssa sovittu uusien tietojärjestelmien ja merivalvontatietojen päivittämisestä, ja siihen liittyvästä kanssakäymisestä virkamiestasolla. Tämän yhteistyön osalta ollaan tulossa sellaisiin muutoksiin, jotka vaikuttavat myös merivalvontakoulutukseen jo merivoimien varusmieskoulutuksessa. Tulevaisuuden opetussuunnitelmatyössä ja reserviupseerikoulutuksessa on otettava kantaa myös kansainväliseen yhteistoimintaan merivalvonnan osalta.

Merivoimien reserviupseerikoulutuksen järjestelyistä ja johtamisesta vastaa merivoimissa Merisotakoulu. Merivoimien reserviupseerikurssit toteutetaan merivoimien esikunnan hyväksymällä opetussuunnitelmalla, joka on hyväksytty saapumiserästä I/2003 käyttöön otettavaksi, sekä pääesikunnan koulutusosaston pysyväisasiakirjoilla. Pysyväisasiakirjoilla on käsketty varusmieskoulutuksen yleisjärjestelyt puolustusvoimissa. Merisotakoulun reserviupseeriosaston tehtävänä on toteuttaa vuodessa kaksi reserviupseerikurssia, joiden kesto on 14 kalenteriviikkoa. Reserviupseerikurssit jaksottuvat tammikuussa varusmiespalvelukseen astuneiden alokkaiden osalta huhtikuusta – heinäkuuhun sekä kesäsaapumiserän osalta lokakuusta – seuraavan vuoden tammikuuhun. Merivoimissa reserviupseerikurssin opetuksen ohjauksesta ja toteutuksesta vastaa Merisotakoulun reserviupseeriosasto.

Merivoimien reserviupseerikurssia on uudistettu vuoden 1998 jälkeen, kun rannikotykistö liitettiin merivoimiin. Yhdistymisessä liittyivät rannikotykistökoulun reserviupseerikoulutus sekä merivoimien reserviupseerikoulutus. Merivoimien reserviupseerikurssilla Merisotakoulussa Suomenlinnassa järjestetään opetussuunnitelman mukaista opetusta laivastolinjalle sekä rannikkojoukkolinjalle. Linjakohtaiset opetussuunnitelmat ovat eläneet suurien muutosten aikaa. Uhkakuvien muuttuminen ja merivoimien tehtävien tarkentuminen puolustuspoliittisen selonteon yhteydessä vuonna 2004, on lisännyt entisestään paineita tarkastella merivoimien reserviupseerikoulu-

tuksen opetussuunnitelman ja koulutuksen kehittämistä tulevaisuuden haasteisiin. Opetussuunnitelmaa on kehitetty vuoden 2002 aikana ja se vahvistettiin käyttöön otettavaksi vuoden 2003 saapumiserästä alkaen. Reserviupseerikurssin opetussuunnitelman uudistustyötä ollaan käynnistämässä vuoden 2007 aikana. Tarkoituksena on muuttaa opetussuunnitelma vastaamaan uusien organisaatioiden joukkotuotantoa ja niiden suorituskykyjen mukaiseksi. Tällä tutkimuksella on merkitystä Merisotakoulun reserviupseeriosastolla, kun opetussuunnitelman uudistustyö aloitetaan syksyn 2007 kuluessa. Toisaalta opetussuunnitelman tarkastelu tutkimustyönä avaa uusia mahdollisuuksia kehittää opetusta ja erityisesti opetuksen painotusta reserviupseerikurssilla sekä huomioida koko merivoimien joukko-osastojen joukkotuotannolliset tarpeet.

Merivoimien reserviupseerikurssin uudistaminen ja sen edelleen kehittäminen vaativat tutkimusta käytössä olevasta opetussuunnitelmasta. Tämän tutkimuksen tarkoituksena on antaa tietoa siitä, miten Merisotakoulun reserviupseerikurssin opetussuunnitelman mukainen opetus on toteutettu rannikkojoukkolinjan tulenjohto-opintosuunnan merivalvontakoulutuksessa. Tämän tutkimuksen tavoitteena on ymmärtää tutkimushenkilöiden oppimis- ja opettamiskäsitysten vaikutusta heidän näkemyksiinsä tutkittavasta ilmiöstä. Tämän takia kouluttajien oppimis- ja opettamiskäsityksiin palataan tutkimuksen eri vaiheissa ja niihin viitataan niin teoriataustan kuin tutkimustulostenkin esittelyn yhteydessä. Tässä tutkimuksessa mielenkiinnon kohteena on se, mikä asema opetussuunnitelmalla ja etenkin merivalvontakoulutuksella on opetuksessa. Kohteena ovat reserviupseerikurssin tulenjohto-opintosuunnan merivalvontaopetus sekä upseerikokelaiden saavuttama tieto ja taito merivalvontaopetuksesta.

Kaikkien kouluun suunnattujen kehittämishankkeiden – myös opetussuunnitelmauudistuksen – tavoitteena on vaikuttaa itse opetukseen ja viimekädessä oppimiseen. Fullan ja Hargreaves (1991, 18) pitävät tärkeänä, että opetusta kehitettäessä koulu nähdään kokonaisuutena, jossa korostuvat opettajien erilaiset persoonallisuudet, motiivit, sosiaaliset suhteet sekä yleensäkin opettajan työn realiteetit. Kun koulua kehitetään, on opettajien havaittu toimivan samanaikaisesti monella eri muutoksen alueella mutta ei välttämättä samassa tahdissa (Bennett & Rolheiser-Bennet 1992, 108). On ainakin kolme eri dimensiota, jotka tulee ottaa huomioon, kun koulua halutaan uudistaa tuomalla sinne uusia innovaatioita: (1) mahdollinen opetussuunnitelmien mukaisien uusien tai uudistettujen oppimateriaalien ja teknologioiden käyttö, (2) mahdollinen

uusien opetusmenetelmien käyttö, ja (3) mahdollinen käsitysten esimerkiksi pedagogisten uskomusten ja teorioiden muuttuminen (Fullan 2001, 44). Reserviupseerikurssin opetussuunnitelmauudistuksen yhteydessä on pyritty vaikuttamaan ainakin opetettavan oppiaineen ja opetusmenetelmän uudistamiseen. Lopullisena tavoitteena on parantaa oppimistuloksia. Onko opetussuunnitelman muutoksilla vaikutettu reserviupseerikurssin merivalvontaopetukseen? Ilman selvää muutosta itse opetustapah- tumassa ei uudistushankkeen voida katsoa onnistuneen.

Tutkimuksen pääkäsitteet ovat opetussuunnitelma, upseerikokelaan tiedollinen ja taidollinen osaaminen merivalvonnasta, opetussuunnitelman vaikuttavuus sekä re- serviupseerikoulutus. Tässä tutkimuksessa ei arvioida reserviupseerikurssin koulutta- jia eikä upseerioppilaita. Resursseja eli käytettävissä olevia varoja tai koulun raken- nuksia ei myöskään arvioida, sillä nykyisessä taloudellisessa tilanteessa tämä ei ole hedelmällistä. Tutkimusongelmiin vastaamisen lisäksi tutkimuksessa annetaan kuva- us kokonaistilanteesta merivalvontaopetuksen osalta. Tutkimuksen pääpaino on kui- tenkin opetussuunnitelman ja merivalvontakoulutuksen opetussuunnitelmaprosessis- sa. Tutkimuksessa tarkastellaan aihetta merivoimien reserviupseerikoulutuksen nä- kökulmasta. Tutkimus ei ota kantaa koulutuksen laatuun.

Käytännön kokemukseni ja opiskeluni Maanpuolustuskorkeakoulussa syvensivät kiinnostustani näihin kysymyksiin. Opetussuunnitelmia on melko vähän tutkittu peda- gogisista näkökulmista. Merivoimien reserviupseerikoulutusta ei ole opetussuunni- telman pedagogisesta näkökulmasta tutkittu koskaan. Merivalvontakoulutuksen osal- ta on tärkeä nostaa esille uusien organisaatioiden tarpeet. Usein kysytään, mitä var- ten puolustusvoimien sodanajan joukkoja tarvitaan? Ainakin ammattitaitoinen ja osaava reservinjohtajisto luo pohjan uskottavalle kenttäarmeijalle, myös merivoimis- sa.

2. TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

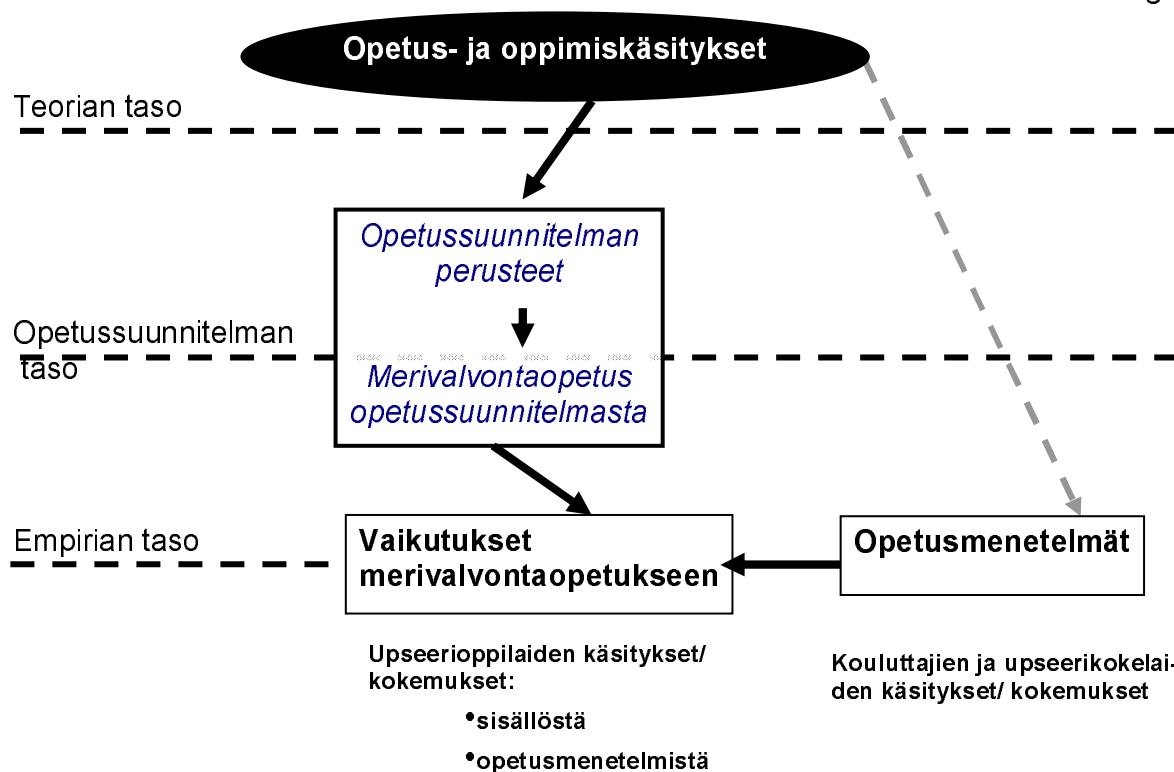
2.1 Tutkimuksen viitekehys ja tutkimusongelmat

Tutkimuksessa ei ole kyse puhtaasta opetussuunnitelmatutkimuksesta, koska tutkimuksessa sivutaan opetussuunnitelman vaikutusta oppimistuloksiin. Tutkimuksessa keskitytään myös merivalvontaopetukseen ja opetussuunnitelman välisen yhteyden tutkimiseen. Lisäksi selvitetään näiden vaikutusta mahdollisiin muutoksiin opetustahtumassa lähinnä opetusmenetelmällisten ja sisällöllisten muutosten näkökulmasta.

Tutkimustulokset pohjautuvat kouluttajien ja upseerikokelaiden käsityksiin tutkittavasta ilmiöstä. Erkki Pehkonen (1998, 45–46) on määritellyt käsitykset korkeamman tason uskomuksiksi, jotka ovat yksilön itsensä tiedostamia. Käsitykset pohjautuvat siten yksilön suorittamaan päättelyyn, jonka perusteet ovat tiedostettuja ja joissa painottuu kognitiivisuus. Uskomukset puolestaan ovat Pehkosen (emt., 44) mukaan yksilön vakaita ja subjektiivisia käsityksiä tai tietoja, joille ei objektiivisessa tarkastelussa löydy päteviä perusteluja. Yksilö määrittelee usein tiedostamattaan uskomuksen omaksumiseen johtavat syyt esimerkiksi yleisesti tiedettyjen tosiasioiden ja niistä tehtyjen loogisten johtopäätösten pohjalta. Merkittävää on se, että yksilö valikoi itse syinä käyttämänsä faktat ja arvioi, onko uskomus hyväksyttävä. Näin uskomus sisältää myös affektiivisen ulottuvuuden. (Pehkonen 1998, 44–46)

Mikkilä-Erdmann ja Olkinuora (1995, 11) pitävät opetussuunnitelmaa eräänlaisena välittävänä puitetekijänä teorian ja empirian välillä. Opetussuunnitelman taustalla olevat tiedon- ja oppimiskäsitykset vaikuttavat opetuskäytäntöjen muovautumiseen ja oppimateriaalin laatuun sekä asemaan opetus- ja oppimisprosessissa.

Tutkimuksen viitekehys esitetään kuvion 1. muodossa. Siinä on esitetty tutkimuksen keskeiset käsitteet ja käsitteiden väliset yhteydet.



KUVIO 1. Tutkimuksen viitekehys ja keskeiset käsitteet.

Tutkimuksen lähtökohtana on ollut kysymys opetussuunnitelman perusteiden ja merivalvontaoppiaineen vaikutuksesta reserviupseerikurssin tulenjohto-opintosuunnan opetussuunnitelmaan ja opetustapahtumaan. Tämä on noussut myös tutkimuksen pääteemaksi. Toisaalta olen halunnut selvittää, missä määrin opetussuunnitelmaan kirjattu merivalvontaoppiaineen tavoitteet ovat vaikuttaneet oppisisältöihin ja opetusmenetelmiin. Näihin kysymyksiin pyrin vastaamaan tutkimuksen teoreettisen osan tarkastelun pohjalta. Tehtävänä on siten selvittää, miten ja missä määrin kouluttajat kokivat opetussuunnitelman vaikutusta merivalvontaopetukseen ja aiheuttivatko opetussuunnitelmaan kirjattujen merivalvontaopetuksen tuntimäärät muutoksia opetukseen, huomioiden merivoimissa tapahtuneet organisaatio muutokset.

Tutkimustuloksia analysoitaessa pohditaan myös sitä, heijastavatko mahdolliset opetuksessa tapahtuneet muutokset kouluttajien opettamis- ja oppimiskäsityksissä tapahtuneita muutoksia. Lähtökohtana on, että kouluttajien käsitys oppimisesta vaikuttaa siihen, miten he opetuksensa toteuttaa.

Tutkimuksessa etsitään vastauksia seuraaviin tutkimusongelmiin:

- 1. Mitkä ovat reserviupseerikurssin vuonna 2005 - 2006 suorittaneiden upseerikokelaiden käsitykset merivalvontaopetuksesta, opetusmenetelmistä ja vuoden 2003 opetussuunnitelmasta?**
- 2. Mitkä ovat tulenjohto-opintosuunnan upseerikokelaiden esimiesten käsitykset reserviupseerikurssin opetussuunnitelmasta ja sen tavoitteista merivalvontaopetuksen osalta?**
- 3. Vastaako reserviupseerikurssin tulenjohto-opintosuunnan merivalvontakoulutus tulevaisuuden haasteisiin?**

2.2 Tutkimusmenetelmät

Koska tutkimuksen aihe on kompleksinen, oli kattavamman käsityksen saavuttamiseksi tarpeellista tukeutua kvalitatiiviseen lähestymistapaan. Tietojenkeruumenetelminä on käytetty kyselylomaketta ja teemahaastattelua. Koska tutkimus perustuu keskeisesti aineistoon, on syytä puhua empiirisestä tutkimuksesta (Toivonen 1999, 98). Kvalitatiivisen aineiston analyysin tarkoituksena on syventää ja kuvata tarkemmin upseerikokelaille kyselytutkimuksesta saatua tietoa merivalvontaopetuksen tuloksellisuudesta. Koska kyselylomakkeet eivät täytä kvantitatiivisen analyysin perusteita, niitä ei voitu analysoida kvantitatiivisen analysoinnin menetelmin. Kyselytutkimuksen tuloksien analysoinnilla pyritään tukemaan kvalitatiivisen aineiston analyysiä. Teemahaastattelulla hankitun aineiston pohjalta oli luontevaa analysoida opetussuunnitelman vaikutusta merivalvontaopetukseen.

Ihmistieteissä tarkasteltavaan ilmiöön vaikuttavat usein samanaikaisesti hyvin monet tekijät. Tutkimuksessa pyrittiin löytämään tutkittavaan ilmiöön olennaisimmin vaikuttavat tekijät, jotta voitaisiin kuvata, ymmärtää ja selittää tapahtumien kulkua sekä eri tekijöiden vaikutussuhteita. Juha Varton (1996, 14) mukaan ihmistieteissä tulisi käyttää laadullisia menetelmiä, koska tutkittavat merkitykset ja merkityksiin kietoutuneisuus ilmenevät laatuina, joita ihmisillä, ihmisten toimilla ja kulttuurin ilmiöillä on. Sisällön analyysin avulla pyritäänkin ymmärtämään haastateltujen kouluttajien toimintaa ja ajattelua reserviupseerikurssin merivalvontaoppiaineesta opetussuunnitelmassa.

Koska tutkimustehtävänä on selvittää kouluttajien kokemuksia ja käsityksiä tutkittavasta ilmiöstä, on siten perusteltua tukeutua juuri sisällön analyysiin. Tämä tutkimus on myös empiiristä, koska tässä hankittiin empiirinen aineisto, josta tehtiin johtopäätöksiä ja lopulta kuvaus.

On siis rakennettu yksiportainen tutkimusasetelma. Kvantitatiiviseen osuuteen on valittu upseerikokelaita reserviupseerikursseilta 147, 148, 149 ja 150, vuosina 2005–2006. Otos edusti ja kuvasi reserviupseerikurssin tulenjohto-opintosuunnan upseerikokelaita, joiden palveluspaikkana olivat tai on merivoimien joukko-yksiköt (Kotkan Rannikkoalue, Suomenlinnan Rannikkorykmentti ja Merivoimien Koulutuskeskus), joissa merivalvontakoulutuksella on eniten vaikutusta merivoimien sodanajan joukko-tuotannon kannalta. Tutkimuksen kvalitatiivisen osuuden perusteella tehtiin puoli-strukturoitu teemahaastattelu seitsemälle (7) upseerikokelaiden esimiehelle ja kouluttajalle. Teemahaastatteluun valitut upseerikokelaiden esimiehet/kouluttajat edustavat merivoimien joukko-osastojen joukkoyksiköjä, missä merivalvontakoulutuksen vaikutus on merkittävä organisaatiomuutoksen ja joukkotuotannon kannalta. Haastattelut nauhoitettiin ja litteroitiin sanatarkasti. Tässä vaiheessa pyrittiin selvittämään kouluttajien käsityksiä merivalvontaopetuksesta, opetussuunnitelman vaikutuksesta merivalvontaopetukseen ja opetusmenetelmien mahdollisesta vaikutuksesta tulenjohto-opintosuunnan merivalvontaopetukseen. Eri metodeja käyttämällä odotettiin löydettävän tutkittavaan ilmiöön liittyviä eri käsityksiä syvällisemmin ja monipuolisemmin.

Jotta aineistoa voitaisiin käyttää analyysien kehittämiseen, täytyy löytää vastaukset seuraaviin kolmeen pääkysymykseen:

1. Mitä aineisto kertoo tutkittavasta asiasta ja mitä se ei kerro?
2. Kuinka hyvin aineisto kertoo tutkittavasta asiasta? Kuinka todennäköisiä ja luotettavia ovat ne johtopäätökset, jotka tehdään aineiston pohjalta?
3. Kuinka parhaiten ja järkevimmin voidaan yhdistää erilaisessa muodossa olevaa kvalitatiivinen aineisto? (Mason 1994, 100)

Ensimmäinen ja toinen kysymys on pohjana, kun pohditaan aineiston validiutta, yleisyyttä ja edustavuutta. Kolmas kysymys sisältää älyllisen ja käytännön dilemman siitä, kuinka yhdistetään mahdolliset sellaiset aineistot, joissa on teoreettisia ristiriitoja.

Tutkimuksen kvalitatiivisessa vaiheessa oli tarkoitus syvällisemmin selvittää kouluttajien käsityksiä prosessista ja siitä, miten opetussuunnitelmaan kirjattu merivalvontakoulutus on vaikuttanut kouluttajan työhön. Tutkimuksessa selvitetään, minkälainen käsitys upseerikokelaiden esimiehillä on merivalvontaopetuksesta reserviupseerikurssilla. Tutkimuksessa on käytetty upseerikokelaille tehtyä kyselysarjasta saatua aineistoa, jota tulkittiin ja analysoitiin.

Kun halutaan varmistaa analyyttinen kattavuus ja täsmällisyys, on tärkeää pohtia, mitkä ovat välttämättömiä asioita, kun halutaan yleistää ja vakuuttua jostakin selityksestä ja kuinka löydetään pääasia. Vastaukset näihin kysymyksiin löytyvät aineistonkeruumenetelmistä ja analysointitavoista. Esimerkiksi aineistokeruun osalta tulee käyttää sellaisia menetelmiä ja tekniikoita, jotka tuntuvat antavan kaikki ne analyysin osatekijät, joita tarvitaan analyysia rakennettaessa. Jo kvalitatiivisen tutkimuksen hyvin varhaisessa vaiheessa tulisi miettiä analyysissa tarvittavia peruskäsitteitä ja pyrkiä löytämään kaksisuuntainen yhteys muodon ja aineiston keruun välillä jokaisen analyysivaiheen aikana (Mason 1994, 101).

Tutkimuksessa pyritään luomaan kuva siitä, millaisena kouluttajat ja upseerikokelaat näkevät opetussuunnitelman merkityksen reserviupseerikurssin merivalvontakoulutuksen laadinnassa ja opetuksessa. Tuloksia esiteltäessä tarkastellaan myös upseerikokelaiden ja kouluttajien suhtautumista oppimiseen ja opetusmenetelmien käyttöön sekä opetussuunnitelman vaikutusta opetukseen. Kvalitatiivinen aineisto jäi melko suppeaksi. Aineistoa on pyritty analysoimaan teemoittelun ja tyypittelyn avulla.

2.3 Teemahaastattelut

Tämän tutkimuksen tutkimusmenetelmänä oli puolistrukturoitu teemahaastattelu. Teemahaastattelun kysymykset ovat liitteessä 1. Haastattelut litteroitiin ja ne muodostivat tutkimuksen kvalitatiivisen aineiston, jota analysoitiin teemoittelemalla, kategorisoimalla ja lopuksi tyypittelemällä aineisto. Tutkimuksessa tukeuduttiin laadulliseen metodiin, koska kiinnostus kohdistui ensisijaisesti kouluttajien ja upseerikokelaiden käsitystapoihin opetussuunnitelman vaikutuksesta merivalvontakoulutukseen. Kun tutkittiin opetussuunnitelman ja merivalvontaopetuksen yhteyttä opetuksessa, voidaan tämän tutkimuksen vahvuutena pitää sitä, että se pohjautuu reserviupseerikurssin upseerikokelaiden käsityksiin todellisen opetus - ja oppimistoinnin havainnointiin opetustilanteessa.

Upseerikokelaiden esimiesten käsitystä merivalvontakoulutuksesta oli kuitenkin tärkeä tutkia siksi, että sen selvittäminen tuo merkittävää lisävalaistusta tutkittavaan ilmiöön kokonaisuutena. Toisaalta upseerikokelaiden esimiesten opetus- ja oppimiskäsitys heijastelee heidän suhdettaan myös reserviupseerikurssin opetusta kohtaan, joka voi näyttää liiaksi yksisuuntaiselta mielipiteeltä. Kvalitatiivisen metodin avulla pyritään vastaamaan tutkimusongelmaan.

Pelkän upseerikokelaille suunnatun kyselylomakkeen avulla ei mihinkään tutkimusongelmaan olisi saatu riittävästi sellaista tietoa, joka olisi kuvannut tutkittavaa ilmiötä tarpeeksi monipuolisesti. Koko ilmiön kuvaamisen kannalta oli tärkeää saada syvällisempää tietoa kouluttajien käsityksestä reserviupseerikurssin opetussuunnitelmaprosessista merivalvontakoulutukseen liittyen itse opetuksessa.

Teemahaastattelun käyttöä tukee se, että sitä voidaan käyttää kartoitukseen, sillä saadaan muun tiedon ohella uusia hypoteeseja ja se voi osoittaa muuttujien välisiä yhteyksiä. Sen avulla saadaan myös kuvaavia esimerkkejä. Toinen syy siihen, miksi tutkimuksessa tukeudutaan teemahaastatteluun, on tutkimuksen luotettavuuden parantaminen. On selvää, että useita reaktiivisia menetelmiä esimerkiksi haastattelua ja kyselylomakkeita, voidaan käyttää myös validiustietojen saamiseksi (Hirsjärvi & Hurme 2000, 25). Sisäisessä validiteetissähan on kyse juuri siitä, missä määrin tutkimusraportti vastaa osallistujien näkemyksiä ja heidän määritelmiään tutkitusta tilanteesta (Syrjälä & Numminen 1988, 136).

Määrittelen tässä tutkimuksessa haastattelun eri asiaksi kuin keskustelu samoin perustein kuin Hirsjärvi ja Hurme (2000,42). Haastattelu tähtää informaation keräämiseen ja se on ennalta suunniteltua päämäärähakuista toimintaa. Teemahaastattelussa teemaluettelon avulla varmistetaan, että kaikilta tutkittavilta saadaan periaatteessa kootuksi samat tiedot ja teemojen puitteissa haastattelijan on vapaus keksiä ja koe-tella kysymyksiä, jotka kuvaavat yksittäistä kohdetta (Syrjälä & Numminen 1988, 100).

Haastattelut olivat luottamuksellisia ja niissä pyrittiin avoimuuteen. Tein nauhoitukset ja muistiinpanot aina haastateltavien suostumuksella. Kerroin myös tutkimushenkilöille avoimesti taustani, vaikka kaikki haastateltavat tiesivät sen jo etukäteen. Haastattelutilanteessa kuitenkin painotin erityisesti tutkijan rooliani enkä aikaisempaa työtäni

reserviupseeriosastolla opistoupseerina. Näitä rooleja ei kuitenkaan aina pystytty pitämään täysin erossa toisistaan sellaisissa yhteyksissä, joissa käsiteltiin opetusmenetelmiä tai oppimisympäristöä. Toisaalta tutkimushenkilöiden ja tutkijan käsitteistö oli sama ja haastatteluissa päästiin nopeasti asian ytimeen, kun voitiin sujuvasti konkretisoida tutkittavaa ilmiötä tiettyjen molemmille tuttujen opetusmenetelmäratkaisujen avulla.

Syksyllä 2006 haastattelin henkilökohtaisesti upseerikokelaiden kouluttajia ja esimiehiä. Upseerikokelaille tehdyt kyselyt on laadittu ja tehty aina jokaisen reserviupseerikurssin viimeisellä koulutusviikolla vuosien 2005 – 2006 aikana reserviupseerikurssin toimenpitein. Kyselylomakkeet noudattelevat opintojaksopalautteen kysymyssarjaa (JOTOS), liite 2. Upseerikokelaat eivät ole vastausta antaessaan tienneet, että heidän vastauksiaan käytetään tutkimusaineistona. Kyselytutkimus on suoritettu yhdessä muiden jaksopalautteiden kanssa. Kyselylomakkeita ei ole tyypitellyt kurseittain, jotta vältyttäisiin yksilöimästä tiettyyn ajankohtaan ja kurssiin kyseisiä vastauksia. Myös tutkimuksen analyysin kannalta upseerikokelaiden kyselytutkimusvastauksilla ei ole ratkaisevaa merkitystä, vaan ne lisäävät kvalitatiivisen aineiston sisällöllistä analyysia.

Haastattelin jokaista kouluttajaa noin 1 – 1,5 tuntia. Kaikki keskustelut olivat mielenkiintoisia. Haastateltavat olivat varanneet riittävästi aikaa haastattelua varten ja heidän pohdintansa olivat avoimia ja syvällisiäkin. He olivat miettineet tutkittavaa ilmiötä usein monestakin eri näkökulmasta. Haastattelut tapahtuivat Merisotakoulun johtamassa rannikkotaisteluharjoituksessa ”JÄNNE” (harjoituksen peitenimi) marraskuussa 2006 rauhallisessa toimistohuoneessa. Tutkimukseen valikoitui seitsemän kouluttajaa, joista upseereita oli viisi (yksi oli nainen) ja kaksi opistoupseeria. Kaikki upseerit olivat valmistuneet ennen vuotta 2003, ja yksi henkilö oli käynyt nykyisen upseeritutkinnon eli sotatieteen maisterin tutkinnon. Molemmat opistoupseerit olivat peruskurssin käyneitä ja valmistuneet ennen vuotta 2001 Maanpuolustusopistosta rannikkotyökistolinjalta. Haastateltujen kouluttajien työkokemus oli 4 – 8 vuotta, ja heillä kaikilla oli opetuskokemusta merivalonnasta.

Hirsjärvi ja Hurme (2000, 106) ovat jakaneet teemahaastattelun kysymykset niiden sisällön mukaan kahteen pääryhmään: tosiasiakysymyksiin ja mielipidekysymyksiin.

Tämän tutkimuksen teemahaastattelukysymykset ovat sekä mielipidekysymyksiä että tosiasiakysymyksiä. Tulosten tulkinnan yhteydessä pyrin luomaan kokonaiskuvan opetussuunnitelman vaikutuksesta merivalvontakoulutukseen ja opetusmenetelmiin sekä analysoimaan laajemmin merivoimissa tapahtuvien organisaatiomuutosten vaikutusta itse opetukseen ja opetussuunnitelmaprosessiin reserviupseerikoulutuksessa.

2.4 Aineiston analysointi ja toteutus

Fenomenografia pohjautuu hermeneuttis-fenomenologiseen tutkimusperinteeseen. Hermeneutiikka empiirisenä metodina on reflektiivisen tulkinnan harjoittamista, jolla voidaan analysoida ihmisen olemassaoloa ja hänen maailmasuhdettaan. Reflektiivisessä tutkimuksessa tutkija alistaa myös itsensä ja omat tapansa tulkita todellisuutta objektivoivan, asiallistavan tarkastelun kohteeksi. Hermeneutiikka metodina perustuu hermeneuttiseen filosofiaan, joka tutkii ymmärtämistä ja jota voidaan kutsua myös ihmisen itsetulkinnan prosessia valaisevaksi filosofiaksi (Lehtovaara 1992, 19–20; Töttö 1982, 171).

Fenomenografinen tutkimus on empiiristä siinä mielessä, että siinä hankitaan empiirinen aineisto, josta tehdään johtopäätöksiä ja lopulta kuvaus (Ahonen 1994, 122). Tutkimuksen kohteena on ihmisen arkiajattelu, jossa tutkimusaineistoa kerätessä tarkoituksena on tuoda esiin mahdollisimman erilaisia ajattelutapoja tietystä ilmiöstä tai käsitteestä (Alasuutari 1994, 73). Sen tarkoituksena on siten tuoda esiin, erilaisiin ilmiöihin ja käsitteisiin liittyviä ajattelutapoja ja käsityksiä sekä kuvata näitä ilmiöitä, joten fenomenografista tutkimusta voi hyvin luonnehtia kuvailevaksi (Häkkinen 1996, 5).

Tässä tutkimuksessa noudatetaan fenomenografiaa, koska siinä on käytetty teemahaastattelussa ja tulkinnassa fenomenografiselle tutkimusotteelle tyypillisiä lähestymis- ja menettelytapoja. Uljensin (1993, 35) mukaan fenomenografiassa ollaan kiinnostuneita siitä, mitä ihmiset ajattelevat ja miten he hahmottavat ympäröivää maailmaa. Siinä ei pyritä löytämään lopullista totuutta maailmasta, vaan sen tarkoituksena on kuvata todellisuutta toisen asteen näkökulmasta sellaisena kuin tietty joukko ihmisiä sen käsittää (Häkkinen 1996, 32). Fenomenografisessa oppimistutkimuksessa ollaan kiinnostuneita siitä, mitä erilaiset asiasisällöt merkitsevät ja siitä, miten yksilöt käsittävät tuon merkityksen (Uljens 1989, 78). Tässäkin tutkimuksessa kiinnostuksen

kohteena on se, mitä kouluttajat ajattelevat tutkittavasta ilmiöstä ja miten he sen hahmottavat.

MP3-soittimelle nauhoitetut haastatteluaineistot litteroitiin aluksi. Litterointeja käytiin läpi useaan kertaan. Tämän jälkeen aineistosta laadittiin lyhyitä koosteita aihepiireittäin, esimerkiksi merivalvontaopetuksesta, opetussuunnitelman vaikutuksesta opetukseen, merivalvontaopetuksen tavoitteista, opetusmenetelmistä ja merivalvontaopetuksen vaikutuksesta upseerikokelaan tiedolliseen ja taidolliseen osaamiseen. Tämän jälkeen muodostettiin tärkeisiin teemoihin käsitekarttoja. Näin pyrittiin löytämään kouluttajien käsityksistä oleellisia eroja ja yhtäläisyyksiä.

Deyn (1993, 40) mukaan luokittelussa on kyse päättelystä, jota tarvitaan paitsi arkipäivän toimissa myös aineiston tarkastelussa. Aineiston luokittelu on olennainen osa analyysia, yksinkertaistamista ja tiivistämistä varten. Se on välttämätön, jos haluamme vertailla aineiston eri osia toisiinsa tai tyypitellä tapauksia (Hirsjärvi & Hurme 2000, 147).

Hirsjärven ja Hurmeen (2000, 148) mukaan luokkien muodostamisen kriteerit ovat yhteydessä tutkimustehtävään, aineiston laatuun ja tutkijan omaan teoreettiseen tietämykseen sekä kykyyn käyttää tätä tietoa. Aineiston luokittelussa voidaan käyttää apuna seuraavia seikkoja:

- tutkimusongelma ja alaongelmat
- tutkimusväline ja -menetelmä
- käsitteet tai luokittelut, joita toiset tutkijat ovat käyttäneet aikaisemmin samaa aihetta koskevissa tutkimuksissa
- teoriat ja teoreettiset mallit
- aineisto itse
- tutkijan mielikuvitus, intuitio (Hirsjärvi & Hurme 2000, 148; Dey 1993, 100)

Tutkimuksessa on pyritty käyttämään apuna lähes kaikkia yllä mainittuja seikkoja eri tavoin yhdistellen. Koska tutkimusongelmat ovat tarkasti rajattuja, ne ovat osittain jo itsessään toimineet ehdollisina luokkina.

2.5 Aikaisemmat tutkimukset

Tässä luvussa tarkastellaan aikaisempia tutkimuksia, joissa opetussuunnitelmaa on arvioitu tai muuten analysoitu oppimisen sekä opetuksen näkökulmasta. Tutkimukset ovat pääsääntöisesti tiedeyliopistoissa tehtyjä väitöskirjoja ja pro gradu-opinnäytetöitä, koska sotilasopetuslaitoksessa on hyvin vähän tutkittu opetussuunnitelmia ja niiden vaikutusta opetukseen. Reserviupseerikurssin kouluttajien ja upseerikokelaiden mielipiteitä opetussuunnitelman vaikutuksesta merivalvontakoulutukseen ei ole aiemmin tutkittu puolustusvoimissa. Aikaisemmissa tutkimuksissa on tutkittu arvoja sekä niihin liittyviä asenteita, mielipiteitä ja motivaatiota. Siviiliyliopistoissa on tutkittu laajemmin opetussuunnitelman vaikutusta opetukseen ja yksilön oppimisprosessiin. Niiden tuloksista saadaan tukea tämän tutkimuksen viitekehyksessä ilmeneviin osatekijöihin.

Heinonen Juha-Pekka (2005, 12–18) on tutkinut väitöskirjassaan ”Opetussuunnitelmat vai oppimateriaalit”, peruskoulun opettajien käsityksiä opetussuunnitelmien ja oppimateriaalien merkityksestä opetuksessa. Tutkimus on toteutettu kahdessa eri vaiheessa. Kvantitatiivisen aineiston keräämisellä kyselylomakkeilla sekä puolistrukturoidulla teemahaastattelulla, sen sisällönanalyysi ja tulkinta on tehty kvalitatiivisin menetelmin. Tutkimustulokset osittavat, että opettajien käsitysten mukaan oppikirjoilla oli keskeinen asema opetussuunnitelmatyössä. Toisaalta osa opettajista ei opetussuunnitelmia laatiessaan tukeutunut lainkaan oppikirjoihin, vaan he pyrkivät tietoisesti välttämään niiden vaikutusta koko prosessiin. Kvalitatiivisen aineiston tyypittelyssä oppimateriaalien merkityksestä opetussuunnitelmien laadinnassa, oppimateriaalien käytöstä opetuksessa sekä opetussuunnitelmien vaikutuksesta opetustyöhön liittyvistä käsityksistä syntyi joukko kategorioita, jotka yhdistettiin ja joista luotiin toisistaan poikkeavia opettajatyyppejä. Tavoitetietoisten uudistajien käsitysten mukaan opetussuunnitelmauudistuksessa oli tärkeintä prosessi itsessään ja sen mukanaan tuoma arvojen, opetustyön merkityksen ja opetuksen tavoitteiden tarkastelu. Opettajien käsitykset opetussuunnitelmauudistuksen vaikutuksista opetukseen vaihtelivat melkoisesti. Joidenkin opettajien mielestä opetussuunnitelmauudistus ei vaikuttanut opetukseen. Osa haastatelluista oli sitä mieltä, että joko oppiaineiden sisällöt tai opetusmenetelmät uudistuivat oppilaskeskeisemmiksi. Uudet opetussuunnitelmat eivät sinänsä muuta koulua, vaan ne pitää levittää opettajien keskuuteen. Tutkimuksessa ehdotetaan rehtoreille ja opettajille suunnatun opetussuunnitelmakoulutuksen ja tuen lisäämistä. Myös uudistusten vaatimia taloudellisia investointeja ei tulisi unohtaa. Li-

säksi opettajankoulutuksessa tulisi ottaa huomioon opetussuunnitelman laatimiseen ja oppimateriaalien analysointiin liittyvien taitojen kehittäminen.

Poikonen (2003, 114 - 117) on tutkinut väitöskirjassaan opetussuunnitelman laatimista ja sen vaiheittaista kehittämistä. Toimintatutkimuksen tulokset osoittavat, että opetussuunnitelman muutoksien aikaansaaminen oli hidas prosessi. Opetussuunnitelman kehittäminen edellytti yhteisöltä jatkuvaa yhteistä keskustelua ja arviointia opetussuunnitelman toteutumisesta. Jotta opetussuunnitelman kehittäminen olisi koko yhteisön asia, prosessi vaatii esimiehen mukanaoloa, tukea ja kannustusta sekä yhteisön jäsenten sitoutumista. Opetussuunnitelman laadintaprosessi lähensi eri henkilöstöryhmien välistä yhteistyötä. Yhteisten keskustelujen kautta eri henkilöstöryhmät oppivat tuntemaan toistensa työtä ja he löysivät vähitellen yhteisen kielen. Opettajat perustelivat mielipiteensä mm. sillä, että pitkäaikainen liikunnan opetuskokemus antaa riittävät valmiudet suunnitella ja toteuttaa liikunnanopetusta, eikä opetussuunnitelmaa näin ollen tarvita. Loput 64 % kannattivat selkeää opetussuunnitelmaa mm. siksi, että se helpottaa ja selkeyttää opetuksen suunnittelua ja asettaa opetukselle selkeät tavoitteet. Tutkimus osoitti selvästi, että opettajat pitävät opetusohjelmissaan preferoimiaan lajeja. Pitkän ajan kuluessa tämä vaikuttaa väistämättä liikunnan opetuksen yksipuolistumiseen, jolloin oppilaan välitavoitteet eivät toteudu tai se saa muotoja, jolloin tietty välitavoite painottuu erittäin voimakkaasti muiden tavoitteiden jäädessä toteutumatta. Tutkijoiden mielestä opetussuunnitelmissa tulisi siirtyä koulukoh-taisiin opetussuunnitelmiin, jolloin tiedettäisiin tarkasti koulun resurssit ja olosuhteet. Tällöin koulukohtaisten opetussuunnitelmien tavoitteet todennäköisesti toteutuisivat täsmällisemmin.

Ari Kangas-Kärki tutki vuonna 2001 pro gradu -tutkielmassaan "Luokanopettajien halumat muutokset opetussuunnitelmien oppiaineita ja aihekokonaisuuksia käsitteleviin osiin" luokanopettajien näkemyksiä opetussuunnitelmien opetussisältöjä käsitteleviin osiin haluttavista muutoksista. Tähän liittyen Kangas-Kärki tutki opetussuunnitelmien opetusmääriin ja jaottelutapoihin opettajien haluamia muutoksia sekä näkemyksiä opetussisältöjä koskevia osia parantavista opetussuunnitelmatyön tekijöistä. Merkittävä näkökohta Kangas-Kärjen tutkimuksessa oli, että tietyn opetussisällön opetuksen kautta saavutettavien hyötyjen tarkastelussa on huomioitava niiden siirto-vaikutus. Missä määrin ja kuinka helposti tietyn opetussisällön erityisosaaminen siirtyy hyödyksi ja osaamiseksi muihin opetussisältöihin ja elämänalueisiin? Toisena merkittävänä kohtana oli opetussisällön tuoman erityisosaamisen tarkastelussa sen

ainutlaatuisuus. Missä määrin ja kuinka helposti tietty oppiaine tuo tärkeitä tietoja ja taitoja, joita ei voida mielekkäästi saavuttaa minkään toisen opetussisällön opiskelun kautta? Kangas-Kärki päätyi tutkimuksessaan siihen, että luokanopettajien enemmistö halusi säilyttää opetussisältöjen jaottelutavan opetussuunnitelmassa nykyisenlaisena, mutta opettajat halusivat lisätä mm. taito- ja taideaineiden opetusmäärää. (Kangas-Kärki 2001).

Komentajakapteeni Janne Muurinen tutki vuonna 2000 yleisesiupseerikurssin diplomityössään ”Merivoimien upseerien jatkotutkinto – tuloksellisuuden arviointi koetun opetussuunnitelman näkökulmasta”. Tutkimuksessa Muurinen nostaa esille laadullisin ja osittain myös määrällisin keinoin esiupseerikurssin ja yleisesiupseerikurssin merisotalinjoiden opetussuunnitelmia ja arvioi sitä, miten opetussuunnitelmissa asetetut tavoitteet koetaan saavutetuksi opetussuunnitelman käytöllä. Kyse on koulutuksen tuloksellisuuden arvioimisesta. Tutkimus ositti, että merivoimien upseerien jatkotutkinto on tuloksellista, sillä opetussuunnitelmassa mainitut valmiudet koetaan pääsääntöisesti saavutetuiksi opiskelijoiden, kouluttajien ja työnantajien edustajien taholta. Muurinen päätyi tutkimustuloksiin käyttäen tutkimustapana fenomenografiaa. Yleisesiupseerikurssille kohdistettiin kysely, jonka tuloksia on käsitelty myös kvantitatiivisin menetelmin. Tehdyn tutkimuksen mukaan päämäärä opetussuunnitelman osalta toteutuu. Myös vastaajat kokivat koulutuksen tuloksien vastaavan niitä tarpeita, joita työelämä asettaa. Muurisen tutkimuksessa on paljon tämän tutkimuksenkin kanssa olevia yhteneviä piirteitä, joita on hyödynnetty arvioitaessa reserviupseerikurssin merivalvontakoulutuksen tuloksellisuutta.

Komentajakapteeni Pekka Varjonen tutki henkilöstön arvostuksia diplomityössään ”Sotilasorganisaation kulttuuri. Puolustusvoimien henkilöstön arvostusten ja johtamiseen liittyvien toimintatapojen kriittinen tarkastelu, vuonna 1999”. Varjonen toteaa tutkimuksensa arvoja koskevana havaintona, että ”arvostukset voivat muuttua pohdinnan ja keskustelujen tuloksena, mutta niihin ei voi vaikuttaa käskyllä tai pakolla.”(Varjonen 1999, 141). Varjosen tutkimuksen havainnot arvojen ja asenteiden erotamisesta kulttuuriarvostusten rakenteissa ovat osa tämän tutkimuksen viitekehystä. Oppilaiden mielipiteet opetussuunnitelman eri tavoitteiden arvostamisessa näkyvät yksilöiden henkilökohtaisina arvoina. Arvot ovat pohja asenteille ja sitä kautta arvot näkyvät päämääräsuuntautuneena toimintana. Asenteet liittyvät tiiviisti arvoihin, mutta ne täytyy silti kyetä näkemään eri asioina.

3. OPETUSSUUNNITELMAN TEOREETTINEN TARKASTELU

3.1 Opetussuunnitelman määrittely ja tavoitteiden tarkastelu

Yksi keskeisimmistä koulua ohjaavista asiakirjoista on opetussuunnitelma, jossa yleensä ilmaistaan kyseisen koulun tai kouluasteen tavoitteet ja oppiaine sekä oppilasarvioinnin periaatteet. Usein siinä otetaan myös kantaa opetusmenetelmiin, vaikka niiden valinta kuuluukin periaatteessa opettajien toimintavapauden piiriin. (Uusikylä & Atjonen 2000, 46)

Opetussuunnitelmasta on olemassa monenlaisia tulkintoja ja sen tyhjentävä määrittely on ongelmallista (Meisalo & Lavonen 1994, 20). Atjosen (1993, 15) mukaan yhteiskunta, eli viime kädessä eduskunta ja maan hallitus, ilmaisee koulutusta koskevan tahtonsa lainsäädännössä sekä sen perusteissa ja poliittisissa kannanotoissa. Hänen mukaansa opetussuunnitelmassa kuvataan koulutuksen tavoitteet ja sisällöt sekä opetusjärjestelyjen ja arvioinnin perusteet. Tässä tutkimuksessa tukeudutaan tähän Atjosen opetussuunnitelman määritelmään, koska opetussuunnitelman perusteissa otetaan selkeästi kantaa tavoitteiden ja arvioinnin perusteiden lisäksi opetus sisältöihin sekä käytettäviin opetusmenetelmiin. Tätä tukee myös Välijärven (1993, 6) näkemys, jonka mukaan opetussuunnitelman edustama tietorakenne on vain yksi tiedon tulkinta, ja siten se sitoutuu väistämättä tiettyyn arvojärjestelmään ja on aina poliittisten päätösten kohde. McNeil (1981, 295) painottaa, että opetussuunnitelma heijastaa aina tekijöidensä omaa näkemystä yhteiskunnallisesta elämästä, ihmisestä ja oppimisesta. Yhteiskunnassa tapahtuvat arvojen ja normien yhä nopeammat muutokset luovat jatkuvia paineita myös opetussuunnitelmien muutoksille. Hirsjärvi (1983, 132) on puolestaan kuvannut opetussuunnitelmaa kaikkien niiden toimien etukäteissuunnitelmaksi, joilla pyritään kouluille asetettuihin kasvatustavoitteisiin.

Opetussuunnitelmia on kahdenlaisia: ne voidaan karkeasti jakaa *Lehrplan*-tyyppiseen eli oppiainejakoiseen opetussuunnitelmaan ja *curriculum*-tyyppiseen opetussuunnitelmaan (Lavonen & Meisalo 1994, 20). Alkuaan englanninkielinen käsite *curriculum* tarkoitti lapsen oppimiskokemusten suunnittelua.

Tässä tutkimuksessa opetussuunnitelma-käsitettä on käytetty vastaamassa *Lehrplan*-sanaa, vaikka niiden merkitys ei ole täysin sama. Suomalaisista tutkijoista Malinen (1992) ja Salminen (2002) käyttävät termiä *curriculum*.

Koulun opetussuunnitelma ohjaa opettajia järjestämään tarkoituksenmukaisia oppimistilanteita, jolloin ajatellaan, että opetussuunnitelma on opettajan laatima. Saksankielinen käsite *Lehrplan* puolestaan tarkoittaa opetussuunnitelman laatimista niin, että luetellaan oppiaineet, kuvataan oppiaineiden sisältöjä. Keskeinen määräävä tekijä on tällöin tuntijako, toisin kun angloamerikkalaisessa *curriculum*-perinteessä, jossa oppiaineiden rajoja ja tuntimääriä ei määritelty yhtä tarkasti. (Salminen 2002, 9). *Curriculum* on siten käsitteenä *Lehrplan*ia laajempi ja konstruktivistisempi. Malisen (1992, 14) mukaan *curriculum* on enemmän didaktinen ohjeisto ja *Lehrplan* enemmän hallinnollisen päätöksenteon perusta. Suomessa näitä kahta käsitettä ei ole haluttu erottaa, vaan meillä on pyritty yhdistämään sekä hallinnollinen että pedagoginen suunnittelu (Malinen 1992, 14–15). Salmisen (2002, 9) mukaan ainakin Suomen opikoulujen rakenteeseen saksalainen *Lehrplan*-malli on vaikuttanut voimakkaasti. Myös Syrjäläinen (1994, 9) toteaa, että Suomen viralliset vahvistetut opetussuunnitelmat ovat varsin vahvasti noudattaneet *Lehrplan*-mallia. Nykyisessä yleissivistävän koululaitoksen opetussuunnitelmassa on piirteitä molemmista lähestymistavoista. Patrikaisen ja Myllerin (2002, 190) mukaan opettajien opetussuunnitelma-ajattelu on yhteiskunnan muuttumisen myötä siirtymässä *Lehrplan*-mallista *curriculum*-mallin suuntaan (Kosunen 1994; Malinen 1992). Eri yhteyksissä ja eri aikoina *curriculum*-käsite on tulkittu ja määritelty eri tavoin – jopa niin, että ne ovat olleet keskenään ristiriitaisia. Pohjimmiltaan on ollut kuitenkin kysymys siitä, mitkä tiedot, taidot ja arvot ovat kaikkein tärkeimpiä koulussa käsiteltäviksi ja miten ne tulisi välittää ja saavuttaa. Valtion, piirin tai koulun *curriculum* on suunnitelma, jonka tavoitteena on tuottaa oppilaille tietyt tiedot, taidot ja arvot. Sen suunnitelman tarkkuus on erilainen eri kouluasteilla ja vaihtelee suunnitelman tehneen tahon mukaan siten, että koulun suunnitelma on tarkin ja valtion suunnitelma on väljin. (Salminen 2002, 7)

Kosunen ja Huusko (2002, 203–204) toteavat, että opetussuunnitelman kehittämisessä on viime kädessä kysymys opetuksen tasosta ja laadusta sekä ennen kaikkea siitä, miten ja mitä oppilaat oppivat, miten he edistyvät ja miten heidän oppimistaan voidaan parhaiten tukea. Kosunen ja Huuskon mukaan opetussuunnitelma määrittynyt näin luontevasti *curriculum*-opetussuunnitelmamallille ominaisina oppilaiden oppimiskokemuksina ja niiden suunnitteluna.

Opetussuunnitelma on siis yksi keino suunnata toimintaa sekä määritellä ja saavuttaa sellaisia tavoitteita, joita pidetään arvokkaina ja tärkeinä. Siten se myös heijastaa yhteiskunnan arvoja. Näitä opetussuunnitelmien laadintaa ohjaavia taustaideologioita

ta, on määritelty monella eri tavalla. Esimerkiksi McNeil (1985) on jakanut nämä opetussuunnitelmien taustalla vaikuttavat ideologiat kuuteen kategoriaan:

- 1) *Humanistinen lähtökohta* pyrkii takaamaan kaikille yksilöllisesti tyydyttäviä kokemuksia. Tässä opetussuunnitelma on liberalisoiva prosessi, joka vastaa henkiseen kasvuun. Tyypillistä humanistiselle kasvatuskäsitykselle on vastustaa koulutuksen ja kasvatuksen byrokraattista ohjausta, keskusjohtoisia suunnittelumalleja, tarkkoja sisällöllisiä tavoitteita, liiallista käytännön korostamista ja koulun kytkemistä työelämän tai talouden vaikutuspiiriin. Humanistinen näkemys pitää laajoja keskitettyjä malleja vanhentuneina ja muodollisina. Se on kritisoinut myös koulutuksen alistumista teknologioiden – oppikirjojen, oppimateriaalien ja opetusteknologian – varaan. Humanistisen käsityksen mukaan postmodernimaailma edellyttää ymmärtämistä, luovuutta ja eettisten kysymysten pohdintaa.
- 2) *Sosiaalisen rekonstruktion* näkökulman tavoite on yhteiskunnan kehittäminen, jolloin sosiaalinen aspekti nousee yksilöllisten tarpeiden yläpuolelle.
- 3) *Teknologisen* näkökulman mukaan opetussuunnitelmat ovat tuotantoprosessi ja politiikan jatke. Opetussuunnitelmat eivät voi olla neutraaleja. Niiden avulla saavutetaan tietyt vaatimukset ja niissä voidaan myös ehdottaa opetusmenetelmiä.
- 4) *Akateeminen* näkökulma korostaa opetussuunnitelmaa välineenä, jolla oppilaalle tarjotaan tiettyjä tieteitä ja organisoituja kokonaisuuksia.
- 5) *Teknologiavetoinen* opetussuunnitelma -näkökulma on monipuolisempi. Se voi olla tietokoneen avulla tapahtuvaa opiskelua, yksilöllisiä opiskelumahdollisuuksia, ja muiden teknisten apuvälineiden käyttöä. Laajemmassa tulkinnassa on kyse ohjelmien tehokkuudesta, menetelmistä ja oppimateriaaleista, jolloin teknologia vaikuttaa opetussuunnitelmiin sekä sovelluksina että teoriana. Tällöin oivallukset ovat käytäntöä, jossa tekniikka on apuvälineenä. Teoriassa teknologiavetoinen opetussuunnitelma voi määritellä sekä ohjata koulutusta ja opetusta. Tavoitteena on löytää tehokkaimmat menetelmät ja ottaa ne käyttöön.
- 6) *Akateeminen tieteenala* -näkökulma on keskeinen opetussuunnitelmiin vaikuttanut ideologia. Sille ominaista ovat asiantuntijoiden laatimat opetussuunnitelmat ja oppimateriaalit. Taustalla vaikuttaa vahvojen tieteenalojen traditio. (Salminen 2002, 26)

McNeilin (1985) mukaan nämä kuusi lähtökohtaa olisi tunnustettava, jotta paremmin ymmärrettäisiin opetussuunnitelmien taustalla vaikuttavia pyrkimyksiä. Opetussuunnitelmia sitoo vahva traditio ja jotkin asiat – esimerkiksi lukemisen, kirjoittamisen ja las-

kemisen taidot – ovat niissä aina tärkeässä asemassa. Koulumuodot sekä luku- ja opetussuunnitelmat heijastelevat oman aikakautensa arvoja, uskomuksia ja sosiaalisia pyrkimyksiä. Kulloisetkin viranomaiset tuovat opetussuunnitelmiin uusia piirteitä ja määräyksiä. Historiallisesti tarkasteltuna myös oppimateriaalit voivat muokata opetussuunnitelmia pitkäksi ajaksi. (Salminen 2002, 6–7) Esimerkiksi opetuksen sisältöihin viranomaisten kontrolli puolestaan ulotettiin tarkastamalla ja hyväksymällä tietyt oppikirjat käytettäväksi (Venezky 1992, 447; Salminen 2002, 13). Merisotakoulun reserviupseeriosaston opetussuunnitelman ideologisena taustana lähimpänä on McNeillin (1985) teknologiavetoinen näkökulma. Opetussuunnitelman rakennetta ohjavia tekijöitä ovat uudet organisaatiot ja niiden suorituskyky, käyttöperiaatteet, kalusto ja operatiiviset tehtävät. Tulenjohto-opintosuunnan opetuksessa on omaleimaista erilaisten teknisten laitteiden toimintojen oppiminen.

Edelleen Venetzky (1992, 438 – 439) kuvaa mielenkiintoisella tavalla opetussuunnitelmaketjua. Hän määrittelee viisi erilaista opetussuunnitelmaa:

1. *Tarvittava opetussuunnitelma (Needed Curriculum)* on usein hyvin epämääräinen kokonaisuus esimerkiksi esikuntien, alan auktoriteettien ja asiantuntijoiden arvosidonnaisia ehdotuksia. Näiden tahojen määräykset on esitetty vailla mitään käsitystä niiden toteuttamismahdollisuuksista koulutuksessa.
2. *Haluttu opetussuunnitelma (Desired Curriculum)* on ensimmäinen askel, jossa toteuttamismahdollisuuksia on otettu vähäisessä määrin huomioon. Tämä opetussuunnitelma edustaa jo valtakunnallisia suuntaviivoja. Esimerkiksi puolustuspoliittisten ratkaisujen vaikutuksen huomioiminen merivalvontakoulutukseen, joka on esikunnan asiantuntijoiden opetussuunnittelun kehityksen pohjana.
3. *Määrätty opetussuunnitelma (Prescribed Curriculum)* on seuraava opetussuunnitelma tässä ketjussa yleisestä yksityiseen. Tämä opetussuunnitelma sisältää oppaat, ohjesäännöt, oppikirjat ja muun opetussuunnitelmamateriaalin, jota on suositeltu tai määrätty. Ei ainoastaan kurssien sisältöä ole ennalta määrätty, vaan myös etenemisjärjestys ja hyvin usein myös opetusmenetelmät.
4. *Toteutettu opetussuunnitelma (Delivered Curriculum)* on se opetussuunnitelma, jota kouluttajat toteuttavat opintosuunnillaan joko opetusmateriaalien avulla tai ilman niitä.
5. *Toteutunut opetussuunnitelma (Received Curricula)* on se, mitä upseerioppilaat ovat saavuttaneet merivalvontapetuksen tuloksena. Toteutunut opetussuunnitelma poikkeaa määrätystä opetussuunnitelmasta, koska upseerioppilas tulkitsee ja

projisoi aktiivisesti tietoa. Sitä, missä määrin upseerioppilaat oppivat opetusmateriaalin vaikutuksesta ja toisaalta kouluttajan vaikutuksesta, ei ole tarkkaan tutkittu.

Tässä tutkimuksessa näkyy vahvasti määrätty, toteutettu ja toteutunut opetussuunnitelma ja niiden vaikutus merivalvontaopetukseen. Merisotakoulun reserviupseeri-osaston osalta Venetzky (1992, 438 – 439) opetussuunnitelmaketju alkaa 3. ja päättyy 5.

Opetussuunnitelman laadinnassa on perinteisesti pidetty tärkeänä täsmällistä tavoitteiden ilmaisua. Tavoitteiden ohjaavaa vaikutusta tehostetaan osittamalla ne aine-, luokka-, kurssi- tai jopa oppituntikohtaisiksi. Esimerkiksi Barrow (1984) vastustaa tällaista osittamista, koska juuri täsmällisillä tavoitteilla todellisuus pirstaloituu ajattelun keinoin vaikeasti hallittavaksi. Zaretin (1986) mukaan pyrkimys täsmällisiin ja mittauksin kontrolloitaviin tavoitteisiin rajaa pois opetuksesta ne ulottuvuudet, jotka haastavat havaitsemaan ilmiöiden moninaisuuden ja niiden keskinäiset riippuvuudet. (Väljærvi 1993, 14–17) Opetussuunnitelman on toimiakseen oltava sisäisesti yhtenäinen kokonaisuus. Esimerkiksi opetusmenetelmiä koskevien valintojen tulee olla sopusoinnussa tavoitteita, oppiaineita ja sisältöjä koskevien tulkintojen kanssa. Ei riitä, että opetussuunnitelma vain toistaa kliseitä, kuten “aktiivinen oppiminen” tai “ongelmanratkaisu”, vaan sen tulee myös kertoa, mitä ne tarkoittavat koulun käytännössä ja miten niiden avulla rakennetaan toimiva tietokokonaisuus. On tiedostettava, mihin opetuksella todella pyritään. (Väljærvi 1993, 14; Nixon 1992) Nykyaikaisen opetussuunnitelman tavoitteiden määrittely lähtee siitä, että opetuksen tehtävänä on tuottaa valmiuksia toimia muuttuvassa yhteiskunnassa. Tavoiteltavia suuntia voivat olla esimerkiksi uudenlainen asennoituminen koulutukseen, oman oppimisen parempi tiedostaminen ja ohjaaminen, yhteiskunnassa vaikuttamisen taitojen edistäminen ja itsetunnon vahvistaminen. Tälle kehitykselle ei koskaan voida määritellä täsmällisiä tavoitteita, vaan oppilaiden ja opettajien on löydettävä ne itse osana oman työnsä suunnittelua ja arviointia. (Väljærvi 1993, 16; Berman 1986; McGee 1987)

3.2 Opetussuunnitelman vaikutus opetukseen

Cubanin (1992a) mielestä on syytä tehdä selkeä ero opetussuunnitelman ja todellisen opetuksen kehittämisen välillä. Hänen mielestä opetussuunnitelman kehittämisestä on vielä pitkä matka arkisen kasvatustyön muuttumiseen, eikä se matka ole mutkaton. Suurin osa näistä muutospaineista tulee koulun ulkopuolelta. Hän jakaa

muutospyrkimykset kahteen tyyppiin. Rakenteiden sisäisellä kehittämisellä yritetään parantaa käytäntöjä muuttamalla esimerkiksi opettajien palkkioperusteita, tuottamalla uusia materiaaleja ja vaikuttamalla koulutuspäivän pituuteen. Koulutuksen rakenteisiin vaikuttamalla muutetaan koulumuotoja ja –asteita tai kehitetään oppilaiden valintaperusteita. (Cuban 1992a, 216–247).

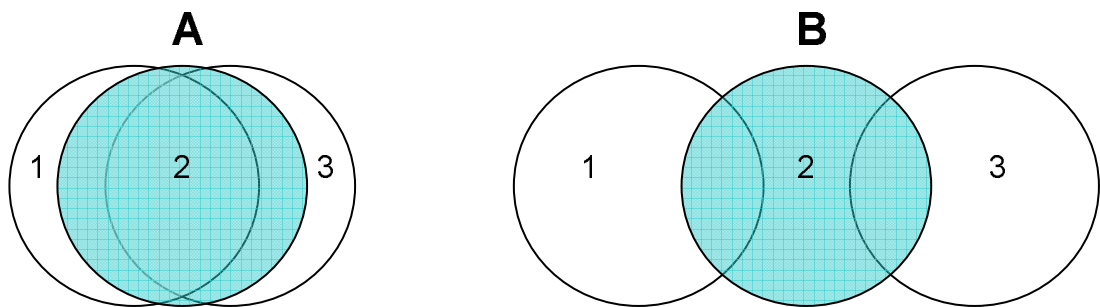
Puolustusvoimat on asettanut kansalaiskasvatuksen varusmieskoulutuksen osaksi. Käytännössä kansalaiskasvatus merkitsee sellaisten taitojen opettamista, joita yhteiskunnassa toimiminen edellyttää. Kyse on myös asenteiden muodostamisesta (Ryhänen 2003, 210). Yhteiskunnan kannalta toivottavia taitoja ja asenteita voivat olla esimerkiksi käytöstavat, liikunnallisuus ja isänmaallisuus.

Merisotakoulun reserviupseerikurssi voi toimia tehokkaasti vain, jos sillä on selkeät tavoitteet ja päämäärä sekä kyky arvioida tavoitteiden toteutumista. Kouluttajien saattaa olla vaikea löytää yksimielisyyttä siitä, mitä ominaisuuksia upseerioppilaisissa pitäisi kehittää ja miten se tapahtuu. Opetussuunnitelman tulee heijastaa ympäröivän sotilaskulttuurin arvoja ja asenteita.

Sotilasopetuslaitoksissa voidaan käsittää opetussuunnitelmat eri tavoin. Lienee kuitenkin selvää, ettei esimerkiksi Merisotakoulu kykene toimimaan tavoitteellisesti ilman suunnitelmallista ohjelmaa upseerioppilaille tarjottavasta opetuksesta. Merisotakoululla tulee olla päämäärä ja suuntaviivat, jotka luovat kriteerit toimintojen, sisältöjen ja metodien valinnalle. Opetussuunnitelman tulee ilmentää aina vallitsevia ajatustottumuksia ja uskomuksia, mutta voi toimia myös niiden muuttajana. Opetussuunnitelma on metafora siitä, miten kyseisellä reserviupseerikurssilla eletään ja koulutetaan.

Syrjäläisen (1990, 135) mukaan opettajat puhuvat opetussuunnitelman sisällöstä ja tavoitteesta itsestäänselvyyksinä ja kuitenkin perustavat oman opetuksen opetussuunnitelman sijaan mieluummin omiin kokemuksiinsa ja intuitioon. Ei ole lainkaan liioiteltua väittää, että myös sotilasopetuksessa opetussuunnitelmat on tietoisesti jätetty kirjahyllyyn tai mappeihin pölyttymään arkistoitaviksi. Kouluttajat ja upseerioppilaat eivät myöskään tutustu opetussuunnitelmaan riittävästi yhdessä, jotta opetusta ja sen suunnittelua voitaisiin edelleen kehittää.

Puolustusvoimien kurssien opetussuunnittelua ohjaa sodan kuva ja käsitys taistelukentän olosuhteista. Kokonaisuuden suunnittelua ohjaa niin ikään vallitseva turvallisuuspolitiikka ja näkemys yhteiskunnan olemuksesta ja sen tulevasta kehityksestä. Nämä näkemykset ilmenevät opetussuunnitelmissa tavoitteina ja sisältöinä. Kun vuoden 2003 reserviupseerikurssin opetussuunnitelmauudistuksen yhteydessä päätösvalta siirrettiin merivoimien esikunnasta merkittävästi merisotakoulun tasolle, linjanjohtajat joutuivat suuren haasteen eteen, sillä he saivat valtaa sekä vastuuta suunnitella linjakohtaista opetustaan.

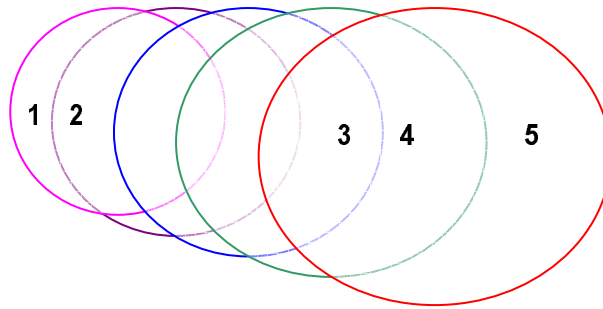


KUVIO 2. Opetussuunnitelman kolmen tason: etukäteissuunnitelma (1), toteutetun (2) ja oppilaiden kokeman (3) vastaavuus opetussuunnitelman kanssa sen ollessa hyvä (A) ja huono (B) (Lahdes 1997, 68).

Lahdes (1997, 68) jakaa opetussuunnitelman kuvion 1 mukaisesti kolmeen tasoon: etukäteistasoon (varsinaiseen opetussuunnitelmaan tai sen perusteisiin), ennakkosuunnitelmasta opetustilanteessa todella toteutuneeseen tasoon ja tärkeimpään eli siihen, mitä oppilaat ovat opetus-oppimisprosessin aikana todella omaksuneet.

Tässä tasomallissa kaikki oppaat, ohjesäännöt ja oppimateriaalit kuuluvat toiseen, toteutuvaan suunnitelmaan (Lahdes 1997, 236). Silloin kun eri tasojen välinen yhteys ei toimi, puhutaan piilo-opetussuunnitelmasta. Uusikylä ja Atjonen (2000, 49) ovat määritelleet piilo-opetussuunnitelman sellaiseksi kouluopetuksen vaikutukseksi, jota kukaan ei ole varsinaisesti suunnitellut tai tarkoittanut. Jos esimerkiksi oppimateriaalit eivät vastaa opetussuunnitelmia, toteuttavatko ne silloin piilo-opetussuunnitelmaa?

Cuban (1992b, 90-92) näkee opetussuunnitelman (*curriculumin*) hyvin moniselitteisenä ilmiönä, jonka avulla poliitikot ja tutkijat pyrkivät siirtämään nuoriin niitä tietoja, taitoja ja arvoja, joita he itse pitävät tärkeinä. Tähän käsitteeseen liittyy paljon moniselitteisyyttä. Se johtuu siitä, ettei ole olemassa yhtä ainoaa opetussuunnitelmaa, vaan ainakin viisi erilaista opetussuunnitelmaa riippuen siitä tasosta, mistä puhutaan.



KUVIO 3. Opetussuunnitelman tasot Cubanin (1992b, 90–92) mukaan: 1. suositeltu opetussuunnitelma (*Recommended curriculum*) 2. virallinen opetussuunnitelma (*Official curriculum*) 3. opetettu opetussuunnitelma (*Taught curriculum*) 4. testien ohjaama opetussuunnitelma (*Tested curriculum*) ja 5. opittu opetussuunnitelma (*Learned curriculum*).

Suositteltu opetussuunnitelma tarkoittaa koulutuspoliittista ohjelmaa, jonka pohjalta laaditaan ja hyväksytään virallinen opetussuunnitelma. Siinä määritellään opetettavat aineet ja sisällöt sekä eri oppiaineiden opetukseen käytettävä aika. Se eroaa merivoimien esikunnan tulkintojen takia suositellusta opetussuunnitelmasta. Suositeltu opetussuunnitelma puolestaan eroaa opetetusta opetussuunnitelmasta ja siihen liittyvästä sisällöstä, taidoista ja arvoista, jotka kouluttaja siirtää upseerioppilaalle. Esimerkiksi monet kouluttajat luottavat oppaisiin, joiden tekstit ovat harvoin identtisiä virallisen opetussuunnitelman kanssa. Lisäksi kouluttajat toteuttavat opetustaan eri tavoin, vaikka he opettaisivatkin saman oppaan pohjalta. Kouluttajat myös painottavat opetuksessa eri asioita. Opetettu opetussuunnitelma eroaakin merkittävästi virallisesta ja vielä enemmän suositellusta opetussuunnitelmasta. Näiden lisäksi tulee neljäntenä testien ohjaama opetussuunnitelma, joka käsittää niin ohjesääntöjen kuin kouluttajien itsensä suunnittelemat kokeet, joilla on hätkähdyttävän erilaisia tavoitteita. Kouluttajien todistusarviointia varten laatimat kokeet saattavat poiketa merkittävästi esikunnan laatimista testeistä ja kokeista. Usein kokeet ovat vielä kirjallisia, jolloin opetussuunnitelmien edellyttämien taitojen arviointi saattaa jäädä puutteelliseksi. Viides opetussuunnitelma on opittu opetussuunnitelma, joka ilmaisee, mitä upseerioppilas on todellisuudessa oppinut. Siihen vaikuttavat kouluttajien, oppikirjojen ja muiden tietolähteiden, kokeiden ja opiskelutovereiden lisäksi myös voimakkaasti ne epäviralliset normit, jotka reserviupseerikurssilla vallitsee.

On tärkeää tiedostaa nämä eri opetussuunnitelmat, koska usein koulun muutoksia tutkitaan ainoastaan virallisten opetussuunnitelmien pohjalta sen sijaan, että tutkittaisiin sitä, kuinka kouluttajat todellisuudessa opettavat.

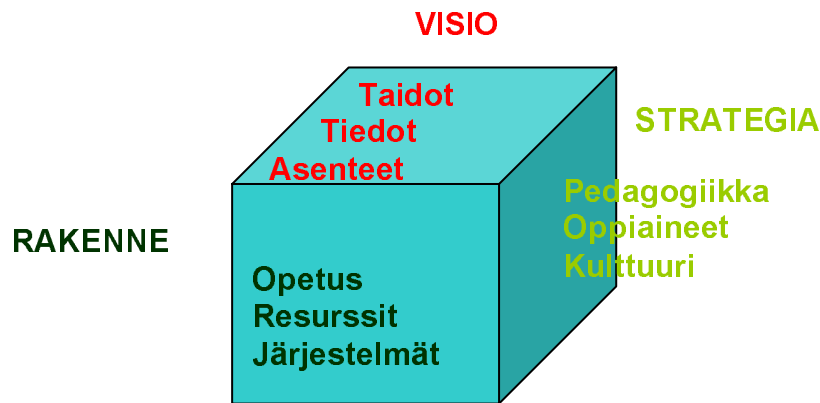
Jotta opetussuunnitelmat ja niiden tavoitteet toteutuisivat opetuksessa entistä paremmin, opetussuunnitelmien uudistusprosessia täytyy suunnitella ja johtaa huolella. Kun uudet opetussuunnitelmat on saatu valmiiksi, on vaarana, että varsinaisessa opetustyössä juuri mikään ei muutu tai muutokset ovat vähäisiä. Opetuksessa tuskin tapahtuu merkittäviä muutoksia ilman uudistusprosessin huolellista johtamista ja opettajien sitoutumista opetussuunnitelmatyöhön sekä uusiin opetussuunnitelmiin. Perinteisesti opetussuunnitelmaprosessin johtaminen on voitu eräällä tavalla nähdä esikunnan tason määräyksinä siitä, mitä ja miten pitäisi opettaa sekä mitä on arvioitava ja millaisiin tuloksiin on päästävä.

Toisaalta opetussuunnitelmaprosessin johtaminen on nähty myös toisella tavalla: koulussa kaikkien järjestelyjen tulee tukea ja helpottaa oppimista. Tätä kutsutaan myös organisoiduksi oppimisprosessiksi. (Clark 1996, 93) Opetussuunnitelmaprosessin johtamista ei pidäkään sotkea vain muodolliseksi osaksi opetusta, vaan osaksi kaikkia muita prosesseja. Näin tulkittuna opetussuunnitelmaprosessin johtamista voitaisiin pitää yhtä tärkeänä kuin koko kouluorganisaation johtamista. (Lumby 2001, 4)

Wragg (1997) on kehittänyt kuutiomallin kuvaamaan opetussuunnitelman eri osa-alueita. Siinä jokainen sivu kuvaa yhtä opetussuunnitelman näkökulmaa. Nämä kolme osa-aluetta ovat:

- asiat, jotka opetetaan (mitä opitaan ja opetetaan)
- aihekokonaisuuksien teemat (mitä asioita opetetaan eri yhteyksissä)
- oppimisen ja opetuksen järjestelyt (miten kaikesta tiedotetaan)

Jotta oppiminen ja opetus olisivat tehokkaita, on kaikkien kolmen osa-alueen oltava tasapainossa keskenään (Wragg 1997, 3). Wraggin kuutiomallin pohjalta Burton, Blatchford ja Middlewood (2001) ovat kehittäneet kolmiulotteisen mallin (kuvio 3) opetussuunnitelmaprosessin johtamisesta.



KUVIO 4. Kolmiulotteinen malli opetussuunnitelmaprosessin johtamisesta (Burton, Blatchford & Middlewood 2001, 19).

Jokainen kuvion ulottuvuus edustaa yhtä koulutusorganisaatioissa usein esiintyvää johtamisen tasoa:

1. Visiot – **opittu opetussuunnitelma** (taidot, tiedot ja asenteet, joihin keskitytään ja jotka korostavat koulun erityispiirteitä).
2. Strategia – **opetettu opetussuunnitelma** (pedagogiikka, oppiaineet ja organisaatiokulttuuri tai oppimisympäristö, joiden avulla opittu opetussuunnitelma toteutetaan).
3. Struktuuri – **mahdollistava opetussuunnitelma** (sisäistäminen, opettajiin ja oppimateriaaleihin panostaminen sekä opettajien johtaminen, resurssien ja organisaation järjestäminen niin, että opetettu opetussuunnitelma on mahdollista toteuttaa).

Tämä kolmiulotteinen malli on hierarkkinen. Ensinnäkin täytyy olla selkeä näkemys niistä taidoista, tiedoista ja asenteista, jotka on hyväksyttävä yhteisesti. Vain sisäistämällä visiot strategian avulla voidaan päästä tavoitteisiin. Tämä olisi hyvä ottaa huomioon päätöksenteossa. Malli korostaa epäsuorasti vision merkitystä, mutta visio voidaan ilmaista monella tavalla – esimerkiksi hyvin käytännönläheisesti. Koulun kietyttäessä visiotaan, sen pitää tiivistää se tilanne, jossa se haluaa olla. Samalla sen on otettava huomioon opetussuunnitelman merkitys ja ymmärrettävä selkeästi se tilanne ja todellisuus, missä se nyt on. (Burton, Blatchford & Middlewood 2001, 19 - 20)

Muutoksen – esimerkiksi opetussuunnitelmauudistuksen – johtaminen on Merisotakoulun reserviupseeriosastolle haasteellinen ja moniulotteinen prosessi. Edellä esitetty malli kuvaakin hyvin niitä eri tekijöitä, jotka Merisotakoulun reserviupseerikurssin koulutuksen kehittämisessä tulisi ottaa huomioon. Opetussuunnitelmaprosessin onnistuneessa johtamisessa ei riitä pelkkien strategiaan liittyvien tekijöiden, kuten pedagogiikan, oppiaineiden ja koulutuskulttuurin huomioon ottaminen, vaan tarvitaan myös selkeitä visioita sekä prosessia tukevaa rakennetta riittävine resursseineen, tarkoituksenmukaisine järjestelmineen ja opetusjärjestelyineen. Kolmiulotteista mallia käytetään tässä tutkimuksessa hyväksi, kun tarkastellaan kouluttajien käsityksiä opetussuunnitelman vaikutuksesta merivalvontaopetukseen reserviupseerikurssilla vuosina 2005 - 2006.

Merisotakoulun toiminnot muuttuvat hitaasti ja ennakoimattomasti, ja siksi reserviupseerikurssin opetuksen eri osa-alueita on kehitettävä samanaikaisesti ja systemaattisesti. Merisotakoulun toimintaa ja sen muutoksia tulisikin tarkastella holistisesti, kokonaisuuksista käsin, jotta opetuksen muutosta ymmärrettäisiin paremmin.

Merisotakoulun johtajan ja koulutuspäällikön rooli on lisääntyneen paikallisen päätöksenteon myötä tullut tärkeämmäksi. Koulun johtaja voi monella tavalla auttaa merisotakoulun opettajia kehittämään opetustaan ja muuttamaan Merisotakoulun toimintoja. Koulun johtaja voi tukea opettajia ja kurssinjohtajia järjestämällä heille yhteistä suunnittelu-aikaa ja mahdollisuuksia seurata toisten opetusta ja reflektoida koko työyhteisössä. Koulun johtaja voi myös opettajia tukemalla helpottaa työyhteisölle yhteisen vision löytymistä. Hänen on hyvä sisäistää se, että muutos onnistuu parhaiten silloin, kun opettajat – tai suurin osa heistä – haluavat muutosta.

Merisotakoulun reserviupseeriosaston muutosjohtamisen haasteellisuus näkyy myös siinä, että vuoden 2003 opetussuunnitelmauudistuskaan ei välttämättä heti aiheuttanut muutoksia opetuksessa ja kouluttajissa. Erityisesti merivalvontaopetuksen osalta kouluttajat pitivät muutoksen vaikutusta vähäisenä. Opetussuunnitelmauudistus koettiin aluksi sekavaksi. Ongelmana pidettiin erityisesti merivalvontakoulutuksen, tiedon ja taidon puutetta sekä laaja-alaisen näkemyksen puuttumista rannikkojoukkojen toiminnan rationalisoinnin yhteydessä.

3.3 Opetussuunnitelmat ja oppimiskäsitys

Oppimiskäsityksellä tarkoitetaan niitä perusolettamuksia, joita tehdään oppimisprosessin luonteesta eli oppimisesta muodostettua skeemaa, joka säätelee tutkijan ja/tai kasvattajan toimintaa (Rauste-von Wright & von Wright 1997, 146).

Pääesikunta on määritellyt muuttuneeseen tiedon käsitteeseen nojautuen, että puolustusvoimien koulutuksen tulee perustua oppimiskäsityksen osalta konstruktivismin keskeisiin periaatteisiin. Viimeaikainen, etenkin vuoden 2003 reserviupseerikurssin opetussuunnitelman perusteiden mukainen opetuksen kehittäminen on tapahtunut kognitivistis-konstruktivistisen oppimiskäsityksen pohjalta. Sen mukaan itsenäiseen vastuuseen ja oma-aloitteisuuteen perustuvissa opiskelu- ja oppimisprosesseissa, joissa oppija on oman oppimisen subjekti, uskotaan parhaiten kasvattavan vuorovaikutusyhteiskunnan ihmisiä. Heidän ei toivota vain sopeutuvan yhteiskunnan muutokseen vaan myös aktiivisesti osallistuvan yhteiskunnan kehityksen ohjaamiseen elämää säilyttäviä arvoja kunnioittamalla. (Patrikainen & Myller 2002, 187; Lehtisalo 1991) Miten tämä oppimiskäsityksen muutos näkyy Merisotakoulun reserviupseerikurssilla? Tähän kysymykseen otan kantaa tutkimukseni pohdinnassa.

Merisotakoulun reserviupseerikoulutuksen opetussuunnitelmissa ja opetuksen yleisessä suunnittelussa yksilön oppiminen liittyy ympäröivän yhteisön, esimerkiksi ryhmän, oppimisprosessiin. Tällöin ryhmän, esimerkiksi meritulenohtoryhmän, toimintakyky muodostuu yksilöiden oppimisesta ja toimintakyvystä. Oppimistapahtuma voidaan mieltää sosiaalisesti konstruktiviseksi. Koulutuksen suunnittelussa viikko-ohjelmat ohjaavat kouluttajia opetusmenetelmien valinnassa. Opetusmenetelmillä kouluttaja valitsee opetustyylin ja opetustavan, jolla kouluttaja pyrkii ohjaamaan ja tukemaan opiskelijaa, jotta tämä saavuttaa oppimistavoitteet.

Sosiaalisen konstruktivismin mukaan tieto on sosiaalisesti rakennettuna ja siten oppiminenkin on sosiaalista toimintaa. Myös kognitiivinen oppimisen tutkimus on pitänyt sosiaalisen vuorovaikutuksen oppimista keskeisenä. (Tynjälä 1999, 148–149) Tällä perusteella voidaan nähdä yhteistoiminnallisten ja yleensäkin oppilaskeskeisten työtapojen käytön heijastelevan jossain määrin kouluttajajohtoisten opetusmenetelmien käyttöä enemmän konstruktivistista opettamis- ja oppimiskäsitystä.

Koska konstruktivistisen käsityksen mukaan oppija liittää oppimansa käsitykset aiempaan tietorakenteeseensa, opettaja ei voi oppia oppijan sijasta, eikä voi siirtää tietojaan oppijalle (Leino 1998, 39–40). Konstruktivistisen ajattelun mukaan opettajan tehtävänä on ohjata oppijaa ja auttaa oppimisen suuntaamisessa (Cantell 2001, 33). Hakkarainen, Lonka ja Lipponen (2004, 103) painottavat tutkivan oppimisen näkökulmaa: opettajan tehtävänä on ajattelun taitojen opettaminen mielekkäissä asiayhteyksissä tarjoamalla välineitä ongelmanratkaisuihin. Opettaja voi soveltaa mestarioppipoika-mallia, rakentaa opetuksellista tukea sekä esittää asiasisällöt siten, että hän ottaa huomioon oppijan aikaisemmat tiedot ja käsitykset. Lisäksi hän voi kehittää sellaisia opetusmenetelmiä, jotka on räätälöity sekä oppilaiden taitojen että sisällön erityisvaatimusten mukaan. Kontekstuaalinen käsitys opettamisesta pitää siten opetuksen tavoitteena erityisesti opitun siirtovaikutusta ja opetuksen järjestämistä erilaisissa tilanteeseen soveltavissa konteksteissa, jotka tähtäävät opittujen tietojen ja taitojen soveltamiseen koulun ulkopuolisissa tilanteissa (Cantell 2001, 34–35).

Konstruktivistisessa oppimiskäsityksessä oppiminen siis hahmotetaan oppijan valikoivaksi ja tulkitsevaksi tilannesidonnaiseksi palautteen hakuprosessiksi. Näin ajattelella etukäteen yksityiskohtaisesti kirjoitettu opetussuunnitelma kyseenalaistuu. Lähes kaikki tämän käsityksen pedagogiset seuraukset viittaavat joustavien ja vain pääkohdittain ennalta määrättyjen opetussuunnitelmien tarkoituksenmukaisuuteen. Samalla opettajan toimimiselle asetetut vaatimukset lisääntyvät, sillä hyvä opettajuus määrittyy toisenlaisten kriteereiden pohjalta. Tällöin opetussuunnitelmaa ei enää pidetä opetus- ja oppimisprosessia yksityiskohtaisesti määrittävänä ohjelmana, vaan lähinnä opetuksen tavoitteita ja niiden saavuttamisen ehtoja problematisoivana tarkasteluna. (Rauste-von Wright & von Wright 1997, 158-159, Rauste-von Wright & von Wright & Soini 2003, 175)

Konstruktivistisen oppimiskäsityksen vaikutukset opetussuunnitelmaan eivät aina ole itsestään selviä, vaan opetussuunnitelmien käytäntöihin vaikuttavat edelleen usein vahvatkin perinteet (Rauste-von Wright & von Wright & Soini 2003, 194–195).

3.4 Opetusmenetelmät ja oppimiskäsitys

Oppimis- ja opettamiskäsitykset liittyvät olennaisesti toisiinsa siitä huolimatta, että opettajaa ei kaikissa oppimiskäsityksissä edes mainita yhtenä oppimisen ehtona. Opettajan rooli on kuitenkin implisiittisesti mukana kaikissa oppimiskäsityksissä tavalla tai toisella. (Cantell 2001, 30–31)

Richardsin ja Rodgersin (1982, 154–163) mukaan opetusmenetelmiä tunnistettaessa voidaan käyttää seuraavia kolmea kategoriaa: lähestymistapa (*approach*), rakenne (*design*) ja menettelytapa (*procedure*). Lähestymistapa kuvaa opetusmenetelmän perustana olevaa ihmiskäsitystä ja oppimisteoriaa. Oppimisteoria ja ihmiskäsitys ovat osa laajempaa teoriaa ja kokonaisuutta, jolloin opetusmenetelmän taustalla ovat opettajan oletukset, uskomukset, arvot ja käsitykset. Opetusmenetelmän teoreettiset perusteet ohjaavat opettajan päätöksentekoa opetustapahtuman aikana, jolloin muodostuu yhteys lähestymistavan ja toiminnan välille. Koska teoriatausta vaikuttaa myös opetuksen tavoitteiden ja sisällön valintaan, lähestymistavalla on yhteys opetusmenetelmän rakenteeseen. Rakenteeseen kuuluvat opetuksen sisällön selvittäminen, oppijan ja opettajan roolin kuvaaminen opetus-oppimisprosessissa sekä oppaiden ja niiden käytön luonnehdinta. Menettelytavalla tarkoitetaan opetusmenetelmään kuuluvia opettajien tekoja ja toimintaa käytännössä sekä yksittäisiä opetustekniikoita. (Sahlberg 1996, 108–109)

Opetusmenetelmällä tarkoitetaan yleensä lähinnä niitä tekoja ja toimenpiteitä, jotka kouluttaja valitsee oppimisen keinoksi. Suomessa opetusmenetelmä käsitteistö on hyvin kirjava. Esimerkiksi opetuksen muodoilla, opetusmenetelmällä ja työtavoilla saatetaan hyvinkin tarkoittaa yhtä ja samaa asiaa. Tässä tutkimuksessa opetusmenetelmä määritellään Toiskallio, Kalliomaa, Halonen ja Anttila (2002, 45) mukaan joihinkin teoreettisiin periaatteisiin perustuviksi käytännöllisiksi keinoiksi, joiden avulla kouluttaja pyrkii tekemillään valinnoilla ohjaamaan ja tukemaan opiskelijaa, jotta tämä saavuttaa oppimistavoitteet. Opetusmenetelmä on tietty opettamisen muoto, jonka kouluttaja on valinnut parhaaksi oppimisprosessin edistämisen ja tavoitteiden saavuttamisen kannalta. Tässä ei ole myöskään tehty eroa käsitteiden opetusmuoto ja opetusmenetelmä välillä, vaan niitä käsitellään synonyymeina.

Edellä esitetyn perusteella voidaan olettaa, että reserviupseerikurssin tulenjohtopintosuunnan linjanjohtajan ja kouluttajien tekemän opetusmenetelmän valintaan vaikuttaa voimakkaasti se, miten hyvin hänen omat ihmis-, opettamis- kuin oppimiskäsityksensäkin vastaavat eri opetusmenetelmien edustamia lähestymistapoja. Näin heidän käyttämien opetusmenetelmien voidaan katsoa heijastavan niin heidän opettamis- kuin oppimiskäsityksiään.

Merivoimien reserviupseerikurssin opetussuunnitelma ohjaa kouluttajia opetusmenetelmien valinnassa. Nykyinen konstruktivistinen oppimiskäsitys korostaa joustavaa oppijan valmiuksia painottavaa opetuksen ja opetusmenetelmien käyttämistä, joka on perusteena myös opetuksen toteutuksessa. Reserviupseerikurssin vaihtelevat koulutustapahtumat antavat kouluttajalle hyvät mahdollisuudet käyttää joustavaa ja upseerioppilaan valmiuksia korostavaa konstruktivistista lähestymistapaa. Merisotakoulussa on hyvät puitteet käyttää erilaisia opetusmenetelmiä.

Se, miten eri opetusmenetelmät vastaavat eri oppimis- ja opettamiskäsityksiä, ei ole kovin yksiselitteistä. Niinpä reserviupseerikurssin linjanjohtajien ja kouluttajien käyttämistä opetusmenetelmistä ei välttämättä voi tehdä suoranaisia johtopäätöksiä kouluttajan oppimis- ja opettamiskäsityksistään. Esimerkiksi konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan opettamisen tulee tarjota mahdollisuuksia tietoaineksen henkilökohtaiseen omaksumiseen, jolloin opetus voi olla opettajajohtoista tai oppilaskeskeistä, sillä konstruktivistista oppimista voidaan tavoitella hyvin erilaisin menetelmin (Cantell 2001, 32). Toisaalta reserviupseerikurssilla kouluttajan käyttämien opetusmenetelmien monipuolistuminen on seurausta kouluttajien opetus- ja oppimiskäsityksissä tapahtuneista muutoksista, johon on vaikuttanut upseerikoulutuksessa tapahtuneet sotilaspedagogiset koulutusmuutokset 2000-luvulla. Maanpuolustuskorkeakoulussa annettava sotilaspedagoginen opetus on korostanut sotilaiden toimintakyvyn (action competence) kehittämistä oppimisen avulla (Toiskallio ym.2002, 9). Upseerikasvatuksessa on olennaisen tärkeää pohtia oppimista ja oppimiseen vaikuttavia tekijöitä. Niinpä opetussuunnitelmallisiin tai muihin tärkeisiin oppimis- ja kasvatustavoitteisiin pääsemisen kannalta on tärkeää, että kouluttajat hallitsevat erilaisten opetusmenetelmien käytön mahdollisimman monipuolisesti. Tämä tutkimus ottaa myös kantaa siihen, miten kouluttajat ovat käyttäneet erilaisia opetusmenetelmiä merivalvontakoulutuksessa.

3.5 Reserviupseerikurssin opetussuunnitelma arvioinnin kohteena

Evaluaatio eli arviointi on kasvatustieteellisenä käsitteenä laaja. Käsitteeseen voi tutustua lähes jokaisessa teoksessa, jossa käsitellään opetusta, oppimista ja kasvatusta. Etymologisesti tarkasteltuna sana evaluointi merkitsee jonkin ilmiön, objektin tai merkityksen määrittämistä. Arvioinnilla tarkoitetaan kaikkia niitä toimenpiteitä, joilla arvioidaan koko koulutusjärjestelmän toimivuutta, sen tavoitteita ja niiden toteutumista tai analysoidaan toiminnan arvoa, hyötyä ja haittoja, heikkouksia ja vahvuuksia. Perinteinen näkemys arvioinnista on sellainen, jossa oppija on arviointitoiminnan kohteena. Evaluaatio voi kohdistua koko koulutusjärjestelmään, opetusohjelmaan tai yksilöön. Arviointi voi koskea kaikkea inhimillistä toimintaa, yksilöstä organisaatioihin.

Opetuksen ja erityisesti oppimisen arviointiin on viime vuosina kiinnitetty huomiota myös puolustusvoimissa. Mielestäni tulenjohto-opintosuunnan merivalvontakoulutusta voidaan arvioida seuraavilla sitä määrittävillä kohteilla:

- * koulutuksen ajankohtaisuus ja reagointikyky
- * pedagogiset järjestelyt ja opetuksen laatu
- * tilat ja laitteet
- * opiskelua koskevat säädökset ja sopimukset
- * oppilaitoksen johtamiskulttuuri.

Koulutuksella on sekä primaari- että sekundaarivaikutuksia. Tällöin koulutuksen vaikuttavuutta tulee arvioida koulutuksen aikana ja välittömästi sen jälkeen sekä jonkin ajan kuluttua koulutuksen päättymisestä. Vaikuttavuuden arvioinnissa tärkeimpiä kohteita ovat opetuksella aikaansaadut tulokset. Reserviupseerikurssin tulenjohto-opintosuunnan merivalvontakoulutus arvioidaan siten, että analysoidaan seuraavia kohteita:

- * Millaista merivalvontakoulutustarvetta on ja miten koulutus tavoitteellisesti vastaa tarpeita?
- * Miten saavutetut tulokset vastaavat asetettuja vaatimuksia joukko-osastoissa rauhan ajan palveluksessa ja sodan ajan tehtävissä?
- * Millaiset oppimaan oppimisvalmiudet merivalvontakoulutus on tuottanut?
- * Miten merivalvontakoulutus on vaikuttanut opiskelijoiden oppimismotivaatioon ja itsensä kehittämishalukkuuteen?

Koulutusohjelman arviointi voidaan kohdistaa etukäteen laadittuun koulutusohjelmaan tai koulutusohjelman käytännön toteutukseen. Usein edellä mainitut seikat eivät ole täysin yhteneviä.

Koulutuksen arviointitoiminnassa on käytettävä hyväksi eri tasoilla tehtyjä arviointeja. Olen koonnut seuraavaan taulukkoon arviointijärjestelmän Merisotakoulun reserviupseerikurssin koulutuksen eri tasoilla sovellettavaksi:

KUKA	MITÄ	MIKSI	MITEN
RESERVI-UPSEERI-OSASTO	<ul style="list-style-type: none"> – toiminnan tuloksellisuutta – opetussuunnitelman toimivuutta – oppimistuloksia – johtamiskulttuuria ja työilmapiiriä – osastolla viihtymistä 	<ul style="list-style-type: none"> – tulosten ja toiminnan vertaileminen ajallisesti ja omiin tavoitteisiin nähden – kehittämistarpeiden tiedostaminen – toiminnan kehittäminen – uudistusten seuraaminen 	<ul style="list-style-type: none"> – itsearviointi – ulkopuolinen arviointi – oppimistulosten vertaileminen – ulkoinen auditointi – kehittämiskeskusteluja – kyselyjä – tutkimuksia – kokeita – tehtyjen arviointien hyödyntämistä
LINJA: Johtaja ja kouluttajat	<ul style="list-style-type: none"> – omaa opetusta – oppimisympäristöä ja materiaaleja (tilat ja laitteet) – oppimistavoitteiden saavuttamista 	<ul style="list-style-type: none"> – oman kehityksen tukeminen – oman opetuksen kehittäminen – upseerioppilaiden oppimisen parantaminen 	<ul style="list-style-type: none"> -oma reflektointi, itsearviointi -kyselyjä ja kurssiarviointeja -kokeita -harjoitukset -oppilasarviointeja
ITSEARVIO: Upseerioppilas	<ul style="list-style-type: none"> - omaa kehitystä - omia oppimistuloksia -oppimisympäristön mielekkyyttä - opetusmenetelmien mielekkyyttä 	<ul style="list-style-type: none"> -oman oppimisen tukeminen -oppimisympäristön parantaminen -opetusmenetelmien kehittämien 	<ul style="list-style-type: none"> -itsearviointilomakkeita -oppilasarviointeja yksin ja ryhmissä -kehittämiskeskusteluja

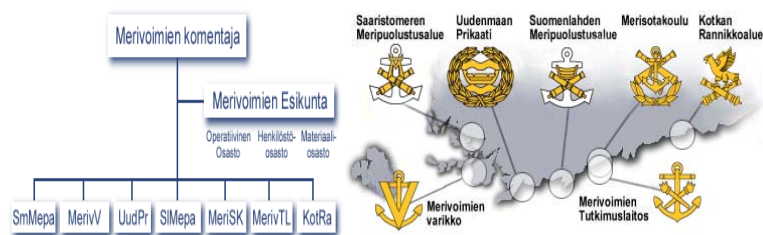
TAULUKKO 1. Eri tasoilla tapahtuvasta reserviupseerikurssin koulutuksen arviointijärjestelmästä

4. MERIVALVONTAKOULUTUS MERIVOIMISSA

4.1 Varusmieskoulutus merivoimissa

Merivoimien varusmieskoulutuksen tarkoituksena on kouluttaa ja harjaannuttaa asevelvolliset sotilaallisen maanpuolustuksen tehtäviin merellä ja rannikolla. Päämääränä on tuottaa sodan ajan joukkoja, joilla on tahtoa ja kykyä suoriutua hyvin sodan ajan tehtävistä ja rauhan ajan valmiusvelvoitteista. Merivoimien komentaja käskää joukko-osastoille varusmieskoulutuksen joukkotuotantotehtävät. Joukko-osasto tuottaa asetetut koulutustavoitteet osoitettujen resurssien puitteissa ja tuottaa sodan ajan merivoimien yhtymille sodan ajan joukkoja tai niiden osia ottaen huomioon merivoimien erityisolosuhteet. Merivoimien asevelvollisten koulutus jaetaan laivastojoukko- ja rannikkojoukkokoulutukseen. Kaikille asevelvollisille annetaan ensin yhteinen peruskoulutus, joka on samanlainen koko Puolustusvoimissa. Peruskoulutuksella annetaan valmiudet toimia taistelijaparin jäsenenä jääkäriyhmän miehistötehtävissä.

Peruskoulutuskauden jälkeen toteutetaan eriytyvä koulutus Merivoimien esikunnan määrittämien tavoitteiden ja vaatimusten mukaan. Merivoimien joukko-osastoista peruskoulutusta asevelvollisille antaa vuonna 2006; Saaristomeren Meripuolustusalue (SMMEPA), Uudenmaan Prikaati (UUDPR), Suomenlahden Meripuolustusalue (SLMEPA) sekä Kotkan Rannikkoalue (KOTRA).



KUVIO 5. Merivoimien organisaatio vuonna 2006.

Rannikkojoukkojen joukkokoulutuskaudella syvennetään koulutushaaran mukaisia tietoja ja taitoja tavoitteena joukon oppiminen taistelemaan sodan ajan kokoonpanossa. Upseerikokelailla on keskeinen tehtävä joukkokoulutuskaudella.

Peruskoulutuskaudella opetetaan alokkaille turvallisuuspolitiikan perusteissa merivoimien tehtävät, jolloin alokas saa ensimmäisen kosketuksen merivalvontaan ja sen merkitykseen merivoimissa.

4.2 Merivalvonta ja meritiedustelukoulutus

Merivalvonta on osa Suomen alueen valvontaa, joka on eräs puolustusvoimien lakisääteinen tehtävä. Merialueillamme tämä toteutetaan merivalvonnalla ja meritiedustelulla. Merivoimien tehtävänä on johtaa merivalvontaa yhteistyössä muiden valvontaviranomaisten kanssa. Sotilasviranomaisen tehtävänä on yhteistoiminnan koordinointi. Valvottavaa aluevesirajaa on yhteensä 675 mpk (1 mpk = 1,852 km). Rauhan aikana merivalvonnan päämääränä on valvoa valtakunnan aluemerellä, merirajalla ja aluevesirajalla sekä niiden läheisyydessä tapahtuvaa meriliikennettä ja muuta toimintaa.

Tulevaisuuden rannikkotaistelu edellyttää tuekseen tehokkaan tiedustelu- ja valvontajärjestelmän, jonka tuottamien tietojen pohjalta analysoidaan ja valitaan asejärjestelmien kohteet ja joukkojen painopisteen suuntaaminen.

Merivoimissa on aloitettu vuoden 2005 aikana meritiedustelukomppanioiden kouluttaminen ja tuottaminen. Kouluttavana joukko-osastona on Kotkan Rannikkoalue. Meritiedustelukomppaniaa käytetään meri-, ilma- ja maatulenjohtoon, maalinosoitukseen, tiedusteluun, meriliikenteen suojaamiseen väylävalvonnalla sekä erikoisjoukkojen toiminnan paljastamiseen rannikoilla ja saaristossa. Meritiedustelukomppania toteuttaa tehtäviään joukkueittain ja ryhmittäin hajautettuna. Tämä korostaa erityisesti upseerikokelaiden ammattitaitoa merivalvonnallisissa tehtävissä. Miten reserviupseerikoulutuksessa on huomioitu meritiedustelukomppanian tehtävät upseerikokelaan osaamisen näkökulmasta? Tähän kysymykseen otetaan kantaa tutkimuksen pohdinnassa.

Meritiedustelukoulutus sisältää eri koulutuslinjoja joita ovat: merivalvonta (270 vrk), tiedustelu (180 vrk) ja rannikotutka (180 vrk). Osa merivalvontalinjan taistelijoista koulutetaan vedenalaisen valvonnan tehtäviin. Lisäksi komppanioihin koulutetaan ja sijoitetaan komento- ja huolto-osien tarvitsemat tukitaistelijat sekä veneenkuljettajat. Meritiedustelukomppanian ryhmänjohtajat koulutetaan Kotkan Rannikkoalueella. Upseerikokelaat koulutetaan joko Merisotakoulussa (merivalvonta- ja rannikotutkalinjat) tai Reserviupseerikoulussa (tiedustelulinja). Merivalvontalinjan miehistökurssit toteutetaan Kotkan Rannikkoalueella, jolloin annetaan peruskoulutus rauhan ajan merivalvontatehtäviin. Merivalvontalinjan taistelijat huolehtivat koulutuksensa ohella

myös rauhanajan merivalvonnan aistitähystyksestä merivalvonta-asemalla. Venäläisen valvonnan tehtäviin koulutettavat siirtyvät merivalvonnan peruskurssin jälkeen merivalvontakeskukseen. Tiedustelu- ja rannikotutkalinjojen miehistökoulutus annetaan tällä hetkellä Kotkan Rannikkoalueella. Meritiedustelukomppanian koulutus edellyttää taistelijoilta kykyä liikkua ja toimia saaristossa sekä rannikolla kaikkina vuorokauden- ja vuodenaikoina siten, että joukko säilyttää toiminta- ja taistelukykyä.

Meritiedustelukomppanioiden johtajien koulutus on alkanut saapumiserästä II/05. Aliupseerikurssin opetussuunnitelma noudattelee maavoimien sissi- ja tiedustelukoulutuksen opetussuunnitelmia. Merivoimissa ei ole laadittu omaa opetussuunnitelmaa meritiedustelukoulutuksen osalta. Maavoimien reserviupseerikurssin sissi- ja tiedustelulinjalla Haminassa koulutetaan reservin johtajat meritiedustelukomppanioiden johtajatehtäviin. Haminan reserviupseerikoulutuksessa ei kouluteta upseerioppilaalle merivalvontaa. Tämä aiheuttaa sen, että upseerikokelaat käyvät jatkokoulutuksen ns. ”johtajakoulutusvaiheessa” omissa perusyksiköissään, jota ei ole merivoimien osalta koordinoitu. Merivoimien reserviupseerikurssin opetussuunnitelmaan ei ole tehty tarvittavia muutoksia, joilla päästäisiin asetettuihin tavoitteisiin meritiedustelukoulutusta saavien upseerioppilaiden osalta.

Meritiedustelukoulutuksen osalta merivoimien reserviupseerikurssilla annetaan rannikotutkakoulutusta erikseen valituille upseerioppilaille. Rannikotutkakoulutuksesta ei ole laadittu omaa opetussuunnitelmaa. Opetuksen painopiste on kalustokoulutuksessa sekä käytännön toiminnassa rannikotutka-asemassa.

4.3 Merivalvontakoulutus reserviupseerikurssilla

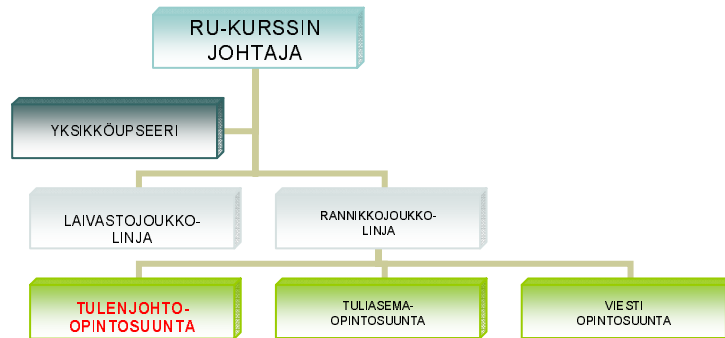
Tietojen ja taitojen nopea vanheneminen nähdään nykyään todellisena uhkana kaikissa ammateissa. Uusi teknologia, uusien tavoitteiden asettaminen, uusien toimintatapojen soveltaminen ja organisaation rakenteiden muuttuminen ovat syitä, jotka saavat aikaan muutoksia työtehtävissä, velvollisuuksissa ja vastuualueissa. Yksilön edellytetään sopeutuvan muutoksiin. Tätä sopeutumista ja mukautumista rajoittaa valmius ja halu omaksua uusia tietoja ja taitoja, sekä aika, jonka yksilö tarvitsee opiakseen uudet asiat. Upseerikokelailta edellytetään yhä useammin kykyä ja valmiuksia tuottaa uudenlaisia ajattelu- ja toimintamalleja nopeasti muuttuviin ja monimutkaisiin tilanteisiin. Yleisesti on ennakoitu, että tiedon määrän kasvu nopeutuu.

Uusien tehtävien toteuttamiseen vaaditaan entistä koulutetumpia ja uusimman teknologian omaavia joukkoja. Upseerikokelaan tiedollisen ja taidollisen pätevyyden lisäksi tulevaisuuden suurimpia haasteita ovat analyysien, ongelmaratkaisujen ja ryhmätyövalmiuksien kehittäminen. Upseerikokelaan tiedollinen ja taidollinen pätevyys ei voi näin ollen perustua pelkästään valmiiden ratkaisutapojen ja toimintamallien mekaaniseen hallintaan. Tulevaisuuden muuttuvassa toimintaympäristössä, jossa liikkuvien rannikkojoukkojen kehittäminen koostuu tehokkaasta tiedustelu-, valvonta- ja johtamiskyvystä, tarvitaan upseerikokelaalta, tulevalta reservin johtajalta aloitteellisuutta, ratkaisutaitoja, yhteis- ja ryhmätyökykyä, kommunikaatio- ja vuorovaikutustaitoja sekä kykyä jatkuvaan oppimiseen. Painopiste siirtyy koulutuksesta oppimisen edistämiseen.

Varusmiesjohtajakoulutuksen tavoitteena on antaa upseerikokelaalle kyky johtaa ja kouluttaa omaa sodan ajan joukkoaan sekä sodan aikana taistelussa että rauhan ajan palveluksessa. Johtajakoulutuksen päämääränä on, että reservin johtaja reserviin siirryttyään pystyy kertausharjoituksissa ja liikekannallepanossa aloittamaan joukkonsa johtamisen ja kouluttamisen itsenäisesti. Upseerikokelailla on keskeinen tehtävä joukkokoulutuskaudella. Upseerikokelaat ovat sijoitettuna omaan sodan ajan johtajatehtävään. Upseerikokelaat opettavat, kouluttavat ja johtavat kukin omaa joukkuettaan leireillä ja sotaharjoituksissa.

Reserviupseeriksi koulutettavat valitaan aliupseerikurssin I jakson aikana pidettyjen johtajatestien sekä osoitetun kyvykkyyden ja sopivuuden perusteella. Valintamenettely on yhtäläinen kuin muuallakin Puolustusvoimien reserviupseerikurssien valinnoissa. Valinta toteutetaan Pääesikunnan koulutusosaston käskemällä tavalla ja apuna käytetään *PEkoul-os:n PAK 01:05.01.04 liite 02* mukaista valintalomaketta. Reserviupseerikurssille 147, 148, 149 ja 150 valikoituneet upseerioppilaat edustavat saapumiseränsä parhaimmista. Valtaosalla reserviupseerikurssin tulenjohtopintosuunnalle hyväksytyillä upseerioppilailla on opinto-oikeus ylemmässä korkeakoulussa. Upseerioppilaiden sotilaspsykologisten testien tulokset ovat saapumiserän valintapisteiden keskiarvojen yläpuolella. Lähes jokaisella oli valintalomakkeessa oma halukkuus johtajakoulutukseen 3 pistettä. Tämä osoittaa, että upseerioppilaisiksi valitut ovat oppimis- ja suoritustietoisuuden osalta motivoituneita ja sitoutuneita koulutettavaksi sodan ajan reservinupseereiksi.

Reserviupseeriosaston tehtävänä on kouluttaa motivoituneita Merivoimien reserviupseereita joukko-osastoihin. Koulutusta annetaan kahdella linjalla: laivasto- ja rannikkojoukkolinjalla. Tutkimuksessa keskitytään rannikkojoukkolinjan tulenjohto-opintosuunnan merivalvontakoulutukseen. Oheisessa kuviossa 6 on reserviupseeriosaston organisaatio.



KUVIO 6. Merisotakoulun reserviupseerikurssin organisaatio vuonna 2006.

Rannikkojoukkolinjan reserviupseerikoulutuksen päämääränä on antaa koulutettaville sellainen valmius, että koulutettavat:

1. Saavat perusteet koulutuslinjansa mukaisen perusyksikön osana taistelevan joukkueen tai vastaavan osaston johtamiseen.
2. Osaavat joukkueen johtamiseen tarvittavat perustiedot ja - taidot.
3. Tietävät ja osaavat oman erikoistehtävänsä sekä osaavat koulutuslinjansa mukaisen joukon kouluttamisen.

Reserviupseerikurssin opetuksessa on painotettu perusteiden oppimista. Opetusmenetelmissä painotetaan ohjattua itseopiskelua, ryhmätöitä, oppimiskeskusteluja ja yleensä kaikkea, mikä vaatii omatoimista tiedonhakuja ja analysointia sekä vuorovaikutusta kouluttajan ja koulutettavien välillä. Teoriaopetuksella luodaan vahva pohja käytännön harjoituksille, joita on edelleen huomattava osa annettavasta koulutuksesta. Reserviupseerikurssin rannikkojoukkolinjan tärkein sotaharjoitus on kahden viikon rannikkotaisteluharjoitus.

Tutkimuksen kohteena ovat reserviupseerikurssin tulenjohto-opintosuunnat 147, 148, 149 ja 150, jotka on toimeenpantu Merisotakoulussa vuosien 2005 – 2006. Kurssien opetussuunnitelma noudatteli Merivoimien PAK II H 2.1. Opetussuunnitelma on hyväksytty käyttöön saapumiserästä I/2003 alkaen. Upseerioppilaksi hyväksyttiin yhteensä 53 aliupseerikurssi I-vaiheen aliupseerioppilasta ja 4 alikersanttia ns. jälki-reserviupseerikurssille. Upseerioppilaat on valittu aliupseerikurssilta valintapisteiden perusteella noudattaen *PEKOUL-OS PAK A 01:05.01.04 VARUSMIESTEN VALINNAT*, valintapisteiden keskiarvon ollessa 30,3 pistettä. Kolmen upseerioppiilaan opinnot reserviupseerikurssilla jouduttiin keskeyttämään terveydellisistä syistä.

Tulenjohto-opintosuunnalle hyväksytyt upseerioppilaat eivät ole aliupseerikurssin I-vaiheen aikana saaneet merivalvontakoulutusta, koska aliupseerikurssin opetussuunnitelman mukaisesti merivalvontakoulutusta annetaan aliupseerikurssin II-vaiheen aikana. Aliupseerikurssin I-vaiheen aikana koulutuksen painopiste on opetussuunnitelman mukaan meritulenjohdon perusteissa.

4.4 Merivoimien reserviupseerikurssin opetussuunnitelma

Merivoimien reserviupseerikurssin koulutuksen suunnittelu perustuu kokonaisjärjestelmään, jossa pedagoginen suunnittelu tapahtuu taktisella ja operationaalisella tasolla. Opetussuunnitelmat rakennetaan koulutuksen pedagogisen suunnittelun perusteella. Pedagogisella suunnittelulla tarkoitetaan sotilaan toimintakyvyn kehittävää oppimisen ohjaamista. Maanpuolustuskorkeakoulun koulutustaidonlaitoksen professori, Jarmo Toiskallio (1998, 14) korostaa, että pedagoginen suunnittelu on oppimisen ohjaamisen suunnittelua, joka kohdistuu:

- oppimistavoitteiden määrittelyyn
- sisältöjen valintaan
- opetus- ja harjoitusmenetelmiin
- oppimisen ja sen ohjauksen arviointiin

Tutkimuksessa tarkastellaan, miten reserviupseerikurssin tulenjohto-opintosuunnan osalta on merivalvontakoulutuksen pedagoginen suunnittelu ja toteutus onnistunut. Opetussuunnitelmasta on laadittu viikko-ohjelmia. Viikko-ohjelmien tavoitteena on, että opetus on nousujohtoista edellisen oppimisen päälle rakentuvaa.

Opetussuunnitelman päämäärästä todetaan, että koulutettavat **tuntevat** reservin upseereilta vaadittavat yleiset perustiedot ja -taidot sekä **tietävät ja hallitsevat koulutushaaransa** mukaisen joukkonsa keskeisimmät tiedot ja taidot. Opetussuunnitelmaan ei ole erikseen mainittu opintoainekohtaisia tavoitteita.

Merivoimien reserviupseerikurssin opetussuunnitelmaan ja tuntikehykseen on kirjattu tulenjohto-opintosuunnalle *koulutushaarakoulutusta* 215 tuntia (43,7 % koko reserviupseerikoulutuksen tuntimäärästä). Koulutushaarakoulutuksen tuntimäärästä 25 tuntia on opetussuunnitelman mukaan suunniteltava merivalvontakoulutusta, joka on koulutushaarakoulutuksen kokonaistuntimäärästä 10 %.

Merivalvontaopetuksesta on kirjattu opetussuunnitelmaan seuraavat aiheet:

Rauhan ajan merivalvonta:	Sodan ajan merivalvonta:
<ol style="list-style-type: none"> 1. Perusteet 2. Käsitteet ja määritelmät 3. Johto- ja aluejako sekä suorittajat 4. Toiminta merivalvontatilanteessa 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Perusteet 2. Valvontavoima rannikolla 3. Merivalvonta-aseman perustaminen 4. Tilannekuvan muodostaminen ja jakaminen rannikolla 5. Ohjustulenkäytön maalinosoitus 6. Viikkuviestitys ja merenkulun turvalaitteet 7. Sota-alukset 8. Tunnistuskoulutus 9. Kalustokoulutus

TAULUKKO 2. Merivalvontakoulutuksen aiheet reserviupseerikurssilla

Rauhan ajan merivalvonnan perusteiden osalta opetetaan teoriaopetuksena merivalvonnan tehtävät, säädöksiä, merivalvonnan järjestelyt, suorittajat; kiinteät merivalvonta-asemat ja liikkuva valvonta. Opetus pohjautuu Merivalvontaohjeeseen, joka on otettu käyttöön 1.7.2002. Merivalvontaohje perustuu aluevalvontalakiin.

Sodan ajan merivalvontakoulutus käsittää kaikki ne käytännön toiminnot, joilla merialuetta valvotaan. Koulutus on käytännön merivalvontaa merivalvonta-asemasta. Koulutuksessa korostuu tulenjohtokaluston laseretäisyysmittari ja lämpökamera LASU-2000 järjestelmän, TUMILAN (tulenjohto- ja mittauslaskin), merivalvontatason sekä merivalvontasanoman viestittämisen tiedollinen ja taidollinen oppiminen. Ohjus-

tulenkäytön maalinosoituksella on keskeinen merkitys opetuksessa. Meritulenjohtoryhmien on kyettävä jatkuvasti merialueella olevien alusten tunnistukseen, jolloin korostuu laaja-alainen tunnistuskoulutus; kauppa-aluksien, valtion aluksien ja sotaluoksien osalta.

4.5 Merivalvontakoulutuksen toteutus reserviupseerikurssilla

Opetussuunnitelman mukainen koulutushaarakoulutus on suunniteltu viikko-ohjelmiin. Opetusmenetelminä on käytetty luentoja, harjoituksia, itseopiskelua ja ryhmätyöskentelyä. Opetusta on syvennetty Merisotakoulun rannikkotaisteluharjoituksessa, jossa sodan ajan merivalvontaa on opetettu ja harjoiteltu.

Tulenjohto-opintosuunnan linjanjohtaja vastaa opetuksen suunnittelusta viikko-ohjelmiin, upseerioppilaiden ohjauksesta ja arvioinneista sekä harjoitusten suunnittelusta. Koulutusta antavaa henkilöstöä on yksi opistoupseeri sekä edelliseltä reserviupseerikurssilta valittu kouluttajakokelas. Merivalvontakoulutuksen osalta opetusvastuuta on jaettu kaikkien kouluttajien kesken. Viikko-ohjelmien perusteella merivalvontakoulutusta on opetettu reserviupseerikurssin 147, 148, 149 ja 150 tulenjohto-opintosuunnille seuraavan taulukon mukaisesti:

AIHE	AIKA	OPETUSMENETELMÄ
<ul style="list-style-type: none"> - Sota-aluslaji - Tunnistusharjoitus 	(1,5h)	Oppitunti: - Luento - Itseopiskelutehtävät
<ul style="list-style-type: none"> - Rauhan ja kriisin ajan merivalvonta - Käsitteet ja määritelmät - Toiminta merivalvontatilanteissa 	(2h)	Oppitunti: - Luento
<ul style="list-style-type: none"> - Merivalvontatason laatiminen ja ylläpito - Meriviestikirja - TUMILAN valvontaviestit 	(4h) Koulutuspäivänä on opetettu muutakin aihetta.	Harjoitus: - Kalustokoulutus - Ryhmätyöt
<ul style="list-style-type: none"> - Ohjustulenkäyttö 	(4h)	Oppitunti: - Luento ja esittely
<ul style="list-style-type: none"> - Toiminta merivalvontatilanteissa 	SOTAHARJOITUKSET (10 vrk)	Harjoitus: - Käytännön harjoittelua

TAULUKKO 3. Viikko-ohjelmiin kirjatut tuntimäärät ja aiheet merivalvontaopetuksesta.

Opetuksen toteutus noudattelee opetussuunnitelmaa. Teoriaopetuksessa on opetettu perusteet rauhan ja sodan ajan merivalvonnasta. Kalustokoulutuksessa on keskitytty merivalvonnan toteutuksessa tarvittaviin välineisiin ja laitteisiin. Opetus on toteutettu pienryhmissä, jolloin koulutus on yksilökeskeisempää ja tehokkaampaa. Ohjustulen käyttöön liittyvässä opetuksessa upseerioppilaat ovat vierailleet meritorjuntaohjuspat-terissa (MTOPTRI). Merisotakoulun rannikkotaisteluharjoituksissa on tulenjohto-opintosuunnan opetustavoitteena, merivalvonnan osalta, käytännön merivalvonnan oppiminen. Rannikkotaisteluharjoituksessa upseerioppilaat harjaantuvat myös meri-tulenjohtamiseen rannikkotykistöpatternin ammunnoissa.

Luokkaopetuksessa on käytetty sekä esittävää että kyselevää opetusta. Kouluttaja on kertonut keskeiset asiat opetettavasta asiasta. Tämä on sopinut hyvin merivalvon-takoulutuksen luento-opetukseen, koska käsiteltävä asia ja asiakokonaisuus ovat uusia upseerioppilaille. Opetus on ollut yleensä vuorovaikutukseltaan yksipuolista ja tällöin opetus jää helposti pelkäksi, yksipuoliseksi tiedon siirtämiseksi kouluttajalta opiskelijoille.

Merivalvontakalustokoulutuksessa on käytetty yhteistoiminnallista oppimista. Kalus-tokoulutus on toteutettu pienryhmissä. Siinä on pyritty tehostamaan kaikkien osallis-tumista ja aktivoimaan upseerioppilaat käytännössä oppimiseen vuorovaikutteisessa tapahtumassa. Kalustokoulutuksessa on pyritty yhdessä oppimiseen, jolloin upsee-rioppilaiden merivalvontakaluston käsittelytaidot vahvistuvat.

Rannikkotaisteluharjoituksessa on keskitytty käytännössä sodan ajan merivalvonnan toimenpiteisiin meritulenjohtoasemassa. Tärkeimpänä opetuskohteena ovat merivies-tin muodostaminen, maalien tunnistaminen, merivalvontakaluston käyttö sekä meri-valvontasanoman viestittäminen. Merisotakoulun rannikkotaisteluharjoitus on meri-valvontakoulutuksen tärkein tapahtuma. Teoriaopetuksen ja kalustokoulutuksen opit siirretään tilanteen mukaiseen harjoitukseen, missä upseerioppilaat joutuvat toteut-tamaan merivalvontaa. Harjoituksessa ylläpidetään jatkuvaa merivalvontaa niin, että merivalvontasanomaa lähetetään rannikkoalueenjohtoportaan (RJOPO) merivalvon-takeskukseen (MEVAKE) tilannekuvan muodostamiseksi. Rannikkotaisteluharjoituk-sessa upseerioppilaita on koulutettu erilaisilla merivalvontatehtävillä. Merivalvonta-tehtävissä meritulenjohtoryhmä tunnistaa ja lähettää merivalvontasanomaa tulenjoh-to- ja mittauslaskimella sekä lasersuuntimella ja lämpökameralla (LASU-2000) lait-

teistolla RJOPO/MEVAKE. Upseerioppilaat saavat jatkuvaa palautetta merivalvonta-tehtävien onnistumisesta kouluttajilta ja merivalvontakeskukselta.

Merivalvontakoulutusta on tehostettu myös **ryhmätöillä** sekä erilaisilla **itseopiskelu-tehtävillä**. Ryhmässä on opiskeltu merivalvontatason ja meriviestikirjan laatimista. Itseohjautuvaa oppimista on edistetty harjoitustehtävin ja merivalvontaoppaita luke-malla. Opetuksen vaikuttavuutta yksilötasolla on mitattu yhdellä merivalvonnan kirjallisella **teoriakokeella**. Opetusta on arvioitu myös jaksopalautteiden avulla.

5. TUTKIMUSTULOSTEN KOKOAVA TARKASTELU

Tässä luvussa esitän analyysin ja tulkinnan kokonaisuuden eli haastattelu- ja kyselyvastausten perusteella muodostetut fenomenografiset merkityskategoriat eli tutkimustulokset (Marton 1988, 146; Häkkinen 1996, 5). Niihin on pyritty tiivistämään tutkimuskohteen olennaiset piirteet (Marton & Booth 1997, 125). Tutkimusaineiston keruu- ja analyysiprosessi on kuvattu luvussa 2.

5.1 Tutkimuksen luotettavuuden tarkastelu

Kvalitatiivisen aineistoon perustuvan teemahaastattelun luotettavuuden arviointi on koko tutkimusprosessia koskeva kysymys. Cuba & Lincoln (1981, 103–126) puhuvat reliabiliteetin ja validiteetin käsitteiden sijasta uskottavuuden osoittamisesta sekä tulosten soveltamisesta ja toistamismahdollisuuksista. Cuba ja Lincoln (1989, 1998) pitävät tärkeänä esimerkiksi rehellisyyttä, jolla tarkoitetaan sitä, miten tutkija etenee voidakseen antaa moniulotteisesta todellisuudesta rehellisen ja puolueettoman kuvan. Oliko esimerkiksi kaikilla konstruktiolla, joilta tilanne voidaan muodostaa, samat mahdollisuudet sisältyä tuloksiin. Sisäisessä validiteetissa on kyse siitä, missä määrin tutkimusraportti vastaa osallistujien näkemyksiä ja heidän määritelmiään tutkitusta tilanteesta. Koska lähtökohtana on ajatus totuuden moniulotteisuudesta ja siitä, että tutkijan ja muiden tekemät tulkinnat ovat yhtä merkittäviä, on tutkijan mietittävä, miten hän voi päästä sellaisiin löydöksiin, joita kohteena olevat ihmiset todennäköisesti pitävät luotettavina. (Syrjälä & Numminen 1988, 136)

Edellä esitetyn perusteella voidaan todeta, että tärkeää tämän tutkimuksen kvalitatiivisen osan luotettavuuden kannalta on se, miten tutkija on vaikuttanut kokoamiinsa tutkimustuloksiin. Vaikka pyrinkin lähestymään haastateltavia kouluttajia nimenomaan tutkijan roolissa, haastateltavien kouluttajien suhtautumiseen ja vastauksiin saattoi silti jossain määrin vaikuttaa opistoupseeritaustani sekä aikaisempi tehtävä reserviupseeriosastolla linjanjohtajana. Jotkut haastateltavista suhtautuivat tämän takia merivalvontakoulutukseen erityisen myönteisesti. Toiset taas saattoivat suhtautua hyvinkin kriittisesti sen mukaan, millaisia haastateltavien aiemmat kokemukset reserviupseerikoulutuksesta olivat olleet. Tutkijan välityksellä haluttiin muutamassa haastattelutilanteessa antaa myös palautetta merivalvontaopetuksesta käytettäväksi reserviupseeriosastolle. Näiden sisäistä validiteettia heikentävien tekijöiden eliminoinniseksi pyrin muotoilemaan kysymykset mahdollisimman neutraaleiksi ja itse haas-

tattelutilanteessa toimimaan nimenomaan tutkijan – en linjanjohtajan – roolissa. Kaikissa haastattelutilanteissa mahdolliset reserviupseeriosaston kouluttajiin ja koulutus-tapahtumiin liittyvät kysymykset pyrin siirtämään nopeasti taka-alalle. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa luottamus tutkijan ja tutkittavan välillä on tärkeä. Tutkijan on pyrittävä huolellisesti suojelemaan tutkittavia mahdollisilta riskeiltä tai ainakin minimoimaan riskien esiintyminen (Erickson 1986, 141). Myös Syrjälä (1994, 14) korostaa eettisten periaatteiden huomioonottamista ja painottaa tutkijan ja tutkimuskohteen välisen luottamuksellisuuden tärkeyttä. Tämän tutkimuksen haastattelutilanteet etenivät poikkeuksellisen luontevasti keskustellen. Tässä saattoi olla hyötyä myös taustastani, koska olen työskennellyt reserviupseeriosastolla ja myös tuleva tehtäväni on tämän koulutuksen jälkeen Merisotakoulussa. Jo heti haastattelun alussa sovimme, että haastateluaineistoja käytetään vain tämän tutkimuksen tarpeisiin. Myös luottamuksellisuutta ja identiteetin suojaamista korostettiin. Haastatteluja leimasi avoin ja välitön ilmapiiri.

Haastattelija on haastattelutilanteessa samalla sekä osallistuva että tutkiva persoona. Häneltä vaaditaan oman osuuden minimoimista: hänen tulee olla puolueeton, hän ei saa osoittaa mielipiteitä, ei heittäytyä väittelyyn, ei hämmästellä mitään. (Hirsijärvi & Hurme 2000, 97)

Kun tarkastellaan tutkijan roolia, ei hän voi kohdata todellisuutta ilman ennakkokäsityksiä, eikä tulkinnassa päästä eroon tutkijan kulttuurisista intuitioista (Mäkelä 1990, 56). Tutkijan oma subjektiivisuus ja hänen aikaisemmat tietonsa sekä odotuksensa vaikuttavat tahtomattakin, minkä takia ne on paras tiedostaa. Tällainen hallittu subjektiivisuus on yksi luotettavuuden takeista. (Ahonen 1994, 122)

Kokemukseni ja tietoni reserviupseerikurssin merivalvontaopetuksesta ja siihen liittyvästä opetussuunnitelmasta ovat luoneet esiyymmärryksen tutkittavasta ilmiöstä ja kohderyhmästä. Alasuutarin (1994, 30–31) mukaan tutkijan tulee olla tietoinen sekä tutkimuskohteen asenteista että omista esioletuksistaan, minkä jälkeen hän vasta voi luontevasti nähdä vallitsevien itsestänselvyyksien taakse.

Pyrin haastattelun avulla hankkimaan kvalitatiivista tietoa upseerikokelaiden kyselylomakkeella saadun kvantitatiivisen tiedon tueksi. Myös Cuba ja Lincoln (1981, 151) ovat sitä mieltä, että vain ani harvoin on mahdollista käyttää vain haastattelua ainoana tiedonhankintakeinona.

Jotta tulosten tarkastelu olisi mahdollista ja ulkoisen validiteetin vaatimukset täyttyisivät, on tämän tutkimuksen teemahaastatteluosassa pyritty riittävän perusteelliseen ja yksityiskohtaiseen kuvaukseen. Jotta vertailtavuus olisi mahdollista, on myös tutkimuksen eri osat, kuten keskeiset käsitteet, kohde ja sen ominaisuudet, pyritty kuvaamaan mahdollisimman perusteellisesti.

5.2 Upseerikokelaiden ja kouluttajien käsitykset opetussuunnitelmasta

Aineiston hankintatavaksi on tutkimuksessa valittu lomakekysely (kysymyssarja väitämät 1.-24.) sekä teemahaastattelu. Syrjälä ym. korostavat, että laadullisessakin tutkimuksessa aineiston hankinnan tulee perustua tutkimusongelmiin. Näin ollen tiedonkeruumenetelmän tulee soveltua niiden ratkaisemiseen ja toisaalta tutkijan omaksumaan tiedonintressiin. Ongelmien kautta on synnyttävä kytkentä teoriaan, sillä muuten ei ole mahdollista saavuttaa riittävää teoreettista validiteettia (Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen, Saari 1995,136). Haastattelun avulla on mahdollista selvittää kuvaa siitä, miten tutkittavat ovat ymmärtäneet opetussuunnitelman tavoitteiden mielekkyyteen liittyvät ilmiöt.(Gröhn, Jussila, (toim)1993, 18.). Tässä tutkimuksessa sekä kyselyn että haastattelun avulla tapahtuvalla tiedon keräämisellä pyritään pääsemään riittävään syvällisyyteen. Larssonin mukaan haastattelu on arvokas menetelmä, kun pyritään kuvaamaan ihmisten käsityksiä.(Larsson 1986, 26–29.). Hirsjärvi puolestaan korostaa haastattelun käyttöä tietojen selventäjänä ja syventäjänä. (Hirsjärvi 1997, 200–202.). Lomakekyselyn etuna puolestaan voidaan pitää sitä, että sen avulla voidaan kerätä laaja tutkimusaineisto.(Vrt. Hirsjärvi, Remes, Sajavaara 1997,191.).

Reserviupseerikurssien 147, 148, 149 ja 150 (vuosina 2005 – 2006) upseerikokelaat, yhteensä 50 henkilöä vastasivat mielipiteensä merivalvontaopetuksesta reserviupseerikurssilla Puolustusvoimien Koulutuksen Kehittämiskeskuksen suunnittelemaalle yleisvastauslomakkeelle. Kysymyssarja perustuu vuoden 2003 opetussuunnitelman uudistustyöhön. Reserviupseeriosastolla oli tarve kehittää ja samalla arvioida opetusta, jolloin linjanjohtajat kehittivät pääesikunnan koulutuksen arviointi-lomakkeesta mukaillun oppiainekohtaisen kysymyssarjan. Kyselylomakkeella upseerikokelaat arvioivat 1. Omaa opiskelua ja oppimista merivalvontaopetuksessa, 2. Merivalvontaopetusta ja 3. Merivalvontaopetuksen vaikuttavuutta johtajakaudelle; esitettyjen väitämien mukaan.

Kysely oli suljettu kysely, missä annettiin viisi vaihtoehtoa jokaiseen kysymykseen, joilla tiedusteltiin, mitä mieltä tutkittavat ovat merivalvontaopetuksesta annetuissa kysymyssarjoissa. Yleisvastauslomakkeet analysoitiin Puolustusvoimien Koulutuksen Kehittämiskeskuksen Jotos –ohjelmalla ja lukulaitteistolla. Jotos -ohjelmalla vastausten analysointi oli tässä tutkimuksessa riittävä, koska kyselyä käytettiin tutkimuksessa upseerikokelaiden arvioina ja mielipiteenä merivalvontaopetuksesta. Haastateltavien valinnan lähtökohtana oli siis lomakekyselyssä esille nousseet valintaperusteet. Tarkoituksena oli saada mahdollisimman edustava näyte upseerikokelaista ja heidän arvioista merivalvontaopetuksesta. Se, että tutkija valitsi käytettäväksi lomakekyselyn, mahdollisti eri ajankohtana järjestettyjen reserviupseerikurssien upseerikokelaiden mielipiteen ja arvioinnin keräämisen merivalvontakoulutuksen osalta vuosien 2005–2006 aikana. Tämä mahdollisti lomakekyselyllä saatujen vastausten syventämisen teemahaastatteluilla. Haastateltavien osuus ei tutkijan rajallisista resursseista johtuen voinut olla kovin suuri. Näin saatiin myös laadullisen menetelmän osalta tutkimukseen sellainen haastattelujen määrä, että saadulla tiedolla on evidenssiä. (Larsson 1986, 29–31.). Lomakekyselyyn vastasivat tulenjohto-opintosuunnan suorittaneet reserviupseerikurssin upseerikokelaat (100 %). Kaikkien 50 upseerikokelaan antamat vastaukset on huomioitu tutkimuksen analyyseissa ja vastauksien kuvauksissa sekä tulkinnoissa.

Teemahaastattelut on tehty kouluttajille vuoden 2006–2007 aikana (upseerikokelaiden lomakekyselyn jälkeen). Haastattelutapahtuma sisälsi perehdytyspuheenvuoron, varsinaisen nauhoitettavan tutkimushaastattelun ja taustatietojen keräämisen. Lisäksi tutkija teki muistiinpanoja puheenvuoroista ja sanattomasta viestinnästä. Nauhoitukset onnistuivat hyvin. Äänitykset purin heti samana päivänä tilaisuuden tunnelman ja yksityiskohtien muistamiseksi. Näin tutkijalla oli koko ajan selkeä kuva tutkimuksen aineistosta ja sen sisällöllisestä käyttökelpoisuudesta.

5.3 Upseerikokelaiden kyselyn tulokset ja niiden analysointi

Opetussuunnitelmaa mittaavat väitteet oli jaettu kolmeen pääkohtaan. Ensimmäisellä teemalla pyrittiin selvittämään opetussuunnitelman vaikutusta omaan opiskeluun ja oppimiseen. Toisella teemalla selvitettiin merivalvontaopetuksen vaikutusta opetussuunnitelmaan. Kolmas opetussuunnitelman vaikuttavuutta merivalvontaopetukseen mittaava teema oli merivalvontaopetuksen arviointi.

Lomakekyselyn kysymyssarjoilla kartoitettiin reserviupseerikurssin upseerikokelaisten mielipiteitä ja arvioita merivalvontakoulutuksesta omalla reserviupseerikurssilla. Lomakkeen kysymykset on tyypitelty kolmeen kategoriaan, jolloin vastaaja tietää mihin aihepiiriin väitteet liittyvät ja tutkijan on helpompi tyypittää vastaukset analyysiksi.

Aihekategoriat ja väitteet (väitteen numerot):

1. Oman opiskelun ja oppimisen arviointi merivalvontaopetuksessa (1.-10.),
2. Merivalvontaopetuksen arviointi (11.–19.) ja
3. Merivalvontaopetuksen vaikutus (20.–24.). Liite3.

Opetussuunnitelmaan liittyvät väitteet ovat ns. ”piilokysymyksiä”, jolloin vastaaja ei ole tiennyt, että vastaukset liittyvät opetussuunnitelman vaikutuksen arviointiin merivalvontakoulutuksen osalta. Upseerikokelailla on ollut mahdollisuus perustella kyselylomakkeen kääntöpuolelle vastauksiaan kirjallisesti.

Vastausvaihtoehtoja oli viisi:

- A= Olen täysin samaa mieltä
- B= Olen osittain samaa mieltä
- C= Vaikea sanoa
- D= Olen osittain eri mieltä
- E= Olen täysin eri mieltä

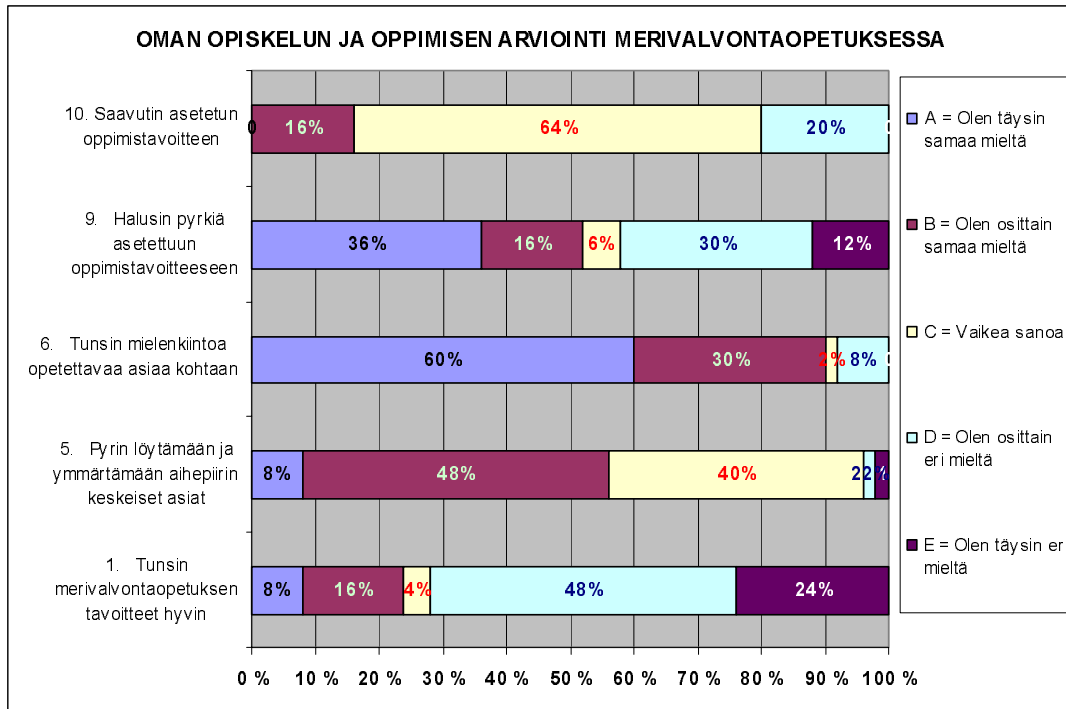
Kysymyssarjan väitteet 1. – 10. käsittelevät upseerikokelaan henkilökohtaista arviota omasta opiskelusta ja oppimisesta merivalvontaopetuksen osalta. Kysymyssarjassa on viisi väitettä (1., 5., 6., 9. ja 10.), jotka ovat ns. ”piilokysymyksiä” opetussuunnitelman vaikuttavuuden osalta. Kysymyssarjan väitteet 11. – 19. liittyvät upseerikokelaan arviointiin merivalvontaopetuksesta (opetusmenetelmät, opetusmateriaali, ajankäyttö ja mielekkyys). Kysymyssarjassa on viisi väitettä (11., 12., 14., 15. ja 19.), jotka ovat ns. ”piilokysymyksiä” opetussuunnitelman osalta. Kysymyssarjan väitteet 20. – 24. liittyvät upseerikokelaan arviointiin merivalvontaopetuksen vaikutuksesta osaamiseen. Kysymyssarjan kaikki viisi väitettä liittyvät opetussuunnitelman tarkasteluun. On olemassa vaara, että tutkija tekee kysymyssarjan kysymyksien vastauksien analyysistä johtopäätöksiä, mitä ei pystytä aukottomasti perustelemaan, jolloin johtopäätökset jäävät yleistyksen tasolle. Tästä syystä ei ole relevanttia analysoida kysymyssarjan kaikkia kysymyksiä.

Tutkimuksessa on luotava kattava analyysi niistä kysymyksistä (väitteistä), joilla on merkitystä tarkasteltaessa opetussuunnitelman vaikutusta merivalvontakoulutukseen. Upseerikokelaiden vastauksilla saadaan tukea tutkimusongelman kysymyksien tulkinnaalle ja teemahaastattelun vastauksien analyysiin sekä pohdintaa varten. Kysymyssarjan ns. ”piilokysymykset” antavat käsityksen tutkimusongelman kattavaan analyysiin sekä tukevat teemahaastattelua esitettyjen kysymysten osalta. Kysymyksissä on viitattu merivalvontaopetuksen tavoitteisiin eli miten merivalvontaopetukselle asetetut tavoitteet on saavutettu. Tämä on tärkeä nostaa esille, koska tutkimusongelman kannalta upseerikokelaan antamalla arviolla on merkitystä määrittäessä upseerikokelaan tiedollista ja taidollista osaamista merivalvonnasta kokelaskaudella. Tutkimusongelman kannalta vain upseerikokelaiden antamat arviot voidaan kokea liian subjektiivisiksi, mutta toisaalta teemahaastattelujen tyypittelyllä on tehtävissä perusteltu ja kattava johtopäätös kysymyssarjassa esitettyjen ”piilokysymysten” tueksi.

Hirsjärvi on esitellyt kirjassa ”kasvatustieteen käsitteistöä” Bloomin työryhmän tavoitetaksonomian. Bloomin tavoitetaksonomia kuvaa oppimisen syventymistä vaiheittain, sekä sitä, mikä on asioiden sopiva oppimisjärjestys. Taksonomian perusajatukseksi on se, että alemman tavoitetason saavuttaminen muodostaa pohjan ylemmälle tasolle siirtymiseksi. Bloomin taksonomia kattaa kolme persoonallisuuden aluetta. Ne ovat kognitiivisen-, affektiivisen- ja psykomotorisen taksonomian alueet. Taksonomioiden avulla on mahdollista kuvata opetuksen suoritustavoitteita. (Hirsjärvi, 1983, 23.) Reserviupseerikurssin opetussuunnitelman tavoitetasoissa on yhteneväisyyttä Bloomin tavoitetaksonomiaan. Reserviupseerikurssin opetussuunnitelman tavoitteet ovat hierarkkisesti järjestetty Bloomin taksonomioita mukaillen. Tavoitteiden tärkeys on luokiteltu reserviupseerikurssin opetussuunnitelmassa neljään tasoon. Tavoitetasot ovat: *hallitsee*, *osaa*, *tietää* ja *tuntee*. (Pääesikunnan: Koulutusosaston pysyväisasiakirja A 01:05.01.01 varusmieskoulutuksen yleisjärjestelyt, 1997). Reserviupseerikurssin opetussuunnitelman *hallitsee* -tasolla edellytetään asioiden hallintaa eli rutiinia, kykyä yhdistellä ja tarvittaessa muuttaa toimintatapoja tilannetta vastaamaan. *Osaa* -tasolla edellytetään aiheen osaamista eli kykyä toimia ilman ohjausta itsenäisesti opetetulla tavalla. *Tietää* -tasolla edellytetään aiheeseen liittyvien yksittäisten asioiden tietämistä. *Tuntee* -tasolla edellytetään aihepiiriin kuuluvien asioiden tunteamista.

5.3.1 Upseerikokelaiden oman opiskelun ja oppimisen arviointi

Seuraavassa kuviossa on esitetty upseerikokelaiden oman opiskelun ja oppimisen arviointiin merivalvontaopetuksessa liittyvien väitteiden vastausjakaumaa. Kuvioon on merkitty ne väitteet, jotka liittyvät opetussuunnitelman vaikuttavuuden arviointiin merivalvontaopetuksen osalta.



KUVIO 7. Upseerikokelaiden vastausjakauma ensimmäiseen aihekategoriaan.

Upseerikokelaat ovat arvioineet kysymyssarjan ensimmäisessä väitteessä; *miten hyvin he tunsivat merivalvontaopetuksen tavoitteet reserviupseerikurssilla (väitteen numero 1.)*. Vastausjakauman perusteella lähes $\frac{2}{3}$ -osa vastaajista on joko täysin (24 %) tai osittain (48 %) eri mieltä tavoitteiden hyvästä tuntemisesta. Tarkasteltaessa väitettä, *"halusin pyrkiä asetettuun oppimistavoitteeseen"(9.)*, vastaajista yli puolet (52 %) oli täysin tai osittain samaa mieltä väitteen kanssa. Sitä vastoin (42 %) vastaajista oli täysin tai osittain eri mieltä pyrkimyksessään saavuttaa oppimistavoite. Kun upseerikokelaille esitettiin väite *"saavutin asetetun oppimistavoitteen"(10.)*, vastasi peräti 64 %, vaikea sanoa. Upseerikokelaista 20 % oli osittain eri mieltä ja 16 % oli osittain samaa mieltä. Väitteeseen *"pyrin löytämään ja ymmärtämään aihepiirin keskeiset asiat"(5.)*, vastasi 40 % upseerikokelaista, vaikea sanoa, kun taas 56 % upseerikokelaista oli täysin tai osittain samaa mieltä väittämän kanssa. Valtaosa up-

seerikokelaista, 90 %, *"tunsi mielenkiintoa opetettavaa asiaa kohtaan"* (6.), ollen täysin tai osittain samaa mieltä väitteen kanssa.

Upseerikokelaiden vastauksista ensimmäiseen aihekategoriassa esitettyihin väitteisiin on nähtävissä, että upseerikokelailla on mielenkiintoa merivalvontaopetusta kohtaan. Tämä johtunee siitä, että koulutusaihe on upseerikokelaille uusi. Merivalvontakoulutusta ei ole opetettu aikaisemmin (esim. aliupseerikoulussa). Myös upseerikokelaat tiedostavat merivalvonnan merkityksen käsiteltäessä rannikonpuolustusta merivoimissa. Mielenkiintoa on varmasti lisännyt vierailut meritorjuntaohjususyksikössä ja siihen liittyvä ohjuskoulutus sekä maalinosoituskoulutus. Henkilökohtainen menestyminen reserviupseerikurssilla on lisännyt upseerikokelaiden kiinnostusta merivalvontaopetusta kohtaan, koska oppiaineesta on järjestetty kirjallinen koe. Tarkasteltaessa väitettä (10.); *"Saavutin asetetun oppimistavoitteen"* on vastauksista tehtävissä olettamus siitä, että upseerikokelaat ovat asettaneet kirjallisessa kokeessa menestymisen oppimistavoitteeksi. Kun tulkitaan upseerikokelaiden vastauksia ja kirjallisessa kokeessa menestymistä, voidaan nähdä, että vastausjakauma väitteeseen 10. noudattelee Gaussin normaalijakaumaa. Vastanneista 50 upseerikokelaasta 16 % eli 8 henkilöä on vastannut saavuttaneensa oppimistavoitteen. Oletettavasti kyseiset vastaajat ovat kiitettävän tai vähintään hyvän arvosanan saaneita upseerikokelaita merivalvonnan kirjallisessa kokeessa. Toisaalta merkillepantavia ovat ne vastaukset, joissa upseerikokelaiden on ollut vaikeaa sanoa, olenko saavuttanut oppimistavoitteen merivalvontaopetuksessa.

Muutamissa upseerikokelaiden kirjallisissa vastauksissa oli seuraavia mielipiteitä:

"En tiedä...siis saavutinko asetetun oppimistavoitteen...jos kirjallisenkokeen osalta pitäis arvioida niin kyllä mä sitten varmaan sen tavoitteen saavutin..." (Upskok. 22)

"Jos tavoitteena on läpäistä kirjallinen koe merivalvonnasta niin saavutin asetetut oppimistavoitteet, mutta mielestäni se ei pelkästään riitä. Käytännön osaaminenkin on tärkeää...ja sitä en kyllä osaa...kun ei sitä riittävästi tehty..." (Upskok 48)

"Kokeesta sain kiitettävän. Saavutin oppimistavoitteen. " (Upskok. 19)

Merivalvontaopetuksen osalta upseerikokelaista lähes puolet halusi pyrkiä oppimistavoitteeseen. Sitä vastoin 42 % oli väitteen (9.) kanssa eri mieltä. Oletettavasti upseerikokelaat eivät ole tienneet tarkasti oppimistavoitetta tai aihepiiri on koettu ”vieraaksi” verrattuna meritulentojohto-opetukseen, jota opetussuunnitelman osalta koulutetaan ¾ -osaa koulutushaaran kokonaisoppitunneista. Opetussuunnitelman osalta on havaittavissa, että merivalvontaopetuksessa ei ole ollut selkeää oppimistavoitetta Bloomin tavoitetaksonomiseen hierarkiaan sidottuna. Kun upseerikokelaille esitettiin väite (5.); ”pyrin löytämään ja ymmärtämään aihepiirin keskeiset asiat”, nousee vastausjakaumasta esille muutamia mielenkiintoisia yksityiskohtia. Esimerkiksi vaikeaa sanoa vastaajien osuus on poikkeuksellisen korkea 40 %, joka on tulkittavissa siten, että opetussuunnitelman tavoitteita ei tunnustettu ja merivalvontaopetus koettiin irralliseksi eli ”täyteohjelmaksi”. Muutamia kirjallisia mielipiteitä tukevat tätä tutkijan tekemää tulkintaa väitteen (5.) osalta.

”En oikeastaan tiennyt mitä merivalvontaopetuksella tavoitellaan. Aiheet tuntuivat irrallisilta. Vaikea muodostaa kokonaisuutta...” (Upskok 21.)

”Oliko meillä merivalvonnasta opetusta?” (Upskok 5.)

”Opetuksen tavoitteet jäivät epäselviksi.” (Upskok 33.)

Muutamissa upseerikokelaiden kyselylomakkeissa on kirjallisesti ilmaistu mielipide merivalvontaopetuksen tavoitteista ja erityisesti, kuinka hyvin itse on saavuttanut asetetut tavoitteet.

”Merivalvontaopetuksesta oli liian vähän. Ei tavoitteellista. Merivalvontaopetuksesta puuttui ns. ”päämäärä”.....” (Upskok 17.)

”Yleinen ”tämä opetetaan sitten joukkoyksikössä ”-asenne. Merivalvonta ei mielestäni ollut sen tärkeyden määräämässä asemassa.” (Upskok 3.)

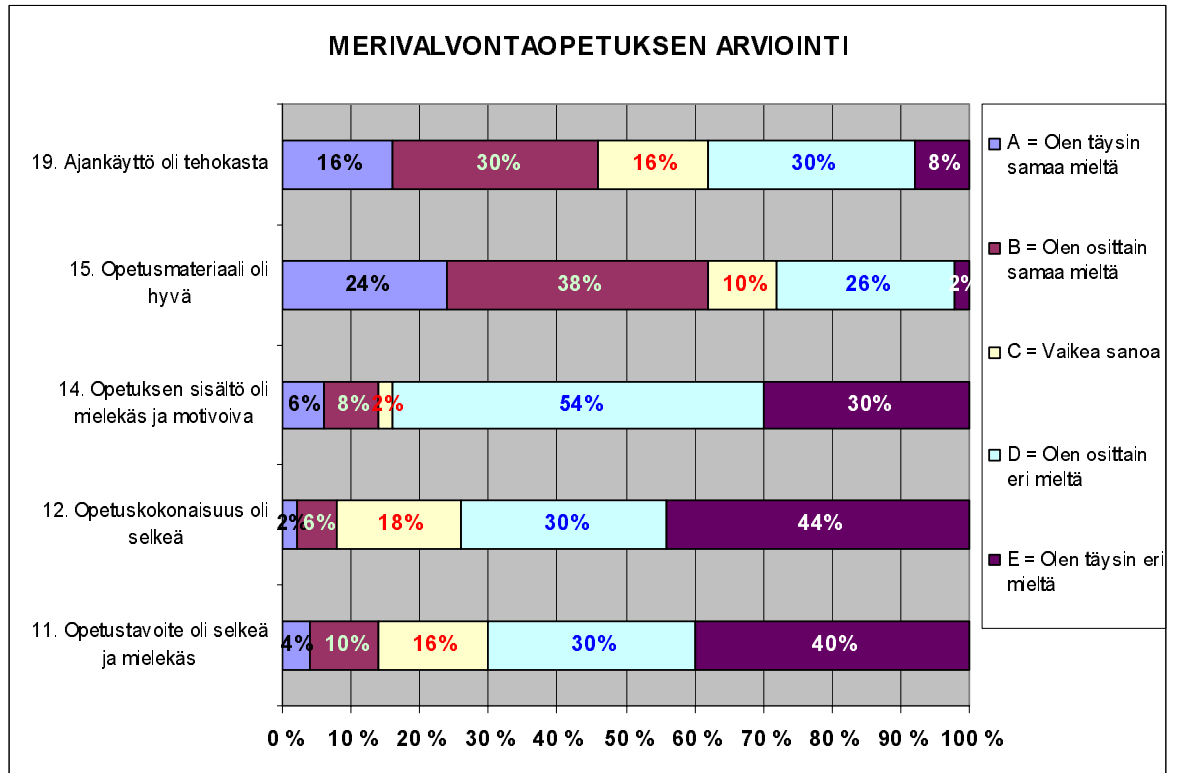
Upseerikokelaiden vastauksissa ensimmäisen aihekategorian opetussuunnitelmaa koskevissa piilokysymyksissä korostui, kuinka tärkeää on opetuksen kannalta määrittellä selkeä ja realistinen tavoite, joka on konkreettisesti mitattavissa.

Toisaalta yksittäisen opetustapahtuman osalta oppimisentavoite on jäänyt kouluttajien vastuulle, jolloin oppija ei välttämättä ole tiedostanut opetuksen tavoitetta yksittäisessä koulutustapahtumassa. Upseerikokelaiden vastaukset henkilökohtaisesta halusta pyrkiä asetettuun oppimistavoitteeseen antaa viitteitä siitä, että oppijan on vaikea pyrkiä tavoitteeseen, jos niitä ei ole selkeästi määritelty. Vastaukset jakaantuivat väitteen 9. osalta epätasaisesti, joten yksiselitteistä johtopäätöstä vastauksista on vaikea tehdä. Vastaukset kuitenkin osoittavat, että opetussuunnitelmassa merivalvontaopetuksen tavoitteet ovat jääneet yksittäisen aiheen tasolle. Eräs upseerikokelas tuo esille oppimistavoitteesta seuraavan mielipiteen:

"Kun ei tiedä oppimistavoitetta, ei voi pyrkiä siihen. Niin siis ei tiedä mihin pyrkii. Ehkäpä se kirjallisen kokeen hyväksytty suoritus oli se henkilökohtainen tärkein tavoite...Kyllä siinäkin on itselle ihan riittävästi tavoitetta..."(Upskok 5.)

5.3.2 Upseerikokelaiden arviot merivalvontaopetuksesta

Seuraavassa kuviossa on upseerikokelaiden arvioita merivalvontaopetuksesta reserviupseerikurssilla. Taulukkoon on koottu ne väitteet, jotka liittyvät opetussuunnitelman vaikuttavuuden arviointiin merivalvontaopetuksen osalta. Muissa väitteissä ei ole merkitystä tarkasteltaessa yhteyttä opetussuunnitelman ja merivalvontaopetuksen välillä.



KUVIO 8. Upseerikokelaiden vastausjakauma toiseen aihekategoriaan.

Upseerikokelaille esitettyyn väitteeseen; ”*opetustavoite oli selkeä ja mielekäs*(11.)” vastaajista yhteensä 70 % oli joko täysin tai osittain eri mieltä. Lähestulkoon samanlaisen tuloksen antoi väite ”*opetuskokonaisuus oli selkeä*”(12.). Vastausjakauma pysyi lähes muuttumattomana (74 %), jolloin upseerikokelaista oli edelleen joko täysin tai osittain eri mieltä. Väitteen ”*opetuksen sisältö oli mielekäs ja motivoiva*”(14.) kanssa (84 %) vastaajista oli täysin tai osittain eri mieltä. Väite ”*opetusmateriaali oli hyvä*” (15.) peräti (62 %) vastaajista oli täysin tai osittain samaa mieltä ja (26 %) vastaajista oli osittain eri mieltä. Väite ”*ajankäyttö oli tehokasta*” (19.), jakaa mielipiteitä. Vastaajista 46 % oli väittämän kanssa täysin tai osittain samaa mieltä ja 38 % vastaajista oli täysin tai osittain eri mieltä. Upseerikokelaista 16 %:lla oli vaikeaa sanoa mielipidettä ajankäyttöön liittyvään väittämään.

Tarkastelen analyttisemmin upseerikokelaiden vastauksia toisen aihekategorian kysymyssarjan väitteisiin, jotka liittyvät ”**Merivalvontaopetuksen arviointiin**”. Väitteen (11.), ”*Opetustavoite oli selkeä ja mielekäs*” ympärille on rakennettu aihekategorian väitteet. Kyseinen väite on rinnastettavissa ensimmäisen aihekategorian ensimmäiseen väitteeseen ”*tunsin merivalvontaopetuksen tavoitteet hyvin*”, jossa vastausjakauman perusteella vastaajista 22 % tunnisti opetuksen tavoitteet.

Upseerikokelaista 14 % on sitä mieltä, että opetustavoite oli selkeä ja mielekäs. Merivalvontaopetusta ei ole koettu mielekkääksi, motivoivaksi eikä selkeäksi. Tähän kysymykseen on haettava vastaukset väitteiden (12.) ja (14.) tarkemmalla analyysillä. Upseerikokelaista vain 8 % piti opetuskokonaisuutta selkeänä. Tämän väitteen taakse on helppo luokitella se tosiasia, että opetussuunnitelmaan ei ole kirjattu opetuksellisia tavoitteita, merivalvontaopetus on sirpaloitunut viikko-ohjelmiin ilman selkeää päämäärää, koulutus on ollut pinnallista ("apuaine"/ "viikko-ohjelman täyte") ja liian teoreettista.

*"Oppitunnilla teoria pitäisi liittää käytännön asioihin entistä paremmin."
(Upskok 26.)*

Ajankäytön tehokkuutta kuvaavaan väitteeseen upseerikokelaiden vastaukset jakaantuivat lähes puoliksi. Ajankäytön osalta merivalvontaopetuksessa kaikki käytännön harjoitukset on toteutettu Santahaminassa. Oletettavasti siirtymiset merikuljetuksena Suomenlinnasta Santahaminaan on luettavissa vastauksista negatiivisena tekijänä. Toisaalta on hyvin vaarallista tehdä yleistettävää päätelmää ajankäytön tehottomuudesta, koska siirtymiset käytännön harjoituksiin on tehty myös muiden oppiaineiden osalta. Ajankäytön tehottomuutta kuvaavampia käsityksiä ovat opetuksen irrallisuus ja hajanaisuus. Opetusmateriaali on todettu hyväksi. Siihen vaikuttanee merkittävästi, että upseerioppilailla on ollut mahdollisuus tutustua koulutuskalustoon ja saada käytännön harjoittelua rannikkotutkaan, lasu-2000, viestivälineisiin ja merivalvontatasoihin.

"Kaluston käyttö voimakkaammin esille kuin varsinaisen meritilanteen havainnointi." (Upskok 7.)

Vastauksista on pääteltävissä, että kirjoitetun opetussuunnitelman merivalvontaopetuksen aiheet ovat liian laajoja, kun niitä verrataan käytettävissä olevaan aikaan. Opetussuunnitelmalle ei ole määritetty myöskään selkeää tavoitetta. Merivalvontaopetuksen ja opetussuunnitelman välille ei ole haettu tavoitteellista oppimista. Nykyinen opetussuunnitelma on liian pelkistetty. Aiheet ja tunnit eivät kohtaa opetusta eikä tue oppimista.

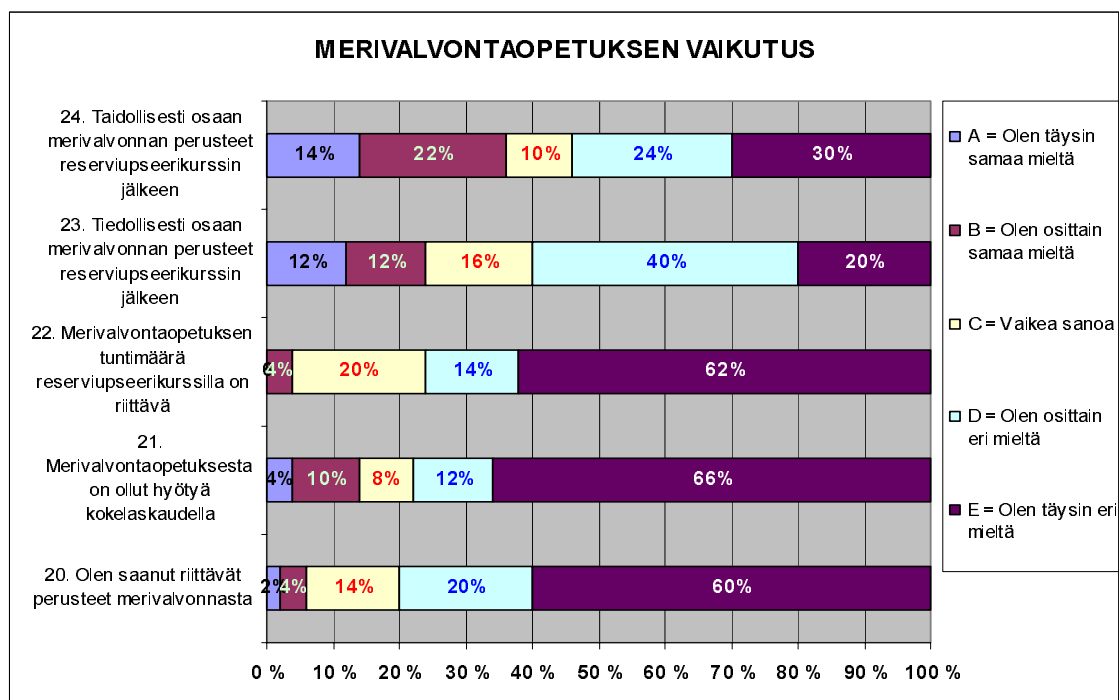
”Tavoitteissa on oltava alusten, etenkin sota-alusten tunnistustaito, paremmalle tasolle ja siihen tulee käyttää enemmän aikaa. Koulutuksesta rauhanajan asioihin vain yleiskatsaus ja pääpaino sa-ajan toimintaan. Tunnistusharjoituksia enemmän ja käytännön suorittamista alueella, jossa on vilkas laivaliikenne.”(Upskok 39.)

”Opetukseen käytettävissä ollut aika oli melko vähäinen, joten kaikkea ei pystynyt täysin sisäistämään.” (Upskok 22.)

”Merivalvonnan aihealueisiin saatiin liian vähän opetusta siihen nähden, mitä jatkossa vaadittiin.” (Upskok 44.)

5.3.3 Upseerikokelaiden arviot merivalvontakoulutuksen vaikuttavuudesta

Seuraavassa kuviossa on upseerikokelaiden mielipiteet merivalvontapetuksen vaikutuksesta heidän kokelaskaudella joukko-osastossa. Kuvioon on koottu kaikki väitteet (20. – 24.).



KUVIO 9. Upseerikokelaiden vastausjakauma kolmanteen aihekategoriaan.

Vastaajista 80 % oli täysin tai osittain eri mieltä siitä, että *”on saanut riittävät perusteet merivalvonnasta johtajakaudelle”* (väite 20.). Vain 6 % koki saaneensa riittävät

perusteet merivalvonnasta, ja ”vaikea sanoa” vastaajien osuus oli 14 %. Kun kysymys oli asetettu muotoon *”merivalvontaopetuksesta on ollut hyötyä kokelaskaudella”* (21.), kasvoivat täysin eri mieltä vastaukset 66 %:iin ja osittain eri mieltä vastaukset vähenivät 12 %:iin. Toisaalta vastaukset täysin tai osittain samaa mieltä osuus kasvoi 14 %:iin ja vaikea sanoa vastauksien määrä laski 8 %:iin. Kysyttäessä upseerikokelaiden vastausta väittämään *”merivalvontaopetuksen tuntimäärä reserviupseerikurssilla on riittävä”* (22.), lähes 62 % vastaajista on täysin eri mieltä ja 14 % on osittain eri mieltä. Upseerikokelaiden vastauksissa nousi ”vaikea sanoa” osuus 20 %:iin. Kun upseerikokelaat arvioivat tiedollista ja taidollista osaamista merivalvonnan perusteiden osalta, on mielenkiintoista analysoida upseerikokelaiden vastauksia. Väitteeseen *”tiedollisesti osaan merivalvonnan perusteet reserviupseerikurssin jälkeen”*(23.) ilmoitti 24 % upseerikokelaista olevansa täysin tai osittain samaa mieltä. Viidennes vastaajista eli 20 % oli täysin eri mieltä, ja 40 % vastaajista oli osittain eri mieltä. 16 % vastaajista koki, että on ”vaikeaa sanoa”, osaako tiedollisesti merivalvonnan perusteet reserviupseerikurssin jälkeen. Lähestulkoon samanlaisen tuloksen antoi väite: *”taidollisesti osaan merivalvonnan perusteet reserviupseerikurssin jälkeen”* (24.). Täysin ja osittain eri mieltä oli 54 %, täysin ja osittain samaa mieltä 36 % ja vaikea sanoa 10 % vastanneista upseerikokelaista.

Kysymyssarjassa merkittävin väite on (21.), jossa upseerikokelaat arvioivat merivalvontaopetuksen hyötyä kokelaskaudellaan. Kaikkien kysymyssarjan väitteiden osalta on nähtävissä se, että upseerikokelaat eivät koe saaneensa riittäviä perusteita merivalvonnasta. Tämä on selitettävissä sillä, että merivalvontaopetuksen tuntimäärä on koettu liian vähäiseksi. Vastausjakauman osalta on nähtävissä, että upseerikokelaat itse kokevat omaavansa heikon tiedollisen ja taidollisen osaamisen merivalvonnasta. Upseerikokelaan omakohtainen arvio tukee edellä esitettyä väitettä (vrt. väitteiden 23. ja 24. prosentuaalista vastausjakamaa). Kouluttajien esittämiin vastauksiin palataan teemahaastattelujen tulkinnessa ja analyysissä. Väitteiden tulkinnessa on oltava hyvin kriittinen, koska kaikille upseerikokelaille ei ole joukko-osastoissa merivalvontaan liittyviä tehtäviä. Kotkassa upseerikokelaiden tiedot ja taidot merivalvonnan osalta tulevat parhaiten esille, koska Kotkassa koulutetaan merivoimien sodanajan joukotuotannon osalta meritiedustelukomppanioita. Meritiedustelukomppanioihin sijoitetaan upseerikokelaita sodanajan johtajatehtäviin, esimerkiksi merivalvontajoukkueen johtajiksi. Merivalvontaopetuksen vaikuttavuuden analyttinen tarkastelu toteutetaan rinnakkaisvertailuna kouluttajien teemahaastattelun yhteydessä luvussa 5.1.2.

5.4 Kouluttajien käsityksiä opetussuunnitelman vaikutuksesta merivalvontaopetukseen

Tässä luvussa käsitellään kouluttajien teemahaastattelussa esille tulleiden vastauksien koottu tulkinta. Vastauksien analyysillä haetaan selityksiä tutkittavaan ilmiöön eli opetussuunnitelman vaikuttavuuteen merivalvontaopetuksen osalta. Vastauksien analyttisessä tulkinnassa on tärkeää, että kaikki vastaukset tuodaan sellaisenaan esille, ettei tehdä vääriä johtopäätöksiä ja ristiriitaisia yleistyksiä tutkittavasta vastauksesta. Vastauksista analysoidaan jokainen kysymys erikseen, jotta kaikki vastaukset tulevat perusteellisesti käsitellyksi. Kouluttajien vastauksia pyritään vertailemaan osittain myös upseerikokelaiden kysymyssarjan väitteiden kanssa. Kouluttajien kysymykset on laadittu upseerikokelaiden vastauksien jälkeen, jotta sain kattavamman kuvan tutkittavasta ilmiöstä ja perusteelliset ratkaisut tutkimusongelmiin.

5.4.1 Upseerikokelaan valmiudet

Kouluttajille esitettiin haastattelussa ensimmäisenä kysymyksenä; **mitä valmiuksia odotat upseerikokelaalta reserviupseerikurssin jälkeen merivalvontakoulutuksen osalta?** Vastauksista on nähtävissä, että nykyisen reserviupseerikurssin opetussuunnitelman osalta upseerikokelailla on hyvin vähän niitä keskeisiä valmiuksia merivalvonnasta, joita kouluttajat erityisesti odottavat ja osittain myös vaativat, kun upseerikokelas tulee joukko-yksikköön johtajakaudelle. Vastauksissa nousee esille myös se, että merivalvontaopetuksessa on opetussuunnitelman osalta jäänyt epämääräiseksi ne opetustavoitteet, joita kouluttajat upseerikokelaiden esimiehinä oletavat heidän osaavan Bloomin taksonomisen tavoitehierarkian mukaan. Upseerikokelaiden kysymyssarjan väitteiden tarkempi analyysi osoittaa / tukee tätä kouluttajien esille nostamaa valmiuksien heikkoa osaamista reserviupseerikurssin jälkeen. Tarkasteltaessa upseerikokelaiden vastauksia väittämään kaksikymmentä (merivalvontaopetuksen vaikutus): ”Olen saanut riittävät perusteet merivalvonnasta”. Upseerikokelaista lähes 95 % koki, ettei saanut riittäviä perusteita merivalvonnasta reserviupseerikurssilla joukkokoulutuskaudelle. Tämä tukee analyysiä siitä, että opetussuunnitelman osalta ei ole riittävällä tarkkuudella tuotu esille oppimisen tavoitteita merivalvontaopetuksessa.

Erään kouluttajan vastauksessa painotetaan eräitä valmiuksia, jota upseerikokelaalta hän odotetaan reserviupseerikurssin jälkeen:

”Minun mielestäni rukin käyneiden upseerikokelaiden on ainakin seuraavat jutut hyvä oppia ja osata. 1. Hallitsee merivalvonnan suorittamisen meritulenojohto/merivalvonta-asemassa sekä sen kouluttamisen. (Eri mitaismenetelmät, eri havaitsemiskeinot), 2. Osaa maalinosoituksen toteuttamisen ja järjestelyt meritulenojohto/merivalvonta-asemassa sekä sen kouluttamisen., 3. Osaa luokitella havaitsemansa kohteet sekä sen kouluttamisen., 4. Osaa merivalvonta/ tulenojohtoaseman perustamisen kantalinoitteeseen ja maastoon sekä sen kouluttamisen., 5. Tietää merivalvonnan johtosuhteet ja johtamisen perusteet. ja 6. Sisäistää merivalvonnan merkityksen rannikolla tapahtuvan taistelun kannalta.....” (Upseeri/ Koulutusupseeri).

Merkillepantavaa edellisessä vastuksessa on se, että haastateltava on määrittänyt merivalvontaopetuksen osalta selkeät aiheet ja niihin tavoitteet, joita ei löydy reserviupseerikurssin opetussuunnitelmasta. Haastateltava painottaa vastuksissaan kouluttamistaitoa. Kaikissa aiheissa hän korostaa, miten tärkeää on, että upseerikokelas osaa aiheen kouluttamisen itse ilman kouluttajan ohjausta. Mielestäni kouluttamistaito on tärkeä havainto, koska nykyisessä opetussuunnitelmassa ei painoteta kouluttamisen merkitystä merivalvontaopetuksessa eikä luoda sellaisia opetustapahtumia tai opetusmenetelmiä joilla upseerioppilas saisi harjoitella reserviupseerikurssilla kouluttamistaitojaan merivalvonta aiheissa. Upseerikokelaan pitää olla oman joukkueensa pääkouluttaja.

Seuraavassa on erään kouluttajan mielipide niistä valmiuksista, jotka upseerikokelaalla tulisi olla reserviupseerikurssin jälkeen:

”Kyllä minun mielestä upseerikokelaan tulisi minimissään hallita toiminta merivalvonta-asemassa maalin havaitsemisesta sen katoamiseen. Lisäksi pidän erittäin tärkeänä jos upseerikokelas ymmärtää mihin kokonaisuuteen yksittäisen merivalvontaryhmän toiminta vaikuttaa. Myös aseman perustaminen rantautumisesta alkaen tulisi myös osata. Tunnistuskoulutuksessa omat sota-alukset osattaisiin ja eri aluslajit tunnistettaisiin. Tällä hetkellä merisotakoulusta valmistuvat upseerikokelaat eivät osaa näitä taitoja. Opetussuunnitelma on vanhentunut jo ”syntyessään”. Liikaa vanhaa ”hapatusta”. Upseerikokelaiden on hyvä oppia perusteet

kunnolla. Eipä nuo tuntimäärät merivalvonnan osalta voi millään riittää niihin valmiuksiin mitä me täällä Kotkassa odotamme.” (Upseeri/ Opetusupseeri).

Kouluttajien mielestä valmiuksien osalta upseerikokelailla on selkeitä puutteita merivalvonnassa. Merivalvonnan osalta reserviupseerikurssilta ei saa riittäviä valmiuksia joukkokoulutuskaudelle.

Tarkasteltaessa upseerikokelaiden vastauksia kysymyssarjan väitteeseen (21.): *”Merivalvontaopetuksesta on ollut hyötyä kokelaskaudella”* (vastausjakauma, 78 % on täysin tai osittain eri mieltä), on kouluttajien vastauksien ja kokelaiden vastauksien rinnakkaisvertailun osalta helposti analysoitavissa, että reserviupseerikurssilla annettava opetussuunnitelman mukainen merivalvontakoulutus ei vastaa niitä tavoitteita, joita upseerikokelaat ja heidän esimiehensä odottavat johtajakoulutuskaudelta. Kouluttajat tuovat selkeästi esille myös tavoitteiden merkityksen opetuksessa. Upseerikokelaiden on osattava siirtää opitut tiedot ja taidot merivalvonnasta alaisilleen, merivalvontamiehistöille.

”Mun mielestä kokelaiden on osattava sodananajan merivalvontaseman perustamisen, nyt sitä ei ainakaan osata...sitten olis hyvä jos ne, osaa tunnistamisen pääperiaatteet, alusluokat, lajit jne....sitten mä pidän tärkeänä, että osataan hyvin merivalvontajoukkueiden kokoonpanot, tehtävät ja käytettävän kaluston..sen kun oppii niin sitten päästään jo aikas pitkälle, ettei niillä mene liikaa aikaa ihan perusteiden harjoitteluun kokelaskaudella...sitten jos vielä tietävät keskeiset lait ja asetukset ravalvontaan liittyen.....ja kyllä kokelaan täytyy osata merivalvonta matematiikka ja MTOPTRIn toimintaan liittyen on hyvä kyllä, että osaisivat mos:n (tutkijan lisäys: maalinosoitus, esim. meritorjuntaohjussyksiköille). Tällä hetkellä kokelaat ei osaa näitä asioita...Kaluston osalta ne kyllä pärjää, mutta ei se riitä. On hyvä, että tämä asia on nostettu vihdoin esille.” (Upseeri/ Linjanjohtaja)

Vastaaja on lisännyt aiheeseen uuden merkittävän näkökulman tuomalla esille meritorjuntaohjuspatterin maalinosoituksen opettamisen. Kirjattuun opetussuunnitelmaan on lisätty mm. merivalvontaopetuksessa maalinosoitus ja siihen liittyvät tutustumiset MTOPTRI:n. Tämä nähdään tärkeäksi kokonaisuudeksi, joka on opetussuunnitel-

massa ja merivalvontaopetuksessa. Lisäksi upseerikokelailta odotetaan enemmän kalustollista osaamista enemmän.

5.4.2. Merivalvontakoulutuksen osaamisen ajanmukaisuus

Seuraavaksi käsittelen kouluttajien arvioita kysymykseen; **”Onko mielestäsi reserviupseerikurssin merivalvontakoulutuksella tavoiteltu osaaminen riittävän ajanmukaista?”** Tämä kysymys antoi merkittäviä vastauksia, kun analysoidaan opetussuunnitelman ja opetuksentavoitteiden välistä yhteyttä merivalvontaoppiaineen osalta. Vastauksien osalta on hyvä nostaa esille kaikki ne tavoitteet, joihin edellisessä vastauksessa haastateltavat ottivat kantaa. Tavoitteen tarkastelussa ja tehtäessä tulkintaa on muistettava, miten Cubain (1992b, 90–92) näkee opetussuunnitelman (*curriculumin*), missä viidennessä tasossa opetussuunnitelma on opittu opetussuunnitelma, joka ilmaisee, mitä upseerioppilas on todellisuudessa oppinut. Siihen vaikuttavat kouluttajien, oppikirjojen ja muiden tietolähteiden, kokeiden ja opiskelutoverien lisäksi myös voimakkaasti ne epäviralliset normit, jotka reserviupseerikurssilla vallitsee. Edellä esitetty Cubainin tasoon perustuva opetussuunnitelman määritelmä on hyvä huomioida, kun analysoidaan osaamista merivalvontaoppiaineen osalta.

”EI. Tällä hetkellä Kotkaan tulevat kokelaat eivät osaa perustaa merivalvonta-asemaa kuin kiinteään tulenjohtotorniin ja toiminta merivalvonta-asemassa, ja etenkin merivalvontatilanteessa, on tunnistamistasolla. Kokelaita ei voida puutteellisten tietojen takia käyttää miehistölle pidettävällä merivalvonnan peruskurssilla apukouluttajina kuin viestiasioissa. Niissäkin hyvin tarkasti ohjeistettuna. Käytännössä kokelaat osallistuvat kurssille miehistön mukana, jotta kaikki saadaan samalle viivalle ennen sotaharjoituksia. Toisinaan kokelaille, ml. alikersantitkin järjestetään kolmesta viiteen päivää kestävä koulutus. Jossa kyseisiä asioita opetetaan. Myöskään alusten tunnistaminen ei ole edes kohtuullisella tasolla, johtaja ei pysty tukemaan ryhmäänsä alusten tunnistamisessa. Lisäksi kokelailta puuttuu ”sisäinen palo” saada joka ikinen omalla alueella liikkuva maali viestitettyä eteenpäin. Merivalvonnan tulisi olla selkärangassa.” (Upseeri/ Yksikön varapäällikkö).

”Saamani koulutus merivalvonnasta ei kohdannut tarpeita, joita joukkoyksikössä on asetettu. Yksi puhelinsoitto voisi korjata tämän...” (Upskok 13)

Merivalvontakoulutuksella tavoiteltu osaaminen ei ole vastaajien mielestä riittävän ajanmukaista nykyisellä opetussuunnitelmalla. Tässä on kuitenkin hyvä tarkastella vastaajan subjektiivista näkemystä, koska kyseisessä joukko-yksikössä meritedustelu- ja merivalvontakoulutus on merivoimien sodanajan joukkotuotannon mukaisesti päätehtävä. Se, että haastateltava nostaa esille upseerikokelaiden motivaation ”sisäinen palo” osalta on signaali siitä, että reserviupseerikurssin merivalvontaopetus ei tuota riittävää motivaatiota upseerikokelaille. Tämä voi johtua opetussuunnitelman tavoitteista, opetusmenetelmistä ja opetusjärjestelyistä. Tätä tulkintaa tukevat rinnakkaisvertailu upseerikokelaiden vastaukset väitteen (14.) ”*Opetuksen sisältö oli mielekäs ja motivoiva*”, vastanneista 84 % on täysin tai osittain eri mieltä, että opetuksen sisältö olisi ollut mielekäs ja motivoiva.

”On pääosin. Yksityiskohtina voitaisiin lisätä meriviesti sanlalla (sanomalaite) ja maalisanoma tumilalla (tulenjohto- ja mittauslaskin) niin että niiden ero ymmärrettäisiin ja käyttö osattaisiin. Eli meriviestin sisältö ja viestittäminen. Myös merivalvontaryhmän viestikaluston käyttö (myös ongelmatilanteissa) on olennainen osa koulutusta ja ryhmän toiminnan kannalta tärkeä koulutettava asiakokonaisuus. Monesti ryhmien toimintakyky putoaa nollaan kun viestiongelmia esiintyy.” (Opistoupseeri/ Kouluttaja aliupseerikurssi)

Haastateltava korostaa vastauksessa käytännön taitojen osaamisen merkitystä. Tässä korostuu myös opetusmenetelmällinen arviointi. Hakkarainen, Lonka ja Lipponen (2004, 103) painottavat tutkivan oppimisen näkökulmaa: opettajan tehtävänä on ajattelun taitojen opettaminen mielekkäissä asiayhteyksissä tarjoamalla välineitä ongelmanratkaisuisissa. Merivalvonnan opetuksessa on muistettava käytännön taitojen harjoittaminen ja niissä harjaantuminen. Opetussuunnitelman osalta on kirjattu ja toteutettu rannikkotaisteluharjoitus, jossa upseerioppilaat käytännössä opiskelevat ja harjoittelevat merivalvontaa. Opetussuunnitelman osalta rannikkotaisteluharjoitus koetaan hyväksi ja tarpeelliseksi opetustapahtumaksi merivalvontaopetuksen käytännön taitojen oppimisen kannalta.

”Käytännön taitojen oppiminen tehostuu kun ollaan harjoituksissa. Harjoituksessa saa parhaan käsityksen merivalvonnasta kokonaisuudessa. Toisaalta harjoituksiin saisi lisätä vielä vierailun RJOPO:n, mistä johde-

taan merivalvontaa ja meille esitetään vaatimuksia merivalvontajoukkojen johtamisen osalta.” (Upskok 18).

”Jaa....Tällä hetkellä ei ole. Koulutuksessa ei riittävästi painoteta merivalvonnan merkitystä kokonaisuudessa. Merivalvonta koetaan yhtenä suorituksena eikä jatkumona. Osaamisessa tulisi painottaa vieläkin enemmän valvonnan moninaista merkitystä. Merivalvonta on maa-, meri- ja ilma-alueiden valvontaa. Lisäksi eri valvontatapoja kuten tähystys, kuulostelu, optiset laitteet sekä erilaisia maalinpaikannustapoja tulisi kouluttaa enemmän. Siksi käytössä on hyvät ja yhä kehittyvät optiset ja optroniset laitteet...” (Upseeri/ Koulutusupseeri).

Vastaajat nostavat esille käytännössä oppimisen merkityksen. Kouluttajien näkemyksen mukaan uusien kehittyvien laitteiden osaamisella luodaan merivalvonnasta kattavampi kokonaisuus. Cantell toteaa (2001, 34–35) opetuksen järjestämisestä erilaisissa tilanteeseen soveltavissa konteksteissa, jotka tähtäävät opittujen tietojen ja taitojen soveltamiseen koulun ulkopuolisissa tilanteissa. Vastaajien mielestä merivalvonta ei ole vain yksi tapahtuma muiden tapahtumien joukossa, vaan merivalvonnalla on keskeinen tehtävä kaikessa toiminnassa rannikolla. Tämä luo paineita tarkastella merivalvonnanopetuksen painotusta nykyisessä opetussuunnitelmassa. Epäilemättä 25 tuntia merivalvontaopetusta reserviupseerikurssilla on vähäistä, kun ajatellaan sen merkitystä johtajakoulutuskauden vaatimuksien ja tavoitteiden kannalta.

Upseerikokelaiden muutamassa lomakekyselyn kirjallisessa vastauksessa tuli esiin käytännön opetuksen merkitys.

”Merivalvontakoulutukseen tulisi sisällyttää paljon enemmän käytännön harjoittelua, jotta opitut asiat muodostuisivat rutiineiksi.” (Upskok. 21)

”Oppitunnilla teoria pitäisi liittää käytännön asioihin entistä paremmin” (Upskok. 50).

Näiden mielipiteiden osalta myös rinnakkaisvertailu upseerikokelaiden lomakekysymyssarjan väitteen (12.), *”Opetuskokonaisuus oli selkeä”*, 92 % upseerikokelaista koki, että oli *”vaikea sanoa”* ovatko he täysin tai osittain eri mieltä väitteestä.

5.4.3 Merivalvontakoulutuksen nykytila

Seuraava kysymys on tutkimuksen kannalta oleellinen. Kouluttajilta kysyttiin: **”Onko mielestäsi reserviupseerikurssin merivalvontakoulutuksen aiheita opetus-suunnitelmaan täsmennettävä ja tarkennettava?”** Vastauksien painoarvoa lisää se, että kouluttajat halusivat rauhassa vastata ja pohtia kysymystä.

”Tämä on hyvä kysymys. Mielestäni on, tarkennettava. Miksi me koulutamme joukkoja jaolla rauhanajan merivalvonta / sodanajan merivalvonta? Mielestäni jako on turha. Nykyaikaa olisi kouluttaa merivalvonnan käsitteet ja määritelmät sekä valvonnan suorittaminen. Samat periaatteet on käytössä kuitenkin rauhan ja sodan aikana. Lait ja asetukset tulee kouluttaa siten, että koulutettavat ymmärtävät niiden olevan rauhanaikaisia lakeja, jotka voidaan osittain muuttaa tai kumota puolustustilallailla. Suurin osa koulutettavista koulutetaan tai ainakin sijoitetaan sodanajan joukoissa, joten rauhanaikaisiin valvontakäytäntöihin mielestäni tulee kouluttaa ko. rauhanaikaisella valvonta-asemalla, mikäli tarvis on. Lähtökohtaisesti siis rauhanajan valvontaan ei tulisi keskittyä.” (Upseeri/ Yksikön päällikkö).

Haastateltavan mielestä merivalvontaopetuksen jaottelu sodan ja rauhan ajan merivalvonnaksi on turhaa. Tämä on mielenkiintoinen havainto verrattuna nykyisen opetussuunnitelman aiheisiin. Haastateltava perustellusti korostaa sitä, että ei ole tarpeellista erotella sodan ja rauhan ajan merivalvontaa toisistaan.

”Pääpaino on oltava sa-merivalvonnassa ja käytännön meriviestityksen, maalinosoituksen ja tunnistamisen kouluttamisessa sekä aseman perustamisessa” (Opistoupseeri/ Kouluttaja).

”Kyselyn mukana tullut sisältö näyttää hyvältä teoriapaketilta, mutta opetus ei saisi jäädä ainoastaan luokahuoneisiin vaan asioita tulisi harjoitella jokaisessa harjoituksessa, missä asema perustetaan” (Upseeri/ Opetusupseeri).

”Painopisteen tulisi olla sodan ajan merivalvonnassa ja siinä mihin merivalvontaryhmän toiminta vaikuttaa. Rauhan ajan merivalvonta toimii il-

man yksittäisiä ryhmiäkin koko ajan sujuvasti. Kriisi tilanteessa heidän toimensa vaikuttavat siihen mitä päätöksiä tehdään” (Upseeri/ Linjanjohtaja).

”Kyllä sitä tunnistuskoulutusta saisi olla riittävästi...ja siinä tulee huomioida myös ilma-alusten tunnistaminen.” (Opistoupseeri/ Kouluttaja).

”Meritiedustelukomppaniaan sijoitettavien merivalvonta ja rannikotutkajojen on ymmärrettävä, että merivalvonta on heidän leipätyönsä ja erikoisosaamisensa, eikä välttämätön paha. Usein kuulee kokelaiden toteavan, että ”tehdäänkö me mitään muuta kuin mevataan?” (Upseeri/ Koulutusupseeri).

”Sinällään tarkennusta ei välttämättä tarvitse kohtaan merivalvontaseman perustaminen, mutta sen sisältöä tulisi tarkastella kriittisesti. Merivalvonta-asemaa ei perusteta erillisenä valvonta-asemana, vaan se on samalla meritulenjohtoasema. Nyt useita kertoja soittaessani Merisotakoulun reserviupseerikurssin tulenjohtolinjan perustamaan meritulenjohtoasemaan, jotka lähes aina perustetaan kantalinnoitteeseen miksi?, ja sitten vielä kukaan ei ole suorittamassa merivalvontaa, koska koulutettavilta ei ole sitä vaadittu, vaan kaikki ovat yöt nukkumassa. Tämä osaltaan aiheuttaa asenteisiin sen, että merivalvonta koetaan joksikin erilliseksi tehtäväksi, johon perustetaan erillinen asema ja näin ollen todellisuus hämärtyy. Lisäksi kokelaat tullessaan kurssilta ei tällä hetkellä osaa perustaa merivalvonta-asemaa. Siis opetussuunnitelmaa ei näiltä osin toteuteta.” (Upseeri/ Yksikön päällikkö).

Vastaajien mielestä merivalvontataitojen opettaminen pitäisi perustua enemmän käytännön harjoituksiin. Opetusta ei voida rakentaa vain teoriaoppituntien varaan. Muutamissa vastauksissa nostettiin esille kysymys pitäisikö merivalvontaopetuksen teoria siirtää käytännön harjoituksiin, jolloin esimerkiksi asemapaikkakoulutuksen lisääminen korostuisi. Toiskallio ym. (2002, 45) toteaa, että opetusmenetelmällä on tietty opettamisen muoto, jonka kouluttaja on valinnut parhaaksi oppimisprosessin edistämisen ja tavoitteiden saavuttamisen kannalta. Teoriaoppituntien osalta kouluttajan rooli on keskeinen, jotta teoriassa opitut tiedot siirtyvät käytäntöön. On nähtävissä, että teoriaopetus ei nykyisellä opetussuunnitelmalla edistä upseerikokelaan oppimis-

prosessia merivalvontaopetuksessa, jolloin käytännön harjoituksista saatava opetuksellinen hyöty on jäänyt vähäiseksi. Toisaalta teoriaopetuksen asiiasältöä pidetään sellaisenaan hyvänä. Upseerikokelaiden vastaukset väitteeseen 21.; *”Merivalvontaopetuksesta on ollut hyötyä kokelaskaudella”*, ovat yhteneviä kouluttajien mieltäpidon kanssa. Tämä rinnakkaisvertailu tuo esille sen tosiasian, että opetussuunnitelman tavoitteet merivalvontaopetuksessa ei ole laadittu käytännön oppimisprosessia tukevaksi. Tässä vastauksessa ilmenee hyvin Wragg (1997) kehittämä kuutiomalli (s. 27), jossa opetussuunnitelma on jaettu kolmeen osa-alueeseen. Jotta oppiminen ja opetus olisi tehokasta, on kaikkien kuutiossa olevien kolmen osa-alueen oltava tasapainossa. Kouluttajien ja upseerikokelaiden rinnakkaisvertailu osoittaa sen, että Wraggin (1997) kuutiomallin osa-alueet eivät ole tasapainossa reserviupseerikurssin opetussuunnitelman vaikuttavuuden osalta. Merivalvontakoulutuksessa on nähtävissä, että opetettu opetussuunnitelma ei ole tasapainossa asetettujen tavoitteiden ja kouluttajien odotusten mukaan. Tätä tulkintaa tukevat upseerikokelaiden vastaukset väittämiin 24., 23. ja 14.

5.4.4 Opetussuunnitelman tuntimäärä

Haastateltavia pyydettiin arvioimaan opetussuunnitelmaan kirjattujen merivalvontakoulutuksen tuntimääriä aiheittain. Kysymystä analysoidaan Venetzien (1992, 438 – 439) esittämän teorian mukaan, jossa toteutunut opetussuunnitelma (*Received Curricula*) on se, minkä upseerikokelaat ovat saavuttaneet merivalvontaopetuksen tuloksena. Toteutunut opetussuunnitelma poikkeaa määrätystä opetussuunnitelmasta, koska upseerikokelas tulkitsee ja projisoi aktiivisesti tietoa. Kysymys oli: *”Onko reserviupseerikurssin merivalvontakoulutuksen tuntimäärä opetussuunnitelmaan määriteltävä kokonaan uudelleen?”* Vastauksia analysoitaessa on tärkeää huomioida upseerikokelaiden vastausjakaumat väittämään 22. Upseerikokelaista vain 4 % oli osittain samaa mieltä esitetyn väittämän kanssa.

”Kyllä. Ehdottomasti pitäisi tarkentaa tuntijakoa eri aiheiden kesken. Esimerkiksi rannikkotutkan osalta ei ole mitään tuntijakoa?..et syytä olis ainakin tarkastaa ja ehkäpä koko opetussuunnitelma avattava auki..”
(Opistoupseeri/ Kouluttaja).

Tässä vastauksessa on erittäin merkittävä kannanotto liittyen rannikkotutkan koulutamiseen. Kun tarkastellaan nykyistä opetussuunnitelmaa, jossa ei ole rannikkotut-

kan osalta kirjattu mitään tuntiaiheita tai opetuksen tavoitteita, huomataan, että rannikkotutkakoulutus toteutetaan ilman voimassa olevaa opetussuunnitelmaa.

”Käytännön harjoittelua tulisi eritellä tai laittaa kohta ”ei sisällä harjoituksia”. Harjoituksissa opittu aseman perustaminen ja käytännön merivalvonnan suorittaminen havainnollistaa monta teoriassa ymmärtämättä jäänyttä asiaa.” (Upseeri/ Linjanjohtaja).

”Mielestäni asiaa tulisi tarkastella nykyaikaisen sodan kuvan ja uhkamallien näkökulmasta. Nykyaikaa on, että valvontaa suorittavat joukot perustetaan hyvin aikaisessa vaiheessa. Samat joukot suorittavat valvontaa ja tulenjohtoa. Näin ollen valvonnan suorittamisen tulisi olla joukolle tärkein tehtävä! Kaikissa uhkamalleissa päätöksentekijät tarvitsevat reaaliaikaisesta tunnistettua tilannekuvaa.” (Upseeri/ Yksikön päällikkö).

”Ei välttämättä, mutta opetuksen sitominen käytäntöön on huomioitava nykyistä tarkemmin. Asioiden harjoittelu uudestaan ja uudestaan tuntuu puuttuvan kokonaan. Tilanne ei voi olla niin, että noin kolme päivää puhutaan ja pidetään pari rastia, tämän jälkeen todetaan asia käsitellyksi.” (Upseeri/ Kouluttaja).

”Oppitunneilla teoria on liitettävä käytäntöön. Esim. ampumaleirillä tulisi käyttää tehokkaammin merivalvontakoulutukseen, koska leireillä on paras tapa käytännön opetukseen” (Upskok 44.)

Vastaajien käsityksien mukaan merivalvontaopetuksen tuntimäärä opetussuunnitelmassa on vähäistä suhteessa siihen, mitä upseerikokelailta vaaditaan tiedollisesti ja taidollisesti johtajakoulutuskaudella joukko-yksiköissä. Erityisesti korostui opetussuunnitelmaan kirjatun käytännön opetuksen vähäisyys. Kouluttajien mielestä on tärkeää, että upseerikokelaat saavat merivalvonnanopetuksessa reserviupseerikurssilla enemmän kouluttajakoulutusta, jossa korostetaan käytännön harjoittelua. Kouluttajat esittävät, että opetussuunnitelmaa merivalvontaopetuksen osalta on selkeytettävä, jotta opetuksessa teoria ja käytäntö nivoutuisivat paremmin yhteen. Upseerikokelaisten vastaukset väitteeseen 22.; *”Merivalvontaopetuksen tuntimäärä reserviupseerikurssilla on riittävä”*, on tuotava esille tarkasteltaessa edellä esitettyjen kouluttajien mielipidettä. Kyseisen väitteen osalta vastaajista yli 90 % koki, ettei tuntimäärä meri-

valvontaopetuksen osalta ollut riittävä. Tämä rinnakkaisvertailu osoittaa aukottomasti sen tosiasian, että opetussuunnitelmaan kirjatut tuntimäärät eivät vastaa niitä tarpeita, joita joukkotuotantoon koulutettavilta reservijohtajilta vaaditaan. Rinnakkaisvertailusta on tulkittavissa opetussuunnitelman heikkous. Lahdes (1997, 98) jakaa opetussuunnitelman kolmeen tasoon (sivu 24). Kun analysoidaan reserviupseerikurssin merivalvontaopetusta Lahdeksen ”kolmen tason” näkökulmasta, saadaan johtopäätökseksi, että nykyinen opetussuunnitelma on kuvion B:n mukainen. Upseerikokelaisten kokema(3), etukäteissuunnitelma(1) ja toteutunut opetussuunnitelma(2) ovat irrallaan toisistaan.

5.4.5 Upseerikokelaan valmiudet sodan ajan johtajatehtävään

Viidennessä kysymyksessä selvitettiin kouluttajien käsityksiä siitä, ”*antaako reserviupseerikurssi mielestäsi riittävät valmiudet merivalvontakoulutuksen osalta upseerikokelaalle sodan ajan tehtävään?*” Vastaajien määrä jäi vähäiseksi. Kouluttajilla ei ollut selkeää mielipidettä kysymykseen. Vastauksien perusteella on vaikea tehdä yksiselitteistä analyysiä upseerikokelaisten saamista valmiuksista sodan ajan johtajatehtäviin reserviupseerikurssin jälkeen. Kysymyksen osalta on jäänyt määrittämättä, mikä on upseerikokelaan osalta riittävät valmiudet sodan ajan tehtävään. Tämä on selvästi kysymyksen epäkohta. Vastauksien tulkinta jää yleistyksen tasolle. Toisaalta kysymyksellä saadaan kartoitettua kouluttajien käsityksiä siitä, mitä valmiuksia he upseerikokelaalta odottavat, jotta upseerikokelas on sijoitettavissa sodan ajan tehtävään. Kysymyksen osalta on hyvä muistaa, että opetussuunnitelman tavoitteella tulisi päästä sellaiseen asetelmaan, jossa upseerikokelaalla on riittävät perusteet merivalvonnasta. Upseerikokelaisten kouluttajien on luotettava siihen, että reserviupseerikurssin opetussuunnitelma antaa riittävät perusteet upseerikokelaalle, jotta hänellä on edellytykset saavuttaa sodan ajan johtajatehtävälle asetetut vaatimukset johtajakaudella. On erityisen tärkeää, että opetussuunnitelmaan kirjatuilla tavoitteilla haetaan selkeää loppuasetelmaa, jossa upseerikokelaat kokevat saavuttaneensa ne päämäärät mitä merivoimien reservinjohtajalta vaaditaan ennen johtajakoulutuskautta.

”Ei anna ainakaan käytännössä tulenjohtolinjan käyneelle. En tiedä onko koulutusta annettu opetussuunnitelman mukaisesti” (Upseeri/Linjanjohtaja)

Vastauksessa kouluttaja nostaa esille sen, että joukko-osastoissa kouluttajat eivät tiedosta reserviupseerikurssilla annettavan merivalvontakoulutuksen opetussuunnitelman sisältöä. Kosunen ja Huusko (2002, 203–204) toteavat, että opetussuunnitelmalla on keino suunnata toimintaa sekä määritellä ja saavuttaa sellaisia tavoitteita, joita pidetään arvokkaana ja tärkeänä. Nykyisessä reserviupseerikurssin opetussuunnitelmassa on havaittavissa, että merivalvontaopetuksella ei ole selkeää suuntaa, jossa korostuisi Kosusen ja Huuskon käsitykset opetussuunnitelman tavoitteista.

”Käytäntö on osoittanut, että kokelaat tullessaan eivät osaa ko. asioita. Kokelaiden merivalvonnan taso on heikko eikä varsinaista mielikuvaa merivalvonnan käytännön suorittamisesta ole. Aseman perustaminen on ollut täysin vieras asia eikä kokelas kykenisi kouluttamaan aihetta.”
(Opistoupseeri/Kouluttaja)

”Ei. Johtajille on koulutettava johtajan toimenpiteet uudestaan erikoiskoulutuskauden alkaessa. Käytännön asioiden hallitsemisessa, joskus osaamisessakin on suurimmat ongelmat.”(Upseeri/Koulutusupseeri)

Kouluttajien vastaukset osoittavat sen tosiasian, että upseerikokelaat eivät saa merivalvontaopetuksesta riittäviä valmiuksia joukkokoulutuskautta varten. Upseerikokelaat joutuvat uudelleen koulutukseen opetussuunnitelman merivalvonnan aiheista, jotka joukko-osastossa oletetaan heidän jo osaavan. Rinnakkaisvertailu upseerikokelaiden vastaukseen väitteeseen 20. tukee edellä tehtyä tulkintaa siitä, että upseerikokelaalla ei ole niitä sodan ajan reservinjohtajalle asetettuja vaatimuksia merivalvonnasta. Vastauksissa korostuu käytännön osaamisen tärkeys, jota ei opetussuunnitelmassa ole painotettu.

5.4.6 Upseerikokelaan tiedollinen ja taidollinen osaaminen

Viimeisessä kuudennessa haastattelu kysymyksessä haluttiin saada kouluttajien mielipiteet: *”Onko mielestäsi upseerikokelaalla tiedollisesti ja taidollisesti riittävät perusteet merivalvonnasta reserviupseerikurssin jälkeen?”*. Seuraavassa on koottu kouluttajien vastaukset.

”Tiedollisesti ahkerimmilla ehkä nippa nappa, mutta taidollisesti ei kennelläkään. Merivalvonta on vain yksi ”moduuli” miljoonien muiden joukossa. Johtajat eivät tunnu aina edes hahmottavan mikä heidän tehtävänsä on RU-kurssin ”ikuisen patteriharjoituksen” jälkeen.” (Upseeri/Koulutusupseeri).

”Ei ole. Käytäntö on osoittanut että merivalvonnan osaamisen taso käytännössä ollut huonoa. Vaikka asia olisi teoriassa opetettu niin sitä ei kyetä soveltamaan käytäntöön. Vastaavasti tulenjohton osaaminen on monipuolista ja hyvää. Olisiko harjoituksissa syytä tulenjohton lisäksi painottaa tulenjohtoryhmän merivalvonnallista tehtävää? Upinniemessä koulutetut upseerioppilaat ovat erittäin kovan seulan läpäisseitä ja kykenisivät oppimaan merivalvonnan nopeasti kunhan saisivat harjoitella asiaa käytännössä.” (Upseeri/Linjanjohtaja).

Upseerikokelaiden kyky omaksua opetuksessa esille tulevia asioita on hyvä, koska reserviupseerikurssille valitut upseerioppilaat edustavat ikäluokkansa parhaimmista. Tätä tukevat aikaisemmin esitetyt valintaperusteet reserviupseerikurssille. Kuitenkin tarkempi analyysi osoittaa, että merivalvontaopetuksen osalta upseerikokelailla on puutteita osaamisessa. Tämä viittaa siihen, että opetussuunnitelmassa ei ole kirjattu selkeitä tavoitteita merivalvontaopetukselle, jolloin upseerikokelaiden oppimiskykyä ei hyödynnetä yksilön maksimaaliselle tasolle. Kun tarkastellaan sekä kouluttajien että upseerikokelaiden vastauksia rinnakkaisvertailuna, on tulkittavissa, että upseerikokelailla ei ole riittäviä valmiuksia tiedoissa ja taidoissa merivalvonnan osalta reserviupseerikurssin jälkeen. Tätä väittämää tukevat sekä upseerikokelaiden oma arvio omista tiedoista ja taidoista sekä kouluttajien teemahaastattelussa esille tulleet vastaukset. Kun tulkitaan väitteiden 24. ja 23. vastausjakamaa niin vain 1/3-osa upseerikokelaista olettaa saavuttaneensa merivalvontakoulutuksen edellyttämät vaatimukset.

Toisaalta tätä väitettä ei tue se, että upseerikokelaiden vastaukset väitteeseen 21. *”Merivalvontaopetuksesta on ollut hyötyä kokelaskaudella”* vastausjakaman perusteella lähes 85 % vastanneista ei koe saaneensa reserviupseerikurssin merivalvontakoulutuksesta hyötyä johtajakoulutuskaudelle. Tätä väitettä tukee myös kouluttajien vastaukset. Tässä on hyvä tarkastella opetussuunnitelman ja oppimiskäsityksen välistä yhteyttä, kun analysoidaan opetussuunnitelman vaikutusta merivalvontaopetukseen. Kuten aikaisemmin on todettu Merisotakoulun reserviupseeriosaston opetus-

suunnitelmassa ja opetuksessa korostetaan yksilön oppimista liittyen ympäröivään yhteisöön. Rauste-von Wright & von Wright (1997, 158–159) korostavat, että opetus-suunnitelmaa ei enää pidetä opetus- ja oppimisprosessia yksityiskohtaisena määrittävänä ohjelmana, vaan lähinnä opetuksen tavoitteita ohjaavana suunnitelmana. Tätä taustaa vasten tarkasteluna upseerikokelaiden tiedollisen ja taidollisen osaamisen osalta on jäänyt tavoitteet asettamatta, jolloin Rauste-von Wright korostamaa tavoitteellista oppimista ei ole saavutettu.

6. POHDINTA

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää kouluttajien ja upseerikokelaiden käsityksiä reserviupseerikurssin opetussuunnitelman vaikuttavuudesta merivalvontakoulutukseen. Tarkastelunäkökulmaksi valittiin opetussuunnitelma oppimis- ja opetuskäsitteiden kautta. Tuloksia esittelevässä luvussa käsiteltiin aineistosta muodostetut aihekategoriat sekä tulkinnat ja analyysit niistä. Tässä luvussa on tarkoituksena syventää muodostunutta ymmärrystä ja käsitystä kokoamalla tuloksien tarkastelussa esiin nousseet havainnot ja tulkinnat tutkimuskysymyksiin. Tarkoitus ei ole toistaa jo esitettyä tulkintaa tulosluvuin vaan pohtia kouluttajien ja upseerikokelaiden antamien vastauksien taustoja. Tehtyjä havaintoja tarkastellaan erityisesti opetussuunnitelman näkökulmasta, painottaen niitä asioita, jotka nousivat kouluttajien haastatteluissa merkittäviksi. Tutkimustuloksien ja analyysien kautta tuon esille muutosesityksiä merivoimien reserviupseerikurssin opetussuunnitelman ja organisaation kehittämiseksi.

6.1 Tulosten koonti

Kouluttajien näkemyksistä on havaittavissa se tosiasia, että nykyisellä opetussuunnitelmalla ei ole vaikuttavuutta merivalvontaopetukseen ja sitä kautta upseerikokelaiden tiedolliseen ja taidolliseen osaamiseen. Välijärvi (1993, 14–17) on todennut, että opetussuunnitelman on toimiakseen oltava sisäisesti yhtenäinen kokonaisuus. Esimerkiksi opetusmenetelmiä koskevien valintojen tulee olla sopusoinnussa tavoitteita, oppiaineita ja sisältöjä koskevien tulkintojen kanssa. Kouluttajien ja upseerikokelaiden näkemykset opetussuunnitelman tavoitteiden osalta on yhtenevä Välijärven (1993) käsityksen kanssa. Tämän tutkimuksen tulokset tukevat edellä esitettyä väitettä. Koska opetussuunnitelmaan ei ole kirjattu opetukselle tavoitteita merivalvontaopetuksessa, jolloin opetuksella ei ole riittävää vaikutusta yksilön oppimiseen.

Tutkimus osoitti myös, että merivoimien reserviupseerikurssin vuoden 2003 opetussuunnitelman tavoitteissa on vielä paljon kehitettävää. Sen mukaan oppiaineiden tavoitteet on yleensä otettu suoraan opetussuunnitelman perusteista. Ne on kuitenkin usein kirjattu opetussuunnitelmaan vain luettelomaisesti ja suppeammin kuin perusteissa. Omaleimainen pohdinta ja muokkaaminen puuttuvat. Joidenkin aineiden opetussuunnitelmissa näkyy vuoden 1998 perusteiden ja jopa käytössä olevien oppikirjojen ja rannikkotyökistön vaikutus edelleen.

Väljörvi (1993, 14) ja Nixon (1992, 23–30) toteavat, että nykyaikaisen opetussuunnitelman tavoitteiden määrittely lähtee siitä, että opetuksen tehtävänä on tuottaa valmiuksia toimia muuttuvassa yhteiskunnassa. Reserviupseerikurssin opetussuunnitelma merivalvontakoulutuksessa ja tavoitteiden määrittelyssä on nykyisin puutteellista, koska upseerikokelailla ei ole sellaisia valmiuksia, joita joukko-osastot odottavat ja mitä nykyiset uudet sodanajan organisaatiot tarvitsevat, jotta sodanajan toimintakykyinen reservi kyetään tuottamaan. Tavoiteltavia suuntia voivat olla esimerkiksi uudenlainen asennoituminen koulutukseen, oman oppimisen parempi tiedostaminen ja ohjaaminen, yhteiskunnassa vaikuttamisen taitojen edistäminen ja itsetunnon vahvistaminen (Väljörvi 1993, 14 ja Nixon 1992, 23–30).

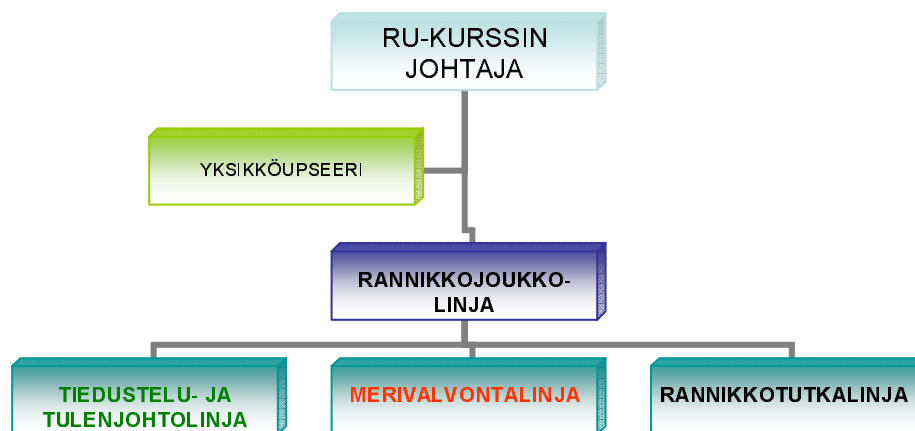
Reserviupseeriosaston kouluttajien mielestä opetussuunnitelma nähtiin joko listana suoritusvaatimuksia tai sitten opetussuunnitelma miellettiin viikko-ohjelmaksi, joka on etukäteissuunnitelma kurssilla annettavasta opetuksesta. Kouluttajat toteavat, että

”Opetussuunnitelma on käytännössä meillä reserviupseeriosastolla lista suoritusvaatimuksista merivoimien esikunnan käskyjen ja ohjeiden kooste, jossa määritetään vaatimukset, mitä meidän tulisi opettaa ja minkä pohjalta suunnitella meidän jokaisen kurssin läpivienti ja se on suunnitelma, ei käsky. Ne on koostettu sinne opetussuunnitelmaan ja muutettu tuntimääriksi. Esimerkki siitä, miten voidaan kurssi viedä läpi ja miten sitten linjanjohtaja voi itse määrittää, miten jonkun koulutuksen tai harjoituksen pitää.”(Kouluttajat / MeriSK, RU-osasto)

Opetussuunnitelman merivalvontaopetuksen tavoitteet ovat jääneet epäselviksi. Upseerikokelaat eivät pystyneet tunnistamaan merivalvontaopetuksen tavoitteita. Merivalvontaopetuksen osalta opetussuunnitelmaan ei ole riittävän tarkasti määritetty Bloomin tavoitetaksonomiaan perustuvia oppimisen tavoitteita. Tämä on johtanut siihen, että upseerikokelaan on ollut lähes mahdotonta saavuttaa asetetut oppimistavoitteet. Kyselytutkimus tukee tätä edellä esitettyä tulkintaa. Tällöin upseerikokelaan on ollut erityisen hankalaa määrittää itselleen merivalvontaopetuksen osalta opintoihinsa tavoitetta ja verrata omaa oppimista asetettuihin opetussuunnitelman tavoitteisiin. Toisaalta upseerikokelailla oli korkea motivaatio ja pyrkimys oppia merivalvontaopetuksen keskeiset asiat.

6.2 Opetussuunnitelman ja organisaation kehittäminen

Toivottavasti tämä tutkimus nostaa tarpeen kehittää ja uudistaa merivoimien reserviupseerikurssin tulenjohto-opintosuunnan opetussuunnitelmaa merivalvontakoulutuksen osalta. Johtopäätökseni on, että **reserviupseerikurssin opintosuuntia on uudistettava**. Organisaatio muutoksella reserviupseerikurssin osalta päästäisiin siihen lopputulokseen, mitä joukko-osastot tällä hetkellä odottavat. Tämä uudistus koskettaisi tulenjohto-opintosuunnan uudelleen organisoimista siten, että meritiedustelukompanian käyttö- ja suoritusperiaatteet (liite 4. Meritiedustelukompanian organisaatio) tulevat huomioiduksi reserviupseerikurssin opetussuunnitelmassa. Tulenjohto-opintosuunnan jako voisi noudatella seuraavaa organisaatiomallia:



KUVIO 10. Tutkijan esitys uudeksi organisaatioksi rannikkojoukkolinjojen osalta.

Tämä perustuu siihen, että nykyiseen opetussuunnitelmaan kirjatut merivalvontakoulutuksen aiheet eivät kohtaa tuntimäärien osalta joukko-yksiköiden tarpeita. Edellä esittämässäni organisaatiomallissa on huomioitu merivoimien uusien, liikkuvien sodanajan joukkotuotettavien organisaatioiden suorituskykyvaatimukset (Meritiedustelukompania). Samalla kyettäisiin vastaamaan opetussuunnitelman kehittämisellä ja merivalvontaopetuksella nykyiseen uhkakuvaan eli merivoimien ensimmäiseen tehtävään, ”Merivalvonta ja meritiedustelu”.

”Mielestäni asiaa tulisi tarkastella nykyaikaisen sodan kuvan ja uhkamallien näkökulmasta. Nykyaikaa on, että valvontaa suorittavat joukot perustetaan hyvin aikaisessa vaiheessa. Samat joukot suorittavat valvontaa ja tulenjohtoa. Näin ollen valvonnan suorittamisen tulisi olla joukolle tärkein tehtävä! Kaikissa uhkamalleissa päätöksentekijät tarvitsevat reaaliaikaista tunnistettua tilannekuvaa.” (Upseeri/ Yksikön päällikkö).

Tällä muutoksella voidaan poistaa opetussuunnitelmasta ajattelu, että koulutettaisiin vain erikseen rauhan ja sodan ajan merivalvontaa. Tutkimuksessa esille nousi se tosiasia, että reserviupseerikurssin opetussuunnitelma ”laahaa” organisaatiouudistusten ja kalustohankintojen perässä. Tämä näkyy siinä, että upseerikokelaat eivät osaa tiedollisesti ja taidollisesti uusien joukkotuotettavien meritiedustelukompanioiden kaluston käsittelyä, jotta he voisivat siirtää oppimansa merivalvontakoulutusaiheet alaisilleen. Sama koskee myös taktisia johtamisperiaatteita reserviupseerikurssin jälkeen. Merivoimissa opetussuunnitelmaprosessin pitäisi mennä Wragg (1997) laatiman kuutiomallin mukaisesti, jossa merivoimien esikunta johtaa opetussuunnitelman **strategiaa**, Merisotakoulu johtaa **rakennetta** ja reserviupseeriosasto **visioita**. Tällä Wragg:n kuutiomallia noudattelevalla opetussuunnitelman kehittämistyöllä saadaan opetussuunnitelmat ajanmukaisiksi ja toimiviksi. Tutkimus on osoittanut sen, että nykyinen opetussuunnitelma ei täytä edellä esitettyjä vaatimuksia. Tutkimuksessa ei otettu kantaa opetussuunnitelman merivalvontaopetuksen tuntimäärien kehittämiseen, koska tämä vaatisi tarkempaa analyysiä oppiaiheista. Tutkimus osoitti kuitenkin sen, että merivalvontaopetuksen tuntimäärät ovat vähäiset aiheiden laajuuteen ja merivoimien tärkeimpään tehtävään nähden. Venetzky (1992, 438 – 439) on kuvannut opetussuunnitelmaketjua ja määritellyt opetussuunnitelmat viideksi kokonaisuudeksi. Mielestäni Venetzkyen (1992) esittämään viiteen erilaiseen opetussuunnitelmaan nojautuen on kehitettävä Merisotakoulun reserviupseeriosaston opetussuunnitelma, missä upseerikokelaiden oppimiselle on määriteltä oppiainekohtaiset tavoitteet yhteistyössä joukko-yksiköiden kanssa. Tämä helpottaisi opetussuunnitelmaan liittyvän palautejärjestelmän kehittämistä, jolloin opetussuunnitelmaa arvioidaan yhteisellä palautejärjestelmällä. Yhteistyön tiivistämisellä saavutetaan opetussuunnitelmien tavoitteiden reaaliaikainen kehittäminen. Tutkimuksessa kouluttajien ja upseerikokelaiden mielestä on käytännön merivalvonta- ja kouluttajakoulutusta sekä harjoituksia merivalvonnan suorittamisesta merivalvonta-asemassa vähän. Tämä johtaa siihen, että upseerikokelailla ei ole riittäviä valmiuksia toimia johtaja- ja kouluttajatehtävissä joukko-yksiköissä. Tutkimus osoitti tarpeen kehittää upseerikokelaille opetussuunnitelma joukko-yksikössä suoritettavaa jatkokoulutusta varten. Jatkokoulutuksen opetussuunnitelman osalta on yhteistyö tiivistettävä reserviupseerikurssin ja joukko-yksiköiden välillä. Tällöin syntyy synergiaa yhteisten tavoitteiden saavuttamiseksi opetussuunnitelman osalta.

Jatkotutkimusmahdollisuuksia. Tutkimuksen teoriaosa synnytti useita mielenkiintoisia jatkotutkimusaiheita. Jatkossa olisi mielekästä tarkastella opetussuunnitelmaa laajemmin. Mielestäni olisi hedelmällistä tutkia puolustusvoimien opetussuunnitelmaprosessin johtamista ja sen vaikutusta opetukseen. Myös itselleni heräsi suunnaton kiinnostus tutkia, miten ohjesäännöt, oppaat ja opiskelumateriaalit, vaikuttavat opetussuunnitelmaan ja sitä kautta opetusmenetelmiin. Sotilaspedagogiikassa puhutaan paljon yksilön toimintakyvyn kehittämisen merkityksestä. Kun tarkastellaan sotilaan suorituskykyä ja siihen vaikuttavia tekijöitä laajemmin, tulee aina vastaan opetuksen suunnittelu. Tämä jo sinänsä on hyvä lähtökohta siihen, että nostettaisiin puolustusvoimien opetuksen kehittäminen kokonaisvaltaiseksi prosessiksi, jossa opetussuunnitelmia ei jätettä arkistoihin pölyttymään.

Lopuksi. Lienee kuitenkin selvää, että Merisotakoulu kykenee toimimaan tavoitteellisesti ilman suunnitelmallista ohjelmaa upseerikokelaille tarjottavasta merivalvontaopetuksesta. Merisotakoululla on päämäärä ja suuntaviivat, jotka luovat kriteerit toimintojen, sisältöjen ja metodien valinnalle. Opetussuunnitelman tulee ilmentää aina vallitsevia ajatustottumuksia ja uskomuksia, mutta voi toimia myös niiden muuttajana. Opetussuunnitelma on metafora siitä, miten kyseisellä reserviupseerikurssilla eletään ja koulutetaan, nyt ja tulevaisuudessa. Opetussuunnitelmat ovat vain suunnitelmia. Opetusmenetelmillä ja asenteilla opetetaan toimintakykyinen reservinupseeristo, johon isänmaa voi luottaa kaikissa kriisinvaiheissa.

Kadetti Marko Kaipia, Isänmaan puolesta!

LÄHTEET

1. JULKAISEMATTOMAT LÄHTEET

Merivoimat. Merivoimien Esikunta, Pysyväisasiakirja, Meriv. PAK II H 2.1, reserviupseerikoulutuksen yleiset järjestelyt Merivoimissa, saapumiserästä 1/2003 alkaen.

Merivoimat. Merivoimien Esikunta, Pysyväisasiakirja, Meriv. PAK II H 3:6, aliupseerikoulutus tulenjohtolinjalla saapumiserästä 1/2002 alkaen.

Opetushallitus. Koulutuksen tuloksellisuuden arviointimalli. Arviointi 7/1998. Helsinki: Yliopistopaino.

Pääesikunta. Koulutusosaston pysyväisasiakirja A 01:05.01.01. Varusmieskoulutuksen yleisjärjestelyt. Helsinki.1997.

2. KIRJALLISUUS, OPINNÄYTTEET JA ARTIKKELIT

Ahonen, S. 1994. Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa Syrjälä, L., Ahonen, S. Syrjäläinen, E. & Saari, S. (toim.) Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä, 113–160.

Alasuutari, P. 1994. Laadullinen tutkimus. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

Atjonen, P. 1993. Kunnan opetussuunnitelma koulun hallinnollisen ja pedagogisen kehittämisen kohteena ja välineenä. Oulun yliopisto. Kajaanin opettajankoulutuslaitos. Acta Universitatis Ouluensis, sarja E: 11.

Barrow, R. 1984. Giving Teaching Back to Teachers. A Critical Introduction to Curriculum Theory. Sussex: Wheatsheaf.

Bennett, B. & Rolheiser-Bennett, C. 1992. A Restructuring Journey. Teoksessa Costa, A., Bellanca, J. & Fogarty, R. (toim.) If Minds Matter. A Foreword to the Future. Palatine: Skylight Publishing, 103–123.

Berman, L.M. 1986. Perception, Paradox and Passion: Curriculum for Community. Theory into Practice 25 (1), 41–45.

Burton, N., Middlewood, D. & Blatchford, R. 2001. Models of Curriculum Organisation. Teoksessa Middlewood, D. & Burton, N. (toim.) Managing the Curriculum. University of Leicester. Educational Management Development Unit. Lontoo: Paul Chapman Publishing, 18–34.

Cantell, H. 2001. Oppimis- ja opettamiskäsitykset maantieteen opetuksen ja aineenopettajakoulutuksen kehittämisen lähtökohtana. Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 228.

Clark, D. 1996. Schools as Learning Communities: Transforming Education. Lontoo: Cassell.

Cuban, L. 1992a. Curriculum Stability and Change. Teoksessa Jackson, P.W. (toim.) Handbook of Research on Curriculum: A Project of the American Educational Research Association. New York: Macmillan, 216–247.

Cuban, L. 1992b. The Integration of Sciences into the American Secondary School Curriculum, 1890s - 1990s. Zeitschrift für Pädagogik 38. Beiheft, 89–93.

Dey, I. 1993. Qualitative Data Analysis. A User-Friendly Guide for Social Scientists. Lontoo: Routledge.

Erickson, F. 1986. Qualitative Methods in Research on Teaching. Teoksessa Wittrock, M. (toim.) Handbook of Research on Teaching. New York: Macmillan, 119–160.

Erätuuli, M., Leino, J. & Yli-Luoma, P. 1994. Kvantitatiiviset analyysimenetelmät ihmistieteissä. Helsinki: Kirjayhtymä.

Fullan, M. & Hargreaves, A. 1991. What's Worth Fighting for. Working Together for Your School. Toronto: The Regional Laboratory for Educational Improvement of the Northeast and Islands.

Fullan, M. 2001. The New Meaning of Educational Change. Third Edition. New York: Teachers College, Columbia University.

Gröhn, T. 1993. Fenomenograafinen tutkimusote. Teoksessa Gröhn, T & Jussila, J. (toim.) Laadullisia lähestymistapoja koulutuksen tutkimuksessa. Helsinki: Yliopistonpaino.

Hakkarainen, K., Lonka, K. & Lipponen, L. 2000. Tutkiva oppiminen. Älykkään toiminnan rajat ja niiden ylittäminen. Porvoo: WSOY.

Hakkarainen, K., Lonka, K. & Lipponen, L. 2004. Tutkiva oppiminen. Järki, tunteet ja kulttuuri oppimisen sytyttäjinä. 6. uudistettu painos. Porvoo: WSOY.

Hakkarainen, P. 2002. Opetussuunnitelma ja kehittävä opetustyö. Kasvatus 33 (4), 350–362.

Heinonen, J-P. 2005. Opetussuunnitelmat vai oppimateriaalit. Peruskoulun opettajien käsityksiä opetussuunnitelmien ja oppimateriaalien merkityksestä opetuksessa. Väitöskirja. Helsinki: Helsingin yliopiston käyttäytymistieteellinen tiedekunta.

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2001. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Helsinki University Press.

Hirsjärvi, S. (toim). 1983. Kasvatustieteen käsitteistö. Keuruu: Otava.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2000. Tutki ja kirjoita. 6.-9. painos. Vantaa: Kirjayhtymä Oy.

Häkkinen, K. 1996. Fenomenografi sen tutkimuksen juuria etsimässä. Teoreettinen katsaus fenomenografi sen tutkimuksen lähtökohtiin. Jyväskylän yliopisto. Opettajan-koulutus- laitos. Opetuksen perusteita ja käytänteitä 21.

Jyrinki, E. 1977. Kysely ja haastattelu tutkimuksessa. Helsinki: Gaudeamus.

Kangaslahti, J. 1986. Johdatus opetussuunnitelman, opettamisen ja oppimisen laadulliseen evaluointiin ja sen kehittämiseen ammattikoulutuksessa. Jyväskylä: Gummerus.

Kangasniemi, E. 1984. Opetussuunnitelma ja koulun sisäinen kehittäminen. Jyväskylä: Gummerus.

Kangas-Kärki, A. 2001. ”Luokanopettajien haluamat muutokset opetussuunnitelmien oppiaineita ja aihekokonaisuuksia käsitteleviin osiin.” Pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopiston opettajankoulutus laitos: Helsinki

Kansanen, P. 1981. Opetuksen tavoitteisuus ja yhteissuunnittelu. Otaniemi: Uusikylä, Kari. Otapaino.

Kari, J. 1994. Didaktiikka ja opetussuunnittelu. Juva: WSOY

Kosunen, T. & Huusko, J. 2002. Opetussuunnitelma opettajan työn ja koulu yhteisön kehittämisen välineenä. Teoksessa Julkunen, M-L. (toim.) Opetus, oppiminen, vuorovaikutus. Helsinki: WSOY, 202–226.

Kosunen, T. 1994. Luokanopettaja kirjoitetun opetussuunnitelman käyttäjänä ja kehittäjänä. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja N:o 20. Joensuu: Joensuun yliopistopaino.

Lahdes, E. 1997. Peruskoulun uusi didaktiikka. Keuruu: Otava.

Larsson, S. 1986. Kvalitativ analys-exemplet fenomenografi. Lund: Studentlitteratur.

Lehtinen, J. 1996. Koulutuksen suunnittelu ja johtaminen. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

Lehtisalo, L. 1991. Uuteen koulutusajatteluun. Porvoo: WSOY.

Leino, J. 1998. Konstruktivismi matematiikan opetuksessa. Teoksessa Räsänen P., Kupari P., Ahonen, T. & Malinen, P. (toim.) Matematiikka – näkökulmia opettamiseen ja oppimiseen. Niilo Mäki –instituutti ja Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylä: Yliopistopaino.

Lumby, J. 2001. Framing Teaching and Learning in the Twenty-First Century. Teoksessa Middlewood, D. & Burton, N. (toim.) Managing the Curriculum. University of Leicester. Educational Management Development Unit. Lontoo: Paul Chapman, 3–17.

Lyytinen, Heikki K., Jokinen, H. & Rask, S. 1989. Koulun työkäytäntöjen arviointi. Helsinki: Valtion painatuskeskus, 99.

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

Mason, J. 1994. Linking Qualitative and Quantitative Data Analysis. Teoksessa Bryman, A. & Burgess, R.G. (toim.) Analyzing Qualitative Data. Lontoo: Routledge, 89–110.

McGee, J. 1987. Curriculum for the Information Age: An Interim Proposal. Teoksessa White, M.A. (toim.) What Curriculum for the Information Age? Hillsdale, N.J.: Erlbaum, 77–92.

McNeil, J. 1981. Curriculum A Comprehensive Introduction. Boston: Little, Brown and Company.

Meisalo, V. & Lavonen, J. 1994. Fysiikka ja kemia opetussuunnitelmassa. Helsinki: Opetushallitus.

Mikkilä, M. & Olkinuora, E. 1995 (toim.). Oppikirjat ja oppiminen. Turun yliopisto. Oppimistutkimuksen keskuksen julkaisuja 4.

Muurinen, J. 2000. Yleisesiupseerikurssin diplomityö/ 2263. ”Merivoimien upseerien jatkotutkinto – tuloksellisuuden arviointi koetun opetussuunnitelman näkökulmasta” Helsinki: Maanpuolustuskorkeakoulu.

Mäkelä, K. 1990. Kvalitatiivisen analyysin arviointiperusteet. Helsinki: Gaudeamus 42–59.

Mäkelä, K. 1995. Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta. Saarijärvi: Gummerus-kirjapaino Oy(toim).

Niinistö, Kari. 1984. Aikuiskoulutus ja sen evaluointi: Uusia sovellutuksia lähinnä tulkinnallisesta näkökulmasta. Julkaisusarja B n:o 23. Helsinki: Valtion painatuskeskus. Niinistö, K.

Nixon, J. 1992. Evaluating the Whole Curriculum. Bristol: Open Universty Press.

Nurmi, K-E. 1996. Johdatus kasvatuksen filosofisiin ja historiallisiin perusteisiin. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

Nummenmaa, A. & Virtanen, J.(toim). 2003. Ongelmasta oivallukseen: Ongelmaperusteinen opetussuunnitelma. Tampere: Yliopistopaino Oy 34-38.

Patrikainen, R. & Myller, L. 2002. Opettajan pedagogisen ajattelun peruspilareita. Teoksessa Julkunen, M-L. (toim.) Opetus, oppiminen, vuorovaikutus. Helsinki: WSOY, 182–201.

Patrikainen, R. 1999. Opettajuuden laatu. Ihmiskäsitys, tiedonkäsitys ja oppimiskäsitys opettajan pedagogisessa ajattelussa ja toiminnassa. Jyväskylä: PS-Kustannus.

Pehkonen, E. 1994. Opettajan käsitykset ja matematiikan opetuksen muuttuminen. Kasvatus 25, 384–394.

Pehkonen, E. 1998. On the Concept ”Mathematical Belief”. Teoksessa Pehkonen, E. & Törn, G. (toim.) The State-of-Art in Mathematics-Related Belief Research, Results of the MAVI activities. University of Helsinki. Department of Teacher Education. Research Report 195. Helsinki: Helsingin yliopisto.

Rauste-von Wright, M. & von Wright, J. 1997. Oppiminen ja koulutus. Juva: WSOY.

Rauste-von Wright, M. 1997. Opettaja tienhaarassa. Konstruktivismia käytännössä. Jyväskylä: Atena.

- Rauste-von Wright, M., von Wright, J. & Soini, T.* 2003. *Oppiminen ja koulutus*. 9 uudistettu painos. Juva: WSOY.
- Richards, J.C. & Rodgers, T.* 1982. *Method: Approach, Design and Procedure*. *Tesol Quarterly* 16 (2), 153–168.
- Sahlberg, P.* 1996. Kuka auttaisi opettajaa. Post-moderni näkökulma opetuksen muutokseen yhden kehittämissuunnitelman valossa. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 119. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Salminen, J.* 2002. Alamainen sivistysprojekti, tasa-arvo ja edistys. Suomen yksityisten oppikoulujen rakenteellinen kehitys 1872-1920. Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 237. Helsinki: Yliopistopaino.
- Savinainen S.* 2003. Oppilaan kokema opetussuunnitelma: oppilaan tyytyväisyys koulunkäyntiin ja opetuksessa käytettyihin työmuotoihin. Pro gradu-tutkielma. Helsinki: Helsingin yliopisto, Opettajankoulutuslaitos.
- Sotilasaikakauslehti.* 12/2004 n:o 828. "Liikkuvat rannikkojoukot". Mikkeli: AO-Paino.
- Syrjälä, L. & Numminen, M.* 1988. Tapaustutkimus kasvatustieteessä. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 51.
- Syrjäläinen, E.* 1994a. Koulukohtainen opetussuunnitelmatyö ja koulukulttuurin muutos. Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 134. Helsinki: Yliopistopaino.
- Uusitalo, H.* 1995. Tiede, tutkimus ja tutkielma. Johdatus tutkielman maailmaan. Juva: WSOY, 70-97.
- Toiskallio, J.* 1998. *Sotilaspedagogiikan perusteet*. Hämeenlinna: Karisto Oy.
- Toiskallio, J., Kallioma, M., Halonen, P. & Anttila, J.* 2002. *Sotilaspedagogiikkaa kouluttajille*. Vaasa: Ykkös-Offset Oy.
- Toivonen, T.* 1999. *Empiirinen sosiaalitutkimus. Filosofian ja metodologia*. Porvoo: WSOY.
- Tynjälä, P.* 1999. *Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktivistisen oppimiskäsitteiden perusteita*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Töttö, P.* 1982. Yhteiskuntatiede ja toiminta. Objektivismiin kritiikistä yhteiskuntatieteiden metodologiassa. Tampereen yliopisto. Yhteiskuntatieteiden tutkimuslaitoksen julkaisuja. Sarja A:55.
- Uljens, M.* 1989. *Fenomenografi – forskning om uppfattningar*. Lund: Studentlitteratur.
- Uljens, M.* 1993. The Essence and Existence of Phenomenography. *Nordisk Pedagogik* 3, 134-147.
- Uusikylä, K. & Atjonen, P.* 2000. *Didaktiikan perusteet*. Juva: WSOY.

Valtioneuvosto. 2004. Suomen turvallisuus- ja puolustuspolitiikka 2004; valtioneuvoston selonteko eduskunnalle 24.9.2004. Valtioneuvoston kanslia: Edita.

Varjonen, P. 1999. Sotilasorganisaation kulttuuri. Puolustusvoimien henkilöstön arvostusten ja johtamiseen liittyvien toimintatapojen kriittinen tarkastelu. Yleisesikunta-esiupseerikurssin diplomityö. Helsinki.

Varto, J. 1996. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Helsinki: Kirjayhtymä.

Varto, J. 1992. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Tampere: Tammer Paino Oy.

Venezky, R.L. 1992. Textbooks in School and Society. Teoksessa Jackson, P.W. (toim.) Handbook of Research on Curriculum: A Project of the American Educational Research Association. New York: Macmillan, 436–461.

Wragg, E. 1997. The Cubic Curriculum. Lontoo: Routledge.

Väljärvi, J. 1993. Kurssimuotoisuus opetussuunnitelman moduulirakenteen sovelluksena lukiossa. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja A. Tutkimuksia 54.

Yrjönsuuri, Y. 1993. Opetuksen ymmärtäminen. Helsinki: Yliopistopaino.83.

Zaret, E. 1986. The Uncertainty Principle in Curriculum planning. Theory into Practice 25 (1), 46–52.

Åhlberg, M. 1992. Oppimisen, opetuksen ja opetussuunnitelman evaluaatio. Loimaa: Loimaan kirjapaino.

LIITTEET

LIITE 1: Teemahaastattelun aiheet

LIITE 2: Upseerikokelaiden kysymyssarjan väitteet

LIITE 3: Lomakekyselyn väitteiden vastausjakaumat

LIITE 4: Meritiedustelukomppanian organisaatio

TEEMAHAASTATTELUN AIHEET

- 1) Mitä valmiuksia odotat upseerikokelaalta reserviupseerikurssin jälkeen merivalvontakoulutuksen osalta?
- 2) Onko mielestäsi reserviupseerikurssin merivalvontakoulutuksella tavoiteltu osaaminen riittävän ajanmukaista (voitko perustella)?
- 3) Onko mielestäsi reserviupseerikurssin merivalvontakoulutuksen aiheita opetussuunnitelmaan täsmennettävä ja tarkennettava (voitko perustella)?
- 4) Onko reserviupseerikurssin merivalvontakoulutuksen tuntimäärä opetussuunnitelmaan määriteltävä kokonaan uudelleen (voitko perustella)?
- 5) Antaako reserviupseerikurssi mielestäsi riittävät valmiudet merivalvontakoulutuksen osalta upseerikokelaalle sodan ajan tehtävään?
- 6) Onko mielestäsi upseerikokelaalla tiedollisesti ja taidollisesti riittävät perusteet merivalvonnasta reserviupseerikurssin jälkeen?

KYSYMYKSET / JOTOS/ YLEISVASTAUSLOMAKE

Vastausvaihtoehdot:

- A = Olen täysin samaa mieltä**
- B = Olen osittain samaa mieltä**
- C = Vaikea sanoa**
- D = Olen osittain eri mieltä**
- E = Olen täysin eri mieltä**

OMAN OPISKELUN JA OPPIMISEN ARVIOINTI MERIVALVONTAKOULUTUKSESSA

1. Tunsin merivalvontaopetuksen tavoitteet riittävän hyvin
2. Seurasin opetusta/koulutusta aktiivisesti
3. Osallistuin ryhmiin ja ryhmäkeskusteluihin aktiivisesti
4. Tein annetut tehtävät ja luin annetun materiaalin huolellisesti
5. Pyrin löytämään ja ymmärtämään aihepiirin keskeiset asiat
6. Tunsin mielenkiintoa opetettavaa asiaa kohtaan
7. Pohdiskelin tärkeitä kysymyksiä yhdessä muiden opiskelijoiden kanssa
8. Herätin keskustelua perustelluilla eriävillä mielipiteillä
9. Halusin pyrkiä asetettuun oppimistavoitteeseen
10. Saavutin asetetun oppimistavoitteen

MERIVALVONTAOPETUKSEN ARVIOINTI

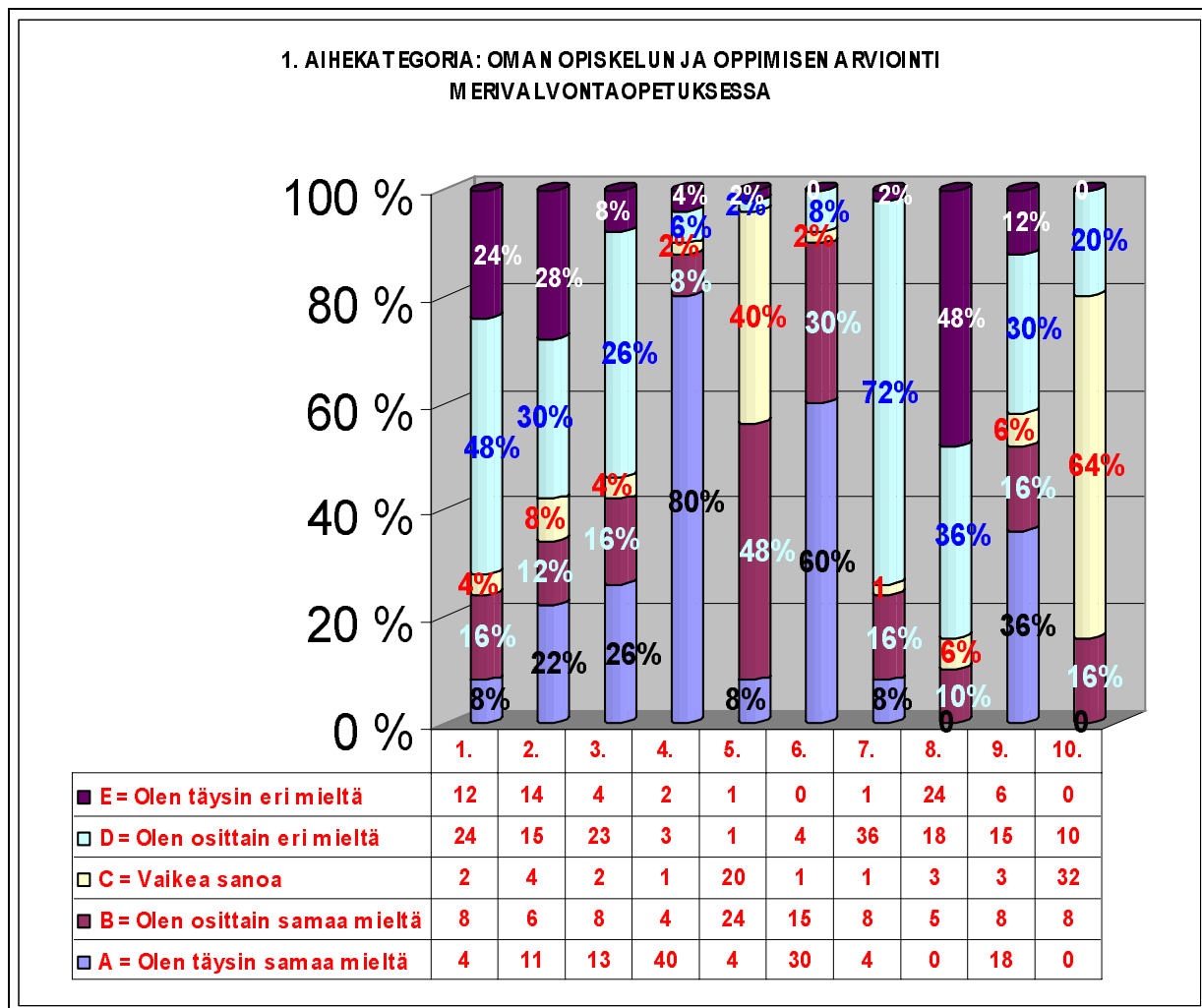
11. Opetustavoite oli selkeä ja mielekäs
12. Opetuskokonaisuus oli selkeä
13. Opetusmenetelmät olivat tehokkaita
14. Opetuksen sisältö oli mielekäs ja motivoiva
15. Opetusmateriaali oli hyvä
16. Opetus ylläpiti mielenkiinnon
17. Kysymyksiin ja väitteisiin vastattiin
18. Opetustapahtuman ilmapiiri oli innostava
19. Ajankäyttö oli tehokasta

MERIVALVONTAOPETUKSEN VAIKUTUS

20. Olen saanut riittävät perusteet merivalvonnasta
21. Merivalvontaopetuksesta on ollut hyötyä kokelaskaudella
22. Merivalvontaopetuksen tuntimäärä reserviupseerikurssilla on riittävä
23. Tiedollisesti osaan merivalvonnan perusteet reserviupseerikurssin jälkeen
24. Taidollisesti osaan merivalvonnan perusteet reserviupseerikurssin jälkeen

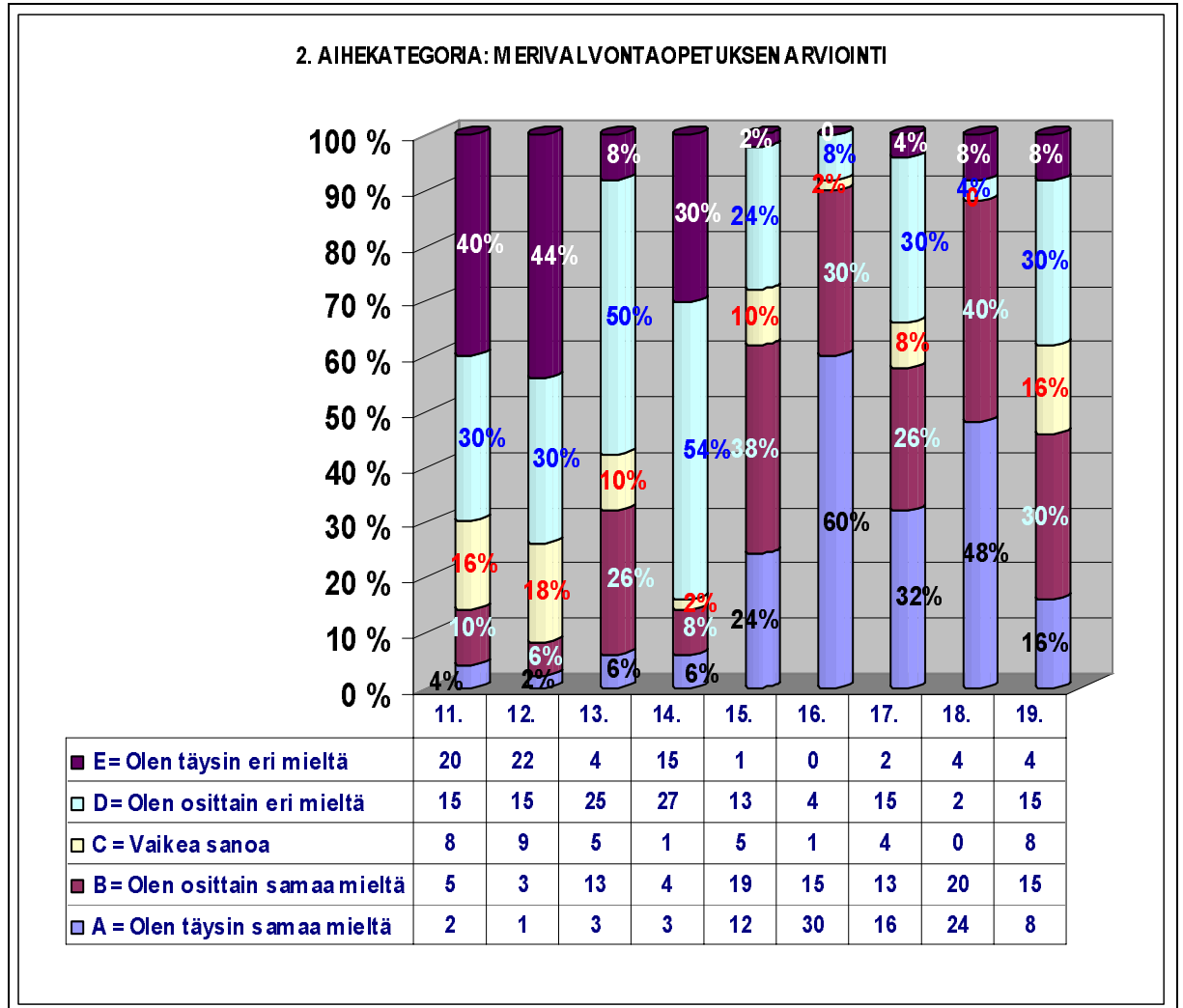
Kirjalliset vastaukset yleisvastauslomakkeen kääntöpuolelle. Kiitos!

UPSEERIKOKELAIDEN PROSENTUAALINEN VASTAUSJAKAUMA ENSIMMÄISEN AIHEKATEGORIAN VÄITTEISIIN



1. Tunsin merivalvontaopetuksen tavoitteet hyvin
2. Seurasin opetusta/koulutusta aktiivisesti
3. Osallistuin ryhmittöihin ja ryhmäkeskusteluihin aktiivisesti
4. Tein annetut tehtävät ja luin annetun materiaalin huolellisesti
5. Pyrin löytämään ja ymmärtämään aihepiirin keskeiset asiat
6. Tunsin mielenkiintoa opetettavaa asiaa kohtaan
7. Pohdiskelin tärkeitä kysymyksiä yhdessä muiden opiskelijoiden kanssa
8. Herätin keskustelua perustelluilla eriävillä mielipiteillä
9. Halusin pyrkiä asetettuun oppimistavoitteeseen
10. Saavutin asetetun oppimistavoitteen

UPSEERIKOKELAIDEN PROSENTUAALINEN VASTAUSJAKAUMA TOISEN AIHEKATEGORIAN VÄITTEISIIN



11. Opetustavoite oli selkeä ja mielekäs

12. Opetuskokonaisuus oli selkeä

13. Opetusmenetelmät olivat tehokkaita

14. Opetuksen sisältö oli mielekäs ja motivoiva

15. Opetusmateriaali oli hyvä

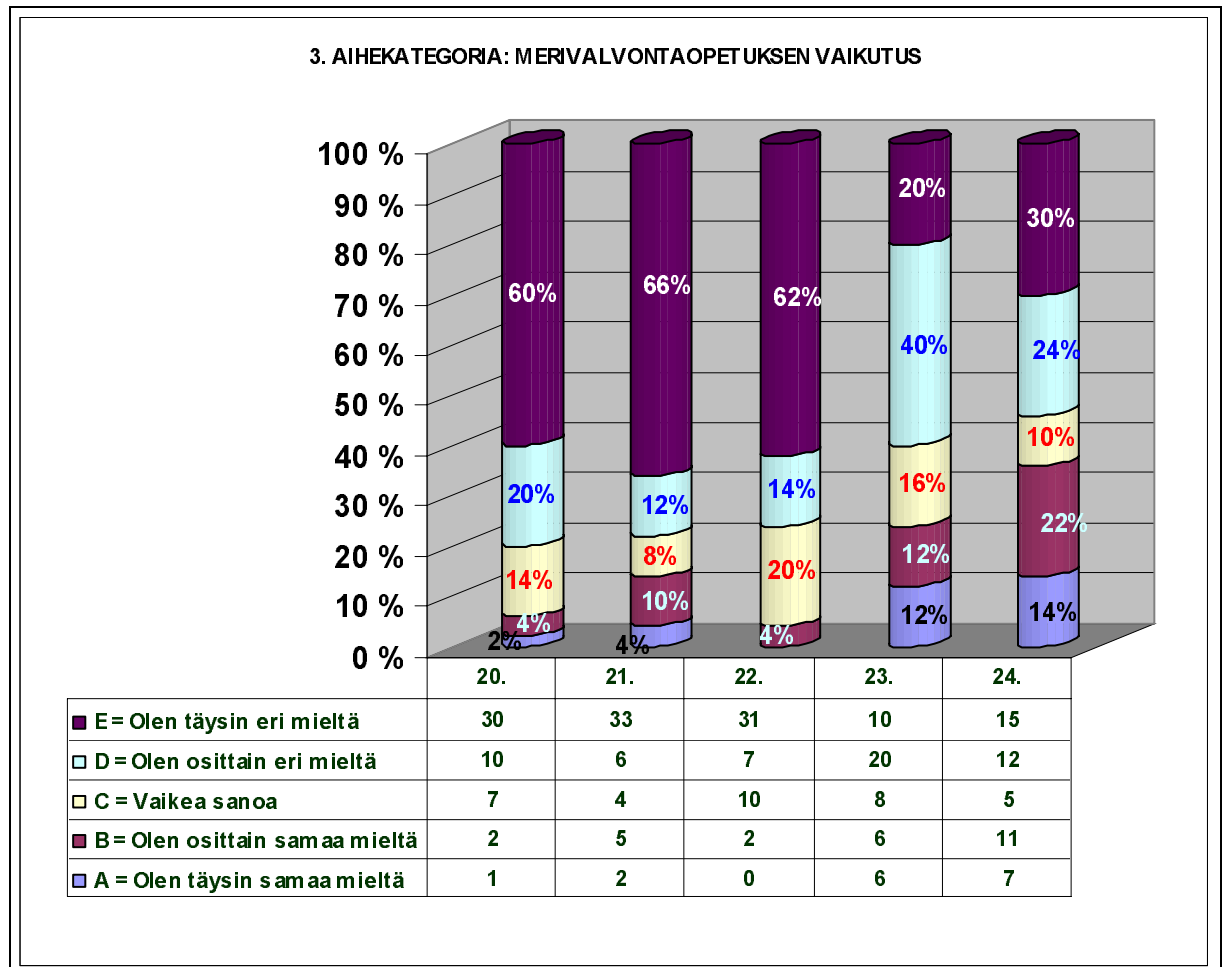
16. Opetus ylläpiti mielenkiinnon

17. Kysymyksiin ja väitteisiin vastattiin

18. Opetustapahtuman ilmapiiri oli innostava

19. Ajankäyttö oli tehokasta

UPSEERIKOKELAIDEN PROSENTUAALINEN VASTAUSJAKAUMA KOLMANNEN AIHEKATEGORIAN VÄITTEISIIN



20. Olen saanut riittävät perusteet merivalvonnasta

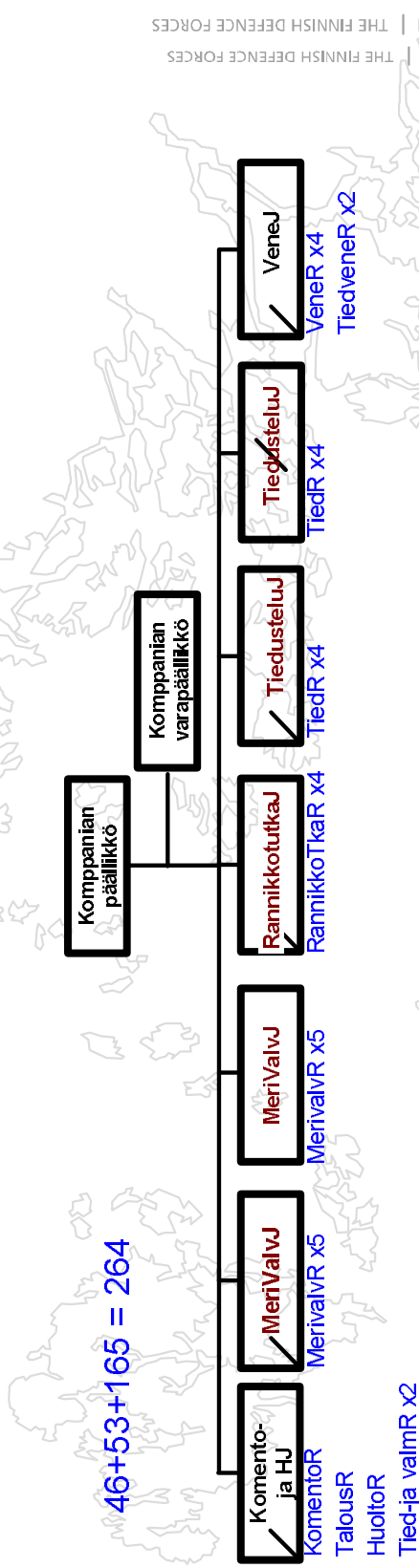
21. Merivalvontaopetuksesta on ollut hyötyä kokelaskaudella

22. Merivalvontaopetuksen tuntimäärä reserviupseerikurssilla on riittävä

23. Tiedollisesti osaan merivalvonnan perusteet reserviupseerikurssin jälkeen

24. Taidollisesti osaan merivalvonnan perusteet reserviupseerikurssin jälkeen

Meritiedustelukomppania



- Meripuolustusalueen joukko. Alistetaan yleensä rannikkoalueelle, osia voidaan alistaa muille joukoille
- Käytetään meri-, saaristo-, maa-alueiden ja ilmalvontaan, tunnistukseen, kuvaamiseen, meri- ja maatulenjohtoon, maalinosoitukseen, tiedusteluun ja erikoisjoukkojen paljastamiseen
- Toteuttaa tehtäviään joukkueittain ja ryhmittäin tulenkäytöstä vastaavan taktisen johtajan johdossa
- Tilannekuva muodostetaan Rjopoon, joissain tapauksissa raportointi suoraan ylempään johtoportaaseen
- Taktisella tasalla itsenäisesti liikkuva joukko
- Toiminta perustuu salaamiseen
- Haakee huollon osoitetusta paikasta, varastoja ja jakaa yksiköille sekä tekee yksinkertaisia huoltotoimenpiteitä

