

MAANPUOLUSTUSKORKEAKOULU

**SUOMENLINNAN RANNIKKORYKMENTIN RYHMÄNJOHTAJIEN NÄKEMYK-
SIÄ KOULUTTAJAKOULUTUKSESTA JA SEN VAIKUTUKSESTA HEIDÄN
KOULUTUSTAITOIHINSA**

Maanpuolustuskorkeakoulu
Johtamisen- ja sotilaspedagogiikan
laitos
Yliluutnantti Jarko Ohtonen
Sotatieteiden maisterikurssi 2

Kurssi Sotatieteiden Maisterikurssi 2	Opintosuunta Merisotalinja
Tekijä yliluutnantti Jarko Ohtonen	
Opinnäytetyön nimi Suomenlinnan Rannikkorykmentin ryhmänjohtajien kokemuksia kouluttajakoulutuksesta ja sen vaikutuksesta heidän koulutustaitoihinsa	
Oppiaine, johon työ liittyy Sotilaspedagogiikka	Säilytyspaikka Maanpuolustuskorkeakoulun kurssikirjasto
Aika Huhtikuu 2013	Tekstisivuja 69 Liitesivuja 16
<p>TIIVISTELMÄ</p> <p>Sotilaskoulutuksen antaminen on puolustusvoimien tärkein rauhan ajan toiminto luoden perustan sodan ajan joukoille ja toimien puolustusvoimien näyteikkunana muun yhteiskunnan suuntaan. Eri koulutuskokonaisuuksista eräs tärkeimmistä on johtaja- ja kouluttajakoulutus, josta valtaosa toteutetaan aliupseerikoulutuksena. Konstruktivistinen oppimiskäsitys muodostaa tutkimuksen teoreettisen taustan. Tässä oppijälähtöisessä käsityksessä oppiminen perustuu aikaisempaan tietoon, oppijan aktiivisuuteen ja sosiaaliseen vuorovaikutukseen. Myös puolustusvoimissa oppimisen, opettamisen ja koulutuksen tulisi pohjautua tähän käsitykseen.</p> <p>Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, millaisia kokemuksia ryhmänjohtajilla on kouluttajakoulutuksesta. Tutkimuksen pääkysymys oli, miten konstruktivistinen oppimiskäsitys ilmenee ryhmänjohtajien kouluttajakoulutuksessa? Pääkysymykseen haettiin vastausta kahden alakysymyksen kautta: 1) Millaisena ryhmänjohtajat kokevat aliupseerikurssin aikaisen kouluttajakoulutuksen? 2) Millaisena ryhmänjohtajat kokevat johtajakauden aikaisen kouluttajana harjaantumisen?</p> <p>Tutkimus oli luonteeltaan laadullinen. Aineistokeruu toteutettiin teemahaastatteluilla Suomenlinnan Rannikkorykmentissä. Teemat muodostuivat aliupseerikurssin aikaisen kouluttajakoulutuksen ja johtajakauden aikaisen kouluttajana harjaantumisen ympärille. Haastatellut neljä miestä olivat iältään noin 20-vuotiaita ja kotoisin pääkaupunkiseudulta tai sen läheisyydestä. Saatu aineisto analysoitiin teoriaohjaavaa sisällönanalyysiä käyttäen.</p> <p>Tutkimuksen päätulokset esitetään teoreettisista käsitteistä muodostetuissa pääluokissa, jotka ovat seuraavat: ”Yksilön ja ympäristön vuorovaikutuksen merkitys koulutustaidon kehittymiseen”, ”Oppijan merkitys koulutustaidon kehittymiseen” ja ”Tilannesidonaisuuden merkitys koulutustaidon kehittymiseen”. Kutakin pääluokkaa käsitellään niihin sisältyvien alaluokkien kautta tutkittavien näkemysten ja äänen esiin saamiseksi.</p> <p>Konstruktivistinen oppimiskäsitys ilmenee ryhmänjohtajien kouluttajakoulutuksessa heidän oppijan rooliaan kuvaavien käsitysten kautta. Ryhmänjohtajat korostivat omaa vastuutaan oppimisessaan. Heidän mukaansa oppiminen on ensisijaisesti heistä itsestään lähtöisin, ja vastauksissa painotettiin myös itsereflektion merkitystä. Henkilökunta koettiin enemmän oppimisen ohjaajana kuin valmiiden vastausten antajana. Oppimisympäristö ei ole kuitenkaan ollut oppimista ohjaava ja tukeva, sillä sosiaalinen vuorovaikutus erityisesti henkilökunnan ja ryhmänjohtajien välillä oli vähäistä. Palaute ei ole ollut laaja-alaista, yksilöllistä ja jatkuvaa. Oppimisen tilannesidonaisuutta korostettiin, sillä haastateltavien mukaan kouluttajana oppiminen tapahtuu parhaiten todellisissa tilanteissa ja ympäristöissä itse tekemällä.</p> <p>AVAINSANAT Konstruktivistinen oppimiskäsitys, ryhmänjohtaja, kouluttaja, koulutus,</p>	

SUOMENLINNAN RANNIKKORYKMENTIN RYHMÄNJOHTAJIEN NÄKEMYKSIÄ KOULUTTAJAKOULUTUKSESTA JA SEN VAIKUTUKSESTA HEIDÄN KOULUTUSTAITOIHINSA

1	JOHDANTO	1
2	TUTKIMUKSEN LÄHTÖKOHDAT	4
	2.1 Aikaisemmat tutkimukset.....	4
	2.2 Tutkimuksen tarkoitus, tutkimustehtävät ja viitekehys.....	5
	2.3 Laadullinen tutkimus.....	7
	2.4 Tutkimuksen ontologiset ja epistemologiset olettamukset.....	10
	2.5 Tiedonkeruu	12
	2.6 Aineiston analysointi.....	13
3	IHMINEN OMAN OPPIMISENSA RAKENTAJANA	16
	3.1 Konstruktivistinen oppimiskäsitys	16
	3.1.1 Koulutus	17
	3.1.2 Oppiminen.....	18
	3.2 Oppimisen viitekehys.....	18
	3.2.1 Tilannesidonnaisuus.....	19
	3.2.2 Motivaatio	20
	3.2.3 Reflektio ja itsereflektio.....	22
	3.2.4 Sosiaalinen vuorovaikutus	23
	3.2.5 Oppimisympäristöt.....	24
	3.3 Konstruktivistisen oppimiskäsityksen pedagogisia seurauksia.....	26
4	TUTKIMUSMENETELMÄT	28
	4.1 Aineiston keruu	28
	4.2 Aineiston analyysin toteuttaminen.....	32
5	RYHMÄNJOHTAJIEN KOKEMUKSIA KOULUTTAJAKOULUTUKSESTA ..	36
	5.1 Tilannesidonnaisuuden merkitys koulutustaidon kehittymiselle	36
	5.1.1 Oppimisen tilannesidonnaisuuden merkitys koulutustaidon kehittymiselle	37
	5.2 Oppijan merkitys koulutustaidon kehittymiseen.....	40
	5.2.1 Motivaation merkitys	41

5.2.2 Itsereflektion merkitys	45
5.3 Yksilön ja ympäristön vuorovaikutuksen merkitys koulutustaidon kehittymiseen	49
5.3.1 Sosiaalisen vuorovaikutuksen merkitys	50
5.3.2 Oppimisympäristön merkitys	55
6 YHTEENVETO	61
6.1 Johtopäätökset ja pohdinta	61
6.2 Luotettavuustarkastelu	66
6.3 Esitykset jatkotutkimukselle	68
LÄHTEET	70
LIITELUETTELO.....	72

SUOMENLINNAN RANNIKKORYKMENTIN RYHMÄNJOHTAJIEN NÄKEMYKSIÄ KOULUTTAJAKOULUTUKSESTA JA SEN VAIKUTUKSESTA HEIDÄN KOULUTUSTAITOIHINSA

1 JOHDANTO

”Siis mä en saanu mistään mun koulutuksista yhtään palautetta p-kaudella. Et se tuntu tavallaan et se johtajakoulutus päätty siihen.” (Henkilö 4)

Yllä oleva toteamus on ajatuksia herättävä. Varusmiespalveluksen suorittaa vuosittain noin 23000 henkilöä (Siilasmaa ym. 2010, 31). Noin kolmasosa kaikista varusmiehistä saa ryhmänjohtajakoulutuksen. Ryhmänjohtajakoulutus vaikuttaa huomattavasti puolustusvoimien suorituskykyyn, koska tulevina reserviläisjohtajina he muodostavat valtaosan sodan ajan joukkojen alipäällystöstä. Ryhmänjohtajakoulutuksella on puolustusvoimien lisäksi myös yhteiskunnallista merkittävyyttä. Ei siis ole yhdentekevää, miten heidän koulutuksensa toteutetaan.

Suomen puolustusvoimien tehtävä on ensisijaisesti Suomen sotilaallinen puolustus. Tämä tehtävä pitää sisällään eri osa-alueita, joista rauhan aikana tärkein on oman tulkintani mukaan sotilaskoulutuksen antaminen, sillä se luo pohjan muiden tehtävien täyttämiseksi. Täten koulutus on merkittävässä asemassa vastattaessa puolustusvoimien suorituskyvyn kehittymiseen sekä tulevaisuuden haasteisiin (Halonen 2007, 11). Puolustusvoimat myös näyttäytyy muulle yhteiskunnalle yleiseen asevelvollisuuteen perustuvan koulutuksensa kautta. Jos jokainen varusmiespalvelusta suorittava asevelvollinen kertoo kokemuksistaan vähintään neljälle tutulle, saa vuosittain noin 100 000 suomalaista konkreettisen kosketuksen asevelvollisuuteen ja puolustusvoimien toimintakulttuuriin. Mikäli saatu koulutus todetaan hyväksi ja onnistuneeksi, on sillä todennäköisesti maanpuolustustahtoa sekä puolustusvoimien imagoa nostava vaikutus. Onnistunut koulutus siis lisää yksilön motivaatiota, yhteiskunnallista arvostusta sekä puolustusvoimien houkuttelevuutta kilpailtaessa tulevaisuuden opiskelijoista ja työntekijöistä. Myös Siilasmaan työryhmän (2010, 5, 9–10, 22) mukaan asevelvollisuus aiheuttaa suuren läpinäkyvyyden vaatimuksen muun yhteiskunnan suuntaan. Tämän takia puolustusvoimien tulee olla yhteiskunnallisen muutoksen kärjessä ja ymmärrettävä yhteiskunnan muutosta ja

sen vaikutuksia nuorisoon. Asevelvollisuusjärjestelmän säilymisen ja yleisen hyväksyttävyyden kannalta on tärkeää, miten puolustusvoimat nähdään osana yhteiskuntaa; onko se ajastaan jälkeen jäänyt jäykkä organisaatio vai moderni, kehittynyt ja yhteiskunnan haasteisiin vastaava.

Halosen (2007, 11) mukaan puolustusvoimia on koulutusorganisaationa saatettu pitää suljettuna, jäykkänä sekä maskuliinisena ja autoritäärisenä yhteisönä, joka on toiminut pitkälti perinteisten toimintamallien mukaisesti. Viimeisten vuosien aikana moniin puolustusvoimien perinteisiin ajattelu- ja toimintamalleihin on kohdistunut ulkoisia sekä sisäisiä muutospaineita. Yhteiskunnassamme on yhä laajemmalle levinnyt konstruktivistinen oppimiskäsitys, joka painottaa yksilön merkitystä tiedon ja oppimisen rakentajana. Koska asevelvollisuuden kautta puolustusvoimat on olennainen osa muuta yhteiskuntaa, on tämä oppimiskäsitys myös puolustusvoimissa annettavan koulutuksen ja opetuksen perusta. Halosen (2007) työstä ilmenee varusmiesjohtajien kokevan, että koulutus ei menetelmiensä ja toteutuksensa puolesta vastaa tätä oppimiskäsitystä.

Halosen tutkimuksessa ei kuitenkaan eritelty koulutusta, eli sitä mistä koulutuksesta siinä on kyse. Toteutuuko kaikki puolustusvoimissa annettava koulutus kuten Halonen tutkimuksessaan kuvaili? Oma tutkimukseni koskee yleisen koulutuskäsitteen sijaan tiettyä koulutuksen osa-aluetta, joka on johtaja- ja kouluttajakoulutus. Lisäksi rajasin tutkimukseni koskemaan vain ryhmänjohtajia. Siilasmaan selvitystyöryhmän (2010, 57) mukaan ryhmänjohtajien koulutus ja asenne ovat avainasemassa toimintakulttuurin muuttamisessa yksilöä motivoivampaan suuntaan.

Tutkimukseni tarkoituksena on selvittää, millaisia kokemuksia ryhmänjohtajilla on kouluttajakoulutuksesta. Tutkimuksen taustateorianä on konstruktivistinen oppimiskäsitys, johon verrataan tutkimustuloksia. Keräsin tutkimukseni empiirisen aineiston teemahaastatteluilla, ja aineiston analyysimenetelmänä käytin sisällönanalyysiä.

Tutkimukseni toisessa luvussa esittelen työni viitekehyksen ja niistä muodostetut tutkimuskysymykset, joista etenen tutkimuksen tieteenfilosofiin perusteisiin. Esittelen myös aineistonkeruu- ja analyysitapani perusteet. Kolmannessa luvussa keskityn avaamaan tutkimuksen taustateorianä olevaa konstruktivistista oppimiskäsitystä ja kertomaan millaista on sen mukaan hyvä oppiminen. Neljännessä luvussa esittelen omat tutkimusmenetelmäni kertomalla siitä, miten toteutin työni aineistonkeruun ja -analysoinnin. Tutkimukseni empiirinen osuus on

luvussa viisi, jossa esittelen aineistosta saamani tulokset. Viimeisessä luvussa esitän omat johtopäätökseni tuloksista, pohdin niiden merkitystä ja tarkastelen niin tutkimusmenetelmieni kuin -tuloksieni luotettavuutta.

2 TUTKIMUKSEN LÄHTÖKOHDAT

Tässä kappaleessa esittelen tutkimukseni aiheeseen liittyvät aikaisemmat tutkimukset, viitekehysten ja sen perusteella muodostamani tutkimuskysymykset. Tämän jälkeen kerron tutkimukseni tieteenfilosofisista lähtökohdista sekä käyttämästäni tutkimus-, aineiston keruu- ja analysointimenetelmistä.

2.1 Aikaisemmat tutkimukset

Pekka Halosen väitöskirja ”Puolustusvoimien koulutuskulttuurin rakentuminen” vuodelta 2007 painottuu lähinnä rauhan ajan varusmieskoulutuksen menetelmälliseen toteutukseen ilman varusmieskoulutuksen sisältöön tai siihen liittyvien muutostarpeiden tarkastelua. Halosen tutkimuksen tarkoituksena oli rakentaa puolustusvoimien koulutuskulttuuriin liittyvää käsitteistöä, kartoittaa tulevaisuuden kehittymisedellytyksiä ja kuvata eri henkilöstöryhmiin kuuluvien kouluttajien sekä varusmiesjohtajien käsityksiä koulutuskulttuurista. Halosen työ oli luonteeltaan laadullinen, ja sen aineisto kerättiin avoimella, teemakysymyksiä sisältäneellä kyselylomakkeella. Oma työni sivuaa Halosen työtä liittyen varusmiesjohtajien, omassa tutkimuksessani ryhmänjohtajien kokemuksiin koulutuksesta. Verrattuna Halosen työhön pyrin haastatteluiden kautta saamaan syvällisempiä ja enemmän esimerkin omaisia näkemyksiä siitä millaisena koulutuskulttuuri näyttäytyy, omassa työssäni nimenomaan kouluttajakoulutuksessa. Halosen työssä varusmiesjohtajien käsityksen mukaan varusmieskoulutuksen keskeisin yksilötason kehityspyrkimys on vuorovaikutuksen lisääminen ja aktivoivien opetusmenetelmien käyttö (Halonen 2007. 99).

Otto Pekkarinen on Pro gradussaan vuonna 2006 tutkinut kadettien käsityksiä kouluttajan asiantuntijuudesta, sen kehittymisestä ja toimintaympäristön vaikutuksesta siihen. Aineistonkeruu toteutettiin teemahaastatteluilla ja kyselylomakkeilla. Sinällään Pekkarisen työ ei liity suoranaisesti omaani sillä hänen tutkimuksensa tarkoituksena oli selvittää, kuinka tutkittavat hahmottavat kouluttajan asiantuntijuuden. On kuitenkin hyödyllistä verrata varusmiesryhmänjohtajien ja kadettien käsityksiä siitä, miten oppiminen ja kouluttajana kehittyminen heidän mielestään tapahtuu. Pekkarisen mukaan kadetit painottivat kriittistä reflektointia, omaa aktiivisuutta ja oppimista käytännössä.

Antti Waltari on omassa Pro gradussaan vuonna 2005 tutkinut kouluttajien käsityksiä palautteesta ja sen antamisesta. Waltari toteutti oman aineistonkeruunsa avoimiin kysymyksiin perustuneilla kyselylomakkeilla sekä teemahaastatteluilla. Omista tutkimustuloksistani johtuen on mielenkiintoista verrata haastattemieni ryhmänjohtajien kokemuksia saamastaan palautteesta suhteessa Waltarin tutkimustuloksiin. Waltarin mukaan kouluttajien käsityksiä oppimisesta voidaan pitää konstruktivistisina, ja että yleisesti ottaen palaute käsitettiin tärkeäksi keinoksi oppimisen ohjaamiseksi (Waltari 2005, 99).

Väitöskirjassaan Halonen toteaa että ”jatkotutkimuksen keskeisimmiksi haasteiksi nousivat kouluttajien osaamisen ja varusmiesten koulutuksen kehittämiseen liittyvät tekijät”. Vastavasti Pekkarinen toteaa tutkimuksensa lopussa kuinka ”sotilaspedagogiikan piirissä on puhuttu paljon siitä että alaisia, varusmiehiä, kuunnellaan liian vähän. Tämä on näkynyt varusmiesten ajatusmaailmaa koskevien laadullisten tutkimusten puutteena, jossa pyrittäisiin saamaan hyödynnettävää tietoa miten he kokevat asiat”.

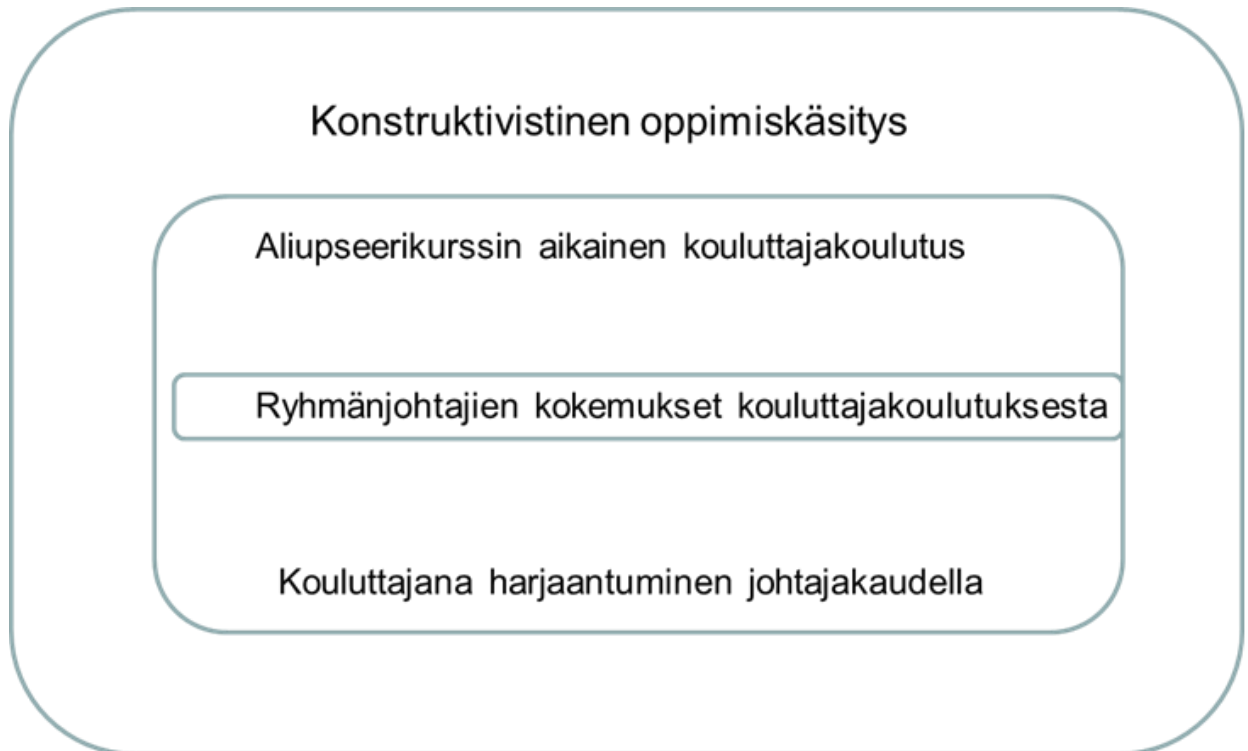
Osaltani pyrin tutkimuksellani vastaamaan niin Halosen kuin Pekkarisenkin esittämiin jatkotutkimusaiheisiin tuomalla julki varusmiesten näkemyksiä eräästä hyvin tärkeästä varusmieskoulutuksen osa-alueesta. Tällöin kukin lukija voi tulosten perusteella itse päätellä, onko tässä tutkimassani osa-alueessa mitään kehitettävää.

2.2 Tutkimuksen tarkoitus, tutkimustehtävät ja viitekehys

Tutkimukseni aiheena ja tarkoituksena on selvittää ryhmänjohtajien käsityksiä ja kokemuksia kouluttajakoulutuksesta konstruktivistisen oppimisenäkemyksen viitekehyksessä. Toteutin tutkimukseni Suomenlahden Meripuolustusalueen alaisessa Suomenlinnan Rannikkorykmentissä, sillä se on itselleni tuttu joukko-yksikkö, ja uskoin tutkittavan ympäristön tuntemisesta olevan itselleni hyötyä niin aineistonkeruu- kuin analysointivaiheessakin. Tulen maisterikursin jälkeen palvelemaan tässä joukkoyksikössä, ja todennäköisesti läheisessä tekemisessä varusmiesten johtaja- ja kouluttajakoulutuksen kanssa. Täten uskon, että kyseiseen toimintaympäristöön ja aiheeseen sijoittuva tutkimus on tulevien työtehtävieni kannalta hyödyllinen. Tutkimukseni aihevalintaan on myös vaikuttanut oma työhistoriani niin kouluttajana, kuin ryhmänjohtajien kouluttajakoulutuksen parissa.

Tutkimukseni pääkysymys on, millä tavalla konstruktivistinen oppimiskäsitys ilmenee ryhmänjohtajien kouluttajakoulutuksessa. Pääkysymykseen haetaan vastausta alakysymysten kautta, jotka itselläni ovat seuraavat: 1) Millaisena ryhmänjohtajat kokevat aliupseerikurssin aikaisen kouluttajakoulutuksen. 2) Millaisena ryhmänjohtajat kokevat johtajakauden aikaisen kouluttajana harjaantumisen.

Tutkimuksen viitekehys on esitetty kuviossa 1.



Kuvio 1. Tutkimuksen viitekehys

Olen siis jakanut tutkimukseni kahteen ajanjaksoon jotka ovat aliupseerikurssi ja johtajakausi. Tutkimuksessani aliupseerikurssilla tarkoitetaan niin AUK I kuin AUK II-vaiheita ja johtajakaudella ryhmänjohtajan loppupalvelusaikaa alkaen peruskoulutuskaudesta ja päättyen kotiutukseen. Täten jako on yhdenmukainen Varusmiesten johtaja- ja kouluttajakoulutuksen opetussuunnitelman (PVOHJEK KOULUTUS 022) liitteen 1 kanssa. Kuitenkin jossain kohdissa saatan puhua erikseen esimerkiksi peruskoulutuskaudesta, mikäli haastateltavat ovat antaneet sille erityisen merkityksen käsiteltävän asian suhteen.

Alkuperäinen ajatukseni oli tutkia, saavuttavatko ryhmänjohtajat omasta mielestään normissa PVOHJEK KOULUTUS 022 (PVOHJEK KOULUTUS 022-PEHENKOS VARUSMIESTEN JOHTAJA- JA KOULUTTAJAKOULUTUS) määritetyn johtaja- ja kouluttajakoulutuksen päämäärän, joka on, että johtajat pystyvät reserviin siirryttyään kertausharjoituksissa ja liike-

kannallepanossa välittömästi aloittamaan joukkonsa johtamisen ja kouluttamisen omatoimisesti. Olisin lähestynyt aihetta samasta näkökulmasta kuin tätäkin tutkimusta tehdessä eli ryhmänjohtajien kouluttajakoulutustaan koskevien havaintojen ja näkemysten kautta. Aiheesta ei todennäköisesti olisi saanut kuitenkaan tutkimusta aikaiseksi, ehkä korkeintaan jonkin asteisen selvityksen. Syynä tähän olisi ollut ainakin se, että palveluksessa olevat ryhmänjohtajat eivät välttämättä olisi olleet oikea kohderyhmä ja se, että tutkimuksen taustateoria olisi jäänyt melko olemattomaksi, sillä normi PVOHJEK KOULUTUS 022 ei päämäärän lisäksi määritä tarkemmin, mitä ryhmänjohtajien pitää palveluksen päätyttyä osata. Näin ollen mietin uudestaan tutkimukseni tarkoituksen ja vaihdoin tutkimustehtäväni, ottaen taustateoriaksi juuri konstruktivistisen oppimiskäsityksen.

Alkuperäiseen suunnitelmani mukaan tarkoitukseni oli myös selvittää ryhmänjohtajien käsityksiä hyvästä kouluttajuudesta ja siitä, millainen on hyvä kouluttaja. Näitä käsityksiä olisin verrannut ennen kaikkea Kouluttajan oppaassa esitettyihin näkemyksiin. Haastatteluiden kolmas teema rakentui tämän aiheen ympärille (LIITE 1). Aloittaessani haastatteluaineistoon perehtymisen huomasin, että en saa rakennettua ja kytkettyä aihetta muuhun tutkimukseeni. Tällöin se olisi jäänyt irralliseksi osaksi muusta tutkimuksestani. Vielä redusointivaiheessa merkkasin aihetta kuvaavat pelkistetyt käsitykset, mutta tämän jälkeen minulle oli selvää, että aihetta ei tämän tutkimuksen osalta kannata viedä pidemmälle. Se, että tutkimukseni tarkoitus ja päämäärä ovat tutkimusprosessin aikana eläneet ja vaihdelleet välillä hyvinkin voimakkaasti, ei ole kuitenkaan tavatonta laadulliselle tutkimukselle, josta kerron seuraavassa alaluvussa.

2.3 Laadullinen tutkimus

Tutkimukseni on luonteeltaan perustutkimus. Perustutkimukseen tarkoituksena voi pitää yleisen ja teoreettisen tiedon lisäämistä. Tällöin tutkimuksen perusteluna on tavallisimmin tutkijan oma tiedonjano ja tarve lisätä tietämystään tietyistä asiasta. Perustutkimuksen tavoitteena ei siis ole tuottaa esimerkiksi uusia sovelluksia tai tuotteita. Pikemminkin perustutkimuksen lisäämän tiedon kautta voidaan rakentaa pohjaa soveltavalle tutkimukselle, ja uuden kehittämiselle. Tutkimukseni tarkoituksen toin ilmi jo edellä luvussa 2.2. Tähdennän vielä, että sen tarkoitus ei ole niinkään antaa konkreettisia kehittämissuhteita tai – malleja varusmiespalveluksen aikaisen kouluttajakoulutuksen suhteen, vaan lisätä niin itseni kuin muiden asiasta kiinnostuneiden tietämystä siitä, millaisena ryhmänjohtajat kokevat kouluttajakoulutuksen ja miten oppiminen on sen puitteissa tapahtunut.

Koska olen ennen kaikkea kiinnostunut tiettyjen ihmisten, tässä tapauksessa tutkimukseen valitsemieni ryhmänjohtajien ajatusmaailmasta koskien heidän käsityksiään saamastaan kouluttajakoulutuksesta, olen päätenyt laadullisen tutkimuksen tekemiseen. Laadullisessa tutkimuksessa on lähtökohtana todellisen elämän kuvaaminen. Siinä pyritään kuvaamaan tutkittavaa kohdetta mahdollisimman kokonaisvaltaisesti. Yleisesti todetaan, että laadullisessa tutkimuksessa pyritään löytämään ja paljastamaan tosiasioita, ei niinkään todentamaan jo olemassa olevia väittämiä. (Hirsijärvi, Remes & Sajavaara 2003, 152.)

Tavallisesti laadulliseen tutkimukseen liitetäänkin hypoteesittomuus ja aineistolähtöinen analyysi. Minulla ei ollut työtä aloittaessani mitään vahvoja ennako-olettamuksia tai teorioita joita olisin tutkimuksen kautta halunnut testata. Täysin vailla ennakkokäsityksiä en tietenkään lähtenyt tutkimusta tekemään, se voisi olla jopa täysin mahdoton tilanne. Esimerkiksi aineistonkeruu- ja analysointivaiheessa tutkijalle on eduksi, mikäli hänellä on käsitys siitä kokemismaailmasta missä tutkittavat elävät ja mistä he puhuvat. Tutkijana minun tulee kuitenkin muistaa, että omat käsitykseni eivät saa ohjata tutkimukseni tekoa. Omat ennakkokäsitykseni tutkimukseni aiheesta, jotka ovat muotoutuneet työhistoriani kautta, olivat sen suuntaisia, että ryhmänjohtajat eivät ole täysin tyytyväisiä nykyiseen kouluttajakoulutukseen, ja että konstruktivistinen oppimiskäsitys ilmenee siinä vaihtelevasti. Nämä käsitykset ovat syntyneet lähinnä keskusteluissa varusmiesjohtajien kanssa, mutta myös esimerkiksi lukemieni loppupalautteiden johdosta. Olen pyrkinyt tiedostamaan nämä ennakkokäsitykset tutkimuksen teon aikana, ja jättämään ne erilleen tutkittavien käsityksistä ja kokemuksista.

Laadullisessa tutkimuksessa aineistosta ei tehdä päätelmiä tulosten yleistettävyyttä ajatellen (Varto 1992, 73–80). Taustalla on kuitenkin alun perin aristoteelinen ajatus, että yksityisessä toistuu yleinen. Jos siis tutkitaan yksittäistä tapausta kyllin tarkasti, saadaan näkyviin myös se mikä ilmiössä on merkittävää ja mikä toistuu usein tarkasteltaessa ilmiötä yleisemmällä tasolla. Vaikka yleistettävyyteen ei siis ole tarvetta, uskon silti, että tieteellisen painoarvon saamiseksi laadullisen tutkimuksen tekijän on syytä verrata omia tuloksiaan aikaisempiin tutkimustuloksiin. Mielestäni tulosten luotettavuusarviointia ei haittaa, mikäli myös toiset tutkijat ovat omissa töissään päätyneet samankaltaisiin tuloksiin

Ihmistä muuna kuin biologisena ilmiönä tutkivissa tieteissä tutkija ja tutkittava kuuluvat samaan ihmisten maailmaan, ja tässä maailmassa kaikki muodostuu merkityksistä (käsityksistä), joita ihmiset ovat antaneet tai kulloinkin antavat tapahtumille ja ilmiöille (Varto 1992, 14). Laadullisessa tutkimuksessa keskitytään ennemminkin harvojen tutkittavien tapausten koko-

naisvaltaiseen ja perusteelliseen tarkasteluun kuin kvantitatiivisessa, määrällisessä tutkimuksessa jossa tutkittavien tapausten määrä on osa tieteellisyyden kriteeriä. Koulun, opettamisen ja oppimisen kehittäminen edellyttää monentyyppistä tutkimustietoa. Yhtäällä tarvitaan määrällistä tietoa koulutukseen liittyvien ilmiöiden yhteyksistä, toisaalla taas laadullista tietoa oppilaiden ja opettajien kokemuksista ja ajattelusta. (Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen & Saari 1995, 7.)

Tutkimuksen tekoa käsittelevissä metodioppaissa on perinteisesti korostettu sitä, että tutkimuksen ongelmat tulisi harkita tarkkaan ja muotoilla selkeästi ennen kuin ryhdytään varsinaiseen aineiston keruuseen. Tämä johdonmukainen järjestys ei kuitenkaan enää pidä täysin paikkaansa, jos lukee laadullisen tutkimuksen nykykuvauksia (Hirsjärvi ym. 2009, 125). Laadullisessa tutkimuksessa tutkimussuunnitelma voi alkuvaiheessa olla vain suuntaa antava, ja on aivan luonnollista, että se muuttuu tutkimuksen edetessä. Myös omat tutkimuskysymykset (tutkimusongelmat) elivät koko ajan saaden lopullisen muotonsa vasta analyysivaiheessa. Tästä lisää luvussa 4.

Aristoteleen ”naturalistisen” näkemyksen mukaan tiedon kohteena ei ole ”yliluonnollinen, vaan aistien meille välittämän maailman olioiden ominaisuudet” (Niiniluoto 2002, 43). Aristoteelisen perinteen näkökulmasta laadullista tutkimusta on mielekäästä kutsua ymmärtäväksi tutkimukseksi. Ymmärtäminen eroaa tietämisen tapana Galileisen tieteenperinteen selittämisestä. Laajemmin taustalla on luonnontieteiden ja hengentieteiden (ihmistieteiden) välisen metodologisen peruseron – luonnontieteet selittävät, hengentieteet ymmärtävät – hyväksyminen 1800-luvulla. Ymmärtäminen ihmistä tutkivien tieteiden metodina on eräänlaista eläytymistä tutkimuskohteisiin liittyvään henkiseen ilmapiiriin, ajatuksiin, tunteisiin ja motiiveihin. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 27 -28.) Omassa tutkimuksessani on ennen kaikkea kyse tästä, sillä pyrin tulkitsemaan ryhmänjohtajien kokemuksia käsiteltävästä aiheesta. Tämä tulee edellyttämään minulta kykyä asettua heidän asemaansa ja tutkia aihetta heidän näkökulmastaan. Muuten minun on mahdotonta analysoida, miksi he kokevat jonkin asian tietyllä tavalla.

Tämä ei kuitenkaan ole ongelmatonta, sillä ihmiset pyrkivät luontaisesti ymmärtämään maailmaa, toisia ihmisiä ja heidän toimiaan sekä elämiskaailman ilmiöitä sen mukaan, kuinka he ovat kokeneet ja ymmärtäneet näitä asioita omalla kohdallaan. Tämä luontainen tapa saa meidät yleensä ajattelemaan, että oma kokemuksemme on kelpo kriteeri myös tulkinnassa. (Varto 1992, 58–60.) Niinpä tutkijana minun tulee muistaa että se, mitä pyrin ymmärtämään, on toista, siis toisen elämiskaailmaa, jolloin minun on esitettävä tämä elämiskaailma tutkimuksessa

siten, että se säilyttää oman merkitysyhteytensä muuttumatta minun merkitysyhteydeksi. Katson tämän olevan olennainen osa objektiivisuutta koskien tutkimuksen tekemistä ja sen tulosten luotettavuutta. Objektiivisuudellani pyrin siihen, että tutkijana en sekoita omia uskomuksiani, asenteitani ja arvostuksiani tutkimaani kohteeseen.

Mikäli subjektiivisuus on liiaksi läsnä tutkimusta tehtäessä, estää se asenteena monipuolisen tiedonhankinnan. Se voi johtaa myös siihen, että tutkijana tulkitseen asiaa omasta tutusta näkökulmastani ollen kiinnostunut vain itselleni tutuista asioista. Tutkijana minun on pyrittävä huomioimaan, että aikaisemmista kokemuksistani johtuvat ennako-asenteet saattanevat vaikuttaa tekemiini havaintoihin. Tästä syystä olen tuonut omat taustani ja suhteeni tutkimaani ilmiöön ilmi niin sanottuina tutkimuksen esioletuksina. Joka tapauksessa nämä kokemukset ja taustat eivät saa rajata tutkimuksellisia toimenpiteitäni. Tutkimuksessa ja tutkijana minun tulee siis pyrkiä objektiivisuuteen omasta taustasta huolimatta (Hirsijärvi ym. 2003, 19–20; Eskola & Suoranta 2005, 17).

2.4 Tutkimuksen ontologiset ja epistemologiset oletukset

Laadulliseen tutkimuksen eri perinteiden välillä suhtautuminen metodologiaan ja sen merkitykseen vaihtelee huomattavasti. Jo kysymys metodologian käsittämisestä laajana tai suppeana aiheuttaa erimielisyyksiä. Ei siis ole yksimielisyyttä siitä, mitä metodologia sisällöllisesti kattaa. Vaikka ontologia ja epistemologia hyväksyttäisiinkin metodologian sisällöksi, laadullisen tutkimuksen piirissä ei ole yksimielisyyttä siitä, kumpi näistä on ensisijainen tutkimusta määriteltäessä (Tuomi & Sarajärvi 2009, 12). Koska tutkimukseni liittyy ennen kaikkea ihmisiin ja heidän käsityksiinsä itsestään ja ympäristöstään, olisi helppo sanoa, että pidän omalta kannaltani tärkeämpänä ontologisia seikkoja, sillä jo se luo tutkimukseni analyysille näkökulman. Toisaalta, epistemologisenä kysymyksenä minulta saatettaisiin kysyä, voinko pitää ihmisten omiin havaintoihin ja kokemuksiin pohjautuvaa tietoa totena.

Ontologia on filosofian osa-alue, jonka voi käsittää tarkastelevan olemista ja sen tapaa. Laadullisessa tutkimuksessa tällä tarkoitetaan yleensä ihmiskäsitystä, joka ohjaa tapaa jolla ihmiset suhtautuvat itseensä ja toisiinsa. Oma ihmiskäsitykseni on konstruktivistinen, jonka mukaan ihminen elää niin yksilönä, kuin myös erilaisten ryhmien sekä yhteisöjen aktiivisena ja uteliaana jäsenenä. Tällöin ihminen kasvaa ja kehittyy sosiaalisesti, psyykkiseksi ja fyysiseksi kokonaisuudeksi yhdessä toisten ihmisten kanssa omaksuen samalla yhteisönsä käyttäytymissäännöt ja tavat.

Epistemologia on filosofian osa-alue, jonka voi käsittää tarkastelevan tietoa ja tietämistä, esimerkiksi tiedon mahdollisuutta, luonnetta, alkuperää ja rajoja. Epistemologinen keskustelu voidaan jakaa positivismiin ja anti-positivismiin välille. Positivistit etsivät ilmiöiden säännönmukaisuuksia ja syy-seuraussuhteita tapahtumien selittämisen ja ennustamisen vuoksi. Anti-positivistit puolestaan ovat kiinnostuneita ilmiöiden ainutkertaisuudesta. Tieto on lähtöisin ihmisiltä, ja siksi sitä tulee etsiä heiltä itseltään. Tällöin ihminen on tutkimuksen keskiössä niin kohteena kuin tiedonhankinnan välineenäkin. Antipositivistisen epistemologian todellisuuskäsitys pohjaa relativismiin, jolloin todellisuutta on pyrittävä ymmärtämään ja tulkitsemaan yksilön tai yksilöiden näkökulmasta käsin. Mielestäni yksilöt voidaan tulkita tässä tapauksessa myös esimerkiksi joksikin sosiaalisesti yhteisöksi.

Oma katsontakantani on antipositivistinen. Koen, että ihmisen omat kokemukset ja hänen niille antamansa merkitykset voivat olla todellista tietoa, totta. Tällä ajattelumallilla en tule löytämään ehdotonta, absoluuttista ja universaalista totuutta tutkimastani ilmiöstä, mutta kunkin tutkittavan esiin tuomat merkitykset ovat hänen totuuksiansa ja täten ainutlaatuisia sekä paikkaansa pitäviä perustuen tutkittavan omiin kokemuksiin tutkimastani ilmiöstä. Vaikka nuo merkitykset eivät olisikaan totta minulle tai jollekulle muulle, ne ovat totta hänelle.

Kuitenkin tällä tavalla saatu tieto voi olla myös väärää tietoa tai ainakin perustua väärinymmärrykseen. Ihmistiede johtaa merkitykset siitä mitä pidetään merkittävänä. Tämä sitoo tiedon aikaan ja kontekstiin. Näiden tulkinta edellyttää sitä, että kerätään riittävä määrä niiden kontekstien sisällä olevien henkilöiden kertomuksia tai dokumentteja niistä, jolloin tulkintoja voidaan vertailla keskenään ja tehdä niiden välisiä luokituksia sekä pyrkiä tekemään alustavia johtopäätöksiä (Puusa & Juuti 2011, 19–20). Vaikka laadullisella tutkimuksella ei siis pyritäkään yleistettävyyteen ja yleistyksiin, voidaan tiedon luotettavuutta parantaa aineiston riittäväällä ja huolellisella käsittelyllä, sekä vertaamalla tehtyjä tulkintoja aikaisempiin tulkintoihin. Se, onko oman aineistoni käsittely ollut riittävää ja huolellista, jää lukijan pohdittavaksi, mutta pyrin luvussa 5 kertomaan siitä seikkaperäisesti ja avaamaan luvussa 6 tutkimuksen tulokset mahdollisimman selkeästi. Toivon näiden osaltaan lisäävän tutkimukseni tuoman tiedon todenperäisyyttä.

2.5 Tiedonkeruu

Laadullisen tutkimuksen yleisimmät aineistonkeruumenetelmät ovat haastattelu, kysely, havainnointi ja erilaisiin dokumentteihin perustuva tieto. Tarvittaessa niitä voidaan käyttää yksittäin, rinnakkain tai eri tavoilla yhdisteltyinä riippuen tutkijasta, tutkimuksen aiheesta ja ongelmasta sekä tutkimuksen resursseista.

Haastattelun ja kyselyn idea on hyvin yksinkertainen. Kun haluamme tietää mitä ihminen ajattelee tai miksi hän toimii tietyllä tavalla, me kysymme sitä häneltä. Tällöin täytyy toisaalta pitää mielessä, että ihmisten kertomia ja julkituomia merkityksiä ei voi koskaan pitää yleismaailmallisena totuutena, mutta tämä ongelma lienee filosofinen, johon ei ole olemassa oikeaa vastausta. Kysymys on tällöin lähinnä tutkijan omista metodisista oletuksista. Haastattelun etu verrattuna kyselyyn on ennen kaikkea joustavuus. Haastattelussa minulla on mahdollisuus toistaa kysymys, oikaista väärinkäsityksiä, selventää sanamuotoja ja käydä keskustelua tiedonantajan kanssa. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 75.)

Teemahaastattelu etenee tiettyjen keskeisten, etukäteen valittujen teemojen ja niihin liittyvien tarkentavien kysymysten varassa. Metodologisesti teemahaastattelussa korostetaan ihmisten tulkintoja asioista, heidän asioille antamia merkityksiä sekä sitä, miten merkitykset syntyvät vuorovaikutuksessa. Teemahaastattelussa ei kysytä mitä sattuu, vaan siinä pyritään löytämään merkityksellisiä vastauksia tutkimuksen tarkoituksen ja ongelmanasettelun tai tutkimustehtävän mukaisesti. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 77.) Päädyin omassa tutkimuksessani käyttämään juurikin teemahaastattelua, josta käytetään myös nimitystä puolistrukturoitu haastattelu. Perusteena valinnalleni oli se, että haastattelun kautta minulla on mahdollisuus päästä vuorovaikutustilanteeseen tutkittavien henkilöiden kanssa, jonka puolestaan uskoin lisäävän koko tiedonkeruun syvyyttä. Koska olin lisäksi jakanut oman tutkimukseni kahteen käsiteltävään ajanjaksoon (aliupseerikurssi, johtajakausi), muodostivat ne luonnolliset teemat, joiden ympärille rakensin teemaan liittyvät kysymykset. Tiedonkeruuprosessista kerron tarkemmin luvussa 4.1.

2.6 Aineiston analysointi

Omaksi analyysimenetelmäksi olen valinnut sisällönanalyysin, joka mainitaan usein laadullisen tutkimuksen eri perinteiden perusanalyysimenetelmänä. Eräiden lähteiden mukaan laadullinen tutkimus voidaan käytännössä melko pitkälle samaistaa sisällönanalyysiin (Tuomi & Sarajärvi 2009, 14). Sisällönanalyysi on menettelytapa jonka avulla voidaan analysoida dokumentteja systemaattisesti ja objektiivisesti. Dokumentiksi ymmärretään esimerkiksi kirjat, artikkelit, kirjeet, haastattelut, raportit ja niin edelleen. Tällä analyysimenetelmällä pyritään saamaan tutkittavasta ilmiöstä aikaiseksi kuvaus tiivistetyssä ja yleisessä muodossa kadottamatta aineiston sisältämää informaatiota. Laadullisen aineiston analysoinnin tarkoituksena on tiedon lisääminen koska hajanaisesta aineistosta pyritään luomaan mielekästä, selkeää ja yhtenäistä informaatiota. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 103.)

Sisällönanalyysiä voi pitää paitsi yksittäisenä metodina myös väljänä teoreettisena kehyksenä, joka voidaan liittää erilaisiin analyysikonaisuuksiin. Voidaan myös sanoa, että useimmat eri nimillä kulkevat laadullisen tutkimuksen analyysimenetelmät perustuvat periaatteessa tavalla tai toisella sisällönanalyysiin, jos sisällönanalyysillä tarkoitetaan kirjoitettujen, kuultujen tai nähtyjen sisältöjen analyysiä väljänä teoreettisena kehyksenä. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 91.) Esittelen seuraavaksi laadulliseen tutkimukseen ja sisällönanalyysiin käytettävät analyysijaot, jotka perustuvat tutkimuksessa käytettävään päättelyn logiikkaan.

Laadulliseen tutkimukseen liitetään yleisesti induktiivinen analyysi, jolla tarkoitetaan tutkimuksessa käytetyn päättelyn logiikkaa (Tuomi & Sarajärvi 2009, 95). Tällöin tutkija lähtee liikkeelle mahdollisimman objektiivisesti ilman taustaoletuksia tai testattavia teorioita päättelyn edetessä yksittäisestä havainnosta yleiseen havaintoon. Koska aineisto koostuu toisten ihmisten käsityksistä, tutkimuksen tulokset syntyvät näille käsityksille antamistani merkityksistä.

Induktiivisen päättelyn vastakohta on deduktiivinen päättely, jossa edetään yleisestä havainnosta yksittäiseen havaintoon. Kolmas tieteellisen päättelyn logiikka on abduktiivinen päättely, jonka mukaan teorianmuodostus on mahdollista silloin, kun havaintojen tekoon liittyy jokin johtoajatus tai johtolanka. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 97.) Perinteisen induktiivinen – deduktiivinen jaottelun ohella voidaan käyttää myös jaottelua aineistolähtöiseen, teoriaohjajaan ja teorialähtöiseen analyysiin.

Aineistolähtöisessä analyysissä pyritään luomaan tutkimusaineistosta teoreettinen kokonaisuus. Siinä analyysiyksiköt valitaan aineistosta tutkimuksen tarkoituksen ja tehtävänasettelun mukaisesti. Avainajatus on, että analyysiyksiköt eivät ole etukäteen sovittuja tai harkittuja. Kaikkiaan aineistolähtöinen analyysi on erittäin vaikeaa toteuttaa jo sen vuoksi, että ajatus itse havaintojenkin teoriapitoisuudesta on yleisesti hyväksytty periaate. Takana on ajatus siitä, että ei ole olemassa objektiivisia havaintoja sinällään, vaan muun muassa jo käytetyt käsitteet, tutkimusasetelma sekä menetelmät ovat tutkijan asettamia ja täten vaikuttavat aina tuloksiin. Kyse on silloin siitä, voinko tutkijana kontrolloida, että analyysi tapahtuu aineiston tiedonlähteiden ehdoilla eikä omien ennakkoluulojen saattelemana. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 97 – 98.)

Näitä ongelmia voidaan pyrkiä ratkaisemaan teoriasidonnaisessa analyysissä. Siinä on tiettyjä teoreettisia kytkentöjä, jotka eivät pohjaudu suoraan teoriaan. Teoriasidonnaisessa analyysissä analyysiyksiköt valitaan aineistosta, mutta siinä aikaisempi tieto ohjaa tai auttaa analyysiä. Täten aikaisemman tiedon vaikutus on tunnistettavissa, mutta sen merkitys ei ole teoriaa testaava, vaan paremminkin uusia ajatusmalleja aukova. Teoriasidonnaisen päättelyn logiikka on usein abduktiivista päättelyä. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 96 – 99.)

Teorialähtöinen analyysi on luonnontieteellisen tutkimuksen perinteinen analyysimalli, joka nojaa johonkin tiettyyn teoriaan, malliin tai auktoriteetin esittämään ajatteluun. Tutkimuksessa kuvaillaan tämä malli ja sen mukaan määritellään muun muassa tutkimuksessa kiinnostavat käsitteet. Tällöin kyse on siitä että aineiston analyysiä ohjaa valmis, aikaisemman tiedon perusteella luotu kehys. Teorialähtöisessä analyysissä päättelyn logiikka yhdistetään usein deduktiiviseen päättelyyn.

Erottavana tekijänä on siis analyysin päättelyprosessin muoto. Yhteys joko induktiiviseen, abduktiiviseen tai deduktiiviseen päättelyyn on osoitettavissa kunkin analyysimuodon osalta, mutta se ei ole pulmatonta. Asiaa voi lähestyä myös toisinpäin, eli jaottelusta induktiiviseen ja deduktiiviseen päättelyyn yrittämällä istuttaa aineistolähtöisen, teoriaohjaavan sekä teorialähtöisen tähän jaotteluun. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 99.) Ongelmalliseksi kysymykseksi muodostuu tällöin se, kumpaan päättelyn logiikkaan kuuluvaksi luetaan teoriaohjaava analyysi. Intuitiivisesti sen sijoittaminen deduktiivisen päättelyn toiseksi alaluokaksi teorialähtöisen analyysin rinnalle on helpohkoa, koska molemmissa korostuu teorian, eli viitekehyksessä esitellyn asian merkitys lopputuloksen kannalta.

Ongelma piilee kuitenkin siinä, että koska tällöin deduktiivisen päättelyn pitäisi ohjata analyysiä, näille kahdelle alaluokalle on vaikea osoittaa päättelystä selittyvää eroa. Tutkimustoiminnassa tämä saattaa johtaa siihen, että nämä kaksi analyysimuotoa nähdään samana kahden pääluokkansa mukaisesti. Toinen vaihtoehto on asettaa teoriaohjaava analyysi induktiivisen päättelyn alaluokaksi aineistolähtöisen analyysin rinnalle. Tuomen ja Sarajärven (2009, 100) mukaan tämä olisi jopa perustellumpi vaihtoehto siinä mielessä että teoriaohjaavaa analyysiä voidaan pitää tässä tapauksessa eräänlaisena ratkaisuyrityksenä aineistolähtöisen analyysin ongelmiin, kuten havaintojen teoriapitoisuuden haasteisiin.

Teoriaohjaava analyysi perustuu induktiiviseen päättelyyn, johon siis tuodaan teoria ohjaamaan lopputulosta. Siihen, missä vaiheessa teoria otetaan ohjaamaan analyysiä, ei ole mitään sääntöä. Päätös on aineistolähtöinen ja tutkijakohtainen. Ongelma siis kiertyy takaisin induktiivisen ja deduktiivisen päättelyn vastakkaisuuteen. Mitä nopeammin analyysin alussa tutkija ottaa teorian ohjaamaan päättelyä, sitä lähempänä deduktiivistä päättelyä ollaan. Toisaalta mitä lähempänä analyysin loppua ollaan ennen kuin tutkija ottaa teorian päättelyään ohjaamaan, sitä lähempänä induktiivista päättelyä ollaan. Omasta analyysi- ja päättelytavastani kerron tarkemmin luvussa 4.2 ”Aineiston analyysin toteuttaminen”.

3 IHMINEN OMAN OPPIMISENSA RAKENTAJANA

Tämän luvun tarkoituksena on avata tutkimuksen taustateorianaan olevaa konstruktivistista oppimiskäsitystä ja oppimista sotilasyhteisössä ennen tutkimuksen empiiriseen osuuteen siirtymistä, jossa nimenomaisena tarkoituksena on selvittää, kuinka tämä oppimiskäsitys on ilmennyt kouluttajakoulutuksessa ja ryhmänjohtajien kouluttajaksi oppimisessa. Oppiminen on hyvin laaja käsite oppimista käsittelevässä alan kirjallisuudessa. Tässä tutkimuksessa oppimista käsitellään konstruktivistisen oppimiskäsityksen pohjalta, koska myös puolustusvoimissa opettamisen ja koulutuksen tulisi nojata konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen. Tämän voi todeta esimerkiksi Kouluttajan oppaasta, jonka oppimista ja opettamista koskevat kohdat ovat täysin konstruktivistisen oppimisenäkemyksen mukaisia. (Kouluttajan opas 2007, 18–39.)

Päälähteenä on Rauste–von Wrightin, von Wrightin ja Soinin laatima teos ”Oppiminen ja Koulutus” (2003), jossa tarkastellaan ja avataan koulutusta, oppimista ja konstruktivistisen oppimiskäsityksen viitekehystä erittäin kattavasti. Teosta voi pitää hyvänä primäärilähteenä, sillä havaintojeni mukaan siihen viitataan varsin usein alaan ja aiheeseen liittyvässä kotimaisessa kirjallisuudessa. Toinen käyttämäni teos on Tynjälän ”Oppiminen tiedon rakentamisena” (1999), joka perustuu ajatukseen että oppiminen on oppijan aktiivista toimintaa, ei passiivista tiedon vastaanottamista. Sidon aihetta sotilaskoulutukseen ja -ympäristöön Kouluttajan oppaan (2006) kautta.

3.1 Konstruktivistinen oppimiskäsitys

Tässä luvussa esitellään lyhyesti konstruktivistinen oppimiskäsitys sekä millaiseksi koulutus ja oppiminen mielletään tämän käsityksen kautta. Aina 1950- ja 1960-lukujen vaihteeseen asti oppimisen tutkimuksessa vallitsi behavioristinen suuntaus. Tämä suuntaus ei ottanut huomioon ihmisten omien tiedonmuodostus ja ajattelumallien sekä -tapojen tutkimista, vaan tarkasteli oppimista puhtaasti ulkoisen käyttäytymisen perusteella. (Tynjälä 1999, 21.) Viime vuosikymmenten aikana on edellä kuvatun, opettajaa korostavan ja oppijaa väheksyvän, oppimisenäkökulman haastajaksi noussut konstruktivismiksi kutsuttu käsitys, joka keskittyy siihen, miten ihminen muodostaa tietoa ja millainen on ihmisen oppimisprosessi (Rauste–von Wright, von Wright & Soini 2003, 20–21).

Konstruktivismi ei ole itsessään mikään yksiulotteinen teoria, vaan sillä on useita eri suuntauksia. Konstruktivismi ei myöskään ole oppimisteoria, vaan se on tiedon olemusta käsittelevä näkökulma, joka vaikuttaa laajalti yhteiskunta- ja ihmistieteissä. Konstruktivistinen oppimiskäsitys on tämän tietoteoreettisen näkökulman ilmenemismuoto oppimisen tutkimuksen ja pedagogiikan alueella. Konstruktivismin eri suuntauksia yhdistävä näkemys on se, että tieto on aina joko yksilön, tai jonkin yhteisön rakentamaa. Näin se ei ole heistä riippumatonta, täysin objektiivista, tyhjästä ilmestynyttä ja arvovapaata heijastumaa ympäröivästä maailmasta. (Tynjälä 1999, 37.)

Konstruktivistisen oppimiskäsityksen kantava ajatus on se, että tieto ei siirry opettajalta oppilaalle itsestään, oli oppilas sitten aktiivinen tai passiivinen, vaan oppija konstruoi eli rakentaa ja muodostaa sen itse: hän valitsee, käsittelee ja tulkitsee tietoa, muokaten ja järjestäen sitä aikaisemman tietonsa ja kokemuksiensa pohjalta. Tämänkaltainen oppimis- ja tiedonmuodostusprosessi on aina sidoksissa siihen aikaan, paikkaan ja tilanteeseen, jossa se tapahtuu. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan oppiminen on suuressa määrin kulttuurisesti ja sosiaalisesti värittyä. (Rauste-von Wright ym. 2003, 20–21.)

3.1.1 Koulutus

Koska tutkimukseni liittyy kouluttajakoulutukseen, on syytä avata termiä koulutus. Rauste-von Wrightin ym. (2003, 17) mukaan ”Koulutus on aina interventiota. Sen avulla pyritään muuttamaan yhteisön käytänteitä ja ratkaisemaan yhteiskunnan ja sen jäsenten ajankohtaisia ongelmia. Koulutuksella pyritään toisin sanoen saattamaan tavoitteellisesti matkaan pysyviä muutoksia koulutettavien tiedoissa, taidoissa, arvoissa, asenteissa, motivaatioissa ja muissa vastaavissa asioissa.” Koulutus on käsitteenä laajempi kuin opetus, koska tulkintani se pitää usein sisällään myös kasvatuksellisen elementin. Tärkeintä ei ole vain jonkin tietyn asian, tiedon tai taidon oppiminen, vaan myös ihmisenä ja oman elinympäristön toimijana kehittyminen. Tämä näkökulma tulee myös ilmi Kouluttajan oppaassa. Sen mukaan ”sotilaskoulutuksella kehitetään yksilön fyysistä, henkistä, sosiaalista ja eettistä toimintakykyä” (2006, 12–13). Sotilaskoulutuksessa korostuvat kouluttajan ja koulutettavien välinen kommunikaatio eli vuorovaikutus, sekä koulutettavan halu oppia eli motivaatio. Sillä pyritään vaikuttamaan koulutettavaan kokonaisvaltaisesti, koska siihen liittyy läheisesti kasvatus.

3.1.2 Oppiminen

Tämän tutkimuksen ihmiskuvan mukaan ihminen on perusluonteeltaan aktiivinen, itselleen tavoitteita asettava ja toiminnastaan palautetta haluava. Tämän edellytyksenä on, että hän kokee toiminnan omalta kannaltaan mielekkääksi. Eri oppimiskäsityksistä riippuen oppijan rooli ja merkitys omalle oppimiselleen voidaan käsittää hyvinkin erilaisin tavoin. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan oppija oppii sen, minkä hän mielessään käsittelee: Oppiminen on osa ihmisen kokonaistoimintaa ja on täten oppijalähtöistä. Hyvä ja syvä oppiminen siis vaatii, että oppijan aktiivisuutta korostetaan ja ruokitaan, ja että hän kokee kulloisenkin toiminnan omalta kannaltaan mielekkääksi. Tähän vaikuttavat hänen arvonsa ja tavoitteensa. Oppiminen vaatii oppijalta myös kykyä ja taitoa itsereflektioon. (Tynjälä 1999, 58; Raustevon Wright ym. 2003, 41.)

Konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen liittyen on tärkeää huomioida, että se käsittää oppimisen oppijalähtöisenä prosessina, jossa uutta tietoa opitaan aikaisemman tiedon pohjalta. Tätä vasten tulkittuna sotilaskoulutuksessa oppimisen voidaan katsoa tapahtuvan samojen periaatteiden mukaisesti. Sotilaskoulutuksessa oppimisella tarkoitetaan ”suhteellisen pysyviä, kokemukseen perustuvia muutoksia koulutettavan tiedoissa, taidoissa ja valmiuksissa sekä niiden yhdessä aikaansaamassa toiminnassa” (Kouluttajan opas, 2007, 18). Oppiminen on sotilaskoulutuksessaakin luonteeltaan prosessimaista, ja siihen vaikuttavat oppijan aikaisemmat tiedot, motivaatio, persoonalliset kyvyt, tarkkaavaisuuden suuntaaminen, oppimisstrategiat, kouluttajan toiminta, opetusmenetelmän valinta ja oppimistulosten arviointi (Kouluttajan opas 2007, 18). Oppiminen ei siis ole tiedon passiivista taltiointia, vaan sen aktiivista rakentamista. Oppiminen ei tällöin tapahdu itsestään, vaan yksilön oman ajattelun ja aktiivisuuden johdosta. Myös sillä missä ja millaisessa tilanteessa tieto syntyy, on vaikutusta tiedon myöhemmälle käytölle. (Raustevon Wright ym. 2003, 53.)

3.2 Oppimisen viitekehys

Tässä alaluvussa esitellään konstruktivistisen oppimiskäsityksen tunnusomaiset oppimisen osa-alueet, sillä tulosluvussa (luku 5) ne tuodaan mukaan tutkimuksen teoreettisina käsitteinä muodostamalla niistä tutkimuksen yläluokat. Oppimisen viitekehys sisältää sellaisia piirteitä, jotka ovat konstruktivistien oppimiskäsityksen mukaan tunnusomaisia hyvälle oppimiselle. Tutkimuksessani on pitkälle kyse siitä, miten ryhmänjohtajien kouluttajana kehittyminen eli

kouluttamaan oppiminen, on tapahtunut suhteessa siihen, miten sen konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan tulisi tapahtua. Taustakirjallisuudesta on koostettu viisi hyvän oppimisen tunnuspiirrettä, joita avataan seuraavissa alaluvuissa. Nämä piirteet ovat ennen kaikkea pedagogisia näkemyksiä siitä, miten oppiminen tapahtuu ja miten sitä voidaan parhaiten edistää.

3.2.1 Tilannesidonnaisuus

Tutkimuksessani oppimisen tilannesidonnaisuudella tarkoitetaan sitä, että oppijat suorittavat koulutustaidon harjoittelua ja ratkaisevat siihen liittyviä ongelmia ympäristössä, joka on samankaltainen niihin käyttötilanteisiin nähden, joissa he tätä koulutustaitoa tulevat käyttämään. Tämä mukailee myös Tynjälän (1999, 143) käyttämää tilannesidonnaisuuden määritelmää. Tällöin heidän myös tulisi oppia, että tietoja ja taitoja voidaan soveltaa erilaisissa yhteyksissä erilaisilla tavoilla. Näin opitun tiedon tai taidon siirtovaikutus eli transfer uusiin tilanteisiin vahvistuu. Transferin voi käsittää niin, että se mitä oppija oppii jossakin tietyssä tilanteessa, ei siirry johonkin toiseen tilanteeseen ilman oppijan omaa ajattelutyötä. (Tynjälä 1999, 143–144.)

Oppimisprosessi on konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan aina tilannesidonnainen: oppiminen tapahtuu jossain tietyssä tilanteessa ja tietyin ehdoin, sen sijaan että jotakin opittaisiin yleisesti. Ennen kaikkea oppiminen on yhteydessä siihen tilanteeseen ja kulttuuriin jossa tietoa opitaan ja tullaan käyttämään. (Tynjälä 1999, 128–129; Rauste-von Wright ym. 2003, 54.) Tilannesidonnaisuuden korostamisen taustalla on joskus ollut myös ihmisten arkiajattelun pohjautuva tapa, jossa koulutus ja opetus jaetaan teoriaan ja käytäntöön. Ensiksi jotakin opetellaan teoriassa, esimerkiksi oppitunnilla, jota seuraa käytännön harjoittelu. Konstruktivistisessa oppimiskäsityksessä ne molemmat kuitenkin liittyvät toisiinsa, jonka takia tätä jaoteltua ei suositeta. (Rauste von Wright ym. 2003, 55.)

Myös puolustusvoimissa henkilökuntakouluttajien tulisi huomioida tilannesidonnaisuus jo opetuksen suunnitteluvaiheessa, sillä yhdessä kontekstissa, kuten esimerkiksi vaikkapa alokasaikana tai aliupseerikurssilla opittu tieto ei siis automaattisesti siirry toisiin konteksteihin. Opittavan asian siirtymiselle olisikin luotava valmiudet jo oppimis- ja harjoitteluvaiheessa. Tällöin oppimiskontekstit, -ympäristöt ja -tilanteet olisi suunniteltava tiedon tai taidon tulevaa käyttöä silmällä pitäen. Erityisesti taitojen oppimisessa on tärkeää siirtovaikutus eli kyky kehittää ja soveltaa jossakin tietyssä asiayhteydessä opittuja tietoja ja taitoja muissa asiayhteyk-

sisä sekä tilanteissa. Koulutuksen tulisi tällöin pitää sisällään harjoituksia, joissa pystytään hyödyntämään ja soveltamaan opittuja taitoja eri ympäristöissä ja tilanteissa. (Kouluttajan opas 2007, 27.)

3.2.2 Motivaatio

Tutkimuksessani tarkoitetaan motivaatiolla oppijan omaa halua oppia jokin asia, koska hän kokee sen omalta kannaltaan tärkeäksi ja mielenkiintoiseksi, eikä jonkin ulkopuolelta tulevan seikan, kuten esimerkiksi hyväksynnän tai muiden miellyttämisen vuoksi. Tällaista motivaatiota voidaan kutsua myös sisäiseksi motivaatioksi (Tynjälä 1999, 99, 143).

Motivaatiolla on eittämättä keskeinen osuus siinä mitä ihminen tekee ja miten hän kulloinkin toimii. Puhuttaessa oppijälähtöisestä oppimisesta on helppo ymmärtää, että motivaatiolla on siinä tärkeä rooli. Ihminen ei käsittääkseni voi oppia jotakin asiaa syvällisesti mikäli hän ei ole siihen motivoitunut. Motivaation ja oppimisen välinen yhteys oli keskeisellä sijalla jo edellä mainitussa behavioristisissa käyttäytymisteorioissa. Niissä oppimisen eteni seuraavan kaltaisesti: ihmisen kulloistakin toimintaa virittävät hänen tarpeensa, joita ohjaavat puolestaan ärsykkeet. Oppimista säätelevät vuorostaan hänen toiminnastaan hänelle aiheutuvat seuraukset vahvistamisen periaatteen mukaisesti. Positiivinen vahvistaminen eli seuraus, joka liittyy toimintaa virittäneen tarpeen tyydytykseen, johtaa automaattisesti sitä edeltäneen toiminnon tai suorituksen oppimiseen. (Rauste-von Wright ym. 2003, 56.) Yksinkertaistaen tämän voisi mieltää niin, että ihminen saa positiivista palautetta tai palkinnon vain silloin, kun hän on toiminut, kuten hänen halutaankin toimivan.

Vahvistaminen oli behavioristisen oppimisteorian ja siitä juontuvien käytännön opetussovellusten keskiössä. Nykyäänkään ei ole kumottu vahvistamisen periaatetta mutta sitä kenties tulkitaan uudella tavalla. Nykyään korostetaan oppijan tulkintaa, jonka hän antaa saamalleen palautteelle eli vahvistamiselle. Oppijan tulkinnasta riippuu, millaisia seurauksia palautteella on hänen toiminnalleen. Näin ollen palaute ei siis välttämättä johda opettajan tai kouluttajan toivomaan suuntaan, toisin sanoen vahvasta haluttua käytöstä. Ennen kaikkea on tärkeää, mistä annetaan palautetta ja millaisessa tilanteessa. Jotta palautetta voisi käyttää hyväksi, tulee sen olla mahdollisimman henkilökohtaista, välitöntä ja itse toimintaa koskevaa. Näin sen sisältämä informaatio on mahdollisimman merkityksellistä sen saajalle. (Rauste-von Wright ym. 2003, 57.)

Motivaation tarkasteleminen ulkoisen ja sisäisen motivaation kannalta tekee vahvistamisen periaatteen monimutkaisemmaksi. Mikäli oppija on sisäisesti motivoitunut, ulkoiset palkkiot, kuten vaikkapa kehuminen tai palkitseminen, eivät automaattisesti lisää motivaatiota, vaan saattavat pikemminkin vähentää hänen kiinnostusta kulloistakin toimintaa kohti. (Tynjälä 1999, 99.) Kuten yllä todettiin, behavioristinen näkemys olettaa palkkioiden aina vahvistavan toivottua käyttäytymistä. Konstruktivistinen näkökulma kiinnittää puolestaan huomionsa siihen, miten oppija tulkitsee tilanteen ja minkä merkityksen hän antaa toiminnalle ja mahdollisille ulkoisille vahvistamiskeinoille. On mahdollista, että sisäisesti motivoitunut oppija voi kiinnittää huomionsa itse toiminnan sijasta siitä tarjottuun palkkioon, mikäli häntä aletaan palkita toiminnan johdosta. Tämä ei tarkoita, että sisäisesti motivoituneita opiskelijoita ei voisi ja tulisi palkita. Tietysti tulee, mutta kouluttajan tai opettajan on syytä miettiä tarkasti tapa, jolla hän sen tekee. Ennen kaikkea niiden tulee liittyä keskeisesti itse toimintaan ja antaa tietoa siitä miten juuri kyseinen oppija on toiminut tai pärjännyt. (Tynjälä 1999, 100.)

Tämä näkökulma korostaa nähdäkseni, vaikkakin epäsuorasti, toiminnasta saatavaa välitöntä ja itse toimintaan kohdistuvaa vuorovaikutuksellista palautetta motivaatiota kehittävänä tekijänä myös sisäisesti motivoituneella oppijalla. Yllä olevasta ei saisi myöskään jäädä sellaista mielikuvaa, että palaute, vahvistaminen, ei olisi keinona hyvä ja sallittu, sillä palautteesta oppiminen liittyy keskeisesti taitojen oppimiseen. Myös puolustusvoimien johtaja- ja kouluttajakoulutuksessa taitojen oppimisen alkuvaiheessa henkilökunnan antamalla ulkoisella palautteella on, ja tulee vastaisuudessakin olemaan keskeinen merkitys. Vasta kun nämä taidot myöhemmässä vaiheessa kehittyvät, ryhmänjohtajan suorituksistaan saaman sisäisen palautteen tulisi ohjata toimintaa.

Myös kouluttajan opas painottaa sisäisen motivaation tunnetta, joka saa alkunsa suoritettavasta tehtävästä ja johon liittyy luontainen halu suoriutua tehtävästä mahdollisimman hyvin. Sotilaskoulutuksessa koulutettavien motivaatiota voidaan edistää avoimella vuorovaikutuksella, aktivoivilla opetusmenetelmillä, ongelmakeskeisyydellä, asiallisuudella ja joustavuudella sekä olosuhteiden huomioonottamisella. (Kouluttajan opas 2007, 23, 27.)

3.2.3 Reflektio ja itsereflektio

Tässä tutkimuksessa tarkoitetaan itsereflektiolla oppijalähtöistä omien uskomusten, kokemusten, motiivien, tavoitteiden, toimintojen ja osaamisen kriittistä tarkastelua. Oppijan taipumusta itsereflektioon, reflektiivisyyttä, voidaan luonnehtia toiminnaksi, jossa hän pohtii kokemuksiaan, ajatellen ja arvioiden tekemäänsä tavoitteenaan uuden tieto- tai taitotason saavuttaminen. Siihen kuuluu myös taito nähdä tilanne useista, tarvittaessa myös muiden näkökulmista sekä kyky etsiä erilaisia vaihtoehtoja, ratkaisuja ja selityksiä omalle toiminnalle. Omat arvioinnit, päätökset ja näkökulmat on pystyttävä perustelemaan. Kupiaksen (2007, 104) mukaan ”itsereflektio myös edellyttää pysähtymistä, harkitsemista, arvioimista, vertailua sekä omien vaikutteiden ja toimintaa ohjaavien näkemysten sekä ajatusten kriittistä ja syvällistä pohtimista”.

Konstruktivistisen oppimisenäkemyksen mukaan oppiminen perustuu hyvin pitkälle yksilön ja ympäristön väliseen sosiaaliseen vuorovaikutukseen ja on usein luonteeltaan yhteistoiminnallista (luku 3.2.4). Tästä huolimatta se on kuitenkin myös yksilöllistä. Oppijalla tulisi olla kyky arvioida mitä hän ymmärtää ja osaa, mitä puolestaan ei. Tämä luo edellytyksiä tavoitteelliselle ja tarkoituksenmukaiselle oppimistoiminnalle. Rauste-von Wrightin ym. (2003, 66) mukaan ”sisäisten oppimis- ja ymmärtämiskriteereiden kehittyminen ja jäsentyminen luo perustaa muun muassa erilaisten ja tarkoituksenmukaisen oppimisstrategian valinnalle ja ohjaa oppijaa asettamaan ymmärrystä edistäviä kysymyksiä itselleen”.

Työskennellessäni kouluttajana ryhmänjohtajien parissa ja myös tehdessäni haastatteluita tämän tutkimuksen tiimoilta olen havainnut hyvin selvästi, että ihmisten ajattelu- ja itseohjautuvuusvalmiuksissa on merkittäviä eroja. Joillekin omien ajattelu- ja toimintaprosessien kriittinen sekä tavoitteellinen itsearviointi tulee luonnostaan. Toisille omien motiivien ja tavoitteiden pohdinta tuntuu puolestaan olevan ylivoimaisen vaikeata.

Asiaan liittyy olennaisesti minäkäsityksen kehittyminen, joka lähtee liikkeelle sosiaalisen vuorovaikutuksen vaikutuksesta jo lapsena oppiessamme näkemään itsemme toisten ihmisten näkökulmasta ja näin hahmottamaan itseämme muiden ihmisten kaltaisena, mutta kuitenkin omana itsenämme. Tältä pohjalta syntyy mahdollisuus pohtia ja jäsentää omia tavoitteita, motiiveja, taitoja sekä tietoja. Tämä mahdollistaa niiden tavoitteellisen transferin eli niiden käytön toisissa tilanteissa. (Rauste-von Wright ym. 2003, 66–68.)

Itsereflektion kehittyminen on yksilökohtaista. Itsereflektion voi mieltää kyvyksi tai valmiudeksi, joka muiden ajattelunvalmiuksien tavoin kehittyy ajan myötä ja ihmisenä kypsymisen kautta. Tällöin voisi olettaa, että kun yksilön itsereflektio alkaa ilmetä yhdessä tilanteessa, sen pitäisi samaan aikaan ilmetä myös muissa yhteyksissä, esimerkiksi oppimisessa. Toisaalta itsereflektion voi mieltää taidoksi. Yksilö oppii sen käytön sellaisessa asiayhteydessä, joka on hänelle jollakin tapaa merkittävä ja läheinen. Esimerkkinä voisi olla vaikka lapsen urheiluharrastus, jossa hän alkaa pohtia omia suorituksiaan tullessaan yhä enemmän tietoisesti siitä, mikä on hänen lajinsa piirissä hyvä ja tavoiteltava taso. Tästä yhdestä, ehkäpä jopa kapeasta osa-alueesta hän kykenee ulottamaan itsereflektiivisiä taitojaan yhä laajemmille aloille. Lopulta ne kehittyvät yleiseksi, tilanteesta ja paikasta riippumattomaksi taidoksi ja tavaksi ajatella.

Jos itsereflektion kehitys tulkitaan taidoksi eikä kyvyksi, tästä seuraa myös, että itsereflektiiviset taidot eivät kehity itsestään arkitoiminnan lomassa, vaan ne vaativat jo itsessään oppimista. Lisäksi oppijalla tulee olla motivaatiota avata omia ajattelu- ja toimintaprosesseitaan eli halua käyttää näitä itsereflektiivisiä taitojaan osana omaa oppimistaan. Mitä vastuullisempaan oppija kokee itsensä omaan oppimiseensa liittyen, sitä todennäköisemmin hän käyttää hyväkseen itsereflektiivisiä taitojaan osana tätä oppimista. (Rauste–von Wright ym. 2003, 69–70.)

3.2.4 Sosiaalinen vuorovaikutus

Tutkimuksessani sosiaalisella vuorovaikutuksella tarkoitetaan oppimista edistävää ihmisten välistä, koko oppimisympäristön kesken tapahtuvaa kommunikaatiota ja kanssakäymistä. Sillä ei siis tarkoiteta pelkästään ryhmässä tapahtuvaa oppimista, ryhmätyötä, vaikka sitäkin se voi toki olla. Konstruktivistinen oppimiskäsitys lähtee siitä käsityksestä, että ihmisen oppiminen tapahtuu lähes kokonaan vuorovaikutuksessa muiden ihmisten kanssa. Tämän johtuu ennen kaikkea siitä, että ihminen on perusluonteeltaan merkittäväällä tavalla sosiaalinen, jonka eräs mahdollistavista tekijöistä ovat pitkälle kehittyneet kommunikointikykyimme.

Eräs nykyisen oppimisen tutkimuksen keskeisistä kohteista on yhteistoiminnallisen oppimisen ehdot, jonka keskeisiä ominaisuuksia ovat vastavuoroisuus, jaetut tavoitteet ja merkitykset, jaettu toiminta ja sen arviointi, sekä yhteisen ymmärryksen rakentaminen (Tynjälä 1999, 157; Rauste–von Wright ym. 2003, 59–61). Yhteistoiminnallinen oppiminen sopisi esimerkiksi tilanteeseen, jossa jokin tietty ryhmä pyrkii luomaan yhteistä ja jaettua ymmärrystä sekä tietoa tehtäväalueestaan. Tässä tutkimuksessa tällaiseksi ryhmäksi voi mieltää esimerkiksi

perusyksikön ryhmänjohtajat, vaikka he eivät varsinaista virallista ryhmää muodostakaan. Kuitenkin he ovat keskenään samassa tilanteessa todennäköisesti melko samankaltaisine kehittymis- ja oppimistarpeineen. Heillä kaikilla on sama tehtävä ja samat ulkoapäin asetetut tavoitteet (heidän henkilökohtaiset tavoitteensa voivat toki vaihdella). Täten he ovat toisistaan riippuvaisia, mutta jokaisella on silti oma vastuunsa. He elävät samoissa tiloissa ja ympäristössä nähdessä päivittäin toistensa kouluttamistoimintaa ja kouluttajana oppimista ollen täten jatkuvassa vuorovaikutuksessa toistensa kanssa. Tällöin on käsittääkseni varsin luonnollista, että he pyrkisivät kehittymään kouluttajana ja lisäämään tietouttaan yhteistoiminnallisen oppimisen periaatteiden mukaisesti.

Puolustusvoimissa korostuu oppimisen sosiaalisuus ja yhteistoiminnallisuus, sillä sotilaskoulutukselle on tunnusomaista, että oppiminen tapahtuu pitkälti osana tiettyä ryhmää tai joukkoa. Tämän takia vuorovaikutus, yhteistoiminnallinen oppiminen ja pienryhmätoiminta painottuvat oppimisessa. Vertaistuella, esimerkiksi taistelijaparilla ja ryhmällä, on monessa oppimistapahtumassa ja -tilanteessa tärkeä merkitys (Kouluttajan opas 2007, 20.) Kun esimerkiksi ryhmässä itse kukin perustelee käsityksiään ja ratkaisujaan, luo tämä näkemykseni mukaan pohjaa sekä muilta oppimiselle, että myös omien ajattelumallien, ennako-käsitysten ja itsestään selvien asioiden kyseenalaistumiselle. Pohdittaessa sitä, miten ihmiset rakentavat tietoaan ja osaamistaan yhteistoiminnallisessa prosessissa, tulee miettiä, millaista oppimisympäristöä edellyttää toimiva ja oppimista edistävä vuorovaikutus.

3.2.5 Oppimisympäristöt

Sosiaalinen vuorovaikutuksen ja oppimisen tilannesidonnaisuuden merkitys oppimiselle aiheuttavat tarpeen tarkastella oppimisympäristön roolia. Konstruktivistisen oppimisen näkemyksen mukaan oppiminen on siis aina sidoksissa siihen ympäristöön, jossa se tapahtuu. Tällöin on syytä miettiä millainen oppimisympäristön tulisi olla, jotta se tukisi oppijan oman tiedon rakentamista ja oppimismotivaatiota. Oppimisympäristön voi kuitenkin käsittää monella eri tavalla. Esimerkkinä oppimisympäristöstä ja siihen vaikuttavista tekijöistä mainittakoon vaikka Tarmo Toikkasen (2012, 27) esittämä jäsenyys:

Rajoittavat ja mahdollistavat tekijät:

- fyysinen: luokkahuone, koulurakennus, huonekalut
- teknologinen: työkalut ja välineet, kuten kynä, kumi, paperi, päätelaitteet, oppimisalustat

Suunnitellut tekijät:

- pedagoginen tai andragoginen: kasvatukselliset periaatteet
- didaktinen: opetuskäytännöt ja menetelmät

Interpersoonalliset tekijät:

- sosiaalinen: oppijat, kaverit, sosiaaliset vuorovaikutukset
- kulttuurinen: koulun toimintatavat, oppijoiden toimintatavat, sekä tunnettu että piilokulttuuri

Intrapersoonalliset tekijät:

- kognitiivinen: oppijan tiedot ja taidot
- affektiivinen: motivaatio, tavoitteet, viireys, tunnetila

Tutkimuksessani tarkoitetaan oppimisympäristöllä sitä henkistä ja sosiaalista kokemismaailmaa, jossa ryhmänjohtajien kouluttajakoulutus eli kouluttajana oppiminen on tapahtunut. Näin ollen rajaan fyysiset tekijät, kuten esimerkiksi luokkahuoneiden tai urheilukentän laadun sen ulkopuolelle. Päätökseen vaikutti ennen kaikkea se, että ryhmänjohtajat eivät haastatte- luissa tuoneet fyysisiä seikkoja lainkaan esille.

Oppimisympäristön tärkein tehtävä on tukea oppimistuloksien saavuttamista. Havaintojeni perusteella oikeanlaisen oppimisympäristön luominen on puolustusvoimissa erittäin kouluttajalähtöistä, koska kouluttajan valinnoista riippuu hyvin pitkälle se, millainen oppimisympäristö on fyysisiltä ja sosiaalisilta ulottuvuuksiltaan. Nämä kaksi vaikuttavat ennen kaikkea oppimisympäristön henkiseen ulottuvuuteen, johon puolestaan liittyy keskeisesti oppimista edistävä oppimisilmapiiri. Tämä on lähinnä koulutettavan kokema kokonaisuus. Oppimisilmapiirin vaikutus oppimiseen on myös sotilaskoulutuksessa erittäin tärkeässä asemassa (Kouluttajan opas 2006, 28).

Oppimisympäristöistä puhuttaessa voidaan tehdä jako suljettuun ja avoimeen oppimisympäristöön. Tässäkin tapauksessa avoimella voidaan tarkoittaa montaa eri asiaa, esimerkiksi oppimisympäristön fyysisiä piirteitä. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen näkökulmasta avoimuudella viitataan kuitenkin siihen, että koska oppiminen on jatkuva prosessi, tulee sitä hyödyntää suunniteltaessa opetusta (Rauste-von Wright ym. 2003, 63).

Avoimessa oppimisympäristössä pyritään jatkuvan havainnoinnin ja pohdinnan kautta löytämään oppimisprosessia kulloinkin säätelevät tekijät. Silloin näihin tekijöihin voidaan vaikuttaa, joka puolestaan mahdollistaa oppimisprosessin ohjaamisen haluttuun suuntaan. Tällöin

edellytyksenä kuitenkin on, että oppimisympäristö ja sen toimivuus on koko ajan kaikkien siihen osallistuvien ja täten siihen vaikuttavien toimijoiden arvioinnin kohteena. Avoimen oppimisympäristön vastakohtana voidaan pitää suljettua oppimisympäristöä, jossa on jo etukäteen tarkasti määritelty se, miten oppiminen etenee ja mitä se pitää tavoitteiden osalta sisältää. Tavoitteiden määrittely on hyvin pitkälle tai jopa kokonaan opetuksen järjestäjän vastuulla. Tällöin tavoitteista, niiden merkityksestä tai saavuttamistavoista ei välttämättä keskustella muiden oppimisympäristön toimijoiden kanssa. Tällöin myös oppimisen tai oppimistulosten arviointi on yleensä opettajakeskeistä ja kohdistuu oppimisprosessin sijasta suoritukseen. (Rauste-von Wright ym. 2003, 63–64.)

Tästä näkökulmasta katsottuna puolustusvoimien oppimisympäristöjä, erityisesti varusmieskoulutukseen liittyviä, voi pitää suljettuina, sillä koulutuksen tavoitteet ja päämäärät ovat jo etukäteen asetettuja pysyen yleensä melko muuttumattomina. Koulutettavilla ei täten ole mahdollisuutta vaikuttaa niihin. Se, miten tavoitteisiin ja päämääriin pyritään, on puolestaan kouluttajalähtöistä. Tämän vuoksi puolustusvoimissa tulisi oppimisympäristöjen osalta pyrkiä siihen, että ne ovat ilmapiiriltään avoimia ja turvallisia. Tällöin koulutettavien kynnys yhteistoimintaan pienenee, he saavat oppimistaan tukevaa palautetta, uskaltavat kokeilla omia rajojaan ja tarvittaessa myös rakentavasti kyseenalaistaa niin omaa kuin toistenkin ajattelua.

3.3 Konstruktivistisen oppimiskäsityksen pedagogisia seurauksia

Millaisia hyvän oppimisen periaatteita voimme sitten johtaa konstruktivistisen oppimiskäsityksen viitekehyksestä? Kouluttajan oppaassa (2007, 18) esitetään sotilaskoulutuksessa oppimiseen liittyvän nykyisen käsityksen mukaan seuraavia seikkoja:

- uuden oppimisessa koulutettavan aikaisemmat tiedot ja taidot ovat tärkeitä
- oppiminen pohjautuu koulutettavan omaan aktiiviseen toimintaan
- yksittäisten asioiden oppimista edistää kokonaisuuksien ymmärtäminen
- oppimiseen liittyviä asioita ymmärretään ja tulkitaan monilla eri tavoilla
- arvioinnin ja mittaamisen tulee olla monipuolista ja tukea tavoitetta sekä oppimista
- taitojen oppiminen vaatii suunnitelmallista ja pitkäaikaista harjoittelua
- ongelmakeskeisyys korostuu erityisesti aikuisten oppimisessa
- kouluttajan ja koulutettavan vuorovaikutuksella on tärkeä merkitys oppimisessa
- opittujen tietojen ja taitojen siirtäminen ja soveltaminen eri tilanteisiin on tärkeää

Konstruktivistinen oppimiskäsitys tarjoaa varmasti monia mahdollisuuksia oppijaa motivoivan ja aktivoivan koulutukseen järjestämiseen. Täysin kriittikittömästi sen soveltumiseen myös puolustusvoimissa järjestettävän koulutuksen ja opetuksen lähtökohdaksi ei kuitenkaan tule suhtautua, sillä asiassa on näkemykseni mukaan eräs merkittävä ristiriita. Konstruktivistinen oppimiskäsitys nimittäin lähtee siitä perusolettamuksesta, että oppijat ovat lähtökohtaisesti motivoituneita ja aktiivisia. Kuitenkin varusmiespalvelus on lakisääteinen velvollisuus, jolloin sitä suorittavien joukossa on varmasti niitä jotka kokevat sen pakoksi. Tällaisia mielipiteitä ja kokemuksia tulee väistämättä vastaan, mikäli seuraa asiasta käytävää keskustelua esimerkiksi sanomalehtien mielipide- tai internetin keskustelupalstoilla. Voiko konstruktivistisen oppimiskäsityksen pohjalta järjestetty koulutus toimia, jos oppijat, edes osa heistä, eivät ole koulutusta kohtaan motivoituneita. On kohtuutonta odottaa, että henkilökunnan tulisi saada aikaan muutoksia tällaisten oppijoiden motivaatiossa, vaikka sitä toki jossakin mittakaavassa saattaakin tapahtua. Tällöin lienee siis perusteltua, että koulutus toteutuukin varsin kouluttajakeskeisesti. Kuitenkin koulutusta järjestettäessä tulee huomioida se, että mistä joukosta ja mistä koulutuskaudesta on kysymys. Peruskoulutuskausi on koulutettavien osalta erilainen kuin vaikkapa aliupseerikurssi, koska pääsääntöisesti aliupseerikurssille määrätään sellaisia henkilöitä, jotka ovat sinne halunneetkin. Tällöin konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaisen oppimisen tärkein lähtökohta, oppijan motivaatio, on todennäköisesti olemassa.

4 TUTKIMUSMENETELMÄT

Tässä pääluvussa esittelen tutkimukseni aineiston keruuseen liittyvät seikat. Kerron myös kuinka olen toteuttanut oman analyysini teoriaohjaavaa sisällönanalyysiä käyttäen. Luotettavuuden vuoksi pyrin mahdollisimman seikkaperäiseen kerrontaan, jotta lukijat voivat seurata aineiston käsittelyn etenemistä ja tehdä siitä tarvittaessa omia johtopäätöksiään.

4.1 Aineiston keruu

Aloitin aineiston keruun valmistelut perehtymällä taustamateriaaliin niin tutkimusmenetelmäteorian, kuin aikaisempien tutkimuksienkin osalta. Ensimmäinen vaihtoehtoni oli ottaa tutkimukseen mukaan kaikki Rannikkorykmentin ryhmänjohtajat ja käyttää tiedonkeruutapana avointa kyselylomaketta, joka olisi rakennettu tutkimuksen teemojen mukaan. Tarkoitukseni oli tässä vaiheessa saada mahdollisimman laaja otanta. Pohdinnan jälkeen tulin kuitenkin siihen tulokseen, että kyselylomakkeella, avoimista vastauksista huolimatta, ei saisi riittävän laadukasta materiaalia. Sen sijaan valitsin tiedonkeruutavaksi teemahaastattelun.

Teemahaastattelutilanteessa edetään tiettyjen keskeisten, etukäteen valittujen teemojen ja niihin liittyvien tarkentavien kysymysten varassa. Teemahaastattelussa ei voi kuitenkaan kysyä mitä tahansa, vaan siinä pyritään löytämään merkityksellisiä vastauksia tutkimuksen ongelmanasettelun mukaisesti. Nyt voin sanoa että päätös oli hyvä. Haastatteluissa tuli ilmi asioita, jotka todennäköisesti olisivat jääneet ilmaisematta kirjoitetussa vastauksessa. Haastattelutilanne myös mahdollisti lisäkysymysten ja tarkennusten esittämisen, mikä on varmasti tehnyt kerätystä aineistosta laadukkaampaa.

Aloitin aineistonkeruun valmistelemalla haastattelurungot. Laadin haastattelurunkoni teemat tutkimukseni alaongelmien mukaisiksi, toisin sanoen yksi teema-alue liittyi aina yhteen alaongelmaan. Tämän tarkoituksena oli helpottaa oman työn hahmottamista ja haastatteluaineiston analyysin selkiyttämistä. Luonnollisesti myös oma esiyymmärrykseni tutkittavasta aiheesta vaikutti teemojen muodostamiseen.

Hyväksytin haastattelurungon ensimmäiset versiot ohjaajillani, joilta saamani palautteen johdosta tein muutamia korjauksia niin itse teemojen, kuin yksittäisten alakysymyksienkin osalta. Laadin alakysymykset teemaa avaaviksi ja tarkentaviksi, koska halusin niiden avulla valmis-

taa tutkittavia haastattelutilannetta varten. Missään nimessä alakysymykset eivät muodostaneet kysymyssarjaa, jota olisin noudattanut orjallisesti haastattelusta toiseen (Hirsjärvi ym. 2003, 197).

Toukokuun 2012 alussa otin yhteyttä Rannikkorykmentin esikuntaan sopiakseni haastateltavien valinnasta ja haastatteluaikeista. Aluksi pyysin Rannikkorykmentin perusyksiköiden päälliköitä kartoittamaan mahdollisia vapaaehtoisia antamieni kriteerien pohjalta ja tämän jälkeen olemaan yhteydessä minuun saatekirjelmien lähettämistä varten. Päädyin kuitenkin siihen tulokseen, että minun lienee järkevintä mennä itse valitsemaan tutkittavat. Tällöin pystyisin kertomaan heille yksityiskohtaisemmin tutkimuksestani ja sen tarkoituksesta, mikä saataisi madaltaa kynnystä vapaaehtoisuuteen, joka oli oikeastaan valintakriteereistäni tärkein. En nimittäin usko, että haastateltaviksi käsketyt olisivat olleet kovinkaan motivoituneita kertomaan todellisia näkemyksiään, kokemuksiaan ja tuntemuksiaan. Rajaavina kriteereinä olivat lisäksi, että haastateltavan tulee ymmärtää ja puhua Suomen kieltä, ja että hän on koko aliupseerikurssin ajan palvellut Suomenlinnan Rannikkorykmentissä. Tämä rajasi pois sellaiset ryhmänjohtajat, jotka ovat käyneet erikoisaliupseerikurssin jossakin toisessa joukko-osastossa, koska olen ennen kaikkea kiinnostunut Suomenlinnan Rannikkorykmentissä toteutetusta kouluttajakoulutuksesta. Täten varmistin myös sen, että haastateltavalla ja minulla on ainakin puhutun kielen puolesta mahdollisuus ymmärtää toinen toisiamme.

Kiersin kaikki Rannikkorykmentin perusyksiköt kooten jokaisessa yksikössä ryhmänjohtajat yhteen kertoen heille tutkimukseni tavoitteista ja tarkoituksesta. Yritin hälventää mahdollisia epäluuloja kertomalla, että olen kiinnostunut nimenomaan ryhmänjohtajien omista näkemyksistä, kokemuksista sekä mielipiteistä, ja että kenenkään haastateltavan nimi ei tule esiintymään itse työssä, jolloin vastaukset pysyvät anonyymeinä. Rannikkorykmentin noin neljästäkymmenestä ryhmänjohtajasta löytyi viisi vapaaehtoista. Laadullisessa tutkimuksessa on varsin tyypillistä, että haastateltavien määrä on varsin pieni, ja että tällöin keskitytään tutkimusaineiston perusteelliseen, syvälliseen ja monipuoliseen analyysiin. Haastateltavat edustivat kolmea eri aselajia, ja olivat kaikki noin 20-vuoden ikäisiä ylioppilaita pääkaupunkiseudulta tai sen lähetyiltä. Jokainen oli sukupuoleltaan mies.

Laadin haastateltavia varten saatekirjelmän (LIITE 1). Kirjelmien tarkoituksena oli valmistaa haastateltavia tutkimuksen teemoihin apukysymysten kautta, jolloin he olisivat pystyneet refleктоimaan ja muistelemaan palvelustaan ennen haastatteluun tuloa. Unohdin kuitenkin ottaa saatekirjelmät mukaan vapaaehtoisten kartoittamistilaisuuteen, ja tämä oli osoittautua pieneksi

kompastuskiveksi. Kävin jättämässä saatekirjelmät haastateltavien yksiköihin myöhemmin, samalla kun sovin kyseisten yksiköiden päälliköiden tai varapäälliköiden kanssa haastattelujankohdan noin kahden viikon päähän. Kaikki haastateltavat olivat kyseisellä hetkellä sotaharjoituksessa, joten jätin kirjelmät nimellä merkittyinä yksiköihin pyytäen, että ne toimitetaan eteenpäin. Samalla varasin haastattelutilaksi Upinniemen sotilaskodin kabinetin, jonka uskoin tarjoavan tarkoitukseen sopivan rauhallisen ja häiriöttömän tilan.

Olin sopinut haastattelut siten, että ensimmäinen haastattelu olisi kesäkuun 2012 ensimmäisen viikon perjantaina ja loput seuraavalla viikolla jakautuen kahdelle eri päivälle. Ensimmäisen haastateltavan saapuessa paikalle ja kysyessäni ohimennen asiasta hän totesi, että ei ollut saanut saatekirjelmää. Näin ollen hän ei ollut voinut etukäteen tutustua tutkimuksen aihealueisiin ja pohtia sekä palauttaa mieleen johtaja- ja kouluttajakoulutuksen alkutaipaleita, joista oli haastatteluhetkellä kulunut aikaa jo lähes puoli vuotta.

Tässä vaiheessa tein päätöksen, että tämä ensimmäinen haastattelu toimisi haastattelurungon ja omien haastattelutapojeni testaustilaisuutena. Siksi käytän siitä nimitystä esihaastattelu. Esihaastattelujen tarkoituksena on nimeen omaan testata haastattelurunkoa, aihepiirien järjestystä, hypoteettisten kysymysten muotoilua ja selvittää myös haastattelujen keskimääräinen pituus.

Esihaastattelun jälkeen kävin vielä jälleen yksiköissä jättäen uudet saatekirjelmät siltä varalta, että muutkaan haastateltaviksi valitut eivät olisi niitä saaneet. Kaikkia haastateltavia en tosin tavoittanut henkilökohtaisesti tälläkään kertaa. Esihaastattelun perusteella en lähtenyt muuttamaan haastattelurunkoa, vaan totesin sen tarkoitukseen sopivaksi. Omasta toiminnastani tein huomion, että minun täytyy antaa haastateltavalle enemmän aikaa vastaamiseen. Koska haastateltavien toimintaympäristö on minulle varsin tuttu, täydensin ensimmäisen haastateltavan lauseita ehkä turhankin innokkaasti. Tässä olisi mielestäni voinut piillä sellainen vaara, että alan asettamaan haastateltavalle sanoja suuhun. Koin kuitenkin, että haastattelutekniikkani kehittyi koko aineistonhankintaprosessin ajan.

Pohdittuani esihaastattelun oppeja ja kokemuksia neljän päivän ajan aloitin varsinaiset haastattelut seuraavalla viikolla. Tarkoitukseni oli haastatella loput neljä tutkimushenkilöä kahden päivän aikana heidän esimiestensä kanssa sopimani aikataulun mukaan. Yllätys oli melkoinen, kun kuulin haastattelupäivänä, että eräs haastateltavistani on lomalla ja paikalla vasta reilun kahden viikon päästä. Tarkoitukseni oli nimenomaan toteuttaa kaikki haastattelut

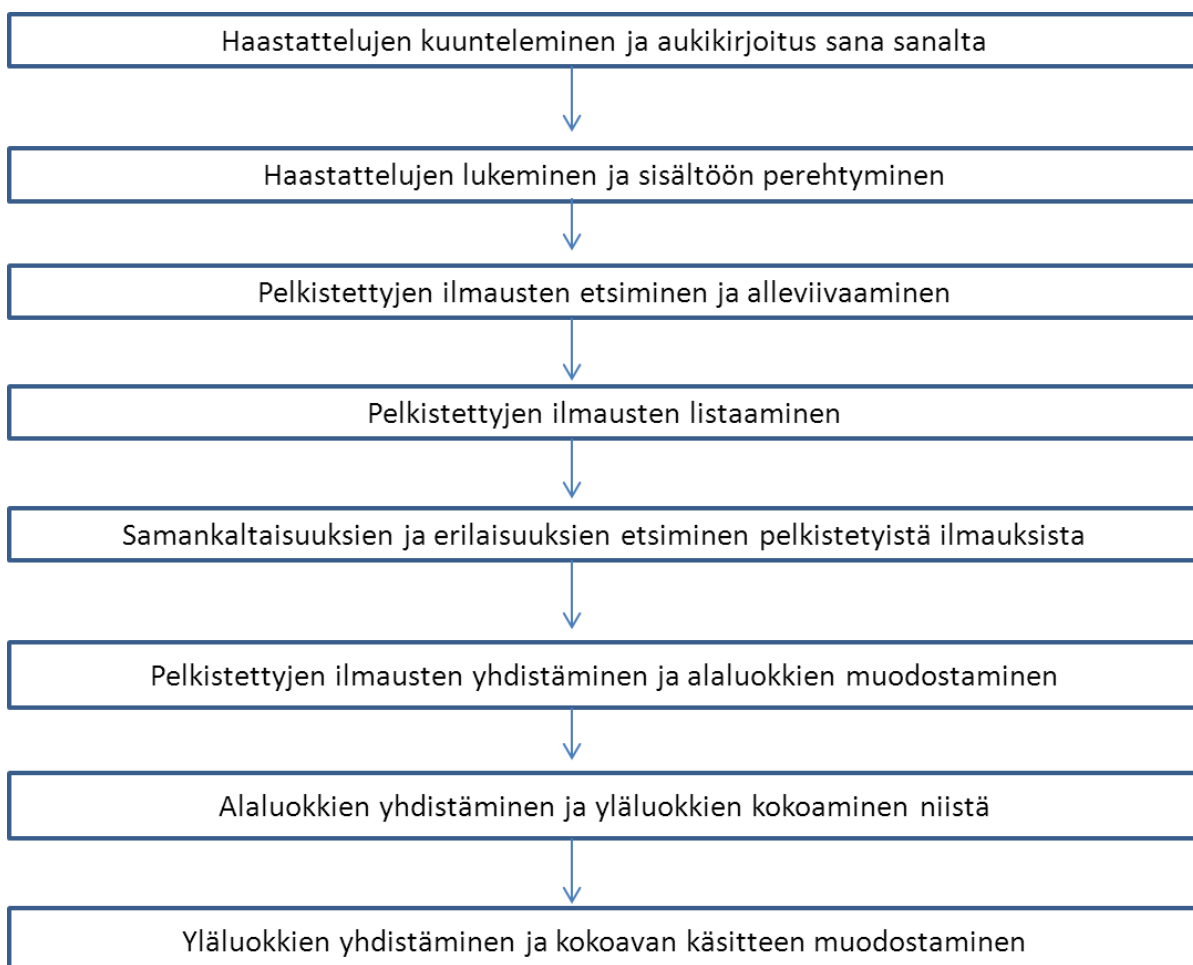
mahdollisimman lyhyellä aikavälillä, jolloin niistä olisi tämän kautta jo muodostunut tiivis kokonaisuus. Tässä tilanteessa ainoaksi vaihtoehdoksi jäi tämän haastattelun siirtäminen myöhemmäksi, kunnes henkilö palaisi lomiltaan.

Olin jo aikaisemmin päättänyt, että kaiken haastateltavien kanssa käymäni ajan esiinnyn siviilivaatteissa ja en tuo heille esiin omaa sotilastaustaani sen kummemmin. Uskoin, että tämä saattaisi lisätä haastattelutilanteen avoimuutta ja haastateltavien vapautuneisuutta. Aloitin jokaisen haastattelutilanteen tarjoamalla haastateltavalle jotakin juotavaa. Tämän jälkeen keskustelimme yleisesti heidän palveluksestaan, kesäsuunnitelmistaan ja esimerkiksi mahdollisista opiskeluasioista samalla kun valmistelin haastatteluvälineitä. Tämän tarkoituksena oli luoda mukava rupatteluhetki ennen varsinaisen haastattelun aloittamista, totuttaa haastateltavat puhumaan itsestään ja lieventää esimerkiksi mahdollista jännitystä. Haastatteluiden kestot olivat lyhyimmillään 44 minuuttia ja pisimmillään 95 minuuttia. Varsinaisen haastattelun jälkeen keskustelin haastateltavien kanssa vielä vapaamuotoisesti lähinnä tulevaisuuden suunnitelmiin ja varusmiespalvelukseen liittyvistä asioista, sillä kohteliaisuuden vuoksi en halunnut päättää haastattelutilaisuutta kuin seinään.

Litteroinnilla tarkoitetaan kerätyn aineiston muuntamista tekstimuotoon ja se on analyysin ensimmäinen askel. Tavoitteenani oli litteroida aineisto välittömästi, kun kaikki haastattelut on pidetty, koska tämä olisi helpottanut heti tuoreeltaan aineistosta saatavan kokonaiskäsityksen muodostamista. Aineiston litterointi osoittautui huomattavasti haastavammaksi ja työläemmäksi, kuin olin alun perin sen ajatellut olevan. Toteutin litteroinnin tekstinkäsittelyohjelmalla puhutun kielen mukaisena ja sana sanalta. Tekemällä näin pyrin säilyttämään haastateltavien esille tuomat merkitykset ja vivahteet. Jätin pois vain selviä ja useita kertoja peräkkäin toistuneita täytesanoja. Haastatteluista kertyi aineistoa 57 tiiviisti kirjoitettua tekstisivua. Kaiken kaikkiaan litterointi vei tehokasta työskentelyaikaa noin kolme viikkoa. Kirjoitin jo tässä vaiheessa ylös ensimmäisiä ja päällimmäisiä huomioita. Niistä osa jäi pois varsinaisessa analyysivaiheessa, kun taas jotkin säilyivät mukana loppuun asti. Koen, että ensimmäisten huomioiden kirjaaminen oli analysointiprosessin kannalta tärkeää, koska ne auttoivat analyysiprosessin jatkamista, josta kerron seuraavassa alaluvussa.

4.2 Aineiston analyysin toteuttaminen

Lähtökohdiltaan teoriaohjaava sisällönanalyysi etenee aineiston ehdoilla, kuten aineistolähtöinen analyysikin. Ero tulee esille siinä miten abstrahoinnissa eli käsitteellistämässä empiirinen aineisto liitetään teoreettisiin käsitteisiin. Aineistolähtöisessä analyysissä teoreettiset käsitteet luodaan aineiston perusteella, kun vastaavasti teoriaohjaavassa ne tuodaan valmiina, ilmiöstä ”jo tiedettynä”. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 117.) Tuomi ja Sarajärvi (2009, 108) kuvaavat aineistolähtöisen laadullisen eli induktiivista aineiston analyysiä karkeasti kolmevaiheiseksi prosessiksi: 1) aineiston redusointi eli pelkistäminen 2) aineiston klusterointi eli ryhmittely ja 3) abstrahointi eli teoreettisten käsitteiden luominen. Koska oma analyysini on alussa aineistolähtöistä ja päättelyltään induktiivista, käytän itsekin tätä samaa jaottelua. Johdantojatuksena tämän osalta pidän sitä, että haastateltavat määrittävät sen, mikä on tärkeää, en minä. Kuviossa 2 esitetään tutkimusaineiston analyysin eteneminen vaiheittain.



Kuvio 2. Aineistolähtöisen ja teoriaohjaavan sisällönanalyysin eteneminen. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 109.)

Aineiston pelkistämässä eli redusoinnissa analysoitavasta aineistosta karsitaan tutkimukselle epäolennainen pois. Pelkistäminen voi olla joko informaation tiivistämistä tai pilkkomista osiin. Tällöin aineiston pelkistämistä ohjaa tutkimustehtävä, jonka mukaan aineistoa pelkistetään litteroimalla tai koodaamalla tutkimustehtävälle olennaiset ilmaukset. Ennen analyysin aloittamista sisällönanalyysissä tulee määrittää analyysiyksikkö, joka voi olla yksittäinen sana, lause, lauseen osa tai ajatuskokonaisuus, mikä sisältää useita lauseita. Analyysiyksikön määrittämistä ohjaa aineiston laatu ja tutkimustehtävä.

Aineiston klusteroinnissa eli ryhmittelyssä aineistosta koodatut alkuperäisilmaukset käydään tarkasti läpi, ja aineistosta etsitään samankaltaisuuksia ja/tai eroavaisuuksia kuvaavia käsitteitä. Samaa asiaa tarkoittavat käsitteet ryhmitellään ja yhdistetään luokaksi sekä nimetään luokan sisältöä kuvaavalla käsitteellä. Luokitteluyksikkönä voi olla esimerkiksi tutkittavan ilmiön ominaisuus, piirre tai käsitys. Luokittelussa aineisto tiivistyy, koska yksittäiset tekijät sisällytetään yleisimpiin käsitteisiin. Klusteroinnissa luodaan pohja kohteena olevan tutkimuksen perusrakenteelle sekä alustavia kuvauksia tutkittavasta ilmiöstä.

Aineiston klusterointia seuraa aineiston abstrahointi, jossa erotetaan tutkimuksen kannalta olennainen tieto ja valikoidun tiedon perusteella muodostetaan teoreettisia käsitteitä. Klusteroinnin katsotaan olevan osa abstrahointiprosessia. Abstrahoinnissa eli käsitteellistämässä edetään alkuperäisinformaation käyttämistä kielellisistä ilmauksista teoreettisiin käsitteisiin ja johtopäätöksiin. Abstrahointia jatketaan yhdistämällä luokituksia niin kauan, kuin se aineiston sisällön näkökulmasta on mahdollista.

Abstrahoinnissa empiirinen aineisto liitetään teoreettisiin käsitteisiin. Tuloksissa esitetään empiirisestä aineistosta muodostettu malli, käsitejärjestelmä, käsitteet tai aineistoa kuvaavat teemat. Tuloksissa kuvataan myös luokittelujen pohjalta muodostetut käsitteet tai kategoriat ja niiden sisällöt. Johtopäätösten tekemisessä tutkija pyrkii ymmärtämään, mitä asiat tutkittaville merkitsevät. Tutkija pyrkii siis ymmärtämään tutkittavia heidän omasta näkökulmastaan analyysin kaikissa vaiheissa. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 109–113.)

Aloitin analyysiprosessini lukemalla litteroimani haastattelut useampaan kertaan läpi muodostaakseni itselleni kokonaiskuvan aineistostani ja sen tarjoamista mahdollisuuksista. Tämä oli tärkeää myös sen takia, että litteroinnista oli kulunut aikaa jo noin puoli vuotta, jolloin litteroinnin aikana muodostamani käsitykset eivät olleet enää tuoreena mielessä. Tässä vaiheessa esitin itselleni kysymyksen, joka kuului karkeasti näin: ”mitkä ilmaisut liittyvät ryhmänjohta-

jen oppimiseen ja kehittymiseen kouluttajana?”. Tämän jälkeen aloin etsimään ja alleviivamaan aineistoista ilmaisia, jotka vastasivat kysymykseeni ja jotka katsoin tutkimuksen kannalta olennaisiksi.

Mielestäni onnistuin säilyttämään aineistolähtöisyyden. Peilasin jokaista merkitsemääni ilmausta ennen kaikkea haastateltavan näkökulmasta pyrkien arvioimaan ilmauksen merkityksellisyttä hänelle itselleen. Toisaalta tutkimuksen taustateoriasta saattoi olla muodostunut minulle jonkinlainen merkitysrunko, mikä todennäköisesti vaikutti jollakin tasolla siihen mitä ilmauksia koin merkittäviksi, mitä en. Tässä vaiheessa en kuitenkaan jaotellut tai karsinut ilmaisia ja millään tavalla vaan tärkeintä oli niiden löytäminen.

Seuraavaksi leikkasin irti alleviivaamiani alkuperäisilmauksia ja muodostin irtileikatuista tekstipätkistä pelkistettyjä ilmauksia (LIITE 2). Tämän redusoinnin seurauksena minulla oli käsissäni useampi sata pientä lappua ja aineiston hallinta tuntui tässä vaiheessa varsin työläältä. Huomasin jo tässä kohtaa, että samankaltaisia ilmauksia esiintyi melko paljon, joten pystyin karsimaan aineistoa melko hyvin. Lopulta minulle jäi jatkokäsittelyä varten reilu sata kappaletta pelkistettyjä ilmauksia. Seuraavassa vaiheessa eli klusteroinnissa huomasin edelleen, että osa ilmauksista oli keskenään varsin samanlaisia, jolloin jätin ylimääräiset, samaa asiaa samalla tavalla ilmaisevat pelkistykset pois. Tässä vaiheessa luin uudemman kerran tutkimukseni taustana olevaa teoriaa, niin aikaisempia tutkimuksia kuin konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen liittyvää kirjallisuutta, koska nyt minulla alkoi olla melko hyvä käsitys siitä, mitä omasta aineistostani oli saatavissa irti. Myös tutkimukseni pääkysymys tarkentui samalla. Laadullisessa tutkimuksessa ei ole lainkaan tavatonta että tutkija toimii näin (Hirsjärvi ym. 2005, 116–117).

Klusteroinnissa aineisto tiivistyi hiukan hallittavampaan muotoon, koska esiin nostamani pelkistetyt ilmaukset muovautuivat kuuteentoista alaluokkaan (LIITE 3). Samaa asiaa tarkoittavat tai koskevat ilmaukset muodostivat aina yhden alaluokan, jonka nimesin luokan sisältöä kuvaavalla nimellä. Toisin sanoen alaluokkien nimet juontuvat aineistosta ja sen sisällöstä.

Seuraavassa vaiheessa eli abstrahoinnissa jatkoin aineiston tiivistämistä edelleen ryhmittämällä alaluokat yläluokiksi, joita muodostin yhteensä viisi kappaletta. Analyysini teoriaohjaavuus tuli mukaan viimeistään tässä vaiheessa, sillä nimesin yläluokat teorian, eli konstruktivistiseen oppimisenäkemykseen liittyvien teemojen mukaan (LIITE 4). Lopulta muodostin yläluokista kolme pääluokkaa, jotka ovat näin ollen tutkimukseni varsinaiset tulokset. Koin, että pääluok-

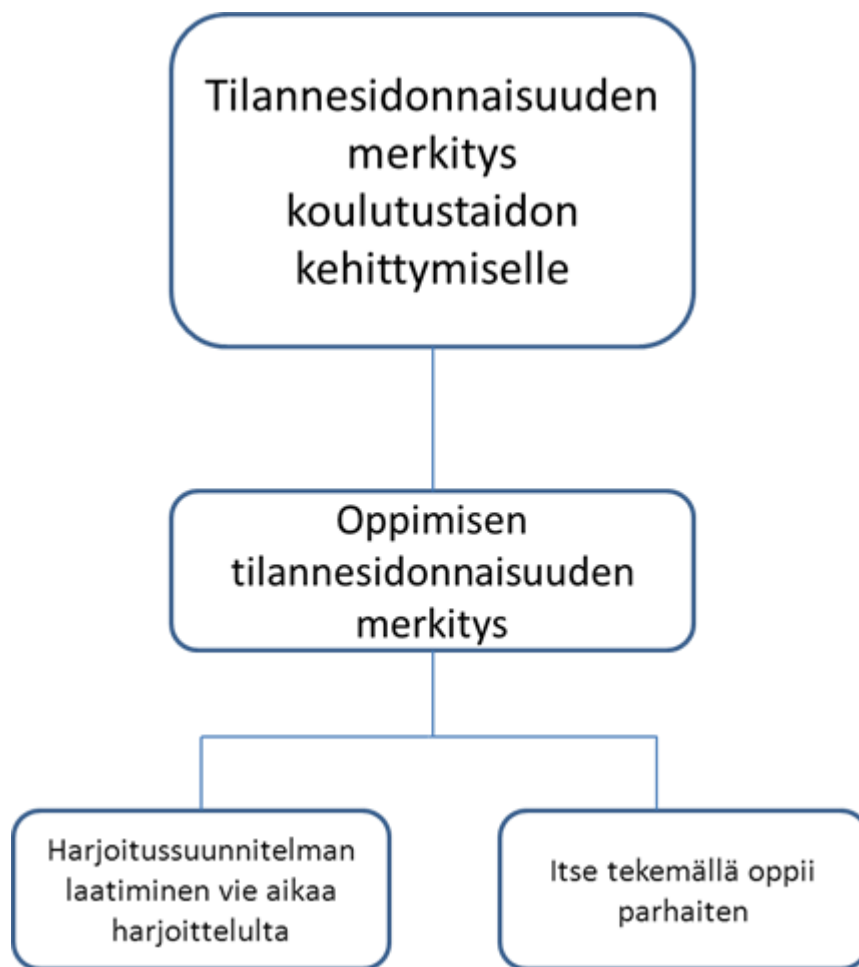
kien tiivistäminen väkisin yhdeksi, yhdistäväksi luokaksi ei olisi ollut tarkoituksen mukaista tai uutta tietoa antavaa. Seuraavassa luvussa esitellään tutkimuksen pääluokat ja niiden sisältämät tutkimustulokset.

5 RYHMÄNJOHTAJIEN KOKEMUKSIA KOULUTTAJAKOULUTUKSESTA

Tässä luvussa esittelen aineistosta muodostamani tutkimustulokset. Alaluvuista kukin on nimetty sen pääluokan mukaan mitä kyseisessä alaluvussa käsitellään. Pääluvut jakaantuvat edellä kertamani mukaan yläluokkiin ja edelleen alaluokkiin. Tarkastelen tutkimustuloksia erityisesti alaluokkien kautta, koska niissä on selkeimmin havaittavissa haastateltavien näkemys ja ääni verrattavissa teoriasta muodostettuihin ylä- ja pääluokkiin. Olen liittänyt mukaan lainauksia haastatteluista, mikäli ne tarjoavat olennaisen näkökulman käsiteltävästä asiasta.

5.1 Tilannesidonnaisuuden merkitys koulutustaidon kehittymiselle

Tässä pääluokassa keskityn kuvaamaan tilannesidonnaisuuden merkitystä koulutustaidon kehittymiseen. Pääluokka koostuu yhdestä yläluokasta joka kuvaa oppimisen tilannesidonnaisuuden merkitystä. Tarkastelen tuloksia alaluokkien kautta saadakseni haastateltavien äänen ja näkemyksen esille. Pääluokka on esitelty kuviossa 3.



Kuvio 3. Pääluokka ”Tilannesidonnaisuuden merkitys koulutustaidon kehittymiselle”

5.1.1 Oppimisen tilannesidonnaisuuden merkitys koulutustaidon kehittymiselle

Konstruktivistinen oppimiskäsitys ei erottele teoriaa ja käytäntöä kuten olemme saattaneet omassa arkiajattelussamme tottua sen mieltämään, esimerkiksi niin, että luokkaopetuksessa opetetaan jokin asia teoriassa, jota harjoitellaan tämän jälkeen jossakin toisessa ympäristössä käytännössä. Tutkimukseeni osallistuneet ryhmänjohtajat toivat kuitenkin omista vastauksistaan tämän jaottelun esille. Tästä ei tule tehdä ongelmaa, koska kyseessä lienee lähinnä tapa, jolla he mieltävät erilaisia oppimis- ja opetustapoja.

Puolustusvoimissa korostuu tekemällä oppiminen, koska sotilaskoulutuksessa on hyvin pitkälle kyse taitojen harjoittelusta (Kouluttajan opas 2006, 24–25). Myös haastattelemani ryhmänjohtajat pitivät tätä merkityksellisenä asiana. Tämä korostui siten, että heidän mielestään koulutuksien pitäminen eli tekemällä oppiminen, on paras tapa kehittyä kouluttajana:

”No mun mielestä oon suurimmat valmiudet saanu kummisku kun on päässy käytännössä harjotteleen. Siis ylipäätänsä ne kaikki kokemukset mitä on kertynyt.” (Henkilö 4)

”Oppii sitä mukaa ku pitää, mitä enemmän pitää koulutuksii, sitä enemmän oppii sit miettimään vähän syvemmin sitä kouluttamista. Sillain sitä on niinku harjaantunu parhaiten. Ehkä se on paras tapa. Se vie aikaa silloin kyllä.” (Henkilö 1)

Henkilö 1 liittää mukaan hyvänä huomautuksena itsereflektion. Tekemällä oppimiseen tuleekin liittyä itsereflektiivinen oman oppimisen ja kehittymisen analysointi, mitä ilman koulutustaidon harjoittelu tai koulutustapahtumien pitäminen saattaa jäädä mekaaniseksi suorittamiseksi vailla tavoitteellisuutta ja sen kautta tapahtuvaa muutosta.

Tekemällä oppimista korostettiin myös sen kautta, että lähes jokainen haastateltava karsasti muun muassa oppaiden lukemista tai teoriaopintoja oppimistapana. Toisin sanoen haastateltavat siis kokivat, että kouluttajana kehittyminen tapahtuu todellisissa tilanteissa ja todellisessa ympäristössä eikä esimerkiksi henkilökunnan pitämällä oppitunnilla:

”...kyl meil on ollu kuitenkin sen verran tasasesti tota kouluttamista ja silleen et kyl siin tulee jo ittekseenki sitä osaamista siihen. Et ei se oo mun mielest ollu mitenkään huono homma ettei oo ollu johtajakaudella tollasii kurssei.” (Henkilö 2)

”Mä en enää semmost, kaikki rykmentin varusmiesjohtajat elokuvasaliin oppitunnille, en mä välttämättä sitä kaipaa.” (Henkilö 1)

Yllä oleviin ilmauksiin saattaa vaikuttaa koulutustaidonkurssit, joita ryhmänjohtajat pitivät liian tehottomina ja joista havaintojeni mukaan oli jäänyt hyvin negatiivisia tunteita ja kokemuksia. Heidän mielestään harjoitussuunnitelman laatiminen sai ylikorostetun aseman ja se vei kyseisillä kursseilla liikaa aikaa. Sen sijaan he olisivat nähneet parempana vaihtoehtona sen, että koulutustaidon harjoituksia olisi pidetty enemmän. Koska ryhmänjohtajat korostivat asiaa, tuon asiasta julki useamman esimerkin:

”...mut just semmosii niinku et porukka turhautuu siihen että täs nyt väännetään kolme päivää tätä yhtä paperia sen sijaan et sitä pääsis vaikka harjoittelemaan käytännössä, sitä niinku koulutuksen pitämistä. Et siinä korostu niinku oikeesti se teoriapuoli tosi paljon, ja se että sä kirjoitat sen koulutuksen paperille etkä tee sitä käytännössä.” (Haastateltava 3)

”Siin ei jotenki niinku keskitytty itse asiaan, miten niinku koulutetaan, et se tulis luonnostaan se kouluttaminen. Tavallaan koen et opin kouluttaa vast ku tein p-kaudella.” (Henkilö 4)

”Et just tän harjoitussuunnitelman ehkä jonkinlainen ylikorostaminen on jääny mulla niinku parhaiten mieleen.” (Henkilö 1)

”Et sen ajan vois käyttää muuhunkin. Varsinkin kun se on niinku viimeinen mahdollisuus oikeesti treenata ennen p-kautta, niin mun mielest siin pitäis viimeistään tehdä se, et käytetään yks päivä tehokkaasti, tehään harjoitussuunnitelma, mut sit treenataan, treenataan ja treenataan. Siis mitä mä ite olisin toivonut niin sitä käytännön harjoittelua enemmän. Et tavallaan jopa kurssin lopussa tuli sellanen fiilis että näinkö pienellä käytännön harjoittelulla te päästätte meidät alokkaita kouluttamaan.” (Henkilö 3)

Ryhmänjohtajat toivat myös ilmi omia näkemyksiään siitä miten tilannetta voisi muuttaa:

”...Oli vähän hassuu mun mielestä ku nää apukouluttajat ja henkilökunta piti meille (aliupseerikurssin alussa, kirj. huom.) nää kertaavat koulutukset, nii senhän olis voinu pitää vaikka joku oppilas. Alusta alkaen niin et siihen tulee koko ajan sellast kouluttamista.” (Henkilö 2)

”No aliupseerikurssin ajoilta mä muuttaisin just sen, et käytännön harjoittelua vois olla tosi paljon enemmän. Sitä vaikka sitte väännettäis ihan tappiin asti, ei niinkään sitä teoriaa. Et sen vois aloittaa mun mielestä ihan periaatteessa sillä et haetaan jopa semmosta että se oppilas vähän mogaa, ja tajuu siitä et, ei helkkari, täshän pitää petrata näitä asioita, et täähän meni ihan perseelleen nyt. Sen tajuu just sitä kautta. Sit sä valmistaudut seuraavalla kerralla vielä paremmin siihen, sit se menee vähän paremmin, mut vielkin menee perseelleen. Sit sä taas

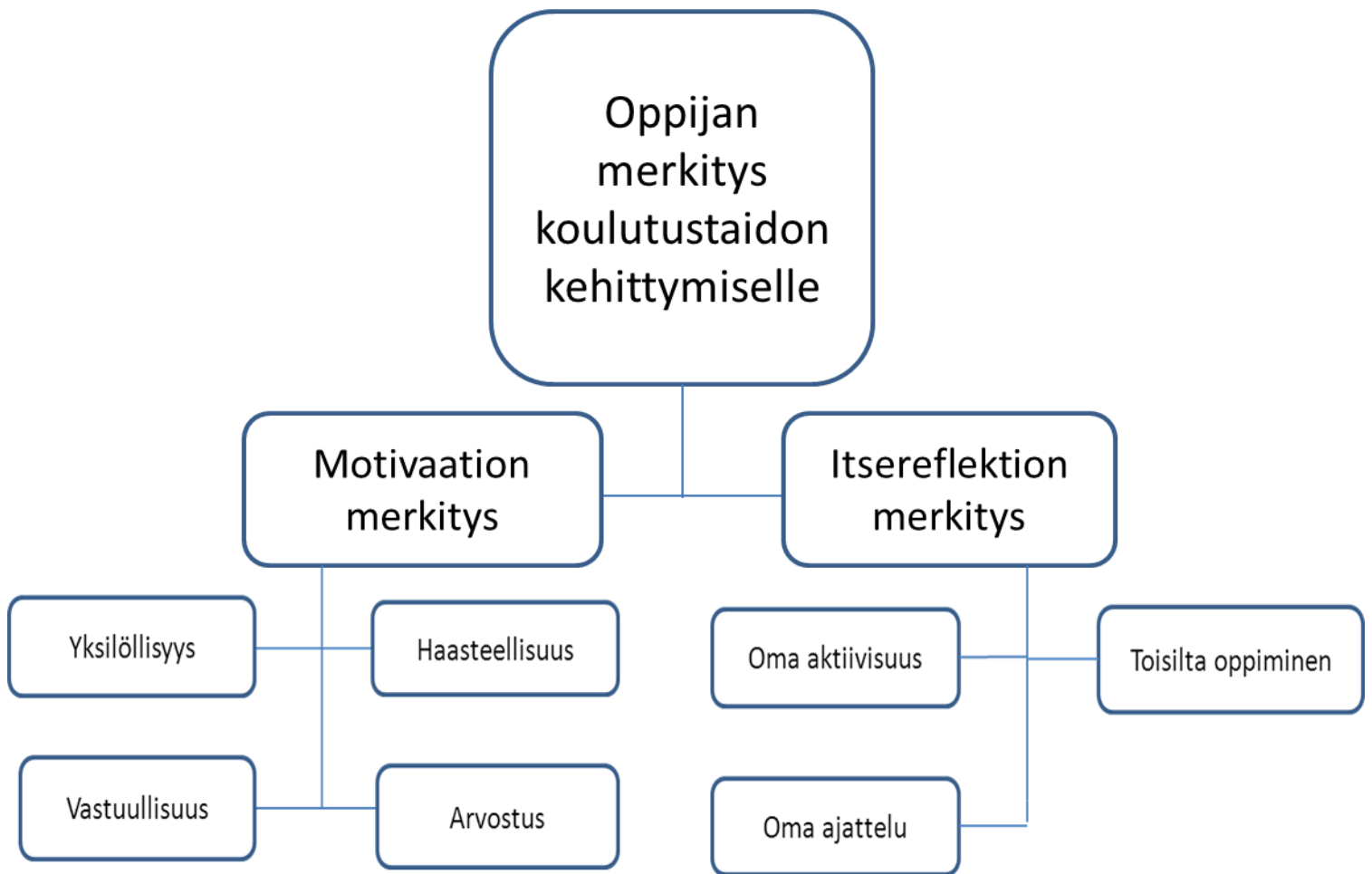
vedät, taas vedät, taas vedät. Semmosen käytännön harjoittelun kautta.” (Henkilö 3)

Henkilön 3 näkemyksessä on nähtävissä viittauksia opetustapaan, jossa teoria ei edelläkään käytäntöä. Puolustusvoimissa on edetty perinteisesti ”teoriasta toimintaan”. Joissakin tilanteissa parempia tuloksia kuitenkin saavutettaisiin, mikäli ensin pidettäisiin harjoitus ja vastaisen jälkeen oppitunti. Kun oppitunti pidetään harjoituksen jälkeen, koulutettavilla on parempi ja syvällisempi mielikuva käsiteltävästä asiasta. Tämä voi olla oppimisen kannalta joissakin tilanteissa eduksi. (Kouluttajan opas 2006, 25.)

Asia liittyy myös oppimisen siirtovaikutukseen. Jos oppilaalla ei ole aikaisempia omakohtaisia kokemuksia kouluttajana toimimisesta, onko teoriaoppimiselle edellytyksiä? Toisaalta oppilailla on kuitenkin kokemuksia koulutettavana olemisesta, ja tällöin heille on todennäköisesti muodostunut jonkinlainen käsitys siitä mitä kouluttaja tekee ja miten hän toimii.

5.2 Oppijan merkitys koulutustaidon kehittymiseen

Tässä pääluokassa käsitellään ryhmänjohtajien käsityksiä oppijan omasta merkityksestä koulutustaidon kehittymiseen liittyen. Tämä saattaa jopa olla muodostamistani pääluokista merkityksellisin, koska konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan oppija on motivoituneena ja aktiivisena toimijana oppimisprosessin keskiössä (Tynjälä 1999, 38). Pääluokka jakaantui kahteen yläluokkaan, jotka kuvaavat oppijan motivaation ja itsereflektion tärkeyttä kouluttajana oppimisen kannalta. Tarkastelen haastateltavien vastauksia jälleen alaluokkien kautta saadakseni esille heidän äänensä ja näkemyksensä. Kuviossa 4 on esitetty pääluokan jakaantuminen yläluokkiin ja edelleen alaluokkiin.



Kuvio 4. Pääluokka ”Oppijan merkitys koulutustaidon kehittymiselle”.

5.2.1 Motivaation merkitys

Tässä yläluokassa keskityn kuvaamaan sellaisia haastatteluissa ilmi tuotuja merkityksiä, jotka näkemykseni mukaan vaikuttavat ryhmänjohtajien motivaatioon oppia ja kehittyä kouluttajana. Kuten jo luvussa 3.2.2 todettiin, konstruktivistisen oppimisen näkemyksen mukaan sisäisellä motivaatiolla on keskeinen merkitys yksilön toiminnassa, vaikkakin konstruktivismissa ei aikaisemmin ole juurikaan kiinnitetty huomiota motivaatiotekijöihin ja yksilöllisiin eroihin niissä. Pikemminkin on oletettu mielekkäitä oppimistehtäviä tarjoavien ja oppilaita aktivoivien oppimisympäristöjen lisäävän automaattisesti oppilaiden tehtävä- ja oppimisorientaatiota (Tynjälä 1999, 107).

Nykytutkimuksen näkökulmasta motivaation yleisroolia oppimisessa voisi kuvata siten, että motivaatio kuvastuu toiminnan, joko tietoisissa tai tiedostamattomissa, tavoitteissa. Tavoite

säätölee sitä, mitä yksilö pyrkii tekemään. Sen sijaan oppimista säätelevät yksilön teot ja hänen niistä saamansa palaute, sellaisena kuin hän sen itse tulkitsee tai kokee. Oppimisen kannalta tärkeitä eivät näin ollen ole vain toiminnan tavoitteet, vaan myös ne keinot, joilla tavoitteisiin pyritään (Rauste–von Wright ym. 2003, 57).

Ryhmänjohtajien mielestä ihanteellinen tilanne oppimisen kannalta olisi se, jos aliupseerikurssin jälkeisessä ensimmäisessä palvelustehtävässä heidän koulutusvastuunsa ja koulutuksen haasteellisuus olisi nousujohteista. Osa haastatelluista oli pitänyt ensimmäisiä varsinaisia koulutustehtäviä alokaskouluttajana liian haasteellisina, osa taas puolestaan liian yksinkertaisina. He kaikki toivat kuitenkin esille, millainen vaikutus koulutusaiheilla on omalle motivaatiolle:

”Mut ne oli vähän sekavia ja osaltaan myös ehkä, ku ne on niin yksinkertaisia niin ne ei hirveesti tarjonnu ittelle semmosii niinku virikkeitä. Sit täs apukouluttajana ollessa niin sit taas on saanu jo paljon vaativampii koulutuksii...” (Henkilö 1)

Henkilö 1:llä oli siis tarvetta saada pidettäväkseen haasteellisempia koulutuksia saadakseen itse virikkeitä. Ryhmänjohtajat tuntuivat sisäistäneen yksinkertaisten koulutusten, joihin he pitivät esimerkiksi yleissotilaallisia koulutuksia, merkityksen, mutta heidän näkemys nousujohteisen haasteellisuuden ja motivaation suhteesta tulee esiin esimerkiksi seuraavassa, palveluksen loppuaikaan sijoittuvassa lausahduksessa:

”Sit on koulutusmotivaatio parantunut, osaltaan myös sen takii et koulutukset on haastavampia (Henkilö 3)

Vastuun merkitystä omalle kehittymiselle painotettiin useassa eri vastauksessa. Vastuun kannalta negatiivisena seikkana ryhmänjohtajat olivat kokeneet peruskoulutuskauden, jolloin heille, juuri valmistuneille alikersanteille, oli haastattelujen perusteella annettu liikaa koulutustapahtumia pidettäväksi. Kuten haasteellisuuden, myös vastuun tulisi olla nousujohteista. Vastuun ottamista ei kuitenkaan tarkoitettu siten, että henkilökunnan läsnäoloa tai ohjausta ei tarvittaisi. Ajattelumallia painotettiin muun muassa seuraavalla tavalla, joka kertoo peruskoulutuskauden ja palveluksen loppuajan eroista:

” Että mun mielestä se on ollu jopa niinku melkein liikaakin, että pitäis olla enemmän henkilökunta kumminkin siinä vastaamassa niistä perusasioista (peruskoulutuskaudella, kirj.huom.)...niin siin on ollu paljon enemmän niinku sellasta, et ne (henkilökunta) on ollu mukana ja silleen antanu kuitenkin sitä omaa tilaa tehdä sen, että ei oo pahemmin joutunu puuttumaan...” (Henkilö 2)

Tulkintani mukaan haasteellisuus ja vastuu vaikuttavat myös siihen, kuinka arvostetuksi ryhmänjohtajat kokevat itsensä. Arvostus taas oli yksi osatekijä, joka ryhmänjohtajien mukaan vaikuttaa heidän motivaatioonsa. Vaikka palaute käsitellään omassa kohdassaan, se on seikka, joka ryhmänjohtajien mielestä on vahvasti kytköksissä heidän motivaatioonsa.

Yhteinen tunne kaikilla tuntui olevan varsinkin se, että tunnetta arvostuksen puutteesta aiheuttavat erityisesti palautteen puuttuminen ja se jos ryhmänjohtaja ei koe itseään yksilönä tärkeäksi osaksi omaa oppimis- ja toimintaympäristöään. Koska haastatellut pitivät aihealuetta selvästi tärkeänä, esitetään seuraavaksi useampi lainaus siihen liittyen:

” Et en kokenut mitenkään olevani niinku kouluttaja jonka ammattitaitoa täällä tarvitaan vaan ehkä tuli vähän semmonen heittopussiolo ” (Henkilö 1)

” Mut sit jotenkin alokaskaudella, kun on ehkä vähän vähemmän motivoituneita koulutettavia niin siin on aina ollu sellanen haaste, myös itsensä kanssa et niinku kokee itsensä tärkeäksi ja sit koulutusaiheen.” (Henkilö 1)

”Mut sit tuntu kans välillä siltä että, et silleen ei tuu mitään krediittii vaik tekee hommat, vaik yrittää tehdä kuinka hyvin tahansa.” (Henkilö 4)

*”Ja sitte varsinki se on mun mielest koko ajan tässä johtajana aika ikävää et ei oo niinku silleen saanu ihan hirveesti kannustusta, että lähinnä se on ollu sellanen fiilis et jos jotain menee vi**** nii siitä tulee palautetta, mutta ei sitten siitä että vetää hyvin.” (Henkilö 2)*

Henkilön 2 ilmauksessa on kyse myös palautteen saamisesta mutta lisäksi sen voi katsoa liittyvän hyvin tehdystä työstä saatavaan kannustukseen siten, että henkilökunta näyttäisi ryhmänjohtajille arvostavansa näiden panosta.

Yksilöllisyys on seikka joka ilmeni monenlaisten eri ilmausten kautta. Yksilöllisyys on haastattelujen perusteella yhteydessä ryhmänjohtajan oppimismotivaatioon. Esimerkiksi koulutustaidon kursseilla opetus tapahtui hyvin pitkälle harjoitussuunnitelmien laatimisen kautta. Tämä seikka antoi muitakin, jo ilmi tulleita merkityksiä. Eräs mikä lisäksi kannattaa nostaa esiin, on se, että haastateltavat eivät kokeneet tällaista opetusta yksilöllisenä. Seuraavassa muutama asiaa valaiseva lainaus:

”Juu, se meni siihen et siis nimenomaan se on se aloittaminen tai niinku just se klassinen et pitää tehdä näin, tää on se rakenne. Mä just koin sen jotenkin väkimmäisenä, tai et silleen et pitää aina lopussa antaa palaute ja pyytää palautetta...ymmärretään et on erilaisia kouluttajia ja asiat voi kouluttaa eri tavalla.”
(Henkilö 4)

”Et ku tehtiin tarkat suunnitelmat niin totta kai siin on aina sit selkeet johtajat niis työryhmissä jotka ottaa sitä johtoroolia. Opettaa ryhmätyöskentelyä kyllä, mut sit ehkä ei kaikist ne omat suurimmat vahvuudet pääse siinä koulutusrakenteen ja –sisällön suunnittelussa esille.” (Henkilö 1)

Lainauksissa on nähtävissä se, että ryhmänjohtajat halusivat saada kokeilla omia ideoitaan ja rajojaan koulutuksissaan eli mahdollisuutta soveltaa, ja jo harjoitussuunnitelman laatimista harjoiteltaessa tuoda niihin oman yksilöllisen otteensa. Tällä olisi heidän mukaansa motivaatiota nostattava vaikutus. Henkilökunnan antaman ohjauksen, kuten esimerkkien ja vinkkien merkitys tiedostettiin mutta toisaalta haastateltavilla oli selkeä näkemys siitä, että valmiita vastauksia heiltä ei haluttu vaan että jokaisen tulisi rakentaa esimerkiksi harjoitussuunnitelmasta tai sitä seuraavasta koulutustapahtumasta omanlaisensa:

”Et ehkä esimerkkisuoritus kyllä, mut sit sen jälkeen viel vinkkei et miten siit voi muovata omanlaisen. Et siin käy ehkä niille jotka ei sit tarpeeks prosessoii omassa mielessä sitä koulutusta niin tekee täsmälleen samalla tavalla kun henkilökunta näytti, niin se on ehkä liian kaavamaista” (Henkilö 1)

Tässä ilmauksessa on lisäksi havaittavissa se, että ryhmänjohtajien mielestä yksilöllisyys ei synny pelkästään antamalla heille vapaus toimia oman mielensä mukaan vaan että siihen liittyy olennaisena osana oppijan oma ajattelu ja itsereflektio. Siitä lisää seuraavassa alaluvussa.

5.2.2 Itsereflektion merkitys

”Ei oo niinku teoriaa ollu mut emmä tiä onks niinku tarvinnutkaan. Ku ite on kummiski miettinyt mitä pitää parantaa. Kyl mä niinku koen et se on itsestäni lähtöisin et miten mä kehityn kouluttajana.” (Henkilö 4)

Tässä yläluokassa kuvataan niitä seikkoja, joita ryhmänjohtajat toivat ilmi kertoessaan oppijan omasta merkityksestä. Haastateltavat korostivat oman havainnoinnin, pohdinnan ja aktiivisuuden merkitystä, kun keskustelimme siitä miten ja miksi he ovat oppineet ja kehittyneet kouluttajana. Tästä oppijälähtöisestä prosessoinnista käytetään nimitystä itsereflektio.

Haastateltavista jokainen toi ilmi oman ajattelun merkityksen mutta kukin omilla sanoillaan. Oli kyseessä sitten oma prosessointi, asioiden läpikäyminen itsekseen tai koulutuksien miettiminen, niin tulkintani mukaan jokainen tällainen ilmaus korostaa oppijan vastuuta ja roolia omassa oppimisessaan ja kehittymisessään. Perehtyessäni aineistoon tarkemmin huomasin kuitenkin haastateltavien kertomia merkityksiä, jotka eivät ole täysin yksiselitteisiä verrattuna konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen. Esimerkiksi henkilö 1 kertoi omasta toiminnastaan muun muassa seuraavalla tavalla:

”Joo, nyt kun ekan kerran tuli palvelusaikana tällainen puheeksi nii kyl sitä tajuu et kyl sitä aina ajattelee, mieltii koulutusta kyllä mielessään. Varsinkin omien koulutuksien tai sitten niiden koulutustaitosuoritteiden jälkeen kun annetaan palautetta, nii niiden jälkeen mieltii just, prosessoi sitä palautetta.” (Henkilö 1)

Vastauksesta voisi päätellä, että tämän henkilön kohdalla itsereflektiossa on ollut osin kyse myös tiedostamattomasta toiminnasta, toisin sanoen onko oppija tällöin aktiivisesti rakentanut omaa oppimistaan. Jos näin on, esimerkki osoittaa kuinka luonnollisesta oppimiseen liittyvästä seikasta on kysymys kun puhumme itsereflektiosta. Toisaalta henkilö ottaa esille palautteen, joka on ilmeisesti jollakin tasolla toiminut ärsykkeenä itsereflektiolle.

Kuitenkin haastateltavat poikkeuksetta pitivät saamaansa palautetta vähäisenä ja riittämättömänä. Näin ollen voisi olla myös luonnollista, että kehittymishakuiset ryhmänjohtajat korvasivat puuttuvaa palautetta itsereflektiivisyydellä. Oppijälähtöisestä, omista tarpeista kumpuavasta reflektiosta kertoo seuraava esimerkki:

”No siis ihan selkeesti se käytännön harjoittelu p-kaudella. Siis käytännön harjoittelu plus aina tietyt vinkit mitä on jäänyt siitä mieleen, ja ne iskostuu päähän, ja kun sä pidät niitä koulutuksii, niin sä mietit sen koulutuksen jälkeen et mitäköhän täs tapahtu, ni sitä kautta pystyy kuitenkin parantamaan omaa kouluttamista. Ja aina kun tekee virheitä niin ainaki ite pyrkiny just siihen et miettii minkä virheen teki ja miten asian vois tehdä paremmin.” (Henkilö 3)

”sellanen mitä mä aika paljon teen niin mä käyn ennen sitä koulutusta ja koulutuksen jälkeen ittekseni läpi silleen että mitä pitää tehdä ja mitä olis pitänyt tehdä ja tälleen. Että jos siinä huomaa selvästi jonkun homman mikä on mennä väärin tai huonosti nii sitte siihen ens kerralla keskittyy enemmän.” (Henkilö 2)

On mielenkiintoista, että molemmissa yllä olevissa esimerkeissä itsereflektio kohdistuu negatiivisiin seikkoihin: mikä meni väärin, mitä olisi pitänyt tehdä paremmin. Kukaan haastateltavista ei tuonut ilmi kuinka he ovat, vai ovatko ollenkaan, reflektoineet positiivisia asioita. Toisaalta tämä vahvistaa tutkimuksen aikana ryhmänjohtajien haastatteluiden perusteella muodostamaani käsitystä, jonka mukaan he ovat varsin suoritus- ja kehittämiskeskeisiä. Se mikä koetaan olevan hyvin, on hyvä sellaisenaan, ja omasta toiminnasta etsitään lähinnä kehitettäviä piirteitä.

”...mutta sit taas se, reflektoi itse itseään niin tota, kyl mä uskon et se on parempi et itse niinku käy läpi niitä ajatuksia eikä niin et joku jolla on eriävät mielipiteet tai oma näkemys asioista niin tuputtaa suoraan miten se tehdään.” (Henkilö 1)

Tämäkin näkemys korostaa oppijan oman ajattelun merkitystä, mutta mielenkiintoisesti siinä on myös viitteitä siihen, että esimerkiksi henkilökunnalta ei haluta valmiita vastauksia vaan toisilta oppimiseen liittyä valikoivuus. Itse näen tämän huomiona, joka vahvistaa oppijan aktiivista panosta havaintoprosessissa: hän itse päättää mitä osia hän valitsee saamastaan palautteesta tai muusta kokemastaan, esimerkiksi näkemästään ja miten hän käyttää näitä havaintoja omassa oppimisessaan (Rauste-von Wright ym. 2003, 108–110).

Haastateltavat painottivat oman aktiivisuuden merkitystä kouluttajana kehitymisessä. Tällaisissa ilmauksissa painotettiin muun muassa vastuunottoa, vastuuntuntoa, ja sitä että kehittyminen lähtee liikkeelle oppijasta itsestään. Vastuunottoa tulee erityisesti tapahtua koulutusta-

pahtumiin valmistautumisissa. Ryhmänjohtajien mukaan niin aliupseerikurssin aikaiset koulutustaidonkurssit kuin johtajakauden aikaiset koulutukset tarjoavat tilaisuuden laistaa valmistautumisesta. Koulutuksiin valmistautuminen on oman kokemukseni mukaan erittäin tärkeää kokemattomalle kouluttajalle. Valmistautuminen on näkemykseni mukaan sitä, että kouluttaja etukäteen rakentaa mielessään tulevan koulutustapahtuman. Tämä auttaa häntä ennen kaikkea suunnitelmallisuudessa ja selkeydessä. Haastateltavat kertoivat asiasta näin:

”...no valmistautumisessa se vastuu kyl korostuu aika paljon koska meit oli niin paljon meidän yksikössä, siis ryhmänjohtajia, niin tota siin aika helposti tarjoutuu mahollisuuksia, sanotaan et oli tyypillistä et kolmelle ryhmänjohtajalle oli niinku tää koulutusaihe, et te pidätte tästä, niin siin aika helposti tarjoutuu tilanne jäädä punkkaan makaamaan. Et kyl sielt koneelt joku harsu löytyy ja mä otan sen mukaan... Et se ei ollu kokonaan sun harteilla, ja jos sä et sitä valmistautumista tee, niin joku muu sen sit tekee. Mut mun mielestä sun pitää silleen olla skarppina, et sä et voi ruveta löysäilemään vaan sun pitää ottaa se vastuu siin valmistautumisessa. Et sä oot ite valmistautunu siihen.” (Henkilö 3)

”Siin oli oikeesti se vastuu ja meil onnistu se mun mielestä ihan hyvin. Et jokainen just tajus sen et ei täs niinku voi mitään vetää vasemmalla kädellä vaan jokainen valmistautu niihin tosi hyvin, kanto sen oman vastuun ja koulutukset onnistu siin kohtaa paljon paremmin” (Henkilö 1)

Yllä olevien esimerkkien tarkoituksena ei ole korostaa sitä kuinka tärkeää valmistautuminen on vaan sitä kuinka tärkeässä osassa ryhmänjohtaja on itse, jos hän haluaa järjestää itseään kouluttajana kehittävän ja eteenpäin vievän koulutuksen. Yllä lainatulla ryhmänjohtajalla (Henkilö 3) oli myös kokemuksia siitä, että jokaiselta vertaiselta ei löytynyt samanlaista vastuullisuutta kuin häneltä. Lainaus korostaa, joskin epäsuorasti, henkilökunnan ohjauksen merkitystä. Toisilta oppijoilta löytyy enemmän aktiivisuutta oman oppimisensa suhteen ja täten parempia itsereflektiivisiä valmiuksia kuin toisilta. Passiiviset oppijat saattaisivat tarvita aktiivisempaa ohjausta.

Oppiminen on aina yksilöllistä, mutta varusmiespalveluksessa toimitaan usein ryhmässä tai osana jotakin tiettyä joukkoa. Tällöin oppimistakin tapahtuu osana sitä joukkoa johon oppija kuuluu. Käsitykseni mukaan ryhmänjohtajat tarkoittivat tätä kertoessaan siitä kuinka he ovat

oppineet toisilta. Tällaisesta vuorovaikutuksellista oppimista on tapahtunut niin koulutustaidon kursseilla kuin johtajakaudellakin.

Ryhmänjohtajat itse pitivät vertaisten tai esimerkiksi henkilökuntaan kuuluvan kouluttajan seuraamista seikkana, mikä on tukenut heidän omaa oppimistaan ja kehittymistään. Mitään oppimista ei tietenkään ole tapahtunut vain muita passiivisesti seuraamalla vaan siihen on liittynyt ryhmänjohtajan itsereflektio, jolloin hän on esimerkiksi aktiivisesti verrannut seuraamaansa kouluttajaa ja hänen tapaansa toimia itseensä.

Oli nähty esimerkki sitten ”hyvä” tai ”huono”, ryhmänjohtajat ovat sen avulla kyenneet muuttamaan omaa toimintaansa haluamaansa ja tarpeelliseksi katsomaansa suuntaan. Tämä on seikka, jota ryhmänjohtajat korostivat henkilöstä riippumatta ja se myös kertoo, että ryhmänjohtajat ovat aktiivisia oman oppimisensa rakentajia. Haastateltavat kertoivat asiasta muun muassa näin:

”No totta kai se kehittää kun ite tekee, mutta sit sama ku mikä oli aukissa kun näki muiden oppilaiden pitävän koulutuksia, ja nyt totta kai myöhemmin kun muut ryhmänjohtajat pitää koulutuksia, niin kyl siit edelleen oppii tosi paljon jos joku muu tekee jonkun homman hyvin tai joku tekee tosi huonosti. Siit edelleen näkee tosi hyvin sen että millanen tyylillä on, onks se sun mielestä hyvä vai huono tyyli ja mitä siit vois imee omaan kouluttamiseen. Tai jos näkee et joku tekee virheen ja sit miettii et niin muuten, mäkin saatan tehdä tota, et sitä vois niinku parantaa, niin sellanen tulee ainakin mieleen. Ja sitä aina just peilaa itteään niihin ryhmänjohtajiin ja kokelaisiin joiden alaisena on ite tykänny olla. Miten ne piti aina hyviä koulutuksii ja miks ne oli hyviä koulutuksia?” (Henkilö 3)

”Enimmäkseen se on ollu koko ajan et on seurannu, kun on niinku todella hyvii kouluttajii ollu, kattonu miten niinku, ku näkee et kaveri osaa asiansa, ku tavaltaan sellanen kun pitääkin olla.” (Henkilö 4)

Ryhmänjohtajat myös korostivat kuinka vähän heillä oli käytännön koulutustaidon harjoittelua aliupseerikurssin aikana. Haastateltavien mukaan toisilta oppiminen paikkasi tätä harjoitteluvajetta. Seuraavat on hyviä esimerkkejä siitä millä tavalla aktiivinen oppija rakentaa omaa oppimistaan:

”Et ei pelkästään opi niistä mitä ite pitää vaan myös niistä missä on koulutettava, koska niissäkin ollaan mukana siinä palautteentotilaisuudessa joka pidetään sen jälkeen ja ite pääs tarkkailee muiden pitämiä koulutuksii ja meidänki piti tavallaan samaa aikaa tehdä huomioita siitä koulutuksesta niin kyl sitä sit, vähän hassuu sanoo, mut myös muidenki virheistä oppi sit tosi paljon.” (Henkilö 1)

”Et siitä on kyl hyötty et näkee niinku vertaisten pitämiä koulutuksii. Et se vähän niinku kompensoi kans sitä ettei itte päässy tekee niin paljon, mutta toisaalta näki toisten tekevän.” (Henkilö 3)

Yllä olevissa lainauksissa on havaittavissa oppimisen tilannesidonnaisuuden merkitys. Huomattavaa on se, että vähäistä omaa harjoittelua ei paikannut esimerkiksi Kouluttajan oppaan lukeminen vaan nimenomaan luonnollisessa, ”todellisuuden” toimintaympäristössä tapahtuvan koulutustapahtuman seuraaminen. Tämä tukee luvussa 5.1.1 esitettyjä havaintoja siitä, että ryhmänjohtajien mielestä oppiminen tapahtuu todellisissa tilanteissa.

5.3 Yksilön ja ympäristön vuorovaikutuksen merkitys koulutustaidon kehittymiseen

Tässä pääluokassa käsitellään tutkittavien käsityksiä yksilön ja ympäristön vuorovaikutuksen merkityksestä heidän oppimiseensa ja kouluttamistaitonsa kehittymiselle. Pääluokka jakaantuu kahteen yläluokkaan, jotka ovat Sosiaalinen vuorovaikutus ja Oppimisympäristö. Luvussa keskitytään kuvaamaan sitä, millaisia merkityksiä haastatellut ilmaisivat niiden vaikutuksesta. Pääluokan jakautuminen yläluokkiin ja niitä kuvaavat alaluokat ovat esitelty kuviossa 5.



Kuvio 5. Pääluokka ”Yksilön ja ympäristön vuorovaikutuksen merkitys koulutustaidon kehittymiselle”

5.3.1 Sosiaalisen vuorovaikutuksen merkitys

Tässä yläluokassa haastateltavien näkemykset liittyivät sosiaalisen vuorovaikutuksen eri ilmenemismuotoihin, joita he tuntuivat pitävän erittäin tärkeänä oppimisessa. Tämä ilmeni vastausten perusteella lähinnä sen kautta, että haastateltavien mielestä sosiaalinen vuorovaikutus erityisesti henkilökunnan kanssa on ollut melko vähäistä. Pääsääntöisesti jokainen haastateltava korosti, että he olisivat toivoneet henkilökunnalta aktiivisempaa kanssakäymistä ja keskustelevampaa otetta. Toisin sanoen he kokivat, että vähäinen kommunikointi on haitannut oppimista eli kouluttajana kehittymistä tai ainakin hidastanut sitä.

Erityisesti haastateltavat tuntuivat kaipaavan rakentavaa, keskustelunomaista pohdintaa omasta koulutustaidollisesta kehittymisestään. Tällaista opetustapaa olisi haastateltavien mielestä voinut soveltaa jo aliupseerikurssin aikaisilla koulutustaidon kursseilla, mutta erityisesti johtajakaudella. Ryhmänjohtajien mielestä aliupseerikurssin suuri oppilasmäärä saattaa olla este tällaiselle opetukselle. Haastattelemani henkilöt numero 1 ja 2 ilmaisivat asian näin:

”Ehkä semmost niinku rakentavaa keskusteluu johtajien sisällä ja kantahenkilökunnan kanssa. Sitä niinku ehkä kaipais. Se olis enemmän sellanen kantahenkilökunnan järjestämä ryhmäkeskustelu kuin koottu kurssi jossain.”(Henkilö 1)

”...sellast et istuttais alas ja keskusteltais niin semmost ei oo missään nimessä ollut.” (Henkilö 1)

”Niin se olis mun mielestä voimu olla ihan sellanen et 5 – 10 minuuttia vaan käydään läpi sitä koulutusta ja sitä et millanen kouluttaja on ja että mitä pitää parantaa ja mikä on hyvää.” (Henkilö 2)

Haastatellut henkilöt tuntuivat siis pitävän keskustelua tekijänä jolla on, tai tulisi olla vaikutusta heidän oppimiseensa. Tätä tukee se, että haastateltavat korostivat kuinka vertaisten, toisten ryhmänjohtajien kanssa tapahtunut keskustelu esimerkiksi eri koulutustavoista on vaikuttanut heidän koulutustapoihinsa ja saanut niissä aikaan muutoksia. Tämä tuntuu varsin luontevalta, sillä keskustelu ja pohdinta samassa elämäntilanteessa ja samojen haasteiden parissa toimivien ryhmänjohtajien kanssa antanee varsin hyvää tukea kunkin omalle oppimiselle. Seuraava esimerkki on pitkä mutta kertoo hyvin olennaisesti yhteistoiminnallisesta, vuorovaikutukseen ja jaettuihin tehtäviin sekä tavoitteisiin perustuvasta oppimisesta:

”...meit oli neljä vetäjää jotka veti sen kukin omalle joukkueelleen. Just niiden kanssa me käytiin sitä keskustelua. Esimerkiks niin et x, ku meil on ylihuomenna tää koulutus niin miten sä ajattelit toteuttaa sen, ja sit me mietitään et mä ajattelin taas näin päin. Et aika hyvin ollaan onnistuttu niinku yhdistään niitä ja vaikka ei tavallaan mitään sellasta virallista, organisoituu ohjetta tai käskytystä saatu et tän pitää olla yhdenmukainen tämän koulutuksen kaikilla joukkueilla niin me saatiin keskenään aika hyvin niinku mietittyä niit koulutuksii. Et ku meil kaikille annettiin aiheet mitä siinä pitää kouluttaa, ei sitä miten me koulutetaan, niin me aika hyvin yhdessä saatiin keskusteltua erilaisia variaatioita ja päästiin aika hyviin sellasiin niinku soveltaviin koulutuksiin. Just ku neljä fiksuu, motivoitunutta apukouluttajaa yhdistää niinku mietteensä niin hyvin saatiin vedettyä.” (Henkilö 1)

Vertaiskeskusteluiden käyminen lienee ilmeisesti kiinni yksilön tai yksilöiden aktiivisuudesta ja motivaatiosta, koska haastattelussa tuli myös ilmi, että vertaiskeskustelua ei ole käyty.

Eräs haastateltava totesikin, kuinka hänen mielestään jo aliupseerikurssilla tulisi kannustaa oppilaita käymään keskustelua:

”Ei. Et se on niinku tosi typerää sinänsä, et sitä pitäis painottaa aliupseerikurssilla että kannattaa keskustella.” (Henkilö 4)

Mikäli vertaiskeskustelua ei ole käyty, voi kyseinen seikka myös johtua henkilön tavasta mieltää oma roolinsa omassa oppimisessaan. Hän saattaa tiedostaa keskustelun merkityksen mutta odottaa passiivisesti, että henkilökunta käskää sen tapahtuvaksi tai osoittaa sille ajan ja paikan.

Haastatelluilla ryhmänjohtajilla oli selkeä käsitys siitä, että oppiminen ja kouluttajana kehittyminen on heistä itsestään lähtöisin, mutta he myös ilmaisivat että henkilökunnalla on kyseisessä prosessissa oma tärkeä osansa. Haastatellut olivat pääsääntöisesti sitä mieltä, että henkilökunnan vastuulla on ryhmänjohtajien ohjaaminen ja he korostivat, että henkilökunnan tulisi tukea oppimista.

Asiassa on liityntäpintaa kommunikointiin henkilökunnan kanssa, mutta tuella tarkoitettiin myös jotakin epämääräisempää ja ei niin konkreettista käsitettä kuin esimerkiksi keskustelu. Kyseessä lienee enemmänkin henkinen mukana olo, neuvominen ja mukautuminen ryhmänjohtajien oppimisen haasteisiin, toisin sanoen jonkinlaista sosiaalista tukea. Tämä on eräs niistä asioista, joista vasta analyysiprosessin aikana huomasin, että minun olisi pitänyt kysyä lisää. Jokainen haastateltava kertoi, että he olisivat kaivanneet enemmän tukea henkilökunnalta mutta asiassa oli myös koulutuskausikohtaisia eroja, ja positiivisiakin näkemyksiä tuotiin julki. Haastateltavat nimittäin olivat yleisesti kokeneet, että henkilökunnan antama tuki lisääntyi mitä pidemmälle palvelus oli edennyt.

Asiassa on kuitenkin merkittävää huomioida se, että kukaan haastatelluista ei ilmaissut, että henkilökunnan tulisi kertoa miten jokin asia tehdään eli toisin sanoen antaa valmiita vastauksia. Tämä seikka noudattaakin konstruktivistisen oppimisnäkemyksen mukaisia opettajan ja oppijan rooleja, jossa opettamista ei katsota tiedon siirtämiseksi vaan oppimisprosessin ohjaajaksi (Tynjälä 1999, 61). Haastatteluiden perusteella ryhmänjohtajat tuntuvat omaksuneen, joko tiedostaen tai tiedostamatta, tämän käsityksen. Eräs haastateltavista kuvaili henkilökunnalta saamansa tukea omaan oppimiseensa liittyen varsin selkeäsanaisesti:

*”Kantahenkilökunnan puolelta en voi kyl oikeen sanoo saaneeni mitään tukea.”
(Henkilö 1)*

Tämän suuntaiset näkemykset olivat varsin yleisiä haastateltavien keskuudessa. Toisaalta myös onnistuneemmasta ohjauksesta ja sen merkityksestä tuotiin mielipiteitä julki:

”Meil on yksikössä toiminu hyvin toi että annetaan tarpeellinen informaatio siihen koulutuksen pitämiseen, just ohjeet, tuki ja miten se kannattaa pitää. Meil oli yksikös koulutusupseerina yliluutnantti x, niin se oli positiivinen vaikutus mun mielestä ryhmänjohtajiin. Et se oli oikeesti tosi kiinnostunu siitä miten jotkut ihan simpelitkin koulutukset, vaik hän on niinku varmaan miljoona kertaa niit ohjeistanu tekemään, et miten ne tehdään, mitkä vaiheet siihen kuuluu, miten se havainnollistaminen tehdään. Se kyl innosti itteekin silleen miettimään ihan kunnolla ne hommat ja miten jostain taistelukoulutuksesta saa niinku mielenkiintosen tapahtuman. Siin tuli tavallaan se halu tehdä siitä samasta koulutuksesta, minkä sä oot ite joskus saanu, parempi niille joille sä koulutat sen. Et se tuli just tän koulutusupseerin suunnalta se halu, et tajus sen että sulla on mahdollisuus tehdä parempi koulutus siitä asiasta sun alaisille kuin mitä sä oot ehkä ite siit saanu” (Henkilö 3)

Yllä oleva esimerkki selventää ehkä parhaiten mitä ryhmänjohtajat saattavat käsittää tuella, mutta myös sitä kuinka kyseinen tuki ilmenee ryhmänjohtajan käyttäytymisessä, ajattelussa ja mitkä ovat sen vaikutukset oppimisen kannalta. Opettajan, tässä tapauksessa koulutusupseerin, aktivointi on herättänyt ryhmänjohtajan ajattelemaan omaa kouluttajuuttaan, koulutustapojaan ja vaikuttanut hänen tapansa toimia.

Konstruktivistisen oppimisenäkemyksen mukaan palaute ja sen vaikutukset ovat olennainen osa vuorovaikutuksellisesti tapahtuvaa oppimista. Palautteen tarkoitus on ohjata oppijaa, tukea hänen kehittymistään, lisätä motivaatiota ja antaa rakennustarpeita itsereflektiota varten. Palautteen tulisi myös olla jatkuvaa ja yksilöllistä. (Waltari 2005, 26–29, 101.)

Tutkimukseeni osallistuneet ryhmänjohtajat toivat voimakkaasti esille palautteen merkityksen oman oppimisensa kannalta. Vaikka laadullinen tutkimus ei perustukaan määrille niin palaute oli seikka, jota haastatellut painottivat eniten. Ryhmänjohtajien näkemyksiä palautteen merkityksestä ja sen vaikutuksesta heidän oppimiseensa kuvaavat seuraavat lainaukset:

”No lähinnä se kun me saatiin palautteita niistä koulutuksista ni kyllä niistä tuli minun mielestä ihan hyviäkin palautteita tai lähinnä että pistää ajattelemaan jos jostakin osa-alueesta saa huonosti että mitä siinä voi parantaa” (Henkilö 2)

”Mut tota, pointti et kolmessa se kehittyminen ei ehkä oo hirveen isoo, mut niistä palautteista kyllä oppi sille. Et kyllä ylipäätään noi käytännön harjoitteet jäi hyvin positiivisena asiana mieleen, et kun sai sen palautteen heti, niin ymmäras et hyvä, tein tämän virheen, täs on parannettavaa ja teen ens kerralla eri tavalla.” (Henkilö 1)

Ryhmänjohtajat kokivat myös selkeästi, että omaa oppimista tukevan palautteen ei aina tarvitse tulla ylhäältä – myös alaisilta tai vertaisilta saatu palaute koettiin omaa oppimista tukevaksi seikaksi.

”... jälkeen se palaute on kehittynyt tosi paljon ja alaiset on oppinu antamaan palautetta.” (Henkilö 1)

*”...niin kyllä me ollaan käyty sellasii et jos on tehny jotain hyvää siin koulutuksessa niin siit tulee kyllä palautetta ja sille jos on, itte oon ainakin välillä, jos on menny jollain ihan vi*****, ni oon kyllä huomauttanut et ens kerralla vois tohon keskittyä. Kyl siinä tulee jonkun verran sitä palautetta annettuu.” (Henkilö 2)*

Vastauksien perusteella ryhmänjohtajat kuitenkin kokevat yleisesti, että palaute on ollut liian vähäistä erityisesti henkilökunnan suunnalta. Tämä seikka on ryhmänjohtajien mukaan estänyt tai haitannut oppimista, kouluttajana kehittymistä sekä passivoanut heitä ja aiheuttanut välinpitämättömyyttä:

” Niinku vähän itekin mieltii, onks niinku mitään väliä et tekeeks hyvin ku siit ei saa mitään palautetta” (Henkilö 4)

Ryhmänjohtajilla on selkeästi halua ja tarvetta saada reflektointia omista taidoistaan ja oppimisestaan. Haastatteluissa he toivat selkeästi ilmi kuinka tärkeänä he pitävät kohdennettua, henkilökohtaista palautetta oman kehittymisensä kannalta. Palautteen hyödynnettävyyden

kannalta vastaajat pitivät välitöntä palautetta tärkeämpänä kuin kirjallista palautetta, esimerkiksi arviointilomaketta.

5.3.2 Oppimisympäristön merkitys

Oppimisympäristöllä tarkoitetaan sitä henkistä ja sosiaalista kokemismaailmaa, missä ryhmänjohtajien kouluttajakoulutus eli oppiminen on tapahtunut. Tässä yläluokassa haastateltavien vastaukset antoivat sellaisia merkityksiä, jotka kuvaavat oppimisympäristön vaikutusta heidän oppimiselleen ja kehittymiselleen. Ryhmänjohtajat eivät kokeneet ympäristöään avoimena ja tukea antavana. Kokemukset suunnitelmallisuuden puutteesta ja sen vaikutuksesta leimasivat useita vastauksia. Ryhmänjohtajat toivat myös julki oppimisympäristön vaikutuksia omalle itsetunnolle.

Erytisesti peruskoulutuskausi koettiin ajanjaksona, jolloin ryhmänjohtajilla on ollut vaikeuksia kehittää omia koulutustaitojaan hallitusti. Peruskoulutuskaudesta tekee jo lähtökohtaisesti haastavan se, että silloin ryhmänjohtajat ovat ensi kertaa niin sanotusti tosi paikan edessä – omat alaiset odottavat saavansa laadukasta koulutusta. Aliupseerikurssin aikaisesta tutusta ja turvallisesta harjoitteluympäristöstä on yht’äkkiä hypätty tilanteeseen, jossa opittuja – tai ei opittuja – koulutustaitoja testataan todellisessa tilanteessa. Opetettavat asiat eivät ole opetettaville entuudestaan tuttuja toisin kuin aliupseerikurssilla, joka ryhmänjohtajien mukaan ei tuonut koulutustaidon harjoitteluun todellista haastetta. Eräs haastateltava kuvasi sitä näin:

”Se kun tekee vertaisilleen. On mul kuitenkin ollu hyvä asenne mut jotenkin se ilmapiiri ei niinku ollu semmonen et nyt mä niinku ihan oikeesti yritän kouluttaa” (Henkilö 4)

Haastateltavat toivat ilmi, että aliupseerikurssin jälkeen he olisivat toivoneet saavansa rauhallisen alun omalle kehittymiselleen, jolloin esimerkiksi vastuuta ja haasteellisuutta olisi nostettu vähitellen. Myös sitä korostettiin, että peruskoulutuskauden alussa tarvittaisiin enemmän tukea henkilökunnalta, koska vastaajat kokivat olleensa epävarmoja omien taitojensa ja osaamisensa suhteen. Tällainen tuki olisi voinut olla esimerkiksi sitä, että ryhmänjohtajat saavat etukäteisohjeistuksen ja aikaa valmistautua koulutukseen tai sitä, että koulutusvastuu on pääosin henkilökunnalla ja ryhmänjohtajat toimivat alkuvaiheessa selkeämmin apukouluttajina. Nyt osa vastaajista koki jääneensä tällaisessa tilanteessa yksin ja että vastuuta oli annettu liikaa suhteessa omiin taitoihin ja kapasiteettiin:

”Mun mielest sielt ei tullu ihan hirveesti silleen sellasta apua. Et lähinnä se oli että hoida tää, tää on sun homma...” (Henkilö 2)

”Siirretään vastuu jollekin. Se tuntu se alokaskausi liian sellaselta vastuun siirtämiseltä...” (Henkilö 1)

Eräälle haastatellulle oli muodostunut samanlaisia kokemuksia myös aliupseerikurssilla koulutustaidon harjoitteluun liittyen:

”...et vähän ehkä tuntuu et oppilaat jätetään vähän niinku oman onnensa nojaan. En tarkoita pelkästään negatiivisessa, vaan sillain et kyllä se auttaa, meidän pitää ite mieltii miten me tää tehään, miten me tää ratkaistaan, mut tota, jotenkin se aina tuntuu hirveen sekavalta” (Henkilö 1)

Henkilöt korostivat oppimisympäristön suunnitelmallisuuden ja selkeyden tarvetta oman oppimisen kannalta. Myös tässä peruskoulutuskausi nostettiin esiin aikana, jolloin sille on korostettu tarve. Vastausten perusteella ryhmänjohtajat eivät ole saaneet valmistautumisaikaa koulutuksiaan varten. Omasta mielestään he ovat liian usein joutuneet pikatilanteisiin, jolloin koulutusvastuut ja -velvollisuudet ilmoitetaan niin myöhään, että suunnittelua ja valmistautumista, jota kouluttajina kokemattomat ryhmänjohtajat tarvitsevat, ei ehdi toteuttamaan.

Asiassa on suuri ero verrattuna aliupseerikurssin aikaiseen koulutustaidon harjoitteluun, jolloin oppilasharjoitusta varten laadittavaa harjoitussuunnitelmaa saatetaan työstää kolmekin päivää. Ryhmänjohtajat opetetaan siihen, että koulutukset tulee valmistella huolella ajan kanssa, mutta todellisuus on ollut aivan muuta. Asiaa korostetaan useammalla lainauksella, koska se oli haastatelluille selvästi tärkeä asia, ja jotain minkä he olivat kokeneet erittäin voimakkaasti:

”...ei anna hirveen hyvii edellytyksii sille kehittymiselle. Ei oo aikaa mieltii mitään soveltavii ja vaihtoehtoisia ratkaisuja.” (Henkilö1)

”Meil ei ollu p-kaudella ollenkaan aikaa valmistautua koulutuksiin. Et siis me ei oikeastaan saatu tietää ku vast melkein niinku edellisenä iltana parhaimmillaan tai sit samana aamuna et mitä tänään tehdään.” (Henkilö 4)

”Et lähinnä se meni silleen et siin p-kaudel meil tuli tosi nopeesti ne koulutukset ja kantahenkilökunta oli tosi vähän paikalla, nii saatto olla silleenkin et edellisenä päivänä suunnilleen kerrotaan, että sä pidät tälläsen koko päivän koulutuksen niin se oli vähän haastavaa” (Henkilö 2)

”...mutta pitäis olla enemmän aikaa valmistautua niihin omiin koulutuksiin ja et ei ehkä ihan silleen et me pidetään niinku kaikki, et siin ekan parin viikon aikana meni aika pahasti puhki.” (Henkilö 2)

Myös päinvastaisia näkemyksiä tuli ilmi:

”No yleensä se toimi ihan hyvin meidän yksikössä et tota meil oli silloin viel koulutusupseeri erikseen joka tykkäs pitää aina viikkopalaverejä jossa ilmoitettiin ihan suoraan et pyritään siihen että vähintään viikkoa ennen annetaan ne seuraavan viikon aiheet. Et teil on just se viikko aikaa valmistella” (Henkilö 3)

Ryhmänjohtajat tarvitsevat siis omasta mielestään enemmän valmistautumisaikaa. Kokeneet kouluttajat pystyvät järjestämään lyhyelläkin varoitusajalla koulutuksen tutusta aiheesta, mutta on ymmärrettävää, että kokemattomilla ryhmänjohtajilla on asian kanssa todellisia haasteita.

Haastattelemani ryhmänjohtajat pitivät henkilökunnan toteuttamaa ohjausta tärkeänä osana suunnitelmallisuutta. Tarvetta ohjaukselle korostettiin erityisesti puhuttaessa aliupseerikurssin aikaisesta kouluttajakoulutuksesta sekä peruskoulutuskaudesta. Koulutustaidon kursseilla tapahtunut harjoitussuunnitelman laatiminen on prosessi, joka kirvoitti paljon näkemyksiä ja mielipiteitä haastateltavien keskuudessa. Ryhmänjohtajat korostivat, että jo suunnitelman laatimisvaiheessa henkilökunnalta tulisi saada enemmän ohjausta.

Harjoitussuunnitelman laatiminen sisältövaatimuksineen oli aluksi opetettu kaikille ja tämän jälkeen oppilaat olivat muodostaneet työryhmiä, joista jokainen valmisti käsketyistä koulutusaiheista yhteisen suunnitelman. Tämä malli mahdollistaa yhteistoiminnallisen ja vuorovaikutuksellisen oppimisen (Tynjälä 1999, 148–149), mutta tässäkin asiassa koettiin, että henkilökunnan aktiivisempi läsnäolo ja ohjaus tuottaisivat paremman lopputuloksen:

”...sit sen jälkeen oltais jotenkin ohjatumminkin ehkä sitte tehty näitä suunnitelmia ja saatu jo siinä suunnitteluvaiheessa sit kantahenkilökunnalta apua” (Henkilö 1)

Ohjauksen tarvetta korostettiin tarvittavan johtajakaudellakin. Suunnitelmallinen ohjaus liittyy hyvin läheisesti sosiaaliseen kanssakäymiseen henkilökunnan kanssa, kuten seuraavista ilmauksista käy ilmi:

”No ainaki se tietenkä että siinä samalla ku sais ite enemmän aikaa valmistautua siihen niin sitte myös se henkilökunta kattoo läpi sitä sun suunnitelmaa ja käydään sillain enemmän läpi että miten nää asiat menee.” (Henkilö 2)

” Ehkä niinku kantahenkilökunnan puolelta jotain semmost, jonkinlaista ajatustenvaihtoa enemmän. Että kun sulla on tämä koulutus niin ootko miettiny mitä tehdään ja sit vähän niinku yhdessä prosessoidaan niit toteuttamisvaihtoehtoja. Sitä on niinku kaivannu.” (Henkilö 3)

Suunnitelmallisuuden osalta ryhmänjohtajat pitävät tärkeänä myös sitä, että yksikössä on yhteinen ja ennalta sovittu linja tai päätös siitä, miten mikäkin asia tulee kouluttaa. Koulutuksiin valmistautumiseen tulisi heidän mukaansa kuulua automaattisesti se, että henkilökunta riittävän ajoissa tapahtuvan ohjeistuksen lisäksi yhdessä ryhmänjohtajien kanssa käy läpi tulevan koulutuksen tarvittavalla tarkkuudella. Ryhmänjohtajat kertoivat esimerkeistä, joissa henkilökunta on keskeyttänyt heidän pitämänsä koulutuksen, koska ryhmänjohtaja on kouluttanut jotakin asiaa heidän mielestään väärin. Ryhmänjohtajat saattavat kokea tällaisen menettelytavan heitä alaisten edessä nolaavana, ja täten sillä on todennäköisesti heikentävä vaikutus motivaatioon.

Tällaisilta tapauksilta vältyttäisiin henkilökunnan antamalla etukäteisohjeistuksella ja huolellisella suunnittelulla. Ryhmänjohtajat itse kokevat, että hyvin järjestettyä koulutustapahtumaa ja omaa oppimista tukee huolellinen valmistautuminen koulutuksiin. Seuraavat esimerkit painottavat myös ryhmänjohtajan oman panostuksen merkitystä:

”Mut se vaatii just sitä et panostaa siihen valmisteluun silleen et harjottelee ne asiat vaik ne tuntuu yksinkertaisilta...” (Henkilö 3)

”Me jouduttiin mieltii sitä, me esitettiin se suunnitelma kantahenkilökunnalle aina niinku etukäteen ennen koulutusta. Se toimi oikeen hyvin. Meil oli selkeet vastuuhenkilöt...” (Henkilö 1)

Haastateltavat toivat ilmi kuinka oppimisympäristö vaikuttaa heidän itsetuntoonsa, ja millainen vaikutus itsetunnolla on oppimiseen ja kouluttajana kehittymiseen. Mikäli ryhmänjohtajille annetaan liikaa vastuuta ja liian haasteellisia tehtäviä, esimerkiksi vaativien koulutuksien pitämisiä, voi niistä saadut negatiiviset kokemukset heikentää itseluottamusta ja uskoa omaan kykyihin merkittävällä tavalla.

”Oikeastaan aika paljonki sellasia aiheita missä itte ainakaan ei tuntunu et olis niinku ihan täysin sata hanskassa. Että varsinkin kun mä siinä alussa jouduin pitämään tällasii ampuma-asetokoulutuksii, nii mul ei oikeestaan silleen ollu mitään lähtökohtasta, ei nyt voi sanoo ettei ollu tietoo koska oonhan mä ite ampunu, mutta en mä oo ajatellu sitä tälleen kouluttajan näkökulmasta että miten se menee. Sanottiin vaan tyylisiin et kato ampuma-aseoppaasta se perusta sille nii siit ei tullu sellast, todellakaan sellast varmaa hommaa siitä” (Henkilö 2)

Yllä oleva on hyvä esimerkki siitä, kuinka kokematon ryhmänjohtaja on joutunut tilanteeseen jossa hänen ei pitäisi kouluttajauransa alkuvaiheessa olla: kouluttamassa liian haastavaa aihetta. Oppimisympäristön tulisi olla sellainen jossa oppimistehtävät, tässä tapauksessa koulutuksen järjestäminen, pyritään järjestämään siten, että alkuvaiheessa toimintoja harjoitellaan yksinkertaisten tehtävien avulla ja taitojen kasvaessa siirrytään yhä monimutkaisempiin tehtäviin (Tynjälä 1999, 142). Ajatusmalli ei ole uusi, mutta jostain syystä esimerkiksi yllä kuvatussa tilanteessa asia ei ole mennyt likipitäenkään näin. Tämä korostaa suunnitelmallisuuden merkitystä ja sen tärkeyttä ryhmänjohtajien itsetunnolle ja minäkuvalle.

Parempi vaihtoehto olisi ollut tilanne, jossa ryhmänjohtaja olisi ollut esimerkiksi henkilökuntaan kuuluvan kouluttajan apukouluttajana ja saanut häneltä vaikutteita kuinka kyseisen asian voi kouluttaa ja millaisia huomioitavia seikkoja sen kouluttamiseen tulisi kuulua. Tällainen mestari-kisälli asetelma, asiantuntijalta mallintaminen (Tynjälä 1999, 141.), ei ole mitään en-

nenkuulumatonta puolustusvoimissa, mutta sen merkitystä voisi kenties huomioida paremmin osana ryhmänjohtajienkin kouluttajana kehittymistä. Myös kouluttajan oppaassa (2006, 25.) todetaan, että mitä laaja-alaisemmista, monimutkaisemmista sekä soveltamista ja yhdistämistä vaativista taidoista on kysymys, sitä enemmän korostuu kouluttajan ohjauksen merkitys.

Henkilökunnan ohjauksella voidaan vaikuttaa koulutusten onnistumiseen, erityisesti kouluttajataipaleen alkuvaiheilla. Onnistuneet koulutukset puolestaan nostavat ryhmänjohtajan itsetuottamusta ja uskoa omiin kykyihinsä. Itsetunnon vahvistamisen positiivisia vaikutuksia kuvaavat seuraavat lainaukset:

”...kyl sen jälkeen on oppinu ja oppinu uskaltaa myös soveltamaan vähän, et se koulutus ei aina olekaan niin kaavamaista kuin sitä helposti ajattelee.” (Henkilö 1)

”...ku on pitänyt koulutuksia niin varmuus, itsevarmuus esiintyä ja itsevarmuus toteuttaa sit oman mielensä mukasii koulutuksii.” (Henkilö 1)

Lisääntyneen itsevarmuuden mukanaan tuoma uskallus on kyseisen ryhmänjohtajan kohdalla johtanut siihen, että hän on pystynyt kehittämään omia koulutuksiaan ja täten saamaan aikaiseksi muutoksia omissa koulutustavoissaan.

6 YHTEENVETO

Tässä luvussa esitellään tutkimustuloksista tehdyt johtopäätökset. Tarkoituksena ei ole ainoastaan toistaa edellisessä luvussa tehtyjä havaintoja, vaan pohtia niitä teoriaan sitoen ja aikaisempiin tutkimustuloksiin verraten. Luvussa arvioidaan myös tutkimustulosten merkitystä ja luotettavuutta, samoin kun tutkimusmenetelmien soveltuvuutta ja luotettavuutta. Lopuksi esitetään jatkotutkimusmahdollisuuksia. Ennen johtopäätöksiin ja pohdintaan siirtymistä kerrataan vielä tutkimuksen pää- ja alakysymykset, jotka kuuluivat seuraavasti:

Pääkysymys: Millä tavalla konstruktivistinen oppimiskäsitys ilmenee ryhmänjohtajien kouluttajakoulutuksessa?

1. alakysymys: Millaisena ryhmänjohtajat kokevat aliupseerikurssin aikaisen kouluttajakoulutuksen?

2. alakysymys Millaisena ryhmänjohtajat kokevat johtajakauden aikaisen kouluttajana harjaantumisen?

6.1 Johtopäätökset ja pohdinta

Tutkimukseen osallistuneet henkilöt olivat keskenään varsin homogeeninen joukko, ja tämä näkyi haastatteluvastauksissa. Heillä oli hyvin samankaltaisia havaintoja ja näkemyksiä, vaikka he toki painottivat eri asioita eri tavalla. Toisaalta tähän vaikutti varmasti myös se, että he kaikki ovat käyneet läpi saman koulutusohjelman samassa joukkoyksikössä. Ryhmänjohtajien oppimiskäsitys on pääosiltaan konstruktivistisen käsityksen mukainen. Tähän johtopäätökseen päädyin ennen kaikkea siksi, että haastatteleman ryhmänjohtajat painottivat oppijälähtöisyyttä, itsereflektiota sekä oppimisympäristön sosiaalisuutta tekijöinä, jotka ovat edistäneet tai edistäisivät heidän oppimistaan. Myös henkilökunta nähtiin enemmänkin oppimisen tuki-jana kuin valmiiden ratkaisujen antajana.

Vastatakseni tutkimukseni pääkysymykseen totean, että konstruktivistinen oppimiskäsitys ilmenee ryhmänjohtajien kouluttajakoulutuksessa ensinnäkin ryhmänjohtajien omaa oppijan rooliaan kuvaavien käsitysten kautta. Aineiston perusteella ryhmänjohtajat korostavat omaa vastuutaan omasta oppimisestaan, mikä puolestaan korostaa oppijan itsereflektion, sisäisen

motivaation ja aktiivista tiedon rakentamisen merkitystä. Toiseksi konstruktivistinen oppimiskäsitys ilmenee kouluttajakoulutuksessa siten, että ryhmänjohtajien mielestä oppimista on edistänyt parhaiten käytännön harjoittelu ja koulutuksien pitäminen. Oppiminen on siis tapahtunut todellisissa tilanteissa ja ympäristöissä, jolloin johtopäätökseni on, että oppiminen on ollut tilannesidonnaista.

Oppijan ja oppimisen ohjaus on jäänyt paikoin hyvin vaillinaiseksi, ja se on merkittävin tutkimuksen esiin tuoma eroavaisuus konstruktivistiseen oppimisenäkemyksen suhteen. Tämä tuli ilmi erityisesti sen kautta, että henkilökunnan ja ryhmänjohtajien välisellä sosiaalisella vuorovaikutuksella ei ole haastateltavien mukaan ollut merkittävää roolia oppimisessa ainakaan aliupseerikurssin ja peruskoulutuskauden aikana, jolloin sitä ryhmänjohtajien mukaan tarvittaisiin eniten. Ryhmänjohtajat kokivat, että näillä ajanjaksoilla he ovat jääneet oman oppimisensa kanssa yksin ja että tukea, joka ilmenee sosiaalisen vuorovaikutuksen kautta (opastaminen, neuvominen, palaute), ei ole henkilökunnalta tullut. Sosiaalinen vuorovaikutus on pääosin jäänyt epävirallisen (spontaanin) vertaiskeskustelun tasolle, mikä tosin koettiin omaa oppimista edistävänä tekijänä. Tämä seikka puoltaa näkemystä siitä, että ryhmänjohtajien mielestä heidän oppimiseensa tulisi liittyä enemmän vuorovaikutuksellisia piirteitä myös henkilökunnan kanssa. Sosiaalisen vuorovaikutuksen puutteesta saattaa johtua sekin, että oppimisympäristön ei koettu olleen oppimista edistävä, vaan motivaatiota laskeva tekijä. Oppimisympäristön tulisi tarjota ryhmänjohtajien mukaan ongelmia, keinoja, ohjausta ja tukea, tosin sanoen sosiaalista vuorovaikutusta.

Aliupseerikurssin aikainen kouluttajakoulutus:

Aliupseerikurssin aikaisesta oppimisesta todettiin, että koulutustaidon kurssit olivat oppilaita passivoivia niin opetusmenetelmiltään kuin ohjauksenkin puolesta ja että ne eivät sisältäneet yksittäisen oppilaan kannalta riittävästi käytännöllistä harjoittelua. Harjoitussuunnitelman laatimista ryhmätyönä kritisoi opetusmenetelmänä. Haastateltavat kokivat, että se ei tarjoa riittävästi yksilöllisyyttä, jolloin suunniteltavasta harjoituksesta ei tule ”oma”. Harjoitussuunnitelmaan laatimiseen ja sen pikkutarkkaan korjaamiseen käytettiin heidän mukaansa myös liikaa aikaa. Näillä seikoilla on ollut haastateltavien oppimismotivaatiota heikentävä ja heitä passivoiva vaikutus etenkin, kun laatimisvaiheessa henkilökunta ei ole aktiivisesti ohjannut työskentelyä. Haastateltavien mielestä ajan voisi käyttää tehokkaammin siten, että oppilaille tulisi enemmän tekemällä oppimista. Yleisenä kokemuksena nimittäin oli, että johtajakautteen lähdettiin liian vähällä käytännön harjoittelulla. Haastateltavat pitivätkin tekemällä oppimista

selkeästi parhaimpana keinona oppia, ja vastaavasti kaikenlaista ”teoreettista opetusta” tunnuttiin yleisesti vieroksuttavan. Täten tulkitsem, että ryhmänjohtajien mielestä kouluttajana oppiminen on tilannesidonnaista: sitä on harjoiteltava sellaisella tavalla ja sellaisessa ympäristössä kuin taitoja tosiasiallisesti tullaan käyttämään. Tulos on yhteneväinen esimerkiksi Halosen tuloksien kanssa, sillä omassa tutkimuksessaan hän toteaa kuinka ”varusmiesjohtajien mukaan teoriaopetus olisi saatava koulutuksessa mahdollisimman pieneksi” ja että ”käytännön opetuksessa pitäisi soveltaa enemmän ongelmaperusteiseen oppimiseen liittyviä periaatteita.” (Halonen 2007, 99). Yksi tilannesidonnaisen oppimisen keskeisistä teeseistä on myös se, että oppiminen on aina sosiaalistumista johonkin kulttuuriin, tässä tapauksessa esimerkiksi puolustusvoimien koulutuskulttuuriin. Osallistuessaan kulttuurin toimintaan yksilöt omaksuvat sen jäsenten arvoja, asenteita, uskomuksia, normeja ja toimintatapoja (Tynjälä 1999, 129). Puolustusvoimien koulutuskulttuuri on aliupseerioppilaille kuitenkin verraten uutta ja ennen kokemattomaa, jolloin henkilökunnan ohjaus helpottaisi tuon kulttuurin omaksumista.

Johtajakauden aikainen kouluttajakoulutus:

Johtajakauden aikaisesta oppimisesta todettiin, että se ei ole tapahtunut ohjatusti ja hallitusti erityisesti johtajakauden aloittavan peruskoulutuskauden aikana. Tällöin ryhmänjohtajat ovat joutuneet vastuullisena kouluttajana tilanteisiin, joihin heillä ei ole osaamisensa ja kykyjensä suhteen riittäviä taitoja. Itsereflektiolle ei ole täten syntynyt hedelmällistä maaperää, vaan jokapäiväisestä elämästä on tullut hektistä selviytymistä. Tämä yhdistettynä vähäiseen sosiaaliseen vuorovaikutukseen (palaute, ohjeistus, tuki) henkilökunnan kanssa oli johtanut tilaan, jossa haastateltavien mukaan he kyseenalaistivat oman tehtävänsä merkityksen ja tärkeyden. Tällä on ollut vaikutuksia muun muassa ryhmänjohtajien itseluottamukseen ja -arvostukseen sekä motivaatioon, joka on oppimisen ehdoton edellytys. Tilanne oli kuitenkin parantunut johtajakauden edetessä, ja ryhmänjohtajat kokivat, että henkilökunta oli aktivoinut heidän suhteensa. Tämä oli näkynyt muun muassa lisääntyneenä ohjauksena ja kanssakäymisenä ryhmänjohtajien kanssa. Tämä voi johtua kenties siitä, että koulutettavien määrä yleisesti ottaen laskee peruskoulutuskauden jälkeen, jolloin henkilökunnalla on enemmän aikaa kiinnittää huomiota myös ryhmänjohtajien ohjeistamiseen ja kouluttamiseen.

Muita johtopäätöksiä oppimisesta ja kouluttajakoulutuksesta:

Palaute on ryhmänjohtajille paljon enemmän kuin pelkkä suorituksen jälkeen annettava lyhyt suullinen arvio ja/ tai arviointilomake. Haastateltavat painottivat, että palautteen tulisi olla

syvällistä ja keskustelunomaista oman kehittymisen reflektointia. Hyvänä esimerkkinä pidän sitä mitä ryhmänjohtajat kertoivat haastattelun aikana käymästämme keskustelusta:

”Hyvä. Kiva mieltii näit asioita niinku, ei näit oo koskaan hirveesti käyty läpi, et itellekin on hyötyy tällasesta keskustelusta.” (Henkilö 1)

” Tässäkin on tullut paljon uusii asioita mulle esille kun ekan kerran ajattelee näitä.” (Henkilö 1)

”Joo, oli ihan hauska tulla, et käydä tälläsiikin asioita läpi.” (Henkilö 2)

”...plus ihan tääkin keskustelu mitä me ollaan sun kans täs käyty, niin ihan tämmönenkin on jo tosi antoisaa mieltii syvällisesti näitä kouluttamisasioita, mitä nyt ei oo välttämättä missään muussa keskustelussa käyny tuolla koulutuksen aikana läpi.” (Henkilö 3)

Oppimisympäristö ja -kulttuuri, joka ei anna oppijalle mahdollisuutta oman toimintansa pohjalta saada palautetta itsestään saattaa johtaa siihen, että tällainen yksilö jää epävarmuuden tilaan niin taitojensa kuin minäkuvansa suhteen (Rauste-von Wright ym. 2003, 48). Tämä korostui haastatteluissa, koska poikkeuksetta palautteen puute oli seikka, jonka haastateltavat kokivat vaikuttaneen omaan oppimiseensa ja kehittymiseensä negatiivisessa mielessä. Eräs sosiaalisen vuorovaikutuksen ilmentymistä nousi esille, kun haastateltavat kertoivat kokemuksiaan vertaisten merkityksestä. Vertaisten kanssa käydyt keskustelut niin tulevista, kuin menneistäkin koulutuksista sekä esimerkiksi eri koulutustavoista koettiin seikaksi, joka oli edesauttanut oppimista. Täten voidaan päätellä, että sosiaalisen vuorovaikutuksen tulisi ryhmänjohtajien mielestä korostua heidän oppimisessaan ja kouluttajana kehittymisessään, koska nyt se on ilmennyt siinä vain osittain.

Olin oikeastaan melko yllättynekin siitä kuinka oppijakeskeistä ryhmänjohtajien ajattelumaailma oli. Poikkeuksetta jokainen haastateltava piti itseään keskeisenä ja ratkaisevana tekijänä oman oppimisensa suhteen. Oletin ennen tutkimuksen aloittamista, että esimerkiksi henkilökunnan osuutta olisi nostettu enemmän esille mutta tämä saattaa johtua jostakin tiedostamattomasta tarpeesta nähdä oma ammattiryhmäni (henkilökunta) merkittävänä tekijänä. Myös se, että haastatellut kokivat itsereflektiivisillä seikoilla olevan suuri merkitys oppimiselleen, tukee havaitsemaani oppijakeskeistä ja -lähtöistä ajattelutapaa.

Analyysiä tehdessäni havaitsin, että ryhmänjohtajilla oli selkeä tarve saada jokin merkitys omalle kouluttajuudelleen. He eivät selkeästikään halunneet vain olla pelkkiä sivuosan esittäjiä, apukouluttajia, vaan aktiivisia toimijoita, joihin luotetaan ja jotka saavat vastuulleen kykujensä mukaisia tehtäviä. Vastauksista oli havaittavissa, että ryhmänjohtajat nimenomaan kaipasivat sekä haasteellisuutta, että vastuuta, joilla on tulkintani mukaan suora vaikutus heidän sisäiseen motivaatioonsa. Käsitkseni mukaan ryhmänjohtajat ymmärsivät nämä molemmat osatekijät erittäin pitkälle juuri saamansa koulutusvastuun ja koulutusten haasteellisuuden kautta. Yksinkertaisten koulutuksien, jollaisina ryhmänjohtajat pitivät esimerkiksi yleissotilaallista koulutusta, johtamisen merkitys oman oppimis- ja kehittymisprosessin kannalta tiedostettiin, mutta nousujohteisuuden tarve tuotiin esille.

Esimerkiksi peruskoulutuskautta kritisoitiin oman kehittymisen kannalta huonona ajanjaksona, koska koulutusvastuuta ”työnnettiin” liikaa ryhmänjohtajille ja lisäksi omat taidot koettiin paikoin riittämättömiksi koulutusaiheiden suhteen. Kuitenkin samalla tuotiin esiin ilmauksia, joiden mukaan yksinkertaiset koulutukset eivät tarjoa riittävästi haasteita. Ehkä tässä näkyy toisaalta se, että saatu ohjaus koettiin samaisella ajanjaksolla riittämättömänä. Vastuu ja vaikeatkaan koulutusaiheet eivät olisi este oppimiselle, mikäli ryhmänjohtajat saisivat niitä varten enemmän tukea, ohjausta ja palautetta omasta toiminnastaan. Toisin sanoen vastuun kasvun ja haastavuuden lisääntymisen tulisi tapahtua hallitusti ja nousujohteisesti, eli yhteen saamaan tiivistettynä suunnitelmallisesti.

Oppilaiden omatoimisuutta, aloitteellisuutta ja itsenäisyyttä tukeva ympäristö edistää sisäisen motivaation ja oppimisorientaation kehittymistä. Tutkimustuloksiini viitaten on kuitenkin merkittävää ymmärtää, että itseohjautuvuutta korostava ympäristö ei tarkoita oppilaiden (ryhmänjohtajat) jättämistä oman onnensa nojaan. On tärkeää, että heillä on itsenäisen työskentelyn taustalla aina tarvittaessa saatavilla opettajan (henkilökunnan) tuki (Tynjälä 1999, 109).

Keskustellessamme aliupseerikurssin aikaisista koulutustaidon harjoituksista eräs haastateltava toivoi, että henkilökunta olisi näyttänyt enemmän esimerkkejä siitä millä tavalla jotain tiettyä asiaa voisi kouluttaa ja että hän on paikannut vähäistä harjoitteluaan seuraamalla muita. Tässä on selviä merkkejä behavioristisesta oppimiskäsityksestä, koska siinä esiintyy oppimisen ulkoista säätelyä (esimerkki, malli) ja oppimismekanismina havainnointia. Toisaalta, jos oppija käyttää esimerkkiä ja muiden havainnointia muokatakseen omaa käyttäytymistään jo-

honkin haluamaansa ja hyväksi katsomaansa suuntaan tai muokatakseen havaitsemansa mallin itselleen sopivaksi, on siinä kyse tiedon, niin mallin kuin havainnonkin kautta saadun uuden kuin aikaisemman tiedon syvällisestä konstruoimisesta, joka on oppijan aktiivista toimintaa (Rauste-von Wright ym. 2003, 99). Oleellista lienee se, miten keskeisenä oppija pitää tällaista malleihin ja havainnointiin perustuvaa oppimistapaa. Tätä en älynnyt haastatteluiden aikana kysyä, vaan ajatus on herännyt vasta aineiston käsittelyn myötä.

6.2 Luotettavuustarkastelu

Laadullisessa tutkimuksessa tutkijan asema on keskeinen. Tämän vuoksi tutkijan on kerrottava tarkasti tekemistään valinnoista ja ratkaisuista lukijalle sekä perusteltava ne, jotta tutkimus olisi ylipäättään arvioitavissa. Tutkija itse on pääasiallinen luotettavuuden kriteeri, ja laadullisessa tutkimuksessa luotettavuuden arviointi koskee koko tutkimusprosessia eikä esimerkiksi pelkkää mittauksen luotettavuutta kuten kvantitatiivisessa tutkimuksessa.

(Eskola & Suoranta 1998, 20, 211.)

Tutkimuksessa haastatellut ryhmänjohtajat toivat esiin paljon kokemuksia oppimisensa ohjaamiseen liittyen. Sen vähyys, ohjaajien passiivisuus, ryhmänjohtajien jättäminen yksin ja palautteen puuttuminen olivat tekijöitä, jotka ryhmänjohtajien mukaan haittasivat merkittävästi heidän oppimistaan. Tutkimukseni tapahtui kuitenkin sikäli huonoon aikaan, että joukkoyksikköön jossa toteutin haastattelut, oli noin puoli vuotta aikaisemmin liitetty toinen joukkoyksikkö. Täten haastatteluun osallistuneet ryhmänjohtajat olivat aloittaneet aliupseerikurssin jälkeisen palveluksensa ympäristössä, jossa henkilökunta on saattanut etsiä omaa paikkaansa ja jossa yhteiset toimintamallit ovat vasta muodostumassa. Saattoiko tämä vaikuttaa ryhmänjohtajien näkemyksiin ohjauksesta? Ehkäpä asioiden todellinen laita ei ole sitä mitä he nyt kertoivat, vaan kyseessä oli niin sanottu ”ylimenokausi”.

Luotettavamman tuloksen saamiseksi olisin voinut haastatella lisää ryhmänjohtajia, esimerkiksi puolen vuoden päästä ja tehdä vertailua ensimmäisten haastateltavien kesken. Itselläni ei lopulta ollut tähän aikaa, vaikka se alkuperäiseen työskentelysuunnitelmaani kuului. Toinen vaihtoehto olisi ollut se, että olisin heti alussa valinnut jonkun toisen joukko-osaston tutkimukseni kohteeksi ja sieltä jonkun joukkoyksikön. Toisaalta laadulliseen tutkimukseen kuuluu se, että siinä ei haastatella ”ketä tahansa”, vaan jotakin tiettyä ihmistä tai ihmisjoukkoa. Eräs valintani peruste olikin se, että koska olen työskennellyt samaisessa joukkoyksikössä

jossa haastattelut toteutin, arvelin kohdejoukon ja kohdeympäristön tuntemisella saavani aikaiseksi laadukkaampia havaintoja ja tulkintoja.

Voi myös kysyä olisiko minun sittenkin pitänyt asettaa haastateltavien valinnalle jokin muu määräävä tekijä kuin vapaaehtoisuus. Perusteena tälle oli se, että tutkittavat olisivat motivoituneita osallistumaan tutkimukseen ja syvällisesti pohtimaan sekä refleктоimaan kokemaansa kouluttajakoulutusta. Aiheuttiko tämä kuitenkin esimerkiksi sen, että tutkittavat korostivat oman aktiivisuutensa merkitystä, koska he ovat perusluonteeltaan aktiivisia osallistujia.

Aloittaessani litterointivaiheessa aineistoni käsittelyn huomasin erinäisissä kohdissa tarpeen lisäkysymyksille. Jostain syystä, ehkäpä kokemattomuudestani johtuen, varsinaisessa haastattelutilanteessa tämä tarve ei noussut esille. Vasta kuunnellessani vastauksia ja kirjoittaessani niitä ylös havaitsin, että useassa eri kohdassa olisi ollut oiva mahdollisuus päästä vielä syvemmälle käsiteltävään aiheeseen, jos olisin ymmärtänyt esittää tarkentavia lisäkysymyksiä. Sama ilmiö toistui myös analyysivaiheessa, jolloin huomasin ajattelevani, että ”tuosta ja tuosta olisi pitänyt keskustella vielä lisää”. Tämänkin takia toinen haastattelukierros olisi ollut hyvä tehdä, ennen kaikkea vielä laadukkaamman aineiston saamiseksi.

Uskon haastateltavieni vilpittömyyteen eli siihen, että haastatteluissa esille tuodut näkemykset, kokemukset ja mielipiteet edustavat heidän omaa ajatteluaan sellaisenaan. Mielestäni ryhmänjohtajat ovat myös vastaajina yhtä laadukkaita siinä kuin muutkin ihmiset. Seppo Tolppi (2011, 9) kirjoitti seuraavasti pro gradussaan: ”yhtään vähättelemättä varusmiehiä vastaajina uskon kuitenkin vahvasti, että erityisesti heidän kriittisyytensä sotilaskoulutuksen mahdollisia epäkohtia kohtaan ei ole niin selkeää ja järkevää heidän ollessaan palveluksessa”. Vaikka tutkimuksessani ei ollutkaan kyse sotilaskoulutuksen mahdollisista epäkohdista, vaan ryhmänjohtajien kokemuksista, en silti allekirjoita yllä olevaa väitettä. Jos esimerkiksi ryhmänjohtaja kokee, että hänet on jätetty yksin oman kehittymisensä kanssa, ei tätä kokemusta tee merkityksettömäksi se, että ryhmänjohtajalla a) ei ole käsitystä siitä mitkä tekijät kyseiseen seikkaan ovat vaikuttaneet tai b) hänen käsityksensä kyseiseen seikkaan johtuneista tekijöistä eivät pidä paikkaansa. Kokemus on merkittävä sellaisenaan, ja on tutkijan (jos sellaista tutkii), tutkimuksen tilaajan tai jonkun muun tahon tehtävä arvioida mistä kokemus johtuu.

Käydessäni joukkoyksikössä ja haastateltavia valitessani en maininnut ryhmänjohtajille tutkimuksen taustateorian vaikuttavasta konstruktivismista mitään. Toimin samoin laatiessani saatekirjelmää ja haastattelulomaketta valituille. Valinta oli tietoinen, koska halusin, että ryh-

mänjohtajat tulisivat haastatteluun mahdollisimman avoimesti vailla ennakkoluuloja ja tarvetta jäsentää tai mieltää omia kokemuksiaan jonkun tietyn mallin, opin tai käsityksen mukaan. Uskon, että tällä tavalla toimiessani haastateltavien esiin tuomat ilmaukset pysyivät mahdollisimman alkuperäisinä ja heidän ominaan. Näin ollen niiden vertaaminen konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen jäi täysin minun tehtäväkseni.

Uskon, että niin teemahaastattelu kuin sisällönanalyysikin olivat tutkimukseni kannalta onnistuneita valintoja. Koen saaneeni haastatteluiden kautta sitä mitä lähdin hakemaan eli syvällisiä, harkittuja sekä ennen kaikkea suullisia mielipiteitä ja näkemyksiä siitä miten ryhmänjohtajien oppiminen ja kehittyminen kouluttajakoulutuksessa on tapahtunut. En usko, että olisin esimerkiksi lomakekyselyllä saanut samanlaista tietoa. Haastattelut antoivat minulle mahdollisuuden tarkentaviin kysymyksiin. Lisäksi epäilen, että kirjoitetut vastaukset olisivat jääneet sisällöllisesti pinnallisemmiksi. Teoriaohjaava sisällönanalyysi sopi aineistoni analysointityökaluksi mielestäni erittäin hyvin. Se antoi minulle vapauksia analyysiyksiköiden valinnan suhteen, ja täten minun ei tarvinnut pakottaa aineistoani minkään tietyn teoreettisen mallin mukaiseksi tai päinvastoin. Tämä mahdollisti tulkinnan etenemisen aineiston ehdoilla, ja teorian mukaan tuominen luokitteluvaiheessa oli luontevaa. Myös aineiston järjestely teknisessä mielessä oli helppoa sen avulla.

Tulosten käytettävyys on ensisijaisesti muiden kuin tutkijan käsissä. En kuitenkaan ole halunnut tehdä omaa tutkimustani vain Maanpuolustuskorkeakoulun kirjastoa varten. Koen, että ainakin itse olen saanut tutkimukseni kautta lisää tietoa siitä kuinka varusmiehet kokevat tiettyjä asioita. Tätä kautta minulle on syntynyt ajatuksia niin opettamisen, kouluttamisen kuin oppimisen kehittämisen suhteen. Kuitenkin Siilasmaan ym. selvitysryhmän mukaan (2010, 57) ”varusmiehille tehtäviä kyselyitä on kehitettävä ja näiden kyselyiden tuloksia on käytettävä hyväksi toimintatapamallien kehittämisessä”.

6.3 Esitykset jatkotutkimukselle

Koska tulokseni osoittivat, että ryhmänjohtajien oppiminen kouluttajakoulutuksessa ja täten kouluttajana kehittyminen eivät ainakaan oman tutkimukseni kohdeympäristössä ole toteutunut konstruktivistisen oppimiskäsityksen pohjalta, olisi mielenkiintoista nähdä, mikäli samankaltainen tutkimus toteutettaisiin jossain muussa ympäristössä, millaisia tuloksia sitä kautta tulisi ja onko kyseessä kenties laajempi ilmiö. Nyt ristiriita sen välillä millaista oppiminen on haastateltavien mukaan ollut ja millaista sen pitäisi konstruktivistisen oppimiskäsityksen, ja

esimerkiksi Kouluttajan oppaan mukaan olla, on näkemykseni mukaan melko suuri. Toinen jatkotutkimusaihe samaan viitekehykseen liittyen, mutta eri näkökulmasta olisi se että jatkotutkimuksella pyrittäisiin selvittämään miksi, jos asian laita on näin laajemminkin mitta-kaavassa, oppiminen kouluttajakoulutuksessa ei toteudu konstruktivistisen oppimisen mukaisesti. Halonen toi työssään (2007) ilmi henkilökunnan näkemyksiä koulutuksen kehitystä haittaavista tekijöistä mutta siinä näkökulma oli kulttuurinen. Asiaa voisi kenties lähestyä tutkimalla sitä millä tavalla konstruktivistinen oppimiskäsitys ilmenee niin kadettien, kuin ammattialiupeereiden koulutustaidon opetuksessa.

LÄHTEET

- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Jyväskylä: Gummerus. Kirjapaino Oy.
- Halonen, P. 2007. Puolustusvoimien koulutuskulttuurin rakentuminen. Helsinki: Edita Prima Oy.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2006. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino
- Hirsjärvi, S., Remes, S. & Sajavaara, P. 2003. Tutki ja kirjoita. Hämeenlinna: Kariston Kirjapaino Oy.
- Kupias, P. 2007. Kouluttajana kehittyminen.. Helsinki: Oy yliopistokustannus
- Niiniluoto, I. 2002. Johdatus tieteenfilosofiaan. Käsitteen- ja teorianmuodotus. Keuruu: Otavan Kirjapaino Oy
- Pekkarinen, O. 2006. Kouluttajan asiantuntijuus – Fenomenografinen tutkimus huolto-
linjan kadettien käsityksistä. Pro gradu. Koulutustaidonlaitos. Julkaisusarja 3, Nro
9/2005. Maanpuolustuskorkeakoulu. Helsinki.
- Pääesikunta. Henkilöstösasto. 2009. PVOHJEK KOULUTUS 022-PEHENKOS
VARUSMIESTEN JOHTAJA- JA KOULUTTAJAKOULUTUS. Helsinki. Sähköinen
asiakirja.
- Pääesikunta. Koulutusosasto. 2006. Kouluttajan opas. Helsinki: Edita Prima Oy.
- Raatikainen, P. 2004. Ihmistieteet ja filosofia. Tampere: Tammer-Paino Oy.
- Rauste-von Wright, M., von-Wright, J & Soini, T. 2003. Oppiminen ja koulutus. Juva:
WS Bookwell Oy.
- Siilasmaa, R., Ahtisaari, M., Jungner, M., Ojajärvi, A., Siimes, O., Ala-Pietilä, P.,
Komi, K., Parkkinen, M., Rätty, A., Virtanen, V. 2010. Suomalainen asevelvollisuus.
Painoyhtymä
- Sipari, S. 2011. Perusyksikön odotukset ammattialiupeereille – Tapaustutkimus Uu-
denmaan Prikaatin Kranaatinheitinkomppaniasta. Pro Gradu. Johtamisen- ja sotilaspe-
dagogiikan laitos. Maanpuolustuskorkeakoulu. Helsinki.
- Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E., Saari, S. 1995. Laadullisen tutkimuksen työta-
poja. Rauma: Kirjapaino West Point Oy
- Toikkanen, T., Ilomäki, L. (Toim) 2012. Sosiaalinen media ja oppimisen uudet mah-
dollisuudet. Laatu e-oppimateriaaleihin. Tampere: Opetushallitus
- Tolppi, S. 2011. Paska jätkä mutta hieno mies – molemminpuolista oppimista. Koulut-
taja ja kouluttajan toiminta alaisten kirjoituksissa. Pro Gradu. Johtamisen- ja sotilas-

pedagogiikan laitos. Maanpuolustuskorkeakoulu. Helsinki.

- Tuomi, J., Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Vantaa: Hansaprint Oy.
- Tuomi, J., Sarajärvi, A. 2002. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi
- Tynjälä, P. 1999. Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktivistisen oppimiskäsitteiden perusteita. Tampere: Tammer-Paino Oy
- Varto, J. 1992. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Tampere: Tammer-Paino Oy
- Waltari, A. 2005. Pala varusmieskoulutuksen koulutuskulttuuria – kouluttajien käsitteitä palautteesta ja sen antamisesta. Pro Gradu. Johtamisen- ja sotilaspedagogiikan laitos. Maanpuolustuskorkeakoulu. Helsinki.

LIITELUETTELO

LIITE 1, Saatekirje haastatteluihin

LIITE 2, Redusointi

LIITE 3, Klusterointi

LIITE 4, Abstrahointi



MAANPUOLUSTUSKORKEAKOULU
Johtamisen- ja sotilaspedagogiikan laitos
Sotatieteiden maisterikurssi 2
Helsinki

SAATE

5.2012

TEEMAHAASTattelut JARKO OHTOSEN PRO GRADU-TYÖHÖN LIITTYEN

Laadin sotatieteiden maisteritutkintoon liittyvää Pro gradu-tutkimusta Maanpuolustuskorkeakoulun Johtamisen- ja sotilaspedagogiikan laitokselle. Tutkimukseni otsikko on tällä hetkellä ”VARUSMIESJOHTAJIEN KOULUTTAJAKOULUTUS: RYHMÄNJOHTAJIEN NÄKEMYKSIÄ KOULUTTAJAKOULUTUKSESTA JA SEN VAIKUTUKSESTA HEIDÄN KOULUTUSTAITOIHINSA”. Tutkimuksen kohdehenkilöt ovat Suomenlinnan Rannikkorykmentistä valitut ryhmänjohtajat. Tutkimuksen ohjaajina toimivat KM Anri Heinonen Johtamisen- ja sotilaspedagogiikan laitokselta sekä kapteeniluutnantti Juha Lähteenmäki Merisotakoululta.

Tutkimuksen tavoitteena on selvittää miten ryhmänjohtajat kokevat kouluttajakoulutuksen kokonaisuuden. Lisäksi tavoitteena on lisäksi selvittää antaako ryhmänjohtajien saama kouluttajakoulutus ja koulutusvastuu valmiudet oman aselajin vaativampienkin harjoitteiden itsenäiseen ja omatoimiseen kouluttamiseen. Tarkoitus on siis saada ryhmänjohtajien oma ääni kuuluviin.

Tutkimuksen tiedonkeruu tapahtuu teemahaastatteluin ja varsinainen aineiston käsittely sisällönanalyysiä käyttäen. Tämän saatteen tarkoituksena on valmistaa ja perehdyttää haastateltavat antamalla taustatietoa haastattelussa käsiteltävistä aiheista.

Haastattelun teemat ovat seuraavat:

1. TEEMA: ALIUPSEERIKURSSIN AIKAINEN KOULUTTAJAKOULUTUS

- Millaisia koulutustaidon harjoitteita sait osaltasi johtaa aliupseerikurssin aikana? Miten mielestäsi onnistuit pitämässäsi koulutuksissa?
- Kuvaile millaisena koit aliupseerikurssin aikaisen teoriaopetuksen?
- Kuvaile millaisena koit aliupseerikurssin aikaisen koulutustaidon käytännön harjoittelun
- Millaisena koit teoriaopetuksen ja käytännön opetuksen välisen suhteen?
- Millaisia perusteita sait aliupseerikurssilta oman koulutustaitosi kehittämiseksi johtajakauden aikana?

2. TEEMA: KOULUTTAJAKSI HARJAANTUMINEN JOHTAJAKAUDEN AIKANA

- Millaisia koulutustapahtumia sait osaltasi johtaa? Miten mielestäsi onnistuit pitämässäsi koulutuksissa?
- Kuvaile koulutustaidoissasi johtajakauden aikana tapahtuneita muutoksia?
- Millaisena koit oman koulutusvastuusi johtajakauden aikana?
- Millaista tukea sait kouluttajana kehittymiseen johtajakauden aikana?
- Millaisina koit koulutustaidon jatkokurssit ja niiden vaikutuksen omien taitojesi kehittymiseen?
- Kuvaile tekijöitä jotka edistivät koulutustaitosi kehittymistä johtajakauden aikana?
- Kuvaile tekijöitä jotka haittasivat koulutustaitosi kehittymistä johtajakauden aikana?

3. TEEMA: KOULUTTAJAN OSAAMINEN JA OMAT KOULUTTAJA-TAIDOT

- Mitä ja millaisia asioita kouluttajan tulee mielestäsi osata?
- Kuvaile omia tämän hetken taitojasi verrattuna esittämiisi kouluttajan osaamisvaatimukseen.
- Millaisena koet oman kykysi kouluttaa alaisiasi itsenäisesti ja omatoimisesti oman aselajisi vaativimpiin tehtäviin?

Pyydän että valmistaudut haastatteluun miettimällä hetken yllä olevia teemoja suhteessa omiin kokemuksiisi. Oikeita tai väärä vastauksia ei ole, on vain sinun perusteltuja näkemyksiä. Haastattelut tullaan taltioimaan jatkotyöskentelyn mahdollistamiseksi, mutta tallenteet tuhoetaan työn valmistuttua. Vastaaminen tulee tapahtumaan anonymisti, toisin sanoen nimeäsi ei tuoda tutkimuksen missään vaiheessa esiin. Haastattelun kesto tulee olemaan noin 30 - 90 minuuttia per henkilö ja haastattelu toteutetaan palvelusaikana (klo 08-17)

Terveisin,

Jarko Ohtonen

Aktivoiva keskustelu henkilökunnan kanssa koulutustaidollisista asioista olisi älyllisesti haastavampaa

Aktivoiva keskustelu puuttui kokonaan

Alaisten tuntemaan on auttanut keskittymään koulutuksiin

Alaisten palaute on tärkeää

Annetaan aikaa itsereflektiolle

Annettu omaa tilaa tehdä

Asioiden läpikäyminen ennen ja jälkeen koulutusten on kehittänyt

Ei ole aikaa valmistella koulutuksia

Ei aikaa valmistautua koulutuksiin

Ei ole aikaa miettiä vaihtoehtoisia tai soveltavia ratkaisuja

Ei saa tunnustusta hyvin tehdystä työstä

Ei uskoa omaan osaamiseen

Ei ole kokenut itseään tärkeäksi

Ei kokenut itseään arvostetuksi

Ei ole saanut kannustusta

Ei enempää koulutustaidon kursseja

Enemmän kouluttamista jo oppilaana

Enemmän laadukkaampaa palautetta

Epävarmuus omien taitojen suhteen

Haasteellisuus on kasvattanut motivaatiota

Harjoitussuunnitelman ylikorostaminen

Harjoitussuunnitelman ylikorostaminen

Harjoitussuunnitelman laatimiseen käytetty aika suhteessa käytännön harjoitteluun

turhauttaa

Harjoitussuunnitelman laatimiseen keskitytään liikaa

Harjoitussuunnitelman liiallinen hinkkaaminen harjoittelun sijaan

Harjoitussuunnitelman laatiminen on muottiin pakottamista

Henkilökohtainen palaute jäi puuttumaan

Henkilökunnalta tarvitaan enemmän ohjausta

Henkilökunnan antamalla palautteella on merkitystä

Henkilökunnan antama palautetta on ollut vähäistä

Henkilökunnan pitäisi ottaa ryhmänjohtajiin enemmän kontaktia

Henkilökunnalta enemmän rakentavaa palautetta

Henkilökunnalta enemmän konkreettisia esimerkkejä

Henkilökunnalta tarvitaan koottua palautetta

Henkilökunnalta ei ole tullut palautetta

Henkilökunta ei antanut palautetta

Henkilökunnalta saatu palaute on lisännyt innostusta

Henkilökunnan ja ryhmänjohtajien välinen yhteydenpito vähäistä

Henkilökunta on antanut tukea

Henkilökunta ei ole antanut tukea

Henkilökunnalta enemmän tukea

Henkilökunnalta puuttuu yhteinen linja

Henkilökunnalla on ollut innostava vaikutus

Henkilökunnan antama ohjeistus ennen koulutuksia

Henkilökunnalta näkemyksiä koulutuksista ja koulutustaidon kehittymisestä

Henkilökunnalta ei saanut aktiivista tukea

Huono ilmapiiri

Hyvä valmistautuminen ja vastuuntunto luo edellytyksiä hyvälle koulutukselle

Itsereflektio on kehittänyt

Itsevarmuuden lisääntyminen on mahdollistanut soveltamisen

Itsensä peilaaminen hyviin kouluttajiin

Itsensä vertaaminen toisiin ryhmänjohtajiin

Kannustetaan rakentavaan keskusteluun

Kehittyminen tapahtuu itse tekemällä

Kehittyminen on itsestäni lähtöisin

Kehittyminen vaatii omaa aktiivisuutta

Keskustelu vertaisten kanssa

Keskustelua henkilökunnan kanssa ei ole ollut

Kouluttaja on miettinyt koulutuksen etukäteen valmiiksi

Kouluttajan tulee olla itsevarma

Kouluttajan tulee olla läsnä

Kouluttajan tulee vaatia ja olla vaativa

Kouluttajan tulee olla sitoutunut kouluttamiseen

Kouluttajan tulee olla kiinnostunut alaisistaan

Kouluttajan tulee huomioida yksilöt

Kouluttajan tulee tuoda syy-seuraussuhteita ja perusteluita esille

Kouluttajan esiintyminen lisää innostusta

Kouluttajan tulee olla innostava

Kouluttajan tulee perustella koulutus

Kouluttajan tulee osata mukautua koulutettavan asemaan

Kouluttajakoulutus päättyi kun aliupseerikurssi loppui

Koulutustapahtuma tulee prosessoida omanlaiseksi

Koulutustapahtumien läpikäyminen henkilökunnan kanssa

Koulutustaidon kursseilla ei pysty hyödyntämään omia vahvuuksia

Koulutustaidon kurssit eivät olleet intensiivisiä

Koulutustaidon kursseilla ei pääse suunnittelemaan itse riittävästi

Koulutustaidon kursseilla ei keskitytty itse asiaan

Koulutustaidon kursseilla tulisi olla enemmän käytännön harjoittelua

Koulutustaidon kurssin ilmapiiri ei tukenut oppimista

Koulutustaidon kursseilla oppilaita tulisi pyrkiä aktivoimaan enemmän

Koulutustaidon kursseilla oli liian vähän käytännön harjoittelua

Koulutukseen valmistautumiseen tulee panostaa

Koulutuksen jälkeinen palaute on ollut ainoa hyödyllinen tuki

Kirjallista palautetta ei pysty käyttämään hyödyksi

Käytännön harjoittelua oli vähän

Liikaa vastuuta alussa

Mahdollisuuksia vaikuttaa koulutuksen sisältöön

Mahdollisuutta soveltaa

Omien koulutuksien läpikäyminen

Oma prosessointi on tärkeää

On saanut kouluttaa paljon

Ohjausta tulisi saada jo koulutusten valmisteluvaiheessa

Olematon palaute passivoi ja aiheuttaa välinpitämättömyyttä

Oppimista on tapahtunut kokemuksen kautta

Oppinut seuraamalla hyviä kouluttajia

Palautekeskustelua henkilökunnan kanssa

Palaute on herättänyt ajatuksia

Paras tuki tullut vertaisilta

P-kauden sekavuus estää kanssakäymisen

Rakentavaa keskustelua henkilökunnan kanssa

Ryhmäkeskusteluiden käyttö kouluttajakoulutuksessa

Suora palaute

Tietoa ei tullut etukäteen

Toimintaympäristö ei ollut avoin

Toisilta oppiminen

Toisten pitämien koulutuksien seuraaminen kompensoi vähäistä harjoittelua

Toisten pitämien koulutuksien näkeminen opettaa

Tyytymättömyys liialliseen teoriakoulutukseen

Uskallus soveltaa on tukenut kehittymistä

Vaikutusmahdollisuus on lisännyt motivaatiota

Valmiudet ovat tulleet käytännön kokemuksen kautta

Valmisteluaikaa koulutuksia varten oli runsaasti

Vastuunjako yksikössä

Vastuuta on tullut riittävästi

Vastuuta pitää ottaa itse

Vertaiskeskustelu vähäistä

Vertaisten antama välitön palaute on tukenut kehittymistä

Vertaiskeskustelu on tukenut koulutustaitoa

Vertaiskeskustelun merkitystä tulisi painottaa jo oppilasaikana

Vertaiskeskustelulle on ollut aikaa, tämä on tukenut kehittymistä

Välitön palaute on tärkeää

Yksinkertaiset koulutukset eivät tarjoa virikkeitä

Yksin jättäminen

Ymmärrettäisiin että on erilaisia yksilöitä ja täten erilaisia kouluttajia

Alaluokka: Palautteen merkitys

- Henkilökunnalta ei ole tullut palautetta
- Henkilökunnalta saatu palaute on lisännyt innostusta
- Välitön palaute on tärkeää
- Vertaisten antama välitön palaute on tukenut kehittymistä
- Henkilökunnan antama palautetta on ollut vähäistä
- Olematon palaute passivoi ja aiheuttaa välinpitämättömyyttä
- Henkilökunnalta tarvitaan koottua palautetta
- Henkilökunta ei antanut palautetta
- Kirjallista palautetta ei pysty käyttämään hyödyksi
- Alaisten antama palaute on tärkeää
- Enemmän laadukkaampaa palautetta
- Henkilökunnalta enemmän rakentavaa palautetta
- Palautekeskustelua henkilökunnan kanssa
- Henkilökunnan antamalla palautteella on merkitystä
- Palaute on herättänyt ajatuksia
- Henkilökohtainen palaute jäi puuttumaan
- Koulutuksen jälkeinen palaute on ollut ainoa hyödyllinen tuki
- Suora palaute

Alaluokka: Toisilta oppiminen

- Oppinut seuraamalla hyviä kouluttajia
- Toisten pitämien koulutuksien seuraaminen kompensoi vähäistä harjoittelua
- Toisten pitämien koulutuksien näkeminen opettaa
- Itsensä peilaaminen hyviin kouluttajiin
- Toisilta oppiminen
- Itsensä vertaaminen toisiin ryhmänjohtajiin

Alaluokka: Vastuun merkitys

- Annettu omaa tilaa tehdä
- Liikaa vastuuta alussa
- Vastuuta on tullut riittävästi

Alaluokka: Haasteellisuus

- Haasteellisuus on kasvattanut motivaatiota
- Yksinkertaiset koulutukset eivät tarjoa virikkeitä

Alaluokka: Oman aktiivisuuden merkitys

- Hyvä valmistautuminen ja vastuuntunto luo edellytyksiä hyvälle koulutukselle
- Vastuuta pitää ottaa itse
- Kehittyminen on itsestäni lähtöisin
- Kehittyminen vaatii omaa aktiivisuutta

Alaluokka: Harjoitussuunnitelma vie aikaa käytännön harjoittelulta

- Tyytymättömyys liialliseen teoriakoulutukseen
- Harjoitussuunnitelman laatimiseen keskitytään liikaa
- Koulutustaidon kurssit eivät olleet intensiivisiä
- Harjoitussuunnitelman laatimiseen käytetty aika suhteessa käytännön harjoitteluun turhauttaa
- Harjoitussuunnitelman ylikorostaminen
- Harjoitussuunnitelman liiallinen hinkkaaminen harjoittelun sijaan
- Enemmän kouluttamista jo oppilaana
- Käytännön harjoitusta oli vähän
- Koulutustaidon kursseilla ei keskitytty itse asiaan
- Koulutustaidon kursseilla tulisi olla enemmän käytännön harjoittelua
- Koulutustaidon kursseilla oli liian vähän käytännön harjoittelua

Alaluokka: Itse tekeminen

- On saanut kouluttaa paljon
- Oppimista on tapahtunut kokemuksen kautta
- Valmiudet ovat tulleet käytännön kokemuksen kautta
- Kehittyminen tapahtuu itse tekemällä

Alaluokka: Suunnitelmallisuus

- Ei ole aikaa valmistella koulutuksia
- Ei aikaa valmistautua koulutuksiin
- Ei ole aikaa miettiä vaihtoehtoisia tai soveltavia ratkaisuja
- Tietoa ei tullut etukäteen
- Kouluttajakoulutus päättyi kun aliupseerikurssi loppui
- Koulutukseen valmistautumiseen tulee panostaa
- Henkilökunnalta puuttuu yhteinen linja
- Ohjeistusta etukäteen
- Ohjausta tulisi saada jo koulutusten valmisteluvaiheessa
- Valmisteluaikaa koulutuksia varten oli runsaasti
- Henkilökunnan antama ohjeistus ennen koulutuksia
- Koulutustapahtumien läpikäyminen henkilökunnan kanssa
- Henkilökunnalta tarvitaan enemmän ohjausta

Alaluokka: Perusyksikkö oppimisympäristönä

- Yksin jättäminen
- Huono ilmapiiri
- P-kauden sekavuus estää kanssakäymisen
- Koulutustaidon kurssien ilmapiiri ei tukenut oppimista
- Toimintaympäristö ei ollut avoin
- Vastuunjako yksikössä
- Paras tuki tullut vertaisilta

Alaluokka: Arvostus

- Ei ole kokenut itseään tärkeäksi
- Ei kokenut itseään arvostetuksi
- Ei ole saanut kannustusta
- Ei saa tunnustusta hyvin tehdystä työstä

Alaluokka: Kommunikointi henkilökunnan kanssa

- Kannustetaan rakentavaan keskusteluun
- Aktivoiva keskustelu puuttui kokonaan
- Rakentavaa keskustelua henkilökunnan kanssa
- Keskustelua henkilökunnan kanssa ei ole ollut
- Henkilökunnan ja ryhmänjohtajien välinen yhteydenpito vähäistä
- Henkilökunnan pitäisi ottaa ryhmänjohtajiin enemmän kontaktia
- Aktivoiva keskustelu henkilökunnan kanssa koulutustaidollisista asioista olisi älyllisesti haastavampaa

Alaluokka: Kommunikointi vertaisten kanssa

- Vertaiskeskustelu vähäistä
- Vertaiskeskustelu on tukenut koulutustaitoa
- Vertaiskeskustelun merkitystä tulisi painottaa jo oppilasaikana
- Vertaiskeskustelulle on ollut aikaa, tämä on tukenut kehittymistä
- Keskustelu vertaisten kanssa
- Ryhmäkeskusteluiden käyttö kouluttajakoulutuksessa

Alaluokka: Yksilöllisyyden tarve

- Mahdollisuutta soveltaa
- Mahdollisuuksia vaikuttaa koulutuksen sisältöön
- Vaikutusmahdollisuus on lisännyt motivaatiota
- Ymmärrettäisiin että on erilaisia yksilöitä ja täten erilaisia kouluttajia
- Koulutustaidon kursseilla ei pysty hyödyntämään omia vahvuuksia
- Koulutustaidon kursseilla ei pääse suunnittelemaan itse riittävästi

- Harjoitussuunnitelman laatiminen on muottiin pakottamista
- Koulutustapahtuma tulee prosessoida omanlaiseksi

Alaluokka: Oma ajattelu

- Omien koulutuksien läpikäyminen
- Oma prosessointi on tärkeää
- Annetaan aikaa itsereflektiolle
- Itsereflektio on kehittänyt
- Asioiden läpikäyminen ennen ja jälkeen koulutusten on kehittänyt
- Koulutustaidon kursseilla oppilaita tulisi pyrkiä aktivoimaan enemmän

Alaluokka: Itsetunto

- Itsevarmuuden lisääntyminen on mahdollistanut soveltamisen
- Uskallus soveltaa on tukenut kehittymistä
- Epävarmuus omien taitojen suhteen
- Ei uskoa omaan osaamiseen

Alaluokka: Henkilökunnan merkitys

- Henkilökunnalta enemmän tukea
- Henkilökunnalta ei saanut aktiivista tukea
- Henkilökunta on antanut tukea
- Henkilökunta ei ole antanut tukea
- Henkilökunnalla on ollut innostava vaikutus
- Henkilökunnalta näkemyksiä koulutuksista ja koulutustaidon kehittymisestä
- Henkilökunnalta enemmän konkreettisia esimerkkejä

Yläluokka: Sosiaalisen vuorovaikutuksen merkitys koulutustaidon kehittymiseen

- Kommunikointi vertaisten kanssa
- Kommunikointi henkilökunnan kanssa
- Palautteen merkitys
- Henkilökunnan merkitys

Yläluokka: Motivaation merkitys koulutustaidon kehittymiseen

- Arvostus
- Vastuun merkitys
- Haasteellisuus
- Yksilöllisyyden tarve

Yläluokka: Oppimisympäristön merkitys koulutustaidon kehittymiseen

- Perusyksikkö oppimisympäristönä
- Suunnitelmallisuus
- Itsetunto

Yläluokka: Oppimisen tilannesidonnaisuuden merkitys koulutustaidon kehittymiseen

- Harjoitussuunnitelma vie aikaa käytännön harjoittelulta
- Itse tekeminen

Yläluokka: Itsereflektion merkitys koulutustaidon kehittymiseen

- Oman aktiivisuuden merkitys
- Oma ajattelu
- Toisilta oppiminen
-

Pääluokka: Yksilön ja ympäristön vuorovaikutuksen merkitys koulutustaidon kehittymiseen

- Sosiaalinen vuorovaikutus
- Oppimisympäristö

Pääluokka: Oppijan merkitys koulutustaidon kehittymiseen

- Motivaatio
- Itsereflektio

Pääluokka: Tilannesidonnaisuuden merkitys koulutustaidon kehittymiseen

- Oppimisen tilannesidonnaisuuden merkitys koulutustaidon kehittymiseen