

OPETUKSEN MONIMUOTOISTAMINEN RAJA- JA MERIVARTIOKOULULLA:

Kouluttajien käsityksiä oppimisesta, opettajuudesta, opiskelijoiden valmiuksista ja koulutuksen kehittämisestä

Pro Gradu –tutkielma

Kadetti

Tapani Kotala

91. Kadettikurssi

Rajavartiolinja

Maaliskuu 2008

MAANPUOLUSTUSKORKEAKOULU

<p>Kurssi</p> <p>91. Kadettikurssi</p>	<p>Linja</p> <p>Rajavartiolinja</p>	
<p>Tekijä</p> <p>Kadetti Tapani Kotala</p>		
<p>Tutkielman nimi</p> <p>OPETUKSEN MONIMUOTOISTAMINEN RAJA- JA MERIVARTIOKOULULLA: Kouluttajien käsityksiä oppimisesta, opettajuudesta, opiskelijoiden valmiuksista ja koulutuksen kehittamisestä</p>		
<p>Oppiaine, johon työ liittyy</p> <p>Sotilaspedagogiikka</p>	<p>Säilytyspaikka</p> <p>Kurssikirjasto (MpKK:n kirjasto)</p>	
<p>Aika: Maaliskuu 2008</p>	<p>Tekstisivuja 76</p>	<p>Liitesivuja 3</p>
<p>TIIVISTELMÄ</p> <p>Vanhojen koulutusmallien toimimattomuus tai heikko vastauskyky nopeasti muuttuviin työelämän vaatimuksiin on pakottanut opettajat ja koulutuksen suunnittelijat luomaan uusia koulutuskäytäntöjä. Näitä ovat verkkotuettu monimuoto-opetus luokkaopetuksen sijaan, muutokset oppimisympäristöissä ja verkostoituminen sekä työelämään että ympäröivään maailmaan. Raja- ja merivartiokoulun pyrkimyksenä on saada verkkotuettu monimuoto-opetus osaksi kaikkea perus-, jatko- ja täydennyskoulutusta. Tämä asettaa haasteita niin kouluttajille kuin koko koulutusjärjestelmälle.</p> <p>Tutkimuksen tarkoituksena on kuvata monimuoto-opetuksen nykytilaa Raja- ja merivartiokoululla ja selvittää Raja- ja merivartiokoulun kouluttajien käsitysten perusteella, miten opetuksen monimuotoistamista Raja- ja merivartiokoululla tulisi kehittää. Tutkimus on luonteeltaan kuvaileva laadullinen tutkimus. Tutkimuksen empiirisen osan tutkimusongelmiksi muodostuivat:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Millaisia käsityksiä kouluttajilla on oppimisesta ja opettajuudesta? - Millaisia käsityksiä kouluttajilla on opiskelijoiden valmiuksista monimuoto-opiskeluun? - Miten kouluttajien käsitysten mukaan koulutuksen monimuotoistamista tulisi kehittää? 		

Tutkimuksen teoreettisessa osuudessa tarkastelen monimuoto-opetuksen nykytilaa Raja- ja merivartiokoululla, oppimista, aikuista opiskelijana ja opettajuutta sekä monimuoto-opetusta. Empiirisessä osuudessa tarkastelen aihetta Raja- ja merivartiokoulun kouluttajien käsitysten kautta. Suoritin tutkimuksen aineiston keruun teemahaastatteluna ja keräämäni tekstiaineiston analysoin fenomenografisella tutkimusotteella.

Esitin tulokset fenomenografisesti jäsennettyinä ja ryhmiteltyinä merkityskategorioihin, jotka edustivat kouluttajien käsityksiä oppimisesta, opettajuudesta, opiskelijoiden valmiuksista, ohjaamisesta sekä oppimisympäristöjen ja koulutuksen kehittämisestä.

Kouluttajien käsitykset oppimisesta ja opettajuudesta olivat suhteellisen nykyaikaisia. Kouluttajat näkivät oppimisen tiedon ymmärtämisenä, rakentumisena ja aikaisempien käsitysten muokkaamisena. Käsityksissä tulivat esille myös opiskelijan oman motivaation merkitys ja osallistuminen omaan oppimisprosessiin. Opettaja kuvataan ohjaajaksi, joka luo oppimistilanteen ja johdattelee opetusta. Tärkeäksi koettu opetuksen sitominen työelämään edellyttää opettajalta vankkaa ajan tasalla olevaa ammatillista osaamista.

Opiskelijoiden valmiudet monimuoto-opiskeluun nähtiin hyvinä. Käsitysten mukaan osalla opiskelijoista oli vaikeuksia tekstin tuottamisessa. Monimuoto-opetus on saattanut tulla monelle opiskelijalle yllätyksenä tai ainakin uutena tapana opiskella. Kouluttajien mielestä monimuoto-opiskelun ohjaukseen tulisi panostaa kurssin aloitusvaiheessa. Käsitysten mukaan nuoret haluavat selkeitä malleja selviytyäkseen työelämässä, kun taas vanhemmilla, jo pidempään työelämässä olleilla, opiskelijoilla on paremmat valmiudet niin monimuoto-opiskeluun kuin työssä oppimiseenkin.

Käsityksissä koulutuksen kehittämisestä esille nousivat fyysisten ja sosiaalisten oppimisympäristöjen kehittäminen. Kehityksen esteiksi koetaan näkemuserot koulutuksen toteuttamisesta, jotka heijastuvat muun muassa kouluttajaresursseihin, opetusryhmien kokoihin ja mahdollisuuksiin valita erilaisia opetusmenetelmiä.

Avainsanat

Rajavartiolaitos, oppiminen, opettajuus, oppimisvalmiudet, aikuiskoulutus, oppimisympäristöt, monimuoto-opetus

SISÄLLYSLUETTELO

1	JOHDANTO	3
2	AIKAISEMMAT TUTKIMUKSET	4
3	TEOREETTINEN VIITEKEHYS JA TIETEENFILOSOFISET VALINNAT	5
3.1	Teoreettinen viitekehys ja tutkimuskysymys.....	5
3.2	Tutkimuksen tieteenfilosofisia valintoja	7
3.3	Fenomenografia tutkimustapana	8
3.4	Tutkimuksen suhde sotilaspedagogiseen tutkimukseen	9
4	KOULUTUS RAJAVARTIOLAITOKSESSA.....	11
4.1	Rajavartiolaitoksen koulutusjärjestelmä.....	11
4.2	Raja- ja merivartiokoulu	13
4.3	Koulutus eri kursseilla	13
4.3.1	Rajavartijakoulutus	14
4.3.2	Opistoupseerikoulutus	15
4.3.3	Upseerikoulutus	16
4.3.4	Täydennys- ja erikoiskoulutus	17
5	OPPIMINEN	18
5.1	Oppimisteoriat	18
5.2	Aikuinen oppijana	21
5.3	Aikuisten opettaja	23
5.4	Opetusmenetelmät, opettajan valintoja	25
5.5	Monimuoto- ja verkko-opetukseen soveltuvia pedagogisia malleja	27
5.5.1	Tutkiva oppiminen	27
5.5.2	Ongelmalähtöinen oppiminen	29
5.5.3	DIANA-malli	31
6	VERKKOTUETTU MONIMUOTO-OPETUS JA MONIMUOTO-OPETUKSEN SUUNNITTELU	34
6.1	Verkkotuettu monimuoto-opetus	34
6.2	Monimuoto-opetuksen suunnittelu	35
6.2.1	Oppimisteoria	36
6.2.1	Opiskelija-analyysi	36

	2
6.2.2	Oppimisprosessi 37
6.2.3	Oppimisympäristö 38
6.2.4	Opintojen ohjaaminen 41
6.2.5	Sisällön tuottaminen 42
7	KOULUTTAJIEN KÄSITYKSIÄ MONIMUOTO-OPETUKSESTA 43
7.1	Tutkimuksen kohdejoukko 43
7.2	Aineiston keruun toteuttaminen 44
7.3	Fenomenografinen aineiston analysointi 45
7.4	Kouluttajien käsityksiä monimuoto-opetuksesta 46
7.4.1	Kouluttajien käsityksiä oppimisesta 46
7.4.2	Kouluttajien käsityksiä opettajuudesta 49
7.4.3	Kouluttajien käsitys opiskelijoiden valmiuksista monimuoto-opiskeluun 51
7.4.4	Kouluttajien käsityksiä oppimisen ohjaamisesta 54
7.4.5	Kouluttajien käsityksiä oppimisympäristön kehittämisestä 58
7.4.6	Kouluttajien käsityksiä koulutuksen kehittämisestä 62
8	TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS 65
8.1	Aineiston hankintaprosessin luotettavuus 66
8.2	Aineiston luotettavuus 66
8.3	Johtopäätösten luotettavuus 67
8.4	Tutkimusmenetelmän arviointia 67
9	DISKUSSIO 68
10	LÄHTEET 72
10.1	Julkaisemattomat lähteet 72
10.2	Julkaistut lähteet 73
10.3	Muut lähteet 76

1 JOHDANTO

Vanhojen koulutusmallien toimimattomuus tai heikko vastauskyky nopeasti muuttuviin työelämän vaatimuksiin, on pakottanut opettajat ja koulutuksen suunnittelijat luomaan uusia koulutuskäytäntöjä. Näitä ovat verkkotuettu monimuoto-opetus luokkaopetuksen sijaan, muutokset oppimisympäristöissä ja verkostoituminen sekä työelämään että ympäröivään maailmaan (Paane-Tiainen 2000, 5).

Raja- ja merivartiokoulun pyrkimyksenä on saada verkkotuettu monimuoto-opetus osaksi kaikkea perus-, jatko- ja täydennyskoulutusta (Koulutus Rajavartiolaityksessä 2007). Tämä asettaa haasteita niin kouluttajille kuin koko koulutusjärjestelmälle.

Miten me asetumme näihin uusiin rooleihimme sotilaskouluttajina, ohjaajina, oppijoina? Tietoverkkojen laajentama oppimisen maailma edellyttää uusia valmiuksia oppia uutta, kerätä ja jäsentää tietoa, analysoida ja tuottaa sitä. (Immonen 2000, 26.) Osaammeko kouluttajina ottaa roolin oppimisen ohjaajana ja oppijan valmiuksien kehittäjänä. Mielestäni seuraava lainaus yhden haastattelemani kouluttajan ajatuksista kuvaa hyvin sitä muutosta, jonka kouluttaja on kohdannut työssään. Siihen ehkä kiteytyykin koko tutkimukseni ”punainen lanka”.

”Ku mä lähin tuota kurssia miettimään, miten tämmöstä monimuoto-opetusta voitais hyödyntää. Ni, kyllähän se on oikeesti paljon muuttanut, että vähän eri tavalla mieltii tai suunnittelee näitä opetuksia. Elikä ensinnäkin, mikä on se aihe ja oppilasryhmä. Samaa aihetta voidaan opettaa monellekin eritasoiselle joukolle. Se vai pitää sitten mieltiä, miten sitä lähetään opettamaan. Ja sit tota, avoimesti pitäis pyrkiä kokeilemaan erilaisia opetusmenetelmiä. Meillähän on melko paljon perustunu siihen, että sisäruokintaa, luento, tällasii kauheita powerpoint slideja. Siitä vain pitäis päästä eroon. Opiskelijat pitäis saada motivoitua siihen aiheeseen, mikä se on ja johdatella siihen niitten opetusmenetelmien kautta. Että ne lopuks joutuu itte selvittämään ja tekemään niitä asioita. Mitä ollaan niin ku oppimassa. Elikä se, ett ne on enempiakin aktiivisia. Ja sit tietystis semmonen arviointiin liittyen, ett kyll ne oppimistulokset pitäis pystyä arvioimaan niin ett siitä olis jotain hyötyä sille opiskelijalle, ett ei mikään jonoon laittaminen, vaan rehellinen palaute. Arviointia, missä arvioidaan missä oppija on vahva ja mitä pitää kehittää. Mut ku ajattelee mitä itte on tehny, ni kyll se opettajalta vaatii huomattavasti enemmän työtä kun aikasemmin. Jos laitettais vain numeerisesti äijiä jonoon jonkun arvioinnin perusteella kuin se, että sun pitää kirjottaa sanallinen palaute siitä arvioitavan työstä. Se pitää myöskin itse funtsia, mitä sillä haetaan ja mitä se on vastannut ja mitä sen pitäis kehittää.” (Kouluttaja 1)

Tutkimuksen tarkoituksena on kuvata monimuoto-opetuksen nykytilaa Raja- ja merivartiokoululla ja selvittää Raja- ja merivartiokoulun kouluttajien käsitysten perusteella, miten

opetuksen monimuotoistamista Raja- ja merivartiokoululla tulisi kehittää. Tutkimus on luonteeltaan kuvaileva laadullinen tutkimus (Hirsjärvi, Hurme & Sajavaara 2004, 128–130).

Lähtiessäni tekemään tutkimusta aiheesta omana tutkimusmotiivini oli syventää ammattitaitoani kouluttajana. Halusin selkiinnyttää käsityksiäni oppimisesta, oppimisympäristöistä ja monimuoto-opetuksesta.

Tutkimuksen teoreettisessa osuudessa tarkastelen monimuoto-opetuksen nykytilaa Raja- ja merivartiokoululla, oppimista, aikuista opiskelijana ja opettajuutta sekä monimuoto-opetusta. Empiirisessä osuudessa tarkastelen aihetta kouluttajien käsitysten kautta. Suoritin tutkimuksen aineistonkeruun teemahaastatteluna ja keräämäni tekstiaineiston analysoin fenomenografisella tutkimusotteella.

2 AIKAISEMMAT TUTKIMUKSET

Rajavartiolaitoksessa koulutuksen monimuotoistamista ei ole aikaisemmin tutkittu. Pedagogiikkaan tai sotilaspedagogiikkaan liittyvät tutkimukset ovat kaiken kaikkiaan vähäisiä. Tehdyt tutkimukset ovat kadettien tekemiä opinnäytetöitä. Sen sijaan puolustusvoimissa koulutuksen monimuotoistamista on pyritty kehittämään useilla tutkimuksilla. Seuraavat tutkimukset vaikuttivat oman tutkimukseni rakentumiseen.

Vuonna 2003 Mika Kalliomaa teki väitöstutkimuksen aiheesta Verkkopohjaisen monimuoto-opetuksen kehittäminen Maanpuolustuskorkeakoululla vuosina 1996–2002. Toimintatutkimuksessaan hän loi mallin verkkotuetun monimuoto-opetuksen toteuttamiseksi. Prosessi koostuu seuraavista vaiheista: oppimisen teorian perustelu, opiskelija-analyysin laatiminen, opiskeluprosessin luominen, oppimisympäristön rakentaminen, ohjaussuunnitelman sopiminen ja sisällön tuotanto. Tätä mallia olen osittain käyttänyt hyväkseni hahmotellessani oman tutkimukseni rakennetta.

Esiupseerikurssi 58 oli ensimmäinen verkkotuetun monimuoto-opetuksena toteutettu esiupseerikurssikurssi. Vuonna 2005 Jyri Manninen ja Soili Paajanen tekivät tutkimuksen Esiupseerikurssilaiset verkossa. Tässä fenomenografisessa tutkimuksessa he tarkastelivat opiskelijoiden verkko-opiskeluun liittyviä mielikuvia ja monimuoto-opetukseen orientoitumista. Keskeisinä kehittämissuunnitelmina he nostivat esille seuraavanlaisia kokonaisuuksia: verkko-opiskeluun orientoitumista tulisi korostaa, opintojen kokonaisrakenteen suunnittelu tulisi tapahtua oppimisen näkökulmasta, opetuksessa tulisi käyttää kriittisyyttä, ajattelua ja kokonai-

suuksien hallintaa tukevia keinoja, sosiaalisuutta ja vuorovaikutteisuutta tulisi tukea sekä erilaiset opiskelijat tulisi huomioida opintojen suunnittelussa.

Osaltaan myös Pekka Halosen vuonna 2007 tekemä väitöstutkimus vaikutti oman tutkimukseni muotoutumiseen, vaikka hänen tutkimuksessaan ei ole kysymyksessä monimuotoistamista koskeva tutkimus. Hän teki fenomenografisen tutkimuksen aiheesta Puolustusvoimien koulutuskulttuurin rakentuminen. Tutkimuksen empiirisen osan tavoitteena oli kuvata eri henkilöryhmiin kuuluvien kouluttajien sekä varusmiesjohtajien käsityksiä koulutus- ja toimintakulttuurin nykytilasta ja tulevaisuudesta. Tutkimuksessa tarkasteltiin muun muassa kouluttajan ja oppijan rooleissa tapahtuneita muutoksia.

3 TEOREETTINEN VIITEKEHYS JA TIETEENFILOSOFISET VALINNAT

Tässä luvussa kuvaan tutkimuksen viitekehysten avulla, millä perusteella tutkimuskysymykset on muodostettu ja mitkä tieteenfilosofiset ratkaisut ovat ohjanneet tutkimuksen kulkua. Luvussa tarkastelen myös tutkimuksen suhdetta sotilaspedagogiseen tutkimukseen.

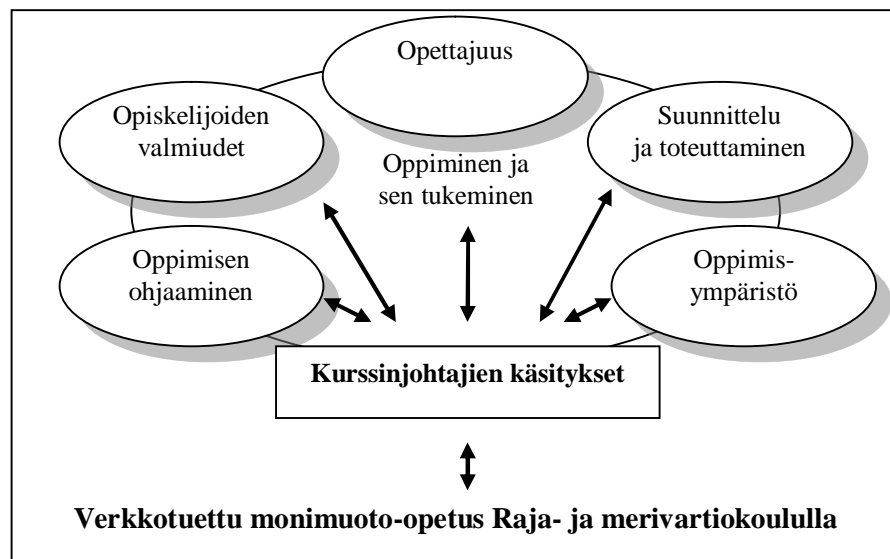
3.1 Teoreettinen viitekehys ja tutkimuskysymys

Verkkotuetun monimuoto-opetuksen tarkastelu tapahtuu muodostamani viitekehysten perusteella, jonka olen rakentanut teoreettisen perehtymisen pohjalta. Tutkimukseni viitekehysten muodostumista ohjasi Kalliomaan esittämä malli monimuoto-opetuksen suunnitteluprosessista (Kalliomaa 2003, 172).

Koulutuksen monimuotoistamisen nykytila Rajavartiolaitoksessa muodostaa tutkimukseni viitekehysten taustan. Teoriaosassa olen pyrkinyt selvittämään, mitkä ovat koulutuksen päämäärät ja miten verkkotuettu monimuoto-opetus on nähtävissä tällä hetkellä Raja- ja merivartiokoulun toteuttamassa koulutuksessa. Tämän tarkastelun olen rajannut vuonna 2007 tapahtuneeseen koulutukseen. (Luku 4)

Teoriaosassa olen myös pyrkinyt jäsentämään monimuoto-opetukseen liittyvää käsitteistöä. Koulutuksen ja oppimisympäristöjen suunnittelun taustalla on aina jokin oppimis- ja opettamiskäsitys (Manninen & Pesonen 2000, 63). Tässä kouluttajan käsitys oppimisesta ja aikuisesta oppijana vaikuttavat kouluttajan tekemiin pedagogisiin valintoihin ja oppimisympäristöjen luomiseen. Koulutuksen toteuttaminen verkkotuetuna monimuoto-opetuksena on yksi näistä kouluttajan tekemistä valinnoista. (Luvut 5 ja 6)

Kasvatustieteen keskeinen tutkimuskohde on ihminen ja hänen toimintansa, kuten oppiminen, opiskelu ja opettaminen (Hirsjärvi 1987, 56–57) Tutkimuksessa lähestyn koulutuksen kehittämistä kouluttajien käsitysten kautta. Tarkastelu tapahtuu tällöin toisen asteen näkökulmasta. Tutkimuskohteen muodostavat eri tavat, joilla ihmiset kokevat, käsittävät ja käsitteellistävät eri ilmiöitä. (Huusko & Paloniemi 2006, 164.) Sen empiirisessä osassa tarkastelen kouluttajien käsityksiä oppimisesta, opettajuudesta, opiskelijoiden valmiuksista, oppimisen ohjaamisesta ja oppimisympäristöstä sekä koulutuksen suunnittelusta ja toteuttamisesta. (Luku 7). Viitekehystä esittävässä kuviossa olen pyrkinyt selkiyttämään näkökulman aiheeseen, keskeiset käsitteet ja tutkimustehtävän. Tutkimuksen viitekehys on esitetty kuviossa 1.



Kuvio 1: Tutkimuksen viitekehys.

Tutkimuksen tarkoituksena on kuvata monimuoto-opetuksen toteuttamista Raja- ja merivartiokoululla ja selvittää Raja- ja merivartiokoulun kouluttajien käsitysten perusteella, miten opetuksen monimuotoistamista Raja- ja merivartiokoululla tulisi kehittää.

Tutkimustehtävä on nähtävä kahtena kokonaisuutena. Ensimmäinen tutkimustehtävä pohjautuu teoreettiseen tarkasteluun ja osin empiirisen aineiston tulosten pohjalta tehtyihin johtopäätöksiin. Toiseen tutkimustehtävään ja sen yksityiskohtaisiin ongelmiin vastataan kouluttajien mielipiteitä kuvaavien käsitysten mukaan.

Tutkimuksen empiirisen osan tutkimusongelmiksi muodostuivat:

- Millaisia käsityksiä kouluttajilla on oppimisesta ja opettajuudesta?
- Millaisia käsityksiä kouluttajilla on opiskelijoiden valmiuksista monimuoto-opiskeluun?
- Miten kouluttajien käsitysten mukaan koulutuksen monimuotoistamista tulisi kehittää?

Metsämuurosen mukaan ihmistieteellisen tutkimuksen kohteena on ihminen laajasti. Ihmistieteellinen tutkimus voidaan hänen mukaansa jakaa neljään eri alueeseen: toiminnan vastaanottajaa (oppijaa tai asiakasta) koskeva tutkimus, toiminnan ensisijaista suorittajaa (opettajaa) koskeva tutkimus, toimintaa (opetusta) koskeva tutkimus sekä laajasti käsittäen kaikkia toimintaa (oppimista, opetusta) sääteleviä tai rajoittavia tekijöitä koskeva tutkimus. (Metsämuuronen 2005, 26) Tutkiessani kouluttajien käsityksiä, mielestäni kysymykseen tuli laadullinen tutkimus. Laadullisen tutkimuksen kohteena on yleensä ihminen ja ihmisen maailma, joita yhdessä voidaan tarkastella elämismaailmana (Varto 1992, 23; Hirsjärvi 1987, 69). Kvalitatiivinen tutkimus pyrkii kontekstuaalisuuteen, tulkintaan ja toimijoiden näkökulman ymmärtämiseen (Hirsjärvi & Hurme 2000, 22).

3.2 Tutkimuksen tieteenfilosofisia valintoja

Tutkimusta tehdessäni minun oli myös selvitettävä filosofisia kysymyksiä. Tämä auttoi ymmärtämään oletuksia, jotka koskevat muun muassa ihmistä, maailmaa ja tiedonhankintaa. Näitä sitoumuksia kutsutaan taustasitoumuksiksi tai filosofisiksi taustaoletuksiksi. (Hirsjärvi ym. 2004, 120) Tämä paradigma on perususkomusten joukko, joka edustaa tutkijan maailmankuvaa. Nämä paradigmat perustuvat ontologisiin, epistemologisiin ja metodologisiin oletuksiin. (Cuba & Lincoln 2000, 107–108) Näitä tieteenfilosofisia taustaoletuksia ovat muun muassa positivismi, postpositivismi, kriittinen teoria ja konstruktivismi (Metsämuuronen 2005, 200–201).

Valitsin oman tutkimukseni lähestymistavaksi fenomenografian. Heikkisen ja Hellan mukaan fenomenografian tieteenfilosofiset taustaoletukset muistuttavat konstruktivismia ja fenomenologiaa. Konstruoinnin sijaan fenomenografiassa puhutaan konstituoinnista eli miten käsitykset muodostuvat tai millaisia ne ovat luonteeltaan. Nähdään, että yksilö rakentaa tulkintaa tilanteista aikaisempien käsitystensä, tietojensa ja kokemustensa pohjalta. (Huusko ym. 2006, 164)

Ontologia on oppi olevaisen luonteesta (Metsämuuronen 2005, 199; Hirsjärvi 1987, 54). Ihmisen ollessa tutkimuskohteena, on ontologisen erittelyn tuloksena ihmiskäsitys ja kohteen ollessa maailma tuloksena on maailmankuva. (Hirsjärvi ym. 2004, 121) Siinä tutkija etsii vastausta kysymyksiin, millainen todellisuus on ja mitä voimme tietää siitä. (Cuba ym. 2000, 107–108) Ihmisten käsitykset pohjautuvat heidän omiin kokemuksiinsa. Nämä käsitykset muodostuvat tietoisuudessa todellisuutta koskevien kokemusten kautta ja niissä ilmenevät yksilölle ja yhteisölle ominaiset piirteet. (Huusko ym. 2006, 164; Ahonen 1995, 116–117)

Käsityksemme todellisuudesta on syntynyt sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Samoista ilmiöistä on erilaisia, jopa ristiriitaisia käsityksiä eri aikoina ja eri kulttuureissa. Tähän vaikuttavat muun muassa ikä, koulutustausta, kokemukset tai sukupuoli. Niinpä on selvää, ettei ehdotonta totuutta tavoiteta ympäröivästä maailmasta. Tutkijan tai tutkimusyhteisön totuutena pitämät käsitykset muuttuvat ajan saatossa. (Metsämuuronen 2005, 210; Hirsjärvi & Hurme 2000, 18)

Epistemologisissa eli tieto-opillisissa tarkasteluissa käsitykset koskevat tiedostamisen ja tiedonsaannin ongelmia (Hirsjärvi ym. 2004, 121). Guban ja Lincolnin mukaan epistemologiassa on kysymys tutkijan ja tutkittavan suhteesta sekä mitä tutkimuskohteesta ylipäänsä voidaan tietää (Cuba ym. 2000, 107–108). Pyrin selvittämään ihmisten käsityksiä ilmiöstä. Tarkoitukseni ei ollut tavoitella totuutta, vaan ymmärtää ilmiötä. Minkälaisia käsityksiä kouluttajilla oli oppimisesta, opettajuudesta, opiskelijoiden valmiuksista? Etsiä kehityskohteita sekä -tarpeita, joita kouluttajat käsityksillään kuvaavat. Tällöin fenomenografisen tutkimuksen kohteena on toisen asteen näkökulma. Tutkimuskohteen muodostavat erilaiset tavat, joilla ihmiset kokevat, käsittävät ja käsitteellistävät eri ilmiöitä. (Huusko ym. 2006, 165)

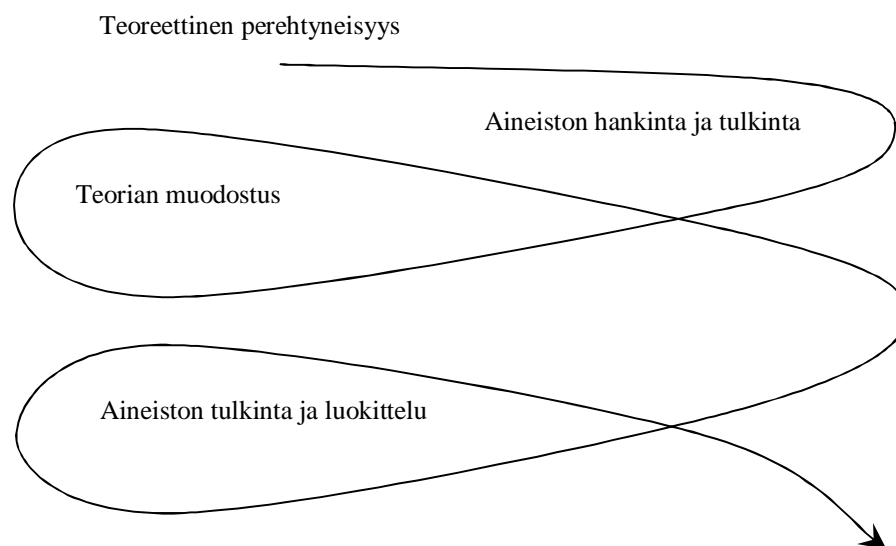
Guban ja Lincolnin mukaan metodologisella kysymyksellä pohditaan sitä, kuinka voidaan saada tietoa siitä, minkä uskotaan olevan tiedettävissä. Tällöin ensin päätetään, millaisella metodologialla tietoa voidaan saada. Tämän jälkeen valitaan erityinen metodi, joka sopii kyseiseen metodologiaan. (Guba ym. 200, 107–108)

3.3 Fenomenografia tutkimustapana

Fenomenografia tulee sanoista ”ilmiö” ja ”kuvata”. Se tutkii, miten ympäröivä maailma ilmenee ja rakentuu ihmisten tietoisuudessa. (Ahonen 1994, 114) Lähestymistavan perustajana pidetään Ference Martonia. Tutkimustyypissä tutkija nähdään oppijana, joka etsii tutkimansa ilmiön merkitystä ja miten ihmiset kokevat tutkittavan ilmiön. Fenomenografia on tapa identifioida, muotoilla ja käsitellä tutkimusongelmia. Sen avulla on tarkoitus löytää ja kuvata ajattelutapojen eli käsitysten erilaisuutta. Se on erityisesti suuntautunut oppimisympäristöissä tapahtuvaa oppimista ja ymmärtämistä koskeviin kysymyksiin. (Huusko ym. 2006, 163; Hirsjärvi & Hurme 2000, 168–169)

Fenomenografisen tutkimuksen kulku voidaan ilmaista seuraavalla tavalla. Tutkija kiinnittää huomionsa asiaan tai käsitteeseen, josta esiintyy erilaisia käsityksiä. Hän perehtyy asiaan tai käsitteeseen teoreettisesti ja jäsentää alustavasti siihen liittyvät näkökohdat. Tutkija haastattelee henkilöitä, jotka ilmaisevat erilaisia käsityksiä asiasta. Hän luokittelee nämä käsitykset niiden merkityksen perusteella. Erilaiset merkitykset tutkija pyrkii selittämään kokoamalla niistä abstraktimpia merkitysluokkia. (Metsämuuronen 2005, 210–212; Ahonen 1994, 114–115)

Tutkimuksen käytännölle laadullisuus ja sisäistetty asiantuntijuus merkitsevät sitä, että tutkijan on hyvä seurustella aineistonsa kanssa jatkuvasti. Tätä tulee tapahtua merkityksiä tulkittaessa, aineistoa luokiteltaessa ja raporttia kirjoitettaessa. Tutkimuksen kokoava teoria muodostuu lopullisesti vasta aineistoa käsiteltäessä, joten teorian tulee antaa puolestaan vaikuttaa aineiston tulkintaan. Tutkimus voidaan kuvata spiraalina, joka on esitetty kuviossa 2. (Ahonen 1994, 124–125)



Kuvio 2: Fenomenografisen tutkimuksen spiraali (Ahonen 1994, 125).

3.4 Tutkimuksen suhde sotilaspedagogiseen tutkimukseen

Sotilaspedagogiikka on ihmistieteitä soveltava tieteenala. Sen voidaan katsoa pohjautuvan 1700–1800 –lukujen vaihteessa eläneen Wilhelm von Humboldin ajatteluun (Haartman 2002, 70). Se tarkastelee, miten sotilaiden koulutusta ja oppimisympäristöjä suunnitellaan, toteutetaan, arvioidaan, kehitetään ja tutkitaan. Sotilaspedagogiikan erityisalueetta on sotilaiden toimintakyvyn kehittäminen oppimisen avulla. (Halonen 2007, 14; van Ree 2000, 46; Toiskallio 2002, 35–36; 2000, 9) Sotilaan toimintakyky muodostuu fyysisestä (kestävyys ja voima),

psykkisestä (tiedonkäsittely ja paineensieto), sosiaalisesta (ihmissuhteet ja vuorovaikutus) ja eettisestä (harkinta ja vastuunotto) osa-alueesta. (Toiskallio 2002, 17–18)

Sotilaiden kasvatusta ja koulutusta ovat olleet aikojen alussa yksinkertaisten taitojen, kuten aseenkäsittelyn opettamista. Sotilasta ei ole nähty ajattelevana ja itsenäisenä yksilönä vaan koneena, joka toimii opetettujen tapojen mukaisesti. Opetuksen tavoitteeksi on riittänyt, että koulutettavat ovat kyenneet käsittelemään asettaan ja toimimaan annettujen käskyjen mukaisesti. (van Ree 2000, 34–36)

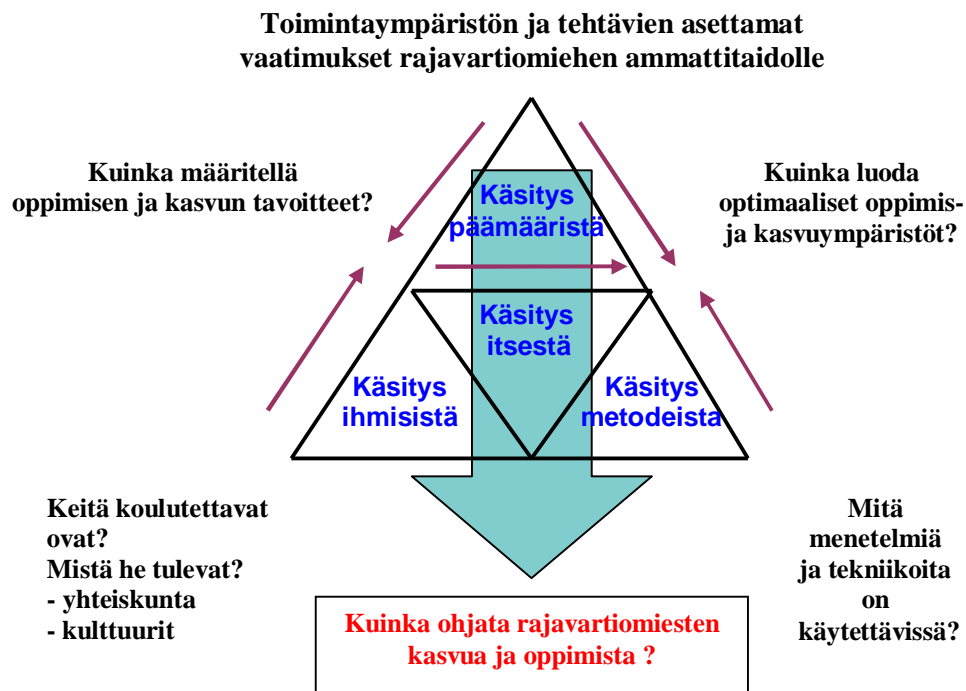
Taistelukentän kuvan muuttuminen, monimutkaisemmat aseet, suuremmat yhdessä toimivat joukot ja nopeat muutokset taistelukentällä, ovat asettaneet uudenlaisia vaatimuksia sotilaiden kasvatukselle ja koulutukselle. Koulutuksella pyritään luomaan yksilölle erilaisia valmiuksia eli toimintakykyä, kuten stressinsietokykyä ja kykyä toimia itsenäisesti alati muuttuvissa tilanteissa. Nähdään, ettei koulutus ulotu ainoastaan tietoihin ja taitoihin vaan myös koulutettavien arvoihin ja asenteisiin. (van Ree 2000, 41–42) Sotilaiden muuttuneet tehtävät ovat myös asettaneet uusia vaatimuksia sotilaiden kasvatukselle ja koulutukselle. Ne eivät ole enää pelkästään sodankäyntiä, vaan tehtäviksi ovat tulleet myös erilaiset rauhanturvaamis- ja siviilikriisinhallintaoperaatiot. (Haartman 2000, 77)

Myöskään rajavartiomiehelle ei enää riitä vain yksinkertaisten taitojen osaaminen. Historiansa alusta Rajavartiolaitos on ollut sotilaallisesti järjestetty organisaatio, jonka tehtävät ovat olleet siviiliviranomaisten tehtävien kaltaisia. Rajavartiomiehellä on oltava erilaisia valmiuksia ratkaistakseen kohtaamansa tilanteet ja ongelmat niin maastorajalla kuin rajanylityspaikoilla. Viimeisin muutos Rajavartiolaitoksen tehtävissä siviiliviranomaisten suuntaan tapahtui rajavartiolain uudistuksen yhteydessä vuonna 2005. Näiden muutosten seurauksena myös rajavartiomiehen työnkuva on muuttunut. Metsässä hiihtävästä erämiehestä on tullut rajanylityspaikalla toimiva asiakaspalvelija, jonka käytössä on paljon teknistä välineistöä ja tietoverkkoja.

Kuva toimintaympäristöstä ja organisaation tehtävistä ovat koulutussuunnittelun lähtökohta. Rajavartiolaitoksen tehtävät sijoittuvat sisäisen että ulkoisen turvallisuuden alalle. Suomen sisäisen turvallisuuden osana Rajavartiolaitos vastaa rajaturvallisuuden ylläpitämisestä. Sen päätehtävät ovat rajavalvonta maastorajalla ja merialueella sekä henkilöliikenteen rajatarkastukset maarajan ylityspaikoilla, satamissa ja lentoasemilla. Euroopan Unioniin ja Schengenin sopimukseen liittymisen myötä toiminta on keskitetty Euroopan unionin ulkorajalle. Rajavartiolaitos suorittaa myös poliisi- ja tullitehtäviä, etsintä- ja pelastustehtäviä. Nämä tehtävät korostuvat etenkin syrjäseuduilla, joissa Rajavartiolaitos on usein ainoa alueella saatavissa oleva

viranomainen. Suomen ulkoisen turvallisuuden osana Rajavartiolaitos osallistuu sotilaalliseen maanpuolustukseen yhteistoiminnassa Puolustusvoimien kanssa. (Rajavartiolaki, 2005)

Toiskallion mukaan sotilaskoulutuksen peruskysymys on, kuinka sotilaiden kasvua ja oppimista voidaan ja tulisi ohjata. Pyrkimyksenä on luoda toimintakykyä koulutuksen avulla ja näin tukea yksilöä suoriutumaan tehtävissään tämän omassa toimintaympäristössään. (Toiskallio 2002, 17) Hän kuvaa koulutusajattelun perusmallin kuviossa 3.



Kuvio 3: Koulutusajattelun perusmalli (mukaiillen Toiskallio ym. 2002, 17).

Tutkimuksessani tarkastelen kouluttajien käsityksiä omasta oppimiskäsityksestä, opettajuudesta, koulutettavien valmiuksista ja opetusmenetelmistä. Nämä kouluttajan käsitykset oppimisesta, aikuisesta oppijana ja omista valmiuksista vaikuttavat kouluttajan tekemiin pedagogisiin valintoihin ja oppimisympäristöjen luomiseen.

4 KOULUTUS RAJAVARTIOLAITOKSESSA

4.1 Rajavartiolaitoksen koulutusjärjestelmä

Rajavartiolaitoksen palveluksessa vuonna 2006 oli 3100 virkamiestä, joista rajavartiomiehiä oli noin 2600 ja siviiliviranhaltijoita noin 500 (Rajavartiolaitoksen vuosikertomus 2006). Rajavartiomieheksi määritellään rajavartiolaitoksen virkamies, joka on saanut valtioneuvoston

asetuksella säädettävän rajavartiomiehen koulutuksen ja jonka asianomaisen hallintoyksikön päällikkö on määrännyt rajavartiomieheksi. Hänellä on eri säädöksissä määritellyt toimivaltuudet virkatehtäviensä hoitamiseen. (Laki rajavartiolaitoksen hallinnosta, 2005)

Koulutukseen valittavilla rajavartiomiehillä tulee olla siviilikoulutuksena 2. asteen ammatillinen tutkinto tai ylioppilastutkinto sekä sotilaskoulutukseltaan heidän tulee olla vähintään reservin aliupseereita. Heidän valmiuksistaan fyysinen kunto ja soveltuvuus rajavartiomiehen ammattiin testataan ennen palvelukseen valitsemista. Peruskoulutuksen jälkeen jatko-, täydennys- ja erikoiskoulutukseen rajavartiomiehet voivat osallistua koko virkauransa ajan. (Valtioneuvoston asetus Rajavartiolaitoksesta).

Rajavartiolaitoksen koulutusjärjestelmä muodostuu sotilas- ja siviilihenkilöstölle annettavasta koulutuksesta. Sotilashenkilöstölle annettava koulutus jakaantuu upseerien, opistoupseerien sekä raja- ja merivartijoiden koulutukseen. Heidän koulutusjärjestelmänsä tavoitteena on varmistaa korkeatasoinen rajaturvallisuus- ja meripelastustehtävien osaaminen. Koulutusjärjestelmä perustuu elinikäisen oppimisen periaatteelle. (Rajavartiomiesten koulutusjärjestelmä) Siviilivirkamiehet otetaan Rajavartiolaitoksen palvelukseen tehtävämukaisen koulutuksen saaneina. Palvelussuhteen alettua siviileille järjestetään kolmen viikon mittainen siviilihenkilöiden peruskurssi, jonka tavoitteena on antaa kokonaiskuva Rajavartiolaitoksen tehtävistä. (Koulutus Rajavartiolaitoksessa 2007) Rajavartiolaitoksen sotilaiden koulutusjärjestelmä on esitetty kuvana liitteessä 1.

Rajavartiolaitoksessa on ollut pyrkimyksenä saada verkkotuetusta monimuoto-opetuksesta huomattava osa kaikkea perus-, jatko- ja täydennyskoulutusta. Sen tavoitteena on tukea henkilöstön työssä oppimista ja työn ohessa opiskelua. (Koulutus Rajavartiolaitoksessa 2007) Verkkotuetun monimuoto-opetuksen toteuttamisen tavoitteena on ensisijaisesti oppimistulosten parantaminen sekä opiskelun ja opettamisen mielekkyyden lisääminen. Toisaalta etä- ja itseopiskelulla pyritään myös kustannussäästöihin, jotka syntyvät matkustamisen ja siihen käytetyn työajan vähenemisestä. Tämä koetaan merkittäväksi seikaksi ympäri Suomea hajallaan olevassa Rajavartiolaitoksen organisaatiossa. (Avoimen oppimis- ja työskentelyympäristön luominen ja kehittäminen Rajavartiolaitoksessa)

Verkkotuetun monimuoto-opetuksen tukena Rajavartiolaitoksessa on käytössä kaksi koulutusportaalia eli oppimisalustaa. Nämä ovat julkisessa internet-verkossa toimiva Puolustusvoimien ja Rajavartiolaitoksen koulutusportaali (Kopo) ja Rajavartiolaitoksen oma sisäisessä verkossa toimiva koulutusportaali (Rkopo). (Koulutus Rajavartiolaitoksessa 2007)

4.2 Raja- ja merivartiokoulu

Raja- ja merivartiokoulun tehtävänä on antaa peruskoulutusta sekä täydennys-, jatko- ja erikoiskoulutusta Rajavartiolaitoksen henkilökunnalle. Se myös toimii Euroopan rajaturvallisuusviraston Frontexin yhteistyöoppilaitoksena. (Raja- ja merivartiokoulun työjärjestys)

Raja- ja merivartiokoululla toteutettava lähiopetus tapahtuu kahdessa koulutusyksikössä, Imatralla ja Espoossa. Koulutusyksikkö johtaa opetussuunnittelua sekä opetussuunnitelmien ohjeistusta, kokoamista ja toimeenpanon suunnittelua. Kurssitoiminta on keskitetty kahteen yksikköön, joista korkeakouluosasto vastaa upseerikoulutuksesta ja kurssiosasto muista kursseista. Varsinaisen opetuksen toteuttavat oppiaineryhmät, jotka opetuksen ohella vastaavat oppiaineiden kehittämisestä ja opettajapoolin ylläpitämisestä. Opettajapooli muodostuu Raja- ja merivartiokoulun, muiden hallintoyksiköiden ja muiden yhteistyötahojen opettajista, kouluttajista ja asiantuntijaluennoitsijoista. (Raja- ja merivartiokoulun työjärjestys) Raja- ja merivartiokoulun organisaatio on esitetty liitteessä 2.

Raja- ja merivartiokoululla opetettavia oppiaineita ovat rajojen valvonta, rajatarkastukset, rajavartiotilanteiden hallinta, rikostorjunta, meripelastus, merenkulku, johtaminen, oikeusoppi, kielet, liikuntakasvatus, pedagogiikka, kriisinhallinta ja sotilaallinen maanpuolustus. (Raja- ja merivartiokoulun työjärjestys)

4.3 Koulutus eri kursseilla

Tässä alaluvussa esitän koulutuksen tavoitteet ja laajuudet sekä miten monimuoto-opetus ilmenee eri kursseilla vuonna 2007 toteutetussa koulutuksessa.

Raja- ja merivartiokoululla annettava opetus perustuu valtaosin lähiopetukseen. Lähiopetuksena tapahtuva opetus on pääsääntöisesti luentoja ja erilaisia harjoituksia. Osaa kursseista monimuotoistettu sisällyttämällä niihin etäopiskelua ja ohjattua työharjoittelua.

Opiskelu kursseilla tapahtuu virkatyönä, joten palvelussuhteen edut määräytyvät valtion virkaehtosopimuksen mukaisesti. Opiskelijoiden etäopiskelu tapahtuu opiskelijan oman valinnan mukaisesti joko heidän työpisteissään tai kotonaan. Käytännöksi on vakiintunut, että kurssien toimeenpanokäskeyissä ohjeistetaan työajan käytöstä siten, että yhtä etäopiskeluna suoritettua opintoviikkoa kohden hallintoyksiköiden on varattava opiskelijoille työaika 40 tuntia itseopiskeluun. Työajan käyttämisestä opiskelijat sopivat itse työpisteidensä kanssa.

Rajavartiolaitos on tukenut opiskelijoiden verkko-opiskelua muun muassa hankkimalla jatkokursseilla opiskelevien käyttöön kannettavia tietokoneita, maksamalla laajakaistayhteydestä aiheutuvia kustannuksia ja mahdollistanut kirjautumisen etäkäyttäjänä Rajavartiolaitoksen sisäiseen verkkoon laitoksen tilojen ulkopuolelta. (Raja- ja merivartiokoulun vuoden 2008 tulossuunnitelma sekä toiminta- ja taloussuunnitelma 2009–2012 aineisto)

4.3.1 Rajavartijakoulutus

Rajavartijakoulutusta annetaan perus- ja jatkokursseilla sekä mestarikurssilla (entinen vartioupseerikurssi). Vuonna 2007 näistä toteutettiin peruskursseja ja vartioupseerikurssi. Niitä kaikkia on pyritty monimuotoistamaan sisällyttämällä niihin etäopiskelua.

Rajavartijan peruskurssilla oppilas saa valmiudet rajavartijan ja merivartijan tehtävien hoitamiseen. (Valtioneuvoston asetus rajavartiolaitoksesta, 2005) Rajavartijan peruskurssia on uudistettu vuodeksi 2008. Sen laajuus on 54 opintoviikkoa. Peruskurssi koostuu kaikille yhteisistä opinnoista (27 opintoviikkoa), eriytyvistä opinnoista (13–15 opintoviikkoa) ja kahdesta työssäoppimisjaksosta (yhteensä 10–12 opintoviikkoa). Yhteiset opinnot ja eriytyvät opinnot toteutetaan pääsääntöisesti lähiopetuksena. Työssäoppimisjaksot toteutetaan hallintoyksiköissä Raja- ja merivartiokoulun ohjeistamana ja valvomana. Opintojen ohjaajina työssäoppimisjaksoilla toimivat hallintoyksiköissä työskentelevät vanhemmat rajavartiomiehet. (Rajavartiomiesten koulutusjärjestelmä)

Vuonna 2007 ei toteutettu rajavartijan peruskurssia. Sen sijaan toteutettiin viisi vanhan koulutusjärjestelmän mukaista rajavartijan peruskurssin osaa 2 ja kaksi merivartijan peruskurssin osaa 2. Kurssin suorittaminen antaa samat valmiudet kuin uusimuotoinen rajavartijan peruskurssi vuonna 2008 tulee antamaan. Monimuoto-opetuksena toteutettujen perusopintojen laajuus on kaksitoista opintoviikkoa. Opinnot on jaksoteltu viikon lähiopetusjaksoon, kahden viikon etäopiskelujaksoon ja yhdeksän viikon lähiopetusjaksoon. (Koulutus Rajavartiolaitoksessa 2007)

Rajavartijan jatkokurssilla opiskelija saa valmiudet ylijajavartijan ja ylimerivartijan tehtäviin. Hänen tulee hallita työnjohtotehtävissä vaadittavat tiedot ja taidot. Monimuoto-opetuksena toteutettujen opintojen laajuus on kahdeksan opintoviikkoa. Opinnot jaksottuvat viikon lähiopetusjaksoon, kahden viikon etäopiskelujaksoon ja kahden viikon lähiopetusjaksoon. (Koulutus Rajavartiolaitoksessa 2007)

Pääsääntöisesti edellä mainittujen kurssien etäopiskelujaksoille annetut oppimistehtävät ohjeistetaan 1. lähiopetusjaksolla ja opiskelijat palauttavat ne saapuessaan 2. lähiopetusjaksolle. Tehtävissä opiskelijoiden tulee perehtyä annettuun aineistoon ja laatia raportti tai vastaava tehtävä annetun aineiston pohjalta. Oppiaineiden opettajat tarkastavat etätehtävät ja antavat niistä kirjallisen palautteen opiskelijoille.

Vartioupseerikurssin monimuotoistettu toteuttaminen poikkeaa muiden kurssien toteutuksesta. Toisin kuin muiden kurssien, sen opetussuunnitelmaan on kirjattu opetuksen monimuotoistaminen ja kurssin ajallinen kesto on pidempi kuin kurssilla suoritettavat opintoviikkomäärät. (Vartioupseerikurssin opetussuunnitelma)

Vartioupseerikurssilla opiskelija saa valmiudet työyksikön johtamiseen ja kouluttamiseen sekä hallinnollisiin tehtäviin. (Valtioneuvoston asetus rajavartiolaitoksesta, 2005) Monimuoto-opetuksena toteutettujen opintojen laajuus on kahdeksan opintoviikkoa. Opinnot jakautuvat ajallisesti yhdentoista kuukauden ajalle. Ne koostuvat kolmesta lähiopetusjaksosta ja niiden välisistä etäopiskelujaksoista. Etäopiskeluna toteutettujen opintojen laajuus on kolme opintoviikkoa. (Koulutus Rajavartiolaitoksessa 2007) Etäopiskelujakson oppimistehtävät pitävät sisällään tutustumisen annettuun materiaaliin ja raportin laatimisen annetun aineiston pohjalta. Aiheina ovat johtamisessa ihmisen johtamisen erityispiirteet vartioasemalla (1 opintoviikko), rajavartiotoiminnassa rajavartiotoiminnan suunnittelu, toteutus ja seuranta rajavartiotoiminnassa (1 opintoviikko) ja pedagogiikassa kouluttajuus, oppiminen, oppimisympäristöt sekä rajavartiotoiminnan tulokaskoulutus ja virkamiehen työhön perehdyttäminen (1 opintoviikko). (Vartioupseerikurssin opetussuunnitelma)

4.3.2 Opistoupseerikoulutus

Opistoupseerin peruskoulutus on päättynyt sekä Puolustusvoimissa että Rajavartiolaitoksessa. Heille järjestetään vielä täydennys- ja jatkokoulutusta. (Koulutus Rajavartiolaitoksessa 2007)

Täydennyskurssin tavoitteena on, että opiskelija osaa nuoremman opistoupseerin tehtäviin liittyvät keskeiset säädökset ja menettelytavat sekä syventää tietojaan ja taitojaan johtamisessa. Kurssi on samalla pääsykoe opistoupseerin jatkokurssille. Monimuoto-opetuksena toteutettujen opintojen laajuus on viisi opintoviikkoa. Opinnot jaksottuvat viikon lähiopetusjakssoon, kahden viikon etäopiskelujakssoon ja kahden viikon lähiopetusjakssoon. Opinnot on hajautettu ajallisesti noin kolmen kuukauden ajalle. (Koulutus Rajavartiolaitoksessa 2007)

Jatkokurssin tavoitteena on, että opiskelija saa valmiudet aluetason johtotehtäviin ja esikunnan toimistoupseerin tehtäviin. Lisäksi hän saa valmiudet sodan uhan ja sodan ajan rajajoukko kokoonpanossa yksikkötason johtotehtävien sekä rajajoukkojen esikuntien toimistoupseerien tehtävien hoitamiseen. (Koulutus Rajavartiolaitoksessa 2007) Kurssin opetussuunnitelmassa on maininta, että opiskelu ja opettaminen nähdään konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaisesti. Monimuoto-opetuksena toteutettujen opintojen laajuus on 15 opintoviikkoa. Opinnot jaksottuvat viikon lähiopetusjaksoon, kahden viikon etäopiskelujaksoon ja 12 viikon lähiopetusjaksoon. Etäopiskelun toteuttamista ei ole eritelty opetussuunnitelmassa. Sen sijaan oppiaineiden opetus- ja työmuodoiksi on määritelty muun muassa luennot, ryhmätyöt, itseopiskelu, etätehtävät ja oppimispäiväkirja. (Opistoupseerin jatkokurssin opetussuunnitelma) Itseopiskelu ja etätehtävät ohjeistetaan 1. lähijaksolla (Opistoupseerin jatkokurssin toimeenpanokäsily).

4.3.3 Upseerikoulutus

Rajavartiolaitoksen upseerit suorittavat Maanpuolustuskorkeakoulussa upseerin alemman ja ylemmän korkeakoulututkinnon sekä sotatieteellisen jatkotutkinnon. Raja- ja merivartiokoulu järjestää näihin tutkintoihin liittyvän rajaturvallisuusalan eriytyvän koulutuksen. Tämän koulutuksen tavoitteena on antaa opiskelijalle syväiset tiedot upseerille kuuluvissa rajaturvallisuusalan tehtävissä ja hallinnollisissa tehtävissä. (Valtioneuvoston asetus rajavartiolaitoksesta, 2005)

Sotatieteiden kandidaatin tutkinnon laajuus on vähintään 180 opintopistettä ja sotatieteiden maisterin tutkinnon laajuus vähintään 120 opintopistettä. Yhteiset opinnot järjestetään Maasotakoulussa ja Maanpuolustuskorkeakoulun Kadettikoulussa. Opintosuuntaukset eriytyvät opinnot järjestetään Raja- ja merivartiokoulussa Imatralla ja Espoossa. Kadeteille Raja- ja merivartiokoululla annettava opetus on lähiopetusta. Opetus rakentuu luentojen, ryhmätöiden ja harjoitusten varaan. Poikkeuksena tästä on tutkimustyön laatiminen, joka toteutetaan itsenäisenä työskentelynä tutkimustyön ohjaajan opastuksella. (Rajavartiomiesten koulutusjärjestelmä)

Maanpuolustuskorkeakoulun jatkotutkinto-osastossa suoritettava yleisesikuntaupseerin tutkinto koostuu esiupseerikurssista ja yleisesikuntaupseerikurssista. Opinnot ovat sotatieteellisiä jatko-opintoja. Yleisesikuntaupseerin tutkinto on upseerien jatkokoulutusjärjestelmän ensimmäinen jatkotutkinto. Tutkinnon laajuus on vähintään 140 opintopistettä; esiupseerikurssi 60

opintopistettä ja yleisesikuntaupseerikurssi 80 opintopistettä. (Rajavartiomiesten koulutusjärjestelmä)

Esiupseerikurssille osallistutaan noin 10 vuotta upseeriksi valmistumisen jälkeen. Rajavartioalan eriytyvien opintojen päämääränä on, että esiupseerikurssin suorittaneella Rajavartiolaitoksen upseerilla on valmiudet toimia hallintoyksikön ja sen esikunnan rauhan, kriisin sekä sodan ajan esiupseerin suunnittelu-, kehittämis- ja johtotehtävissä. Rajavartiolinjan opintoihin sisältyy enintään 29 opintopistettä rajavartioalan eriytyvää opetusta, jonka toteuttaa Raja- ja merivartiokoulu. Esiupseerikurssi opiskellaan verkkotuettuna monimuoto-opetuksena siten, että se koostuu lähi- sekä etäopiskelusta ja -opetuksesta. (Koulutus Rajavartiolaitoksessa 2007)

Esiupseerikurssin jälkeen parhaiten opinnoissaan menestyneille ja yleisesikuntaupseerin tehtäviin soveltuville opiskelijoille myönnetään opinto-oikeus yleisesikuntaupseerikurssille. Kurssi antaa Rajavartiolaitoksen opiskelijalle tiedolliset perusteet ja valmiudet toimia hallintoyksikön johtotehtävissä ja Rajavartiolaitoksen esikunnan vaativissa asiantuntijatehtävissä. Yleisesikuntaupseerikurssi suoritetaan osittain verkkotuettuna monimuoto-opetuksena siten, että se koostuu lähi- sekä etäopiskelusta ja -opetuksesta. Rajavartiolaitoksen upseerien opintoihin sisältyy vähintään 21 opintopistettä rajavartioalan eriytyvää opetusta, jonka toteuttaa Raja- ja merivartiokoulu. (Rajavartiomiesten koulutusjärjestelmä)

Esiupseeri- ja yleisesikuntakurssien lähiopetus rakentuu pääasiassa luento- ja ryhmätöiden varaan. Etäjaksojen aikana kurssilaiset opiskelevat joko kotona tai Rajavartiolaitoksen tiloissa eri puolilla Suomea. Heidän opintojen tukena on Puolustusvoimien ja Rajavartiolaitoksen koulutusportaali, jossa on tarjolla opintojaksoihin liittyvä opetus- ja taustamateriaali, etätehtävät, keskustelualueet ja Chat-mahdollisuus.

4.3.4 Täydennys- ja erikoiskoulutus

Rajavartiolaitoksessa toteutettiin vuonna 2007 noin 140 erilaista valtakunnallista täydennys- ja erikoiskoulutustilaisuutta. Pääosa niistä toteutettiin Raja- ja merivartiokoulussa tai koululla oli niiden johtamisvastuu. Koulutustilaisuuksien kestot vaihtelivat päivästä muutamiin viikkoihin. Painopiste näissä koulutuksissa oli vuonna 2005 tehdyn lakiuudistuksen edellyttämä koulutus. Painopistealueita olivat muun muassa toimivaltuuskoulutus, rikostorjunnan koulutus, rajavartiotilanteiden hallinnan koulutus ja Euroopan unionin yhteinen rajavartiomiesten koulutus sekä esimiesvalmennus. (Koulutus Rajavartiolaitoksessa 2007) Täydennyskoulutuk-

seen osallistui myös eri sidosryhmien, esimerkiksi poliisin, tullin, puolustusvoimien ja meripelastusalan henkilöstöä.

Näistä koulutustilaisuuksista rikostutkijakurssi, tilannejohtamisen opetustilaisuus, etsintä- ja pelastuspäällikön koulutus ja meripelastuskouluttajan kurssi toteutettiin monimuoto-opetuksena. Muut kurssit ja tilaisuudet toteutettiin lähiopetuksena. (Koulutus Rajavartiolaikoksessa 2007)

5 OPPIMINEN

Yleensä oppimisella tarkoitetaan vuorovaikutukseen perustuvaa kokemuksen aiheuttamaa muutosta yksilön tiedoissa, taidoissa tai asenteissa. Sotilasorganisaatiossa oppiminen on paljolti erilaisten taitojen oppimista. (Halonen 2002a, 30.) Ihmisen oppiminen perustuu sosiaaliiseen vuorovaikutukseen hänen itsensä ja toimintaympäristönsä välillä. Se nähdään myös taitona, jota voi harjoittaa. Nykypäivänä oppimaan oppimisen taidon merkitys on korostunut tiedon nopean kasvun myötä ja ammattikuvien muuttuessa jatkuvasti. (Paane-Tiainen 2000, 46)

5.1 Oppimisteoriat

Oppimista on ymmärretty ja tulkittu aikojen kuluessa hyvin monella tavalla. Oppimista voidaan tarkastella historiallisena kehittymisenä behaviorismista konstruktivistiseen. Kaikissa näissä myös oppija nähdään eri tavalla. (Paane-Tiainen 2000, 46–47) Oppimiskäsitys onkin tietyn ajan kuva oppimiseen liittyvistä asioista, joita kulloinkin pidetään tärkeinä tietyissä kulttuureissa (Halonen 2002a, 30).

Behavioristinen oppimisnäkemys oli vallitseva 1920-luvulta 1960-luvulle. Keskeistä behavioristisessa oppimisnäkemyksessä on, että kun toivottavaa käyttäytymistä vahvistetaan palkitsemalla, se toistuu. Oppiminen on yksinkertaisesti oikean, toivottavan reaktion toistumista. Ei-toivottavaa käyttäytymistä puolestaan voidaan karsia rankaisemalla. Behavioristisen näkemyksen vaikutus opetukseen korostaa opettajan toimintaa. Opettajan on osattava valita oikeat ärsykkeet saadakseen aikaan toivottavaa käyttäytymistä ja sitten osattava palkita sitä sopivassa suhteessa. Opettajan rooli on aktiivinen tiedon välittäjä ja oppijan rooliksi jää olla passiivinen vastaanottaja. Oppiminen on sitä parempaa mitä enemmän "oikeita reaktioita" oppija muistaa ja tarvittaessa tuottaa. Opetuksessa perusidea on lähestyminen pienin askelin

kohti laajempia kokonaisuuksia. (Lehtinen & Kuusinen, 2001, 61–69) Esimerkkinä voisi käyttää rajavartiomiehen voimankäyttökoulutukseen liittyvää virka-aseen peruskoulutusta. Koulutuksessa edetään tarkasti kouluttajan ohjeiden ja mallisuoritusten mukaan. Tämän koulutuksen tavoitteena on luoda kaikille rajavartiomiehille yhteinen toimintamalli virka-aseen käsittelyssä. Monet sotilasorganisaation opetustavoitteiden ympärille rakennetut opetussuunnitelmat tähtäävät mitattaviin suorituksiin. Tällöin lähtökohtana on behavioristinen lähestymistapa. Opetussuunnitelmat on jaettu selkeisiin osatavoitteisiin. Nämä pyritään suorittamaan tietyssä järjestyksessä, jotta voidaan edetä seuraavaan tavoitteeseen. (Halonen 2002, 30)

Kognitiivinen oppimisenäkemys alkoi saada jalansijaa Suomessa 1970-luvulla. Huomio kasvatustieteessä siirtyi oppimiseen opetuksen sijasta. Oppimiseen vaikuttaa oppija ja hänen ominaisuutensa. Kognitiivisen oppimisenäkemyksen mukaan jo havaintoja tehdessämme tulkitsemme ja valikoimme informaatiota, tietoisesti tai tiedostamatta. Tätä informaation vastaanottoa ohjaavat ns. sisäiset mallit eli skeemat. Havainto saa enemmän tai vähemmän mielekkään merkityksen, kun kytkemme sen aiemmin opittuun ja tulkitsemme aiemman tietomme pohjalta. Skeeman käsite on keskeinen käsite kognitiivisessa oppimisenäkemyksessä. Lyhyesti skeema on tiettyä ilmiötä koskeva aiempi tiedon ja kokemusten muokkaama ennakkokäsitys, joka ohjaa havaitsemista ja uuden informaation vastaanottoa tästä ilmiöstä. Uusi tieto muokkaa ja muuttaa skeemaa jatkuvana prosessina. (Lehtinen ym. 2001, 83–88) Esimerkiksi ammattitaitoinen rajavartija tunnistaa väärennetyn passin ja myös muistaa sen aikaisemman koulutuksen ja kokemuksen pohjalta, mutta maallikolle sama informaatio ei kuitenkaan kerro mitään ja niinpä sen myöhempi muistaminen on vaikeaa.

Humanistis-kokemuksellinen oppimisenäkemys korostaa kokemusten reflektointia ja itseohjautuvaksi kasvamista. Näkemyksessä oppiminen etenee konkreettisia kokemuksia ja toimintaa arvioiden. Tavoitteena ovat ilmiöiden teoreettinen ymmärtäminen ja paremmat toimintamallit. Keskeinen kokemukselliseen oppimiseen liittyvä käsite on reflektointi. Reflektio on oppimisen yhteydessä toimintaa, jossa yksilö tutkii tietojaan ja kokemuksiaan saavuttaakseen uuden ymmärtämisen tason. Kokemusten läpikäynti ja arviointi voi auttaa löytämään ja luomaan uusia näkökulmia ja toimintatapoja. (Rauste-von Wright & von Wright 1996, 156)

Oppimisenäkemyksessä voidaan erottaa neljä erilaista "oppimisen orientaatiota":

- "aktiivinen kokeilu, jossa korostuu käytännön toiminta ja ihmisiin tai tilanteisiin vaikuttaminen"

- "konkreettinen kokeminen, jossa henkilökohtaiset kokemukset, tunteet ja "taiteellinen" orientaatio ovat etualalla"
- "reflektiivinen havainnointi, joka keskittyy kokemusten ja tilanteiden monipuoliseen reflektointiin"
- "abstrakti käsitteellistäminen, jolle on ominaista systemaattinen ajattelu ja ongelman-ratkaisu" (Rauste-von Wright ym. 1996, 156)

Kun nämä orientaatiot yhdistetään toisiinsa, tuloksena on kokemuksellisen oppimisen sykli. Tästä esimerkkinä voisi käyttää kenttätoimintaan liittyvää harjoitusta, jossa kahden henkilön muodostama partio suorittaa henkilön kiinniottamisen. Suorituksen jälkeen kouluttaja käy palautekeskustelun partion kanssa. Saadun palautteen perusteella partio suunnittelee tehtävän suorittamisen uudelleen ja toistaa jo kertaalleen suoritettun tehtävän. Oppimiskäsityksen määrittelyyn ei kiinnitetä huomiota, vaan keskeistä on kasvatustapahtuma. Kasvatustapahtumassa kokemuksellisuus, ”minän” kasvu, luovuus ja itseohjautuvuus ovat etualalla. Oppimisnäkemyksessä korostuu oppijan oman toiminnan rooli, opettajan tehtäväksi jää tukea ja ohjata. (Rauste-von Wright ym. 1996, 157)

Konstruktivistista oppimisnäkemystä ei voida tarkasti erottaa kognitiivisesta oppimisnäkemystä. Oppimisen lähtökohtana ovat korostetummin opiskelijan aikaisemmat tiedot, kokemukset, ongelmanratkaisutavat ja skeemat. Oppija hahmottaa maailmaa omalla tavallaan. Oppiminen on tämän kuvan muokkaamista, täydentämistä ja uudelleen rakentamista. Lisäksi konstruktiiivinen oppimisnäkemys korostaa oppijan uusien konstruktioiden toimivuuden koekilemistä. Oppiminen on oman toiminnan tulosta. Oppiakseen oppijan on itse ymmärtävä, mitä hän opittavasta asiasta ymmärtää tai osaa tai ei ymmärrä tai ei osaa. Tämä auttaa oikean tiedon jäsentelyä. Näin itsearvioinnin ja reflektointitaidon merkitys kasvaa. Jos oppija ei ymmärrä, miksi tietty asia pitää muistaa tai osata, on tieto vaikea muistaa. Tällöin opittua ei osata soveltaa uusissa tilanteissa. Oppiminen on aina sidoksissa siihen kontekstiin ja kulttuuriin, jossa tietoa opitaan ja käytetään. (Rauste-von Wright ym. 1996, 121–130) Esimerkiksi nuori rajavartija on ollut töissä hallintoyksikössä muutamia kuukausia ennen peruskurssille tuloaan. Tänä aikana hänelle on muodostunut kuva rajavartijan työstä ja työympäristöstä. Aloittaessaan opiskelun peruskurssilla, hänellä on jo olemassa konteksti ja toimintatapoja, joiden varaan hän rakentaa uusia ammatissaan tarvittavia tietoja ja taitoja.

OPPIMISEN VALTASUUNTAUKSET

Suuntaus	Näkemyks oppimisesta	Näkemyks oppijasta
Behavioristinen	Normatiivista, painotus oikeasuuntaisen käyttäytymisen oppimista ja vakiintumista. Palkkio/rangaistusajattelua.	Oppilas. Opettaja hallitsee oppimisprosessia. Mallioppiminen on keskeistä.
Kognitiivinen	Suunnitelmallinen reitti, jota myöten oppiminen etenee. Opetus on tietoista ja suunnitelmalista, jota opettaja johtaa.	Opiskelija. Aktiivinen; mielekkyyttä ja oppimisen merkityksellisyyttä.
Humanistinen	Oppiminen on kasvutapahtuma, joka on kokemuksellinen ja syklisesti etenevä pohdinta tiedonkäsittelyprosessi. Opettaja tukee ja ohjaa sitä.	Oppija. Aktiivinen ja tarkoitushakuinen, omista motivaatioistaan lähtevä ja itseohjautuvaksi kehittyvä yksilö.
Konstruktivistinen	Todellisuuden konstruointia, rakentamista, joka on tilannesidonnaista. Oppiminen on tiedon jäsentämistä ja käsitysten laajentamista.	Oppija, joka valikoi ja tulkitsee saatua informaatiota aikaisempaan tietoonsa liittäen. Hän kehittyi reflektiivisesti kriittisessä ajattelussaan.

Kuvio 4: Oppimisen valtasuuntaukset (Paane-Tiainen 2000, 47).

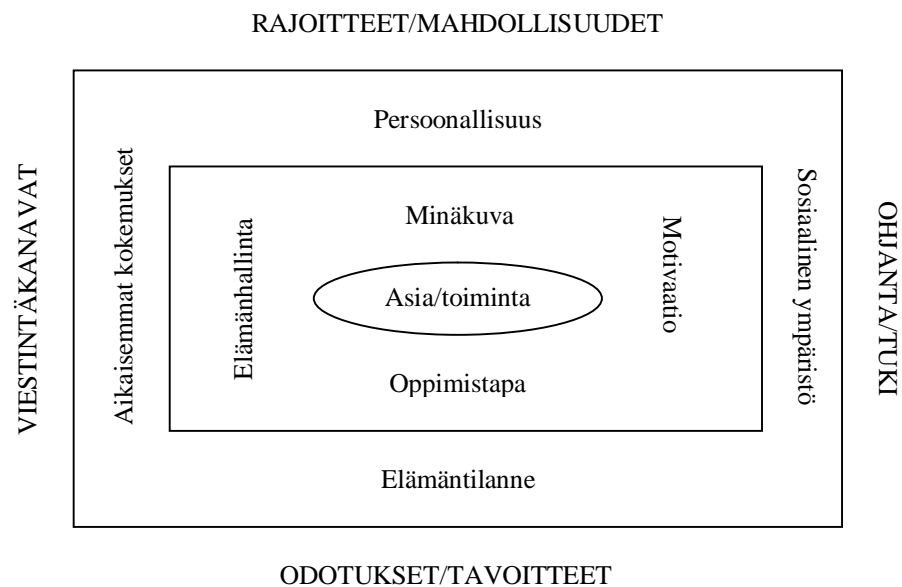
Edelliseen kuvaan on tiivistetty näkemys oppimisesta ja oppijasta. Mikään edellä esitetyistä suuntauksista esiintyy harvoin yksin. Usein koulutustapahtuman lähestymistapa koostuu useista näkemyksistä. Lähestymistapaan ohjaavat toisaalta kouluttajan pedagogiset valinnat toisaalta oppijan valmiudet, motivaatio ja itseohjautuvuus. Kouluttajan tehtävä onkin valita kulloinkin sopivin lähestymistapa. (Paane-Tiainen 2000, 46–47; Halonen 2002a 33, 37)

5.2 Aikuinen oppijana

Aikuisena ihminen kouluttaa itseään läpi elämänsä pitääkseen perussivistyksensä ja ammattitaitonsa ajan tasalla. Elinikäisessä oppimisessa on kysymys koko elämän kattavasta tietoisesta ja jatkumona tapahtuvasta oppimisesta. Aikuisen halukkuuteen oppia vaikuttaa ensisijaisesti motivaatio. Tällöinkin motivaatio suuntautuu herkemmin sellaiseen, mikä koetaan välittömästi hyödylliseksi. Esimerkiksi yksilö haluaa kohottaa ammattitaitoaan olettaen sen myötä ansioitonsa kohoavan. Myös itseohjautuvuus on tyypillistä aikuisoppimiselle. Itseohjautuvuudella tarkoitetaan yksilön kykyä ohjata ja määritellä oma-aloitteisesti oppimistarpeitaan ja päämääriään sekä valita ja soveltaa oppimis-strategioitaan. (Paane-Tiainen 2000, 6; Rauste-von Wright ym. 1996, 72–73) Opiskelijan vastuun omasta opiskelustaan ja oppimisestaan ollessa

suuri, kuten monimuoto-opetuksessa, tarvitaan hyvin korkeaa motivaatiota itseohjautuvuuden ylläpitämiseksi ja kehittämiseksi. (Tella, Vahtivuori, Vuorento, Wager & Oksanen 2001, 226)

Paane-Tiainen mukaan kokonaisvaltaisen ja konstruktivisen näkemyksen mukaan motivaation rakentamisessa merkittävää on oppijan käsitys omasta itsestään ja elämäntilanteestaan suhteessa ympäröivään maailmaan. (Paane-Tiainen 2000, 6) Oppimiseen vaikuttavia tekijöitä voidaan tarkastella kuvion 5 avulla.



Kuvio 5: Kokonaisvaltaiseen oppimiseen vaikuttavat tekijät (Paane-Tiainen 2000, 7).

Kuvion ytimessä on oppimisen kohteena oleva asia tai toiminta. Sisäisenä kehänä on oppijan minäkuva ja käsitys omasta itsestä ihmisenä. Sisäkehässä ovat myös oman elämän hallintataidot, motivoituminen uusiin asioihin, sitoutumisen tarve ja omaksutut oppimistavat esimerkiksi monimuoto-opetus. Ulkokehällä ovat elämäntilanne, sosiaalinen ympäristö, persoonallisuus ja aikaisemmat kokemukset. Nämä ovat yhteydessä osallistumismotiiviin ilmeten odotuksina ja asetettuina tavoitteina. Lisäksi kehän ulkopuolella ovat tämänhetkiseen tilanteeseen vaikuttavat seikat ja ohjaukseen liittyvät tekijät. Tällaisia ovat esimerkiksi käytössä olevat viestintäkanavat kuten internet ja sähköposti tai vaikkapa monimuoto-opetukseen liittyvä ohjaus ja sen toimivuuden vaikutus opittavan asian suhteen. Oppijalla voi olla oppimiseen, työskentelytapoihin tai saatavaan ohjaukseen liittyviä rajoitteita, jotka voivat olla fyysisiä, psyykkisiä tai sosiaalisia. (Paane-Tiainen 2000, 6–7) Esimerkiksi perheen elämäntilanne ei mahdollista henkilön opiskelua toisella paikkakunnalla.

Kalliala luettelee muutamia verkko-oppijoille tärkeitä ominaisuuksia. Näitä ovat ajankäytön hallinta, vastuullisuus ja itseohjautuvuus, yhteistyökyky, medialukutaito ja kirjoitustaito sekä tietotekniikan hallinta. (Kalliala 2002, 35) Ajankäytön hallinta liittyy kiinteästi vastuullisuu-

teen ja itseohjautuvuuteen. Oppijan on itse suunniteltava ajankäyttönsä siten, että ehtii muilta menoiltaan paneutua opintoihinsa. Vastuullisuuteen ja itseohjautuvuuteen kuuluu myös se, että oppija itse ottaa selvää muun muassa kurssin oppimistehtävistä ja milloin tehtävät on palautettava. Yhteistyökyky tulee esiin selvimmin oppimistehtävien ollessa ryhmätöitä. Tällöin vaaditaan neuvottelutaitoja, kompromisseja ja asioiden selvittämistä oppijoiden kesken. Verkko-opiskelussa yhteistyö voi näkyä myös toisten oppijoiden töiden opponointina verkossa. Medialukutaitoisen verkon käyttäjän on osattava erottaa olennainen tieto verkon kautta saatavasta tietomassasta ja muodostaa tämän perusteella oma käsityksensä asiasta. Verkosta saatavaa tietoa hyödynnettäessä on korostettava lähdekritiikin merkitystä. Työskentely verkossa ei vaadi ainoastaan medialukutaitoa, vaan oppijan on myös kyettävä tuottamaan tekstiä verkkoon esseinä, raportteina, kommentteina ja viesteinä. Opiskellessaan verkossa oppijalla tulee olla internetyhteys ja hänen tulee osata käyttää yleisempiä työkaluja kuten sähköposti ja tekstinkäsittelyohjelma. Näiden lisäksi hänen tulisi tuntea ja hallita käytettävä oppimisalusta, jossa työskentely tapahtuu.

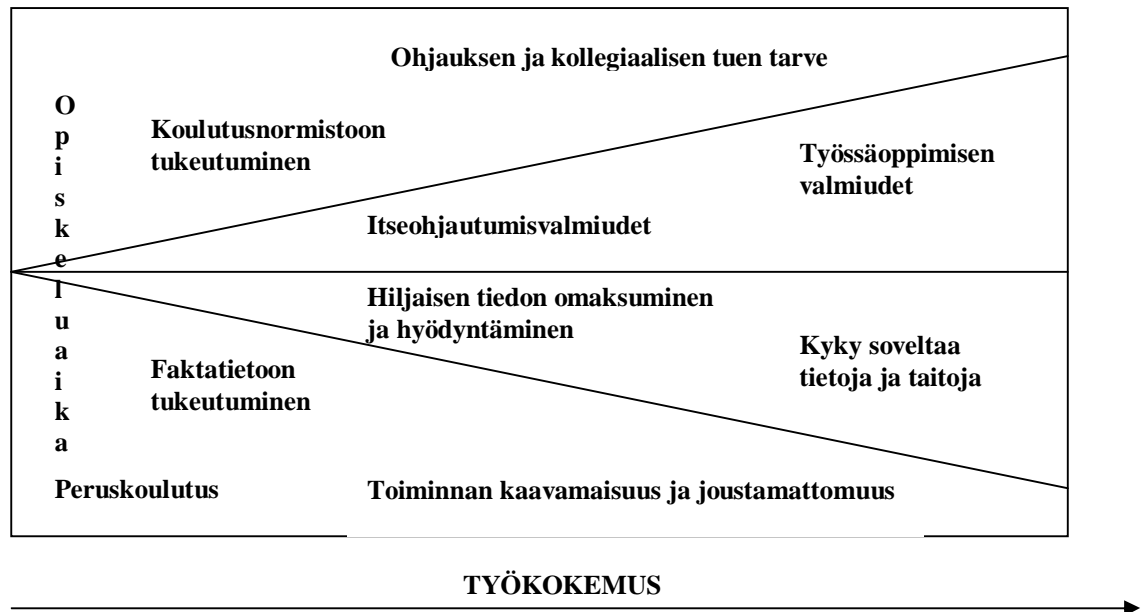
5.3 Aikuisten opettaja

Opettaja on opettamisen ammattilainen. Hän käyttää opetuksessaan oppikirjoja, lähdemateriaalia ja erilaisia havaintovälineitä, antaa tehtäviä ja arvioi oppijoiden kehittymistä. (Kalliala 2002, 124) Hän on avainasemassa luotaessa oppimistilanteita, verkkomateriaalia ja yhteisöllistä verkkopohjaista opiskelua. Opettajan tehtävä on luoda olosuhteet, joissa mielekäs opiskelu ja oppiminen ovat mahdollista. (Tella ym. 2001, 218)

Rauste-von Wrightin ja von Wrightin mukaan konstruktivistinen näkemys asettaa opettajalle tiettyjä vaatimuksia. Opettajan on hallittava opettamansa asian sisältö niin hyvin, että pystyy odottamattomissakin tilanteissa löytämään ratkaisut alallaan. Hänen on ymmärrettävä, miten erilaisista lähtökohdista tulevat oppijat ymmärtävät kyseisen alan ilmiöt, käsitteet, käsitteellistämistavat ja ongelmanratkaisutavat. Opettajan on tietysti ymmärrettävä konstruktivistisen oppimiskäsityksen pedagogiset seuraukset, kuten valikoiva tarkkaavaisuus ja informaation tulkinnan säätelyn periaatteet, oppimisen kontekstisidonnaisuus ja korkeampien taitojen kuten ajatteluprosessien rooli kaikessa oppimisessa. Hänen on arvioitava omaa toimintaansa ja oppijoiden oppimisprosessia sekä osattava toimia oppijoille oppimisen ohjaajana. (Rauste-von Wright ym. 1996, 200–201) Halosen mukaan myös sotilaskouluttajalle asetetaan näitä samoja vaatimuksia (Halonen 2007, 121).

Halonen kuvaa sotilaskouluttajan ammatillista kehittymistä elinikäiseksi oppimisprosessiksi, joka pitää sisällään ammatillisen osaamisen ylläpitämisen ja kehittämisen sekä ammatti-

identiteetin ja ammatillisen roolin rakentumisen. Työuransa alussa kouluttajan toimintaa ohjaa pitkälti koulussa opittu koulutustaito. Nuoren kouluttajan on ehkä vaikea kokeilla uusia toimintamalleja kuten monimuoto-opetusta, siksi hän usein turvautuukin vanhaan tuttuun toimintatapaan. Työkokemuksen karttuessa kouluttaja saavuttaa valmiudet itseohjautuvuuteen, aktiiviseen työssäoppimiseen sekä tietojen ja taitojen soveltamiseen ja näin mahdollisesti rohkaistuu uuden kokeilemiseen. (Halonen 2007, 125) Kouluttajan ammatillinen kehittyminen on esitetty kuviossa 6.



Kuvio 6: Kouluttajan ammatillinen kehittyminen (Halonen 2007, 124).

Opetuksen siirtyessä verkkoon opettajan rooliin tulee muutoksia. Hänestä tulee muun muassa ohjaaja, tukija, ongelmatilanteiden selvittäjä ja palautteen antaja. (Kalliala 2002, 23; Tella ym. 2001, 221) Kirjallisuudessa ja arkipuheessa on lukuisia verkko-opettajan rooleja kuvaavia nimikkeitä (Tella ym. 2001, 224–225). Tella, Vahtivuori, Vuorento, Wager ja Oksanen esittävät viisi verkko-opettajan roolia, joissa kuvaillaan opettajan muuttuneita tehtäviä.

Verkko-opettaja motivoijana. Verkko-opettajan tehtävä on selvittää oppimisympäristön luonne ja rakenne opiskelijalle. Näin hän auttaa opiskelijaa ymmärtämään myös oppimisprosessin kulun. Opiskelijan motivaation ylläpitämiseen tarvitaan riittävän haasteellisia oppimistehtäviä. Opettajan on jaksettava kannustaa, ymmärtää ja innostaa oppimisprosessin aikana eikä vasta kurssin lopuksi esimerkiksi arvosanoin. Opiskelijalle annettavaa henkilökohtaista palautetta tulisi antaa koko prosessin ajan. Opiskelijoiden motivoimiseksi opettajan on luotava kannustava ja sosiaalinen opiskeluilmapiiri. Olennainen osa tässä on opettajan oman läsnäolon julkituominen, osallistumalla itse aktiivisesti vuorovaikutteiseen ja yhteistoiminnalliseen toimintaa. (Tella ym. 2001, 226–227)

Verkko-opettaja verkottajana ja verkottujana. Verkko-opettaja verkottuu ja rakentaa erilaisia asiantuntijaverkostoja. Tämä rooli korostuu opetus-oppimisprosessin siirtyessä verkkoon ja verkostoihin sekä sen luonteen muuttuessa projektiluontoiseksi. (Tella ym. 2001, 229) Verkostoissa on kollegoja, asiantuntijoita muista hallintoyksiköistä ja viranomaisista, kuten poliisista ja tullista.

Verkko-opettaja organisoijana. Opettaja on vastuussa opetuksen ennakosuunnittelusta, käytettävien välineiden ja sovellusten valinnasta, mediavalinnoista sekä opetusjärjestelyistä kurssin aikana. (Tella ym. 2001, 230)

Verkko-opettaja viestijänä. Viestintä lisääntyy verkko-opetuksessa. Suunnittelu vaiheessa erilaisten toimintaohjeiden ja tehtävien muotoileminen verkkoon soveltuvaksi vie aikaa enemmän kuin perinteisessä luokkaopetuksessa tehtävien antaminen. Myös tehtävien ymmärrettäväksi saaminen voi olla haasteellista. Verkko-opetuksessa suuri osa opettajan työstä viestijänä koostuu verkkokeskustelujen ohjaamisesta. Edellä mainittujen pedagogisen ohjaamisen lisäksi opettajan tehtävä on myös opastaa ja kannustaa vuorovaikutteisten välineiden käyttöön. (Tella ym. 2001, 238–241)

Verkko-opettaja ohjaajana. Opettajan roolin muuttuminen opettamisen ”pääähdestä” oppimisen ohjaajaksi ja tukijaksi ei tarkoita sitä, että opettajan rooli muuttuisi passiiviseksi. Hänen on aktiivisesti tuettava oppimisprosessin kulkua ja osoitettava aktiivinen osuutensa toiminnassa. Tässä ohjauksessa opettajan välineinä ovat pedagogisesti hyvin tuotetut verkkomateriaalit, oppimisympäristö ja luotu opiskelijayhteisö. Opettajan tehtäväksi tulee myös tukea opiskelijoita oppijana kehittämisessä. Hyvät metakognitiiviset taidot omaavalla opiskelijalla on verkko-opiskelun edellyttämää itseohjautuvuutta ja kykyä löytää opiskelumotivaatio. (Tella ym. 2001, 241–244)

5.4 Opetusmenetelmät, opettajan valintoja

Opetusmenetelmillä tarkoitetaan kouluttajan käyttämiä opetustyyliä ja -tapoja sekä opetuksen toteuttamistavoista tehtyjä valintoja. (Halonen 2002b, 45) Tavoitteena opettamisessa on, että oppijat osaavat siirtää koulutustilanteissa omaksutut tiedot ja taidot esimerkiksi tilanteisiin työelämässä. (Rauste-von Wright ym. 1996, 45).

Opetustapahtuman didaktista lähestymistapaa valittaessa on mietittävä, minkä tyyppistä oppimista kulloinkin halutaan edistää ja mitä ovat opittavat sisällöt. Kyse on oppimiskäsityksen tietoiseksi tekemisestä ja opetettavaan asiaan parhaiten soveltuvan lähestymistavan valinnasta. Usein on erilaisia oppisisältöjä, joiden jokaisen kohdalla tulisi miettiä kyseisen asian opettamiseen parhaiten soveltuva lähestymistapa. (Manninen ym. 2000, 76).

Aikuiskoulutuksessa kurssimuotoisen koulutuksen rinnalle on noussut vaihtoehtoisia toteutustapoja, joita on kehitetty täydennyskoulutuksen tarpeisiin. Kehitys voidaan nähdä kurssipohjaisesta rakenteesta moduulirakenteen ja yksilöllisten opiskeluohjelmien kautta avoimiin oppimisympäristöihin. (Manninen 2000, 32) Kurssipohjaisessa koulutuksessa on yksi yhteinen opetussuunnitelma, aikataulu, tavoitteet ja toteutustavat. Tämä malli nähdään usein sotilas-koulutuksessa muun muassa rajavartijakoulutuksen yhteydessä. Moduulirakenteisessa on sekä yhteiset osiot että valinnaiset yksilöllisesti eriytyvät moduulit, joista osallistuja rakentaa itselleen kokonaisuuden. Rajavartijan uudistetussa peruskoulutuksessa moduulit ovat nähtävissä, mutta valinnaisuus on näennäistä. Käytännössä kerran tehty linjavalinta johtaa ennalta määritettyjen modulien opiskeluun. Yksilöllisissä opiskeluohjelmissä opiskelija rakentaa koulutusorganisaation tuella itselleen yksilöllisen opetussuunnitelman. Esimerkiksi sopii Rajavartiolaitoksessa vastikään käynnistetty tohtoriohjelma. Avoimessa oppimisympäristössä koulutusorganisaatio tarjoaa koulutus-, ohjaus ja tukipalveluita, joita opiskelija voi käyttää yksilöllisesti oman kehittymisensä tukena.

Rajavartiolaitoksen kaltaisessa organisaatiossa tietyt koulutusjärjestelmään liittyvät valinnat rajaavat opiskelijoiden liikkumavaraa esimerkiksi oppisisältöjen osalta, ryhmiksi määritellään tiettyjä henkilöryhmiä ja koulutusta rytmitetään virkauran kestäväksi elinikäiseksi oppimiseksi. Tällöin on lähes mahdotonta rakentaa täysin avointa oppimisympäristöä. Tosin jotkin osa-alueet voivat olla hyvinkin avoimia, kuten opiskeluajan ja -paikan valinta. (Manninen 2000, 35–36)

Aikuisdidaktinen ajattelu on Beckin mukaan ohittanut itseohjautuvuuden ylikorostamisen vaiheen ja tilalle ovat tulleet yhteistoiminnallisuuden, sosiaalisen vuorovaikutuksen ja oppimista tukevien rakenteiden merkityksen korostamisen. (ks. Manninen 2000, 32) Manninen kuvaa kehitystä oheisella taulukolla kuviossa 7.

	Opettajajohtoinen	Itseohjattu	Yhteistoiminnallinen
Oppimiskäsitys	Behavioristinen	Humanistinen	Konstruktivistinen
Tavoite	Tiedon saanti	Kehittyminen	Ymmärtäminen
Prosessi	Ohjattu	Itseohjattu	Yhteistoiminnallinen
Opetussuunnitelma	Oppiainekeskeinen	Opiskelijakeskeinen	Ongelmakeskeinen
Suhde toisiin	Riippuvuus	Itsenäisyys	Vuorovaikutus
Opiskelijan rooli	Reaktiivinen	Aktiivinen	Interaktiivinen
Kouluttajan rooli	Asiantuntija	Fasilisaattori	Oppimisympäristöjen kehittäjä

Kuvio 7: Aikuisdidaktisen ajattelun kehityslinjat opettajajohtoisesta opetuksesta yhteistoiminnalliseen oppimiseen (Manninen 2000, 32).

5.5 Monimuoto- ja verkko-opetukseen soveltuvia pedagogisia malleja

Monimuoto- ja verkko-oppimiseen sopivia pedagogisia malleja ovat muun muassa tutkiva oppiminen, ongelma-keskeinen oppiminen ja DIANA-malli (Koli & Silander 2003, 137; Korhonen 2003, 36). Näissä malleissa keskeisiä teemoja ovat ongelma-keskeisyys, yhteisöllisyys ja autenttisuus.

5.5.1 Tutkiva oppiminen

Tutkivassa oppimisessa ajatuksena on oppimisyhteisön toiminnan organisoiminen tutkimusryhmän tai asiantuntijaorganisaation tavoin. Sen tarkoituksena on johdattaa oppijat osallistumaan yhteisölliseen tiedon tuottamiseen. Mallissa korostetaan tarkoituksellista työskentelyä yhteisten ideoiden, sosiaalisten käytäntöjen sekä kollektiivisen tiedon kehittämiseksi. Malli voidaan jakaa kuuteen osatoimintoon.

Kontekstin luominen ja opetuksen ankkurointi. Käsiteltävät asiat ankkuroidaan opiskelijoiden aikaisempiin kokemuksiin ja tietoihin tai johonkin asiayhteyteen. Tämä auttaa opiskelijoita ymmärtämään opiskeltavien asioiden merkityksen, sitoutumaan ja motivoitumaan tutkittavan oppimisen prosessiin sekä siirtämään oppimaansa myös myöhemmin työhönsä. Tutkivan oppimisprosessin kohteeksi tulisi valita ongelma, joka liittyy keskeisesti käsiteltävään aihepiiriin. Ongelman tulisi olla niin monimutkainen, että se tarjoaisi mahdollisuuksia erilaisille näkökulmille ja lähestymistavoille. Prosessin aikana tähän vaiheeseen palataan miettimään, mihin suuntaa projekti on menossa ja mikä on käsiteltävien ongelmien merkitys. (Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2005, 299–300)

Ongelman asettaminen. Tutkivassa oppimisessa lähtökohtana on ongelman asettaminen. Tämän ongelman opiskelijat pyrkivät ratkaisemaan yhteisen pohdiskelun ja ajattelun avulla. Tällöin on tärkeää, että opiskelijat kokevat ongelmat itselleen merkityksellisiksi. Ongelman ratkaisu ei ole pelkästään tiedollinen prosessi, vaan siihen liittyy erilaisten kokeiden tekemistä ja ideoiden testaamista. (Hakkarainen ym. 2005, 300–301)

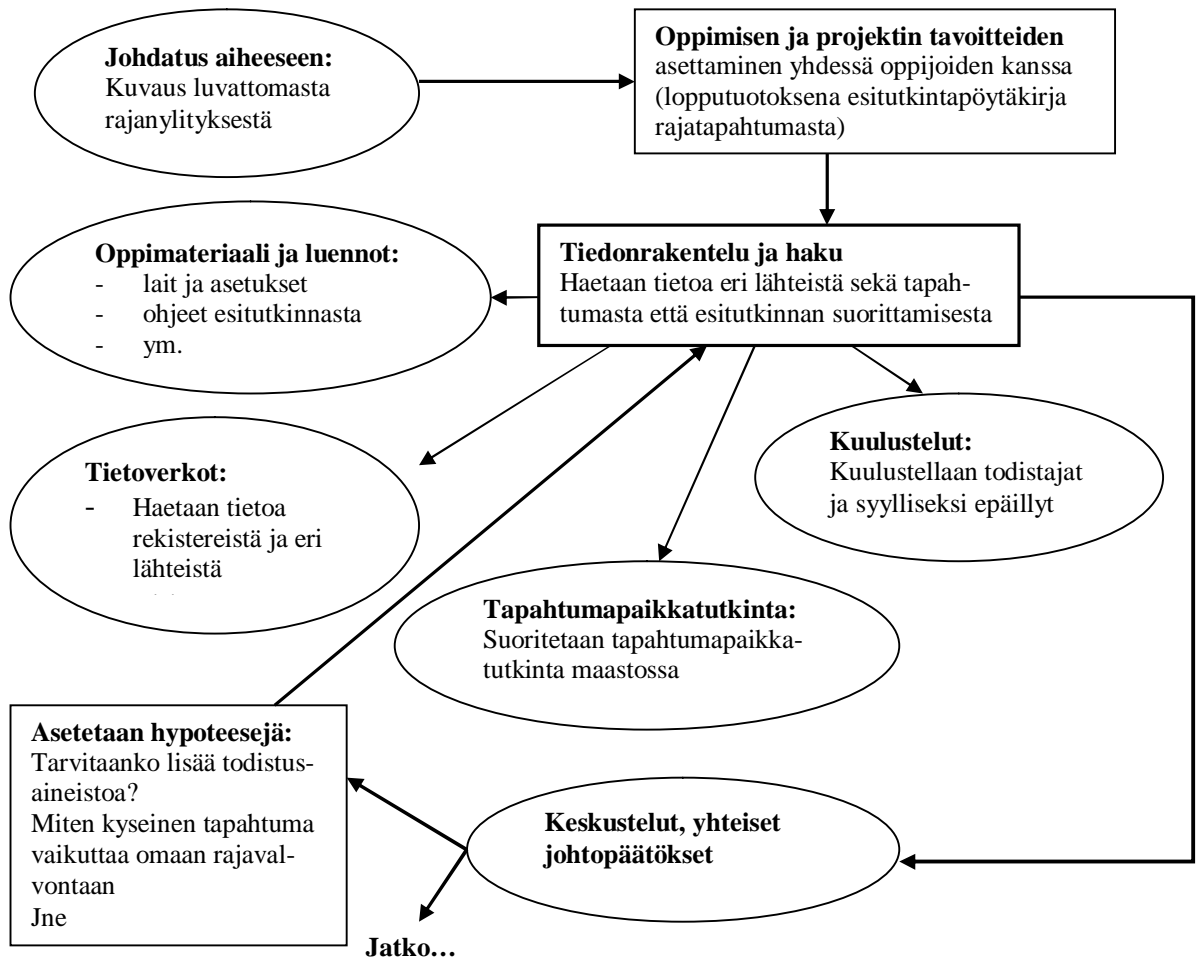
Tiedon ja selitysten luominen. Tutkivan oppimisen toinen keskeinen osatekijä on opiskelijoiden omien työskentelyteorioiden luominen tutkimuksen kohteena olevista ilmiöistä. Tällä tarkoitetaan olettamusten, hypoteesien, selitysten, tulkintojen tai mallien kehittelyä. Työskentelyteorioiden tarkoitus on rohkaista opiskelijaa käyttämään omia ajatuksiaan ja ideoitaan. Jotta tämä olisi mahdollista, opettajan tulisi uskoa ja kunnioittaa jokaisen opiskelijan ajatuksia ja mahdollisuutta olla mukana. (Hakkarainen ym. 2005, 301)

Rakentava kriittinen arviointi. Prosessiin kuuluu rakentava kriittinen arviointi, jonka avulla oppimisyhteisö arvioi kriittisesti tutkimusprosessinsa edistymistä ja asettaa uusia tavoitteita. Arvioinnin tarkoitus on oppimisyhteisön kehittämien teorioiden parantaminen nostamalla esiin niiden puutteita ja epäselvyyksiä. (Hakkarainen ym. 2005, 301–302)

Uuden tiedon hankkiminen ja luominen. Tutkivan oppimisprosessin tarkoituksena on uuden ymmärryksen ja tiedon synnyttäminen tutkimusaineistoa kokoamalla. Tiedon etsiminen tapahtuu erilaisista tietolähteistä. Se voi tapahtua esimerkiksi kirjallisuudesta, sähköisistä lähteistä, luennoilta ja haastattelemalla asiantuntijoita. Tutkivan oppimisen onnistumista voidaan arvioida se perusteella pystyvätkö opiskelijat luopumaan arkikäsitteistään ja luomaan asteittain monimutkaistuvia työskentelyteorioita. Pystyvätkö he löytämään tutkimuksen kohteena olevien ilmiöiden selittämisen ja ymmärtämisen kannalta merkityksellisiä käsitteitä, malleja ja viitekehyksiä. (Hakkarainen ym. 2005, 301–302)

Asiantuntijuuden jakaminen. Kaikki tutkivan oppimisen prosessit voidaan jakaa oppimisyhteisön kesken. Tavoitteena on ohjata opiskelijoita rakentamaan uusia ajatuksia toisten opiskelijoiden käsitysten pohjalta. Tutkivassa oppimisessa tiedon kehittyminen on koko oppimisyhteisön vastuulla. (Hakkarainen ym. 2005, 302–303)

Tutkiva opettaminen tapahtuu toteuttamalla kursseja tai oppimisprojekteja, joiden puitteet ja aihepiirit voivat olla opettajan esittämiä. Suunnittelusta ja toteuttamisesta vastaavat kuitenkin opiskelijat itse opettajan ohjauksessa. (Hakkarainen ym. 2005, 303) Kuviossa 8 on esitetty esimerkki tutkivan oppimisen soveltamisesta esitutkinnan opettamiseen.



Kuvio 8: Esimerkki tutkivan oppimisen mallin soveltamisesta (mukaillen Koli ym. 2003, 58).

Tiedon yhteisöllinen tuottaminen johtaa oppijan aktivoitumiseen ja motivaation kohoamiseen. Näiden lisäksi malli ottaa huomioon oppijan aikaisemmat käsitykset asiasta. Tutkiva oppiminen sopii hyvin asiantuntijuuden tai työelämän tietojen ja taitojen opiskeluun, joka vaatii yksilöltä uuden tiedon tuottamista esimerkiksi ongelmanratkaisutilanteista. (Koli ym. 2003, 140; Hakkarainen ym. 2005, 303)

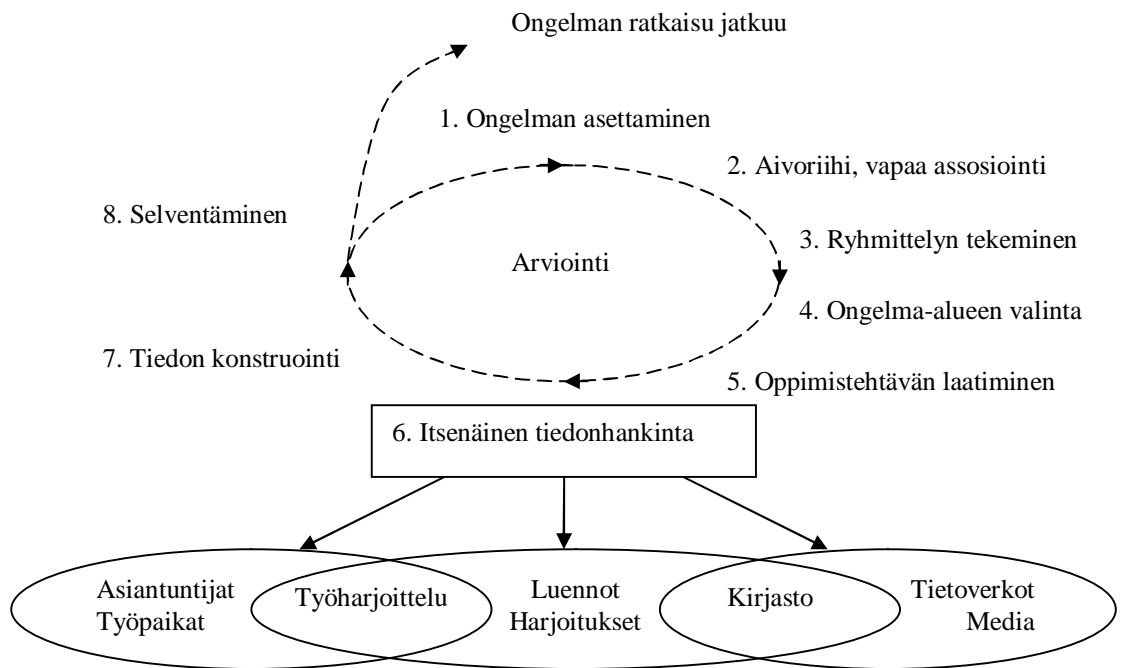
5.5.2 Ongelmalähtöinen oppiminen

Opiskelu tapahtuu pienryhmässä, jonka koko on 5–9 opiskelijaa. Ongelmalähtöisessä oppimisessä käydään läpi seitsemän vaihetta. Malli perustuu ideaan, jossa ryhmä opiskelijoita koontuu avaus- ja purkuistuntoihin. Avausistunnossa käydään läpi vaiheet 1–5 ja purkuistunnossa vaihe 7. Ryhmän toimintaa koordinoi opiskelijoista valitut puheenjohtaja ja sihteeri. Opettajan tehtävä mallissa on opiskelijoiden oppimisprosessin tukeminen ja opiskelijoiden yhteistyön edistäminen. (Hakkarainen ym. 2005, 289–291)

Ongelmalähtöisen oppimisen seitsemän vaihetta:

1. *Tapaukseen liittyvien termien selventäminen.* Ongelmaan liittyvät vieraat termit avataan opiskelijoiden itsensä toimesta. Tässä opettaja voi auttaa, mutta termien selventäminen voidaan jättää myös oppimistavoitteiksi.
2. *Ongelman määrittely.* Tutustuttuaan tapaukseen ryhmä määrittää, mikä on se ongelma tai ilmiö, jota pyritään selvittämään. Ongelma voisi olla esimerkiksi asiakkaan kiinnittotilanteeseen liittyvä voimankäyttö ja sen laillisuuspohjan tarkastelu.
3. *Aivoriihi.* Periaatteena on, että opiskelijat nostavat esiin ongelmaan liittyviä asioita. Heidän ei vielä tarvitse selittää tai perustella niitä. Myöskään toisten esille tuomia asioita ei kommentoida tai kritisoida. Tavoitteena on tuottaa mahdollisimman paljon ajatuksia, jotka sihteerin kirjaa ylös.
4. *Ilmiötä kuvaavan selitysmallin rakentaminen.* Aivoriihessä esiin tulleiden tuttujen asioiden pohjalta aletaan luoda selitysmallia, jolla ryhmän määrittelemä ongelma voitaisiin selittää. Tässä vaiheessa opiskelijat perustelevat aivoriihessä esittämiään ajatuksia. Näin valittua ongelmaa pyritään selvittämään ryhmän aikaisemman tiedon perusteella.
5. *Oppimistavoitteiden muotoilu.* Selitysmallin rakentamisen yhteydessä ryhmälle selviää, mitkä asiat muotoutuvat ryhmän oppimistavoitteiksi. Ryhmän yhteiset oppimistavoitteet määritellään ja kirjataan ylös. Samalla määritellään myös kuinka syvälle eri aiheisiin tulisi perehtyä.
6. *Itsenäinen opiskelu.* Itsenäinen opiskelu tapahtuu ryhmän muodostamien oppimistavoitteiden pohjalta. Opiskeluun voi sisältyä myös luentoja ja harjoitustöitä, joihin opiskelijat voivat halutessaan osallistua.
7. *Opitun tiedon soveltaminen ja arviointi.* Itsenäisen opiskelun jälkeen ryhmä kokoontuu ja selittää ongelmaa oppimansa tiedon pohjalta. Ryhmä myös arvioi, kuinka hyvin se saavutti asettamansa tavoitteet. (Hakkarainen ym. 2005, 290)

Poikelat esittävät ongelmallisesta oppimisesta syklimallin, jossa painottuu oppimisen kokemuksellisuus ja yhteisöllisyys sekä arvioinnin merkitys. Opiskelijat voivat itsenäisenkin opiskelun aikana keskustella ja arvioida löytämiään tietoja. Tämä voi tapahtua esimerkiksi verkkokeskusteluna. (ks. Portimojärvi & Donnelly 2006, 28) Malli on esitetty kuviossa 9.



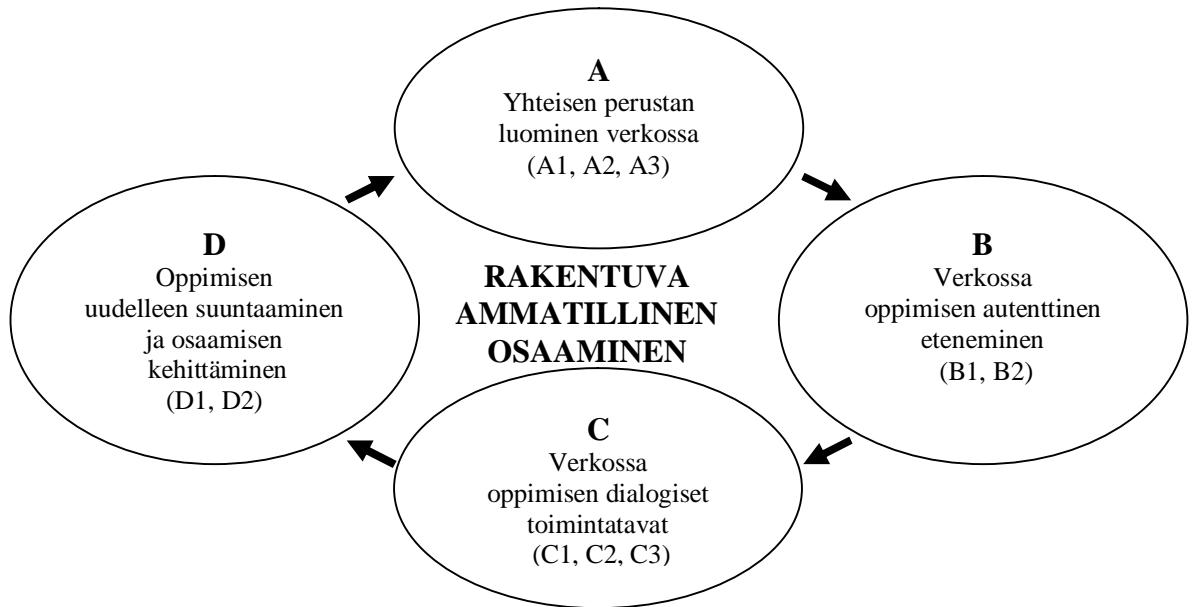
Kuvio 9: Ongelmalähtöisen oppimisen syklimalli (ks. Portimojärvi & Donnelly 2006, 28)

Kolin ja Silanderin mukaan ongelmalähtöisessä oppimisessä ongelmanasettelulla voidaan aktivoida oppijaa ja liittää opetettavat asiat aitoihin ilmiöihin. Oppijan oma ongelmanasettelu johtaa oppijan aktivoitumiseen ja motivaation kohoamiseen. Tapa vaatii oppijalta tietoaineksen rinnalle ongelmanratkaisutaitoja. (Koli ym. 2003, 140.)

5.5.3 DIANA-malli

DIANA-malli pohjautuu tutkivaan oppimiseen, mutta siihen on liitetty dialogimuotoinen vuorovaikutus tiedonrakenteluprosessiin. Se on erityisesti verkko-opetukseen ja -opiskeluun suunniteltu malli. (Koli ym. 2003, 149)

Aarnio, Enqvist ja Helenius esittelevät mallin kuviona, jonka tarkoitus on havainnollistaa oppimisprosessin dynaamisuutta ja syklistä. Malli on esitetty kuviossa 10.



Kuvio 10: DIANA-toimintamalli ammatillisen osaamisen rakentamiseen (Aarnio, Enqvist & Helenius 2002, 118).

Mallin keskeiset elementit, kulmakivet A, B, C ja D ovat vahvasti yhteydessä ammatillisen osaamisen rakentamisessa syntyvään tekemisen voimaan ja suuntaan. Kukin kulmakivi muodostuu toimintatavoista, jotka ovat vuorovaikutuksessa keskenään. Nämä toimintatavat ovat toiminnallisia kokonaisuuksia, joiden avulla ammatillinen osaaminen rakentuu. (Aarnio ym. 2002, 119) Seuraavassa esitetään verkossa oppimisen toiminnallinen rakenne lyhyesti.

Kulmakivi A: Yhteisen perustan luominen oppimiselle verkossa

A1. Dialogisen autenttisen oppimisen idea. Osaamisen rakentamisen peruslähtökohtana on se, että oppijat ovat tiiviisti mukana oppimiselle asetettavien tavoitteiden määrittelyssä. Oppiminen on mielekästä ja oppimisen ideat tulevat oppijalta itseltään. Osaamista rakennetaan yhdessä muiden oppijoiden ja opettajan kanssa. Oppijat lähtevät yhdessä ratkaisemaan todellisia työelämän osaamisvaatimuksista nousevia ongelmia. (Aarnio ym. 2002, 120)

A2. Valmentautuminen ja valmentaminen verkossa oppimiseen. Opettajien ja oppijoiden tulee osata toimia teknisessä verkkoympäristössä, osata dialogin periaatteet ja ymmärtää osaamisen rakentamisen yhteisöllinen luonne. Lisäksi opettajan tulee hallita työskentelyn jäsentäminen ja järjestäminen verkossa. Opettajan on myös oltava tietoinen ammattialansa nykyisistä käytännöistä. (Aarnio ym. 2002, 122)

A3. Työskentelyn strukturointi ja käynnistäminen. Opettaja suunnittelee, jäsentää ja järjestää oppijoiden ammatillisen ydinosaamisen rakentamisen prosessin oppimisalustalle pelkistetysti

ja selkeästi. Hän aikatauluttaa prosessin ja oman työnsä. Oppijoille selkiytyvät koulutuksen verkkotyöskentelyn tavoitteet, liittymäpinnat opintokokonaisuuksiin ja ammatin työtehtäviin. (Aarnio ym. 2002, 123)

Kulmakivi B: Verkossa oppimisen autenttinen eteneminen

B1. Osaamisen ongelmien löytäminen työelämästä ja niiden muotoileminen. Oppijat etsivät autenttisia, työelämässä osattavia asioita. Nämä ongelmat muotoillaan opettajan kanssa opetussuunnitelman mukaisiksi oppimisen tavoitteiksi. Ajatus oppimisessa on kulkea oppijoiden ideoista ammatillista osaamista rakentaviin tehtäviin ja toimintaan käytännössä. (Aarnio ym. 2002, 125)

B2. Tietolähteiden hyödyntäminen ja omien sisältöjen luominen. Verkkoon kerätään tietoa opettajan ja oppijoiden toimesta. Tietoa käytetään hyväksi oppijoiden asettamien ongelmien ratkaisemiseksi. Tietolähteinä ongelmien ratkaisemisessa käytetään muitakin lähteitä, esimerkiksi kirjallisuutta tai asiantuntijoiden ja vertaisten haastatteluja. Oppijat harjoittelevat opettajan ohjauksessa valikoimaan ammatin osaamiseen olennaista tietoa. (Aarnio ym. 2002, 127)

Kulmakivi C: Verkossa oppimisen dialogiset toimintatavat

C1. Dialoginen ongelmanratkaisu oppijayhteisössä. Oppijat rakentavat ammatillista osaamista verkossa sekä henkilökohtaisesti että yhdessä muiden kanssa. Jokaisella oppijalla on oma henkilökohtainen työskentelytilansa oppimisalustalla. He ovat samanaikaisesti sekä yhteisön jäseniä että jonkun pienryhmän osallistujia. Oppija työstää koko oppimisprosessin ajan omaa tuotosta ja samanaikaisesti osallistuu myös yhteisölliseen osaamisen rakentamiseen. (Aarnio ym. 2002, 128)

C2. Dialoginen auttaminen ja tukeminen oppijayhteisössä. Opettaja kannustaa ja rohkaisee oppijoita osallistumaan yhteisölliseen verkkotyöskentelyyn. Hän seuraa ja auttaa oppijoita prosesseissaan. Kaikkien on ymmärrettävä yhteisöllisyyden merkitys oppimisessa. (Aarnio ym. 2002, 130)

C3. Dialoginen tiedusteleminen ongelmanratkaisussa. Keskustelemalla verkossa, tuodaan julki oppijoiden ajatukset. Opitaan kyselemällä avaamaan uusia uria ajatuksille. Näin ajatustenkulku kehittyi yhdistelemällä omia, toisten ja opettajan ajatuksia. (Aarnio ym. 2002, 132)

Kulmakivi D: Oppimisen uudelleen suuntaaminen ja osaamisen kehittäminen

D1. Ongelmien uudelleen muotoileminen ja työn osaamisen tarkentaminen. Oppijat ratkaisevat ammatilliseen osaamiseen liittyvää tutkittavaa ongelmaa, kokeilevat sen jälkeen löytämäänsä uusia ajatuksia käytännön työtehtävissä ja löytävät oppimiselleen taas uusia tavoitteita. (Aarnio ym. 2002, 135)

D2. Arvioimisen idea. Sekä opettajat että oppijat osallistuvat arviointiin. Arviointitapoja ovat itsearviointi, vertaisarviointi, opettajan tekemät väli- ja loppuarvioinnit, työpaikkaohjaajan arviointi ja ammatillista kehittymistä osoittavien lopputulosten arviointi. Oppijat oppivat arvioimaan työtään realistisesti ja ammattialan kriteerien mukaisesti. (Aarnio ym. 2002, 136)

Koli ja Silander nostavat esille kaksi elementtiä, jotka ovat keskeisiä tässä prosessissa. Nämä ovat autenttisuus ja vuorovaikutteisuus. Autenttisuus edistää koulussa opitun tiedon siirtämistä tiedon aitoon käyttötilanteeseen. Vuorovaikutteisuus tulee esille, kun oppijat ulkoistavat prosessissa oman ajattelunsa ja reflektovat sitä suhteessa toisten oppijoiden ajatteluun. (Koli ym. 2003, 140)

6 VERKKOTUETTU MONIMUOTO-OPETUS JA MONIMUOTO-OPETUKSEN SUUNNITTELU

Vanhojen koulutusmallien toimimattomuus tai heikko vastauskyky muuttuviin työelämän vaatimuksiin, on pakottanut opettajat ja koulutuksen suunnittelijat luomaan uusia koulutuskäytäntöjä. Näitä ovat monimuoto-opetus luokkaopetuksen sijaan, muutokset oppimisympäristöissä ja verkostoituminen sekä työelämään että reaali maailmaan. (Paane-Tiainen 2000, 5)

6.1 Verkkotuettu monimuoto-opetus

Monimuoto-opetuksella tarkoitetaan tietylle kohderyhmälle suunnitelmalliseksi kokonaisuudeksi yhdistettyä lähi- ja etäopetusta sekä itsenäistä opiskelua, joita tukee opintojen ohjaus. Opettajalla on tällöin käytössään koko opetustapojen valikoima opettajajohtoisesta luokkaopetuksesta, videoneuvottelun välityksellä tapahtuvaan opetukseen ja oppilaan itsenäiseen opiskeluun. Opettajan tärkeimpiä tehtäviä oppimisilmapiirin luomisen lisäksi on rakentaa järkevä ja oppilaan omaa oppimista tukeva oppimisprosessi ja sitä auttava oppimisympäristö. (Kalliomaa 2002, 89)

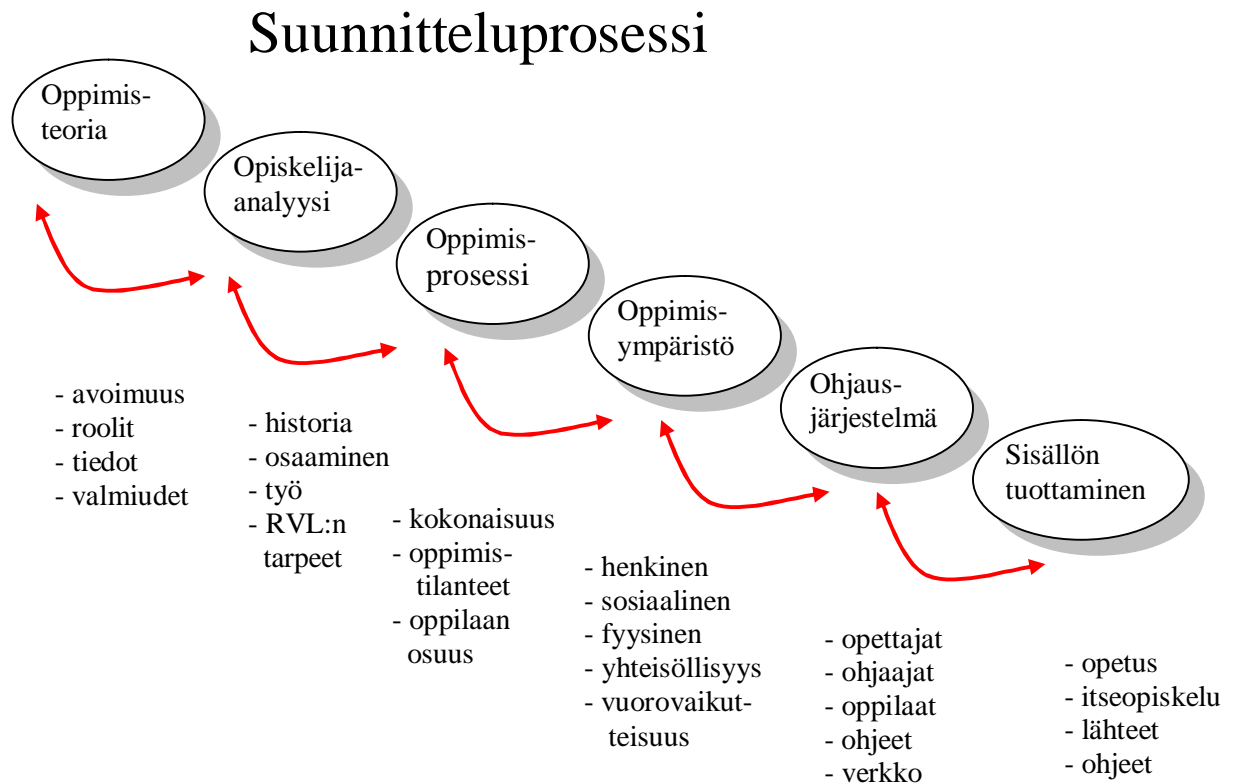
Verkko-opetuksella tarkoitetaan opetusta, jossa hyödynnetään tietoverkkopohjaisia oppimisympäristöjä. Vuorovaikutuksen luomiseen oppimistapahtumissa käytetään yleisesti oppimisalustaa, mutta se voi tapahtua myös pelkän sähköpostin välityksellä. Verkko-opetus voi varsinaisen verkko-oppimisympäristössä työskentelyn lisäksi sisältää lähiopetusta, projektitöitä tai esimerkiksi työssä oppimista muissa oppimisympäristöissä. Verkko-opetukseen kuuluvat keskeisesti koko prosessin aikana tapahtuva ohjaus ja palaute, jotka ovat verkko-opetuksen tärkeimpiä osa-alueita. Verkko-oppimisympäristö viittaakin verkostomaiseen työskentelyyn tai teknisiin verkkoympäristöihin. Nämä ovat kognitiivisen tutkimuksen pohjalta kehitettyjä tieto- ja viestintätekniikkaan nojautuvia avoimia oppimisympäristöjä. Ympäristöt suunnitellaan tavallisesti tukemaan tiedon yhteisöllistä rakentelua ja oppijoiden välistä vuorovaikutusta. (Koli & Silander 2002, 87–90) Verkko-opiskelussa puhutaan usein avoimista oppimisympäristöistä, mutta Telinin mukaan verkkoteknologia ei kuitenkaan itsessään tee oppimisympäristöstä avointa (ks. Toiskallio, Tura & Rouvinen 2003, 98).

6.2 Monimuoto-opetuksen suunnittelu

Toimiva verkkokurssin toteuttaminen vaatii monenlaista osaamista. Monimuoto-opetuksen suunnitteluun ja toteutukseen voivat osallistua muun muassa projektin koordinoija (kurssin johtaja), sisällön asiantuntija (opettaja/ohjaaja), verkkodidaktiikan asiantuntija (tuotannollinen käsikirjoittaja), www-toimittaja, graafikko ja ohjelmoija. Lisäksi kurssin valmistuttua toteutuksessa on mukana myös kurssisihteeri. Usein ihmiset voivat toimia myös useissa rooleissa, mutta toisaalta samat henkilöt voivat osallistua useisiin eri projekteihin. (Pesonen, Pilli-Sihvola & Tiihonen 2000, 136) Käytettäessä valmista oppimisalustaa ja yhteiskäyttöistä materiaalia, kuten puolustusvoimissa ja Rajavartiolaitoksessa, osa näistä rooleista häviää (Kalliomaa 2003, 173). Tällöin käytännössä suunnittelusta vastaavat kurssin johtaja ja opettajat. Rajavartiolaitoksessa käyttöön otettava opettajapooli tulee mahdollistamaan myös työelämän edustajien ottamisen mukaan suunnitteluun. Tämä verkostoituminen luo myös paremmat edellytykset onnistuneelle oppimisen ohjaamiselle niin lähi- kuin etäopiskelussakin. Toisaalta se myös asettaa haasteita ohjausjärjestelmän kehittämiseksi.

Kalliomaa esittää mallin monimuoto-opetuksen suunnitteluprosessista. Malli on kehitetty Maanpuolustuskorkeakoulun opetuksen rakenteisiin sitoen. (Kalliomaa 2003, 172) Siinä hän kuvaa suunnitteluprosessin osiksi: oppimisteorian, opiskelija-analyysin, oppimisprosessin, oppimisympäristön, ohjausjärjestelmän ja sisällön tuottamisen. Kalliomaan tutkimuksen

tavoitteena oli luoda malli, jonka avulla voidaan suunnitella mielekästä verkkotuettua monimuoto-opetusta. (Kalliomaa 2003, 233) Malli on esitetty kuviossa 11.



Kuvio 11. Monimuotokoulutuksen suunnitteluprosessi (mukaillen Kalliomaa 2003, 172).

6.2.1 Oppimisteoria

Opettajan suunnitellessa koulutusta ja oppimisympäristöjä, taustalla ovat oppijan valmiudet, motivaatio ja itseohjautuvuus sekä niiden pohjalta tehdyt pedagogiset valinnat (Luku 5.1). Lähtökohtaisesti konstruktivistinen tapa lähestyä oppimista luo pohjan verkkotuettun monimuoto-opetuksen toteuttamiselle, mutta myös muukin kuten behavioristinen lähestyminen on mahdollista. Tällöin koulutus voidaan rakentaa ohjelmoidun opetuksen tapaan. (Kalliomaa 2003, 178–183)

6.2.1 Opiskelija-analyysi

Ennen opetuksen aloittamista, opiskelija-analyysin avulla on mahdollisuus tutustua opetuksen kohderyhmään. Sen tavoitteena on yhdistää suunnitellut oppimisen tavoitteet ja sisällöt sekä toteutus kohderyhmälle soveltuvaksi. (Kalliomaa 2003, 187–188) Kohderyhmästä olisi selvi-

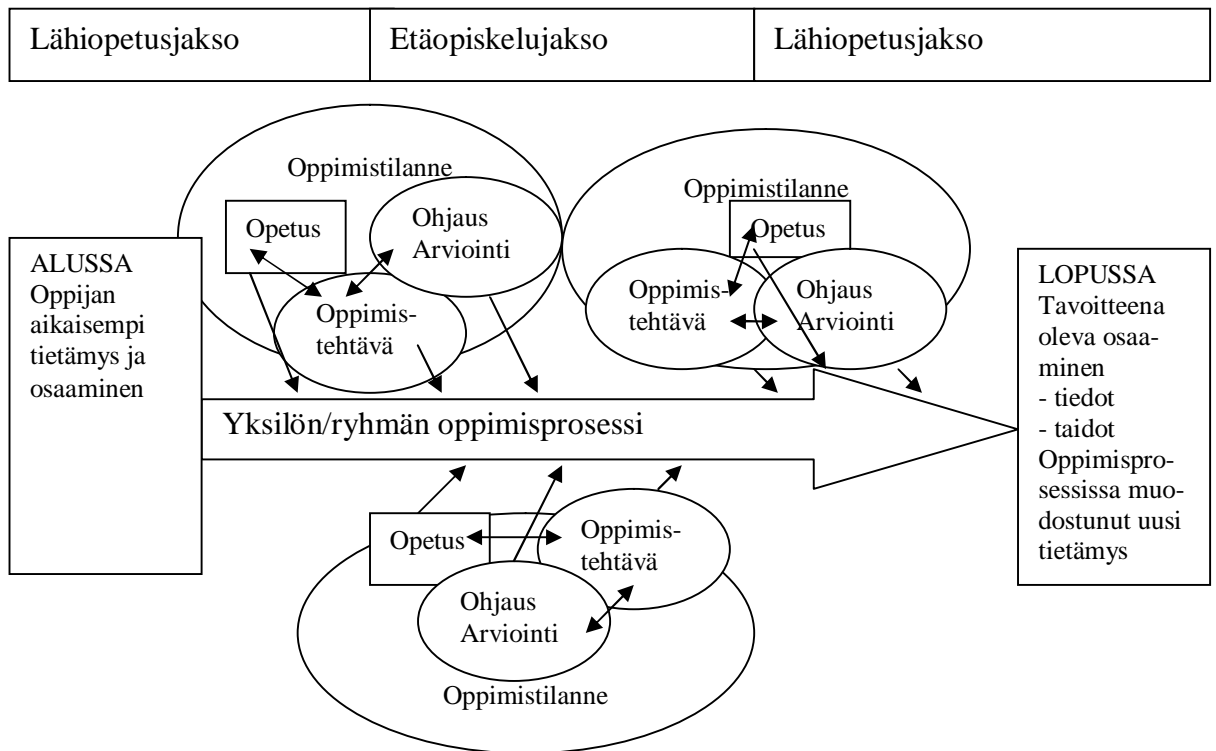
tettävä ainakin erityispiirteet, motivaatio ja minkälaiset resurssit koulutettavilla on käytettävissä. (Lindh & Parkkonen 2000, 148). Toisaalta aikaisempien kurssien opiskelijapalautteiden kautta saadut kokemukset auttavat uuden kurssin suunnittelussa.

6.2.2 Oppimisprosessi

Oppimisprosessin suunnittelussa päätetään, miten oppijan oppimistavoitteisiin pääsemistä tuetaan. Monimuoto-opetuksessa oppimisprosessi jaetaan lähi-, etä- ja itseopiskelujaksoihin. Jokaiseen jaksoon luodaan tavoitteet ja sisällöt sekä opintojen vaatima ohjaus. Näiden tavoitteiden saavuttamiseen voidaan käyttää erilaisia opetusmenetelmiä. (Kalliomaa 2003, 190–192)

Prosessin suunnittelussa ovat keskeisissä rooleissa kurssin johtaja ja opettajat. Kurssin johtaja vastaa projektin kokonaiskoordinoinnista ja tulossuunnittelusta. Opettaja tuo näkemyksensä, kokemuksensa ja asiantuntemuksensa kurssilla opetettavasta asiasta. Hän toimii kurssin sisällöllisenä käsikirjoittajana eli muun muassa tuottaa oppimateriaalin ja laatii oppimistehtävät. (Pesonen ym. 2000, 136) Myös hallintoyksiköissä toimivien opettajien ja ohjaajien kanssa tulee olla tiiviissä yhteistyössä jo suunnitteluvaiheessa, jotta koulutuksen käytännön toteuttaminen onnistuu monimuoto-opiskelun eri vaiheissa.

Oppimisprosessissa opetustilanteet, oppimistehtävät, opetus, ohjaus, palaute ja arviointi liittyvät kiinteästi toisiinsa ja muodostavat myös ajallisesti yhtenäisen kokonaisuuden. (Koli ym. 2003, 24) Opintokokonaisuudet tulisi suunnitella oppimisen näkökulmasta mielekkäiksi kokonaisuuksiksi. (Manninen & Paananen 2006, 48) Tätä edesauttaisi, mikäli oppilaat voidaan ottaa mukaan suunnitteluun. Näin heidät voidaan myös sitouttaa opiskeluun. Oppimisprosessin tietoisesti tekeminen selkiyttää opintojen kulun myös oppijoille. (Kalliomaa 2002, 92) Koli ja Silander esittävät oppimistilanteiden suunnittelun oppimisprosessiin kuvana. Tämä on esitetty kuviossa 12.



Kuvio 12: Oppimistilanteiden suunnittelu oppimisprosessiin (mukaillen Koli ym. 2003, 27).

6.2.3 Oppimisympäristö

Oppimisympäristöllä tarkoitetaan paikkaa, tilaa, yhteisöä ja toimintatapoja (Koli ym. 2002, 89; Manninen 2000, 30; Kalliomaa 2002, 92). Oppimisympäristö on käsitteenä monitulkintainen. Sen lähestyminen tutkimuskohteena ja sen käsitteellinen määrittely vaatii ensin pohtimista, millaiset käsitykset meillä on oppimisesta ja millaisena ymmärrämme oppimisympäristön. Oppimiskäsitykset ovat muuttuneet konstruktivistisen ja sosiokulturalisten käsitysten suuntaan. Oppimista ja opettamista tarkastellaankin yhä enemmän tilannesidonnaisuuden ja kontekstuaalisuuden kautta. (Korhonen 2003, 28) Oppimisympäristöjen tulisi mahdollisimman pitkälle luoda mielikuvaa aidoista ympäristöistä (Toiskallio ym. 2002, 18–19).

Kalliomaan mukaan oppimisympäristön suunnittelulla voidaan luoda henkisesti, fyysisesti sekä sosiaalisesti oppimista tukeva ympäristö (Kalliomaa 2002, 92). Sen tulisi tukea oppimista antamalla palautetta, ohjaamalla oppimista ja mahdollistaa oppimisen arviointi (Kalliomaa 2003, 201).

Henkinen oppimisympäristö pohjautuu käsitykseen tiedon luonteesta ja oppimisesta sekä opetusmenetelmiin (Kalliomaa 2003, 201). Konstruktivistisen ajattelun mukaan oppimisympäristö käsitetään kontekstiksi, jossa oppijat voivat vertailla käsityksiään, tutkia asioita ja rakentaa

ratkaisuja ongelmiin. Käsitys korostaa mielekkäiden ja autenttisten tekijöiden osuutta oppijan oppimisprosessin tukemisessa. (Korhonen 2003, 31) Tässä kontekstuaalisessa oppimisympäristössä opetussuunnitelma-ajattelu jää taka-alalle ja oppimisympäristö ajattelu korostuu. Oppimisen kohteena ovat reaalityöskentely ja sen ongelmat. Lähestymistavassa oppiainekeksikiisyys korvataan ongelmakeksikiisyydellä ja tentit soveltavilla tehtävillä. (Manninen 2000, 32–33)

Fyysinen oppimisympäristö muodostuu opiskelijan oppimista tukevista tiloista, laitteista, apuvälineistä, tietovarantojen saatavuudesta (Kalliomaa 2003, 202). Fyysisenä oppimisympäristönä käsitetään muun muassa koulutuskeskus, jossa lähiopetus tapahtuu. Koulutuskeskussa opettajilla on käytössään tarvitsemansa tilat, välineet, tietoverkot ja tietopalvelu. Nämä samat palvelut tulisi olla opiskelijoiden käytössä koulutuskeskuksen lisäksi myös opiskelijan kotona ja työpisteellä.

Sosiaalisella toiminnalla pyritään auttamaan oppijaa rakentamaan ymmärrystä ja kehittämään taitojaan ongelmien ratkaisussa (Korhonen 2003, 31). Perinteinen sohilasopetus mahdollistaa opiskelijoiden sosiaalisen kasvun työyhteisönä. Opiskelijat kohtaavat usein toisensa myöhemmin työelämässä opiskelujen päätyttyä. Tällöin verkottumisesta ja työkaverien tuntemisesta on hyötyä myöhemmällä työuralla. Monimuoto-opetuksessa on tärkeä huomioida sosiaalinen oppimisympäristö ja sen kasvu. Lähipäivien aikana luodaan yhteenkuuluvuuden tunne kurssina. (Kalliomaa 2003, 202–203)

Sosiaalista ja yhteisöllistä toimintaa etäjaksojen aikana voidaan ylläpitää toimivalla kaksisuuntaisella vuorovaikutuksella. Vuorovaikutuksen avulla opettaja voi tukea opiskelijan motivaatiota ja tehtävään sitoutumista palautteen avulla. Opiskelija puolestaan voi soveltaa oppimia tietoja ja taitoja sekä saa palautteesta tukea edistymisensä itsearviointiin. Vuorovaikutus auttaa opiskelijaa myös sitoutumaan opiskelijoiden ja opettajien muodostamaan työyhteisöön ja sitä kautta tavoitteiden saavuttamiseen. (Meisalo, Sutinen & Tarhio 2000,156)

Verkossa tapahtuvaan henkilöiden väliseen vuorovaikutukseen voidaan käyttää sähköpostia, keskustelu- ja Chat-ryhmiä, videoneuvotteluja, tekstiviestejä sekä tulevaisuudessa langattomia päätelaitteita. Erilaisiin oppimisasipeihin ja oppimisasiemiin voidaan rakentaa monipuolisia vuorovaikutusmuotoja. (Kalliala 2002, 76; Immonen 2000, 23–24)

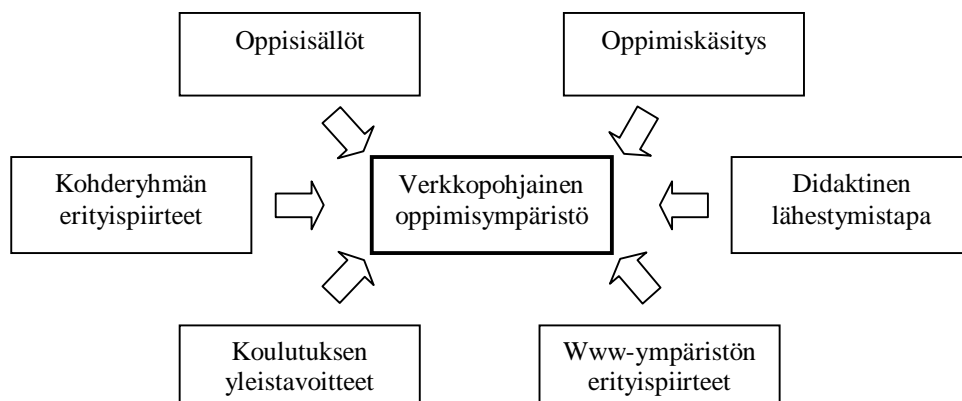
Verkkopohjainen oppimisympäristö on toteutettu internetiä ja verkkoteknologiaa hyödyntäen. Se muodostuu hypermediasta, linkeistä, keskustelualueista, muista vuorovaikutuskanavista

sekä mahdollisesti vuorovaikutteisesti ohjelmoiduista sivuista tai tekstinkäsittelyohjelmista. (Manninen 2000, 36–39) Ympäristöt suunnitellaan tavallisesti tukemaan tiedon yhteisöllistä rakentelua sekä oppijoiden ja opettajien välistä vuorovaikutusta (Koli ym. 2002, 87–90).

Manninen jaottelee verkko-oppimisympäristön sen käytön mukaan:

1. Verkkopohjainen oppimisympäristö kalvopankkina ja informaatiovarastona. Tällöin internetiä käytetään luentokalvojen levityskanavana ja lähiopetuksen tukena. Ajatuksena on, että informaatio on sinänsä tietoa ja tiedon saattaminen oppijan ulottuville tukee oppimista.
2. Verkkopohjainen oppimisympäristö verkostona. Verkko nähdään globaalina luokkahuoneena, jossa kommunikaatio mahdollisuudet ja reaaliaikainen tiedonsaanti linkkien kautta korostuvat.
3. Verkkopohjainen oppimisympäristö rakenteena. Oppisisällöillä ja hyperteksti rakenteilla pyritään tukemaan ja ohjaamaan oppimista. Malli pohjautuu löyhästi ohjelmoituun opetukseen. Linkkien ja rakenteiden avulla tuetaan oppijan ymmärrystä ja ajattelua.
4. Verkkopohjainen oppimisympäristö virtuaaliluokkana. Erilaisten teknisten ratkaisujen, kuten videoneuvottelun tai 3D tekniikalla toteutetun oppimisympäristön, avulla pyritään rakentamaan virtuaalinen luokkahuone, jossa voi kohdata muita oppimisympäristön käyttäjiä. (Manninen 2000, 36–39)

Manninen ja Pesonen esittävät mallin, jossa kuvataan erilaiset tekijät, jotka tulisi huomioida verkkopohjaisen oppimisympäristön luomisessa. Malli on esitetty kuviossa 13.



Kuvio 13: Verkkopohjaisten oppimisympäristöjen suunnittelumalli (Manninen & Pesonen 2000, 76).

6.2.4 Opintojen ohjaaminen

Verkkotuetun monimuoto-opetuksen periaatteiden mukaisesti rakennettu oppimisprosessi vaatii huolellista opintojen ohjausta. Verkko-opetuksen ohjaus ja tuki jakaantuvat eri paikkoihin ja eri henkilöille. (Kalliomaa 2000, 92; Tella ym. 2001, 233) Perinteisesti opetus on mielletty oppilaitosten vastuulle. Työssä oppimisen, etäopiskelun ja perinteisen oppilaitoksessa opiskelun yhdistäminen siirtää vastuuta Rajavartiolaitoksessa varsinkin ohjaamisen osalta myös hallintoyksiköille.

Yksinkertaisimmillaan ohjaus on yhteisen tai henkilökohtaisen palautteen antamista oppimistehtävästä. Verkko-oppimista ohjataan lisäksi valituilla menetelmillä ja oppijan tiedonprosessointia ohjaavilla työtavoilla, kuten esimerkiksi oppimistehtävien valinnoilla ja pedagogisilla malleilla. (Koli ym. 2003, 31)

Kurssin suunnitellut henkilö on usein paras toimimaan kurssin opettajana tai ohjaajana, koska kurssi on toteutettu hänen tekemiensä menetelmävalintojen mukaisesti. (Pesonen ym. 2000, 137) Oppimisprosessin ohjaamista voidaan tarkastella kahdella tasolla, kurssin johtamisena ja oppimistilanteiden ohjaamisena.

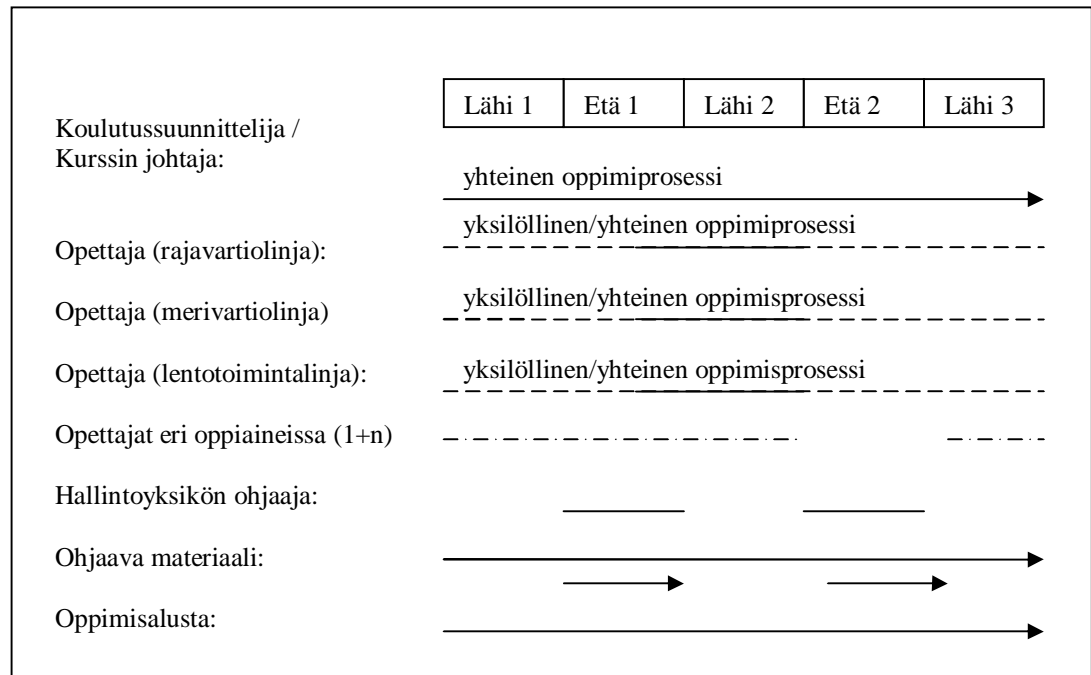
Kurssin johtajan vastuulla on oppimisprosessin kokonaisvaltainen suunnittelu ja ohjaaminen. Hän koordinoi oppimisprosessin etenemistä opettajien kautta. Hänen vastuullaan on myös järjestelyiden toteuttaminen. (Kalliomaa 2003, 216) Kurssin johtaja päättää usein myös mitkä periaatteita ohjaamisessa kurssilla käytetään. Varsinaisesta opetuksesta ja sisällöllisestä ohjaamisesta eri oppiaineissa vastaavat opettajat ja asiantuntijat.

Opettajaa voidaan myös nimittää tutoriksi, jonka tehtävä on auttaa oppijaa hankkimaan sellaisia taitoja ja strategioita, joita itsenäisessä opiskelussa tarvitaan. Tutoroinnilla tarkoitetaan yleisimmin ohjaajan yksilölle tai oppijaryhmälle antamaa tukea ja neuvontaa, joiden avulla opiskelija saavuttaa oppimistavoitteensa. (Lehtinen & Jokinen 1999, 30) Ohjaajan tehtävä on huolehtia sopimuksen mukaan ohjauksen toteuttamisesta. Ohjaukseen voi kuulua opetuskeskustelujen ohjausta, tehtävien tarkastamista ja opiskelijoiden opastamista. Ohjauksen lisäksi ohjaaja arvioi kuka läpäisee kurssin hyväksytysti. (Pesonen ym. 2000, 137)

Mentor on vanhempi ammattilainen ja luotettava neuvonantaja, jonka tehtävänä on seurata, tukea, rohkaista ja opastaa työyhteisöön tullutta opiskelijaa. (Lehtinen & Jokinen 1999, 30)

Tämä asiantuntijaohjaaja auttaa erityisesti sisältöjen ohjaamisessa työpaikalla, esimerkiksi rajavartioasemalla, tapahtuvassa opiskelussa (Kalliomaa 2003, 214) .

Kalliomaa esittää mallin ohjausvastuiden jaosta koulutusohjelmassa. Ohjauksen roolittaminen eri henkilöille ja menetelmille tulisi suunnitella jokaiseen oppimisprosessin vaiheeseen. Sen tulisi myös selkiyttää oppijoille, mistä ohjaus on kulloinkin saatavilla. (Kalliomaa 2003, 216–217) Malli on esitetty kuviossa 14.



Kuvio 14: Ohjausvastuun jako monimuoto-opetuksena toteutetussa koulutusohjelmassa
(Mukaiillen Kalliomaa 2003, 216)

6.2.5 Sisällön tuottaminen

Suunnitteluprosessissa tehtyjen erilaisten valintojen lopuksi päätetään, millaisia oppimistehtäviä ja materiaalia oppimisen tueksi tuotetaan. (Kalliomaa 2003, 223) Materiaali voi olla tiedotteita ja ohjeita oppijoille, kalvoja, linkkiloja, oppimistehtäviä ja oppijoiden itsensä tuottamaa materiaalia (Kalliala 2002, 56). Verkko-opetus laajentaa perinteisen opetus- ja opiskelumateriaalin kirjoa. Oppimistilanteisiin voidaan luoda myös erimuotoista rakenteistettua materiaalia kuten tekstiä, kuvaa, ääntä, videoita ja animaatioita. (Tella ym. 2001, 233)

7 KOULUTTAJIEN KÄSITYKSIÄ MONIMUOTO-OPETUKSESTA

Tässä luvussa esitän tutkimukseni kulun ja tulokset. Laadullisen aineiston käsittely on sekä analyysiä että synteesiä. Analyysissä eritellään, luokitellaan aineistoa, synteesissä pyritään luomaan kokonaiskuvaa ja esittämään tutkittava ilmiö uudessa perspektiivissä. Kvalitatiivinen analyysi voidaan kuvata kolmivaiheisena prosessina, jonka vaiheet ovat aineiston kuvailu, luokittelu ja yhdistely. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 143–144)

Fenomenografisen tutkimuksen tavoitteena on löytää ja systematisoida ajattelutapoja, jotka ovat jaettuja ja sosiaalisesti merkittäviä. Käsitteistä ei pyritä tuottamaan yksilötason kuvauksia, vaan tarkoituksena on saada selville eroja tietyssä ryhmässä. Kiinnostuksen kohteena ovat, millaisia käsitykset ovat sisällöltään ja miten ne ovat suhteessa toisiinsa. Näiden käsitysten kuvaaminen tehdään ymmärrettäväksi niiden omissa ajatteluyhteyksissään. Lähtökohdana pidetään, että on mahdollista muodostaa olettaen yleisestä käsitysten joukosta tietyssä kulttuurissa tai yhteisössä. (Huusko ym. 2006, 163)

7.1 Tutkimuksen kohdejoukko

Laadullisessa tutkimuksessa ei pyritä tilastollisiin yleistyksiin, vaan pyritään kuvaamaan jotain ilmiötä tai tapahtumaa. Tällöin tutkimusjoukoksi voidaan valita ne, joilla on mahdollisimman paljon tietoa tutkittavasta ilmiöstä. (Tuomi & Sarajärvi 2003, 88–89) Aineiston koko määräytyy sen mukaan, kuinka suuri tällainen ryhmä sattuu olemaan (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2004, 170–171). Tutkimuksen kohdehenkilöiksi valitsin joukon Raja- ja merivartiokoulun kouluttajia, joilla on kokemusta verkkotuetun monimuoto-opetuksen toteuttamisesta. He kaikki ovat joko suorittaneet tai parhaillaan suorittamassa opettajan pedagogisia opintoja ammatillisessa opettajakorkeakoulussa. Näin pyrin saamaan kohdejoukoksi henkilöt, joilla olisi mahdollisimman hyvä käsitys koulutuksen toteuttamisesta monimuoto-opetuksena.

Kohdejoukon kooksi muodostui näillä kriteereillä kuusi kouluttajaa. He olivat 33–49 vuoden ikäisiä opistoupseereja, kaikki miehiä. Takanaan heillä oli 12–30 vuotta palvelusta Rajavartiolaityksessä, josta Raja- ja merivartiokoululla 4–22 vuotta. Heistä viisi toimii tällä hetkellä kurssin johtajan ja yksi opetusupseerin tehtävissä.

7.2 Aineiston keruun toteuttaminen

Toteutin aineiston keruun teemahaastatteluna. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa haastattelu onkin keskeinen menetelmä. Sen avulla pyritään keräämään sellainen aineisto, jonka pohjalta voidaan luotettavasti tehdä tutkittavaa ilmiötä koskevia päätelmiä. (Hirsjärvi ym. 2000, 66) Haastattelussa korostetaan tutkittavan mahdollisuutta tuoda esille itseään koskevia asioita mahdollisimman vapaasti ja syvällisesti. Tutkija voi haastattelun aikana tarvittaessa tarkentaa saatuja vastauksia lisäkysymyksillä. Teemahaastattelulle on tyypillistä, että haastattelun aihepiirit ovat tiedossa, mutta kysymysten tarkkaa muotoa ja järjestystä ei ole määrätty. (Hirsjärvi ym. 2004, 197–198)

Fenomenografinen tutkimus näkee ihmisen tietoisena olentona, joka tietoisesti rakentaa itselleen käsityksiä ilmiöistä ja osaa kielellään ilmaista tietoiset käsityksensä. Haastattelijan fenomenografinen lähestymistapa pyrkii vuorovaikutukseen tutkittavan kanssa ja herättämään haastateltavissa uudenlaista tietoutta tutkittavasta ilmiöstä. Samalla hän myös tulkitsee haastateltavan kokemuksia. (Hirsjärvi ym. 2000, 66–67; Ahonen 1994, 122)

Teemahaastattelua varten laadin rungon, jossa hahmottelin haastatteluni aihepiirit. Ennen varsinaisia haastatteluja suoritin esihaastattelun, jonka tarkoituksena oli testata teemojen ja kysymysten tarkoituksenmukaisuutta ja ymmärrettävyyttä. (Hirsjärvi ym. 2000, 72–73) Ajatukseni oli antaa tämä runko haastateltaville ennen haastattelua. Tässä rungossa oli suhteellisen paljon tietoa teemoista. Pilottihaastattelun pohjalta pelkistin haastattelurunkoa siten, että siihen oli kirjoitettu tutkimuksen tarkoitus, teemat ja aloituskysymykset. Tämä mahdollisti suhteellisen vapaan keskustelun teemoista. Teemahaastattelun runko on esitetty liitteessä 3.

Haastattelut toteutettiin viikolla 46 Espoossa ja viikolla 49 Imatralla. Haastattelupaikkoina olivat kouluttajien omat toimistot. Menettely takasi rauhallisen haastattelutilanteen. Sopiessani haastattelujen ajankohtia, kerroin tutkimukseni tarkoituksesta ja jaoin haastateltaville teemahaastattelurungon. Näin he ehtivät orientoitua haastattelutilanteeseen. Varsinaiset haastattelutilanteet kestivät 45 minuutista tuntiin ja 15 minuuttiin. Ennen haastattelun aloittamista kertasin vielä tutkimuksen tarkoituksen ja miten haastattelu tulisi etenemään. Kerroin myös nauhoittavani haastattelut litterointia varten.

Haastattelut sujuivat pääsääntöisesti suunnitelmieni mukaan. Joidenkin haastateltavien kohdalla keskustelut tosin rönsyilivät temasta toiseen. Tehtäväkseni jäikin palata aikanaan lisäkysymysten avulla takaisin vähemmälle huomiolla jääneisiin teemoihin.

7.3 Fenomenografinen aineiston analysointi

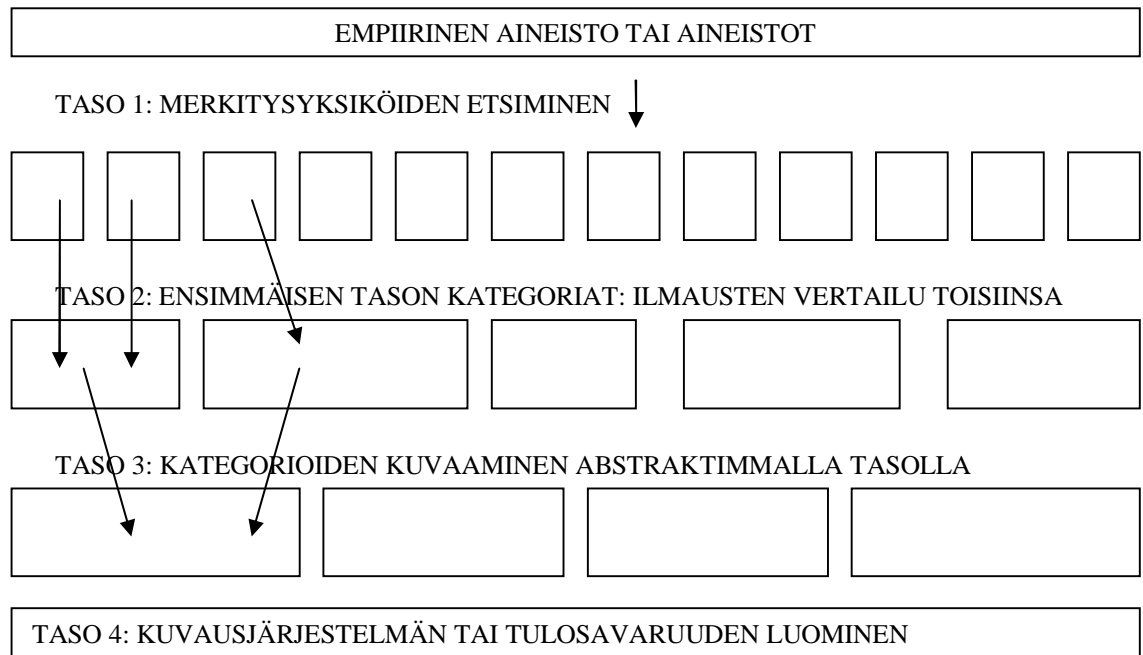
Litteroin haastatteluaineistot sitä mukaa, kun olin haastatellut henkilöt. Näin osaltaan pääsin jo tutustumaan aineistoon vielä haastatteluiden kestäessä. Litteroitua aineistoa kertyi yhteensä 62 sivun verran. Kirjasin haastateltavien vastaukset sanasta sanaan, mutta puheessa esiintyneitä taukoja tai tunteenilmauksia en kirjannut.

Ryhtyessäni tulkitsemaan aineistoa, luin aineiston huolellisesti useaan kertaan. Pyrin suhteuttamaan haastattelut teoriaan ja ongelmanasetteluun. Tarkoitukseni oli näin määrittää tulkintayksiköiden tarkat rajat. Ahosen mukaan usein temahaastattelulla kootun aineiston yhteen teemaan liittyvät keskustelut muodostavat kokonaisuuden, mutta samasta tulkintayksiköstä voi muodostua myös useita tulkintayksiköitä. (Ahonen 1994, 143)

Tulkitusta merkityksestä muodostui kategoria eli merkitysluokka. Merkitysluokkien taustalla on tutkijan teoreettinen ajattelu, joka ohjaa luokkien muodostamista. Toisinaan kategoriaa tuki vain yksi ilmaisu merkityksineen, toisinaan taas useita. Koska minua kiinnosti merkitysten laadullinen erilaisuus, ei merkitysten lukumäärällä ollut merkitystä. (Ahonen 1994, 127) Joskus aineiston marginaalisin käsitys voi olla teoreettisesti merkityksellisin (Huusko ym. 2006, 169).

Kategoriat selittävät tutkimushenkilöiden ilmaisuja ja niiden merkityksiä. Teoreettisista lähtökohdista käsin kategorioita voidaan yhdistellä laaja-alaisempiin ylemmän tason kategorioihin. Nämä ylemmän tason kategoriat ovat yleisemmin käsityksiä selittäviä ja muodostavat tutkijan oman teorian, selitysmallin, tutkittavalle asialle. Tutkittavan ilmiön ymmärrettäväksi tekemisen etenemistä, kohti yleistä teoriaa, voidaan kuvata eritasoisten kategorioiden rakentumisena. (Ahonen 1994, 127)

Huusko ja Paloniemi ovat kuvanneet kuvauskategorioiden abstraktiotasot mukailleen Uljensin esittämää mallia (Huusko ym. 2006, 167). He kirjoittavat Ahosen mainitsemien tulkintayksiköiden sijaan merkitysyksiköistä. Malli on esitetty kuviossa 15.



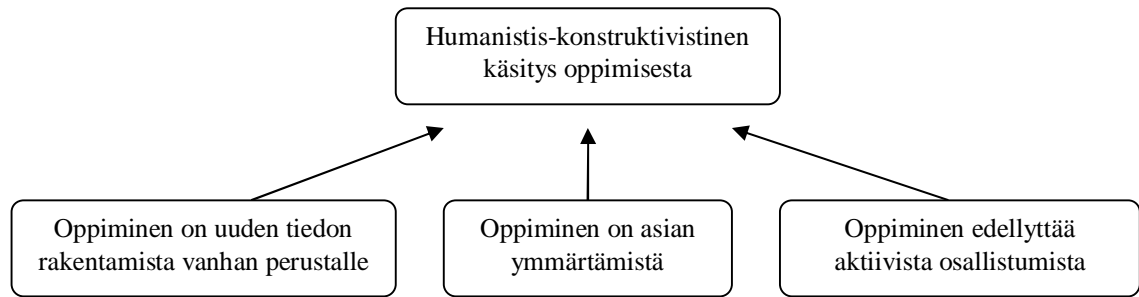
Kuvio 15: Erilaiset kuvauskategorioiden abstraktiotasot mukailien Uljensia (Husko ym. 2006, 167).

7.4 Kouluttajien käsityksiä monimuoto-opetuksesta

Tässä aluvuossa esitän tutkimukseni tulokset. Tarkastelen niitä kahdella tasolla: tutkimustulokset sekä tulosten yhteenvedoa ja arviointia. Esitän tutkimustulokset ylemmän ja ensimmäisen tason kategorioiden avulla. Tulokset on kuvattu horisontaalisessa kuvauskategoriajärjestelmässä. Tällöin kategoriat ovat keskenään samanarvoisia ja tasavertaisia. Erot kategorioiden välillä ovat sisällöllisiä. Käsitykset ja niiden väliset suhteet olen määritellyt sekä sanallisesti eriteltyinä että graafisessa muodossa. (Husko ym. 2006, 169) Tulosten yhteenvedossa pyrin muodostamaan olettamuksen yleisestä kouluttajien käsitysten joukosta ja suhteuttamaan sitä heidän omaan toimintaympäristöönsä ja kulttuuriinsa.

7.4.1 Kouluttajien käsityksiä oppimisesta

Teemalla pyrin selvittämään, millainen käsitys kouluttajilla on oppimisesta. Kouluttajien käsityksistä muodostin yhden ylemmän tason kategorian ja kolme ensimmäisen tason kategoriaa. Kategoriajärjestelmä on esitetty kuviossa 16.



Kuvio 16: Kouluttajien käsityksiä oppimisesta.

Ylemmän tason kategoriassa ”Humanistis-konstruktivistinen käsitys oppimisesta” oppiminen nähtiin tiedon ymmärtämisenä, rakentumisena ja aikaisempien käsitysten muokkaamisena. Käsityksissä tulivat esiin myös opiskelijan oman motivaation ja osallistumisen merkitys omaan oppimisprosessiin.

Ensimmäisessä 1. tason kategoriassa ”Oppiminen on uuden tiedon rakentamista vanhan perustalle” nähdään oppimisen lähtökohtana opiskelijan aikaisemmat tiedot, kokemukset ja skeemat. Oppiminen on tämän kuvan muokkaamista, täydentämistä ja uudelleen rakentamista.

”Mun tämän hetkinen käsitys on kyl se, ett jos halutaan tehokkaasti oppia jotain, niin ensin pitää olla semmonen perustieto asiasta. Kenties joku luento tai sitten vanhaa tietoa, mitä on jo olemassa opiskelijalla, johon se varsinainen tieto sitten kiinnitetään.” (Kouluttaja 3).

Toisessa 1. tason kategoriassa ”Oppiminen on ymmärtämistä”, oppiminen nähdään opittavan asian ymmärtämisenä. Käsitysten mukaan opitun asian muistaminen edellyttää nimenomaan ymmärtämistä.

”Kai se on uuden asian ymmärtämistä. Millä tavalla se sitten tulee mieleen, että onko se sitten itte lukemalla, tekemällä vai kuuntelemalla, miten sen asian oppii. Mutta se on silleen, että sen ymmärtää siten, että se sitten jää sinne muistiinkin ja se taas sitten miten sen oppii, miten pitkäksi aikaa se jää sinne mieleen, miten se tulee, tuleeko se kerrattuna moneen kertaan vai onko se sellane tilanne, joku järkyttävä vai jännittävä tilanne, että se sen takia jää sinne muistiin.” (Kouluttaja 2).

”Oppimistahan on monenlaista. Mutta jos ajatellaan koulutuksen kautta, mitä oppimiseen liittyy. Ni kyll siihen liittyy se, että ihminen saa tämmösen aha-elämyksen siitä, mitä on opiskelemassa. Elikä se jossain vaiheessa, niin ku ymmärtää se, että sen kokonaisuuden elikkä lamppu syttyy, oikeestaan. Silloin itse käsittää, mitä siinä opetuksessa tai oppisessa tapahtuu.”(Kouluttaja 1).

Kolmannessa 1. tason kategoriassa ”Oppiminen edellyttää aktiivista osallistumista” kouluttaja näkee opiskelijan oman motivaation oppimisen lähtökohtana. Oppiminen nähdään yksilöllisenä prosessina, joka edellyttää opiskelijalta halua oppia.

”Ehkä parhaiten sitä voisi kuvata semmonen, että hevosen voi taluttaa lähteen ääreen, mutta sitä ei voi pakottaa juomaan. Minä en voi pakottaa sitä ihmistä oppimaan, minä voin tarjota sille sen lähteen ja jopa reitin sille sinne lähteelle. Mutta juoko se ja miten se juo, on pitkälti sen asia sitten. Miten se yksittäinen ihminen oppii, isoissa periaatteissa se varmaan on samat isot periaatteet. Mutta sitten on yksilölliset tavat oppia. Minun opettamisessa se astian täyttäminen ei ole tarkoituksenmukaista. Motivaatiokäsitykseen tullaan auttamatta.” (Kouluttaja 6)

Käsitysten mukaan opiskelijan motivoituminen ja aktiivinen osallistuminen omaan oppimisprosessiin näkyy myös oppimistuloksissa.

”Omasta motivaatiosta se lähtee, mutta se vanha entisen kouluttajan oppaan, että kuuntelemalla oppii kaikkein vähiten ja sitten ku lähetään menemään eteenpäin, mikä on oma osallistuminen siihen prosessiin, ni sitä paremmin oppii. Puhuu, näkee, tekee ja sitten miten niitä elementtejä tuotetaan niitä juttuja, ni se on toinen juttu. Se nimenomaan, minkä verran se oppilas ite, motivoitunut opiskelija osallistuu siihen oppimisen eteen, tekemään työtä, sitä paremmin se oppii.” (Kouluttaja 5).

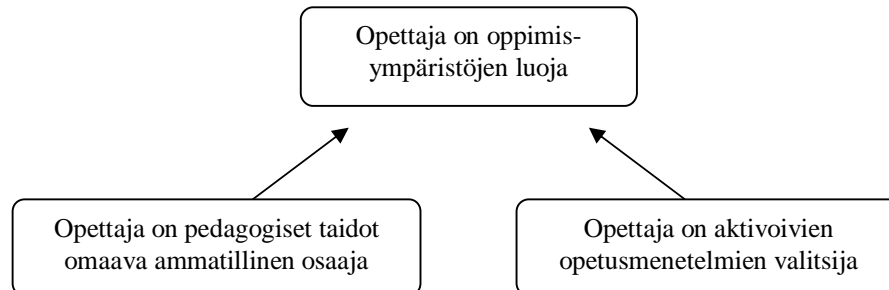
Tulosten yhteenvetoa ja arviointia

Kouluttajat näkivät oppimisen tiedon ymmärtämisenä, rakentumisena ja aikaisempien käsitysten muokkaamisena. Käsitelyssä tulivat esille myös opiskelijan oman motivaation merkitys ja osallistuminen omaan oppimisprosessiin. Kouluttajien käsityksissä on havaittavissa piirteitä sekä humanistisesta että konstruktivistisesta oppimiskäsityksestä (vrt. Paane-Tiainen 2000). Tähän käsityksen muodostumiseen on vaikuttanut varmasti kouluttajien oma opiskelu. Pedagogisten opintojen suorittaminen on muokannut kouluttajien käsitystä oppimisesta konstruktivistiseen suuntaan.

Kouluttajien käsityksillä on merkitystä muun muassa kursseja suunniteltaessa. Sillä kouluttajan oppimiskäsitys ohjaa koko prosessia (ks. Manninen ym. 2000). Kouluttajan tekemät valinnat ohjaavat myös opiskelijan oppimisprosessin kulkua. Sekä kouluttajan että opiskelijan konstruktivistinen käsitys oppimisesta luovat pohjan monimuoto-opetuksen järjestämiselle (ks. Kalliomaa 2003; Tella ym. 2001).

7.4.2 Kouluttajien käsityksiä opettajuudesta

Teemalla pyrin selvittämään, millaisia käsityksiä kouluttajilla on opettajuudesta. Kouluttajien käsityksistä muodostin kaksi ensimmäisen tason kategoriata ja yhden ylemmän tason kategorian. Kategoriajärjestelmä on esitetty kuviossa 17.



Kuvio 17: Opettaja on oppimisympäristöjen luoja.

Ylemmän tason kategoria ”Opettaja on oppimisympäristöjen luoja” muodostui kouluttajien käsityksistä, jotka kuvaavat heidän omaa toimintaansa sekä opettajana että kurssin johtajana. Opettajan rooleina nähtiin opintojen ohjaaja ja työelämään verkostoitunut ammatillinen osaaja. Opettaja nähtiin myös henkilönä, joka pedagogisilla valinnoillaan vaikuttaa kulloisenkin opetustilanteen onnistumiseen. Tästä teemasta muodostunut ylemmän tason kategoria tuki tulosta, jossa kouluttajien oppimiskäsityksissä todettiin olevan piirteitä humanistisesta ja konstruktivistisesta oppimiskäsityksestä.

Ensimmäisessä 1. tason kategoriassa ”Opettaja on pedagogiset taidot omaava ammatillinen osaaja” käsitysten mukaan opettaja on alansa ammattilainen. Opettajalla tulee olla sekä pedagoginen että ammatillinen osaaminen. Käsityksen mukaan ammatillinen osaaminen luo pohjan koulutuksen suunnittelulle ja toteuttamiselle. Opetuksen sisällön alan hallitsemisen lisäksi kouluttajan tulee olla verkostoitunut työelämään ja yhteistyökumppaneihin.

”Minun näkemys on se, että opettajan rooli riippuu vähän, mikä on se opetettava aihe. Vahva ammatillinen tausta, mutta sitten se pedagoginen valmius osata ohjata opintoja, korostuu. Riippuu vähän roolista, jos sie tuntiopettajana pidät oppitunteja tai sitten kurssinjohtajana, ni se on vähän erilainen se rooli. Mikä siellä sitten korostuu. Jos ajattelee semmosta verkostoitumista, ett molemmilla... Paljon auttaa jos se tuntiopettajakin on verkostoitunut työelämään, yhteistyökumppaneihin ja se saa sieltä siihen, että pystyy pitämään laadukasta ammatillista opetusta. Mut entistä enemmän ku mennään opintojen suunnitteluun kurssin johtajien tehtäviin, ni se pystyy hyödyntämään ja sitä kautta sitten ohjaamaan niitä oppilaita. Taustalla on kuitenkin, siellä pitää olla ammatillinen osaaminen pohjalla.” (Kouluttaja 5)

Toisessa 1. tason kategoriassa ”Opettaja on aktivoivien opetusmenetelmien valitsija” kouluttajien käsityksen mukaan valitsemalla motivoivan ja opiskelijoita aktivoivan opetusmenetelmän, opettaja pääsee parempiin oppimistuloksiin. Oppimista tukevin keinoina nähdään sekä ongelmakeskeinen tapa opettaa että opetuksen sitominen käytännön työelämään.

” Ja sit tota avoimesti pitäis pyrkiä kokeilemaan erilaisia opetusmenetelmiä. Meillähän on melko paljon perustunu siihen, että sisäruokintaa, luentoo, tällasii kauheita powerpoint slideja. Siitä vain pitäis päästä eroon. Opiskelijat pitäis saada motivoitua siihen aiheeseen, mikä se on ja johdatella siihen niitten opetusmenetelmien kautta. Että ne lopuks joutuu itte selvittämään ja tekemään niitä asioita. Mitä ollaan niinku oppimassa, elikä se ett ne on enempiakin aktiivisia.” (Kouluttaja 1)

”Esimerkiksi silleen mie meen, mie mietin sen kohderyhmän, mille mie alan sitä tekemään ja otan silleen pohtimaan mukaan sitä hommaan. Vuosien saatossa on tullu sillä tavalla, että minä yritän saaha ne mukaan pähkäilemään. Ei siten, että mulla olis joku hieno power pointti, mull on siinä hieno viritelmä siinä animaatioit pyörii ja lopsahtele ja kopsahtele. Ja lentokoneet humisee siellä. Opetusmateriaalina aika paljon käytän videopätkää tai jotakin kuvaa. Joko opetusta varten tehty tilanteet tai mä oon kentältä saanu oikian tilanteen, tilanne kuvan. Oikeestaan silleen, niinku meidän koulun puitteissa, ni sillälaililla mie niinku opettajana olen aatellut itte tämmösellä arvioimisella ja pohtimisella, vaikka se on kuinka vähäsestä asiasta kysymys, ni annetaan se vapaus, johatellaan korkeitaan. Sitten se tulee kuitenkin, mullahan on mielessä se, mitenkä se lähtee menemään. Pannaan se kohderyhmä pohtimaan ja aktivoimaan itte ittensä siihen. Välillä pitää tietenkä potkia perseelle ja ohjata sitä keskustelua.” (Kouluttaja 4)

Samat piirteet olivat havaittavissa myös etäopetuksessa.

”Etäjaksoilla on oppimistehtäviä, joitten materiaalin hankinta ja siihen oppimistapaan ja menetelmiin opiskelijalla on kohtuullisen vapaat kädet. Ongelma on niille esitetty ja sen jälkeen ne hakee siihen vastauksen. Ne käyttää siihen tuutoreita ja mentoreita ja vertaisapua ja asiantuntijoita.” (Kouluttaja 6)

”Olin pitkälti miettimässä, mitä asioita käydään etäopiskelun aikana läpi ja mitä opetetaan tai mitä opiskellaan verkossa. Siinä on tosi paljon niitä käytännön juttuja, miten oman työn kautta mietiskellään ja pohdiskellaan. Nämä oli niitä toiminnan perusasioita, joita voi käyttää hyväksi omassa työyksikössään ja mitä siellä on huomattu hyväksi. ” (Kouluttaja 2)

Tulosten yhteenvetoa ja arviointia

Käsityksissä koulutuksen monimuotoistaminen esiintyy kahdella tasolla. Kouluttajat kuvaavat sekä kokonaisen opintokokonaisuuden että yksittäisen oppimistapahtuman monimuotoistamista. Opintokokonaisuuksia on pyritty monimuotoistamaan sisällyttämällä siihen lähiopetuk-

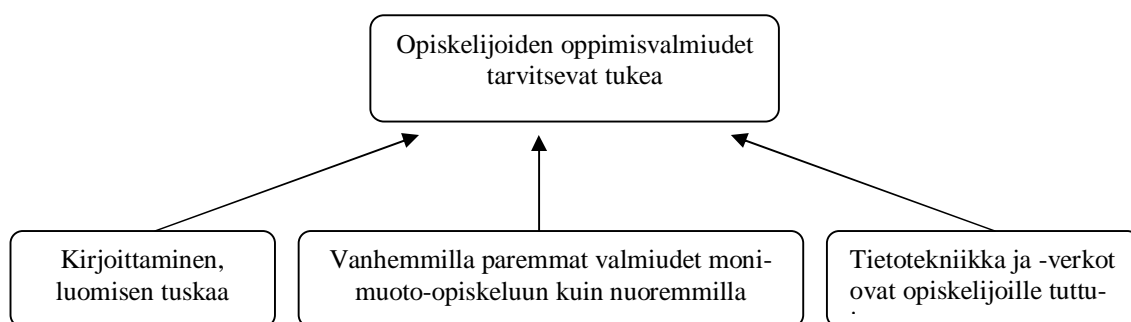
sen lisäksi itsenäisesti tapahtuvaa etäopiskelua. Tällöin etäopiskelun muodostavat etätehtävät, joissa teoria ja käytäntö oppijan omassa työssä pyritään yhdistämään.

Lähiopetuksessa on pyrkimyksenä päästä pois luennoinnin kaltaisista oppimistapahtumista. Opettaja kuvataan ohjaajaksi, joka luo oppimistilanteen ja johdattelee opetusta. Opetuksen toteuttamisessa nousivat esille opettaminen ongelman asettelu ja työelämään sitomisen kautta. Näin pyritään herättämään mielenkiintoa opetettavaan aiheeseen ja näin vaikuttamaan opiskelijan motivaatioon (vrt. Rauste-von Wright ym. 1996).

Käsitysten mukaan opetuksen sitominen työelämään edellyttää opettajalta vankkaa ajan tasalla olevaa ammatillista osaamista (vrt. Rauste-von Wright ym. 1996). Ammattitaitoista henkilöstöä koululle pyritään saamaan henkilöstövaihoilla koulun ja hallintoyksiköiden välillä. Toinen uusi tapa ammatillisen osaamisen saamiseksi Raja- ja merivartiokoululle on opettajapooli. Opettajapoolin eduksi voidaan myös katsoa, että se tuo mukanaan tiiviimmän verkostoitumisen hallintoyksiköiden kouluttajiin. On kuitenkin huomioitava, että nämä asiantuntijat toimivat pääsääntöisesti muissa tehtävissä kuin kouluttajina.

7.4.3 Kouluttajien käsitys opiskelijoiden valmiuksista monimuoto-opiskeluun

Teemalla pyrin selvittämään, millaisia ovat kouluttajien käsityksien mukaan opiskelijoiden valmiudet monimuoto-opiskeluun. Muodostin yhden ylemmän tason kategorian ja kolme ensimmäisen tason kategoriaa. Kategoriajärjestelmä on esitetty kuviossa 18.



Kuvio 18: Opiskelijoiden valmiudet monimuoto-opiskeluun ovat hyvät

Ylemmän tason kategoriassa ”Opiskelijoiden oppimisvalmiudet tarvitsevat tukea” kouluttajien käsityksissä opiskelijoiden valmiuksista nousivat esille tekstin tuottaminen, motivaatio opiskeluun ja tekninen osaaminen. Osalla opiskelijoista on vaikeuksia kirjallisten oppimistehtävien tuottamisessa. Vanhempien kurssien opiskelijat nähdään motivoituneempina monimuoto-

opiskeluun kuin nuorempien kurssien opiskelijat. Sen sijaan tietotekniikan käyttäminen työssä ja opiskelussa on suhteellisen tuttua opiskelijoille. Pääsääntöisesti opiskelijoiden valmiudet paranevat lyhyen tekniikkaan ja menetelmiin perehdyttämisen jälkeen.

Ensimmäisessä 1. tason kategoriassa ”Kirjoittaminen, luomisen tuskaa” opiskelijoiden tekstin tuottamistaidot nähtiin kaksijakoisesti, osalla heistä on hyvät taidot ja osalla huonot. Huonon kirjoitustaidon omaavia nähtiin niin nuorissa kuin vanhemmissakin opiskelijoissa. Kouluttajien mielestä kirjoitetun tekstin tuottaminen vaatii tukea ja ohjausta kurssien aloitusvaiheessa. Nämä taidot karttuvat usein opiskelun edetessä ja menetelmien tullessa tutuiksi.

”Kun ajatellaan tällasta monimuoto-opiskelua, ni ainakin meillä vaatii sen, ett sitä niinku opetetaan. Siihen on muutama luento ja sit siellä käydään eri menetelmiä läpi ja sit harjotellaan yks kirjoitustehtävä. Kirjoittaminenhan on niin, ett jotku sen tuottaa paremmin ku toiset. Mut kaikissa niissä tehtävissä, mitä mä oon teettäny, ni kyll se loppua kohti paranee. Ne alkupää tehtävät, jotka liittyy tähän pedagogiikkaan, ett ne tavallaan joutuu miettimään monimuoto-opiskelua ja erilaisia opetusmenetelmiä ja kirjottaa siitä melko simppelin tehtävän. Mut sit ku se kynnys on tavallaan päästy yli, eli teoriatietoa on luettu ja tehty joku tehtävä, niin muut tehtävät voi liittyä ihan mihin vaan, nii ne on paljon helpompia. Mut se vaatii kyll meillä semmosen ohjauksen.” (Kouluttaja 1)

”Palautteessa osalla oli, että kymmenen vuotta sitte oli ollu edellisen kerran kurssilla, niin ei osannu kirjottaa ja osaa kiinnittää huomiota oikeisiin asioihin.” (Kouluttaja 2)

”...se itse tehtävä palautetaan esseetyyppisenä ja sen oon itse kokenut ongelmaksi, että opiskelijoille pitäisi pitää ihan esseen kirjoittamisesta jonkun näkönen valmentava paketti, että he pystyvät tuottamaan tämmöstä jäseneltyä tekstiä. Vaikka suurin osa onkin käynyt lukion, ni se ei silti aina tahdo onnistua. Täällä kuitenkin pitäis nimenomaan korostaa sitä omaa ajattelemista ja tietojen yhdistämisiiä ja taitojen yhdistämisiiä, hahmottaa kokonaisuuksia.” (Kouluttaja 3)

Toisessa 1. tason kategoriassa ”Vanhemmilla on paremmat valmiudet monimuoto-opiskeluun kuin nuorilla” vanhempien opiskelijoiden motivaatio monimuoto-opiskeluun nähtiin vahvempina kuin nuorten opiskelijoiden. Käsitysten mukaan nuoret opiskelijat odottavat opetukselta konkreettista tekemistä ja selkeitä ratkaisumalleja.

”Yleensä tuo monimuoto-opetus verkkotuettuna, ni se koetaan aika motivoivana, tehtävien tekeminen ja ihan hyvänä juttuna. Mut kyl ne lähi, esim rajavartijan peruskurssilaiset, ni ne on niin sanotusti lähiopetuksen kannattajia. Ne haluaa, että opetetaan selkeitä ratkaisumalleja ja melkein kaikkiin asioihin, että näin pitää tehdä, suurin piirtein.” (Kouluttaja 5)

”Olen etupäässä tekemisissä näiden aikuisopiskelijoiden kanssa. Niiden valmiudet ovat hyvät. Ei loistavat, ei erinomaiset, mutta hyvät. Sanotaan niin, että mentaalipuolella erittäinkin hyvät. Niillä on valmiuksia ja ne haluaa sitä, ne kokee sen motivoivana. Sitten niiden tekniset valmiudet, erityisesti tekstin tuottamisen puolelta, ne on siellä tyydyttävä plus, hyvä miinus. Valitettavasti kokemus on semmoinen, että varsinkin nää, sanotaan vielä peruskurssin kakkososalla ja peruskurssilla niille kun opetetaan pedagogiikkaa ja oppimisen taitoja, niin ei kovin hedelmälliseen maaperään kyllä mennä. Lähes poikkeuksetta ne kokee sen lähes turhana ja tarpeettomana. En tiedä, mikä siinä on. Kun kuitenkin ne oppimis tai semmoset itsensä ruoskimistaidot, ne vielä oo kovin hyvät. Ei oo vielä semmosia niinku opiskelurutiinia takana. Ehkä se niille nuoremmille kursseille pitää olla niin konkreettista kaikki. Ja sitten tämmöset niinku metataidot, niin nuoremmilla kursseilla niillä on vaikeeta vielä nähdä, että niitä metataitoja, oppimisen taitoja esimerkiksi.” (Kouluttaja 6)

Usein vanhemmat opiskelijat ovat käyneet läpi kurssiin liittyvän valintaprosessin ja ovat valikoituneet kurssille. Tällöin halu oppia uutta on vahva ja se asettaakin vaatimuksia koulutuksen toteuttamiselle.

”Mut tänä päivänä nämä on aika itseohjautuvaa porukkaa. Ja mulla on tietenkin herkullinen paikka, ku mie oon vetäny näitä erikoiskursseja, niin nää on kaikki helevetin halukkaita näille kursseille.... Suurin osa on nii itseohjautuvaa ja motivoituvaa, että kaikki vain mitä niinku vain tyrkkää, ni menee ku lumeen uppoais. Päinvastoin on kova työ kurssista toiseen kehittää, että vastata siihen haasteeseen, mitä ne haluaa. Valtavasti uutta tehä ja tekniikkaa uutta.” (Kouluttaja 4)

Kolmannessa 1. tason kategoriassa ”Tietotekniikka ja -verkot ovat opiskelijoille tuttuja” kouluttajien käsitysten mukaan tietotekniikan ja oppimisalustojen käyttäminen ei tuota ongelmia opiskelijoille. Tietokone ja tietoverkkojen käyttäminen koetaan tutuiksi välineiksi, joita kohdataan niin siviilielämässä kuin työtehtävissäkin.

”Jos sanotaan, puhutaan, niinku verkkoalustasta, oppimisalustasta tai verkossa oleva oppimisympärist, ni lähinnä milnet, mikä meil on käytössä, eli pvkopo. Ni se on helppo, siis nykyään jokainen peruskurssilainen osaa käyttää internettiä. Jos sä osaat käyttää sitä, nii sä osaat varmasti käyttää sitä verkkoalustaa.” (Kouluttaja 3)

”Ihan hyvät valmiudet niillä on, kokoajan paranee. Ei atk sinänsä ole uusi asia ja vieras asia. On niitä yksittäisiä kavereita, jotka yllättävän vähän on käyttänyt esim atk-laitteita. Kyllä se on niin vähäistä, nykyisin jo kaikissa opinnoissa on tuo verkkotuettu, enemmän tai vähemmän. Mie sanoisin, että hyvät, no problem.” (Kouluttaja 5)

Mahdolliset kohtaamansa ongelmat opiskelijat joko kykenevät ratkaisemaan itse tai löytävät apua ongelmatilanteisiin.

”Joo, tekniset valmiudet on kohtalaiset tai sanotaan niin, että ne oppii ne helposti. Monimuoto-opiskelun tekniset valmiudet tarkoittaa lähinnä tietokonetta ja portaaleiden käyttöä. Ne kyllä onnistuu ilman mitään ongelmia. Yhen oppitunnin jälkeen ne osaa, siinä ei oo mitään ongelmaa. Ja semmonen kans, et jos niitä teknisiä ongelmia tulee, nii ne osaa kyllä nykyään ratkaista ne itse hyvin. Ne löytää niihin tukea.” (Kouluttaja 6)

Tulosten yhteenvetoa ja arviointia

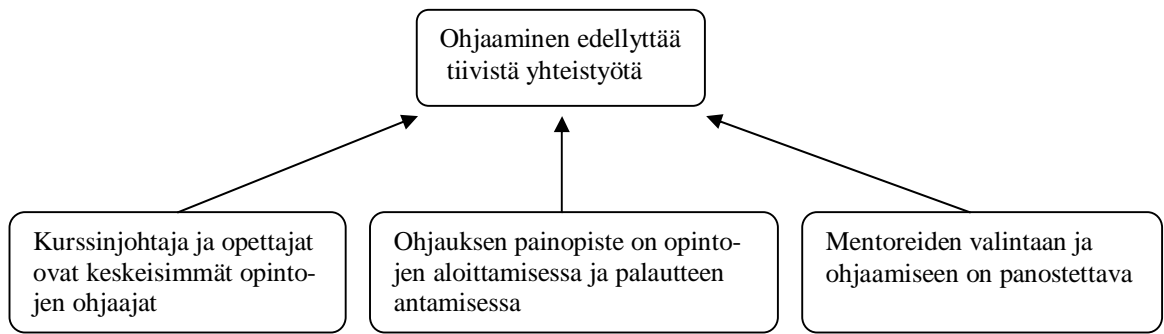
Kouluttajien käsitysten mukaan osalla opiskelijoista oli vaikeuksia tekstin tuottamisessa. Perinteisesti oppimisen arviointi on tapahtunut kokeilla, joihin vastataan ulkoa opituin luetteloin tai jopa oikein/väärin-vastauksin. Nyt tentit ovat muuttumassa oppimistehtäviksi, joissa olennaista on omien ajatusten ulkoistaminen ja oman tekstin tuottaminen (ks. Manninen 2000). Tämä on saattanut tulla monelle opiskelijalle yllätyksenä tai ainakin uutena tapana opiskella. Oppimistehtävien lopputuloksena tapahtuva oppiminen on kuitenkin varmasti syvällisempää kuin ennen ja antaa myös paremmat valmiudet tulevia työtehtäviä varten.

Rajavartiolaitoksen koulutusjärjestelmän tarkoituksena on luoda rajavartiomiehelle koko virkauran kestävä elinikäinen oppimisprosessi, jossa hän voi jatkuvasti kehittää ammattitaitoaan. Tuloksissa tuli esille, kuinka nuoret haluavat selkeitä malleja selviytyäkseen työelämässä. Sen sijaan vanhemmilla, jo pidempään työelämässä olleilla, opiskelijoilla on paremmat valmiudet niin monimuoto-opiskeluun kuin työssä oppimiseenkin. (vrt. Halonen, 2007)

Opiskelijoiden tietotekniset valmiudet nähtiin hyvinä. Internetin ja erilaisten tietojärjestelmien käyttäminen joka päivä, niin kotona kuin työtehtävissä, on tehnyt verkossa tapahtuvan opiskelun helpoksi rajavartiomiehelle. Rajavartiolaitoksen oma sisäinen verkko on hyvä tiedonhaun väline niin työ- kuin opiskelutehtävissäkin. Monet meistä ovat myös suorittaneet siviiliopintoja verkko-opintoina. Opiskelijoiden valmiuksia tarkasteltaessa tietotekniikan asemaa ei tarvitse korostaa, vaan huomiota tulisi kiinnittää itse oppimistapahtumaan ja sen tukemiseen.

7.4.4 Kouluttajien käsityksiä oppimisen ohjaamisesta

Teemalla pyrin selvittämään, millaisia käsityksiä kouluttajilla on oppimisen ohjaamisesta. Muodostin yhden ylemmän tason kategorian ja kolme ensimmäisen tason kategorioita. Kategoriarajajärjestelmä on esitetty kuviossa 19.



Kuvio 19: Kouluttajien käsityksiä opiskelijoiden ohjauksesta

Ylemmän tason kategoriassa ”Ohjaaminen edellyttää tiivistä yhteistyötä” kouluttajat kuvaivat käsityksillään ohjaajien rooleja, ohjauksen toteuttamista oppimisprosessin eri vaiheissa. Kurssin johtaja ja opettajat nähtiin keskeisimpinä opintojen ohjaajina, mutta esille nousi myös opintojen ohjaaminen työharjoitteluvaiheessa. Ohjaus vaatii yhteistyötä kurssin johtajan, opettajien ja hallintoyksiköiden ohjaajien kanssa. Käsitysten mukaan painopiste itse ohjauksessa, on opintojen aloittamisessa ja oppimistehtävien ohjaamisessa.

Ensimmäisessä 1. tason kategoriassa ” Kurssin johtaja ja opettajat ovat keskeisimmät opintojen ohjaajat” kouluttajien käsitysten mukaan tiivis kurssin johtajan ja opettajan välinen yhteistyö, niin suunnitteluprosessin kuin kurssin toteuttamisvaiheen aikana, on ensiarvoisen tärkeää.

”Kurssin johtajien lisäksi oppiainevastaavien kanssa tulisi olla tiivis yhteistyö ja heidät tulisi sitoa mukaan. Tarvittaessa he ovat verkossa antamassa ohjausta ja palautetta tehtävistä. Ja minun mielestä heidän tehtävä se ensisijaisesti onkin.” (Kouluttaja 2)

Kurssin johtajan tueksi kaivattiin selkeämmin opettajan ohjausvastuuta. Etenkin suurilla kursseilla, kokonaisvastuuta kurssin ohjaamisesta tulisi jakaa muillekin ohjaajille.

”Vois olla jotenki rohkeammin kehittää sitä, että erityisesti suurilla kursseilla olis vaikka joku tuommonen pienemmän porukan ohjaaja, joka nyt vähän tuommosta asennepuoltakin seurais enemmän ja kaikkia tämmöistä. Ettei pelekästään, miten kokeissa pärjää. Ei nämä meidän kokeet niin valtavan, mittavan vaikeita ole peruskoulutukseen liittyen. Koetulokset tulee ja kurssin johtajat keskustelee niitten kanssa ja järjestetään uusintoja ja muuta vastaavaa. Sekin on tietynlaista ohjaamista, mutta myös tämmönen pitäis miettiä, oisko tarpeen, jos on iso porukka nii olis semmosia niiku opintopiirien vetäjiä.” (Kouluttaja 5)

Toisessa 1. tason kategoriassa ”Ohjauksen painopiste on opintojen aloittamisessa ja palautteen antamisessa” kouluttajien käsitysten mukaan opintojen ohjauksen painopiste tulisi olla

opintojen alkuvaiheessa. Opintojen kulku, käytettävät menetelmät, toimintatavat ja käytössä oleva tekniikka tulisi tehdä tutuiksi heti opintojen aloitusvaiheessa. Opintojen lähdettyä käyntiin, keskeisenä ohjausmuotona nähtiin palautteen antaminen oppijoille.

”Aloitukseen tulee panostaa. Onko se sitten minkä pituinen se aloitusjakso, varmaan se sitten viikko semmonen kohtuu aika. Jos on niitä etätehtäviä, tulee selkeesti, että mitä pitää tehdä ja mitä sillä tehtävällä haetaan. Ja siinä tulee kaikki, mitä siinä tulee, ettei kellään ole ku lähtee tekee niitä, ei oo epäselvää, mitä sun pitäis tehdä. Se mikä on palautteessakin tullut. Ja ohjauksesta, jos siellä tulee niitä ongelmia, onko se sitten kurssin johtaja tai oppiainevastaava, on sitten tavoitettavissa tai sitten verkon kautta tekemässä kysymyksiä tai sitten yksinkertaisesti soittaa. Ja saa sitten tukea, kun tarvitsee. Ja vähintään sitten, jos ei välillä anneta palautetta, niin sitten lopuksi ainakin palaute niistä tehtävistä. Se sitä oppimistakin tietysti tukee.” (Kouluttaja 2)

”Mehän puhuttiin siitä ohjauksesta, että viedään sisään tähän monimuoto-opetukseen. Kerrotaan välineet ja harjotellaan niitä. Ja tietysti opiskeluaikana tavallaan, jos tehtävät ei tavallaan täytä vaatimuksia, sitten tavallaan ohjataan opiskelijaa selvittämään mikä tässä vastauksessa on puutteellista, mitä tarvitaan lisää ja mitä näkökulmia. Tavallaan tämmösiä, niinku selkeitä vastauksia ei anneta. Ohjataan siihen, että se opiskelija pääsee oikean tiedon lähteille.” (Kouluttaja 1)

Kolmannessa 1. tason kategoriassa ”Mentoreiden valintaan ja ohjaamiseen on panostettava” kouluttajien käsitysten mukaan sopivien henkilöiden valitseminen työssä oppimisen ohjaamiseen on tärkeää. Heidän suhtautumisensa opiskelijoihin ja omaan työhönsä, muokkaa myös opiskelijoiden asenteita. Ohjaamistaitojen opettaminen tulisi sisällyttää vanhempien rajavartiomiesten koulutukseen. Lisäksi jokaista kurssia varten myös ohjaajille tulisi olla orientoivajakso kurssin tavoitteiden ja menetelmien tutuksi saattamiseksi.

”Ite oon ainakin havainnu, riippuu tietenkin paikasta ja ketä sitten on ollu oppisänä, ni kyllä ne on ollu jo valmiiks tullu huonoilla kantimilla opiskelemaan. Asenteet on vähän, elikä se asennekasvatus pitäis antaa täällä, kasvattaa. Nuori kattoo vielä niin kapeen putken läpi. Ne ajattelee, et ne osaa, vaikei osaa. Hyvä asia, mut vaatii aikaa ja resursseja. Hallintoyksiköille pitäis olla tämmönen ohjaajan koulutusjärjestelmä, missä annetas koulutus ohjaajalle.. Ja se on kans, ketkä oikeesti soveltuu ja haluaa tehdä sitä, jos se ei pakkopullaa oo.” (Kouluttaja 1)

”Miks ei vois olla hyvä, että olis jatkokursseilla, olis tämmönenki oppilaan ohjaamisen teema lyhyenä juttuna, mut kuitenkin se sitten tarvii kurssikohtaisen seminaarin. Lyhyemmän tai pitemmän, jossa ne viritetään ihmiset, ketkä nyt tähän sitoutuu ja miten tässä on nämä käytännön. Ja sitten jos kaverit on käynyt jatko- tai mestarikurssin, jossa on yhtenä tämmösenä aiheena tämä, ni ihan hyvä. Nyt se on vähän nii, että on jakokursseille tai osa 2:lle, että niille sanotaan, että olkaa te nyt niitä hyviä ohjaajia niille tuleville peruskurssilaisille. Niille kuitenkin reserviläisten ja aikuisopetuksesta pidetään tämmösiä niinku opettamisen perusjuttuja. Niissä pitää yhä enemmän yhtenä ryhmätyönä ja opetuskoh-

teena olla perusopinnoissa olevan rajavartijan ohjaaminen. Useammin ne siihen törmää ku kertausharjoituksissa reserviläisiin.” (Kouluttaja 5)

”Eli jos näyttää siltä, että ohjaaja ei toimi, niin pitää vaatia, että heitä ohjataan. Se on niinku se yks juttu. Sitten ohjaajia pitäis kans valmentaa siihen ohjaamiseen, eliä heille pitää käydä läpi koko opetussuunnitelmä, koko kurssin rakenne, työssä oppimine, työssä oppimisen tavoitteet, sitten myöskin pedagogiikkaa. Eliä minkälaista ohjausta on olemassa ja mitä he kenties vois käyttää ja suuri osa siitäkin valmennuksesta pitäis käyttää siihen palautteeseen. Palautteen antaminen, miten se kannattaa antaa ja missä tilanteessa.” (Kouluttaja 3)

Tulosten yhteenvetoa ja arviointia

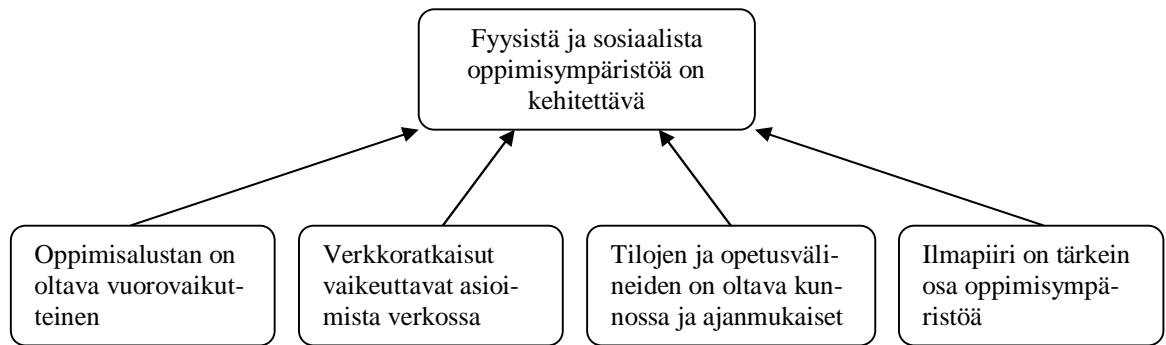
Kurssin suunnitteluun ja toteuttamiseen osallistuvista kurssin johtaja ja opettajat ovat keskeisiä henkilöitä, koska koulutuksen suunnitelleet henkilöt ovat usein myös parhaimpia henkilöitä toimimaan opintojen ohjaajina (ks. Pesonen ym. 2000). Käsitusten mukaan yhteistyötä näiden henkilöiden välillä tulisi tiivistää ja selkiyttää. Ongelmaksi saattaa muodostua myös työharjoitteluvaiheen opintojen ohjaaminen, miten yhteistyö kurssin johtajan, opettajan ja lukuisten hallintoyksiköiden ohjaajien välillä käytännössä järjestetään.

Kouluttajien mielestä monimuoto-opiskelun ohjaukseen tulisi panostaa kurssin aloitusvaiheessa. Verkkotuettu monimuoto-opiskelu on useille melko uusi tapa opiskella. Heille tulisi luonnehtia, kuinka verkko-opiskelu eroaa muusta opiskelusta ja mitä opiskelijoilta odotetaan. Orientoivalla jaksolla kurssilla käytettävät menetelmät ja toimintatavat tehdään tutuiksi. Myös sosiaalisuuden ja yhteisöllisyyden rakentaminen on hyvä aloittaa orientoivalla jaksolla (vrt. Manninen ym. 2006). Opintojen käynnistyttyä palautteen antaminen nähtiin keskeisenä ohjausmuotona. Onnistuneet palautteen avulla opettaja voi tukea opiskelijan motivaation ylläpitämistä (ks. Meisalo ym. 2003).

Hallintoyksiköt rekrytoivat uudet rajavartiomiehet ennen peruskurssille tuloa. Heitä käytetään normaaleissa työtehtävissä lyhyen perehdyttämiskurssin jälkeen. Osa peruskurssille tulleista opiskelijoista on aloittanut opiskelun peruskurssilla kouluttajien käsitysten mukaan huonolla asenteella ja motivaatiolla. Nämä ovat heijastuksia opiskelijan työpisteen työilmapiiristä ja kulttuurista. Kouluttajien kokemukset asenteiden korjaamisesta ovat huonoja. Tästä syystä hallintoyksiköiden ohjaajilla nähtiin olevan suuri merkitys opiskelijoiden asenteiden muokkaajina myös kurssien työharjoitteluvaiheessa. Kouluttajien mielestä hallintoyksiköiden ohjaajien valitsemiseen tulisi kiinnittää huomiota. Ohjaajien tulisi olla halukkaita ja asenteellisesti sopia. Heille tulisi myös järjestää koulutusta ohjaamiseen.

7.4.5 Kouluttajien käsityksiä oppimisympäristön kehittämisestä

Teemalla pyrin selvittämään, millaisia käsityksiä kouluttajilla on oppimisympäristön kehittämisestä. Muodostin yhden ylempään tason kategorian ja neljä ensimmäisen tason kategorioita. Kategoriajärjestelmä on esitetty kuviossa 20.



Kuvio 20: Kouluttajien käsityksiä oppimisympäristön kehittämisestä

Ylempään tason kategoriassa ”Fyysistä ja sosiaalista oppimisympäristöä on kehitettävä” kouluttajat kuvasivat käsityksillään kehittämiskohteita fyysisessä ja sosiaalisessa oppimisympäristössä. Fyysisen oppimisympäristön kehitystarpeet liittyivät tiloihin, välineisiin ja verkkoympäristön kehittämiseen. Molempien sekä opiskelijoiden että kouluttajien toimintaa verkkoympäristössä vaikeuttaa toimiminen kahdessa fyysisesti erillään olevassa tietoverkossa, hallinnollisessa verkossa ja koulutusverkossa. Myös langattoman verkon puuttuminen koetaan verkossa asioimista vaikeuttavana tekijänä. Lähiopetuksessa käytettävien tilojen, laitteiden ja välineiden tulisi olla samanlaisia kuin työpaikoilla käytössä olevat. Sosiaalisen oppimisympäristön kehitystarpeet liittyivät oppimisympäristön luomiseen. Oppimistilanteiden tulisi käsitysten mukaan olla avoimia ja vuorovaikutuksellisia.

Ensimmäisessä 1. tason kategoriassa ”Oppimisalustan on oltava vuorovaikutteinen” kouluttajien käsitysten mukaan käytössä olevan oppimisalustan tulisi mahdollistaa kouluttajan ja opiskelijoiden välinen yhteydenpito. Käytössä olevista oppimisalustoista Puolustusvoimien ja Rajavartiolaitoksen koulutusportaali koetaan toimivammaksi kuin Rajavartiolaitoksen koulutusportaali.

”Jos miettii meidän oppimisalustoja oppimisympäristönä, niin kopohan on aika hyvä. Jos vertaa tohon rkoopon, niin sieltä puuttuu vuorovaikutteisuus. Kopoon pystyy tekemään keskustelupalstoja ja chattipalstoja sun muita. Se on toimivampi muutenkin.” (Kouluttaja 2)

”Mie tukeuvun rkoopon. Se mikä sulla varmaan tulee tuossa oppimisympäristön yhteydessä, niin kyllä siellä on niin rajusti kehitettävää ja varmaan kopossakin. Se verkkoympäristö vois olla kehittyneempi olomuoto, että se vuorovaikutus ois parempi. No, nyt jos ajatellaan, tai verrataan nykyaikaisten oppilaitosten ja kohan ehkä vastaa siihen huutoon. Nytkö mie oon itte opiskellu monta vuotta etäopiskelusysteemillä, ni ne kaikki sähköposti toiminnot ja keskustelut ja ryhmäkeskustelut, nehän on siellä verkossa etäopiskeluvaiheen aikana ja se tuosta rkooposta puuttuu.” (Kouluttaja 4)

”Sanotaanko niin, että mä en oo kovin tutustunu tähän Rajavartiolaitoksen koulutusportaaliin, koska se on enemmänkin tämmönen tietopankki, minne voidaan hillota näitä kaikkia asioita ym. Sin voi vain dokumentit säilötä. Mut sit tää puolustusvoimien ja rajavartiolaitoksen koulutusportaali, sehän on tämmöstä, siellä päästään tähän vuorovaikutukseen. Riippuen siitä, miten se verkko-oppimispaketti on tehty sinne. Se mahdollistaa sen, että päästään verkkoskin tekemään. Jos me verko-oppimista ajatellaan nii kyllä milnet on se ainoa, missä se onnistuu. Tällä hetkellä mitä meillä on käytössä.” (Kouluttaja 1)

Toisaalta kaivataan oppimisalustan kehittämistä edelleen kokonaisvaltaiseksi informaatiokanavaksi. Tämän kuitenkin todetaan vaativan vielä resursseja ja panostusta.

”Elikkä se oppimisympäristö, mie käsitän sen kiluina, kaluina, verkkosysteeminä. Jo pelkkä verkossa oleva oppimisympäristöhän on jo itteään laaja oppimisympäristö, jos se on tehty semmoseksi, että se on, niinku siviiliyliopistoilla on. Eihän minun tarvitse, niinku itteki tiijät... Jos meet yliopistotasoisille sivuille nii sieltä löytyy kaikki tarvittavat. Ei niitä tarvii erikseen lähteä hakee, hyvä, että tarvii yhtään kirjaa hakea. Semmosen tuottaminen vaatis sitten, että joku niitä kehittä. Ei meillä halua puutu, eikä tuommosta verkostoja. Samoin tekniset ja muut jutut. Eihän siinä oo ku alakaa paahtamaan, mutta kuka sitten alakas, se on taas toinen juttu.” (Kouluttaja 4)

Toisessa 1. tason kategoriassa ”Verkkoratkaisut vaikeuttavat asioimista verkossa” kouluttajien näkevät Rajavartiolaitoksessa käytössä olevien kahden erillisen tietoverkon, hallinnollisen ja koulutusverkon, aiheuttavan ongelmia opiskelijoiden asioimiselle verkossa.

”Se on sitten laajempaa juttua, että ku on tämmönen koulutusverkko ja hallinnollinen verkko, intra on siellä ja intra ei täällä ja tämä asettaa suuria rajoitteita. Siinä pitäis oikiasti pysähtyä miettimään, että miten se kehitys, että pystyttäs hyödyntää paremmin meidän omia verkkoja.” (Kouluttaja 5)

Myös langattoman verkon puuttuminen koulun toimitiloista koetaan vaikeuttavan toimimista verkkoympäristössä.

”Semmonen ihan käytännön juttu, mikä pitäis laittaa kuntoon, semmonen langaton verkko. Opiskelija pystys tietokoneensa kans toimimaan vaikka se ei oiskaan hallinnollisessa verkossa langaton verkko. Niinku nykyään joka kampuksella on, josta pääsee oman kannettavansa kanssa julkiseen verkkoon.” (Kouluttaja 6)

Kolmannessa 1. tason kategoriassa ”Tilojen ja opetusvälineiden on oltava kunnossa ja ajanmukaiset” kouluttajien käsitysten mukaan koulun oppimisympäristön tulisi mahdollistaa perusteiden opettaminen ennen työelämään siirtymistä. Tähän kuuluvat lähiopetuksessa käytettävät opetustilat ja -välineet, joiden tulee olla ajanmukaisia. Niiden tulee vastata mahdollisuuksien mukaan työelämässä käytössä olevia välineitä ja laitteita.

”Elikä niillä on ne valmiudet, oppimisvalmiudet ja laitehallinta on kohallaan, ku ne menee niiku livenä tekemään sitä työtä ja harjottelemaan sitä työtä lissää. Elikkä meillä tulee olla muodolliset ja osittain sovelletut mahdollisuudet tässä meidän koulun oppimisympäristössä jo tehä ne hommat ja sitten ne työelämässä... Työelämähän varten me niitä tehään. Jos meillä ei oo muutako, että luokassa kerrotaan ja näytetään yks kuva, että tämmöstä se jossakin on oikiassa elämässä. Ei se tuota sitä, mitä ammattikoulun pitää tuottaa. Vaan ne on jollakin tavalla käytävä siellä lähiopetuksessa, harjoteltava. Sen jälkeen lähetään työharjotteluun.” (Kouluttaja 4)

Neljännessä 1. tason kategoriassa ”Ilmapiiri tärkein osa oppimisympäristöä” kouluttajien käsitysten mukaan myönteisen ilmapiirin luominen kursseille on tärkeä osa oppimisympäristöä. Sen luominen vaatii kouluttajalta oikeanlaista suhtautumista opettamiseen ja opiskelijoihin.

”Oppimisympäristössä ilmapiiri on se tärkein. Ilmapiirin pitää olla semmonen niinku oppimista tukeva ja itsenäiseen työhön kannustava, virikkeellinen. Mutta semmosia ihan käytännön juttuja, niin se on mahotonta sanoa, miten pystytään luomaan oppimista tukeva ilmapiiri. Se on jotain semmosta, mikä menee sinne hiljaisen tiedon puolelle. Sitä on tosi vaikee pukee sanoiksi, että mitä se sitten oikeesti on.” (Kouluttaja 6)

”Se ilmapiiri verkossa, esimerkiksi keskustelupalstoilla ja semmosissa chateissä, että pidetään se keskustelu asiallisella linjalla ja sitten se, että kouluttajan tai ohjaajan mielipiteet tai kouluttaja hyväksyy myös omista mielipiteistä poikkeavia mielipiteitä ja se myöskin osoitetaan verkkosivuilla. Varsinkin jos on keskustelupalsta, joka jää näkyviin, niin kyllä hyvin nopealla lukemisella pystyy arvioimaan tyrmäkö kouluttaja kaikki pikkasenkin yleiskäsityksestä tai kouluttajan omasta käsityksestä poikkeavia ajatuksia, vai hyväksytäänkö ne ja keskustellaanko niistä. Monta kertaa asioista keskustellaan, mutta lopuksi sitten kuitenkin kouluttaja sanoo, että näin tämä asia sitten kuitenkin loppupelissä on.” (Kouluttaja 4)

Tulosten yhteenvetoa ja arviointia

Kouluttajien käsityksissä näkyivät käytössä olevien oppimisalustojen erot. Rajavartiolaitoksen koulutusportaali nähdään kalvopankkina ja informaatiovarastona. Sen rakenteellisena heikkoutena on vuorovaikutteisuuden puuttuminen. Toisaalta vuorovaikutuksen luomiseen riittä-

vät pelkkä sähköposti ja puhelin. Puolustusvoimien ja Rajavartiolaitoksen koulutusportaali nähdään vuorovaikutteisena rakenteena, jolla pyritään tukemaan ja ohjaamaan oppimista. (vrt. Manninen 2000)

Kummallekin koulutusportaalille on syntynyt oma käyttäjäkuntansa. Näitä molempia portaa-leja käytetään eri kurssien oppimisalustana. Siirtyminen yhden koulutusportaalin käyttöön edesauttaisi yhteisten toimintamallien syntymistä verkko-opiskeluun ja näin selkiyttäisi niin opiskelijoiden kuin kouluttajienkin toimintaa. Käsitelyssä tuli esille koulutusportaalien kehittäminen kokonaisvaltaiseksi informaatiokanavaksi, joka mahdollistaa niin tiedon välittämisen kuin opiskelun ohjaamisen.

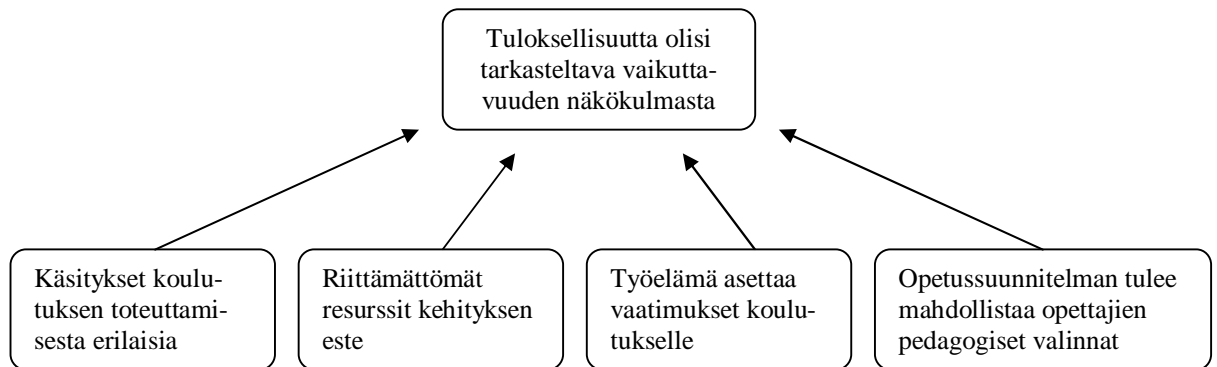
Ongelmaksi koettiin kahden, hallinnollisen verkon ja koulutusverkon, käyttö Rajavartiolaitoksessa. Opiskelijat, jotka eivät ole Rajavartiolaitoksen virassa, eivät pääse kirjautumaan hallinnolliseen verkkoon. Näitä opiskelijoita ovat esimerkiksi kadetit ja sidosryhmien opiskelijat. Tästä syystä opiskelijat eivät päässeet esimerkiksi Rajavartiolaitoksen intranet-sivuille, jotka ovat keskeinen tieto- ja linkkilähde opiskelijoille. Tämä ongelma on ainakin osittain poistunut vuoden 2008 alusta, kun koulutusverkon kautta mahdollistettiin pääsy kyseisille sivuille.

Fyysistä koulutusympäristöä on kehitetty ja kehitetään koko ajan. Käynnissä olevia hankkeita ovat muun muassa Imatran koulutuskeskukseen rakennettavat ajokoulutusrata, näköisraken-nelma-alue sekä tarkastus- ja tutkintatalo. Kouluttajien käsitysten mukaan fyysisen oppi-misympäristön tulisi vastata mahdollisimman hyvin tulevien työtehtävien mukaista ympäris-töä (vrt. Toiskallio 2002). Tämä mahdollistaa perusteiden opettamisen ennen työharjoitteluun tai työelämään siirtymistä. Harjoitustilojen ja -välineiden tehokas käyttö edellyttää usein pien-ryhmä koulutusta. Tällöin suurilla kursseilla samaan koulutustapahtumaan sitoutuu useita kouluttajia. Monessa oppiaineessa koululla on kuitenkin vain yksi tai kaksi kouluttajaa.

Kouluttajien omat oppimiskäsitykset näkyivät sosiaalisen ympäristön kehittämisessä (Luku 7.4.1). Käsitelyssä tärkeänä pidettiin myönteisen opiskeluilmapiirin luomista kurssille. Sillä tarkoitettiin avoimien vuorovaikutustilanteiden syntymistä kouluttajien, opiskelijoiden ja toi-mintaympäristön välille (ks. Paane-Tiainen 2000). Vuorovaikutuksen luominen edellyttää kouluttajilta itseltään avoimuutta oppimistilanteisiin. Erilaisten toimintatapojen ja ratkaisujen hyväksyminen näissä oppimistilanteissa ei ole välttämättä itsestäänselvyys sotilasorganisaati-ossa.

7.4.6 Kouluttajien käsityksiä koulutuksen kehittämisestä

Teemalla pyrin selvittämään, millaisia käsityksiä kouluttajilla on koulutuksen suunnittelusta ja toteuttamisesta. Kouluttajien käsityksistä muodostin neljä ensimmäisen tason kategoriata ja yhden ylempien tason kategorian. Kategoriajärjestelmä on esitetty kuviossa 21.



Kuvio 21: Kouluttajien käsityksiä koulutuksen suunnittelusta ja toteuttamisesta.

Ylempien tason kategoriassa ”Tuloksellisuutta olisi tarkasteltava vaikuttavuuden näkökulmasta” kouluttajien käsitysten mukaan koulutuksen toteuttamisen periaatteissa on näkemuseroja, jotka haittaavat koulutuksen suunnittelua ja toteuttamista. Kouluttajat korostavat näkemyksissään oppimistulosten merkitystä.

Ensimmäisessä 1. tason kategoriassa ”Käsitykset koulutuksen toteuttamisesta erilaisia” kouluttajien käsitysten mukaan koulutusta toteuttavien opettajien ja koulutuksen periaatteista päättävien henkilöiden kesken on erilainen käsitys koulutuksen toteuttamisesta. Ongelmaksi koetaan, ettei päättäjillä ole kouluttajien mielestä riittäviä pedagogisia valmiuksia.

Tää opettajakoulutusjuttu, mikä meillä on menossa, niin se avaa kyllä monen silmät. Pikkusen hankalia asioita siin on semmosia, että tää koulun ylin johto, rehtoritaso. Niin, nehän tulee operatiivisesta toiminnasta ja ovat vailla tätä nykyaikaista opettajakoulutusta. Se, että opettajat ajattelee jollakin tavoin, nii se ei välttämättä tarkoita, että johtohenkilöstö ajattelee samoin. (Kouluttaja 6)

Elikä jos me puhutaan monimuoto-opetuksesta, ni varmaan kaikki antaa erilaisia vastauksia. Tavallaan oma henkilökunta pitäis saada sille tasolle, ett ne tietää mihin suuntaan me tätä koulua ajetaan, mikä on strategia. Sehän on semmonen pitkän ajan projekti. Nyhän tää on vähän hölmösti, koulun johtaja tarkastaa opetussuunnitelmia ja sitten se osastopäällikkökokoukseen ja siellä ne tutkii niitä ilman mitään kompetenssia siihen hommaan. Sieltähän voi tulla ihan mitä vastauksia vaan siihen hommaan. Jos ihan oikeesti lähetään ni kyllä koululla pitäis olla itsenäisempi asema, tietysti rajaesikunnasta voi tulla jotain

määritelmiä, miten asiat pitää olla. Ja työelämähän se ratkaisee mitä tietoja ja taitoja tarvitaan ja koulu on se, joka ne toteuttaa.” (Kouluttaja 1)

Toisessa 1. tason kategoriassa ”Riittämättömät resurssit kehityksen este” kouluttajien käsitysten mukaan kurssien oppilasmäärät ovat usein liian suuria suhteutettuna opettajien lukumäärään tai luokkatiloihin. Kouluttajilla on selkeä halu kehittää omia toimintatapojaan, mutta resurssien vähyys koetaan kehityksen esteeksi.

”Tietenki tässä meidän koululla, ni meitä rasittaa kyllä tää liian suuret kurssit, että pystytään nykyaikaseen oppilaitos ja opettaja työskentelyyn, kurssin johtajan työskentelyyn. Ihan selvästi se harhauttaa meitä väärille poluille. Kyllähän me tiijetään, miten aikuisia opetetaan tai ne opiskelee ja ohjaaminen, tutorointi ja auttaminen, ohjaus. Sillon ku siellä ihan oikeesti olis semmosia kahenkymmenen luokkia, ni se on aivan eri tehä sitä uuella opetumenetelmällä, ku sitten siellä on 102. Eihän meille.. Sehän on niinku semmonen tragedia koko toiminta. Kyllähän me yritetään roikkua sen kehityksen mukana ja menetelmiä käyttää, mutta ne on sitten niin naurettavia siinä toteutusvaiheessa... No, semmonen riittämättömyyden tunnehan sitä on ja semmonen. Kehittää pitäs ja haluki osittain, mutta ei se näillä resursseilla kyllä onnistu. Tavallaan niin ku, onko tässä kaks ukkoa tän aineen opettajana, ni eiii!!!” (Kouluttaja 4)

”Yks ongelma on meillä, et meillähän ei oo, on joskus varmaan mietitty, mut ei oo varmaan semmosia määritelmiä tehty mikä on esimerkiksi oppimis- tai oppilasjoukon koko, ett kuinka paljon meidän koulu pystyy vetämään niin, että voidaan antaa laadukasta opetusta. Meillä on, kuten tiedät, tämmösiä mahdottomia oppilasmääriä välillä. Sillon oppimisympäristö valitaan sen mukaan, mihin ne saadaan sullottua.” (Kouluttaja 1)

Kolmannessa 1. tason kategoriassa ”Työelämä asettaa vaatimukset koulutukselle” käsitysten mukaan koulutuksen suunnittelun pohjana tulisi olla työelämän asettamat vaatimukset koulutukselle. Tähän on pyritty ottamalla suunnitteluun mukaan kurssin johtajat, oppiainevastaavat, asiantuntijat, työelämänedustajat ja opiskelijat.

”Tietenkin sitten yks mikä on tärkeä, on tää työelämään sitominen. Tulee niitä hallintoyksiköiden edustajia suunnitteluun mukaan. Varmaan se olis kurssin johtaja, oppiainevastaavat, asiantuntijat, työelämänedustajat ja jopa opiskelijat mukaan. Tai jos ei opiskelijat mukaan, niin sitten nämä palautteet tulisi hyvin tarkkaan katsoa. Kyllä niistä aika paljon tietoa saa ja pitäisi enemmän käyttää hyväkseen täälläkin palautteita. Se olis hyvä tavoite, mikä harvoin toteutuu, että heti kurssin jälkeen otettaisiin sama porukka taas kasaan ja sitten katottaisiin nämä palautteet läpi, että mitä on tarkennettava ja mitä pitäs muuttaa.” (Kouluttaja 2)

Hyvinä työskentelymenetelminä kurssien suunnittelussa on koettu erilaiset seminaarit ja työpajat. Toisaalta osallistujien sitoutuminen kurssikohtaiseen kehitystyöhön ja työskentelyyn seminaareissa ei ole aina ollut riittävää.

”Työryhmien johtajina oli meidän keskeisimpien oppiaineiden vastaavat. Sit siinä huonoa oli se, että koulua ajatellen. Koulun sitoutuminen minusta siinä oli heikohkoa. Keskeisimmät oppiaineet sitoutu hyvin, mutta niin sanotut muut oppiaineet huonosti. Ei vaivauduttu työpajoihin, ei juuri reagoitu asiaan milläänlailla. Tietysti kaikilla on omia kiireitään, iänikuinen resurssipula. Se oli minusta semmonen työmenetelmä, kehittämismenetelmä, joka oli hyvä. Koska silloin ihmiset, jotka sinne kokoontu, ni ne oli sillä asialla kaikki. Sitten ku napakasti suunnittelee miten se etenee, aikataulut ja välitarkasteluja. Ni kyllä se tuo hyvän tuloksen.” (Kouluttaja 5)

Neljännessä 1. tason kategoriassa ”Opetussuunnitelmien tulee mahdollistaa opettajien pedagogiset valinnat” kouluttajien käsitysten mukaan laadittaessa opetussuunnitelmia lähtökohdaksi tulisi valita oppimisen tukeminen. Opetussuunnitelmissa ei tulisi määrittellä opetettavia aiheita ja opetukseen käytettävää aikaa tarkasti. Tämä mahdollistaisi opettajalle vapauden päättää muun muassa, millaisia opetusmenetelmiä hän opetuksessaan käyttää ja miten kyseinen koulutus on järkevintä toteuttaa.

”Mun mielestä opetussuunnitelman pitää olla semmonen, että se selkeesti tuo esille tavoitteet elikä pitää olla pedagoginen strategia esiteltynä ja sitten. Se ei saa olla liikaa opettajaa sitova, vaan voi olla opintoviikko tarkkuudella tai opintopistetarkkuudella joku asia kokonaisuus ja tavoitteet asiakokonaisuudella. Otetaan esimerkkinä vaikka rikostorjunta, sille annetaan x-määrä opintopisteitä. Käytännössä kirjaisin sinne, mitä opiskelijan pitää tietää käytyään tämän opintokokonaisuuden. Sitten se toteutustapa on vapaa, että opettaja saa valita oman pedagogisen tapansa miten hän sen opettaa, onko se luento vai harjoitus vai onko se monimuotosena. Se on sen opettajan ammattitaitoa.” (Kouluttaja 3)

”Mun mielestä sen pitäis kyllä yksittäisen opettajan ammattitaitoon luottaa niin paljon, ett jos se saa aiheen ja sen kehyksen, missä ajassa sen pitää se homma tehdä. Ni se opettaja valitsee, ne opetusmenetelmät ja keinot, millä se tuntee, ett menee parhaiten perille. Eli tää on tosi jäykkää ja kahlitsevaa perinteinen sotilasmalli, näyttää hyvälle ku katotaan paperilla, helppo ymmärtää ja käsittää, mitä sitä ei ihan oikeesti mietitä sitä lopputuotosta. Kyllä täällä meidänkin joukossa rupee olee ihan oikeita asiantuntijoita jotka tietää, miten se homma tehdään.” (Kouluttaja 1)

”Niin, tässähän tulee se, et siinä on sitten pelivaraa opettajalle, että miten se toteuttaa sen, kuka sen toteuttaa ja missä se toteutetaan. Olosuhteet, asiat muuttuu aina ja painotukset muuttuu. Että mikä on sitten, sillä hetkellä se tärkein asia. Kun taas on pähkinyt peruskurssin opetussuunnitelmaa ens vuodelle muutamilta osin. Tavallaan se on turhaa työtä käyttää energiaa siihen, että mietitään paljonko käytetään aikaa siihen, käytetäänkö tunnin vai kolme tuntia teoriaa ja monta tuntia käytäntöä. Se tuntuu tavallaan turhalta, se mietitään kuitenkin uudestaan, ku mietitään toteutusta, että mikä on järkevin. Sama se on siinä sitten tehdä opetuksen näkökulmasta tai sen oppimisen näkökulmasta ensisijaisesti.” (Kouluttaja 2)

Tulosten yhteenvetoa ja arviointia

Kouluttajien käsityksien mukaan koulutuksen toteuttamisesta on näkemyseroja. Näitä näkemyseroja voidaan tarkastella Raja- ja merivartiokoulun tuloksellisuuden kautta. Tuloksellisuuden osa-alueista taloudellisuuden ja tuottavuuden mittaamiseen on luotu vakiintuneet mittarit. Sen sijaan koulutuksen vaikuttavuutta ei koululla mitata. Kouluttajat näkevät koulutuksen tuloksellisuuden juuri oppimistuloksina eli vaikuttavuutena. Koululla on käynnissä projekti, jonka avulla pyritään luomaan koulutuksen vaikuttavuutta mittaava arviointijärjestelmä. (Raja- ja merivartiokoulun TS 2008 ja TTS 2009–2012 aineisto)

Kouluttajat kokevat koulutukseen varattujen resurssien, muun muassa kouluttajien määrän, riittämättömiksi. Monimuoto-opetuksen käyttäminen opetuksessa ei vapauta kouluttajaresursseja luennoimaan, vaan kouluttajan rooli muuttuu enemmän opintojen ohjaajaksi. Hänen työpanoksensa painottuu entistä enemmän oppimisprosessin suunnitteluun ja opintojen ohjaamiseen. (ks. Tella ym. 2001) Nykyisillä resursseilla usein ainoaksi toteuttamiskelpoiseksi opetusmenetelmäksi jäävät luennot. Tämä koetaan ongelmalliseksi etenkin peruskurssien koulutuksessa, jossa korostuvat konkreettisten tietojen ja taitojen oppiminen.

Opetussuunnitelmat ohjaavat koulutuksen toteuttamista. Koulutuksen suunnittelussa ja toteuttamisessa on selkeästi pyritty lähentymään työelämää. Käsitysten mukaan on tärkeää, että hallintoyksiköiden edustajat ovat mukana opetussuunnitelmatyössä. Näin pyritään saamaan ajantasainen tieto, niistä tiedoista ja taidoista, mitä rajavartiomies ammatissaan tarvitsee. Opetussuunnitelmien suunnittelun lähtökohtana tulisi olla oppiminen ja sen tukeminen (ks. Manninen ym. 2006). Tiukat tuntijaot opetussuunnitelmissa rajoittavat kouluttajan mahdollisuuksia tehdä pedagogisia valintoja. Tämä on ristiriidassa kouluttajien oppimiskäsityksen kanssa. (luku 7.4.1)

8 TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS

Ahosen mukaan fenomenografisen tutkimuksen luotettavuus perustuu aineiston ja johtopäätösten validiteettiin, jolla on kaksi ulottuvuutta: aineiston ja johtopäätösten tulee vastata tutkitavan ajatuksia ja samalla niiden tulee liittyä tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin. Tutkimuksen aitouden ja relevanssin, samoin kuin niiden teoreettisen yleisyyden tason tulee välittyä lukijalle raportista. Tästä syystä tutkimuksen eteneminen tulisi selvittää niin, ettei lukijan tarvitsisi epäillä aineiston aitoutta. (Ahonen 1994, 152)

8.1 Aineiston hankintaprosessin luotettavuus

Tutkimushenkilöiden osallistuminen opettajan pedagogisiin opintoihin näkyi heidän käsityksissään. Käsitykset olivat syvällisempiä kuin olin olettanut. Käsitykset olivat varmasti myös muotoutuneet opinnoista johtuen monelta osin samankaltaisiksi. Mielestäni tämä kuitenkin lisäsi tutkimuksen luotettavuutta. Toisaalta tutkimusjoukon pieni koko saattoi aiheuttaa sen, ettei samasta asiasta aina tullut esille monia erilaisia käsityksiä. Tutkimuksessa muodostunut käsitysten joukko on kuitenkin kouluttajien käsitys heidän omassa työympäristössään. (Ahonen 1994, 152)

Joskus haastateltavalla on taipumus antaa sosiaalisesti suotavia vastauksia. Hän saattaa esiintyä esimerkiksi hyvänä kouluttajana. Toisaalta hän voi vaieta joistain asioista mielellään. Tämä voi heikentää haastattelun luotettavuutta. (Hirsjärvi ym. 2004, 195–196) Näin ei kuitenkaan tapahtunut, vaan haastateltavat antoivat vastauksia hyvinkin luontevasti ja olivat suhteellisen motivoituneita vastaamaan. Tähän oli uskoakseni syynä kouluttajien vankka kokemus ja tietämys asiasta sekä halu kehittää omaa työtään. Osaltaan myös yhteinen työhistoria ja kokemusmaailma auttoivat sekä minua että haastateltavaa tulkitsemaan keskustelun kulkua.

8.2 Aineiston luotettavuus

Aineiston aitous riippuu tutkijan ja tutkittavien intersubjektiivisestä yhteisymmärryksestä. Sen osoittaminen tapahtuu kuvaamalla raportissa, miten ja millaisissa tilanteissa aineisto on hankittu. Aineiston tulkinnan tueksi on liitettävä riittävästi litteroituja otteita haastatteluista (Ahonen 1994, 152)

Aineiston relevanssi riippuu siitä, miten tutkija haastatellessaan käytti hyväkseen teoreettista perehtyneisyyttään tutkittavaan ilmiöön tai käsitteeseen. Hänen kykynsä syventää kysymyksillään haastattelua vaikuttaa siihen, missä määrin haastateltavan ajattelu tai ilmaisu harhautuu. (Ahonen 1994, 152) Pyrin ennen haastattelujen toteuttamista perehtymään teoreettisesti aiheeseen mahdollisimman hyvin. Teoreettisen perehtymisen jälkeen rakensin teemahaastattelurungon. Tämä tuottikin vaikeuksia pohtiessani, mitä ja miten minun tulisi asioita haastattelussa kysyä, kuinka viedä keskustelua eteenpäin.

Haastattelua pidetään aineiston hankintamenetelmänä vaativana. Se vaatii haastattelijalta taitoa ja kokemusta. Haastattelujen onnistumisen takaamiseksi niiden tekemiseen pitäisikin kou-

luttautua. (Hirsjärvi ym. 2000, 35) Oma kokemattomuuteni haastattelijana näkyikin aineiston hankinnassa. Analysoidessani aineistoa huomasin, etten ollut päässyt niin syvälle aiheeseen kuin olin etukäteen olettanut.

8.3 Johtopäätösten luotettavuus

Fenomenografisen tutkimuksen johtopäätökset esitetään kategorioina, joiksi aineisto luokitellaan löydettyjen merkitysten perusteella (Ahonen 1994, 154). Esitin raportissani kouluttajien käsitykset ja niiden väliset suhteet määriteltynä sekä sanallisesti eriteltyinä että graafisessa muodossa. Näin pyrin raportoimaan analyysiprosessin siten, että lukija pystyisi seuraamaan kategorioiden muodostumisprosessia raportoinnin pohjalta. (Huusko ym. 2006, 169)

Ahosen mukaan merkityskategoriat ovat valideja, jos ne vastaavat tutkittavien tarkoittamia merkityksiä. Tämän osoittaminen tapahtuu litteroitujen lainausten avulla. Niistä tulee käydä ilmi, että tutkittavien ilmaisuissa todella oli riittäviä aineksia tutkijan rakentamiin merkityskategorioihin. (Ahonen 1994, 154)

Kategoriointinsa relevanssista eli teoreettisesta merkityksellisyydestä tutkija vakuuttaa lukijansa selittämällä kategoriat siten, että kytkee ne teoreettiseen tutkimuskäsitteistöön ja tutkimusongelmiinsa (Ahonen 1994, 155).

8.4 Tutkimusmenetelmän arviointia

Fenomenografinen tutkimus on luonteeltaan lähellä opetusta ja opettajaa (Ahonen 1994, 158). Se tarjoaa mahdollisuuden tarkastella erilaisia kasvatustodellisuuden ja arkielämän ilmiöitä yksilöiden ja yhteisöjen kautta (Huusko ym. 2006, 171). Tutkimusprosessi oli minulle opettavainen. Menetelmä toimi tavallaan oman opiskeluni välineenä, jonka avulla pystyin syventämään omia tietojani ja kehittämään ammattitaitoani. Toisaalta pyrkimyksenäni oli kehittää myös koulutusta.

Omassa roolissani tutkijana toimin tavallaan tutkittavan kohteen sisällä. Olen toiminut kouluttajana ja kurssin johtajana Raja- ja merivartiokoululla useita vuosia, joten koulu oli työympäristönä suhteellisen tuttu. Tästä syystä myös omat opitut käsitykseni vaikuttivat ehkä liiankin voimakkaasti tutkimuksen kulkuun. Vaikutin tutkimukseen sen eri vaiheissa: käsitteitä valittaessa ja tulkitessa, aineistoa kerätessä ja analysoidessa sekä raportoidessani tutkimusta. (Hirsjärvi ym. 2000, 18)

Tämä korostui analysointi- ja raportointivaiheessa. Käsitteistä muodostetut kategoriat ovat tutkijan muodostamia kokonaisuuksia, jolloin niiden rajat ja määrä on viimekädessä tutkijan päätettävissä (Huusko ym. 2006, 169–170). Kategorioita muodostaessani mietinkin, etten kuvaaisi omia käsityksiäni tutkittavien käsitysten sijaan. Vaarana on myös tehdä ylitulkintoja johtopäätöksissä (Ahonen 1994, 154).

Grönin esittämän kritiikin mukaan tutkittavien käsitykset muuttuvat, joten tutkimuksissa saatetaan vain poikkileikkaus käsityksistä. Tutkimuksessa esille tulleet käsitykset ovat kouluttajien haastatteluhetken käsityksiä. Toisaalta ihmisillä on myös aidosti erilaisia käsityksiä. Tällöin ongelmana on ymmärtää mikä on oikea, mikä väärä tai kehittynein käsitys. (ks. Metsämuuronen 2005, 212) Edellä mainittu käsitysten ristiriita tuli esille käsityksissä koulutuksen kehittämistä (Luku 7.4.6). Koulutuksen kehittämistä kokonaisvaltaisesti tulisi tarkastella mahdollisimman monesta eri näkökulmasta (Rauste-von Wright ym. 1996, 196–197). Tämä seikka on huomioitava arvioitaessa työni käytettävyyttä.

9 DISKUSSIO

Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää, miten opetusta on monimuotoistettu Raja- ja merivaratiokoululla ja miten sitä tulisi kehittää. Pyrin tähän selvittämällä, millaisia käsityksiä kouluttajilla on oppimisesta, opettajuudesta, opiskelijoiden valmiuksista, oppimisen ohjaamisesta, oppimisympäristöstä sekä koulutuksen suunnittelusta ja toteuttamisesta. En toista luvussa 7 esittämiäni tuloksia kokonaisuudessa. Tuon esille mielestäni keskeisiä seikkoja ja pohdin niitä syvemmin (Ahonen 1994, 158).

Kouluttajien käsitykset oppimisesta ovat suhteellisen nykyaikaisia. Niissä näkyi konstruktivistisia piirteitä. He näkivät oppimisen tiedon ymmärtämisenä, rakentumisena ja aikaisempien käsitysten muokkaamisena. Opiskelijan motivaation merkitys ja osallistuminen omaan oppimisprosessiin korostuivat heidän näkemyksissään. (vrt. Rauste-von Wright 1994) Käsitys näkyy myös kouluttajien toiminnassa pyrkimyksenä toteuttaa koulutusta, jossa keskeisiä piirteitä ovat ongelmakeskeisyys ja opetuksen sitominen työelämään. Näiden käsitysten muotoutumista on edesauttanut kouluttajien oma opiskelu.

Kouluttajat kuvasivat kouluttajaa opintojen ohjaajaksi ja työelämään verkostoituneeksi ammattilliseksi osaajaksi. Tämä kuvaus kouluttajan roolista asettaa vaatimuksia koululle siirtyville uusille virkamiehille. Heiltä kaikilta tulisi jatkossa edellyttää hyviä pedagogisia valmiuksia. Myös Halonen toteaa tutkimuksessaan, ettei perinteinen sotilaskouluttajan ammattitaito enää

riitä. Käsitusten mukaan on riittänyt, että kouluttaja tietää mitä opettaa. Heiltä vaaditaan yhä parempaa sisällön hallitsemista, nykyaikaisen ihmis- ja tiedonkäsityksen sisäistämistä, oppimiskäsitysten pedagogisten seurausten ymmärtämistä, ajatteluprosessien merkitysten ymmärtämistä opetuksessa, aktivoivien opetusmenetelmien käyttöä sekä oppimisympäristöajattelua. (Halonen 2007, 121)

Rajavartiolaitoksen koulutusjärjestelmän tarkoituksena on luoda rajavartiomiehelle koko virkauran kestävä elinikäinen oppimisprosessi, jossa hän voi jatkuvasti kehittää ammatitaitoaan. Tuloksissa tuli esille, kuinka nuoret haluavat selkeitä malleja selviytyäkseen työelämässä. Sen sijaan vanhemmilla, jo pidempään työelämässä olleilla opiskelijoilla, on paremmat valmiudet niin monimuoto-opiskeluun kuin työssä oppimiseen. (vrt. Halonen, 2007) Nuoremmille opiskelijoille olisi pystyttävä perustelevaan, miksi vastuullisuus, itseohjautuvuus ja yhteistyökyky ovat tärkeitä tekijöitä niin opiskelu- kuin työtehtävissäkin (ks. Kalliala 2002).

Opiskelijoiden valmiuksien kehittymistä tulisi tukea pedagogisilla valinnoilla. Lähiopetuksen ollessa lähinnä luento-opetusta, eivät nämä opiskelijoiden valmiudetkaan kehity. Valitsemalla yhteisöllisiä ja ongelmakeskeisiä opetusmenetelmiä sekä antamalla opiskelijoille vastuuta omasta opiskelusta luodaan mahdollisuuksia näiden valmiuksien kehittymiselle. Toisaalta olisi hyväksyttävä sekin tosiasia, että kaikki kurssin opiskelijat eivät ole ”koulukypsiä”, eikä heidän motivaationsa riitä opintojen loppuun saattamiseen.

Kouluttajat kuvasivat käsityksillään ohjaajien rooleja, ohjauksen toteuttamista oppimisprosessin eri vaiheissa sekä työharjoittelussa tapahtuvaa ohjausta. Kurssin johtaja ja opettajat nähtiin keskeisimpinä opintojen ohjaajina, mutta esille nousi myös opintojen ohjaaminen työharjoitteluvaiheessa. Osa rajavartiomiesten koulutuksesta on siirtymässä hallintoyksiköiden vastuulle. Hallintoyksiköiden ohjaajilla nähtiin olevan suuri merkitys opiskelijoiden asenteiden muokkaajina työharjoitteluvaiheessa. Kouluttajien mielestä hallintoyksiköiden ohjaajien valitsemiseen tulisi kiinnittää huomiota ja ohjaajille tulisi järjestää koulutusta ohjaamiseen. Nämä pedagogiset opinnot voitaisiin sisällyttää vanhempien rajavartiomiesten jatkokoulutukseen. Koulutuksen lisäksi ohjaajille tulisi järjestää myös oma orientoiva jakso kutakin kurssia ja ohjaustehtävää varten.

Opintojen ohjaus tulisi huomioida myös hallintoyksiköiden henkilöstöresurssien suunnittelussa. Ohjaajille olisi selkeästi varattava työaika opiskelijoiden ohjaamiseen, jotta opiskelijat todellisuudessa saisivat ohjausta. Vaarana on, että opiskelijoita käytetään vain lisätyövoimana

työpisteillä. Todennäköisesti ohjaamisen onnistuminen hallintoyksiköissä edellyttää myös ohjaajien palkkiojärjestelmän luomista.

Opintojen ohjaus edellyttää tiivistä yhteistyötä kurssin johtajan, opettajien ja hallintoyksiköiden ohjaajien välillä koko oppimisprosessin ajan. Jo kurssin suunnitteluvaiheessa tulisi sopia ohjausvastuiden jaosta ja tavoista. Ohjaus tulisi suunnitella oppimisprosessin jokaiseen vaiheeseen tarkasti. Näiden vastuiden tulisi näkyä esimerkiksi kurssien läpivientisuunnitelmissa. Silloin myös opiskelijat tietäisivät, mistä ohjaus kulloinkin on saatavilla. (ks. Kalliomaa 2003) Ongelmaksi saattaa muodostua työharjoitteluvaiheen opintojen ohjaaminen, miten yhteistyö kurssin johtajan, opettajien ja lukuisten hallintoyksiköiden ohjaajien välillä käytännössä järjestetään.

Käsitysten mukaan opintojen aloittamiseen tulee luoda ohjauksen painopiste. Menetelmien ja toimintatapojen tutuksi tekeminen heti kurssin alussa, takaavat opintojen sujuvan aloittamisen. Tämän seikan toteavat myös Manninen ja Paananen omassa tutkimuksessaan (ks. Manninen ym. 2006). Monimuoto-opiskelu on useille melko uusi tapa opiskella. Opiskelijoille tulisi luonnehtia, kuinka verkko-opiskelu eroaa muusta opiskelusta ja mitä opiskelijoilta odotetaan. Orientoivalla jaksolla tehdään tutuiksi myös kurssilla käytettävät opetusmenetelmät ja toimintatavat.

Myös sosiaalisuuden ja yhteisöllisyyden rakentaminen on hyvä aloittaa orientoivalla jaksolla (ks. Manninen ym. 2006). Konstruktivistisessä näkemyksessä sosiaalisella toiminnalla pyritään auttamaan oppijaa kehittämään taitojaan ongelmien ratkaisuisissa (ks. Korhonen 2003). Käsityksissä sosiaalisuus ilmeni pyrkimyksenä myönteisen ilmapiirin luomiseen. Opiskelijat tulisi ottaa entistä enemmän mukaan oppimisprosessin rakentamiseen sekä yhteisölliseen tiedon tuottamiseen. Näin voitaisiin aktivoida ja motivoida nuorempiakin opiskelijoita itsenäiseen työskentelyyn. Tämä olisi myös keino vanhempien opiskelijoiden asiantuntijuuden hyödyntämiseen. Opiskelijoiden sosiaalisuuden ja yhteisöllisyyden kehittämiseen on monia erilaisia pedagogisia malleja (esim. Hakkarainen ym. 2005; Aarnio ym. 2002).

Opetussuunnitelmat ohjaavat koulutuksen toteuttamista. Koulutuksen suunnittelussa ja toteuttamisessa on selkeästi pyritty lähentymään työelämää. Käsitysten mukaan on tärkeää, että hallintoyksiköiden edustajat ovat mukana kehittämässä opetussuunnitelmia. Näin pyritään saamaan ajantasainen tieto, niistä tiedoista ja taidoista, mitä rajavartiomies ammatissaan tarvitsee. Opetussuunnitelmien suunnittelun lähtökohtana tulisi olla oppiminen ja sen tukeminen (ks. Manninen ym. 2006). Tiukat tuntijaot opetussuunnitelmissa rajoittavat kouluttajan mah-

dollisuuksia tehdä pedagogisia valintoja. Tämä on ristiriidassa kouluttajien oppimiskäsityksen kanssa. (Luku 7.4.1) Opetuksen suunnittelussa ja toteuttamisessa oppiainekeskeisyys olisi mahdollista korvata ongelmakeskeisyydellä (ks. Manninen 2000).

Uusien opetusmenetelmien ja toimintatapojen käyttöönottoaminen edellyttää kuitenkin resurssien lisäämistä ja ajattelutapojen muuttamista. Kouluttajien käsitysten mukaan koulutuksen toteuttamisesta on näkemyseroja. Näitä näkemyseroja voidaan tarkastella tuloksellisuuden kautta. Raja- ja merivartiokoululla tuloksellisuuden osa-alueiden taloudellisuuden ja tuottavuuden mittaamiseen on luotu vakiintuneet mittarit. Sen sijaan koulutuksen vaikuttavuutta ei tällä hetkellä mitata. Kouluttajat näkevät koulutuksen tuloksellisuuden opiskelijoiden selviytymisenä työelämässä eli yhteiskunnallisena vaikuttavuutena (Kulla 2004, 83.). Se, että annetun koulutuksen vaikuttavuuden ja käytettyjen resurssien välistä yhteyttä ei tällä hetkellä kyetä osoittamaan, näkyy muun muassa koulun vähäisinä kouluttajaresursseina ja ylisuurina ryhmäkokoina.

Kouluttajilla oli selkeitä ja perusteltuja käsityksiä, miten oppimisympäristöjä ja koulutusta tulisi kehittää. Omalla toiminnallaan heillä on pyrkimyksenä kehittää omaa ja koulun toimintaa. Ajatuksista kuitenkin kuvastuu, etteivät heidän mielipiteensä tule riittävästi esille kehitettäessä koulutusta. Toisaalta myös resurssien vähyydestä syntyvä riittämättömyyden tunne näkyi heidän käsityksissään. Kouluttajien pedagogiset opinnot ovat saattaneet entisestään lisätä tätä tunnetta.

Lopuksi

Tutkimusta tehdessäni oli yllättävää havaita, kuinka vähän rajavartiomiesten koulutukseen liittyviä tutkimuksia on tehty. Tutkimukset ovat lähinnä kadettien tekemiä Rajavartiolaitoksen varusmieskoulutukseen liittyviä opinnäytetöitä. Ehkä tähän on syynä se, että pedagogiikalla tai puhumattakaan sotilaspedagogiikalla ei ole selkeää asemaa Raja- ja merivartiokoulun oppiaineiden joukossa.

Oma tutkimusprosessini herätti joukon jatkotutkimuskysymyksiä, joihin itse en saanut tutkimuksessani vastauksia. Olisi tutkittava, miten opiskelijoiden oppimisvalmiuksien kehittymistä tulisi tukea eri kurssien aikana? Miten erilaiset oppijat tulisi huomioida koulutuksessa? Miten erilaisia opetusmenetelmiä, esimerkiksi tutkivaa oppimista, voisi hyödyntää kurssien opetuksessa? Voidaanko kurssien opetussuunnitelmat rakentaa oppiainekeskeisyyden sijaan ongelmakeskeisiksi?

10 LÄHTEET

10.1 Julkaisemattomat lähteet

Avoimen oppimis- ja työskentely-ympäristön luominen ja kehittäminen Rajavartiolaitoksessa, Rajavartiolaitoksen esikunnan suunnitelma 13/30/2004. Helsinki, 27.10.2004.

Koulutus Rajavartiolaitoksessa 2007. Rajavartiolaitoksen esikunnan päätös 2305/30/2006. Helsinki, 22.12.2006.

Opistoupseerin jatkokurssin opetussuunnitelma. Raja- ja merivartiokoulun suunnitelma 256/32/2007. Espoo, 19.6.2007.

Opistoupseerin jatkokurssi 5 toimeenpano. Raja- ja merivartiokoulun asiakirja 256/32/2007. Espoo, 11.4.2007.

Raja- ja merivartiokoulun työjärjestys. Raja- ja merivartiokoulun määräys 117/08/2008. Helsinki, 15.2.2008.

Raja- ja merivartiokoulun vuoden 2008 tulossuunnitelma sekä toiminta- ja taloussuunnitelma 2009–2012 aineisto. Raja- ja merivartiokoulun lähete 392/20/2007. Espoo, 31.1.2008

Rajavartiomiesten koulutusjärjestelmä. Sisäasianministeriön päätös 2389/30/2007. Helsinki, 26.11.2007.

Sisäasiainministeriö lähete n:o 2438/20/2006. Rajavartiolaitoksen tulossuunnitelma 2007 sekä toiminta- ja taloussuunnitelma 2008–2011.

Sisäasianministeriön päätös n:o 790/01/2005. Rajavartiolaitoksen henkilöstö strategia 2015.

Vartioupseerikurssin opetussuunnitelma. Sisäasianministeriön päätös 32/33/2005. Espoo 8.2.2005

10.2 Julkaistut lähteet

- Aarnio, H., Enqvist, J. & Helenius, M.(toim.) 2002. Verkkopedagogiikan kehittäminen ammatillisessa koulutuksessa ja työssäoppimisessa. DIANA -toimintamalli. Helsinki: Hakapaino OY.
- Ahonen, S. 1994. Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Rauma: Kirjapaino West Point Oy.
- Cuba, E. & Lincoln, Y. 2000. Competing Paradigms in Qualitative Research. Teoksessa: Deniz, N. & Lincoln, Y. (toim.) 2000: Handbook of Qualitative Research. Thousands Oaks. Sage Publications, 105–117.
- Haartman, U. 2002. Military pedagogy in a changing world – a german view. Teoksessa: Florian, H. (toim.) 2002. Military Pedagogy - an International Survey. Studies for Military Pedagogy, Military Science & Security Policy; vol 8. Printed in Germany, 69-82ff.
- Hakkarainen, K., Lonka, K. & Lipponen, L. 2005. Tutkiva oppiminen. Järki, tunteet ja kulttuuri oppimisen sytyttäjinä. Porvoo: WS Bookwell Oy.
- Halonen, P. 2002a. Oppiminen muuttuvassa koulutuskulttuurissa. Teoksessa: Toiskallio, J., Kalliomaa, M., Halonen, P & Anttila, J. 2002. Sotilaspedagogiikkaa kouluttajille. Puolustusvoimien Koulutuksen Kehittämiskeskus. Vaasa: Ykkös-Offset Oy, 27–43.
- Halonen, P. 2002b. Opetusmenetelmät. Teoksessa: Toiskallio, J., Kalliomaa, M., Halonen, P & Anttila, J. 2002. Sotilaspedagogiikkaa kouluttajille. Puolustusvoimien Koulutuksen Kehittämiskeskus. Vaasa: Ykkös-Offset Oy. 44–71.
- Halonen, P. 2007. Puolustusvoimien koulutuskulttuurin rakentuminen. Helsinki: Edita Prima OY.
- Hirsjärvi, S., 1987. Johdatus kasvatusfilosofiaan. Rauma: Oy Länsi-Suomi.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2000. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.

- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2004. Tutki ja kirjoita. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Huusko, M. & Paloniemi, S. 2006. Fenomenografia laadullisena tutkimuksena kasvatustieteissä. *Kasvatus* 2/2006, 162–173.
- Immonen, J. 2000. Kirjeopetuksesta verkko-opiskeluun, Etäopetuksen neljä sukupolvea. Teoksessa J. Matikainen & J. Manninen (toim.), 2000. Aikuiskoulutus verkossa. Verkko-pohjaisten oppimisympäristöjen teoriaa ja käytäntöä. Tampere: Tammer-Paino, 15–28.
- Kalliala, E. 2002. Verkko-opettamisen käsikirja. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Kalliomaa, J. 2002. Sotilasorganisaation oppimisympäristöt. Teoksessa: Toiskallio, J., Kalliomaa, M., Halonen, P & Anttila, J. 2002. Sotilaspedagogiikkaa kouluttajille. Puolustusvoimien Koulutuksen Kehittämiskeskus. Vaasa: Ykkös-Offset Oy, 72–90.
- Kalliomaa, M. 2003. Verkkopohjaisen monimuoto-opetuksen kehittäminen Maanpuolustuskorkeakoululla vuosina 1996–2002. Maanpuolustuskorkeakoulu. Koulutustaidonlaitos. Julkaisusarja 2, N:o 13/2003. Helsinki: Edita Prima Oy.
- Koli, H. & Silander, P. 2003. Verkko-opetuksen työkalupakki. Oppimisaihiosta oppimisprosessiin. Saarijärvi: Saarijärven Offset Oy.
- Koli, H. & Silander, P. 2002. Verkko-oppiminen. Oppimisprosessin suunnittelu ja ohjaus. Saarijärvi: Saarijärven Offset Oy.
- Korhonen, V. 2003. Oppijana verkossa. Tampere: Juvesnes Print–Tampereen yliopisto Paino.
- Kulla, H. 2004. Hallintomenettelyn perusteet. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Laki rajavartiolaitoksen hallinnosta (577/2005) Helsinki, 15.7.2005.
- Lehtinen, E. & Kuusinen, J. 2001. Kasvatuspsykologia. Juva: WS Bookwell Oy.

- Lindh, K. & Parkkonen, M. Oppimateriaaliverkossa. Teoksessa J. Matikainen & J. Manninen (toim.), 2000. Aikuiskoulutus verkossa. Verkkopohjaisten oppimisympäristöjen teoriaa ja käytäntöä. Tampere: Tammer-Paino, 147–157.
- Manninen, J. & Paananen, S. 2006. Esiupseerikurssilaiset verkossa. Verko-opiskeluun liittyvät mielikuvat ja monimuoto-opetukseen orientoituminen EUK58-kurssilla. Helsinki: Edita Prima OY.
- Manninen, J. & Pesonen, S. 2000. Aikuisdidaktiset lähestymistavat, Verkkopohjaisten oppimisympäristöjen taustaa. Teoksessa J. Matikainen & J. Manninen (toim.), 2000. Aikuiskoulutus verkossa. Verkkopohjaisten oppimisympäristöjen teoriaa ja käytäntöä. Tampere: Tammer-Paino, 63–79.
- Meisalo, V., Sutinen, E. & Tarhio, J. 2000. Modernit oppimisympäristöt. Tietotekniikan käyttö opetuksen ja oppimisen tukena. Juva: WS Bookwell OY.
- Metsämuuronen, J. 2001. Laadullisen tutkimuksen perusteet, Metodologia -sarja 4. Painettu Virossa.
- Paane-Tiainen, T. 2000. Oppijaksi aikuisena. Helsinki: Oy Edita AB.
- Pesonen, S., Pilli-Sihvonen, M. & Tiihonen, J. 2000. Verkkokurssin tuotantoprosessi. Teoksessa J. Matikainen & J. Manninen (toim.), 2000. Aikuiskoulutus verkossa. Verkkopohjaisten oppimisympäristöjen teoriaa ja käytäntöä. Tampere: Tammer-Paino, 135–142.
- Portimojärvi, T. & Donnelly, R. 2006. Ongelmaperustaista oppimista verkossa. Muuntuvia näkemyksiä ja monimuotoisia toteutuksia. Teoksessa Ongelmaperustaisen oppimisen verkko. Tampere: Tampereen Yliopistopaino Oy – Juvenes Print, 25–46.
- Rajavartiolaki (578/2005) Helsinki, 15.7.2005.
- Rauste-von Wright, M. & von Wright, J. 1996. Oppiminen ja koulutus. Juva: WSOY.
- Toiskallio, J. 2000. Unohdettu ja uudesti syntynyt. Teoksessa Toiskallio, J. (toim.), 2000. Näkökulmia sotilaspedagogiseen tutkimukseen. Helsinki: Edita Oy, 33–44.

Toiskallio, J. 2002. Kohti muuttuvaa kouluttajuutta. Teoksessa: Toiskallio, J., Kalliomaa, M., Halonen, P & Anttila, J. 2002. Sotilaspedagogiikkaa kouluttajille. Puolustusvoimien Koulutuksen Kehittämiskeskus. Vaasa: Ykkös-Offset Oy.

Toiskallio, J., Tura, T. & Rouvinen, M. 2003. Kohti puolustusvoimien verkottuvaa oppimista, AVOT-pedagogiikan osaraportti 1. Helsinki: Koulutustaidon laitos.

Tella, S., Vahtivuori, S., Vuorento, A., Wager, P. & Oksanen, U 2001. Verkko-opetuksessa – opettaja verkossa. Helsinki: Edita Oyj.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2003. Laadullinen tutkimus ja sisällön analyysi. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

Valtioneuvoston asetus rajavartiolaitoksesta (651/2005) Helsinki, 31.8.2005.

van Ree, AJ. 2002. Towards a military pedagogy. Teoksessa: Florian, H. (toim.) 2002. Military Pedagogy - an International Survey. Studies for Military Pedagogy, Military Science & Security Policy; vol 8. Printed in Germany, 29–46.

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

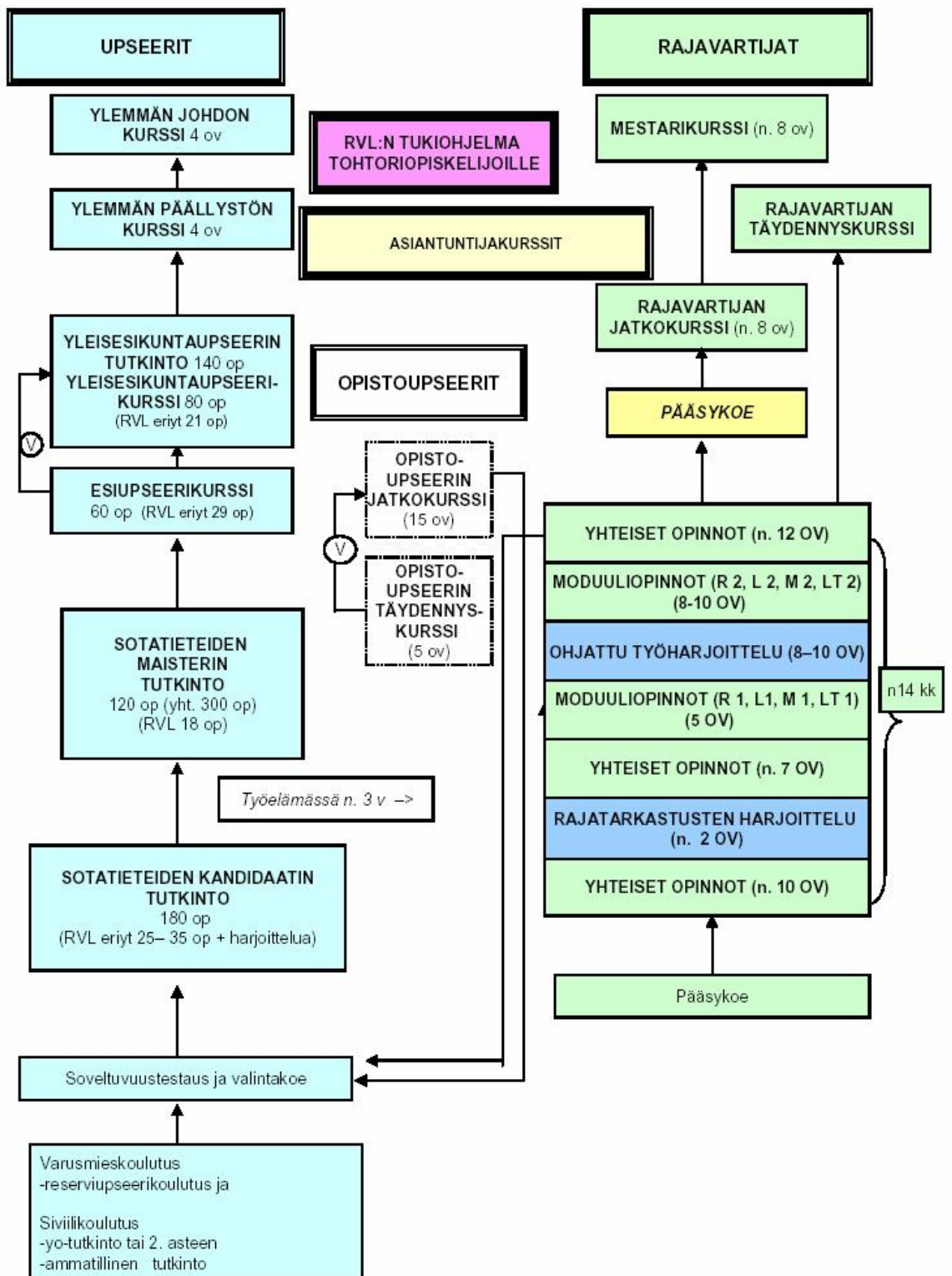
Vuorinen, I. 2001. Tuhat tapaa opettaa: Menetelmäopas opettajille, kouluttajille ja ryhmän ohjaajille. Tampere: Resurssi.

10.3 Muut lähteet

Rajavartiomiesten koulutusjärjestelmä. Saatavilla [http://www.raja.fi/rvl/rmvkhome.nsf/files/A7047C5CD081358BC22573B7003A088C/\\$file/RVL_Rajavartio-miesten_koul_jarj_12_2007.pdf](http://www.raja.fi/rvl/rmvkhome.nsf/files/A7047C5CD081358BC22573B7003A088C/$file/RVL_Rajavartio-miesten_koul_jarj_12_2007.pdf). Tulostettu 7.11.2008.

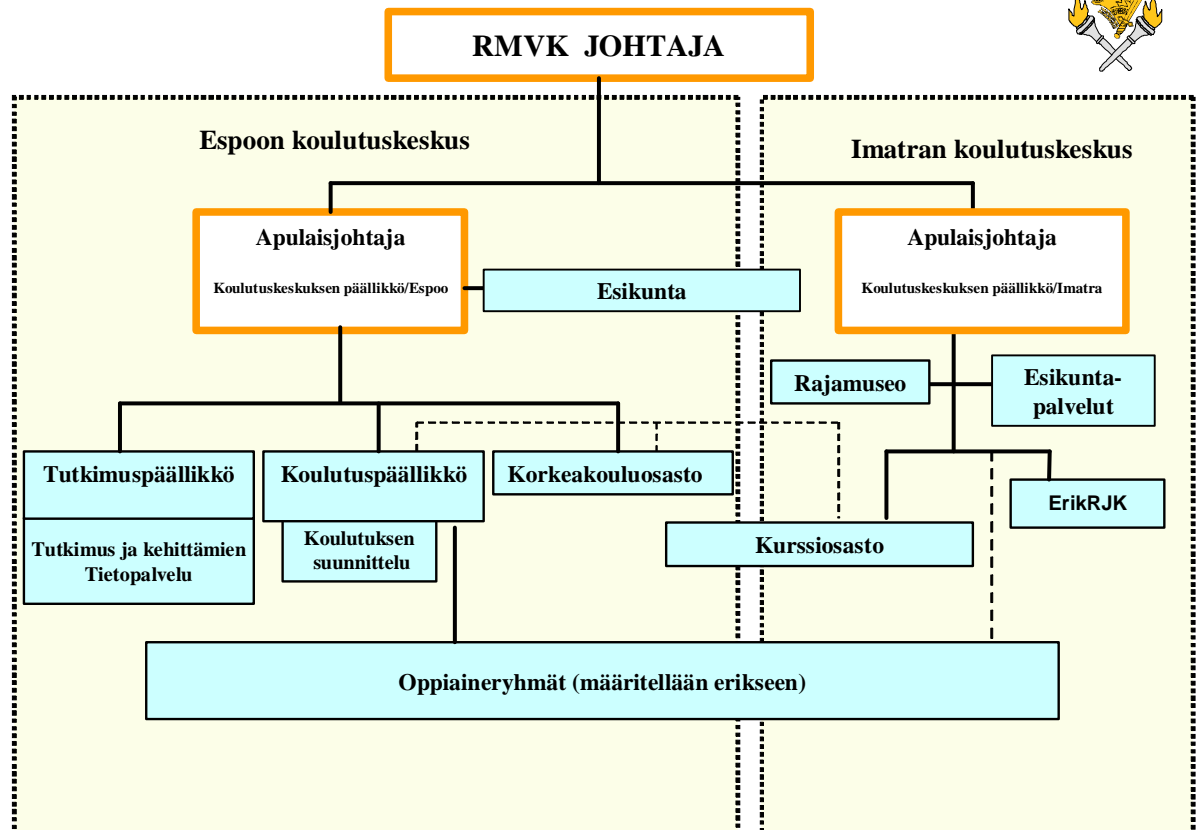
Rajavartiolaitoksen vuosikertomus 2006. Saatavilla [http://www.raja.fi/rvl/home.nsf/files/vuosikertomus_2006_netti/\\$file/vuosikertomus2006_netti.pdf](http://www.raja.fi/rvl/home.nsf/files/vuosikertomus_2006_netti/$file/vuosikertomus2006_netti.pdf). Tulostettu 28.2.2008

RAJAVARTIOMIESTEN KOULUTUSJÄRJESTELMÄN RAKENNE



Rajavartiomiesten koulutusjärjestelmä (www.raja.fi, tulostettu 7.2.2008.)

Raja- ja merivartiokoulun organisaatio



Raja- ja merivartiokoulun vuoden 2008 tulossuunnitelma sekä toiminta- ja taloussuunnitelma 2009–2012 aineisto. Raja- ja merivartiokoulun lähete 992/20/2007.

TEEMAHAASTATTELUNRUNKO

OPPIMINEN

Teemalla pyritään selvittämään kouluttajien käsityksiä oppimisesta

Miten mielestäsi ihminen oppii jotain? Kuvaile oppimista sellaisena kuin sen itse ymmärrät.

OPIKELIJOIDEN VALMIUDET

Teemalla pyritään selvittämään kouluttajien käsityksiä oppijoiden valmiuksista

Millaisena näet opiskelijoiden valmiudet verkkotuettuun monimuoto-opiskeluun?

OPPIMISYMPÄRISTÖ

Teemalla pyritään selvittämään kouluttajien käsityksiä oppimisympäristön kehittämisestä

Oppimisympäristöllä tarkoitetaan paikkaa, tilaa, yhteisöä ja toimintatapoja. Miten oppimisympäristöä tulisi kehittää palvelemaan kurssien monimuotoistamista?

SUUNNITTELUPROSESSI

Teemalla pyritään selvittämään kouluttajien käsityksiä suunnitteluprosessista ja toteuttamisesta

Miten verkkotuettuna monimuoto-opetuksena toteutettun kurssin suunnittelu tulisi toteuttaa?

OPINTOJEN OHJAUSJÄRJESTELMÄ

Teemalla pyritään selvittämään kouluttajien käsityksiä oppimisen ohjauksen tavoista ja tarpeista

Millaista ohjausta opiskelijat mielestäsi tarvitsevat monimuoto-opiskelussa?