
Toimintakykyä kehittämässä:
Jarmo Toiskallion juhlaKirja

Military Pedagogical Reflections

Juha Mäkinen & Juha Tuominen

(toim.)

Maanpuolustuskorkeakoulu
Johtamisen ja sotilaspedagogiikan laitos
Julkaisusarja 1, n:o 6
Helsinki 2010

Kansi

Sami Hakkarainen

Taitto

Heidi Paananen

ISBN

978-951-25-2103-6

ISBN PDF

978-951-25-2104-3

ISSN

1798-0399

Painopaikka

Edita Prima Oy Helsinki 2010

Kasvatusta ja opetusta koskevien kysymysten tulee ikuisesti – ainakin niin kauan kuin meidän maailmamme ikuisuus kestää – olla avoinna pohdittavaksi.

J. V. Snellman 1856 (KT VI, 67–68)



Professori (emeritus), everstiluutnantti, kadetti n:o 5374 Jarmo Toiskallio.

Sisältö

Esipuhe: Juha Mäkinen & Juha Tuominen	7
1 Lehtonen, Kimmo: Jarmo Toiskallio, upseeri ja tiedemies.....	19
2 Kallioinen, Outi: Toimintakyvyn kehittäminen: johtajuutta kouluttajuuden keskiössä	28
3 Mäkinen, Juha: Constructively aligned military education and training in Finland in the times of the European Bologna process.....	39
4 Huhtinen, Aki-Mauri: Johtamisen kärsivällisyys.....	53
5 Roysl, Wolfgang: Military Pedagogy in the future	65
6 Tripodi, Paolo: When Ordinary Men Do Evil: Lessons from My Lai and Beyond.....	79
7 Kangas, Seppo: Sotilassielunhoidon kivijalka – näkökulmia teoriaan ja käytäntöön	95
8 Aalto, Janne: Opettaja, kasvattaja vai tiedonjakaja? Pohdintaa kadettien etiikanopetuksen todellisuudesta	117
9 Värri, Veli-Matti & Ropo, Eero: Miten olla upseeri ja herrasmies? – pahimpaan valmistautuminen sotilas- pedagogiikan näköalana	124
10 Kyröläinen, Heikki & Santtila, Matti: Sotilaiden fyysinen toimintakyky – vaatimukset ja haasteet.....	139
11 Mutanen, Arto: Arvoista, etiikasta ja toimintakyvystä	149
12 Pulkka, Antti-Tuomas: Sotiluuden haasteita suomalaiselle upseeriprofessiolle	163
13 Heusala, Anna-Liisa: Professional calling of the Finnish soldier of late modernity.....	177
14 Limnell, Jarno: Kansainvälistyvä upseerius.....	187

-
- 15 Anttila, Ulla: Inhimillinen turvallisuus ja oppiminen
sotilaallisessa kriisinhallinnassa..... 194
- 16 Rentola, Hannu: Tavoitteena turvallisuustietoiset sotilas-
kouluttajat – sotilaspedagogiikan koulutussuunnittelun ja
osaamisen kehittämisen kokemuksia Ilmasotakoulussa 202
- 17 Tuominen, Juha: Puolustusvoimien perusyksikkö oppivana
yhteisönä – päällikkö pedagogisena johtajana 209

Kirjoittajat

Aalto, Janne, sotilaspastori, tohtoriopiskelija, Maanpuolustuskorkeakoulu.

Anttila, Ulla, valtiotieteiden maisteri, tohtoriopiskelija, Maanpuolustuskorkeakoulu.

Heusala, Anna-Liisa, valtiotieteiden tohtori, Aleksanteri-instituutti, Helsingin yliopisto.

Huhtinen, Aki-Mauri, johtamisen professori, Maanpuolustuskorkeakoulu. Dosentti Helsingin ja Lapin yliopistoissa.

Kallioinen Outi, kasvatustieteen tohtori, kehittämisjohtaja, Laurea ammattikorkeakoulu. Dosentti Maanpuolustuskorkeakoulussa.

Kangas, Seppo, teologian tohtori, kenttärovasti (evp.). Dosentti Maanpuolustuskorkeakoulussa.

Kyröläinen, Heikki, liikuntabiologian professori, Jyväskylän yliopisto ja Maanpuolustuskorkeakoulu.

Lehtonen, Kimmo, kasvatustieteen professori, Turun yliopisto. Dosentti Maanpuolustuskorkeakoulussa, Jyväskylän yliopistossa ja Sibelius-Akatemiassa.

Limnell, Jarno, valtiotieteiden maisteri, sotatieteiden tohtori, kapteeni (evp.).

Mutanen, Arto, filosofian tohtori, Lappeenrannan teknillinen yliopisto. Dosentti Maanpuolustuskorkeakoulussa.

Mäkinen, Juha, sotilaspedagogiikan professori, yleisesikuntaeverstiluutnantti, Maanpuolustuskorkeakoulu.

Pulkka, Antti-Tuomas, tohtoriopiskelija, kapteeni, Maanpuolustuskorkeakoulu.

Rentola, Hannu, sotatieteiden maisteri, kapteeni, Ilmasotakoulu.

Ropo, Eero, kasvatustieteen professori, Tampereen yliopisto. Dosentti Maanpuolustuskorkeakoulussa.

Royl, Wolfgang, professor (emeritus), doctor, Bundeswehr University, Germany.

Sanntila, Matti, everstiluutnantti, puolustusvoimien liikuntapäällikkö, Pääesikunta.

Tripodi, Paolo, doctor, Ethics Branch Director, Lejeune Leadership Institute, Marine Corps University, USA.

Tuominen, Juha, tohtoriopiskelija, kapteeni, Maanpuolustuskorkeakoulu.

Värri, Veli-Matti, kasvatustieteen professori, Tampereen yliopisto. Dosentti Maanpuolustuskorkeakoulussa.

ESIPUHE

Juha Mäkinen ja Juha Tuominen

Kädessäsi oleva kirja on kunnianosoitus Jarmo Toiskallion elämäntyölle. Tarkastelun painopisteessä on se työ, jota kadetti 5374 (Jarmo Toiskallio) teki muun muassa unohduksissa olleen sotilaspedagogiikan 'henkiin herättämiseksi' ja opiskelijoidensa toimintakyvyn kehittämiseksi.

Toisaalta tätäkään juhlakirjaa ei ole tehty vain akateemisen tavan vuoksi. Sen sijaan se tarjoaa tarkastelunäkökulman menneeseen sekä näistä lähtökohdista myös nykyiseen omaan aikaamme ja kulttuuriimme. Toivomme, että kirjan lukija ehtisi ja malttaisi edetä kohdallaan näistä menneen ja olevan pohdinnoista myös kohti tulevaa, eli henkilökohtaiseen ajatteluunsa upseeriudesta, sotiluudesta, kansalaisuudesta (kansalaissotiluudesta) ja siitä, mitä nämä asiat sinulle merkitsevät ja voisivat merkitä.

Vuosina 1966–1969 (kadettikursilla 53) Jarmo Toiskallio aloitti syventymisensä akateemisiin oppiaineisiin osana upseeriksi kehittymistään. Väistämättä rannikkojääkäriämme syvästi mietitytti, miten akateeminen anti liittyy sotilaana olemiseen (sotiluuteen) ja sen käytäntöihin jos mitenkään? Kuten osa kurssikavereistaan, Jarmo Toiskallio ei vaipunut luentosalin takariville horroksissa odottelemaan 'varsinaisen' sotilaskoulutuksen alkamista, vaan jo tuolloin hän aavisti, että jotenkin tämä akateeminen teoriakin liittyy sotilaan ja rannikkojääkäriinkin käytäntöihin. Mainittakoon, että Jarmon myöhempää uraa viitoitti hänen kadettina johtamistaidon alalta laatimansa ”sinänsä vaatimaton mutta kuitenkin kurssin parhaaksi arvioitu” tutkielma. Näistä lähtökohdista onkin ymmärrettävää, että Jarmo Toiskallion pitkäaikaisena kiinnostuksen kohteena on säilynyt myös johtamisen ja sotilaspedagogiikan välinen suhde (ks. Toiskallio 2000b).

1960-luvun Kadettikoulun koulutus oli, kuten nykyään sen sanomme, sotilasammattillisesti painottunutta. Osana yhteiskunnallista akatemoitumista Kadettikoulun ja puolustusvoimien koulutusjohto halusivat, että kadettikoulutuksessakin seurataan kansallista kehitystä ja niinpä kadetitkin ohjattiin opiskelemaan kasvatustieteitä osana eräitä muita akateemisia opintojaan. Päätös mitä ilmeisimmin ruokki kadetti Toiskallionkin oppimisen nälkää, muttei riittävästi. Kadettikurssin jälkeen akateeminen oppimisen imu¹ jatkoi kasvamistaan sillä seurauksella, että luutnantti Toiskallio lähti opiskelemaan Turun suunnalle, kuten professori, sotilaspedagogiikan dosentti, *Kimmo Lehtonen* tämän kirjan muisteluisaan (**luku 1**) kertoo.

¹ Ilmaisu on sangan kansanomainen eikä liity suoranaisesti ihmis- ja yhteiskuntatieteellisessä tutkimuksessa esiintyviin selityserusteisiin, joihin lukijaa kehoitetaan paneutumaan mm. sotilaspedagogisten tutkimusten avulla.

Jarmo Toiskallio päätyi reservissä humanististen tieteiden kandidaatiksi vuonna 1973, filosofian maisteriksi vuonna 1975, kasvatustieteiden lisensiaatiksi vuonna 1989 (Toiskallio 1983; Toiskallio 1980) ja kasvatustieteiden tohtoriksi vuonna 1993 (Toiskallio 1993). Noin kahdenkymmenen vuoden aikana Jarmo Toiskallio tasapainoili eri rooleissa ja tehtävissä yliopistossa sekä ammatillisen terveydenhuoltokoulutuksen parissa. Hänen peruseriaatteekseen kirkastui entisestään käytännön ja teorian yhdistäminen niin henkilökohtaisella tasolla kuin vertaistensa ja opiskelijoidensa parissa. Maanpuolustuskorkeakoulun perustamisen myötä Jarmon kaltaisille upseeritaustaisille akateemisille kansalaisotilaille tarjoutui erinomainen mahdollisuus tulla ja tasapainottaa sekä kehittää rakkaan opinahjonsa opetusta sekä perinteisen sotakouluopetuksen että sotatieteellisten opintojen osalta.

Vuonna 1997 Jarmo Toiskallion rinnalla opettamassa toimi vuonna 2001 kadettien pedagogisesta asiantuntijuudesta väitellyt kasvatustieteiden tohtori, nykyisin Laurea ammattikorkeakoulun kehittämisjohtaja ja sotilaspedagogiikan dosentti, Outi Kallioinen. Mainittakoon, että toisella tämän juhlakirjan toimittajista oli tuolloin kadettina ilo nauttia Jarmo Toiskallion ja Outi Kallioisen innostavista ja asiantuntevista luennoista.

Artikkelissaan *Outi Kallioinen* tarkastelee (**luku 2**) sitä, miten toimintakyvyn eri ulottuvuudet liittyvät kouluttajan, ja täten myös johtajan, toimintaan ja oppimiseen. Vuoden 2001 väitöksessään Kallioinen (Kallioinen 2001) keskittyi kadettien pedagogiseen asiantuntijuuteen. Hyvän kouluttajan ominaisuuksia tutkiessaan hän havaitsi, että kadettien tuottamassa aineistossa hyvää kouluttajuutta kuvattiin hyvin usein hyvää johtajuutta ilmentävän käyttäytymisen kautta. Vuonna 2001 johtajuuden ja kouluttajuuden yhteen nivominen jäi ilmiönä tarkemmin tutkimatta, mutta sen sijaan näkemys tästä aihepiiristä jatkoi syventymistään eri tehtäviinsä liittyen aikaansaaden tuloksia, joista näemme otteita tässä kirjassa.

Vuosina 1996–2002 Mika Kalliomaa tutki Jarmo Toiskallion ohjauksessa verkkopohjaisen monimuoto-opetuksen kehittämistä Maanpuolustuskorkeakoulussa. Vuonna 1999 käynnistyi Jarmo Toiskallion johdolla sotilaspedagogiikan tohtoriohjelma osana luotua sotatieteiden tohtorintutkintoa. Vuonna 2001 upseerikoulutuksessamme siirryttiin kaksiportaiseen tutkintorakenteeseen sotatieteiden kandidaatin (SK) ja maisterin tutkintoineen (SM). Vuonna 2003 nykyisin yleisesikuntaeverstiluutnantin arvossa palveleva Mika Kalliomaa väitteli sotatieteiden tohtoriksi (Kalliomaa 2003). Sittemmin moni sotilaspedagogiikasta kiinnostunut aloitti tässä tohtorikoulutusohjelmassa, väitellen kuka missäkin, mutta kaikille meille Jarmo Toiskallion oppilaille ja seuraajille virisi vahva 'palo' kehittää toimintakykyämme ja työmme kautta yliopistollista Maanpuolustuskorkeakoulua, puolustusvoimia sekä turvallisuusalaa vähän laajemminkin (esim. Halonen 2007; Peltoniemi 2007; Salo 2008; Mäkinen K, 2005; vrt. esim. Limnell 2009).

Vuonna 2006 Bolognan prosessin mukaisesti uudistunut sotatieteiden kandidaatin tutkintoon johtava opetus alkoi ja sen rinnalla, SK-opintojen jatkeeksi, suunniteltiin Jarmo Toiskallion professorikausilla sotatieteiden maisteritutkinnon uudistus, joka toteutui syksystä 2009 alkaen. Professori *Juha Mäkinen* tarkastelee omassa artikkelissaan (**luku 3**) Bologna-prosessin etenemistä niin kansainvälisesti, kansallisesti kuin Maanpuolustuskorkeakouluunkin liittyen. Bologna-prosessin myötä Maanpuolustuskorkeakouluun suunniteltiin Jarmo Toiskallion vahvalla myötävaikutuksella strategia (2006), jonka mukaan "Maanpuolustuskorkeakoulu pyrkii kriittisesti ja aktiivisesti paikantamaan oman roolinsa, asemansa, statuk-

sensa ja erityiset tehtävänsä turvallisuuteen, kriiseihin, sotiin ja puolustukseen liittyvien kysymysten muuttuvassa kentässä”. Vuonna 2008 myös puolustusvoimien tehtävät selkiytyivät painottaen Suomen sotilaallisen puolustamisen lisäksi muiden viranomaisten tukemista ja osallistumista kansainväliseen kriisinhallintaan.

Turvallisuusalan muuttuessa ja kansainvälistymisen edetessä etenkin SM-tutkinnon rakennetta oli tarpeen ja mahdollista uudistaa vastaamaan entistä tehokkaammin tulevaisuuden haasteisiin. Yksi opintojaksoista (Vertaileva koulutustutkimus) suunniteltiin toteutettavaksi englannin kielellä ja uuden Turvallisuuden ja kriisinhallinnan opintojakson myötä sotilaspedagogien tutkiva työote pääsi aiempaa tehokkaammin ja käytännöllisemmin pureutumaan toimintakykyisen sotiluuden kehittämiseen osana turvallisuusalan murrosta.

Vuoden 2009 alusta aiemmat Koulutustaidon ja Johtamisen laitokset yhdistettiin uudeksi Johtamisen ja sotilaspedagogiikan laitokseksi. Tämä yhteisyshän oli jo iduillaan vuoden 1993 Maanpuolustuskorkeakoulun perustamissuunnitelmissa ja versoi muun muassa vuonna 1999 Puolustusministeriölle luovutetussa puolustushallinnon tutkimustoiminnan uudelleen organisointia selvittäneessä raportissa (PLM 1999, 24). Kuten jo todettua myös vuonna 2000 asianomaista laitosityhdistämistä suunniteltiin pohdittaessa sotilaspedagogisen tutkimuksen ja teoriaopetuksen siirtämistä Johtamisen laitokselle (Toiskallio 2000). Sotilaspedagogiikan maisteriopintojen osalta tämä sekä hallinnollinen että sisällöllinen yhteistoiminnan kehittäminen on merkinnyt esimerkiksi pedagogisen johtamisen painottumista. Artikkelissaan professori *Aki-Mauri Huhtinen* (luku 4) rakentaa siltää sotilaspedagogiikan ja johtamisen välille tuoden esille sotilasjohtamisen ’ristikkoajattelua’. Tässä ristikossa lukijan näkemä ympäristö jakautuu neljään alueeseen eli ihmisten johtamiseen, asioiden johtamiseen, organisaatiokulttuuriin ja organisaatorakenteisiin.

Jarmo Toiskallion vaikutuspiiriä on tarpeeton rajata vain hänen tohtoriopiskelijoihinsa, Puolustusvoimiin tai Suomeen, vaan sen sijaan tarkastelu on tehtävä globaalilla tasolla. Niitä, jotka haluavat tästä vaikutuksesta lisätietoa, kehoitetaan tutustumaan vuonna 1999 osin Toiskallion Jarmon aloitteesta perustettuun ja sittemmin vuonna 2005 virallistettuun International Association for Military Pedagogy julkaisuihin (ks. esim Toiskallio (ed.) 2000a; Florian (ed.) 2002; Micewski & Annen (eds.) 2005; Annen & Royl (eds.) 2007; Annen & Royl (eds.) 2010) sekä tuoreeseen sotilaspedagogiikan ”peruskirjaan” (Toiskallio & Mäkinen 2009).

Tohtori, professori (emeritus), *Wolfgang Royl* Saksan Bundeswehriin Yliopistosta on Jarmo Toiskallion ohella yksi kuuluisimmista ja yhteiskunnallisesti eniten vaikuttaneista sotilaspedagogeista. Roysin tutkimuksessa keskiössä on ollut sotiluus (soldiership) ja erityisesti kansalaissotiluus (soldiership in democracy), mikä on rakentanut ymmärrystämme orastavasta eurooppalaisesta sotilasidentiteetistä ja maailmankansalaisuudestamme. Artikkelissaan Royl (luku 5) avartaa ymmärrystämme siitä, miten kansainvälistyvin sotilaallisin keinoin voimme rakentaa ja taata rauhaa sekä turvallisuutta. Royl painottaa artikkelissaan sotilaiden toimintakykyisyyden (action competence) keskeisyyttä sekä maanpuolustuksessa että inhimillisen turvallisuuden takaamisessa.

Professor (emeritus), doctor Wolfgang Royl from Bundeswehr University, Germany, is besides Jarmo Toiskallio one of the most well-known military pedagogists with a wide

and influential societal impact. The focal point in professor Royl's research have been such concepts as 'soldiership', especially 'soldiership in democracy' and 'defence pedagogy' (Toiskallio 2008; Royl 1992), enabling us to make sense of the emerging Euro-Military identity (Royl 2004). In his article Royl (**chapter 5**) broadens our views of the military ends guaranteeing shared ends of our humanity (i.e. peace and security). According to Royl 'the action competence of the soldiers participating in these peacebuilding tasks requires special military pedagogic attention and care'.

Jarmo Toiskallion globaalia vaikuttavuutta², rajankäyntiä ja sillanrakentajuutta ilmentää tohtori *Paolo Tripodin* (Yhdysvaltojen Merijalkaväen Yliopistosta) analyysi Vietnamin sodan aikaisesta My Lain tragediasta. My Lain tapauksesta ammennetaan edelleen suomalais-sakin upseerikoulutuksessa ja -kasvatuksessa Tripodin artikkelin (**luku 6**) tarjotessa näihin pohdintoihin täydentäviä näkemyksiä. Onkin edelleen tarpeen jatkuvasti pysähtyä kysymään ja miettimään, saavatko epätavanomaiset, esimerkiksi sodanomaiset, tilanteet meidät toimimaan epäeettisesti ja epänormaalisti? Mikä merkitys on johtajilla ja ovatko he, kuten Tribodi väittää, 'systemin filtereitä', jotka estävät sotilaitaan sortumasta epäeettiseen käyttäytymiseen? Toiskalliolaisen tulkinnan mukaan on jokainen vastuussa teoistaan (Toiskallio 2007) oli hänen sotilasarvonsa mikä hyvänsä. Toisaalta aivan kuten Tripodi painottaa, on globaalisti jaettuna päämääränämme se, ettei My Lain kaltaisia tragedioita enää tapahtuisi vaan näihin haasteisiin voitaisiin vastata myös sotilaskoulutuksen ja -kasvatuksen keinoin (vrt. esim Lauerma 2009; Vetlesen 2005; Sternberg 2005).

Professor, doctor Paolo Tripodi, from Marine Corps University of the United States, analyzes in his article the case of My Lai during the Vietnam War. The case has been, and will be, utilized also in the Finnish officer education, and professor Tripodi's article (**chapter 6**) offers some 'food for thought' to these deep considerations. It is still, and remains so also in the future, relevant to stop and ask whether ordinary men (i.e. soldiers) do *potentially* evil (see also Vetlesen 2005; Sternberg 2005). Do some situations, 'total and abnormal situations' like war and crisis, have such a negative impact on the behaviour of the soldiers that it makes them behave in evil ways? According to Tripodi, leaders are the filter providing individual soldiers and marines with the protection they need to interact successfully with the situation. On the other hand, when interpreting this challenge from Toiskallio's point of view, we are all responsible for our own actions (Toiskallio 2007) despite of our military rank. Our globally shared interest is, as Tribodi formulates it, to increase our awareness of negative situational forces and of the potential negative dimension of the system while getting a better understanding of the means to prevent an individual from behaving immorally in the battlefield.

Teologian tohtori, sotilaspedagogiikan dosentti, kenttärovasti (evp.), *Seppo Kangas* herättelee meitä artikkelillaan (**luku 7**) pohtimaan maailmankuvaamme ja ihmiskäsitystämme. Hän vankistaa siltoja puolustusvoimien sotilassielenhoidon ja uskontotieteiden sekä sotatieteisen sotilaspedagogiikan välille. Artikkelin on meitä kaikkia uskontokuntaamme ja vakuumustamme katsomatta puhutteleva ja 'monitasoinen' mielenkiintoinen. 'Monitasoisuudella' tarkoitamme artikkelin vahvaa teoreettista otetta sen rakentaessa aineksia henkilökohtaisiin ja yhteisöllisiin pohdintoihimme kulttuurimme 'syvärakenteista'.

² Syvällisempi analyysi Jarmo Toiskallion globaalista vaikuttavuudesta alkaa piirtyä, kun lukija perehtyy muun muassa seuraaviin lähteisiin: Partnership for Peace Consortiumin Reference Curriculum:iin (2008) ja lisäksi esimerkiksi Fletcher (2004), Simons (2005) ja Malaska & Holstius (2007).

Teoreettisella tasolla Kankaan artikkeli sisältää yhden sotilaspedagogisesti ’juuriin menevän’ uudelleentulkintaesityksen. Toimintakykyä on totuttu jäsentämään ihmisen fyysisen, psyykkisen, sosiaalisen ja eettisen olemuksen muodostamana holistisena eli osiinsa jakautumattomana kokonaisuutena (Toiskallio & Mäkinen 2009, 49). Perustellusti Kangas kysyy ja perustelee artikkelissaan, miksi emme puhuisi psyykkisen ’olemispuolen’ sijasta *henkisestä* ’olemispuolesta’. Käytännöllisellä tasolla Kankaan artikkeli on dialektisesti sekä historiallinen että tulevaisuuteen katsovan visionäärinen ollen käytännössä vaikuttava. On tullut aika arvioida uudelleen maailmankuvaamme ja kulttuurimme ’syvärakenteita’, kun tarkastellaan hengellisen ja henkisen vuoropuhelua osana työtä sekä elämää globaalissa todellisuudessa.

Sotilaspastori, tohtoriopiskelija, *Janne Aalto* jatkaa Seppo Kankaan rakentamalta ’kivijalalta’ katsauksellaan etiikan opetuksen ja kasvatuksen parista. Aalto pureutuu artikkelissaan (**luku 8**) toimintakyvyn ja sotilaspedagogiikan ytimeen (Toiskallio 2009; Mikkonen 2008) pohjaten Maanpuolustuskorkeakoulun etiikan opetuksen todellisuudesta versoviin kokemuksiinsa ja näkemyksiinsä. Aallon mukaan esimerkiksi kadeteille etiikkaa opettava törmää moniin teoreettisiin ja käytännön ongelmiin, joiden soisi liittyvän vahvasti toisiinsa. Näitä sekä teoriaan että käytäntöön liittyviä, opetuksellisia ja kasvatuksellisia ongelmia aiempaa paremmin ratkaistakseen sotilaspastori Aalto laajentaa tämän kirjan viimeistelyn aikoihin omaa kokemuspäiriään Mazar-e-Sarifissa, Afganistanissa, ruotsalais-suomalaisen kriisinhallintajoukon osana. Tulevaisuudessa saamme nähdä, miten nämä kokemukset muovaavat näkökulmiamme etiikkaan ja etiikan opettamiseen Maanpuolustuskorkeakoululla.

Kasvatusfilosofisessa ja -tieteellisessä artikkelissaan (**luku 9**) professorit, sotilaspedagogiikan dosentit, *Veli-Matti Värri* ja *Eero Ropo* tarkastelevat Jarmo Toiskallion sotilaspedagogista ajattelua yhteiskunnallisesta ja historiallisesta mutta toisaalta tulevaisuuteemme katsovasta näkökulmasta. Kuten Värri ja Ropo analyysissään toteavat ei Toiskallion pedagoginen ja eettinen ajattelu rajaudu ainoastaan sotilaalliseen todellisuuteen vaan hänen ajattelunsa filosofinen syvyys ja oppineisuus tavoittavat ne kysymykset, jotka ovat ihmisyydelle yleisesti merkityksellisiä. Näin ollen onkin selvää, että Toiskalliolaista sotilaspedagogiikkaa tulee tarkastella kietoutuneena suomalaiseen *sivistysprosessiin* ja sitä ’kättilöineisiin’ sivistysfilosofeihin kuten J.V Snellmaniin ja J.A. Holloon. On huomattavaa, miten tämä kansallinen sivistyneistömme on sitkeästi kamppailut ei pelkästään hyvän edistämiseksi mutta myös inhimillisen pahan, eräänlaisen toimintakyvyttömyyden, sekä myös meitä itsestämme harhaanjohtavan teknologisen asenteen leviämisen torjumiseksi.

Tässä inhimillisessä sivistys- ja kasvatustilanteissa kasvatuksella ja *toimintakyvyllä* on keskeinen merkitys. Pyrkivämme, kuten toivomme, hyvään ja kestäväan elämään tarvitsemme käytännölliseen viisauteemme pohjaavaa toimintakykyämme ollaksemme sekä persoonakohtaisia subjekteja että intersubjektiivisesti yhteisöllisiä sen sijaan, että olisimme globaalien markkinavoimien individualisteja. Tätä globaalien yhteiskuntamme puolustusvoimallista taustaa vasten ihmisen ja sotilaan kasvatuksen tärkein tehtävä on hänen sivistämisensä eettisesti toimintakykyiseksi persoonaksi, moraalisubjektiksi; toimijaksi, joka on valmis toimimaan vastuullisesti ja ”Toista” kunnioittaen.

Täten kansallisvaltiomme historia, kansalaiskasvatus ja puolustusvoimat kytkeytyvät kiinteästi toisiinsa. Maailma on muuttunut vanhempiemme ja isovanhempiemme nuoruusvuosista, saati kansallisen sivistysprosessimme alkutaipaleelta, mutta edelleenkin puolustusvoimat

on suomalaisten miesten enemmistön ja naisten vähemmistön kansankorkeakoulu. Nyky- ja tuleva aikamme vaatii meitä keskittämään kansallisia ja puolustusvoimallisia voimavarojamme nuorten yleiseen kansalaiskasvatukseen ja identiteetin rakentumisen tukemiseen (ks. esim Côté & Levine 2002; **luku 9**) entisestään *glokaalistuvien*³ turvallisuusuhkien ristipaineissa. Näin ollen, aivan kuten Värri ja Ropo tulkintansa kiteyttävät, ovat yleiset pedagogiset ja yhteiskuntapoliittiset *realiteetit* vahvasti läsnä myös puolustusvoimien arjessa, koska nuorten kasvu ja identiteetin rakentumisen kysymykset kietoutuvat sotilaskoulutuksen arkeen ja täten jokaiseen puolustusvoimissa työskentelevään ollessamme vastuussa nuorten, vertaistemme, esimiestemme ja itsemme kasvun tukemisesta.

Kuten Värri ja Ropo toiskalliolaisessa tulkinnassaan painottavat pohjimmiltaan aikamme haasteet vaativat pedagogista orientaatiota ja kasvatuksen ja sosialisointin määrittelyä oman aikamme ehdoin; ne edellyttävät yksilön ja yhteiskunnan (ja luonnon) välisen suhteen (kansalaisuuden, moraalisubjektin; *sotiluuden; kansalaisuuden; turvallisuusalan toimijuuden*) uudelleentulkintaa ja (sotilas)pedagogista orientoitumista monikulttuuristuvassa, ekologisten uhkien alaisessa sivilisaatiossa, jossa puolustusvoimat säilynevät voimankäytön välineinä väkivaltaa ja muita uhkia vastaan.

Professori *Heikki Kyröläinen* ja everstiluutnantti, puolustusvoimien liikuntapäällikkö, *Matti Santtila* luovat katsauksen (**luku 10**) puolustusvoimien ja Maanpuolustuskorkeakoulun fyysiseen toimintakykyyn keskittyvään sekä sotilaspedagogiseen että liikuntatieteiseen tutkimukseen. Jaettuna yhteiskunnallisena ja puolustusvoimallisena huolena on suomalaisen nuorison heikkenevä *fyysinen toimintakyky*, jolla on merkittäviä kansanterveydellisiä ja täten puolustusvoimien suorituskykyyn vaikuttavia heijastusvaikutuksia. Puolustusvoimissa pyritään varusmieskoulutuksella ja siihen olennaisena osana kuuluvalla fyysisellä koulutuksella vastaamaan näihin haasteisiin. Toisaalta, koska kyseessä ei ole pelkästään puolustusvoimiin liittyvä ongelma ja haaste, tulee jatkossa kehitettävien ratkaisumallienkin ottaa tämä yhteiskunnallinen ja yhteistyönvarainen ulottuvuus keskeisesti huomioon.

Mitä erityisyyttä tieteellisessä asiantuntijuudessa on tai pitäisi olla, kysyy ja vastaa filosofian tohtori, sotilaspedagogiikan dosentti, *Arto Mutanen*. Artikkelissaan (**luku 11**) Mutanen erittelee 'filosofis-tieteellisesti' sotilaspedagogiikan perusteita ja peruskäsitteitä, kuten toimintakykyä ja toimintaa sekä ennen kaikkea toiminnan taustalla olevia arvostuksia ja arvoja. Mutanen artikkeli antaa myös käytännöllisiä perusteita jäsentää esimerkiksi itseisarvojen (esimerkiksi inhimillinen turvallisuus) ja välinearvojen (aseellisen voiman käyttäminen ja/tai tappaminen aseina) välisiä arvokonflikteja ja -ristiriitoja. Mutanen artikkelissa ilmenee, tausesimerkin avulla, miten keskeinen merkitys hyvällä tieteellisellä ja filosofisella asenteella ja eetosella on hyvälle sotilaspedagogiselle sotilaudelle ja tutkijudelle.

Kapteeni, tohtoriopiskelija *Antti-Tuomas Pulkka* kysyy artikkelissaan, ”mistä sotiluus on tehty?” (**luku 12**). Pulkka tarkastelee sotilautta asevoimien roolien, toimintaympäristön jäsentyneisyyden, kulttuurin ja sotilasprofessionaalisen tutkimuksen näkökulmista. Artikkelissaan Pulkka hyödyntää sekä perinteisempää piirreteoreettista (deskriptiivistä) että myös uusia näkökulmia avaavaa ideologista näkökulmaa sotilasprofession määrittelyyn. Keskeistä onkin jäsentää niitä vastauksia, joilla suomalainen upseeriprofessio, ja yksittäinen sotilas, määrittelee itsensä eli sotilautensa.

³ Glokaalisuus on globaalin ja lokaalin dialektinen yhteys tarkoittaen muun muassa sitä, että jokainen paikallinen (lokaali) toimija vaikuttaa (kulutus)käyttäytymisellään ja teoillaan globaaliin todellisuuteemme ja päinvastoin.

Tätä Pulkan hahmottelemaa taustaa vasten piirtyykin se haaste, jossa yleisen asevelvollisuuden kautta koulutetut kansalaisotilaat määrittävät oikeuttaan voiman käytön monopolilleen aikana jolloin 'uusi julkisjohtaminen' (New Public Management, NPM) etenee globaalisti. 'Uuden julkisjohtamisen' pääideaksi, jolla kaikki julkisen sektorinkin ongelmat yleisesti katsotaan voitavan ratkaista, voidaan nähdä se, että valtion hierarkkinen byrokraatia puretaan ja korvataan se yksityisen sektorin organisaatioilla ja tästä 'tehtäväsiirrosta' siis *oletetaan seuraavan* joustoa ja tehokkuutta (ks. Laaksonen 2009). Sotilasprofessiolle, ja turvallisuusosalalle laajemminkin, tämä tarkoittaa sellaisia kysymyksiä kuten esimerkiksi missä määrin ja miksi sotilaallisen voiman käyttöä tulisi 'ulkoistaa' erilaisille yksityisen palvelutarjonnan piiriin ilmaantuville yrityksille ja jos ulkoistetaan, mitkä ovat ne tilaajan vaatimukset ja *eettiset periaatteet* sekä *turvallisuusalan toimijuuden rakennusaineekset*, joilla yksityistä mutta sotilaallista voimankäytön palvelutuotantoa pyrittäisiin ohjailemaan ja voitaisiin ohjailla?

Sotiluuden muutosta osana globaalia ja täten monikansallista toimintaympäristöä hahmottelee valtiotieteiden tohtori *Anna-Liisa Heusala* Helsingin yliopiston Aleksanteri-instituutista. Heusalan mukaan (**luku 13**) sotiluus ja esimerkiksi 'poliisius', kuten laajemmin ajateltuna koko 'turvallisuustoimijuus', ovat vuorovaikutuksellisesti kehittymässä osana globaalia turvallisuusalan murrosta (ks. esim. Euroopan Unioni 2004). Tässä turvallisuusalan toimijuuden uudelleenmäärittelyssä keskeisiä ovat lainmukaisuuteen mutta myös eettisyyteen liittyvät kysymykset (ks. esim. Pääesikunta 2010). Heusalan mukaan sisäisen turvallisuuden edellyttämä turvallisuusalan yhteistoiminta on kokonaisvaltaistumassa, mikä korostaa entisestään turvallisuusalan toimijoiden omaksumien eettisten periaatteiden perusteltavuutta ja eettisen 'selkärangan' kestävyyttä.

Jarmo Toiskallio on pitkällä urallaan rakentanut merkittävästi inhimillisen kokonaisturvallisuusajattelun edellytyksiä. Strategisella tasolla nämä aikaansaannokset ovat näkyvissä lukuisien tutkimusten lisäksi useissa turvallisuusalan strategioissa (Mäkinen, tulossa), erityisesti siviilikriisinhallinnan kansallisessa strategiassa (2008) ja Suomen puolustusvoimien doktriinissa⁴. Kokonaisvaltaistuva suomalainen turvallisuusala tarvitsee tehokkaasti ja hyvin toimiakseen *jaettuja välineitä* kuten esimerkiksi toimintakyvyn kaltaisia käsitteitä. Toimintakyky-painotteisen ihmisten perustarpeisiin (so. esimerkiksi turvallisuus) keskittyvän koulutuksen ja kasvatuksen avulla voimme muokata orientoitumistamme perinteisestä valtiokeskeisestä turvallisuusajattelusta kohti inhimillistä turvallisuusajattelua (human security) (Valtioneuvosto 2009).

Upseeriuden kansainvälistymiseen katsauksen (**luku 14**) antaa sotatieteiden tohtori, valtiotieteiden maisteri, kapteeni (evp), *Jarno Limnell*. Hänen mukaansa upseeriston keskuudessa on yllättävän vähän pohdittu (ainakaan julkisesti) kansainvälistymisen vaikutuksia upseerin identiteettiin. Kuten Limnell toteaa, on identiteetin (sotiluuden) rakentumiselle ensiarvoisen tärkeää se, että erilaisia näkemyksiä ja ajatuksia tuodaan julkiseen keskusteluun ja upseeriston oman pohdinnan kohteeksi mahdollisimman paljon ja perustellusti. Lienee selvää, ettei (suomalainen) upseerius ja sotiluus saa ajelehtia 'ajopuun' tapaan muuttuvien uhkien keskellä (Limnell 2009), vaan upseeriston itsensä ohjaamana, ajassa ja toimintaympäristöissä kehittyen sekä hyvään elämään pyrkien.

⁴ Pääesikunta (2007). Kenttäohjesääntö: yleinen osa. Puolustusjärjestelmän toiminnan perusteet.

Omassa artikkelissaan (**luku 15**) valtiotieteiden maisteri, tohtoriopiskelija, *Ulla Anttila* johdattelee lukijoita kriisinhallintatoimintaan kohdentuvan väitöstutkimuksensa pariin. Artikkelissaan Anttila toteaa, miten yleisesti sotiluuden kysymykset on liitetty vain ammattisotilaita koskeviksi. Anttila laajentaa tätä perinteistä tulkintaa reserviläisnäkökulmalla pureutuen kysymykseen, onko ammatti- ja reserviläissotilaiden sotiluudessa eroja ja jos on, niin miksi. Anttilan artikkeli tarjoaa aineksia jäsentää yhä moninäkökulmaisemmin aikaamme liittyviä kansalaissotiluuden ja turvallisuustoimijuuden lähtökohtia.

Kapteeni, sotatieteiden maisteri, *Hannu Rentola* tarkastelee artikkelissaan (**luku 16**) sotilasammattillisen ja sotatieteellisen opetuksen ja opiskelujen vuoropuhelua Ilmasotakoulun kontekstissa. Artikkeli ilmentää sitä strategista merkittävyyttä, jota yksittäisillä luovilla ja innovatiivisilla sotilailta ja opettajilla on, kun eri puolustushaarojen ja puolustusvoimien koulutusta ja korkeakoulutusta edelleen kehitetään vastaamaan 2000-luvun haasteisiin.

Kapteeni, tohtoriopiskelija, *Juha Tuominen* laajentaa tulevaisuusorientoituneesti näkökulmaamme tarkastelemaan upseerien ammatti-identiteettiä ja sotiluutta verkostonäkökulmasta. Juhlakirjan viimeisessä artikkelissa (**luku 17**) Tuominen rakentaa siltaa erilaisissa verkostoissa tapahtuvan asiantuntijuuden, oppimisen ja johtamisen välille sekä esittelee sosiaalisten verkostojen tutkimuksen tarjoamia mahdollisuuksia puolustusvoimien perusyksiköiden ja erityisesti niiden päälliköiden toiminnan kehittämiseksi.

Kirjan toimittajina kiitämme mitä lämpimimmin kaikkia kirjoittajia yhdessä ja erikseen. Jatkokoon verkostomainen tutkiva kirjoittaminen ja yhteiskunnallinen vaikuttamisemme Jarmon osoittamien 'reimarien' suunnassa eteenpäin. Jarmolle toivotamme elinikäisen oppimisen hengessä etenevää hyvää elämää.

Santahaminassa 12. huhtikuuta 2010.

Juha Mäkinen ja Juha Tuominen

Toimittajat

Juha Mäkinen (s. 1964) on valmistunut upseeriksi Kadettikoulusta vuonna 1987, suorittanut yleisesikuntaupseerin tutkinnon sekä väitellyt tohtoriksi (Doctor of Philosophy) Japanissa (Japan Advanced Institute of Science and Technology). Mäkinen on toiminut Maanpuolustuskorkeakoulun sotilaspedagogiikan professorina 1.9.2009 alkaen. Sotilasarvoltaan Mäkinen on everstituutnantti.

Juha Tuominen (s. 1978) on valmistunut upseeriksi Kadettikoulusta vuonna 2002. Tuominen on palvellut Maanpuolustuskorkeakoulussa vuodesta 2006 alkaen Koulutustaidon sekä Johtamisen ja sotilaspedagogiikan laitoksen tutkimusryhmissä. Sotilasarvoltaan Tuominen on kapteeni.

Lähteet

- Annen, H. & Royl, W. (eds.). (2007). *Military Pedagogy in Progress*. Germany: Peter Lang.
- Annen, H. & Royl, W. (eds.). (2010). *Educational Challenges Regarding Military Action*. Germany: Peter Lang.
- Côte, J.E. & Levine, C.G. (2002). *Identity Formation, Agency, and Culture: A Social Psychological Synthesis*. US: Lawrence Erlbaum Associates.
- Euroopan Unioni (2004). *A Human Security Doctrine for Europe: The Barcelona Report of the Study Group on Europe's Security Capabilities*. <http://www.lse.ac.uk/Depts/global/Publications/HumanSecurityDoctrine.pdf>. Viitattu 19.2.2010.
- Fletcher, D. (2004). *Cognitive Readiness: Preparing for the Unexpected*. <http://www.dtic.mil/dtic/>. Viitattu 20.2.2010.
- Florian, H. (Eds.) (2002). *Military Pedagogy – an International Survey*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Halonen, P. (2007). *Puolustusvoimien koulutuskulttuurin rakentuminen*. Helsinki: Edita Prima.
- Kallioinen, O. (2001). *Kadettien pedagoginen asiantuntijuus: hermeneuttinen toimintatutkimus*. Helsinki: Edita.
- Kalliomaa, M. (2003). *Verkkopohjaisen monimuoto-opetuksen kehittäminen Maanpuolustuskorkeakoululla vuosina 1996–2002*. Helsinki: Edita Prima.
- Laaksonen, M. (2009). *Merkillinen strategia: puolustushallinnon strategian semioottinen tarkastelu*. Helsinki: Edita Prima.
- Lauerma, H. (2009). *Pahuuden anatomia: pahuus, hulluus ja poikkeavuus*. Porvoo: WS Bookwell.
- Limnéll, J. (2009). *Suomen uhkakuva politiikka 2000-luvun alussa*. Helsinki: Edita Prima.
- Maanpuolustuskorkeakoulu (2006). *Strategia 2006–2016*. <http://www.mppk.fi/fi/esittely/strategia/>. Viitattu 19.2.2010.
- Malaska, P. & Holstius, K. (2007). From Strategic Thinking to Vision for Europe in Nardolny, A.J. & Schauer, T. (eds.). *The Future of Europe: Sustainable development and economic growth?* Proceedings of the International Symposium. Vienna: Scientific Centre of the Polish Academy of Sciences in Vienna. <http://www.clubofrome.at/events/2007/future/proceedings.pdf>. Viitattu 19.2.2010.

Micewski, E.R. & Annen, H. (Ed.) (2005). *Military Ethics in Professional Military Education – Revisited*. Germany: Peter Lang.

Mikkonen, R. (2008). *Sotilaan eettinen toimintakyky ja päätöksenteko: teoreettinen mallinnus ja empiirinen tutkimus kriisinhallintaympäristössä*. Helsinki: Edita Prima.

Mäkinen, J. (tulossa). The evolving nature of soldiership in times of emerging National Security Strategies. Artikkelit Turun yliopiston Tulevaisuuden tutkimuskeskuksen ja Tulevaisuudentutkimuksen Verkostoakatemia konferenssissa *Security in Futures* Turussa 3.–4.6.2010.

Mäkinen, K. (2005). *Strategic Security: A Constructivist Investigation of Critical Security and Strategic Organisational Learning Issues: Towards a Theory of Security Development*. Helsinki: Edita Prima.

Partnership for Peace Consortium (2008). *Reference Curriculum*. http://www.nato.int/nato-static/assets/pdf/pdf_2009_09/20090908_PAB-DIB_en.pdf. Viitattu 19.2.2010.

Peltoniemi, R. (2007). *Suomen puolustusjärjestelmän ydinosamisaalueet ja niiden muutosaasteet mahdollisessa Nato-jäsenyydessä*. Helsinki: Edita Prima.

Puolustusministeriö. (1999). *Puolustushallinnon tutkimustoiminnan uudelleen organisointia selvittäneen työryhmän raportti*. PLM HARE 0392:00/19/02.1998.

Pääsikunta (2007). *Kenttäohjesääntö: yleinen osa. Puolustusjärjestelmän toiminnan perusteet*. Helsinki: Edita Prima.

Pääsikunta (2010). *Puolustusvoimien eettiset periaatteet*. AG3265/15.2.2010.

Royl, W. (1992). Euro-militärische Identität als Entwicklungsaufgabe in Dexheimer, W. & Royl, W. (eds.). *Die pädagogische Mitverantwortung für die Sicherheitspolitik der freien Welt*. Baden-Baden: Nomos.

Royl, W. (2004). Euro-Military Identity as Core Element of Soldierly Spirit teoksessa Toiskallio, J. (toim.), *Identity, Ethics, and Soldiership*. Helsinki: Edita.

Salo, M. (2008). *Determinants of Military Adjustment and Attrition During Finnish Conscript Service*. Helsinki: Edita Prima.

Simons, M. (2005). *Professional Military Learning: Next Generation PME in the New Zealand Defence Force*. <http://airpower.airforce.gov.au>. Viitattu 19.2.2010.

Sisäasiainministeriö (2008). *Siviilikriisinhallinnan kansallinen strategia*. Helsinki: Sisäasiainministeriö.

Sternberg, R.J. (Ed.) (2005). *The psychology of hate*. US: American psychological association.

Toiskallio, J. (1980). *Tajunta ja traditio: J.V Snellman ja dialektinen pedagogiikka. Osa 1: Tutkimusohjelman perusteet*. Turku: Turun yliopiston kasvatustieteiden laitos.

Toiskallio, J. (1983). *Tajunta ja traditio: Praksis –käsite J.V. Snellmanin pedagogiikassa. Osa-tutkimus dialektisen pedagogiikan teorian kehittämiseksi*. Turku: Turun yliopiston kasvatustieteiden laitos.

Toiskallio, J. (1993). *Tieto, sivistys ja käytännöllinen viisaus: opettajan sisältötiedosta keskusteleminen postmetafyysisessä kulttuurissa*. Turku: Painosalama.

Toiskallio, J. (ed.) (2000a). *Mapping Military Pedagogy in Europe*. Helsinki: Edita.

Toiskallio, J. (2000b). *Sotilaspedagogiikan mahdollinen sijoittuminen nykyiseen Johtamisen laitokseen*. Muistio.

Toiskallio, J. (2007). Preface teoksessa Toiskallio, J. (eds.) *Ethical Education in the Military: What, How and Why in the 21st Century?* Helsinki: Edita Prima.

Toiskallio, J. (2008). Military Pedagogy as a Human Science in Kvernbeek, T., Simpson, H. & Peters, M.A. (eds.). *Military Pedagogies and Why They Matter*. Netherlands: Sense Publishers.

Toiskallio, J. (2009). Ethics in the Core of Officer Education: Some Philosophical Aspects for Curriculum Transformation teoksessa Th.A. van Baarda D.E.M. Verweij (toim.). *The moral Dimension of Asymmetrical Warfare*. Martinus Nijhoff Publishers: Netherlands.

Toiskallio, J. & Mäkinen, J. (2009). *Sotilaspedagogiikka: sotiluuden ja toimintakyvyn teoriaa ja käytäntöä*. Edita Prima: Helsinki.

Valtioneuvosto (2009). *Suomen kokonaisvaltainen kriisinhallintastrategia*. Helsinki: Ulkoasiainministeriö.

Vetlesen, A.J. (2005). *Evil and human agency: understanding collective evildoing*. US: Cambridge University Press.

LUKU 1

JARMO TOISKALLIO, UPSEERI JA TIEDEMIES

Kimmo Lehtonen

Lupasin reflektoida professori Jarmo Toiskallion persoonaa ja ajattelua pitkäaikaisen ystävytemme pohjalta. Olen viimeisen 35 vuoden aikana oppinut tuntemaan Jarmon opiskelijana, kollegana ja ystävänä. Juhlakirjaan kirjoittaminen on minulle mieluisaa, sillä olen vuosien varrella oppinut yhä enemmän arvostamaan Jarmon syvää humanismia ja terävää analyttisuutta. Olemme Jarmon kanssa kulkeneet pitkän matkan olosuhteissa, joissa elämänkulkumme ovat sivunneen toisiaan monissa tärkeissä kohdissa.

Tapasin Jarmon ensi kerran 35 vuotta sitten Turun yliopiston kasvatustieteen approbaturin johdantoluennolla, jossa hänen syvälinen ajattelunsa teki minuun suuren vaikutuksen. Olin tuolloin musiikkitieteen pääaineopiskelija, jonka yliopisto-opinnot olivat joutuneet pahaan kriisiin. Suuria odotuksia herättäneet musiikkitieteen opinnot olivat olleet karvas pettymys, sillä ne eivät oikeastaan millään tavalla eronneet Tampereen musiikkiopiston enemmän tai vähemmän puisevana pitämästäni musiikinteorio-opetuksesta. Samanlainen paperinmakuinen musiikin pintarakenteen analyysi oli valttia kummassakin paikassa. Olin pettynyt ja kiukkuinen, koska olin yliopistoon tullessani odottanut kuulevani jotakin haasteellisempaa. Näin ei kuitenkaan käynyt, ja kun ensimmäisen lukukauden aikana koettu vapaus ja hurmio olivat haihtuneet, jäljelle oli jäänyt vain puuduttavaa musiikinteorioa.

Aloin kuumeisesti pohdiskella radikaalia alan vaihtoa, mistä syystä suuntauduin jo toisena opiskeluvuotena yhteiskuntatieteisiin, joista valitsin sivuaineikseni sosiologian ja sosiaalipolitiikan. Harkitsin myös psykologiaa ja kasvatustiedettä, jota eräs musiikkitieteilijä kuvasi sanoilla, ”turha mutta tarpeeton”. Psykologian hylkäsin, koska pelkäsin joutuvani opintojen yhteydessä jonkinlaiseen psyykkiseen läpivalaisuun, joten kasvatustiede tuntui sopivan neutraalilta vaihtoehdolta. Päätin siis käydä katsomassa, olisiko sillä minulle jotakin tarjottavaa, joten hakeuduin syksyllä 1975 maisteri Jarmo Toiskallion pitämälle johdantoluennolle.

Odotukseni eivät olleet suuren suuret, koska kampuksella kerrotun legendan mukaan kasvatustiede on vain pakollinen välineaine, jonka riihikuivissa teorioissa ihmistä pidetään yksinkertaisena oliona, jonka käyttäytymistä on helppo ohjata palkkioiden ja rangaistusten avulla, ja jonka toimintaa arvioidaan yksinkertaisia mittareita käyttämällä. Epäilyksistäni huolimatta lähdin johdantokurssille, jonne oli kerääntynyt sekalainen seurakunta eri tiedekuntien

opiskelijoita. Kokemus oli mielenkiintoinen siinäkin mielessä, että pääsin elämäni ensimmäiselle massaluennolle, jonka alussa huomio kiinnittyi äänekkääseen opettajakoulutuslaitoksen ryhmään, jonka jatkuva hälinä uhkasi välillä peittää alleen luennoitsijan esityksen.

Paikaksi oli valittu yliopistonmäen suurin luentosali 9, joka oli ääriään myöten täynnä. Kaikki oli uutta ja outoa, sillä musiikkitieteessä, jonne vuosittain valittiin vain kymmenkunta opiskelijaa, olin tottunut opiskelemaan pienryhmässä. Luennon alkaessa saliin asteli hoikka, lyhyttukkainen nuorimies, joka alkoi puhua kasvun, kehityksen ja kasvatuksen peruskysymyksistä korostaen kaikessa ihmisyyden huomioon ottamista. Heristin korviani, sillä maisteri Toiskallion refleksiivinen puhe antoi heti aluksi hyvällä tavalla erilaisen vaikutelman. Omassa tilanteessani ihmisen osan pohdiskelu tuntui erityisen terapeuttiselta, sillä olinhan itsekin opintojeni suhteen melko hukassa.

Olin samana syksynä aloittanut filosofian opinnot, jotka pahaksi onneksi alkoivat logiikan kurssilla, jossa luentoja pitävä nuori assistentti puhui selkä yleisöön päin tuherrellen likaiselle liitutaululle osajoukkoja ja unioneita kuvaavia pieniä hieroglyfejä. Filosofian laitos sijaitsi tuolloin Herättäjä-yhdistyksen talossa kauppatorin kulmassa. Poistuin väliajalla luennolta ja pysähdyin torille katselemaan julkisivun suurta Herättäjäyhdistys-kylttiä ajatellen samalla, että mikäli muutkin filosofian luennot ovat yhtä tylsiä, niin on hyvä, että ne edes pidetään Herättäjien talossa, jossa tunnetusti on vaikea nukahtaa. Filosofin urani päättyi siis jo lähtöviivoille, enkä kokemukseni jälkeen ole enää filosofian luennoille uskaltanut.

Kasvatustieteen filosofia tuntui sen sijaan jo ensivaikutelman pohjalta kiinnostavalta. Jarmo puhui selkeästi ja ymmärrettävästi kasvamiseen, kasvatukseen ja oppimiseen liittyvistä perusasioista. Hän ei lukenut paperista, vaan hänen refleksiivisestä puheestaan saattoi päätellä, että teoriat oli sisäistetty vankan omakohtaisen kokemuksen tuloksena. Jarmo oli kadettikoulusta (1969) valmistunut upseeri, joka oli suorittanut maisterintutkinnon Turun yliopistossa vuonna 1975. Hänen tapansa pohdiskella kasvun ja kasvatuksen kysymyksiä vetivät kuulijat väkisinkin mukaansa, sillä Jarmolla oli taito selittää monimutkaiset asiat sopivan kansantajuisesti. Näin oli myös opiskelijoiden esittämien kysymysten suhteen, joita hänellä oli aina aikaa pysähtyä pohdiskelemaan. Luennoilla oli vahva uudistava vaikutus yleisön ajatteluun, jonka itsestäänselvyyksiä ne tavan takaa asettivat kyseenalaiseksi.

Jarmon tapa opettaa kertoi asiantuntemuksesta, joka ei ollut syntynyt pelkästään kirjoja lukemalla. Nautiskelin johdantokurssista, joka kasvatustieteen lisäksi käsitteli myös tieteen kehittymistä, paradigmoja ja muitakin tieteenfilosofisia kysymyksiä. Ihmettelin, miten kasvatustiedettä luonnehtinut kaverini saattoi olla niin väärässä, sillä olivathan luennot ehdottomasti parasta, mitä olin yliopistolla kuunnellut.

Jarmon luennot olivat ensimmäinen kokemukseni syvällisestä akateemisesta ajattelusta, jota olin tullut yliopistosta etsimään. Jarmon tapa opettaa poikkese radikaalisti tuonaikaista opetusta hallitsevien ”paatuneiden paperista lukijoiden” puisevasta ja pahimmillaan täysin käsittämättömästä tyylistä. Jarmon opettajapersoonana oli myös mukavalla tavalla erilainen, sillä monet yliopisto-opettajat olivat autoritaarisia, vaikeasti lähestyttäviä ja turhamaisen tietoisia omasta arvostaan. Välillä itsekin innostuin luennoilla kysymään ja kommentoimaan ja sain aina kysymyksiini huolellisesti pohdiskellut vastaukset. Jarmon persoonallisuus oli välitön

ja helposti lähestyttävä, eikä siihen kuulunut hiukkaakaan teennäistä teitittelyä eikä muuta pökkurointia, jota tuolloin vielä paljon harrastettiin.

Jarmo oli elävä esimerkki luennoilla esittelystä dialogisesta pedagogiikasta, joka korostaa kaikessa oppijan subjektiluonnetta ja keskustelua sekä vastustaa oppijan alistamista tiedon passiiviseksi vastaanottajaksi. Luennon avoin ongelmaakeskeisyys vaikutti kuulijoihin voimaannuttavasti, sillä se painotti sitä, että vain persoonallisuutena kohdeltu ihminen voi aidosti oppia. Tasavertainen kohtelu nosti kuulijoiden itsetuntoa ja rohkaisi heitä esittämään kommentteja. Jarmon ajattelu oli vahvan konstruktivistista, sillä luennoilla todettiin ihmisen rakentavan persoonallisuuttaan toteuttamalla omia pyrkimyksiään olennaisessa yhteydessä yhteiskunnallis-historialliseen toimintaympäristöönsä. Jarmoa kiinnosti erityisesti *praksis*, joka tarkoittaa teorian ja käytännön jatkuvan vuorovaikutuksen merkitystä ihmistä, oppimista ja maailmaa muuttavana toimintana.

Jarmo käsitteli kasvatuksen etiikkaa ja toiminnan pedagogiikkaa, jonka tarkoituksena on auttaa kasvavia tulemaan tietoisiksi itsestään voidakseen toimia paremman elämän ja ympäristön puolesta. Vallalla olevasta behaviorismista huolimatta Jarmon luennoilla kuljettiin pikemminkin Hegelin, Snellmanin, Hollon, Freiren, Marcusen ja Habermasin viitoittamia kriittisen pedagogiikan polkuja. Kuulin jo noilla luennoilla kaikuja Jarmon myöhemmän elämäntyön kenties tärkeimmäksi tutkimusaiheeksi muodostuneesta toimintakyvyn tutkimuksesta.

Jarmosta tuli minulle esikuvaopettaja, jolta pyrin tietoisesti lainaamaan sopivia persoonallisia ominaisuuksia, jotka yritin liittää persoonaani. Ehkä tässä on hyvä esimerkki oppimisesta identiteetin rakentajana. Kävin kuuntelemassa muitakin hyväksi tiedettyjä luennoitsijoita, vaikka heidän luentonsa eivät kuuluneetkaan opinto-ohjelmaani. Jarmon ehdoton humanismi, syvällinen sivistys, kyky kuunnella opiskelijoita sekä muutkin ominaisuudet nostivat hänet listani ykköseksi.

Olin tuolloin radikaali, ja minun oli vaikea hyväksyä etäisinä ja omahyväisinä pitämiäni opettajia, jotka ylläpitivät selvää ”hajurakoa” opiskelijoihin. Etäisyydestä kertoo myös se, että monilla opettajilla oli tapana ehdottaa sinunkauppoja vasta aivan opintojen loppuvaiheessa. Siitä huolimatta, että sinunkaupat merkitsivät monille opiskelijoille suurta hetkeä – symbolista siirtymistä keskenkasvuisuudesta aikuisuuteen – pidin rituaalia lähinnä vanhan luokkayhteiskunnan isännän ja rengin suhteeseen rinnastuvana reliikkinä. Keskustellessani asiasta vanhan opettajani, ystäväni ja kollegani Pekka Salosen kanssa, hän muisteli filosofian professori Sven Krohnin tehneen sinunkaupat jo approbaturvaiheessa, jolloin Pekasta tuntui siltä, kuin itse Jumala olisi ehdottanut hänelle sinunkauppoja.

Jarmo oli aidosti kiinnostunut opiskelijoistaan, joihin hän suhtautui veljellisen kollegiaalisesti. Ei ollut siis ollut ihme, että mielessäni virisi ajatus siitä, että minustakin voisi joskus tulla Jarmon tapainen, myönteisellä tavalla erilainen opettaja. Jarmo edusti kriittistä ajattelua, joka 1970 -luvun rajusti politisoituneessa yliopistossa kuitenkin perustui poliittisen paatoksen sijasta huolellisesti pohdiskeltuihin argumentteihin.

Entä mitä Jarmon luennolla opin? Opin, että tieteenalan kannalta tärkeintä on ensivaikutelma, joka luodaan hyvillä johdantoluennolla. Hyvät johdantoluennot motivoivat opiskelijoita perehtymään aiheeseen syvemmin ja jatkamaan opintojaan, vaikka kaikki luennot eivät yhtä hyviä olisikaan. Johdantoluennossa voi panna peliin kaiken asiantuntemuksensa ja antaa opiskelijoille kattavan kokonaiskuvan tieteenalan historiasta, suuntauksista, kehityksestä ja tulevaisuudesta. Ensimmäisten luentojen erityinen merkitys tuli selväksi kontrastissa, jonka koin kasvatustieteen ja filosofian luentojen välillä. Kasvatusfilosofia oli heti alusta äärimmäisen motivoivaa, ja sen rinnalla logiikan kurssi tuntui merkityksettömältä näpertelyltä. Tietysti kyse oli myös hyvin eritasoisista luennoitsijoista.

Olen käytännössä toteuttanut vakaumustani johdantoluentojen tärkeydestä, sillä olen jo 25 vuotta pitänyt Turun yliopiston avoimen yliopiston kasvatustieteen johdantoluentoja, jotka olen yrittänyt toteuttaa Jarmon hengen mukaisesti. Tässä kohtaa on hyvä mietiskellä, millaisia vaikutuksia hyvällä opetuksella on kuulijoihin. Myönteiset vaikutukset rakentavat identiteettiä ja motivaatiota vuosiksi ja vuosikymmeniksi eteenpäin ja huonot tyrehdyttävät oppimisen ilon, innon ja itsetunnon. Valitettavasti opetuksen positiiviset vaikutukset ovat usein näkymättömiä, mistä syystä ne jäävät usein huomaamatta. Opetus on omalla tavallaan näkymätöntä, sillä se tulee liian usein näkyväksi vain huonosti hoidettuna.

Olen kasvatustieteilijä ennen kaikkea Jarmon ansiosta. Vaikka erinomainen johdantoluento loppui, jatkoin kasvatustieteen opiskelua, jolloin aloin vähitellen ymmärtää, miksi opiskelijaverini piti kasvatustiedettä tarpeettomana oppiaineena. Johdantoluennon jälkeen luentojen suunta valitettavasti muuttui, sillä jatkossa kahlattiin läpi behaviorismin ydinalueita, jotka alkoivat pilkuntarkasta tavoiteanalyysistä ja päättyivät oppilasparkojen suoritusten näennäiseksaktia mittaamista käsittelevään evaluaatiokurssiin. Valitettavasti monet kasvatustieteen ”kovista” mittausmenetelmistä olivat tosiasiaa joksikin yhtä kovia kuin kolmen minuutin munat. Podin taas elämäntuskaa, koska johdantoluento lukuun ottamatta kasvatustiede antoi kovin vähän vastauksia yliopisto-opiskelulle asettamiini kysymyksiin. Olin kuitenkin jo käytännössä lopettanut musiikkiteorian opinnot, ja nyt kun kasvatustiedekin alkoi maistua puulta, ei tulevaisuus näyttänyt erityisen ruusuiselta. Mietin ahdistuneena, oliko vika minussa vai yliopistoinstituutiossa. Päätin purra hampaat yhteen ja suorittaa kasvatustieteen opinnot loppuun maksoi mitä maksoi.

Onneksi opiskelun mielekkyys lisääntyi opintojen edistyessä ja myös behaviorismi oli väistymässä, sillä Jarmon johdantokursilla ennakoima kognitiivinen paradigma teki tuloaan kasvatustieteeseen. Paradigman vaihtumisen lisäksi viihtymistäni helpotti myös se, että tutustuin Jarmon lisäksi muihinkin valovoimaisiin opettajapersoonallisuuksiin. Tutustuin Jarmon paremmin varmasti myös siksi, että hän oli kiinnostunut musiikista, ja kun hän kuuli musiikin harrastusta koskevista tutkimuksistani, pysähdyimme usein laitoksen käytävällä vaihtamaan kuulumisia.

Valmistuin maisteriksi vuonna 1979, minkä jälkeen jatkoin välittömästi lisensiaattiseminaarissa, jonka kantava voima Jarmo oli. Hän toimi tuolloin (1982–1984) professori Juhani Karvosen jatkokoulutusseminaarin assistenttina. Professori Karvonen oli kiistelty persoona, josta monien muiden tarinoiden lisäksi kerrottiin, että hänellä oli kaikkien kiireidensä takia tapana ennen seminaari-istuntoa tutustua seminaariesitelmiin pelkästään kääntämällä

paperinipun kulma hiirenkorvalle. Tämä puolestaan lisäsi huomattavasti assistentin ohjausvastuuta.

Suoritin asevelvollisuuden pari vuotta valmistumiseni jälkeen, sillä armeijasta päästessäni täytin 26 vuotta. Alokasaikana tunsin olevani melkoinen ikäloppu 19-vuotiaiden porukassa. Toisaalta koulutusmanööverit koskettivat samalla tavalla kaikkia, joten ikäeroa ei kai-ken hässäkän keskellä ehtinyt miettiä. Iästäni minua muistutti vain tupakavereiden antama arvonimi, pappalehtonen. Varsinkin alokasaika ja aliupseerikoulu olivat naimisissa olevalle maisterille raskaita, ja jouduin moneen kertaan punnitsemaan sekä valintani että koko sotilaskoulutuksen mielekkyyttä. Olisin saattanut valita siviilipalveluksen, ellei isäni olisi ollut sotainvalidi, mistä syystä päätin mennä armeijaan. Toisaalta asevelvollisuuden suorittaminen oli mielenkiintoinen kokemus, jossa opittiin muun muassa tiimityöskentelyä ja suvaitsevaisuutta, sillä alokastuvassa oli edustettuna ikäluokan koko kuva mammanpojista nuorisorikollisiin. Oli opittava hyväksymään ja ottamaan huomioon erilaisuutta, josta tuli parhaimmillaan rikkaus, joka vei eteenpäin vaikeissa tilanteissa.

Varmaan myös maisterintutkinto vaikutti siihen, että pääsin upseerikouluun, vaikka se ei ainakaan aluksi ollut tavoitteenani. Suoritin Reserviupseerikurssin (164) Rannikkotyökistökoulussa Santahaminassa, jossa tuolloin (vuonna 1980) kokeiltiin lyhyttä upseerikoulutusta, johon kuului pitkä kokelas aika. Ratkaisu oli toimiva, sillä siinä sovelletun Learning by Doing -periaatteen myötä pääsimme jo kahden kuukauden koulutuksen jälkeen sovelta-maan oppejamme aitoon ympäristöön.

Asevelvollisuus oli kasvatustieteilijälle kiinnostava myös siksi, että se antoi hyvän mahdollisuuden arvioida sotilaskoulutuksen pedagogisia ratkaisuja, jotka tuolloin perustuivat vahvasti mallioppimiseen. Itseäni harmitti erityisesti se, että monissa koulutusharjoituksissa käytettiin ulkoa opeteltuja litanioita, jotka piti toistaa sanaakaan muuttamatta. Toisaalta behaviorismin teolliset liukuhihnaideaalit osoittivat tehokkuutensa, sillä kaikki saavuttivat tavoitteet, kunhan suorituksia vain toistettiin riittävän paljon. Myös huippuhyvistä surkuhupaisiin ulottuva kouluttajakavalkadi antoi runsaasti ajattelemisen aihetta.

Kasvatustieteen opinnot olivat tehneet minusta empiristin, sillä keskityin sekä gradussani että lisensiaatintyössäni koululaisten musiikin harrastusta koskevaan kyselyaineistoon. Tein sivulaudaturin sosiaalipolitiikasta, joten asepalveluksen jälkeen suuntauduin sosiaalialalle, jossa toimin mm. koulukodin ohjaajana ja Turun A-klinikan sosiaaliterapeuttina. Molemmissa työpaikoissa huomasin behaviorististen teorioiden avuttomuuden, sillä ihmisen olemus on paljon mutkikkaampi kuin tekniseen rationaalisuuteen perustuvat teoriat antoivat ymmärtää. Koulukodissa kohtasin maailman kovakouraisesti kolhimia nuoria, joita oli turha yrittää kasvattaa pelkoa tai palkkioita ja rangaistuksia käyttämällä. Päinvastoin – kasvat- tus oli rakennettava molemminpuolisen hyväksynnän, luottamuksen ja yhteistyön varaan. Ongelmia ei voinut ratkaista pakolla, vaan ne piti selvittää tasa-arvoisen keskustelun avulla. Monta kerta mieleen tulivat Jarmon ajatukset humanistisen elämänsänteen merkityksestä, joka asettui vastustamaan ihmisen kaikenlaista alistamista ja käyttäytymisen mekaanista manipulointia.

A-klinikalla työskennellessäni sain tuolloin Turun sairaanhoito-oppilaitoksen lehtorina toimineelta Jarmolta urani kannalta käänteentekeväen puhelun. Jarmolla oli lehtoraatti (1974–1993) sairaanhoito-oppilaitoksessa, mutta hän toimi usein myös erilaisissa kasvatustieteen laitoksen opetus- ja tutkimustehtävissä. Tästä syystä nuoremmilla jatko-opiskelijoilla oli mahdollisuus hankkia opetuskokemusta toimimalla hänen sijaisenaan. Jarmo järjesti näin tietynlaisen ”herrahissin” nuoremmille tutkijoille, sillä sijaisuudet sairaanhoito-oppilaitoksessa auttoivat usein työllistymään myös yliopistossa. Ilman Jarmon yhteydenottoa olisin varmaankin edelleen sosiaalialalla, mutta puhelu muutti tilanteen tempaamalla minut koulutuksen pariin.

Muistan hyvin, kun Jarmo soitti ja pyysi minua sijaisekseen. Puhelu tuli täysin odottamatta ja häkellyin sen vuoksi niin, etten edes muistanut puhelinnumeroani. Kyseessä oli niin sanottu tuhannen taalan paikka Sairaanhoito-oppilaitoksen jatko-opintojen jaostossa, jonka toimenkuvaan kuuluivat mm. erikoissairaanhoitajien ja sairaanhoidonopettajaopiskelijoiden kasvatustieteiden opetus sekä pedagoginen ohjaus. Jarmon yhteydenotto oli tärkeä luottamuksenosoitus, joka loi painetta olla luottamuksen arvoinen, joten aloin välittömästi paneutua oppimisen ja opettamisen uusiin teorioihin. Tilanne oli myös pelottava, sillä olinhan odottamatta joutunut suuriin saappaisiin, eikä minulla juurikaan ollut aiempaa kokemusta opettamisesta. Toisaalta sain pätevien kollegojen ansiosta tehdä pehmeän laskun vaativiin tehtäviini, joihin sain hyvän perehdytyksen ja riittävästi valmisteluaikaa. Jarmo oli luonut opetusharjoitteluun toimivat käytännöt, joita noudattamalla oli hyvä aloittaa. Työskentelin sairaanhoito-oppilaitoksessa runsaat kaksi vuotta, minkä jälkeen Jarmo palasi virkaansa, ja minä jatkoin hänen jälkeensä assistentin sijaisena yliopistolla.

En kuitenkaan saanut pitkään nauttia assistentuurista, sillä jouduin lehtorin sijaiseksi jo puolen vuoden kuluttua. Terveystieteiden oppilaitoksen kokemus oli suureksi hyödyksi lehtoraatissa, johon tuolloin kuului sellaisia kursseja, joista vakinainen henkilökunta ei ollut erityisen innostunut. Tämä teki henkilökohtaisesta opetussuunnitelmastani hajanaisen, sillä opetin lähes kaikkea taivaan ja maan väliltä – tilastokurssista kouluhallintoon. Valmistelutyötä riitti, sillä monet asiat olivat minulle tuiki tuntemattomia. Ahkerasta valmistelusta huolimatta useimmat luennot jäivät varmasti pelkäksi pintaraapaisuksi. Kokemus oli valaiseva, sillä huomasin, ettei mikään ole niin kiusallista kuin opettaa sisältöjä, jotka ovat itselkin epäselviä. Tämä korosti erityisesti substanssiosaamisen merkitystä, joka on keskeinen periaate kaikessa opetuksessa.

Varmasti ensimmäiset lehtorivuoteni kuuluivat myös melkoisen ”pätevyuden esittämisen” merkeissä, jolla koetin peitellä heppoista asiantuntemustani. Toisaalta hyvät suhteet opiskelijoihin korvasivat paljon sitä, mikä asiantuntemuksesta puuttui. Vuodet kuuluivat ja haasteet vaihtelivat. Jarmo on hyvä esimerkki ihmisestä, joka haluaa katsella ja kokea elämää useista näkökulmista, sillä hän toimi välillä myös Sairaanhoitajien Koulutussäätiön palveluksessa.

1980 -luvun alussa useiden muiden yliopistojen tapaan myös Turun yliopiston lääketieteen tiedekuntaan perustettiin hoitotieteen oppiaine, jonka suunnittelusta (1985) Jarmo vastasi. Oppiaine perustettiin vuonna 1986, jolloin tiedekunta julisti hoitotieteen professorin haettavaksi. Olin saman vuoden keväällä (samana päivänä, 26.4.1986, kuin tapahtui Tšernobylin ydinvoimalaonnettomuus) väitellyt kasvatustieteen tohtoriksi musiikkiterapiaa käsittelevällä väitöskirjalla, *Musiikki psyykkisen työskentelyn edistäjänä*, ja koska myös terapia

tarkoittaa hoitoa, hain hetken mielijohteesta hoitotieteen professuuria. Syyskesällä olin jo melkein unohtanut koko asian, kun sain yllättävän puhelun, jossa kysyttiin, olisinko käytettävissä hoitotieteen professuurin hoitajana. Kysymys oli yhtä yllättävä kuin houkuttelevakin, joten vastasin muitta mutkitta myöntävästi.

Onni oli taas potkaissut huopatossut jalassa. Professuurin hoito oli mielekästä, sillä opiskelijat olivat jo vähän varttuneempia erikoissairaanhoidtajia, joiden runsaat työ- ja elämäkokemukset antoivat runsaasti käytännön perspektiivejä opettamiini teoreettisiin asioihin. Tuo vuosi oli yksi virkaurani kohokohdista, vaikka aina ei ollutkaan helppo olla miespuolinen hoitotieteen professori, jolla ei ollut hoitoalan koulutusta. Toisaalta Jarmon rakentama opetussuunnitelma antoi selkeän suunnan, johon opetusta olisi vietävä. Suunnitelma käsitteli runsaasti Jarmon lempiaiheita, tieteen ja hoitotyön filosofiaa, joita tarkasteltiin monelta kannalta.

Viranhoidon loputtua sain palata kasvatustieteen laitokselle hattu kourassa, sillä hoitamani lehtoraatti oli poissaoloni aikana karannut ulottuviltani. Itse asiassa olin tyytyväinen, että minulle ylipäättään oli työtä. Niinpä minut rekrytoitiin avointa yliopistoa varten perustettuun päätoimisen tuntiopettajan toimeen, jonka runsaan opetuksen kanssa punnersin pari vuotta. Sain uuden työni myötä kiinnostavan perspektiivin avoimen yliopiston maailmaan, jossa oli käynnissä pedagogisen kulttuurin muutos. Avoin yliopisto uudisti toimintaansa siirtymällä iltaluennoista itseohjautuvaan etä- ja monimuoto-opetukseen, joka äänitteineen, videoineen, tutorointineen ja ryhmitöineen edusti todellista pioneeritoimintaa.

Myös kasvatustieteen laitos laajensi repertoariaan, sillä tiedekunta oli tehnyt päätöksen aikuiskasvatuksen opintojen aloittamisesta. Opintoja suunnittelemassa ja toteuttamassa oli jälleen laitoksen tunnettu luottopelaaja, jonka kompetenssia oli aikaisemminkin käytetty erilaisissa onnistuneissa hankkeissa. Kuinkas muutenkaan, kyseinen herrasmies oli nimeltään Jarmo Toiskallio, joka toimi muun muassa aikuiskasvatuksen lehtorina ja yliassistentina. Olin itsekin ponnistellut urallani eteenpäin ja tullut valituksi aikuis- ja ammattikasvatuksen lehtoraattiin.

Entisessä kenkätehtaassa sijaitsevat laitostilat kävivät henkilökunnan lisääntyessä ahtaiksi, joten lisätilaa hankittiin viereisen tehdasrakennuksen alakerrasta. Aikuiskasvatustieteen edustajina saimme Jarmon kanssa yhteiset työtilat tehtaan talonmiehelle kuuluneesta kolmen huoneen ja keittiön asunnosta. Jarmo työskenteli keittiössä ja minulla oli eksoottinen olohuone, jonka psykologian laitos oli varustanut yksisuuntaisella peilillä ja sen taakse rakennetulla tarkkailukäytävällä. Kolmas huone toimi yksityisenä seminaarihuoneenamme, jossa oli mukava pitää seminaareja tarvitsematta osallistua laitoksen vähistä tiloista käytäviin varauskilpailuihin.

Yhteiset tilat antoivat oivallisen mahdollisuuden mitä moninaisimmille keskusteluille, joita kävimme päivittäin. Puhuimme paljon sotilaspedagogisista kysymyksistä, koska oma armeija-aikani oli vielä hyvässä muistissa. Jarmo kertoi kokemuksistaan nuorena opetus- ja toimistoupseerina (1969–1972) organisaatiossa, jossa auktoriteetti ainakin tuolloin voitti argumentit. Tuolta ajalta mieleen muistuu Jarmon mainio periaate: nöyrä pitää olla, mutta ei nöyristellä. Elelimme mukavasti omissa oloissamme, jotka tuntuivat olevan kaukana laitoksella 1990-luvun alussa käydystä kiivaasta valtataistelusta ja paradigmatieteistä.

Jarmo janosi jälleen uusia haasteita ja kertoi aikovansa hakea (vuonna 1994) Maanpuolustuskorkeakoulun kasvatustieteen lehtorin virkaa, joka oli julistettu haettavaksi aikaisemman viranhaltijan FT Toivo Heikkurisen jäädessä eläkkeelle. Jarmo empi palaamista sotilasuralle, josta hän oli kerran luopunut. Kävimme monia keskusteluja sotilaskoulutuksen merkityksestä, ja vakuuttelin Jarmolle, että Maanpuolustuskorkeakoulu tarvitsee juuri hänenlaistaan humanistia. En usko, että rohkaisullani oli kovin suurta merkitystä, sillä luulen, että Jarmo oli jo valintansa tehnyt. Avoin virka tarjosi hänelle oivan mahdollisuuden palata sotilaskoulutuksen pariin, jota hän nyt voisi tarkastella uudesta perspektiivistä.

Jarmo haki ja sai lehtoraatin ja muutti osaksi viikkoa Santahaminaan. Pidimme koko ajan yhteyttä, ja sen myötä vähitellen virisi ajatus siitä, että voisin hakea Maanpuolustuskorkeakoulusta kasvatustieteen dosentuuria. Jarmon mielestä minulla olisi arvokkaita näkökulmia erityisesti sosiaalisesti ongelmaisten varusmiesten koulutukseen, sillä olinhan toiminut moniongelmaisille nuorille tarkoitettun laitoksen (Lausteen poikakoti) ja erityiskoulun musiikkiterapeuttina jo toistakymmentä vuotta.

Ryhdyimme tuumasta toimeen ja Jarmo järjesti minulle parina päivänä opetusta Kadettikoulussa, jolloin sain tutustua Maanpuolustuskorkeakoulun oppimisympäristöön, opiskelijoihin ja muuhun henkilöstöön. Ensimmäinen luentoperiodi järjestettiin siten, että se kuului kertausharjoituksiini. Tapasin tuolloin myös koulutustaidon laitoksen johtajan, eversti Kaj Wallanderin, joka piti Jarmolle ja minulle mielenkiintoisen luennon tiedustelu- ja kansainväliseltä alalta. Vierailu oli pohjana myös uudelle reserviläissiijoitukselleni, ja sittemmin meistä tuli Kaitsun kanssa hyvät ystävät.

Hain dosentuuria, johon sain pätevyuden vuonna 1997, jonka jälkeen aloin säännöllisesti luennoida Maanpuolustuskorkeakoulussa. Kokemus oli mielenkiintoinen, sillä opiskelijat ja oppimisympäristö poikkesivat huomattavasti siitä, mihin olin siviilipuolella tottunut. Viihdyin hyvin tehtävissäni, sillä tapasin yleensä iltasella Jarmon, jonka kanssa kävimme läpi kuulumisia sekä päivän muitakin tapahtumia. Ainoa ongelma oli, että en pitkän tukkani ja partani kanssa juuri koskaan päässyt Santahaminan siltavartion ohi joutumatta vartiokoppiin selittämään syytä vierailuuni. No, toisaalta siltakäytännöt olivat minulle tuttuja jo Rannikkotyökistökoulun ajoilta, joten ne eivät juuri tahtia haitanneet.

Jarmo on ollut aloittamassa monenlaisia koulutushankkeita, sillä Turun sairaanhoito-oppilaitoksen (sittemmin terveydenhuolto-oppilaitoksen) opettajakoulutuksen kehittäminen on pitkälti Jarmon hengentuotetta. Jarmon rooli oli keskeinen myös Turun yliopiston hoitotieteen koulutuksen suunnittelussa, mikä merkitsi myös sairaanhoidonopettajakoulutuksen muuttumista maisterikoulutukseksi. Jarmolla oli sormensa pelissä myös Turun yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen Professional Development -koulutuksen suunnittelussa sekä aikuiskasvatustieteen opintojen organisoinnissa ja toteuttamisessa.

Uusin haaste oli Maanpuolustuskorkeakoulun kasvatustieteen lehtoraatti, jonka opetusta Jarmo radikaalisti uudisti. Maanpuolustuskorkeakoulussa käytiin tuolloin myös keskustelua sotilaspedagogiikkaan erikoistuneen professuurin perustamisesta. Professoreuri oli erityisen tärkeä, sillä se merkitsi oppilaitoksen profiloitumista tutkimusyliopiston suuntaan. Professorin oppituoli edellyttää opetuksen perustuvaa tutkimustoimintaan, kun taas lehtorin velvollisuutena on opettaa ”valmista” tietoa opiskelijoille.

Professuuriin kuuluu olennaisesti myös oman tieteenalansa kehittäminen, kansainvälisten suhteiden ja yhteistyöverkostojen luominen sekä tieteellisen jatkokoulutuksen organisoiminen. Maanpuolustuskorkeakoulu saikin oman kasvatustieteen, erityisesti sotilaspedagogiikan professuurinsa vuonna 1999, ja Jarmo valittiin siihen. Virka on sikäli poikkeuksellinen, että se on ainoa Suomessa, joten sen hoitajalla on erityisen painava velvoite tieteenalansa kehittäjänä, mistä tehtävästä Jarmo on suoriutunut loistavasti. Tuntuu siltä, että nyt kun hän jää ansaitulle eläkkeelle, seuraajalle jää hyvin organisoitu toimintakenttä ja yhteistyösuhteet, joiden kehittämistä on hyvä jatkaa. Dosenttiopetukseni Maanpuolustuskorkeakoulussa on vähitellen vähentynyt Jarmon onnistuessa organisoimaan opetustehtäviin vakinaista henkilökuntaa ja muita dosentteja. Itselleni Maanpuolustuskorkeakoulun dosenttuuri antoi mielenkiintoisen perspektiivin sotilaspedagogiikkaan, jota pääsin käytännössä seuraamaan myös kertausharjoituksiin osallistumalla.

Olen yrittänyt puristaa näihin sivuihin joitakin niistä kokemuksista, joita olemme Jarmon kanssa jakaneet pitkän ystävyysaikana. Olen kokenut Jarmon merkityksen hyvin tärkeänä omalle kasvulleni. Jarmon esimerkki antoi 20-vuotiaalle opiskelijalle itsetuntoa ja esikuvan, jota oli hyvä seurata. Jarmosta on helppo pitää, sillä hänen persoonaansa kuuluu aitous, suoraselkäinen reiluus sekä toisten kuunteleminen ja huomioon ottaminen. Vastavasti hänen tutkija- ja opettajapersoonaansa liittyy olennaisesti syvällinen humanismi sekä perinpohjainen perehtyminen tutkittaviin asioihin. Jarmo on kiireestä kantapähän upseeri ja herrasmies, jonka tutkimusintresseihin ovat alusta asti kuuluneet ihmisenä kasvamisen, inhimillisen toiminnan, sekä etiikan, viisauden ja sivistyksen ikuiset kysymykset, jotka eivät saisi taistelukentän melskeessäkään unohtua. Jarmossa voi aistia häivähdyksen renessanssi-ihmistä, jolla on monenlaisia kykyjä ja lahjakkuutta, ja jonka elämäntyö on antanut monien eri alojen edustajalle hyvät rakennusaineet toimintaympäristönsä ja identiteettinsä rakentamiseen.

Koin olleeni etuoikeutettu saadessani Jarmon eläkkeelle jäädessä arvioida Maanpuolustuskorkeakoulun sotilaspedagogiikan professuurin hakijoiden pätevyyttä. Olen iloinen myös saadessani kirjoittaa tämän luvun Jarmon juhlakirjaan. Näin 35 vuotta kestänyt akateeminen yhteistyömme on tullut päätepisteeseen. Ammatillisen yhteistyön kehä on sulkeutunut, mutta ystävyys jatkuu. Toivotan Jarmolle hyvää jatkoa eläkevuosiin, jotka hänet tuntien muodostuvat varmasti luoviksi ja aktiivisiksi!

LUKU 2

TOIMINTAKYVYN KEHITTÄMINEN – JOHTAJUUTTA KOULUTTAJUUDEN KESKIÖSSÄ

Outi Kallioinen

2.1 Johdanto

Tämän artikkelin tavoitteena on tarkastella sitä, miten johtajuus heijastuu kouluttajuudessa ja miten toimintakyvyn eri ulottuvuudet liittyvät kouluttajan toimintaan ja oppimiseen. Maanpuolustuskorkeakoululla toteuttamassani toimintatutkimuksessa keskityin erityisesti kadettien pedagogisen asiantuntijuuden kehittämiseen ja tutkimiseen (Kallioinen 2001). Hyvän kouluttajan ominaisuuksia tutkiessani ja tarkastellessani havaitsin, että kadettien tuottamassa aineistossa hyvää kouluttajuutta kuvattiin hyvin usein johtajuutta ilmentävän käyttäytymisen kautta. Johtajuuden ja kouluttajuuden yhteen nivoutuminen jäi ilmiönä tarkemmin silloin kuitenkin tutkimatta ja olen sittemmin eri tehtävissäni jatkanut oppimisen, kouluttajuuden, opettajuuden ja johtajuuden tutkimista.

Millaista johtajuutta ja millaista kouluttajuutta tarvitaan tämän päivän koulutustilanteissa ja toimittaessa oppimista edistävässä tilanteissa eri organisaatioissa? Miten hyvä johtajuus ilmenee hyvässä kouluttajuudessa? Miten hyvää oppimista luodaan toimintakyvyn kehittämiseksi? Näihin kysymyksiin liittyen pyrin tässä artikkelissa kiteyttämään joitakin keskeisiä havaintoja ja kysymyksiä johtajuuden ja kouluttajuuden yhteisestä rajapinnasta. Tuon esiin näkökulmia innostavasta oppimisesta sekä syväjohtamisen nivoutumisesta kouluttajuuteen ja sitä kautta toimintakyvyn ulottuvuuksiin (ks. lisää Toiskallio 1998a; 1998b; 1998c; 1999; 2000; Toiskallio & Mäkinen 2009). Artikkelin loppuksi nostan esiin oppimista edistäviä tekijöitä viime vuosina kiteyttämäni ja jalostamani mallin myötä. Käytän tässä artikkelissani kouluttajuuden käsitettä siten, että se pitää sisällään myös ajatuksen opettajuudesta.

2.2 Oppimiseen innostaminen

Jokaisella meistä on varmaan muistikuvia innostavista kouluttajista ja opettajista. Kun tutkitaan kouluttajuuden osuutta hyvän ja laadukkaan oppimisen aikaansaamisessa, ratkaisevaa ei luonnollisestikaan ole ainoastaan oppijoiden motivaatio ja asenne. Kouluttamisessa, opettamisessa ja oppimisessa ratkaisevaa on kaikkien toimijoiden (ei yksin kouluttajien tai opiskelijoiden) motivaatio ja halu oppia uutta. Siksi päädyin avaamaan tämän artikkelin professori Barnettin (2007) ajatuksin teoksesta *A Will to Learn*, joka filosofisella tavalla antaa ajatuksille aineksia ja luo uusia merkitysyhteyksiä kouluttajuuteen.

Barnett (2007, 115-117) korostaa sitä, että oppimistilanteiden tulisi ilmentää inspiraation pedagogiikkaa, 'a pedagogy of inspiration'. Se merkitsee erityisesti oppimiseen innostamista ja oppimisen inspiraatiota, jossa energisoidutaan, innostutaan ja luodaan jotain uutta. Oppimisessa tarvitaan myös tilaa 'hengittää omin keuhkoin', tilaa ajatuksille ja tilaa uudelle, mikä kouluttajan työnä merkitsee joustavuutta, uusien mahdollisuuksien avaamista, luovien ja innovatiivisten ratkaisuiden löytämistä, joskus jopa mahdottoman äärelle ohjaamista – unohtamatta kuitenkaan oppimiselle asetettuja tavoitteita ja niiden saavuttamista tehokkaasti ja laadukkaasti. Kouluttajan tehtävänä on hyvin usein myös kasvatustehtävä, jossa annetaan oppijoille tilaa, jotta he voivat tulla ja kasvaa omaksi itsekseen, omalla autenttisella tavallaan.

“Teaching is more difficult than learning because what teaching calls for is this: to let learn.” (Heidegger, *What is Called Thinking* (1968) viitattu Barnett 2007, 146).

Opiskelijoiden inspiroiminen ei Barnettin mukaan toimi teknisen prosessin tavoin – oppiminen on aina vastavuoroinen prosessi, jossa opiskelijoiden inspiroimista ei voida etukäteen varmuudella tietää eikä kuvata, ja jälkeempäinkin on vaikea täysin hahmottaa, mitä oikeastaan tapahtui. Inspiroiva kouluttaja ja opettaja ei ensisijaisesti halua kontrolloida opiskelijoita ja usein opiskelijoiden odotukset ylittyvätkin moninkertaisesti. Inspiroiva kouluttaja saa opiskelijat syttymään, tuntemaan oppimisen imun sekä tulemaan osallisiksi oppimisen prosessista ja ihmeestä.

Innostaminen ja innostava oppiminen tapahtuu aina jossain kontekstissa (Barnett 2007, 120-121). Oppimisen yhteisö muodostaa parhaimmillaan innostavan kontekstin, jossa opiskelijat luovat oppimiselleen yhdessä merkityksiä ja odottavat innolla uusia haasteita mielekkään opetussuunnitelman viitekehyksessä. Oppimisen kontekstina on toki myös muita opiskelijan elämän merkityslähteitä kuten perhe, ihmissuhteet, työ, ideologia ja uskonto. Olennaisinta oppimisessa on erityisesti uusien merkitysyhteyksien synty, joka parhaimmillaan luo uutta energiaa ja uutta inspiraatiota, kun opiskelijat oivaltavat opittavan asian merkityksen omassa toiminnassaan ja elämässään.

Nämä yllä kuvatut Barnettin ajatukset inspiroivasta kouluttajasta ja opettajasta muistuttavat hätkähdyttävästi mielikuvaa hyvästä johtajasta ja hyvästä johtamiskäyttäytymisestä sekä sen vaikutuksista. Peiliksi Barnettin näkemyksille nostan seuraavaksi transformationaalisen johtamisen (Bass 1990; Bass & Avolio 1994) tematiikan, joka puolustusvoimissa tunnetaan paremmin syväjohtamisena ja jonka mukaisesti varusmiesten johtamiskoulutus on järjestetty 1990-luvun loppupuolelta lähtien (ks. Nissinen 2001; 2004). Transformationaalista

johtamista voidaan Sydänmaanlakan (2004, 42–47) mukaan kuvata johtajan ja johdettavan välille syntyvänä yhteytenä, joka muuttaa kumpaakin yksilönä ja kohottaa molempien moraalialueita ja motivaatiota.

Oppimiseen innostaminen kytkeytyy luontevasti transformationaaliseen johtamiseen, jota Bassin & Avolion (Bass 1990, 220–221) mukaan voidaan kuvata neljän I:n kautta:

- *Idealisoiva vaikutus*. Johtajalla on korkea moraalialue ja eettiset periaatteet, jotka toteutuvat myös käytännössä ja joiden toteutumiseen alaiset voivat myös luottaa. Luottamuksen rakentumisessa johtajan esimerkillisellä käyttäytymisellä on suuri merkitys. Tunnetaan syväjohtamisessa luottamuksen rakentamisen kulmakivenä. Nykyisin tähän syväjohtamisen kulmakiveen viitataan käsitteellä ’luottamus’.
- *Inspiroiva motivaatio*. Johtaja luo haasteita ja innostunutta sekä optimistista ilmapiiriä ympärilleen. Johtajat tukevat myös merkitysten tietoisiksi saattamista. Tunnetaan syväjohtamisessa inspiroivan motivoinnin kulmakivenä. Nykyisin tähän syväjohtamisen kulmakiveen viitataan käsitteellä ’innostaminen’.
- *Intellektuaalinen stimulaatio*. Johtaja haastaa alaisensa arvioimaan totuttuja tapoja, ideoimaan ja kehittämään uusia, entistä parempia toimintamalleja. Tunnetaan syväjohtamisessa älyllisen stimuloinnin kulmakivenä. Nykyisin tähän syväjohtamisen kulmakiveen viitataan käsitteellä ’oppi’.
- *Individualismin korostaminen*. Johtaja mahdollistaa työyhteisön ja siihen kuuluvien yksilöiden kehittymisen luomalla oppimis- ja kasvumahdollisuuksia. Tunnetaan syväjohtamisessa ihmisten yksilöllisen kohtaamisen kulmakivenä. Nykyisin tähän syväjohtamisen kulmakiveen viitataan käsitteellä ’arvostaminen’.

2.3 Syväjohtamista kouluttajuuden keskiössä

Pedagogisessa johtamisessa ’driverinä’ ja keskeisenä työvälineenä toimii yhteinen ja yhteisöllisesti tuotettu pedagoginen strategia, jossa otetaan kantaa siihen, mikä on oppilaitoksen käsitys oppimisesta, käsitys tiedosta sekä kuvaus niistä toiminnoista, joiden avulla oppimisen tavoitteisiin pyritään. Pedagoginen strategia sisältää tiivistetyn näkemyksen oppimisesta ja osaamisen kehittämisestä, osaamisen arvioinnista, opettajuudesta, opiskelijoiden roolista, ohjauksesta, opetussuunnitelmajärjestelmästä sekä oppimisympäristöistä.

Transformationalista johtamista ja syväjohtamisen kulmakiviä voidaan luovasti ja tuloksellisesti soveltaa erilaisissa oppimisprosesseissa, joissa toimijat työskentelevät yhdessä pyrkien saavuttamaan asetetut tavoitteet. Hyvä johtamiskäyttäytyminen edistää oppimisen tavoitteiden saavuttamista. Oppiminen uusimmissa korkeakoulujen pedagogisissa malleissa kuten esimerkiksi Learning by Developing (LbD) -toimintamallissa (ks. Pedagoginen strategia 2007; Fränti & Pirinen 2008; Kallioinen 2007; 2008; Raij 2007) näyttää organisoituvan hyvin työelämälle tyypilliseksi asiantuntijatyöskentelyksi, jossa oppimisen kohde on yhteinen ja kaikki oppivat yhteisessä osaamisen kehittämisen prosessissa. Keskeistä tämännäköisessä oppimisessa on verkostomainen ja yhteisöllinen toiminta sekä tutkiva ja kehittävä työote, joiden avulla toiminta elää ja muovautuu tilanteen synnyttämien reunaehtojen ja osallistujien mukaisesti. Oppimisprosessi muistuttaa myös monilta osiltaan toimintatutkimusta.

Pedagogisen strategian jalkauttamista voidaan edistää syväjohtamisen avulla. Olen syväjohtamisen kulmakivien kautta muotoillut keskeisiä kysymyksiä, jotka edistävät laadukasta oppimista ja toimintakyvyn kehittämistä eri ulottuvuuksien kautta (**kuvio 1**).



KUVIO 1. Toimintakyky, syväjohtaminen ja laadukas oppiminen.

Laadukkaan oppimisen näkökulmasta avaan seuraavassa näitä kysymyksiä hiukan tarkemmin syväjohtamisen kulmakiviä ja toimintakyvyn ulottuvuuksia toisiinsa peilaten. Hyödynän tässä osiossa Bassin & Avolion (1994) sekä Nissisen (2001) tekemää tutkimusta.

2.3.1 Luottamus – yhteys toimintakyvyn ja eettiseen ja sosiaaliseen ulottuvuuteen

Voivatko opiskelijamme luottaa meihin? Miten minä rakennan luottamusta? Luottamuksen rakentaminen on syväjohtamisen kulmakivistä perustavanlaatuisin. Luottamus syntyy yhdessä tekemisestä, avoimuudesta, oikeudenmukaisuudesta, tasapuolisuudesta, rehellisyydestä ja toinen toisensa arvostamisesta, mikä näkyy käyttäytymisen kautta yhteisissä tilanteissa ja ratkaisuisissa. Jos kouluttaja ei ole mitenkään kiinnostunut osallistujista, on vaikea kuvitella aidon luottamuksen syntyvän. Oppijan on helppo luottaa kouluttajaan, jos hän kykenee kunnioittamaan kouluttajaa tämän käytöksen, vuorovaikutuksen tai kohtaamisen perusteella. On sanottu, että 'paha olo ei opi' eli oppijoiden motivaation ja mielenkiinnon oppimisympäristössä tulisi voida kanavoitua rakentavaan, tavoitteelliseen ja yhteisölliseen positiiviseen työskentelyyn erilaisten turhaumien käsittelyn sijasta.

Luottamusta rakennettaessa ja ylläpidettäessä kouluttajien rooli muodostuu merkittäväksi tekijäksi rakentavan oppimisilmapiirin osalta. Kokeneitten kouluttajien tulisi käyttäytymisellään kyetä herättämään luottamusta nuoremmista toimijoissa. Luottamuksen rakentami-

nen ei ole koskaan pelkkää puhetta vaan siihen liittyvät aina teot, jotka puhuvat puolestaan. Opiskelijoilla tulisi voida olla vankka luottamus siihen, että he ovat mukana laadukkaassa oppimisprosessissa.

Luottamuksen rakentaminen liittyy myös toimintakyvyn kehittämisen eettiseen ulottuvuuteen. Eräs upseeri ilmaisi asiaa mm. seuraavasti:

“Tekijöitä, joita korostan kurssini kasvatuksessa: positiivisuus (keskitytään mahdollisuuksiin – ei ongelmiin), perusteellisuus, nöyryys, toisten kunnioittaminen, itsekunnioitus. Asenteen merkitys korostuu mielestäni upseerin ammatissa. Uskon sen edesauttavan myös kehittymistä asiantuntijaksi tai asiantuntijana”. (ups.4, viitattu Kallioinen 2001, 137.)

Identiteetti ja kulttuuri muovaavat vahvasti niitä tapoja, joilla luottamusta rakennetaan. Teoksessa *Cultures, Values and Future Soldiers* (2002, 8) professori Toiskallio tuo johdannossaan esiin tärkeän huomion siitä, kuinka identiteetti ja kulttuuri ohjaavat meidät väistämättä eettisen johtajuuden ja etiikan peruskysymysten äärelle. Hän viittaa kenraalimajuri Buckinghamin (2000) sanontaan: “*Whatever protects and enhances human life is good, and whatever destroys or degrades human life is evil*”. Toiskallio (2002, 8) korostaa myös sitä perustavanlaatuisista seikkaa, että puolustusvoimien perimmäinen tarkoitus on suojella elämää, ei tuhota sitä.

2.3.2 Inspiointi ja motivointi – yhteys toimintakyvyn sosiaaliseen ja fyysiseen ulottuvuuteen

Osaammeko inspiroida ja motivoida opiskelijoitamme? Miten opiskelijoita voidaan inspiroida? Mistä motivaatio syntyy? Tämä toinen kulmakivi eli inspiroiva motivointi ohjaa ajatuksemme siihen, kuinka voisimme parhaalla mahdollisella tavalla edistää sellaisia tilanteita, joissa motivaatiotaso säilyy korkeana oppimisprosessin alusta loppuun saakka. Yhteiset kokemukset kasvattavat yhteisöllisyyttä sekä mahdollistavat yhteisten osaamistavoitteiden ja toiminnan tavoitteiden asettamisen korkealle. Toimijoiden sitoutuminen myös kasvaa silloin, kun he saavat olla suunnittelemassa yhteisiä osaamistavoitteita oppimisprosessilleen. Motivaation lisäämiseksi oppijoita kannattaa kannustaa jatkuvasti positiivisesti sekä ottaa käyttöön innovatiivisia palkitsemiskeinoja. Inspiraatiota ja motivaatiota luonnollisesti lisää se, että kouluttajat ovat itsekin asiastaan innostuneita, sitoutuneita toimintaan sekä toimivat positiivisella ja optimistisellä otteella. Hyvä oppimisilmapiiri edistää merkittäväällä tavalla oppimista ja motivoi opiskelijoita, ja sen tähden oppimisilmapiirin tunnistaminen ja kehittäminen on keskeistä kouluttajan osaamista, joka karttuu kokemusten myötä.

Inspiroinnin ja motivoinnin näkökulmasta Lehtonen (1996, 47) korostaa sitä, että koulutuksessa tulisi ottaa riittävästi huomioon koulutettavien yksilöllisiä eroja – vahvuuksia ja heikkouksia – ja yrittää löytää kullekin sellaisia tavoitteita, joissa kukin koulutettava parhaiten voisi toteuttaa omia taipumuksiaan. Tällaisista lähtökohdista käsin koulutettavien on helpompaa motivoitua ja sitoutua yhteisiin päämääriin sekä ryhmäytyä muiden kanssa. Kouluttajilta tämä puolestaan edellyttää ’pelisilmää’ sekä luontevia ihmissuhdetaitoja.

2.3.3 Älyllinen haastaminen ja virittäminen – yhteys toimintakyvyn psyykkiseen ja fyysiseen ulottuvuuteen

Millä perusteella? Miksi? Kuinka? Miten? Mitä muuta? Mitä uutta? Miten vielä tämän voisi toteuttaa? Oivaltavat, keskeiset kysymykset pohjautuvat oppimisprosessissa kolmanteen kulmakiveen eli älylliseen haastamiseen ja virittämiseen. Uudet ratkaisut, uudet näkökulmat, vanhan kyseenalaistaminen sekä erityisen korostunut luovuuden ja innovatiivisuuden tukeminen on omiaan virittämään oppijoiden älyllistä kapasiteettia. On tärkeää, että osaamisen kehittämisen tavoitteet asetetaan älyllisen haastamisen näkökulmasta riittävän korkealle, haastetaan opiskelijoita yhteisölliseen tavoitteiden muotoiluun oppimisprosesseissaan sekä kannustetaan heitä aktiivisesti ja positiivisesti kohti yhä parempia saavutuksia – myös fyysistä suorituskykyä vaativissa tehtävissä. Kehotietoisuuden esiin nostaminen ja kehon 'älykkyyden' haastaminen innostaa osaltaan oppijoita eri tehtävissä.

Kriittinen ajattelu edistää älyllisyyttä ja argumentointitaitoa sekä mahdollistaa erilaisten ja uusien vaihtoehtojen esittämisen. Oppimisen yhteisöllisyys haastaa sekä sosiaalisuutta että älyllisyyttä, kun tiiviissä vuorovaikutuksessa pitää saada yhdessä tuloksia aikaan, ideoita yhdessä, ratkaista ongelmia yhdessä, tehdä valintoja ja päätöksiä sekä oppia virheistä yhdessä. Tärkeä seikka on se, että virheistä ei rangaista, vaan oppijoita kannustetaan yrittämään uusia ratkaisuja. Erityisesti yksilötoimijoita tulee rohkaista yhteisöllisyyteen ja omaan osaamisen haastamiseen erilaisissa ryhmäprosesseissa, joissa keskeistä on oppia sallimaan erimielisyyttä ja oppia antamaan sekä saamaan palautetta kaikilta toimijoilta. Olisi erittäin hyvä jo koulutusaikana oppia tulemaan toimeen hyvin erilaisten ihmisten kanssa, sillä siitä taidosta on työelämässä paljon hyötyä.

2.3.4 Yksilöllinen kohtaaminen – yhteys toimintakyvyn eettiseen ja psyykkiseen ulottuvuuteen

Kuka sinä olet? Keitä te kaikki olette? Onnistuneissa osaamisen kehittämisen prosesseissa tärkeä tekijä on kulmakivistä neljäs eli opiskelijoiden yksilöllinen kohtaaminen. Yksilöllisessä kohtaamisessa olennaista on kouluttajan myönteinen ihmiskäsitys sekä aito kiinnostus toimijoista yksilöinä. Tällöin on mahdollista havaita oppijoiden yksilöllisiä kehittymistarpeita sekä säätää toimintaa yksilöllisiä eroja huomioiden. Hyvä kuuntelemisen taito on arvossaan samoin kuin vuorovaikutuksen yksilöllisyys.

Suurissa opiskelijaryhmissä yksilöt usein 'hukkuvat joukkoon' ja on lähes mahdotonta oppia tuntemaan opiskelijoita yksilöinä. Pedagogisen johtamisen ja suunnittelun haasteita onkin erilaisten ryhmäprosessien organisoiminen ja ohjaaminen siten, että opiskelijoiden oppimiskokemukset ovat yksilöllisiä ja että he kokevat olevansa yksilöinä kohdeltuja – jos ei aivan kaikissa tilanteissa niin kuitenkin riittävän usein. Tasapäästävä, massamuotoinen toiminta ei edistä opiskelijoiden yksilöllisen osaamisen kehittymistä parhaalla mahdollisella tavalla ja siksi opiskelijan kokonaisvaltaiseen ammatillisen kasvun ja oppimisen prosessiin tulee luoda erilaisia kohtaamisen tiloja erikokoisten ryhmien ja yksilöiden osalta.

Erityisesti varusmieskoulutuksessa joukon heterogeenisyys on korostunut entisestään ja siksi oppijoiden yksilöllinen kohtaaminen nousee yhä tärkeämpään asemaan asetettaessa tavoitteita oppimiselle. Lehtosen (1996) mukaan armeijan kouluttajat toimivat monille nuorille jonkinlaisina 'isähahmoina' ja 'ihmisen malleina', jotka voivat olla hyviä ja motivoivia tai pahoja ja uhmaa nostattavia. Oppijoiden yksilöllisen kohtaamisen näkökulmasta nämä 'isähahmot' ja 'ihmisen mallit' ovatkin hyvin tärkeitä juuri niille nuorille, jotka ovat keskenkasvuisia tai joiden elämästä on puuttunut luotettavia ihmisiä, joita olisi voinut arvostaa.

2.4 Johtamiskäyttäytymisen tuloksia syväjohtamisessa

Kun kouluttajuudessa hyödynnetään tietoisesti ja tavoitteellisesti syväjohtamisen periaatteita, voidaan myös oppimistilanteissa saavuttaa syväjohtamisen mukaisia tuloksia eli tehokkuutta, tyytyväisyyttä ja tulokselliselle toiminnalle erittäin tärkeää sisäistä yrittäjyyttä (Nissinen 2001). Tämä kaikki on omiaan edistämässä laadukasta oppimista. Tehokkuudella ymmärretään Nissisen mukaan tekemisen ja asenteiden poikkeuksellisen korkeaa laatua, yhteistyön sujuvuutta ja rakentavuutta sekä tulostavoitteiden saavuttamista ja ylittämistä. Ulospäin näkyvään oppimisyhteisön menestyksen ilmapiiriin liittyy luontainen kehittäminen ja kehittämispyrkimys, joka toimii lisäkannustimena. Laaja-alainen tyytyväisyys merkitsee tutkimusten mukaan (esim. Bass & Avolio 1994) aitoa kokemusta siitä, että toimijat ovat itse olleet luomassa menestykseen johtaneita asioita. Tyytyväisyys kohdistuu myös kouluttajuuteen sekä oman oppimisyhteisön tehokkuuteen ja menestykseen. Sisäinen yrittäjyys edistää kokonaistavoitteiden mukaista työskentelyä, sitouttaa kouluttajia toimimaan sovittujen käytänteiden mukaisesti sekä edistää yhteisöllisyyttä.

Hyvän kouluttajan ominaisuudet liittyvät myös aivan selkeästi hyvään johtamiskäyttäytymiseen. Lehtosen (1996) mukaan kouluttajan persoonallisuus ja riittävä kypsyytensä näyttää nousevan vahvasti esiin, kun etsitään selittäviä tekijöitä hyvälle kouluttajuudelle. Kyky hyväksyä puutteellisuutta sekä itsessään että ympäristössään liittyy vahvaan, luotettavaan ja riittävän kypsään persoonallisuuteen, joka myös aktiivisesti puuttuu epäkohtiin niiden korjaamiseksi. Oppijat oppivat arvostamaan, kunnioittamaan ja sitoutumaan yhteisiin tavoitteisiin, kun he kokevat saavansa arvostusta ja kunnioitusta. (Lehtonen 1996, 49)

2.5 Osaamisen kehittämistä edistäviä tekijöitä

Tämän päivän kouluttaja pitää itseään asiantuntijana aktiivisesti ajan tasalla. Professori Ruohotie on esittänyt mielenkiintoisen vertailun ammatillisesti ajastaan jäljessä olevan ja ajan tasalla olevan asiantuntijan välillä. Tämä vertailu tuo mielenkiintoisia näkökulmia kouluttajuuden kehittämiseen ja toimii samalla hyvänä peilinä sekä itsereflektiossa että yhteisöllisessä reflektiossa.

Ammatillisesti ajastaan jäljessä oleva asiantuntija (Ruohotie 2003):

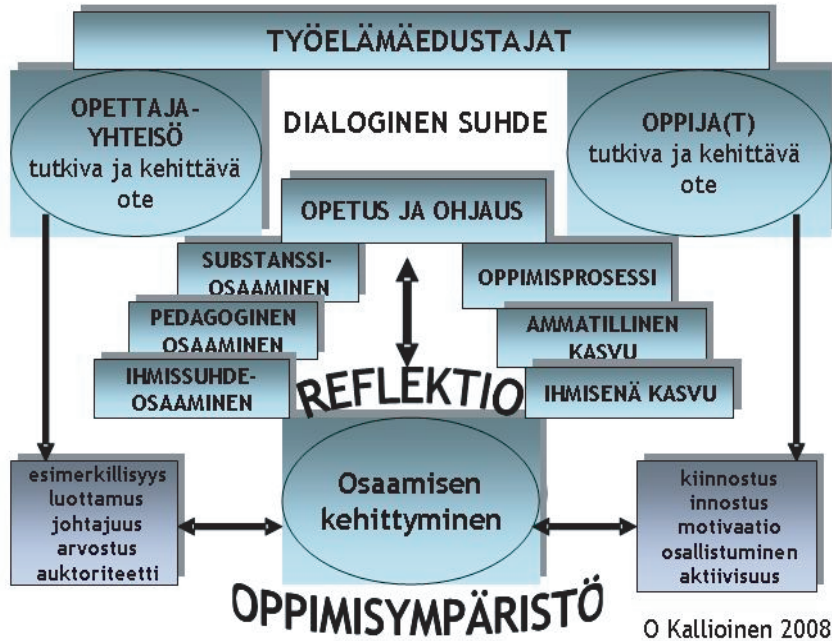
- ei tunne oman alansa uusinta tietoa, kehityssuuntia ja viimeisimpiä saavutuksia
- työsuoritus ei ole enää kilpailukykyinen
- ei tunne uusimpia työhönsä liittyviä välineitä
- ei pysty seuraamaan oman alansa uusinta kirjallisuutta
- ei kykene soveltamaan omia ideoitaan asiantuntemusalueellaan
- ei pysty hyödyntämään kollegojen ohjeita ja neuvoja
- arvostus ja luotettavuus heikentynyt kollegojen silmissä
- häntä kuunnellaan yhä harvemmin tärkeissä päätöksissä
- osallistuu yhä harvemmin päätöksentekoon työssään.

Ammatillisesti ajan tasalla oleva / uudistuva asiantuntija (Ruohotie 2003):

- tuntee/hallitsee oman alansa ja sitä lähellä olevien alojen uusimman tiedon, sovellukset ja saavutukset
- tuo esille uusia ehdotuksia ongelmien ratkaisuksi
- etsii sovelluksia uusimmalle tiedolle
- ottaa vastaan haasteellisia ja riskialttiita tehtäviä
- kykenee jatkuvasti parantamaan suoritustaan ja tulostaan
- asiantuntemusta arvostetaan kollegojen ja eksperttien keskuudessa
- pitää yllä henkilökohtaisia kontakteja oman alansa asiantuntijoihin
- osoittaa kriittisyyttä ongelmien ratkaisuisissa, tuotekehittelyssä, jne.
- osaa käyttää tehokkaasti hyödyksi suoritusarviointia ja työstä saatua palautetta.

Toimintakyvyn ja osaamisen kehittämisessä kouluttajuus ja syväjohtaminen nivoutuvat kiinteästi toisiinsa. Opetuksen suunnittelu, toteutus ja arviointi on kouluttajan ydinosaamista ja se tulisi kyetä tekemään laadukkaasti. **Kuvioon 2** on kiteytetty keskeisiä osaamisen kehittymistä edistäviä tekijöitä, joista toiminnan vastavuoroinen luonne nousee hyvin tärkeäksi. Kouluttajien asiantuntijuutta kuvaavat käyttäytymisen ulkoiset piirteet saavat aikaan vastakaikua oppijoissa. 'Niin metsä vastaa kuin sinne huudetaan' on varsin kuvaava ilmaus yhä tänäänkin. Hyvän kouluttajan, hyvän johtajan ja hyvän asiantuntijan toiminta on lähtökohtaisesti hyvin samankaltaista peruspiirteiltään ja edistää merkittäväällä tavalla oppimis- tai työilmapiiriä ja laadukasta oppimista sekä oppilaitoksissa, verkostoissa että työyhteisöissä.

Nykyään osaamisen kehittämisen tavoitteita muotoillaan ja asetetaan usein yhdessä työelämäedustajien ja oppijoiden kanssa. Tämä edellyttää erityisesti kouluttajilta hyvää verkostoosaamista. Tieto uusiutuu valtavaa vauhtia ja sitä on saatavissa hyvin monenlaisista kanavista. Tästä syystä oppimisprosessiin liittyvässä oppijoiden ohjauksessa kouluttajan oman asiantuntija-alueen hallinta ei välttämättä enää yksin riitä. Ihmissuhdeosaaminen osana kouluttajan työn keskeisintä ydinosaamista nousee substanssiosaamisen rinnalla kaikkein tärkeimmäksi tekijäksi. Kouluttajat ovat todellisia ihmissuhdeammattilaisia kaikkine iloineen ja haasteineen. Heillä on päävastuu hyvästä oppimisilmapiiristä sekä rakentavan dialogin synnyttämisestä. Samalla he tarvittaessa vastaavat myös kasvattajana toimimisen haasteisiin tämän päivän nuorison osalta.



KUVIO 2. Osaamisen kehittymistä edistäviä tekijöitä

Oppijoiden näkökulmasta oppimisprosessissa korostuu ohjauksen merkitys, sillä monimuotoisten ja haastavien osaamisen kehittämisen prosessien eteenpäin vieminen voi osoittautua erityisesti nuorille opiskelijoille hyvin vaikeaksi ilman asianmukaista ja aktiivista ohjausta. Tavoitteisiin suuntaaminen, ajan antaminen, kuuntelu, ymmärryksen edistäminen sekä oivaltavien kysymysten asettaminen ovat paikallaan vuorovaikutteisessa ohjauksessa, joka edistää tutkivan ja kehittävän työotteen omaksumista.

2.6 Pohdinta

Olen artikkelissani tuonut esiin kouluttajuuden ja syväjohtamisen yhteyden toimintakykyä kehittävänä toiminnallisena parina. On vaikeaa kuvitella, että joku voisi olla erittäin hyvä kouluttaja olematta samalla hyvä johtaja. Kouluttajan arjessa on niin paljon johtamistaitoa vaativaa toimintaa, että ilman hyvää johtamiskäyttäytymistä voi olla vaikeaa saada aikaan tavoitteiden mukaista oppimista. Johtajan persoonalla on merkityksensä, mutta johtamiskäyttäytyminen on kuitenkin sellaista, jota voidaan tutkia ja kehittää sekä oppia ja opettaa. Nykypäivän verkostoitunut toiminta tuo tähän omat näkökulmansa sekä rikkautena että haasteena. Kouluttajien arvopohjainen yhteisöllisyys on omiaan edesauttamaan näihin haasteisiin vastaamisessa ja laadukkaan oppimisen aikaansaamisessa. Toivon, että tämä artikkelini osaltaan edistää kouluttajuuden ja johtajuuden vuoropuhelua sekä siitä käytävää keskustelua.

Lähteet

- Barnett, R. (2007). *A Will to Learn. Being a Student in an Age of Uncertainty*. New York: McGraw Hill.
- Bass B. (1990). *Bass & Stogdill's Handbook of leadership. Theory, Research and Managerial Applications*. Third Edition. The Free Press. USA: Library of Congress.
- Bass, B.M. & Avolio, B.J. (Eds.) (1994). *Improving Organizational Effectiveness*. Thousand Oaks. CA: Sage.
- Buckingham, C.T. (2002). Ethics and the Military Profession. Presentation at *International Military Ethic Symposium*, Riga, Latvia, 5–10 March. <http://www.accts.org/ethics/latvia/titles.htm>. Viitattu 15.3.2010.
- Heidegger, M. (1968). *What is Called Thinking*. New York: Harper & Row.
- Kallioinen, O. (2001). *Kadettien pedagoginen asiantuntijuus. Hermeneuttinen toimintatutkimus*. Helsinki: Edita.
- Kallioinen, O. (toim.) (2007). *Osaamispohjainen opetussuunnitelma Laureassa*. Laurea-ammattikorkeakoulun julkaisusarja B 22. Helsinki: Edita Prima.
- Kallioinen, O. (toim.) (2008). *Oppiminen Learning by Developing -toimintamallissa*. Laurea ammattikorkeakoulun julkaisusarja A 61. Helsinki: Edita Prima.
- Lehtonen, K. 1996. Koulutuksen perusasiat eivät muutu teoksessa Toiskallio, J. (toim.) *Tietoysteiskunnan koulutuskulttuuri: sotilaspedagogisen tutkimusohjelman suuntaviivoja*. Helsinki: Edita.
- Nissinen, V. (2001). *Military leadership: critical constructivist approach to conceptualizing, modelling and measuring military leadership in the Finnish Defence Forces*. Helsinki: Edita.
- Nissinen, V. (2004). *Syväjohtaminen*. Helsinki: Talentum.
- Pedagoginen strategia* (2007). Laurea-ammattikorkeakoulu.
- Pirinen, R. & Fränti, M. (2007). *Learning by Developing. Information Technologies: Theory, Practice, Innovations*. International Conference, 6–7 December, Alytus College.
- Raij. K. (2007). *Learning by Developing*. Laurea Publications A 58. Helsinki: Edita Prima.
- Ruohotie, P. (2003). *Esitys PD-uudistuvan opettajuuden kehittämisseminaarissa*. Laurea-ammattikorkeakoulu.
- Sydänmaanlakka P. (2004). *Älykäs johtajuus*. Hämeenlinna: Karisto.

Toiskallio, J. (toim.) (1998a). *Toimintakyky sotilaspedagogiikassa*. Vaasa: Ykkös-Offset.

Toiskallio, J. (1998b). *Toimintaa ja dialogia: tieteellis-ammattillinen täydennyskoulutus toimintakyvyn kehittäjänä*. Turku: Painosalama.

Toiskallio, J. (1998c). *Sotilaspedagogiikan perusteet*. Hämeenlinna: Karisto.

Toiskallio, J. (1999). Tiedosta ja suorituksista toimintakyvyn teoksessa Laine, T. (toim.) *Kasvatus filosofiaan*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Toiskallio, J. (ed.) (2000). *Mapping Military Pedagogy in Europe*. Helsinki: Edita.

Toiskallio, J. (2002). Introduction: The Cultural Point of View teoksessa Toiskallio, J., Royl, W., Heinonen, R.E. & Halonen, P. *Cultures, Values and Future Soldiers*. Helsinki: Finnish National Defence College.

Toiskallio, J. & Mäkinen, J. (2009). *Sotilaspedagogiikka: Sotiluuden ja toimintakyvyn teorioita ja käytäntöä*. Helsinki: Edita Prima.

LUKU 3

CONSTRUCTIVELY ALIGNED MILITARY EDUCATION AND TRAINING IN THE TIMES OF THE EUROPEAN BOLOGNA PROCESS

Juha Mäkinen

3.1 Introduction

The main premises of this paper are that the *aims* of academic degrees are set both internationally and nationally through the evolving Bologna Process, allowing each military educational organization to apply them in an *interactional* way to their practices. Secondly, the aims of the degrees and the specified learning outcomes of the studies are *not reducible to each other*. In the times of the Bologna Process it has been widely claimed that we should consider defining the (core) competencies, skills and abilities to be taught, and consequently learnt (i.e. internalized) at the different levels of the military hierarchy. But what then, if any, is the meaning of the aims of the degrees? This paper concentrates on the practical meaning of the aims, while attention is paid to the shared aims and objectives, principles and visions of higher education in Europe, but also, and on another level to the intended learning outcomes.

When the aims of the degrees, as well as the intended “learning outcomes”, are defined by civilian authorities, the consequent key question for the military educational organizations is the military pedagogical meaning of the Bologna principles, models and conceptualizations (e.g. descriptors). In this paper it is emphasized that the Bologna Process does not enter a “local vacuum”, as each local context has its specific culture, and also an educational and a pedagogical culture, influencing how the educational transformative processes will go on. This means that in principle, and in practice, as the Finnish case analyzed in the paper shows, the Bologna Process has been translated, interpreted and acted upon in various ways. The present paper is not only a historical analysis of the Bologna Process in Europe, in Finland, and at FNDC/FNDU⁵, but its main intent is to be a future-oriented analysis

⁵ The abbreviation FNDC stand for the Finnish National Defence College and FNDU for the Finnish National Defence University. On the 1st of January 2007, FNDC was renamed in English as the Finnish National Defence *University*.

when the (military) pedagogical meaning of the Process keeps renegotiated among military institutions of higher learning.

3.2 A brief overview of evolution of the European Bologna Process

So called Bologna Process has been going on in Europe for over 10 years (Mäkinen 2005; Bologna Process 2009). As many of us remember, the Bologna Process is named after the joint Bologna Declaration, which was signed in the Italian city of Bologna in 1999 by ministers in charge of higher education. In that declaration *the main objectives* were set (Bologna declaration 1999) for the process of establishing and promoting the European area of higher education. The meeting in Bologna was followed by many ministerial meetings in several European cities, and each time an official communiqué was made. The analysis presented here focuses on the military pedagogical meaning of them, at least to some extent.

While keeping the main Bologna principles in mind, we should analyze the Prague communiqué (2001) as well. In Prague the ministers, with their supporting staff, promoted European cooperation in quality assurance. The ministers recognized the vital role that *quality assurance systems* play in ensuring high quality standards and in facilitating the comparability of qualifications throughout Europe. The ministers called upon universities and other higher education institutions, national agencies and the European Network of Quality Assurance in Higher Education (ENQA), in cooperation with corresponding bodies from countries that are not members of ENQA, to collaborate in establishing *a common framework* of reference and to disseminate best practices. (Prague communiqué 2001, 2)

In Berlin in 2003, the ministers encouraged the member states to elaborate a framework of comparable and compatible qualifications for their higher education systems, which should seek to describe qualifications in terms of workload, level, learning outcomes, competences and profile. They should also undertake to elaborate *an overarching framework* of qualifications for the European Higher Education Area (EHEA). Within such frameworks, degrees should have different *defined outcomes*. First and second cycle degrees should have different orientations and various profiles in order to accommodate a diversity of individual, academic and labour market needs. (Berlin communiqué 2003, 4)

The history of the Tuning project began already in 2000 (Tuning educational structures in Europe, 2009). It was reflected in the Berlin communiqué as serving as a common basis (i.e. shared language) for an overarching European framework of qualifications. It has often been overlooked (Kallioinen 2008; Paile 2008) that the Tuning project is not only about a shared competence language, but even more about shared visions, methodologies, methods, and models for European educational organizations. As **figure 1** shows, the Tuning project aims to elaborate approaches to learning, teaching, and assessment as part of the functioning of the quality enhancement in the educational processes. So does educational and pedagogical research as well, and in local institutions these two approaches interact with each other, but in what ways?

When rereading the material of the Tuning project, and the several communiqués before and after the ministerial meeting in Berlin, one recognizes that the Tuning project has meant not only that specified learning outcomes should be described for the written curricula, but also that the local activities of teachers and students have a pivotal role in the process of transforming European higher education. Consequently, a more holistic view of the curricula is needed, meaning that also the taught, and learned, curricula need to be taken into account (Mäkinen 2006, 124).

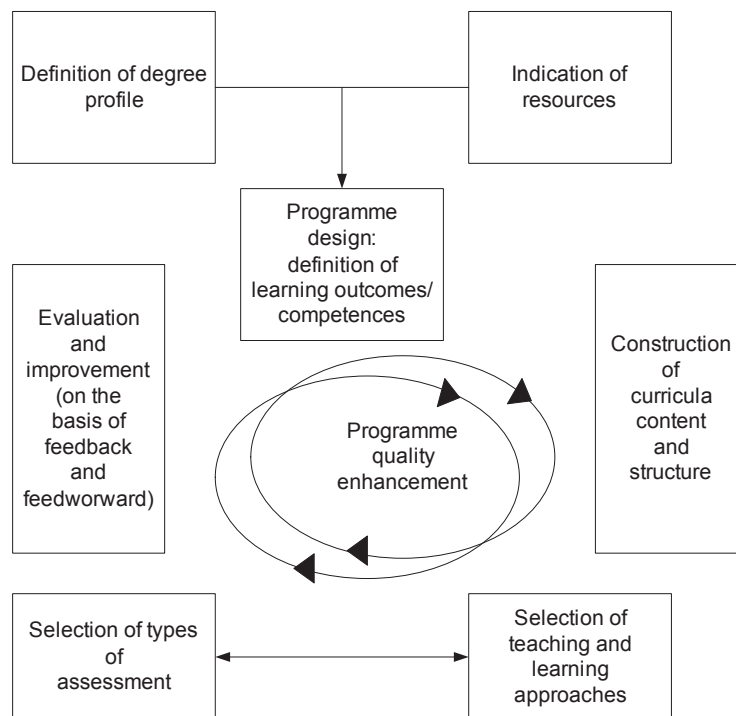


FIGURE 1. The Tuning Model

Source: adapted from “Tuning educational structures in Europe” (2009). See <http://tuning.unideusto.org/tuningeu/>.

In Bergen in 2005 the ministers of education agreed that they will adopt the overarching framework for qualifications in the EHEA, comprising three cycles (including, within national contexts, the possibility of intermediate qualifications), *generic descriptors* for each cycle based on learning outcomes and competences, and credit ranges in the first and second cycles. They committed themselves to elaborating national frameworks for qualifications compatible with the overarching framework for qualifications in the EHEA by 2010. (Berlin communiqué 2003, 2)

The first set of so called Dublin descriptors for both lower and higher university degrees were first proposed in 2002 by an informal network for quality assurance and accreditation, namely the Joint Quality Initiative (Joint Quality Initiative 2009). The completed set of descriptors was proposed in 2004, differentiating the three cycles of higher learning in terms of specific criteria. Again an alternative seed for a European-wide competence language was planted. But as said above, we cannot reduce the pedagogical meaning of the Bologna

Process to the level of shared competence language only; instead the meaning of the Process is much more holistic (e.g. military pedagogical). Before continuing this brief narrative of the Bologna Process, and especially of its military pedagogical meaning for European educational organizations, I will turn to the specific case of Finland.

3.3 Identifying the military pedagogical meaning of the Bologna principles in Finland

The implementation of higher education reforms takes place in certain times and places. The context of the implementation is important if we wish to understand the reform in a national system of higher education (Hoffman, Välimaa & Huusko 2008, 227; Tomusk 2007). There are currently 17 universities and 26 universities of applied sciences in Finland: one higher education institution per 125,000 inhabitants. This ratio indicates that education, especially higher education, is highly appreciated in Finland, and the expansion of this system in the 1960s through the 1990s was closely linked with a strong welfare-state agenda (see Välimaa 2001).

In the initial phase of the Bologna Process (1999–2000), the Finnish Ministry of Education had to “sell” the idea by focusing on general and European problems in higher education⁶. The Bologna process was presented as an answer to these problems. This initial step was necessary, as Finnish academics were sceptical of the Bologna Process. The follow-up oriented studies of the Bologna-process (e.g. Haug & Tauch 1999; Lourtie 2001; Mäkinen 2006; Hoffman, Välimaa & Huusko 2008) confirm the conclusion that the Bologna process had been translated and acted upon by local actors, and these translations can be imagined along a spectrum from an overall acceptance of the Bologna process to resistance towards it⁷. The conclusion should not surprise us due to the fact that each of our organizations is rooted in their own cultures needing to be taken into the account when the educational processes are planned and implemented.

When the Bologna process was initiated, and was about to cover the field of European educational institutions, the basic training for warrant officers was discontinued in 2001 in Finland and two-tier degree structure⁸ was adopted for the officer education programme in the Finnish Defence Forces (FDF) (The Government proposal 62/2008). The educational system of Finland continued its evolution, and due to the reform process of the Finnish polytechnic sector (Ministry of Education 2002), the role of the former Warrant Officer School (i.e. Päälystöpisto in Finnish) changed, and the Army Academy was established as a part of the Finnish officer education system (Defence Staff 2002).

⁶ About the initial problems to be solved with the Bologna Process, see Lehtikoinen 2001 referred to by Välimaa, Hoffmann & Huusko (2007, 46–47). The following crucial question is whether these “civilian problems” are the same as felt and interpreted at the military educational organizations? Is it central for military organizations to “sell” anything, but just to execute the orders given by superiors? Of course the military organizations have to “sell” many things, not only to their personnel, but also to the society in general, and these military academic issues are not an exception to this principle.

⁷ Hoffman, Välimaa & Huusko (2008) offer an explanation why individual academics in units on the same campus perceive the same set of reforms in such different ways. Their answer emphasizes the centrality of the different *competitive horizons*, meaning interpretations of their most serious competitor ranging from global (type 1) to micro/national (type 3), when type 2 orientation is somewhere in the middle (i.e. potentially global orientation).

⁸ The officer’s lower academic degree was equivalent to 120 credit units (i.e. study weeks) and lasted about three years, and the officer’s higher academic degree was equivalent to 160 credit units, lasting about four years.

In 2004, the new Decree on University Degrees was issued (794/2004), and it set the general aims for the Bachelor's and Master level degrees to be applied in the FNDC/FNDU as well. A brief analysis of the military pedagogical meaning of the aims for university studies is presented below. In Finland the studies leading to either a lower (i.e. the first cycle degree; BA degree) or a higher (i.e. the second cycle degree; MA degree) degree will provide the student with e.g. knowledge of the fundamentals of the major and minor subjects or corresponding study entities or studies included in the degree programme, and the prerequisites for following the development in the field. For all the students at the FNDC/FNDU this has meant and means that he/she has to choose a major and minor academic subject. The students have to choose whether their area of expertise is on the art of war (containing its own basic fields of operational art and tactics, strategy, and military history), on military pedagogy, on leadership, or on military technology. Additionally, it has been ordered that each student has to choose the art of war either as his/her major or minor academic subject. After completing their BA, namely BSc studies, the students are allowed to change their major and minor subjects, and consequently, in some academic subjects, additional studies are needed before the beginning of the MSc studies.

Both the lower and higher university degrees offer the student knowledge and skills needed for scientific thinking and the use of scientific methods. Therefore the core of the studies consists of the students' research processes mainly in the form of a BSc or MSc thesis. Also many other studies in the BSc, and especially in the MSc courses are done by researching progressively. The centrality of this principle is even more emphasized when it is noted that the university degrees provide knowledge and skills not only for studies leading to postgraduate education, but also for operating independently as an expert and developer of the field. It follows that the fundamental question about the meaning of expertise is also a military pedagogically interesting one. Finally, all students of the BSc and MSc courses should have adequate language and communication skills in Finnish, Swedish (Finland has two official languages) and one other language (most of the students study English, and in military pedagogical MSc studies some of the courses are taught in English (cf. Decree of University Degrees 2004, sections 7 and 12; cf. Decree on National Defence University of Finland 2008, 4 and 8 §; National Defence University of Finland: student Manual 2009-2010 (2009)).

This analysis shows how linearly the objectives of higher learning are set and applied, at least in Finland and its military educational organizations. This seemingly linear process does not mean, however, that there does not exist interaction when the fruitful military pedagogical meaning of the nationally set aims and objectives is considered. The pedagogical meaning of the aims complements the organizationally written pedagogical policies and strategies, but does not replace them or diminish their role. In other words, the Bologna-linked principles do not enter, or descend, to a "vacuum". Instead, this "vacuum" is filled by the local cultural aspects either reinforcing or restricting the applicability of the politically set European-wide principles intended to develop our educational institutions.

When I thematically interviewed almost all the senior officers and professors of the FNDC in 2005 (see Mäkinen 2006), the data revealed the cultural fact that the importance of *the comparability* principle was increased also through the Bologna Process at FNDC. In this case the comparability principle meant that the degrees of FNDC should be comparable, and on

a same academic level, with civilian degrees. The word academic has an ambiguous meaning, and instead of it the respondents emphasized *scientificness*. According to a majority of them, the biggest reform of the Bologna Process at FNDC was the emphasis on scientificness. In this case the word of scientificness was used as a catchword, but despite of that justifying the collective efforts to find out what scientificness means for us in a more analytical and still practical sense (see Mäkinen 2008; Toiskallio & Mäkinen 2009).

In a contradictive way, a majority of the respondents felt that during the Bologna process there had been too many and too long discussions slowing down the otherwise rapid educational planning process for the new curriculum of FNDC. The silencing of organizational discussions could be the most effective way to act if the process was reduced only to the level of the written curriculum. When remembering the other layers of the curriculum, we do not have the alternative of avoiding discussions, at least if the goal is effective educational development or even educational transformation. If the discussions need a more focused structure, this could be achieved by the identification of the fundamental questions and starting the planning process from these kinds of questions, instead of decentralizing the issues to be dealt with in the four autonomous academic subjects and eight disciplines being officially represented at FNDC/FNDU.

The new two-cycle degree system was adopted by Finnish civilian universities in August 2005, and a year later, in 2006, it was adopted by FNDC. As mentioned above FNDC has applied the two-tier degree structure in its system of officer education since 2001. Instead of study weeks, the academic credit points⁹ are the European-wide reference points for the estimation of the students' workload. The length of the lower academic degree was to remain the same at FNDC but the length of the higher academic degree was shortened to two years for most students¹⁰.

In Finland one of the most important effects of the Bologna process has been the very active process of renewing and updating the core contents of disciplinary and professional academic curricula in departments (Jakku-Sihvonen & Niemi 2006, 24), and in the academic subjects of FNDC/FNDU as well. Based on their research-based core content analysis, each of the academic subjects, led by their professors, have decided the course structure for both BBSc and MMSc studies. Therefore the general danger of re-packaging the old content to a new curriculum (see Hoffman, Välimaa & Huusko 2008, 233) has been avoided, because it has been emphasized how strategically important it is that all education is based on research and professional practices (see the National Defence University of Finland: the strategy 2006; Decree on University Degrees 794/2004, section 7).

In a parallel, when the Bologna Process had begun, the commandant of FNDC led a planning process for the new strategy of FNDC. Due to this parallel planning process, the strategy of FNDC/FNDU was influenced by the ideas and principles of the evolving Bologna Process. But even more interestingly, both the strategy itself, and the process of writing it, emphasizes the centrality of strategic military pedagogic ideas, such as:

⁹ The curriculum consists of two intertwined parts: academic to be educated and non-academic to be trained. In this phase it suffices to say that only the academic content of the curriculum is counted with academic study points.

¹⁰ The students studying in a parallel manner to be as pilots either for the Air Force or the Army are exceptions, as their studies last six years and begin immediately after they have completed their BMSc studies. Others will work some three to four years before starting studies on a MMSc course.

- A vision and strategy for the institution and other future-oriented considerations are needed
 - The competitive horizon of the FNDC was challenged and reformulated to be both a European and a global one.
 - “The National Defence University critically and actively strives to find its role, position, status and special tasks *in the changing field of security, crises, war and defence.*”
 - A vision also means some guiding principles¹¹ and shared values¹² and a visionary endstate.
 - “In 2016 the NDU is a nationally and internationally respected university, specialising in security and defence policy as well as national defence policy questions.”
- Learners’ experiences, expertise and knowledge
 - The main thing is not just what the vision is, but how the vision is formed and what the vision does. In other words, the only meaningful criteria for judging the vision are the actions and changes that ensue (Senge 1990; Senge, Scharmer, Jaworski & Flowers 2005); if they do ensue. Therefore, the vision has to be made in a shared manner; otherwise it cannot be both a personally and collectively shared vision. Consequently the learners, both the students and the teachers, come to the fore.
- Academic subjects in the institution. A military academic institution should also do basic research on an ongoing basis. The basic research should focus on the academic subjects and their disciplines (see Kesseli 2007; cf. Mäkinen 2008; Toiskallio & Mäkinen 2009). This kind of basic research should be done in both an interdisciplinary and transdisciplinary manner.

In the Bologna educational planning process, some additional aspects were emphasized, such as:

- Core content analysis
 - The curriculum consists of both academic and non-academic content, meaning in a sense that the officers will be both educated and trained based on the curriculum.
- Modules of the curriculum
 - The taught content will be divided into courses, and the courses can be grouped into modules (e.g. a module for crisis management operations). At the moment the BSc and the MSc courses are not divided into modules at FNDC. On the other hand, the courses of the Senior Staff Officer Course are divided into modules.
- Course structure
 - The taught content is divided into courses belonging either to the basic, intermediate or advanced (MSc) level. The courses are set on a chronological order to the calendar, and consequently *studying paths* are established.
- Learning objectives
 - For each of the courses, specific learning objectives are set, aligned to the aims of the degree and i.e. to the specific position of the course along the studying path.
 - Also individual learning objectives are needed, and they are defined in the Individual Study Plans and being approved by either the teacher or the professor of the academic subject in question. Especially in MSc studies this aspects plays a central role.

¹¹ Such as comparability of the degrees; scientificness; alignment etc (see Mäkinen 2006).

¹² Such as expertise (see Mäkinen 2006).

- Pedagogical and didactic options and decisions are elaborated by progressively inquiring teachers and students
- Evaluation/assessment principles
- Alignment issues.

This discussion about the curriculum, its aims and objectives, about the actions and activities of the teachers and the students, has brought out the idea of *alignment*. Alignment is both experience and research-based concept emphasizing some guiding principles for the actors of educational institutions. In the field of educational studies, John Biggs (2003) has discussed the meaning of alignment. According to him alignment, or *constructive alignment*, means that the critical components to be aligned and balanced are the curriculum, the teaching methods, the assessment procedures, the climate with the students, and the institutional climate (i.e. the rules and procedures we have to follow) (Biggs 2003, 26; Mäkinen 2006, 161; cf. Hakkarainen et al. 2004, 312; Lindblom-Ylänne & Nevgi eds. 2003, 253–254). A slightly simplified explanation of alignment has been proposed by Anderson, Kratwohl, Airasian et al. (2001, xxii), to whom alignment means ensuring that instruction and assessment are aligned with the objectives (i.e. the aims). On the other hand, alignment has also other meanings, such as *organizational alignment* referring to the decisions, behaviours and acts of the individual actors being aligned, or not, with the strategy of the organization, or at least with each other (see Mäkinen 2006; 2007).

3.4 How will the evolving Bologna Process be applied at FNDU in the future?

After focusing on the historical case of applying the Bologna principles to the Finnish military education, it is now time to turn the attention to the future of the Bologna process and to the institutional adaptation process, in this case in Finland. A brief analysis of the communiqués of the ministerial meetings of the Bologna process was made above, and their military pedagogical meaning was identified. The original Bologna principles, and even more so the principles made during the Bologna follow-up process, are *underutilized* at least in the Finnish case, but maybe elsewhere as well.

When discussing of the utilization, either over- or under-, the issue of *reduction* should be discussed. By reduction I mean the danger of reducing the Bologna Process to be understood as being just about the shared competence language. Instead of just shared languages, definitions and descriptions, the Bologna Process is, and should be, about shared visions, frameworks, principles and aims.

As even brief analysis of the Bologna process shows, at least since the ministerial meeting in Prague in 2001, both international and national frameworks of reference were waited for. Finally in 2008, the European Parliament and Council adopted the European Qualifications Framework (EQF). EQF encourages countries to relate their qualification systems or frameworks to EQF by 2010 and to ensure that all new qualifications issued from 2012 carry a reference to the appropriate EQF level. (EQF 2009)

The core of EQF are eight reference levels describing what a learner knows, understands and is able to do – “learning outcomes”. The levels of national qualifications (i.e. degrees) will be placed at one of the central reference levels, ranging from basic (Level 1) to advanced (Level 8) (see EQF annex II, 14). This means that for example the BA degrees are on level 6 and MA degrees on level 7. According to EQF the “learning outcomes” (ibid, annex I) mean statements of what a learner knows, understands and is able to do on completion of the learning process. In other words, the learning outcome is defined in terms of *knowledge*, *skills* and *competence*.

In 2008, the Finnish Ministry of Education appointed a committee to prepare a national qualification framework describing qualifications and other learning. The task of the committee was to prepare a proposal on the national qualification framework and to define its levels in terms of *knowledge*, *skills* and *competences*, to determine the criteria according to which the qualifications are placed on the different levels of the national and European qualification frameworks, and to propose which levels the Finnish qualifications should be placed on in the frameworks. The committee’s key proposals are that the Finnish qualification framework will have eight levels based on EQF. The national framework describes the requirements of Finnish qualifications (learning outcomes) in terms of knowledge, skills and competence, which are the criteria agreed upon in European cooperation based on the EQF levels. But interestingly, at least at this phase, the dimensions of learning are not distinguished from one another, and the EQF levels are specified according to a national perspective. Despite of this statement of competence (osaaminen, in Finnish) orientation, the specific requirements are set in terms of knowledge, skills and *responsibility* (cf. competence) for the academic degrees (NQF 2009, appendix 1).

The committee’s other proposals are worth focusing on, due to their additional military pedagogical meaning. Appendix 1 of NQF claims that on level 7 (MA; MMSc) the students on this level should have “critical awareness of knowledge issues in a field and at the interface between different fields”. On level 6 (BA; BMSc) there is some difference between the EQF and NQF descriptions. EQF emphasises that the students should get “advanced knowledge of a field of work or study, involving a critical understanding of theories and principles”, whereas NQF claims that the students should be “aware of the boundaries between “practical”¹³ and “theoretical”¹⁴ knowledge.

In a way, also on this level NQF emphasises a holistic view of the field divided into institutional areas where both military science and “civilian sciences” become a space on maps of culture (Gieryn 1999; cf. Mäkinen 2006; Toiskallio & Mäkinen 2009) as illustrated in **figure 2**. The boundaries between “civilian science”, military science and the ordinary activities of professional officers will be negotiated and renegotiated both individually and collectively on a continuous basis, and the results of these kinds of negotiations will shape the content of the curriculum. One of the emerging fundamental questions is how the experience-based competence (i.e. all kinds of prior learning), gained through former studies at schools, workplaces and elsewhere will be incorporated into NQF and consequently to the Finnish curricula (NQF 2009). Therefore the European-wide mechanisms for recognizing both non-formal and informal learning (CeDeFop 2009) when the students’ learning outcomes are evaluated will play a pivotal role in the future. Interestingly, also the formal learning at

¹³ By explicitly referring to the “field of work”.

¹⁴ By explicitly referring to the “field of (academic) study”

schools should be included in the scheme to avoid the emerging dangers of lowering the intellectual and practice-oriented requirements of our academic studies.

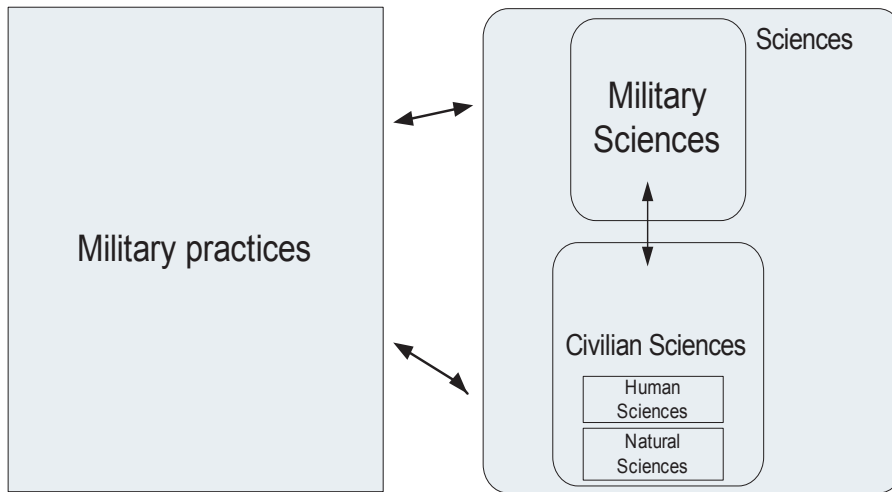


FIGURE 2. The main cultural boundaries of the Finnish officer education

Both EQF and NQF deal with the skills of soldiers. Therefore it is interesting to note that it has traditionally been claimed that military pedagogy is a doctrine of training skills. Military pedagogy has been seen as a doctrine of setting goals, guiding learning and assessing training activities and know-how (Toiskallio 1998, 9; Nissinen 2001, 138; cf. Mäkinen 2006, 180). Both EQF and NQF challenge this kind of overemphasis on skills and practical knowledge. According to both quality frameworks, not only skills but also knowledge and competences (i.e. action competence, Toiskallio & Mäkinen 2009; also generic competences, Kallioinen 2008) are needed. Finally, it suffices to emphasize that the national interpretation contradicts not only the international (EQF) but also global academic interpretations (Mäkinen 2006; 2007; 2008).

In line with Rylean thinking (see Mäkinen 2006, 178), acting intelligently does not embody two processes, one of doing (knowing *how*) and another of theorizing (knowing *that*), but just one. Interestingly, in the process of acting intelligently, both types of knowing are intertwined, being complementary to the other type of knowledge. But what does this academic fact mean on the level of a curriculum?

A Finnish case will explain my point in this issue. In Finland the content included in the curriculum is divided into two *intertwined* parts of academic and non-academic studies. When the workload of students has remained justifiably a European-wide issue¹⁵, and at the FNDU as well, one of the main challenges has been the too high workload, especially on some lines of the studies. When the time period allocated for the degree studies is kept constant (i.e. in principle three (BMSc) or two years (MMSc)) for all the students, and the studies are both academic and non-academic, only the workload caused by the academic studies is intended to be estimated and measured by using academic credit points as shared reference points for the workload. So far the non-academic workload has not been officially

¹⁵ Interestingly emphasized e.g. in the Berlin communiqué in 2003.

estimated and measured by any means¹⁶, and therefore the debate on the overload of the studies is an organizational issue.

At least in FDF, and in the Armed/Defence Forces in general, the constant flow of graduating officers seems to be the main issue; not their real learning outcomes, real workloads and balanced interpretations of the relations between academic and non-academic studies. In a sense the traditional chain of graduation ceremonies and graduating officers overrides the need to put the highest emphasis on the learning outcomes, the individual and collective studying processes and the consequent total workload of the students. In other words, the time period for the studies should not be a constant. Each student should be graduated not before but after achieving the course-specific learning outcomes in all their studies *at least on the minimum level*. The organizational emphasis on a minimum level means that most of the students will achieve learning outcomes far above the minimum level. In other words this means that the general emphasis on the predefined learning outcomes (i.e. products) should be balanced by the emphasis on the individual and collective learning *processes* for the life-long path of *on-the-job education*¹⁷ and training.

When the focus remains on the global actions and practices (Mäkinen 2007; Himanen 2007; Giddens & Himanen 2006), we have to keep in mind that instead of a shared competence language, other kinds of on-going objects of our shared attention need to be elaborated further on at FNDU:

- The strategy of FNDU and its military pedagogical meaning for the teachers and students in all departments.
- The academic subjects are under an on-going institutional reflection, and new links between them should be identified and established by interdisciplinary basic research.
- Not only core content analysis is needed, but also interdisciplinary content analysis linking the core contents of the academic subjects to the core content of the degree studies.
- The form of the curriculum is optional, and modules are already used in FNDU.
- The learning objectives of the courses can be modified with the European-wide competence language in terms of knowledge, skills and competences.
- The teachers, and also the students, make many pedagogical and didactic decisions on an ongoing basis, and these decisions should be both organizationally and constructively aligned to each other; but not only on paper!

¹⁶ Informally and unofficially, the individual workload gets measured, and also in the military pedagogical studies students keep learning diaries explaining the experienced reality in a written form, to be utilized in the organizational development processes. At the Stockholm conference on the European initiative for the exchange of young officers (25-27 November, 2009) the idea of “military ECTS” (MECTS) was introduced as a shared reference point for e.g. workload of the non-academic studies.

¹⁷ Traditionally the term has been “on-the-job training” but there exists a difference between education and training

References

Anderson, L., Kratwohl, D., Airasian, P.W. et al. (Eds.) (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. Abridged edition. US: Addison Wesley Longman.

Berlin communiqué (2003). <http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/Bologna/about/index.htm>. Accessed on November 9, 2009.

Biggs, J. (2003). *Teaching for Quality Learning at University*. Second Edition. UK: The Society for Research into Higher Education & Open University Press.

Bologna declaration (1999). <http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/Bologna/about/index.htm>. Accessed on November 9, 2009.

Bologna Process (2009). <http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/Bologna/about/index.htm>. Accessed on November 9, 2009.

Decree on National Defence University of Finland (2008). <http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2008/20081121>. Accessed on November 13, 2009.

Decree on University Degrees (2004). <http://www.finlex.fi/fi/laki/kaannokset/2004/en20040794.pdf>. Accessed on November 13, 2009.

Defence Staff (2002). *Finnish Military Defence*. http://www.forsvarsmakten.fi/julkaisut/pdf/sotmp_englanti_02.pdf. Accessed on November 9, 2009.

European Centre for the Development of Vocational Training (2009). <http://www.cedefop.europa.eu/about/default.asp>. Accessed on November 9, 2009.

EQF (2009). http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc44_en.htm. Accessed on November 9, 2009.

National Defence University of Finland (2009). *Student Manual 2009-2010*. http://www.mpkk.fi/attachment/ad9d29e3539815313b364464a41b98a9/56e7cec9355a88c3e5a3a12d2a7126d7/Opinto-opas_2009-2010.pdf. Accessed on November 15, 2009. (in Finnish)

National Defence University of Finland (2006): *The strategy for 2006-2016*. <http://www.mpkk.fi/fi/esittely/strategia/>. Accessed on November 15, 2009. (in Finnish)

Government of Finland, proposal 62/2008 (2008). <http://www.finlex.fi/fi/esitykset/he/2008/20080062.pdf>. Accessed on November 9, 2009. (in Finnish)

Giddens, A. & Himanen, P. (2006). *Eurooppalainen unelma*. (An European Dream. Helsingin Sanomat 4.6.2006. (in Finnish)

- Gieryn, T.F. (1999). *Cultural Boundaries of Science: Credibility on the Line*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Hakkarainen, K., Lonka, K., Lipponen, L. (2004). *Tutkiva oppiminen: Järki, tunteet ja kulttuuri oppimisen sytyttäjinä*. (Progressive inquiry: reason, emotions and culture as inspirers of learning). Porvoo: WS Bookwell. (in Finnish)
- Haug, G. & Tauch, C. (1999). *Towards the European higher education area: survey of main reforms from Bologna to Prague*. <http://ec.europa.eu/education/erasmus/doc/publ/trendssum.pdf>. Accessed on November 9, 2009.
- Himanen, P. (2007). *Suomalainen unelma: innovaatioreportti*. Toinen, korjattu painos. (A Finnish Dream: An Innovation Report). Helsinki: Artprint. (in Finnish)
- Hoffman, D.M., Välimaa, J. & Huusko, M. (2008). The Bologna Process in Academic Basic Units: Finnish Universities and Competitive Horizons in Välimaa, J. & Ylijoki, O.-H. *Cultural Perspectives on Higher Education*. UK: Springer.
- Jakku-Sihvonen, R. & Niemi, H. (2006). The Bologna Process and its implementation in teacher education in Jakku-Sihvonen & Niemi (Eds.) *Research-based Teacher Education in Finland – reflections by Finnish Teacher Educators*. Turku: Painosalama.
- Joint Quality Initiative* (2009). <http://www.jointquality.nl/>. Accessed on November 9, 2009.
- Kallioinen, O. (2008). *Generic competences in producing expertise in Military Academy- case Master of Military Sciences*. A paper presented at the 9th International Conference on Military Pedagogy at the National Defence University in Finland.
- Kesseli, P. (2007). War Studies at the Finnish National Defence University in Kristiansen, T. & Olsen, J.A. (Eds.) *War Studies: Perspectives from the Baltic and Nordic War Colleges*. Norway: Norwegian Institute for Defence Studies.
- Lindblom-Ylänne, Nevgi (Eds.) (2003). *Yliopisto- ja korkeakouluopettajan käsikirja*. (Handbook of University Teachers). Vantaa: WSOY (in Finnish)
- Lourtie, P. (2001). *Furthering the Bologna Process*. http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/Lourtie_report.pdf. Accessed on November 9, 2009.
- Mäkinen, J. (2005). Military education in the age of the Bologna Process. *Tiede ja Ase 2005*, pp.161–175. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino.
- Mäkinen, J. (2006) *The Learning and Knowledge Creating School: Case of the Finnish National Defence College*. Helsinki: Edita Prima.

Mäkinen, J. (2007). Interplay Between the Culture of the FDF and the Knowledge Management Field. *International Journal of Knowledge, Culture and Change Management*, Volume 7 (6), pp. 75–85.

Mäkinen, J. (2008). Military sciences emerging from the intersection of military and civilian cultural spheres in Mutanen, A. (Ed.). *The Many Faces of Military Studies: A Search For Fundamental Questions*. Helsinki: Edita Prima.

Nissinen, V. (2001). *Military Leadership: a critical constructivist approach to conceptualizing, modeling and measuring military leadership in the Finnish Defence Forces*. Helsinki: Edita.

NQF (2009). <http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2009/liitteet/tr24.pdf?lang=fi>. Accessed on November 13, 2009.

Paile, S. (2008). *The Bologna Process in the Education of the Military Officers: The Road to a Common Culture of Defence in Europe*. A presentation at the seminar on the Initiative for the exchange of young officers, 13–14 November 2008.

Prague communiqué (2001). <http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/Bologna/about/index.htm>. Accessed on November 9, 2009.

Senge, P. (1990). *The Fifth Discipline: Art and Practice of the Learning Organization*. New York: Currency Doubleday.

Senge, P., Scharmer, C.O., Jaworski, J., Flowers, B.S. (2005). *Presence: Exploring Profound Change in People, Organizations, and Society*. New York: Currency, Doubleday.

Toiskallio, J. (1998). *Sotilaspedagogian perusteet*. (The Basics of the Military Pedagogy). Puolustusvoimien koulutuksen kehittämiskeskus. Hämeenlinna: Karisto. (in Finnish)

Toiskallio, J. & Mäkinen, J. (2009). *Sotilaspedagogiikka: sotiluuden ja toimintakyvyn teoriaa ja käytäntöä*. (Military Pedagogy: Theories and practices of the soldiership and action competence). Edita Prima: Helsinki. (in Finnish)

Tomusk, V. (2007). Introduction: COM(91) 349 final and the Peripheries of European Higher Education in Tomusk, V. (Ed.) *Creating the European Area of Higher Education: Voices from the Periphery*. Netherlands: Springer.

Tuning educational structures in Europe (2009). <http://tuning.unideusto.org/tuningeu/>. Accessed on November 10, 2009.

Välimaa, J., Hoffmann, D. & Huusko, M. (2007). The Bologna Process in Finland: Perspectives from the Basic Units in Tomusk, V. (Ed.) *Creating the European Area of Higher Education: Voices from the Periphery*. Netherlands: Springer.

LUKU 4

JOHTAMISEN KÄRSIVÄLLISYYS

Aki-Mauri Huhtinen

4.1 Sotilasjohtamisen ristikko

Kuvittele tähtääväsi kiväärin ristikon lävitse. Et voi tarkentaa silmää kaikkeen näkemääsi tarkaksi. Osa näkymästä jää sumuiseksi. Ristikko jakaa näkemäsi neljään alueeseen: asioiden johtamiseen, ihmisten johtamiseen, organisaatorakenteisiin ja organisaatiokulttuuriin. Jos tarkennat ennen laukaisua katseesi ihmisten johtamiseen eli johtajuuteen, ajattelet ampumista osana joukkosi tulikuria: et voi laukaista asettasi oman mielesi mukaan, vaan yhtä aikaa muiden kanssa. Näin et vaaranna muuta joukkoa omalla hätiköinnilläsi.

Jos taas tarkennat jo vettä vuotavat silmäsi ristikon asioiden johtamisen osaan, mietit onko aseesi varmasi toimintakuntoinen ja kuinka teknisesti sormen liipaisu, silmän tarkentaminen ja hengityksen pidättäminen luovat onnistuessaan aseesi ja ruumiisi välille automaattisen prosessin. Jos katseesi tarkentuu organisaatorakenteeseen, mietit, mihin kohtaan vihollisen ryhmitystä laukauksesi osuu. Kaatuuko laukauksesi voimasta kenties vihollisen ryhmän raskaan aseiden ampuja, vai saatko oman laukauksesi jälkeen niskaasi vihollisen tarkka-ampujan?

Jos tarkennat katseesi ristikon viimeiseen neljännekseen, ajattelet organisaatiokulttuuria. ”Kohta kaatuu elukka eikä mikään ihminen. Minulla on oikeus ampua vihollista, koska se ei ole meikäläisiä”. Näin voit ajatella ampumisen ja tähtäämisen metaforan kautta sotilasjohtamisen nelikenttää.

Nelikenttä elää aina. Se vaatii jotain neljänneistä supistumaan toisen neljänneksen laajentuessa. Usein olemme siinä tilanteessa, että asiat pakottavat ihmisten tarpeet väistymään tai organisaation rakenteet estävät sen kulttuurin kukoistamisen. Jokainen kokonaisuus on kuitenkin aina mukana ja vaikuttaa toiseen kokonaisuuteen halusimmepa sitä tai emme. Ihmisyyttä ei koskaan voida poistaa organisaatiosta oli se kuinka ”manageriaalisesti” hoidettua tahansa.

Tässä professori Jarmo Toiskallion juhlakirjassa haluan tuoda lyhyen tervehdyksen sotilasjohtamisen saralta Jarmolle, joka on toiminut yhtenä oman ajatteluni vapauttajana ja ohjaajana. Tässä artikkelissa en pyri puhtaasti tieteelliseen argumentaatioon vaan enemmänkin Jarmon oppien hengessä pohtimaan niitä sotilasjohtamisen teemoja ja kysymyksiä, jotka edelleen kaikesta kehitysoptimismista ja teknologisoitumisesta huolimatta ovat perusteltuja. Voisin jopa väittää, että usein uudet johtamisen tuulet puhaltavat tieltään vanhoja, hyviä käytäntöjä, joilla on selvitty jo ennen uusien mallien aikaa. Uusia välineitäkin tietysti kuitenkin tarvitaan.

4.2 Suunnannäyttävä

Hyvä johtaja näyttää suuntaa, kantaa vastuuta, huolehtii alaisistaan ja kykenee nopeaan päätöksentekoon. Millainen eläin olisi hyvä johtaja? Moni näkee silmissään leijonakuninkaan, joka johtaa etäältä laumaansa vailla kilpailijoita. Tämä leijonakuningas on säilynyt elämän varrella hengissä, siittänyt useita pentueita ja antaa edelleen kovan vastuksen nuoremmille kilpailijoille.

Mikäli maskuliininen evoluutioteoria ei olekaan ainoa johtamisen näkökulma, joudumme tarkastelemaan leijonakuninkaan roolia kriittisesti. Tänä päivänä johtamisessa korostetaan uudella tavalla sosiaalista osaamista, neuvottelutaitoa, kykyä kuunnella ja myöntää puutteensa uuden oppimisen edessä. Kyseinen johtaja on huomattavasti feminiinisempi kuin leijonakuninkaan ideaalimalli.

Keskeinen kysymys lienee se, onko sotilaskulttuuri yleensä valmis luopumaan sen syvimmästä ja usein tiedostamattomasta suhteesta maskuliinisiin käytänteisiin. Kysymykseni kuuluu, kuinka uudet mallit ja ajatukset tuhoavat niitä hyviä käytänteitä, joita olemme johtamisesta menneiltä sukupolvilta saaneet? Mistä voimme tietää, että kehitys väistämättä johtaisi parempaan johtamiseen pikemminkin kuin entistä huonompaan?

Väitän, että jokainen sotilaskulttuuriin koeteltavaksi tuleva uusi johtamisen malli tai ajatus joutuu suhteeseen maskuliinisen, sankarivainajien ja esi-isien velvoittavuuskulttuurin kanssa. Viime kädessä suomalaista upseeria velvoittavat sodissa kaatuneet esi-isät. Nuorilla upseereilla lienee heistä mielikuva yksinäisinä tervaskantoina, jotka sietivät vilua ja nälkää, raivasivat itse hedelmäiset pellot korpeen, siittivät lapset ja elättivät naiset, vanhukset, orvot ja vieraat.

Sotilashyveet eivät ole feminiinisiä. Sen sijaan informaatioaika ja maailman globaalistuminen vaatii yhä enemmän feminiinisempiä johtajamalleja. Alfa-urokset ovat kuolemassa sukupuuttoon. Onko sota kuitenkin luonteeltaan jotain sellaista, että siinä kyseisten otusten aika ei ole vielä ohitse?

4.3 Muutama sana itsen vieraudesta ja verkostoista

Sukupuolten vastakkainasettelu on trendikästä. Tämä asetelma kuitenkin unohtaa sen, että Toiseus ja vieraus eivät löydy itsen ulkopuolelta vaan minusta itsestäni. Vaikka ajattelisin-kin itseni jotenkin yksilölliseksi toimijaksi, ovat verkostot viimeistään 1800-luvun puolivälistä alkaen muodostaneet yleisen mallin yhteiskunnallisten tapahtumien ymmärtämiseksi. (Eriksson 2009, 7) Hermosto, verenkiertojärjestelmä, fotosynteesi, rautatiet, lentoreitit, tietoliikenne yhteydet ja lopulta telepatia sitovat meidät sosiaaliseen kudokseen, jossa kukaan ei lopulta voi tarkastella Toiseutta ilman suhdetta omaan ”vierauteensa”.

Erilaiset verkostot jäsentyvät toisiinsa yhteydessä olevien solmujen, nivelten, aistien ja pisteiden kautta. Jos kosketan etusormellani kyynärpäätäni, kumpi on koskettaja ja kumpi koskettettu? Jos halaan toista ihmistä, kumpi on toiminnassa aktiivinen, kumpi passiivinen? Rationaalisesti ajateltuna aktia edeltää ajatus, mutta postmodernissa maailmassa ajatus on seurausta aktista.

Verkosto on yhteiskunnallinen avainkäsite. Talous, politiikka, hallinto ja sodankäynti ovat luonteeltaan verkostonomaisia. Verkoston metaforalla kuvaamme lähes kaikkea, mitä aikakaudestamme käsitteellistämme. Yksilöt ovat muuttuneet verkostoissa itseäänselvyydeksi. Johtamisen kannalta verkoston metakäsite tekee kaikesta luonteeltaan kehitettävää, arvioitavaa ja vertailtavaa. Verkosto tekee kaikesta suhteellista ja kieltää absolutismin. Myös johtaminen ja johtaja neutralisoituvat ja ovat aina jotakin suhteessa johonkin.

Verkoston ajatus on myös alistanut tieteenfilosofisesti ontologiset kysymykset epistemologiseksi. Tämä tarkoittaa sitä, että oliot ja ilmiöt eivät enää ole tarkasteltavissa olemisensa kautta, vaan kaikki ovat on pakotettu erilaisiin prosesseihin ja verkostoihin arvioitaviksi, mitattaviksi ja vertailtaviksi. Erityisesti topologinen tulkinta olemisesta määrittellee mm. johtamista. Kaikki on mitattavissa etäisyyksinä, paikkoina ja kellonaikoina. Verkosto on rajaton: se sulkee kaiken sisäänsä eikä rajaa ketään pois. (Eriksson 2009, 13)

Tällaisen verkostoajattelun vastaisesti kirjoittaa Julia Kristeva:

“There looms, within abjection, one of those violent, dark revolts of being, directed against a threat that seems to emanate from an exorbitant outside or inside, ejected beyond the scope of the possible, the tolerable, the thinkable. It lies there, quite close, but it cannot be assimilated [...] Apprehensive, desire turns aside; sickened, it rejects” (Kristeva 1982, 1)

Kristevan mukaan “abjektio” ei ole minua vastapäätä oleva objekti, jonka määrittelen. Se ei myöskään ole jotain outoa, minua väistävää toiseutta, joka liukenee pois edestäni. Abjektio on samalla minua ja ei ole minua. Abjektio on mielekkyyteni raja. Abjektio on jotakin, joka ei tule esille asiana ja joka suojelee minua tuhoutumasta. Jos tulisin siitä tietoiseksi, tuhoutuisin. (Kristeva 1982, 2)

Slavoj Zizekin myötäilee Kristevan ajatusta väittäen, että subjektiivinen, näkyvä ja konkreettinen väkivalta pitää sisällään kaksi näkymätöntä, objektiivista väkivallan ulottuvuutta. Ensimmäinen on kieleen sisältyvä paradoksi ja ihmisen olemisen vankila. Toinen on itse ihmisluomuksiin ja ihmisjärjestelmiin normaalina peittyvä systemaattisen katastrofin mahdollisuus. Subjektiivinen väkivalta ilmenee aina ei-väkivaltaista tilaa vastaan, kun taas objektiivisen väkivallan ulottuvuudet ovat orgaaninen osa normaaleja kielen, kommunikaation ja systeemiemme rakenteita ja prosesseja. (Zizek 2008, 1–2)

Miesten ja naisten välisten johtajaominaisuuksien heikkouksien tai paremmuuksien pohtimista oleellisempaa olisikin tarkastella meidän jokaisen persoonassa olevaa ”tuntematonta”, joka juuri ratkaisevalla päätöksen tai johtamisen hetkellä saattaa peittää alleen kaiken sen, mitä olemme kuvitelleet olevamme tällaisissa tilanteissa. Toista itsessäni on vaikea tavoittaa ja siksi sen miettiminen ja pohdiskelu ovat hyvän johtajan arkipäivän valmentautumista.

4.4 Johtajan tehokkuus

Tehokas johtaja kykenee nopeaan päätöksentekoon. Näin varmaan on, mutta ei aina. Joissakin tilanteissa kärsivällisyys ja pitkämielisyys palkitaan, ei tehokasta ja aloitteellista toimintaa. Johtajuuden tutkijan James G. Marchin käsikirjoittamassa elokuvassa *Heroes and History: Lessons for Leadership from Tolstoy's War and Peace* korostuu se, kuinka Tolstoi kuvaa Napoleonin tappion muodostuvan juuri Napoleonin kärsivällisyyden ja pitkämielisyyden puutteesta.

Napoleon on epäluonnollinen ja itsensä korottanut tehopakkaus, jolle todellisuus tekee äiti-Venäjästä luonnollisuudessa tepposet. March alleviivaa elokuvassa juuri venäläisten tavalliset ihmisten, perheiden, arjen ja peruselämän ympärille rakentunutta sosiaalista verkostoa, jonka varassa venäläiset kykenevät kärsivällisesti odottamaan, että luonto tekee tehtävänsä. Samalla tavoin Hitler astelee keinotekoisuudessaan todellisuuden ansaan. Ainoa, mitä johtaja voi tässä tilanteessa tehdä, on välttää päätöksentekoa, ”jättää silleen” ja rukoilla pelastusta itseään suuremmilta voimilta.

Tänään rukoilemisen tai hiljentymisen tarjoaminen johtajakoulutuksen konsulttipakettina ei olisi markkinoinnin kannalta uskottavaa. Olemme hybriksessämme vieraantuneet niin paljon Tolstoin naturalismin ajoista. Pidämme muutoksen nopeutta oleellisena ja unohtamme samalla hetkellä vallitsevan sopeuttamisen ja sopeutumisen eriaikaisuuden. Johtajuutta ei voi olla ilman johtajia. Suurin osa aikamme tehopakkausjohtajista ei ole todellisia johtajia, vaan taloudellisten hyötynäkökohtien portinvartijoita.

Sanotaan, että vapaaehtoisuus takaa parhaan sitoutumisen ryhmään. Ihmisten vapaaehtoisuus on kuitenkin häilyväistä. Ammatillainen odottaa aina työstään parasta tuottoa itselleen. Tietyissä tilanteissa velvollisuus ja pakko ovat parhaita motivaatioita seurata johtajaa.

Internet ja kyberavaruus muuttavat hyökkäyksen ja puolustuksen riippuvuussuhdetta. Kun aikaisemmin hyökkääjän tuli suunnitella hyökkäyksensä niin, että se johtaa edulliseen puolustusasemaan suhteessa vastustajan vastahyökkäykseen, voi verkossa nykyään hyökätä muurettomasti omaan hyökkäykseen kohdistuvasta vastahyökkäyksestä. Verkko mahdollistaa muiden käyttämisen oman hyökkäyksen alustana. Hyökkäyksen jäljet on helppo peittää.

Verkko tukee huolettomuutta ja välinpitämättömyyttä sosiaalisista suhteista. Verkko ei pakota sosiaalisuuteen ja velvollisuuteen, vaan kommunikaation voi aina sovittaa oman tarpeen ja halun mukaan.

4.5 Päätöksenteon postmodernius

Gilles Deleuze on todennut, että ei ole vain oikeita ja vääriä ratkaisuja ongelmiin, on myös oikeita ja vääriä ongelmia. Sen sijaan, että pyrkii rationaalisesti ratkaisemaan ongelman, pitäisi pikemminkin kysyä, onko kyseessä todella ongelma, joka vaatii ratkaisua, vai onko ongelma vain näennäinen, ajetaanko sillä joitakin piilotettuja pyrkimyksiä?

Zizek kuvaa esimerkeillä osuvasti päätöksenteon vivahteikkuutta. Päätöksen tekeminen ei ole sama kuin oikean esineen poimiminen korista, vaan koko valinnan hetken siirtämistä tuonnemmaksi yllättävällä ratkaisulla. Zizek viittaa Sartren kuuluisaan esimerkkiin toisen maailmansodan ajan ranskalaisesta miehestä, jonka olemassaolon määrittäjäksi muodostui valinta kahden asian välillä: joko hän huolehtisi sairaasta äidistään tai liittyisi vastarintaliikkeeseen. Zizekin mukaan Sartre korostaa tuota esimerkkiä teoksessaan *Eksistentialismi ja Humanismi* juuri valinnan absurdiutena. Valinta ei poista toisen valitsematta jätetyn oikeutta tulla valituksi.

Zizek sen sijaan siirtää valinnan ongelman tuonnemmaksi lisäämällä tarinaan seuraavan juonen. Sen sijaan, että ranskalainen mies tekisi poissulkevan valinnan, hän voi kertoa sairaalle äidilleen liittyvänsä vastarintaliikkeeseen ja puolestaan kertoa vastarintaliikkeelle jäävänsä hoitamaan sairasta äitiään. Näin koko päätöksenteon pakko sulaa tuonnemmaksi. (Zizek 2008, 7–8)

Zizek jatkaa samaa ajatusta toisella esimerkillä, jossa mies palaa työstä kotiin tavallista aikaisemmin ja löytää vaimonsa sängyssä toisen miehen kanssa. Vaimo kysyy mieheltään, miksi mies tuli tavallista aikaisemmin kotiin, ja mies puolestaan tivaa vaimoltaan, miksi vieras mies makaa hänen sängyssään. Vaimo suuttuu, ja pyytää vastausta ensin esittämänsä kysymykseen. Zizek siis osoittaa, että päätös on aina riippuvainen (postmodernissa toimintaympäristössä) käsiteltävästä aiheesta. Jos aihetta liikutellaan, päätöksen pakko katoaa tai siirtyy tuonnemmaksi.

Zizek tuo lukijan eteen vielä yhden esimerkin. Leninin aikaan Neuvostoliitossa esiintyi julkisilla paikoilla seiniin maalattuja iskulauseita, jotka kehottivat ihmisiä ”Opiskelkaa, opiskelkaa, opiskelkaa”. Esimerkin vitsi menee seuraavasti. Marx, Engels ja Lenin keskustelivat siitä, kumpi olisi parempi; vaimo vai rakastajatar. Marx konservatiivina valitsi vaimon, Engels rakastajattaren. Sen sijaan Lenin valitsisi molemmat. Hän kertoisi vaimolleen menevänsä rakastajattaren luokse ja rakastajattarelleen jäävänsä vaimonsa luokse. Näin hänellä jäisi enemmän aikaa opiskelemiseen. Vitsin merkitys siis on, että valinnan pakon hetkellä valinnan voi väistää nostamalla aiheen toiselle tasolle saadakseen riittävästi aikaa täydentää puutteelliset tiedot.

Edelliset esimerkit ehkä huvittavat meitä, koska ajattelempa, että moraalit tai etiikka on luonteeltaan rationaalisia. Tämä tarkoittaa, että asiat ovat joko oikein tai väärin ja ihmiset

joko hyviä tai pahoja. Sen sijaan postmodernissa ajattelussa asiat ovat aina sekä oikein että väärin ja ihmiset aina pahoja ja hyviä samanaikaisesti, samassa ajassa ja paikassa. Johtamisen kannalta Zizekin ajattelu on äärettömän haastavaa, koska edelleen askellamme rationaalisuuden portaita ihmetellen, miksi johtamistapamme ei tuota asetettuja tuloksia. Sosiaalisen tasapainon tarve noudattelee sähkövirtaa vailla piikkejä tai pörssien tasaista kasvua. Keski-luokkaisuuteen vain ei maapallolla enää kauan ole varaa. (Zizek 2008, 28–29)

4.6 Valta on lopulta tuottoa tärkeämpää

Johtamisen taito on yhä enemmän sidottu taloudelliseen ajatteluun. Viime kädessä väkivalta sanelee liiketoiminnan ehdot. (Polanyi 2009, 47) Kansainvälinen pääoma ja sota eivät sovi samaan todellisuuteen. Kansainvälinen kauppa vaatii maailmanrauhaa. Ilman taloutta politiikka olisi edelleen sotaisaa. Pääoman pako on korvannut sodankäynnin politiikan keskiössä. Kun keskiössä on talous, se luo olettamuksen todellisuuden spontaanista kehitymisestä vailla hallitusten ja hallitsijoiden vaikutusta valtaan.

Abstraktit markkinat korvaavat sotamanööverit. Usko teolliseen vallankumoukseen ja aineellisten tavaroiden massavaikutukseen on tullut päätepiteeseensä. Ihmisen sosiaalinen asema ajaa jälleen omistamisen edelle. (ibid., 97) Kaikki sosiaaliset suhteet ovat vastavuoroisia. Yksilökeskeistä alkuihmistä tuottamassa ruokaa oman perheen tarpeisiin ei ole koskaan ollut olemassa. Myös ajatus voiton tuottamisesta on täysin poliittinen eikä naturaallinen ajatusmalli. Ihmisen luontainen sosiaalisuus on perustunut vaihtoon, ei tuottoon. Näin myös kommunikaatio on ymmärrettävä. (ibid., 113)

Itseen säätävät markkinat perustuvat olettamukseen, että vaihdon sijasta ihminen perimältään tavoittelisi voittoa ja että politiikka on eri asia kuin talous. Tavaratuotannon ja teollisen elämän kautta kuvattuna markkinat ovat prosessi. Mutta työ, maa ja raha eivät ole tavaroita. Työ on myös inhimillistä toimintaa ja maa osa luontoa. Jotta markkinat voivat olla olemassa, kaikkien ihmisten pitää jatkuvasti ajatella vain ostamista ja myymistä. (ibid., 137) Tämä synnyttää paradoksin: samaan aikaan kun varallisuus kasvaa, kasvaa myös köyhyys.

Pikkutarkka utilitaristinen hallinto hyödyntää kaikkia mahdollisia tieteen tarjoamia työkaluja kuvatakseen markkinoiden elämää. (ibid., 201) Talouden avulla voidaan tuhota kulttuurinen ympäristö, joka ei perustunut talouteen. Ihmisen itsekkyyden saadaan riistettyä juuri työvoiman käsitteen avulla. (ibid., 261) Instituutit hajoavat pelkästään sen vuoksi, että ne pakotetaan organisoitumaan talouden ehdoin. (ibid., 264)

Afganistanissa käydään ns. asymmetristä sodankäyntiä, jonka poliittinen tavoite on tuhota afgaanien oma paikallinen kulttuuri ja levittää alueelle länsimaisen markkinademokratian alusta. Oikeastaan tässä toteutuu clausewitzilainen ajatus siitä, että länsi käy sotaa alueella poliittisten päämäärien hyväksi. Se, onko sota oikea keino saavuttaa poliittiset päämäärät, arvioidaan tulevaisuudessa.

Lewis Sorley kirjoittaa Andrew Wiestin toimittamassa kirjassa *Rolling Thunder in a Gentle Land – The Vietnam War Revisited* (2006), kuinka Yhdysvaltojen sotilasoperaatioita Vietnamin vuodesta 1965 lähtien johtanut kenraali Westmoreland näki sodan pääasiassa perin-

teisenä sotilaallisena operaationa, jonka menestyminen mitattiin yksinkertaisesti vastustajan ja omien sotilaiden ruumiiden ja pysyvien vammojen perusteella. Westmoreland piti sotaa kulutusottona ja toteutti rationaalista ja mekaanista ”etsi ja tuhoa” -periaatetta, jonka Pohjois-Vietnamin joukot kykenivät väistämään.

Vastaavalla tavalla Neuvostoliiton rationaalinen sotilasoperaatio Afganistanissa ja nyt lännen Afganistan-seikkailu kaatuvat siihen, ettei rationaalisen sotilaskoneiston, kompleksisen toimintakulttuurin ja postmodernin, globaalin mediayleisön yhteenkietoutumista ymmärretä. YK, EU tai Nato eivät yksinkertaisesti kykene rakentamaan kansainvälisiä turvallisuusmalleja kuin teollisen ajan rationaalisten uhkien varalle.

Tänä päivänä ”etsi ja tuhoa” -taktiikkaa toteuttavat miehittämättömät asejärjestelmät kuten lennokit ja robotit. Jo nyt tiedetään, että ”etsi ja tuhoa” -operaatiot käyvät aina kalliiksi ajan, vaivan ja resurssien osalta ja jäävät lopulta usein tuloksiltaan pettymyksiksi. Täsmäaseella ei voi iskeä rihmastoon, joka perustuu postmoderniin ajattelumalliin, olipa tuo risteilyohjus kuinka kehittynyt, nopea ja tarkka tahansa. Tämä turhauttaa ammattisotilaita. Osumampaa kuin itse sodankäynnin kritisoiminen olisi kritiikin kohdistaminen aikamme poliittiseen johtamiseen, jossa sota edelleen näyttelee melko helposti valittavaa poliittista keinoa.

4.7 Kielen valta ja johtaminen

Gloaalissa maailmassa vihollinen on se, jonka kertomusta et ole kuullut. Emme pysähdy ajattelemaan sitä, kuinka paradoksaalista on, että terroristi, joka tappaa viattomia ihmisiä, on silti valmis kuolemaan tovereidensa puolesta, tai että komentaja, joka käskää massiiviset pommitukset, on mitä hellin perheenisä. Zizekin mukaan kristillisyyden perustuu humanismiin, jossa kaikki ihmiset ovat veljiä keskenään. Ne, jotka eivät halua olla veljiä keskenään, eivät kristillisyyden mukaan ole ihmisiä. (Zizek 2008, 54).

Zizek käyttää esimerkkinä Iranin vallankumousta, jossa vallankumoukselliset korostivat, että yksikään vallankumouksellinen ei ole saanut surmaansa vallankumouksen aikana. Kun länsimainen toimittaja kysyi vallankumouksellisilta julkisista teloituksista, vallankumoukselliset vastasivat, että teloitettut eivät ole ihmisiä vaan saastaisia koiria. Sanat siis ratkaisevat ihmisyyden.

Rakkauden julistaminen ja ihmisyyteen kuuluva tasa-arvo kätkee taakseen väkivallan mahdollisuuden. Tiedämme kokemuksesta, että kun rakastumme, meihin tunkeutuu tunnetiloja, jotka ovat tuskallisia ja pelottavia. Rakastuminen tekee kuilun meidän normaaliin itsekokemuksemme. Annamme itsestämme rakkauden kohteelle jotakin ilman, että kohde tätä pyytää. Kun tulemme hylätyksi, olemme epätoivoisia. Mitä enemmän kommunikoimme, sitä enemmän kärsimme. Veljeys suistaa raiteiltaan meidän normaalin itsekokemuksemme.

Zizek väittää, että juuri kyky kieleen tekee meistä omalla tavallamme väkivaltaisista suhteissa eläimiin. (Zizek 2008, 61) Kieli pelkistää, pakolla nimeää ja asettaa asiat irti niiden luonnollisesta kokonaisuudesta, jota emme voi tavoittaa. Kun nimeämme keltaisen malmin kullaksi, ryöstämme kullalta mahdollisuuden olla mitä se on.

Emmanuel Levinas korostaa, että kommunikaatio ei koskaan voi olla symmetristä, vaan aina sanoessamme jotakin joksikin, sanomisessa on piilotettuna hiven ”asia on niin, koska MINÄ sen niin sanon!”. Simone Weil puolestaan huomauttaa, että jokaiseen haluamiseen tulisi liittyä rajat, koska ilman rajoja haluamisemme on aina väkivaltaista. Halu on annettu ihmiselle siksi, että hän voisi olla orjuuttamatta itseään muilla. Halu on kielen energia. (Zizek 2008, 63)

Kieli siis on paradoksaalisesti sekä väkivallattomuuden keskus että samalla tiedostamattaan keino väkivaltaan. Kielen pahuus on siinä, että tiedostamaton on ikuisesti läsnä. Ääretön hyvyys on pahuuden naamio. Vaikka reaalisesti ja fyysisesti asumme samassa kerrostalon rapussa naapurimme kanssa, emme puhu samaa kieltä. Kieli on aina myös erottava tekijä, ei vain yhdistävä. Kieli kyllä avaa dialogin, mutta tapahtumat voivat sen jälkeen olla väkivaltaisia. Erityisesti sanallinen ja semioottinen väkivalta ovat vain ihmiselle luontaisia ominaisuuksia. (Zizek 2008, 66)

Reaalisuus, kuten Lacan mainitsee, ei koskaan itsessään ole tasapainotonta, vasta kieleemme tekee siitä sitä. Jonkin asian olemuksellistaminen on aina luonteeltaan historiallista, kuten Heidegger ja Foucault toteavat. Jos lyömme lukkoon käsitteet ja olemukset, teemme kielellisen ympäristörököksen. Kieli on elävää ja sen tulisi joustaa aina siellä, missä yksilöä alistetaan ”kieliopillisesti” tai ”foneettisesti”.

Vaikka meidän pitäisi elää yhteistä maailmamme, modernin tieteen ja talouden liitto on kiskonut meidät juuriltamme. Tieteellis-käsitteellinen tieto on astunut taiteen ja uskonnon tilalle. Myös valtion aika on ohitse ja taloudelliset klaanit ottavat vallan. Salaisesti koko läntinen maailma vertaa ja arvioi itseään suhteessa toisiinsa. Heidegger puhuu rationaalisuudesta juuri laskevana ajatteluna, jossa kaikki maailman tapahtumat muutetaan numeroiksi. Suhteellinen paremmuus ratkaisee, ei todellinen egoistinen usko.

Egoismi ei todellisuudessa ole altruismin vastakohta, koska molemmat ääripäät voidaan globalisaatiossa niin helposti redusoida toisikseen. Yksilöllisyys vastaan yhteisöllisyys tai utilitarismi vastaan universaali laki ovat valheellisia vastakohtia, koska kaikki tuottaa samaa lopputulosta. Ainoa keino vastustaa jotakin tai tuottaa jotakin uutta, on kääntyä omaa tahtoaan vastaan. Zizek puhuu ”itse-sabotaasista” (Zizek 2008, 87). Freudin ja Nietzschen mukaan tasa-arvo ja oikeudenmukaisuus vaativat vastenmielisyyden kontekstin: haluamme estää toisia nauttimasta samoista objekteista kuin itse nautimme. Yhteinen nautinto ei ole mahdollista ilman vastavuoroista kieltämistä.

Yksi Irakin vuoden 2003 sodan hahmoista oli Irakin informaatioministeri Muhammad Saeed al-Sahaf. Kun amerikkalaiset panssarit ajelivat jo Bagdadin kaduilla, kyseinen ministeri silti kielsi näin tapahtuvan, vieläpä median kameroiden edessä. Kun länsimaiset toimittajat naurahtivat ja sanoivat amerikkalaisten kontrolloivan Bagdadin katuja, informaatioministeri tokaisi: ”Amerikkalaiset eivät kontrolloi mitään, koska he eivät kykene kontrolloimaan edes itseään!”

Ministeri ei loppujen lopuksi ollut väärässä. Keskittyessään oman maan ulkopuolisten alueiden kontrolloimiseen amerikkalainen turvallisuuskoneisto unohti oman maan ongelmat.

Giorgio Agamben kutsuukin vailla kansalaisoikeuksia olevia, kansallisesti vaeltelevia ihmisiä, kuten Yhdysvalloissa asuvia meksikolaisia, nimellä ”Homini sacer”.

Kuten Immanuel Kant on todennut, mikään luonnonkatastrofi tai suuronnettomuus ei lopulta heilauta vallitsevaa moraalista järjestelmää. New Orleansin hurrikaani ei vaikuttanut mitenkään yhdysvaltalaiseen neo-liberalistiseen maailmanmenoon. Täysin vailla todellisuuspohjaa katastrofialueen mustat leimattiin ryösteleviksi ja raiskaaviksi ihmisiksi, minä vuoksi voitiin käynnistää koko turvallisuuskoneisto. Median raportit johtivat kuitenkin myös todellisiin toimiin. Uutisointi generoi vihaa ja uhkaa mustia kohtaan sekä vahvisti turvallisuuskoneiston resurssitarpeita. Jacques Lacan onkin todennut, että vaikka psykiatrisen potilaan puoliso olisi pettänyt häntä todella, silti potilaan kokemus pettämisestä patologisoidaan. Vaikka annamme tosiasioihin perustuvan lausunnon, tuon lausumisen motiivi ei enää voi olla tosiasiallinen. (Zizek 2008, 100)

Kun ajattelemme sotilasjohtamista postmodernissa kontekstissa edellisen zizekiläisen älyllisen turbulenssin lävitse, ovatkin kieli ja kommunikaatio itse asiassa ensilinjan vihollispesäkkeet, jotka on otettava haltuun ennen kuin voimme tunkeutua taisteluun vastustajan oikean organisaation kanssa. Sotilaallinen voitto perustuu nykyään siihen, että CNN julistaa jonkin osapuolen voittajaksi. Tässä rintamassa sanat, kuvat, merkitykset ja mielikuvat ovat aseita. Ei riitä se, että sanoo asian oikein, jos sanominen tulkitaan väärin. Jylland Postin pilapiirroskuva lienee tästä kouluesimerkki.

4.8 Traditiot ja uudet johtamismallit

Keskeinen kysymys on, ilmestyykö uusi johtamismalli tyhjiöön, jossa traditio vaatii täyttymistä? Sotilaskulttuuria on lähes mahdoton ajatella ilman maskuliinista traditiota. Koko kysymys sotilaskomennosta, univormuista, fyysisyydestä, aseista ja sotilasarvoista heijastelee vahvasti vuosisataisia miesihanteita ja mieskäytänteitä. Nykyisin myös naiset näkevät ne naiseutensa vaihtoehdoiksi.

Vahva sotilasjohtaja nähdään vieläkin henkilönä, joka kykenee yksin voittamaan toiminnalliset esteet, kantaa yksin vastuun toiminnasta ja luottaa vain omaan kokemukseensa, jota kannattelee syyllisyys ja velka esi-isille. Suomalaisuudessa elää vahvana sankarien ja erityisesti sankarivainajien velvoittava perinne. Vainajat ja esi-isä ovat jokaiselle miehelle arvomaailmaa kannatteleva velvollisuus, johon voidaan vedota juuri hädän hetkellä. Vahva riippuvuussuhde isien perintöön vaikuttaa todennäköisesti myös siihen, millaisia johtamis-ismejä kulloinkin valitaan käyttöön tai kuinka hyvin nuo ismit elävät organisaatiossa. Uusia malleja käytetään joko positiivisina tai negatiivisina esimerkkeinä johtamisesta suhteessa omaan traditioon.

Se, joka hallitsee rahoja, hallitsee johtamista. New Public Management on pakottanut asevoimat luovuttamaan suvereenisuuttaan juuri valtionhallinnon talousihmisille ja yritysmaailmalle. Samalla sotilasjohtajan autonomisuus ja maskuliinisuus on heikentynyt. ”Toisten rahoilla elävän” on palveltava feminiinisemmin uutta ”isäntäänsä”. Kun Suomessa asevoimat toisen maailmansodan jälkeen kylläkin olivat taloudellisesti ahdingossa, silti oman organisaation sisäinen suvereenisuus oli kyseenalaistamaton. Puolustusvoimat oli itsenäinen

talonpoika, joka eli ankarien luonnonolosuhteiden (suomettuneisuuden) keskellä. Nyt sen sijaan rahaa saadaan, mutta se ”maksaa” valtaa suhteessa omaan organisaatioon. Valtiovarainministeriön tulohajaus astelee kuitenkin turvallisuusorganisaatioiden oman toiminnan suverenisuuden ylitse.

Myös salaamisen kulttuuri on vahvasti maskuliinista. ”En voi kertoa teille kaikkea” –ajatusmalli lähtee alfa-uroksen muita suojelevasta asenteesta. Alfa-uros tuntee maailman pahuuden ja salaisuuden, joka on uskottu hänelle. Hän kontrolloi sen määrää alamaisille. Turvallisuusviranomaiset ovat aikamme tiedon ”alfa-uroksia” säädellössään tiedon luottamuksellisuuden asteita. Informaation rajoittaminen kertoo vahvasta maskuliinisesta vallasta. Esimerkiksi puolustusvoimat on huolissaan työntekijöidensä Facebookin ja IRC-gallerian käytöstä. Niinpä niiden käyttö puolustusvoimien hallinnoimilta työasemilta estetään. Vaikka sosiaalinen media tunnustetaan myös puolustusvoimissa ajan hengeksi, on ”suuri salaisuus” suojattava ja näin osoitettava myös maskuliinista valtaa suhteessa uuteen tilanteeseen.

”Huono päätös on parempi kuin ei päätöstä ollenkaan” ajatusmalli elää edelleen hyvä sotilasjohtajan ominaisuutena. Tämä nopeus todellisuuden edessä juontaa juurensa luolamieskulttuuriin, jossa vain nopeat elävät. Heikot ja hysteeriset feminiiniset olennot lamaantuvat kobran hypnotisoivan tuijotuksen edessä. Alfa-uros toimii, vaikka toiminnan päämäärästä ei olisi selvyyttä. Klassinen alfa-uros ei myöskään itse siivoa sotkujaan, vaan se ovat alaisten tehtävä. Maskuliininen johtaja delegoi eikä itse vahdi pikkuasioita. Maskuliininen johtaja näkee kuitenkin alaiset vähemmän maskuliinisina kuin itsensä, siksi hänen on kontrolloitava alaisiaan joko itse tai alijohtajien avulla. Todellinen cowboy ei koskaan täysin luota kuin työkaluihinsa. Camel bootsit on tehty miehille, jotka kulkevat omia polkujaan.

Kovat jätkät eivät myöskään pidä meteliä itsestään. Teot puhuvat puolestaan. Oppimisen ja itsensä kehittämisen sijasta kovat johtajat tekevät kovasti työtä tavoitteiden eteen. Yksi syy puolustusvoimissa 1995 alkaneen syväjohtamisen kritiikkiin on perustunut siihen, että sen mallin mukaisesti johtajaksi ei voi syntyä tai tulla vain fyysisesti kasvamalla tai säilymällä laumassa hengissä. Syväjohtaminen lähtee klassisen maskuliinisuuden sijasta enemmänkin siitä, että ihminen on puutteellinen, heikko ja tarvitsee vuorovaikutusta ja palautetta oman kehityksensä tueksi. Keskeinen kritiikki onkin perustunut siihen, että syväjohtaja on ”nynny” tai ”naismainen”. Syväjohtaminen ei enää pönkitä traditiota, jossa vanhin ja pisimpään hengissä säilynyt alfa-johtaja olisi kaikista paras kaikkiin tilanteisiin. Syväjohtaminen tavallaan feminisoi sotilasjohtamisen maskuliinista traditiota.

4.9 Toivoa on – Silleenjättäminen

Johtamiseen liittyvän tragedian ironia piilee siinä, että juuri hyveellinen ihminen ajautuu elämänmatkallaan kärsimykseen. Kohtalo määrää ihmistä kreikkalaisen tragedian perusmaailmankuvan mukaan. Tragedian tunne ei synny niinkään yksilön heikkouksista vaan juuri hänen vahvuuksistaan. Esimerkiksi Sofokleen Oidipus päättyy naimaan oman äitinsä rehdin luontonsa johdosta, ei velttouttaan. Sankari kuvittelee tekevänsä omia päätöksiä ja vaikuttavansa niillä omaan ja läheistensä tulevaisuuteen, mutta henkilökohtaisista hyveistään huolimatta hän päättyy usein toteuttamaan kohtalon kirjoittamaa kaavaa.

Silleenjättäminen vaatii harjoittelua. Oman halun hallinta ja kieltäminen ovat haasteita länsimaiselle egolle. Heittäytyminen tapahtumien vietäväksi ja aktiivinen haluttomuus ovat enemmänkin orientin filosofian tuotteita. Länsimainen ihminen etsii kyllä elämyksiä ja halua viihdyttää itseään peloilla ja negatiivisilla kokemuksilla, mutta aina on varattu pakotie ulos tästä todellisuudesta, jos se käy liian ahdistavaksi. Lääkkeet, huumeet, alkoholi, fyysiset äärisuoritukset, joogat, luontaishoidot ja etninen ravinto otetaan osaksi oman elämän länsimaista kuluttamista. Vihreä liike, vegetaarisuus, tasa-arvo ja heteronormatiivisuuden kritiikki ovat vain diskursseja jokaisen tahdon välipaloina. Kukaan ei voi jatkuvasti olla vegaani tai joogata, välillä on pakko ajaa metrolla ja käydä shoppailemassa mielen rauhoittamiseksi.

Tolstoi tuo hyvin esille hetken, jolloin ihminen oivaltaa menettävänsä oman halunsa kontrollin. Myös Camus, Sartre, Freud, Lacan, Heidegger, Foucault, Deleuze & Guattari, Zizek, Pasolino, Kubrick, Lynch ja monet muut ovat osoittaneet länsimaisen rationaalisen ajattelun ongelmat. Yrityksemme olla joskus ”irrationaalisia” perustuu kuitenkin rationaalisuuden uudelleen järjestelemiseen.

Silleenjättäminen alkaa, kun ihminen ei enää tahdo olla tahtomatta. Kokemuksena tilanne muistuttaa Pier Paulon elokuvia, jossa nuoret italialaiset pojat notkuvat paahtavassa auringossa piazzalla tylsistyneinä ympäröivän todellisuuden paahtavaan siestaan. Kukaan ei tahdo mitään ja kukaan ei viitsi reagoida mihinkään ...kunnes tapahtuu onnettomuus ja kaksi autoa törmää toisiinsa. Molempien kuljettajat kuolevat välittömästi, mutta toisen auton pienet lapset vaativat apua. He eivät ole vahingoittuneet fyysisesti lainkaan, mutta törmäyksen voima ja paine ovat heidän kokemusmaailmassaan uutta ja pelottavaa. Törmäys saa heidät itkemään. Autojen väliin on ruhjoutunut myös kuvankaunis nainen polkupyöränsä kanssa. Jokainen nuorista miehistä herää unestaan ja todellisuus tempaisee heidät onnettomuuteen. Lasten pitäminen sylissä ja nuoren naisen kauneuden sekoittuminen katkenneisiin ruumiinjäseniin saa ”kovikset” nyyhkimään. Kokemus on samalla uskonnollinen, pysäyttävä, eroottinen ja ahdistava. Kukaan pojista ei enää voi täyttää vain rationaliteettinsa aukkoja, vaan tilanne vaatii täysin uuden ja kokonaisvaltaisen kokemustavan.

Silleenjättäminen ei siis merkitse heitteillejättämistä, vaan se, mikä jätetään silleen, on oma halu. Maailmasta oman halun kohteena luovutaan ja omasta halusta tulee maailman tapahtumien kohde. ”Myös minulle voisi käydä noin”, on ajatuksenjuoksun suunta.

Se, että jotakin tapahtuu, perustuu usein siihen, että jotakin ei oleteta tapahtuvan. Silleenjättäminen on dialogista ja dialogisuus on aina ajalliselta kestoltaan rajallista. Ihminen ei kykene varastoimaan itseensä energiaa, jolla estäisi tai pitkittäisi todellisuuden tapahtumia niiden luonnollisen kulun mukaan. Ihmisen hallitsema aika on aina keinotekoista ja siten liian hidasta (sentimentaalista) tai liian nopeaa (virtuaalisuutta). Henri Bergsonilta voi lukea tästä lisää.

Silleenjättävä asenne ei siis ole pysyvä olotila eikä sitä voi kaivaa tiedostoista esille ja toistaa halunsa mukaan. Silleenjättäminen on tapahtumisen taitoa dialogisessa emootiokestoissa toisen ja toisten ihmisten kanssa. Johtamisen kannalta silleenjättäminen on johtajuuden avaintekijöitä.

Lähteet

Eriksson, K. (2009). *Maailma ilman ulkopuolta: Verkostot yhteiskunnallisessa ajattelussa*. Helsinki: Gaudeamus.

Kristeva, J. (1982). *Powers of Horror. An Essay on Abjection*. Translated by Leon S. Roudiez. New York: Columbia University Press.

Oksanen, A. & Räsänen, P. (2009). Sosiaalinen vuorovaikutus, media välitteisyys ja massaväkivallan kokeminen paikallistasolla. *Tiedepolitiikka*, 2/2009, s. 35–44.

Polanyi, K. (2009). *Suuri Murros. Aikamme poliittiset ja taloudelliset juuret*. Suomennos Natasha Vilokkinen. Tampere: Vastapaino.

Stjernfelt, F. (2007). *Diagrammatology: An Investigation on the Borderlines of Phenomenology, Ontology, and Semiotics*. Netherlands: Synthese Library.

Tarasti, Eero (2009) Tutkielma ilmenemisestä – eli läsnä oleva rakenne ja subjektin eksistentiaalisia poikkeamia, teoksessa Hannula, E. & Oksanen, U. (toim.) *Murtuvat merkit: Semiotiikan teoreettisen ja soveltavan tutkimuksen näkökulmia*. Helsinki: Helsinki University Press, s. 61–80.

Veivo, H. (2009). Tekstin säännönmukaisuudet, produktiivisuus ja raja teoksessa Hannula, E. & Oksanen, U. (toim.) *Murtuvat merkit: Semiotiikan teoreettisen ja soveltavan tutkimuksen näkökulmia*. Helsinki: Helsinki University Press, s. 31–48.

Wiest, Andrew. 2006. *Rolling Thunder in a Gentle Land – The Vietnam War Revisited*. London: Osprey Publishing.

Zizek, Slavoj (2009) *Berlusconi in Tehran* [http://www.lrb.co.uk/v31/n14/zize01_.html, 21.7.2009]

Zizek, Slavoj (2008) *Violence. Six sideways reflections*. New York: Picador.

LUKU 5

MILITARY PEDAGOGY IN THE FUTURE

Wolfgang Royl

5.1 Aims of military pedagogy

So far, the reference field of military pedagogy has been determined by objectives and contents relating to the leadership, training and education of the soldier. This is now coupled with the task to develop and foster a promising future approach to the training of soldiers, based on a combination of military action as experienced in the field and the concept of soldiership. As a result, the idiom “lessons learned” acquires a more far-reaching meaning. In a time when wars of conquest and defence have been replaced by military campaigns to safeguard world peace, military pedagogues have developed perspectives of how to deal adequately with military violence for peace-keeping (Micewski, 1998), and further the fundamental characteristics of military ethics (Toiskallio, 2005). Unlike security policy, which forms the current opinion on national and international conflicts on a daily basis, military pedagogic thinking and action are oriented towards the future, even where they serve coming to terms with the past.

The above also includes the consequences connected with the theme problematized by Gen Sir Rupert Smith, former Deputy Supreme Allied Commander Europe, as follows:

”Military fights are brutal because force is applied by military forces armed with lethal weapons. When unleashed, they will kill and destroy. That is what they are trained to do – and that is actually what we, civil society, ask of them. However, this is an unspoken contract, which is encased within the clear frameworks of war and peace that have evolved over the ages, but most especially in the past two centuries. And the fact that these no longer suit the reality in which we live does not stop us from rearranging reality into the frameworks we know.” (2005: 2006, 25)

This statement points to the problem of the consequences that might appear if soldiers have to meet the demands of a double role, i.e. being both warriors and peacekeepers. This would mean that traditional military training would have to be supplemented by lessons teaching a certain type of behaviour, or, more exactly, a social role enabling the soldier to become receptive to the troubles and needs of the population in the country of deployment. This

would have to include the ability to maintain the attitude associated with this role even in a situation where a KFOR soldier who is patiently talking to one of the locals or taking care of a family in need is suddenly threatened and has to take out his¹⁸ weapon in a matter of seconds. To train such professional ambiguity as standard operational behaviour is a special challenge for military training.

5.2 Military Pedagogy as an Element in a System of Academic Disciplines

Applied academic disciplines, such as military pedagogy belong to the system of educational science, just like military sociology is interrelated with sociology, or military psychology is connected with psychology. The fundamental contents and findings of the related science “pedagogy” remain binding for applied pedagogy, in this case military pedagogy. This of course does not rule out the fact that occasionally opposite ideas will develop within such a system of disciplines, which may result in some kind of an interdisciplinary conflict situation. For example, peace pedagogues sometimes consider themselves to be the true proponents of specialist academic theorems and practical relevance for application in conflict prevention education. One of their leading and successful representatives is the Norwegian Johan Galtung, who is also a cooperation partner of the *Hessische Stiftung Friedens- und Konfliktforschung* (Peace Research Institute Frankfurt). The “Transcend Method” he has developed aims at “survival, wellness, freedom and identity”, crossing national borders in its claim to validity. This silently implies that also in democratic states, a military monopoly on force must exist, which, on behalf of a free society, protects commendable existence as well as the freedom to publicise for peace researchers working for a violence-free future. For example, legitimised by the mandate of the UN Security Council laid down in Resolution 1244 of 10 June 1999, soldiers of the Kosovo Force (KFOR) risk their lives in order to protect the local population. KFOR’s task there is to provide security for the development of a multi-ethnic, peaceful society wherever it is threatened, and to assist ethnic communities in organising themselves based on the rule of law and democratic principles. This also applies to the mission of the International Security Assistance Force (ISAF) in Afghanistan. Naval units of the USA and its NATO allies are conducting antiterrorist operations at sea, among other things at the Horn of Africa and off the coast of Somalia, as well as in the Indian Ocean. The meaning which the objective “survival”, as set by John Galtung, has for peace pedagogy, is supplemented here by the clear note: now as before, it is necessary to guarantee peace and security of the free world also with military means.

5.3 The Change in Attitudes in the Military and the Society

In this context, we should look back on the political efforts that were required to finally bring about the European Union as an association of nation-states and to make the European Parliament in Strasbourg and Brussels operational. The historical past indeed seems somewhat unreal considering this positive development in Europe.

¹⁸ References to gender includes both genders.

A nursery rhyme that has long since become a fading memory reminds us of how in former times, namely during World War I, hostile sentiments were stirred up against European neighbours in the German Reich:

“Jeder Schuß ein Russ, jeder Stoß ein Franzos, jeder Tritt ein Britt, jeder Klaps ein Japs.”
(Every shot – a Russian, every shove – a Frenchy, every kick – a Brit, every slap – a Jap.)

From today's point of view, it is hardly comprehensible that once national power constellations existed in Europe whose conviction it was that imposing their political interests by military means would be successful. The Napoleonic Wars, World War I and World War II attest to the participating nations' mutual will to overpower each other – a product of the circumstances of the time. After 1945, however, a historical development set in which ties the military operations of the European nations' national contingents to the command hierarchy of the joint supreme NATO commands and, as a rule, requires a mandate of the UN Security Council. Enthusiasm for war, as exemplified by the memorable event that took place near the town of Langemarck in 1914¹⁹, where German soldiers were to take a ridge in assault waves but died or were wounded in enemy defensive fire, seems unreal and incomprehensible from today's view.

In fact, attitudes have changed so much by now that as a rule, material incentives must be offered to meet the military's demand both for soldiers volunteering for an extended term of enlistment and for officers, and to make people willing to put up with the risks associated with military service. Soldiership, the readiness to serve one's fatherland by risking one's life, and the related selflessness has become relatively rare attitudes. In the public consciousness, statements claiming a readiness to fight as a soldier are hardly in tune with the times anymore. What it means to be able to fight and defend one's country is something conscripts are taught – more or less explicitly – within the closed circle of basic training and behind barrack walls. This task requires both a person who sets it and people who are willing to accept it, to examine the pros and cons of fighting and killing personally. In this context, we may be reminded of the dialectic and somewhat apocryphal wise saying attributed to the German poet Bertold Brecht:

“What if they gave a war and nobody came? Why then the war will come to you! He who stays home when the fight begins and lets another fight for his cause should take care: He who does not take part in the battle will share in the defeat. Even avoiding battle will not avoid battle, since not to fight for your own cause really means fighting on behalf of your enemy's cause.”

Aging societies have nowadays difficulties in making their members become aware of the defence worthiness of social and cultural achievements to such an extent that the population will understand the continuing necessity to do military service in order to maintain an adequate defence capability of the country. As long as there are political and military trouble spots which may develop into global threats, vigilance is required in security policy. This also caused the German Minister of Defence Dr Peter Struck to make the following statement in

¹⁹ This combat action took place on 10 November 1914, not in the vicinity of the town of Langemarck, but near the town of Ypern (Belgium), soon after the beginning of World War I. The death of about 2,000 German soldiers in one single day was built up into a heroic self-sacrifice by the German Army command. After 1933, this myth was further fostered by NS propaganda.

his government declaration before the German *Bundestag* on 11 March 2004, referring to the political disputes about out-of-area missions of the German military: “Germany’s security is also defended in the Hindu Kush!” In order to convey this global security perspective to the population, a more comprehensive information and education effort will be required than up to now.

As a result, military pedagogy, whose actual focus is on the training and education of the soldier, faces the paradoxical task of increasing its efforts aimed at drawing the attention of the civil society to the defence worthiness of a free society. The military’s ability to safeguard freedom and wealth in the wealthy industrial societies remains threatened not only by al-Qaida’s terrorist network and radical Islamist Taliban fighters, but also by the expected migration movements from the destitute to the more wealthy regions of this world. In this context, the military means and methods to get prepared for this development are not based on the stockpiling of weapons. Armed forces are increasingly needed for security and public order missions that would overtax police assets. One example of this is the employment of the corps of engineers in Afghanistan, whose members e.g. assist the civilian population in digging wells and building schools, but who also always have to be ready to fight in case of sudden attacks.

Fortunately, the situation in Central Europe at the moment is not such that attackers are already advancing towards the national borders of democratic states and that the military threat by terrorists is tangible, so to speak. Today’s threat scenario is becoming reality at the periphery of European core countries. What is reported by the media about the combat action there tends to appear pale, particularly if critical events happen far away. In fact, suicide bombings in Baghdad or Israel are felt to be real life experiences instead of mere mediated reality only in the places where they actually happen. However, for civilians and soldiers on deployments abroad, the risk of death they face is a daily thought.

As a result, military pedagogy acquires the new task to inform especially civilians, i.e. the population in general, about the reasons why the society continues to depend on protection by the military, both at home and abroad. It is therefore still important to explain the significance of soldiership for safeguarding world peace, as well as, at the same time, the possible risk to our free and democratic basis of existence.

5.4 International Association for Military Pedagogy (IAMP)

That the above is an international concern, is demonstrated by the negotiations and publications of military pedagogues who have worked together for ten years now. Conferences of this association have taken place in Helsinki in 2000, Stockholm in 2001, Au/Waedenswil (Switzerland) in 2002, Vienna in 2003, Watchfield/Shrivenham (UK) in 2004, Strausberg/Germany in 2005, Bucharest in 2006, Jerusalem in 2007, Helsinki in 2008, and again in Shrivenham (UK)²⁰ in 2009. The IAMP was officially founded in 2005 at the Bundeswehr Academy for Information and Communication (*AIK*) and on the

²⁰ Centre of the British Armed Forces for qualifications in military leadership

occasion of the international annual conference in Strausberg (near Berlin). The statutes of this specialist academic association read:

“The IAMP is an association of professionals whose studies focus on education in the military setting and whose goals include the dissemination of information that would assist, develop, improve, and establish professional military institutions of advanced learning. Academics concerned with such subjects in civilian institutions of higher learning shall also be welcomed to participate in the Association.”

The results of the negotiations of the IAMP annual conferences have been published in the series “Studies for Military Pedagogy, Military Science & Security Policy” by *Peter Lang* publishers. Volume 9 (2005) deals with the overarching topic *Military Ethics in Professional Military Education*. Volume 10 (2007) is a summary of reflections on the subject *Military Pedagogy in Progress* and volume 11 (2010) summarizes the negotiations of the annual conferences in Bucharest and Jerusalem, under the heading *Educational Challenges Regarding Military Action*. Earlier, the annual meetings of military pedagogues were documented in the publications of the Finnish National Defence University²¹, e.g. with the title *Mapping Military Pedagogy in Europe* in 2000 and *Identity, Ethics, and Soldiership* in 2004, including the results of the research project *Action Competence, Identity and Ethics* headed by Prof. Toiskallio. The fact that he has put his focus on the matter of “Action Competence” is an expression of an important pedagogic experience: Soldiers are taught many things, both in the classroom and in the field, which they prove to master in various theoretical and practical proficiency examinations, but which do not always result in the necessary competence of action expected. Here, the objective is a special quality of training success that aims at the internalization of essential training contents. Only if the trainee succeeds in really appropriating essential contents and insights gained, can the complex ability develop to make fast decisions in case of emergency that are adequate for the situation and put them into practice. Also those responsible for civilian vocational training can and should set themselves this training objective. Military officers, however, must make decisions in threat situations and combat missions that oblige soldiers to risk their lives, if need be. This is a fundamental difference between the military and other professional or vocational groups that do not know such absoluteness in their commitment.

The fundamental ideas of Professor Toiskallio have by now been described in more detail and have been oriented towards the future, as shown by the vision of Ulla Anttila, with her co-writers (2007). This paper envisages a time perspective for Officership 2025. For this purpose, the personality characteristic “action competence” has been developed further. Global military crisis management also results in increasing demands on the performance of soldiers and officers. It is therefore indeed obvious that military education and training should be oriented towards the mental and physical stress and strain that both soldiers and officers have to successfully cope with during deployments. Since military ethics and the teaching of its principles considerably promote military action competence, it is no coincidence that the former has become a matter of practical relevance in officer education and training. A military leader may have the direct responsibility to give an order while being fully aware that this will endanger the troops entrusted to him. It is thus also an experience that leaves a deep impression on the officer’s mind if he has to inform the relatives of a soldier

²¹ formerly Finnish National Defence College

of the death of their family member. Therefore, officers are always called upon to exhibit special vigilance in the discharge of their duty, e.g. when supervising maintenance work on military equipment, when in charge of live firing training, or during peace-keeping missions abroad. Enabling the soldier to practise his profession conscientiously is therefore a task of character formation. Upon successful completion of this task, the officer will distinguish himself by a personal attitude that directly evokes respect from others. Experience has shown that the interaction between the military attitude of the officer and the resulting respect his subordinates pay him causes them to obey his orders on the basis of unspoken, mutual trust. As a result, leading a mission will in most cases only require short-phrased orders.

The foundation committee of the International Association for Military Pedagogy, whose members included military pedagogues from Switzerland, had not remained unimpressed by the memory of the referendum of 26 November 1989 on the subject “For a Switzerland without armed forces and for a comprehensive peace policy”. Exactly 16 years before, the Swiss electorate had voted to keep the military, without excluding peace policy for their country. In recent years, a development has taken place which could be referred to as ‘network centric peace-keeping’, as opposed to ‘network centric warfare’. In such a network, soldiers and members of non-governmental organisations (NGO) pursue aims that complement each other, i.e. the safeguarding of peace in order to guarantee the reconstruction of the regions concerned. These activities on the ground receive essential and thus indispensable support from the results of the G8 conferences where the eight leading economic nations among other things discuss about how to coordinate economic aid and military protection in crisis regions (Schwegmann, 2001). Sylvain Vité reports about the difficulties associated with such efforts (2005, 201):

“In practice, both UNMIK²² and KFOR, arguing that public safety had to be preserved, frequently used administrative detention outside judicial control under conditions which were not compatible with international standards. This practice continued even when the emergency phase was finished.”

The action competence of the soldiers participating in these peacebuilding tasks requires special military pedagogic attention and care.

5.5 Aspects of Culture Pedagogy

As T. Mahnken and J. FitzSimonds (2003) found in an empirical study, even officers do not easily adjust to the security strategy that has become known under the terms *Network Centric Warfare* and *Revolution in Military Affairs (RMA)*. Statement 11 of this study:

“The ability to strike an adversary with precision from a distance will diminish the need for the U.S. to field ground forces,” was mostly met with disapproval by the US military personnel questioned: (op. cit. p.46): Army 77%, Marine Corps 90%, Navy 78%, Air Force 51%.

²² UNMIK stands for United Nations Mission in Kosovo.

This seems plausible considering that the officers in the survey obviously felt that their identity as warriors was called into question, not unlike the challenge soldiers face in peace-keeping missions. The new, revolutionising possibilities of warfare that make it possible to successfully engage the enemy even from very great distances no longer were in line with the internalised professional principle and the acquired military action competence of the soldiers questioned. The military personnel of Western nations may experience a similar contrast with respect to the social environment they encounter in Islamic countries, where both men and women volunteer for suicide missions which mean their certain death, compared with the traditional risk a soldier faces (Kümmel, 2003).

As far as contrast responses are concerned, let us remember here the former attitudes of some members of the military who first thought that the out-of-area missions that were imminent then were not compatible with the official oath they had sworn as part of their solemn pledge to the Federal Republic of Germany in the time before this development in world politics. They therefore refused to participate in missions abroad.

The academically trained officer, whose general knowledge today is much broader than in the past and whose service obligations now also include deployments abroad, in fact is well prepared (or capable of further educating himself) to comprehend which cultural and political background the local population in the stabilisation area belongs to, and to understand them from the point of view of culture pedagogy. Accordingly, the task spectrum of military pedagogy has gained an important aspect: soldiers in stabilisation operations are expected to also assist in local development work. This is undoubtedly a task which bears relevance to culture pedagogy.

When looking for the initial stimulus that caused specialist academics and institutions to join their efforts in order to deal with concerns of military pedagogy, it may well be assumed that a paper by Jarmo Toiskallio (2000a) was of major importance. It defines the field of military pedagogy as follows:

“A sound military pedagogical framework has to work out a holistic and critical view of soldiers and officers as learning, growing and acting human beings in interaction with their environments.” (op. cit. p. 7)

This approach of culture pedagogy, which defines the soldier as a human being interacting with his environment, centres the soldier’s profession and those who exercise it on the humane. This is anything but trivial. The aspect of humaneness is diametrically opposed to historical concepts such as the well-known, macabre attitude that considered lansquenets as ‘cannon fodder’. In this context, this may serve as proof of how long the historical development period was until the public conscience finally regarded soldiers as fellow human beings who are prepared to risk their lives for others. This was especially discussed in the interview that Jarmo Toiskallio conducted with Colonel Florian of the Austrian Department of Defence (2000).²³

However, military pedagogues have to thank Prof. Edmund van Trotsenburg, formerly of the Klagenfurt University, for the very first stimulus to start discussing new questions of

²³ Cf. (ed.) (2000): Mapping Military Pedagogy in Europe, pp.11–17.

military pedagogy. With volume 1 of his studies on defence pedagogy, he initiated activities that were to result in – so far – eleven publications in this series in the following years.

It was Heinz Florian who triggered the initiative which had begun with the preparatory cooperation of those authors that subsequently provided contributions to volume 2 of the military pedagogic series of publications under the title *Grundlagen der Militärpädagogik*²⁴ (1994). At the time, this publication was realised together with Ministerialrat Colonel Dr Hermann Jung, of the Federal Ministry of National Defence in Vienna. Let us at this point think back on these historical origins of a successful cooperation initiative in military pedagogy.

How can the aspect of cultural relevance of military pedagogic actions be further outlined? A promising answer is given by Chris Donnelly (2000), NATO's special adviser for Central and Eastern European affairs:

“Peace-keeping operations have shown that soldiers require a range of skills to fulfil a wide spectrum of stressful and demanding roles.” (op.cit., 30).

5.5.1 Militant hot spots cooling down

If you listen to the sounds of the European Hymn and reach the point where it says: “All men will become brothers,” you will be reminded right then, or time and again, of the fact that the aims of the pacification of humanity are sufficiently well-known. In real life, however, such expectations do unfortunately not suffice to prevent hostile conflicts. This applies on a world political scale, but is also true for the inhabitants of a house, different parts of a town and regional or state politics. As a rule, people and nations strive to gain advantages for themselves, or attempt to reap benefits for the clientele of one political party rather than for that of another one. The scarcity of natural resources, energy and economic goods does not permit the same level of wealth for all human beings. In places where the conflict potential resulting from these social differences erupts into militant action, armed forces need to be deployed even today. Therefore, troops under a UN mandate are committed with the purpose to separate conflict parties and secure the reconstruction of threatened regions. Kosovo is an example of the deployment of such stabilisation forces (SFOR). The efforts aim at keeping people apart who mutually accuse each other of being responsible for their respective misfortune. They must be disarmed, and the history of the reasons for the conflict must be explained to them. Employing soldiers who in most cases hardly understand the language of the local population, for such peacebuilding work does not necessarily promise success. The military personnel must rely on interpreters and on their own personal charisma if they want to appear benevolent and friendly rather than uneasy with fear. This is a diametrical difference between these troops and the occupation forces known from history that made it a habit to loot the local population. Today, the sending nations themselves are prepared to spend a lot of money on their stabilisation forces, and the sums are such that people are more likely to discuss about the withdrawal of those troops than about having them stay in the countries of deployment. In addition, the Kosovo War gave rise to the question of how far the military missions of the Kosovo Force (KFOR) are in

²⁴ Fundamentals of military pedagogy.

keeping with International Law. No lesser than the German philosopher Jürgen Habermas (2000) has participated in this discussion, contributing, among other things, the following reflection:

“Under the premise of human rights policy, this intervention is now to be seen as an armed peace-creating mission, which is authorized by the association of nations (admittedly without a UN mandate). According to this Western interpretation the Kosovo war could turn into a leap from the classical conception of international law for sovereign states towards the cosmopolitan law of a world civil society.”²⁵ (op. cit. p. 53²⁶)

The enthusiasm expressed by J. Habermas with a view to human rights policy was shared by a predecessor and had a counterpart in Johann Heinrich Pestalozzi, who, 230 years ago, made memorable remarks on the quality to be aspired in the education of professions and classes:

“General refinement of human nature’s inner powers with the aim of pure human wisdom is the general purpose of education, also of human beings of most humble standing. The practice, application and use of his power and wisdom in the special situations and circumstances of mankind is the education of professions and classes. The latter must always be subordinated to the general purpose of human education ... He who is not a human being lacks the basis for forming and refining what he is destined for.”²⁷ (Pestalozzi 1779/80, p. 270²⁸).

A statement like this may indeed be considered a very valuable contribution to current reflections, and even today it befits well the world civil society Habermas refers to in his statement on the Kosovo War.

This also applies to conflict situations of military pedagogic relevance within armed forces, a concern the Union of the Committees of Soldiers’ Mothers of Russia works on. This association fights against the ill-treatment of Russian conscripts in Russian barracks. Public attention has been drawn to the sadistic cruelties and financial extortion newly inducted recruits have suffered at the hands of older “buddies”, which have resulted in serious physical and psychological damage and in many cases have been the reason why victims of such practices have committed a suicide. This is one of the reasons why military pedagogy, in its definition and implementation as a practical human science (Toiskallio 2000b), rightfully claims international validity. Terror as applied in barracks of NATO allies, where soldiers make the ‘Holy Ghost’ appear to unpopular comrades, differs from what the Soldiers’ Mothers of Russia bring to light and intend to prevent in Russian barracks by degrees, but not in principle.

²⁵ Translation of the German quote: Cf. <http://www.thegloballite.ac.uk/press/011habermas.htm>.

²⁶ of the German publication.

²⁷ Translation of the German quote for the purpose of this publication.

²⁸ of the German original.

5.5.2 Reduction of differences in education

The point made clear already by the quotation of Pestalozzi's work is stated – in a modern version and in today's phrasing – by W. P. Jones (2007), Professor for International and Development Education at the University of Sydney, Australia. Prof. Jones is also Director of the Research Institute for Humanities and Social Sciences. His plea to support non-governmental organisations (NGOs) in their information and education work was meant to help realise considerations to provide these institutions with the military protection they need in order to carry out their work safely and sustainably in regions such as Kosovo. In his situation report (2000), Gen Dr. Klaus Reinhardt, who as KFOR Commander was able to gather extensive experience in Kosovo, describes the assistance required by the population as follows:

“Until the international community provides the resources needed, KFOR soldiers are having to step in to fill the gap, carrying out duties for which they are not trained.” (op. cit. p. 17)

This statement by somebody who certainly is an expert in the field sets a signal for the future education and training of soldiers employed for the stabilisation of crisis areas. Military service is part of the political responsibility every individual shares.

5.5.3 The concept of a citizen of the world

It may happen that on occasion military science publications will mention the excellent facts of the history of education only in passing. A very good example of a different approach is set by the educationalists, psychologists and sociologists gathered in the International Association for Military Pedagogy, who have introduced the concept of education in military pedagogic matters. They use the German term *Bildung* in English or Finnish texts, in most cases explicitly referring to Wilhelm von Humboldt, who gave German educational history an important educational ideal and, among other things, was responsible for the founding of Berlin University (today the Humboldt University of Berlin) in the year 1810. It is remarkable and still worth remembering that this important university was founded after Napoleon I had defeated Prussia militarily during his campaign of conquest across Europe. The intellectual renewal of Prussia is reflected in Humboldt's educational ideal: to grasp as much of the world as possible, making it part of one's own personality, is – in the higher sense of the word – life!

If, in the future, officers and enlisted personnel will be primarily tasked to conduct stabilisation missions to maintain military security on which the life of the population and the work of non-governmental organisations in crisis areas will depend, then there is still time to ascribe its proper place to soldierly existence within a comprehension of the world that is enhanceable through education. There is also a need to do so because it becomes clear even now that the soldiers of national contingents are deployed to crisis regions outside their countries of origin. Becoming receptive to what has caused the crisis in a region requires a process of learning which goes beyond the usual efforts in adaptation to the country and its people. What is required on location, then, adapting oneself to situations which may

not be readily comprehensible, to avoid any detrimental effects on the troops that might be caused if the local population feels provoked by the inadvertent misbehaviour of soldiers. The situation of the troops in Afghanistan has taken an appalling turn for the worse because no heed has been paid to the special features of a culture which has shaped the people for a long time. Experts say that it may take twenty to thirty years to effect a change from outside as regards those structures of a foreign country that appear to be in need of modification. Given these circumstances, the 'citizen of the world' concept should also be understood as a soldier's reflections on his own culture so as to develop an understanding of other cultures. Honour killings in Islamic families that have occurred in western countries because one family member has succeeded more than the others in adapting to a western lifestyle are notorious examples of this.

This in turn leads back to a goal of military pedagogy commented on by Jarmo Toiskallio (2007) after his own successful professional activities at the Defence University of his country:

"In officer education, already at the junior officer level, it is important to deeply understand how crisis management and the whole range of the security sector reform require us to develop new capabilities, both to adapt efficiently to changing and very complex situations and to empower democratic development in societies." (op. cit. p.76).

5.6 Summary

Deliberations have been made on how the current objectives of military pedagogy are going to be, and will have to be, developed further when crisis activities in certain regions start to pose a threat to world peace. The necessity for military intervention is created by a development which requires military forces to be committed in stabilisation missions in regions where the local population suffers from the effects of asymmetric warfare, and where rebels pointedly attempt to destabilise the local economic order. Also, threats to world peace must be expected if warriors of faith enhance their political influence to destabilise entire regions by committing acts of terror against people and objects. What is required from the perspective of military pedagogy is that soldiers should receive preparation for a change in behaviour which might become necessary if peaceful contacts with the locals suddenly turn into life-threatening situations. Soldiers should be adequately prepared for missions in such crisis regions. Furthermore, it should be a declared task of military pedagogy to explain the existing and increasing terrorist threat to the members of civilian society who are remote from those occurrences and wish to remain uninvolved.

It has been called to mind that military pedagogy should be understood as an applied educational science, as is indicated within the system of sciences. The same holds true for peace pedagogy. Its representatives deal with the important issue of how the use of violence, both between individuals and between nations, could be averted by advocating a non-violent balancing of interests. Existing and, unfortunately, ever newly emerging conflicts which make it necessary to use military violence to avert or solve them, require that soldiers

be trained in the use of weaponry. In this, a development is taking shape in which soldiers are deployed on what are called stabilisation missions to the crisis regions of the world so as to keep hostile populations at a distance from each other, to make them hand in their weapons and then, possibly, to make them jointly devote themselves to the reconstruction of their region.

Thus, a delightful change of awareness is taking place in that, for example, nations which formerly lived in hereditary enmity characterised by military confrontation have formed superordinated communities – such as the European Union – and successfully cooperate at the parliamentary level. Meanwhile, memories of past wars with their heavy losses of life have become more distant now in the minds of people, and that distance is going to grow with every generation that follows. All the while, war-like conflicts are on the rise in developing nations and the Middle East. At the same time, there is an increasing international threat to western societies posed by Islamic warriors of faith. This should be cause enough for military pedagogues to apprise civilians – that is the general population – of the fact that, as yet, we cannot dispense with a military force bound by constitutional rules.

From the range of publications which the ‘International Association for Military Pedagogy’ has produced so far, it may be discerned that it is about cooperation among a dedicated group of specialist scientists. The success of this cooperation is based on contacts primarily initiated by military pedagogues in Austria and Finland. It has been found that the tasking of military pedagogues in their national armies is quite comparable, which makes it possible to transfer ideas and implementation proposals for the development of practical training and concepts of what is ‘soldierly’. The same is true of the relationship between the military and non-governmental organisations in crisis regions, which tend to keep away from military forces, and yet will often depend on the protection and security of violence-free regions afforded by the military.

For the soldiers of the future, deployments abroad will be the rule. The demand and necessity for crisis interventions will increase as globalisation proceeds in almost all spheres of life, and as information on crisis development is disseminated at ever greater speed. In the process, soldiers will no longer be needed for the Great Patriotic War or for systematic combat operations; rather, they will be needed for peacekeeping efforts in areas of unrest. When on such missions, the soldier – in his awareness of the value of a free and democratic constitutional order – should be able to convey this both expressly and non-verbally in his attitude. To be able to do so, soldiers need a military training which imparts to them the kind of switching ability (ambiguity) which provides them with a two-fold awareness-controlled role behaviour. The motto of being ‘able to fight and prepared to help’ aptly describes the educational goal of imparting such dual-action competence. This goal is supplemented by providing soldiers with crisis management skills to be applied not only within the community of soldiers but also within the micro-social mission environment of the military team. As for the intellectual resources which are needed to instil what is referred to as a ‘world citizen’s attitude’ in a soldier deployed abroad, we may reasonably expect such a task of further education to enjoy the support of a, by now, academically trained officer corps.

References

- Anttila, U., Kylä-Harakka, J., Leskinen, J., Mikkonen, R. & Toiskallio, U. (2007): Officership 2025 and Changes in Military Crisis Management from the Action Competence Perspective in Laaksonen, M. (ed.). *The Future of Military Leadership and Management*. Helsinki: Edita Prima.
- Donnelly, C. (2000). Shaping Soldiers for the 21st Century in *NATO Review*, summer/autumn 2000, vol. 48, pp. 28–32.
- Galtung, J. (2009). Online accessed at: www.transcend-nordic.org. Accessed on 10 December, 2009.
- Habermas, J. (2000). Bestialität und Humanität. Ein Krieg an der Grenze zwischen Recht und Moral. (Bestiality and Humanity: a War on the Border between Law and Morality) in Merkel, R. (ed.). *Der Kosovo-Krieg und das Völkerrecht* (The Kosovo War and International Law), op. cit., pp. 51–65.
- Hessische Stiftung Friedens- u. Konfliktforschung in Frankfurt/Main (*Peace Research Institute Frankfurt*). <http://www.hsfk.de/>. Accessed on 10 December, 2009.
- Humboldt, W., von (1809). Über die innere und äußere Organisation der höheren wissenschaftlichen Lehranstalten in Berlin: *Schriften zur Politik und zum Bildungswesen*. Bd. IV, Stuttgart 1964, S. 255–266.
- Jones, W. P. (2007). Education and World Order in *Comparative Education*, vol. 43, no. 3, pp. 325–337.
- Kümmel, Gerhard (2003): Der Selbstmord-Attentäter: Annäherungen an eine Kämpfer-Figur. (The suicide attacker: approaches to a fighter figure) in Collmer, S. (ed.) *Krieg, Konflikt und Gesellschaft. Aktuelle interdisziplinäre Perspektiven*. (War, conflict and society. Current interdisciplinary perspectives*). Hamburg: Dr. Kovac Verlag. pp. 113–130.
- Laaksonen, M. (ed.) (2007). *The Future of Military Leadership and Management*. Helsinki: National Defence University.
- Mahnken, T. & FitzSimonds, J. (2003). *The Limits of Transformation. Officer Attitudes towards the Revolution in Military Affairs*. Newport, Rhode Island, USA: Naval War College.
- Merkel, R. (ed.) (2000). *Der Kosovo-Krieg und das Völkerrecht*. (The Kosovo War and International War). Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Pestalozzi, J. H. (1779/80). *Die Abendstunde eines Einsiedlers*. (The Evening Hour of a Hermit) PSW 1, pp. 263–281. Berlin 1927: Walter de Gruyter & Co.

Reinhardt, K. (2000): Commanding KFOR in *NATO Review*, summer/autumn 2000, pp. 16–19.

Smith, R. (2005: 2006). *The Utility of Force: The Art of War in the Modern World*. England: Penguin Books.

Toiskallio, J. (2000a). Is there a Military Pedagogy? In Toiskallio, J. (ed.) *Mapping Military Pedagogy in Europe*. Helsinki: Finnish National Defence College.

Toiskallio, J. (2000b). Military Pedagogy as a Practical Human Science in Toiskallio, J. (ed.) *Mapping Military Pedagogy in Europe*. Helsinki: Edita.

Toiskallio, J. (2004). Action Competence: Approach to the Transforming Soldiership in Toiskallio, J. (ed.) *Identity, Ethics, and Soldiership*. Helsinki: Edita.

Toiskallio, J. (2005). Individuals, Ethics, and Military Pedagogy in Micewski, E. & Annen, H. (eds.) *Military Ethics in Professional Military Education – Revisited*. Frankfurt/Main: Peter Lang Verlag.

Toiskallio, J. (2007). Transformation through Education: Curriculum as Praxis in Officer Education in Annen, H. & Royl, W. (eds.). *Military Pedagogy in Progress*. Frankfurt/Main: Peter Lang Verlag.

Trotsenburg, van, E. (ed.) (1989). *Militärpädagogik*. (Military Pedagogy). vol. 1, Frankfurt/Main: Peter Lang Verlag.

Schwegmann, C. (2001). Modern Concert Diplomacy: The Contact Group and the G7/8 in Crisis Management in Kirton, J. J., Daniels, J. P. & Freytag, A. (eds.). *Guiding Global Order. G8 Governance in the Twenty-first Century*. Aldershop, UK: Ashgate.

Vité, S. (2005). Re-establishing the Rule of Law under Transitional Administration in Bryden, A. & Hänggi, H. (eds.) *Security Governance in Post-Conflict Peacebuilding*. Münster: Lit Verlag.

LUKU 6

WHEN ORDINARY MEN DO EVIL: LESSONS FROM MY LAI AND BEYOND

Paolo Tripodi

6.1 Introduction

When Chief Warrant Officer Hugh Thompson saw from his helicopter several GIs²⁹ opening fire on Vietnamese civilians, mainly women and children in the village of My Lai, he decided to take the aircraft closer to the ground to be sure that he was not mistaken. Regretfully he was not. The three-man crew of the small chopper was shocked by the sight of dead bodies of Vietnamese civilians piled up, thrown in a ditch, or scattered around the village. Thompson, Glenn Andreotta and Larry Colburn struggled to make sense of what was happening, and then they did everything they could to save the lives of defenseless people, even if this meant opening fire on the GIs. “That day they (the GIs) were the enemy”, Hugh Thompson said.

The massacre of My Lai, because of its ferocity and magnitude, is remembered with remorse, sadness and guilt. What happened that day of March 1968 remains in the collective memory of the American society, and even more the American military, as an absurd and inexplicable event. It was a total collapse of the moral values that Americans believe are rooted in American youth, the same who killed, raped and maimed defenseless civilians.

My Lai, like many other similar events, has been explained mainly by focusing on the individual and by emphasizing that, very likely, those responsible lacked the moral character that should have stopped them from doing something so horrible. In his famous book *A Rumor of War*, Philip Caputo states that two most popular explanations of the causes of My Lai were an exaggeration. The two theories, the “racist” and the “frontier-heritage,” respectively suggested that American soldiers found it easy to massacre Asians as they did not regard them as human beings, and that American soldiers were inherently violent and only needed to be excused by being at war to vent their homicidal instinct. However, Caputo believes that a more accurate explanation for what happened in Vietnam has to be looked for beyond the individual. He notes that like all generalizations, both theories have some truth, yet he also explains that in Vietnam “The evil was inherent not in the men – except

²⁹ Calling an American a GI means that the person is serving or has served in the military.

in the sense that a devil dwells in us all – but in the circumstances under which they had to live and fight.”³⁰ The explanation for what happened in My Lai is extremely complex and is the result of more than one element. Several factors concur when men do evil. Therefore a sound approach would be to explore all those factors and focus not only on the disposition of the individual, but also on the situation. Just a few years ago, US Army LTC Robert Rielly defined as a “popular misconception” the fact that the unit responsible for My Lai was “some kind of rogue outfit-operating outside the bounds of the rest of the US Army.” Rielly warned that “Unfortunately, a catastrophe like this can occur in any unit if all the elements are present.”³¹

In this paper I explore the elements that can make a serious impact on perfectly normal individuals and confuse them into doing something that they would otherwise never envision doing. I want to emphasize this exploration is not intended to find a moral justification for acts that are often illegal and immoral. The individual remains morally responsible for doing something fundamentally unethical and harmful. I intend to demonstrate that those elements can not only be identified, but they can be studied and become a key component of professional military education. Programs should be offered for everybody in uniform, and particularly for those who are in a position of leadership, to increase their overall awareness, and specifically their moral awareness. In my view, morally aware leaders, particularly at the small unit level, can “protect” themselves and their soldiers from committing immoral acts.

6.2 Is anyone immune to evil?

Most of our beliefs about our fellow individuals and their behavior are strongly based on the assumption that “good” men and women will always do the right thing. We have a very simplistic approach to our own and other people’s behavior. If we believe they are good individuals, we will feel confident that they will neither cheat nor steal. We always believe that individuals of character will resist falling into a morally bad situation. However, Jonathan Shay warns us that in our culture we are strongly inclined to believe “good character stands reliably between good persons and the possibility of horrible acts.”³² We tend to overemphasize the strength of a “good” individual of character and often underestimate, or do not even consider, the power of other factors that are not related to an individual’s nature. Yet, those factors could have a significant impact on the individual and compromise his/her ability to do the right thing. The battlefield, and particularly a battlefield where there is a large number of unsympathetic and often hostile civilians, is arguably the most difficult environment for the individual with a good character. On the battlefield, as well as in peace operations, men and women in uniform live in a situation in which they might have to use force to kill the enemy – a fellow human being – while they might be under a constant fear and stress of being killed.

There is extensive literature dealing with the psychological complexities of warfighting and peacekeeping and the huge stressors ordinary men and women have to deal with. For the objective of this paper, I emphasize that normal men and women acting in such

³⁰ Philip Caputo, *A Rumor of War*, Henry Holt and Co, New York, 1996, p. xviii

³¹ Robert Rielly, *The Darker Side of the Force, Military Review*, March April 2001, p. 66.

³² Jonathan Shay, *Achilles in Vietnam: Combat Trauma and the Undoing of Character*, Simon & Schuster; First Touchstone edition, 1995, p. 31.

an environment are asked to make decisions in a fundamentally abnormal situation. As a consequence of an extreme experience, a concentration camp survivor, Victor Frankl, states: “An abnormal reaction to an abnormal situation is normal behavior.”³³ Frankl clearly emphasizes that the environment in which the individual is immersed plays a significant role in influencing his/her actions and reactions. This does not necessarily mean that the environment changes the individual and his/her “good character,” but it has potential to create great confusion in his/her mind and, indeed, might influence, although temporarily, his/her behavior. This is something we need to acknowledge to develop a proper level of mental and moral awareness.

One important effort to identify the elements that can lead to unlawful and immoral actions was undertaken in *War Crimes*, a USMC Reference Publication released in September 2005. According to the publication, several factors can lead to the perpetration of war crimes: “high friendly losses; high turnover rate in the chain of command; dehumanization of the enemy or use of derogatory names or epithets; poorly trained and inexperienced troops; poor small unit discipline standard; the lack of a clearly defined enemy; unclear orders; high frustration level among the troops.”³⁴ This categorization is helpful for understanding that there are factors that can affect someone emotionally in a negative way and have nothing to do with his/her character, such as: violent loss of a brother in arms or the frustration associated with identifying the enemy in an environment in which it is difficult or even impossible to discriminate between friends and foes, and anyone can represent a potential life threat. These factors are important because leaders and trainers continue to focus mostly on “building” the character of men and women in uniform, while they should also focus on the negative elements of the situation. These external situational factors can have a major impact on how the individual will act or react.

Although *War Crimes* represents an important move in the right direction, the next step should be to explore not only those features, but also to place them in a much broader and comprehensive context. Thus, leaders and their troops would be aware of the overall dimension they are dealing with, rather than single factors. An extremely enlightening approach to understanding why ordinary men might do something highly immoral is offered in a study by Phil Zimbardo. A sociopsychologist in the early 1970s, Zimbardo conducted an experiment, known as the Stanford Prison Experiment, aimed at exploring the power of social situations on individuals. In his book, *The Lucifer Effect*,³⁵ Zimbardo offers several interesting explanations why good individuals, whom he refers to as “good apples” can do evil things if they are placed in a “bad barrel.”

Zimbardo clearly identifies the power of the *situation* and the *system* as two areas that can have a negative impact on the behavior of a normal individual. In relation to the situation Zimbardo states: “Good people can be induced, seduced, and initiated into behaving in evil ways. They can also be led to act in irrational, stupid, self-destructive, antisocial and mindless ways when they are immersed in ‘total situations’ that impact human nature in ways that challenge our sense of the stability and consistency of individual personality, of

³³ Victor Frankl, *Man's Search for Meaning: An Introduction to Logotherapy*, Beacon Press, Boston, 1992, p. 32.

³⁴ *War Crimes*, MCRP 4-11.8B, US Marine Corps, Quantico, 2005, pp. 7–8.

³⁵ Philip Zimbardo, *The Lucifer Effect: Understanding How Good People Turn Evil*. New York and London: Random House, 2007.

character, and of morality.”³⁶ In relation to the system, Zimbardo believes that “System Power involves authorization or institutionalized permission to behave in prescribed ways or to forbid and punish actions that are contrary to them. It provides the ‘higher authority’ that gives validation to playing new roles, following new rules, and taking actions that would ordinarily be constrained by preexisting laws, norms, morals, and ethics.”³⁷ According to Zimbardo, based on his experience with the SPE and his study of Abu Ghraib, situations are created by systems. He claims, “Systems provide the institutional support, authority, and resources that allow Situations to operate as they do.”³⁸ On this point I take a different approach from Zimbardo. In my view situation and system interact with each other, and the latter has the potential to make the situation significantly worse, for example, in cases like Abu Ghraib. Yet, the system can also provide an extremely effective element to reduce or limit the negative impact of a bad situation. If even just one of the leaders in the chain of command - one component of the “system” - in Abu Ghraib had taken a different course of action and taken the responsibility to stop the mistreating of prisoners, the overall “system” would have reacted in a positive way to a bad situation. Thus, it is very likely that the incident would not have happened, or it would have been limited.

In my paper I explore how a better knowledge of negative situational forces and a greater awareness of the potential negative dimension of the system can provide us with a better understanding of how to prevent an individual from behaving immorally in the battlefield.

6.3 “I did not know that I was going to do that!” The power of the situation

Varnado Simpson was a 19-year-old private when he went into the village of My Lai as part of Charlie Company and murdered several civilians. In an interview for a Frontline documentary, when he was asked about the killing that day in March, he said “I did not know that I was going to do that. I knew that women and children was there but for me to say that I was going to kill them... I did not know I was going to do that until it happened. I did not know that I would kill anyone, I did not want to kill anyone.” Then he explained his first kill “She was running with her back from a tree line, she was carrying something, I did not know if it was a weapon or what, but it was a woman I knew it was a woman, I did not want to shoot a woman... but I was given an order to shoot. So I am thinking that she had a weapon running so when I shot and turned over it was a baby. Shot her about three or four times and the bullets just went through and shot the baby too. And I turned over and I saw a baby face... and I just blanked, I just went.” When he was asked again why he killed many more civilians, Varnado once more replied “I just went, my mind just went, I wasn’t the only one that did it, a lot of other people did it... I just lost all sense of direction, of purpose. I just started killing in any kind of way I could kill. It just came, I didn’t know I had it in me, but like I say after I killed the child my whole mind just went, it just went.”³⁹

³⁶ Ibid. p. 211.

³⁷ Ibid. p. 226.

³⁸ Ibid.

³⁹ Varnado Simpson interview for “Remember My Lai”, *Frontline*, Broadcast May 1989.

Varnado Simpson's frank and unvarnished description of what he was responsible for at My Lai makes him look like a sadist,⁴⁰ yet, before that day in March 1968 he was an average young man like the large majority of the men of Charlie Company. Simpson's remorse for what he did was such that his entire adult life was tormented by the memories of that day. He dealt with the traumatic experience of My Lai for decades and killed himself in 1997.

The men of Charlie Company were ordinary, average Americans. According to Fred Widmer, a Charlie Company radio operator at My Lai, "the majority of the men in C Company were just the average normal Americans, most of us middle income, middle class families, from all across the United States; Indiana, I was from Pennsylvania, so I'd say you had a good cross section of the total population of the United States at that point in time."⁴¹ Lt. Gen Peers, who conducted the My Lai inquiry, noted that initially the investigators believed that maybe the company had included a large and probably unusual number of individuals of "inferior quality." Thus, they asked the deputy chief of staff for personnel to provide an analysis of the members of the company. The result indicated "that the men in Charlie Company were about average as compared with other units of the Army; 70 per cent were high school graduates and nineteen had some college credits. Later, we asked for a comparable analysis for Bravo Company, and its conclusions were about the same as those for Charlie Company. It seems to follow that if these men were average American soldiers, and if other units with the same kind of men did not commit atrocities of this order, there must have been other overriding causes."⁴²

Charlie Company had arrived in Vietnam in December 1967. In just a few weeks the men of the infantry unit had experienced the complexities of an unconventional war. They had never been in combat, but lost several men to booby traps laid by invisible enemies who, when they could be spotted, looked like the civilians who inhabited the villages close to their base. It was extremely frustrating and at the same time stressful and frightening to see close friends murdered by any sort of improvised explosive and never be able to engage the enemy. For American soldiers, Vietnam was an extremely complex and abnormal environment. In addition, they had received training that focused on conventional warfighting, which was less than adequate for dealing with counterinsurgency. In the words of psychiatrist Robert Jay Lifton, Vietnam overall, and specifically My Lai, was an atrocity-producing situation. In his book *Home from the War*, Lifton offers an exhaustive exploration and a compelling explanation of the events that contributed to creating an atrocity-producing situation that eventually led to the massacre in My Lai. He discussed the GIs' frustration in both dealing with the local population and the invisible insurgents. He then emphasizes how Charlie Company casualties represented a significant turning point among the men of the unit. In February 1968, a bullet took the life of Army Specialist Bill Weber. In the following days several men were wounded in ambushes, and several more were killed and wounded when they ended up on a minefield. Finally, a few days before the massacre, Sergeant Cox, an extremely popular and respected NCO, was blown into pieces by an explosive device.⁴³ This was a highly traumatic event, the one that, very likely, set the final condition that led to the massacre. After Cox's death the stress and frustration accumulated over a period of months

⁴⁰ Varnado Simpson said "That day in my life I was personally responsible for killing between twenty and twenty-five people, about twenty-five people personally... From shooting them, to cutting their throats, to scalping them, to cutting off their hands and cutting out their tongue."

⁴¹ Fred Widmer, interview for "Remember My Lai", *Frontline*, Broadcast May 1989.

⁴² W.R. Peers, *The My Lai Inquiry*, W.W. Norton & Company, New York, 1979, p. 231.

⁴³ Robert Jay Lifton, *Home from the War*, Other Press, New York, 2005, pp. 46-47.

became an unrelenting rage. In the morning of March 16, the GIs went into My Lai and murdered, raped, and maimed more than 400 civilians.

Since late 2006, after the events in Haditha, – the killing of more than 20 civilians by a squad of US Marines – were revealed by a *Time* magazine journalist, a few observers, including Robert Jay Lifton, have drawn parallels between the incident in Iraq and My Lai. In my view, the brutality of My Lai and the dimension of the massacre remain significantly distant from what happened in Haditha. In the Iraqi city there was nothing comparable to the sadism that characterized the massacre at My Lai. However, a rather large number of civilians, including children, women and old men were killed. An exploration of what happened on November 19, 2005 is important for understanding to what extent the Marines reacted to an overall negative situation.

The Marines of Kilo Company had been deployed in Haditha since September 2005; many of them were veterans of several more deployments, among which was the battle of Fallujah. The company commander had no former combat experience, and so the squad leader who led the Marines in Haditha, Sergeant Frank Wuterich, a 25-year-old man with more than seven years in the Corps. They had replaced Lima Company, which had suffered a high level of casualties in Haditha. In August, six Marine snipers were ambushed, captured, tortured, and killed by insurgents who filmed their gruesome deed and put it on DVD.

During the months before the incident, the relation between the Marines, who found a location for their base in a former school renamed “Sparta,” and the local population had been uneasy, but not openly hostile. Clearly, the people of Haditha did not like their presence, but the insurgents’ attempts to harm the Marines had not succeeded. According to Marine Lance Corporal Justine Sharrat, Haditha “looked like a very shady town. I mean, nothing really major happened, but just the way the people reacted with us, and the way we tried to help them, and we tried to do all this for them, and they just seemed to not like us the whole entire time.” He said that he did not trust the population and believed “that they housed insurgents, that most of them were. They just played it off as if they weren’t.”⁴⁴ There was a sense of isolation among the men of Kilo Company and a frustration about what the meaning of their presence in Haditha was. Probably neither Sergeant Wuterich nor the Marines of his squad expected the magnitude and sophistication of the attack they suffered on November 19.

That morning a four-vehicle convoy was returning back to “Sparta” when a loud explosion destroyed the last Humvee. The Marines came out of their vehicles protected by two gunners and ran to give assistance to the three men of the Humvee. The scene was shocking and extremely traumatic. Two men lay on the ground, one seriously wounded and in need of morphine, one dead, his body horribly disfigured by the explosion. It was immediately clear that there was nothing that could be done for Lance Corporal Miguel Terrazas, one of the Company’s most popular and well-liked Marines.

Terrazas “was torn in half”, wrote William Langewiesche, “his bottom half remained under the steering wheel. His top half was blown into the road, where he landed spilling

⁴⁴ Justine Sharrat’s interview for “Rules of Engagement”, *Frontline*, 2008.

his entrails and organs.”⁴⁵ Clearly, Langewiesche’s intention was to communicate to the reader how devastating such a scene must have been to the Marines. Indeed, a much more emotional account of that traumatic moment was provided by Sergeant Wuterich himself in an interview for CBS 60 Minutes. Wuterich saw “a pile of flesh, in essence... That is maybe an image that I will never forget... He was missing one of his arms; his legs were completely severed from his body but were still attached because for some reason his cammies did not rip completely.”⁴⁶

The reaction was immediate. A car with five Iraqi men drove towards the scene of the attack. They were stopped by the Marines and then what followed was, very likely, a result of growing tension and even greater misunderstanding between the two groups. Some of the Marines thought that the Iraqis might have been involved in the attack, while the young civilian men were terrified by the aggressive way they were confronted by the Marines. They probably tried to run away, or maybe not, as in a split second decision they were killed. Then the assault against a number of “possibly” hostile houses began. At the end of the assault, nearly twenty civilians were killed. When Frank Wuterich was asked by CBS correspondent Scott Pelley “you are in a residence, how do you crack a door open and roll a grenade into a room?” Wuterich responded: “at that point you can’t hesitate to make a decision. Hesitation equals being killed, either yourself or your men... My responsibility as a squad leader is to make sure that none of the rest of my guys died or got killed, and at that point we were still on the assault.” When the journalist stressed that there was no threat, Wuterich said “there probably wasn’t, now that I look back on it, but there in that time, yes I believed there was a threat.”⁴⁷

On April 26, 2006, in the rural town of Hamdania, in Anbar province, Iraq, a squad of seven Marines was after a known insurgent. They did not find the man in his home. Then they went next door, took another Iraqi man, dragged him to the crater where an IED⁴⁸ had previously exploded, and killed him. Then, after killing the man, they tried to cover up the killing by simulating a shoot-out, they left an AK-47 close to the dead man. Lance Corporal Trent Thomas, one of the members of the squad, a purple heart -decorated veteran of two previous deployment tours in Iraq, explained in a CNN interview that the decision to kill the man would “maybe set an example for any future terrorists that are going to put an IED on this road.” He shared his frustration with the CNN journalist and explained the “logic” behind the decision to kill a man that, very likely, had little to do with the search the Marines were executing. Thomas explained “You heard of the battered wives syndrome. The wife comes home. Her husband beats her every day. Beats her every day. And one day she says, ”I can’t take it anymore,” and she shoots him. Now is that justified? Put Marines in the same situation. They’re getting shot at. They’re getting blown up every day. And they get mad, and they go out and do something. Is it justified?” Clearly in a highly hostile situation everybody becomes the enemy, whether he is the “husband” or not. Indeed, when Thomas was asked to reflect upon the fact that harming a bystander was not justified, he explained that “until you’re put in the situation where everyone... you take a face off everyone through so many bad circumstances... you stop looking at people as people.” The Marine admitted

⁴⁵ William Langewiesche, “Rules of Engagement”, *Vanity Fair*, November 2006, version online available at <http://www.vanityfair.com/politics/features/2006/11/haditha200611>

⁴⁶ Frank Wuterich’s interview for “The Killings in Haditha”, *CBS 60 Minutes*, March 2007.

⁴⁷ *Ibid.*

⁴⁸ IED stands for an improvised explosive device; also known as a roadside bomb.

that “At the time I felt that I was doing what I had to do, and now that I’m back here, I know that it was wrong what we did. And for that, I’m truly sorry.”⁴⁹

Lance Corporal Marshall Magincalda, another member of the squad, regrets the events of that day, yet he stresses the fact that “you guys do not understand what is going on over there. This is a war... and the other side, they do not have rules, they use people, people against their will. Whether a person has been used against their will under threat of death from the enemy, they are still a threat to us.”⁵⁰

The exploration of these testimonies indicates that an abnormal situation can cause individuals to act in a way that is also abnormal. War and warfighting put a significant stress on the individual, yet counterinsurgency with its unique features and the large presence of civilians in the battlefield is even more demanding. The testimonies and interviews of soldiers and Marines who did something bad when confronted with abnormal situations should make us reflect about who could have done something to prevent such actions.

6.4 “They were able to carry out the order, killing small kids and ... women because they were soldiers.” The power of the system

The system, with its constituent elements, can and actually normally should prevent an abnormal situation from setting the conditions for good individuals to do something bad. However, if the system does not respond properly to an abnormal situation, it can interact, whether intentionally or unintentionally, in a highly negative way with the situation and become an enabler for evil actions. In many cases, the elements that have a positive side in the system can turn negative. Therefore, in exploring the system we should bear in mind that some of the elements considered here, normally have a positive dimension, yet, when they are used in a distorted way, they can cause serious harm.

A key element of the military system is obedience. There is no doubt that this component of the system is extremely important and beneficial for the proper functioning of the military institution and making certain that commanders can rely on their subordinates in the execution of their orders. Commanders will be confident, whether during peace time, or when immersed in a complex warfighting maneuver that they will never have to wonder whether those working for them will do what they have been ordered to do.

This essentially positive element of the system, however, can become an enabler for bad actions if used in a negative way. Kenneth Hodges, one of the NCOs⁵¹ at My Lai said “I feel that they [the soldiers of Charlie Company] were able to carry out the, the assigned task, the orders that meant killing small kids, killing women, because they were soldiers. They were trained that way. They was trained that when you get into combat, it’s either you or the enemy, and they would, the people that were in that village, the women, the little kids,

⁴⁹ Trent Thomas interview for CNN, February 12, 2007, available at <http://premium.cnn.com/TRANSCRIPTS/0702/12/acd.01.html>.

⁵⁰ Marshall Magincalda, interview for AP, August 2007.

⁵¹ Stands for non-commissioned officer.

the old men, were all considered the enemy.” When he was asked about the morality of executing such a terrible order he responded, “I feel that we carried out the orders in a moral fashion and the orders of, of destroying the village, of killing the people in the village. I feel that we carried out our orders, and I feel that we did not violate any moral standards.”⁵² For Hodges the “morality” of executing the order carried more weight than the moral – in this case highly immoral – consequences of it.

In the early 1970s, sociopsychologist Stanley Milgram undertook a groundbreaking research on the negative potential of obedience. Milgram’s famous experiment was intended to gather data on when and how ordinary individuals would react or challenge an order that conflicted with their morality. Milgram found that a large number of individuals were able to execute what was clearly an immoral order because they could convince themselves that they were not responsible for it. As they had been “unable” to defy the legitimate authority, they would transfer and place the moral responsibility of the immoral action exclusively to the authority, although they had actually executed the action. Milgram states that when asked to execute actions that are against the fundamental standards of morality, “relatively few people have the resources needed to resist authority. A variety of inhibitions against disobeying authority come to play and successfully keep the person in his place.” Of particular interest is Milgram’s consideration that if people were asked to provide a moral assessment of the situation, they would indicate that disobedience would be the morally correct course of action. Yet, in an ongoing situation, values are not the only forces at work, many individuals will fall victim to other “forces” and will continue to do what they would have judged in a normal situation to be an immoral act.⁵³

Lance Corporal Magincalda’s reflections are helpful for illustrating Milgram’s point: “I am upset with my action over there for not stopping what happened... I feel a little guilty because of the way we conducted ourselves over there... and I feel bad I did not do anything to prevent this incident from happening.”⁵⁴

Among Milgram’s conclusions, one is particularly relevant to the military system, and specifically to the relation between obedience and leadership. Milgram stresses that even if an individual who is acting under authority performs actions that would be considered immoral, “it would not be true to say that he loses his moral sense.” The individual in fact shifts his/her moral concern “to a consideration of how well he is living up to the expectation that the authority has of him.”⁵⁵ This assumption is valid for any type of bureaucratic institution, public or private firm, but it is particularly relevant for military institutions, where the leaders and subordinates have a unique relation. Not only will soldiers and Marines place a strong moral meaning in their ability to carry out their leaders’ orders, but they will have a strong and uncommon trust for their leaders. There is no doubt that this element of the system is highly positive, as long as the leader does not make poor, or even worse, immoral decisions. Lance Corporal Magincalda provides an enlightening comment in this respect. He said “I did not know that my activity would be considered criminal in that, I figured...,”

⁵² Kenneth Hodges’s interview for “Remember My Lai”, *Frontline*, Broadcast May 1989.

⁵³ Stanley Milgram, *Obedience to Authority*, Perennial Classics, New York, 2004, p. 6.

⁵⁴ Marshall Magincalda interview for *AP*, August 2007.

⁵⁵ Stanley Milgram, op. cit., p. 8.

my sergeant is here, he is telling me this is the plan, this is what he wants done, I do not agree with shooting the guy even though he is telling me that he is a bad dude.”⁵⁶

It is evident that, even if a soldier is aware that his action might be unlawful and/or immoral, he might “decide” to execute it if it has been ordered by his/her superior. Clearly soldiers will be confused about what the proper course of action is, or is supposed to be, when their understanding of what is legally and/or morally right is in conflict with what they have been ordered to do. The shortcoming of the military system in this respect is that soldiers are trained to execute orders, yet they are also responsible not to execute unlawful orders, however they have not been trained to confront their bosses and challenge them. They have little “freedom” to make independent decisions and challenge the system in a situation that might be abnormal or very confusing.

Another key element of the system is training. There is a clear understanding among the military about the positive effects of a well trained unit. Soldiers who train to their best, not only will be able to confront the enemy, and be successful, but they will be in a better position to defend themselves when they have to. Good training programs are indeed a very positive element of the system. However, even the best training program has often failed to prepare soldiers for unexpected missions. In many cases, going through a given training program, soldiers have developed a mind-set that has placed them at odds with the environment in which they have been deployed. There are many interesting studies about the potential negative consequences of training programs, one of probably the most important being David Grossman’s *On Killing*. In my view, a good definition of the impact of training on the individual was provided by Lieutenant Colonel Peter Kilner in an article published in 2002 in the *Military Review*. According to Kilner, modern training bypasses soldiers’ moral autonomy.⁵⁷

Kenneth Hodges stated that “They was (sic) trained that when you get into combat, it’s either you or the enemy, and they would, the people that were in that village, the women, the little kids, the old men, were all considered the enemy.”⁵⁸ Before being deployed in Vietnam, Charlie Company had indeed gone through a tough training program, in which the soldiers had performed very well. From a tactical point of view they were a strong company. Yet, soldiers who receive training for conventional warfighting against a conventional enemy will find it morally challenging to apply the training to stabilization, peacekeeping, peace enforcing and counterinsurgency environments. In the last few years, senior military leaders have acknowledged the complexities of missions executed in an environment with a high presence of civilians and have introduced, in addition to the existing programs, new training initiatives aimed at increasing soldiers’ ability to operate in an urban environment. Although this is an important initiative, little has been done to include more educational programs in soldiers’ training.

When Wuterich was asked about the procedure used to clear the houses in Haditha where several civilians were killed, he responded “that is what we do. That is how our training goes.” When he was asked to explain how so many innocent civilians were killed as a consequence of his action, Wuterich said “we reacted to how we were supposed to react to our training and

⁵⁶ Marshall Magincalda for *AP*, August 2007.

⁵⁷ Peter Kilner, “Military Leaders’ Obligation to Justify Killing in War”, *Military Review*, March-April 2002.

⁵⁸ Kenneth Hodges’ interview for “Remember My Lai”, *Frontline*, Broadcast May 1989.

I did that to the best of my ability. You know the rest of the Marines that were there, they did their job properly as well. Did we know that civilians were in there? No. Did we go in those rooms, you know, it would have been one thing, if we went in those rooms and looked at everyone and shot them. You know, we cleared these houses the way they were supposed to be cleared.”⁵⁹ A different perspective from Wuterich’s was offered by Donovan Campbell, a battle-seasoned Marine Corps captain. When he was asked whether there might be instances in which an entire house would be declared “hostile” and Marines would go in with the mind-set of having to kill everyone inside, he answered “yes.” However, Campbell explained “you have to have the context of heavy enemy involvement in the area and then, I think, you have to have a more specific operating context that deals specifically with that house. You know there are several insurgents inside and you need to go in and get them out because they are attacking you.” Captain Campbell added that although you know that what you are dealing with is an enemy stronghold, “you never go in with the intention of I’m going to kill every living soul inside... We have a saying: ‘Always know your target and what’s beyond it.’ And no matter what, whether you think you’re probably going to kill everyone inside, you still need to know exactly what your target is. ‘Who is it that I’m shooting when I go through the door.’”⁶⁰ However, Captain Campbell’s remarks are more a reflection of wisdom and common sense rather than skills acquired by going through a training program.

Since basic training, the members of the unit develop a strong sense of loyalty for the institution and for each other. This is another important element of the military system, the pillar of unit cohesion. As Jonathan Shay explains: “social cohesion – from having trained together and traveled to the war zone together – is what keeps people physically alive and mentally sane when faced with a human enemy who *really is trying to kill them*. ... Only the support of others makes it possible to face armed killers.”⁶¹ Cohesion is indeed a force multiplier, cohesive units will perform much better, and members of that unit will sustain and support each other through great adversities. This strong and mostly positive element of the system can, however, have negative sides. According to Robert Rielly, cohesion can have negative consequences in three ways: when it develops values, beliefs, and norms that are clearly in conflict with the Army’s values; when the values of the group are not distant from those of the Army’s, but they are not what the organization wants; and finally, when the change of values is the direct consequence of prolonged combat or significantly emotional events.⁶² The negative effects of cohesion might be accentuated by a protracted period of isolation of the group, so that stress and traumatic events slowly produce a shift of the group values in a way that might be difficult to detect. Again Rielly notes that “In a crisis or highly stressful situation such as combat, soldiers will choose loyalty to their close friends over obligation to a higher organization.”⁶³ In such a situation soldiers, who have a strong sense of loyalty for each other, might cover up for a member of the unit who has done something wrong or immoral. They might lie to protect a comrade or they might not report them even though they realize that they have witnessed an illegal action. The danger is that American values, Army values, and Marine Corps values, might become something abstract while a brother in arms, and what the enemy might do to him/her is much too real. As noted by Jonathan Shay, “men fight mainly for their comrades... soldiers sometimes lose responsiveness to the claims

⁵⁹ Frank Wuterich’s interview for “The Killings in Haditha”, *CBS 60 Minutes*, March 2007.

⁶⁰ Donovan Campbell’s interview for “The Killings in Haditha”, *CBS 60 Minutes*, March 2007.

⁶¹ Jonathan Shay, *Odysseus in America, Combat Trauma and the Trials of Homecoming*, Simon and Schuster, 2002, p. 210.

⁶² Robert Rielly, op. cit., p. 68.

⁶³ Ibid. p. 68.

of *any* bond, ideals, or loyalties outside a tiny circle of immediate comrades. An us-against-them mentality severs all attachment or commitments.”⁶⁴ Clearly, such an approach can create a very negative environment in a military unit in which the moral standard becomes gradually eroded by a misunderstood sense of loyalty. Such a process can lead the unit to replace good values with negative anti-values and to behave accordingly.

Finally, a particularly powerful element of the military system is leadership. Military leaders at all levels play an important role in making sure that individuals who are asked to use violence will do so without acting immorally. Michael Smidt offers an excellent explanation on this point: “Just as dynamic military commanders can induce their subordinates to accomplish heroic acts beyond the pale of traditional human limitations, they also, unfortunately, possess the power of ordering, encouraging, or acquiescing to, acts that are inhumane in the extreme.”⁶⁵ Indeed Lieutenant Calley and Captain Medina, two of the key commanders responsible for My Lai became the symbol of the failure of leadership. Lt Gen Peers describes the My Lai massacre as “a black mark in the annals of American military history.” In his view “the principle breakdown was in leadership. Failure occurred at every level within the chain of command, from individual noncommissioned-officer squad leaders to the command group of the division.”⁶⁶

Leaders have limited possibilities, often none, to change or modify the situation, but they can and should have a major influence on how the system interacts with the situation. In many respects, good leaders will acknowledge the potentially highly negative impact of the situation with which their soldiers are asked to interact. Therefore, by providing the right input in the system, they will act in a positive way on the behavior of their individual soldiers. It is clear that leaders enjoy a unique, powerful position; they can influence the system and therefore the individual, and thus they and their soldiers will not become “victims” even of the most challenging and confusing situation.

The most recent evidence in support of this point comes from the MHAT (Mental Health Advisory Team) IV Operation Iraqi Freedom 05-07, Final Report released in November 2006. The report, an interesting study on how soldiers and Marines deal with and react to the stress of combat, provides very insightful information about the key areas of ethics and leadership. The findings stress the overwhelming importance of leadership in combat. According to MHAT, when soldiers and Marines rated their NCO leadership high, they “were significantly less likely to screen positive for a mental health problem.”⁶⁷ This is interesting when we consider another important finding of MHAT “soldiers who screened positive for a mental health problem (anxiety, depression or acute stress) were twice as likely to engage in unethical behavior compared to those Soldiers who did not screen positive.”⁶⁸ Intuitively, there is a clear connection between the positive impact that small unit leaders have on soldiers’ and marines’ mental health, and the higher chances that soldiers and marines affected by a mental health problem could engage in immoral or illegal behavior. MHAT also stresses that “Soldiers and Marines who reported better officer leadership were more likely to

⁶⁴ Jonathan Shay, op. cit. p. 23.

⁶⁵ Michael L. Smidt, “Yamashita, Medina and Beyond, Command Responsibility in Contemporary Military Operations”, *Military Law Review*, 2000, p. 157.

⁶⁶ W.R. Peers, op. cit., p. xi.

⁶⁷ *MHAT IV Operation Iraqi Freedom 05-07*, Final Report, November 2006, p. 27.

⁶⁸ *Ibid.*, p. 38.

follow the ROE than those Soldiers and Marines who reported poorer officer leadership.”⁶⁹ Clearly, the MHAT Final Report provides strong findings about the pivotal role played by effective and caring military leaders to protect their soldiers from mental health problems and from unethical behavior. In essence, leaders are the filter that the system provides to deal with the most challenging situation. When they fail, the positive filter stops providing individual soldiers and marines with the protection they need to interact successfully with the situation.

6.5 Conclusions

At the end of the My Lai investigation, Lt Gen Peers prepared a memorandum for General Westmoreland. Lt Gen Peers provided a very compelling set of “Leadership Requirements in a Counterinsurgency Environment.” One of the most relevant points for the argument of my paper is the following:

“A commander must be constantly alert to changes in the attitude and temperament of his men and the units to which they belong. Ground combat in a counterinsurgency environment may develop frustration and bitterness which manifest themselves in acts quite apart from that which would normally be expected. Accordingly, commanders must be quick to spot such changes and to take appropriate corrective action. Any indications of an attitudinal change from one of physical toughness in combat to senseless brutality requires immediate remedial action by the commander concerned.”⁷⁰

In August 1971, when young Professor Zimbardo began the Stanford Prison Experiment, it was supposed to last for two weeks, yet he had to stop it after just 6 days. The behavior of the “prison guards” escalated beyond what was acceptable for an experiment. The interesting thing is that Zimbardo did not stop the experiment until one of his colleagues, who knew of the experiment, but had not been involved with it, walked into “Stanford Prison” and realized how much the situation had degraded. Zimbardo, who acted as a passive leader, became so much involved with the experiment that he unconsciously lost focus on what was acceptable or unacceptable for an experiment. In simple words, he became a “victim” or maybe another “subject” of his own experiment. This is an important element to understanding how soldiers, and their leaders, can be affected by the situation, even when, as in the case of Zimbardo, they should be aware of the potential negative impact of it. In six days, Zimbardo, in a constructed environment far removed from what a battlefield looks like, lost the ability to look at the experiment in a detached way. It was only when a colleague, after a serious confrontation, made him face the reality of what was happening that he realized that the experiment had to stop. Zimbardo recalls, “it was a slap in my face, the wake-up call from the nightmare that I had been living day and night for the past week.”⁷¹ The interaction of situation and system, on which Zimbardo decided to exercise no control, became a trap for Zimbardo himself, who should have known better what was happening around him, without needing the “wake-up call” from a colleague to stop the experiment.

⁶⁹ Ibid., p. 35.

⁷⁰ W.R. Peers, op. cit., p.248.

⁷¹ Philip Zimbardo, op. cit., p. 170.

Before I engage in a reflection of Hugh Thompson's crew action at My Lai, it should be clear that I strongly believe that Thompson, Colburn and Andreotta acted as true heroes on March 16, 1968. I think that in addition to a strong belief in moral values, Thompson and his crew were in a "morally" advantageous position because they were removed from the situation. They were not involved with what was happening on the ground and they were distant from the experience that the men of Charlie Company had lived through since they arrived in Vietnam. Colburn made it clear that "We weren't part of that tight knit ground force. So we weren't feeling that passion they felt on the ground to revenge their fallen comrades." In addition, they were part of a system that manifested its positive side. Thompson was a leader who had clarity of mind in relation to what had to be done, and had established a strong connection with Colburn and Andreotta, so that, when he needed their positive back-up, he had it and it was very helpful to him. He did not feel isolated in making the decision to land the chopper, help and protect the civilians, and, in the process, risk his life and his crew's lives. While he was saving some of the defenseless civilians, he dealt with a hostile group of GIs, and ordered his gunner to aim the weapon at them and, if necessary, to open fire on them. He hoped that that would never happen, but he had no doubt that Andreotta and Colburn would have given him the cover he needed, even if this meant opening up fire on a group of fellow Americans. They were clearly mentally distant from where the men of Charlie Company were. They had not been exposed to the same situation the GIs had. They were in a position similar to that of Zimbardo's colleague. They had retained a great clarity of mind about morally right and wrong. Very likely they were not blinded by rage or grief.

There are several leadership lessons to be learned from the events explored in this paper. Probably the most complete and valid set is the one put together by Lt Gen Peers at the end of the My Lai investigation. However, a vital lesson is that a single-focused explanation for the behavior of individuals on the battlefield is inadequate. Atrocities might happen when "good individuals" who have a normal character are asked to act in an abnormal situation. Thus, in order to understand the behavior of individuals in a complex counterinsurgency environment, any analysis should consider very closely the interaction of dispositional and situational forces. Finally, it is evident that bad and/or passive leadership might have serious negative consequences on the conduct of individuals on the battlefield. However, a major concern is that even the most aware leaders might lose the ability to remain detached from the situation in which they are immersed. As a consequence, although they might not necessarily act as bad leaders, they might become passive leaders unable to detect and stop individuals serving under them from committing atrocities. Leaders should always be reminded that, yes, it might happen to them and that there is nothing more dangerous than to presume that those serving with them will never do something highly immoral. Lt Gen Peers' words should always be emphasized to military leaders: "As I see it, the chances of another tragedy of the magnitude of My Lai are quite remote... However it happened at My Lai and conceivably it could happen again. That is what must be guarded against."⁷²

⁷² W.R. Peers, *op. cit.*, p. 252.

References

- Campbell, D. (2007). An interview for "The Killings in Haditha". *CBS 60 Minutes*.
- Caputo, P. (1996). *A Rumor of War*. New York: Henry Holt and Co.
- Frankl, V. (1992). *Man's Search for Meaning: An Introduction to Logotherapy*. Boston: Beacon Press.
- Hodges, K. (1989). An interview for "Remember My Lai". *Frontline*.
- Kilner, P. (2002). Military Leaders' Obligation to Justify Killing in War. *Military Review*, March-April.
- Langewiesche, W. (2006). *Rules of Engagement*. Vanity Fair.
- Lifton, J.L. (2005). *Home from the War*. New York: Other Press.
- Maginacalda, M. (2007). An interview for *AP*.
- Milgram, S. (2004). *Obedience to Authority*. New York: Perennial Classics.
- MHAT IV (2006). *Operation Iraqi Freedom 05–07*. Final Report.
- MCRP 4–11.8B (2005). *War Crimes*. Quantico: US Marine Corps. Available online at www.marines.mil/
- Peers, W.R. (1979). *The My Lai Inquiry*. New York: W.W. Norton & Company.
- Rielly, R. (2001). The Darker Side of the Force, *Military Review*, March April.
- Shay, J. (1995). *Achilles in Vietnam: Combat Trauma and the Undoing of Character*. First Touchstone edition. New York: Simon & Schuster.
- Sharrat, J. (2008). An interview for "Rules of Engagement". *Frontline*.
- Shay, J. (2002). *Odysseus in America, Combat Trauma and the Trials of Homecoming*. US: Simon and Schuster.
- Simpson, V. (1989). Interview for "Remember My Lai". *Frontline*.
- Smidt, M.L. (2000). Yamashita, Medina and Beyond, Command Responsibility in Contemporary Military Operations. *Military Law Review*.
- Thomas, T. (2007). An interview for *CNN*.

Widmer, F. (1989). Interview for “Remember My Lai”. *Frontline*.

Wuterich, F. (2007). Interview for “The Killings in Haditha”, *CBS 60 Minutes*.

Zimbardo, P. (2007). *The Lucifer Effect: Understanding How Good People Turn Evil*. New York and London: Random House.

LUKU 7

SOTILASSIELUNHOIDON KIVIJALKA – NÄKÖKULMIA TEORIAAN JA KÄYTÄNTÖÖN

Seppo Kangas

7.1 Sotilassielunhoidon visio: henkisesti ja hengellisesti tuettu sotilas

Arkipuheessa sielunhoito voidaan mieltää vierelle asettumiseksi ja vierellä kulkemiseksi. Tätä tarvitaan erityisesti niissä elämäntilanteissa, joissa ymmällä olo, pelko, epätoivo ja kuoleman läheisyys kuormittavat ja haastavat elämönhallinnan. Tilanne saattaa muodostua eksistentiaaliseksi, yksityisen sotilaan koko olemista ja sen merkityksiä järjestyttäväksi.

Sotilassanonta ”*kaveria ei jätetä*” sopisi sotilassielunhoidon määritelmäksi sen visioon sovittuna. Sotilaspedagogiikka haastaa kuitenkin tutkimaan kysymystä myös tieteellisesti perustellun ja rakennetun viitekehyksen avulla. Sotilassielunhoidon kivijalan perusrakennetta tulee hakea ihmisenä olemisen ja toimimisen peruskysymysten kautta. Tähän antavat näkökulmia kulttuuriantropologia ja uskontotiede sekä niistä johdettu suomalaisen sotiluuden historiatietoinen kulttuurinen ja empiirinen konteksti.

Sielunhoito on kuulunut lähinnä kirkolliseen sanastoon. Tätä kulttuurisesti perusteltua näkökulmaa tulee kuitenkin kivijalkatasolla laajentaa. Puolustusvoimat ei ole tunnustuksellinen tai maailmankatsomuksellisesti sidottu instituutio. Sotiluuden ja sodan konteksti kätkee sisäänsä kaikki siinä toimivat ihmiset sekä heidän hyvin erilaiset maailmankatsomuksensa ja merkitysjärjestelmänsä. Kriisin todellisuudessa yksityisen ihmisen maailmankuva saattaa hajota tai muuttua äkisti; maailmankuvamme eivät ole kiveen hakattuja. Näissä tilanteissa käden tarjoava sotilassielunhoito ei edellytä dogmaattisesti, opillisesti, johonkin kirkolliseen instituutioon rajattua toimintaa. Se sallii ja käyttää vahvuutenaan kulttuurisesti tuttuja kirkollisia elementtejä, riittejä ja symboleja, mutta ulottaa samalla toimintansa ennakkoluulottomasti yli tunnustus- tai uskomusrajojen. Yksityinen sotilas ratkaisee viime kädessä halunsa ja tarpeensa sotilassielunhoitoon.

Yksilön sisäinen maailmankuva, sen rakenneosat sekä kokemuksellisuus siihen sisältyvine kysymyksineen nostavat hänet esiin tilastollisten massojen alta historian varsinaiseksi toimijaksi. Yksilöiden elämämaailman merkityksistä ja sen suuntaamasta toiminnasta koostuu joukon summavoima. Sotilaan ja joukon toimintakyky on tämän rakennelman konkretiaa. Siihen kätkeytyy samalla ihmiselle ominainen historiatietoisuus, joka menneisyys–nykyisyys–tulevaisuus -horisontissa konstruoi sotilaan identiteettiä antaen tähän hetkeen tarvittavan oman merkityksen veteraanisukupolvien avainkokemuksille.

7.2 Homo religiosus – uskonnollinen ihminen

7.2.1 Kulttuuriantropologian näkökulma

Kulttuuriantropologia on keskittynyt ihmisen ja ihmisryhmien ideologioiden, maailmankatsomusten ja symbolijärjestelmien tutkimiseen. Tässä viitekehyksessä uskontoa on pidetty universaalina, yleismaailmallisena ja -inhimillisenä ilmiönä. Abstraktin kielen ja työkalujen systemaattisen valmistamisen ohella uskonnollisuus on ihmisen erityislaatu. Uskonto on ollut osa ihmisenä olemista ihmisrodun koko kehityskaaren ajan. Maapallolta ei ole toistaiseksi löydetty ainoatakaan uskonnotonta kulttuuria. Sielläkin, missä uskonnosta on virallisesti tai näennäisesti luovuttu, tilalle on luotu jokin uskonnollisia tarpeita tyydyttävä ja uskonnon funktioita korvaava järjestelmä. Ihminen on *homo religiosus*. (Kluckhohn 1953; Pentikäinen 1986, 13, 14, 329; Honko 1972, 15, 16).

Sana kulttuuri (lat. *colere*) tarkoittaa kasvattamista, hoitamista ja suojelemista. Se on ihmisen ja ihmisryhmän toimintaa, kollektiivista ajattelua ja käytäntöä. Arvot, normit ja ihmiskäden työ ovat kulttuurin keskeisiä osioita. Kulttuuri on yhteisöä koossa pitävä ja sen yhtenäisyyttä suojeleva historiallisesti välittyvä merkitysjärjestelmä. Sen sisällä ihmiset kommunikoivat ja kehittävät tietoaan ja taitojaan elämästä. Uskonto kulttuurin merkityksiä luovana elementtinä normittaa ja oikeuttaa moraaliset ja esteettiset arvot sekä suuntaa kansan eetosta, elämän tyyliä ja sen moraalista ja esteettistä luonnetta. Tässä yhteisöllisen kulttuurin kentässä rakentuu myös yksityisen ihmisen eettinen mielenlaatu (kreik. *ethikos*) ja moraalinen käytäntö (kreik. *ethos*). Uskonto ei ole koskaan vain metafysiikkaa.

Yhteisön kulttuurin merkitysjärjestelmässä uskonnolla on oleellinen rooli. Kulttuuriantropologi Clifford Geertzin mukaan uskonto on symbolinen ja symbolien järjestelmä, joka toimii

- saadakseen aikaan voimakkaita, laaja-alaisia ja pitkäaikaisia mielialoja ja motivaatioita ihmisissä
- muodostamalla käsityksiä olemassaolon yleisestä järjestyksestä ja
- antamalla näille käsityksille sellaisen asiallisuuden olemuksen, että
- mielialat ja motivaatiot tuntuvat erityisen realistisilta. (Geertz 1973, 88–90)

Yksilöiden henkilökohtaiset kokemukset, yhteisöllinen traditio ja sosiaaliset ja poliittiset, yhteisesti koetut haasteet heijastuvat yhteiseen uskonnolliseen ajatteluun osana yhteisön kulttuuria. Uskonto toimii kuin kartta. Karttasymbolien takaa avautuu todellinen maailma, joka antaa ihmisille elämisen merkityksen, motivaation ja mielen. Tämä kartta kuvastaa myös kansan maailmankatsomusta, sen eetosta ja moraalista ja esteettistä luonnetta.

Yhteisöä uhkaava kaaos tai odottamattomien tapahtumien rypäs uhkaa musertaa ihmisen kolmessa pisteessä: analyttisessä käsityskyvyssä, kestävyudessa ja moraalisisessa ymmärryksessä. Tähän haasteeseen uskonnon on vastattava ryhmän kulttuurisena kantovoimana. (Geertz 1973, 99, 100)

Kärsimys on haasteista suurin. Uskonto auttaa kestävämmään emotionaalisiin painetiloihin avaamalla pakoteita umpikujista, joista ei ole muuta ulospääsyä kuin rituaali ja usko yliluonnolliseen. Tämä mahdollistaa kyvyn ilmaista ja määritellä tunnetiloja, kestävä kärsimystä ja antaa kyvyn tehdä hyviä ratkaisuja pahuuden kentässä. Uskonnon funktio on vähentää ahdistusta, kun teknologia ei siihen kykene, ja antaa voimia yhteisön kuormituksen kestämiseen. Uskonto ei kiellä elämän haavoittuvuutta mutta kiistää sen arvoitussellisuuden ja sen, ettei oikeutta ole. Ilman tätä kulttuuriulottuvuutta ihminen olisi funktionaalisesti hämmentynyt, ilman suunnan tajua ja itsekuria. Uskonnollinen näkökulma auttaa katsomaan painetilanteen yli laajempiin realiteetteihin. Fyysinen ja metafyyinen maailma kohtaavat. (Spiro 1986, 82–84; Geertz 1973, 99–123)

Kulttuurisen jatkuvuuden haaste yksityiselle ihmiselle ja ryhmälle on kulttuuristen koodien ja konsensuksen hajoaminen individualismin atomeiksi. Moraalinen konsensus on pitänyt ryhmiä koossa. Painopisteen siirtyminen tuotantoon ja kuluttamiseen, samalla kun raja julkisen ja yksityisen elämänpiirin välillä on muuttunut, on johtanut väistämättä kulttuuriseen demoralisaatioon sosialisointikustannuksella. Yhteiseksi koettu elämäntapa on privatisoitunut. Uskomukset, asenteet ja käytännöt ovat irtautuneet institutionaalisesta pohjasta ilman, että mitään on tullut tilalle. Tässä muutoksessa käsitteet *perinne*, *isänmaallisuus*, *kunnia* ja *velvollisuus*, joilla ennen vahvistettiin ryhmän identiteettiä, ovat vahvan kriitikin kohteina. Hyveistä on tullut yksityinen mieltymiskysymys. (näin mm. Wilson 1986, 255–278)

Kulttuuriantropologia tähdentää uskonnon universaalia säännönmukaisuutta. Ihminen on perusolemukseltaan uskonnollinen. Uskonnon funktiona on vahvistaa ihmisten ja ihmisryhmien universaaleja mielialoja ja motivaatioita. Tämä tukee funktionalistista käsitystä kulttuurista: kulttuurilla tarkoitetaan sitä materiaalistien ja ideologisten aineiden kokonaisuutta, jonka jokainen yhteiskunta on kehittänyt selviytyäkseen olemassaolon vaatimuksista (Ringgren 1972, 16–36, 124). Samalla uskonto on protesti olemassaolon tarkoituksettomuutta vastaan. Avainkysymys on, miten yksilö muodostaa maailmankuvansa ja miten yhteisö arvottaa uskonnollisen perintensä ja minkä funktion se edelleen sille uskoo.

7.2.2 Uskontotieteen näkökulma

Klassisen uskontotieteen lähtökohtana on *homo religiosus* ja hänen käyttäytymisensä. Lauri Honko korostaa uskonnollisen käyttäytymisen empiirisyyttä versus dogmaattisuus. Uskonnollinen arvo ja normi, samoin kuin elämykset ja kultti voivat olla yhteisössä vahvoja empiirisesti vaikuttavia tekijöitä. Jokaisella riitillä ja uskomuksella on oma käyttötarkoituksensa, funktionensa, joka on korvaamaton yhteisön kulttuurisen kokonaisuuden kannalta. Maailmankatsomusdimensiona uskonto ilmaisee sisältöjä, jotka ovat syvästi inhimillisiä, eivätkä ole useinkaan muulla tavoin välitettävissä; mm. toivo ja iankaikkinen elämä. (Honko 1972, 11–18, 22–39).

Uskontotiede luettelee joukon uskonnon tuntomerkkejä (esim. Pentikäinen 1986, 15, 16). Sotilassielunhoidon näkökulmasta selkeät ja käyttökelpoiset uskonnon aspektit ovat seuraavat:

- *Kognitio* sisältää tietoiset ja älylliset tekijät, kuten yksilön ja yhteisön uskonnontunteumuksen ja maailmankatsomuksen sekä uskontoon yleensä kuuluvan käsityksen yliluonnollisen, supranormaalin voiman (Jumala) olemassaolosta ja vaikutuksesta.
- *Affektio* koskee emotionaalisia uskonnollisten tunteiden, asenteiden ja elämysten kysymyksiä. Ihminen tuntee olevansa riippuvainen yliluonnollisesta ja kokee yhteyttä siihen eri tavoin. Uskonnollinen elämys on vuorovaikutusta tämänpuoleisen ja tuonpuoleisen välillä.
- *Konaatio* sisältää riitit, yhteisölliset menot ja rukoukset, joiden avulla etsitään yhteyttä jumaluuteen. Uskonto edellyttää myös eettistä käyttäytymistä ja normien noudattamista. Rituaalisuus on uskonnollisen ihmiskäsityksen ilmenemismuoto. Ihminen mieltää suhteensa elämäntilanteisiin ja elämänkaareen rituaalien kautta.
- *Sosiaalinen* tekijä kuuluu olennaisena jokaiseen uskontoon. Uskonto on ryhmän yhdessä toimimista yhteisen päämäärän löytämiseksi.
- *Kulttuurallinen* taso sisältää uskonnon riippuvuuden siitä kulttuuriympäristöstä, jossa sitä harjoitetaan. Uskonto on arvoinstituutio, toimintajärjestelmä, joka edellyttää vuorovaikutusta ihmisten ja yliluonnollisen välillä, sekä uskojärjestelmä, johon kuuluu käsitys korkeammasta voimasta. (Pentikäinen 1986, 15, 16; Ringgren 1972, 10, 124). Kulttuuri- ja sosiaaliantropologi Melford E. Spiro esittää uskonnon kolmenlaisena kulttuurisena instituutiona (Spiro 1986, 62–67). Uskonto on a) arvoinstituutio, joka on yhteisön kulttuuriperintöä; b) toimintajärjestelmä ihmisen ja korkeamman voiman (Jumalan) välillä; c) uskojärjestelmä, johon kuuluu käsitys korkeammista voimista (Jumalasta).

Uskontotiede on laajentunut muiden ihmistieteiden alueille osoittaen tiedonintressin monitahoisuutta. Sotilassielunhoitoonkin säteileviä teoriavaikutuksia on ainakin seuraavilla tieteenaloilla: uskontopsykologia, -sosiologia, -historia, -fenomenologia ja -antropologia. Nämä tarjoavat omat lähestymistapansa uskonnollisten ilmiöiden tulkintaan omien tieteellisten viitekehystensä valossa.

Arkipuheen käsite *sekularisaatio*, maallistuminen, on syytä ottaa tässä yhteydessä lyhyeen tarkasteluun. Monet katsovat, ettei uskonto millään tavalla kosketa heitä. Uskonnollisilla käsitteillä kuten Jumala, pyhä ja tuonpuoleinen ei ole heille käyttöä eikä merkitystä. Uskonnollista ja luonnontieteellistä maailmankatsomusta pidetään toisensa poissulkevinä.

Rajan vetäminen uskonnollisuuden ja uskonnottomuuden välille on monisyinen ja ongelmallinen kysymys riippuen aikahistoriallisista tekijöistä sekä määrittelijän henkilökohtaisista intresseistä ja esiyymmärryksestä. Uskonnollisiksi miellettyjen käsitteiden merkitykset muuttuvat ajan myötä. Tieto on riisunut ilmiöiden mysteeriluonnetta ja niiden synnyttämää taikauskoisuutta. Tiedon ja valistuksen lisääntymisen rinnalla ovat lisääntyneet myös uudet uhkakuvat ja epävarmuus. Uusissa tilanteissa ihminen joutuu edelleen määrittämään ne merkitykset, joita hän tarvitsee maailmankuvaansa vastaamaan kysymyksiin *kuka minä olen, mikä on paikkani maailmassa ja mikä on elämisen mieli*.

Sekularisaatio on lähinnä länsimaisen kulttuurin ominaisuus, osa modernisaatioprosessia, joka sai alkunsa valistuksen myllerryksestä 1700 -luvun loppupuolella. Luonnontieteiden synty loi perustan hyväksyä todellisuus vain empiirisen, aistein havaittavan evidenssin perusteella – muu on uskon asiaa. Yliluonnollinen kontrastoituu jyrkästi tässä ajattelussa. Tieteellinen tieto uskonnollisen tiedon mitätöijänä tosin saattaa myös rinnastua uskontoon tieteisuskona, jos sille annetaan universaali ja koko ihmiskunnan pelastava utooppinen merkitys (Ketola 2003, 18, 30, 31). Tätä rajanvetoa ei esiinny kulttuureissa, joissa empiiriset tieteet eivät ole samassa asemassa kuin länsimaissa. Uskonnolliset käsitteet ovat näin ollen myös kulttuurispesifejä käsitteitä.

Sekularisaatioteoriaa on tuettu läntisen maailman tilastollisella havainnoinnilla, jonka mukaan uskonnollisuuden perinteiset empiiriset ilmaukset ovat vähentyneet. Yleinen väärintulkinta sekularisaatioteorioista on, että ihmiset olisivat luopuneet uskonnollisista käsityksistään lisääntyneen tietämyksen tuloksena. Tutkijat ovat varsin yksimielisiä siitä, että tiedon lisääntyminen ei selitä uskonnon aseman heikkenemistä modernissa yhteiskunnassa (Luckmann 1967, 90; Ketola, Pesonen & Sjöblom 2003, 108–111). Thomas Luckmannin mukaan on ilmeistä, että kirkollisen uskonnon sisäinen sekularisaatio on osa kompleksista prosessia, jossa uskonnon institutionaalisen erikoistumisen ja sosiaalisen järjestyksen muutokset näyttelevät ratkaisevaa osaa. Luckmann väittää, että vaikka sosiaalinen rakenne on sekularisoitunut, se ei tarkoita, että uskonto olisi kadonnut. Yksityselämän alueella uskonto säilyttää otteensa sitkeästi. Uskonto on vain muuttanut muotoaan: siitä on tullut näkymätön.

Institutionaalisella erikoistumisella tarkoitetaan prosessia, jossa erilaisia elämänalueita varten muodostuu vähitellen omat institutionaaliset rakenteensa. Perusmallina tästä voidaan pitää uskonnollisen ja poliittisen vallan irtaantuminen toisistaan länsimaissa. Saman mallin mukaan koulutus, talouselämä, sairaanhoito, tiedonvälitys, tiede ja taide ovat eriytyneet itsenäisiksi instituutioiksi ja irtautuneet uskonnon historiallisesta vaikutuspiiristä. Sekularisaatio vaikuttaa kulttuurin koko alueella. Samalla on käynnistynyt näiden instituutioiden rationaalistuminen suhteessa niiden omaan funktioon, varsinkin jos laskelmoidun hyödyn logiikka irrotetaan eettisestä ajattelusta.

Tässä kehityksessä uskonto aletaan nähdä yhtenä eriytyneenä, sosiaalisia palveluja tarjoavana instituutiona muiden joukossa. Puolustusvoimien kehityksessä tämä näkyy myös selvästi. Mannerheim perusti vuonna 1918 Etappiesikuntaan oman Sotilassielunhoidon osaston. Nykyisessä organisaatiossa kirkollinen työ on menettänyt vuoden 2007 organisaatiouudistuksen yhteydessä oman osaston statuksensa ja se on sulautettu henkilöstötuen nimikkeeseen alle.

7.2.3 Länsimainen uskonto- ja kulttuuriperintö

Kristinuskon syntyaikoina Rooman imperiumi jatkoi jo tuhatvuotista hellenististä tiede-, kulttuuri- ja uskontoperinnettä. Homo religiosukselle ominainen elämän, kuoleman ja tuonpuoleisen *transsendenssin* mysteeri olivat säilyneet ihmisen uskonnollisuuden ytimessä, ja tähän samaan problematiikkaan tuli idän mysteeriuskonnoista uusia vaikutteita. Imperiumin lähes kaksisataa vuotta kestänyt rauhan aika, Pax Romana, loi osaltaan suotuisan

mahdollisuuden kulttuuriselle kehitykselle. Tämä rauhan aika toi tullessaan kuitenkin valtiollisen uskonnollisuuden maallistumisen. Sijaan oli astunut tämänpuoleisen elämän ja materiaalin arvostus.

Ensimmäisen vuosisadan lopulla uskonnollisessa elämässä tapahtui jälleen muutos henkiseen suuntaan. Jerusalemin tuho vuonna 70 oli järjestyttävä tapahtuma. Samaan aikaan juutalaisuudesta irtaantunut kristinusko oli alkanut laajeta merkittäväksi vaikuttajaksi. Sen reaalin historiallisuus Jeesus Nasaretilaisen historiassa ja universaali moraalilaki vastasivat imperiumin sekularisoituneen kansalaisuskonnon ja hyötyajattelun demoralisoivaan vaikutukseen. 300-luvulle tultaessa kristinusko oli noussut ratkaisevaksi vaikuttajaksi Rooman valtakunnassa. Se tarjosi keisarille vahvan ideologian ja lojaalin tuen roomalaiselle hallintojärjestelmälle ja vaati samalla korkeaa moraalialue viranhaltijoilta.

Todellinen poliittis-uskonnollinen murros tapahtui vuonna 312, jolloin Keisari Konstantinus voitti saamansa valoristinäyn ” *In hoc signo vinces* – tässä merkissä olet voittava ” tuella Milviuksen sillan taistelussa ylivoimaisen vihollisensa. Keisari liittoutui kirkon ja kristinuskon kanssa. Kirkolle tämä merkitsi keisarin vaikutusvallan tukea, joka sopi kirkon imperialistisen laajentumisen ajatukseen, kuten asian koki Kesarean piispa Eusebios, poliittisen teologian isä. Kristinuskon tilanne vakiintui kirkon ja keisarivallan liitoksi, kun keisari Theodosius Suuri julisti kristinuskon vuonna 383 valtakunnan ainoaksi sallituksi uskonnoksi.

Valtiovallan ja kirkon yhteistyö on sävyttänyt koko Euroopan kulttuuriperimää. Suomi sai tästä oman osansa, kun Ruotsin kuningas Eerik ja piispa Henrik liittivät sen kristinuskon valtapiiriin noin vuonna 1150 ja seuraavina vuosina samalla kiinteäksi osaksi Ruotsin kuningaskuntaa. Samalla kirkko toi länsimaisen kulttuurin Suomeen. Kustaa Vaasan aikana valtakunta julistautui protestanttiseksi ja vuonna 1634 luterilaiseksi, uskontopakkoiseksi valtakunnaksi. Suomessa alkoi valtiokirkon aika, joka päättyi Suomessa itsenäistymiseen ja vuoden 1919 hallitusmuotoon.

Kreikkalainen filosofia ja tiede muodostivat oppineisuuden perustan Rooman valtakaudella. Vallan keskiöön otettu kristinusko ja kirkko saivat haasteen tiedollisen kokonaisjärjestelmän esittämiseksi. Tämä johti 1100-luvulla yliopistolaitoksen syntyyn. Teologia, oikeustiede, lääketiede ja sittemmin moninaiset tieteenhaarat ovat muodostaneet sen skolastisen kokonaisuuden, joka edelleenkin, luonnontieteiden vahvasti ravistelemassa, toimii tiedonintressin ja ihmisen eksistenssin selityskenttänä.

Länsimaisen kristillisyyden korostama looginen ajattelu on joutunut, erityisesti uuden ajan alusta lähtien toistuvasti haasteisiin uusien aatevirtausten ja -ismien, muun muassa rationalismin, empirismin, valistuksen, materialismin ja ateismin kanssa. Tiedon lisääntyminen ja luonnontieteellisessä ajattelussa vallalla oleva empiirinen todentaminen ovat eriyttäneet metafysiikan ja transsendenssin omaksi uskomusmaailmaksi. Tämä ei kuitenkaan merkitse ateistista Jumalan kieltämistä: luonnontieteen keinoin ei vain voida saada transsendenssista tai metafysiikasta mitään rationaalisesti empiiristä tietoa.

Eurooppalainen kulttuuri on kolmen vaikuttajan summa: antiikin hellenistinen kulttuuri ja tietokäsitys, juutalais-kristillinen uskontoperinne ja uuden ajan tieteellis-tekninen ajattelutapa. Kristinusko on muokannut kaikkia eurooppalaisia yhteiskuntia kolmannelle

vuosituhannelle saakka sillä huomiolla, että viimeisen, tieteellis-teollisen vuosisadan aikana uskonnollinen yhtenäiskulttuuri on romahtanut ja sijaan on astunut individualistinen itsemääräyksen tapa.

Uskonnosta on länsimaissa tullut tuote, jonka on kilpailtava vapailla markkinoilla. Ihmiset alkavat valita uskontonsa omien psyykkisten tarpeidensa mukaan. Yhteiskunnallisella tasolla uskonnollinen maailmankuva menettää asemaansa. Uskonto privatisoituu ja ihmiset mieltävät uskonnollisen vakaumuksen henkilökohtaiseksi valintaprosessiksi. Myös moraalirakenne irrotetaan yhteisön uskonnollisesta kulttuurista henkilökohtaiseksi ratkaisuksi.

Uskonto ei kuulu teoreettisen vaan käytännöllisen järjen piiriin (näin mm. Immanuel Kant). Sivistysfilosofian ulottuvuutena se pyrkii näkemään sosiologisten, hallinnollisten tai teknisten ratkaisujen taustalla vaikuttavat henkiset tekijät kuten kulttuuriset ja maailmankuvalliset elementit. Uskontokulttuuri on edelleen yhteiskunnan arvojärjestelmän lähde. Tässä katsannossa uskonnon on liityttävä kunkin ajan kontekstiin ja säilytettävä samalla alkuperäinen asetelma ja identiteetti – oleminen suhteessa Jumalaan. Sielunhoidon kannalta tämä on aina peruskysymys.

7.3 Maailmankuva

7.3.1 Maailmankuvan muotoutuminen

Ihminen rakentaa sosiaalista todellisuuttaan kulttuurisen perimänsä sekä kokemustensa ja niiden tulkinnan pohjalta. Ihmisen sisäisellä, implisiittisellä *maailmankuvalla* (engl. world-view) voidaan mallintaa sitä sisäistä representaatiota ja apparaattia, jonka tulkintahorisontissa kaikki toiminta aktualisoituu. Maailmankuva syntyy ihmiselle ominaisesta pyrkimyksestä hakea selitystä siitä todellisuudesta, jonka osa hän on. Se on kokonaisnäkemys maailmasta, jonka muuttujia ovat kulttuuriperintö, sen sisäiset uskonnolliset ja ideologiset elementit sekä arvot ja käytännöt. Yksilön maailmankuva vastaa kysymyksiin: kuka olen, mikä on paikkani maailmassa ja mikä on elämisen mieli. Toimintakyky on maailmankuvaan korreloiva instrumentti. (Kangas 2000, 48–51; Kangas 1999, 27–36).

Maailmankuvaan kuuluvat keskeisinä osina käsitykset 1) ajasta ja avaruudesta, 2) maailman synnystä, 3) luonnosta ja ihmisen suhteesta siihen, 4) ihmisestä itsestään ja hänen suhteestaan toisiin ihmisiin sekä 5) yhteiskuntarakenteesta, kansasta, valtiosta ja historian kulkua määräävistä tekijöistä. Maailmankuva on asiatiedoista, kokemuksista, elämyksistä ja arvoista muodostuva kokonaisuus, johon kaikki uudet päivitykset konstruoiduvat. Maailmankuva on osa maailmankatsomusta, johon kuuluvat maailmankuvan lisäksi selvästi eksplisiittisemmät tietoteoria ja arvoteoria.

Elämyksiin ja kokemuksiin liittyvä *merkitys* ja *mielellisyys* muodostavat *merkityskokemuksia*, jotka ovat subjektiivisen maailmankuvan operatiivisia perusyksiköitä ja ideaaleja komponentteja. Tähän ryhmään kuuluvat rationaalisen tietämisen lisäksi uskonnollinen, eettinen ja esteettinen syvähenkisyys ja pyhyiden kokeminen. Tähän kytkeytyy arvotajunta ja arvoratkaisujen tekeminen. (Kangas 2000, 48, 49; Kangas 1999, 28, 29; Rauhala 1991, 37, 38; Rauhala 1992, 10–13) Tämä puolestaan korostaa ihmisen toimintaa *arvosubjektina*,

mikä mahdollistaa itseohjautuvan otteen elämästä ja kriittisen asenteen massavaikutusten keskellä. Arvosubjektiteetin kautta ihminen kykenee *froneettiseen*, käytännöllisen viisauden ohjaamaan elämänhallintaan. Tähän kätkeytyy pedagoginen haaste: objektiivisessa virtuaalitodellisuudessa ihminen on vaarassa irrota elämästään sen ulkopuoliseksi katsojaksi. Yksilöllisen maailmankuvan tärkeys havahduttaa persoonallisen subjektiominaisuuden rakentamiseen ja vastuuseen sekä omasta että yhteisön elämästä.

Maailmankuvan muotoutuminen on sidoksissa elämäntilanteeseen, *situaatioon*. Situaatiion konkreettisia komponentteja ovat muun muassa fyysiset arkipäiväiset elinolosuhteet ja ideaaleja komponentteja muun muassa arvot, normit, henkisen ilmapiirin muodot, uskonnolliset ja aatteelliset elementit ja ihmissuhteet. Situationaalisuus on ihmisen kietoutuneisuutta ja suhteessa olemista oman elämäntilanteensa rakennetekijöihin. Se on luonteeltaan subjektiivista ja samalla kontekstisidonnaista, objektiivisiin tekijöihin kuten aikaan, olosuhteisiin, kulttuuriin ja toimintaympäristöön suhteutuvaa.

Merkityskokemukset syntyvät tilanteiden asiainaloista. (Rauhala 1991, 35–46; Rauhala 1992, 9–11) Fragmentinomaisillakin kokemuksilla ja elämyksillä – sotilassielunhoidolliset tilanteet ovat usein tällaisia – saattaa olla suuri painoarvo maailmankuvan muotoutumisprosessissa. Yhtenä maailmankuvan toiminnallisena osana voidaan pitää *elämänkatsomusta*. Se koostuu niistä maailmankuvallisista uskomuksista, motiiveista ja toimintakäytännöistä, joilla haetaan vastausta kysymykseen: mikä on minulle hyvä elämä. (Kangas 2000, 49, 50; Kangas 1999, 32, 33)

Yksilön maailmankuvaa voidaan jäsentää ja tarkastella mielekkäästi uskontotieteen käyttämän dimensiosovelluksen avulla:

- *Toiminnallinen ulottuvuus* (mm. harrastukset ja elämäntavat; konatiivinen osallistumisen aspekti)
- *Kulttuurinen ulottuvuus* (mm. historiakulttuuriset sidokset, tähän liittyvä identiteetti ja oma alakulttuuri)
- *Tietouloottuvuus* (mm. kodin, koulun, kirkon yms. välittämien käsityksien rikastuttaminen uusilla tiedoilla ja kokemuksilla)
- *Sosiaalinen ulottuvuus* (suhteet muihin ihmisiin ja yhteisöön)
- *Elämyksellinen ulottuvuus* (kokemukset, elämykset ja tunteet). (Glock & Stark 1966, 18 – 61)

Nämä dimensiot menevät osin päällekkäin. Maailmankuva kehittyy elinikäisenä prosessina, joten se ja siihen liittyvä käytännöllisen viisauden ja syvärakenteisuuden kartuttaminen on myös koulutus- ja kasvatusjärjestelmien vastuukenttää. Yksilölliset maailmankuvat vaikuttavat myös yhteisöllisesti. Joukon summavoima rakentuu yksilöiden maailmankuvista ja niiden sovittamisesta yhteen toisten – ja usein erilaisten – maailmankuvien kanssa. Tässä prosessissa hioutuu joukon yhteishenki ja sen vaikutus joukon toimintakykyyn.

Maailmankuvien tyypittelyssä voidaan nähdä ontologinen oletus. Luonnontieteellisen maailmankuvatyyppin perusteena on luonnontieteen metodein löydetty ja todennettu empiirinen tieto. Metafyysisen maailmankuvan perustana on ihmisen järkeen tai tahtoon perustuva filosofinen päättely. Uskonnollisen maailmankuvan perustana on *homo religiosus*, uskonnol-

linen auktoriteetti sekä uskonnolliset kokemukset ja elämykset. Maailmankuvaluokittelun kohdalla on syytä muistaa, että maailmankuva muotoutuu ja jäsentyy koko elämän ajan (Kangas 1999, 33). Sodan kontekstin voidaan olettaa pelkistävän tätä prosessia ihmisen eksistenttisen olemisen kysymyksiin. Sotilassielunhoito asemoituu luonnollisesti uskonnollisen maailmankuvan ja siitä nousevan ihmiskäsityksen tiedon- ja toiminnan intressiksi.

7.3.2 Puolustusvoimien ihmiskuva

Kaiken ihmistutkimuksen taustalla on käsitys tai kuva ihmisestä. *Ihmiskäsitys* on ontologis-filosofisen analyysin tulos ja vastaa kysymykseen: mitä ihmisenä oleminen on perusluonteeltaan. *Ihmiskuva* on empiiristen tieteiden omalta alaltaan tuottama tai asetetusta tehtäväkuvasta ja omasta lähtökohdasta nouseva ja suunnattu kuva ihmisestä. Jos tiedonintressi korostaa ihmisen maailmankuvaan kuuluvaa kokemista, elämystä ja syvähenkisyttä, näkökulmana on ihmiskäsitys. (Kangas 1999, 120, 121)

Puolustusvoimille säädöspohjaisesti annettu tehtävä määrittää ja painottaa sen ihmistä koskevan toiminnan. Voidaan puhua puolustusvoimien tehtävästä suuntautuvasta ihmiskuvasta. Toiminnan painopiste on tehokkaassa sotilaskoulutuksessa, sotilaallisessa suorituskyvyssä ja toimivassa sotilasorganisaatiossa. Puolustusvoimien tehtävää ja toimintakulttuuria arkitasolla kuvaavien *Sotilaan käsikirjan* ja *Tietoja maanpuolustuksesta* -teoksen antama ihmiskuva painottuu instituutiolle annetun tehtävän mukaisesti tehtävän suorittamiseen, ei sen suorittajan henkilöön liittyviin kysymyksiin. Koulutuksen painopiste on operatiivisessa ja teknisessä osaamisessa. Teknisen kehittymisen ja rajallisten resurssien vaatimukset jättävät väistämättä muut ihmistä koskevat kysymykset vähemmälle huomiolle. Sama korostuu käyttöön otetussa termissä *joukkotuotanto*, jonka avain on koulutuksella tuotettu suorituskykyinen organisaatio tilaaja–tuottaja -mallin mukaisesti. Kuitenkin tämän yksilön esineellistävän joukkotuotannonkin metarakenne on yksilöiden toimintakyky joukon summavoiman perusyksikköinä.

Puolustusvoimien koulutusjärjestelmässä sotilaspedagogiikka on tuonut merkittävän näkökulman sotilaskasvatukseen ja -koulutukseen. Sekä *sotilas* että *pedagogiikka* sanoina liittyvät ihmisen toimintaan ja kasvatukseen. Tämän kasvatuksen ainoana lähtökohtana ei voi olla suorituskykyinäkökulmasta tuttu sodan tai kriisin kuva ja sotilaan esineellistäminen näiden kuvien objektivaatimuksille. (Toiskallio 2009, 14, 34–42)

Sotilaspedagogiikan *toimintakyky* -mallinnus (engl. action competence) kuvaa holistista kokonaisjärjestelmää, jossa ihmisen fyysinen, henkinen, sosiaalinen ja eettinen olemispuoli vaikuttavat systeemisesti hänen ajatteluunsa, toimintavalmiuteensa, päätöksen tekoon ja varsinaiseen toimintaan yllättävissä ja muuttuvissa olosuhteissa. Se on siis yksilön henkilökohtaista ja vastuullista valmiutta joukon suorituskyvyn osatekijänä. Lähtökohtana on käsitys ihmisestä, joka oman maailmankuvansa kautta – ja varassa – on sekä itsellinen että joukon summavoiman toimija. Ymmälle joutuminen, kysymysten herääminen ja kriittinen asenne massavaikutuksille on ihmisen maailmankuvallinen aatelistunnus ja välttämätön edellytys erityisesti sotilasjohtajalle.

Yleinen palvelusohjesääntö (YLPALVO 2009) seuraa varsin normatiivisella tavalla puolustusvoimien tehtävälähtöisen ihmiskuvan kaavaa. Siltana tätä laajempaan ihmiskäsitykseen ja yksityisen ihmisen huomioon ottamiseen on osio, joka käsittelee joukon henkistä hyvinvointia (YLPALVO 2009, 47). Yksiselitteisen vaativalla tavalla vastuu joukon henkisestä hyvinvoinnista langetetaan joukko-osaston komentajalle. Tässä normatiivisessa käskyssä komentajaa tukee henkilöstötukiryhmä, johon kuuluu mm. sotilaspappi. YLPALVO ei käytä sanaa *sotilassielunhoito*, mutta sotilaspapilta edellytetty henkinen ja hengellinen tuki viittaa kulttuurisesti tuttuun sielunhoidon käsitteeseen ja käytäntöön.

7.3.3 Uskonnollinen ihmiskäsitys

Uskonnollinen, Suomessa historiallisesti ja kulttuurisesti vielä laajimmin vaikuttava kristillinen ihmiskäsitys ja sen pohjana oleva ihmisen arvo on sotilassielunhoidon perusarsenaali. Maailmankuvallisena elementtinä se on toimintakyvyn voimavara, joka kantaa jouduttaessa kohtaamaan oman elämänhallinnan rajallisuus tai jouduttaessa elämän ja kuoleman rajapinnalle. Tietoyhteiskunnankaan jäsen ei ole sukua tekoälylle ja suorittajakoneelle. Ihmismieli on monimutkainen järjestelmä, joka ei tyydy tuottamisen materiaaliseen ja metristiseen järjestelmään. Taustalla pysyy ihmisenä olemisen eksistenttinen kysymys.

Sotilassielunhoidon kohteena on yksityinen ihminen ja näistä koostuva joukko. Molemmat kohteet ovat heterogeenisiä. Yksityiset maailmankuvat varioivat entistä enemmän suhteessa yhtenäiskulttuurin pirstaloitumiseen. Kulttuurisesti suomalaisessa sotilaskontekstissa kristillinen yhtenäiskulttuuri arvottaa edelleen sotilassielunhoidon kristillisen ihmiskäsityksen mukaan. Tulevaisuudessa yhteiskunnan monikulttuuristuessa myös muiden uskontokuntien ihmiskäsitykset on otettava sotilassielunhoidon piiriin. Sielunhoito jo käsitteenä edellyttää sen liittymistä ontologisesti uskonnolliseen ihmiskäsitykseen. Kohteen laatu on *homo religiosus*. Joukkona sotilasseurakunta on yllä mainitun laajuudella ymmärrettynä kaikkien palveluksessa olevien seurakunta ja näin ollen hyvinkin heterogeeninen jäsentensä elämäntapojen suhteen. Puolustusvoimat ei voi olla miltään osin instituutiona tunnustusperustainen yhteisö; ei poliittisesti eikä uskonnollisesti.

Sotilassielunhoidon kulttuurisena pohjana olevan kristillisen ihmiskäsityksen tunnusomaisimmat ja yli uskontokunnan sisäisten oppikäsitysten ulottuvat peruspiirteet voidaan ilmaista neljällä alaotsikolla:

- *Ihminen on Jumalan luomana arvokas ja ainutlaatuinen.* Kristillinen ihmiskäsitys on Jumala-keskeinen, teosentrinen; ei ihmiskeskeinen, antroposentrinen. Keskeistä on käsitys Jumalasta ja hänen suhteestaan ihmiseen. Ihminen nähdään suhteessa Jumalaan hänen edessään olevana (lat. *coram Deo* ja *imago Dei*; Jumalan edessä ja persoonana kasvokkain Jumalan kanssa oleva). Tämä luomiseen perustuva tulkinta on symbolinen, ihmisen laatua ja itseisarvoa korostava. Ihminen on arvokas sen perusteella, mitä hän on, ei sen vuoksi, mitä hän tekee. Ihmisen arvo on enemmän kuin operatiivisen suorittajan tai välineellistetyin toimijan arvo. Tässä suhteessa ihminen löytää elämisensä mielen, tarkoituksen ja arvon. Ihmisen transsendentaalisuus tarkoittaa sitä, että hänen olemassaolonsa selitys ja päämäärä on hänen itsensä ulkopuolella. Luomisessa korostuu myös ihmisen sielun ja ruumiillisuuden jakamattomuus (tätä korostaa myös sotilaspedagogiikka; Toiskallio

2009, 34, 55). Suomalaisen sielunhoidon pioneeri Niilo Syväne kuvaa sielunhoitoa dialogisena ja relationaalisen suhteena Jumalan ja ihmisen välillä. Juuri tässä näkyy *homo religiosus*. Ihminen on kokonaan ruumiillinen ja kokonaan sielu ja tänä kokonaisuutena *coram Deo*. Tämä lähtökohta on Syvänteelle niin itsestään selvä, ettei sielunhoidollisessa keskustelussa tarvitse edes edellyttää uskonnollista orientoitumista. (Kettunen 1990, 87–98, 156–157)

- *Ihminen on vastuullinen*. Jumalan edessä olevana ihminen on vastuussa Jumalalle. Ihmisellä on henkilökohtainen vastuusuhte omasta itsestään, lähimmäisistään ja hänelle uskotuista asioista. Tämä vastuusuhte on iankaikkisuuteen ulottuvaa vastuullisuutta. Vastuullisuus ei merkitse alistumista vaan omaa itseään laajemmalle näkemistä, täydellistä vapautta vastuuseen. Läheiset, yhteisö ja luomakunta kuuluvat vastuun piiriin. Rakkauden normatiivinen kaksoiskäskey *rakasta Jumalaa yli kaiken ja lähimmäistäsi niin kuin itseäsi* sekä ns. kultainen sääntö *minkä tahdotte ihmisten tekevän teille, tehkää te myös samoin heille* sisältää vastuullisuuden lyhyen määritelmän. Sotilas yhteisön historiatietoinen lausahdus *kaveria ei jätetä* on lähimmäisvastuun konkretiaa ja sen syvä ilmaus. Yhdessä subjektiivisen vastuun ja toimintakyvyn kanssa nämä muodostavat ontologisen valinnan: individuaalisuuden ja sosialisointin kentässä on vastattava omasta toiminnasta ja kanssaihminen parhaasta (tätä korostaa myös sotilaspedagogiikka; Toiskallio 2009, 50, 59, 69) Kansainvälinen vastuu on tästä samasta juuresta versovaa maailman ja ihmisarvon varjelemisen vastuuta.
- *Ihminen on syntinen*. Ihmiselle annettu itseisarvo ja vapaus merkitsee mahdollisuutta joko totella tai olla tottelematta Jumalaa. Kristillisen ihmiskäsityksen mukaan tämä jännite kuuluu elämään, samoin epätäydellisyys ja rajallisuuden kohtaaminen. Vastuun väistäminen ja pakeneminen Jumalan edestä johtaa persoonallisen jumalasuhteen turmeltumiseen. Syntiinlankeemuksessa ihminen kadotti alkuperäisen yhteytensä Jumalaan ja kanssaihmiin sekä samalla alkuperäisen olemuksensa. Kristillinen syntikäsite on pahuuden reaalista ja syvällistä tulkintaa. Pahuus ei ole vain olosuhteiden ja ulkoisten tekijöiden tuottamaa, vaan ihmisessä itsessään löytyvä piirre. Tästä seuraa sisäinen ristiriita: ihminen on luotuna yhteydessä Jumalaan, mutta samalla syntisyytensä tähden erossa hänestä. Pahuuden, väkivallan ja sotien historia on syntiinlankeemuksen historiaa.
- *Ihminen on lunastettu ja armahdettu*. Kristillinen ihmiskäsitys saa perimmäisen merkityksen, mielekkyyden ja toivon sovituksen ja lunastuksen kautta. Kristinusko on anteeksiantamususkkoa. Kristus ja hänen historiallinen sovitusyönsä vapauttavat ihmisen synnistä ja syyllisyydestä. Sovituksen piirissä ihminen löytää Jumalan, lähimmäisensä ja itsensä uudelleen. Ihminen on Jumalan rakkauden ja anteeksiantamuksen kohde. Tässä valossa kristillinen ihmiskäsitys on toivon sävyttämää. On lupa alkaa alusta ja katsoa tulevaisuuteen, sen haasteisiin ja mahdollisuuksiin. Toivo antaa voiman kurottautua eteenpäin silloinkin, kun epätoivo, lamaannus, rajallisuus ja kuoleman pelko vievät elämästä mielen ja voiman. (Kangas 1999, 120–139). Ihmisolemukseen kuuluva transsendenttinen ulottuvuus mahdollistaa voimakkaan toivon näköalan: Jumalan mahdollisuudet tulevat ihmisen mahdollisuuksiksi. Samalla Jumala on jo läsnä ihmisen tilanteissa. (näin myös mm. Niilo Syväne; Kettunen 1990, 198–199)

Kristillinen ihmiskäsitys ja kristillinen usko käsittää koko olevaisuuden. Siihen liittyy myös kuoleman jälkeinen toivo. Sotilassielunhoidossa kuoleman kohtaaminen ja kaatuneiden huolto ei ole vain huoltotekniikkaa. Transsendenttinen todellisuus ja toivo antaa sotilaille turvallisuuden tunteen ja hoitaa samalla numeenisuudella koko joukkoa. Kuolema ei ole

tabu eikä ylittämätön raja. Ihmisarvo – *coram Deo* – on läsnä kuolemassa: edelleen Jumalan edessä ja kaikkivaltiaan käsissä. Tällä ajallisuuden ja ajattomuuden rajapinnalla kristillinen usko tarjoaa aikaparadoksin. Kuoleman läheisyyteen kuuluu oman syyllisyyden kohtaaminen ja pelko tulevasta. Tähän menneisyys–nykyisyys–tulevaisuus -horisonttiin ilmaantuu anteeksiantamus ja iankaikkisen elämän toivo toivottoman kokemiskentän vastavoimina. Juuri käsillä olevassa hetkessä on oikeus kokea Jumalan huolenpito, eletyn elämän kuormituksen sovitus ja yli ajallisuuden ulottuva toivo.

7.3.4 Suomalaisen uskonnollisuus

Konstantinolaisen kristinuskon, siis hallitusvallan ja kirkon yhteinen vallankäyttö päättyi Suomessa itsenäistymiseen vuonna 1917 ja vuoden 1919 hallitusmuotoon. Sen mukaan valtio on *de jure* uskonnoton, eli kirkolla ei ole valtiokirkon asemaa. Tähän liittyi uskonnonvapauden periaate ja sitä varten säädettiin uskonnonvapauslaki vuonna 1922. Evankelisluterilaiselle kirkolle jäi kuitenkin *de facto* valtakirkon asema pitkän yhtenäiskulttuurisen ajanjakson perintönä muun muassa verotusoikeuden ja seurakunnallisen aluehallinnon muodossa. Uskontopoliittisesti tilanne on ennallaan. Uudistettu uskonnonvapauslaki vuodelta 2003 yhdessä vuonna 1999 uudistetun perustuslain kanssa, unohtamatta vuoden 1948 YK:n ihmisoikeuksien yleismaailmallista julistusta, korostavat positiivista uskonnonvapautta: osallistumisen ja hartauden harjoittamisen mahdollisuutta ilman uskontopakkoa.

Uskonnollisten yhteisöjen lukumäärä alkoi oleellisesti lisääntyä viime vuosisadan puolivälin jälkeen. Jäsenmäärillä mitattuna Suomi on edelleen uskonnollisesti hyvin yhtenäinen maa. Tilastollista seuranta vaikeuttaa uskonnollisten yhteisöjen poikkeavat tavat rekisteröityä sekä yleensä uskonnon määrittelyminen. Määrittelyperusteena on arkikielessä käytetty meillettua kristinuskoa prototyypinä. Keskeisinä määreinä on pidetty käsitystä jumaluudesta, tuonpuoleisuudesta, pyhistä auktoriteeteista ja riiteistä. Näillä haetaan vastausta ihmisen eksistentiaaliin kysymyksiin elämän tarkoituksesta. Tässä kategoriassa ateistiset katsomusliikkeet ja tämänpuoleiseen keskittyvät filosofiset liikkeet jäävät uskontojen ulkopuolelle.

Uskonnollisia yhteisöjä on listattu Suomessa noin kolmesataa. Erityinen huomio kiintyy islamilaisten yhteisöjen kasvuun. Parissa vuosikymmenessä niiden rekisteröity määrä on noussut kahteenkymmeneen viiteen. Tämän kasvavan kirjon sijasta tarkoituksenmukaisempaa on seurata uskontokuntien jäsenmääriä, joskin myös jäsenyys jossain uskonnollisessa yhteisössä on heikko uskonnollisuuden mittari (Ketola 2008, 11–25, 338–353).

Uskonnollisten yhdyskuntien jäsenmäärät (2008) antavat viitteen myös sotilassielunhoidon kohderyhmistä, joiden kohtaamiseen voidaan varautua. Alle 0,1 %:n osuudet on jätetty vähäisinä – mutta ei suinkaan merkityksettöminä – seuraavan luettelon ulkopuolelle.

	Jäsenmäärä	%-osuus koko väestöstä
Suomen ev.lut kirkko	4 200 000	80,5
Suomen ortodoksinen kirkko	58 000	1,1
Suomen vapaakirkot	13 800	0,26
Katolinen kirkko Suomessa	8 500	0,15
Islamilaiset yhdyskunnat	9 000	0,1
Muut kristilliset yhteisöt (Suomen Helluntaikirkot, Baptistit, Metodistit, Adventtikirkot, Juutalaisseurakunnat)	10 000	0,1
www.uskonnot.fi		

Suomalainen kulttuuri-identiteetti on syntynyt kristillisen maailmankatsomuksen ja sen mukaisen yhtenäiskulttuurin aineksista. Alkanut vuosituhat on järjestyttänyt tätä staattista tilaa monella muotoa. Eurooppalainen sekularismi, individualisoituminen yhteisöllisyyden kustannuksella, arvorelativismi tämän seurauksena ja uskontojen kirjo ovat tosiasioita. Samalla islamin nousu ja ateistisen suurvallan paluu idän kristillisyyden kannattajaksi on nostanut uskonnon osaksi maailmanpolitiikkaa. Modernisaatio näyttää johtavan uskonnollisuuden alueella institutionaalisen auktoriteetin vaikutusvallan heikkenemiseen ja myös uskonnollisuuden individualisoitumiseen.

Uskonnollisten yhteisöjen kirjon ja rekisteröityjen jäsenmäärien rinnalla oleellinen kysymys on suomalaisten uskonnollisuuden pysyvyys tai muutokset varsinaisen laadullisen uskonnollisuuden ulottuvuutena. Vuonna 1981 aloitettu World Values Survey -tutkimusohjelma, jossa Suomi on ollut mukana alusta pitäen, on kartoittanut viidessä tutkimusaallossa vuosina 1981–2006 eurooppalaisten arvomaailmaa ja asenteita. Suomalaiset World Values -tutkimuksissa 1981–2005 -tutkimusraportti antaa hyvän päivityksen suomalaisten uskonnollisuudesta.

Suomessa toteutettuihin WVS -tutkimuksiin (Ketola, Kääriäinen & Niemelä 2007, 47–59) on liitetty joukko uskonnon eri ulottuvuuksia mittaavia kysymyksiä muun muassa seuraavista näkökulmista:

- missä määrin suomalaiset pitävät uskontoa ja Jumalaa tärkeänä?
- missä määrin suomalaiset harjoittavat uskontoa?
- millainen uskonnollinen identiteetti suomalaisilla on?
- missä määrin suomalaiset uskovat Jumalaan?

Enemmistö suomalaisista (67%) pitää uskontoa joko melko tärkeänä tai ei kovinkaan tärkeänä elämänalueenaan, erittäin tärkeänä sitä pitää 18%. Vuosien 1990-2005 aikavälillä tässä kysymyksessä on havaittavissa pieni muutostrendi uskonnon tärkeänä pitämisen suuntaan. Vastajista 26% piti Jumalaa erittäin tärkeänä, 40% melko tai jonkin verran tärkeänä.

Uskonnollisiin tilaisuuksiin – pois lukien häät ja hautajaiset – osallistui vastaajista 14% vähintään kerran kuukaudessa. Erityisesti juhlapyhinä tai kerran vuodessa tilaisuuksiin osallistui 40%. WVS -tutkimuksessa pois rajattuihin häihin ja hautajaisiin suomalaiset osallistuvat erittäin aktiivisesti. Uskonnollisten siirtymäriittien yhteydessä vastaajista piti uskonnollista

toimitusta syntymän yhteydessä 82%, avioliiton yhteydessä 79% ja kuoleman yhteydessä 86% tärkeänä.

Uskonnollista identiteettiä mitattiin kysymällä identifioitumista uskonnolliseksi, ei-uskonnolliseksi tai ateistiksi. Tässä kysymyksenasettelussa 59% suomalaisista piti itseään uskonnollisena ja 35% ei-uskonnollisena. Aikavälillä 1981–2005 uskonnollisena itseään pitävien osuus on hieman kasvanut. Uskonnollisiin yhdyskuntiin kuulumattomuus ei välttämättä tarkoita uskonnottomuutta tai uskonnonvastaisuutta. Uskonnollisiin yhdyskuntiin kuulumattomista 40% pitää itseään uskonnollisina.

Uskoa Jumalaan kysyttiin tutkimuksen piirissä olevia erilaisia kulttuureja ajatellen vaihtoehtoilla a) uskosta yhteen Jumalaan tai b) Henkeen tai elämänvoimaan tai c) uskosta, ettei näitä ole tai ettei osaa sanoa. Suomalaisista 47% uskoo yhteen Jumalaan ja 30% jonkinlaiseen henkeen tai elämänvoimaan.

WVS -tutkimusraportin sotilassielunhoidon kannalta merkittävä ja samalla haastava tieto on se, että uskonnon tärkeys suomalaisilla on vähäisimmillään 20–39 -vuotiailla miehillä, siis asevelvollisuus- ja reserviläisikäisillä. Toinen tärkeä huomio on suomalaisten luottamus yhteiskunnallisiin instituutioihin. Erittäin tai melko paljon (88%) vastaajista luottaa puolustusvoimiin ja 63% vastaavasti kirkkoon.

Sekulaarin Euroopan ihminen on kuitenkin edelleen *homo religiosus*. Tutkimuksen mukaan suomalaiset hyväksyvät sen, että ihminen on olemukseltaan uskonnollinen ja tarvitsee tukea maailmankatsomukselleen. Kirkkoon ja uskonnollisiin yhteisöihin sitoutuminen on laskenut pohjalukemiin. Sosiologi Thomas Luckmannin mukaan kyseessä ei ole niinkään uskonnon heikkeneminen, sekularisaatio, vaan sen sosiaalisen muodon muutos. Kirkon institutionaalinen muoto on korvautumassa privatisoituvalla muodolla (Ketola, Kääriäinen & Niemelä 2007, 47–87).

Suomalainen pitkä yhden uskonnon ja uskontokulttuurin, luterilaisuuden, valta-asema heijastunee suomalaisten uskonnollisuudessa. Evankelis-luterilaisen kirkon otteen heikkenemisestä huolimatta suomalaiset ovat uskonnollisia. Valtaosa suomalaisista kuuluu luterilaiseen kirkkoon, vaikka samalla aktiivinen osallistuminen uskonnollisiin tilaisuuksiin on vähäistä. Julkiselta, koko kansan yhtenäiskulttuuriselta tasolta uskonnollisuus on siirtynyt yksityiselle tasolle. Kirkkoon kuuluminen nähdään jonkinlaisena kansalaisvelvollisuutena. Tässä voidaan nähdä kehitystä kirkkososiologian tunteman kansalaisuskonnon suuntaan. Mitä vähemmän eriytyvässä yhteiskunnassa kirkkoinstituutiolla on otetta ihmisten elämään, sitä selkeämmin kansakunnalla on tarvetta kansalaisuskonnon tarjoamalle legitimaatiolle. (Ketola, Pesonen & Sjöblom 2003, 123–126; Ketola 2003, 260; Hallamaa 2000, 168)

Yhteiskunnalla on oltava jonkinlainen uskonnollinen ulottuvuus kansallisen eetoksensa alustana. Rituaalien kuten joulun vietolla samoin kuin kirkollisilla toimituksilla on jatkuva kansan suosio. Ne ovat osa suomalaista kulttuuria. Itsenäisyyspäivä on tästä hyvä esimerkki. Se ei ole sinällään mikään kristilliseen traditioon liittyvä juhla. Kuitenkin sen viettoon liitetään selkeää uskonnollista symboliikkaa ja kirkon rituaaleja. Siinä korostuvat kansalliset arvot, jotka liittyvät kansakunnan olemassaoloon sisältäen ontologisen sitoumuksen; puheissa

usein ilmaistuna Jumalan lahjana. Tässä on itse asiassa nähtävissä kansalaisuskonnollinen funktio sekularisaatiota vastaan.

7.4 Sotilassielunhoidon erityispiirteet

7.4.1 Sotilassielunhoidon lyhyt historia

Ruotsin valtakunnassa, johon Suomen alueet liitettiin, luterilainen kirkko sai vankan aseman. Kustaa Vaasan aikana 1530-luvulla valtakunta julistautui protestanttiseksi ja vuonna 1634 luterilaiseksi uskontopakkoiseksi valtakunnaksi. Hallitusmuodossa vuonna 1772 todettiin: ”*Yksimielisyys uskonnossa ja oikeassa jumalanpalveluksessa on arvollisen, sopuisan ja pysyvällisen hallituksen vahvin perustus*”. Ensimmäiset sotilassielunhoitoa koskevat määräykset sisältyvät Kustaa Vaasan meriartikloihin vuodelta 1535. Sotilassielunhoidon järjestely oli sopusoinnussa ajan vaatimuksen kanssa. Sotilaspappien työn painopiste oli valtiovallan määräämän protestanttisen uskonnollisuuden vahvistaminen sotilaiden keskuudessa. Kustaa II Aadolfin sota-artikla vuodelta 1621 sisälsi määräyksen uskontopakosta armeijassa.

Suomen sota vuosina 1808–09 johti uuteen tilanteeseen. Suomi irtaantui Ruotsista ja sai ensi kertaa autonomisen aseman Venäjän keisarikunnassa. Ortodoksi keisari ei kuitenkaan puuttanut kirkollisiin oloihin Suomessa, joten luterilainen uskontopakko säilyi, joskin luonnollisesti ortodoksit saivat keisarin erityissuojeluksen. Näin myös sotilassielunhoito jatkui vanhalla urallaan aina sotaväen lakkauttamiseen saakka vuonna 1905.

Sotilassielunhoidon tarkastelussa on syytä tehdä yksi ekskursio: Haapaniemen Kadettikoulu. Sen johtaja Samuel Möller, koulutukseltaan sekä pappi että upseeri, laati vuosina 1782–85 upseerikoulutuksen opetussuunnitelman. Tässä laajassa suunnitelmassa oli yhdeksäntoista oppiainetta; ensimmäisenä *theologien* ja viimeisenä *dansa*. Väliin mahtuivat kaikki sotatieteiden aineet, matematiikka ja kielet. Ensimmäisen oppiaineen, teologian, Möller perusteli sillä, että sotaretkillä upseeri joutui elämän syvimpien kysymysten eteen. Hänen oli katsottava kuolemaa läheltä, samalla seistävä joukon johtajana järkkymättömänä ja oltava myös sisäisenä tukena joukolleen. Siksi Möllerin mukaan johtajalla tuli itsellään olla horjumaton sisäinen tuki, suora yhteys Jumalaan. ”*Här vises det ouplösliga band, som är emellan Gud och Människjan*” (Leinberg 1884, 9). Möllerin ajatus oli radikaali: usko ei ole pakkoon tai instituutioon sidottua vaan vastaus ihmisen uskonnolliseen ja eksistenttiseen kyselyyn sodan olosuhteissa. Teologian opetus Haapaniemessä oli vaille kirkolle ominaista dogmaattista painotusta. Se tuli lähelle nykyisen sotilaspedagogiikan henkisen toimintakyvyn dimensiota.

Vapaussota ja itsenäisen Suomen puolustuslaitoksen organisointi vuonna 1918 asemoi sotilassielunhoidon uudelleen. Ylipäällikkö Mannerheim ratkaisi asian järjestämällä sotilassielunhoidon armeijan omaksi toimialaksi. Toinen vaihtoehto olisi ollut pyytää kirkkoa järjestämään työ, olihan jokainen sotilas jonkun luterilaisen seurakunnan jäsen. Toiminnan suunnittelijaksi Mannerheim kutsui Vilppulan kirkkoherran Hjalmar Svanbergin, joka esitti suunnitelmansa sotilassielunhoidon järjestämisestä 31.3.1918. Perinteisesti tätä on pidetty puolustusvoimien oman hengellisen työn – jota vasta myöhemmin on alettu kutsua kirkkoliseksi työksi – syntyhetkenä. Oikeampana syntyhetkenä tulisi kuitenkin pitää 15.2.1918,

jolloin ylipäällikkö oli antanut määräyksen päämajan kokoonpanosta, jossa Etappiesikuntaan tuli osasto *Armeijan sielunhoito*.

Toimeksiannon painopiste oli yksiselitteisesti sotilassielunhoito, sotilaspedagogiikan näkemyksen mukaan ilmaistuna sotilaan henkisen olemispuolen hoito sodan kontekstissa. Ensimmäisessä sotilaspappien ohjesäännössä vuodelta 1918 työ kuvataan suoraviivaisesti: ”*Kenttäpappi seuraa rykmenttiänsä sielunhoitajana ja toverina*”. Sotilassielunhoito vakinaistettiin asetuksella 14.6.1918 ja senaatti, pitäen armeijan hengellistä työtä armeijaan kuuluvana omana työnä, siirsi sen Kirkollis- ja opetustoimikunnan puolelta Sota-asiaintoitomikunnalle.

Painavan lisänäkökulman sotilassielunhoitoon toi sotaväen päällikön vuonna 1926 asettaman ns. Professori Pietilän komitean mietintö. Se kritisoi silloista kirkollista työtä, vaati puolustusvoimien kasvatustyön aatteellista, hengellistä ja eettistä terävöittämistä ja korosti erityisesti sielunhoidon merkitystä ”*persoonallisena huolenpirona miehistä... Jos sotamiestä kerran vaaditaan uhraamaan henkensä tämän yhteiskunnan hyväksi, niin hänellä on oikeus tietää, minkä arvojen puolesta hän henkensä uhraa*”.

Talvi- ja jatkosodassa sotilassielunhoito joutui testiin. Näissä sodissa palveli 900 pappia, joista 35 kaatui. Tauno Muukkoson opasluonteinen Rintamapappi-kirja vuodelta 1943 kuvaa sotilaspappia rinnalle asettuvana, joukkonsa palvelijana, aseveljenä ja oikeana pappina. Yksityistä sielunhoitoa Muukkonen pitää työn ”*korkeimpana asteena*”. Saman merkityskokemuksen lausui Mikko Juva puolustusvoimien kirkollisen työn 80-vuotisjuhlassa: ”*Sotilaspappien tehtävänä oli kulkea miesten mukana koko matkan. Koimme muiden tavoin etulinjan armottomuuden, vaaran ja epävarmuuden. Ei saanut väistää vaaraa. Usein oli saatettava miehet kohtaamaan joko kenttäsairaala tai Jumalansa*”.

Puolustusvoimissa tehtävän hengellisen työn painopiste on säilynyt sotien jälkeen sotilassielunhoidossa niissä Kirkko ja valtio -komiteoiden mietinnöissä, joissa on käsitelty armeijan hengellistä työtä. Vuosien 1970, 1977 ja 1982 mietinnöt käsittelevät puolustusvoimien hengellistä työtä asiaotsikolla *Sotilassielunhoito* ja toteavat, että puolustusvoimien kirkollinen työ ei tapahdu kirkon vaan puolustuslaitoksen omasta toimesta. Puolustuslaitoksella ja viime kädessä valtiolla on velvoite huoltaa puolustusvoimissa palvelevia myös sielunhoidon osalta. Puolustuslaitoksen erikoisluonteen kannalta on pidettävä tärkeänä myös sitä, että sen piirissä tehtävää hengellistä työtä suorittavat henkilöt, jotka on koulutettu ottamaan huomioon sen olosuhteet. (Kangas 1999, 64–113)

Puolustusvoimien organisaatiouudistuksen yhteydessä vuonna 2007 Pääesikunnan Kirkollinen osasto menetti itsenäisen statuksensa. Toimiala liitettiin Kirkollisen alan nimikkeellä Pääesikunnan Henkilöstöosaston yksiköksi, osaksi henkilöstötukea yhdessä sosiaalialan ja työturvallisuusalan kanssa.

7.4.2 Sotilassielunhoidon konteksti

7.4.2.1 Sotilassielunhoidon kohderyhmä

Sotilassielunhoito on rajattavissa muusta sielunhoitotoiminnasta sekä kohderyhmänsä että toimintakontekstinsa perusteella. Tämä rajaus on relevantti tausta myös sotilassielunhoidon teorian viitekehykselle.

Sotilassielunhoidon kohderyhmä on *sotilashenkilöstö*, joka määrittyy tarkasti sekä Yleisen palvelusohjesäännön (YLPALVO 2009) että lakisäädösten perusteella (AsevelvollisuusL 28.12.07/1438 ja L Puolustusvoimista 11.5.07/551). Sotilashenkilöstöön kuuluvat:

- ammattisotilaat
- kadetit
- varusmiehet ja reserviläiset
- sotilaallisen kriisinhallinnan tehtävissä palvelevat.

Sotilassielunhoidon legimitteetti pohjaa perustuslain (1999) ja uskonnonvapauslain (2003) positiivisen uskonnonharjoituksen tulkinnan kautta siihen, että puolustusvoimat valtion instituutiona on velvollinen järjestämään palveluksessa olevan sotilashenkilöstön henkisen huollon ja sotilassielunhoidon. Periaate on sama kuin Kirkko ja valtio -komitealla (1977, 207–210). Komitea pitää lähtökohtana yksityisen varusmiehen ja sotilaan uskonnollisten tarpeiden huomioon ottamista ja hoitamista.

Puolustusvoimat on valtion instituutiona ei-tunnustuksellinen, joten sen piirissä tehtävä sotilassielunhoito ei voi olla minkään uskonnollisen yhteisön privilegio tai monopoli. Käytännön ratkaisujen ja toimintatapojen osalta käytäntö on perusteltua rakentaa vallitsevan uskontokulttuurisen todellisuuden ehdoin. Tätä kirjoitettaessa se tarkoittaa vahvan luterilaisen historiakulttuurin luomaa käytäntöä sovitettuna sotilassielunhoidon edellyttämään monimuotoisuuteen.

Puolustusvoimien kirkollinen työ, joka erityisesti 1960-luvulta lähtien on profiloitu evankelis-luterilaisen valtakirkon työksi, ei näkemyskellisesti samastu vuonna 1918 Mannerheimin käynnistämään sotilassielunhoitotyöhön, eikä vastaa tämän päivän suomalaisen uskontokulttuurin todellisuutta. Yksittäisen uskonnollisen yhteisön tai kirkon opillinen tunnustus-pohja ei voi olla määräävänä sotilassielunhoidon käytäntömallina.

7.4.2.2 Sotilaan toimintakyky

Sotilassielunhoidon ankarin todellisuus ja toimikenttä on sota tai vastaava kriisitilanne ja sotilaan ja sotilasjoukon toimintakyky tässä kontekstissa. Rauhan aikana tätä kehystä simuloi joltain osin rauhanturvatoiminta. Sotilaspedagogiikan ydinkäsite on sotilaan – siis ihmisen – toimintakyky, joka yksilötason lisäksi liittyy kulttuuriseen ympäristöön. Lähestymistapa on filosofinen: mitä ihmisen oleminen on ja miten inhimillisessä todellisuudessa voi toimia eettisesti kestävästi käytännöllisen viisauden tuomalla toimintakyvyllä. Toimintakyky on syvästi ihmiskäsitykseen liittyvä käsite (Toiskallio 2009, 48–51).

Toimintakyky (*action competence*, jossa *action* tarkoittaa ensisijaisesti *tilanteiden hallintaa*) on pikemmin laaja-alaista valmiutta kuin suoritusta tarkoittava termi. Toimintakyky on yksilön henkilökohtaista valmiutta yksilölliseen ja yhteiseen toimintaan. Valmiuskompetenssin vaatimukset kasvavat sitä suuremmiksi, mitä monimutkaisemmista yllättävistä, fyysisesti ja henkisesti kuormittavista toimintaympäristöistä ja -tilanteista on kyse. Perinteisen sodan tai kriisin kuvan nopea muuttuminen moniulotteiseksi, asymmetrisiksi ja kasvottomiksi tilanteiksi tekee klassisen sotaan kouluttautumisen vaikeaksi.

Toimintakyky-mallinnus tarkoittaa holistista kokonaisuutta, jossa ihmisen eri olemispuolet – fyysinen, henkinen, sosiaalinen ja eettinen – toimivat systeemisesti parhaan mahdollisen tilannevalmiuden rakentamiseksi ja ratkaisun toteuttamiseksi eettisesti kestäväällä tavalla. Mallinnuksen nelikentässä sotilassielunhoidon näkökulmasta on perustellumpaa puhua *henkisestä* kuin *psykkisestä* olemispuolesta. Psykkinen dimensio – esittäjän esiymmärryksestä riippuen – voi rajoittua vain humanismipohjaiseksi, ihmisestä lähteväksi ja vain häntä käsittäväksi havainto- tai kognitiopsykologiseksi elementiksi. Henkinen olemispuoli pitää näiden lisäksi oleellisen tärkeänä ihmisen eksistenttistä laatua, joka sisältää myös kyvyn ja tarpeen transsendenttiseen kyselyyn ja kokemiseen. Eksistentiaalisena tapahtumana Toiskallio (Toiskallio 2009, 52, 66 – 68) pitää myös tilanteiden kokemista ja tulkintaa.

Sotilassielunhoidon teoriapohjan mukaisesti sosiaalinen ja eettinen olemispuoli ovat rakentuneet uskontokulttuurisesti sosiaalisiksi käytännöksi. Vastuu ja oikeustaju, uskonnollisen ihmiskäsityksen kulttuuriset elementit, ovat näiden dimensioiden keskeisiä muuttujia. Toimintakyky on moraalisesti ohjattua rationaalista toimintaa. Edelleen sotilassielunhoito korostaa mielen ja ruumiin jakamattomuutta (lat. *individus*, siis syntaktisesti *in-dividus*, jakamaton). Sotilassielunhoidon perustana oleva kristillinen ihmiskäsitys rajaa pois ihmisen arvon vain suorittajana kyberneettisessä skeemassa. Yksityistä sotilasta pidetään ontologisesti itseisarvoisena, jonka oleminen ja olemisen laatu on tärkeämpi kuin funktionaalinen suorittaminen.

Yksilöt muodostavat toimintakykyjensä perusteella sosiaalisen ryhmän toimintatavan ja laajasti ottaen vaikuttavat omaan kulttuuriinsa sen aktuaalisina toimijoina. Toiminnassa ovat mukana subjektiiviset yksilöt maailmankuvineen ja instituution sosiaaliset kollektiiviset rakenteet, normit ja käytännöt. Yksilön valmius on valmiutta olla osallisena yhteisessä toiminnassa, valmiutta kriittiseen arviointiin ja eettisesti vastuullista yksilöllisyyden ja yhteisöllisyyden yhteen sovittamista. (Toiskallio 1998, 8–10, 161–182; Kangas 2000, 45–55; Toiskallio 2009, 59)

7.4.2.3 Ekskursio: 7. käsky: älä tapa. Kristillisen ihmiskäsityksen eettinen peruskysymys

Asevelvollisuuden suorittamisen peruskysymyksiä on ollut kirkollisesta yhtenäiskulttuurista tutun seitsemännen käskyn – älä tapa – tulkinta. Käskyn alkuperä on Vanhan testamentin dekalogissa (n. 1200 eKr) ja sen radikaali uusitamentillinen tulkinta on Jeesuksen vuori-saarnassa. Näiden lähteiden ja oman maailmankuvallisen moraalin perusteella suomalainen asevelvollinen on joutunut tekemään omantunnon valinnan aseellisen, aseettoman ja siviilipalveluksen välillä.

Sotilassielunhoidon kannalta tärkeä lähdepäivitys on Timo Veijolan tieteellinen eksegeettinen analyysi seitsemännestä käskystä. Sen mukaan käskyn tappaa-termiä (hepr. raatsach) ei milloinkaan käytetä sotilaallisessa yhteydessä. Tämä käsky ei tehnyt sodankäyntiä kyseenalaiseksi. Käsky näyttää kuuluvan pikemmin yksilöetiikan piiriin estämään yksilöitä käyttämästä oman käden oikeutta.

Luterilaisessa perinteessä korostetaan vihan vastakohtaa. Luther rajasi käskyn koskemaan yksityisen ihmisen lähimmäissuhdetta. Samalla kuitenkin painotetaan lähimmäisten konkreettisen suojelemisen tärkeyttä, joka vaatii tarpeen tullen aktiivisia toimenpiteitä. Sotaan turvautuminen on suojelunäkökulmasta perusteltu, esivallalle uskottu toimi. Veijolan mukaan tämä on sopusoinnussa käskyn alkuperäisen intention kanssa, vaikka poikkeakin vuorisäärän radikaalista tulkinnasta. (Veijola 1993, 168-177)

Raamatusta voi löytää irrallisia jakeita sodan ja rauhan kysymyksissä puolesta ja vastaan. Sotilassielunhoidon kannalta oleellista on se, että palveluksessa olevat – sekä aseellisessa että aseettomassa – saavat omantuntonsa tueksi kulttuurisesti hyväksytyt periaatteen: esivallalle, puolustusvoimille, on institutionalisoitu vastuu sotilastoimesta. Yksityinen sotilas osallistuu kansallisen eetoksen mukaiseen vastuun kantamiseen samalla säilyttäen itsenäisen eettisen ja myös kriittisen käytännöllisen viisauden ohjaaman toimintakyvyn.

7.5 Sotilassielunhoidon teoria ja käytäntö

Sotilassielunhoidolla on visionsa – henkisesti ja hengellisesti tuetun sotilashenkilöstön – mukainen pragmaattinen teorianmuodostus sekä tiedon- ja toimintaintressi. Hengellisyys tarkoittaa yksiselitteisesti ihmisen uskonnollisuutta ja sielunhoito siihen maailmankuvalliseen kehykseen liittymistä ja sen tukemista. Henkisyys on laajempi käsite, jonka ytimessä on ihmisen uskonnollisuus. Spiritualiteetti (*spiritualitas*) viittaa sisäiseen käsitykseen tai kokemukseen yliluonnollisesta, arkitodellisuuden ylittävästä todellisuudesta tai henkisyyden arvostamiseen materiaalisten arvojen lisäksi.

Sotilassielunhoidon teoria rakentuu perinteisten teorianmuodostusten synteisistä. Deduktivisena ja lähinnä systemaattisena lähtökohtana on kulttuurisesti rakentunut uskonnollisuus ja suomalaisessa kontekstissa sen taustalla oleva kristillinen ihmiskäsitys sotilassielunhoidon esiymmärryksenä ja lähestymistapana. Eksistenttinen (lat. *exsisto*, syntaktisesti *ex-sisto*, ruumiillisen olemisensa ulkopuolelle astuva, laajemmin oleva), rajallisen ja äärellisen olemisen ulkopuolelle ulottuva kysely ja suhde transsendenssiin ovat tämän lähtökohdan ulottuvuuksia.

Arkikielellä sielunhoidon ydinkäsitteellä ilmaistuna ihminen hakee suhdetta Jumalaan. Yksilöllinen ja yhteisöllinen pyhän kokeminen sekä arkisessa että sodan pelkistyneissä olosuhteissa ovat sotilassielunhoidon toimintaintressinä. Uskonnollisten, sotilaskontekstissa hyvinkin pelkistettyjen riittien symboliset elementit ja käytännöt edustavat niiden takana olevaa laajempaa todellisuutta.

Induktiivista empiiristä teoriatietoa sotilassielunhoito saa tuekseen niistä ihmistieteistä, jotka tutkivat ihmistä syvästi tuntevana ja kokevana sekä hänen psyykkisiä rakenteitaan ja toi-

mintaansa. Empiirinen sotilaan spiritualiteettia koskeva tutkimustieto (esim. Kangas 1999; Ryhänen 2006) on validia teoriamateriaalia sekä kulttuurisen deduktion että empiirisen induktion kannalta; näiden yhteisfunktiona syntyy sotilassielunhoito (engl. *pastoral care*), joka teologisesti asemoituu käytännöllisen teologian piiriin. Käytännöllisen teologian mukaan (Heikkilä 1999, 30, 31) toiminnan keskus on *käytäntö*, jonka keskellä ihmiset elävät.

Empiiriset ihmistieteet sisältävät ihmiskuvien kirjon johtuen niiden kunkin muodostusprosessissa jo ennalta olleista käsitteellisistä viitekehyksistä ja esiyymmärryksistä. Tästä runsaasta tietomassasta sotilassielunhoidon ammattilaisten on oltava pääpiirteittäin tietoisia, mutta tiedon käyttöarvo on suhteutettava sotilassielunhoidon lähtökohtiin, transsendentin hyväksymiseen sekä situationaalsiin ja kontekstisiin elämäntilanteisiin. Ajallisesti rajallinen tilanne rajoittaa muun muassa erilaiset terapiat varsinaisen sotilassielunhoidon ulkopuolelle niiden vaatiman pitkän ajan sekä niiden vaatiman asiantuntijuuden tähden. (ks. esim. Annala 1999, 17–24; Ihanus 1999, 34–47)

Sodan kontekstissa traumaattiset tilanteet ja niihin liittyvä perus-, kasautuva tai traumaattinen stressi vaatii medisiinistä ja kriisipsykologista asiantuntemusta, mutta liittyy usein sotilassielunhoitoon tilanteissa ilmenevän eksistentiaalisen ahdistuksen käsittelyssä. Sotilassielunhoito on sekulaarin instituution, puolustusvoimien, työmuoto. Se tarjoaa kaikille palveluksessa oleville positiivisen uskonnonvapauslain hengessä henkistä ja hengellistä tukea. Teoreettinen kivijalka on tämän mukainen: kulttuuriantropologian ja uskontotieteen *homo religiosus* -pohjalta ihminen rakentaa maailmankuvansa kulttuurisesti konstruoituneeseen ihmiskäsitykseen nojaten. Valtaosalla se tarkoittaa kristillistä ihmiskäsitystä. Puolustusvoimissa palvelevien muslimien ja juutalaisten ihmiskäsitys on juuriltaan sama. Sotilassielunhoidon ammattilaisten taitolaji on dogmaattisten eriytymien hallinta siten, että sotilassielunhoidon sateenvarjon alla toteutuu sen perusvisio: henkisesti ja hengellisesti tuettu sotilas.

Lähteet

- Annala, P. (1999). Sielunhoidon teologian systemaattinen ja empiirinen aines teoksessa Kettunen, P. (toim.). *Käytännön ja teorian vuorovaikutus sielunhoidon teologiassa*. Helsinki: Suomalainen teologinen kirjallisuusseura.
- Borg, S., Ketola, K., Kääriäinen, K., Niemelä, K. & Suhonen, P. (2007). *Uskonto, arvot ja instituutiot. Suomalaiset World Values -tutkimuksissa 1981–2005*. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto (FSD).
- Geertz, C. (1973). *The Interpretation of Cultures*. New York: Basic Books.
- Glock, C. Y. & Stark, R. (1966). *Religion and Society in Tension*. Chigago: Rand McNally & Company.
- Hallamaa, J. (2000). Kristinuskko kohti kolmatta vuosituhatta teoksessa Heino, P. & Westermarck, H. (toim.). *Kristinuskko kohti kolmatta vuosituhatta*. Helsinki: Helsingin yliopiston vapaan sivistystyön toimikunta.
- Heikkilä, M. (1999). Näkökohtia sielunhoidon empiirisestä tutkimuksesta teoksessa Kettunen, P. (toim.). *Käytännön ja teorian vuorovaikutus sielunhoidon teologiassa*. Helsinki: Suomalainen teologinen kirjallisuusseura.
- Honko, L. (1972). *Uskontotieteen näkökulmia*. Porvoo: Werner Söderström.
- Ihanus, J. (1999). Psykoterapioiden ihmiskäsityksistä teoksessa Kettunen, P. (toim.). *Käytännön ja teorian vuorovaikutus sielunhoidon teologiassa*. Helsinki: Suomalainen teologinen kirjallisuusseura.
- Kangas, S. (1999). *Rauhanturvaajaseurakunta puolustusvoimien vuosina 1918–1998 tekemän kirkollisen työn konstruktiona*. Helsinki: Edita.
- Kangas, S. (2000). Maailmankuva ja toimintakyky teoksessa Toiskallio, J. (toim.). *Näkökulmia sotilaspedagogiseen tutkimukseen*. Helsinki: Edita.
- Ketola, K. (2003). Uskonto ja kognitio teoksessa Ketola, K., Korkee, S., Pesonen, H., Pyysiäinen, I., Sakaranaho, T. & Sjöblom, T. (toim.). *Näköaloja uskontoon: Uskontotieteen ajankohtaisia suuntauksia*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Ketola, K., Pesonen, H. & Sjöblom, T. (2003). Uskonto ja moderni yhteiskunta teoksessa Ketola, K., Korkee, S., Pesonen, H., Pyysiäinen, I., Sakaranaho, T. & Sjöblom, T. (toim.). *Näköaloja uskontoon: uskontotieteen ajankohtaisia suuntauksia*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Kettunen, P. (1990). *Ihmisolemuksen ongelma ja olemassaolon vaikeus*. Helsinki: Suomalainen teologinen kirjallisuusseura.

Kluckhohn, C. (1953). Universal Categories on Culture teoksessa Kroeber, A.L. (toim.). *Anthropology Today*. Chicago: University of Chicago Press.

Leinberg, K.G. (1884). *Handlingar rörande Haapaniemi krigsskola*. Jyväskylä: Jyväskylä Boktryckeri.

Luckmann, T. (1967). *The Invisible Religion*. New York: N.Y. Macmillan.

Pentikäinen, J. (1986). Uskontotieteen tutkimusalueet teoksessa Pentikäinen, J. (toim.). *Uskonto, kulttuuri ja yhteiskunta*. Helsinki: Gaudeamus.

Ringgren, H. (1972). *Uskonnon muoto ja funktio*. Helsinki: Gaudeamus.

Ryhänen, T. (2006). *Spirituality of Finnish peacekeepers*. Helsinki: Yliopistopaino.

Sjöblom, T. (2003). Merkillistä ja merkittävää teoksessa Ketola, K., Korkee, S., Pesonen, H., Pyysiäinen, I., Sakaranaho, T. & Sjöblom, T. (toim.). *Näköaloja uskontoon: uskontotieteen ajankohtaisia suuntauksia*. Helsinki: Yliopistopaino.

Spiro, M. E. (1986). Uskonnon määrittelyn ja selittämisen ongelmia teoksessa Pentikäinen, J. (toim.). *Uskonto, kulttuuri ja yhteiskunta*. Helsinki: Gaudeamus.

Toiskallio, J. (1998). Kohti sotilaan toimintakyvyn teoriaa teoksessa Toiskallio, J. (toim.). *Toimintakyky sotilaspedagogiikassa*. Vaasa: Ykkös-Offset.

Toiskallio, J. & Mäkinen, J. (2009). *Sotilaspedagogiikka: Sotiluuden ja toimintakyvyn teoriaa ja käytäntöä*. Helsinki: Edita Prima.

Veijola, T. (1993). *Dekalogi: Raamatullisen etiikan perusteita*. Helsinki: Suomen Eksegeettisen Seuran Julkaisuja.

Wilson, B. (1986). Moraali ja nykyaikainen yhteiskuntajärjestelmä teoksessa Pentikäinen, J. (toim.). *Uskonto, kulttuuri ja yhteiskunta*. Helsinki: Gaudeamus.

LUKU 8

OPETTAJA, KASVATTAJA VAI TIEDONJAKAJA? POHDINTAA KADETTIEN ETIIKANOPETUKSEN TODELLISUUDESTA

Janne Aalto

8.1 Etiikkaa vai moraalia?

Kadeteille etiikkaa opettava törmää moniin teoreettisiin ja käytännön ongelmiin. Sotilasetiikka itsessään on jo vaikea aihe. Kun siihen lisää opiskelijoiden moniarvoiset taustat sekä heidän tulevan ammattinsa vaatimat valmiudet mukaan lukien yhteiskunnan asettamat toiveet, ollaan vuoren korkuisen pedagogisen ja eettisen haasteen edessä. Käytännön opetustyössä ja tuloksia seuratessa yhä uusia kysymyksiä nousee mieleen. Tämä artikkeli pyrkii jäsentämään muutamaa niistä.

Onko kadeteille annettava eettinen opetus pohjimmiltaan eettistä kasvatusta? Artikkelin laajuus ei anna mahdollisuutta paneutua noin monitahoiseen kysymykseen edes auttavasti. Käsitepari kasvatusta – opetus liittyy kuitenkin oleellisesti sotilasetiikkaan. Määrittely on siis tarpeen.

Tässä artikkelissa eettinen opetus nähdään myös eettisenä kasvatuksena. Perustelen tämän valinnan moraalin ja etiikan erottelulla. Arkikielessä nämä kaksi käsitettä usein nähdään yhteismitallisena. Vahinkoa harvoin tapahtuu. Moraalilla ja etiikalla voidaan kuitenkin tarkoittaa käsitteellisesti eri asioita. Toiskallio toteaa moraalin tarkoittavan osalla sanan käyttäjistä kollektiivista ja yhteisöllistä aspektia hyvästä ja pahasta. Etiikka taas on enemmän yksilöllistä.⁷³ Yrjönsuuri taas määrittelee molemmat yksilön kautta. Moraali on hänen mukaansa ”niitä tapoja ja toimintamalleja, joita ihminen pyrkii elämässään soveltamaan”.⁷⁴ Etiikka taas perustelee nämä valinnat. Moraali voidaan siis nähdä käytännön soveltamisena. Etiikassa taas teoreettinen näkemys oikeasta toiminnasta ja hyvästä elämästä on ensisijalla.

Erottelu on Yrjönsuurella ehkä turhankin jyrkkä mutta se tarjoaa tässä yhteydessä mahdollisuuden pohdita kadettien etiikan opetusta erillään esimerkiksi upseerikasvatuksesta.

⁷³ Toiskallio 2000, 7.

⁷⁴ Yrjönsuuri 1996, 10.

Upseerikasvatus voitaisiin tällöin nähdä moraalikasvatuksena, joka tähtää arvomaailman ja yleisesti hyväksytyjen toimintamallien omaksumiseen. Se, miten syvää arvojen omaksumista upseerikasvatus sitten kadeteilta edellyttää, on hieman epäselvää. Laissa maanpuolustuskorkeakoulusta sekä johtosäännössä asiaan viitataan mutta jätetään asia ainelaitoksille. Maanpuolustuskorkeakoulun rehtori Vesa Tynkkynen toteaa, että ”kandidaattikoulutuksen aikana edellytetään kadettien omaksuman eettiset, käyttäytymistavat ja monet muut tavat.”⁷⁵ Tämä nähdäkseen kuvastaa nimenomaisesti kykyä käytännön soveltamiseen.

Launosen näkemyksen mukaan eettinen kasvatus, jona kadettien eettistä opetusta tässä pidän, tähtää arvolähtökohtien itsenäiseen tiedostamiseen. Tällaisen kasvatuksen seurauksena voi Launosen mukaan olla myös se, että yksilö omaan etiikkaansa nojautuen ajattelee ja toimii vastoin yhteisön moraalisia tapoja.⁷⁶ Aikana jolloin sotilaskoulutuksessa toistuvasti puhutaan ”strategisesta alikersantista”, en pidä tällaista vaihtoehtoa suinkaan huonona. Tilanteet, joihin suomalainen upseeri nykyään joutuu, saattavat pelkän moraalikasvatuksen perusteella olla vaikeasti arvioitavia. Tämä ei tietenkään tarkoita sitä, että moraalikasvatuksesta tulisi luopua.

8.2 Kasvatusta vai opetusta?

Täysin mahdollista on myös eettisen kasvatuksen ja eettisen opetuksen erottaminen toisistaan. Lopputulos on tosin lähes sama kuin moraalikasvatuksen ja eettisen kasvatuksen erottamisessa. Eettinen opetus tapahtuu teoreettisella tasolla ja eettinen kasvatus todellisissa sosiaalisissa tilanteissa.⁷⁷ Kadettien opetus sisältää periaatteessa molemmat elementit. Opetuksessa käytetään sekä teoriaa että simuloituja sosiaalisia tilanteita eli tapausesimerkkejä. Suoraviivainen erottelu ei siis aina liene tarpeellista.

Kadeteille annettavaa eettistä opetusta pidetään siis tässä artikkelissa myös eettisenä kasvatuksena. Tällaista kasvatusta on aina tarkasteltava kulttuurisessa viitekehyksessä. Se, mitä opetamme, ei ole vapaata niistä arvoista, jotka yhteiskunnassa ja toisaalta puolustusvoimissa vallitsevat.

Launonen luokittelee koulun eettisen kasvatuksen tasot kulttuurikontekstin tasoon, jossa tutkitaan juuri edellä mainittuja arvoja ja pedagogisen tekstin tasoon, joka muodostuu lainsäädännöstä, opetussuunnitelmista yms. tekstiaineistosta. Lisäksi hän erittelee vielä opettajan toiminnan tason, johon kuuluvat kasvatuskäytännöt, sekä tulosten arvioinnin tason, jossa näkyvät kasvatuksen vaikutukset.⁷⁸

Tässä artikkelissa keskitytään pohtimaan opetuksen sisältöä opettajan asettamien tavoitteiden sekä sotilasetiikan sisällön kannalta. Tulokseen palataan aivan artikkelin lopussa.

⁷⁵ Kenraalimajuri Tynkkynen haastattelu, Kylkirauta 4/2009.

⁷⁶ Launonen 2000, 35.

⁷⁷ Näin esim. Takala 1997, 47.

⁷⁸ Launonen 2000, 50.

8.3 Opettajan, opiskelijan vai yhteisön tavoitteet?

Etiikan opetuksessa tulisi sekä päämäärätiedon että menetelmätiedon olla selvillä. Suutarisen jäsentelyssä päämäärätieto tarkoittaa kasvattajan reaalista tietoa siitä, minkälaisen ihmisen hän haluaa.⁷⁹ Lienee rehellistä myöntää, että myös kadettien eettisessä kasvatuksessa on tällaisia tavoitteita. Saavuttaakseen päämäärätiedon opettajan tulee Suutarisen mukaan tuntee ihanneyksilön kuva tulevaisuuden yhteiskunnassa. Millainen siis on siis tulevaisuuden hyvä sotilas? Opettajalla on oltava käsitys ihmisen olemuksesta. Mitä sotiluus tässä yhteydessä tarkoittaa ja millaisia eri ihmiskuvia se pitää sisällään? Perustietämykseen kuuluu luonnollisesti käsitys ihmisen kasvamisesta sekä sotakoulukontekstissa haastava ajatus epäonnistumisen mahdollisuudesta.

Menetelmätieto sisältää Suutarisen mukaan tiedon kasvatettavien nykytilasta ja keinot siirtää nämä toivottuun tilaan.⁸⁰ Suutarisen suoraviivainen näkemys edellyttää, että kasvattajan tulee tuntee kasvatustilanteessa yksilöön vaikuttavat sisäiset ja ulkoiset arvot. Vaikka ajatuksesta opiskelijoiden ”siirtämisestä” johonkin ”tilaan” olisi mitä mieltä tahansa, on myönnettävä, että Suutarisen ajattelu asettaa haasteen järjestelmälle, jossa korostetaan ryhmää yksilön edellä.

On myös huomattava oppisisältöjen erilainen arvo ihmisen olemuksen ja kasvatuksen päämäärän kannalta. Vaikka pyrimmekin eettiseen opetukseen ja kasvatukseen, voi toiminta – myös oppilaitoksen sisällä – olla aivan jotain muuta. Teoreettinen opetus siihen liitettyine harjoitteineenkaan ei nähdäkseni voi korvata kokonaisvaltaisen esimerkin vaikutusta. Luonnollisesti kasvatustapahtuman rakentaminen ja opettajan ominaisuudet kuuluvat niin ikään menetelmätiedon kenttään.

Moniarvoisessa yhteiskunnassa yhden oikean eettisen mallin antaminen on lähes mahdoton tehtävä. Tarve yksilön omien eettisten näkemysten nivomiseen yhteen yhteiskunnan ja sotilasyhteisön näkemysten kanssa on kuitenkin, näin väitän, kadettien etiikan opetuksen taustalla.

Straughan esittää perusjäsentelyn, jonka mukaan (koulujen) eettisen kasvatuksen toteuttamismuodot voivat olla seuraavia.⁸¹

- *Arvojen siirtäminen.* Tällöin tuettaisiin avoimesti tietyn tyyppistä ajattelutapaa ja käytäytymistä. Opettajat pyrkivät siirtämään omia arvojaan ja koko oppilaitoksen kulttuuri rituaaleineen ja traditioineen välittää tietynlaista arvomaailmaa. Upseerikasvatus lienee tällaista opetusta puhtaimmillaan.
- *Arvoneutraalisuus.* Opettaja luo keskustelua, jossa kaikki arvot hyväksytään. Tärkeintä on keskustelu, ei arvojen siirtäminen tai luominen. Kadettien etiikanopetus tähtää kuitenkin lopulta eräänlaisen ammatillisen toimintamallin tukemiseen. Avoin keskustelu on hyväksi, mutta ääriaitoja on pakko karsia. Niitäkin aina löytyy.

⁷⁹ Suutarinen 1992, 37.

⁸⁰ Suutarinen 1992, 39.

⁸¹ Straughan 1988, 27.

- *Arvojen selkiinnyttämisessä* on pyrkimyksenä saada opiskelija tutuksi omien arvojensa kanssa riippumatta siitä, mitä ne ovat. Tällainen itseohjautuvuus sopisi sinällään hyvin kadettien opetukseen, sillä heillä on perusteltuja mielipiteitä arvoista ja niiden ilmenemisestä. Samalla kuitenkin on ilmeistä, että vain arvoja selkiinnyttämällä ei päästä yhteisten arvojen lähteille. Upseereilla ja sotilailta yleensäkin olisi kuitenkin syytä tällainen lähtökohta olla.
- *Eettisen pohdinnan kehittäminen* johdattaa opiskelijan erilaisten harjoitusten kautta kohtaamaan moraalisia ongelmatilanteita ja pohtimaan niissä parhaita mahdollisia ratkaisuja. Kadettien opetuksessa käytetään tapausesimerkkejä harjoittelun apuvälineinä. Harjoitteet eivät kuitenkaan nykyisellään voi simuloida niitä tilanteita, joihin opiskelijat työssään mahdollisesti joutuvat. Harjoituksia tulisikin siirtää entistä enemmän käytännön harjoitteiden keskelle, pois etiikan luennoilta.
- Lawrence Kohlbergin tutkimuksiin perustuva *moraalisen perustelutaidon kehittäminen* tähtää Strughanin mukaan myös opiskelijan moraalisen päättelykyvyn harjaannuttamiseen lähinnä rationaalisen ajattelun kautta. Lawrencen tunnettu teoria vaatisi nähdäkseni niin pitkäkestoista opettaja – opiskelijasuhdetta, että se on koulutusjärjestelmän puitteissa lähinnä mahdottomuus. Mentoroimalla voidaan kuitenkin parhaassa tapauksessa päästä lähelle tällaista suhdetta. Tällöin mentorin ja mentoroitavan välisen suhteen on tosin jatkuttava myös opiskeluajan jälkeen.
- Mikäli arvot sisällytetään opetussuunnitelmaan, tähdätään siihen, että kaikessa opetetavassa aineksessa näkyvät myös oppilaitoksen arvot. Kadettikoulutuksessa tähän on mahdollisuus, mutta sisällytettävistä arvoista ja tavoista, joilla ne tuodaan esiin, ollaan todennäköisesti erimielisiä silloin, kun puhutaan eettisestä kasvatuksesta. Sen sijaan *moraalikasvatuksessa (upseerikasvatus)* tällä suuntauksella on kadettikoulutuksessa pitkät perinteet. *Persoonallinen ja sosiaalinen kasvatus* (moraalikasvatus; upseerikasvatus) pyrkii yleensä eettisiin päämääriin mutta välttää etiikka sanan käyttöä. Tavoitteena on henkilö, jolla on hyvä itsetunto ja joka kykenee ottamaan myös muut huomioon toiminnassaan.

Edellä mainituista menetelmistä kadettien eettisessä kasvatuksessa käytettäneen siis eniten eettisen pohdintakyvyn kehittämistä. Tästä voitaneen päätellä, että opettajien tavoite ei ole iskostaa opiskelijoihin omia arvojaan vaan harjaannuttaa näitä itsenäiseen päättelyyn erilaisissa, vaikeissakin, tilanteissa. Tähän tähdätään sekä teoreettisella opetuksella, joka luo pohjan ratkaisujen tekemiselle, että erilaisilla harjoitteilla. Harjoitteissa ei anneta yhtä oikeaa ratkaisumallia, mutta suunta kylläkin. On siis kysyttävä, mistä tuo suunta saadaan. Toisaalta on myös kysyttävä, keiltä vastausta harjoitteissa kysytään. Etiikkaa ei voi opettaa, jos ei tunne tavoitetta tai niitä, joita opettaa.

8.4 Ammattietiikkaa vai etiikkaa ammatti-ihmisille?

Van Baarda ja Verweij esittävät viisi tasoa, joilla sotilasetiikka operoi.⁸² Ensimmäinen näistä tasoista on yksilön henkilökohtaiset arvot, toinen sotilaan ”ammattietiikka” (reserviläisiin nojaavassa puolustusvoimissa hieman huono sana mutta sopiva ammattisotilaksi koulutettaville kadeteille) ja kolmas erityisryhmien etiikka asevoimien sisällä (esim. lääkärin

⁸² Van Baarda&Verweij 2006, 2.

jne.). Reserviläisarmeijan kohdalla voidaan myös kysyä, voiko tai pitääkö ammattisotilailla olla erilainen etiikka kuin reserviläisillä. Neljäs taso on organisaation ja sen henkilöstön etiikka (joukko-osasto, puolustusvoimat) ja viides taso eräänlainen yhteiskunnallinen eettinen ulottuvuus, joka määrittää asevoimien toimintaympäristön, sen mandaatin ja operaatiot.

On huomattava, että kaikkien ulottuvuuksien ei suinkaan tarvitse olla yhteismitallisia. Ne voivat mennä limittäin ja täydentää toisiaan. Ne voivat myös olla erottava tekijä. Näin kompleksisen järjestelmän saattaminen pedagogisesti järkevään muotoon on haaste. Van Baarda ja Verweij esittävät viisi olettamusta, jotka mahdollistavat haasteeseen vastaamisen.⁸³

Ensimmäisenä olettamuksena on, että sotilasarvo ei sinällään vaikuta yksilön eettiseen oleukseen. Korkeampi sotilasarvo ei välttämättä tarkoita korkeampaa moraalialia. Kaikkien sotilaiden tulisi siis myös olla osallisia eettisestä opetuksesta.

Toisena oletusarvona on luottamus siihen, että eettistä arviointikykyä voi kehittää. Tämän on tapahduttava sekä ajattelun, tunteen että toiminnan kautta. Kasvatuksen tulee olla kokonaisvaltaista, ei vain yksittäisten normien opettamista. Jälkimmäisen ymmärtäminen sotakouluympäristössä on joskus vaikeaa. Kaivataan yksiselitteisiä normeja ja malleja tilanteisiin, joihin niitä ei voi antaa. Toiskallio viittaa tähän toteamalla, että vaikka väitämme puhuvamme etiikasta, puhummekin todellisuudessa juridiikasta, normeista, määräyksistä ja tottelevaisuudesta.⁸⁴ Sama ongelma vaivaa puolustusvoimien eettisiä ohjeitakin⁸⁵

Jokainen päätös, joka vaikuttaa muihin yksilöihin, sisältää eettisen komponentin. Tämä van Baardan ja Verweijn kolmas oletusarvo on kadettien opetuksessa erittäin keskeisesti esillä, kun puhutaan ”minän” suhteesta ”toiseen”. Toiskallion ajatusta myötäillen etiikka esitetään kadeteille toimintana, jossa aina lopulta yksilö ratkaisee. Toiminnallani ja päätöksilläni tuon samalla ilmi suhteeni toiseen, joka voi olla toinen ihminen, joukko-osasto, kansanryhmä, kansa tms. Lopulta yksilön päätös on etiikan kannalta merkittävin, sillä aina toiminta, johon hän on lain nojalla tai sotilaskäskyllä oikeutettu, ei ole eettisesti viisasta.

Edellä mainitun ajatuksen sulattelu ei ole helppoa tai yksinkertaista järjestelmässä, jossa käskyt toteutetaan ja niiden antajiin luotetaan. Neljäs eettisen opetuksen mahdollistava oletusarvo onkin se, että nykyaikaiset asevoimat eivät tarvitse ”robottimaisia” sotilaita vaan itsenäisesti ajattelevia yksilöitä, jotka osaavat toiminnassaan harkita ja soveltaa saamiaan määräyksiä. Eettinen komponentti voidaan kohdistaa tuohon harkinnan ja soveltamisen hetkeen.

Viidentenä oletusarvona van Baarda ja Verweij näkevät kaksitahoisen lähestymisen sotilasetiikan opetukseen. Toisaalta tuetaan yksilön omaa ”henkistä” kasvua ja toisaalta tähdätään sellaiseen opetukseen joka tukee samanaikaisesti sekä operationaalista että eettistä päätöksen tekoa. Ne eivät ole erillisiä asioita eikä niitä tule toisiaan poissulkevinä käsittää.

Etiikan opetuksen tulisi siis edellä mainittujen oletusarvojen ja vaihtoehtojen valossa olla tukemassa kadettien omaa eettistä kasvua ja toisaalta antamassa myös välineitä niiden eettisten ongelmien ratkaisuun, joita he tulevassa ammatissaan kohtaavat. Omia arvojaan opettaja ei

⁸³ Van Baarda&Verweij 2006, 8–10.

⁸⁴ Toiskallio 2007, 17.

⁸⁵ Pääesikunta 2010.

yrityä heihin iskostaa – yhteisön eli puolustusvoimien arvoja kylläkin. Opetusmenetelmät on valittava näiden tavoitteiden mukaan. Ja tavoitteiden määrittely on tehtävä huolella. Nyt se on vielä melko horjuvaista.

Samalla tavoin horjuvaista on sen huomioiminen, ketä olemme opettamassa. Kadetit ovat aikansa lapsia, siksi on äärimmäisen tärkeä selvittää, mitä yhteiskunnan ja suomalaisen kulttuurin arvojen ja arvostusten piirissä tapahtuu. Se, ovatko puolustusvoimat ja upseerikoulutus mukana tuossa muutoksessa vai ovatko ne kenties jopa vastakulttuurin asemassa, vaikuttaa myös käytännön opetustyöhön. On turha puhua kunniaista, jos vastaanottaja ymmärtää sen eri tavoin kuin puhuja.

8.5 Tulosten mittaaminen – Afganistan

Viimeistelen tätä artikkelia Mazar-e-Sarifin illassa. Pohjoisafganistanilaisessa kaupungissa sijaitsee ruotsalais-suomalaisen kriisinhallintajoukon leiri Camp Northern Lights. Palvelus täällä avaa toisenlaisen näkökulman etiikkaan, sen opetukseen ja mahdollisiin tuloksiin.

Vaikka kansainväliset tehtävät ovat vain osa tulevien upseerien työkentästä, saatetaan niissä kohdata monisyisimmät eettiset ongelmat. Afganistanissakin kohtaavat erilaiset kulttuurit, uskonnot, käsitykset hyvästä ja pahasta. Sodan oikeussääntöjen noudattaminen on mutkasta ja vastapuoli tuskin niitä tuntee. Täälläkin yksittäisen sotilaan päätökset nousevat merkittävään rooliin.

Uskon, että käytännön opetuksen päämäärän tulee olla jossain tällaisissa oloissa. Teoria, vaikka kuinka korkeatasoinenkin, menettää merkityksensä, jos sitä ei voi soveltaa käytännön toiminnassa. Harkinta, joka nousee yksittäisen sotilaan henkilökohtaisista arvoista, koulutuksesta ja tehtävästä, nousee etusijalle. Noihin kolmeen, kuten edellä mainittiin, on sotilasetiikan käytännön tasolla pureuduttava. Se tarkoittaa riittävälle teorialle rakennettua käytännön sovellusta elämän ja kuoleman kysymyksistä. Kuten Toiskallio asian ilmaisee; ollaan tekemisissä sotiluuden kovimman ytimen kanssa.

Lähteet

Baarda, v. T. & Verweij, D. (2006). *Military Ethics – The Dutch Approach*. Martinus Nijhoff Publishers: Leiden.

Laaksonen, M. & Kotro, A. (2009). Maanpuolustuskorkeakoulun rehtorin, Kenraalimajuri Vesa Tynkkysen haastattelu. *Kylkirauta* 4/2009.

Launonen, L. (2000). *Eettinen kasvatustajattelu suomalaisen koulun pedagogisissa teksteissä 1860-luvulta 1990-luvulle*. Jyväskylän yliopisto: Jyväskylä.

Pääesikunta (2010). *Puolustusvoimien eettiset periaatteet*. Pääesikunnan asiakirja AG3265/15.2.2010.

Straughan, R. (1988). *Can we teach children to be good? – Basic issues in moral, personal and social education*. Philadelphia University Press: Philadelphia.

Suutarinen, S. (1992). *Herbartilainen pedagoginen uudistus Suomen kansakoulussa vuosisadan alussa*. Jyväskylän yliopisto: Jyväskylä.

Takala, A. (1997). *Ihmiseksi kasvaminen*. Gummerus: Jyväskylä.

Toiskallio, J. (2007). Introduction: Edifying Military Ethics teoksessa Toiskallio, J. (toim.). *Ethical Education in the Military*. Helsinki: Edita Prima.

Yrjönsuuri, M. (1996). *Hyvän Olemus*. Kirjapaja: Helsinki.

LUKU 9

MITEN OLLA UPSEERI JA HERRASMIES? – PAHIMPAAN VALMISTAUTUMINEN SOTILASPEDAGOGIIKAN NÄKÖALANA

Veli-Matti Värri & Eero Ropo

9.1 Jarmo Toiskallio – upseeri ja filosofi

Professori Jarmo Toiskallio on peruskoulutukseltaan rannikkotykistöupseeri, mutta tieteen alueella hän on siltoja rakentava pioneeri. Se mitä tällä hetkellä sanotaan suomalaisiksi sotilaspedagogiikaksi, on Jarmo Toiskallion ponnistelujen ja ajattelutyön tulosta. Toiskallion ansiosta ymmärrämme, että ammattisotilaat, jotka käsittävät, mitä sota ja kriisit tarkoittavat, voivat olla hyvin sensitiivisiä elämän haavoittuvuudelle ja hauraudelle. Upseeri on velvollisuudentunteinen, ja hän voi olla vaativa, mutta nuorten kasvattajana, opastajana ja tukijana hän ei saa olla kylmä ja karski. Kansallisvaltion historia, kansalaiskasvatus ja puolustusvoimat kytkeytyvät kiinteästi toisiinsa. Puolustusvoimat on edelleen suomalaisten miesten enemmistön, ja naisten vähemmistön, kansankorkeakoulu. Maailma on muuttunut vanhempiemme ja isovanhempiemme nuoruusvuosista. Kun historian ”suuret kertomukset” eivät enää luo itsestään selvyyttä maanpuolustustahdolle, nuorten yleinen kansalaiskasvatus ja identiteetin rakentumisen tukeminen ovat alkaneet korostua sotilaspedagogiikan perustehtävinä turvallisuushkiin valmistautumisen rinnalla.

Yleiset pedagogiset ja yhteiskuntapoliittiset realiteetit ovat läsnä puolustusvoimien arjessa. Asepalvelusiässä olevat hakevat vielä itseään ja työstävät nuoruusiän kehitystehtäviään. Vaikka suurin osa nuorisosta suorittaa asepalveluksen, kasvava osa heistä jättää koulutuksen kesken sen alkutaipaleella (ks. Salo 2008). On oletettavaa, että marginalisointirisiki on suurin juuri näiden nuorten keskuudessa. Koska nuorten kasvun ja identiteetin rakentumisen kysymykset kietoutuvat sotilaskoulutuksen arkeen, jokainen puolustusvoimissa työskentelevä on vastuussa nuorten kasvun tukemisesta. Lähiesimiehinä toimivat upseerit edustavat nuorille myös aikuisen mallia. Aikuissukupolven yhteinen tehtävä on herättää varttuvissa ihmisissä luottamusta omiin kykyihinsä ja yhteisvastuuntunnetta. Oman olemassaolon merkityksellisyys on perustana myös toisten kunnioittamiselle. Jokainen nuori tarvitsee tunnustuksen kokemusta ja arvostusta, jotta oma elämä tuntuisi arvokkaalta ja toisten elämä puolustamisen arvoiselta.

Jarmo Toiskallion sotilaspedagoginen ajattelu antaa perusteita ja ohjenuoria niin nuorten asevelvollisten kuin esimiestenkin koulutuksen ”pedagogisoimiselle”. Esitämme artikkelisamme tulkintamme Toiskallion sotilaspedagogisen ajattelun pääpiirteistä. Tunnustamme auuliisti, että oma tekstimme on ainoastaan alaviite siihen, mitä Jarmo Toiskallio on jo sanonut meitä viisaammin. Olemme käyttäneet lähteenämme Toiskallion ja professori Juha Mäkisen julkaisua *Sotilaspedagogiikka: sotilisuuden ja toimintakyvyn teoriaa ja käytäntöä* (2009). Tässä kirjassa kiteytyvät elegantilla tavalla emeritusprofessorin ajatukset sotilaspedagogiikasta ihmis- ja kulttuuritieteenä, jonka juuret ovat inhimillisessä *praxiksessa* (*praxis*). Sotilaspedagogiikan ydintehtävänä on luoda sotilaan eettistä toimintakykyisyyttä maailmassa, jossa on realistista valmistautua turvallisuusuuhkiin, kriiseihin ja jopa väkivallan käyttöön. Toiskallion pedagoginen ja eettinen ajattelu ei rajaudu ainoastaan sotilaalliseen todellisuuteen. Ajattelun filosofinen syvyys ja oppineisuus tavoittavat ne kysymykset, jotka ovat ihmisyydelle yleisesti merkityksellisiä.

9.2 Jarmo Toiskallion etiikkakäsitys

Jarmo Toiskallion ajattelussa yhtyvät traditiotietoisuus, realiteettien taju ja maailman määrittelemättömän avoimuuden tunnustaminen. Kasvatusajattelijana ja eetikkona Toiskallio on sitoutunut ihmisen maailmassa olemisen (*in-der-Welt-sein*) vastuulliseen luonteeseen (Toiskallio 2009c, 50). Toiskallion etiikkakäsitys perustuu Emmanuel Levinasin käsitykseen etiikasta ensimmäisenä eli perustavimpana filosofiana ja Aristoteleen *fronesiksen* ideasta juontuvaan toimintakyvyn käsitteeseen. Toiskallion kasvatusfilosofian ja pedagogiikan ydin tiivistyy nimenomaan *toimintakyvyn* käsitteessä, joka viittaa yksilön eettis-moraalisiin valmiuksiin suuntautua maailmaan ja toimia siellä vastuullisesti ja toista kunnioittaen. Toimintakyky on ihmisessä ruumiillistuva ”horisontti” eli maailman ja sen ilmiöiden kohtaamista määrittävä näköala ja suhtautumistapa. (Toiskallio 2009c, 63) Toiskallio ei erota sotilaan etiikkaa ihmisen etiikasta; etiikan pitää kuulua sotilaan toimintakyvyn ytimeen. Sotilaskasvatuksen erityinen ominaispiirre on, että kyse on vahvasta vallan ja voiman, jopa tappavan voiman, käytöstä. Toiskallio tähdentää, että tästä on seurattava erityisen vahva kurin vaatimus. ”Niin yksilöllisesti kuin totalitaarisesti mielivaltainen voimankäyttö on vaarallista ja katastrofaalista. Juuri tässä mielessä sotilaspedagogiikan on alati tutkittava kriittisesti kurin luonnetta ja tekijöitä, jotka mahdollisesti murentavat sitä.” (Toiskallio 2009c, 69)

Säännöt ja kurinalaisuus ovat välttämätön osa sotilaan toimintakykyä, mutta toimintakyky sinänsä ei määriy sääntöjen noudattamisena. Ihminen on jo maailmassa ennen kuin tulee tietoiseksi ”situaatiostaan” ja kykenee käsitteellistämään maailmasuhdettaan. Kietoutuneisuus maailmaan merkitsee samanaikaisesti sen hyväksymistä, että maailma ei koskaan paljastu kirkkaana ja absoluuttisena tiedon kohteena (ks. esim. Merleau-Ponty 1986, x). Toiskallio ilmaisee Levinasin hengessä, että toinen ihminen ja koko todellisuus ilmenevät loputtomana äärettömyytenä, jota milloinkaan ei ole mahdollista pelkistää tai pakottaa samaksi tai samanlaiseksi. Perimmiltään toimintakyky ei ole todellisuuden alistamista omille tavoitteilleni, vaan kykyäni kohdata äärettömyys, jatkuva toisenlaisuus. (Toiskallio 2009c, 50) Todellisuuden ja kohdattavien tilanteiden perimmäinen määrittelemättömyys ovat ontologinen perustelu toimintakyvyn periaatteelliselle avoimuudelle. Kyse ei ole mielivallasta eikä ”suhdanne-etiikasta”, vaan Kierkegaardin kuvaamasta eksistentiaalisesta vastuusta epä-

varmuuden tilassa (ks. esim. Toiskallio 2009c, 67). Ihminen on ”tuomittu” toimimaan todellisuudessa, joka on hänelle perimmäisesti tietymätön ja paljastumaton.

Toiminta on eri asia kuin ulkoa ohjautuva käyttäytyminen; se on vastuunottoa itsestä ja omasta maailmasuhteesta. Siksi eettisyys ja toiminta limittyvät vahvasti toisiinsa. Jarmo Toiskallio on vahvasti sitoutunut aristoteliseen traditioon. Yhdistämällä *fronesiksen*, käytännöllisen viisauden, käsitteen toimintakykyyn Toiskallio tähdentää sitä, että ”etiikkaa ei ole valmiiksi muotoiltujen arvojen ja periaatteiden kokoelmana ja että sotilasetiikkaa ei voida korvata julkilausumilla tai eettisillä koodeilla”. Toimintakyvystä käytännöllisen viisauden merkityksessä ei voi puhua ilman etiikkaa. Kyse on eettisyydestä, joka vaatii yksilöltä jatkuvaa ponnistelua ennakoimattomassa ja alati yllättävässä maailmassa.” (Toiskallio 2009c, 50) *Fronesis* tarkoittaa sekä ajattelevaa hyveellisyttä että kykyä tehdä ratkaisuja ja päätöksiä käytännön vaihtelevissa tilanteissa, tilanteiden erityispiirteet huomioon ottaen. Kun toimintakyky suuntautuu nimenomaan siihen, mikä on muuttuvaa, sotilaan erityishyve, rohkeuskaan ei ole aina ja kaikkialla samanlaista. (Toiskallio 2009c, 61, 63)

Käytännöllinen viisaus on hyve, joka on ihmisessä itsessään, hänen luonteessaan ja ruumiissaan. Hyveenä se on jotakin, johon harjaannutaan kasvatuksen ja kasvattavien kokemusten avulla; se ei ole siis jotakin, joka tiedetään tai omistetaan synnynnäisesti. Nuorisonkasvattajina toimiville upseereille hyve-etiikka on velvoittavaa, sillä käytännölliseen viisauteen kasvamisen edellyttää ”käytännöllisesti viisasta” ympäristöä ja ennen kaikkea hyveellisiä yksilöitä malleiksi. (Toiskallio 2009c, 63) Kun etiikassa on kyse hyveisiin harjaantumisesta ja hyveiden mukaan toimimisesta, se ei ole ”jotain, joka opitaan sääntöinä ja kenties unohdetaan, vaan se kuuluu ihmiseen, se on erottamattomasti osa häntä itseään” (Toiskallio 2009c, 63). Toiskallio tähdentää käytännöllisen viisauden samanaikaista persoonakohtaista subjektiivisuutta ja intersubjektiivista yhteisöllisyyttä. Perustuessaan kasvatukseemme, kulttuuriimme ja yhteisölliseen kokemukseemme käytännöllinen viisaus ei ole psykologinen, vaan eettispoliittinen käsite. Viime kädessä – yksilöllisesti muodostuvana – *fronesis* on subjektiivista, eivätkä siihen riitä mitkään valmiit ohjeet ja mallit. (Toiskallio 2009c, 64)

9.3 Eettisyyden vaatimus sotilaan ihmisyyden takeena

”Vaikka toimintakyvyn käsite liittyy vahvasti yksilöön ja hänen yksilöllisyyteensä, se ei ole subjektikeskeinen. Toimintakyky ei ole sisäsyntyistä eikä pelkästään yksilöllisesti muodostuvaa. Sen eräs olennainen rakennusperusta on kasvatusta, ja kasvatuksessa on aina kyse sosiaalisen ja yksilöllisen suhteesta.” (Toiskallio 2009c, 50) Jarmo Toiskallio kytkee toimintakyvyn käsitteen valitusfilosofian näkemykseen ihmisestä kasvatustehtävänä. Samalla hän asettaa sotilaan ihmisyyden eteemme paradoksin, jota voimme ymmärtää vain toimintakyvyn horisontista. Toimintakyvyn ajattelemisen paradoksin kautta itse asiassa pelastaa sotilaan ihmisyyden, joka on eri asia kuin konemaisesti käskyjä, sääntöjä ja ryhmänormeja totteleva sotilaan karikatyyri.

Paradokseista painavin on eettisyyden vaatimus mahdollisen sodan, siis äärimmäisen väkivallan maailmassa. Demokraattisen yhteiskunnan puolustusvoimien tulisi olla voimankäytön väline väkivaltaa vastaan. Sotilaiden voimankäyttö väkivaltaa vastaan on erityisen

problemaattinen asetelma, koska sota itsessään edustaa väkivallan huipentumaa. (Toiskallio 2009c, 62) Siksi kasvatustieteen on nojattava ”realistiseen” ihmiskäsitykseen. ”Eettisessä mielessä sotilaspedagogiikan velvollisuus on nostaa kaikissa muodoissaan esiin myös ”paha”, joka enimmäkseen sivuutetaan korostettaessa hyveitä velvollisuuksina ja annettujen tehtävien suorittamisena.” (Toiskallio 2009c, 61) Miten olla moraalisubjekti, eettinen toimija, ja samaan aikaan valmistautua tilanteisiin, joissa ehkä käytetään kuolettavaa väkivaltaa? Juuri tämä kiertämätön paradoksi tiivistää sen kohtalonomaisten tosiasian, että etiikka on välttämätöntä sotilaan toimintakyvyn ytimessä. Tällöin etiikalla tarkoitetaan jokaisen yksilön henkilökohtaista eettisyyttä, eksistenssifilosofian korostamaa subjektin, toimijan, ääretöntä vastuullisuutta (Toiskallio 2009c, 67). Eettiseksi kehittyminen ei ole annettua ja itsestään selvää, sillä ihminen ei ole synnynnäisesti eettinen. Eettisyyden tavoittelu vaatii kurinalaisuutta ja ponnistelua, sekä kasvatusta että vastuunottoa omasta kasvusta, siis itsekasvatusta. Jarmo Toiskallion mukaan ”varsinainen haaste sotilaspedagogiselle toimintakyvyn käsitteelle saattaaakin olla siirtyminen eksistenssifilosofi Kierkegaardin tarkoittamalta esteettiseltä (kulttuurisakin mielihaluja tavoittelevalta) tasolta eettiselle tasolle, joka nimenomaisesti voi katsoa merkitsevän vastuullisen minän syntymistä” (Toiskallio 2009c, 67).

Toiskallio irtisanoutuu modernin tradition subjekti- ja *cogito*-keskeisyydestä (koska eksistenssistään irrotettu rationaalinen ja autonominen minä on erheellisesti tulkittu toiminnan alku- ja käyttövoimaksi), mutta hän varoittaa luopumasta subjektin ja identiteetin käsitteistä. Yksilön vahvaa, henkilökohtaista moraalidentiteettiä ja moraalisia resursseja tarvitaan erityisesti poikkeusoloissa, esimerkiksi taistelun- ja muissa ääritilanteissa, ”jossa monet psyykkiset, sosiaaliset ja olemassaoloa eli eksistenssiä koskevat paineet ajavat kriisiin jopa siinä määrin, että yksilö saattaa vieraantua itsestään; hän lakkaa toimimasta ja alkaa pelkästään käyttäytyä. Muutos voi näkyä raaistumisena, mikä tyyppillisesti johtaa kidutuksiin, murhiin ja muun muassa vastustajan ruumiiden häpäisemiseen.” (Toiskallio 2009c, 68) Sotilaan karikatyyri on empatiakyvytön tottelija, sitä vastoin ihmisyyttä korostavalle sotilaspedagogikalle sotilaan ”eksistenssi” toteutuu eettisyyden vaatimuksen ja pahimpaan valmistautumisen jännitteessä. Siksi sotilaan moraalisten resurssien pedagoginen kehittäminen on erityisen vaativaa. Sekä mekaanisen säännön seuraamisen että tunnekyllämyyden ja raaistumisen välttäminen edellyttävät eettisen mielikuvituksen ja empatian kehittymistä. Eettisyyden ehtona on, että kykenemme eläytymään toisen ihmisen asemaan, jopa hänen haurauteensa ja haavoittuvuuteensa. Siten sotilaan ihmisyydessä on annettu hänen toimintakykyään säätelevä paradoksi: sotilaan on toimittava ”optimaalisesti” sotilaallisissa operaatioissa ja samalla pyrittävä säilyttämään moraaliset resurssinsa (ks. Glover 2003) suhteessa itseensä ja muihin ihmisiin (viholliset mukaan lukien). Tämän doktriinin mukaan tuhovoima ei saisi koskaan olla kohtuutonta, jotta välttyttäisiin esimerkiksi siviiliuhreilta. Moraalisten resurssien säilyttäminen tarkoittaa myös haavoittuneiden, vankien ja kaatuneiden ihmisarvon kunnioittamista.

9.4 Jarmo Toiskallion kasvatustieteen filosofia

Sotilaan moraalisten resurssien kehittäminen ja ylläpitäminen on kasvatustehtävä. Jarmo Toiskalliolle sotilaspedagogiikka ei ole vain kasvatustieteen haara, vaan filosofisesti ja eettisesti orientoitunut ihmis- ja kulttuuritiede, jonka ”perusta” on pedagogiikan ontologisessa erityisluonteessa. Professori Juha Mäkisen ansiokkaat tieteenteoreettiset tulkinnat (2009, 81–111) ovat samoilla linjoilla emeritusprofessori Toiskallion kanssa. Toiskallion mukaan

pedagogiikka on syvimmissä merkityksessä pyrkimystä hyvään elämään – ei vain yksilöiden eikä vain ihmisten, vaan hyvää elämään ylipäätään. Hän kysyy, onko kuitenkaan mieltä puhua pedagogiikasta hyvään elämään pyrkivänä ”toivon pedagogiikkana” sotilaiden ja asevoimien yhteydessä? Toiskallion mukaan näyttää siltä, että etenkin 1990-luvun puolivälin jälkeen pedagogiikka *paideian* merkityksessä on valtaosin joutunut väistymään teknologisen asenteen tieltä. (Toiskallio 2009a, 11) Sotilaspedagogiikka on joutunut etsimään paikkaansa tilassa, jossa sotilasammatti on ollut yhä voimallisemmän tieteellis-teknologisen asenteen ohjauksessa. ”Ideologinen tilanne (kylmä sota) siis loi kasvualustan tieteelle (kognitiivinen psykologia), joka näytti tarjoavan voiton avaimia teknologisessa kilpailussa. Samalla tämä aatetausta ja sitä tukeva tiede loivat tilanteen, jossa koulutus alkoi tulla sokeaksi oppilaitten yhteiskunnalliselle todellisuudelle ja arkielämän ongelmille.” (Toiskallio 2009b, 41)

Jarmo Toiskallion kasvatustilasto on kasvatuksen erityistä luonnetta ja suhteellista autonomisuutta tähdentävä. Siten hän on vahvasti sukulaisyhteydessä toisen merkittävän suomalaisen kasvatustilaston, J. A. Hollon kasvatustilastoon (Hollo 1927; Hollo 1952). Hollo puolusti kasvatuksen erityisluonnetta, koska vain siten voidaan perustella instrumentaalista järjestä vapaata kasvatuksen ideaa, eettisen kasvatuksen mahdollisuutta. Hollo kritisoi kasvatuksen tieteellistymistä ja teknologisoitumista; hänen mukaansa ”tutkimuksen muuntuminen kokeelliseksi psykologiaksi merkitsi kasvatuksen ilmiön katoamista näkyvistä” (Hollo 1927, 26). Holloa siteeraten Toiskallio toteaa, että kasvatuksen maailmaa koskevan ajatustyön ”ei sovi noudattaa ns. puhtaasti tieteellistä suuntaa, koska niin menetellen syrjäytyy, se, mikä kasvatukselliselta kannalta on kaikkein tärkeintä” (Toiskallio 2009b, 40).

Kasvatuksen tärkein tehtävä on ihmisen sivistäminen eettisesti toimintakykyiseksi persoonaksi, moraalisubjektiksi. Tässä merkityksessä kasvatustehtävä alkaa jokaisen lapsen kohdalla alusta, ja sen perustilanne on annettuna kaikissa yhteisöissä, kaikkina aikoina. Viime kädessä kasvatuksessa otetaan kantaa siihen, mitä ja millainen ihminen on, mitä pidämme ihmisen kasvussa arvokkaana ja tavoittelemisen arvoisena, ja millä perusteilla ja mistä lähteistä tämä arvokas määrittyy. Kasvatuksen päämäärä puolestaan edellyttää käsitystä siitä, millainen on arvokas ihmiselämä. Jotta kasvatuksen keskeisin tehtävä olisi mahdollinen, se on ymmärrettävä erityislaatuisena käytäntönä, ja sellaisena *suhteellisen* autonomisena ja ’omalakisena’ muihin elämänilmiöihin, yhteiskunnallisiin instituutioihin ja tiedonaloihin nähden. Juuri tässä on sokea piste, joka estää näkemästä kasvatuksen ontologista erityislaatua. Kasvatusta on pyritty kaikkina aikoina käyttämään välineenä ja sopeuttamisen keinona. Koska kasvatusta on samanaikaisesti ”luonnollista” ja kietoutunutta yhteiskunnan vallitseviin käsityksiin, siinä on läsnä alituinen väärinkäyttämisen ja väärinymmärtämisen riski: joko ajatellaan kasvatuksen olevan niin luonnollista, että se toteutuu erityisemmin huolehtimatta tai pyritään kasvatuksen tietoiseen redusoimiseen jonkin ideologian, taloudellisen hyödyn tai kasvattajan itsekkyyden välineeksi. (Värrä 2007, 70)

Koko yhteiskuntaelämän kannalta on epäsuotuisinta, että kasvatuksen välineellisessä ja redusoivassa tulkinnoissa ei ymmärretä sen perustavaa merkitystä demokratian kannalta. Sekä yksilön kasvaminen kohti ”omia mittojaan”, individuaatio, että yhteiskunnan demokraattinen kehittyminen edellyttävät kasvatukselta luovaa aspektia, transsendentin ideaa, joka viittaa uuden elämänmuodon mahdollisuuteen. Moraalisubjektiksi kasvamisen ydin on juuri tässä: ideaalina on että yksilön hyvän toteutuminen olisi sopusoinnussa yhteiskunnan hyvän (sosialisaatio) kanssa; että subjektiivisen (yksilö) ja objektiivisen (yhteiskunta) kasva-

tuksellinen kohtaaminen uudistaisivat ja kehittäisivät demokraattista yhteiskuntaa. (Värri 2007, 70–71; ks. myös Bowen & Hobson 1974, 2)

Jarmo Toiskallion keskeisenä pyrkimyksenä on ollut ”kasvatuksen palauttaminen” sotilaspedagogiikkaan. Tämä on ollut erittäin haastava ja argumentointikykyjä vaativa tehtävä tilanteessa, jossa jälkimoderni mediatodellisuus ja elämismaailmojen teknologisoituminen ovat korvanneet kansallisvaltion perinteisiä ”kertomuksia” sotilaan identiteetin lähtökohtina. ”Kasvatuksen palauttaminen” sotilaalliseen todellisuuteen on erityisen vaativaa ns. kaksoisfunktionalismin vuoksi: sotilaaksi kouluminen on aina funktionaalista ja välineraationaalista, koska se tapahtuu äärimmäisiä tilanteita silmällä pitäen, mutta myös kasvatus itsessään sisältää ”funktionaalisen” aspektin. Ei ole olemassa ”välineellisyydestä” vapaata puhdasta kasvatusta, koska individuaation ja sosialisointin jännite kuuluu kasvatukseen ”olemuksen”: sosialisointiossa tähdätään aina myös siihen, että kasvatettava sisäistää yhteisön ”funktionaalisia” tavoitteita. Sotilaspedagogiikka on siis tuomittu kaksoisfunktionalismista nousevien intressiristiriitojen keskelle, jossa sen tehtävänä on pyrkiä löytämään ”tila” sotilaan eettisen toimintakyvyn ja moraalidentiteetin kehittymiselle.

9.5 Sotilaspedagogiikka ajan hengessä

Sotilaspedagogiikan peruskysymykset kietoutuvat yhteiskuntamme yleisiin kysymyksiin moraalien ja kasvatuksen tilasta. Mitä moraalijärjestyksen idea tarkoittaa meidän päivinä? Miten kasvatuksen päämääräkysymys ratkaistaan tässä ajassa? Millainen on oman aikamme kasvatuksen merkitysnäkökenttä ja sen tarjoama traditioperusta, johon sitoutua, ja jonka perusteella pyrkii kehittämään demokraattista elämänmuotoa? Mihin pyrimme kasvattamaan lapsia ja nuoria tilanteessa, jota leimaavat arvotodellisuuden pirstaleisuus, eriarvoistuminen ja maailmanlaajuiset ekologiset ongelmat?

Kansalaisuuden, (poliittisen) sosialisointin ja yksilön identiteetin rakentumisen ehdot ovat perusteellisesti muuttuneet modernisaation viimevaiheeseen tultaessa. Samanaikaisesti keskuudessamme vallitsee tietynlainen neuvottomuus ja kyvyttömyys asettaa pedagogis-moraalisia päämääriä. Kasvatuksen merkitys sukupolvien välisenä kommunikaationa on problematisoitunut, osin jopa hämärtynyt. Pauli Siljander luonnehtii Herman Gieseckea siteeraten, kasvatuksen merkityksen hämärtymistä kulttuurin pedagogisoitumisen ja infantilisoitumisen ilmentymänä. Moderneissa yhteisöissä pedagogiset instituutiot huolehtivat kasvatus- ja sivistystehtävästä, sitä vastoin modernisaation viimevaiheessa pedagogisten ja muiden instituutioiden tehtäväjako ei enää ole itsestään selvä. Taloudellisten, poliittisten, ideologisten, pedagogisten ja vapaa-ajan organisaatioiden rajat ovat hämärtyneet: pedagogiset instituutiot eivät ole enää vain pedagogisia, taloudelliset vain taloudellisia, ja poliittiset vain poliittisia instituutioita. (Siljander 2000, 15) Pedagogisten instituutioiden menetettyä perinteisiä tehtäviään kulttuurinen elämänmuoto on samanaikaisesti infantilisoitunut, muuttunut tietyllä tavalla ”lapsellisemmäksi”. Kasvatustieteiden hämärtyminen seurauksena jokapäiväisen elämän käytännöt vaativat pedagogisoimista, kasvatuksellista orientaatiota ja pedagogista ymmärtämystä, mutta kasvatustieteiden pedagogisen tehtävän hämärtyttyä kasvatus ei ole enää kenenkään erityinen tehtävä. (Siljander 2000, 15–16; ks. myös Ziehe 1991, 42–53) Samanaikaisesti käsillä on suunnattomia ongelmia, jotka eivät ratkea pelkästään poliittisesti, hallinnollisesti ja juridisesti; ne eivät ratkea tuottamalla pelkästään hyvinvointipalveluita

ja teknologisia innovaatioita. Pohjimmiltaan aikamme haasteet vaativat pedagogista orientaatiota ja kasvatuksen ja sosialisoinnin määrittelyä oman aikamme ehdoin; ne edellyttävät yksilön ja yhteiskunnan (ja luonnon) välisen suhteen (kansalaisuuden, moraalijärjestyksen) uudelleentulkintaa ja pedagogista orientoitumista monikulttuuristuvassa, ekologisen uhrin alaisessa sivilisaatiossa.

Peruskoulun ohella ase- ja siviilipalvelukset ovat viimeinen yhteisen sosialisoinnin alue koko ikäluokalle. Giesecken kuvaus yhteiskunnan ”läpipedagogisoitumisesta” osuu erinomaisesti sotilasinstituutioon, joka on joutunut tuskailemaan palveluksensa keskeyttäneiden, nuorten heikentyneen kunnan ja erilaisten motivaatio- ja auktoriteettiongelmien kanssa. On ollut välttämätöntä kehittää sotilaskoulutusta ja koulutuksen rakenteita (mm. erilaiset palvelujaksot) ”postmodernin” yhteiskunnan mukaiseksi. Muutosten jälkeenkin sotilaskoulutuksella on etuoikeutettu mahdollisuus kansalaiskasvatukseen. Asepalvelus on voimakas kollektiivinen kokemus, joka jättää jälkensä kaikkiin sen kokeneisiin. Enemmistö suorittaa palveluksensa tietynlaisella rutiinilla, ja jälkepäin useimmat heistä muistelevat varusmiesaikansa nostalgisesti. Joukossa on myös niitä, joita palvelus elähdyttää voimakkaasti. Osa heistä pyrkii sotilasalalle. Asepalvelustaan suorittavien joukossa on myös nuoria, joille palvelusaika on elämän suunnan ”nivelkohta” tai jopa suoranaisten riskitekijä. Monelle pettymysten kierreessä olleelle nuorelle armeija voi olla viimeinen kollektiivinen mahdollisuus onnistumisen kokemuksiin, mutta se voi olla myös käänne pahempaan, jos se vahvistaa nuoren epäonnistumisen ja ulkopuolisuuden kokemuksia. Kauhajoen joukkomurhaaja on traaginen esimerkki nuoresta miehestä, joka muiden epäonnistumistensa jatkoksi epäonnistui myös asepalveluksessaan.

Jarmo Toiskallio korostaa etiikassaan ja kasvatustieteellensä Alex Honnethin kunnioituksen periaatetta; jokaisella on oikeus saada ”symmetristä arvostusta”. Toiskallion myöntää, että eettispohjainen teoria symmetrisestä arvostuksesta on erityisen haastava sotilaspedagogiselle teorianmuodostukselle, koska sotilasorganisaatio on traditioltaan tyypillisesti ”toimijan asemaa” eli ”subjektipositioita” rajoittava. (Toiskallio 2009b, 33) Muuttunut maailma edellyttää kuitenkin identiteettivariaatioiden suosimista ja erilaisuuden hyväksymistä: ”... mitä monimutkaisemmiksi turvallisuusympäristöt, kriisit ja konfliktit tulevat, ja mitä korkeampaa ammattitaitoa ja yksilöllistä osaamista ne edellyttävät, sitä moniulotteisemmiksi tulevat myös subjektipositiot.” (Toiskallio 2009b, 33)

Toiskallio osuu naulan kantaan. Yksilön subjektipositioiden ja moraalisten resurssien kehittäminen on ”post-traditionaalisen” pedagogiikan ydinkysymys sekä teoreettisessa että käytännöllisessä merkityksessä. Post-strukturaalinen ajattelu on kyseenalaistanut sekä essentialistiset ihmiskäsitykset että subjektikeskeiset filosofiat. Esimerkiksi Stuart Hallin mukaan ihminen on suhdeverkosto, jossa minuus rakentuu elämän eri tilanteissa ”positionaalisesti”, erilaisista, jopa ristiriitaisista lähteistä; siten olemme vailla yksikäsitteistä sisäistä minuutta ja olemusta (Hall 1992). Tällainen liikkuva minuus on joustava ja sopeutuva; se vastaa hyvin sekä ”postmodernin” moraalitodellisuuden että epävarman työmarkkinatilanteen vaatimuksiin. Minuuden rakentumisen ja päämäärien asettamisen problematisoitumista on tarkasteltava osana jälkimodernia sosialisointikentän muutosta, jossa identiteetin työstämisestä on tullut tietynlainen selviytymistehtävä. Positionaalinen minuus on sosiologinen välttämättömyys ja aikuisen mallina toimiva (ja vapauttava), jos sen ytimenä on kehittynyt arvostelu-

kykyisyys, mutta ilman eettisiä ihanteita joustavasta minuuskäsityksestä ei ole sellaisenaan kasvatustavoitteeksi.

9.6 Narratiivinen identiteetti toiminnan ja toimintakyvyn lähtökohtana

Kuten edellä jo totesimme kansalaisuuden, sosialisointin ja yksilön identiteetin rakentumisen ehdot ovat perusteellisesti muuttuneet modernisaation viimevaiheeseen tultaessa. Kasvatuksen olemusta ja pedagogisia ratkaisuja pohdittaessa ei voi välttää identiteetin käsitettä. Kasvussa on aina kysymys myös siitä, kuka koen olevani ja mihin tunnen kuuluvani. Kuten Toiskallio (2009c, 52) toteaa, eksistenssi tarkoittaa filosofisena käsitteenä ”ihmisen olemassaoloa nimenomaan ihmisenä, kokonaisena persoonana eikä vain esimerkiksi suorittajana tai vain mielenä tai ruumiina”. Yksilön identiteetti on tämän eksistenssin subjektiivinen tulkinta ja kuvaus.

Stuart Hallin (1999) mukaan länsimaiset identiteetikäsitykset voidaan jäsentää kolmeksi identiteetikategoriaksi. Ne ovat valistuksen subjekti, sosiologinen subjekti ja postmoderni subjekti (ks. myös Värri & Ropo 2004). Valistuksen identiteetikäsityksessä uskottiin identiteetin ykseyteen. Käsitteen mukaan ihmisen sisäinen ydin saa alkunsa syntymässä, jonka jälkeen se kehittyy ja pysyy olemukseltaan samana, jatkuvana ja itsensä kanssa identtisenä koko yksilön olemassaolon ajan (Hall 1999, 21). Sosiologisen subjektikäsitteen mukaan yksilöllä on sisäinen ydin tai olemus, joka muotoutuu dialogissa sosiaalisen ja kulttuurisen ympäristön, maailmojen ja siellä tarjolla olevien identiteettien kanssa. Postmoderni identiteetti viittaa subjektiin, jolla ei ole kiinteää, olemuksellista tai pysyvää identiteettiä, vaan subjekti muotoutuu ja muokkautuu ympäristön ja kulttuurin jatkuvissa muutoksissa (Hall 1999, 21–23). Sekä sosiologinen että postmoderni identiteetti on parhaiten kuvattavissa narratiivina, kertomuksena, joka muodostuu vuorovaikutussuhteissa muodostetuista kertomuksista. Tällainen identiteetti on usein jakautunut useiksi ajallisesti ja paikallisesti eriytyneiksi kertomuksiksi, jotka voivat olla myös ristiriitaisia suhteessa toisiinsa.

Postmodernin identiteetin ’häilyvyyden’ voi tulkita seuraukseksi elämisaailman purkautumisesta ja sen nopeista muutoksista. Ympäristön ja kulttuurin tarjoamat identiteetit eivät ole yhtä vahvoja kuin ennen ja yksilöllä on mahdollisuus löytää entistä laajempi kirjo vaihtoehtoisia kulttuurisia ja moraalisia diskurssiympäristöjä omien identiteetikertomustensa työstämiseen. Postmoderni aika tarjoaa erittäin suuret mahdollisuudet vaihtoehtoisten kertomusten muodostamiseen koetusta todellisuudesta ja sen myötä itsestä todellisuuden osana. Sosiaalisen median suorastaan räjähdysmäinen suosion kasvu on yksi osoitus erityisesti nuorten tarpeesta löytää yhteisöjä, joissa käydä identiteetidikurssia.

Identiteetin käsitteen renessanssia eri tieteenalojen tutkimuksessa voi pitää yhtenä osoituksena siitä, että jälkimoderni aika haastaa yksilöt entistä intensiivisempään pohdintaan suhteestaan omaan historiaansa ja elämäntulkintansa, ajan ilmiöihin, yhteisöihin ja kulttuuriin. Tälle ajalle on tyypillistä myös uudenlainen identiteetipolarisaatio. Osalla nuorista identiteetti on selkeä, osa on entistä suuremmissa vaikeuksissa pyrkiessään muodostamaan jäsentyneitä identiteetikertomuksia itsestään. Yksilötasolla identiteetin muodostus edellyttää riittävien

diskursiivisten foorumien olemassaoloa elettyjen ja koettujen tilanteiden läpikäymiseen. Jos ympäristö ei enää tarjoa selkeitä identiteettikertomusten malleja tai jos tarjonta on ristiriitaista, nuoren itsensä on tehtävä entistä tietoisempia valintoja ja pystyttävä myös perusteellamaan nämä valinnat itselleen ja sosiaaliselle ympäristölleen. Kuten empiiriset tutkimukset osoittavat, koulukaan ei nykyisellään tue riittävästi identiteetin muodostusta (Lannegrand-Willems & Bosma 2006). Niinpä yksilön persoonallinen, sosiaalinen ja kulttuurinen identiteetti, niihin kuuluvine monine vivahteineen, jää helposti liian vähäisen reflektiivisen työskentelyn kohteeksi (ks. Ropo 2009). Tietojen oppimista korostavissa koulujärjestelmissä, kuten Suomessa, tämä vaara on erityisen suuri.

Vanhempien kertomukset ja kuvaukset lapsesta ovat ensimmäisenä lähteenä identiteettikertomusten muodostamiseen varhaislapsuudessa (Reese ym. 2010, 23). Se mitä kuulemme itsestämme koulussa oppilaina, on tämän prosessin jatkumoa. Koulussa huonosti suoriutuva oppilas on siten erityisen suurella vaaralla negatiivisen identiteettikertomuksen muodostamiseen itsestään, yhteisöistään ja elämästään yleensä.

Onkin syytä pohtia sekä opetussuunnitelmien että opetuksen menetelmien kehittämistä, jotta koulu voisi paremmin tukea identiteettiprosesseja. Kasvatuksen aseman heikkeneminen ja koulutuksen keskittyminen vain tietojen ja taitojen välittämiseen ei tue identiteettiin liittyviä diskursiivisia prosesseja niin, että myös koulussa huonosti menestyvät voisivat saada positiivisia kokemuksia koulussa ja löytää omia vahvuuksiaan. Tällä kehityksellä voi olettaa olevan seurannaisvaikutuksensa myöhempään sitoutumiseen eri instituutioihin kuten esimerkiksi varusmiespalvelukseen.

Ranskalaisella filosofi Paul Ricoeurilla on keskeinen rooli narratiivisen identiteetin teorian luomisessa. Identiteetti voidaan Ricoeurin mukaan jakaa useisiin osaintiteetteihin, joita ovat laji-identiteetti, *idem*-identiteetti, *ipse* -identiteetti ja kollektiivinen identiteetti (Ricoeur 1992; Laitinen 2007). Laji-identiteetillä tarkoitetaan ihmislajin yhteydestä ja olemuksesta yleensä syntyvää identiteettiä. *Idem*-identiteetillä Ricoeur tarkoittaa samuutta ja ykseyttä tietynä hetkenä tai laadullista samanlaisuutta joihinkin toisiin. *Idem*-identiteetti kertoo siten, missä suhteissa olen samanlainen kuin toiset. *Iipse*-identiteetti on narratiivisen identiteetin käsitteen näkökulmasta keskeisin ja viittaa erilaisuuteen suhteessa toisiin. Toisin sanoen Ricoeurin *Iipse*-identiteetti tarkoittaa sitä yksilöllistä identiteettiä, joka määrittyy kysymyksellä 'kuka olen'. Kollektiivinen identiteetti puolestaan viittaa yleistävään omakukaan, joka tietyn ryhmän tai kollektiivin jäsenillä on itsestään ryhmänä.

Iipse-identiteetti jakautuu Ricoeurin teoriassa edelleen neljään osaan, joita ovat praktinen identiteetti (mikä on minulle arvokasta), biografinen identiteetti (millainen elämäni on kokonaisuutena), laadullinen identiteetti (millainen olen, mikä on minulle tyypillistä ja olenaista) ja itseyden singulaarisuus (miten rajautuu se yksilö, joka olen).

Ricoeur ei kuvaa työstettyä identiteettiä postmodernin häilyvänä tai ajelehtivana. Yksilö tukeutuu yleensä moniin samana pysyviin perustoihin, joista yksilön perusluonnetta, arvoja ja omaksuttuja elämän päämääriä voi pitää tärkeimpinä. Erityisesti praktisen identiteetin näkökulma painottaa arvopäämäärien omaksumista, kokemista ja noudattamista sekä niiden työstämistä suhteessa kokemuksiin ja koettuun todellisuuteen.

Biografinen identiteetti on kooste omaa elämää koskevista kokemuksista, muistoista ja tapahtumista. Myös tämä näkökulma sitoutuu arvoihin ja arvostuksiin, joiden tausta ja synty saatetaan voida liittää oman elämän historian vaiheisiin tai tapahtumiin. Laadullinen identiteetti viittaa tapoihin, tottumuksiin ja tyyliin, joita yksilö pitää ominaan. Nämä voivat kohdistua hyvin erilaisille elämänalueille esimerkiksi ammatilliseen, uskonnolliseen tai harrastuksiin liittyvään identiteettiin (Laitinen 2007, 159). Itseyden singulaarisuus taas viittaa siihen, miten yksilö määrittelee ja kuvaa itsensä yhdeksi ja samaksi yksilöksi elämänvaiheesta riippumatta.

Paul Ricoeur (1987) kuvaa identiteetin muodostumista kolmivaiheisena, kertomuksellisenä, *mimesis*-prosessina. Teorian mukaan kertomukset muodostetaan, eletään ja kerrotaan. Ensimmäinen vaihe identiteetin muodostumisessa sisältää toiminnan ja kokemusten tason (*mimesis*₁). Toisessa vaiheessa (*mimesis*₂) kokemukset ovat raaka-ainetta, johon kertoja ottaa näkökulmia ja muodostaa niistä kertomuksen. Kolmas taso (*mimesis*₃) liittyy kertomusten vastaanottoon, omaksumiseen ja palauttamiseen toiminnan tasolle. Laitinen (2007, 158) käyttää näistä vaiheista suomenkielisiä vastineita: kokemus, artikulaatio ja omaksuminen.

Kertomuksellista identiteettiä toteutetaan omassa toiminnassa. Itseä tai ryhmää koskevat narratiivit voivat siten sisältää elementtejä, joiden tarkoituksena on ohjata yksilön toimintaa tulevaisuudessa. Kaunismaa ja Laitinen (1998) viittaavat *mimesis*-prosessin identiteettiä muovaavaan luonteeseen todetessaan, että

“Ricoeurin mukaan toinen *mimesis* ei ole pelkkää esinarratiivisen eletyn kokemisen kirjaamista tekstinä. Kolmannen *mimesiksen* kautta toiminta aletaan ymmärtää toisella tavoin kuin miltä se esinarratiivisella tasolla näytti. Tämä tarkoittaa, että toiminnalla ei itsessään ole sellaista kokonaishahmoa, jollainen narratiivisen juonellistamisen kautta muodostuu.” (Kaunismaa & Laitinen 1998, s. 186.)

Itseä koskevien narratiivien merkitys näyttäisi siten olevan nimenomaan siinä, että ne mahdollistavat muutoksen ja dynaamisuuden sekä menneisyyttä koskevissa merkitystulkinnossa että tulevaisuutta ja oman toiminnan suuntaamista koskevissa pohdinnoissa. Narratiivisen identiteetin merkitys yksilön kasvuprosesseissa liittyy erityisesti siihen, millaisia elementtejä itseä koskevat kertomukset sisältävät omasta tulevaisuudesta, päämääristä ja unelmista, arvoista ja oman elämän kokonaisuudesta. Voidaan olettaa, että tällaisten prosessien edistäminen tapahtuu parhaiten edistämällä kertomuksellista tuottamista, *mimesis*-prosesseja, lasten ja nuorten erilaisissa toimintaympäristöissä. Tätä kertomuksellista tuottamista voi pitää keskeisenä myös sotilaspedagogiikassa.

9.7 Identiteetin ja toimintakyvyn yhteyksistä

Identiteetillä on toiminnan kannalta merkitystä erityisesti sen vuoksi, että se osaltaan määrittää positioitumistamme toimintaa vaativissa tilanteissa. Identiteetin yhteys *fronesikseen* muodostuu osaltaan tästä. *Fronesiksessa* on Toiskallion mukaan kyse siitä, “kuinka minä kokevana subjektina olen osallisena tilanteissa ja kuinka juuri minun tulisi toimia, jotta toimin oikein ja hyvin. Käytännöllinen viisaus on erottamattomasti osa identiteettiämme ja luonnettamme” Toiskallio 2009c, 64).

Identiteetti on eksistentiaalista ja essensiaalista tulkintaa siitä, kuka olen ja millaisena pidän itseäni suhteessa itseäni, omaan persoonalliseen historiaani, nykyisyyteen ja tulevaisuuteen (vrt. Webster 2005). Toiskallion mainitsemaa maailman kohtaamista tapahtuu monella tasolla. Se on myös tulkintaa siitä, mihin ja millaisiin sosiaalisiin verkostoihin ja organisaatioihin tunnen ja haluan kuulua ja millaiseen itsen asemointiin ja toimintaan tämä kuuluminen antaa mahdollisuuden. Toisin sanoen, kuka olen niissä organisaatioissa, joissa toimin tai olen osallisena. Se, millainen sosiaalinen asema minulla on eri yhteisöissä, riippuu osaltaan toimintakyvystäni suhteessa kyseessä olevan organisaation arvostamaan tai edellyttämään toimintaan. (ks. esim. Lave & Wenger 1991) Mitä paremmin osaan ja hallitsen toiminnan, sitä keskeisempiin toimijarooleihin yhteisössä on mahdollista päästä.

Kolmatta maailman kohtaamisen tasoa voidaan pitää abstrakteimpana ja siinä on kysymys kulttuurin kohtaamisesta eli identiteettinäkökulmasta siitä, miten ymmärrän suhteeni kulttuuriin ja globaalin maailman ilmiöihin (ks. Ropo 2009). Toimintakyky suhteessa kulttuuriin ja maailmaan ei voi perustua ajatukseen maailman muuttamisesta yksin ja ainoastaan omalla toiminnalla. Siihen on liityttävä eettistä pohdintaa, omien ideaalien ja unelmien luomista ja monimuotoista oman osallistumisen ja toiminnan suuntaamista näiden identiteetin osaksi luotujen kertomusten ideaalien saavuttamiseksi.

Narratiivinen identiteetikäsitys korostaa identiteetin moninaisuutta ja prosessinomaisuutta. Kontekstin ja ajankohdan muuttuessa kertomuksen muoto ja sisältö voi myös muuttua. Kertomukseksi muotoiltu identiteetti voi siten näyttää häilyvältä ja muuttuvalta. Siitä huolimatta merkitykset, joista nuo kertomukset muodostetaan saattavat olla hyvinkin pysyviä ja elämän kokemukset, muistot ja kaikinpuolisen kokemuskirjon laajasti kattavia. Näiden merkitysrakenteiden muodostuminen ja muodostaminen on identiteettiprosessin ydin, jolle kaikki narratiivit pohjautuvat. Ricoeurin mimesis -prosessiin viitaten voidaan sitten väittää, että kertomukset puolestaan voivat vaikuttaa merkityksiin ja muuttaa niitä.

Kertomuksellisen identiteetin kuvaaminen monitasoisella mallilla liittyy identiteetin ja *fronesiksen* toisiinsa mielenkiintoisella tavalla. Identiteetti näkyy ihmisen toiminnassa erityisesti itsen asemoinnissa, positioitumisena. Käsite on erityisesti sosiaalipsykologisesti painottuneen diskurssitutkimuksen käyttämä. Positioituminen viittaa erityisesti asemoitumiseemme diskursseissa. (van Langenhove & Harré 1999) Tässä lähestymistavassa positioituminen nähdään joko kielellisenä tai toiminnallisena.

Käsitteenä *fronesis* on positioitumista laajempi ja kattavampi. *Fronesis* edellyttää positioitumista, mutta ei rajoitu vain siihen. *Fronesiksen* ja identiteetin yhteys liittyy myös eettisyyteen. Toiskallio (2009, 49) toteaa toimintakykyä käsittelevässä artikkelissa, että "eettisyys on toimintakykyä koossa pitävä ja sitä käytännössä ilmentävä tekijä." Hän jatkaa todeten, että "eettisyys ja identiteetti liittyvät vahvasti toisiinsa, koska identiteetti viittaa siihen, kuka olen" (Toiskallio 2009c, 50).

Tämä tulkinta eettisyyden ja toimintakyvyn läheisestä yhteydestä on merkittävä. Identiteetin kerroksellisessa kokonaisuudessa eettisyydellä on myös keskeinen asema. Yksilön suhdetta itseensä, toisiin ja koko maailmaan voidaan kuvata narratiivisen teorian näkökulmasta diskursiiviseksi. Vaikka suhteet ovatkin diskursiivisia, niiden voidaan olettaa olevan olemukseltaan ensi sijassa eettisiä. Näin ollen identiteetinkin muodostuksessa kyse on ensisijaisesti eettisestä suhteesta itseemme, toisiin ja maailmaan.

Kolmas näkökulma identiteetin ja toimintakyvyn suhteeseen on niiden kummankin *tilanteinen* luonne. Narratiivinen identiteetti muodostuu tilanteissa ja ilmaistaan niissä. Identiteetti, erityisesti positioitumisen kautta, edeltää toimintaa. Toiminta ja sen seuraukset puolestaan vaikuttavat identiteettiin muokkaamalla yksilön tilanteessa luomia monitasoisia merkityksiä itsestään ja kyseessä olevasta tilanteesta.

9.8 Sotilaspedagogiikka nuorisonkasvatuksena

Kasvatuksen tehtävänä on luoda lapsille ja nuorille toivoa, sen tehtävänä on luoda luottamusta elämän arvoon ja merkityksellisyyteen. Hyväksynnän ja tunnustuksen saaminen on merkityksellisen elämän ehto. Kasvatuksen maailmassa on tiedostettava sekä kasvun mahdollisuudet että elämän hauraus ja haavoittuvuus. Myös sotilasinstituutiossa nuorella on oikeus tulla hyväksytyksi ehdoitta, persoonana. Aikamme ihmisihanteena korostetaan omavastuista ja oikeuksistaan tietoista subjektia, mutta samanaikaisesti olemme pakotettuja rakentamaan identiteettiämme eksistentiaalisessa epävarmuudessa ja kilpailutodellisuudessa. Varuskuntien tehtävänä on kouluttaa kyvykkäimmät ja motivoituneimmat johtajiksi sekä valikoida asevelvollisia erikoistehtäviin. Nämä valikointitehtävät täytyy kuitenkin sovittaa kasvatusajattelun ja nuorisonkasvatuksen ”kehykseen”. On samalla nähtävä yhteiskunnan koko kuva ja oivallettava, että kasvatus ja demokratian elinvoimaisuus kytkeytyvät toisiinsa. Perusluonteeltaan kasvatus on auttamistoimintaa, ei huippu- ja erikoisosajien valikointia. Jos määrittelimme kasvatuksen maailman ensisijaisesti kilpailutodellisuutena, teemme ontologisen, ja samalla eettisen ja poliittisen virhepäätelmän, jolla voi olla kohtalokkaita seurauksia. Kun korostamme kilpailua aikana, jolloin arvopäämäärät ovat muutoin epäselviä, luomme kasvatuksen ja koulutuksen kentälle rakenteita, jotka tuottavat oman logiikkansa mukaisesti eriarvoistumista, joukosta putoamista, syrjäytymistä, pettymyksiä, aggressiota ja vihaa. Kilpailuideologian korostaminen kasvatuksen maailmassa on sekä ontologista että rakenteellista väkivaltaa, jonka seurauksena saatamme tahattomasti tuottaa sattumanvaraista, todellista väkivaltaa ja muita ääri-ilmiöitä.

Muutaman vuoden takaisessa radiopuheessaan sosiologi Tommi Hoikkala ihmetteli oivaltavasti, miksi koululaitoksessa ja nuorisotyössä ei sovelleta draamapedagogiikan mahdollisuuksia. Hoikkalan mukaan nuoruus on näyttämö, jolla nuoret elävät; he eläytyvät, esittävät ja vaihtavat rooleja, koko tunneskaala on heidän käytössään. Mielestämme Hoikkalan ihmettely huokuu syvää viisautta. Draamallisuus, emotionaalisuus ja estetisoituminen ovat alkaneet korostua muuallakin kuin nuorten medioituneissa elämismaailmoissa. Samaan aikaan olemme huolissamme kilpailuideologiasta ja persoonan arvoa nihiloivasta teknologisen järjen ylivallassa; olemme huolissamme kyynisyyden, tunnekyllmyyden ja eriarvoisuuden lisääntymisestä. Mitä epätietoisempia olemme yhteisistä arvo- ja kasvatuspäämääristä, sitä tärkeämpää on ymmärtää empatian ja moraalisen eläytymiskyvyn merkitys ihmisyyden, ihmillisen yhteiskunnan ja subjektin toimintakyvyn perusteina. Nuorten esteettis-emotionaalinen näyttämö tarjoaa pedagogisen dialogin mahdollisuuksia, joihin non-formaalin kasvatuksen (nuorisotyö) lisäksi myös koululaitoksen ja puolustusvoimien on viisasta tarttua.

Armeijalla on oivalliset mahdollisuudet tarjota nuorille moraalisen mielikuvituksen ja empatian kehittymisen näyttämö. Asepalvelus itsessään on tietynlaista todellisuuden jäljittelyä, sota- ja kriisitilanteiden näyttelemistä. Näissä tilanteissa eletään intiimisti toisten kanssa,

ponnistellaan, valvotaan ja väsyttään yhdessä. Johtamiskoulutuksessa vaihdetaan johtajan ja alaisen rooleja, mikä jo sinänsä tarjoaa mahdollisuuksia empatiaharjoituksille, puhumattaakaan varsinaisen koulutuksen ulkopuolisesta ”kasarmielämästä”, joka on parhaimmillaan ns. non-formaalia demokratiakasvatusta. Armeija on yhteiskunnan ainoa instituutio, jossa vuorineuvoksen ja pienviljelijän pojat asuvat samassa tuvassa ja viettävät vapaa-aikaansa yhdessä.

Mikäli turvallisuusajattelua korostava doktriini on aidosti sotilaskoulutuksen lähtökohtana, on sekä pedagogisesti että moraalisesti välttämätöntä keskittyä moraalisen mielikuvituksen kehittämiseen. Tulkintamme mukaan Jarmo Toiskallio tarkoittaa juuri tätä korostaessaan eettisen toimintakyvyn kehittämistä sotilaspedagogiikan ydintehtävänä. Oikein oivallettuna sotilaskoulutuksessa on valtavasti mahdollisuuksia nuorten moraalikasvatuksen terävöittämiseen. Ääritilanteisiin varautuminen tarjoaa koulutukselle monenlaisia draamallisia edellytyksiä eläytyä sodan ja kriisien eri osapuolien kokemusmaailmaan; se antaa mahdollisuuksia eläytyä myös siviilien kohtaloihin ja ihmisen haurauteen ja haavoittuvuuteen. Ihmisyyden kunnioituksen täytyy olla turvallisuusajattelua kehittävän kansaliskasvatuksen päämääränä. Onnistuneessa sotilaskoulutuksessa nuoret saavat koetella hallitusti myös omia psyko-fyysisiä rajojaan, ehkä kokea jonkinlaista sankaruuttakin.

Lähteet

- Bowen, J & Hobson, P. R. (1974). *Theories of Education. Studies of Significant Innovation in Western Educational Thought*. Sydney, New York, London, Toronto: John Wiley and Sons Australasia Pty Ltd.
- Glover, J. (2003). *Ihmisyys. 1900-luvun moraalihistoria*. Keuruu: Otava.
- Hall, S. (1992). The Question of Cultural Identity, In Stuart Hall et al. (eds.). *Modernity and Its Futures*. Policy Press & Open University.
- Hall, S. (1999). *Identiteetti*. Tampere: Vastapaino.
- Hollo, J. A. (1927). *Kasvatuksen teoria. Johdantoa yleiseen kasvatukseen*. Porvoo: WSOY.
- Hollo, J. A. (1952). *Kasvatuksen maailma*. Porvoo: WSOY.
- Kaunistama, P. & Laitinen, A. (1998). Paul Ricoeur ja narratiivinen identiteetti teoksessa Kuhmonen, P. & Sillman, P. (toim.). *Jaettu jana-ääretön raja*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Laitinen, A. (2007). Syntykö itseys tulkinnoissa vai edeltäkö se niitä? teoksessa Kotkavirta, J. (toim.). *Persoonia vai ihmisiä*. Helsinki: Gaudeamus.
- Langenhove, van, L. & Harré, R. (1999). Introducing position theory. In R. Harré & L. van Langenhove (eds.) *Positioning theory: Moral context of intentional action*. Oxford: Blackwell Publishers.
- Lannegrand-Willems, L. & Bosma, H.A. (2006). Identity development-in-context: The school as an important context for identity development. *Identity: An International Journal of Theory and Research*, 6 (1), 85–113.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- Merleau-Ponty, M. (1986). *Phenomenology of Perception (Phénoménologie de la perception 1945)*. London. Routledge & Kegan Paul.
- Mäkinen, J. (2009). Sotilaspedagogiikka tieteiden ja käytännön kentässä teoksessa Toiskallio, J. & Mäkinen, J. (2009). *Sotilaspedagogiikka: sotiluuden ja toimintakyvyn teoriaa ja käytäntöä*. Helsinki: Edita Prima.
- Reese, E., Yan, C., Jack, F., & Hayne H. (2010). *Emerging Identities: Narrative and Self from Early Childhood to Early Adolescence*. Netherlands: Springer.
- Ricoeur, P. (1992). *Oneself as another*. Chicago: The Chicago University Press.

Ricoeur, P. (1987). *Time and narrative*. Volume III. Chicago: The Chicago University Press.

Ropo, E. (2009) Identity development as a basis for curriculum development in Rabensteiner, P-M & E. Ropo, E. (Eds.). *European dimension in education and teaching: Identity and values in education*. Schneider Verlag Hohengehren.

Salo, M. (2008). *Determinants of Military Adjustment and Attrition During Finnish Conscript Service*. Helsinki: Edita Prima.

Siljander, P. (2000). Kasvatus kadoksissa teoksessa Siljander, P. (toim.), *Kasvatus ja sivistys*. Helsinki: Yliopistopaino.

Toiskallio, J. (2009a). Johdanto teoksessa Toiskallio, J. & Mäkinen, J. (2009). *Sotilaspedagogiikka: sotiluuden ja toimintakyvyn teoriaa ja käytäntöä*. Helsinki: Edita Prima.

Toiskallio, J. (2009b). Aatehistoriallista taustaa teoksessa Toiskallio, J. & Mäkinen, J. (2009). *Sotilaspedagogiikka: sotiluuden ja toimintakyvyn teoriaa ja käytäntöä*. Helsinki: Edita Prima.

Toiskallio, J. (2009c). Toimintakyky sotilaspedagogiikan käsitteenä teoksessa Toiskallio, J. & Mäkinen, J. (2009). *Sotilaspedagogiikka: sotiluuden ja toimintakyvyn teoriaa ja käytäntöä*. Helsinki: Edita Prima.

Toiskallio, J. & Mäkinen, J. (2009). *Sotilaspedagogiikka: sotiluuden ja toimintakyvyn teoriaa ja käytäntöä*. Helsinki: Edita Prima.

Värri, V-M. (2007). Kasvatusfilosofian tärkein tehtävä. *Niin & Näin*. Filosofinen aikakauslehti. Nro 52. 1/2007.

Värri, V-M. & Ropo, E. (2004). Opettajan identiteetti opettajankoulutuksen haasteena teoksessa *Puheenvuoroja kasvatustieteen alan yliopistokoulutuksen kehittämisestä*. Tampereen yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan 30-vuotisjuhlakirja. Tampere: Tampereen yliopisto.

Webster, R. S. (2005). Personal identity: moving beyond essence. *International Journal of Children's Spirituality*, 10, (1), 5–16.

Ziehe, T. (1991). *Uusi nuoriso: epätavanomaisen oppimisen puolustus. (Plädoyer für ungewöhnliches Lernen, 1982)*. Suom. Raija Sironen ja Jussi Tuormaa. Tampere: Vastapaino.

LUKU 10

SOTILAIDEN FYYSINEN TOIMINTAKYKY – VAATIMUKSET JA HAASTEET

Heikki Kyröläinen & Matti Santtila

10.1 Johdanto

Huoli nuorison fyysisestä kunnosta ja lihavuudesta sekä niiden uhasta kansanterveydelle on lisääntynyt viime vuosina. Tämä ongelma näyttää olevan yleistymässä ainakin kaikissa länsimaissa. Australiassa^[1] ja Yhdysvalloissa^[2] on havaittu lasten ja nuorten liikunta-aktiivisuuden vähenevän molemmilla sukupuolilla, mitä on selitetty kouluikäisten vapaa-ajan liikunta-aktiivisuuden vähenemisellä. Lisäksi yhteiskunnalliset muutokset selittänevät myös liikunta-aktiivisuudessa havaittuja muutoksia: kaupungistumisen myötä ruumiillinen työ on vähentynyt^[1] sekä ns. passiivinen ruutu-aika (TV, video, tietokone) lisääntynyt etenkin nuorison keskuudessa^[3]. Puolustusvoimien tuottamat aineistot nuorilla miehillä osoittavat, että noin kolmannes liikkuu terveyden kannalta riittävästi, kun taas toinen kolmannes ei liiku lainkaan. Kansanterveydellisesti tämä kolmannes on suurin haaste koko yhteiskunnalle.

Huolestuttavinta on, että samanaikaisesti fyysisen aktiivisuuden vähenemisen kanssa hyperkalorinen ruokavalio on lisääntynyt, joten ylipainoisten ja lihaviiden nuorten määrä on lisääntynyt maailmanlaajuisesti^[4]. Siitä taas seuraa, että sydän- ja verenkiertoelimistön sairausriski on lisääntynyt huomattavasti, mikä näkyy kohonneena verenpaineena ja veren rasva-arvojen kohoamisena^[5].

Vähentynyt fyysinen aktiivisuus ja lisääntynyt kehon rasvamäärä näkyy myös heikentyneenä fyysisenä kuntona. Nuorison aerobinen kunto on heikentynyt viimeisten 2–3 vuosikymmenen aikana 8–12 %:a^[6,7]. Hermolihasjärjestelmän kunnossa havaitut muutokset ovat tapahtuneet myöhemmin kuin aerobisen kunnan muutokset, mutta tieteelliset tulokset ovat osin ristiriitaisia^[7,8]. Kuitenkin tuki- ja liikuntaelinten vammatarve on suurentunut merkittävästi^[9]. Liikunnan puutteesta aiheutuvia terveysongelmia ja ylipainoa ilmenee yhä nuoremmilla ja molemmilla sukupuolilla. Ongelmat näkyvät myös varusmiespalveluksen suorittamisessa, sillä merkittävän ylipainon ja siihen liittyvän huonon kunnan vuoksi palveluksensa keskeyttävien määrä on kasvanut vuosituhannen vaihteen jälkeen. Psykkisistä syistä palveluksensa keskeyttäneiden määrä on sen sijaan pysynyt lähes samalla tasolla, mutta heidän osuutensa on kuitenkin edelleenkin yli puolet keskeyttäjäistä. Myös tuki- ja liikuntaelin- sairauksien

määrä ennenaikaisten palveluksen keskeyttämisten syynä on lisääntynyt viime vuosien aikana.

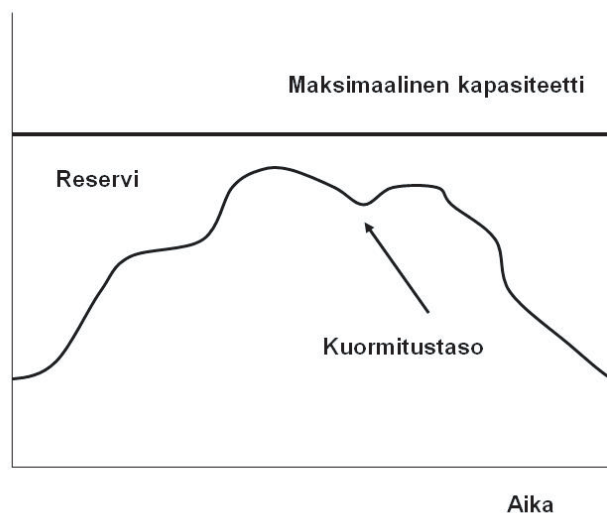
Edellä mainitut seikat saattavat johtaa siihen, että yksilöiden liikuntakykyisyys on tulevaisuudessa yhä kauempana sotilaan toimintakyvyn vaatimuksista. Joka tapauksessa fyysisen kunnan heikkeneminen ja lihavuuden lisääntyminen aiheuttaa suuren haasteen puolustusvoimien uskottavalle toimintakyvylle. Tämä yleinen keskustelu ja huoli nuorison fyysisen kunnan heikkenemisestä johtaa väistämättä ajatukseen: Onko varusmiespalvelukseen astuva nuori suomalainen mies tai nainen valmis kohtaamaan 6–12 kuukauden fyysisen ja henkisen kuormituksen? Onko heidän toimintakykynsä riittävä sodan ajan joukkoihin?

Asevelvollisilta edellytetään hyvää fyysistä, henkistä, eettistä ja sosiaalista toimintakykyä. Ammattisotilaiden fyysistä kuntoa ja kehon rakennetta seurataan vuosittain. Varusmiesten fyysistä kuntoa on mitattu puolustusvoimissa säännöllisesti jo kolmen vuosikymmenen ajan. Reserviläisten suorituskykyä ja terveyskäyttäytymistä on tutkittu vuosina 1977, 1983–85 ja 1993–1994 sekä 2003. Myös reserviläisten fyysinen kunto, etenkin kestävyyskunto, on laskenut asteittain ja kehon keskipaino on edelleen lisääntynyt varusmiespalvelusvuosista^[10,11].

Varusmiesten, reserviläisten sekä puolustusvoimien koko henkilöstön fyysisellä suorituskyvyllä on yleiseen asevelvollisuuteen perustuvassa maanpuolustusjärjestelmässä erityisen suuri merkitys. Henkilöstön kenttäkelpoisuuden ja työkyvyn ylläpitämisen perusteina ovat poikkeusolojen valmiuden sekä rauhan ajan työtehtävien asettamat vaatimukset. Sotilaan toimintakyky edellyttää yksittäiseltä taistelijalta eli nuorelta mieheltä tai naiselta keskimääräistä korkeampaa fyysistä kuntoa, liikunta-aktiivisuutta ja säännöllistä liikuntaharrastusta, jotta edellytykset määriteltyihin suoritusvaatimuksiin olisivat olemassa jo palveluksen alkaessa. Myös laki puolustusvoimista edellyttää, että ammattisotilaiden tulee ylläpitää tehtäviensä vaatimaa ammattitaitoa sekä fyysistä kuntoa. Nuorten liikunta-aktiivisuus ja liikuntatottumukset eivät ilmeisesti enää tue sotilaan fyysistä kuntoa, vaikka kansainvälisessä vertailussa suomalaisnuoret ovat liikunta-aktiivisuudeltaan erittäin korkealla tasolla. Toisaalta on tapahtunut nuorison jakautumista erittäin paljon liikkuviin ja liikunnallisesti passiivisiin nuoriin.

Operaatioiden sekä vaativien sotaharjoitusten aikana joukon toimintakyky ja yksittäisten taistelijoiden fyysinen suorituskyky heikkenevät varsin nopeasti. Fyysisen suorituskyvyn palauttamiseen tai fyysisen kunnan harjoittamiseen ei operaatioiden aikana ole riittävästi aikaa^[12]. Siksi joukkojen fyysisen suorituskyvyn on oltava korkealla tasolla jo ennen toiminnan alkua. Joukkojen on pystyttävä itsenäiseen toimintaan jo ryhmätasolta alkaen. **Kuviossa 1** on esitetty yksittäisen sotilaan tai sotilasjoukon fyysinen toimintakyky ajan funktiona suhteessa hänen tai heidän maksimaaliseen toimintakykyynsä. Mitä pienempi on reservi maksimaalisen toimintakapasiteetin (esim. maksimaalinen hapenotto- tai maksimivoima) ja työtehtävien intensiteettitaso välillä, sitä nopeampaa on väsyminen, jonka seurauksena toimintakyky laskee. Sen vuoksi hyvästä fyysisestä kunnosta on etua raskaissa ja pitkäkestoisissa työtehtävissä.

Fyysinen toimintakyky



KUVIO 1. Fyysinen toimintakyky ajan funktiona. Kuormitustason ja maksimaalisen toimintakyvyn välissä oleva reservi turvaa tehokkaan toiminnan ja siitä palautumisen.

Puolustusvoimien sotilas- ja siviilihenkilöstön fyysisen suorituskyvyn ylläpito perustuu niihin vaatimuksiin, joita kullekin omassa sodan ajan tehtävässä on asetettu. Täten operatiivisen toiminnan sekä taistelukentän vaatimukset muodostavat peruslähtökohdan sotilaan fyysisen suorituskyvyn määrittämiselle. Puolustusvoimien fyysisen koulutuksen päämääränä onkin tuottaa riittävän toimintakykyisiä sodan ajan joukkoja ja taistelijoita. Sotilaiden on pystyttävä toimimaan menestyksellisesti nykyaikaisella taistelukentällä, johon sisältyy monimuotoisia fyysisiä ja henkisiä haasteita. Rauhan ajan työtehtävät edellyttävät sotilailta ja muulta palkatulta henkilöstöltä fyysisen suorituskyvyn ylläpitämistä tai kehittämistä.

Teknistyessään taistelukenttä on muuttunut sekä taistelijoiden sekä johtajien kannalta vaativammaksi ja entistä monimuotoisemmaksi. Taistelun voittaminen edellyttää sotilasjohtajilta ja taistelijoilta ammatillisen osaamisen lisäksi erittäin hyvää fyysistä ja psyykkistä kuntoa, jolla on myös merkitystä yksilön terveyden edistämässä ja ylläpitämisessä. Hyvä fyysinen kunto auttaa sotilaita säilyttämään toimintakykynsä vaativissakin ilmasto-, sää- ja korkeusolosuhteissa. Kriisitilanteissa ikuisia vaikuttajia ovat myös pelko, väsymys ja epävarmuus. Hyvä henkinen ja fyysinen suorituskyky mahdollistavat näidenkin tekijöiden paremman hallinnan. Viimeaikaisissa operaatioissa on lisäksi tutkittu taistelutilanteissa kannettavan lisäkuorman painomäärää. Sotilaiden kantama kokonaiskuorma saattaa olla jopa kaksinkertainen hänen kehonsa painoon nähden vaihdellen tehtävästä riippuen 25–65 kiloon. Tämän lisäkuorman kantokyky yhdessä hyvän kehon hallinnan kanssa edellyttää sotilailta hyviä voima- ja kestävyysominaisuuksia.

Tulevat operaatiot edellyttävät sotilaiden toimivan aikaisempaa pidempiä jaksoja ilman lepoa ja palautuvan taistelusta nopeammin. Taistelujen kiivaus, tuhovoimaiset taisteluvälineet ja asejärjestelmät edellyttävät suurta toimintakykyä sekä taistelijoilta että heidän johtajiltaan. Taistelukentän havainnointi edellyttää sellaista toimintakyvyn tasoa, että taistelijat kykenevät tekemään väsyneenäkin nopeita ja järkeviä johtopäätöksiä. Heidän on pystyttävä valit-

semaan runsaasta havaintojen ja tiedon määrästä se, mikä on oleellista oikean toiminnan käynnistämiseksi. Taistelijoiden on kyettävä kestäämään ja hallitsemaan taistelukentän fyysiset sekä psyykkiset rasitukset vuorokaudet ympäri kestävässä nopeissa tilanteissa ja taisteluisa. Suomessa ei ole vielä riittävästi tutkittu sitä, miten yksittäinen taistelija säilyttää toimintakykynsä, miten hän kykenee toimimaan taistelukentän asettamien vaatimusten mukaisesti ja mitkä ovat eri aselajien fyysiset suorituskykyvaatimukset.

10.2 Varusmiesten, reserviläisten ja henkilökunnan fyysinen kunto

Puolustusvoimien tilastojen perusteella tiedetään, että palvelukseen astuvien hyväkuntoisten nuorten määrä on laskenut samassa suhteessa kuin huonokuntoisten määrä on lisääntynyt^[6]. Puolustusvoimien kuntotesteillä on selvitetty vuodesta 1974 alkaen varusmiesten fyysisen suorituskyvyn lähtötasoa. Kestävyyskuntoa mittaavan 12 minuutin juoksutestin^[13] tulokset osoittavat, että palvelukseen astuvien nuorten, noin 20-vuotiaiden, miesten kestävyysominaisuudet ovat asteittain huonontuneet vuoden 1979 jälkeen. Vuonna 2004 juoksutestin keskiarvo oli 12 %:a heikompi kuin vuonna 1979 (2434 m vs. 2760 m)^[7]. Saman ajanjakson aikana hyväkuntoisten määrä on vähentynyt 5.6-kertaisesti ja huonokuntoisten määrä on lisääntynyt 3.9-kertaisesti. Lihaskuntotestien tulokset ovat heikentyneet vuodesta 1993 lähtien siten, että hyvän tai erinomaisen lihaskuntoindeksin saavuttavien määrä on vähentynyt 25.6 %. Samalla kehon paino on lisääntynyt 5.9 %, vaikka kehon pituus ei ole lisääntynyt kuin 0.3 %^[7]. Fyysisen kunnan lasku on onneksi pysähtynyt 2000-luvulla, mutta kehon keskipainon nousu jatkuu edelleen. Kehon keskipainon lisääntymisen voidaan tulkita johtuvan lähinnä kehon rasvamäärän lisääntymisestä, joka puolestaan johtuu liian suuresta energiamäärästä suhteessa kulutukseen sekä passiivisesta elämäntavasta.

Fyysisen aktiivisuuden väheneminen heijastuu lihavuuden lisääntymisen lisäksi terveydentilaan ja fyysiseen suorituskykyyn. Lyhyt varusmiespalvelusaika ei kuitenkaan usein riitä parantamaan huonoa kuntoa riittävästi tai muuttamaan pysyvästi passiivisia tottumuksia aktiivisemmiksi. Tämä heijastuu myös reserviläisten liikunta-aktiivisuuteen, kuntoon ja kehon painoon. Vuonna 2008 toteutetussa tutkimuksessa^[11] todetaan, että 1) yli puolella (54 %) reserviläisistä on heikko kestävyyskunto; 2) noin 40–60 %:lla reserviläisistä on hyvä alaraajojen ojentaja- ja keskivartalon koukistajalihasten lihaskestävyys sekä noin 30 %:lla on hyvä yläraajojen lihaskunto; 3) 60 % reserviläisistä on normaalipainoisia ($BMI \leq 25$), kun taas merkittävästi lihavien osuus on noin 10 %:a; ja 4) reserviläisistä 40 %:a liikkuu kestävyyskuntonsa kannalta riittävästi. Veren kolesteroliarvot ylittävät viite-arvon neljänneksellä tutkituista. Muut rasva- ja sokeriarvot sekä verenpaine ovat viitearvojen mukaiset suurimmalla osalla reserviläisistä.

Tämän lisäksi todettiin, että 1) vapaa-ajan liikunnan määrällä on positiivinen yhteys hapenotto- ja suorituskykyyn, lihaskuntoon, koettuun fyysiseen kuntoon ja koettuun terveyteen sekä elämäntilaan^[14]; 2) vähintään kolme kertaa viikossa riippuvaa liikuntaa harrastavilla veren rasva-arvot (triglyseridit) ovat alhaisemmat; 3) veren rasva-arvot ovat kohonneet niillä reserviläisillä, joilla on heikko maksimaalinen hapenotto- ja suorituskyky. Heikko hapenotto- ja suorituskyky on myös yhteydessä heikkoon koettuun fyysiseen kuntoon ja koettuun terveyteen; ja 4) vyötärön ympäryksen kasvaessa fyysinen suorituskyky ja veren rasva-arvot heikkenevät. Lisäksi reserviläisillä, joi-

den vyötärön ympäryys on alle 90 senttimetriä, on alhaisemmat veren sokeri- ja kolesteroliarvot sekä alhaisempi systolinen verenpaine^[11].

Näiden tulosten vertaaminen muiden asevoimien vastaaviin tuloksiin on vaikeaa, koska yleiseen asevelvollisuuteen perustuvia asevoimia on vain harvoissa länsimaissa. Raportoitujen tutkimusten mukaan Ruotsissa^[15], Tanskassa^[16] ja Norjassa^[6] fyysinen kunto on heikentynyt ja lihavuus lisääntynyt viimeisten kahden vuosikymmenen aikana. Leyk ym.^[17] (2006) ovat tutkineet vuodesta 2000 lähtien Saksan armeijaan (Bundeswehr) hakijoita (58 000 henkilöä), jotka valitaan fyysisen kunnan testeihin koulun päästötodistuksen ja alle 30 olevan painoindeksin perusteella. Fyysisen kunnan testeissä hylättiin 37 % valituista, ja hylättyjen osuus on lisääntynyt vuodesta 2001 lähtien. Vain 5.3 %:a juoksi 12 minuutin juoksupuutestissä (Cooper) enemmän kuin 2851 metriä. Sen sijaan Yhdysvaltain armeijaan rekrytoitujen ammattisotilaiden fyysinen kunto ei ole muuttunut vuosien 1978–1993 aikana, mutta kehon paino on hieman lisääntynyt^[18]. Tämä johtunee armeijaan rekrytoitujen alokkaiden valikointumisesta, eikä näin ollen edusta koko väestössä ilmeneviä muutoksia.

10.3 Sotilaan kuormittuminen eri sotilastehtävissä

Hyvä fyysinen suorituskyky on avainasemassa, sillä se edesauttaa palautumista ja mahdollistaa sotatoimien tehokkaan jatkamisen pitkäkestoisen operaation aikana. Sotilaiden energiankulutus on suurimmillaan maastossa useita vuorokausia kestävässä taisteluharjoituksissa. Siellä sotilaat joutuvat operoimaan vähäisellä unella, kovan fyysisen ja psyykkisen kuormituksen alaisena ympäri vuorokauden erilaisissa sääoloissa. Fyysisen aktiivisuuden määrällä katsotaan kuitenkin olevan suurempi merkitys sotilaan energiankulutukseen kuin säällä ja ilman lämpötilalla^[19]. Toisaalta kylmän on todettu lisäävän sotilaiden energiankulutusta^[20].

Neste- ja ravintotasapainon ylläpitämisellä on erittäin tärkeä merkitys sotilaan taistelukelpoisuuden ja suorituskyvyn ylläpitämisessä^[21,22,23]. Sotilaiden neste- ja ravintotasapainon ylläpitäminen on vaikeaa pitkäkestoisessa harjoituksessa, koska usein taistelujen aikana energiahuollon on vaikea tavoittaa taistelevia joukkoja. Toimintakyvyn ylläpitämisen kannalta tulisi energiaa nauttia pieninä annoksina useita kertoja (4–6 krt) vuorokaudessa. Ravintoa saadaan normaalien aterioiden lisäksi välipaloista sekä nestemäisenä hiilihydraattipitoisena juomana. Nestemäisen hiilihydraatti- ja proteiini-pitoisen energian on todettu sopivan hyvin sotilaiden lisäenergiaksi maastossa toteutettavissa taisteluharjoituksissa. Nestemäisellä ravinnolla korvataan tehokkaasti harjoituksen aikaista energiavajetta^[24].

Normaali sotilaskoulutus on fyysiseltä kuormitukseltaan vähintään keskiraskaan tai raskaan työn kuormituksen tasolla. Marssin aikana energiaa kuluu 5 MET- yksikköä (1 MET=3.5 ml · kg⁻¹ · min⁻¹) ilman varustusta ja 7–9 MET:ä marssittaessa täyspakkauksen (24 kg) kanssa. Tämä edellyttää noin 50 ml · kg⁻¹ · min⁻¹ (>14 MET) maksimaalista hapenkulutusta, jotta marssi voidaan suorittaa loppuun liikaa väsymättä^[25]. Lähtökohtana minimisuorituskyvyn arvioinnille on toimintakyvyn säilymistä pitkäkestoisessa suorituksessa kuvaava riittävä suorituskyvyn reservi. Riittäväksi maksimisuorituskyvyn ja työn aiheuttaman keskikuormituksen väliseksi reserviksi mainitaan 50 % useita tunteja kestävässä dynaamis-staattisessa ja tauotetussa työssä^[25]. Hetkellisesti sotilaskoulutuksen fyysinen kuormitus voi nousta myös hyvin raskaan työn kuormituksen tasolle eli 60–100 %:iin maksimaalisesta aerobisesta kapasiteetista, jolloin syketaajuus on yli 150 lyöntiä minuutissa.

Sotilaskoulutuksessa eniten kuormittavat raskaat maastomarsit, taisteluharjoitusten aktiiviset taisteluvaiheet, kilpailut ja kovatehoinen liikuntakoulutus^[26]. Esimerkiksi kolme viikkoa kestäneen sotilasoperaation aikana energiankulutus oli keskimäärin 5800 kcal vuorokaudessa, kun energiansaanti oli vastaavasti vain 2900 kcal vuorokaudessa. Seurauksena oli kehon painon väheneminen 5.5 %:a. Eniten energiaa (yli 10000 kcal/vrk) kului liikuttaessa metsässä ja suolla 20–25 km päivässä ja samanaikaisesti kannettaessa tiedustelijoiden täyspakkausta (49.8±4.7 kg, joka vastaa noin 65 % henkilöiden kehon painosta)^[27]. Mitattaessa sotilaiden energiankulutusta maastoharjoituksissa tarkemmalla kaksoisleimatun veden menetelmällä, on tyypilliseksi kulutukseksi saatu noin 4000 kcal/vrk ja saanniksi taistelumuonia käytettäessä noin 3000 kcal/vrk^[28].

Norjalaisilla kadeteilla mitattiin viiden vuorokauden keskimääräiseksi energiankulutukseksi sotaharjoituksen aikana noin 9500 kcal vuorokaudessa^[29]. Ranskalaisessa tutkimuksessa sotilaat osallistuivat kolmen viikon tehostettuun taistelukoulutukseen ja sen jälkeen viisi päivää kestävään taisteluharjoitukseen. Harjoituksen fyysinen kuormitus oli keskimäärin 35 %:a maksimaalisesta hapenkulutuksesta ja energiankulutus oli harjoituksen aikana keskimäärin 5000 kcal vuorokaudessa. Sotilaat saivat energiaa tänä aikana keskimäärin 3200 kcal, joten ravinnon kautta saatu kokonaisenergiämäärä oli liian alhainen^[30]. Vaikean energiavajeen on todettu vaikuttavan negatiivisesti fyysiseen ja psyykkiseen suorituskykyyn^[20,21] ja sairauksien ja infektioiden vastustuskykyyn^[30]. Suomalaisessa partiotiedusteluharjoituksessa tiedustelijoiden vuorokausittaisen taistelumuonan energiasisältö oli keskimäärin 3426 ± 112 kcal, mutta vuorokaudessa he söivät vain 2200 ± 326 kcal^[31]. Samansuuntaisia ovat tulokset myös tiedusteluharjoituksessa, joka suoritettiin talvisissa olosuhteissa. Lisäksi keskimäärin 2.5 litran nesteenkulutus ei ollut riittävä estämään nestehukkaa^[32].

10.4 Pohdinta ja johtopäätökset

Suomen puolustusvoimilla ei ole ammattiarmeijoiden tapaan mahdollisuutta valikoida sodan ajan joukkoihin vain henkisesti ja fyysisesti vahvimpia sotilaita. Yleinen asevelvollisuus edellyttää, että mahdollisimman moni varusmiehistä ja vapaaehtoisesta palveluksessa olevista naisista suorittaa hyvin kansalaisvelvollisuutensa. Puolustusvoimissa panostetaan sen takia erityisesti varusmieskoulutuksen laatuun ja sisältöön kaikilla koulutusaloilla. Tämä pätee myös fyysiseen koulutukseen, joka luo vahvan perustan sille, että koulutettavat kykenevät vastaanottamaan vaativaa taistelukoulutusta ja kehittämään omaa toimintakykyään. Laadukas koulutus ennalta ehkäisee myös tuki- ja liikuntaelinvammojen syntymistä.

Fyysisen koulutuksen tavoitteena on tuottaa suorituskyvyltään sijoituskelpoisia sotilaita sodan ajan joukkoihin. Fyysinen koulutus koostuu taistelu-, marssi- ja liikuntakoulutuksesta sekä muusta fyysisesti kuormittavasta koulutuksesta, ja sen avulla pyritään kehittämään sotilaiden taistelukentällä tarvitsemaa fyysistä suorituskykyä. Lisäksi fyysisen koulutuksen tavoitteena on, että koulutettavat omaksuvat pysyvän liikuntaharrastuksen ja positiiviset liikunta-asenteet, jotka ovat perusta monipuoliselle ja laadukkaalle fyysisen kunnon ja toimintakyvyn kehittämiseksi.

Oikea asenne ja jatkuva fyysisen toimintakyvyn ylläpito reservissä ovat edellytyksiä suomalaisten sodan ajan joukkojen suorituskyvylle sekä puolustusvoimissa palvelevien henki-

löiden rauhan ajan työpanokselle. Meidän puolustusvoimiemme suurena haasteena onkin kehittää varusmiesten fyysistä toimintakykyä turvallisesti ja monipuolisesti. Tavoitteena on, että nuoret ovat reserviin siirtyessään hyvässä kunnossa, kenttäkelpoisia sekä motivoituneita jatkamaan liikuntaharrastustaan. Sotilasjohtajien on lisäksi tiedettävä, kuinka joukon suorituskyky luodaan ja sitä ylläpidetään. Henkilökunnan asennoituminen liikuntaan saattaa olla ratkaisevassa roolissa varusmiesten pysyvän liikuntamotivaation luomisessa.

Puolustusvoimilla on myös merkittävä tehtävä tukea kansalaisten fyysisen kunnon ylläpitämistä ja kehittämistä. Koko kansan armeijana on puolustusvoimilla tärkeä kansanterveydellinen tehtävä vaikuttaa varusmiespalveluksen aikana, erityisesti nuorten miesten, liikuntaaktiivisuuteen sekä liikuntakäyttäytymiseen. Liikunta on yksi parhaista lääkkeistä ihmisten terveyden huollossa ja sairauksien ennaltaehkäisyssä. Jokainen hetki liikunnan parissa edistää siksi puolustusvoimien kansalaiskasvatukseen liittyviä tavoitteita. Varusmiespalveluksen aikana hankittu hyvä kunto ei varastoidu, mutta palvelusaikana syttynyt liikuntakipinä voi kuitenkin pitää harrastusta ja toimintakykyä yllä reservissä. Nuorena syntynyt liikuntaaktiivisuus jatkuu tutkimusten mukaan myös aikuisiällä. Fyysisellä kunnolla ja riittävällä liikuntaaktiivisuudella on tutkimusten mukaan positiivinen yhteys terveyteen, työkykyyn sekä elämän laatuun. Puolustusvoimien liikuntatieteellinen tutkimustoiminta on poikkitieteellistä tutkimustoimintaa, jota tehdään useilla eri puolustusvoimien tutkimusalueilla yhteistoiminnassa myös puolustusvoimien ulkopuolisten tutkimuslaitosten kanssa. Sotilaan fyysisen suorituskyvyn tutkimus on osa henkilöstöalan ohjelmallista kehittämistä, jonka alahankkeena on fyysisen toimintakyvyn hanke. Hankkeen tavoitteena on tuottaa tutkimustietoa ja osaamista puolustusvoimien henkilöstön (asevelvolliset ja palkattu henkilöstö) fyysisen toimintakyvyn varmistamiseksi ja kehittämiseksi osana operatiivista valmiutta. Hanke perustuu *Taistelija 2005* sotilaan fyysisen suorituskyvyn kokonaisselvitykseen^[33].

Käytännön tutkimustarpeiden ja -ongelmien kartoittamiseksi on perustettu liikuntatieteellisen tutkimuksen asiantuntijaryhmä, joka vastaa tutkimustiedon kulusta eri toimijoiden välillä ja valmistelee puolustusvoimien liikuntatieteellisen tutkimussuunnitelman. Liikuntatieteeseen ja sotilaan fyysiseen suorituskykyyn liittyvän tutkimustiedon välittämiseksi sekä kansainvälisen yhteistoiminnan kehittämiseksi katsotaan tarkoituksenmukaiseksi osallistua alan kansainvälisiin kongresseihin ja seminaareihin. Tutkimustiedon ja tutkimuksella hankitun osaamisen tarkoituksena on tuottaa koulutus- sekä valmennusmenetelmiä, joilla saavutetaan ja ylläpidetään sellainen fyysinen toimintakyky, että sodan ajan joukkoihin sijoitettu henkilöstö kykenee suoriutumaan menestyksekkäästi tehtävästään sekä sen edellyttämästä koulutuksesta (varusmiespalvelus, kertausharjoitukset ja palkatun henkilöstön koulutus).

Puolustusvoimien liikunta-alan tulevaisuuden osaajat koulutetaan pääsääntöisesti Maanpuolustuskorkeakoulussa, jolla on keskeinen rooli myös liikuntatieteellisessä tutkimuksessa. Periaatteena tulee olla edelleen se, että jokainen kouluttaja on oman joukkonsa liikunta-kouluttaja ja jokainen esimies on oman työyhteisönsä työkyvyn ylläpitäjä sekä kehittäjä. Upseerien koulutuksessa liikuntatieteellistä opetusta tulisi ohjata kaikille kadeteille sekä erityisesti sotilaan fyysiseen toimintakykyyn erikoistuville opiskelijoille. Liikuntatieteellisen tutkimuksen tulee keskittyä jatkossa asevelvollisten ja palkatun henkilöstön fyysisen suorituskyvyn tutkimiseen, taistelulentän fyysisen kuormituksen sekä tehtäväkohtaisten fyysisten suoritevaatimusten määrittämiseen ja liikuntakoulutuksen sekä fyysisen koulutuksen kehittämiseen.

Lähteet

1. McKenzie TL, Marshall SJ, Sallis JF, Conway TL (2000). Leisure-time physical activity in school environments: and observational study using SOPLAY. *Prev Med*, 30:70–7.
2. Owen N and Bauman A. (1992). The descriptive epidemiology of a sedentary lifestyle in adult Australians. *Int J Epidemiol*, 21: 305–10.
3. Tammelin T, Ekelund U, Remes J and Näyhä S (2007). Physical activity and sedentary behaviours among Finnish Youth. *Med Sci Sports Exerc*. 39: 1067–1074.
4. World Health Organization (2000). Obesity. Preventing and managing the global epidemic. In: *report of a WHO Consultation*. Vol. I – xii. Geneva: WHO, 1–253.
5. Gregg EW, Cheng YJ, Cadwell BL, et al (2009). Secular trends in cardiovascular disease risk factors according to body mass index in US adults. *JAMA*, 293: 1868–74.
6. Dyrstad SM, Aandstad A, Hallén J. (2005). Aerobic fitness in young Norwegian men: a comparison between 1980 and 2002. *Scand J Med Sci Sports*, 15: 298–303.
7. Santtila M, Kyröläinen H, Vasankari T, et al. (2006). Physical fitness profiles in men entering the Finnish military service during the years of 1975–2004: A population based study. *Med Sci Sports and Exerc*, 38: 1990–4.
8. Knapik JJ, Sharp MA, Darakjy S, et al. (2006). Temporal changes in the physical fitness of US army recruits. *Sports Med*, 36: 613–34.
9. Knapik JJ, Sharp MA, Canham-Chervak M, Hauret K, Patton JF, Jones BH (2001). Risk factors for training-related injuries among men and women in basic combat training. *Med Sci Sports Exerc*, 33: 946–954.
10. Malmberg J, Fogelholm M, Kyröläinen H, Lepistö P, Lipponen J, Mäntysaari M, Palvalin K, Pietilä H, Santtila M & Suni J. (2004). *Reserviläisten fyysisen suorituskyvyn tutkimus 2003*. Edita Prima Oy, Helsinki.
11. Vaara J, Ohrankämmen M, Vasankari T, Santtila M, Fogelholm M, Kokkonen EM, Suni J, Pihlajamäki H, Häkkinen A, Häkkinen K, Mäntysaari M & Kyröläinen H. (2009). *Reserviläisten fyysisen suorituskyvyn tutkimus 2009*. Edita Prima Oy, Helsinki.
12. Nindl BC, Barnes BR, Alemany JA, Frykman PN, Shippee RL, Friedl KE (2007). Physiological Consequences of U.S. Army Ranger Training. *Med Sci Sports Exerc*. 39:1380–1387.
13. Cooper KH. (1968). A means of assessing maximal oxygen intake. Correlation between field and treadmill testing. *JAMA* 203: 201–4.

14. Häkkinen A., Rinne M., Vasankari T., Santtila M., Häkkinen K., and Kyröläinen H. (2010). Association of physical fitness with health-related quality of life in Finnish young men. *Health and Quality of Life Outcomes* 8: 1–8.
15. Rasmussen F, Johansson M, Hansen HO (1999). Trends in overweight and obesity among 18-year-old males in Sweden between 1971 and 1995. *Acta Paediatr* 88: 431–437.
16. Sörensen HT, Sabroe S, Gillman M, et al. (1997). Continued increase in prevalence of obesity in Danish young men. *Int J Obes*: 21: 712–714.
17. Leyk D, Rohde U, Gorges W, Ridder D, Wunderlich M, Dinklage C, Sievert A, Rütther T, Essfeld D (2006). Physical performance, body weight and BMI of young adults in Germany 2000–2004: results of the physical-fitness-test study. *Int J Sports Med.*, 27:642–7.
18. Sharp MA, Patton JF, Knapik JJ, Hauret K, Mello RP, Ito M & Frykman PN (2002). Comparison of the physical fitness of men and women entering the U.S. Army 1978–1998. *Med Sci Sports Exerc*, 34: 356–363.
19. Burstein R, Coward AW, Askew WE, Carmel K, Irving C, Shpilberg O, Moran D, Pikarsky A, Ginot G, Sawyer M, Golan R & Epstein Y (1996). Energy expenditure variations in soldiers performing military activities under cold and hot climate conditions. *Mil Med* 161: 750–754.
20. Edwards JS & Roberts DE (1991). The influence of a calorie supplement on the consumption of the meal, ready-to-eat in a cold environment. *Mil Med*, 156: 466–471.
21. Guezennec CY, Satabin P, Legrand H, Bigard AX (1994). Physical performance and metabolic changes induced by combined prolonged exercise and different energy intakes in humans. *Eur J Appl Physiol*, 68: 525–530.
22. Opstad P. (1992). Androgenic hormones during prolonged physical stress, sleep and energy deficiency. *J Clin Endocr Metab*, 74(5): 1176–1183.
23. Opstad P (1994). Circadian rhythm of hormones is extinguished during prolonged physical stress, sleep and energy deficiency in young men. *Eur J Endocrin*, 131: 56–66.
24. Cline AD, Tharion WJ, Tulley RT, Hotson N, Lieberman HR. (2000). Influence of a carbohydrate drink on nutritional status, body composition and mood during desert training. *Aviat Space & Envir Med*, 71: 37–44.
25. Lindholm H, Ilmarinen R, Rintamäki H, Oksa J ym. (2005). Estimated and measured oxygen consumption of a soldier during a foot march. In: *Congress Proceedings* (eds. Häkkinen K and Kyröläinen H). Jyväskylä, Finland. p. 68.
26. Santtila M. (2001). *Fyysisen koulutuksen uudistamiseen vaikuttaneet tekijät varusmieskoulutuksessa*. Tutkielma. Koulutustaidon laitos, Maanpuolustuskorkeakoulu.

27. Kyröläinen H, Karinkanta J, Santtila M, Koski H, Mäntysaari M & Pullinen T. (2008). Physiological responses during prolonged military operational stress. *Eur J Appl Physiol.*, 102: 539–546.
28. Friedl KE and Hoyt RW (1997). Development and biomedical testing of military operational rations. *Annu Rev Nutr.*, 17:51–75. Review.
29. Rognum TO, Vartdal F, Rodahl K, Opstad PK, Knudsen-Baas O, Kindt E, Withey WR (1986). Physical and mental performance of soldier on high- and low-energy diets during prolonged heavy exercise combined with sleep deprivation. *Ergonomics*, 29: 859–867.
30. Gomes-Merino D, Chennaoui M, Burnatt P, Drogou C & Guezennec CY (2003). Immune and hormonal changes following intense military training. *Mil Med.*, 186:1034.
31. Salonen M, Kokko J, Tyyskä J, Koivu M. & Kyröläinen H (2010). *Military operational stress modifies hormonal responses in association with cardiac vagal outflow during 72-hours of reconnaissance patrol training*. Submitted for publication.
32. Tanskanen M, Westerterp K, Atalaya M, Uusitalo A, Häkkinen K & Kyröläinen H. (2010). Effects of energy bar supplement on energy and water balance during 8 days arduous physical activity. In: *Book of Abstracts in the Symposium of Sports and Wellbeing*. (eds. Hakkarainen A and Linnamo V) Vuokatti, Finland.
33. Kyröläinen H., Santtila M. ym. (2003). *Taistelija 2005*. Fyysisen suorituskyvyn tutkimustoiminta. Maanpuolustuskorkeakoulu, julkaisusarja 3, No 6. Helsinki, Finland.

LUKU 11

Arvoista, etiikasta ja toimintakyvystä

Arto Mutanen

11.1 Johdanto

Tieteellisessä asiantuntijuudessa on tiettyä erityisyyttä. Tämä erityisyys ilmenee tai sen tulisi ilmetä ehdottomana älyllisenä rehellisyytenä. Tämä älyllisen rehellisyyden vaade on erityisen tärkeä, sillä tieteellinen asiantuntija ei ole erehtymätön, puhumattakaan, että hän olisi kaikkietävä. Tieteellisellä asiantuntijalla ei myöskään ole mitään varmaa tiedon lähdettä tai totuuden tunnistinta. Tämä erehtyväisyys tulee tieteellisen asiantuntijan huomioida toiminnassaan erilaisissa asiantuntijan rooleissa.

Tieteellistä asiantuntijaa ja yleisemmin tieteellistä yhteisöä luonnehtii tietty tieteellinen asenne, tieteellinen eetos. Tällainen tieteellinen asenne velvoittaa yhteisöä ja sen jäseniä erityisellä tavalla. Von Wright (2007) kuvaa tätä asennetta seuraavalla tavalla: ”Pitäisin tieteellistä asennetta kahden peruspiirteen yhdistelmänä. Toinen niistä on muuan usko, toinen myönnytys. Usko, että todellisuuden (luonnon) rakenne ja tapahtumat ovat ihmisen oivallettavissa ja sen lait ajatuksemme ymmärrettävissä. Myönnytys, että todellisuus on objektiivinen. Sillä tarkoitan, että todellisuus on sitä mitä se on, riippumatta siitä millaiseksi sitä uskomme ja ajattelemme. Asia voitaisiin ilmaista myös siten, että todellisuus ratkaisee, ovatko käsityksemme ja mielipiteemme oikeita vai väärinä. Käsityksemme eivät määrää, mitkä ovat tosiasioita.” (von Wright 2007, 92; vrt. Feyerabend 2006)

Tällainen tieteellinen asenne on erittäin vaativa. Mainitut kaksi peruspiirrettä toimivat tietyllä tavalla toisiaan vastaan. Yhtäältä usko järjen voimaan jättää helposti objektiivisuuden sivuun, kuten on käynyt joissakin nykyisissä relativismin painotuksissa. Toisaalta objektiivisuuden painotus johtaa äärimuodossaan latteaan empirismiin ja samalla rationaalisen ja käsitteellisen ajattelun sivuuttamiseen. (von Wright 2007, 92) Tiedeyhteisön pyrkimys jäsentyneeseen tieteelliseen asenteeseen ei ole vain ulkoinen, muodollinen tavoite. Tämä tieteellinen asenne muodostaa yhteisön ja sen jäsenten ytimen: tieteellisyys on olennaisella tavalla sidoksissa tähän asenteeseen. (Hendricks 2001; von Wright 2007) Tieteellinen asiantuntijuus on siten vaativalta. Se edellyttää tiettyä nöyryyttä, kunnioitusta totuudellisuuden edessä. Samalla se edellyttää rohkeaa ja metodista totuuden etsintää: älyllistä rehellisyyttä. Tästä luopuminen on samalla tieteellisyydestä luopumista.

Tiede on inhimillistä toimintaa, inhimillistä tiedon etsintää. Sitä tehdään tietystä toimintaympäristössä, tietyn välinen. Tieteen kieli ja tieteen käsitteistö kuuluvat tähän välineistöön. Filosofissa on pitkään keskusteltu havaintojen käsitteipitoisuuden ongelmasta. (ks. esim. Tuomela 1973; Niiniluoto 1980) On selvää, että havaitaksemme kahvikupin, meillä tulee olla kahvikupin käsite. Se, mitä tällainen käsitesidonnaisuus merkitsee, ei kuitenkaan ole helposti luonnehdittavissa. Havaintojen käsitteipitoisuus liittyy läheisesti laajempaan ongelmaan tietomme käsitteipitoisuudesta. Ilmaisemme tietomme tietystä kielessä, tietystä käsitejärjestelmässä. Käsitteipitoisemme tietomme suhteesta käsitejärjestelmään vaihtelee samalla tavoin kuin asenteet jyrkkiin relativismin ja empirismin muotoihin.

Käsiterelativismi katsoo tietomme relatiiviseksi käsitteistöömme, joten emme voi puhua lainkaan todellisuudesta tai totuudellisuudesta viittaamatta käsitejärjestelmäämme. Jyrkkä empirismi katsoo, että meidän on mahdollista, vieläpä ongelmitta, tavoittaa todellisuus sellaisenaan. (Raatikainen 2004) Tietomme ja käsitteistöömme suhde on kuitenkin tärkeä ja merkityksellinen ongelma, jonka systemaattinen tarkastelu on filosofisesti kiinnostava alue. Käsitteistöömme liittyvästä ja käsitteistööstämme saamastamme tiedosta käytämme nimitystä käsitteellinen tieto. (ks. Hintikka 2007; Mutanen 2006; 2007; 2008) Käsitteellisen tiedon luonnehtiminen on sekä teoreettisesti että käytännöllisesti tärkeä tehtävä. Käsitteellinen tieto ei ole vain tautologista vaan myös tietoa lisäävää. (Hintikka 1973; 2007; Mutanen 2008)

Tieteellinen asenne antaa tutkimukselle henkisen perustan, tieteen rationaliteetin. Tämä henkinen perusta tulee erottaa tosiasiallisesta tieteellisestä tutkimuksesta. On varsin hyvin mahdollista tehdä jopa menestyksellistä tieteellistä tutkimusta vailla syvällistä tieteellistä asennetta. Tieteen uudistaminen ja syvällinen kehittäminen liittyy painotusten muuntumiseen nimenomaan tieteellisessä asenteessa, tieteellisen rationaliteetin luovaa ymmärtämistä. Tämä voi tapahtua vain tieteellisessä traditiossa. Näin ollen tieteellinen luovuus, tieteen uudistaminen edellyttää tieteellistä asennetta. Tässä mielessä tieteellinen luovuus on objektivisuuden ja rationaalisuuden saattamista uudella ja todenmukaisella tavalla yhteen. (von Wright 2007)

Tieteellisessä luovuudessa on mahdollista painottaa joko käsitteellistä ja teoreettista tai empiiristä puolta. Jälkimmäisellä saralla kehitystä ovat vieneet eteenpäin esimerkiksi uudet havainto- ja koetekniikat. Edellisen kohdalla kehitys on ollut esimerkiksi uusien menetelmien ja käsitevälineiden kehittymisessä. Eri tieteenaloille kehittyneet matemaattiset menetelmät ovat olleet keskeisessä asemassa. Kuitenkin matemaattisten menetelmien luonteeseen liittyy vahvasti todellisuuteen suuntautuneisuus. Tästä hyvänä esimerkkinä on (matemaattisten) luonnontieteiden voimakas kehitys. (von Wright 2007) Tässä olisi ehkä parempi puhua tieteen metodisesta edistymisestä yleisemmin. Tällöin tulisivat mukaan sekä matemaattiset että muut metodiset välineet. Tieteen totuudellisuuden kannalta filosofis-käsitteellisellä tiedolla on oma tärkeä roolinsa. (ks. Hintikka 2007; Toiskallio 2004; von Wright 1963)

Yliopisto on koulutuslaitos, jossa ylioppilaille opetetaan tieteen tuloksia ja tieteen tekemistä. Opettamisen lisäksi yliopiston tulee kasvattaa ylioppilaita tieteellisen yhteisön jäsenyyteen, tieteelliseen asenteeseen. (ks. Ketonen 1980, luvut 2, 3 ja 16) Tämä akateeminen kasvatusvelvollisuus on olennainen osa akateemista koulutusta: ilman tätä yliopisto-opinnot ovat pelkkää läksyjenkäyttöä ja yliopistotutkinto vain tutkinto vailla sille ominaista identiteettiä, akateemista sivistystä. (Vrt. Snellman 1982) Voi kuitenkin edelleen kysyä, kuinka suuressa

määrin opiskelijalle tarjotaan aitoa akateemista sivistystä. Lisäksi ”yliopiston täytyisi opetuksessaan tarjota käsitteellisiä ja älyllisiä rakennusaineita” (Ketonen 1980, 26), jotta opiskelija oppisi ymmärtämään kokonaisuuksia syvällisellä ja luovalla tavalla.

11.2 Sotilaspedagogiikka

Termi sotilaskoulutus lienee yleisesti tunnettu. Sotilaskoulutus on puolustusvoimissa käsitetty sekä kouluttamisena että kasvattamisena. Kouluttaminen viittaa koulumiseen: harjoituksen avulla opitaan toimimaan – vaikkapa vain käskyjä noudattaen. Tämä puoli on usein mielessä puhuttaessa sotilaskoulutuksesta. (ks. esim. Salasuo, Ojajärvi & Hoikkala 2009) Harjoituksen (*askese*) merkitystä osana oppimista ei kuitenkaan tulisi väheksyä. Harjoituksella on mahdollista oppia toiminta tai tieto syvällisellä tavalla. Harjoitus liittyy niin fyysiseen toimintaan kuten urheiluun, kuin myös teoreettiseen toimintaan kuten matematiikkaan tai filosofiaan. (ks. Mutanen, Siitonen & Halonen 2008; Halonen & Mutanen 2006; Mutanen & Halonen 2007; Toiskallio 1998) Sotilaskoulutukseen on aina liittynyt myös kasvattava elementti. (Toiskallio & Mäkinen 2009) Tämä on kouluttamista hankalammin jäsentävä asia. Mitä tehdään, kun jotakin kasvatetaan? Helposti tulee mieleen lasten kasvatusta: lapsia kasvatetaan aikuisiksi, yhteiskunnan jäseniksi. Mitä sitten kasvatusta voisi tarkoittaa sotilaskoulutukseen liitetynä?

Kasvatuksen tutkimuksella eli pedagogiikalla tarkoitetaan tieteellistä kasvatuksen tarkastelua. Pedagogiikan käsite viittaa antiikin *paidagogokseen*, luotto-orjaan, joka oli vastuussa nuorten miesten ohjaamisesta hyväksi kansalaisiksi. Näin ollen kasvatusta viittaa ihmisenä tai ihmiseksi kasvamiseen. Tämä tulee erityisen hyvin esiin antiikissa esiintyvissä *paideian* käsitteessä. (von Wright 1989) Antiikissa kasvatukseen liittyy tietty näkemys siitä päämäärästä – hyvä ihminen – johon kasvatuksella pyritään. (Jaeger 1986) Tämä päämäärähakuisuus liittyy antiikissa yleiseen teleologiseen ajatteluun. (ks. Hintikka 1969)

Kuitenkin kasvatusta – ollessaan järkevää – on tietystä mielessä väistämättä tavoitteellista, vaikkei jotain tiettyä päämäärää olisikaan. Tavoitteen ei tarvitse olla objektiivoinen tai edes käsitteellisesti spesifioitu. Kuitenkin sen tulee olla ainakin implisiittisesti käsitteellisen rakenteen mahdollistama. (ks. Hintikka 1982) Ihmisen päämääränä on tulla hyväksi ihmiseksi. On kuitenkin ongelmallista, miten tällainen tavoite tulisi määrittää. Platon päätyi hyvään ihmistä luonnehtiessaan hyveen käsitteeseen. Kuitenkaan Platon ei onnistunut luonnehtimaan hyveen käsitettä riittävällä tarkkuudella. Joka tapauksessa kasvatusta on kasvatusta hyvään ja näin eettisesti latautunutta. Kasvatuksen tutkimuksessa tämä asia tulisi eksplisiittisesti huomioida.

11.3 Toimintakyky

Sotilaspedagogiikassa tutkitaan sotilaaksi kasvamista ja kasvattamista. Puolustusvoimien yleisen ohjesäännön mukaan sotilaalla tarkoitetaan ammattisotilaiden ja kadettien ohella varusmiehiä, reserviläisiä ja sotilaallisen kriisinhallinnan tehtävissä palvelevia henkilöitä. (Toiskallio & Mäkinen 2009, 74) Näin ollen sotilaaksi luettavien henkilöiden luokka on varsin heterogeeninen. Sotilaspedagogiikan yksi keskeinen kohde on määrittää sotilaallisen

kasvatuksen päämäärä, sotiluus: mitä on hyvä sotilas? Onko olemassa mitään sotiluutta, joka jotenkin kuuluisi kaikille sotilaille? Edellä totesimme kasvatuksen tuovan mukanaan hyvyysden. Kuitenkin saattaa tuntua, että sotiluus tietyssä mielessä sulkee pois hyvyysden käsitteen. Tämä on kuitenkin virheellinen käsitys. (ks. Toiskallio & Mäkinen 2009)

Ihmisenä oleminen ja toimiminen ovat samalla olemista ja toimimista myös jossain yhteisössä. Tässä toiminnassa yksilö kohtaa sekä fyysisen että sosiaalisen todellisuuden. Tämä kohtaaminen on monimutkainen ja vuorovaikutuksellinen tapahtuma. Ketonen (1980) kuvaa todellista inhimillistä toimintaa seuraavalla tavalla. ”Alku on painunut menneisyyteen, eikä tulevaisuutta vielä ole. Päätös on näkymättömissä. Käsillä on vain nykyisyys. Se on harmaata jäsentymätöntä massaa, ärsykeitä, mahdollisuuksia, toiveita, pettymyksiä, ilon ja surun aineksia ja kaikenlaisia häiriöitä. Se on kuin näkymä uraansa aloittavan lääkärin praktiikasta: ei mitään selviä kunnan tauteja, vain pirullisia oireyhtymiä. Lääkäri selviää, koska häntä on opetettu.” (Ketonen 1980, 17) Sotilaan todellisuus on lääkärin todellisuuttakin sekavampi ja monimuotoisempi. Miten sotilaita voidaan opettaa toimimaan, hyvin ja hyväksyttävällä tavalla, (ja selviämään) tulevissa, ainutkertaisissa, monimutkaisissa jopa kaoottisissa tilanteissa? Muotoiltaessa vastausta tähän kysymykseen on toimintakyvyn käsite keskeisessä asemassa.

Toimintakyvyn käsite on yksi sotilaspedagogiikan keskeisimmistä käsitteistä. Toiskallio (2009) toteaa, että ”[t]oimintakyky on sanamukaisesti kykyä toimia” (Toiskallio & Mäkinen 2009, 48). Tämä saattaa vaikuttaa liian yksinkertaiselta ollakseen mielenkiintoista. Toiskallio (2009) selittää luonnehdintaansa tavalla, joka tuo käsitteeseen sekä sisältöä että historiallisia juuria: ”Tämän voi ymmärtää joko siten, että toimintakyky edeltää toimintaa tietynlaisena valmiutena tai niin, että toimintakyky on mukana varsinaisessa toiminnassa sen alituisena käyttövoimana.” (Toiskallio & Mäkinen 2009, 48) Siten toimintakyky, joko valmiutena tai käyttövoimana, on jotain ei-läsnäolevaa ja ei-lopullista, se on potentiaalisuutta.

Pelkkä potentiaalisuus ei kuitenkaan ole riittävää, vaan potentiaalisuus tulee aktualisoida toiminnassa. Toiminnassa se voi aktualisoitua niin tai näin, hyvänä tai pahana. Toimijan tulee ohjata aktualisoitumista. Tämä ohjaaminen edellyttää käytännöllistä harkintaa, jossa punnitaan niin päämäärät kuin keinotkin. Tämä on se, mitä Aristoteles kutsuu käytännölliseksi viisaudeksi (*phronesis*). (Toiskallio 2004) Näin toimintakyvyn käsite kytkee sotilaspedagogisen tarkastelun osaksi länsimaisen ajattelun historiaa. (ks. Toiskallio & Mäkinen 2009)

Käytännöllinen harkinta ei tapahdu tyhjiössä vaan tietyssä tilanteessa. Tämä tilannesidonaisuus rajoittaa ihmisen toimintaa, hänen vapauttaan. Tilanne, toimintaympäristö ja hänen aiempi toimintansa, määrittää toimijan toimintahorisonttia, sitä mahdollisuuksien luokkaa, mikä toimijalla on hänelle itselleen olemassa. Siten ihmisen toiminnan vapaus on monella tavoin rajoittunut. Kuitenkin ihmisen tiedollisella ja käsitteellisellä osaamisella on suuri merkitys tämän vapauden laajuuden kannalta. Ihmisen järkevä ajattelu mahdollistaa toiminnan, joka tuottaa aiottuja seurauksia: Tiedollinen osaaminen auttaa ymmärtämään toimien seuraukset ja käsitteellinen osaaminen mahdollistaa vaihtoehtojen luokan jäsentämisen ja laajentamisen. Kuitenkin omat ja muiden valinnat saattavat johtaa tilanteisiin, joissa käytännölliset, eettiset tai puhtaasti teoreettiset syyt rajoittavat huomattavasti valittavien vaihtoehtojen luokkaa. (Ketonen 1980, 18)

Ihmisen kyky toimia, hänen toimintakykynsä, on sidoksissa yksilön tietoihin ja taitoihin. Kuitenkaan yksilön toimintakyky ei ole vain yksilöstä riippuva asia. Se on kytkeytynyt hänen fyysiseen ja sosiaaliseen ympäristöönsä. Yksilö voi uida vain vedessä, filosofina voi toimia vain tietynlaisissa yhteisöissä. Siten toimintakyvyn käsitteessä on huomioitava ihmisen toiminnan eri aspektit. Nämä aspektit ovat monin tavoin toisistaan riippuvaisia. Tämä tekee toimintakyvyn käsitteestä holistisen. (Toiskallio 1998; 2004)

Toiminnan taustalla on tiettyjä arvostuksia, joista ihminen on enemmän tai vähemmän tietoinen. Nämä arvostukset liittyvät sekä toiminnan päämääriin että toimintaan itseensä. Toiminta on mahdollista nähdä päämääränä itsessään, kuten esimerkiksi leikki tai urheilu, tai välineenä jonkin tavoiteltavan asian saavuttamiseksi. Keino–päämäärä -suhteen ymmärtäminen edellyttää uskomuksia. Nämä uskomukset muodostavat heterogeenisen, hankalasti eriteltävän kokonaisuuden, josta vain pieni osa on niin sanottua eksplisiittistä tietoa eli tietoa, joka on täsmennetty ja josta toimija on tietoinen. (ks. Mutanen 2006; Halonen & Mutanen 2006; Hintikka 1982)

11.4 Arvot ja toiminta

Inhimillinen toiminta käsittää niin fyysistä suorittamista, uskomuksia, kuin myös arvoja. Toiminnassa nämä tulevat samanaikaisesti yhteen ja samaan paikkaan. Usein näiden erottaminen on tosiasiallisesti erittäin vaikea, lähes mahdoton tehtävä. Inhimillisen toiminnan selkeän ja systemaattisen jäsennyksen kannalta on olennaista, että meillä on selkeitä ja täsmällisiä käsitteellisiä välineet käytössämme. Tämä käsitteellisen välineistön rikkaus ja täsmällisyys on tärkeää analysoitaessa toimintakyvyn käsitettä. (Toiskallio 2004; Mutanen 2008) Puhuttaessa sotilaan – tai jonkin muun profession tai ammatin – kohdalla arvoista, on tärkeää huomata, että arvot liittyvät sekä yksilöihin että professioihin. Yksilöllä on omat arvonsa ja arvostuksensa samalla kun professiolla on sille ominaiset arvot ja arvostukset. (ks. Airaksinen 1993) Seuraavassa tarkastelen lähemmin arvojen ja toiminnan välistä suhdetta.

Arvojen ja toiminnan suhteen analyysissä tulee jäsentää sekä arvojen ja arvostusten luonne, arvojen ja tiedon suhde että arvojen ja toiminnan keskinäissuhde. Filosofiasa arvojen ja toiminnan suhde kuuluu käytännöllisen filosofian piiriin ja arvojen ontologia ja arvojen suhde tietoon kuuluvat teoreettiseen filosofiaan. Näin ollen analyysimme vie meidät sekä käytännöllisen että teoreettisen filosofian pariin. Tämä osaltaan osoittaa, että vallitsevat oppi- ja tieteenalarajat eivät välttämättä toimi käytännön ongelmien jäsennyksessä. On kuitenkin tärkeää tiedostaa myös tällaiset oppi- ja tieteenalarajat. Eri oppi- ja tieteenaloilla on niille ominainen keskustelukulttuuri ja näitä rajoja ylitettäessä tulee olla erittäin huolellinen, jotta välttyttäisiin väärinymmärryksiltä: monitieteellisyys on olennaisesti muuta kuin eri näkökulmien satunnaista yhdistämistä. (Niiniluoto 1980; 1994; Mutanen julkaistaan)

On hyvä aluksi katsoa lyhyesti, millaisia entiteettejä arvot ovat. Tässä hyödynnämme Popperin kolmen maailman teoriaa. Popper erottaa todellisuuden piiristä kolme maailmaa: Maailma 1 koostuu fyysikaalisista objekteista. Nämä voivat olla suuria (vuoristo) tai pieniä (alkeishiukkaset) tai ne voivat olla konkreettisia, arkipäivän objekteja (pöytä) tai abstrakteja, tieteellisiä objekteja (sähkökenttä). Maailma 2 on tajunnan ja ajatusten muodostama mentaalinen maailma. Maailma 3 on kulttuurin tai ihmismielen objektiivisten tuotteiden

muodostama maailma. (Niiniluoto 1982) Näiden avulla on mahdollista jäsentää filosofista ontologiaa: materialismissa maailma 1 on todellinen ja muut on redusoitavissa siihen, subjektiivisessa idealismissa maailma 2 on todellinen muiden redusoituessa siihen ja objektiivisessa idealismissa taas katsotaan maailman 3 olevan todellinen, muiden redusoituessa tähän. Lisäksi on ei-reduktiivisia lähestymistapoja: kriittinen realismi on pohjimmiltaan materialistinen lähestymistapa. Kuitenkin kriittisessä realismissa näillä eri maailmoilla on ei-reduktiivisia piirteitä. Maailmat 2 ja 3 perustuvat ontologisesti maailman 1 varaan, kuitenkin maailmoissa 2 ja 3 on piirteitä ja säännönmukaisuuksia, jotka eivät redusoidu maailmaan 1. (Niiniluoto 1984; 1994) Meidän ei kuitenkaan tarvitse ottaa kantaa tällaisiin filosofisen ontologian kysymyksiin. Nämä kolme maailmaa ovat kolme todellisuuden piiriä, joiden avulla jäsenämme käsitystämme arvojen luonteesta.

On tärkeää havaita, että vaikka maailma 3 muodostuu ihmisten luomista (abstrakteista) entiteeteistä, maailman 3 entiteettien ominaisuudet ovat pitkälle riippumattomia ihmisten käsityksistä. Matematiikka on ihmisen luoma oppijärjestelmä. Kuitenkin annetun luvun parillisuus tai parittomuus tai kontinuumihypoteesin totuus tai epätotuus on riippumaton ihmisten käsityksistä tai mielipiteistä.

Edellä viittasimme professioiden arvoihin. Nämä ovat tietyn profession perustavia päämääriä kuvaavia asioita. Näitä arvoja ei voi palauttaa yksilöiden arvoihin, eikä edes kaikkien yksilöiden arvojen yhteenvetoon. (von Wright 1996, 120–121) Nämä ovat historiallisesti muuttuvia: sotilasprofession keskeinen arvo on turvallisuus. Yksinkertaistaen sanottuna, painotus on aiemmin ollut sotilaisessa turvallisuudessa, nykyisin painotus on siirtynyt enemmän inhimillisen turvallisuuden suuntaan. Profioiden arvojen säätäminen ja muuntaminen on pitkälinen yhteisöllinen prosessi. Arvot yhteisöllisinä entiteetteinä kuuluvat maailmaan 3. (ks. Toiskallio 1998; Niiniluoto 1982, 1984, 1994)

Arvoihin liittyvät läheisesti arvostukset. Arvostuksissa on kyse inhimillisestä toiminnasta, jossa jokin toimija pitää jotain kohdetta arvokkaana. Toimijaa kutsumme arvoagentiksi ja kohdetta kutsumme arvo-objektiksi. (Niiniluoto 1994, 117) Vaikka arvot liittyvät arvostuksiin ja sitä kautta maailmaan 2, ne ovat suhteellisen riippumattomia yksittäisistä arvostuksista. (ks. von Wright 1996, luku VI) Arvot ovat maailmaan 3 kuuluvia yhteisöllisiä entiteettejä. Erityisesti ammattien ja professioiden arvot ovat tällaisia yhteisöllisiä entiteettejä. (ks. Airaksinen 1993) On mahdollista, että ontologisesti arvot olisivat maailman 3 itsenäisiä, ihmisten arvostuksista riippumattomia, entiteettejä. Kuitenkin tietomme arvoista myös tässä tilanteessa olisi riippuvaista ihmisistä ja heidän arvostuksistaan. Näin ollen perustava filosofinen keskustelu arvojen perimmäisestä luonteesta ei ole meille tämän artikkelin puitteissa olennaista. Arvojen kytkeytyminen yksilöiden ja yhteisöjen arvostuksiin tuo mukanaan jonkinasteisen relativismin. (Niiniluoto 1994)

Arvoja ja arvostuksia on erityyppisiä. Niiniluoto (1994) listaa arvojen tyyppisiä seuraavasti: hedonistiset, vitaaliset, esteettiset, tiedolliset, uskonnolliset, sosiaaliset, mahti-, oikeus-, eettiset, ekologiset ja egologiset arvot. (Niiniluoto 1994) Nämä arvot ilmenevät ihmisillä tosiinsa lomittuneina ja sekoittuneina. Nykyisessä yhteiskunnassa ei ole olemassa sellaista arvoauktoriteettia, joka määrittäisi arvohierarkian. (Airaksinen 1988) Siten meillä ei ole yleispäteviä keinoja asettaa edellä mainittuja arvoja hierarkkiseen järjestykseen. Meidän on

vain keskusteltava avoimesti ja löydettävä perusteltuja ratkaisuja sekä yleisiin että tiettyihin yksittäisiin tilanteisiin. (Niiniluoto 1994)

Yksilön ja yhteisön arvoja ja arvostuksia on mahdollista kuitenkin luokitella järkevällä tavalla. Arvot on mahdollista jakaa itseisarvoihin eli niihin, jotka ovat itsessään arvokkaita, ja välinearvoihin, joista on hyötyä joidenkin muiden arvokkaina pidettävien asioiden tavoittelemisessa. Henkilöllä tai ryhmällä on lisäksi tiettyjä uskomuksia, joiden perusteella tietyt välineet ovat hyödyllisiä jonkin tietyn itseisarvon hankkimiseksi. (Niiniluoto 1994, 187) Arvot antavat suuntaa ja orientoivat ihmisen toimintaa. Hyvä tai ihmisen arvostama on jotain, mitä ihminen tavoittelee ja huono tai ihmisen paheksuma on jotain, mitä ihminen pyrkii välttämään. Tähän Aristoteles viittaa sanoessaan, että ”[k]aikki taidot ja tutkimukset ja samoin kaikki toiminnat ja valinnat näyttävät tähtäävän jonkin hyvän saavuttamiseen. Siksi hyvän on osuvasti sanottu olevan se, mitä kaikki tavoittelevat.” (Nikomakhoksen etiikka, 7) Tämä antaa sellaisen kuvan, että perimmäinen arvo on väistämättä jotain abstraktia ja yleistä. Aristoteelinen käsitys painotti hyveen tiedollista merkitystä: hyveen tietämisestä seuraa oikein toimiminen (Sokrateen paradoksi). Aristoteleen mukaan tämä pätee, ellei ihminen ole heikkoluonteinen. (Niiniluoto 1994)

Itseisarvot, välinearvot ja uskomukset muodostavat yhdessä henkilön tai ryhmän arvojärjestelmän. Esimerkiksi henkilöllä voi olla uskomus, että tietty välinearvo V on tehokas keino itseisarvon I saavuttamiseksi. On mahdollista testata tieteellisesti tämän uskomuksen järkevyyttä. Henkilön koko arvojärjestelmän järkevyyttä on periaatteessa mahdollista arvioida vastaavalla tavalla. Arvojärjestelmässä itseisarvot kertovat ne päämäärät, joita viime kädessä tavoitellaan. Eräs arvojärjestelmän järkevyydskriteeri on se, että sen itseisarvojen tulisi olla keskenään yhteensopivia. (ks. Niiniluoto 1994)

Ihmisen toiminnan viimekätisen päämäärän luonnehtiminen on erittäin vaikea tehtävä. Monet käytännön esimerkit tuntuvat osoittavan vääräksi Aristoteleen uskomuksen, että ihmisen toiminnan viimekätisenä päämääränä olisi hyvä. Tällöin on syytä pohtia itseisarvojen ja välinearvojen välistä suhdetta. Henkilön tavoitellessa jotakin tämä tavoiteltu asia voi kuitenkin olla vain väline jonkin toisen asian tavoittelemisessa. Valitettavasti ihmisen toiminta ei tässä suhteessa ole kovin helposti jäsentyvää. Kuitenkin on ongelmallista olettaa, että ihminen voisi tavoitella perimmäisenä tavoitteenaan (itselleen) pahaa. Miten henkilö voisi järkevästi perustella tällaisen? Tietyissä mielessä tällainen sotisi vahvasti järkevyyden käsitettämme vastaan. (von Wright 1985; 2007)

11.5 Eettisestä normistosta

Etiikasta ja eettisyydestä puhuttaessa keskustelussa tulevat usein esiin (eettiset) normit. Normin tietty perusmuoto on Kantin kategorinen imperatiivi. Tämä perusmuoto ilmaisee eettisen normin kaksi keskeistä piirrettä. ”Periaate on imperatiivi, koska se velvoittaa. Se on kategorinen, koska tähän periaatteeseen ei sisälly minkäänlaista varausta. Kategorinen imperatiivi sanelee periaatteen, joka on absoluuttinen ja ehdoton.” (Saarinen 1985, 247) Eettiset normit velvoittavat tai kieltävät joitakin tiettyjä tekoja. Normit voivat kohdistua joko yksittäisiin, singulaarisiin tekoihin tai tiettyihin tekotyyppisiin, geneerisiin tekoihin. (von Wright 1963)

Normeille on mahdollista antaa joitakin tiettyjä yleisiä periaatteita. Nämä periaatteet antavat normeille ja normistolle tiettyjä järkevyysehtoja. Esimerkiksi normin velvoittaman teon tulee olla tehtävissä. Yhtäältä tämä tarkoittaa, että mikään toinen normi ei saa kieltää samaa tekoa, minkä toinen normi velvoittaa. Toisaalta tämä tarkoittaa, että teon on oltava (fyysisesti) suoritettavissa. Tämä tehtävissä oleminen on pitkälle objektiivinen, vaikkakin historiallisesti muuttuva asia. (Mutanen, Siitonen & Halonen 2008)

Eettisten normien keskinäistä suhdetta tarkastellaan deonttisessa logiikassa. Tällöin tarkastellaan normiston tiettyjä loogisia, syntaktisia ja semanttisia, ominaisuuksia. (von Wright 1977a) On selvää, että normiston tulee muodostaa koherentti systeemi. Tilannetta, jossa normit ovat keskenään ristiriidassa, kutsutaan velvollisuuksien konfliktiksi eli predikamentiksi. (Siitonen 1982) Normeista ja normistosta puhuttaessa tulee sellainen mielikuva, että eettiset normit olisivat eksplikoituja. Tosiasiassa eettinen normisto ei ole tällainen lakien kaltainen eksplisiittisesti formuloitu järjestelmä.

Kuitenkaan normien, arvojen ja toiminnan suhde ei pelkisty vain tällaiseen normiston sisäiseen loogiseen tarkasteluun. Eettisen normiston voi katsoa toimivan ihmisten toimintojen suuntaajana, tiettyjen arvojen toteuttamisena tai tiettyjen epäarvojen toteutumisen estämisenä. Tällöin tarkastelun keskiöön tulevat normien sijaan arvot. Henkilön toimintaa tarkastellaan tällöin arvojen toteuttamisena. Tässä merkityksessä puhumme, että toiminta ilmentää toimijan arvoja ja arvostuksia. Nyt on mahdollista, että henkilön arvostusten ja toiminnan välillä on tietty jännite tai ristiriita. Henkilö sanoo arvostavansa ekologista elämää, mutta elää ja toimii epäekologisesti. Tällöin henkilön sanat ja teot ovat keskenään ristiriidassa. Tällainen voi johtua monesta erilaisesta syystä. (Siitonen 1982)

Toiminta sekä ilmentää että toteuttaa arvostuksia. Ilman toteutusta arvot jäävät tyhjiksi. Arvojen tulee toteutua, epäarvojen tulee jäädä toteutumatta. Ihmisten tulee suunnata toimintansa arvojen toteuttamiseksi ja epäarvojen toteuttamatta jättämiseksi. Arvojen välillä voi kuitenkin olla tosiasiallisia yhteyksiä, jotka tekevät niiden samanaikaisen toteutumisen tai toteuttamatta jättämisen mahdottomaksi. Meillä voi olla kaksi arvoa A1 ja A2 siten, että arvon A1 toteuttaminen tekee mahdottomaksi arvon A2 toteuttamisen ja päinvastoin. Meillä voi olla kaksi epäarvoa E1 ja E2 siten, että epäarvon E1 toteuttamatta jättäminen toteuttaa epäarvon E2 ja päinvastoin. Tällaisia tilanteita kutsumme arvokonflikteiksi. Joskus puhutaan myös arvoriistiriidoista. Arvokonflikti tulee erottaa normiston (loogisiin) ominaisuuksiin liittyvästä ongelmasta. Sotilaan toiminnassa voidaan joutua käyttämään äärimmäisiä keinoja päämäärän saavuttamiseksi. Siten sotilaan toiminnassa arvokonflikteja saattaa esiintyä varsin usein. (Siitonen 1982; 2008)

On olennaisen tärkeää erottaa arvokonfliktit velvollisuuksien konflikteista. Velvollisuuksien konflikteissa kyse on normien välisestä konfliktista tai ristiriidasta, kun arvokonflikteissa kyse on arvojen välisestä tosiasiallisesta yhteensopimattomuudesta. Tämä tosiasiallinen yhteensopimattomuus on faktuaalista.

Arvokonfliktit voi välttää tekemällä preferenssirelaation arvojen ja epäarvojen välille. Näin arvokonflikti ratkeaisi katsomalla, kumpaa konfliktissa olevaa arvoa preferoidaan enemmän ja kumpaa konfliktissa olevista epäarvoista pidetään huonompana. Toiminnassa valitaan toteutettavaksi arvojen kohdalla parempi ja epäarvojen kohdalla toteutetaan vähemmän

huono. Tällainen ratkaisu on teoriassa hyvä, mutta käytännön elämässä se ei välttämättä ole toimiva. Erityisesti sotilaan kohtaamat tilanteet voivat olla nopeita ja välitöntä reaktiota vaativia, joten tällainen puntarointi ei ole mahdollista ainakaan välittömästi. (Mutanen 2006; 2008) Takautuvasti voidaan kuitenkin ottaa etäisyyttä koettuun tilanteeseen, jolloin tapahtuneen toiminnan reflektio on mahdollista ja jopa suotavaa.

On mahdollista tarkastella ihmisen toimintaa monitasoisen normiston näkökulmasta. Ihminen voi preferoida tai paheksua joitakin arvoja, ja samalla hyväksyä tai paheksua tätä asennettaan. Esimerkiksi ihminen voi pitää arvossa ankaraa kuria, mutta samalla hän voi paheksua tätä asennettaan. Tällainen ristiriita tai diskordanssi on omiaan aiheuttamaan jännitteitä henkilön toimintaan. Toimintaa ohjaava asenne ja yleisempi periaate ovat ristiriidassa keskenään. Eettisyys ilmenee nimenomaan toimintaa ohjaavana, se suuntaa haluja ja tahtomuksia ”oikeaan” suuntaan. (Pietarinen 1982, 94) Tällainen ristiriita osoittaa kuitenkin, että henkilön arvostuksissa on sisäistä jännitettä. Yksi tapa ymmärtää tällainen jännite on ajatella, että alemman tason välinearvot eivät ole hyväksyttäviä ylemmän tason arvostuksista käsin. Tällainen saattaa vaikeuttaa olennaisella tavalla johdonmukaista ja eettisesti hyväksyttävää toimintaa.

Diskordanssi syntyy kun henkilö ei hyväksy tiettyä arvostustaan. On kuitenkin mahdollista, että henkilö arvioi kaksi vastakkaista arvostusta samalla tavoin, joko hyväksyvästi tai paheksuvasti. Tällaista eettistä jännitettä kutsumme inkongruenssiksi. Henkilö voi esimerkiksi sekä hyväksyä ankaruuden että hyväksyä lempeyden. Tällaista jännitettä ei tule ”selittää pois” lattealla toisaalta–toisaalta -ajattelulla. Sotavankia ei voi kohdella sekä ankarasti että lempeästi – toisaalta ankarasti ja toisaalta lempeästi. Tässä emme yritä väittää, että ihmisoikeudet, joiden kunnioitus on olennaisessa asemassa, typistyisivät edellä mainitulle ankaralempä -akselille. Inkongruentin henkilön ongelma on, että hänellä on keskenään ristiriitaisia hyväksytyjä tai paheksuttuja asenteita. Toisaalta–toisaalta -ajattelu voi aiheuttaa jännitteitä myös siten, että henkilö suhtautuu vastakkaisin tavoin johonkin alemman tason asenteeseen: hän esimerkiksi sekä hyväksyy että paheksuu ankaruutta. Toisaalta se ja se on hyvästä ja toisaalta se on pahasta. (Pietarinen 1982)

Normaalitilanteissa nämä ristiriidat jäävät pitkälle implisiittisiksi. Toisaalta–toisaalta -ajattelu voi peittää ne alleen. Implisiittisyys ei tarkoita, etteikö ristiriitoja ja jännitteitä olisi. Näiden jännitteiden aktualisoituminen käsillä oleviksi eettisiksi ongelmiksi voi tapahtua monin tavoin. Tiedostaessaan piilevät jännitteet ihminen ei enää voi jättää niitä huomiotta. Erityisesti kriisitilanteet voivat tuoda näitä implisiittisiä ongelmia esiin. Tässä suhteessa kriisit – poikkeukset – ovat terapeuttisia: ne pakottavat pohtimaan perusteita. Kriisit koettelevat säännön ja säännöstön tai ne mahdollisesti jopa muuttavat koko säännöstön. (Patoluoto 1982; Niiniluoto 1994)

11.6 Kriisit, arvot ja normit

On syytä kysyä, ovatko etiikan teoriat soveltuvia jäsentämään kriisitilanteita. Miten on mahdollista jäsentää sotilaan sota-ajan toimintaa jostakin eettisestä teoreettisesta näkökulmasta: onko sotilaan toiminta tällöin väistämättä eettisesti tuomittavaa? Äärimmäisissä tilanteissa ei ehkä pärjätä sovinnaisen arvoteoreettisen normiston ohjauksessa. Tarvitaanko tällöin

normien uudistamista, muokkausta ja syrjäyttämistä vai tuleeko meidän pohtia syvemmin eettisyyden perustaa?

Etiikassa esimerkeillä on olennainen rooli. Ne sekä selkiyttävät etiikan teoreettista perustaa että auttavat luomaan uutta teoriaa. Kuitenkin tiettyssä mielessä etiikan esimerkit ovat monessa suhteessa yksinkertaisia. Kriittisissä tilanteissa näiden teoreettisten jäsenysten voima helposti tuntuu petteävän. Kriisitilanteet tuntuvat tyhjentävän etiikan teorioiden voiman ja etiikan esimerkkien kantavuuden. Sota on voimakas kriisi ihmisyyhteisöissä. Sota-aika onkin suunnannut ihmisten ajattelua aivan uusille urille. Toisen maailmansodan aikoihin etiikan ajattelussa nousi voimakkaasti esiin desisionistinen ajattelusuuntaus. (von Wright 2007; Patoluoto 1982)

Desisionismi on filosofinen oppi, jossa lähtökohtainen ajattelu liittyy juuri poikkeustilanteiden luovaan rooliin eettisessä ajattelussamme. Desisionismi voidaan jakaa vahvaan tai heikkoon sen mukaan, miten vahva asema annetaan poikkeustilanteiden normeja ohjaavalle voimalle. Vahvassa desisionismissä ajatus on, että poikkeustapausten logiikka on ainoa oikeaa etiikkaa: normeilla ei tulisi koskaan olla mitään tekemistä inhimillisissä päätöksentekotilanteissa. Normeihin vetoaminen tai niihin nojaaminen on tietoisuuden vääristymää. Heikossa desisionismissä annetaan poikkeustilanteille rooli nimenomaan normiston uudistajana ja korjaajana. Heikon desisionismin eräs keskeinen ongelma liittyy rajankäyntiin normaalien ja poikkeustilanteiden välillä. (Patoluoto 1982)

Normaalitilanteessa normisto ohjaa päätöksentekoa: ihmisten päätökset seuraavat normeista tai nojaavat normeihin. Oikeastaan ongelma on tilanteen identifiointi oikealla tavalla. Siten on vain valittava oikea normin toteuttamistapa. Tällaisessa tilanteessa päätöksentekoon liittyvä harkinta (tiedonetsintä ja päätösten tekeminen) tapahtuu ajallisesti ennen varsinaista toimintaa. Poikkeustapauksissa – määritelmän mukaan – ei ole olemassa normia, joka ohjaisi toimintaa. Siten ei ole mahdollista tehdä (normeihin perustuvaa harkintaa ja) päätöstä ennen toimintaa: toiminta ja päätöksenteko lankeavat ajallisesti ja paikallisesti yhteen. (Patoluoto 1982) Itse asiassa, toiminnassa samalla luodaan uutta normistoa.

Sotilaan toiminta näyttyy monella tavoin juuri poikkeustilanteiden toimintana. Olisiko sotilaan etiikka nimenomaan desisionistista etikkaa? Voidaksemme vastata tähän kysymykseen kannattaa tilannetta jäsentää toimintakyvyn käsitteen avulla. Edellä luonnehdimme toimintakykyä joko tietyn toimintavalmiudeksi tai toiminnassa mukana olevaksi käyttövoimaksi. Molemmissa tapauksissa toimintakyky liittyy toimintaan tietynä potentiaalisuutena. Arkinen, jokapäiväinen toimintamme on pitkälle säännönmukaista toimintaa. Kuitenkaan tätä ei tule ymmärtää siten, että olisi jokin tietty sääntö, jonka mukaan toimisimme. Tällaisia sääntöjä on mahdollista abstrahoida toiminnastamme. Lisäksi meillä on joitain tiettyjä periaatteita, joiden varaan arkeamme rakennamme. Tällaisia periaatteita ei kuitenkaan tule samastaa eksplisiittisiin normeihin. (Vrt. von Wright 1977b)

Tällainen jokapäiväisen toiminnan säännönmukaisuus on tiettyssä mielessä selviö. Samalla tavoin selviö on, ettei kriisitilanteissa samankaltaista säännönmukaisuutta ole olemassa. Tästä ei suoraan seuraa desisionismin johtopäätöstä, että toimintaa ohjaavat normit tai säännönmukaisuudet menettäisivät voimansa ja pätevyytensä. Voimme helposti hyväksyä heikon desisionismin rakentavan puolen: kriisit pakottavat meidät pohtimaan toimintamme

perusteita. Tämä perusteiden pohtiminen on ensiarvoisen tärkeää. Kuitenkin toiminnan perusteiden tutkimuksen tulisi olla jatkuvaa ja systemaattista. Perusteiden tutkimuksessa kohteena ovat inhimillisen toiminnan päämäärät ja keinot. Tällainen harkinta ei koskaan redusoidu mekaaniseksi sääntöjen seuraamiseksi. Tämä on rakennettuna sisään toimintakyvyn tutkimukseen sotilaspedagogiikassa. Toimintakyvyn käsite kytkee yhteen toiminnan eri puolet: eettisen, sosiaalisen, psykologisen ja fyysisen. (Toiskallio 1998; 2004; Toiskallio & Mäkinen 2009)

Toimintakyvyn käsitteen antamasta näkökulmasta desisionismin taustalla oleva erottelu normaalitilan ja poikkeuksen välillä on ehkä turhan kärjistetty. Normaalitila ei ole mitenkään mekaanisesti johdettavissa joistakin tietystä säännöistä tai periaatteista. Normaalitilaan liittyy paljon inhimillistä harkintaa. Toisaalta kriisiaika ei voi olla täysin irti normaalitilasta: mistä saisimme käsitteet ja periaatteet kriisiajan jäsenyykseen?

Toimintakyvyn käsite luonnehtii ohjaavalla tavalla inhimillistä toimintaa. Näin se antaa inhimilliselle toiminnalle suuntaa ja samalla perustaa toiminnan arvioinnille. Toimintakyvyn käsite ei kuitenkaan ole toiminnan ulkoista kuvausta tai sääntelyä vaan hyvän toiminnan oman logiikan kehittelyä. Toimintakyvyn käsitteen kehittelyn tarkoituksena on luonnehtia erinomainen toiminta. Erinomaisuus ei ole vain teknistä ja fyysistä taituruutta vaan myös, ja ennen kaikkea, sosiaalista ja eettistä taituruutta. Tässä tehtävässä käsitteellisen tutkimuksen rooli on keskeisen tärkeä. (Toiskallio & Mäkinen 2009)

Toimintakykyinen sotilas ei ole sokea sääntöjen seuraaja eikä pelkkä ilmeneviin (kriisi-) tilanteisiin reagoija. Hän on käytännöllisesti järkevä toimija, jolla on käsitteellisen, teoreettisen ja käytännöllisen harjaannuksen tuoma taito jäsentää mitä erilaisimpia tilanteita. Tämän perusta ei ole vaisto tai intuitio vaan syvällinen, käsitteellisen, teoreettisen ja praktisen tiedon tukema toiminnallinen taito. (Toiskallio 1998; 2004; Toiskallio ja Mäkinen 2009; Mutanen 2007)

11.7 Lopuksi

Sotilaspedagogiikan painotus nimenomaan eettis-rationaaliseen ihmisenä olemiseen antaa hyvän lähtökohdan kriiseissä toimimiselle. Tässä suhteessa kriisietikka, jossa vahvat henkilöt luovat uuttaa normistoa, ei liene vastaus ongelmiin. Kriisit koettelevat vallitsevaa ajattelua ja sitä ohjaavaa normistoa. Tämä tarkoittaa sitä, että normistoa täytyy tarkastella kriittisesti ja avoimesti. Vaikka ihmisenä oleminen ja toimiminen onkin monin paikoin raskasta ja raadollista, meidän tulee kyetä ja pystyä yhdessä löytämään parempi perusta toiminnallemme. Tässä suhteessa sotilaspedagogiikan peruskysymyksenasettelu on aivan asian ytimessä.

Sotilaspedagogiikan pyrkimys käydä keskustelua tässä ajassa ja samalla sivistysperintömme kanssa on arvokas osa akateemista ajatteluaamme. Näin sotilaspedagogiikka on osa akateemista traditiota tieteellisen asenteen hengessä. Tässä hengessä tehty tutkimus ja akateeminen opetus kuuluvat osaksi akateemista sivistystä.

Lähteet

- Aaltola, J. & Patoluoto, I. (toim.). (1982). *Arvo*. Jyväskylän yliopisto. Filosofian laitos. julkaisu 16.
- Airaksinen, T. (1988). *Moraalifilosofia*. Juva: WSOY.
- Airaksinen, T (toim.) (1993). *Ammattien ja ansaitsemisen etiikka*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Aristoteles (1989). *Nikomakhoksen etiikka*. Helsinki: Gaudeamus.
- Feyerabend, P. (2006). How to Defend Society against Science in Selinger, E. & Crease, R.P. (eds.) *The Philosophy of Expertise*. NY: Columbia University Press.
- Halonen, I. & Mutanen, A. (2006). Asiantuntijuus epistiikan, etiikan ja estetiikan kohtausena teoksessa *Ammattien kutsu: Ammattikorkeakoulut ja estetiikka*, Opetusministeriön julkaisuja 2006:18.
- Hendricks, V. F. (2001). *The Convergence of Scientific Knowledge - a View from the Limit*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Hintikka, J. (1969). *Tieto on valtaa*. Porvoo: WSOY.
- Hintikka, J. (1982). *Kieli ja mieli*. Keuruu: Otava.
- Hintikka, J. (1973). *Logic, Language Games, and Information: Kantian Themes in the Philosophy of Logic*. Oxford: Clarendon Press.
- Hintikka, J. (2007). *Socratic Epistemology*. NY: Cambridge University Press.
- Hintikka, J., Halonen, I. & Mutanen, A. (2002). Interrogative Logic as a General Theory of Reasoning in Johnson, R.H. & Woods, J. (ed.). *Handbook of Practical Reasoning*. Dordrecht: Kluwer Academic.
- Jaeger, W. (1986). *Paideia: the Ideals of Greek Culture*. Volume III. Oxford: Oxford University Press.
- Ketonen, O. (1980). *Rajalla: Ihmisen kohtalon pohdintaa*. Helsinki: Otava.
- Mutanen, A. (2006). Sotilaan tiedosta ja taidosta. *Tiede ja ase*. Vaasa: Waasa Graphics.
- Mutanen, A. (2007). Deliberation – Action – Responsibility: Philosophical Aspects of Professions and Soldiership in Toiskallio, J. (ed.). *Ethical Education in the Military. What, How and Why in the 21st Century*. Helsinki: Edita Prima.
- Mutanen, A. & Halonen, I. (2007). Taidon logiikka teoksessa Kotila, H., Mutanen, A. & Volanen, M. V. (toim). *Taidon tieto*. Helsinki: Edita.

- Mutanen, A., Siitonen, A. & Halonen, I. (2008). Sivistynyt asiantuntijuus teoksessa Nummela, Pekka et. al. (toim.). *Ammattikorkeakoulut ja sivistys*. OPM:n julkaisusarja.
- Mutanen, A. (2008). About Action Competence of Soldiers teoksessa Mutanen, A. (toim.). *The Many Faces of Military Studies: A Search for Fundamental Questions*. Helsinki: Edita Prima.
- Mutanen, A. (julkaistaan). Science and communication. *Synthesis Philosophica*.
- Mutanen, A. & Halonen, I. (2007). Taidon logiikka teoksessa Kotila, H., Mutanen, A. & Volanen, M. V. (toim.). *Taidon tieto*. Helsinki: Edita.
- Mutanen, A., Siitonen, A. & Halonen, I. (2008). Sivistynyt asiantuntijuus teoksessa Nummela, P. et. al. (toim.). *Ammattikorkeakoulut ja sivistys*. OPM:n julkaisusarja.
- Niiniluoto, I. (1980). *Johdatus tieteenfilosofiaan: Käsitteen- ja teorianmuodostus*. Helsinki: Otava.
- Niiniluoto, I. (1982). Arvojen olemassaolosta teoksessa Aaltola, J. & Patoluoto, I. (toim.). *Arvo*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Niiniluoto, I. (1984). Maailma 3:n oliot teoksessa Haaparanta, L. (toim.). *Olio*. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Niiniluoto, I. (1994). *Järki, arvot ja välineet. Kulttuurifilosofisia esseitä*. Helsinki: Otava.
- Patoluoto, I. (1982). Desisionismin muotoja teoksessa Aaltola, J. & Patoluoto, I (toim.). *Arvo*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Pietarinen, J. (1982). Persoonallisten ristiriitojen perusmuodoista teoksessa Aaltola, J. & Patoluoto, I (toim.). *Arvo*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Raatikainen, P. (2004). *Ihmistieteet ja filosofia*. Helsinki: Gaudeamus.
- Saarinen, E. (1985). *Länsimaisen filosofian historia huipulta huipulle Sokrateesta Marxiin*. Juva: WSOY.
- Salasuo, M., Ojajärvi, A. & Hoikkala, T. (2009). *Tunnetut sotilaat: varusmiehen kokemus ja terveystaju*. Jyväskylä: Gummerus.
- Siitonen, A. (1982). Arvoristiriidan käsitteestä teoksessa Aaltola, J. & Patoluoto, I (toim.). *Arvo*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Siitonen, A. (2008). On Soldiers' Skills teoksessa Mutanen, A. (toim.). *The Many Faces of Military Studies: A Search for Fundamental Questions*. Helsinki: Edita Prima.

- Snellman, J. V. (1982). Akateemisesta opiskelusta teoksessa *J. V. Snellman teokset I*. Jyväskylä: Gummerus.
- Toiskallio, J. (1998). *Sotilaspedagogiikan perusteet*. Helsinki: Karisto.
- Toiskallio, J. (ed.) (2004). *Identity, Ethics, and Soldiership*. Helsinki: Edita.
- Toiskallio, J. & Mäkinen, J. (2009). *Sotilaspedagogiikka: sotiluuden ja toimintakyvyn teoriaa ja käytäntöä*. Helsinki: Edita Prima.
- Tuomela, R. (1973). *Theoretical Concepts*. Library of Exact Philosophy 10. Springer-Verlag.
- von Wright, G. H. (1963). *Norm and Action*. London: Routledge and Kegan Paul.
- von Wright, G. H. (1977a). Deonttinen logiikka teoksessa Nyberg, T. (toim.). *Ajatus ja analyysi*. Porvoo: WSOY.
- von Wright, G. H. (1977b). Lupauksista teoksessa Nyberg, Tauno (toim.). *Ajatus ja analyysi*. Porvoo: WSOY.
- von Wright, G. H. (1985). *Filosofisia tutkielmia*. Helsinki: Logos.
- von Wright, G. H. (1989). *Ajatus ja julistus*. Juva: WSOY.
- von Wright, G. H. (1996). *The Varieties of Goodness*. Bristol: Thoemmes.
- von Wright, G. H. (2007). *Humanismi elämänasenteena*. Keuruu: Otava.

LUKU 12

SOTILUUDEN HAASTEITA SUOMALAISELLE UPSEERIPROFESSIOLLE

Antti-Tuomas Pulkka

12.1 Mistä sotiluus on tehty?

Sotilaspedagogiikan sotilaskoulutusta ja -kasvatusta koskevista kysymyksistä nykypäivän sotilasorganisaation luonteen ja toimintaympäristöjen haasteet ovat kaikkein kriittisimpiä (Toiskallio & Mäkinen 2009, 5, 9, 68–69). Sotilaita ei kouluteta tai kasvateta rauhan ajan olosuhteisiin, ja nykyisen maailmanjärjestyksen aikana kylmän sodan aikaiset perustelut eivät saavuta yleistä tai parlamentaarista hyväksyntää. Asevoimien tarvetta ei enää nykyisin kansallisvaltioiden aseman muuttuessa ja konfliktien tarkastelun monimutkaistuessa voida perustella pelkästään entisin argumentein.

Valtioneuvoston selonteossa 2009 Suomen turvallisuus- ja ulkopolitiikasta (VNS 09, 65) on nähtävissä, että painoarvoa annetaan entistä enemmän puolustusvoimien kolmannelle tehtävälle, kansainväliseen kriisinhallintaan osallistumiselle, vaikka se perustellaankin kansallisen puolustuskyvyn näkökulmasta, esim. ”Osallistuminen kriisinhallintaan on osa Suomen turvallisuuden rakentamista ja kansainvälistä vastuun kantamista, ja se vahvistaa samalla kansallista puolustuskykyä.”

Käsiteapparaatteja toimintaympäristöjen ja sotilaiden aseman tarkasteluun on monenlaisia (ks. esim. Toiskallio & Mäkinen 2009, 74–76). Aseellisen konfliktin luonne tekee yleistermein jäsentelyt hyvin vaikeiksi. Yritykset määritellä monimutkaista ja arkipäivän yhteiskunnasta poikkeavaa ympäristöä jäävät teennäisiksi tai liian yksinkertaisiksi ollakseen hyödyllisiä (e.g. House 2008, 21; Evans 2000, 38–42). Suomen asevelvollisuusjärjestelmän vedotaan sopivan hyvin puolustuskyvyn mitoitusemme (VNS 2009, 68). Asevelvollisuusjärjestelmään vertailtavia vaihtoehtoja ovat ammattiarmeija sekä turvallisuuspalvelujen tai sotilailisten tehtävien ulkoistaminen. Edelleen toimintaympäristöä voidaan tarkastella esimerkiksi esittämällä jatkumo ”perinteisestä” kahden asevoiman avoimesti käymästä taistelusta selkeästi määrittävällä alueella kohden symmetrian puutetta, jossa toimijoita voi olla useampia ja ne ovat vaikeasti tunnistettavia, voiman käyttö on hyvin hajautettua ja satunnaista sekä luonteeltaan rajoittamatonta (House 2008, 22–32).

Luokittelun sijasta tavoitteena tässä kirjoituksessa on yhdistää toimintaympäristön määrittämistä kulttuuriseen ja yhteiskuntatieteelliseen pohdintaan. Yhteiskuntatieteelliseltä näkökannalta tarkastellaan ensiksi *asevoimien roolia* kolmen typologian avulla: asevelvollisarmeija, ammattiarmeija ja yksityiset, puolisolitaalliset turvallisuustoimijat. Toiseksi, *toimintaympäristön jäsenyisyyden* asteesta esitetään konkreettisia esimerkkejä keskustelun pohjaksi. Kolmantena näkökulmana sovelletaan *kulttuurishokin teoriaa* kansainvälisten kriisinhallintatehtävien viitekehukseen. Kokoavana päätätänä eritellään sosiologian käsitteiden pohjalta *sotilaan profession* erityispiirteitä. Käytännön kriittiset kysymykset esitetään haasteena sotilaskoulutukselle ja -kasvatukselle.

12.2 Asevoiman luonne ja rooli

Platonin *Valtiota* on tulkittu totalitaarisen yhteiskunnan ihannoinniksi⁸⁶. Toisaalta, kehittelmään liittyy vartijoiden (voidaan ymmärtää väljästi turvallisuusviranomaisiksi) ammattiin erikoistumisen edellytyksenä täydellinen omistautuminen vain minimiyläpidolla eli ilman materiaalista kannustetta. (Platon 374a–375a, 416a–417b, 464c) On ajateltavissa, että yleiseen asevelvollisuuteen perustuva ja oman demokraattisen kansallisvaltion alueellisen koskemattomuuden suojaamiselle omistautunut armeijan muistuttaa Platonin ideaatiota. Suomen puolustusratkaisun perustana on lailliseen yhteiskuntajärjestykseen kuuluva yleinen miesten asevelvollisuus ja naisten vapaaehtoinen aseellinen palvelus⁸⁷. Tästä poikkeavat kansalaisvelvollisuuden suoritusmuodot ja erivapaudet ovat samoin säädetyt laissa ja niiden myöntämistä säädellään ja valvotaan. Tämä kansalaisuuteen liittyvä asevoiman jäsenyys on omistettu *Suomen valtion olemassaolon* säilyttämiselle; esimerkiksi ”Puolustusvoimia käytetään lakisäätteisten tehtävien mukaisesti Suomen sotilaalliseen puolustamiseen, muiden viranomaisten tukemiseen ja kansainväliseen sotilaalliseen kriisinhallintaan.”⁸⁸ (VNS 09, 92)

Asevelvollisarmeija on Suomen kaltaisessa demokratiassa kiinteä osa yhteiskuntaa, sen perinteinen asema kulttuurissamme tekee siitä eräänlaisen kasvun riitin, vaikka tämä asema lieneekin heikentymässä. Tähän asemaan liittyy myös ei-toivottuja piirteitä; nykyinen nollatoleranssi simputuksen (sic) osalta on kohtuullisen uusi ilmiö. Välttämättömän kuriin mukautumisen opetuksen (Salo 2004, 76–79) sivumerkityksenä liittyi ”miehuuteen” kasvuun pennaliskin sieto uhrin asemasta ikään kuin se olisi sotilaskoulutuksen välttämätön piirre (Leimu 1985, 12–14).

Yleistä asevelvollisuutta voidaan myös puolustaa sosiaalistamisen tavoitteellisuudella (House 2008, 42; Salo 2004, 87–89, 106–110)⁸⁹. Tällaisen asevoiman jäsenyys nauttinee, ainakin tällä hetkellä ja Suomessa, laajaa hyväksyntää. Osallistujia (marginaaliryhmiä huomioimatta) on todennäköisesti varsin edustavasti kaikista yhteiskuntaluokista ja värväys toistuu ikä-

⁸⁶ Käytetyn *Valtion* laitoksen selitysosuudessa (s.389) viitataan Popperin teoksessaan *Avoim yhteiskunta ja sen viholliset* käymään keskusteluun tästä tulkinnasta.

⁸⁷ Platon, joka Aristotelisesta perinteestä poiketen ei pitänyt naisia alempiarvoisin olentoina (e.g. Williams 2000, 116), katsoi nimenomaan, että tasa-arvoinen asema yhteiskunnassa olettaisi myös sotataidon opettamista molemmille sukupuolille (Platon Valtio 451d-e, 452a-b, 456a, 457b).

⁸⁸ Kansainvälisen kriisinhallinnan esittäminen tasavertaisena muiden lakisäätteisten tehtävien kanssa on omalla tavallaan ristiriidassa Platonin ajatusten kanssa, samaten se on haasteellinen myös suomalaisen upseeriprofession kannalta, kuten tässä kirjoituksessa myöhemmin huomioidaan.

⁸⁹ Toiskallio & Mäkinen (2009, 69) pohtivat sosiaalistamisen käsitteen voivan sisällyttää kenttään totalitaarisen vivahteen; sotilaspedagogiikan ydinkysymyksiä olisikin sosialisointi ja individualismin suhteen huomioiminen.

luokasta toiseen ilman merkittäviä muutoksia. Yksilö ei ole erityisesti hakeutunut sotilaaksi ja häntä eivät leimaa spekuloinnit liittymisen motivaatiosta tai lieveilmiöistä; kansalaisso-tilas on sotilas ”ilman omaa syytään” – hänen osallistumisensa aseelliseen konfliktiin on velvollisuus, jonka tarkoituksiperät ovat hyvät, eikä hänellä ole tosiasiallista mahdollisuutta sitä välttää. Asevelvollisarmeijan sotilaalla on myös kansainvälisen lainsäädännön tarkoittama laillisen taistelijan asema. Vaikuttaa myös siltä, että kansalaismielipide sotilaallisen kriisinhallinnan osalta on aivan viime aikoja lukuun ottamatta ollut neutraali tai hiljaisen hyväksyvä. Tämä voi liittyä suomalaiseen maanpuolustuksen perinteeseen, mutta tosiasiaa kriisinhallintehtäviin hakeutuva astuu ”kansalaissotilaan” statuksen ulkopuolelle osallistuesaan vapaaehtoisena muuhun kuin Suomen puolustukseen liittyvään poliittiseen päätökseen perustuvaan tehtävään.

Ammattiarmeijalla tarkoitetaan tässä sotilasorganisaatiota, jonka kaikentasoiset sotilasjäsenet ovat ammatiltaan päätoimisia. He ovat hakeutuneet valintamenettelyn kautta koulutettaviksi ja kvalifioituneet sen kautta armeijan jäseniksi. Tällaisen asevoiman rakenne, perustavat arvot sekä yhteiskunnan suhtautuminen siihen kokonaisuutena ja sen jäseniin yksilöinä ovat hyvin erilaiset kuin asevelvollisuusarmeijan. Ammattiarmeijan asema poliittisissa keskusteluissa ja mediassa sekä kansalaismielipiteen muodostumisessa on riippuvainen vallitsevista yhteiskunnallisista arvoista. Konflikteihin osallistuminen, koulutusjärjestelmän piirteet ja sotilaiden käytös ovat avoimen ja kriittisen keskustelun alla. Ammattisotilaat muodostavat ehkä asevelvollisarmeijaa selkeämmin muusta yhteiskunnasta pysyvästi (niin kauan kuin sotilas on aktiivipalveluksessa) selkeästi erillään olevan ryhmän.

Ammattiarmeijaan jäseneksi hakevat tai päätyvät voivat tulla keskittyneemmin tietystä yhteiskuntaluokista taloudellisista syistä; esimerkiksi taloudellisen laman yhteydessä muun toimeentulon puuttuessa varattomuus edistäisi värväytymistä (e.g. Cortright 1975, 43, 45; BBC News 2006). Ammattisotilaan rooli ja amatinkuva voivat vedota tiettyihin ryhmiin tai tietynlaisiin ihmisiin helpommin kuin toisiin; jäsenet ovat näin ollen painottuneesti tietystä osista kansaa.

Ammattiarmeijan jäsenet ovat vapaaehtoisia eivätkä muodosta edustavaa otosta kansakunnastaan – näin ollen tällaiseen jäsenyyteen ei välttämättä liity asevelvollisuusarmeijaa vastaavaa yleistä hyväksyntää. Hyväksytyiksi koettuihin konflikteihin osallistuminen ja selviksi koettuihin uhkiin vastaaminen lisännee hyväksyntää (esim. 9/11 jälkeinen tila USA:ssa), mutta epäilemättä syvän rauhantilan vallitessa voi yleinen mielipide olla torjuva tai ylenkatsova⁹⁰. Pienenkin joukon väärinkäytökset voivat vaikuttaa yleiseen mielipiteeseen emämaassa.

Yksityiset, sotilaallisia palveluja tuottavat tai välittävät, markkinatalouden periaatteiden mukaisesti operoivat toimijat ovat pysyvä osa nykyisten konfliktien verkostoja. Väärinkäytöksi esiintyminen ja yhtiöiden suhteet viranomaisiin toimialueilla ovat asettaneet kyseenalaiseksi niiden toiminnan laillisuuden. Yhtiöiden tekijöitä on vaikea asettaa sotilasorganisaation tai viranomaisten kategoriaan; toisaalta niiden pidättäytyessä varsinaisista sotilastoimista niiden jäsenet eivät täytä ilmeisesti myöskään palkkasoturin kriteerejä siten kuin kansainvälisessä lainsäädännössä määritellään laillinen taistelija. Esimerkiksi Toiskallio ja Mäkinen (2009, 74–75) erittelevät juuri näitä perusteita ja liittävätkin sotilaspedagogiikan oletuksiin *sotilaan*

⁹⁰ Francis Quarlesin (1592-1644) sanoin ”Our God and Souldiers, we alike adore/Ev’n at the Brink of danger; not before/After deliverance, both alike required,/Our God’s forgotten and Souldiers slighted”

olevan määrittely siten, että häneen kohdistuu kansainvälisen ja kansallisen lainsäädännön lisäksi häntä sitovia eettis-moraalisia velvoitteita.

Tällaisten yhtiöiden palveluksessa oleminen sisältää erilaisia merkityksiä kuin vakinaisen asevoiman jäsenyys tai asevelvollisuus. Tehtävät ja lojaliteetit eivät välttämättä ole määritellyt palvelukseen hakeuduttaessa mutta toisaalta yksilö jättää näin tietoisesti mahdollisten missioiden legaliteetin ja eettisen kestävyuden määrittämisen osapuolelle, jolla ei ole laillisen hallitusvallan oikeutusta. Palkkasoturimyyttiin liittyvä hämäräperäisyys voi houkuttaa ja leimata yksilöitä. Yhteiskunnan suhtautuminen ja kansalaismielipide tällaisesta ammatti-identiteetistä on todennäköisesti kielteisävytteinen. Yleisesti voitaneen olettaa, että turvallisuusyhtiöiden operatiivisella henkilöstöllä on sotilaskoulutus ts. he ovat jonkin asevoiman entisiä jäseniä. Syyt liittyä lienevät monesti ainakin osittain taloudellisia.

On myös mahdollista, että tällaiset toimijat vaikuttavat toimialueella turvallisuustilannetta parantavasti ja voivat näin ollen saada toimilleen ainakin ajoittaista hyväksyntää toimialueen väestön, viranomaisten ja alueella toimivien varsinaisten asevoimienkin taholta. Tietyllä tavalla tällainen organisaatio on ajateltavissa valtiovallan kannalta helpommaksi käsitellä kuin muunlainen asevoima, sillä sen jäsenet kantavat enemmän vastuuta henkilökohtaisesta ratkaisustaan liittyä jäseneksi (Malkki ym. 2008, 211).

12.3 Toimintaympäristön väkivaltaisuuden järjestyneisyydestä

Toimintaympäristöä perustavimmin määrittelevä ajatus on se, että normaalit olosuhteet ts. perusturva, yhteiskuntajärjestys ja rauhantila ovat osin tai kokonaan järkkyneet. Tällaisessa ympäristössä on olemassa vahingoittumisen tai kuolemissen uhka, perustarpeiden tyydyttymisestä ei ole varmuutta, taisteluun joutumisen ja itseltä vaadittujen väkivallantekojen mahdollisuus on olemassa.

Väkivaltaisen ja järkkyneen toimintaympäristön rakenteita kuvattaessa voi yksinkertaisimmillaan tulla kyseeseen itse ympäristö ja mahdollinen vastustaja tai vastavoima. Tilanteen määrittely pelkäksi sodan tai rauhan tilaksi tai lineaarinen luokittelu eivät ole kuitenkaan riittäviä (House 2008, 21). Vaihtoehtona on tarkastella olosuhteita useiden tekijöiden kannalta, niiden kulloisiakin vuorovaikutuksia pohtien. Aseellisen konfliktin säännönmukaisuuden määrittelyssä, kuten sodankäynnin säännöissäkin, iteroidaan ihmisyyden raadollisimmalle ilmentymälle kauheuksien eri tasoja. On kuitenkin niin, että sitoutuminen kansainvälisiin sopimuksiin ja sodan oikeussääntöjen noudattamiseen on sivistysvaltion ja inhimillisyyden perusedellytys. (Osiel 2009, 5)

Varsinaisen konfliktin luonne voi olla hyvin selkeästi määräytynyt, kuten kahden valtiovalan kontrollissa olevien asevoimien ottaessa yhteen. Hyvin epäselvissä tilanteissa toimijat ovat vain ajoittain muodostuvia ryhmittymiä, joita on enemmän kuin kaksi ja joiden lojaliteetit ovat epäselvät tai vaihtuvat. Vastustajan tunnistaminen vaikeutuu ja todennäköisesti sodankäynnin sääntöjen noudattaminen vähenee kaaoksen lisääntyessä. Selkeästä kahden järjestäytyneen ja omassa yhteiskunnassaan laillista statusta nauttivan osapuolen kamppai-

lusta esimerkiksi käy vaikkapa Persianlahden sota (1990-1991), jossa osapuolina olivat Yhdysvaltain johtama liittouma ja Irakin asevoimat. Toista ääripäätä voidaan ajatella edustavan vaikkapa Somalian ja joidenkin keskisen Afrikan maiden (esimerkiksi Tsad ja Kongo ositaan sekä Keski-Afrikan tasavalta (Foreign Policy 2009)) tilanne, joka edustaa täysin järjestyvätöntä toimintaympäristöä.

Tällaista jaottelua pohdittaessa on pyritty kuvaamaan ympäristöä intensiteettiasteilla sekä toisaalta tavanomaisen ja epätavanomaisen konfliktin käsitteillä. Kiteytettynä voimakas intensiteetti ja tavanomaisuus liittyvät kahden selkeästi määritellyn asevoiman ja kansakunnan yhteenottoon. Matala intensiteetti ja epätavanomaisuus viittaavat kaoottisiin ympäristöihin, joissa osapuolet eivät välttämättä ole järjestyneet ja tavoitteenasetteluun ei liity ymmärrettävää poliittista agendaa. (House 2008, 22–28)

Erilaisissa ympäristöissä suhtautuminen kansainvälisiin toimijoihin, riippumatta niiden tarkoituksesta, voi olla vihamielinen. Toimijoiden välillä voi olla ulkopuolisen tarkkailijan näkökulmasta selittämättömiä yhteyksiä tai toimintatapoja, jotka kiistävät vastakkainasettelun rationaalisuuden. (Burnett 2005, 43, 58) Perusoletuksena sotilaallisen voiman käyttö voi esiintyä kohdemaan kansalaisille aina julmuuksien lähteenä eikä niitä estävänä voimana (Osiel 2009, 13). Hyvin asymmetrisessä ympäristössä voivat hyvää tarkoittavat toimet aiheuttaa epäsuoria tappioita jopa suojelluimpien ryhmien joukossa tuoden edelleen lisää ja ristiriitaisempia jännitteitä.⁹¹

Tulevaisuudessa asevoimilla on yhä käyttöä ja tehtäviä kaikenlaisissa rooleissa ja ympäristöissä. Tehtävät voivat vaihdella varsinaisten taistelutoimien ja yhteiskunnan rakentamisen (esimerkiksi järjestyksenpidon ja perusturvan varmistamisen) välillä. Toimintaympäristö voi olla irrationalinen ja yhteneväisyydet sotilaiden omaan yhteiskuntaan ja totuttuun ympäristöön voivat puuttua kokonaan. (House 2008, 37, 41–43, 174–175) Erityisesti kriisinhallinnan ympäristöjen haastavuus lienee kasvamassa. Nämä uudenlaisten konfliktien ympäristöistä nousevat vaatimukset asettanevat vaatimuksia koko kriisinhallinnan konseptille ja inhimilliseen turvallisuuteen liittyvälle ajattelulle (Anttila 2008, 146).

Kahden hyvin määritellyn osapuolen ottaessa yhteen aseellisin voimin on konflikti *jäsentynyt* huolimatta kaikista sallituista hämäysoimista ja informaatioodankäynnistä yleensä. Sodan kitkasta ja traumaattisista kokemuksista huolimatta vastustaja on pääsääntöisesti tiedossa, tunnistettavissa ja aikomuksista ei ole epäselvyyttä. Asevoimien voidaan varsin suurella todennäköisyydellä olettaa käyttävän sallittuja menetelmiä ja aseita, sekä ainakin lähtökohtaisesti myös kohtelevan haltuunsa jääneitä vastustajan sotilaita kunnollisesti.

Perinteinen konflikti tapahtuisi alueella tai alueilla, joissa on olemassa järjestynyt yhteiskunta tai sen osia. Tällaisen ympäristön väkivalta on järjestynyttä, sen seuraukset ja merkitykset ovat jossain määrin ennakoitavissa ja vaikka yksittäisten taistelijoitten kannalta varsinainen taistelutilanne ei helpommaksi muutukaan, ovat sen puitteet ymmärrettävämmät ja yksinkertaisemmat sotiluuden vaatimusten kannalta. Kahden osapuolen konflikti voidaan määritellä korkean intensiteetin konventionaaliseksi konfliktiksi, jossa tarkoituksena on hä-

⁹¹ John Burnett (2005, 73) kuvaa tilannetta, jossa Unicefin turvamiesten väitettiin ampuneen raskaana olevan naisen ja haavoittaneen lasta. Myös monet tapahtumat Afganistanissa ovat tämän määrittelyn mukaisia, esimerkiksi Saksan asevoimiin liittynyt säiliöauton pommitus Kunduzissa 4.9.2009 tai Helsingin Sanomien (HS 7.2.2010) uutisoima polttopuunkeraajien surmaaminen kapinallisina – molemmissa tapauksissa uhreina oli uutisoinnin mukaan myös nuoria tai naisia ja lapsia.

vinneen osapuolen tahdon alistaminen voiton varmistamiseksi (e.g. House 2008, 22–26). Persianlahden sotaa (1990–1991) ja Irakin sodan hyökkäysvaihetta 2003 voidaan pitää esimerkkeinä tästä, joskin irakilaisten toimintatavoissa 2003 olikin ajoittain jo piirteitä, jotka eivät ole hyväksyttävissä sodankäynnin sääntöjen kannalta.

Pyrkimättä kattavasti määrittelemään utuista asymmetrisyyden termiä tai sodankäynnin muutoksien tulkintaa (ks. esim. Huhtinen & Rantapelkonen 2008) oletetaan, että toisen osapuolen luonteen poikkeuksellisuus vie toimintaympäristöltä symmetrian, jota tarvittaisiin normiston rakentamiseksi. Toinen osapuoli olisi tällöin heikompi ja katsoisi olevansa pakotettu välttämään tilanteita, jossa se olisi avoimesti ylivertaisen taisteluvoiman edessä. Järjestäytyneen osapuolen rajoituksia ovat sivistyneen, länsimaisen kulttuurin oletus (ja kansainvälinen lain velvoitus) noudattaa pidättyvyyttä ja rajoituksia aseellisen voiman käytössä. Erityisesti terroristit ja sissisotaan siirtyneet toimijat voivat pyrkiä hyödyntämään säännönmukaisuuksia ja lisäämään toimintaympäristön kaoottisuutta. Tällaisen toimintaympäristön väkivaltaisuudessa on arvaamattomia piirteitä, jotka voivat vaikuttaa ristiriitaisuuksina etukäteen sovittuihin toimintatapamalleihin. Tällaisessa tilassa valtio tai alue on voinut olla vuosia ilman minkäänlaista järjestysvaltaa ja asiointi voi muistuttaa todellista anarkiaa (Burnett 2005, 8).

Lapsisotilaat ovat kaoottisten ympäristöjen vaarallisimpia elementtejä (ks. esim. Vinci 2006, 90), jotka symboloivat täysin luokittelun ja rationaalisuuden ulkopuolelle siirtyneitä toimijoita. Somaliassa avustustyöntekijänä toiminut John Burnett (2005, 7, 137) kuvaa kokemustaan:

”Few fears, except perhaps those experiences during the process of dying, are more acute, more commanding than when facing a child whose finger is on the trigger of a loaded gun. It is at that instant the adamant faith in our ability to influence and control our fate becomes a delusional conceit.” “This armed gamin is more dangerous than any adult. He has no fear of death, doesn’t even know what fear and death are.”

Järjestyneemmin toimivasta, mutta kuitenkin asevoiman määritelmäksi sopimattomasta, toimijasta kärjistävä esimerkki on *the Lord’s Resistance Army*. Tämä pohjoisen Ugandan alueella vaikuttava väljä ryhmittymä on alueen pelätyimpiä puolisoita toimijoita. Ryhmittymän väkivaltaan perustuva operointi vaihtelee puhtaasti terrorin ja jonkinlaisen sissisodankäynnin välillä ilman mitään selkeää tavoitteellisuutta. Arvaamattomien ja hyvin brutaalien väkivallantekojen lisäksi ryhmittymä käyttää tarkoituksellisesti lapsisotilaita, hurmoshengen lietsomista ja huhuja hirvittävän maineensa säilyttämiseen. On epäselvää, miten eri toiminnot tai johtotasot ovat sitoutuneet mahdollisiin poliittisiin tavoitteisiin. (Vinci 2006, 81, 90, 96–97) Tällaisessa toimintaympäristössä väkivalta on arvaamatonta, sen ennakointi on vaikeaa tai mahdotonta. Toimijoiden motiivien ja tarkoitusten liittäminen havaintoihin ja niiden tulkintoihin ei onnistu. Perinteisen sodankäynnin ehdoilla ei tällaisessa ympäristössä voi vaikuttaa.

12.4 Kulttuurinen etäisyys ja sopeutuminen

Toimintaympäristöön kuuluu myös yhteiskunta, jonka alueella tai vaikutuspiirissä konflikti tapahtuu. Tämä ympäristö voi sisältää toimivan, laillisen yhteiskuntajärjestyksen tai täysin kaoottisen, epäonnistuneen valtion (VNS 2009, 8). Oletetaan, että kaikenlaisten sääntöjen noudattaminen vähenee, inhimillinen hätä lisääntyy ja tiedonkulku vaikeutuu yhteiskuntajärjestyksen vähentyessä tai purkautuessa. Kulttuuria tarkastellaan tässä kaikkena ihmisten toimintana siihen liittyvine periaatteineen, perinteineen, artefakteineen, symboleineen sekä niiden merkityksineen ja ilmentymineen perimmäisinä arvoina ja arvostuksina.

Sotilaiden kouluttamisen kannalta on tarkasteltava kulttuurista etäisyyttä oman ja kohde- maan todellisuuden välillä⁹² (esim. Ward, Bochner & Furnham 2001, 169; Furnham & Bochner 1990/1986, 182). Konfliktialueelle eli vieraaseen toimintaympäristöön lähetetty sotilas ei ole vapaa kulttuurin kautta omaksumistaan arvoista, asenteista ja merkityksien tulkinnoista (Scweder 1990, 2, 13). Kulttuurisen perimän prosessit, omassa kulttuurissa kerääntynyt henkinen pääoma, yhteisesti rakennetut artefaktit ja kulttuurinen oppiminen ovat vaikuttavat biologisen perimän lisäksi yksilön kokonaisuuteen. Ihminen oppii kasvaessaan sen, mille hänet altistetaan (laajassa merkityksessä) – eri kulttuureissa kasvavat yksilöt altistuvat erilaisille asioille. (Tomasello 1999, 54, 78) Yksilön päätöksentekoon, kokemuksen tulkintaan ja sitä kautta henkiseen hyvinvointiin vaikuttavat ympäristön ymmärtäminen ja hallinta.

Liian radikaaliksi kritisoidun tulkinnan mukaan kulttuurit poikkeavat toisistaan niin perustavanlaatuisesti, ettei itselle vierasta kulttuuria voi koskaan todella tulkita omien käsitteiden kulttuurisidonnaisuuden vuoksi (Spiro 1990, 51–53). Tosiasiassa Euroopan alueella toimitaessa suomalaisen sotilaan käsitteiden perusmerkitykset ovat suurimmalta osin hyvin samankaltaisia. Erilaisuudet ovat kriittisiltä osiltaan tiedossa ja niihin pystytään vaikuttamaan kohtuullisessa ajassa sivistämällä tai käsittelemällä hallitusti ristiriitaisia kokemuksia.

Edettäessä kauemmas omalta kulttuurialueelta perustavaa laatua olevat arvot eivät kohtaa ja tärkeimmillään symboleilla tai merkityksillä alkaa olla erilaisia yhteyksiä ja tulkintoja. Merkittävimpiä voisivat olla esimerkiksi lasten kohtelu, naisten asema tai jopa keskustelukulttuuri ja johtajuuden määrittäminen (Ward, Bochner & Furnham 2001, 172). Erojen ollessa lukumääräisempiä ja perustavanlaatuisia on todellista kulttuurista tilannetietoisuutta hankala saavuttaa kohtuullisessa ajassa.

Akkulturaatiolla kuvaillaan sopeutumisprosessia itselle vieraaseen kulttuuriin. Ilmiölle on ominaista, että se on aikuisiällä haastavampaa kuin nuorilla ja ilmeisesti hitaampaa naisille kuin miehille (Ward, Bochner & Furnham 2001, 106). Kulttuurisen oppimisen perustavaa laatua olevan ja voimakkaan prosessin vaikutusten kumoutuminen tai niiden soveltamisen sopeuttaminen uusiin merkityksiin on voimakas kokemus. Sopeutumisen realistisena tarkoituksena ei ole uudenlaisen kulttuurin syvä omaksuminen vaan sen näkyvimpien piirteiden oppiminen (Furnham & Bochner 1990/1986, 14).

⁹² Sotilaiden kannalta on mielenkiintoista, että vaikka avustusjärjestöjen työntekijöistä on kohdennettua tutkimustietoa, eivät sotilasorganisaatiot ole ilmeisesti juurikaan olleet aiheen tutkijoiden mielenkiinnon kohteena.

Kulttuuriin sopeutumisen ilmiötä on tarkasteltu sekä yksilö- että ryhmätasolla akkulturaatioteorian avulla. (e.g. Berry ym. 1987) Vaikka tämä teoria rajoittuukin maahanmuuttajien kotoutumiseen liittyvien tekijöiden käsittelyyn, sopivat sen ideat sotilaan toimintaympäristöön sopeutumisen tarkasteluun. Lähtökohtaisesti sotilas, joutuessaan omastaan poikkeavaan kulttuuriin, kohtaa tai kokee kulttuurishokin, joka ilmenee torjuntana kohdemaan ihmisten taholta, sekaannuksena rooleissa, rooliodotuksissa ja arvoissa. Akkulturaatio on monivaiheinen ja pitkäkestoinen prosessi, johon pidemmän aikaa toimialueella viettävä sotilaskin osallistuu. (Furnham & Bochner 1990/1986, 12-14; 1982, 162–163) Kulttuurishokin vaikutuksiin ja siten akkulturaation edellytyksiin kuuluu muun muassa se, että ruumiillinen sairaus ja aikaisemmat vaikeat elämäkokemukset ovat yhteydessä kulttuurishokin vaikutuksiin ruumiillisia oireita ja kokemuksen traumaattisuutta tarkasteltaessa (Furnham & Bochner 1990/1986, 181; Berry ym. 1987, 492–494).

Kulttuurishokilla tarkoitetaan epämukavuusalueelle vievää tilaa, joka koetaan siirryttäessä uuteen, erilaiseen kulttuuriin. Tilaan on perinteisesti katsottu sisältyvän epävarmuutta ja hämmennystä. (Furnham & Bochner 1982, 162–163) Kulttuurishokki voidaan tarkastella varten jakaa kolmeen komponenttiin. *Tunnetilojen* osalta tarkastellaan poikkeavan kulttuurin aiheuttamia negatiivisia tunteita, stressiä ja sopeutumista. *Käyttäytymisessä* kiinnitetään huomiota siihen, että totunnaiset tavat ja oletukset, jotka liittyvät ihmisten kanssakäymiseen kuten esimerkiksi puhe ja sanaton viestintä, vaihtelevat kulttuurista toiseen. *Kognitiivisen* komponentin osalta fokuksena on se, kuinka ihmiset tulkitsevat erilaisia asioita ja ilmiöitä kulttuurin ilmentyminä; kulttuuri koostuu juuri näistä jaetuista merkityksistä. (Ward, Bochner & Furnham 2001, 270–271) Edelleen kulttuurishokin kuvaamisessa on hyödyllistä tarkastella sosiaalisten suhteiden merkitystä (määrää ja laatua uudessa kulttuurissa) ja arvojen erilaisuutta.

Arvojen erilaisuudessa merkittäviä näkökulmia ovat 1) etäisyys voimakkuudessa eli mikä merkitys on vallalla, kunnioituksella ja varallisuudella; 2) epävarmuuden välttäminen eli miten kulttuurissa sopeudutaan teknologialla, laeilla ja uskonnolla epävarmuuden kokemukseen; 3) individualismi viittaa yksilön suhteeseen yhteiskuntaan sekä kollektiivisuuteen sekä 4) maskuliinisuus, joka viittaa sukupuolirooleihin eri tilanteissa ja lähteissä. Arvomaailman voimakkuus, sofistikoituneisuus ja kompleksisuus ovat merkittäviä tekijöitä ristiriitojen voimakkuuden kokemisessa. (Furnham & Bochner 1990/1986, 191, 196; ks. myös Burnett 2005, 45) Kulttuurishokkiin voi liittyä stressaantumista psyykkisen sopeutumisen paineesta, menetyksen tunteita entiseen elämäntilanteeseen, torjuntaa uuden kulttuurin jäseniltä tai heitä kohtaan, epävarmuutta rooleista, rooliodotuksista, arvoista, tunteista ja itseystestä, yllättymistä uuden kulttuurin eroavaisuuksia tiedostettaessa sekä kyvyttömyyden tunnetta sopeutumisen vaikeuden vuoksi (Furnham & Bochner 1982, 168).

Toimintaympäristö on sitä hankalampi ja vaativampi mitä suurempi on kulttuurinen etäisyys omaan lähtökohtaan ja siten kulttuurishokki on voimakkaampi ja sopeutumisen prosessi haastavampi ja kokonaisvaltaisempi. (Ward, Bochner & Furnham 2001, 169; Furnham & Bochner 1990/1986, 181–183) Epäonnistumisen ja ongelmien kokemukset johtuvat tämän ajattelun mukaisesti tarvittavien kulttuurisidonnaisten taitojen ja tietojen puutteesta. Kulttuurishokin haasteen kohtaaminen voidaan katsoa koulutuksen keskeiseksi vaatimukseksi, ei niinkään yksilöiden ominaisuuksien valikoinniksi tai terapoinnin tarpeeksi (Furnham & Bochner 1982, 164). Toimintaympäristö, johon sotilaat hakeutuvat tai joutuvat, on voinut

a) alun perin poiketa heidän emämaansa kulttuurista ja b) edelleen degeneroituneet olot alueella lisäävät tätä etäisyyttä.

12.5 Päätäntä: kysymyksiä suomalaisesta upseeriprofessiosta

Asevoimien rooli, niiden arvostus ja merkityksen tulkinta kotimaassa, liittolaisten ja muiden toimijoiden sekä kohdealueen kansalaisten taholta on vaikuttamassa sotilaiden itsearvostukseen sekä heidän kykyihinsä ja valmiuksiinsa kohdistuviin vaatimuksiin. Nykyisten ja tulevien tehtävien toimintaympäristöt voivat olla pirstaloituneita tiloja. Aseellisen konfliktin osapuolia voi olla useita, ne ovat osin järjestäytymättömiä ja niiden tavoitteenasettelu ja suhtautuminen toisiinsa ja mahdollisiin kriisinhallintajoukkoihin vaihtelee ajan, tilanteen ja alueen mukaan. Kulttuurinen etäisyys luo lisästressiä, koska jokapäiväisten tilanteiden ja kokemusten virta on ristiriidassa oman etiikan ja kasvatuksen perusasioiden kanssa. Erityisesti suomalaisen upseerikoulutuksen, mutta laajasti ajateltuna sotilaskasvatuksen yleisemminkin, pitäisi vastata sisällöllään ja menetelmillään uusien tehtäväkenttien haasteisiin. Vastataanko näihin haasteisiin ja mitkä voimat ja tekijät vaikuttavat koulutusjärjestelmämme kehittämiseen?

Tässä tarkastelussa käytetään profession määrittelyssä apuna kahta toisiaan täydentävää ja yhteen limittyvää näkökulmaa: *piirreteoreettista* (deskriptiivinen) ja *ideologista*. Piirreteoreettinen näkökulma esittää määritelmän ammattikunnan tietynlaisten, kriteerinä toimivien luonteenpiirteiden avulla. Ideologinen näkökulma tarkastelee puolestaan profession ideologiaa, jolla se määrittelee itsensä, esittää välttämättömyytensä ja oikeutuksensa monopolille. (Antikainen, Rinne & Koski 2006, 186-189; Ozga & Lawn 1981, 12-13; Hoyle 1980, 43-45; ks. myös Rinne & Jauhiainen 1988, 6-9) Suomalainen upseeristo, tai laajemmin muutenkin suomalaiset ammattisotilaat, täyttää monia keskeisiä suljetun profession deskriptiivisiä tunnusmerkkejä: professio itse säätelee jäsenyyttään asettamansa valintamenetelyn ja jäsenyytensä edellyttämien koulutuksen sisältöjen avulla. Lisäksi sotilasammatin tiettyjä erityisempiä ja keskeisimpiä toimintoja ei saa harjoittaa siihen kuulumaton ja näitä oikeuksia valvotaan.

Suomen puolustusratkaisu ja valtioneuvoston turvallisuus- ja puolustuspoliittinen selonteko sen nykypäivän ilmentäjänä ovat yksi osoitus suomalaisen upseeriprofession ideologiasta. Nykyisin vapaaehtoinen maanpuolustustyö eri muodoissaan (ks. esim. Juntunen 2008) sekä nk. Bolognan prosessin tuottama koulutuksen yhteismitallisuus ja koulutusohjelman osittainen avautuminen myös siviiliopiskelijoille ovat osoitus profession muuttuvasta asemasta. Vaikka tutkintorakenteen uudistustyössä olikin nähtävissä tasapainoisempi sisältöjen kehittäminen, profession erityispiirteet ilmenevät sotataidon eli lähinnä taktiikan ja operaatiotaidon priorisoimisessa.⁹³ Tätä tarkastelua voidaan täydentää Kasherin (2008, 18-19) käyttämällä vaatimuksella tietoja ja taitoja laajemmalla ymmärryksellä syy-seuraussuhteista ja laajojen merkitysisältöjen huomioinnista profession erikoistoimintoja harjoitettaessa. Kirjoittaja (mt. 21) jopa nostaa profession eettisen kestävyuden täyttämiseksi ehtoja, joista hyvin voimakkaana ajatuksena esiintyy soveliaan (proper) sotilaallisen teon määrittely pro-

⁹³ MPKK:n opinto-opas 2009-2010 (2009, 40) esittää tämän linjauksen: ”Puolustusvoimien ja Rajavartiolaitoksen tarpeista johtuen jokaisen opiskelijan tulee valita sotataito joko pääaineekseen tai pitkäksi sivuaineekseen.”

fession kannalta hyväksyttäväksi: ”*A military action is proper only if it is proper as a professional action.*”⁹⁴

Suomalaiseen upseeriprofessioon on aina liittynyt myös voimakas tarve pitää kiinni voimasaolevista rakenteista. Yksi esimerkki tästä on epävirallisen opiskelijakulttuurin ja perinteiden ihannointi. Toverisorto kadettikoulutuksessa on saanut koetun positiivisen merkityksensä kautta osin legalisoidun aseman (Leimu 1985, 45, 49-50, 132, 252), vaikka tällaiseen vallankäyttöön liittyneekin aina väärinkäytöksiä (ks. esim. Ahto 2009). Vailla kriittistä näkökulmaa ei ole kuitenkaan syytä ylläpitää menneen ajan tuotoksia; upseerikoulutuksen perinteiden ihannointi ilman kriittistä arviointia (Ahto 2009, 111) on kuin liittäisi suomalaisen oppivelvollisuuden perinteisiin kevätjuhlan lisäksi koulukiusaamisen. Oletettavasti pyrkimys ja asenne pitää kiinni entisestä voi vaikuttaa muillakin alueilla, samanlaisin seurauksin.

Suomen puolustusratkaisun mukaisissa rauhan- ja sodanajan kokoonpanoissa upseerien ja muun palkatun henkilökunnan asema on erityinen. Asevoimien koostuessa asevelvollisista ja kantahenkilökunnasta, saatetaan turvallisesti olettaa, että ammattiupseeristo tai ammatillisotilaat ovat sotilasyhteisössä pysyvästi erillään oleva ryhmä tai yhteisön osa (esim. Salo 2004, 158–163). Ammatillisotilaat kuuluvat pysyvästi vallan edustajina organisaatioon, jossa asevelvolliset ovat vain määrääjän jäseninä fyysisesti (Leimu 1985, 33–35, 39). Platonin (374c–d, 416d) ideaalivaltioon liittyvissä ajatelmissa vartijoiden ammattiryhmä oli myös nähty muusta yhteiskunnasta eristyneeksi ryhmäksi muiden syiden ohella erikoistumisen eli professionalismmin vuoksi.

Yksilöllä on oikeus valita, hakeutuuko hän upseerikuntaan, mutta hän ei voi valita, mitä se tarkoittaa vallitsevassa kulttuurissa (Osiel 2009, 17), tai kuten Toiskallio ja Mäkinen (2009, 78) toteavat liittäessään sotiluuteen kulttuurisidonnaisuuden: ”...etteivät sotilaallisen toiminnan, tai sotiluudenkaan, perusoletukset ole staattisia tai muuttumattomia, vaan yhteisöllisesti muuttuvia...”. Kasherin (2008, 17) mukaan sotilasprofessioon on liitettävä oletus sen etukäteen määritellystä tehtäväkentästä, mikä on nykypäivän moninaisissa ja vaihtelevissa toimintaympäristöissä haasteellista. On ajateltavissa, että Suomen puolustusvoimienkin kolme tehtävää ovat kuvatulla tavalla hyvin erilaisia latauksia ja arvotuksia sisältäviä; erityisesti kriisinhallintaan sisältyvät tehtävät voivat olla luonteeltaan hyvin erilaisia.

Provokatiivisesti voidaan väittää, että upseerien koulutus tähtää tällä hetkellä hyvin jäsenytneeseen konfliktiin Suomen alueella ja Suomen ja jonkin ulkovallan välillä. Vaikka valmiuden vaiheittaisen kehittymisen yhteydessä uhkakuvissa tarkastellaankin erikoisempia ja epäsymmetrisempiä tapoja käydä sota, voi aiheellisesti kysyä, vastataanko näihin koulutuksen ja kasvatuksen keinoin? Formaaliin sotilaskoulutukseen ei oikeastaan ole kovinkaan pitkään millään tasolla sisältynyt merkitsevän laajaa tai tavoitteellista, oppiaineita yhdistävää koulutusta hyvin perinteisestä poikkeavaan toimintaympäristöön viitteistettynä⁹⁵.

Sotatieteiden kandidaatin ja maisterin tutkintovaatimuksissa ilmenee edistyneitä elementtejä, jotka vaikuttaisivat vastaavan laajakatseisemmin ammatillisotilaiden tulevaisuuden tehtävien vaatimuksiin. Upseerien jatkotutkintoa ei ole otettu mukaan tähän tutkintorakenneu-

⁹⁴ Johtajuuden ja sotiluuden suhdetta käsittelee kattavammin mm. Toiskallio ja Mäkinen (2009, 92–100); tämä keskustelu on ilmeisesti hyvinkin oleellinen osa upseeriprofession kuvailua nykyaikana.

⁹⁵ Mm. Anttila (2008) käsittelee kattavammin kriisinhallinnan konseptin ja toimintamuotojen uusia vaatimuksia.

distukseen ja se onkin luonteeltaan hyvin perinteinen ja operatiivinen. Loogisesti ajatellen kaikilta koulutusjärjestelmän tasoiltahan (esim. perus- ja jatkotutkinnot) valmistuu samaan maailmaan ja samoihin toimintaympäristöihin. Profession itesäilyttämisen negatiivisena ilmentymänä voitaisiin pitää tätä entisiin sisällöllisiin tavoitteisiin ja rakenteisiin jättäytymistä.

Edustuksellisen kansandemokratian tapaan toimivissa kansallisvaltioissa, kuten Suomessa, on sotilaallisen voiman käytön ja siihen liittyvien taitojen ja välineiden hallinnan oltava monopolisoitu. Nykypäivän haasteisiin vastaaminen kokonaisvaltaisena kehittämisenä vaatinee syvällistä perusteiden ruotimista ja uusien toimintamuotojen käyttöönottoa, joille profession itesäilyttämispyrkimys on vastavoima. Edellä mainittujen sotatieteiden kandidaatin ja maisterin tutkintojen lisäksi on edistyksellisiä aineksia nähtävissä kriisinhallintakoulutuksen kehittämisessä (esim. Fincent 2010a; 2010b; Ådahl 2009). Kiteyttäen voisi sanoa, että jos käytännössä kuitenkin suojellaan tarpeellisia asioita väärällä tavalla, estää se myös aidon kehittymisen.

Lähteet

- Ahto, S. (2009). Kadettikoulun perinteistä ja ”perinteistä” teoksessa Palokangas, M. (toim.). *Kestävää koristaa kunnia. Kadettiperinteitä ja -kasvatusta 90 vuotta itsenäisessä Suomessa*. Hämeenlinna: Kariston Kirjapaino.
- Antikainen, A., Rinne, R., & Koski, L. (2006). *Kasvatussosiologia*. 3.uudistettu painos. Helsinki: WSOY.
- Anttila, U. (2008). New conflicts and the challenges of crisis management teoksessa Mutanen, A. (toim.). *The Many Faces of Military Studies: a search for Fundamental Questions*. Helsinki: Edita.
- BBC News (2006). Army ‘targeting poorer schools’. Viitattu 6.2.2009
http://news.bbc.co.uk/2/hi/uk_news/wales/6199274.stm.
- Berry, J.W., Kim, U., Minde, T., & Mok, D. (1987). Comparative Studies of Acculturative Stress. *International Migration Review*, 21(3), 491-511.
- Burnett, J.S. (2005). *Where Soldiers Fear to Tread*. New York: Bantam Dell.
- Cortright, D. (1975). The Military Establishment. *Society*, 12(4), 43-47.
- Evans, M. (2000). Close Combat: lessons from the cases of Albert Jacka and Audie Murphy teoksessa Evans, M. & Ryan, A. (toim.). *The Human Face of Warfare. Killing, Fear and Chaos in Battle*. Australia: Allen & Unwin.
- Fincent (2010a). *Cultural Awareness Afghanistan Seminar*. Viitattu 15.2.2010.
<http://www.fincent.fi/html/en/1258984816140844695.html>.
- Fincent (2010b). *Cultural Awareness Africa Seminar*. Viitattu 15.2.2010.
<http://www.fincent.fi/html/en/1258985190867891478.html>.
- Foreign Policy (2009). Failed States Index 2009. Viitattu 9.12.2009. http://www.foreignpolicy.com/articles/2009/06/22/2009_failed_states_index_interactive_map_and_rankings.
- Furnham, A. & Bochner, S. (1982) Social difficulty in a foreign culture: an empirical analysis of culture shock teoksessa Bochner, S. (toim.). *Cultures in Contact: Studies in Cross-Cultural Interaction*. Englanti: Pergamon Press.
- Furnham, A. & Bochner, S. (1990/1986). *Culture Shock: Psychological reactions to unfamiliar environments*. Lontoo: Routledge.
- Helsingin Sanomat (2010). Ulkomaat, B1, 7.2.2010. Polttopuun kerääjiä surmattiin erehdyksessä Afganistanissa.
- House, J.M. (2008). *Why War? Why an Army?* Lontoo: Praeger Security International.

- Hoyle, E. (1980). Professionalization and deprofessionalization in education teoksessa Hoyle, E., & Megarry, J. *Professional Development of Teachers*. World Yearbook of Education 1980. Lontoo: Kogan Page.
- Huhtinen, A-M & Rantapelkonen, J. (2008). The paradox of changing faces of war teoksessa Mutanen, A. (toim.). *The Many Faces of Military Studies: a search for Fundamental Questions*. Helsinki: Edita.
- Juntunen, A. (2008). Vastuut vaihtuvat, työ jatkuu. Kolumni. *Karjalan Pojat* 4/2009 [online]. Tulostettu 9.12.2009. http://www.pkreservi.fi/lehti/Lehti4_08/KAP4_08S03.pdf.
- Kasher, A. (2008). The Professional identity of a military force teoksessa Mutanen, A. (toim.). *The Many Faces of Military Studies: a search for Fundamental Questions*. Helsinki: Edita.
- Leimu, P. (1985). *Pennalismiksi ja initiaatio suomalaisessa sotilaselämässä*. Helsinki: Suomen muinaismuistoyhdistys.
- Maanpuolustuskorkeakoulu (2009). *Opinto-opas 2009-2010*. Sotatieteiden kandidaatin ja maisterin tutkinnot. Helsinki: Edita.
- Malkki, J., Marjomaa, R., Raitasalo, J., Karasjärvi, T. & Sipilä, J. (2008). *Sodan historia*. Helsinki: Otava.
- Osiel, J.M. (2009). *Obeying Orders. Atrocity, Military Discipline and The Law of War*. Transaction Publishers, USA.
- Ozga, J., & Lawn, M. (1981). *Teacher's, Professionalism and Class: A Study of Organized Teachers*. Englanti: The Falmer Press.
- Platon (2006). *Valtio*. Suom. Itkonen-Kaila, M. Helsinki: Otava.
- Rinne, R., & Jauhiainen, A. (1988). *Koulutus, professionaalituminen ja valtio. Julkisen sektorin koulutettujen reproduktioammattikuntien muotoutuminen Suomessa*. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta, julkaisusarja A:128.
- Salo, M. (2004). *Alokkaat talon tavoille. Etnografinen tapaustutkimus Bourdieun sosiologian näkökulmasta*. Helsinki: Edita.
- Scweder, R.A. (1990). Cultural Psychology: What is it? Teoksessa Stigler, J.W., Shweder, R.A. & Herdt, G. (toim.). *Cultural Psychology. Essays on comparative human development*. USA: Cambridge University Press.
- Spiro, M.E. (1990). On the Strange and Familiar teoksessa Stigler, J.W., Shweder, R.A. & Herdt, G. (toim.). *Cultural Psychology. Essays on comparative human development*. USA: Cambridge University Press.

Toiskallio, J. & Mäkinen, J. (2009). *Sotilaspedagogiikka: Sotiluuden ja toimintakyvyn teoriaa ja käytäntöä*. Helsinki: Edita Prima.

Tomasello, M. (1999). *The Cultural Origins of Human Cognition*. USA: Harvard University Press.

Valtioneuvoston selonteko (2009). Suomen turvallisuus- ja puolustuspolitiikka 2009. Helsinki: Yliopistopaino.

Vinci, A. (2006). Beyond Terror and Insurgency: The LRA's Dirty War in Northern Uganda teoksessa Kassimeris, G. *Warrior's Dishonour. Barbarity, Morality and Torture in Modern Warfare*. Englanti: Ashgate Publishing Ltd.

Ward, C., Bochner, S. & Furnham, A. (2001). *The Psychology of Culture Shock*. 2.painos. Englanti: Routledge.

Williams, B. (2000). Platon. Filosofian keksiminen teoksessa Monk, R. & Raphael, F. *Suuret Filosofit*. Helsinki: Otava.

Ådahl, S. (2009) (toim.). *Varying cultures in modern crisis management*. Helsinki: Edita Prima.

LUKU 13

PROFESSIONAL CALLING OF THE FINNISH SOLDIER OF LATE MODERNITY

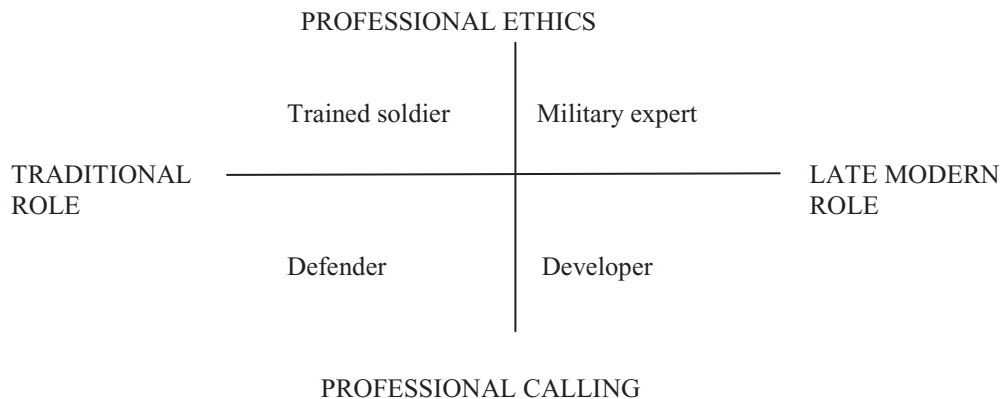
Anna-Liisa Heusala

13.1 Looking at professional calling in the Finnish context?

This article discusses the meaning of professional calling for the Finnish soldier of late modernity from the perspective of various environmental changes. A soldier in today's world functions in the crossroads of a security administration civil servant and a traditional specialist in this own professional culture. A soldier often finds himself in the position of a developer instead of a conservator. The developer's role is stronger in transnational military cooperation, domestic security administration networks, and in civil protection assignments. In these environments, the compatibility of military training, demands of the civilian society and bureaucratic changes become tested. The article tries to find an answer to the primary question of what is professional calling in this context.

I compare notions of traditional and late modern professional ethics and professional calling in the Finnish military environment. I assume that the Finnish military is undergoing a continuous transformation in each of these four areas, which can have long term effects on the Finnish Defence Forces as an organization. I touch upon the reasons behind these shifts from the point of view of environmental and organizational changes. Therefore, the discussion here about the change of a traditional role to a late modern role is at the same time an analysis of the present ecology of security; its actors, formations and stated directions. The premise is that a late modern Finnish soldier is affected by a multitude of different perspectives and changing demands in his professional career. What may have been a stable social environment of predictability and strong professional ethos, could become a more modern bureaucratic organization of constant changes. This transformation could happen as a result of various forces: international political changes and real life threat situations, bureaucratic reforms, changing perceptions of security issues and changes in the personnel of the military. In short, these changes reflect the continuous changes in Finnish comprehensive security.

The following outline summarizes the main concepts to be discussed.



13.2 (Geo)political and bureaucratic transformations

Military professions are undergoing transformations as a result of (geo)politics which have altered the nature of threats and the role the military plays in policy execution. New threats – as understood by us - transcend earlier boundaries and borders, which widens the military space from traditional warfare to new areas (e.g. Malkki 2008). New issues become security matters and are thus militarized at some point. In Finland, the politics of security threats have meant the expansion of the security concept to new issues, which has then contributed to a resource competition between different security administrations (Limnell 2009). The views on security have a significant impact on how we conceptualize the space of the military, the military profession, the skills of a professional soldier, and the structural requirements for the military organization. As the transformation of comprehensive security is under way, the military profession is also under pressure to change with the tide.

As a background to our national Finnish changes, there are transformations in the global “world order” of power politics, and state-centric and territorial thinking. Presently, there is no clear sense of what the future will be like in terms of traditional territorial political power (Chaturvedi & Painter 2007). Even if ideas of state-based aggression have become less evident after the collapse of the Soviet Union and everything that has taken place after it, new political and security threats have emerged. These threats are seen to be global, and thus it is understood that they require cooperation between new partners. Previously insular defence forces of different states have become actors in trans-national military efforts. For the Finnish military, mobilization across borders no longer involves only national self-defence in the traditional sense. In trans-national cooperation, enemies have become polymorphic and risks are difficult to contain. Finnish peacekeepers and civilian crises experts face threats which combine different aspects of social disorder; war, internal armed conflicts, trans-national crime and social injustice. These are often so intertwined that it becomes difficult to understand what are the driving forces behind local and regional problems. Outsiders come into situations which are foreign in all aspects and fact-finding is problematic. Comprehensive analysis of developments may be impossible. This is often the landscape of the late modern military activity.

In addition, the multi-risk environments require the cooperation of different types of organizations, many of which are working outside their traditional professional roles. In civilian crises and peacekeeping efforts, the military acquires the role of a police in a soldier's uniform. The military takes care of law and order, while other professions, such as the police, take part in institution-building and training. Civilian experts substitute social services and healthcare. In peacekeeping and civilian crisis -type of situations, the military is involved with a risk administration (or state) environment. The concept of risk administration refers to a situation where the formal side of the state is in a crisis and there is a permanent lack of trust among organizations and groups of people. The informal side of the government takes over as a result of the side-effect of changes (Heusala 2005). In peacekeeping efforts, informal is the standard. It may be difficult to assess what is success and what is failure in post-conflict environments. This is why critical voices have suggested looking at foreign involvement through the lens of human security (Krause & Jutersonke 2005).

To complicate the situation further, military work in regional conflicts and civilian crises requires coordination and planning with other military cultures. Trans-national administration and cooperation does not evolve in a value and ethics vacuum. More likely is a type of silent competition of different practices and ways of thought among various partnerships. Harmonization ultimately means that all the subcultures of military professionals of different nationalities need to change to a certain degree. Cooperation in an international environment requires building a "third administration", a trans-national organization which acts between national systems. Cooperation thus means the creation of a new culture. Giddens' (1984) classical structuration theory describes a similar type of situation where social systems of organizations in essence change the meaning of official structures. Successful cooperation in a new environment should, however, reflect the original political goals of the effort.

Cooperation between cultures brings the question of ethics to the forefront. Bluntly put, traditional Finnish soldiers needed not think about ethical issues in the primary task of national self-defense. International contracts were the end result of wars, not something that had any particular impact on the war itself. The late modern Finnish soldier employed in a peacekeeping or civilian crisis effort has a completely different relationship with the international law. What used to be the execution of politics – or as the saying goes – continuation of diplomacy, is now execution of treaties. Civilian crisis management and peacekeeping are legally bound and guided "administrative" work. "New" ethics call upon considering the relationship between politics and justice (law) in professional transformations. Justice (law) has a specific effect on a soldier's work. Justice is built on a system of codes (laws) based on what has happened in the past. Furthermore, laws do not cover all aspects of what might happen, they are an expression of a desirable outcome and thus conditional (Luhmann 2004, 111–112). A soldier in a non-traditional military operation is in the midst of interpretations of what is legally possible and desirable. For professional ethics to be valid in these circumstances, the basic principles of good and bad need to be returned to work by the professionals themselves (Volanen 2004, 89, 91).

Presently, there is a need in Finnish security studies to connect different levels of administration together in order to bring about the best results in implementation, "at the street level". Different theoretical starting points are used to try to manage the planning and

execution of policies. Yet, there remains a need to understand at a more concrete level *what* implementation *is like* in different situations and environments. The normative assumption that clear goals and direct causal chains of command are enough in security administration, will continue to face difficulties in network and risk environments. Finding the best possible organizational fit is perhaps not enough when planning cooperation with highly volatile partner organizations. When it is hard to influence the behavior of others in risky environments, the organization needs to look at its own tactics to manage unmanageable situations. Habermas' (1997) concept of communicative rationality is useful in the study of organizational values and ethics in risk environments. An idea of an ethically neutral civil servant, whose position in an organization reflects his acceptance of its goals, is too linear. Instead, it is possible to think that a single civil servant adjusts to the formation of knowledge and way of expressing it which is dominant in the organization. In highly risky environments with little consistency and predictability, these dominant ways of thinking may not be enough for daily guidance.

The second aspect of social transformation is bureaucratic reform, which coincides with the environmental changes mentioned above. In Finland, resource rationality in all its different forms has had a significant role in the formation of other bureaucratic rationalities, such as process- and action-rationality (cf. Weick 2001), in the security sector. For instance, the transition of security administration is based on the needs to cut down costs, minimize bureaucratic "waste", develop quantitative efficiency, and, in some cases, delegate public services to private sector actors. Public-private relations will play a role in the way public order and other security matters are taken care of in the future. Resource-rationality has contributed to legislative developments, institution building and – most importantly – ways of work. The national local government reform and the so called state productivity program (*valtiosuoritusohjelma*) form the main structure of the current reform in Finland. A part of this process has been the structural and functional harmonization of internal security, which has taken place between the Police, Customs and Border Guard. This development affects other actors, such as the Defence Forces and the Fire and Rescue Services. National multi-agency cooperation has become an important strategic tool meant to save resources and enhance efficiency. From the point of view of comprehensive security, the objectives and results of this work from strategy formation and planning of coordination to implementation in joint operations needs our attention. All this has a significant impact on the domestic role of the military as one link in the formation of security governance in Finland. In terms of civilian crisis management in Finland, the relationship is obvious and will be supported by further cooperation in training and planning.

Traditional professionalism is in general undergoing changes as a result of political and most of all economical changes, which have been taking place in public administration in the past 20 years. Sobis and de Vries (2009) write about the contradiction between classical and modern professionalism. The first one is characterized by its ability to produce and renew the working culture. It stresses solid skills, knowledge and experience, independence and responsibility. Professional ethics and rules are underlined, and they are upheld by traditions. The latter one is characterized by action efficiency, continuous learning at work, weakening of professionalism, multi-professionalism, measuring of results and resource-based leadership. Traditions have been replaced by managerial tools which aid decision making. The writers remind us that performance measurement in particular underlines

“non-desirable” professionalism. Continuous administrative reorganization often does not meet the targets set by political decision makers. Attempts to influence the input, process and output do not automatically lead to professional development. (Sobis & de Vries 2009)

The (geo)political and bureaucratic transformations have effects on the roles of soldiers. Their professional calling and ethics change. Change may be wanted, but it may also be surprising. The challenge is to find ways to incorporate preparedness for changes into training, learning and leadership.

13.3 Professional calling and ethics in traditional and late modern roles

Traditional and late modern can be interpreted to mean different aspects of the military service, and therefore need to be specified. Here this is done with the concepts of professional ethics and professional calling. Ethics refers to the professional *standards of behavior which execute values* (Heusala 2005). Ethics is in other words directly linked both to the justification of behavior and its evaluation. Ethics is very similar to morals, which refer to the foundations of concrete actions (Brown 1995). Furthermore, ethics is concerned with a wide variety of competence, such as professional competence, administrative competence and political competence. All this affects the way a civil servant can defend his or her actions morally and resource wise (Virtanen 1991, 72, 79–80). Ethics, in a summary, is a systematic way of actions which promotes morals as reflections of certain values (Heusala 2006).

Professional calling, on the other hand, is basically an individualistic notion of what is meaningful and desirable in one’s work. In public service, professional calling is connected with one’s desire to find out what service is, how it can be fulfilled and what are the best tools to attain it. Service itself is at least as important, if not more, than goal attainment. In professional calling, *values are means of service*. (Raunio 2004, 78, 80)

I claim that the traditional and late modern roles of military service share in essence these same basic ideas of ethics and calling. Both include the idea that a good soldier is a professional with a certain type of integrity. Yet, in the Finnish Defence Forces, the practical features of these concepts have been changing, so as to produce a more varied set of roles, ethics and calling. The traditional role included the ethics of a trained soldier and a calling of a defender. The training emphasized a certain world view. The late modern role, on the other hand, includes the ethics of a military expert (professional) and the calling of a developer. It is based on more generic skills (including administrative) education. In addition to these changes, there are differences in terms of integrity.

Becker (2007) has defined integrity as a quality which has to do with the constancy of character, yet one which involves the ability to function in a flexible manner. His ideas are meaningful for understanding ethical complexities in risk environments. In Becker’s view, integrity in its narrow definition refers to behavior which is honest, reliable and truthful, as well as incorruptible. Organizations typically use different codes of behavior to capture and judge ethics as series of separate actions (ibid.). Codes of conduct are often useful in

training and development. However, Becker points out that as we live in fragmented and multiform societies, situations may arise, which cannot be solved solely on the basis of fixed standards and clear distinctions [of right and wrong]. He suggests looking at ethics from the point of view of difficult conflicts which demand flexibility from leaders. Flexibility is not the same as moral excuses, but a view on how to maintain ethical constancy in conflicts (ibid.). Becker's ideas also apply to the ethical challenges of risky environments and the requirements these set for the education and training of soldiers. In addition to codes of conduct, we need a comprehension of what constancy is, and how to sustain it, in the face of changing situations while preserving our basic moral standards.

Becker's ideas are essential in the transformation of a soldier's calling from traditional to late modern. When we consider the environmental changes which have affected the Finnish National Defence Forces in the past decades, organizational changes, providing adequate training and future planning of tasks involve finding ways to handle uncertainty and conflicting interests. In terms of providing human security, the complexities are evident. There has been a transformation from a more predictable environment where professional ethics used to be situational to a world which causes constant conflicts of interest.

Situational codes of conduct are supported with a strong sense of insider culture. The positive aspect of an insider culture is the creation of a feeling of solidarity which at best motivates a person strongly. For instance, Pekka Varjonen has written about the ethical impressions of military leaders which underline knowing one's own soldiers. Mutual trust is important in a group, which is why it is important that the leader is honest and just in his behavior (Varjonen 2000, 151). For military ethics, it is important to mobilize insider cultures to support a desirable path of development. This has been a part of the traditional professional soldier's channel of self-control. At its extreme, a group is collectively responsible for the deeds of its members. The internal "exchange" of a group supports and substitutes hierarchical control.

Situational ethics have limitations in terms of handling changing environments and new risks involved in them. Therefore, the late modern role of a soldier demands a wider understanding of ethics as professional integrity. This refers to a situation in which we "stand behind our convictions, yet take seriously others' doubts about them". Self-criticism, in other words, makes a part of integrity. Integrity develops through weighing the pros and cons. (Becker 2007) Constancy, however, also requires the fundamental issue of moral reflection (Becker 2008; Toiskallio 2008).

The late modern military expert is trained in many skills, which all may have different ethical backgrounds. His work may be measured in terms of productivity, effectiveness and efficiency, which all pose new types of requirements. There is a shift from the traditional defender to a more generic military expert who may have a more individualized vision as a basis for his professional calling. It is possible that becoming a soldier has to do with a loose sense of internationalism, being a part of a trans-national network of professionals. In international efforts, the late modern Finnish soldier may find himself acting as a developer. A similar type of a situation is at hand in the national networking of security sector organizations. The earlier insider culture of the military may be challenged in these new working environments. It is possible that earlier skills and thinking will become a blind spot

and lead to trained incapacity in altered situations (Merton 1992). Points of comparison can be found in Finnish security administration. For instance, the Finnish police have a strong tradition of legalism, where legality is the primary ethical code (Honkonen & Korander 2004, 101-104). Legalism can be looked from two perspectives; the traditional, which refers to rules telling us what is illegal, and the late modern, which refers to rules used as grounds for action. In today's police work, there exists a dichotomy of ethical neutrality (traditional legality) and late modern work, which demands more individual decision making, such as intelligence gathering and evolving criminal analysis.

The changes in the professional calling of a Finnish soldier have to be considered in terms of adjusting late modern military action to the demands of integrity. In a traditional situation, professional calling came from the obvious sense of patriotism built on historical memory. There was no need to justify this. Professionalism and the world view were in the ideal case connected. The Finnish soldier had a strong sense of a nation state. The late modern calling comes from a multitude of different sources. These may have little to do with the traditional Finnish background. So far, Finnish actors may have found it important for their *integrity* to resonate the Finnish political discourse. This too may change in time, if the political decision making takes place outside our borders.

13.4 Transformation of thinking

Administrative and political issues will become inseparable in the transformation from traditional to late modern in the Finnish military. Professional calling and ethics are undergoing a transformation from a traditionally trained defender to a modern multitasking developer-expert. The military as a work organization has expanded from what Blacker (1995) calls a knowledge-routinized organization to an expert, analyst and communication -intensive organization. The first one emphasizes technologies, rules and procedures. The latter one values key experts, professions, independent professional problem solving, and knowledge, which are based on cooperation and collective understanding. Networking and international cooperation will further emphasize the latter qualities in the military profession. In Finnish security administration, knowledge has become more socialized (Heusala, Lohiniva & Malmi 2008) in networks, which requires a new outlook on transparency and communication. Knowledge itself is produced in new ways as a result of trusting network members' expertise (cf. Virtanen 2009).

(Geo)political and bureaucratic changes impose new demands on the professional calling of the modern Finnish soldier. The transformation of sources for professional calling, ethics and roles makes the future training and education of soldiers a challenging task. Finding a balance between traditional and late modern in uncertainty is central to success in both risky foreign environments and national network organizations.

The late modern role of a soldier demands a wider understanding of ethics as professional integrity. Integrity is constancy of behavior, yet it involves an ability to function in a flexible manner. It is based on the idea that we "stand behind our convictions, yet take seriously others' doubts about them". Integrity develops through the weighing of pros and cons. (Becker 2007) This is similar to what Jarmo Toiskallio has written about professional responsibility.

He means that a soldier needs to develop personal thinking as a part of professional ethos. Without this, “there cannot be any responsible judging, decision-making, and action” (Toiskallio 2008). For integrity, it is also important to acknowledge that in our decision making a separation of “facts” and “values” is superficial. Human decisions are not facts, they always include ethical choices (Simon 1997). As we are undergoing a transformation of our military space, ideas of security, comprehensive and human, traditional and late modern, it is important to reflect on these aspects of the military profession.

References

- Becker, M. (2005). *Integrity: the Importance of Conceptual Analysis for Understanding the Morality of Public Servants*. Paper presented in the EGPA conference in Leuven, June 2005. Workshop 1: Concepts and theories.
- Blackler, F. (1995). Knowledge, knowledge work and organizations: an overview and interpretation. *Organization Studies*, pp.1021–1046.
- Brown, A. (1995). *Organizational Culture*. London: Pitman Publishing.
- Chaturvede, S. & Painter, J. (2007). Whose world, whose order? Spatiality, geopolitics and the limits of the world order concept. *Cooperation and Conflict*, pp. 375–395.
- Giddens, A. (1984). *The Constitution of Society*. Padstow, Cornwall: T.J. Press.
- Habermas, J. (1996). *Between Facts and Norms*. Cornwall: Polity Press.
- Heusala, A.-L. (2005). *The Transitions of Local Administration Culture in Russia*. Kikimora Publications series A:12. Saarijärvi: Gummerus Printing.
- Heusala, A.-L. (2006). Eettinen virkamiespätevyys suomalaisessa turvallisuuspolitiikassa: esimerkkinä poliisi ja rajavartiolaitos. *Hallinnon tutkimus*, 25 (2). (in Finnish)
- Heusala, A.-L. & Lohiniva, A. & Malmi, A. (2008). *Samalla puolella – eri puolilla rajaa. Rajaturvallisuuden edistäminen Suomen ja Venäjän viranomaisyhteistyönä*. Poliisiammattikorkeakoulun tutkimuksia 30/2008. Raja- ja merivartiokoulun julkaisusarja 1. Tutkimuksia 2. Tampere: Tampereen yliopistopaino – Juvens Print. (in Finnish)
- Honkonen, R. & Korander, T. (2004). Miksi uudetkin professiot ja moniammatilliset verkostot tarvitsevat ammattietiikkaa? *Ammattikorkeakouluetiikka*. Opetusministeriön julkaisu 2004:30. (in Finnish)
- Krause, K. & Jutersonke, O. (2005). Peace, security and development in post-conflict environments. *Security Dialogue*, pp. 447–462.
- Limnell, J. (2009). Suomen uhkakuvapolitiikka 2000-luvun alussa. Helsinki: Edita Prima.
- Luhmann, N. (2004). *Ekologinen kommunikaatio*. Helsinki: Gaudeamus. (in Finnish)
- Mabee, B. (2003). Security studies and the “security state”: security provision in historical context. *International Relations*, pp. 135–151.
- Malkki, J. (2008). Uudet sodat. Sota –teoria ja todellisuus teoksessa Raitasalo, J. & Sipilä, J. *Näkökulmia sodan muutokseen*. Helsinki: Edita Prima. (in Finnish)

Merton, R. (1992). Bureaucratic Structure and Personality in Shafritz, J.M., Hyde, A.C. & Parkes, S.J. (Eds.). *Classics of Public Administration*. Belmont, California: Albert C. Wadsworth.

Nugent, P.D. & Abolafia, M.Y. (2006). The creation of trust through interaction and exchange: the role of consideration in organizations, *Group Organization Management*, pp. 628–650.

Raunio, A. (2004). Kutsumus ja ammattietiikka. *Ammattikorkeakouluetiikka*. Opetusministeriön julkaisuja 2004:3. (in Finnish)

Simon, H. A. (1997). *Administrative Behavior. A Study of Decision-making Processes in Administrative Organizations*. New York: The Free Press.

Sobis, I. & de Vries, M. S. (2009). *Restoring Professionalism: What Can Public Administration Learn from Social Psychology?* Paper for the 17th NispaCee Conference, Budva, Montenegro, May 14-16, 2009. http://www.nispa.sk/_portal/files/conferences/2009/papers/200904041325270.paper_17th_NISPAcee__2009_Sobis_and_De_Vries.pdf

Toiskallio, J. (2008). Virtue-ethics and military pedagogy: a human security point of view in Mutanen, A. (Ed.). *The Many Faces of Military Studies: a Search for Fundamental Questions*. Helsinki: Edita Prima.

Varjonen, P. (2000). *Sotilasorganisaation kulttuuri*. Helsinki: Edita. (in Finnish)

Virtanen, T. (1991). *Välineellinen virkamiespätevyys ja virkamiesten koulutus*. Julkishallinnon julkaisusarja n:o 1/1991. Tampere: Tampereen yliopisto. (in Finnish)

Virtanen, T. (2009). Leadership in research - transformational leadership and commitment to concepts in knowledge creation. *Hallinnon Tutkimus*.

Volanen, M.V. (2004). Tehdäänpä tämä nyt todesti, hyvin ja kauniisti! – ammattietiikan mahdollisesta mahdottomuudesta ja mahdollisuudesta. *Ammattikorkeakouluetiikka*. Opetusministeriön julkaisuja 2004:3. (in Finnish)

Weick, K. (2001). *Making Sense of the Organization*. Oxford: Blackwell Business.

LUKU 14

Kansainvälistyvä upseerius

Jarno Limnell

14.1 Johdanto

Kansainväliset tehtävät ja ylipäänsä kansainvälisyys ovat saamassa vahvemman jalansijan 2000-luvun alun suomalaisessa upseeriudessa. Turvallisuuden kansallisen ja kansainvälisen verkostoitumisen sekä rajoja ylittävien uusien turvallisuussuhkien korostaminen ovat nousseet suomalaisen turvallisuuspolitiikan ytimeen. Kehitysuunnalla on vaikutuksensa suomalaisen upseeriuteen – niin arvoihin kuin palvelustehtäviinkin.

”Jokainen suomalainen upseeri ei toki joudu – eivätkä kaikki edes halua lähteä – kansainväliisiin tehtäviin maamme rajojen ulkopuolelle. Upseerin uran valinneen on kuitenkin tulevaisuudessa varauduttava tiettyyn kansainväliseen yhteistoimintaan – yhteiseen maailmaan.”⁹⁶

Puolustusvoimien ja maanpuolustuksen arvopohja on Suomessa perinteisesti kiinnittynyt vahvasti isänmaallisuuteen ja valtiolliseen turvallisuuteen – usein puhutaan Suomen kansallisen puolustuksen identiteetistä.⁹⁷ Tähän arvopohjaan on 2000-luvun alussa vaikuttamassa yhä vahvemmin kansainvälinen, turvallisuuden nimissä tapahtuva yhteistyö sekä turvallisuuden yleisen keskinäisriippuvuuden lisääntyminen. Kansainvälisessä ulottuvuudessa ei sinällään ole mitään uutta, onhan Suomi osallistunut kansainväliseen sotilaalliseen yhteistyöhön jo 1950-luvulta lähtien. Yleinen kehityksen suunta kulkee kuitenkin kohti lisääntyvää turvallisuuden kansainvälisen ulottuvuuden korostamista, jossa Suomi on ilmaissut halunsa olla mukana ja toimia vastuunkantajana.⁹⁸ Toisaalta Suomella ei liene mahdollisuuttakaan sanoutua tästä yleisestä kehityksestä irti. Kansainvälinen toiminta voidaan lisäksi nähdä hyvänä keinona kertoa puolustusvoimien ja upseerien osaamisesta ulospäin ja siten lisätä puolustuskykymme uskottavuutta.

Turvallisuus- ja puolustuspoliittisista selonteoista heijastuu poliittinen näkemys Suomen turvallisuusympäristön sekä upseerien tehtäväkentän kehityksestä kylmän sodan jälkeen.

⁹⁶ Tarja Halonen, *Puhe Kadettikunnan 80-vuotisjublassa*, 27.1.2001.

⁹⁷ Ks. mm. Kari Laitinen, “National or International? Contending Discourses on Finnish Conscription”, teoksessa Pertti Joenniemi (ed.), *The Changing face of European Conscription*, Ashgate, Aldershot 2006, s. 41–62.

⁹⁸ Mm. Matti Vanhanen, *Puhe Uudenmaan 25. Maanpuolustuspäivän juhlatilaisuudessa*, 7.10.2007.

Uskottavaa kansallista puolustusta halutaan ylläpitää, mutta sotilaita katsotaan tarvittavan yhä enemmän muissa kuin ”perinteisissä” tehtävissä. Kansainvälisen yhteistyön lisääntyminen – pelkästään länsimaisen uhkakuvamuutoksen takia – on ollut selkeästi havaittava kehityssuunta. Suomalaisen upseeriuden kansainvälistyminen onkin yhteydessä yleiseen globaaliin turvallisuusympäristön muutokseen. Suomen turvallisuutta, etuja ja arvoja esitetään tänä päivänä turvattaviksi ja puolustettaviksi aiempaa enemmän kansallisten rajojemme ulkopuolella ja yhä moninaisemmissa tehtävissä ja toimintaympäristöissä.

Samalla on tiedostettu, että monissa länsimaissa asevoimia on ammattimaistettu ja asevoimien tehtäviä suunnattu yhä enemmän oman alueen puolustamisesta kansainvälisiin kriisinhallintatehtäviin sekä yhteiskunnallisiin tukitehtäviin. Natokin on muuttunut pääosiltaan kansainväliseksi kriisinhallintamanageriksi.⁹⁹ Poliittisesti tänä päivänä painotetaan voimistuvasti laajan turvallisuuden mukaisia uusia uhkakuvia ja niiden torjunnan kautta tuotettavaa turvallisuutta. Kansainvälinen sotilasyhteistyö on tullut ilman Nato-jäsenyyttäkin yhä tärkeämmäksi osaksi suomalaista turvallisuus- ja puolustuspolitiikkaa. Samalla kansallisten arvojemme rinnalle ovat nousemassa yhä vahvemmin eurooppalaisen ja jopa maailmanlaajuisen turvallisuuden arvoperusta. Muutos tapahtuu hiljalleen uusien, entisestään kansainvälistyneiden sukupolvien myötä.

Tänä päivänä on havaittavissa useita yleisiä kansainvälistymisen voimistumiseen viittaavia kehityssuuntia, jotka eivät voi olla vaikuttamatta suomalaisen upseerin tehtäväkenttään ja upseeriuden luonteeseen. Globalisaatio ja sen mukanaan tuoma turvallisuuden kasvava maailmanlaajuinen keskinäisriippuvuus antavat viimeisimmän turvallisuus- ja puolustuspoliittisen selonteon mukaan Suomen turvallisuus- ja puolustuspolitiikalle aiempaa laajemmat toimintapuitteet.¹⁰⁰ Euroopan unionin perussopimuksen määrittelemien turvatarkuuden on puolestaan arvioitu velvoittavan jäsenmaitaan jopa Naton viidettä artiklaa voimallisemmin. Lisäksi Suomen tiivistyvä Nato-yhteistyö NRF-sitoumuksineen (NATO Response Force) ja etenkin kriisinhallintatoiminta niin YK:n, Naton kuin EU:nkin ohjaamina ovat merkinneet ennen kaikkea sitä kansainvälistyvää kehityssuuntaa, mikä jo tänä päivänä – ja yhä vahvemmin lähitulevaisuudessa – on suomalaisessa upseeriudessa läsnä. Samalla on huomioitava, että Suomen mahdollinen Nato-jäsenyys merkitsisi varovaisimpien arvioiden mukaan Suomen kriisinhallintapanoksen vahvistamisen ohella noin 100-150 esiuupseerin sijoittamista Naton hallinnollisiin rakenteisiin.¹⁰¹ Ei siis ihme, että kansainvälisestä tehtäväkentästä ja siihen sitoutumisen asteesta keskustellaan upseerien keskuudessa.

Kansainväliset tehtävät ja toimintaympäristö ovat siis muodostumassa entistä vahvemmin osaksi suomalaista upseeriutta. Voiko siis upseeri enää edes kuvitella palvelevansa koko palvelusuransa vain Suomessa? On myös muistettava, että vuoden 2008 alusta voimaansaatettu laki puolustusvoimista säättää kansainvälisen sotilaallisen kriisinhallinnan puolustusvoimien – ja siten myös upseerien – yhdeksi kolmesta lakisäätteisestä päätehtävästä. Voidaankin todeta, että kansainväliset tehtävät ovat lakisäätteen velvollisuus suomalaiselle upseerille.

⁹⁹ Ks. Naton muutoksesta mm. Charly Salenius-Parternak (toim.), *Joidenkin puolustamisesta monen turvaamiseen. Naton tie puolustusliitosta turvallisuusmanageriksi*, UPI-raportti 17/2007, Ulkopoliittinen instituutti, Helsinki 2007.

¹⁰⁰ *Suomen turvallisuus- ja puolustuspolitiikka 2009*, Valtioneuvoston selonteko, Valtioneuvoston kanslian julkaisusarja 11/2009, Helsinki 2009, s. 10.

¹⁰¹ Antti Sierla, *Suomen mahdollisen Nato-jäsenyyden vaikutukset*, Ulkoasianministeriö, 21.12.2007, s. 28.

14.2 Avoimia kysymyksiä

Keskeisimmät suomalaisen upseeriuteen vaikuttavat kysymykset lähitulevaisuudessa yhdistyvät kansainvälisyyteen ja kansainvälisiin tehtäviin. Tärkein kysymys kansainvälistymisessä koskee upseerien ulkomaanpalveluksen vapaaehtoisuuden perustaa ja sen mahdollista muuttamista ”käskytyksperusteiseksi” kotimaan palveluksen tavoin. Upseerien hakeutuminen kansainvälisiin tehtäviin on Suomessa (poiketen useiden muiden länsimaiden käytännöistä) perustunut vapaaehtoisuuteen. Upseeria ei lakipykälien mukaan voida kärkeä ulkomaille. Edellä kuvattu kansainvälistymisen muutoskehitys johtaa vääjäämättä lähitulevaisuudessa keskusteluun ulkomaanpalveluksen vapaaehtoisuuden säilyttämisen mahdollisuudesta – ja järjestyksestä. Mikäli vapaaehtoisuuden periaate poistuu, lienee sillä merkittävä vaikutus suomalaisen upseeriuteen.

Nykyinen puolustusministeri on jo todennut, että ulkomaanpalvelus on upseereille ”vapaaehtoinen pakko” ja että ”nuorille upseereille viestin on oltava selvä: heitä edellytetään ulkomaille.”¹⁰² Suomen ja puolustusvoimien sitoutuessa yhä vahvemmin kansainväliseen toimintaympäristöön ja uudenlaisten uhkakuvien torjuntaan, voikin kysyä, riittääkö ulkomaanpalvelukseen vapaaehtoisia upseereita tarvittavissa määrin tulevaisuudessa? Jos ei riitä, niin voiko silloin suomalaisen upseerin ulkomaanpalvelus enää perustua vapaaehtoisuuden periaatteeseen? Vai onko meille muodostumassa kansallisiin ja kansainvälisiin tehtäviin keskittyvä eriytyvä upseerikunta? Olemassa olevien rekrytointiongelmien aikana kysymykset ovat hyvin aiheellisia ja ajankohtaisia.

Nuoremman upseeripolven keskuudessa pidetään erittäin tärkeänä sitä, että ulkomaanpalvelus säilyy jatkossakin vapaaehtoisperusteisena. Tutkimuksen¹⁰³ mukaan 94 % nuorista upseereista on sitä mieltä, että ulkomaanpalvelus tulee säilyttää vapaaehtoisperusteisena. Lukua voi pitää merkittävänä viestinä päättäjille. Osa nuorista upseereista onkin upseerinuralle lähtiessään – arvomaailmassaan – sitoutunut puolustamaan vain Suomea – ja vain Suomessa. Huomionarvoista onkin, että 40 %:a nuorista upseereista kertoo haluavansa palvella koko upseerinuransa vain kotimaassa. Ulkomaanpalvelus koetaan vapaaehtoiseksi osaksi upseeriuraa ja siihen liittyviä valintavaihtoehtoja. Tämän perustan ei nuorten upseerien mukaan tulisi muuttua.

Upseeriston arvotutkimukset¹⁰⁴ ovat osoittaneet tavoitteellisuuden ja uralla eteenpäin suuntautumisen olevan osa suomalaisen upseerin perusluonnetta ja -ominaisuuksia. Kansainväliset tehtävät ovatkin tänä päivänä jo lähes luonnollinen osa eteenpäin pyrkivän upseerin urakiertoa. Uusimmassa selonteossa myös todetaan suoraan, että ”kansainvälisissä tehtävissä toimiminen tulee nähdä urakehityksen kannalta myönteisenä tekijänä.”¹⁰⁵

Siksi onkin ristiriitaista, ettei ulkomaanpalveluksen ja -kokemuksen osalta ole määriteltyjä ”pelisääntöjä” siitä, miten upseerin ulkomaanpalveluskokemus vaikuttaa uralla etenemiseen ja tuleviin työtehtäviin. Arvotetaanko eri operaatioissa ja tehtävissä saatuja ulkomaanko-

¹⁰² ”Nuoret upseerit vastustavat ulkomaanpakkoa”, *Ruotuväki*, No. 10, 2008.

¹⁰³ Jarno Linnell & Michael Moberg, *Nuorten upseerien näkemyksiä upseeriuden kansainvälistymisestä ja mahdollisesta Nato-jäsenyydestä*. Maanpuolustuskorkeakoulu, Strategian laitos, julkaisusarja 4, No. 25, 2008.

¹⁰⁴ Ks. mm. Jukka Heinänen, ”Upseerien arvotutkimus 2007”, teoksessa Torsti Sirén (toim.), *Upseerina 100-vuotiaassa Suomessa – millä arvoilla muutoksen maailmassa?* Maanpuolustuskorkeakoulu, Johtamisen laitos, julkaisusarja 2, Helsinki 2008, s. 7–30.

¹⁰⁵ *Suomen turvallisuus- ja puolustuspoliittikka 2009*, s. 116.

kemuksia eri tavoin? Onko esimerkiksi kansainvälisissä tehtävissä palveleminen edellytys puolustusvoimien ylimpiin tehtäviin? Nuoremman upseeripolven enemmistön (76 %:n mukaan) näin on.¹⁰⁶ Kyse on niin sanotusta ”kirjoittamattomasta säännöstä” – upseerin on hankittava kokemusta kansainvälisistä tehtävistä voidakseen tavoitella puolustusvoimien vaativimpia tehtäviä. Toisaalta tämän vahvan mielikuvan voi nähdä positiivisena kannustavana tekijänä ulkomaanpalvelukseen hakeutumisessa, mutta toisaalta mielikuva voi ajaa nuoria upseereita kansainvälisiin tehtäviin vastoin halukkuuttaan.

Kansainvälisissä tehtävissä palvelemisen koetaan siis olevan tänä päivänä edellytys puolustusvoimien ylimpiin tehtäviin. Haasteellinen tilanne syntyy osittain siitä, että vain noin puolet nuorista upseereista on sitä mieltä, että näin tulisivikin olla.¹⁰⁷ Siis lähes puolet nuorista upseereista ei pidä ulkomaanpalvelusta edellytyksenä puolustusvoimien ylimpiin tehtäviin eikä näe tätä ”kirjoittamatonta sääntöä” hyvänä asiana. Nämä näkemykset kuvastavat osaltaan tämän hetken kaksijakoista tilannetta ja toisaalta antavat selkeän vaatimuksen henkilöstö- ja urasuunnittelun läpinäkyvämmästä toteuttamisesta.

14.3 Vaikutus upseerin identiteettiin

Upseeriston keskuudessa on yllättävän vähän pohdittu (ainakaan julkisesti) kansainvälistymisen vaikutuksia upseerin identiteettiin – millaisia upseereita me siis tämän muutoksen keskellä tunnemme oleva ja millaiseksi haluamme upseeriuden muuttuvan? Kun kansainväliset tehtävät ovat muodostumassa yhä luonnollisemmaksi osaksi upseerinuraa, onko perinteinen ”kansallisen turvallisuuden ensisijaisuuden” painottaminen hiljalleen haalistumassa upseeriston mielessä?¹⁰⁸ Miten vahvasti esimerkiksi Afganistanissa palvelemalla koetaan edistettävän nimenomaan Suomen turvallisuutta?

Omalta kohdaltani jouduin pohtimaan näitä kysymyksiä syvimmän kautta vuonna 2006. Palvelin tuolloin sotilastarkkailijana Lähi-idässä upseeriveljeni kapteeniluutnantti Jarno Mäkisen kanssa. Kaimani kuoli Israelin pommituksessa YK:n tarkkailuasemalle Khiamille, Etelä-Libanonissa. Minkä puolesta Jarno Mäkinen antoi henkensä – Suomen, Lähi-idän ”rauhan” vai paremman maailman puolesta? Vastaavat kysymykset nousevat yhä enemmän esille, kun kriisinhallintatehtävät muuttuvat vaarallisemmiksi ja vaativammiksi.

Heikki Tilander on aiheellisesti pohtinut kadettilupauksen sisällön uudistamistarvetta kansainvälisyyden muodostuessa yhä vahvemmaksi osaksi suomalaista upseeriutta. Hänen mukaansa kansainvälinen puolustuspoliittinen yhteistyö ja lisääntyvät kansainväliset tehtävät eivät voi olla ristiriidassa perusarvojemme kanssa. Samalla hän toteaa, että myös kansainvälisissä tehtävissä upseeri palvelee isänmaataan, koska osallistuu valtio johdon päättämään toimintaan. Tilanderin mukaan upseerien kadettikoulutuksen aikana vannomaan kadettilupaukseen tulisivikin lisätä kansainväliseen toimintakenttään viittaava lause.¹⁰⁹

¹⁰⁶ Limnell & Moberg. *Nuorten upseerien näkemyksiä upseeriuden kansainvälistymisestä ja mahdollisesta Nato-jäsenyydestä*, s. 6–7.

¹⁰⁷ Ibid. s. 7.

¹⁰⁸ Ks. Jarno Limnell, ”Neljän tehtävän upseeri”, *Kylkirauta*, No.3, 2009, s. 5–9.

¹⁰⁹ Tilander ehdottaa ilmaisua ”Ohjatkoon suomalaisen upseerin kunnia toimintaani myös palvellessani isänmaata rauhaa ja oikeudenmukaisuutta edistävissä kansainvälisissä tehtävissä.” Heikki Tilander, ”Sotilasvala, kadettilupaus sekä arvot tänään ja huomenna”, teoksessa Risto Sinkko (toim.), *Arvot ja velvollisuudet isänmaan puolustuksessa*, Maanpuolustuskorkeakoulu, johtamisen laitos, julkaisusarja 2, artikkelikokoelmat No. 14, Helsinki 2005, s. 171–179.

Kansainvälisyyden lisääntymistä ja vaikutusta upseerin identiteettiin ei tule nähdä peikkona. Onhan identiteetti(kin) asia, joka alati muuttuu ja muokkautuu ajan mukana. Ensiarvoisen tärkeää identiteetin rakentumiselle on kuitenkin se, että erilaisia näkemyksiä ja ajatuksia tuodaan julkiseen keskusteluun mahdollisimman paljon, mikä edesauttaa jokaisen upseerin omaa pohdintaa ja omia johtopäätöksiä näistä asioista. Asiat eivät saa vain tapahtua.

14.4 Kohti arvojen kansainvälistymistä

Arvot ovat keskeinen osa suomalaisen maanpuolustuksen ja puolustuskyvyn henkistä perustaa. Yhteisesti jakamamme arvot asettavat myös suuntaviivoja sille, mihin suuntaan ja kuinka vahvasti olemme valmiit hyväksymään muutoksia suomalaisessa upseeriudessa. Kansainvälistymisessä on kyse siitä tämän päivän ja lähitulevaisuuden kehityssuunnasta, mikä on osaltaan rakentamassa suomalaisen upseeriuden identiteettiä ja arvopohjaa. Kansainvälisyyden voimistuminen voi myös osoittautua arvojamme entisestään vahvistavaksi. Arvot määrittyvät ja niitä määritetään ajan hengessä.

Upseeristoon kohdistuvat odotukset nousevat yhteiskunnasta. Upseerien arvomaailma samastetaan usein puolustusvoimien arvomaailmaan, joka puolestaan on kiinteässä yhteydessä suomalaisen yhteiskunnan yhteisesti jakamiin arvoihin. Upseerien ja puolustusvoimien arvojen tulee siten seurata ja olla yhteneväisiä – ainakin tietyssä määrin – Suomen kansallisen mielipideilmaston ja arvoperustan kanssa. Tämä koskee myös upseerien yhteiskunnallista ja lainsäädännöllistä sitouttamista kansainvälisiin tehtäviin sekä arvioihin Nato-jäsenyyden suhteen. Upseerien ”pakottamisen” ulkomaanpalvelukseen tai esimerkiksi Nato-jäsenyyden hakemisen ei tulisi olla ristiriidassa yleisesti Suomessa jaettavan arvopohjan ja mielipiteen kanssa.

Turvallisuuspoliittisesti kyse on osaltaan kansallisen ja kansainvälisen turvallisuus- ja toimintastrategian yhteensovittamisesta, jonka prosessointi on Suomessa parhaillaan käynnissä. Tätä tapahtuu sekä poliittisesti että sotilaallisesti. Suomalaisessa turvallisuuskäsityksessä yhdistyy 2000-luvun alussa kaksi näkökulmaa: turvallisuus ymmärretään Suomessa kansainvälistyvänä ja aiempaa laajempaa käsitteenä, jossa kuitenkin on edelleen vahva kansallisen turvallisuuden ulottuvuus. Kansallisen ja kansainvälisen näkökulman yhdistäminen ja painotusten tarkentaminen voidaan nähdä keskeisenä turvallisuuspoliittisena kysymyksenä, mikä heijastuu myös suomalaisen upseeriuden luonteeseen tulevaisuudessa. Kyse on osaltaan siitä, miten pitkälle ja laajasti (sekä millä ehdoin) Suomen puolustusta olisi maailmalle ulotettava tai mikä on todellisuudessa kansallisen puolustuksen ja kansainvälisen kriisinhallinnan välinen yhteys?

Upseerit ovat voimallisesti kansainvälisten tehtävien vapaaehtoisperustan säilyttämisen kannalla. Siihen heillä on oikeutensa, sillä osa on hakeutunut upseeriksi palvelukseen vain Suomessa. Samalla on todettava, että ympäröivä, muuttuva maailma asettaa puolustusvoimille ja upseereille uudenlaisia vaatimuksia, joihin myös upseerien on kyettävä sopeutumaan – vastatakseen kansan heille antamaan toiminnan oikeutukseen. Esimerkiksi yritysmaailmassa kansainväliset tehtävät ja ulkomaankomennukset ovat usein muodostuneet välttämättömyydeksi henkilön tavoitellessa ylimpiä johtotehtäviä – miksei siis puolustusvoimissakin?

Ainakin lähitulevaisuudessa on vaikeaa kuvitella tilannetta, jossa upseerien siirtovelvollisuus ulotettaisiin maamme rajojen ulkopuolella suoritettaviin tehtäviin. Suomalaisessa yhteiskunnassa (viitaten esimerkiksi eduskunnassa käytyyn keskusteluun kriisinhallintalain käsittelyn yhteydessä) ulkomaanpalveluksen muuttaminen pakolliseksi herättäisi kriittistä keskustelua ja hyvinkin voimakkaita tunteita upseeriston keskuudessa. Ulkomaanpalveluksen vapaaehtoisuuden perusta on juurtunut osaksi suomalaista puolustusidentiteettiä.

Yhtenä haasteena voimistuvassa kansainvälistymisen ulottuvuudessa on se, että Suomeen muodostuisi jakautuneisuus ”kansallisen ja kansainvälisen upseeriston” välille. Tällöin ulkomaantehtävien kasvaessa on vaarana, että vain tietty upseerijoukko joutuu kantamaan liian raskaan velvoitteen ulkomaantehtävistä. Miten tasapaino vapaaehtoisuuden ja tasapuolisuuden välillä löydetään? Toisaalta upseerien näkemykset kansainvälisen kokemuksen vaikuttavuudesta uralla etenemiseen kannustanevat myös jatkossa upseereita hakeutumaan vapaaehtoisesti kansainvälisiin tehtäviin. Pelisääntöjen on tällöin oltava selkeitä ja avoimia. Yhteisellä asiallahan suomalainen upseeristo on.

Lähteet

- Halonen, T. (2001). *Puhe Kadettikunnan 80-vuotisjuhlassa*. 27.1.2001.
- Heinänen, J. (2008). Upseerien arvotutkimus 2007 teoksessa teoksessa Sirén, T. (toim.) *Upseerina 100-vuotiaassa Suomessa – millä arvoilla muutoksen maailmassa?* Helsinki: Edita Prima.
- Laitinen, K. (2006). National or International? Contending Discourses on Finnish Conscription teoksessa Pertti Joenniemi (ed.). *The Changing face of European Conscription*. Ashgate, Aldershot.
- Limnell, J. (2009). Neljän tehtävän upseeri. *Kylkirauta*, No.3.
- Limnell J. & Moberg M. (2008). *Nuorten upseerien näkemyksiä upseeriuden kansainvälistymisestä ja mahdollisesta Nato-jäsenyydestä*. Helsinki: Edita Prima.
- Ruotuväki* (2008). Nuoret upseerit vastustavat ulkomaanpakkoa. No. 10.
- Salonius-Parternak, C. (toim.) (2007). *Joidenkin puolustamisesta monen turvaamiseen. Naton tie puolustusliitosta turvallisuusmanageriksi*. Ulkopoliittinen instituutti, Helsinki.
- Sierla, A. (2007). *Suomen mahdollisen Nato-jäsenyyden vaikutukset*. Ulkoasianministeriö.
- Tilander, H. (2005). Sotilasvala, kadettilupaus sekä arvot tänään ja huomenna teoksessa Sinkko, R. (toim.). *Arvot ja velvollisuudet isänmaan puolustuksessa*. Helsinki: Hakapaino.
- Valtioneuvosto (2009). *Suomen turvallisuus- ja puolustuspolitiikka*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Vanhanen, M. (2007). *Puhe Uudenmaan 25. Maanpuolustuspäivän juhlatilaisuudessa*. 7.10.2007.

LUKU 15

INHIMILLINEN TURVALLISUUS JA OPPIMINEN SOTILAALLISESSA KRIISINHALLINNASSA

Ulla Anttila

15.1 Johdanto

Sotilaalliset kriisinhallintatehtävät ovat muuttuneet entistä vaativammiksi. 1990-luvulla julkisuuteen nousivat Balkanin sota ja Ruandan kansanmurha, joihin kansainvälinen yhteisö ei reagoinut oikea-aikaisesti eikä riittävästi. Kokonaisvaltaista kriisinhallintaa on lähdetty kehittämään siviili- ja sotilastoimijoiden yhteistyönä, jotta kriisialueet saataisiin vakautetuiksi ja niiden yhteiskuntarakenteet toimiviksi. Silti monissa maissa konfliktit jatkuvat ja siviilit kärsivät konfliktikierteestä, jossa epävakaus on pysyvä tila.

Erityinen haaste on kestävän rauhan rakentaminen. Uusien konfliktien ymmärtäminen ja rauhan rakentaminen ovat olennaisia asioita kriisinhallinnassa työskenteleville sotilaille. Kestävän rauhan toteuttaminen on vaativaa kaikille kriisinhallinnassa toimiville. Inhimillinen turvallisuus on kriisinhallinnan keskeinen tavoite.

Kokonaisvaltaisen kriisinhallinnan organisatorista oppimista haittaavat monet ilmiöt. Kriisinhallinnassa on mukana monia toimijoita, jotka osittain myös kilpailevat keskenään. Pahimmillaan kilpailu estää kriisinhallinnan kriittisen tarkastelun ja organisatorisen oppimisen. Eri toimijoilla on erilaiset palautejärjestelmät, eikä operaatioista saatua palautetta yleensä kerätä ja arvioida yhtenäisesti eri alaorganisaatioissa. Tulosten kokoaminen eri toimijoiden työstä on vaikeaa, jos arviot eivät ole yhteismitallisia. Tässä artikkelissa esittelen lyhyesti osia kahden tutkimusaineistoni tuloksista.

15.2 Inhimillinen turvallisuus

YK:n kehitysohjelman (UNDP:n) vuosiraportissa 1994 esiteltiin inhimillisen turvallisuuden käsitteistöä, ja siitä alkaen inhimillisen turvallisuuden käsitteestä ja sen laajuudesta on käyty tutkijoiden kesken laajaa keskustelua. Keskeistä on, että inhimillisen turvallisuuden käsite laajentaa turvallisuuspolitiikan käsittämään paitsi valtion myös yksittäisten ihmisten turvallisuuden. Samanaikaisesti keskusteluun on noussut suojeluvastuun periaate vuonna 2001 ilmestyneen raportin pohjalta (ks. The Responsibility to Protect).

Usein valtioiden turvallisuus ja inhimillinen turvallisuus liittyvät toisiinsa. Hauraat valtiot eivät voi taata kansalaisille turvallisia oloja. Olennaista on kuitenkin ajattelutavan muutos. Valtioiden katsotaan olevan velvollisia takaamaan yksittäisille ihmisille turvalliset olot alueellaan. Tällä ajattelulla on juurensa humanitaarista oikeutta koskevassa kansainvälisessä oikeudessa kuten Haagin ja Geneven sopimuksissa. Kaikki maat eivät luonnollisestikaan ole pitäneet hyvänä keskustelua, joka kyseenalaistaa sellaisen valtion oikeutuksen, joka ei turvaa ihmisten perusoikeuksia. Inhimillisen turvallisuuden käsitettä on kehittänyt eteenpäin mm. tutkija Mary Kaldor. Hän on korostanut inhimillisen turvallisuuden periaatteen välttämättömyyttä EU:n ulko- ja turvallisuuspolitiikassa.

15.3 Nykyisten ja tulevien konfliktien haasteet

Tulevien konfliktien hallinnassa olennaista on se, että kansainväliset toimijat sekä rauhanturvaajina että eri kansainvälisten järjestöjen edustajina pystyvät solmimaan luottamukselliset suhteet kriisialueiden paikallisiin asukkaisiin. Tämä on kestävä rauhanrakentamisen edellytys. Viime kädessä on paikallisten ihmisten toiminnasta kiinni, saadaanko rauha pitävälle pohjalle ja epävakaas hälvenemään. Rauhan saavuttaminen on tietenkin haasteellista, jos joku tai jotkut konfliktin osapuolista eivät ole mukana rauhanprosessissa.

Kriisialueilla rauhanturvaajina toimivien sotilaiden työkenttä on kaksijakoinen. Toisaalta on ensiarvoisen tärkeää, että he pystyvät luomaan luottamukselliset suhteet paikallisiin asukkaisiin. Toisaalta kuitenkin oletetaan, että merkittävä osa tulevista konflikteista on monimutkaisia ja vaikeita. Rauhanturvaajien on oltava kriisinhallinnassa valmiita myös aseellisen voiman käyttöön.

Ase- ja viestintäteknologian kehittyessä sotilailta edellytettävät teknis-sotilaalliset valmiudet kasvavat. Näin ollen kriisinhallinnan haasteet ovat kahtalaiset. Sotilaan on hallittava perinteiset sotilaan valmiudet aseiden käyttämiseksi, jotta mahdollinen aseellinen uhka kriisialueilla saadaan estetyksi ja ehkäistyksi. Samalla on kuitenkin ensiarvoisen tärkeää, että sotilas on vuorovaikutustaitoinen ja kykenevä toimimaan monikulttuurisessa ympäristössä sekä paikallisten asukkaiden ja muiden siviilitoimijoiden kuten kansainvälisten järjestöjen edustajien että myös sotilaiden kanssa.

On esitetty, että rauhanturvaoperaatioissa sotilailta edellytetään sekä taistelu- että vuorovaikutustaitoja (”combat and contact skills”; Norgaard & Holsting 2006). Tämä on ytimekäs yksinkertaistus siitä, mitä kriisinhallinnassa toimivilta sotilailta edellytetään nyt ja erityisesti

tulevaisuudessa. Yhteistyökyvyn merkitys tulee korostumaan sekä sotilaallisessa että siviilikriisinhallinnassa.

Kriisinhallinnassa ja rauhanrakentamisessa on yleensä mukana suuri joukko erilaisia toimijoita. Rauhanrakentajien yhteisö sekä sotilas- että siviilitehtävissä on kansainvälinen. Vaikka kriisinhallinta- ja rauhanrakentamissuunnittelussa pitää pyrkiä mahdollisimman selkeisiin mandaatteihin ja työnjakoon, eri organisaatioiden toiminnassa voi olla päällekkäisyyttä ja valitettavasti jopa kilpailua.

Kansainvälisen yhteisön lähettämien tahojen pitäisi pystyä toimimaan yhteistyössä paikallisten asukkaiden kanssa sekä koordinoimaan toimintaansa. Niukkojen resurssien vuoksi päällekkäistä työtä tulisi välttää. Paikallisten asukkaiden olisi myös saatava tietää, mikä taho tekee mitään. Heidän keskeinen osansa rauhanrakentamisessa ei voi toteutua, jos he jäävät siinä ulkopuolisiksi puutteellisten tietojen vuoksi.

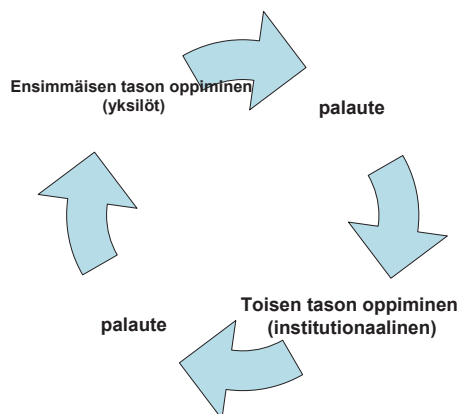
15.4 Oppiminen

Oppiminen tulkitaan usein hyvin yksilölliseksi ilmiöksi. Psykologiassa ja kasvatustieteissä oppiminen on perinteisesti määritelty yksilölliseksi kognitiiviseksi prosessiksi. Nykyisin oppimisen tutkimus on laajempaa ja myös yksilön oppimisen sosiaalinen rakentuminen tunnustetaan. Myös yksilön identiteetti vaikuttaa keskeisesti oppimiseen (Eteläpelto 2007).

Organisaatioiden oppimista on tarkasteltu laajemmin 1990-luvulta alkaen. Kriisinhallinnan kannalta on olennaista ymmärtää kriisinhallinta sekä yhteisöjä ja organisaatioita että yksittäisiä yksilöitä koskevana käsitteenä. Yksilöiden ja organisaatioiden oppimisen eristäminen toisistaan vinouttaisi tarkastelua.

Rauhanrakentamisessa voidaan tarkastella sekä yksilöllistä että koko organisaatiota koskevaa oppimista. Yksilöiden oppiminen kriisinhallinnasta on ns. ykköstason oppimista. Se on edellytys ns. toisen tason oppimiselle eli institutionaaliselle tai organisatoriselle oppimiselle kriisinhallinnassa ja rauhanrakentamisessa. (Howard 2008)

Oppimisprosessit kriisinhallinnassa



KUVIO 1. Oppimisprosessit kriisinhallinnassa

Ongelmat rauhanrakentamisessa ja kriisinhallinnassa ovat usein liittyneet siihen, että yksilöiden oppimaa ja raportoimaa ei ole otettu vakavaan tarkasteluun ja hyödynnetty myöhempiä operaatioita suunniteltaessa. YK on hyödyntänyt aiemmista operaatioista kertyneen tiedon heikosti ja näin ollen se on oppinut organisaationa tuloksistaan vähemmän kuin olisi periaatteessa ollut mahdollista. (Howard 2008)

Organisatorisen oppimisen kehittäminen kriisinhallinnassa on tärkeää. Se edellyttää sekä yksilöiden oppimiskykyä että organisaation kykyä ja halua hyödyntää tietoja tavoilla, jotka tehostavat ja muuten parantavat kriisinhallintaa ja rauhanrakentamista. Palautejärjestelmien kehittäminen on tässä työssä avainasemassa. Kriisinhallinnassa työskentelevien rauhanturvaajien on voitava antaa palautetta kriisinhallintaorganisaatiolle. Näitä tietoja on hyödynnettävä, jotta meneillään olevaa rauhanturvaoperaatiota ja myöhempää sotilaallista kriisinhallintaa voitaisiin kehittää. Kriisinhallinnan kehittämistä ja sen vaikuttavuuden arviointia korostetaan myös tuoreessa kokonaisvaltaisen kriisinhallinnan strategiassa (Ulkoasiainministeriö 2009, 60).

15.5 Sotiluus ja monenlaiset sotilaamme

Sotiluus tarkoittaa sotilaana olemista ja toimimista. Miten sotiluus muuttuu, kun kriisinhallinta on kasvava osa sotilaiden tehtäviä? Kansainvälisessä kriisinhallinnassa keskeinen periaate on inhimillisen turvallisuuden edistäminen. Inhimillisellä turvallisuudella tarkoitetaan valtioiden turvallisuuden vastapainona sitä, että jokaisen yksilön tarpeet turvattuun ympäristöön pitää ottaa huomioon.

Sotiluuden haaste kriisinhallinnassa on eri velvoitteiden yhdistäminen. Toisaalta rauhanturvaajina toimivien sotilaiden velvoite on väkivallan estäminen ja rajoittaminen. Tässä tehtävässä heillä on oikeus jopa kuolettavan voiman käyttöön tilanteen niin vaatiessa. Tässä artikkelissa käsitellään sekä sotiluuksia mm. rauhanturvaajuuden merkitysten kautta että inhimillistä turvallisuutta empiirisiin aineistoihin nojautuen.

Suomessa on miehiä koskeva yleinen asevelvollisuus, ja pieni osa naisista suorittaa vapaaehtoisen asepalveluksen. Osa asevelvollisuusikäisistä suorittaa vakaumuksellisista syistä johtuen siviilipalveluksen, ja osa vapautetaan palveluksesta lähinnä terveydellisistä syistä.

Asevelvollisuuden suorittaneet ovat saaneet sotilaan peruskoulutuksen ja heistä valtaosa siirtyy reserviin. Puolustusvoimien palveluksessa on ammattisotilaita, joiden suorittamat opinnot vaihtelevat. Maanpuolustuskorkeakoulussa opiskelevat upseerit suorittavat nykyisin kaksivaiheisesti ylempään korkeakoulututkinnon sotatieteistä. Tieteellisen koulutuksen rinnalla koulutuksessa syvennetään ammattisotilaan ammatillisia ja käytännöllisiä opintoja.

Reserviläiset ovat sotilaskoulutuksestaan huolimatta siviilejä. Pitempiaikaisiin sotilastehtäviin he osallistuvat nykyoloissa yleensä vain rauhanturvatehtävissä. Rauhanturvaajat toimivat yleensä kansainvälisissä sotilasoperaatioissa esim. Naton, EU:n tai YK:n alaisuudessa.

Sotiluuden kysymykset liitetään yleensä ammattisotilaisiin. Rauhanturvaamisen kannalta on mielekästä pohtia sotiluutta myös reserviläiset huomioon ottaen. Onko ammatti- ja reserviläissotilaiden sotiluudessa eroja?

Perinteisissä rauhanturvatehtävissä reserviläisten osuus rauhanturvaajista on ollut suuri. Sotilaallisesti vaativimmat tehtävät merkitsevät rauhanturvaamisen ammatillistumista. Toisaalta monimutkaisissa konflikteissa haasteena ovat kontaktit paikallisiin siviiliyhteisöihin.

15.6 Rauhanturvaajayhteisön merkitys sotiluuden kannalta

Väitöskirjaani varten haastattelin helmi-kesäkuussa 2008 yhteensä 9 ammattiupseeria ja 10 reserviläisrauhanturvaajaa, joilla oli työkokemusta rauhanturvaamisesta KFOR-operaatiosta Kosovosta¹¹⁰. Haastatteluissa käsiteltiin lähinnä rauhanturvaamiskokemusten merkityksiä haastateltavien näkökulmasta.

Haastateltavien kokemukset rauhanturvatehtävissä toimimisesta olivat voittopuolisesti myönteisiä. Koska haastattelut perustuivat vapaaehtoisuuteen, valikoituminen saattaa osaltaan selittää tätä tulosta. Myönteiset kokemukset olivat monilla haastatelluilla yhteydessä itseyttä kasvun. Identiteettinsä muutosta eivät haastatellut yleensä olleet havainneet.

Rauhanturvaajien merkitys vaihteli eri osaryhmissä. Rauhanturvaajien merkitys yleisesti tai lähiyhteisönä oli yleensä suurempi reserviläisille kuin ammattiupseereille. Tulkitsen tämän tuloksen johtuvan ainakin osittain siitä, että ammattiupseereilla on havaittu vahva ammatti-identiteetti (Limnell 2004; Heinänen 2008). Ammattiupseerin identiteetti kattaa rauhanturvaajuuden.

Rauhanturvatehtävissä työskentelevät reserviläiset saapuvat määräaikaiseen sotilaan tehtäväänsä yleensä siviilitehtävistä, joiden ammatillinen kirjo vaihtelee. Rauhanturvatehtävät merkitsevät heille määräaikaista sotiluutta. Ammatillinen identiteetti, joka siviilistä tulevilla rauhanturvaajilla on, vaihtelee myös paljon.

Sotilaallisen kriisinhallinnan tehtävät ovat ammattiupseereille yksi osa ammatillista uraa tai polkua. Reserviläinen puolestaan usein hakeutuu rauhanturvatehtäviin muusta ammatillisesta roolista ja tehtävästä: ollakseen rauhanturvaaja hänen on oltava sotilas. Rauhanturvaajuus lienee ammattiupseereille useimmiten osa sotiluutta, kun taas sotiluus lienee reserviläisille osa rauhanturvaajuutta. Ammatti ja elämäkokemus vaikuttavat näiden käsitteiden keskinäisiin suhteisiin ja merkitykseen.

Haastattelemani rauhanturvaajat eivät yleensä kokeneet ristiriitaa turvallisuuden takaamisessa ja jälleenrakentamisessa rauhanturvatehtävissä. Ristiriitojen vähäisyys selittynee pitkälti sillä, että Kosovon operaatio on viime vuosina ollut varsin rauhanomainen. Vaikka Kosovon itsenäistymisen helmikuussa 2008 pelättiin lisäävän väkivaltaisuuksia, tilanne säilyi vakaana

¹¹⁰ Haastattelin lisäksi 8 henkilöä, jotka olivat työskennelleet siviilikriisinhallinnan tehtävissä Kosovossa, mutta tätä osaa aineistostani en käsittele tässä artikkelissa.

tuolloinkin. Verrattuna esimerkiksi kriisinhallintaan Afganistanissa, tilanne Kosovossa on huomattavasti vähärisempi.

15.7 Koulutus

Sotilaiden koulutuksessa inhimillisen turvallisuuden ajatukset ovat vasta prosessoitumassa eteenpäin. Syksyllä 2009 käyttöön otetussa Maanpuolustuskorkeakoulun opetussuunnitelmassa inhimillisen turvallisuuden ajatuksia on kehitetty erityisesti osaksi sotilaspedagogiikan opetusta.

Joulukuussa 2007 keräämäni kirjallisen kyselyaineiston perusteella kadetit eivät tunteet inhimillistä turvallisuutta käsitteenä, vaikka inhimilliseen turvallisuuteen liittyviä asioita oli käsitelty eri oppiaineissa ja eri kursseilla (Anttila, painossa). On tärkeää, että inhimillisen turvallisuuden periaatteita esitellään myös käsitteellisesti. Inhimillinen turvallisuus liittyy olennaisesti ihmisoikeuksien kunnioittamiseen ja perinteiseen humanitaariseen oikeuteen.

Inhimilliseen turvallisuuteen liittyvien kysymysten pitäisi olla keskeisiä sekä sotilaskoulutuksessa että rauhanturvaajien kursseilla, jotka edeltävät rauhanturvatehtäviä. Vaikka aihetta käsitellään humanitaarisen oikeuden ja siviilien suojelun kysymyksenä sekä upseerien että rauhanturvaajien koulutuksessa, inhimillisen turvallisuuden käsite voi laajentaa ajattelua turvallisuuspolitiikan ja sen tavoitteiden luonteesta.

15.8 Johtopäätöksiä

”Sotilaspedagogiikan on nyt ulotettava katseensa myös sotien, terrorismin ja kansainvälisen rikollisuuden taustalla vaikuttaviin perussyihin, kuten ilmastonmuutokseen, kiristyvään kilpailuun energiaresursseista ja pahenevaan jakoon hyvin toimeentulevien ja köyhien välillä, samoin kuin tautien massiiviseen leviämiseen. ... Näillä kaikilla on olennaisia vaikutuksia sotilaiden osaamisvaatimuksiin, arvomaailmaan ja etiikkaan sekä yhteistoimintavalmiuksiin.” (Toiskallio 2008, 127)

Valitettavasti sodat eivät loppuneet kylmän sodan kahtiajaon päättymiseen, vaikka monet sitä toivoivat. Sodankäynnin muutoksia pitää tarkastella myös inhimillisen turvallisuuden kannalta, jotta siviiliväestön asemaa voidaan parantaa. Kriisinhallinnan vaikuttavuuden ja arvioinnin kehittämisen pitää perustua tutkimukseen, jolla on monitieteisen teoreettinen perusta.

Sotilaspedagogiikalla on tärkeä asema kriisinhallinnan tutkimuksessa ja kehittämisessä, jos tekijöitä ja näkijöitä tutkimuksen kehittämiseen riittää. Sotilaallisessa kriisinhallinnassa sivistyneet ja taitavat rauhanturvaajat, jotka ymmärtävät sekä sotilaallista että siviiliyhteiskunnan toimintaa, voivat rakentaa kestäväää rauhaa. Koska Suomella on perinteitä rauhanturvaamisesta, jolla on vankat yhteydet siviiliyhteiskuntaan, kannattaa Suomen myös kehittää kriisinhallinnan malleja oloihin, jotka usein ovat entistä vaativampia. Tähän työhön tarvitaan ymmärrystä siviiliyhteiskunnan kehittämisestä, sotilaallisesta ja siviilikriisinhallinnasta sekä kriisialueiden oloista.

Kriisinhallinnassa työskentelevien ajatuksia kannattaa kartoittaa kriisinhallinnan kehittämiseksi sekä tutkimuksen että parempien palautejärjestelmien kautta. Organisaatioiden oppimisen kannalta on olennaista, että kriisinhallintaoperaatioista kerätään palautetta sekä paikallisilta asukkailta että operaation henkilöstöltä. Tarvitaan myös nykyistä suurempaa avoimuutta, jotta monista osaorganisaatioista koostuvat operaatiot oppisivat onnistumisista ja erehdyksistä entistä paremmin ja jotta tieto välittyisi myöhempisiin operaatioihin.

Inhimillisen turvallisuuden käsite on vähitellen sisältyvässä upseerien ja rauhanturvaajien opintoihin. Vaikka aihetta on aiemminkin käsitelty koulutuksessa, inhimillinen turvallisuus voi käsitteenä laajentaa tilannetietoisuutta ja syventää näkemystä ihmisoikeuksista. Tätä pedagogista haastetta olisi jatkossa analysoitava myös rauhanturvaajien moraalijattelun kehityksen näkökulmasta.

Lähteet

Anttila, U. (painossa). Military pedagogy and human security education. *IAMP2008 konferenssissa esitetty artikkeli*.

Heinänen, J. (2008). Upseerien arvotutkimus 2007 teoksessa Sirén, T. (toim.). *Upseerina 100-vuotiaassa Suomessa – Millä arvoilla muutoksen maailmassa?* Helsinki: Edita Prima.

Howard, L. M. (2008). *UN peacekeeping in civil wars*. Cambridge: Cambridge University Press.

Eteläpelto, A. (2007). Työidentiteetti ja subjektiiviset rakenteiden ja toimijuuden ristiallokoissa teoksessa Eteläpelto, A., Collin, K. & Saarinen, J. (toim.). *Työ, identiteetti ja oppiminen*. Porvoo: WSOY.

Limnell, J. (2004). Upseerin arvotutkimus teoksessa *Maailman ja yhteiskunnan muutos - upseerin arvot ja perinteet*. Helsinki: Edita Prima.

Norgaard, K. & Holsting, V. S. (2006). *International operations in FOKUS*. Copenhagen: Royal Danish Defense College.

Responsibility to Protect (2001). The Report of International Commission on Intervention and State Sovereignty. Ottawa: International Development Research Centre.

Toiskallio, J. (2008). Sotilaspedagogiikan ja kasvatustieteen rajapinnalla teoksessa Kallioniemi, A., Toom, A., Ubani, M., Linnansaari, H. & Kumpulainen, K. (toim.). *Ihmistä kasvattamassa: koulutus – arvot – uudet avaukset/Cultivating humanity: Education – values - new discoveries*. Professori Hannele Niemen juhlaKirja. Turku: Painosalama.

Ulkoasiainministeriö (2009). Suomen kokonaisvaltainen kriisinhallintastrategia. Helsinki: Ulkoasiainministeriö.

LUKU 16

TAVOITTEENA TURVALLISUUSTIETOISET SOTILASKOULUTTAJAT – SOTILASPEDAGOGIIKAN KOULUTUSSUUNNITTELUN JA OSAAMISEN KEHITTÄMISEN KOKEMUKSIA ILMASOTAKOULUSSA

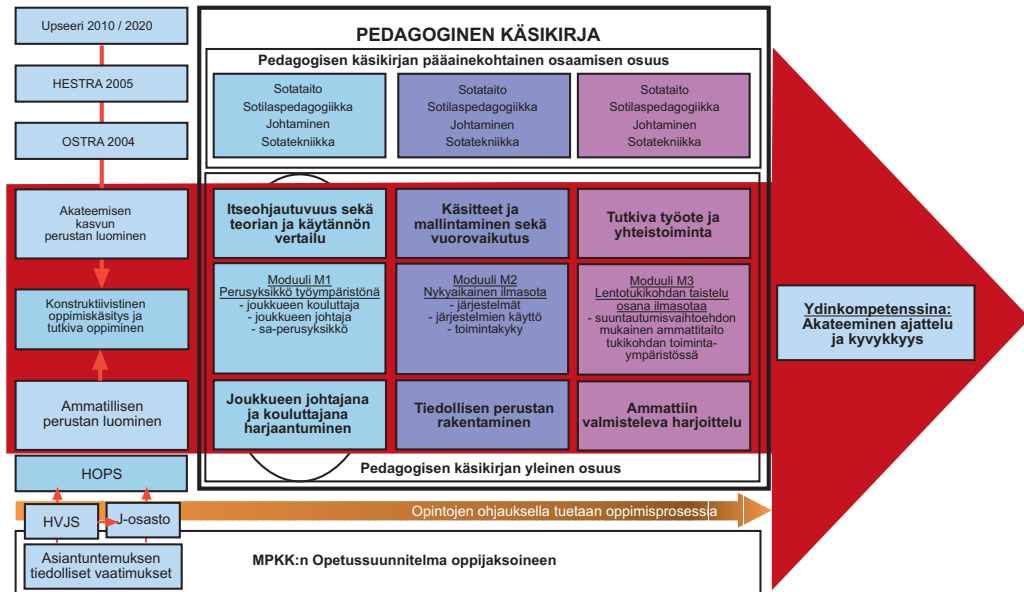
Hannu Rentola

16.1 Johdanto

Sotilaskasvattajan keskeinen tehtävä on toimia turvallisen kouluttamisen asiantuntijana. Koulutussuunnittelua tekevän sotilaskasvattajan on perehdyttävä koulutusta ohjaaviin tekijöihin, jotta hän voi suunnitella linjakasta koulutusta (osaamistavoitteet, sisällöt, menetelmät ja arviointi). Näitä ovat esimerkiksi Pääesikunnan osaamisen kehittämiseen liittyvät strategiat, Maanpuolustuskorkeakoulun sotatieteellisten tutkintojen (sotatieteiden kandidaatti ja maisteri) kokonaistavoitteet sekä sotatieteelliset oppiainekohtaiset tavoitteet. Näiden lisäksi on huomioitava puolustushaaraesikuntien asettamat sotilasammattilliset tavoitteet sekä työelämän asettamat vaateet opintojen sisältöjen ja rakenteiden osalta. Samalla sotilaskasvattajan on oltava tietoinen erilaisten pedagogisten ratkaisujen aiheuttamista vaikutuksista esimerkiksi opiskeluun tarvittavan ajan mitoittamiseen (opiskelija) ja valitun pedagogisen menetelmän edellyttämiin resursseihin (opettaja) aikuisopiskelussa.

Tässä artikkelissa oleva esimerkkiasetelma on kuvausta sotilasammattillisen ja sotatieteellisen opintojakson vuoropuhelusta Ilmasotakoulun ohjaamissa sotilaspedagogiikan opinnoissa. Opintojaksojen suunnittelussa on pyritty huomioimaan Puolustusvoimien palkatun henkilöstön osaamisen kehittämisen strategian (OSTRA 2004) mukaisen osaamisen kehittämisen päämäärät yhdessä sotatieteiden tutkintoon kuuluvien kandidaatin perusopintojen sisältöjen (Maanpuolustuskorkeakoulu 2009) ja sotilasammattillisen yleistason opintojen (Pääesikunta 2007) kanssa. Opintojaksot sijoittuvat kandidaatin perusopintojen ilmapuolustuksen ensimmäiseen moduuliin ”Perusyksikkö työympäristönä”. Moduuliajattelun tarkoituksena on

tarjota opintojen sisällöille ja tavoitteille kehys, jonka mukaan opintoja toteutetaan tieteelliseen ajatteluun ja sotilasammattilliseen kykyyn pyrkien. Moduuliajattelu toimii sekä opettajan että opiskelijan apuna, kun hän liittyy yksityiskohtia osaksi suurempaa kokonaisuutta. Molemmat opintojaksot on sijoitettu Ilmasotakoulussa rinnakkain siten, että sotatieteiden kandidaattiopiskelija voi osallistua sekä sotilasammattillisiin että sotatieteellisiin opintojaksoihin. Opintojaksojen eteneminen tapahtuu upseeriopintojen määrittämässä tahdissa.



KUVIO 1: Sotatieteiden kandidaatin tutkintoon sisältyvien moduulien osaamisen tavoitteiden tiivistetty kuvaus Ilmavoimien upseerikoulutusta ohjaavassa Pedagogisessa käsikirjassa 2006–2009.

16.2 Osaamisen kehittämistä

Puolustusvoimien palkatun henkilöstön osaamisen kehittämisen strategia (OSTRA 2004) ohjaa puolustusvoimien henkilöstön osaamisen kehittämistä. Sen perusajatuksena on puolustusvoimien ja yksilön osaamistarpeiden suunnitelmallinen tuottaminen. Toimintaympäristön nopean muuttumisen myötä oppimaan oppimisen taidot ja jatkuva oppiminen korostuvat. Päämääränä on luoda osaamista, jolla varmistetaan riittävä sotilaallinen suorituskyky. Sen vuoksi osaamisen kehittäminen koskettaa henkilökunnan sotatieteellistä perus-, jatko- sekä ammatillista täydennyskoulutusta. (Pääesikunta 2005)

Osaamisen kehittämisen lähtökohtana on tulevaisuudessa kokonaisvaltaiseen toimintakykyyn tähtäävä oppimiskäsitys. Oppimiskäsitys tukee persoonana ja yhteisön jäsenenä kasvamista sekä aktiivista, tietoa luovaa toimintaa (kokemuksellisuus, sosiaalinen vuorovaikutus, itseohjautuvuus ja kriittiseen ajatteluun pohjautuva toiminta). Keskeistä on ohjata ja kehittää opiskelijalle sellaisia kykyjä ja valmiuksia, joita ymmärtämällä hän kykenee soveltamaan tietämystään työelämähaasteiden äärellä, jossa korostuu ongelmanratkaisutaitojen merkitys. (Pääesikunta 2005)

Tämän artikkelin lopussa esimerkkinä kuvattujen opintojaksojen kautta opiskelijalle pyritään varmistamaan sellainen osaaminen, että hän kykenee toimimaan upseerin tehtävässä turvallisuustietoisena sotilaskasvattajana ampumakoulutuksen soveltavissa tehtävissä. Osamiseen sisältyy sekä sotilasammattillinen ammattitaito suunnitella ja johtaa ampumaharjoituksia että kyvykkyyks liittyy teorian kautta saatua tietoa riskianalyyseista käytännön sovellusympäristöön.

16.3 Opetuksen suunnittelusta

Ilmasotakoulu on puolustushaarakoulu, jonka päätehtävänä on ilmapuolustuksen opiskelijoiden ammatillisen osaamisen ja valmiuksien kehittäminen. Opintojen suunnittelussa ja pedagogisissa rakenteissa on huomioitava useita erilaisia asioita, jotka toteutetaan opiskelijoiden opintojaksojen mukaisten tavoitteiden mukaisesti olemassa olevien resurssien puitteissa. Opintojen sisältöjä ja pedagogisia ratkaisuja ohjaavat useat erilaiset tekijät Maanpuolustuskorkeakoulun sotatieteellisten tutkintovaatimusten lisäksi. Näitä ovat mm. Ilmavoimien esikunnan ja Maavoimien esikunnan ohjaus ammatillisen osaamisen sisältöjen suhteen sekä Pääesikunnan osaamisen kehittämisen strategian mukaiset osaamisen tavoitetasot henkilökunnan koulutusjärjestelmän täydennyskoulutuksen osalta.

Opintojen mitoituksen pitää tapahtua sekä sotilasammattillisissa että sotatieteellisissä opinnoissa oppimiseen kuuluvan keskimääräisen ajan ja työmäärän mukaisesti. (Karjalainen, Alha & Jutila 2003) Tämän ymmärtäminen on erityisen tärkeää koulutussuunnittelussa, kun opintojen kuormittavuutta pyritään säätämään oikein mitoitetuilla oppimistehtävillä ja opintojaksojen erilaisilla pedagogisilla rakenteilla. Anna aikaa ajatella -julkaisun opintojen mitoitusesimerkit ovat olleet tarpeellisia, kun Ilmasotakoulun ohjaus- ja suunnitteluvastuulla olevien opintojaksojen rakennetta ja oikeaa mitoitusta on suunniteltu.

Sotilasammattillisen täydennyskoulutuksen sisältämät puolustushaaraopinnot ja niiden sisältöjen tuottaman osaamisen määrittäminen perus-, yleis- ja mestaritasoille on tärkeää, koska opintojen tulee olla mahdollisia kaikille puolustusvoimien henkilöstöryhmien opiskelijoille. Monimuotoisen koulutuksen ja sen tuottamien pedagogisten ratkaisujen mitoitus ja yhteensopivuus työelämävaateen kanssa haastaa koulutuksen suunnittelua aivan erityisellä tavalla. Riittävän tiedottamisen ja informoinnin merkitys korostuu, koska koulutusuudistuksen tuottamaa osaamista ja aikaisemmasta poikkeavaa koulutusrakennetta ei tunneta vielä riittävästi henkilökunnan keskuudessa. Tähän pyritään vaikuttamaan yhteistä keskustelua ja ymmärrystä lisäämällä ja Ilmasotakoulun täydennyskoulutuksen tarjoamien opintojaksojen oppisisältöjen kautta. Tästä on esimerkkinä yleistason Työpaikkaohjaamisen perusteet -opintojakso, joka on tarkoitettu myös maisteriopiskelijoille. Sen kautta pyritään lisäämään opiskelijoiden ymmärrystä työpaikkaohjaamisesta ja vaikuttamaan työelämässä tarvittavan tiedon lisäämiseen.

16.4 Ryhmän taisteluammuntojen johtamisen perusteet – opintojakso (2 op)

Sotilasammattillista osaamista tarkasteltaessa huomio kiinnittyy erilaisten ammatillisten taitojen perusteiden ymmärtämiseen ja sen jälkeen ammatilliseen harjaantumiseen ja hyväksytyjen näyttöjen sekä päiväkäskeytyksen kautta pätevyysiin. Siis oikeuteen johtaa ja toimia erilaisissa vastuullisissa tehtävissä, esimerkiksi ampumakouluttajana ja ammunnanjohtajana. Tästä esimerkkinä toimii sotilasammattillisten yleisten opintojen opintojakso ”Ryhmän taisteluammuntojen johtamisen perusteet”.

Ryhmän taisteluammuntojen johtamisen perusteet -opintojakson aikana opiskelijat kehittävät osaamistaan siten, että he oppivat perusteet ja voivat aloittaa käytännön taitojen, ampumakoulutuksen, harjoittelun varusmiesten koulutuksen yhteydessä. Tähän samaan opintojaksoon voi osallistua myös muita yleistason opiskelijoita, joiden tarkoituksena on hankkia taisteluammuntojen johtamiseen liittyvät perusteet (formaalin) kouluoppimisen kautta. Kaikilla opiskelijoilla tulee olla riittävät perusteet (esitietovaatimukset ja organisaation tarve) ko. opintoihin.

Opintojakson tavoitteen mukaiset perusteet rakentuvat seuraavista osista:

- lähiopetuksena tapahtuva teoriakoulutus sekä siihen liittyvät ryhmätyöt ja varomääräyskokeiden hyväksytyt suorittaminen
- teoriakoulutuksen rinnalla tapahtuva kouluttajan taitojen harjaannuttaminen varusmiesten peruskoulutuskauden erilaisissa kouluttajatehtävissä.

Hyväksytyyn ryhmän taisteluammuntojen johtamisen perusteet -opintojakson suorittamisen ja siinä syntyvän perusosaamisen jälkeen Ilmasotakoulun opiskelijoille (ml. sotatieteiden kandidaatin tutkintoa suorittavat) annetaan mahdollisuus osallistua joukko-osaston järjestämiin ampumaleireihin. Ampumaleireillä opiskelijat siirtävät perustietämystään käytäntöön erilaisten oppilasharjoitteiden (ammunnan johtamiseen liittyvät tehtävät) kautta, joita ohjaavat ammattisotilaat. Ampumaleirillä tapahtuvat harjoitukset toimivat opiskelijoilla osaamisen näyttöinä. Hyväksytyjen näyttöjen ja niitä edeltävien teoriaperusteiden osaamisen varmennuksen jälkeen opiskelijoille voidaan esittää erilaisia oikeuksia ja pätevyksiä, jotka joukko-osaston komentaja hyväksyy.

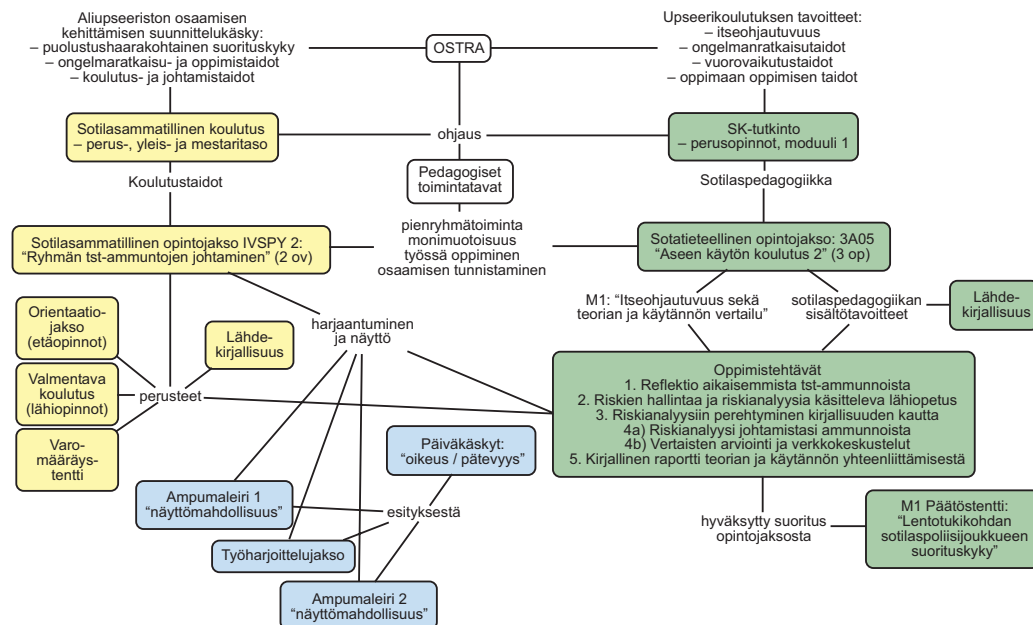
16.5 Aseen käytön koulutus 2 – opintojakso (3 op)

Sotatieteellisten teoriapainotteisten opintojen kautta sotatieteen kandidaatin tutkintoa opiskeleva voi syventyä sotilasammattillisten tapahtumien ja taitojen vaatimiin ilmiöihin ja syvällisempiin merkityksiin. Tähän perehdytään sotilaspedagogiikan perusopinnoissa Aseen käytön koulutus 2 -opintojaksossa, jossa tapahtuvasta osaamisen kehittämisestä vastaa Maanpuolustuskorkeakoulun Johtamisen ja sotilaspedagogiikan ainelaitos (JOSPEL)

ja jonka Ilmasotakoulu toteuttaa Ilmasotalinjan opiskelijoille (pl. ohjaajaopintosuunta). Opintojakso muodostuu seuraavista osista:

- sotatieteiden opiskelijat perehtyvät aihepiiriin refleктоimalla kokemiaan ampumaharjoituksia sekä jakamalla niistä saatuja kokemuksia keskenään Koulutusportaalin keskustelupalstan ja pienryhmätyöskentelyn avulla.
- teoreettisena tarkastelualueena on riskien hallintaan ja riskianalyysiin perehtyminen sekä sen sitominen käytäntöön. Opiskelijat osallistuvat puolen päivän ajan riskien hallintaa käsittelevään lähiopetukseen, jossa tarkastellaan ilmavoimissa käytössä olevia menetelmiä riskianalyysin toteuttamiseksi.
- opiskelijat perehtyvät itseopiskelun kautta kirjalliseen teoriaan riskianalyysistä ja sen merkityksestä. Tämän jälkeen he laativat ampumaleirin harjoituksiin liittyvän riskianalyysin.
- opiskelijat arvioivat toisten opiskelijoiden tekemiä riskianalyysseja, jotta voivat tasata keskenään olemassa olevaa kokemusta ja tietoa.
- opiskelijat laativat kirjallisen raportin, jossa he tarkastelevat teorian ja käytännön kokemuksen yhteensovittamista ja merkitystä.

Tutkivan työtteen kautta tapahtuva riskianalyysin tarkastelu ja sen laatiminen antavat mahdollisuuden käsitellä pitkäkestoista sotilasammattillista koulutustapahtumaa kokonaisuutena ja käytännön läheisenä toimintana. Samalla Ilmasotakoulussa tapahtuvien perusopintojen aikaisen *Pedagogisen käsikirjan* (Ilmasotakoulu 2006) ensimmäisen moduulin keskeinen lähdekohta ”teorian ja käytännön vertailu” saa konkreettisen tarkastelupinnan.



KUVIO 2: OSTRAN jalkautusesimerkki sotatieteellisissä ja sotilasammattillisissa opinnoissa Ilmasotakoulussa vuonna 2010.

16.6 Yhteenvetoa

Erilaisten opiskelijoiden ja kokemusten kautta sotilasammattillisten opintojen sisältö voi parhaimmillaan kehittää sekä aliupseerien että upseerien osaamista. Sotilasammattillinen koulutustaito vaatii teorian lisäksi käytännön harjoittelua. Kun sotatieteellinen teoria saa palvelua osaltaan käytäntöä, voi vuoropuhelu molempiin suuntiin olla hedelmällistä. Pääesikunnan henkilöstöstrategian (HESTRA 2005) mukaisesti koulutusjärjestelmän kehittämisen päämääränä on palvella joustavasti puolustusvoimien tarpeita. Koulutusjärjestelmän on varmistettava henkilöstönsä suorituskykyvaatimusten edellyttämän osaamisen kehittyminen. Parhaimmillaan se tuottaa turvallisuustietoisia sotilaskouluttajia ja saa erilaiset ammattiryhmät työskentelemään yhteisen päämäärän, sotilaskoulutuksen, hyväksi.

Koulutussuunnittelua tekeviltä sotilaskasvattajilta edellytetään jatkuvaa halua kehittää osaamistaan. Samalla heiltä vaaditaan lapsenomaista, kriittistäkin uteliaisuutta ja ennakkoluulottomuutta ympäristössä tapahtuvia muutoksia kohtaan. On seurattava aikaansa. Tällä tavalla puolustusvoimien henkilöstön osaamisen kehittäminen voi tapahtua sekä sisältöjen että menetelmien osalta parhaiden käytänteiden ja tieteellisen tutkimustiedon mukaisesti. Maanpuolustuskorkeakoulun suunnittelemat sotilaspedagogiikan monipuoliset opinnot tarjoavat tähän erinomaisen lähtökohdan.

Parhailtaan on menossa sotatieteiden kandidaatin ja maisterin tutkintojen opistojaksojen sisältöjen ja tavoitteiden tarkentaminen. On havaittu tarpeita muuttaa olemassa olevia opetussuunnitelmia osaamisen kehittämiseksi ja suorituskyvyn parantamiseksi. Samalla nykyiset sisällöt ja pedagogiset menetelmät ovat kriittisen tarkastelun alla: mitä halutaan säilyttää ja mitä muuttaa? Koulutussuunnittelun tulisi palvella käytännön tarpeita ja mahdollistaa opiskelijan osaamisen kehittäminen. Muutos on mahdollisuus, joka samalla haastaa oppilaitosta palvelemaan opiskelijaa ja tukemaan hänen osaamisensa kehittymistä.

Keskeinen havainto tähän asti saatujen kokemusten mukaan on, että opiskelija tarvitsee sisältötavoitteiden ja menetelmien lisäksi oppimiselleen aikaa ja jatkuvaa ohjausta. On huolehdittava siitä, että opiskelija ei jää opiskelunsa kanssa yksin, vaan häntä tuetaan hallinnollisen ja pedagogisen ohjauksen avulla osaamisen karttuessa. Tässä toimivat apuna vertaisopiskelijat ja osaava henkilökunta, jotka ovat aidosti kiinnostuneita oppimisesta, oppimiskokemusten jakamisesta ja oppimisprosessien eri vaiheista. Kun opiskelija nähdään tulevaisuuden osajana ja tulevana ammattilaisena, työkaverina, on oppimiseen tarvittavan tuen tarjoaminen luonnollista. Onnistuneen opettajan ja opiskelijan välisen vuoropuhelun tuotteena syntyy molemminpuolista osaamista, joka kannustaa ja haastaa jatkuvaan koulutuksen kehitystyöhön.

Lähteet

Ilmasotakoulu (2006). *Pedagoginen käsikirja: Ilmavoimien upseerikoulutus 2006–2009*. Ilmasotakoulun asiakirja CC11291/20.11.2006.

Karjalainen A., Alha K. & Jutila S. (2003). *Anna aikaa ajatella. Suomalaisten yliopisto-opintojen mitoitusjärjestelmä*. Oulun yliopisto. Opetuksen kehittämissyksikkö.

Maanpuolustuskorkeakoulu (2009). *Opinto-opas 2009–2010*. Sotatieteiden kandidaatin ja maisterin tutkinnot. Helsinki: Edita Prima.

Pääesikunta (2005). *Puolustusvoimien palkatun henkilöstön osaamisen kehittämisen strategia*. Pääesikunnan asiakirja R1556/2/D/II 1.3.2005.

Pääesikunta (2007). *Aliupseeriston osaamisen kehittämisen suunnittelukäsäky*. Pääesikunnan Koulutusosaston asiakirja AC25765/3.1.2007.

LUKU 17

PUOLUSTUSVOIMIEN PERUSYKSIKKÖ OPPIVANA YHTEISÖNÄ – PÄÄLLIKKÖ PEDAGOGISENA JOHTAJANA

Juha Tuominen

17.1 Johdanto

Artikkelini esittelee, minkälaisia mahdollisuuksia sosiaalisten verkostojen analysoiminen voisi tarjota esimerkiksi puolustusvoimien perusyksiköiden, erityisesti niiden päälliköiden, toiminnan kehittämiseksi. Tarkastelen perusyksikössä ilmenevän yhteisöllisen oppimisen, toimintakyvyn ja asiantuntijuuden merkitystä osana osaamisen johtamista.

Mäkisen (2009, 87) mukaan sotilaspedagogin tulee toimia sillanrakentajana, mikä tarkoittaa vahvojen verkostoyhteyksien ylläpitoa ja kehittämistä tieteenalojen välillä. Puolustusvoimien johtamisen tutkijoiden keskuudessa on pohdittu, ovatko upseerit tulevaisuudessa ammattidentiteetiltään johtajia, opettajia vai kouluttajia, vai onko upseerin roolina olla uudenlainen oman alansa asiantuntija? (Mäkinen 2009, 94; Huhtinen 2006) Tarkoitukseni on luoda siltaa erilaisissa verkostoissa tapahtuvan asiantuntijuuden, oppimisen ja johtamisen välille.

Puolustusvoimain komentajan kenraali Ari Puheloinen mukaan 2010-luvun puolustusvoimilla tulee olla vahva asema yhteiskunnassa. Hän korostaa puolustusvoimien roolia yhteiskuntavastuullisena ja tiivistä verkostoituneena toimijana. Tämä edellyttää puolustusvoimilta tehtävien ja olosuhteiden mukaista doktriinia, motivoitunutta henkilöstöä, verkostoavusteista toimintaa sekä kansainvälistä verkottumista. Puheloinen (2009) korostaa, että vaikka informaatioteknologian kehitys on mullistanut sotilaallista suorituskykyä, tietotekniikka on johtamisen apuväline. Johtamisen painopisteen tulee hänen mukaansa olla edelleen ihmisten johtamisessa. Myös sotilaspedagogiikan professori Juha Mäkisen (2009a, 96) mukaan puolustusvoimien organisaatiot pyrkivät menestymään verkottumalla alansa parhaisiin osajiin ja organisaatioihin, mutta hänen mukaansa inhimillisen toimijuuden ja sotiluuden merkitys on jäänyt vielä hieman epäselväksi verkostokeskeisessä lähestymistavassa. Pyrin artikkelini kautta tarjoamaan näkökulmia siihen, mitä tuo ”inhimillinen toimijuus” voisi olla perusyksiköiden verkostoituneessa arjessa.

Turvallisuusympäristön muuttuminen, tietoyhteiskunnan kehitys sekä muutokset toimintaympäristössä heijastuvat myös puolustusvoimien kehittämiseen. Organisaatiot toimivat verkottuneessa vuorovaikutussuhteessa toimintaympäristönsä kanssa. Organisaatioiden kyky menestyä muuttuvissa toimintaympäristöissä edellyttää niiden jatkuvaa kehittymistä, oppimista ja ydinosaamisen kehittämistä. Dynaaminen toimintaympäristö ja innovaatioyhteiskunta ovat haastaneet organisaatiot kehittämään toimintaansa oppiviksi organisaatioksi. Tämä koskee myös puolustusvoimia, jotka ovat tiiviissä yhteydessä toimintaympäristön ja ympäröivän yhteiskunnan kanssa. (Peltoniemi 2007, 46)

Puolustusvoimien henkilöstöstrategian (2005) mukaan tulevaisuudessa tulee kiinnittää huomiota erityisesti henkilöstön osaamisen varmistamiseen. Henkilöstön kehittämistarpeeseen vaikuttavat muun muassa työvoiman eläköityminen sekä kilpailu osaavasta työvoimaista. Myös jatkuvasti kasvavat tehokkuus- ja osaamisvaatimukset luovat elinikäisen oppimisen tarpeen. Henkilöstöstrategiassa (HESTRA) todetaan, että puolustusvoimien pitkäjänteinen kehittäminen edellyttää organisaatiolta ja yksilöiltä muun muassa jatkuvaa toimintaympäristön analysointia, palautteen hyödyntämistä ja toiminnan rakentavan kriittistä tarkastelua. Strategian mukaan koulutuksen ja muun osaamisen kehittämisen tulee jakautua tasapainoisesti koko työuran ajalle.

Puolustusvoimien koulutuskulttuuria käsittelevän väitöskirjan mukaan puolustusvoimien henkilökunta kokee osaamisen kehittämisen tarpeelliseksi. Halosen (2007, 80–86) tutkimuksen mukaan täydennyskoulutusta tulisi lisätä, koulutuksen toteuttamiselle tulisi haakea uusia ideoita ja toisaalta vanhemmat kouluttajat voisivat ohjata nuorempia kouluttajia omaan kokemustaastaansa pohjautuen.

Myös ammattialiupeeeriston perustaminen on korostanut työssä oppimisen merkitystä. Tämä edellyttää etenkin heidän työuriensa alkuvaiheissa, että joukko-osastoissa on tahtoa, taitoa ja aikaa ohjata uusia kouluttajia myös pedagogisesti. Perusyksikön päällikön on kiinnitettävä huomioita entistä enemmän myös henkilöstönsä pedagogiseen johtamiseen ja valmentamiseen, jotta aliupeereiden ja nuorten kouluttajien tietämys ja kädentaidot välittyvät opetus- ja koulutustapahtumien kautta myös koulutettaville. (Taipale 2004; Viitala 2003; Nissinen & Mäkinen, 2007)

Hakkaraisen ja Paavolan (2006, 231, 241) mukaan asiantuntijatyö pohjautuu kulttuurihistoriallisesti kehittyneisiin yhteisöllisiin tietämysverkostoihin, jotka muodostuvat artefakteista (ihmisten tekemistä välineistä), sosiaalisista käytännöistä ja yhteisöistä. Asiantuntijaksi kasvaminen edellyttää liittymistä tällaiseen kollektiivisen tietämysverkostoon. Pelkkä tietämyksen yksilöllinen sisäistäminen ei vielä takaa asiantuntijaksi kehittymistä. Asiantuntijuuden kehittyminen edellyttää pitkäaikaista työskentelyä jaettujen kohteiden kanssa. Tällaisia kohteita voivat olla varsinaiset työskentely- tai tutkimuskohteet, mutta myös prosessin tukena käytettävät teoriat, käsitteet ja välineet. Mäkisen (2009, 96) mukaan sotilaspedagogisen tutkimuksen kohde – turvallisuusalalla toimiva ihminen – toimii erilaisilla organisaatio-tasolla ja verkottuneissa organisaatioissa, joita puolustusvoimissa on pyritty kehittämään oppivan organisaation näkökulman kautta.

Sosiaalinen verkosto muodostuu joukosta toimijoita ja niitä yhdistävistä suhteista. Verkoston käsitettä voidaan lähestyä ainakin kolmesta näkökulmasta. Verkosto voidaan ymmär-

tää yleiseksi metaforaksi, joka kuvaa monimutkaisia ja hajautettuja sosiaalisia järjestelmiä. Verkostoa voidaan myös käyttää tieteellisenä teoriana tai tapana kerätä ja analysoida tutkimusaineistoa. (Johanson, Mattila & Uusikylä 1995, 4–5; Mattila & Uusikylä 1999, 9–11) Niemelän (2002, 13) mukaan verkottuminen tarkoittaa tietotekniikan ja tietoverkkojen käyttämistä, kun taas verkostoitumisella ymmärretään monien toimijoiden välistä yhteistyötä, jossa tietoverkot toimijat välineenä.

Yhteisöjen ja verkostojen tutkimisella on tärkeä merkitys kollektiivisen asiantuntijuuden ymmärtämisessä. Erilaiset innovaatiot syntyvät ihmisten ja artefaktien muodostamissa toimijaverkoissa (Latour 1999), joissa jonkun yhteisön osaaminen voi kiinnittyä ja siirtyä johonkin apuvälineeseen tai sosiaalisesti jaettuun käytäntöihin. Tällaisia verkostoja tulisi pyrkiä systemaattisesti rakentamaan ja analysoimaan. Verkostomaiseen työskentelyyn liittyvässä oppimisessa korostetaan Helakorven (2005, 48) mukaan sitä, että organisaatiot voisivat oppia toisiltaan ja toistensa kokemuksista nopeammin ja tehokkaammin kuin yksinään toimien. Yhteinen konteksti ja tavoitteet voivat antaa kokemusten jakamiselle hedelmällisen kehyksen myös perusyksiköiden työympäristöissä.

17.2 Sodan kuva asettaa vaatimuksia

Raitasalon ja Sipilän (2008a, 7–8) mukaan sodan kuvalla tarkoitetaan kansainvälisessä järjestelmässä kulloinkin vallitsevia yhteisiä käsityksiä asevoiman käytön luonteesta, tarpeesta ja mahdollisuuksista sekä tehokkaista toimintamalleista ja käyttöperiaatteista. Näihin vaikuttavat asevoiman olemassaolon ja kehittämisen tarkoitus sekä asevoiman uskottavina ja tehokkaina pidetyt käyttöperiaatteet. Raitasalo ja Sipilä korostavat, että vaikka lähtökohta sodan kuvan ymmärtämiselle on tämän päivän ja tulevaisuuden sodissa, rakentuu sodan kuva aina myös historiallisten tapahtumien ja kokemusten varaan.

Nyky aikaista sodan kuvaa leimaavat uhkakuvien laajentuminen, teknologian lisääntyminen, informaatio sodankäynti, uudenlaiset ”sodat” (esimerkiksi sotilaalliset kriisinhallintaoperaatiot) sekä asevoimien ammattimaistuminen ja niiden tehtävien ulkoistaminen (Raitasalo & Sipilä 2008b, 329–335).

Toiskallio (1996a, 13–16) tarkastelee sodan kuvan muutoksen ja postmodernin yhteiskunnan asettamia haasteita. Samalla kun teknologian määrä on lisääntynyt tiedustelu-, johtamis- ja asejärjestelmissä, myös informaation, tiedon ja oppimisen merkitys on lisääntynyt yhteiskunnassa. Yhteiskunnan monimuotoisuuden ja luovuuden vaatimusten lisääntyessä sodan kuva on muuttunut siten, että selkeät rintama-alueet ovat kadonneet ja taistelualueet syventyneet. Huhtinen (2006, 58) kuvaa turvallisuusajattelun muutosta siten, että kun aikaisemmin sotilasjohtaja nähtiin suorittajana, joka valmistautui symmetriseen, laajamittaiseen sodankäyntiin, nykyään tulevaisuuden sotilasjohtaja on enemmänkin teknologian ympäröimä asiantuntija, joka valmistautuu asymmetriseen sodankäyntiin erilaisissa tietoverkoissa. Toisaalta Huttunen ja hänen kollegansa (2009, 6–7) korostavat, että muutoksista huolimatta fyysisellä taistelulla on edelleen merkittävä rooli erilaisissa konflikteissa. Informaatio sodankäynti tai teknologinen kehitys ei ole poistanut fyysisen väkivallan käyttöä.

Sotilaskoulutuksessa selkeyden, jäsentyneisyyden ja ennakoitavuuden vaatimukset on perinteisesti viety varsin pitkälle. Tämä harmonisuuden periaate saattaa olla ristiriidassa nykyaikaisen taistelulentän vaatimusten kanssa. Massojen sijasta taistelutoiminta vaatii organisaatioiden kaikilla tasoilla yksilöitä, jotka osaavat ajatella itsenäisesti ja joustavasti ja jotka ovat aloitteellisia, monipuolisia ammattilaisia (Toiskallio 1996a, 16).

Huhtinen (2006, 59) kysyykin, tarvitaanko tulevaisuudessa perinteisiä sotilasjohtajia ja johtamistasoja vai merkitseekö tulevaisuuden sotilasjohtaminen uudenlaista johtamisen käsitteen määrittelyä, jossa johtaminen tapahtuu esimerkiksi monikulttuurisesti, uuden sukupolven tai ihmisen ja koneen välillä tai jossa johtaminen perustuu sotilaan asiantuntijamaiseen ja ammattimaistuneeseen itsekasvuun ja tutkivaan työotteeseen. Toisaalta nykyaikainen teknologia ei kuitenkaan ole poistanut voimankäytön ja tilannetietoisuuden haasteita. Taisteluväsymys vaikuttaa päätöksenteko- ja harkintakykyyn. Taistelussa päätökset joudutaan tekemään nopeasti ja usein vajaan tilannekuvan pohjalta. (Huttunen ym. 2009, 291) Edellä kuvatut vaatimukset asettavat sotilaan toimintakyvylle varsin suuria haasteita ja kehittymisen tarpeita.

17.3 Toimintaympäristöjen muutos pakottaa kehittymään

Sotilasjohtamisen ydinainesanalyysi perustuu ajatukseen, jonka mukaan upseerikoulutuksessa opittu johtamiskulttuuri vaikuttaa läpi upseerin uran. Mikäli johtaminen ja johtajuus nähdään päällikkö- ja komentajakeskeisenä, säilyy tällainen johtamiskulttuuri kaikilla johtamistasoilla. Maavoimissa joukkojen etäisyydet taistelulentällä ovat olleet perinteisesti varsin pitkiä, joten johtajuus on perustunut käskyvaltaan mutta myös luottamukseen. Toisaalta esimerkiksi merivoimien taistelualuksilla johtaminen on ollut täysin päällikkökeskeistä ja hänen arvoaltaansa sekä ammattitaitoonsa sidottua. Tähän on vaikuttanut aluksen tiivis johtamiskulttuuri. Hävittäjälentäjien kohdalla ohjaajan ja koneen välinen vuorovaikutus on luonut poikkeuksellisen johtamiskulttuurin järjestelmän ja johtamissuhteen välille. Huhtisen (2006, 60) mukaan tiettyyn välineeseen tai johtamistapaan sidottu johtamisrakenne tai -kulttuuri saa aikaan sen, että vanhat organisaatiokäyttämismallit seuraavat upseeria myös muissa, erilaisissa toimintaympäristöissä.

Sotilaspedagogiikan kannalta edellä mainittu sosiaalistuminen tiettyyn johtamiskulttuurin asettaa haasteen upseerien kehittymiselle, sillä organisaatioiden toimintaympäristöt ovat muuttuneet kiivaasti. Uudenlaisia toimintamuotoja ja innovaatioita syntyy nopeasti, organisaatiot ovat dynaamisia verkostoja ja niillä tulee olla kyky ymmärtää muutos sekä olla yhteistyössä ennakoimattomien tapahtumien kanssa. Tietoa on tarjolla paljon, mutta toisaalta se muuttuu ja vanhentuu nopeasti. Organisaatiot tarvitsevat joustavuutta ja tietämyksen hallintaa. (Helakorpi 2005, 77–78)

Organisaation toimintaympäristöjä voidaan kuvata jakamalla ne esimerkiksi mekaaniseen, orgaaniseen tai dynaamiseen ympäristöön (Stähle & Gröhnroos 1999, 10). Juuti ja Luomala (2009) kirjoittavat rationaalisesta, kompleksisesta ja postmodernista maailmankuvasta toimintaympäristön jäsentäjänä. Puolustusvoimien sotilasjohtamisen tutkimuksessa toimintaympäristöt jaetaan Huhtisen (2006, 45) mukaan kokonaisuun puolustuksen, rauhanajan,

kriisinhallinnan ja sodanajan toimintaympäristöihin. Kaikille näille toimintaympäristöille on yhteistä se, että mitään yhtenäistä perustaa toiminnan hahmottamiseksi ei ole enää olemassa. Organisaatiot eivät voi tuudittautua toimimaan tiettyjen voimassaolevien periaatteiden pohjalta, sillä ympäröivä todellisuus nähdään usein erittäin monimutkaisena, jäsenymättömänä ja ennustamattomana kokonaisuutena (Kupferberger 1996, Toiskallion 1996a, 16 mukaan).

Juuti ja Luomala (2009, 107–108) kuvaavat rationaalisen maailmankuvan heijastaman organisaation toimintakulttuuria sellaiseksi toiminnaksi, jossa organisaatiot visualisoivat itsensä kaavioiden muotoon ja jossa johtaminen pilkkotaan muun muassa talous-, markkinointi-, henkilöstö- ja tuotantojohtamiseksi. Tällaisessa organisaatiossa yrityksen toiminnalliset ilmiöt nähdään prosesseina ja tapahtumaketjuina. Yksilön osaaminen hahmotetaan toisiinsa kytkeytyvien mutta erillisten osa-alueiden kautta. Yksilön osaamista ei nähdä kokonaisuutena, vaan osaamisalueita pyritään kehittämään itsenäisinä osa-alueina. Johtamistoiminnassa korostuvat vallitsevan tilanteen hallitseminen ja säilyttäminen, puolueettomana tarkkailijana toimiminen sekä johdettavien asioiden yhdenmukaistaminen. Johtamista leimaa kontrollinen tarve. Muutoksen määrää halutaan minimoida, jotta toiminnan johdettavuus säilyisi hyvänä. Tämä käy kuitenkin vaikeammaksi toimintaympäristöissä, jotka eivät ole pysyviä tai ennustettavia. (Juuti & Luomala 2009, 112). Edellä mainitut ”rationaalisen maailmankuvan heijastamat” periaatteet ovat aikaisemmin leimanneet vahvasti myös puolustusvoimien toimintakulttuuria. Globaali toimintaympäristö edellyttää paitsi mekaanisen toimintaympäristön myös innovatiivisten toimintatapojen hallitsemista.

Peltoniemen (2007, 42–46) mukaan mekaanisen toimintaympäristön hallinta on puolustusvoimien vahvuusalue. Puolustusvoimien johtamis- ja toimeenpanojärjestelmä on rakennettu siten, että johto käyttää valtaa joko suoraan tai oman esikuntansa kautta läpi koko organisaation. Puolustusvoimat on kyennyt Peltoniemen mukaan myös kehittämään toimintaansa orgaanisessa toimintaympäristössä uudistamalla rakenteitaan, toimintojaan ja toimintakulttuuriaan. Toimiminen dynaamisessa ympäristössä edellyttää puolustusvoimilta kykyä ymmärtää ja hahmottaa jatkuva muutos ja kehittyminen sekä reagoida ennakoimattomiin tapahtumiin. Puolustusvoimien tulee kehittää organisaation dynaamisten ominaisuuksien kehittämistä, jotta sillä on kyky toimia ja hallita kaoottisen toimintaympäristön tapahtumia. Helakorven (2005, 35) mukaan nyt korostuvat kollektiiviset toimintatavat ja oppimisprosessit sekä kollektiivisen asiantuntijuuden mahdollistavat yhteisöt, jotka altistavat yhteisön uusille – jopa radikaaleille – näkökulmille ja informaatiolle.

17.4 Tavoitteena oppiva organisaatio

Puolustusvoimien oppimis- ja toimintakulttuuria kehitetään oppivan organisaation mukaisesti (VNS 6/2004, 114; HESTRA 2005). Tämä tavoite asettaa varsin suuret vaatimukset organisaation toiminnalle. Puolustusvoimien osaamisen kehittämisen strategiassa (OSTRA 2004) korostetaan oppimista organisaation kehittymisen ja muutoksen edellytyksenä. Oppimisen osalta strategia painottaa muun muassa yksilöiden ja ryhmien kokemuksia oppimisen käynnistäjänä, sosiaalista vuorovaikutusta, yhteistä suunnittelua sekä kriittistä toiminnan arviointia. Strategiassa alleviivataan (OSTRA 2004, 3–4; ks. myös Mäkinen 2006, 53) yhteistä ajattelu- ja toimintatapamallia oppivasta organisaatiosta, jotta osaamisen kehittämisen

strategiset periaatteet jalkautuvat aina henkilöstön tasolle asti. Esimerkiksi vuosittain toteutettavien kehityskeskusteluiden tavoitteena on linkittää puolustusvoimien kehittämisohjelmista nousevat osaamistarpeet yksilöiden tavoitteiksi.

Puolustusvoimien osaamisen kehittämisen strategia (OSTRA 2005, 9) korostaa, että ”kun puolustusvoimista kehitetään oppivaa organisaatiota, järjestelmää on tarkasteltava kokonaisuutena sekä sen eri osien välisinä vuorovaikutussuhteina”. Mäkinen (2006, 55) kritisoi sitä, että tällainen määritelmä nostaa enemmän kysymyksiä kuin tarjoaa vastauksia – mitä järjestelmällä (systemillä) tarkoitetaan, miten määritellä se analyysiyksikkö, jonka kautta tarkastellaan oppivan organisaation periaatteiden ilmenemistä.

Oppivaan organisaatioon liittyy keskeisesti Argyriksen ja Schönin (1978) esittelemä yksikehäisen (single-loop) ja kaksikehäisen (double-loop) oppimisen periaate. Yksikehäinen oppiminen voidaan nähdä yksilön virheitä korjaavana oppimistapahtuman, kun taas kaksikehäinen oppiminen vaikuttaa koko oppimisprosessiin uudistavalla tavalla. Organisaatiossa tapahtuva kaksikehäinen oppiminen kyseenalaistaa ja uudistaa toimintaa. Uudistuminen voi parhaimmillaan koskettaa koko organisaatiota aina sen perustehtävän määrittelyyn ja keskeisimpiin toimintoihin ulottuen. (Argyris ja Schön 1978, 19–20; Juuti & Luomala 2009, 134–135)

Oppiva organisaatio keskittyy henkilöstön kyvykkyyden ja osaamisen uudistamiseen. Tavoitteena on kasvattaa koko organisaation innovatiivisuutta ja lisätä vastuunjakamista kaikille. Keskeistä on uuden tiedon luominen ja ylläpito. Työorganisaatioissa yksilön loistavakaan oppiminen ei riitä, vaan myös muut pitää saada oppiminaan ja toimimaan uusilla tavoilla. Yksilöt voivat oppia organisaatioissa, mutta yksilön oppiminen ei vielä takaa organisaation oppimista. Sosiaalinen vuorovaikutus ja erilaisissa ryhmissä tapahtuva oppiminen ovat oppivan organisaation keskeisiä elementtejä. Oppiva organisaatio yhdistää yksilön, ryhmän ja organisaation oppimisen toisiinsa. (Vartiainen 1996, 34, 36; Moilanen 2001; Juuti & Luomala 2009, 134)

Pauli Juutin ja Mikko Luomalan (2009, 115, 129) mukaan organisaation toiminta koostuu lukuisista systeemeistä, jotka vaikuttavat toisiinsa monin tavoin – itse organisaatiokin on osa muita systeemejä. Yhdessä systeemissä tapahtuvalla muutoksella on odottamattomia vaikutuksia muihin systeemeihin. Systeemit ottavat vastaan resursseja, materiaalia ja tietoja. Näiden energiavirtausten avulla ne organisoituvat jatkuvasti uudelleen. Systeemit taantuvat ilman uusia virtauksia.

Systeeminen ajattelu korostaa kokonaisuuden näkemistä, asioiden keskinäistä riippuvuutta toisistaan sekä tiedon ja todellisuuden suhteellisuutta. Mäkisen (2006) mukaan systeeminen ajattelu alkaa siitä, että organisaatio miettii tehtävänsä ja tarkoitustaan laajasti ja kattavasti. Käsitys organisaation muodostamasta systeemistä pitää myös jakaa laajasti läpi organisaation. Systeemin rakenteella tarkoitetaan sen toimintaan liittyvien tekijöiden muodostamia keskinäisiä suhteita. Näihin voivat kuulua esimerkiksi yrityksen hierarkia ja prosessit, tuotteiden laatu, päätöksentekotapa, mutta myös asenteet ja olettamukset. (Mäkinen 2006, 50–51) Engeströmin (1999a, 377) mukaan Sengen systeemistä ajattelua voidaan kritisoida siitä, että se tarjoaa lähinnä yleisen tason käsitteellisiä työkaluja.

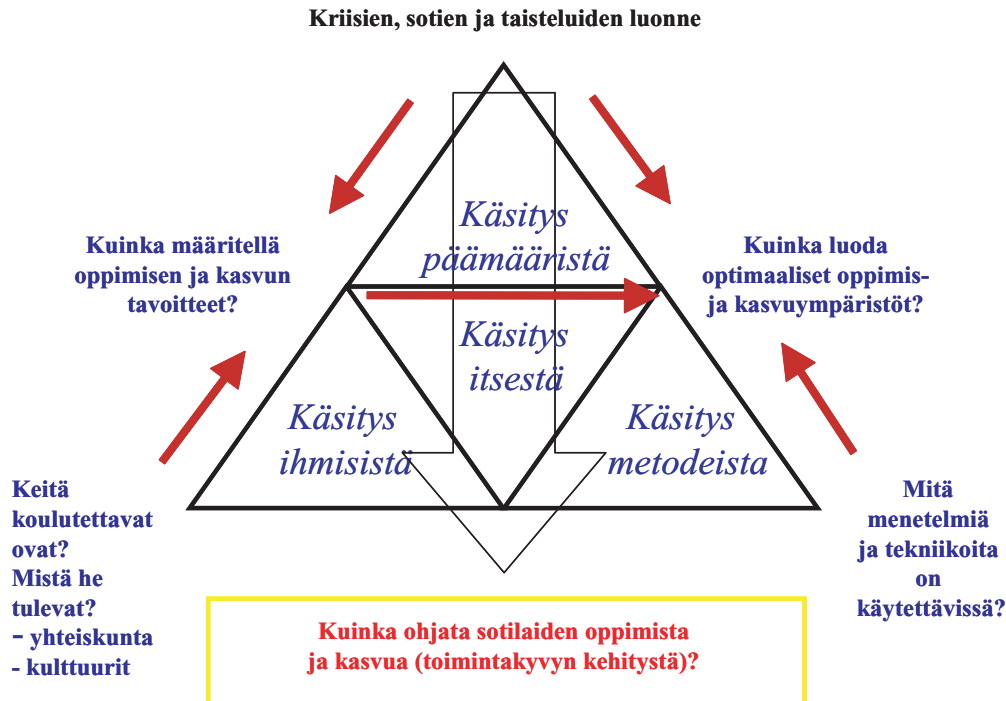
Sengen (1990, 6–10) mukaan oppivan organisaation osatekijöinä pidetään systemisen ajattelun lisäksi yksilön henkilökohtaista osaamista, yhteisen vision rakentamista, ajattelua ja toimintaa ohjaavia sisäisiä malleja sekä tiimioppimista. Organisaation kehittyminen oppivaksi organisaatioksi on mahdollista antamalla tilaa sen viidelle piirteelle ja harjoittamalla näitä tietoisesti koko ajan. Kasvaminen oppivaksi organisaatioksi ei ole suoraviivainen prosessi, vaan edistyminen mahdollistuu viiden ulottuvuuden yhteisvaikutuksena. Organisaatiot muuttuvat toki ympäristön, ihmisten ja toimintakulttuurin kehittyessä ilman aktiivista kehitystyötäkin, mutta tällaisesta muutoksesta puuttuu selkeä suunta tai päämäärä. Tällainen muutos ei ole välttämättä kehittymistä (Engeström 2004, 12), sillä organisaatioiden kehittäminen edellyttää systemaattista ja kokonaisvaltaista lähestymistapaa.

Oppivan organisaation ideaa on kritisoitu siitä, että se keskittyy liiaksi yksilön mielenkäsitteisiin prosesseihin ja käsitteellisen ajattelun ja oppimisen korostamiseen (Cook & Brown 1999). Vartiainen (1996, 37) mukaan oppivassa organisaatiossa oppimista saattavat estää yksilötason yksisuuntainen opettaminen sekä vakiintuneet ja jäykät toimintaympäristöt, organisaatiokulttuurit, -rakenteet ja -ympäristöt. Toisaalta vakiintunut toimintaympäristö helpottaa yksilön toimintaa mutta heikentää innovaatioiden syntymistä. Vaihtoehtona on esitetty, että oppimista tapahtuu erityisesti yksilöiden välisissä käytäntöyhteisöissä (Lave & Wenger 1991), jotka siten käynnistävät koko organisaatioiden käytäntöjen kehittymisen.

17.5 Sotilaspedagogiikan viitekehysmalli tutkimuksen jäsentäjänä

Toiskallion mukaan sotilaspedagogisella tutkimuksella tulisi pyrkiä kehittämään keinoja, joilla edistetään korkeatasoista oppimista ihmisten ja teknisten laitteiden muodostamissa järjestelmissä (Toiskallio 1996b, 57). Mäkinen korostaa, että sotilaspedagogisen tutkimusyhteisön jäsenten tavoitteena on etsiä ja rakentaa tutkimusta kokovia sekä yhdistäviä malleja ja viitekehyksiä, joita voidaan tarkastella esimerkiksi sotilaan toimintakyvyn tai hermeneuttisen sotilaspedagogiikan viitekehysten valossa. (Mäkinen 2009a, 86)

Sotilaspedagogiikan viitekehysmallin perustana on Wileniuksen (1975) esittämä toiminnan filosofian mukainen kuvaus kasvatustiedosta päämäärä-, tilanne- ja menetelmätietona. Mallin ytimessä on ”kouluttaja”, mikä tarkoittaa sitä, että toimintaratkaisun tekee aina joku toimija (yksilö tai ryhmä) käytössään olevan tilanne-, päämäärä- tai menetelmätiedon pohjalta. Tilannetiedolla tarkoitetaan sodan ja taistelun kuvasta, tavoitteista ja toimintaympäristöstä muodostettua kokonaiskäsitystä. Päämäärätieto ohjaa ”kouluttajan” toimintaa. Sen muodostavat tavoitteet ja käsitys siitä, keitä muut toimijat ovat. Tilanne- ja päämäärätiedon tarkastelun avulla voidaan määrittää tilanteeseen liittyvän menetelmätiedon olemus. Koulutuksen käytännön tulisi näyttäytyä toimintaratkaisuna, joka perustuu tilanne-, päämäärä- ja menetelmätiedon perusteelliseen arviointiin. (Toiskallio 1996b, 64–66, ks. myös Mäkinen 2009b, 117)



KUVIO 1. Sotilaspedagogiikan viitekehysmalli (Mäkinen 2009b, 117; ks. myös Toiskallio 1996b, 64)

Edellä esitellyn viitekehysmallin avulla voidaan tarkastella puolustusvoimissa tapahtuvaa koulutusta useasta eri näkökulmasta. Malli tarjoaa työkalun esimerkiksi puolustusvoimien koulutuskulttuurin hahmottamiseen ja kehittämiseen. Yhtenä koulutuskulttuurin osa-alueena voidaan pitää kouluttajakulttuuria. Toiskallion mukaan kouluttajakulttuuri tarkoittaa sitä, mitä kouluttajien mielessä liikkuu ja miten he toimivat. Koulutuksen arkipäivän luonne määräytyy sen mukaan, millainen kouluttajakulttuuri vallitsee harjoituskentillä ja luokkahuoneissa. Kouluttajakulttuurin tarkastelun tavoitteena voidaan pitää ymmärryksen edistämistä kouluttajien arjen ja niin sanotun virallisen järjestelmän välillä. (Toiskallio 1996a, 8, 11) Huomionarvoista on se, että kouluttajien tapa hahmottaa työtään ja sen mielekkyyttä muotoutuu yhteisöllisessä kentässä, vaikka mielekkyyden kokeminen onkin aina yksilöllistä. Kouluttajakulttuuria tulisikin tarkastella osana merkitysten verkostoa. (Toiskallio 1996a, 10)

Sotilaspedagogiikan viitekehysmalli tarjoaa mielestäni hyvän pohjan myös sosiaalisten verkostojen ja perusyksikössä ilmenevän oppimisen ja asiantuntijuuden jäsentämiselle. Mallin avulla on mahdollista eritellä perusyksikön tehtävää ja toimintaympäristöjä sekä niihin vaikuttavia tekijöitä. Sosiaalisten verkostojen analyysi voi tuoda näkyviksi juuri tuota Toiskallion (1996a, ks. myös Mäkinen 2006; Halonen 2007) mainitsemaa ”ymmärryksen edistämistä” virallisen ja epävirallisen järjestelmän avulla. Viitekehysmallin avulla on mahdollista perehtyä sotilaspedagogiikan ydinkysymykseen eli siihen, kuinka ohjata sotilaiden oppimista ja kasvua. Tällainen analyysi voi osaltaan lisätä perusyksiköiden osaamista.

17.6 Sotilaan toimintakyvyn yhteisöllinen ulottuvuus

Sotilaspedagogisen tutkimuksen ydintehtävä on tarkastella oppimis- ja koulutusprosesseja siitä näkökulmasta, kuinka oppimisen avulla kehitetään yksilöiden toimintakykyä (action competence) (Toiskallio 1998b, 162). Tämä sotilaspedagogiikan tutkimusintressi liittyy läheisesti puolustusvoimien koulutuksen perustehtävään, joka on suorituskykyisten sodan ajan joukkojen tuottaminen. Suorituskykyinen joukko voi syntyä vain toimintakykyisistä yksilöistä. Toimintakyky on sananmukaisesti kykyä toimia - joko valmiutena tai alituisena käyttövoimana (Toiskallio 2009, 48). Toimintakyky koostuu fyysisestä, psyykkisestä, sosiaalisesta ja eettisestä ulottuvuudesta siten, että ihmisen toimintaa tarkastellaan holistisesti.

Toimintakyky on totuttu näkemään sotilaspedagogiikassa monesti yksilön ominaisuutena – puhutaan toimintakykyisistä yksilöistä ja suorituskykyisistä joukoista. Tarkempi perehtyminen toimintakykyyn osoittaa, että kyse on suuressa määrin ihmisen sosiaalisesta ja vuorovaikutteisesta ulottuvuudesta (ks. esim. Toiskallio 2006, 125–126, 135). Tämä tarjoaa hedelmällisiä näkökulmia myös sosiaalisten oppimisverkostojen tutkimiselle.

Toimintakyky muovautuu yksilön ja kulttuurisen ympäristön jatkuvassa vuorovaikutuksessa. Se ei ole vain yksilön ominaisuus, vaan toimiva ihminen on aina osallisena jossakin sosiaalisessa ryhmässä ja jossakin kulttuurissa. Toimintakyky tarkoittaa valmiutta, perustaa ja kykyä soveltaa jo hallittua sekä taitoa oppia kokemuksista. (Toiskallio 1998a, 8–9, 164; Toiskallio 2009, 49)

Vuorovaikutteisuus heijastuu vahvasti myös toimintakyvyn ruumiillisuuden ja kehollisuuden ulottuvuuksissa. Sotilaan toimintakykyyn liitettävä ruumiillisuuden käsite ei tarkoita vain biologista kehoa, vaan ruumiillisuuden ulottuvuuteen liittyy muun muassa sosiaalinen keho, joka tarkoittaa identiteetin rakentumista sosiaalisen vuorovaikutuksen ja erityisesti jaettujen merkitysten varassa. Tämän lisäksi ruumiillisuuteen kuuluu kulttuurinen keho, joka tarkoittaa sitä, että ympäristömme koostuu erilaisista kulttuurisista tuotteista, instituutioista, rituaaleista ja vuorovaikutuksen muodoista. (Toiskallio 2009, 52; Johnson 2007, 274–278)

Vaikka toimintakyvyn käsite liittyy vahvasti yksilöön ja hänen yksilöllisyyteensä, se ei ole subjektikeskeinen: kyse on maailmassa olemisesta. Toimintakyky ei ole todellisuuden alistamista ihmisen omille tavoitteilleen, vaan kykyä kohdata äärettömyys, jatkuva toisenlaisuus. (Toiskallio 2009, 50). Toiminta on yleensä ihmisten yhteistä toimintaa, jossa osallistutaan johonkin toimintakokonaisuuteen tai -yhteisöön. Koska sotilaan toimintakyky on yksilön henkilökohtaista valmiutta johonkin toimintaan, tarkoittaa se nimenomaan valmiutta olla osallinen yhteisessä toiminnassa. (Toiskallio 1998b, 165, 178) Sotilaan toimintakykymallissa (STKM) ihminen ymmärretään osaksi ympäristöä. Sotilas on aina osa tilanteita, jotka ovat moniulotteisia ja jatkuvasti muotoaan muuttavia tapahtumien verkkoja. STKM rakentuu relationaalisen tietokäsityksen varaan, mikä tarkoittaa sitä, että sotilas on osa sitä tilannetta ja ympäristöä, jossa hän toimii. Toiminta on siis aina kontekstuaalista. (Toiskallio 1998b, 168)

17.7 Kohti yhteistoiminnallista oppimista

Laajasti vallitsevan käsityksen mukaan oppiminen on jotakin sellaista, mikä tapahtuu ihmisen pään sisällä. Oppiminen nähdään prosessina, jossa oppija omaksuu jotakin tietoa kirjoitusta opettajan johdolla. Oppijan mieli on ikään kuin eräänlainen säiliö, joka täyttyy tiedolla. Tällaista oppimisen tiedonhankintaprosessia voidaan arvostella, koska siinä ylikorostetaan oppimiseen liittyviä yksilöllisiä ja mentaalisia prosesseja. Myös puolustusvoimissa tällainen oppimisenäkökulma on varsin yleinen – toimintaa leimaa yksin tekemisen kulttuuri, opetustapahtumat ovat tiukasti kontrolloituja ja opiskelijoiden osaamista pyritään mittaamaan paremmuusjonoilla ja henkilökohtaisilla saavutuksilla. Mikäli oppimista tarkastellaan laajemmin, on siinä aina kysymys johonkin yhteisöön kasvamisen ja osallistumisen prosessista. (ks. esim. Bereiter 2002; Wenger 1998)

Yksilökeskeistä oppimisenäkökulmaa ja osallistumisenäkökulmaa voidaan tarkastella pohtimalla, onko ihmisen pää kova vai joustava (pehmeä). Yksilökeskeisessä tiedonhankintänäkökulmassa ihmisen mieli voidaan nähdä täysin pään sisään keskittyneenä ja erossa erilaisista kulttuurin kehittämistä älyllisen toiminnan välineistä ja muiden ihmisten mielistä. Oppimisen osallistumisenäkökulmaa korostavan käsityksen mukaan ihmisen mielen rajat ovat läpäiseviä siten, että voimme joustavasti liittää älylliseen järjestelmäämme erilaisia keinotekoisia älyllisen toiminnan välineitä.

Toisaalta voidaan ajatella, että ihmisten mieliä voidaan liittää yhteen korkeamman tasoiseksi kognitiiviseksi järjestelmiksi. (Clark 2003) Tällaisen hajautetun kognition (ks. esim. Salomon 1993) mukaan älykäs toiminta tapahtuu ihmistoimijoiden ja heidän työtään tukevien apuvälineiden verkostossa – älykäs toimintaa ei voida siten palauttaa pelkästään ihmisten mieleen.

Asiantuntijuus on toisaalta kiinnittynyt erilaisiin kulttuurikehityksen luomiin älyllisen toiminnan välineisiin ja toisaalta se perustuu erilaisissa yhteisöissä ja verkostoissa tapahtuvaan älyllisten prosessien muovautumiseen (Hakkarainen & Paavola 2006, 226).

Tällainen hajautettu älykkyys voidaan siis jakaa materiaalisesti ja sosiaalisesti hajautuneeseen älykkyYTEEN. Perusyksikön päällikön arjessa tällaista materiaalisesti hajautunutta älykkyyttä edustavat esimerkiksi erilaiset toimintaa helpottavat tietojärjestelmät, tietopankit, normikokoelmat, harjoituskertomukset ja yhteydenpitovälineet. Sosiaalisesti hajautunutta älykkyyttä edustaa perusyksikön päivittäiseen toimintaan liittyvä sosiaalinen verkosto – yksikön henkilökunta, joukko-osaston toimijat, yksikön toimintaan liittyvät erilaiset sidosryhmät ja varusmiehet. Väitän, että sosiaalisesti hajautunut älykkyys muodostaa ison voimavaran perusyksikön toiminnalle. Aiempaa yhteisöllisempi toiminta voisi tuoda uusia näkökulmia – erityisesti laatua – työyhteisön oppimisen ja osaamisen hallintaan. Perusyksikön henkilökunta ei ole välttämättä tietoinen siitä, minkälaista osaamista työyhteisöstä löytyy.

Oppimisen tiedonluomisenäkökulmassa korostuu yhteisöllinen työskentely jonkun yhteisen kohteen parissa. Tämä kohde voi liittyä joko teoreettiseen hahmotteluun tai käytännön toimintaan. Nykyajan työyhteisöissä ja muuttuvissa toimintaympäristöissä vanhat toimintamenetelmät eivät välttämättä enää tuota ratkaisuja kaikkiin ongelmiin. Työyhteisöjen tulisi olla sellaisia, että niissä tapahtuisi maksimaalinen määrä uuden tiedon luomista. Tällaisia työyhteisöjä

teisöjä voidaan kutsua innovatiivisiksi tietoyhteisöiksi. Yhteisöllinen toiminta mahdollistaa sen, että uusia saavutuksia voidaan rakentaa aiemman pohjalle ilman, että alun kehitysprosessia tulee kulkea uudestaan. (Hakkarainen, Paavola & Lipponen 2004)

17.8 Kollektiivinen asiantuntijuus haastaa yksilön

Kollektiivista asiantuntijuutta voidaan tarkastella esimerkiksi kulttuuriin osallistumisen (Lave & Wenger 1991; Wenger 1998), transaktiivisen muistin (Wenger 1986), sosiaalisesti hajautuneen tiedonkäsittelyjärjestelmän, kollektiivisen mielen, toimintajärjestelmän (Engeström 1987), oppimisen trialogisen näkökulman (Hakkarainen & Paavola 2005) sekä oppimisverkostojen (Engeström 1999) avulla. Sosiaalisten verkostojen kannalta huomionarvoista on älyllisten ponnistusten jakautuminen erilaisissa yhteisöissä. Useimmat työelämässä esiintyvät ongelmat ovat sellaisia, että niiden ratkaiseminen edellyttää useamman ihmisen panosta. Tällainen toiminta edellyttää sitä, että ihmiset ovat oppineet jakamaan älyllisiä haasteita erilaisissa sosiaalisissa verkostoissa.

Kun esimerkiksi työpaikan tiimit ratkovat toistuvasti jotain haastavia ongelmia, heille saattaa syntyä käsitys siitä, kuka osaa ja tietää mitään. Tällaista sosiaalisesti välittyntä tietämystä kutsutaan transaktiiviseksi muistiksi (Wegner 1986; Mattsson 2004; Jarvenpaa & Majchrzak 2008). Transaktiivisen muistin kehittyminen edellyttää pysyvyyttä ja yhteistä harjoittelua. Brandon ja Hollingshead (2004, 634) toteavat, että transaktiivista muistia esiintyy erityisesti sellaisissa työryhmissä, jotka muodostuvat tietyn tehtävän, asiantuntijuuden ja henkilöiden ympärille. Brandonin ja Hollingsheadin (2004) mukaan riippuvuus toisten osaamisesta lisää ryhmässä olevaa transaktiivista muistia. Jarvenpaa ja Majchrzak (2008, 272) korostavat, että myös turvallisuusalalla tulee huomioida se, miten transaktiivisen muistin avulla voidaan lisätä toimijoiden välistä yhteistyötä sekä tiedon jakamista.

Vaikka tiimien pysyvyys lisää etenkin alkuvaiheessa ryhmän suorituskykyä, tulisi työtehtäviä kuitenkin maltillisesti kierrättää, sillä usein erilaiset älylliset, haastavat tehtävät päätyvät sellaisille henkilöille, jotka ovat niistä aiemminkin suoriutuneet. Tämä työtehtävien järkevä ja asianmukainen kierrättäminen asettaakin haasteita työyhteisön osaamisen johtamiselle, jotta oppimismahdollisuudet jakautuisivat tasaisesti ja jotta organisaatio säilyttäisi kehittymiskykynsä ja elinvoimaisuutensa (ks. esim. Balkundi & Harrison 2006, 62, 64).

Työyhteisön tulisi lisäksi nojautua erilaisiin rooleihin ja temperamentteihin. Tällaiset yhteisöt pyrkivät rakentamaan toisilleen tikapuita, joiden avulla ne pystyvät tekemään jotain sellaista, joka yksin ei olisi ehkä lainkaan mahdollista. Tikapuita voi olla monenlaisia. Joku voi tarjota käsitteellisiä tikapuita, joiden avulla voidaan tavoittaa asioiden ydin. Teoreettisten käsitteiden muuttaminen käytännön toiminnaksi edellyttää toiminnallisia tikapuita ja sosioemotionaaliset tikapuut edistävät ryhmän vuorovaikutusta, tehokasta johtajuutta sekä erilaisten sosiaalisten verkostojen luomista. (John-Steiner 2000) Balkundin ja Harrisonin (2006) mukaan sellaiset tiimit, joilla on tiheät sekä työhön että epäviralliseen vuorovaikutukseen liittyvät verkostot ja joiden johtajilla on keskeinen asema tiimin verkossa, säilyvät elinvoimaisina ja ovat suorituskyvyltään tehokkaita.

Homogeenisesti jakautuneessa asiantuntijuudessa jokaisella jäsenellä on suunnilleen samanlainen tietämys hallussaan ja tiimin jäsenet on helppo korvata toisillaan. Heterogeenisessä asiantuntijuudessa tiimin jokaisella jäsenellä on omat vahvuutensa ja asiantuntijuutensa. Tällainen tiimi voi hyödyntää suurempaa tietovarantoa, mikäli tiimi on tietoinen asiantuntijuuden jakautumisesta ja vastavuoroisista vahvuuksista. (Moreland 1999; Hakkarainen 2003, 393) Intensiivisessä vuorovaikutuksessa on mahdollista ylittää kunkin yksilön osaamisen rajoja ja muodostaa sosiokulttuurinen järjestelmä, jolla on tiedon ja osaamisalueet ylittävää asiantuntijuutta. Yrjö Engeström (1999b) kutsuu tällaista kehitystä horisontaaliseksi oppimiseksi. Tämän lisäksi kukin osallistuja tähtää oman vertikaalisen asiantuntijuutensa syventämiseen, joka tarkoittaa kehittymistä oppipojasta mestariksi.

Kollektiivisen asiantuntijuuden kehittymistä rajoittavat muun muassa verkostoissa olevat fyysiset, mentaaliset ja sosiaaliset muurit, asiantuntijuuden keskittyminen harvoille toimijoille tai auktoriteeteille, työntekijöiden välinen kilpailu sekä mahdollinen sokeus oman työnsä kielteisille ulottuvuuksille (Hakkarainen & Paavola 2006, 243–255).

17.9 Sosiaalisten verkostojen merkitys oppimisessa

Edellä esitetyn perusteella voidaan väittää, että oppiminen ei siis ole vain mielensisäistä toimintaa, vaan se tapahtuu erilaisissa sosiaalisissa verkostoissa. Asiantuntijuus on integroitu ammattikäytäntöihin ja aitoihin kulttuurisiin yhteyksiin, ja esimerkiksi tuotantoelämässä nojataan voimakkaasti koko henkilöstön osaamiseen. (Toiskallio 1996a, 14–15)

Verkostoja pidetään joustavina organisoitumisen muotoina, jotka vastaavat perinteisiä hierarkisia organisaatioita paremmin muuttuvan maailman haasteisiin (Suominen ym. 2007, 10; Koza & Levin 1999). Sosiaaliset verkostot voidaan Juutin ja Luomalan (2009, 113) mukaan ymmärtää organisaation ulkopuoliseksi yhteyksiksi, jotka voidaan rinnastaa yrityksen omistamiin resursseihin ja ne voivat merkitä todellista liiketoiminnallista vahvuutta yritykselle. Suominen ja hänen kollegansa (2007, 12) esittävät, että organisaatio tarvitsee menestyäkseen ainutlaatuisia ja ylivoimaisia verkostoja. Tällaista strategista resurssia on kuitenkin tarkasteltava monipuolisesti ja kriittisesti sekä johdettava viisaasti. Verkostot auttavat yhteisöjä ymmärtämään, kuinka ideat ja tieto leviävät ihmisten välillä. Organisaation hahmottaminen tietämysverkostona on tärkeää johtajalle, joka toimii asiantuntijaorganisaatiossa. Näin hän pystyy helpommin jakamaan tietoa, ideoita ja ajatuksia halki työyhteisön. (Pahor, Skerlavaj & Dimovski 2008, 1985; Balkundi & Harrison 2006, 49)

Verkosto voidaan käsittää yhdessä toimivien ihmisten rakentamaksi todellisuudeksi, joka syntyy kommunikatiivisen prosessin seurauksena. Verkostoa, sen toimintaa, rakennetta ja tarkoitusta, tuotetaan toimijoiden välisessä viestinnässä ja yhteistoiminnassa. Kielellä ei siis ainoastaan kuvata maailmaa ja todellisuutta sellaisena kuin ne esiintyvät, vaan myös rakennetaan ja merkityksellistetään niitä. (Suominen 2007, 11; Hardy ym. 1998; Lawrence ym. 1999)

Eräät sosiaalisen verkostanalyysin tutkijat kuvaavat samankaltaisuuden (homophily) merkitystä yhtenä johtavana ominaisuutena sosiaalisten verkostojen rakentumisessa (McPher-

son et al. 2001; Monge & Contractor 2003). Ihmiset muodostavat usein aluksi yhteyden samanlaisten yksilöiden kanssa. Tällaisen verkostoajattelun mukaan ensimmäinen yhteys johonkin verkostoon saattaa liittyä sosiaaliseen toimintaan ja oppiminen on seurausta tällaisesta epävirallisesta yhteydestä. (Pahor, Skerlavaj & Dimovski 2008, 1987) Samankaltaisuuden merkitys verkostojen syntymisessä saattaa toimia myös muurina uusien ideoiden ja tiedon jakautumisessa ja leviämässä. Jotta tällaista raja-aitaa voitaisiin laskea, on tärkeää tietää, kuka organisaatiossa tietää mitään. (Garner 2006, 331) Rogers (2003) esittää, että monipuoliset sosiaaliset yhteisöt rohkaisevat muuttamaan perinteisiä normeja ja vakiintuneita käytäntöjä. Tällaisissa yhteisöissä on enemmän vuorovaikutusta taustaltaan erilaisten ihmisten kesken. Tämä lisää myös uusien ideoiden ja innovaatioiden syntymistä.

Verkostot tehostavat organisaation oppimista. Organisaatioiden välisen oppimisen rakenteen ja mallin tunteminen tarjoaa johtajalle hyvän välineen organisaation tehokkuuden lisäämiseen. Oppimisverkostojen visualisoimisen ja avainpelaajien tunnistamisen tulisi olla johtajan vakiotyökalu. Tämä voi tarjota mahdollisuuden tunnistaa ja kannustaa keskeisiä työntekijöitä, kehittää virallista ja epävirallista organisaatiota (Krackhardt & Hanson 1993), tukea uudistumista, auttaa ymmärtämään organisaation kulttuuria (Cross & Prusak 2002), auttaa erilaisten kasvatus- ja koulutusohjelmien toteuttamista sekä lisätä yhteistyötä (Cross et al 2001). Tällaista työkalua tulee käyttää huolellisesti, eikä se voi olla ainoa väline yksilöiden osaamisen hahmottamiseksi.

Yksilöiden lisäksi myös koko oppimisverkosto on tärkeä. Yritysten, jotka haluavat kehittää organisaation oppimista, tulee tarjota erilaisia ympäristöjä ja mahdollisuuksia yksilöiden vuorovaikutuksen ja toisilta oppimisen lisäämiseksi. Tällaisia mahdollisuuksia ovat esimerkiksi työtehtävien ja tiimien kierrättäminen sekä mentorointi. (Pahor, Skerlavaj & Dimovski 2008, 1993; Roberts 2000; Murray 2001) Henkilökohtaisten verkostojen merkitys korostuu nykyajan työelämässä. Monesti pääsy tiedon ja uusien ideoiden ääreen tapahtuu henkilökohtaisten verkostojen välityksellä, jotka ulottuvat yli perinteisten organisaatorajojen. Tällaisissa verkostoissa yksilöllä on kolme tehtävää. Hänen tulee rakentaa uusia yhteyksiä, ylläpitää niitä ja olla aktiivinen sekä aktivoida niitä verkostonsa jäseniä, joita kulloinkin tarvitsee. Yksilöllä on käytössään koko verkosto, mutta hän ei tarvitse kerralla kaikkia yhteyksiä. Tällainen henkilökohtainen verkosto toimii tiedonlähteenä ja kehittää ihmistä ammatillisesti. (Nardi, Whittaker & Schwarz 2000.) Tällaista henkilökohtaista verkostoa voidaan tarkastella egokeskeisen verkostoaalyysin avulla (Wasserman & Faust 1994, 25–26).

Erilaisissa organisaatioissa on viime vuosina tapahtunut muutoksia, joissa on tietoisesti hämmärretty epävirallisen ja virallisen organisaatorakenteen erottelua sekä vähennetty etukäteen määriteltyä työnjakoa ja virallista hierarkiaa. Tällöin organisaation tosiasiallista olemusta ei voi päätellä organisaatiokaavioista, työnkuvauksista tai menettelytapaohjeista, vaan sitä voidaan tutkia selvittämällä esimerkiksi organisaatioiden välisiä ja sen sisäisiä suhteita. Sama ilmiö on havaittavissa myös virallisissa ja hierarkisissa organisaatioissa, joissa esimerkiksi yhteisön voimavarojen käyttö voi olla tehotonta. Niin sanottu virallinenkaan organisaatorakenne ei vielä kerro, miten organisaatio tosiasiallisesti toimii. Voidaankin siis perustellusti väittää, että sosiaalinen verkostoaalyysi tarjoaa hyvät välineet erilaisten organisaatioiden suhteiden empiiriseen toteamiseen myös puolustusvoimissa. (Janhonen & Johanson 2007, 55)

17.10 Sosiaalinen verkostanalyysi tarjoaa johtajalle työkalun

Sotilaspedagogiikan näkökulmasta on tärkeää, millä tavalla ammatillisuuden ja käytännöllisyyden vaatimukset tulevat erilaisten tutkimusprosessien kautta ”kontekstuoitua” ja tieteellistettyä. ”Taitojen tieteellistämällä” viitataan sellaisiin yhteisöllisiin prosesseihin, joissa usein hiljaista, rutiininomaista ja reflektoimatonta oppia ryhdytään menetelmällisesti testamaan ja selittämään tieteellisten teorioiden avulla. (Mäkinen 2009a, 85; Niiniluoto 1996, 150–151) Sosiaalisen verkostanalyysin avulla on mahdollista jäsentää ja tehdä näkyväksi tuota Mäkisen kuvaamaa hiljaista ja analysoimatonta informaatiota. Liebowitz (2005) näkee sosiaalisen verkostanalyysin hyödyllisenä työkaluna organisaatioiden tietovirtojen tutkimisessa. Myös Barabasi (2002, 14) on todennut, että ”verkotot avaavat uuden näkymän ympärillämme olevaan kytkeytyneeseen maailmaan”. Sosiaalisten verkostojen analyysit auttavat usein tunnistamaan erilaisia (älyllisesti) keskeisiä toimijoita, joilla ei välttämättä ole vahvaa institutionaalista asemaa (ks. esim. Palonen ym. 2003). Uskon, että sosiaalisen verkostanalyysin avulla on mahdollista tehdä näkyväksi sekä työyhteisön erilaisia voimavaroja että myös yhteisöllisen oppimisen ja osaamisen olemassaoloa. Tämä voisi myös tehostaa perusyksikön päällikön johtamistoimintaa – erityisesti sen pedagogista ulottuvuutta.

Sosiaalisten verkostojen analyysi tarjoaa työvälineitä toimijoiden välisten suhteiden ja verkoston rakenteen erittelemiseen: verkostoja voidaan tarkastella esimerkiksi tiheyden, keskittyneisyyden ja vuorovaikutuksen rakenteen perusteella (Wasserman & Faust 1994; Scott 2000; Balkundi & Harrison 2006, 50; Balkundi & Kilduff 2006, 420). Tällaiset suhteet voivat liittyä esimerkiksi yhteistyön tekemiseen, neuvojen pyytämiseen, tiedon välittämiseen tai epämuodolliseen vuorovaikutukseen. Kognitiivinen sosiaalinen kartta tarkoittaa yksilön käsitystä siitä, kuka on kenenkin kanssa yhteydessä sosiaalisessa järjestelmässä. Tällaisten karttojen avulla voidaan esimerkiksi tarkastella, kuinka vastavuoroisia yksilön suhteet ovat. Johtamiseen liittyen esimiehillä tulisi olla tarkka näkemys sosiaalisista verkostoista, jotta he voisivat hyödyntää sekä koordinoita organisaatiotaan tehokkaasti (Janhonen & Johanson 2007, 63.)

Puolustusvoimien kannalta huomionarvoista on, että organisaation epäviralliset ryhmät muodostuvat henkilökohtaisen suhdeverkoston avulla eikä niillä välttämättä ole tekemistä organisaation virallisen päämäärän ja muodollisen aseman kanssa (Lämsä ja Hautala 2004, 109). Epävirallisissa vuorovaikutusverkostoissa jaetaan tietoa, ratkaistaan ongelmia ja vaihdetaan kokemuksia. Yksilön rooli määräytyy sen mukaan, minkälaisia suhteita ja viestintäyhteyksiä hänellä on muihin organisaation jäseniin. Verkostanalyysin avulla voidaan tutkia vuorovaikutusverkostojen, jotka kehittyvät ihmisten kanssakäymisen myötä. (Goldhaber 1981; Gahmberg 1980; Johanson, Mattila & Uusikylä 1995, 15)

Wengerin (1998) mukaan älyllisen sosialisoinnin historia ja erilaiset tavoitteet, suuntautuneisuus ja konkreettinen toiminta tuottavat sosiaalisiin yhteisöihin epäjatkuvuutta ja näkymättömiä raja-aitoja. Sisäisten raja-aitojen seurauksena verkostoon syntyy niin sanottuja rakenteellisia aukkoja (Burt 1992). Nämä ovat toimijoiden väliltä puuttuvia yhteyksiä, jotka estävät tiedon ja osaamisen virtausta. Huomionarvoista tässä esimerkiksi perusyksikön kannalta on se, että tällöin rakenteellisen aukon eri puolilla olevat toimijat eivät ole tietoisia niistä tiedollisista voimavaroista, joita yhteisöllinen vuorovaikutus voisi heille tarjota. Sellai-

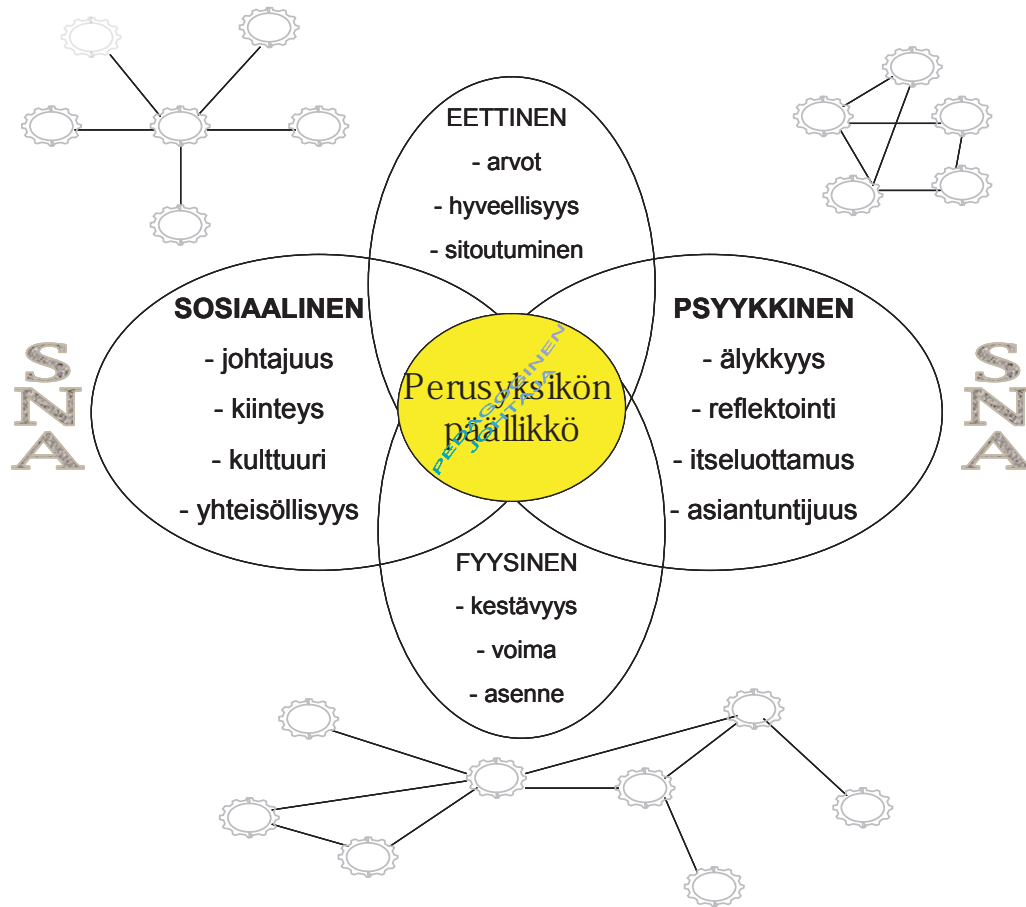
sia toimijoita, jotka välittävät tiedonkulkua rakenteellisten aukkojen tai muiden raja-aitojen ylitse kutsutaan sosiokognitiivisiksi tiedonvälittäjiksi tai tiedon ”portinvartijoiksi”. (Burt 1992; Moreland 1999)

Rakenteellisen aukkoteorian ”positiivinen” puoli tarkoittaa tiedon *leviämistä* jonkun keskeisessä tiedonjakajan roolissa toimivan henkilön avulla. Tällainen henkilö vastaanottaa ja levittää kaikkea organisaation kannalta merkityksellistä tietoa. Yhteisöllisen pääoman teoria korostaa kaikkien toimijoiden kytkeytymistä muihin henkilöihin mahdollisimman tiiviisti. Näin tällaisen verkoston yhteisöllinen tietämys kasvaa. Tietämyksen lisääntymistä tukee se, että jäsenten päämäärät ja epäviralliset sidokset ovat yhteneväisiä. (Van Wijk, Van Den Bosch & Volberda 2005, 432–433)

Vaikka sotilaan toimintakykyä ei pidäkään nähdä sellaisena ominaisuutena, jota voidaan matemaattisesti mallintaa, voisi sosiaalinen verkostanalyysi (SNA) tarjota mahdollisuuden toimintakyvyn eri ulottuvuuksien hahmottamiseen (ks. **kuvio 2**). Sosiaalisen verkostanalyysin avulla esimerkiksi perusyksikön päällikkö voisi saada näkökulmia työyhteisönsä sosiaalisesta ja psyykkisestä toimintakyvystä. Sosiaalisen toimintakyvyn osalta päällikkö voisi hyödyntää sosiaalista verkostanalyysiä tarkastelemalla esimerkiksi organisaation johtajuuteen, kiinteyteen ja yhteisöllisyyteen vaikuttavia tekijöitä. Psyykkistä toimintakykyä voitaisiin tarkastella esimerkiksi perusyksikössä ilmenevän asiantuntijuuden, tietämyksen ja tietämysresurssien jakautumisen valossa.

Sotilaspedagogisessa tutkimuksessa toimintakyvyn fyysistä ulottuvuutta on ”helppo” hahmottaa ja tutkia. Haasteena on, millä tavalla tietoisuus toimintakyvyn muista dimensioista saadaan jäsennettyä. Sosiaalisten verkostojen analyysi voisi tarjota yhden työkalun toimintakyvyn hahmottamiseen sekä työntekijöiden välillä olevien vahvojen ja heikkojen (Levin, Cross & Abrams 2002) sidosten havaitsemiseen. Kuitenkin on muistettava, että toimintakyky tulee ymmärtää holistiseksi kokonaisuudeksi, jota ei pidä latistaa mittaamisella tai temppluetteloilla.

Toimintakyvyn kokoavaksi ytimeksi on esitetty eettistä ulottuvuutta (ks. Toiskallio 2006). Eettisen ulottuvuuden merkitys on korostuneessa asemassa myös erilaisissa asiantuntijaverkostoissa – jopa niin, että vain käytännöllisesti viisas päällikkö voi toimia perusyksikkönsä pedagogisena johtajana.



KUVIO 2. Sosiaalinen verkostoanalyysi ja toimintakyvyn ulottuvuudet

17.11 Käytännöllinen viisaus pedagogisen johtajan hyveenä

Teknologinen kehitys ja dominoiva luonnontieteellinen orientaatio saattavat synnyttää johtamisjärjestelmiä ilman ihmisiä ja kyborgisoida sotilaita verkostojen solmukkeiksi (Mäkinen 2009, 92). Toiskallio (1998b, 164) näkee vaarana sen, että toimintaa tarkastellaan ensisijaisesti vain ”teknologisen järjen” näkökulmasta, mikä merkitsee moraalisen ja varsinkin eettisen tarkastelun katoamista. Ihmistä ei tule tulkita fyysikaaliseksi koneeksi – kone voi osata, mutta vain ihminen voi olla taitava (Toiskallio 2009, 60; Varto 2005, 206). Toiskallion (2006, 125) mukaan perinteisesti sotilaiden toimintaa ovat ohjanneet mekaaniseen suorittamiseen liittyvät tekijät ja sotilaskoulutuksen tarkoituksena on saattanut olla tehokkaan ”sotakoneen” luominen. Tämän päivän sotilailta edellytetään kuitenkin aitoa, eettistä toimintaa ja käytännöllistä viisautta.

Käytännöllinen viisaus on moraalista tietoa, jota tarvitaan tilanteissa, joissa ajattelun ja toiminnan valmiit mallit eivät riitä. Käytännöllinen viisaus (fronesis, engl. prudence) on hyve, joka liittyy kiinteästi yksilön luonteeseen. Se ei ole synnynnäinen ominaisuus eikä psykologinen piirre, vaan käytännöllinen viisaus syntyy ja kehittyy ihmisen eläessä ja kasvaessa tietystä yhteisössä ja tietyissä tehtävissä. MacIntyre (1998, 74–75) esittää, että käytännöllinen viisaus on lähtökohta kaikille hyveille, ilman sitä ei voi olla hyveellinen.

Käytännöllinen viisaus (fronesis) tarkoittaa ajattelevaa hyveellisyyttä sekä kykyä tehdä ratkaisuja ja päätöksiä käytännön vaihtelevissa tilanteissa niiden erityispiirteet huomioiden. Käytännöllinen viisaus ei ole taito, jota voitaisiin suoranaisesti opettaa. Tämä asettaa käytännön sotilaskasvatukselle ison haasteen. Käytännöllistä viisautta (practical wisdom) on yritetty kehittää mitattavaksi, empiiriseksi ulottuvuudeksi kehittämällä teoriaa käytännöllisestä älykkyydestä, mutta siinäkin on jouduttu käyttämään hankalasti, mikäli ollenkaan, mitattavia käsitteitä kuten hiljainen tieto ja viisaus. (Toiskallio 2009, 60) MacIntyren (2004, 184) mukaan käytännöllisen älyn harjoittaminen edellyttää luonteenhyveiden läsnäoloa. Muuten se taantuu vain taitavaksi kyvyksi yhdistää keinoja mihin tahansa päämääriin ilman, että se yhdistäisi keinoja saavuttaa ihmiselle aidosti hyviä päämääriä.

Fronesis on myös syvempi käsite kuin psykologiassa käytettävä käytännöllinen älykkyyden (practical intelligence), joka voidaan nähdä eräänlaisena pelisilmänä tai näppärytenä. Käytännölliseen viisauteen voidaan kuitenkin kasvaa, mikä edellyttää 'käytännöllisesti viisasta' ympäristöä ja hyveellisiä ihmisiä malleiksi. (Toiskallio 2009, 63)

Käytännöllinen viisaus ei toteudu etäältä viileästi tapahtumia tarkkaillen, vaan toimijan tulee laittaa itsensä vastuullisesti ja kokonaisvaltaisesti likoon. Haslan ja Baron (1994) ovat rakentaneet yhteyttä psykologiassa ilmenevän käytännöllisen älykkyyden käsitteen ja fronesiksen välille. Heidän mukaansa kyse on joustavasta toiminnasta erityisesti tilanteissa, jotka ovat muuttuvia ja monimutkaisia ja joita leimaa epävarmuus.

Hermeneuttis-fenomenologinen tutkimus pyrkii näkemään, kuvaamaan ja ymmärtämään toimijoiden maailmankuvien, arvomaailmojen ja identiteettien sekä persoonallisuuksien muokkautumista eletyssä kokemusmaailmassa. Tällainen lähestymistapa on luonnollinen sotilaspedagogiikalle, mutta se voi kohdata haasteita, koska sotilasorganisaatiot nähdään helposti teknisinä työvälineinä, jopa kasvottomina koneina. Vaikka fronesiksen tärkeys ja tarpeellisuus tunnustetaankin laajalti, saattaa se silti istua hankalasti tällaiseen mekaaniseen, suorituskykyä painottavaan, todellisuuteen. (Toiskallio 2009, 66)

Käytännöllisessä viisaudessa on kyse kyvystä toimia elävän elämän tilanteissa, joissa teoriaa ei sellaisenaan voi soveltaa vaan joissa ihmisten on yhdessä haettava toimintaratkaisuja (Toiskallio 1998b, 170). Hakkarainen ja Paavola (2006, 256) kysyvät, mikä voisi olla se asiantuntijuuden ulottuvuus, joka auttaisi havaitsemaan sosiaaliseen vastuuseen, asiantuntijuuden etiikkaan tai arvoihin liittyviä laaja-alaisia ongelmia. On vaikea kuvitella, että byrokraattinen asiantuntijuus voisi nousta tärkeään asemaan missään sellaisessa kulttuurissa, jossa käytännöllisen älykkyyden ja moraalisten hyveiden ajatellaan liittyvän kiinteästi yhteen (MacIntyre 2004, 185).

Tällaisia laaja-alaisia ongelmia voisi lähestyä esimerkiksi arvostamalla monipuolisia kysymyksiä yksinkertaisia vastauksia enemmän sekä kiinnittämällä huomiota erilaisten ilmiöiden kaksijakoisuuteen. Erilaiset näkökulmat voivat yhtä aikaa olla oikeutettuja – ristiriidat voivat toimia oppimisen lähteinä. (Mäkinen 2009, 120–121; Venkula 1993, 106; Hakkarainen & Paavola 2006, 257)

Salomon, Marshall ja Gardner (2005) korostavat viisauden generatiivista luonnetta. Se tarkoittaa vastuun kantamista tulevien sukupolvien hyvinvoinnista siten, että pyritään luomaan hyvinvointia rakentavia ihanteita, ajatuksia ja käytäntöjä. Generatiiviselle viisaudelle on Hakkaraisen ja Paavolan (2006, 261) mukaan tunnusomaista täysin uusien näkökulmien ja käsitysten luominen, asioiden hahmottaminen laajoissa ja kauaskantoisissa yhteyksissä sekä perinteisten ammatillisten raja-aitojen murtaminen. Tällainen viisaus edellyttää laaja-alaista ja monitahoista asiantuntijuutta.

Viisauden määrittelyyn täytyy siis sisältyä eettisiä ja moraalisia näkökulmia. Viisauden tavoitteena tulee olla sosiaalisesti hyväksyttävien päämäärien toteuttaminen ja inhimillisen kasvun tukeminen. Hakkarainen ja Paavola (2006, 263) toteavat, että *”viisaus on yhteisöllisessä toiminnassa ja kulttuuritoiminnassa kiteytyvää korkeatasoista osaamista, jota ei olisi olemassa ilman kollektiiviseen asiantuntijuuteen liittyviä prosesseja - - - viisauden määrittelyynkin sisältyy vastuun ottaminen paitsi yksilöllisistä myös kollektiivisista tavoitteista”*.

17.12 Päällikkö pedagogisena johtajana

Perusyksikön yhteistyöverkostot voidaan nähdä laajoina teknisinä järjestelminä, joissa ihmisten ja teknologian välisen tasapainon löytäminen on oleellista. Tällaiset laajat tekniset järjestelmät muodostuvat artefakteista, organisaatioista sekä hallinnollisista tekijöistä. Laajojen teknisten järjestelmien johtaminen edellyttää perinteisten johtamisroolien tarkastelemista uudella tavalla. Johtaminen jakaantuu eri puolille verkostoa, jolloin kiinteät johtamisroolit menettävät osin merkitystään. (Davidson & Olson 2003, 261–277) Huhtinen (2006, 46) kuitenkin korostaa, että toisaalta organisaatioiden traditiot, kulttuuri ja erilaiset toimintatavat muuttuvat hyvin hitaasti. Tämä saattaa aiheuttaa työntekijöissä hämmennystä, mutta se asettaa joka tapauksessa vaatimuksen jatkuvasta oppimisprosessista.

Pedagoginen johtaminen voidaan määritellä laajasti siten, että sen päämääränä on sekä yksilöllisten että yhteisöllisten oppimisprosessien mahdollistaminen ja vahvistaminen yhteisön sisällä. Pedagogisen johtamisen merkittäviä elementtejä ovat asiantuntijaorganisaation luominen, tiimityö, yhdessä oppiminen sekä muutoshakuisuus (Helakorpi 2001, 127–130, 134; Sahlberg 1993, 170–171; Their 1994). Pedagogiseen johtamiseen sisältyy johtamisen ja auktoriteetin tunne, mutta johtaja jakaa tietojaan ja taitojaan tarkoituksenaan lisätä toisten osaamista runsaan kommunikaation avulla. Organisaatio nähdään *”pikemmin kuin aivoina, joissa on monimuotoista yhteistoimintaa ja yhteyksiä yksilöiden ja ryhmien välillä horisontaalisesti, vertikaalisesti ja diagonaalisesti - - - yhteyksillä on monia ulottuvuuksia”* (Their 1994, 42, 67). Pedagogisessa johtamisessa korostuvat avoimuus, informaation jakaminen, kyseenalaistaminen, palaute sekä organisaatioiden välisen oppimisen analysointi (Their 1994, 69, 108–113)

Sotilaskulttuurissa on totuttu organisaatorakenteiden ja hallinnon koordinointiin. Johtaminen on ollut väline välineiden joukossa. Johtajuus ja kulttuuri ovat jääneet vähemmälle tarkastelulle, koska tämä edellyttäisi toimijoiden välisten suhteiden tutkimista. Näitä suhteita ei ole tutkittu, koska ne ovat jähmettyneet arvomerkkien tasolle. Kuitenkin rakenteiden ja hallinnon muutos jää vajaaksi, jos johtajuus ja kulttuuri eivät ole mukana muutoksessa. Yhteishenkeä, rutiineja ja innovatiivisuutta tulisi kuitenkin myös johtaa ja kehittää. (Huhtinen 2006, 49)

Huhtisen (2006, 53) mukaan ”tiimijohtamiseen” tulisi kiinnittää huomioita, koska se voisi parantaa johtajan päätöksentekokykyä. Tämä edellyttää toimintaympäristön jatkuvaa analyysiä sekä tiimin johtamisvarojen kartoittamista. Huhtinen (2006, 56) esittää, että johtamista on pakko jakaa ja organisaatorakenteita madaltaa. Muutokseen vastaaminen edellyttää jatkuvan oppimisen ja itseohjautuvuuden omaksumista. Erilaisissa tiimeissä olevat yksilöt voivat tarjota johtajalle sekä muodollisia että epämuodollisia voimavaroja. Yksilön asiantuntijuus jollakin tietyllä alueella saattaa tarjota johtajalle merkittävän hyödyn. Tämä asettaa vaatimuksia johtajuuden jakamiselle erilaisten yksilöiden välillä. (Friedrich, Vessey, Schuelke, Ruark & Mumford 2009, 933–935)

Kollektiivinen johtajuus tarkoittaa tieto- ja asiantuntijakeskeistä ajattelutapaa johtamisen hajauttamiselle, jossa hyödynnetään yksilöiden ja verkostojen eriytynyttä asiantuntemusta. Johtajuus liittyy harvoin pelkästään yksilöiden väliseen toimintaan. Se on yleensä kompleksista sekä dynaamista ryhmien ja verkostojen välistä toimintaa. Kollektiivinen johtajuus on dynaaminen prosessi, jossa johtajat hyödyntävät erilaisia taitoja, asiantuntijuutta verkostoissa. (Friedrich ym. 2009, 933–935) Kollektiivinen johtajuus lisää yhteisön tehokkuutta ja tarjoaa mahdollisuuden hyödyntää organisaatiossa olevaa asiantuntijuutta. Friedrich ja hänen kollegansa korostavatkin, että johtajien ja tiimien tulisi valmistautua näkemää johtajuus myös kollektiivisena voimavarana (Friedrich ym. 2009, 955).

Osaamisen johtaminen edellyttää yhteisen ymmärryksen muodostamista, jaetun johtajuuden hyödyntämistä sekä oppimisessa tarvittavan tukikapasiteetin luomista. Osaamisen johtaminen on uutta luovan oppimiskulttuurin luomista, työyhteisön pitkäjänteistä kehittämistä ja kehittämissuunnan selkiyttämistä, verkostoissa tapahtuvan oppimisen ohjaamista sekä uusien pedagogisten infrastruktuurien luomista. (Raasumaa 2010, 287–298)

17.13 Lopuksi

Artikkelin lopuksi palaan hermeneuttiseen sotilaspedagogiseen viitekehykseen (Mäkinen 2009, 117) ja jäsenän sen avulla aikaisemmin esittämiäni näkökulmia. **Kuvioon 3** olen hahmottanut ilmiön, joka keskittyy puolustusvoimien perusyksikköön oppivana yhteisönä.



KUVIO 3. Perusyksikkö oppivana yhteisönä – päällikkö pedagogisena johtajana

Rajaan ilmiötä siten, että viitekehyksen keskiössä nähdään perusyksikön päällikkö pedagogisena johtajana. Perusyksikkö käsitetään siinä toimivien henkilöiden (palkattu henkilöstö ja varusmiehet) ja heihin liittyvien verkostojen muodostamaksi sosiaalisesti yhteisöksi. Perusyksikön tärkeimpään tehtävään, sodan ajan joukkojen kouluttamiseen, vaikuttaa erityisesti sodan kuva eli erilaisten kriisien, sotien ja taisteluiden luonne. Perusyksikön oppimisen ja kasvun tavoitteiksi tulee edellä esittämäni pohjautuen määrittää yhteistoiminnallinen oppiminen, tiedon luominen ja jaetun asiantuntijuuden hyödyntäminen. Optimaaliset oppimis- ja kasvu ympäristöt on luotava siten, että niissä huomioidaan monimutkaiset ja muuttuvat toimintaympäristöt, joihin kuuluvat esimerkiksi kokonaismaanpuolustuksen, rauhan ajan, sodan ajan ja kriisinhallintaoperaatioiden sekä ympäröivän yhteiskunnan asettamat vaatimukset. Perusyksikön päällikön on huomioitava myös sosiaalisten ja materiaalisten verkostojen tarjoamat haasteet ja mahdollisuudet osana oppimis- ja kasvu ympäristöä. Oppiva organisaatio nähdään myös eräänlaisena yläjohtoportaan asettamana strategiana, joka päällikön tulee huomioida osana toimintaa ja jalkauttaa käytännön toimintaan.

Jotta perusyksikön päällikkö voisi toimia yksikkönsä pedagogisena johtajana, tulee hänen analysoida työyhteisönsä toimijoita: miksi he ovat osa perusyksikköä, minkälaiset taustat heillä on, minkälaista kulttuurista ja sosiaalista pääomaa he edustavat, mitä he osaavat, miten tieto ja osaaminen jakautuvat yksikössä ja niin edelleen. Keskeinen kysymys on, miten heidän osaamistaan voitaisiin kehittää ja johtaa. Sosiaalisia verkostoja ja rakenteita analysoimalla päällikön on mahdollista selvittää työyhteisönsä tiedon portinvartijoita sekä verkostojen tiheyttä ja keskittyneisyyttä toimijoiden välillä. Päällikön tulee luoda erilaisia käytäntöyhteisöjä (Lave & Wenger 1991, 30, 37, 43, 52–53), jotka lisäävät kollektiivisen asiantuntijuuden kehittymistä perusyksikössä – mentorointi voisi olla tähän yksi mahdollisuus (Wager 2003, 428–431; Leskelä 2005, 21–29; ks. myös Tuominen 2008). Jo olemassa olevat työilma- ja -kyselyt, esimiesvalmennukset, itsearviointitilaisuudet sekä kehittämiskeskustelut voivat toimia pohjana osaamisen johtamiselle. Myös verkko-oppimisen toteuttamisen mahdollisuuksia tulisi edelleen kehittää.

Puolustushallinnon henkilöstöpoliittisen strategian (2007, 7–8) mukaan suurelta osin panostukset teknologian kehittämiseen tai koulutukseen eivät paranna tuottavuutta, ellei toimintatapoja samalla muuteta. Puolustushallinnossa johtamishaasteina korostuvat erityisesti edellytysten luominen oppimiselle ja innovaatioille, tiimityöskentely, joustavien työtapojen ja verkostojen hyödyntäminen sekä kaikkiin näihin liittyvä ihmisten johtaminen. Verkostoituminen tarjoaa mahdollisuuksia löytää uusia, yhteistyöhön perustuvia toimintamalleja sekä tarkastelunäkökulman hallinnon rakenteisiin ja eri tasojen väliseen työnjakoon.

Taipaleen (2008, 51) mukaan perinteinen henkilöstöhallinto ja henkilöstön sekä osaamisen kehittäminen eivät tuo riittäviä ratkaisuja jatkuvasti muuttuvissa sekä dynaamisissa toimintaympäristöissä toimivien ammattilaisten johtamiseen. Johtajilta vaaditaan kykyä opettaa ja kasvattaa yksilöitä ja tiimejä kokonaisuuden ymmärtämiseen, jatkuvaan muutokseen sekä toiminnan arviointiin yhteisöllisesti ja kriittisesti reflektoiden. Edellä mainitut periaatteet tähtäävät kaikki siihen, miten sotilaiden oppimista ja kasvua tulisi ohjata. Oppivassa organisaatiossa toimivan päällikön tulisi tehdä tämä eettisesti ja moraalisesti korkeatasoisella, käytännöllisesti viisaalla, tavalla.

Lähteet

Argyris, C. & Schön, D.A. (1978). *Organizational learning: a theory of action perspective*. Reading, MA: Addison-Wesley.

Balkundi, P. & Harrison, D.A. (2006). Ties, leaders, and time in teams: strong interference about network structures effects on team viability and performance. *Academy of Management Journal*, 49 (1), pp. 49–68.

Barabasi, A-L. (2002). *Linkit: Verkostojen uusi teoria*. Helsinki: Terra Cognita.

Bereiter, C. (1992). Problem-centered and Referent-centered Knowledge: Elements of educational Epistemology. *Interchange*, 23 (4), pp. 337–336.

Brandon, D.P. & Hollingshead, A.B. (2004). Transactive memory systems in organizations: Matching tasks, expertise, and people. *Organization Science*, 15 (6), 633–644.

Burt, R.S. (1992). *Structural holes: the social structure of competition*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Clark, A. (2003). *Natural-born cyborgs: Minds, technologies and the future of human intelligence*. Oxford: Oxford University Press.

Cook, S. & Brown J. (1999). Bridging epistemologies: The generative dance between organizational knowledge and organizational knowing. *Organization Science*, 10, 381–400.

Cross, R., Parker, A., Prusak, L. & Borgatti, S.P. (2001). Knowing what we know: Supporting knowledge creation and sharing in social networks. *Organizational Dynamics*, 30, 100–120.

Cross, R. & Prusak, L. (2002). The people who make organizations go - or stop. *Harvard Business Review*, 80, 104–112.

Davidson, J. & Olson, M. 2003. School leadership in networked schools: Deciphering the impact of large technical systems on education. *International Journal of Leadership in Education*, 6 (3), 261–281.

Engeström, Y. (1987). *Learning by expanding: an activity-theoretical approach to developmental research*. Helsinki: Orienta-konsultit.

Engeström, Y. (1999a). Innovative learning in work teams: analyzing cycles of knowledge creation in practice teoksessa Engeström, Y., Miettinen, R. & Punamäki, R-L. (toim.). *Perspectives on Activity Theory*. Cambridge: Cambridge University Press.

Engeström, Y. (1999b). Situated learning at the threshold of the new millennium teoksessa Bliss, J., Säljö, R. & Light, P. (toim.). *Learning sites: Social and technological resources for learning*. Amsterdam: Pergamon.

- Engeström, Y. (2004). *Ekspanssiivinen oppiminen ja yhteiskehittely työssä*. Keuruu: Otava.
- Friedrich, T.L., Vessey, W.B., Schuelke, M.J., Ruark G.A. & Mumford, M.D. (2009). A framework for understanding collective leadership: The selective utilization of leader and team expertise within networks. *The Leadership Quarterly*, Yearly Review of Leadership, 20 (6), 933–958.
- Gahmberg, H. (1980). *Contact Patterns and Learning in Organizations*. Helsingin kauppa-
korkeakoulun julkaisuja B-48: Helsinki.
- Garner, J.T. (2006). It's Not What You Know: A Transactive Memory Analysis of Knowledge Networks at NASA. *Journal of Technical Writing and Communication*, 36(4), 329-351.
- Goldhaber, G.M. (1981). *Organisaatioviestintä*. Suomentaja O.A. Wiio. Espoo: Weiling+Göös.
- Hakkarainen, K. (2000). Oppiminen osallistumisen prosessina. *Aikuiskasvatus*, 20, 84–98.
- Hakkarainen, K. (2003). Kollektiivinen älykkyys. *Psykologia*, 6/2003, 384–401.
- Hakkarainen, K., Lonka, K. & Lipponen, L. (2004). *Tutkiva oppiminen: Järki, tunteet ja kulttuuri oppimisen sytyttäjinä*. Helsinki: WSOY.
- Hakkarainen, K. & Paavola, S. (2006). Kollektiivisen asiantuntijuuden mahdollisuuksia ja rajoituksia – kognitiotieteellinen näkökulma teoksessa Parviainen, J. (toim.). *Kollektiivinen asiantuntijuus*. Tampere: Tampereen Yliopistopaino.
- Hakkarainen, K., Paavola, S. & Lipponen, L. (2004). From Communities of Practice to Innovative Knowledge Communities. *LLine - Lifelong Learning in Europe*, 9 (2), 74–83.
- Halonen, P. (2007). *Puolustusvoimien koulutuskulttuurin rakentuminen*. Helsinki: Edita Prima.
- Hardy, C., Lawrence, T.B. & Phillips, N. (1998). Talking action: conversations, narrative, and action in interorganizational collaboration teoksessa Grant, D., Keenoy, T. & Osrick C. (toim.). *Discourse and organization*. London: Sage.
- Haslan, N. & Baron, J. (1994). Intelligence, personality and prudence teoksessa Stenberg, J. & Ruzgis, P. (toim.). *Personality and Intelligence*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Helakorpi, S. (2001). *Koulun johtamishaaste*. Helsinki: Tammi.
- Helakorpi, S. (2005). *Kohti verkostoituvaa ja verkottuvaa koulutusta*. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu.

Huhtinen, A-M. (2006). Sotilasjohtamisen toimintaympäristöt teoksessa Huhtinen, A-M. & Toiskallio, J. *Maanpuolustuskorkeakoulu – kehittyvä sotatieteellinen yliopisto*. Professori Mikko Viitasalon juhlakirja. Helsinki: Edita Prima.

Huttunen, M. Kostiainen, K., Lalu, P., Nisula K., Tähtinen, J. (toim.) (2009). *Taistelun kuva muutoksessa – taistelukentästä taistelutilaan*. Helsinki: Edita Prima.

Janhonen, M. & Johanson, J-E. (2007). Suhteiden voima. Organisaatiot tutkimuksen kohteena teoksessa Kasvio, A & Tjader, J. *Työ murroksessa*. Työterveyslaitos, Helsinki.

Jarvenpaa, S.L. & Majchrzak, A. (2008). Knowledge collaboration among professionals protecting national security: Role of transactive memories in ego-centered knowledge networks. *Organization Science*, 19 (2), 260–276.

Johanson, J-E., Mattila, M. & Uusikylä, P. (1995). *Johdatus verkostanalyysiin*. Kuluttajatutkimuskeskus. Menetelmäraportteja ja käsikirjoja 3/1995.

Johnson, M. (2007). *The meaning of the body*. Chicago: Chicago University Press.

Juuti, P. & Luomala, M. (2009). *Strateginen johtaminen. Miten vastata kompleksisen ja post-modernin ajan haasteisiin?* Keuruu: Otava.

Krackhardt, D., & Hanson, J. (1993). Informal networks: The company behind the chart. *Harvard Business Review*, 71, 104–111.

Kupferberg, F. (1996). The reality of teaching: bringing disorder back into social theory and the sociology of education. *British Journal of Sociology of Education*, N:o 2, 227–247.

Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Lawrence, T.B., Hardy, C. & Phillips, N. (1999). Watching whale watching: Exploring the discursive foundations of collaborative relationships. *Journal of Applied Behavioral Science*, 479–502.

Leskelä, J. (2005). *Mentorointi aikuisopiskelijan ammatillisen kehittymisen tukena*. Tampere: Tampereen Yliopistopaino.

Liebowitz, J. (2005). Linking social network analysis with the analytic hierarchy process for knowledge mapping in organizations. *Journal of Knowledge Management*, 9(1), 76–86.

Lämsä, A-M. & Hautala, T. (2004). *Organisaatiokäyttötymisen perusteet*. Helsinki: Edita.

Mattsson, M. (2004). *Transaktiivinen muisti - "Know-who"-tieto työyhteisön resurssina*. Kogniotieteen pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopisto. Psykologian laitos.

- MacIntyre, A. (1998). *A short history of ethics. A history of moral philosophy from the homeric age to the twentieth century*. Second edition. London: Routledge.
- MacIntyre, A. (2004) *Hyveiden jäljillä. Moraaliteoreettinen tutkimus*. Suomentanut Niko Noponen. Helsinki: Gaudeamus.
- Mattila, M. & Uusikylä, P. (1999). Mitä on verkostanalyysi? Teoksessa Mattila, M. & Uusikylä, P. (toim.). *Verkostoyhteiskunta. Käytännön johdatus verkostanalyysiin*. Helsinki: Gaudeamus.
- McPherson, J.M. & Smith-Lovin, L. & Cook, J.M. (2001). Birds of a feather: Homophily in social networks. *Annual Review of Sociology*, 27, 417–444.
- Murray, M. (2001). *Beyond the myths and magic of mentoring: how to facilitate an effective mentoring process*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Moilanen, R. (2001). *Oppivan organisaation mahdollisuudet*. Helsinki: Tammi.
- Monge, P.R. & Contractor, N.S. (2003). *Theories of Communication Networks*. Oxford: Oxford University Press.
- Moreland, R. L. (1999). Transactive memory: Learning who knows what in work groups and organizations teoksessa Thompson, L., Levine, M. & Messick, D.M. (toim.). *Shared cognition in organizations: the management of knowledge*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Mäkinen, J. (2006). The learning and knowledge creating school: case of the Finnish National Defence College. Helsinki: Edita Prima.
- Mäkinen, J. (2009a). Sotilaspedagogiikka tieteen ja käytännön kentässä teoksessa Toiskallio, J. & Mäkinen, J. *Sotilaspedagogiikka: Sotiluuden ja toimintakyvyn teoriaa ja käytäntöä*. Helsinki: Edita Prima.
- Mäkinen, J. (2009b). Sotilaspedagogiikka välineenä turvallisuusalan kehittämisessä teoksessa Toiskallio, J. & Mäkinen, J. *Sotilaspedagogiikka: Sotiluuden ja toimintakyvyn teoriaa ja käytäntöä*. Helsinki: Edita Prima.
- Nardi, B., Whittaker, S. & Schwarz, H. (2000). "It's Not What You Know, It's Who You Know: Work in the information Age". From http://firstmonday.org/issues/issue5_5/nardi/index.html. Tulostettu 30.10.2007.
- Niiniluoto, I. (1996). Hoitotiede – tieteenfilosofisia huomautuksia. *Hoitotiede*, 8 (3), 149–154.
- Nissinen, V. & Mäkinen, J. (2007). Pääkouluttaja on pedagoginen johtaja. *Maanpuolustuskorkeakoulu*, 2/2007.

- Pahor, M., Skerlavaj, M. & Dimovski, V. (2008). Evidence for the Network Perspective on Organizational Learning. *Journal of the American Society for Information Science and Technology*, 59 (12), 1985–1994.
- Palonen, T., Hakkarainen, K., Talvitie, J. & Lehtonen, E. (2003). Heikot ja vahvat verkostoidokset tiimiorganisaatioissa. *Aikuiskasvatus*, n:o 1, 14–27.
- Peltoniemi, R. (2007). Suomen puolustusjärjestelmän ydinosaamisalueet ja niiden muutoshaasteet mahdollisessa Nato-jäsenyydessä. Helsinki: Edita Prima.
- Puheloinen, A. (2009). *Puhe Maanpuolustuskurssiyhdistys ry:n syyskokouksessa 15.10.2009*. www.mil.fi/puolustusvoimainkomentaja/5566.dsp?printable=1&. Tulostettu 26.11.2009.
- Pääesikunta (2005a). *Puolustusvoimien henkilöstöstrategia* (Hestra). Pääesikunta, Henkilöstösasto. Helsinki: Edita Prima.
- Pääesikunta (2005b). *Puolustusvoimien palkatun henkilöstön osaamisen kehittäminen 2004–2017*. (Ostra). Pääesikunta.
- Pääesikunta (2007). *Aliupseeriston osaamisen kehittämisen suunnittelukäskey*. AC25765/3.1.2007.
- Raasumaa, V. (2010). *Perusopetuksen rehtori opettajien osaamisen johtajana*. Jyväskylä: Jyväskylä University Printing House.
- Raitasalo, J. & Sipilä, J. (2008a). Näkökulmia sotaan teoksessa Raitasalo, J. & Sipilä, J. (toim.). *Sota – teoria ja todellisuus. Näkökulmia sodan muutokseen*. Helsinki: Edita Prima.
- Raitasalo, J. & Sipilä, J. (2008b). Muuttuva sodan kuva teoksessa Raitasalo, J. & Sipilä, J. (toim.). *Sota – teoria ja todellisuus. Näkökulmia sodan muutokseen*. Helsinki: Edita Prima.
- Roberts, A. (2000). Mentoring revisited: a phenomenological reading of the literature. *Mentoring & Tutoring*, 8 (2), 145–169.
- Rogers, E.M. (2003). *Diffusion on innovations*. New York: Free press.
- Sahlberg, P. (1993). Opettajan kehittyminen ammatissaan ja oman opetuksensa tutkijana teoksessa Ojanen, S. (toim.). *Tutkiva opettaja: opetus 21. vuosisadan ammattina*. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus.
- Salomon, G. (1993). No distribution without individual's cognition: A dynamic interaction view teoksessa Salomon, G (toim.). *Distributed Cognitions: Psychological and Educational Consideration*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Scott, J. (2000). *Social network analysis: a handbook*. Second edition. London: Sage.

- Senge, P. (1990). *The fifth discipline: The art and practice of the learning organization*. New York: Doubleday Currency.
- Stähle, P. & Göhnroos, M. (1999). *Knowledge Management – tietopääoma yrityksen kilpailutekijänä*. 2. painos. Porvoo: WSOY.
- Suominen, K., Aaltonen, P., Ikävalko, H., Hämäläinen, V. & Mantere, S. (2007). *Voimaa verkostosta! Verkostomaisen kehittämisen käsikirja*. Helsinki: Tykes.
- Taipale, M.E. (2004). *Työnjohtajasta tiimivalmentajaksi. Tapaustutkimus esimiehistä tiimien ohjaajina ja pedagogisina johtajina prosessiorganisaatiossa*. Acta Universitas Tamperensis 1033.
- Taipale, M.E. (2008). Pedagoginen johtajuus uudistamisen välineenä. *Aikuiskasvatus*, 1/2008, 51–54.
- Their, S. (1994). *Pedagoginen johtaminen*. Tampere: Tammer-Paino.
- Toiskallio, J. (1996a). Kouluttajakulttuuri tutkimuskohteena teoksessa Toiskallio, J. (toim.). *Tietoyhteiskunnan koulutuskulttuuri: sotilaspedagogisen tutkimusohjelman suuntaviivoja*. Helsinki: Edita.
- Toiskallio, J. (1996b). Sotilaspedagogiikan lähtökohtia teoksessa Toiskallio, J. (toim.). *Tietoyhteiskunnan koulutuskulttuuri: sotilaspedagogisen tutkimusohjelman suuntaviivoja*. Helsinki: Edita.
- Toiskallio, J. (1998a). Miksi toimintakyky? Teoksessa Toiskallio, J. (toim.). *Toimintakyky sotilaspedagogiikassa*. Vaasa: Ykkös-Offset Oy
- Toiskallio, J. (1998b). *Kohti sotilaan toimintakyvyn teoriaa*. Vaasa: Ykkös-Offset Oy
- Toiskallio, J. (2006). Etiikka sotilaspedagogiikan ytimessä teoksessa Huhtinen, A-M. & Toiskallio, J. (toim.). *Maanpuolustuskorkeakoulu - kehittyvä sotatieteellinen yliopisto*. Professori Mikko Viitasalon juhlaKirja. Helsinki: Edita Prima.
- Toiskallio, J. (2009). Toimintakyky sotilaspedagogiikan käsitteenä teoksessa Toiskallio, J. & Mäkinen, J. *Sotilaspedagogiikka: Sotiluuden ja toimintakyvyn teoriaa ja käytäntöä*. Helsinki: Edita Prima.
- Tuominen, J. (2008). Ryhmämentorointi osaamisen kehittämisen työkaluna. *Sotilasaikakauslehti*, 11/2008, 54–60.
- Van Wijk, R., Van Den Bosch, F.A.J. & Volderba, H.J. (2005). Knowledge and networks teoksessa Easterby-Smith, M. & Lyles, M.A. (toim.). *Handbook of Organizational Learning and Knowledge Management*. Oxford: Blackwell.

- Vartiainen, M. (1996). Käskytykskulttuurista oppimiseen organisaatiossa teoksessa Toiskallio, J. (toim.). *Tietoyhteiskunnan koulutuskulttuuri: sotilaspedagogisen tutkimusohjelman suunnaviivoja*. Helsinki: Edita.
- Varto, J. (2005). Koulun syytä etsimässä teoksessa Kiilakoski, T., Tomperi, T. & Vuorikoski, M. (toim.). *Kenen kasvatusta: kriittinen pedagogiikka ja toisinkasvatuksen mahdollisuus*. Tampere: Vastapaino.
- Viitala, R. (2003). *Osaamisen johtaminen esimiestyössä*. Acta Wasaensia. No 109. Universitas Wasaensis.
- Venkula, J. (1993). *Tiede, etiikka ja viisaus: Tieteellisen toiminnan ulottuvuuksia*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Wager, M. (2003). Työnohjaus ja mentorointi opettajan, työyhteisön ja yliopistotyön kehittäjinä teoksessa Lindblom-Ylänne, S. & Nevgi, A. (toim.). *Yliopisto- ja korkeakouluopettajan käsikirja*. Helsinki: WSOY.
- Wasserman, S. & Faust, K. (1994). *Social network analysis: Methods and applications*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wegner, D.M. (1986). Transactive memory: A contemporary analysis of the group mind teoksessa B. Mullen & G. R. Goethals (toim.). *Theories of group behaviour*. New York: Springer-Verlag.
- Wenger, W. (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.



Kohti uusia haasteita