



Maanpuolustuskorkeakoulu

Johtamisen ja sotilaspedagogiikan laitos

Julkaisusarja 2, N:o 13 (2014)

Sotilaspedagogiikka

Professori Juha Mäkisen 50-vuotisjuhlakirja

Arto Mutanen & Otto Pekkarinen (toim.)



Maanpuolustuskorkeakoulu

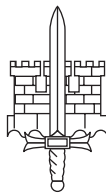
Johtamisen ja sotilaspedagogiikan laitos

Julkaisusarja 2, N:o 13 (2014)

SOTILASPEDAGOGIIKKA

Professori Juha Mäkisen 50-vuotisjuhlakirja

Arto Mutanen & Otto Pekkarinen (toim.)



MAANPUOLUSTUSKORKEAKOULU

Johtamisen ja sotilaspedagogiikan laitos

HELSINKI 2014

Julkaisija

Maanpuolustuskorkeakoulu
Johtamisen ja sotilaspedagogiikan laitos
Julkaisusarja 2: Artikkelikokoelmat n:o 13 (2014)

ISBN: 978-951-25-2579-9 (nid.)

ISBN: 978-951-25-2580-5 (pdf.)

ISSN: 1798-0402

Uusimmat julkaisut pdf-muodossa: www.doria.fi

Vastaavat toimittajat

Arto Mutanen ja Otto Pekkarinen

Taittaja

Otto Korhonen ja Eetu Rehmonen

Kannen kuva

(Hämeen rykmentin koivukuja)

Anna-Kaisa Kotaviita

Copyright

Maanpuolustuskorkeakoulu ja kirjoittajat

Painopaikka

Juvenes Print

Tampere 2014

Sisältö

Johdanto	5
LUKU I	7
<i>Jarmo Toiskallio</i> Moraalista realismin kautta etiikkaan Sotilaspedagogiikan henki Suomen ensimmäisestä tasavallasta kolmanteen	9
<i>Aki-Mauri Huhtinen</i> Train, Advice and Assist “TAA” – Postmodern “Das FuG”	27
<i>Reijo E. Heinonen</i> Onko toimimattomuus moraalitonta? Näkökohtia globaalista vastuustamme	41
<i>Seppo Kangas</i> Samuel Möller – Suomen ensimmäinen sotilaspedagogi	51
<i>Anna-Liisa Heusala</i> Venäjän turvallisuuspolitiikan tutkimus taitekohdassa?	67
LUKU II	77
<i>Veli-Matti Värri</i> Muistijälkiäni esimiehen merkityksestä nuoren tunnustuksen kokemukselle	79
<i>Pekka Halonen</i> Opiskelijat osana opetuksen laadun kehittämistä	85
<i>Johanna Anttonen</i> Miekkailenko yhteinen, jaettu toiminnan kohde – ajatuksia mat- kastani kohti sotatieteen tohtoriksi	91
<i>Jyrki Aikko</i> Kuulkaa, kerron teille tarinan	97
<i>Janne Aalto</i> Kuka omistaa etiikan?	107
<i>Riitta Penttinen</i> Matka pedagogiikan sotilaalliseen maailmaan	119
LUKU III	125
<i>Hannu Rentola</i> Sotilaspedagogisia häivähdyksiä Anjalan seminaareista 2009– 2013	127

<i>Ulla Anttila</i>	
Toimintakyvyn teoria, koulutusjärjestelmät ja oppiminen – suomalaisten sotilaspedagogisten väitöskirjojen viitekehyy- set ja metodivalinnat vuosina 2003-2013	141
<i>Antti-Tuomas Pulkka</i>	
Measurement in military pedagogy	153
<i>Timo Härkönen</i>	
Simulaattorit opetuksessa	161
<i>Juha Tuominen</i>	
Akateemisia ammattilaisia – johtajia asiantuntijavalmiuksin	169
<i>Jukka-Pekka Schroderus</i>	
Näkökulmia puolustusvoimien koulutuksen kehittämiseen	181
LUKU IV	187
<i>Otto Pekkarinen</i>	
Pragmatismi ja sotilaspedagogiikka – tieteenfilosofinen tarkastelu	189
<i>Virpi Lehtinen</i>	
Huomioita ruumiillisuuden merkityksestä sotilaan toimintaky- vyn kannalta	205
<i>Juha Mälkki</i>	
Toimintakyky ja sotataito	213
<i>Arto Mutanen</i>	
Sotilaspedagogiikasta, toiminnasta ja kasvatuksesta	221
Kirjoittajat	231

Johdanto

Sotilaspedagogiikan juuret ulottuvat Suomessa aina Maanpuolustuskorkeakoulun syntyajolle 1700-luvulle saakka. Tämä pitkä historia on monin tavoin aistittavissa. Sotilaspedagogiikan ala liittyy sotilaalliseen tutkimukseen, laajalti ihmistieteisiin ja yleiseen filosofis-kulttuuriseen keskusteluun. Tämä tekee sotilaspedagogiikasta erityisen kiehtovan, mutta samalla haastavan tutkimusalan. Sotilaspedagogiikka on kytkeytynyt ajankohtaiseen tieteelliseen ja kulttuuriseen keskusteluun, kuitenkin samalla pitänyt elävän yhteyden sekä tieteen historiaan että sotilaskulttuuriin. Tämä on tehnyt sotilaspedagogiikasta laajalti kiinnostavan tutkimusalan.

Professori Juha Mäkinen täyttää 50 vuotta 16.10.2014. Juha on tehnyt vaativaa empiiris-tieteellistä ja syvällistä filosofis-käsitteellistä tutkimusta, mutta osallistunut myös ajankohtaiseen yhteiskunnalliseen keskusteluun. Tutkimuksissaan Juha on etsinyt tieteenalaa edistäviä kysymyksenasetteluja, hakenut aktiivisesti uusia yhteistyöaloja ja yhteiskunnalliseen keskusteluun osallistuessaan hän on pureutunut tärkeisiin ja usein myös vaikeisiin kantaaottaviin asioihin. Tämä on juuri sellaista työtä, jota sivistysyliopisto parhaimmillaan tuottaa: tarkkaa, syvällistä ja tiedeperustaisesti kantaaottavaa.

Me kollegat, opiskelijat ja ystävät päätimme julistaa juhlapäivää tämän kirjan muodossa. On selvää, ettei ollut järkevää keskittää artikkeleiden teemoja vain Juhan omien tutkimusten teemoihin, vaan halusimme samalla tuoda esiin sotilaspedagogiikan laaja-alaisuuden. Tämä myös mahdollistaa tuoda esiin sitä verkostomaista tapaa tieteen tekemiseen, joka on ollut sotilaspedagogiikalle pitkään luontevaa. Lisäksi tämä on mahdollistanut tuoda esiin myös sotilaspedagogiikan yleisenä kantaaottavana ja subjektiivisenakin kulttuuritieteenä. Valintamme ei tee oikeutta Juhan oman työn esittelyn kannalta, mutta tuo esiin Juhan tavan tehdä tiedettä yhteistoiminnassa erilaisissa verkostoissa perinteitä kunnioittaen, mikä on pitänyt sotilaspedagogiikan syvällisenä kulttuuritieteenä.

Toivotamme tämän kirjan muodossa sinulle Juha erinomaisen hyvää 50-vuotissyntymäpäivää ja menestystä tulevaisuudessa.



LUKU I

Moraalista realismin kautta etiikkaan

Sotilaspedagogiikan henki Suomen ensimmäisestä tasavallasta kolmanteen

Jarmo Toiskallio

”Jos et tiedä mistä tulit ja mitä vaihtoehtoja ihmisillä aikanaan oli, et ole erityisen hyvin varustettu keksimään uusia piirteitä tai ominaisuuksia ihmiselle. Menneisyyden tutkimuksella onkin utooppisia implikaatioita. ... Jos ei tällaista historiankirjoitusta ole, jäädään helpommin jumiin nykyisyyteen ja otetaan nykyiset ajatusrakennelmat ja instituutiot ylittämättöminä ja annettuina.”

Richard Rorty, 1999

Johdanto

Sotilaspedagogiikan professori Juha Mäkinen on aiemmin palvellut upseerina mm. Hämeen Rykmentissä Lahden Hennalassa. Tuolloin käsitettä ”sotilaspedagogiikka” tuskin käytettiin tai edes tunnettiin. Sitä ei ylipäätään ollut Suomen toisessa tasavallassa, se oli ensimmäisen tasavallan käsite. Hennalassa aikaisemmin toimineen Tampereen Rykmentin 20-vuotisjulkaisussa vuonna 1938 sotilaspedagogiikan käsite esiintyi. Sen todettiin olleen itsenäisen Suomen puolustuslaitoksessa ensimmäisten seitsemän vuoden ajan ”jotensakin vierasta” ja ”vasta v. 1925 sotilaspedagogiikka sai huomiota osakseen.” Rykmentissä järjestettiin vuosina 1925–26 sotilaspedagogisia kursseja upseereille kolme kertaa ja kanta-aliupseereille neljä kertaa.

Tämä artikkeli ei ole ”tutkimusta”, vaan eräs mahdollinen kertomus suomalaisesta sotilaspedagogiikasta tutkimussuunnitelmien ideoimiseksi. Artikkelin otsikko sisältää monia ongelmallisia käsitteitä. Vaikeimpiin kuuluu realismi, mutta moraalit ja etiikka eivät ole sen helpompia. Realismi-sanaa käytetään arkipuheessa, tieteissä ja varsinkin filosofiassa hyvin eri tavoin. Tässä se tarkoittaa poliittista suomalaisen pienvaltiorealismin traditiota ns. kylmän sodan aikana siten tulkittuna, että realismi on aineellista ja määrällistä asennoitumista, jossa kokonaisuus asetetaan etusijalle yksittäiseen nähden (de Beauvoir 2007, 57). Artikkelini otetta puolestaan voi luonnehtia anti-realistiseksi: yritän välttää ”metafyysisistä realismia” eli väitettä, että sotilaspedagogiikan historian taustalla vaikuttaisi jokin tietty henki, logiikka tai lopullinen päämäärä, joka voidaan paljastaa ja kuvata ”oikein” yhdellä täydellisellä teoriolla – tai että johdonmukaista historian kehityskulkua ylipäätään olisi olemassa. Varovaisesti kuitenkin hahmotan ”hengen dialektiikkaa”, jossa moraalit, realismi ja etiikka muodostavat historiallisen kehityskulun ilman oletusta joskus saavutettavasta kehityksen päätepisteestä.

Artikkeliani motivoi hermeneuttinen ajatus, että meidän on alati tulkittava menneisyyttä jotta voisimme ymmärtää nykyisyyttä ja ottaa vastuuta tulevaisuudesta. Juuri tähän liittyy moraalin, realismin ja etiikan dialektiikka. Pysin seuraamaan Paul Ricoeurin (1913–2005) näkemystä, että etiikka ”hyvän elämän” päämäärien ja käytäntöjen etsintänä on ensisijaista, koska se luo pohjaa moraalien normien ja velvollisuuksien luomiselle. Toisaalta moraalit on normeja ja velvollisuuksia, joiden puitteissa aina jo elämme ja luomme etiikkaa. Otsikkoni viittaa näkemykseen, että varhainen suomalainen sotilaspedagogiikka oli moraalista, kun nykyisyydessä – mm. valtiokeskeisyyden heikennyttyä, arvo maailman hajaantuessa ja intensiivisen globaalin tiedonvälityksen hallitessa – pohjaksi tulisi nähdä sellainen ihmisten toimintakykyisyys, jonka ymmärtämiseksi ”eettisen elämän” ja aristoteelisen ”käytännöllisen viisauden” käsitteillä on arvoa. Poliittisen realismin kausi on eräänlainen dialektinen väliaskel moraalien ja etiikan välillä: moraalit jäi eikä etiikka ollut ensisijaista.

Suomalaisen tutkijan tehtävä on ensisijaisesti suomalaisen tieteenalansa tradition rikastuttaminen ja kehittäminen omassa maassaan. Tätä Antti Eskolan (1981) painottamaa linjaa pyrin seuraamaan: kyse on nimenomaan suomalaisesta sotilaspedagogiikasta. Eskolan mukaan tutkijan tulee tarjota pitkäaikaisia ja laajalti sovellettavia ajattelun malleja sekä kumota entisiä ja vakiinnuttaa uusia tutkimusparadigmoja. Kun professori Olli Kangas (2013) hahmottelee ajatusta sektori- ja yliopistotutkimuksen vuorovaikutuksesta, hän katsoo ongelmalliseksi sen, että yliopistotutkijoilta vaadittava voimakas panostaminen kansainväliseen julkaisemiseen voi lyödä korville kotimaisten aiheitten tutkimista. Ongelmaksi Kangas myös osoittaa yliopistolaitosten tutkimuksen heilahtelun: niiden suuntaus saattaa muuttua hetkessä kun keskeiset tutkijat vaihtuvat. Keskeisiä tutkijoita ovat etenkin oppiaineiden professorit. Nuorena tieteenalana sotilaspedagogiikan tulisi oman kehityksensä ja itseymmärryksensä vuoksi torjua tällaiset heilahtelut sekä ottaa vakavasti Eskolan ja Kankaan tarkoittama linjakas kotimaisuus, mikä ei suinkaan tarkoita kansainvälisyyden ulos sulkevaa impivaaralaisuutta. Tarvitaan sellaista hermeneuttista historiatietoista itseymmärrystä, josta Richard Rorty (1931–2007), yksi 1900-luvun lopun merkittävimmistä filosofiista, puhuu yllä olevassa lainauksessa.

Toivon artikkelin yltävän sellaiseen ”heikkoon ajatteluun”, jollaista Rorty – Gianni Vattimon luomaa käsitettä soveltaen – toivoi viljeltävän. Tiede saattaa uskoa olevansa oikean totuuden tietäjä ja järkevän käytännön osoittaja, mutta ainakin filosofin tulisi tällaista ”valistusfundamentalismia” vahvaa ajattelua välttää. Heikko ajattelu asettaa kyseenalaiseksi modernin käsityksen absoluuttiseen objektiivisuuteen ja totuuteen pyrkivästä järjestä. Olennaista on kasvattaa itseämme käsittämään kulloistenkin näkemystemme ja moraalimme historiallis-yhteiskunnallinen liittymäpinta ilman kuvitelmaa, että olisi olemassa jokin yleispätevä perusta, käsitteistö ja metodi näkemysten kritisoimiseksi. Näitä tärkeämpää on Rortyn mielestä havahduttaa itseämme oivaltamaan historiatietoisuuden avulla ”utooppisia implikaatioita” eli näkemään nykyistä todellisuuttamme uusien sanastojen avaaminen tavoin: uusia sanastoja luomalla

luomme myös itseämme. Heikko ajattelu ei lopulta olekaan heikkoa, vaan se on totalisoivien eli itsevaltaisten ja alistavien ajatus- ja toimintamallien vastustamista niin filosofiassa, tieteessä, uskonnossa kuin kasvatuksessa. Ja tietenkin yhteiskunnallisessa ja poliittisessa käytännössä.

Toivottavasti ainakin joku tutkija tarttuisi artikkelini – joka jää vain viitteelliseksi ja aukkoja jättäväksi luonnokseksi – aihepiiriin: mitä ja miksi suomalaiselle sotilaspedagogiikalle on tapahtunut 1920-luvulta nykyaikaan? Tehtävä ei ole helppo, koska dokumenttiaineisto on niukkaa ja fragmentaarista. Toisaalta koulutusta koskevaa aineistoa (ohjesääntöjä, lehtiartikkeleita jne.) on runsaasti. Kysymystä sotilaspedagogiikasta olisi tarkasteltava tuon aineiston läpi ja rivien välistä. Tämä taas ei ole mahdollista ilman monipuolisten viitekehysten tarjoamia työkaluja. Niiden tulisi ulottua valtiosääntöoikeudesta psykhistoriaan, filosofiasta sosiologiaan ja teologiaan, liikuntatieteistä kansainväliseen politiikkaan ja kasvatustieteeseen.

Kohti kolmen tasavallan viitekehystä

Kirjailija Matti Kurjensaari loi vuonna 1948 käsitteen ”toinen tasavalta” tarkoittamaan vuodesta 1944 alkanutta uutta sisä-, ulko- ja turvallisuuspoliittista aikaa ja ilmapiiriä. Ensimmäinen tasavalta ajoittuu vuosille 1918–1944. Siirtymisen kolmanteen tasavallaan voi sanoa käynnistyneen 1980-luvun lopulla ja alkaneen 1990-luvulla. Kolmella tasavallalla tarkoitetaan siis makrotasoisia poliittisia, yhteiskunnallisia ja kulttuurisia aikakausia vuodesta 1918 alkaen. Sotilaspedagogisen tutkimuksen tehtävänä on ymmärtää makrotasojen ja yksilöiden toimintakyvyn välisiä suhteita, jotka ovat kaukana suoraviivaisesta yksinkertaisuudesta. Perushahmotus muodostuu yksilön, kansalaisyhteiskunnan ja valtion suhteista.

Vaikka sotilaspedagogiikan käsite ei näkynyt vuonna 1993 Maanpuolustuskorkeakoulun aloittaessa toimintansa, korkeakoulun Koulutustaidon laitoksen perustaminen oli merkittävä askel sotilaspedagogiikan suuntaan. Tullessa 1990-luvun lopulle sotatieteellisiä opintoja koskevissa virallisasiakirjoissa sotilaspedagogiikka on yksi neljästä sotatieteellisestä oppiaineesta. Se siis määriteltiin sotatieteelliseksi alaksi, ei kasvatustieteen erityisalaksi. Tosin ristiriidassa tämän kanssa oli, että vuoden 1999 alusta perustetun professorin ala oli ”kasvatustiede, erityisesti sotilaspedagogiikka”. Vuonna 2004 alan määrittelyksi tuli johdonmukaisempi ”sotilaspedagogiikka”.

Katosiko sotilaspedagogiikan käsite toisessa tasavallassa? Ainakin nimi näyttää kadonneen, mutta miksi? Historiatietoisuudessaan (ks. yllä oleva Rortyn lainaus) uusi sotilaspedagogiikka 1990-luvulta alkaen on etsinyt – tulevaisuuteen tähdätessään – juuriaan ensimmäisen tasavallan sotilaspedagogiikasta. Viimeksi mainittu puolestaan on voinut tulla ymmärrettäväksi vain 1800-luvun

sivistysfilosofian ymmärtämisen kautta, ja tietenkin Suomen yhteiskunnallis-politiittista tilannetta ja inhimillistä todellisuutta ajattelemaalla. Toisen tasavallan sotilaspedagogiikka – vaikka kyseistä nimeä ei käytettykään – on toistaiseksi avaamatta.

Syntyikö sotilaspedagogiikan käsite uudelleen kolmannessa tasavallassa? Siirtyminen kolmanteen tasavaltaan ei ole ajoitettavissa yhtä täsmällisesti kuin ensimmäisen ja toisen tasavallan alku. Siirtyminen liittyy ainakin Neuvostoliiton ja Varsovan liiton hajoamiseen, yya-sopimuksen (Neuvostoliiton kanssa tehdyn ystävyys-, yhteistyö- ja avunantosopimuksen) purkamiseen, taloudellisen ja ekologisen globalisaation kiihtymiseen sekä Suomen liittymiseen Euroopan unioniin ja Naton Partnership for Peace -kumppaniksi. Samanaikaisesti alkoi 1970- ja 80-luvuilla kehittyneen suomalaisen hyvinvointivaltion purkaminen: 1990-luvun laman aikana alkoi tulonsiirtoja ja hyvinvointipalveluja leikkaaminen valtion julkisen talouden tasapainottamiseksi. Toisaalta hyvinvointivaltiota on kritisoitu ”holhousvaltiona”. Kolmas tasavalta alkoi siis todellistua 1990-luvulla – konkreettisenä käännekohtana vuonna 1994 aloitettu perustuslain uudistamistyö - mutta ulko- ja turvallisuuspoliittisessa mielessä vähintäänkin sen siemenet kylvettiin 1980-luvulla Mauno Koiviston presidenttikausilla. Toisen kauden aloituspuheessa 1988 hän lakkautti virallisen Suomen yya-liturgian jättämällä koko sopimuksen mainitsematta (Tarkka 2012, 433).

Yleisilmeeltään kolmannen tasavallan syntyä voi luonnehtia ”yksilön ylösnousemukseksi”. Vuonna 2000 voimaan tullut uusi perustuslaki korostaa yksilön vapauksien ja oikeuksien turvaa sekä osallistumis- ja vaikuttamismahdollisuuksia. Syvälle tähän tematiikkaan porauduttiin filosofian ja ihmistieteiden piirissä kasvaneessa keskustelussa paitsi yksilön, myös ylipäätään subjektin merkityksestä ”modernin murroksessa” (Hautamäki ym. 1996). Samaan aikaan politiikassa ja mediassa yleistyi puhe kasvottomista ”markkinavoimista”, mikä sopi strukturalistiseen, subjektiivuuden kieltävään ajatteluun. Ainakin osittain sen vastavoimana voi pitää kasvanutta kiinnostusta etiikkaan, mikä näkyy myös strukturalismin kulttihahmon, Michel Foucaultin viimeisissä teksteissä. Sotilaspedagogiikalle erityisen merkittävänä on syytä pitää Foucaultin ajatusta painopisteen siirtämisestä moraaliseen sääntöistä kohti etiikkaa eli sitä, kuinka yksilö rakentaa itseään oman toimintansa moraalisen subjektina (Toiskallio 2005, 85; Foucault 1986).

Juuret negatiivisessa filosofiassa

Sotatieteiden pragmaattisessa ympäristössä saattaa tuntua hämmentävältä, että suomalaisen sotilaspedagogiikan juuret ovat filosofiassa. Vieläpä sellaisessa sivistysfilosofiassa, jota voi kutsua negatiiviseksi. Negatiivinen filosofia katsoo, että todellisuus on aina jotakin, mitä kulloisetkin empiiriset havainnot ja tieteelliset teoriat paljastavat ja selittävät vain osittain ja johonkin näkökulmaan rajoittuen. Siksi se on kriittistä suhteessa kulloinkin vallitsevan todellisuuden valtavirtoihin. Ehkä juuri siksi sotilaspedagogiikka ei lähtenyt, tai

halunnut lähteä, 1920-luvun toiveikkueudesta huolimatta kehittymään tieteeksi. Se ei seurannut valtavirtaa, jossa moderneja tieteitä rakennettiin positiivisen filosofian – positivismin – lähtökohdista. Positivismin 1800-luvulla muotoutuneiden lähtökohtien mukaan tieteiden tehtävä on kontrolloida ja ennustaa ilmiöitä empiirisiin tosiasioihin perustuen. Tällä tavoin niiden katsottiin olevan hyödyllisiä, siis positiivisia.

Jos sotilaspedagogiikka pitää kiinni alkujuuristaan, se ei siis voi olla ”hyödyllistä” positivismin mielessä. Alkujuuri kiteytyy Snellmanin näkemyksessä, että kansakunnan väkevyys ei ole sotakuntoisten miesten luvussa, vaan sen isänmaallisuudessa, tavoissa ja sivistyksessä. Negatiivisen filosofian päähahmoa Hegeliä seuraten Snellman niputti hengen ulottuvuudet kahteen pääkäsitteeseen, järkeen ja vapauteen. Klassisen filosofisen erottelun mukaan ”järki” näkee empiiristä ”ymmärrystä” syvemmälle ja laajemmalle. Yhteiskunnallisia ja valtiollisia tapahtumia tulee tarkastella vapaan järjen asettamin mittapuuin eikä ainoastaan ymmärryksen tosiasioina. Siksi aikoinaan Preussissa peräti kuninkaan johdolla lähdettiin torjumaan Hegelin ”tuhoavaa” järjen filosofiaa ja samaan aikaan Suomessa yliopiston kansleri, keisarin paikallisena edustajana, kielsi dosentti Snellmania luennoimasta akateemisesta vapaudesta, siis yliopiston sivistystehtävästä järkeen kasvattajana. Erityisen vahvasti kansallissosialistisessa Saksassa valtion ideologinen koneisto pyrki hävittämään hegeliläisen ajattelun, kuten Herbert Marcuse osoitti vuonna 1941 (Marcuse 1977, 414).

Sotilaspedagogiikan isoveljeksi 1920-luvulla mainittu ”siviilipedagogiikka” (eli ”kasvatus- ja opetusoppi”) otti nimekseen ”kasvatustiede” 1960-luvulla juuri siksi, että empiirismen ja positiivisen tieteen myötä se katsoi kehittyneensä itsenäiseksi tieteenalaksi. Juuri tässä vaiheessa kasvatustieteen alin yliopistolinen arvosana otettiin osaksi upseerin tutkintoa. Tosin tutkintoa säätelevissä asiakirjoissa käytettiin aina 1990-luvun lopun lakiuudistukseen saakka aikaisempaa nimeä ”kasvatus- ja opetusoppi” eikä ”kasvatustiede”. Uudistuksen myötä kasvatus- ja opetusoppi muuttui sotilaspedagogiikaksi; se, että säädökset tavallaan laahasivat ajastaan jäljessä, piti ovela avoinna sotilaspedagogiikan paluulle ja uudestisyntymiselle.

Henki

Entä artikkelin otsikon sana ”henki”? Se mainitaan usein paraati- ja juhlapuheissa, puhutaan joukko-osastohengestä, maanpuolustushengestä ja henkisestä maanpuolustuksesta. Samalla kuitenkin henkeä pidetään tieteellisessä mielessä kyseenalaisena, epätäsmällisenä ja konkreettiselle käytännölle vieraana käsitteenä. Siksi henkisiksi kutsuttuja ilmiöitä tutkitaankin luonnontieteellisin käsittein ja metodein. Henki käännetään psykologiaksi, sosiologiaksi tai viestinnäksi. Viimeistään 1900-luvun lopulla henki ”näyttää tulleen vanhaksi: Geist oli aina ollut saksalainen käsite, jota ei voinut kääntää toisille kielille. Kun anglo-amerikkalainen ja ranskalainen filosofia toisen maailmansodan jälkeen ottivat käyttöön hengen käsitteen, kyse oli käsitteen destruktiosta” (Stegmaier 1997).

Jos kuitenkin puheet hengestä on tarkoitettu vakavasti otettaviksi, sotilaspedagogiikan tulisi tunnistaa ja tunnustaa vastuunsa hengen tutkimisesta ja rakentamisesta. Tämä olisi luontevaa, koska suomalaisen sotilaspedagogiikan aatehistorialliset juuret ovat 1800-luvun ja 1900-luvun alun kansallishengessä. Hengen käsitteen voi sanoa olevan varhaisen sotilaspedagogiikan keskiössä. Tavallaan huipentumansa tämä henkisyiden traditio sai syyskuussa 1944 Taavetti Laatikaisen komentaman IV Armeijakunnan päiväkäskyssä: ”Ihantalan–Kääntymän linjalla tapahtui ihme. Aineen voittokulku pysähtyi. Henki tuli tasaveroiseksi aineen kanssa.” Filosofisesti kyse on peruskysymyksestä, joka koskee hengen ja materiaalin suhdetta. Aineeseen, materiaan, päiväkäskyssä viitataan kuvaamalla vastustajaa ”nykyaikaisen suurteollisuuden” voimaksi. Henki puolestaan ilmeni sotilaiden taidokkuutena, neuvokkuutena, aloitteellisuutena ja sitkeytenä – siis heidän toimintakykyään.

Nyt henki tulisi tieteessä ja filosofiassa käsittää uudella tavalla, jota voi kutsua postmetafyysiseksi, inhimilliseen merkityksellisyyteen tiivistyväksi. Karl Jaspersin (1883 - 1969) filosofiaa noudatellen henki tulisi nähdä osana eksistenssin (aidon olemisen) rakentamista. Jaspers piti hengen ytimenä ideoita, jotka yhdistävät ja systematisoivat ajatuksiamme ja näkemyksiämme varustamalla meidät kokonaisuutta ja totuutta osoittavilla käsitteillä. Henki ideoina on luovan intuition voima; ilman hengen kannattelemaa mielikuvitusta (imaginaatiota) tieto jää steriiliksi suhteessamme käytäntöön. Mutta Jaspersin näkemys sisältää tavallaan myös hengen kritiikin; sen ”maailmallisesta immanenssista” tulisi murtautua tai hypätä ulos. Toisin sanoen yksilön tulisi kasvaa henkilökohtaiseen varmuuteen eikä jäädä kollektiivisen, samalla tavalla ajattelevien ja puhuvien yhteisön tarjoaman ”protektiivisen hengen totaliteetin” suojiin (Jaspers 1995, 38–40). Tällä Jaspersin ajattelulla on kiintoisa yhteys varhaiseen suomalaiseen sotilaspedagogiikkaan, kun Taavetti Laatikainen puhui ”kurin henkevydestä”. Molemmissa on kyse siitä, että sosiaalisilla säännöillä ja totunnaisuuksilla – siis moraalilla - on tärkeä merkitys, jota suinkaan ei pidä hylätä, vaan yksilön tulee henkilökohtaisesti ymmärtää se ja luoda siihen suhde minänä eikä ainoastaan kollektiivin jäsenenä. Yhteys Aristoteleen etiikan näkemykseen käytännöllisesti viisaasta toimijasta (fronimos) on ilmeinen: viisaan eli hyveellisen toiminnan lähtökohtana (arche) on eettiseen harkintaan kykenevä yksilö.

Kohti toimintakyvyn teoriaa toisessa tasavallassa

Toinen tasavalta oli voimakkaan teollistumisen ja kaupungistumisen sekä teeteeseen nojaavan talouden ja yhteiskuntasuunnittelun aikaa. Näihin liittyen se sisälsi myös ilmiön, jota kutsutaan ”60- ja 70-lukulaisuudeksi” eli radikaalin nuoriso- ja opiskelijaliikkeen. Sen näkökulmasta sotilaspedagogiikkaa olisi ilmeisesti ollut militarismia, porvarillisuutta ja fasismia – 70-lukalaisille (ja vielä 1980-luvulla) Neuvostoliiton vastaisuutta. Toisen tasavallan ”sotilaspedagogiikan” avaaminen olisi tärkeitä mm. siksi, että monet 60- sekä varsinkin 70- ja 80-lukujen aktivistit ovat vaikuttaneet 2000- ja vielä 2010-luvulla esimerkiksi yliopistojen rehtoreina, professoreina ja tutkijoina sekä valtionhallinnon

virkamiehinä, poliitikkoina ja talouselämän toimijoina. Tosin kaikille 70-luvun ”nuortaistolaisille” (marxilais-leniniläisen Sosialistisen opiskelijaliiton aktiiveille) näin hyvin ei käynyt, vaan ”vallan valtaamisen konseption” epäonnistuminen oli monille henkilökohtainen tragedia (Kallinen 2000).

Ajateltaessa 60- ja 70-lukujen radikalismia suhteessa kysymykseen sotilaspedagogiikasta, on huomattava merkittävä ero: 60-luvulla pyrittiin auktoriteettien kaatamiseen, 70-luvulla puolestaan haettiin auktoriteettia puhtasoppisesta marxilaisuudesta, joka tarkoitti Neuvostoliiton kommunistisen puolueen määrittelemää marxismi-leninismia. Siinä missä ensin mainittuja innosti passifismi ja aseistakieltäytyminen (vahvimpana kiteytyksenä Pentti Linkolan 1960 julkaisema teos ”Isänmaan ja ihmisen puolesta”), jälkimmäisessä rohkaistiin asepalveluksen suorittamiseen yya-sopimuksen hengessä, jotta yhteistyö puna-armeijan kanssa etenisi (Tarkka 2012, 208). Tähän Itä-Saksan (DDR) ”Militärpädagogik” olisi periaatteessa sopinut hyvin, mutta ei puolustusvoimille eikä suomalaiselle yhteiskunnalle. Se, että sotilaspedagogiikan käsite katosi Varsovan liiton romahtaessa, liittyi siihen että jäsenmaissa ”Militärpädagogik” oli ollut leimallisesti poliittista marxilais-leniniläistä kasvatusta, josta nyt haluttiin eroon. Toisaalta 60-luvun pasifistista ajattelua minkään ajankohdan sotilaspedagogiikka – jos se haluaa olla vakavaa tiedettä – ei saisi ohittaa; se sisältää vakavan viittauksen Kantin velvollisuusetiikan tekstiin alaikäisyydestä kyvyttömyytenä itsenäiseen ajatteluun: ”Mitä tehokkaamman sotilaskasvatuksen nuoret miehet saavat ... sitä harvemmat heistä osaavat ajatella itsenäisesti ...”, kuten Linkola kirjoitti. Kantin tarkoittama alaikäisyys on syvässä mielessä toimintakyvyttömyyttä.

Pyrittäessä ymmärtämään historiallista taustaa suomalaisen sotilaspedagogiikan asemoitumiselle akateemiseen kenttään on välttämätöntä pohtia myös sitä, että suomalaisen yliopiston muovautuminen 1970- ja 1980-luvuilla oli erityislaatuinen, muista maista poikkeava prosessi ”Marxin ja Humboldtin välillä” (Jalava 2012). Tämä tarkoittaa sitä, kuinka ensi alkuun toisilleen vihamieliset yliopistopolitiikat - yliopisto proletariaatin vallankumouksen voimana ja yliopisto sivistyksen edustajana (tai toisin sanoen ”työ” ja ”humanismi”) – löysivät toisensa. Yhteys synnytti uuden sivistysyliopiston idean, jonka kantaisäksi löydettiin J.V. Snellman. Neuvostoliitto-orientoituneen marxismin ääni oli kuuluvinta, mutta uuden sivistysyliopiston idean pohjatyö oli jo tehty tekemällä tunnetuksi ns. nuorta eli humanistista Marxia. Tässä merkittävää työtä teki Reijo Wilenius, sittemmin Jyväskylän yliopiston filosofian professori, julkaisemalla vuosien 1966–1972 aikana neljä kirjaa, joiden nimet kuvaavat hyvin ajankohtaansa: ”Marx ennen Marxia”, ”Filosofia ja politiikka”, ”Nuorison kapina ja aikamme suunnanmuutos” sekä ”Tietoisuus ja yhteiskunta”. Wilenius edustaa sitä filosofista suuntaa, jota kutsutaan ”mannermaiseksi” ja jota voi pitää olennaisen merkittävänä välittäjänä perinteisen humanistisen sivistysajattelun ja neuvosto-marxismin välillä. Tärkeä vaikutus oli ns. Frankfurtin koulukunnan kriittisellä teoriolla, jossa oli aineksia paitsi marxilaisuudesta

myös fenomenologiasta, hermeneutiikasta, eksistentialismista ja psykoanalyysistä. Vastaavista aineksista koostui ns. praxis-marxismi Tsekkoslovakiassa ja Jugoslaviassa. Kaikki nämä kehittivät Hegelin ja Marxin osoittamaa toiminnan käsitteen keskeisyyttä ihmistieteissä ja filosofiassa.

Yhteiskunnallisen radikalismien ohella nuortaistolaisten piiristä syntyi kauaskantoista tieteellistä työtä, josta Kallinen (2000) nostaa esiin Yrjö Engeströmin ja Kari Toikan ”demokraattisen ammattikäytännön” teorian, jonka varsinainen taistolaisjohto tosin tyrmäsi (ks. myös Jalava 2012). Sittemmin kasvatustieteen professori Engeströmin kehittämällä kulttuurihistoriallisen toiminnan teoriolla on ollut hedelmällistä vaikutusta monilla aloilla, myös sotilaspedagogiselle tutkimukselle Juha Mäkisen tekemien sovellusten myötä. Engeströmin teoriaa voi pitää hyvänä esimerkkinä siitä, kuinka ideologian romahdus voi kääntyä voitoksi - kyvyksi nähdä järkevä ydin poliittisen liturgian takaa - ilman ”henkilökohtaista tragediaa”, ”katumusta” tai ”takinkääntöä”. Ylipäätään 1970-luvun nuorilla marxilaisilla tutkijoilla oli vilkastuttava vaikutus suomalaiseen filosofiaan ja ihmistieteisiin. Sekä marxismi-leninismien puitteissa että sen vastavoimana syntyi syvällistä saksalaisen tradition – erityisesti Hegelin – tutkimusta, mihin myös Snellmanin uudelleen löytäminen liittyi. Ihmisen yhteiskunnallisuus (jonka oivaltamista filosofiassa pidetään Hegelin ansiona) tavallaan palasi ihmistieteisiin. Saattaa jopa olla, että marxilaisuus ”pelasti” ylipäätään pedagogian käsitteen, joka anglo-amerikkalaisten vaikutteiden myötä oli kaventunut ja hyvää vauhtia katoamassa. Neuvostoliiton pedagogisten tieteiden akatemian teoksessa ”Pedagogiikan perusteet” (Koroljov & Gmurman 1981) pedagogikka näyttäytyy koko ihmisiän ja kaikki elämänalueet kattavana ”persoonallisen henkisen kehityksen monitahoisten prosessien” tutkimuksena, jossa yhä syvällisemmin on selvitettävä vuorovaikutussuhteita ihmisen toiminnan ja tietoisuuden sekä yhteiskunnallisten elämänmuotojen ja henkilökohtaisten näkemysten muotoutumisen välillä (mt., 88–89).

Sotilaspedagogiikan professorina Juha Mäkinen on avannut ja syventänyt näköaloja kokonaisturvallisuuden ja yleisen asevelvollisuuden ”Suomen malliin”. Tämän hän on tehnyt tavalla, joka vastaa ajankohtaisiin Suomen kolmannen tasavallan haasteisiin ja nimenomaan siksi hän on myös kyennyt hedelmällisellä tavalla osallistumaan sotilaspedagogiikan kansainväliseen keskusteluun eri puolilla maailmaa. Mäkisen teoreettisena työkaluna käyttämä kulttuurihistoriallisen toiminnan teoria on tärkeä, koska sotilaspedagogiikkaa ei ole ylipäätään mahdollista ymmärtää ilman sitä, kuinka yksilö, kansa, kulttuuri ja valtio kulloinkin nähdään ja on nähty käytännöllisissä konteksteissaan. Juuri tähän liittyy sotilaspedagogiikan keskeisen kriittinen kysymys sotiluudesta eli siitä, kuka tai mikä on sotilas tiettyssä historiallis-yhteiskunnallisessa ja poliittis-taloudellisessa todellisuudessa.

Sotilaspedagogisen ”toimintakyvyn” käsitteen kannalta kulttuurihistoriallinen toiminnan teoria on haasteellinen, koska siinä ”toiminta” on nimi kollektiiviselle työlle. ”Teko” taas on kyseessä, kun on puhe yksilöstä tai pienryhmästä. Teorian kolmas käsite ”operaatio” on tavallaan konemainen, joko ihmisen

automaattisena rutiinina tai koneen suorituksena. Sotilaspedagogiikalla on hyvä mahdollisuus kehittää toiminnan teoriaa tavalla, joka jo vuosikymmeniä sitten (esim. Arendt 1950-luvulla) sisältyi marxilais-leniniläisen teorian kritiikkiin – siihen, että ”toiminta” (praxis, action) pelkistettiin ”työksi”. Kehittäminen tosin saattaa edellyttää irtautumista sotatieteiden normaalitieteen paineesta, jossa ainoa näköala on järjestelmien ja joukkojen suorituskyvyn – kollektiivisen työn ja sen välineiden - edistäminen. Tämän edistämisen tärkeyttä sotilaspedagogiikka ei suinkaan kiellä, mutta se asettaa vakavan kysymyksen järjestelmien ja joukkojen varsinaisten toimijoiden, yksilöiden, toimintakyvystä.

Katseen siirtäminen toiminnan teoriasta toimijaan nostaa keskiöön sen, että ”praxis sisältää paitsi työn momentin, myös eksistentiaalisen momentin ... eli inhimillisen vapautumisen todellistumisen”, kuten tsekkoslovakialainen filosofi Karel Kosik kirjoitti vuonna 1963 (Kosik 1979, 195). Kosik ja muut niin sanotut praxis-marxistit tavallaan palasivat niille juurille – Hegeliin ja humanistiseen nuoreen Marxiin – jotka perimmiltään vaikuttavat myös Engeströmin kulttuurihistoriallisen toiminnanteorian taustalla. Poliittisesti ”väärä-oppinen” praxis-marxismi tietenkin murskattiin, mutta se olisi ”eksistentiaalisen momenttinsa” vuoksi tarpeen nostaa uudelleen pohdittavaksi suhteessa uudenlaiseen käytännön ja ajatusmaailman totalisointiin, vaihtoehdottomuuteen. Samalla on syytä ottaa erityisen vakavasti se filosofi Juha Varton (2008) väite, että juuri 1800-luvun filosofit - varsinkin Hegel ja Marx – tarjosivat politiikalle ne ajatusmallit, joiden vuoksi 1900-luvusta tuli maailmanhistorian verisin vuosisata. Sadat miljoonat yksilöt tapettiin, koska filosofit olivat luoneet ajattelun, jossa yleinen peittää näkymättömiin yksittäisen ja vie siltä arvon. Ihmisyksilöllä on arvoa pelkästään uhrautujana ”kansan”, ”puolueen” tai ”talouden” hyväksi. ”Eksistentiaalisen momentin” sisällyttäminen toiminnan teoriaan tarkoittaa tällaisen näkemyksen rajoittuneisuuden ja virheellisuuden osoittamista. Se olisi vauhdin uudelleen ottamista Aristoteleen käytännöllisesti viisaasta toimijasta.

Onko kolmen tasavallan viitekehysellä käyttöarvoa?

Juha Mäkisen toiminnan professorina voi sanoa edustavan sotilaspedagogiikan kypsymistä kolmannen tasavallan ja sen globaalin kontekstin luomaan globaaliseen todellisuuteen. Mäkisen teksteissä globaalin ja paikallisen (lokaalin) vuorovaikutteisella ”lokaalilla” on ollut kasvava painoarvo. Se on merkinnyt laajenevaa ja syvenevää käsitystä turvallisuudesta. Tämän artikkelin kirjoittajan professorikausi vuoteen 2009 saakka puolestaan voi sanoa edustaneen siirtymävaihetta kolmanteen tasavaltaan. Se etsi lähtökohtiaan ja käsitteitään ensimmäisen tasavallan toiveikkaasta sotilaspedagogiikasta suhteuttaen niitä yleiseen suomalaiseen pedagogiseen keskusteluun eri vuosikymmenillä.

Varmaankin monet, toistaiseksi tutkimistaan odottavat tekijät vaikuttivat siihen että sotilaspedagogiikan käsite – ainakin nimenä - katosi Suomen puolustusvoimista sotien jälkeen. Oletettavasti syyt ovat perimmiltään ulko-, sisä- ja myös tiedepoliittisia. Ajankohtaa kuvaa hyvin, että vuoden 1944 puolustusvoimien

tilanteessa rajoitettiin, jopa yleisesikunnan päällikön käskyllä, vapaata ja kriittistä keskustelua, etenkin jos se liittyi sotakokemuksiin (Tynkkynen 2012, 13). Yhteiskunnan poliittista tilannetta heijastaa mm. se, että maasta lakkautettiin lähes 3000 oikeistolaiseksi luokiteltua yhdistystä ja vastaavasti vuosina 1944 - 1948 perustettiin 2500 sosialistista tai kommunistista yhdistystä. Sotilaspedagogiikan katoamista voisi selittää välirauhansopimuksen (19.9.1944) 21. pykälän tulkinnalla, joka vaikutti yhteiskunnassa muutenkin: ”Suomi sitoutuu heti hajottamaan kaikki sen alueella toimivat hitleriläismieliset (fascisminluontoiset) poliittiset, sotilaalliset ja sotilaallisuontoiset samoin kuin muutkin järjestöt, jotka harjoittavat Yhdistyneille Kansakunnille ja erityisesti Neuvostoliitolle vihamielistä propagandaa, sekä vastaisuudessa olemaan sallimatta tämäntapaisten järjestöjen olemassaoloa.” Sotilaspedagogiikkaa ei ollut järjestö eikä se ollut ”hitleriläistä”, mutta poliittisesti yliherkässä tilanteessa moni muukin asia tulkittiin tarkoitushakuisesti ”vihamieliseksi propagandaksi”.

Eräs varteenotettava hypoteesi on, että sotilaspedagogiikka olisi saatettu tulkita ”valkoisen Suomen”, sisällissodan voittajien, kasvatusopiksi. Tosin tällainen tulkinta on saattanut syntyä vähitellen jo 1930-luvun lopulla rakennettaessa kansallista yhteyttä. Toisaalta kuitenkin kansallista yhteyttä oli pyritty rakentamaan juuri sotilaskasvatuksen avulla. Ahlbäck (2010, 3) jopa katsoo, että Suomi militarisoitiin alusta pitäen, vuodesta 1918: heti kansalaissodan päättymisestä lähtien sotilaallinen propaganda perusteli asevelvollisuusarmeijaa sillä, että se edistää kansallista integraatiota ja toimii kansaliskasvatuksena. Sotien jälkeinen tilanne 1940-luvun Suomessa oli aivan muuta kuin nykyinen todellisuus. Jos sotilaspedagogiikasta olisi keskusteltu ensimmäisen tasavallan käsittein, siihen olisi saatettu liittää oletuksia neuvostovastaisuudesta ja fasismista, tai ainakin arveluttavasta nationalismista. Ainoa tosiasiallinen liittymäkohta lienee ollut se, että 1920-luvun sotilaspedagogisten kurssien yhtenä opettajana oli toiminut sittemmin Isänmaallisen Kansanliikkeen (IKL) sisäpiirin ”Vihan veljien” voimahahmo Elmo S. Kaila (Ahti 1999). IKL kuului niihin ”fasistisiin” järjestöihin – samoin kuin mm. sotainvalidien, -leskien ja -orpojen avustamiseen tarkoitettu Aseveljien Liitto - jotka rauhansopimuksen 8. artiklan mukaisesti tuli lakkauttaa (”fascisminluontoiset poliittiset, sotilaalliset tai sotilaallisuontoiset järjestöt”). Samaan aikaan puolustusvoimain väliaikainen komentaja, jääkärikenraaliluutnantti Jarl Lundqvist yritti painostaa kymmeniä korkeita upseereita eroamaan näiden oletetun neuvostovastaisuuden vuoksi, ja toisaalta hän kehotti upseereja liittymään Suomi–Neuvostoliitto-seuraan. Yrittäessään asettautua uuteen yhteiskunnallis-poliittiseen tilanteeseen Lundqvist joutui upseerikunnan hylkiöksi. Osin samanlainen kohtalo oli presidentti Paasikiven komentajaksi nimittämällä jääkärikenraali Aarne Sihvolla. Hän joutui nyt tasapainottelemaan suhteessa ääriivasemmistoon, kun aikaisemmalla komentajakaudellaan 1930-luvulla hän joutui asettumaan äärioikeistolaista liikehdintää vastaan; kumpikin vaihe oli ”dismeriitti upseeritraditiossa” (Saarikoski 1998, 454).

Nyt historiaa katsoessa toinen tasavalta liittyy vahvasti – alkuvuosien erittäin vaikean tilanteen jälkeen – vuodesta 1947 käynnistyneeseen kylmään sotaan ja sittemmin niin sanottuun suomettumisen aikaan, joka jatkui 1980-luvulle. Suomettuminen tarkoittaa etenkin sitä, kuinka tulkittiin yya-sopimusta siten, että säilytettäisiin Neuvostoliiton luottamus. Sitä kutsuttiin poliittiseksi viisaudeksi. Toisaalta eräs tunnetuimmista suomettumisen tulkinnoista on ”rähmälään olo”: akateemikko Eino Jutikkalan mukaan Suomessa ”maattiin rähmäläänolon kuopan pohjalla” syvimmillään 1970-luvulla ja merkkejä kuopasta nousemisesta alkoi esiintyä vasta 1980-luvun alussa (Jutikkala 1997, 21).

”Rähmällä oloakin” pitää tulkita historiallisissa yhteyksissään ja lähtökohdissaan. Vähäisin ahdistuksen aiheuttaja toisen tasavallan alussa ei varmaan ollut valvontakomission toistuva uhkailu maan miehittämisestä, jos suomalaiset eivät vaaditulla tehokkuudella hoida koko maan kattavaa ihmisjantia – jo ensimmäisenä rauhan vuotena noin 100.000 ihmistä etsittiin ja luovutettiin Neuvostoliittoon, heistä noin 60.000 inkeriläisiä siviilejä (Pekkarinen & Pohjonen 2005). Traumaattinen kokemus, ja joillekin poliittinen voitto, oli niin sanottu sotasyllisyysoikeudenkäynti samoin kuin niin sanottu asekatkenta-juttu. On jopa katsottu, että ne jättivät jälkensä koko suomalaisen oikeusajatteluun: poliittinen tarkoituksenmukaisuus, jota myös realismiksi kutsutaan, asettui etusijalle oikeudenmukaisuuteen nähden (Sundström 1997, 254–255). Historioitsija ja filosofi Juha Sihvolan (1996, 104) kiteytys toisesta tasavallasta 1980-luvulle saakka on ankara: Neuvostoliiton naapurina selviytymisen pakko korosti jo ennestään vaikuttaneen autoritaarisen politiikan ja vapaan kansalaiskeskustelun väheksymisen perinnettä, mutta nyt ”ne kehittyivät poliittiseksi kulttuuriksi, joka perustui epärehellisyydelle, kaksinaismoraalille, juonittelulle ja kansalaismielipiteen halveksunnalle.” Tähän kulttuuriin Sihvola liitti myös 60- ja 70-lukujen radikalismia, jolle moraalinen rehellisyys ja henkilökohtainen vastuu eivät olleet ”kovin korostuneita arvoja”.

Ilman poliittisia kehyksiä sotilaspedagogiikan katoamista selittävä tekijä voi löytyä sotilaallisesta ajattelusta itsestäänkin: koulutus ylipäätään nähdään melko itsestään selvänä rutiinina operaatioiden suunnittelun ja taistelun johtamisen välissä. Kysymykset koulutuksesta eivät siis ole pedagogisia, vaan alistaisia sotataidolle ja siihen sisältyvälle johtamiselle. Tosin nimenomaan sotakokemukset olivat nostaneet esiin inhimillisiä, perimmäisiä elämään ja olemassaoloon liittyviä kysymyksiä. Niihin kuitenkin alettiin etsiä sotilaspedagogiikan sijasta vastauksia uudesta amerikkalaisperäisestä sotilaspsykologiasta ja -sosiologiasta. Tällä taas voi olettaa olleen yhteyksiä uuteen ulko- ja tiedepoliittiseen asetelmaan, jonka maailmansodan voittajavaltiot sanelivat. Behavioristinen psykologia ja sen varaan rakentunut ”tieteellinen liikkeenjohto” vahvasti Suomessa asemiaan Neuvostoliiton vaatiessa sotakorvausteollisuuteen lisää tehokkuutta. Tämän suuntauksen, joka on perusteiltaan päinvastainen perinteiselle sotilaspedagogikalle, voi olettaa vihättäneen myös puolustusvoimien ajatusmaailmaa.

Pertti Alasuutari (1996) on tutkinut toisen tasavallan osalta niitä erilaisina puheavaruuksina, joilla hän tarkoittaa kulloinkin vallitsevia totuuksia, realiteetteja ja arvolähtökohtia, joiden puitteissa olosuhteista ja niiden muuttamisesta keskustellaan. Tässä mielessä hän on osoittanut, että toisessa tasavallassa oli kolme kautta: moraalitalouden jakso heti sotien jälkeen, suunnittelutalouden kausi 1960-luvun lopulta alkaen, sekä kilpailutalouden vaihe 1980-luvulta alkaen. Näkemys ”moraalitalouden jaksosta” saa erään vahvistuksen presidentti Paasikiven jäähyväispuheessa 1956. Hän oli viimeisiä valtiomiehiä, joka vetosi ”siveellisyyteen” (saksan Sittlichkeit-käsitteen vastine): pienen kansan tulevaisuus riippuu sen siveellisestä ja henkisestä voimasta (Suvanto 1997, 156).

Alasuutarin havainnolla kolmesta kaudesta on kiintoisa liittymäpinta Simone de Beauvoirin (2007) artikkeliin ”Moraalinen idealismi ja poliittinen realismi” vuodelta 1945, heti sen jälkeen kun Ranska oli vapautunut saksalais miehityksestä. De Beauvoir tosin ei tarkastele idealismia ja realismia toisiaan seuraavina ajanjaksoina, vaan kahtena keskenään ristiriitaisena suhteena todellisuuteen. Moraalisen idealismin käsitteellä voinee pääpiirtein kuvata Suomen ensimmäistä tasavaltaa ja toisessa tasavallassa on piirteitä, joita de Beauvoir tarkoitti poliittisella realismilla. Entä kolmas tasavalta? Siihen saattaa sopia hänen kehittelemänsä ajatus moraalisen idealismin ja poliittisen realismin yhteen sovittamisesta, jossa ensin mainittu muuttuu käsitteeksi ”etiikka” ja jälkimmäinen saa nimen ”politiikka”. Moralismi joutuu tinkimään toiveesta löytää turvapaikka sisäisestä puhtaudesta ja realismi ihanteestaan kadota ulkoiseen todellisuuteen. Aitoa eettisyyttä on de Beauvoirin mukaan (mt., 64) se, että ihminen pystyy ylittämään annetun. Tämä edellyttää, että hänen on kieltäydettävä levosta ja otettava vapautensa kantaakseen. Tämä puolestaan tekee mahdolliseksi ”ainoan kelvollisen politiikan”.

On perusteltua väittää, että sotilaspedagogiikka on lähtökohdiltaan ensimmäisen tasavallan käsite. Mutta haaste on siinä, kuinka nuo ”kansan henkistä kuntoa” ja yksilön ”itsetoimintaa” painottaneet lähtökohdat sijoitetaan ”glokaaliin” todellisuuteen. Ensimmäisen tasavallan arvojärjestelmän perustekijöiksi on nimetty (Sevänen 1997, 40–47) valtiollinen itsenäisyys, kansallinen yhtenäisyys ja suomalaisuus sekä agraariset perinteet, luterilaiset moraalihyveet ja heimoyhteydet suomalais-ugrilaisien kansojen kanssa. Tultaessa 1930-luvulle kriminalisoitiin kansallisten muistojen häpäiseminen sekä uskonnollisten ja siveellisten periaatteiden törkeä loukkaaminen. Orastavat ajatukset sotilaspedagogiikasta tulevana tieteenalana esitettiin 1920-luvun puolivälissä – ja sinne ne oikeastaan jäivätkin. Nuo ajattelun oraat voi paljolti liittää J.V. Snellmaniin, joka oli noussut 1920- ja 1930-luvun Suomen sisäisen ja valtiollisen itsenäisyyden, oman hengen ja kielen, sivistyksen ja elämän, kutsumuksen ja vapauden sekä puolustustahdon takuumieheksi (Kolbe 2006). Toisaalta taas Snellman on liitetty toisen tasavallan paasikiveläiseen myöntäväisyyspolitiikkaan ja on puhuttu Snellmanin–Paasikiven–Kekkonen linjasta. Snellmaniin vedottiin toisessa tasavallassa niin poliittisessa oikeistossa kuin vasemmistossa.

Kun sotilaspedagogiikan ituja alettiin kasvattaa 1990-luvun puolivälissä, lähtökohdat olivat pikemmin ajankohtaisessa kasvatustieteessä kuin ensimmäisen tasavallan arvoperusteissa. Vasta vähitellen sotilaspedagogiikan itseymmärryksen kehittyessä tuli mukaan juurten etsiminen. Sen myötä perustaviksi käsitteiksi muotoutuneet ”toimintakyky” ja ”sotiluus” alkoivat saada syvyyttä. Sisällöllisesti nämä käsitteet eivät ole universaaleja, ylihistoriallisia. Ne kuuluvat eettis-kulttuuris-poliittiseen todellisuuteen, joka on aina historiallisesti määräytynyttä. Ne viittaavat ihmiseen toimijana, jota tutkittaessa kolmannessa tasavallassa välttämättömiä ymmärtämisen ehtoja ovat ainakin kansallisvaltion heikkeneminen globalisaation ja EU:n vaikutuksesta, kasvava siirtolaisuus ja pakolaisuus sekä taloudellisen ja poliittisen vallan muutokset. Kontekstien muutoksista riippumatta toimijuuden ja toimintakyvyn ymmärtämisen pysyvänä normatiivisena ehtona on syytä pitää totalitarismin vastustamista ja epädemokraattisten ilmiöiden kritiikkiä. Muussa tapauksessa niistä tulee pelkkiä teknisiä käsitteitä.

Välittömästi sotien jälkeiseen ilmapiiriin kuului – osin rauhanehtoien sanelemana – saksalaisvastaisuus. Sanana ”sotilaspedagogiikka” lienee jääkäriupseerien mukanaan tuoma vastine saksan käsitteelle ”Militärpädagogik”. Kuitenkin viimeistään 1930-luvulla oli pyritty tekemään selvää eroa saksalaisen ja sitä kehittyneemmäksi arvioidun suomalaisen sotilaspedagogiikan välille. Tämän voi sanoa tapahtuneen ”jääkärien hengessä”: Matti Kurjensaaren (1963) mukaan kyse oli puolustusvoimain kasvusta ”hengeltään yhtenäiseksi, omaleimaiseksi kansallisarmeijaksi”. Kurjensaaren mukaan Saksa merkitsi alkuperäisille jääkäreille vain välttämätöntä sotilaallista koulutusta, ”ei preussilaisuutta eikä militarismia”. Militarismi on helpompi käsite, mutta ”preussilaisuus” kantaa itsessään vastaavaa ristiriitaista perintöä, joka sisältyy valistusfilosofiaan. Yleisin mielikuva preussilaisuudesta lienee konemainen kuri ja tiukka byrokraattinen tottelevaisuus. Asevoimista puhuttaessa preussilaisuuden perusmalli on sotarikuningas Fredrik Suuren 1700-luvun armeija äärimmäisen täsmällisine, konemaisine kurinalaisuuksineen sekä raakoine rangaistuksineen. Toinen, paljon harvemmin ajateltu preussilaisuus oli Clausewitzin, Humboldtin ja Hegelin ajan kansan ja armeijan kasvatuksen ohjelma voitettun valtion uudelleen rakentamiseksi. Ohjelman ytimessä oli sivistyksen (Bildung) idea, jonka yhtenä sotilaallisena sovelluksena voi pitää tehtävätaktiikan (Auftrags-taktik) käsitettä. Pelkistetysti voi sanoa, että preussilaisuuden sisäinen ristiriita on kilpailu ”koneen” (valistusajan ihmiskoneen) ja uushumanistisen ”hengen” (Gaist) välillä. Saksalaisessa armeijan reaalihistoriassa ensin mainittu lienee saanut ylliotteen. Kun suomalaiset ylemmät upseerit 1930-luvulla painottivat hengen ratkaisevaa merkitystä suorituskyvyn edellytyksenä, kyse voi tavallaan olla pyrkimyksestä ratkaista preussilaisuuden sisäinen ristiriita.

Sotilaspedagogiikan 2010-luvun syvenevä ja syventävä suunnistautuminen kokonaisturvallisuuteen saattaa merkitä alkuperäisten juurten kasvua uusien ulottuvuuksien. Tuntuu luontevalta ajatella, että ensimmäisen tasavallan alkuvaiheen sotilaspedagogiikka voimakkaana kansallishenkisine puolustustahdon painotuksineen ei yksinkertaisesti sopinut kuvaan toisessa tasavallassa. Siinä

käsiteltiin opetus- ja koulutusoppia, mutta varsinainen päämäärä oli ”isänmaallisen mielenlaadun kasvattaminen ja lujan puolustustahdon herättäminen.” Tarkoituksena oli kasvattaa ”itsenäisiä, arvostelukykyisiä ja itsetoimintaan pystyviä sotilaita.” Tuolloin myös ennakoitiin, että ajan mittaan sotilaspedagogiikasta kehittyisi itsenäinen tiede ”siviilipedagogiikan” rinnalle. Tieteellinen kehitys jäi uinumaan kehtoonsa, mutta miten kolmannessa tasavallassa voisi ymmärtää Richard Rortyn lauseen, että ”menneisyyden tutkimuksella on utooppisia implikaatioita”? Se tarkoittanee kahta asiaa. Varhainen sotilaspedagogiikka pyrki hahmottelemaan avuksemme kokonaiskuvaa henkisesti ja fyysisesti toimivasta ihmisestä persoonana. Toiseksi, edelliseen liittyen, se loi kuvaa kasvamisesta arvoyhteisöön, jonka moraalilla on perustava merkitys yksilön identiteetin rakentumiselle sekä hänen kyvyilleen ajatella ja toimia eettisesti. Tällaista näkemystä voi kutsua kommunitaristiseksi ja uuden sotilaspedagogiikan ydinkysymyksiä onkin, kuinka yksilö kyetään näkemään yksilönä eikä häntä määrittellä sen mukaan miten hyvin hän on sosiaalistunut yhteisöönsä.

Lopuksi

Yksilön ja hänen toimintakykynsä arvon – eksistentiaalisen todellisuuden - osoittaminen on suomalaisen sotilaspedagogiikan kansallinen vahvuus, minkä tutkimusta vahvistamalla se voi ylittää myös kansainvälisiin saavutuksiin luottaessa syvenevää ymmärrystä inhimillisestä ja kokonaisturvallisuudesta.

Periaatteessa uuden suomalaisen sotilaspedagogiikan teorettinen perusta on 1920-luvulla asetetussa kasvatuspäämäärässä – itsenäisten ja toimintakykyisten sotilaiden kasvattamisessa. Tuossa päämäärässä toimijuus (ihminen toimijana) merkitsee persoonallisuuden, omantunnon ja sielullisen varmuuden yhteen kietoutumista ”hengen itsetietoisuuden” kehittymisenä. Juuri tällä perusteella Snellman oli kannattanut 1870-luvulla yleistä asevelvollisuutta: se kehittää yksilön ja kansan itsetietoisuutta. Vaikka Snellman senaattorina oli valtiovarainministeriä vastaavassa tehtävässä, hän ei perustellut yleistä asevelvollisuutta ”kustannustehokkuudella”, vaan hengen – kansallishengen ja sitä kautta maailmanhengen – itsetietoisuuden kehityksellä. Tällainen hengenfilosofinen näkökulma pakottaa oivaltamaan, kuinka sotilaspedagogiikka on eettis-kulttuuris-poliittiseen todellisuuteen kohdistuvaa ja siinä elävää tiedettä ja tutkimusta, jonka on ymmärrettävä sekä itsensä että kohteensa historiallinen määräytyneisyys. Sen on siis harjoitettava pohtivaa itsekrüittistä ajattelua suhteessa menneisyyteen, nykyisyyteen, tulevaisuuteen ja itseensä. Sotilaspedagogiikan henki on sen historiallista tietoisuutta, empiristä faktatietoa syvempää kokonaisymmärrystä tavoittelevaa ideaa. Kun tämä hengen määrittely yhdistetään sotilaspedagogiikkaan yliopistollisena oppiaineena, sen tehtävä on – toisten tieteenalojen kanssa kommunikoiden – ”henkisen elämän sivistäminen” (*Bildung des geistigen Lebens*), kuten Karl Jaspers täsmensi yliopiston tehtävän. Jaspers oli yksi niistä muutamista professoreista, jotka kelpuutettiin luomaan uudelleen saksalaista yliopistoa natsihallinnon luoman moraalirappion jäljiltä.

Sotilaspedagogiikan kotipaikka on sellaisten tieteiden joukossa, joille perimäinen kysymys ei koske tieteellisen tiedon varmuutta vaan niitä rajoja, kun tullaan ihmisenä olemisen varsinaisiin kysymyksiin, jotka koskevat Jaspersin tarkoittamia rajatilanteita kuten äärellisyyttä, syyllisyyttä, kärsimystä ja kuolemaa. Jaspersin näkemyksessä eksistenssi ihmisenä olemisen aidoimpana tasona sisältää (a) jokapäiväisen olemassaolon toimintoineen, (b) tieteen eli ”tiedon yleensä” ja (c) hengen, mutta ylittää nämä ”hyppynä” tuntemattomaan, yksilön kokemuksena omasta vapaudesta ja vastuustaan sellaisen edessä, mikä ei ole varmasti tiedettyä, kulttuurisesti tuttua eikä turvallista. Eksistenssi hyppynä on toimintakyvyn syvä ydin. Sen rajoille voidaan edetä harjoitetuin suorituskyyvin. Sami Pihlströmin (2014) ajatusta soveltaen sotilaspedagogiikan on kannettava jatkuvaa huolta siitä, että se pysyy vakavana tieteenä eikä lähde helpommalle ”positiivisuuden hehkuttamisen” tielle: sen tulee perimmiltään olla ”negatiivista ajattelua”, jonka ytimessä ovat ”negatiiviset eettiset käsitteet” kuten suru, pahuus, syyllisyys, kuolema, rajallisuus. Tämä tarkoittaa, että sotilaspedagogiikka pyrkii tavoittamaan sotilaan todellisuuden tavallaan uhrina ja uhrautujana sen sijaan, että se rajoittuisi olemaan heroosta ”sotapäälliköiden” menetelmätiedettä. Sotilaspedagogiikka kyllä tutkii vakavasti sotataitoa ja johtamista toisiinsa linkittävää koulutusta, mutta sen varsinainen luonne on syventyminen kysymykseen kuka on sotilas. Sille eivät riitä kysymykset ”mikä” ja ”millainen” sotilas on. Kuka-kysymys johdattaa toimintakyvyn eettiseen ytimeen, subjektiiviseen varmuuteen. Juha Perttula (2006, 164) – joskaan hän ei puhu sotilaspedagogiikasta – kiteyttää asian seuraavasti: ”Paha on rohkeudettomuutta tehdä subjektiivisesti oikeita valintoja sekä elämistä toisilta saadun arvonannon varassa. Pahan välttäminen edellyttää sitä, että arvostaa epävarmaakin subjektiivista todellisuuttaan varmimpana kuvana maailmasta... Pahaa ei ole missään valmiina, se tehdään ihmisten kohtaamisissa... Subjektiivinen varmuus on sellaista yhteisvastuullisuutta, johon periaatteet eivät yllä.” On siis hypättävä etiikkaan moraalialueella syvästi ajatellen ja realismin kuvien läpi nähden.

Lähteet

Ahlbäck, A. 2010. *Soldiering and the Making of Finnish Manhood. Conscription and Masculinity in Interwar Finland 1918–1939*. Åbo Akademi.

Ahti, M. 1999. *Ryysän vihassa*. Elmo Kaila 1888–1935. Juva: WSOY.

Alasuutari, P. 1996. *Toinen tasavalta*. Suomi 1946–1944. Tampere: Vastapaino.

de Beauvoir, S. 2007. Moraalinen idealismi ja poliittinen realismi. Teoksessa S. de Beauvoir. *Onko Sade poltettava?* Helsinki: WSOY.

Eskola, A. 1981. Kansalliselle kulttuurilleko tutkimusohjelma? Teoksessa L. Paldán & K. Pietilä. *Kulttuuriseminaari Snellman 1981*, seminaariraportti. Tampereen yliopisto, Tiedotusopin laitos.

- Foucault, M. 1986. On the Genealogy of Ethics. Teoksessa P. Rabinow (ed.) *The Foucault Reader*. London: Penguin Books.
- Hautamäki, A., Lagerspetz, E., Sihvola, J., Siltala, J., Tarkki, J. 1996. *Yksilö modernin murroksessa*. Helsinki: Gaudeamus.
- Jalava, M. 2012. *The University in the Making of the Welfare State. The 1970s Degree Reform in Finland*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Jaspers, K. 1995. *Philosophy of Existence*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Jutikkala, E. 1997. Vaikeniko Kanava? Teoksessa M. Hietala, J. Oikarinen & H. Virtala (toim.) *Arvot, analyysi, tulkinta*. Helsinki: Suomen historiallinen seura. Hakapaino Oy.
- Kallinen, T. 2000. *Long night's journey into day* (Eugene O'Neillin mukaan). Niin&Näin, No 2, 3-4.
- Kangas, O. 2013. *Sektoritutkimus ja yliopisto TUTKIMUS?* Kelan tutkimusosaston blogi. 6.5.2013. <http://blogi.kansanelakelaitos.fi/>
- Kolbe, L. 2005. Ristin vai edistyksen kansa? – isänmaan, valtion ja kodin puolesta. Teoksessa R. Sinkko (toim.) *Arvot ja velvollisuudet isänmaan puolustuksessa*. Maanpuolustuskorkeakoulu, Johtamisen laitos, Julkaisusarja 2, n:o 14.
- Kolbe, L. 2006. *Snellman ja muiston vaalijat*. Hufvudstadsbladet 7.5.2006.
- Koroljov, F. & Gmurman, V. 1981. *Pedagogiikan perusteet*. SNTL:n pedagogisten tieteiden akatemia. Helsinki: Kansankulttuuri Oy (alkuperäisteos Moskova 1967).
- Kosik, K. 1979. *Det konkretas dialektik. En studie i människans och världens problematik*. Göteborg: Röda Bokförlaget.
- Kurjensaari, M. 1963. *Aarne Sibvo ja Mannerheim*. Suomen Kuvalehti 8.7.1963.
- Marcuse, H. 1977. *Reason and Revolution. Hegel and the rise of social theory*. London: Routledge & Kegan Paul. (1. painos 1941)
- Pekkarinen, J. & Pohjonen, J. 2005. *Ei armoa Suomen selkänahasta. Ihmisluovutukset Neuvostoliittoon 1944–1981*. Keuruu: Otava.
- Perttula, J. 2006. Yksilön ja yhteisön vaikea suhde. Humanistisen ja eksistentiaalisen ihmiskäsityksen oletuksia pahasta. Teoksessa M.

Laitinen & J. Hurtig. *Pahan kosketus, Ihmissyyden ja auttamistyön varjojen jäljillä*. Juva: WS Bookwell Oy.

Pihlström, S. 2014. *Mitä filosofia ei ole*. Niin&näin, No 1.

Rorty, R. 1999. *Filosofia tänään: kumousta odoteltaessa*. Richard Rortyn haastattelu, Risto Kunelius, niin&näin No 2.

Saarikoski, V. 1998. *Elon mainingit*. Jääkärikenraali Aarne Sihvo 1889–1963. Juva: WSOY.

Sevänen, E. 1997. Ensimmäisen tasavallan poliittinen tilanne ja kirjallisen älymystön toimintastrategiat. Teoksessa P. Karkama & H. Koivisto (toim.) *Älymystön jäljillä. Kirjoituksia suomalaisesta sivistyneistöstä ja älymystöstä*. Tietolipas 151. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.

Sihvola, J. 1996. Yksilö, yhteisö ja hyvä elämä. Aristotelismi ja suomalainen arvokeskustelu. Teoksessa A. Hautamäki & al. *Yksilö modernin murroksessa*. Helsinki: Gaudeamus.

Stegmaier, W. 1997. *Henki, Hegel, Nietzsche ja nykyisyys*. niin&näin, No 2.

Sundström, Z. 1997. Sotasyllisyysoikeudenkäynnin poliittis-juridisesta merkityksestä. Teoksessa A. Långfors (toim.) *Isänmaan vangit*. Keuruu: Otava.

Suvanto, P. 1997. Moraali konservatismiin, liberalismiin ja vasemmistoradikalismiin kiistan kohteena. Teoksessa M. Hietala, J. Oikarinen & H. Virtala. (toim.) *Arvot, analyysi, tulkinta*. Helsinki: Suomen historiallinen seura. Hakapaino Oy.

Tarkka, J. 2012. *Karhun kainalossa. Suomen kylmä sota 1947–1990*. Keuruu: Otava.

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

Tynkkynen, V. 2012. Sotilaan muistelu vai tulevaisuuteen katsova tutkimus. Teoksessa T. V. Viljanen. *Nykyaikainen suurhyökkäys ja sen torjumisen edellytyksiä* (1946). Maanpuolustuskorkeakoulu.

Varto, J. 2008. *Tanssi maailman kanssa – yksittäisen ontologiaa*. Tampere: Eurooppalaisen filosofian seura/niin&näin.

Train, Advice and Assist “TAA” – Postmodern “Das FuG”

Aki-Mauri Huhtinen

According to German Army Manual for Unit Command in World War II “Das FuG” (2009, 18), war is an art, a free and creative activity founded on scientific principles. It makes the very highest demands on human personality. We know when we study the art of war history that character counts more in war than does intellect. Often incalculable elements have a decisive influence to the victory and defeat. For that reason the first, we have to understand the binaries in Battle. The armies and security forces are always reflections of the societies from which they are drawn.

Johdanto

Tarkastelen tässä artikkelissa sotilasjohtamisen peruseriaatteita, jotka ovat säilyneet yhteiskunnan ja sodan kuvan muutoksista huolimatta. Maailma muuttuu, ”kessuseni”, voisi todeta myös sotilaallisen toiminnan osalta, mutta mikä ei muutu, on tietyt perusolettamukset siitä, mitä on sotilasjohtaminen. Ingressissä englanniksi kuvattu lähtökohta perustuu yhteen tärkeimpään länsimaiseen sodanjohtamisen perusteokseen sitten Clausewitzin tuotannon. ”Truppenführung” on taktisen tason perusfilosofia, jolla saksalaiset lähtivät toiseen maailmansotaan. Sen perusväittämät luovat ns. ”tehtävätaktiikan” perushengen ja ajatuksen, että määrällisesti alivoimainen voi tahtonsa ja oppimisensa avulla luoda edellytykset taistelussa menestymiselle. Tehtävätaktiikassa sotilasruumis ei enää ole organisoitunut suljetuksi joukoksi, vaan saa liikkeelleen toimintavapauden (vrt. Godfrey 2012). Grint (2009) kuvaa tilanteen hyvin: koska tänään ”jälki-sankarillisessa” ajassa kaikki voivat tulla teoriassa johtajiksi – suorittamalla opintoja ja tutkintoja – oikeastaan kukaan ei ole todella johtaja ja vastuussa tapahtumista. Silti edelleenkin ainoa tapa säilyttää organisaatioon (ts. työnantajaan) kohdistuva luottamus on juuri vastuunotto johdettavista sellaisella tavalla, jossa uskalletaan asettua organisaation puhemieheksi (”kun minä puhun, organisaatio puhuu”; ”kun minä sitoudun, sitoudun tekemään parhaani, että organisaatio sitoutuu”; ”kun minä näen sinut, organisaatio näkee sinut”). Tätä ”tehtävätaktiikan” henkeä ei saada organisaatioon kuin valtaisan yhtenäisluottamuksen kautta. Vastaavasti yhtenäisluottamusta ei synny, jos organisaatio ei koe yhdessä pitkään toisiinsa sitoutuen elämän iloja ja suruja. Hallintotyöaika ei synnytä joukon kiinteyttä eikä ihmisten subjektiivinen yksilöllisyys ja sen korostuminen joukossa. Vain yhteen hitsautuminen tuskan, kärsimyksen ja ilon kautta sekä kokemus keskinäisriippuvuudesta voi aikaansaada todellisen kokemusrumiin tunteen. (vrt. Tourish 2011)

Tämän lähtökohdan vastapainoksi tuon esille oman kokemukseni vuosina 2013–2014 kuuden kuukauden aikana vietetylle ajalle Afganistanissa ISAF -operaatiossa operatiivisen osaston sektorijohtajana. Oma kokemustani

vasten pyrin osoittamaan, että tietyt perusnarratiivit ovat sotilasjohtamisen kulttuurissa ikuisuuskyseksiä, olipa operaation tai taistelun luonne millainen tahansa. Kuten Das FuG painottaa, upseeri on aina suunnittelija, toimeenpanija ja opettaja. Tämä lähtökohta ei muutu. Tänään ISAF-operaation kulkiessa kohti loppuaan myös operatiivinen toiminta perustuu ”TAA (training (kouluttaa), advising (antaa neuvoja) ja assisting (avustaa))” ajatukselle. Kyse on siis avustaa afgaanien turvallisuustoimijoita – asevoimia ja poliisia – ottamaan yhä enemmän vastuuta omasta toiminnastaan. ISAF -operaatiota voi nimittää hyvin luonteeltaan tehtävätaktiseksi: vastuu ISAFin kanssa luoduista pelisäännöistä käytännön tasolla on nyt afgaaneilla itsellään. Mitä vähemmän ISAF tai läntinen yhteisö enää ratkoo ongelmia afgaanien puolesta (assisting), sitä enemmän lännen suhde afgaaneihin muodostuu koulutuksen (training) ja vuorovaikutuksen (advising) kautta.

Sotilasorganisaatio tai paremminkin sotilaallisesti organisoituminen mahdollistaa myös ei sotilaallisen tehokkaan toiminnan. ISAF -operaatio on toiminnassa viimeistä vuottaan ja vuonna 2015 alkaa ns. RESOLUTE SUPPORT -operaatio, jossa päävetovastuussa afgaanien auttamisessa ovat siviiliviranomaiset ja ei-valtiolliset toimijat. Tänään ISAF ei enää itse operoi Afganistanissa mutta afgaanien asevoimien ja poliisin tukemista tehdään normaalin sotilaallisen suunnittelun ja toimeenpanon kautta. Suomessa puolustusvoimien toiminta on muuttunut hyvin pitkälti rauhan ajan hallinnoinniksi ja sodan ajan olosuhteiden harjoittelu jää vuoden tasolla muutama viikkoihin. Voidaan kysyä, pitäisikö meillä toiminnan perusluonne olla päinvastoin? Esimerkiksi Maanpuolustuskorkeakoululla opetusta ja tutkimusta voitaisiin hyvin harjoittaa sotilaallisilla prosesseilla hallintoprosessien sijasta.

Suunnittelu on ajattelua

Kaikki perustuu suunnitteluun. Ilman suunnittelua ei ole perusteltua toimeenpanoa. Mutta suunnittelu ei ole itseisarvo. Itse suunnittelua tärkeämpää on sen toimeenpano. Sotilaallisessa suunnittelussa korostuvat oletukset. Harvoin suunnitelma on täysin tosiasioiden varassa. Tosiasioita tarvitaan mutta pääsääntöisesti suunnittelu on tulevaisuusorientoitunutta ja siksi suunnitelma perustuu oletettuihin reunaehtoihin. Suunnitelmaa on korjattava todellisen tilanteen mukaan ja oletamusten muuttuessa. Jokainen suunnitelma on elävä prosessi ja siksi suunnittelua on jatkuvasti johdettava. Suunnittelussa on ideointivaiheita, joissa asiantuntijat saavat esittää perusteltuja mielipiteitä mutta jonkun on tehtävä päätös miten suunnittelu etenee ja mitkä perustelut otetaan jatkosuunnittelun pohjaksi. Kun suunnitelman suunta on päätetty, ei voida palata enää muihin perusteluihin kuin painavista syistä. Vaikka suunnittelu on elävä ja muuttuva prosessi on siinä oltava selkeitä vaiheita joita voidaan arvioida ja mitata.

Suunnittelun perusrakenne on toiminnan peruslinjat, joissa välitarkastellaan ratkaisevia kohteita. Ratkaisevat kohteet perustuvat toimintaympäristöstä saatavaan informaatioon. Vain näiden pisteiden kautta voidaan elävä toiminta yhdistää suunnitteluun. Toimintalinjat ja ratkaisevat kohdat ovat yhdessä pohdittua mutta johtajan lopulta päättämiä ja hyväksymiä. Ratkaisevat kohdat perustuvat informaatiolle, joka on oltava joko laadullisesti tai määrällisesti mitattavissa. Määrälliset mittaustulokset antavat perusteet laadullisella tulkinnalla. Jos toimintalinjoja ja niiden ratkaisukohta ei ole, ei todellisuudesta raportoitavaa informaatiota voida seuloa.

Das FuG

Vuonna 1933 julkaistu Saksan maavoimien ohjesääntö 300 ”Truppenführung” mukaan jokainen turvallisuus tai sotilasoperaatio rakentuu sotavarusteiden, johtajuuden, koulutuksen ja doktriinien varaan. Jokaisen sotilasorganisaation ymmärtämiselle vaaditaan taustaksi psykologian, filosofian ja sosiaalisten normien arvojen tunnistamista tuossa organisaatiossa. Tehtävätaktiikassa oleellista on alaisen ja esimiehen välinen yhteisymmärrys siitä mitä tehtävällä pitää saavuttaa. Miten tehtävä tehdään, ei ole primääriä. Jotta yhteisymmärrys saavutetaan, on esimiesten oltava alaistensa kanssa mahdollisimman paljon ja luotava se semioottinen merkitysverkosto, jonka varassa sitten eri toimijat itsenäisesti peilaavat havaintojaan merkitysverkostoa vasten. Tehtävätaktiikka on luonteeltaan antiteknologista, koska se ei laske olemassa olevan teknologian varaan ja kahlitse toimintaa vallitseviin prosesseihin.

Tehtävätaktiikka olettaa välineet ja teknologian toiminnan aikana adaptoitaviksi ja kehittyviksi. Esimerkiksi Das FuG rakentaa johtamiskuvaustaan paljon teknologisten innovaatioiden varaan joita ei kirjoittamisen hetkellä ole vielä käytössä. Jos nämä innovaatiot eivät koskaan toteudu on tekstin henki myös se, että soveltavia lähtökohtia on löydettävissä ja toiminnan muotoja käytännössä voidaan muuttaa niin että tehtävän tavoitteen reunaehdoja ei ylitetä mutta tehtävän hengessä voidaan toimia teknologian puutteista huolimatta. Das FuG sisältää paljon puutteita mm. tiedustelun, tykistön ja logistiikan osalta, koska ne joudutaan priorisoimaan vähemmän tärkeiksi tehtävätaktiikan hengen säilyttämiseksi. Tehtävän ratkaisemisen malli saattaa olla puutteellinen mutta jos se koetaan esimiehen ja alaisen kanssa yhdessä toteuttamiskelpoiseksi ja se sopii tilanteen vaatimaan hetkeen ja paikkaan, otetaan harkittu riski. Poliittiset ja strategiset seuraukset sekä toiminnan ylläpitämisen loputon automaattisuus joudutaan rajaamaan pelkille olettamuksille. Tärkeintä on saada aikaan päätös toimivasta toimintatavasta, jotta päästään vaikutukseen. Tehtävätaktiikka sieittää kahden asian ristiriitaisuutta tai informaation puutetta, koska oleellista on päättää, jotta voidaan toimia tehtävän hengessä. Vaikka toiminnan vaikutuksia pitää laskea, on hyväksytty se lähtökohta, että usein ratkaisevat kohdat päätöksissä ovat numeerisen laskennan ulottumattomissa. Luonne ohittaa usein älyn. (Condell 2009, 17)

Tehtävätaktiikassa sotilasjohtaja on siis ennen kaikkea samanaikaisesti johtaja ja kouluttaja tai kasvattaja. Hänellä pitää olla riittävästi tietoa ja taitoa sekä kokemusta, mutta ratkaisevaa toiminnan onnistumiselle on vahva moraalinen kyky ottaa vastuuta ja toimia itselleen kurinalaisesti. Lisäksi johtaja elää alaitensa keskellä. Das FuG perustuu filosofiseen ajatukseen siitä, että taistelussa ratkaisevalla hetkellä kukaan ei omista tai hallitse absoluuttista voiton mahdollisuutta. Määrällisesti alivoimainen voi vahvemmalla hengellä, taidolla ja kurinalaisuudella sekä omintakeisella organisoitumismuodollaan lyödä muodollisesti vahvemman osapuolen. Menestys ei ole rationaalista tai tilastollista vaan usein kehittyä kiihtymällä eri rytmeillä hitaasti kehittyen. Johtamisen taito on kykyä sitoa oikeat ilmiöt kuhun aika-paikka pisteeseen ja intuitioon milloin erilaiset päätökset toiminnan kokonaisketjuttamisesta on tehtävä. (Condell 2009, 23)

Käskey on päätöksen toimeenpanoa. Esimiehen on aina kokeiltava käskyään alaisen näkökulmasta. Hallinnolliset ohjeet ja useat alakäskyt eivät kuulu tehtävätaktiikkaan. Jokainen käsky joka ei muutu käytännön toiminnaksi on turha. Siksi tehtävätaktiikassa informaation määrä ei ole oleellista. Käskyn selkeys on ensisijaista käskyn muotoon nähden.

Regional Command North – ISAF-esikunta

ISAF:n pohjoisen alueen johtoportaan (RC N) esikunta on monikansallinen 320 upseerin työpaikka, jossa yhdistyvät 16 eri kansallisuuden luonteenpiirteet ja samalla kaikille tuttu sotilaskoulutuksen tuoma esikuntatyöskentely. Esikunnan henkilöstön kokemus vaihtelee ja se näkyy esikuntaupseerien kyvyssä nopeasti hahmottaa oleelliset asiat. Mitä enemmän kokemusta työskentelystä monikansallisessa ympäristössä on, sitä nopeammin omaan työhön kiinnipääsy tapahtuu. Mutta työskentelytavan voi tuki oppia nopeasti kokematonkin.

Kaiken taustalla on kuitenkin kysymys työntekijän motivaatiosta. Kyky innostua, uskaltaa ja yrittää palkitaan kokeneempien avuliaisuutena. Esikunnassa kysyvälle vastataan. Jokainen työpäivä vaatii tasapainottelua sähköpostien ja raporttien lukemisen ja ihmisten tapaamisen suhteen. Esikunnassa työtä ei voi tehdä vain istumalla tietokoneen tai raporttien takana, mutta työ ei myöskään tule tehtyä pelkästään keskustelemalla ja kokouksiin osallistumalla. Esikunnan päivä alkaa yleensä klo 7 ja 7.30 tienoilla jatkuen aina 22.30 tai 23.00 asti. Oma henkilökohtainen huolto, liikunta ja lepo on sovitettava 8–9 tunnille.

Itselleni aukesi uusi oppimisen ja elämysten mahdollisuus loppukesästä 2013, kun sain tietää, että lahden Afganistaniin (Mazar-e-Sharif) monikansalliseen esikuntaan sektorin johtajaksi. Työhöni kuuluisi Afganistanin pohjoisen alueen armeijakunnan ja poliisiyksiköiden suorituskyvyn ja kehityksen arviointi. Ryhmääni kuuluisi viidestä kuuteen upseeria, joita pääsisin ihan oikeasti ja elävässä tilanteessa johtamaan. Pääsääntöisesti työ tehtäisiin esikunnassa mentori-tiimien raporttien varassa, mutta mahdollisuus käydä katsomassa armeijakunnan esikunnan ja poliisiesikuntien toimintaa olisi myös olemassa.

Jokainen päivä on tavallaan samanlainen ja samalla erilainen. Samanlaisuus asuu esikunnan päivätyöskentelyrytmissä ja erilaisuus asuu uusissa ja yllättävissä tehtävissä. Tehtävät ovat usein moniselitteisiä ja niiden auki purkaminen ja aikatauluttaminen ovat avainasemassa. Osasta tehtävistä selviää kirjoitustyöllä mutta usein vaaditaan useita sähköposteja ja kokouksia muiden esikunnan upseerien sitouttamiseksi. Esikunnan kiinteys perustuu ajatukseen ”palvelus palveluksesta”.

Sektorin tai osaston johtaminen on ihmisten johtamista. Johtajana on vastuussa tehtävien tuotteiden ajanmukaisesta käsittelystä, mutta samalla on koko ajan mietittävä alaisille annettavien tehtävien tuomaa työtaakkaa. Vaikka jokaisella sektorilla on jokaiselle määrätty tehtävät, usein joudutaan pikatilanteisiin ja aikatauluihin, jossa johtaja mielellään käyttää ”luottoupseeria”. Tällä on aina vaikutusta alaisten väliseen keskinäiseen kiinteeseen. On vältettävä suosikkijärjestelmää ja samalla vapaamatkustamista.

Oma väsyminen ja palautuminen pitää tunnistaa nopeasti ja se on sopeutettava omaan johtamistoimintaan. Lopulta kuitenkin johtaja vastaa kaikesta. Hyvä sääntö on, että kun tulee kehuja, ne siirretään alaisille, ja kun tulee haukkuja, ne pidetään sisällä. Mitään muuta tapaa alaisten palkitsemiseen ei ole. Johtajana on myös nopeasti oivallettava eri ihmisten tapa työskennellä, kokemusperusta ja motivaatio.

Myös rotaation vaihe vaikuttaa työskentelyyn. Kuuden kuukauden aika jakautuu siten, että uudella rotaatiolla on kuukausi aikaa hypätä liikkuvaan junaan ja oppia, millä pysäkillä pitää jäädä pois ja millä jatkaa. Seuraavat kolme kuukautta on mahdollista vaikuttaa asioihin, mutta se vaatii onnea ja osaamista valita projekteja, joita esikunta kokonaisuudessaan tukee. Muista kansallisuuksista poiketen suomalaisilla kuluu lähes puolitoista kuukautta palvelusvapaisiin ja viimeinen vajaa kuukausi onkin jo kotiin paluun odottelua ja uuden rotaation henkilöstön perehdyttämistä.

Esikunnassa aika ei ole sitä mitä se on ihmisen normaalissa elämässä. Esikunnan aika tavallaan pyrähtelee ja seisoo paikallaan. Hyvä tapa huomata tämä on seurata sähköpostiliikenteen kiihtymistä ja hidastumista tai päivän palaveri- ja kokousruuhkaa. Yleensä määrääjat eri tuotteille imevät ajan kuiviin. Kokeemuksena esikuntatyöskentely on ainutkertainen.

Yksi keskeinen havainto on, että sotilaallisesti organisoitu esikunta voi työstää taistelukellon mukaisesti myös ei puhtaasti sotilaallisia asioita. Esimerkiksi RC N esikunta ei enää johda omia sotilaallisia operaatioita, vaan antaa neuvoja ja avustaa Afganistanin turvallisuusjoukkoja sen operaatioissa. Suurin osa esikunnan ajasta menee tiedon keräämiseen ja analysointiin. Oikeastaan esikunta on nopeatempoinen tutkimuslaitos. Esikunnan arki on organisoitu perinteisen sotilaallisen esikuntatyön muotoon, mutta esikunnan tuotteet ja työkalut ovat osittain tutkimus- ja selvityspohjaisia raportteja. Herääkin kysymys, miksi Suomessa ei puolustusvoimissa käytetä vain sotilaallisen suunnittelun työkaluja

ja luovuttaisi normaalin valtiohallinnon työskentelytavoista. Hallinto peittää alleen nyt sotilaallisen päätöksenteon taidon. On helppoa sanoa että sodan kaltaisten olosuhteiden päätöksenteon nopeutta ei tarvita kun elämme syvää rauhan aikaa. Mutta miksi emme voisi elää sodan kaltaista arkea ilman todellista sodan sisältöä.

Karttaa ei aina tarvita, koska sotilaallisesti esitettävät asiat ovat luonteeltaan PowerPoint taulukoiden ja kuvioiden kautta helpommin ilmaistavissa. Teknologia muuttuu mutta ihminen ei juurikaan. Olemme samankokoisilla aivoilla ja silmillä varustettuja kuin tuhansien vuosien ajan ihmiset ovat olleet. Raajamme, suolistomme, aistimme jne. ovat melko samanlaisia ja kehittyvät hitaasti. Vaikka silmän edessä olisi millainen pimeänäkölaite tahansa, silmä itsessään on edelleen se sama vanha silmä. Puheet sodan kuvan radikaalista muutoksesta ovat siis ihmisen muuttumisen osalta liioiteltuja.

Oppimiskokemuksia ja palautteen antoa

Koskaan ei voi ennakoida ihmisen taustan perusteella hänen käyttöksensä onnistumista paineen alla. Usein ihmisen hyvät ja pahat puolet korostuvat paineistetussa tilassa. Kansainvälisessä ympäristössä ollaan hyvin lähekkäin henkisesti erilaisten ihmisten ja kokemustaustojen kanssa. Stressitilanteet laukaisevat ihmisissä alitajuntaisia käyttäytymismalleja. Tämä ei kuitenkaan merkitse, että jokainen väkivaltaisesti vaikeana koettu tilanne johtaisi psyykkisiin reaktioihin. Joukon kiinteys ja tehtävän laatu sekä oikeutus tekevät väkivaltaisen toiminnan kokemuksesta helposti tai vaikeasti hyväksyttävän. Esimerkiksi Afganistanissa erikoisjoukkojen ammatillisotilaiden kohtaama tulitaistelu esimerkiksi kapinallisten kanssa on usein hyvin oikeutettu ja toiminta ei johda post-traumaattisiin reaktioihin. Sen sijaan Helsingissä yksittäisen poliisihenkilön kohtaama asiakkaan väkivalta esimerkiksi tuliaseen muodossa saattaa aiheuttaa pitkäänkin oman toiminnan oikeutuksen punnitsemista, oliko käytetty voima suhteessa tilanteen vakavuuteen. Lisäksi Suomessa media ja suuri yleisö ottavat aina voimankäytön hampaisiinsa.

Esimies punnitaan alaisen tuessa. Itselleni muodostui tilanne, jossa huomasin esimieheni epävarmaksi osaamisestaan ja siksi hän usein purki kiukkuaan minuun. Lisäksi huomasin, että henkilöstöhaasteeni eivät häntä kiinnostaneet. Hänellä oli suuri kynnys omalla tasollaan tarttua puhelimeen ja tukea minua mm. koordinoitavissa projekteissa, jossa asemani ei riittänyt asioiden eteenpäinviemiseksi. Lisäksi esimieheni johtamiskäyttäytyminen ei ollut johdonmukaista. Välillä hän sai kiukkukohtauksia ja takertui mikro-manageeraamiseen, välillä hän esiintyi reiluna ja mukavana kaverina. Tällainen vaihteleva käytös kuitenkin loi epävarmuuden johtamisilmapiiriin ja teki minut sekä alaiseni varovaisiksi ideoissaan.

Suunnittelussa mielenkiintoisinta on taistelu aikaa ja toimeenpanoa vastaan. Suunnittelu ei saa olla itsetarkoitus. Suunnittelu ilman toimeenpanoa ei ole kustannustehokasta. Pahinta mitä kansainvälisessä työyhteisössä voi tehdä, on hermostua paineen alla ja menettää vihaisena kasvonsa. Myös e-mailien kirjoittaminen on taidetta. Liian suorasukaiset vastaukset ja töksäytykset koetaan helposti eri kansallisuuksien kohdalla loukkauksiksi.

Usein virheellisesti kuvitellaan, ettei esikunnassa tarvita fyysistä kuntoa, mutta juuri siellä ruumiillinen kunto ratkaisee. On kyettävä istumaan paikallaan tunteja ja samalla tehokkaasti oivallettava asioita lukemalla ja kuuntelemalla. Usein ihmiset eivät juuri kykene olemaan fyysisesti vahvoja paikallaan ollessaan. Oman stressitason hallinta ja purkaminen tapahtuu esikuntahuumorin kautta. Esikunnassa kiukuttelu tai käytöstapojen puute saa korostuneemman aseman kuin maastossa tai kentällä. Oma turhautuminen pitää kyetä kääntämään kaikille sopivaksi huumoriksi ja välillä raikas sotilasnauru pelastaa väärinkäsitykset.

Esikunnan vihollinen on tiedon epäluotettavuus ja väärinkäsitykset. Näitä lisäävät ihmisten kielitaidon puute tai liian monimutkaiset hallinnolliset prosessit. Lisäksi liika pikkutarkkuus tai suurpiirteisyys johtaa prosessin hidastumiseen. Piru asuu niin pikkuasioissa kuin taivaanrannan maalailussakin. Olemalla mukava juttumies ei myöskään ansaita vertaisten ja alaisten luottamusta. On päätettävä hyvin nopeasti, mikä on oma narratiivi ja miten se tukee esikunnan ja komentajan toimintaa. Esikunta elää vain komentajaa varten ja pohjoisen alueen (RC N) esikunnassa on tällä hetkellä komentaja, jota voi vain ihailla. Hän osaa taidon puhua yksityiskohdista narratiivin kulkiessa samaan aikaan taustalla. Hyvä esikuntaupseeri on narratiivinen sotilas.

Äärimmäisiä kokemuksia Esikunnassa tapahtuu, kun arjen rutiineihin tulee muutoksia esikunnan ulkoa. Tehtävän muuttuminen, esikunnan rakenteen ja perusajatuksen muutos, valtataistelut eri osastojen välillä ja yllättävien suunnittelutehtävien äkkinäisyys nostaa esiin ihmisistä erilaista turhautumista. Toisille tilanne on mahdollisuus, toisille uhka. Joku purkaa turhautumistaan kiukkumalla, joku innostumalla. Ihmisyyden kirjo on käsin kosketeltavaa. Tässä tilanteessa arvomerkit eivät auta vaan ihminen ihmisen perusluonteena astuu esiin. Valitettavan usein hyvinkin korkeasti koulutetut ja kokeneet upseerit turhautuvat nopeimmin. Käytös näkyy heikompien ja kokemattomampien pompotteluna tai omaan erikoisalaan perusteltuna vetäytymisenä. Myös sähköpostin käyttö tulee pysäyttää ja on aikaan saatava keskustelua ihmisten välillä.

Palautteen antaminen on sekä antajalle että saajalle haasteellinen paikka. Itse sain arvioida viisi alaistani kuuden kuukauden kokemuksen perusteella. Yrittin antaa kirjallisen palautteen siten, että arvioin jokaista suhteessa itseensä ja omaan tehtävätasoonsa. Jos arvioitava oli nuori ja kokematon sekä oletusarvo minimaalinen mutta arvioitava selkeästi otti itsensä kannalta enemmän haasteita kuin olisi tarvinnut, korotin arviota huomattavasti. Annoin siis lopulta arvioitavana oman asenteen vaikuttaa hänen saamaansa lopputulokseen.

Annoin kaikille mahdollisuuden perehtyä rauhassa omaan arvioonsa ja kerroin olevani valmis keskustelemaan arviosta. Yhdeltä arvioiduista sain erittäin lämpimän sähköpostiviestin jossa hän toivotti jopa perheelleni hyvää menestystä. Yksi arvioiduistani ei suostunut allekirjoittamaan arviotaan vaan katsoi että oli epäonnistunut. Hän ei ymmärtänyt pointtiani siitä, että arvoin vain häntä suhteessa hänen tehtäväänsä ja mitä häneltä odotettiin. Hän koki arvion epäoikeudenmukaiseksi suhteessa muuhun tiimiin.

Olen ehkä oppinut saamaan ja antamaan palautetta, toki tunnistan itsessäni pettymystä tai iloa suhteessa saamaani omaan palautteeseen mutta tärkeämpää johtamisessa on tunnistaa antamien palautteiden aiheuttamat reaktiota omissa alaisissaan. On siis kestettävä alaisen pettymys tai ilo saamastaan palautteesta.

Kävin tunnin keskustelun haastavan alaiseni kanssa. Hän on ryhmässäni minusta seuraava eli heti jälkeeni vanhin sotilas arvossaan. Kuuden kuukauden aikana hänen kanssaan on ollut paljon haasteita. Alun kolme kuukautta jouduin ottamaan paljon tehtäviä pois häneltä, koska hän ei selviytynyt niistä ja jouduin koko ajan kantamaan huolta hänen selviytymisestään. Lisäksi häneltä pois otetut työt kuormittavat kovasti muuta ryhmää. Hän on hyvin nöyrä minua kohtaan mutta odottaa häntä alempien tottelevan häntä hänen arvonsa ja ikänsä vuoksi. Olen kuitenkin korostanut että ryhmässäni ei ole hierarkiaa vaan kaikkien pitää kantaa työvastuuta eikä tehtäviä voi siirtää ryhmän sisällä. Hänen on vaikea nähdä taaksepäin tasolle josta hän aloitti ja hyväksyä että hän on kehittymässä. Hän odottaa, että arvostelen häntä hänen viimeisten saavutustensa mukaan ja unohdan alkutaipaleen vaikeudet. Hän myös ottaa arvostelun henkilökohtaisesti eikä ammatillisesti.

Olin yllättynyt palautekeskustelun aikana kuinka paljon vihaa hän kantoi sisälleen minua ja muuta ryhmää kohtaan. Hänellä on ollut monien kanssa hankauksia ja yleensä joku ryhmästämme joutuu paikkaamaan hänen tekemisistään. Hän ei suostu allekirjoittamaan arvosteluani. Hänellä on siihen täysi oikeus. En kuitenkaan voi muuttaa hänen kokonaisarvosteluaan paremmaksi koska koen että hänen panoksensa ei pelkästään ole riippunut hänen taidoistaan vaan myös hänen asenteestaan. Sotilasyhteisö yleensä auttaa ja kannustaa jos he näkevät että toimija yrittää kaikkensa ja pyrkii suorittamaan tehtävät itsenäisesti. Mutta jos on pienikin haju siitä, että ihminen väistelee vastuuta, tuki vedetään pois tai käytös näkyy arvostelussa.

Matkan varrelta ja matkalta

Nyt olen ollut kuusi kuukautta kriisinhallintatehtävissä ja olen päässyt henkilökohtaisesti kiinni tähän liikkuvaan junaan, joka ei anna mahdollisuutta yksilölliseen oppimiseen. Olen oppinut täällä, että oppia voi ilman opetustakin. Sanonta ”Siperia opettaa” ei ole yhteen hullumpi ajatus. Turhaan pelkäämme oppimista ilman opetusta. Oma asema ja sen muotoutuminen vaikuttaa lopulta hyvinkin paljon siihen, miten ymmärrämme oppimista. Jos ihminen tottuu pienestä asti siihen, että oma oppiminen pedataan valmiiksi

erilaisilla pedagogisilla kehyksillä, hän ei kestä oppimista siperialaisessa pakkasessa. Ihmiset, jotka ovat kokeneet heideggerilaisittain sekä kehollisesti että henkisesti maailmaan viskautumisen, osaavat nauttia kehystämättömästä oppimisesta ja itse kasvusta. Oikeastaan tällaiset ihmiset pyrkivät koko ajan ulos kehystetyistä mentaaliavaruuksista työntäen kehonsa outoihin asentoihin, ihmiskohtaamisiin ja tilanteisiin, joka pakottaa ymmärtämisen ja oppimisen käyttämään ihmistä kokonaisvaltaisesti välineenä selviytymiseen.

Länsimainen yhteiskunta – kaikki tiedämme sen hyvin – on laskenut itsensä levolle teknologian ja informaation varaan. Hyvinvoivassa lännessä selviytymisen käsite on kadonnut. Että selviytyy, sitä pidetään luonnonlakina eikä tavoittelemisen arvoisena olotilana. Lyhyen ajan jälkeen olen oivaltanut, että Afganistanissa paikalliset elävät juuri selviytyminen -”systeemiä” tavoitellen vailla suunnitelmia, läpivientejä ja kehyksiä. He ovat uskomattoman aikaansaavia, jos niin tarvitaan, ilman mitään informaatiokehystä. Esimerkiksi afgaanien esikunnassa seinällä on tyhjä kartta, mutta jos kysyt afgaaniviranomaiselta jotakin kartalla olevaa kohtaa, hän pystyy kertomaan siitä ”tyhjästä” ja kehystämättömästä kohdasta hyvin uskottavasti pitkän kertomuksen. Onko kertomus fakta on väärä kysymys samalla tavalla kuin usein meidän kehystetyt sääkarttamme tai pörssiennusteemme ovat vain kehyksiä ilman mitään turvaa.

Suomessa olen kiinnittänyt huomion siihen, että koulutetut ja eteenpäinpyrkivät ihmiset haluaisivat olla hyväpalkkaisia asiantuntijoita ilman todellista johtamisvastuuta. Ylipäänsä yritteliäisyys riskinottamisen merkityksessä on jäänyt suomalaisen kansallishistoriaan. Ehkä tässä on juuri johtamisen ja oppimisen ero. Oppiminen mielletään valmiiksi annetun kehyksen seuraamiseksi, joka tulee opetella mahdollisimman hyvin tullakseen asiantuntijaksi. Johtamisessa on kyse yleensä toiminnasta, jonka seuraukset auki repivät ja alituisen kyseenalaistavat annetut kehykset. Johtamista pyritään suitsemaan johtamisen muuttamisella manageroinniksi. Usein onnistunut johtaja on tiukka talous-saneeraaja tai henkilöstön menojen kurissa pitäjä. Kirjallisuus kertoo myös tästä oman osansa. Kustantajat tuottavat ”leadership” kirjallisuutta yhä kiihdyvämpään tahtiin, koska johtajuus koetaan jotenkin mausteeksi johtamisen ja manageroinnin päälle. Varman päälle pelaaminen alkaa siis jo suomalaisen kulttuurin peloista ja tabuista. Lapsesta asti me opimme varomaan, olemaan valppaita, mittaamaan ja tarkkailemaan itseämme ja muita. Elämään heittäytymistä pidetään usein tyhmyytenä, uhkarohkeutena ja jopa hulluutena, jolle annamme yhä enemmän medikalisoituja alakäsitteitä. Ahtaassa kehyksessä lopputulos on usein masentunut tai virustunut asiantuntija.

Suomessa ne joilla on rahaa, ajavat häiriölähiöiden lävitse tila-autoilla, syövät ravintoloissa eksoottista ruokaa ja ostelevat merkkivaatteita. Kontulassa puliukot ja työttömät hengaavat kirppareilla ja tekevät pikkurikoksia. Niiden lapset kasvavat päihteiden ja väkivallan keskellä. Täällä me ajellaan panssariautoilla afgaanien ohi, joskus joku ajaa miinaan ja hups, joudutaan kohtaamaan alkuasukas, samoin jos joku törmää Lahdessa jengiin joka varastaa rahat ja merkkifarkut.

Maailma on ihan samanlainen kaikkialla. Mitään kulttuureja ei sinällään ole. Kaikki perustuu asemaan ja valtaan. Suomessa menestystä saa loppututkinnoilla ja erilaisilla pätevyystodistuksilla, Afganistanissa se otetaan aseilla. Meillä oli sama tilanne 100 vuotta sitten.

Onko kulttuuri sittenkään niin oleellista? Ihmisen paikka?

Olipa kulttuuri kuinka primitiivinen yksi asia on niin vahva maailmassa että sille ei voi mitään. Jos tänään sinulla ei ole mitään ja huomenna sinulla on jo 100 dollaria huumekaupan tai jonkun muun bisneksen kautta sinä alat elämään kuin kunnan kapitalisti. Raha on vaan kova juttu. Raha rauhoittaa, ihan oikeasti. Tänne on pumpattu niin paljon rahaa että ne joilla sitä on, olipa tausta mikä tahansa, eivät halua enää tapella. Ne haluavat kuluttaa. Afganistaniin tultiin aseilla koska täällä filosofinen kieli on luodit. Olisi tänne voitu tulla muullakin tavoin, mutta kukaan täällä ei oikein ymmärrä mikä on rauha. Täällä paikalliset pitävät rauhaa ja rakkautta ihan outona juttuna.

Max Schelerin mukaan ihmisen oleminen on ensikädessä tuottamatonta. Ihminen on tuhoutuakseen. Tämä lähtökohta ei oikeuta tai johda että ihmistä saisi tuhota. Ihminen ilmaisee itseään samalla tavoin olemisestaan kuin kasvi tai eläin tai esine. Esine on ihmisen tuottama, kuten ihminen on olemisen tuottama. Evoluutio on välttämättömyys mutta ei eettinen tai moraalinen ilmiö. Ihminen voi tuhota luontoa, kuten myrsky tuhoaa metsää tai eläin tappaa toisia eläimiä. Ajatus luonnon tasapainosta on ihmisen tuottamaa rajattua tietoa. Todellisuudessa emme metafysisellä tasolla voi sanoa tuhoutumisesta tai olemisesta mitään. Elävien vaisto olemisen rajallisuudesta, itsen tuhoutumisesta, ei rajaudu reflektiolle. Ihminen eroaa kasveista ja eläimistä suuremman tai kehittyneemmän vaiston vuoksi mutta vaistoa se alemminkin olemisen taso, jopa esine väreilee minimaalista vaistoa.

Schelerin mukaan henki on itsessään kyvytön kuten fyysinen organismikin. Molemmat mahdollistavat vaistoamisen mutta eivät ole vaistoamisen myyttinen energia. Ihminen on kehittynyt itseksitulemisen kautta, jonka taustalla on ollut tietoisuus tuhoutumisesta ilman toisen ihmisen apua ja hoivaa. Kaikki olevat tarvitsevat olemisessaan huolta ja hoivaa itsensä ulkopuolelta. Jumalaista on saavuttaa olemisessaan tila että itse on täysin passiivinen muiden hoidossa. Kuoleman rajalla olevan ihmisen pelastaa yleensä toisten ihmisten apu samoin syntyvä lapsi on täysin avuton ilman aikuisen ihmisen huolenpitoa. Tiedämme kuinka helppoa on tappaa ihminen verrattuna esineeseen joka on jo oman olemisen ja tuhoutumisen vallassa. Vain hoivan kautta ihmiselle on kehittynyt kyky liikkua ja muistaa välttääkseen omaa tuhoutumistaan.

Toisaalta on hyvin huojentavaa todeta Sokrateen tavoin, että ainoa tavoittelemisen arvoinen tieto on se rajapinta jossa tietää, että ei enää tiedä. Mutta silti on toimittava ja päätettävä. Suurin osa suunnittelustahan perustuu oletamuksille ja kun ne peilautuvat todellisuuteen, suunnitelma menettää merkityksen, mutta ei suunnittelu. On aina joku joka tietää kaikesta enemmän

kuin itse tietää. Siksi pitää suunnitella ja kouluttautua. Suomessa usein luullaan että asiantuntijuus on jotakin, jossa sen omistaja muka tietäisi kaiken alastaan. Näin ei ole. Todellinen asiantuntija puhuu aina alansa tietämisen rajoista, ei siitä mitä tiedetään.

Yksi aikamme suurista virheistä on INFORMAATION käsite. Siinä – kuten aina luonnontieteissä – ajatellaan, että tavoittelemisen arvoista on järkevän ja näkyvän tiedon lisääminen. Juuri siinä ajetaan viisauden ojaan. Paljon oleellisempaa olisi kirjoittaa ja puhua siitä rajasta, jonka toisella puolella rationaalisen tietämisen välineet loppuvat. Sanotaan, että Martin Heidegger oivalsi ja jalosti pääosan käsitteistään kuten “Dasein” tai “Zum-der-Tod-Sein” ensimmäisen maailmansodan taistelukentällä katsellessaan sääpallosta, kuinka mm. nuoret sankarit Ernst Jünger ja Felix Steiner tai Hans Guderian hyökkäsivät erikoisjoukkojensa kanssa liittoutuneiden ylivoimaisia linnoituksia vasten. Filosofiset käsitteet eivät koskaan ole täysin puhtaita ja synteettisiä vaan syntyvät filosofin valtaisista kokemuksista. Olipa Heideggerin erikoislaatuisten käsitteiden taustalla mitä tahansa, ne saavat ymmärryksen kun laittaa ne hänen kokemuksiinsa henkilökohtaisiin voimakkaisiin tuntemuksiin.

Tarinalla on edelleen valtaa (vrt. Torkki 2014). Hyvä tarina tuntuu merkitykselliseltä ja eteenpäinkertomisen arvoiselta. Tarina on keino välittää merkityksiä ihmisten välillä. Tunteella on tarinassa oleellinen osa, jota informaatio ei kykene välittämään. Merkitys on tarinan avain, jonka vuoksi merkityksestä puhutaan ja merkityksen luo palataan. Informaation siirtäminen ei takaa merkitykseen palaamista. Informaatiotulvassa merkitys hukkuu kohinaan. Tarinassa on ylivoimainen ongelma, jonka ratkaisija ja ratkaisu on yleensä kaikille mahdollinen siksi, että se on opittavissa. Ratkaisun jälkeen on kriisitila, joka johtaa muutokseen. Informaatiossa merkitykset pelkistetään pois ylivoimaisista esteistä ja pyritään nopeuttamaan oppimiskokemusta. Samalla kriisi väljenee ja muutos jää näennäiseksi. Hyvä tarina sisältää monipuolista elämäkokemusta ja hyvää yleissivistystä, joka ei pelkisty informaatioon. Hyvässä tarinassa on herkkyyttä ymmärtää, että jokin merkitys todella tuntuu joltakin. Tarina on muodon antamista sisäisille tunteille. Virilion mukaan (1998, 10) ihminen löytää itsensä, kun hän ottaa mittaa esteestään. Sitä vastoin informaatio välttää esteitä. Teknologian kehitys tuottaa sekä hyvää että pahaa ajan ja tilan käsityksillemme. Informaatioteknologia muuttaa käsitystämme ajan nopeudesta ja tilan paikattomuudesta. Merkitykset muuttuvat ja vääristyvät, koska tunteet keinotekoisituvat ja kyborgisoituvat. Tarina on tie myös hyvään johtajuuteen, jossa oleellista on että joku jossakin kantaa kokonaisvastuun (vrt. Tourish 2013, 9) Muuttamalla organisaatiota tai sen prosesseja ei johtamista useinkaan voida parantaa, koska johtajuus asuu uskottavuudessa. (ibid., 15)

Emme kai kukaan usko sinisilmäisesti (emme!), että jokin tieto olisi avointa tai puhtaasti kaikkien saavutettavissa. Mielestäni paljonkin voisi leimata tai oikeastaan jättää julkaisematta. Itsekin olen julkaissut pelkkää narsismia uhkuen tekstejä, joista jälkikäteen ajattelen, että olisipa joku ne editoinut tai sensuroinut.

“Man made War in his own image. The way in which a Society makes War is a projection of that Society itself. [...] The Greek Word ‘strategy’ means the art or skills of the general to defend his own land and defeat his enemy’s. How this organised and hierarchially subordinated means ‘tactics’, the science of epistemology which enables one to organize and maneuver the body of armed men in an orderly manner. (Condell 2009, 4) [...] Napoleon was one of the firsts who in 1806 defined strategy as the science of War: it designs the plan, circumscribes and determines the development of the military operations; it is the particular science of the supreme commander. Tactics by contrast, he defined as the art of War. (6) [...] Liddell Hart defined strategy the art of distributing and applying military means to fulfil the ends of policy. (8)”

Melko suuri osa filosofian klassikoista on layered eli kerroksittain kirjoitettua eli niissä ei ole ajallista – historiallista – juonta. Niissä saattaa olla sivu tai kaksi kaiken muun sekavan ajattelun keskellä (onhan Heideggerinkin pakko ollut välillä seota nälkäisenä tekstissään) sellaista peitettyä materiaalia (SALAISTA), joka ei aukea raukealle lukijalle sohvalla, vaan taisteluhaudassa olevalle nälkäiselle tietokäyttäjälle. Juuri tästä Slavoj Žižek puhuu: antaa lapsen mennä pesuveiden mukana, viisas jaa tuijottamaan pesuvettä, mitä siihen jää lapsesta.

Eli suurinkin aapinen on merkityksetön, jos se ei kohtaa lukijan tarvetta ja aikaikkunaa. Aikakriittinen tieto on jotakin, ajatonta tietoa ei ole. Kaikki metafyysiset kysymykset ovat edelleen ratkaisematta. Niitä ei voi poistaa ”tiedustelun listoilta” eivätkä ne auta elävässä elämässä.

Lopuksi

Kirjat ovat kuluttamista, väärinlukemista ja hyväksikäyttöä varten. Suurin osa hyvistä kirjoista on ”salakirjoitettu”. Minkä ihmeen takia me jakaisimme sen mitä tiedämme ilmaiseksi muille. Vai onko akateemisuus sitä että kun ei ihan oikeasti tiedä haluaa että muut ”kontribuoisivat” ja osallistuisivat keskusteluun? Mutta riittääkö tämä todelliselle tutkijalle? Eikö todellinen tutkija tähyää pimeään aukkoon ja suojele salaisuuttaan? Mikä siinä pelottaa olla yksin oman tutkimuskohteensa kanssa ja hautoa sitä riittävän kauan että se on valmis? Yksi tietorajattu hautomo voisi olla juuri tutkijayhteisö “tehtävätaktiikkaa” toteuttamassa. Toki pitää ammentaa siviilistä ja vaihtaa ajatuksia, mutta vain naiivi kuvittelee, että on jokin akateemisen tiedon viaton ja neitseellinen Humboldtilainen paratiisi. Todelliset tutkijat ovat ovelia agenteja ja yksinäisiä susia, jakavat tietonsa vain rajatulle ja tarkoin koetulle porukalle.

“...the findings of this study suggest that, even in a complex operating environment, competence in interpersonal skills was the single most differentiating characteristic between the “effective” and the “ineffective” leader. While requisite intellectual competence in managing and directing large, complex organizations is essential, any differences in perceived levels of cognitive ability did not appear to be a discriminating factor within this group of experienced officers.” (Ulmer 2011)

Olen tullut aika lailla siihen tulokseen, että hermeneutiikka on tapa käyttää valtaa, hermeneuttinen kehä on psykologinen spiraali. Sitä kannattaa varoa. Hermeneutiikka oli aluksi menetelmä initioida orastavat papit Raamatun saloihin. Dialogi ei ole argumentaatiotaistelua, jossa voittajan käsiteltyä hioo voitettua oikean merkityksen. *Dia logos* on väliin keräämistä, puupalikoiden laittamista vuorotellen torniksi, joka heiluu ja meinaa kaatua ja lopulta kaatuu. On taas alettava alusta. Mikään käsite ei ole pysyvä ja määritelty vaan kaatuu ajan merkitysten tulvassa kuten puupalikkatorni lopulta liikaa palikoita kannatellessaan.

Ihmiset valittavat kun heillä ei ole mitään valitettavaa. Ihmiset kaipaavat huomiota juoruillessaan. He ylimerkityksellistävät itsensä toistensa kautta, liioittelevat tunteitaan ja hakevat draaman kaarta jota ei ole. Elämä ei ole draamaa. Elämään ei kaipaa draamaa jos se on traagista.

Seuraajani astui huoneeseen. Samalla hetkellä oivalsin että kuusi kuukautta on takana, on tullut aika lähteä kotiin. Neljä päivää hän kulki perässäni ja kerroin hänelle parhaalla kyvyilläni mitä ymmärrän työstäni. Hän oli aktiivinen ja aloitteellinen. Tunsin että hän ei jaksanut seurata minua ja ajattelin, että en tuputa ajatuksiani. Mutta se on inhimillistä, että aktiivinen ihminen tarttuu heti kiinni asiaan ja alkaa luoda omaa ajatusmalliaan vaikka kokemus uudesta puuttuu. Ajattelin että en ole mustasukkainen tai haikaile vanhan perään, tulkoon muutos ja unohtukoon minun aikani. Koin luopumisen ilon.

Lähteet

Condell, B. & Zabecki, D.T. 2009. *On the German Art of War. Truppenführung*. German Army Manual for Unit Command in World War II. Mechanicsburg PA, Stackpole Books.

Godfrey, R., Lilley, S. & Brewis, J. 2012. *Biceps, Bitches and Borgs: Reading Jarhead's Representation of the Construction of the (Masculine) Military Body*. *Organization Studies* 2012 33: 54.

Grint, K. 2009. *The Sacred in Leadership: Separation, Sacrifice and Silence*. *Organization Studies* 2010 31: 89 originally published online 12 November 2009.

Heuser, B. 2010. *The Evolution of Strategy. Thinking War From Antiquity to the Present*. Cambridge University Press.

Scheler, M. 2009. *The Human Place in the Cosmos*. Translated by Manfred S. Kelly. Illinois, Northwestern University Press.

Torkki, J. 2014. *Tarinan valta – Kertomus luolamiehen paluusta*. Otava.

Tourish, D. 2013. *The Dark Side of Transformational Leadership: A Critical Perspective*. London: Routledge

Ulmer, W., Shaler, M., Bullis, R., Snodgrass, W., Brockman, D., Jacobs, O. & Funk, P. 2011. *Leadership Lessons at Division Command Level – 2010*. A review of Division Commander leader behaviors and organizational climates in selected Army divisions after nine years of war. A report prepared for the Commanding General, US Army TRADOC. Administered by the United States Army War College, Carlisle Barracks, Pennsylvania.

Virilio, P. 1998. *Pakonopeus*. Suomentanut Mika Määttä. Gaudeamus.

Onko toimimattomuus moraalitonta? Näkökohtia globaalista vastuustamme

Esitelmä Maanpuolustuskorkeakoulun seminaarissa Tuusulassa 28.11.2013

Reijo E. Heinonen

Aihe josta tänään on pyydetty puhumaan ”Onko toimimattomuus moraalitonta?” kuuluu niihin, jotka ensisilmäyksellä vaikuttavat helpoilta, mutta lähemmin tarkastellen ovatkin vaikeita. Tähän sopii se miten Augustinus pohti ajan käsitettä: ”Mitä aika on? Luulen sen tietäväni, kukaan sitä minulta kysele. Mutta jos joku sitä kysyy ja tahtoisin sen selittää hänelle, minä en sitä tiedä. Katson kuitenkin varmasti sen tietäväni.” (Augustinuksen tunnustukset 11. luku)

Jos otsikkomme olisi muotoiltu: ”Onko toimimattomuus moraalitonta, jos joku pyytää sinulta apua”, myönteinen vastaus olisi useimmiten helppo antaa. Tätä tarkennusta ei kuitenkaan tehty. Aiheeksi annettu kysymys voisi nousta Syyrian pitkittyneen sisällissodan kauhujen ajattelusta. Se olisi voinut syntyä YK:n Rion 2012 kesän kokouksen arvioinnista tai ajankohtaisista poliittisista ja sotilaallisista konflikteista, joiden ratkaisemiseksi vaadittaisiin maailmanyhteisön aktiivista puuttumista.

Voimme kysyä johtuiko Rion lopputulos siitä, etteivät avunpyynnöt eri syistä saavuttaneet kokousta? Tuskin näin. Oman kokemukseni mukaan suurin puute Rio+20 ympäristökokouksessa oli se, ettei kaksikymmentä vuotta sitten Rioissa 1992 vaadittua keskustelua maailmanyhteisön ajankohtaisista eettisistä perusarvoista ole viety eteenpäin, kansalaisjärjestöjen pyrkimyksistä huolimatta.

Toimimattomuus immateriaalisten, eettisten perusarvojen määrittelyssä ja niiden vaikutusten arvioinnissa olisi tärkeä tiedostaa ja kysyä, mitä vaikutuksia tällä passiivisuudella on toimimattomuuteen konkreettisia tekoja vaativissa kysymyksissä. Materiaalisia ja immateriaalisia asioita koskeva toiminta ja toimimattomuus ovat kietoutuneet toisiinsa. Tähän viittasi Noel J. Brown, UNEP:n johtaja Rion 1992 kokouksen aikoina, kun hän kirjoitti:

”If the Rio consensus is to have any meaning, it has to be morally grounded in the notion of human rights and wrong in relation to the way the earth and its bounty are made to serve the interests of all. What is necessary now is a much clearer sense of the ethical and moral issues posed by the Agenda 21.” (Ethics & Agenda 21, 2)

Tämä vetoamus kaikui pääasiallisesti kuuroille korville niin, että Brown joutui toteamaan kaksi vuotta kokouksen jälkeen:

”Eettinen keskustelu Agenda 21:sta nousevista moraalisisistä johtopäätöksistä on kuitenkin edelleen aloittamatta.” (Ethics & Agenda 21, 2.)

Vasta eettinen kestävyys, ethical sustainability, voisi luoda pitkäjänteisyyttä ja oikeudenmukaista toimintaa ekologiseen, ekonomiseen ja sosiaaliseen ohjelmaan. Niillä taas on vaikutusta inhimillisen turvallisuuden tai turvattomuuden syntymiseen. Koska yhteisön moraaliset ratkaisut muodostuvat yksilöiden ajattelusta ja arvomaailmasta, on mielekästä tarkastella toimintaa ja toimimattomuutta yksilöiden näkökulmasta. Kysymme siksi seuraavassa esityksessä, milloin ja missä yhteyksissä toimimattomuudesta muodostuu yksilöä koskettava ja hänestä riippuva moraalinen ongelma.

Vastuukykyisyys toiminnan lähtökohtana

Lähdemme siitä, että toiminta ja toimimattomuus liittyvät eri tavoin ihmisen vastuukykyisyyteen. Yli kaksituhatta vuotta sitten rabbi Hillel pohti ihmisen vastuuta omaa itseään ja lähimmäistään kohtaan seuraavasti:

”Jos et pidä itsestäsi huolta, kuka sen sitten tekee, mutta jos pidät huolta vain itsestäsi, millainen silloin olet.”

Ihmisen eettisen vastuun piiriin kuuluvat sekä itsestä että lähimmäisistä huolen pitäminen. Kysymykseen ”Millainen silloin olet?” sisältyy epäsuorasti ajatus siitä, ettei ihminen, rajoituessaan omasta hyvinvoinnistaan huolehtimiseen, täytä ihmisenä olemiseen sisältyvää eettistä, universaalialia ja kaikille kuuluvaa velvoitetta. Suhteemme lähimmäiseen vaikuttaa siihen, mitä olemme, koska ihminen elää ja toimii yhteisössä ja on siitä riippuvainen. Ihminen itse muuttuu lähimmäissuhteen muuttuessa.

Ongelmalliseksi tilanne kehittyi, kun ihminen väittää, ettei hän ole havainnut ketään, joka tarvitsisi juuri hänen välitöntä huolenpitoaan. Pitäessään itsestään ja aivan lähipiiristään huolta ihminen väittää kantavansa oman riittävän vastuunsa. Voiko häntä syyttää moraalityttömyksi, jos hän ei näe apua tarvitsevaa? Nyt kuitenkin olemme vastuussa myös siitä, miten me näemme maailman. Joku sanoo nyt, ettei ihminen voi vaikuttaa omaan näkemiseensä, sehän tapahtuu ärsyketodellisuudesta johdettujen havaintojen välityksellä, johon oma perimä vaikuttaa. Näinhän monet ajattelevat, että heijastamme enemmän tai vähemmän tarkasti perimäämme ja ympäristöä jossa elämme.

Tällöin voisi ajatella, että olemme vastuusta vapaita tapauksissa, joissa emme havaitse itseemme kohdistuneita toimintahaasteita ja vaatimuksia. Eräissä aikanamme paljon käytetyissä iskusanoissa vastuuttomuus on piilotettu ja vastuu ulkoistettu toisille ihmiselle. Näin esimerkiksi lauseessa, joka pyrkii tekemään ylisuuret pyyntihinnat hyväksyttäväksi:

”Ei tyhmä ole se, joka pyytää, vaan se joka maksaa.” Tämän lauseen hyväksyjältä jää huomiotta, että jotkut ihmiset voivat olla pakotettuja maksamaan ylihintoja, vaikka he kokevatkin hinnoittelun epäreiluksi. Heitä ei voi sanoa tyhmiksi, sillä heillä ei ole muuta mahdollisuutta. Edelleen ylisuuria hintoja pyytävä voi aiheuttaa sen, ettei kohtuuhintaisia esim. asuntoja lainkaan löydy ja perheet joutuvat asuntokurjuuteen tai parhaassa tapauksessa elämänikäiseen velkakurimukseen. Ehkä olisi parempi sanoa, että yhteiskunnan kannalta ylisuurten voittojen tavoittelijat ovat niin kutsutusti tyhmiä, jotka unohtavat miten heidän toimintansa vaikuttaa pitkällä aikavälillä heidän yhteisönsä ja lopulta heihin itseensä.

Lauseen moraalinen ongelmallisuus paljastuu, jos myyntikohde on yhteiskunnan taholta voimakkaasti sanktioitu, mitä asuntojen hinnat harvoin ovat. Jos myynnin kohteena olisivat esimerkiksi huumaavat aineet tai huumeista vieroitettavat lääkkeet, voisimmeko enää silloin pitää lausetta oikeutettuna: ”Ei tyhmä ole se joka pyytää, vaan se joka maksaa.”? Jälkimmäisessä tapauksessa ajattelisimme ostajaa lähimmäisenä, edellisessä harvoin, koska se vaatisi laajempaa vastuun kantamista. Erityisesti ne filosofit ja teologit, jotka ovat korostaneet mielikuvamme muodostusprosessin merkitystä persoonallisuudellemme ja havaintokykymme kehitykselle puhuvat siitä, miten tällainen laaja vastuullisuus voisi syntyä.

Mielikuva, imaginaatio vaihtoehtojen rakentajana

William Blaken (1757–1827) fantastisissa kuvissa ja runoissa pyritään eräällä tavoin tekemään näkyväksi ihmisen sisäinen maailma, sen sisäavaruuDET, vuorten ja laaksojen etäisyydet. Hän toteaa: ”Millainen ihminen on, sellaisena hän näkee maailman” (As a man is, so he sees)(<http://www.poetseers.org/th-poetseers/blake/poetry>). Tämä ei koske vain suuria kokonaisuuksia, elämäntilanteita, sosiaalisia suhteita vaan myös yksityiskohtaista havainnon-tekoprosessiamme, miten me näemme puut, metsät, kalliot, joet tai luonnon mikro-kosmoksen. Tämä johtuu siitä, että jokaisella ihmisellä on erilainen mielikuvien muodostamisen tapa ja kyky. Mielikuvia muodostaessamme olemme omimmillamme.(R.E. Heinonen, Imagination als pedagogischer Begriff) Ne vaikuttavat keskeisesti siihen, että näemme maailmamme sellaisena kuin itse olemme.

Eroja muodostuu muun muassa siinä miten toinen näkee asiat ja ilmiöt. Näkeekö hän egosentrisesti, itsekeskeisesti, ja toinen taas ottaa yhteisökokonaisisuuden huomioon, allosentrisesti, toiskeskeisesti. Mielikuvamme ohjaavat meitä ja vaikuttavat tunnereaktioittemme ja älyllisten oivallustemme syntyyn. Usein toistettu Albert Einsteinin näkemys imaginaatiosta, mielikuvaprosessista kuuluu: ”Imagination is more important than knowledge”. Hän selittää tätä seuraavasti: ”Imagination is more important than knowledge. For knowledge is limited to all we now know and understand, while imagination embraces the entire world, and all there ever will be to know and understand.” (http://www.goodreads.com/556030_imagination) Tämä tieteelliseen tutkimukseen liitetty

ajatus imaginaatiosta tietoa tärkeämpänä tekijänä voidaan ymmärtää niin, että imaginaatiolla on etunsa myös rationaalisesti pohdittaessa arkipäivän vastuukysymyksiä. Mielikuvien johtamina teemme intellektuaaliset ja emotionaaliset ratkaisumme.

Kasvatusfilosofian professori Cambridgestä Mary Warnock korostaa, ettei mielikuvien vaikutusalue rajoitu emotionaaliselle alueelle, sillä ne syntyvät ihmisen koko persoonallisuuden, hänen elämänsähistoriansa, psyykkisten ja fyysisten edellytysten pohjalta (ks. Heinonen 2001, 859–863). Blaken ajatuksen voisi nyt muotoilla näin: Se millaisessa mielikuvamaailmassa ihminen elää ohjaa hänen näkökykyään. Se merkitsee, että mielikuvat vaikuttavat hänen eettisiin ja rationaalisina pitämiinsä valintoihin ja näin ollen myös toimintakykyynsä.

Ihminen ei näin ollen ole vastuussa vain teoistaan, toiminnastaan tai toimimattomuudestaan vaan myös niiden taustalla vaikuttavista mielikuvistaan, jotka täyttävät hänen tietoisuutensa. (Millä mielikuvilla sähköinen viihdemediala pyrki täyttämään ihmisen tietoisuuden? Mihin viihdemediala ohjaa ihmistä?)

Mielikuvissaan ihminen on, mitä hän olennaisesti on, siksi hänen elämänsähistoriansa aikana muovautunut mielikuvamaailma on hänen keskeinen vastualueensa, josta toiminta ja toimettomuus ohjautuvat. Sen pohjalta hän valitsee toiminnan tai toimimattomuuden eettistä kannanottoa vaativissa tilanteissa.

Näin ollen vastausta kysymykseen, onko toimimattomuus moraalitonta, ei tule etsiä vain ihmisen ulkonaisesti havaittavista reaktioista vaan myös siitä mitä hänen eettisessä avaruudessaan kokonaisuudessaan tapahtuu. Toimimattomuus saattaa näet joskus olla eettisesti perusteltua esim. vastuullisena mietiskelynä ja poisvetäytymisenä oikean perspektiivin löytämiseksi tilannearvioon. Toisaalta sopimattomaan aikaan valittu toiminta saattaa johtaa vääryyksiin. Juuri toiminnan ja toimimattomuuden ambivalenssista johtuen olisi ollut hyvin tärkeää, että maailmanyhteisö, Rio 1992 tavoitteita kunnioittaen, olisi antautunut keskusteluun keskeisistä oikeudenmukaisuuden toteutumista edistävistä arvoista ja periaatteista.

Vastuullisuus ja globaali etiikka

Voidaksemme määrittää erilaisten toimettomuuden muotojen moraalista oikeutusta vertaamme niitä prosesseihin, joiden myötä globaali vastuullisuus voi kehittyä ihmisessä. Toimettomuuden eri muotojen moraalinen arvo nähdään tässä riippuvan siitä, miten ne toteuttavat ihmisen vastuuta itsestään ja kanssaihmisistään.

Kansainvälisessä keskustelussa on ollut yrityksiä korostaa ihmisen vastuullisuutta siten, että se olisi tasapainossa ihmisoikeuksien vaatimusten kanssa ja loisi edellytyksiä niiden toteuttamiselle. Kun Rion 1992 ympäristökokouksessa esitetty vaatimus pohti Agenda 21:stä johdettuja eettisiä tavoitteita, ei toteutunut YK:n virallisella tasolla, kansalaisjärjestöjen piirissä syntyi tähän suuntaan vaikuttavia aloitteita.

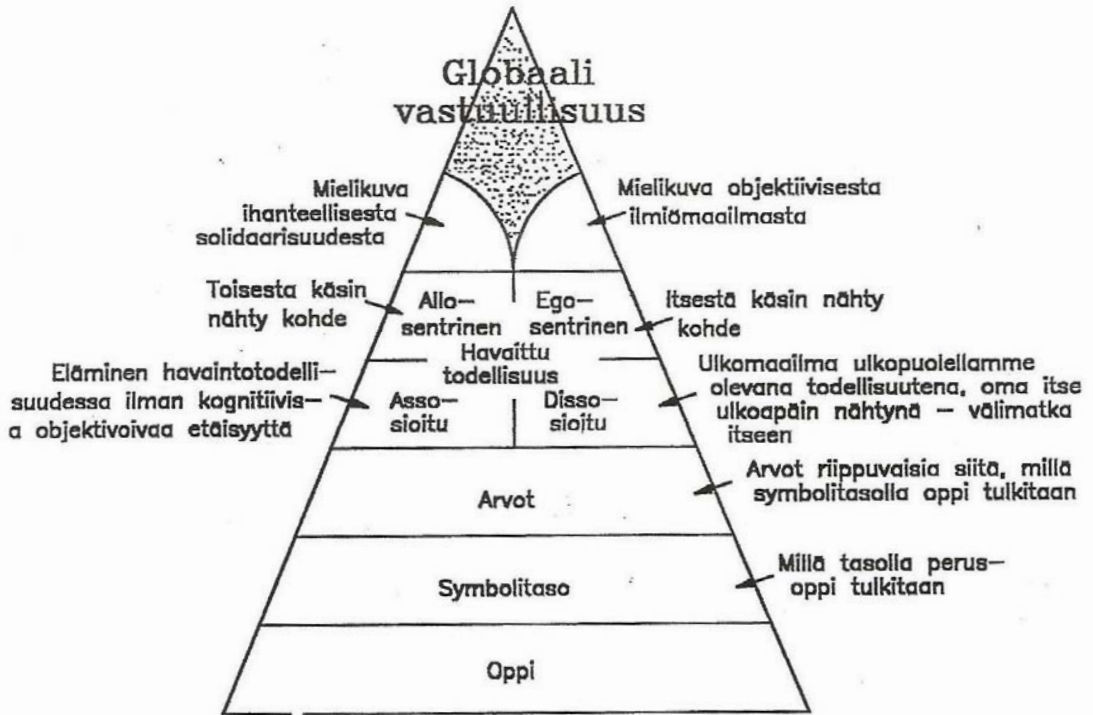
Chicagossa elo-syyskuussa 1993 Maailman Uskontojen Parlamentti hyväksyi globaalin etiikan julistuksen, jonka tavoitteena on luoda eettisesti vastuullista tietoisuutta ja toimintaa globalisaatioprosessin negatiivisten vaikutusten ehkäisemiseksi. Julistus korostaa uudenlaisen vastuullisuuden, maailmanneetoksen tarvetta. Tämän julistuksen pohjalta Vuorovaikutusneuvosto (Inter-Action Council IAC) laati neljä vuotta myöhemmin ihmisen vastuullisuutta määrittävän julistuksen ”A Universal Declaration of Human Responsibilities”. Vuonna 1997 se annettiin YK:lle toimenpiteitä varten. Tavoitteena oli saada se hyväksytyksi Ihmisoikeusjulistuksen 1948 rinnalle sitä täydentämään ja tukemaan. Asia kuivui kuitenkin kokoon erilaisten eturyhmien painostuksen tuloksena.

Merkittävimmin vastuu julistusta opponoi amerikkalaisjohtoinen kansainvälinen lehtimiesliitto. Se oli erityisesti pahentunut julistuksen 14. artiklaan, joka kuuluu: ”Viestimien vapautta informoida suurta yleisöä ja arvostella yhteiskunnan laitoksia ja hallituksen toimintaa, joka on oikeudenmukaisen yhteiskunnan oleellinen edellytys, tulee käyttää vastuullisesti ja hyvää makua noudattaen. Viestimien vapaus tuo mukanaan erityisen velvoitteen asioiden täsmälliseen ja todenmukaiseen selostamiseen. Sensaatiohakuista raportointia, joka halventaa ihmisyksilöä tai ihmisarvoa, tulisi välttää kaikissa tilanteissa.” (Art.14.)

Asia raukesi ja tietämäni mukaan sitä ei myöhemminkään ole otettu käsitte-lyyn. Käsittekseni mukaan se voisi vaikuttaa myönteisesti Rion 1992 eettistä vastuullisuutta korostavien vaatimusten toteutumiseen. YK:n kolmen kestävästä kehityksestä määrittävän attribuutin, ekologisen, ekonomisen ja sosiaalisen rinnalle tulisi siksi lisätä niiden toteutumisen tärkeäksi edellytykseksi ”eettinen kestävyys” (ethical sustainability).

Seuraavassa hahmotelma siitä miten globaali vastuullisuus voi kehittyä erilaisista yksilön kokemuksista, mielikuvista, päättelystä ja tunteista (kuvio).

1. Jokaisella ihmisellä on tiedostettu tai tiedostamaton maailmankuva ja sen selitykset. Ne perustuvat tiettyihin teknis-luonnontieteellisiin, filosofisiin ja teologisiin käsityksiin. Ne kiteytyivät aiemmin sananparsissa ja kansanviisauksessa, jota toisteltiin kuten: ”Rehellisyys maan perii”, ”Joka toiselle kuoppaa kaivaa itse siihen lankeaa”, ”Ei mitään uutta auringon alla”. Monet kansanviisauksen muodot perustuivat Raamatun Sananlaskujen ja Saarnaajan teksteihin. Yleistäen voimme todeta, että jokaisella on jonkunlainen elämänfilosofia tai selviytymisstrategia.



Kuvio: Gloaalin vastuullisuuden kehittyminen.

Toimimattomuusstrategian valitsemiseen saattavat vaikuttaa talousopilliset, poliittiset, ideologiset tai uskonnolliset käsitykset. Vapaa markkinatalous ratkaisee globaaliongelmia joidenkin mielestä, jolloin eettisen vastuun korostamista ei tarvita. Se suuntaa yksilön huomion nk. markkinamekanismien vapauttamiseen. Vastuu globalisaation vaikutuksista ulkoistetaan taloudellisille toimijoille. Mitä kaikkea globalisaatio erityisesti kehitysmaissa, mutta myös teollistuneiden maiden työttömyystilastoissa, saa aikaa, sivuutetaan. Jos siihen viitataan, saatetaan sanoa, ettei pidä moralisoida. Moraaliin vetoamisesta on vahvasti markkinamekanismeihin sitoutuneiden mielestä tullut moralisointia.

On syytä muistaa, että aikamme järkyttävimpiä eettisen vastuun ulkoistamisia taloudellisiksi kysymyksiksi koettiin 1930-luvun Euroopassa. Silloin juutalaisiin kohdistettua diskriminointia pidettiin Saksassa aluksi taloudellisena toimenpiteenä, johon esim. uskonnollisten johtajien olisi pitänyt puuttua. Kovaluontoisesti katse käännettiin pois päin ongelman kohteesta ja unohdettiin mm. se että jokainen taloudellinen ratkaisu on myös ratkaisu ihmisten välisissä suhteissa, lähimmäissuhteissa.

2. Oppi tai elämäkäsitys ei kuitenkaan ratkaise kokemusta yhteenkuuluvuudesta. Joskus samaan uskontoon tai poliittiseen ideologiaan kuuluvat henkilöt saattavat henkisesti olla etäämpänä toisistaan kuin eri uskontojen tai

ideologioiden edustajat. Näyttää siltä, että ratkaisevampaa kuin oppi sinänsä on se, millä tasolla se tulkitaan, so. symbolointitaso. Opillisista käsityksistä syntyy erilaisia arvoja siitä riippuen millä symbolointitasolla ne ymmärretään. Fundamentalistisesti tulkittu JIHAD-käsite johtaa esimerkiksi konkretisoimaan ja ymmärtämään Islamin ”puolustamisen” aggressiivisena sotaisana käyttäytymisenä. Käsitteen alkuperäinen henkisen painotuksen mukaisesti ymmärrettynä sillä on monia yhtymäkohtia eri uskontojen ”kilvoittelua” vastaaviin käsitteisiin.

Ne jotka eivät voi hyväksyä toimettomuudelleen edellistä ”poispäin katsomisen” strategiaa joutuvat ristiriitaiseen tilanteeseen, jossa tututkin ilmiöt saavat monitasoisia tulkintoja. Mitä ovat ekologinen, ekonominen ja sosiaalinen kestävyys juuri nyt? Miten liberalistinen markkinatalous ja ekonominen kestävyys suhtautuvat toisiinsa? Miten niihin liittyvät konkreetit toimet vaikuttavat toisiinsa? Miten bruttokansantuote, BKT:n ohjaava voima, vaikuttaa ekologiaan ja sosiaaliseen kestävyteen? Eri tekijät tiedostetaan, mutta ne muodostavat ristiriidan (kognitiivisen dissonanssin) ja näin ehkäisevät toiminnan. Tämä suuntaa toimettomuuteen ja yksilön vastuu ulkoistetaan taloudellisille toimijoille. Uudeksi oppilauseksi saattaa muodostua: ”Eihän yksilö voi näin suurissa asioissa tehdä mitään”. Tämä vaikuttaa edelleen yksilön arvojen muodostukseen.

3. Arvot muovaavat yksilön havaintostrategioita so. sitä, millaisena hän maailman näkee. ”As a man is, so he sees”, kuten Blake totesi. Mallissamme on kaksi havaintostrategiaparia, jotka sisältävät toisilleen vastakkaisia reagoititapoja.

Assosioitu havaintostrategia tarkoittaa sitä, että yksilö samaistuu havaintokoh-teeseensa. Hän elää havaintotodellisuudessa ilman kriittisen ajattelun ja analysoinnin avulla luotua välimatkaa havaintokohteeseensa. Yksilö reagoi ja toimii spontaanisti omaa etuaan miettimättä. Hän samaistuu havaintokohteeseensa, oli pa kyseessä kadulla itkevä lapsi tai kaatunut laitapuolen kulkija. Toimimat-tomuus olisi vastoin hänen eettistä arvomaailmaansa ja persoonallisuuttaan.

Tämän vastakohtana voimme pitää dissosioitua havaintostrategiaa, jolloin yksilö usein näkee maailman itsensä ulkopuolella olevana todellisuutena ja itsensä ikään kuin ulkopuolisena tarkkailijana. Kansanomainen sanonta: ”Saas nähdä miten äijän ym. käy?” kuvaa tätä havaintostrategiaa. Yksilö luo väli-matkan itsensä ja ympäröivän maailman välille. Tämä vaikuttaa egosentrisen, minäkeskeisen havaintostrategian rakentumiseen, jossa ilmiöiden merkitys arvioidaan sen perusteella miten tilanne tai siihen liittyvät tekijät vaikuttavat omaan asemaan. Pienikin muutos oman aseman horjumisen suuntaan nostaa vastareaktion. Pörssiyhtiön yhtiökokouksessa tarkkaillaan kurssien muutok-sien vaikutuksia omaan osakesalkkuun. Huomiotta jää se, että sadat työntekijät jäävät työttömiksi sen johdosta, että osakkeenomistajat vaativat toimenpiteitä heidän osakkeittensa arvon nostamiseksi, jolla itse asiassa ei ole juurikaan mer-kitystä edes heidän varallisuudelleen.

Egosentrisen lähestymistavan vastakohtaparina toimii allosentrisen, toisesta käsin nähty havaintostrategia. Allosentrisessä havaintostrategiassa yksilö tarkkailee tilannetta ja muodostaa havaintoja ikään kuin toisen ihmisen tai ihmisryhmän näkökulmasta. Hän pystyy näkemään ja kokemaan mitä toinen ihminen kokee, ”kulkemaan tämän mokkasiineissa”. Hän pystyy asettumaan onnettomuudessa loukkaantuneen tai elämänkriisiä potevan asemaan. Dissoiidusta ja egosentrisestä havaintostrategiaparista syntyy mielikuva objektiivisesta ilmiömaailmasta, jota erilaiset mekanismit ohjaavat. Koske se toimii eräällä tavoin automaattisesti ”salaisesti ohjaavana kätenä”, yksilön toiminta ja vastuu rajoittuu näiden mekanismien ylläpitämiseen. Ihmisen yksilöllistä vastuuta ei haasteta tällaisen mielikuvan vallitessa. Ihmisen toimettomuus suhteessa ympäröivään yhteiskuntaan hyväksytään tietyin osin.

Lähihistorian tutkijoiden kokouksessa Bremenissä 1983 tapasin Berlin-Brandenburgin emerituspiispa Kurt Scharfin, jonka ensimmäinen pappila 1930-luvulla sijaitsi Sachsenhausen NS-keskitysleirin lähituntumassa. Scharf kuului Tunnustavaan kirkkoon ja pyrki kyläläisten kanssa auttamaan vainottuja juutalaisia. Kokouksessamme Scharf korosti yksilön vastuun luovuttamattomuutta ja kansalaistoiminnan tärkeyttä. Hän kuului kristillisen rauhanjärjestö ”Sühnezeichen Friedensdienst” perustajajäseniin, joka otti tehtäväkseen turistikohdeeksi muodostuneen Auschwitzin keskitysleirin siivouksesta huolehtimisen. Bremenin kokouksesta jäivät erityisesti Scharfin sanat mieleeni: ”Kristityn vastuuta älkää koskaan luovuttako pois.” DDR:ssä ko. rauhanliikkeestä muodostui tärkeä tekijä kansalaisten ilmaisuvapauden edistäjänä. Monet kirkot olivat kokoontumispaikkoina tukemassa yleisen ilmapiiriin muutosta ja kansalaisoikeuksien vaatimusta. Kun Berliinin muuri lokakuun 3. 1989 murtui, muistin silloin jo edesmenneen piispa Kurt Scharfin sanat.

Kun kysymme lopuksi onko toimettomuus moraalitonta, joudumme heti kysymään onko se strateginen ajattelu, joka tällä hetkellä vallitsee moraaliton. Jos ajattelemme, ettei yksilö voi nykyisille käytänteille mitään, joudumme poliittiseen debattiin ideologioiden paremmuudesta. Niissä eettinen ja moraalinen kysymyksenasettelu usein sivuutetaan.

Tämän opitun avuttomuuden tilalle voi syntyä assosioitujen ja allosentristen havaintostrategioiden avulla mielikuva ihanteellisesta solidaarisuudesta. Se tekee jokaisen toiminnan ja aktiivisuuden välttämättömäksi, sillä yksilö on siinä osa maailman muutosta. Yksilö ei tässä ole vain vastuussa itsestään vaan myös toisesta, läheisestä ja kaukaisesta lähimmäisestään. Tähän liittyy Yrjö Kallisen ajatus vuodelta 1937 (Ykseys moninaisuudessa):

”Me olemme yhtä, ja siksi emme voi vahingoittaa toista vahingoittamatta itseämme. Me olemme yhtä, ja siksi emme voi auttaa toista – auttamatta itseämme. Me olemme yhtä, ja siksi meidän ainoa autuutemme ja rauhamme on tämän ykseyden tietoisessa elämisessä.”

Toimimattomuuden moraalinen ulottuvuus määräytyy siitä käsin millainen ko. yksilön arvomaailma ja pyrkimykset ovat. Onko kyseessä sisäinen vai ulkoinen toimimattomuus? Onko kyseessä ulkoinen vai sisäinen toimeliaisuus? Ihminen on moraalisesti vastuussa ennen muuta siitä, mitä hän itse on. Miten hänessä itsessään toteutuu eettinen kestävyys, jota globaalimaailmamme ennen muuta nyt tarvitsee.

Lähteet

Augustinuksen tunnustukset. Porvoo: 1947 WSOY, 299

William Blake: <http://www.poetseers.org/the-poetseers/blake/poetry>

Albert Einstein: http://www.goodreads.com/556030_imagination

Brown, N. J. 1994. Introduction. In N. J. Brown & R. Quiblier (eds.) *Ethics & Agenda 21. Moral Implications of a Global Consensus*. New York: UNEP.

Heinonen, R. E. 2000. *Arvomuisti kehitysyhteistyössä: Kulttuurien kohtaamisen lähtökohdia*. 2. painos. Helsinki: Ulkoasianministeriö, 145–148.

Heinonen, R. E. 2009. *Der letzte Baum an der unbekanntten See*. Gustav-Mensching-Vorlesungen für religiöse Toleranz 4 Frankfurt a.M.: Lembeck, 64–74.

Heinonen, R. E. 2004. Kymmenen vuotta Chicagon globaalin etiikan julistuksesta. Teoksessa A. Erkkilä, R. E. Heinonen & O. Saastamoinen (toim.) *Metsät ja eettinen argumentaatio*. Joensuun yliopisto: Silva Carelica 42, 31–57.

Heinonen, R. E. Imagination. 2001. In N. Mette & F. Rickers (eds.) *Lexikon der Religionspädagogik* Bd.1. Hg. Neukirchen-Vluyn: Neukirchener, 859–863.

Kurt Scharf: http://de.wikipedia.org/wiki/Kurt_Scharf

A Universal Declaration of Human Responsibilities: www.peace.ca/univ-declarticl.htm

Samuel Möller – Suomen ensimmäinen sotilaspedagogi

Seppo Kangas

Prologi

Tämä narratiiviartikkeli on syntynyt seuraavista syistä:

- Sotilaspedagogiikalla on Samuel Möllerin esimerkin perusteella edellytykset ymmärtää antiikin pedagogiikka -käsite: paidagogos > pais ago = kulkea nuoren kanssa. Perheen arvostama paidagogos -orja opetti nuorelle elämää, sen arvoja ja taitoja. Ithakan kuningas Odysseus valtuutti vapauttamansa luotto-orjan Mentorin poikansa Thelemakhoksen pedagogiksi, vierellä kulkijaksi. MPKK on ottanut käyttöön mentoroinnin. Aika näyttää, miten tämä palvelee alkuperäistä ideaa. Korkeakoulun historiaa rasittaa ensimmäisen vuosikymmenen juhlapuheiden höttö; sotatieteiden tohtoreista puhuttiin vuosia aiemmin kuin sotatieteitä oli edes paradigmaattisesti määritelty tieteenalana. Samoin arvoista puhuttiin ja tauluja rustattiin, kun oli sellainen muoti. Työilmapiirikyselyt kertoivat toista totuutta. Ei ymmärretty, että aksiologian, arvo-opin, perussääntö on se, että arvoja ei luetella vaan ne luetaan käytännöistä. ”Yhdessä tekemisen tapa” ei tukenut syväjohtamisen kulmakiviä, kun todellisuus koettiin päinvastaiseksi. Talon kasvattien vierellä ei ehditty kulkea Möllerin tapaan.
- Samuel Möller luotti kasvatuksessa esimerkin voimaan. Upseeriprofession kannalta vastuu johtamismallista on järjestyttävän suuri. On hyvä muistaa YK:n pääsihteeri Dag Hammarskjöldin pohdinta oman johtamismallinsa valinnassa. Oli kaksi vaihtoehtoa. Ensimmäinen oli faabeli: ”Nähdessään muiden kaikkoavan luotaan, haisunäätä luuli olevansa eläinten kuningas”. Toinen oli Nasaretin miehen sanat: ”Tule ja seuraa minua”. Hammarskjöld valitsi jälkimmäisen, samoin kuin suomalaiset sotilaat ovat kautta aikojen tehneet. Valikkoon olisi voinut vielä lisätä Josefus Flaviuksen arvion kuningas Herodes Suuresta: ”Käytti kuninkaan valtaa orjan mielellä”. Kaikki nämä mallit ovat edelleen käytössä.
- Tullessani Kadettikoulun papiksi ihmettelin historiakavalkaadin Haapaniemen kadetin valjua osuutta. Kysellessäni asian perään totesin, että Haapaniemestä ei tiedetty juuri mitään ja Samuel Mölleristä ei senkään vertaa. Tämä vaivasi sen verran, että pani tutkimaan. Kun löysin Samuel Möllerin ja huomasin törmänneeni pappiskolleegaani, olin koukussa. KADK:n johtaja eversti Matti Lukkari tuli koko sydämellään mukaan tälle löytöretkelle. Hän oli muutenkin kuin Samuel Möllerin inkarnaatio. Hänelle Möllerin perustermi ”hyve” oli todellisuutta ja sen hän valjasti jokaisen kadettinsa hyväksi. Kadettien etu meni hänen oman uralaskelmointinsa edelle. Kun siunasin Matti Lukkarin 19.4.2012,

siunasin sielunveljeni ja samuelmöllerialäisen sotilaspedagogin, kadettiensa ja työtovereittensa vierellä kulkijan. Omassa kokemuspöirissäni on toisenkinlaisia muistijälkiä. Toimialani johtaja kenttäpöispa Hannu Niskanen ei yhdentoista yhteisen työvuoden aikana kertaakaan kysellyt kuulumisiani tai jaksamistani. Ei edes syöpään sairastuminen tai tohtorin tutkinnon suorittaminen ylittänyt yhteydenottokynnystä. Mölleriläisessä katsannossa kanssakulkijoista välittäminen ja alaisista huolehtiminen on oleellinen osa johtajuutta. Tällä artikkelilla teen kunniaa eversti Matti Lukkarille.

- Tämän artikkelin tarkoituksena ei ole taannuttaa lukija Samuel Möllerin aikakauteen, vaan tuoda hänet tähän hetkeen MPKK:n mentori- ja sotilaspedagogimalliksi.

Historiatietoisuus katsoo tulevaisuuteen

Ihminen on aikaan sidottu olento, joka suhteuttaa ja päivittää itseymmärryksensä – identiteettinsä – ja tekemisensä menneisyyteen, nykyisyyteen ja tulevaisuuteen. Samalla kaavalla rakentuu myös kansallinen kollektiivinen identiteetti. Menneisyyden merkitykset ja entisten sukupolvien avainkokemukset kytkeytyvät tämän hetken elämisaailmaan ja konstruoivat sitä. Alkaneella vuosituhannella mukaan on tullut uusi vivahde. Modernin ja jälkimodernin ajasta (1960–) sukupolvien yhteinen kokemustausta ja tradition merkitys on pirstaloitunut yksityisiksi maailmankuviksi. Elämä eletään omana projektina ja yhteisen merkityksen osuus on vähentynyt. Jälkimodernissa vanhoilla muistoilla ei ole käyttöä (Margaret Mead), jolloin tulevaisuuskin on historian. Tilalle on tullut uusliberalistinen vapauden illuusio, jonka kääntöpuolella on entistä epävapaaampi ihminen, joka on kykenemätön kysymään, mitkä hänen vapautensa edellytykset ja rajat ovat ja mitkä ovat hänen mielihyväsä historialliset lunnaat. Historiatietoisuuden ohentumisella on arvaamaton hinta.

Mitä tapahtuu, jos jälkimoderni häivyttää kansallisten suurten kertomusten ohessa yhteisen identiteetin, esimerkiksi käsitteen ”isänmaa”, ja tarjoaa sijalle tuotettuja virtuaalikertomuksia ja yksilön valinnan. Kadettiupseerikasvatuksessa tavataan puhua katkeamattomasta ketjusta ja kansallisesta arvopohjasta, Yliopistolakia mukaillen: eletään isompaa, isänmaata varten. Tämän ketjun katkeamattomuus vaatii historiatietoisuutta ja kriittistä sivistystradition jatkamista. Huomisen leipä leivotaan tänään eilisen jauhoista.

Historia- ja perinnekulttuuriin pohjaava sivistys perustuu itsenäiseen ajatteluun. Sivistys on sisäistämistä ja vakaumuksen identiteettistä muotoutumista. Prosessi sallii ja vaatii oman ajattelun ja tradition välisen jännitteen. Samalla se on mitä syvimmin pedagoginen kysymys. Opettajan ajattelu kohtaa oppilaan ajattelun; tämän synteessinä muodostuu hänen sivistyksensä.

Sotilasjohtajakoulutuksen kuolemanvakava – kirjaimellisesti – erityispiirre on kriisijohtaminen. Upseeriprofession on kuuluttava uskottavuutta, paineensietokykyä, näyttöä alaisista huolehtimisesta ja tunneälyä niin riittävästi, että vaativa suomalainen sotilas sitoutuu johtajaansa. Risto Rytin puhe kadettien ylentämistilaisuudessa 4.6.1943 on edelleen pätevä:

”Suomalaiset sotilaat ovat aina olleet vapaita kansalaisia. He ovat tottuneet itsenäisesti ajattelemaan ja heillä on terve arvostelukyky... Heidän oikea käsittelynsä vaatii upseerilta taitoa, tahdikkautta, terävää psykologista silmää ja suurta rakkautta, jotta tulos olisi mahdollisimman hyvä. Elämällään, esimerkillään, teoillaan ja opetuksellaan on upseerien tästä erinomaisesta aineksesta luotava taisteluvoima, jonka syvä keskinäinen luottamus ja kunnioitus ja palava isänmaanrakkaus yhdistää saumattomaksi, ubriivalmiiksi kokonaisuudeksi, johon maa vaikeimmissakin koettelemuksissa aina voi ehdottomasti luottaa”.

Sotilaspedagogiikka oppiaineena ja tiedonalana palvelee Rytin kuvaamaa ja edellyttämää upseerikasvatusta. Sen isänä on syystä pidetty 1920- luvulta lähtien Haapaniemen Kadettikoulun johtajaa Samuel Mölleriä.

Sotakoulu Suomeen

Suomalaisen upseerikoulutuksen alkutahtit ajoittuvat 1770-luvun loppupuolelle, jolloin Ruotsin ja Venäjän välit olivat jälleen kerran kiristyneet siitä huolimatta, että Ruotsin kuningas Kustaa III ja Venäjän keisarinna Katariina II olivat serkuksia.

Kuningas Kustaa III teki ensimmäisen Suomen matkansa touko-kesäkuussa 1775, osoittaakseen Ison vihan ja Pikku vihan hermostuttamille suomalaisille kuninkaan huolenpitoa alaisistaan. Tämä oli kaivattu valonpilkahdus suomalaisia vaivanneeseen huutolaiskansallistunteeseen, jossa Suomi oli vain talous- ja etupiirihyödyke Ruotsille. Tampereen, Kuopion ja Kaskisen kaupungit, laajentuva läänilaitos ja sotaväen tilan kohentaminen olivat konkreettisia tekoja suomalaisille. Kuningas tutustui rajatilanteen lisäksi myös Göran Magnus Sprengtportenin ajatuksiin Savon joukkojen järjestämisestä uudelleen, taktiikan sopeuttamisesta suomalaiseen maastoon ja suomalaisen upseerikoulutuksen tarpeellisuudesta. Upseerien koulutus oli valtakunnassa heikolla tasolla. Sprengtportenin mukaan näillä ei ollut aavistustakaan sotatieteiden perusteista ja sotaväen moraalista. Ruoturykmenttien upseerit Suomessa olivat ensisijaisesti maanviljelijöitä ja vasta sitten sopimussotilaita.

Sprengtporten esitti, että sotaväki ja upseeristo oli rakennettava kansalliselle pohjalle vastoin vallalla ollutta käytäntöä, jossa upseerit saattoivat palvella usean vallan alla - itse hän ei tosin noudattanut uransa aikana tätä periaatetta. Samalla luovuttaisiin akordijärjestelmästä, jossa upseerin virka oli ostettavissa tai myytävissä ja varakkuuteen sidottu. Rykmentin komentaja saattoi nimittää

ilman koulutusta kenet tahansa aliupseeriksi. Koulutuspätevyyttä ei kysytty. Ratkaisevia tekijöitä upseeruralla ei ollut taito, vaan suhteet ja raha. Tullakseen vänrikiksi aliupseerin oli maksettava 6 000 kuparitaalaria – suurehkon omakotitalon hinta – ja kapteenista majuriksi 36 000 kuparitaalaria.

Savon joukot olivat aloittaneet jo 1775 uudistetun kertausharjoitusmallin. Niin sanotuissa rykmenttikokouksissa alettiin järjestää totuudenmukaisia taisteluharjoituksia. Toimintaan nivoutui myös raja-alueen kartoitus- ja tiedustelutoiminta, johon rekrytoitiin muutama linnoitusupseeri, yhtenä heistä Samuel Möller 1777 ja parikymmentä nuorta kertausharjoitusotilasta. Tästä joukosta valikoitui kahdeksan nuorta, jotka aloittivat opiskelun tulevan kadettikoulun esikouluna Sprengtportenin everstintalossa Brahelinnassa. Luettiin sotatieteiden teoriaa ja luotiin sovelluksia käytäntöön. Everstin laaja kirjasto oli ahkerassa käytössä ja vähä vapaa-aika käytettiin shakin peluuseen ja ilmeisen palveluluontoiseen isännän viuluesitysten tai trion Sprengtporten (viulu), C.J. Aminof (huilu) ja A. Munsterhjelm (viulu) kuuntelemiseen. Kaikki tämä tähtäsi osaamisen ja sotilassivistyksen kohottamiseen, jota ilman sotalaitoksen parantaminen oli Sprengtportenin mukaan mahdotonta.

Sprengtporten anoi suomalaisen upseerikoulutuksen perustamista Kustaa III:lta 20.3.1779 päivätyllä kirjeellä. Samuel Möller oli Sprengtportenin kirjallisesta käskystä 6.4.1779 alkanut suunnitella tulevan koulun piirustuksia ja ennen kaikkea opetussuunnitelmaa. Tätä ennakoiden Sprengtporten oli jo vuoden 1778 lopulla ostanut puolet Rantasalmen Haapaniemen tilasta 5 000 taalarilla. Kuningas hyväksyi sotakoulun, Haapaniemi Krigsskolanin perustamisesityksen 23.7.1779.

Rantasalmen kirkkoherra Juhana Henrik Cygnaeus kertoo raportissaan Porvoon tuomiokapitulille Möllerin vuosia kestäneestä esityöstä laadukkaan suomalaisen upseerikoulutuksen aloittamiseksi Rantasalmella. Rakennustöiden päätyttyä Haapaniemessä sotakoulu kotiutui 1.5.1781 väliaikaisesta olinpaikastaan Kuopiosta ja seuraavan vuoden alusta toiminta oli hyvin suunniteltuna käynnissä. Haapaniemen aloitusketjun muodostivat ruotsalaisluutnantti Albrecht Wadman, konduktööriluutnantti Samuel Möller, tykistöluutnantti J von Bilang, jonka tilalle tuli pian tykistöluutnantti C.H. Ehrenstolpe, linnoitusadjunkteri Elias Paldani, pastori Mathias Simelius ja tallimestari luutnantti C.G. Grundteitz. Sotakoulun itseoikeutettuna johtajana ja hengen luoja oli Samuel Möller.

Nykyisen Kadettikoulun perinteissä elää sinnikkäästi virheellinen tieto, jonka mukaan Haapaniemen johdossa olisivat toimineet kapteenit Albrecht Wadman ja C.H. Ehrenstolpe. Tosiasiassa Wadman ja Ehrenstolpe toimivat väliaikaisina opetusvastaajina Kuopiossa, koska Sprengtportenin seuraaja Savon rykmentin komentaja C.M. Furumark oli edeltäjänsä kuullen irrottanut Möllerin opetus-tehtävistä laatimaan Haapaniemen kadettikoulun opetussuunnitelmaa ja toimimaan tulevan koulun rakennusvalvojana. Möller oli ainoana akateemisesti

koulutettuna upseerina itseoikeutettu johtaja sotakoululle. Furumark toimi virallisesti koulun johtajana vuoteen 1782, jolloin hän anoi vapautusta johtajuudesta ja nimitti seuraajaksi kapteeni Samuel Möllerin. Kuningas vahvisti Möllerin nimityksen 17.11.1782.

Samuel Möller

Samuel Möller syntyi 6.6.1743 Sauvossa. Isä oli Sauvon nimismies ja sittemmin Turun akatemian vouti Salomon, äiti Hedvig ja veli Salomon. Uskonollisuus ja isän ammatti orientoivat perhettä. Aateliton, mutta opinhaluinen nuorukainen Samuel pääsi veljensä tavoin opiskelemaan teologiaa Turun akatemiassa. Vanhempi veli teki seurakuntapapin uran ja kuoli Lemun kirkkoherrana. Samuel Möller valmistui maisteriksi 24.7.1766. Pro gradu -tutkielman (disputerande –sic!) hän laati tunnetun logiikan ja metafysiikan professori Carl Mestertonin johdolla. Huomion arvoista on se, että akatemiassa Möller sai valistuspainotteisen opetuksen; hänet muistetaan mm. empiristifilosofi John Locken tuntijana. Hänellä oli jatkoa ajatellen akateeminen kompetenssi sotakoulun johtajan tehtävään.

Samuel Möller vihittiin papiksi 1767 Porvoon piispa Gabriel Forteliuksen toimesta. Pernajan rippikirjan mukaan hän sai virkamääräyksen apulaispapiksi (adjunkt på landet) ja kreivi Creutzin perheen kotiopettajaksi Malmgårdin aatelistilalle Pernajaan. Palveltuaan kolme vuotta tässä virassa hän yllättäen vaihtoi urasuuntautumistaan ja lähti Tukholmaan aloittamaan linnoitusupseerin opinnot. Valmistuttuaan konduktööriluutnantiksi 1773 hän palasi Loviisan linnoituspiiriin linnoitusupseeriksi. Sieltä matka jatkui Savon prikaatiin Göran Magnus Sprengtportenin alaiseksi 1776–1779. Tämän jälkeen hän palveli Haapaniemen Kadettikoulussa lähes kuolemaansa asti. Ensin alkavan sotakoulun suunnittelijana, sitten sen johtajana 1782–1799. Möller nimitettiin linnoitusprofessoriksi Tukholmaan 1788, mutta hän pysyi juuri puhjenneen Kustaa III:n sodan ajan 1788–1790 sotasairaalaksi muutetussa Haapaniemessä. Rauhahan palattua Tukholman komennus toteutui. Hänet aateloitiin ritariksi 1790 (riddare af Svärdsorden). Möller palasi Haapaniemen sotakouluun sen käynnistyttyä uudelleen 13.6.1792, nyt uudella nimellä Haapaniemi Cadette-Skola.

Möller koki 1799 olevansa väsynyt ja sairas. Hän oli lisäksi vähistä varoistaan lainannut koululle 2395 riikintaalaria ja ostanut omilla varoillaan jopa vaatteita kadeteille. Hän haki eroa virasta ja ero myönnettiin 3.6.1799, jolloin Möller jäi 88 riikintaalarin kuukausieläkkeelle. Hänet pyydettiin kuitenkin vielä koulunsa palvelukseen Suomen sodan päätyttyä ja hän jatkoi opettamista aina vuoteen 1814. Samuel Möller kuoli 16.5.1815 ja haudattiin Joroisten kirkkomaahan. Hän toimi suomalaisen upseerikoulutuksen ja -kasvatuksen suunnittelijana, johtajana, opettajana ja isähahmona lähes neljäkymmentä vuotta – suvereeni primus inter pares.

Möllerillä oli sisäänrakennettuna kyky ja tahto asennoitua ystävällisesti ja kunnioittavasti toisiin ihmisiin, erityisesti naisiin ja kadettikoulussa oppilaisiin. Ajan tavan mukaista oli, että häissä morsiamen isä puheessaan muistutti tyttärtään nöyryydestä ja alamaisuudesta miestään kohtaan. Möller ilmaisi oman käsityksensä 1780 miehen ja naisen välisestä suhteesta näin: ”Heillä on samanlainen ajatustapa, halu jalolla hellyydellä ottaa osaa toistensa kohtaloihin; taipumus lempeydellä ymmärtää ja oikaista toistensa virheet; yhteinen ilo kasvattaa lapsensa kunnan kansalaisiksi; molemminpuolinen kunnioitus; on luonnotonta, että miehellä vahvempana on ylivalta naiseen”.

Tämä asennoituminen ei tarkoittanut pehmoilua tilanteen niin vaatiessa. Tästä tarjoaa esimerkin Möllerin sisukas tapa, kun hän halusi naimisiin rakastamansa Ulrika Tawastin kanssa. Ongelmana oli se, että Samuel ei ollut aatelinen ja aateliset avioituivat yleensä aatelisten kanssa. Lisäksi Ulrika oli vasten tahtoaan luvattu ja kihlattu luutnantti Claes von Stichtille. Möller kirjoitti kirjeen 18.10.1780 Ulrikan isälle kapteeni Tawastille. Kirjeessä Möller kertoi tietävänsä, että Ulrika oli tyytymätön tulevaan liittoonsa ja vetosi isän viisautteen, ettei tämä pakottaisi tyttärtä avioon ennen kuin tiedusteli tämän omaa mielipidettä. Möller päätti kirjeensä: ”Wälborna Herr Captains och Riddarens ödmjuka tjänare Samuel Möller”. Samuel Möller ja Ulrika Tawast vihittiin 28.2.1782. Heille syntyi tytär Eva Sofia, joka oli isän silmäterä. Isä pani tyttären parhaaseen mahdolliseen yksityiskouluun Tukholmassa ja osallistui myös itse opetukseen; laskentaa, oikeinkirjoitusta, historiaa, maantietoa, piirustusta. Näissä aineissa ei tuohon aikaan tyttöjä opetettu alkeita pitemmälle. Isä kehotti tyttärtään käymään myös teatterissa ja ”assembleissa”.

Samuel Möller oli Turun kasvatti. Valistus ja Porthanin vaikutus olivat hänen opiskeluaikansa aatteellisena viitekehyksenä. Hän ei kuitenkaan omassa ajattelussaan suostunut valistuksen arvopohjan pintarakenteisiin, vaan vaati syvärakenteita. Hän kritisoi valistusaatteen uskoa järjen omnipotentiaan, jonka korkein päämäärä oli hyöty. Hyveajattelukin oli alistettu yksityiselle hyödyille. Möllerin mielestä Porthan ja muut levittivät viileää rikkiviisasta elämänkatso- musta ja siveysoppia, jolla ei ollut mitään korkeampia päämääriä tai velvollisuuksia kuin yksityinen hyöty ja hyvinvointi. Möllerille hyve (dygden) oli jotain syvempää; se oli: ”Vaikutin (driffjädren), joka rangaistuksesta tai palkkiosta, kunnia- tai kiitoksesta välittämättä johtaa ihmisen omasta tahdostaan tekemään sellaista, mihin ei mikään ulkopuolinen laki voi häntä pakottaa... Tämä jumalaisen hyvyyden kipinä on syytettävä nuorten mieleen”. Samoin oli isänmaanrakkauden laita. Se ei ollut vain käytännöllisen, yksityiselle tulevan hyödyn asia, vaan ”pyhä liekki, sisäinen voima ja laki”.

Tästä arvolatauksesta ja siihen liittyvästä uskollisuudesta lailliselle esivallalle seurasi, että Möller ei jakanut Turun piispa Jacob Tengströmin, Göran Magnus Sprengtportenin ja aateliston ajatusta siitä, että Suomi halusi Venäjän alaisuuteen ja että olisi asetettava yhteistyöhön miehitysarmeijan kanssa. Turun pormestari, raati, piispa ja hämilliset kaupunkilaiset ottivat auliin myöntäväisesti vastaan venäläisen ylipäällikön Fr. W. von Buxhoevedenin ja keisarin nootin,

jolla Hänen Keisarillinen Majesteettinsa Aleksanteri I ilmoitti kaikille Euroopan valloille, että hän pitää ”useiden taistelujen jälkeen vallattua Ruotsin Suomea valtioihinsa ikuisiksi ajoiksi liitettyä maakuntana”. Möllerin lisäksi hänen vaikutuspiirissä olleista ainakaan Brahelinnan yksityiskoulun kadetti Gustav Mauritz Armfelt ja Haapaniemen kadetit eivät olleet takinkääntäjiä.

Haapaniemen sotakoulusta tuli vuosien kuluessa Turun suoranainen vasta-voima. Tito Collianderia lainaten: ”Ne säteilivät ympärilleen laadultaan aivan erilaista voimaa, eikä kestänyt kauan, ennen kuin niiden välinen suunnaton etäisyys ilmeni traagillisella tavalla”. Möllerin hyveajattelu ja syväopetus joutui ankaraan testiin Suomen sodan aikana 1808–1809. De facto totaalisesti hävityssä sodassa yli 130 Möllerin oppilasta osallistui upseeritehtäviin, heistä yli 40 kaatui. Loviisan Svartholma, joka oli saanut käskyn taistella viimeiseen mieheen, oli antautunut taistelutta, samoin Viapori. Helmikuussa 1808 venäläiset hyökkäsivät yli -30 asteen pakkasessa Kymijoen yli ja olivat hyökkäyspäivän iltana Svartholman edustalla. Linnoituksen komentaja Carl Magnus Gripenberg antautui 18.3., luovuttaen 200 toimimatonta tykkiä – ja sai heti majurin viran Venäjän armeijassa. Svartholman käsikirjoituksen olivat laatineet venäläisten ylipäällikkö von Buxhoevden ja Göran Magnus Sprengtporten. Sama peruskaava toistui Viaporin kohdalla.

Historiikirjoitus on todennut: ”Puhuttiin Svartholmasta, luotettiin Viaporiin, mutta kun aika tuli, niiden muurit ja tykit osoittautuivat paljon heikommiksi kuin Samuel Möllerin henki... Haapaniemen Kadettikoulu oli vahvin, valloittamattomin ja pysyvin linnoitus, mitä Suomella milloinkaan on ollut... Ei yksikään näistä upseereista ollut pettänyt niitä periaatteita, joita Samuel Möller oli heihin istuttanut”.

Sotilaspedagogi

Henkilöhistoria laaduttaa Möllerin – papin ja upseerin – oppineeksi kasvatelijaksi, jonka työn tuloksilla oli vaikuttavuutta valtakunnan tasolla. Haapaniemen Kadettikoulusta tuli Suomen ensimmäinen reaalikoulu Ruotsin valtakunnan triviaalikoulujärjestelmässä. Sen opetussuunnitelma ja pedagogiikka edustivat huippua koko valtakunnan koululaitoksessa. Möller loi suomalaisen upseerikoulutuksen, opetussuunnitelman ja samalla Kadettikoulun hengen pedagogisella karismallaan.

Samuel Möllerin laatimat opetussuunnitelmat 1782–1785, joiden laadukkuutta kuningaskaan ei alkuun ymmärtänyt, edustivat aikansa korkeakoulutasoa. Kustaa III piti niitä ”akateemisina ja kimnaasimaisina” ja pelkäsi selkeän sotilaskoulutuksen jäävän liian vähälle. Tämä keskustelu koulutuksen rakenteesta ja tasosta jatkuu edelleenkin.

Jo sisäänpääsytaaso oli korkea: katekismuksen tunteminen, hyvä sisälukutaito, välttävä kirjoitustaito ja neljä laskutapaa. Kuopiossa 1.8.1780 aloitetun koulun oppiaineet olivat religion, artilleri, fortifikation, fältteckning, aritmetik,

geometri, svensk och allmän historia, geografi, svenska ja franska. Opetussuunnitelma kehittyi ja syveni jatkuvasti. Jo seuraavana vuonna lähetettiin kuninkaalle arvioitavaksi uudet kolmen opettajan laatimat opetussisältöehdotukset; Wadmanin, Ehrenstolpen ja Möllerin. Kriittinen valintamenettely päättyi Samuel Möllerin tekemään ja 12.9.1785 hyväksytyyn opetussuunnitelmaan.

Opetussuunnitelmassa – laajuudeltaan 53 korkeatasoista sivua – oli yleisivistäviä, tiedepohjaisia ja sotilasaineita (vetenskaper) yhdeksäntoista. Ensimmäisenä aineena oli theologien ja viimeisenä dansa. Lähinnä aateliskulttuuriin kuulunut tanssi otettiin ennakkoluulottomasti mukaan opetukseen, vieläpä sen siveettömäksi arvioitu Wienistä kulkeutunut muoto: valssi! Väliin mahtuivat kaikki sotilasaineet, matematiikka ja kielet. Sotilaspedagogiikka oli kaiken läpäisevä opetuselementti.

Möllerin pedagogisena lähtökohtana oli syväoppiminen. Modernisti ilmaistuna hän ymmärsi oppivan ihmisen systeemisen rakenteen, jossa ontologinen ja kulttuurinen syvähenkisyys, sotilasjohtajan professio sekä teorian ja käytännön yhteensovittaminen konstruoivat tiedon ja persoonan kasvun. ”Täällä tulee oppia selvästi ajattelemaan, ei väittelyä varten, vaan sen toimeenpanemiseksi, mitä valtakunnan palvelus vaatii”. Innovatiivista kykyä Möller osoitti muun muassa suosittamalla opetettavaksi uutta oppiainetta, joka nykyisin tunnetaan valtiotieteenä.

Samuel Möllerin ja C.H. Furumarkin opetusmetodiohjeessa 28.7.1780 oli kolme näkökulmaa: 1) Opetusmetodien oli oltava helppoja ja kunnollisia (redig), ei orjallista muistiin painamista, harkinnan voimaa ei saa heikentää auktoriteettien tähden; 2) Teoria ilman käytäntöä ei hyödytä; ja 3) Opettajan esimerkki. Möllerin keskeiset painotukset, kuten teorian ja käytännön suhde, sisäinen lahjonnan ja pakon yläpuolella oleva motiivi, sisäinen itseohjautuvuus sekä hyveen ja persoonan kasvun merkitys löytyvät pienestä katkelmasta opetussuunnitelmasta:

”All Theorie bör här straxt lämpas till Practiquen, och af alt, hvad här läres, bör nyttan visas... Här bör man lära sig täncka redigt, ej för att Disputera, utan för att färdigt värkställa, hvad Rikets Tienst äskar... Man bör därföre inplanta hos Ungdomen kärlek för Regenten och det Regeringssätt, som han följer, samt upväcka et billigt nit, at med Lif och blod vilja försvara detsamma... Alt det är dels skydigheter, till hvilckas upfyllande en menniskja kan tvingas, dels tjenster, som blott egennyttan alstrar. Dessa driffjädtrar äro otillräckelige, at värcka et samhälles säkerhet och bestånd. Härtill fordras en mer ädel drift: en benägenhet, som utan afseende på straff eller belöning, ära eller beröm, leder en människja, at sjelfkrafd göra det, hvartil ingen utvärtes Lag kan tvinga henne, jag menar, Dygden... Man får då vinna ändamål, nemligen förståndets upplysning och hjertats förbättring.”

Kirjalliseen ilmaisuun kiinnitettiin erityistä huomiota. Oppilaat kirjoittivat referaatteja, kirjoitettiin selontekoja ja omia ajatuksiaan. Möller vaati, että upseerin on kyettävä ajattelemaan loogisesti ja syvällisesti sekä ilmaisemaan ajatuksensa täsmällisesti ja oikein.

Möller korosti kielitaidon merkitystä. Äidinkielen ja ensimmäisen vieraan kielen – useimmille suomi – lisäksi opiskeltiin ranskaa, saksaa ja venäjää. Historian opiskelussa keskeistä ei ollut nimien ja vuosilukujen ulkoa osaaminen, vaan tapahtumien vaikuttimien pohtiminen osana poliittista toimintaa. Historia tarjoaa samastumismalleja oikeaan päätöksentekoon, hyveisiin ja isänmaanrakkauteen. ”On havaittava, kuinka parhaimpienkin säädösten väärinkäyttö usein on vahingoittanut yhteiskuntaa enemmän kuin tietämättömyys niistä... On osoitettava, kuinka isänmaanrakkaus on antanut maan asukkaille parhaan puolustuksen ja onnellisimman yhteiselämän.”

Ensimmäisenä aineena opetussuunnitelmassa oli ”theologien”. Tämän Möller perusteli sillä, että sotaretkellä upseeri joutui elämän syvimpien kysymysten eteen. Hänen oli katsottava kuolemaa läheltä ja kuitenkin seistävä joukon johtajana järkkymättömänä. Eikä siinä kyllin: hänen oli oltava sisäisenä tukena joukolleen. Juuri siksi johtajan tuli itsensä omata horjumaton sisäinen tuki. Möller korosti, että jokaisella sotilaalla on oikeus suoraan yhteyteen Jumalan kanssa. Tähän kätkeytyi uskomisen henkilökohtainen vapaus – silloin vielä uskontopakkoisessa valtakunnassa. Möller kritisoi valistuksen opettamaa ihmisen ylemmyyttä korostamalla, ettei ole järjelle häpeäksi, vaikka ei käsitäisikään järjelle avautumattomia ulottuvuuksia. Teologian opetus oli kulttuurisesti yhteiseen kansalliseen uskoon sidottua vailla dogmaattista korostusta; siis kuten nykyisenkin uskonnonvapauslain hengessä toteutettua ihmisen henkisen olemispuolen opetusta. Tämän elementin tärkeys on tentitty jokaisessa Suomen sodassa.

Taktiikan opetukseen Möller sisällytti myös inhimillisten ja moraalisten tekijöiden merkityksen. Taistelun kulun ratkaisi suuressa määrin johdon taito luoda ja ylläpitää joukon henki. Taktiikan ja etiikan opetus kulkivat rinnatusten. Etiikan ja moraalin opetuksessa ei annettu läksyjä, vaan opetus perustui keskustelulle ja kysymysten pohdintaan. Oppiaineella tähdättiin sen sotilaalle välttämättömän käsite- ja teorialuonteen lisäksi upseerin identiteetin kypsymiseen. Haapaniemen arvopohja kiteytyi sanoihin: vakaumus, kunnia, velvollisuus ja isänmaa. Tässäkin se Collianderia lainaten ”säteili erilaista voimaa” valistuksen ilmapiiriin verrattuna, jossa oli vallalla järjen ylivalta ja pragmatistinen yksilön hyödyn tavoittelu hyveen kustannuksella.

Möllerin syvä hyve- ja etiikkakäsitys ja sen opettaminen upseerikoulutuksessa pohdituttaa edelleen. Olemme jälkijunassa Haapaniemeeseen verrattuna. Etiikka on moraalireflektiota. Sen lisäksi että etiikan ja moraalin ero on sama kuin

ajattelun ja toiminnan, ne erottuvat käyttönopeuden alueella. Moraaliratkaisut (ethos) ovat usein nopeita käyttäytymisratkaisuja, jotka perustuvat yksilön ja yhteisökulttuuriin (ethikos), jota tulee puolestaan syventää ja reflektoida rauhassa ja jatkuvasti. Kriisin kontekstissa tämä asetelma korostuu.

Etiikan monien pääteorioiden joukosta länsimainen sivistys on valinnut velvollisuusetiikan, seurausetiikan, utilitaristisen hyötyetiikan ja maailman monimuotoisuuden pakottaman prima facie -etiikan erilaiset versiot. Globaalin kasvottomuuden hyötyajattelu on tunkeutunut seurausetiikkaan pragmatistisen eettisen ajattelun kautta. Tämä suuntaus korostaa hyödyn päämääräarvoa totuuden kustannuksella. Kansainvälisissä kriiseissä asetelma korostuu ja sitä harjoitetaan vahvemman sanelemilla reunaehdoilla ja postulaateilla. Info- ja psyop -sotamaailmassa ovat syntyneet uudet Mary Shelley'n Frankensteinin muunnelmat: näennäisesti eettisesti neutraalit hirviöt. Näköetäisyyden ulkopuolella vihollisestaan tai maalistaan laukaisinta painava sotilas ei ole kaukana ”eettiseksi konstruoidusta” tappajarobotista, eettis-moraalisista robottisotilaista. Suomalainen upseerikulttuuri ei ole tähän asti ollut eettisesti pragmatistinen. Pienelle kansalle totuus ja eettisesti kestävä toimintatapa on ollut luovuttamaton arvo ja voimavara.

Jokaisen johtajan johtamiskäyttäytymisen totuusfoorumi on alaiset ja heidän käsityksensä. Sotilasjohtajan itsensä luoman retoriikan, liturgiikan ja kirjoitelmien motiivit voivat olla moninaiset. Opettajakollegat ja kadetit antoivat Samuel Möllerille palautteen lukukauden lopussa 29.7.1814 hänen jättäessään tehtävänsä:

*”En skäl åt vår Möller, vår vördnade Vän,
Som bortgår, likt Solen, som brunnit.
Hvars minne uplyser och värmer oss än,
Sen länge hon redan försvunnit,
O, fastän på afstånd, af vördnadens hand,
Ät aldriga hjessan tag kransen.
Som Ni Er förhvärfvt af Ert Fädernesland,
Både med snillet och lansen!”*

Ihmisten johtaja – vierellä kulkija

Identiteettikasvatus ja eettinen kasvatus sen painopistealueena on pedagoginen johtajakasvatuskysymys. Oleellista on käsittää opetettava tulevana työtoverina; tahtovana ja sisäisesti ohjautuvana yksilönä. Hän ei siis ole standardoidun vaikuttamisen kohde. Pelkkä suorittaja on vain valmiiden suunnitelmien läpiviejiä ilman luovuutta ja syvähenkisyyttä: siis robotin variantti. Suomalaista nuorta ei kasvateta byrokraattisin kielloin ja käskyin. Näin tuotetut johtajat ovat tehokkaita vain rauhan aikana, mutta menettävät tilanteiden hallinnan kriisissä sen ennakoimattomuuden tähden. Normatiivisen otteen sijaan on opittava johtamaan ajatusten, ei pelkkien käskyjen voimalla. Upseerikasvatuksessa

opiskelijalle on tarjottava esikuva, jonka suuntaan hänkin tahtoisikaasvaa. Kuria korostavien on syytä muistaa, että kuri (disciplina) tarkoittaa opetusta ja oppia. Sotilaskasvatuksessa termiä voitaisiin laajentaa kasvatustaradigmaksi disciplina militariae, jolla selvitetään yhteisesti jaetun toimintakykyvarannon kanssa yllättävistä tilanteista. Lojalisuuden nimissä tapahtuva syyllistäminen, uhkaaminen ja hylkääminen ovat huonon johtajan moralistisia täsmäaseita. Moraalin kanssa niillä ei ole mitään tekemistä.

Möller varoitti aikanaan kasvatustmenetelmistä, joilla ”luodaan joukko orjia, jotka luonteeltaan kavalina tekevät sellaista, minkä luulevat jäävän huomaamatta”. Sotaväen voima on summavoima, jossa johtajina ja johdettavina sitoudutaan yhteiseen tehtävään. Tämä on mahdollista mölleriläisen käsityksen mukaan vain sillä perusteella, että ensin luodaan yhteinen aatteellinen arvopohja ja hyve ja siihen liitetään ihmisten johtaminen. Tähän kaavaan on palattu Möllerin jälkeenkin. Sotaväen päällikön toimeksiannosta 1926 pyydettiin Helsingin yliopiston professorilta Antti J. Pietilältä kannanottoa ”Sotaväen kasvatust- ja valistustyön järjestämiseksi”. Raportissa Pietilä lähestyi kysymystä armeijan tarkoituksesta käsin: ”Jos sotamiestä kerran vaaditaan uhraamaan henkensä tämän yhteiskunnan hyväksi, niin hänellä on oikeus tietää, minkä arvojen puolesta hän henkensä uhraa”. Loppuraportissa hän korosti myös sotilassielunhoidon merkitystä ja vaati työalan johtajan, sotarovasti Malinin vaihtamista, koska hän ei ollut paneutunut sotaväen asioihin vaan kulutti aikaansa herraseurassa.

Samuel Möller oli toimintakykyajattelun pioneeri. Sen mukaan toimija ei ole pelkkä suorittaja, vaan hän haluaa käyttää tietojaan ja taitojaan kontrolloidusti, perustellusti ja ajatteluun liittyen. Identiteettikasvatust taustalla Möller sitoutti vanhemmat kadetit nuorempien kasvatustvastuuseen ja kulki itse Mentorin tavoin oppilaittensa rinnalla. Hänen mukaansa kadetteja tuli ohjata ”ilman kylästäystä ja nyrpeyttä”. Hän vaati opettajilta ajalleen uutta pedagogista otetta, jossa opettajan on tunnettava oppilaansa ja ohjattava heitä henkilökohtaisesti. Möller korosti oppilaiden ystävällistä kohtelua ja ennen kaikkea opettajan esimerkin tärkeyttä. Kadettikoulun opettaja ei saanut kieltää kadetilta ”ystävyyttään eikä luottamustaan”. Internaattikoulua kun käytiin, Möller suositti opettajille yhteydenpitoa oppilaisiin myös vapaa-aikana. Mallioppiminen ja luottamus nousivat pedagogisiksi arvoiksi ja hyveiksi Haapaniemessä.

Luottamusta kuvastaa myös se, että Göran Magnus Sprengtporten antoi poikansa Magnuksen Möllerin kasvatettavaksi. Sprengtporten oli itse vapaamielinen ja valistusfilosofi Rousseauin ihailija, mutta vaati poikansa kasvatuksessa myös vastuun opettamista; vapauden käyttöä tuli ohjata. Hän kirjoitti vaimolle Annalle 1780: ”Älkää missään nimessä salliko hänen mieltä mihinkään, mikä saattaa madaltaa sielun ominaisuuksia”.

Suomalaisessa upseerikoulutuksessa Mölleriläisestä kasvatustperiaatteesta on poikettu vain muutaman kerran. Suomen Kadettikoulun johtajana toimi 1834 – 1843 Ebenhard Dittmars, pedantti ja epäluuloinen upseeri, joka loi kouluun

urkinta- ja ilmiantojärjestelmän ja kielsi kadettioppilaskunnan toiminnan. Hänen seuraajansa Johan Reinhold Munck – Haapaniemen kasvatti – lopetti urkinnan 1843. Kadettioppilaiden perinnekasvatusketjun katkeaminen oli lähellä myös suuren koulutus uudistuksen myllerryksessä 2000-luvun alussa. Silloinen Kadettikoulun johtaja Lasse Otranen kielsi Kadettioppilaskunnan suunnitteleman ja valmisteleman kaikille avoimen perinneseminaarin ”sattuneesta syystä”. Kysyttäessä tätä ”sattunutta syytä” hän totesi sen olevan kutsutuissa luennoitsijoissa eversti Sampo Ahto, eversti Matti Lukkari ja kenttävastavi Seppo Kangas, jotka hänen mukaansa olivat koulutus uudistuksen kannalta epäluotettavia henkilöitä. Lopulta kuitenkin perinnekasvatusketju ei päässyt katkeamaan.

Haapaniemen sotakoulu muistutti aikalaisten mielestä suurta perhettä. Kaikki pikkumaisuus oli pannaan julistettu, simputusta ei suvaittu ja rangaistusten tuli olla kasvattavia. Vanhemmat kadetit muodostivat ”vanhempainneuvoston”, joka hoiti kadettikasvatuksen ja sisäisen kurinpidon tavalla, joka lujitti toverihenkeä ja luottamusta sekä kadettien että opettajien välillä. Tämä järjestely loi koko koululle voimakkaan yhteenkuuluvaisuuden tunteen. Eittämättä osin paatoksellista Möllerin idealismia tuki hänen vaatimansa ja vaalimansa sosiaalinen arkipäivän käytäntöön ulottuva kasvatuksensa. Haapaniemessä tarjottiin kadeteille torstaisin ja sunnuntaisin pannukakkua. Vanhin kadetti jakoi pannukakun harpilla niin moneen osaan kuin oli syöjiä ja otti itse viimeisen palan.

Poikkeuksellinen episodi Suomen sodan jälkeisestä ajasta ansaitsee tulla mainituksi. Pian Haminan rauhan solmimisen jälkeen kenraalikuvernööri Barclay de Tolly kääntyi eläkeläiseverstiluutnantti Samuel Möllerin puoleen ja pyysi häntä laatimaan esityksen Haapaniemen Kadettikoulun toiminnan jatkamisesta. Möller matkusti Pietariin 1810 ja jätti muistion ”Reflexion sur de Retablissement de l’Ecole Militaire d’Hapaniemi en Savolax” valtiosihteeri Speranskille. Keisari Aleksanteri I antoi 15.10.1812 käskyn Kenttämittauskoulun perustamisesta. Tällöin lähes 70-vuotiaasta Mölleristä tuli vielä silloin koulun pääopettaja. Möllerin luotettavuudesta ja hyveestä takoma ketju kesti myös suurvaltapolitiittisen murroksen.

Haapaniemen metatausta – itsenäisyysideologia

Suomalaisen upseerikoulutuksen historian tarkastelu aloitetaan yleensä Brahelinnasta 1775. Kuitenkin tähän johtanut kehityshistoria kaipaisi syvällisen tutkimuksen – siksi järjestyttäviä ja oikullisia piirteitä se sisältää. Sprengtporten ja Möller eivät tavanneet ensi kertaa Brahelinnassa vaan vuosikymmen aiemmin itäisellä Uudellamaalla Creuzin aateliskartanossa Malmgårdissa.

Malmgårdia isännöi kapteeni Johan Carl Creuz, jonka isä karoliiniupseeri Carl Creutz oli joutunut Suuren Pohjan sodan aikana sotavankeuteen Venäjälle ja kokenut tällä matkalla pietistisen herätyksen. Luterilainen pietistinen ankara kirkkokriittinen uskonnollisuus on sävyttänyt Creutzien sukukartanon elämää.

Tähän ilmapiiriin Creutzin viiden lapsen kotiopettajaksi nuori pappi Samuel Möller sai virkamääräyksen 1767. Mutta Creutzien kartanohistoriaan oli tullut muitakin mukaan: kapteeni Göran Magnus Sprengtporten. Hän oli tuttu kartanon vieras Möllerin opettajakaudella.

Göran Magnus Sprengtporten (s. 16.8.1740) lienee yksi värikkäimmistä ja kiistellyimmistä upseerihahmoista Suomessa. Hän kävi Tukholmassa kadettikoulua ja palasi kapteenina Porvoon kotiseuduilleen tiedustelu- ja kartoitustehtävään 1766–1768. Sprengtporten oli Creutzin tyttären Sophien aviomiehen kapteeni Lars Langenstjärnan sisaren mies, lanko. Vahvan tutkimusolettaman mukaan Sprengtportenin ja Sophian välille kehittyi suhde ja oletetaan, että Sprengtporten olisi ollut yhden Sophien lapsen isä. Poika sai nimekseen suvussa muuten esiintymättömän nimen Magnus.

Pastori Samuel Möller toimi Malmgårdissa opettajana 1767–1770. Sitten seurasi dramaattinen vaihe; seurakuntapapin ura vaihtui upseeriopintoihin. Möller lähti Tukholmaan kadettikouluun 1770. Syyt tähän elämäntutsumuksen kannalta megamuutokseen ovat tutkimuksen arvoiset. Näkemykseni on, että Samuel Möllerin ja Göran Magnus Sprengtportenin kohtaaminen ja ystävyystyminen johtivat Möllerin suuntautumiseen, jonka perusteella hän lähti upseerioppiin Tukholmaan, palatakseen Sprengtportenin palvelukseen Brahelinnaan.

Samuel Möllerin ja Göran Magnus Sprengtportenin kohtaaminen Malmgårdissa on pohdinnan arvoinen detalji. Möllerin akateeminen pappisorientaatio ja Sprengtportenin upseeritausta eivät sinällään tarjonneet yhtymäkohtia tulevaa ajatellen, päinvastoin. Suomalainen luterilainen papisto oli vahvasti Ruotsin ja Kustaa Vaasan valitseman protestanttisuuden linjoilla. Ruotsi takasi tuen ja turvan Venäjältä uhkaavaa ortodoksista liikettä vastaan. Jo viikinkiajalla 800–1000 Suomen aluetta käytettiin ryöstö- ja kaupparetkiin Novgorodia ja ortodoksisuutta vastaan. Ensimmäiset suomalaiset seurakunnat perustettiin Lounais-Suomeen jo 1000 -luvun lopulla. Ristiretkiksi nimetyt 1155, 1239 ja 1293 tapahtumat ovat palvelleet lähinnä katolisen legendaperinteen tarvetta. Ruotsin ja Venäjän valtioiden synnyttyä Suomen alueesta, eli vanhasta suomalaisten, hämäläisten ja karjalaisten heimoalueesta kehkeytyi idän ja lännen valtioiden etupiirialue. Pähkinäsaaren rauhajan raja 1323 piirsi ensimmäisen poliittisen ja uskonnollisen demarkaatorajan ja tämän jälkeen kaikki Suomen historian rauhanrajat ovat olleet tämän jatkumoa.

Suomen asukkaat ovat olleet vuosituhannen ajan geo- ja valtapolitiikan uhreja. On luonnollista, että tätä taustaa vasten oman itsenäisen tai autonomisen alueen muodostaminen on ollut monien ajatuksissa. Poliittinen mallinnus on pysynyt lähes vakiona: Suomi joko Ruotsin osana, Venäjän osana tai itsenäisenä maana. Kansan keskuudessa kaikilla vaihtoehdoilla on ollut kannattajansa aina Suomen itsenäisyysjulistukseen 1917 saakka. Strategisessa futurologiassa upseeriston merkitys on aina ollut ratkaiseva. Tässä ajatusmyllyssä

Sprengtporten ajautui autonomisen Suomen asiamieheksi. Miten oli Möllerin ajatusten laita? Hänen perusajatteluaan on vaikea arvata mutta koko hänen toimintansa osoittaa upseerin ja papin lojaaliutta lailliselle esivallalle sekä ehdotonta isänmaallisuutta.

Seuraavien vuosikymmenien aikana Suomen poliittinen tilanne kehittyi dramaattisin kääntein. Möller ja Sprengtporten olivat tässä kehityksessä koko persoonallaan mukana, tosin toisistaan täydellisesti poikkeavalla tavalla. Sprengtporten oli persoonaltaan omavaltainen, vallanhimoinen peluri, omaa etuaan ajava ja elämäntavoiltaan sangen vapaamielinen. Hän vaihtoi puolta kulloistenkin suhdanteiden mukaan. Tosin jotkut historiantutkijat perustelevat tätä itsenäistymismotiivilla. Möller pysyi itsekurin alaisena, uskollisuuden ja isänmaallisuuden hyvettä korostavana upseerikasvattajana. Hän toimi niin uskottavasti, että myös vallan vaihtuessa uudet vallankäyttäjät luottivat häneen. Suurin ero Sprengtportenin ja Möllerin ajattelun ja toiminnan välillä ei ollut yhteiskuntapoliittinen, vaan aksiologinen, arvopohjainen.

Möllerin ja Sprengtportenin tiet erkanivat pian Haapaniemen sotakoulun perustamisen jälkeen 1779. Avustettuaan ensin Kustaa III:n vallankaappausta Sprengtporten riitaantui pian kuninkaan kanssa. Jäättyään ilman kutsua 1778 valtiopäiville hän – ehdittyään lähettää kuninkaalle Haapaniemen sotakoulun perustamisanomuksen – erosi virasta 1780. Epäonnistuttuaan yrityksessä värvääntyä Pohjois-Amerikan sisällissotaan hän päätyi Venäjän ja keisarinna Katarina II:n palvelukseen 1786.

Ruotsin ailahteleva ulkopolitiikka johti Kustaa III:n sotaan Venäjää vastaan 1788–1790. Venäjän painopiste oli Turkin suunnalla ja sodassa osmannivaltaa vastaan. Venäjä valtasi Krimin ja Odessan, jonne rakennettiin laivastotukikohta. Tätä kirjaa kirjoitettaessa Ukrainan tilanne on yllättänyt Euroopan. Krim ja Odessa ovat jälleen otsikoissa ja sen vanavedessä historiatietoisuuden tuottamat kansalliset kysymykset. Sprengtporten tarttui omana aikanaan tilaisuuteen kirjoittamalla Suomen kansalle tarkoitetun kirjasen Isänmaalle, joka esitti Suomen irrottamisesta Ruotsista ja liittämistä Venäjään federatiivisena ja autonomisena alueena tai valtiona, ”Suomesta venäjän suojeluksen alainen itsenäinen valtio”. Tilanne oli otollinen. Suomen ainakin Baltialla juurensa omannut aatelisto ja säätyläiset olivat kuningasta vastaan ja haikailivat venäjän suuntaan. Kansa – rahvas – muisti sitä vastoin paremmin Suuren Pohjan sodan (Iso viha) ja Hattujen sodan (Pikku viha) ja niiden aiheuttaman venäläiskammon.

Sprengtporten kohosi taitavana pelurina lopulta jalkaväenkenraaliksi Venäjällä ja toimi Suomen sodassa Venäjän armeijan komentajan Fr. W. Buxhoevidenin strategisena neuvonantajana. Sprengtporten nimitettiin autonomisen Suomen ensimmäiseksi kenraalikuvernööriksi 1.12.1808.

Jatkuvan pelin politiikka vaati myös veronsa. Porrassalmen taistelussa 1789 Venäjän riveissä taistellut Sprengtporten haavoittui itse suunnittelemansa lyhytpiippuisen kiväärin laukauksesta, ampujana Haapaniemen kadetti. Hänen kerrotaan todenneen tästä: ”Den hund jag lärde skälla, bet mig. (Omat koirat purivat)”. Autonomisen Suomen kenraalikuvernöörin virasta hän joutui luopumaan vuoden pestin jälkeen, koska suomalaiset eivät luottaneet peluriin. Turun hovioikeuden 1790 langettama kuolemantuomio maanpetoksesta saattoi olla lievempi tunnon painolasti kuin kunnioituksen menettäminen suomalaisten mielissä. Göran Magnus Sprengtporten kuoli näissä tunnoissa Pietarissa 13.10.1819.

Pohdittaessa Sprengtportenin ideologista konseptia on syytä mainita vielä yksi Brahelinnan kahdeksasta kadettioppilaasta: Juvalla 1757 syntynyt sotilassuvun vesa Gustav Mauritz Armfelt. Sprengtportenin ja Armfeltin, opettajan ja oppilaan, tapaaminen johti pitkään kohtalonyhteyteen, jossa henkilöinä erilaiset mutta vallanhimon ja vapaamielisen elämänmenon kannalta identtiset upseerit rakensivat mallioppimisen kannalta erilaiset arkkityypit. Toisella opportunismi pani sukkuloimaan jatkuvasti Ruotsin ja Venäjän välillä, toinen, Möllerin mentoroima, pysyi lojaalina kuninkaalle.

Sama jakokulma löytyy myös Kustaan sodan yhteydessä Anjalan liitossa 1788, jossa 113 upseeria yritti saada neuvotteluyhteyden Venäjään epätoivoisen sotatilanteen tähden. Venäläisten puolella toimijana oli Sprengtporten, ruotsalaisten ja kuninkaan puolella Armfelt, joka koko sotilasuransa ajan raportoi kuninkaalle Sprengtportenin lämpimistä Venäjä -suhteista. Anjalan liiton miehet tuomittiin maanpetoksesta kuolemaan, Gustaf Mauritz Armfelt johti Värälän rauhanneuvotteluissa 1790 ruotsalaisvaltuuskuntaa ja nousi Ruotsin kansallissankariksi. Sata vuotta myöhemmin Sakari Topelius puki sanoiksi sprengtportenilaisen itsenäisyysajattelun: ”Sitä halajava ei ymmärtänyt kansaansa, ei sotamiehiänsä, ei velvollisuuttaan eikä sotakunniansa vaatimuksia”.

Epilogi

Autonomian aikana Suomen Kadettikoulua arvostettiin jopa Aleksanterin yliopiston jälkeen seuraavaksi korkeatasoisimpana oppilaitoksena Suomessa. Hetken kuluttua sen kasvatit olivat vaativissa tehtävissä Vapaussodassa ja siitä hetken kuluttua kolmasosana Svinhufvudin hallituksen ministereistä.

Suomalainen upseerikasvatus ja sen luoma identiteetti ovat kestäneet Ruotsin ja Venäjän vallan vaiheet ja myös Valvontakomission ajan Suomessa. Tässä ajossa on kristalloitunut kadettilupauksen ydin: uskollisuus, miehuus, kunnia, toveruus sekä Suomen vapaus ja kansan onni. Perustuntona on säilynyt Samuel Möllerin henkinen perintö: Auttakoon Jumala minua olemaan kestävä kunnian tiellä. Tästä on uusien upseeripolvien hyvä jatkaa; milloin yhdentyvässä, milloin pirstaloituvassa maailmassa. Suomen parhaaksi.

Lähteet

Blomstedt, Y. (toim.) 1986. *Suomen historia 4. Vapauden aika, kustavilainen aika, kansanelämä 1700-luvulla*. Helsinki

Colliander, T. 1943. *Den femte juli: J.Z. Duncker och Savolaxbrigaden*. Helsingfors

Danielson-Kalmari, J.R. 1933. *Suomen valtio- ja yhteiskuntaelämää 18:nnellä ja 19:nnellä vuosisadalla. Kustavilainen aika*. Porvoo

Hultin, H. 1913. *Finlands förste militärpedagog*. Förhandlingar ch uppsatser 26. Helsingfors

Leinberg, K.G. 1884. *Handlingar rörande Haapaniemi krigsskola*. Jyväskylä

Leinberg, K.G. 1884. *Finsk Militär Tidskrif*. Helsingfors

Meinander, H. 2006. *Suomen historia. Linjat rakenteet ja käännekohdat*. Helsinki

Mäkeläinen, E-C. 1977. *Säätyläisten seuraelämä ja tapakulttuuri 1700-luvun jälkipuoliskolla*. Helsinki

Ramsay, J. 1901. *Samuel Möller och Haapaniemi krigsskola*. Finsk Tidskrift. Helsingfors

Tigerstedt, E.S. 1910. *Haapaniemi Krigsskola. Dess lärare och elever*. Helsingfors

Vainio-Korhonen, K. 2008. *Sophie Creutzin aika; aatelistelämää 1700-luvun Suomessa*. Helsinki

Åström, A-M. 1993. *'Sockenboarne' Herrgårdskultur i Savolax 1790–1885*. Ekenes

<http://www.svar.ra.se>

Koulun arkisto tuhoutui tulipalossa 1818, minkä lisäksi vuokramies Anders Oinonen myi osan koulun papereista n. 1872.

Venäjän turvallisuuspolitiikan tutkimus taitekohdassa?

Anna-Liisa Heusala

Ilmari Susiluoto kirjoittaa kirjassaan Venäjän pääministerin tehtävän vuonna 1998 jättäneen Viktor Tshernomyrdinin ehkä kuuluisimmasta ja monenlaisissa yhteyksissä käytetystä lausunnosta, joka on seuraava: ”Toivottiin parempaa, mutta saatiin sitä, mitä aina ennenkin”.

Nyt kuusitoista vuotta myöhemmin näitä sanoja voi käyttää kuvaamaan läntisen maailman ja Venäjän välistä suhdetta. Todistamme Neuvostoliiton hajoamisen jälkeisen ajan perinpohjaisinta poliittisen vuoropuhelun epäonnistumista. Ukrainan ja Krimin tapahtumiin kärjistynyt kehityskulku on samalla läntisen Venäjä-asiantuntijuuden kriisi. Venäjä on jälleen tuntematon, uhkaava ja arvaamaton idän jättiläinen. Akateemisin kriteerein tehtävä ja puolueettomuuteen sitoutunut tutkimus on tässä tilanteessa paineen alla. Kriisiytyneessä ilmapöyrissä jopa metodologiset valinnat voidaan nähdä kannanottoina.

Miten turvallisuuspolitiikan tutkimuksessa tulisi tähän tilanteeseen suhtautua? Tulisiko sen linnoittautua periaatteellisista syistä jonkin ajankohtaisen poliittisen näkökulman taakse ja jättää Venäjän tarkastelu tämän varaan? Vai pitäisikö sen pyrkiä ymmärtämään Venäjää entistä paremmin?

Sanna Turoma kirjoittaa Politiikasta.fi sivustolla Fjodor Dostojevskin ajatuksista aikansa maailmanpolitiikan tilasta ja eurooppalaisten Venäjä-kuvasta: ”Dostojevski kommentoi tilannetta kesäkuussa 1876 näin: Jälleen kiistaa Euroopan kanssa (ei vielä sota: sanotaan että Venäjä ei joudu sotaan vielä pitkään aikaan); jälleen on nostettu esiin iänikuinen idänkysymys, ja jälleen Eurooppa tarkkailee venäläisiä epäluuloisesti ... Mutta minkä vuoksi me tavoittelemme Euroopan luottamusta? Onko Eurooppa koskaan luottanut venäläisiin, voiko se milloinkaan luopua vihamielisyydestään ja katsella meitä luottavaisesti? ... Sanoin että Euroopassa ei pidetä venäläisistä ... [Eurooppalaiset] yksinkertaisesti riistävät meiltä oikeuden olla kielteisiä Eurooppaa koskevista yhteyksistä, koska he eivät katso meidän kuuluvan ´sivilisaatioon´. He näkevät meidät lähinnä barbaareina, jotka häilyvät ympäri Eurooppaa ja riemastuvat löytäessään jotain tuhottavaa. (suom. Olli Kuukasjärvi 1996).”

Dostojevskin 138 vuotta sitten kirjoittamat sanat ovat jälleen ajankohtaisia. Miten tähän on tultu, hyvistä aikeista huolimatta? Neuvostoliiton hajoamisen jälkeen lännessä syntyi suuri tutkimuksellinen kiinnostus Venäjän ja Itä-Euroopan muutoksia kohtaan. Venäjän tutkimuslaitoksia syntyi eri puolille maailmaa ja opetukseen löytyi resursseja. Myös Suomessa synnyttiin akateeminen Venäjä-tutkimuksen kenttä, joka tähtäsi väitöskirjojen tuottamiseen ja Venäjä-opetuksen laajentamiseen. Kun Venäjän nopea muutos kohti länsimaista demokratiaa ei tapahtunutkaan toivotulla tavalla vaan johti Venäjän historiassa

toistuvaan hallinnon ohjauksen kiristämiseen ja poliittisen toiminnan kontrolliin, myös kriittisyys Venäjä-tutkimusta ja opetusta kohtaan lisääntyi. Samalla kuitenkin oli lisääntyvää käytännöllistä tarvetta tuntea Venäjän instituutioita, kuten esimerkiksi lainsäädäntöä ja sen toimeenpanoa.

Kevään 2014 tapahtumat ovat tehneet Venäjästä taas akuutisti kiinnostavan. Idän ja lännen voimakkaasti polarisoituneeksi esitetyssä asetelmassa on hyvä pysähtyä miettimään Venäjä-tutkimuksen lähtökohtia. Mitä on se tieto, jota jaetaan? Miten se on rakentunut? Miten tietoa välitetään ja kenelle? Mitä nykyisestä tiedosta puuttuu?

Orientalismi ja Venäjän turvallisuuspolitiikan tutkimus

Edward Saidin vuonna 1978 julkaistussa teoksessa *Orientalismi* esitellään Englannin edustajana Egyptissä 1800-luvun lopulla toimineen lordi Cromerin kuvausta Egyptin asukkaista seuraavasti: ”Sir Alfred Lyall sanoi minulle kerran ’Intiassa asuvien brittien on muistettava, että itämainen mieli kammoaa tarkkuutta’. Tarkkuuden puute (..) johtaa usein myös valheellisuuteen. Eurooppalainen sen sijaan järkeilee tarkasti. (..) Eurooppalainen on luonnostaan looginen (..) ja vaatii todisteita ennen kuin hyväksyy asiat tosiksi. (...) Itämainen mieli sen sijaan on vailla symmetriaa kuten orientin pittoreskit kadutkin. (...)”

Cromer edusti aikansa siirtomaa-ajattelua, jossa länsimaisella ohjauksella taatiin toisenlaisille yhteiskunnille mahdollisuus edes jonkin tasoiseen sivistykseen ja isäntien kannalta hyödylliseen taloudelliseen menestykseen. Toimintaan osallistuivat virkamiehet, lähetystyöntekijät, liikemiehet, sotilaat, opettajat ja tutkijat. Hyvät tiedot itämaisista ihmisistä ja heidän elämäntavastaan nähtiin keskeisiksi hallinnan kannalta.

Orientalismi on siirtomaavallan aikainen ajattelutapa, joka perustuu ontologiseen ja epistemologiseen erotteluun ”itämaiden” ja useimmiten ”länsimaiden” välillä. Said kuvaa kuinka erottelu on näkynyt laajasti kulttuurin, talouden ja politiikan alueilla. Orientalismin pohjalta on kehitetty teorioita, romaaneja ja poliittisia katsauksia, jotka käsittelevät itämaita, itämaalaisia ja heidän tapojaan, ”mielenlaatuaan” ja kohtaloaan. Saidin mukaan orientalismin on sitonut lännen käsitystä maantieteellisistä alueista. Orientista ei ole voitu ajatella vapaasti, eikä sen suhteen toimia vapaasti, sillä siitä puhuttaessa mukaan on astunut aina suuri joukko erilaisia pyyteitä ja etujen verkostoja.

Said kirjoittaa loputtomasta ja yhä tehokkaammaksi käyvästä tiedon ja hallinnan dialektiikasta, jossa tieto tuo valtaa, ja mitä enemmän valtaa on, sitä enemmän tarvitaan tietoa lisää. Orientalistiseen ajatteluun kuului usko siitä että tiedon perimmäinen tarkoitus on edesauttaa ja vahvistaa maantieteellisesti määriteltyä hegemoniaa, kamppailua sieluista ja resursseista.

Orientalismista tuli merkittävä tutkimushaara, jonka vaikutus ei päättynyt siirtomaavallan murentumiseen. Orientalismilla on ollut merkittävä vaikutus eri oppialojen parissa harjoitettuun aluetutkimukseen, on se sitten ollut antropologista, historiallista, kulttuurintutkimusta tai jotakin muuta. Neuvostoliiton hajoaminen tarjosi mahdollisuuden kahden orientalistisen ajattelu- ja toimintatavan - länsimaisen ja venäläisen - uudelleen arviointiin ja näiden keskinäiseen kohtaamiseen. Vuoden 2006 jälkeen venäläinen orientalisminä – käsitys Venäjästä alueellisena johtajana ja ortodoksisen perinteen edustajana – on noussut poliittisessa retoriikassa esille. Länsi on löytänyt itsensä vastakkain uuden haastajan kanssa, joka ei pidä sen universaaleiksi katsottuja arvoja suorana esimerkkinä itselleen.

Läntiselle tutkimukselle tilanne luo uusia jännitteitä. Vaikka ”läntinen” näkökulma Venäjän kehitykseen on toki ollut koko ajan olemassa, kansainvälisessä ilmapiirissä tapahtuneet muutokset ovat myös vahvistaneet tutkimuksen politisoitumista. Nykyisessä kiristyneessä ilmapiirissä tutkijoiden on yhä vaikeampi vastustaa kiusausta pitää poliittinen vaikuttaminen ja akateeminen perustutkimus erillään toisistaan. Tällä taas on merkitystä tiedon sovellettavuudelle päätöksenteossa.

Nykyisen läntisen orientalistisen ajattelun sisällä on nähtävissä erilaisia jakolinjoja suhteessa orientin toimijoihin. Läntisen maailman politiikassa Kiina nähdään usein edistyksellisenä orienttina, jonka kanssa on hyvä rakentaa aktiivisesti yhteisiä taloudellisia etuja. Sen sijaan 1990-luvun transitiosta 20 vuotta toipunut Venäjä kuvataan nationalistisena ja taantuvana. Tutkijat heijastavat ajattelua omissa valinnoissaan. Kahtiajakautunut suhtautuminen ei niinkään heijasta arvioinnin kohteena olevien maiden ”todellisuutta” suhteessa läntisiin ihanteisiin vaan ennen kaikkea poliittisen toiminnan ja tiedontuottamisen ongelmallista suhdetta. Tutkijoiden on helppoa ottaa itselleen aktivistin rooli ja osallistua ”ihanteiden” puolustamiseen. Näkyvyyttä korostavassa toimintaympäristössä on sen sijaan vaikeampaa kehittää etäännyntä tarkastelua, joka ei pyri vaikuttamaan päätöksentekijöiden poliittisiin valintoihin.

Akateemisen Venäjä-asiantuntijuuden ristiriitainen asema

Kun Venäjä-tutkimus tuli voimakkaasti uudelleen aluetutkimuksen kohteeksi Neuvostoliiton hajoamisen jälkeen, suhde eri oppialoihin oli rakennettava uudelleen. Venäjä näytti niin erilaiselta kuin esimerkiksi Länsi-Euroopan valtiot ja sen muutokset niin valtavilta, että monet tutkijatkin katsoivat lähes mahdottomaksi tutkia Venäjää länsimaisilla käsitteillä tai vertaillen. Suomessa ”normaaliyhteiskuntien” tutkijoiden ja ”Venäjä-tutkijoiden” välille muodostui jonkinlainen akateeminen juopa. Edelliset olivat vakavasti otettavia teoreettisesti orientoituneita tietentekijöitä, jälkimmäiset romantikkoja, joita yhdisti mystinen ”Venäjä-tuntemus”, Pietarin hämyisten katujen ja samovaarien maailma. Tai poliittinen nostalgia. Venäjä-tutkimuksen suhde aluetutkimukseen on edelleen monimutkainen. Mikä on oikeaa asiantuntemusta ja kuinka kauan sen saavuttaminen kestää?

Kun katsoo tämän hetken Venäjä-tutkimusta vaikkapa Suomessa, on mahdollista erottaa karkeasti ainakin kaksi päälinjaa: Ensimmäisessä lähdetään liikkeelle Venäjän omien turvallisuutta koskevien perusteluiden ymmärtämisestä ja tulkinnasta Venäjän kontekstissa. Pyrkimyksenä on tavallisesti tulkita Venäjää syvällisen kulttuurillisen ymmärryksen perustalta. Pyrkimyksenä voi olla myös välttää Venäjän leimaaminen poikkeukseksi, joka pitäisi normalisoida. Haasteena on välittää sisältä päin tulkittu tieto laajalle lukijakunnalle, jolla ei ole samaa tietomäärää eikä kulttuuriosaamista.

Toisena lähtökohtana on katsoa Venäjää ”ulkoapäin” käyttäen yleisiä yhteiskuntateoreettisia malleja tai jonkin oppialan käsitejärjestelmiä ja ideoita. Venäjää saatetaan verrata jopa tiedostamatta jonkinlaiseen käsitykseen normaali-tilasta, jota useimmiten edustaa vakiintunut länsimainen demokratia. Tämä valinta voi olla myös varsinainen tarkoituskäsite, jolloin siihen on pakko yhdistää edes jonkintasoinen Venäjän sisältä päin tarkastelu todellisen vertailuasetelman synnyttämiseksi. Tarkastelua ohjaa joka tapauksessa vahvasti oppiaineiden oma käsitteellinen keskustelu, joka asettaa rajoja sille mitä ylipäätään nostetaan esille ja mille asioille annetaan merkitystä.

Kun tutkimustoiminta on niin poliittisesti latautunutta, kuin se on esimerkiksi Suomessa vielä tälläkin hetkellä, kumpikaan edellä esitetystä lähtökohdista ei kuitenkaan käytännössä ole vapaa orientalistisen ajattelun rasitteista. Vaikka tutkija olisi kuinka metodologisesti kriittinen tahansa, hän on pakotettu ottamaan kantaa yleisempään Venäjä-tulkinnan perinteeseen, jossa politiikka ja tiedon tuottaminen kietoutuvat toisiinsa. Toisinaan ei riitä, että pidättäytyy ”liian myönteiseksi” katsotuista Venäjä-arvioista. Myöskään akateemiseen tutkijuuteen kuuluva etäänntyneen neutraaliuden vaatimus ei aina saa ymmärrystä. Tutkijoiden odotetaan ottavan selvä kanta kulloisiinkin poliittisiin ratkaisuihin. Ne, jotka tästä pidättäytyvät, jäävät tavallisesti turvallisuuspoliittisen päätöksenteon kanavien ulkopuolelle riippumatta töidensä laadusta tai merkityksestä.

Orientalistisen ajattelutavan seurauksena ”puhtaan tiedon” tuottaminen Venäjistä on usein hankalaa. Suomalainen Venäjä-asiantuntemus on eräänlaisessa puristuksessa läntisen ja itäisen tiedon hegemonioiden välissä. Kun puhumme Venäjästä, puhe kääntyykin tavallisesti Venäjän asioiden sijasta omaan Venäjä-kokemukseemme. Venäjän kehityksen ristiriitaisuus ja hämmästyttävätkin poikkeamat yleisesti olettamuksista saattavat jäädä täysin katveeseen.

Systemaattinen vertailu läntisiin yhteiskuntiin on Venäjä-tutkimuksen piirissä yllättävän vähäistä, joka tarkoittaa, että tutkimuksen sovellettavuus käytäntöön on usein kapea-alaista. Esimerkiksi konkreettisessa yhteistyön kehittämisessä juuri tarvittaisiin vertailevia tutkimuksia. Paljon suositumpaa on ollut korostaa Venäjän erityisyyttä, johon on löytynyt tukea niin poliitikkojen puheista (Jeltsinistä lähtien) kuin venäläisten ajattelijoiden piiristä. ”Venäjän ideaa” on lähestytty läntisen ajattelun ja elämäntavan vastinparina, jota säätelevät läntisiin malleihin taipumaton historiallinen asema ja itseymmärrys. Erityisyyden tulkinta ja vertailuasetelmien rakentaminen ovatkin keskeisimpiä Venäjän ja

Venäjän turvallisuuspolitiikan haasteita. Sekä vertailu että erityisyyden tarkastelu vaativat kuitenkin kykyä tulkintaan eli ymmärtämiseen. Tämäkin itsestään selvyydeltä tuntuva asia on suomalaisessa Venäjä-tutkimusta koskevassa keskustelussa jäänyt sivuun tai sille on annettu tutkimuksen ulkopuolisia merkityksiä.

Ymmärtäminen Venäjä-tutkimuksessa

Ymmärtämisellä tarkoitetaan ihmistieteellisessä perustutkimuksessa toiminnan perusteiden eli merkityksen selvittämistä. Sillä voidaan tällä tavalla määriteltynä saada tietoa myös toiminnan syistä ja avata niitä prosesseja, joiden kautta muutoksia tapahtuu. Organisaatioiden ja ihmisyhteisöiden kulttuurin ymmärtäminen tarkoittaa pintatason (rakenteiden) läpi tunkeutumista, jotta voidaan saada vastauksia ”miksi” -kysymykseen. Tähän kysymykseen on Venäjä-tutkimuksessa yritetty löytää vastauksia erilaisista tulokulmista, joilla kaikilla on ollut merkitystä myös turvallisuuden ja turvallisuuspolitiikan tutkimukselle.

Ennen Neuvostoliiton romahtamista Venäjä-tutkimuksen ytimessä olivat historian tutkimus ja yhteiskuntatieteitä korvaava sovjetologia, joka pyrki arvioimaan Neuvostoliiton järjestelmän kehitystä totalitaristisen yhteiskuntamallin pohjalta. Empiirisen tutkimuksen puuttuessa ja avoimien tietolähteiden vähäisyyden vuoksi sovjetologisen tutkimuksen toimintatapoihin kuului ”rivien välistä lukemista”. Osa tutkijoista keskittyi Neuvostoliiton laajentumiskyvyn ja ulkoisen vaikutusvallan ennakoimiseen. Vain harva läntinen tutkija vieraili Neuvostoliitossa ja kykeni kirjoittamaan aikaa kestäviä tieteellisesti korkeatasoisia analyysejä maan hallinnon tilasta ja suunnasta. Neuvostoliiton aikana toimineita merkittäviä länsimaisia tutkijoita ovat muun muassa Hélène Carrère d’Encausse, David Lane ja Harold Berman. Sovjetologian merkitys on ollut kuitenkin iso käytännön turvallisuuspoliittisen ajattelun muokkaajana. Se on vaikuttanut läntiseen historiakäsitykseen ja sen muuttamisyrityksiin.

Venäjän rajojen avauduttua ihmistieteellisen tutkimuksen kenttä laajentui täysin toisiin mittasuhteisiin. Empiirinen tutkimus on ollut mahdollista heti Neuvostoliiton hajoamisesta lähtien ja venäläinen tutkimus on tullut osaksi kansainvälistä tutkimustoimintaa. Yhteiskuntatieteellisessä Venäjä-tutkimuksessa, johon muun muassa valtaosa turvallisuustutkimusta sijoittuu, merkittävässä roolissa ovat menetelmät, joiden avulla pyritään toimintaa ymmärtävään (selittävään) lopputulokseen. Venäjän turvallisuuspolitiikan tutkimuksessa politiikan ja kansainvälisten suhteiden tutkimuksen vallitsevana lähestymistapana on ollut toimijoiden puheen sisällön ja ns. puhetoimituksen merkityksen analysointi ja vertailu diskurssianalyttisin keinoin. Empiirisen tutkimuksen myötä haastatteluista ja sosiologisista survey-tutkimuksista on tullut tärkeä osa Venäjä-tutkimuksen keinovalikoimaa. Etnograafinen jalkautuminen yhteisöihin ja ihmisten elämänpäiriin on tuottanut tärkeää tietoa Venäjän muutoksen monimuotoisuudesta.

Venäjä-tutkimuksen eräs keskeisiä valintoja sekä Neuvostoliiton aikana että sen jälkeen on koskenut erityisen (uniikin) ja yleisen (vertailtavan) välistä suhdetta tutkimuksen lähtökohdissa. Esimerkkinä toimii historiantutkimus, jossa perinteinen ajallisesti rajattu rekonstruktio tapahtumista on korostanut usein sellaisia poikkeuksellisia asioita ja tapahtumia, joiden kautta muutoksia on tapahtunut. Samalla kuitenkin on ollut tärkeää myös historiakäsityksen luominen, jossa on haettu kehityskaaria ja kohteen ”olemuksen” selitystä.

Huomion kohteeksi 2000-luvulla noussut identiteettien tutkimus on nostanut myös Venäjän aatefilosofian ja kulttuurin tutkimuksen merkitystä. Tarve kulttuurin ymmärtämiselle on lisääntynyt myös siitä syystä, että Venäjän poliittisessa ajattelussa historiallisen aseman ja identiteetin korostaminen on jatkunut koko Neuvostoliiton jälkeisen ajan. Eräs Venäjään kohdistuvan turvallisuustutkimuksen haasteita onkin kulttuurin tuominen osaksi turvallisuuskysymysten tutkimusta. Mitä todella tarkoittaa ”Venäjän idea” ja miten paljon sillä on painoarvoa suhteessa muihin päätöksentekoa ohjaaviin seikkoihin? Millä tavoin Venäjällä yhdistetään kulttuurista ponnistavia ideoita konkreettisten organisaatioiden, kuten esimerkiksi asevoimien, johtamisessa?

Parikymmentä vuotta sitten voimallisemmin alkanut transiititutkimus haastoi erityisyyden tarkastelun ja sovjetologisen totalitarismiteorian. Kun rajat avautuivat, tuli mahdolliseksi tehdä mitä moninaisimpia empiirisiä tutkimuksia Venäjän muutoksesta. Yleisten ja vertailtavissa olevien piirteiden löytyminen oli sovjetologisen tutkimuksen jälkeen jo sinänsä uusi avaus. Erityisesti epävirallisiin käytäntöihin ja verkostoihin liittyneet tutkimukset nousivat mielenkiinnon kohteeksi. Tutkijat halusivat katsoa organisaatioiden ja yhteisöjen virallisen rakenteen ja sääntöjen taakse ymmärtääkseen miksi muutoksia oli vaikea toteuttaa nopeasti. Myös varsinaiseen vertailuun länsimaisiin järjestelmiin pyrittiin, mutta huomattavasti vähäisemmässä määrin. Haasteena oli myös Venäjä-tutkijoiden keskittyminen aluetutkimukseen ja liian ohut oman länsimaisen järjestelmän tuntemus.

Läntisistä teorioista otettujen käsitteiden käyttämistä Venäjän tutkimiseen kritisoidaan usein. Osa tutkimuksesta on kuitenkin ratkaissut vertailun haasteen käyttämällä teorioihin pohjautuvia instituutioiden ideaalityyppejä, joihin Venäjää ja sen kehitystä verrataan. Tällöin haasteet löytyivät itse metodologian puolelta. Erityisen tärkeäksi muodostui tutkijoiden kyky ymmärtää niitä käytännöllisiä (funktionaalisia) päämääriä, joita rakenteet palvelevat eri maissa.

Transiititutkimusta on kritisoitu siitä, että se näkee kehityksen suoraviivaisena evoluutiona kohden länsimaista järjestelmää. Tällä tavoin ymmärrettynä transiititutkimus onkin luokiteltu normatiiviseksi lähestymistavaksi, joka pyrkii vaikuttamaan kohteensa muutokseen. Transiititutkimuksen nimen vaihtuminen ”transformaation tutkimukseksi” on hyvä esimerkki siitä miten tutkimukseen kohdistunut akateeminen keskustelu ja tutkimuskohteesta tehty poliittinen analyysi sekoittuvat toisiinsa. Kun länsimaisessa poliittisessä ja mediakeskustelussa alkoi esiintyä yhä enemmän kritiikkiä Venäjän sisä- ja ulkopoliittikkaa

kohtaan, tehtiin tutkijapiireissä johtopäätös transition epäonnistumisesta. Transition tutkimuksen yhdistäminen ylioptimistisiin Venäjän kehityksen länsimaalaistumistoiveisiin liittyi toki myös tutkijamaailman sisäisiin resurssi- ja asemakilpailuihin. Transition aikaperiodin asettamista voidaan kritisoida epärealistiseksi, samoin kuin esittää kysymys siitä miksi Venäjän kehitystä ei saisi verrata länsimaisiin ajatus- tai toimintamalleihin. Jos näin olisi, esimerkiksi oikeusteoreettinen vertailu kävisi mahdottomaksi.

Turvallisuustutkimuksessa 1990-luvun ja 2000-luvun alkupuolen transition tutkimus oli etupäässä sivuroolissa. Sillä oli arvoa lähinnä sen tarkastelemisessa miten nopeasti Venäjä onnistui tai epäonnistui muutoksessaan ja mitä tämä tarkoitti esimerkiksi suhteissa EU:hun. Jako empiirisen yhteiskuntatieteellisen tutkimuksen ja kulttuurin tutkimuksen, sekä maailman- ja sotilaspoliittisten tutkimusten välillä oli selvä. Ensimmäinen ryhmä ei juurikaan häirinnyt jälkimmäistä. Myös suomalainen Venäjän turvallisuuspolitiikan tutkimus on määrittynyt pitkälti historian ja maailmanpolitiikan tarkasteluitten kautta. Edes EU:n ja Venäjän välinen runsas viranomaisyhteistyö ei ole synnyttänyt laajempaa empiiristä turvallisuustutkimusta. Turvallisuuspolitiikan määritelmä on pysynyt varsin ahtaana. Se on ymmärretty tavallisesti joko puhtaasti sotilaallisten (ns. kovien) näkökulmien tarkasteluna tai kansainvälisten suhteiden tutkimuksena. Eriytyneessä tutkimusmaailmassa on vallinnut myös ajatus, että Venäjän sisäinen kehitys vaikuttaa turvallisuuspolitiikkaan vain autoritaarisen poliittisen johtamiskulttuurin kautta.

Turvallisuustutkimuksen laajentamisen tarve on käynyt ilmi Venäjällä tapahtuneiden muutoksien takia. Niin paljon kuin Suomessakin pohditaan ja arvuutellaan Venäjän nykyisen sisäisen turvallisuusajattelun suuntaa, pyrkimystä ”ymmärtää” virkakoneistojen ja päättäjien ajattelun taustalla olevaa oikeudellista ja hallinnollista perinnettä ei juuri löydy. Lisäksi kevään 2014 tapahtumat ovat tuoneet niin kulttuurin kuin historiankin uudelleen kansainvälisen politiikan ja Venäjän turvallisuuspolitiikan tulkitsemisen ytimeen.

Esimerkkinä on Venäjän turvallisuusstrategia, josta heijastuvat vahvasti viimeisen 20 vuoden kokemukset ja käsitys hyvästä elämästä Venäjällä. Kansallinen turvallisuus, joka on strategian peruskäsite, määrittää Venäjän suunnan. Turvallisuusajattelu nähdään laaja-alaisena ja se pitää sisällään useimmat sisäpoliittiset, ulkopoliittiset ja turvallisuuspoliittiset tavoitteet. Turvallisuusstrategia näyttäytyy hyvinvointi- ja modernisaatio-ohjelmana, kun sen sijaan vaikkapa tuoreessa ulkopoliittisessa doktriinissa on viittauksia siihen keskusteluun, jota käytiin Venäjän ja venäläisyyden asemasta 1800-luvun maailmassa. Reaalipoliittisella tasolla Venäjä on katsonut sisäänpäin ja sen päähaasteet ovat löytyneet pitkään omasta maasta. Ulkopoliitiikan pääasiallinen tarkoitus on oman sisäisen kehityksen vahvistaminen ja turvaaminen. Asiakirjojen mukaan Venäjän kansallisia etuja uhkaavat mm. demograafiset muutokset ja

ympäristöongelmat, kontrolloimaton maahanmuutto, huume- ja ihmiskauppa, sekä muut rajat ylittävät järjestäytyneen rikollisuuden muodot. Tämän takia muun muassa turvallisuusviranomaisten koulutustaso, tekniset ja sosiaaliset olosuhteet ja palkkaus on nostettu prioriteettien listalle.

Voidaankin esittää, että turvallisuusajattelun ympärille rakennettuja asiakirjakokonaisuuksia, lakeja ja poliittis-hallinnollisia päätöksenteko-organisaatioita ja niiden toimia tulisi arvioida samalla tavalla kuin poliittis-hallinnollista toimeenpanoa muuallakin maailmassa. Systemaattisessa vertailussa myös Venäjän johtamis- ja poliittisesta kulttuurista nousevat erityispiirteet tulisivat esille nykyistä analyttisesti käyttökelpoisemmalla tavalla. Luotettava vertailu vaatii turvallisuuspolitiikan ja turvallisuusajattelun eri tasojen tuntemusta ja huomioimista osana analyysiä. Pintataso (lainsäädäntö, poliittiset ohjelmat ja rakenteet), reaali poliittinen / toimeenpanon taso (pätöksentekojärjestelmät, organisaatioiden toiminta ja sosiaaliset yhteisöt) ja syvä taso (kulttuurillinen itseymmärrys) vaikuttavat eri tavoin eri tilanteissa. Niiden keskinäisen dynamiikan tulkitseminen on edelleen iso haaste Venäjä-tutkimuksessa.

Venäjän ”syvä taso” turvallisuuspolitiikan tutkimuksessa

Turvallisuuspolitiikan tutkimukseen sisältyy sama yleistettävyyden ja erityisyyden korostamisen välinen tasapainon hakeminen kuin muissakin teemoissa. Erityisesti ”syvätason” tutkimuksessa tämä vaatii paljon. Esimerkkinä tästä toimii aikaisemmin mainittu identiteetin tutkimus.

Syvätason ymmärtämiseksi tulee katsoa historiaan ja Venäjän imperiumin ”ideaan”, josta keskusteltiin muun muassa Venäjän älymystön toimesta 1800-luvulla. Venäjällä kirkko ja valtio yhdistyivät hallitsijassa, jota tuli totella paitsi maallisista, niin myös hengellisen kuuliaisuuden nimissä. Samoin kuin lännessäkin, myös venäläiseen orientalismiin yhdistyi keskustelu imperiumista ja kansallisesta identiteetistä. Osa venäläisen älymystön vaikuttajista tuki 1800-luvun alkupuolella käsitystä, jonka mukaan autokratia ja vahva valtio olivat pääsyitä Venäjän suuruuteen. Usko Venäjän asemaan yhdistyi haluan modernisoida eteläisiä ja itäisiä kansoja venäläisen kolonialismin keinoin. Venäläisten ajattelijoiden tehtävänä olikin muodostaa kuva Venäjästä modernina toimijana ja pohtia sen suhdetta kuviteltuun ”länteen”. Nyt tunnumme olevan saman tilanteen keskellä. Identiteettipolitiikka on noussut sisäpoliittisesti tärkeäksi Venäjällä. Ulkopoliittisesti se heijastuu haluna rakentaa vastavoimaa Yhdysvaltojen erityislaatuisuuteen perustuvalla politiikalle.

Kun läntisessä kulttuurissa kirkon ja valtion välillä oli kilpailua, Venäjällä tällaista asetelmaa ei syntynyt. Koska tsaari oli valtion toimien sääntelyn lähde, hallinto käytännössä toteutti hänen toiveitaan ja käskyjään lakeina. Vahvojen oikeudellisten normien puuttuessa virkamiehet olivat käytännössä esimiestensä henkilökohtaisesta vallasta ja suhteista riippuvaisia. Neuvostoliitto muutti virallisesti orientalismiin perustuvan imperiumin kansainvälisen sosialismin missioon. Neuvostoliiton johtamisjärjestelmän taustalla voidaan nähdä

1800-luvulla alkaneen valtiollistamiskehityksen jatkojalostus, jossa suhde ei-venäläisiin alueisiin byrokratisoitiin loppuun saakka. Kolonialistinen ajattelu näkyi muun muassa kansallisuuserotteluissa, jotka määrittivät yksilöitten mahdollisuuksia yhteiskunnassa.

Turvallisuusajattelun ytimessä oli kuitenkin selvän pesäeron tekeminen läntiseen oikeudelliseen ajatteluun ja sen käsitykseen yksilön asemasta suhteessa valtioon. Oikeudellisen ajattelun kannalta vallankumouksen jälkeinen oikeusteoreettinen pohdinta, tosiasialliset historialliset tapahtumat ja Neuvosto-oikeuden perinne vaikuttavat edelleen Venäjän oikeudelliseen syvätasoon. Varsinkin rikosoikeudellisen ajattelun kautta avautuu näkymiä siihen miten virkamiehistö ja poliittiset päättäjät kokevat valtion aseman suhteessa yksilöön. Neuvosto-oikeuden perinne vaikuttaa edelleen Venäjän oikeudelliseen syvätasoon lainsäädännön pintatason nopeistakin muutoksista huolimatta. Oikeudellinen ajattelu puolestaan heijastuu siihen miten ”suvereenia demokratiaa” johdetaan politiikassa ja hallinnossa, sekä siihen miten Venäjän edut suhteessa universaaleihin ideaaleihin määritellään.

Lopuksi

Minkälaisia aiheita Venäjän turvallisuuspolitiikan tutkimuksen sitten pitäisi kattaa? Turvallisuuspolitiikka on Venäjällä laaja-alaista ja sen tutkimuksellinen ymmärtäminen (eli kyky sen tulkintaan) vaatii useamman eri yhteiskunnan alan seuraamista yhtä aikaa. Venäläistä päätöksentekojärjestelmää tai esimerkiksi turvallisuusalan koulutusta tunnetaan vieläkin huonosti.

Kriisienkin ulkopuolella keskustelu Venäjän turvallisuusajattelusta konkretisoituu Suomen kohdalla päivittäin, sillä meillä on käytännöllistä viranomaisyhteistyötä Venäjän kanssa ja tarvetta syventää tätä yhteistyötä myös jatkossa. Yhteistyössä näkyvät selvästi sekä rakenteellisista eroista, kuten lainsäädännöstä, johtuvat käytännölliset haasteet, että nykyisen Venäjän modernisaation monimutkaisuus ja ristiriitaisuus. Konkreettisen yhteistyön edistämiseksi tutkimuksella on vielä jatkossakin runsaasti tehtävää.

Venäjän turvallisuuspolitiikan tutkimukseen liittyy Suomessa vieläkin usein ajattelutapaa, jossa uskottavan tutkimuksen tulee täyttää ainakin joiltain osin ”YVV-vaatimukset”: ylimielisyys, vähättely ja vihamielisyys. Julkisessakin keskustelussa on usein tunnistettavissa kaksi perusnäkökulmaa. Ensimmäinen näkee Venäjän arvaamattomana ja uhkaavana. Toinen näkee Venäjän epäonnistujana ja epäuskottavana. Ensimmäinen hallitsee usein sotilaallisista asioista käytävää keskustelua. Toinen puolestaan koskee Venäjän sisäisen kehityksen tarkastelua. Asenteet estävät sellaisen turvallisuuspoliittisen tarkastelun, joka lisäisi tutkimuksesta saatavaa strategista ja taktista hyötyä.

Venäjän turvallisuuspolitiikan tutkimuksen harjoittaminen on jatkossa yhä vaativampaa. Kulttuuri- ja kieliosaamisen lisäksi se kaipaa lisää kykyä ennakkoluulottomaan tutkimukseen, jossa hyödynnetään eri alojen osaamista ja

näkökulmia. Monitieteiset tutkimusryhmät ja teoreettisten ajatusten välinen dialogi eivät ole akateemisia toiveita vaan niiden on oltava itsestään selvä osa tutkimusta. Kevät 2014 on osoittanut, että keskittyminen perustutkimuksen laadun systemaattiseen parantamiseen ja laaja-alainen Venäjän turvallisuuden ja turvallisuuspolitiikan tutkimus auttavat näkemään tulevaisuuteen paremmin.

Lähteet

- Berdjajev, N. 1947. *The Russian Idea*. London: Geoffrey Bless.
- Heusala, A-L. 2013. *Changes in Administrative Accountability in Russian Transitions*. Review of Central and East European Law 38 (3-4), 267–293.
- Igumnova, L. 2011. *Russia's Strategic Culture between American and European Worldviews*. Journal of Slavic Military Studies, 24, 253–273.
- Koistinen, J. 2012. *Talousrikos Venäjällä, Oikeusvertaileva tutkimus yritystoiminnan talousrikosten rangais-tavuuden alasta historiallisessa ja yhteiskunnallisessa kontekstissa Venäjällä ja Suomessa*. Helsinki: Kikimora Publications, Series A:23.
- Said, E.W. 2012. *Orientalismi*. Tallinna: Gaudeamus Helsinki University Press.
- Suny, R.G. 2001. The Empire Strikes Back. Teoksessa R. G. Suny & T. Martin (eds.) *A State of Nations. Empire and Nation-Making in the Age of Lenin and Stalin*. Oxford University Press.
- Susiluoto, I. 2006. *Takaisin Neuvostoliittoon. Venäläisen huumorin täydellistäminen*. Jyväskylän: Gummerus kirjapaino, 77.
- Turoma, S. 2014. *Idänkysymys vai euroopankysymys? Dostojevski, venäläinen kulttuurieliitti ja historialliset analogiat*. Poliitikasta.fi (huhtikuu 1, 2014)



LUKU II

Muistijälkiäni esimiehen merkityksestä nuoren tunnustuksen kokemukselle

Veli-Matti Värri

I

Vanhan sanonnan mukaan tosiasioiden tunnustaminen on viisauden alku. Näin on kasvatuksessakin. Kaiken kasvatusajattelun ja pedagogiikan tulisi lähteä ihmiselämän eksistentiaalisista tosiasioista, ihmisen keskeneräisyyden, haavoittuvuuden ja haurauden hyväksymisestä. Ihmiselämän arvo ja kauneus on sen traagisessa rajallisuudessa, ihmisen aikatietoisuudessa, kyvyssä tulkita itseään, ja parhaimmillaan, rajallisuuden kokemuksen herättämässä vastuun- ja myötätunnossa muita olevaisia kohtaan. Ihmiselämän haavoittuvuus on jokaisen omakohtaisessa ruumiillisuudessa, lihallsessa konkreettisuudessa, siinä hetkessä ja paikassa, missä juuri nyt seisot. Ihmisyys toteutuu ihmisen rajallisessa maailmassa, ja rajan kokeminen vie meidät ikuisuuden mysteerin äärelle. Mitä tekemistä haavoittuvuudella, hauraudella, jopa traagisuudella on kasvatuksen kanssa? Aivan kaikki. Ilman toivoa ja uskoa kasvavan mahdollisuuksiin ei ole henkistä kasvua. Mutta paradoksaalisesti kasvatusta luo toivoa ja avaa mahdollisuuksia vain, jos kysymys ihmisestä ja ihmisen kasvun mahdollisuuksista ymmärretään ihmisen rajoissa. Nämä rajat ovat ajallisuuden rajoja.

Kirjoitan tätä tekstiä pääsiäisen alla. Me ihmiset emme ole enkeleitä, emme pyhimyksiä, emmekä täydellisiä. Täydellisinkin huusi kärsimystään ja epätoivoaan: ”Jumalani, Jumalani, miksi minut hylkäsit”. Täydellisten sijasta voimme parhaimmillaan kohdata hyviä ihmisiä, ja hyvien ihmisten joukossa voi harvoin löytää myös viisaan ihmisen. Yksilöiden välillä on synnynnäisiä, kasvuympäristöstä johtuvia ja sosialisatiokokemusten aiheuttamia eroja, mutta tietyt inhimilliset vakiot ovat yhteisiä kaikille. Kun perustarpeet on tyydytetty, tunnustuksen kokemus on inhimillisistä vakioista tärkein. Siksi kulttuurien tai yhteisöjen eettistä laatua arvioitaessa ratkaiseva kriteeri on, kohdellaanko ihmisiä persoonina eli tunnustettuina. Alun perin Hegelin ajattelusta alkunsa saanut tunnustuksen ontologia antaa kriteerit oman aikamme suhteiden, yhteisöjen ja yhteiskuntien demokratian ja eettisyyden tilan arvioimiseksi. Mitä enemmän tunnustusta yhteisö, yhteiskunta tai kulttuuri sisältää, sitä parempi se on eettisesti arvioituna. Mitä enemmän yhteisössä tai yhteiskunnassa vannotaan kilpailun nimiin ja joudutaan kamppailemaan tunnustuksesta, sitä useampi jää ilman sitä. Yhteisöt, joissa käydään jatkuvaa tunnustuskamppailua, ovat ihmisen ”olemuksen” vastaisia ja sellaisina patologisia.

II

Yleiset pedagogiset ja yhteiskuntapoliittiset realiteetit ovat läsnä puolustusvoimien arjessa. Upseerit ja aliupseerit kohtaavat vuosittain tuhansia vasta itsenäistymässä olevia nuoria, joista useimmat ovat ensimmäistä kertaa pidemmän jakson poissa kotoaan. Asepalvelusiässä olevat hakevat vielä itseään ja työstävät nuoruusiän kehitystehtäviään. Vaikka suurin osa nuorisosta suorittaa asepalveluksen, kasvava osa heistä jättää koulutuksen kesken sen alkutaipaleella. On oletettavaa, että syrjäytymisriski 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. Kaiken nuorisonkasvatuksen ja siten myös sotilaspedagogiikan maksimi on, että jokainen nuori tarvitsee tunnustuksen kokemusta ja arvostusta, jotta oma elämä tuntuisi arvokkaalta ja toisten elämä puolustamisen arvoiselta.

III

Nato-yhteensopivuuttani osoittaakseni sorrnun nyt minäkeskeiseen identiteettimuisteluun (tämä on niin amerikkalaista). Menin aikoinaan armeijaan positiivisen uteliaalla mielellä. Etenin RAUK:sta tavoittelematta ja suuremmin ponnistelematta (olin hyväkuntoinen ja lojaali) parhaiden joukossa RUK:n sisikompagniaan. RAUK:ssa olin yksi kolmesta joukkueovereideni valitsemasta, kun kysyttiin heidän toivettaan sodanaikaisesta johtajasta. Siinä vaiheessa aloin tosissani pohtia sotilasuraa mahdollisuutena. Nykyisessä elämän- ja ikävaiheessani alkaa olla luonnollista pohtia, miten elämä olisi mennyt, jos olisin tehnyt toisenlaisia valintoja tai jos jotkut valintani olisivat johtaneet kohtaamisissani toisenlaisiin vastaanottoihin. On selvää, että elämäni olisi ollut tyystin toisenlainen, jos olisin suuntautunut ja tullut valituksi sotilasuralle. Juha Mäkisen juhlakirjassa on houkutus pohtia, miksi minusta ei tullut Juhan upseeriveria? Vastausta etsiessäni esitän asevelvollisuusajaltani muutamia muistikatkelmia, jotka valaisevat avainkokemuksiani.

Sissikoulutus on vaativaa ja siinä on koeteltava, tietyissä inhimillisyyden rajoissa, myös henkistä kestävyyttä. Erikoiskoulutukseen päässeet ovat tunnetusti jopa ylpeitä koettelemuksistaan, jotka erottavat heidät ”tavallisista”. Sain kokea, että on upseereja, jotka ovat luonnostaan dialogisia, ja jotka vaativissakin tilanteissa osoittavat toisen kunnioitusta ja toisesta välittämistä, ja on esimiehiä, jotka eivät kykene milloinkaan kohtaamaan alaisiaan tuntevina ihmisinä. Olennaista on, saako esimies luotua ilmapiirin, jossa joukkonsa osana toimiva nuorukainen tuntee itsensä hyväksytyksi ja tarpeelliseksi. Monista esimiehistäni on hyviä muistoja. Karjalan Prikaatin RAUK:ssa joukkueenjohtaja,

yliluutnantti Mikkosen lievä sarkasmi ja yllättävät ”taakse poistutukset” tuntuivat pelkästään toverillisilta keskinäisen luottamuksemme ansiosta. Entisenä olympiapainijana kiväärikomppanian päällikkö, yliluutnantti Seppä osasi luoda kannustavan ilmapiirin, jossa vaativuus ja palkitseminen olivat tasapainossa.

RUK oli oma lukunsa nuoren miehen elämässä. Tupa Kämärässä syntyneet toveruussuhteet ovat kantaneet vuosikymmenten yli näihin päiviin saakka. Sissikomppanian kokemukset yhdistävät myös kurssirajojen yli. Muistellessaan joitakin kouluttajiaan muuan oikeustieteen yliopistouralla pitkälle edennyt sissupseeri tiivistä minulle avainkokemuksensa: ”Ennen RUK:n sissikomppaniaa en osannut kuvitella, että sellaisiakin ihmisiä on olemassa.” Olin onnekas saadessani joukkueenjohtajaksi yliluutnantti Urhovaaran. Hän oli tyyni, tavallisen suomalaisen miehen oloinen, ja aina asiallinen ja korrektisti käyttäytyvä. Erikoista hänessä oli, että kollegojensa karjunnan keskellä hän ei koskaan korottanut ääntään yli tarpeen. Hänen neuvonsa meille nuorille upseerioppilaille oli, että upseeri ei saa arvovaltaa huutamalla ja kurittamalla; hänen arvovaltansa perustuu osaamiseen ja esimerkillisyyteen. Kunnioitimme syvästi Urhovaaraa ja hänen johtamistaitoaan. Valitettavasti hän lähti kesken kurssimme suorittamaan upseerin jatko-opintoja Yhdysvaltoihin.

Komppanianpäällikkönä oli RUK:n patsastakin ryhdikkäämpi mies, majuri Kiukas, jolla oli jo legendaarinen maine tiukkana, mustaa huumoria viljelevänä päällikkönä. Kuten usein ennenkin, sissikomppania voitti kurssini aikana RUK:n yleismestaruuden kilpailuissa, jotka koostuivat hiihtosuunnistuksesta, hiihdosta ja Kirkkojärven marssista. Kiukaksen tyyliä kuvaa hyvin osuvasti seuraava episodi. Voitettuamme yleismestaruuskilpailun ensimmäisen osakilpailun, hiihtosuunnistuksen, Kiukas komensi komppanian käytävälle, RUK:n sankariaulaan. Uskoimme, että nyt meitä kehuaan, mutta toisin kävi. Pahan-tuulisen näköinen ryhdikäs herra pauhasi (ässä persoonallisesti suhauttaen) ratsuväen housuissaan: ”Voititte eilen ainoastaan vajaalla kahdella minuutilla toiseksi tulleen 2. komppanian. Piru teidät nokkikoon, jos tällainen veltoilu toistuu!” Lisäksi hän sanoi, että velton suorituksemme vuoksi emme oikeastaan ole edessä olevan viikonloppulomamme arvoisia. Jonkin merkillisen kollektiivisen tulkintamme perusteella minä ja kurssitoverini emme sittenkään pitäneet komppanian päällikköä pahana miehenä. Tunnistimme hänessä vanhakantaista (jopa teatraalista) arvokkuutta ja (kätkeytä) inhimillisyyttä mustan huumorin alla. Samalla oli selvää, että tämän miehen edessä ei pullikoida: epäroivä arvostus, ehdoton kurinalaisuus ja tietynlainen pelko yhteen kietoutuivat omassa kokemuksessani.

Ristiriitaisimmin suhtauduimme ylisotilaalliseen (tai oikeammin sanottuna ”sotahulluun”) 1. joukkueen johtajaan, jonka sukunimen etuliitteeksi jo edelliset kurssit olivat lisänneet kansallissosialismiin viittaavan lyhenteen. Tunnustan alusta pitäen pelänneeni tämän herran kohtaamista, ja tiedän, että useimmat kokivat samoin. Perinnetiedon mukaan hän ei raivostuessaan (mitä tapahtui usein) tyytynyt pelkästään huutamaan, kasvonsa kosketus- ja sylkietäisyydellä toisen kasvoista, vaan tarvittaessa tehostamaan sanomaansa voimatoimin.

Oli varmaa, että hänen yöpäivystysvuorollaan kypärä oli kaapin päällä kolme millia vinossa, minkä vuoksi seurasi äänekäs herätys kello kolmelta. Monet ikävät kohtaukset menivät pelätessäkkin huumorilla, vaikka takaraivossa jyskytti mahdollisuus, että ”se voi käydä kiinni”. Jälkeenpäin olen hänelle kiitollinen pelkästään hyvistä jutunaiheista. Herkullisin jutuista sai alkunsa komppanian aamutoimista kevättalven hämärissä. Alituisesti sotaan valmistautuva (ja epäilemättä sodasta unelmoiva), ”susikoiramainen” yliluutnantti oli päivystysvuorossa, ja pian aamutoimien alettua käytävältä alkoi kuulua hirvittävää huutoa. Saimme kaksi minuuttia aikaa (saattoi olla viisikin, mutta tarinasta tulee parempi, jos sanon kaksi minuuttia) pukeutua täysiin taisteluvarustuksiin ja siirtyä joukkueittain komppanian käytävälle. Kakofonisen kolistelun, sekoilun ja sekasorron jälkeen komppania kokoontui kypärät päässä, täyteen pakattu sissireppu selässä ja rynnäkkökivääri rinnalla käskettyyn paikkaan. Sitten alkoi vaahtosuinen huuto, josta selvisi, että joku upseerioppilas oli juljennut mennä aamupesulle saippuarasia väärässä kädessä. Tällainen huolimattomuus kuulemma osoittaa, ettemme ole Saksan tai Israelin armeijan veroisia; ei meitä voi edes verrata. Pienistä huolimattomuuksista kasvaa isoja huolimattomuuksia, joten olemme kyseisenä aamuna osoittautuneet ”taisteluelvottomaksi paska-joukoksi”. Tämä aamu jäi elämään muistoissani legendana.

Totaalinen kurinalaisuus synnyttää erikoista psykologiaa tai sosiaalipsykologiaa (ks. Tukholma-syndrooma). Meidät oli juuri ylennetty upseerikokelaiksi, seisoiimme käytävällä jonossa, ja ns. rähinäremmi kulki ensimmäistä kertaa olkani yli. Yhtäkkiä tunsin selässäni kosketuksen. Olkani takana seisoi tämä komppanian ja luultavasti koko RUK:n pelätyin upseeri (kapteeniksi ylennettynä), joka oikoi kierteellä olevaa rähinäremmiäni. Tuntui käsittämättömältä, että hän teki sen jopa jotenkin hellästi. Sitä en osannut odottaa. Muistan, kuinka liikituksen kyynel vieräi poskeani pitkin.

Komppanianväepeli, pieni nasaaliääninen mies, oli kaikkine ”von münchhauseniläisine” tarinoineen (juttujensa mukaan hän oli hoitanut suvereenisti lähes kaikkia kuviteltavissa olevia ammatteja) valmis hahmo nykyisin suosittuun Putous-sketsiohjelmaan. Hänen alati toistuvat (kiusallisen iljettävät) anaaliset ilmauksensa johtivat keskuudessamme karnevalisoivaan, etäännyttävään huumoriin ja mestarilliseen sanataituruuteen. Ylipäänsä huumori oli keinomme luoda meistä lyömätön veljesten joukko. Vaikka RAUK:n kannustavien päivien jälkeen kirjoitin ensimmäisenä Haminan iltanani yläpuolellani nukkuvan Yli-Hankalan Arvin (sittenkin lääketieteen professori) sängyn pohjaan: ”RUK, enää 99 TJ, yritä kestää VM), ei edellä kuvatun kaltaisista kokemuksista mikään lopullisesti horjuttanut uskoani tai ollut henkisesti ylivoimainen. Ehkä sittenkin enemmän koetteli epätietoisuus siitä, milloin keskellä pimeää Miehikkälän tai Virolahden metsää, väsyneenä ja jo kartalta pudottuani, iskee johtamisvuoroni. Tähän koettelemukseen ei ole mitään valittamista, sillä se kuului koulutuksen luonteeseen.

IV

Lopuksi palaan RUK:n aikaisiin omiin avainkokemuksiini rajallisuudestani ja haavoittuvuudestani. Ihminen voi kokea itsensä persoonaksi täysin suorituskaskeudessa ja kollektiivisessa yhteisössä, jos hän tuntee tulevansa hyväksytyksi myös yksilönä, erityisenä ja ainutlaatuisena ihmisenä. Tunnustuksen kokemus tai sen puute ratkaisee, tunnenko itseni välineeksi vai persoonaksi. Miksi minusta ei tullut aktiiviupseeria? Miksi Haminasta jäi kitkerä sivumaku? Talvikurssin loppupuolella makasin kuumeisena tuvassani muiden rämpiessä sotaharjoituksessa jossakin Salo-Miehikkälän korvessa. Olin vielä huonovointinen sinä aamuna, jolloin palveluksesta vapautumiseni päättyi. Päivystysvuorossa ollut kapteeni N. yllätti minut aamutoimiltani, ja kun kävi ilmi, että vapautukseni on ohi (en ollut vielä ehtinyt ilmoittautua vastaanotolle), hän alkoi välittömästi haukkua minua roistoksi, heittiöksi ja ties miksi ihmiskunnan jätteeksi. Selvimmin muistan, kun tämä eteläpohjalaista jyrkkyyttä ja tosikkomaisuutta ilmentävä isokokoinen upseeri huusi minulle: ”Olette lurjus!” Olin hänelle armeijan kunnian, moraalien ja suorituskyvyn vaarantava viallinen esine, ihmisroska, en vilpitön ja avoin nuorukainen, jolla on elämä edessään. Kapteeni ei tunnistanut nuorta ihanteellisuuttani (kannoin ylpeäni sissien havumerkkiä hihassani), lojaalisuuttani ja jopa jonkinlaista runollisen herkkää uhrivalmiuttani. Kun hän solvasi inhoten minua lurjukseksi, rinnanalani kylmeni, en enää kuullut hänen muita solvauksiaan; ajauduin ajan ja paikan ulkopuolelle, josta ikään kuin tarkkailijana oudoksuin, että mitä ihmettä minulle on tapahtumassa. Kapteeni N. määräsi minut siltä seisomalta pyöräilemään jonnekin parinkymmenen kilometrin päähän korpeen, etsimään komppaniaani ja joukkuettani, jonka oli tosin tarkoitus palata jo samana päivänä kasarmille. Siinä hetkessä päätin, etten kuumeisena tai ainakin toipilaana lähde minnekään; en vaikka erottaisitte RUK:sta. Sanoin kapteenille olevani edelleen huonovointinen, ja ilmoittauduin vastaanotolle. Solvaamiseni jatkui, mutta vastaanotolle menoa hän ei kuitenkaan voinut estää. Tuntemukseni olivat oikeita, sillä iltapäivällä kuume nousi uudelleen.

V

Vuodesta 2007 alkaen minulla on ollut suuri kunnia toimia Maanpuolustuskorkeakoulun eettisen kasvatuksen dosenttina. Vaikka varusmieskoulutuksestani on jo aikaa, sekä kokemani tunnustus että tunnustuksen puute ovat olleet elämyksellisesti niin voimakkaita, että koen niiden vieläkin liikuttavan minua. Nämä kokemukset ovat pysyvästi osa esiympäristäni pohtiessani sotilaspedagogiikan kysymyksiä. On hyvin todennäköistä, että elämäni olisi edennyt toisin, jos nuorena asevelvollisena olisin kohdannut esimiehenäni Juha Mäkisen tai hänen kaltaisiaan upseereita: olisin heidän esimerkillisyytensä ansiosta vakavasti pyrkinyt sotilasuralle. Nyt olen yliopistossa enkä armeijassa. Merkittävistä tilanteistani on se, etten tiedä kummassa olisin vapaampi.

Opiskelijat osana opetuksen laadun kehittämistä

Pekka Halonen

Johdanto

Tässä artikkelissa tarkastellaan opiskelijoiden roolia opetuksen kehittämisessä. Tarkastelu peilaa opiskelijoiden toimintaa Maanpuolustuskorkeakoulussa.

Opetuksen kehittämistä on pidetty pitkälti opettajien ja opetusta järjestävien tahojen tehtävänä. Opiskelijoiden osallistuminen opetuksen kehittämiseen on tapahtunut käytännössä opetukseen palautejärjestelmän kautta. Opiskelijoiden puolelta on noussut viime aikoina esiin näkemyksiä, että he eivät itse koe juurikaan voivansa vaikuttaa opetuksen kehittämiseen tai sen laatuun.

Tässä tarkastelussa opetuksen kehittämisellä ymmärretään kaikkia koulutus- ja toimintakulttuuriin sekä oppimisympäristöihin vaikuttavia toimenpiteitä, jotka edistävät ja tukevat opetus- ja oppimisprosessille asetettujen osaamistavoitteiden saavuttamista.

Opetuksen laadunvarmistusjärjestelmä

Opetuksen palautejärjestelmä on keskeinen opiskelijoiden vaikuttamiskanava. Opiskelijoiden lisäksi palautejärjestelmän piiriin kuuluvat opettajat ja muu korkeakoulun henkilöstö sekä tärkeimmät sidosryhmät. Opetuksen palautejärjestelmä on keskeinen osa korkeakoulun opetuksen kehittämistä sekä oppimistakuun toteutumisen seurantaan (MPKK PEDSTRA 2013; MPKK:n toimintakäsikirja 2012). Palautejärjestelmään kuuluvat opintojakso- ja opettajapalaute, kausipalaute, tutkintopalaute ja työelämäpalaute.

Opetuksen palautejärjestelmän tuottamaa tietoa hyödynnetään opetussuunnitelmien, opintojaksojen ja oppimista tukevien palveluiden kehittämisessä sekä opetuksen johtamisessa. Palautejärjestelmän avulla seurataan opetuksen laatua ja sen vaikuttavuutta sekä tehdään kehittämisspäätöksiä, jotka konkretisoituvat korkeakoulun ja ainelaitosten yksityiskohtaisissa kehittämis- tai toimintasuunnitelmissa.

Opetuksen laadunvarmistusjärjestelmään kuuluvat palautejärjestelmän lisäksi erilaiset opetuksen laadun arvioinnit, ulkopuoliset auditoinnit sekä tutkinto-osastojen ja ainelaitosten itsearvioinnit.

Opiskelijan rooli ja vastuu opetuksen kehittämisessä

Opiskelijan osaamisen kehittäminen rakentuu opettajan toteuttaman opetusprosessin ja opiskelijan oppimisprosessin yhteisvaikutuksena. Hyvin toteutettu ja laadukas opetus luo pohjan opiskelijan oppimiselle ja osaamistavoitteiden saavuttamiselle opinnoille varatussa ajassa. Opetusprosessi voi kuitenkin ainoastaan ohjata ja tukea opiskelijan oppimisprosessia ja osaamistavoitteiden saavuttamista.

Pääsääntöisesti suomalaiset yliopistot eivät näe omia opiskelijoitaan varsinaisina asiakkaina. Maanpuolustuskorkeakoulussa opiskelija on määritelty sisäiseksi asiakkaaksi. Opiskelijan näkeminen asiakkaana rakentuu opetuksen ja opiskelun keskinäisen suhteen perusluonteesta (Alaniska 2006, 12), jossa opetus- ja oppimisprosessi muodostavat linjakkaan kokonaisuuden. Tämä konkretisoituu opiskelijan oppimistuloksia ja osaamistavoitteiden saavuttamisena. Tässä ajattelussa opiskelijoiden rooli nähdään entistä merkittävämpänä osana korkeakoulun opetuksen kehittämistä.

Opiskelijoiden osallistaminen ja huomioiminen opetuksen laadun kehittämisessä on tärkeä osa opetuksen laadunvarmistusjärjestelmää. Periaatteessa vain opiskelijat voivat arvioida, miten esimerkiksi osaamistavoitteiden saavuttamiseksi rakennettu oppimisympäristö tukee heitä osaamistavoitteiden saavuttamisessa.

Opiskelijoiden vaikuttamismahdollisuudet opetuksen laadun kehittämiseen

Opetuksen laadunvarmistus on nähtävä erityisesti opiskelijoita koskevana kysymyksenä. Opiskelijoiden vaikutusmahdollisuudet Maanpuolustuskorkeakoulun hallinnossa sekä opetuksen ja laadun kehittämisessä kehittämistyössä ovat monitasoiset. Tällä hetkellä opiskelijoilla on edustajansa käytännössä kaikissa valmistelemissa, kehittämissä ja päättävissä toimielimissä.

Oppilaskunnan hallitus nimeää opiskelijoiden edustajat vuosittain Maanpuolustuskorkeakoulun monijäsenisiin hallintoelimiin. Tämän lisäksi oppilaskunnalta pyydetään erilaisia lausuntoja korkeakoulun toiminnasta ja sen kehittämisestä. Opintojen alussa opiskelijoita informoidaan heidän vaikutusmahdollisuuksistaan Maanpuolustuskorkeakoulun toimintaa ja opetuksen kehittämiseen. Opiskelijoita kannustetaan aktiiviseen toimintaan ja palautteen antoon.

Maanpuolustuskorkeakoulussa opiskelijoiden mahdollisuudet vaikuttaa opetuksen kehittämistyöhön jakaantuvat neljään eri kokonaisuuteen:

- Toiminta monijäsenisissä hallintoelimissä
 - Neuvottelukunta, johtoryhmä, opetusneuvosto, tutkimusneuvosto, Kadettikoulun ja Jatkotutkinto-osaston opettajaneuvosto sekä opintotukilautakunta.
- Toiminta monijäsenisissä opetuksen kehittämisryhmissä
 - Laadunvarmistuksen ohjausryhmä, opetuksen kehittämistyöryhmä ja ainelaitoksien kehittämisryhmät.
- Opetuksen ja oppimisen laadun arviointi opintojen eri vaiheissa
 - Opetuksen palautejärjestelmän kokonaisuus
- Opiskelijoiden omat toimielimet
 - Oppilaskunta, Kadettitoverikunta ja kurssikohtaiset toimielimet

Opiskelijoiden roolin kehittäminen opetuksen laadun kehittämisessä

Syksyn 2013 aikana toteutettiin kyselytutkimuksen valmistuneille sotatieteiden kandidaateille (SK) ja maistereille (SM) sekä esiuupseerikurssille (EUK). Tutkimuksessa kartoitettiin opiskelijoiden kokemuksia opetuksen palautejärjestelmästä sekä osallistumisesta opetuksen laadun kehittämiseen.

”Opetuksen laadun kehittämiseen on tarjottu hyvin tilaisuus osallistua, sillä palautetta on kerätty jokaisen opintojakson ja lukuvuoden päätteeksi. Pääsääntöisesti palautteeseen tartuttiin ja opetusta kehitettiin, jotta opetuksesta saataisiin tehokkaampaa ja laadukkaampaa”. (SK-opiskelija)

”Koulun tulisi konkreettisesti tuoda esille sitä, miten saatua palautetta hyödynnetään. Tämä motivoisi opiskelijoita myös opiskelijoita palautteen antoon”. (SM-opiskelija)

”Palautteeseen suhtautumiseen organisaatiolla on kehitettävää. Mikäli oppilaitos ei sitoudu käsittelemään annettua palautetta objektiivisesti ja rakentavasti, palautteen kerääminen voidaan lopettaa”. (SK-opiskelija)

Tutkimuksen mukaan opiskelijat ovat tyytyväisiä opetuksen palautejärjestelmään. Suurimmat kehittämistarpeet liittyivät palautteen vaikutuksista kertomiseen ja palautteeseen suhtautumiseen sekä ylipäättänsä opiskelijoiden roolin kasvattamiseen opetuksen kehittämisessä.

Seuraavassa on kuvattu kyselyn kautta nousseita kehittämisideoita ja -toimenpiteitä.

Palautejärjestelmän kehittäminen. Opetuksen palautejärjestelmä on vaativa ja kuormittava niin opiskelijan kuin opettajan näkökulmasta. Saman sähköisesti kerättävän kysymyssarjan toistuva käyttö voi aiheuttaa palauteväsymystä. Mahdollisia palauteväsymyksen merkkejä on seurattava jatkuvasti. Määrällisesti suurimpaan ja kuormittavimpaan opintojaksopalauteeseen liittyy monia haasteita. Suurimpana on se, että kerättävä vaikuttaa vasta vuoden päästä seuraavan opintojakson kehittämiseen. Tämä voi vaikuttaa osaltaan opiskelijoiden kehittämishalukkuuteen ja vastausmotivaatioon.

Opiskelijoille tulee esittää nykyistä selkeämpi kuva siitä, miten palautetta kerätään, miten se analysoidaan, miten sitä hyödynnetään opetuksen kehittämisessä sekä mikä tässä kokonaisuudessa on opiskelijoiden rooli.

Palautetta kerätään kattavasti, mutta palautteen purkaminen ei vastaa kaikilta osin palauteprosessille asetettua tavoitetilaa. Minimivaatimus palauteprosessissa on palautteen palautetilaisuuden järjestäminen. Opiskelijoiden antama palaute on käsiteltävä kaikkien kurssien tai opintojaksojen jälkeen erillisessä palautetilaisuudessa, jolloin opiskelijoilla on mahdollisuus myös palautteenantoon palautteesta.

Palautepäivien järjestäminen. Palautepäivillä voitaisiin kehittää opiskelijoiden, opettajien ja ainelaitosten välistä vuorovaikutusta. Palautepäivä olisi lukukausittain järjestettävä avoin palautetilaisuus (opiskelijat ja opettajat), jossa opiskelijat esittävät tutkintotasoisin keskeisimpiä opetuksen kehittämistoimenpiteitä opetusta antaville ainelaitoksille, opetuksen suunnittelijoille ja kehittäjille sekä tukipalveluiden tuottajille. Palautepäivä voitaisiin toteuttaa myös opiskelijoiden ja opettajien yhteisenä työpajatyöskentelynä.

Palauteryhmien käyttö. Palauteryhmällä pyritään kehittämään opetusta kurssin tai opintojakson aikana. Palauteryhmään kuuluu muutama vapaaehtoinen opiskelija, jotka tapaavat opettajan tai opettajia muutaman kerran kurssin aikana. Tapaamisessa keskustellaan vapaasti opetuksen sisällöstä, opetuksen toteutuksesta sekä oppimisympäristöön liittyvistä asioista.

Opiskelijoiden osaamisen hyödyntäminen. Opiskelijat, erityisesti Maisteri- ja jatkotutkinto-opiskelijat olisi otettava nykyistä selkeämmin ja tiiviimmin mukaan opetuksen tavoitteiden määrittelyyn, kuormittavuuden arviointiin ja erityisesti opetuksen toteuttamiseen liittyvään suunnitteluun. Ainelaitosten on tarkasteltava opiskelijoiden hyödyntämistä oppiaineittain.

Oppilaskunnan roolin kehittäminen. Oppilaskunnan rooli korkeakoulun opetuksen laadun kehittämisessä on määriteltävä nykyistä selkeämmin. Oppilaskunnan tulisi laatia toiminnalleen strategia, joka selkeyttäisi toimintaa mm. opetuskulttuurin, opetuksen laadun ja oppimisympäristöjen kehittämisessä. Strategia varmistaisi osaltaan oppilaskunnan työn jatkuvuuden. Toisaalta

myös korkeakoulun on luotava yhtenäinen toimintamalli siitä, miten ja missä asioissa oppilaskuntaa informoidaan tai käytetään eritasoisissa korkeakoulun toimintaan tai opetukseen liittyvissä asioissa. Monijäsenisiin toimielimiin osallistuvien opiskelijajäsenten roolia ja vastuuta on myös tarkasteltava.

Muita kehittämistoimenpiteitä. Lähtötasokyselyn toteuttamista on harkittava kaikilla tutkintotasoilla. Kysely voidaan toteuttaa oppiaineittain tai yleisempänä kokonaisuutena. Oikein toteutettu kysely ohjaa opettajan opetuksen sisältöä ja keinovalikoiman käyttöä.

Henkilökohtaisen opiskelusuunnitelman (HOPS) roolia on tarkasteltava kaikilla tutkintotasoilla. HOPS:n perusajatuksen toteutuminen vaatii tavoitteiden selkeyttämistä sekä toimintamallin luomista sen käytöstä ja seurannasta. HOPS-työskentely tulisi liittää nykyistä selkeämmin osaksi oppimisen ja osaamisen kehittymisen laadunvarmistusta.

Pohdinta

Opiskelijan rooli opetuksen laadun kehittämisessä tulisi nähdä nykyistä moninaisempana. Opiskelijat on nähtävä aktiivisina jäseninä ja resursseina, jotka tuovat oman osuutensa opetustapahtumien ja oppimisympäristöjen kehittämiseen. Käytännössä opiskelijoiden rooli on kuitenkin ajautunut liikaa pelkästään palautteenantajan rooliin. Opiskelijan roolin tulisi kehittyä opintojaksopalautteen antajasta kohti kokonaisvaltaista ja osallistuvaa opetuksen laadunvarmistusta. Maanpuolustuskorkeakoulussa on mahdollisuus ottaa opiskelijat nykyistä paremmin osaksi opetuksen laadunvarmistusjärjestelmää.

Opiskelijan keskeinen rooli opetuksen laadunvarmistusjärjestelmässä pitäisi vaikuttaa siihen, että opiskelija on valmis ottamaan nykyistä enemmän vastuuta opetuksen, oppiaineiden ja koko korkeakoulun opetuksen ja toiminnan kehittämisestä. Toteutuakseen tämä vaatii opetuksen toteuttajilta ja korkeakoululta vastuuta mm. opetuksen palautejärjestelmän oikeasta käytöstä ja tehtävistä kehittämistoimenpiteistä. Opiskelijaa on nähtävä tärkeänä osana opetus- ja oppimisprosessin onnistumista.

Korkeakoulussa opiskelijoita kannustetaan – osana akateemisia valmiuksia – antamaan aktiivisesti kriittistä, mutta kehittävää palautetta. Opetuksen laadunvarmistusjärjestelmää pyritään kehittämään edelleen siten, että yksittäisen opetustapahtuman arvioinnista siirryttäisiin yhä enemmän opetuksen laadun kokonaisvaltaiseen arviointiin. Tämä vaatii luonnollisesti sekä opiskelijoilta että opettajilta sitoutumista sekä yhteistoiminnan uusia muotoja.

Lähteet

Maanpuolustuskorkeakoulun toimintakäsikirja. 2012. Versio 1.6. 1.10.2012 (AI9875). Maanpuolustuskorkeakoulu. Helsinki.

Maanpuolustuskorkeakoulun työjärjestys. 2012. MPKKHSMK 12.3.2012 (HI280). Maanpuolustuskorkeakoulu. Helsinki.

Maanpuolustuskorkeakoulun strategia 2015. MPKK:n asiakirja 1.10.2012 (HI732). Maanpuolustuskorkeakoulu. Helsinki.

Maanpuolustuskorkeakoulun pedagoginen strategia. 2013. Maanpuolustuskorkeakoulu. Helsinki.

Alaniska, H. (toim.) 2006. *Opiskelija opetuksen laadunarvioinnissa*. Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisuja 16:2006. Tampere: Tammer-Paino Oy.

Miekkaillenko yhteinen, jaettu toiminnan kohde - ajatuksia matkastani kohti sotatieteen tohtoriksi

Johanna Anttonen

Onko jokaisen pakko tehdä väitöskirja?

Kuten Määttäkin (2009, 13) toteaa ohjattuaan kymmeniä, ellei satoja väitöskirjoja, väitöskirjaprosessi on jokaiselle väitelleelle ikimuistoinen ja erityinen vaihe elämässä. Se on ikimuistoinen hänen mukaansa myös väittelijän lähipiirille, ystäville, puolisolle ja erityisesti lapsille, jotka elävät tässä prosessissa mukana kasvaen itsekin joskus hyvin pienistä koululaisista opiskelijoiksi – mahdollisesti jopa tutkijoiksi asti. Muistan hyvin hetken jo vuosien takaa, jolloin oma tyttäreni kysyi lähinnä pelkoa sisältävän kysymyksen väitöskirjan kirjoittamiseen liittyen. Hänen huolensa ja kysymyksensä liittyi siihen, pitääkö jokaisen oikeasti tehdä jossakin vaiheessa väitöskirja. Olihan hän elänyt mukana prosessissa, jossa työn tekeminen tuntui viivästyvän syyn jos toisenkin takia vuodesta toiseen. Lapsen kysymys sisälsi lähinnä kauhua, sillä olihan hän nähnyt ne järkyttävän suuret kirjapinot ympäri kodin lattiaita ja kuullut iltaisin koneen raksutuksen ja välillä jopa kirosanat silloin, kun tietokoneohjelmat eivät toimineet odotetulla tavalla ja koneet sammuivat ennen viimeisten paperille kirjoitettujen ajatusten tallentamista. Pienen lapsen toive oli se, että hänen ei tarvitsisi koskaan tehdä samaa kuin äiti.

Lapsen lisäksi prosessi voi monen ulkopuolisen silmin vaikuttaa lähes mahdottomalle ja ajallisesti ikuisuusprojektille. Ja joillekin se tosiaan sitä onkin. Valtakunnallisesti asiaa ei liene missään tilastoitu, kuinka moni ei koskaan saa aloittamaansa työtä valmiiksi? Ainakaan itse en ole tällaiseen tilastoon törmännyt. Maanpuolustuskorkeakoulussakin (MPKK) on opintohallinnon mukaan tohtoriopiskelijoita, jotka ovat olleet kirjoilla jo vuodesta 1999 ja 2000, mutta itse prosessi ei ole saanut tuulta alleen alustavaa suunnitelmaa pidemmälle. Opintopisteitä ei opiskelijarekisterin mukaan ole kertynyt pyöreää nollaa enempää. Liekö työkään edistynyt alustavan suunnitelman jälkeen paperille asti? Ikuisuusprojektille tämä työ tuntui vielä muutama vuosi sitten itsestäänkin, jolloin aloitin yhteistyöni Juhan kanssa.

Suomessa järjestetään noin 1600 väitöstilaisuutta vuosittain ja vuosi 2013 olikin ennätysellinen huikealla 1724 tohtoritutkinnon määrällä. Maanpuolustuskorkeakoulun osuus tästä potista oli viisi väitellyttä. Maanpuolustuskorkeakoulun osalta ei muutenkaan puhuta kuin muutamista kymmenistä väitöskirjoista koko tohtorikoulutuksen historian ajalta, joka alkoi vasta vuonna 1999 kolmelle upseerille myönnettyjen opinto-oikeuksien myötä (Vaahtolampi 2013, 99). Tämä oli kuitenkin alku, jonka jälkeen niin kansallinen kuin kansainvälinen kiinnostus tohtorikouluamme kohtaan on vuosi vuodelta kasvanut. MPKK:ssa väitelleiden määrä on eri yliopistojen tohtoritutkintojen määriä vertailevien

tilastojen rinnalla pienuudestaan huolimatta ylpeyden aihe, varsinkin kun vuosittain opiskelijoita hyväksytään suorittamaan sotatieteiden tohtorin tutkintoa vain noin 2-4 uutta opiskelijaa ja historia on kokonaisuudessaan vielä kovin lyhyt. Se, mikä itseä tietysti kiinnostaa MPKK:n tohtorikoulutuksen historiassa ja on omaltakin kohdaltani tärkeä vuosi, on ensimmäisen siviilin hyväksyminen sotatieteiden tohtoriksi johtaviin opintoihin vuonna 2007. Tämän myötä olen itsekin saanut mahdollisuuden joku päivä tulla yhdeksi MPKK:lta valmistuneeksi sotatieteiden tohtoriksi. Ja voin kertoa, että olen ylpeä tästä mahdollisuudesta. Kirjoittaessani ajatuksiani uuden lukuvuoden aloittamisen kynnyksellä Juhan 50-vuotispäivän kunniaksi, olisin mahdollisesti yksi heistä onnellisista, joilla tämä tie on pian käyty loppuun.

Matka kohti sotatieteiden tohtorin tutkintoa on tuntunut välillä pitkältä ja kiviseltä, mutta jo nyt sen voi sanoa olleen antoisa, sotatieteellistä ja erityisesti sotilaspedagogista ymmärrystä kasvattava – kiitos Juhan. Juhan ansiosta väitöskirjani aihepiiri alkoi hahmottua vuoden 2011 aikana. En voinut kasvatustieteellisen ja humanistisen taustani vuoksi kuvitellakaan, että väitöskirjani aihepiirini jokin päivä koskisi poliisien ja upseerien työnkuvaa sekä viranomaisyhteistyötä. Kun näihin aiheisiin linkitettiin näiden ammattikuntien koulutus ja koulutuksen kenttä Bolognan prosessin mukaisine periaatteineen sekä turvallisuus, aihe tuntui kuin tuntuikin mitä omimmalta. Suurin kiitos ohjaajana Juhalle kuuluukin siitä, että varsinkin alussa hän hyvin painokkaasti ohjasi sekä aihetta että teoriavalintaa. Oman ymmärryksen ja osaamisen kasvassa hän myös osasi kuunnella, hyväksyä tutkijan valinnat ja jopa jättäytyä taka-alalle lopullisia valintoja ja rajauksia tehdessäni. Näin onkin valmistumassa tutkimukseni aiheesta turvallisuusasiantuntijuuden muutos ja yhteiskehittäminen, jossa poliisit ja upseerit turvallisuusalan viranomaisina etsivät yhteistä toiminnan kohdetta – laajan turvallisuuden kentässä. Mutta mikä onkaan ollut minun, väitöskirjan tekijän ja Juhan yhteinen toiminnan kohde, jonka vuoksi meidän on alun perin kannattanut aloittaa yhteistyö eli yhteiskehittäminen, kuten Engeström (2004) asian esittää? Tätä kysymystä yritän nyt avata osana myös oman tutkimuksenikin teoriaa.

Miekkailulla kohti päämäärää

Väitöskirjan historiallisista juurista on löydettävissä kaksi erillistä polkua. Ensimmäinen näistä on noin kutsuttu *oratio obliqua*, jossa selostettiin toisen lausumia suoran lainauksen sijasta. Ensimmäisessä väitöskirjassa harjoiteltiin ja harjaannuttiin tieteelliseen kirjoittamiseen ja keskusteluun. Yleensä tämä ensimmäinen väitöskirja, eli *pro exercitiosta*, ei suinkaan ollut ohjattavan vaan ohjaavan professorin kirjoittama. Itse tohtoriopiskelijan tehtäväksi jäi näin ollen maksaa painatuskulut, lukea tämä teos ja puolustaa sitä väitöstilaisuudessa. Varsinainen väitöskirja oli respondentin itsensä laatima, mutta siinäkin ohjaajan osuus oli merkittävä. Toinen historiallinen polku liittyy miekkailuun. Aateliston harjoittaman hengenvaarallisen taiteen sijasta valistusajattelijat halusivat korostaa kynää miekkaa vahvempana aseena. Tiede ja filosofia nousivat hengellisiksi kamppailulajeiksi aateliston fyysisen miekkailun sijaan. Jos

miekkailussa oli kolme elementtiä, eli hyökkäys, puolustus ja vastahyökkäys, niin samoin väitöskirjaprosessiin liitettiin 1800-luvulta sen puolustaminen taitavaa vastaväittelijää vastaan. Väitöskirjatyötä edelsi vuosien ajatusmiekkailu, jossa siinäkin vain harjoittelemalla saavutettiin tietty taito ja ketteryys, joidenka taustalla oli voittamisen halu. (Turun akatemian kirjapaino tieteen ja opetuksen palveluksessa 1642–1827.)

Väitöstilaisuus, johon väitöskirjaprosessi huipentuu, voidaan ajatella miekkailun metaforaa käyttäen olevan eräänlainen henkinen miekkailuottelu. Onhan tämä tilaisuutena se, jota kohti jokainen väittelijä tietää kulkevasa ja jota jokainen varmasti ainakin jollakin tasolla pelkää jossakin vaiheessa. Disputaatiossa väittelijä puolustaa ajatuksiaan vastamiekkailijalle tai -miekkailijoille, eli vastaväittäjälle tai usealla heistä. Miekkailuottelun tuomarina toimii itseoikeutetusti kustos joka valvoo, että tässäkin ottelussa pysytään sovituisissa säännöissä. Väkivalta ja kostonhimo on ehdottomasti kielletty ja ritarillisten perinteiden mukaan vastustajaa ja tuomaria tervehditään ja kiitetään kättelyllä. (Ylä-Kotola 2009, 9.)

Ohjaajana Juha ei ole tyytynyt vain passiivisesti seuraamaan väitöskirjatyön valmistumista ja ohjaamaan tätä kohti loppua. Hän on alusta asti ollut aktiivinen ja aidon kiinnostunut aiheeseen ja prosessiin liittyen. Osa tätä prosessia on ollut myös tieteellisten artikkeleiden kirjoittaminen, jota voidaan pitää osittain, ainakin omalla kohdallani pro exerciona, jossa ohjaajan, eli Juhan panos on ollut merkittävä. Ohjaajan suuri osuus tässä vaiheessa ei ole ollut huono asia, vaan se on auttanut aloittelevaa tutkijaa näkemään kuinka prosessin pitäisi artikkelia kirjoittaessa mennä, kuinka tekstiä hiotaan, kirjoitetaan liikaa, poistetaan osa, kirjoitetaan lisää, muokataan ja jätetään teksti julkaistavaksi. Useimmiten tekstin keskeneräisyyden onkin huomannut vasta julkaisun jälkeen. Ainakaan itse en ole halunnut omia tekstejäni jälkeinpäin lukea, niin raakileita ne ovat olleet ja saavat vieläkin kirjoittajan häpeämään sitä, mitä on saanut aikaiseksi. Jälkeinpäin on tuntunut sille, että keppeä, eli tässä tapauksessa miekkaa, olisi tarvittu ohjaajalta vieläkin enemmän. Mutta ehkäpä tohtoriksi kasvamisen prosessiin kuuluu sekin, että ymmärtää oman kädenjalkensa keskeneräisyyden. Näin ainakin itse uskon.

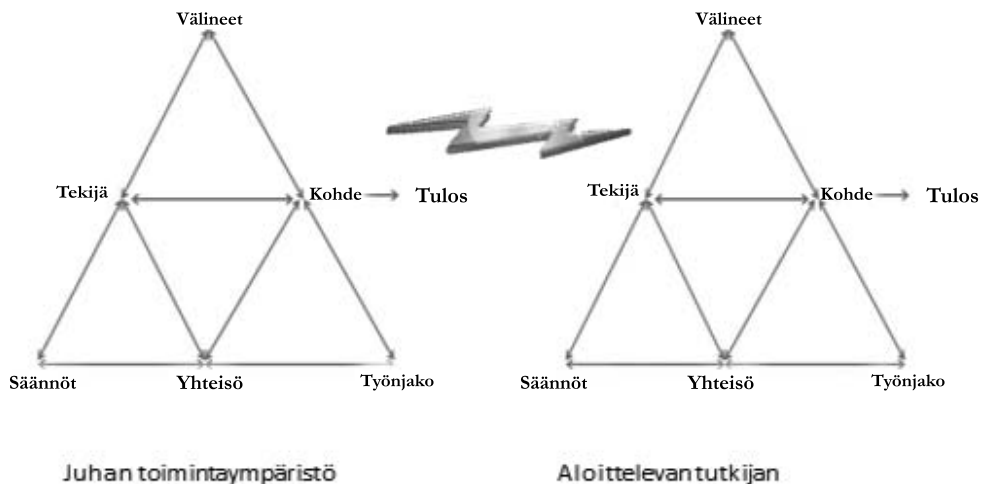
Matkan varrella aloitteleva tutkija on joutunut hyväksymään myös sen, että oma väitöskirja ja sen sisältämä teksti tuntuukin koko ajan jäsentymättömämmälle ja riittämättömälle. Tuntuu kuin koko ajan asiaan perehtyessä tulee esille lisää mielenkiintoisia seikkoja, jotka tulisi huomioida, mutta jotka on joutunut rajauksien ja ajan puutteen vuoksi tyyliin jättämään lopullisesta työstä pois. Jano tätä myötä tutkimuksen jatkamiseen on kasvanut. Sen sijaan prosessin myötä itse sanalliseen, henkiseenkin miekkailuun kirjoittaja alkaa olla hyvinkin valmis, eli puolustamaan julkisesti omia valintoja joita on matkan aikana tehnyt. Nyt kun olen vertauskuvainnollisesti miekkaillut Juhan kanssa useita vuosia saadakseni omat ajatukseni paperille oikeanlaisena, tieteelliset kriteerit täyttävänä, niin seuraavana itsellä onkin miekkailu vastaväittäjän kanssa yleisön edessä. Onneksi kuitenkin tiedän, että kustoksena Juha edelleen katsoo

kaiken sujuvan, kuten kuuluu yhteisesti sovittujen sääntöjen mukaisesti vastustajaa kunnioittaen. Miekkailun opettajana Juha on ollut mitä kannustavin, mutta myös kasvattavin ja vaativa. Hän on antanut välillä ajatusmiekan sivaltaa kovaakin kun aiheita on ollut, mutta ei niin, että se olisi haavoittanut vasta-puolta eli ohjattavaa vakavasti. Sen sijaan sitkeys yrittää vieläkin enemmän on vain kasvanut.

Yhteistä toiminnan kohdetta etsien

Kun kohtasimme Juhan kanssa muutamia vuosia sitten, tuntui, että toimintajärjestelmämme rakenteissa ei ollut löydettävissä mitään yhteistä, vaikka itse toimintajärjestelmä teoreettisena ajatuksena meitä molempia viehättikin. Aluksi tuntui sille, että aloittelevan tutkijan säännöt, yhteisö ja välineet olivat niin kaukana professorin omista, että yhteistä kohdetta, saatikka tulosta jonka vuoksi tehdä yhteistyötä, ei kenties olisi löydettävissä. Oli vain ristiriitoja ja törmäyksiä kahden tutkimuksellisesti eri tasolla olevan henkilön välillä etsies-sämme sotatieteisiin sopivaa aihetta, sellaista joka olisi myös tekijälle itselleen mieluinen.

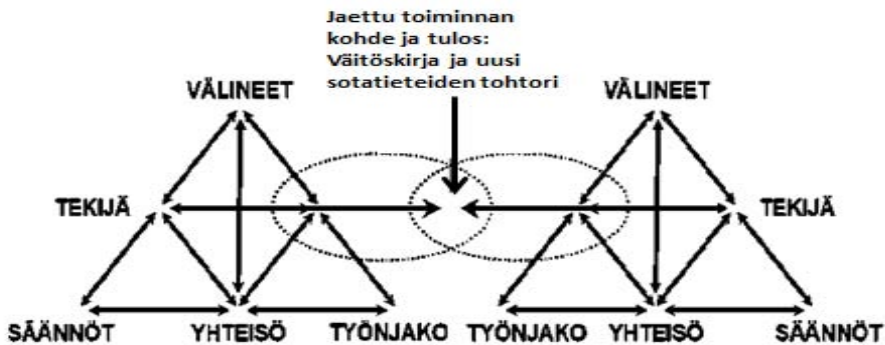
Onneksi nämä ristiriidat ja ajatus kahden ihmisen toiminnan välisistä risti-riidoista ei vienyt uskoa tai innostusta tehdä väitöskirjaa. Pikemminkin aja-tusmiekkailu ohjaajan kanssa aiheeseen liittyen syveni ja aloin löytämään yhteistä ymmärrystä siitä, mistä aiheesta haluan tutkimukseni tehdä ja mistä sitä ei aiheensa puolesta kannatta tehdä. Kun ymmärsin yhteisen toiminnan kohteen olevan juurikin orastava väitöskirja ja tuloksena uusi sotatieteen tohtori, pääsimme aloittamaan yhteistyön yhteistä päämäärää kohti. Se, miksi toimintajärjestelmämme tulee olemaan väitöskirjan kirjoittamisen prosessissa ”vain” jaettu, mutta ei kokonaan yhteinen, johtunee siitä, että koko tämän prosessin ajan, jota juuri käymme läpi, Juha toimii tässä ohjaajana, minä ohjattavana. Yhteisö jossa toimimme, on toki osin sama, mutta myös täysin



Kuvio 1: Mukailtu toimintajärjestelmän rakenne (Engeström 1987, 78).

erilainen, puhumattakaan säännöistä tai työnjaosta. Tämä ei silti tarkoita sitä, ettei meidänkin toiminnassa yhteistyö edelleen syvene ja myös aloittavan tutkijan osaamistaso nouse. Ehkäpä joku päivä tulevaisuudessa näemme itsemme osana yhteistä toimintajärjestelmää, jossa nyt vielä aloitteleva tutkija on osana tutkijayhteisöä.

Toinen yhteisistä teoreettisista mielenkiinnon kohteista on ollut työn historiallisen kehittymisen malli johon työssäni olen pyrkinyt syventymään. Jos käytämme tätä Victorin ja Boyntonin (1990) ajatusmallia työn historiallisesta kehittämisestä myös puhuttaessa Juhan ja aloittelevan tutkijan taipaleesta, niin voidaan sanoa, että olemme Juhan kanssa päässeet esimerkkinä olevan työn historiallisen kehityksen mukaisesti noin sanotulle yhteiskehittelyn aikakaudelle. Olemme nyt tilassa, jossa jotakin päämäärää kohti kuljetaan yhdessä. Olemme työn historiallisen kehityksen polun mukaisesti lähteneet liikkeelle käsityömaisestä tavasta, jossa ohjaajan esimerkillä on ollut merkittävä rooli. Erityisesti artikkelin kirjoittamisessa on havaittavissa selkeä oppipoika-kisälli toiminta. Olemme käyneet läpi tarkan prosessimaisen toimintatavan ja ajan myötä kehittyneet yhteistyössämme ja näin aloitteleva tutkijakin on päässyt luovaan ja yhteistoiminnalliseen vaiheeseen.



Kuvio 2: Toimintajärjestelmien jaettu kohde (mukaillen Engeström 1994.)

Ohjaus vaatii monenlaista toimintaa, jossa ohjaaja joutuu huomioimaan ohjattavansa kehitystarpeet, itseohjautuvuuden ja jopa persoonallisuuden (Lehtinen & Jokinen 1999, 38–39). Juha on joutunut ohjaajana mukautumaan useaan eri rooliin riippuen, ketä hän on ohjannut ja jopa yksittäisen ohjattavan kohdalla, mikä on milloinkin ollut ohjattavan tilanne arkipäivän toiminnassa. Välillä Juha on ollut enemmän aktiivisesti toimiva tarkkailija ja valvoja, eli tuutori (Jääskelä 2005, 16), välillä taas hän on ollut lempeä perästäkatsoja (Lehtinen & Jokinen 1996, 32). Hän ei ole tuijottanut vain lopputulokseen, vaan itse prosessi on ollut hänellekin tärkeä ja jopa ihminen itse omine elämäntilanteineen. Hyvin usein tämän päivän työelämässä vaatimuksena on pitää työ ja muu elämä erillään, eikä tämä muu elämä saisi vaikuttaa siihen, mitä kulloinkin

ihminen työssään tekee. Juhan kanssa näin ei ole koskaan ollut, vaan hänelle on ollut tärkeää se, että hänen ohjattavansa voi hyvin myös työn ja ennen kaikkea menossa olevan väitöskirjaprosessin ulkopuolella. Tällainen näkemys ohjaajalta on ollut yllättävää sekä auttanut tutkijaa luovimaan ja sovittamaan arkielämän sekä väitöskirjaprosessin yhteen. Kaiken tämän lisäksi tavoitteena ohjausprosessissa on ollut auttaa oppijan autonomista tutkimusprosessia ja edistää itsetuntemusta vuorovaikutuksen keinoin. Ohjattavan kyky tehdä päätöksiä itse pitäisi näin ollen kasvaa koko prosessin ajan tavoitteellisen ja suunnitelmallisen ohjauksen myötä (OPM/työministeriö 2006, 5-9). Näin toivon, että Juhan kokonaisvaltaisen ohjauksen ansiosta itselleni on käynyt juuri näin.

Näillä ajatuksilla haluan kiittää Juhaa välillä lempeästä ja perään katsovasta miekkailullisesta ohjauksesta. Toivon, että voimme pian todeta meidän välisemme ottelun päättyneeksi ja pääsen kiittämään vastustajaani – kunnes taas jatkamme otteluamme jossakin seuraavassa yhteydessä. Ainakin toivon, että yhteisyömme jatkuu vielä tämän yhden yksittäisen, mutta juuri kyseiselle ohjattavalle suuren ja merkityksellisen elämänvaiheen, saavutetun yhteisen toiminnan kohteen jälkeen.

Lähteet

Engeström, Y. 1987. *Learning by Expanding: an Activity-theoretical Approach to Developmental Research*. Helsinki: Orienta-Konsultit.

Engeström, Y. 2004. *Ekspanstiivinen oppiminen ja yhteiskehittely työssä*. Keuruu: Vastapaino.

Jääskelä, P. 2005. *Tuutorointi avoimen yliopiston opetuksessa. Tuutoroinnin kehittämistä koskeva toimintatutkimus*. Chydenius instituutin tutkimuksia 1/2005. Saatavilla www-muodossa: <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/18027/951-39-2104-2.pdf?sequence=1>. Viitattu 1.8.2014.

Lehtinen, E. & Jokinen, E. 1996. *Tutor itsenäistyvän oppijan ohjaajana*. Jyväskylän yliopisto. Täydennyskoulutuskeskus. Juva: Atena.

Määttä, K. (toim.) 2009. *Väitöskirjan lumo. Tohtoriksi valmistumisen vaiheet sekä sen tuki ja ohjaus*. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus.

OPM/työministeriö 2006. *Aikuisopiskelijan tietopalvelujen, neuvonnan ja ohjauksen kehittäminen 2006*.

Vahtolammi, E. 2013. *Maanpuolustuskorkeakoulu 20 vuotta – sotilasyliopiston ensiäskeleet 1993–2013*. Helsinki: Maanpuolustuskorkeakoulu.

Ylä-Kotola, M. 2009. Toisilta lainaamista, luovaa miekkailua vai rikasta vuorovaikutusta? Väitöskirjan pysyvä arvo. Teoksessa K. Määttä (toim.) *Väitöskirjan lumo*. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus.

Kuulkaa, kerron teille tarinan

Jyrki Aikko

Kärsimys ei ole vain tuskaa ja vaivaa, vaan sillä on myös joissakin tilanteissa rakentava, kasvattava vaikutus. Tarkastelen väitöskirjassani (Aikko 2013b) millaista myönteistä kasvua tai taantumista sekä kasvatuksellisia sovelluksia kärsimyksestä voidaan löytää? Tutkin tätä ihmisenä olemisen arkipäivän tilanteissa peilaten niitä poikkeuksellisiin olosuhteisiin ja niiden kärsimysmaisemaan (Ådahl, Aikko 2013b). Tällainen on esimerkiksi sota, jota tarkastelen tässä artikkelissani. Keskeinen tutkimusaineistoni ovat kovia kokoneiden kertomukset. Liutta (2011, 99) näkee kertomuksen (narrativisuuden) symbolisena esityksenä, jolla on alku, keskivaihe ja loppu ja jota sitoo tunnistettava tapahtumakaava, juoni. Sen keskeisenä aineksena ovat erilaiset inhimilliset ongelmat ja niiden ratkaisuritykset.

Oppilaat, kuten ihmiset yleensä, ovat hyvin kiinnostuneita tarinoista. Ne voivat olla tosipohjaisia tai fiktiivisiä, kirjoituksia, näytelmiä ja elettyä elämää. tarinat ovat kasvatuksellisesti merkittävä tekijä. Liutan (2011, 6, 97–99) mukaan tarinat ovat hyvekasvatuksen kannalta suotuisia, ne auttavat lapsia huomaamaan hyveitä. Tällaisia ovat esimerkiksi toisten auttaminen ja ystävällisyys. Hyve-eettisen kertomuksen tulisi rakentua koulun lukuhetkissä siten, että ne antavat mahdollisuuden kokea ja pohtia millainen menettelytapa on kussakin tilanteessa hyvää tekevä ja millaisia hyviä luonteenpiirteitä, hyveitä ne vaativat. Tarinoihin perustuvan kasvatuksen lähtökohta on kertojan ja sen vastaanottajan välille syntynyt, muutosta suuntaava ja aikaansaava dialogi. Usein tarinoita kuunnellaan hiljaa, keskittyneesti, eläytyen ja myötätuntoa (monet kuuntelijat itkevät) kokien. Ne synnyttävät pohdiskelua, keskustelua, muutosehdotuksia ja niiden soveltamista käytännössä. Oppilaat voivat oppia tarinankerronnan taitoa, innostuvat rehellisesti ja avoimesti kertomaan kuulleitaan tai kokeneitaan tapauksia (Puolimatka 1999, 103–104). Kertoja voi välittää omien tai muiden koviin kokemusten antamaa viisautta. Kertoja ja kuulija voivat käydä läpi tarinan merkityksiä ja arvioida niiden antamia mahdollisuuksia.

Tärkein tarina on oma ainutkertainen elämäntarinamme ja toisten kanssa jakamamme tarina. Ne eivät aina ole samansuuntaiset, vaan saattavat sisältää vastakkainasettelua ja ristiriitoja. Onkin tärkeää arvioida millainen on hyvä elämä erityisesti suhteessa toiseen ihmiseen. Sen pohjalta on tarkasteltava millainen tarina on ollut, millainen se on nyt ja millaiseksi me olemme sitä tekemässä. Liutta näkee macintyrelaisen hyvän elämän etsinnän viittaavan siihen kirjallisuuden sisältöjen moninaisuuteen mitä ne voivat itekasvatukselle tarjota. Olen tähän perustuen kertonut paljon tarinoita erityisesti menneistä sukupolvista, niiden hyvinkin ankarista kohtaloista (kuulijoiden ikätasoonsa sovellettuna). Monissa yhteyksissä olen kertonut vaaristani Fransista.

Kärsimysmaisema puhuttelee

Tässä tarinassa palaan lapsuuteeni maisemaan, isovanhempieni tupaan. Heidän elämäänsä kuului keskeisesti kärsimys, lähes käsin kosketeltava, kokonaisvaltaisesti olosuhdetta hallitseva vaiva, kipu ja tuska. Monet niihin liittyvät hetket, toimenpiteet ja yksittäiset seikat kiinnittivät huomioni ja vaikuttivat pieneen olemukseeni. Äitini kertoi minulle tiedostaneensa tämän saman ilmapiirin voiman ja ihmetteli nyt jälkepäin, miksi hän otti minut usein mukaansa mummolaan kaiken sairauden keskelle. Itse olen kiitollinen saatuani osallistua heidän elämäänsä, se teki minusta kärsimystutkijan. Mummuni sairasti monia vaikeita tauteja ja tätini oli skitsofreenikko. Erityisesti tunnemuistissani on vaarini Frans. Hän ei ollut seuramies eikä tarinankertoja, mutta hänen elämänsä itsessään on, kuten kaikkien ihmisten, merkittävä tarina. Hän oli usein hiljainen, ajatuksiinsa uppoutunut surumielinen mies. Sanat ja lauseet tulivat harvoin, joskus vain myöntävä tai kieltävä äännähdys. Usein ihmettelin miksi hän oli sellainen. Mieleeni on jäänyt hetki, jolloin pyysin häntä puita pilkkoesseen veistämään kirveellään minulle pyssyn. Silloin hän poikkeuksellisen voimakkaasti totesi, ettei koskaan tee minulle pyssyä.

Keskeinen tarinoideni teema on kärsimys. Siihen liittyy hyvää olemista estävää epämiellyttävyyden subjektiivista, kokonaisvaltaista, fyysisineellistä, sosiaalista ja eksistentiaalista tunnetta. Clausewitz (1981, 22) pitää sotaa ruumiillisten ponnistusten ja kärsimysten alueena. Sotien kertomuksissa kuvataan sen kärsimysmaisemaa usein vahvasti: äärimmäistä ja moninaista psykofyysistä tuskaa ja kipua sekä eksistentiaalista ahdistusta. Pahimmillaan se on Thielicken (Aikko 2013b) mainitsema yli ymmärryksen käyvä ylikärsimys, jota hän havaitsee toisen maailmansodan pommituksissa savuavien raunioiden keskellä. Beevor (2002, 53,76) kuvaa vihollista pakenevia räyisiä hahmoja, jotka tuskin kykenivät enää nousemaan, lysähtäneitä hartioita, harmaita, tyhjiä kasvoja. Keskellä hiljaisuutta huutaa äiti, joka ei halunnut luovuttaa kuolleeksi paleltunutta lastaan. Pelko ja pakokauhu tarttuivat tämän voimakkaan näyn edessä: ”Me olimme näitä ihmisiä, tätä meille oli tulossa.” Sodan maisema voi yltyä absurdiksi, kuin ihmisyyden irvikuvaksi. Kymmenvuotias Ulla (Malmi & Järvelä 2012, 208) kuvaa näkyä Tampereen 1918 rajuisissa taisteluissa. Lähellä Hämeensiltaa makaa vieri vieressä kuolleita hevosia ja ihmisten ruumiita. Pojilla on kilpailu siitä kuka pääsisi pisimmälle torilta sillalle ruumiiden päällä kulkien maahan koskematta.

Toinen tarinoideni teema on kärsimyksen vaikutus, muutokset ja kasvu. Kärsimys voi vahvistaa ihmisyyttä, hyveitä tai heikentää niitä. Joskus näiden molempien suuntauksien piirteitä on havaittavissa samassa tilanteessa tai niiden luomat sartrelaiset ristiriidat aiheuttavat sisäistä, hyvyyden ja pahuuden välistä kamppailua ihmisessä. Näin on myös sodassa, jossa ihmisyyden säilyminen tai sen edistyminen on hyvin vaikeaa, usein mahdotonta. Myönteinen kasvu voi olla esimerkiksi aseveljeyden, ryhmähengen, kohtalon jakamisen vahvistumista. Parhaimmillaan se on Toiskallion (2009, 48–73) esittämän eettisen

toimintakyvyn vahvistumista. Tätä osoittaa esimerkiksi rakkauden, myötätunnon, säälin ja heikkouden ymmärtämisen, inhimillisyyden näkyminen käyttäytymisessä. Kollaan rintamapastori Heiskanen (1981, 101) kertoo vaikeuksien ja taistelun puserruksissa suuruuteen kasvaneista miehistä.

Toisaalta sodassa kärsimys voi taannuttaa ihmistä. Pahuus saattaa näyttäytyä käsittämättömän hirveänä hävityksenä, armottomuutena sekä järkyttävinä raakuuksina ja hirmutekoina. Niissä ihminen viettää julmuuden juhlia, josta Nietzsche (Glover 2010, 62) puhuu. Pahimmillaan ihmisestä tulee silloin esille Clausewitzin (1981, 29) mainitseman vääränlaisen sotaisan hengen elähdyttämä sotilas. Glover (2010, 77–81) kuvaa tähän liittyvää Afganistanin oireyhtymää, jossa sotilaat viehättyvät taistelun luomasta kuoleman, tappamisen ja tuhoamisen kiihottavuudesta, jopa sen rakastamisesta oudolla ja hämmentävällä tavalla. Tämän luoman ekstaasin, autuaan tyydyttynyt ilme näkyi tuhansien, alastomien ja kuraisten vihollisen ruumiiden kuormaamiseen osallistuneesta everstistä. Hänessä ei esiinny ihmisyyden jaloimpiin moraalisiin seikkoihin kuuluvaa toisen kunnioittamista. Toisaalta tätä kuvaavassa sotilaassa näkyy myönteistä kasvua. Hän koki seisovansa ihmisyytensä reunalla, katsomassa kuiluun. Glover (2010, 73) kertoo samansuuntaisesti miehestä, joka totesi tajutessaan, ettei enää liikuttunut nähdessään kuolleen saksalaisvihollisen: ”Isä meidän, joka olet taivaissa, auta minua säilyttämään ihmisyyteni.” Glover tarkastelee tätä vastustajista inhimillisesti etääntymisen suojaavaa kovuutta. Hän kertoo Needlen havainnoista Vietnamin, surullisissa tapahtumissa, joissa he tottuivat ja turtuivat kuolemaan ja raajojen menetykseen: Needle näkee niin käyvän, koska ”ihmismieli voi sietää niin paljon kärsimystä järkkymättä.”

Kirjassaan Summan miehet Oksanen (1984, 72–73, 95, 142–143, 203) kuvaa monessa kohtaa tätä tottumista, Gloverin esittämää suojaavaa kovuutta ja järkkymättömyyttä. Hän tuo esille taistelukentän jokapäiväisen näkymän. Sen keskiössä ovat viikosta toiseen hirvittävässä tykistökeskityksessä kuoleman pelossa ja unenpuutteessa ääri rajoille venyneet, kuin horroksessa konemaisesti taistelevat miehet. Sodan vaikutukset näkyvät heidän juonteisiksi ja hymyttömiksi muuttuneissa kasvoissaan. Valitusta, verisiä myttyjä, jotka salpaavat hengen ja joiden yli vain juostaan. Mykkää huutoa, joka kuristaa kurkkua aseveljen hajoitessa riekaleiksi täysosumasta. ”On tapeltava kuin kone...”

Näin teki myös Frans talvisodan Summassa Suokannan lohkolla. Kerran hän oli kuormastossa yksin toimittamassa tehtäviään. Yllättäen hän havaitsi kaksi venäläissotilasta tonkimassa kuormaa. Fransilla ei ollut tuliasetta, mutta hän löysi yhdestä kärrystä kirveen. Hän yllättää viholliset ja surmaa heidät. Tähän automaattisesti virittyneeseen sotilaan suorituksen sopii Heiskanen (1989, 110–111) kuvaus siitä, kuinka vereen, likaan ja väsymykseen tottuneiden taistelijoiden ruumiista, tuli osa sotakoneistoa, joka tuli pitää käynnissä hinnalla millä hyvänsä. Hän puhuu henkisestä tylsistymisestä, turtumisesta, kuolemasta, joka aluksi oli vavistava ja pyhä, ja josta tuli luonnollinen osa arkipäivän elämää. Summassa pataljoonankomentajana toiminut Oksanen (1984, 143) toteaa myös, että sotaan voi turtua ja tottua, ”mutta taistelun tauottua

tapahtumat vyöryvät kaksinverroin rajumpina yli... ” Fransille, kuten tuhansille ja taas tuhansille hänen kaltaisilleen ne vyöryivät yli tavan takaa lopun elämän. Aikuisena sain kuulla, että sota oli vaikuttanut hänen psyykeensä. Hänet oli ikääntyneiden ikäluokkaan kuuluvana vapautettu 1942 palveluksesta, silloin hän oli jo vatsahermojaan takia hoidettavana sairaalassa. Muistan elävästi sen hämmennyksen ja ymmällään olemisen tunteen, jonka hän teki minuun, pienen lapseen. Ymmärrän nyt hänen olemuksensa ja käyttäytymisensä, pelot, surumielisyyden sekä poissaolemisen hetket ja verkkaisuuden hänen usein istuessaan vaiteliana tuvan sängyn nurkassa, puhuttiin että hänellä on huonot hermot. Ymmärrän hänen kieltäytymisensä veistävästä minulle pyssystä. Tunnemuistissani vaikuttaa näky, jossa hän kirves kädessä reittä pitkin voimattomana lepäävänä katsoi minuun erityisellä tavalla. Koen kuinka hän yhä olisi ollut tuo sodan teostaan hämmästynyt ja ahdistunut sotilas - hetken Gloverin esittämän miehen tuntemuksen mukaisesti ihmisyytensä syvän, sypipimeän kuilun reunalla. Gloverin mainitsema ihmistä suojaava kovuus petti, tapahtumasta ja vihollisesta etääntymisen ja järkkymättömyyden tilalle tuli siihen lähentyminen ja järkkäminen.

Oikeanlainen rohkeus kasvaa

Fransin tarinassa, hänen tuskassaan oli havaittavissa ihmisyyden säilymistä ja vahvistumista hänessä itsessään ja läheisissään. Kärsimyksen olemista hallitsevasta voimasta huolimatta hänen kaltaisensa toimivat kärsimysopettajina elämisentaidossa (Aikko 2013b). Keskeistä on heidän antamansa esimerkki siitä, miten olla kärsivä ihminen, sen tehtävässä ja mahdollisuuksissa, joista Frankl (2010, 74) puhuu. He osoittavat, kuinka ihminen voi toteuttaa mahdollisuuksiaan itsesäätelyllä, tekemällä valintoja ja henkilökohtaisia eksistentiaalisia ratkaisuja kovissa elämäntilanteissa. Keskeistä on olemisessa aktualisoituva näkökulma kärsimykseen, asenne. Koin Fransissa merkittävänä seikkana rohkeuden, jonka Aristoteles (1989, 30, 52–53, 57) liittää ihmisen hyveisiin. Se on miehuullisuutta kestää kärsimystä järkkymättä ja oikein. Tähän liittyy se, että joidenkin asioiden pelkääminen on oikein ja kunniallista. Miehuullisuutta on olla peloton jalon kuoleman edessä esimerkiksi sodassa. Oikeanlainen rohkeus koskee oikeutetussa sodassa kohdattavia kärsimyksiä. Puhun elämänrohkeudesta, jonka oikean miehuullisuuden lähtökohtana on kärsimysmaiseman tuskanhämystä nouseva halu sen hallitsevuudesta huolimatta pitää kiinni elämästä ja oikeudesta, vapaudesta saada elää - vajavaisista lähtökohdistakin. Se on rohkeutta asettua kovien olosuhteiden vaikutuksen alaiseksi, myös sen kasvatettavaksi, on kyse Franklin korostamasta kyvystä kantaa kärsimyksensä. Torpan väki jaksoi viedä velvoittavan tehtävänsä ihmisenä loppuun, usein kovissa tuskissa. Frans, kuten valtaosa sodasta palanneista, hoiti parhaansa mukaan tehtävänsä pienviljelijänä kuolemaansa asti. Heiskasen (1989, 89, 91) mukaan sankaruutta on kyky sisäisestä pelosta ja vapinasta huolimatta sittenkin täyttää paikkansa, kasvot, ääni ja eleet rauhallisina. Se kysyy voimaa, lujuuutta ja luonteen suuruutta. Heiskasen mainitsema rauha näkyi torpan väessä kaiken kivun

ja tuskan, ajoittaisen järkkymisen keskellä sitkeänä, päättäväisenä ja topeliaanisena levollisena puurtamisena. Se on äärimmäisyyteen vietyä sankaruutta eletessä luovuttamatta todellisuudessa, vaikka ei ole toivoa paremmasta - on vain oltava siinä hetkessä sellaisena kuin se on.

Urhoollisuus koskee myös kykyä kohdata Gloverin mainitseman suojaavan kovuuden väistyminen, jollaisina pidän ylipäätään elämän ankarien totuuksien kohtaamista. Oleellista on taito valjastaa kohtaamisen luoma tuska, kuten järkkyminen ja syyllisyys ihmisyyttä tukevaksi vapauttavaksi totuudeksi. Siihen tulee erityisesti liittyä mahdollisuus myönteiseen kasvuun ihmisenä. Sotaa koskiessaan se edellyttää kykyä löytää henkilökohtainen, siedettävä, eletävissä oleva ratkaisu hyvänä sotilaana ja hyveellisenä ihmisenä olemisessa. Keskeistä on sotilaille kuuluvan tappamisen sisältämät ristiriitaisuudet ja niiden aiheuttama tuska. Sotiluuteen (vrt. Toiskallio 2009, Mäkinen 2009) kasvavan on sisäistettävä puolustautumisen oikeuttama tappamisen tarkoitus ja pystyttävä Fransin tavoin toimimaan sen mukaisesti. Ihmisyyteen kehittyminen edellyttää vihollisen ihmisarvon kunnioittamisen vahvistumista. Sotilaaksi kasvamisen tulisi olla myös ihmisyyteen kasvamista (Aikko 2013a, 40–52).

Puolustusvoimia koskevassa tutkimuksessani (Aikko 2010) havaitsin, että varusmiespalveluksessa tämä on otettu huomioon, esimerkiksi antautuvaa vihollista ohjataan kohtelemaan asiallisesti. Monista aikamme sodista esille tulleet viholliseen kohdistuva kidutus ja muu vastaava mielettömyys ovat sotilaan etiikan ja kunnian vastaisia - Clausewitzia lainaten, ne eivät kuulu heidän oikeanlaiseen elähdyttävään sotaisaan henkeensä. On tärkeä vahvistaa ihmisyyttä, inhimillistä näkökulmaa sotilaassa, kykyä eettiseen pohdiskeluun ja inhimillistä suhdetta aseveljiin, mutta myös viholliseen. Oksasen esittämä sotilaan konemaisuus on automaatioksi kehittyneenä suorituskykyinä ymmärrettävissä. Vaarana on ihmisen muuttuminen Toiskallion (2002, 108–111. vrt. Aikko 2010, 165–167) mainitsemaksi epäinhimilliseksi ja raaistuneeksi sosiopaattitappajaksi. Pidän tämän kauhuskenaarion ääripäänä sodan teknokulttuurillistumista, jossa koneet lopulta korvaavat ihmisen ja sota voi olla ”etätyötä”, jossa vihollista ja tämän kärsimystä ei edes nähdä. Mäkinen (2009, 96–97) puhuukin ihmisyyden kuolemasta. Hänen mukaansa olisi mietittävä niitä eettis-moraalisia ja normatiivisia perusteita, ”joiden varassa mahdollisuus ihmisen oman subjektiviteetin ymmärtämiseen haluttaisiin jättää käyttämättä tai osin ulkoistaa rakentamillamme teknologioille.”

Sotiemme tarinoissa korostuu usein Mäkisen mainitseman subjektin mahdollisuus itseymmärrykseen. Sodan kokenut ihminen saattaa itsearviointiin ja -säätelyn kautta oppia tekemään hyveitä ja hyvää elämää tukevia valintoja. Purjo (2010, 368) näkee, että vastuullinen oleminen ja ihmisyyttä toteuttavalla tavalla eläminen kietoutuvat toisiinsa, täydentävät ja edellyttävät toisiaan. Jokainen rakentaa oman tulkintansa vastuullisesta ihmisyydestä. Vastuulliseen olemisen tapaan kasvaminen on Buberin (Aikko 2013b) esittämän minä-sinä- suhteen vahvistumista. Keskeistä siinä on, että ihminen tajuaa toisen ihmisen ihmisarvon ja merkittävyyden sekä kykenee kokemaan myötätuntoa. Pihlström (2010,

199, 212) muistuttaa, ettei mikään uskonnollinen tai vastaava oppi vapauta meitä metafysisestä syylisyydestämme, että meidän tulee ottaa vastuu elämästämme toisten edessä. Hänen mukaansa syylisyys on elämänvalintojemme oleellinen tausta, jota ilman täyttä ihmisyyttä ei voi tavoittaa. Fransin lailla vihollisen lähitaistelussa silmästä silmään tappanut kokee tuskaa toiselle aiheuttamastaan kärsimyksestä ja kuolemasta.

Monet sodan käyneet eivät kerro kokemuksistaan, puhumattakaan, että kerskuisivat niistä. Frans ei kertonut tapauksestaan vaimolleen, joka tosin mainitsi lapsilleen isän usein unissaan hourineen jostakin sodan kauheasta tapahtumasta ja kirveestä. Vaitonaisuus saattaa olla suojaavaa kovuutta, etäännyntymistä vihollisen ihmisluonteisuudesta ja kauheasta tapahtumasta. Sotilaan arvojen näkökulmasta katsottuna se voi olla myös tappamansa vihollisen kovan kohtalon kunnioittamista, jossa hänelle annetaan Aristoteleen (1981, 52-53) mainitseman jalon kuoleamisen rauha. Oikeaa urhoollisuutta syvimmillään on Pihlströmin esittämä eettisesti korkeatasoinen asenne. Siinä surraan kaikkia sodan aiheuttaman kärsimyksen uhreja ja arvostetaan sen kohteeksi joutuneita. Näen, että näin annetaan rauha kaikille tapahtumaan osallistuneille, jossa he historiallisten vääjämättömyyksien pakottamina ovat hetken yhdessä kokeneet valtavan, ihmisyyttä murentavan kärsimyksen, Mäkisen mainitseman ihmisyyden kuoleamisen. Siihen voi liittyä Gloverin esittämiä ihmisyyden jaloimpia piirteitä ja Pihlströmin korostamia korkeita ihmisyyden eettisiä periaatteita. Kieltäytyessään veistämästä minulle pysyvä Frans toteutti näitä periaatteita viestittämällä halveksivansa väkivaltaa ja sotaa. Vaikuttavimmillaan tämä näkyi ajoittain Fransin sielun syvyyksiä haavoittaneessa, sodan runtelemassa olemuksessa, se ruumiillistui sanomaksi sodan suuresta mielettömyydestä. Väkevällä ja vakuuttavalla tarinallaan hän käytännössä toteutti kasvatuksellisesti omaa sisäistynyttä tulkintaansa vastuullisesta ihmisyydestä, josta Purjo puhuu. Hän edisti lapsenlapsessaan Mäkisen mainitsemaa subjektin ymmärrystä sodasta ja kärsimyksestä.

Vastuulliseen olemiseen liittyvää uhri-käsitettä tarkastellessaan Heiskanen (1989, 133) esittää, että suurinta ihmisessä ei ole säilyä yksilönä ja vaurioitta. Suurinta on itsensä alttiiksi paneminen, kärsimykseen alistuminen, pelkoon ja kuolemaan rakkauden vuoksi. Inhimillisen rakkauden merkitystä elämälle pohtiva Frankl (2010, 76) näkeekin, että tietoisuus vastuusta häntä rakkaudella odottavista ihmisistä antaa ihmiselle tarkoituksen ja kyvyn kantaa melkein mitä tahansa. Katson Heiskanen esittämän uhrautuvan rakkauden perustuvan tulevaisuusvastuullisuuteen. Se on järkkymättömyyttä omasta haavoittuneisuudesta ja hiipuvista voimistaan huolimatta sitkeästi valmistaa jälkeläisilleen hyvät elämänedellytykset. Väitän, että monet sodan kauheet kokeneet näkivät sen päätyttyä velvollisuutenaan vastedes pyrkiä hyvyyteen, hyvään elämään - säilyttämään ja edistämään ihmisyyttä. Tällainen elämää pyhittävä pyrkimys ja rakkaus näkyivät usein Fransissa kyynä kohdella meitä lapsia, hetkittäin hän saattoi ahdistuksiensa keskeltä ylettyä luomaan iloa ja rakkautta. Kohokohta heinäpellolla koko päivän ahkerasti työskenneltyämme oli kun hän lämpimästi ojensi meille Sisu-askistaan pastillin sen symbolismista muistuttaen. Sitä ennen

hän oli antanut sellaisen Virkku -hevoselleen, jota hän erityisen huomaavaisesti aina käsitteli – olihan hän nähnyt mitä julmuuksia sota voi myös hevoselle tehdä. Tämänkaltainen toisen kohtelu edustaa Gloverin (2010, 44) mukaan ”inhimillisiä reaktioita, jotka muodostavat sen ihmisyyden ytimen, joka on epäinhimillisyyden vastakohta.”

Tarinoiden vapauttava sanoma

Kuten kaikissa hyvissä tarinoissa, myös veteraanien, kansaamme syvästi vaikuttaneella suurella kertomuksella on rohkaiseva viesti elämän rakentavien voimien mahdollisuuksista uhkaavimmissakin tilanteissa – hyvä voi kukistaa pahan. Kovissa olosuhteissa sekä väärin valintojen ja tekojen jälkeenkin voi Mäkisen esittämän ihmisyyden kuolemisen sijaan aktualisoitua sen uudelleen syntyminen. tarinat voivat auttaa meitä ihmisyyden säilymisessä, jonka menettämistä Gloverin kuvaama sotilas on huolissaan ja peloissaan. Pidän tätä huolta ihmisenä olemisen keskeisenä, Aristoteleen mainitsemana oikeanlaisena ja kunniallisena pelkona. Kasvatuksellisesti keskeistä tarinoissa on Toiskallion (2009, 11) korostama toivon pedagogiikka. tarinat (Aikko 2013b) saattavat vahvistaa lohdullista luottamusta ja turvallisuudentunnetta siitä, että vaikeisakin elämäntilanteissa voi selviytyä ja saavuttaa myönteisiä muutoksia itsessä ja olosuhteissa. Ne voivat tukea Franklin (2010, 70) painottamaa kykyä kohdata kovan todellisuuden kokemukset mahdollisuuksina ja haasteina, kääntää ne elämänsä sisäiseksi voitoksi. Näen tämän edellyttävän ihmiseltä väkevää panosta elämässään. Kerronkin tarinoiden kuulijoille, että heidän on itse tehtävä valintoja ja ratkaisuja elämässään, tehtävä oma hyvä tarinansa. Heidän ei tarvitse olla superihmisiä, riittää kun he tekevät parhaansa elämässään, josta he ovat vastuussa ja jonka he voivat sen kolhuistakin huolimatta rehellisesti ja häpeilemättä elää ja kertoa jälkeläisilleen. Olen leikkisästi joskus ehdottanut oppilaille, että heidän täyttyessään 100 vuotta, tulen kuuntelemaan heidän elämäntarinansa ja kerron sitten millainen se minusta on. Ekaluokkalaiset saattavat innostua: ”Tule vain opettaja.” (kerron asian oikean laidan heille) Vanhemmat oppilaat naurahtavat sukkeluudelleni ja muistuttavat, ettei opettajaa enää silloin ole. Totean, ettei sillä ole väliä, sillä minä opettajana, kuten heidän vanhempansakin, uskomme ja luotamme jo nyt, että heidän elämästään tulee hyvä. Esi-isien ja -äitien lailla me nyt vuorostamme tuemme yhteisessä tarinassamme aikamme heitä sen onnistumisessa. Sen jälkeenkin kun meitä ei enää ole, kehotan heitä muistamaan tämän, monissa tarinoissakin heille annetun, heidän onnistuneeseen olemiseensa, ihmisyyteen uskovon sanoman. Sen välittäminen sukupolvesta toiseen ihmisenä olemisen jatkumossa, on yksi merkittävimpiä kasvattajien tehtävistä.

Lähteet

Aikko 2013a. Sotilaana kasvaminen on ihmisenä kehittymistä. Teoksessa T. Sarvanti & T. Soinen (toim.) *Kokonaismaanpuolustus. Sisua ja sivistystä*. Kokonaismaanpuolustus r.y.

Aikko, J. 2013b. *Valituksen niitty. Kärsimyksen liittyvä kasvu kristillisen tradition näkökulmasta katsottuna*. Väitöskirjan käsikirjoitus. Turku: Turun yliopisto.

Aikko, J. 2010. *Muutosmatka sotilaaksi. Sotilaan kasvu kovissa olosuhteissa ja siihen vaikuttaminen sotilaskoulutuksessa*. Maanpuolustuskorkeakoulu. Täydennyskoulutus- ja kehittämiskeskus. Julkaisusarja 1. Tutkimuksia 1/2010.

Aristoteles. 1989. *Nikomakhoksen etiikka*. (suom. Simo Knuutila). Helsinki: Gaudeamus oy.

Beevor, A. *Berliini 1945*. (suom. Matti Kinnunen). Helsinki: WSOY.

von Clausewitz, K. 1981. *Sodasta*. 2. tarkistettu painos. (suom. Erkki Hannula). Porvoo: WSOY.

Eskola, J. & Suoranta, J. 1999. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. 3.painos. Jyväskylä: Gummerus.

Frankl, V.E. 2010. *Ihmisyiden rajalla*. 4. painos. (suom. Osmo Jokinen, Eila Sandborg) Keuruu: Otava.

Glover, J. 1999. *Ihmisyys*. 6.painos. (suom. Petri Stenman) Keuruu: Otava.

Harva, U. 1957. *Ihminen etsii itseään*. Keuruu: Otava.

Heiskanen, J. 1989. *Kenttäpappina Kollaalla*. Kolmas painos. Porvoo: WSOY.

Liutta, A. 2011. ”Opettaja, lue se uusiksi!” *Narratiivisen eettisen kasvatuksen perusteita erityisesti hyve-eettisestä näkökulmasta*. Akateeminen väitöskirja. Tampereen yliopisto, kasvatustieteiden yksikkö. Tampere: Tampereen yliopisto oy.

Malmi, T., Järvelä, A. 2012. *Tampere tullessa 1918*. 4. painos. Porvoo: Atena.

Mäkinen, J. 2009. Sotilaspedagogiikka tieteiden ja käytännön kentässä. Teoksessa J. Toiskallio & J. Mäkinen. *Sotilaspedagogiikka: Sotiluuden ja toimintakyvyn teoriaa ja käytäntöä*. Maanpuolustuskorkeakoulu. Johtamisen ja sotilaspedagogiikan laitos. Julkaisusarja 1: No 3/ 2009, 81–111.

Oksanen, E. 1984. *Summan miehet*. P-J. Kuitto (toim.) Helsinki: Kirjayhtymä.

Pihlström, S. 2010. *Elämän ongelma. Filosofian eettinen ydin*. Tallinna: Tallinnan kirjapaino oy.

Puolimatka, T. 1999. *Kasvatuksen mahdollisuudet ja rajat. Minuuden rakentamisen filosofia*. Helsinki: Kirjayhtymä oy.

Purjo, T. 2010. *Väkivaltaisesta nuoruudesta vastuulliseen ihmisyyteen. Eksistentiaalis-fenomenologinen ihmiskäsitys elämäntaidollis-eettisen nuorisokasvatuksen osana*. Tampere: Tampereen yliopisto Oy.

Sotilaan käsikirja 2011. Maavoimien esikunnan Henkilöstöosasto. Maanpuolustuskorkeakoulu. Täydennyskoulutus- ja kehittämiskeskus. Tuotanto-osasto. Helsinki: Edita Prima Oy.

Toiskallio, J. 2002. Being a soldier in 2020? Teoksessa J. Toiskallio, W. Royl, R. E. Heinonen & P. Halonen. *Cultures, values and Future Soldiers*. Series 2, No 11/2002. Helsinki: Finnish National Defense College. Department of Education, 97–126.

Toiskallio, J. 2009. Johdanto. Teoksessa J. Toiskallio & J. Mäkinen. *Sotilaspedagogiikka: Sotiluuden ja toimintakyvyn teoriaa ja käytäntöä*. Maanpuolustuskorkeakoulu. Johtamisen ja sotilaspedagogiikan laitos. Julkaisusarja 1: No 3/2009, 9–11.

Toiskallio, J. 2009. Toimintakyky sotilaspedagogisena käsitteenä. Teoksessa J. Toiskallio & J. Mäkinen. *Sotilaspedagogiikka: Sotiluuden ja toimintakyvyn teoriaa ja käytäntöä*. Maanpuolustuskorkeakoulu. Johtamisen ja sotilaspedagogiikan laitos. Julkaisusarja 1: No 3/2009, 48–73.

Kuka omistaa etiikan?

Janne Aalto

Toimintakykyä miettimässä

Professori Mäkinen on edeltäjänsä tavoin pohtinut ja problematisoinut toimintakyvyn käsitettä ja sen eri osa-alueiden ilmenemistä. Käsitteen eräs tärkeimmistä ulottuvuuksista on samalla ehkä myös sen problemaattisin ulottuvuus. Yhtenä neljästä osa-alueesta ja yleensä neljäntenä mainittu eettinen toimintakyky ei aukea helposti eikä yksiselitteisesti. En väitä että fyysinen, psyykinen tai sosiaalinen ulottuvuus olisivat sen helpommin avattavissa, mutta jotenkin vaikuttaa että eettisen toimintakyvyn hahmottaminen edes välttävasti on kovan työn takana. Kuitenkin tuon toimintakyvyn kokonaisuuteen sijoittuva eettisyys on Toiskallion mukaan koko toimintakykyä koossapitävä ja sitä käytännössä ilmentävä tekijä (Toiskallio 2009, 49) Kyseessä on Toiskallion mukaan valintojen ja päätösten teko. Siis; kuinka minun tai meidän tulee toimia jotta toimisin tai toimisimme oikein ja hyvin. Eettisissä valinnoissamme ja sitoumuksissamme me realisoidumme. (Toiskallio 2009, 49–50) Vaivaa eettisen toimintakyvyn, etiikan ja eetoksen käsitteiden avaamiseen on siis syytä nähdä.

Muuttuva maailma - muuttumaton etiikka?

Oikea ja väärä, hyvä ja paha eivät ole itsestään selviä käsitteitä vaikka sellaisena niitä välillä kohdellaankin. ”Kaikkihan me tiedämme että on väärin...” on aina ajoittain kuultu lausahdus. Mutta tiedämmekö me? Ja jos tiedämme; miksi? On ymmärrettävää, ja arkikielen tasolla totta, että me määrittelemme jotkin asiat hyväksi ja pahoiksi niitä suuremmin pohtimatta. Määritelmät ovat välittyneet meille aiemmilta sukupolvilta ja ovat osa kulttuuriamme. Länsimaisessa yhteiskunnassamme kulttuuri on kuitenkin jatkuvassa muutoksessa (esim. Florida 2005, 45) ja sen myötä etiikka jonka voidaan väittää ”kaikkien tietävän” ei ole enää niin itsestään selvää. Olen yrittänyt kadettien etiikanopetuksessa selittää asiaa toteamalla että Santahaminassa MPKK:n kampuksella vallitsee erilainen eettinen ilmapiiri kuin viisi kilometriä pohjoisempaan sijaitsevalla Herttoniemen metroasemalla. Ken ei usko - käyköön katsomassa.

Yhteiskunnan muutos ei ole sattumanvaraista tai kaoottista vaan se muuttuu siksi, että ihmiset haluavat sen muuttuvan (Florida 2005, 45). Tämä muutos aiheuttaa myös tarkistustarpeita hyvän ja pahan, oikean ja väärään määrittelyyn. Uusien alakulttuurien ja ryhmien synnyn myötä myös oikeaa ja väärää määritellään yhä pienemmissä ryhmissä, erilaisista lähtökohdista ja erilaisin tavoittein. Vastavoimana tälle kehitykselle voidaan nähdä myös keskustelu globaalista etiikasta ja sen tavoitteista sekä mahdollisuuksista. Tästä mahdollisuudesta myös professori Mäkinen on kiinnostunut. (esim. Mäkinen 2012, 36)

Muutos johtaa arvojen ja sitä kautta etiikan uudelleenmäärittelyyn myös eri ammattiryhmien ja professioiden sisällä. Määrittelyä tapahtuu uusien ammattiryhmien synnyn myötä ja vanhojen halutessa sopeuttaa toimintaansa uusiin tilanteisiin, sekä osin myös pelkästä uusien tilanteiden vaatimusten pakosta. Muutos koskee kaikilla kolmella tasolla myös sotilaita. Muutokset sodan kuvassa (ks. esim. Evans, Parkin & Ryan 2004) ja asevoimissa (ks. esim. Moskoss, Williams & Segal 2000) pakottavat miettimään sodan, sotimisen ja sotilaan etiikkaa uusista lähtökohdista. Uusista haasteista esimerkkeinä mainittakoon terrorismin vastainen sota, epäsymmetrinen sodankäynti ja tiedotusvälineiden jatkuva läsnäolo kriisialueilla. Kaikki edellä mainitut haastavat monimuotoisuudellaan ja monimutkaisuudellaan perinteisen oikeutetun sodan teorian. Vaikka perusta edelleen haetaan kansainvälisten sopimusten noudattamisesta, ollaan sodan ja sotimisen etiikasta siirtymässä sotilaan etiikkaan. Kun ennen tarkasteltiin valtiojohtajien, valtioiden, asevoimien sekä komentajien etiikkaa ja arvoja on kiinnostus nyt siirtynyt entistä enemmän yksittäisen sotilaan toimintaa ohjaavien valintojen ja päätösten tarkasteluun. Sekä siihen miten noihin arvoihin voitaisiin koulutuksella ja kasvatuksella vaikuttaa.

Muutos on johtanut meidät myös mielenkiintoisen ongelman ääreen. Kuka määrittelee, ja millä edellytyksellä ja oikeutuksella, sen millaiset yksittäisen sotilaan arvojen tulisi olla? Kysymystä voidaan vielä tarkentaa pohtimalla minkälaisien ajatusten ja moraalisten perusolettamien varassa hänen tulisi tehdä päätöksiä? Päätöksiä joita tehdään tietyssä ajankohdassa, tiettyjen reunaehtojen vallitessa ja harkinta-ajan ollessa minimaalinen. Päätöksiä, joiden seuraukset voivat olla kauaskantoisia, myös moraalisisessa mielessä.

Ongelma on vähintäänkin kaksitasoinen. Ensimmäisellä tasolla voidaan keskustella siitä, miten sotilaiden pitäisi tiettyä tehtävää suorittavina toimijoina toimia ja miksi. Voidaan siis puhua sotilaan ammattietiikasta. Toisella tasolla kysymys on siitä, keiden kaikkien pitää saada osallistua keskusteluun siitä, miksi sotilaiden tulisi käyttäytyä jollain tietyllä tavalla. Cook määrittelee nämä kaksi tasoa termeillä ”ethics in military service” ja ”ethics of military service” (Cook 2008, 67) Tarkastelen seuraavaksi molempia tasoja hieman tarkemmin.

Ammattietiikasta

Ammattietiikasta keskusteltaessa on ensin määriteltävä ammatti ja ammatillainen. Henkilö, joka työskentelee jossain tehtävässä, ei välttämättä ole ammatillainen. Eikä työ, jota hän tekee, välttämättä ole hänen ammatinsa. Airaksisen mukaan onkin huomattava että ammatti eroaa työstä, vaikka kyseinen työ olisi kuinka vaativaa ja erikoistunutta tahansa. Kuitenkin Airaksisen mukaan ammatillaista luonnehtii aina jokin tietojen ja taitojen kokonaisuus, joita ilman hän ei olisi olemassa ammatillisena. Tämä ei kuitenkaan riitä, vaan ammatilla luonnehtii myös se, että sen kautta saa aseman yhteiskunnassa. Lisäksi todellinen ammatti ja ammatillisuus tuovat Airaksisen mukaan mukanaan myös oikeuksia ja valtaa. (Airaksinen 1991, 25) Oikeudet tarkoittavat tässä

yhteydessä oikeutta järjestää ammattikunnan sisäisiä asioita ja oloja ammattikunnan haluamalla tavalla ja valta ammattilaisen autonomiaa päätöksissään. Airaksinen yhdistää ammatit, niiden oikeudet ja vallan toteamalla käsitteellä auktoriteetti. Ammattilaiset ovat auktoriteetteja. (Airaksinen 1991, 26)

Auktoriteettiasema ei kuitenkaan tule tyhjästä. On kysyttävä, miksi yhteiskunta antaa tietyille työntekijäryhmille sellaisen auktoriteettiaseman, jossa se tosiasiallisesti vapautetaan osasta yhteiskunnan valvontaa ja sille annetaan laajempia vapauksia toimia kuin jollekin toiselle työntekijäryhmälle? Airaksinen toteaa, että perusajatus lienee se, että ammattikunnat kykenevät palvelemaan niitä arvopäämääriä, jotka valtaosa yhteiskunnan jäsenistä hyväksyy. (Airaksinen 1991, 27) Tällaisia arvopäämääriä ovat vaikkapa terveys, turvallisuus, vapaus, tasa-arvo ja hyvinvointi. (Airaksinen 1991, 27)

Ammatit ja niiden erityisasemat siis voidaan perustella niiden arvoilla. Arvoilla joiden päämääränä on tukea ja palvella jotakin yhteiskunnassa yleisesti hyväksyttyä ja tärkeänä pidettyä arvoa. Esimerkiksi lääkärit tukevat toiminnallaan terveyttä, opettajat tasa-arvoa, upseerit turvallisuutta ja niin edelleen. Tosin on huomattava, että muutkin työntekijäryhmät toimivat samojen arvopäämäärien hyväksi, eivätkä silti saavuta samanlaista auktoriteettiasemaa. Sairaanhoidajat, kouluavustajat, ja kaupallisten turvafirmojen työntekijät edistävät omalta osaltaan edellä mainittuja arvoja, mutta eivät kuitenkaan saavuta samankaltaista arvostusta yhteiskunnassa kuin lääkärit, opettajat ja upseerit. Heillä on varmasti ammattitaitoa, jonkin verran oikeuksia ja valtaakin, mutta samanlaista vapautta järjestää omia asioitaan kuin ammattiryhmillä joiden nimeen voidaan liittää käsite professio. Profiessioilla tarkoitan tässä yhteydessä sellaisia ammatteja, joissa asiantuntijuus perustuu akateemiseen koulutukseen sekä systemaattiseen ja laaja-alaiseen ammatilliseen osaamiseen ja tietoperustaan. (Juujärvi, Myyry & Pessa 2007, 9)

Juujärvi, Myyry ja Pessa toteavat että yksi profession tunnusmerkki on ammattieettinen koodisto, jossa määritellään ammatin arvoperusta ja työn eettiset periaatteet. Ammattieettisten kysymysten pohdinnan on heidän mukaansa perinteisesti nähty kuuluvan juuri professioiden edustajille. Muiden ammattilaisten kohdalla on painotettu hyvää työmoraalia, mitä moraalilla sitten tässä yhteydessä mahdetaankaan tarkoittaa, palveluhenkisyttä, nähtävästi myös varsinaisia professioita kohtaan, ja vahvaa ammatti-identiteettiä. Noiden elementtien on katsottu riittävän eettisen toiminnan perusteeksi (Juujärvi, Myyry & Pessa 2007)

Yhteiskunnan muutos on kuitenkin johtanut siihen että myös koko työelämän kenttä on muutoksessa. Juujärvi, Myyry ja Pessa toteavat ammatin harjoittamisessa tapahtuvan siirtymistä kohti ammatillista asiantuntijuutta. Tämä tarkoittaa sitä, että tietämiseen perustuvan osaamisen merkitys kasvaa. Kaikkiin vastaantuleviin tilanteisiin ei ole olemassa enää profession sisäisiä

toimintamalleja vaan ne täytyy luoda yhteistyössä toisten asiantuntijoiden tai professioiden kanssa. (Juujärvi, Myyry & Pessa 2007, 10–11) Tämä tilanne haastaa perinteisen ammattietiikan. Kehitys saattaa olla osasyynä myös siihen, että yhä enemmän puhutaan sotilaiden ammattietiikasta, ei upseereiden.

Sotilaan ammattietiikka

Häyry määrittelee sotilasetiikalle ennakko-oletukset, joita ilman hän näkee koko puheen sotilaan etiikasta melko turhana. Ennakko-odotukset ovat, että sodankäynti on joissakin olosuhteissa moraalisesti hyväksyttävää ja että sotaa voidaan käydä eettisesti jokseenkin siedettävällä tavalla. Jälkimmäisellä tarkoitetaan sodankäynnin perustavan eettisen oikeutuksen olevan suurempi kuin sodan väistämätön raakuus. (Häyry 1991, 77) Molemmat kohdat ovat alttiita arvostelulle ja ne jakaantuvat useisiin alakohtiin kuten aseellisen puolustautumisen oikeutukseen ja sen seurauksiin ja sivuvaikutuksiin. Kuitenkin näen, että meidän on hyväksyttävä Häyryn esittämät perusolettamat, jotta voimme jollain tavoin keskustella sotilaan ammattietiikasta. Muutoin meidän on hyväksyttävä Ollilan näkemys toisen ihmisen vihollisen rooliin asettamisesta moraalisen katastrofina ja sitä kautta hyväksyttävä että sodan etiikka, ja näin ollen myös sotilaan ammattietiikka, on perusteellisesti surullinen projekti, jossa etiikkaa ryhdytään luomaan tilanteessa jolloin moraalinen tappio on jo kärsitty. (Ollila 1997, 213) Mikäli kuitenkin arvioimme Häyryn perusolettamukset oikeiksi, me voimme hänen mukaansa ottaa vakavasti ajatuksen sodankäynnille omistautuneesta ammattikunnasta jolla on oma sisäinen etiikkansa. (Häyry 1991, 85) Mutta kuka kuuluu sotilaiden ammattikuntaan?

Laki puolustusvoimista määrittelee ammattisotilaisiksi henkilöt, jotka palvelevat sotilasviroissa (2007/551). Yleinen palvelusohjesääntö määrittelee sotilashenkilöstöön kuuluviksi edellä mainittujen henkilöiden lisäksi kadetit, varusmiehet, palveluksessa olevat reserviläiset sekä sotilaallisessa kriisinhallintatehtävissä palvelevat. (YLPALVO, 13). On ilmeistä, että näillä kaikilla sotilashenkilöstöön kuuluvilla ei käytännöllisistä eikä periaatteellisista syistä voi olla yhteistä ammattietiikkaa. Kuitenkin kansainvälisessä kirjallisuudessa ja tutkimuksessa sotilasetiikka luetaan kuuluvan ammattietiikan ”perheeseen”. *Firstly and most importantly, military ethics is a species of the genus ”professional ethics”* (Cook & Syse 2010, 119).

Edellä mainitun perustella on helppo ymmärtää että keskustelu sotilaan etiikasta ja etiikan opettamisesta keskittyy paljolti ”ammattilaisten” etiikkaan. Sotilasetiikka nähdään ammattisotilaiden asiana. Suomen oloissa tällainen ajattelu on hieman haasteellinen. Kansainvälistä vertailtavuutta löytyy meidän käytänteissämme lähinnä kadettiupseerien etiikan opetuksesta. Myös Häyry toteaa kadettiupseerien olevan luontevin kohde tutkittaessa sotilasetiikkaa Suomessa. (Häyry 1991, 87) Toki linjasta löytyy kansainvälisiäkin poikkeuksia; tästä esimerkkinä esim. Norjassa varusmiehille suunnattu etiikan opetuksen ohjelma. (Berntsen & Rolfsen 2008, 97–98)

Suomalainen järjestelmä ei kadettiupseereidenkaan kohdalla ole täysin vertailukelpoinen, koska monien muiden maiden upseerikoulutuksessa etiikan opetuksen näkökulmana on ammattietiikan opetus ammattisotilaille, jotka tulevat tehtävissään johtamaan niin ikään ammattisotilaita. Jotka toki ovat saaneet toisenlaisen koulutuksen.

Mälkki muistuttaakin vaatimuksista joita asevelvollisuuteen perustuvat asevoimat myös ammattisotilailta, käytännössä ammattiupseereilta, vaatii. Heidän tulee osaltaan kyetä arvioimaan ja kohtaamaan alaistensa arvot ja eettiset käsitykset, joita nämä tuovat mukaan siviiliyhteiskunnasta ja omista ammattiryhmistään. (Mälkki 2008, 243–244) Samaa vaatimusta ei ole niissä asevoimissa, jotka perustuvat puhtaasti ammattisotilaisiin. On kuitenkin hyvä muistaa, että asevelvollisuuteen perustuvien asevoimien tilanne ei etiikankaan osalta koostu vain haasteista ja vaatimuksista. Asevelvollisuus pitää asevoimat ehkä paremmin kiinni yhteiskunnan yleisessä arvomaailmassa ja moraalisisessa ilmapiirissä kuin ammattisotilaista koostuvissa vaihtoehdoissa. Mälkki toteaa, että omassa järjestelmässämme kuuden kuukauden välein vaihtuvat asevelvolliset estävät sotilasyhteisöä elämästä vai omaa sotilastodellisuuttaan. (Mälkki 2013, 68)

Voinemme siis puhua kadettiupseereiden ja tulevaisuudessa varmasti myös ammattialiuupseeriston ammattietiikasta, mutta yleisestä sotilaiden ammattietikasta ainakaan nykyisenkaltaisissa asevelvollisuuteen perustuvissa puolustusvoimissa emme rehellisyytemme säilyttäen voi puhua. Asiaa tulee tarkastella toisesta näkökulmasta.

Kansalaissotilaan etiikka

Sotilas on myös kansalainen, yhteiskunnan jäsen. Ei pelkkä sotatyöläinen. Professori Mäkinen on useasti pohtinut tätä sotilaiden ja kansalaissotilaiden problematiikkaa. (ks. esim. Mäkinen 2011) Puhuttaessa asevelvollisuuteen perustuvista puolustusvoimista ja sen sotilaista puhumme samalla myös yksilöistä. Tällöin ei nähdäkseen olekaan niin tärkeää määritellä kuka on sotilas vaan mitä on olla sotilas. Olennaiseksi nousee sotilaan identiteetti. Se on varmasti erilainen kadettiupseerilla kuin alokkaalla, mutta silti heitä yhdistää sama peruskokemus kansalaissotilaana olemisesta. Monelle tuo varusmiespalveluksen mukanaan tuoma kokemus onkin pysyvin ja samalla ainoa kokemus sotilaan identiteetistä. Ammattisotilailla se muokkaantuu koulutuksen ja kokemuksen mukana.

Sotilaana olemiseen, sotilaisuuteen, liittyy monimutkaisia kysymyksiä. Värin ja Mäkisen esittämä lienee niistä hankalimpia: Miten voin säilyttää identiteettini ja eettisyyteni joutuessani käyttämään väkivaltaa sellaisen demokraattisen valtion määräämänä, joka samalla haluaa pitää kiinni ihmisarvosta ja ihmisoikeuksista?

(Värri 2007, 8; Mäkinen 2011, 82) Vaikka kysymys kohdistuukin mitä suurimmassa määrin yksilöön, ei vastaus yleensä ole ainoastaan yksilön toimenpitein löydettävissä. Ja vaikka olisikin, ei ole lainkaan varmaa, että yhteisö hyväksyy yksilön ratkaisun.

Mäkinen toteaa, että ihminen, ei sotilaskaan, ole sellainen millaiseksi hän de facto syntyy tai millaiseksi hänet lähipiiri, koulu, yhteiskunta tai asevoimat sosialistaa tai indoktrinoi. (Mäkinen 2011, 85) Yksilö itse päättää valinnoistaan ja tekemisistään, mutta hän tekee sen vuorovaikutuksessa muun yhteisön kanssa. Yhteisön joka ainakin yrittää tarjota hänelle näkemyksiä mm. siitä mikä on ”hyvä” ja mikä ”paha”. Mäkinen painottaa ihmisen erilaisuuden kohtaamisen kyvyn tärkeyttä, painottaen että yksilön tulee oppia kohtaamaan myös erilaisia tulkintoja ”hyvästä” ja ”pahasta”. Eri tulkintojen välinen dialogissa opimme käsittelemään näiden lähtökohtatulkintojen eroja. (Mäkinen 2011, 85) Kun siis tutkimme sotilaan etikkaa ja hänen eettisiä valintojaan emme siis voi keskittyä vain yksilöön vaan meidän tulee nähdä hänen koko toimintayhteisönsä ja ympäristönsä. (Mäkinen 2011, 86). Tämän vuoksi on välttämätöntä kysyä kuka sotilaan toimintaympäristössä määrittelee hyvän ja pahan rajoja.. Asiasta on erilaisia tulkintoja. Tarkastelen niitä seuraavaksi hieman tarkemmin

Etiikan juurruttaminen

Valitsin tarkoituksellisesti sanan ”juurruttaminen” edellä olevaan väliotsikkoon, sillä en aio tässä artikkelissa puuttua siihen pitääkö sotilaille ”opettaa” etikkaa vai tuleeko heille ”antaa eettistä kasvatusta” vai pitääkö heille peräti ”kouluttaa” etikkaa. En myöskään nyt aio ottaa kantaa siihen miten tuo opettaminen/kasvattaminen/kouluttaminen tehdään. Suomesta ja maailmalta löytyy toinen toistaan hienompia luentorunkoja, näyttöesityksiä, case-harjoitteita ja jopa simulaattoreita joilla sotilaiden eettistä opetusta toteutetaan ja eettistä ongelmanratkaisukykyä kehitetään. (Eri malleista ks. esim. Robinson 2008, 9–10) Kaikilla on kuitenkin sama päämäärä: saada opetuksen / kasvatuksen/ koulutuksen kohteena olevat sotilaat omaksumaan näkemys oikeista ja hyväksyttävistä toimintamenetelmistä tilanteissa joihin ei välttämättä ole olemassa toimintaohjeita. Heihin siis yritetään juurruttaa näkemys hyvästä ja pahasta, oikeasta ja väärästä.

Pihlström toteaa, että etikkaa voi hyvin oppia myös moraalinen nihilisti, jonka mielestä mitään oikeaa ja väärää ei ole olemassakaan. Näin ollen voidaan ajatella, että etikkaa voidaan opettaa neutraalisti ja tällaiseen neutraaliuteen varsinkin korkeakouluopetuksessa pyritään. Tarkoituksena ei ole opettaa oikeaa käytöstä vaan etiikan teorioita ja rakenteita (Pihlström 2010, 171) Neutraalin etiikanopetuksen tarkoituksenmukaisuus kuitenkin epäilyttää Pihlströmiä. Hän epäileekin että ei ole mahdollista tutkia ja opettaa etikkaa ottamatta samalla koko ajan kantaa siihen miten eettisesti katsottuna korkeatasoista elämää tulisi

elää. Pihlström epäileekin, että täydelliseen neutraaliuteen pyrkivä ”etiikan asiantuntija” joka opettaa samanlaista neutraaliutta oppilailleen antaa virheellisen kuvan siitä mitä etiikka on. Neutraalius ei näet tunnusta persoonallisen moraalisen sitoutumisen perustavaa asemaa. (Pihlström 2010, 172–173)

Olen pitänyt Pihlströmin näkemyksen mielessäni, kun olen omaa tutkimustyötäni varten käynyt lävitse sotilasetiikkaa ja sotilasetiikan juurruttamista käsittelevää kansainvälistä kirjallisuutta. Kirjallisuudesta ja eri maiden käytänteissä voidaan löytää myös näkemyksiä siitä kenen ”hyväksymää” etiikkaa sotilaiden edellytetään noudattavan.

Toiminnan vai ajattelun rajat?

Etiikan sotilaille juurruttamisen perusrajausena voidaan pitää sitä onko tarkoituksena saada sotilaat toimimaan joidenkin ulkoa tai ylhäältä annettujen moraalisten raja-arvojen sisällä vai onko halutaanko sotilaiden itsensä ajattelevan mikä kulloinkin on hyvä ja oikea tapa toimia. Kasherin mukaan sotilasetiikan opetuksen tavoitteena on saada sotilaat toimimaan mahdollisimman tehokkaasti asevoimien tavoitteiden saavuttamiseksi. Sotilaiden luonnetta ei ole sen syvällisemmin syytä muokata. (Kasher 2008, 137–139) Kasher määrittelee kolme olettamusta joiden varaan etiikka ja etiikan opetus voidaan tällöin rakentaa. Ensinnäkin organisaation so. asevoimien tulee toimia ammattimaisen organisaation tavoin ja säännöillä. Tämä käytännössä rajaa pois erilaiset aseelliset ryhmittymät ja vapaaehtoiset joukot. Toisekseen organisaatiolla täytyy olla selkeä identiteetti. Ja kolmanneksi on ymmärrettävä että organisaatio toimii tietyssä sosiaalisessa ympäristössä; esimerkiksi demokraattisessa valtiossa nimeltä Suomi. (Kasher 2008, 134)

Edellä mainitun kaltainen ajattelu ei näkemykseni mukaan ole harvinaista. Se on myös organisaatiolle selkeä. Haastavaksi ajattelu tulee siinä vaiheessa kun kysytään kenellä on oikeus piirtää ne tavoitteet joiden mukaan sotilaiden eettistä ajattelua yritetään ohjata. Helppo vastaus esimerkiksi Suomen tilanteessa on sanoa, että tavoitteet, oikeudet ja velvollisuudet antaa yhteiskunta ja kansa. Vaikeampaa on kysyä, mitä esimerkiksi käsite isänmaallisuus tarkoittaa ja miten sen tulisi sotilaiden toiminnassa näkyä. Viittaan jo aiemmin mainitsemaani tilanteeseen, jossa väite ”kaikkihan tietävät” ei enää ole totta. Kasherin toteaa, että mikä tahansa keskustelu asevoimien etiikasta on aina paikallistettava koskemaan jotain tiettyä joukkoa, esim. Suomen puolustusvoimia, ja sen taustaa, merkitystä ja asemaa, sekä hallinnollista että sosiaalista, kyseisessä yhteiskunnassa ja kulttuurissa. (Kasher 2008, 134.)

Hude toteaaakin, että sotilaita ei missään tapauksessa saa kohdella joukkona sotilaita vaan heidät on nähtävä yhteiskunnan täysivaltaisina ja harkintakykyisinä kansalaisina, joilla on oikeus tietää minkä arvojen takana se yhteisö, jonka puolesta he koulutautuvat taistelemaan, seisoo. (Hude 2008, 114.)

Huden mainitsema harkintakykyisyys ja etiikan liittäminen siihen lähestyy käsitystä siitä, että sotilasetiikan ja sen opetuksen tavoitteena tulee olla yksittäisten sotilaiden moraalisen harkintakyvyn ja eettisen toimeenpanokyvyn lisääminen. Luonnollisesti tämäkään näkökulma ei ole millään tavoin vapaa vallitsevasta taustakulttuurista. Puhutaan sitten yhteiskunnasta, kansasta tai sen asevoimista.

Sotilas – eettinen toimija

Jos haluamme sotilasetiikan koskettavan yksittäistä sotilasta ja lisäävän tai parantavan hänen moraalista harkintakykyään lienee meidän oletettava että hän haluaa olla sotilas. Hän on jo tehnyt eettisen päätöksen ryhtyessään sotilaaksi, joko ammattimaiseksi tai sitten astuessaan palvelukseen asevelvollisuusarmeijaan. Tuon päätöksen tehdessään hän jo sitoutuu vapaasta tahdostaan hyväksymään tiettyjä sotilasammattin raja-arvoja. Esimerkiksi sen, että tehtävässä saattaa joutua käyttämään väkivaltaa ja jopa joutua tappamaan. Ainakin teoriassa voidaan henkilön näin ajatella toimineen. Käytännössä tuo pohdinta saattaa valitettavasti olla vähäisempää.

Ajattelu, jonka mukaan sotilasetiikan tulee vaikuttaa sotilaan moraaliseen harkintaan ja eettiseen toimeenpanoon jakautuu useampiin malleihin. Luonnehdin seuraavassa lyhyesti näitä malleja.

Sanapari ”eettinen päätöksenteko” kuvastaa mallia, jossa sotilaille pyritään opettamaan erilaisia ”kaavoja”, joilla eettisesti haastavia tilanteita voi lähestyä. Kaavat eivät muodosta mitään eettistä doktriinia, jota yksittäisen sotilaan tulee noudattaa vaan ne toimivat eräänlaisina ohjeina ja tarkastuslistoina joiden avulla voi seurata oman päätöksen eettisyyttä ja sen mahdollisia seurauksia. Tilanteen jälkikäteiselle pohdinnalle ja siitä oppimiselle annetaan näissä yleensä merkittävä rooli. (ks. esim. van Baarda & Verweij 2006).

”Eettiseksi sopeuttamiseksi” voitaneen kutsua toimintaa, jossa pyritään pohtimaan ja nimeämään tilanteita joissa henkilökohtaiset arvot, ja usein myös yhteiskunnan arvot, ovat vastakkaiset toimintaympäristön arvojen kanssa. Eriyisesti tämä kohdistuu kriisinhallintatehtäviin ja niitä suoritaviin sotilaisiin. (ks. esim. Nilsson 2010.)

Etiikka voidaan nähdä myös taktisena ja informaatio­sotaan liittyvänä osaamisena. Oikeat eettiset ratkaisut ja moraalinen harkinta nähdään sotilaan osaamisena liittyen joukon tehtävän toteuttamiseen ja omasuojaan. ”Winning hearts and minds” liittyy vahvasti eettiseen päätöksentekoon tässä yhteydessä. (kts. esim. Couch 2010)

Sivistyksen tärkeys korostuu osassa, varsinkin upseereille suunnatussa, sotilasetiikan tarjonnassa. Tässä mallissa nähdään tärkeänä että kansakunnan puolustajat ovat myös sivistyneitä henkilöitä jotka osaavat suhtautua kriittisesti erilaisiin eettisiin teorioihin ja näkemyksiin (ks. esim. Lucas & Rubel 2008).

Kansakunnan arvoista nousevat eettiset näkemykset koetaan tärkeäksi eräissä sotilasetiikan malleissa. Näitä malleja on eri variaatioina nähtävissä varsinkin Yhdysvaltalaisessa sotilasetiikan kirjallisuudessa. Tällöin korostuvat erityisesti perustuslain – ”The Constitution” – periaatteet ja vaikutukset kansakunnan itseymmärrykseen. (ks. esim. Hartle 2004.)

Lisäksi on myös laaja, eri näkökulmia sisältävä malli, jonka ideana on se, että hankalissa tehtävissä toimiville sotilaille on annettava mahdollisuus pohtia työnsä ja tehtäviensä eettisiä näkökulmia, koska halutaan että he toimivat oikein ja hyvin (ks. esim. Lunde & Matlary 2009)

Mikään edellä mainituista malleista ei toteudu tyhjiössä eikä mikään niistä ole eettisesti neutraali, vaikka ne antavatkin tilaa ja mahdollisuuden yksittäisen sotilaan päättää itse omista näkökulmistaan ja toimenpiteistään monimutkaisissa tilanteissa. Osalla toki on selkeämmät taustaoletukset siitä mitä ja millaisia arvoja sotilaiden tulisi noudattaa. Toiset taas tekevät ohjauksen hienovaraisemmin todeten esimerkiksi ”yhteiskunnan vallitsevien näkemysten” odottavan tiettytyypistä toimintaa esimerkiksi kansainvälisissä tehtävissä.

Suomalaisen sotilaan eettinen malli

On luonnollisesti kiinnostavaa tutkia, mihin malliin Suomalainen sotilasetiikka edellä kuvatuista sijoittuu. Mahdollista olisi myös täysin Suomalaisen mallin löytyminen, sillä aiemmin mainitut asevelvollisuuteen perustuvien puolustusvoimien erityisvaatimukset on huomioitava myös sotilasetiikan juurruttamisessa sotilaisiin. Suomen tilanteessa on myös hyväksyttävä se, että kaikille ei ole mitään järkeä tarjota koko sotilasetiikan palettia, vaan on tehtävä ero sille mitä opetetaan esimerkiksi miehistötason varusmiehille ja mitä johtajaksi koulutettaville. Puhumattakaan siitä mitä tuodaan esille reservin kertausharjoituksissa jos sitä verrataan esimerkiksi ammattisotilaiden kouluttamiseen. Kaikille ei kannata eikä oikeastaan ole hyväksikään aktiivisesti tarjota kaikkia näkökulmia ja pohdintoja (ks. esim. Kasher 2008; Bradley 2009).

Ehkä edellä mainitustakin syystä voidaan todeta, että sotilasetiikan kenttä Suomessa on tällä hetkellä kovin laaja ja hajanainen. Se kattaa kaiken akateemisesta pohdinnasta sotilaan sääntöjen behavioristiseen opiskeluun, kymmenen opintopisteen syventävien opintojen jaksosta yhden tunnin ”näin ei saa tehdä” katsaukseen, sotiluuden problematisoinnista hyvinkin selkeisiin mielipiteisiin siitä millainen on hyvä sotilas. Laajuus ei aina ole pahasta, mutta jos toimintakykykonseptin eettistä ulottuvuutta aiotaan kehittää ja nähdä se muunakin kuin organisaatiokaavion kiusallisena laatikkona, josta ei oikein tiedetä mitä sillä pitäisi tehdä, on jonkinlaisia linjauksia pakko tehdä. Ja silloin joudutaan kysymään kuka ne linjaukset saa tehdä. Kuka etiikan omistaa?

Omistajaksi saattaa ilmoittautua hyvinkin monenlaisia yksilöitä ja yhteisöjä, mutta nähdäkseni voidaan tehdä muutamia rajauksia. Ammattilaisten kohdalla ammattilaiset päättäkööt sisäisistä linjauksista. Vetoan tässä esimerkiksi

lääketieteen etiikan keskusteluun abortista ja eutanasiasta. Lääkärit ja muu hoitohenkilöstö osallistuvat luonnollisesti em. kysymysten eettiseen pohdintaan laajemminkin, mutta heillä on erityisvastuu pohtia myös niitä keinoja, sekä niiden eettistä olemusta, joilla em. toimenpiteet voidaan käytännössä toteuttaa. Kuitenkaan päätös elämästä ja kuolemasta on niin laaja, että yksin terveydenhuollon ammattilaisille ei pohdintaa voi jättää, vaan siihen on osallistuttava koko yhteiskunnan.

Näen tässä liittymäkohdan sotilaisiin. Sota ja rauha ovat asioita joiden pohtimista ei voi jättää vain sotilaiden vastuulle vaan siihen on osallistuttava koko yhteiskunnan. Sen sijaan käytännön toimenpiteistä vastaamaan joutuvat sotilaat voivat kyllä pohtia käytettävien menetelmien ja keinojen etiikkaa omalta kohdaltaan. Edellä mainittu koskee luonnollisesti kadettiupseereita ja muita ammattisotilaita, mutta kuka saa käyttää puheoikeutta varusmiesten ja reserviläisten osalta?

Professori Mäkisen sotiluuteen, toimintakykyyn, kokonaisturvallisuuteen ja asevelvollisuuteen liittyvät tutkimusintressit noussevat vielä monesti esiin kun noita omistussuhteita selvitetään.

Lähteet

Airaksinen, T. 1991. Ammattien etiikan filosofiset perusteet. Teoksessa T. Airaksinen (toim.) *Ammattien ja ansaitsemisen etiikka*. Helsinki: Yliopistopaino

van Baarda, Th, A & Verweij, D.E.M. (eds.) 2006. *Military Ethics. The Dutch Approach*. Leiden: Martinus Nijhoff Publishers

Berntsen, T.A. & Rolfsen, R. 2008. Ethics Training in the Norwegian Defence Forces. Teoksessa P. Robinson, N. De Lee & D. Carrick (eds.) *Ethics Education in the Military*. Hampshire: Ashgate

Bradley, P. J. 2009. Why People Make the Wrong Choices - The Psychology of Ethical Failure. Teoksessa Th.A van Baarda & D. E. M. Verweij (eds.) *The Moral Dimension of Asymmetrical Warfare*. Leiden: Martinus Nijhoff Publishers

Cook, M.L. 2008. The Moral Foundations of Military Service. Teoksessa G. R. Lucas & W. R. Rubel. *Ethics and the Military Profession*. Boston: Pearson Education

Cook, M.L & Syse, H. 2010. *What Should We Mean by Military Ethics*. Journal of Military Ethics 2/2010. Routledge

Couch, D. 2010. *A Tactical Ethic*. Annapolis: Naval Institute Press

- Florida, R. 2000. *Luovan luokan esiinmarssi*. Helsinki: Talentum
- Evans, M., Parkin, R. & Ryan, A. (eds.) 2004. *Future Armies Future Challenges*. Crows Nest: Allen&Unwin
- Hartle, A. E. 2004. *Moral Issues in Military Decision Making*. Lawrence: University Press of Kansas
- Hude, H. 2008. Reshaping the Ethical Training of Future French Comissioned Officers. Teoksessa P. Robinson, N. De Lee & D. Carrick (eds.) *Ethics Education in the Military*. Hampshire: Ashgate
- Häyry, M. 1991. Nuorukaisen kuolla kuuluu, vai kuuluuko? Teoksessa T. Airaksinen (toim.) *Ammattien ja ansaitsemisen etiikka*. Helsinki: Yliopistopaino
- Juujärvi, S., Myyry, L. & Pessa, K. 2007. *Eettinen berkekyys ammatillisessa toiminnassa*. Helsinki: Tammi
- Kasher, A. 2008. Teaching and training Military Ethics: An Israeli Experience. Teoksessa P. Robinson, N. De Lee & D. Carrick (eds.) *Ethics Education in the Military*. Hampshire: Ashgate
- Kasher, A. 2008. *Military Ethics Between Code and Conduct*. Paper presented in IAMP 2008. Helsinki. Tekijän hallussa.
- Laki Puolustusvoimista* (11.5.2007/551)
- Lucas, G. R. & Rubel, W. R. *Ethics and the Military Profession*. Boston: Pearson Education
- Lunde, N. T. Matlary, J. H. (red.) 2009. *Etikk og Militaermakt*. Oslo: Gyldendal
- Moskos, C. C., Williams, J. A. & Segal, D. A. 2000. *The Postmodern Military*
- Mäkinen, J. 2011. Muuttuvat puolustusvoimat - muuttumaton sotiluus? *Tiede ja Ase 2011. Suomen sotatieteellisen seuran vuosijulkaisu N:o 69*
- Mäkinen, J. 2012. Näkökulmia kokonaisturvallisuusajatteluun. Teoksessa E. Lindfors (toim.) *Kohdi turvallisempaa oppilaitosta!* Tampere: Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden yksikkö
- Mälkki, J. 2008. *Sotataittoa ihmisten johtajille*. Helsinki: Suomen Mies

Mälkki, J. 2013. Kansalaissotilaiden armeijan nykyisyys - tahto, tottumus ja välttämättömyys. Teoksessa J. Mäkinen (toim.) *Asevelvollisuuden tulevaisuus*. Helsinki: Maanpuolustuskorkeakoulu

Myllyniemi, S. (toim.) 2010. *Puolustuskannalla* - Nuorisobarometri 2010. Helsinki: Yliopistopaino

Nilsson, S. 2010. Morally Challenging Situations: Potential Sources of Moral Stress in Military Context. Teoksessa J. Stouffer & S. Seiler. *Military Ethics*. Kingston: Canadian Defence academy Press

Ollila, M-R. 1997. *Moraalin tuolla puolen*. Helsinki: WSOY

Pihlström, S. 2010. *Elämän ongelma*. Tampere: Niin&Näin

Toiskallio, J. 2009. Toimintakyky sotilaspedagogiikan käsitteenä. Teoksessa J. Toiskallio & J. Mäkinen. *Sotilaspedagogiikka: Sotiluuden ja toimintakyvyn teoriaa ja käytäntöä*. Helsinki: Maanpuolustuskorkeakoulu

Robinson, P 2008. Introduction: Ethics Education in the Military. Teoksessa P. Robinson, N. De Lee & D. Carrick (eds.) *Ethics Education in the Military*. Hampshire: Ashgate

Värri, V-M. 2007. Some Problems of Ethics in Military Education. The question of ethics in the military space. Teoksessa J. Toiskallio (ed.) *Ethical Education in the Military*. Helsinki: Finnish national Defence University

Yleinen palvelusohjesääntö 2009. Helsinki: Pääesikunta, henkilöstöosasto

Matka pedagogiikan sotilaalliseen maailmaan

Riitta Penttinen

Olen toiminut opetus- ja kehitystehtävissä Ilmasotakoulussa vuodesta 2005 alkaen. Taustani tuolloin tehtävän alussa oli hyvin tekninen, nytemmin se on saanut laajuutta muiden tieteenalojen suunnasta runsaastikin. En ole käynyt varusmiespalvelusta, vaikka se olisikin ollut mahdollista. Ilmasotakouluun siirtyessäni päädyin ensitöikseni opettamaan sotilaspedagogiikkaa ensimmäisen vuosikurssin opiskelijoille. Tilanne oli erikoinen, kehittävä ja kasvattava monella tapaa. Minut ja työyhteisön se ajoi kasvamaan ja kehittymään suvaitsevaisempaan suuntaan, se lisäsi tietoa ja tuskaa sekä antoi mielettömän upean oppimiskokemuksen ja osoitti miten mahtavaa opettaminen parhaimmillaan voi olla. Tuolloin ja sen jälkeenkin niin minä kuin muut yhteisömme jäsenet olemme kokeneet erilaisia kasvukipuja, joutuneet epämukavuusalueelle ja saaneet paljon. Ja meidän opiskelijamme... toivon ajan näyttävän heille ja meille miten todella onnistuimme, toivon, että kykenimme antamaan heille jotakin hyödyllistä ja henkisesti kasvattavaa. Opettajana iloitsen siitä, että ainakin he tervehtivät meitä edelleen...enemmistö ainakin.

Sotilasoppilaitoksen kulttuurinen kaaos

Sotilasoppilaitos on kompleksinen todellisuus, jossa kohtaavat monet erilaiset kulttuurit jo kauan ennen kuin opiskelija astuu riviin. Ei pelkästään koulun puolustushaara määritä tätä kulttuuria, vaan jokaisen työntekijän tausta vaikuttaa: puolustushaaran lisäksi aiemmat varuskunnat, alkuperäinen koulutusala ja opintojen taso, omien opintojen oppilaitokset, henkilöstöryhmä... Yllättävän paljon ihmisessä näkyy vuosienkin lisäkoulutuksen jälkeen ensimmäinen vakavalla mielellä hankittu (ammattillinen) koulutus, oli se sitten tasoltaan, laajuudeltaan tai alaltaan mitä hyvänsä. Teknisesti orientoidut, korkeakoulututkinnon suorittaneet eroavat teknisesti orientoiduista ammattitutkinnon suorittaneista kuin yö päivästä – puhumattakaan kasvatustieteen tai sosiologian puolelta tulevista ja sotilaista. Tässä kohdassa puhe putkiaivoisuudesta, suoraviivaisuudesta tai savolaisuudesta ajattelutavan kuvaajana sopii sukupuolta paremmin opiskelutaustaan.

Eräänä kulttuurin ilmentymänä on siihen liittyvä kieli. Puolustusvoimissa on selkeästi oma ammattislanginsa, joka värityy puolustushaaran mukaan. Lyhenteiden runsaan viljelyn lisäksi laitteiden lempinimet sekä muualta lainatut käsitteet, joiden merkitys on muutettu vastaamaan organisaatiokulttuuria sekoittavat tehokkaasti tulokkaan päin. Juuri tämän ja tällaisen eri kulttuurien myllerryskentän kohtaa niin opettaja kuin oppilaskin, mutta väitän, että voimakkaimmin se tulee vastaan uudelle siviiliopettajalle.

Kulttuurin tutkijalle tällainen kenttä avautuu kiinnostavana ja mahdollisuuksia tarjoavana, tulokkaalle haasteena, jonka kanssa elämään oppiminen vie oman aikansa - niin moni asia kun on toisin.

Siirtyessäni aikoinaan sotilasoppilaitokseen ajattelin päätyväni opettamaan jotakin itselleni hyvin tuttua oppiainetta tai aihetta - tavanomaiseen siviilikoulun tapaan. Kuullessani silloiselta esimieheltäni opetettavat aiheet sydämeni taisi jättää pari lyöntiä väliin ja muutenkin olo oli kuin lumiukolla: minua – naissiviiliä, varusmiespalvelusta käymätöntä – kaavailtiin kouluttamaan kadeteille sotilaskasvatusta. Enhän edes tiennyt mitä sana tarkoittaa! Tilannetta eivät helpottaneet muut opetettavat aiheet, sotilaspedagogiikan perusteet ja oppimisryhmän vetäminen.

Vain armeijassa on mahdollista määrätä opettaja uuteen aiheeseen tällä tavalla. Menettelyssä on puolensa. Uuteen aiheeseen tarttuminen voi parhaimmillaan olla mielenkiintoista, kehittävää ja avartavaa. Työlästä se aina on, pelottavaakin, kun pitää rajoitetussa ajassa saada asiasta kiinni, jotta voisi opettaa sitä muille. Aiheen käsittelyn kannalta – jos opettaja innostuu – menettely on erinomainen: uusi ihminen aktiivisesti aiheeseen tutustuessaan havaitsee erilaisia asioita ja esittää erilaisia kysymyksiä kuin konkari. Samalla se haastaa opettajan valitsemaan suhteensa opettamiseen uudelta näkökannalta: opettaja on aidosti opiskelijan rinnalla kulkija, tai ehkä vain pienen matkan, muutaman askeleen verran edellä – opettaja on siinä oppimassa samalla opiskelijan kanssa. Tietenkään tämä ei sovi kaikkien aiheiden opettamiseen ja oppimiseen, mutta aika moneen kuitenkin.

Esimieheni otti siis tietoisien riskien pakottamalla minut voimakkaasti epä-mukavuusalueelle. Samalla hän varmisti tarvittavan tuen – minua ei heitetty leijonalle yksin, vaan mukaani tyrkättiin kaksi kokeneempaa, toinen ryhmän-ohjauksen ammattilainen ja toinen pedagogiikan asiantuntija. Lisäksi saimme kasan työkaluja: opetussuunnitelmat, opetukseen käytettävän ajan, vapaat kädet toteuttaa sisällöt siten, että oppimisessa päästään tavoitteisiin. Alkupaaniikin jälkeen tilanne osoittautui upeaksi opetuskokeiluksi sekä meidän että opiskelijoiden kannalta.

Joitakin osia tästä kokeilusta oli tehty jo aiemminkin. Joten pystyimme tekemään valintoja aiempiin kokemuksiin perustuen. Käytännössä laitoimme kaikki ”palaset” pöydälle ja ryhdyimme rakentamaan aivan uudenlaista palapeliä.

Sotilasoppilaitos tarjoaa mielenkiintoiset mahdollisuudet opetuksen kehittämiseen erilaisten kokeilujen kautta. Missään muussa oppilaitoksessa ei ole vastaavia mahdollisuuksia tarjolla: opetusta voidaan järjestää suomalaisessa luonnossa useamman päivän mittaisilla leireillä, opetus voidaan tehdä kokonaisvaltaisesti ympäri vuorokauden ja kaikkina vuodenaikoina, opetukseen käytettävät tilat – rakennukset, maastovarustukset – ovat aidosti käytettävissä ja soveltuvat tarkoitukseensa.

Opiskelijan motivointi koetaan haasteelliseksi kasvatustieteellisessä kirjallisuudessa – myös sotilaspedagogiikassa se nostetaan esille. Sotilasorganisaatiossa motivointi on kuitenkin hyvin yksinkertaista, sillä asiathan voidaan aina käskä. Opiskelija siis motivoituu, kun hänet on käsketty motivoitumaan. Näin helppoa se on – ja näin todellakin se on. Opettajana opiskelijoiden aktiivisuus ja motivaatiotaso on riemastuttavaa, mutta kohta iskee epäily: jos opiskelijat ovatkin vain käsketty aktiivisiksi ja motivoituneiksi, niin mikä merkitys minulla on opetuksen motivoijana? Onko innostus aitoa vai viilataanko minua tavalista enemmän linssiin? Tavallisen opiskelijajoukon kohdalla näen konkreettisesti, että pystynkö säilyttämään heidän kiinnostuksensa vai voittaako uni, tietokonepelit tai internet. Nyt näin ei ole. Opiskelijat kuuntelevat, keskusteleivat ja ovat huomattavan kohteliaita. Oppitunnit sujuvat, esitetyt kommentit ovat hyviä ja aiheen käsittely etenee jouheasti. Onko tämä totta vai harhaa?

Kohtaaminen sotilaspedagogiikan kanssa

Ensikohtaamiseni sotilaspedagogiikan kanssa sujui hyvin alun kaoottisuudesta huolimatta. Lähdimme rakentamaan opetusta puolustusvoimien todellisuudesta käsin – varusmieskoulutuksen arjesta – yhdistämällä siihen kasvatustieteen teorioita ja hyvän oppimisen käytäntöjä. Meillä oli varsin vapaat kädet – riittävästi aikaa ja sopivasti aiheita sekä vapaus valita toimintatavat. Jokaisella opiskelijallamme oli konkreettinen pitkäaikainen kokemus sotilaspedagogiikan arjesta varusmiesajaltaan, tietyt taidot, tiedot sekä jonkinlainen käsitys sotilasorganisaatiosta. Nyt tarkoituksemme oli tuoda tähän mukaan opetus suunnitelman mukainen kasvatustieteellinen teoria, yhdistää teoria käytäntöön auttamalla opiskelijoita hahmottamaan teorian ja käytännön kohtaamisen haasteita, opettamalla heitä havainnoimaan käytäntöä ja löytämään sieltä yhteisiä tieteellisiin teorioihin.

Opinnot alkoivat ryhmäytymisellä luonnon helmassa. Opiskelijat vaelsivat ennakkoon valittua reittiä pitkin ja siellä täällä reitin varrella heille oli järjestetty erillistä ohjelmaa tutustumista ja ryhmiin jakautumista ajatellen. Tietyissä vaiheissa muodostimme opiskelijoista mahdollisimman heterogeeniset ryhmät, jotka toimivat koko seuraavan vuoden oppimisryhminä. Ensimmäisenä tehtävänä ryhmällä oli järjestää luontoa kunnioittaen majoitus keskelle metsää sotilaan perustaitoja hyödyntäen. Tästä alkoi tavoitteellinen yhteistoiminta ryhmien sisällä.

Varsinaiset teoriaopinnot aloitettiin muutaman tunnin opetustilaisuudella, jossa yhdistyi keskusteleva luennointi pienryhmätyöskentelyyn. Ryhmätöiden myötä minä sotilaspedagogiikan amatööriinä sain mukavan briiffin aiheeseen, mitä luonnollisesti tuki opettajakollegoideni antama aiempi perehdytys opintokokonaisuutta suunniteltaessa. Aihetta syvennettiin vielä tutustumalla varusmieskoulutuksen arkeen kouluttajan näkökulmasta TET-jaksolla, jossa

työelämään tutustumisen ohessa jokainen opiskelija pääsi kouluttamaan - tätä toki ensin harjoiteltiin opiskelijatovereiden avulla. Tutustumisen kokemuksia refleктоitiin suhteessa teoriaan - minkä verran ja millaisia eri teorioiden piirteitä opetuksessa oli havaittavissa.

Tämä ei kuitenkaan riittänyt, vaan teorian ja käytännön yhteyttä syvennettiin vielä pienellä draamalla: Oppimisryhmittäin opiskelijat valmistelivat näyteopetustilaisuuden jonkin opiskelijan opettamasta aiheesta. Tässä näytteessä tavoitteena oli toteuttaa valittua oppimisteoriaa mahdollisimman puhdasoppisesti. Behavioristinen opetus oli ennalta-arvattavaa, mutta konstruktivistinen pallon keksiminen ja kokemuksellinen ryhmähäli olivat oivaltavia. Kaikkiaan, vaikka juuri sillä hetkellä näytteiden merkitys ei kaikille aivan avautunut, tässä opiskelijat pystyivät tuomaan esille valitsemansa teorian olennaisia piirteitä sekä havaitsemaan käytännössä puhdasoppisuuden haasteet.

Opetuksemme huipennuksena oli opiskelijoiden pidempi työelämäjakso havaintoineen ja raportteineen, useamman viikon perusyksikköharjoittelu. Juuri tähän olimme tähänneet koko syksyn työskentelyllä: että opiskelijalla olisi valmius toimia kouluttajana varusmiesyksikössä, että hän olisi tietoinen opettamisestaan, oppimisestaan ja kykenisi havainnoimaan toimintaansa ja koulutettaviensa oppimista. Lisäksi halusimme tukea tieteellisen kirjoittamisen ja ajattelun kehittymistä koko syksyn tehdyn oppimispäiväkirjan avulla – joka viikko opiskelijoiden piti pohdiskella annettua aihetta päiväkirjan muodossa. Oppimistehtävänä työelämäjaksolla oli tarkkailla toimintaa ja poimia sieltä itseä kiinnostavia tai itselle merkityksellisiä oppimistilanteita, tarkastella niitä suhteessa kasvatustieteen perusteorioihin ja kirjoittaa tästä raportti. Raporttien perusteella uskallan sanoa, että me onnistuimme työssämme: opiskelijamme oppivat ne asiat, joita tavoitteeksi oli asetettu – ja jopa enemmän. Tästä suuri kiitos opiskelijoillemme, KADK 92!

Sotilasoppilaitoksen arkea

Käskeyä totellaan

Monet armeijoiden toimintatavat niin meillä kuin muuallakin maailmassa kummastuttavat ulkopuolisia, siviilejä. Jokainen sotilas on koulutettu tottelemaan – käskeyä totellaan, kun se osataan antaa oikein. Totteleminen on sotilaalla selkäytimessä kansallisuudesta riippumatta. Parhaimmillaan tämä näkyy siinä, että samaa henkilöä voidaan pyytää tekemään tehtävä tai hänet voidaan käskää tekemään se – vaikutus on täysin eri. Käsky tehoaa niin luutnanttiin kuin everstiinkin, suomalaisen tai ulkomaalaisen. Olen päässyt testaamaan tätä urani aikana, sattumalta tosin.

Erään ryhmätyöskentelyn aikana me tarvitsimme ryhmäämme sihteerin. Esitettiin siis pyyntö – kuka ryhtyisi sihteeriksi tai voisitko vaikka sinä olla sihteerinä? Kaikki kieltäytyivät, niin sotilaat kuin siviilitkin. Yhtäkkiä me siviilit ryhdyimme yllyttämään ryhmämme puheenjohtajaa – siviiliä – että käske

sotilaita, heidät on koulutettu tottelemaan. Sano käsky! Hetken emmittyyään puheenjohtaja rohkaistui ja käski vieressään istunutta korkeaa upseeria ”Sinä toimit ryhmämme sihteerinä.” Herra upseeri poimi kynän käteensä ja teki tarvittavat muistiinpanot.

Toisella kertaa pääsin pitämään pienen opetustuokion kansainväliselle sotilas-seurueelle. Ensimmäiseksi tarkoituksena oli jakaantua pienryhmiin ja hieman tutustua toisiimme. Kerrottuani tämän juuri mitään ei tapahtunut. Upseerit – vanhemmat herrat – istuivat hieman vaivautuneen oloisina luokassa paikoillaan vilkuillen ympärilleen. Tartuin härkää sarvista ja päättäväisen kohteliaasti ilmoitin heille asian uudestaan. Tosin tehostettuna huomautuksella, että he ovat sotilaita ja tämä oli käsky. Saman tien seurue jakaantui ryhmiin, keskustelu alkoi ja tutustuminen pääsi vauhtiin. Asioistahan voidaan ja kannattaakin toisinaan neuvotella. Mutta aika usein turhan jahkailun voi ohittaa antamalla selkeän käskyn siitä, mitä pitäisi tehdä.

Kohteliaisuus kunniaan

Missään muussa oppilaitoksessa tai organisaatiossa tietyt kohteliaisuussäännöt eivät ole yhtä kiinteä osa arkea kuin Suomen Puolustusvoimissa - tai armeijoissa yleensä. Näin voin väittää oman kokemukseni perusteella.

Opettajalle ja naiselle avataan ovet – tapa, johon voi tottua niin hyvin, että kävelee kaupungilla ovea päin, kun kukaan ei olekaan sitä avaamassa. Luokka ilmoitetaan opettajalle ja kerrotaan moniko puuttuu joukosta – vaikka siviilinä en ole aivan varma, miten minun tulisi tuohon tietoon suhtautua, sillä opiskelijahan siinä häviää, jos ei ole paikalla. Ja opiskelijat pyytävät lupaa puhutella erittäin kohteliaasti, teititellen ja joskus professoriksikin tituleeraten. Vaikka kohteliaisuutta pidetään usein vanhanaikaisena, siinä on puolensa. Sen kautta välittyy positiivinen asenne vuorovaikutukseen ja se taas rakentaa toimivaa keskustelua ainakin opetustilanteissa.

Esimiestä on toteltava – vai onko?

Asiantuntijaorganisaation tai asiantuntijuuden yhdistäminen sotilasorganisaation esimies-alaisuuteen on todellinen haaste. Paikoitellen, henkilöistä riippuen, tämä on sujunut kivuttomasta, esimies ei ole kokenut itsenäistä ja jääräpäistä asiantuntija-alaista uhkana vaan mahdollisuutena ja resurssina, esimies on ymmärtänyt ohjata alaisen toimintaa oikein, asettaa mielekkäät rajat ja tavoitteet sekä on uskaltanut kysyä alaisensa tekemisistä. Ja taas paikoitellen tämä on ollut haaste – esimies on kokenut uhkaa ja reagoinut siihen estämällä tai kyseenalaistamalla alaisen työskentelyä. Sama ilmiön on todellisuutta sotilasorganisaation ulkopuolellakin, kaikki esimiehet eivät ole täydellisiä, mutta kahden toisistaan voimakkaasti poikkeavan kulttuurin kohtaaminen ei liene missään muualla niin selkeää kuin tässä.

Puolustusvoimien asiantuntijuuteen liittyy esimiehen toimintaan nähden vielä eräs olennainen piirre: vaikka asiantuntijasta ei ehkä pidetä, vaikka hänen sanomansa koetaan kielteisenä, silti pääsääntöisesti hänelle annetaan vähintäänkin puheoikeus. Tämä tarkoittaa sitä, ettei kitkallinen esimies-asiantuntija-suhde tarkoita asiantuntijan sanojen merkityksen vähättelyä tai merkityksettömyyttä. Kaikesta huolimatta oletetaan, että asiantuntija sanoo sanottavansa ja hänen sanojaan kuunnellaan, vaikkei se aina suoraan näy.

Mitä on jäänyt käteen - minkä varassa jatkamme?

Näiden vuosien jälkeen olen vasta pääsemässä sisälle tähän omalaatuiseen kulttuuriin. Tulen aina olemaan tämän kulttuurin tarkkailijan, havainnoijan asemassa, sillä ytimeen päästäkseen pitäisi käydä varusmiespalvelus ja päätyä sen jälkeen sotilasuralle. Sama tilanne on jokaisella siviilillä ja osittain myös jokaisella erikoisupseerilla. Havainnoitsijan asemasta on helpompi nähdä kehityskohteita niin organisaation toiminnassa kuin sen kulttuurissakin sekä sen suhteessa ympäröivään maailmaan. Havainnoitsijan vain on uskallettava tuoda nämä huomiot esiin - ja asiantuntijan ratkaistava niissä heijastuvat ongelmat.

Tärkeimmän neuvon sain joskus armeijaurani alkuvuosina. Sen tarkkaa sanamuotoa en enää muista, mutta sisällön kylläkin: ”Pidä kiinni siitä asiantuntijuudesta, joka sinulla on ja jonka perusteella sinut on tänne palkattu. Sinua ei palkattu lipsumaan nyökyttelijöiden pariin, vaan nimenomaan, että toisit oman taustasi, ammattitaitosi kautta esille uusia näkökulmia asioihin. Akateemisen koulutuksen käyneenä tehtäväsi on varjella akateemisuutta ja pitää siitä kiinni. Teknisen koulutuksen käyneenä sinun tulee hyödyntää tätä osaamista ja kehittää omaa ja yhteisön toimintaa tältä kannalta. Siviilinä sinä edustat tietynlaista inhimillisyyttä. Tehtävä ei ole kiva tai helppo, sillä vastarinnan kiiskinä olo on toisinaan rasittavaa ja siihen liittyy monia kielteisiä piirteitä. Mutta itseään ei saa myydä.”

Tätä neuvoa olen pyrkinyt noudattamaan ja saman neuvon annan muillekin, mutta vähän toisenlaisessa muodossa:

Pidä kiinni siitä minkä tiedät todeksi ja hyväksi. Ole valmis tekemään töitä sen eteen, älä lannistu, mutta varaudu vastarintaan ja pettymyksiin. Loppujen lopuksi, jos olet tehnyt työsi rebellisesti ja avoimella mielellä, voit olla tyytyväinen itseesi – et ole myynyt itseäsi.

Tällaisen toiminnan myötä me kasvatamme itseämme ja toisiamme sotilaspedagogikan maailmassa. Vain tällaisen kautta organisaatiolla ja sen kulttuurilla on mahdollisuus kehittyä. Onneksi tänä päivänä tälle on aiempaa enemmän tilaa.



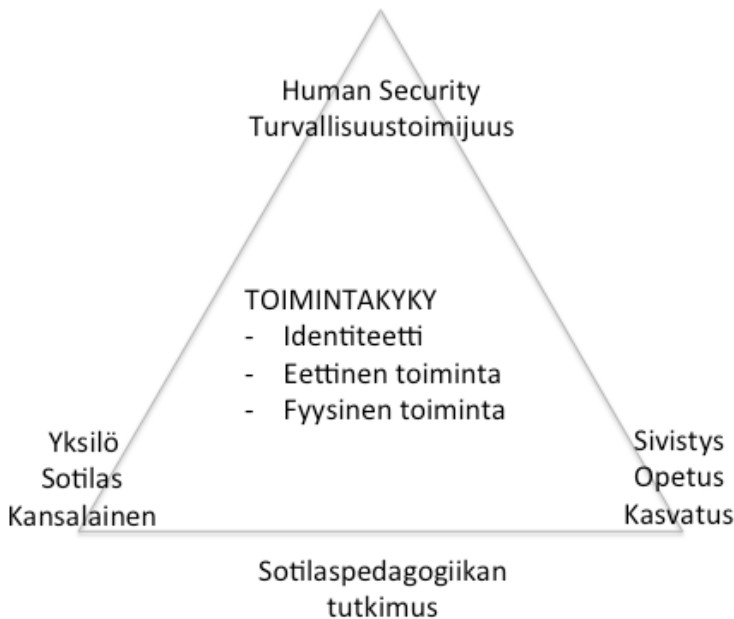
LUKU III

Sotilaspedagogisia häivähdyksiä Anjalan seminaareista 2009–2013

Hannu Rentola

Maanpuolustuskorkeakoulun Johtamisen ja sotilaspedagogiikan laitoksen järjestämä Anjala-seminaari vuonna 2009 oli itselleni ensimmäinen, jonka isäntänä toimi professori Juha Mäkinen yhdessä professori Jarmo Toiskalion kanssa. Seminaari järjestettiin yhteistyössä Tampereen yliopiston kanssa, josta keskeiset osallistujat olivat professorit Veli-Matti Värri ja Eero Ropo. Seminaari pidettiin nimensä mukaisesti Anjalan kartanossa Kouvolassa, joka sisältää monivivahteisen historian 1500- ja 1600-luvun taitteesta alkaen.

Anjala-seminaarit ovat olleet sotatieteellisen tutkimuksen (erityisesti sotilaspedagogiikka ja johtaminen) parissa työskentelevien jatko-opiskelijoiden töiden kannalta merkittäviä välietappeja. Seminaarit ovat sisältäneet ajankohtaisia ja syvällisiä alustuspuheenvuoroja keskusteluineen sekä jatko-opiskelijoiden esityksiä ja niihin liittyviä kommentointiosuuksia kokeneilta tutkijoilta. Sotilaspedagogisen ajattelun ohjaajina ja ruokkijoina ovat vuosien ajan toimineet edellä mainittujen henkilöiden lisäksi muun muassa professorit Reijo Heinonen ja Aki-Mauri Huhtinen sekä monet muut.



Kuvio 1. Anjala-seminaarien sisältöjen tiivistyminen

Tuon tässä artikkelissa esiin häivähdyksiä niistä alustuspuheenvuoroista ja keskusteluista, joista olen saanut olla osallisena vuosien 2009–2013 aikana. Seminaarit kuvastavat osaltaan sotilaspedagogiikan tutkimukseen liittyvää pitkäjänteistä työtä, joka on edennyt professori Mäkisen johtamana viime vuosien ajan. Kuviossa 1 on kuvattuna Anjala-seminaarien sisältöjen tiivistyminen, joka rakentuu taustalla olevista erilaisista säikeistä ja yksityiskohdista.

Toivon näköala 2009 (Anjalankoski)

Vuoden 2009 Anjala-seminaarin keskeisinä kysymyksinä nousi esiin: Mihin kasvatamme lapsia ja nuoria tilanteessa, jota leimaavat yhteiskunnan pirstaleisuus, eriarvoistuminen ja maailmanlaajuiset ekologiset ongelmat? Mitä kasvatusta, toivo ja hyvä elämä tarkoittavat tässä ajassa? Miten luoda toivoa ja eettisen toimintakykyisyyden perusteita lapsille ja nuorille globaalien riskien aikakaudella? Veli-Matti Värri toi esiin huolensa kasvavasta sukupolveista sekä pohdintaa kansalaisuudesta; sosialisaatiosta ja kasvattajatehtävästä. Hän muistutti sotilaiden kuuluvan rajattuun velvollisuus- ja hyve yhteisöön, jossa esiintyy heroistisen ajan piirteinä uhrivalmius. Pohdimme Värrien johdolla, millainen on kasvatuksen päämääräkysymys erilaisissa moraalihorisonteissa.

Seminaarin sisältämässä turvallisuustoimijoiden paneelissa Jarmo Toiskallio pohti, ”onko ihminen menetetty näköpiiristä” (vrt. human security). Hän korosti humanistipohjaista kokonaisvaltaista näkemystä, jonka taustalla on käsitys hyvästä elämästä (Kofi Annan; ”Freedom from fear - Freedom from want”). Värri toi esille instituutiot, joilla on vahva historia. Hän kertoi, kuinka hedonistinen subjekti on mennyt liiallisuuksiin ja kuinka hedonistiset nuoret tulevat pakkoinstituutioon. Dosentti Mikko Salasuo esitti tarpeen yhteiskunnallisen kasvatustieteellisen keskustelun avaamiseksi. Hän toi esille puolustusvoimien mahdollisuudet kohentaa varusmiesten fyysistä kuntoa, oman kehon hallintaa ja kilpailullisuutta.

Juha Mäkinen muistutti, kuinka turvallisuustoimijuutta on ajateltava laajempaa kokonaisuutena, kuin vain perinteisinä sotilaan, poliisin ja palomiehen tehtävinä. Perheissä ja koulussa joudutaan muistuttamaan tietoverkkojen sijaan ihmisen kehollisuudesta. Mäkinen puhui reserviläisten toimintakyvystä turvallisuusriskin näkökulmasta, johon voitaisiin vaikuttaa kansallisen koulutusjärjestelmän kautta. Upseerikoulutuksessa yksilöitä ei jätetä yksin, vaan ylläpidetään tasapainoista yhteisöllisyyttä. Eero Ropo korosti autobiografisen turvallisuuden merkityksen osana omaa turvallisuuden tuntemusta. Hän pohti erityisryhmien identiteettikasvatusta ja negatiivista kokemuksellisuutta. Heironen puolestaan muistutti antiikin sofista, joka ei ollut vain tietoa, vaan tietoa siitä, miten tulee toimia (eettinen hyvä). Hänen mukaansa tämä tulisi saada mukaan pedagogiikkaan, kun kehitetään ihmistä myös eudaimonia (sisäinen onnellisuus) huomioiden.

Seminaarin päätteeksi Reijo Heinonen toi esille väitöskirjaprosessin kulun prosessinomaisuuden. Hän saatteli puheenvuorossaan nuorempia tutkijoita matkaan erinomaisella tavalla.

Toimintakyky, identiteetti ja etiikka 2010 (Anjalankoski)

Jarmo Toiskallio käsitteli alustuksessaan toimintakykyä ja etiikkaa (vrt. Toiskallio 1998; 2004; 2009). Hänen mukaansa ”toiminta on laajempi käsite kuin suoritus” ja sotilailta edellytetään kokonaisvaltaista kykyä toimia eri tilanteissa (coping). Toimintakykyyn tulisi löytää holistinen näkökulma. Toimintakyky liittyy erityisesti ”ponnistelua vaativiin tilanteisiin” ja tähän liittyy ”etiikka, joka tulee vastuukäsitteen kautta esiin”. Toimintakyky liittyy oleellisesti ihmisenä olemiseen, kyse ei ole vain mielestä ja ruumiista. Perimmiltään jokainen ihminen on toimintakykyinen, totesi Toiskallio yhdessä Mäkisen kanssa (vrt. Aristoteles; sielu on yksilön ruumiista irrottamaton). Yksilön on kehitettävä itseään ja autettava kehittämään toimintakykyä. Tähän liittyy tukevana elementtinä pedagogiikka. Etiikka on ääretöntä vastuuta, vastuuta toisesta ja toisen puolesta ottamista, totesi Toiskallio.

Toiskallio syvensi puheenvuorossaan toimintakyvyn (Action Competence) käsitettä, johon liittyy keskeisenä osana eettisyys ja identiteetti. Identiteetti on toimintakyvyn keskiössä, jonka ympärille liittyvät eettinen, sosiaalinen, psyykinen ja fyysinen osa-alue (vrt. Toiskallio 1998; 2004; Värri & Ropo 2010). Toiskallio kertoi, että hän ”haluaa vetää erityisesti eettistä osa-aluetta kohti ydintä, identiteettiä”. Toiskallio tarkasteli toimintakykyä myös näkökulmista Capacity to Act, Capability for Action (Hannah Arendt 1958) ja Capacities for Action (Charles Taylor 1995). Hän jatkoi, ”kuinka Action Competence -lähestymistavassa pyritään aktiivisten uusien haasteiden ja toimintaratkaisujen luomiseen yhä monimutkaistuvassa maailmassa. Tähän sisältyy vaatimus sellaisesta opetuksesta, joka kehittää oppilaissa rohkeutta, sitoutumista ja toivoa” (Jensen & Schnack 1997). Käsitteeseen liittyvät erityisesti sanat: action (aloittaa, johtaa, hallita), prattein (saattaa päätökseen), egere (saattaa liikkeeseen), gérer (johtaa, hallita), theory (tieto), praksis, fronesis (käytännöllinen viisaus), poiesis, techne (tieto-taito).

Keskusteluosuudessa jatko-opiskelijan puheenvuorossa kysyttiin, ”mihin sotilaskoulutuksessa tulisi tänä päivänä erityisesti keskittyä, jos halutaan vaikuttaa identiteettiin?” Toiskallion mukaan: ”eettisyys tulisi nostaa fyysisen toimintakyvyn rinnalle, mutta ei muiden osa-alueiden kustannuksella”. Mäkinen nosti keskusteluun myös ”toimintakyky vs. toimintakyvyttömyys” toisessa ääripäässä, joita tulisi tarkastella teoreettisesti. Jatkokeskustelussa ilmeni myös, kuinka ”toimintakyvyn käsite sopii erinomaisesti opettajankoulutukseen, mutta yksilön ja roolin välinen toimintakyky erilaisine odotusarvoineen voi olla ristiriitainen”.

Tohtori Nelli Piattoeva tarkasteli puheenvuorossaan Venäjän kansalaiskasvatusta koulutuspolitiikan asiakirjojen valossa. Hän toi esille ajatuksia maailman ja kansalaisuuden välisestä suhteesta. Kansalaisuus on hänen mukaansa laajempi käsite kuin pelkkä status, sillä siihen sisältyy: 1. poliittinen ulottuvuus, suhde valtion instituutioihin, 2. kulttuurinen ulottuvuus, suhde kansakuntaan / kansalliseen identiteettiin ja 3. nationalismin vaikutus kansalaisuuden ja kansallisuuden keskinäiseen suhteeseen. Puheenvuoron kautta ilmeni, kuinka ”vahvistaakseen demokraattista yhteiskuntaa on ensin ymmärrettävä, mitä se on”. Tähän liittyy historiallisen perspektiivin ymmärtäminen, julkisen koulutusjärjestelmän merkityksen tarkastelu osana kansallista sosialisatiota, valtiojärjestelmän legitimaatio ja kansallisen yhtenäisyyden luomisen päämäärät, kansalaiskasvatus ja koulutuspoliittinen konteksti sekä asevelvollisuuden ja hyvinvointivaltion vuoropuhelu. Piattoeva toi esille, ”kuinka valtion rooli korostuu kansalaiskasvatuksessa, kansallinen identiteetti rakentuu sen kautta, yhteisten arvojen mukaisesti”.

Vuoden 2010 seminaarissa saimme kuulla myös Anjalan alueen historiallisen tarkastelun dosentti Martti Turtolan kautta. Seminaariesitelmä avasi Anjalan historian eri vaiheita erinomaisella tavalla 1500-luvun taitteesta alkaen.

Toimintakyky, identiteetti ja turvallisuus 2011 (Anjalankoski)

Vuoden 2011 seminaarissa Juha Mäkinen alusti aiheesta ”Näkökulmia turvallisuusajatteluun”. Hän tarkasteli laaja-alaisesti puolustusvoimallista tehtäväkenttää alati muuttuvassa yhteiskunnassa. Tarkastelu piti sisällään muun muassa Valtioneuvoston selontekojen sisältämiä linjauksia, uhkien jakaantumista globaalille, kansalliselle ja yksilötasolle, sisäiseen ja ulkoiseen turvallisuuteen liittyviä tekijöitä, ilmastonmuutokseen liittyviä turvallisuustekijöitä ja strategisia uhkamalleja (Yhteiskunnan turvallisuusstrategia 2010). Nuorisobarometrin (2010) tuloksien mukaan nuorten riskikokemuksissa henkilökohtainen, paikallinen ja globaali turvallisuus on läsnä samanaikaisesti. Mäkinen korosti puheenvuorossaan, kuinka ”valtiokeskeisestä turvallisuusajattelusta tulisi edetä kohti inhimillistä turvallisuutta” (vrt. Heusala 2011).

Mäkisen alustus herätti kuulijoissa runsaasti ajatuksia myös Puolustusvoimien kasvatuksellisesta tehtävästä yhteiskunnallisena toimijana (vrt. Mäkinen 2011) ja inhimillisestä turvallisuudesta (Human Security). Voidaanko yksilön turvallisuuden keskittymällä vaikuttaa globaaliin turvallisuusaspektiin? Jäin pohtimaan, miten yksinäisyyden kautta ilmenevää turvattomuutta (toimintakyky) voidaan ehkäistä koulun ja yhteiskunnan toimenpitein, jos kodit eivät siihen kykene? Keskustelu nostikin tarpeen määritellä, mitä pitäisi – ja kenen – tutkia?

Aki-Mauri Huhtinen toi esille erilaisia tutkimuksellisia näkökulmia alustuksessa ”Havaintoja sotatieteiden tieteenfilosofisista kysymyksistä”. On esitetty pohdintaa, pitäisikö Maanpuolustuskorkeakoulun alkaa profiloitumaan turvallisuusalan tohtorikoulutukseen? Toisaalta voidaan pohtia tieteellisten paradigmojen maailmaa; voidaanko sotaa tutkia tieteellisellä tavalla ja millä

tavalla, totesi hän. Riittääkö asioiden kuvaaminen ja ymmärtäminen - tulisiko ongelmiin etsiä myös ratkaisuita? Tutkimuksissa on havaittu intuition merkitys osana monimutkaisia ja liikaa informaatiota sisältävien ilmiöiden hahmottamisessa – tulisiko tätä tutkia lisää? Viestinnän tarkastelussa pysähdytään tulevaisuuden kielioppiin, tekstin sijaan kiinnostus siirtyy hymiöihin. Maineenhallinta ja kokonaisvaltainen johtaminen (vrt. NATO:n Comprehensive Approach) korostuvat tulevaisuudessa aikaisempaa enemmän, miten tähän tulisi tutkimuksellisesti ja opetuksellisesti painottaa?

Huhtinen pohdiskeli, miten tulisi organisoitua? Hän korosti kansainvälisten julkaisujen merkitystä, verkottumista, vierailevien professoreiden ja tutkijoiden merkitystä sekä tieteellisesti jatkokoulutettujen urasuunnittelua. Tieteen ja teorian merkitys tulisi nähdä tarpeelliseksi toiminnan kehittämiseksi. Laadukas tutkimus edellyttää luovuutta ja erilaisia tutkimustapoja. Tarvitaan kielitaitoa ja verkottumista, totesi Huhtinen. Toiskallio muistutti toimintakyky-käsitteestä, jossa kohteena on kaikilla pedagogeilla kriittinen tarkastelu. Tarvitaanko sotatieteitä (ja sen alan tohtoreita) yhteiskunnassa, kyseli aikanaan ruhtinas Andrei (L. Tolstoi, Sota ja rauha). Mäkinen nosti esiin ajatuksen (Emancipatory vrt. Comprehensive Approach), että kansalaiset määrittävät tutkimuksen suunnan, jonka mukaan tutkimus etenee.

Tohtori Veli-Matti Heikkilä piti alustuksen ”Inhimillisen toiminnan itsesääteystä”. Hän korosti halua johtaa toiminnan käsite (abstrakteista konkreettisuuteen) behaviorismista käytännön toimintaan. Heikkilä toi esiin empiirisen ihmistutkimuksen ongelmia, sillä valtaosassa ihmistutkimuksen kirjallisuudessa taustalla on behaviorismi tai piilobehaviorismi. Toiminnan kokonaisvaltainen subjekti on usein hävinnyt, sillä toiminnallisuus tulisi olla kokonaisvaltaista - ei yksittäisiä funktioita. Erilaisissa testiympäristöissä realisoitunut toimintakyky nähdään suoraviivaisena toimintana ja johtopäätöksinä, totesi Heikkilä. Performance-sana kuvaa ihmisellä olevia potentiaaleja, mutta niiden käyttö on eri asia. Ihminen toimii kokonaisten objektien kanssa, ei vain stimulusten kanssa (ero eläimiin).

Heikkilä nosti esiin toiminnan teorian (Kotik 1978), jossa päämäärä suuntaa ja ohjaa toimintaa (jakaantuen toimintaan, tekoihin ja operaatioihin). Päämäärä muodostaa vektorin, joka ohjaa, organisoii ja säätelee koko toimintajärjestelmän muotoutumista ja kehitystä. Päämäärän tulisi olla ihmiselle niin sanottu ideaalinen lopputulos. Heikkilä käsittelee lisäksi persoonallisuutta, realiteettitestausta, päätöksentekoa ja virittäytymistä osana toimintaa. Psyky on ihmisen korkein säätelymekanismi, mutta behaviorismi sulki sen pois (ärsyke-reaktio). Toiminnan säätely onkin toiminnan ydinkysymys, totesi Heikkilä.

Jarmo Toiskallion mukaan ei ole tarkoituksetonta toimintaa. Hän muistutti, että action ja activity -sanojen taustalla ovat muun muassa sanat handlung (saksl.) ja handling (ruotsl.), joiden keskinäisriippuvuudet on myös muistettava,

unohtamatta bildung-sanankäytöstä. Mäkinen peräänkuulutti keskittymistä sotilaspedagogiikan näkökulmiin, eikä yleisten eri alojen ajatuksiin tieteistä. Sotilaspedagogiikan arvopohjainen positio on sellainen, joka edellyttää käsitelyä teoriasta ja filosofiasta.

Eero Ropo tarkasteli alustuksessaan identiteettiä ja oppimista. Ropon mukaan kouluopetus korostaa tietojen ja taitojen oppimista. Identiteetin näkökulma on tullut koulussa entistä tärkeämmäksi, koska koulua vaaditaan osallistumaan kasvatukseen. Kasvatuksessa pyritään pitkäaikaisten kehitysprosessien tukemiseen, totesi Ropo. Myös vanhemmat tarvitsevat kasvatuksellista neuvontaa (Aamulehti 18.6.2011), sillä oppilaat eivät tiedä keitä he ovat. Ropo viittasi aikaisempiin tutkimuksiin identiteetistä (Erik. H. Erikson, 1902–1994), sen muodostumisen prosessista (James Marcian mukaiset kehityksen neljä tasoa; epäselvä identiteetti, identiteetin etsintävaihe, identiteetin lainaus, identiteetin saavuttaminen) ja narratiivisesta identiteetistä (Paul Ricoeur 1913–2005 ja Dan P. McAdams). Identiteetin käsite on tarpeellinen kasvatuksessa sen ulottuvuuksien (autobiografinen, sosiaalinen ja kulttuurinen) ja kehittymisprosessin ymmärtämiseksi. Sosiokonstruktivistinen paradigma käsittelee oppimisen sijaan identiteettiä, totesi Ropo. Narratiivinen oppiminen on konteksteihin ja diskursseihin sitoutuneiden affordanssien merkityksiä luovaa tiedostamista, josta seuraa oppijan toimintakyvyn vahvistumista, mukaili Ropo (Yrjänäinen 2011).

Yhteiskeskustelussa tuotiin esiin kouluttajan itsetietoisuuden merkitys, kun hän ohjaa opiskelijoiden ammatillista kasvua (vrt. Mäkinen 2008; Värri & Ropo 2010). Toimintakyvyllä on rajapinta identiteetin kanssa. Todettiin ”identiteetin ja toimintakyvyn olevan lähes sama käsite”. Toisaalta avainkäsite voisi olla kohtaaminen (tulla kohdatuksi, saada palautetta). Kysyttiinkin, ”millainen identiteettikuva on sotilalla, onko se rakentunut fyysisen minäkuvan varaan, vastaako se puolustuslaitoksen tarpeita?” Tämä aiheutti pohdintaa, ”mikäli identiteettipääoma muodostuisi kokonaan fyysisestä osaamisesta, tarvittaisiinko sotilaspedagogiikkaa lainkaan?” Keskustelussa esitettiin ajatus sotilaan identiteetti-sanankäytöstä sotiluuden kanssa, mutta toiminnan lähtökohdaksi todettiin toimintakyky-käsite eri osa-alueineen.

Reijo Heinonen tarkasteli aihetta ”Dialogikyky Lähi-idän rauhanprosessissa”. Hänen mukaansa alustus liittyy laajempaan paradigmakeskusteluun. Taustalla on Suomen ulkoasianministeriön ja Lähi-Idän Instituutin kanssa tehty yhteistyöprojekti 2000-luvun alussa. Heinonen toi esiin syvällistä pohdintaa ihmisen olemisesta ja katkeruuden voittamisesta, inhimillisestä turvallisuudesta ja sen merkityksestä, immateriaalisista seikoista ja maailman eetoksesta (ihmisen mieli ja henkinen tila). Asioiden käsittely on mahdollista, kun ensiksi ymmärretään käsitteet, löydetään yhteinen kieli ja sen merkitys. Tarvitaan pedagogista ja pragmaattista ymmärrystä, jotta neuvotteluissa voidaan mennä eteenpäin,

totesi Heinonen. Dialogikompetenssia kehittäessä on ymmärrettävä symboliikkaa, sääntöjä ja opittava löytämään keskusteluilmapiiri. Kun tarkastellaan sotaa, tulisi molempien osapuolten taustat tuntea ja ymmärtää, mistä ne kumpuavat (käytänteet, suhde erilaisiin asioihin, traditiot).

Yleiskeskustelussa pohdittiin Heinosen puheenvuorossa viittaamaan pedagogiikkaan. Keskusteltiin, voisiko pedagoginen johtaminen olla laajempikin käsite sotilaspedagogikassa. Heinonen totesi dialogisääntöjen opettamisen olevan merkittävää erityisesti sotilaille (Heinonen 2007). Hänen mukaansa se voisi olla yksi osa pedagogista johtajuutta. Toisaalta voidaan miettiä, olisiko kyseessä sotilaan kokonaisvaltainen taidollisuus dialogiin sekä kokonaisuuden ymmärtämiseen.

Sivistys (-yliopisto) ja muuttuva koulutus, kesäseminaari 2012 (Anjalankoski)

Vuonna 2012 jatko-opiskelijoiden kesäseminaari pidettiin Anjalankoskella. Kuulimme dosentti Seppo Kankaan esitelmän Samuel Mölleristä - upseerikasvatuksen pioneeripedagogista. Hän toi esille vanhan Kadettikoulun (1940–1993) aina seinällä olleen J.V. Snellmanin lauseen: ”Kansakunnan tulee luottaa ainoastaan Jumalaan ja itseensä”. Kangas kertoi Möllerin pedagogista suuntaviivoista, jota koostuivat Katekismuksen tuntemisesta, hyvästä luku- ja kirjoitustaidosta sekä neljästä laskutavasta. Möllerin ajattelussa opiskelun konstruktio koostui kulttuurisesta syvähenkisyydestä, sotilasprofessiosta, teorian ja käytännön yhteensovittamisesta, itseohjautuvuudesta ja oman ajattelun tärkeydestä. Möller edellytti upseereilta teologista perusosaamista, ajattelutaitoa, etiikan ja moraalikasvatuksen ymmärtämistä, oikeita kasvatusten menetelmiä ja yhteistä arvopohjaa.

Dosentti Arto Mutanen tarkasteli puheenvuorossaan ”hyötyä ja sivistystä”. Hän toi esiin, kuinka puhuttaessa ”hyödyllisyydestä tai hyödyttömyydestä puhumme arvostuksista ja arvoista”. Tutkijan tekemä analyyttinen työ on aina luova prosessi, jossa etsitään uutta tai sovelletaan olemassa olevaa teoriaa, totesi Mutanen. Hän nosti puheenvuorossa esiin tiedon ja ymmärryksen eroavaisuuksia sekä merkityksiä. Ihminen on toiminnassaan yhteydessä todellisuuteen ja siitä myös vastuullinen. Ihmisen tulee ihmistyä, sivistys on yksilön kasvuprosessi ihmisyyteen, totesi Mutanen. Sivistynyt ympäristö luo mahdollisuuksia ihmisyydelle - sivistykselle. Meillä on tehtävänä vaalia sivistysyliopiston perinnettä.

Eero Ropo käsitteli aihetta ”Muuttuva ja kehittyvä aikamme yliopisto”. Kuulimme yliopistolaitoksen ja Suomen yliopistojen historiaa, yksilön ja valtion välisen suhteen muutoksista, uudesta yliopistopolitiikasta sekä globaalin yliopistomallin periaatteista. Jatkossa oman toiminnan kansainvälisyys korostuu, tutkimuksen positivistinen paradigma saa jalansijaa, opettajan positio väistyy tutkimuksen tieltä, opettajuus liitetään vain suurempiin tutkimuskokonaisuuksiin, ulkoiseen arviointiin liittyvä tulosohjaus lisääntyy ja heikot tulevat karsitumaan.

Tohtori Sari Yrjänäinen tarkasteli esityksessään ”Mitä opitaan, mitä opetaan?”. Hän toi esille sen, kuinka ”opettamisen lähtökohta on oppiminen” ja ”opettaminen on tutkimusmatka oppimiseen”. Oppimistilanteessa on Yrjänäisen mukaan: 1. opiskeltava asia eli subjekti, 2. opettaja ja 3. oppija. Opettajan tehtävä on ohjata oppilaan toimintaa, yhteistoiminnallisesti rinnalla kulkien, saattaen opiskelijaa kohti itsenäistä tiedonhankintaa ja prosessointia.

Jarmo Toiskallio esitti pohdintaa aiheesta ”Akateemisesta upseerikoulutuksesta – matkalla sivistysyliopistoksi?”. Puheenvuoron ytimenä oli, että Maanpuolustuskorkeakoulun tulisi pyrkiä kehittymään sivistysyliopistoksi. Toiskallion mukaan sivistyksen käsitteen vaikeuteen eri kielten välillä tehtävät käännökset (bildung, education, formation, sivistys). Hän toi esille huolensa osaamisen, osaamisperusteisuuden ja asiantuntijuuden käsitteistä sivistyksellisyyden rinnalla. Toisaalta hän pohti toimintakyky-käsitettä rinnastettavan jossain määrin sanaan sivistys. Sivistysyliopiston ja upseerikoulutuksen kiinnityskohtana on Toiskallion mukaan identiteetin käsite, johon koulutuksen tulee kyetä antamaan vastauksia. ”Sivistysyliopisto tarkoittaa kasvatusyhteisöä, jossa tutkimus, opetus ja oppiminen ovat itsekasvatuksen muotoja pyrittäessä Kantin tarkoittamaan aikuisuuteen eli kykyyn käyttää järkeä ilman toisten johdatusta”, se on ”yhteisö, jossa ylitetään akateemisten, ammatillisten ja kasvatuksellisten alueiden välille luotuja rajoja”, totesi Toiskallio.

Kuulimme seminaarissa lisäksi katsaukset yliopettaja Jyri Paasosen tutkimuksesta yksityisen turvallisuusalan koulutusjärjestelmästä sekä tutkija Anni Oja-järven tutkimuksesta ylisukupolisesta maanpuolustustahdosta. Maanpuolustuskorkeakoulun jatko-opiskelijat esittivät myös tutkimuksiensa tilannetietoa kuulijoille.

Turvallisuus ja kansalaiskasvatus, talviseminaari 2012 (Päivölä)

Vuoden 2012 talviseminaari pidettiin Päivölässä, joka on aloittanut toiminnan Hämeen kansanopistona 1894. Hämeen kansanopisto on aikanaan saanut toiminnalleen luvan Keisarillisesta Senaatista, tehtävänään muun muassa Suomen kielen ja kulttuurin ylläpitäminen. Sotien aikaan Päivölä toimi armeijan koulutuskeskuksena, kuulimme rehtorin esittelypuheenvuoron yhteydessä.

Juha Mäkinen kertoi tilaisuuden aluksi sotilaspedagogiikan ajankohtaisista väitöksistä ja tutkimusintresseistä, muun muassa yleisen asevelvollisuuden ja turvallisuuspedagogiikan osalta. Sotilaspedagoginen professio poliisin, pelastuksen ja turvallisuustoimijoiden suuntaan on ollut mielenkiinnon kohteena. Sotilaspedagogiikan ydinkäsitettä, toimintakykyä, halutaan edelleenkin syventää erityisesti sen keskiössä olevien identiteetin ja sotiluuden osalta.

Tohtori Anna-Liisa Heusalan kautta kuulimme katsauksen Venäjän puolustusreformin ymmärtämisestä. Hän käsitteli alueellisen suurvallan vaiheita, jossa on havaittavissa eräänlainen etsintävaihe. Merkittäviä taustatekijöitä ovat mallittainen autoritaarisuus, kansallisen identiteetin perustana oleva ortodoksisuus

sekä kansalaiskasvatuksen merkitys. Venäjällä kansallisen turvallisuuden käsite (vrt. Heusala 2011) sisältää paljon erilaisia asioita, jota tuetaan eri tavoin valtiolliselta taholta. Kansalliset edut ja uhkien torjunta kulkevat rinnakkain yhteen kietoutuneina, joihin yhdistyy taloudellisen kasvun edellytysten parantaminen. Sisäistä vahvuutta pyritään tukemaan koulutuksessa, hallinnossa ja koulutusjärjestelmien uudistuksilla ja kehittämisellä.

Professori Petri Nokelaisen alustuksessa kuulinme julkaisemisesta osana väitöstutkimusprosessia. Tieteellinen kirjoittaminen alkaa jo väitöstutkimuksen alusta alkaen. Pysähdyimme tarkastelemaan erilaisia tieteellisiä julkaisuja, niiden keskinäisiä luokituksia sekä niiden kautta julkaistavien artikkeleiden kirjoitusprosessia. Nokelaisen puheenvuorossa tuli esille tutkimusprosessin kokonaiskulku sekä tutkimuksen yhteydessä käytettävien mittareiden merkitys mittaustulosten jatkotyöstämisen kannalta. Tutkimusasetelman visualisointi on Nokelaisen mukaan erityisen tärkeää, koska se helpottaa tutkijan työtä ja strukturointia.

Tutkimuksesta ja prosessista, kesäseminaari 2013 (Suomenlinna)

Kesäseminaari oli rakenteellisesti poikkeuksellinen, koska se oli rakentunut kaksipäiväiseksi kokonaisuudeksi Merisotakoulussa. Ensimmäinen päivä oli MPKK:n kaikille jatko-opiskelijoille suunnattu yleinen sotatieteiden tohtoriopintojen informointitilaisuus. MPKK:n tutkimusjohtaja professori Hannu Kari tarkasteli esityksessään sotatieteiden tohtorin tutkintoa, Maanpuolustuskorkeakoulun tutkimustoimintaa ja tutkimuksen painopisteitä tulevaisuudessa.

Karin esitys herätti keskustelua muun muassa tulevaisuuden sotilaasta, tekniikan osuudesta osana taistelua, suomalaisen koulujärjestelmän takeena olevista hyvistä opettajista sekä tarpeesta keskittyä erityisesti johtamiseen ja kouluttamiseen. Keskustelu virisi lisäksi tutkimuksen kapea-alaisuuden ja laaja-alaisuuden välillä; monialainen työ on sinällään arvokkaampi, mutta laaja tutkimus voidaan nähdä samaan aikaan liian pinnallisena, todettiin keskustelussa. Kari esitteli myös kirjoitusprosessin kulkua; käsikirjoituksesta väitöskirjaan saakka. Hän kehotti jatko-opiskelijoita osallistumaan erilaisiin väitöstilaisuuksiin. Kuulinme ajatuksia esitarkastusprosessista, mahdollisesta ohjaajan vaihtumisesta, väitöskirjan viimeistelystä ja aikataulutamisesta.

KM Kaija Huhdankosken kautta saimme kuulla HOPS-prosessista, sen päivittämisestä ja opintojen kirjautumisesta opintorekisterijärjestelmään. Suomen kielen lehtori Sara Hännikäinen puolestaan kertoi tutkimusrahoitusviestinnästä, laadukkaan tieteellisen tekstin käyttämisestä erilaisissa julkaisuissa sekä toisten tieteentekijöiden kanssa tehtävästä yhteistyöstä. Hännikäinen kannusti kirjoittamaan, kehittämään omaa viestintätekniikkaa ja hankkimaan omista kirjoituksista palautetta.

Päivän aikana kuulumme myös professoripaneelin keskustelua aiheesta: mitä ovat sotatieteet? Professoripaneeliin osallistuivat professorit Pekka Sivonen, Hannu Kari, Aki-Mauri Huhtinen, Juha Mäkinen ja Mika Hyytiäinen. Sivonen puhui linkittymisestä turvallisuustutkimukseen. Hänen mukaansa sotatieteet elävät ajassa, jossa käytäntö määrittää sen, miten sotatieteet ymmärretään. Keskustelussa pohdittiin myös sitä, tulisiko jatkossa puhua turvallisuustieteistä? Toisaalta voidaan kysyä, mistä se turvallisuustiede käsitteellisessä mielessä on noussut tähän keskusteluun mukaan? Samoin pohdintaa käytiin sotatieteiden ja sotatieteen käsitteellisistä eroista. Erinomaisen näkökulman tähän toi myös tohtori Jan Hanska, jonka mukaan ”lisättäessä painoarvoa sota-liitteiseksi voidaan kuristua yhä tiukkenevien paradigmojen sisään - itse asettaman tontin sisällä”.

Kuulumme päivän aikana kokemuksia väitöskirjan laatimisesta, kirjoitusprosessista, empiirisen työn merkityksestä osana tutkimusta sekä tutkijan rinnalla olevan professorin osallistumisen tärkeydestä yhteisartikkeleiden kirjoittamisen yhteydessä. Kansainvälisestä tutkijavaihdosta kuulumme erillisen puheenvuoron päivän loppuksi.

Kesäseminaarin jatkumona oli Johtamisen ja sotilaspedagogiikan laitoksen johdolla etenevä Anjala-seminaari. Tilaisuuden avasi tohtori Mika Kalliomaa, joka korosti tutkijakeskittymien ja tutkimuskorien merkittävyyttä Maanpuolustuskorkeakoulun tutkimuskentällä. Dosentti Seppo Kangas piti oivallisen puheen Anjalan hengestä ja sen merkityksestä. Hän toi esille upseerikoulutuksen vaiheita Haapaniemen kadettikoulusta alkaen, jossa keskiössä on ollut isänmaallinen tahto ja pyrkimys Suomen kansan parhaaksi toimimiseen.

Jarmo Toiskallio piti alustuksen siitä, kuinka humanistisella tutkimuksella edetään sokeutta vastaan. Hän korosti traagista viisautta ja toimintakykyä, jonka ytimenä on eettisyys. Toiskallion mukaan tanskalaistutkijoiden (1997) määrittämä käsite ”action competence” on jäänyt elämään, vaikka vaihtoehtoisiakin ehdokkaita on rinnalle noussut aika ajoin. Tieto edellyttää taitoa, kyse on toimijuudesta - ei toiminnan teoriasta, totesi Toiskallio. Toimija olemassa-olo, eksistenssi, on Toiskallion kiinnostuksen kohteena. Hän pohti myös Max Weberin ja Snellmanin tulkinnoista sekä Wickensin viittaamista kielellisistä merkityksistä, jossa kielen rakenteisiin keskittyttäessä kadotetaan ihminen subjektina. Toiskallio muistutti tanskalaisen Kierkegaardin (1835) pohdinnasta, kuinka ”minun tulee löytää idea, jonka puolesta olen valmis elämään ja kuolemaan” ja kuinka ”tässä on toimintakyvyn syvin olemus”.

Oleminen on humanistisen tutkimuksen keskiössä. Ihmiselämää tulisi katsoa kokonaisuutena. Olemmeko liiaksi juuttuneet käsitteeseen sota (vrt. sotatiede) eikä se ole vain sotilaiden juttu, kritisoi Toiskallio. Käytännöllinen viisaus ja fronesiksen käsite edellyttää vuoropuhelua. Humanistisen tutkijan on asetettava itsensä dialogiseen suhteeseen tutkittavan kanssa, jatkoi Toiskallio. Hän käsitteli puheenvuorossaan traagista viisautta ja sankaruutta, joihin liittyy oman itsensä uhraaminen. Toimintakyvyssä on kyse ennen kaikkea etiikasta.

Se on taisteluoppia. Kuinka traagisessa tilanteessa tulisi toimia, siitä on sotilaan toimintakyvyssä kyse, totesi Toiskallio. Onkin pohdittava, kuinka tätä tulisi kouluttaa? Yhteiskeskustelussa tuli esille, kuinka toiminta- ja suorituskky liittyvät vahvasti toisiinsa. Suorituskykyä ei voi olla ilman vahvaa toimintakykyä, todettiin.

Sotilaspedagogiikka, toiminta ja toimimattomuus, talviseminaari 2013 (Tuusula)

Juha Mäkinen alusti sotilaspedagogiikasta tieteiden ja käytännön kentässä. Hänen esittelynsä taustalla oli luonnosvaiheen artikkeli sotilaspedagogiikasta tieteiden ja käytännön kentässä. Kävimme keskustelua siitä, kuka omistaa sotatieteen ja kuka voi tehdä sotatieteellistä tutkimusta? Oleellista on osallistuminen tiedeyhteisössä tapahtuvaan toimintaan, keskinäinen sparraus ja arviointi. Tieteissä vertaisarvioinnin merkitys on suuri, totesi Mäkinen.

Reijo Heinonen pohti alustuspuheenvuorossaan, ”Onko toimimattomuus moraalitonta?” Heinosen mukaan yhteistä keskustelua perusarvoista ei ole viety eteenpäin, eettinen keskustelu (artikkla 21) on edelleen aloittamatta. Hän muistutti inhimillisestä turvallisuudesta ja turvattomuudesta, toimimattomuudesta ja riippuvuudestamme muihin. Meillä on vastuu siitä, miten näemme maailman. Ihmisen mielikuvat ohjaavat kykyä nähdä; tähän liittyy myös eettinen näkökyky. Tulevaa käyttäytymistämme myös toimimattomuuden suhteen ohjaa elämänhistoriamme, totesi Heinonen. Heinosen puheenvuoro käsitteli vastuullisuutta ja globaalia etiikkaa. Hän muistutti, kuinka jo kauan sitten perheissä kasvatettiin sananlaskujen ja kristillisen kasvatuksen avulla lapsia vastuullisuuteen. Tämän johdosta nouseekin mieleen ajatus: johtuuko yleinen turvattomuus juurikin tästä syystä, koska kotien ja perheiden perusarvot ovat muuttuneet?

Arto Mutanen alusti eettisestä toimintakyvystä monisäikeisen ja syvällisen puheenvuoron. Hänen tarkastelunsa taustalla oli omakohtainen eksyneisyys johdatuksena; otammeko eksyksissä olemisen riittävän vakavasti? Toimintakykyinen sotilas pystyy valitsemaan mahdollisista toiminnoista hyvän ja hyväksyttävän (vrt. Mutanen 2010). Onko kuitenkin siinä virheellinen lähtökohta, että toimintakyvyn neljää osa-aluetta tutkitaan erillisinä elementteinä, vaikka kuitenkin tunnustetaan niiden keskinäinen riippuvuussuhde, totesi Mutanen. Sotilaspedagogiikan tehtävänä on kasvattaa erityisesti rauhaan, hyvään elämään. Sotilaspedagogiikka ei ole, eikä voi olla tiedettä vain sodasta ja sotiluuudesta. Siihen kuuluu olennaisena osana inhimillisesti arvokas ja hyvä elämä myös vaikeuksien keskellä, totesi Mutanen. Arvokkaaksi ja hyväksi elämän tekevät arvokkaat, perimmäiset arvot. Eettisen toimintakyvyn käsitteen on tarkoitus tehdä tämä tehtävä. Omatunto laittaa meidät jatkuvaan pohdintaan ja peilaukseen, eksyksissä oleminen on dialogin edellytys. Sokrateen viisaus on eettistä viisautta, totesi Mutanen.

Yhteenveto

Olemme saaneet kokoontua viiden vuoden (2009–2013) ajan Anjala-seminaareihin Juha Mäkisen johdolla. Näistä seminaareista on muodostunut jatko-opiskelijoille ikään kuin tarkistuspisteitä opintojen polulle, joissa on voinut pysähtyä hetkeksi.

”Seminaari oli mielestäni erinomainen kokonaisuus. Hienoa, että Juha jaksoo vuodesta toiseen viedä tätä eteenpäin. Seitsemän seminaarin (vuodesta 2009) kokonaisuus on itselleni erityisen merkityksellinen: koen että olen saanut kasvaa tämän ryhmän mukana, tulla hyväksytyksi tutkimuksen tekijäksi, vaikka työn ja perheen ohessa konkreettinen eteneminen onkin välillä tuskastuttavan hidasta. Vertaiskeskustelut, toisten opiskelijoiden esitykset ja niiden ohjauskeskustelut sekä syväälliset seminaariluennot sotilaspedagogiikan eri aloilta ovat olleet ohjaamassa omaa ajatteluani.” (Lainaus H. Rentolan muistutpanot 1.12.2013)

Näissä seminaareissa olemme keskustelleet valmisteluvaiheissa olevista artikkeleista, joita on voitu yhdessä käsitellä ennen niiden julkaisemista. Erityisen arvokasta on ollut vanhempien tutkijoiden läsnäolo ja heidän kannustava ohjaus nuorempia kohtaan. Olen kokenut, että vertaistuki ja tutkijoiden välinen kollegiaalisuus ilmenee Anjalan hengessä pidetyissä seminaareissa erinomaisella tavalla. Tämän kaltaisille seminaareille on jatkossakin tarvetta. Säilyköön Anjalan hengen mukainen rakentavan kriittinen keskustelu tulevaisakin seminaareissa.

Lähteet

Anjalan kartano. <http://www.nuorisokeskusanjala.fi> (tulostettu 27.3.2014)

Comprehensive Approach’ to crisis management
http://www.nato.int/cps/en/natolive/topics_51633.htm (tulostettu 27.3.2014)

Heinonen R. 2007. Competence for Dialogue and Peace Building. Some rules and recommendations for intercultural encounters. Teoksessa J. Toiskallio (toim.) *Ethical Education in the Military. What, How and Why in the 21st Century?* National Defence University. Department of Education. Series 1, n:o 1. Helsinki, 199–210.

Heusala, A-L. 2011. Kokonaisturvallisuus ja inhimillinen turvallisuus yhteiskuntatieteellisessä tutkimuksessa. Teoksessa *Tiede & Ase. Suomen Sotatieteellisen Seuran vuosijulkaisu n:o 69*. Helsinki, 96–111.

Jensen, B. B. & Schnack, J. 1997. The Action Competence Approach in Environmental Education, kirjassa *Environmental Education Research*, Vol. 3, No. 2, 163–178.

<http://uni.hi.is/allyson/files/2012/04/1-Jensen-Schnack-action-competence.pdf> (tulostettu 27.3.2014)

Mutanen, A. 2010. Arvoista, etiikasta ja toimintakyvystä. Teoksessa J. Mäkinen & J. Tuominen (toim.) *Toimintakykyä kehittämässä. Jarmo Toiskallion julkakirja*. Maanpuolustuskorkeakoulu, Johtamisen ja sotilaspedagogiikan laitos. Julkaisusarja 1, n:o 6, Helsinki, 149–162.

Mäkinen, J. (toim.) 2008. *Opettajuus Maanpuolustuskorkeakoulussa ennen, nyt ja tulevaisuudessa? Opettajien tunteja opettajuudestaan, opiskelijoistaan, vertaisistaan ja korkeakoulustaan*. Koulutustaidon laitos. Julkaisusarja 2, N:o 22. Helsinki.

Mäkinen, J. 2011. Muuttuvat puolustusvoimat - muuttumaton sotiluus? Teoksessa *Tiede & Ase*. Suomen Sotatieteellisen Seuran vuosijulkaisu n:o 69, 79–95.

Rentola, H. *Anjala-seminaarien luentomuistiinpanot, luennotsijoiden esitykset, artikkelit ja oppimispäiväkirja 2009–2013*. (kirjoittajalla).

Stanford Encyclopedia of Philosophy. *Aristotle's Ethics*. <http://plato.stanford.edu/entries/aristotle-ethics/> (tulostettu 27.3.2014)

Stanford Encyclopedia of Philosophy. *Paul Ricoeur*. <http://plato.stanford.edu/entries/ricoeur/> (tulostettu 3.4.2014)

Toiskallio, J. 1998. Kohti toimintakyvyn teoriaa. Teoksessa J. Toiskallio (toim.) *Toimintakyky sotilaspedagogiikassa*. Maanpuolustuskorkeakoulu. Koulutustaidon laitos. Julkaisusarja 2 n:o 4. Vaasa, 161–185.

Toiskallio, J. 2004. Action Competence Approach to the Transforming Soldiership. Teoksessa J. Toiskallio (toim.) *Identity, Ethics an Soldiership*. Finnish National Defence Collage. Department of Education, Series 2, n:o 13. Helsinki, 107–130.

Toiskallio, J. & Mäkinen, J. 2009. *Sotilaspedagogiikka. Sotiluuden ja toimintakyvyn teoriaa ja käytäntöä*. Maanpuolustuskorkeakoulu. Johtamisen ja sotilaspedagogiikan laitos. Julkaisusarja 1, n:o 3. Helsinki.

Värri, V-M. & Ropo, E. 2010. Miten olla upseeri ja herrasmies? - Pahimpaan valmistautuminen sotilaspedagogiikan näköalana. Teoksessa J. Mäkinen & J. Tuominen (toim.) *Toimintakykyä kehittämässä: Jarmo Toiskallion julkakirja*. Maanpuolustuskorkeakoulu. Johtamisen ja sotilaspedagogiikan laitos. Julkaisusarja 1, n:o 6. Helsinki, 124–138.

Toimintakyvyn teoria, koulutusjärjestelmät ja oppiminen - suomalaisten sotilaspedagogisten väitöskirjojen vii- tekeykset ja metodivalinnat vuosina 2003-2013

Ulla Anttila

Abstrakti

Artikkelissa käsitellään toimintakyvyn teoriaa, koulutusjärjestelmän merkitystä ja oppimisteoreettisia lähestymistapoja suomalaisissa sotilaspedagogisissa väitöskirjoissa (2003–2013). Lisäksi tarkastellaan näiden väitöskirjojen metodisia valintoja. Mukaan on otettu Maanpuolustuskorkeakoulun entisen Koulutus- taidon laitoksen sekä nykyisen Johtamisen ja sotilaspedagogiikan laitoksen sotilaspedagogiikan alaan kuuluvat väitöskirjat sekä samana aikana kasvatus- tieteissä ja vastaavissa oppiaineissa tarkastetut suomalaiset väitöskirjat, jotka voidaan määritellä sotilaspedagogisiksi. Suomalaisessa sotilaspedagogikassa professori Jarmo Toiskallion kehittämä toimintakyvyn teoria on ollut suoma- laisen sotilaspedagogiikan keskeinen viitekehys, jonka kehittämistä professori Juha Mäkinen on myös viime vuosina vienyt eteenpäin.

1. Sotatieteiden ja sotilaspedagogiikan historiaa Suomessa

Sotatieteet lasketaan kuuluviksi soveltaviin tieteisiin (Huhtinen 2002). Sovelta- vat tieteet pohjautuvat perustutkimuksen tuloksiin, ja ne keskittyvät etsimään tieteellisiä sovelluksia tai vastauksia käytännöistä esiin nouseviin kysymyksiin (Niiniluoto 1999, 13). Suomessa sotatieteiden historia kulkee käsi kädessä soti- laskoulutuksen historian kanssa, ja uusin, tutkimuksellisempi ajanjakso ajoittuu Maanpuolustuskorkeakoulun (MPKK) historiaan. Maanpuolustuskorkeakoulu perustettiin vuonna 1993 yhdistämällä Kadettikoulu, Taistelukoulu ja Sotakor- keakoulu, jotka olivat aiemmin toimineet itsenäisinä laitoksina (Vaahtolammi 2013, 9). Tätä ennenkin upseerien koulutuksella ja sotatieteellisen tutkimuksen tekemisellä on ollut Suomessa pitkät perinteet. Esimerkiksi sotakorkeakoulu perustettiin vuonna 1924 ja sotatieteen laitos vuonna 1971 (Salminen 2006, 3).

Maanpuolustuskorkeakoulun alkuvaiheet ovat sisältäneet sotatieteiden alan määrittelyä ja käsitteanalyysia. Ainelaitosjärjestelmän luominen ja tieteellinen verkostoituminen ovat olleet pohjana tohtorikoulutusohjelman kehittämiseksi. (Salminen 2006.) Vuosituhannen vaihteessa upseerikoulutuksessa päädyttiin ratkaisuun, jossa Maanpuolustuskorkeakoulu alkoi kehittää koulutustaan täh- däten ylemmän korkeakoulututkimuksen malliin (Vaahtolammi 2013). Tämä kehitys osaltaan tuki Maanpuolustuskorkeakoulun kehitystä yliopistoksi, jossa voidaan väitellä myös sotatieteiden tohtoriksi.

Ensimmäinen sotatieteiden tohtori valmistui Maanpuolustuskorkeakoulusta vuonna 2003 (Defensor Patriae 2013). Näin ollen Maanpuolustuskorkeakoulun tieteellistä tuotantoa on mielekkäintä tarkastella samalla ajanjaksolta, jolloin korkein mahdollinen opinnäyte eli väitöskirja on ollut mahdollinen, eli vuodesta 2003 alkaen. Korkeakoulupoliittisesti se, että Maanpuolustuskorkeakoulussa voidaan tehdä väitöskirjoja, ei ole ollut minkään vääjäämättömän kehityksen tulos. Syyskuussa 2013 Maanpuolustuskorkeakoulussa järjestetty tohtoripromootio oli ensimmäinen laatuaan Euroopassa, ja edelleen se on yksi harvoista yliopistoihin rinnastettavista sotilasoppilaitoksista, joissa akateemisen tutkinnon suorittaminen kaikilla eri tasoilla on mahdollinen (Emt.). Maanpuolustuskorkeakoulun väitöskirjat kertovat siitä, että sotatieteitä ja upseerien opetusta pyritään kehittämään korkealaatuisesti ja itsekriittiseen akateemiseen tiedontuottamiseen nojautuen.

Sotilaspedagogiikka on yksi Maanpuolustuskorkeakoulun oppiaineista. Perustan modernin sotilas-pedagogiikan kehittämiseksi loi sotilaspedagogiikan ensimmäinen professori, nytemmin professori emeritus, Jarmo Toiskallio, upseeri ja kasvatustieteiden tohtori. Suomalaisen sotilaspedagogiikan kaksi merkittävää vaihetta ovat olleet 1920- ja 1930-luku sekä 1990-luvun puolesta-välistä alkanut aikakausi (Toiskallio & Mäkinen 2009a, 5). Varhaiselle sotilaspedagogiikalle oli ominaista kansallisvaltiokeskeisyys, kun taas tällä vuosituhannella sen viitekehys on ollut kansainvälinen (Toiskallio 2009b).

Jarmo Toiskallion ja Juha Mäkisen (2009) teos ”Sotilaspedagogiikka: sotiluu- den ja toimintakyvyn teoriaa ja käytäntöä” on modernin suomalaisen sotilaspedagogiikan perusteos. Siinä käsitellään sotilaspedagogiikan historiaa ja tieteenalan suhdetta oppimisteorioihin, sotiluuteen, toimintakykyyn ja koulutusjärjestelmiin sekä tieteenalan luonnetta sotatieteiden ja ihmistieteiden kentällä. Tämän artikkelin tarkastelun kohteena olevia väitöskirjoja peilataan kirjassa esitettyjä ajatuksia vasten.

2. Sotilaspedagogiikka monitieteisenä tieteenalana ja toimintakyvyn teoria

Sotilaspedagogiikkaa ei voida rajata vain sotilaallisessa viitekehyksessä kehitettäväksi kasvatustieteeksi. Toiskallio ja Mäkinen (2009a) toteavat, että sotilaspedagogiikka ”koskee sotilaskoulutusta ja että se yhdistää kasvat- ja sotatieteellisiä aineksia” mutta että pelkästään tällainen määritelmä on liian yksinkertaistava. Sotilaspedagogiikan pitää pyrkiä ilmiöiden laaja-alaiseen ymmärtämiseen, mikä merkitsee eräänlaista syvällisen ymmärtämisen tuoman radikaalisuuden haastetta koko tieteenalalle (Toiskallio 2009a). Sotilaspedagogiikan lähtökohtina Toiskallio ja Mäkinen (2009a) pitävät elämänsuojelua ja turvallisuutta.

Pohdinnan arvoista on, kehittykö sotilaspedagogiikka tieteellisenä eriytymisprosessina kasvatustieteistä vai onko se luonteeltaan jotakin laajempaa. Toisaalta on perusteita nähdä sotilaspedagogiikan kehitys eriytymiskehityksen jatkumona, ja toisaalta on tärkeää tunnistaa ne haasteet, jotka liittyvät yleisemminkin turvallisuustoimijoiden oppimisen ja koulutuksen tutkimiseen sekä tämän tutkimustyön monitieteisyyden välttämättömyyteen. Ei ole tarkoituksenmukaista rajata mitään ihmistieteellistä lähestymistapaa sotilaspedagogiikan ulkopuolelle, jos seurauksena on tieteen tekemisen kaventuminen. (Mäkinen 2009a.)

Toimintakyky jakautuu fyysiseen, psyykkiseen, sosiaaliseen ja eettiseen ulottuvuuteen, joskin on olennaista tarkastella toimintakykyä kokonaisuutena (Toiskallio 2009c). Toimintakyvyn käsite on yksi keino estää sotilaspedagogiikkaa pirstoutumasta, joka on ollut vahva suuntaus eri tieteenalojen kehityksessä viime vuosikymmeninä (Toiskallio & Mäkinen, 2009a). Empiirisessä tutkimuksessa toimintakyvyn käsitettä voidaan kuitenkin joutua täsmentämään, jotta tutkimusta voidaan operationalisoida.

Ollessaan toimintakykyinen yksilö toimii harkitusti muuttuvissa ja ennen kokemattomissa tilanteissa ja oloissa (Toiskallio 2006, 123). Tällaista valmiutta tarvitaan muuttuvassa maailmassa ja erityisen tärkeä tällainen valmius on sotilaille, joka voi nopeasti joutua tekemään kauaskantoisia ja suurta vastuuta vaativia päätöksiä.

On merkillepantavaa, että Toiskallio ja Mäkinen (2009) eivät korosta menetelmien merkitystä sotilaspedagogisessa tutkimuksessa. Juha Mäkinen (2009a, 86) toteaaakin, että ”sotilaspedagoginen identiteetti ei määrity esimerkiksi metodisesti eli tutkimusmenetelmällisesti, koska sotilaspedagoginen tutkimus hyödyntää samoja menetelmiä kuin monet muutkin tieteet.” Monitieteisyys tuo sotilaspedagogiikkaan myös metodologisen haasteen: monitieteinen tutkimusala vaatii myös monitieteelliset menetelmät. Näin ollen ei ole ajateltavissa, että sotilaspedagogiikkaan sovellettaisiin vain kasvatustieteiden menetelmiä, jotka ovat sinänsä hyvin monipuoliset. Jos ja kun monitieteisen tieteenalan on perusteltua soveltaa monien tieteenalojen menetelmiä, myös sotilaspedagogiikan oppiaineen pitäisi tarjota opiskelijoille valmiudet laajoihin menetelmäopintoihin. Tämän tavoitteen toteuttaminen voi olla käytännössä hyvin haasteellista, jos samalla tavoitellaan sitä, että monia menetelmiä hallittaisiin perusteellisesti oppiaineen maisteriopintojen jälkeen. On tärkeää muistaa, että sotilaspedagogiikassa on sovellettu sekä fyysisen toimintakyvyn mittaamisessa että kasvatus- ja yhteiskuntatieteissä ja filosofiassa käytettyjä tutkimusmenetelmiä.

3. Suomalaiset sotilaspedagogiset väitöskirjat 2003–2013

Arvioin sotilaspedagogiikan väitöskirjoina myös joitain niistä väitöskirjoista, jotka on hyväksytty muissa aineissa kuin sotilaspedagogiikassa. Analyysi kohdistuu samaan ajanjaksoon kuin MPKK:n väitöskirjoissakin, joten joitain

aiempia sotilaspedagogiaan painottuvia töitä rajautuu aineiston ulkopuolelle jo aikarajauksen vuoksi. Outi Kallioisen väitöskirjan aihe ”Kadettien pedagoginen asiantuntijuus, hermeneuttinen toimintatutkimus” on luokiteltavissa sotilaspedagogiseksi, mutta se ajoittuu aiempaan ajankohtaan eli vuoteen 2001. Vesa Nissisen väitöskirja ”Military leadership. A Critical constructivist approach to conceptualizing, modelling and measuring military leadership in the Finnish Defence Forces” ajoittuu myös vuoteen 2001 ja kuuluu pikemmin johtamiseen kuin sotilaspedagogiikkaan. Rajan vetäminen sotilaspedagogiikan ja johtamisen väliin ei ole aina yksiselitteistä, myöskään koskien MPKK:n ulkopuolisia väitöksiä. Rajaan tämän tarkastelun ulkopuolelle muun muassa Rainer Peltoniemen (2007) väitöskirjan, koska se käsittelee puolustusvoimia organisaationa ja sotilaallisen kapasiteetin kehittämistä eri tulevaisuusvaihtoehtoisissa, vaikka viitekehystenä ovat oppivat organisaatiot.

Ensimmäinen sotilaspedagogiikan väitöskirja hyväksyttiin silloisella koulutustaidon laitoksella vuonna 2003. Väitöskirjan tekijä oli Mika Kalliomaa ja otsikko ”Verkkopohjaisen monimuoto-opetuksen kehittäminen Maanpuolustuskorkeakoululla vuosina 1996–2002”. Työ on menetelmältään toimintatutkimus, jossa tutkija toimi monimuoto-opetuksen kehittäjänä puolustusvoimissa ja myös analysoi kehitystyötä ja sen tuloksia. Väitöskirjan viitekehys liittyy oppimisteorioihin ja oppimisympäristöjen ja -prosessien kehittämiseen. Tuloksissa korostuu mm. se, että hajautettu oppimisprosessi mahdollistaa tiedon kypsytymisen ja että hajautettuja prosesseja voidaan hyödyntää osaamisen johtamisessa. Monimuoto-opetuksen suunnittelussa keskeistä on oppimisprosessin suunnittelu, ja on tärkeää yhdistää lähi-, etä- ja itseopiskelua.

Allekirjoittaneen väitöskirja ”Enhancing human security through crisis management – opportunities and challenges for learning” hyväksyttiin Maanpuolustuskorkeakoulussa vuonna 2012. Työssä käsitellään kriisinhallinnassa tapahtuvaa oppimista sekä yksilön että oppivan organisaation kannalta, ja aineistoa tulkitaan useiden oppimisteorioiden näkökulmasta. Toimintakyvyn teoriaa työssä käsitellään lyhyesti, mutta se ei ole väitöskirjan keskeinen viitekehys. Oppimisteoriat ovat osa teoreettista viitekehystä. Työssä tapahtuvaa epävirallista oppimista arvioidaan myös koulutusjärjestelmän haasteena.

Tuorein väitöskirja aineistossa on Harri Rintalan väitös ”Sotilaslentäjän fyysinen toimintakyky sekä työperäiset tuki- ja liikuntaelinoireet” vuodelta 2012. Työn keskeinen viitekehys on fyysinen toimintakyky. Työssä käydään läpi sotilaslentäjän työn fyysistä kuormittavuutta ja keinoja minimoida työn aiheuttamia tuki- ja liikuntaelimiin kohdistuvia haittoja fyysistä kuntoa kehittäville menetelmillä. Aineisto perustuu kyselyyn ja fyysisiin mittauksiin, joiden pohjalta tutkija analysoi sotilaslentäjän työn aiheuttamaa kuormittavuutta. Työkykyongelmien minimointi harjoitteiden ym. keinoin voidaan nähdä organisatorisena ja yksilön oppimisprosessina, joskin fyysisen toimintakyvyn viitekehys

on työssä keskeisempi kuin oppimisen. Koska työssä osoitetaan fyysisen harjoittelun ehkäisevän tuki- ja liikuntaelimiin kohdistuvia haittoja, on tärkeää miettiä myös, millaisilla koulutus- ja harjoitusjärjestelyillä Puolustusvoimat voivat ehkäistä sotilaslentäjiin kohdistuvia työn aiheuttamia fyysisiä ongelmia.

Muista kuin sotilaspedagogiikan oppiaineen väitöskirjoista ajanjaksolta 2003–2013 sisällytetään tähän aineistoon Pekka Halosen, Juha Mäkisen ja Mikael Salon työt niiden sisältöjen perusteella. Halosen ja Salon työt ovat kasvatus-tieteen väitöskirjoja. Mäkisen työ on tarkastettu Japanissa tietoa käsittelevän tieteen laitoksella, jolle ei ole suoraa vastinetta Suomen yliopistoissa.

Juha Mäkisen työ ”The learning and knowledge creating school: case of the Finnish National Defence College” vuodelta 2006 on viitekehykseltään oppimisteoreettinen, vaikkakin siinä käsitellään myös toimintakykyä ja Maanpuolustuskorkeakoulun käsittely nivoo työn myös koulutusjärjestelmien analyysiin. Työssä tarkastellaan useita oppimisteorioita, mutta Yrjö Engeströmin ekspansiivisen oppimisen teoria on työssä keskeisessä asemassa. Engeströmin teorioiden keskeisyys heijastuu myös metodivalintaan, joka nojautuu muutoslaboratoriohaastatteluihin tai -keskusteluihin. Maanpuolustuskorkeakoulua tarkastellaan työssä myös oppivana organisaationa.

Pekka Halosen väitöskirja ”Puolustusvoimien koulutuskulttuurin rakentuminen” hyväksyttiin vuonna 2007. Työn viitekehys on kasvatustieteellinen ja siinä tarkastellaan puolustusvoimien koulutuskulttuuria monitasoisena kokonaisuutena. Tutkimuksen empiirinen osa koostuu kouluttajille ja varusmiesjohtajille tehdyn kyselyn tuloksista. Tulosten valossa varusmieskoulutuksen suurimmat tarpeet liittyvät fyysiseen ja sosiaaliseen ympäristöön. Oppivan organisaation periaatteilla näyttäisi olevan kasvava merkitys Puolustusvoimien kehitykselle tulevaisuudessa.

Mikael Salo on väitellyt kahdesti ja mukana tässä tarkastelussa on työ ”Determinants of Military Adjustment and Attrition During Finnish Conscript Service”, joka hyväksyttiin vuonna 2008. Salon jälkimmäinen väitöskirja ”United we stand – divided we fall: a standard model for small unit cohesion” on tarkastettu Helsingin yliopiston valtiotieteellisessä tiedekunnassa sosiaalipsykologian oppiaineessa vuonna 2011, eikä sen tutkimusaihe ole sotilaspedagoginen. Työssä ”Determinants of Military Adjustment and Attrition During Finnish Conscript Service” tarkastellaan aineistoa, joka käsittää 2003 varusmiestä, jotka astuivat palvelukseen vuonna 2001. Sopeutumiseen liittyviä tuntemuksia tarkasteltiin asepalveluksen eri vaiheissa, ja kyselyitä täydennettiin arkistoista saaduilla taustatiedoilla. Eri sopeutumistekijät liittyvät toimintakyvyn viitekehykseen ja toisaalta sopeutumista voidaan pitää eräänlaisena oppimisena, vaikkakaan toimintakyvyn teoria ei työssä korostu.

3.1 Oppimisteorioiden, toimintakyvyn sekä koulutusjärjestelmien ja -menetelmien tarkastelu väitöskirjoissa

Väitöskirjoissa voidaan nähdä kolme pääulottuvuutta: oppimisteoriat, toimintakyky ja koulutusjärjestelmät ja -menetelmät. Nämä elementit painoutuivat eri töissä eri tavoin, ja lisäksi niihin sisältyy muitakin elementtejä. Toiskallion ja Mäkisen (2009) käsitteistä sotiluus ei nouse töissä esiin eksplisiittisesti, vaikka epäsuoremmin aihe on töissä esillä.

Tekijä	Otsikko	Instituutio	Vuosi	Menetelmät	Teoriat ja viitekehykset
Kalliomaa, Mika	Verkkopohjaisen monimuoto-opetuksen kehittäminen Maanpuolustuskorkeakoululla vuosina 1996-2002	MPKK	2003	toimintatutkimus	koulutusjärjestelmä
Anttila, Ulla	Enhancing human security through crisis management - opportunities and challenges for learning	MPKK	2012	Delfoi-menetelmä, haastattelut	oppimisteoriat, koulutusjärjestelmä
Rintala, Harri	Sotilaslentäjän fyysinen suorituskyky sekä työperäiset tuki- ja liikuntaelinoireet	MPKK Tietoa käsittelevän	2012	kysely, mittaukset	toimintakyky
Mäkinen, Juha	The learning and knowledge creating school: case of the Finnish National Defence College	Japani	2006	kokouskeskustelut	oppimisteoriat, koulutusjärjestelmä
Halonen, Pekka	Puolustusvoimien koulutuskulttuurin rakentuminen	TaY	2007	kyselyaineistot	koulutusjärjestelmä oppiminen, koulutusjärjestelmä,
Salo, Mikael	Determinants of military adjustment and attrition during Finnish conscript service	TaY	2008	kyselyaineistot	toimintakyky

Taulukko: Sotilaspedagogiset väitöskirjat 2003–2013.

Juha Mäkisen työ keskittyy selkeimmin yhden oppimisteorian viitekehyyseen, vaikka siinä käsitellään useita töitä. Fyysisen toimintakyvyn arviointi on keskeisellä sijalla Harri Rintalan työssä. Mika Kalliomaan työ keskittyy koulutusmenetelmien kehittämiseen ja Pekka Halosen työ tarkastelee koko koulutusjärjestelmää. Näiden molempien töiden viitekehystä voidaan pitää myös institutionaalisenä. Puolustusvoimien kykyä kehittää koulutusmenetelmiä ja siten oppimismahdollisuuksia voidaan pitää näissä töissä eräänlaisena punaisena lankana. Toisaalta myös muissa töissä institutionaalinen viitekehys on tavalla tai toisella esillä.

3.2 Metodivalinnat

Yhteiskuntatieteissä on käyty laajaa keskustelua siitä, edustavatko laadulliset ja määrälliset menetelmät eri paradigmaa. Laadullisen tutkimuksen on katsottu edustavan naturalistista eli fenomenologista paradigmaa, jossa todellisuus on monitasoinen ja subjektiivinen, ja siinä olennaisessa osassa ovat yksilöiden mentaaliset prosessit (Tuomi & Sarajarvi 2004, 147). Positivistinen paradigma on yleensä liitetty muihin kvantitatiivisiin menetelmiin (Bryman 2008), joihin kyselymenetelmä yleensä kuuluu.

Kolmessa työssä on mukana kyselyaineistoja (Halonen, Rintala ja Salo), ja kolmessa muussa työssä puolestaan painottuvat laadulliset menetelmät: toimintatutkimus (Kalliomaa), haastattelut (Anttila) ja muutoslaboratoriohaastattelut (Mäkinen), jotka ovat menetelmänä lähinnä toimintatutkimustyyppisiä haastatteluja. Anttilalla oli lisäksi käytössä Delfoi-paneeli, Rintalalla fyysisiä mittauksia ja muissakin töissä oli täydentäviä menetelmiä.

Sotilaspedagogisten väitöskirjojen metodivalintojen vaihtelevuus on ymmärrettävää ottaen huomioon kasvatus- ja yhteiskuntatieteiden menetelmien laajuuden, joka heijastuu myös sotilaspedagogiikkaan. Jos sotilaspedagogisissa väitöskirjoissa olisi käytetty vain samantyyppisiä menetelmiä, heräisi kysymys, pystyykö sotilaspedagogiikka edustamaan niin laaja-alaista tiedekäsitystä, kuin esim. Mäkinen (2009a) on korostanut.

Sotilaspedagogiikassa menetelmien vaihteleva käyttö ei näyttäisi muodostavan tieteenalan sisään paradigmaattista kuilua. Eri menetelmillä tehdyt tutkimukset voivat olla dialogissa keskenään. Yhteiskuntatieteiden puolella on nähtävissä se, että samassa tutkimuksessa entistä useammin käytetään sekä laadullisia että kvantitatiivisia menetelmiä (Bryman 2008). Tämä voidaan tulkita eräänlaiseksi menetelmälliseksi dialogisuudeksi jopa saman tutkimuksen sisällä. Fyysiseen toimintakykyyn liittyvät mittaukset ovat myös kasvatus- ja yhteiskuntatieteiden valtavirrasta poikkeava piirre, joka liittyy toimintakyvyn fyysisen ulottuvuuden arvioinnin tärkeyteen.

3.3 Väittelijöiden koulutustausta ja väitösinstituutiot

Puolet sotilaspedagogisista väitöskirjoista tehtiin Maanpuolustuskorkeakoululle ja puolet siviiliyliopistoihin. Kaikilla sotilaspedagogisen väitöskirjan ns. siviiliyliopistoihin tehneillä on kadettiupseeritausta, kun taas MPKK:lla väitelleistä kahdella on siviilitausta ja yhdellä kadettiupseeritausta. Koska MPKK:lle aluksi hyväksyttiin tohtoriopiskelijoiksi vain sotilastaustaisia henkilöitä, siviilejä väittelijöistä ei vielä voi olla suurta määrää. Esimerkiksi siviilitaustaisen Outi Kallioisen (2001) väitöskirja ajoittuu aikaan, jolloin MPKK:ssa ei ollut vielä väitelyä, ja näin ollen MPKK:lla väittelemisen ei ollut hänelle edes teoreettinen vaihtoehto. Tätä taustaa vasten on kuitenkin mielenkiintoista, että kadettiupseerien sotilaspedagogiset väitöskirjat on pääosin tehty siviiliyliopistoissa ja MPKK:n sotilaspedagogiset väitöskirjat puolestaan ovat enemmistöltään siviilien tekemiä. Kun väitöskirjoja on yhteensä kuusi, olisi lioittelua tehdä pitkälle meneviä johtopäätöksiä tästä havainnosta.

Pohdinnan arvoiseksi kysymyksen sotilaspedagogisten töiden väittelypaikoista ja tekijöiden taustoista tekee Celso Castron ja Helena Carreirasin (2013, 179) esittelemä dilemma: siviiliyliopistojen tutkijoilla voi olla vaikeuksia päästä tekemään sotilaita koskevaa kenttätutkimusta, kun taas puolustussektorin sisällä toimivilla henkilöillä saattaa olla rajoituksia toimia itsenäisesti esimerkiksi sen suhteen, mitä menetelmiä he voivat käyttää, koska taustainstituutiot voivat rajoittaa näitä valintoja. Onko käynyt niin, että sotilaspedagogiikkaa tekevät

sotilaat hakevat siviiliyliopistoissa väittelemisellä akateemista vapautta ja tämän vapauden statusta? Entä hakeutuvatko siviilit MPKK:uun, koska heidän ei niin suurella määrällä tarvitse pelätä akateemisen vapauden rajoituksia, ja toisaalta siksi, että MPKK:n kautta voi olla helpompi saada pääsy tekemään sotilaita koskevaa kenttätutkimusta? Vastaukset näihin kysymyksiin eivät ehkä ole yksiselitteisiä.

Maanpuolustuskorkeakoulun avautuminen siviiliopiskelijoille väitöskirjojen tekemistä varten oli suuri muutos, jonka lopullista merkitystä voi olla vielä vaikea hahmottaa ja joka osaltaan vei MPKK:ta yliopistojen valtavirtaan. Silti keskustelu akateemisesta vapaudesta ja tutkimusta ohjaavista tiedonintresseistä on keskeinen MPKK:n uskottavuuden kannalta. Tiedonintressien tunnistaminen voi osaltaan helpottaa kriittisen tutkimuksen tekemistä, jos samalla tunnistetaan, että osa tutkimuksesta pohjautuu taustaorganisaation eli Puolustusvoimien tiedontarpeeseen.

4. Väitöskirjat näytteenä sotilaspedagogisesta tutkimuksesta: johtopäätöksiä

Sotilaspedagogiikka yliopistollisena oppiaineena hakee muotoaan, mistä kertoo myös se, että tämän artikkelin tarkasteluun on otettu mukaan myös muissa oppiaineissa kuin sotilaspedagogiikassa hyväksytyjä väitöskirjoja. Yleensä yliopistolliset oppiaineet on pyritty rajaamaan selkeästi, mutta toisaalta lähihistoriassa monitieteisyyden merkitys on yleisestikin korostunut.

Jos otetaan lähtökohdaksi se, että sotilaspedagogiikka on soveltava tiede kuten muutkin sotatieteet, ja se sotilaspedagogiikka on luonteeltaan monitieteistä, ollaan tekemisessä kompleksisen kokonaisuuden kanssa. Sotilaspedagogisen tutkimuksen tekijöiden on ymmärrettävä monia tieteenaloja ja pystyttävä soveltamaan monenlaisia tutkimusmenetelmiä. Eri tieteenalojen syvenevä erikoistuminen tekee tästä tehtävästä erityisen haastavan. Sotilaspedagogiikan sisällä tutkijoiden on kuitenkin yleensä erikoistuttava omaan erityisalaansa.

Jos oppimisteoriat, toimintakyky sekä koulutusjärjestelmät ja -menetelmät ovat keskeisellä sijalla sotilaspedagogisessa tutkimuksessa jatkossakin, on syytä miettiä, kuinka yhteneväisesti tai eriytyneesti niitä voidaan ja on perusteltua tutkia ja kuinka paljon niiden laajuus luo haasteita tieteenalan yhtenäiselle kehitykselle.

Ovatko koulutusjärjestelmät, oppimisteoriat ja toimintakyky merkittävässä asemassa tulevaisuuden sotilaspedagogiikassa? Jos näin on, onko asiaan kiinnitettävä huomiota oppiaineen opetusohjelmia ja vaikkapa metodiopintoja kehitettäessä? Koska esimerkiksi toimintakyky on käsitteenä niin monimuotoinen, sen ulottuvuuksiin liittyvän tieteellisen tutkimuksen seuraaminen on haasteellista jo sinällään. Toimintakyvyn käsite on laaja kattokäsite, jonka sisällä olevia käsitteitä voidaan tarkastella eri tutkimusmenetelmien ja tieteenalojen tulosten valossa, joskin käsitteelle on ollut ominaista kokonaisvaltaisuus. Haasteellisimman kokonaisuuden muodostavat ehkä oppimisteoriat, jotka ovat eriytyneet

voimakkaasti. Esimerkiksi jo työelämään sovellettavat oppimisteoriat ovat eriytyneet niin voimakkaasti, että eri koulukunnat eivät käy paljoakaan keskinäistä diskurssia (Fenwick 2008). Koulutusjärjestelmien ja -menetelmien tutkimus muuttuu ajassa näiden ilmiöiden muuttuessa.

Mielenkiintoinen kysymys on, voiko sotilaspedagogiikka edistää eri teoriaperinteiden välistä dialogia, koska sillä on samankaltainen tutkimuskohde. Voiko siis sotilaspedagogiikka edistää vaikkapa ”oppimisteorioiden dialogia”, kun tutkimuskohteena ovat pääasiassa sotilaat?

Suomessa sotilaspedagogiikan tutkimuskohteisiin vaikuttavat myös Puolustusvoimien tehtävät ja muutokset niiden painotuksissa. Päätehtäviä – eli kansallista puolustusta, viranomaisyhteistyötä ja kansainvälistä kriisinhallintaa – voidaan tutkia sektoreittain. Haasteet eri päätehtävissä voivat myös olla joko samantyyppisiä tai toisistaan poikkeavia organisaatioiden ja niissä toimivien yksilöiden kannalta. Koska kansainvälisessä kriisinhallinnassa on sellaisia ulottuvuuksia – kuten monikulttuurisuus ja konfliktin taustan ymmärtäminen, jotka eivät ole ominaisia kansalliselle puolustukselle tai viranomaisyhteistyölle, aiheen tutkimien tulevissakin väitöskirjoissa on perusteltu.

Myös puolustushaarojen kehitys teknisessä ja organisatorisessa mielessä vaikuttaa tutkimuksen kehitykseen. Kyberturvallisuus on noussut keskeiseksi asiaksi turvallisuus- ja puolustussektoreilla. Näin ollen on tärkeää, että aihetta tutkitaan sotatieteissä mukaan lukien sotilaspedagogiikassa.

Sotilaspedagogiikan haaste ovat uuden ennakointi ja paremman tulevaisuuden rakentaminen. Sotilaallisten järjestelmien kehittämiseen liittyy väistämättä eettisiä kysymyksiä, ja siksi sotatieteellistä ja erityisesti sotilaspedagogista tutkimusta on vietävä tulevaisuuteen vahvan eettisen ymmärryksen kera. Suomalaisen sotilaspedagogiikan kehitystä väitökset vievät eteenpäin.

Lähteet

Anttila, U. 2012. *Enhancing human security through crisis management – opportunities and challenges for learning*. Tampere: Juvenes Print.

Bryman, A. 2008. The end of the paradigm wars? Teoksessa P. Alasuutari, L. Bickman & J. Brannen (toim.) *The Sage handbook of social research methods*. Lontoo: Sage, 13–25.

Castro, C. & Carreiras, H. 2013. Concluding remarks. Teoksessa H. Carreiras & C. Castro (toim.) *Qualitative methods in military studies. Research experiences and challenges*. Oxon: Routledge, 178–182.

Defensor Patriae. Maanpuolustuskorkeakoulun lehti (2013). *Ensimmäinen sotatieteiden tohtoripromootio*. 2013 (3), 10–19.

- Fenwick, T. 2008. *Understanding relations of individual-collective learning in work: A review of research. Management learning*: 39 (3), 227–243.
- Halonen, P. 2007. *Puolustusvoimien koulutuskulttuurin rakentuminen*. Helsinki: Maanpuolustuskorkeakoulu, Koulutustaidon laitos.
- Huhtinen, A-M. 2002. Sotilasjohtamisen tutkimus. Teoksessa A-M Huhtinen (toim.) *Sotilasjohtamisen tutkimuksen filosofiset perusteet ja menetelmät*. Helsinki: Maanpuolustuskorkeakoulu, 12–54.
- Kallioinen, O. 2001. *Kadettien pedagoginen asiantuntijuus. Hermeneuttinen toimintatutkimus*. Helsinki: Maanpuolustuskorkeakoulu.
- Kallioma, M. 2003. *Verkkopohjaisen monimuoto-opetuksen kehittäminen Maanpuolustuskorkeakoululla vuosina 1996–2002*. Helsinki: Edita Prima.
- Mäkinen, J. 2006. The learning and knowledge creating school: case of the Finnish National Defence College. Helsinki: Maanpuolustuskorkeakoulu.
- Mäkinen, J. 2009. Sotilaspedagogiikka tieteiden ja käytännön kentässä. Teoksessa J. Toiskallio & J. Mäkinen. *Sotilaspedagogiikka: sotiluuden ja toimintakyvyn teoriaa ja käytäntöä*. Helsinki: Edita Prima, 81–111.
- Niiniluoto, I. 1999. *Johdatus tieteenfilosofiaan*. Keuruu: Otava.
- Nissinen, V. 2001. *Military leadership. A Critical constructivist approach to conceptualizing, modelling and measuring military leadership in the Finnish Defence Forces*. National Defence College. Department of management and leadership. Helsinki: Edita Prima.
- Peltoniemi, R. 2007. *Suomen puolustusjärjestelmän ydinosaamisalueet ja niiden muutoshaasteet mahdollisessa Nato-jäsenyydessä*. Helsinki: National Defence College, Department of Education, series 2, No 17.
- Rintala, H. 2012. *Sotilaslentäjän fyysinen suorituskyky sekä työperäiset tuki- ja liikuntaelinoireet*. Tampere: Juvenes Print.
- Salminen, P. 2006. Esipuhe. Teoksessa A-M. Huhtinen & J. Toiskallio (toim.) *Maanpuolustuskorkeakoulu – kehittyvä sotatieteellinen yliopisto. Professori Mikko Viitasalon julkaisukirja*. Helsinki: Edita Prima, 3–5.
- Salo, M. 2008. *Determinants of Military Adjustment and Attrition During Finnish Conscript Service*. Helsinki: Edita Prima.
- Salo, M. 2011. *United we stand – divided we fall: a standard model for small unit cohesion*.

Toiskallio, J. 2006. Etiikka sotilaspedagogiikan ytimessä. Teoksessa A-M. Huhtinen & J. Toiskallio (toim.) *Maanpuolustuskorkeakoulu – kehittyvä sotatieteellinen yliopisto. Professori Mikko Viitasalon juhlakirja*. Helsinki: Edita Prima, 121–150.

Toiskallio, J. 2009a. Johdanto. Teoksessa J. Toiskallio & J. Mäkinen. *Sotilaspedagogiikka: sotiluuden ja toimintakyvyn teoriaa ja käytäntöä*. Helsinki: Edita Prima, 9–11.

Toiskallio, J. 2009b. Aatehistoriallista taustaa. Teoksessa J. Toiskallio & J. Mäkinen. *Sotilaspedagogiikka: sotiluuden ja toimintakyvyn teoriaa ja käytäntöä*. Helsinki: Edita Prima, 12–47.

Toiskallio, J. 2009c. Toimintakyky sotilaspedagogiikan käsitteenä. Teoksessa J. Toiskallio & J. Mäkinen. *Sotilaspedagogiikka: sotiluuden ja toimintakyvyn teoriaa ja käytäntöä*. Helsinki: Edita Prima, 48–73.

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

Toiskallio, J. & Mäkinen, J. 2009a. Esipuhe. Teoksessa J. Toiskallio & J. Mäkinen. *Sotilaspedagogiikka: sotiluuden ja toimintakyvyn teoriaa ja käytäntöä*. Helsinki: Edita Prima, 4–8.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2004. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Jyväskylä: Gummerus.

Vaahtolammi, E. 2013. *Maanpuolustuskorkeakoulu 20 vuotta. Sotilasyliopiston ensiaskleet 1993–2013*. Tampere: Juvenes Print.

Measurement in military pedagogy

Antti-Tuomas Pulkka

An earlier version of this paper was presented in the 9th International Conference on Military Pedagogy, (Helsinki, May 2008) under the title “From the prejudiced heresy of quantitative techniques towards an ideation of comparative methodology.”

1. Introduction

A scientific discipline should focus on research on core concepts and strive to develop and refine methods and instruments that match its principles and the nature of the phenomena examined. It has been postulated that the individual's action competence, and more contemporarily soldiership, are the core concepts of military pedagogy. Action competence refers to the individual's aptitude to act or function effectively, intentionally and responsibly in changing environments; this aptitude may be viewed in four basic dimensions: physical, psychological, ethical, and social competences (Toiskallio, 1998, 2000, 2009). Soldiership, or more broadly being a soldier, instead refers to shared and changing meanings that are attached to military professionalism and individual roles within it (Mäkinen, 2009). Although military pedagogical studies are being published at a steady pace, it seems to me that actual instrumentation, or in less technical terms, measurably relevant operationalization is lacking.

Military pedagogy endorses the development of methodology and the explication of its relation with, and stance towards closely related disciplines, moreover behavioural sciences. Before recent integration processes with the late Department of Behavioural Sciences of the National Defence University, and the contemporary established cooperation with the Faculty of Sport and Health Sciences of the University of Jyväskylä, the assumption was more or less (even if implicitly) that basically, the models of action competence and soldiership were not meant to be measured in the strict empirical meaning of the word (e.g. Toiskallio, 2009, p.48). This has been discussed more in other forums, but here I aim to extend the discussion from previous work in which several empirical works that are relevant to military pedagogy were described (Pulkka, 2010). The basic idea is that even though reification is not accepted in basic assumptions of military pedagogy, the explicable parts and dimensions of action competence and soldiership can and should be measured with appropriate procedures and frameworks without hindering a holistic approach (cf. Toiskallio, 2009, p.49). In this short article I will present some ideas that could contribute to the theoretical and empirical work on the intertwined constructs of action competence and soldiership from the point of view of military pedagogy.

First, in order to address the holistic perspective that characterizes action competences, it is necessary to design measurement more in depth than simplistic survey measures allow. Following this, I will present an example of the benefits of combining quantitative and qualitative methodology in measurement of human aptitudes. Secondly, empirical work on soldiership should address the idea of context-relatedness embedded in its conceptualisation. Consequently, I will provide an example of a ready measurement procedure from a prominent scientific framework that could be adapted to contribute to military pedagogical research.

2. Measuring goal orientations in depth - what is “achieving” to participants?

The basic critique of measurement in the quantitative sense is that it reduces too much, and therefore misses essential parts of human behaviour, cognition and affect. This critique is largely unwarranted. The mathematical solutions of problems through analysis of empirical data also have their own real meaning; the key message should be that any method is only as good as the imagination of the human behind the interpretation of the results.

Pulkka and Niemivirta (2013) examined whether students with different achievement goal orientation profiles evaluated their learning and teaching differently. It follows that students' learning motivation was described in terms of achievement goal profiles. The achievement goal perspective (e.g. Ames, 1992; Dweck, 1986; Nicholls, 1984) is one of the most prominent approaches for studying achievement-related behaviour. Basically, achievement goal orientations are motivational dispositions, that is, generalized tendencies to strive for certain goals and outcomes in achievement situations (cf. Kaplan & Maehr, 2007; Niemivirta, 2002).

Pulkka and Niemivirta measured five types of orientations (cf. Niemivirta 2002; see also Tuominen-Soini, Salmela-Aro, & Niemivirta, 2008, 2011): mastery-intrinsic (e.g. “To acquire new knowledge is an important goal for me in my studies”), mastery-extrinsic (e.g. “Getting good grades is important for me”), performance-approach (e.g. “An important goal for me in my studies is to do better than other students”), performance-avoidance (e.g. “It is important for me not to fail in front of other students”), and work-avoidance orientation (e.g. “I try to get away with as little effort as possible in my studies”). Following the person-centred approach, the study focused on the patterns of achievement goal orientations in order to classify students according to their goal orientation profiles and to expound the nature of these profiles in emphasis on and configurations of different orientations.

Four distinct profiles were described. The mastery-oriented students mainly focused on learning and understanding. The success-oriented students instead strived for learning as well as for absolute and relative success. The

avoidance-oriented students were merely aiming at minimising their effort and investment. Finally, the indifferent students represent a kind of non-committed learners, performing the necessary with minimum effort, but with little distinction on any other personal goals.

Now, how good are these results? In traditional terms, the most important criteria of reliability and validity were met: reliability coefficients were good and results were mostly consistent with prior research. But, as noted above, survey measures rely on presupposed dimensions and fixed wordings of items, thus perhaps neglecting emphasis and meanings the subjects might describe in their own words (e.g. Bembechat & Boulay, 2001; Dowson & McInerney, 2001, 2003; Kaplan & Maehr, 2007). With respect to achievement goals, it has been argued that when based on more spontaneous reports (compared to survey measures), some goals would appear as a low-incidence phenomenon in learning contexts. It follows that the use of complementary methods might add to the consistency and interpretability of findings, especially across distinct age groups (e.g. Fulmer & Frijters, 2009).

Ragin (1989) discussed complementary methodologies by using concepts of case-oriented approach and variable-oriented approach, which more or less parallel qualitative and quantitative methodologies respectively. The case-oriented approach (qualitative approach) aims to understand and to interpret specific cases because of their intrinsic value and richness. Such an approach focuses on stable patterns of general associations, and is quite insensitive to the actual distributions of the observations. Thus one limitation of case-oriented approach is that it only works well when the number of relevant cases is small. The variable-oriented approach (quantitative approach), instead addresses hypotheses by testing the theory with operationalized variables and relations, and by formulating explanations in terms of variables. Results, and ascertained reliability and validity, are based on approved statistical analysis as the basis for empirical generalisations (Ragin 1989, p. 35, 49-56).

Based on this, in generic terms, a complementary approach (cf. Ragin 1989, p. 82-84) 1) should be capable of addressing a large number of cases as variable-orientated approaches 2) should follow the logic of research design as understood in case-oriented studies and 3) should be analytic and capable of producing relatively parsimonious explanations. To understand in depth what the self-reported figures and their coefficients really mean, one needs to ask what the key concepts of the questionnaire mean to the subjects of the study. For example, the competition instilled in Finnish officers' education clearly distinguishes it from the general higher education context. "Achievement" and "success" appear in a very different light when the specialized training and all the in-built possibilities and limitations of different branches are at stake with regard to cumulative academic achievement. The theoretical concepts need to be viewed in light of the unique demands of this certain environment. An approach that would complement this study would be to establish the face-validity of the findings, in other words to bring the results back to the

subjects and have them ponder over and interpret the meanings behind the observations. Different methods for data gathering, such as open questionnaires, interviews, narratives or documented discussions would be needed. In summary, the qualitative approach would complement survey measures by taking into account also the authentic voice of the subjects. Preliminary findings concerning the combination of quantitative and qualitative data have shown that interesting meanings and emphasis are highlighted when military cadets describe their goals in open-ended answers.

3. Adapting and utilizing existing measures

Given that the key concepts of military pedagogy might lose their essence if rectified into simple and generic measures, it might be advisable to use existing and established instruments that obviously measure elements of for example action competence. An example of such a measure is the Moral Judgement Test (MJT), which derives from the dual-aspect theory of moral judgement behaviour (e.g. Lind 1980; 2008). The instrument taps moral (judgement) competence, and moral orientations or preferences by instructing the subject to evaluate a problematic moral task, and then either support or oppose the solutions presented. The dual aspect theory states that for a comprehensive description of moral behaviour, both the affective and the cognitive properties need to be considered. An individual's behaviour (in moral terms) involves a) the ideals and principles, and b) the cognitive processes that a person applies based on the former, when making decisions.

The Finnish version of the original instrument includes two cases 1) the workers' case (breaking into a firm, i.e. taking the law into one's own hands) and 2) the doctor's case (mercy killing, i.e. ending patients suffering). Participants rate statements on the dilemmas on a 9-point scale (-4 "I strongly reject" – "I strongly accept" +4). Also, the cases are evaluated with 6 "pro" i.e. "for" statements and 6 "con" or "against" statements, each representing a different level of difficulty or multifariousity. The indicator of the test, the C score (range 1 to 100), indicates the percentage of an individual's response variation reflecting his/her concern for the moral quality of proposed solutions (Lind 2008, 2013).

The validity and explanatory power of this test is well established and reported elsewhere and it is easy to imagine converging cases in the military sphere, for example regarding environments of crisis management. Further, taken what is said about reification as the over-simplification of human traits and aptitudes, the MJT is in a sense a good example. Though statistical, the test is rich in content and interpretation is made with much elaboration: Lind himself has warned against using the C-score as a grade to categorize people or as a basis for other ratings. It follows that the generic contents and intended use of this instrument seem to be well-suited for military pedagogical purposes. The development and utilization of more specifically military-relevant cases is an open opportunity, as the case-study method that includes the evaluation

of and discussions on complex ethical tasks is a well-established procedure in training for crisis management scenarios (e.g. Canadian Defence Academy, 2006; van Baarda & Verweiji, 2006). Consequently, the MJT offers a possibility for measuring outcomes or traits closely related to ethical competence. The test could be adapted by collecting and modifying suitable cases and their different solutions from lessons learned in recent operations in close cooperation with veterans of those operations, the author of the MJT, and Finnish scholars with prior experience of this test.

5. Concluding remarks

The purpose of this paper was to discuss methodological ideas in relation to military pedagogical research. To conclude, firstly, qualitative analysis should complement research to overcome some of the limitations of multivariate statistical techniques. This should be understood also the other way around: the quantitative approach may complement qualitative inquiry by providing generalizable and more definite bases for argumentation. Secondly, there are existing instruments that are adaptive and quite suitable with regard to the key concepts and methodological commitments of military pedagogical research. One such instrument is the MJT, which could be adapted to suit a military context. In summary, the methodological recommendation regarding these two points is that it may be useful to combine different techniques rather than concentrate on only one, and that it could be quite cost-effective and credible to adapt existing instruments rather than to create new ones.

“A synthetic, broadly comparative strategy must be holistic - so that the cases themselves are not lost in the research process - and analytic - so that more than a few cases can be comprehended and modest generalization is possible.” (Ragin 1989, ix-xv)

References:

- Ames, C. 1992. *Classrooms: goals, structures, and student motivation*. Journal of Educational Psychology, 84, 261–271.
- Bembechat, J., & Boulay, B.A. 2001. Beyond dichotomous characterization of student learning: New directions in achievement motivation research. In D.M. McInerney & S. Van Etten (eds.) *Research on sociocultural influences on motivation and learning*. Greenwich, CT: Information Age Publishing, 15–36.
- McInerney, D.M. & S. Van Etten. (eds.) 2001. *Research on sociocultural influences on motivation and learning*. Greenwich, CT: Information Age Publishing, 15–36.
- Canadian Defence Academy. 2006. *Ethics in the Canadian forces: Making tough choices*. Instructor manual.

- Dowson, M. & McInerney, D.M. 2001. *Psychological parameters of students' social and work avoidance goals: A qualitative investigation*. Journal of Educational Psychology, 1, 35–42.
- Dowson, M., & McInerney, D.M. 2003. *What do students say about their motivational goals?: Towards a more complex and dynamic perspective on student motivation*. Contemporary Educational Psychology, 28, 91–113.
- Dweck, C.S. 1986. *Motivational processes affecting learning*. American Psychologist, 41, 1040–1048.
- Fulmer, S.M., & Frijters, J.C. 2009. *A Review of self-report and alternative approaches in the measurement of student motivation*. Educational Psychological Review, 21, 219–246.
- Kaplan, A., & Maehr, M.L. 2007. *The Contributions and prospects of goal orientation theory*. Educational Psychology Review, 19, 141–184.
- Lind, G. 1980. Experimental Questionnaire: A new Approach to Personality Research. In A. Kossakowski, & K. Obuchowski (eds.) *Progress in Psychology of Personality*. Berlin: Deutscher Verlag. Retrieved January 2nd 2014 may from http://www.uni-konstanz.de/ag-moral/pdf/Lind-1980_ExpQuest.pdf
- Lind, G. 2008. The Meaning and Measurement of Moral Judgment Competence: A Dual-Aspect Model. In D. Fasko & W. Willis, (eds.), *Contemporary Philosophical and Psychological Perspectives on Moral Development and Education*. Cresskill, NJ: Hampton Press, 185–220.
- Lind, G. 2013. *Moral Judgement Test*. Retrieved January 4th 2014 from <http://www.uni-konstanz.de/ag-moral/mut/mjt-engl.htm>
- Mäkinen, J. 2009. Sotiluus sotilaspedagogiikan käsitteenä. In J. Toiskallio & J. Mäkinen, (eds.) *Sotilaspedagogiikka: Sotiluiden ja toimintakyvyn teoriaa ja käytäntöä*. Helsinki: Edita Prima Oy 74–81.
- Nicholls, J.G. 1984. *Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance*. Psychological Review, 91, 328–346.
- Niemivirta, M. 2002. *Motivation and performance in context: The influence of goal orientations and instructional setting on situational appraisals and task performance*. Psychologia, 45, 250–270.
- Pulkka, A-T. (ed.) 2010. *Orientaatiot, toimintakyky ja sitoutuminen: Valinnoista ja mittaamisesta sotilaskoulutuksessa*. Helsinki: Edita Prima Oy.

Pulka, A-T., & Niemivirta, M. 2013. *In the Eye of the Beholder: Do Adult Students' Achievement Goal Orientation Profiles Predict their Perceptions of Instruction and Studying?* Studies in Educational Evaluation, 39 (3), 133–143.

Ragin, C. 1989. *The Comparative Method. Moving Beyond Qualitative and Quantitative Strategies*. Los Angeles, CA: University of California Press.

Toiskallio, J. 1998. Kohti sotilaan toimintakyvyn teoriaa. In J. Toiskallio (ed.) *Toimintakyky sotilaspedagogikassa*. Vaasa: Ykkös-Offset, 161–185.

Toiskallio, J. 2009. Toimintakyky sotilaspedagogiikan käsitteenä. In J. Toiskallio & J. Mäkinen (eds.) *Sotilaspedagogiikka: Sotiluuden ja toimintakyvyn teoriaa ja käytäntöä*. Helsinki: Edita Prima Oy, 48–73.

Toiskallio, J. 2000. Unohdettu ja uudelleen syntynyt. In J. Toiskallio (ed.) *Näkökulmia sotilaspedagogiseen tutkimukseen*. Helsinki: Edita, 33–44.

Tuominen, T. 2009. *Kadettien eettinen toimintakyky ja identiteetti. Kyselytutkimus eettisen toimintakyvyn yksilötekijöiden ja identiteettitekijöiden välisistä yhteyksistä*. Pro gradu –tutkielma, Psykologian laitos, Tampereen Yliopisto.

Tuominen-Soini, H., Salmela-Aro, K., & Niemivirta, M. 2008. *Achievement goal orientations and subjective well-being: A Person-centered analysis*. Learning and Instruction, 18, 251–266.

Tuominen-Soini, H., Salmela-Aro, K., & Niemivirta, M. 2011. *Stability and change in achievement goal orientations: A Person-centred approach*. Contemporary Educational Psychology, 36, 82–100.

Van Baarda, Th.A., & Verweiji, D.E.M. 2006. *Military Ethics. The Dutch Approach*. Netherlands, Martinus Nijhoff Publishers.

Simulaattorit opetuksessa

Timo Härkönen

Simulaattorit oppimisympäristönä

Voiko matkustaja luottaa lentäjään, joka on harjoitellut laskeutumista tietokoneeseen tehdyn pelin avulla? Voiko yhdistelmäajoneuvon kuljettajaksi valmistua ajoneuvosimulaattorin avulla? Opettavatko tietokoneiden sotapelit pelaajistaan todellisten taisteluympäristöjen asiantuntijoita? Ennemmin tai myöhemmin tulemme tilanteeseen, jossa jokainen lentokentällä toimiva työntekijä on harjoitellut omaa työtään simulaattorilla tai jokainen ajokortin haltija on harjoitellut simulaattorilla suurkaupunkiliikenteessä ajamista. Suomen puolustusvoimissa ollaan jo tilanteessa, jossa kaikki alalla toimivat sotilaat ovat harjoitelleet sotimista erilaisilla taistelusimulaattoreilla 1990-luvulta alkaen. Puolustusvoimien käytössä on useita erilaisia ja eri tarkoituksiin rakennettuja simulaattoreita. Tuottavatko nämä simulaattorit tehokkaampaa oppimista puolustusvoimille?

Oppimisympäristön tarkoituksena on tukea opettajan ja oppilaan välistä sekä oppilaiden keskinäistä vuorovaikutusta. Sen tulee edistää vuoropuhelua ja ohjata oppilaita työskentelemään ryhmän jäsenenä. Hyötyläinen (1996) totesi lähes kaksikymmentä vuotta sitten, että tietotekniikan hyödyntäminen opetuksessa vaatii siirtymistä opetussuunnitelma-ajattelusta opiskeluympäristöajatteluuun. Opiskeluympäristöajattelulla on tärkeä merkitys, koska se nostaa esille mm. sisäisen motivaation tarpeen oppimisen onnistumiseksi.

Simulaattorit voidaan määritellä tekniikka-avusteiseksi oppimisympäristöksi. Tellan (1997) mukaan tekniikka-avusteinen oppimisympäristö tukee selkeästi sosiokonstruktivistista käsitystä opiskeluympäristön luonteesta, jossa vastuu oppimisesta on oppilaalla ja oppilas on aktiivinen. Opettaja taas toimii sisällön asiantuntijana ja opettaminen on konstruktivistista. Työskentelytavoissa painotetaan yhteistyötä ja ryhmähankkeita. Atjonen (2005) muistuttaa, että tekniikan hyödyntäminen osana opetusta ei poista opetuksesta inhimillisen vuorovaikutuksen syntyminen tärkeyttä. Tekninen osaaminen voi vain osittain kompensoida sitä yksilöllistä otetta, jota opettaja ja kasvattaja tarvitsevat ohjattaessa erilaisia oppilaita. Dunkin ja Bibblen (1974) klassinen luokkahuonetutkimusmalli muodostuu sekä opettajaan, oppilaaseen ja ympäristöön liittyvistä tekijöistä että luokkahuoneprosessiin liittyvistä opettajan ja oppilaan käyttäytymiseen liittyvistä tekijöistä. Perinteisesti nämä tutkimukset fokuoivat oppilaan käyttäytymisessä havainnoituihin muutoksiin. Lehtinen (1997) määrittelee oppimisympäristön vaatimuksia siten, että suuri osa tiedosta ja osaamisesta on merkityksellistä vain, jos se on mahdollista liittää niihin tilanteisiin, joissa ne on opittu. Simulaattoriavusteinen taistelukoulutus oppimisympäristönä pyrkii vastaamaan tähän vaativaan haasteeseen, koska rauhan aikana sotilailla ei ole mahdollisuutta oppia taistelukenttää aitona toimintaympäristönä.

Simulaattoriavusteisia oppimisympäristöjä käytetään yleisesti mm. metsäkoivien, ajoneuvojen, lentokoneiden, satamanostureiden, laivojen ja terveydenhoidon käytänteiden opetuksessa. Suomen puolustusvoimat käyttää laajalti simulaattoriavusteisia oppimisympäristöjä. Taistelukoulutukseen liittyvät simulaattorit luokitellaan puolustusvoimissa kansainvälisen käytännön mukaan Live-simulaattoreihin (esim. KASI, NOPTTEL), virtuaalisimulaattoreihin (esim. VBS, asejärjestelmäsimulaattorit) ja konstruktiviisiin simulaattoreihin (esim. KESI, SITA). Kouluttajien keskuudessa simulaattoriavusteista koulutusta pidetään myönteisenä, tehokkaana ja realistisena sekä itseluottamusta lisäävänä opetusmenetelmänä. Monet kokevat sen ainutlaatuisena mahdollisuutena harjoitella tai lisätä käytännön valmiuksia. Tutkimuksissa on todettu, että simulaattoriavusteisella koulutuksella saavutetaan parempia oppimistuloksia kuin perinteisellä luento-opetuksella (Cotton, 1997) tai jopa ongelma- lähtöisellä oppimisella. Lisäksi tiimityön, vuorovaikutuksen, päätöksenteon ja tilannetietoisuuden osaamisen on havaittu kehittyvän erityisesti virtuaalisimulaattoreiden avulla. Simulaattoriavusteisen koulutuksen onnistumiselle onkin tärkeää, että oppijan, kouluttajan ja simulaattorin vuorovaikutus toimii. Taistelusiimulaattorin antama välitön palaute mahdollistaa nopean, tehokkaan ja tarkoituksenmukaisen taistelijan toiminnan arvioinnin ja tarvittaessa virheen korjaamisen. Tätä simulaattorin antamaa palautetta voi hyödyntää sekä kouluttaja että taistelija itse.

Simulaattoriavusteinen koulutus

Simulaattoriavusteinen taistelukoulutus on lisääntynyt tasaisesti 1990-luvun alun jälkeen eri maiden puolustusvoimien taistelukoulutuksessa. Simulaattoreiden avulla on pyritty ratkaisemaan mm. supistettujen joukkojen ja vähennettyjen koulutusaikojen aiheuttamat sodanajan osaamisen tarpeet. Tämä haaste on kaikilla puolustusvoimilla konkreettinen ja samalla myös ongelmallinen juuri oppimisen näkökulmasta. Kytetäänkö simulaattoriavusteisen taistelukoulutuksen ja lyhennetyt koulutustautumisajan avulla kouluttamaan taistelijoiden taidot riittäväälle tasolle?

Simulaattoriavusteista koulutusta on tutkittu saavutettavien hyötyjen ja haittojen kautta. Simulaattoreiden on havaittu tarjoavan lisäarvoja runsaiden toistojen mahdollistajina, kustannushyötyinä (Teikari & Vartiainen 1985), turvallisempina koulutusympäristöinä (Reed & Green 1999) ja opetuksen ja ohjauksen mahdollistavina automaateina (Ranta 2004). (ks. myös Moroney & Moroney 1998). Rannan (2004) mukaan koulutusta haittaavina tekijöinä pidetään epärealistisia simulaatioita, puutteellisia simulaatioita, huonosti toimivia simulaatioita ja opetuksen vähäistä ohjausta. Yhdessä tai erikseen nämä tekijät voivat opettaa käyttäjälleen vääriä toimintamalleja. (ks. myös Alexander ym. 2005). Rolfe ja Caro (1982) kuvaavat simulaattoriavusteisen opetuksen tehokkuuteen liittyviä pinttyneitä väärinkäsityksiä kolmella yleisellä mielikuvalla. Ensimmäinen olettaa simulaattorin olevan hyvä harjoittelun väline, koska sellainen on kehitetty. Toiseksi, jos simulaattori muistuttaa todellista asiaa, sen

täytyy toimia. Kolmas näkökulma on hyötynäkökulma. Jos simulaattoria käytetään paljon, sen täytyy olla hyvä harjoittelun väline. Vaikka Rolfen ja Caron näkemykset ovat yli kolmen kymmenen vuoden takaa, ne ovat yhä kuultavissa kadunmiesten puheissa.

Kuinka paljon simulaattoria tulee käyttää, että saavutetaan aikaisempaa tehokkaampaa oppimista? Tähän kysymykseen ei löydy tämän hetkisen tietämyksen mukaan tarkkaa vastausta. Simulaattoreiden käyttö voi rasittaa käyttäjänsä niin fyysisesti kuin henkisesti. Näistä kahdesta fyysinen rasitus on helpompi todeta. Taistelijan suorituskyky heikkenee, kun fyysinen rasitus ylittää yksittäisen taistelijan oman jaksamisen tason. Henkinen rasitus ei välttämättä näy taistelijasta ulospäin. On kuitenkin todettu, että lyhyetkin tarkkaa keskittymistä ja ajatustyötä vaativat simulaattoriavusteiset taistelutehtävät väsyttävät taistelijan. Tällaisia harjoituksia taistelija saattaa kyetä toteuttamaan hyvällä tasolla esimerkiksi kolme kappaletta, mutta viiden peräkkäisen harjoituksen tekeminen voi romahduttaa toiminnan tason. On mahdotonta määritellä kuinka monta kertaa jotakin erityistä simulaattoriavusteista taisteluharjoitusta kannattaa suorittaa. Nuoren kouluttajan tulee tiedostaa tämä asia ja hänen kannattaa kuunnella kokeneiden simulaattorikouluttajien havaintoja simulaattoriavusteisen koulutuksen toteuttamisesta.

Simulaattoriavusteisen koulutuksen onnistumiseen ja tehokkuuteen vaikuttaa oikean simulaattorin valitseminen opetettavan asian suhteen. Valitsemalla väärä simulaattorivaihtoehto jonkun asian kouluttamiseen voi oppiminen olla vähäistä ja jopa väärää.

Simulaattorikoulutuksella on erilaisia tavoitteita. Flexman ja Stark (1987) jakavat simulaattorikoulutuksen kolmenlaisiin tavoitteisiin, joissa ensimmäisessä mitataan mikä on oppijan osaamistaso verrattuna niiden tehtävien vaatimuksiin, joihin häntä koulutetaan. Toisessa tavoitteessa suorituksen mittaamisella saadaan selville milloin koulutettava voi siirtyä oppimistehtävästä seuraavaan. Kolmannessa tavoitteessa suorituksen mittaamisella saadaan selville tavoitetaso alittavan suorituksen syy. Simulaattoriavusteista koulutusta suunniteltaessa tulee asiaa lähestyä koulutustarveanalyysin keinoin. Analyysin tekijöiden on tunnettava varsinaisen työ ja siihen liittyvät tekijät. Simulaattorin ei ole tarkoitus ratkaista kaikkea opetukseen ja oppimiseen liittyvää problematiikkaa, vaan perusteellisen analyysin avulla pyritään löytämään ne asiat, joihin simulaattoriavusteinen koulutus antaa paremman vasteen oppimisen suhteen. Koulutustarveanalyysissä määritetään se, mitä työssä on osattava, ja millä tavoin opittavat taidot ovat opittavissa. Opetuksen toteuttamisanalyysissä on määritettävä simulaattorilta vaadittavat ominaisuudet, jotta koulutuksesta saadaan mahdollisimman tehokasta (Salakari 2007).

Sosiokonstruktivistinen oppimiskäsitys simulaattorikoulutuksessa

Lähestyn tässä artikkelissa simulaattoriavusteista taistelukoulutusta sosiokonstruktivistisesta näkökulmasta, koska se kuvaa parhaiten tänä päivänä puolustusvoimissa annettavaa taistelusimulaattorikoulutusta. Sosiokonstruktivistisessä simulaattorikoulutuksessa oppija toimii yhdessä muiden kanssa jakaen ja yhdistäen tietoa todellisuutta jäljittelevässä oppimisympäristössä.

Sosiokonstruktivistinen oppimiskäsitys painottaa sosiaalisen oppimisympäristön tärkeyttä ja oppimista vuorovaikutuksessa toisten kanssa, ja se eroaa juuri tämän ominaisuuden johdosta puhtaasta konstruktivismista. Sosiokonstruktivistisen suuntauksen teoreettiset lähtökohdat nojautuvat paljolti Vygotskyn esittämille ajatuksille, joissa mm. yksilön tietoisuus rakentuu sosiaalisissa suhteissa, unohtamatta kuitenkaan psykologista näkemystä oppijan (lapsen) kehityksestä tai pedagogista näkökulmaa ohjauksesta. Vygotsky käsittelee yksilön ajattelua myös eräänlaisena vuoropuheluna itsensä kanssa ”sisäisen puheen” muodossa. Tällainen toiminta on osa onnistunutta simulaattoriavusteista taistelukoulutusta. Siinä simulaattorin antama välitön palaute käynnistää taistelijassa oppimisprosessin itsenäisen ajattelun kautta. Greenen (1989) mukaan vuorovaikutuksella muihin ihmisiin on merkittävä rooli tutkittaessa oppimisen tehokkuutta, eikä hän pidä oppimisen tarkkaa luonnetta pelkästään kognitiivisena. Asioiden merkitykset ja tärkeudet sekä suhteet objektien tai ihmisten välillä vaikuttavat vuorovaikutuksen muodostumiseen ympäristöissä. Pollardin (1997, 2006) mukaan jaettu vuorovaikutus edellyttää opettajalta korkeatasoista ohjausta, arvostelukykyä, tietoja ja taitoja sekä oppijan roolin tulisi olla aktiivinen että sosiaalinen. Näin oppiminen mahdollistuu opettajan ja oppijan molemminpuolisessa vuorovaikutuksessa.

Oppijan roolin tulisi siis olla aktiivinen sekä sosiaalinen. Näitä toimintoja vaaditaan myös opettajalta (Youngblut 1998). Kuinka ihminen saadaan toimimaan tai käyttäytymään tietyllä tavalla? Tällainen toiminnan voima löytyy yleensä motivaatiosta. Motivaatio suuntaa ja virittää suorituksen sellaiseksi, että se mahdollistaa toiminnan onnistumisen ihmisen valmiuksien suhteen parhaalle mahdolliselle tasolle. Motivaatioteorioita on monenlaisia ja ihmisten motivaatio vaihtelee yksilöllisesti ja tilannesidonnaisesti. (vrt. Peltonen & Ruohotie 1987; Hersey 1996; Robbins 2000). Samoin motivaatiotekijät vaihtelevat mm. sisäisestä motivaatiosta ulkoiseen motivaatioon. Toiminnan ohjauksessa nämä motivaatiotekijät esiintyvät kuitenkin yhtäaikaaisesti ja toisiaan täydentävinä. (vrt. Peltonen & Ruohotie 1987; Viitala 2004; Piili 2006).

Harjoittelun määrän vaikutus oppimiseen

Taistelijan toimintaympäristö vaatii taistelijalta paljon erilaisten taitojen osaamista. Mikä on sopiva määrä koulutusta, että taistelija kykenee oppimaan nämä taidot? Onko simulaattoriavusteinen taistelukoulutus ratkaisu tähän? Koska absoluuttisia tuntimääriä tai toistokertoja on lähes mahdoton määrittellä

jonkun taidon tai tiedon oppimiseen, esittelen tämän artikkelin loppuun kaksi aihetta käsittelevää tutkimusta. Niiden tarkoituksena on herättää enemmänkin ajatuksia kuin antaa suoria vastauksia kappaleen alussa esitettyihin kysymyksiin.

Baddeley ja Longman (1978) tutkivat harjoittelun määrän vaikutusta postityöntekijöillä, kun heille opetettiin uuden lajittelukoneen käyttöä. Työntekijät jaettiin neljään eri ryhmään. Ensimmäinen ryhmä sai harjoitusta yhden tunnin päivässä. Toinen ryhmä sai kaksi tunninmittaista harjoitusjaksoa päivittäin. Kolmas ryhmä sai kaksi tuntia yhtämittaista harjoittelua päivittäin ja neljäs ryhmä sai kaksi kertaa kaksi tuntia harjoitusta päivittäin. Baddeley ja Longman osoittivat tuloksillaan, että tunnin mittaisella päivittäisellä harjoittelulla saavutettiin työnteolle tarvittava osaamisen taso 45 tunnin harjoittelulla. Kun harjoittelun kuormittavuutta lisättiin nelinkertaiseksi edelliseen verrattuna, eli kaksi kertaa kaksi tuntia päivittäin, työntekoon tarvittava osaaminen saavutettiin vasta 65 tunnin harjoittelun jälkeen. Tämä tarkoittaa sitä, että tunnin päivittäisellä harjoittelulla saavutettiin 45 vuorokauden jälkeen tarvittava taitotaso, mutta 65 tunnin harjoittelulla tarvittava taitotaso saavutettiin alle 17 vuorokaudessa. Riippuen lukijan tarkastelukulmasta voi molempia tuloksia pitää hyvinä tai huonoina.

Rohrer ja Taylor (2006) tutkivat kuormittavuutta matemaattisten tehtävien avulla. Tutkimukseen osallistuneet opiskelijat jaettiin kahteen ryhmään. Ensimmäinen ryhmä sai viisi tehtävää päivässä kahtena päivänä viikon aikajaksolla. Toinen ryhmä sai kaikki tehtävät kerralla, eli kymmenen tehtävää yhden päivän aikana viikon aikajaksolla. Ensimmäisen viikon harjoittelun jälkeen opiskelijat testattiin ja lievästi parempaan oppimiseen päätyivät ne opiskelijat, jotka harjoittelivat massamaisesti kymmenen tehtävää päivässä. Loppumittaus suoritettiin, kun harjoittelua oli tehty neljän viikon ajan. Tässä tulokset kääntyivät niin, että opiskelijat, jotka saivat harjoitusta tasaisin väliajoin viisi tehtävää kerrallaan, saavuttivat kaksi kertaa paremman oppimistuloksen kuin ne, jotka saivat harjoitusta massamaisesti suuren määrän kerrallaan viikon välein. Rohrerin ja Taylorin asetelmassa ei etsitty ajallista kohtaa riittävälle osaamistasolle, vaan opiskelijoille annettiin sama määrä harjoitusta, mutta se jaettiin harjoittelun suhteen eri tavalla. Nämä molemmat esimerkit tuloksineen aiheuttavat problematiikkaa eri kansallisuuksien puolustusvoimien koulutus- ja suunnitteluihin, joissa taistellaan tänään ja tulevaisuudessa vähenevää koulutusaikaa vastaan. Löytyykö tähän problematiikkaan apu simulaattoreista? Se jää nähtäväksi tulevaisuudessa.

Lähteet

Alexander, A., Brunyé, T., Sidman, J. & Weil, S. 2005. *From Gaming to Training: A Review of Studies on Fidelity, Immersion, Presence, and Buy-In and Their Effects on Transfer in PC-Based Simulations and Games* [online: DARWARS Training Impact Group]. Saatavissa: <http://www>.

aptime.com/publications/2005_Alexander_Brunye_Sidman_Weil.pdf [Haettu 23.01.2014].

Atjonen, P. & Uusikylä, K. 1999. *Didaktiikan perusteet*. Porvoo: WSOY

Baddeley, A.D. & Longman, D.J.A. 1978. *The Influence of length and frequency of training session on the rate of learning to type*. *Ergonomics*, 21, 627–635.

Cotton, K. 1997. *Computer-assisted instruction*. Northwest Regional Educational Laboratory. School Improvement Research Series 9/7/97.

Dunkin, M. & Bibble, B. 1974. *The Study of Teaching*. New York: Holt, Rinehart and Winston.

Flexman, R. & Stark, E. 1987. Training Simulators. Teoksessa G. Salvendy (ed.) *Handbook of Human Factors*. New York: John Wiley & Sons, 1012–1038.

Greene, J.C., Caracelli, V.J. & Graham, W.F. 1989. *Toward a conceptual framework for mixed-method evaluation designs*. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 11, 255–274.

Hersey, P. 1996. *Management of Organizational Behaviour*. 7. painos. Simon & Schuster Company: New Jersey.

Hyötyläinen, E. 1996. Oppimisympäristöt - mediaympäristöt. Teoksessa T. Aittola (toim.) *Teknologiapohjaiset oppimisympäristöt*. Jyväskylän yliopisto: Opettajakoulutuslaitoksen opetuksen perusteita ja käytänteitä 23, 55–62.

Lehtinen, E. 1997. *Verkkopedagogiikka*. Helsinki: Oy Edita Ab.

Moroney, W.F. & Moroney, B.W. 1998. Flight Simulation. In D.J. Garland, J.A. Wise & V.D. Hopkin (eds.) *Handbook of Aviation Human Factors*. New York: Lawrence Erlbaum Associates.

Peltonen, M. & Ruohotie, P. 1987. *Motivaatio. Menetelmiä työhalun parantamiseksi*. Helsinki: Otava.

Piili, M. 2006. *Esimiestyön avaimet; Ihmisen kohtaaminen ja ohjaaminen*. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

Pollard, A. 1997. *Reflective teaching in Primary School. A Handbook for the Classroom*. Third Edition. Cassell Education. Trowbridge, Wiltshire: Redwood Books.

- Pollard, A., Collins, J., Maddock, M., Somco, N., Swaffield, S., Warin, J. & Warwick, P. 2006. *Reflective Teaching*. 2. painos. Lontoo: Continuum International Publishing Group
- Ranta, P. 2004. Oppimisympäristöt, hakkuukoneet ja hiljainen tieto. Teoksessa T. Kupiainen (toim.) *Käsillä tehty*. Helsinki: Edita Publishing Oy.
- Reed, M. & Green, P. 1999. *Comparison of Driving Performance on-Road and in a Low-Cost Driving Simulator Using a Concurrent Telephone Dialing Task*. Ergonomics, 42 (8), 1015–1037.
- Robbins, P. 2000. *Organizational Behaviour*. 9. painos. New Jersey: Prentice-Hall inc.
- Rohrer, D. & Taylor, K. 2006. *The effects of overlearning and distributed practise on the retention of mathematics knowledge*. Applied Cognitive Psychology, 20, 1209–1224.
- Rolfe, J.M. & Caro, P.W. 1982. *Determining the training effectiveness of flight simulators: Some basic issues and practical developments*. Applied Ergonomics 13, 243–250.
- Salakari, H. 2007. *Learning practical skills in a virtual environment - a pedagogical model for simulator-based harvester operator training*. Väitöskirja. Tampereen yliopisto.
- Tella, S. 1997. Verkostuva viestintä- ja tiedonhankintaympäristö opiskelun tukena. Teoksessa E. Lehtinen (toim.) *Verkkopedagogiikka*. Helsinki: Edita, 41–59.
- Teikari, V. & Vartiainen, M. (toim.) 1985. *Simulaatio työtaidon kehittäjänä*. TKK. Teollisuustalous ja Työpsykologia raportti no. 90. Ota-niemi: TKK Offset.
- Viitala, R. 2004. *Henkilöstöjohtaminen*. 4. painos. Helsinki: Edita Prima Oy.
- Vygotsky, L. S. 1978. *Mind in Society: The development of Higher Psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Youngblut, C. 1998. *Educational Uses of Virtual Reality Technology*. Institute for Defence Analyses. IDA Document D-2128.

Akateemisia ammattilaisia – johtajia asiantuntijavalmiuksin

Juha Tuominen

Tavoitteena akateeminen kadettiupseeri

”Akateemisen koulutuksen saanut kadettiupseeri - - - on älykäs ja analyttinen keskustelija, täsmällinen ja rebellinen suoraselkäinen johtaja, luotettava ja tehtäväorientoitunut organisaationsa edustaja mutta kuitenkin käytännöllinen ja kädentaitoinen isänmaan palvelija.” (Kananaja 2010, 22.)

Yllä oleva luonnehdinta on poimittu Kadettitoverikunnan julkaisemasta Kalpa-lehdestä. Lehden artikkelissa kirjoittaja pohtii akateemisen kadettiupseerin ”kaunista ajatusta” ja erittelee akateemisten ja ammatillisten opintojen ristiaallokkoa rohkealla ja rakentavalla otteella. Kirjoittajan mukaan määritelmä saattaa olla ideaali, jota on mahdotonta tavoittaa, mutta jonka ajatus on vaalimisen arvoinen ja kuitenkin niin helposti särkyvä. Tuntuu siltä, että aivan kuten opettajilla, myös upseereilla, keskustelu professioiden työn luonteesta ja tutkimuksen merkityksestä on ”mitä mutkikkain kysymys ja loputon debatin kohde” (Salminen & Säntti 2013). Tarve tällaisille pohdinnoille ei tulevaisuudessa ainakaan vähene toimintatapojen kehittämisen (vrt. esim. Maavoimien taistelu 2015) aikana ja puolustusuudistuksen siinä horisontissa.

Artikkelissani eritellään Maanpuolustuskorkeakoulun Tieteellisen tutkimuksen perusteet -opintojakson avulla teorian ja käytännön, akateemisuuden ja ammatillisuuden vuoropuhelua tämän päivän upseerikoulutuksessa. Tarkastelen artikkelissani tutkimukseen ja tutkimuskoulutukseen liittyviä haasteita ja kysymyksiä, jotka nousivat esille opintojakson valmistelussa ja sen aikana. Lopuksi pohdin, millä tavalla tutkimuskoulutus liittyy sotatieteiden opiskeluun ja kuinka sitä voisi tulevaisuudessa kehittää.

Virallisen määritelmän mukaan Maanpuolustuskorkeakoulu (MPKK) on puolustusvoimiin kuuluva sotatieteellinen korkeakoulu, jonka tehtävät ovat lain (Laki Maanpuolustuskorkeakoulusta 2008/1121) mukaan tutkimus, opetus ja yhteiskunnallinen vaikuttaminen. Näistä viimeksi mainittu voidaan kääntää termiksi asiantuntijuus, mikä tarkoittaa oman osaamisen hyödyntämistä ”isänmaan ja ihmiskunnan palvelemiseksi” (Kari 2013).

Maanpuolustuskorkeakoulun voimassa oleva strategia (Maanpuolustuskorkeakoulun strategia 2015, 2012) asettaa oppilaitokselle ylevän ja jalon – mutta myös haastavan – tavoitteen. Strategian mukaan Maanpuolustuskorkeakoulu on vuonna 2015 sotatieteellinen yliopisto, jolla on arvostettu asema puolustushallinnossa, yliopistokentässä ja turvallisuusalan toimijoiden keskuudessa. Tavoitteena on, että Maanpuolustuskorkeakoulun tutkimus palvelee entistä

korostuneemmin puolustusjärjestelmän tarpeita ja opetusta. Konkreettisenä päämääränä strategiassa esitetään, että Korkeakoulujen arviointineuvoston (KKA) auditoinnissa vuonna 2011 tutkimuksen laadunvarmistukselle saatu arvio ”alkava” nostetaan seuraavassa auditoinnissa vuonna 2017 tasolle ”kehittyvä”. Edellä mainittuihin tavoitteisiin päästään strategian linjausten mukaan muun muassa siten, että Maanpuolustuskorkeakoulun tutkimus keskitetään sotatieteiden ydinalueille. Päämääränä on syvällisen tutkimustiedon tuottaminen opetuksen perustaksi sekä puolustusjärjestelmän kehittämiseksi. Kiinnitän huomioni strategioista käytäntöön ja tarkastelen, miten tutkimuskoulutus toteutuu tämän päivän kadettien koulutuksessa.

Perusteita tutkimuksen ymmärtämiselle ja laatimiselle

Sain keväällä 2013 tehtäväkseni toimia saman vuoden syksyllä järjestettävän Tieteellisen tutkimuksen perusteet -opintojakson johtajana. Kyseinen opintojakso on osa sotatieteiden kandidaattiopintojen kaikille yhteisiä perusopintoja. Opintojakson virallisina tavoitteina (Opinto-opas 2012, 21) on:

- antaa opiskelijoille perustiedot sotatieteellisestä tutkimuksesta ja tutkimustoiminnan merkityksestä puolustusvoimien suorituskykyjen kehittämisessä
- perehdyttää opiskelijat Maanpuolustuskorkeakoulun eri tutkimusalueisiin sekä tukea opiskelijoiden pää- ja sivuainevalintoja antamalla tietoa kunkin ainelaitoksen tutkimusintresseistä
- perehdyttää opiskelijat tutkimustoimintaan osana kandidaatintutkielmansa tekemistä.

Opintojakso oli minulle tuttu, sillä olen toiminut kyseisellä opintojaksolla aikaisemmin opettajana. Esiymmärrykseeni ja opintojakson palautekertomuksiin ja kehittämismuistioihin pohjautuen muodostin opintojakson tärkeimmäksi tavoitteeksi sen, että opiskelijan tiedot, taidot ja asenne kehittyisivät siten, että hän kykenisi vastaamaan seuraaviin kysymyksiin: mitä on sotatieteellinen tutkimus, miksi sitä tehdään ja millä tavalla kandidaatintutkielma liittyy tieteelliseen tutkimukseen ja upseerin opintoihin. Parhaimmillaan Tieteellisen tutkimuksen perusteet -opintojakso lisää opiskelijan ymmärrystä sotatieteistä ja toimii positiivisena ponnahduslautana kadetin tutkimuspolulle.

Opintojakso toteutettiin syyslukukaudella 2013 neljän kalenteriviikon aikana. Opintojakson laajuus oli kolme opintopistettä, mikä tarkoittaa noin 80 tunnin työmäärää. Opintojakso koostui luennoista, ryhmätyöskentelystä, itsenäisestä työskentelystä sekä tentistä, joka toteutettiin suullisena ryhmätenttinä (ks. esim. Lindblom-Ylänne, Nevgi & Kaivola 2002, 290–291). Opintojakson sisältö koostui seuraavista kokonaisuuksista: tutkimustoiminta puolustusvoimissa,

sotatieteellinen tutkimus ja tutkimustoiminta MPKK:ssa, opinnäytetyön tavoitteet ja laatimisen perusteet, tiedonhaku- ja kirjastopalvelut, tietoturvalisuus ja tutkimusetiikka, tieteellinen kirjoittaminen ja lukeminen sekä sotatieteiden tieteenalojen esittelyt.

Tutkimuskoulutuksen haasteita

Opintojakson historiaa selvittäessäni tunnistin myös opintojaksoon toteuttamiseen liittyviä haasteita. Osa haasteista oli luonteeltaan sellaisia, joihin en opintojakson johtajana kyennyt vaikuttamaan. Nämä liittyivät lähinnä opintojakson ajankohtaan ja kadettikurssin opetusohjelmaan. Toinen osa haasteista liittyi opiskelijoiden asenteisiin ja ennakko-olettamuksiin opintojaksosta. Kehitin opintojakson sisältöjä ja arviointia siten, että opiskelijoiden ymmärrys puolustusvoimissa tapahtuvasta tutkimustoiminnasta ja sen merkityksestä lisääntyisi ja että heillä syttyisi positiivinen kipinä oman opinnäytetyön laatimiseen. Muokkasin myös opintojakson arviointia siten, että tarkoituksena ei ollut yksittäisten nyanssien ja nippeleiden ulkooppiminen, vaan että opiskelijat kykenisivät opintojakson lopussa muodostamaan perustellun kokonaiskuvan opintojakson punaisesta langasta ryhmätentin avulla.

Jaottelin opintojakson haasteet neljään kokonaisuuteen. Ensimmäinen haaste liittyi opintojakson ajankohtaan. Opintojakson alussa kadetit olivat palanneet puolustushaarakouluista Santahaminaan, eivätkä he olleet tehneet vielä pääainevalintojansa. Tämän takia heillä ei ollut myöskään tietoa kandidaatintutkimuksiensa aihepiireistä. Näin he eivät pystyneet keskittymään pääaineensa opintoihin ja siten linkittämään opintojakson aihepiirejä parhaalla mahdollisella tavalla tuleviin opintoihinsa. Toisaalta kaikkien tieteenalojen esittelyt ja tutkimuksen tekemisen yleiset periaatteet lisäsivät kaikkien opiskelijoiden ”sotatieteellistä yleissivistystä”. Toisena haasteena oli opintojakson ajoituksen pirstaleisuus. Opintojaksolle varatut luentopäivät oli ripoteltu usealle viikolle, mikä saattoi joillakin opiskelijoilla vaikeuttaa kokonaisuuden hahmottamista. Toisaalta runsas aika ja verkkoon (PVMoodle) tallennettu materiaali mahdollistivat luennoilla käsiteltävien aiheiden pureskelun ja sulattelun.

Opintojakson teoreettisuus sekä uudet ja vaikeat käsitteet muodostivat kolmannen haasteen. Osa opiskelijoista kokee tieteellisen tutkimuksen aihepiirit, termit ja käsitteet vaikeaselkoisina, jopa epämiellyttävinä. Mikäli luennoilla vielä ”hifistellään” turhilla sivistyssanoilla, on välitön torjuntareaktio valmis. Penseähkö ennakkoasenne tutkimustoimintaan on ehkäpä kuitenkin suurempi syy heikkoon motivaation kuin hankalat käsitteet. On näet erittäin todennäköistä, että kadetit ovat jo peruskoulussa ja toisen asteen opinnoissaan törmänneet tutkimuksen käsitteisiin esimerkiksi tutkivaan oppimiseen (Hakkarainen ym. 2004) sisältyvien ryhmätöiden, hankkeiden ja minitutkielmien muodossa.

Ennakkoasenteen merkitys käsiteviidakon raivaamisessa korostuu, mikäli tutkimusterminologiaa verrataan kadettien taktiikan opetukseen. Kyseinen tieteenala sisältää myös tukun teoriaa ja termejä sekä tarkkoja määritelmiä,

jotka on pakko opetella ja osata. Lisäksi nämä käsitteet kadetti kohtaa suurella todennäköisyydellä ensimmäistä kertaa vasta taktiikan opintojensa alussa. Tilanne saattaa olla se, että kadetin motivaatio taktiikan opiskeluun on yleensä suurempaa kuin ”tutkimuksen teorioiden parissa vatkaminen”. Emeritusprofessori Kari Uusikylä (2013, 423) kuitenkin toteaa osuvasti, että opiskelijan pitäisi tajuta, mikä on ”teoria” ennen kuin hän alkaa osoittaa mieltään teorioita vastaan.

Opiskelijoiden erilaiset odotukset opintojaksosta muodostivat neljännen haasteen. Jo lähes pari vuosikymmentä sitten Jarmo Toiskallio totesi, että upseerikoulutuksen ”tieteellistäminen” on tuonut mukanaan eräänlaista identiteettikriisiä. Tällä hän tarkoittaa sitä, että osalla opiskelijoita vallitsee ammatillisen ja tieteellisen orientaation välinen jännite. Kärjistetyksi ilmaisten osa tulee opiskelemaan ”sotakouluorientaatiolla” ja huomaakin olevansa osa akateemista opinahjoa. Vastaavasti ”yliopisto-orientoituneet” kohtaavatkin sotilaallisen järjestelmän. Toiskallion (1999, 6) mukaan ristiriita voi vaikuttaa merkittävästi opintojen etenemiseen ja niissä suoriutumiseen. Tutkimuskoulutusta käsittelevillä opintojaksoilla orientaatioiden ääripäät saattavat nousta jyrkimmin esille. Uskallan väittää, että osa kadeteista kokee, että tällaiset opintojaksot ovat heille ajanhukkaa, eivätkä ne liity heidän tuleviin työtehtäviinsä mitenkään. Valtaosa suhtautuu tutkimuskoulutukseen odottavan neutraalisti, ja he uskovat saavansa siitä jotain käytännöllistä hyötyä tuleviin työtehtäviinsä.

Opintojaksoa rakentaessani pyrin huomioimaan erilaiset orientaatiot siten, että opintojakso innostaisi ja sytyttäisi kyynisimpiä, tarjoaisi konkreettisia tutkimustyökaluja kaikille ja herättelisi myös sotatieteellisen sivistyksen äärelle. Velvoite ei tullut opinto-oppaista tai pedagogisista käsikirjoista, vaan niistä vaatimuksista, joita osa kadeteista peräänkuuluttaa:

”Periaatteellinen päätös Maanpuolustuskorkeakoulusta oikeana yliopistona on kuitenkin tehty, eikä paluuta menneeseen ole. Siten se vanha tapa toimia on auttamatta väärä, ja tällä tarkoitan nimenomaan analyttisuuden ja tutkimuksellisuuden puutetta, valmiiksi pureskeltuja vastanksia ja suoria analogioita.” (Kananoja 2010, 24.)

Mikä on tutkimuskoulutuksen merkitys sotatieteellisessä yliopistossa?

Tieteellisen tutkimuksen perusteet -opintojakson aikana ilmestyi Suomen Kasvatustieteellisen seuran Kasvatus-lehti (4/2013), jonka muutamissa artikkeleissa tarkasteltiin tutkimuskoulutuksen asemaa opettajankoulutuksessa. Luokanopettajien tutkimuskoulutuksen tarkastelu kadettien vastaavan koulutuksen rinnalla on mielestäni hedelmällistä, koska vastavalmistuneen upseerin toimenkuva on – tai ainakin sen tulisi olla – opetuksellinen hänen toimiessaan varusmiesten kasvattajana, valmentajana ja kouluttajana.

Suomalaisessa opettajankoulutuksessa on nähdäkseen myös rakenteellisia ja sisällöllisiä yhtymäkohtia 20 vuotta täyttäneeseen Maanpuolustuskorkeakouluun. Molempien yliopistollinen polku on varsin nuori, sillä opettajankoulutus siirtyi osaksi yliopistoa 1970-luvulla. Opettajankoulutus oli aluksi tradition mukaista käytännönläheistä ja koulumaista, ja esimerkiksi opetusharjoittelun sisällöt periytyivät seminaariajoilta. 1990-luvulla opettajankoulutukseen kohdistui kritiikkiä ja opettajankoulutuslaitosten tieteellinen taso tuomittiin heikoksi. Vasta 2000-luvulla opettajankoulutus on muuttunut vastaamaan perinteisiä ainelaitoksia sekä virkarakenteen että opetuksen organisoinnin tasolla. (Salminen & Sääntti 2012, 9–10.)

Maanpuolustuskorkeakoulussa tutkimustoimintaa pyritään kehittämään vähintään strategian tasolla, mutta toinen asia on, kuinka tutkimus näkyy opetuksessa, millä tavalla opetus organisoidaan ja kuinka pienentyvien henkilöstöresurssien, mutta lisääntyvien opiskelijamäärien, myötä pystytään yliopistona kehittämään ja tutkimusta terävöittämään. Erään arvion mukaan tavoitteen saavuttamisessa ”tarvitaan aidosti sotaonnea”, koska Maanpuolustuskorkeakoulun tutkimusresurssit ovat puolustusvoimauudistuksen jälkeen vähissä (Minkkinen 2013, 7).

Opintojaksolla pohdittiin varsin paljon kysymystä, mikä on tutkimuksen merkitys upseerikoulutuksessa. Opettajankoulutukseen vertaamalla voidaan todeta, että tutkimuspainotteisuus on luonnollinen vaatimus yliopistoyhteisössä. Salminen ja Sääntti (2013, 428) kuitenkin toteavat, että opettajankoulutuksen piirissä ei ole saavutettu selkeää yksimielisyyttä siitä, mitkä olisivat opettajan työn kannalta keskeiset ydinkompetenssit ja kuinka niitä tulisi koulutuksessa painottaa.

Kuinka on upseerikoulutuksen laita? Erilaisia koulutuksen ja tulevaisuuden upseerin vaatimuslistoja on suhteellisen helppo laatia, mutta mikä on näiden matriisien vastaavuus käytäntöön. Kumpuaako teorian ja tutkimuksen kritiikki siitä, että sotatieteiden keskiössä olevan toimintaympäristön ennustaminen on loppujen lopuksi mahdotonta? Onko kentän koettu ”käytäntö” niin erilaista, että koulutuksen sisällöt tuntuvat kaukaisilta?

Opettajankoulutus on kohdannut kritiikkiä, jossa sitä on arvioitu liian teoreettiseksi ja sen sisältöjä liian kaukana oleviksi arkisesta työstä. Vastavalmistuneet opettajat eivät ole kokeneet tarvitsevansa tutkimustaitoja työelämässä, eikä niiden hallitseminen vaikuttanut heidän työllistymiseensä. (Salminen & Sääntti 2013, 429; Rautapuro, Tuominen & Puhakka 2011.) Samanlaisia kysymyksiä voidaan kohdistaa myös upseerikoulutukseen. Pystytäänkö Maanpuolustuskorkeakoulussa opiskelijoille perustelemaan tutkimuksen tarve osana suorituskykyjen rakentamista? Liittyykö tutkimustaitojen opettaminen asian-tuntijuuden kehittämiseen ja opinnäytetyön laatimiseen? Palvelevatko Maanpuolustuskorkeakoulussa tehdyt opinnäytetyöt toisaalta tieteenalojen mutta myös puolustusvoimien intressejä? Rakennammeko siltaa sotatieteellisyiden ja sotilasammattillisuuden välille vai pidämmekö yllä keinotekoisia kahtiajakoa?

En pysty tarjoamaan tyhjentäviä vastauksia, mutta huomionarvoista on, että osa mahdollisista ongelmakohtista olisi mahdollista ratkaista jo pelkästään suhtautumalla myönteisesti tutkimuksen tekemiseen ja sen merkitykseen. Se ei sinänsä maksa mitään.

Tutkimus ja opetus ovat saman asian kaksi ulottuvuutta

Yliopiston tehtävänä on antaa tutkimukseen perustuvaa opetusta ja kouluttaa korkeatasoisia asiantuntijoita, joilla on vankka tieteellinen sisältötieto, taito ja etiikka toimia asiantuntijatehtävissä. MPKK:n strategian mukaan korkeakoulun päätehtävänä säilyy upseerikoulutus, jota tuetaan puolustusvoimia hyödyntävällä sotatieteellisellä tutkimuksella. Linjaus on tavoittelemisen arvoinen, sillä upseerin ammatti on teoreettis-käytännöllinen kombinaatio, joka edellyttää teoreettisen ymmärtämisen ja ajattelun lisäksi asiantuntevaa ja nopeaa toimintaa, päätöksentekoa ja käsityötaitoja. Valitettava tosiasia on kuitenkin se, että opetuksestaakin on pakko tinkiä ja tutkimuksessa tulee panostaa ulkopuoliseen rahoitukseen (Minkkinen 2013, 8).

Sara Heinämaa (2009) viittaa J.V. Snellmaniin (1840) todetessaan, että yliopistossa tutkimus ja opetus ovat yhden ja saman asian kaksi ulottuvuutta. Tämä velvoittaa sekä opettajaa että opiskelijaa. Snellmanin mukaan yliopistossa molempien tulee työskennellä tutkimuksen edistämiseksi. Jos näin ei jostain syystä tapahdu, niin jotakin toki opitaan ja opetetaan, mutta toiminta ei Snellmanin mielestä ansaitse määritelmää ”yliopistollinen”. Käytännössä tämä tarkoittaa esimerkiksi sitä, että on väärin vaatia tutkijoiden vapauttamista opettamisesta ja yhtä lailla on väärin valita opettajaksi tutkimusintresseistä luopuneita taitajia. (Heinämaa 2009).

Tutkimustoiminnan tehostaminen on asia, jota on helppo vaatia, mutta jonka toteuttaminen on vaikeata. Opettajankoulutuksessa laitosten virkarakenteet ovat muuttuneet yliopistomaisiksi, tutkimuksen määrä on kasvanut ja ulkopuolisen rahoituksen määrä lisääntynyt, mutta samalla opetusharjoittelun osuus ja sen ohjaus ovat vähentyneet. Mikkilä-Erdmann ja Iiskala (2013, 436) korostavat, että luokanopettajakoulutuksen tehtävänä on kouluttaa taitavia opettajia, ei tutkijoita.

Myös Maanpuolustuskorkeakoulun tehtävänä on kouluttaa taitavia kouluttajia. Huolenaiheena saattaa olla, että tutkijanvalmiudet ovat pois kouluttajantaidoista. Kysymys kuuluu, onko esimerkiksi kadettiharjoitusten toteuttamisessa tehostamisen varaa? Kumpi on kadetille tärkeämpää, hallita punapistetähtäimen detaljit vai osata kouluttaa sen käyttö? Mikkilä-Erdmann ja Iiskala (2013, 436) huomauttavat, että tutkiessaan systemaattisesti esimerkiksi opetusvuorovaikutusta, voi opiskelija oppia huomattavasti enemmän opettamisesta kuin ”vain” opettamalla. Samalla tavalla ajateltuna esimerkiksi koulutustapahtumaan laadittu koulutuskortti toimii ainoastaan välineenä jäsentää opettavat asiat ja opetustapa. Varsinainen opettaminen ja oppiminen rakentuvat laajemmista tekijöistä.

Mikäli tutkimuspainotteisuus nähdään tutkinnossa vain ulkokultaisena koristeena, päälle liimattuna kuvana, voi se syrjäyttää myös opettamisen ja oppimisen kannalta jotain oleellista (Salminen & Säntti 2013, 431–432). Opettajankoulutukseen liittyvässä juhlapuheretoriikassa korostetaan usein, kuinka teoria ja käytäntö toteutuvat lähes aukottomasti. Salminen ja Säntti (2013) kysyvät, eivätkö tutkimuksellinen ja uutta oppiva asenne ole aina kuuluneet opettajan työhön. Jos nämä lähtökohdat hyväksytään, niin tutkivan opettajan käsite näyttää yhtä koomiselta kuin leikkaavan kirurgin määritelmä. Hammaslääkäreiden koulutuksessa korostetaan akateemisuutta toteamalla, että kyseessä on toki käytännöllinen, operatiivinen ala, mutta koulutuksen pitäisi tuottaa entistä parempia diagnostikkoja. Diagnoosi on hammaslääkärin työn suurin haaste, ei tempun tekeminen diagnoosin jälkeen. (Saima 2009.) Onko ”tutkiva upseeri” kummajainen vai sotatieteellisen toimintaympäristön rautainen ammattilainen? Maanpuolustuskorkeakoulun tutkimusjohtaja, professori Hannu H. Kari tarkasteli samaa teemaa Tieteellisen tutkimuksen perusteet -opintojaksolla pohtiessaan hyvän tutkijan ja hyvän johtajan määritelmiä. Kari (2013) totesi hyvältä tutkijalta edellytettävän muun muassa oman rajallisen tietämyksen ymmärtämistä, asiantuntijuutta, muiden osaamisen hyödyntämistä, epävarmuuden hallintaa, päätöksentekokykyä, eettistä pohdintaa ja visiota tulevaisuudesta. Professori Karin mukaan hyvän johtajan ja tutkijan ominaisuudet ovat hyvin lähellä toisiaan. Tarkastelua voisi soveltaa myös tiedustelu-upseerin ja tutkijan välille.

Tehtäväaktiikka edellyttää itsenäistä ja kriittistä ajattelua

Opettajankoulutuksessa on Mikkilä-Erdmanin ja Iiskalan (2013) mukaan tiettyjä koulutuksen traditioita, jotka eivät vahvista opiskelijan itsenäistä ja kriittistä ajattelua. Muutos pitkän koulupolun kulkeneesta entisestä oppilaasta asiantuntevaksi opettajaksi ei lähde liikkeelle, jos ”oppilas leikkii koulua” ensimmäiset kuukaudet. Mikkilä-Erdmann ja Iiskala (2013) kehottavat, että laadukkaana yliopisto-opiskelun käynnistämiseksi opiskelijoita pitäisi ravistella tanakalla teoriapakettilla opintojen alussa.

Minkäläistä muutosta edellytetään pahimmillaan holhoavan ja kontrolloivan (Kylä-Harakka 1996) varusmiespalveluksen suorittaneelta kadetilta itsenäiseksi sotatieteiden opiskelijaksi. Oppimaan oppimisen -taidoilla, ryhmäytymisellä ja upseerikasvatuksella on suuri merkitys, kun kadetin pitäisi rakentaa sekä itseohjautuvan upseerin että yliopisto-opiskelijan identiteettiä. Tilanne on haastava, kuten eräs kadetti kirjoittaa Sotilasaikakauslehdessä (8/2007) julkaisutussa mielipidekirjoituksessaan. Hän kuitenkin kokee, että koulutuskulttuurin muutos on mahdollista:

”Vaikka koulutusnimikkeenä on ylempi akateeminen korkeakoulututkinto ja laitokset painottavat kritiikin merkitystä kehittämisessä, kadetteja itseään pyritään osin edelleen sosiaalistamaan 1950-luvun talonpoikaisarmeijaan. - - - Haapaniemen kadeteista kou-

lutettiin oman aikansa älyllistä eliittiä. Santahaminassa voidaan päästä samaan.” (Sarpanta 2007)

Teoreettinen ja kriittisyyteen ohjaava koulutus kuuluvat Maanpuolustuskorkeakoulun yliopistollisiin vaatimuksiin. Toisaalta puolustusvoimien uudet taistelutavat edellyttävät tehtävätaktiikkaa. Tehtävätaktiikan periaatteissa korostetaan aloitteellisuutta, itsenäisyyttä, kekseliäisyyttä, ketteryyttä, yllätyksellisyyttä, aktiivisuutta ja halutun loppuasetelman saavuttamista (Peltoniemi 2013; von Weissenberg 2013, 9). Uusien taistelutapojen vaatimusten saavuttaminen edellyttää uudenlaista sotatieteellistä, yliopistollista, koulutuskulttuuria, johon tutkiva työote yhdistettynä käytännön kokemusten analysointiin antaa hyvät lähtökohdat. Tehtävätaktiikka on koulutuskulttuuria ja koulutuskulttuuri on tehtävätaktiikkaa. Oleellista on, osaammeko ohjata opiskelijoita näihin vaatimuksiin vai tuotammeko itsestäänselvyksiä, valmiita malleja ja silmänkääntötemppeja (Salminen & Säntti 2013, 432).

Sotatieteellistä sivistystä tenttimässä

Snellman (1840, 452) määrittelee yliopiston tärkeimmäksi tehtäväksi sivistyksen kehittämisen. Sivistys merkitsee Snellmanille Heinämaan (2009) mukaan erityisesti tiedollista autonomiaa eli tiedollista itsenäisyyttä ja itsemääräämistä. Tällä Heinämaa tarkoittaa opiskelijan kykyä ottaa itse perusteltu tutkimuksellinen kanta erilaisiin oppisisältöihin ja arvoihin sekä esitettyihin käytäntöihin ja teorioihin.

Snellmanilaisen sivistyksen tavoittelu yhden opintojakson kohdalla kuulostaa falskilta, mutta tavoittelin Tieteellisen tutkimuksen perusteet -opintojakson oppimisen arvioinnilla jotakin muuta kuin kasapäin laadittuja oppimispäiväkirjoja tai teknisiä monivalintakysymyksiä. Tukeuduin opintojakson toteuttamisessa linjakkaan opetuksen määritelmään (Biggs 2003). Tärkeimmät tekijät linjakkaan opetuksen suunnittelussa ja toteuttamisessa liittyvät oppimistavoitteiden asettamiseen, opetusmenetelmien valintaan sekä oppimisen arviointiin ja opiskeluilmaperiin. Niiden tulisi tukea opetettavan asian syvällisen ymmärtämisen saavuttamista. (Löfström, Kanerva, Tuuttila, Lehtinen ja Nevgi 2006.) Käytännössä tämä tarkoittaa sitä, että opintojakson opetusmenetelmät ja arviointi tukevat opintojakson oppimistavoitteiden saavuttamista. Tutkimusten mukaan syväsuuntautunut lähestymistapa johtaa tavallista laadukkaampiin oppimistuloksiin sekä opiskelijan pyrkimykseen soveltaa ja kriittisesti arvioida uutta tietoa (Biggs 2003).

Tieteellisen tutkimuksen perusteet -opintojakson tavoitteena oli perehdyttää kadetit sotatieteellisen tutkimustoimintaan ja lisätä heidän tietämystä MPK-K:n tieteenaloista sekä kandidaatintutkielman tekemisestä. Opintojakson arvioinnin tuli mitata näiden tavoitteiden saavuttamista. Laadin opintojakson tentin ryhmätenttinä, joka muodostui posterin (ns. tieteellinen juliste) laatisesta ja esittelystä sekä opintojaksoon liittyvistä suullisista kysymyksistä.

Opiskelijat oli jaettu noin viiden hengen työryhmiin, ja heidän tehtävänä oli laatia opintojakson keskeisistä sisällöistä posterit ja esitellä se tenttitilaisuudessa opintojakson johtajalle. Suullinen tentti toteutettiin siten, että opiskelijat laativat opintojakson aihepiireistä, luennoista, luentomateriaaleista ja -muistiinpanoistaan työryhmittäin kysymyksiä, jotka koostin kysymyspatteristoksi. Kadetit laativat opintojaksosta yhteensä noin 110 kysymystä, jotka julkaistiin opintojakson verkkotyötilassa kolme viikkoa ennen tenttipäivää. Varsinaiset tenttikysymykset esitettiin opiskelijoiden itsensä laatimista kysymyksistä yksilö- ja ryhmäkysymyksinä.

Opintojakso arvioitiin asteikolla hyväksytty–hylätty, ja työryhmät saivat välittömän palautteen sekä sanallisena että arviointimatriisin muodossa. Opiskelijapalautteen perusteella tenttikäytäntö oli onnistunut. Kadetit kokivat että posterin tekeminen, tenttikysymysten laatiminen, tiedonhaku ja vastaaminen opintojakson keskeisiin kysymyksiin syvensivät heidän oppimistaan ja auttoivat heitä muodostamaan oman näkökulman sotatieteisiin ja tutkimuksen käytäntöihin.

Tutkimusopintojen kehittäminen

Maanpuolustuskorkeakoulun tutkimusmenetelmäkoulutuksen kehittämisen tavoitteena on uudistaa tutkimuskoulutusta siten, että tutkimusopintojaksot antavat opiskelijalle tarvittavat tiedot ja taidot oppinäytetöiden laatimiseen puolustusvoimia hyödyttävistä tutkimusaiheista (ks. esim. Maanpuolustuskorkeakoulu 2013, 1).

Tutkimusopintojen kehittämiseen voisi mallia ja näkökulmia hakea esimerkiksi Turun opettajankoulutuslaitoksen Turun yksiköstä, jossa tutkimus- ja menetelmäopinnot toteutetaan tutkimustyöpajassa, jonka tavoitteena on perehdyttää opiskelijat heti opintojensa alusta lähtien tutkimuksenteon lähtökohtiin ja käytäntöihin sekä mallintaa tutkimusyhteisön toimintaa ja linkittää tutkimuksen tekeminen kiinteästi heidän muihin opintoihinsa. Lähtökohtana on auttaa opiskelijoita ymmärtämään, mitä tiede on käytännössä sekä purkaa käsityksiä tieteessä myyttisenä ja etäisenä asiana.

Edellä mainitut tavoitteet vastaavat suurelta osin kadettien nykyistä Tieteellisen tutkimuksen perusteet -opintojaksoa. Tutkimusopintojen linkittäminen kadettien opintoihin onnistuisi tehokkaammin, mikäli pääainevalinnat olisi tehty ennen Tieteellisen tutkimuksen perusteet -opintojakson alkua. Tämä taas edellyttää sitä, että väliarvosteluun tulevat opintojaksot (ml. uusinnat ja korotukset) on suoritettu ennen tutkimuskoulutuksen aloittamista.

Kadettien aineopintojen pääaineopintoihin kuuluvat viiden opintopisteen laajuiset tutkimusmenetelmäopinnot voisi toteuttaa Turun opettajankoulutuslaitoksen tutkimustyöpajamallin mukaan siten, että opiskelijat olisivat jakaantuneet pääaineittain ja tutkimusteemoittain pienryhmiin opettaja- ja

opiskelijatutoreiden ohjatessa heitä. Haasteena tämän toteuttamisessa on opettajaresurssien määrä, mutta innovatiivisesti ajateltuna tutoreina voisi käyttää laitosten dosentteja, jatko-opiskelijoita, mentoreita ja jopa toisen vuosikurssin sotatieteiden maisteriopiskelijoita.

Tutkimusmenetelmäopinnoissa opiskelijat laatisivat empirisen tutkimuksen, jolle he määrittäisivät tutkimuskysymyksen ja kirjoittaisivat tutkimuksestaan tutkimusraportin. Tutkimuksen aiheen tulisi liittyä johonkin konkreettiseen puolustusvoimia palvelemaan teemaan, esimerkiksi Maavoimien taistelu 2015:ttä, jota tarkasteltaisiin eri sotatieteidenalojen näkökulmista. Tutkimuskoulutukseen kuuluisi ilmiön keskeisten käsitteiden tarkastelua opetuskeskusteluiden, lukupiirien ja luentojen avulla. Tutkimusmetodeja opetettaisiin erilaisten menetelmäharjoitusten avulla, joissa pienryhmät analysoivat keräämäänsä aineistoa. Opintojaksojen lopulla järjestettäisiin tutkimuspäivä, ja niissä opiskelijat esittelisivät ja kommentoisivat tutkimuksiaan aivan kuten tieteellisissä konferensseissa. (Vrt. Mikkilä-Erdmann & Iiskala 2013, 434–435.)

Valtaosa Maanpuolustuskorkeakoulun opiskelijoista ei päädy työurillaan tutkijoiksi. Näkemykseni mukaan Maanpuolustuskorkeakoulussa opiskelevan upseerin tulee tehdä opinnäytetyö erityisesti siksi, että hän prosessin jälkeen tietäisi, mitä seuraavalla kerralla tekisi eri tavoin ja paremmin. Vasta omakohtaisen opinnäytetyöprosessin jälkeen upseerille kehittyy kyky lukea ja analysoida muiden tekemiä tutkimuksia, tieteellisiä raportteja sekä harjoitus- ja palautekertomuksia. Tämän jälkeen hän pystyy tekemään laadukkaampia päätöksiä ja siten olemaan parempi johtaja. Tätä mielestäni tarkoittaa MPKK:n missio kouluttaa ”johtajia asiantuntijavalmiuksin” (MPKK:n strategia 2015, 2012, 4).

Lähteet

Biggs, J. 2003. *Teaching for quality of learning at university* (2. painos). Suffolk, UK: Open University Press and the Society for Research into Higher Education.

Hakkarainen, K., Lonka, K. & Lipponen, L. 2004. *Tutkiva oppiminen. Järki, tunteet ja kulttuuri oppimisen sytyttäjänä*. Helsinki: WSOY.

Heinämaa, S. 2009. *Korkeinta opetusta? J.V. Snellmanin käsitys yliopiston tehtävistä ja akateemisesta opiskelusta*. Tiede & Edistys 34 (2).

Kananoja, L. 2010. *Akateemisen kadettiupseeruiden kaunis ajatus*. KALPA 3/2010. 22–24.

Kari, H. 2013. *Tutkimustoiminta Maanpuolustuskorkeakoulussa*. Luento Tieteellisen tutkimuksen perusteet -opintojaksolla 20.9.2013. Aineisto kirjoittajan hallussa.

Kylä-Harakka, I. 1996. *Varusmiesten palvelusmotivaation ylläpito joukko-osastossa*. Julkaisematon alustus komentajien neuvottelupäivillä 4.10.1996.

Lindblom-Yläne, S., Nevgi, A. & Kaivola, T. 2002. Tentistä tenttiin – oppimisen arviointikäytäntöjen kehittäminen. Teoksessa S. Lindblom-Yläne & A. Nevgi (toim.) *Yliopisto- ja korkeakouluopettajan käsikirja*. Helsinki: WSOY

Löfström, E., Kanerva, K., Tuuttila, L., Lehtinen, A. & Nevgi, A. 2006. *Laadukkaasti verkossa – Verkko-opetuksen käsikirja yliopisto-opettajalle*. Yliopistopaino.

Maanpuolustuskorkeakoulu 2013. *Kutsu MPKK:n tutkimuskoulutuksen kehittämisseminaariin 6.2. - 7.2.2014*. AJ21421/8.11.2013.

Maanpuolustuskorkeakoulun strategia 2015. 2012. Maanpuolustuskorkeakoulun määräys HI732/1.10.2012.

Mikkilä-Erdmann, M. & Iiskala, T. 2013. *Miksi luokanopettaja tarvitsee tieteellistä ajattelutapaa ja tutkimustaitoja työnsä perustaksi?* Kasvatus 44 (4), 433–437.

Mäkinen, J. 1999. Kadettien opiskeluorientaatiot opintojen alussa. Teoksessa O. Kallioinen, J. Mäkinen & J. Toiskallio (toim.) *Orientaatiot ja mielekkäisyys upseerikoulutuksessa*. Maanpuolustuskorkeakoulu. Koulutustaidon laitos. Julkaisusarja 3, N:o 1.

Opinto-opas 2012. *Sotatieteiden kandidaatintutkinto. 99./82. kadettikursi*. Maanpuolustuskorkeakoulu. Tampere: Juvenes Print

Peltoniemi, R. 2013. *Esitelmä Sotilassosiologisen seuran 20-vuotisjuhlaseminaarissa 7.11.2013 Helsingissä Tieteiden talossa*. Luentomuistiinpanot artikkelin kirjoittajan hallussa.

Rautapuro, J., Tuominen, V. & Puhakka, A. 2011. *Vastavalmistuneiden opettajien työllistyminen ja akateemisten taitojen tarve*. Kasvatus 42 (4), 316–328.

Salminen, J. & Säntti, J. 2013. *Kuinka opettajia tulisi kouluttaa?* Kasvatus 44 (4), 428–432.

Saima. 2009. *Hammaslääkäri paljon vartijana*. Itä-Suomen yliopiston lehti 1/2009. <http://www.uef.fi/web/saima/hammaslaakarikoulu>. Luettu 26.1.2012.

Salminen, J. & Säntti, J. 2012. *Akateemisen yleisdidaktiikan vaikea ja lyhyt historia 1960-luvulta 2000-luvulle*. Kasvatus & Aika 6 (2), 5–20.

Sarparanta, V. 2007. *Kadetti Visa Sarparannan mielipidekirjoitus*. Sotilasaikakauslehti 8/2007.

Snellman, J.V. [1840] 2000. *Akateemisesta opiskelusta*. Kootut teokset, Osa II. Teoksessa s R. Savolainen (toim.) Opetusministeriö. Helsinki:Edita. 452–476.

Toiskallio, J. 1999. Johdanto. Teoksessa O. Kallioinen, J. Mäkinen & J. Toiskallio (toim.) *Orientaatiot ja mielekkyys upseerikoulutuksessa*. Maanpuolustuskorkeakoulu. Koulutustaidon laitos. Julkaisusarja 3, N:o 1.

von Weissenberg, J. 2013. *Merivoimien uusi taistelutapa*. Kulkirauta. Maanpuolustuksen ja johtamisen erikoislehti. 3/2013. 4–11.

Uusikylä, K. 2013. *Varo opetusalan mainosmiehiä*. Kasvatus. 44(4), 423–424.

Näkökulmia puolustusvoimien koulutuksen kehittämiseen

Jukka-Pekka Schroderus

Taustaa

Artikkelin tavoitteena on pohtia muutoksia ja kehityskulkuja sotilaskoulutuksessa viimeisen kahdenkymmenen vuoden aikana. Kuvaan puolustusvoimien kehitystä tuntemuksieni kautta. Näkökulmani perustuu siihen, että olen seurannut Maanpuolustuskorkeakoulun, upseeri- ja täydennyskoulutuksen sekä sotilaspedagogiikan kehittymistä työtehtävissäni erittäin läheltä. Sotilasopetuslaitoksissa olen palvellut noin kolmasosan palvelusurastani.

Toimintaympäristömme on kehittynyt kovasti viimeisten 20 vuoden aikana. Urani alkuaikoina joukko-osastoissa ulkomaalaiset vieraat olivat harvinaisia, naisia ei joukossamme ollut, joukko-osaston komentajalla oli pääosa resursseista hallussaan ja tietotekniikkaa ei ollut käytössä. Olimme harjoituksissa useasti, harjoitusten kesto oli pitempi ja järjestelmä oli rutinoitunut ainakin osittain ammattimaiselle tasolle. Koulutus- ja ammuntatulokset sen osoittivat. Sotilaselämä oli ajoittain reipasta ja koulutustehtävät aika yksiselitteisiä. Henkinen kipukynnys oli ehkä nykyistä suurempi, koulutus kesti eikä pienestä valitettu, jos mistään.

Lähtökohtatilanteen jälkeen puolustusvoimissa on useasti muutettu muun muassa koulutusjärjestelmiä, johtamisjärjestelmää, palvelukseen astumisaikoja ja varuskuntien paikkoja. Rauhanturvaamistehtävät ovat muuttuneet yhä enemmän sodan kaltaisiksi tehtäviksi. Kehitys on ollut nopeaa. Uusiin järjestelmiin ja toimintatapoihin on siirrytty ennen kuin aikaisemman järjestelmän (vast.) hyviä ja huonoja puolia ja niiden vaikuttavuutta on pystytty arvioimaan. Yhteiskunnalliset tuotannollis-taloudelliset ja tehokkuusnäkökulmat ovat olleet avainsanoja sekä toimintaa ohjaavia -ismejä. Puolustusvoimien tehtävät ovat kuitenkin pääosin pysyneet samoina. Krimin kriisi on osoittanut, että uhkakuvat ovat olleet ehkä liian positiivisia.

Toimintakyvystä

Mieltämäni toimintakyvystä muodostuu eettisestä, fyysisestä, psyykkisestä ja sosiaalisesta ulottuvuudesta. Jokaisen sotilaan toiminta vaikuttaa ja luo perustan seuraaville toimenpiteille. Sotilaan pitäisi pystyä arvioimaan toimintansa vaikuttavuus ainakin yksilö-, joukko-, tehtävä- ja suomalaisen yhteiskunnan tasoilla. Usein valittavana on huonojen vaihtoehtojen joukosta huonoja vaihtoehtoja, mutta silti on toimittava. Lisäksi sotilaan on pystyttävä perustelemaan toimintansa, jo mielenterveytensä säilyttääkseen, ainakin itselleen.

Suomalaisen yhteiskunnan lisääntynyt avoimuus ja läpinäkyvyys sekä tietotekniikan mahdollisuudet tekevät puolustusvoimien kaikesta toiminnasta läpinäkyvän. Koulutuksen tulisi tapahtua oikeassa ympäristössä, sen tulisi olla vaativaa, sitä pitäisi arvioida ja rohkeasti kehittää saadun palautteen perusteella. Puolustusvoimissa on mahdollista koetella fyysistä ja psyykkistä sietokykyä ja ylittää ne. Toisaalta kova ja asiallinen koulutus voi saada helposti negatiivisen kaiun. Emme ehkä uskalla enää mennä sotilaiden epämukavuusalueille kuten aikaisemmin.

Puolustusvoimauudistuksen seurauksena palveluspaikkakunnat vähenevät ja toivottavasti palvelus- sekä oppimisympäristöt kehittyvät. Keskitymme usein fyysisen oppimisympäristön kehittämiseen ja unohtamme psyykkisen ja sosiaalisen oppimisympäristön. Aineellisuus on voittanut aineettomat osa-alueet. Puolustusvoimissa on ollut käynnissä useita hankkeita jo aikaisemmin, mutta syystä tai toisesta koulutuksellisia osa-alueita ei ole kaikin osin saavutettu. On puuttunut tietoisuus, raha, henkilöstö ja/tai tahto tai kaikki näistä. Lisäksi tuotannollis-taloudelliset vaatimukset ja kiristyvät ympäristöasiat asettavat lisärajoituksia.

Mihin tehtäviin me koulutamme suomalaisia taistelijoita? Sotilaiden pitää edelleen pystyä tappamaan tai kuten nykyään todetaan eliminoimaan kohteet. Onko sotilaiden toiminnassa tai toimintaympäristössä tapahtunut järjestelmätason muutosta viimeisen 20 vuoden aikana, joka vaatisi syvällisiä koulutuksen järjestelmätason uudistuksia? Asiaa voi tarkastella esimerkiksi sotajoukon näkökulmasta pommituksessa tuhoutuneessa siviilejä täynnä olevassa kaupunkiympäristössä. Luomme sellaisia valmiuksia, joilla esimerkiksi edellä mainituissa ympäristössä pärjää. Olemme laatineet paljon ydinainesanalyysejä ja miettineet entistä tehokkaampia opetustapoja. Kuitenkin useat ajatukselliset ja fyysiset rajoitteet estävät uusien toimintatapojen käyttöönottamisen. Epäilen, että paineet uudistuksiin ovat syntyneet pääosin ulkoisista syistä.

Maanpuolustuskorkeakoulun perustamisen aikana palvelin Perustutkinto-osaston opintotoimistossa. Minulle jäi mielikuva päättäjien voimakkaasta halusta luoda yhtenäinen opetuslaitos, vaikka väkisin. Akateemisuutta korostettiin ja tämä loi jännitettä käytännön osaamista vaativien henkilöiden välille. Keskustelujen lakipiste ehkä saavutettiin valmisteltaessa osaamispohjaisten tehtävänkuvausten käyttöönottamista. Teoreettisuuden ja käytännön välinen jännite on edelleen olemassa ja nyt näyttää siltä, että olemme palaamassa käytännön toimintaa suosivaan suuntaan. Koen, että teoria ja käytäntö ovat toisiaan tukevia, eivät erottavia kokonaisuuksia.

Ensimmäinen monimuoto-opetukseen liittyvän SKK:n diplomityön teki Kari Mäkinen 1993. MPKK:lle perustettiin täydennyskoulutusosasto 1998 kehittämään monimuoto-opetusta ja lisäämään ajasta sekä paikasta riippumatonta opiskelua. Nyt noin 15 vuoden jälkeen se lakkautetaan 1.1.2015.

Monimuotoistamisen periaatteena on se, että yksinkertaiset kokonaisuudet voi opiskella itsenäisesti. Opetukseen lisätään lähijaksoja kun on tarve käsitellä asioita syvällisesti tai salattavuusnäkökulmat siihen pakottavat. Lähijaksoilla on myös merkitystä ryhmäkiinteyden ja sosiaalisen kanssakäymisen näkökulmista.

Jos opintoja halutaan edelleen monimuotoistaa, se vaatii resursseja. Oppimateriaali on tehtävä kunnolla ja sen valmisteluun on varattava aikaa. Monimuotoistettujen kurssien vaivattomin vaihe on niiden pitäminen. Opettaja ja ohjaajaresurssien vähäisyys voi aiheuttaa tilanteen, missä lähiopetus ja etäopiskelun huonot puolet yhdistyvät eli molemmat tehdään huolimattomasti, koska valmisteluun ei ole aikaa tai välineitä. Kokonaismaanpuolustuksen kannalta on järkevää tehdä laadukkaita verkkokursseja, joihin esimerkiksi reserviläiset ja henkilökunta voivat osallistua.

Toimiessani Rannikkotyökoululla täydennyskoulutuksen johtajana monimuotoistimme täydennyskoulutuksen kurseja puolustusvoimien pilottihankkeena. Havaitimme, että emme osaa monimuotoistamiseen liittyviä kokonaisuuksia. Yhdessä Turun yliopiston sekä MPKK:n kanssa pidimme ensimmäisen opettajasta ohjaajaksi kurssin vuonna 1996. Siihen osallistui noin 10 opettajaa. Kurssi oli varsin työläs. Pienen keskeytyksen jälkeen on laadittu Sotilasopetuslaitosten opettajien opintokokonaisuus (SLOK). Kurssin käyminen on helpoin ja tehokkain tapa yhtenäistää sotakoulujen opettajien tietotaitoja. SLOK vaikuttaa opettajakunnassa vasta vuosien kuluttua, jolloin niin sanottu opettajien kriittinen massa on sisäistänyt monipuolisten oppimismenetelmien mielekkyyden ja tuottavuuden.

Havainnot omasta näkökulmastani

Puolustusvoimien eri uudistuksilla on saavutettu pääosin niille asetetut tavoitteet, mutta onko mikään muuttunut kentällä itse sotilaiden koulutuksessa? Varmasti paljonkin. Toisaalta peruskysymykset ovat vielä vailla ratkaisua. Edelleen pohditaan miten yksikön päällikkö ehtii toimia pääkouluttajana, varusmiesten ja reserviläisten perusopetustarvikkeita on niukasti ja niin edelleen. Yksittäiselle toimijalle pienet asiat ovat tärkeitä tehokkuuden lisääjiä. Niin sanotun kukkaruukku-periaatteen mukaisesti kukkaruukun hankkiminen työpisteen kahvioon voi edistää työn tuottavuutta enemmän kuin kalliit tehokkuuden edistämishankkeet. Harmi, että usein kukkaruukulla ei ole operatiivista merkitystä ja se pyyhitään pois tarpeettomana hankintalistoilta. Näitä hinnaltaan edullisia hankkimattomia kukkaruukkuja lienee paljon.

Koulutusmahdollisuudet ovat kehittyneet ja niiden saatavuus on parantunut. Koulutusjärjestelmän umpiperät on poistettu. Henkilöstön osaamis-pääoma on kasvanut tasaisesti. Toisaalta henkilöstön vaihtuvuus on lisääntynyt ja uusi aliupseeristo syntynyt. Kestää vielä hetken ennen kuin aliupseerien

osaamistaso riittää vastaamaan koulutuskentän vaatimuksiin. Ehkä puolustusvoimissa voitaisiin voimakkaammin miettiä miten opistoupseereiden hiljainen tieto siirretään alupseereille. Tämä voi muodostua kriittiseksi tekijäksi puolustusvoimauudistuksen tavoitteiden saavuttamisessa.

Opettajat pystyivät palvelusurani alussa tukeutumaan sotilaalliseen ja iälliseen arvovaltaan. Ikä miellettiin kokemuksen kertymisen kautta automaattisesti osaamiseksi. Nykyisin osaaminen täytyy pystyä todentamaan useasti arjen askareissa. Nuorilla henkilöillä voi olla sellaista osaamista, jota iältään vanhemmalla puolustusvoimien henkilöstöllä ei ole. Opettajien itsetunto ja persoonallisuuden eheys voi joutua aika ajoin kovalle koetukselle. Terveen minäkuvan merkitys korostuu.

Varusmiehet asettavat puolustusvoimien toiminnan mielekkyyden koville. Nuoriso on tottunut ja totutettu kouluissa arvioimaan omaa toimintaansa, osaamistaan ja tekemisen tarkoituksenmukaisuutta. Tämä olisi nähtävä voimavarana ja koulutusta pitäisi pyrkiä kehittämään vielä monimuotoisempaan suuntaan. Motivoiva koulutus, ihmisarvoinen kohtelu, mahdollisuus mielekkääseen vapaa-ajan viettoon sekä nykyaikaiset majoitus- ja ruokailumahdollisuudet ovat perusta sille, että varusmiehet siirtyvät tyytyväisinä reserviläisiksi. Koulutuskulttuurimme on ottanut ensimmäiset askeleet tähän suuntaan.

Hyvän fyysisen toimintakyvyn merkityksestä ja vaatimuksista keskustellaan säännöllisin väliajoin. Mitkä ovat eri testien hyväksytyt rajat? Onko tarpeellista omata hyvä fyysinen toimintakyky toimisto- ja muissa kevyissä esikuntatehtävissä? Pystymmekö kestämaan uuden taistelutavan fyysiset ja henkiset raskuudet? Tulokset kertovat motivaatio- ja muista haasteista sekä elämäntapojen muutoksista. Haasteena on ollut keksiä keinoja siihen, miten parantaa kehoja kestävyystuloksia. Totuushan on, että tulokset tehdään reservissä ja palkatun henkilöstön rooli on lähinnä innostava.

Tulevaisuus

Pääopettajan eräs rooli on mahdollistaa ja varmistaa teoreettisen tiedon siirtyminen tärkeimmiltä osilta opetukseen. Kasvava ja hajanainen tieto saadaan teorioiden avulla jäntevästi ymmärrettäviksi kokonaisuuksiksi. Erityisesti nuorten opettajien innovatiivisuus ja avarakatseisuus täydentävät professorien eli niin sanotun opinpuhtauden vaalijoiden tahtotiloja opetuksessa. Vuorovaikutussuhteiden on oltava toimivat ja molemminpuoliset. Rakentavan yhteistyön avulla teoria ja käytäntö saadaan yhdistymään oppijoita palvelevalla tavalla toiminnaksi. Nämä vuorovaikutussuhteet on nähtävä kriittisinä menestystekijöinä koulutuksen onnistumisessa esimerkiksi tutkivan oppimisen näkökulmasta.

Sotilasopetuslaitosten haasteena on saada riittävästi sopivia opettajia eli oikeaa osaamista, oikeaan aikaan ja oikeaan tehtävään. Tämä johtuu osittain siitä, että osa sotilaista vierastaa ja vieroksuu opettajatehtäviä sotilasopetuslaitoksissa,

sillä he haluavat työskennellä urallaan sotilaan perustehtävissä. Toisessa ääri-laidassa opettaja-aineksessa ovat taas ne sotilaat, jotka palvelevat melkein koko palvelusuransa sotilasopetuslaitoksissa. Ja kaikki joukko-osastot haluavat pitää kiinni henkilöstöstään. Toimintatapa on ehkä yleismaailmallista, koska palvellessani Afganistanin Pohjoisen Armeijakunnan henkilöstöalan ohjaajana huomasin että myös siellä pyrittiin estämään kyyvykkäiden ja/tai sopivien henkilöiden siirtyminen vaativimpiin tehtäviin. Toimintaamme voisi helpottaa ajattelutapa, jossa henkilöstö lainataan sotilasopetuslaitoksiin määräajaksi ja sopimuksen päätyttyä heidät palautetaan kentälle.

Miten varmistetaan sotilasopetuslaitoksille laadultaan päteviä eli osaavia opettajia? Yksi mahdollisuus on luoda ns. sotilasopetuslaitoksissa palvelevien upseereiden urapolku. Jotta tällainen uraputki onnistuisi, tulee niin sanotun opettajamassan olla laaja ja rakenteiden tulee tukeutua tarkoituksenmukaisesti yliopistoissa käytettyihin opettajatasoihin (vrt. neliportainen tutkijanura). Tällä hetkellä meillä ei tällaista ole, vaan vaativiinkin opettajatehtäviin tullaan kokemattomina, sillä vaikka ollaan tehtävä- ja kokemustaustalta päteviä, niin ollaan opettajana ja oppiaineen näkökulmalta kokemattomia. Toimintatapa on työläs ja aikaa vievä. Siinä on monia hyviä puolia, mutta myös haasteensa. Positiivisia puolia on, että opettajat tuntevat oppiaineensa, sotilasopetuslaitosten toimintatavat ja tekemisen hengen. Haasteena puolestaan on se, että kyyvykkäillä opettajilla on monta ottajaa, joten sotilasopettajan uraputki voi katketa nopeammin kuin uskoimmekaan kun hänet käsketään muihin tehtäviin. Uraputken rakentaminen tasoiheen on mahdollisuus, joka voidaan ratkaista vain puolustusvoimatasolla.

Sotilasopetuslaitoksissa on kehitetty opetusta vastaamaan sodankäynnin ja yhteiskunnan muutosta. Ainakin luulemme niin. Kriisihallintatehtävistä saatuja kokemuksia on otettu menestyksellisesti käytäntöön. MPKK:n pedagoginen strategia velvoittaa oppijat kantamaan vastuun oppimisestaan. Tulevaisuudessa opettajien olisi opittava luopumaan sotilaille ominaisesta holhoavasta asenteesta ja vaatia oppijoita olemaan itsenäisempiä. Luomalla oppimista tukeva ilmapiiri ja oppimisalustat tuetaan opiskelun mielekkyyttä ja opiskelumotivaatiota. Ajattelu tukee maavoimien uutta taistelutapaa. Olemme jo matkalla tähän suuntaan.

Yhteiskunnan muutos on ollut valtava puolustusvoimien ulkopuolella. Puolustusvoimat ovat pysyneet hyvin kehityksessä mukana. Meidän on pystyttävä toimimaan yhä avoimemmin ja perustellummin. Jos on opetettava lätäkössä makaamista, se kannattaa edelleen tehdä lätäkössä. Toisaalta, jos tavoitteena on kehittää oppijoiden laaja-alaista ajattelua, on toteutustapojen kirjo suuri ja se on ajasta ja paikasta riippumatonta. Aika ja resurssit eivät riitä kaikkeen siihen mitä haluaisimme tehdä, joten meidän olisi kehitettävä kykyämme toimia älykkäämmin, ei kovemmin.



LUKU IV

Pragmatismi ja sotilaspedagogiikka – tieteenfilosofinen tarkastelu

Otto Pekkarinen

Johdanto

Sotilaspedagogiikka on tieteenalana ankkuroitunut vahvasti aristoteelisen tieteenfilosofian ihmistieteellisen ymmärtämisen perinteeseen, mutta samalla sotilaspedagogiikan filosofinen perusta on rakennettu Aristoteleen käsitteiden *Praxis* (toiminta) ja *Fronesis* (käytännöllinen viisaus) varaan. Eli sotilaspedagogiikka on kytkeytynyt vahvasti teorian ja käytännön välisen kuilun ylittämiseen painottaen pragmatismia yhtenä filosofisena perustanaan (ks. Toiskallio 2009). Tätä painotusta ilmentää jo tieteenalan holistiseksi kokonaisuudeksi teoreti-soitu peruskäsite toimintakyky, joka jo nimessään viittaa ajattelun ja käytännön toiminnan tarkoituksenmukaiseen yhdistämiseen. Sotilaspedagogiikka on tieteenalana selkeästi kiinnittynyt ihmis- ja yhteiskuntatieteellisen tutkimuksen käytäntökäänteeseen (Miettinen, Samra-Fredericks & Yanow 2009; Miettinen 2008, 209; Suoranta 2009, 254) määritellään tutkimuskohteeksensa sotilaskoulutuksen käytännön eri muodot (ks. Toiskallio 1996; Mäkinen 2009, 99). Kuitenkaan syystä tai toisesta tätä Toiskallion ja Mäkisen korostaman tutkimuslinjan tieteenfilosofista tai teoreettista perustaa ei ole vielä jäsennetty kovin selkeästi. Näin ollen artikkelini tavoitteena on hahmotella sotilaspedagogiselle tutkimukselle pragmatismiin pohjautuvaa tieteenfilosofista perustaa, jota kutsun käytäntöparadigmaksi.

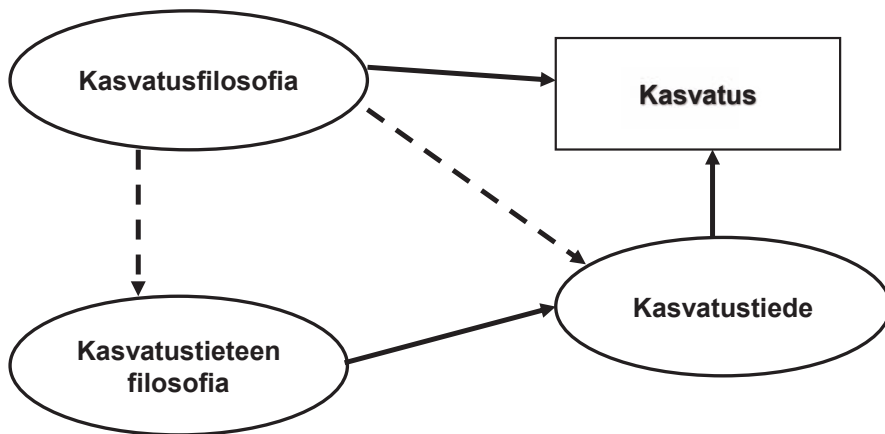
Edellä esitettyyn pohjautuen sotilaspedagogiikan tieteenalan kehitykselle olisi hyödyllistä ja ennen kaikkea luontevaa laajentaa sen tieteenfilosofista pohjaa myös pragmatismien suuntaan (ks. Mäkinen 2009, 93–94, 99; 2006, 113–119). Pragmatismi on viime vuosina noussut tieteenfilosofisessa keskustelussa luonnon- ja ihmistieteellisen perinteen rinnalle omana suuntauksenaan edellä mainitun käytäntökäänteen myötä erityisesti Yhdysvalloissa (ks. Creswell 2007, 19; Lodico, Spaulding & Voegtler 2006, 11; Tashakkori & Teddlie 2012; Johnson & Onwuegbuzie 2004). Pragmatistinen näkemys tieteenfilosofiasta saattaisi olla hyödyllinen omaksuttavaksi sotilaspedagogiikassakin, koska sen parissa on viime vuosina erottautunut omana tutkimuslinjanaan kulttuurihistorialliseen toiminnan teoriaan (Engeström 1987) pohjautuva tutkimuspolku (ks. esim. Mäkinen 2006, 2011, 2012, 2013; Mäkinen & Pekkarinen 2013), joka on ilmeisen yhtenevä pragmatismien kanssa (ks. Miettinen 2008; Edwards 2007; vrt. Holma & Kontinen 2005; Paavola & Hakkarainen 2008).

Paikannettaessa pragmatismia tieteenfilosofiselle kartalle osoittautuu ilmeiseksi, että käytäntöjä ja toimintaa painottavia suuntauksia on useita. Näistä osa korostaa empirismiin pohjautuvia suuntauksia, osa on lähellä fenomenologis-hermeneuttisia painotuksia ja osa puolestaan tukeutuu Marxin ajatuksiin

ja kriittiseen teoriaan. (Tuomi & Sarajärvi 2013, 26; Miettinen 2008, 209; Miettinen ym. 2009, 1311.) Itse pragmatismen juuret ovat amerikkalaisessa filosofiassa Charles Sanders Peircen (1839–1914) töissä. Peircen jalanjäljillä tämän ajatuksia omalaatuisesti tulkiten myös William James (1842–1910) ja John Dewey (1859–1952) kehittivät omaperäiset filosofiset pragmaattiset näkemyksensä. Tämä kehitys jatkui muun muassa Richard Rortyn (1931–2007) relativistisessa pragmatismissa, joka on hyvin kaukana Peircen alkuperäisistä ajatuksista. Tästä moninaisuudesta huolimatta, tai juuri siitä johtuen, suuntaus on edelleen elinvoimainen (Pihlström 2008) ja sillä on nykyään runsaasti yhteiskuntatieteellisiä sovelluksia muun muassa liikkeenjohdon (Fontrodona 2002), strategiatyön (Nonaka & Zhu 2012), viestinnän (Bergman 2008) ja oppimisen sekä innovatiivisuuden (Miettinen 1998; 1999; 2008; Paavola & Hakkarainen 2008; ks. myös Miettinen ym. 2009, 1309–1311) aloilla.

Tieteenfilosofia osana tieteenalan kokonaisuutta

Tarkastelen tässä osassa tieteenfilosofian roolia osana tieteenalan kokonaisuutta hahmottaaksemme paremmin tämän asemoitumisen suhteessa varsinaiseen tieteenalaan. Havainnollistan tätä kokonaisuutta Niiniluodon (1984, 210) esittämällä kuviolla, joka perustuu sotilaspedagogiikan sukulaistieteeseen, kasvatustieteeseen.



Kuvio 1: Kasvatustieteellisen tutkimuksen monitasoisuus (Niiniluoto 1984, 210).

Yksinkertaistaen kasvatustieteellisen tutkimuksen kohteena voidaan nähdä kasvatus ilmiönä. Kasvatustiede on omaleimainen tieteenala, joka tutkii kasvatuksen kenttään liittyviä ilmiöitä niin empiirisesti kuin teoreettisestikin. Kasvatusfilosofia puolestaan tarkastelee kasvatusta suoraan ilmiönä ja sen tavoitteita. Kasvatusfilosofisella tasolla rajataan, täsmennetään ja määritellään hyvän kasvatuksen ehtoja tehden varsinaisen kasvatustieteen tutkimuskohteita paremmin ymmärrettäväksi eli tutkimuskohteena on kasvatuksen päämäärä (Niiniluoto 1984, 212). Filosofinen taso tuo myös oman leimansa varsinaiseen

kasvatustieteeseen, koska se on kehittynyt kasvatustieteen filosofiasta. Tosin Niiniluodon (1984, 210) mukaan kasvatustieteen filosofiasta on vähätelty kasvatustieteen kehittymättömäksi esiasteeksi, mikä on edellä esitetyn mukaan väärä tulkinta. Molemmilla tasoilla on oma tehtävänsä ja paikkansa tieteenalan kokonaisuudessa.

Kasvatustieteen filosofia tutkii varsinaista kasvatustiedettä tieteenalana mahdollisuuksineen ja rajoituksineen. Se määrittelee millaista tiedettä kyseessä oleva tiede on, vai onko se tiedettä ylipäätään. Tieteenfilosofisella tasolla siis määritellään tutkimusta ja sen tekemisen ehtoja ja mahdollisuuksia eli muodostetaan sen paradigmaattista pohjaa. Sovellettaessa mallia luonnontieteisiin esiin nousee merkittävä ero; luonto on olemassa ihmisestä riippumatta. Kasvatus institutionaalisen järjestelmän puolestaan on ihmisen tekoa. Kasvatusta voi paitsi kuvata myös suunnitella päinvastoin kuin luontoa, jota voidaan kuvata, mutta ei suunnitella. Luontoa tutkien saadaan selville sen lainalaisuuksia, joita voi pyrkiä hyödyntämään, mutta näitä ei voi muuttaa. (Niiniluoto 1984, 210–211.)

Sotilaspedagogiikan filosofisen tason tehtävänä voidaan siis ajatella olevan tutkia ”hyvän” toimintakykyisen sotilaan ja sotiluuden eli vapaasti määriteltynä identiteetin käsitteitä (vrt. Niiniluoto 1984, 212). Eittämättä sotiluuden ja toimintakyvyn käsitteiden teoreettisfilosofinen määrittely on ollut suhteellisen runsasta (ks. esim. Toiskallio & Mäkinen 2009) eli suomalaisen sotilaspedagogiikan parissa on pyritty määrätietoisesti jäsentämään tieteenalan tutkimuskohteita ja niiden nykyistä kulttuurista merkitystä. Kuitenkaan näitä teoretisointeja ei ole vielä määrätietoisesti operationalisoitu empiirisesti mitattavaksi eli varsinainen sotilaspedagoginen tutkimusala kaipaa myös empiiristä tutkimusta, jossa nämä käsitteet laitetaan vuorovaikutukseen toimintaympäristön kanssa (ks. Pulkka 2010; 2014).

Tässä artikkelissa keskitytään kuitenkin erityisesti sotilaspedagogiikan tieteenfilosofiseen tason tarkasteluun, jolle vaikuttaisi olevan selkeä tarve, koska toistaiseksi ei ole julkaistu kokoavaa esitystä sotilaspedagogiikan paradigmaattisista lähtökohdista. Toiskallion ja Mäkinen (2009) on erinomainen keskustelunavaus sotilaspedagogiikan filosofisista ja metodologisista kysymyksistä, jota tässä pyritään jatkamaan.

Pragmatismi osana tieteenfilosofisia paradigmoja

Siltoja sota- ja siviilitieteiden välillä rakentavana tieteenä sotilaspedagogiikan kehitykselle on eduksi tarkastella sen paradigmaattista pohjaa myös suhteessa sen sukulaistieteisiin (ks. Mäkinen 2009, 86–87). Näiden parissa tapahtuva paradigmakeskustelu on viime vuosina aktivoitunut uudelleen 1980-luvun ”paradigmasotien” jälkeen (ks. Denzin 2008). Suosittua laadullista ja määrällistä metodologiaa yhdistävää pragmaattisesti orientoitunutta monimenetelmäistä tutkimusotetta kutsutaan ”kolmanneksi metodologiseksi hetkeksi tai liikkeeksi” kuvaten sen viitoittamaa keskitietä ihmis- ja luonnontieteellisten

paradigmojen välissä eli käytännössä se on jo muodostumassa omaksi paradigmatkseen (Denzin 2008; Johnson & Onwuegbuzie 2004, 22–24; Teddlie & Tashakkori 2012, 782–784; Heikkinen ym. 2005, 344–345; Saunders, Lewis & Thornhill 2012, 128–129).

Tarkastelen tässä osassa tieteenfilosofisia paradigmoja (ks. Kuhn 1962/1970) tarkemmin ja asemoin edellä mainitun pragmatismiin pohjautuvan ”käytäntöparadigman” osaksi näitä. Varsin yleisesti tunnutaan hyväksyvän kolme paradigmat eli positivistinen, fenomenologis-hermeneuttinen ja kriittinen paradigma (ks. Heikkinen, Huttunen, Niglas & Tynjälä 2005, 348; Guba & Lincoln 1998). Ensimmäisen mainitun tiedonintressi on selittävä, toisen ymmärtävä ja kolmannen emansipoiiva. Paradigmat ohjaavat ainakin tutkijoidensa tekemiä ontologisia maailmankatsomuksellisia, epistemologisia tieto-opillisia ja metodologisia tutkimusvalintoja (Heikkinen ym. 2005, 342; Guba & Lincoln 1998; vrt. Creswell 2007, 17). Guba ja Lincoln (1998) erottavat alkuperäisestä naiiviin realismiin pohjautuvasta positivistisesta paradigmatista kehittyneemmän jälkipositivistisen paradigman, jota joissain yhteyksissä kutsutaan myös tieteelliseksi realismiksi (Lodico ym. 2006, 6–7; Saunders ym. 2012, 136–137). Oletettavasti näin, koska halutaan välttää kutsumasta määrällistä tutkimusotetta käyttäviä tutkijoita positivistiksi (vrt. Töttö 2000). Erityisesti amerikkalaisessa tieteenfilosofisessa näkökulmassa tulkinnan kautta ymmärrykseen pyrkivää paradigmat kutsutaan konstruktivistiseksi (Guba & Lincoln 1998; vrt. Lodico ym. 2006, 7–8; Creswell 2007, 20–21), mutta tämänkin jaon idea on samankaltaiseen kolmijakoon pohjautuva.

Näiden kolmen pääsuuntauksen rinnalle on esitetty erilaisia lähestymistapoja, kuten esimerkiksi Heronin ja Reasonin kehittämää (1997; ks. Guba & Lincoln 1998) ”osallistumisen paradigmat” (participatory paradigm) (vrt. Creswell 2007, 21; Lodico ym. 2006, 8). Heronin ja Reasonin (1997) mukaan heidän osallistumisen paradigmat huomioi sekä positivistin realistisen todellisuuskäsityksen että konstruktivistin relativistisen käsityksen pyrkien rakentamaan siltaa näiden välille eli he tuovat oman kontribuutionsa perinteiseen keskusteluun näiden kahden tutkimussuuntauksen näkökulmaeroista (ks. esim. Kalli & Malinen 2005; Raunio 1999).

Tosin Heronin ja Reasonin (1997) näkemys ei ole vakiintunut tunnettujen paradigmojen rinnalle, koska se on hyvin samansuuntainen kriittisen teorian kanssa (Heikkinen ym. 2005, 346) ja oikeastaan yksi ilmentymä tässä artikkelissa tarkasteltavasta pragmatistisesta ”käytäntöparadigmatista” (Teddlie & Tashakkori 2012; Johnson & Onwuegbuzie 2004). Onkin ilmeistä, että paradigmojen rajat ovat eläneet jo vuosikymmeniä (ks. Creswell 2007, 19; Heikkinen ym. 2005, 346; Niglas 2004; Denzin 2008) ja niiden pakottaminen tähän kolmijakoon saattaa hankaloittaa niiden tarkoituksenmukaista soveltamista tutkimuksen parissa.

Mielekkäämpi lähestymistapa paradigmojen tulkintaan voi löytyä yhdysvaltalaisesta tutkimusperinteestä, jossa on omaksuttu nelijako tieteelliseen realismiin, sosiaaliseen konstruktivismiin, osallistaviin viitekehyksiin (advocacy/participatory frameworks) ja pragmatismiin (Lodico ym. 2006, 11; Creswell 2007, 19; vrt. Saunders ym. 2012, 128). Kriittiseen teoriaan pohjautuvat osallistavat viitekehykset ovat hyvin lähellä konstruktivistista tulkinnallista paradigmaa painoituksiltaan. Käytännössä molemmat suuntaukset tunnustavat avoimesti, että saatu tieto on kulttuurisesti väritynyttä, mutta osallistavat viitekehykset menevät pidemmälle painottaen moraalisia arvoja tutkimuksen pohjana. Usein tutkimusintressinä tällaisessa tutkimuksessa on aktiivisesti tuoda esiin toisenlaisia usein tarkoituksellisesti vaiennettuja näkökulmia ja parantaa tutkimuksen kohdehenkilöiden olosuhteita. (Lodico ym. 2006, 8-9; vrt. Denzin 2008, 318–319.)

Pragmatismi kuvataan näissä oppikirjoissa suuntauksena, joka painottaa käytännössä toimivien ratkaisujen löytämistä arkielämän ongelmiin. Pragmatisti ei ole ensisijaisesti kiinnostunut siitä, mitä taustafilosofiaa hänen käyttämänsä tutkimusmenetelmät edustavat, vaan keskiössä on itse tutkittava ilmiö ja siitä haluttava tieto. Tutkimusmenetelmät valitaan arvioimalla, millä menetelmillä tutkittavasta ilmiöstä on mahdollista saada käytännössä hyödynnettävää tietoa eli tutkimusasetelmat voivat usein olla mixed-methods -tyyppisiä. Painottaessaan käytännössä toimivien ratkaisujen löytämistä pragmatistinen tutkimus on sosiaalisesti, historiallisesti ja kulttuurisesti kontekstuaalista. (Lodico ym. 2006, 9, 11; Creswell 2007, 22–23; Teddlie & Tashakkori 2012; Johnson & Onwuegbuzie 2004; Saunders ym. 2012, 130, 140.)

Viitatuissa oppikirjoissa pragmatismi liitetään ensisijaisesti monimenetelmäiseen tutkimusmetodologiaan, koska niiden mukaan pragmatistit eivät ole kovinkaan kiinnostuneita tutkimuksen tieteenfilosofisista painotuksista (Lodico ym. 2006, 9; Creswell 2007, 22–23; Saunders ym. 2012, 130). Tämä tarkoittaa sitä, että he joko pitävät paradigmoja yhteismitallisina (ks. Kuhn 1962/1970; Raunio 1999, 51–53) tai he eivät pidä tieteenfilosofisia taustasi-toumuksia tärkeinä empiirisen tutkimuksen teossa. Olisi kuitenkin aliarvioivaa ja ristiriitaista leimata pragmatismi tieteenfilosofisena lähestymistapana vain joustavaksi ja käytännönläheiseksi tavaksi tehdä tutkimusta, koska sen kuitenkin todetaan pohjautuvan amerikkalaiseen filosofiaan (Lodico ym. 2006, 9). Oikeastaan näissä oppikirjoissa on tehty selkeä linjavalinta nimetä suuntaus pragmatismiksi, mutta termille tässä yhteydessä annetussa merkityksessä painottuu ennemminkin käytännönläheisyys kuin sen filosofinen merkitys.

Suuntauksen puolustajat ovat selkeästi huomioineet kritiikin pyrkiessään tiivistämään näkemystään hakemalla filosofisesta pragmatismista, ja erityisesti Peircen, Jamesin ja Deweyn ajatuksista perustaa mixed-methods -tyyppiselle metodologiselle otteelleensa (ks. Teddlie & Tashakkori 2012; Johnson &

Onwuegbuzie 2004). Luonnollisesti tätä päätöstä on myös kritisoitu (ks. Niggas 2004, 19). Pragmatismi on kuitenkin nykyisin elinvoimainen filosofinen lähestymistapa (Pihlström 2008, 24), jolloin sen tieteenfilosofisia perusteita on mahdollista ja tarpeellista jäsentää ymmärrettävään muotoon.

Pragmatismien tieteenfilosofisten lähtökohtien tarkempaa muotoilua

Pragmatismissa tieteenfilosofiset kysymykset ovat hyvin mielenkiintoisia, koska ne ovat hieman erilaisia painotuksiltaan teoreetikosta riippuen. Pragmatismien kehittäjä Charles Peirce korosti tieteellistä loogista menetelmää, jolla tiedeyhteisö korjaa jatkuvasti aiempia uskomuksiaan eli hän mielsi tutkimuksen itsekriittiseksi jatkuvasti itseään korjaavaksi prosessiksi, jonka tuloksena on ”lopullinen mielipide”, joka on siten mahdollisimman todenmukainen. Pragmatismi kuitenkin korostaa inhimillistä erehtyväisyyttä eli fallibilismia, jolloin saatu tieto voi olla aiempaa tietoa varmempaa, mutta kuitenkin aina epävarmaa ja koeteltavissa. Erehtymätöntä tietoa ei siis voi koskaan saada vaan tietoa voidaan aina korjata huomattessamme aiempien uskomustemme paikkansapitämättömyyden. (ks. Pihlström 2008, 32, 41; Miettinen 2008, 224; Niiniluoto 1984, 35.)

Peircen lähtökohtana on selvästi realistinen ontologia, mutta samalla hän kuitenkin tunnustaa inhimillisen toiminnan rajoitukset nähden, että lopullista totuutta on mahdoton saavuttaa. Pihlströmin (2008, 41–42) mukaan Peircen ajattelussa nousee esiin eräänlainen realismin ja idealismin välinen jännite, koska totuuden ja inhimillisen toiminnan erottamisesta huolimatta hän korosti ajattelua todellisuuden ja totuuden rakentajana.

Tätä ajatuskulkua jatkaessa pragmatistinen tieteenfilosofia pitää siis ihmismielestä riippumattoman maailman saavuttamista mahdottomana. William James ja erityisesti John Dewey etenivätkin teoretisoinneissaan Peirceä relativistisempaan suuntaan. Jamesin näkemys pragmatismista oli nominalistinen hänen painottaessaan totuuden olevan se, mikä on käyttökelpoista siihen uskovalle (Pihlström 2008, 27). Deweyn näkökulmasta todellisuus muovautuu naturalistisesti biologisten olentojen (mm. ihmisten) toimiessa vuorovaikutuksessa ympäristönsä kanssa. Kokemuksellisuus on tärkeässä välittävässä roolissa tässä näkemyksessä. Tietoisuus säätelee ja suuntaa ihmisen toimintaa ja sillä on kiinteä yhteys toimintaympäristöä muokkaavaan toimintaan. Toisaalta tietoisuus välittää ympäristön asettamat rajoitteet, jolloin sopeutumisen seurauksena käyttäytyminen muuttuu. Toiminnan ongelmat palautuvatkin tähän perussuhteeseen ihmisen ja tämän ympäristön välillä; kyse ei ole vain mielensisäisestä tai ulkoisesta tekijästä. Dewey vastusti kartesiolaiselle dualismille ominaisia dikotomioita pyrkien purkamaan näitä vakiintuneita rakenteita. Hänelle subjekti, objekti ja intersubjektiivisuus kietoutuvatkin erottamattomasti toisiinsa. (ks. Miettinen 1999, 32–33.)

Vaikka Dewey vastustikin kaikenlaisia jaotteluita, Pihlström (2008, 42) huomauttaa osuvasti, että on silti hyödyllistä muistuttaa realismin ja idealismin jännitteestä, jotta pragmatismi voitaisiin sijoittaa tieteenfilosofiselle kartalle. Pihlströmin mukaan pragmatistisessa katsantokannassa historialliseen realismikiistaan ei saada vastausta vaan ontologian ja epistemologian välinen ero hämärtyy (Pihlström 2008, 42, 49; vrt. Paavola & Hakkarainen 2008, 183–184). Miettisen (2008, 224–225) mielenkiintoinen esimerkki biotekniikan alalta valaisee tätä pragmatistista problematiikkaa osoittamalla, kuinka ihminen kykenee nykyteknologialla manipuloimaan organismien luonnollista kehitystä, mutta tälläkin on kuitenkin rajansa. Luonto ihmisestä riippumattomana tekijänä vastustaa ihmisen muokkausyrityksiä ja aiheuttaa ihmisen toiminnassa odottamattomia häiriöitä. Tässä katsantokannassa korostuukin ihmisen luomuksen ja luonnon suhteen ristiriitainen toisiinsa kietoutuva ykseys eli pragmatistisen käytäntöorientoituneen tieteenfilosofian muotoilu vaatii sekä realismin että relativismin kieltä. Täten on hyvin luontevaa, että tieteenfilosofisena lähestymistapana pragmatismi on positioitunut luonnontieteellisen ja ihmistieteellisen näkemyksen väliin eräänlaisena siltoja rakentavana keskitienä, joka hyväksyy niin realistiset kuin relativistisetkin piirteet (ks. Sirén 2010; Johnson & Onwuegbuzie 2004, 19).

Pragmatismi on kehittynyt Peircen alkuperäisestä filosofisesta tulkinnasta kohti yhteiskuntatieteellistä ja käytännöllistä suuntausta, jolloin myös sen tutkimusmetodologisia perusteita on syytä arvioida varsinkin, jos sitä aiotaan käyttää tieteenfilosofisen paradigman pohjana. Useita eri metodeja hyödyntävä monimenetelmäisyys on jo aiemmin todettu paradigman metodologisena perusratkaisuna. Tämä pohjautuu luonnollisesti ajatukseen siitä, että käytetään niitä menetelmiä, joilla saadaan tietoa valitun tutkimuskysymyksen ratkaisemiseksi. Pragmatismiin juuret huomioiden tällainen tutkimus ei kuitenkaan tarjoa valmiita täydellisiä ratkaisuja vaan tieto on aina historiallisesti sijoittunutta ja kehityksen myötä vanhenevaa eli lopulta keskeneräistä (vrt. Edwards 2007, 95–98).

Pragmatistisen tutkimuksen suhde teoriaan ja uuden luomiseen on abduktiivinen, joka on sekä induktiivista että deduktiivista päättelyä hyödyntävä välimuoto (ks. Tuomi & Sarajärvi 2013, 95). Abduktio on päättelymuotona heikko tarkoittaen sitä, että sen tarjoamat selitykset ovat uskottavia, mutta aina alustavia ja niitä täsmentämällä ja kehittelemällä luodaan uutta kehittyneempää tietoa (ks. Johnson & Onwuegbuzie 2004, 18; Teddlie & Tashakkori 2012, 781; Saunders ym. 2012, 144). Itse asiassa juuri Peirce kehitti abduktion tarkoittaen sillä ”hypoteesien ja selityksen hakemista joillekin, yleensä ongelmallisille ilmiöille” (Paavola & Hakkarainen 2008, 163–164). Paavola ja Hakkarainen (2008) johtavat mielenkiintoisella tavalla Peircen ajattelusta yhtäläisyyksiä nykyään voimistuneeseen hajautuneen kognition suuntaukseen, joka painottaa yhteisöllistä älykkyyden laajentamista. Vastaavasti myös Deweyn ajatukset kokemuksen yhteisöllisyydestä tarjoavat rakennusaineita teorian tarkempaan jäsentämiseen (Miettinen 1998, 33–34).

Pragmatistinen sotilaspedagoginen tutkimus kohdistuisi Deweyn reflektiivisen oppimisen mallin (ks. Miettinen 1998) mukaisesti konkreettisiin toimintakäytäntöihin ja -tapoihin pyrkien kehittämään niitä. Keskeistä tutkimusotteelle on Deweyn teoretisoinnin mukaisesti työhypoteesien muodostaminen ja niiden koettelu empiirisessä tutkimuksessa, mutta toisin kuin positivistinen tutkimus, tavoitteena ei ole kausaalisuhteiden löytäminen vaan kehittyneempien toimintakäytäntöjen keksiminen ja teoreettinen mallintaminen. Huomattavaa on, että Dewey painotti teoretisoinnissaan ajatuskokeiden lisäksi myös ongelmanratkaisuprosessissa esitettyjen työhypoteesien testaamista toteuttamalla niitä käytännössä. Ajattelu ei siis ollut Deweylle nojatuolitoimintaa vaan tarvittiin myös konkreettisia tekoja.

Deweyn teoriaa on pidetty David Kolbin kokemuksellisen oppimisteorian innoittajana. Oleellista on havaita terminologinen pieni, mutta erittäin merkittävä ero. Kolbin teoria perustuu kokemukselliseen (*experiential*) oppimisnäemykseen ja Deweyn kokeelliseen (*experimental*) toimintaan. Samanlaisista niin suomen- kuin englanninkielisestä kirjoitusasustaan huolimatta termit ovat teoreettisesti etäällä toisistaan (Miettinen 1998, 94).

Deweyn terminologiasta tulee väistämättä mieleen määrällinen kokeellinen tutkimusasetelma (ks. Lodico ym. 2006), mutta sisällöllisesti teorialla on huomattavasti tarkempi vastaavuus interventioita käyttävien tutkimusotteiden, kuten toimintatutkimuksen tai tarkemmin rajattuna kulttuurihistorialliseen toiminnan teoriaan pohjautuvan kehittävän työntutkimuksen kanssa (ks. Engeström 2005). Deweyn pragmatistisessa filosofiassa ja kulttuurihistoriallisessa toiminnan teoriassa on selkeitä yhtäläisyyksiä siitäkin huolimatta, että ne ovat kehittyneet toisistaan ilmeisen erillisinä suuntauksina (ks. Miettinen 2008, 213–216; Edwards 2007; vrt. Holma & Kontinen 2007, 96–99). Sotilaspedagogisestikin mielenkiintoista ja luontevaa olisi tukeutua metodologiassa kehittävän työntutkimuksen välineisiin. Jo pintapuolisesti tarkasteltuna kehittävän työntutkimuksen etenemisykli muistuttaa läheisesti Deweyn reflektiivisen oppimisen sykliä, sillä molemmat painottavat työhypoteesien merkitystä ongelman ratkaisussa (ks. Engeström 2005; Miettinen 1998).

Käytäntöparadigman tieteenfilosofisen paikan hahmottamista

Artikkelini tavoitteena oli tarkastella sotilaspedagogiikan tieteenfilosofista tasoa ja erityisesti laajentaa sen perustaa tieteen käytäntökäänteen myötä myös pragmatistiseen suuntaan. Uskoakseni tällainen ihmis- ja luonnontieteiden välistä siltaa rakentava ja dualismeja purkava tutkimussuuntaus on erittäin tervetullut ja tarpeellinen lisä sotilaspedagogiikan tutkimuskenttään.

Selkiyttääkseni hahmottelemani käytäntöparadigman perusteita koostin viressä olevan kuvion, jossa olen kuvannut luonnontieteellisen positivistisen paradigman, ihmistieteellisen tulkinnallisen paradigman ja käytäntöparadigman ideaalityypit, jotka edustavat kyseistä paradigmaa puhtaimmillaan. Kuvion muodostamisessa on hyödynnetty niin monimenetelmäisyyden kannattajien

esittämiä lähtökohtia kuin filosofisen pragmatismien analysoinnista esiin nousseita tekijöitä. Toki tällainen alustava tyypittelevä kategorisointi on ensisijaisesti teoreettinen ja altis kritiikille, mutta uskoakseni kuitenkin hyödyllinen hahmoteltaessa käytäntöparadigman perusteita.

	Luonnontieteellinen paradigma	Käytäntöparadigma	Ihmistieteellinen paradigma
Ontologia	Objektiivinen, tutkijasta riippumaton todellisuus Kausaalisuhteet	Objektiivinen, subjektiivinen ja intersubjektiivinen kietoutuneet yhteen Käytännöt, toimintatavat	Subjektiivinen, todellisuus rakentuu tulkitsijoiden käsityksistä Merkitykset, teemat ja prosessit
Epistemologia	Realistinen	Pragmatistinen	Relativistinen
Metodologia	Määrällinen Objektiivinen	Monimenetelmäisyys Interventiotutkimus	Laadullinen Tulkinnallisuus
Metodiikka	Standardoidut mittarit ja testit	Triangulaatio, iteratiivinen prosessi	Eksploratiivisuus, narratiivisuus
Suhde teoriaan	Deduktiivinen Teorioiden testaus	Abduktiivinen Teorioiden keksiminen ja kehittäminen	Induktiivinen Teorian muodostaminen
Arvojen vaikutus, aksiologia	Tutkimus arvovapaata	Tutkimus pyrkii kehittämään nykytilaa osallistujat huomioiden Tulkinta arvosidonnaista	Tutkija tunnistaa arvojen vaikutuksen tutkimukseen
Retoriikka	Persoonaton ja muodollinen kieli	Käytäntöjä kuvaavat käsitteet	Persoonallinen kieli, oma ääni kuuluvilla
Pyrkimys	Selittäminen Yleistäminen	Käytännön tutkiminen Empiirisesti perustellut havainnot, siirrettävyys	Ymmärtäminen Tilannesidonnaisuus, Ainutkertaisuus

Kuvio 2: Käytäntöparadigman sijoittuminen tieteenfilosofiseen kenttään.

Paradigmojen kehityksen myötä hahmottelemani käytäntöparadigma vaikuttaisi vakiinnuttavan paikkansa tieteenfilosofiseen kenttään. Tämän paradigman muotoutumiseen on monia syitä ja yksi niistä on varmasti sen ajankohtaisuus. Pragmatismi on nouseva filosofinen suuntaus, ja toisaalta tieteenfilosofisten paradigmojen rajat jatkavat avautumistaan etsien yhteisiä kohteita jyrkkien rintamalinjojen ylläpitämisen sijaan. Suuntaukselle merkittäviä rakennusaineita, kuten innovatiivisuutta ja uuden luomiskykyä, pidetään nykyään hyvin keskeisenä teoretisoituna tutkimusalana ihmis- ja yhteiskuntatieteiden parissa, jonka sovelluksia ovat esimerkiksi dialogiset oppimisteoriat (Paavola & Hakkarainen 2008) ja johtamisen innovaatioteoriat (Seeck 2008). Toisaalta syy käytäntöjen korostamisen nopeaan nousuun löytyy varmasti historiasta. Kuten on käynyt

ilmi, käytäntöä korostavien filosofisten suuntauksien juuret ulottuvat pitkälle 1800-luvun puolelle. Nykypäivän käytäntöparadigman rakennusaineita voikin ammentaa hyvin rikkaasta ja pitkästä historiasta. Miettinen, Samra-Fredericks ja Yanow (2009) huomauttavat osuvasti jo artikkelinsa nimessä, että kyseessä on enemmän *undelleenpaluu* (re-turn) kohti käytäntöjä kuin uusi asia.

Käytäntöparadigma on kuitenkin edelleen selkeästi rakentumisvaiheessa sen etsiessä tarkkaa muotoaan toisaalta filosofisesta pragmatismista ja toisaalta ihmis- ja luonnontieteellistä metodologiaa syntetisoiden. Esimerkiksi Niglas (2004, 18–19) ei pidä mielekkäänä käyttää pragmatismia mixed-methods-tutkimuksen filosofisena viitekehyksenä, koska hän pitää laadullista ja määrällistä tutkimusta ennemminkin jatkumona. Osin tämän kritiikin vuoksi pyrin rakentamaan paradigmaa filosofisen pragmatismien lähtökohdista ja myös laajensin sen metodologiaa interventiotutkimuksen suuntaan, joka vaikuttaisi hyvin luontevalta.

Mielenkiintoisesti Niglasin (2004) väitöskirjassa pragmatismi on paikannettu kasvatustieteen kartalle osaksi jälkipositivismia ja sen pohjalta tehdyssä suomalaisessa yhteisartikkelissa (Heikkinen ym. 2005) suuntaus on sijoitettu osaksi kriittistä teoriaa. Pragmatismiin kuuluu rakennusaineita niin realismista kuin marxilaisuudestakin, mikä aiheuttanee tällaista erimielisyyttä sen paikantamisessa tieteenfilosofiselle kartalle. Myönteistä on tietenkin se, että pragmatismi on ylipäätään sijoittunut kartalle ja itse asiassa Niglasin (2004) alkuperäinen paikannus on lähellä tässä esitettyjä näkökulmia. Ainoa tapa jatkaa suuntauksen kehitystä on osallistua suuntausten väliseen ja sisäiseen dialogiin rakentavasti, ja taas toisaalta tehdä empiiristä tutkimusta tämän paradigman tarjoamissa puitteissa (Johnson & Onwuegbuzie 2004, 22). Enenevissä määrin käytäntöjen tutkimiseen keskittyessään sofilaspedagogiikka tarjoaa tähän erinomaisia mahdollisuuksia (ks. Mäkinen 2009, 99).

On mielenkiintoista, että käytäntöä korostava suuntaus on nimetty kolmanneksi metodologiseksi liikkeeksi. Suuntausta ollaan siis sovittelemassa kolmanneksi paradigmaksi ihmis- ja luonnontieteellisten paradigmojen väliin kuten itsekin selkeyden vuoksi tein. Vaikuttaisi siltä, että käytäntöjä korostava suuntaus on joidenkin mielestä syrjäyttämässä kriittisen paradigman kolmannen paradigman paikalta. Nykyisessä hyvinvointiyhteiskunnassamme on tietenkin syytä kysyä, kuinka ajankohtaisia voimaannuttamiseen ja vapauttamiseen pyrkivät radikalisoituneet kasvatussuuntaukset (esim. Paulo Freire) ovat laajemmassa mittakaavassa. Avoimen ideologisen painotuksen sijaan mielenkiinto on siirtynyt kohti käytännön toiminnan analysointia. Valtionhallintoa myöten painotetun oppivan organisaation viitekehyksessä käytäntöpohjainen tutkimus on usein suuntautunut työhön ja sen organisointitapojen kehittämiseen irtautuen sen marxilaisista kapitalismin ristiriitoja korostavista juuristaan.

Toisaalta kriittisellä teorialla on paikkansa mainitsemassani amerikkalaisessa paradigma-jaottelussa, mutta siinäkin suuntauksesta puhutaan monikossa. Kriittinen teoria muuttaneekin yhteiskunnallisen kehityksen myötä muotoaan.

Osiltaan se on varmasti sulautunut ihmistieteelliseen tutkimukseen huomattavan samanlaisten lähtökohtiensa vuoksi (ks. Heikkinen ym. 2005, 344) ja sen monet eri suuntaukset ovat hajanaisia, kun taas käytäntöä korostavat suuntaukset selkeästi pyrkivät osoittamaan elinvoimaisuutensa tiivistämällä suuntauksensa perustaa. On kuitenkin selvää, että radikalisoituneet suuntaukset ovat edelleen vahvasti mukana nykyään käytävässä paradigmakeeskustelussa ja paradigmojen liike jatkuu tulevaisuudessakin (ks. Denzin 2008).

Tämä artikkeli on ymmärrettävä ennen kaikkea keskustelunavauksena, jolla on pyritty hahmottelemaan luonnon- ja ihmistieteellisen paradigman välille sijoittuvaa filosofiseen pragmatismiin pohjautuvaa käytäntöparadigmaa. Tällainen paradigma vaikuttaisi olevan muotoutumisvaiheessa ja sen perusteiden selkiyttämiseksi tarvitaan runsaasti jatkotutkimusta. Tässä vaiheessa suhtautuminen sen tieteenfilosofiin perusteisiin on ilmeisen ristiriitaista ja toisaalta niiden muotoutumiseen vaikuttaa myös se, kenen pragmatistisen teoreetikon ajattelua käytetään niiden perustan muodostajana.

Vaikuttaa ilmeiseltä, että 1980-luvulla alkanut paradigmakeeskustelu on edelleen käynnissä, mutta se on vain muuttanut muotoaan. Tämä artikkeli tuo oman osuutensa tähän keskusteluun erityisesti sotilaspedagogiikan viitekehyksessä, mutta tarkoitukseni on ensisijaisesti kehittää sotilaspedagogista tutkimusta, ei aiheuttaa Denzinin (2008, 320) tarkoittamaa ”postmodernia paralyysiä”, jossa käytännön tutkimuksen sijaan keskitytään ainoastaan tutkimuksesta kirjoittamiseen ja teoretisointiin. Ajautumatta syvemmin tähän kiistaan sotilaspedagogiikka tulee nähdä ennen kaikkea siltoja rakentavana tieteenä, ei niitä rikkovana (ks. Mäkinen 2009). Tämä artikkeli tarjoaakin yhden tuoreen lähestymistavan huomioitavaksi sotilaspedagogiikan piirissä käytävässä tieteenfilosofisessa keskustelussa ja empiirisessä tutkimuksessa, ei suinkaan ainoata oikeata vaihtoehtoa.

Lähteet

Bergman, M. 2008. Retoriikan merkitys – Peircen pragmatistinen semiotiikka ja viestinnän tutkimus. Teoksessa E. Kilpinen, O. Kivinen & S. Pihlström (toim.) *Pragmatismi filosofiassa ja yhteiskuntatieteissä*. Helsinki: Gaudeamus, 133–161.

Creswell, J. W. 2007. *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Traditions*. Second Edition. California: Sage Publications.

Denzin, N. K. 2008. *The New Paradigm Dialogs and Qualitative Inquiry*. International Journal of Qualitative Studies in Education. Vol. 21 (4), 315–325.

Dewey, J. 1997/1916. *Democracy and Education*. New York: The Free Press.

- Edwards, A. 2007. An Interesting Resemblance: Vygotsky, Mead and American Pragmatism. Teoksessa H. Daniels, M. Cole & J. Wertsch (eds.) *The Cambridge Companion to Vygotsky*. Cambridge: Cambridge University Press, 77–100.
- Engeström, Y. 1987. *Learning by Expanding: an Activity-theoretical Approach to Developmental Research*. Helsinki: Orienta-Konsultit.
- Engeström, Y. 2005. *Developmental Work Research: Expanding Activity Theory in Practice*. Berlin: Lehmanns Media.
- Fontrodona, J. 2002. *Pragmatism and Management Inquiry. Insights from the Thought of Charles S. Peirce*. Lontoo: Quorum.
- Guba, E. G. & Lincoln, Y. S. 1998. Competing Paradigms in Qualitative Research. Teoksessa N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (toim.) *The Landscape of Qualitative Research*. London: SAGE publications, 105–117.
- Heikkinen, H. L.T., Huttunen, R., Niglas, K. & Tynjälä, P. 2005. *Kartta kasvatustieteen maastosta*. Kasvatus 36 (5), 340–354.
- Heron, J. & Reason, P. 1997. *A Participatory Inquiry Paradigm*. Qualitative Inquiry, 3 (3), 274–294.
- Holma, K. & Kontinen, T. 2007. Filosofinen realismi ja oppimisteoreettinen konstruktivismi toiminnan teoriassa. Teoksessa P. Kalli & A. Malinen (toim.) *Konstruktivismi ja realismi*. Aikuiskasvatuksen 45. vuosikirja. Vantaa: Dark Oy, 83–106.
- Johnson, R. B. & Onwuegbuzie, A. J. 2004. *Mixed Methods Research: A Research Paradigm Whose Time Has Come*. Educational Researcher, Vol. 33 (7), 14–26.
- Kalli, P. & Malinen, A. (toim.) 2005. *Konstruktivismi ja realismi*. Aikuiskasvatuksen 45. vuosikirja. Vantaa: Dark Oy.
- Kuhn, T. S. 1962/1970. *The Structure of Scientific Revolutions*. Third Edition with a Postscript. Chicago: The University of Chicago Press.
- Lodico, M. G., Spaulding, D. T. & Voegtle, K. H. 2006. *Methods in Educational Research: From Theory to Practice*. San Fransisco: Jossey-Bass.
- Miettinen, R. 1998. *Miten kokemuksesta voi oppia? Kokemus ja reflektiivinen ajattelu John Deweyn toiminnan filosofiassa*. Aikuiskasvatus 18 (2), 84–97.

Miettinen, R. 1999. *Kokemuksen käsite John Deweyn filosofiassa ja sen merkitys opetukselle*. Kasvatus 30 (1), 31–39.

Miettinen, R. 2008. Toiminnan käsite pragmatismissa ja kulttuurihistoriallisessa toiminnan teoriassa. Teoksessa E. Kilpinen, O. Kivinen & S. Pihlström (toim.) *Pragmatismi filosofiassa ja yhteiskuntatieteissä*. Helsinki: Gaudeamus. 209–230.

Miettinen, R., Samra-Fredericks, D. & Yanow, D. 2009. *Re-Turn to Practice: An Introductory Essay*. Organization Studies 30 (12), 1309–1327.

Mäkinen, J. 2006. *The Learning and Knowledge Creating School: Case of the Finnish National Defence College*. Helsinki: Edita Prima.

Mäkinen, J. 2009. Sotilaspedagogiikka tieteiden ja käytännön kentässä. Teoksessa J. Toiskallio & J. Mäkinen. *Sotilaspedagogiikka: Sotiluuden ja toimintakyvyn teoriaa ja käytäntöä*. Maanpuolustuskorkeakoulu. Johtamisen ja sotilaspedagogiikan laitos. Julkaisusarja 1: No 3/2009 Helsinki: Edita Prima Oy, 81–111.

Mäkinen, J. 2011. Muuttuvat puolustusvoimat – Muuttumaton sotiluus? Teoksessa *Tiede ja Ase 69*. Suomen sotatieteellisen seuran julkaisuja. Helsinki, 79–95.

Mäkinen, J. 2012. *Networked company activities – the case of a Kymi company*. A paper presented at the 28th EGOS Colloquium 6.7.2012. Helsinki.

Mäkinen, J. 2013. *Bridged networked Defence Forces' company activities*. A paper presented at the 29th EGOS Colloquium 4.7.2013. Montreal.

Mäkinen, J. & Pekkarinen, O. 2013. Ammattialiuupseeri: ammattikoulutettava vai asevelvollisten kouluttaja? Teoksessa *Tiede ja Ase 71*. Suomen sotatieteellisen seuran julkaisuja. Helsinki, 110–117.

Niglas, K. 2004. *The combined use of Qualitative and Quantitative Methods in Educational Research*. Tallinn Pedagogical University. Dissertations on Social Sciences. Tallinna: TPU Kirjastus. Lyhyt versio saatavissa osoitteesta: <http://www.ear.ee/e-rmtk/sotsiaalt.htm>. Viitattu 26.6.2014.

Niiniluoto, I. 1984. *Tiede, filosofia ja maailmankatsomus*. Keuruu: Otavan painolaitokset.

Nonaka, I. & Zhu, Z. 2012. *Pragmatic strategy. Eastern wisdom, global success*. Cambridge: Cambridge university press.

Paavola, S. & Hakkarainen, K. 2008. Pragmatistinen välittyneisyys uuden luomisen perustana. Teoksessa E. Kilpinen, O. Kivinen & S.

Pihlström (toim.) *Pragmatismi filosofiassa ja yhteiskuntatieteissä*. Helsinki: Gaudeamus, 162–184.

Pihlström, S. 2008. Pragmatismi filosofisena perinteenä. Teoksessa E. Kilpinen, O. Kivinen & S. Pihlström (toim.) *Pragmatismi filosofiassa ja yhteiskuntatieteissä*. Helsinki: Gaudeamus, 21–51.

Pulkka, A-T. (toim.) 2010. *Orientaatiot, toimintakyky ja sitoutuminen. Valinnoista ja mittaamisesta sotilaskoulutuksessa*. Maanpuolustuskorkeakoulun Johtamisen ja sotilaspedagogiikan laitoksen julkaisusarja 3 – Työpaperereita Nro 4. Helsinki: Edita Prima Oy.

Pulkka, A-T. (painossa) 2014. *Measurement in military pedagogy*. Maanpuolustuskorkeakoulu. Johtamisen ja sotilaspedagogiikan laitos. Helsinki.

Raunio, K. 1999. *Positiivismi ja ihmistiede. Sosiaalitutkimuksen perustat ja käytännöt*. Tampere: Tammer-Paino Oy.

Saunders, M., Lewis, P. & Thornhill, A. 2012. *Research Methods for Business Students*, 6th Edition. Essex: Pearson Education Limited.

Seeck, H. 2008. *Johtamisopit Suomessa: Taylorismista innovaatioteorioihin*. Helsinki: Gaudeamus.

Sirén, T. 2010. "Verum est Ipsum Factum" – True is what has been made as such. *Journal of Military Studies*. Vol. 1 (1), 1–43.

Suoranta, J. 2009. Kasvatustieteen neljä metodologista käännettä. Teoksessa A. Kivelä & A. Sutinen (toim.) *Teoria ja traditio. Jublakirja Pauli Siljanderille*. Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatusalan tutkimuksia 42, 253–274.

Teddle, C. & Tashakkori, A. 2012. *Common "Core" Characteristics of Mixed Methods Research: A Review of Critical Issues and Call for Greater Convergence*. *American Behavioral Scientist* 56 (6), 774–788.

Toiskallio, J. (toim.) 1996. *Tietoyhteiskunnan koulutuskulttuuri. Sotilaspedagogisen tutkimusohjelman suuntaviivoja*. Maanpuolustuskorkeakoulu. Koulutustaidon laitos. Julkaisusarja 2 N:o 3. Helsinki: Oy Edita Ab.

Toiskallio, J. 2009. Toimintakyky sotilaspedagogiikan käsitteenä. Teoksessa J. Toiskallio & J. Mäkinen. *Sotilaspedagogiikka: Sotiluuden ja toimintakyvyn teoriaa ja käytäntöä*. Maanpuolustuskorkeakoulu. Johtamisen ja sotilaspedagogiikan laitos. Julkaisusarja 1: No 3/2009 Helsinki: Edita Prima Oy, 48–76.

Toiskallio, J. & Mäkinen, J. 2009. *Sotilaspedagogiikka: Sotiluuden ja toimintakyvyn teoriaa ja käytäntöä*. Maanpuolustuskorkeakoulu. Johtamisen ja sotilaspedagogiikan laitos. Julkaisusarja 1: No 3/2009 Helsinki: Edita Prima Oy.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2013. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. 11., uudistettu laitos. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Töttö, P. 2000. *Pirullisen positivismin paluu: laadullisen ja määrällisen tarkastelua*. Tampere: Vastapaino.

Huomioita ruumiillisuuden merkityksestä sotilaan toimintakyvyn kannalta

Virpi Lehtinen

Tehtävä

Tämä kirjoitus pyrkii luomaan pohjaa vuoropuhelulle ruumiillisuuden kokemuksellisen ulottuvuuden merkityksestä sotilaan identiteetin, ja sitä kautta sotilaallisen toimintakyvyn kehittämisen ja tutkimisen kannalta. Esittelen ensin professori Jarmo Toiskallion näkemyksen ruumiillisuuden merkityksestä sotilaan toimintakyvyn teoriassa. Toiseksi esittelen lyhyesti kokonaisvaltaisen ja länsimaisen filosofian peruskäsitteistöä poikkeavan ruumiillisuus- ja subjektikäsitteiden. Dualismeihin asettumaton ja yksilöllisen ja yhteisöllisen yhdistävä käsitys kokemuksellisesta ruumiillisuudesta löytyy ruumiinfilosofiasta. Kolmanneksi näytän yhden empiirisen tutkimuksen ideoiden ja havaintojen kautta esimerkin siitä, miksi koettu ruumiillisuus ja sen tutkiminen on kiinnostavaa ja relevanttia sotilaan identiteetin rakentumisen ja toimintakyvyn kannalta.

Toimintakyky, toiminta ja ruumiillisuus Toiskallion mukaan

Artikkelissaan ”Kohti sotilaan toimintakyvyn teoriaa” sotilaspedagogian professori (emer.) Jarmo Toiskallio esittää, että sotilaspedagogikassa tarvitaan kokonaisvaltaista ymmärrystä toimintakyvystä suppeamman suorituskyvyn idean rinnalle tai sen perustaksi (Toiskallio 1998, 161). Sotilaan toimintakyky, ja sen tutkimus, koostuu hänen mukaansa seuraavista neljästä ulottuvuudesta. Fyysinen ulottuvuus koostuu ruumiinkuvasta, joka on käsitys omasta kehosta sekä sen mahdollisuuksista ja rajoituksista. (Ibid. 177). Fyysinen ulottuvuus sisältää biologisten toimintojen jatkuvuuden ylläpitämisen sekä toimii perustana psyykkisille funktioille (ibid. 181). Psykykinen ulottuvuus sisältää havaintojen teon, informaation käsittelyn, muistin ja tunteet. Sosiaaliseen ulottuvuuteen kuuluu käsitys itsestä suhteessa toisiin ihmisiin, ihmissuhteet, vuorovaikutus sekä yhteenkuuluvuuden tunne. Eettis-moraaliseen ulottuvuuteen kuuluu moraalitietoisuus, oikeudentaju ja vastuuntunne; yhtäältä suhteet toisiin ihmisiin ja toisaalta käsitys yhteisesti jaetuista moraalisäännöistä. (Ibid. 177.) Toiskallio korostaa persoonallisuuden dynaamista luonnetta sekä perustavien motivaatio- ja tunneprosessien sekä arvojen ja uskomusten huomioimisen merkitystä toimintakyvyn kannalta (ibid. 163).

Sotilaan toimintakyky eroaa kenen tahansa kansalaisen arjen ja työskenteilyn edellyttämästä toimintakyvystä siinä, että tavoitteena on toimintakyky normaalista poikkeavissa sota-, taistelu- tai kriisitilanteissa. Sotilaan toimintakyvyn kehittämismahdollisuuksien tutkiminen on sotilaspedagogiikan alaa ja sotilaskoulutuksen tehtävänä on soveltaa käytäntöön sotilaspedagogiikan

tutkimustuloksia. Toiskallion mukaan viime kädessä tarkoitus on turvata demokraattisen yhteiskunnan toiminta sekä sen tärkeinä pitämät arvot. (Ibid. 162) Näiden turvaamisen kannalta on etu, jos sotilaan ja joukkojen toimintakyky on optimaalinen ja siten takaa parhaan mahdollisen taistelukykyyn: viimekätisenä, toiminnan luonteen määrittämänä päämäärä on voitto (ibid. 170).

Toiskallion mukaan toimintaa ei tule ymmärtää joko mielen aktiviteetiksi tai fyysisiksi suorituksiksi. (Ibid. 163, 165). Toiskallio toteaa, ettei länsimaisen filosofian alkujuurilta periytyvä sielu-ruumis-dualismi edistä sen paremmin toiminnan kuin toimintakykyyn luonteen ymmärtämistä. Toiskallio toteaa, että ”ruumiillinen kokemus tulisi asettaa keskeiselle sijalle puhuttaessa havaitsemisesta ja merkitysten antamisesta tapahtumille”. Toiminta tulee ymmärtää sen sosiaalisessa ja yhteisöllisessä kontekstissa. Toiskallio korostaa, että toiminnan kannalta perustava havaitsemisen kyky ja taito perustuu jaettuuihin merkityksiin. (Ibid.164) Tätä ideaa valaisee se seikka, ettemme ”vain havaitse jotakin kohdetta vaan havaitsemme sen aina joksikin. Esimerkiksi koulutettu tiedustelija havaitsee maastossa kulkevan laitteen hyvinkin tarkoin juuri tietynlaiseksi panssarivaunuksi. Hänelle syntyy myös nopeasti ajatus siitä, mitä hänen on havainnollaan tehtävä.”(ibid. 164)

Toiskallio kyseenalaistaa myös dualismin, jonka mukaan toiminta ymmärretään joko toimijan tai yhteisöllisten rakenteiden aktiviteetiksi. Toiskallion mukaan sotilaan toimintakykyä tutkittaessa toiminta näyttää yhtäältä yksilön ajatuksista ja tunteista käsin motivoituvaksi että toisaalta kollektiivisista rakenteista, sotilaan tapauksessa ”sotilasyhteisön normeista ja organisaation vaatimuksista, odotuksista ja käytännöistä käsin motivoituvaksi”. (Ibid. 164) Toiskallio korostaa, että sotilaan toimintakyky on ”yksilön henkilökohtaista valmiutta toimintaan” eli toisin sanoen, se merkitsee ”valmiutta olla osallinen yhteisessä toiminnassa”. (Ibid. 165)

Ruumiillisuus on fyysisyydeksi ja ruumiinkuvaksi nimettynä sisällytetty toimintakykyyn yhtenä sen ulottuvuutena. Toiskallio esittää, ettei ruumiillisuus toiminnan näkökulmasta käsin ymmärrettynä tunnu asettuvan kahtiajako-ajatteluun, vaan se tulisi ymmärtää ikään kuin ”käyttöliittymänä tajunnan ja kokemuksen välissä” (Ibid. 163). Toiskallio kritisoi myös implisiittisesti ideaa vain instrumentalistisesti ymmärrettystä ruumiillisuudesta suppeasti mitattavien suureiden kautta ymmärrettynä (suorituskyky).

Kokemuksellisuus esiintyy artikkelissa tiedon ja taidon ajassa tapahtuvana, aiempiin kokemuksiin nojaavana ja niitä kehittäväenä (Ibid.173). Artikkelissa toimintakykyyn kehittäminen nähdään ”merkityksen muodostamisena, käytännössä elettyjen kokemuksen merkityksellistämisenä sekä merkitysten rikastamisena” (ibid. 175).

Koettu ruumiillisuus

Filosofinen perinne on pitänyt ruumiillisuutta paitsi sielusta erotettuna, niin myös sielullisuudelle alisteisena ja sitä alempiarvoisena tai sivuuttanut sen lähes kokonaan tutkimuskohteena (Taipale 2013). Saksalaisen Edmund Husserlin aloittama ja muun muassa ranskalaisen Maurice Merleau-Pontyn edelleen kehittämä ruumiinfenomenologia on poikkeus, joka esittää, että ajatusten (ja tekojen) subjekti on olennaisesti ruumiillinen. Ruumiinfenomenologia on sekä tutkinut ruumiillisuutta että kritisoinut filosofian perinnettä, joka on käsittänyt ruumiin esineenä muiden joukossa, vaikka tämä on vain osatotuus ruumiillisuudesta. Ruumiinfenomenologia on osoittanut, että tälläkin käsitteellistämisen tavalla on juurensa ensimmäisen persoonan eletyssä kokemuksessa, jonka filosofinen perinne on ohittanut ja leimannut ”subjektiivisen”, i.e. filosofisen tutkimuksen piiriin kuulumattomaksi alueeksi. (Tähän ideaan merkityksenrakentumiseen olennaisesti sisältyvästä (inter)subjektiivisestä Toiskalliokin viittaa puhuessaan havainnosta, ks. yllä.) Klassisen, husserlilaisen fenomenologian perinne katsoo, että vain subjektiivisen huomioimalla ja sen tuntemalla voimme tavoitella ja muodostaa jaettujen merkitysten aluetta, eli intersubjektiivista tai objektiivista, mahdollisimman täydesti.

Yksi ruumiillisena subjektina olemisen aspekti on siis se, että olemme maailmassa muiden olioiden joukossa ja heidän havaittavissaan. Voimme kuitenkin havaita vain toisten ruumiit tarkkarajaisina ja olionomaisina, kolmannen persoonan näkökulmasta käsin, emme omiamme. Kokemus omasta ruumiista avautuu ennen muuta ensimmäisen persoonan perspektiivistä käsin ja on kokemuksellisena enemmän tai vähemmän hämärä ja ei-tarkkarajainen. Kokemus omasta ruumiista kytkeytyy toki kolmannen persoonan näkökulman mukanaan tuomaan sosiaaliseen aspektiin. Ennakkoluulottoman havainnon näkökulmasta oma ruumis ei myöskään pelkisty tietoisuuden käytössä olevaksi välineeksi suorittaa ja tehdä, vaan me olemme ruumiimme: instrumentinomaisuus on vain yksi ruumiillisuuden aspekti. Kokemukselle omasta ruumiista on ominaista se, että jos emme erityisesti keskity siihen huomiotamme, niin se toimii taustana kokemuksille, teoille ja ajattelulle tulematta itse ajattelun kohteeksi. Husserlin mukaan ensimmäisen persoonan perspektiivi ruumiillisuuteen on edellytys sille, että voimme havaita toiset ruumiilliset subjektit elettyinä ja kokevina, tahtovina, itsen kaltaisina, ja näin muista olioista, kuten eläimistä tai elottomista olioista poikkeavina. Näin oman ja toisen ruumiillisuuden merkityksen rakentuminen on monisäikeisesti ja monitahoisesti kytköksissä toisiinsa. Yhtäältä kyse on kaikkia inhimillisiä ruumiillisia subjekteja koskevista universaaleista piirteistä (kädellisyys, pystyasento), toisaalta kyse on yksittäisten ruumiillisten subjektien ainutkertaisista, persoonallisista piirteistä.

Ruumiillisia subjekteja ja heidän yhteenliittymiään on ruumiinfenomenologian perinteessä tutkittu ja kuvattu ontologis-metodologisen eksistentiaalisen tyylin käsitteen avulla. Eksistentiaalinen tyyli rakentuu ruumiillisena, affektiivisen (tunteisiin liittyvänä) sekä henkisenä (arvot ja arvostukset mukaan lukien). Lisäksi se rakentuu suhteessa itseen, toisiin ja maailmaan. Olennaista on, että

kuten Toiskallion kuvaama persoonallisuus, niin myös eksistentiaalinen tyyli on muuttuva ja dynaaminen. Lisäksi se on avoin, ajallinen ja rakentuu suhteessa toisiin inhimillisiin ja epäinhimillisiin eksistentiaalisiin tyyliin. Eksistentiaalinen tyyli kattaa paitsi liikkumisen ja tekemisen tavan, niin myös eleet, ilmeet, asennot, puheen, kirjoituksen ja näiden ilmaisemat asenteet. Eksistentiaalinen tyyli merkitysrakenteena on suhderakenne, ei oliomainen rakenne. Pysyvän ja ikuisen olemuksen sijaan kyse on avoimesta ja dynaamisesta olemuksesta joka rakentuu muuttuvissa suhteissa, joiden (osa)merkitykset voivat muuttua, pysyä samana tai osittain muuttua ja osittain pysyä samana. (ks. Lehtinen 2014a; 2014b; 2014c.)

Sotiluuden merkityksen rakentumisen kannalta (itselle, oman yhteisön jäsenille, toisille) relevantteja, sotilaan eksistentiaalisen tyylin tai dynaamisen (ammatti-)identiteetin rakennetekijöitä ovat ainakin a) (mies)persoonan ainutkertainen, yksilöllinen eksistentiaalinen tyyli, b) Kyseisen ammattikunnan normeista ja organisaation käytännöistä ja vaatimuksista käsin muokkautunut olemisen tyyli. Sotilaan olemisen tyyli näyttää rakentuvan ennen kaikkea (yhdessä) liikkumisen ja tekemisen kautta. Sotilaallisessa tekemisen tavassa, tai ainakin sen ideaalimuodossa, painottuu optimaalinen funktionaalisuus suhteessa asetettuihin tavoitteisiin ja asetettujen tavoitteiden määrätietoinen tavoittelu jopa oman hengen menettämisen uhalla. Tällaista toimintaa tukee etäisyyden ottaminen yksilöllisyyttä ilmaisevista ruumiillisuuden muodoista ja ruumiillisuudesta ja pyrkimys ulkoisen olemuksen, käyttäytymisen ja toiminnan yhdenmukaistamiseen. Armeijainstituutio ja sotilasidentiteetti rakentuvat viime kädessä taistelemisen ja voiton päämäärästä käsin (Toiskallio 1998, 170). c) Sekä (mies)persoonan tyyli että sotilaana olemisen tyyli ovat perinteisesti langenneet suurelta osin yhteen miehisen olemisen tyylin kanssa. Sotilasidentiteetti ja toimintamuodot on perinteisesti juurrutettu miehiin ruumiillisuuden muotoihin. (Samalla on konkreettisten käytäntöjen kautta yhdenmukaistettu miehistä ruumiillisuutta sekä muokattu käsitystä miehisen ruumiillisuuden ideaalimuodosta). Ruumiinfenomenologian katsantokannalta miehisyyttä ei kuitenkaan pidä ymmärtää muuttumattomana ja ajattomana ”olemuksena” vaan kyse on yksittäisten ja yhteisöllisten miehisten tyylien ja niiden elementtien välisinä suhteina muodostuvasta avoimesta, dynaamisesta ja muuttuvasta miehisyydestä.

Yhteisöllis-yksilöllinen sotilasruumiillisuus

Vain harvat tutkimukset ovat nostaneet esille ruumiillisuuden yhtenä keskeisenä ensimmäisen persoonan näkökulman motivaatiotekijänä sotilaan identiteetin rakentumisessa, ja kytkeneet sen institutionaalis-organisatorisiin käytäntöihin. Löytyy kuitenkin joitakin tutkimuksia, joissa yksilöllis-yhteisöllisen sotilasruumiillisuuden muokkaamista liikkeen kautta ja tuon muokkaamisen käytäntöjä, niiden syntyä ja yhdenmukaistumisen prosessia on tutkittu. Eräät tutkijat ovat myös yhdistäneet ruumiillisuuden muokkaamisen käytäntöjä

armeijainstituution keskeisiin haasteisiin. Näitä ovat muun muassa taistelutilanteen kaotettavuuden hallinta etukäteen valmistautumisen avulla (sotilaat), yhteistoiminnan hiominen parhaalla mahdollisella tavalla sekä ryhmän yhtenäisyyden ja joukkojen ennakoitavuuden lisääminen ja hallinta (johtajat).

Otan esimerkiksi William McNeillin teoksen *Keeping in time together* (1995) kuvauksen yksilöllis-yhteisöllisestä sotilasruumiillisuudesta sekä hänen teesinsä. Teesi on: "Lihasten liikuttaminen rytmisesti ja äänen tuottaminen lujittaa ryhmän keskinäistä solidaarisuutta muuttamalla inhimillisiä tunteita." Yhdessä samassa rytmissä liikkuminen "tasoittaa kitkaa ja lujittaa toverillisiä tunteita osallistujien keskuudessa" (McNeill 1995, 4). McNeillin oman kokemuksen tuottamaa tutkimuksellista intuitiota tukee hänen löytämänsä (paikoin tosin vain fragmentaarinen) sota- ja metsästystanssitieto, kuvat ja harvat kuvaukset yhteisestä rytmisestä liikehännästä ja äänen tuottamisesta sekä tieto näiden institutionaalisista muodoista eri ympäristöissä (työ, armeijat, uskonnolliset rituaalit).

McNeill kuvaa kokemusta ja identiteetin muodostuksen prosessia, jossa yksilöllinen ja yhteisöllinen sekä kehollinen ja affektiivinen (tunteisiin liittyvä) yhdistyvät. Aiheena on McNeillin kokemus sulkeisharjoituksista vuodelta 1941. McNeill kertoo, että "marssiminen pölyisellä, sorapäällysteisellä alueella Texasin tasangolla [...] hyödyttömämpää harjoitusta on vaikea kuvitella. 1900-luvun sodankäynnin huomioon ottaen sotajoukkojen liikkuminen selustassa perustui kuorma-autoille ja rautateille. Sulkeisjärjestyksessä marssiminen kiväärien ja konekivääreiden ulottuvilla olisi itsemurha. Asianosaiset tajusivat nämä yksinkertaiset tosiasiat, silti harjoittelimme, tunti tunnin jälkeen, liikkuen sopusoinnussa joukkona huudettujen käskyjen mukaisesti, kuumassa auringossa hikoillen, ja välillä marssiessamme tahdissa huutaen: Yksi! Kaksi! Kolme! Neljä!". Käytännön aseharjoitukset olivat mahdottomia, kun riittävä välineistö puuttui. Harjoitusten mielekkyyttä perusteltiin sanomalla, että "näin tehdään sotilaita" (ibid.1).

McNeillin kuvaa sulkeisharjoitusten kokemuksellisia vaikutuksia näin: "Muitan tunteen kaikkialle leviävästä hyvänolon tunteesta; erityisesti oudon tunteen henkilökohtaisesta laajentumisesta; eräänlaisesta laajentumisesta, elämää suuremmaksi tulemisesta yhteisessä rituaalissa. [...] Rivakka liikkuminen sopusoinnussa toisten kanssa riitti siihen, että tunsimme onnistuneemme tyytyväisenä yhdessä liikkumisesta, ja olimme epämääräisen tyytyväisiä maailmaan ylipäätään." (Ibid. 2) Toki McNeill tiedostaa, ettei jokaisen asevelvollisen kokemus kenttäharjoituksista vastaa "miellyttävyydessään" hänen omaansa, muttei katso tämän vastaesimerkin kumoavan teesiään.

McNeillin mukaan sulkeisharjoitusten emotionaalinen vaikutus löytyy jo arkaaisemmista kokemuksista muinaisilta ajoilta, jolloin tanssittiin yhdessä, aluksi tulien ympärillä ja sitten yhä hienostuneemmissa ja eriytyneemmissä muodostelmassa ja erilaisia tarkoituksia varten. Hengissä selviäminen joukkokoheesion ja metsästäjän tarkentumisen myötä kohentui kun yhteisissä rituaalisissa

tansseissa toistettiin kinesteettisesti miten oli toimittu ja hahmoteltiin miten ensi kerralla toimittaisiin. McNeillin mukaan ryhmät, jotka pysyivät yhdessä, tavoitellen yhteistä hyvää menestyivät pyrkimyksissään muita paremmin. Tätä ”reseptiä” ovat McNeillin mukaan hyödyntäneet monet ihmiskunnan historian käännteiden kannalta ratkaisevat instituutiot. Näitä ovat muun muassa Rooman ja Kreikan armeijat, kuningas Morits Oranialaisen voitokkaat sotajoukot, Ludvig XIV:n kuninkaalleen uskollinen hovi ja natsi-Saksan armeija. Morits Oranialaisen työ Rooman armeijan sulkeisharjoitusliikkeiden kehittämisessä, ylöskirjaamisessa ja julkaisemisessa oli McNeillin mukaan keskeinen tekijä eurooppalaisten armeijoiden maailmanvalloituksessa. (Ibid. 4.) McNeill toteaa useaan otteeseen liikettä koskevan kirjallisen materiaalin puutteen, mikä vaikeuttaa rytmisen, yhteisen liikkeen historiallisen merkityksen tutkimusta. Hän toteaa, että ”on ilmeistä, että samaan tahtiin marssimisen vaikutus on huomattavasti hillitympi kuin tanssiessa syntyvät tunteet. Ehkä tästä syystä sotilaallisista aiheista kirjoittavat ovat olleet huomattavan ilmaisukyvyttömiä sulkeisharjoitusten emotionaalisten vaikutusten suhteen.” (Ibid. 9.)

Abstraktisti ilmaistuna McNeillin teoksen ideana on, että yhdessä liikkuminen ja äänen tuottaminen vaikuttaa yhteisöjen muodostumiseen ja niiden yhtenäisyyteen. Ruumiinfenomenologian termein vaikutus kohdistuu kollektiiviseen ruumiillisuuteen, josta kieli, puhe ja kirjoituskin nousevat. Liikkeiden laatu, niiden kesto, toistojen määrä, toistojen säännöllisyys, liikkeiden artikuloituminen ja eriytyneisyys eli liikkeiden hienojakoistuminen funktioltaan erilaisiksi ”liikekieliksi” vaikuttavat siihen miten yhdessä liikkuminen ja äänen tuottaminen muokkaavat yksilöä ja yhteisöä. Muita muokkaavia tekijöitä McNeillin analyysin perusteella ovat ainakin osallistujien heterogeenisyys tai homogeenisyys, alaryhmiin jakautuminen, aiemmin yhdessä toteutetut ja toistetut liikkeet sekä niiden kiteytyminen, siirtyminen eteenpäin tai katkokset liikkeiden siirtymisessä, yhteiskunnallis-kulttuurilliset arvot ja arvostukset liikkeiden institutionalisoitumisessa ja satunnaiset historialliset tapahtumat ja olosuhteet.

Institutionalisoidun rytmisen liikkeen ja äänen tuottamisen yhteisöä ja sen keskinäistä solidaarisuutta lujittava funktio on sinänsä moraalisesti neutraali. Sanat ja poliittiset aatteet määrittävät ne arvot ja arvostukset joiden tavoittelua yhteinen rytmisen liikehdintä edistää. McNeillin käsittelemä traaginen esimerkki institutionalisoidun yhdessä liikkumisen ja äänen tuottamisen tehokkuudesta on Hitlerin Saksa. Natsi-Saksassa rytmisen liikkeen vaikutuksia hyödynnettiin paitsi voitokkaan armeijan muodostaneiden sotilaiden koulutuksessa niin myös laajemmin ideologian istuttamisessa kansalaisten ruumiisiin ja tunteisiin puoluekokousten rytmisen ja ääntä tuottavan liikehdinnän sekä erilaisten paraatien avulla.

Johtopäätökset

On kiinnostavaa, että Toiskallion näkemys sotilaan toimintakyvyn olennaisesta yksilöllisen ja yhteisöllisen yhteen liittävästä rakenteesta – ”yksilön henkilökohtaisena valmiutena toimintaan” , ”valmiutena olla osallisena yhteisessä

toiminnassa” – voidaan löytää jo liikkuvan ja ääntä tuottavan ja ääneen vastavan sotilasruumiillisuuden tasolta. Sotilaan (koettu) ruumiillisuus muodostaa ulottuvuuden, joka on usein sivuutettu keskustelussa sotilaan identiteetin ja hänelle ominaisten aktiviteettien mielen rakentumisessa. Ruumiinfenomenologian perinne on kuitenkin osoittanut, että ruumiillisuus on keskeinen identiteetin ja persoonan muodostuksen rakennetekijä eikä ole oletettavaa, että ammatti-identiteetit olisivat poikkeus. Sotilaspedagogisen ja sotilaan ensimmäisen persoonan tietoisuuden kehittäminen ruumiillisuuden merkityksestä sotilaaksi tulemisessa ja sotilaana toimimisessa valaisisi mitä todennäköisimmin sotilaan toimintakyvyn perustaa. Käytännössä koetun ruumiillisuuden potentiaalia hyödynnetään jo osittain joko alkuperäisen intuition, sattuman tai käytännön kokeilujen tuloksena toimiviksi todettujen käytäntöjen kautta. Artikulaatiota ja tutkimuksia sotilaallisten käytäntöjen julkilausumattomasta perustasta – ruumiillisuudesta – on kuitenkin vähän. Tarkempaa tietoa olisi mahdollista saada ainakin tutkimalla kuvauksia sotilaiden ensimmäisen persoonan ruumiillisuuskokemuksista ja kehittämällä aiheen käsittelyyn soveltuvaa fenomenologista käsitteistöä.

Tämä kirjoitus esitti, että jos halutaan tutkia kokonaisvaltaisesti sotilaallisen toimintakyvyn mahdollisuuksia ja rajoituksia niin koetun ruumiillisuuden kuvaaminen ja sen aspektien erittelemine on tarpeellista. Koettu ruumiillisuus on kaiken inhimillisen tekemisen keskeinen ulottuvuus. Kielellis-kirjallisten artikulaatioiden mukanaan tuoma tietoisuus tästä kokemuksellisesta ulottuvuudesta ja sen muokkaamisen mahdollisuuksista lisää ymmärrystämme silloinkin kun koettu ruumiillisuus on käytännössä jo yksilön tai instituution taholta huomioitu.

Lähteet

- Lehtinen, V. 2014a. *Luce Irigaray's Phenomenology of Feminine Being*. Albany: SUNY Press.
- Lehtinen, V. (painossa) 2014b. The Kinaesthetic-sensational Body of the Western Male Soldier: Reflections from the Phenomenology of the Body. Teoksessa N. Kotilainen, A-M. Huhtinen & M. Vuorela (toim.) *Binaries in Battle*. Cambridge Scholars Publishing.
- Lehtinen, V. 2014c. *Sotilasruumiillisuus Luce Irigarayn filosofian näkökulmasta*. Ajatus, Suomen filosofisen yhdistyksen vuosikirja.
- McNeill, W. 1995. *Keeping in Time Together: Dance and Drill in Human History*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Taipale, J. 2013. *Phenomenology and Embodiment: Husserl and the Constitution of Subjectivity*. Evanston, Illinois: Northwestern University Press.

Toiskallio, J. 1998. Kohti sotilaan toimintakyvyn teoriaa. Teoksessa J. Toiskallio (toim.) *Toimintakyky sotilaspedagogiikassa*. Maanpuolustuskorkeakoulun julkaisusarja 2, no 4.

Toimintakyky ja sotataito

Juha Mälkki

Professori Jarmo Toiskallion ja Juha Mäkisen urauurtava työskentely sotilaspedagogiikan tieteenalan käsitteellistämässä ja teorianmuodostamisessa on saanut osakseen arvostusta ja akateemista huomiota. Toimintakyky on loistava käsite. Etenkin sen englanninkielinen nimike Action Competence liittyy merkittävällä tavalla yhteen ihmisen intentionaalisen toiminnallisuuden ja ihmispe rustaisen kyvykkyyden suoriutua tästä toiminnasta.

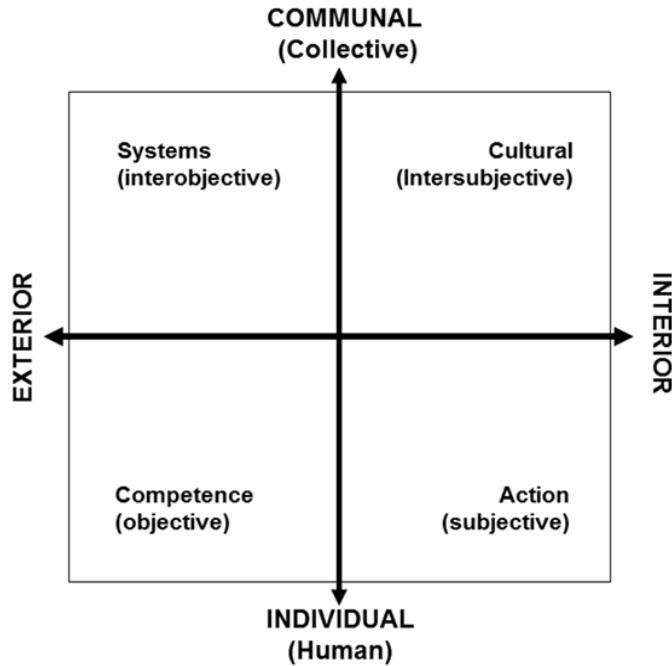
Toimintakyky-käsitteellä on ollut suuri merkitys sotataidollisille pohdinnoilleni. Erityisesti sillä on ollut merkitystä niihin sotataidollisiin pohdintoihin missä fokuksena on ollut organisaation ja sen yksilöiden suorituskykyyn liittyvät velvoitteet toteuttaa niitä tehtäviä mitä toimijalle annetaan taistelun, operaation ja sotatoimien menestyksekkääseen toteuttamiseen. Toimintakyky-käsite on ollut tärkeä lähtökohta myös niissä pohdinnoissani missä tarkastelen sotiluutta nykykulttuuriin ja etenkin sotataitoon (art of war) liittyvänä virtauksena.

Juha Mäkinen on lisännyt toimintakyky-pohdintoihin kulttuurisen tason värikkyyttä liittämällä käsitteeseen ase- ja maanpuolustusvelvollisuuden keskustelun yhteiskunnallisesti merkittäviä poliittis-strategisia vivahteita. Tämä keskustelunavaus on samalla valtava haaste, koska siinä kytkeytyy toisiinsa ihmiseen liittyvät tarkastelut ja laajempi yhteiskuntapoliittinen keskustelu. Tämä on ikuisuuskeskustelua mutta ilman sitä menetämme keskusteluyhteyden ihmisen ja hänen yhteisönsä välillä. Tämä on erityisen dramaattista sotatieteiden kontekstissa jossa meidän on ehkä turhankin helppoa ohittaa yleistyksillä yksilö ja hänen toimintansa arvaamattomuus. Joka tapauksessa toimintakyvyn käsite ja sotilaspedagogiikka yleisestikin on tällä keskusteluavauksella saavuttamassa seuraavaa maturiteettitasoa tieteellisenä orientaationa ja tieteenalana.

Sotataito ja sen puuttuvat yksilöt

Toimintakyky-tematiikka vakiintui sotataidon ulottuvuudet -viitekehykseni osaksi koska se näytti sopivan sellaisenaan käytettäväksi selittämään puolikasta koko teoreettisesta asetelmastani. Kehittämäni viitekehys on monitieteellinen esitys, jonka avulla rakennetaan kokonaiskuvaa sodankäynnistä inhimillisenä väkivaltaisena vuorovaikutustapahtumana ja samanaikaisesti empiirisesti havainnoitavana systeeminä. Asetelma on moniulotteinen koska siinä huomioidaan subjektiivisen (Interior) ja objektiivisen (Exterior) tarkastelukulmien lisäksi myös tarkastelun kohteena olevat yksilöt sekä heidän yhteisönsä. Muodostuva neljän neljänneksen kokonaisuus on vaikeasti hallittavissa samanaikaisesti ja siksi jokaista neljänneistä on syytä tarkastella omana kokonaisuutenaan. Vasta kun kaikki neljännekset ovat riittävän tuttuja, on syytä tarkastella miten ne vuorovaikuttavat keskenään ja lopulta kokonaisuutena (Mälkki 2010). Haastavaksi näiden neljän neljänneksen yhteistarkastelun tekee niiden jokaisen

erilaiset tieteelliset lähtökohdat. Niitä myös tarkastellaan tavallisesti erilaisten metodologisten ratkaisujen avulla. Tämän vuoksi tarvitaan monitieteellisyyttä huomioivia metodologisia ratkaisuja, etenkin kun yhdistetään kaikki neljännekset samanaikaiseen tarkasteluun.



Kuvio: Sotataidon ulottuvuudet (Dimensions of Art of War).

Sotataidon ulottuvuudet -asetelma on toimintakyky-käsitteen kaltainen kokonaisvaltainen esitys. Molemmilla yritetään ymmärtää sotilaskontekstiin liittyvää laaja-alaista ilmiötä ja rakennetaan teoreettista pohjaa ilmiön ymmärtämiseksi. Sotataidon ulottuvuudet -asetelma käsittelee sodankäyntiä niin yhteisö- kuin yksilötasoisena ilmiönä. Samalla siinä joudutaan ottamaan kantaa kaikkeen siihen mikä liittyy inhimilliseen sodankäyntiin, sodan retoriikkaan, sodankäynnin välineiden ja inhimillisen elementin väliseen vuorovaikutukseen sekä suorituskykykeskusteluun (poliittisen tason retoriikkana). Toisaalta asetelmassa kiinnitetään erityistä huomiota operaatiotaidon teoreettisten lähtökohtien paikantamiseksi. Ei ole sattuma että englanninkieliset käsitteet art of war sekä operational art kulkevat usein käsi kädessä. Näiden käsitteiden erottaminen ei ole toisaalta edes mielekäästä. Operaatiotaitoa tarvitaan kun haluamme ymmärtää sodankäyntitilanteiden todellisuutta, kahden tai useamman osapuolen väkivaltaista yhteentörmäystä ja kun haluamme mahdollistaa oman osapuolen voiton ja vastustajan kukistamisen.

“Action” ja “Competence” vakiintuivat asetelmaan kuvaamaan yksilötasoista tarkastelutasoa. Niitä tarkastellaan erillisinä mutta toisiinsa liittyvinä ilmiöinä. Joissain tutkimuserinteissä nämä yhdistetään ja yleistetään, jolloin yksilöitä ja näiden toimintaa tarkastellaan yhtenä yksikkönä.

Omissa tarkasteluissani olen halunnut erottautua näistä lähtökohdista, koska näen suuren eron ihmisyksilön ja hänen toimintansa välillä (ks. Varto 2005, 5). Haluan myös erottautua niistä tutkimussuuntauksista, joissa sodankäyntiä tarkastellaan pelkästään yleisistä ja yleistetyistä lähtökohdista. Sotataidon ulottuvuuksissa (kuvio 1) ”Action” ja ”Competence” on eroteltu omiksi kokonaisuusiksi. Oman haasteensa toki tuo tämäkin valinta. Herää kysymys siitä kumpi on kuvainnollinen koira ja kumpi koiran häntä. Sotataidon kehyksessä toiminta (action) on avainasemassa, koska se lopulta määrittää sen mitä kyvyiltä ja kompetensseilta (Competence) vaaditaan. Kokonaisuudessaan tarvitaan siis neljä erilaista tarkastelutapaa, jotta saavutetaan riittävän kattava kuva sodankäynnin kokonaisilmiöistä mutta ilman intentionaalista toimintaa ei olisi tarvetta tarkastella sotataittoa näinkin laaja-alaisesti.

Kuvion 1:n malli mahdollistaa näiden eri teoreettisten lähestymistapojen jäsentämisen yhden metodologisen orientaation puitteissa. Metodologisesti kyseessä on lähes mahdottomalta kuulostava yhtälö. Toisaalta kuvion tarkoitus on yksinkertaisesti vain osoittaa mitä tarkastelutapoja itse asiassa tarvitsemme, jotta saisimme riittävän laajan kokonaiskuvan itse sodankäynnin ilmiöstä. Ihmisyksilö pitää huomioida sodankäynnin tarkasteluissa, koska juuri hän ja hänen persoonalliset intentionsa, ihmisbiologinen emootiokoneistonsa ja hänen taipumuksensa sosiaalistua kulttuurisiin malleihin selittävät hänen normaaliajan ja poikkeavien olosuhteiden käyttäytymistä. Ilman ihmistä ja hänen ymmärrystä emme ymmärrä sodankäyntiä. Toisaalta ilman näitä syvällisiä ja monitieteellisiä pohdintoja emme ymmärrä ihmiskulttuurin menneisyyttä emmekä pysty muodostamaan mielekkäitä ennusteita ihmiskulttuurien tarpeesta hankkia itselleen uusia teknologioita, vallata uusia asuinalueita, kukistaa toisia ihmiskulttuureita ja muodostaa kestäväen kehityksen trendejä. Ihmisen toimintakyky avaa kiinnostavia näkymiä ihmisen intentionaaliseen tekemiseen ja sen ihmisestä itsestään kumpuaviin lähtökohtiin.

Haasteena on erilaisiin sotatoimiin ja konflikteihin osallistuvien yksilöiden hallinta ja heidän intentionaalisen toiminnallisuuden ja heihin liittyvän toimijuuden huomioiminen. Sota ei ole pelkkä kaksintaistelu, vaikka sitä voidaankin pitää kaksintaistelun laajentumisesta äärimmäisyyteen (Clausewitz 1989). Toimintakyky (Action - Competence) on kiinnostava vastaus ja selitysyritys juuri tähän haasteeseen, koska siinä yhdistyvät toiminnallinen ja kyvykkyyteen liittyvät ihmisbiologiasta kumpuavat aspektit sekä ihmissubjektin merkitysmaailman tulkinnallisuus. Kyvykkyyttä ja kompetenssia voidaan tarkastella luonnontieteestä lainattuja menetelmiä hyödyntäen ja objektiivisesti (yleistäen ja hallitsemalla). Yksittäisten agenttien toimintaa ei ole sen sijaan mahdollisuus hallita ja kontrolloida yleistettävästi ja täsmällisyyteen pyrkiviä menetelmiä

käyttäen. Ihminen antaa merkityksiä tapahtumille ja ilmiöille ja siksi hänen käyttäytymistä ja kokemustodellisuutta ei ole aina mahdollista määrittää etukäteen, vaikka suuntaa-antavia rationaalisia pelkistyksiä onkin mahdollista esittää (ks. Varto 2005, 13–14).

Yhteisöllinen kyvykkyys?

Sotataitokeskustelussa ihmisen kyvykkyys ja hänen kykynsä toimia tehokkaasti organisaation tarkoituksien eteen jää usein joukkokokonaisuuksia koskevien suorituskykyvaatimuspohtintojen jalkoihin. Sota ei ehkä kaipaa vain yhtä ”miestä” mutta toisaalta ilman toimintakykyisiä yksilöitä ei olisi suorituskykyisiä joukkoja ja kokonaisuuksia joukko-osastoja. Kansallisella tasolla kyvykkyyskeskustelu liitetään myös maanpuolustustahto-keskusteluun. Erilaisilla kyselyillä arvellaan kyettävän ennustamaan kansakunnan halukkuutta astua sodankäynnin ja todellisen taistelun pyörteisiin. Maanpuolustustahto on kuitenkin vaikeasti ennustettavissa ja mitattavissa esimerkiksi kyselyiden avulla. Erityisen haasteellista sitä on tulkita pelkkien galluppien valossa. Emme voi tietää varmuudella mitä siirtymä erilaisista toimintaympäristöistä toiseen tosiasiallisesti vaikuttaa yksilöiden sodankäyntihalukkuuteen. Jos maanpuolustustahtoa olisi mitattu syksyllä 1938, siten kuin sitä nyt mitataan, niin ei ole niinkään varmaa että olisi saatu tuloksia mitkä olisivat rohkaisseet valtionjohtoa tiivistämään sotaponnisteluita ja luottamaan entistä enemmän kansalaissotilaiden (sotilaspukuinen siviili) kollektiiviseen tahtotilaan ja kyvykkyteen selviytyä nykyaikaisesta sodankäynnistä. Tulos olisi voinut hyvinkin olla juuri sellainen mitä vielä puolustusministeri Niukkanen osoitti pelkäävänsä puheessaan Valkjärvellä 21.8.1938 (teoksessa: Maanpuolustuskunto ja kansalainen 1938, 16–17):

”Valtakunnan jokaisen asukkaan säätyyn, varallisuuteen, sukupuoleen tai ikään katsomatta on nykyään jo pakko käsittää, että valtakunnan puolustus on koko kansan yksi ja yhteinen asia.”

Ihmisen kyvykkyuden arvioiminen ja ennustaminen juuri tietynlaisissa tilanteissa on arkiymmärryksenkin perusteella erittäin vaikeaa. Syvän rauhan aikana on lisäksi vaikea orientoitua sodan olosuhteisiin yhtä lailla kuin on vaikeaa orientoitua mahdolliseen auto-onnettomuuteen jo etukäteen. Me ihmiset reagoimme kriisitilanteisiin taistelemalla, pakenemalla tai jähmetty-mällä paikalleen. Se miten kokonainen joukko-osasto reagoi toimintaympäristön muutokseen on vaikeampi sotilassosiologinen haaste, joka lopulta on niin monitieteellinen yhtälö että toisaalta nykytiedekeskustelu ei sen tyyppisiä selitysrakenteita hevin tunnusta. Olemmehan lääketieteessäkin päässeet irti uskomushoidoista ja siirtyneet tieteelliseen, rationaaliseen ja suorastaan objektiiviseen lähtökohtaan. Toisaalta on varmaa että jos meillä ei ole ymmärrystä siitä yksilöstä joka toimii osana yhteisössään, jäädään helposti yleistettyjen ja mahdollisesti jopa ihmisestä irti olevien pelkistysten varaan. Yhdysvalloissa havaittiin jo toisen maailmansodan aikana että joidenkin rykmenttien komppaniat menettivät psykiatristen syiden ja muiden varsinaisten taistelun

ulkopuolisten tappioiden vuoksi (psychiatric and other nonbattle casualties) kymmenen kertaa enemmän miehiä toisiin komppanioihin verrattuna. Syyksi tutkimuksessa todettiin puutteellinen henkilökohtainen mieliala ja asenne taistelua kohtaan (Stouffer ym. 1965, 85–89). Mikä on todellinen syy ja mikä seuraus? Tiedämmekö edelleenkin mikä mahdollistaa joukkojen suorituskyvyn ja mikä todellisuudessa edesauttaa inhimillistä toimintakykyä ja joukkojen suorituskykyä taistelutilanteessa?

Katselimme vuoden 2014 jääkiekon maailmanmestaruuskamppailua hämmäntyneinä. Ihmettelemme edelleen miten juuri ennen kultakamppailua suomalaisten jääharjoitteluvuoro olikin siirretty venäläiselle joukkueelle. Hämmästelemme miten tuomaripeli ei ollut niin puolueetonta kuin mihin me suomalaiset olemme tottuneet. Kummastelemme sitä miten toimitsijakiellossa ollut venäläinen valmentaja osallistui aktiivisesti pelinjohtamiseen, eikä jälkikäteen edes salaillut toimiaan. Emme ehkä ymmärrä että näiden ja muidenkin vastaavanlaisten syötteiden tarkoituksena saattoi olla sekoittaa suomalainen ”taistelurytmi” ja latistaa pelaajien halukkuus antautua kultaotteluun kaikkia mahdollisia fyysisiä ja henkisiä voimavaroja käyttäen. Tässä kamppailussa oli vastakkain, kuten missä muussakin kansallisen tason urheilutoiminnassa, kaksi tai useampi poliittinen tahto jotka halusivat päästä voitolle. Rakennetuilla olosuhteilla oli erittäin suuri merkitys lopputuloksen syntymiseen. Venäläinen joukkue voitti koska sille rakennettiin voiton eväät ja voittoisat olosuhteet. Voittamisen taito on inhimillistä ja perustuu pitkälti siihen arkiymmärrykseen mikä on kaikkien ihmisten saatavilla. Kyse onkin vain siitä että ymmärrämmekö sitä mitä koemme ja sitä mitä yksilöiden toimintakyky ja joukkojen suorituskyky juuri tietyllä hetkellä. Sunzi asettaa teoksessaan kiinnostavia haasteita johtajille:

”Voiton ennakointiin riittää rahvaan tieto. Taitavaksi kutsuttu voittaa siellä, missä on helppo voittaa” (Sunzi 2005, 79).

Motivaatio- ja asennetutkimukset tahtovat jäädä vaillinaisiksi jos ne irrotetaan siitä kulttuurisesta ympäristöstä ja niistä olosuhteista missä ne tapahtuvat. Sotatieteessä tämä osa-alue jätetään vähemmälle huomiolle, vaikka juuri tämä tekijä saattaa ratkaista koko joukon suorituskyvyn, juuri tietynlaisissa olosuhteissa. Tässä on kyse siis yhteisöllisen tason kulttuurisesta ja sen intersubjektiivisesta (kuvio 1) ulottuvuudesta. Siihen liittyvissä pohdinnoissa korostuvat toimintaympäristöjen eroavaisuudet ja erityisesti olosuhdetekijät (Conditions). Näiden asioiden käsittelyä hankaloittaa se että meiltä puuttuu suomenkieliset käsitteet ymmärtää toimintaympäristöön liittyvää ympäristötekijöiden vaikutusta ihmisten ja ryhmien käyttäytymiseen. Tilannetietoisuuden (Situational Awareness) ja -ymmärryksen (Situational Understanding) yksilöpsykologinen ja kognitiiviseen rajoittunut vire siirtää huomion liaksi yksilöä tarkkaileviin asetelmiin ja siirtää vaikeasti hallittavat ja ehkä liian kompleksiset olosuhdetekijät taustalle. Avuksi tarvitaan sosiologisempaa otetta sekä ihmiskognition ja -emootion yhteisvaikutusten syvällisempää ymmärtämistä (ks. K. Mälkki

2010). Aivovauriotutkimusten nojalla tiedetään, miten emotion ja kognition yhteyden häiriintyessä ihminen ei enää kykene kuin kylmän loogiseen päätelyyn, sellaiseen jolla arkielämän ja etenkin kriisitilanteiden ongelmia tuskin ratkaistaan (ks. Damasio 1999).

Länsimaisen luonnontiedepohjaisen ja empiriaan nojaavan sotataitokeskustelun vire vie huomion väkivaltaisesta vuorovaikutustilanteesta ja fokusoi liaksi objektiivisiin mallinnuksiin. Mallinnuksia toki tarvitaan kuten systeemistä ajattelutapaa. Huolestuttavaa tässä länsimaisessa trendissä on se että edes taistelutilanne ei herätä tarvetta tarkastella tilannetta eri sodankäyntitasoja läpileikkaavana vuorovaikutustilanteena, jossa kaksi tai useampi kulttuurinen aseellinen voima yrittää kukistaa toisiaan. Taistelun mallintaminen suorituskykyparametreja hyväksikäyttäen antaa hyvän lähtökohdan ymmärtää organisaatioiden yhteentörmäystä määrällisessä tutkimuksessa. Tämän lisäksi tarvitaan myös laadullisempia, tulkintaa hyväksikäyttäviä ja subjektista maailmaa hyväksyviä ja ymmärtäviä analyysilähtökohtia. Muuten sotataidollisissa ongelmanratkaisuissa ajaututaan tekemään diagnooseja, jossa todellisuus ja myös ihminen sekä hänen yhteisönsä päädytään pilkkomaan hallittavimpiin osakokonaisuuksiin ja osajärjestelmäkuvauksiin joihin sitten kohdistetaan täsmähoitoa. Lääketieteen kannalta tämä lähtökohta on ohjannut täsmälääketieteen oireidenhoidon räjähdysmäiseen kasvuun. Ehkä haluamme välttää normaalielämän kolhuja, kipuja, ahdistusta ja stressiä. Inhimillinen luonnollisuus on vaarassa joutua patologiseksi. Ihmisen sisäänrakennetut mekanismit pyrkivät automaattisesti huolehtimaan sisäisestä tasapainosta ja terveydestä niin kehon kuin mielenkin tasolla, kunhan emme eristä itseämme liian kauaksi näistä luonnollisista lähtökohdista (ks. Damasio 1999; K. Mälkki 2010). Vaikka mielikuvissamme haluammekin korostaa toimintaamme ohjaavaa rationaalisuutta, on tärkeää säilyttää tuntuma toimintakykymme perusedellytyksiin. Onko toimintakyvyn tulevaisuus lääketieteen varassa? Samalla kun teknologiset välineet laajentavat toimintamahdollisuuksiamme, meidän on entistä tärkeämpi vahvistaa myös inhimillisen kapasiteettimme lähtökohtia. Vaarassa on, että lääkitsemme toimintakykymme puutteita ulkoisin avuin myös silloin kun ongelmana on inhimillisten voimavarojemme tukahduttaminen. Ehkä ihmisen kykyä kriittiseen reflektioon ja näiden voimavarojen käyttöönottamiseen pitäisi huomioida laajemmin (ks. K. Mälkki & Green, 2014).

Yksilöllinen kyvykyys toimia tehokkaasti asevoimaorganisaatiossa ja etenkin taistelutilanteissa ei ole välttämättä pelkästään motivaatio-, asenne- tai soveltuvuuskysymys. Inhimillinen kyky toimia taistelukentän olosuhteissa perustuu ihmisbiologisiin lähtökohtiin mutta on aina värittynyt ihmiskulttuurisessa sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Ihmisbiologinen emotionikoneisto, ihmisen persoonallinen temperamentti ja hänen ihmiskulttuurinen ympäristönsä määrittävät pitkälti sen miten hän suhtautuu erilaisiin normaaliarjen ja poikkeavan toimintaympäristön haasteisiin. Meillä siis on toki kaikilla oma persoonallinen kykymme ja motivaatiomme toimia juuri tietyllä tavalla ja tiettyjä eettisiä ja moraalisia rajoja käyttäen mutta ei ole syytä unohtaa niitä laajempia kulttuurisia raameja, jotka aina vaikuttavat sieto- ja kestokykymme lähtökohtiin.

Toimintakyvyn tutkija joutuu jakamaan kahden tutkijan position, jossa hän joutuu ottamaan kantaa täsmällisen tieteen ideaaleihin mutta myös laadullisemman tutkimuksen realismiin. Juuri tämä kaksijakoisuus tekee toimintakyvystä niinkin kiehtovan ja jatkuvasti ajankohtaisen.

Lähteet

Damasio, A.1999. *The feeling of what happens. The Body and Emotion in the Making of Consciousness*. Hart Court Brace, New York.

Mälkki, J. 2010. *Sotataittoa ihmisen johtajille. Sotataito ja sen klassikot uudelleenarvioituna*. Kustannusosakeyhtiö Suomen Mies. Helsinki.

Mälkki, K. 2010. *Building of Mezirow's Theory of Transformative Learning. Theoretizing the Challenges to Reflection*. Journal of Transformative Education vol 8, no 1, 42–62.

Mälkki, K & Green, L. 2014. *Navigational Aids: The Phenomenology of Transformative Learning*. Journal of Transformative Education. Vol 12 (1) , 1-24.

Niukkanen, J. 1938. Puhe. Teoksessa: *Maanpuolustuskunto ja kansalainen. vapaata maanpuolustustoimintaamme ja sen erikoiskysymyksiä käsittelevä julkaisu II*. Vapaaehtoisen maanpuolustusjärjestöjen yhteisvaliokunta. Helsinki, 16–17.

Stouffer, S.A., Suchman, E.A., DeVinney. L.C., Star, S.A. & Williams, R.M. Jr. 1965: *The American Soldier. Adjustment During Army Life*. Volume I. Science Editions, John Wiley & Sons, Inc., New York. Kansas.

Sunzi. 2005. *Sodankäynnin taito*. Suomentanut ja toimittanut Matti Nojonen. Gaudeamus, Helsinki.

Varto, J. 2005. *Laadullisen tutkimuksen metodologia*. http://arted.uiah.fi/synnyt/kirjat/varto_laadullisen_tutkimuksen_metodologia.pdf.

Sotilaspedagogiikasta, toiminnasta ja kasvatuksesta

Arto Mutanen

Johdanto

Sotilaspedagogiikka osana laajaa kasvatustieteiden perhettä on kytkeytynyt nimenomaan kasvatukseen, jossa on olennaisen tärkeää kasvu ihmisyyteen (von Wright 1989). Kasvatustieteenä sotilaspedagogiikka tarkastelee nimenomaan sotilaan kasvatusta, tämän kasvatuksen luonnetta ja päämääriä. Tämä ei ole irrallaan muusta kasvatustieteellisestä keskustelusta, mutta ei myöskään irrallaan sotilaallisesta yhteydestä. Näin sotilaspedagogiikan alana on tietty inhimillisesti äärimmäisten tilanteiden ja toimintojen pedagogiikka. Jarmo Toiskallio (2009, 9) antaa sotilaspedagogiikkaa tarkastelevan artikkelinsa mottona seuraavan Tolstoi-lainan:

”Mitä teoriaa ja tiedettä voi olla asiasta, jonka ehdot ja olosuhteet ovat tuntemattomat ja jopa mahdottomat määritellä ... Millaista tiedettä voi tehdä toiminnasta, jossa mikään ei voi olla määrättyä ... kaikki riippuu lukemattomista seikoista, joiden merkitys määräytyy hetkellä, jonka koittamisen aikaa ei tiedä kukaan.”

Tolstoi puhuu lainauksessa teoriasta ja tieteestä. Tuleeko sotilaspedagogiikan, tai muunkaan kasvatustieteen, ylipäättään olla teoriaa ja tiedettä? Millaista tiedettä sotilaspedagogiikan tulisi olla, jotta sillä olisi paikkansa yliopistossa? Millaista tiedettä sotilaspedagogiikan tulisi olla, jotta sillä olisi paikkansa sotakouluissa? Millaista teoriaa sotilaspedagogiikassa tavoitellaan? Teorian ja käytännön välinen suhde on olennainen ja siitä on olemassa laajaa keskustelua. (Toiskallio & Mäkinen 2009.)

Ehkä teoriaa ja tiedettä olennaisempaa sotilaspedagogiikan kannalta on Tolstoin puhe toiminnasta. Inhimillinen toiminta on aina myös ruumiillista. Mikä on toiminnan suhde (kasvatus)tieteeseen? Miten toiminta määrittää sotiluuutta? Toiminta on inhimillisessä olemisessa aivan perustavassa asemassa. Monimutkaisessa ja sekasortoisessa tilanteessa toimiminen ei ehkä niinkään edellytä ”teoriaa ja tiedettä” kuin taituruutta selviytyä. Tämän taituruuden tulee kuitenkin olla tietoista. Selviytyminen on kuitenkin inhimillisesti vaikeaa: tulee selviytyä tilanteesta, mutta myös sen jälkeen. Ihmisen tulee säilyttää oma ihmisyytensä; tulee säilyttää oma ja toisten arvokkuus.

Arvokkuuden säilyttämisen perustana on oman ja toisten ihmisyyden kunnioitus. Tämä kunnioitus perustuu johonkin perustavaan, jonka arvo ei riipu vallitsevista asiainaloista tai hetkellisistä mielipideilmaston muutoksista. Tämä tulee erinomaisella tavalla esiin Jaspersin (2005, 58) todetessa, että ”ehdottomia

tekoja tehdään rakkaudessa, taistelussa, korkeisiin tehtäviin tartuttaessa. Mutta ehdottoman tuntomerkki on, että teon täytäntöönpano pohjautuu johonkin, joka ei ole ehdollista kuten elämä kokonaisuudessaan on, vaan viimeistä, ehdotonta.”

Sotilaallinen koulutus on usein toiminnallista, harjaantumista toimimaan. Harjaantuminen edellyttää systemaattista ja pitkäjänteistä harjoittelua eli tree-naamista. Systemaattisuus ja pitkäjänteisyys tuovat mukanaan harjoittelun tietoisuuden tai strategisuuden. Mikä on tiedon asema tällaisessa harjoittelussa? Millaista tiedon ja tiedollisen koulutuksen tulisi olla? Tiedossa mieli asetetaan peliin, toiminnassa puolestaan ruumis. Mieli ja ruumis eivät ole ihmisen kaksi erillistä osaa tai puolta, vaan ihminen on olennaisesti kokonaisuus.

Toimintakyvyistä

Sotilaspedagogiikan yksi keskeisimmistä käsitteistä on (sotilaan) toimintakyvyn käsite, joka kytkee ihmisyyden eri puolet kokonaisuudeksi säilyttäen ihmisyyden moninaisuuden. Toimintakyvyn käsite tekee tämän asettamalla ihmisen toiminnalliseen kontekstiin mahdollistaen niin dynaamisen kuin ihmisenä olemisen perusteisiin luotaavan näkökulman. Mitä on toiminta? Mitä on olla ihminen (sotilas)? Miten tulisi toimia? Miten tulla hyväksi ihmiseksi (sotilaaksi)? Nämä kysymyksenasettelut tuovat esiin ihmisen ja ihmisyyden jatkuvan ja väistämättömän keskeneräisyyden: ”Ihmisenä oleminen on ihmiseksi tulemista.” (Jaspers 2005, 80.)

Keskeneräisyys on tosiasiallista, voimme jatkuvasti oppia uusia tietoja ja taitoja. Voimme omin ponnisteluin vaikuttaa siihen, miksi olemme muuntumassa: harjoittelu tekee taiturin. Ihmisyyden keskeneräisyys ei ole vain tietojen ja taitojen vajautta ja puutteellisuutta, vaan samalla myös puutteellisuutta ihmisenä. Ihmisyyys on jatkuvasti kehkeytyvässä. Tämän kehkeytyvän ihmisyyden viljely ja varjelu on kasvatuksen keskeisin tehtävä. Näin keskeneräisyys on sekä tosiasiallinen tilanne että pedagoginen perusta.

Näin päädytään lopulta aina ihmisen identiteettiä koskeviin kysymyksiin; mitä minä olen eli millaiseksi haluaisin tulla. Identiteetti kytkee reaalisen ja ideaalisen tai olemisen ja olemuksen yhteen. Sotilaspedagogiikka ei ihmisyyden perusteita tarkastelevana tieteenä voi olla vain tiedettä ihmisestä sodassa, vaan sen alaan kuuluu inhimillisesti arvokas elämä kokonaisuudessaan. Tällainen tarkastelu on luonteeltaan eettis-filosofista eikä niinkään empiiris-tieteellistä. Sotilaan tulee kyetä toimimaan sodan olosuhteissa, mutta myös rauhan aikana tai kuten Aristoteles sanoo ”sotaa käydään rauhan takia” (Aristoteles 1991, 198). Näin ollen sotilaspedagogiikan tehtävä on tarkastella ihmisen kasvatusta erityisesti rauhaan, hyvään elämään.

Toimintakyvyn käsitteen eräs keskeinen tavoite on määrittää ihanteellista tai hyvää sotilaan toimintaa. Hyvä toiminta ei ole vain normien ja määräysten noudattamista, vaan aktiivista toimintaa hyvän puolesta. Tällainen aktiivinen

erinomaisuus on vastuullista toimintaa sotilaana ja ihmisenä. Erinomaisuus on luonteeltaan sekä teknistä että eettistä. Tekninen erinomaisuus on välineellistä jonkin perustavamman tavoittelua. Siten tekninen erinomaisuus liittyy väli-nearvoihin ja eettinen erinomaisuus liittyy perimmäisiin arvoihin. (von Wright 2007.)

Inhimillinen toiminta ilmenee fyysisenä tekemisenä. Fyysinen tekeminen ja toiminta edellyttävät yksilöltä tiettyjä fyysisiä kykyjä. Fyysinen kyky ei ole vain mekaaninen asia. Kone ei ole vain kasa muovia ja metallia, vaan suunniteltu kokonaisuus, joka toimii tarkoituksensa mukaisella tavalla: kello mittaa aikaa ja jääkaappi pitää kaapin sisälämpötilan vakiona. Ihminen ei ole kone, kuitenkin ruumiillisia toimintoja on mahdollista tarkastella puhtaasti mekaanisesti. Fyysinen toiminta edellyttää harjaantuneisuutta ja taitoa näiden toimintojen toteutukseen. Inhimillinen toiminta on aina tavoitteellista, olipa tavoite toiminnassa itsessään tai toiminnan ulkopuolella.

Toiminnan intentionaalisuus kytkee fyysisen toiminnan ihmisen kognitiiviseen ja mentaaliseen puoleen, toimijan tietoihin ja taitoihin. Yksilön tietojen ja taitojen ollessa tasapainossa vaadittavien suoritusten kanssa yksilö kokee toimintansa mielekkäänä, mikä on yksilön olemisen tasapainon eräs keskeinen tekijä. Näin fyysinen toiminta kytkeytyy psyykkiseen toimintaan. Kuitenkin ”vihdoin siitä hetkestä saakka, kun ihmiset jollakin tavoin työskentelevät toisiaan varten, heidän työnsä saa myös yhteiskunnallisen muodon” (Marx 1979, 78). Siten inhimillisellä toiminnalla on aina myös yhteiskunnallinen tai sosiaalinen puolensa. Näin fyysinen, kognitiivinen, psyykkinen sekä sosiaalinen kytkeytyvät toisiinsa.

Ihminen voi tehdä ”suorittavaa työtä” vailla suurempaa kognitiivista, psyykkistä tai sosiaalista tyydytystä. Suuretkaan tiedot ja taidot eivät välttämättä rikastuta yksilön elämää, kuten Sartren (1981) itseoppineen esimerkki osoittaa. Ihminen voi olla sosiaalisesti menestyvä vailla inhimillistä arvokkuutta. Ihmisenä oleminen ei ole suorittamista, itsekkyyttä eikä menestystä, vaan arvokkuutta: ihmisen tulee kyetä ”elämään rauhassa ja käyttämään vapaa-aikansa hyvin” (Aristoteles 1991, 198). Toimintakyvyn käsitteessä tavoitteena on löytää tälle Aristoteleen luonnehdinnalle systemaattinen kasvatuksellinen merkitys. Toimintakyky ei edellytä yksilön – fyysisten, psyykkisten tai sosiaalisten – ominaisuuksien olevan ”huippuja”, vaan kuten Jarmo Toiskallio (2009, 50) kirjoittaa, että ”perimmiltään jokainen elävä ihminen on toimintakykyinen, koska muutoin hän ei voisi olla elävä”. Ihmisyys ei ole vain elossa olemista, vaan arvokasta olemista eli inhimillistä toimintaa. Ihmisyden arvokkuus ja eettisyys ovat rakentuneet toimintakyvyn käsitteeseen.

Ihmisen identiteettiä määrittää hänen kykynsä, ja tässä mielessä ei ”ole mitään olennaisia mahdollisuuksia, kykyjä tai ominaisuuksia, jotka olisivat tarpeettomia” (Ketonen 1981, 101). Kuitenkin tällöin taustalla on idealisoitu ajatus. Se, mitä pidetään tarpeellisena tai tarpeettomana ei ole ”objektiivinen fakta”, vaan sosiaalinen tarkoituksenmukaisuuskysymys. ”Jokaisella lajilla tai yksilöllä on

suuri määrä erilaisia ominaisuuksia riippuen siitä näkökulmasta, josta sitä tarkastellaan. Jos näkökulma vaihtuu, olennaisina voidaan pitää joitakin sellaisia ominaisuuksia, joita aiemmin ei ole edes nimetty. Mikä on olennaista, riippuu olosuhteista jotka vaihtuvat ja tarkoituksista, joita näissä olosuhteissa elävillä olennoilla on samoin kuin niistä tarkoituksista, joita meillä on yrittäessämme selittää ja ymmärtää näitä olosuhteita ja niissä eläviä olentoja.” (Ketonen 1981, 101.)

Niin yksilön kuin kansan identiteetti on kokemuksellinen asia. Kokemuksellisuus tarkoittaa yksilön sisäistä eli ensimmäisen persoonan näkemystä. Yksilön identiteetti on ”minun identiteettini” henkilölle itselleen. Yksilö ei kuitenkaan ole eristetty yksilö, Leibnizin monadi, vaan hän on monin sitein kiinni yksilöä ympäröivässä fyysisessä ja sosiaalisessa todellisuudessa. Vastaavasti kansat toimivat vain muiden kansakuntien joukossa. ”Vahva minus ei ole tarkoitettu herättämään pelkoa. Se herättää kunnioitusta. Se on myös joustava ja sopeutuva. Vain sellainen ihminen, joka on selvillä itsestään ja täysin kasvanut aikuiseksi, kykenee solmimaan toisen ihmisen kanssa kestävän ja molemminpuolisesta kunnioituksesta elävän liiton. Vastaavasti voi sanoa, että kansa, joka on tietoinen omasta minästään, voi parhaiten niin antavana kuin ottavana puolena olla naapuriensa ja muun maailman kanssa siinä luottamuksellisessa ja monipuolisessa vuorovaikutuksessa, joka tekee mahdolliseksi sen elämisen itsenäisenä kansakuntana tuleviin aikoihin.” (Ketonen 1980, 113.) Vahva identiteetti on jotain, mitä voi ja tulee puolustaa, mutta samalla se on myös sivistyneen yhteistoiminnan edellytys.

Vahvaan identiteettiin kasvaminen, aikuistuminen on sekä oman itsen puntaointia että dialogia ulkopuolisen todellisuuden kanssa. Tämä edellyttää niin subjektiivisen eli ensimmäisen persoonan perspektiiviä kuin ”objektiivista” kolmannen persoonan perspektiiviä. Tällainen ensimmäisen persoonan perspektiivi on kokemuksellisuutta, oman toiminnan tai ajattelun kokemusta. Siten reflektiivinen itsensä tarkastelu on pikemminkin kolmannen persoonan perspektiivissä tapahtuvaa itsensä tarkastelua. Nämä perspektiivit eivät voi pitäytyä vain aktuaaliseen, tapahtuneeseen kokemukseen, vaan niiden tulee huomioida myös mahdollinen kokemus. (Baker 2014, 320; Hintikka 1979, 10.)

Fyysinen toimintakyky viittaa toiminnan fyysisiin edellytyksiin; toimiakseen taistelukentällä yksilön lihasvoiman ja fyysisen kunnan, hapenottokyvyn jne. tulee olla riittävän hyvät. Tästä näkökulmasta fyysisen toimintakyvyn keskiöön nousee fyysinen kunto: ”Taistelun voittaminen edellyttää sotilasjohtajilta ja taistelijoilta ammatillisen osaamisen lisäksi erittäin hyvää fyysistä ja psyykkistä toimintakykyä, jolla on myös merkitystä yksilön terveyden ja kansanterveyden edistämisessä. Riittävän hyvä fyysinen kunto edesauttaa sotilaita säilyttämään toimintakykynsä vaativissakin ilmasto-, sää- ja korkeusolosuhteissa.” (Santtila & Kyröläinen 2013, 175.) Fyysinen kunto on edellytys toiminnalle. Tietty hapenottokyky tai lihasvoima eivät itsessään ole sotilaan toiminnan keskeisiä toimintoja, vaan antavat sotilaille mahdollisuuden tietyn kaltaiseen toimintaan. Vain tietyt perustavat edellytykset omaava sotilas voi kyetä toimimaan tietyllä

tavalla. Siten fyysisen toimintakyvyn mielenkiinto kohdistuu, kuten nimi antaa olettaa, tiettyihin kykyihin – toiminnan mahdollistaviin puoliin. Tällainen tarkastelu on pitkälle välineellistä: millaisia fyysisiä ominaisuuksia tietty toiminta edellyttää? Liikuntatieteellä on luonteva rooli tällaisen kysymyksenasettelun tutkimuksessa.

Fyysistä toimintakykyä ei tule nähdä ainoastaan teknisenä tai instrumentaalisenä asiana. Ihminen on myös ruumiillinen olento. Ruumiillisuus on osa yksilön ominta itseään – hänen identiteettiään. Ruumiillisuus ja fyysisuus ovat siten olennaisesti muutakin kuin välineellisiä annettujen tehtävien edellytyksiä. Oma ruumiillisuutemme on meille jotain perustavaa. Kuitenkin suhteemme omaan ruumiiseemme on erittäin monisyinen. Wittgenstein käy läpi oman ruumiillisuuden vivahteita pohtiessaan filosofisesti perustavaa varmuuden käsitettä: missä merkityksessä olemme ja voimme olla varmoja omasta ruumiistamme? Syvyyttä Wittgensteinin tarkasteluille saattoi antaa hänen pianistiveljensä haamuraaajakokemukset kädestä, jonka hän menetti I maailmansodassa. (Sacks 2009, 305) Miten oma ruumiimme onkaan? Onko varmuutemme perusta mielessämme vai ruumiissamme? Ruumiillisuutemme liittyminen identiteettiimme tulee esiin myös ihmistä, jotka kokevat oman ruumiinsa omalle identiteetilleen vieraaksi. Voimmeko muuttaa identiteettiämme ruumiiseen kohdistuvin muutoksin? Ruumiillisten harjoitteiden kautta on mahdollista löytää positiivinen yhteys omaan (kokemukselliseen) kehoon ja näin rakentaa omaa identiteettiä.

Ruumiillisuudesta

Ruumiillisuus ja olemassaolomme laajemminkin näyttäytyvät sartrelaisessa horisontissa hämmäntävältä: ”Olimme joukko hämmentyneitä, omasta itsestämme järkyttyneitä olioita, joilla ei yhdellä enempää kuin toisellakaan ollut minkäänlaista syytä olla siellä, ja suhteessamme toisiimme jokainen meistä tunsu epäselvällä, levottomuutta herättävällä tavalla olevansa liikaa.” (Sartre 1981, 185.) Tällainen hämmäntävä ruumiillinen oleminen ei ole osa positiivista ja aktiivista identiteettiä, vaan ruumiillisuus näyttää turhana, liikana ja negatiivisena. Sartren filosofia kuvaa toisen maailmansodan jälkeisen ajan tunteja varsin osuvasti ja koskettavasti. Kuinka paljon meillä on sisäistettynä tällainen inhon värittävä suhtautuminen ruumiillisuuteen? Onko tällainen mahdollisesti jossain määrin rakentunut taustalle myös toimintakyvyn käsitteeseen?

Sartrelainen ihmisen olemassaolon kriisi varmaankin osin perustuu toisen maailmansodan raskaisiin kokemuksiin, mutta on ankkuroitunut myös länsimaiden maallistumiskehitykseen yleisemminkin. Tämä maallistumiskehityksen eräs ilmenemismuoto on ”tieteellistyminen”, millä tarkoitetaan empiirisen tieteen alan laajentamista koskemaan myös kaikkea inhimillistä olemista: ”*Ajan mittaan on kuitenkin myös tämä ihmisen toiminnan luonnonoikeudellinen legitimaatioperusta kovertunut ontoksi tai hylätyksi ”tieteellisesti kestävämmänä”. Jäljelle on*

jäänyt kaikista uskonnollisista ja moraalisisista siteistä vapaa tahto elää kokonaan ihmisen omilla ehdoilla.” (von Wright 2007, 186.) Teemamme kannalta tämä ”tieteellistyminen” ilmenee inhimillisen kokemuksellisuuden, ensimmäisen persoonan näkökulman syrjäytymisenä tieteellisestä tarkastelusta.

Ensimmäisen persoonan näkökulman syrjäytyminen tapahtuu niin mentaalisen puolen kuin ruumiillisen puolen tarkasteluissa. Minun ajatteluni ja olemiseni ovat liikaa ja tympäisevää: ”Hypähdän pystyyn. Jos voisin olla ajattelematta, oloni olisi jo paljon parempi. Kaikkein tympäisevintä ovat juuri ajatukset. Vielä tympäisevämpää kuin iho ja liha. Ne venyvät määrättömiin ja jättävät suuhun tymeän maun.” (Sartre 1981, 145.) Objektivoitu ajattelu on kuin kirjahylly. Ajatukset ovat jäsennettyinä hyvään järjestykseen kirjoissa ja kirjat aakkostettuina hyllyissä. Tämä on Sartren (1981) itseoppineen maailma, jossa olemassaolo on olemassaoloa vailla merkitystä.

Tapahtumat vain tapahtuvat vailla merkitystä. Merkityksettömyyden liitetään merkitykset tarinoimalla. ”Näin olen ajatellut: Ennen kuin sinänsä merkityksetön pikku tapahtuma voidaan kokea seikkailuna, on välttämätöntä ja riittävää – kertoa siitä. Juuri se pettää ihmiset. Ihminen on aina kertoja. Aina hän kertoo ja kuvailee ja muut kertovat ja kuvailevat hänelle. Kaiken, mitä hänelle tapahtuu, hän näkee kertomansa läpi, hän suorastaan pyrkii elämään elämänsä niin kuin hän siitä kertoo.” (Sartre 1981, 61.) On tärkeää huomata, että tarinointi tekee tapahtumat objektiivisiksi. Tarinoitu merkitys ei ole minun merkitykseni, vaan yleinen merkitys ja siten viime kädessä vailla tavoiteltua merkitystä. Tarinointi ei ole vain viatonta tavoittamattoman tavoittelua, vaan vaarana on langeta narratiivisen harhan valtaan. Narratiivinen harha on vääristynyt tapa nähdä tapahtumat, mikä perustuu tarinan voimaan houkutellessa meidät ylitulkitsemaan hajanaiset faktatiedot. (Taleb 2007, 99.)

Toimintakyvyn käsite on filosofis-tieteellinen käsite. Filosofisena käsitteenä se määrittää kriittisesti sotilaan olemisen tapaa, joka vähentää riskiä joutua narratiivisen harhan valtaan. Empiiris-tieteellisenä se helposti määrittyy eksperimentaaliseksi tai operationaaliseksi, kuten tapahtuu esimerkiksi tarkasteltaessa fyysistä toimintakykyä liikuntatieteellisesti. Tällainen lähestymistapa on sukua behaviorismille ja se sulkee pois ensimmäisen persoonan lähestymistavan. Toimintakykytutkimus filosofis-tieteellisenä tutkimuksena pyrkii pureutumaan nimenomaan toimintakyvyn käsitteellisen-toiminnalliseen perustaan. Näin on mahdollista tavoittaa myös ensimmäisen persoonan näkökulma. Toimintakykytutkimuksen suhde filosofisen ja empiirisen tutkimusotteen välillä ei tulisi olla ”joko-tai” vaan ”sekä-että” tai ”ei-eikä”; ehdottomasti valinta ei tulisi olla lattea ”toisaalta-toisaalta”. Tarvitaan syvää inhimillistä sekä filosofis-käsitteellistä että empiiris-tieteellistä harkintaa ja puntarointia (Haug 2014).

Kasvatuksesta

Toimintakyvyn käsite on yksilökäsite; paino on yksilön eettis-praktisessa kyvyssä toimia. Näin sotilaspedagogikassa metodologinen perusta on individualistinen; erityisesti tämä tarkoittaa yksilön itsekehityksen painottamista. Siten näin muotoutuva subjektiivisuus ei ole nyky-yhteiskunnan painottamaa narsistista itsekeskeisyyttä, vaan oman itsen kokonaisvaltaista kehittämistä. (Toiskallio 2009.) Tällainen subjektiivisuus liittyy luontevalla tavalla edellä kuvattuun ensimmäisen persoonan näkökulmaan. Tämä tarkoittaa subjektin koko kokemuksellisuuden eli sekä tosiasialliset että myös mahdolliset kokemukset yhdistäminen laajempaan, intersubjektiiviseen kokemuksellisuuteen. (Hintikka 1979; Baker 2014.) Tällainen on kasvatuksellisesti olennaisen tärkeä tehtävä, joka edellyttää dialogin taitoa. Dialogin taito on vahvasti esillä Rortyn (1980) painottamassa edifioivassa filosofiassa, joka on kasvatuksellista epätavallista (abnormal) keskustelua. Tällainen epätavallinen poikkeaa tieteellisen filosofian normaalista konstruoivasta keskustelusta olennaisella tavalla.

Edifioivan filosofisen keskustelun tarkoitus on murtaa sartrelainen ahdistava oleminen tuomalla esiin yksilön inhimillinen potentiaali, se mitä inhimillinen elämä parhaimmillaan voisi olla. Näin on mahdollista aktiivisesti toteuttaa inhimillisiä hyveitä, jotka ovat inhimillisen toiminnan perustana ja suuntaajana. Hyveet eivät siten ole ulkokohtaisten normien tietämistä, vaan toiminnan ja sen perusteiden harkintaa ja puntarointia. Tässä on yleissivistävällä koulutuksella olennaisen tärkeä rooli. Näissä aineissa ei ole kyse vain kirjaviisuudesta, vaan kyvystä itsenäiseen ajatteluun ja toimintaan eli hyveellisyyteen.

Platonin filosofia on inhimillisen hyveen etsimistä. Antiikin tradition mukaisesti Platonille hyve edellyttää tasapainoa ihmisen eri puolien välillä. Hänelle ihmisen järki on se sielun osa, jonka tulee olla hallitsevassa roolissa. Urheus laittaa järjen päätökset täytäntöön. (Platon 1981, 159.) Tämä rationalistinen käsitys ihmisyydestä on pitkälle länsimaista koulutusjärjestelmää jäsentävä periaate. Erityisesti vapaiden taiteiden koulutusjärjestelmä on nähtävissä tämän tradition perillisenä. (Nussbaum 2011.) Tällöin kyse on tasapainoisesta ja kokonaisvaltaisesta ihmisen kehittämisestä. Klassinen sivistysihanne tai humanismi nimenomaan antiikin perintöön nojaavana edustaa holistista ihmiskäsitystä. Platonin muotoilema koulutusjärjestelmä piti sisällään niin teoreettisia, taiteellisia kuin taidollisia aineita, jotka oli suunniteltu kehittämään ihmistä ihmisenä. (von Wright 1989.)

Platonin kokonaisvaltainen ihmiskäsitys sai eräänlaisen, osin kuvitteellisen, toteutuman Sokrateessa, joka tunnetaan nimenomaan Platonin dialogien välityksellä. Sokrates oli viisas keskustelija, mutta samalla myös urhea soturi. Sokrateen viisaus ei ilmene opissa vaan elävässä elämässä. Siten sokraattiset hyveet ovat olemassa olevia ja käytännössä toimivia. Eettisyys ilmenee hyvän tekemisenä, joka tulee esiin erityisesti ns. Sokrateen paradoksista. Urheus ilmenee erityisesti sotarintamalla. Sokrateen henkilössä viisaus ja soturin urheus ovat molemmat läsnä, ruumiillisina. Sokrateen urheus saa suuret mittasuhteet

ankarien olosuhteiden värittävässä tilanteessa. Sokrates on immuuni niin nälän ja janon kuin luonnonolosuhteiden ankaruuden paineelle. Lisäksi hänen älylliset kykynsä ovat erinomaiset. Sokrates ilmentää taistelijan hyveitä taistelulentä: ”Toisen kerran teidän olisi pitänyt nähdä Sokrates, kun sotajoukkomme pakeni Delionin luota. Satuimme joutumaan lähekkäin, minä ratsain, hän raskasaseisena jalkamiehenä, kun joukot oli jo lyöty hajalle ja hän oli vetäytymässä yhdessä Lakheen kanssa. (...) Huomasin, että hän toimi paljon harkitsevammin kuin Lakhes. Toisekseen minusta vaikutti siltä, että hän siellä niin kuin täälläkin – lainatakseni sinua, Aristofanes – asteli kurjen askelin ja ylväästi sivuilleen silmäillen, ja katseli yhtä tyyneästi omia ja vihollisia. Kaukaakin saattoi havaita, että siinä oli mies, joka pitäisi uljaasti puoliaan, jos joku uskaltaisi käydä hänen kimppuunsa. Siksi hän saikin kulkea kumppaneineen rauhassa.” (Platon 1979, 139.) Tällainen urheus on harkittua lujutta. Tällainen hyveellisyys on toimintaa, jossa ihmisyyys näyttää parhaat puolensa. Lujuus on oikeudenmukaisuutta ja viisautta. Toiminnoissa ilmenee kohtuullisuus, mikä on yksi keskeinen antiikin ajan hyveellisyyttä määrittävä tekijä.

Akateeminen koulutus parhaimmillaan vastaa Platonin mallin mukaista koulutusta nykyaikaan sovellettuna. ”Akateemisia perustutkintoja suorittavilta on vaadittu filosofian ja muiden yleissivistävien aineiden opintoja muun muassa siksi, että tällaisten kurssien on katsottu niin sisältönsä kuin opetusmenetmiensäkin avulla innostavan opiskelijoita ajattelemaan itsenäisesti. Opiskelijoiden on toivottu välttävän nöyrää mukautumista perinteeseen ja auktoriteettien sanaan ja oppivan puolustamaan omia näkemyksiään. Kuten Sokrates itse totesi, kyky tällaiseen sokraattiseen argumentointiin on arvokas demokratielle.” (Nussbaum 2011, 63–64) Toimiakseen kriittisten ajattelutaitojen edistäjänä tulee tällaisen yleissivistävän koulutuksen olla perusteisiin pureutuvaa tai radikaalia kuten Toiskallio (2009) sanoo.

Yleissivistys, erityisesti humanistinen yleissivistys näyttäytyy helposti käytännölle vieraana kirjaviisautena. Platonin filosofiaan pohjautuva dualistinen ajattelu erottaa ruumiillisen ja henkisen toisistaan erillisiksi alueiksi. Erityisesti (luonnon)tieteen ja tekniikan välisen suhteen tullessa yhä kiinteämmäksi, on tämä dualistinen ajattelu johtanut voimakkaaseen maallistumiseen, joka ilmenee parhaiten juuri teknis-tieteellisen vallankumouksena. Teknis-tieteellinen vallankumous ei ole vain tekniikkaan tai luonnontieteeseen liittyvää, vaan sen heijastusvaikutukset ylettyvät yli koko kulttuurisen kentän, ilmeten asenteisamme niin kulttuuria kuin sivistystä kohtaan. Siten inhimillisen toiminnan moraalinen perusta alkaa rapautua: ”Ajan mittaan on kuitenkin myös tämä ihmisen toiminnan luonnonoikeudellinen legitimaatioperusta kovertunut ontoksi tai hylätty ”tieteellisesti kestäättömänä”. Jäljelle on jäänyt kaikista uskonnollisista ja moraalisisista siteistä vapaa tahto elää kokonaan ihmisen omilla ehdoilla.” (von Wright 2007, 186.)

Tämä tieteellis-filosofisen perustan legitimaatiokriisi yhdistettynä sotien herättämään ahdistukseen tekee ruumiillisuudesta ja erityisesti sotilaan ruumiillisuudesta vaikeasti jäsennettävän aiheen. Sotiluuteen liittyvä kunnia ja urheus

eivät ehkä enää näyttäytykään positiivisessa valossa. Sodan julmuus ja väkivalta tulee rationalisoida pois tai välineellistää (Siltala 2009, 15). Tähän sopii hyvin teknis-tieteellinen asioiden hallinta, jossa niin tieto, ihminen kuin kulttuuri ovat instrumentaalisisessa asemassa. On kuitenkin tärkeää pohtia sotiluutta, joka on osa ihmisyyttä, ihminen ruumiillisena ja henkisenä kokonaisuutena. Tällainen kokonaisvaltainen ihmisyyys on sitä, mitä Snellman (2000) tarkoitti sivistyksellä.

Lopuksi

Sartrelainen ahdistunut ihmisyyys on toivotonta. Sen varaan ei ole helppoa rakentaa arvokasta ihmisyyttä. ”Sillä loppujen lopuksi hän on kuitenkin yksin, vailla elämäntuntemusta, vailla menneisyyttä, ainoana seuranaan kangistuva älynsä ja rappeutuva ruumiinsa.” (Sartre 1981, 104.) Sivistykseen liittyy vahva sitoutuminen ihmisyyteen. Tässä merkityksessä sartrelainen ajattelu haastaa sivistykseen nojaavan kulttuurimme. Haaste ei ole helppo eikä sitä voi paeta tyhjiä narratiivien taakse. Onko enää mahdollista löytää eheää, kokonaisvaltaista ihmisyyttä? Onko sotiluus lopullisesti kytkettynä teknokraattisuuteen?

Ihmisyys ja siten myös sotiluus jää aina vaillinaisesti käsitetyiksi. Tätä käsityksen vaillinaisuutta ei voida poistaa millään menetelmillä, ei hermeneuttisen kehän kautta kiertämällä eikä tarinoimalla. On vain uskottava ja luotettava; kuten Kierkegaard tuo esiin vain uskallettava tehdä irrationaalinen hyppy. Tässä myös narratiivisella kerronnalla on oma rakentava tehtävänsä, jota ei tieteellisellä tai filosofisella muodolla tavoiteta (Cohn 2009, 35). Tieto ei yksin riitä. ”Kysymys onkin siitä, voiko ihmistä täysin käsittää tietämällä hänestä mitä hänestä on tiedettävissä. Vai onko hän lisäksi vielä muutakin – nimittäin vapautta, joka ei ole kohteita vaativan tietämisen asia, vaan alituinen pysyvä mahdollisuus ihmiselle itselleen.” (Jaspers 2005, 70.)

Lähteet

- Aristoteles. 1991. *Politiikka*, Aristoteles VIII. Helsinki: Gaudeamus.
- Baker, L. R. 2014. The First-Person Perspective and its Relation to Natural Science. Teoksessa M. C. Haug (toim.) *Philosophical Methodology: The Armchair or the Laboratory?* Abingdon: Routledge.
- Bodanis, D. 2001. *E=mc²: maailman kuuluisimman yhtälön elämäkerta*. Helsinki: Kustannusyritys Tammi.
- Cohn, D. 2009. *Fiktio mieli*. Helsinki: Gaudeamus.
- Haug, M. C. 2014. Introduction: Debates about Methods: from Linguistic Philosophy to Philosophical Naturalism. Teoksessa M. C. Haug (toim.) *Philosophical Methodology: The Armchair or the Laboratory?* Abingdon: Routledge.

- Hintikka, J. 1979. *Virginia Woolf and Our Knowledge of the External World* Journal of Aesthetics and Art Criticism 38 (1).
- Jaspers, K. 2005. *Jobdatus filosofiaan*. Keuruu: Otava.
- Ketonen, O. 1980. *Rajalla*. Helsinki: Otava.
- Ketonen, O. 1981. *Ihmisenä olemisesta*. Helsinki: Otava.
- Kyröläinen, H. & Santtila, M. 2013. Asevelvollisuus ja fyysinen toimintakyky, kirjassa J. Mäkinen (toim.) *Asevelvollisuuden tulevaisuus*. Maanpuolustuskorkeakoulu.
- Marx, K. 1979. *Pääoma: Kansantaloustieteen arvostelua*. Moskova: Progress.
- Nussbaum, M. 2011. *Taloukskasvua tärkeämpää: Miksi demokratia tarvitsee humanistista sivistystä?* Helsinki: Gaudeamus.
- Platon. 1979. *Pidot*, Teokset, osa III. Helsinki: Otava.
- Platon. 1981. *Valtio*, Teokset, osa IV. Helsinki: Otava.
- Rorty, R. 1980. *Philosophy and the Mirror of Nature*. Oxford: Blackwell.
- Sacks, O. 2009. *Musikofilia: Tarinoita musiikista ja aivoista*. Espoo: Absurdia.
- Sartre, J. P. 1981. *Inho*. Helsinki: Otava.
- Siltala, J. 2009. *Sisällissodan psykohistoria*. Keuruu: Otava.
- Snellman, J. V. 2000. *Akateemisesta opiskelusta*. Kootut teokset osa 2. Helsinki: Edita.
- Toiskallio, J. 2009. Aatehistoriallista taustaa, kirjassa J. Toiskallio & J. Mäkinen. *Sotilaspedagogiikka: Sotiluuden ja toimintakyvyn teoriaa ja käytäntöä*, Maanpuolustuskorkeakoulun julkaisuja.
- Toiskallio, J. & Mäkinen, J. 2009. *Sotilaspedagogiikka: Sotiluuden ja toimintakyvyn teoriaa ja käytäntöä* Maanpuolustuskorkeakoulun julkaisuja.
- von Wright, G. H. 1989. *Ajatus ja julistus*. Juva: WSOY.
- von Wright, G. H. 2007. *Humanismi elämänasenteena*. Juva: WSOY.

Kirjoittajat

Aalto, Janne, sotilaspastori, tohtoriopiskelija, Maanpuolustuskorkeakoulu.

Aikko, Jyrki, tohtoriopiskelija, kasvatustieteen maisteri.

Anttila, Ulla, toiminnanjohtaja, sotatieteiden tohtori, Kansalaisjärjestöjen ihmisoikeussäätiö.

Anttonen, Johanna, koulutussuunnittelija, tohtoriopiskelija, Maanpuolustuskorkeakoulu.

Halonen, Pekka, kasvatustieteen tohtori, everstiluutnantti, Maanpuolustuskorkeakoulu.

Heinonen, Reijo, professori (emer.).

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

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

Härkönen, Timo, tohtoriopiskelija, tutkija, Maasotakoulu.

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

Lehtinen, Virpi, filosofian tohtori, Helsingin yliopisto.

Mutanen, Arto, filosofian tohtori, Merisotakoulu. Dosentti Maanpuolustuskorkeakoulussa.

Mälkki, Juha, valtiotieteiden tohtori, everstiluutnantti, Puolustusvoimien tutkimuslaitos.

Pekkarinen, Otto, tohtoriopiskelija, kapteeni, Maanpuolustuskorkeakoulu.

Penttinen, Riitta, tekniikan tohtori, teologian maisteri, filosofian maisteri, tutkimuspäällikkö, Ilmasotakoulu.

Pulkka, Antti-Tuomas, filosofian tohtori, majuri, Maanpuolustuskorkeakoulu.

Rentola, Hannu, tohtoriopiskelija, kapteeni, Ilmasotakoulu.

Schroderus, Jukka-Pekka, tohtoriopiskelija, komentaja, Maanpuolustuskorkeakoulu.

Toiskallio, Jarmo, sotilaspedagogiikan professori (emer.). Dosentti Turun yliopistossa

Tuominen, Juha, tohtoriopiskelija, kapteeni, Maanpuolustuskorkeakoulu.

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



Maanpuolustuskorkeakoulu
Johtamisen ja sotilaspedagogiikan laitos
PL 7, 00861 HELSINKI
Suomi ▶ Finland

Puh. +358 0299 800
www.mpkk.fi

ISBN 978-951-25-2579-9 (nid.)
ISBN 978-951-25-2580-5 (pdf)
ISSN 1798-0402