

**TÄMÄ OLI HYVÄ SAAPUMISERÄ**

**– tapaustutkimus sotilaskoulutuksen tavoitteista, tuloksellisuuskäsitteistä sekä arvioinnista yhdessä Kaartin Jääkärirykmentin perusyksikössä**

Pro gradu

Yliluutnantti  
Akseli Jääskeläinen

Maisterikurssi 4  
Maasotalinja

Huhtikuu 2015

MAANPUOLUSTUSKORKEAKOULU

Kurssi	Linja
Sotatieteiden maisterikurssi 4	Maasotalinja
Tekijä	
Yliluutnantti Akseli Jääskeläinen	
Tutkielman nimi	
<p><b>TÄMÄ OLI HYVÄ SAAPUMISERÄ</b>  <b>– tapaustutkimus sotilaskoulutuksen tavoitteista, tuloksellisuuskäsitteistä sekä arvioinnista yhdessä Kaartin Jääkäriyrykmentin perusyksikössä</b></p>	
Oppiaine, johon työ liittyy	Säilytyspaikka
Sotilaspedagogiikka	Kurssikirjasto (MPKK:n kirjasto)
Huhtikuu 2015	Tekstisivuja 68, Liitesivuja 3
<p><b>TIIVISTELMÄ</b></p> <p>Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli tutkia perusyksikön antamaa sotilaskoulutusta tuloksellisuuden ja arvioinnin näkökulmasta. Tuloksellisuuden yläkäsite jakautuu tässä työssä kolmeen alakäsitteeseen; vaikuttavuuteen, tehokkuuteen ja taloudellisuuteen. Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää, miten perusyksikön antama sotilaskoulutus jäsentyy tuloksellisuuden mallin avulla tarkasteltuna, ja voisiko kyseinen malli antaa lisäarvoa koulutuksen kehittämiseen ja perusyksikön tekemän tuloksen arvioimiseen. Tutkimus on ensimmäinen, joka tarkastelee perusyksikön antamaa sotilaskoulutusta tuloksellisuuden näkökulmasta.</p> <p>Tutkimus jakautuu kolmeen tutkimustehtävään, joissa asiaa tarkastellaan perusyksikön näkökulmasta. Tarkastelun kohteena ovat sotilaskoulutuksen tavoitteet, koulutus tuloksellisuuden mallin kautta ja kotiutuneen varusmiehen arviointi. Tutkimus on laadullinen tapaustutkimus ja tutkimuskohteena oli yksi Kaartin Jääkäriyrykmentin perusyksiköistä. Työn tieteenfilosofinen tausta tulee pragmatismista ja tutkimuksen etenemisen logiikkaa kuvaa hermeneuttinen kehä. Empiirisen aineiston tiedonantajina toimi seitsemän tutkimuskohteessa työskentelevää henkilöä. Aineisto kerättiin teemahaastattelulla. Haastatteluaineisto analysoitiin teoriasidonnaisesti teemoittelulla, ja aineiston tulkinnessa yhdistettiin fakta- ja näytenäkökulmaa.</p> <p>Tutkimustulosten mukaan vaikuttavuudessa suuren painoarvon saavat affektiivisen oppimisen ulottuvuuteen liitetyt tavoitteet ja formaalit tavoitteet. Tehokkuutta kuvaa syväoppimiseen johtava opetus. Taloudellisuudessa keskeisimpänä tuloksena on se, että koulutukselle asetettujen tavoitteiden ja resurssien suhde ei elä. Arviointi nähdään perusyksikön tasalla kehittämisen työkaluna, mutta siirryttäessä organisaatiossa ylöspäin, perusyksikössä koetaan, että arvioinnin funktio muuttuu kehittämisen työkalusta tilivelvollisuuden osoittamiseksi.</p> <p>Tämän tutkimuksen keskeisimmiksi johtopäätöksiksi voidaan nostaa sotilaskoulutuksen päämäärän näyttäytyminen teorian ja empirian suhteen samalta, päämäärän ollessa toimintakykyinen yksilö ja suorituskykyinen joukko. Erot vaikuttavuuden osalta syntyvät organisaatiotasojen eri painotuksista arvottaa sotilaskoulutukselle asetettuja tavoitteita. Tehokkuudessa arviointi ei kohdistu koulutukseen itseensä, vaan sitä arvioidaan koulutuksen lopputuloksen kautta. Koulutuksen tuloksellisuuden arviointimallin käyttö tuo tämän tutkimuksen valossa lisäarvoa koulutuksen kehittämiseen.</p>	
<p><b>AVAINSANAT</b></p> <p>Koulutus, tuloksellisuus, vaikuttavuus, tehokkuus, taloudellisuus, arviointi</p>	

# SISÄLLYS

<b>1</b>	<b>JOHDANTO</b>	<b>1</b>
<b>2</b>	<b>TUTKIMUKSEN TARKOITUS JA TUTKIMUSKYSYMYKSET</b>	<b>4</b>
2.1	AIKAISEMPI TUTKIMUS	4
2.2	TUTKIMUKSEN VIITEKEHYS JA TUTKIMUSKYSYMYKSET	4
<b>3</b>	<b>SOTILASKOULUTUKSEN TAVOITTEIDEN MUODOSTUMINEN</b>	<b>8</b>
3.1	TAVOITTEET JA ARVOT	10
3.2	TAVOITTEET JA KOULUTUSSUUNNITELMA	11
3.3	TAVOITTEIDEN HIERARKKINEN MUOTO	13
3.4	TOIMINTAKÄSKY JA SAAPUMISERÄKÄSKY	15
<b>4</b>	<b>KOULUTUKSEN TULOKSELLISUUS</b>	<b>17</b>
4.1	OPETUSHALLITUKSEN KÄYTTÄMÄN TULOKSELLISUUS -MALLIN TARKASTELU	20
4.2	TUTKIMUKSEN TULOKSELLISUUDEN VIITEKEHYS	21
<b>5</b>	<b>ARVIOINTI</b>	<b>22</b>
5.1	MITÄ ON ARVIOINTI	22
5.2	TULOKSELLISUUDEN ARVIOINTI	23
<b>6</b>	<b>TUTKIMUSMENETELMÄT</b>	<b>24</b>
6.1	TUTKIMUKSEN TEKEMISESTÄ JA TIETEESTÄ ITSESTÄÄN	24
6.2	TAPAUKSEN MÄÄRITTELY	26
6.3	HAASTATTELU	28
6.4	HERMENEUTTINEN KEHÄ JA PRAGMATISMI	31
6.5	HAASTATTELUAINEISTON ANALYYSI JA TULKINTA	34
<b>7</b>	<b>TULOKSET</b>	<b>37</b>
<b>7.1</b>	<b>TAVOITTEET</b>	<b>37</b>
7.1.1	Koulutussuunnittelun tuottamat tavoitteet	37
7.1.2	Sotilaskoulutuksen päämäärä	39
7.1.3	Sotilaskoulutuksen osatavoitteet	39
7.1.4	Tavoitteisiin vaikuttaminen	41
7.1.5	Tavoiteltu oppiminen	43
<b>7.2</b>	<b>TULOKSELLISUUS</b>	<b>44</b>
7.2.1	Hyvä ja heikko lopputulos	44
7.2.2	Vaikuttavuus	47
7.2.3	Tehokkuus	50
7.2.4	Taloudellisuus	53
<b>7.3</b>	<b>ARVIOINTI</b>	<b>56</b>
<b>8</b>	<b>POHDINTA</b>	<b>61</b>
<b>8.1</b>	<b>TUTKIMUSKYSYMYKSIIN VASTAAMINEN JA JOHTOPÄÄTÖKSET</b>	<b>61</b>
8.1.1	Sotilaskoulutuksen tavoitteet perusyksikön näkökulmasta	61

8.1.2	Perusyksikön koulutuksen tarkastelu tuloksellisuuden mallin kautta	62
8.1.3	Kotiutuneen varusmiesjoukon arviointi	64
8.1.4	Yhteenveto	65
<b>8.2</b>	<b>TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUDEN TARKASTELU</b>	<b>65</b>
<b>8.3</b>	<b>TULOSTEN HYÖDYNNETTÄVYYS JA JATKOTUTKIMUS</b>	<b>68</b>

**LÄHTEET**

**LIITTEET**

## **TÄMÄ OLI HYVÄ SAAPUMISERÄ**

**– Tapaustutkimus sotilaskoulutuksen tavoitteista, tuloksellisuuskäsitteistä sekä arvioinnista yhdessä Kaartin Jääkärirykmentin perusyksikössä**

### **1 JOHDANTO**

Ennen sotatieteiden maisteriopintojen aloittamista vuoden 2013 syksyllä, työskentelin neljän vuoden ajan yhdessä Kaartin Jääkärirykmentin perusyksiköistä. Toimin tämän neljän vuoden aikana joukkueenjohtajan tehtävissä sekä noin vuoden saapumiserän johtajana. Jäin usein miettimään, miten antamani koulutuksen lopputulosta, kotiutunutta varusmiesjoukkoa arvioitiin. Pohdin sitä, minkälainen tulos edusti minulle tai esimiehilleni hyvää lopputulosta ja minkälainen vastaavasti heikompaa. Lähestyin saavuttamaani lopputulosta ensisijaisesti etsien siitä vastausta kysymykseen, miten kehitän itseäni ja työskentelyäni, jotta saavuttaisin ensi kerralla paremmat koulutustulokset. Päällimmäisenä mieleeni jäänyt tunne oli kuitenkin se, että mitä ylemmäs hierarkiassamme siirryttiin, sitä suuremman painoarvon erilaiset puhtaasti numeraalisesti arvioitavat seikat, kuten varusmiesten loppukysely tai koulutustason arviointi saivat. Koin tämän omalta osaltani hieman ristiriitaisena, sillä en kokenut numeroiden ”kertoavan” koko totuutta, enkä kokenut saavani niiden kautta konkreettisia työkaluja koulutukseni kehittämistä varten. Mielestäni numerot eivät kertoneet antamani opetuksen laadusta, vaan tarkastelivat tekemääni työtä ainoastaan oppimistulosten (koulutustason arviointi) ja varusmiesten asenteiden (loppukysely) valossa. Tästä ajatuksesta lähdin liikkeelle tutustuessani koulutuksen tuloksellisuuden arviointiin.

Tuloksellisuus sekä tulosohjauksen malli tulivat Suomen valtiohallintoon 1990-luvun alkupuolella. Tämä muutos merkitsi hallinnollista ohjausmallia, jolla pyrittiin lisäämään valtion eri laitosten ja virastojen tilivelvollisuutta sekä läpinäkyvyyttä yhteiskunnan suuntaan. Tätä toimintoa varten syntyi tarve kehittää erilaisia tuloksellisuuden arviointimenetelmiä kaikilla hallinnon aloilla. (Karila 2009, 1; Kiilakoski & Oravakangas 2010, 9.) Valtionhallinnon toiminnan arvoperusta rakentuu muun muassa avoimuuden, laadun, asiantuntijuuden ja toimin-

nan tuloksellisuuden varaan. Nämä ovat myös lähtökohtana puolustusvoimien eettisille periaatteille. Hyvän hallinnon mukainen toiminta osoitetaan tuloksellisella toiminnalla. Puolustusvoimien organisaatioiden ja henkilöstön tulee toimia tuloksellisesti, resursseja tulee käyttää vastuullisesti ja kansalaisten tulee voida kokea saavansa vastinetta rahoilleen (Pääesikunta 2010, 2–3.) Tuloksellisuus -termi kiinnittyy siis tulosohjaukseen ja tulosjohtamiseen, ja siihen on historiallisesti liittynyt pragmaattisia pyrkimyksiä toiminnan parantamiseksi hallinnollisella tasolla (Krogars 2000, 14–16.)

Pyrin tällä tutkimuksellani selvittämään, miltä perusyksikön antama sotilaskoulutus näyttäytyy tuloksellisuuden mallin kautta tarkasteltuna. Lisäksi haluan selvittää, minkälaisia keinoja koulutuksen tuloksellisuuden arviointiin on olemassa, ja minkälaista lisäarvoa tämän luontoinen arviointi voisi tuoda organisaation eri tasoille koulutuksen kehittämiseen ja sitä kautta parempien koulutustuloksien saavuttamista varten.

Koulutuksen tuloksellisuuden arviointi tapahtuu kolmen käsitteen kautta. Nämä käsitteet ovat vaikuttavuus, tehokkuus ja taloudellisuus. Vaikuttavuus samaistuu oppimiseen ja siinä huomio kiinnittyy toiminnalle asetettujen tavoitteiden saavuttamiseen. Tavoitteiden määrittäminen onkin ensimmäinen askel lähestyttäessä koulutuksen tuloksellisuutta. Vaikuttavuutta kuvaa ”oikeiden asioiden tekeminen”. Tehokkuus samaistuu opetukseen ja se kohdistuu opetuksen järjestelyihin hallinnollisesta, koulutuksellisesta ja laadullisesta näkökulmasta. Tehokkuutta kuvaa ”asioiden tekeminen oikein”. Taloudellisuudessa kyse on siitä, että resurssit ovat määrällisesti oikean kokoiset suhteessa asetettuihin tavoitteisiin ja että resurssit ovat optimaalisesti suunnattu tavoitteiden näkökulmasta. Tuloksellisuuden kokonaiskäsitteessä ja sen arvioinnissa on siis kyse kokonaisvaltaisesta lähestymisestä päämäärien saavuttamisen ja resurssienkäytön onnistuneisuuden arviointiin, jota lähestytään vaikuttavuuden, tehokkuuden ja taloudellisuuden kautta (Peltonen 1996, 79; Kantanen 1996, 16; Peltonen, Laitinen & Juuti 1993, 14; Opetushallitus 1998, 19–21.)

Arvioinnilla voidaan nähdä olevan kaksiosainen luonne. Mikäli arviointia tarkastellaan julkisen toiminnan ja politiikan osatekijänä, se liittyy tilintekovastuuseen. Tilintekovastuun lisäksi arvioinnin tulisi mahdollistaa organisaation kehittyminen, tuottamalla objektiivisia kehittämissuosituksia, johtopäätöksiä ja havaintoja arvioitavan kohteen vahvuuksista ja kehittämisalueista (Virtanen 2007, 12–13, 25; Jakku-Sihvonen & Heinonen 2001, 48–51.)

Tutkimukseni on laadullinen tapaustutkimus ja tutkimuksen etenemisen logiikkaa kuvaa hermeneuttinen kehä. Työni tieteenfilosofiset taustat on ankkuroitu pragmatismiin. Pragmatismista nostan esille erityisesti John Deweyn (1859 – 1952) sekä Richard Rortyn (1936 -) näkökulmat. Pragmatismiin valintaan vaikutti se, että haluan painottaa käytännön merkitystä ja tarkastella ihmistä toimivana olentona, joka kiinnittyy todellisuuteen tämän toiminnan kautta. Tutkimukseni empiirinen aineisto on kerätty haastattelemalla tutkimuskohteena olevan perusyksikön henkilökuntaa. Haastattelumenetelmänä oli teemahaastattelu. Teemahaastattelussa saatu aineisto on analysoitu teoriasidonnaisesti teemoittelemalla ja aineiston tulkinnassa pyrin yhdistelemään fakta- ja näytenäkökulmaa (Metsämuuronen 2008, 40–41; Puusa & Juuti 2011, 42; Kivinen & Ristola 2001, 9; Eskola & Suoranta 2008, 141; Kilpinen, Kivinen & Pihlström 2008, 7.)

## 2 TUTKIMUKSEN TARKOITUS JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

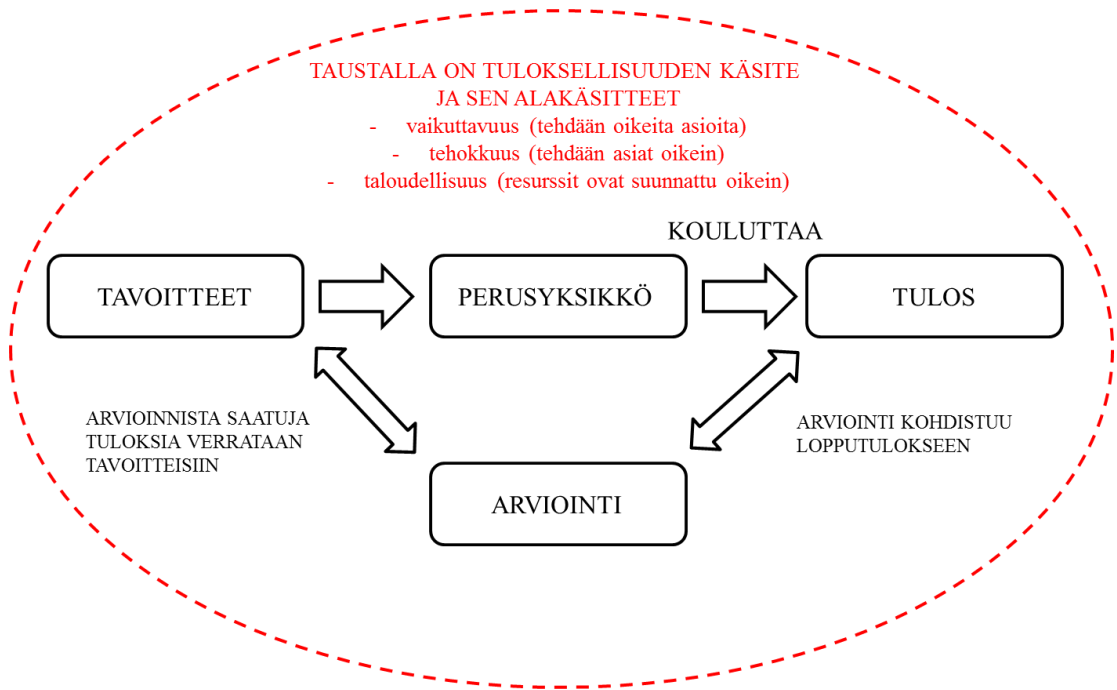
### 2.1 Aikaisempi tutkimus

Koulutuksen tuloksellisuutta ovat aikaisemmissa tutkimuksissa käsitelleet yritysten henkilöstökoulutuksen kannalta muun muassa Donald Kirkpatrick (1998) kirjassaan ”Evaluating training programs” sekä Uolevi Kantanen (1996) väitöstutkimuksessaan ”Henkilöstökoulutuksen vaikutukset ja tuloksellisuus yrityksen näkökulmasta”. Tuloksellisuuteen liittyviä tutkimuksia löytyy sekä Suomen akatemian julkaisusta (2000) ”Vaikuttavuutta koulutukseen”, jossa tarkastellaan koulutuksen vaikuttavuusohjelmia että Opetushallituksen julkaisemasta ”koulutuksen tuloksellisuuden arviointimallista” (1998). Tuloksellisuutta, tulosohjausta ja tulosjohtamista on tutkittu myös valtiohallinnon tasolla. Keskeisimmät lähteet löytyvät valtioneuvostonministeriöltä, ja niitä ovat erilaiset ministeriön julkaisemat raportit sekä selvitykset. Valtioneuvostonministeriön raporteissa on selkeästi hallinnon kehittämisen näkökulma. Tulosohjausta ja tuloksellisuutta puolustusvoimien kontekstissa ovat käsitelleet muun muassa Marco Krogars (2000), näkökulmanaan tulosajattelu puolustushallinnossa sekä Antti Karila (2009), joka on käsitellyt tuloksellisuuden haastetta päämies-agentti -teorian näkökulmasta. Karilan tarkastelun keskiössä ovat puolustushallinto ja yhteiskunnalliset vaikuttavuustavoitteet. Perusyksikön antaman sotilaskoulutuksen tuloksellisuus ja sen arviointi on tutkimuskohteena uusi.

### 2.2 Tutkimuksen viitekehys ja tutkimuskysymykset

Tässä tutkimuksessa tavoitteenani on viedä tuloksellisuuden käsite organisaatiomme sille tasolle, joka käytännössä antaa varusmiespalvelustaan suorittaville asevelvollisille sotilaskoulutusta, eli perusyksikön tasolle. Valittua näkökulmaa ei ole käytetty aikaisemmin puolustusvoimissa tuloksellisuutta tutkittaessa, vaan tutkimus on ollut lähinnä hallinnollisesta näkökulmasta tehtyä ja kohdistunut organisaation ylempiin osiin. Tutkimukseni kohteena on tarkastella sitä, minkälaisista aineksista perusyksikön tavoitteet rakentuvat. Tuloksellisuutta tarkastelen kolmen osa-alueen avulla. Nämä osa-alueet ovat: vaikuttavuus, tehokkuus ja taloudellisuus. Arvioinnissa huomioni keskittyy siihen, miten perusyksikön henkilökunnan mielestä heidän tekemäänsä tulosta eli koulutettua varusmiesjoukkoa perusyksikön henkilökunnan mielestä arvioidaan. Tutkimukseni viitekehys on esitetty Kuviossa 1.





Kuvio 1. Tutkimuksen viitekehys

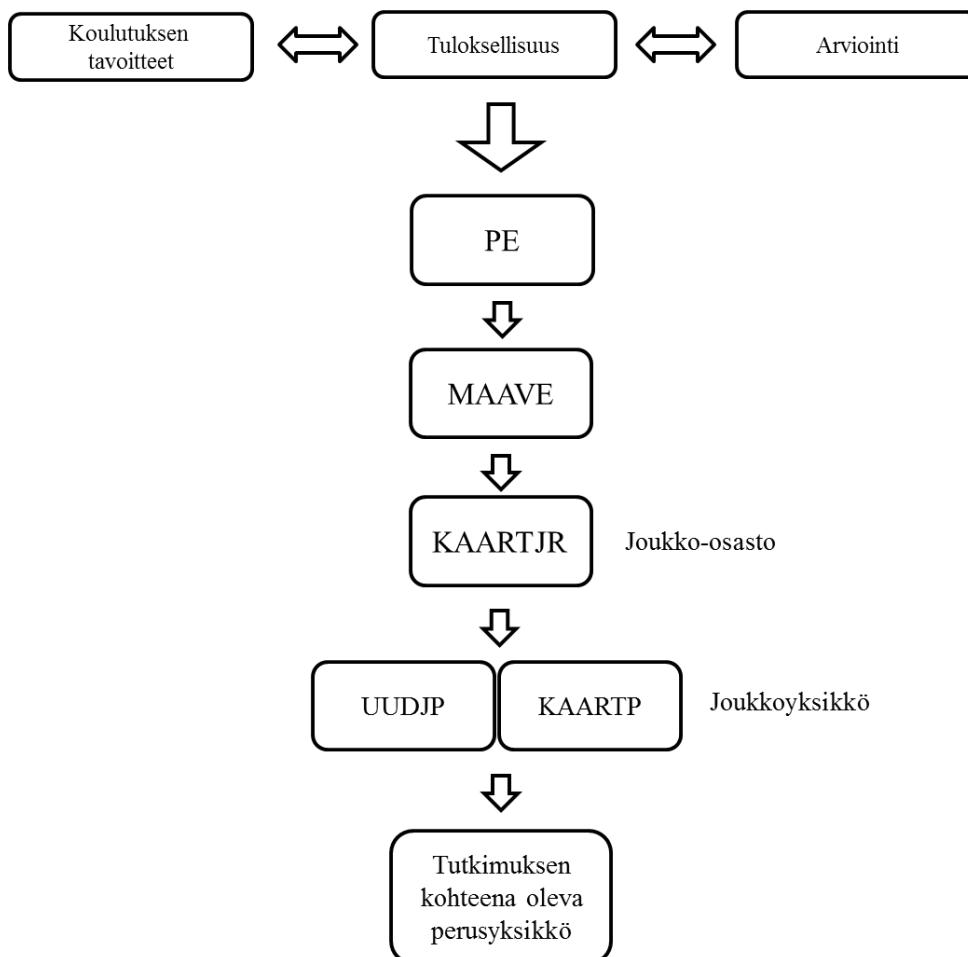
Vaikuttavuuden, tehokkuuden ja taloudellisuuden osa-alueiden tarkastelun avulla pyrin lähestymään tuloksellisuuden käsitettä kokonaisvaltaisesti, selvittäen miten perusyksikön toiminta eli sotilaskoulutuksen antaminen jäsentyy tuloksellisuuden mallin kautta tarkasteltuna. Pyrin myös kiinnittämään huomiota siihen, olisiko tämänkaltaisen mallin käytöllä annettavaa perusyksikön toiminnan kehittämisen kannalta.

Tutkimuksellani on kolmijakoinen tehtävä. Ensimmäiseksi pyrin selvittämään, mitä perusyksikön henkilökunta tavoittelee antaessaan sotilaskoulutusta, ja sitä miten nämä tavoitteet jäsentyvät koulutussuunnittelun ja tavoitteiden hierarkkisen muodon kautta. Tarkastelen sitä, minkälaisia tavoitteita henkilökunta nostaa tärkeimpien tavoitteiden joukkoon, ja pystyvätkö he mielestään vaikuttamaan heille annettuihin tavoitteisiin.

Toiseksi tarkastelen sitä, miten perusyksikön antama koulutus jäsentyy tässä opinnäytetyössä käytetyn tuloksellisuuden mallin kautta tarkasteltuna. Tuloksellisuudessa huomioni kohdistuu vaikuttavuuden osalta niihin yksilö- ja yhteiskuntatason vaikutuksiin, joita perusyksikön henkilökunta tavoittelee. Tehokkuuden osalta tarkastelen koulutusta ja sen onnistumista. Taloudellisuuden osalta tarkastelen resurssien suuntaamista, niiden riittävyttä sekä resurssien ja tavoitteiden välistä suhdetta.

Kolmanneksi pyrin selvittämään, miten perusyksikön henkilökunnan mielestä heidän saavuttamansa lopputuloksen, eli koulutetun varusmiesjoukon osalta, arvioidaan sitä, miten asetetut tavoitteet on saavutettu.

Tutkimuskohteeni on yksi Kaartin Jääkäriyrykmentin perusyksiköistä. Kaartin Jääkäriyrykmentti sijaitsee Helsingin Santahaminassa ja se kouluttaa joukkoja pääkaupunkiseudun ja Uudenmaan suojaksi. Kaartin Jääkäriyrykmentissä koulutetut joukot ovat erikoistuneet taisteluun rakennetulla alueella (Puolustusvoimat 2015). Tapaustutkimukseni kohteen ja sitä ylemmät organisaatiotasot olen esittänyt Kuviossa 2. Perusteet sille, miksi juuri tämä perusyksikkö valikoitui tutkimukseni kohteeksi, olen kertonut luvussa 6.2.



Kuvio 2. Tutkimuskohde.

Tutkimuksessani pyrin vastaamaan seuraaviin tutkimuskysymyksiin:

- 1) Miten perusyksikön henkilökunta jäsentää sotilaskoulutuksen tavoitteita koulutus-suunnittelun ja tavoitteiden hierarkkisen muodon kautta tarkasteltuna?
- 2) Miten perusyksikön antama koulutus jäsentyy tuloksellisuuden käsitteen kautta tarkasteltuna?
- 3) Miten perusyksikön henkilökunnan näkökulmasta sotilaskoulutuksen lopputulosta, kotiutunutta varusmiesjoukkoa, arvioidaan?

### 3 SOTILASKOULUTUKSEN TAVOITTEIDEN MUODOSTUMINEN

*”Sotilaskoulutus ei saa tuottaa massamaisia suorittajia, vaan monitaitoisia, ajattelukykyisiä ja vastuullisia sotilaita”* (Kouluttajan opas 2007, 15).

Sotilaskoulutuksen antaminen on yksi puolustusvoimien lakisääteisistä tehtävistä (laki puolustusvoimista 11.5.2007/551) ja sen antaminen on yksi puolustusvoimien tärkeimmistä rauhajan tehtävistä (Toiskallio 1998, 9). Puolustusvoimissa sotilaskoulutusta annetaan joukko-osastoissa. Joukko-osastoissa koulutus tapahtuu perusyksiköissä. Perusyksikön tärkein tehtävä on sodanajan joukkojen tuottaminen käskettyjen joukkotuotantotehtävien mukaisesti (Halonen 2007, 35). Joukkotuotannolla tarkoitetaan ”niiden toimenpiteiden muodostamaa kokonaisuutta, joilla koulutetaan, harjoitetaan ja sijoitetaan sodan ajan joukkojen ja johtoportaiden henkilöstö sekä varustetaan joukot ja johtoportaat sotavarustuksella, kuljetusvälineillä, aluksilla ja ilma-aluksilla.” (Pääesikunta 2007, 98). Tutkimukseni kohdistuessa perusyksikköön on joukkotuotannon osalta tarkastelun kohteena siis koulutus ja harjoittaminen.

Varusmiespalvelustaan suorittava nuori kuuluu asevelvollisten koulutusjärjestelmän piiriin. Asevelvollisten koulutusjärjestelmä itsessään on kokonaisuus, joka pitää sisällään kutsunnat, varusmiespalveluksen, kertausharjoitukset sekä vapaaehtoisen koulutuksen (Halonen 2007, 32.) Tutkimukseni kohdistuu asevelvollisten koulutusjärjestelmän yhteen osioon, varusmiespalvelukseen. Tässä luvussa tarkastelen varusmieskoulutuksen tavoitteita.

Sotilaskoulutus on koulutettavien oppimisen ohjaamista ja se on ajallisesti kestoltaan etukäteen määrättyä sekä organisoitua toimintaa (kouluttajan opas 2007, 12). Sotilaskoulutus on siis luonteeltaan formaalia. Formaalityyppisellä oppimisella tarkoitetaan oppimista, jossa oppimisen muoto ja sisältö on jollakin tavoin rajattua. Oppiminen nojautuu etukäteen laadittujen opetus- ja koulutussuunnitelmien varaan ja se on sidottu aikaan sekä paikkaan. Sitä myös säätelee jokin arvojärjestys, ja opettajalla on enemmän valtaa kuin oppilaalla. Formaaliin oppimiseen liittyy myös oppimisen tunnustaminen, joka tapahtuu usein todistuksen muodossa. Siinä määritetään, että mitä on opittu ja minkälaisin arvosanoin (Kiilakoski 2008). Radcliffe ja Colletta (1989, 60) määrittävät formaalin koulutuksen hierarkkisesti rakennetuksi, kronologisesti porrastetuksi opetusjärjestelmäksi, joka jatkuu esiopetuksesta yliopistoon.

Nonformaalia oppimista Radcliffe ym. (1989, 60) kuvailevat organisoiduksi opetustoiminnaksi, joka tapahtuu vakiintuneen ja virallisen järjestelmän ulkopuolella ja sen tarkoituksena on

palvella tunnistettuja osaamisen tarpeita ja oppimistavoitteita. Kiilakoski (2008) määrittelee nonformaaliksi koulutukseksi esimerkiksi työpaikoilla järjestetyn koulutuksen tai järjestöjen antaman koulutuksen. Luonteenomaista tälle koulutukselle on se, että se on järjestettyä toimintaa, sen opetussuunnitelma on väljä ja sillä tähdätään jonkin tietyn toiminnan oppimiseen. Nonformaalin koulutuksen painopiste muodostuu usein jonkin taidon oppimiseen.

Koulutuksen suunnittelussa tulee lähteä liikkeelle tavoitteenasettelusta. Tavoitteenasettelua ohjaavat kouluttajille annetut tavoitteet, tulivat ne sitten normeista, opetussuunnitelmista tai esimiehiltä. Kouluttajan tehtävänä on määrittää sekä se, mitä opiskelijan tulee oppia että määrittää ne tiedot ja taidot, jotka ovat olennaisia opetettavan aineksen näkökulmasta. Tavoitteiden tulee olla konkreettisesti selostettavissa, jotta ne välittyvät opiskelijoille. Tavoitteiden asettamiselle voidaan antaa kolme tarkoitusta. Ensinnäkin ne ovat opettajan kannalta työkaluja, joiden avulla opetusta suunnitellaan ja toteutetaan. Toiseksi ne luovat opetuksen ja ovat sen tulosten arvioinnin perusta. Kolmanneksi ne ohjaavat oppilaan ponnisteluja. Mitä tarkemmin oppija on selvillä siitä, mitä hänen tulee omaksua, sitä täsmällisemmin hän voi suunnata voimavaroja sen saavuttamiseen (Löfström Kanerva, Tuuttinen, Lehtinen & Nevgi 2010, 22; Uusikylä & Atjonen 2005, 72–73.)

Tavoite voidaan nähdä kohteena tai maalina, johon kasvatus ja opetus suuntautuvat. Sillä siis kuvataan ja ilmaistaan jotakin sellaista, jota haluamme toiminnallamme saavuttaa. Koulutus-tavoitteilla ilmaistaan sitä, millaisia tuloksia koulutukselta odotetaan tai mitä sillä pyritään saavuttamaan. Tavoitteiden on palveltava päämäärän toteutumista eikä tavoitteeksi voida asettaa mitä tahansa hyväksi katsottavaa asiaa tai tilaa, vaan tavoitteiden tulee koostua niistä komponenteista, joista itse päämäärä koostuu tai niistä välivaiheista, joita pitkin päämäärään kuljetaan (Lehtinen 1996, 78.)

Koulutus itsessään on tavoitteellista toimintaa. Koulutuksella pyritään vaikuttamaan ja muuttamaan koulutuksen kohteena olevan henkilön tietoja (kognitiivinen), taitoja (psikomotorinen), asenteita (affektiivinen) ja arvoja. Koulutus käsitteenä tarkoittaa tietyn organisaation puitteissa tapahtuvaa opetusta ja kasvatusta, jossa sen päämäärät, tavoitteet ja sisällöt on määritetty organisaation tarpeiden mukaisesti. (Rauste-Von Wright, Von Wright & Soini 2003, 17; Kouluttajan opas 2007, 12; Peltonen 1984, 26; Lehtinen 1996, 38.) Yllä käytetty tavoitteiden jako tietoihin, taitoihin ja asenteisiin on ehkäpä kaikkein tunnetuin tapa eritellä tavoitteita ja sitä kutsutaan myös Bloomin taksonomiaksi, eli tavoitteiden kuvaus- ja luokitusjärjestelmäksi. Bloomin taksonomiassa tavoitealueet on jäsennelty toisiinsa nähden hierarkkisiin ta-

soihin. Hierarkkiset tasot löytyvät siis affektiiviselta, psykomotoriselta ja kognitiiviselta alueelta. Esimerkiksi kognitiivisen alueen tavoitteissa tietäminen tai muistaminen kuvaa alinta tasoa ja arvioiminen korkeinta tasoa (Uusikylä & Atjonen 2005, 80.) Puolustusvoimissa on käytössä sotilaskoulutusta koskeva kolmiportainen tavoitetaksonomia ”Tuntee – Osaa – Hallitsee”. Nämä tavoitetasot toimivat kahdessa ulottuvuudessa, itse koulutustapahtumaan liittyvien tietojen, taitojen ja asenteiden oppimisen ulottuvuudessa sekä yksilön ja joukon tavoitteita koskevassa ulottuvuudessa. Alimmalla tavoitetaksonomian tasolla (tuntee) yksilö tai joukko tunnistaa asian ja kykenee tekemään yksinkertaisia tietoja ja taitoja vaativan suorituksen. Ylimmällä tasolla (hallitsee) yksilö tai joukko kykenee soveltamaan ja yhdistelemään opittuja tietoja ja taitoja muuttuvien vaatimusten mukaisesti (kouluttajan opas 2007, 17.)

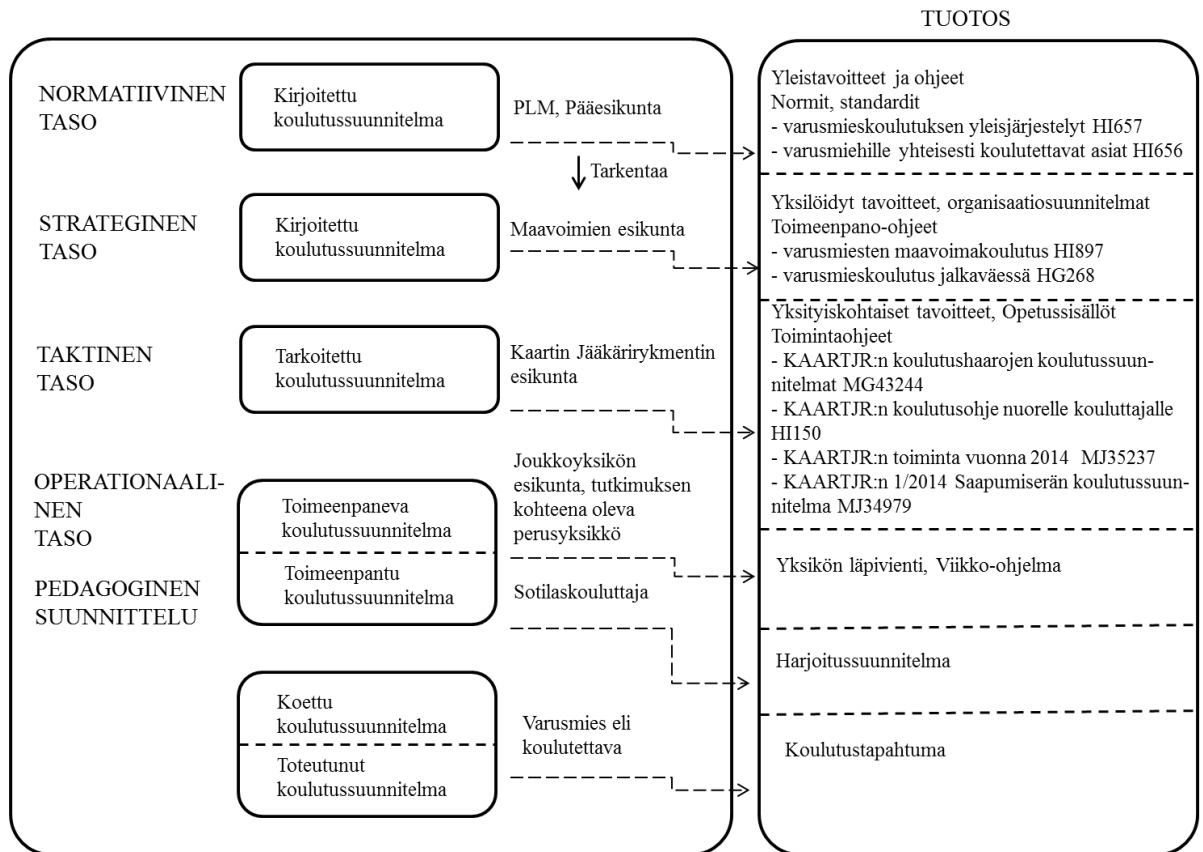
### 3.1 Tavoitteet ja arvot

Arvojen voidaan sanoa kuvastavan ihmiselle hänen tärkeiksi katsomiaan asioita ja ominaisuuksia. Arvojen ja tavoitteiden yhteys löytyy siitä, että niistä voidaan johtaa tavoitteita ja päämääriä, joita kohti ihminen mielellään tai määrätietoisesti kulkee. Arvot ovat sekä yksilöllisiä että yhteisöllisiä. Arvoja ja tavoitteita voidaan luokitella, ja yksi luokittelu on peräisin Kari E. Turuselta (1992). Luokittelussaan Turunen luokittelee ylimmiksi tai varsinaisiksi arvoiksi totuuden, kauneuden ja hyvyden. Arvoista toiseksi luokaksi voidaan erottaa ihanteet, jollaisia voivat olla esimerkiksi rehellisyys, luotettavuus ja ahkeruus. Ihanteet voivat olla joko yksilön tai yhteisön ihanteita, joita pidetään siinä määrin arvokkaina, että niitä kirjataan ylös tavoitteisiin. Kolmas arvojen ryhmä on arvostukset. Arvostukset voivat olla joko konkreettisia kuten auto tai kielitaito, tai abstrakteja kuten onnellisuus. Neljäntenä arvokkaiden tai tavoiteltavien arvojen luokkana ovat inhimillisesti arvokkaat kokemukset. Inhimillisesti arvokkaat kokemukset eivät liity pelkästään oppijan kognitiiviseen puoleen, vaan niihin liittyy monia elämyksiä, aistimuksia ja kokemuksia. Esimerkiksi onnistumisen kokemus ja luottamuksen saamisen tunne kuuluvat tähän kategoriaan. Inhimillisesti arvokkaat kokemukset pitävät sisällään arvot, ihanteet ja arvostukset, ja kategoriana se omalla tavallaan yhdistää arvokkaan eri ulottuvuudet. Arvot, ihanteet ja arvostukset ovat mukana inhimillisesti arvokkaissa kokemuksissa, mutta arvokkaan kokemuksen saaminen vaatii ajallisesti riittävän pitkän ajan. Edellä esitetyt arvokkaan eri luokat eivät siis ole täysin itsenäisiä, vaan ne vaikuttavat toisiinsa. Arvoista keskusteltaessa on tärkeää määrittää mistä me oikein puhumme, puhummeko varsinaisista arvoista, ihanteista, arvostuksista vai inhimillisesti arvokkaista kokemuksista (Kari 1994, 72–75; Uusikylä & Atjonen 2005, 74–75.)

### 3.2 Tavoitteet ja koulutussuunnitelma

Koulutussuunnittelu voidaan nähdä ensisijaisesti hallinnollisena toimintana ja sillä luodaan puitteet opetustoiminnalle. Koulutussuunnittelulla luodaan koulutussuunnitelma, joka määrittää koulutuksen päämäärät ja tavoitteet sekä sen, mitä koulutus eri koulutusryhmille pitää sisällään. Koulutussuunnitelman taustalta löytyy kaksi näkemystä. Ensimmäisenä suunnittelua ohjaa sodan kuva, mielikuva taistelukentän olosuhteista sekä vallitseva puolustuspolitiikka ja käsitys yhteiskunnasta, sen olemuksesta ja tulevaisuuden kehityksestä. Tämä näkemys muodostaa sekä koulutuksen rakenteen että sen reunaehdot, tavoitteet ja sisällön. Tämä vastaa käyttäjälleen siihen, että mihin pyritään, miksi ja millaisissa puitteissa. Toisena suunnitelma esittää suuntaviivat ja periaatteet, joilla asetettuihin tavoitteisiin pyritään. Näiden periaatteiden taustalla on sekä oppimiskäsitys että ihmisen kehittymisen ja oppimisen prosessit. Edellä mainittujen näkemysten varaan muodostuu suunnitelman rakenne, joka kuvaa sitä, miten opiskelu etenee ja millaiset mahdollisuudet se antaa koulutettavien yksilöllisyydelle. Koulutussuunnitelmaa luonnehtii kolme tekijää: 1) opiskelun avulla tavoiteltava suorituskyky, joka määrittellään eritasoisina tavoitteita, 2) suunnitelman rakenne, joka jäsentää tavoiteltavan suorituskyvyn erilaisiksi osatavoitteiksi ja ohjaa siten opiskelun etenemistä, sekä 3) perusteet oppimiskokemuksille. (Lehtinen 1996, 38–39.)

Puolustusvoimissa koulutusta ohjataan ja suunnitellaan eri tasoilla, ja tätä jaottelua voidaan tarkastella myös sen tarkoituksen ja yksityiskohtaisuuden mukaisesti. Jaottelun tasot (Kuvio 3) ovat normatiivinen taso, strateginen taso, taktinen taso sekä operationaalinen taso.



Kuvio 3. Koulutussuunnittelun jaottelun tasot (Mukailtu Lehtinen 1996, 35; Kari 1994, 87; KAARTJR:n esikunta 2011.)

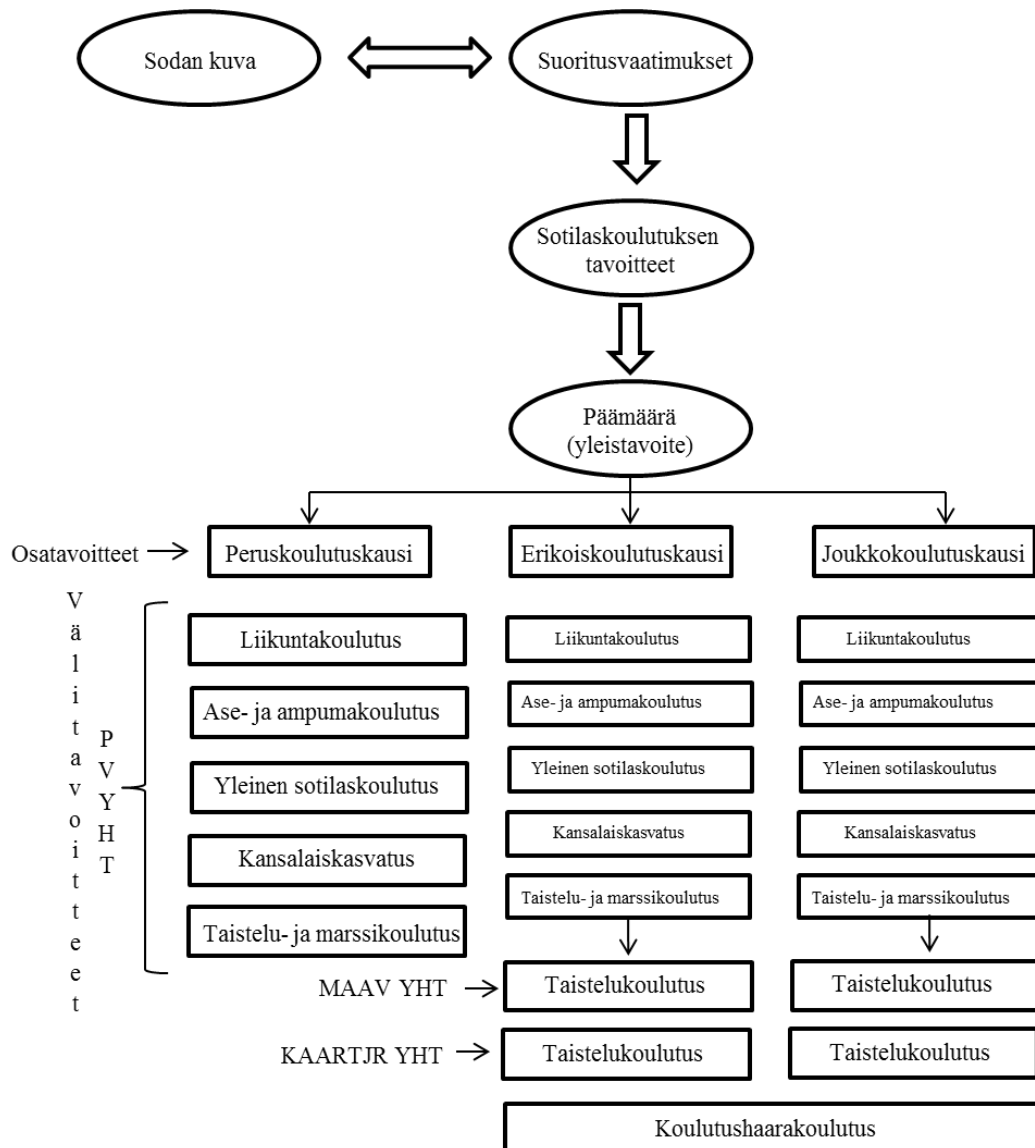
Normatiivisen tason kirjoitetulla koulutussuunnitelmalla luodaan normit ja standardit, eli määritetään yleispuitteet alempien hallintotasojen toiminnalle. Tämä valtakunnallisen ja järjestelmätason suunnitelma määrittää päämäärät ja asiat, jotka tulee sisällyttää tai huomioida alempien hallintotason suunnitelmissa. Strategisella tasolla kirjoitettua koulutussuunnitelmaa tarkennetaan yksilöimällä tavoitteita ja luomalla toimintamalleja eli strategioita, joilla normatiivisen tason tavoitteet saavutetaan. Tämä tarkoittaa yleistavoitteiden jaottelua erityistavoitteisiin ja niiden toimeenpanoa varten tarvittavien organisaatioiden ja toimeenpano-ohjeiden suunnittelua. Strategisen- kuin myös normatiivisen tason koulutussuunnitelmiin on määritetty tavoitteita ja päämääriä, jotka tulee sisällyttää alemmilla tasoilla. Taktisella tasolla luodaan tarkoitettu koulutussuunnitelma. Tarkoitetussa koulutussuunnitelmassa sovelletaan normatiivisen ja strategisen tason kirjoitettujen koulutussuunnitelmien sisältämiä suunnitteluohjeita koulutuksen toimeenpanoa varten ja valmistellaan operationaalisen tason suunnittelun yksityiskohdat. Operationaalisisella tasolla laaditaan toimeenpaneva koulutussuunnitelma. Se laaditaan tarkoitettun koulutussuunnitelman pohjalta ja ajankohdallisesti se sijoittuu opetusta edeltävään vaiheeseen. Toimeenpantu koulutussuunnitelma taas tarkoittaa itse opetusta ja koulutusta. Se pitää sisällään ne toimenpiteet ja asiat, joita opetustilanteessa on tehty ja esitetty. Varusmiehen, eli opetettavan tasolla koulutussuunnitelma näyttäytyy varusmiehen tekeminä



havaintoina ja hänen havainnoilleen antamina merkitysisältöinä. Toteutuneella koulutus-suunnitelmalla tarkoitetaan varusmiehen oppimistuloksia, tietoja, taitoja, asenteita ja arvoja (Lehtinen 1996, 33–34; Kari 1994, 88–89.)

### 3.3 Tavoitteiden hierarkkinen muoto

Tavoitteita voi myös tarkastella niiden hierarkkisen muodon kautta. Tällä tarkoitetaan tavoitteiden jakoa joko lähi-, väli-, ja etätavoitteisiin tai osatavoitteisiin, välitavoitteisiin ja päämäärään. Etätavoitteesta tai päämäärästä voidaan käyttää myös nimitystä yleistavoite. Tavoitteiden luokittelu tällä tavalla pitää sisällään ajallisen perspektiivin, eli kuvauksen siitä, missä ajassa tavoitteisiin odotetaan päästävän. Tavoitehierarkia muodostuu siten, että päämäärästä johdetaan osa- ja välitavoitteita erotellen eri tasojen tavoitteet siten, että ylemmän tason osatavoitteet ovat alemman tason yleistavoitteita. Tavoitteet muodostuvat sitä yksityiskohtaisemmiksi ja konkreettisemmiksi, mitä alemmas hierarkiassa siirrytään. Alinta tasoa edustavat esimerkiksi yksittäisen oppitunnin tai harjoituksen tavoitteet. Nämä tavoitteet ovat oppijan kannalta tärkeimpiä, koska niiden avulla hän voi itse arvioida, onko hän oppinut suunnitellut asiat vai ei. Puolustusvoimissa pääesikunta määrittää eri koulutusjärjestelmien päämäärät ja eri koulutuskausien tavoitteet. Tämän lisäksi eri aselajit ja puolustushaarat määrittävät oman koulutusjärjestelmänsä edellyttämät yleistavoitteet, osa- ja välitavoitteet. Näiden syntyvät tavoitteet koskien eri koulutuskausia. Varusmieskoulutusjärjestelmässä muodostuu näin osatavoitteet koskien perus-, erikois-, ja joukkokoulutuskautta. Näistä osatavoitteista muodostetaan taas välitavoitteita, jotka on jaoteltu ”oppiaineisiin” tai koulutuskokonaisuuksiin, eli taistelukoulutukseen, yleissotilaalliseen koulutukseen, marssikoulutukseen ja niin edelleen (ks. Kuvio 4). Tätä tavoitehierarkiaa käytetään kaikilla koulutussuunnittelun tasoilla (ks. Kuvio 1) ja se kattaa kaikki koulutusjärjestelmät (Uusikylä ym. 2005, 79; Lehtinen 1996, 78–79; Toiskallio 1998, 12.)



Kuvio 4. Sotilaskoulutuksen tavoitteiden hierarkkinen rakenne (mukailtu Lehtinen 1996, 79; KAARTJR esikunta 2011.)

Sodan kuva antaa siis perusteet puolustusvoimien rauhanajan koulutukselle. Tästä sodan kuvasta muodostetaan suoritusvaatimukset, joista johdetaan sotilaskoulutuksen tavoitteet. Suoritusvaatimukset ilmaisevat asevelvollisten koulutuksen keskeisimmät tavoitteet. Suoritusvaatimuksissa ilmaistaan ne asiat, jotka asevelvollisen ja myöhemmin sodanajan joukkoon kuuluvan tulee koulutuksen jälkeen osata. Koulutuksen sisältöä ohjataan normeilla, asiakirjoilla, ohjesäännöillä, oppailla, käsikirjoilla ja koulutusohjeilla (kouluttajan opas 2007, 15). Sotilaskoulutuksen päämääränä on varmistaa, että yksilöillä ja joukoilla on heidän tarvitsemansa osaaminen mahdollisen kriisitilanteen tai sodan sattuessa (Halonen 2007 20, 30; Kouluttajan opas 2007, 12.) Tämä päämäärä jakautuu eri koulutuskausien kautta osatavoitteisiin. Peruskoulutuskauden tavoitteena on sotilaallisten perustaitojen oppiminen. Erikoiskoulutuskauden

tavoitteena on lisätä varusmiehen osaamista koskien omaa aselajia, koulutus-, ja puolustushaaraa niin, että he osaavat oman tehtävänsä mukaiset tiedot ja taidot. Joukkokoulutuskauden tavoitteena on, että koulutettavat varusmiehet hallitsevat oman sijoituksensa mukaiset tehtävät ja saavuttavat määritetyt suoritusvaatimukset (Pääesikunta 2012b.) Nämä osatavoitteet taas jakautuvat välitavoitteisiin, jotka on jaoteltu eri koulutuskokonaisuuksiin. Osa koulutuskokonaisuuksien tavoitteista on yhteisiä kaikille varusmiespalvelustaan suorittaville yksilöille, riippumatta heidän puolustushaarasta tai aselajistaan, ja osa tavoitteista tarkentuu maavoimissa palveleville sekä tutkimuksen kohteena olevan perusyksikön ja sitä kautta tiettyyn joukko-osastoon kuuluvalle jalkaväessä varusmiespalvelustaan suorittavalle varusmiehelle. Näitä tavoitteita tavoitellaan opetuksen ja kasvatuksen avulla, pyrkimyksenä muuttaa oppijan tietoja, taitoja ja asenteita, ja sitä kautta kehittämään yksilön toimintakykyä. Toimintakyky on sotilaspedagogiikan peruskäsite. Se on yksilötason käsite ja Toiskallion mukaan (ks. Halonen 2007, 37.) toimintakyky on ”yksilön kokonaisvaltaista fyysis-psykkis-sosiaalis-eettistä taitoa ja valmiutta toimia tilanteen mukaisesti, luovasti ja vastuullisesti tehtävissä ja ympäristöissä, joille on ominaista muuttuvuus, ristiriitaisuudet, epävarmuus ja yllätyksellisyys.” Toimintakykyisistä yksilöistä muodostuu suorituskykyisiä joukkoja. Joukon suorituskyky on kollektiivinen käsite, jossa yksilöiden toimintakyky on yhdistynyt joukon suorituskyvyksi. Tässä tutkimuksessa joukon suorituskyvyllä tarkoitetaan joukon kykyä suoriutua sille suunnitelluista tehtävistä (Halonen 2007, 38; Kouluttajan opas 2007, 14.)

### 3.4 Toimintakäsky ja saapumiseräkäsky

Suoritusvaatimuksista johdettujen sotilaskoulutuksen tavoitteiden lisäksi koulutukselle asetetaan tavoitteita joukko-osaston toimintakäskyssä ja saapumiseräkäskyssä. Toimintakäsky on vuosittain laadittava asiakirja kun taas saapumiseräkäsky laaditaan jokaista saapumiserää varten. Seuraavaksi tarkastelen näistä kahdesta asiakirjasta löytyviä koulutukselle asetettuja tavoitteita.

Joukko-osaston toimintakäskyssä joukko-osaston komentaja antaa omat linjauksensa, ohjaten toimintaa haluamaansa suuntaan. Vuoden 2014 Kaartin Jääkärirykmentin toimintakäskyn linjauksissa korostetaan joukko-osaston tärkeimpänä tehtävänä olevan joukkotuotantovelvoitteen täyttäminen siten, että joukkotuotettavat sodanajan joukot ovat motivoituneita sekä kykeneviä vastaamaan niihin moninaisiin uhkakuviiin, joita toimintaympäristö tuo mukanaan. Näihin uhkakuviiin pitää pystyä vastaamaan yhteistoiminnassa muiden viranomaisten kanssa.

Tarkastelun kohteena olevan joukko-osaston, Kaartin Jääkärirykmentin, alaisuudessa toimii kaksi joukkoyksikköä, Uudenmaan Jääkäripataljoona ja Kaartin pataljoona. Joukkoyksikölle, jossa tutkimuskohteenani oleva perusyksikkö toimii, on käsketty neljä tehtävää. Ensimmäisessä ja toisessa tehtävässä on käsketty joukkotuotettavat SA-yksiköt sekä niihin kuuluvien varusmiesjohtajien kouluttaminen. Kolmannessa tehtävässä käsketään edistää maanpuolustus- tahtoa sekä esitetään keinot sen toteuttamiseksi ja neljäs käsketty tehtävä liittyy operatiiviseen suunnitteluun osallistumiseen. Käskettyjen tehtävien lisäksi joukkoyksikölle on annettu lisämääreitä. Näitä lisämääreitä on yhteensä 15 kappaletta, joista 11 koskee varusmiesten loppukyselyn yksittäistä kohtaa ja siihen liittyvää numeerista arvoa, joka tulee saavuttaa. Kaksi seuraavaa lisämääreiden kohtaa koskevat sotilaan perustutkinnon suorittamisprosenttia sekä koulutushaaratutkinnon suorittamisprosenttia, ja niille on annettu tietty tavoitetaso. Yksi kohta koskee ampumataitoa ja yksi kohta koskee varusmiesten kuntoindeksiä (Kaartin Jääkäri- rykmentin esikunta, 2013a.) Nämä 15 lisämääreissä määritettyä kohtaa voidaan liittää jouk- koyksikölle käskettyihin 1. ja 2. tehtävään.

Saapumiseräkäskyssä joukko-osaston komentaja on käskenyt yhdeksi tavoitteeksi joukkotuo- tetun yksikön henkilöstökorttiin kirjattavan koulutustason minimivaatimuksen, joka merkitään numeerisena arviona. Lisäksi komentaja on käskenyt tavoitteeksi joukkotuotettaville SA- yk- siköille tavoitteen koskien Cooperin testin keskiarvoa sekä varusmiesten loppukyselyä koske- van yhden yksittäisen suureen ja siihen liittyvän numeerisen arvon (Kaartin Jääkäri- rykmentin esikunta 2013b, 2–3.) Kaiken kaikkiaan käskettyjä tavoitteita, jotka vaikuttavat perusyksik- köön, löytyy näistä asiakirjoista yhteensä 18 kappaletta.

## 4 KOULUTUKSEN TULOKSELLISUUS

Koulutuksen tuloksellisuuden ja vaikuttavuuden eri käsitteille – vaikuttavuus, tehokkuus, taloudellisuus, laatu, tuottavuus, tuloksellisuus ja kannattavuus – on annettu merkitykset ja sisällöt riippuen siitä hallinnon- ja tieteenalasta, missä sitä käytetään. Tämä myös tarkoittaa sitä, että näistä käsitteistä rakennetut mallit eroavat toisistaan huomattavasti. Painotettaessa ja käytettäessä tiettyjä käsitteitä, ne tuovat esiin niitä käyttävän tahon arvonäkemyksiä, toiminnan painopiste- ja kehittämisalueita sekä filosofiaa toiminnan takana. Näillä käsitelmäärittelyillä pystytään myös kertomaan käsitettä käyttävän organisaation toiminnan tavoitteista, arvoista, kulttuurista sekä toimintafilosofiasta. Määrittelyt voivat viitata siihen, onko toiminnan tarkoituksena taloudellinen hyöty, yhteiskunnallisen edun tuottaminen, yhteiskunnallisen tai yksilöllisen kehityksen takaaminen tai jokin muu asia. Käytettävillä vaikuttavuuden malleilla ja sen alakäsitteillä on myös pyritty kiinnittämään huomiota erilaisiin arviointinäkökulmiin sekä evaluaatioparadigmoihin (Raivola, Valtonen & Vuorensyrjä 2000, 11–12.)

On olemassa huomattava määrä erilaisia näkemyksiä ja määritelmiä tuloksellisesta koulutuksesta. Nämä määritelmät poikkeavat huomattavasti toisistaan sekä valitun näkökulman, käsitteiden tulkinnan että käsitteiden keskinäisriippuvuuden mukaan. Koulutuksen tuloksellisuuden lisäksi puheeseen sisällytetään usein myös termit vaikuttavuus ja tehokkuus. Joskus edellä mainittuja käsitteitä käytetään synonyymeina, joskus niiden taas esitetään olevan keskinäisessä riippuvaisuussuhteessa. Vahervan (ks. Kantanen 1996, 16) mukaan ”vaikuttavuudessa on kyse nimenomaan koulutuksessa asetettujen lähi- tai etäistavoitteiden saavuttamisesta”. Kantanen (1996, 16) itse pitää tuloksellisuutta vaikuttavuuden synonyyminä.

Peltonen, Laitinen ja Juuti (1993, 14) puolestaan esittävät tuloksellisuuden kokonaisuutena, joka koostuu vaikuttavuudesta, tehokkuudesta ja taloudellisuudesta. Nurmen ja Kontiaisen (2000, 31) mukaan tuloksellisuus voidaan ymmärtää nimenomaan määrällisenä käsitteenä. Heidän mukaansa tuloksellisuus (effectiveness) on joko:

- 1) etenemistä eksplisiittisten tai implisiittisesti määritellyille tavoiteulottuvuuksille asetettujen tavoitteiden suuntaan
- 2) asetettujen tavoitteiden määrää, jotka tiettyyn ajankohtaan mennessä saavutetaan, tai
- 3) etenemisen suhteellista määrää, eli saavutettujen tavoitteiden määrä suhteutettuna siihen osaamiseen, joka olisi saavutettu ilman koulutuspanosta

Nurmi ym. (2000, 32) puhuvat aikuiskoulutuksen vaikuttavuudesta viittaamalla oppimisen toisen asteen välillisiin tuloksiin eli impakteihin. Tässä tapauksessa koulutus edustaa välinet-

tä, jolla pyritään vaikuttamaan johonkin muuhun ennalta määritettyyn asiaan ja saamaan siihen positiivisia tuloksia.

Monissa vaikuttavuuden tutkimuksissa viitataan Donald Kirkpatrickin vuonna 1969 (19) julkaisemaan henkilöstökoulutuksen vaikuttavuusluokitteluun. Tässä mallissa koulutuksen vaikuttavuus on jaoteltu neljään eri tasoon; 1) reaktiot, 2) oppiminen, 3) käyttäytyminen ja 4) tulos. Kirkpatrick (1969, 19 - 23) nimittää ensimmäistä tasoa asiakastyytyväisyyden mittaamisen luokaksi ja hänelle se kuvastaa, nimensä mukaisesti, reaktiota eli sitä miten osallistujat eli koulutettavat reagoivat saamaansa koulutukseen. Tärkeää hänen mukaansa on saada aikaan nimenomaan positiivinen reaktio. Mikäli reaktio on kuitenkin negatiivinen, se luultavasti tulee vaikuttamaan siirryttäessä seuraavalle tasolle eli oppimiseen. Oppimisessa taas on kyse koulutettavien tietojen, taitojen ja asenteiden muutoksista. Oppimista on tapahtunut, mikäli on syntynyt muutoksia asenteissa, tietomäärä on kasvanut sekä taidot ovat parantuneet. Oleellista on se, että ainakin yhdessä näistä kolmesta asiasta pitää tapahtua muutoksia, jotta voimme saada aikaan muutoksia käyttäytymisessä. Kolmannessa tasossa on siis kyse käyttäytymisen muutoksista koulutettavissa, joihin koulutusohjelma on vaikuttanut. Jotta muutokset kolmannessa tasossa ovat mahdollisia, niin se vaatii neljä asiaa. Ensimmäisenä on koulutettavan halu muuttua, toisena se, että henkilön täytyy tietää mitä tehdä ja miten se tehdään, kolmantena oikeanlaisen ilmapiirin luominen ja neljäntenä palkitseminen muuttumisesta. Viimeisessä, eli neljännessä tasossa on kyse lopullisesta tuloksesta. Tällä tarkoitetaan sitä, mikä koulutettavissa on lisääntynyt koulutukseen osallistumisen jälkeen. Näitä koulutuksen tuottamia muutoksia tulee peilata koulutukselle annettujen tavoitteiden kautta. Tässä Kirkpatrickin mallissa jokaisella tasolla on vaikutuksensa siirryttäessä seuraavalle tasolle, ja onnistuminen tai positiivinen arvio yhdellä tasolla ennustaa menestystä seuraavalle siirryttäessä. Tätä edellä esitettyä mallia voidaan käyttää joko jälkikäteen tehtävänä koulutuksen tuloksellisuuden arvioinnissa tai etukäteen käytettynä koulutuksen suunnittelussa.

Suurin osa edellä esitetystä tuloksellisuuden malleista tähtäävät nonformaalin oppimisen eli henkilöstökoulutuksen tarkasteluun. Nonformaalin koulutuksen tuloksellisuuden arviointimalleissa painoarvo on usein vaikuttavuudessa, tehokkuuden jäädessä sivuarvoiseen asemaan. Jos haluamme arvioida tuloksellisuutta kokonaisvaltaisesti, pelkän vaikuttavuuden eli saavutettujen oppimistulosten arvioinnin kautta tämä ei onnistu. Mukaan täytyy liittää opetuksen ja oppimisprosessin tarkastelu. Opetushallituksen tavoitteena on sekä opetuksen tavoitteiden, sisältöjen ja menetelmien kehittäminen että koulutuksen tuloksellisuuden seuranta ja edistäminen

(OPH 2015). Opetushallitus on keskeisin julkista koulutusta koskevan arviointitiedon tuottaja (Opetushallitus 1998).

Suomessa koulujärjestelmä, kuten puolustusvoimatkin, toteuttavat lakiin kirjattua tehtävää (Perusopetuslaki 21.8.1998/628, Laki puolustusvoimista 11.5.2007/551) Kummankaan toimialan tarkoituksena ei ole ainoastaan siirtää oppia oppijoiden päähän, vaan ne palvelevat suurempaa yhteiskunnallista tarkoitusta. Perusopetuslaissa (1. luvun 2§) todetaan muun muassa, että ”opetuksen tavoitteena on tukea oppilaiden kasvua ihmisyyteen ja eettisesti vastuukykyiseen yhteiskunnan jäsenyyteen sekä antaa heille elämässä tarpeellisia tietoja ja taitoja.” Vastaavanlaisia elementtejä on havaittavissa puolustusvoimissa laajalti käytetyssä kirjallisuudessa. Kouluttajan oppaassa (2007, 13), todetaan, että: ”Sotilaskoulutuksen tulee antaa perusteita koulutettavien kasvamiselle vastuuntuntoisiksi kansalaisiksi. Koulutuksen on mahdollistettava tiedollisten, taidollisten sekä henkisten valmiuksien kehittäminen yksilötasolla”.

Puolustusvoimat ja varusmiespalveluksen suorittaminen ovat osa yhteiskuntamme toimintoja. Varusmiespalveluksen suorittaa edelleen lähes koko miespuolinen ikäluokka sen ollessa noin 20 vuotias. Puolustusvoimien olisi kyettävä koulutuksen ja kasvatuksen kautta tuomaan yksilöä sekä yhteiskuntaa palvelevia toimintoja osaksi varusmiespalvelusta (Puolustusministeriö 2010, 9–10.) Varusmiespalvelus tulee nähdä jatkumona yhteiskunnan järjestämälle koulupolulle (vrt. Mäkinen 2012; Halonen 2007, 34.) Oppiminen varusmiespalveluksen aikana saa formaalin luonteen, samalla tavalla kun muukin Suomen koulutusjärjestelmä esiopetuksesta aina yliopistoon asti. Opetushallituksen tekemä koulutuksen tuloksellisuuden arviointimalli on luotu tämän formaalin koulutuksen konseptiin.

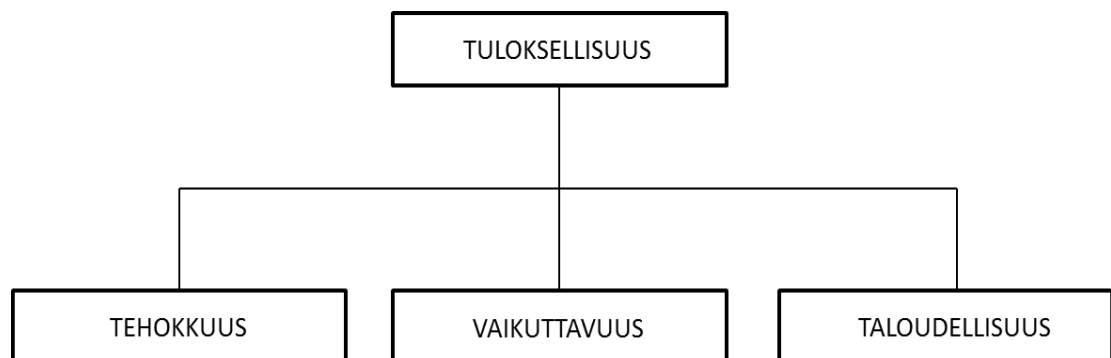
Opetushallitus on luonut koulutuksen tuloksellisuuden arviointimallin tavoitteenaan tuottaa järjestelmä kansallista arviointitiedon tuotantoa varten. Tällä arviointimallilla on haluttu edesauttaa poliittis-hallinnollista ohjausta, tarjoamalla sille tietoa, jonka avulla pystytään kehittämään koulutusta. Koulutuksen tuloksellisuuden arviointimalli on malli, jota käytetään arviointeja toteutettaessa. Jotta tuloksellisuutta kyetään arvioimaan, on arviointimalliin määriteltä erilaisia kohteita toiminnan tehokkuuden, taloudellisuuden ja vaikuttavuuden osaluilta. Vaikka tämä malli on kehitetty ensisijaisesti kansallisiin tarpeisiin, on sitä käytetty myös oppilaitosten itsearviointiin (Opetushallitus 1998.)

Opetustoimelle on annettu hoidettavakseen tietyt tehtävät sekä julkiset varat näiden tehtävien toteuttamiseen. On luonnollista, että yhteiskunta on kiinnostunut siitä, mitä näillä varoilla

saadaan aikaiseksi. Tämä on synnyttänyt tarpeen erilaisten arviointimenetelmien kehittämiseksi (Opetushallitus 1998, 7.) Koulutusta arvioitaessa, sen laatua lähestyttiin hyvin pitkään kapea-alaisesti, sillä uskottiin, että koulutuksen laadun määrittely voidaan tavoittaa mittaamisen keinoin. Koulutuksen laatua tarkasteltiin lähinnä taitojen siirtovaikutuksen ja kognitiivisen tiedon tason, syvyyden ja tieteellisen validiteetin näkökulmista. Käytännössä koulutuksen laadunarvioinnissa on kyse tuloksellisuudesta, painopisteenä prosessien hallinta ja tarkoituksenmukaisuus, eli tehokkuuden arviointi. Tuloksellisuudessa huomio taas kohdistetaan kokonaisuuteen ja ennen kaikkea toiminnalla aikaansaatuihin vaikutuksiin (Opetushallitus 1998, 11–12.)

#### 4.1 Opetushallituksen käyttämän tuloksellisuus -mallin tarkastelu

Opetushallitus määrittää tuloksellisuuden kolmesta komponentista koostuvaksi kokonaisuudeksi. Nämä komponentit ovat tehokkuus, vaikuttavuus sekä taloudellisuus. Tässä mallissa (ks. Kuvio 5) tuloksellisuus saa yläkäsitteen muodon ja sen alakäsitteinä ovat muut komponentit. Niiden muoto on siis hierarkkinen.



Kuvio 5. Koulutuksen tuloksellisuuden käsite ja hierarkia (Opetushallitus 1998, 27.)

Tässä em. mallissa tuloksellisuus saa yläkäsitteen roolin ja tuloksellisuuden kokonaiskäsite on muodoltaan samanlainen kun Peltosen ym. (1993, 14) luomassa mallissa. Hierarkkisella muodolla korostetaan kokonaisvaltaista lähestymistä päämäärien saavuttamisen ja resurssien käytön onnistuneisuuden arvioinnissa (Opetushallitus 1998, 19). Mikäli tuloksellisuuden synonyminä tai mallin yläkäsitteenä olisi vaikuttavuus, kuten monissa yritysten henkilöstökoulutuksen arviointimalleissa on (ks. Kantanen 1996, 16–17; Kirkpatrick 1969, 18–24), jäisi itse opetuksen arviointi taka-alalle ja tuloksellisuuden arvioinnin funktioksi muodostuisi vaikuttavuuden, eli oppimistulosten arviointi. Tuloksellisuuden nostaminen yläkäsitteeksi ja sen erot-



taminen vaikuttavuudesta mahdollistaa opetuksen ja oppimisen arvioimisen samanarvoisina alakäsitteinä, jolloin malli soveltuu paremmin opetuksen ja oppimisen kokonaisvaltaisempaan arviointiin.

Yksinkertaistettuna toiminnan voidaan sanoa olevan tuloksellista kun sekä organisaatiolle että yksilölle asetetut tavoitteet ovat saavutettu. Vaikuttavuutta kuvaa ”oikeiden asioiden tekeminen”, eli se on kykyä tyydyttää yhteiskunnan sekä yksilön toiminnalle asettamat laadulliset ja määrälliset tarpeet sekä saavuttaa asetetut tavoitteet, ja näin tukea yksilöiden kehittymistä. Yksinkertaistettuna vaikuttavuus samaistuu tässä kontekstissa oppimiseen. Taloudellisuudessa kyse on resurssien kohdistamisesta siten, että ne ovat optimaaliset koulutuksen tavoitteiden kannalta. Tämän lisäksi resurssit ovat määrällisesti oikein mitoitettut sekä annetun koulutuspalvelun määrän että palvelutuotannon rakenteen ja organisoinnin kannalta. Tehokkuutta kuvaa ”asioiden tekeminen oikein”, eli tämä komponentti liittyy oleellisesti siihen, että annetun koulutuksen laatu on hyvää, ja sitä tukevat hallinto ja koulutuksen järjestelyt ovat tarkoituksenmukaisia. Tehokkuus samaistuu tässä kontekstissa opetukseen (Opetushallitus 1998, 20–21.)

Opetushallituksen tuloksellisuuden arviointimallissa on jokaisen alakäsitteen alle kerätty formaalissa koulutusympäristössä käytettyjä arviointikohteita, indikaattoreita, jotka mahdollistavat käsitteiden operationalisoinnin arviointitutkimusta varten.

## 4.2 Tutkimuksen tuloksellisuuden viitekehys

Tässä sotilaspedagogisessa tutkimuksessa tuloksellisuus muodostaa yläkäsitteen, tuloksellisuuden mallin ollessa hierarkkinen, jakautuen vaikuttavuuteen, tehokkuuteen ja taloudellisuuteen (ks. kuva 6). Tarkastelen vaikuttavuutta ensisijaisesti yksilön toimintakyvyn ja joukon suorituskyvyn kannalta. Tavoitenäkökulmani vaikuttavuuden tarkasteluun on esitetty luvussa 3. Tässä tutkimuksessa tarkastelen tehokkuuden osa-alueita ensisijaisesti varusmiesten opetusprosessin kannalta. Varusmiesten opetusprosessilla tarkoitetaan tässä opinnäytetyössä sitä prosessia, jonka varusmies käy läpi suorittaessaan asevelvollisuuttaan varusmiespalveluksessa, alkaen sinä päivänä kun varusmies astuu palvelukseen ja päättyen hänen siirtyessä reserviin. Taloudellisuutta tarkastelen perusyksikön näkökulmasta, keskittyen heidän näkökulmaansa tärkeimpiin resursseihin, siihen miten resurssit perusyksikön henkilökunnan mielestä on suunnattu. Lisäksi tarkastelen, minkälaisen yhteyden perusyksikön henkilökunta kokee resurssien ja tavoitteiden välillä olevan.

## 5 ARVIOINTI

### 5.1 Mitä on arviointi

Kun puhutaan linjakkaasta opetuksesta, arvioinnilla voidaan sanoa olevan dualistinen luonne. Yhtäällä sen antaa opettajalle palautetta siitä, miten opiskelija on oppinut ja toisaalta se antaa opiskelijalle palautetta hänen osaamisestaan. Arvioinnissa yksi tärkeä elementti on se, että se suuntaa oppimista. Toisin sanoen sitä opitaan, mitä arvioidaan (Löfström ym. 2010, 22.) Huomionarvoista on myös se, että arvioinnissa ei ole kyse arvostelusta. Arviointikulttuurin ollessa kehittymätön tai kokematon, sitä helpommin arviointi koetaan arvosteluksi, mitä sen ei pidä olla. Arvioinnin tarkoituksena ei ole tuottaa ”vikalistoja”. Arvioinnin päämääränä on tuottaa eettisesti ja mahdollisimman objektiivisesti kehittämissuosituksia, johtopäätöksiä sekä havaintoja arvioitavan kohteen vahvuuksista ja kehittämisaalueista. Arvioinnin tekijän tulisi osata esittää keräämänsä havaintojen positiiviset sekä negatiiviset osa-alueet mahdollisimman tasapainotetusti, organisaation ja yksilön kehittymistä hyödyttävällä tavalla (Virtanen 2007, 25.)

Arvioinnista on tullut viimeisen reilun vuosikymmenen aikana erottamaton osa julkista hallintoa, ja arviointi on tunkeutunut lähes kaikkialle yhteiskunnan rakenteisiin, jopa niin syvälle, että puhe on kääntynyt arvioinnin yhteiskunnan tai toiminnan tarkastuksen yhteiskunnan suuntaan. Näiden termien käytöllä on haluttu korostaa arvioinnin ja siihen liittyvien toimintojen, kuten seurantatietojen keräämisen yleistymistä. Jos rajaamme arvioinnin julkisen toiminnan sekä politiikan osatekijäksi, arvioinnin voidaan katsoa rantautuneen suomeen 1980-luvun lopussa tai 1990-luvun alussa. Tällöin arvioinnista tuli julkiselle sektorille tilintekovastuun ja informaatio-ohjauksen keino. 2000-luvulle saavuttaessa pystyimme jo liioittelematta puhumaan julkisesta toiminnasta, joka perustuu näyttöön. Tämä kehitys on johtanut siihen, että nykyisin julkisesti rahoitettuun tai julkiseen toimintaan liittyy kiinteästi käsitys tilintekovastuusta. Osin, tässä yhteydessä, voimme puhua jopa näyttöyhteiskunnasta (Virtanen 2007, 12–13.)

Lyytinen ja Nikkanen (2008, 33) näkevät arvottamisen arvioimisen ydinfunktiona ja määrittelevät täten arvioinnin arvon antamiseksi arviointikohteelle, jatkaen ”arvioinnin ydintehtävä on siten arvottaminen kulloinkin valittujen kriteerien suhteen”. Laine ja Malinen (2008, 17) puhuvat taas arvioinnin ja arvottamisen filosofisesta ulottuvuudesta, kuvaten sitä ihmiskuvan ja

arvojen väliseksi kytkennäksi. He esittävätkin kysymyksen: ”Millaisia ihmisiä haluaisimme koulutuksissamme kasvavan?”

Arvioinnin perustana tulee olla koulutuksen tavoitteiden luonteen ymmärtäminen. Mikäli arvioinnin tekijä ymmärtää tämän, se mahdollistaa tavoitteiden ja toteuman välisen suhteen tutkimisen. Arvioinnin todellinen luonne ei kuitenkaan ole tämän suhteen tulosten esittäminen. Toisin sanoen emme voi ainoastaan verrata tavoitteita ja toteumaa keskenään vaan kyse on niiden punnitsemisesta. Arvioinnin saavuttaessa pisteen, jossa olemme punninneet koulutuksen nykyisen tilan, pääsemme sen viimeiseen askeleeseen. Tämä askel palauttaa arvioijan takaisin alkupisteeseen, tosin uudelle tasolle. Siellä tulee vastaan arvopitoinen kysymys: Mihin tästä edetä? Miten tätä koulutusta tulisi kehittää? (Laine ym. 2008, 19.)

Arviointi ei siis ole arvovapaata toimintaa, vaan arvot näkyvät arvioinnissa monin eri tavoin. Arvot voivat liittyä organisaation toimintaan, ne voivat olla yhteiskuntapoliittisen ohjelman arvoja tai ne voivat olla arvioinnin tekijän henkilökohtaisia arvoja (Virtanen 2007, 46.) Michael Scrivenin (ks. Virtanen 2007, 46) mukaan ”arvioinnin arvoissa on kyse hyvin konkreettisesta asiasta: arvioinnin tekijän tehtävänä on tiivistää keräämänsä laaja arviointiaineisto yhteen sanaan. Tämä sana voi olla *hyvä* tai *huono*.”

## 5.2 Tuloksellisuuden arviointi

”Koulutuksen tuloksellisuuden arvioinnin keskeisenä tehtävänä on tuottaa monipuolista ja luotettavaa tietoa koulutukselle asetettujen tavoitteiden saavuttamisesta koulutusjärjestelmän kaikilla tasoilla.” (Opetushallitus 1998, 13.)

Koulutusjärjestelmän tasoilla tarkoitetaan tasoja yksilöstä yhteiskuntaan. Valinta näiden tasojen välillä merkitsee myös samalla valintaa kahden eri arviointinäkökulman välillä. Nämä näkökulmat ovat utilitaristinen ja pluralistinen näkökulma. Utilitaristisessa näkökulmassa tarkastelun painotus viedään yhteiskunnallisen arvon ja hyödyn määrittämiseen, kun taas pluralistisessa näkökulmassa ääneen pääsevät eri osapuolten tulkinnat tavoitteista. Tuloksellisuuden arvioinnissa on tärkeää arvioida kokonaisuutta. Siinä tulee tarkastella kokonaisvaltaisesti sekä päämäärien saavuttamista että resurssien käytön onnistuneisuutta. Tuloksellisuuden arvioinnin tulee olla laaja-alaista ja siinä pitää pyrkiä hyödyntämään mahdollisimman monipuolisia arviointiaineistoja (Opetushallitus 1998, 13, 19.)

## 6 TUTKIMUSMENETELMÄT

### 6.1 Tutkimuksen tekemisestä ja tieteestä itsestään

Tässä luvussa pyrin avaamaan lukijalle sen reitin, jota pitkin olen kulkenut tutkimusta tehdesäni. Tutkimukseni edetessä olen joutunut pysähtymään risteyksiin, joissa olen päättänyt sen suunnan mihin matkani jatkuu. Jotkut valinnat ovat olleet helppoja ja yksiselitteisiä, ja joidenkin päätösten tekemiseen olen joutunut käyttämään paljon aikaa. Kuten Hakala (2009, 23) toteaa ”Kun valitset kuljettavan tien, sinun on se myös perusteltava!”.

Tutkimuksella voidaan sanoa olevan jokin tarkoitus tai tehtävä. Tämä tarkoitus ohjaa tutkijaa tekemään tutkimusstrategisia valintoja. Koen, että tutkimukseni tarkoitus on kartoittava, koska pyrin etsimään uusia näkökulmia sekä selvittämään vähän tunnettua ilmiötä. Tämä valinta ohjaa tutkimustyöni kvalitatiiviseksi tutkimukseksi. Työni pitää sisällään tyypillisiä kvalitatiivisen eli laadullisen tutkimuksen piirteitä. Pyrin kokonaisvaltaiseen tiedonhankintaan ja olen koonnut aineistoni luonnollisista ja todellisista tilanteista. Tutkittavaa ilmiötä olen lähestynyt ihmisen kautta, ja olen käyttänyt aineiston hankintaan laadullista metodia eli teemahaastattelua. Lisäksi kohdejoukkoni on valittu tarkoituksenmukaisesti yhdestä tutkittavasta perusyksiköstä (ks. kuva 2.), eikä esimerkiksi satunnaisotannalla jostain joukko-osastosta (Hirsjärvi & Remes & Sajavaara 2005, 128–129, 155.)

Denzin & Lincoln (1994, 2) kuvaavat laadullisen tutkimuksen tekijää ranskankielisellä termillä *bricoleur*, joka tarkoittaa askartelijaa tai tee-se-itse-miestä, joka rakentaa tutkimustaan saatavilla olevista materiaaleista. Laadullisen tutkimuksen parissa DIY-tutkijalla on valinnanvara, Tuomi & Sarajärvi (2008, 9) ovat löytäneet 34 erilaista laadullisen tutkimuksen tunnusmerkkiä. Tutkimustraditioita laadulliseen tutkimukseen löytyy niin sosiologiasta, psykologiasta, kasvatustieteistä kuin myös antropologiastakin (Hirsjärvi ym. 2005, 153). Tärkeää tutkijalle onkin siis määrittää tarkalleen se, mitä ja mistä tutkija lukijoilleen ja kuulijoilleen kertoo, puhuessaan omasta laadullisesta tutkimuksestaan (Tuomi & Sarajärvi 2008, 9.) Tämän opinäytetyöni tutkimusaiheena on toimija, ihminen, joka toimii sotatieteellisessä kentässä. Katson siis opinäytetyöni kuuluvan ihmistieteisiin. Ankkuroin tutkimukseni sotilaspedagogiseksi tutkimukseksi Toiskallion (1998, 9) sanoin: Sotilaspedagogiikka ”on oppi päämäärien asetelusta, oppimisen ohjauksesta ja koulutustoiminnasta sekä osaamisen arvioinnista”. Sotilaspedagogisen tutkimukseni kohteena on koulutus. Lähestyn koulutusta sille asetettujen päämäärien, koulutuksen tuloksellisuuden käsitteen ja sen arvioinnin kautta. Sotilaspedagogiikka

tieteenalana rakentuu kasvatustieteiden päälle, mutta sen ensisijaisena kohteena on turvallisuusalan toimija, hänen elämismaailmassaan ja siihen liittyvässä kulttuurissa. Sotilaspedagogiikka tutkimuksessani muodostaa siis sillan kasvatustieteiden ja osin jopa yhteiskuntatieteiden ja tutkimukseni kohteen välille (Mäkinen 2009, 83.)

Määritän tutkimukseni luonteen perustutkimukseksi. Tarkoitukseni ei ole luoda käytännön sovellusta koulutuksen tuloksellisuudesta, kuten tavoitteena saattaisi olla soveltavassa tutkimuksessa, vaan pyrin etsimään omaperäistä ja uutta tieteellistä tietoa siitä, miten perusyksikön antama sotilaskoulutus jäsentyy tuloksellisuuden ja siihen liittämieni käsitteiden kautta (Kiekeri & Ylikoski 2004, 19.)

Onko tämä opinnäytetyö sitten tapaustutkimus? Mielestäni on, koska käsiteltävä aineisto muodostaa omalla tavallaan selkeän kokonaisuuden eli tapauksen, onhan tutkimukseni kohteena yksi perusyksikkö. Kun olen tehnyt valinnan siitä, että tutkimukseni on tapaustutkimus, on minun tutkijana hyväksyttävä muutama asia. Ensimmäinen asia on tutkimukseni yleistettävyyden, ja tässä tapauksessa joudun tinkimään tilastollisesta yleistettävyydestä. Tosin Syrjälän ja Nummisen (ks. Saarela-Kinnunen & Eskola 2007, 189) mukaan ”tapaustutkimuksessa tapauksen kokonaisvaltainen ymmärtäminen on tärkeämpää kuin yleistäminen”. Toisena asiana esiin nousee kysymys, jonka joutunut kysymään itseltäni – Mitä niillä seitsemän haastattelun tuottamalla aineistolla pystyn tekemään ja mihin aineisto riittää? Vastauksena kysymykseen, pyrin tutkittavan aiheen kokonaisvaltaiseen ymmärtämiseen tarkastelun kohteena olevassa perusyksikössä enkä edes pyri yleistettävyyteen (Saarela-Kinnunen ym. 2007, 184 - 185.)

Miten sitten tunnistaa tapaustutkimuksen tapaus? Tapaustutkimuksen tapaus voi olla yksinkertainen tai monimutkainen mutta olennaista on se, että tapaus on jollakin tavoin rajoitettu. Rajoitetulla tarkoitan sitä, että yksittäinen kouluttaja voi olla tapaus, mutta koulutus yleisesti ei, sillä siitä puuttuu tapauksen spesifisyys sekä rajat. Kun vertaan edellä mainittua tutkimuksen kohteena olevaan perusyksikköön, niin siitä löytyy spesifisyys sekä rajat. Perusyksikön toiminnalla, vaikkakin se on osa isompaa kokonaisuutta, on omat uniikit piirteensä, jotka ovat sisäänrakennettuja ja ne myös rajoittuvat sinne. Tapaustutkimukselle on ominaista se, että se on prosessi, jossa samanaikaisesti opimme sekä tapauksesta itsestään että oppimisemme tuloksista. Tapaustutkimusta tekevillä tutkijoilla voi olla erilaisia tarkoituksia tutkiessaan jostain tapausta. Tarkoituksiperät voidaan jakaa kolmeen kategoriaan:

- 1) tutkija voi olla kiinnostunut tapauksesta itsestään, silloin tutkijan tarkoituksena ei ole luoda teorioita tai pyrkiä ymmärtämään jostain yleistä ilmiötä, vaan tutkijan tutkimuk-

sen kohteena on jokin olennainen mielenkiinnon seikka, kuten juuri tämä yksi nimetty perusyksikkö. Tämänlaatuisessa tapaustutkimuksessa tutkija pyrkii tuomaan esille juuri tämän tapauksen äänen.

- 2) Tutkija voi käyttää yksittäistä tapausta apuna pyrkiessään ymmärtämään syvällisesti jotakin ongelmaa tai jalostaessaan jotakin teoriaa. Tällöin tapaus itsessään saa toissijaisen merkityksen, ja sitä käytetään apuna, jotta voisimme helpommin ymmärtää jotain muuta. Tapausta tutkitaan syvällisesti, mutta mielenkiinnon kohteena on jokin ulkoinen kiinnostuksen kohde.
- 3) Tapauksia voi myös tutkia kollektiivisesti. Silloin tutkijan tai tutkijoiden mielenkiinnon kohteena ei ole yksi yksittäinen tapaus vaan useat tapaukset. Tällöin tarkoituksena on selvittää esimerkiksi jonkin asian yleistä tilaa. Tapaukset tämänlaisessa tapaustutkimuksessa voivat olla samankaltaisia tai olla olematta, ne voivat olla päällekkäisiä tai moninaisia. Tapaukset on valittu, koska niiden avulla tutkijat uskovat pääsevänsä parempaan ymmärrykseen vieläkin suuremmasta määrästä tapauksia (Stake 1994, 236–237.)

Usein tapaustutkimusta tekevällä tutkijalla on useita samanaikaisia tarkoituseriä. Minäkin olen tutkimustyötäni tehdessäni ensisijaisesti kiinnostunut siitä, miten tavoitteet, tuloksellisuus ja arviointi ymmärretään tutkimuksen kohteena olevassa perusyksikössä. Tällöin käytän kyseistä tapausta hyödyksi pyrkiessäni syvälliseen ymmärrykseen, ja tapaus, eli perusyksikkö, itsessään saa toissijaisen merkityksen. Samanaikaisesti olen myös kiinnostunut tästä perusyksiköstä. Haluan tuoda esille sen, miten nimenomaan tutkimuksen kohteena olevassa organisaatiossa työskentelevät ihmiset näistä asioista puhuvat. Ehkä tarkoituseriäni voisi kutsua holistisiksi, niin kuin usein kvalitatiivisen tutkimuksen tarkoituserät ovat. Tarkoitukseni on tarkastella tätä nimenomaista tapausta, ymmärtäen samalla, että tähän tapaustutkimukseni tapaukseen vaikuttaa ulkopuolisia seikkoja sekä myös ne olosuhteet ja tilanteet, jossa tapausta tutkitaan (Stake 1994, 236–237, 239.)

## 6.2 Tapauksen määrittely

Edellisessä luvussa olen pyrkinyt perustelemaan lukijalleni, miksi tutkimukseni on tapaustutkimus. Tässä luvussa määrittelen sen, mitä tapaus minulle tarkoittaa, koska käsitteenä sillä on monta merkitystä. Tapaus voi olla objekti eli tutkimuksen kohde, se voi olla osa tutkimuskohdetta eli yksikkö tai tapauksella voidaan tarkoittaa havaintoa. Se mikä määrittää tutkimuksen on kontekstialisuus. Mikäli tapauksesta puhutaan menetelmällisessä mielessä, se on objekti.

Mikäli taas kyse on tilastollisesta tutkimuksesta, on tapaus yksikkö. Jos kyseessä on kyselylomaketutkimus, tapauksella tarkoitetaan havaintoa. Tässä tutkimuksessa tapaus on tutkimukseni kohde eli objekti. Tehtäessä tapaututkimusta, tutkimuskohteen valinta voi perustua joko teoreettiseen tai käytännölliseen intressiin, ja tutkimuskohteen valinnan syntyprosessin selvittäminen on olennainen osa tutkimusprosessia (Saarela-Kinnunen ym. 2007, 187.)

Miksi olen sitten valinnut tutkimuksen kohteekseni perusyksikön ja tämän nimenomaisen perusyksikön? Kuten Saarela-Kinnunen ja Eskola toteavat (2007, 187), tapauksen valintaan saattavat vaikuttaa, jopa hieman raadollisesti, esimerkiksi valittavan tapauksen saatavilla olo tai se, että tutkijalla on valmiit yhteydet tutkittavaan organisaatioon. Omalta osaltani asiaan vaikuttivat juurikin nämä edellä mainitut seikat. Tutkimuskohteeksi valikoitui oman joukko-osastoni perusyksikkö, joukko-osaston sijaitessa maantieteellisesti hyvin lähellä kotiani. Lisäksi minun oli helppo lähestyä kyseisen yksikön päällikköä, koska tunsin hänet entuudestaan, jonka lisäksi omat työkokemukseni ovat tästä joukko-osastosta.

Tutkimuskohteen valintaan vaikuttaa omalta osaltaan se, mitä me haluamme sen edustavan. Tavoittelemme sitä, että tapaus on mahdollisimman tyypillinen, mikä edesauttaa tulosten siirrettävyyttä toisiin samankaltaisiin tapauksiin. Vai onko kyseessä jonkinlainen rajatapaus, esimerkiksi teoriaa testattaessa. Haluammeko tutkia jotain ainutkertaista, poikkeuksellista tai opettavaista, jolloin tähtäämme siihen, että tapauksen avulla voimme oppia tuntemaan ilmiön yleisiä piirteitä vai onko valintaamme vaikuttanut kenties se, että kohdistamme tutkimuksen mahdollisen paljastavaan tapaukseen, tavoitteenamme päästä kiinni ennen tutkimattomaan ilmiöön (Saarela-Kinnunen ym. 2007, 188.)

Tämän perusyksikön valintaan tutkimukseni kohteeksi on vaikuttanut kaksi seikkaa. Halusin valita perusyksikön, jonka uskon edustavan opettavaista tapausta, koska haluan oppia ilmiön yleisistä piirteistä. Vaikka valittu perusyksikkö ei voi missään nimessä edustaa kaikkia puolustusvoimien tai edes joukko-osastonsa perusyksiköitä, on se silti tyypillinen joukkotuotantovelvoitetta täyttävä perusyksikkö, ja saamani tulokset voivat täten olla siirrettävissä muihinkin perusyksiköihin. Lisäksi uskon valitun perusyksikön edustavan myös paljastavaa tapausta, koska en ole löytänyt tutkielmaa, joka tarkastelisi perusyksikön antamaa koulutusta tuloksellisuuden kautta. Tutkijana ajattelen, että kun perusyksikön henkilökunta tuntee minut, se edesauttavan heidän uskallustaan puhua minulle omista tuntemuksistaan suoraan ja kaunistelematta.

Tutkijana olen siis määrittänyt tapauksen tarkoittavan minulle objektia ja olen kertonut miten olen päätenyt tämän nimenomaisen perusyksikön tutkimiseen. Viimeisenä seikkana haluan kertoa miten tutkimusryhmääni, eli perusyksikköön kuuluvat jäsenet ovat identifioitavissa. Minä näen, että heillä on kaksi yhteistä nimittäjää. He työskentelevät kaikki samassa perusyksikössä ja se perusyksikkö muodostaa yhden hallinnollisen, organisatorisen ja kulttuurillisen kokonaisuuden. Toinen yhteinen nimittäjä on kouluttaja tai kouluttajuus. Oli sitten kyse joukkueen varajohtajasta, joukkueenjohtajasta tai yksikön päälliköstä, he ovat kaikki kouluttajia, joiden tehtävänä on varusmiespalvelustaan suorittavan asevelvollisen kouluttaminen. Edellä mainitun tarkka määrittäminen muuttuu olennaiseksi, kun aletaan puhua tuloksista. Se on olennaista siinä mielessä, että määrittelyn avulla pystymme puhumaan tulosten sovellettavuudesta, raportoinnista sekä yleistettävyydestä (Saarela-Kinnunen ym. 2007, 188.)

Vaikka tämän luvun alkutaipaleilla sanoin, etten pyri yleistettävyyteen ja että tapaustutkimuksessa kokonaisvaltainen ymmärtäminen on yleistettävyyttä tärkeämpää, haluan kuitenkin tuoda julki muutaman yleistämiseen liittyvän asian. Eskolan ja Suorannan (ks. Saarela-Kinnunen ym. 2007, 189) mukaan mikäli yleistettävyyteen kuitenkin pyritään, tulee tapaustutkimuksella tavoitella ennen kaikkea analyttistä yleistämistä. Analyttisellä yleistyksellä tarkoitetaan sitä, että pyritään teorioiden laajentamiseen sekä yleistämiseen. Mikäli tutkimusprosessin ja tutkimuksen kuvaus on onnistunut hyvin sekä tutkija on onnistunut käsitteellistämässä, antaa se tapauksen monipuolisen erittelyn kautta aineksia yleistettävyyteen. Mikäli aineistosta esiin nostetut tulkinnat nousevat keskiöön, voimme puhua teoreettisesta tai olemuksellisesta tulkinnasta. Tämä tarkoittaa sitä, että yleistykset kannattaa usein tehdä nimenomaan tulkinnosta eikä suoraan aineistosta.

### 6.3 Haastattelu

Haastattelun sanotaan olevan yksi tiedonhankinnan perusmuodoista ja se on eri muodoissaan yksi käytetyimmistä käyttäytymis- ja yhteiskuntatieteiden tiedonhankinnan metodeista. Ja miksi ei olisi? Se on joustava, se soveltuu moniin tarkoituksiin ja sen avulla voimme saavuttaa tiedon syvällistä puolta. On myös luonnollista puhua ja keskustella ihmisten kanssa, jolloin saamme kuulla heidän mielipiteitään, käsityksiään ja uskomuksiaan sekä voimme kerätä heiltä tietoa (Hirsjärvi & Hurme 2006, 11.) Se, että käytän tutkimuksessani tiedonhankinnan metodina haastattelua, ei vielä kerro itsessään siitä, onko tutkimukseni luonteeltaan laadullinen vai määrällinen tutkimus, eikä se kerro tutkimukseni tieteenfilosofisista taustoista (vrt. Puusa 2011, 85; Hirsjärvi ym. 2005, 182–183.)



Haastattelu pitää sisällään myös muutamia rajoitteita tai ”sudenkuoppia”, jotka on syytä tiedostaa. Kun tutkin ihmisiä, mikä itsessään on jo haastavaa, haastatteluiden avulla voi ainoastaan saada selville heidän tulkintansa tutkimuksen kohteena olevasta ilmiöstä, enkä täten pysty tavoittamaan ilmiötä itseään (Hirsjärvi ym. 2005, 77.) Haastattelun ongelmista puhuvat myös Hirsjärvi & Hurme (2006, 35.) Haastattelu vaatii haastattelijalta taitoa ja kokemusta, se vie paljon aikaa, siitä syntyy kustannuksia ja se sisältää virhelähteitä, jotka aiheutuvat haastattelijasta sekä haastateltavasta. Haastattelijalla saattaa ohjata huomaamattaan vastauksia tiettyyn suuntaan (vrt. Puusa 2011, 77.) ja haastateltava saattaa antaa haastattelutilanteessa sosiaalisesti suotavia vastauksia. Ongelmia saattaa syntyä myös kun alamme analysoida, tulkita ja raportoida tuloksia, koska siihen ei ole olemassa valmiita malleja.

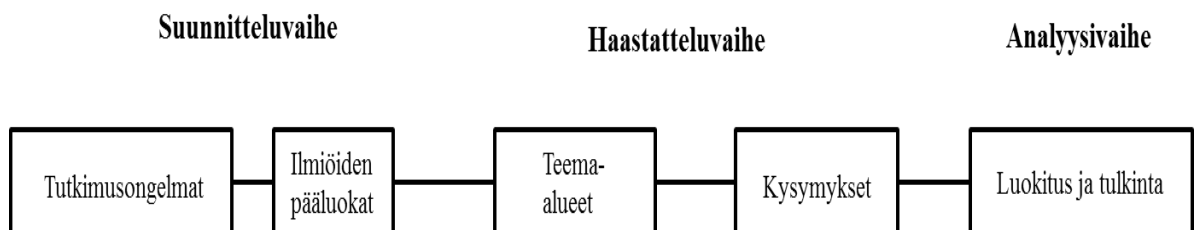
Miksi sitten valitsin haastattelun? Haastattelun valinta tiedonkeruun metodiksi johtui siitä, että koin sen luonnolliseksi tavaksi lähestyä tutkimukseni kohdetta, perusyksikköä. Halusin saada perusyksikössä työskentelevän henkilökunnan äänen kuuluville ja lähestyä tutkimuskysymyksiäni kokonaisvaltaisesti. Hirsjärvi ja Hurme (2006, 35) puhuvat haastattelun eduista mainiten muun muassa, että haastateltavan puhe voidaan sijoittaa laajempaan kontekstiin, haastattelu antaa mahdollisuuden syventää saatavia tietoja esimerkiksi lisäkysymysten avulla ja tutkijalla on mahdollisuus selventää saamiaan vastauksia. Ehkä määräävimmin tekijöinä tämän tiedonkeruumetodin valinnassa olivat kuitenkin kokemukseni siitä, että tutkimusaiheeni on vain vähän kartoitettu ja osittain jopa tuntematon alue, sekä uskomukseni siitä, että tutkimukseni aihe tuottaa monitahoisia ja moniin suuntiin viittaavia vastauksia (ks. myös Hirsjärvi ym. 2005, 164.)

Haastatteluja on monenlaisia ja klassisen jaon mukaan ne voidaan jaotella strukturoituihin, puolistrukturoituihin sekä avoimiin haastatteluihin. Puolistrukturoitua haastattelua kutsutaan joskus myös teemahaastatteluksi (Metsämuuronen 2006, 114–115.) Edellä käytin haastattelujen luokitteluun niiden jäsentelyn ja kiinteyden astetta. Strukturoidussa haastattelussa kysymykset ja väitteet sekä niiden esittämisjärjestys ovat vakio. Tätä haastattelua kutsutaan myös lomakehaastatteluksi. Puolistrukturoidussa haastattelussa haastateltaville esitetään samoja tai melkein samoja kysymyksiä samassa järjestyksessä. Jotkut määritelmät taas sallivat poikkeukset kysymysten esittämisen järjestyksessä ja täysin yhtäläistä määritelmää tämän haastattelumuodon toteuttamisesta ei ole. Avoimessa eli strukturoimattomassa haastattelussa tyypillistä on se, että sitä ei ole sidottu mihinkään formaattiin. Tämä haastattelumuoto perustuu kielelliseen vuorovaikutukseen, jossa tilanteesta pyritään luomaan mahdollisimman avoin ja luon-

teva. Se muistuttaa tavallista keskustelua, joka etenee aihepiirinsä sisällä vapaasti ja haastattel-tavan ehdoilla (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006.)

Kuten aikaisemmin nostin esiin, teemahaastattelua kutsutaan myös joskus puolistrukturoiduksi haastatteluksi, mutta haluan tässä tilanteessa erottaa ne toisistaan. Teemahaastattelu sijoituu kiinteytensä ja jäsentelynsä osalta strukturoidun ja avoimen haastattelun väliin, samoin kuin puolistrukturoitu haastattelukin. Erot tulevatkin esiin kysymyksiensä kohdalla. Sen sijaan että esittäisimme etukäteen muotoiltuja kysymyksiä ja väitteitä niin etenemme etukäteen päätettyjen teemojen ja teema-alueiden mukaan. Teemat ovat kaikille haastatteluihin osallistuville samoja mutta niiden käsittelyn laajuus riippuu haastateltavasta, mahdollistaen heidän tulkintansa ja antaen heille tilaa vapaaseen puheeseen (Saaranen-Kauppinen ym. 2006; Hirsjärvi ym. 2006, 66.) Edellä mainittu ei tarkoita sitä, etteikö minulla olisi ollut tukenani etukäteen hahmottelemiani kysymyksiä tiettyjen teemojen alla. Ennakkoon laatimani kysymykset toimivat tukenani ja apunani viedessäni keskustelua eteenpäin haastattelutilanteessa.

Valitsin siis teemahaastattelun, koska koin sen sitovan minua vähemmän, mahdollistaen minun haastattelijan roolini muodostuvan erilaiseksi haastattelusta riippuen. En myöskään ollut varma siitä, minkälaisia vastauksia tulisin saamaan, joten halusin antaa tarkentamisen mahdollisuuden, niin itselleni kun haastateltavallekin (Hirsjärvi ym. 2006, 66; Puusa 2011, 82.) Teema-alueiden syntyminen haastattelua varten oli mielestäni melko luonnollinen prosessi. Tutkimuskysymykset muodostivat kolme selkeää teemaa sekä ilmiöiden pääluokat: tavoitteet, tuloksellisuuden sekä arvioinnin. Nämä siis valikoituivat melko itsestään suunnitteluvaiheessa (ks. Kuvio 6) haastattelujeni teemoiksi.



Kuvio 6. Teemahaastattelun (Hirsjärvi ym. 2006, 67).

Yhtenä teemahaastattelun lähtökohdana on se, että haastattelun lähtökohdat on osittain lyöty lukkoon. Tämä mahdollistaa haastattelijan ohjaavan haastattelun suuntaa (Puusa 2011, 81). Lähdin rakentamaan teemahaastattelun runkoa teoriasta käsin, lukujen 3–5 sisällön avulla. Ensimmäisen version valmistuttua suoritin joukon testihaastatteluja, tavoitteenani tarkastella

sitä, minkälaisia vastauksia kysymyksiini tulisin saamaan, sekä saadakseni haastattelukokemuksia. Tein testihaastatteluja yhteensä kolme kappaletta, muotoillen kysymyksiä haastattelukertojen välillä. Testihaastateltavat olivat sotilaspedagogiikan pääaineopiskelijoita omalta maisterikurssiltani. Lisäksi ennen varsinaisia haastatteluja sain palautetta kysymyksistäni opinnäytetyöni 1.ohjaajalta. Tämän jälkeen viimeistelin lopullisen haastattelurungon (ks. liite 1) ja aloitin varsinaiset haastattelut. Varsinaiset haastattelut pidin niille varatussa rauhallisessa tilassa, jotta haastattelu saatiin vietyä päätökseen ilman häiriöitä. Tilassa ei ollut haastatteluhetkellä muita kun minä ja haastateltava. Haastattelussa olin pukeutunut siviilivaatteisiin virkavaatteiden sijaan, vaikkakin haastateltavat kyllä tiesivät minun virka-asemani puolustusvoimissa. Haastattelujen alkuvaihe jännitti. Minulla oli sellainen tunne, että on ”pakko onnistua” jo pelkästään opinnäytetyön aikataulun vuoksi. Lisätuskaa aiheutti se, etten ollut ollenkaan varma siitä, sisältävätkö vastaukset sellaista materiaalia, jonka avulla pystyisin vastaamaan tutkimuskysymyksiini. Haastattelujen edetessä koin kuitenkin, että tilanneherkkyyteni haastattelun pitämiseen kasvoi, ja jo ensimmäisten haastattelujen jälkeen opin tietynlaisen rytmin, jolla pystyin viemään keskustelua vuorovaikutteisesti eteenpäin.

Varsinaisia yllätyksiä en haastattelujen aikana kokenut, joskin haastateltavat puhuivat teemoista, osin jopa huomattavan, eri tavalla kuin mitä testihaastatteluihin osallistuneet. Koen silti nyt haastatteluiden jälkeen, että haastattelut olivat onnistuneita ja niissä saamieni vastausten avulla pystyin jatkamaan tutkimukseni tekemistä eteenpäin luottavaisin mielin.

#### 6.4 Hermeneuttinen kehä ja pragmatismi

Kuten laadullisen tutkimusprosessin yleistä kulkua, niin myös minun tutkimukseni etenemisen logiikkaa voi kuvata hermeneuttisena kehänä. Hermeneuttinen kehä voidaan ymmärtää tutkijan dialogina tutkimusaineistonsa kanssa siten, että tutkija vähitellen lähestyy perusteltua tulkintaa. Hermeneuttinen kehä tulee siis ymmärtää laajana tutkimuksellisena dialogina aineiston kanssa. Tutkimusaineiston rooli ei ole haltuun saatu tietovarasto, vaan aineisto tulee nähdä keskustelukumppanina. Tämän keskustelukumppanin kanssa tutkija käy vuoropuhelun, jonka tavoitteena on toisen toiseuden ymmärtäminen. Varsinainen tieto syntyy vasta tämän vuoropuhelun aikana. Hermeneuttisessa kehässä ymmärtäminen siis kulkee kehämäisesti siten, että yksittäisten käsitteiden ymmärtämisen kautta ymmärtäminen syvenee kokonaisuuden ymmärtämiseksi, palaten sieltä taas yksittäisiin asioihin. Tämän kehämäisen liikkeen aineiston ja tutkijan tulkinnan välillä tulisi korjata ja syventää tutkijan ymmärrystä. Kehää kulkemalla tarkoituksena on vapauttaa tutkija oman perspektiivinsä minäkeskeisyydestä ja

pitää tutkija tietoisena omasta subjektiivisuudestaan. Prosessin alkuvaiheessa tutkijalla on usein tutkittavasta aiheesta jonkinlainen esiymmärrys, joka on itsessään merkityksellinen. Tällä esiymmärryksellä viitataan jonkinlaiseen tietoon tai kokemukseen, jonka tutkija on hankkinut esimerkiksi kirjallisuuden kautta tutkimuskohteestaan tutkimusprosessin alkuvaiheessa. Esiymmärryksensä varassa tehdään alussa ratkaisuja ja välittömiä tulkintoja. Hermeneuttisen kehän kaavaa seurattaessa nämä alun ratkaisut ja tulkinnat saavat joko lisää perusteita tai sitten ne osoittautuvat ristiriitaisiksi tai muuten ongelmallisiksi. Tyypillistä onkin, että tutkija joutuu, niin kuin minäkin jouduin, palaamaan ajallisesti taaksepäin ja korjaamaan aikaisempia ratkaisujaan ja oletuksiaan. Hermeneuttisen kehän tarkoituksena ei siis ole ainoastaan selventää tutkijan esiymmärrystä vaan jopa korjata sitä muuttaen siten ymmärrystämme, joka on tulkintaa perustuen aiemmin ymmärrettyyn (Puusa & Juuti 2011, 42–43; Laine 2010, 36; Törmä 1995, 114–115; Tuomi & Sarajärvi 2009, 35.)

Kuten johdannossa asiaa jo sivusinkin, tämän opinnäytetyön alkutaipaleelle minut johdatti pohdintani niistä neljästä vuodesta, jotka vietin perusyksikössä kouluttajan tehtävissä. Mietin pitkään sitä, mikä on antamani koulutuksen kannalta hyvä tulos ja miten sitä voi arvioida. Tätä kautta päädyin tuloksellisuuden käsitteen pariin. Tämä taas johdatti minut mietteisiin koulutuksen tavoitteista, koska ne ovat erottamaton osa tuloksellisuutta. Keskiössä pohdinnoissani kaiken aikaa oli kuitenkin koulutus, joka edustaa minulle käytännönläheistä toimintaa. Perehtyessäni toimintaan ja sen tavoitteisiin sivusin John Deweyn pragmatistista kasvatustilfilosofiaa ja päädyin sitomaan opinnäytetyöni tieteenfilosofiset taustat pragmatismiin, jonka keskeisenä edustajana Dewey, Richard Rortyn lisäksi on. (Kivinen & Ristola, 2001, 9).

Pragmatistisessa ajattelussa ympäristön ja siinä toimivan ihmisen välisessä suhteessa olennaisinta on jatkuvuus, vastavuoroinen vaikutus sekä muutos. Tämä tarkoittaa minulle sitä, että ihmiset ovat jatkuvasti mukautuvia toimijoita suhteessa toistensa toimintoihin ja tekemisiin sekä toimintaympäristöihin. Uusien toiminnan muotojen kehittäminen on jatkuvaa. Pragmatismi käsittää ihmisen luonnolliseksi osaksi ympäristöään, ruumiilliseksi olennoksi, joka toimii ympäristönsä kanssa vuorovaikutuksessa. Tämä nostaa toiminnan kaiken keskiöön. Pragmatismissa todellisuus rakentuu prosesseista ja kaikki olemassaolo muodostuu tapahtumista (Kivinen ym. 2001, 9, 17, 28.)

Deweyn ja Rortyn pragmatismissa tietoa ei ymmärretä näkemisen metaforan kautta. Ihmisen mieli ei ole todellisuuden kuvan peili tai vastaanotin, johon ulkomaailman olioiden todellinen luonne heijastuu, vaan sen sijaan lähtökohtana on luonnollinen ajatus ihmisestä, jolle ”tieto on

ennen kaikkea väline maailmassa selviämiseen ja ongelmien ratkaisemiseen, ei niinkään maailman esittämiseen.” Tällaisen käsityksen mukaan tiedossa ei siis ole kysymys siitä, miten kuvata todellisuus oikein vaan ennemminkin siitä, miten hankkia sellaiset toimintatavat, joilla todellisuudessa ympäristön, itsensä ja muiden kanssa tulee toimeen (Kivinen ym. 2001, 10.)

Tarkasteltaessa pragmatismia Deweyn ja Rortyn näkökulmasta pragmatistit ovat antiessentialisteja yleisten filosofian käsitteiden kuten totuus, tieto, kieli ja moraalit suhteen. Esimerkiksi totuuden määrittäminen ”vastaavuudeksi todellisuuden kanssa” ei auta meitä tietämään, mitä meidän tulisi pitää totena. Pragmatismiin kuuluukin se, että saadaksemme jotain irti totuudesta, on sen teoretisoinnin sijaan tavoiteltava käytäntöä ja toimintaa. Sen sijaan, että etsisimme totuuden kriteereitä, muodostuu tarkastelun kohteeksi se, minkälaisia seurauksia jonkin asian totena pitämisellä on. Pragmatismissa epistemologisia eroja totuuden suhteen siitä mitä on ja mitä pitäisi olla, ei ole. Myöskään tosiasioilla ja arvoilla ei ole metafysisistä eroa, eikä tieteellä ja moraalilla metodologista eroa. Pragmatismissa luovutaan erottelusta järjen ja halun, järjen ja mieltymyksen sekä järjen ja tahdon välillä, koska edellisten kaltaiset erottelut edellyttävät totuuden käsittämistä todellisuuden vastaavuutena. Esimerkkinä voi käyttää tosiasioiden ja arvojen välisen erottelun tarkoitusta, joka on kysyä, minkälaista todellisuutta tosiasioiden on vastattava ollakseen tosia tai oikeita. Tai sen tarkoituksena voi olla väittämä, että arvot toisin kun tosiasiat, eivät vastaa minkäänlaista todellisuutta, eivätkä täten voi olla sen enempää tosia kuin epätosiakaan. Mikäli meillä ei ole yleispätevää kriteeriä totuudelle, ei edellä mainituille dualismeille ole perustetta eikä siten pragmatistilla ole niille mitään käyttöä. Pragmatismien keskeisimmän lähtökohdan voi kuitenkin tiivistää siten, että muita tiedonhankinnan rajoitteita kuin yhteisön dialogille ja hyväksyttävälle perusteille asettamat normit antavat, ei tunnusteta. Näitä normeja ei voida johtaa tutkittavien objektiivien, mielen tai kielenkään luonteesta, koska meillä ei ole keinoa siirtyä ihmisten välisen keskustelun ulkopuolelle arvioimaan siinä esitettyjä väitteitä johonkin tästä keskustelusta riippumattomaan. Vain toimijan näkökulma muodostuu mielekkääksi, sillä muuta meillä ei ole (Kivinen ym. 2001, 11 - 12; Pihlström 2008, 50.)

## 6.5 Haastatteluaineiston analyysi ja tulkinta

Haastattelujen jälkeen, ennen aineiston analyysia, oli vuorossa haastattelujen litterointi. Litteroinnin aloitin syksyllä 2014, välittömästi haastattelujen jälkeen. Litteroinnin suoritin sanatarasti, mutta en käyttänyt erityisiä litterointimerkkejä, koska en aikonut analysoida aineistoani keskusteluanalyysin tai diskurssianalyysin keinoin (Saaranen-Kauppinen ym. 2006; Hirsjärvi ym. 2006, 140.) Litteroitua aineistoa kertyi kaiken kaikkiaan 110 sivua, fontilla 12 ja rivivälin ollessa 1,5, ajallisesti haastattelut kestivät 50 min–1h 20min. Haastattelujen puhtaaksikirjoituksen jälkeen kuuntelin vielä kerran läpi kaikki haastattelut, verraten niitä puhtaaksi kirjoitamiini teksteihin, jotta löysin mahdolliset virheet, joita litterointivaiheessa oli syntynyt.

Haastateltavina tutkimuksessani oli viisi kouluttajatehtävissä toimivaa henkilöä sekä yksikön varapäällikkö ja päällikkö. Yksikön väepeli ei kuulunut haastateltavien joukkoon, koska hän ei toimi suoranaisesti varusmiesten koulutustehtävissä. Työkokemusta haastateltavilla oli 1,5 vuodesta 15 vuoteen. Ammattiryhmiä ei ole eroteltu analyysissä mitenkään ja haastateltavat koodasin tunnistetiedoilla H1 – H7, eli haastateltava nro 1 = H1. Tällä pyrin haastateltavien anonymiteetin säilyttämiseen.

Aineiston litteroinnin jälkeen siirryin aineiston analyysiin. Haastatteluni olivat teemahaastatteluja ja koin teemoittelun luonnolliseksi lähestymistavaksi aineistolleni. Teemoittelussa tarkoituksena on pelkistää saatua aineistoa järjestämällä sitä teemojen mukaisesti. Teemat voivat nousta esiin aineistosta tai teoriasta (Eskola & Vastamäki 2007; Saaranen-Kauppinen ym. 2006; Hirsjärvi ym. 2006.) Laadullisen aineiston analyysissä minun on siis otettava myös kantaa teorian merkitykseen tutkimuksessani sekä sen suhteeseen empiriaan.

Laadullisessa analyysissä usein käytetty jako induktiivisen ja deduktiivisen päättelyn logiikkaan, jossa liikutaan yksittäisestä yleiseen (induktiivinen) tai yleisestä yksittäiseen (deduktiivinen) on hieman ongelmallinen kahdesta syystä. Ensinnäkin puhtaan induktion kyseenalaisuuden takia, uuden teorian syntymistä ei voi pitää mahdollisena pelkästään havaintojen pohjalta. Toiseksi tämä jaottelu ei pidä sisällään kolmatta tieteellisen päättelyn logiikkaa, abduktiivista päättelyä. Aineiston analyysin voi jaotella myös siten, että puhutaan aineistolähtöisestä, teoriasidonnaisesta ja teorialähtöisestä analyysistä. Aineistolähtöisessä analyysissä analyysi lähtee liikkeelle tutkimusaineistosta, josta pyritään rakentamaan teoreettinen kokonaisuus. Teorialähtöisessä analyysissä tutkija puolestaan nojautuu johonkin tiettyyn teoriaan tai malliin, tarkoituksenaan testata mallia tai teoriaa uudessa yhteydessä. Näiden kahden väliin sijoit-

tuu teoriasidonnainen analyysi, toiselta nimeltään teoriaohjaava analyysi, johon itse nojaudun (Puusa 2011, 119–120; Eskola 2010, 182; Tuomi ym. 2009, 95–96; Saaranen-Kauppinen ym. 2006.)

Lähestyin litteroitua aineistoani teoriasidonnaisesti. Teemoittelussa käytin apunani teema-haastattelun runkoa (ks. liite 1) siten, että järjestin litteroidun aineiston kolmen pääteeman, tavoitteiden, tuloksellisuuden ja arvioinnin alle. Tällä pyrin selkeyttämään aineistoa. Tämän jälkeen poimin ja erottelin litteroidusta materiaalista tutkimuskysymysteni kannalta olennaimmat aiheet teoriaa apunani käyttäen. Jäljelle jäänyttä materiaalia lähestyin aineistolähtöisesti, pyrkien nostamaan sieltä esiin teemoja, joita en teorian avulla ollut löytänyt.

Analyysini ei siis perustu suoraan teoriaan, mutta teoria on toiminut apunani analyysin edessä. Analyysistäni on tunnistettavissa aikaisemmin hankitun tiedon vaikutus, mutta en pyri testaamaan jotain tiettyä teoriaa, vaan ennemminkin pyrin avaamaan uusia ajatusuria. Minun ajatteluprosessissani paikkaa ovat vaihtaneet valmiit, teoriasta syntyneet mallit sekä aineistolähtöisyys, joita olen pyrkinyt yhdistelemään ja synnyttämään kenties jotain uutta. Empiirisestä aineistosta tekemiäni tulkintoja olen verrannut teoriaan, etsien vastaavuuksia tai poikkeavuuksia, sekä olen hakenut teoriasta tukea tulkinnoilleni (Tuomi ym. 2009, 96–97; Saaranen-Kauppinen ym. 2006.)

Tulkittaessa laadullista aineistoa, tutkija voi valita siihen ainakin kaksi erilaista suhtautumistapaa, fakthanäkökulman ja näytenäkökulman. Fakthanäkökulmassa aineistoon suhtaudutaan siten, että aineisto kertoo totuuden vääristelemättä sitä, ja totuudenmukaiseen tietoon pääsee käsiksi käyttämällä erilaisia menetelmiä. Fakthanäkökulmassa tarkastelun kohteena on siis se, mitä haastateltavat kertovat puheensa kohteena olevasta asiasta. Näytenäkökulmassa aineistoon suhtaudutaan taas suhteellisemmin. Aineiston katsotaan olevan tilanteen ja tarkoituksen mukaan muotoutunut, eikä analyysin kohteena ei ole puheen kohde vaan puhe itsessään. Käytännössä fakta- ja näytenäkökulman erottaminen toisistaan saattaa olla vaikeaa ja usein nämä kaksi tutkimusaineiston lähestymisnäkökulmaa ovat nivoutuneita toisiinsa (Puusa 2011, 118–119; Eskola & Suoranta 2008, 141; Alasuutari 2001, 92.)

Oma tulkinnallinen lähestymiseni haastatteluaineistoon painottuu selkeästi fakthanäkökulmaan. Tutkijana en voi kuitenkaan jättää näytenäkökulmaa huomioimatta, ja jotta keräämänäni aineiston ei jäisi vajaakäytölle, olen pyrkinyt yhdistämään fakta- ja näytenäkökulmaa esitellessäni työni tuloksia. Tavoittelemani tieto on hyvin käytännöllistä ja sisältää arkiajattelun mu-

kaisen käsityksen totuudesta ja todellisuudesta. Olen ensisijaisesti kiinnostunut siitä, mitä on tapahtunut, sekä tutkittavien käyttäytymisestä että heidän mielipiteistään. Tilanne on samanlainen kuin tämän tapaustutkimuksen tapauksen kohdalla, se edustaa minulle keinoa ymmärtää tutkittavaa asiaa. Faktanäkökulmasta katsoen haastatteluiden tuottama tieto edustaa minulle totta, ja on keino ymmärtää tutkittavaa asiaa. Kieli itsessään, tai tässä tapauksessa puhe, jota haastateltavat tuottivat, ei ole tutkimukseni kohteena vaan se edustaa minulle linssiä, jonka läpi tarkastelen todellisuutta (Alasuutari 2001, 90–91; Puusa 2011, 119.)

Haastateltavieni käyttämä kieli ei kuitenkaan ole täysin merkityksetöntä, vaikkei se olekaan tutkimukseni varsinaisena kohteena. Se miten kieleen suhtaudun rajaa kuitenkin sitä, minkälaisia tuloksia voin tutkimuksestani saada. En voi paeta sitä tosiasiaa, että tutkimuskohteeni näyttää minulle kielessä, ja tämä kieli on osa tutkimuskohdettani ja sen sosiaalista todellisuutta. (Eskola ym. 2008, 141–142.) Tutkimukseni pragmatistiset taustafilosofiat antavat myös kielelle oman merkityksensä. Pragmatistille kieli on ensisijaisesti vuorovaikutuksen työväline, jolla koordinoidaan keskinäisiä toimintoja. Yksilö kokoaa oman sanastonsa eläessään omassa sosiaalisessa todellisuudessaan, sen kielessä ja kulttuurissa. Kieli on siis läpikotaisin sosiaalista, merkitysten määräytyessä havaittavasta käyttäytymisestä. Nämä merkitykset mallintavat sellaisia kielen käyttötapoja, joihin olemme sopeutuneet (Kivinen ym. 2001, 31–34.)



## 7 TULOKSET

### 7.1 TAVOITTEET

Tämän teeman alla on tarkoitukseni tarkastella perusyksikön henkilökunnan käsityksiä tavoitteista. Aloitan analyysini tavoitteista teoriasidonnaisesti, tarkastelemalla ensimmäiseksi sitä, miten koulutussuunnittelu näkyy operationaalisella tasolla (ks. Kuvio 3). Sen jälkeen siirrän tarkasteluni tavoitteiden hierarkkiseen muotoon. Tämän jälkeen lähestyn aineistoa pyrkien nostamaan sieltä esiin tavoitteita, jotka eivät liity em. teemoihin mutta ne ovat silti tavoitteiksi nimettyjä.

#### 7.1.1 Koulutussuunnittelun tuottamat tavoitteet

Koulutussuunnittelulla luotu mittava normisto ja niistä johdettavissa olevat koulutuksen tavoitteet, eivät näkyneet niin selkeästi haastatteluaineistossa kuin olin itse alun perin ajatellut. Koulutussuunnittelun tuottamista tavoitteista muodostui kuitenkin selkeä ja oma kokonaisuutensa.

*”Niin no... Totta kai sitten... Taustallahan on tietysti koulutussuunnitelmat ja sitte taas tää puoli eli jos miettii maavoimien niinku yhteisiä koulutustavoitteita, mutta ni... Niin no kyllä joo. Maavoimat, maavoimistahan tulee tota koulutuskausitavoitteet.” (H2.)*

*”No normeista tulee suurin osa tavoitteista” (H4).*

Koulutussuunnittelun operationaalisella tasolla suurimman painoarvon saivat taktisen tason tuotokset, eli joukko-osaston toimintasuunnitelma ja saapumiseräkäskey. Näiden asiakirjojen kohdalla ison painoarvon saivat erilaiset mittarit, joiden avulla arvioidaan saavutettua oppimisen ja osaamisen tasoa. Tavoitteiden asettelua ja niiden syntyä, sekä sitä, mitä lopunperin tavoitellaan, tuntui ohjaavan voimakkaasti se tapa, millä osaamista mitattiin tai arvioitiin. Tietyllä tavalla ajateltuna tämä on luonnollista, mutta tämä poikkeaa mielestäni hieman siitä, miten olen itse jäsentänyt tavoitteiden muodostumista koulutussuunnittelun avulla.

*”Jos miettii ihan P-kaudesta alkaen, niin siellähän se suurin mittari on sotilaan perustutkinto” (H1).*

*No E-kausi niin mittari, minkä järjestelmä taas antaa. Siitä mittarista mä katon ne kohat, mitkä on ne meidän vaatimukset ja peilaan oikeestaan sitä suoritusta siihen. J-kausi on sitten se, että päästään siihen tavoiteasetelmaan, et vähintään (numeerinen arvo, kirjoittaja poistanut numeron) on se joukon suorituskky ja se taas heijastuu sillä mittaristolla. (H3.)*

*”Nyt kun on toi palvelusaika ton 5,5kk, niin siinä ei oikeestaan... Jos me halutaan, tai kun puolustusvoimissa nyt on vaatimuksena ja käsketty mitata tietyllä tavalla, ni kyl se aika on käytettävä aikalailla niihin, mihin on ne mittarit olemassa.” (H5.)*

*Niin... tavoitteiden tietysti pitääkin olla mahdollisimman selkeitä ja vois ajatella niin että on ne toisaalta selkeitä, ne on numeroita jotka perustuu johonkin laatuun jota jollain tavalla mitataan (naurahtaa). P-kaudelle on annettu tavoitteita, että xx % (kirjoittaja poistanut numeron) suorittaa sotilaan perustutkinnon... Sitten e-kaudelle edelleen koulutushaaratutkinto suoritettuna vastaavalla lailla, täytyis tarkastaa prosentit, että paljonko se on mutta vastaavalla lailla. Sitten J-kaudelle se lopputuotos, se on aika paljon loppukyselyn numeroihin perustuvaa, perustuvia tavoitteita... Koulutukselliset on numeroihin sidottuja ja aika iso painotus on sitten kotiutuvan joukon arvoilla ja nimenomaan loppukyselyllä. (H7.)*

Tässä tutkimuksessa empiirisen aineiston perusteella suuren painoarvon tavoitteiden muodostumisessa saivat siis käyttämämme arviointi- ja mittauskeinot. Arviointi on keino kehittää työtä sekä tarkastella ja arvottaa saavutettuja tuloksia. Se on instrumentti ja sillä on välineellinen arvo (ks. luku 5.1). Tässä tutkimuksessa tehdyn analyysin perusteella mittaamisen ja arvioinnin keinot saavat kuitenkin itseisarvon ja tavoitteen aseman. Tavoitteen käsite ja esimerkiksi eri koulutuskausille asetettujen tavoitteiden summa on paljon suurempi kuin keinot, joilla arvioimme ja mittaamme sitä, miten ne ovat saavutettu. Eri koulutuskausille on annettu tavoitteet toiminta- ja saapumiseräkäskyssä, koskien sotilaan perustutkinnon läpäisyprosenttia, koulutushaaratutkinnon läpäisyprosenttia sekä numeraalista arvosanaa, joka tulee saavuttaa joukon koulutustason arvioinnissa. Varsinaiset tavoitteet ja tavoiteltavat asiat sekä osamisvaatimukset tulevat kuitenkin näiden edellä mainittujen tavoitteiden ulkopuolelta, koulutussuunnittelun tuottamista normeista ja koulutuksen sisältöä ohjaavista asiakirjoista.

### 7.1.2 Sotilaskoulutuksen päämäärä

Hahmotellessani perusyksikön henkilökunnan tavoitekäsitteitä niiden hierarkkisen muodon kautta, haastatteluaineistosta nousi esille asioita, joilla haastateltavat kuvailevat itselleen tärkeimpiä tavoitteita. Olen nostanut nämä tavoitteet koulutuksen osalta päämääräksi. Nämä tavoitteet näyttäytyvät aluksi keskenään erittäin poikkeaviksi. Tärkeimmiksi tavoitteiksi nimettiin oman ammattitaidon kehittäminen, hyvä numeraalinen arvosana joukkueen suorituskyvyn mittauksessa, varusmiesten ammattitaito ja oman tehtävän hallitseminen sekä sotakelpoinen ja maanpuolustushenkinen joukko. Analysoitaessa vastauksia pitemmälle, huomioni kumminkin kiinnittyi tavoitteiden taustalla olevaan ajatukseen. Tavoite voidaan nähdään ikään kuin työkaluna, joka mahdollistaa osaavien sodanajan joukkojen kouluttamisen. Esimerkiksi kouluttajan toimintakyky tai ammattitaito on oleellinen osa kouluttajan ammattia ja se osaltaan mahdollistaa osaavien sodanajan joukkojen kouluttamisen. Toiskallio (1998, 13) puhuu sotilaskouluttajan ammattipätevyyden erityispiirteistä ja toteaa: ”että, se vaatii kouluttajaa pitämään jatkuvasti yllä omia sotilaan taitojaan ja fyysistä kuntoaan.” Tässä tapauksessa tavoite ”oman ammattitaidon kehittäminen” tai ”toimintakyvyn ylläpitäminen” saa välinearvon, jonka avulla kouluttaja pääsee lopulliseen tavoitteeseen.

*Noh.. tässä tapauksessa oma henkilö... Tai niinku oman toimintakyvyn ylläpitäminen ja näitten uusien järjestelmien sisäistäminen ja oppiminen on tällä hetkellä se tärkein. Koska jos ei niitä itse osaa niin, sitten se on vähän vaikee lähteä niitä tonne varusmiehillekin opettamaan. Se on nolo tilanne se, että ei tiedä ja on pakko silti kouluttaa ja jossain vaiheessa käy vielä ilmi se että pahimmassa tapauksessa varusmies vielä ymmärtää sen että eihän tää asia mee alkuunkaan tällä tavalla. Se on varmaan se tärkein. (H3).*

*”Sotakelpoinen maanpuolustushenkinen joukko. Tietysti se koostuu lukuisista pikkuasioista, mut jos se pitäis jotenkin sanoa, että mitä täällä ollaan tekemässä, niin varmaan se näin on.” (H7.)*

### 7.1.3 Sotilaskoulutuksen osatavoitteet

Peruskoulutuskauden tavoitteet henkilökunnan keskuudessa liittyivät pitkälti perustietojen ja -taitojen oppimiseen. Keskeisimpinä osaamisen elementteinä nähtiin ampumataito ja sotilaan perustaitojen oppiminen. Erikoiskoulutuskaudella selkeäksi tavoitteeksi muodostuu oman

aselajin vaatimien tietojen ja taitojen oppiminen. Erikoiskoulutuskaudella varusmiesten ammattitaitoa kuvaa vastausten perusteella oman koulutushaaran asioiden tekninen osaaminen. Joukkokoulutuskauden tavoitteena on joukon suorituskyky ja osaaminen omassa tehtävässään. Nämä edellä mainitut tavoitteet ovat yhdenmukaisia normeista johdettujen osatavoitteiden kanssa. Nämä tavoitteet ovat liitettävissä varusmiehen kognitiivisiin ja psykomotorisiin tavoitealueisiin.

*Sellaiset taistelijan perustaidot on se... Sellainen, niinku lähtien siitä omasta rynnäkkökiväärin käsittelystä niin sen on tietysti se numero yksi. Koska mä nyt näen kuitenkin sen, että sen yksittäisen miehen tärkein väline sillä se, että se suojelee itseensä ja muita on se rynnäkkökivääri. (H1.)*

*”No E-kaudella jos miettii tavoitetaksonomian kautta, niin osaa-tasolle ne omat aselajin keskeisimmät aihealueet...” (H2).*

*J-kaudella sitten tietysti se että saadaan reserviin sotakelpoinen joukko, josta hyvällä omalla tunnolla voidaan sanoa että ne osaa ne asiat...” (H7).*

Tässä kategoriassa yhdistävänä tekijänä on se, että nämä asiat ovat helposti todennettavissa jollakin mittaamisen tai arvioimisen keinolla. Ampumataittoa voidaan tarkastella tässä kategoriassa esimerkiksi ampumataitotestillä, aselajiosaamista tai joukon suorituskykyä voidaan puolestaan arvioida koulutushaaratutkinnolla sekä koulutustason arvioinnilla.

Affektiivisen osa-alueen tavoitteet liittyivät lähinnä henkisiin ominaisuuksiin sekä haluun toimia puolustusvoimien kontekstissa. Tähän kategoriaan nousseissa vastauksissa peräänkuulutettiin hyvää henkeä, kurinalaisuutta, maanpuolustustahtoa sekä positiivista suhtautumista puolustusvoimiin ja varusmiespalvelukseen.

*”...saatais jo p-kaudesta semmoinen hyvähenkinen ja kurinalainen joukko, joka e-kaudella voi mennä asioissa eteenpäin” (H7).*

*”ne varusmiehet olis (kotiutuessaan) vielä maanpuolustushenkisiäkin ja suhtautuis jatkossakin meihin positiivisesti” (H7).*

Peruskoulutuskausi nähtiin sopeutumisen ja ”talon tapojen” oppimisen kaudeksi. Tällä kuvattiin mielestäni sitä kasvuprosessia, jonka varusmies käy läpi saapuessaan siviilimaailmasta suorittamaan varusmiespalvelustaan.

*”No varusmiesten osalta varmasti peruskoulutuskausi kiteytyy perustaitojen sekä sitten ylipäättänsäkin täällä olemisen ja elämisen kouluttamiseen ja opettamiseen” (H2).*

Poiketen edellisestä kategoriasta, ovat tämän affektiivisen osa-alueen tavoitteet jokseenkin vaikeita todentaa arvioinnin tai mittaamisen keinoin. Se, että onko joukko hyvähenkinen ja kurinalainen, on tarkastelijan subjektiivinen näkemys asiasta. Samoin se, mikä on kulloisenkin vastaajan määritelmä ”täällä olemisesta ja elämisestä”.

Tavoitteista keskusteltaessa osa haastateltavista nimesi myös oman työn kannalta epäolennaisia tavoitteita. Tavoitteet muodostuivat epäolennaisiksi silloin kun koettiin, että niitä ei kyettä saavuttamaan tai ne eivät koskeneet kyseessä olevan koulutushaaran ammatillista ydintä. Tällöin alkoi priorisointi tavoitteiden osalta.

*No jos otetaan nyt esimerkiksi ne normien asettamat tavoitteet... Että mitä tekee esimerkiksi komentopaikkajoukkue kenttätyökistön kalusto-oppitunneilla, tietysti se on nice - to- know tietoo, mut jos verrataan siihen, että pitäis oppia sen oman aselajin perustiedot ja jo siinä saapumiserän aikajana tekee tiukkaa ni kyl se vaan menee niin, että osittain niistä sit karsitaan. Ei ne välttämättä merkitykset tömiä ole, mutta jos siinä vaiheessa se näyttää, että se on mahdotonta toteuttaa niin siinä vaiheessa ne muuttuu merkityksettömiksi. (H4.)*

*”Ei kai sillai sais suhtautua, että kun joku antaa tavoitteita ja todetaan ettei ne niin tärkeitä ole, mutta... Toisaalta niin kuin sanoin, niin pakko niitä on priorisoida...” (H7.)*

#### 7.1.4 Tavoitteisiin vaikuttaminen

Siitä, pystyikö annettuihin tavoitteisiin vaikuttamaan, oli havaittavissa kaksi eri näkemystä. Perusyksikön sisällä koettiin yleisesti, että annettuihin tavoitteisiin pystyy keskustelulla vaikuttamaan, mutta mitä ylemmäs perusyksiköstä siirryttiin, sitä vähemmän koettiin, että tavoitteisiin pystytään vaikuttamaan.

*”Nykyisessä tehtävässä pystyy ihan varmasti, mikäli on valistunut ja asiaan perehtynyt niin pystyy perusteluilla esityksillä tavoitteisiin vaikuttamaan” (H2).*

*No en suoraan, mutta mä näen tän asian sillä lailla, että mulle annetaan tavoitteita, jos mä puhun näistä esimerkiksi itselleni kehityskeskusteluissa annetuista tavoitteista ja osaa niistä olen kritisoinut ja kertonut mielipiteeni ilman, että ne olis esimerkiksi tälle vuodelle mun näkökulmien perusteella muuttuneet ja sillehän mä en voi mitään. En saa muutettua niitä. Se on se ainoa hetki kun niitä minulle annetaan ja on siinä mahdollisuus niistä keskustella, mut ei ne muutu. (H7).*

Vaikuttaminen annettuihin tavoitteisiin edellä mainitussa tapahtumassa saikin erilaisen muodon. Käskettyihin tavoitteisiin itsessään ei pystytty vaikuttamaan, mutta vaikuttaminen tapahtui painottamalla toisia tavoitteita tärkeämmiksi kuin toisia. Valintaa ei tehnyt tässä tapauksessa tavoitteiden antaja vaan niiden vastaanottaja.

*Sehän jää taas mun vastuulle, et miten se homma hoidetaan ja minkälaisia tavoitteita mä annan sitten taas eteenpäin ja minkälaisia painotuksia annan... Toisin sanoen, mä voin olla vuoden lopuks tuolla selittelemässä lakki kourassa, että emme päässeet tähän tavoitteeseen, koska mä painotin jotain muuta asiaa, mikä ei edes tavoitteena yksiselitteisesti näy. (H7.)*

Tärkeimmäksi kanavaksi tavoitteiden saamisen kannalta nousee ihminen, tässä tapauksessa lähin esimies. Tämä oli seikka, jota en ollut osannut huomioida tutkimukseni lähtökohdissa. Esimiehen roolia tehtävien, tavoitteiden ja vastuiden määrittämisessä sekä tavoitteiden saavuttamisessa kuitenkin korostetaan Puolustusvoimien henkilöstöstrategiassa (Pääesikunta 2014, 18.)

Vaikka tutkimuskohteeni sisällä eli perusyksikössä on tavoitteiden osalta mahdollisuus dialogiin, jonka avulla ihmiset kokevat voivansa vaikuttaa tavoitteisiin, niin siirryttäessä perusyksikön ulkopuolelle dialogilla ei tuntunut olevan vaikutusta. Tässä on havaittavissa selkeä ristiriita. Mikäli tätä prosessia tarkastellaan oppivan organisaation näkökulmasta, perusyksikön ja sitä ympäröivän organisaation välinen vuorovaikutus jää osin vaillinaiseksi ja täten saattaa estää organisaation kehityspyrkimyksiä (Pääesikunta 2004.) Tavoitteita voidaan arvioida niiden sisällön lisäksi myös niiden tärkeyden kannalta (Salmela-Aro & Nurmi 2002, 160.) Tut-

kimustulosteni perusteella, vuorovaikutussuhteen vaillinaisuuden takia, tavoitteiden tärkeydestä käytävä keskustelu perusyksikön ja sitä ympäröivän organisaation välillä jää osin puutteelliseksi. Tässä tapauksessa tavoitteiden saaja tekee päätöksen siitä, mitä lähtee tavoittelemaan, tavoitteiden antajan eli esimiehen sijaan. Esimieheltä viedään tietyllä tavalla se rooli, joka hänelle on tavoitteiden osalta organisaatiossamme annettu.

Normit vaikuttavat tavoitteiden taustalla, mutta niistä eivät haastateltavat osanneet kovinkaan paljon kertoa, joskin esimerkiksi peruskoulutuskauden tavoitte muodostui analyysissä melkein sanasta sanaan samaksi kun normissa, jossa käsketään varusmieskoulutuksen yleisjärjestelyt (Pääesikunta 2012b, 7).

### 7.1.5 Tavoiteltu oppiminen

Analyysin perusteella yksi koulutuksen tavoitteista on varusmiesten oppimisen ohjaaminen syväoppimiseen tai syväsuuntautuneeseen lähestymistapaan. Termit, joita useat haastateltavat käyttivät, olivat ymmärrys ja soveltaminen. Syväsuuntautuneella oppimisen strategialla tai syväoppimisella tarkoitetaan oppimista, jossa opiskelija ymmärtää kokonaisuuden johon tiedot liittyvät, osaa suhteuttaa ja yhdistää sen aikaisempaan tietoon ja pystyy käyttämään tietoja uusissa tilanteissa (Kuusinen & Korhokangas 1997; Toiskallio 1998, 37; Löfström ym. 2010, 20.) Oppimistulokset ovat tutkitusti laadullisesti parempia, mikäli opiskelija on syväsuuntautunut. Opiskelijan oppimisen lähestymistapaan voidaan vaikuttaa muun muassa tavoitteidenasettelulla sekä opetusmenetelmien valinnalla (Löfström ym. 2010, 21.) Syväoppimista kutsutaan myös perusteellisen ymmärtämisen kehittymiseksi, ja se on korkeatasoisen toimintakyvyn välttämätön osa-alue (Toiskallio 1998, 36–37.) Tämä tavoite on siis liitettävissä yksilön toimintakyvyn kehittämiseen.

*Se, että saa sen viimeisimmänkin kaverin sieltä niin saa senkin ymmärtämään näitä asioita, että tulee sellaisia ahaa-elämyksiä, et mitenkä se taistelija etenee siellä taistelussa tulen alla. Että se kaveri ymmärtää sen, että nyt täytyy hieman mennä parempaan suojaan tästä ja kattoo sen seuraavankin paikan, että se ei jää ihan suoraan sanottuna ammuttavaks vaan siihen. (H1.)*

*”...ja pystyy soveltamaan oman koulutushaaran mukaisia taitoja näihin J-kauden harjoitusten tilanteisiin, niin se on se isoin homma tässä” (H6).*

## 7.2 TULOKSELLISUUS

Tuloksellisuus -teemassa aloitan tarkastelun siitä, minkälainen tulos kuvaa perusyksikön henkilökunnalle hyvää tulosta ja vastavuoroisesti minkälainen tulos kuvaa heikompa tulosta. Tämän tarkastelun halusin tehdä kahdesta syystä. Ensimmäisenä syynä oli se, että toivoin löytäväni näitä tuloksia kuvaavia elementtejä tavoitteista ja toisena syynä oli pyrkimykseni selvittää, minkälaisia tavoitteita tätä kautta saan johdettua, mikäli ne poikkeaisivat aikaisemman luvun tavoitteista. Sen jälkeen jatkan analyysia teoriasidonnaisesti vaikuttavuuden, tehokkuuden ja taloudellisuuden osa-alueisiin.

### 7.2.1 Hyvä ja heikko lopputulos

Aloitan tarkastelun hyvää lopputulosta kuvaavista asioista. Kategorisesti hyvää lopputulosta kuvattiin adjektiiveilla, jotka liitän affektiivisen osa-alueen tavoitteisiin sekä arvoihin. Joukon hyvä yhteishenki nousi esille lähes jokaisen haastateltavan vastauksissa. Hyvää lopputulosta kuvasivat myös joukon aktiivisuus, oma-aloitteisuus, sitoutuneisuus, motivaatio tehdä asioita ja fyysisesti hyvä kunto sekä joukon johtajat, joiden koettiin olevan hyviä silloin kun he olivat esimerkillisiä, jämäköitä ja vastuuntuntoisia. Myös varusmiesten ammattitaito mainittiin useissa vastauksissa. Haastattelussa pyysin haastateltavia kuvailemaan sellaista saapumiserää, joka edusti heille parasta lopputulosta, jonka he ovat saavuttaneet.

*Se oli semmonen se, että siellä oli todella hyvä henki niillä jätkillä. Että se on niin ku aina tärkeä asia, mut se oli todella hyvä se henki. Siinä oli jämäkät johtajat ja sitten kuitenkin niin, että silloin ku asiat tehtiin ni silloin tehtiin hyvin ja sitten kun oli vähän hetki hengähtää, niin silloin juttu lensi ja jauhettiin niin sanotusti paskaa. Sanotaan, että se oli ehkä semmoinen, että siellä kaikilla oli hyvä motivaatio päällä eikä tullu missään vaiheessa sitä notkahdusta. (H1.)*

Joukon ammattitaidon merkitystä hyvässä lopputuloksessa ei suinkaan vähätelty, mutta sen koettiin olevan tietyllä tavalla itsestäänselvyys, eivätkä haastateltavat korostaneet sen merkitystä. Merkityksellisemmiksi hyvää joukkoa kuvaaviksi asioiksi nousivat edellä mainitut asiat.

*Kyllähän ne silloin ammattitaidoltaan on semmoisia et niistä on helppo todeta, kun ottaa jonkun käppyrän tai normin missä puhutaan tavoitetasoista ja nor-*



*meista ja ei jää epäilystäkään etteikö joukko kykenis asioihin mihin pitää kyetä. Ehkä niissä parhaissa joukoissa semmoinen omatoimisuus korostuu, motivaation merkitystä ei voi ikinä aliarvioida. (H7.)*

Miten sitten yksikön henkilökunta koki, että edellä mainitut hyvää saapumiserää koskevat ominaisuudet syntyivät? Joukon kouluttajalla koettiin olevan suurin vaikutus. Kouluttaja nähtiin henkilönä, joka luo oikeanlaisen ilmapiirin joukon keskuuteen. Tämä tapahtuu omalla esimerkillä ja oikeanlaisilla koulutustilanteilla sekä sellaisiksi luoduilla olosuhteilla, jotka ruokkivat joukon kasvua yhteen, sekä lisää ammattitaitoa ja sitoutumista. Tässä onnistuminen vaatii henkilökunnalta sitoutumista, panostusta sekä läsnäoloa, muutenkin kuin fyysisessä mielessä.

*Se ilmapiiri minkä kouluttaja rakentaa, että se ei olis semmoinen negatiivinen vaan pyrittäis semmoiseen avoimeen yhteistyöhön. Okei, hierarkia meillä pitää olla, mutta se, että ei oo missään kultatuolissa tai norsunluutornissa katsomassa hommia ja ole etäinen vaan se, että tavallaan tulee siihen ihmisen lähelle ja yhdessä tekee. Totta kai myös omalla esimerkillä, että miten teet homman. Pienistä asioista se saattaa tuollaiselle varusmiesjoukolle, et jos lähdetään marssimaan tai liikuntakoulutukseen niin se tuo esimerkin voimaa kun kouluttaja tulee meidän kanssa jumpalle. (H6.)*

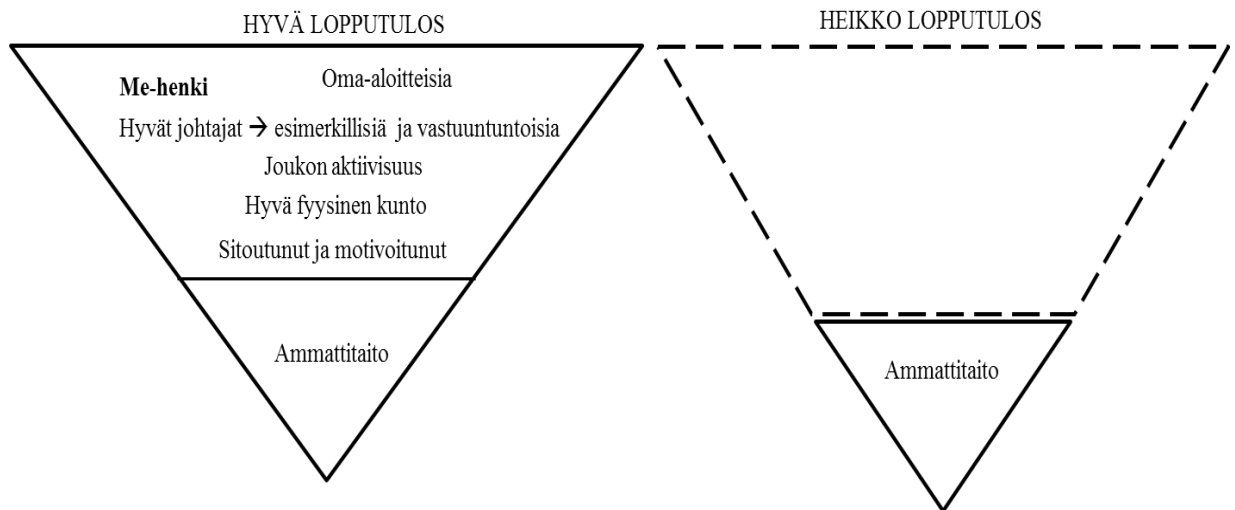
Pyytäessäni haastateltavia kuvailemaan edellisessä käsiteltyä, heille hyvää tulosta edustavan saapumiserän vastakohtaa, eli saapumiserää joka kuvastaa heille heikkoa tulosta, eivät he erottelleet saapumiseriä ammattitaidon perusteella, vaan nimenomaan affektiivisiin asioihin liittyvissä aspekteissa. Saapumiserän teki heikoksi joukon keskinäinen eripuraisuus, heikompi fyysinen kunto, joka johti runsaisiin vapautuksiin, ryhmähengen puutos ja huonompi asenne, joka puolestaan näkyi nopeampana luovuttamisena, mikäli tilanne koettiin liian vaikeaksi tai haastavaksi. Heikonkin saapumiserän ammattitaitoa kuvailtiin useissa vastauksissa riittäväksi, tosin sen todettiin jäävän helposti hieman yksipuoliseksi ja keskittyvän ainoastaan omaan tehtävään. Koulutustason arvioinnissa päästiin melkein samalle tasolle kuin niin sanotuilla paremmilla saapumiserillä, mutta sen ei koettu kertovan koko totuutta. Yhtenä isoimmista vaikuttavista tekijöistä esiin nostettiin se, että joukossa oli muutama heikompi johtaja tai miehistöön kuuluva, joilla ei ollut motivaatiota, mutta samalla heillä oli riittävästi vaikutusvaltaa muuhun joukkoon nähden ja he pystyivät täten pilaamaan joukkuehengen tai estämään sen syntymisen. Myös suuret muutokset koulutusta antavan organisaation tehtävissä vaikuttivat

suuresti siihen, että lopputuloksen koettiin jäävän kokonaisuudessaan heikommaksi. Näitä muutoksia kuvailtiin esimerkiksi sellaisiksi, että koulutuksen sisältöön ja joukon käyttämään kalustoon tehtiin suuria muutoksia lyhyessä ajassa. Tämä vaikeutti henkilökunnan koulutus-tehtävää, koska riittävää osaamista uudesta kalustosta ei ollut ehditty hankkia.

*Puolustusvoimien termein, niin halutessaan kykeni suoritusvaatimuksiin, eli kyl se ammattitaito löyty jos ne vaan sen halus löytyvän. Oikeastaan se motivaatio oli karissu jo sen johtajan toimenpitein, niin sitä oli tosi vaikee ulosmitata sitä ammattitaitoa. Kyl siihenkin löyty tavat ja todettiin että miehet yksilötasolla osas sen, mutta joukkona ne ei päässy niihin vaatimuksiin. Näin ollen ammattitaitoa löyty, mutta isommassa, joukkokokonaisuudessa sitä ei saatu koulittua ulos. Kyl se johtu siitä me-hengestä.. siitä tekemisen halusta, että ne ei halunnu suoriutua parhaalla mahdollisella tavalla niistä asioista. (H5.)*

*Olis pitänyt olla parempi näkemys siihen hetkeen ja siinä tilanteessa ja jotenkin hidastaa sitä menoa niin että joihinkin tavoitteisiin ei päästä, jotka ehkä oli uusia niin olis pitänyt nähdä, mikä siinä hetkessä oli tärkeintä. Esimerkiks maanpuolustushenkinen joukko, joka osaa vaikka jotain juttuja pikkusen vähemmän kun se että yritetään nuijia uusia asioita joista ei olla täysin varmoja ja menetetään se tavallaan ehkä isoin asia. Niin siihen ei ehkä ollu näkemystä siinä hetkessä, mikä tietysti ei välttämättä ole näköalattomuutta vaan silloin on taas pyritty niihin tavoitteisiin mitä on annettu. (H7.)*

Hyvän ja heikon tuloksen kuvaajissa (Kuvio 7) suurimmat erot näiden kahden tuloksen välillä löytyvät affektiivisen oppimisen ulottuvuudesta. Verratessa hyvää lopputulosta tavoitteiden tuloksiin, eivät vastaajat olleet nimenneet tavoitteikseen esimerkiksi aktiivisen joukon, omaaloitteisen joukon tai sitoutuneen sekä motivoituneen joukon kouluttamista. Yhdistän nämä edellä mainitut seikat kuitenkin tavoitteiden kenttään ja niille löytyy yhteys arvoista. Arvojen kohdalla nämä edellä mainitut seikat kuvastavat ihanteita. Niistä voidaan siis johtaa tavoitteita ja tämän kaltaisia tavoitteita koulutukselle on annettu esimerkiksi kouluttajan oppaassa (2007, 15.)



Kuvio 7. Hyvää ja heikkoa lopputulosta kuvaavat kolmiot

### 7.2.2 Vaikuttavuus

Tässä osiossa tarkastelen tuloksellisuuden yhtä alakäsitettä, eli vaikuttavuutta. Tutkiessani vaikuttavuutta, käsittelen sitä tässä luvussa kahdella eri tasolla. Tarkastelen vaikuttavuutta yksilön toimintakyvyn ja joukon suorituskyvyn kannalta, sillä nämä keskeiset sotilaspedagogiikan elementit antavat perusteet ensimmäisestä sodanajan tehtävästä suoriutumiseen. Tässä tarkastelun tasossa liikun yksilön tasossa. Tarkastelun yhteiskunnallisessa tasossa lähestyn niitä seikkoja, jotka haastateltavien vastausten perusteella ovat toivottuja vaikutuksia. Vaikutuksia, jotka yksilön kautta siirtyvät puolustusvoimia ympäröivään yhteiskuntaan. Vaikuttavuus -osiossa pyrin siis löytämään perusyksikön henkilökunnan asettamia, varusmieheen kohdistuvia tavoitteita, jotka koskevat niin yksilö- kuin myös yhteiskuntatasoa. Toisin sanoen, pyrin tarkastelemaan sitä, minkälaista vaikuttavuutta henkilökunnan jäsenet koulutuksellaan hakevat. Haastatteluiden aikana en määrittelyt haastatelluille, mitä toimintakyvyllä tai suorituskyvyllä tarkoitan. Vastaukset siis pitivät sisällään varsinaisen vastauksen lisäksi myös vastaajien tulkinnan kyseisistä asioista.

#### **Toimintakykyinen yksilö:**

Toimintakykyinen yksilö nähtiin vastausten perusteella sellaisena yksilönä, jolla on hyvä fyysinen kunto, hän on oma-aloitteinen ja aktiivinen toimija, omaa ammattitaidollisesti riittävät tiedot ja taidot omaan tehtäväänsä sekä ymmärtää toiminnan isomman kokonaisuuden ja oman roolinsa siinä. Lisäksi toimintakykyiseltä yksilöltä peräänkuulutettiin vastuuntuntoa, sitoutuneisuutta ja halua suoriutua. Toimintakyvyn koettiin myös lisääntyvän yksilössä, mikäli hän pääsee toimimaan siinä ympäristössä, jossa taitoja tarvitaan. Toimintakyvyn nähtiin

myös lisääntyvän fyysisesti raskaiden ponnistuksien ja vaativien harjoitusten aikana, jolloin varusmies oppii tuntemaan itsensä paremmin.

*Pitäis ymmärtää miksi asiat tehdään, niinku ne tehdään eikä vaan käsketä että nyt teette näin. Eli se, että se yksilö ymmärtää sen toiminnan syyt, niin se on se tärkein. Jos me koulutetaan vaan äksiisikoulutuksen kautta, että hauki on kala, niin ei ne kahden vuoden päästä muista, että mikä kala se olikaan. (H5.)*

*”Toimintakyky rakentuu ensinnäkin siitä, että fyysinen aspekti oli kohdallaan ja sitä kautta myös henkinen” (H4).*

*”...elikkä se, että ne yksilöt halus päästä niihin suoritusvaatimuksiin ja halus suoriutua niistä tehtävistä hyvin. Se oli se suurin asia. ” (H6.)*

#### **Suorituskykyinen joukko:**

Jotta toimintakykyisistä yksilöistä saatiin muodostettua suorituskykyinen joukko, nousi vastuksista esille selkeästi ryhmähengen merkitys. Muuten suorituskykyistä joukkoa määriteltiin hyvin pitkälti samoin määritelmän kuin toimintakykyistä yksilöäkin.

*”Yhteishenki on se kaikista tärkein. Siitä se lähtee, ihan sama mitä tekee. Puhutaan joukkueesta, jos ei yhteishenki oo kohillaan, niin ei sitten tapahdu yhtään mitään.” (H3.)*

*”Siellä oli vahva ryhmäkiinteyttä sillein, että niitä jotka ei välttämättä ollu samalla levelillä, kun se kärkikasti niin niitä vedettiin sitten, ikään kuin imettiin siihen toimintaan mukaan” (H4).*

*Niin... siitä, että ensinnäkin oma asia osataan ja asiat tehdään niinkun motivoituneesti ja joukkona, yhteen hiileen puhaltuen, eli se on semmoinen kokonaisuus mikä itse asiassa ei ole mitenkään kauheen vaikea toteuttaa, mutta se vaatii ne muutamat asiat toimiakseen. Mutta kun ne on kunnossa, niin se tulee niinku automaationa. (H7.)*

#### **Yhteiskunnallinen taso:**

Tärkeiksi asioiksi yhteiskunnallisella tasolla nousivat varusmiesten henkinen kasvu sekä fyysisen kunnan parantuminen varusmiespalveluksen aikana. Henkistä kasvua kuvattiin varus-

miesten omatoimisuuden lisääntymisenä sekä käyttäytymisen muutoksina siten, että jatkossa he kykenevät suoriutumaan yhteiskunnassa omatoimisesti ja itsenäisesti. Isoja kokonaisuuksia olivat myös maanpuolustuksen uskottavuus ja ymmärrys varusmiespalveluksen yhteiskunnallisesta merkityksestä sen luomisessa. Osassa vastauksista oltiin myös huolissaan puolustusvoimien antamasta kuvasta yhteiskunnan suuntaan, pelkona ollessa muun muassa se, että varusmiesjohtajat vaikuttavat omalla toiminnallaan negatiivisesti varusmiesten käsityksiin johtamisesta puolustusvoimissa. Toisena vältettävänä seikkana oli kuva tietynlaisesta laitosmaisudesta, siitä, että puolustusvoimat on epämieluisa ja kankea paikka olla töissä. Tämä nähtiin nimenomaan puolustusvoimien tulevaisuuden kannalta huonona asiana, koska koettiin, että tämän päivän varusmies on tulevaisuuden päättävä. Vastausten perusteella varusmiespalveluksen haluttiin olevan nimenomaan kansaa yhdistävä tekijä, eikä ketään saisikaan jättää varusmiespalveluksen ulkopuolelle, jottei ettei ihmisille jää tunnetta, että hän ei jostain syystä puolustusvoimiin kelvannut.

*”Mut kyl mä koen kuitenkin sen, että tällä on iso merkitys, et miten me saadaan kasvatettua täällä ihmisiä yksilönä ja se, että miten ne sitten toimii ja hoitaa asioitaan yhteiskunnassa tulevaisuudessa” (H1).*

*Se on sit taas aikalailla isommassa mittapuussa mutta uskottava maanpuolustus, jos ei ole uskottavaa maanpuolustusta, niin joku tulee jossain vaiheessa kokeilemaan, että millä tolalla ne oikeesti on. Positiivisiin asioihin pystyy varmasti sen oman joukon osalta vaikuttamaan, siihen ajatusmalliin niin, että ne ymmärtää minkä takia ylipäätänsä varusmiespalvelus on yhteiskunnassa tärkeä asia. (H5.)*

*”Saattaa olla klisee, mutta eräänlainen suoraselkäisyys ja sit toisaalta omatoimisuus ja itsenäisyys, siten, että ni ukko tai akka ku täältä aikanaan kotiutuu ni se kykenis suoriutumaan yhteiskunnassa omin avuin” (H2).*

*”Sitten ne jotka tietenkkin ei täyttä aikaa palvele, vaan kotiutuu kesken palveluksen jonkun fyysiikan romahtamisen takia, niin niille varmasti jää kuva siitä, ettei ne kelvannu edes varusmiespalvelukseen” (H5).*

### 7.2.3 Tehokkuus

Haastatteluissa lähestyin tehokkuuden käsitettä varusmiesten koulutusprosessin kautta. Määritin haastatteluiden yhteydessä haastateltaville varusmiesten koulutusprosessilla tarkoitettavan tässä yhteydessä prosessia, joka alkaa sinä päivänä kun asevelvollisuuttaan suorittava henkilö astuu varuskunnan portista sisälle ja aloittaa varusmiespalveluksensa. Prosessin määritin päättyvän sinä päivänä kun varusmiespalvelus on suoritettu ja henkilö astuu portista ulos ja siirtyy reserviin. Pyrin siis selvittämään tämän prosessin onnistumisen kannalta keskeisiä seikkoja, joita haastateltavat nostaisivat esille. Tarkastelin prosessia koulutuksen, kasvatuksen sekä motivoinnin kannalta.

#### **Koulutus:**

Jotta varusmiesten koulutusprosessi olisi koulutuksen kannalta onnistunutta, tulisi sen vastausten perustella olla hyvin suunniteltua, nousujohteista ja se tulee toteuttaa laadukkaasti ja määrällisesti riittävän isoilla toistoilla. Tärkeää oli haastateltavien mukaan myös se, että on riittävän tarkasti mietitty, mitä varusmiehen tulee osata ja tehdä, sekä se, että hän pääsee toimimaan omassa SA-tehtävässään mahdollisimman monimuotoisissa tilanteissa. Tärkeäksi kokonaisprosessin kannalta nähtiin myös kouluttajan oma toiminta. Sen tulisi olla sitoutunutta ja kouluttajan tulisi olla kiinnostunut lopputuloksesta.

*Moni näkee kouluttajaportaasta tehtävänsä nimenomaan niin, että he on kouluttajia jotka tulee ja vetää sen viikko-ohjelman mukaisen koulutuksen vs. taas sen että joskus palauttais yleisestä palvelusohjesäännöstä mieleen, mitä kuuluu joukkueen johtajan tehtäviin ja se pitää sisällään paljon muutakin kun sen koulutustehtävän että... Että koulutus on sitä että sä tuut vetämään jonkun koulutussetin, se vois yhtä hyvin olla kuka tahansa tuuraaja jostain esikunnasta, joka tulee vetämään sen mut sitten jos miettii sen oman roolinsa niinkun sen pitäis olla niin siinä kantaa vastuunsa ja näkee sen lopputuloksen että nämä koulutukset kaikki liittyvät toisiinsa ja minun pitää siinä välilläkin tehdä asioita ja valmentaa ja seurata yksilöiden kehitystä ja kantaa huolta, että tolla yhdellä selvästi on nyt jotain ongelmia kun homma ei suju ja viimeviikolla hänellä ei ollu ja alkaa selvittelemään niitä ja muuta eli sitoutuminen ja kiinnostus. (H7.)*

Hyvin onnistunutta koulutustapahtumaa kuvailtiin sellaiseksi, joka antaa ymmärryksen ja asian sisäistämisen kautta mahdollisuudet itseohjautuvuuteen ja oman suorituksen arvioimiseen

sekä kyvyn soveltaa opittua taitoa uudessa tilanteessa. Koulutustapahtuman tulisi myös pitää sisällään soveltava vaihe, jossa varusmies pääsee testaamaan opittua taitoa ja saa siitä palautetta. Koulutustapahtumassa oppimiselämyksen kokeminen ja ymmärrys sen liittymisestä johonkin aikaisempaan muodostaen loogisen jatkumon jo opitulle, nähtiin tärkeänä.

*Se, että ne jätkät on ymmärtäny ja sisäistänyt sen asian siten, että oikeestaan vaikka kyse olis pelkästään miehistöstä ni silloin tulee sitä itseohjautuvuutta ja tämmöstä että... Sitten kun ne huomaa jonkun virheen siinä tekemisessä ja ne itse korjaa sen tai joku muu siitä partiosta sanoo, että hei että nyt toi meni väärin et otetaas uudestaan. (H1.)*

*Se ois varmaan semmoinen, missä se liittyy jotenkin siihen, mitä on aikaisemmin tehty, koulutettavat ymmärtää heti, että tää on jatkumoa ja tää on loogista. Siinä seurataan järkevää opettamisen kaavaa, siihen on varattu riittävästi aikaa, järkevät tilat ja otetaan huomioon se joukon osaamistaso, se osaltaan tarkoittaa jo sitä että se on jatkumoa. Kerrotaan selkeästi mitä ollaan tekemässä ja miksi ja lopuksi katsotaan että miten tässä onnistuttiin ja kerrotaan että mitä tämän jälkeenkin seuraa ja minne mennään seuraavalla kerralla. (H7.)*

Koulutuksen laatuun eniten vaikuttavana tekijänä nähtiin kouluttajan tekemä suunnittelutyö ja se, miten koulutus toteutetaan.

*No suunnittelu on tärkein, et jos sitä suunnitelmaa ei ole niin.. Niin sit se on kyl aikalailta puoliksi tehty se homma tai puoliksi vajaa, miten sen nyt sanoo. Joka tapauksessa suunnittelu ja tehdään se homma.. myötäilläään sitä suunnitelmaa.” (H3.)*

*Paljon pystyy tekemään jo ennen sitä koulutusta, kun oon puhunu jo siitä suunnittelusta, jos se on suunniteltu hyvin niin sen pystyy toimeenpanna. Ehkä sellaisena sloganina vois sanoa, että suunnittelun kautta suoritukseen ja palautteen kautta parannukseen. Toimeenpanovaiheessa palautteen kautta yrittää kehittää sitä toimintaa ja vaihe vaiheelta mennään eteenpäin. Ei liian isoilla harppauksilla vaan pienillä ja tarvittaessa sitten palataan ”back to basics” jos se syystä tai toisesta lähtee laukalle. (H4.)*

### **Kasvatus ja motivaatio:**

Kasvatuksellisesta aspektista tarkasteltuna, koulutusprosessin koettiin olleen onnistunut, mikäli prosessi on lisännyt varusmiesten itsetuntoa, itsenäisyyttä sekä se on saanut varusmiehet vastuuntuntoisiksi. Koulutusprosessin kasvatuksellisella funktiolla haluttiin saada varusmiehet sopeutumaan puolustusvoimiin siten, että heitä tulee kurinalaisia ja täsmällisiä, mutta samalla peräänkuulutettiin henkilökunnan osalta ymmärrystä niistä muutoksista, mitä yhteiskunnassa on viimeisinä vuosikymmeninä tapahtunut. Tämä päti siihen, miten esimerkiksi kuri ymmärretään. Kasvatuksella pyrittiin myös vaikuttamaan tulevaisuuden liikuntakäyttäytymiseen, toivoen varusmiespalveluksen herättävän yksilöissä liikuntakipinän. Kun puhuin haastateltavien kanssa varusmiesten kasvatuksesta, huomasin, että osa haastateltavista koki erittäin vaikeaksi määritellä tarkasti sen, mitä kasvattaminen on, ja koki sen tapahtuvan osin huomaamatta.

*No tota... Ei me sit taas tavallaan... No kyl me kasvatetaan nuoria ihmisiä ja kyl niiltä pitää vaatia kuria ja täsmällisyyttä, mut kyl meidän pitää elää aikalailla yhteiskuntanormienkin mukaan. Ei varusmiespalvelus oo nykyään sama asia ku kylmän sodan aikaan tai 60-luvulla ja näin ollen ni nykypäivän ihmisten tavat kanssakäymiseen on muuttunu niin radikaalisesti, niin kyl sen pitää näkyä puolustusvoimissa. (H5.)*

*No just se että jannut joutuu ottamaan sitä vastuuta itestään ja myös muista, niin sehän se ehkä yks isoimmista on. Toinen on sit se, että sais sen liikuntakipinän niille iskostettua, että elämä ei oo pelkkää virtuaaliurheilua vaan myös se, että laitettais välillä se oma keho hommiin. Jos nää saatais vietyä tonne siviiliin kaiken muun tietotaidon osalta mitä ne tästä omasta sa-tehtävästä irti saa niin hyvähän se olis. Kantais vastuun itestään ja omasta fyysisestä toimintakyvystään. (H4.)*

*”Saattahan se olla, että sitä tulee sillai huomaamattakin, ettei välttämättä itse edes rekisteröi sitä kasvattamista tommoisena normaalina ihmisenä eikä sotilaana. Se tulee tavallaan siinä sivussa eikä sitä välttämättä rekisteröi itse ollenkaan.” (H6.)*

Motivaation kannalta keskeisiksi elementeiksi nousivat koulutuksen laatu ja sen mielekkyys, ja laadukkaan koulutuksen todettiin jo itsessään lisäävän motivaatiota. Tärkeäksi koettiin myös koulutustapahtuman ilmapiirin avoimuus sekä koulutettavien yksilöllinen kohtaaminen.



Haastatteluaineiston perusteella kouluttajan rooli tulisikin nähdä pikemminkin valmentajan roolina. Tavoitteiden asettamisella ja niiden saavuttamisesta palkitsemalla pyrittiin myös lisäämään motivaatiota.

*No se avoin ilmapiiri tulee ainakin itellä mieleen ensimmäiseksi. Moni varusmiehistä saattaa kokea ahdistavana ja tunteeikin, kun tullaan armeijaan, että tulee auktoriteetti siihen eteen. Pitäis pyrkiä luomaan ilmapiiri avoimeksi, ja jos tulee mokia, niin silloin tulee mokia. Ne niinku sitä kautta pystyis alkamaan luottamaan itteensä ja tulis sitä kautta se hyvä henki siihen touhuun. Niin se olis oikeestaan se isoin mitä itse näkisin. Pyrin ite toteuttamaan tätä että ois niinku koulutustilanne missä olis mahdollisimman avoin ilmapiiri, pikkuläppää heittää siihen. Päättarkoitus ei oo tietenkään se että koko ajan heitetään jotain vitsiä vaan semmoinen avoimuus siihen koulutustilanteeseen ja tää on sen motivoinnin kannalta se mikä antaa sen, että okei kouluttaja suhtautuu avoimesti tähän touhuun eikä tarvii pelätä virheitä eikä muuta vastaavaa, niin totta kai se motivoi.*  
(H6.)

#### 7.2.4 Taloudellisuus

Puhuttaessa tuloksellisuudesta, koin tämän alakäsitteen käsittelyn työssäni kaikkein haastavimmaksi. Taloudellisuus, resurssien kohdistaminen optimaalisesti sekä niiden määrä suhteessa tavoitteisiin olivat seikkoja, joita en ole joutunut työssäni opetusupseerina juurikaan pohtimaan. Oma liittymäpintani aiheeseen oli lähinnä tunne resurssien riittämättömyydestä. Lähestyin aihetta haastateltavien kanssa siten, että pyrin aluksi selvittämään, mitkä resurssit haastateltavat kokevat tärkeimmiksi oman työn kannalta. Seuraavaksi analyysini kohteena oli se, miten haastateltavien mielestä resurssit ovat tällä hetkellä suunnattu ja miten he mahdollisesti suuntaisivat resursseja toisin, jos suuntaisivat. Kolmanneksi aiheeksi nousi aineistosta esiin resurssien ja tavoitteiden suhde toisiinsa.

##### **Tärkeimmät resurssit:**

Haastatteluaineiston perusteella tärkeimmäksi resurssiksi koettiin henkilöstö. Henkilöstön osalta tärkeää oli sen määrällinen ja laadullinen riittävyys. Laadullisella aspektilla viitattiin henkilökunnan ammattitaitoon, osaamiseen ja luovuuteen. Määrällisellä aspektilla viitattiin yksinkertaisesti riittävään määrään henkilökuntaa. Vastausten perusteella ammattitaitoisella henkilökunnalla pystyi korjaamaan monta resurssivajetta, esimerkiksi puutteita koulutustilois-

sa tai koulutusmateriaalissa. Tässä kohdassa ammattitaidolla tarkoitettiin kykyä soveltaa toimintaa puutteellisiksi koetuissa resursseissa ja siten saavuttaa asetetut koulutustavoitteet. Aikana nähtiin myös yhtenä tärkeänä resurssielementtinä. Aikaa käsiteltiin sotaharjoitusvuorokausina, lähinnä niiden vähyyden kannalta. Aikaresurssi nousi esiin myös pohdittaessa henkilöstön mahdollisuutta kehittää omaa koulutustoimintaansa. Aikaresurssin vähyyksessä tässä tapauksessa tarkoitti sitä, että henkilöstö sitoutui työn jokapäiväiseen toteuttamiseen mutta aikaresurssi ei mahdollistanut koulutustyön kehittämistä tai tulevaisuuden suunnittelua. Sotaharjoitusvuorokausien vähyyks, erityisesti erikoiskoulutuskaudella, tarkoitti ilta-aikaan tapahtuvan koulutuksen puuttumista. Tämän nähtiin johtavan priorisointiin siitä, jätetäänkö jotain kokonaisuuksia pois vai tingitäänkö tavoitteista.

*”Kyl se on se henkilöstö ja henkilöstön ammattitaito. Tavallaan, välillä tuntuu, et jos miettii homman kehittämistä, niin homman kehittäminen on vaikeeta, mikäli kaikki henkilöstöresurssit sitoutuvat siihen sen hetkisen koulutuksen toteuttamiseen.” (H2.)*

*Henkilöstön osaaminen on se tärkein.. Koska jos se osaaminen on riittävän laaja-alaista, niin sit sitä koulutusta, opetusta ja kasvatusta pystyy soveltamaan sitten vähän heikommassa tiloissa tai heikommalla materiaalisella kapasiteetilla ja niin poispäin. Niin kyl se osaaminen on se iso juttu. (H4.)*

*Ennen kyettiin tekemään ilta-aikaan tekemään sotaharjoituksessa paljon asioita ja nyt tätä mahdollisuutta ei ole, kun tulee se niin sanottu aikakapeikko, niin sitten pitää miettiä, että pitäiskö jättää jotain kokonaisuuksia pois, vai vedetäänkö hosumalla ja pudotetaan tavoitetasoa kaikesta, niin siinä se aikatekijä näkyy sitten. (H7.)*

### **Resurssien suuntaaminen:**

Resurssien koettiin pääsääntöisesti olevan siellä, missä niitä eniten tarvitaan. Tästä aiheesta keskustelu tuntui olevan hieman haastavaa. Joko en osannut asiasta keskustella ja kysyä oikealla tavalla tai sitten tämä aspekti on niin kaukana perusyksikön henkilökunnan arjesta, ettei sitä osata oikein miettiä. Lisäresursseja toivottiin kuitenkin ampumatarvikkeisiin, varsinkin raskaille aseille sekä koulutustiloja, jotka mahdollistaisivat paremmin erilaisten opetusmenetelmien yhteen nitomisen, kuten esimerkiksi näyttöesityksien käytön uuden asian opetuksessa. Nykyisten tilojen käyttö tämänkaltaisessa toiminnassa nähtiin erittäin haastavana ja aikaa vievänä, ja tästä syystä siitä oli osittain luovuttu.

*Ainahan sitä kaikkea kaipais, mutta tällä hetkellä henkilöstön osalta eletään semmoisessa tilanteessa, että on ollut paljon vaikeampiakin hetkiä että määrällisesti ja laadullisesti ollaan ihan ok tilanteessa. Lisää sotaharjoitusvuorokausia ja kun puhutaan osittain raskasaseyksiköstä niin lisää ampumatarvikkeita ja muillekin joukoille koulutuskalustoa lisää. (H7.)*

*Ite oon sitä mieltä, että kun noi varusmiehet on yksilöitä ja toiset oppii tekemällä, toiset näkemällä, toiset lukemalla ja mitä kaikkee. Näiden eri osa-alueiden yhteen nitomista. Esimerkiks joku uus asia opetettais eka luokassa tai sit sen jälkeen mentäis tekemään se vaiheittain maastoon ni tota hyvin usein tää niinku ”lintuperspektiivistä katsominen” sitä aihetta jää kokonaan pois koska ei oo sellaisia resursseja luokkatiloihin. Siinä olis se kouluttajan vapaus sen koulutuksen rakentamiseen. Tottakai aina voi toivoa lisää paukkupatruunoita ja lisää ampumatarvikkeita ja realistisempia rakennuksia, mutta niinkin yksinkertainen asia et se varusmies eka näkisi sen asian joltain medialaitteelta, et miten se asia tehdään ja sit voidaan katsoa ja kiinnittää siitä huomiota vielä yksinkertaisiin vaiheisiin ja sit sen jälkeen mennä ite tekemään. Sellaisen olis mukava päästä. (H5.)*

### **Resurssit tavoitteiden kannalta:**

Tarkasteltaessa taloudellisuuden osa-alueita yksi asia nousi keskeiseksi melkein kaikkien haastateltavien kanssa. Se oli resurssien suhde tavoitteisiin. Melkein kaikki haastateltavat kokivat, että tavoitteet eivät eläneet resurssien mukana, vaan tavoitteiden pysyessä samoina, resursseja samalla pienennettiin.

*”Tavoitteet on vakio ja resurssit laskee tai nousee. Samat ranskalaiset viivat meidän pitää täyttää, on meillä sitten 250 alokasta tai 150 alokasta.” (H4.)*

*”Resurssit pienenee mutta tavoitteet pysyy samoina” (H6).*

*”Ei ne tavoitteet elä resurssien mukana mitenkään, koska tavoitetasot ei muuttuneet mihinkään kun sotaharjoitusmäärät ja a-tarvikemäärät pieneni ja pelottavaa on, että silti aina päästään niihin tavoitteisiin” (H7).*

### 7.3 ARVIOINTI

Analyysini viimeisessä osiossa käsittelen arviointia. Käsittelen arviointia tässä analyysissä neljältä eri kannalta: 1) miten henkilökunta itse arvioi sitä, onko heidän antamansa koulutus saavuttanut varusmiesten koulutukselle asetetut tavoitteet 2) miten henkilökunta kokee, että ympäröivä organisaatio tätä arvioi 3) arviointi sen hyödynnettävyyden kannalta sekä 4) millaisena arviointi ylipäättensä koetaan.

#### Itsearviointi:

Se, mihin itsearviointi kohdistuu, on vastausten perusteella selkeästi osaava sodanajan joukko. Itsearviointi perustui joko virallisiin suorituskykymittareihin tai sitten se perustui kouluttajan kokemukseen perustuvaan itse muodostettuun näkemykseen siitä, ovatko asetetut tavoitteet saavutettu vai eikö niitä ole saavutettu. Tämän pohjalta kouluttaja on muodostanut näkemyksensä siitä, onko joukko suorituskykyinen ja osaava sodanajan tehtävää varten vai ei. Vastausten perusteella itsearviointi ei ole täysin ongelmatonta. Vaikka itsearvioinnin lähtökohtana olisi haastateltavien mukaan ollut pyrkimys mahdollisimman objektiiviseen arviointiin, ei objektiivisen näkemyksen erottaminen subjektiivisesta arvioinnista ole täysin ongelmatonta.

*No ensin voi lähteä ihan vaan siitä läpiviennistä liikkeelle, katotaan mitä meillä on koulutusaiheita ollu ja ollaanko me saatu ne kaikki aiheet tehtyä ja sitten voi mitata yksittäisen ryhmän toimintaa ja sitten mitata sitä joukkueen toimintaa... tukeudutaan siis siihen viralliseen mittariin. (H3.)*

*”Kyl se oma perstuntuma siitä joukosta niinku tyytyväinen-tyytymätön akselilla kuitenkin kertoo sen, miten siinä on onnistunut” (H4).*

*Sit jos on oikeesti semmonen joukko, joka pääsee niihin suorituksiin tai arvosanoihin oman, esimiehen silmin menee kuitenkin niin, et oon ollut jäävi arvioimaan, koska se on oma joukko. Et vaikka itse tiedän, että se on suorituskykyinen ja ammattitaitoinen joukko ja sen arvosana on tämä, niin se toisaalta otetaan kyllä huomioon, mut se ei paina niin paljon kun vaakakupissa, kun taas semmonen ulkopuolisen arvioitsijan tekemä arvio. (H5.)*

### **Organisaation tekemä arviointi:**

Organisaation tekemä arviointi tavoitteiden saavuttamisesta, koettiin hieman yksipuolisena ja se myös tuntui herättävän vastausten perusteella melko lailla erilaisia tunteita. Arvioinnin koettiin keskittyvän lähinnä numeraalisiin seikkoihin, numeroihin, joiden perusteena oli joko niin sanottu mittaushyökkäys ja joukon koulutustason arviointi tai varusmiesten loppukysely.

*Aika konservatiivisesti sitä arvioidaan, et sitä otetaan numerot tiskiinkin ja katsotaan ja verrataan suoraan numeroita edellisiin eriin ja ei ole sinänsä mitään väliä, et onko se koulutusaika muuttunut, onko laajuus muuttunut, pitääkö osata tietoteknillisesti enemmän tai vähemmän vaan se on kylmän viileästi katsotaan numerot ja nyt numero on tippunut 0.3 niin olet epäonnistunut ja jos se on sama tai parempi niin sitten se on hyvä suoritus. En tiedä onko siinä muuta oikeestaan, millä tavalla sitä arvioidaan sitä lopputulosta. (H5.)*

*Siellä ei ees osata katsoa monia näitä asioita ja suorituskykyjä mitä tää yksikkö tuottaa. Niitä ei osata katsoa yhteisissä taisteluharjoituksissa. Ainut asia millä oikeastaan osataan katsoa tätä joukko, on loppukysely joka taas on sitten niinkun asia sinänsä. Se kertoo jotain asioita ja jotain, tai paljonkin se jättää kertomatta ja sit siinä on semmoinen ikävä asia että kun... Ja joukko-osastohan katsoo sellaisia loppukyselyitä sen takia koska joku heidän yläpuolellaan eli maa-voimien esikunta katsoo niitä ja kun ei oikein oo mitään muita mittareita kun se, niin se saa liian korostetun painoarvon siinä, että mitä täällä mukamas ollaan tekemässä joka pahimmillaan ajaa siihen että näitä aletaan manipuloimaan näitä tilaisuuksia. Jolloin saadaan suoraviivaisia johtopäätöksiä, että joukko joka ei välttämättä ole niin suorituskykyinen sodanajan tehtävissään, niin kuva on se että se on pirun hyvä, koska loppukyselyn tulokset on ollu hyviä, koska se kysely on järjestetty tavalla x, y tai z. (H7.)*

### **Arvioinnin hyödynnettävyys:**

Vastausten perusteella arvioinnin koettiin olevan perusyksikön tasalla ennen kaikkea kehittämisen työkalu. Arviointeja, niiden tuloksia ja näiden perusteella tehtyjä analyysejä hyödynnettiin seuraavien saapumiserien suunnittelussa ja oman työn kehittämisessä. Arviointien toivottiinkin tuottavan mahdollisimman monipuolisesti tietoa arvioinnin kohteesta, jotta kehittämistyöstä tulisi mahdollisimman laadukasta.

*”Jos miettii omaa toimintaa, niin aina voi kehittää niiden omien huomioiden perusteilla ja aiemman erän huomioiden perusteella” (H2).*

*Aikanaan mun joukkueen mukana oli ulkopuolisia henkilöitä mukana arvioimassa, niin heiltä sitten tuli tiettyjä havaintoja ja muuta, mitkä nyt ei välttämättä olu mairittelevia, mutta se autto meikäläistä omassa työssään, että tuli vähän semmoista negatiivista arviointia ja me pystyttiin sitä kautta korjaamaan kyseiset toimenpiteet ja tehtiin sitten seuraavalla kerralla paremmin. (H6.)*

### **Millaisena arviointi koetaan:**

Arviointi koettiin haastatteluaineiston perusteella yleisesti positiiviseksi ja hyödylliseksi asiaksi ja sen koettiin antavan eväitä työn kehittämistä varten. Arvioinnin toivottiin olevan mahdollisimman rehellistä ja avointa, useamman kuin yhden osapuolen tuottamaa tietoa saavutetusta lopputuloksesta eli kotiutuneesta varusmiesjoukosta. Arvioinnin ei kuitenkaan nykyisellään koettu olevan täysin ongelmatonta. Haastatteluaineiston perusteella joukkoyksikön ja joukko-osaston tasalla arvioinnissa oli parannettavaa, eikä sen nykyisellään koettu antavan oikeanlaista kuvaa saavutetusta lopputuloksesta, koska se perustui numeerisiin arvosanoihin ja siten antavan yksipuolisen kuvan arvioinnin kohteesta. Esimerkiksi varusmiesten loppukyselyn sijaan arvioinnin haluttiin kohdistuvan enemmän osaamista painottaviin seikkoihin. Lisäksi koettiin, että käytettävissä olevia resursseja ei huomioida arvioita tehdessä. Arviointia kuitenkin toivottiin lisää ja erityisesti ulkopuolisilta tahoilta, jotta seikat, jotka saattavat jäädä kouluttajalta itseltään huomaamatta, tulevat huomioiduksi. Samoin tärkeäksi koettiin se, että kouluttajat pääsisivät vertaamaan tuloksia muiden joukko-osastojen kanssa, jotta heille tulisi selkeä näkemys siitä, minkälaisia tuloksia oma koulutus on tuottanut kansallisella tasolla. Tämänkaltaisen arviointi mahdollistaisi haastateltavien mielestä hyvien käytäntöjen oppimista muilta joukko-osastoilta ja siten edesauttaisi oman työn kehittämistä. Arvioinnin osalta koettiin puutteelliseksi myös se, ettei sillä saavuteta henkisiin ominaisuuksiin, kuten henkisen sietokyvyn ja paineen alla toimimisen elementtejä, tai tiettyjä fyysisen jaksamisen osa-alueita, kuten pitkäkestoisia sotaharjoituksia tai marsseja. Vastausten perusteella koettiin kuitenkin, että edellä mainittuja asioita voi olla haastava tavoittaa nykyisten arviointimenetelmien tai arvioinnin kautta ylipäätänsä. Vastausten perusteella arvioinnin rooli koettiin hieman vinoutuneen kehittämisen työkalusta pikemminkin tuloksen osoittajaksi, josta puolestaan tehdään suoraviiivaisia johtopäätöksiä koulutuksen onnistumisesta.

*Sitä on tietysti vähän vaikeee näissä olosuhteissa arvioida, mut semmoinen henkinen sietokyky ja semmoinen paineen alla toimiminen. Niitä on ehkä vähän hankala arvioida ja hankala näissä olosuhteissa myös toteuttaa, semmosella mitä se olis niinku, sillä tavalla, et mitä me oikeesti niinku tehdään täällä ja mitä varten me ollaan täällä. (H1.)*

*Kyl mä haluaisin painottaa arvioinnissa sen joukon kykyä toimia itsenäisesti ja sitä joukkoa kokonaisuutena, miten se niin sanotusti handlaa hommansa, ilman ulkopuolista apua, eli se toiminnan kokonaisuus. Tällä hetkellä en koe, että sitä arvioidaan, koska se numeraalinen lukuarvo ei kerro kaikkea. Arviointi kaipais jotain... Enemmän sanallista, sitä, että kyettäis tuottamaan kattavampi sanallinen arviointi tuotettavasta joukosta. Kenties jotain tällaista. Numeraalinen lukuarvo, onko keskiarvo 3,74 vai 3,28 ni ei se niinku juurikaan välttämättä kerro koko totuutta tai avaa lukijalle yhtään mitään. (H2.)*

*Kyllä me täällä ollaan kouluttamassa sodanajan joukkoja niin osaamiseen painottuvia ja sitten toisaalta nää loppukyselyn asiat kokonaisuudessaan kertoo paljon sitten taas semmoisesta motivaatiosta ja tahtotilasta, kysytään siinä sitten mitä tahansa, niin vähän sen tyyppisistä asioista ne kertoo. Mut niissä missä koulutusta mitataan niin osaamiseen liittyviä asioita. Nää on niin kuin ihan yhtä lailla, vaikka joku työilmapiirikysely joka on sitten taas tällainen henkilökunnan hyvinvointiin ja muuhun työhön liittyvä kysely niin fantastinen väline ja työkalu joka osittain samalla lailla saa vääränlaisen merkityksen siinä miten sitä käytetään ja tulkitaan. Että jos niiden annettais olla mahdollisimman avoimia ja joka tasolla semmoisia työkaluja niinkun niitten pitäis olla kulloisellekin organisaatiotasolle niin hyvä, mutta kun niitä käytetään liian voimaperäisesti ja lähestulkoon ainoina mittareina ja tavoitteina niin silloin se luo asetelman jossa se voi vääristää sitä kokonaisuutta ja luoda tarvetta manipuloida näitä. En pidä sen takia niistä täysin. Ne on tosi hyviä työkaluja joita käytetään väärin. (H7.)*

Aineiston perusteella perusyksikön henkilökunnalla on hyvin pragmaattinen lähestymistapa arviointiin. Tässä lähestymistavassa korostuu ensisijaisesti arvioinnin käytännöllisyys ja arviointitiedon hyödyllisyys. Perusyksikön henkilökuntaan kuuluvat toivovat arvioinnin tuottavan käyttökelpoisia ratkaisuja koulutuksen kehittämistä varten. Heille arvioinnin päätarkoitus on toiminnan kehittäminen. Tällöin arvioinnin yhdeksi kriteeriksi nousee sen tulosten hyödynnet-

tävyys. Arviointi kuitenkin koetaan tutkimuskohteessani ensisijaisesti sellaiseksi, että organisaation ylemmillä tasoilla sen funktiona on tilivelvollisuuden osoittaminen. Nämä kaksi edellä mainittua arvioinnin tarkoitusta eivät ole toisiaan poissulkevia vaan ne voidaan myös ymmärtää toisiaan täydentävinä. Tässä tapauksessa arvioinnin kaksi esiin nostettua tarkoitusta tuntuvat aiheuttavan ristiriidan (Jakku-Sihvonen & Heinonen 2001, 42, 48–49.)



## 8 POHDINTA

Tässä luvussa esittelen tutkimukseni tuloksista tekemäni keskeiset johtopäätökset, vastaan tutkimuskysymyksiini sekä pohdin niiden merkitystä. Tarkasteluni kohteena ovat myös tutkimukseni luotettavuus ja tutkimusprosessin käytettävyys valitun aiheen tarkasteluun. Luvun lopussa pohdin mahdollisia jatkotutkimusaiheita sekä tutkimuksessa tuotetun tiedon hyödynnettävyyttä.

### 8.1 Tutkimuskysymyksiin vastaaminen ja johtopäätökset

Tutkimuksessani hain vastauksia seuraaviin tutkimuskysymyksiin:

- 1) Miten perusyksikön henkilökunta jäsentää sotilaskoulutuksen tavoitteita koulutussuunnittelun ja tavoitteiden hierarkkisen muodon kautta tarkasteltuna?
- 2) Miten perusyksikön antama koulutus jäsentyy tuloksellisuuden käsitteen kautta tarkasteltuna?
- 3) Miten perusyksikön henkilökunnan näkökulmasta sotilaskoulutuksen lopputulosta, kotiutunutta varusmiesjoukkoa, arvioidaan?

#### 8.1.1 Sotilaskoulutuksen tavoitteet perusyksikön näkökulmasta

Perusyksikön antaman sotilaskoulutuksen päämääränä tässä tapaustutkimuksessa on toimintakykyinen yksilö ja suorituskykyinen sodanajan joukko. Eri koulutuskausien tavoitteet eli osatavoitteet ovat myös koulutusta ohjaavien normien mukaiset. Tarkasteltaessa tavoitteita koulutussuunnittelun näkökulmasta, suuren painoarvon saa joukko-osaston toimintasuunnitelma ja saapumiseräkäsky, jotka ovat taktisen tason suunnitelmia. Näistä käskyistä painottuivat erityisesti sotilaan perustutkintoon ja koulutushaaratutkintoon käsketyt suoritusprosentit, koulutustason arviointiin käsketty numeerinen tavoitetaso sekä varusmiesten loppukyselyyn käsketyt lisämääreet.

Tavoitteiden kannalta tämä ei ole mielestäni täysin yksiselitteistä. Käytän esimerkkinä joukkokoulutuskautta. Joukkokoulutuskaudella suoritetaan koulutustason arviointi ja siihen on käsketty numeerinen tavoitetaso. Koulutustason arviointi sekä siihen käsketty tavoite liittyvät koulutuksen sisällöllisiin tavoitteisiin. Materiaalisella tai sisällöllisellä tavoitteella tarkoitetaan tavoitetta, joka on ilmaistu kirjoitetussa opetus-, tai koulutussuunnitelmassa. Sisällöllisiä ta-

voitteita ovat esimerkiksi ”osattava rynnäkkökiväärin käsittely” tai ”hallittava toiminta ryhmän osana jalkauduttaessa ajoneuvosta”. Tulosten perusteella perusyksikön henkilökunta kuitenkin antaa suuren painoarvon formaaleille tavoitteille, kuten kyvyille soveltaa oppimiaan taitoja sekä syväoppimiselle. Formaali tavoitteet liittyvät pikemminkin siihen, miten opitaan kuin siihen, mitä opitaan. Esimerkiksi oppimaan oppimisen sekä ongelmanratkaisukykyyn liittyvät tavoitteet ovat luonteeltaan formaaleja tavoitteita. Myös toimintakyvyn käsite liittyy formaaleihin tavoitteisiin, koska sitä on vaikea määrällisesti mitata, eikä se ole pelkästään tietoa ja taitoa vaan se on kokemusten myötä yksilössä kehittyviä ajattelu- ja toimintavalmiuksia. (Uusikylä ym. 2005, 79; Kari 1994, 84; Halonen 2007, 37–38.)

Suoritustasovaatimuksista johdetut koulutuksen tavoitteet näyttäytyvät normeina, jotka ovat luonteeltaan toimintaa ohjaavia ja sitä sääteleviä ohjeita. Normit kertovat, mikä on hyväksyttävä, ohjeellinen tai tyypillinen suoritus. Ne vastaavat kysymyksiin kuinka paljon, milloin ja miten (Peltonen 1996, 81–82.) Normien liittyessä koulutuksen sisällöllisiin tavoitteisiin, jäävät formaalit tavoitteet hieman ulkopuolisiksi ja tavoitteiden osalta muodostuu arvottamisriskiä, koska formaalit tavoitteet eivät näy niin selkeästi joukkokoulutuskaudella suoritettavassa koulutustason arvioinnissa, vaikka ne liittyvätkin oleellisesti toimintakykyisen yksilön ja suorituskykyisen joukon kehittymiseen.

Tekemääni johtopäätöstäni tukee myös tutkimukseni luku 7.2.1, jossa hyvää ja heikkoa tulosta ei erottele niinkään ammattitaito, eli tässä tutkimuksessa varusmiehen tiedot ja taidot, jotka on helppo mitata koulutustason arvioinnilla vaan erottelevana tekijänä on affektiivisen oppimisen ulottuvuus.

### 8.1.2 Perusyksikön koulutuksen tarkastelu tuloksellisuuden mallin kautta

Aloitan tämän tarkastelun *vaikuttavuuden* alakäsitteestä. Sotilaskoulutukselle asetetut tavoitteet, jotka myös liittyvät vaikuttavuuden alakäsitteeseen, on esitelty luvussa 8.1.1. Tarkastelin yksilötason vaikutuksia toimintakyvyn ja suorituskyvyn kautta. Tulosten perusteella yksilö on toimintakykyinen, kun hän kykenee fyysisesti suoriutumaan tehtävistään, on oma-aloitteinen ja aktiivinen, omaa riittävän ammattitaidon eli tiedot ja taidot joita hän tarvitsee omassa tehtävässään, on vastuuntuntoinen, sitoutunut sekä motivoitunut suoriutumaan omassa tehtävässään. Yksilön tulisi myös ymmärtää isompi kokonaisuus, johon hänen toimintansa liittyy. Yksilöiden toimintakyky saadaan jalostettua joukon suorituskyvyksi ryhmähengen ja ryhmäkiinteyden avulla. Tarkasteltaessa vaikuttavuutta yhteiskunnallisella tasolla, tärkeäksi elemen-

tiksi nousi varusmiesten henkinen kasvu asevelvollisuuden suorittamisen aikana. Tällä henkiselällä kasvulla tarkoitettiin omatoimisuuden lisääntymistä sekä sen vaikutuksia siihen, miten yksilö selviytyy jatkossa osana yhteiskuntaa. Toivottavana yhteiskuntatason vaikutuksena oli myös se, että asevelvollinen ymmärtää varusmiespalveluksen ja uskottavan maanpuolustuksen yhteyden. Varusmiespalveluksen halutaan tutkimustulosten perusteella olevan kansaa yhdistävä tekijä, eikä sen ulkopuolelle saisi jättää ketään.

Tarkasteltaessa koulutusta *tehokkuuden* alakäsitteen kautta, tutkimustuloksista on nostettava esille seuraavia indikaattoreita, jotka kuvaavat perusyksikön henkilökunnalle tehokasta koulutusta. Lähden liikkeelle kouluttajan roolista, joka nähdään valmentajan roolina. Tässä tehtävässä hänen tulee luoda koulutustapahtumaan avoin ilmapiiri ja hänen tulee kohdata alaiset yksilöinä. Tässä roolissa kouluttaja on myös sitoutunut tekemäänsä koulutustyöhön ja tuntee vastuuta lopputuloksen saavuttamisesta. Kokonaisuuden kannalta koulutusprosessi on ollut tehokas, kun sitä kuvaa suunnitelmallisuus ja nousujohteisuus, siinä on pystytty määrittämään tarkasti yksilöä ja joukkoa koskevat tavoitteet ja varusmiehet ovat päässeet toimimaan mahdollisimman monimuotoisissa tilanteissa harjaantuessaan omaan SA-tehtäväänsä. Tarkasteltaessa tehokkuutta yksittäisen koulutustapahtuman kannalta, koulutustapahtuman tulisi tuottaa sen luonteista ymmärrystä ja asian sisäistämistä, jonka avulla koulutettavat pystyvät arvioimaan omaa suoritustaan ja itseohjautuvasti korjaamaan siinä havaitsemiaan virheitä. Tehokkaalla koulutuksella siis pyritään suuntaamaan oppimista syväoppimisen suuntaan. Toiskallion (1998, 36–37) mukaan syväoppiminen on keskeinen koulutuksen laatutavoite. Syväoppiminen on oppimista, jossa oppimista ei käsitellä ainoastaan tietojen ja taitojen lisääntymisenä vaan siihen kuuluu myös ”omien käsitysten, arvostusten ja oman toiminnan kehittäminen ja niiden kriittinen arvioiminen.” Tärkeiksi seikoiksi tehokkuuden kannalta nousivat myös oppimiselämyksien kokeminen ja se, että koulutus on luonteeltaan looginen jatkumo, koulutettavien ymmärtäessä mihin koulutettava asia liittyy, mitä tilanteessa ollaan oppimassa ja mitä sen jälkeen koulutetaan. Tärkeimmäksi tekijäksi koulutuksen laadun kannalta nousi esiin kouluttajan tekemä koulutussuunnittelu, joka antaa pohjan koulutuksen toteutukselle. Kasvatuksellisesta näkökulmasta koulutuksen tehokkuutta kuvaa varusmiesten lisääntynyt itsetunto, itsenäisyys sekä kasvanut vastuuntunto.

Tarkasteltaessa perusyksikön koulutuksen tuloksellisuutta *taloudellisuuden* näkökulmasta, tärkeimmäksi resurssiksi nähdään kouluttajahenkilökunta, sen riittävyys ja ammattitaito. Tutkimuskohteena olevan perusyksikön henkilökunta kokee, että resurssit ovat heidän näkökulmastaan suunnattu pääsääntöisesti hyvin, mutta resurssien pienenemistä ei heidän mielestään

huomioida tavoitteiden asettelussa, eli resurssien ja tavoitteiden suhde ei elä. Aikaresurssi nähtiin myös kriittisenä ja sen puute hankaloitti erityisesti toiminnan kehittämistä. Puutteelliseksi jäävät resurssit aiheuttavat yksikön toiminnassa sen, että tavoitteita aletaan priorisoida siten, että jotain kokonaisuuksia jätetään kouluttamatta tai tingitään yleisesti osaamisen tasosta.

### 8.1.3 Kotiutuneen varusmiesjoukon arviointi

Arviointi itsessään koetaan selkeästi positiivisena asiana. Perusyksikön sisällä se nähdään hyödyllisenä kehittymisen työkaluna ja henkilökunnan suhtautuminen arviointiin on hyvin pragmaattista. He korostavat arvioinnin käytännöllisyyttä sekä arviointitiedon hyödynnettävyyttä. Varusmiesjoukon ja saavutetun lopputuloksen arviointi jakaantuu tutkimustuloksien perusteella kahteen osaan, koulutustason arviointiin ja varusmiesten loppukyselyyn. Koulutustason arviointi toteutetaan tässä yksikössä pääosin itsearviointina, jossa joukon kouluttanut henkilö myös toteuttaa koulutustason mittauksen. Koulutustason mittauksessa pyritään objektiivisuuteen, mutta objektiivisen näkemyksen erottaminen subjektiivisesta näkemyksestä ei ole täysin ongelmaton. Ulkopuolisen henkilön näkemys toisi arviointiin vastaajajoukon kaipaamaa syvyyttä ja saattaisi tuottaa arvioitavasta kohteesta jotain sellaista tietoa, mitä kouluttaja ei ole itse huomannut ja täten myös lisäisi arvioinnin objektiivisuutta.

Arvioinnin tulisi arviointiteorian mukaan tuottaa eettisesti ja mahdollisimman objektiivisesti kehittämissuosituksia, johtopäätöksiä sekä havaintoja arvioitavan kohteen vahvuuksista ja kehittämisalueista (ks. luku 5.1). Tutkimuskohteena olevan perusyksikön yläpuolisten organisaatiotahojen suhtautuminen arviointiin koettiin perustuvan puhtaasti numeroihin. Johtopäätökseni asiasta on se, että siirryttäessä organisaatiossa perusyksikön tasalta ylöspäin, arvioinnin tarkoitus muuttuu toiminnan kehittämisestä tilivelvollisuuden osoittamiseksi, kuten haastateltava nro. 5 sanoi: ”...*jotain pitää tarjota ylöspäin jotta sieltä taas voidaan todeta, että ootte tehny hyvää tai huonoa duunia...*” Tällöin arviointi saa tuloksen osoittajan ja tavoitteen aseman, joka vääristää tutkimuskohteena olevan perusyksikön näkökulmasta arvioinnin funktiota.

Tutkittava joukko kokee myös, että joukkotuotettavan varusmiesjoukon arviointia tulisi viedä enemmän sanallisen arvioinnin suuntaan, jolloin arvioitaisiin sisällöllisten tavoitteiden lisäksi myös formaalien tavoitteiden saavuttamista sekä myös affektiivisen oppimisen ulottuvuutta. Tämä johtopäätös on yhteydessä tavoitteisiin ja tekemääni johtopäätökseen.

### 8.1.4 Yhteenveto

Tässä alaluvussa pohdin lyhyesti saamieni tulosten ja tekemieni johtopäätösten merkitystä. Tutkimusprosessini loppusuoralla jäin pohtimaan saamieni tulosten sekä tekemieni johtopäätösten merkitystä ja niiden suhdetta koulutuksen tuloksellisuuden arviointiin. Ensimmäisenä nostan esiin yhden tuloksellisuuden alakäsitteistä, tehokkuuden, joka kuvastaa opetusta tai koulutusta. Opetus tai koulutus itsessään tuntuu jäävän arvioinnin ulkopuolelle. Koulutuksen laatua lähestytään, ei koulutuksen itsensä vaan sillä saavutetun lopputuloksen kautta. Esimerkiksi puolustusvoimien henkilöstöstrategiassa (Pääesikunta 2014, 21) todetaan, että varusmieskoulutuksen laadun arviointi toteutetaan neljän indikaattorin avulla: taistelijan tutkinto, koulutushaaratutkinto, joukkojen koulutustason arviointi sekä varusmiesten loppukysely. Mikäli saavutettua lopputulosta arvioidaan tällä tavalla, kertoo se varmasti jotain koulutuksen laadusta, mutta mitä? Tarkasteltaessa koulutusta oppimiseen samaistuvan vaikuttavuuden alakäsitteen kautta, koulutus voi olla vaikuttavaa vaikka tehokkuudessa eli opetuksessa olisikin parantamisen varaa. Toisaalta, koulutus voi olla laadukasta ja ”hyvää”, eikä se välttämättä näy vaikuttavuuden alakäsitteessä. Asiat, joita perusyksikkö koulutuksellaan tavoittelee, eivät aina näy yksiselitteisesti tavoitteissa, kuten tästä tapaustutkimuksesta kävi ilmi (ks. luku 7.1.5). Mikäli arviointia kohdistettaisiin myös itse koulutuksen laatuun, sen prosesseihin sekä järjestykseen, se saattaisi tuottaa perusyksikölle tietoa, jonka avulla koulutusta pystyttäisiin kehittämään ja siten saavuttamaan parempia koulutustuloksia.

Koulutuksen tuloksellisuuden arviointimallin käyttö eli tavoitteista keskusteleminen organisaation eri tasojen välillä, tavoitteiden suhteuttaminen käytössä oleviin resursseihin ja koulutuksen laadun arvioiminen koulutuksen eikä sen lopputuloksen kautta, antaisi mielestäni lisäarvoa organisaatiomme eri tasoille.

## 8.2 Tutkimuksen luotettavuuden tarkastelu

Tätä tutkimusta tehdessäni olen pyrkinyt välttämään virheiden syntymistä, mutta silti tutkimuksen tulosten luotettavuus ja pätevyys saattavat vaihdella. Tästä syystä yksi tutkimuksen tekemisen osa-alueista onkin sen luotettavuuden tarkastelu. Tutkimuksen luotettavuutta on yleisesti tarkasteltu kvantitatiivisen tutkimuksen piirissä syntyneillä käsitteillä, reliabelius sekä validius. Reliabeliudella tarkoitetaan tutkimuksen luotettavuutta sen toistettavuuden kannalta. Tällä toistettavuudella tarkoitetaan sitä, että toistettaessa tutkimus uudelleen samalla tutkimusmenetelmällä, tulisi saada samanlaisia tuloksia. Tutkimuksen validiudella tarkoite-

taan sen pätevyyttä. Tässä tarkastelun kohteena on tutkimusmenetelmän kyky mitata juuri sitä, mitä on tarkoituskin tutkia. Siirrettäessä nämä kaksi edellä käytettyä käsitettä laadulliseen tutkimukseen, ovat ne kuitenkin saaneet erilaisia tulkintoja. (Hirsjärvi ym. 2005, 216–217; Tuomi ym. 2009, 134, 137; Aaltio & Puusa 2011, 154–155.) Tuomen ja Sarajärven (2009, 140–141.) mukaan laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arvioinnille ei ole olemassa yksiselitteisiä ohjeita, ja luotettavuuden arviointi tulisikin kohdistaa kokonaisuuteen ja painottaa sen sisäistä johdonmukaisuutta. Tällöin arvioitaviksi kohteiksi nousevat tutkijan sitoumukset tutkimustaan kohtaan, aineiston keruu, tutkimuksen tiedonantajat, tutkija-tiedonantaja suhde, tutkimuksen kesto, aineiston analyysi, tutkimuksen luotettavuus ja tutkimuksen raportointi. Yleisesti laadullisen tutkimuksen luotettavuutta katsotaan nostavan tutkijan tarkka selostus tutkimuksen toteuttamisesta, johon olen tässä tutkimuksessa pyrkinyt. Olen pyrkinyt kertomaan lukijalle tutkimusprosessin aikana, miksi olen päätenyt tietynlaiseen aineistonkeruun menetelmään, miksi olen analysoinut sen tässä tutkimuksessa käytetyllä tavalla, ja mistä tulokset sekä johtopäätökset ovat syntyneet. Olen myös dokumentoinut mahdollisimman tarkasti ne valinnat joita olen tehnyt, perusteet siitä, miksi olen niihin päätenyt sekä työn käytännön toteuttamisen, kuten haastattelut. (Hirsjärvi ym. 2005, 217).

Tutkimukseni luotettavuuden tarkastelussa lähdän liikkeelle totuuden käsitteestä ja tutkijan objektiivisuudesta. Tarkasteltaessa tutkimukseni luotettavuuskysymyksiä pureudun tutkimukseni epistemologiseen, eli tietoteoreettiseen taustaan. Tutkimukseni tieteenfilosofiset taustat tulevat pragmatismista ja täten lähestyn tätä aihetta pragmaattisen totuusteorian kautta. Pragmaattisessa totuusteoriassa uskomus on tosi, jos se toimii käytännössä ja on hyödyllinen. Tämä tieteenfilosofinen tausta valikoitui työhöni, koska koulutus edustaa minulle toimintaa, ja pragmaattinen lähestymistapa soveltui mielestäni tämän toiminnan eli koulutuksen tutkimiseen. Tutkittavan ilmiön perusrakenne eli sotilaskoulutuksen tavoitteet, sen tuloksellisuus ja arviointi, kumpuavat käytännön toiminnasta ja ovat sitä ohjaavia. Tässä tietoteoriassa laadullinen tutkimukseni on ”totta”, mutta totuus, mitä tällä saavutin, on vain yhdenkaltaista totuutta. Mikäli tämän opinnäytetyön tieteenfilosofiset taustat olisivat tulleet esimerkiksi konstruktivismista, tulokset olisivat varmasti olleet erilaiset. Tutkimukseni luotettavuutta olisi parantanut triangulaation, eli useamman tutkimusmenetelmän käyttö. (Puusa & Kuittinen 2011, 171; Tuomi ym. 2009, 134–135; Hirsjärvi ym. 2005, 218.)

Laadullisessa tutkimuksessa tutkijalla on iso rooli sekä tutkimusprosessin luoja ja tulkitsijana. Tämä johtaa väistämättä kysymyksiin tutkijan objektiivisuudesta. Lähestyn tätä objektiivisuuden ongelmaa omien subjektiivisuuksieni tunnistamisella ja julkikirjoittamisella (Aal-

tio ym. 2011 153–154; Eskola ym. 2008, 17–18; Tuomi ym. 136) Olen toiminut ja toimin osana sotilasyhteisöä. Tutkimuskohteeni on myös osa tätä sotilasyhteisöä. Aiheen valintaan on vaikuttanut omat kokemukseni aikaisemman virkaurani eri vaiheilta ja tämä aikaisempi ura on vaikuttanut ennakko-oletuksiini silloin kun olen luonut tutkimukseni viitekehystä. Etenin tutkimuksessani hermeneuttisen logiikan mukaisesti, lähtien liikkeelle ennakko-oletuksesta, liikkuen yksittäisestä käsityksestä kokonaisuuteen ja takaisin. Tämä hermeneuttinen kehä kuvaa mielestäni pyrkimystä objektiivisuuteen, koska tutkimukseni edetessä alkuperäinen käsitykseni syveni ja muutti muotoaan, jota ei olisi tapahtunut ilman jonkinasteista objektiivisuutta.

Empiirisen aineiston osalta olen pyrkinyt tarkkailemaan sen laatua. Kuten luvussa 6.3 esittelin, tein koehaastatteluja ja pyrin siten hankkimaan haastatteluista riittävää kokemusta ja ammattitaitoa. Varsinaiset haastattelut tallensin mikrofonin avulla tietokoneen kovalevyille, josta litteroin ne. Kaikki haastattelut olivat teknisesti laadukkaita, jolloin ne oli helppo litteroida. Teemoittelussa noudatin systemaattisuutta koko aineiston läpi. Koen, että saamani haastatteluaineisto on luotettavaa (Hirsjärvi ym. 2006, 184–185).

Esitellessäni tutkimukseni tuloksia olen tuonut tekstiini lainauksia haastateltavilta. Nämä palvelevat kahta tarkoitusta. Ensinnäkin pyrin näyttämään niillä lukijalle sen pohjan, mistä tulokset ja tekemäni johtopäätökset on saatu. Toiseksi ne toimivat todentajina sille, että näin on todella sanottu.

Laadullisen aineiston kohdalla puhutaan usein saturaatiosta, eli aineiston kylläntymisestä (Eskola ym. 2008, 62–63.) Haastatteluiden aikana en huomannut, että olisin saavuttanut aineiston kohdalla sen kylläntymispistettä. Haastateltavat lähestyivät kysymyksiäni selkeästi omasta näkökulmastaan. Koen silti, että aineiston määrä oli riittävä tutkimuksen läpiviemiseen. Osa teemahaastattelun aiheista oli selkeästi haastavampia kuin toiset, ja muutaman haastateltavan kohdalla mieleeni heräsi ajatus siitä, ettei tämänkaltaisia asioita oltu aikaisemmin mietitty kovin syvällisesti.

### 8.3 Tulosten hyödynnettävyys ja jatkotutkimus

Tutkimukseni on tapaustutkimus. En ole tätä työtä tehdessäni pyrkinyt yleistettävyyteen, vaan katseeni on kohdistunut enemmän tähän nimenomaiseen tapaukseen ja sen perinpohjaiseen tarkasteluun. Esittämäni tulokset ja johtopäätökset eivät siis ole sellaisenaan siirrettävissä koskemaan esimerkiksi toista perusyksikköä, joka toimintakulttuuriltaan ja tavoiltaan voi olla hyvinkin erilainen kuin tässä tutkimuksessa tarkastelun kohteena ollut yksikkö on. Saamani tulokset kuitenkin tuntuvat minusta oikeilta. Niissä on monia kohtia, joihin itse perusyksikössä vuosia työskennelleenä voin samaistua.

Koulutuksen tuloksellisuuden arvioinnissa on kyse kokonaisvaltaisesta päämäärien saavuttamisen ja resurssien käytön onnistuneisuuden arvioinnista. Siinä pyritään hyödyntämään monipuolisia, määrällisiä ja laadullisia arviointiaineistoja. Tämänkaltaisen mallin käyttö voisi mielestäni antaa lisäarvoa perusyksikön tekemän ”tuloksen” arvioimiseen sekä koulutuksen kehittämiseen. Koulutuksen tuloksellisuuden arviointimallin käytöllä saattaisi myös olla vaikutuksia arviointikulttuurimme kehittämiseen, ja se voisi omalta osaltaan terävöittää tavoitteiden asettamista.

Mahdollisissa jatkotutkimuksissa tutkimusta voisi laajentaa horisontaalisesti tarkastelemalla sitä, miten jossain toisessa perusyksikössä tai perusyksiköissä tästä aiheesta ajatellaan. Myös vertikaalinen laajentaminen, jossa tutkimuksen kohteeksi tai tiedonantajiksi otettaisiin joukkoyksiköiden komentajia, joukko-osastojen komentajia, jatkaen aina maavoimien esikunnan kautta pääesikuntaan, avaisi varmasti näkökantaa huomattavasti enemmän. Tutkimukseni loppupuolella mieltäni jäi askarruttamaan muutama kysymys, joihin en saanut tutkimuksellani vastausta, ja esitän niitä jatkotutkimusaiheiksi:

- 1) Miten organisaation ylemmät tasot kokevat arvioinnin ja miten kotiutuneen varusmiesjoukon arviointi näyttäytyy heille?
- 2) Miksi arvioinnin funktio tuntuu vääristyvän perusyksikön henkilökunnan mielestä siirryttäessä organisaatiossa ylöspäin?
- 3) Miksi tässä perusyksikössä tavoitteiksi oli vaikea nimetä formaaleja tavoitteita tai oppimisen affektiiviseen osa-alueeseen kuuluvia asioita?
- 4) Miltä koulutuksen tuloksellisuuden arviointi näyttäytyy hierarkiamme eri tasoilla? Minkälaisia indikaattoreita esimerkiksi joukko-osaston komentaja haluaisi käyttää, miten tavoitteet hänelle näyttäytyvät ja miten hän kokee arvioinnin?



## LÄHTEET

Aaltio, I & Puusa, A. 2011. Laadullisen tutkimuksen luotettavuus. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.) Menetelmäviidakon raivaajat. Perusteita laadullisen tutkimuslähestymistavan valintaan. Hansaprint Oy, Vantaa, 153–166..

Alasuutari, P. 2001. Laadullinen tutkimus. Jyväskylä: Gummerus kirjapaino Oy

Denzin, N. Lincoln, Y. 1994. Introduction. Entering the Field of Qualitative Research. Teoksessa N. Denzin & Y. Lincoln (toim.) Handbook of Qualitative Research. SAGE Publications Inc, California. 1–18.

Eskola, J. & Suoranta, J. 2008. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Jyväskylä: Gummerus kirjapaino Oy

Eskola, J. & Vastamäki, J. 2007. Teemahaastattelu: Opit ja opetukset. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloitteleville tutkijalle. WS Bookwell Oy, Jyväskylä. 24–42.

Hakala, J., T. 2009. Uusi graduopas. Gaudeamus Helsinki University Press Oy, Helsinki

Halonen, P. 2007. Puolustusvoimien koulutuskulttuurin rakentuminen. Maanpuolustuskorkeakoulu, koulutustaidon laitos. Julkaisusarja 2 N:o 18. Helsinki: Edita Prima Oy. Väitöstutkimus.

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2006. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino Kustannus / Helsinki University press

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2005. Tutki ja kirjoita. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

Jakku-Sihvonen, R. & Heinonen, S. 2001. Johdatus koulutuksen uudistuvaan arviointikulttuuriin. Opetushallitus, Yliopistopaino.

Kaartin Jääkärirykmentin esikunta, 2011. Kaartin Jääkärirykmentin koulutushaarojen koulutussuunnitelmat. MG43244

Kaartin Jääkärirykmentin esikunnan koulutusosasto, 2012. Koulutusohje nuorelle kouluttajalle. HI150

Kaartin Jääkärirykmentin esikunta, 2013a. Kaartin Jääkärirykmentin toiminta vuonna 2014. MJ35237

Kaartin Jääkärirykmentin esikunta, 2013b. Kaartin jääkärirykmentin 1/2014 saapumiserän koulutussuunnitelma. MJ34979

Kantanen, U. 1996. Henkilöstökoulutus, sen vaikutukset ja tuloksellisuus yrityksen näkökulmasta. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Väitöstutkimus

Kari, J. 1994. Keskustelua arvoista ja kasvatuksen tavoitteista. Teoksekssa J. Kari (toim.) Didaktiikka ja opetussuunnittelu. WSOY. 65–100.

Karila, A. 2009. Tuloksellisuuden haaste. Puolustushallinnon yhteiskunnalliset vaikuttavuustavoitteet päämies-agentti – teorian näkökulmasta. Puolustusministeriö.

Kiikeri, M. & Ylikoski, P. 2004. Tiede tutkimuskohteena. Filosofinen johdatus tieteen tutkimiseen. Gaudeamus kirja. Helsinki: Oy yliopistokustannus University press.

Kiilakoski T 2008. Oppimisen monet kasvot. CIMOn verkkolehti 1/2008 3.4.2008. Saatavilla www-muodossa <[http://home.cimo.fi/campus/1\\_2008/oppiminen.html](http://home.cimo.fi/campus/1_2008/oppiminen.html)>. 9.2.2015

Kiilakoski, T & Oravakangas, A. 2010. Koulutus tuotantokoneistona? Tulostavoitteinen koulutuspolitiikka kriittisen teorian valossa. Koulutus & Aika 1, 7–25.

Kirkpatrick, D. L. 1998. Evaluating Training Programs. The Four Levels. Berret-Koehler Publishers, San Francisco.

Kivinen, O. & Ristelä, P. 2001. Totuus, kieli ja käytäntö. Pragmatistisia näkökulmia toimintaan ja osaamiseen. Vantaa: Tummavuoren kirjapaino Oy

Kouluttajan opas. 2007 Pääesikunnan koulutusosasto. Edita Prima Oy, Helsinki.

Krogars, M. 2000. Tulosajattelu puolustushallinnossa. Puolustusministeriön hallinnonalan tulohjauksen ja -johtamisen nykytilan arviointi. Puolustusministeriö. Helsinki: Hakakaino Oy.

Kuukasjärvi M. Kasvatus, opetus ja oppiminen. Ammatillisen opettajakorkeakoulun avoimia oppimateriaaleja, Jyväskylän ammattikorkeakoulu. Saatavilla [http://www.muodossa.com/oppimateriaalit.jamk.fi/kasvatus\\_opetus/kasvatuksen-kasite/formaali-informaali-ja-nonformaali-kasvatus/](http://www.muodossa.com/oppimateriaalit.jamk.fi/kasvatus_opetus/kasvatuksen-kasite/formaali-informaali-ja-nonformaali-kasvatus/). 8.2.2015

Kuusinen, J. & Korkiakangas, M. 1997. Oppiminen. Teoksessa J. Kuusinen (toim.) Kasvatuspsykologia. Juva: WSOY – Kirjapainoyksikkö, 24–68.

Laine, T. 2010. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. WS Bookwell Oy, Jyväskylä, 28–45.

Laine, T. & Malinen, A. 2008. Arvotietoisuus arvioinnin perustana. Teoksessa E. Korkeakoski & H. Silvennoinen (toim.) Avaimia koulutuksen arvioinnin kehittämiseen. Koulutuksen arviointineuvosto, Jyväskylä, 11–23

Laki puolustusvoimista, 11.5.2007/551 Saatavilla [www.muodossa.com/https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2007/20070551](https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2007/20070551). 20.2.2015

Lehtinen, J. 1996. Koulutuksen suunnittelu ja johtaminen. Puolustusvoimien koulutuksen kehittämiskeskus. Jyväskylä: Gummeruksen Kirjapaino Oy

Lyytinen, H. K. & Nikkanen, P. 2008. Arvottaminen on arvioinnin ydintä. Teoksessa E. Korkeakoski & H. Silvennoinen (toim.) Avaimia koulutuksen arvioinnin kehittämiseen. Koulutuksen arviointineuvosto, Jyväskylä, 25–46

Löfstöm, E., Kanerva, K., Tuuttila, L., Lehtinen, A. & Nevgi, A. 2010. Laadukkaasti verkossa: verkko-opetuksen käsikirja yliopisto-opettajalle. Helsingin yliopiston hallinnon julkaisuja 71, Raportit ja selvitykset. Helsinki: Yliopistopaino.

Maavoimien esikunta, 2012. PVOHJEK Varusmiesten maavoimakoulutus. HI897

Maavoimien esikunta, 2010. PVOHJEK Varusmieskoulutus jalkaväessä. HG268

Metsämuuronen, J. 2006. Laadullisen tutkimuksen käsikirja. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

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, n:o 3. Helsinki Edita Prima Oy. 81–111.

Mäkinen, J. 2012. Asevelvollisuus yhteiskunnallisissa merkitysyhteyksissään. Tiede ja ase 70, 38–53.

Nurmi, K. E. & Kontiainen, S. 2000. Aikuiskoulutuksen vaikuttavuus. Keskustelua vaikuttavuuskäsitteistön merkityksistä ja soveltamisesta koulutuksen kehittämiseen. Teoksessa R. Raivola (toim.) Vaikuttavuutta koulutukseen. Suomen akatemian koulutuksen vaikuttavuusohjelman tutkimuksia. Suomen Akatemian julkaisuja 2/00. Edita, Helsinki, 29–49.

Opetushallitus, 2015. <<http://www.oph.fi/opetushallitus/historia>>. 20.2.2015

Opetushallitus 1998. Koulutuksen tuloksellisuuden arviointimalli. Helsinki: yliopistopaino

Peltonen, M., Laitinen, J. & Juuti, P. 1993. Koulutuksen tuloksellisuus. Aavaranta Oy, Oitmäki.

Perusopetuslaki, 21.8.1998/628. Saatavilla [www-muodossa](http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628)  
<<https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>>. 9.1.2015

Pihlström, S. 2008. Pragmatismi filosofisena perinteenä. Teoksessa E. Kilpinen, O. Kivinen & S. Pihlström (toim.) Pragmatismi filosofiassa ja yhteiskuntatieteissä. Gaudeamus Helsinki University Press, Helsinki, 21–51.

Puolustusvoimat 2015. <[www.puolustusvoimat.fi](http://www.puolustusvoimat.fi)>. 26.3.2015

Puolustusministeriö 2010. Helsinki: Suomalainen asevelvollisuus

Puusa, A. 2011. Haastattelu laadullisen tutkimuksen menetelmänä. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.) Menetelmäviidakon raivaajat. Perusteita laadullisen tutkimuslähestymistavan valintaan. Hansaprint Oy, Vantaa, 73–87.

Puusa, A & Juuti, P. 2011. Laadullisen lähestymistavan yleistyminen kulttuurinäkökulman myötä. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.) Menetelmäviidakon raivaajat. Perusteita laadullisen tutkimuslähestymistavan valintaan. Hansaprint Oy, Vantaa, 31–46.

Puusa, A. & Kuittinen, M. 2011. Laadullisen tutkimuksen luotettavuus- ja arviointikysymyksiä. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.) Menetelmäviidakon raivaajat. Perusteita laadullisen tutkimuslähestymistavan valintaan. Hansaprint Oy, Vantaa, 167–180.

Pääesikunnan suunnitteluosasto 2007. Kenttäohjesääntö. Yleinen osa. Puolustusjärjestelmän toiminnan perusteet. Helsinki: Edita Prima Oy

Pääesikunta 2010. Puolustusvoimien eettiset periaatteet. AG3264

Pääesikunnan henkilöstöosasto 2012a. Varusmiehille yhteisesti koulutettavat asiat. HI656

Pääesikunnan henkilöstöosasto 2012b. Varusmieskoulutuksen yleisjärjestelyt. HI657

Pääesikunnan henkilöstöosasto 2014. Puolustusvoimien henkilöstöstrategia. HK1027

Radcliffe, D. J. & Colletta, N. J. 1989. Nonformal education. Teoksessa C. J. Titmus (toim.) Lifelong education for adults. An international Handbook. Oxford Pergamon Press, 60–64.

Raivola, R., Valtonen, P. & Vuorensyrjä, M. 2000. Käsitteet, mallit ja indikaattorit koulutuksen tehokkuutta ja vaikuttavuutta arvioitaessa. Teoksessa R. Raivola (toim.) Vaikuttavuutta koulutukseen. Suomen akatemian koulutuksen vaikuttavuusohjelman tutkimuksia. Suomen Akatemian julkaisuja 2/00. Edita, Helsinki, 11–28.

Rauste-von Wright, M, Von wright, J & Soini, T. 2003. Oppiminen ja koulutus. Juva: WS Bookwell Oy

Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. 2006. KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto [verkkojulkaisu]. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto [ylläpitäjä ja tuottaja]. <<http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/>>. 10.3.2015

Saarela, K. & Eskola, J. 2007. Tapaus ja tutkimus = tapaustutkimus. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloitteleville tutkijalle. WS Bookwell Oy, Jyväskylä. 184-195

Salmela-Aro, K & Nurmi, J.-E. 2002. Henkilökohtaiset tavoitteet ja hyvinvointi. Teoksessa K. Salmela-Aro. & J.-E. Nurmi. (toim.) Mikä meitä liikuttaa? Modernin motivaatiopsykologian perusteet. Keuruu: PS-kustannus.158–172.

Stake, R., E. 1994. Case Studies. Teoksessa N. Denzin & Y. Lincoln (toim.) Handbook of Qualitative Research. SAGE Publications Inc, California. 236 – 247.

Toiskallio, J. 1998. Sotilaspedagogiikan perusteet. Puolustusvoimien koulutuksen kehittämisskeskus. Hämeenlinna: Karisto Oy.

Tuomi, J. & Sarajarvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Vantaa: Hansaprint Oy.

Törmä, S. 1995. Ymmärtämisen perusteista klassikkotutkimuksessa. Teoksessa J. Nieminen (toim.) Menetelmävalintojen viidakossa. Pohdintoja kasvatuksen tutkimisen lähtökohdista. Tampere: Tampereen yliopisto, Jäljennepalvelu. 107–118.

Uusikylä, J & Atjonen, P. 2005. Didaktiikan perusteet. Helsinki: WSOY

Virtanen, P. 2007. Arviointi – Arviointitiedon luonne, tuottaminen ja hyödyntäminen. Edita publishing oy, Helsinki.

# **LIITTEET**

## **LIITELUETTELO**

<b>LIITE 1</b>	<b>Teemahaastattelun runko.....</b>	<b>2</b>
----------------	-------------------------------------	----------



## Teemahaastattelun runko

### TAUSTATIEDOT

Sotilasarvo

Kauanko olet ollut puolustusvoimien palveluksessa

Nykyinen tehtävä

Kauanko olet ollut nykyisessä tehtävässä

Oletko toiminut muissa tehtävissä, jos olet niin missä

### TAVOITTEET:

#### Tehtävä

- kuvaile nykyistä tehtävääsi ja sen sisältöä
- minkälaisen asioiden koet olevan tärkeimpiä tehtäviäsi tässä toimenkuvassa

#### koulutuksen tavoitteet

- minkälaisia tavoitteita olet asettanut itsellesi koskien varusmieskoulutusta?
  - konkreettisia tavoitteita
  - koulutuskausittain (P-, E-, ja J-kausi)
- minkälaisia tavoitteita koet, että sinulle on annettu koskien varusmieskoulutusta?
  - konkreettisia tavoitteita
  - kuka on asettanut ja mistä ne ovat tulleet (*vertainen, esimies, normi, TOSU, opas/ohjesääntö tai muu ohjeistus*)
  - missä tilanteessa olet ne saanut (*kehityskeskustelu, joku muu*)
  - koulutuskausittain (P-, E-, ja J-kausi)
  - pystytkö vaikuttamaan näihin tavoitteisiin, jos kyllä, niin mihin tavoitteisiin ja minkälaisissa tilanteissa
- Voitko hahmotella edellä olevat vastaukset yhdistäen mistä sinulle muodostuvat varusmieskoulutusta koskevat tavoitteet
  - mitkä näistä ovat mielestäsi kaikkein tärkeimpiä tavoitteita ja sinulle ensisijaisia
  - ovatko jotkin näistä tavoitteista sinulle merkityksettömiä tai vähemmän oleellisia

### TULOKSELLISUUS

- mieti hetki mielestäsi parasta saapumiserääsi, minkä koulutuksessa olet ollut mukana ja sitä mikä siitä teki parhaan.
  - kuvaile minkälaisia yksilöitä se sisälsi

- kuvaile minkälaisia johtajia se sisälsi
  - kuvaile minkälaista ammattitaitoa heillä oli
  - kuvaile minkälaisia ominaisuuksia heillä oli
  - kuvaile joukon suorituskykyä ja sitä mistä se koostui
  - millä oli mielestäsi suurin vaikutus näiden em. ominaisuuksien syntymiseen ja miten itse koet vaikuttaneesi lopputulokseen
- mieti hetki heikointa saapumiseräsi, minkä koulutuksessa olet ollut mukana ja sitä, mikä siitä teki heikoimman
    - kuvaile minkälaisia yksilöitä se sisälsi
    - kuvaile minkälaisia johtajia se sisälsi
    - kuvaile heidän ammattitaitoaan
    - kuvaile minkälaisia ominaisuuksia heillä oli
    - kuvaile joukon suorituskykyä ja sitä mistä se koostui
    - millä oli mielestäsi suurin vaikutus näiden em. ominaisuuksien syntymiseen ja miten itse koet vaikuttaneesi lopputulokseen
- minkälaiset asiat ovat mielestäsi varusmieskoulutuksen kannalta tärkeimpiä asioita, joihin haluaisit koulutuksessa keskittyä
    - jotta kotiutunut varusmies olisi yksilönä toimintakykyinen
    - jotta joukko, johon em. varusmies kuuluu olisi mahdollisimman suorituskykyinen
    - jotta yksilö ja joukko kykenisivät suoriutumaan heille suunnitellusta sodanajan tehtävästään
- minkälaiset asiat ovat mielestäsi varusmiesten koulutusprosessin (*koulutusprosessi alkaa siitä kun asevelvollinen astuu varuskunnan portista sisään ja päättyy siihen kun hän siirtyy reserviin*) onnistumisen kannalta tärkeimpiä asioita
    - koulutuskausittain
    - koulutuksen kannalta
    - kasvatuksen kannalta
    - varusmiesten motivoinnin kannalta
- pystytkö nimeämään varusmiesten koulutuksen ja kasvatuksen kannalta mielestäsi ei niin tärkeitä tai jopa epäolennaisia asioita mitä työsi sisältää
    - voitko jättää näitä tekemättä tai neuvotella näistä asioista
    - pystytkö kertomaan mistä tai keneltä nämä tehtävät pääsääntöisesti tulevat
- Näetkö, että työlläsi on vaikutuksia meitä ympäröivään yhteiskuntaan, jos kyllä niin minkälaisia
    - mitkä koet positiivisiksi ja sellaiseksi ominaisuuksiksi, joiden kanssa haluaisit varusmiehen kotiutuvan
    - entä negatiivisiksi tai vältettäviksi, joiden et haluaisi heihin tarttuvan
    - pystytkö omalla toiminnallasi vaikuttamaan tähän, jos pystyt niin miten pyrit sen tekemään
- kuvaile hyvin onnistunutta koulutusta, mikä siitä on tehnyt hyvän ja mitä ominaisuuksia se on koulutettavissa kehittänyt.
    - mieti yksittäistä koulutustapahtumaa

- mieti koulutusta yleisesti
  - mihin tulisi kiinnittää huomiota, jotta koulutus olisi mielestäsi ”mahdollisimman hyvää ja laadukasta”
  - Minkälainen rakenne siinä tulisi olla
  - millainen rooli kouluttajalla on siinä
- mieti hetki resursseja mitä sinulla sekä perusyksiköllä ja joukko-osastolla on käytössä (*resursseja voi olla esim. aika, patruunat, harjoitustilat, kalusto, ammattitaito, henkilöstö jne.*)
- mitkä resurssit koet tärkeimmiksi
  - kaipaisitko jotain resursseja enemmän (*itselle, oma ammattitaito, perusyksikköön, tms.*)
  - elävätkö resurssit mielestäsi tavoitteiden mukana
  - riittääkö työaikasi kaiken sen tekemiseen mitä haluaisit tehdä vai joudutko priorisoimaan
  - suuntaisitko resursseja itse eri tavalla
  - pystytkö vaikuttamaan saamiisi resursseihin

## ARVIOINTI

- Jos kouluttamasi ja juuri kotiutunut varusmiesjoukko kuvaa saavuttamaasi lopputulosta niin miten tätä lopputulosta mielestäsi arvioidaan
- miten itse arvioit onko joukko saavuttanut tavoitteet mitä sille on asetettu
  - miten tätä mielestäsi arvioidaan perusyksikössä, joukkoyksikössä, joukko-osastossa jne.
  - arvioiko tätä edellä mainittujen lisäksi vielä joku muu (*varusmiehet*)
  - voiko näitä arvioita mielestäsi hyödyntää, jos kyllä niin miten
  - tehdäänkö perusyksikössä/joukkoyksikössä/joukko-osastossa arviointia joka on sinun näkökulmastasi ei niin hyödyllistä tai tarpeetonta, jos kyllä niin mikä tekee siitä sellaisen
  - Jääkö sinun mielestä jotain arvioimatta
  - minkälainen arviointi on mielestäsi kaikkein hyödyllisintä tai arvokkainta ja miksi
  - Jos saisit itse päättää, niin minkälaisia seikkoja tulisi painottaa tai ylipäättänsä arvioida, arvioitaessa saavuttamaasi lopputulosta
  - minkälaisena yleisesti koet arvioinnin