

MAANPUOLUSTUSKORKEAKOULU

PERUSYKSIKÖN PÄÄLLIKKÖ KOULUTUKSEN PEDAGOGISENA JOHTAJANA

Pro gradu -tutkimus

Yliluutnantti

Antti Tikka

Maisterikurssi 4

Maasotalinja

Huhtikuu 2015

Kurssi Sotatieteiden maisterikurssi 4	Linja Maasotalinja
Tekijä Yliluutnantti Antti Tikka	
Opinnäytetyön nimi PERUSYKSIKÖN PÄÄLLIKÖ KOULUTUKSEN PEDAGOGISENA JOHTAJANA	
Oppiaine, johon työ liittyy Johtaminen	Säilytyspaikka Kurssikirjasto (MPKK:n kirjasto)
Aika Huhtikuu 2015	Tekstisivuja 78 Liitesivuja 5
<p>TIIVISTELMÄ</p> <p>Perusyksiköiden koulutustehtävät ovat muuttuneet entistä enemmän asiantuntijatehtäviksi. Päälliköiden hallinnolliset työt ovat myös lisääntyneet, jonka seurauksena päälliköt eivät pysty vastaamaan pääkouluttajatehtävänsä vaatimuksiin niin hyvin kuin haluaisivat. Pääkouluttajan määritelmä tulisi nykyään ymmärtää koulutuksen käytännön johtamista kokonaisvaltaisempana käsitteenä, koulutuksen pedagogisena johtamisena.</p> <p>Tutkimustehtävänä oli selvittää miten pedagoginen johtaminen ilmenee perusyksiköiden päälliköiden koulutuksen johtamisessa. Tutkimustehtävään vastattiin selvittämällä miten päälliköt kuvailevat rooliaan koulutuksen johtajina, miten koulutusta johdetaan ja millaisia haasteita siinä on. Fenomenologis-hermeuttinen tieteenfilosofia vaikutti tutkimuksen taustalla ja lähestymistapana toimi tapaustutkimus. Tutkimuksen aineiston kerättiin seitsemältä Porin prikaatin perusyksikön päälliköltä teemahaastattelulla ja analysoitiin teoriaohjaavaa sisällönanalyysimenetelmää käyttäen.</p> <p>Tutkimustulosten mukaan pedagoginen johtaminen ilmenee päälliköiden koulutuksen johtamisessa erityisesti vision jalkauttamisen ja tavoitteenasettelun muodossa. Resurssien hankkiminen ja osaamisen kehittäminen korostuivat myös koulutuksen pedagogisessa johtamisessa. Keskeisimmiksi koulutuksen johtamisen haasteiksi nousivat päälliköiden hallinnolliset työt ja perusyksiköiden henkilöstöresurssien vähäinen määrä. Pedagogisella johtamisella pyritään luomaan oppiva organisaatio myös perusyksiköstä. Keskeisenä johtopäätöksenä voidaan havaita, että tämän tavoitteen saavuttaminen edellyttää myös ylemmän organisaation tukea ja esimies- ja vuorovaikutusvalmennuksen kehittämistä pedagogisen johtamisen osalta.</p>	
Avainsanat Kvalitatiivinen tutkimus, perusyksiköt, päälliköt, koulutus, pedagoginen johtaminen	

SISÄLLYS

1. JOHDANTO	1
2. PÄÄLLIKÖN ROOLI PERUSYKSIKÖSSÄ.....	4
2.1. Aikaisemmat tutkimukset.....	4
2.2. Perusyksikön organisaatio ja henkilöstökokoonpano.....	7
2.3. Perusyksikön ja sen henkilöstön tehtävät.....	10
2.4. Perusyksikkö työympäristönä.....	11
2.5. Perusyksikön päällikkö esimiehenä.....	12
2.6. Perusyksikön päällikkö koulutuksen johtajana	15
2.7. Yhteenveto.....	17
3. PEDAGOGINEN JOHTAMINEN	18
3.1. Pedagogisen johtamisen käsite.....	18
3.1.1. Ohjaava ja pedagoginen johtaminen	18
3.1.2. Pedagoginen johtaminen oppilaitoksessa.....	20
3.1.3. Pedagoginen johtaminen yleisellä tasolla	23
3.1.4. Pedagoginen johtaminen puolustusvoimissa.....	24
3.2. Koulutuksen pedagoginen johtaminen	26
4. TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	30
4.1. Tutkimustehtävä ja tutkimuksen lähtökohdat.....	30
4.2. Fenomenologis-hermeneuttinen näkökulma	32
4.3. Tapaustutkimus lähestymistapana	34
4.4. Tutkimuksen kohderyhmän kuvailu.....	35
4.5. Teemahaastattelu aineistonkeruumenetelmänä	36
4.6. Teoriaohjaavan sisällönanalyysin toteuttaminen.....	39
5. TUTKIMUSTULOKSET	43
5.1. Päällikön rooli perusyksikössä	43
5.2. Pedagogisen johtamisen toteutuminen koulutuksen johtamisessa	45
5.2.1. Suunnittelu ja johtaminen	45
5.2.2. Visiot ja tavoitteet	47
5.2.3. Sitouttaminen	48
5.2.4. Jaettu johtajuus.....	49
5.2.5. Resurssien johtaminen	49
5.2.6. Osaaminen.....	50
5.2.7. Osaamisen johtaminen	51

5.2.8.	Työssä oppiminen	54
5.2.9.	Palaute	55
5.2.10.	Organisaatiokulttuuri.....	57
5.2.11.	Päällikön rooli	59
5.2.12.	Tulosten yhteenveto	61
5.3.	Koulutuksen johtamisen haasteet ja kehittämistarpeet.....	63
5.3.1.	Hallinnolliset työt.....	63
5.3.2.	Suunnittelu ja johtaminen	64
5.3.3.	Resurssit	67
5.3.4.	Osaaminen	68
5.3.5.	Työssä oppiminen	69
5.3.6.	Tulosten yhteenveto	70
6.	POHDINTA	73
6.1.	Johtopäätökset	73
6.2.	Tutkimuksen luotettavuus	76
6.3.	Jatkotutkimusehdotukset	78
7.	LÄHTEET	79
8.	LIITTEET	85

KUVAT

Kuva 1:	Tutkimuksen viitekehys	3
Kuva 2:	Tutkimusasetelma.....	31
Kuva 3:	Analyysin eteneminen	40

PERUSYKSIKÖN PÄÄLLIKKÖ KOULUTUKSEN PEDAGOGISENA JOHTAJANA

1. JOHDANTO

”Mä ymmärrän sen sillai että pedagoginen johtaminen on, jos sitä ajatellaan yksikön päällikön näkökulmasta, niin se on se resurssit [...] antaa ne rajat missä se porukka tekee, ja sen jälkeen ne kouluttaa varusmiehii [...] ehkä se on enemmänkin ihmisten johtamista [...] sit se kurssittaminen ja sen suunnittelu et miten sä kehität sen oman henkilökunnan ammattitaitoo.” (Pääl 7)

Perusyksikön päällikön kuvaus pedagogisesta johtamisesta sisältää sen keskeisiä periaatteita, mutta käsitteelle ei tunnu olevan yksiselitteistä määritelmää. Mäkisen ja Nissisen (2007) mukaan pedagoginen johtaminen mielletään yleensä enemmän koulun johtamisen kontekstiin. He kuitenkin ajattelevat pedagogisen johtamisen käsitteen rinnastuvan hyvin myös puolustusvoimien perusyksikön päällikön pääkouluttajatehtävään. Todennäköisesti jokainen perusyksikössä palvellut sotilas on kuullut sanonnan ”päällikkö vastaa kaikesta!”. Perusyksikön päällikkö on yksikkönsä pääkouluttaja, joka vastaa koulutuksesta ja asetettujen koulutustavoitteiden saavuttamisesta (Perusyksikön päällikön opas 1997, 14). Tämän lisäksi päälliköllä on myös esimiestehtävä, joka sisältää paljon hallinnollisia töitä. Useiden tutkimusten mukaan juuri hallinnollisten töiden ja koulutuksen johtamisen yhdistäminen on haaste päällikön työssä. Hallinnolliset työt ovat lisääntyneet ja virka-aika ei käytännössä mahdollista niiden hoitamista, koulutuksen johtamisesta tinkimättä. (esim. Vuorio 1997; Halonen 2007; Suvanto 2011; Iivarinen 2013.) Nissisen (2007, 335) mukaan päällikön rooli oman henkilöstönsä pääkouluttajana on jopa vaarantunut. Tuominen (2012, 79, 86) pitää tilannetta eräänlaisena päällikön paradoksina, mutta toteaa myös että pääkouluttajan tehtävä pitäisi nykyään nähdä aikaisempaa kokonaisvaltaisempana. Tähän vaikuttaa myös tosiasia, että koulutustehtävät ovat muuttuneet enemmän asiantuntijatehtäviksi. Asiantuntijaorganisaation johtajana päällikön tulisi johtaa yksikkönsä koulutuksen, oppimisen ja osaamisen kokonaisuutta eli toimia koulutuksen pedagogisena johtajana (vrt. Tuominen 2012, 86).

Tutkimukseni tarkoituksena oli lisätä ymmärrystä pedagogisesta johtamisesta perusyksikössä ja tuottaa tietoa sen toteutumisesta ja kehittämistarpeista. Koulumaailmassa rehtorin pedagogisella johtamisella on perinteisesti tarkoitettu oppituntien seuraamista ja ohjeiden antamista (Ahonen 53–54). Toisin sanoen vastuuta opetuksen käytännön johtamisesta. Myös Perusyksikön päällikön opas (1997, 45) painottaa alaisten johtamien koulutustapahtumien seuraamista henkilökohtaisesti. Kuten perusyksiköiden päälliköt, rehtoritkaan eivät nykyisin ehdi juuri seuraamaan opetusta (Ahonen 2001, 53–54). Rehtorin johtamistyö on ollut muutoksessa ja se pitäisi nykyisin nähdä aiempaa laajempänä kokonaisuutena. Tästä johtuen myös pedagogisen johtamisen käsite on määräytymässä uudella entistä kokonaisvaltaisemmalla tavalla. (Alava, Halttunen & Risku 2012, 21.) Perusyksikön päällikön tehtävän kehitys voidaan jossain määrin nähdä vastaavan koulumaailmassa tapahtunutta rehtorin tehtävän muutosta. Oppilaitosjohtaminenkin on perinteisesti jaettu hallinnolliseen ja pedagogiseen johtamiseen, mutta nykyään jako ei tunnu enää relevantilta (Opetushallitus 2013, 34). Rehtori johtaa koulua pedagogisesti jokaisella päätöksellään ja jokaisella esiin tuomallaan arvolla ja asenteella. Hän kertoo näkemyksensä siitä, mitkä ovat tavoitteet hänen johtamassaan koulussa. (Ahonen 2001, 54.)

Pedagogista johtamista ei ole aikaisemmin tutkittu puolustusvoimissa perusyksikön tasolla koulutuksen johtamisen näkökulmasta. Puolustusvoimat pyrkii toimimaan oppivan organisaation periaatteiden mukaisesti. Toiminnassa on keskeistä ymmärtää oppimisen ja oppimiskulttuurin kehittymisen merkitys. Oppiva organisaatio tukee yksilöiden oppimista ja osaamista organisaation päämäärien mukaisesti. (OSTRA 2014–2017) Rauhan aikana perusyksikön tärkein tehtävä on tuottaa ammattitaitoisia sotilaita sodan ajan joukkoihin kouluttamalla ja kasvattamalla (Kouluttajan opas 2007, 12). Nissinen (2007, 335) määrittelee pedagogisen johtamisen olevan yksinkertaistettuna oppimisen johtamista tai kehittävää osaamisen johtamista, jolla luodaan edellytykset jatkuvalle kehittymiselle ja kehittämiselle. Pedagoginen johtaminen on hänen mukaansa tärkein väline oppivan organisaation luomiselle. Pedagoginen johtaminen ei sinänsä ole mikään uusi johtamisoppi, jonka pitäisi korvata nykyisiä johtamisoppeja (Mäkinen 2011, 29). Tilanne on kuitenkin nykyisin se, että päälliköt tasapainoilevat hallinnollisten töiden ja koulutuksen johtamisen välillä. Koulutustehtävät ovat myös muuttuneet enemmän asiantuntijatehtäviksi eli osaaminen on erikoistunut. Pedagogisen johtamisen periaatteiden hyödyntäminen perusyksikötasolla edesauttaisi päälliköiden koulutuksen, oppimisen ja osaamisen johtamista. Luomalla yksiköstään oppivan organisaation päällikö toteuttaa myös perusyksikölle käsketyt päätehtävät aikaisempaa paremmin.

Tutkimustehtäväni oli selvittää miten pedagoginen johtaminen ilmenee perusyksiköiden päälliköiden koulutuksen johtamisessa. Tutkimuksellani en tavoitellut yleistettävää totuutta, vaan pyrin kuvaamaan yksittäistä tapausta mahdollisimman syvällisesti ja kokonaisvaltaisesti. Tutkimukseni on laadullinen ja sen taustafilosofia on fenomenologis-hermeneuttinen, koska halusin kuvata ja ymmärtää tutkittavaa ilmiötä. Keräsin empiirisen aineiston perusyksiköiden päälliköiltä teemahaastattelulla, koska olin kiinnostunut heidän kokemuksistaan. Teemahaastattelun tulokset analysoin sisällönanalyysimenetelmällä. Rajasin tutkimuksen koskemaan maavoimien rauhan ajan perusyksikköä. Lisäksi muodostin pedagogisen johtamisen lukuisista eri määritelmistä käsitteen koulutuksen pedagoginen johtaminen. Nämä tarkennukset toimivat tutkimuksen aiheen rajauksena. Päädyin kirjoittamaan tutkimusraportin pääsääntöisesti ensimmäisessä persoonassa, koska se on esimerkiksi näkökulman ja menetelmien perusteluissa luonnollista. Tutkijana otan vastuun tekemistäni valinnoista enkä piiloudu passiivin epämääräisen persoonan taakse. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2007, 251–252)

Tutkimuksen viitekehysten keskiössä on perusyksikön päällikön koulutuksen pedagoginen johtaminen. Kouluttajat ovat avainasemassa koulutuksen toteuttamisessa, jonka tuotteena on ammattitaitoisista yksilöistä muodostuva sodan ajan joukko. Koulutuksen pedagogisella johtamisella päällikkö pyrkii luomaan perusyksiköstä oppivan organisaation ja näin vaikuttamaan entistä parempaan lopputulokseen päätehtävän toteuttamisessa. Koulutuksen pedagogista johtamista tarkastelen ihmisten ja asioiden johtamisen sekä organisaatiokulttuurin näkökulmasta. (Johtajan käsikirja 2012, 21–22) Myös organisaatorakenne on johtamisen väline. Tutkimuksen teoriaosuudessa käsittelen perusyksikön organisaatiota, koska se luo pohjan päällikön roolille perusyksikössä. Tutkimustulosten tarkastelussa se ei kuitenkaan ole painopisteenä, koska tutkittavien perusyksiköiden organisaatiot eivät poikenneet merkittävästi toisistaan.



KUVA 1: TUTKIMUKSEN VIITEKEHYS

2. PÄÄLLIKÖN ROOLI PERUSYKSIKÖSSÄ

Päällikkö on perusyksikössä sekä esimies että koulutuksen johtaja. Johdattelen lukijan aiheeseen tarkastelemalla aihepiirin kannalta keskeisiä aikaisempia tutkimuksia perusyksikön päälliköstä ja pedagogisesta johtamisesta. Tämän jälkeen luon katsauksen perusyksikköön organisaatorakenteen, henkilöstökokoonpanon, tehtävien ja työympäristölle tunnusomaisten piirteiden näkökulmasta. Luvun tarkoituksena on saada aikaan käsitys päällikön roolista perusyksikössä ja luoda perusteet pedagogisen johtamisen liittämiseksi perusyksikön koulutuksen johtamisen kontekstiin.

2.1. Aikaisemmat tutkimukset

Tutkimuksen aihepiirin ymmärtämisen kannalta on hyödyllistä perehtyä aiempiin tutkimuksiin. Se myös osoittaa mitä aiheesta jo tiedetään. Tarkoituksena on myös johdatella lukija sisään aiheeseen. Seuraavaksi esittelen tämän tutkimuksen kannalta keskeisimpiä tutkimuksia vanhimmasta viimeisimpään tutkimukseen. Olen jakanut perusyksikön päällikköä ja pedagoga johtamista koskevat tutkimukset erikseen, koska aiheita ei ole tutkittu aikaisemmin samassa yhteydessä. Lopuksi teen tutkimuksista yhteenvedon.

Vuorio (1997) tutki perusyksikön päällikön tehtävänkuvasta esiupseerikurssin tutkielmasaan. Vuorion mukaan päälliköiden tehtävänkuvaukset ei kaikilta osin vastaa sille asetettuja vaatimuksia. Tutkimuksessa nousee esille päälliköiden ajankäytön jakautumisen ongelmat toimistotöiden ja koulutuksen välillä. Vuorio toteaa, että ajankäytön painopisteen kohdistuminen koulutukseen edellyttää paitsi päälliköiden omia toimenpiteitä, myös organisaation tukea. Tavoitteena Vuorio esittää toimistotöihin kuluvan ajan puolittamista. Hänen mukaansa myös hyvän työilmapiirin luominen on yksi tärkeimmistä asioista päällikön tehtävänkuvassa.

Hugg (2008) tutki perusyksikön päällikköä organisaatiokulttuurin muutoksen johtajana omassa pro gradu -tutkimuksessaan teoreettisesti Edgar Scheinin ajatuksien pohjalta. Huggin tutkimuksessa havaittiin ”että organisaatiokulttuurin muutoksen johtamisen kannalta keskeisiksi tekijöiksi nousi koulutuksen ja tietoisuuden merkitys osana organisaatiokulttuurin muutosta sekä päällikön oma esimerkki”.

Suvanto (2011) tutki pro gradu -tutkimuksessaan rauhan ajan perusyksikön päällikön ajankäytön jakautumista päällikön tehtävänkuvausten mukaisten tehtävien kesken. Tutkimuksen tarkoitus oli myös selvittää vastaako päällikön ajankäyttö tehtävänkuvausten yleistä linjaa. Tutkimus oli luonteeltaan kartoittava ja kuvaava tapaustutkimus. Suvannon tutkimuksesta ilmeni ”että suurin osa perusyksikön päällikön työpanoksesta kohdentui henkilöstöhallinnon sekä koulutuksen johtamisen ja suunnittelun kokonaisuuksiin kuuluviin työtehtäviin. Kyseisiä tehtäväkokonaisuuksia on pidettävä päällikön työtehtävän tärkeimpinä osa-alueina”.

Iivarinen (2013) tutki omassa pro gradu -tutkimuksessaan perusyksikön päällikön työssä jaksamista ja johtamisen haasteita keräämällä tietoa 24 päällikkönä toimineelta esiuupseerikurssein opiskelijalta. Iivarinen käytti työssään määrällistä ja laadullista tarkastelua. Tutkimuksen mukaan päällikkönä toimineet upseerit kokivat työssä jaksamisen ja johtamisen haasteina muun muassa suuren työmäärän, ajan ja resurssien riittämättömyyden suhteessa tavoitteisiin sekä koulutussuunnittelun ja hallinnon yhteensovittamisen.

Parviainen (2013) tutki pro gradu -tutkimuksessaan perusyksikön päällikköä osaamisen johtajana. Tutkimusongelmana oli selvittää kuinka osaamista johdetaan Panssariprikaatin perusyksiköissä. Parviainen käytti fenomenologis-hermeneuttista tutkimusmenetelmää perusyksiköiden päälliköiden ja ammattialuopseereiden näkökulmista. Tutkimusaineiston hän keräsi teemahaastattelulla ja käytti analyysimenetelmänä aineistolähtöistä sisällönanalyysia. Tutkimuksen keskeisenä tuloksena nousi esiin yksiköiden erilainen henkilöstötilanne ja sitä kautta resurssien vaikutus osaamisen johtamiseen.

Vatanen (2014) tarkasteli pro gradu -tutkimuksessaan perusyksikön päällikön johtamistoimintaa asioiden ja ihmisten johtamisen näkökulmasta. Vatasen tutkimustehtävänä oli selvittää, onko perusyksikön päällikkö asioiden vai ihmisten johtaja. Tutkimuksen aineisto kerättiin survey-kyselyllä ja teemahaastattelulla. Tutkimuksen mukaan päälliköiden tehtävät painottuvat enemmän asioiden kuin ihmisten johtamiseen. Vatasen mukaan asioiden johtamistehtäviä on kuitenkin mahdollista tehdä ihmisten johtamisen ulottuvuudet huomioiden.

Pedagoginen johtaminen on yksi osaamisen johtamisen tärkeimmistä alakäsitteistä. Viitala (2002) tutki väitöskirjassaan osaamisen johtamista esimiestyössä. Tutkimuksen tavoite oli ymmärtää ja kuvata ilmiö osaamisen johtaminen. Johtamisen näkökulmana oli organisaation menestykselle tärkeän osaamisen edistäminen. Väitöskirjan esitutkimus tehtiin kirjallisuusanalyysinä, jossa käytettiin kvalitatiivista analyysitekniikkaa. Kvalitatiivinen esitutkimus tuotti kehyksen kyselytutkimukselle, jonka aineisto analysoitiin tilastollisin analyysimenetelmin. Yhden keskeisen tutkimustuloksen mukaan esimiesten tulisi kehittää ilmapiiriä silloin kun oppimista halutaan edistää työyhteisössä.

Mielonen (2005) tutki pro gradu -tutkimuksessaan Jyväskylän yliopiston ainelaitosten opetushenkilökunnan käsityksiä Jyväskylän yliopiston pedagogisesta johtamisesta. Mielosen mukaan pedagoginen johtaminen on ollut korkeakoulukeskustelussa viime vuosien aikana pinnalla. Tutkimus toteutettiin kyselytutkimuksena, jossa kerättiin sekä määrällistä että laadullista aineistoa. Tutkimuksessa kävi ilmi, että Jyväskylän yliopiston ainelaitoksilla kannetaan vastuuta pedagogisesta johtamisesta ja siitä ollaan myös kiinnostuneita. Kuitenkin odotettiin myös jämäkämpää otetta pedagogiseen johtamiseen liittyvissä asioissa.

Rentola (2012) tutki esiupseerikurssin tutkielmassaan Maanpuolustuskorkeakoulun pedagogisen johtamisen kurssin (3C01) maisteriopiskelijoiden oppimista. Rentola tutki kurssin toteutuksen lisäksi myös opiskelijoiden ajatuksia pedagogisesta johtamisesta. Tutkimusaineiston hän keräsi asiakirjoja vertailemalla, lähiopetuksen havainnoinnilla ja 15 opiskelijan tekemällä kyselytutkimuksella. Vastausten perusteella esimiehen rooli pedagogisena johtajana korostuu visioiden ja strategioiden jalkauttamisena käytännön toimiksi.

Posti (2013) tutki pedagogista johtamista pro gradu –tutkimuksessaan, jossa hän etsi oppivan organisaation ja pedagogisen johtamisen käsitteiden yhteisiä vaatimuksia johtamiselle. Posti myös analysoi niiden löytymistä puolustusvoimien esimies- ja vuorovaikutusvalmennuksen opetusmateriaalista. Tutkimusmenetelmänä hän käytti teorialähtöistä sisällönanalyysiä. Postin mukaan puolustusvoimien esimies- ja vuorovaikutusvalmennuksen materiaalissa tulee esille oppivan organisaation ja pedagogisen johtamisen keskeiset periaatteet, kuitenkin kaikkia johtamiseen liittyviä vaatimuksia ei painoteta odotetulla tavalla. Myöskään eväitä halutun kehittymisen varmentamiseksi ei anneta riittävän kattavasti.

Yhteenvedona aikaisemmista tutkimuksista voidaan todeta, että suurin osa päälliköiden työpanoksesta kohdentuu henkilöstöhallinnon sekä koulutuksen johtamisen ja suunnittelun kokonaisuuksiin kuuluviin työtehtäviin, toisin sanoen enemmän asioiden kuin ihmisten johtamiseen. Asioiden johtamistehtäviä on kuitenkin mahdollista tehdä ihmisten johtamisen ulottuvuudet huomioiden. (Vatanen 2014; Suvanto 2008) Tästä huolimatta päälliköillä on haasteita toimistotöiden ja koulutuksen johtamisen yhdistämisessä (Vuorio 1997). Päälliköt kokevat työssä jaksamisen ja johtamisen haasteina juuri koulutuksen ja hallinnon yhteensovittamisen, suuren työmäärän sekä ajan ja resurssien riittämättömyyden suhteessa tavoitteisiin (Iivarinen 2013). Painopisteen luominen koulutuksen johtamiseen edellyttää paitsi päälliköiden omia toimenpiteitä, myös organisaation tukea (Vuorio 1997).

Koulutuksen johtamiseen liittyy keskeisesti myös osaamisen johtaminen (Parviainen 2013). Pedagoginen johtaminen on yksi osaamisen johtamisen tärkeimmistä alakäsitteistä (Nissinen 2007, 338). Organisaatiokulttuuriin vaikuttamalla ja hyvän työilmapiirin luomalla päällikkö edesauttaa oppimista ja perusyksikön päätehtävän toteuttamista (Hugg 2008, Viitala 2002; Vuorio 1997). Puolustusvoimien esimies- ja vuorovaikutusvalmennuksen materiaalissa tulee esille oppivan organisaation ja pedagogisen johtamisen keskeiset periaatteet, mutta se ei kuitenkaan täysin vastaa vaatimuksiin odotetulla tavalla (Posti 2013). Tilanne on samansuuntainen kuin Jyväskylän yliopistossa, jossa odotetaan myös jämäkämpää otetta pedagogiseen johtamiseen liittyvissä asioissa (Mielonen 2005). Esimiehen rooli pedagogisena johtajana korostuikin visioiden ja strategioiden jalkauttamisena käytännön toimiksi (Rentola 2012).

2.2. Perusyksikön organisaatio ja henkilöstökoonpano

Organisaatio on johtamisen ja johtajan väline, jonka avulla järjestetään työnjakoa, käskyvaltaa ja yhteistoimintaa. Rauhan aikana puolustusvoimien tehtävissä painottuvat koulutus- ja valmiustehtävät. (Sotilasjohtaja I osa 1990, 96.) Puolustusvoimien päätehtävä on sotilaallinen maanpuolustus ja sen on kyettävä toimimaan organisaationa poikkeusoloissa, sodan uhan ja sodan aikana, ennaltaehkäisemällä tai torjumalla hyökkääjän sotilaallinen voimankäyttö (Kenttäohjesääntö, yleinen osa 2007, 56). Sotilasorganisaatio onkin suunniteltu siten, että se kykenee toimimaan sodan ja rauhan aikana vain vähäisin muutoksin (Sotilasjohtaja I osa 1990, 116). Puolustusvoimien organisaatorakenne saattaa rauhan ajan toimintaympäristössä vaikuttaa hierarkkiselta ja byrokraattiselta (Juuti 2006, 213).

Puolustusvoimien organisaatio perustuu Max Weberin 1900-luvun alkupuoliskolla luomalle teorialle byrokraattisesta organisaatiomuodosta. Byrokratian käyttämä organisaatiomalli tunnetaan paremmin nimellä linjaorganisaatio. Linjaorganisaatio perustuu virkoihin ja sääntöihin, tehtävänjako on selkeä ja virkojen organisoinnissa noudatetaan hierarkkisuuden periaatetta. (Juuti 2006, 214; Sotilasjohtaja I osa 1990, 97) Byrokratian positiivisina puolina pidetään toimintojen rationaalisuutta ja ennustettavuutta, joilla luodaan tehokkuutta. Oletusarvona on, että tällainen organisaatio toimii kuin mekaaninen koneisto, jossa jokainen osa suorittaa sille annetun tehtävän halutulla tavalla. Organisaatiot muodostuvat kuitenkin ihmisistä, joista jokainen ajattelee ja toimii itsenäisesti. Organisaatiomallia onkin vuosien mittaan arvosteltu voimakkaasti. Kritiikkiä on esitetty muun muassa siitä, että se on vanhanaikainen, epädemokraattinen, eikä ota huomioon persoonia ja ryhmäajattelua. Sodan ajan organisaatiolta vaaditaan kuitenkin lähes konemaista suoritusta. Vaikka yksilön edut väistyvät taistelutilanteessa, on sodan ajan organisaatio silti sosiaalinen järjestelmä, jonka suorituskyky on riippuvainen sen kiinteydestä, henkilöstön sisäisistä suhteista, kurinalaisuudesta ja motivaatiosta. (Juuti 2006, 214–216; Sotilasjohtaja I osa 1990, 118–119)

Administratiivisen koulukunnan isänä pidetään Henri Fayolia, joka kehitti Weberin byrokraattista organisaatiomuotoa hallinnollisempaan suuntaan luomalla linja-esikuntaorganisaation. Se perustui byrokratiaan, mutta salli esikuntatehtävät omana toimintonaan, joskaan niillä ei ollut päätäntävaltaa. Tämä tutkimus kohdistuu varusmieskoulutusta antavaan joukko-osastoon, jossa toimii linja-esikuntaorganisaatio. Joukko-osastoa johtaa linjaesimies, komentaja, apunaan joukko-osaston esikunta sekä joukkoyksiköt, joilla on omat esikuntansa. Myös joukkoyksikön apuna toimii esikunta ja näiden alla perusyksiköt. Fayolin malli korosti erityisesti valvonnan ja virkatien merkitystä. Se korosti myös etteivät linja-esikuntaorganisaation esikunnat suoranaisesti saa puuttua linjan toimintaan, vaan ne tuottavat vain neuvontaa ja palveluksia, linjaesimiehen hoitaessa käskynannon ilman ristikkäisohjausta. Käytännössä esikunnat joutuvat usein antamaan linjalle suoria käskyjä vaikka näitä pehmennetäänkin kutsuamalla niitä esimerkiksi ohjeiksi. (Seeck 2008, 167–168; Sotilasjohtaja I osa 1990, 100–102) Tämä tuli myös tutkimuksen teemahaastatteluissa esille perusyksiköiden päälliköiden kertomana. Perusyksikön toimintaan saattaa vaikuttaa joukko-osaston esikunnassa laadittu ohje, joka ei suoraan liity perusyksikön päätehtävän toteuttamiseen, mutta on kuitenkin pakko hoitaa. Tässä esimerkissä joukko-osaston esikunta saattaa käskä suoraan linjaa ohittaen perusyksikön linjaesimiehen eli joukkoyksikön komentajan.

Perusyksikkö on linjaorganisaatio, mutta siinä on nähtävissä myös piirteitä linja-esikuntaorganisaatiosta. Virallista esikuntaa ei ole, mutta sellaiseksi voidaan nähdä perusyksikön niin sanottu johto-osa, johon kuuluu päällikön lisäksi varapäällikkö ja vääpeli, jotka suunnittelevat ja ohjaavat perusyksikön toimintoja päällikön vaatimusten mukaan.

Perusyksikön henkilöstökokoonpanoon vaikuttavat muun muassa yksikön päätehtävä ja sodan ajan joukkojen tuottamistehtävät, koulutusryhmien muodostamistarve ja koulutettavien määrä, majoitus- ja koulutustilat, koulutushenkilöstön määrä ja ammattitaito sekä yksikölle käsketyt valmiustehtävät. Kokoonpano muodostetaan aina tarkoituksenmukaisella tavalla eri koulutuskauksille. Joukko-osaston komentaja hyväksyy pysyvät muutokset kokoonpanoon. (Perusyksikön päällikön opas 1997, 13)

Perusyksikön henkilöstö muodostuu etupäässä sotilashenkilöstöstä. Hallinnollisissa tehtävissä voi toimia siviilihenkilöstöä esimerkiksi toimistosihhteereinä. Tutkimuksen perusyksiköissä ei työskennellyt siviilihenkilöstöä. Perusyksikön sotilashenkilöstöön kuuluvat kantahenkilökunta ja varusmiehet. Nämä voidaan jakaa sosiaalisesti kolmeen ryhmään, päällystään, alipäällystään ja miehistöön. Päällystään kuuluvat upseerit ja opistoupseerit sekä kesätöissä toimivat kadetit. Alipäällystään kuuluvat aliupseerit ja varusmiespalvelusta suorittavat upseerikokeilat, kersantit ja alikersantit. Päällystään tai alipäällystään kuulumaton sotilashenkilö kuuluu miehistöön. Edellä mainittujen lisäksi perusyksikössä voi palvella sopimussotilaita, jotka ovat varusmiespalveluksen jälkeen määräaikaiseen virkasuhteeseen ja sotilastehtävään määrättyjä henkilöitä. Sopimussotilaat käyttävät reservin sotilasarvoaan ja kuuluvat koulutuksensa mukaan joko päällystään, alipäällystään tai miehistöön. (Yleinen palvelusohjesääntö 2009, 13–15)

Tutkimuksen perusyksiköiden kantahenkilökunnan kokoonpanoon kuului keskimäärin kuusi-toista henkilöä: kaksi sotatieteiden maisteria, neljä sotatieteiden kandidaattia, kolme opistoupseeria, kuusi aliupseeria ja yksi sopimussotilas. Päällikkönä ja varapäällikkönä toimi pääsääntöisesti sotatieteiden maisteri. Vain yhdessä perusyksikössä varapäällikkönä oli sotatieteiden kandidaatti. Vääpelin tehtäviä hoiti opistoupseeri tai kokenut aliupseeri. Sotatieteiden kandidaatit toimivat pääsääntöisesti joukkueen johtajina ja aliupseerit ja sopimussotilaat joukkueen kouluttajan tehtävissä.

Tutkimuksen kohteena olleiden perusyksiköiden varusmiehet voidaan jakaa joukkotuotanto-tehtävässä koulutettaviin ja aliupseerikurssilla palveleviin. Joukkotuotantotehtävän mukaisesti koulutettavat varusmiehet on jaettu ryhmiin ja joukkueisiin omine varusmiesjohtajineen. Aliupseerikurssilla varusmiehet palvelevat aselajinsa mukaisella aliupseerilinjalla. Tutkimuksen perusyksiköissä palveli kussakin keskimäärin noin 200 varusmiestä.

2.3. Perusyksikön ja sen henkilöstön tehtävät

Rauhan aikana perusyksikön tärkein tehtävä on tuottaa ammattitaitoisia sotilaita sodan ajan joukkoihin kouluttamalla ja kasvattamalla. Sotilaskoulutus on koulutettavien osaamisen ohjaamista organisoidusti ja se on kestoltaan etukäteen määrättyä. Koulutuksella tavoitellaan suorituskykyistä sodan ajan joukkoa, joka muodostuu taitavista ja toimintakykyisistä yksilöistä. (Kouluttajan opas 2007, 12) Toisena tehtävänä on sellaisen valmiuden ylläpito, että sodan uhan tai sodan ajan tehtävät kyetään suorittamaan suunnitelmallisesti, nopeasti ja joustavasti. Perusyksikkö voi kouluttaa yhtä tai useampaa varusmiessaapumiserää kerrallaan ja tämän lisäksi järjestää erilaisia reserviläisten tai kantahenkilökunnan kursseja. (Perusyksikön päällikön opas 1997, 39; Sotilasjohtaja I osa 1990, 122.)

Perusyksikköä johtaa perusyksikön päällikkö. Päällikön tärkein tehtävä on huolehtia perusyksikön päätehtävän toteutumisesta eli asetettujen joukkotuotanto- ja koulutustavoitteiden saavuttamisesta. Lukuisat muut päällikön vastuut tähtäävät tämän päätehtävän toteuttamiseen. Perusyksikön päällikkö vastaa myös yksikön hallinnosta ja huollosta. Tämän lisäksi päällikkö vastaa perusyksikön sotilaallisesta kunnosta ja kurista, yksikön hengestä, työ- ja palvelusturvallisuudesta, alaisten hyvinvoinnista, oikeudenmukaisesta ja tasa-arvoisesta sekä yhdenvertaisesta kohtelusta, avoimen ja oppimista edistävän ilmapiirin luomisesta sekä henkilöstön osaamisen kehittämisestä ja työssä oppimisesta. Päälliköllä on vastuullaan myös yksikön hallussa oleva valtion omaisuus. (Perusyksikön päällikön opas 1997, 13–16; Yleinen palvelusohjesääntö 2009, 34–36)

Perusyksikön päällikön ensimmäinen sijainen on varapäällikkö, joka vastaa koulutuksessa annettavien käskyjen ja suunnitelmien valmistelusta päällikön vaatimusten mukaan. Hän johtaa koulutustulosten seurantaa ja raportointia sekä valmistelee muun muassa koulutuskausi-suunnitelmat, viikko-ohjelmat ja työaikasuunnitelmat päällikön hyväksyttäväksi. Varapäällikkö valvoo yksikön koulutussuunnitelmien toteutumista ja ohjaa joukkueenjohtajien toimintaa koulutuksellisissa asioissa. Varapäällikkö myös suunnittelee ja johtaa perusyksikön varus-

miesjohtajien kouluttaja- ja johtajakoulutuksen päällikön ohjeistamalla tavalla sekä valmistee yhdessä joukkueen johtajien kanssa päällikölle esityksen varusmiesten komentamisesta johtajakoulutukseen ja erikoiskursseille. (Perusyksikön päällikön opas 1997, 16)

Perusyksikön vääpeli johtaa yksikön huoltoa ja hallintoa. Vääpelin vastuulla on perusyksikön sisäjärjestys ja kiinteistön sekä kaluston hoito. Hänellä on tärkeä osa nuorien sotilaiden kasvattajana ja opastajana. Vääpeli huolehtii myös omalta osaltaan yksikön hengen luomisesta ja kurin ja järjestyksen ylläpidosta. Toimistopalvelun johtaminen kuuluu myös vääpelin vastuulle. Siinä hänellä saattaa olla apuna toimistos sihteeri, toimistoaliupseeri ja kirjuri. Vääpeli osallistuu myös perusyksikön koulutustehtäviin päällikön määräysten mukaan. (Perusyksikön päällikön opas 1997, 17–18; Yleinen palvelusohjesääntö 2009, 36–37)

Joukkueen tai jaosten johtajat ja kouluttajat toimivat perusyksikön kouluttajina ja kasvattajina. Tämä tehtävä edellyttää, että he toteuttavat oman joukkonsa koulutuksen päällikön käskemällä tavalla, määräyksien ja normien mukaisesti. Heidän tulee myös tuntee alaisensa ja kasvattaa heistä hyvähenkinen joukko näyttämällä itse esimerkkiä ja vaatimalla soti-laallista kuria ja hyvää käytöstä. Joukkueen johtajat ja kouluttajat osaavat myös toimia varusmiesjohtajien ohjaajina ja valmentajina sekä vastaavat joukon materiaalista ja varusmiesten koulutuksen seurannasta. Joukkueen johtajat ja kouluttajat pitävät päällikön tietoisena joukon suorituskyvystä ja koulutuksen edistymisestä. (Perusyksikön päällikön opas 1997, 18–19; Yleinen palvelusohjesääntö 2009, 38)

2.4. Perusyksikkö työympäristönä

Perusyksikön sotilashenkilöstön voisi nopeasti ajatella olevan suhteellisen homogeeninen joukko. Siihen kuuluu kuitenkin useita erilaisia henkilöstöryhmiä, joilla voi olla erilaisia arvomaailmoja ja mielipiteitä. Tämä heterogeenisuus saattaa vaikuttaa joukon kiinteyteen heikentävästi aiheuttamalla mahdollisia ristiriitoja. Toisaalta jos perusyksikössä vallitsee hyvä me-henki, erilaisuus voi rikastuttaa työyhteisöä tuomalla esiin vaikutteita eri tahoilta. Erilaiset henkilöstöryhmät voivat olla haaste myös perusyksikön päällikölle. Päällikön tehtävä on saada työyhteisö tekemään töitä yhteisen päämäärän hyväksi. Johtamistoiminnassaan päällikön on otettava huomioon eri henkilöstöryhmät tämän tehtävän täyttämiseksi. (Muona 2008, 146)

Jokseenkin itsenäiset työtehtävät ja niiden monimuotoisuus tekevät perusyksiköstä haasteellisen työympäristön. Työskentely tapahtuu ihmisten parissa. Perusyksikön henkilökunnan tulisi jatkuvasti kehittää vuorovaikutustaitojaan ja valmiuksiaan opettajina ja oppimisen ohjaajina. (Muona 2008, 149) Perusyksikön päälliköllä on tässä merkittävä rooli kouluttajien ohjaajana ja kasvattajana (Perusyksikön päällikön opas 1997, 44–45). Pedagogisten valmiuksien ylläpidon lisäksi henkilökunnan ammattitaitoa eri laitteisiin ja järjestelmiin tulee täydentää jatkuvasti erilaisilla kursseilla (Muona 2008, 149).

Tämän tutkimuksen viitekehysessä on perusteltua verrata perusyksikköä kouluun tai oppilaitokseen, koska molempien organisaatioiden johtajat vastaavat oman henkilöstönsä opetuksesta ja organisaation tuottaman koulutuksen kehittämistä. Näin ollen myös perusyksikköä, kuten kouluakin, voidaan pitää asiantuntijaorganisaationa, jos kriteereinä käytetään tuottavaa työtä tekevien ihmisten koulutustasoa ja itsenäisyyttä omissa työtehtävissä (Ahonen 2001, 60). Perusyksikössä koulutustehtävät ovat myös muuttuneet enemmän asiantuntijatehtäviksi siitä syystä, että sotavarustus on teknistynyt ja vaatii syvempää osaamista. Osaaminen on siis erikoistunut. Asiantuntijaorganisaatio on myös pedagogisen johtamisen merkittävä elementti (Tuominen 2010, 226). Asiantuntijaorganisaation johtaminen on pitkälle koulutetun henkilöstön käyttämistä laadukkaan tuotteen valmistamiseen. Asiantuntijaorganisaatio on myös tietoyhteisö, joka muokkaa ja luo tietoa. (Eklund, Ahosen 2001, 11 mukaan.) Jos perusyksikkö nähdään asiantuntijaorganisaationa, päällikön on annettava kouluttajille eli asiantuntijoille mahdollisuus käyttää osaamistaan luovasti (Ahonen 2001, 15). Asiantuntijaorganisaation tuoksellisuus edellyttääkin luovuuden sallimista ja rohkaisemista. (Maunula 1997, 26–27) Voidaan puhua myös luovasta asiantuntijaorganisaatiosta. Organisaatiolle luovuus on arvokas asia, sillä se merkitsee kykyä luoda uutta. Käytössä olevien resurssien tehokkaampi hyödyntäminen edellyttää innovatiivisuutta, oivalluksia ja uutta osaamista. (Huuhka 2010, 73)

2.5. Perusyksikön päällikkö esimiehenä

Esimiesrooli on kaikkien niiden toimintojen ja käyttäytymisodotusten kokonaisuutta, jotka liittyvät päällikölle määriteltyyn asemaan (Suvanto 2011, 38). Sanotaan, että esimies ja johtaja ovat kaksi eri asiaa. Tämä ei kuitenkaan varsinaisesti pidä paikkansa, sillä jos perusyksikön päällikkö haluaa olla tehokas tehtävässään, on hänen oltava sekä esimies että johtaja. Esimiesasema annetaan aina ylhäältäpäin, mutta ihannetilanne olisi se, että päälliköllä olisi alaisen silmissä myös johtajuus. Perusyksikössä päällikön rooli esimiehenä on selkeä. Hän vastaa koko yksiköstä ja saa valtuudet, joilla voi hoitaa esimiehelle kuuluvia työtehtäviä. Johtajuus

on alaisten kokema asia ja se on ansaittava. Ei ole varmaa, saavuttaako esimies koskaan johtajuutta. Joka tapauksessa se ei synny hetkessä, vaan ajan mittaan. Johtajuuden voi saavuttaa joskus helpostikin hoitamalla hyvin vaikeita tilanteita, mutta sen voi myös menettää yhtä helposti kuin sen on saavuttanutkin. (Mossboda ym. 2006, Suvannon 2011, 28–29 mukaan)

Siltalan (2009) ja Jalavan (2001) mukaan esimies on organisaatiossa esimiestyötä varten. Tähän liittyy paljon alaisten asettamia odotuksia. Alaiset toisaalta odottavat esimieheltä ohjausta, mutta esimiehen on annettava alaisten tehdä myös omia päätöksiä. Esimiehen on luotettava alaisiinsa, mutta myös puututtava tarvittaessa asioiden kulkuun. Esimiehen roolissa päällikkö on ennen kaikkea resurssien tarjoaja. Työyhteisön aikaansaannosten hyvyys tai huonous riippuu siitä, kuinka hyvin esimies pystyy tukemaan alaistensa työtä. (ks. Suvanto 2011, 35)

Yksinkertaisimmillaan esimiehen tehtävät voidaan jakaa asioiden ja ihmisten johtamiseen (Suvanto 2011, 36). Vatasen (2014, 80) mukaan asioiden johtamistehtäviä voi tehdä myös ihmisten johtamisen ulottuvuudet huomioiden. Esimiestehtävää voidaan tarkastella myös laajemmin, luokittelemalla tehtävät sen mukaan mitä tarpeita esimiehen pitää tyydyttää ja ottaa huomioon. Silloin esimiestehtävät voidaan jakaa organisaation tarpeiden, työyhteisön tarpeiden ja yksilön tarpeiden mukaan. Organisaation tarpeiden näkökulmasta esimies valvoo työn laatua, raportoi siitä, vertailee suunnitelmia, tekee muutoksia, valitsee sopivat alaiset, kouluttaa ja määrittää työnjaon. Työyhteisön tarpeiden tyydyttämiseksi esimies asettaa tavoitteita, luo yhteishenkeä, kannustaa ja välittää tietoa. Yksilön tarpeiden tyydyttäminen on esimiehen haastavin tehtävä, koska yksilöiden tarpeita on erilaisia ja ne voivat olla ristiriidassa organisaation ja työyhteisön tarpeiden kanssa. Esimiehen on kuitenkin tärkeää tunnistaa myös nämä yksilölliset motivaatiotekijät ja pyrkiä luomaan edellytyksiä alaistensa työmotivaation säilymiselle ja kehittämiselle. (Suvanto 2011, 36)

Esimiehenä päällikkö vastaa alaistensa hyvinvoinnista ja oikeudenmukaisesta kohtelusta. Tämän lisäksi hän vastaa yksikön hallinnosta. Hallintoon kuuluu muun muassa, että päällikkö suunnittelee henkilökunnan työajat ja käsittelee lomat. Päällikkö tekee myös henkilöarvioinnit alaisistaan. (Perusyksikön päällikön opas 1997, 15) Päällikkö on perusyksikössä myös ainut työnantajan edustaja. Hänen on joskus toimittava työnantajan ikävänkin viestin tuojana ja toisaalta yhtenä siinä joukosta, jonka on huolehdittava varusmiesten koulutuksesta. (vrt. Ahonen 2001, 71–73.)

Perusyksikön esimiehenä päällikkö vastaa henkilöstöjohtamisesta. Sen periaatteita ovat yksilön arvostaminen, johdonmukaisuus, oikeudenmukaisuus, rehti avoimuus ja aito vuorovaikutus. Henkilöstöjohtamisella pyritään henkilöstön sitoutumiseen, osaamiseen, toimintakyvyn kehittämiseen ja tehtävien edellyttämään henkilöstörakenteeseen. Henkilöstöjohtaminen on kokonaistoimintaa edellä määritettyjen tavoitteiden saavuttamiseksi. (HESTRA 2005, 9–10)

Puolustusvoimien henkilöstöstrategian (2005, 13) mukaan esimiestoiminta ja johtajuus ovat henkilöstöjohtamisen painopisteitä. Näillä haetaan edellytyksiä työyhteisön muutoskykyisyydelle, jota tarvitaan organisaatioiden uudistuessa. Myös perusyksikön päällikön esimiestoiminnassa korostuu kyky saada kuvattua tulevaisuus ja yhteiset tavoitteet konkreettisina ja ymmärrettävinä. Tavoitteet ja niiden toteuttaminen kuvataan tosiasioihin perustuen ja sitä kautta saadaan alaiset sitoutumaan joukkoon, sen toimintaan ja tavoitteisiin. Esimiestoiminnassa olennaista on luottamuksen rakentaminen ja ihmisten yksilöllinen kohtaaminen. Avoin luottamuksellinen ilmapiiri perusyksikössä luo pohjan ideoiden ja palautteen hyödyntämiselle. Tavoitteena on tukea henkilöstön motivaatiota ja työkykyä. Esimiehenä päällikön tulisi mahdollistaa kaksisuuntainen viestintä kokemusten ja näkemysten jakamiselle. Näin luodaan edellytykset jatkuvalle oppimiselle ja henkilökohtaiselle kehittymiselle perusyksikössä. Esimiestoiminnan tukena on puolustusvoimien esimies- ja vuorovaikutusvalmennus. Sen tavoitteena on kehittää esimies- ja vuorovaikutustaitoja, johtajana ja ihmisenä kehittymistä sekä toimintaa työyhteisössä (Esimies- ja vuorovaikutusvalmennuskansio).

Tarkasteltaessa perusyksikköä asiantuntijaorganisaationa, esimiehen tärkeimpiä tehtäviä on hyvän työilmapiirin luominen. Esimiehen tulisi luoda sellaiset edellytykset ja organisaatiokulttuuri, että alaiset kokevat olevansa arvostettuja. Hyvin johdetussa asiantuntijaorganisaatiossa korostuu henkilöstön ja osaamisen arvostaminen. Asiantuntijaorganisaation erinomaisuus perustuu henkilöstön hyvään osaamiseen ja vahvaan työmotivaatioon. Se edellyttää myös sitoutumista ja yhdenmukaista toimintaa, jolla pyritään kohti yhteiseksi omaksuttuja tavoitteita. Asiantuntijaorganisaation johtamisessa korostuu esimiehen avoin vuorovaikutus henkilöstönsä kanssa. (Huuhka 2010, 137–139)

Halosen (2007, 77) mukaan päälliköt joutuvat mielestään käyttämään liian paljon työaikaansa toisarvoisten asioiden hoitoon. Tällä he tarkoittivat erilaisia hallinnollisia toimisto- ja paperitöitä. Päälliköt kokivat tehtävänsä haasteellisena, monipuolisena ja vastuullisena, mutta henkisesti kuormittavana. Päälliköllä on jakamaton vastuu henkilöstöstä ja yksikön toiminnasta. Halosen (2007) väitöskirjan tulokset ovat samansuuntaisia Vuorion (1997) tutkimuksen kans-

sa, jonka mukaan päälliköt käyttävät pääosan työajastaan toimistotyöskentelyyn. Tutkimuksen mukaan ajankäytön selkeä painopiste tulisi luoda koulutukseen. Päällikkö ohjaa ja kannustaa alaisiaan omalla esimerkillään. Vuorion (1997, 27) mukaan perusyksikön johtaminen on ennen kaikkea ihmisten johtamista. Päällikön on kohdattava alaiset yksilöinä ja uskottava heidän kykyihinsä. Selkeä tavoitteiden asettelu sitouttaa alaista yksikön tavoitteisiin ja omaan työhönsä. Myös niin sanotun Siilasmaan työryhmän mukaan päälliköllä on liikaa hallinnollisia tehtäviä, joita pitäisi vähentää, jotta päällikkö ehtisi olla kentällä seuraamassa koulutusta ja opastamassa henkilökuntaansa (Suomalainen asevelvollisuus 2010, 100). Jos päällikkö hautautuu hallintokuorman alle voi olla että henkilökunta ei kehtaa tai viitsi kysyä häneltä ohjeita ja neuvoja, ”kun ei se paperinpyörittäjä kuitenkaan ehdi tai tiedä tästä mitään” (Tuominen 2012, 79).

2.6. Perusyksikön päällikkö koulutuksen johtajana

Perusyksikön koulutuksen johtamisen kannalta merkittävin kysymys on, miten rauhan aikana pystytään kouluttamaan mahdollisimman toimintakykyisiä sotilaita ja suorituskykyisiä sodan ajan joukkoja (Halonen 2007, 11). Perusyksikön päällikön oppaan (1997, 14) mukaan päällikkö vastaa pääkouluttajana koulutuksesta ja asetettujen koulutustavoitteiden saavuttamisesta. Kouluttajat ovat avainasemassa perusyksikön päätehtävän, koulutuksen, toteuttamisessa. Päällikön tärkeimpiä tehtäviä on kouluttajien kannustaminen, innostaminen ja ammattitaidon säilyttäminen. Tämän toteutukseen päällikkö voi antaa tunnustusta hyvin tehdystä työstä, jakamalla tehtäviä suunnitelmallisesti ja tasapuolisesti ja järjestämällä alaisilleen täydennyskoulutusta. Koulutushenkilöstön onnistumiselle luo perusteita myös päällikön oma ammattitaito. Päällikön tulee tuntea yksityiskohtaisesti yksikkönsä koulutustehtävään vaikuttavat asiakirjat ja koulutuksen tavoitteet sekä sisältö. Hän vastaa myös varomääräysten ja työturvallisuussäädösten kouluttamisesta ja noudattamisesta. Päällikkö päättää yksikön viikkopalvelusohjelmasta ja järjestää yksikkönsä palveluksen. Päällikön tulisi pitää yksikön henkilökunnalle ja varusmiehille viikoittain käskynantoja ja puhutteluja. (Perusyksikön päällikön opas 1997, 14) Tämän tutkimuksen näkökulman kannalta merkittävintä on, että päällikkö vastaa kantahenkilökunnan ammattitaidon ylläpidosta ja kouluttamisesta sekä ohjaa, kouluttaa ja kasvattaa yksikkönsä kantahenkilökuntaa siten, että asetetut koulutustavoitteet saavutetaan (Perusyksikön päällikön opas 1997, 14).

Perusyksikön päällikön opas (1997, 45) painottaa alaisten johtamien koulutustapahtumien seuraamista henkilökohtaisesti. Näin toimien päällikkö pitää itsensä jatkuvasti tietoisena koulutuksen edistymisestä ja koulutustavoitteiden saavuttamisesta. Jos tavoitteita ei saavuteta suunnitelman edellyttämällä tavalla, päällikön on puututtava asiaan ja ohjattava kouluttajia rakentavasti sekä kannustettava tarkoituksenmukaisten koulutusmenetelmien käyttöön. Päällikön tulee kehittää erityisesti kokemattomien kouluttajien koulutustaitoa kouluttamalla ja kannustamalla. Kouluttajakoulutuksen perusedellytyksenä on, että yksikön päällikkö itse hallitsee opetettavan asian lisäksi tarvittavat opetustavat ja -menetelmät (Perusyksikön päällikön opas 1997, 54).

Päälliköllä on merkittävä vaikutus myös perusyksikön koulutuskulttuurin rakentumisessa (Perusyksikön päällikön opas 1997, 44–45). Koulutuskulttuuri liittyy osaksi perusyksikön organisaatiokulttuuria (Halonen 2007, 141–145). Halosen (2007, 22–23) mukaan koulutuskulttuuriin vaikuttavat uhkakuvien ja sodan kuvan pohjalta luodut realistiset sodan ajan joukkojen suorituskykyvaatimukset. Suorituskykyvaatimuksista johdetaan perusyksikössä tuotettavan sodan ajan joukon koulutussisällöt ja tavoitteet. Näiden lisäksi päällikön tulee pohtia mitä joukkoa tulevaisuudessa koulutetaan ja millaiset valmiudet sillä pitää olla. Päällikön tulee pystyä konkretisoimaan kouluttajille tuotettavan sodan ajan joukon tavoiteltava taso. Koulutuksen laatu vaikuttaakin merkittävästi perusyksikössä tuotettavan sodan ajan joukon suorituskykyyn. Koulutuskulttuuri luo näin ollen perustan perusyksikön palkatun henkilöstön ja asevelvollisten koulutuksen osaamisen kehittämiseksi.

Suomalainen asevelvollisuus (2010) raportin mukaan päälliköllä on kouluttajien työnohjaamisessa keskeinen merkitys. Siilasmaan työryhmä linjaa, että päällikkö on yksikkönsä pääkouluttaja. Raportti tuo kuitenkin esille, että ”saamamme tiedon mukaan hän on usein ristiriitaisessa tilanteessa, jossa valinta päivän työpanoksen suhteen on tehtävä hallinnon tai koulutuksen välillä.” (Suomalainen asevelvollisuus 2010, 99) Tuominen (2012, 73) kysyy Tiede ja ase-vuosikirjan artikkelissaan, ”onko päällikkö yksikkönsä pääkouluttaja vai meneekö hänen aikansa hallinnon pyörittämiseen?”. Jos pääkouluttajan määritelmällä tarkoitetaan sitä, että päällikkö olisi perusyksikkönsä koulutuksen käytännön johtaja ja keskeinen tietoresurssi, näyttää siltä että hän ei sitä ole.

2.7. Yhteenveto

Päällikkö joutuu taiteilemaan esimies- ja pääkouluttajaroolinsa välillä, koska virka-aika ei käytännössä mahdollista molempien tehtävien hoitamista toisesta tinkimättä. (esim. Vuorio 1997; Halonen 2007; Suvanto 2011; Iivarinen 2013) Tuomisen (2012, 88) mukaan päällikön tehtävään liittyy paljon haasteita, paradokseja ja jopa jännitteitä. Esimiehenä päällikkö joutuu tyydyttämään organisaation, työyhteisön ja yksilön tarpeita. Alaiset myös kohdistavat päällikköön paljon odotuksia. Päällikön tulee esimiehenä pitää mielessään perusyksikön päätehtävään liittyvät tarpeet, mutta samaan aikaan huolehdittava alaisten työmotivaatiosta ja työssä jaksamisesta. (Suvanto 2011, 36) Päälliköt myös kokevat, että esimiestyöhön liittyy paljon toisarvoisten asioiden hoitamista, jotka vievät työaikaa päätehtävän täyttämiseltä. Tuomisen (2012, 88) mukaan hallinnon määrä korostuu päällikön työnkuvassa. Vaikka päällikkö haluaisi olla yksikkönsä pääkouluttaja, hän ei pysty osallistumaan koulutuksen käytännön johtamiseen niin paljon kuin haluaisi. Koulutustehtävät ovat myös muuttuneet enemmän asiantuntija-tehtäviksi ja päällikkö ei välttämättä hallitse kaikkien järjestelmien jokaista teknistä yksityiskohtaa. Asiantuntijaorganisaation johtamisessa korostuu pedagogisen johtamisen merkitys. Nissisen (2007, 335) mukaan ”pääkouluttaja on käsitteenä lähellä pedagogista johtamista sotilasympäristössä. Käsitteen syvälinen tarkastelu kuitenkin osoittaa, että pedagogisen johtamisen vaatimukset sekä laajentavat että syventävät pääkouluttajan rooliin liittyviä osaamisvaatimuksia.” Seuraavassa luvussa luon katsauksen pedagogisen johtamisen käsitteeseen ja määrittelen mitä pedagoginen johtaminen tarkoittaa perusyksikön koulutuksen johtamisessa.

3. PEDAGOGINEN JOHTAMINEN

Tutkimuksen tarkoituksen kannalta on keskeistä ymmärtää mitä pedagoginen johtaminen tarkoittaa. Tässä luvussa esiteltävistä lähteistä käy ilmi, että pedagoginen johtaminen on käsitelty ajan saatossa eri tavoilla eikä sen määritelmä ole täysin yksiselitteinen vielä nykyisinkään. Englanninkielisissä lähteissä usein jopa sekoitetaan pedagoginen johtaminen ohjaavaan johtamiseen. Yleisessä keskustelussa pedagoginen johtaminen liitetään myös monesti koulun johtamiseen. Käsittelen ensin kansainvälisiä määritelmiä ja vertailen ohjaavan ja pedagogisen johtamisen eroja. Tämän jälkeen tarkastelen oppilaitoksen pedagogista johtamista ja yleisiä pedagogisen johtamisen määritelmiä. Tutkimustehtävän ratkaisemisen kannalta on tärkeää määrittellä mitä pedagoginen johtaminen tarkoittaa perusyksikön koulutuksen johtamisen kannalta, joten toisessa alaluvussa määrittelen koulutuksen pedagogisen johtamisen.

3.1. Pedagogisen johtamisen käsite

3.1.1. Ohjaava ja pedagoginen johtaminen

Englanninkielisissä lähteissä esiintyy termejä ”instructional leadership”, ”educational leadership” ja ”pedagogical leadership”. Ensimmäinen tarkoittaa suomennettuna ohjaavaa johtamista kun taas kaksi jälkimmäistä ovat rinnakkain käytettyjä käsitteitä pedagogiselle johtamiselle (Nissinen 2007, 336). MacNeill ja Silcox (2003, *Pedagogic leadership: putting professional agency back into learning and teaching*. Saatavilla [www-muodossa](#). Viitattu 3.4.2015) kirjoittavat ettei ohjaavaa johtamista tule nähdä synonyymina pedagogiselle johtamiselle, sillä se on siitä vain suppea tulkinta. Pedagogisen johtamisen käsite laajentaa koulun johtamista, huomioiden oppimiseen liittyvät miksi-, kuinka- ja milloin-kysymykset. Ohjaava johtaminen keskittyy lähinnä mitä opetetaan-kysymykseen. Tarkastelen ohjaavan ja pedagogisen johtamisen käsitteiden määritelmiä ja niiden eroavaisuuksia, koska englanninkielisiä käsitteitä käytetään joissain lähteissä toistensa synonyymeina.

Yhdysvaltojen opetusministeriön (What is instructional leadership and why is it so important? Saatavilla [www-muodossa](#). Viitattu 2.4.2015) mukaan tehokkaat ohjaavat johtajat (instructional leaders) osallistuvat koulun johtamisessa suunnitteluun ja ohjaukseen. Tämä pätee myös muiden organisaatioiden johtamiseen. Koulun ohjaavan johtamisen (instructional leadership) avainasioita ovat priorisointi ja tieteellinen tutkimus. Opettamisen ja oppimisen pitää olla tärkeysjärjestyksessä ensimmäisinä. Johtamisessa hallinnon ja näkemyksen tulee olla tasapainossa. Vaikka koulun johtajat eivät voi laiminlyödä muita tehtäviään niin opettamiseen ja oppimiseen tulisi pystyä varaamaan aikaa. Heidän tulisi myös olla perillä tieteellisestä tutkimuksesta, jotta he pystyvät avustamaan alaisiaan opetusmateriaalin valinnassa. Koulun johtajien pitäisi myös osallistua ammatillisiin valmennuksiin, jotta he pysyvät kehityksessä ajan tasalla ja pystyvät luomaan painopisteen opetuksen valvonnalle. Tehokkaat rehtorit osaavat priorisoida, ovat perillä sovitusta asioista ja tukevat työyhteisön pyrkimyksiä oppia ja kehittyä.

Washingtonin yliopiston (4 Dimensions of Instructional Leadership. Saatavilla [www-muodossa](#). Viitattu 3.4.2015) mukaan ohjaava johtaminen (instructional leadership) on tärkeässä osassa koulun johtamisessa. Ohjaavan johtajan (instructional leader) tehtävä on varmistaa, että oppilas saa päivittäin parasta mahdollista opetusta. Tämä vaatii opetuksen laadun varmistamista ja oppilaiden oppimisen kehittämistä. Ohjaava johtaminen keskittyy oppimiseen ja opettajien ohjaukseen. Tähän liittyy myös oppimisen reflektointi. Ohjaava johtaminen ottaa huomioon erilaiset oppijat. Resurssien johtaminen on keskeinen työkalu ohjaavalle johtajalle.

Hoerrin (2008, *The Principal Connection / What Is Instructional Leadership?* Saatavilla [www-muodossa](#). Viitattu 2.4.2015) mukaan rehtoreilla ei ole aikaa tai ammattitaitoa toimia ohjaavina johtajina (instructional leaders) perinteisessä mielessä – tietämällä asioista eniten – ohjaavaa johtajuutta (instructional leadership) voidaan käyttää helpottamaan opettajien oppimista.

Horng ja Loeb (2010, *New Thinking About Instructional Leadership*. Saatavilla [www-muodossa](#). Viitattu 2.4.2015) kirjoittavat perinteisen käsityksen ohjaavasta johtamisesta (instructional leadership) korostavan rehtorin oppituntien valvonnan, opettamisen ja oppimisen näkökulmia koulun johtamisessa. Uudempi näkökulma taas painottaa asioiden johtamista (management) päivittäisen opettamisen ja oppimisen sijaan. Tarkoituksenmukaisella tuella ja resurssien tarjoamisella mahdollistetaan opettajien onnistuminen työssään. Rehtori pystyy vaikuttamaan oppilaiden oppimiseen pääasiassa pitämällä huolta opettajien työmotivaatiosta

ja työskentelyolosuhteista. Tämän päivän rehtorit eivät istu edellä mainittuun perinteiseen määritelmään ohjaavasta johtajasta, mutta sopivat laajennettuun ohjaavan johtamisen määritelmään, joka painottaa organisaation asioiden johtamista. Koulun menestyksellinen johtaminen edellyttää tämän tyyppistä ohjaavaa johtamista.

Coughlin ja Baird (2013, *Pedagogical Leadership*. Saatavilla [www-muodossa](#). Viitattu 3.4.2015) määrittelevät pedagogisen johtamisen (*pedagogical leadership*) laajasti opettamisen ja oppimisen tutkimuksen johtamiseksi tai ohjaamiseksi.

MacNeill ja Sicox (2003) totesivat, että ohjaava ja pedagoginen johtaminen ovat lähellä toisiinsa, mutta pedagoginen johtaminen laajentaa ohjaavan johtamisen määritelmää. Heidän mukaansa ohjaava johtaminen keskittyy oppimisen näkökulmasta opettajien ohjaukseen ja opetussuunnitelman toteuttamiseen. Luokkahuone on keskiössä ja tavoitteena ovat koe- ja testitulokset. Johtaminen on hierarkkista ja pragmaattista, rehtori toimii ohjaajana ja painopiste on koulun hallinnossa. Opettaminen koetaan työnä. Kun taas oppimisen näkökulmasta pedagoginen johtaminen keskittyy oppimiseen, opiskelijoiden tarpeiden ja kiinnostuksen huomioimiseen, aiheet ovat elävästä elämästä ja koe- ja testitulokset ovat vain yksi näkökulma oppimiseen ja väline analysoida oppimista. Johtamisen näkökulmasta rehtori on ammatillisen kehittymisen ja työssä oppimisen johtaja. Pedagoginen johtaminen painottaa jaettua johtamista ja painopiste on oppimisyhteisöjen muodostamisessa. Pragmatismiin sijaan pedagoginen johtaminen on luonteeltaan moraalinen ja mahdollistava. Opettaminen koetaan ammattina. (MacNeil, Cavanagh & Silcox 2005, *Pedagogic Leadership: Refocusing on Learning and Teaching*. Saatavilla [www-muodossa](#). Viitattu 3.4.2015)

Suomalaisen oppilaitoksen johtamisen näkökulmasta edellä esitetty pedagogisen johtamisen kuvaus vastaa melko hyvin suomalaista johtamiskäytäntöä. ”Vertailussa on syytä todeta, että suomalainen rehtori on yleensä samalla opettajan lähiesimies toisin kuin angloamerikkalaisissa suurissa useita kouluasteita käsittävissä kouluissa.” Ohjaava johtaminen kuvaa tällöin hyvin niin kutsuttua asterehtorin toimintaa. (Opetushallitus 2013, 34)

3.1.2. Pedagoginen johtaminen oppilaitoksessa

Vaherva (1984) sekä Hämäläinen, Luukkonen, Karjalainen ja Lonkila (1987) tekivät Suomessa 1980-luvulla ensimmäiset merkittävät tutkimukset pedagogisesta johtamisesta. Näiden kahden tutkimuksen tulokset kuitenkin poikkeavat mielenkiintoisesti toisistaan. Vahervan

(1984) tutkimuksen mukaan rehtori on pedagoginen johtaja, jonka tärkeimpiä tehtäviä ovat opetustyö, koulun tapahtumien seuraaminen, työjärjestyksen laadinta, koulu yhteisön toiminnan tarkkailu ja arviointi sekä asetettujen opetus- kasvatustavoitteiden saavuttamisen arviointi. Hämäläisen ym. (1987) tuloksien mukaan rehtorit pitivät itseään enemmän hallinnon kuin kasvatuksen johtajina. Mustonen (2003) tutki väitöskirjassaan 2000-luvun alun rehtorien käsityksiä pedagogisesta johtamisesta. Monet tutkimuksen rehtorit liittivät pedagogisen johtamisen hankalien ihmissuhteiden alueelle. Tällä alueella toimimista he pitivät haasteellisena ja jopa vastenmielisenä. ”Rehtorien ajankäyttö ei näytä kaikilta osin tarkoituksenmukaiselta. Huoli rehtorien yhden tärkeimmän tehtävän, pedagogisen johtamisen, toteutumismahdollisuudesta tuntuu vähintään aiheelliselta.” (ks. Alava ym. 2012, 20–21, 24) Käsitykset pedagogisesta johtamisesta ovat muuttuneet ajan kuluessa. Tänä päivänä rehtorin johtamistyö tulee nähdä aiempaa laajempaa kokonaisuutena. Näin ollen myös pedagogisen johtamisen määritelmä pitää nähdä aiempaa kokonaisvaltaisemmin. (Alava ym. 2021, 21.)

Myös Ahosen (2001, 53–54) mukaan menneinä vuosikymmeninä koulun rehtorin pedagogisella johtamisella tarkoitettiin oppituntien seuraamista ja ohjeiden antamista. Rehtori ikään kuin tarkasti mitä eri opettajat oppitunneilla tekivät. Nykyisessä koulujärjestelmässä pedagogista johtamista ei voi nähdä enää vain oppituntien seuraamisena ja pedagogisten ohjeiden antamisena. Kuten perusyksikön päälliköt, rehtoritkaan eivät nykyisin ehdi juuri seuraamaan opetusta. ”Rehtori johtaa kuitenkin omaa kouluun pedagogisesti jokaisella päätöksellään ja jokaisella esiin tuomallaan arvolla ja asenteella. Hänen tulee kertoa opettajakunnalle, oppilaille, opiskelijoille ja vanhemmille omat näkemyksensä siitä, mitkä ovat tavoitteet hänen johtamassaan koulussa tai oppilaitoksessa.” Ahosen (2001, 54) mukaan rehtori voi toimia pedagogisena johtajana myös tehdessään hallinnollisia töitä. Kyse on pedagogisesta näkemyksestä.

Helakorven (2001, 127–134) mukaan oppilaitosta voidaan pitää asiantuntijaorganisaationa. Oppilaitoksen kehittäminen ja muutosprosessin hallinta on pedagogisen johtamisen keskeisenä tavoitteena. Pedagogista johtamista tulee kehittää siten, että toiminnalla on yhteiset tavoitteet, toiminnan johtaminen tukee kasvatustyötä ja edistää kasvua. Johtamistoiminta korostaa itseohjautuvuutta, aktiivista toimintaa, työssä oppimista, yhteistyötä ja ongelmakeskeistä ajattelua. Eli keskeisiä periaatteita ovat tiimityö, yhdessä oppiminen, asiantuntijaorganisaatio ja muutoshakuisuus. Pedagogisen johtamisen tavoitteena on myös työyhteisön sitoutuminen koulun kehitystyöhön. Rehtorin johtajuuteen liittyy sekä hallinnon että varsinaisen koulutuksen – tai oppimisen – johtamisen elementtejä. Tuomisen (2007, 80) mukaan Helakorven määritelmä kuvaa pedagogisen johtamisen ilmiön laaja-alaisuutta.

Opetushallituksen raportin (2013, 14–17, 33–34) mukaan ”rehtorin toimenkuvan määrittäminen lähtee pedagogisesta johtamisesta”. Se sisältää opetuksen järjestämisen, oppilaitoksen kehittämistyön ja siihen liittyvän yksilöiden ja koko työyhteisön osaamisen ja oppimisen johtamisen, pedagogisen verkostoitumisen, oppilas-/opiskelijahuollon ja virkaehtosopimuksen edellyttämien ehtojen noudattamisen. Raportti painottaa rehtorin vastuuta koko koulun toiminnasta. Tässä työssä korostuu pedagoginen johtaminen, joka sisältää myös vastuun koulun taloudesta ja henkilöstöhenkilöstöasioista. Pedagogiseen johtamiseen liittyykin läheisesti myös henkilöstöjohtaminen. Rehtorin työn painopisteen tulisi olla oppilaan, opettajan ja koko kouluyhteisön oppimisen ja onnistumisen tukemisessa. Rehtorilta edellytetään myös taitoa muutosjohtamiseen ja kykyä sitouttaa henkilöstö jatkuvaan ammatilliseen kehittymiseen ja yhteistyöhön. Perinteisesti oppilaitosjohtaminen on jaettu hallinnolliseen ja pedagogiseen johtamiseen, mutta nykyään jako ei tunnu enää relevantilta, koska pedagogisesti johtamalla rehtori hyödyntää koulun toimintavapauden niin, että asetetut tavoitteet saavutetaan mahdollisimman hyvin.

Suomen rehtorit ry:n mukaan (ks. Opetushallitus 2013, 43) rehtorin pedagogisen johtamisen tehtäviin kuuluu sen mukaan opetussuunnitelmatyön organisointi (opetussuunnitelmauudistukset ja muutokset opetussuunnitelmiin, vuosittaiset tarkastukset), koulun työsuunnitelman valmistelu ja seuranta, koulun toiminnan johtaminen ja ohjaaminen (valmistelu, opettajainkokoukset, johtoryhmä, muut työryhmät), kehittämishankkeiden innovoiminen ja tukeminen sekä verkostoituminen. Näiden lisäksi myös työilmapiiristä, työrauhasta, turvallisuudesta ja oppilashuollosta huolehtiminen. Tehtävälistaan kuuluvat myös oma kouluttautuminen, työohjaus ja yt-ajan suunnittelu ja toteutus.

Uusimpia käsitteitä on laaja pedagoginen johtaminen, jolla esimies pyrkii vaikuttamaan henkilökunnan asenteisiin, käyttäytymiseen ja toimintaan sekä kehittämään niitä (Alava ym. 2012, 32) Puhutaan siis organisaatiokulttuuriin vaikuttamisesta. Laaja pedagoginen johtaminen sisältää sekä suoran että epäsuoran vaikuttamisen. Suoralla pedagogisella johtamisella tarkoitetaan opettajien osaamisen ja oppimisen ohjaamista koulun arjessa. Epäsuoralla pedagogisella johtamisella rehtori tukee välillisesti opettajien ja koko organisaation osaamista ja oppimista johtamalla koulun keskeisiä kehittämisprosesseja. Tärkeimpiä rehtorin pedagogisen johtamisen välineitä ovat opetussuunnitelmatyön johtaminen, toimintakulttuurin kehittäminen, visiotavoitteiden asettelu ja koulun perustehtävästä käytävä keskustelu (Jalava ym. 2012, 33).

Nykyään jokaisen organisaation johtajan tehtävä on olla pedagoginen johtaja, jonka vastuulla on organisaation osaamisen ja oppimisen kehittäminen ja johtaminen, henkilökunnan ammatillinen kehittyminen ja uutta luovan oppimiskulttuurin kehittäminen (Jalava ym. 2012, 33).

3.1.3. Pedagoginen johtaminen yleisellä tasolla

Their (1994, 89–93) painottaa pedagogisessa johtamisessa vision jalkauttamista ja tavoitteenasettelua alaisille. Visio on kuva toivotusta tilasta ja sen selkiyttäminen alaisille antaa dynamiikkaa ja suunnan työlle sekä parantaa motivaatiota. Tavoitteet asetetaan alaisten kanssa käytävässä tavoitekeskustelussa jo alkuvaiheessa. Tavoitteiden on oltava sekä realistisia että haastavia. Pää tavoitteet jaetaan osatavoitteiksi, joita on helpompi mitata. Tavoitteenasettelulla pyritään kehitykseen ja kasvuun. Se käynnistää toiminnan suunnittelun: mitä pitää tehdä, että tavoitteet saavutetaan? Tässä vaiheessa alaisten luovat ajatukset ja ehdotukset ovat tärkeitä johtajalle. Pedagoginen johtaja voi luovuttaa vastuun toiminnasta alaisille, kun suuntaa ohjaa visio ja tavoitteista on sovittu. Seuranta painottuu tulostenesittelyvaiheeseen. Pedagoginen johtaja ei tee päätöksiä alaisten puolesta vaan auttaa muita tekemään omat päätöksensä, joka auttaa oppimaan ja kasvamaan.

Pedagoginen johtaja edesauttaa kaikkien oppimista, kannustaa heitä selviytymään tehtävistään ja kehittämään valmiutta kohdata uusia tehtäviä. Pedagoginen johtaja kehittää myös jatkuvasti omaa osaamistaan, on muutosherkkä ulkoapäin tuleville impulsseille ja toimii esikuvana pedagogisesta prosessista työssään. (Their 1994, 42)

Pedagogisen johtajan ei tarvitse itse osata kaikkea, vaan hän rohkaisee alaisiaan välttämään rutiineja ja luomaan uutta. Pedagoginen johtaja kykenee käyttämään ihmisiä voimavaroina tavoitteet saavuttaakseen. Hän pitää organisaation liikkeessä, oppimassa ja luomassa uutta. Pedagoginen johtaja keskittyy kokonaisuun prosesseihin, asettaa vaatimuksia, ilmaisee odotuksensa, seuraa toimintaa, antaa nopeaa palautetta, kuuntelee alaisiaan, sopeutuu, opettaa ja oppii jatkuvasti itsekkin. (Their 2000, 54–56)

Taipale (2004, 72) kirjoittaa väitöskirjassaan pedagogisesta johtamisesta näin: ”Pedagoginen johtaminen määritellään esimiehen kyvyksi ohjata alaisia kohti yhteistä päämäärää, tehdä näkyväksi määritellyt visiot ja tavoitteet, opettaa ymmärtämään ja tulkitsemaan sekä keskustelemaan ja hallitsemaan vuorovaikutusta positiivisen keskinäisen riippuvuuden ja avoimuu-

den keinoin. Näin kysymys on sosiaalisesta prosessista, jossa esimies vaikuttaa johdettaviinsa ja heidän oppimiseensa. Pedagoginen johtaja oivaltaa oman jatkuvan kasvunsa kautta ammattitaidon parantamisen merkityksen niin yksilön, tiimin kuin koko verkoston onnistumisessa.”

Tuomisen (2010, 226) mukaan ”pedagoginen johtaminen voidaan nähdä laajasti siten, että sen päämääränä on sekä yksilöllisten että yhteisöllisten oppimisprosessien mahdollistaminen ja vahvistaminen yhteisön sisällä. Pedagogisen johtamisen merkittäviä elementtejä ovat asian-
tuntijaorganisaation luominen, tiimityö, yhdessä oppiminen sekä muutoshakuisuus.” Tuomi-
nen (2012, 88) toteaa pedagogisen johtamisen olevan myös ”yksikön verkostoituneen koulu-
tuksen, osaamisen ja oppimisen johtamista.”

3.1.4. Pedagoginen johtaminen puolustusvoimissa

Puolustusvoimien esimies- ja vuorovaikutusvalmennus määrittelee pedagogisen johtamisen olevan johtajan jatkuvaa omaa oppimista ja kehittymistä, toimenpiteitä oppimisen ohjaajana sekä toimenpiteitä muutoksen johtajana ja ohjaajana. Pedagoginen johtaminen rakentuu oppimisen ja ohjauksen menetelmistä sekä palautetyökaluista, joilla toimintaa sekä toimintakulttuuria arvioidaan ja kehitetään.

Pedagoginen johtaminen on Nissisen (2007, 338) mukaan yksi osaamisen johtamisen tärkeimmistä alakäsitteistä. Osaamisen johtaminen on Peltoniemen (2007) mukaan ”käytännön ajattelu- ja toimintatapamalli, jonka avulla oppivan organisaation ihannetila pyritään saavuttamaan määrittelemällä, kehittämällä ja hallitsemalla organisaation ydinosaamista sekä niihin perustuen organisaation osaamisalueita ja edelleen niihin liittyviä yksilöosaamisia.” (ks. Nissinen 2007, 338)

Nissisen (2007, 338–343) ja puolustusvoimien esimies- ja vuorovaikutusvalmennuksen materiaalin mukaan pedagogisen johtamisen kokonaisuus jaetaan kolmeen osa-alueeseen: pedagogiseen johtajuuteen, pedagogiseen prosessiin ja pedagogisiin työkaluihin. Tavoitteena on luoda organisaation henkilöistä ja organisaation tehtävistä riippumaton, pysyvä ja vaikuttava oppimiskäytäntö eli toisin sanoen oppiva organisaatio.

Pedagogiseen johtajuuteen kuuluu esimiehen johtamiskäyttäytyminen, jonka kehittämisessä hyödynnetään syväjohtamisen mallia. Nissisen (2007, 339) mukaan ”on ilmeistä, että syväjohtaminen tarjoaa riittävästi aineksia pedagogiselle johtajuudelle ja johtajana kehittymiselle.” Esimies- ja vuorovaikutusvalmennuksen mukaan esimiehen johtamiskäyttäytymisessä pedagoginen johtajuus näkyy esimerkin näyttämisenä oppimiseen sitoutumisessa, kykyä käsitellä avoimesti yksilön ja työyhteisön oppimistarpeita, oppimiseen motivoinnissa, myönteisessä suhtautumisessa uuteen ja oppimistarpeiden tunnistamisessa yksilölähtöisesti, mutta työyhteisön tarpeet huomioiden.

Nissinen (2007, 340–341) käyttää pedagogisesta prosessista nimitystä pedagoginen vuosikello, jolla tarkoitetaan systemaattista oppimisprosessia yhden kalenterivuoden aikana. Se koostuu selkeästi määritetyistä vaiheista ja niiden tuotoksista. Tuotokset ovat yksilön, ryhmän ja organisaation oppimistavoitteita ja niiden seuranta. Kehityskeskustelu on pedagogisen vuosikellon ensimmäinen vaihe. Toinen vaihe on työryhmän (esimerkiksi joukkueen kouluttajien) itsearvio, jonka tuotoksena on parantumissuunnitelma. Kolmannessa vaiheessa koko organisaatio tarkastelee omia oppimis- ja kehittymishaasteitaan. Tässä käytetään hyväksi työryhmien parantumissuunnitelmien havaintoja, työilmapiirikyselyn tuloksia ja esimerkiksi varusmiesten loppupalautetta. Prosessin päätteeksi yksikön johto laatii koko yksikön kehittymissuunnitelman ja tulosraportin.

Pedagogisen vuosikellon toteuttamiseen tarvitaan joukko työkaluja. Esimies- ja vuorovaikutusvalmennuskansio määrittelee pedagogisen johtamisen työkaluiksi välittömän palautteen, johon kuuluu vertaispalaute ja avoin palaute kaikilla tasoilla. Tämän lisäksi työkaluihin kuuluvat erilaiset kyselyt, kuten työilmapiirikysely ja itsearvio, vuorovaikutusprofiili henkilökohtaisena työkaluna ja ulkoinen palaute, esimerkiksi kysely yhteistoiminnasta. Muita työkaluja ovat kehittämiskeskustelu ja kehittymissuunnitelma, osaamiskartoitukset, mentorointi, varusmiesten palautekyselyt, kouluttajakyselyt ja valmennus.

3.2. Koulutuksen pedagoginen johtaminen

Puolustusvoimissa pedagoginen johtaminen on määritelty vain yleisemmällä tasolla eikä sitä ei ole kytketty tarkemmin perusyksikön koulutuksen johtamiseen. Pedagogiseen johtamiseen liittyy myös osaamisen johtaminen ja oppiva organisaatio. Olen hyödyntänyt näiden käsitteiden periaatteita sekä pedagogisen johtamisen lukuisia eri määritelmiä ja muodostanut oman käsitykseni. Seuraavaksi määrittelen miten koulutuksen pedagoginen johtaminen ymmärretään tässä tutkimuksessa. Määrittely luo pohjan tutkimustulosten tarkastelulle ja johtopäätösten tekemiselle.

Tarve pedagogiselle johtamiselle perusyksikön koulutuksen johtamisessa lähtee kolmesta seikasta. Ensinnäkin, tällä hetkellä hallinnollisten töiden määrä korostuu päällikön esimiesroolissa ja samaan aikaan päälliköt kokevat etteivät pysty vastaamaan pääkouluttajaroolinsa vaatimuksiin koulutuksen käytännön johtamisessa. Osittain tämän paradoksaalisuuden takia useimmat päälliköt kokevat työnsä henkisesti kuormittavana. (esim. Vuorio 1997; Halonen 2007; Suvanto 2011; Iivarinen 2013) Toiseksi, perusyksikön koulutustehtävät ovat muuttaneet enemmän asiantuntijatehtäviksi. Osaaminen on erikoistunut ja kouluttajilta vaaditaan useita erilaisia oikeuksia ja lisensejä tiettyjen järjestelmien kouluttamiseen. Perusyksikkö voidaan nähdä jossain määrin asiantuntijaorganisaationa. Kolmanneksi, puolustusvoimien tavoitteena on viedä oppivan organisaation periaatteita käytäntöön (OSTRA 2004–2017).

Pääkouluttajan määritelmä tulee ymmärtää koulutuksen käytännön johtamista kokonaisvaltaisempana käsitteenä, koulutuksen pedagogisena johtamisena (vrt. Tuominen 2012, 79). Perusyksikön päällikön ei koulutuksen pedagogisena johtajana tarvitse tehdä valintaa työpanoksensa suhteen hallinnon ja koulutuksen välillä. Koulutuksen pedagoginen johtaja yhdistää esimies- ja pääkouluttajaroolinsa ja hyödyntää perusyksikön toimintavapauden niin, että joukkotuotantotehtävä ja asetetut tavoitteet saavutetaan mahdollisimman hyvin. (vrt. Opetushallitus 2013, 33–34.) Päällikkö voi johtaa yksikkönsä koulutusta jokaisella päätöksellään ja jokaisella esiin tuomallaan arvolla ja asenteella. Hän ilmaisee näkemyksensä sekä koulutuksen, oppimisen ja osaamisen tavoitteet. (vrt. Ahonen 2001, 54.) Päällikön tulisi johtaa yksikkönsä koulutuksen, oppimisen ja osaamisen kokonaisuutta (Tuominen 2012, 79). ”Osaamisella tarkoitetaan tietoja, taitoja ja muita valmiuksia sekä niiden soveltamista käytäntöön haluttujen päämäärien saavuttamiseksi. Osaamisessa on sekä yksilö- että organisaationäkökulma.” (OSTRA 2004–2017)

Koulutuksen pedagogisessa johtamisessa keskeistä on vision jalkauttaminen ja tavoitteenasettelu alaisille. Vision jalkauttamisella tarkoitetaan sitä, että päällikön tulee pystyä konkretisoimaan kouluttajille tuotettavan sodan ajan joukon tavoiteltava taso, niin sanottu tavoiteltava loppuasetelma. Osaamisen johtamisen kannalta se taas tarkoittaa sitä, että päällikön on pystyttävä kuvaamaan yksittäiselle kouluttajalle hänen osaamisen kehittämisen tavoitteita pidemmällä tähtäimellä. (vrt. Their 1994, 89–93) Osaamisen johtamisessa henkilöstön osaamista ja oppimista ohjataan perusyksikön vision ja toiminnan tavoitteiden mukaisesti (OSTRA 2004–2017). Osaamisen kehittäminen tehdään perusyksikön tarpeen mukaan, mutta myös yksilön tarpeet ja oma halukkuus pyritään huomioimaan. (vrt. Their 1994, 89–93) Osaamisen kehittäminen on perusyksikön ja sen henkilöstön kykyjen ja valmiuksien suunnitelmallista tuottamista, jossa hyödynnetään muun muassa työnohjausta, työkiertoa, harjaantumista, mentorointia (oman osaamisen kehittämistä kokeneen asiantuntijan ohjauksessa) ja parhaista käytänteistä oppimista (OSTRA 2004–2017). Osaamista kehitetään perusyksikössä myös puolustusvoimien järjestämien kurssien sekä joukko-osaston ja perusyksikön omien oppimistapah-tumien kautta. Pää tavoitteet päällikkö jakaa osatavoitteiksi, joita on helpompi mitata ja jotka helpottavat koulutuksen, oppimisen ja osaamisen kehittymisen seuraamista. Visio ja tavoitteet antavat suunnan alaisten työlle sekä parantavat alaisten motivaatiota ja sitoutumista. Tavoitteenasettelulla pyritään myös kehitykseen ja kasvuun. (vrt. Their 1994, 89–93)

Päällikkö käyttää alaisten ammattitaitoa ja näkemyksiä hyväkseen esimerkiksi koulutuksen suunnittelussa. Koulutuksen pedagogisena johtajana päällikkö voi luovuttaa käytännön toteuttamisvastuun alaiselle, kun suuntaa ohjaa yhteisesti sovittu visio ja tavoitteet. Päällikkö keskittyy kokonaisuun prosesseihin ja suunnittelee esimerkiksi yksikön koulutuksen rakenteen, kurssien järjestyksen sekä osa- ja päätavoitteet. Päällikkö ei kuitenkaan tee kaikkia päätöksiä alaisensa puolesta vaan ohjaa ja tukee heitä tekemään omat päätöksensä, joka auttaa alaisia oppimaan ja kasvamaan. Kurssien tarkemmista läpivienneistä ja toteutuksesta voi päättää kouluttaja, tavoiteltavan loppuasetelman ja osatavoitteet huomioiden. Kouluttajat ovat avain- asemassa perusyksikön päätehtävän, koulutuksen, toteuttamisessa. Päällikön pitää pystyä luottamaan alaisensa ammattitaitoon ja näin ollen hänen ei tarvitse olla itse jatkuvasti seuraamassa esimerkiksi koulutuksen järjestelyitä. Koulutuksen, oppimisen ja osaamisen seuranta ja laadun varmistaminen painottuvat tulostenesittelyvaiheeseen, esimerkiksi koulutustarkastukseen kurssin päätteeksi tai sotaharjoituksiin. (vrt. Their 2000, 54–56; 1994, 89–93)

Koulutuksen pedagogisena johtajana päällikkö johtaa asiantuntijaorganisaatiota, jossa henkilöstöä ja osaamista arvostetaan. Se edellyttää alaisten sitouttamista ja yhdenmukaista toimintaa, jolla pyritään kohti yhteiseksi omaksuttuja tavoitteita. (vrt. HESTRA 2005, 13) Sitoutumista syntyy kun henkilöstö pystyy vaikuttamaan työnsä sisältöön ja kokee sen mielekkääksi. (vrt. OSTRAN 2004–2017) Näin myös perusyksikön päätehtävä toteutuu ja tuotettavan sodan ajan joukon suorituskyky paranee. Asiantuntijaorganisaation johtamisessa korostuu päällikön avoin vuorovaikutus henkilöstönsä kanssa (vrt. HESTRA 2005, 9–10). Yksikön arjessa päällikkö ei lukkiudu toimistoonsa vaan hänen tulee olla vaikuttamassa yksikön toimintaan pitämällä palavereja, puhutteluita ja käskynantoja henkilökunnalle ja varusmiehille. Tämän lisäksi päällikkö seuraa koulutustapahtumia koulutustarkastusten ja sotaharjoitusten lisäksi aikaresurssiensa puitteissa. (vrt. Perusyksikön päällikön opas 1997, 14). Päällikön on luotava yksikkönsä avoin oppimista edistävä ilmapiiri, joka mahdollistaa kahdensuuntaisen viestinnän kokemusten ja näkemysten jakamiselle. (Esimies- ja vuorovaikutusvalmennuskansio) Koulutuksen pedagoginen johtaminen on ennen kaikkea ihmisten johtamista, vaikka päällikkö tekisikin hallinnollisia asioiden johtamistöitä hän ottaa ihmisten johtamisen ulottuvuuden huomioon (Vatanen 2014, 80). Päällikkö pyrkii myös vaikuttamaan yksikön organisaatiokulttuuriin vahvistamalla hyviä käytänteitä, luottamalla alaisiinsa sekä antamalla mahdollisuuden uuden kokeilulle ja myös epäonnistumiselle. Näin luodaan edellytykset jatkuvalle oppimiselle ja henkilökohtaiselle kehittymiselle perusyksikössä. (vrt. Their 2000, 54–56.)

Koulutuksen pedagogisena johtajana päällikkö pyrkii kehittämään perusyksikkönsä henkilöstön osaamista suunnitelmallisella toiminnalla mahdollisimman ennakoivasti. Päällikön tulee tunnistaa yksikön osaamisvajeet pohtimalla mitä joukkoa tulevaisuudessa koulutetaan ja millaiset valmiudet sillä pitää olla. Osaamista johtaessaan päällikön ei tarvitse itse osata kaikkea, mutta hänen pitää tuntea tuotettavan sodan ajan joukon suorituskykyvaatimukset ja tavoiteltava taso. Päällikön tulee pystyä konkretisoimaan nämä kouluttajille. Päällikkö on perusyksikössä taktiikan erityisosaaja. (vrt. OSTRAN 2004–2017; Halonen 2007, 22–23; Their 2000, 54–56) Koulutuksen pedagogisena johtajana päällikkö on myös resurssien tarjoaja. Työyhteisön aikaansaannosten hyvyys tai huonous riippuu siitä, kuinka hyvin hän pystyy tukemaan alaistensa työtä. (vrt. Suvanto 2011, 35) Päällikkö pyrkii edesauttamaan alaistensa oppimista, kannustamaan heitä selviytymään tehtävistään ja kehittämään valmiutta kohdata uusia tehtäviä. Koulutuksen pedagogisena johtajana päällikkö kehittää myös jatkuvasti omaa osaamistaan, on muutosherkkä ulkoapäin tuleville impulsseille ja toimii esikuvana pedagogisesta prosessista työssään. (vrt. Their 1994, 42)

Koulutuksen pedagoginen johtaminen nousee päärooliin, mikäli päällikkö haluaa luoda perusyksiköstään oppivan organisaation. (vrt. Nissinen 2007, 339) Oppiva organisaatio on henkilöistä ja perusyksikön tehtävistä riippumaton, se kehittää jatkuvasti omaa toimintaansa yhdistämällä oppimishalukkaiden yksilöiden oppimisen ja organisaation oppimiseen luoden itseään uudistavan suorituskykyisen ja tehokkaan organisaation. (vrt. OSTRAN 2004–2017; Nissinen 2007, 335–343) Tämä edellyttää vakiintuneiden oppimiskäytänteiden hyödyntämistä eli luvussa 3.1.4. esiteltyjä pedagogista prosessia ja siihen kuuluvia pedagogisia työkaluja. Näiden kautta päällikkö pystyy seuraamaan koulutustulosten ja oppimisen kehitystä. Oppivassa organisaatiossa oletuksena on perusyksikön koulutustulosten parantuminen.

4. TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

Tässä luvussa esittelen tutkimustehtäväni ja tutkimuksen lähtökohdat. Tämän jälkeen luonnehdin tutkimukseen valittua näkökulmaa ja lähestymistapaa. Lopuksi kuvailen tutkimuksen kohderyhmää, aineiston keräämistä ja analyysin toteuttamista sekä perustelen tekemäni valinnat niihin liittyen.

4.1. Tutkimustehtävä ja tutkimuksen lähtökohdat

Laadullisessa tutkimuksessa puhutaan usein tutkimusongelman sijaan tutkimustehtävästä, joka asetetaan yleisellä tasolla. Tämän lisäksi varaudutaan siihen, että tutkimustehtävä tarkentuu tai muuttuu tutkimuksen edetessä. (Hirsjärvi ym. 2007, 122.) Myös tässä tutkimuksessa tutkimustehtävä on tarkentunut tutkimuksen edetessä.

Tutkimuksen tarkoituksena on lisätä ymmärrystä pedagogisesta johtamisesta perusyksikössä ja tuottaa tietoa sen toteutumisesta ja kehittämistarpeista. Tutkimusprosessin aikana pohtiesani tutkimusasetelmaani eri näkökulmista lopullisena tutkimustehtävänä on selvittää miten pedagoginen johtaminen ilmenee perusyksiköiden päälliköiden koulutuksen johtamisessa.

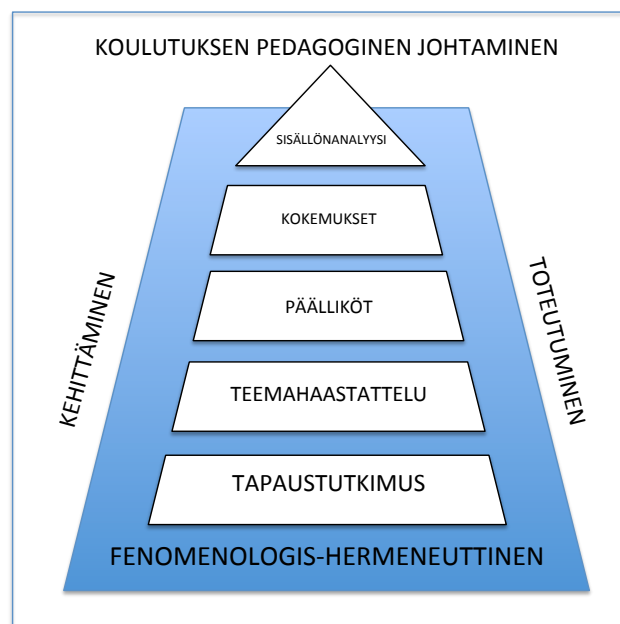
Tutkimustehtävä ratkaistaan vastaamalla alakysymyksiin:

- Miten perusyksikön päälliköt kuvailevat rooliaan koulutuksen johtajina?
- Miten perusyksikön päälliköt johtavat koulutusta perusyksikössä?
- Millaisia haasteita koulutuksen johtamisessa on perusyksikössä?

Pro gradu -tutkimukseni tärkeimpänä tavoitteena minulla ei ole ollut itse tuote vaan prosessi, jonka aikana olen syventänyt tietämystäni johtamisen tieteenalasta, erityisesti pedagogisesta johtamisesta. (Virta 2007, 11) Olen pyrkinyt luomaan tutkimusraportistani samanlaisen prosessinomaisen ja nousujohteisen kokonaisuuden. Tähän mennessä olen esitellyt lukijalle perusyksikön, päällikön ja pedagogisen johtamisen teoriataustaa. Tässä luvussa kuvailen tutkimuksen toteutusta. Tutkimustuloksissa ja johtopäätöksissä pyrin sitomaan teorian empiriaan. Uskon, että pystyn henkilökohtaisesti hyödyntämään ja soveltamaan perusyksiköiden päälliköiden kokemuksia sekä tutkimuksen syventämään teoreettista tietämystäni pedagogisesta johtamisesta tulevissa työtehtävissäni perusyksikössä.

Tutkimukseni on luonteeltaan kvalitatiivinen eli laadullinen. Hirsjärven ym. (2007, 157, 160) mukaan laadullisessa tutkimuksessa on tarkoitus tutkia kohdetta mahdollisimman kokonaisvaltaisesti ja sen lähtökohtana onkin todellisen elämän kuvaaminen. Tavoitteena ei ole niinkään todentaa jo olemassa olevia (totuus)väittämiä vaan pikemminkin löytää tai paljastaa tosiasiota. Laadullisessa tutkimuksessa aineisto kerätään luonnollisissa ja todellisissa tilanteissa siten, että tutkimus on luonteeltaan kokonaisvaltaista tiedonhankintaa. Tämän lisäksi ihmistä suositaan tiedon keruun instrumenttina. Tämä tarkoittaa sitä, että mittausvälineillä hankittu tieto ei ole yhtä merkittävässä asemassa kuin tutkijan tekemät havainnot ja keskustelut tutkittavien kanssa. Laadullisessa tutkimuksessa käytetään yleensä induktiivista analyysia. Teorian tai hypoteesin testaaminen ei ole lähtökohtana vaan aineiston monitahoinen ja yksityiskohtainen tarkastelu. Tutkija pyrkii paljastamaan odottamattomia tosiseikkoja ja ei itse määrää sitä, mikä on tärkeää. Menetelmän valinnassa suositaan laadullisia metodeja, joissa tutkittavien ääni pääsee esille. Myös kohdejoukko valitaan tarkoituksenmukaisesti, satunnaisotoksen menetelmän sijaan. Laadullinen tutkimus on joustavaa ja olosuhteet voivat vaikuttaa esimerkiksi tutkimussuunnitelman muotoutumiseen tutkimuksen edetessä. Tapauksia myös käsitellään ainutlaatuisina ja aineistoja tulkitaan sen mukaan.

Alla olevassa kuvasta ilmenee tutkimusasetelmani. Fenomenologis-hermeuttinen tieteenfilosofia vaikuttaa tutkimuksen taustalla. Lähestymistapana tutkimuksessa käytän tapaustutkimusta. Tutkimuskysymyksiä tarkastelen päälliköiden kokemusten kautta. Tutkimuksen empiirisen osan aineiston keräsin teemahaastattelulla, jonka analysoin teoriaohjaavaa sisällönanalyysimenetelmää käyttäen.



KUVA 2: TUTKIMUSASETELMA

4.2. Fenomenologis-hermeneuttinen näkökulma

”Fenomenologia on filosofian haara, joka on kiinnostunut ilmiöistä ja ilmiöiden tulkitsemisesta” (Metsämuuronen 2006, 92) Laineen (2001, 26–27) mukaan fenomenologiassa tutkitaan kokemuksia, jotka syntyvät vuorovaikutuksessa todellisuuden kanssa. Todellisuudella tarkoitetaan maailmaa, jossa ihminen elää. Voidaan puhua myös ihmisen suhteesta omaan elämän-todellisuuteensa. Tässä tutkimuksessa tämä tarkoittaa päälliköiden suhdetta perusyksikön henkilökuntaan ja varusmiehiin.

Tutkimukseni perustuu perusyksiköiden päälliköiden kokemusten tutkimiseen ja tulkintaan. Perttula ja Latomaa (2009, 116) kutsuvat kokemusta merkityssuhteeksi, joka sisältää tajuavan subjektin, hänen tajunnallisen toimintansa ja toiminnan kohteen. Laine (2001, 27) huomauttaakin, että kokemuksellisuus on ihmisen maailmansuhteen perusmuoto. Se on myös intentionaalinen eli kaikki merkitsee meille jotakin. Intentionaalisuutta painotti alun perin Franz Brentano, jota pidetään ensimmäisenä fenomenologina. Toinen merkittävä fenomenologian kehittäjä oli Edmund Husserl, joka oli Brentanon työn jatkaja. (Perttula & Latomaa 2009, 98–101.) Laineen (2001, 27–28) mukaan kokemus rakentuu merkitysten mukaan, jotka ovatkin fenomenologisen tutkimuksen varsinainen kohde. Tähän liittyy myös yhteisöllisyys. Merkitykset eivät ole meissä synnynnäisesti vaan ne muodostuvat yhteisössä, jossa me kasvamme. Jokainen yksilö on erilainen, mutta yhteisön jäsenenä meillä on myös yhteisiä merkityksiä. Tutkijana koen tämän etuna, koska minä ja tutkittavat päälliköt olemme saman yhteisön, puolustusvoimien, jäseniä ja ymmärrämme toistemme käyttämää ammattisanastoa ja -kieltä.

Fenomenologinen tutkimus ei pyri yleistykseen vaan ymmärtämään tutkittavan alueen ihmisten sen hetkistä merkitysmaailmaa (Laine 2001, 29). Tässä tutkimuksessa tarkoituksena on ymmärtää perusyksiköiden päälliköiden kokemuksia koulutuksen johtamisesta ja tuottaa tietoa pedagogisen johtamisen toteutumisesta ja kehittämistarpeista. Haastatteluissa päälliköt pukevat kokemuksensa sanoiksi ja minä tutkijana pyrin löytämään näistä ilmauksista mahdollisimman oikean tulkinnan.

Hermeneuttinen ulottuvuus tulee tutkimukseen mukaan edellä mainitun tulkinnan tarpeen myötä. Hermeneutiikka on teoriaa ymmärtämisestä ja tulkinnasta. (Laine 2001, 29) Friedrich Daniel Schleiermacheria ja Wilhelm Diltheyä pidetään modernin hermeneutiikan perustajina. Schleiermacherille hermeneutiikassa oli kyse siitä, miten teksti ymmärretään. Ymmärtämiseen vaikuttaa myös ennakkoymmärrys kohteesta se myös edellyttää vertailua aikaisemmin tunnettuun ja tiedettyyn. (Perttula & Latomaa 2009, 89–91) Diltheyn mukaan ilmaisut ovat hermeneuttisen tulkinnan kohteita. Ne myös pitävät sisällään merkityksiä (Laine 2001, 29). Kyseessä on sama merkityksen käsite, josta edellä mainittiin, sillä samanaikaisesti Diltheyn kanssa Brentano ja Husserl kehittivät omaa fenomenologista näkemystään intentionaalisuudesta ja kokemuksen rakenteesta (Perttula & Latomaa 2009, 90).

Husserlin näkemyksille esitti kritiikkiä Martin Heidegger. Perttulan ja Latomaan (2009, 103–104) mukaan Heidegger ymmärsi Husserlia paremmin ihmistieteiden idean suhteessa tulkintaan. Heideggerin mukaan kokemuksen tutkiminen on aina tulkintaa. Hänen filosofiaansa kutsutaan fenomenologiseksi hermeneutiikaksi, joka on myös tämän tutkimuksen näkökulma. ”Sekä fenomenologisella että hermeneuttisella tutkimuksella on kaksitasoinen rakenne: perustason muodostaa tutkittavan koettu elämä esiymmärryksineen, ja toisella tasolla tapahtuu itse tutkimus, joka kohdistuu ensimmäiseen tasoon” (Laine 2001, 30). Tämän tutkimuksen ensimmäisellä tasolla päälliköt kuvaavat haastatteluissa omia kokemuksiaan ja niihin liittyvää ymmärrystä ja toisella tasolla pyrin tutkijana refleктоimaan ja käsitteellistämään ensimmäisen tason merkityksiä. Tutkijana en aloita tulkintaa tyhjästä vaan tutkittavien merkityksimaailma on minulle entuudestaan jollain tavoin tuttu, sillä elämme samassa yhteisössä. Jonkinlainen esituttuus onkin merkitysten ymmärtämisen edellytys. Tässä tutkimuksessa pyritäänkin tavallaan tekemään jo tunnettua tiedetyksi. (Laine 2001, 30–31)

”Tutkimus alkaa spontaanin ymmärryksen kyseenalaistamisella” (Laine 2001, 32). Tutkimukselliselle tasolle pääsyssä auttaa kriittinen asenne. Tutkijana kuitenkin tiedostan tutkimuskohdetta eli pedagogista johtamista selittävät teoreettiset mallit aiemmista tutkimuksista. Nämä ovat oman arkikokemukseni lisäksi selkeimpiä kohteen ennalta määrittäjiä. Hermeneuttinen kehä kuvaa hyvin tämän tutkimuksen tapaa ymmärtää. Tieto syntyy kehämäisessä liikkeessä aineiston ja oman tulkinnan välillä. Tässä vuoropuhelussa ymmärrykseni tulisi jatkuvasti korjautua ja syventyä. Kehäliikkeen tarkoituksena on löytää todennäköisin ja uskottavin tulkinta siitä mitä tutkittavat päälliköt ovat tarkoittaneet. (Laine 2001, 32–35) ”Tutkimus on onnistunut, jos se auttaa meitä näkemään ilmiön aikaisempaa selkeämmin ja monipuolisemmin, jos ymmärrämme asiaa nyt paremmin kuin tutkimuksen alussa” (Laine 2001, 42)

4.3. Tapaustutkimus lähestymistapana

Ymmärrän tapaustutkimuksen lähestymistapana tähän tutkimukseen. Yin (1994, 1–3) määrittelee tapaustutkimuksen empiirisenä tutkimuksena, joka keskittyy tähänhetkiseen ilmiöön luonnollisessa ympäristössään. Siinä on mahdollista saada kokonaisvaltainen ja syvälinen ymmärrys tutkittavasta aiheesta. Kananen (2013, 54) mukaan tutkimuksen kohteena on yleensä yksi tapaus, josta halutaan saada syvälinen ymmärrys. Tapauksen valinnassa puhutaan harkinnanvaraisesta otannasta (Kananen 2013, 28). Perustelen tämän tutkimuksen tapauksen valintaa tarkemmin seuraavassa alaluvussa (4.4.).

Creswell (2007) pitää tapaustutkimusta laadullisen tutkimuksen alalajina (ks. Kananen 2013, 30). Tapaustutkimuksessa aineistoa kerätään yleensä käyttäen monia tiedonkeruumenetelmiä rikkaan kuvauksen saamiseksi ilmiöstä (Kananen 2013, 31). Tässä tutkimuksessa tiedonkeruumenetelmiksi ymmärrän myöhemmin (alaluku 4.5.) esiteltävän teemahaastattelun ja kirjalliset lähteet. Suomalaisessa kirjallisuudessa teemahaastattelua pidetään usein laadullisen tutkimuksen muotona, mutta tässä tutkimuksessa se ymmärretään Creswellin (2007) tapaan puhtaaksi tiedonkeruumenetelmäksi (ks. Kananen 2013, 30–3). Teemahaastattelua käytetäänkin lähes aina tapaustutkimuksen tiedonkeruumuotona ilmiön ymmärtämiseksi (Kananen 2013, 58).

Tapaustutkimus vastaa yleensä kysymyksiin miten ja miksi (Yin 1994, 9). Tässä tutkimuksessa miten-kysymykset liittyvät tutkimustehtävääni ja sen ratkaiseviin alakysymyksiin. Tutkimustehtävän tarkoitus on ymmärtää syvällisesti todellisen elämän ilmiötä. Tapaus on rajattu yhden varuskunnan perusyksiköiden koulutuksen pedagogisen johtamisen ilmiön ymmärtämiseen. Tässä pyritään rikkaaseen kuvaukseen, eikä tavoitteena ole yleistäminen.

Valitsin tutkimukseni lähestymistavaksi tapaustutkimuksen, koska miten-kysymys liittyy olennaisesti tutkimustehtävääni, tutkijana en pysty kontrolloimaan tutkittavaa tapausta, tutkimuskohde on ajankohtainen todellisen elämän ilmiö ja tutkittavasta aiheesta ei ole tehty empiiristä tutkimusta tässä kontekstissa (Yin 1994, 1–3). Edellä esittämäni seikat kuvaavat osuvasti tutkimusstrategiaani, näin ollen tutkimuksessani on kyse tapaustutkimuksesta.

4.4. Tutkimuksen kohderyhmän kuvailu

Laadullisessa tutkimuksessa tavoitteena on ymmärtää tutkimuskohdetta. Aineistosta ei tehdä päätelmiä yleistettävyyttä ajatellen. Kuitenkin tutkimalla yksittäistä tapausta tarkasti, saadaan selville mikä ilmiössä on merkittävää ja mikä toistuu usein tarkasteltaessa ilmiötä yleisemmällä tasolla. (Hirsjärvi ym. 2007, 176–177)

Valitsin tutkimuksen tapaukseksi oman palveluspaikkani, Porin prikaatin. Vuoden 2015 alussa Tykistöprikaati liittyi osaksi Porin prikaatia puolustusvoimauudistuksen myötä. Varusmieskoulutus tapahtuu Porin prikaatissa nykyisin Niinialon ja Säskylän varuskunnissa. (puolustusvoimat.fi) Valitsin tutkimukseen osallistujiksi perusyksiköiden päälliköt Säskylän varuskunnasta, koska uskon, että pystyn näin parhaiten hyödyntämään perusyksiköiden päälliköiden kokemuksia koulutuksen johtamisesta tulevaisuudessa työtehtävissäni perusyksikössä. Kahdeksasta perusyksikön päälliköstä sain haastateltavaksi seitsemän. Yhden päällikön jouduin rajaamaan ulos kohderyhmästä aikataulullisista syistä johtuen. Tässä tutkimuksessa voidaan puhua harkinnanvaraisesta näytteestä, koska pyrin ymmärtämään tutkimukseen valittua tapahtumaa ja ilmiötä syvällisemmin ja saamaan uusia teoreettisia näkökulmia tilastollisten yleistyksien sijaan (Hirsjärvi & Hurme 2000, 58–59). Jo muutamaakin henkilöä haastatteleamalla voidaan saada merkittävää tietoa. Tapaustutkimusta tehtäessä jokainen yksilöön kohdistuva tiedonkeruu voi tuottaa suuren joukon havaintoja. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 59.) Valitsin perusyksikön päälliköt tutkittavaksi, koska uskon heillä olevan mahdollisimman laajasti kokemusta tutkimusaiheestani. Perusyksiköiden muun henkilöstön rajasin pois kohderyhmästä tutkimuksen tekemiseen käytössä olleen ajan rajallisuuden vuoksi.

Tutkittavat päälliköt olivat iältään 31–34-vuotiaita, he olivat valmistuneet upseerin virkaan vuosien 2005 ja 2008 välillä ja edustivat neljää eri aselajia. Kaikilla päälliköillä oli kokemusta koulutustehtävistä, osalla myös kriisinhallinta- ja esikuntatehtävistä. Kaikki päälliköt olivat myös toimineet varapäällikkönä ennen nykyistä tehtäväänsä. Päällikkönä työskentelystä tutkittavilla oli kokemusta kahdesta kuukaudesta kahteen ja puoleen vuoteen.

4.5. Teemahaastattelu aineistonkeruumenetelmänä

”Haastattelen ihmisiä, koska olen kiinnostunut toisten ihmisten tarinoista” (Seidman 1991, Hirsjärven & Hurmeen 2000, 34 mukaan). Valitsin tutkimuksen aineistonkeruumenetelmäksi haastattelun, koska halusin tutkia päälliköiden kokemuksia. Tutkimuksen empiirinen aineisto oli siis kerättävä heiltä itseltään. Kerätty tieto on subjektiivista, koska se perustuu tutkittavien kokemuksiin. Tutkittavasta asiasta, tässä tapauksessa koulutuksen pedagogisesta johtamisesta, halutaan saada syvällistä tietoa, jonka tutkimuksen osallistujat pystyvät perustelemaan (Hirsjärvi & Hurme 2000, 35).

Haastattelu on yksi aineistonkeruun perusmenetelmistä. Muita perusmenetelmiä ovat kysely, havainnointi ja dokumenttien käyttö. (Hirsjärvi ym. 2007, 186–187.) Haastattelun ainutlaatuisuudesta tiedonkeruumenetelmänä kertoo se, että siinä ollaan suorassa kielellisessä vuorovaikutuksessa tutkittavan kanssa (Hirsjärvi ym. 2007, 199). Haastattelun etuina voidaan pitää muun muassa sitä, että haastateltavalla on mahdollisuus tuoda esille itseään koskevia asioita mahdollisimman vapaasti. Haastattelussa on myös mahdollista selventää vastauksia ja syventää saatavaa tietoa, esimerkiksi pyytämällä perusteluja esitetyille mielipiteille lisäkysymyksillä. Valitsin haastattelun aineistonkeruumenetelmäksi myös siitä syystä, että uskoin sen tavoitettavan eniten henkilöitä. Haastattelussa kieltäytymisprosentti on yleensä pienempi kuin esimerkiksi lomaketutkimuksessa. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 36) Haastattelun ongelmina voidaan pitää muun muassa sitä, että se vie aikaa. Etenkin haastatteluaineiston litterointi eli purkaminen on hidasta työtä. Haastattelun myös katsotaan sisältävän niin haastattelijasta kuin haastateltavastakin johtuvia virhelähteitä. Luotettavuutta saattaa heikentää esimerkiksi haastateltavan taipumus antaa sosiaalisesti suotavia vastauksia. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 35)

Haastattelu on eräänlaista keskustelua. Eron tavallisesta keskustelusta tekee se, että haastattelu on haastattelijan alulle panema ja ohjaama. Haastattelu on myös ennalta suunniteltu. Haastattelussa haastattelijatuntee oman roolinsa, mutta haastateltava oppii sen haastattelun kuluessa. Haastateltava voi myös luottaa annettujen tietojen luottamukselliseen käsittelyyn. Kun haastattelu tehdään tutkimustarkoituksessa, se on ymmärrettävä systemaattisena tiedonkeruun muotona. Hirsjärvi ja Hurme (2000, 42–48) käyttävät tästä nimitystä tutkimushaastattelu. Tutkimushaastattelut voidaan jakaa kolmeen ryhmään: strukturoituihin, puolistrukturoituihin ja strukturoimattomiin haastatteluihin.

Strukturoidussa haastattelussa tai lomakehaastattelussa kysymysten muotoilu ja järjestys on kaikille sama. Myös vastausvaihtoehdot ovat valmiit. Toisessa ääripäässä on strukturoimaton haastattelu tai avoin haastattelu, joka on haastattelulajeista lähinnä tavallista keskustelua. Haastattelija selvittää haastateltavan ajatuksia ja käsityksiä sen mukaan kuin ne tulevat vastaan keskustelun kuluessa. Myös aihe voi muuttua keskustelun kuluessa. Usein puhutaan myös syvähaastattelusta. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 43–46)

Edellä mainittujen haastattelulajien välimuotona on puolistrukturoitu haastattelu, josta Hirsjärvi ja Hurme (2000, 47–48) käyttävät nimitystä teemahaastattelu. Teemahaastattelussa olennaisinta on se, että tarkkojen kysymysten sijaan haastattelu etenee tiettyjen keskeisten teemojen avulla. Tämä tuo paremmin tutkittavien äänen kuuluviin, koska se vapauttaa haastattelijan tutkijan näkökulmasta. Teemat ovat kaikille samat, siksi teemahaastattelu on puolistrukturoitu menetelmä. Se on kuitenkin lähempänä strukturoimatonta kuin strukturoitua haastattelua. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 47–48; Hirsjärvi ym. 2007, 199–205; Eskola & Suoranta 1998, 86–87) Teemahaastattelua käytetään kun halutaan tietää mitä joku ajattelee jostakin asiasta. Kyseessä on tavallaan keskustelu, joka tapahtuu tutkijan aloitteesta ja tutkijan ehdoilla. Tutkija pyrkii saamaan selville vuorovaikutuksen keinoin haastateltavalta häntä kiinnostavat asiat, jotka kuuluvat tutkimuksen aihepiiriin. Viime vuosina perinteisestä kysymys-vastaus-haastattelutilanteesta on siirrytty enemmän keskustelutyyppeihin haastatteluihin. (Eskola & Vastamäki 2010, 26)

Valitsin haastattelumenetelmäksi teemahaastattelun, koska halusin saada perusyksiköiden päälliköiden äänen kuuluviin. Syvähaastattelu ei soveltunut tutkimukseeni, koska se edellyttää yleensä useampia haastattelukertoja ja tämän lisäksi perusteellista koulutusta sen tekemiseen (Hirsjärvi ym. 2007, 205). Minulla ei ollut tähän tarvittavaa aikaa käytössäni. Lomakehaastattelu on helppo toteuttaa, mutta siinä suurin ongelma on haastattelulomakkeen ja kysymysten muotoilu. Haittana on myös se, että valitut käsitteet ja vaihtoehdot saattavat kertoa enemmän tutkijan kuin haastateltavien mielipiteistä ja käsityksistä. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 44–45.) Näistä syistä johtuen teemahaastattelu oli tarkoituksenmukaisin haastattelumenetelmä tähän tutkimukseen.

Aloitin aineiston keruun sopimalla haastatteluajankohdat puhelimitse haastateltavien kanssa. Yhden haastateltavan kanssa en onnistunut yhteen sovittamaan aikatauluja, joten rajasin hänet kohderyhmän ulkopuolelle. Sovin kaikki haastattelut toteutettavaksi 26.–27.1.2015 välille. Tämän jälkeen aloitin teemahaastattelurungon (Liite 3) laatimisen, jonka rakensin kolmen

aihealueen ympärille: 1) päällikön rooli koulutuksen johtajana, 2) koulutuksen johtaminen perusyksikössä ja 3) koulutuksen johtamisen haasteet ja kehittämistarpeet. Nämä olivat teemat, joiden ympärille varsinaiset haastattelukysymykset kohdistuivat. Haastattelutilanteessa teemat ja kysymykset toimivat haastattelijan muistilistana. Teemahaastattelussa myös tutkittava voi toimia kysymysten tarkentajana. Teema-alueiden tulisi olla niin väljiä, että tutkittavan ilmiön rikkaus paljastuu mahdollisimman hyvin. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 66–67) Lähtien haastatteluajankohtien sopimisen jälkeen tutkittaville saatekirjeen (Liite 2), jossa kerroin vielä tutkimuksen aiheesta, haastattelun toteuttamisesta, aihealueista ja luottamuksellisuudesta. Pyysin haastateltavia varaamaan noin tunnin aikaa haastattelun toteuttamiselle. Tutkittavat pystyivät valmistautumaan keskusteluun aihealueista, mutta eivät pystyneet miettimään valmiita vastauksia, koska eivät tieneet kysymysten tarkkaa muotoa (Hirsjärvi & Hurme 2000, 66–67).

Hirsjärvi ja Hurme (2000, 72–73) suosittelevat tekemään esihaastatteluja useassa vaiheessa ennen varsinaisia haastatteluja. Tarkoituksena on testata haastattelurunkoa, aihepiirien järjestystä, kysymysten muotoa ja haastattelun kestoa. Vasta tämän jälkeen voidaan laatia varsinainen haastattelurunko. Toteutin esihaastattelut kahdessa vaiheessa eräällä ystävälläni. Molempien esihaastatteluiden jälkeen tarkensin teemahaastattelurunkoa. Sain myös käsityksen haastattelun kestosta.

Kuten edellä jo todettiin, haastattelumenetelmiä on erilaisia, mutta on myös monia tapoja toteuttaa haastattelu käytännössä. Päädyin toteuttamaan haastattelut yksilöhaastatteluina päälliköiden toimistoissa suljetun oven takana. Valitsin yksilöhaastatteluun, koska olin kiinnostunut nimenomaan haastateltavien henkilökohtaisista kokemuksista. Yksilöhaastattelu onkin tavallisen tapa toteuttaa haastattelu. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 61) Haastattelupaikat osoittautuivat oikein valituksi, sillä toimistot olivat rauhallisia paikkoja toteuttaa haastattelu, eikä häiriöitä paria keskeytystä lukuun ottamatta ollut. Keskeytykset eivät haitanneet kokonaisuutta. Käytin haastatteluiden tallentamiseen nauhuria, mahdollisimman laadukkaan äänenlaadun varmistamiseksi. Tallentamisella saadaan haastattelu sujumaan nopeasti ja ilman katkoja. Keskustelusta tulee myös vapautuneempaa, kun haastattelijan ei tarvitse tehdä muistiinpanoja. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 92) Haastattelun alussa kysyin tutkittavilta lupaa nauhoittaa haastattelu. Kaikki suhtautuivat nauhoittamiseen myönteisesti. En huomannut, että haastateltavat olisivat jännittäneet nauhurin olemassaoloa. Etenkin haastattelutilanteen alussa vapaampi keskustelu kahvinjuonnin lomassa vapautti mielestäni haastatteluilmapiiriä. Haastatteluiden ajallinen kesto vaihteli 35 ja 70 minuutin välillä. Käytin haastattelurungon teemoja ja kysymyksiä

muistilistana varmistaakseni kaikkien aihealueiden perusteellisen läpikäynnin. Teemahaastattelussa tarvitaan joustavuutta. Keskustelun suuntautuessa uuteen aihealueeseen, en seurannut orjallisesti haastattelurungon järjestystä vaan palasin aiheeseen tarvittaessa myöhemmin. Joustavuuden periaatetta käytin myös kysymysten muotoilussa. Tarvittaessa tein haastateltaville lisäkysymyksiä tai pyysin tarkentamaan vastauksia. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 103–104)

4.6. Teoriaohjaavan sisällönanalyysin toteuttaminen

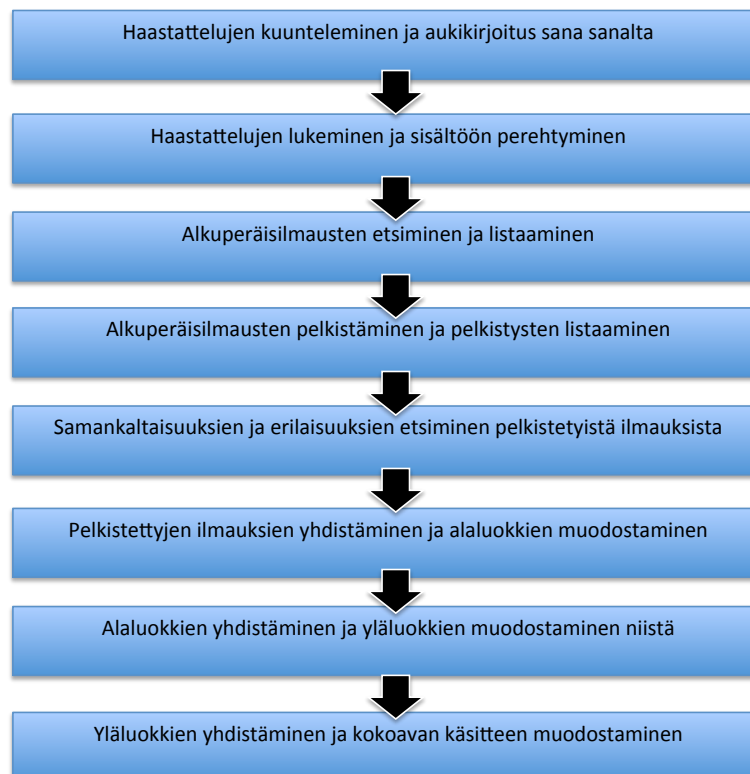
Laadullisen tutkimuksen analyysimenetelmiä on erilaisia, mutta useimmat perustuvat jollain tavalla sisällönanalyysin, silloin kun sillä tarkoitetaan esimerkiksi kuultujen tai kirjoitettujen sisältöjen analyysia väljänä teoreettisena kehyksenä (Tuomi & Sarajärvi 2003, 93). Sisällönanalyysi on perusanalyysimenetelmä, jota voidaan käyttää kaikissa laadullisen tutkimuksen perinteissä riippumatta siitä miten aineisto on kerätty (Flick 2002, 190).

Laadullinen sisällönanalyysi voidaan toteuttaa joko aineistolähtöisesti, teoriaohjaavasti tai teorialähtöisesti. Aineistolähtöisessä analyysissa aikaisemmat havainnot, tiedot tai teoria eivät vaikuta analyysin toteutukseen tai lopputulokseen. Tutkimusaineistosta pyritään luomaan teoreettinen kokonaisuus. Aineistolähtöisyys liittyy yleensä fenomenologis-hermeneuttiseen perinteeseen. Aineistolähtöisessä menetelmässä on kuitenkin ongelmana havaintojen objektiivisuus. Kyse on siitä voiko tutkija vaikuttaa siihen, että analyysi tapahtuu tutkittavien ehdoilla eikä tutkijan omien ennakkoluulojen varassa. (Tuomi & Sarajärvi 2003, 97–98) Aineistolähtöisen analyysin ongelmia voidaan yrittää ratkoa teoriasidonnaisella, toisin sanoen teoriaohjaavalla analyysilla. Tässä analyysimenetelmässä on teoreettisia kytkentöjä, mutta ne eivät pohjaudu suoraan mihinkään teoriaan. Aikaisempi tieto ohjaa ja toimii apuna analyysin tekemisessä, mutta se ei ole teoriaa testaava vaan ennemminkin uusia ajatuksia herättävä. (Tuomi & Sarajärvi 2003, 98–99)

Valitsin käytettäväksi analyysimenetelmäksi teoriaohjaavan menetelmän, koska pedagogisesta johtamisesta ei ole olemassa yksiselitteistä teoriaa. Olen esitellyt erilaisia määritelmiä pedagogiselle johtamiselle ja muodostanut niistä oman käsitykseni. Tämän jälkeen olen määritellyt miten tässä tutkimuksessa ymmärretään koulutuksen pedagoginen johtaminen. Määrittelemäni koulutuksen pedagogisen johtamisen käsite on ohjannut ja auttanut analyysia, mutta tarkoituksena ei ole ollut testata tähän tutkimukseen luotua teoriaa vaan lisätä ymmärrystä pedagogisesta johtamisesta perusyksikössä ja tuottaa tietoa sen toteutumisesta ja kehittämistarpeista. Teemahaastattelurungossa ja analyysin ala- ja yläluokkien käsitteissä tukeuduin

tutkimuksen teoriaosuuden käsitteisiin. Lisäksi osa ala- ja yläluokkien käsitteistä nousi tutkimusaineistosta. Tutkimukseni tieteenfilosofiset taustaoletukset ovat fenomenologis-hermeneuttiset (alaluku 2.3). Tästä syystä ja edellä esitellyistä perusteluista sekä aineistolähtöisen analyysin ongelmista johtuen on perusteltua käyttää teoriaohjaavaa analyysia analyysimenetelmänä. Näin ollen myöskään teorialähtöistä analyysia ei ollut mahdollista toteuttaa tässä tutkimuksessa, koska siinä aineiston analyysia ohjaa valmis, aikaisemman tiedon perusteella luotu kehys (Tuomi & Sarajärvi 2003, 99).

Käyttämäni teoriaohjaava analyysimenetelmä pohjautuu Tuomen ja Sarajärven (2003) esittämään yhdysvaltalaiseen perinteeseen perustuvaan sisällönanalyysiin. Vaikka tässä perinteessä ei tunneta teoriaohjaavaa menetelmää, se etenee periaatteessa aineiston ehdoilla kuten aineistolähtöisessä analyysissa. Ero tulee abstrahointivaiheessa, kun empiirinen aineisto liitetään teoreettisiin käsitteisiin. (Tuomi & Sarajärvi 2003, 116) Alla on esitetty tässä tutkimuksessa toteutetun teoriaohjaavan sisällönanalyysin vaiheet Tuomea ja Sarajärveä (2003) mukailleen.



KUVA 3: ANALYYSIN ETENEMINEN

Aloitin aineiston käsittelyn kuuntelemalla haastattelut läpi ja kirjoittamalla haastattelut auki tekstiksi sana sanalta puhutun kielen mukaisesti. Litteroinnissa säilytin henkilöiden anonymiteetin muokkaamalla muutamassa kohdassa tiettyjä sanoja siten, ettei perusyksikköä ja haastateltavaa voida yksilöidä. En missään vaiheessa muuttanut ilmauksien alkuperäistä sanomaa. Teemahaastatteluiden avulla kerättyä aineistoa kertyi paljon, vaikka haastateltavia oli vain seitsemän. Yhteensä aineistoa kertyi 55 sivua Verdana fontilla kirjoitettuna, koon ollessa 8 ja rivivälin 1. Aineiston runsaus tekeekin purkamis- ja analyysivaiheen mielenkiintoiseksi, mutta samalla ongelmalliseksi ja työlääksi (Hirsjärvi & Hurme 2000, 135). Tämän jälkeen luin ja kuuntelin haastatteluja useaan kertaan ja samalla tulin hyvin perehtyneeksi niiden sisältöön.

Varsinaisen analyysin tekemisen aloitin redusoimalla eli pelkistämällä aineistoa. Pelkistämässä karsitaan aineistosta tutkimuksen kannalta epäolennainen pois. (Tuomi & Sarajärvi 2003, 111.) Etsin aineistosta 343 tutkimuskysymysten kannalta olennaista alkuperäisilmausta Exel-taulukkoon ja pelkistin ne. Tässä vaiheessa pääsin entistä syvemmälle aineistoon. Alla on esimerkki pelkistyksestä, jossa kursivoitu on alkuperäisilmaus.

”Ni se on ehkä, pakottanu tai ehkä ajanu siihen tilanteeseen et päällikkö ei olekaan enää se joka tietää kaikesta kaiken ja osaa kaikesta kaiken yksikössä olevan vaan ehkä itte on ainaki kokenu sen et pitäny ehkä muokata hieman sitä omaa johtamistoimintaansa on se että mun tehtävä on hankkia alaisille niitä ammattitaitoja, luottaa heidän ammattitaitoonsa ja ohjata sitä enemmän sitä heidän ammattitaidon käyttöä kuin se että minä pystysin sitten sillä tavoin, pääkouluttajamielessä sillä tavoin olemaan.” (Pääl 5)

Pelkistetty ilmaus: Päällikkö ei osaa kaikkea vaan ohjaa alaisten osaamista.

Redusoinnin jälkeen listasin pelkistykset ja aloin etsimään niistä samankaltaisuuksia ja eroavaisuuksia. Tätä vaihetta kutsutaan klusteroinniksi eli ryhmittelyksi. Samaa asiaa tarkoittavia käsitteitä ryhmitellään ja yhdistellään alaluokiksi ja nimetään luokan sisältöä kuvaavalla käsitteellä. (Tuomi & Sarajärvi 2003, 112–113) Aloitin luokittelemalla aineiston tutkimuskysymysten ja teemahaastattelun teemojen mukaan. Tämän jälkeen luin pelkistettyjä ilmauksia läpi alkuperäisilmausten kanssa rinnakkain ja aloin muodostamaan alaluokkia. Aineiston klusteroinnin rinnalla voidaan tehdä abstrahointia eli käsitteellistämistä, jossa erotetaan tutkimuksen kannalta olennainen tieto. Valikoidun tiedon perusteella muodostetaan teoreettisia käsitteitä ja alaluokista yläluokkia. Tässä vaiheessa osa pelkistyksistä abstrahoitui muodostettuun teoriaan pohjautuen ja osa nousi aineistosta uusiksi käsitteiksi, joten tämä vahvisti analyysini olevan teoriaohjaava. Abstrahointia jatkamalla saadaan muodostettua pääluokkia ja lopuksi yhdistävä luokka (Tuomi & Sarajärvi 2003, 112–115). Alaluokkia muodostui lopulta 48, jois-

ta käsitteellistin 18 yläluokkaa. Yläluokat jakautuivat kolmeen pääluokkaan, joista syntyi yhdistävä luokka. Alla on esimerkki klusterointi- ja abstrahointivaiheesta.

Pelkistetty ilmaus: Päällikkö ei osaa kaikkea vaan ohjaa alaisten osaamista.

Alaluokka: Osaamisen erikoistuminen.

Yläluokka: Päällikkö pääkouluttajana.

Tarkempi sisällönanalyysin tuloskaavio on esitetty liitteessä 1. Teorialähtöisessä sisällönanalyysissä perustuu tulkintaan ja päättelyyn. Vastaus tutkimustehtävään saadaan käsitteitä yhdistelemällä. Tutkimustuloksissa kuvataan luokittelujen pohjalta muodostetut käsitteet tai luokat ja niiden sisällöt. Asioiden merkityksiä pyritään ymmärtämään johtopäätöksiä tehtäessä. (Tuomi & Sarajärvi 2003, 115)

5. TUTKIMUSTULOKSET

Tässä luvussa esitän teemahaastattelusta saadut tulokset. Tutkimustehtävänä oli selvittää miten pedagoginen johtaminen ilmenee perusyksiköiden päälliköiden koulutuksen johtamisessa. Teemahaastattelulla selvitin, miten perusyksiköiden päälliköt kuvailevat rooliaan koulutuksen johtajana, miten päälliköt johtavat koulutusta ja millaisia haasteita koulutuksen johtamisessa on. Alakysymysten tulokset luokittelin kaikki omiin analyysikaavioihinsa (Liite 1). Esittelen tulokset sisällönanalyysissa muodostuneiden pää- ja yläluokkien kautta. Tulosten yhteydessä esitän suoria lainauksia päälliköiden kertomuksista. Näiden yhteydessä käytän päälliköiden lyhenteitä, esimerkiksi (*Pääl 1*). Tarkoituksena ei ole vertailu, vaan selkeyden parantaminen ja ristiriitaisuuksien välttäminen. Joitain lainauksia lyhensin, koska ne olivat turhan pitkiä ja sisälsivät epäolennaisia täyte- ja toistosanoja. Lyhennyksissä käytin hakasulkeita [...] kyseisissä kohdassa, josta tekstiä on jätetty pois.

5.1. Päällikön rooli perusyksikössä

Tuloksissa korostuu päälliköiden huoli siitä, ettei heillä riitä aika pääkouluttajan tehtävien tosiasialliseen hoitoon.

”... päällikön tehtävä on aina mun mielestä ratkasevassa osassa, ei siinä että kuin hyvin ne asiat koulutetaan, tai miten mä nyt sanosin... enemmänkin se et, se on sen koulutuskulttuurin luoja, tietyllä tavalla. Eli päällikön rooli on yhteensovittaa ne eri palaset. Ja luoda sitä kulttuuria. Ja osata hyödyntää niit resursseja mitä sillä on.” (Pääl 1)

”Perusta luodaan esimiesroolilla. Eli siinä kohtaa kun suunnitellaan resursseja niin pitää olla tolkuissaan mukana siinä, että saako riittävät resurssit, puhutaan pääsääntöisesti harjotusvuorokausista. Koska ne on helppoa laskea, niitä on helppoa toteuttaa. Jos niitä ei ole, niin tulee murhetta...” (Pääl 4)

”Nään ehkä sen sellasen että päällikkö on asioiden johtaja/henkilöstöjohtaja. Todellisuudessa se aika, mihin päällikön pitäisi ottaa kantaa, on sen koulutuksen suunnittelu ja sen valvonta, niin se on suhteellisen pieni, mitä omasta kokemuksestani tästä nyt näkee.” (Pääl 7)

Kaikki kolme päällikköä korostavat esimiesrooliaan, johon liittyy henkilöstöjohtaminen ja resurssien tarjoaminen. Päälliköt näkevät itsensä enemmänkin kokonaisuuden, kuin yksityiskohtien, suunnittelijoina. Päällikkö 1 kokee olevansa myös keskeisessä roolissa koulutuskulttuurin luomisessa.

”... täs kymmenen vuoden aikana mitä on kattonu niin tää on menny hyvinkin paljon enemmän siihen et päällikkö nyt vastaa siitä henkilökunnan, tavallaan käytön järjestelystä ja sitten se vastuu ehkä siit koulutuksesta on menny, koska on järjestelmät on teknistyny, tullu materiaalia ja muuta ja emmä enää pysty ottamaan sillä tavalla kantaa niihin yksittäisten kouluttajien se, emmä millään tavalla hallitse kaikkea mitä tääl yksikös tapahtuu.” (Pääl 2)

”Jos tää tulee kehittyyn yhtä paljon tää hallinnollisen työn tekeminen niin päällikkö muuttuu toimistosihteeriksi [...] Päällikkö ei ole enää oikeasti yksikkönsä pääkouluttaja vaan päällikkö hakkaa hallinnollist asiaa niin paljon et se aika menee siihen.” (Pääl 3)

”Ajallisesti haasteellinen tehtävä. Lähinnä varmaan sillä että... hallinnolliset tehtävät, kyl ajallisesti vie todella paljo aikaa ja uskoisin että, niin ku itsekin niin valtaosa päälliköistä haluaisivat enemmän olla ohjaamassa ja vastaamassa siitä koulutuksesta. Mutta sitten taas järjestelmän luomat sellaset, enemmän tai vähemmän kuitenkin pakolliset hallinnolliset tehtävät, joita on sisällytetty päällikölle ni on kuitenkin vaan tehtävä ja sit kyl se pääosin sitte on ainut paikka josta karsia ni on se, että päällikkö on ihan oikeasti ohjaamassa.” (Pääl 5)

Päällikkö 2 kokee pääkouluttajaroolinsa vähentyneen ja henkilöstöjohtamisen korostuneen osittain siitä syystä, että koulutukseen liittyvä osaaminen on erikoistunut viimeisen kymmenen vuoden aikana. Perusyksikkö on muuttunut enemmän asiantuntijaorganisaation suuntaan. Päälliköt 3 ja 5 näkevät syyksi myös hallinnollisiin töihin uppoavan ajan. Päällikkö 5:n mukaan valtaosa päälliköistä haluaisi ottaa enemmän koulutukseen kantaa, mutta hallinnollisten tehtävien määrä ei sitä mahdollista.

”Mutta en siis, minähän en tingi siitä, minun tekemiseni ei, hallinnon määrä ja näiden lopputuotteiden osalta, on sodan ajan joukon tuottaminen niin ei se, en salli itselleni sitä että tingin kummastakaan. Siitä tulee sit taas tämä sananlasku että, tai arvoitus että mikä on kyseessä kun kulkee vihreessä ja tekee harmaata ja näkee punasta. Se että laittaako ne, venytetyt tunnit niin laittaako ne tuntikorttiin vai, ottaako ne CDH:n piikkiin niin, asia erikseen.” (Pääl 6)

Päällikkö 6 ottaa esille myös aikaresurssin. Virka-aika ei käytännössä mahdollista päällikön tehtävien tunnollista hoitamista. Hän ei kuitenkaan anna itsensä tinkiä koulutuksen johtamisesta hallinnollisten töiden kustannuksella.

Tämän tutkimuksen tulokset päälliköiden roolin ja johtamistoiminnan osalta ovat vastaavia useiden aikaisempien tutkimusten kanssa (esim. Vuorio 1997; Halonen 2007; Suvanto 2011; Iivarinen 2013). Virka-aika ei mahdollista hallinnollisten töiden hoitamista ja koulutuksen johtamista toisesta tinkimättä. Yleensä päälliköt tinkivät koulutuksen johtamisesta, koska ylempi organisaatio kiinnittää enemmän huomiota hallinnollisten tehtävien hoitamiseen (vrt. Vuorio 1997, 41–42). Tilanne aiheuttaa sen, että päälliköt kokevat työnsä usein henkisesti kuormittavana (Halonen 2007, 77; Iivarinen 2013, 76). Osa myös tekee niin sanotusti harmaita tunteja velvollisuuden tunnosta.

5.2. Pedagogisen johtamisen toteutuminen koulutuksen johtamisessa

5.2.1. Suunnittelu ja johtaminen

Keskeistä koulutuksen johtamisessa on tehtävänjako ajallisesti. Päällikön ei ole järkevää yrittää johtaa niin sanottua pintatilannetta ja samanaikaisesti suunnitella koulutusta ja henkilökunnan käyttöä pidemmällä tähtäimellä. Päällikön tulee keskittyä kokonaisuuksien suunnitteluun ja luottaa alaisensa ammattitaitoon käytännön toteutuksessa. Itsenäinen päätöksenteko auttaa alaisia myös kasvamaan ja kehittymään (Their 1994, 89–93).

”Siitä pintatilanteesta pitää päästä irti, koska kukaan ihminen ei pysty siihen että ensin suunnittelee puolen vuoden päähän ja sitten katsoo seuraavaa kahta kuukautta, ja hyvin äkkiä pitäisinkin ottaa kantaa seuraavaan neljään tuntiin. Se ei, ajatus tai pää ei pysy siinä mukana mitenkään. Siinä on hädintuskin logiikkaa ja sitte se näkyy joukkueenjohtajan bisneksessä se. Niin sen takia on parempi että on selvää ajallisestikin se tehtävä et kuka vastaa mistäki.” (Pääl 6)

Päälliköt painottavat mahdollisimman ennakoivaa suunnittelua henkilökunnan käytön ja osaamisen kehittämisen suhteen. Toiminnan tulevaisuutta ennakoiva lähtökohtaisuus on tunnusomaista oppivalle organisaatiolle (OSTRA 2004–2017).

”Mun mielest on tärkeintä se että mun henkilökunta tietää esimerkiksi puol vuotta eteenpäin et miten heil on, käyttö suunniteltu, mihin harjoituksiin he lähtee, miten paljon heil on valmisteluaikaa tiettyyn harjoitukseen niin se on mun mielestä kaiken A ja O.” (Pääl 2)

”... mahdollisimman pitkällä tähtäimellä tehdään henkilöstön käytön suunnittelua jotta se luo alaisille sellasta kuitenkin suhtkoht varmaa tietä ja polkua osotusta et mitä pitkin he menee, on se sit eri kurssittamisten tai osaamisen hankinnan osalta tai johtamisvastuitten osalta...” (Pääl 5)

Päälliköt keskittyvät koulutuksen suunnittelussa kokonaisuuteen ja rakenteen suunnitteluun. Päällikkö voi luovuttaa käytännön toteuttamisvastuun alaiselle, kun suuntaa ohjaa yhteisesti sovittu visio ja tavoitteet. (Their 2000, 54–56; 1994, 89–93.)

”Tärkeimpiä koulutuksen johtamisessa on mun mielestä, se koulutuksen rakenteen suunnittelu. Se että se koulutuksen rakenne on oikeenlainen, oikeet asiat tulee oikeessa järjestyksessä, on olemassa harjoitukset mitkä sitä rakennetta tukee. Ja sitte tavallaan, mä ite käytän semmosta, teemaviikkotyypistä ajatteluu... mitä pitää olla mihin mennessä teemaviikkotyypisesti.” (Pääl 1)

”... esimerkkinä nyt vaikka viime syksynä e-kauden rakensin niin sanotusti kurssirakenteiseksi jossa määräsin eri koulutusaiheille kurssin johtajat joille annoin valmistautumistehtävät ja raamit, ikkunat, resurssit mitä haluan että koulutat.” (Pääl 5)

Päällikön pitää pystyä luottamaan alaistensa ammattitaitoon ja näin ollen hänen ei tarvitse olla itse jatkuvasti seuraamassa esimerkiksi koulutuksen järjestelyitä. Avoin luottamuksellinen ilmapiiri perusyksikössä luo myös pohjan ideoiden ja palautteen hyödyntämiselle. Tavoitteena on tukea henkilöstön motivaatiota ja työkykyä. (HESTRA 2005, 13.)

”Ja sitten kouluttajat mieltii taas sitten että näillä reunaehdoilla, ja totta kai mä kerään havainnot sieltä et onnistuiko tää, näin [...] mut sit ei ite siihen koulutusmenetelmiin tai muitten niin, kyl mä luotan noihin äijiin sen verran et ei mun siihen tarvi ottaa kantaa.” (Pääl 2)

Perusyksikön päällikön oppaan (1997, 14) mukaan päällikön tulisi pitää yksikön henkilökunnalle ja varusmiehille viikoittain käskynantoja ja puhutteluja. Koulutuksen pedagogisena johtajana päällikön olisi tärkeää tuoda esiin näkemyksensä sekä olla myös vaikuttamassa perusyksikön organisaatiokulttuuriin tuomalla esiin arvojaan ja asenteitaan (vrt. Ahonen 2001, 54). Käskynantojen ja puhtteluiden säännöllisyys ja toteutustapa vaihtelevat perusyksiköittäin päälliköstä riippuen.

”... me ollaan luovuttu varsinaisesta viikottaisesta yksikköpalaverist niin et meidän koko henkilöstö ois paikalla. Me pidettiin sitä aikamme ja me todettiin että siin on paljon semmosii asioita mitkä ei kuulu siihen koko kouluttajaporukalle ja ne tylsistyy vaan siihen et ne kuuntelee 1,5 tuntia johdon asioita siin keskenämme [...] me käydään joka viikko joukkueenjohtajien ja tän johtoportaan kanssa läpi ne asiat...” (Pääl 3)

” Viime vuonna esimerkiks oli kaks kertaa viikkoon vakiaaikoina. Sitten on koko yksikölle on heti maanantaiaamuna ensimmäisenä ollu päällikön puhuttelu. Sit aina lomille lähtöjen yhteydessä ni taas koko yksikölle.” (Pääl 5)

Koulutuksen, oppimisen ja osaamisen seuranta ja laadun varmistaminen painottuvat tulostenesittelyvaiheeseen (vrt. Their 1994, 89–93).

”Se on tarkoitus sillai että kun ne koulutuskokonaisuudet on aina pidetty, niin sen jälkeen on tarkoitus istuu se joukkueenjohtajat, kouluttajat, sitten se päällikköporras niin katotaan et hyvä, mitä tällä viikol on saatu tehty, onko tavoitteet täyttyne, jollon sitten taas tulevaisuudes pystyy miettimään et jos on aikaa jos-sain muussa välissä ottaa vielä, niin pystyy silloin kertaamaan että se joukko saatais siihen tavoitteisiin mitä me ollaan astettu sille joukolle.” (Pääl 7)

5.2.2. Visiot ja tavoitteet

Päällikkö 6 painottaa, että tavoitteeseen voi olla monia eri reittejä. Koulutuksen pedagogisena johtajana päällikön tulee pystyä konkretisoimaan kouluttajille tuotettavan sodan ajan joukon tavoiteltava taso. Visio ja tavoitteet antavat suunnan alaisten työlle sekä parantavat alaisten motivaatiota ja sitoutumista (Their 1994, 89–93).

”... lopputuotteen osaamisen tason kuvaaminen on äärimmäisen tärkeä. Ja minä en päällikkönä halua puuttua siihen että mitä siinä välillä tapahtuu. No, karrikoiden näin että en halua puuttua ellei nyt siellä mitään perustavaa laatua olevia virheitä tapahdu. Koska nyt se lopputuote ja ne tavoitteet mitkä jokaisella sodan ajan joukolla on, eli sodan ajan osaamisvaatimukset niin ne kun, kykenee kuvailemaan joukkueenjohtajalle niin se on sikäli sama että, mitä siinä välillä tapahtuu. Koska jokainen kouluttajahan kouluttaa sen oman persoonansa kautta ja, siihen samaan tavoitteeseen on monta eri reittiä. Se kuuluu siihen joukkueenjohtajan ammattitaitoon, että mitä reittiä käyttää ja minua kiinnostaa vaan se lopputuotteen saavuttaminen. Eli että kukaan ei kuole siinä välillä, tai pala loppuun tai, on muutenki palvelusturvallista. Eli se, lyhyesti niin tavoitteen asettelu ja sen kuvaileminen on äärimmäisen tärkeä.” (Pääl 6)

Päällikkö 1 on luonut yksikkönsä avoimen oppimista edistävän ilmapiirin, joka mahdollistaa viestinnän kokemusten ja näkemysten jakamiselle paitsi päällikön ja kouluttajan kesken myös koko työyhteisön sisällä (vrt. Esimies- ja vuorovaikutusvalmennuskansio).

”Ni on tavallaan, me pyritään siihen että aina on täältä tulee se tavallaan se tavoitteiden asettelu, ja se... että käydään yhdessä ennen kun alotetaan se tapa et mitä me halutaan siltä, ei pelkästään ranskalaisia viivoja tai mitenkä vaan, et keskustellaan se koulutus et mihin sillä tähdätään ja mikä on se tyyli ja tapa, mihin sitä halutaan viedä. Ja sit ku se on päättyny ni sen jälkeen sitte, se osakokonaisuudesta vastaava henkilö, ikään ku raportoi. Ei pelkästään meille, vaan koko sille työyhteisölle siitä, että mitä tehtiin millain meni.” (Pääl 1)

Päätavoitteet päällikkö on jakanut osatavoitteiksi vuosi-, saapumiserä- ja koulutuskausitasoille, joita on helpompi mitata ja jotka helpottavat koulutuksen, oppimisen ja osaamisen kehittymisen seuraamista. (vrt. Their 1994, 89–93)

”Et itte olen henkilökunnalle aina asettanu aina koko vuoden tavoitteen ja sitten oon sen pilkkonu saapumiserämittasiks tavoiteks, ja sen oon sitten vielä koulutuskausien vaihtuessa oon henkilökunnalle pitäny vielä koulutuskauden mitataseks. Toki sit jokaiselle on omat henkilökohtaset tavoitteet normaalin kehityskeskustelun yhteydessä mutta nää on mitä on yksikkötasolla täällä tavoin pilkkonu.” (Pääl 5)

5.2.3. Sitouttaminen

Tavoitteista yhdessä sopiminen parantaa myös työn mielekkyyttä kun alaiset pääsevät itse vaikuttamaan työnsä sisältöön. Tätä kautta myös sitoutuminen yhteisiin tavoitteisiin kasvaa. (OSTRA 2004–2017; HESTRA 2005, 13.) Näin myös perusyksikön päätehtävä toteutuu ja tuotettavan sodan ajan joukon suorituskyky paranee (vrt. Huuhka 2010, 144–145).

”... mä olen aina vierastanu sitä ajatusta että, täällä yläkerrassa asuu se parempi tieto asioista vaan se että, nimenomaan se, yhdessä tekemisen ja suunnittelun kautta jollonka kaikki tuntee että on... pystyy vaikuttamaan siihen asiaan omalla, omilla mielipiteillä, kokemuksella, ammattitaidolla. Niin silloin se sitouttamisen kautta tulee taas myöskin uusia näkökulmia. Ja silloin se lopputuote on parempi.” (Pääl 1)

”... että pystyy oikeesti vaikuttamaan siihen omaan työntekoonsa ja se varmaan sitouttaa eniten ja varmaan samalla tavoin päällikkötasollakin. Kun päällikkö huijataan tuntemaan että hän pystyy vaikuttamaan omaan työhönsä ni hän varmaan siihen sitoutuu sitte paremmin ku se että mitä tiukemmat ohjokset pidetään kiinni.” (Pääl 5)

Päällikkö 5 nostaa esille myös varusmiesjohtajien sitouttamisen merkityksen. Yhteisiin tavoitteisiin sitoutuneet johtajat kantavat myös joukon pitkälle.

”... jos varusmiesten osalta puhutaan niin itte oon pyrkiny paljon näkemään aikaa ja vaivaa ni varusmiesjohtajien sitouttamiseen siihen hommaan. Toki, koko yksikön ja kaikkien varusmiestenki yhteisesti mut tietysti fakta on se että kun johonkin pakko joutuu painopiste luomaan ni oon valinnu se et jos mä johtajat pystyn hyvin sitouttamaan hommaansa ni se kantaa sen joukon pitkälle.” (Pääl 5)

5.2.4. Jaettu johtajuus

Päälliköt käyttävät alaisten ammattitaitoa ja näkemyksiä hyväkseen esimerkiksi koulutuksen suunnittelussa. Erityisen keskeisessä asemassa perusyksikössä on tehtävänjako päällikön, varapäällikön, koulutusupseerin sekä linjan- ja joukkueenjohtajien kesken. Tehtävien jakamiseen vaikuttavat myös ihmisten vahvuudet.

”Äärimmäisen keskeistähän on se tehtävänjako, yksikön päällikkö -, varapäällikkö-, koulutusupseeri-, linjanjohtaja- ja sitte joukkueenjohtaja-akselilla. Kyllä sinällään se menee väärin jos yksikön päällikön pitää jatkuvasti, puuttua siihen päivittäiseen koulutukseen. Koska, toki linjoja siinä vedetään mutta se että yksikön päällikkö tykittää, tai koko ajan pää on siinä että no pitää johtaa, tai antaa tulikomentoja seuraavasta neljästä tunnista tai seuraavasta päivästä, niin siinä ollaan jo kuukausia myöhässä [...] Jokainen päällikkö joutuu sitä omaa peliä pelaamaan että pitääkö itse ottaa enemmän kantaa seuraavaan kahteen kuukauteen, antaa varapäällikön katsoa isolla kiikarilla seuraavaa vuotta vai miten sitä jaottelee. Se menee sitten ihmisten vahvuuksien mukaan.” (Pääl 6)

”... ainakin meillä Porin prikaatissa niin tuntuu et kaikki päälliköt on hyvinkin kuormitettu ja muuta ja sit et se tietenkin vaikuttaa hyvin paljon että millainen se varapäällikkö et miten niit tehtävii saadaan jaettua...” (Pääl 2)

Parhaimmillaan jaettu johtajuus ilmenee perusyksikössä päivittäin. ”Hierarkkisessa sotilasorganisaatiossa jaetulla johtajuudella on turvallinen kasvualusta. Alaisilla on vapaus ja uskallus laatia erilaisia vaihtoehtoja, vastuussa olevalta johtajalta edellytetään rohkeutta tehdä päätöksiä.” (Tuominen 2015)

5.2.5. Resurssien johtaminen

Koulutuksen pedagogisena johtajana päällikkö on myös resurssien tarjoaja. Työyhteisön aikaansaannosten hyvyys tai huonous riippuu siitä, kuinka hyvin hän pystyy tukemaan alaisten sa työtä. (vrt. Suvanto 2011, 35)

” Mä ehkä nään sen että hommaa ne resurssit sillai että sitten taas sitä pystyy lähtee viemään ne, ketkä suunnittelee sen yksityiskohtasen suunnittelun. Niil on resurssit tehdä se, toimenpiteet että ne pystyy kouluttaa kalustollisesti, materiaalisesti, ja sitten niil on se ammattitaito että ne kykenee sen kouluttaa mitä vaatimuksia me ollaan asetettu.” (Pääl 7)

”Toinen joka ehkä voi olla tietyllä tapaa keino päästä niihin tavoitteisiin ni on sitte resurssien oikea tarkoituksenmukainen käyttö eli sen sun oman henkilöstön, käytön suunnittelu siten et sä pystyt antamaan selkeät tehtävät et mitä haluat kuinka ne kouluttaa, mitä haluat että ne kouluttaa, annat niille resurssit ajankäyttöön suunnitteluun...” (Pääl 5)

5.2.6. Osaaminen

Perusyksikön koulutustehtävät ovat muuttuneet enemmän asiantuntijatehtäviksi. Osaaminen on erikoistunut ja kouluttajilta vaaditaan useita erilaisia oikeuksia ja lisenssejä tiettyjen järjestelmien kouluttamiseen. Perusyksikkö voidaan nähdä jossain määrin asiantuntijaorganisaationa, näin ollen myös ristiin osaaminen on haastavampaa.

”Mä väitän et mä en osaa yksittäisiä asioita tässä yksikössä, mitään parhaiten. Vaan kyl ne on ne tietyt kouluttajat mitkä on profiloitunu johonki... sieltä se löytyy, ja sun vaan niin ku mä jo aikasemmin sanoin niin ne harvoin on ristiin sopivia.” (Pääl 1)

”... niitä osaamisvaatimuksia ja muita niin on niin paljon tulee koko ajan lisää jolla varmasti päästään toki että sitä se osaaminen on syvempää ja sillä tavoin varmaan päästään parempiin sodan ajan joukkoihin ja näin pois päin. Mut sillä tavoin niin se ristiin osaaminen myös kouluttajien kesken ni on, haastavampaa.” (Pääl 5)

Osaamisen erikoistumisen myötä päällikkö ei enää pysty hallitsemaan kaikkia teknisiä yksityiskohtia, mutta hänen pitää tuntea tuotettavan sodan ajan joukon suorituskykyvaatimukset ja tavoiteltava taso. Päällikön tulee pystyä konkretisoimaan nämä kouluttajille. Päällikkö on perusyksikössä taktiikan erityisosaja. (vrt. OSTRA 2004–2017; Halonen 2007, 22–23; Their 2000, 54–56)

”Esimerkiks meil on kaiken maailman uusia järjestelmiä ja muuta ja emmä niistä muuta ku tiiän minkä näköinen se laatikko on. Mut sit taas jos puhutaan isolla mittapuulla niin, kyl se komppanian taktiikka, ne isot linjat, kaikki, pitää hallita.” (Pääl 2)

”Et ehkä, uskon kuitenkin että silti ollaan menossa enemmän siihen suuntaan mistä äsken sanoin et päälliköllä on ehkä isommassa mittakuvassa se osaaminen ja tieto vaikka siitä sodan ajan joukon suorituskyvystä ja tavoitteista ja, missä sen pitää osata toimia ja näin pois päin ja sitä myötä sit hänen tehtävä on pilkkoa ja ohjata sitä alaspäin.” (Pääl 5)

5.2.7. Osaamisen johtaminen

Osaamisen erikoistuminen on ravistellut päällikkö 5:n niin sanottua sankarijohtajan myyttiä, jossa yksi johtaja tietää ja osaa kaiken sekä tekee näin ollen parhaat päätökset (vrt. Tuominen 2015). Hän kokee pääkouluttajatehtävän muuttuneen enemmän koulutuksen pedagogisen johtamisen suuntaan, jossa hän päällikkönä kehittää ja johtaa alaistensa ammattitaitoa.

”... päällikkö ei olekaan enää se joka tietää kaikesta kaiken ja osaa kaikesta kaiken yksikössä olevan vaan ehkä itte on ainaki kokenu sen et pitäny ehkä muokata hieman sitä omaa johtamistoimintaansa on se että mun tehtävä on hankkia alaisille niitä ammattitaitoja, luottaa heidän ammattitaitoonsa ja ohjata sitä enemmän sitä heidän ammattitaidon käyttöä kuin se että minä pystysin siten sillä tavoin, pääkouluttajamielessä sillä tavoin olemaan.” (Pääl 5)

Päällikkö 5 kokee henkilökunnan osaamisen johtamisen pidemmällä tähtäimellä tärkeäksi. Osaamisen johtamisessa ja oppivassa organisaatiossa juuri toiminnan tulevaisuutta ennakoiva lähtökohtaisuus on keskeistä (OSTRA 2004–2017). Päällikkö 2 pyrkii kehittämään perusyksikkönsä henkilöstön osaamista suunnitelmallisella toiminnalla mahdollisimman ennakoivasti. Koulutuksen pedagogisena johtajana päällikön tulee tunnistaa yksikön osaamisvajeet pohtimalla mitä joukkoa tulevaisuudessa koulutetaan ja millaiset valmiudet sillä pitää olla.

”... tietyllä tapaa koen tärkeämmäksi sen oman henkilökunnan osaamisen johtamisen tai johtamisen yleensä kuin sitten noitten varusmiesten johtamisen koska se kuitenkin, taas jos haluaa karrikoida ni periaatteessa varusmiehiä tulee ja menee mutta henkilökunta on se mikä pitää pitkällä tähtäimellä pystyä viemään eteenpäin.” (Pääl 5)

”Mä mietin sitä, sillä tavalla että, henkilökunnan kurssittaminen ja se osaamisen lisääminen niin, aina lähtökohta on mulla se että se on sen havaitun puutteen paikkaamista. Eli mä havaitsen et meil ei tällasta osaamista ole, ja sen mukaan mä sitten, kurssitan mun miehii [...] Se ei välttämättä tätä vuotta palvele. Se voi olla et sieltä mietitään jo pitkälti vaikka et kahen vuoden pääst on tällanen tilanne, jolloinka mä reagoin siihen ja sitten, sen mukaisesti elikkä, havaitun osaamisvajeen, harkittua paikkaamista...” (Pääl 2)

Osa päälliköistä ylläpitää taulukkoa henkilökunnan oikeuksista ja käydyistä kursseista. Taulukko on osaamisen hallinnan työkalu, joka luo edellytykset osaamisen johtamiselle ja päätöksenteolle (OSTRA 2004–2017).

”Henkilökunnan koulutuksesta niin, pidetään seuranta siitä että mitä kyseinen henkilö on milloinkin käyny, ja sit sille suunnitellaan aina se että mihin kursseille henkilöstöä suunnitellaan ja miten tullaan tulevaisuudes käyttään ni manomaan kurssitukseen liittyen henkilöstöä, ketä menee minnekin ja sitten siel samalla ylläpidetään oikeuksista taulukkaa, mitä oikeuksii henkilöl on, mitä kursseja se on käyny.” (Pääl 7)

”... pitäisi jatkojalostaa sen verta pitemmälle että nyt siinä puhutaan pelkästään oikeuksista ja pätevyyksistä. Siis nykypäivänä tarkoittaa siis lisenssejä eli oikeutta tehdä jotakin työtä. Kun se pitäisi jatkojalostaa osaamiseksi. Mutta ei tässä oo kaikkeen kyenny.” (Pääl 6)

Koulutuksen, oppimisen ja osaamisen seuranta ja laadun varmistaminen painottuvat tulostenesittelyvaiheeseen, esimerkiksi koulutustarkastukseen kurssin päätteeksi tai sotaharjoitukseen (vrt. Their 1994, 89–93). Hallinnolliset työt kuitenkin rajoittavat koulutuksen seuraamista muualla kuin sotaharjoituksissa. Toiminnan kehittämisessä myös varusmiehiltä kerättävä palaute on keskeisessä osassa.

”Koulutustarkastus on se ainut keino. Eli siis, tapausesimerkkeinä ni on vaikka viikon mittainen kurssi, niin minä joukkueenjohtajille kerron kolme viikkoa ennen ku ne edes sitä kurssia suunnittelee että, tulen tossa perjantaina katsomaan seuraavia asioita ja tämä asia on niinku hanskattava [...] tahtotaso ois pitää ne, vähintäänki joka kurssista. Mutta mikä esimerkiksi viime syksynä toteutu, ei kerätaakaan. Se että miten sitten sen, koulutustason itse totesin niin se ei ollu koulutustarkastuksen omainen vaan itse sitte harjoituksissa niitä casejä katsomalla sitte miten ne menee.” (Pääl 6)

”Ehkä, siltä osin kun itse on harjoituksissa mukana... niin se oma kokemus siitä harjoituksesta, plus sitte ku sen kerää sen varusmiehiltä saadun palautteen, et jos siel on jotain sellasii selkeitä kokonaisuuksii mitkä nousee esille niin sitä kautta pystyy sanoo että kiinnittääkää tohon huomiota et tehdään jollain eri tavalla tai kehitetään jotain omaa toimintaa, seuraavaan koulutukseen/harjoitukseen liittyen.” (Pääl 7)

Asiantuntijaorganisaation johtamisessa korostuu päällikön avoin vuorovaikutus henkilöstönsä kanssa (vrt. HESTRA 2005, 9–10). Päällikkö 1 on pystynyt luomaan yksikköönsä avoimen oppimista edistävän ilmapiirin, jossa asioista keskustellaan ja niitä kehitetään päivittäin. Toisaalta kiire ja avoimen ilmapiirin puuttuminen voivat vaikuttavat siihen, että vuorovaikutusta ei juuri tapahdu (Pääl 4).

”... ei tarvita välttämättä semmosia teatraalisia kokouksia tai tapahtumia tai semmosia, missä sitten ikään ku osin jopa teennäisesti niitä asioita tehdään. Vaan se on jokapäivästä semmosta vuorovaikutusta kaikkien koko henkilökunnan kesken. Ja sitten tavallaan, totta kai niitäki tarvitaan kun joitain asioita päätetään niin siihen tarvii sitte tietysti, joku tilaisuus järjestää. Mutta taas sit se ehdoton vahvuus on se et se on jokapäivästä.” (Pääl 1)

”... jokaisella on kuitenkin se oma tonttinsa kanssa ihan riittävä kiire. Tää p-kausi yleensä olis ainoa tällainen missä olis ideointia. Ja kyllä sitä tuolla harjo- tuksissa välillä tulee kun siellä on jotakin joutokäyntiä, niin henkilöstö kerkeää puhumaan. Mutta muuten se pääsääntöisesti menee tämä, että hoida kokonai- suus, kerro mulle miten meni, mikä meni pieleen, miksi, mitenkä se korjataan [...] meillä mitään johdettua tällaista tiimityöskentelyä yleensäkään ole. Sitten jos niitä yrittää niin perseelleen menee yleensä [...] mutta joskus näitä pyrkii tekemään, että pohtikaa porukalla, mutta mä en tiedä että mitenkä pitkälle ne si- tä porukalla pohtii.” (Pääl 4)

Osaamisen kehittämisen yksi keskeinen työkalu on työkierto. Tehtäviä kierrätetään perusyksiköissä vaihtelevasti. Henkilöstöresurssit ovat tässäkin yksi vaikuttava tekijä. Jos kouluttajal- la ei ole kokenutta asiantuntijaa työparina osaamisen rakentaminen pitää aloittaa tyhjästä.

”... henkilökunnan joukkuejaossa ni laitan tällä tavalla vähän ristiin tai sitten esimerkiks vaikka jonkun, vaikka taisteluammuntojen suhteen niin oon pyrkiny siihen et esimerkiks, olen suunnitellu et vaikka seuraavalla saapumiserällä tämä kaveri haluan että se johtaa ryhmän taisteluammunnan hyökkäyksessä ni olen sen laittanu edellisellä saapumiserälle et se on tulitoiminnan valvojana siellä jotta hän pääsee sitte oppimaan ja näkemään siltä kuka on tehny sen jo aika- semmin ja sillä tavalla.” (Pääl 5)

”Muuten ei lähdetä siitä et, vaihdetaan randomilla tehtävästä toiseen, koska tuottaa murhetta. Se kuitenkin kun upseereilla on paikallaoloa niin vähän, niin ei mielellään ja aliupseereilla, tehkoot sitä työtä mitä ovat tehneet [...] ei tar- koituksella pahemmin kierrätetä isompia kokonaisuuksia. Mutta yleensä se tekee joka on paikalla.” (Pääl 4)

”Ja tää on valitettavasti menossa siihen suuntaan että ne sektorit on nykyisin to- si kapeita niillä erityisosaajilla... mä lähtökohtaisesti haluaisin esimerkiks kan- deja kierrättää mahdollisimman paljon eri joukkueissa ennen maisterikurssille lähtöä, mut se ei vaan, oo järkevää sen suhteen koska sit se osaaminen aina tip- puu seuraavalla erällä ennen ku mä ehdin toisen miehen, kouluttaa.” (Pääl 2)

Perusyksikössä järjestettävät oppimistilaisuudet tai täydennyskoulutus ovat muun muassa puolustusvoimien kurssien ohella yksi osaamisen kehittämisen keino. Näitäkin järjestetään perusyksiköissä vaihtelevasti. Aika- ja henkilöstöresurssit vaikuttavat paljon tilaisuuksien kestoon ja säännöllisyyteen.

”... ehkä yks puoleen vuoteen on ollu järkevä koska, se multa vie jumalattomasti aikaa valmistella joku semmonen paketti. Ja sit taas mä mietin sitä että mikä siit on se teho-painosuhde mitä saadaan irti. Niin se ei oo mun mielestä järkevä. Mä haluisin tietenkin et niit ois enemmän mutta, se ei vaan oo, mahdollista johtuen ihan siitä että kohtuu kokematon henkilökunta ja sitten jotta ne päivittäiset ru- tiinit ja muut saadaan hoidettua...” (Pääl 2)

*”Viime vuoden aikana varmaan, puhutaan varmaan, viidestä–kaheksasta ker-
rasta. Tos oli silloin kun meil oli se kv-pumppu oli nyt viime keväänä koulutuk-
sessa niin me pidettiin aina henkilökunnalle esimerkiks viikon mittanen, ennenku
se tuli, alotettiin se kv-koulutus...” (Pääl 7)*

Osaamisen kehittäminen ja oppiva organisaatio vaativat paitsi oppimishaluisia ja oma-aloitteisia ihmisiä myös esimiehen aktiivisuutta. Päällikön tulisi ohjata oppivassa organisaatiossa osaamisen kehittämistä ja hyödyntämistä perusyksikön tehtävän ja tarpeiden mukaisesti (OSTRA 2004–2017). Päällikkö 6 kehuu aliupseerien virkaurakurssien henkilökohtaista opintosuunnitelmaa, jolla yksikön osaamisvajetta saadaan täytettyä. Hän myös panostaa nuorempien aliupseerien osaamisen kehittämiseen, joka onkin tärkeää osaamisen siirtymisen ja kohdentumisen kannalta (OSTRA 2004–2017).

”Sanotaan että yleensä tää osaamisen kehittämiseen liittyen, niin aliupseeristoa jossain kohtaa käskettiin, että aliupseeri laatii kehittymissuunnitelman, mitä ylläpidetään vastaavaa. Kyseinen palaveri missä tää käsiteltiin, se oli noin kaks vuotta sitten. Jossa mä pyysin, et saisko edes yhden pohjan, mihin tätä tehdään ja esikunnan ohjeistuksen miten tätä viedään eteenpäin, mä odotan sitä pohjaa vieläkin.” (Pääl 4)

”Niin se virkaurakurssin ja, tai eritoten aliupseerin virkaurakurssin, on se sitte peruskurssi tai yleiskurssi niin sen, henkilökohtasen opintosuunnitelman kautta pystyy sitä osaamisvajetta täyttämään [...] onkin pirun hyvä että AU:illa on, molemmilla kurseilla se HOPS minkä saa sitten jokainen räätälöidä omakseen niin se on pirun hyvä homma [...] mä käytän enemmän effortia esimerkiksi tuoreeseen aliupseeriin, ja sen tuleminen ja menemisten kurssien suunnitteluun kun siihen, semmoseen aliupseeriin joka on ollu kuus vuotta talossa” (Pääl 6)

5.2.8. Työssä oppiminen

Tutkimusten mukaan oppimisesta noin 80 prosenttia tapahtuu työssä (Koskinen 2006, 9). Työssä oppiminen onkin tärkeä osaamisen kehittämisen menetelmä. Sen keinoja ovat muun muassa mentorointi ja tutorointi. Mentoroinnissa osaamisen kehittäminen tapahtuu kokeneen asiantuntijan ohjauksessa ja tutoroinnissa oppiminen tapahtuu enemmänkin vertaisen esimerkistä (OSTRA 2004–2017). Mentoroinnissa tai tutoroinnissa päällikön ohjaus tapahtuu tutkituissa perusyksiköissä enimmäkseen päällikön tekemän henkilöstösuunnittelun kautta. Muuten luotetaan yleensä siihen, että oppiminen tapahtuu luonnostaan esimerkin avulla.

”Minun mielestä jos puhutaan henkilöstön osaamisen kehittämisestä niin, ensijanan keino on semmonen mestari-kisälli-tyyppinen ajattelu.” (Pääl 1)

”... on kokeneita opistouseereita jotka on kymmentä viittätoista vuotta kouluttajatehtävissä ja ovat edelleen kouluttajatehtävissä ja sinne tulee uusi aliupseeri ja kandi jossa jo luonnollisesti semmonen esimerkki tapahtuu ilman että päällikkönä minä asetan ketään mihinkään asemaan tai muuten näin pois päin et siellä tulee jo joukon sisältä se esimerkki.” (Pääl 5)

Päällikkö 6 on lähettänyt ihmisiä myös työpaikkaohjaajien opetustilaisuuteen, joka antaa hänen mukaansa hyvät perusteet mentorointiin.

”No minullahan oli kaunis ajatus mentoroinnista, ja sitä varten mä oon ihmisiä lähettäny työpaikkaohjaajien opetustilaisuuteenkin [...] Toki siinä nyt voi käyttää mentorointia ilman sitä kurssiaki. Ei siinä muuta ku se antaa vaan hyvät perusteet se kurssi siihen. Mutta siis totta kai, vanhempi ohjaa nuorempaa. Tällä hetkellä yksikössä ei oo käsketty siihen mitään vastuuhenkilöä, muuta kun itseäni.” (Pääl 6)

5.2.9. Palaute

Puhutteluissa päällikkö voi käsitellä havaintojaan koulutuksen seuraamisesta. Henkilökohtaisessa palautteen annossa tulevat esille päällikköiden persoonalliset erot. Päällikkö 6 korostaa jokapäiväistä avointa vuorovaikutusta.

”... viikkopalavereissa mä voin käsitellä niit omii havaintojani mitä mä oon ollu koulutusta seuraamassa. Sen lisäksi mä pyrin rantautumaan täältä niin et mä käyn kattoon niit koulutuksia ja keskustelen sen jälkeen sen kouluttajan kanssa siitä [...] ainoon minkä mä oon huomannu ni hirveän provosoivasti ei kannata lähteä kommentoimaan sitä koulutusta vaan lähtee sil keskustelupohjalla että mikä sun fiilis jäi tästä...” (Pääl 3)

”Se että miten sitte henkilökunnalle palautetta annan niin, no keke on tietysti yks keino. Mutta se, kun se on vain kerran vuodessa niin se on liian harvoin [...] Että se on se avoimuus. Mä en sitä säästele mihinkään kekeen vaan kyllä mä sen käyn sitten kertomas, että meni päin persettä tämäki homma. Tai sitte puristan olkapäästä ja sanon että nyt oli kyllä hyvä suoritus.” (Pääl 6)

Oppivan organisaation luominen edellyttää vakiintuneiden oppimiskäytänteiden hyödyntämistä. Koulutuksen pedagogisena johtajana päällikkö käyttää hyväkseen erilaisia palautetyökaluja, joilla kehitetään toimintaa sekä toimintakulttuuria arvioidaan ja kehitetään (Esimies- ja vuorovaikutusvalmennuskansio). Päällikkö 5 myös kannustaa alaisiaan palautteen keräämiseen ja analysointiin oman osaamisensa kehittämisessä. Päällikkö 4:n perusyksikössä palautteen kerääminen on itseohjautuvaa eikä sen ohjattuun keräämiseen panosteta.

”Eli, mä lähden kaikes toiminnassa siitä liikkeelle et se palaute on saatava jotta sitä toimintaa voidaan kehittää.” (Pääl 2)

”Sit käytännös miten itse sitte yksikkötasolla teen niin jokaikisistä harjotuksista ihan jokaisesta perusviikosta en mut jokaikisestä harjotuksesta niin varusmiehiltä kerään sellasen puoliavoimen palautteen josta sit tehdään aina semmonen lyhyt analyysi ja sitä myöten kouluttajat sitte palautteena. Jokaisen koulutuskauden vaihtuessa ni sit on vähä isompi kirjallinen avoin palaute yksikön sisällä mikä tehdään ja, sieltä sitten saadaan mitä saadaan... et, kyl sillä tavoin olen kannustanu ja tavoitteita asettanu niin ku sanoin kouluttajille henkilökunnalle se että, he käyttäisivät itse sitä palautteen keräämistä ja analysointia mutta sillä tavoin myös itte käyttäny koko yksikköön eteenpäin viemiseen...” (Pääl 5)

”... osa ei siis haluakaan mitään, osa on innokkaampaa ja haluais paljon. Mutta yleensä myös kerää sen ite. Tää on vähän itseohjautuvaa tämä, että kerätköön ken haluaa... niin se on hyvin pitkälti sillä tasolla...” (Pääl 4)

Päällikkö 6 hyödyntää varusmiehiltä kerättävää avointa palautetta. Hän kerää sitä myös henkilöittäin, joka tukee kehityskeskusteluiden pitämisessä. Varusmiesten palaute antaa uusia näkökulmia osaamisen kehittämisessä.

”... jos on joku minkä itse olen jo havainnut, että tässä se varmaan se ongelma on niin, sitten ujutun sen, kun sitä avointa palautetta kerään niin sinne, käsken että no kirjottakaapa tai antakaa palautetta tämmösestä asiasta. Niin se joko sitte tukee sitä minun teoriaa tai sitte on tukematta. Koska se mikä minun silmiin näyttäytyy että on päin persettä niin, se sitten varusmiesten silmiin saattaa näyttää että joo oli äärimmäisen hyvä asia [...] Ja sitten myöskin kerään sitä henkilöittäin, koska se myöskin tukee sitten niitten kehityskeskusteluitten pitämistä. Koska se lopputuotteen antama palaute siitä joukkueen kouluttajan päivittäisestä työstä niin sehän on, se on taas eri näkökulmasta kun mitä minä katson täältä, silloin tällöin pitkin viikkoo mitä joukkueen kouluttaja tai -johtaja tekee.” (Pääl 6)

Pedagogisen johtamisen työkaluihin kuuluvat myös itsearvio ja vuorovaikutusprofiili henkilökohtaisen johtamiskäyttäytymisen työkaluna (Esimies- ja vuorovaikutusvalmennuskansio). Päälliköt eivät juurikaan kerää kirjallista palautetta omasta toiminnastaan vaan luottavat avoimeen ilmapiiriin ja suulliseen palautteeseen.

”Oman päällikköurani aikana, virallisessa muodossa olen kerran silloin kun olin vielä täs esimiesvalmennussysteemissä mukana mihin kuuluu sen oman syväjohtamisprofiilin ja palautteen kerääminen silt alaisilta... mut olen toki alaisiltani, pyytäny palautetta keskustelun muodossa joka, osa antaa osa ei anna esimiesalainen tilanteessa kuka mitenkkin sen sitte kokee.” (Pääl 5)

Toisaalta tilanteessa, jossa avoin ilmapiiri puuttuu kirjallinen palaute on ainut keino. Se vaatii myös päällikön oman halun ja motivaation kehittyä.

”Niin siellä puitiin aina sen esimiehen toimintaa, pyrkii lypsämään niistä että hei, mun toiminta yleisesti ihmisenä, johtajana, joku muu, onko jotakin. Se mikä on tietysti murhe siinä kun peilataan työilmapiirikyselyä ja näitä keskusteluja, niin se on murheellista henkilöiltä, osa ei uskalla mainita sitä aihetta. Koska tiipissä tietty asia laahaa vuodesta toiseen. Kukaan ei oo tähän mennessä mulle avannut sitä, millä tavalla, esimerkkinä töiden tasapuolinen jakautuminen. Ei, miten ne jakautuu epätasaisesti? Ei ole vastattu mulle vieläkään. Joku vastaa kyselyyn tuonne, mutta ei uskalla sanoa sitä naamatusten. Joka on sinänsä vähän surullista.” (Pääl 4)

Organisaatiokulttuuriin vaikuttamalla ja hyvän työilmapiirin luomalla päällikkö edesauttaa oppimista ja perusyksikön päätehtävän toteuttamista (vrt. Hugg 2008, Viitala 2002; Vuorio 1997). Työilmapiirikyselyn purkutilaisuus on hyvin toteutettuna yksi toimiva menetelmä yksikön kehittämisessä.

”Ehkä se tipin purkutilaisuus on semmonen että se jollain tavall antaa suhteellisen paljon sille yksikölle jos se saadaan toteutettua sillai järkevästi. Sieltä kuitenkin tulee tietyt asiat selkeesti esille, ja sit se on sellanen tilaisuus missä oikeesti pystytään keskustelemaan asioista että hyvä, mikä teidän näkemys on, onko teillä jotain näkemystä siihen miten tiettyjä asioita voitaisiin yksikössä kehittää...” (Pääl 7)

5.2.10. Organisaatiokulttuuri

Päälliköllä on merkittävä vaikutus myös perusyksikön koulutuskulttuurin rakentumisessa (Perusyksikön päällikön opas 1997, 44–45). Koulutuskulttuuri luo myös perustan perusyksikön henkilöstön ja asevelvollisten koulutuksen ja osaamisen kehittämiselle (Halonen 2007, 22–23).

”Totta kai siis se, tavallaan on se, oppimisilmapiiri tavallaan tai se yksikön koulutuskulttuuri, ja toimintakulttuuri on se millä myöskin ohjataan sitte tavallaan sitä, henkilöstön kouluttamista, kehittämistä ja niin edelleen.” (Pääl 1)

Koulutuksen pedagogisella johtamisella pyritään luomaan oppivaa organisaatiota ja tässä on tärkeää tiedostaa myös oppimiskulttuurin kehittymisen merkitys (OSTRA 2014–2017). Päällikkö pystyy toiminnallaan vaikuttamaan koulutuskulttuurin rakentumiseen vahvistamalla hyviä käytänteitä. Päällikkö 3 näkee tässä myös joukkueenjohtajilla ja epävirallisella organisaatiolla olevan merkittävä rooli. Epävirallisilla organisaatioilla voikin olla hyötyä päällikölle koulutuksen johtamisessa. Kokeneiden kouluttajien ympärille muodostuneita epävirallisia organisaatioita päällikkö voi pyrkiä käyttämään hyväkseen nuorempien kouluttajien ohjauksessa. (Muona 2008, 194–195.)

”Et se yksikössä se, tietty toimintakulttuuri, sen ikään kuin muuttaminen täysin, se vaatii aikaa. Ja sitä ei välttämättä kannata edes niin tehdä. Vaan se semmonen pieni asteittainen muutos tietyissä asioissa, se myöskin hyväksytään helpommin sitten kouluttajien parissa kun semmoset radikaalit ohjausliikkeet. Ja enemmän se menee niiden hyvien käytäntöjen vahvistamisen kautta. Ja sitte pikku hiljaa eri asioita lisäämällä. Et semmonen, kovat muutokset ja pakkosyöttö se ei koskaan saa semmosta mun mielestä semmosta toivotunlaista...” (Pääl 1)

”Koulutuskulttuurihan syntyy oikeasti epävirallisen organisaation kautta. Et mähän pystyn ohjaamaan sitä mutta se tosiasiallinen työhän tapahtuu ihan jossain muual kun täs mun toimistossa tai viereises toimistossa. Et kyllä edelleenkin voi sanoo että joukkueenjohtajilla on merkittävä rooli siinä koulutuskulttuurissa.” (Pääl 3)

Päälliköiden mukaan henkilöstön iällä on vaikutusta uutta luovan organisaatiokulttuurin kehittymisessä. Nuorekas henkilökunta on valmiimpi oppimaan ja kehittymään.

”... tää uus taistelutapa on, todella haastava. Must siihen on suhtauduttu tosi hyvin ja sitä kautta miesten kursittaminen ja se, uuden oppiminen niin, mut mä sanoin et sitä helpottaa hyvin paljon se että toi henkilökunta on niin nuorekas, niin siin ei tarvi niin sanotusti juurikan pois oppii vaan voidaan alkaa suoraan tekemään.” (Pääl 2)

”Pois oppiminen on yks tällainen tietynlainen murhe. Ja siinä tulee sitä ikä ensimmäinen tietysti. Että mitä enemmän fyysistä virkaikää niin sitä vaikeempi sitä on lähtee unohtamaan jotenki... kaikki lähtee mun mielestä henkilön omasta motivaatiosta oppia, ja yleensä mitä nuorempi, niin sitä paremmin se haluaa oppia.” (Pääl 4)

5.2.11. Päällikön rooli

Hallinnollisten töiden määrä korostuu päällikön työn kuvassa, mutta koulutuksen pedagogisena johtajana päällikkö järjestää työnsä siten, että pystyy ohjaamaan ja opettamaan henkilökuntaansa silloin kun he ovat paikalla. Osalla päälliköistä ohjaus ja palautteen antaminen painottuu enimmäkseen sotaharjoituksiin.

”Ei se, sinällään se yhistäminen ole hankalaa. Sehän on vaan, mitenkä työt itselleen järjestää. Mutta helpompi on tehdä niin että, kun silloin tällön tekee itse pitempää päivää ja hoitaa silloin näitä hallinnollisia asioita [...] esimerkiksi päivä viikossa että on iltaan asti töissä ja takoo tätä Tamagotchia eli tietokonetta [naurahtaa]. Kun taas sitte virka-ajan, silloin kun henkilökuntaki on paikalla niin sitte keskittyy siinä, siihen ohjaamiseen opettamiseen ja siihen työhön. (Pääl 6)

”Sit tietenkin jos harjoitukses on pääkouluttajana ja palautetta tietenkin annetaan [...] mutta... sanotaanko näin että, näin normaalitilanteessa niin kyl se aika, ellei sitten ole joku semmonen suoritus, nimenomaan mikä mun pitää valvoo ammunnan johtamis-, jotkut oikeuksiin tähtäävät tai muuta niin, näin normaalissa palvelukses on, se on todella murto-osa. Jos kymmenen prosenttii niin sekin voi olla liioitteluu.” (Pääl 2)

Pedagogiseen johtamiseen liittyy olennaisesti myös oman pedagogisen johtajuuden kehittäminen (Nissinen 2007, 339). Päällikkö 6 kokee itsensä kehittämisen itsekkäänä ja keskittyy enemmän asioiden ja toimialan kehittämiseen.

”Minä oon varmaan huono esimerkki. Tai olenki huono esimerkki koska tässä pv-uudistuksen ja viime syksyn tiimoiltaki niin, minä oon täällä konttorissa aika paljon myllytelly vaan. Niin en oo semmonen, varmastikaan henkilökunnan silmiin niin minä en näyttäydy semmosena itseni kehittäjänä, vaan näyttäydyn enemmänki sitte toimialan kehittäjänä ja asioiden kehittäjänä. Koska minun maailmassa niin kyllä enemmän, tai siis laitan toimialan edun oman etuni edelle. Koska se että, kehittäisin pelkästään itseäni niin se on hyvin itsekästä. Varsinki tässä muutoksen tiimellyksessä niin, toimialan etu on edellä.” (Pääl 6)

Vahva kokemus koulutustehtävistä on etu päällikölle myös koulutuksen pedagogisen johtamisen kannalta. Kokemus tuo näkemystä ja auttaa vision jalkauttamisessa ja tavoitteiden asettelussa.

”... on etu et mul on niin vahva kenttätausta niinku, ja oon tehny ne asiat mitä noi joukkueet tekee tuolla tällä hetkellä. Tai sitten vahva johtajakoulutustausta niin osaa vaatii ne tietyt asiat. Tietää ne mitkä on ne olennaiset jutut siinä jotta se saadaan yksikössä sit tehtyy tietyl tavalla.” (Pääl 2)

Päällikkö 5 tuntee vastuunsa myös työntekijöidensä työssä jaksamisesta ja on valmis tarvittaessa laskemaan hetkellisesti tavoitteita, jotta yksikkö pystyy toimimaan pitkällä tähtäimellä.

”... päällikkönä koen että mun yks tärkee tehtävä on pitää myös huoli omien työntekijöitten jaksamisesta, joka sit voi joskus olla se että sitten taas ulkopuolisten asettamista tavoitteista ni minä otan tai saatan ottaa sillä tavoin et yksikköni sisällä lasken sitä tavoitetta hetkellisesti jotta pystytään kuitenkin yksikkönä pitkällä tähtäimellä toimimaan eikä hetkellisesti hetken hurmoksessa ni, polteta henkilöitä loppuun.” (Pääl 5)

Hyvän työilmapiirin luominen on yksi tärkeimmistä asioista asiantuntijaorganisaation johtamisessa. Päällikön tulisikin pyrkiä kehittämään ilmapiiriä silloin kun oppimista halutaan edistää perusyksikössä. (esim. Huuhka 2010, 137–139; HESTRA 2005, 13; Viitala 2002; Vuorio 1997; Perusyksikön päällikön opas 1997, 13–16).

”Et jos on, yksikkö mis on vakavat ristiriidat eri osasien intressien kans. Eli päällikkö haluaa tehdä jotakin jollain tavalla mutta, sitä sitouttamista ei oo tehty. Ja sitte on eripuraa sen suhteen et miten se asia tehdään. Ja vaikka se koulutettaski päällikön haluamalla tavalla ni se lopputuote ei välttämät oo hyvä. Eli se heijastuu niin moneen asiaan. Se heijastuu omiin varusmiehiin niiden, siihen oppimiseen sitä kautta että jos se henkilökunta ei oo, ikään ku täysillä mukana, tai heil ei oo annettu mahdollisuuksii toteuttaa sitä koulutusta, niin että siitä tulee hyvä.” (Pääl 1)

Organisaatiokulttuurin muutoksen johtamisen kannalta yksi keskeinen tekijä on myös päällikön oma esimerkki (vrt Hugg 2008).

”..mä oon tässä vajaan tunnin vinkunut epäkohdista mitkä kaikki tääl on perseellään niin, peiliin vois aina välillä kattoo.” (Pääl 4)

5.2.12. Tulosten yhteenveto

Tutkimuksen mukaan päälliköt painottavat omassa toiminnassaan kokonaisuuksien suunnittelua ja luottamusta alaistensa ammattitaitoon käytännön toteutuksessa (Their 1994, 89–93). Luottamuksellinen ilmapiiri tukee myös henkilöstön motivaatiota ja työkykyä (HESTRA 2005, 13). Tutkimuksen mukaan päälliköt eivät pysty seuraamaan koulutusta niin paljon kuin haluaisivat. Näin ollen laadun varmistaminen painottuu tulostenesittelyvaiheeseen esimerkiksi koulutustarkastuksessa tai sotaharjoituksessa (vrt. Their 1994, 89–93). Käytännön johtamistoiminnassa päälliköt pitävät käskynantoja ja puhutteluja henkilökunnalle vaihtelevasti, osa pitää koko yksikölle viikoittain ja toiset keskustelevat lähinnä yksikön johto-osan ja joukkueenjohtajien kanssa.

Tutkimuksen mukaan päälliköt pitävät vision jalkauttamista ja tavoitteenasettelu tärkeänä työkaluna koulutuksen johtamisessa. Osaamisen erikoistuminen ja perusyksiköiden muutos lähemmäksi asiantuntijaorganisaatiota tarkoittavat sitä, että päällikkö on yksikössään erityisesti taktiikan osaaja, jonka tulee pystyä kuvaamaan kouluttajille tuotettavan sodan ajan joukon tavoiteltava osaamistaso. Tavoiteltava loppuasetelma on järkevää jakaa osatavoitteiksi esimerkiksi vuosi-, saapumiserä- ja koulutuskausitasoille, joita on helpompi mitata ja jotka helpottavat koulutuksen, oppimisen ja osaamisen kehittymisen seuraamista (vrt. Their 1994, 89–93). Visio ja tavoitteet antavat myös suunnan alaisten työlle sekä parantavat alaisten motivaatiota ja sitoutumista (Their 1994, 89–93). Päälliköt pitävät myös resurssien hankkimista ja johtamista tärkeänä. Työyhteisön aikaansaannosten hyvyys tai huonous riippuu yleensä siitä, kuinka hyvin päällikkö pystyy tukemaan alaistensa työtä. (vrt. Suvanto 2011, 35)

Päälliköt hyödyntävät myös jaettua johtajuutta. Tutkimuksen mukaan perusyksikön koulutuksen johtamiselle keskeistä on vastuunjako ajallisesti. Suunnittelussa tärkeää on myös tulevaisuutta ennakoiva lähtökohtaisuus (OSTRA 2004–2017). Erityisesti yhteistyö päällikön, varapäällikön, koulutusupseerin sekä linjan- ja joukkueenjohtajien kesken on tärkeää. Tehtäviä jaetaan yleensä alaisten vahvuuksien mukaan, mutta yleensä päällikkö vastaa suunnittelusta pitkällä aikavälillä. Tavoitteista yhdessä sopiminen ja vaikutusmahdollisuuksien antaminen lisäävät alaisten työn mielekkyyttä ja sitä kautta sitoutumista työhön (OSTRA 2004–2017; HESTRA 2005, 13).

Tutkimuksen mukaan perusyksikön koulutustehtävät ovat muuttuneet enemmän asiantuntija-tehtäviksi. Kouluttajilta vaaditaan useita erilaisia koulutusoikeuksia järjestelmien kouluttamiseen. Osaaminen on erikoistunut ja kouluttajien ristiin osaaminen on tullut entistä haastavammaksi. Koska päälliköllä ei ole enää mahdollisuutta hallita teknisesti kaikkien koulutettavien järjestelmien käyttöä, pääkouluttajatehtävä on muuttunut enemmän koulutuksen pedagogisen johtamisen suuntaan, jossa päällikkö kehittää ja johtaa alaistensa ammattitaitoa. Osaamisen johtaminen on siis keskeisessä roolissa, koska sillä pyritään turvaamaan perusyksikön tavoitteiden edellyttämä osaaminen nyt ja tulevaisuudessa (vrt. Koskinen 2006, 93). Päällikön pitääkin tunnistaa yksikön osaamisvajeet pohtimalla mitä joukkoa tulevaisuudessa koulutetaan ja millaiset valmiudet sillä pitää olla. Osaamisen kehittämisessä päälliköt pyrkivät hyödyntämään puolustusvoimien tarjoamaa täydennyskoulutusta, yksikön omia oppimistilaisuuksia, työkiertoa ja työssä oppimisen menetelmiä, mentorointia sekä tutorointia (OSTRA–2017).

Pedagoginen johtaminen rakentuu oppimisen ja ohjauksen menetelmistä sekä palautetyökaluista, joilla toimintaa sekä toimintakulttuuria arvioidaan ja kehitetään (Esimies- ja vuorovaikutusvalmennuskansio). Tutkimuksen mukaan päälliköt hyödyntävät palautteen antamista ja keräämistä vaihtelevasti. Osa kerää puolustusvoimien palautejärjestelmään kuuluvien käskettyjen palautteiden lisäksi ”ylimääräistä” palautetta ja kannustaa myös alaisiaan palautteen keräämiseen ja analysointiin. Toiset eivät juuri hyödynnä edes palautejärjestelmään kuuluvia palautteita yksikön kehittämisessä. Pedagogisen johtamisen työkaluihin kuuluvat myös itsearvio ja vuorovaikutusprofiili henkilökohtaisen johtamiskäyttäytymisen työkaluna (Esimies- ja vuorovaikutusvalmennuskansio). Päälliköt eivät juurikaan kerää kirjallista palautetta omasta toiminnastaan vaan luottavat avoimeen ilmapiiriin ja suulliseen palautteeseen.

Kulttuuri on organisaation ominaisuus (Seeck 2008, 212). Päälliköllä on merkittävä vaikutus perusyksikön koulutuskulttuurin rakentumisessa (Perusyksikön päällikön opas 1997, 44–45). Tutkimuksen mukaan osa päälliköistä pyrkii vaikuttamaan koulutuskulttuurin kehittymiseen hyvien käytäntöjen vahvistamisen kautta. Myös epävirallisen organisaatio on syytä ottaa huomioon. Kokeneiden kouluttajien ympärille muodostuneita epävirallisia organisaatioita päällikkö voi pyrkiä käyttämään hyväkseen nuorempien kouluttajien ohjauksessa. (Muona 2008, 194–195) Päälliköiden mukaan henkilöstön iällä on vaikutusta uutta luovan organisaatiokulttuurin kehittämisessä. Nuorekas henkilökunta on valmiimpi oppimaan ja kehittymään.

Päällikön rooli perusyksikön koulutuksen johtajana on keskeinen. Osa päälliköistä tuntee, että heillä on ollut hyötyä vahvasta kokemuksesta kouluttajatehtävistä. Kokemus tuo näkemystä ja auttaa vision jalkauttamisessa ja tavoitteiden asettelussa. Päälliköllä on myös merkittävä rooli perusyksikön koulutuskulttuurin rakentamisessa ja hyvän työilmapiirin luomisessa. Tässä on tärkeää myös päällikön oman pedagogisen johtajuuden kehittäminen.

5.3. Koulutuksen johtamisen haasteet ja kehittämistarpeet

5.3.1. Hallinnolliset työt

Hallinnolliset työt ovat lisääntyneet ja virka-aika ei käytännössä mahdollista niiden hoitamista, koulutuksen johtamisesta tinkimättä. (esim. Vuorio 1997; Halonen 2007; Suvanto 2011; Iivarinen 2013.) Päälliköt viettävät valtaosan työajastaan toimistossaan eivätkä ehdi seuramaan koulutusta kuin lähinnä sotaharjoituksissa mitkä itse johtavat.

”... valtaosa ajast menee toimistossa ja sitten ainoastaan oikeestaan, oikeasti voi olla mukana niis harjoituksissa mitkä itse johtaa. Et se hallintomäärä on, järkyttävän iso. Eli, haluaisin olla paljon enemmän tuolla maastossa, mutta se hallinto estää hyvin paljon siitä.” (Pääl 2)

”Kovasti on puhuttu että jotakin, kevennetään hallintoa. Se on useampi vuosi sitten maavoimien esikunnassa, tai asiakirjassa byrokratiatalkoot. Mitä sen jälkeen on tapahtunut, niin mun mielestä se on vaan lisääntynyt [...] Oikein tiivittäis niin päälliköltä hallinnollista työtä pois, jotta kerkiää oikeasti käyttämään enemmän aikaa siihen mitä täällä yksikössä tapahtuu.” (Pääl 4)

”Toivon että se vähenis se hallinnollisen määrä mitä tuolta esikunnasta sitten työnnetään aina tänne yksikön tasolle asti. Sitä saatas pienemmäks jollon ehkä se päällikkökin pystyisi enemmän ottaa siihen koulutukseen kantaa mikä se on sitten se iso asia kuitenkin.” (Pääl 7)

Esikuntien tehtävä on tuottaa neuvontaa ja palveluksia (Sotilasjohtaja I osa 1990, 100–102). Kuitenkin osa asiakirjoista tulee niin sanotusti suodattamatta päällikölle, joka vähentää entisestään aikaa koulutuksen johtamiselta. Kouluttajia joudutaan myös käskemään kouluttamisen ohella tekemään esimerkiksi oppaiden kirjoitustöitä. Päällikkö 1:n mielestä pataljoonan esikunnassa olisi hyvä olla upseeri, jolla olisi jo kokemusta päällikkönä toimimisesta. Tähän tehtävään määrätty henkilö voisi suunnitella ja valmistella perusyksiköiden asioita, vähentäen työmäärää päälliköltä.

”... pataljoonan esikunta oli hyvin heikko. Ja prikaatin esikunta, sekin on melko heikko. Kun siellä tulee hyvin paljon näitä kaiken näköisiä käytännön asiakirjaita, mitä tulee, menee osittain hallinnon puolelle. Kukaan kun ei avaa niitä tehtäviä, niin tarkoittaa että päällikkö lukee ne läpi ja yrittää löytää yksikölle sieltä mikä koskettaa [...] Tässä menee uskomaton määrä aikaa siihen että lukee niitä tehtäväsovellusasiakirjoja läpi... lisäksi oli kaikki nämä, sitten erilaisen oppaiden vastaavien kirjoitustyöt. Niin niihin ei löytynyt täältä oikein mistään kannanottoa, sitten ne tulee perusyksikköön ja taas tästä vähäisestä määrästä laitetaan joku kirjoittamaan.” (Pääl 4)

”... pitää huomattavasti vahventaa esimerkiksi pataljoonan esikuntia. Joissa sitte mun mielest kuulus olla, esimerkiksi semmonen joukkoyksikössä semmonen jo päällikön tehtävässä ollu kaveri. Joka tietää ne perusyksikön metkut ja jutut. Ja pystyy näin ollen valmisteleen huomattavasti kurssipaikkoja, kurssituksia, jotain tämmöstä isompaa koulutuksen suunnittelua jo valmistella jotta, se määrä perusyksikös pienenis... se helpottas sitä painetta niiltä päälliköitä huomattavasti.” (Pääl 1)

Päällikkö 4 ottaa esille myös tietojärjestelmien toimimattomuuden ja jatkuvan koulutuksen seurannan. Hän painottaa luottamusta suorittavaan portaaseen. Seurannan pitäisi painottua tulostenesittelyvaiheeseen. (vrt. Their 1994, 89–93.)

”... yks tällainen missä meil on kova tahto, me halutaan seurata kaikkee. Meil on SAP, mutta kun se ei toimi, sen jälkeen meil on erillisiä taulukoita joista seurataan jotakin. Näistä pitäis päästä jo eroon pikkuhiljaa. Mitataan se yksikkö silloin kun sitä arvioidaan, siihen on voimassa olevat arviointilomakkeet. Ja luotetaan vähän tähän suorittavaan portaaseen, että ne tekee oikein. Tai jotenkin mä en usko, että tää hallinnollinen taakka tästä hirveesti vähenee, ainakaan tässä joukko-osastossa.” (Pääl 4)

Jos päällikkö hautautuu hallintokuorman alle voi olla että henkilökunta ei kehtaa tai viitsi kysyä häneltä ohjeita ja neuvoja (Tuominen 2012, 79).

”Toki oon myöski huomannut henkilökunnassa sen että kun minä oon tässä ollu, aika kusessa senki takia että kun ei ollut kesällä, mä olin täällä yksikön johdosta niin muun muassa yksinään töissä. Että sitä työsarkaa on ollu meillä sen verta paljon että välttämättä, henkilökunta ei oo ees uskaltanu tulla tänne, omien murheittensa kanssa, mikä sekin on väärin. Olivat vaan sillä ajatuksella että ku ei viitti mennä enää lisää kuormaa antamaan tuolle.” (Pääl 6)

5.3.2. Suunnittelu ja johtaminen

Suunnitteluajan löytäminen on päälliköille haasteellista. Kaikki ei myöskään mene aina suunnitelmien mukaan. Tähän vaikuttavat osittain niin sanotut pikatilanteet, joihin päällikkö voi vaikuttaa aikaisella tiedonjakamisella.

”Ja sitten käytännössä sellaista suunnitteluajan löytäminen on hyvinkin haasteellista koska, iso yksikkö aiheuttaa sen että jos, jotain sattuu niin sitten esitutkinat ja muuta mitä nytten niin on meillä, tietenkin tost väkimäärästä johtuen on suhteellisen paljon niin ne sit taas, saattaa muuttaa hyvinkin nopeesti sitä päällikön ajan käyttöä.” (Pääl 2)

”... pikatilanteitahan tämä on. Vaikka on kuitenkin suunniteltu vuosi eteenpäin, niin joka päivä joku viikko tulee joku, semmonen mikä aiheuttaa sen et se ei mene ihan täysin suunnitelman mukaan. Kun taas sit se että, semmonen aikanen tiedonjakaminen on se, tavallaan millä pystytään mun mielest siihen vastaan.” (Pääl 1)

Perusteiden puuttuminen on myös haaste suunnittelulle ja johtamiselle. Uuden taistelutavan käyttöönotto ja epätietoisuus tuotettavan sodan ajan joukon ensimmäisestä tehtävästä vaikuttavat siihen ettei mitään painotuksia koulutukselle voida tehdä.

”Perusteet pitää olla kunnossa. Huono johtaa koulutusta, kun ei tiedä mitä meidän pitäis kouluttaa. Se on oikeesti vielä pieni murhe meillä tällä hetkellä. Uus taistelutapa tullut, niin henkilökuntaa ei oo koulutettu siihen, miten se oikeasti tarkoittaa.” (Pääl 4)

”Sodan ajan joukon osaamisvaatimuksilla ja, sitten sillä sodan ajan ensimmäisen tehtävän, kun sen ensimmäisen tehtävän tietää niin pystyy myöski painottaamaan niitä osaamisvaatimuksia. Koska onhan se nyt, typerää olisi kouluttaa joukkoja, arvailtua kolmatta tehtävää varten ku pitäisi saada se ensimmäinen tehtävä nyt hoidettua alta pois. Ja nyt kun ei tiedä edes sitä ensimmäistä tehtävää niin on, mitään painotuksia ei voi tehdä. Sit sitä katotaan kristallipallosta ja, arvaillaan että mikähän olisi viisainta.” (Pääl 6)

Osaamisen erikoistumisen myötä osaamisen johtaminen vaatii pitkäjänteisyyttä, koska osaamisen hankinta kestää kauan. Asiantuntijaorganisaatiossa osaajat eivät myöskään ole helposti ristiin sopivia ja paikkaaminen on hankalaa. Tämä pitäisi myös prikaatimittakaavan henkilöstösuunnittelussa ottaa paremmin huomioon.

”Et sen ammattitaidon rakentaminen kun se ei ole pelkästään se kurssin käyminen vaan sillä tavoin pidempi projekti et vaatii, sitä osaamisen miten sen nyt sanoo ehkä semmosta haalimista yksikköön vähä tietyllä tapaa ylimäärästä ja ehkä vähä aikasemmin mitä se ylhäältäpäin näyttää [...] että se osaamisen rakentaminen ois pitkäjänteisempää...” (Pääl 5)

”Etenkin se aiheuttaa haasteita että noi kandiluutnantit on vaan sen kolme neljä vuotta yksikössä ja sit se tavallaan lähtee ja sitä kautta sitten niin tietyl tavalla siinä henkilöstösuunnittelussa, mihinkä mulla taas ei oo, pelimerkkei hirveesti vaikuttaa, kun niit paikkoja ei ole, niin ois järkevä että jo lähtee rakentamaan sitä yhtälöö sil taval et mul on se tietty henkilöstöryhmä. Niin esimerkiks kandin paikalla olisikin aliupseeri ja sillä tavalla saatais sitä pitkäjänteisyyttä.” (Pääl 2)

”Se on mun mielestä se mikä, pitäs myös sitten ottaa tossa, muuten henkilöstösuunnittelussa, prikaatimittakaavas huomioon, ja tällä tavalla. Että ei voi vaan laittaa että, pussillinen kouluttajia ja niin edelleen. Tai voihan niin tehdä mut sit pitää ymmärtää että se, vie sen vuoden kaks, ennen ku ne on koulutettu siihen tehtävään... koska se on se että, sillä että on riittävästi henkilökuntaa oikeilla pätevyyksillä ja oikeuksilla. Se on se kaiken lähtökohta... sanotaan et kukaan varmaan kouluttajista ei hallitse näit kaikkee Ja sillä tavalla se paikkaaminen on hankalaa.” (Pääl 1)

Erityisesti aliupseerien osaamisen kehittäminen on haasteellista, koska päälliköillä ei ole selvää kuvaa heidän urakierrosta.

”Koska nyt, en pysty jokaiselle, esimerkiks aliupseereille en pysty kaikille, tai en pysty oikeestaan kenellekään sanomaan että, mitenkä heijän urakiertonsa menee nytte seuraavat viisi vuotta. Koska ei se oo kenellekään selvää tässä valtakunnassa.. On niin paljon muuttuvia tekijöitä, en oo sitä edes, muuta ku omassa päässäni maalailu tavoitteita.” (Pääl 6)

Suunnittelurytmi ja ylivuotinen osaamisen kartoitus ovat myös haaste osaamisen kehittämiseksi. Päällikkö 4 haluaisi koulutusta järjestävien organisaatioiden parantavan tilannetta. Päällikkö 5 toivoisi myös esimies- ja vuorovaikutusvalmennuksen kehittämistä enemmän työntekijöiden käytön johtamisen suuntaan.

”Huonoo on se, et tää meidän suunnittelurytmi [...] Ja me ei tiedetä koulutuksen ajankohtia, niin se vähän vaikeuttaa sitä että onko järkevä edes esittää ketään... tää ylivuotinen kartotus, kun siihen mennään. Niin se tehdään turhan kii-reellä [...] tällainen yli vuoden päähän kurssitus, ilman että tiedetään kurssien välttämättä sisältöä, ajankohtia. Niin siinä pitäis koulutusta järjestävien organisaatioiden alkaa parantaa [...] Se ohjaa kuitenkin meidän toimintaamme aika paljon, et voidaanko henkilö irroittaa tai ammutaanko itteemme jalkaan koulutuksellisesti.” (Pääl 4)

”... tokihan esimiesvalmennusta on mut ehkä sielläki voi sit enemmän ajatella sen suuntautumista ni käyttämään nimenomaan [...] sen oman työntekijöiden ja henkilökunnan käytön johtamiseen.” (Pääl 5)

5.3.3. Resurssit

Henkilöstöresurssien vähyys vaikuttaa koulutuksen laatuun ja osaamisen kehittämiseen. Työssä oppimista on hankala järjestää kun esimerkiksi tehtävien kierrättämistä ei pystytä järjestämään.

”Meil on, hyvin vähän henkilökuntaa. Hyvä ku yks, kouluttaja per joukkue, ja sit taas ku vaatimukset on noussu että ne joukkueet on hyvinkin isoja, ja siin on hyvin, monta eri koulutusryhmää/koulutushaaraa saattaa olla samassa joukkueessa niin, tavallaan sitä kautta se tuntuu että ei saa tehtyä niin hyvää jälkeä kuin haluais.” (Pääl 2)

Se ois hienoo, helvetin hyvä jos joukkueella ois joukkueenjohtaja, joukkueen kouluttaja, jonka jälkeen sitä pystys pyörittää ihan eri tavalla että joukkueen kouluttajat vaihtaa keskenään paikkaa jollonka saadaan sitä ammattitaitoo enemmän... se on pirun haastavaa, että jos sieltä lähtee suoraan vaihtamaan täysin erilaiseen ympäristöön. Siin ei vaan henkilöstön määrä riitä tällä hetkelä. (Pääl 7)

Osaamisen kehittämiseksi aiheuttaa haastetta myös se, että kun kouluttaja laitetaan täydennyskoulutukseen hän on pois kouluttamasta varusmiehiä. Koulukseen ei myöskään saada luotua jatkumoa siten, että sama henkilö kouluttaisi tietyn joukon alusta loppuun.

”Ja sitten ois kiva jos ois henkilöstöresursseja sen verran käytössä, että oikeesti ois mahdollista antaa täyspainoista koulusta ja siinä samassa yhteydessä irrottaa henkilökuntaa sinne koulutuksiin. Nyt nää on pääsääntöisesti poissulkevia, henkilö on kurssilla, hän on poissa koulutuksesta [...] meillä on harvoin semmoinen tilanne joukkotuotannon suhteen, että yks ja sama ihminen pystyy vetämään sen tietyn kokonaisuuden alusta loppuun.” (Pääl 4)

Myös kriisinhallintakoulutus vie perusyksiköiltä kouluttajaresursseja. Koulutuksista voitaisiin saada myös hyötyä perusyksikköön jos henkilöitä kierrätettäisiin tehtävissä enemmän.

”Ja sit kun otetaan lisäksi siihen vielä että kuinka paljon kriisinhallintakoulutus vie kouluttajia et se kouluttaja voi olla kahdeksan viikkoo yhtä jaksosesti pois omasta koulutustehtävästään niin kyllä se näkyy. Et kriha-koulutus on hyvä et ne kouluttajat käy siellä mut niit kouluttajia pitäs myös kierrättää niin että siel ois ase- ja ampumakouluttaja tai vaikka kartta- ja gps-kouluttaja, se pitäs aina olla eri jätkä jotta se mies itsekin oppisi sen asian ja tois sen tänne perusyksikköön. Nythän se on helposti niin että se lukitaan vaan että no se vetää varmasti hyvin et tää tulee vetämään nää kaikki.” (Pääl 3)

Myös materiaaliressursseissa on haasteita, mutta ne ovat yleensä jollakin tavalla sovellettavissa toisin kuin henkilöstöressurit.

”Puhutaan sekä kalustosta että henkilöistä. Konkretisoitu tässä viime syksyn erällä. Ajoneuvokalustoa tuli hyvin pitkälti. Ei saatu mitä tilattiin, koska sitä oli erinäköisessä rotaatiokoulutuksessa tai jossakin muualla. Ei voinut lähteä harjoittelemaan moottorimarssin jälkeisiä toimenpiteitä kun ei ole autoja.” (Pääl 4)

”Sit voi olla jotain ulkopuolisia resursseja jotka voi olla hankaluuksia ja, voi olla vaikka sitten, ajoneuvot, ampumatarvikkeet harjoitusalueet tai jotkut muut tämmöset mutta ne yleensä tulee ainaki omissa silmissä vasta sen jälkeen et ne on yleensä semmosia jotka on jollain tavoin sovellettavissa, sumplittavissa...” (Pääl 5)

5.3.4. Osaaminen

Aliupseerin virkaurakurssit eivät motivoi kaikkia osallistumaan, koska henkilö joutuu yleensä olemaan pitkään poissa kotoaan. Aliupseeri myös häviää taloudellisesti, koska ei saa kurssin aikana sotaharjoituskorvauksia. Kurssit eivät myöskään vaikuta tarpeeksi urakiertoon. Kurssien vastaavuutta perusyksikön tarpeisiin olisi myös syytä tarkastella ja kehittää.

”... suurin murheenkryyni näissä kursseissa on aliupseerien pitkät virkaurakurssit. Joka johtuu ihan siitä, että he eivät saa näiden ensimmäisten peruskurssien jälkeen, ei tuu lisää oikeuksia. Pitkään pois kotoa, tulee rahallisesti takkiin kun ei oo harjoituksissa, et saavuta mitään. Se ei tietenkään motivoi lähtemään. Ja se ei vaikuta heidän tehtäväkiertoonsa mitenkään...” (Pääl 4)

”... aliupseereiden vaikka peruskurssi et vastaaks se nyt niihin tarpeisiin ja ominaisuuksiin tai muuta mitä sitten perusyksikössä tarvitaan...” (Pääl 5)

Aliupseerin epäselvä urakierto on myös haaste. Jos sitouttamista ei olla onnistuttu järjestämään perusyksikössä niin voi olla, että henkilö päättää siirtyä pois puolustusvoimien palveluksesta.

”Sanotaan että oikeesti ensimmäiseksi pitäis saada, aina ois kiva tietää tämä, mikä on henkilöstön sitoutuminen yksikköön. Monestako vuodesta puhutaan, kuinka pitkään henkilö on täällä. Koska nyt on muutama tapaus käynyt, että henkilöä on kurssitettu paljon ja henkilö on eronnut sen jälkeen taikka siirtynyt muihin tehtäviin. Se on huono täällä kaiken kiireen keskellä uhrata resursseja, kurssittaa henkilöä, sit et yksikkö hyötyy ja henkilö vaihtaa tehtäviä suurin piirtein saman tien. Oikeesti sais tehtyä sellasta koulutusta et hyöty pystytään ulosmittaamaan täällä yksikössä...” (Pääl 4)

Haasteita koulutuksen johtamiselle aiheuttaa myös uusiutuva sotavarustus, joka otetaan heti koulutuskäyttöön ennen kuin henkilökuntaakaan on koulutettu sen käyttötarkoitukseen.

”... sitten toinen, meillä on kalustoa uusittu, niin viime metreillä tulee uutta kalustoa, joka otetaan heti käyttöön. Niin me ei osata itekään käyttää sitä ja se on vaikea kouluttaa varusmiehille.” (Pääl 4)

Päällikkö 3 haluaisi myös osaamisen arviointiin perusyksikön ulkopuolista tukea. Osaamisvajetta ei välttämättä aina pystytä tunnistamaan perusyksikön sisällä.

”Et jos harjotuksiin jotain haluaisi niin haluaisin et mä pystyisin ottamaan ulkopuoliset tai jopa oman yksikön sisältä niin pystyisin nimeen isoihin harjotuksiin arvioitsijat omalle joukolle, eikä aina niin et se on vaan joku joka tulee jostain Maasotakoululta arvioimaan vaan niin et mä pystyisin ottaa vaik koulutusosastolt arvioitsijan mukaan joka pystyis ulkopuolisena kehittään sitä, koska kyllähän me aika sokeita aletaan oleen niille mejän omille virheillemme sitten.” (Pääl 3)

Kun osaamisvaje kuitenkin pystytään tunnistamaan sen paikkaaminen on hankalaa. Osaamisen kehittäminen ja oikeuksien hankkiminen järjestelmien koulutukseen on hidasta ja pitkäjänteistä työtä. Täydennyskoulutuspäivienkin järjestäminen on haaste ja niilläkään ei saa yhtään lisenssin puutetta paikattua.

”Sitte se osaamisvaje, se mikä nyt tällä hetkellä on niin, ei tässä, kaiken rytkeen ohella niin ei niitä ehi tässä yksikön omin toimenpitein korjaamaan. Koska ne vaan kertaantuu koko ajan [...] se että pystyt järjestämään henkilökunnan jatko-täydennysviikon, on täysin mahottomuus tai mahoton ajatus. Se että kykenet järjestelmään vuoden aikana henkilökunnan jatko- ja täydennyskoulutuspäiviä, niin jos ite pystyt hyvällä omatunnolla sanomaan että kolme saat ehkä niitä junnailtua vuoden sisään [...] Mutta sillä et saa paikottua... yhtään lisenssiä et saa vuorokaudessa.” (Pääl 6)

5.3.5. Työssä oppiminen

Työssä oppimisen ja mentoroinnin haasteena on se, että kokeneet kouluttajat siirtyvät pois perusyksiköstä. Perusyksikön ihanteellinen ikärakenne olisi sopiva sekoitus kokeneita ja nuoria kouluttajia.

”Se että mitä vanhempi on sitä varmemmin sut siirretään pois perusyksiköstä on mun mielestä täysin väärä ajattelumalli, vaan niiden vanhempien kouluttajien pitää jäädä perusyksikköön. Ei se että sä oot fyysiselt iält vanhempi niin tee sust välttämät helvetin hyvää kouluttajaa mut se että täält koko ajan lähtee pois ja erityisesti mua pelottaa se että kun ihmiset lähtee maisterikurssille niin kuinka moni palaa enää perusyksikköön siitä koska ne jätkähän on ne mitkä osaa sen homman. Niin se on yks mikä mua huolestuttaa koska mä luotan hyvin pitkälle siihen että vanhempi kouluttaja opettaa sen nuoremman, koska niin se toimii meillä.” (Pääl 3)

”... ehkä sen, kouluttamisen ja ohjaamisen haasteena vois ajatella sitten, henkilökunnan ja, mitä henkilöstöryhmiä ja kuinka kokeneita ja näin pois päin eli esimerkiksi se että jos on, hyvin kokemattomia aliupseereita on valtaosa eikä, meidän yksikössä on tilanne just se et aliupseerit käytännössä on kaikki astunu samaan aikaan ja menee yhtä aikaa samanaikaisesti sitä polkua eteenpäin omassa kehittämisessään ja omalla urallaan eikä oo sellasta, mentoritoimintaa niin sanotusti tuolla kouluttajajoukon sisällä... niin se lisää vielä entisestään, paineita tai päällikön suuntaan ehkä vaatimuksia siitä et päällikön pitäisi kuitenkin pystyä vielä enemmän, olemaan se ohjaavampi myös ihan perusasioissa, joka taas sitten niin ku sanoin niin on sitten sen aikahaasteen ja sit sen hallinnollisten kuorman osalta ni... voi olla aika hankala yhdistelmä.” (Pääl 5)

5.3.6. Tulosten yhteenveto

Tutkimuksessa keskeisimmäksi koulutuksen johtamisen haasteeksi nousi hallinnollisten töiden määrä. Tulokset ovat tältä osin samanlaisia aikaisempien tutkimusten kanssa (esim. Vuorio 1997; Halonen 2007; Suvanto 2011; Iivarinen 2013). Myös esikuntien toimintaa arvosteltiin. Usein esikunnista lähetetään päällikölle asiakirjoja erittelemättä mitkä asiat koskettavat kyseistä perusyksikköä. Myös erilaisten kirjoitustöiden kaskeminen perusyksiköille heikentää entisestään perusyksiköiden rajallista henkilöstöresurssia. Ongelmaan esitettiin ratkaisuksi päällikkönä toimineen upseerin tehtävämääräystä esikuntaan, joka voisi valmistella perusyksiköiden asioita, vähentäen työmäärää päälliköltä. Hallinnollisten töiden yhteydessä myös tietojärjestelmien toimimattomuus tai hidas käyttö nousi esille.

Tutkimuksen mukaan myös perusteiden puuttuminen vaikeuttaa koulutuksen johtamista ja suunnittelua. Erityisesti uuden taistelutavan käyttöönotto koettiin haasteellisena, koska henkilökuntaa ei oltu riittävästi koulutettu siihen ennen kuin sitä jo alettiin kouluttaa varusmiehille. Yksi päälliköistä nosti esille myös epätietoisuuden tuotettavan sodan ajan joukon ensimmäisestä tehtävästä. Näin ollen mitään painotuksia koulutuksen suhteen on hankala tehdä, toisin sanoen ne joudutaan arvaamaan. Myös suunnitteluajan löytäminen koettiin haasteellisena.

Siilasmaan työryhmän (Suomalainen asevelvollisuus 2010, 167) mukaan kouluttajien työmotivaatiota laskevat eniten jatkuva kiire, suuri työmäärä ja resurssipula. Raportissa esitetään kouluttajien lisäämistä perusyksiköihin. Tutkimukseni mukaan henkilöstöresurssit ovat edelleen yksi suurimpia koulutuksen johtamista haittaavia tekijöitä ja ne vaikuttavat myös osaamisen kehittämiseen perusyksikössä. Kouluttajia on vähän etenkin e- ja j-kausilla. Työssä oppimista on hankala järjestää kun esimerkiksi tehtävien kierrättämistä ei pystytä toteuttamaan. Osaamisen kehittämiselle aiheuttaa haastetta myös se, että kun kouluttaja laitetaan täydennyskoulutukseen hän on pois kouluttamasta varusmiehiä. Myös yksikön omien täydennyskoulutuspäivien järjestäminen on haaste ja niilläkään ei saada perusyksikössä yhtään lissenssin puutetta paikattua.

Henkilöstöresurssien vähäisestä määrästä johtuen koulutukseen ei saada luotua jatkumoa siten, että sama henkilö kouluttaisi tietyn joukon alusta loppuun. Myös kriisinhallintakoulutus vie perusyksiköiltä kouluttajaresursseja. Koulutuksista voitaisiin saada enemmän hyötyä perusyksikköön jos henkilöitä kierrätettäisiin tehtävissä enemmän. Osaamisen erikoistumisen myötä osaamisen johtaminen vaatii pitkäjänteisyyttä, koska osaamisen hankinta kestää kauan. Asiantuntijaorganisaatiossa osaajat eivät myöskään ole helposti ristiin sopivia ja paikkaaminen on hankalaa. Tämä pitäisi myös prikaatimittakaavan henkilöstösuunnittelussa ottaa paremmin huomioon. Tutkimuksen mukaan perusyksikössä pitäisi olla henkilökuntaa sen verran, että osaamista voidaan kehittää varusmieskoulutuksen kärsimättä. Työssä oppimisen ja mentoroinnin haasteena on myös kokeneiden kouluttajien siirtyminen pois perusyksiköstä. Perusyksikön ihanteellinen ikärakenne olisi sopiva sekoitus kokeneita ja nuoria kouluttajia.

Osa päälliköistä kaipaa yksikön ulkopuolista tukea osaamisvajeen tunnistamisessa, esimerkiksi Maasotakoululta arvioitsijaa mukaan tuotettavan sodan ajan joukon loppusotaan. Myös suunnittelurytmi ja ylivuotinen osaamisen kartoitus ovat myös haaste osaamisen kehittämislle. Tähän liittyen osa päälliköistä haluaisi koulutusta järjestävien organisaatioiden parantavan tilannetta.

Tutkimuksessa nousi esille myös aliupseerien epäselvä urakierto ja virkaurakursseihin liittyvä haaste. Kurseilla aliupseeri häviää taloudellisesti ja kurssit eivät myöskään vaikuta tarpeeksi urakiertoon. Myös kurssien vastaavuutta perusyksikön tarpeisiin olisi tutkimuksen mukaan syytä tarkastella ja kehittää.

Haasteita koulutuksen johtamiselle aiheuttaa myös uusiutuva sotavarustus, joka otetaan heti koulutuskäyttöön ennen kuin henkilökuntaakaan on koulutettu sen käyttötarkoitukseen.

Yksi päälliköistä toivoi myös esimies- ja vuorovaikutusvalmennuksen kehittämistä enemmän työntekijöiden käytön johtamisen suuntaan.

6. POHDINTA

Tässä luvussa käsittelen tutkimuksen tuloksista muodostuneita keskeisimpiä johtopäätöksiä. Tämän lisäksi arvioin tutkimuksen luotettavuutta ja esitän mahdollisia jatkotutkimustarpeita.

Tutkimukseni tarkoituksena oli lisätä ymmärrystä pedagogisesta johtamisesta perusyksikössä ja tuottaa tietoa sen toteutumisesta ja kehittämistarpeista. Asetin tutkimustehtäväksi kysymyksen: miten pedagoginen johtaminen ilmenee perusyksiköiden päälliköiden koulutuksen johtamisessa? Tutkimustehtävän täyttämiseksi asetin alakysymyksiä:

- Miten perusyksikön päälliköt kuvailevat rooliaan koulutuksen johtajina?
- Miten perusyksikön päälliköt johtavat koulutusta perusyksikössä?
- Millaisia haasteita koulutuksen johtamisessa on perusyksikössä?

Olen vastannut tutkimustehtävän alakysymyksiin edellisessä luvussa. Olen myös jo sivunnut varsinaista tutkimustehtävän ratkaisua. Seuraavaksi pyrin sitomaan langat yhteen etenemällä tutkimustulosten yksityiskohdista yleisiin pohdintoihin (Hirsjärvi ym 2007, 257).

6.1. Johtopäätökset

Perusyksikön koulutustehtävät ovat muuttuneet enemmän asiantuntijatehtäviksi. Tämän lisäksi päälliköiden hallinnolliset tehtävät ovat lisääntyneet eivätkä he pysty vastaamaan pääkouluttajatehtävänsä vaatimukseen. Edellä mainittu asetelma kuvaa hyvin tilannetta paitsi tämän tutkimuksen perusyksiköissä niin myös monen muun puolustusvoimien perusyksikön arkea (esim. Vuorio 1997; Halonen 2007; Suvanto 2011; Iivarinen 2013). Samaan aikaan puolustusvoimien asiakirjoissa todetaan puolustusvoimien toimivan tavoitetilassaan oppivan organisaation periaatteiden mukaisesti (OSTRA–2017). Tarve koulutuksen pedagogiselle johtamiselle perusyksikössä lähtee tästä tilanteesta.

Pedagogista johtamista ei ole aikaisemmin tutkittu puolustusvoimissa perusyksikötasolla. Tutkimuksellani en tavoitellut yleistettävää totuutta, mutta tutkimustulokset ovat ehkä siirrettävissä joltain osin muidenkin joukko-osastojen perusyksiköihin. Tutkimuksen kohteena olleiden perusyksiköiden päälliköiden koulutuksen johtamisessa ilmenee pedagogisen johtamisen periaatteita. Osalla enemmän, osalla vähemmän. Tämä ei ole yllättävää, koska pedagogisessa johtamisessa ei varsinaisesti ole kysymys uudesta johtamisopista. Sen periaatteita löytyy

esimerkiksi Perusyksikön päällikön oppaasta (1997) ja pääkouluttajatehtävän vaatimuksista. Pääkouluttaja käsite onkin lähellä koulutuksen pedagogista johtamista, mutta koulutuksen pedagoginen johtaminen on laajempi ja kokonaisvaltaisempi definitio, jonka olen tämän tutkimuksen aikana muodostanut eri pedagogisen johtamisen määritelmistä. Laatimaani käsitettä ja sen periaatteiden ilmentymistä perusyksikön päällikön koulutuksen johtamisessa voinee pitää ideaalitulanteena, johon tuskin kukaan joka osa-alueella yltyä. Sitä voidaan kuitenkin pitää hyvänä tavoitteena.

Pedagoginen johtaminen ilmenee päälliköiden koulutuksen johtamisessa erityisesti vision jalkauttamisen ja tavoitteenasettelun korostamisena. Tavoitteenasettelussa ei ole mitään uuta puolustusvoimissa, mutta osaamisen erikoistumisen myötä tuotettavan sodan ajan joukon tavoiteltavan osaamistason kuvaamisen merkitys on nähdäkseni korostunut. Päällikkö toimii perusyksikössä korostuneesti enemmän taktiikan osaajana kuin esimerkiksi teknisten järjestelmien osaajana. Osaamisen erikoistuminen on vaikuttanut myös siihen, että alaisten ammattitaidon hyödyntäminen jo suunnitteluvaiheessa on pakollista. Päälliköt keskittyvätkin enemmän koulutuksen kokonaisuuden suunnitteluun.

Avoin vuorovaikutus on tärkeää kaikissa vaiheissa. Tämän syntyminen on hyvin paljon päälliköstä kiinni. Myös sitouttaminen on keskeisessä osassa pedagogisessa johtamisessa. Tämä näkyy koulutuksen johtamisessa siten, että päälliköt antavat kouluttajille mahdollisuuden vaikuttaa oman työnsä sisältöön, jolloin työ myös koetaan mielekkääksi ja sitoutuminen kasvaa. Mitä enemmän edellä mainittua yhteistyötä, sitoutumista ja vuorovaikutusta perusyksikössä on, sitä enemmän myös ihmisten väliset suhteet, verkostot, siteet ja luottamus kasvavat (Kärkkäinen 2005, 31). Pedagoginen johtaminen ilmenee päälliköiden koulutuksen johtamisessa myös luottamuksena alaisten ammattitaitoon. Tämä onkin asiantuntijaorganisaation johtamisessa keskeistä (Ahonen 2001, 15). Luottamus on jossain määrin myös pakollista, koska hallinnolliset työt rajoittavat hyvin tehokkaasti päällikön mahdollisuutta seurata koulutusta muuten kuin esimerkiksi koulutustarkastuksessa tai sotaharjoituksessa.

Päälliköt pyrkivät vahvistamaan hyviä käytäntöjä koulutuskulttuurissa. Tämä liittyy pedagogiseen johtamiseen siten, että koulutuskulttuuri luo perustan osaamisen kehittämislle ja pedagogista johtamista voidaan pitää kehittävänä osaamisen johtamisena (Halonen 2007, 22–23; Nissinen 2007, 335). Päälliköt pyrkivät kehittämään yksikkönsä osaamista hyödyntämällä muun muassa täydennyskoulutusta, työkiertoa ja mentorointia. He korostivat myös osaamisvajeen tunnistamisen tärkeyttä. Toiminnan tulevaisuutta ennakoiva lähtökohtaisuus onkin

pedagogisessa ja osaamisen johtamisessa ensiarvoista. Pedagoginen johtaminen ilmeni koulutuksen johtamisessa myös siten, että päälliköt alleviivasivat resurssien johtamisen merkitystä. Perusyksikössä kouluttajien aikaansaannosten hyvyys tai huonous riippuu usein siitä kuinka hyvin päällikkö pystyy tukemaan alaistensa työtä. (vrt. Suvanto 2011, 35)

Pedagoginen johtaminen rakentuu oppimisen ja ohjauksen menetelmistä sekä palautetyökaluista, joilla toimintaa sekä toimintakulttuuria arvioidaan ja kehitetään (Esimies- ja vuorovaikutusvalmennuskansio). Päälliköt hyödynsivät palautejärjestelmää kohtuullisesti yksikön kehittämässä. Monet kannustivat alaisiaan palautteen keräämiseen ja analysointiin. Pedagoginen johtaminen on kuitenkin myös johtajan jatkuvaa omaa oppimista ja kehittymistä. Päällikön tulisi toimia esikuvana pedagogisesta prosessista työssään. (Esimies- ja vuorovaikutusvalmennuskansio; Their 1994, 42.) Tutkimuksen mukaan päälliköt hyödyntävät järjestelmää heikommin itsensä kehittämässä. Esimies- ja vuorovaikutusvalmennuksen ja Nissisen (2007) esittämän pedagogisen johtamisen kokonaisuuden käytännön toteuttamisessa on kehitettävää. Yksiköissä kyllä tehtiin asioita pääsääntöisesti sen hengessä, mutta esimerkiksi pedagogista prosessia (vuosikelloa) ei yleensä tunnettu, ainakaan kyseisellä nimellä. Pedagogisen johtamisen tietoinen käyttö onkin edellytys sen täysipainoiselle hyödyntämiselle.

Koulutuksen pedagogisella johtamisella päällikön tulisi pystyä luomaan perusyksiköstä oppiva organisaatio puolustusvoimien tavoitetilan mukaisesti (vrt. OSTRÄ 2004–2017). Parviainen (2013, 93) toteaa omassa tutkimuksessaan ettei perusyksiköillä ole riittävästi aikaa, resursseja, osaamista eikä voimavaroja toimia oppivan organisaation periaatteiden mukaisesti. Perusyksikkö muistuttaa enemmän selviytymisorganisaatiota, jossa kaikki voimavarat on suunnattu yksikön perustehtävän toteuttamiseen. ”Puolustusvoimat ei muutu oppivaksi organisaatioksi asiakirjoissa niin sanomalla, vaan muutokseen vaadittaisiin suuria organisatorisia ja organisaatiokulttuurin muutoksia.” Parviaisen näkemys on mielestäni myös oman tutkimukseni valossa realistinen.

Oppivan organisaation luomiseen ei riitä pelkkä päällikön koulutuksen pedagoginen johtaminen. Se vaatii ehdottomasti tukea ja yhteistoimintaa ylemmältä organisaatiolta. Hallinnollisten töiden vähentäminen päälliköltä, perusyksikön henkilöstöresurssien lisääminen ja esikuntien vahvistaminen tukemaan perusyksiköitä paremmin ovat keskeisiä parannettavia tekijöitä. Toinen olennainen asia olisi esimiesvalmennuksen kehittäminen vastaamaan paremmin nykyistä tilannetta ja pedagogisen johtamisen vaatimuksia. Samaan lopputulokseen tuli myös Posti (2013) omassa tutkimuksessaan. Pedagogista johtamista kyllä ilmenee perusyksiköiden

koulutuksen johtamisessa, mutta se riippuu hyvin paljon päälliköstä. Puolustusvoimissa on myös tapana valita tehtäviin, myös perusyksikön päälliköiksi, ihmisiä virkaiän eikä niinkään pätevyyden perusteella. Tämäkin asia huomioon ottaen esimiesvalmennusta olisi hyvä kehittää. Myös tässä tutkimuksessa esille tuodut hyvät käytänteet ovat hyödynnettävissä tähän tarkoitukseen. Päällikkö vastaa tulevaisuudessakin perusyksikön koulutuksesta – pedagoginen johtaminen antaa koulutuksen johtamiseen hyvät edellytykset.

6.2. Tutkimuksen luotettavuus

Laadullisessa tutkimuksessa kysymys luotettavuudesta pelkistyy koko tutkimusprosessin luotettavuuden arviointiin. Pääasiallinen luotettavuuden kriteeri on tutkija itse ja lähtökohtana onkin tutkijan avoin subjektiviteetti ja sen myöntäminen. Perinteisesti ymmärrettyinä validiteetti ja reliabiliteetti eivät sellaisinaan sovi laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arviointiin. (Eskola & Suoranta 1998, 209–213)

Tässä tutkimuksessa voin myös tapaus- ja haastattelututkimuksen tekijänä ajatella, että ihmisiä koskevat kuvaukset ovat ainutlaatuisia ja kahta samanlaista tapausta ei ole. Näin ollen myöskään edellä mainitut perinteiset luotettavuuden ja pätevyyden arvioinnit eivät sovellu. (Hirsjärvi ym. 2007, 277.) Jotenkin luotettavuutta on kuitenkin pystyttävä arvioimaan. Janesickin (2000) mukaan laadullisessa tutkimuksessa henkilöiden, paikkojen ja tapahtumien kuvaukset ovat tärkeitä (ks. Hirsjärvi ym. 277). Olen pyrkinyt tutkijana läpinäkyvään kuvaukseen tutkimuksen toteuttamisesta kuvaamalla esimerkiksi haastattelutilanteiden olosuhteita, paikkoja, käytettyä aikaa ja häiriötekijöitä. Aineiston analyysissä olen kuvannut luokittelun perusteet ja esitellyt tuloskaaviot. Tulosten tulkinnassa lukijalla on näkyvillä päälliköiden alkuperäisilmaukset, jonka perusteella tutkijana esitän tulkintoja. (Hirsjärvi ym. 2007, 227–228) Tutkimusraportissa onkin tärkeää pystyä kuvaamaan mahdollisimman tarkasti, miten aineistonkeräys ja -analyysi on mennyt (Eskola & Suoranta 1998, 214).

Puhuttaessa laadullisen tutkimuksen luotettavuudesta kysymykset myös objektiivisesta tiedosta nousevat esille. Tässä on syytä erottaa toisistaan havaintojen luotettavuus ja niiden puolueettomuus. Puolueettomuuteen liittyy tässä tutkimuksessa esimerkiksi haastattelutilanne, jossa minun täytyy tutkijana miettiä pyrinkö ymmärtämään ja kuulemaan haastateltavaa itseään vai suodattuuko hänen kertomuksensa minun oman ”kehykseni” läpi. Toisin sanoen vaikuttaako esimerkiksi minun tai tiedonantajan sukupuoli tai virka-asema kuulemiseen tai havainnointiin. Periaatteessa laadullisessa tutkimuksessa myönnetään esimerkiksi näiden tekijöiden vaikutta-

vuus, koska tutkijana minä olen tutkimusasetelman luoja ja tulkitseja. Puolueettomuusnäkökulmaan liittyen voin todeta, että haastattelin oman joukko-osastoni perusyksiköiden päälliköitä. Toisaalta en koe merkittävää puolueellisuuden vaikutusta tapahtuneen, koska en ole palvellut Porin prikaatissa päivääkään, tehtäväni siirryttyä sinne tutkimuksen tekohetkellä nimellisesti entisestä Pioneerirykmentistä maisterikurssin aikana. (Tuomi & Sarajärvi 2003, 133–135)

Mäkelä (1990) nostaa laadullisen aineiston arvioinnissa esille aineistojen yhteiskunnallisen merkittävyyden ja riittävyyden, analyysin kattavuuden, arvioitavuuden ja toistettavuuden. Merkittävyys on melko suhteellinen asia ja tutkijana minun on vaikeaa sanoa ennakkokriteerejä aineiston tärkeydelle. (Eskola & Suoranta 1998, 215–217)

Riittävyyttä on vaikea laskea laadullisessa tutkimuksessa. Riittävyyden yhtenä mittarina käytetään saturaatiota. Tutkittavia minulla oli pieni määrä, seitsemän tiedonantajaa, enkä huomannut aineiston saturoivan kuin tietyiltä osin. Ei kuitenkaan tarpeeksi, että voisin käyttää sitä riittävyyden todentajana. Sen sijaan katson tehneeni tapaustutkimusta ja tämän tutkimuksen näkökulmasta katson aineiston olevan riittävä. (Eskola & Suoranta 1998, 215–217)

Aineiston kattavuus tarkoittaa sitä, että tulkintoja ei tehdä satunnaisten poimintojen perusteella. Tutkijana koen, että olen pyrkinyt kuvaamaan tutkittavaa ilmiötä mahdollisimman syvällisesti ja kokonaisvaltaisesti. Näin ollen olen ratkaissut tutkimustehtävän ja siihen liittyvät alakysymykset kokonaisuuteen perustuen, mutta olen tietyissä kohdissa tuonut esille myös yksittäisten päälliköiden poikkeavia mielipiteitä. (Eskola & Suoranta 1998, 215–217)

Aineiston arvioitavuudella tarkoitetaan sitä, että lukija pystyy seuraamaan tutkijan päättelyä. Toistettavuudella tarkoitetaan analyysimenetelmien mahdollisimman yksiselitteistä kuvausta. Kuten edellä jo totesin olen pyrkinyt mahdollisimman tarkkaan tutkimusprosessin kuvaukseen ja tulosten esittämiseen. (Eskola & Suoranta 1998, 215–217) Leimanin ja Toivosen (1991) mukaan ”mitä tahansa aineistoa on periaatteessa mahdollista tulkita lukemattomilla tavoilla” (ks. Eskola & Suoranta 1998, 215) Esittämistäni päälliköiden alkuperäisilmauksista lukija voi päätellä olenko tehnyt oikean suuntaiset tulkinnat.

6.3. Jatkotutkimusehdotukset

Tutkimusprosessi on syventänyt tietämystäni johtamisen tieteenalasta, erityisesti pedagogisesta johtamisesta. Työskentelyn aikana olen oppinut paljon uutta ja prosessi on ollut kokonaisuutena antoisa. Uskon, että pystyn myös käytännössä hyödyntämään tutkimuksen syventämää teoreettista tietämystäni pedagogisesta johtamisesta tulevissa työtehtävissäni varsinkin mahdollisessa yksikön päällikön tehtävässä.

Jatkotutkimusmahdollisuuksia on paljon, mutta itseäni kiinnostaisi erityisesti laajentaa tutkimusta koskemaan myös perusyksikön muuta henkilöstöä. Alaisia haastatteleamalla saisi aivan uuden näkökulman aiheeseen ja selville myös päällikön pedagogisen johtamistoiminnan vaikutuksia. Toinen mahdollinen tutkimusaihe olisi tarkastella pedagogisen johtamisen toteutumista Maanpuolustuskorkeakoulussa. Samassa yhteydessä olisi mielenkiintoista vertailla pedagogista johtamista Maanpuolustuskorkeakoulun ja siviiliyliopiston välillä.

7. LÄHTEET

Ahonen, J. 2001. Ammattina rehtori. Helsinki: Kirjapaja Oy.

Alava, J., Halttunen, L. & Risku, M. Muuttuva oppilaitosjohtaminen. Tilannekatsaus – toukokuu 2012. Muistiot 2012:3. Opetushallitus. Edita Prima Oy. www.oph.fi/julkaisut

Coughlin, A.M., Baird, M. 2010. Pedagogical Leadership. Saatavilla www-muodossa http://www.edu.gov.on.ca/childcare/Baird_Coughlin.pdf. Viitattu 3.4.2015.

Eskola, J., Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

Eskola, J., Vastamäki, J. 2010. Teemahaastattelu. Teoksessa Aaltola, J., Valli R. Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Juva: WS Bookwell Oy.

Flick, U. 2002. An Introduction to Qualitative Research. London: Sage Publications Ltd.

Halonen, P. 2007. Puolustusvoimien koulutuskulttuurin rakentuminen. Tampereen yliopisto. Väitöskirja.

Helakorpi, S. 2001. Koulun johtamishaaste. Helsinki: Tammi.

Hirsjärvi, S., Hurme, H. 2000. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2007. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.

Hoerr, T. 2008. The Principal Connection / What Is Instructional Leadership? Saatavilla www-muodossa <http://www.ascd.org/publications/educational-leadership/dec07/vol65/num04/What-Is-Instructional-Leadership.aspx>. (Viitattu 2.4.2015)

Hornig, E., Loeb, S. New Thinking About Instructional Leadership. Saatavilla www-muodossa https://cepa.stanford.edu/sites/default/files/Kappan_leadership.pdf. (Viitattu 3.4.2015)

- Hugg, A. 2008. Yksikön päällikkö perusyksikön organisaatiokulttuurin muutoksen johtajana. Maanpuolustuskorkeakoulu. Pro gradu.
- Huuhka, M. 2010. Luovan asiantuntijaorganisaation johtaminen. Helsinki: Talentum Media Oy.
- Iivarinen, M. 2013. Perusyksikön päällikön työssä jaksaminen ja johtamisen haasteet. Maanpuolustuskorkeakoulu. Pro gradu.
- Juuti, P. 2006. Organisaatiokäyttäytyminen. Keuruu: Otavan Kirjapaino Oy.
- Kananen, J. 2013. Case-tutkimus opinnäytetyönä. Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisuja –sarja. Jyväskylä: Juvenes Print.
- Koskinen, K. 2006. Johda yrityksesi osaamista – näkökulmia pk-yrityksille. Vantaa: Dark Oy.
- Kärkkäinen, M. 2005. Yhteisöllinen johtaminen esimiehen työvälineenä. Helsinki: Edita Prima Oy.
- Laine, T. 2001. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa Aaltola, J., Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II – näkökulmia aloittelevalle tutkijalle teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- MacNeill, N., Cavanagh, R.F. & Silcox, S. 2005. Pedagogic Leadership: Refocusing on Learning and Teaching. International electronic journal for leadership in learning. Saatavilla www-muodossa <http://iejll.synergiesprairies.ca/iejll/index.php/ijll/article/viewFile/402/64>. Viitattu 3.4.2015.
- MacNeill, N., Silcox, S. 2003. Pedagogic leadership: putting professional agency back into learning and teaching. Curriculum&Leadership Journal. An electronic journal for leaders in education. Saatavilla www-muodossa http://www.curriculum.edu.au/leader/pedagogic_leadership:_putting_professional_agency_4625.html?issueID=9691. Viitattu 3.4.2015.

- Maunula, R. 1997. Esimiehenä asiantuntijayhteisössä ja -tiimissä. Helsinki: Otavan Kirjapaino.
- Metsämuuronen, J. 2006. Laadullisen tutkimuksen käsikirja. Jyväskylä: Gummerrus Kirjapaino Oy.
- Mielonen, K. 2005. Pedagoginen johtaminen – Ainelaitosten opetushenkilökunnan käsityksiä pedagogisesta johtamisesta Jyväskylän yliopistosta. Jyväskylän yliopisto. Pro gradu.
- Muona, V. 2008. Epävirallinen organisaatio. Sosiometrinen vertailu kahdessa perusyksikössä. Teoksessa Valtanen, M (toim.) Johtamisen sosiaalipsykologia – Käsitteitä ja käytänteitä sotilasyhteisössä. Julkaisusarja 2. Artikkelikokoelma 19/2008. Maanpuolustuskorkeakoulu. Helsinki: Edita Prima Oy.
- Mäkinen, J. 2011. Lisää huomiota organisaation pedagogiseen johtamiseen. Defensor Patriae. Maanpuolustuskorkeakoulun lehti 1/2011.
- Nissinen, V. 2007. Kasvu pedagogiseen johtamiseen. Tiede ja ase. Suomen sotatieteellisen seuran vuosijulkaisu nro 65, 335–344.
- Opetushallitus. 2013. Rehtorien työkuvan ja koulutuksen määrittämisestä sekä kelpoisuusvaatimusten uudistamista valmistelevan työryhmän raportti. Raportit ja selvitykset 2013:16. Edita Prima Oy/Timo Päivärinta/PSWFolders Oy. www.oph.fi/julkaisut
- Parviainen, M. 2013. Osataanko osaamista johtaa? – Fenomenologis-hermeneuttinen tutkimus perusyksikön päällikköjen ja ammattialiuupseerien kokemuksista osaamisen johtamisesta Panssariprikaatissa. Maanpuolustuskorkeakoulu. Pro gradu.
- Perttula, J., Latomaa, T. 2009. Kokemuksen tutkimus. Merkitys – tulkinta – ymmärrys. Tampere: Juvenes Print.
- Porin prikaatin internetsivut. www.puolustusvoimat.fi. Viitattu 23.3.2015.
- Posti, A. 2013. Puolustusvoimien esimies- ja vuorovaikutusvalmennus oppivan organisaation ja pedagogisen johtamisen viitekehyksessä. Maanpuolustuskorkeakoulu. Pro gradu.

Puolustusministeriö. 2010. Suomalainen asevelvollisuus. Helsinki: Painoyhtymä.

Puolustusvoimien esimies- ja vuorovaikutusvalmennuskansio. Tutkijan hallussa.

Puolustusvoimien koulutuksen kehittämiskeskus. 1997. Perusyksikön päällikön opas. Vaasa: Ykkös-Offset Oy.

Pääesikunta/henkilöstöosasto. 2005. Puolustusvoimien henkilöstöstrategia 2005 (HESTRA). Helsinki: Edita Prima Oy.

Pääesikunta/henkilöstöosasto. 2004. Puolustusvoimien palkatun henkilöstön osaamisen kehittäminen 2004-2017 (OSTRA). Helsinki: Edita Prima Oy.

Pääesikunta/henkilöstöosasto. 2009. Yleinen palvelusohjesääntö. Helsinki: Edita Prima Oy.

Pääesikunta/koulutusosasto. 2007. Kouluttajan opas. Helsinki: Edita Prima Oy.

Pääesikunnan koulutusosasto. 1990. Sotilasjohtaja I osa. Johtamisen perusteita (luonnos). Helsinki: Valtion painatuskeskus.

Pääesikunta/suunnittelukeskus. 2007. Kenttäohjesääntö yleinen osa. Puolustusjärjestelmän perusteet. Helsinki: Edita Prima Oy.

Rentola, H. 2012. Pedagogisen johtamisen satoa – tutkimuksen kohteena opintojakson 3C01 opiskelijoiden oppiminen. Maanpuolustuskorkeakoulu. Pro gradu.

Seeck, H. 2008. Johtamisopit Suomessa. Tampere: Esa Print Oy.

Suvanto, J. 2011. Perusyksikön päällikön johtaminen, mihin päällikön aika kuluu? Maanpuolustuskorkeakoulu. Pro gradu.

Taipale, M. 2004. Työnjohtajasta tiimivalmentajaksi. Tapaustutkimus esimiehistä tiimien ohjaajina ja pedagogisina johtajina prosessiorganisaatiossa. Vaasan yliopisto. Väitöskirja.

Their, S. 2000. Oletko kehityksen agentti vai jarru? Oppiminen. Fakta 2000, 54-56.

Their, S. 1994. Pedagoginen johtaminen. Tampere: Tammer-Paino Oy.

Tuomi, J., Sarajärvi, A. 2003. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Gummerus Kirjapaino Oy.

Tuominen, J. 2015. Jaettu johtajuus ja sotilasorganisaatio – mahdoton yhtälö? Kylkirauta verkkolehden artikkeli- ja blogiarkisto. Saatavilla www-muodossa <http://kylkirautafi.virtualserver27.hosting.fi/index.php/ct-menu-item-9/448-jaettu-johtajuus-tuominen-1-2015>. (Viitattu 15.4.2015)

Tuominen, J. 2012. Pällikkö on pääkouluttaja? Teoksessa Turunen, I. (toim.) Tiede ja ase. Suomen sotatieteellisen seuran vuosijulkaisu n:o 65. Helsinki: Hakapaino Oy.

Tuominen, J. 2010. Puolustusvoimien perusyksikkö oppivana yhteisönä – päällikkö pedagogisena johtajana. Teoksessa Mäkinen J. & Tuominen J. (toim.) Toimintakykyä kehittämässä: Jarmo Toiskallion juhlaKirja. Military Pedagogical Reflections. Julkaisusarja , n:o 6. Maanpuolustuskorkeakoulu. Helsinki: Edita Prima Oy.

Vatanen, J. 2014. Perusyksikön päällikkö – manageri vai leaderi? Maanpuolustuskorkeakoulu. Pro gradu.

Viitala, R. 2005. Osaamisen johtaminen esimiestyössä. Vaasan yliopisto. Väitöskirja.

Virta, J. 2007. Johtamisen laitoksen tutkimusohje. Julkaisusarja 1. Tutkimuksia Nro 36. Maanpuolustuskorkeakoulu. Helsinki: Edita Prima Oy.

Vuorio, V. 1997. Perusyksikön päällikön tehtävänkuvaus. Maanpuolustuskorkeakoulu. Esiupseerikurssin tutkielma

Washingtonin yliopisto. 4 Dimensions of Instructional Leadership. Saatavilla www-muodossa <http://info.k-12leadership.org/4-dimensions-of-instructional-leadership>. (Viitattu 3.4.2015)

Yhdysvaltojen opetusministeriö. 2005. What is instructional leadership and why is it so important? Saatavilla www-muodossa <http://www.sedl.org/pubs/reading100/RF-NB-2005-Spring.pdf>. (Viitattu 3.4.2015)

Yin, R. 1994. Case study research: design and methods. Thousand Oaks: Sage Publications Inc.

8. LIITTEET

Liite 1: Sisällönanalyysin tuloskaavio.....	86
Liite 2: Saatekirje.....	87
Liite 3: Teemahaastattelurunko.....	88

YLILUUTNANTTI ANTTI TIKAN TUTKIMUKSEN

LIITE 1: SISÄLLÖNANALYYSIN TULOSKAAVIO

Päällikön rooli perusyksikössä	Päällikkö esimiehenä	Esimiestehtävän korostuminen	
	Päällikkö pääkouluttajana	Hallinnolliset työt	
Pedagogisen johtamisen toteutuminen	Visiot ja tavoitteet	Kokonaisuudesta huolehtiminen	
	Sitouttaminen	Osaamisen erikoistuminen	
	Jaettu johtajuus	Osaamisen johtaminen	
	Resurssien johtaminen	Suunnittelu	
	Palaute	Lopputuotteen kuvailu	
	Osaaminen	Tavoitteen asettelu	
	Työssä oppiminen	Alaisten aktivointi	
	Organisaatiokulttuuri	Alaisten johtaminen	
	Osaamisen johtaminen	Suunnittelu ja johtaminen	Vastuu alaisilla
			Vastuun jako
			Resurssien tarjoaminen
			Palautteen antaminen
			Palautteen keruu
Osaamisen erikoistuminen			
Mentorointi			
Oppimiseen suhtautuminen			
län vaikutus			
Avoin vuorovaikutus			
Suunnittelu ja johtaminen	Päällikön rooli	Havaintojen keruu	
		Kehittäminen	
		Osaamisen kehittäminen	
		Osaamisen lisääminen	
		Osaamisvaje	
		Henkilöstösuunnittelu	
		Koulutuksen suunnittelu	
		Puhuttelut	
		Työssä jaksaminen	
		Päällikön kehittyminen	
Haasteet ja kehittäminen	Suunnittelu ja johtaminen	Päällikön kokemus	
		Pedagoginen johtaminen	
		Ajankäyttö	
		Esimiesvalmennus	
		Perusteet koulutukseen	
		Pikatilanteet	
		Pitkän aikavälin suunnittelu	
		Työssä jaksaminen	
		Aikaresurssi	
		Henkilöstöresurssi	
Materiaaliresurssi			
Resurssit			
Esikunnat			
Hallinnolliset työt			
AU-koulutus			
Osaamisen erikoistuminen			
Osaamisen hankinta			
Ikärakenne			
Päälliköiden kokemuksia koulutuksen johtamisesta	Resurssit	Resurssit	
	Hallinnolliset työt	Hallinnolliset työt	
	Osaaminen	Osaamisen erikoistuminen	
	Työssä oppiminen	Osaamisen hankinta	

YLILUUTNANTTI ANTTI TIKAN TUTKIMUKSEN

LIITE 2: SAATEKIRJE



MAANPUOLUSTUSKORKEAKOULU

Kadettikoulu

SM4

Helsinki

SAATE

22.1.2014

Hyvä pro gradu -tutkimuksen haastateltava

YLILUUTNANTTI ANTTI TIKAN PRO GRADU -HAASTATTELU

Olemme sopineet pro gradu -tutkimukseeni liittyvän haastattelun 26. tai 27.1.2015. Toivon, että tutustut tähän saatekirjeeseen ennen haastattelun alkua.

Pro gradu -tutkimus on osa Maanpuolustuskorkeakoulun sotatieteiden maisteriopintoja. Tutkimus liittyy johtamisen pääaineopintoihini ja teen sen johtamisen ja sotilaspedagogiikan laitokselle vuosina 2013-2015. Johtamisen tutkimuksessa tutkitaan laaja-alaisesti johtamiseen vaikuttavia tekijöitä ja kausittain muuttuvia johtamisen ilmiöitä.

Tutkimukseni lähdeaineiston kerään Porin prikaatista. Tutkimuksen tarkoitus on lisätä ymmärrystä perusyksikön koulutuksen pedagogisen johtamisen ilmiöstä sekä tuottaa tietoa sen toteutumisesta ja kehittämistarpeista.

Tutkimukseni aineistonkeruumenetelmä on teemahaastattelu. Haastattelu toteutetaan seitsemän henkilön kanssa yksilöhaastatteluina. Haastattelu nauhoitetaan aineiston jatkokäsittelyn helpottamiseksi. Haastattelut toteutetaan teemahaastattelun periaatteita noudattaen, jolloin keskustelu on varsin vapaamuotoista ja etenee alla olevien teemojen mukaan. Haastatteluiden tarkoituksena on selvittää päälliköiden kokemuksia koulutuksen johtamisesta. Haastattelut tapahtuvat anonyymisti, eikä haastateltavien henkilöllisyys tule selviämään muille kuin haastattelijalle.

HAASTATTELUN TEEMAT

1. Päällikön rooli koulutuksen johtajana
2. Koulutuksen johtaminen perusyksikössä
3. Koulutuksen johtamisen haasteet ja kehittämistarpeet

Mikäli sinulla on kysyttävää haastattelusta tai joudut siirtämään haastattelun ajankohtaa, toivon pikaista yhteydenottoa.

0453564295 / antti.tikka@mil.fi

Oppilasupseeri
Yliluutnantti

Antti Tikka

YLILUUTNANTTI ANTTI TIKAN TUTKIMUKSEN

LIITE 3: TEEMAHAASTATTELURUNKO

TEEMAHAASTATTELU

TAUSTATIEDOT

- Ikä?
- Valmistumisvuosi? Palvelushistoria lyhyesti? Kuinka kauan toiminut päällikkönä?
- Varusmiesten määrä? Koulutusryhmien määrä?
- Henkilökunnan määrä? Henkilöstörakenne? Ikärakenne?

PÄÄLLIKÖN ROOLI KOULUTUKSEN JOHTAJANA

- Päälliköllä on pääkouluttajana vastuullaan koulutuksen johtamisen lisäksi esimiestehtävän hallinnolliset työt. Voisitko kertoa miten näiden tehtävien yhdistäminen mielestäsi onnistuu? Perustele.
- Onko päällikön työssä olemassa ongelmakohtia tai ristipaineita? Jos on, niin miten ne selviävät? Anna esimerkki. Perustele.
- Perusyksikön tärkein tehtävä on suorituskykyisten sodan ajan joukkojen tuottaminen. Kumman edellä mainitun roolin näet tärkeämmäksi tavoitteen saavuttamisen kannalta? Perustele.
- Minkälaisena näet päällikön työn nyt ja tulevaisuudessa? Kuinka työtä tulisi kehittää? Anna esimerkki. Perustele.
- Näetkö perusyksikön johtamisen asiantuntijaorganisaation johtamisena? Perustele.

KOULUTUKSEN JOHTAMINEN - PEDAGOGISEN JOHTAMISEN TOTEUTUMINEN

- Mitkä asiat ovat mielestäsi tärkeimpiä koulutuksen johtamisessa? Entä haasteet? Perustele.
- Mitä ajattelet pedagogisen johtamisen merkityksestä päällikön työssä?
 - o Mitä se on? Mistä se rakentuu? Mihin sillä pyritään?
- Minkälaisia keinoja perusyksikössä on osaamisen kehittämiseen?
- Miten paljon pystyt käyttämään aikaasi alaistesi osaamisen/oppimisen johtamiseen?
 - o Minkälaisia tehtäviä tällöin hoidat?
 - o Yksilöittäin vai ryhmissä?

- Onko kokoneiden ja nuorien kouluttajien välillä eroa? Mitä?
- Mitä ajattelet mentoroinnin merkityksestä työssä oppimisessa?
 - Miten sitä hyödynnetään? Nuoret aliupseerit vs kokoneet kouluttajat?
- Minkälaisena näet oman esimerkin vaikutuksen osaamisen/oppimisen johtamisessa?
- Minkälainen kulttuuri perusyksikössä on?
 - Millä tavalla yksilön ja työyhteisön oppimistarpeita käsitellään?
 - Oppimisen suhteen?
 - Uuden ja muutoksien suhteen?
 - Kehittäminen vai vanhat hyvät tavat?
- Miten alaisia voidaan sitouttaa osaamisen kehittämiseen? Itsensä ja organisaation?
 - Mikä on sitouttamisen merkitys?
- Miten oppimistarpeita tunnistetaan/seurataan? Anna esimerkki.
- Miten hyödynnät palautteen antamista ja keräämistä osaamisen kehittämisessä? Mikä sen merkitys mielestäsi on? Anna esimerkki. Perustele.
 - Mikä on päällikön pitämien puhutteluiden merkitys perusyksikössä?
 - Onko perusyksikössä käytössä pedagoginen vuosikello?
 - Jos on, miten se toimii? Merkitys?
 - Kehityskeskusteluiden hyödyntäminen?
 - Johtamisprofiilin hyödyntäminen?
 - Kehittymissuunnitelmien hyödyntäminen?
 - Parantamissuunnitelmat tiimi-/yksikkötasolla?
 - Työilmapiirikyselyn hyödyntäminen?
- Mikä merkitys tavoitteen asettelulla ja loppuasetelman (vision) kuvaamisella on yksilön/organisaation oppimisessa ja osaamisen kehittämisessä?
 - Miten sitä hyödynnetään?
 - Alaisen vaikutusmahdollisuudet?
- Kyetäätkö yksilöiden oppiminen (esim. käydyt kurssit) muuttamaan työyhteisön oppimiseksi?
- Minkälaisia oppimistilaisuuksia perusyksikössä?
 - Ovatko ne säännöllisiä?
- Hyödynnetäänkö perusyksikössä henkilökunnan tiimityöskentelyä?

- Esim. toiminnan kehittämiseksi?
- Miten perusyksikössä kehitetään koulutussuunnitelmia yms.? Mikä kehittämisen merkitys on?
 - Päällikön rooli?
- Miten perusyksikössä kehitetään koulutusmenetelmiä yms.? Mikä kehittämisen merkitys on?
 - Päällikön rooli?
- Miten perusyksikössä hyödynnetään yksilön ja työyhteisön tarpeet oppimisessa?
 - Päällikön rooli?
 - Oppimisen jatkumo?

KEHITTÄMISTARPEET

- Oppiva organisaatio?
- Mitä kehittämistarpeita tulevaisuudessa?

YHTEENVETO KESKUSTELUSTA

- Mitkä asiat oleellisimpia?
- Jäikö jotain oleellista keskustelematta?