

MAANPUOLUSTUSKORKEAKOULU

**JOUKKOJEN Joustokestävyys –
toimintakykyä ja resilienssiä edistävä kouluttaminen**

Pro Gradu -tutkielma

Yliluutnantti
Lauri Jussila

Maisterikurssi 4
Maasotalinja

Huhtikuu 2015

MAANPUOLUSTUSKORKEAKOULU

Kurssi	Linja
Sotatieteiden maisterikurssi 4	Maasotalinja
Tekijä	
Yliluutnantti Lauri Jussila	
Tutkielman nimi	
Joukkojen joustokestävyys – toimintakykyä ja resilienssiä edistävä kouluttaminen	
Oppiaine, johon työ liittyy	Säilytyspaikka
Sotilaspedagogiikka	Kurssikirjasto (MPKK:n kirjasto)
Huhtikuu 2015	Tekstisivuja 78
TIIVISTELMÄ	
<p>Toimintakykyyn liittyvä resilienssi on henkistä joustokestävyyttä, joka auttaa ihmistä palautumaan vastoinkäymisistä sekä säilyttämään toimintakykynsä ympäristön muutoksissa ja haasteissa. Tämän tutkimuksen tavoitteena oli tutkia resilienssiä osana toimintakykyä ja selvittää, minkälaisilla koulutuskäytännöillä niitä voidaan edistää maastossa tapahtuvassa taistelu- ja ampumakoulutuksessa. Aihepiiri on ajankohtainen puolustusvoimissa maavoimien uudistetun taistelutavan sotilaille asettamien vaatimusten vuoksi. Resilienssiä on tarkasteltu viime aikoina turvallisuuden ja kasvatuksen tutkimuksessa enenevässä määrin, mutta sitä on puolustusvoimissa tutkittu hyvin vähän.</p> <p>Tämän laadullisen tutkimuksen menetelmänä on käytetty etnografiaa. Aineisto on kerätty kesällä 2014 osallistuvan havainnoinnin keinoin neljässä eri harjoituksessa Kaartin jääkäri-rykmentissä. Havainnointi tapahtui peruskoulutuskauden taistelu- ja ampumarjoituksissa sekä yhdessä joukkokoulutuskauden harjoituksessa. Havainnointiaineistolle suoritettiin teoriasidonnainen sisällönanalyysi, jossa pyrittiin löytämään tehdyille havainnoille ja tulkinnoille tukea aihepiirin tutkimuskirjallisuudesta kootusta teoreettisesta viitekehystä.</p> <p>Analyysin tuloksista voidaan käytettyyn teoriaan viitaten päätellä, että moni havainnoitu koulutuksen ja johtamisen käytännö voi vaikuttaa välillisesti koulutettavien toimintakyvyn ja resilienssin edistymiseen. Näitä käytänteitä ovat muun muassa esimerkin näyttäminen, kommunikaation korostaminen, rakentava palaute, positiivisen koulutusilmapiirin luominen, ryhmätyöskentely, ongelmalähtöinen opetus sekä koulutuksen realismi ja haastavuus.</p> <p>Tutkimuksen perusteella voidaan todeta, että havainnoidussa koulutuksessa hyödynnettiin monia resilienssiä ja toimintakykyä edistäviä koulutuksen ja johtamisen käytänteitä, mutta resilienssin tiedostavalla koulutuksella tulokset saattaisivat olla vielä tehokkaampia. Viitekehyyksi kootun teoriatarkastelun perusteella resilienssi voidaan ajatella osana sotilaan toimintakykyä tuoden siihen ajankohtaisen uuden näkökulman. Voidaan myös todeta, että resilienssin tutkimus on jatkossakin mielekästä toimintakyvyn teorian ja koulutuksen kehittämisen kannalta.</p>	
AVAINSANAT	
toimintakyky, resilienssi, koulutuskäytännöt, etnografia	

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	1
2	TEOREETTISET LÄHTÖKOHDAT	5
2.1	MIKÄ RESILIENSSI?	5
2.2	KOULUTUSKÄYTÄNNE VAI -KÄYTÄNTÖ?	6
2.3	AIKAISEMPI TUTKIMUS	8
2.4	SOTILAAN TOIMINTAKYVYSTÄ JA SEN KEHITTÄMISESTÄ SUHTEESSA RESILIENSSIIN	9
2.4.1	Resilienssin sosiaalinen ulottuvuus	11
2.4.2	Psyykinen toimintakyky	13
2.4.3	Eettinen toimintakyky	15
2.4.4	Terve sielu terveessä ruuissa	16
2.4.5	Johtamisen ja kouluttamisen suhde	17
2.4.6	Yhteenveto: resilienssin ja toimintakyvyn vaikuttimet	18
3	MENETELMÄT	19
3.1	TUTKIMUSASETELMA	19
3.2	TUTKIMUSKYSYMYKSET	19
3.3	ETNOGRAFIASTA JA HAVAINNOINNISTA	20
3.3.1	Filosofiset lähtökohdat: etnografia ja ymmärtäminen	24
3.3.2	Tutkimuksen kulku	31
3.4	KUVAUS HAVAINNOIDUISTA HARJOITUKSISTA JA KOULUTUSTAPAHTUMISTA	33
3.5	LAADULLINEN SISÄLLÖNANALYYSI	35
4	TULOKSET JA ANALYYSI	42
4.1	YKSILÖTASON RESILIENSSI JA TOIMINTAKYKY	42
4.2	RYHMÄTASON TEKIJÄT	55
4.3	ORGANISAATION JA YHTEISÖN VAIKUTUKSET	61
5	YHTEENVETO JA JOHTOPÄÄTÖKSET	65
5.1	YHTEENVETO TULOKSISTA	65
5.2	TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS	69
5.3	POHDINTA	76
	VIITTEET	79
	LÄHTEET	79

JOUKKOJEN JOUSTOKESTÄVYYS – TOIMINTAKYKYÄ JA RESILIENSSIÄ EDISTÄVÄ KOULUTTAMINEN

1 JOHDANTO

Toimintaympäristö altistaa sotilaan erilaisille stressitekijöille. Taisteluun liittyvä stressi on ehkäpä ilmeisin ja äärimmäisin esimerkki, joka saa usein tutkimuksessa myös suurimman huomion. Kuitenkaan suuri osa sotilaille merkittävistä henkistä kuormitusta aiheuttavista asioista eivät liity suoranaisesti taisteluun tai sotaan. Riski- ja stressitekijöitä aiheuttavat kriisinhallintatehtäviin osallistuminen, taistelu- ja ampumarjoitukset, vastuu alaisista, läheisistä erossa olo ja yleisesti raskaat tai vaativat fyysiset olosuhteet. (Bartone & Barry 2011, 126–127; Leskinen & Isosomppi 2011, 16–17.) Usein nämä toimintakykyyn vaikuttavat stressitekijät, etenkin taistelustressireaktiot, on oman opiskeluni aikaisissa keskusteluissa ja luennoilla käsitelty melko fatalistisesti: ”Kukaan ei voi ennalta tietää pystyykö toimimaan tositilanteessa ja tulikasteessa”. Koska toimintakyvyn säilymiseen stressitilanteessa vaikuttaa moni asia, on siihen siksi nykytutkimuksen mukaan mahdollisuuksia vaikuttaa myös etukäteen. Etenkin krooniseen ja pitkäaikaiseen kuormitukseen, kuten vaikkapa arkisen työtaakan kasautuessa, on nykyisen resilienssitutkimuksen mukaan mahdollista paremmin sopeutua, jopa kehittyä.

Monilla varusmiehiä kouluttaneilla sotilaille lienee kokemuksia varusmiesjohtajista, jotka taisteluharjoituksessa epäonnistuttuaan menettävät tilapäisesti toimintakykynsä; pettyvät ja passivoituvat. Tällaisen tapauksen voi nähdä yksinkertaisena esimerkkinä yksilön vähäisen resilienssin aiheuttamasta häiriöstä koko joukon suorituskykyyn. Sama esimerkki on vietävissä myös kriisiajan toimintaympäristöön, jossa sotilasjohtaja voi menettää toimintakykynsä ylitsepääsemättömältä tai yllättävältä vaikuttavassa tilanteessa.

Leskinen ja Isosomppi ovat tutkineet rauhanturvaajien psykososiaalista hyvinvointia kriisinhallintatehtävissä. He jakavat kuormitustekijät akuutteihin ja kroonisiin tekijöihin. Akuutti, äkillinen henkinen kuormitus voi aiheutua esimerkiksi ampumavälikohtaukseen tai liikenneonnettomuuteen joutumisesta, kun taas kroonisia tekijöitä voivat olla esimerkiksi jatkuva yk-

sityisyyden puute ja koti-ikävä. (Leskinen & Isosomppi 2011, 15.) Samoja kuormitustekijöitä voi aiheutua myös kotimaan asepalveluksessa niin varusmiehille, reserviläisille kuin ammatillisotilaillekin. Suomessakin on, etenkin ISAF -operaatioon osallistumisen johdosta, herännyt keskustelu kriisinhallintatehtävien kotiutumisen jälkeisestä kuntoutuksesta (Leskinen & Isosomppi 2011, 5–8, 66–69). Israelissa ja länsimaista etenkin Yhdysvalloissa on viime vuosina panostettu resilienssiä edistäviin ohjelmiin ja niiden vaikutusta henkisen kuormituksen vaikutusten ennaltaehkäisyyn ja niistä palautumiseen on tutkittu runsaasti (Meredith, Sherbourne, Gaillot, Hansell, Ritschard, Parker & Wrenn. 2011, 4–7, 121–126, Suissa 2012, 1).

Paananen ja Huhtinen ovat tähän asti ainoassa suomalaisessa sotatieteellisessä resilienssiä käsittelevässä tutkimuksessa tutkineet koulutuskäytänteitä kadettien ampumarjoituksessa. Kyseinen tutkimus on ohjannut tutkimuskysymyksen muodostamista ja menetelmien valintaa. Paanasen ja Huhtisen mukaan Suomen Maavoimissa käyttöön otettu hajautettu taistelutapa asettaa uusia vaatimuksia sotilaiden toimintakyvylle. (Paananen & Huhtinen 2013, 118.) Maavoimien taistelutavassa 2015 joukkojen vastualueet ja taistelun aktiivisuus kasvavat huomattavasti. Viholliselle tuotetaan tappioita oman vastualueen syvyydessä yksittäisten ryhmien tai partioiden tulella ja liikkeellä. Toisin sanoen miesmäärältään pienet joukot voivat joutua taistelemaan jopa vuorokausia saarrettuna, ilman naapuriyksiköiden tai ylemmän huollon tukea, jolloin johtajien on oltava kykeneviä tekemään itsenäisempiä ratkaisuja myös alemmissa johtoportaisissa. Maavoimien edellisen operaatiopäällikön, prikaatikenraali Parkatin mukaan uudessa taistelutavassa yleistyvä tehtäväaktiikka edellyttää niin miehistöltä kuin johtajiltakin rohkeutta ja oma-aloitteisuutta (Parkatti 2012, 19). Parkatti katsoo, että uudessa taistelutavassa aikaisemmasta, jäykästä taktiikasta siirrytään joustavampaan malliin, jossa korostuvat aktiivisuus, aloitteellisuus ja oman toimintakyvyn säilyttäminen (Parkatti 2012, 14). On siis pääteltävissä, että uusi taistelutapa asettaa uudenlaisia vaatimuksia sotilaiden resilienssille. Myös johtamista ja koulutusta ohjaavassa ohjesäännössä, Johtajan käsikirjassa (2012, 62) esitetään vaatimuksia sotilasjohtajan psyykkiselle toimintakyvylle: ”sotilasjohtajan tulee kyetä toteuttamaan tehtävänsä mitä vaativimmissa olosuhteissa. Johtajalla tulee olla kyky selviytyä stressitilanteista ja toteuttaa hänelle annetut tehtävät. Johtajan rooli on tärkeä myös pelkoa ja paniikkia synnyttävissä tilanteissa.” Johtajan henkiselle vahvuudelle asetetaan siis ohjesääntötekstissä varsin kovia vaatimuksia.

Mikael Salo on tutkinut väitöskirjassaan varusmiesten palvelukseen sopeutumista (Salo 2008, 51) ennustavia tekijöitä, kuten positiivinen asenne, perhesuhteet, itsetunto ja sitoutuminen. Sotilaiden ja eri turvallisuustoimijoiden resilienssin rakentumista tutkineet ovat käyttäneet

samoja nimittäjiä resilienssiä edistävinä ominaisuuksina (Norris, Paton, Ayton 2011, 42–45; Paton, Violanti, Norris, Johnson 2011, 150; Meredith ym. 2011, 14; Maddi 2013, 73–74). Resilienssin rakentumisen ja sen kehittämisen tutkimisesta puolustusvoimissa voisi olla hyötyä myös varusmiesten sopeutumisen edistämisessä. Asevelvollisuutta tutkinut valtiotieteiden tohtori, everstiluutnantti Juha Mälkki katsoo, että resilienssi kuvaa sitä prosessia, johon siviilielämästä palvelukseen astunut varusmies ajautuu pyrkiessään palauttamaan elämänhallintansa palvelukseen astumisen aiheuttaman ensishokin jälkeen (Mälkki 2013, 70).

Resilienssi on muodikas termi. Pelkästään tutkimusprosessini aikana, syksystä 2013 kevääseen 2015, on hakusanan ”resilienssi” -internethaun tuloksia syntynyt kuin sieniä sateella. Myös konsulttiyritysten tuotteistama resilienssi on rantautunut Suomeen. Sitä näkee käytettävän sujuvasti niin talouden, turvallisuuden kuin psykologiankin julkaisuissa. Onkin huomiotava, että resilienssi on monimuotoinen käsite, joka vaatii selkeän määrittelyn kussakin kontekstissa ja tutkimuksessa (Meredith ym. 2011, 72). Tavoitteenani onkin ollut tutkimuksessani välttää kaupallisia lähteitä ja toisessa pääluvussa määritellä resilienssi nimenomaan sotatieteellisenä ja sotilaspedagogisena, toimintakykyyn liitettävissä olevana käsitteenä.

Toimintakyvyn teorian tutkimus ja kehittäminen on keskeistä sotilaspedagogiikan kentässä. Ottaen huomioon muun muassa entistä vaativammat kriisinhallintatehtävät, varusmiehille yleiset sopeutumisongelmat ja Maavoimien taistelutapa 2015:n vaatimukset, on aiheellista tarkastella resilienssin roolia toimintakyvyn tutkimuksessa. Tutkimukseni varsinainen tutkimuskysymys on: ”Mitä resilienssiä ja toimintakykyä edistäviä koulutuskäytänteitä harjoituksissa esiintyy?”. Tutkimuskysymys kehittyi nykyiseen muotoonsa seminaarityöskentelyn ansiosta. Tutkimuskysymyksen mukaisesti tutkimuksessa tarkastellaan resilienssin ja toimintakyvyn välistä suhdetta ja etsitään maastoharjoituksissa annettavasta koulutuksesta käytännön tason ratkaisuja ja toimintatapoja, joiden voi kirjallisuuteen viitaten katsoa edistävän koulutettavien resilienssiä ja sitä kautta toimintakykyä. Tutkimuskysymyksen asettelu ja rajaukset on pidetty perusyksikön ja käytännön toteutuksen tasolla, koska tutkimuksen aihepiiri on suomalaisessa sotatieteessä melko uusi, vaatien paljon pohjatyötä.

Etnografian olen valinnut tutkimusmenetelmäksi sen soveltuvuuden johdosta. Etnografista tutkimusotetta pidetään koulutuksen ja opetuksen tutkimisessa toimivana menetelmänä (Syrjäläinen 1994, 68–73; Lappalainen, Hynninen, Kankkunen, Lahelma, & Tolonen 2007, 12) ja sitä on käytetty paljon myös sotilaskoulutuksen tutkimuksessa, mukaan lukien resilienssiin liittyvä tutkimus (esim. Maddi 2013, 71–78; Paananen & Huhtinen 2013; Jokitalo & Huhtinen

2011, 61–68; Salo 2004; Metsänperä 2013). Lisäksi olen käyttänyt etnografista tutkimusotetta vuonna 2009 kandidaatin tutkielmassani ”Peruskoulutuskauden näyttötutkinnot osaamisen arvioimisen välineinä”, joten samalla menetelmällä jatkaminen pro gradu -tutkielmassa oli luonnollinen valinta.

2 TEOREETTISET LÄHTÖKOHDAT

2.1 Mikä resilienssi?

Resilienssi terminä on lainattu ihmistieteisiin fysiikasta. Fysiikassa resilienssi merkitsee fyysisen kappaleen kykyä paineen ja puristuksen jälkeen palautua alkuperäiseen kokoonsa ja muotoonsa särkymättä. Resilienssi ihmisen tai yhteisön henkisenä ominaisuutena ja voimavarana voidaan määritellä ihmistieteiden tarpeisiin kykynä palautua tai sopeutua vaivattomasti onnettomuuden tai muutoksen sattuessa. (Merriam Webster –internetsanakirja, Meredith ym. 2011, 2.) Tällöin puhutaan myös psykologisesta resilienssistä. Vaikka määritelmät ja alkuperäinen tutkimus tulevat fysiikasta ja psykologiasta, kuuluu tämä tutkimus sotatieteisiin ja sotilaspedagogiikan alalle. Eri lähteissä resilienssille tai sen osatekijöille käytettyjä synonyymejä ovat muun muassa henkinen vahvuus, joustokestävyys, ketteryys, sisukkuus, sitkeys ja englanninkielinen hardiness (Paananen & Huhtinen 2013; Hyytiäinen 2013; Lonka 2013; Maddi 2013). Sotilasprofessori, eversti Mika Hyytiäinen rinnastaa resilienssin uudenaikaisessa turvallisuusajattelussa termeihin mahdollistava ja tuottava; vastakohtana jäykäntorjuvalle, rajoittavalle ja kuluttavalle (Hyytiäinen 2013). Näin ollen resilienssin voi nähdä varsin ajankohtaisena voimavarana ja koulutuksen tavoitteena, kun julkisella sektorilla pyritään entistä enemmän kustannustehokkuuteen ja puolustusvoimissa otetaan käyttöön virtaviivaistettu henkilöstörakenne ja uudistettu taistelutapa.

Käsiteltäessä resilienssiä osana sotilaspedagogiikkaa, liikutaan lähellä psykologisen resilienssin määritelmää ja tutkimusta, mutta tuon sen sotatieteen kenttään liittämällä sen sotilaan toimintakykyyn ja sotilaan profession yksilölle ja joukolle asettamiin vaatimuksiin. Resilienssi on kyky sopeutua onnistuneesti uhkien ja vastoinkäymisten edessä. Sen on tutkittu olevan ominaisuus, joka ennaltaehkäisee stressireaktioita ja helpottaa niistä palautumista. Psykologinen resilienssi voidaankin ajatella ihmisen kykynä palautua (englanniksi termi ”bounce back”) vastoinkäymisistä takaisin normaaliin toimintakyvyn tilaan. (Meredith ym. 2011, 2–6; Britt, Sinclair & McFadden 2013, 4–6; Everly & Links 2011, 115.) Eräs tulkinta kuvaa erinomaisen hyvin toimintakyvyn ja resilienssin suhdetta: ”... we consider competence despite adversity as resilience...”, eli resilienssi on toimintakykyä vastoinkäymisistä huolimatta (Meredith ym. 2011, 3).

2.2 Koulutuskäytänne vai -käytäntö?

Tutkielmani tavoitteena on tutkimuskysymyksen mukaisesti selvittää, mitä resilienssiä ja toimintakykyä edistäviä koulutuskäytänteitä perusyksikön maastoharjoituksissa käytetään. Koulutuskäytänne -käsite kaivannee määrittelyä. Koulutuskäytänne- ja käytäntö termejä käytetään eri lähteissä hieman eri merkityksellä. Esimerkiksi korkeakouluopetukseen keskittyvissä teoksissa (Hyppönen & Lindén 2009; Löfström, Kanerva, Tuuttila, Lehtinen, Nevgi, 2010) käytetään vain opetuskäytäntö -termiä kuvaamaan erilaisia opetusmenetelmiä -tapoja ja tyylejä. Opetuskäytännöiksi luetellaan esimerkiksi ”aktivoivien opetusmenetelmien käyttäminen oppimisen mahdollistamiseksi” ja ”tiedon rakentaminen yhteistyössä opiskelijoiden kanssa”. Opetuskäytännöt vaikuttavat opiskelijoiden opiskeluun ja syvällisen oppimisen kannalta olisi tärkeää, että ne sitouttaisivat aktiiviseen opiskeluun. Pinnallisiin opiskelutapoihin, kuten kuunteleminen tai lukeminen, tulisi liittää vuorovaikutusta ja aktiivisia opiskelutapoja edistämään syvällistä oppimista. (Hyppönen & Linden 2009, 12–14.)

Sotilaspedagogiikassa Toiskallio (2009, 61) erottaa käytänteen ja käytännön termeinä toisistaan. Käytännöllä Toiskallio tarkoittaa ihmisen eksistentiaalista ja praktista suhdetta ympäristöönsä, kontekstiinsa ja koettuun tilanteeseensa. Käytänne taas voidaan ymmärtää vallitsevana rutiinina esimerkiksi sotilaskoulutusta antavissa yksiköissä tai kriisinhallinnan eri toimialueilla. Parhaimmillaan käytänteet ja rutiinit voivat kuitenkin olla kokemuksiin ja niiden jatkuvaan kriittiseen arviointiin perustuvia tottumuksia ihmisen käytännöstä, eli edellä mainittuun suhteeseen ympäristöönsä ja tilanteeseensa. Huonoimmillaan käytänteet taas voivat olla todellisuudesta irtautuneita jäänteitä. Perimmiltään aristoteelisessa käytännön käsitteessä on kyse nimenomaan sellaisesta, mikä voi olla toisinkin ja mikä voidaan muuttaa. (Toiskallio 2009, 59–62.)

Tähän kouluttajuuden kontekstiin soveltuu myös Kallioisen (2010, 34–35) esiin tuoma kasvatustieteen professori Ruohotien vertaus ammatillisesti ajan tasalla olevasta asiantuntijasta suhteessa ajastaan jäljessä olevaan asiantuntijaan. Ruohotien mukaan ajan tasalla oleva asiantuntija tuntee alansa uusimmat kehityssuunnat ja välineet, kun taas ajastaan jäljessä oleva asiantuntija ei pyri kehittymään, vaan on ikään kuin jumiutunut vanhoihin käytänteisiin. Moni sotilaskouluttajana toiminut löytänee omista kokemuksistaan liittymäpinnan tähän vertaukseen: kouluttajat, jotka kouluttavat asioita ”niin kuin ne on ennenkin tehty” verrattuna koulutuksen sisältöä ja koulutuskulttuuria aktiivisesti uudistamaan pyrkiviin, kehityshakuisiin kouluttajiin. Toiskallio määrittelee käytännöllisen viisauden (fronesis) sotilaan hyveenä, liittäen sen toi-

mintakykyyn. Viisas toiminta ”käytännön kentällä” on siis hyve. Edelleen, jos käytäntö samaistetaan jäykästi vallitseviin käytänteisiin, myös hyveen käsite tulee ongelmalliseksi; silloin se samaistetaan tehokkuuteen valmiiksi, toimijan ulkopuolelta määritellyissä tehtävissä. (Toiskallio 2009, 50–61.) Tämä nousee ongelmaksi siis silloin, jos ulkopuolelta määritellyt tehtävät eivät ole tilannesidonnaisesti tarkastellen tarkoituksenmukaisia. Todettakoon siis, että käytänteitä tulisi kehittää käytäntölähtöisesti, jotta ne palvelisivat parhaiten niin toimintakyvyn kuin resilienssin edistämistä – ainakin välillisesti.

Kouluttajan oppaassa (2007) puhutaan käytännöstä ikään kuin tekemisenä, kenttänä, johon opettajia asioita sovelletaan, ”käytännössä”. Opas peräänkuuluttaa opetuksen sitomista käytäntöön ja sitä, että opetuksen on yleensäkin oltava sovellettavissa käytännön toimintaan. Oppaassa todetaan, että mitä paremmin kouluttaja hallitsee koulutustoimintaan liittyvät periaatteet ja perusratkaisut, sitä paremmin hän kykenee soveltamaan niitä käytännössä. (Kouluttajan opas 2007, 10.) Hyvän käytännön voidaan siis myös katsoa olevan tietyissä tilanteissa hyvien koulutuskäytänteiden oikeanlaisen käytön tulosta. Johtajan käsikirjan (2012, 35) mukaan syväjohtamisen malli on silta teorian ja käytännön välillä, koska syväjohtamisen malli tiivistää tutkimuksella vahvistetun ja yhteisistä kokemuksistamme löytyvän tiedon parhaista johtamiskäytännöistä. Näissä oppaissa voidaan katsoa puhuttavan käytännöistä ikään kuin kansankielisesti, konkreettisen toiminnan ilmentymänä; usein asiana, joka teoriaperusteisesti voidaan tehdä paremmin. Verrattuna Toiskallion (2009, 61) määritelmään käytännöstä ja käytänteistä, puhutaan monessa teoksessa ja arkikielessä niistä usein samoina asioina. Yleisestikin toimintaan liittyvää käsitteistöä käytetään Toiskallion mukaan kirjavasti: toiminnan ohella niin arkipuheessa kuin teoreettisissa teksteissä esiintyvät vaihtelevasti muun muassa sanat tekeminen, teko, käyttäytyminen ja käytäntö (Toiskallio 2009, 54).

Kouluttajan ja koulutettavan välisen vuorovaikutuksen tavoitteena on oppiminen, mutta niin muiden muassa Hyppösen ja Lindénin (2009, 11), kuin Toiskallion (1998a, 29–31) mukaan opettajan on mahdollista vaikuttaa oppimiseen lähinnä epäsuorasti opiskelijoiden oman opiskelun kautta: valmentajana, oppimisen ohjaajana ja auttamalla koulutettavia rakentamaan sisäisiä malleja opiskeltavasta asiasta. Oppiminen on siis opiskelun, ei niinkään opettamisen, lopputulos. Huolimatta siitä, että koulutus tai opettaminen ei suoraan aiheuta oppimista, pyritään koulutuskäytänteiden kautta vaikuttamaan opiskeluprosessin tavoitteeksi asetetun osaamisen saavuttamista. (Hyppönen & Lindén 2009, 11.)

Tutkimuksessani käytän termiä koulutuskäytäntö siten, kun sitä on sotilaspedagogiikassa totuttu käyttämään: vakiintuneina (koulutuksessa esiintyvinä) koulutustapoina ja -menetelminä. Mutta rinnastan ne tutkimukseni tarpeeseen vedoten myös johtamisen käytänteisiin. Oppimiskäytäntöjä käsittelen aineistoista tekemissäni tulkinnoissa yksilön oppimisen ja toiminnan ”mekanismeina”, jotka auttavat ymmärtämään mahdollista resilienssin ja toimintakyvyn kehittymistä, johon koulutus- ja johtamiskäytänteet voivat välillisesti vaikuttaa. Teoriapohjaisena lähtökohtaoletuksenani siis on, että resilienssiä tai toimintakykyä ei voida suoraan opettaa tai kouluttaa, mutta niiden osatekijöiden edistymiseen voidaan välillisesti vaikuttaa tietyillä koulutuskäytänteillä.

2.3 Aikaisempi tutkimus

Kuten olen edellä maininnut, ulkomailla resilienssiä on tutkittu monen eri tieteenalan kentässä liittyen muun muassa talouteen, turvallisuuteen ja sotilaspsykologiaan. Suomalaisessa tutkimuksessa resilienssi esiintyy enimmäkseen asiasanana, mutta itse tutkimuksen aiheena tai kohteena vielä hyvin harvassa tapauksessa. Eräänä julkaisuna mainittakoon VTT:n tutkimusraportti ”Ennakoiva ja joustava turvallisuuden johtaminen. Resilienssi Suomessa” (Uusitalo 2009), jossa kartoitetaan muun muassa resilienssin mahdollisuuksia ja vaikutuksia organisaation turvallisuuskäytänteisiin. Resilienssiä on käsitelty viime aikoina muutamissa opinnäytetöissä, ”Poliiseja traumaattisten kokemusten vaikutuksilta suojaavat tekijät” (Paasilinna 2013) ja ”Ryhmäilmiöt koulutuspurjehduksella 2010” (Metsänperä 2013). Sosiaalipsykologiassa ja kasvatustieteissä resilienssiä on käsitelty lähinnä lasten ja nuorten vähäosaisuuteen, oppimisvaikeuksiin tai kiusaamiseen liittyvissä opinnäytteissä, jotka eivät ole aihepiiriltään suoraan käytettävissä sotilaspedagogiikkaan. Esimerkkeinä ”Social and material deprivation among youth in Finland: causes, consequences, and coping” (Mikkonen 2011) sekä ”Mitä teet kun joku kiusaa?: 3–7 -vuotiaiden lasten vuorovaikutusstrategiat kiusaamistilanteissa” (Kalliomaa 2012).

Suomalaisessa sotatieteellisessä tutkimuksessa resilienssi on verrattain tuore käsite. Ensimmäistä kertaa termi nousi varsinaisesti esiin Aki-Mauri Huhtisen ja Soili Paananen tieteellisessä artikkelissa ”Resilienssi ja toimintakyvyn itsesäätelytaito”, Tiede ja Ase – julkaisussa loppuvuodesta 2013. Huhtinen ja Paananen määrittelevät resilienssin ”henkiseksi vahvuudeksi” ja ”toimintakykyyn liittyväksi joustavuuden ja itsesäätelyn suhteeksi”. Muuten resilienssi esiintyy lähinnä asiasanana tai mainintana suomalaisissa sotatieteellisissä artikkeleissa tai

tutkielmissa (Paananen & Huhtinen 2013; Hyytiäinen 2013; Mäkinen 2013; Metsänperä 2013).

Maailmanlaajuisessa WHO:n tutkimusraportissa yksilöiden ja yhteisöjen resilienssillä tai sen puutteella on muun muassa pyritty selittämään, miksi köyhyys ja huonot elinolot vaikuttavat ihmisten hyvinvointiin ja mielenterveyteen eri tavoin (Friedli 2009, 22–31).

Maddin (2013, 8–17) mukaan resilienssiin johtavan luonteenlujuuden (hardiness) laajassa psykologisessa seurantatutkimuksessa seurattiin 1970- ja 1980 -luvulla vuosien ajan tietyn yhdysvaltalaisen puhelinyhtiön työntekijöiden jaksamista ja erilaisten stressitekijöiden ja muutosten vaikutusta heidän menestykseensä. Kyseisen tutkimuksen mukaan kolmen asennemuuttujan – omistautuneisuus, haasteellisuus ja hallinta – sisältävä malli selittää luonteenlujuuden ja sitä kautta resilienssin muodostumista.

Kansainvälisessä tutkimuksessa, mukaan lukien sotatieteellinen tutkimus, resilienssi on teellisissä artikkeleissa ja tutkimuksissa esiintyvänä asiasanana moninkertaistunut viime vuosikymmenen aikana (Britt ym. 2013, 8–9). Tämä osoittaa kasvavan kiinnostuksen aihetta kohtaan, joka on alkanut ilmenemään niin ulkomaisessa kuin kotimaisessa sotilas(pedagogisessa) tutkimuksessa, kuten johdantoluvussakin totesin.

2.4 Sotilaan toimintakyvystä ja sen kehittämisestä suhteessa resilienssiin

Sotilaan toimintakyky on sotilaspedagogiikan keskeinen käsite ja sen kehittäminen koko sotilaskoulutuksen tavoite (Kouluttajan opas 2007, 12). Tässä alaluvussa tarkastelen sotilaan toimintakykyä erityisesti niiltä osin, jotka ovat eniten sidoksissa resilienssiin. Samalla selvitän, mitä puolustusvoimissa koulutusta ja johtamista ohjaavien oppaiden sekä sotilaspedagogisen tutkimuksen mukaan kuuluu sotilaan toimintakykyyn ja miten sen eri osa-alueiden kehittymiseen voitaisiin koulutuksella vaikuttaa. Tämä toimii teoriapohjana käsitellessäni sitä, miten havainnointini mukaan toimintakykyä kentällä kehitetään.

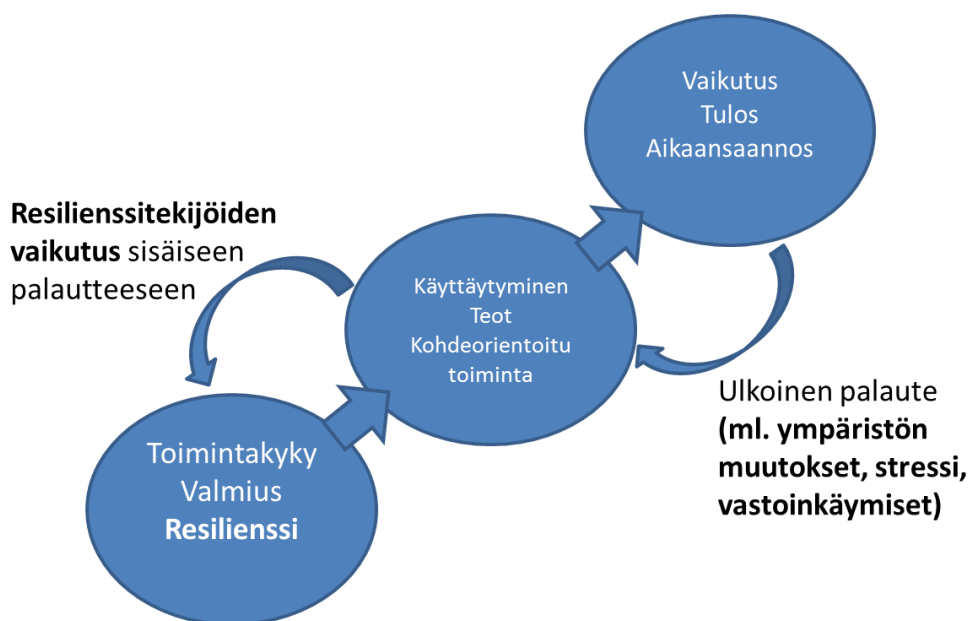
Sotilaan toimintakykyä käsitellään sotilaspedagogiikassa jaettuna neljään keskinäisriippuvaiseen osa-alueeseen: fyysiseen, psyykkiseen, sosiaaliseen ja eettiseen. Kuitenkin yksilötasolla toimintakyky usein pelkistyy fyysiseksi kunnoksi, eräiksi psykologisiksi piirteiksi ja joukon sosiaalisesti kiinteudeksi, joita kutakin ajatellaan voitavan tarkastella muista irrallaan ja perimmiltään irrallaan maailman ja elämän koetusta todellisuudesta. Tällainen toiminnan meka-

nismeiksi pelkistäminen on kuitenkin pedagogisesti ongelmallista, sillä siinä ihminen ja hänen toimintansa esineellistetään muokkauksen kohteiksi. (Toiskallio 2009, 62.) Tutkimukseni alkuvaiheessa tarkoitukseni oli rajata pois fyysisen toimintakyvyn vaikutukset resilienssiin ja luoda painopiste sosiaalisen ja psyykkisen toimintakyvyn osa-alueille. Sotilaan kokonaisvaltaisen toimintakyvyn ja sen osana rakentuvan resilienssin tarkastelu ilman tiettyä toimintakyvyn osa-aluetta osoittautui kuitenkin kannattamattomaksi, sillä tein kenttätyöskentelyvaiheessa havaintoja joiden analysointi vaati osa-alueiden keskinäisten suhteiden huomioimista.

Huhtinen ja Paananen (2013, 118) lukevat resilienssin käsitteen osaksi toimintakykyä. Mälkin (2013, 70) lisäksi he ovat ainoita jotka ovat suoraan liittäneet resilienssin suomalaisessa julkaisuissa sotatieteessä sotilaspedagogiikkaan tai toimintakykyyn. Sitä ei siis voida tällä hetkellä vielä yleisesti katsoa kiinteäksi tai tunnetuksi osaksi sotilaan toimintakykyä ja sotilaspedagogiikkaa, kuten esimerkiksi eettistä toimintakykyä tai pedagogista johtajuutta, sillä resilienssillä ei ole vielä vakinaista sijaa alan tieteellisissä julkaisuissa tai annetussa koulutuksessa (Opinto-opas, sotatieteiden maisterin tutkinto 2013), mutta tilanne on muuttumassa parasta aikaa.

”Toimintakyvyssä on kyse kyvystä kohdata maailman moninaisuus ja arvaamattomuus” (Toiskallio 2009, 64). Tämä Toiskallion luonnehdinta toimintakyvystä osuu hyvin lähelle myös resilienssin yleisiä määritelmiä. Yhdysvaltain armeijan Maneuver Center of Excellencen (MCOE) käyttämässä sotilaan toimintakyvyn kehittämisen mallissa resilienssi nähdään olennaisena osana kokonaisuutta. (MCOE 2012, 13) Voidaan katsoa, että ainakin Suomen Maavoimissa resilienssiä ollaan liittäessä kiinteästi myös toimintakyvyn käsitteeksi, sillä sekä Maavoimien esikunnan (Maavoimien esikunta 2013, 2014a ja 2014b) että Pääesikunnan (Pääesikunta 2014) henkilöstöosastot ovat antaneet asiakirjaohjauksella vaatimuksia toimintakyvyn kehittämisohjelmien käynnistämiseksi. Tämän kehittämisohjelman yhtenä taustavaikuttimena on ollut Yhdysvaltojen armeijan toimintakyvyn edistämishjelma, johon resilienssi olennaisena osana kuuluu (MCOE 2012, 14).

Koska resilienssin voidaan ajatella olevan toimintakykyä vastoinkäymisistä huolimatta, voidaan se mieltää yksilön muodostamana puskurina ympäristön vaatimusten ja muutosten sekä toimintakyvyn säilymisen välillä. Toisaalta se on myös toimintakyvyn joustavuutta: kykyä palautua tilapäisestä toimintakyvyn alenemasta. Lisäksi resilienssi on tapa tarkastella ympäristöään ja nähdä sen muutokset mahdollisuuksina ja motiiveina oman toimintakyvyn kehittämiselle.



Kuvio 1. Resilienssin sijoittuminen toimintakyvyn kehittämisen viitekehukseen. Toiskalliota & Mäkistä (2009) ja Nissistä (2002) mukailten.

Kuviossa 1. olen kuvannut resilienssin sijoittumista toimintakyvyn kehittämisen viitekehukseen. Kun ulkoiseen palautteeseen luetaan kuuluvaksi myös muutokset toimintaympäristössä, stressitekijät ja haasteet, päästään lähemmäksi resilienssin vaikuttimia. Ulkoiseen palautteeseen voitaisiin periaatteessa myös lisätä ryhmän tai yhteisön resilienssitekijät. Sisäiseen palautteeseen olen lisännyt yksilön resilienssitekijöiden vaikutukset, sillä niiden voidaan katsoa vaikuttavan yksilön itsereflektioon. Kolmanneksi olen liittänyt resilienssin yhteen toimintakyvyn ja valmiuden kanssa. Näin ollen resilienssi on prosessissa sekä vaikuttava tekijä että lopputulos. Perustelen tämän sillä, että yksilön valmiudet ja esimerkiksi hänen psyykinen toimintakykynsä vaikuttavat yhtä lailla hänen sisäisen palautteen käsittelyynsä, ollen siis niin ikään sekä vaikutin että lopputulos.

2.4.1 Resilienssin sosiaalinen ulottuvuus

Sosiaalisessa toimintakyvyssä on kyse muun muassa vuorovaikutuksesta, ihmissuhteista ja sosiaalisen ympäristön tulkitsemisesta (kuten ryhmän taistelutahto) (Toiskallio 1998a, 27–28; Toiskallio 1998b, 7–14). Johtajan käsikirjassa todetaan syväjohtamisen mallin antavan suunnan johtajan kehittymispyrkimyksille ja tarjoavan työkalut sosiaalisen toimintakyvyn kehittämiseksi, erityisesti syväjohtamisen profiiliin kerätyn palautteen kautta. Syväjohtamisen mal-

lin mukaan johtajakoulutuksen alkuvaiheessa oppija perehtyy omien kokemustensa kautta erinomaisen johtamiskäyttäytymisen ulottuvuuksiin. (Johtajan käsikirjan 2012, 61–62; Nissinen 1998, 75–78; Nissinen 2002, 142–143.)

Ryhmädynamiikan ja ryhmän toimintakyvyn rakentumisessa erityisen tärkeää on sekä vertaisten välinen kiinteys että alaisten ja esimiesten välinen, eli horisontaalinen ja vertikaalinen kiinteys. Vertaisten kesken ja alaisten ja esimiesten välillä vallitsevaa kiinteyttä edistää ryhmän jäsenten ja johtajien sopeutumiskyky sosiaalisissa tilanteissa ja sosiaalisuus ylipäättään (Salo 2011, 179–181; Eränen, Harinen & Jokitalo 2008, 40–46) – siis sosiaalinen toimintakyky. Ryhmän kiinteys on puolestaan edellytys tehokkaalle taistelutoiminnalle, koska sen katsotaan heijastavan joukon keskinäistä luottamusta toisiinsa ja vahvistavan taistelumoraalia ja vähentävän taistelustressiä. Joukon johtajan rooli on keskeinen ryhmäkiinteyden ja taistelumoraalin rakentumisessa. (Johtajan käsikirja 2012, 63; MacIntyre, Charbonneau & O’Keefe 2013, 94–96; Britt & Oliver 2013, 48–51; Sinivuo 2011, 118–121.) Niin sotilasjohtajan kuin hänen alaistensakin sosiaalinen toimintakyky on siis olennainen osa ryhmädynamiikan ja ryhmän toimintakyvyn kehittymisessä. Vaikka ryhmäkiinteyttä ei voidakaan opettaa tai kouluttaa joukoille, voidaan sen syntymiseen vaikuttaa epäsuorasti tiettyjen olosuhteiden ja tilanteiden kautta myös kouluttajan tai yksikön päällikön toimenpitein. Eräitä ryhmäkiinteyden syntymiseen vaikuttavia tekijöitä ovat muun muassa tehtävät, joista ryhmän jäsen ei suoriudu ilman yhteistyötä, yhteiset rasittavat kokemukset ja onnistumiset, ryhmän itsenäinen ongelmanratkaisu ja yhteiset tunnukset tai merkit pukeutumisessa ja niin edelleen. Myös joukon pysyminen mahdollisimman kauan samassa kokoonpanossa vaikuttaa ryhmäkiinteyden syntymiseen. Sotilaskoulutuksen suunnittelussa ja järjestelyissä tulisikin pyrkiä ottamaan huomioon mahdollisimman monia edellä mainittuja tekijöitä ryhmäkiinteyden edistämiseksi. (Eranen ym. 2008, 44–45; Sinivuo 2011, 123, 127–129.)

Sosiaalinen toimintakyky voidaan liittää moni tavoin resilienssiin. Yhdysvaltalainen tutkijaryhmä on koonnut etelämantereen tutkimusmatkailijoiden kokemuksista tehtyjä tutkimustuloksia liittyen resilienssiin vaikuttaviin tekijöihin (Norris ym. 2011, 35–47). Tutkimusten kohderyhmän toimintaympäristössä on yhtäläisyyksiä sotilaan toimintaympäristöön: haastavat olosuhteet, eristäytyneisyys omaisista, fyysinen vaativuus ja tavallista korkeampi riski loukkaantua. Näiden tutkimusten mukaan joukon keskinäinen luottamus muodostuu ihmissuhdedyndamiikan, organisaation sosiaalisen ilmaston, keskinäisen sosiaalisen tuen ja kommunikation vaikutuksesta, jonka perustana ovat yksilön sosiaaliset ja psykologiset taidot. Tämän kes-

kinäisen luottamuksen kautta yksilö ja joukko voi saavuttaa ”voimaantumisen” (empowerment). (Norris ym. 2011, 35–47.)

Tutkijoiden esittämän teorian mukaan ihmiset, joilla on riittävät psykologiset, sosiaaliset ja fyysiset resurssit sekä kyky käyttää niitä (vertaa toimintakyky), pystyvät tehokkaasti kohtaamaan vaikeiden olosuhteiden aiheuttamat haasteet. Yksilön toimintakyky ja yksilön ja ryhmän välinen dynamiikka, johon sosiaalinen toimintakyky vaikuttaa, voivat siis saada aikaan tämän voimaantumisen, joka edistää resilienssiä. (Norris ym. 2011, 46.) Resilienssiä ja stressin vaikutuksia muun muassa Yhdysvaltain asevoimissa tutkinut Paul Bartone liittää sotilasjoukon jäsenten väliset sosiaaliset prosessit osaksi resilienssin kehittymistä. Bartonen mukaan resilienssin rakentumisen kannalta tärkeää on tuntee tekemänsä työ, kuten asepalvelus tai kriisinhallintatehtävä mielekkääksi ja merkitykselliseksi. Lukuisien tutkimusten mukaan jonkun asian merkitys ja merkityksellisyys rakentuu yksilölle usein ympäröivän sosiaalisen prosessin vaikutuksesta. Voidaan siis katsoa, että vertaiset, johtajat ja koko sotilasyksikkö tai organisaatiokulttuuri vaikuttavat siihen, miten kokemuksia tulkitaan ja minkälaisia merkityksiä asioista luodaan. Korkean luonteenlujuuden (hardiness) omaava johtaja voi siis johtaa käytöksensä alaisiinsa, jotka saattavat johtajansa vaikutuksesta tulkita stressaavia kokemuksia itsekin joustoketäivämmin. (Bartone 2006, 138–139; Sinivuo 2011, 121–122.) Koulutuksen mielekkyys voidaan nähdä myös linjakkaasti valittujen opetustavoitteiden- ja menetelmien tuloksena. Opetuksen mielekkyteen vaikuttavat opiskelijan aktiivisuus, intentionaalisuus ja reflektiivisyys, opetuksen konstruktivisuus, opiskelumenetelmien yhteisöllisyys ja vuorovaikutteisuus sekä opittavan aineksen tilannesidonnaisuus ja sen siirtovaikutus. Tavoitteiden ja tehtävien täyttämiseen pyrkiminen ja motivaatio ovat myös liitoksissa korkeaan moraaliin. (Löfström ym. 2010, 25; Britt & Oliver 2013, 48–49.) Koulutettavaa motivoivat tavoitteet ja menetelmät voivat siis parantaa koulutuksen merkityksellisyyttä ja mielekkyyttä ja tätä kautta moraalialia ja sitoutumista, joilla on yhteys resilienssiin (Britt & Oliver 2013, 53–58).

2.4.2 Psykkinen toimintakyky

Sotilaan psykkinen toimintakyky tarkoittaa muun muassa tiedon käsittelyä ja tilanteen tajuamista: valmiutta hahmottaa kokonaisuuksia ja tärkeitä yksityiskohtia sekä niiden välisiä vuorovaikutussuhteita. Psykkisessä toimintakyvyssä on kyse myös aloitteellisuudesta, aktiivisuudesta, maanpuolustustahdosta, stressin sietämisestä ja niin sanotusta sotilaana pärjäämisestä tehtävien edellyttämässä vaativissa toimintaympäristöissä ja tehtävissä. (Mäkinen 2010; Johtajan käsikirja 2012, 62–63; Toiskallio 1998a, 28; 1998b, 9.)

Psyykkisen toimintakyvyn ja siihen liittyvän resilienssin kehittämiseen voidaan pyrkiä edistämällä johtajakoulutuksen ja yleensä sotilaskoulutuksen kautta kehittyvää itsetuntemusta: oman toimintakykynsä tiedostamista vahvuuksineen ja kehittämistarpeineen. Erityisesti syväjohtamisen mallissa korostetun palautejärjestelmän tavoitteena on kehittää ulkoisen ja sisäisen palautteen reflektoinnin kautta niin käyttäytymistä kuin valmiuksia. Itseluottamuksen katsotaan mahdollistavan johtajan päätöksentekokyvyn, oma-aloitteisuuden ja psyykkisen toimintakyvyn säilymisen eri tilanteissa. Näin ollen koulutuksessa pitäisi luoda edellytyksiä itseluottamuksen kehittämiseksi, kuten harjaantuminen omassa tehtävässä mahdollisimman todentuntuisessa ympäristössä. Itseluottamuksen tukemiseksi sotilaan tulee harjaantua tehtävässään mahdollisimman todentuntuisessa toimintaympäristössä. Opettamalla kouluttajia ja johtajia parantamaan koulutettaviensa kykyä käsitellä vastoinkäymisiä, ehkäistä psyykkistä ahdistusta ja edistää suorituskkykyä ja hyvinvointia voidaan kehittää resilienssiä sotilaskoulutuksessa. Osaltaan näihin taitoihin pyritäänkin syventymään puolustusvoimien johtajakoulutuksen johtamistaidon peruskurssilla. (Johtajan käsikirja 2012, 62–63; Nissinen 2002, 122–125; Sinivuo 2011, 66; Toiskallio 1998a, 26–29; Jex, Kain & Park 2013, 75.) Myös Norriksen mukaan yksilön kyvyistä juuri usko omaan suoriutumiseen, itseluottamus ja ylipäättään optimistinen ajattelu ovat tärkeitä lähtökohtia ihmisten ja organisaation välisissä suhteissa, jotka mahdollistavat resilienssiä edistävän voimaantumisen muodostumista (Norris ym. 2011, 46). Johtajalla tulee olla kykyä selviytyä stressitilanteista ja toteuttaa hänelle annetut tehtävät sekä kykyä hallita stressi-, pelko- ja taistelureaktioita. Johtajan rooli ja rauhallinen käytös korostuvat myös alaistensa stressin, paniikin ja pelon ennaltaehkäisyssä. (Eränen ym. 2008, 49–51; Sinivuo 2011, 122; Ponteva 2001, 146.)

Voidaan todeta, että syväjohtamiseen perustuvan johtajakoulutusohjelman osalta ollaan resilienssiä tukevan toimintakyvyn kehittämisessä oikeilla jäljillä. Syväjohtaminen teoriana pohjautuu transformationaalisen johtamisen teoriaan. Syväjohtamisen kulmakivet – inspiroiva tapa motivoida, yksilöllinen kohtaaminen, älyllinen stimulointi ja luottamuksen rakentaminen ovat johdettu transformationaalisen johtamisen neljästä ulottuvuudesta (Nissinen 2002, 25). Näitä johtamisen ulottuvuuksia hyödyntämällä voidaan mahdollisesti edistää johdettavien resilienssiä (Bartone 2006, 141), edellyttäen, että johtajan arvot ovat vahvalla eettisellä perustalla (MacIntyre ym. 2013, 104).

2.4.3 Eettinen toimintakyky

Sotilaan eettisessä toimintakyvyssä on kyse muun muassa sotilaan kyvystä tehdä eettisiä päätöksiä sekä eettisesti tiedostaa vastuunsa joukkoaan kohtaan. Eettiseen toimintakykyyn liittyvät läheisesti käsitteet arvo ja arvostus. Sotilasjohtajan toiminnan tulee ilmentää hänen arvojaan ja arvostuksiaan ja suunnata toimintaansa toteuttaakseen omaksi kokemiaan arvoja. Arvojen mukainen käyttäytyminen liittyy sotilasjoukon keskinäiseen luottamuksen rakentamiseen. Toimiessaan arvojensa mukaisesti johtaja rakentaa luottamusta alaisiinsa, sillä hänen toimintaansa tarkastellaan hänen arvovalintojensa kautta. Sanojen ja tekojen välinen ristiriitatilanne, jossa johtaja esimerkiksi ilmaisee arvostavansa tasapuolisuutta, mutta käytännössä toimii sen vastaisesti, heikentää johtajan ja johdettavien välistä luottamusta. Jotta sotilaalla on edellytykset toimia tehtävässään eettisesti, on hänen tunnettava ja ymmärrettävä toimintaansa ohjeistavat normit, käskyt ja toimintaohjeet. Hänen on oltava tietoinen yhteisesti sovitusta pelisäännöistä ja vastuistaan. Johtajan on oltava tietoinen vastuustaan sotilaallisen kurin ylläpitäjänä. Vaikka eettinen toimintakyky on tärkeä ominaisuus kaikille sotilaille sotilasarvoon tai tehtävään katsomatta, korostuu se kuitenkin joukon johtajan toiminnassa. Johtajan eettiset ratkaisut ovat yleensä laajavaikutteisempia ja vastuullisempia kuin yksittäisen taistelijan, joka lähtökohtaisesti tottelee esimiehensä käskyjä. Sotilasjohtaja voi omalla esimerkillään vahvistaa alaisensa eettistä toimintakykyä ja luoda joukkoonsa oikeaa eettistä käyttäytymistä tukevan ilmapiirin. Johtajan tehtäviin kuuluu aina myös joukkonsa suorituskyvyn ja alaisten toimintakyvyn kehittäminen, eettinen toimintakyky mukaan lukien. (Toiskallio 1998a, 27–28; Johtajan käsikirja 2012, 63–65; Mikkonen 2008, 22–24, 92–97, 101.)

Eettisen toimintakyvyn voi katsoa olevan vaikuttava tekijä myös resilienssiin, kun tarkastellaan johtajan vaikutusta alaisiinsa. Kun johtajalla on toiminnalleen moraaliset ja eettiset perustelut jotka ohjaavat hänen johtamiskäyttäytymistään, hän voi transformationaalisen tai syväjohtamisen keinoin pyrkiä edistämään alaistensa toimintakykyä. Erään Kanadan armeijassa toteutetun tutkimuksen mukaan alaiset, joilla oli eettisesti vahva esimies, osoittivat korkeampaa luottamusta esimieheensä, voimakkaampaa sitoutumista organisaatioon ja vähemmän epäeettistä käytöstä omassa toiminnassaan. Eettisen johtamisen tunnusmerkkejä ovat muun muassa rehellisyys, tasapuolisuus ja arvoperustaisuus. Koska eettisen johtamisen on tutkittu vaikuttavan alaisten sitoutumiseen, tyytyväisyyteen ja yhteisen edun tavoitteluun, voi sen katsoa vaikuttavan ainakin välillisesti myös resilienssiin. (MacIntyre ym. 2013, 91–96.)

Yhdysvaltain armeijan Maneuver Center of Excellencen (MCOE) käyttämässä sotilaan toimintakyvyn kehittämisen mallissa sotilaan ”vahvuuden” ulottuvuuksiin on lueteltuna myös hengellinen osa-alue. Muutoinkin hengellisyyden vaikutus ja kirkollinen työ ovat läsnä amerikkalaisessa sotilaspedagogiikassa. Tietyissä lähteissä käytettävä hengellisyyden käsite voidaan rinnastaa kotimaiseen eettisen toimintakyvyn käsitteeseen. Hengelliseen työhön osallistuminen ja sen omaksuminen osaksi omaa arvomaailmaa on katsottu myös yksilön selviytymiskeinona stressin ehkäisemiseen ja siitä selviytymiseen (positive coping –keino). (MCOE 2012, 4; Meredith ym. 2011, xiv.)

2.4.4 Terve sielu terveessä ruuissa

Fyysisessä toimintakyvyssä on kyse fyysisestä kunnosta eli fyysisistä kyvyistä toimintojen suorittamiseksi. Fyysinen kunto voidaan jakaa kestävyuteen, voimaan ja nopeuteen. Myös muun muassa yksilön rakenteelliset ominaisuudet, sairaudet ja psyykkiseen toimintakykyyn liittyvä taito ja hahmottamiskyky ovat osa fyysistä toimintakykyä. Taistelutehtäviin nähden riittävä fyysinen toimintakyky voidaan nähdä sotilaan toimintakyvyn perustana. (Toiskallio 1998b, 9; Kyröläinen 1998, 25–29; Nissinen 2002, 123–136.) Koska neste- ja ravintotasapaino, lepo, työn aiheuttama kuormitus ja lämpöolosuhteet vaikuttavat olennaisesti fyysiseen toimintakykyyn, on kyseisten vaikuttimien ymmärtäminen ja niiden huomioiminen toiminnassaan olennaista toimintakyvyn ylläpitämisessä ja kehittämisessä (Kyröläinen & Santtila 2010, 143). Fyysinen toimintakyky paranee harjoittelemalla ja siitä palautumalla. Kun lähtökohdat on tunnistettu, voidaan siirtyä suunnittelemaan koulutusta ja harjoittelua. Fyysinen koulutus puolustusvoimissa koostuu taistelu- marssi- ja liikuntakoulutuksesta sekä muusta fyysisesti kuormittavasta koulutuksesta, ja sen avulla pyritään kehittämään sotilaiden taistelukentällä tarvitsemaa fyysistä suorituskykyä. (Kyröläinen 1998, 29–30; Kyröläinen & Santtila 2010, 144.) Voitaneen katsoa, että fyysisen kunnan kehittäminen on muihin toimintakyvyn osa-alueisiin nähden verrattain yksinkertaista ja perusmenetelmät yleisesti tunnettuja, joten jätän sen käsittelyn tässä vähemmälle. Suurimpia haasteita fyysisen toimintakyvyn kehittämisessä ovatkin puolustusvoimissa varusmiesten huonontunut fyysisen kunnan lähtötaso sekä liikuntainnostuksen herättäminen ja sen ylläpitäminen reservissä (Kyröläinen & Santtila 2010, 142–145).

Fyysinen kunto on resilienssiä edistävä yksilötason tekijä, kun sillä tarkoitetaan ruumiillista kykyä toimia tehokkaasti eri tilanteissa (Meredith ym. 2011, xiv–xv). Mikael Salo on väitöskirjatutkimuksessaan todennut, että hyvä fyysinen kunto ja fyysinen harjoittelu ennen varus-

miespalvelusta ja sen aikana auttaa selviytymään peruskoulutuskauden henkisestä ja fyysisestä stressistä, kun taas terveysongelmat ja heikentynyt fyysinen kunto saattavat aiheuttaa palveluksen keskeyttämisen. Salon mukaan fyysisellä kunnolla saattaa olla ensisijainen vaikutus varusmiespalvelukseen sopeutumiseen epäsuorasti muiden tekijöiden kautta. Kuitenkin fyysisen kunnan taso ennen palvelukseen astumista vaikuttaa suoraan yksilön itsevarmuuteen asepalveluksesta ja stressistä suoriutumisesta. Usko omasta kyvystä suoriutua ja saavuttaa tavoitteet eli minäpystyvyys tai tehtäväkohtainen itseluottamus (eng. self-efficacy) on myös resilienssiä edistävä tekijä niin yksilötasolla kuin yhteisössä (eng. collective efficacy, usko yhteisön kykyyn tehdä yhteistyötä ja onnistua). (Salo 2008, 61; Meredith ym. 2011, xiv–xv; Sinclair, Waitsman, Oliver & Deese 2013, 28.) Fyysisellä toimintakyvyllä on vaikutus myös muihin toimintakyvyn osa-alueisiin. Psykkistä toimintakykyä voidaan pyrkiä ylläpitämään taistelutehtävissä säätelemällä fyysistä kuormitusta asianmukaisesti ja jakamalla lepomahtolisuudet tasapuolisesti (Ponteva 2001, 146).

2.4.5 Johtamisen ja kouluttamisen suhde

Rakentaessani tutkimukseni viitekehystä, törmäsin usean aikaisemman tutkimuksen ja lähde-teoksen kohdalla johtamisen vaikutukseen toimintakyvyn ja resilienssin osatekijöiden edistämässä. Kuten Nissinenkin (2002, 115) toteaa, sotilasjohtaja on lähes poikkeuksetta myös alaistensa ja joukkonsa kouluttaja. Tämä kouluttajuuden ja johtajuuden näkökulma korostuu rauhan aikana, jolloin pääosa puolustusvoimien henkilöstöresursseista suuntautuu koulutukseen. Siksi kouluttaminen ja sotilaspedagogiikka integroituvat keskeiseksi osaksi sotilasjohtamista. (Nissinen 2002, 115.)

Sotilaiden johtamista ja kouluttamista ei siis voida kokonaan tarkastella toisistaan erillisinä (Kallioinen 2013, 30), eikä se tässä tutkimuksessa ole myöskään mielekästä, sillä useat resilienssiin ja toimintakykyyn vaikuttavat tekijät ovat osittain johtamisen ja osittain kouluttamisen tavoitteita. Transformationaalista johtamista ja syväjohtamista voidaan luovasti ja tuloksellisesti soveltaa eri oppimisprosesseissa, joissa toimijat yhteistyössä pyrkivät saavuttamaan asetettuja tavoitteita. Hyvän johtamiskäyttämisen voidaan siis katsoa edistävän myös oppimistavoitteiden saavuttamista. (Kallioinen 2013, 30.)

Kallioinen (2010, 36) on artikkelissaan tuonut esiin kouluttajuuden ja syväjohtamisen välisen yhteyden toimintakykyä kehittävänä toiminnallisena parina. Hänen mukaansa on vaikea kuvitella, että joku voisi olla erittäin hyvä kouluttaja olematta samalla hyvä johtaja. Kouluttajan

työssä on niin paljon johtamistaitoa vaativaa toimintaa, että ilman hyvää johtamiskäyttäytymistä voi olla vaikea saada aikaan tavoitteiden mukaista oppimista. Vaikka johtajan persoonalla on merkityksensä, on johtamiskäyttäytyminen kuitenkin asia, jota voidaan tutkimisen ja kehittämisen lisäksi oppia ja opettaa. (Kallioinen 2010, 36.) Tämä Kallioisen näkökulma on tutkimukseni kannalta mielenkiintoinen, sillä yhtä lailla toimintakyky ja resilienssi ovat asioita, joihin lähtökohtaisesti vaikuttavat yksilön persoona, mutta joita voidaan kehittää ja oppimisen kautta edistää.

Huhtinen ja Paananen (2013, 128) tekivät kadettien resilienssiä ja toimintakyvyn itsesääätelytaitoa taisteluammuntaharjoituksessa tutkiessaan johtopäätöksen, jonka mukaan kouluttaminen ja johtaminen sekoittuivat käytänteissä siten, että mikäli toimintaa hallitsi johtaminen, saattoivat oppimisen periaatteet jäädä vähäisemmälle huomiolle. Edelleen kadettien harjoituksessa laatimien ampumakäskyjen kiinnittyessä johtamiseen, sen normeihin ja turvallisuuteen, jäi ampuvan joukon kouluttaminen sekä joustavan toimintakyvyn kehittäminen vähemmälle huomiolle. (Paananen & Huhtinen 2013, 128.) Tämä Huhtisen ja Paanasen etnografisen tutkimusraportin johtopäätös on oman tutkimukseni osalta huomionarvoinen ja palaan siihen analyysiluvussa ja omissa johtopäätöksissäni.

2.4.6 Yhteenveto: resilienssin ja toimintakyvyn vaikuttimet

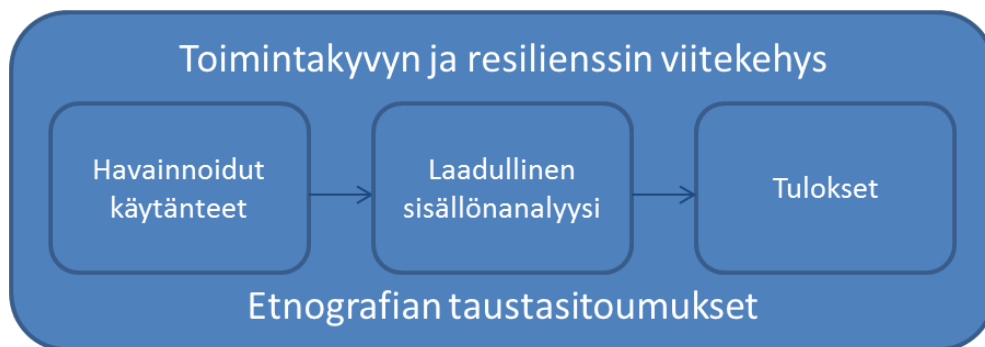
<p>YKSILÖTASON TEKIJÄT</p> <ul style="list-style-type: none"> • Positiivinen coping (stressin ja ongelman hallinta) • Positiivinen ajattelu (joustavuus, hyväksyminen jne.) • Realismi (odotukset, itseluottamus) • Käyttäytymiskontrolli (itsesääätelykyky, itsensä kehittäminen) • Fyysinen kunto
<p>JOHTAMINEN JA VUOROVAIKUTUS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Positiivinen johtamisilmapiiri, esimiehen tuki • Jäsenten välinen sosiaalinen tuki • Tiedon jakaminen ja kommunikaatio • Jäsenten välinen luottamus • yhteistyö <p>→ koheesio, ”empowerment, voimaantumisen”</p>
<p>YHTEISÖTASON TEKIJÄT</p> <ul style="list-style-type: none"> • Omistautuneisuus • Yhteenkuuluvuus • Kollektiivinen luottamus

Kuvio 2. viitekehyksen yhteenveto. (Meredith ym. 2011; Britt & Oliver 2013; Norris ym. 2011.)

3 MENETELMÄT

3.1 Tutkimusasetelma

Tutkimusasetelmaani voi metodologisesti kuvailla vapaaksi (Hirsjärvi, Remes, Sajavaara 2007, 189), sillä aineiston kerääminen tapahtuu etnografisen tutkimuksen menetelmin: havainnoimalla tutkimuskohdetta perusyksikön harjoituksissa erilaisissa vuorovaikutustilanteissa ja toiminnassa. Vapaamuotoiset haastattelut ja keskustelut täydentävät havainnointiaineistoa. Keskeisessä roolissa tutkimuksessani on koulutuskäytänteet, joita tarkastelen toimintakyvyn ja resilienssin kehittämisen näkökulmasta. Kerätty aineisto analysoidaan teoriasidonnaisesti.



Kuvio 3. Tutkimusasetelma.

3.2 Tutkimuskysymykset

Tutkimustehtävänäni on selvittää, mitä koulutettavien toimintakykyyn ja resilienssiin vaikuttavia koulutuksen käytänteitä havainnoimissani harjoituksissa esiintyy. Tutkimuskohteenani ovat koulutuksen ja johtamisen käytänteet, kohdejoukkoni ja tiedonantajani ovat kulloinkin havainnoimani joukkueen varusmiehet ja henkilökunta.

Tutkimuskysymys on:

1. Mitä resilienssiä ja toimintakykyä edistäviä koulutuskäytänteitä harjoituksissa esiintyy?
 - 1.1 Mitä yksilötason käytänteitä esiintyy?

1.2 Mitä ryhmätason käytänteitä esiintyy?

1.3 Mitä yhteisötason käytänteitä esiintyy?

3.3 Etnografiasta ja havainnoinnista

Sotilaskulttuuri on edelleen suljetun kulttuurin luonteista, puhumattakaan sotilaskulttuurin sisällä olevista eri puolustushaara- ja aselajikulttuureista. Näiden ymmärtäminen vaatii kenttätutkimuksen kaltaista mukana elämistä. Laajat loppulomakekyselyt varusmiesten ja reserviläisten osalta eivät korvaa mukana eläviä tutkijoita. (Jokitalo & Huhtinen 2011, 63.)

Tässä aluvussa esittelen käyttämäni tutkimusmenetelmät samalla perustellen valintani. Olen käyttänyt lainauksia kenttämuistiinpanoista peilatakseni tutkimuksen aikaisia tuntemuksiani menetelmien teoriaan. Kuten ”sotilasetnografit” Jokitalo ja Huhtinen yllä olevassa lainauksessa toteavat, on etnografia perusteltu valinta sotatieteellisessä tutkimuksessa, jota ainakin sotilaspedagogiikassa tuntuvat haastattelut ja kyselyt hallitsevan.

Pragmatistinen sotilaspedagoginen tutkimus kohdistuisi Deweyn reflektiivisen oppimisen mallin mukaisesti konkreettisiin toimintakäytänteisiin ja -tapoihin pyrkien kehittämään niitä. Keskeistä tutkimusotteelle on Deweyn teoretisoinnin mukaisesti työhypoteesien muodostaminen ja niiden koettelu empiirisessä tutkimuksessa, mutta toisin kuin positivistinen tutkimus, tavoitteena ei ole kausaalisuhteiden löytäminen vaan kehittyneempien toimintakäytäntöjen keksiminen ja teoreettinen mallintaminen. (Pekkarinen 2014, 191.)

Etnografia tarkoittaa ihmisistä tai kansasta kirjoittamista. Etnografisen tutkimuksen tavoitteena on tarkastella, ymmärtää ja analyttisesti, ”tiheästi” kuvailla tutkittavaa yhteisöä tai ryhmää. Etnografiselle tutkimukselle tyypillistä on pitkäaikainen kenttätutkimusvaihe, jossa osallistuvan havainnoinnin keinoin kerätään tietoa tutkimuskohteesta. Se antaa äänen tutkittaville ihmisille heidän omassa kontekstissaan, usein suurin lainauksin. Tutkija osallistuu usein tutkimuskohteen piirissä olevien ihmisten tai yhteisön arkeen ja pyrkii tarkastelemaan asioita heidän näkökulmastaan. Keskeistä etnografiassa on esimerkiksi tutkijan osallisuus, tutkimuksen ajallinen pitkäkestoisuus ja kulttuurin kontekstuaalisuuden huomioiminen. (Liamputtong 2013, 159; Metsämuuronen 2006, 214; Syrjäläinen 1994, 68; Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2009, 40.) Puhuttaessa etnografiasta erityisesti osana opetuksen tutkimusta, voidaan puhua kouluetnografiasta (Syrjäläinen 1994, 67).

Laajan tulkinnan mukaan etnografialla voidaan viitata tutkimusmenetelmään, analyysitekniikkaan, tutkimus- tai esitystapaan tai omaan tieteelliseen tyyliin. Laadullisen tutkimuksen katsannossa etnografian päätehtävänä on havaintojen tekeminen ja kuvailu (Tuomi & Sarajärvi 2012, 44) ja sellaiseksi tutkimusmenetelmäksi sen myös itse miellän.

Etnografista tutkimusotetta voidaan käyttää esimerkiksi kun halutaan kuvata ja ymmärtää tietyn koululuokan, laitoksen tai joukkueen toimintaa, ihmissuhteita ja toiminnan organisointumista. Tutkija tarkkailee tilanteita (esimerkiksi oppitunteja tai koulutustapahtumia), haastattelee ja keskustelee tutkittavien kanssa ja pyrkii täten monin tavoin saamaan tietoa tutkimaan ilmiöstä. Tutkimuskohteena voi siis olla jokin opetukseen liittyvä ilmiö, henkilö tai yhteisö. Yleensä etnografia on vain muutaman tai yhden tapauksen yksityiskohtaista tutkimista. Tyypillistä on, että tutkija sisällyttää hankkeeseensa useita erilaisia kouluyhteisöjä säilyttääkseen valppautensa etenkin, jos etnografia toteutetaan tutussa ympäristössä. (Metsämuuronen 2006, 215; Atkinson & Hammersley 1994, 248; Syrjäläinen 1994, 79.) Omaan tutkimukseeni etnografia oli perusteltu valinta, sillä tutkimuskohteena oli harjoituksissa tapahtuva koulutus, erityisesti toimintakykyä ja resilienssiä mahdollisesti edistävät koulutuskäytänteet. Olin valinnut havainnoitavaksi kaksi eri joukkuetta ja kaksi eri harjoitusta, jotta saisin aineistosta kattavamman ja pääsisin näkemään koulutusta eri tilanteissa, eri joukolle ja eri kouluttajien toimesta.

”Etnografinen tutkimus on pahimmillaan ja parhaimmillaan luova pitkäjänteinen prosessi, joka sisältää jatkuvasti uusia käännteitä ja oivalluksia” (Syrjäläinen 1994, 81). Syrjäläisen mukaan tutkimus käynnistyy usein väljän suunnitelman pohjalta, joka sisältää vain karkeasti määritellyn tutkimustehtävän. Ajan myötä prosessin edetessä tutkimus fokusoituu ja lopullinen tutkimustehtävä kristalloituu. Etnografi ei siis mene kentälle pää tyhjänä, vaan mielessään ongelma ja tutkimuksen teoreettinen viitekehys. (Syrjäläinen 1994, 81; Liamputtong 2013, 162.) Etnografiaa ja osallistuvaa havainnointia onkin usein käytetty tutkittaessa aiheita tai yhteisöjä, joista on hyvin vähäiset lähtökohtatiedot määrällisen tutkimuksen tai esimerkiksi kyselytutkimuksen toteuttamiseksi (Grönfors 2001, 127; Liamputtong 2013, 177).

Siinä missä kyselyn ja haastattelun avulla saadaan selville, mitä ihmiset ajattelevat, tuntevat, uskovat ja havaitsevat ympäristöään, ne eivät kerro mitä todella tapahtuu. Havainnoinnin eli observoinnin avulla voidaan saada tietoa, toimivatko ihmiset niin kuin he sanovat toimivansa. Tieteellinen havainnointi on tarkkailua, ei vain näkemistä ja sitä on pidetty tieteiden yhteisenä

ja välttämättömänä perusmenetelmänä. Havainnointi on työläs menetelmä ja siksi haastattelu ja kyselyt ovat osittain syrjäyttäneet sen nopeampina, halvempina ja useampia vastaajia tavoittavina menetelminä. Sillä on kuitenkin pitkä historia muun muassa kasvatustieteissä, jonka alalla luokkahuonehavainnointia on tehty Suomessa 1960 -luvulta lähtien. Havainnoinnin suurin etu on, että sen avulla saadaan välitöntä ja suoraa tietoa yksilöiden, ryhmien tai organisaatioiden toiminnasta tai käyttäytymisestä. Sen avulla päästään luonnollisiin ympäristöihin ja voidaankin sanoa, että se on todellisen elämän ja maailman tutkimista; se välttää keinotekoisuuden, joka on monien muiden menetelmien rasitteena. Näin ollen se soveltuu hyvin kvalitatiivisen tutkimuksen menetelmäksi. Havainnointi on erinomainen menetelmä muun muassa vuorovaikutuksen tutkimuksessa ja tilanteissa, jotka ovat vaikeasti ennustettavissa tai nopeasti muuttuvia. (Grönfors 2001, 127–128; Liamputtong 2013, 160, 177; Hirsjärvi ym. 2007, 208.)

Havainnointi tiedonkeruumenetelmänä ja sen vaikutukset tutkittaviin ja tiedon objektiivisyyteen riippuu osittain siitä, missä suhteessa tutkija on havainnoija ja missä suhteessa hän on osallistuja. Havainnoinnin menetelmiä on useita. Havainnointimenetelmää määrittelee kaksi tekijää: ensinnäkin kuinka säädelyä tai vapaata havainnointi on ja toiseksi millainen on havainnoijan rooli: onko hän tarkkailtavan ryhmän jäsen vai täysin ulkopuolinen. Puhutaan systemaattisesta, ei-osallistuvasta tai osallistuvasta havainnoinnista. Nimenomaan osallistuva havainnointi liitetään usein etnografiseen tutkimukseen. (Atkinson & Hammersley 1994, 248–249; Hirsjärvi ym. 2007, 209; Syrjäläinen 1994, 84; Liamputtong 2013, 166.) Ei-osallistuvassa observaatiossa eli piilohavainnoinnissa tutkija tarkkailee tilannetta siten, että tutkittavat eivät tiedä hänen läsnäolostaan. Piilohavainnoinnilla voidaan parantaa luotettavuutta ja se voi olla ainoa tapa saavuttaa tiettyjä kohteita, mutta se tuo mukanaan eettisiä ongelmia. Osallistuvasta havainnoinnista puhutaan silloin, kun tutkija on fyysisesti läsnä tutkimuskohteessaan. Osallistuvan havainnoinnin alalajit jakautuvat sen mukaan, kuinka täydellisesti tai kokonaisvaltaisesti tutkija pyrkii osallistumaan tutkittavien toimintaan. Osallistumisen aste voi vaihdella täydellisestä osallistumisesta osallistumiseen havainnoijana. Osallistumisaste määräytyy aineistonkeruutarpeen mukaan: on tilanteita, jotka vaativat välillä aktiivisempaa ja välillä passiivisempaa tutkijan roolia. Kenttätutkimuksessa on tyypillistä, että tutkija osallistuu tutkittavien ehdoilla heidän toimintaansa, pyrkii pääsemään ryhmän jäseneksi ja jakamaan elämäkokemuksia näiden kanssa: astuu heidän kulttuuriseen ja symboliseen maailmaansa. Täydellisessä osallistumisessa on kuitenkin usein eettisiä ongelmia, jos tutkittaville ei kerrota tutkimuksen toteuttamisesta. (Liamputtong 2013, 166–169; Syrjäläinen 1994, 84; Hirsjärvi ym. 2007, 211–212; Grönfors 2001, 129–132.)

Kerroin samalla joukkueelle lyhyesti tutkimuksestani, aiheesta ja siitä että en ole arvioimassa, johtamassa enkä kouluttamassa ja että en raportoi toiminnasta heidän suoranasille esimiehilleen. Kerroin myös että varusmiehiä ei voi yksilöidä keräämästäni aineistosta ja että tulen todennäköisesti kyselemään heiltä välillä asioita. Päätin olla tarkemmin erittelemättä mitä toimintakyvyn osaluoteita tai mitä koulutuskäytänteitä olen tutkimassa, jotten ohjaisi (etenkin johtajien) toimintaa. (P2T)

Kun tutkija osallistuu vain havainnoijana, tutkittaville tehdään heti alussa selväksi, että hän on ryhmässä nimenomaan havaintojen tekijänä. Tämän jälkeen havainnoija pyrkii luomaan hyvät suhteet tutkittaviinsa, osallistuen ryhmän elämään ja esittäen heille kysymyksiä. Havainnointi voi kohdistua myös rajattuihin kohteisiin tai toisaalta pyrkimyksenä voi olla kokonaisvaltainen kuva tutkittavien elämästä. Joka tapauksessa havainnointimenetelmää käytettäessä on tärkeä muistaa, että tutkijan tulee pitää erillään havainnot ja omat tulkintansa näistä havainnoista. (Syrjäläinen 1994, 84; Hirsjärvi ym. 2007, 211–212.) Itse toteutin havainnoinnin suhteellisen vapaamuotoisena ja osallistuin havainnoijana. Kussakin joukkueessa heti havainnoinnin aloitettuani kerroin koko tutkittavalle joukolle, miksi olin paikalla. Kerroin tutkittaville lyhyesti tutkimukseni sisällöstä ja tavoitteista ja siitä, etten ole paikalla arvioimassa koulutusta, vaan tekemässä havaintoja koulutuskäytänteistä.

Havainnoinnin tarvittavaa määrää on vaikea määritellä. Aineistonkeruun tarve riippuu tutkimustehtävästä ja tutkimuskohteen tuttuudesta tai outoudesta tutkijalle itselleen. Yleensä etnografisen tutkimuksen aineistoksi käsitetään kaikki materiaali, joka on tutkimuksen aikana kentältä kerätty. Havainnoinnin kenttämuistiinpanojen ja haastattelujen lisäksi voi kertyä muutaakin materiaali, kuten asiakirjoja. Etnografisen tutkimuksen voima mutta myös haasteellisuus on sen ajallisessa kestossa, sillä materiaalia kertyy usein yli tarpeen. Aineiston kertyminen johtuu osaltaan siitä, että tutkimus on jatkuvasti elävä dynaaminen prosessi ja aineistotarpeet kehittyvät, mutta toisaalta se voi olla myös tutkijan ”varman päälle pelaamista”. Vaikka aineisto onkin tutkimuksen raaka-ainetta, ylimääräinen materiaali lisää myös työmäärää ja sen haalimista voi välttää vain tarkentamalla jatkuvasti omaa tutkimustehtäväänsä. Havainnointi tulee kytkeä tiiviisti tutkimuksen ongelmakenttään ja teoriaan. Siinä vaiheessa, kun havainnointi ei enää herätä uusia kysymyksiä tutkimuksen ongelmakentän osalta, voi sen lopettaa. (Syrjäläinen 1994, 85.) Itselleni kenttämuistiinpanoja kertyi 18 litteroitua sivua. Kenttätöövaiheen lopuksi en ollut varma, riittäisivätkö muistiinpanoni tutkimukseni tarpeisiin. Olinkin

varautunut keräämään lisää aineistoa myöhemmissä harjoituksissa. Aloitettuani varsinaisen kirjallisen analyysin, huomasin pian aineistoa olevan riittävästi.

Havainnoinnin toteuttaminen vie paljon aikaa, joka rajoittaa sen käytettävyyttä menetelmänä. Esimerkiksi opinnäytettä, kuten pro gradu -tutkielmaa tekevän opiskelijan on vaikea käyttää pitkiä ajanjaksoja aineistonkeruuseen. Tämä aikautuksen ongelma tuli vastaan myös itselläni ja uskon, että sotatieteiden opiskelijalla tämä ongelma korostuu, koska opiskeluaika on niin rajattu ja tiukasti määritelty. Havainnointi vaatii paljon teoriaan tutustumista ja pohjatyötä, jolloin sotatieteiden maisteriopiskelijalle mahdollisia havainnointitilaisuuksia jää vain muutamia – etenkin jos aiheena on varusmieskoulutus, jolloin on vielä huomioitava saapumiserien eri koulutustapahtumien aikautus. Tosin, kuten Syrjäläinen (1994, 80) toteaa, tutkimussuunnitelmalla ja hyvällä teoriaan tutustumisella voi jo mennä kentälle, sillä tutkimustehtävä usein kehittyy ja muuttaa muotoaan prosessin aikana. Havainnoimaan ei kuitenkaan kannata lähteä ilman suunnitelmallisuutta ja näkökulmaa: jos tutkija vain havainnoi ja havainnoi ilman, että jatkuvasti pohtii omaa tutkimustehtäväänsä, lukee kirjallisuutta ja muokkaa omia kenttämistäänpanojaan, menee vähäkin käytettävissä oleva aika hukkaan. (Syrjäläinen 1994, 85.)

3.3.1 Filosofiset lähtökohdat: etnografia ja ymmärtäminen

Toiminnan tutkimuksen eräs keskeinen klassikko on Max Weber (1864–1920). Hänen teoriassaan toiminta on se käyttäytymisen alue, jota leimaa mielekkyys eli se, että toimija voi liittää käyttäytymiseen merkityksen. Käyttäytyminen ja toiminta eivät siis ole yhteneviä käsitteitä, mitä voi pitää sotilaspedagogisen toimintakyvyn käsitteen eräänä kulmakivenä. Näin sotilaspedagogiikka liittyy pitkään, yhä jatkuvaan aristoteeliseen tieteentraditioon, joka tarkastelee toimintaa sen intentionaalisuuden eli merkityksellisuuden ja tarkoituksellisuuden kannalta. (Toiskallio 2009, 66.)

Resilienssin ja toimintakyvyn käsitteen osalta tutkimuksessani on hermeneuttinen luonne: pyrin tekemään teoriaperusteisia tulkintoja havainnoistani ja niiden yhteyksistä resilienssiin ja toimintakykyyn. Etnografisessa tutkimuksessa myös ennakkotiedon ja -käsitteiden merkitys on olennainen ja huomioitava vaikutin, niin tulkinnoissa kuin asiaan liittyvien havaintojen teon mahdollistajina. Pyrin tutkimuksessani ymmärtämään resilienssiä ilmentävää toimintaa harjoituksissa ja samalla ymmärtämään inhimillisiä syitä tietynlaisen käytöksen esiintymiseen ja sitä, miten näihin kausaliitteihin mahdollisesti vaikutetaan koulutuksessa. Kuten Toiskallio yllä kuvaa toiminnan tutkimista, pyrin minäkin omassa tutkimuksessani syventymään toiminn-

taan: koulutukseen ja sen käytänteisiin. Pyrkimyksenäni on tarkastella käytänteiden merkityksellisyyttä toimintakyvyn ja resilienssin kannalta. Mielenkiintoista tarkastelussa on se, että niin koulutettavien kuin kouluttajienkin suoritukset voidaan resilienssin osalta tulkita myös käyttäytymiseksi, sikäli kun he eivät liitä sen merkitystä toimintaansa.

Pekkarisen (2014) tieteenfilosofisessa tarkastelussa sotilaspedagogiikan filosofisen tason tehtävänä voidaan ajatella olevan tutkia ”hyvän” toimintakykyisen sotilaan ja sotiluuden, eli vapaasti määriteltynä identiteetin käsitteitä. Näitä teoretisointeja ei ole hänen mukaansa vielä määrätietoisesti operationalisoitu empiirisesti mitattavaksi, eli varsinainen sotilaspedagoginen tutkimusala kaipaa myös empiiristä tutkimusta, jossa nämä käsitteet laitetaan vuorovaikutukseen toimintaympäristön kanssa. Pragmatistinen sotilaspedagoginen tutkimus kohdistuisi Deweyn reflektiivisen mallin mukaisesti konkreettisiin toimintakäytänteisiin ja -tapoihin pyrkien kehittämään niitä empiirisessä tutkimuksessa koettelemalla. (Pekkarinen 2014, 191, 196.) Tätä taustaa vasten etnografia ”kentälle menevänä” tutkimusmenetelmänä ja koulutuksen käytänteiden tarkastelu tutkimustehtävänä ovat tutkimuksessani perusteltuja valintoja.

Etnografisessa tutkimuksessa tutkijan tieteenfilosofiset taustasitoumukset eivät ole kovinkaan yksiselitteiset. Etnografinen tutkimus on tieteenfilosofiselta taustaltaan ja traditioiltaan hyvin kirjava. Se yhdistetään usein fenomenologis-eksistentiaaliseen filosofiseen suuntaukseen. Etnografinen tutkimus on kehittynyt vuoropuhelussa muiden tieteiden kanssa. Etnografiseen menetelmään vaikuttavat useat teoriat, kuten fenomenologia, symbolinen interaktionismi, hermeneutiikka, feminismi ja postmodernismi, tutkimuksen aiheen ja tiedonantajien mukaisesti. (Syrjäläinen 1994, 75; Liamputtong 2013, 159.) Niinistö (1981) liittää etnografian kasvatustieteisiin hengentieteellis-fenomenologisessa suuntauksessa, jossa voidaan erottaa fenomenologinen, kriittinen ja hermeneuttinen kasvatustiede (Syrjäläinen 1994, 75).

Koska etnografialle on ominaista tutkijan merkittävä rooli aineiston keruussa ja analysoinnissa, voidaan se epistemologiaa ja objektiivisuutta ajatellen nähdä haasteellisena metodina.

Raatikainen kuvaa ymmärtävää ihmistiedettä seuraavasti: ymmärtävän ihmistieteen lähtökohdiana on ajatus, että inhimillistä toimijaa tai yhteisöä on tutkittava tämän omasta näkökulmasta. Ihmisen tutkimisessa on sen mukaan otettava huomioon toiminnan perusteet ja toimijan oma näkökulma. Toisin kuin luonnontieteissä, tämän ajatellaan edellyttävän tutkimuskohteensa ymmärtämistä. Usein ymmärtävän ihmistieteen pohjalla on ajatus, että toisin kuin luonnontieto, ihmistieteiden tutkima todellisuus on merkityksellistä. (Raatikainen 2004, 86–87.) Etno-

grafian voi siis katsoa sopivan hyvin lähtökohdiltaan ymmärtävään tutkimukseen, koska kohdetta pyritään tarkastelemaan läheltä, sen omasta yhteisöstä käsin.

Ontologiaksi kutsutaan filosofian osaa, jossa tarkastellaan todellisuuden peruselementtejä ja rakennetta. Ontologian voidaan sanoa olevan oppi olevaisen luonteesta. Ontologi kysyy, millainen on todellisuuden olemus ja mitä voimme tietää siitä. Tutkimuksessa kysymys on siitä, millaisia asioita voidaan tutkia: vain olemassa olevasta, ”todellisesta”, voidaan saada tietoa, muut asiat jäävät käsittelyn ulkopuolelle. Ontologinen kysymys on myös se, mitä tutkimuksessa voidaan pitää todisteina. (Niiniluoto 2002, 125; Metsämuuronen 2006, 207; Hirsjärvi ym. 2007, 120–121.) Syrjäläisen (1994, 77) mukaan tutkijan ontologisilla taustasitoumuksilla tarkoitetaan tutkijan käsityksiä ihmisen olemassaolosta ja että ontologia käsittää uskomuksemme ja ymmärryksemme olemassaolostamme ja sosiaalisen maailman luonteesta. Ontologiset käsitykset koskevat oletuksia ihmisen kasvatettavuudesta, kasvatuksen ehdoista ja mahdollisuuksista. Tutkija joutuu pohtimaan, millaiselle ihmis- ja todellisuuskäsitykselle hän tutkimuksensa rakentaa.

Etnografisen tutkimuksen todellisuus- ja ihmiskäsitys perustuu tyypillisesti fenomenologiaan ja Weberin toimintateoriaan, lähtökohtana on, että ihminen tietää maailmasta kokemuksensa kautta, kosketus todellisuuteen on epäsuoraa ja välittyy ihmismielen prosessien kautta. Ihminen nähdään aktiivisena ja tavoitteellisena. Ihmisen elämässä on tarkoitus ja päämäärä, ihminen on tunteva, suunnitteleva ja asioita arvottava. Ihmisellä on toiminnan tuloksena syntyvät kulttuurit, jotka puolestaan muovaavat ihmistä. Toisin kuin eläimen vaistonvaraisuus, ihmisen toiminta on älyllistä. Ihmisen kieli on vuorovaikutuksen ja ajattelun väline. Tutkimuksen tehtävä on pyrkiä ymmärtämään näitä ihmismielen prosesseja ja tekojen taustalla vaikuttavia merkityksiä. Tutkija pyrkii roolinottoon: asettumaan tutkittavansa asemaan. Tämän tutkimuskohteensa ympäristöön sulautuminen auttaa tutkijaa näkemään asiat samalla tavoin tutkittavan kanssa. Mitä intensiivisempään ja avoimempaan vuorovaikutukseen tutkija pääsee tutkittavan kanssa, sen luotettavampia tulkintoja tutkijan on mahdollista tehdä. (Syrjäläinen 1994, 77; Liamputtong 2013, 166–168.) Minulle tämä roolinotto oli havainnoidessani ja aineistoa analysoidessani luontevaa. Olen itse ollut varusmiehenä samankaltaisissa havainnoimani kaltaisissa harjoituksissa lukuisia kertoja ja vielä useammin olen toiminut samoissa harjoituksissa kouluttajana. Väitän siis pystyväni samaistumaan tutkimieni ihmisten elämään ja ympäristöön sikäli, että pystyn paremmin tulkitsemaan heidän toimintaansa, tekemiään ratkaisuja ja niiden seurauksia. Kielen merkitys tutkimuksessa korostuu tulkinnan välittäjänä (Syrjäläinen 1994, 77). Joskus etnografian on jopa opeteltava uusi kieli ennen kentälle pääsyä (Liamputtong 2013,

164). Sotilaskulttuurissa ja -koulutuksessa käytettävä kieli ja termit ovat minulle niin ikään tuttuja.

Kuten usein ihmistieteissä, tutkimuksen ontologia herättää kysymyksiä, erityisesti etnografisesti havainnoidun, ymmärtävän tiedon kohdalla. Tutkiessaan etnografian tieto onkin osittaista ja tilannesidonnaista. Tieto ja tietäminen rakentuvat erilaisissa kohtaamisissa sosiaalisessa todellisuudessa paikkaan, aikaan ja yhteisöllisiin diskursiivisiin käytäntöihin sitoutuneena. Käsitteellisyyksillämme kuvaamme, mutta ehkä myös muokkaamme todellisuutta. Tietävä subjekti sekä muodostaa tietoa että muodostuu kulloisenkin tietämisen kautta. (Lappalainen ym. 2007, 211.)

Onko etnografian tieto siis aina relativistista? Raatikainen (2004, 64) kirjoittaa tiedollisen relativismin olevan katsanto, jonka mukaan tieto tai totuus on suhteellista esimerkiksi kulttuuriin ja viitekehykseen nähden. Konstruktivistille todellisuus on eri henkilöiden suhteellista todellisuutta, vaikka osa todellisuudesta saattaa olla yhteistä monien yksilöiden kanssa. Tietoa saadaan siten, että tutkija ja tutkittava ovat toisiinsa interaktiivisesti yhteydessä ja löydökset ovat se, mitä tutkija tulkitsee tutkittavasta. Konstruktivismia voikin nimittää myös eksistentiaalis-fenomenologis-hermeneuttiseksi filosofiaksi. (Metsämuuronen 2006, 206.) Erityisesti amerikkalaisessa tieteenfilosofisessa näkökulmassa tulkinnan kautta ymmärrykseen pyrkivää paradigmaa kutsutaan konstruktivistiseksi (Pekkarinen 2013, 192). Etnografian tieto on mielestäni osaltaan konstruktivistista ja sen suhteellisuus ja tulkinnallisuus on sekä tutkijan että lukijan hyväksyttävä. Koska etnografista tutkimusta on usein kritisoitu subjektiivisuutensa vuoksi, on tutkimusraportin oltava seikkaperäinen ja prosessinkuvaukseltaan kattava, jotta lukijalla on itsellään mahdollisuus arvioida tutkimuksen luotettavuutta. Jotkut etnografiatutkijat pitävät subjektiivisuutta jopa tutkimuksellisenä voimavarana. (Syrjäläinen 1991, Metsämuuronen 2006, 216 mukaan.) Jos tutkija on omaksunut tutkimuskohteensa näkökulman, tekee hän todennäköisesti vähemmän virhetulkintoja verrattuna täysin ulkopuoliseen tutkijaan. Näin ollen tietynlainen subjektiivisuus myös parantaa tutkimuksen luotettavuutta. (Liamputtong 2013, 177.)

Etnografian kannalta empiristiset menetelmät (kuten loogisen empirismin käyttäytymisen tutkimisessa tärkeänä pitämä behavioristinen ärsyke-reaktio -kausalliteetti) eivät ole kovin tehokkaita, koska tutkittavien kohteiden todellisuuteen ja tietoon ei välttämättä pääse käsiksi suoran aistihavainnon. Etnografiassa ihmisiä ja yhteisöjä tutkittaessa tieteensuuntauksina lähempänä samaa arvomaailmaa ovat esimerkiksi filosofinen konstruktivismi ja sosiaalinen

konstruktionismi, sillä niissä painotetaan ihmisten ja yhteisöjen sisäisiä tietorakenteita sekä kielen ja kulttuurin merkitystä. (Lappalainen ym. 2007, 211) Sosiaalisessa konstruktivismissa tieteellinen tieto on sosiaalisen prosessin tulosta – tieteen tutkima todellisuus ja oliot eivät sen sijaan ole. Sosiaalisesti konstruktioksi on nimitetty tiettyjä ilmiöitä tai olioluokkia, joiden on katsottu muotoutuneen tieteen sosiaalisen prosessin tuotteena. (Raatikainen 2004, 59.)

Mieleni teki puuttua rastin järjestelyihin, edes vinkata apukouluttajille että siirtäisivät rastin 50 metrin päähän hiekkapolulle realistisempaan ja varjoisampaan paikkaan. (P2T)

Jääkärit tulivat kyselemään minulta lupia ja ohjeita, koska ammunnan johtaja ei ollut vielä paikalla: ”saako ottaa takin pois?”, ”saako mennä kuselle?”, ”voisitteko tarkastaa aseeni?”, ”saako ampua hihat käärittyinä?”. (ATT)

Etnografi saattaa löytää itsestään paremmin tietäjän suhteessa kentällä toimijoihin, hänen voi tehdä mieli puuttua havaitsemiinsa käytäntöihin ja käsitteellisyyksiin. Lisäksi tutkijuus asettaa hänet asemaan, jossa häneltä saatetaan suoraan pyytää käytäntöjä koskevia neuvoja tai pyytää tutkijan kertomaan havainnoistaan, joita on tehnyt toisaalla, pyytäjän näkymättömissä. Kieläytyessäänkin tutkija on saattanut tulla vaikuttaneeksi tutkimaansa yhteisöön ennakoimattomien tavoin. Joidenkin näkemysten mukaan etenkin harjaantumaton tutkija saattaa aiheuttaa suurtakin sekaannusta kentällä toimiessaan. (Lappalainen ym. 2007, 221; Punch 1994, 83.) Tähän Lappalaisen ynnä muiden edellä kuvaamaan etnografin pulmaan törmäsin itsekin jo kandidaatin tutkielmaan aineistoa kerätessäni: ollessani vanhin sotilas paikalla, havainnoimani henkilöt saattoivat kysyä minulta neuvoa ongelmissaan. Mutta näkisin, että myös esimerkiksi tarve kysyä neuvoa, tutkijalta tai muulta, voi olla tärkeä havainto. Toisaalta tunsin havainnointia aloittaessani tarvetta oma-aloitteisesti neuvoa ja ohjata niin nuorempaa kouluttajaa kuin koulutettaviakin, sillä se on kuulunut omaan päivittäiseen työhöni monta vuotta. Tätä tarvetta korosti se seikka, että olen toiminut havainnoimassani harjoituksessa itse kouluttajana toistakymmentä kertaa. En kuitenkaan katsonut tutkijana tehtäväkseni ruveta neuvomaan ja puuttumaan toiminnan kulkuun. Kysyttäessä tietenkin vastasin, osallistuin keskusteluihin ja kerroin maltillisen mielipiteeni asioihin, joita minulta kysyttiin. Tieteen ja sen tekijän välillä voi kuitenkin siis olla myös realismin hyväksymä vuorovaikutus: esimerkiksi taloustieteilijän arvio voi vaikuttaa taloustilanteisiin ja suhdanteisiin. Tämä on mahdollista myös luonnontieteissä. (Raatikainen 2004, 59.)

Epistemologia käsittelee tutkijan ja tutkittavan asian välistä suhdetta, sekä sitä, mitä ylipäänsä voidaan tietää. Epistemologia pohtii myös tiedon alkuperää ja muodostumista, sekä arvojen asemaa ilmiöiden ymmärtämisessä. (Metsämuuronen 2006, 207; Hirsjärvi ym. 2007, 126.) Etnografin epistemologisissa taustasitoumuksissa, eli käsityksissä tiedon luonteesta, perustana on se, että tutkimuksen tavoitteena on inhimillisen ymmärryksen lisääminen. Tutkijan etsimä ja saama tieto on lähtökohtaisesti inhimillistä, subjektiivista ja arvosidonnaista, sillä tiedon tuottajaa ei voida sivuuttaa. Tieto on rajallista, se on sidoksissa ihmisen sosiaaliseen elämään ja kulttuuriin. Ihminen käyttää tietoa perustana luodessaan uusia sosiaalisia ja kulttuurisia muotoja, mutta silti tieto on rajoittunutta ennustamaan, sillä elämä itsessään on odottamatonta ja ennalta ennustamatonta. Etnografin tuottama tieto ei pyri lisäämään ennustettavuutta, sillä etnografi ei yleensä pyri tuottamaan toiminnan lakeja, vaan lisäämään inhimillisiä ajatuksia. Etnografinen tutkimus ei pyri esittämään yhtä totuutta, vaan eri yksilöillä on kullakin omat kokemuksensa ja siten myös niihin liittyvät totuutensa. Näistä ”totuuksista” etnografi muodostaa tietoa, yhdessä tutkimukseensa osallistuvien kanssa. Tässä mielessä perinteiset tavat tarkastella tutkimuksen luotettavuutta ja yleistettävyyttä eivät etnografiseen tutkimukseen sellaisenaan sovellu. (Syrjäläinen 1994, 77–78; Lappalainen ym. 2007, 211.) Tätä luotettavuuden ja yleistettävyyden haastetta käsittelem enemmän tutkimuksen viimeisessä pääluvussa.

Etnografia metodologisen pohdinnan kohteena yhdistyy opettamisen pedagogisiin kysymyksiin. ”Oikean” tiedon määritelmät ja opetettavan tiedon valinnan kriteerit ovat olleet toisaalta tieteellisen metodologisen ja epistemologisen keskustelun ja toisaalta institutionaalisen opetussuunnitelman rakentamisen keskeisiä kysymyksiä. Tietämiseen ja tiedon esittämiseen on rakentunut ”paremmin tietämisen” ja ”oikean” tiedon ideaalit. Oikea tieto voi kuitenkin olla valintakysymys ja valinnassa on kyse vallasta: kenen tieto milloinkin ”saa äänen” tutkimuksessa, tai tulee opetettavaksi opiksi. Usein tähän liittyy etnografin omat sitoumukset ja sympatiat ja se, mihin hän tiedon esiintuomisellaan pyrkii. (Lappalainen ym. 2007, 211–212; Altheide & Johnson 1994, 497.) Opinnäytetyönä tutkimukseni ei kovin vahvasti aja kenenkään asiaa ja tavoitteena on ennemminkin kehittävien käytänteiden havaitseminen kuin koulutuksen arvostelu tai arviointi. Viitekehityksessä käyttämäni teoretiedon voin katsoa olevan aiheeseen parhaiten löytämäni ”oikeaa” tietoa, jonka tuottajien valinnat vaikuttavat välillisesti myös omiin käsityksiini.

Tutkittaessa itselle vieraita kulttuureita tai yhteisöjä etnografisin keinoin, tutkijan haasteena on usein orientoituminen ja sisäänpääsy tutkimuksen kohteen arkeen. Eri etnografit ovat kuvanneet havainnointia kentällä ”eksyksissä olona”, esimerkiksi naisena tehtävää tutkimustyötä

miesvaltaisella alalla. Tätä vaikeutta tutkittavaan ympäristöön sisään pääsemisessä on kuvattu kaoottisena toimintana, toiset ovat kokeneet jääneensä tutkittavan yhteisön ovensuihin tai välitiloihin. Joissain tapauksissa tutkimuskohteelle pääsy voi olla hyvin vaikeaa, jopa mahdotonta. (Lappalainen ym. 2007, 89; Liamputtong 2013, 163–165; Punch 1994, 86–88.) Tyypillisesti kouluetnografiassa kentälle pääsy vaatii monia käytännön valmisteluja, sosiaalisten haasteiden ylittämistä ja ”portinvartijoiden” ohi pääsemistä. Tutkimusluvat on hankittava monelta eri taholta ja tutkimusympäristön henkilöstöön, esimerkiksi koulun opettajistoon, on tutustuttava. Tutkimusympäristön henkilöstö saattaa olla kiireistä ja varautunutta ulkopuolisia tutkijoita kohtaan. Kentälle pääsy on usein raskasta aikaa kouluetnografille, mutta siihen kannattaa panostaa. Kun tutkija on päässyt osaksi tutkimuskohdettaan, alkavat asiat sujua usein omalla painollaan ja todellisen paneutumisen varsinaiseen tutkimukseen voi aloittaa. (Liamputtong 2013, 165–166; Syrjäläinen 1994, 81–83; Grönfors 2001, 132–134; Punch 1994, 86–88.) Tämän etnografeilla esiintyvän kentälle pääsyn haasteen onnistuin käytännössä täysin välttämään: olen ollut osa tutkimaani kulttuuria yli kymmenen vuotta ja työskennellyt tutkimusympäristössäni Kaartin jääkäriyrykmentissä viisi vuotta. Luvan tutkimuksen suorittamiseen sain suoraan ennalta tuntemiltani komentajilta ja päälliköiltä, eikä kentälle pääsy aiheuttanut minukäänlaista sosiaalista taakkaa.

Toisaalta pitkällinen kokemukseni tutkittavasta toimintaympäristöstä asettaa kriittisiä vaatimuksia objektiivisuudelleni. Etnografiaa onkin kritisoitu ongelmasta tutkijan objektiivisuuden ja subjektiivisuuden välillä. Tästä syystä on ensiarvoisen tärkeää, että tutkija pyrkii tunnistamaan asenteensa ja oletuksensa tutkittavaa ilmiötä kohtaan koko tutkimuksen ajan. Haasteita objektiivisuuteen voi aiheuttaa yhtä lailla pitkäaikainen osallistuminen tutkittavan kohteen arkeen (sokeutuminen tai suosiminen), kuin riittävän osallistumisen puuttuminen (tunne ulkopuolisuudesta tai aihepiirin ymmärtämättömyys). (Lappalainen ym. 2007, 211–225.) Tuttuun ympäristöön, tapahtumiin ja paikkoihin voi olla vaikea asennoitua ja asettua ikään kuin vieraaseen kulttuuriin (Syrjäläinen 1991, Metsämuurosen 2006, 216 mukaan). Kuitenkin etnografi voi tutkia ja havainnoida myös itselleen tuiki tuttua ympäristöä, kunhan havaintojen teko säilyy tuoreena ja terävänä. Keinoja tähän ovat Syrjäläisen mukaan jatkuva kirjallisuuden lukeminen, keskustelu kollegoiden kanssa sekä omien muistiinpanojen jatkuva tutkiminen ja uudelleen kirjoittaminen. (Syrjäläinen 1994, 79.)

Naamani alkoi tulla selvästi jo tutuksi joukolle. Ryhmänjohtaja tuli rennosti juttelemaan kanssani ja jääkärit vastailivat jutteluuni jäykistelemättä. Eräs tuli kyselemään kadettikoulusta. (ATT)

Etnografisen tutkimuksen ihmis-, todellisuus-, ja tietokäsitys liittyvät myös tutkijan rooliin. Tutkija on aktiivinen ja pyrkii tietoisesti vuorovaikutukseen tutkittavan kanssa. Tutkimus ei lähde tyhjästä, vaan tutkijan oma persoonallisuus, arvot ja historia suuntaavat tutkimuksen kulkua. Tutkijan tulee tutkimuksen jokaisessa vaiheessa tiedostaa roolinsa ja kasvaa roolissaan tutkimuksen myötä. (Syrjäläinen 1994, 77–78; Punch 1994, 84–87; Liamputtong 2013, 163, 166–168.) Tutkimukseni kenttävaiheessa pyrin alusta alkaen olemaan mahdollisimman helposti lähestyttävä tutkittavilleni, sillä kokemuksesta tiedän, että vanhemman sotilashenkilön läsnäololla on usein tiettyjä vaikutuksia niin kouluttajien kuin varusmiestenkin toimintaan. Olen kuitenkin varusmiehestä lähtien itse kokenut, että korkea-arvoisenkin sotilas on helposti lähestyttävä, jos asenne on oikea. Pyrin siis luonnolliseen ja jäykistelemättömään kanssakäymiseen varusmiesten kanssa, jotta läsnäoloni ei vaikuttaisi heidän toimintaansa ja jotta saisin heihin paremman keskusteluyhteyden. En siis vaatinut heiltä puhuttelua ja esittelyä, enkä myöskään puhutellut heitä alokkaina tai kaartinjääkäreinä. Pyrin siis olemaan leppoisaa ja hyväntuulista oma itseni. Päätin kuitenkin esiintyä maastopuvussa ja omin arvomerkein, sillä arvelin siten sulautuvani paremmin joukkoon ja aiheuttavani vähemmän hämmennystä kuin siviiliasussa. Kouluttajille painotin myös sitä, että toimimme heidän suunnitelmiensa mukaan, eikä minun läsnäoloni saa rajoittaa heidän tekemisiään ja että en ole heidän työtään arvostelemassa. Kuten yllä olevasta kenttämuistiinpanoihini kirjaamasta lainauksesta voi päätellä, tunnen onnistuneeni luomaan itsestäni helposti lähestyttävän ja olemaan suuresti vaikuttamatta tutkittavien valintoihin läsnäolollani.

Etnografiaa käyttävällä tutkijalla voi olla myös sellainen aktiivinen rooli, että hän pyrkii kentällä toimijana tutkimuksensa kautta muuttamaan tai ainakin kyseenalaistamaan vallitsevia käytäntöjä. Tutkimus on tällöin usein yhteydessä poliittisiin tai yhteiskunnallisiin asioihin. Kokonaisvaltaisesta tutkimuskohteen ymmärryksestä voi siis nousta myös kriittinen ja kantaa ottava tulkinta. (Syrjäläinen 1994, 77–78; Punch 1994, 83–88.) Tämänkaltainen aktiivinen ja kyseenalaistava rooli kentällä ei mielestäni sopinut omaan tutkimukseeni, vaan pyrin aktiivisuuteen ja muutokseen tutkimukseni tulosten kautta.

3.3.2 Tutkimuksen kulku

Ennen aineistonkeruun aloittamista kysyin keväällä 2014 suullisesti luvan tutkimuksen tekemiseen Kaartin jääkäriyrykmentin komentajalta, kerrottuaani ensin hänelle tutkimukseni aihepiiristä, tavoitteista ja menetelmistä. Komentaja suhtautui positiivisesti joukko-osastossaan suo-

ritettavaan tutkimustyöhön ja kehotti sopimaan asiasta tarkemmin tutkimuksen kohteena olevien perusyksiköiden päälliköiden kanssa. Olin tutustunut Uudenmaan jääkäripataljoonan läpivientisuunnitelmaan ja päätin, että suoritan havainnointini pilotoinnin saapumiserän 1/14 pääsotaharjoituksen lopussa, sekä varsinaisen aineistonkeruun saapumiserän 2/14 peruskoulutuskauden P2T -taisteluharjoituksessa sekä P3A -ampumaharjoituksessa. Tämän lisäksi päätin, että mikäli tarvitsen enemmän dataa, voisin mennä havainnoimaan koulutusta yksittäisinä maastokoulutuspäivinä. Alusta alkaen ajatukseni oli kuitenkin mennä havainnoimaan nimenomaan taistelu- ja ampumakoulutusta, sillä arvioin niiden palvelevan parhaiten tutkimukseni aihepiiriä ja antavan eniten analysoitavaa sisältöä.

Koska olin jo päättänyt, minkä yksiköiden harjoituksia aion mennä havainnoimaan, otin puhelimitse yhteyttä harjoitusten johtajana toimineeseen Uudenmaan jääkäripataljoonan pataljoonapuseeriin sekä harjoittelevien yksiköiden päälliköihin ja pääkouluttajiin. Kaikki henkilöt olivat minulle entuudestaan tuttuja ja käytännön järjestelyjen sopiminen onnistui varsin vaivattomasti. Pataljoonapuseeri oli erityisen kiinnostunut tutkimuksestani ja oli mielissään siitä, että joukkojen koulutusta tullaan havainnoimaan toimintakyvyn kehittämisen näkökulmasta. Havainnoinnin pilotoinnin toteutin Kaartin jääkäriyrykmentissä 1/14 saapumiserässä joukko- tuotannossa olleen kaupunkijääkärikomppanian viimeiseen taisteluharjoituksen viimeisenä päivänä. Halusin päästä tekemään havaintoja joukkokoulutuskauden harjoitukseen komppaniana toimivan joukon koulutusta ja toimintaa, sillä tiesin, että tutkimukseni aikataulu ei mahdollistanut sen jälkeen muuta kuin peruskoulutuskauden koulutuksen havainnointia. Kokemuksesta tiesin, että alokasjoukon ja juuri kotiutuvan joukon toiminta ja koulutus poikkeavat toisistaan huomattavasti ja arvioin näin saavani hieman laaja-alaisuutta ja erilaista näkökulmaa aineistooni. Päivän aikana kaupunkijääkärikomppania hyökkäsi Santahaminaan ja seurasin hyökkäävän joukkueen toimintaa jalkautumisesta tavoitteeseen tehden muistiinpanoja hyökkäyksen aikana tapahtuneesta koulutuksesta ja joukon toiminnasta. Totesin komppaniakokonaisuuden havainnoinnin haastavaksi, sillä tapahtumia oli paljon, joukko liikkui ajoittain hyvinkin ripeästi hankalassa maastossa, eikä havainnoitsijana ollut helppoa seurata yksittäisiä taistelijoita läheltä muistiinpanoja tehden, ilman että olisin vaikuttanut joukon eläytymiseen ja tilanteenmukaiseen toimintaan häiritsevästi. Lisäksi niin hyökkäävä joukko kuin sen jäsenetkin toimivat jo melko harjaantuneesti ja rutiininomaisesti, joten kouluttamiseen tai kommunikaatioon ei ollut yhtä paljon tarvetta kuin koulutuksen alkuvaiheessa. Näin ollen katsoin peruskoulutuskauden harjoitukset hedelmällisemmäksi koulutuskäytänteiden havainnointia varten.

Pilotoinnin jälkeen jatkoin aineistonkeruuta elokuussa 2014 Kaartin jääkäriyrykmentin peruskoulutuskauden loppupuolella, kahden yksikön P2T -taisteluharjoituksessa ja P3A -ampumarajoituksessa. Lisäksi olin havainnoimassa yhden yksikön ampumaratapäivää, jolloin suoritettiin ampumataitotesti.

Kenttämuistiinpanoja kertyi tietokoneella puhtaaksi kirjoitettuna 18 tekstisivua.

3.4 Kuvaus havainnoiduista harjoituksista ja koulutustapahtumista

P2T -harjoitus on peruskoulutuskauden ainoa varsinainen taisteluharjoitus. Harjoituksen tavoitteena on, että alokkaat oppivat perusteet seuraavista aiheista yksiköiden koulutussuunnitelmat huomioiden: toimintakyvyn säilyttäminen lämpimissä olosuhteissa, rynnäkkökiväärin käsittely yksinkertaisissa taistelutilanteissa, käsikranaatin, kevyen kertasingon ja telamiinan sekä viuhkapanos 2010 tilanteen mukainen käyttö, taistelijan tuliaseman vaatimukset ja valinta, tuliaseman linnoittaminen (taistelijan/taistelijaparin potero), partion toiminta tuliasemassa, toiminta vartiomiehenä, maaston käyttö ja suojautuminen, partion toiminta liikuttaessa, majoittuminen ja kenttähygieniat, maastoruokailun perusteiden syventäminen, toimintakyvyn säilyttäminen lämpimissä olosuhteissa ja varusmiesjohtajien kalustovastuun harjoittelu. Lisäksi varusmiesjohtajien tulee harjaantua oman joukkueensa tai ryhmänsä kouluttamisessa. Tavoitteiden jälkeen todetaan, että aiheet opitaan parhaiten ryhmäkohtaisessa harjoittelussa perusopetuksen jälkeen, näin ollen jokaisella alokasryhmällä tulee olla vastuullinen varusmiesjohtaja ja että varusmiesjohtajilla tulee olla sama varustus kuin koulutettavillakin. (UUDJP:n P2T -harjoituskäsky.)

P2T -harjoitus toteutettiin elokuun 2014 alussa, yhden arkiviikon aikana Santahaminan lähiharjoitusalueella siten, että maanantiaamuna harjoituksen aloittanut yksikkö päätti harjoituksen keskiviikkona keskiviivillä, jonka jälkeen toinen yksikkö aloitti harjoituksensa samalla rakenteella päättäen sen perjantai-iltapäivään. Harjoituksessa vallitsi päiväsaikaan jatkuva helle, jota rivakat ja nopeasti ilmestyneet ukkosrintamat viilensivät sadekuuroillaan. Suurin osa koulutuksesta toteutettiin ryhmittäin joukkueen ryhmitysalueen läheisyydessä joko joukkueen kantahenkilökuntaan kuuluvan kouluttajan johdolla tai varusmiesjohtajien toteuttamana. Partion hyökkäystä koulutettiin myös niin sanotusti kohdekoulutuksena kaikille joukkueille vuorollaan, samassa paikassa, siihen valmistautuneiden kouluttajien toimesta. Yksinkertaistettuna harjoitus alkoi kaluston valmistelulla ja tuliasemien (poteroiden) rakentamisella, jatkui taistelukoulutuksella ja päättyi noin kymmenen kilometrin mittaiseen, taisteluvastuussa

suoritettuun jalkamarssiin, jota seurasi huoltotoimenpiteet. Kokonaisuutena harjoituksen voi katsoa olleen koulutettaville kuormitukseltaan melko raskas, sillä taistelukoulutus suojavaarustuksessa on fyysisesti vaativaa, pitkiä lepotaukoja koulutuksesta ei ollut edes iltaisin ja öisin kin vartiovuorot lyhensivät monilla nukkumisaikaa. Havainnoin molempien yksiköiden harjoituksen ajan samoja joukkueita.

Elokuun 2014 lopussa järjestetty P3A-harjoitus oli peruskoulutuskauden ja samalla kyseisen saapumiserän varusmiespalveluksen ensimmäinen taisteluampumarjoitus kovin ampumarvikkein, jota ennen saapumiserän varusmiehet olivat ampuneet kovilla ampumarvikkeilla vain ampumaradoilla ja taistelukoulutuksessa harjoitusampumarvikkein. P3A -harjoituksen oppimistavoitteet oli määritelty harjoituskäskyssä seuraavasti: Varusmiesjohtajat osaavat toimia kouluttaja- ja johtajatehtävissä koulu- ja taisteluammunnoissa, kaartinjääkärit osaavat turvallisen aseenkäsittelyn rynnäkkökiväärillä, osaavat ampua tarkkoja laukauksia taistelukentän olosuhteissa valoisalla eri etäisyyksille ja erikokoisiin maaleihin, osaavat tulitoiminnan ja yhteistoiminnan partion osana ja osaavat ampua kevyellä kertasingolla sekä heittää käsikranaatin (UUDJP:n P3A -harjoituskäsky). Harjoitus rakentui kolmesta koulutustapahtumasta: partion hyökkäysammunnasta, partion puolustusammunnasta ja käsikranaatinheittoharjoituksesta. Osallistunut yksikkö jaettiin kolmeen 40–50 kaartinjääkäriin osastoon, jotka ryhmänjohtajien johdolla kiersivät amunnasta toiseen puolentoista päivän aikana. Koko harjoituksen ajan amunnossa toimivat samat toimihenkilöt. Seurasin havainnoimassa samaa osastoa koko harjoituksen ajan. Havainnoimani osasto koostui pääosin siitä samasta joukkueesta, jota olin ollut havainnoimassa P2T -harjoituksen ensimmäisinä päivinä. Olosuhteet ampumarjoituksessa olivat hieman erilaiset kuin P2T-harjoituksessa; päivälämpötilat olivat kymmenen astetta alhaisemmat, 15–16 celciusasteen luokkaa ja päivät olivat sateisempia. Harjoituksen koulutustapahtumat järjestettiin Kaartin jääkäriyrykmentin taisteluampumaradan kohteilla Santahaminassa, kranaatinheittoharjoitus ja hyökkäysammunta metsämaastossa ja puolustusammunta aukealla, valmiista kantalinnoitteista. Tulosten tarkasteluun lukijalle selvyuden takia kerrottakoon, että P2T- ja P3A -harjoitusten välillä alokkaat oli nimitetty sotilasvalassa kaartinjääkäreiksi.

Havainnoimani ampumataitotesti suoritettiin Kaartin jääkäriyrykmentin keskusampumaradalla. Suurin osa ampuvasta joukosta ja toimihenkilöinä toimineista varusmiesjohtajista olivat samoja, joiden mukana olin ollut P2T ja P3A -harjoituksissa.

3.5 Laadullinen sisällönanalyysi

Laadullisen aineiston analyysi antaa toisaalta vapautta luoda oma tiensä, mutta toisaalta tämä vapaus voi koitua vankeudeksi lukuisten vaihtoehtojen keskellä. On kuitenkin palkitsevaa oivaltaa, ettei analyysi ole jotain ylevää ja tavallisen ihmisen ulottumattomissa ... Olennaisinta on, että analyysin parissa työskentelevä perustelee valintansa ja selittää, miksi hän on mitään tehnyt, jotta tutkimuksesta tulee perusteltu, uskottava ja mahdollisimman luotettava. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2009, 74, 95.)

Yllä oleva lainaus kuvaa hyvin niitä laadullisen analyysin vapauden ja monimuotoisuuden hyviä ja huonoja puolia, joiden kanssa itsekkin aineistoa analysoidessani kamppailin. Tässä alaluvussa käsitelen laadullisen analyysiä etenkin etnografian ja sisällönanalyysin näkökulmasta. Pyrin tuomaan teorian avulla perustellusti esiin, miten analyysiprosessini eteni ja mitä valintoja tein matkan varrella.

Aineiston analyysitavat voidaan Hirsjärven mukaan (Hirsjärvi ym. 2007, 219) jäsentää karkeasti kahdella tavalla: selittämiseen pyrkivä lähestymistapa, jossa käytetään yleensä tilastollista analyysia ja päätelmien tekoa, tai ymmärtämiseen pyrkivä lähestymistapa, jossa käytetään yleensä laadullista analyysiä ja päätelmien tekoa. Pääperiaate analyysitavan valintaan on yksinkertainen: valitaan sellainen analyysitapa, joka parhaiten tuo vastauksen ongelmaan tai tutkimustehtävään. Laadullisessa tutkimuksessa analyysivaihe koetaan usein vaikeaksi, sillä vaihtoehtoja on paljon, eikä selkeitä ja tiukkoja sääntöjä ole olemassa. Aineistoon tutustuessaan ja sitä teemoitellessaan tutkija tekee jo alustavia valintoja. (Hirsjärvi ym. 2007, 219.) Itselleni lähestymistavan valinta oli selkeä, sillä tutkimusmenetelmäni ovat kvalitatiiviset ja pyrin tutkimuksessani ennemminkin ymmärtämään kuin selittämään resilienssin ja toimintakyvyn mekanismeja ja koulutuksen vaikutusta niihin.

Laadullisessa tutkimuksessa aineiston runsaus ja elämänläheisyys tekevät analyysivaiheen sekä kiinnostavaksi että haastavaksi. Esimerkiksi haastattelu- tai havainnointiaineistoa analysoidessa aineiston määrä voi olla valtaisa ja järjestyksen luominen ilmiöihin ja merkityksien etsintä voi viedä viikkoja tai kuukausia. Yleensä tutkija ei pysty hyödyntämään kaikkea keräämäänsä aineistoa, eikä sitä ole myöskään välttämättä tarpeen analysoida. (Hirsjärvi ym. 2007, 220.) Etnografisessa tutkimuksessa aineistoa kasaantuu usein varsin runsaasti. Kuten olen aikaisemmin tässä luvussa Syrjäläistä (1994) lainannut, on aineistoa tarpeeksi silloin, kun uusia kysymyksiä ei enää kentällä herää. Itse kuitenkin totesin aineiston riittävyyden vas-

ta analyysivaiheessa. Myös suuri osa omista kenttämuistiinpanoistani jäi suoraan hyödyntämättä analyysissä, vaikka ne saattoivatkin olla merkityksellisiä analyysin ja oman mietinnän taustoittajina.

Kuten muussakin laadullisessa tutkimuksessa, myös etnografisessa tutkimuksessa ongelmallisenä on pidetty analyysivaihetta. Aineiston analyysin kuvaaminen on koettu sivuutetun alan oppaissa ja julkaistuissa tutkimuksissa: tulokset ilmestyvät esiin kuin itsestään prosessin jäädessä epäselväksi. Laadullisen aineiston analyysissä ei oikeastaan ole menetelmiä, jotka olisi käytettävissä aina loogisesti samalla tavalla ja selkeitä kaavoja noudattavina. Sen sijaan on olemassa erilaisia näkökulmia ja tarkastelutapoja, joiden avulla aineistoa voidaan ja tuleekin käydä läpi systemaattisesti. Analyysi voidaan ymmärtää näkökulmien ottamiseksi ja aineiston tiivistämiseksi eri tavoin. Analyysi voidaan lisäksi nähdä tapana käydä systemaattisesti aineistoa läpi etsimällä joko sisällöllisiä tai rakenteellisia yhteneväisyyksiä ja eroja. (Syrjäläinen 1994, 89; Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2009, 74.) Tuomen ja Sarajärven (2012, 106) mukaan sisällön erittely on hyvä erottaa sisällönanalyysistä. Sisällön erittelyllä tarkoitetaan analyysiä, jossa kuvataan määrällisesti esimerkiksi tekstin sisältöä. Sisällönanalyysillä sen sijaan tarkoitetaan pyrkimystä kuvata aineiston sisältöä sanallisesti ja laadullisemmin. (Tuomi & Sarajärvi 2012, 105–106.) En tuntenut aineiston koodausta tai avainsanojen lukumäärien laskemista mielekkäänä analyysimenetelmänä aineistolleni. Aineiston valikoivan kategorisoinnin ja teoriasidonnaisen tarkastelun kautta tuotetut tulokset sen sijaan syntyivät luontevasti, vaikkakin vaivalloisesti.

Syrjäläisen (1994, 89) mukaan etnografisen tutkimuksen analysointi on kvalitatiivista sisällönanalyysiä. Analyysi voi perustua esimerkiksi haastattelurunkoon, mutta ennen kaikkea sen tulee olla tutkijan ajattelua ja pohdintaa. Analyysin onnistuminen ja tulosten luotettavuus riippuvat tutkijan teoretisoinnista, jonka onnistuminen puolestaan riippuu tutkijan perehtyneisyydestä omaan aineistoonsa ja kirjallisuuteen. Koska tutkimukseni aihepiiriin kuuluu käsitteitä kuten resilienssi ja toimintakyky, oli selvää, että perehtyminen kirjallisuuteen ja käsitteiden määrittely olivat olennaisia työvaiheita.

Laadullinen analyysi alkaa usein jo kenttätöyövaiheessa. Analyyttinen ote vahvistuu, jos tutkija jaksaa jatkuvasti tutkimusprosessin aikana opiskella omaa aineistoaan sekä pohtia ja tarkentaa tutkimustehtäväänsä ja lukea kirjallisuutta. Lopullisen analysoinnin aloittaminen edellyttää, että kaikki aineisto on koossa ja puhtaaksikirjoitettu kaikkine haastatteluineen ja kenttämuistiinpanoineen. Tämän jälkeen alkaa tutkimustehtävään perustuva karkea luokitus. Etsimispro-

sessia ohjaa muutenkin kaiken aikaa tutkimusongelma: mitä aineistossa kerrotaan kiinnostuksen kohteena olevasta ilmiöstä ja miten tutkimusongelmaan liittyvät löydökset saadaan tiivistettyä ja tulkittua. Miten saataisiin löydökset peilattua oman ajattelun ja muiden ajattelun (teoriat, tutkimukset, näkökulmat) kanssa. (Syrjäläinen 1994, 89–90; Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2009, 95.) Omassa työssäni analyysin katson alkaneen jo viitekehystä laatiessani, nimittäin resilienssin käsite oli nivottava yhteen toimintakyvyn kenttään, joka vaati asioiden tyypittelyä ja keskinäisyhteyksien löytämistä. Kenttätyövaiheessa tein jatkuvasti alustavaa aineiston analyysiä teorian avulla: mietin mikä havaitsemani käytänne liittyy mihinkin resilienssitekijään tai toimintakyvyn osa-alueeseen, mikä vaikuttaa mihinkin.

Karkean luokittelun avuksi voidaan käyttää esimerkiksi haastattelurunkoa, erillisiä teemoittelun perusteella laadittuja kortteja tai käsitekarttoja (semanttisen kartan tai miellekartan). Käsitekartan etuna on visuaalisuus, joka helpottaa suuren kokonaisuuden hahmottamista. Koska siinä näkyy kaikki kokonaisuuden osat yhtä aikaa, helpottaa se myös eri osien välisten suhteiden selvittämistä ja toisaalta nostaa esiin oleelliset ja epäoleelliset seikat. Karkeiden luokkien tai teemojen hahmotuttua tutkija voi aloittaa uuden analyysikierroksen, jonka avulla nämä karkeat luokat tai teemat tarkentuvat osakategorioihin. Tässä vaiheessa tutkija alkaa myös vertailla saamiaan kategorioita eli etsimään asiayhteyksiä ja mahdollisia ristiriitaisuuksia; luokituksia puoltavia ja kumoavia ilmiöitä. Tehdyt luokitukset ikään kuin kyseenalaistetaan. Sisällöllisen jäsentämisen jälkeen tulisi tehdä myös synteisiä. Pienistä asioista tulisi koota jotain suurempaa, aineistosta tulisi löytää jotain yleisempää kuin vain yksittäisiä vastauksia, paitsi jos tutkimustehtävässä korostuu nimenomaan kirjon kuvaaminen ja erilaisuuden esiin nostaminen. Eri tavoin hankittua aineistolle voidaan suorittaa ristiinvalidointi, eli omien päätelmien, luokituksen varmentamista tarkastelemalla luokan tai päätelmän esiintymistä eri aineistojen välillä. Etnografiassa ristiinvalidointi on mahdollista, jos aineistoa on kerätty havainnoimalla, haastattelemalla ja kirjallisia dokumentteja keräämällä. (Syrjäläinen 1994, 89–90; Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2009, 94; Metsämuuronen 2006, 245.) Omassa analyysissäni käytin ristiinvalidointia vain vähän. Olin P2T -harjoituksen lopulla koonnut kenttämuistiinpanoihini alustavaa analyysiä tekemistäni havainnoista. Näitä havaitsemiani asioita pyrin sitten joukkueen ryhmänjohtajia haastattelemalla varmentamaan. Tämän lisäksi olin tutustunut harjoitusten kirjallisten käskyjen sisältöön.

Aineiston luokittelun perusteella laadittujen luokkien vahvuudet eivät perustu ainoastaan aineistosta nousevien ilmiöiden määrään; poikkeukset ovat etnografisessa aineistossa myös merkittäviä. Poikkeukset voivat jopa muodostaa oman analyysiluokan, mikäli laadullinen

vahvuus eli merkitys on riittävä. Lopullisen luokituksen laatiminen edellyttää, että tutkijalla on käytettävissään oman teoretisointinsa tueksi mahdollisimman selkeitä teoreettisia käsitteitä ja näkökulmia. Teorian avulla ei pakoteta aineistoa, vaan rikastetaan sitä. Analyysin kautta tulisi syntyä tapahtumakuvauksen yläpuolelle, ilmiöiden ja teemojen tasolla nouseva tulkinta. (Syrjäläinen 1994, 90.) Vaikka varsinaisia poikkeamia en ole aineistostani löytänyt, olen analyysissä ja johtopäätöksissäni esittänyt tiettyjen havaintojeni kaksipuolisuutta: eräillä käytännöillä saattoi olla yhden logiikan mukaan edistävää vaikutusta, mutta toisen mukaan heikentävä vaikutus.

Etnografisen tutkimuksen analyysiprosessia on nimetty myös ”analyyttiseksi induktioksi”, jossa analyysin kautta nousevat perusluokitukset ovat tutkimusraportin peruselementtejä. Näitä elementtejä työstetään kolmella tasolla; erityiskuvauksien kautta (kenttämuistiinpanoihin tai haastatteluihin perustuvat kuvaukset ja lainaukset), yleisten kuvausten kautta (teoriaan sidotut kuvaukset) ja tulkinnallisen kommentoinnin kautta (tulosten lopullinen, yleisempi ja teoreettisempi tarkastelu, tulkinta). Edellä luetellut elementit esiintyvät myös tulosten raportoinnissa samoilla kolmella tasolla. (Syrjäläinen 1994, 90.)

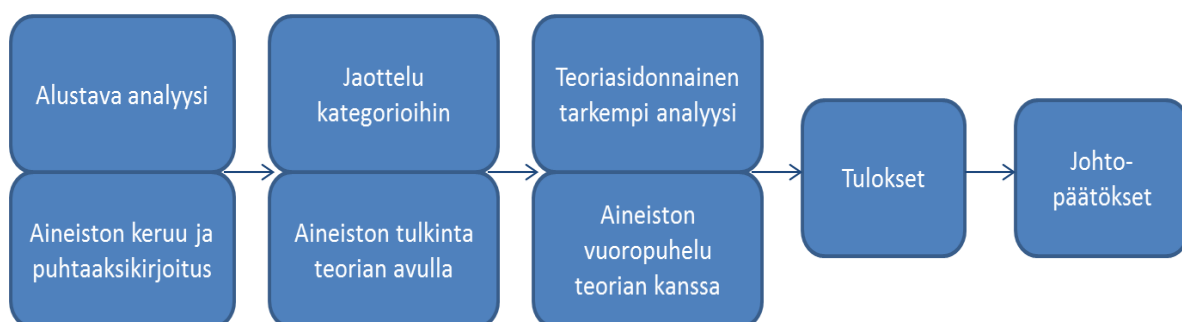
Yhteenvetona analyysiprosessista, voi sen Syrjäläisen (1994, 90) mukaan jakaa karkeasti seitsemään vaiheeseen:

1. Tutkijan ”herkistyminen”, joka edellyttää aineiston perusteellista tuntemusta ja keskeisten käsitteiden haltuunottoa teoreettisen kirjallisuuden avulla
2. Aineiston sisäistäminen ja teoretisointi (ajattelutyö)
3. Aineiston karkea luokittelu keskeisimpiin luokkiin tai teemoihin
4. Tutkimustehtävän tarkentaminen, käsitteiden täsmennys
5. Ilmiöiden esiintymistiheyden toteaminen, poikkeusten toteaminen, uusi luokittelu
6. Ristiinvalidoiminen; saatujen luokkien kyseenalaistaminen aineiston avulla ja
7. Johtopäätökset ja tulkinta, jolloin analyysin tulos siirretään laajempaan tarkastelukehik-
koon.

Aloitin analyysin jo kenttätöyövaiheessa hakemalla mielessäni ja muistiinpanoissani yhteyksiä empirian ja teorian välillä: mitkä käytännöt koulutuksessa vaikuttavat mihinkin. Tämä alustava analysointi ohjasi myös sitä, mitä priorisoin muistiinpanoja tehdessäni silloin, kun piti kii-

reen tai päällekkäisten havaintojen hetkellä kirjata tärkein asia ensimmäisenä ja tarkimmin muistiin. Kun aineisto oli koossa ja puhtaaksi kirjoitettu, aloin tarkemmin miettimään miten jaottelisin aineiston kategorioihin analyysia varten. Aluksi pidin vaihtoehtoina jaotella aineisto analyysissä kronologisessa järjestyksessä, mielenkiintoisten tapausten mukaan episodivetoisesti (Lappalainen ym. 2006, 128–129), tai toimintakyvyn osa-alueiden mukaisesti. Päädyin kuitenkin aineistoa tarkasteltuani käyttämään viitekehyksen pohjalta luotuja resilienssitekijöiden kolmea kategoriaa: yksilö- ryhmä- ja yhteisötasoa. Katsoin tämän jaottelun sitovan analyysin parhaiten viitekehyksen teoriaan ja käytänteiden empiriaan. Sama teoria oli taustalta ohjannut myös havainnointiani kentällä, joten sen käyttäminen analyysissä oli luontevaa.

Analyysin edetessä kävin läpi aineistoani toistuvasti, pyrkien jakamaan sen käyttöön ottamiini kategorioihin. Tässä yhteyksien etsimisessä käytin tukena toimintakykyä ja resilienssiä käsittelevää tutkimuskirjallisuutta. Liitin toimintakyvyn osa-alueet ja resilienssitekijät yhteen, kun niiltä löytyi kirjallisuudesta yhteisiä nimittäjiä ja niiden kehittymismekanismit oli kuvailtu samankaltaisiksi: usein vaikuttikin siltä, että eri teoksissa ja tutkimuksissa puhuttiin samoista asioista eri nimillä. Erityisen tärkeää oli löytää kirjallisuudesta tuloksia ja todisteita siitä, miten toimintakyvyn eri osa-alueita ja resilienssitekijöitä voidaan tutkimuksen mukaan kehittää. Näitä tuloksia pyrin analyysissä sitten yhdistelemään omiin aineistohavaintoihini. Kun olin jakanut kenttämuistiinpanojeni otteet, eli tietyt käytännehavainnot kategorioihin, aloin siis työstämään niitä teoriaan sitoen tutkimustehtävän mukaisiksi tuloksiksi ja tekemään niistä johtopäätöksiä. Esittelen seuraavassa kuviossa oman analyysiprosessini vaiheet tutkimuksen alusta alkaen.



Kuvio 4. Analyysin eteneminen.

Teorialähtöisestä tutkimuksesta puhutaan silloin, kun tutkimusaineiston analyysi perustuu jo olemassa olevaan teoriaan tai malliin: analyysia ohjaa siis valmis malli ja tarkoituksena on

usein tämän mallin tai teorian testaaminen uudessa yhteydessä. Kyseessä on perinteinen luonnontieteellisessä tutkimuksessa käytetty analyysimalli, jossa päättelyn logiikka voidaan yleensä yhdistää deduktiiviseen päättelyyn (yleisestä yksittäiseen). (Tuomi & Sarajärvi 2012, 96–97.) Aineistolähtöisesti tutkimusta tehtäessä tutkimuksen pääpaino on puolestaan aineistossa, jolloin esimerkiksi analyysiyksiköt eivät ole ennalta määrättyjä ja teoria rakennetaan aineistolähtökohtana. Aineistolähtöisessä tutkimuksessa voidaan puhua induktiivisuudesta, joka tarkoittaa etenemistä yksittäisistä havainnoista yleisempiin väitteisiin. Lähtökohtana induktiivisessä lähestymistavassa ei siis ole teorian tai hypoteesien testaaminen, eikä tutkija määrää sitä, mikä on tärkeää. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2009, 15.) Teorialähtöisyys sopisi huonosti laadulliseen tutkimukseeni, sillä käytössäni ei ole valmista teoriaa. Myös aineistolähtöisyys olisi ongelmallinen lähestymistapa, sillä vaikka pyrin tekemään tiettyjä tulkintoja havaintojeni perusteella, en voi niitä uskottavasti yleistää ja havainnot ovat yleisesti hyväksytyt ajatuksen mukaan teoriapitoisia. Etenkään etnografian subjektiivisuuden johdosta havaintoni eivät ole objektiivisia havaintoja, sillä esimerkiksi käytetyt käsitteet ja menetelmät ovat itse asettamiani ja vaikuttavat tuloksiin. (Tuomi & Sarajärvi 2012, 95.)

Tutkimukseni aineiston analyysi ei perustu suoraan teoriaan, mutta pyrin tekemään siihen kytkeviä. Pyrin siis löytämään aineistostani tekemilleni löydöksille ja tulkinnoille tueksi selityksiä ja vahvistuksia rakentamastani teoreettisesta viitekehystä. Näin ollen tutkimukseni analyysi on teoriasidonnainen. Teoriasidonnaisen tutkimuksen voi ajatella olevan teorialähtöisen ja aineistolähtöisen tutkimuksen välimaastossa. Teoriasidonnaista lähestymistapaani voi myös luonnehtia abduktiiviseksi päättelyksi, sillä käytän analyysissäni aikaisempaa resilienssiä ja toimintakykyä käsittelevää kirjallisuutta päättelyni ja tulkintojeni tukena, mutta en sellaisenaan sovellettuna. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2009, 15.)

Analyysin perusajatuksena on, että uudet tieteelliset löydöt ovat mahdollisia vain, kun havaintojen teko perustuu johonkin johtoajatuksen. Aineistoni tarkastelua ohjaavat omat ennakkokäsitykseni ja perehtyneisyys tutkimusaiheeseen liittyvään kirjallisuuteen. Uusi teoria ei synny siis pelkkien havaintojen pohjalta, kuten induktiivisessä päättelyssä. Johtoajatus voi olla esimerkiksi epämääräinen intuitiivinen käsitys tai pitkällekin muotoiltu hypoteesi, jonka avulla havainnot voidaan kohdistaa tiettyihin tärkeiksi oletettuihin seikkoihin. Tämän johtoajatuksen avulla havainnot voidaan keskittää joihinkin seikkoihin ja olosuhteisiin, joiden uskotaan tuottavan uusia näkemyksiä ja ideoita; uutta teoriaa kyseessä olevasta ilmiöstä. (Grönfors & Vilka 2011, 17–18.) Tutkimuksessani ei ole varsinaisia hypoteeseja, mutta tutkimuskysymykseni ”Mitä resilienssiä ja toimintakykyä edistäviä koulutusikänteitä harjoituksissa esiin-

tyy?” sisältää oletuksen siitä, että kyseisenlaisia koulutuskäytänteitä voi löytyä. Etnografisessa tutkimuksessa, jossa käytetään havainnointia ensisijaisena aineistonkeruumenetelmänä, on tärkeää pitää tämä tutkimuskysymys johtoajatuksena niin kenttätyövaiheessa kuin analyysissäkin. Rinnastan tutkimuskysymyksen johtoajatukseseen ja perustelen sen teoriasidonnaisuuden sillä, että kirjallisuuden ja aikaisemman tutkimuksen perusteella resilienssiä ja toimintakykyä on mahdollista edistää välillisesti koulutuksen vaikutuksesta. Samalla pyrin kehittämään sotilaspedagogiikan teoriaa tuomalla resilienssin näkökulman tutkimuksessani osaksi toimintakykyä.

4 TULOKSET JA ANALYYSI

Tässä luvussa esittelen teoriasidonnaisesti aineistosta laatimani laadullisen sisällönanalyysin tulokset. Teorialla, jonka kautta pyrin keräämääni aineistoon yhdistelemällä ja analysoimalla tekemään johtopäätöksiä, tarkoitan lähteinä käyttämäni resilienssin ja toimintakyvyn oppi- ja tutkimuskirjallisuutta ja siitä kokoamaani viitekehystä. Analyysin kohteena ovat ensisijaisesti eri tasojen tuottamien (ryhmän ja yhteisön vuorovaikutus) tekijöiden vaikutukset yksilön toimintakyvyn ja resilienssin edistämisessä.

Olen jakanut analyysin kolmeen osioon: yksilötason, ryhmätason ja yhteisö- sekä organisaatiotason resilienssitekijöihin ja toimintakykyyn vaikuttaviin tekijöihin. Jokainen osio sisältää lainauksia aineistostani, jotka olen havaintojeni mukaan yhdistänyt kyseisen osion aiheeseen ja joita olen pyrkinyt teoriasidonnaisesti analysoimaan tekemieni tulkintojen perusteella. Aineistolainaukset ovat kirjoitettu kursiivilla ja jokaisen lainauksen jälkeen olen sulkuihin kirjannut, mistä harjoituksesta (KAARTJR TH -harjoitus joukkokoulutuskaudella, P2T -taisteluharjoitus, P3A -ampumarjoitus tai ATT, ampumataitotesti) havainnot ovat peräisin, jotta lukijan on helpompi asettaa ne tapahtuman kontekstiin. Kenttämuistiinpanojeni lainaukset sisältävät sekä ylös kirjaamiani ”pelkkiä” havaintoja, että havainnoidessani tekemiäni tulkintoja ja saamiani ajatuksia. Näiden kahden erot tulevat lukijalle selväksi sanallisen ilmaisun kautta, eli niitä ei ole erikseen muotoilun keinoin eritelty.

4.1 Yksilötason resilienssi ja toimintakyky

Monien resilienssin muodostumisen osatekijöistä voidaan katsoa olevan yksilöllisiä; jotkut ihmiset kykenevät lähtökohtaisesti sietämään paremmin stressiä ja räsitusta kuin toiset ja menestyvät sekä säilyttävät toimintakykynsä toisia paremmin muuttuvissa ja haastavissa tilanteissa ja toimintaympäristöissä (Sinclair ym. 2013, 21–46; Maddi 2013, 7–13). Tähän analyysin ensimmäiseen osioon olen koonnut aineistostani lainauksia, joiden tulkitsen liittyvän yksilötason resilienssitekijöihin ja toimintakykyyn. Yksilötason resilienssiä edistäviä tekijöitä ovat ensinnäkin positiivinen coping, eli aktiivinen stressin- ja tilanteenhallinta sekä ongelmanratkaisukyky. Toiseksi resilienssiin vaikuttavat positiivinen suhtautuminen ja ajattelu, eli optimismi, huumori, toiveikkuus ja joustavuus sekä asioiden laittaminen järkeilyn kautta oikeisiin mittasuhteisiin. Tärkeitä ovat myös realistiset odotukset, jotka perustuvat itsetuntemukseen ja omiin kykyihin luottamiseen, minäpystyvyyteen eli tehtäväkohtaiseen itseluottamukseen. Myös itsehillintä, itsesäätely- ja kehittämiskyky, fyysinen kunto ja toisten auttami-

sen halu ovat yksilötason resilienssitekijöitä. (Meredith ym. 2011, xiv–xv; Sinclair ym. 2013, 21–33)

Kokelaat olivat edellisellä viikolla saaneet koulutusta ja itse harjoitelleet osaa koulutusaiheista (teltan naamiointi, linnoittaminen, partion hyökkäys) rykmentin johtamalla koulutustaidon jatkokurssilla. Tämä ehkä lisäsi suunnitelmallisuutta ja (kertyneen ammattitaidon ja osaamisen kautta) myös omistautumista koulutuksen pitämiseen? (P2T)

Kokelaille annettu mahdollisuus etukäteen harjoitella ja valmistautua johtamiinsa koulutustahtumiin voidaan liittää yleisesti toiminnan suunnitelmallisuuteen. Heillä oli siis melko tarkat ohjeet niistä tehtävistä ja olosuhteista, joissa heidän tulisi koulutus suorittaa. Tiedon jakaminen tulevista tehtävistä edistää resilienssiä suhtautumista: parempi tilannetietoisuus mahdollistaa vahvemman tuntemuksen tilanteen hallinnasta (Norris ym. 2011, 44; Meredith ym. 2011, 28). Tämä näkyi määrätietoisuutena ja varmuutena kyseisillä koulutusrasteilla verrattuna niihin rasteihin, joihin ei yhtä hyvä ennakointi ollut mahdollista. Valmistautumisen ja suunnitelmallisuuden voidaan katsoa lisäävän itsevarmuutta tehtävän suorittamiseen ja kykyä hahmottaa omat mahdollisuudet selviytyä tehtävästä. Psykologinen stressi syntyy kokemuksesta, että omat voimavarat eivät vastaa ympäristön tai tehtävän asettamia vaatimuksia (Saatsi, Oksama & Haavisto. 2011, 78–79; Isosomppi & Leskinen 2011, 18–19). Syntyvää stressiä voidaan siis ennaltaehkäistä paremmalla valmistautumisella tulevaan. On huomioitava, että harjoitusoppitunnilla kerrotut oppimistavoitteet ja harjoituksen läpivienti parantavat tilannetietoisuutta ja auttavat koulutettavia valmistautumaan tuleviin haasteisiin (Toiskallio 1998a, 73). Epätietoisuus tulevasta sekä toimintaympäristön huono tuntemus voivat johtaa stressiä aiheuttavaan voimattomuuden tunteeseen, (Bartone & Barry 2011, 129; Bartone 2006, 134–135), joten tiedon jakaminen on jaksamisen kannalta olennaista ennen suoritusta ja sen aikana. Sotilaskouluttajien keskuudessa on yleisesti tiedossa, että kaikki mahdollinen tieto, joka tulevista haasteista ja tapahtumista on saatavissa ja jaettavissa, auttaa sotilaita valmistautumaan ja sopeutumaan stressaaviin tilanteisiin ennalta (Whealin, Ruzek & Vega 2013, 121).

Oppimistoimintaa voidaan edistää harjoitusten valmisteluvaiheessa valmistautumistehtävillä ja vastuun jakamisella, kuten havainnoimassani esimerkissä oli tehty. Ottamalla koulutettavat mukaan koulutuksen suunnitteluun ja tavoitteiden asettamiseen edistää heidän sitoutumistaan ja pyrkimystä tavoitteiden saavuttamiseen. Tavoitteisiin sitoutumisella on positiivinen yhteys

suoriutumiseen ja resilienssiin. (Toiskallio 1998a, 74; Löfström ym. 2010, 22; Maddi 2013, 8; Meredith ym. 2011, xv.)

Jäin seuraamaan aluksi ensimmäistä ryhmää, jossa kokelas ryhmitti esimerkki-partion tuliasemiin poteronkaivuun perustaksi. ”Juokaa vettä” kokelas käski. (P2T)

Rastin päätteeksi JKOUL käski 15 minuutin tauon ja alokkaita riisumaan taisteluvälinevarustuksen taistelukykyyn ylläpitämiseksi. Todennäköisesti alokkaiden itsesääätelykyky olisi jäänyt toiseksi mukavuudenhalulle ilman käskyä. Kaikki eivät syystä tai toisesta (viitsineet?) vähentää varustusta kehotuksesta huolimatta. Voisiko päätellä siis, että tällä koulutus- ja kuormitustasolla toimintakykyä ylläpitävän tauon onnistuminen vaatii joko taistelijan omaa itsesääätelykykyä (ja ammattitaitoa) tai vaihtoehtoisesti johtajan tai kouluttajan vaatimuksia ja johtamista? (P2T)

(Marssitauolla). Johtajat ja lääkintämies käskivät keventää varustusta ja kiersivät kyselemässä alokkaiden vointia ja kuntoa ja pitivät alokkaat tietoisena tauon kestosta. Vesitäydennys. Osa alokkaista riisui varusteita, osa ei. Johtajakaan eivät riisuneet varusteitaan, mutta lääkintämies riisui (hänellä oli päällään myös suojaliivi). (P2T)

Kesken harjoituksen tuli kova ukkoskuuro, jota edelsi tuulen voimistuminen ja ilman synkkeneminen. Merkit olivat siis selvät. Juuri kukaan ei kuitenkaan oma-toimisesti pukeutunut sadeasua päälleen, vaan se käskettiin johtajien toimesta. Kaikki ei olisi pukeneet siltikään ja jotkut jääkäreistä kysyivät, että täytyykö sadehousutkin pukea. (P3A)

Alikersanttien mukaan alokkaat ovat olleet iltaisin niin väsyneitä, etteivät ole jaksaneet käyskennellä tai jutella ennen nukkumaanmenoa, vaan nukahtaneet nopeasti ... Juomisen osalta alikersantit eivät uskoneet, että alokkaat joisivat aivan riittävästi ilman kehotusta ja käskemistä. Juovat kuitenkin arviolta litran kahteen tuntiin. Varusteita alokkaat eivät myöskään yleensä tauoilla viitsi keventää, kaikki eivät kehotuksesta huolimatta. Yksi alokas oli kuulemma päivällä tauolla pyytänyt lupaa riisua varusteiden lisäksi takkinsa, mutta johtajat olivat

käskeneet pitää takin päällä, mutta riisua taisteluvälineitä. Alikersanteille he-räsikin ajatus, että kaikki eivät välttämättä uskalla riisua välineitä tauolla ilman lupaa, vaikka tietäisivät sen edistävän toimintakyvyn ylläpitoa kuumalla (opittu avuttomuus?). (P2T)

...käskettiin tekemään käyttäjätarkastus aseelleen. (P2T)

Kenttätutkimusvaiheessa vallitsi useana päivänä hellekeli. Korkea lämpötila asetti vaatimuksia toimintakyvyn ylläpitämiseksi niin yksittäisille alokkaille kuin heidän johtajilleenkin, etenkin taistelukoulutuksen ja jalkamarssien aikana. Näissä tapauksissa voidaan katsoa olevan kyse taistelijoiden itsesääteilykyvystä – tai sen puutteesta. He siis eivät todennäköisesti viitsineet riisua hiostavaa välineistä lyhyen tauon ajaksi, vaikka siihen olisi ollut mahdollisuus. Sen sijaan he katsoivat paremmaksi käyttää kaiken ajan lepoon, vaikka oletettavasti tiesivät, että pienen vaivannäön vaatinut toimenpide olisi viilentänyt vartaloa ja helpottanut oloa. Aikaisemman kokemuksen perusteella olen huomannut saman ilmiön tapahtuvan myös talvella: koulutus- tai marssitauoilla ei tahdota pukea mukana kannettua lämmintä vaatetta päälle, vaikka hiestä märkä vartalo palelisi heti liikkeen lakattua.

Hyvä itsesääteilykyky voidaan katsoa resilienssiä edistäväksi tekijäksi ja sen vaikutuksesta on tehty havaintoja myös sotilaspedagogisessa tutkimuksessa (Paananen & Huhtinen 2013, 118). Huhtinen ja Paananen ovat määritelleet resilienssin toimintakykyyn liittyväksi joustavuuden ja itsesääteilykyvyn suhteeksi, eli nostavat itsesääteilykyvyn olennaiseksi osaksi resilienssiä. Myös ulkomaisen sotilaspsykologisen tutkimukseen mukaan itsesääteilykyky osana yksilön käyttäytymiskontrollia on yksi resilienssin osatekijöistä (Meredith ym. 2011, 25–26, 43; Whealin ym. 2013, 121). Toimintakykyyn kuuluu olennaisena osana, että sotilas pystyy itsenäisesti arvioimaan erilaisissa toimintatilanteissa vaikuttavia tekijöitä ja tekemään niiden perusteella päätöksiä. Koulutuksessa tulisi itseohjautuvan ohjausotteen käytöllä kehittää sotilaan toimintakyvylle tärkeätä kykyä itsenäisesti jäsentää monimutkaisia tilanteita ja kykyä hallita ennakoimattomia tapahtumia, jotta niissä pystyisi toimimaan järkevästi ja tehokkaasti. (Toiskallio 1998a, 28.)

Ongelmana itsesääteilykyvyn kehittymiselle ja toimintakyvyn ylläpitämiselle on organisaation ja johtamisen luomat rajoitteet varusmiesten omatoimisuudelle. Alokkaille on palvelukseen astumisesta lähtien käsketty kuhunkin palvelukseen käytettävä vaatetus ja välineistö. Edelleen jos alokas on esiintynyt väärässä välineistössä, on hänen käsketty korjata välineistöä käskety-

laiseksi tai ainakin asiasta on huomautettu. Tämä tuntuu olevan tehokkaan toiminnan edellytys ja tarpeellinen toimintatapa juuri siviilimaailmasta asepalvelukseen siirtyneiden alokkaiden osalta. Yleinen palvelusohjesääntö käskee sotilaita pukeutumaan siististi ja virkapukuohjesäännön määrittämällä tavalla (Yleinen palvelusohjesääntö 2009, 23). Mutta voisiko maastossa tapahtuva taistelukoulutus tuoda tähän poikkeuksen? Nousujohteisesti voitaisiin oppimista ohjaavalla otteella edellyttää miehistöltä omatoimisia päätöksiä esimerkiksi tehtävän ja palveluksen edellyttävän varustuksen valinnassa. Toki toimet voidaan toteuttaa ryhmänjohtajan valvonnassa ja ennen tehtävän tai koulutuksen aloittamista on varustus syytä tarkastaa. Näkisin, että tällaisissa tapauksissa liian kontrolloiva johtaminen voi aiheuttaa haittaa koulutettavien omatoimisuuden ja toimintakyvyn ylläpitämisen kehittymiselle. Samalla tavoin Huh-tinen ja Paananen (2013, 128) huomasivat liian tarkasti normeihin perustavan johtamisen jättävän vähemmälle huomiolle joustavan toimintakyvyn ja koulutukselliset näkökulmat kadettiammunnoissa Vuosangassa. Toisaalta lyhyissä harjoituksissa, joissa sotilaiden toimintakyvyn ääriarvoja ei varsinaisesti koetella, tulee varmasti jatkossakin vastaan tilanteita, joissa johtajien on käskettävä alaisiaan juomaan tai vähentämään tauolla varusteitaan. Mutta toimintakyvyn ylläpitämisen tiedostavaa koulutusta parantamalla nämä tilanteet voitaisiin saada harvinaisemmiksi.

Yleisesti taisteluvarustuksen ja suojarahvarustuksen käyttäminen taistelukoulutuksessa ja marsikoulutuksessa voidaan katsoa olevan resilienssiä ja toimintakykyä edistävä käytänne. Onhan todennäköistä, että varustuksen käyttö kohentaa sotilaiden kuntoa sekä kasvattaa minäpystyvyyttä ja tottumusta varustuksessa toimimiseen. Motivaatioon ainaisella varustuksen käytöllä saattaa tosin olla heikentäviäkin vaikutuksia.

Eräs jos useamman vuoden Kaartin jääkärirykmentissä vallinnut ja hyväksi havaittu koulutus-käytänne on niin sanotun ase- ja käyttäjätarkastuksen opettaminen ja nousujohteinen vaatiminen koulutettavilta. Tämän ase- ja käyttäjätarkastuksen tekeminen käskettiin koulutettaville muutaman kerran havainnointijakson aikana, yleensä ennen ja jälkeen ase- ja ampumakoulutuksen tai taistelukoulutuksen, jossa käytettiin harjoitus- tai kovia ampumatarvikkeita tai tähdättiin toisia ihmisiä kohden. Sen sijaan, että kouluttajat korostetun kontrolloidusti joka kerta tarkastaisivat jokaisen varusmiehen ase- (ikänsä kuin ottaen kokonaan vastuun ase- ja käyttäjätarkastukselta itseltään), voidaan käyttäjätarkastuksella opettaa vastuuntuntoa ja tiedostavuutta ase- ja käyttäjätarkastuksen turvalliseen käsittelyyn. Tällaista oma-aloitteisuutta, vastuuntuntoa ja tiedostavuutta lisäävää koulutusta voitaisiin kenties opettamalla, vaatimalla ja luottamalla hyödyntää myös muissa aiheissa.

Kadettien koulutusote oli reipas ja vaativa. He pyrkivät luomaan suorituspainetta ja ripeyttä puuttamalla ripeästi ja jatkuvasti huonoihin tuliasemavalintoihin ja syöksyihin. (P2T)

Partion hyökkäysharjoittelu oli pyritty luomaan motivoivaksi, haastavaksi ja nousujohteiseksi maalilaitteiden käytön ja vaihtelevan maaston keinoin. Mikäli koulutusaihe onnistutaan ”markkinoimaan” koulutettaville tärkeänä, vaikuttaa se niin kouluttajan kuin koulutettavan omistautuneisuuteen. Tämä esiintyy alokkaiden jännittyneenä keskusteluna ennen suoritusta, eläytymisenä suorituksen aikana ja aitona kiinnostuksena ja keskusteluna onnistumisesta suorituksen jälkeen. Sama kiinnostuneisuus tuskin toistuisi, mikäli perusrasti toistettaisiin esimerkiksi taistelumuunnoksen jälkeen (ei nousujohteisuutta/haastetta). (P2T)

Paukkupatruunavaihe toteutettiin kadetin johdolla yhdellä radalla partio kerrallaan. Rata toi hyvin haastetta, nousujohteisuutta ja monipuolisuutta (jopa realistisuutta) aiheeseen. Radalla käytettiin viritettyä paukkupatruuna-asetta vihollisen tulenavausta simuloimaan sekä janter-maalilaitteita. Kadetti antoi partioidille viime hetken vinkit maaston- ja tulenkäytöstä ennen suoritusta: ”Nyt aseesta kuuluu ääni ja sieltä lentääkin jotain, joten keskittykää erityisesti tulenkäyttöön. Maastoa ja tilannetta emme aina voi valita, mutta parhaan mahdollisen tuliaseman voimme”. Jotkut partiot sopivat tarkasti miten toimittaisiin eri tilanteissa (omistautuminen, suunnitelmallisuus). (P2T)

*Ammunnan johtaja neuvoi eräälle partiolla antamassaan palautteessa, että ...
”Train as you fight, fight as you train”. (P3A)*

Taistelukoulutus edistää perustaitoja, jotka muodostavat toimintakyvyn yhden osatekijän (Toiskallio 1998a, 28). Taistelukoulutuksessa etenkin partion hyökkäyksen harjoittelussa oli panostettu mahdollisuuksien mukaan koulutustapahtuman realistisuuteen käyttämällä kauko-ohjattavia maalilaitteita ja etumaastoon viritettyä asetta, jolla simuloitiin vihollisen tulitoimintaa. Tämä lisäksi kouluttajat pyrkivät sanallisella tilanteen kuvauksellaan ja välittömällä palautteellaan kaventamaan kuilua harjoitustilanteen ja taistelutilanteen välillä sekä sitomaan suoritukset todelliseen tilanteeseen.

Psyykkisen toimintakyvyn edistämiseksi olisikin hyvä harjoitella mahdollisimman todenmukaisessa ympäristössä. Sotilaiden toimintakykyyn ja resilienssin muodostumiseen vaikuttaa joukon keskinäinen kiinteys, joka voidaan jakaa henkilöstöryhmien sisäiseen (vertikaalinen) ja henkilöstöryhmien väliseen (horisontaalinen) kiinteyteen. Sinivuon (2011, 127) mukaan joukon kiinteys olisi yhteisten kokemusten, itsevarmuuden ja keskinäisen luottamuksen kautta hankittava ennen taistelutehtäviin joutumista. Rauhan ajan koulutuksen tulisi sisältää kovilla ampumatarvikkeilla toteutettuja realistisia, haasteellisia ja tehtävän vaatimusten mukaisia harjoituksia, joilla kiinteyden muodostumiseen päästäisiin. Myös joukkojen pitkäkestoinen palvelusaika samassa kokoonpanossa parantaa kiinteyttä, jota täytyy pyrkiä myös reserviaikana kertausharjoitusten avulla palauttamaan. Kiinteyttä voidaan pystyä kohottamaan merkittävästi kertausharjoituksissa järjestettävillä lyhyillä, stressiä tuottavilla ryhmäharjoituksilla. (Sinivuo 2011, 127–133; Britt & Oliver 2013, 50–58.)

Huhtinen ja Paananen ovat tehneet havaintoja myös ryhmäkiinteyden mahdollisista haittapuolista sotilaiden itsesäätelyn kautta tapahtuvaan toimintakyvyn ylläpitämiseen ja palauttamiseen. Kadettien taisteluammuntaharjoituksessa toimintakyvyn ylläpitämisen ristiriita aiheutui, kun työryhmän kadetit eivät menneet lepäämään iltaisin, jos ryhmän työt olivat vielä kesken, vaan jäivät valvomaan ikään kuin solidaarisuudesta muita kohtaan. (Huhtinen & Paananen 2013, 127.) Tällaisissa tilanteissa ryhmän johtajan tehtäväksi tulisi tarvittaessa käskää lepääminen ja näin antaa sille myös sosiaalinen hyväksyntä ryhmässä. Nukkumisen osalta ei havainnoimissani harjoituksissa noussut edellä kuvattua ristiriitaa, sillä ryhmätöitä ei iltaisin tai öisin ollut. Toisaalta esimerkiksi riittävän nesteytyksen varmistamiseksi johtajat käskivät alokkaita tuon tuosta juomaan, kuten aikaisemmin olen tuonut esille.

Mahdollisimman realistisen koulutuksen voi katsoa edistävän myös resilienssiä, etenkin jos koulutuksessa otetaan lisäksi huomioon psyykkisen toimintakyvyn ylläpitäminen ja kehittäminen (Whealin ym. 2013, 119–130; Ponteva 2001, 146). Sotilaat, joilla ei ole kokemusta toimimisesta stressaavissa tehtävissä, ovat alttiimpia ylitsepääsemättömille stressireaktioille kuin kokeneet sotilaat. Perinteisesti sotilaita onkin pyritty valmistamaan stressaavia tehtäviä varten kouluttamalla heitä mahdollisimman realistisissa harjoituksissa. Yleensä harjoituksiin on myös liittynyt tavoite ylioppimiseen, johon on pyritty toistokoulutuksella. (Whealin ym. 2013, 127; Lindgren 2001, 130.) Vaikka sama toistokoulutus automaatiotason suorituksiin ja suoritustottumuksiin pääsemiseksi kuuluu myös suomalaiseen sotilaspedagogiikkaan (Toiskallio 1998a, 52), Sotilaspedagogiikan perusteet -teoksessa Toiskallio korostaa toistuvasti myös kognitiivisen ja itseohjautuvan toiminnan tärkeyttä sotilaskoulutuksessa ja toiminnassa.

Sama oppi on periytynyt myös Kouluttajan oppaaseen (2007). Juuri stressitekijöihin ja niiden tunnistamiseen ja ennaltaehkäisyyn liittyvä tiedostavan ja totuttavan koulutuksen liitettyinä realistiseen taistelukoulutukseen voidaan katsoa edistävän perinteistä koulutusta tehokkaammin suoriutumista tulevaisuudessa, mahdollisesti stressaavissa tosielämän tilanteissa (Whealin ym. 2013, 124–128; Bartone & Barry 140–141).

*Viimeisen partion suoritus meni penkin alle, partion johtajana oli vapautustais-
telija ilman varusteita ja yksi partion jäsenistä ei ollut sisäistänyt koko aiheetta,
eikä osannut toimia partion jäsenenä tai tähdätä aseellaan kadetin neuvoista
huolimatta. Palautteessa kadetti kehotti rakentavasti pyytämään lisäkoulutusta
esimiehiltä, mikäli joku asia ei onnistu, yksilöimättä palautettaan kuitenkaan
selkeästi heikon suorituksen tehneeseen alokkaaseen. (P2T)*

Kyseisessä tilanteessa kadetti toimi kouluttajana alokkaan edistymisen kannalta hyvin: vaikka yrityksestä huolimatta alokkaan suoritus oli epäonnistunut, ei kadetti tehnyt siitä liian suurta numeroa. Itsetunnolla ja -luottamuksella sekä minäpystyvyydellä (self-efficacy) on nimittäin olennainen merkitys niin toimintakyvyn kuin resilienssin rakentumiseen (Toiskallio 1998a, 35; Meredith ym. 2011, xiv; Norris ym. 2011, 41.) Toiskallion (1998a, 35) mukaan oppijalle on itsenäisyyden tukemiseksi tärkeitä saada kokea omanarvontuntoa koko koulutuksen ajan ja pahimpia virheitä kouluttajalle onkin joukon läsnä ollessa osoittaa, ettei joku jäsen osaa mitään.

*Kadetti ja ryhmänjohtaja eivät kuitenkaan puuttuneet kovin hanakasti kesken
suorituksen tehtyihin virheisiin, eivätkä välttämättä palanneet niihin edes lop-
pupalautteessa. Etenkin lasersäännön ja vaihtimen käytön virheisiin olisi voinut
puuttua enemmän tulevia ammuntoja ajatellen. Kadetti sitoikin palautteensa
enemmän oikeaan taistelutilanteeseen kuin ammuntoihin: ”oltava nyrkinleveys
väliä edessä olevaan jotta saa ampua” ja painotti aseiden tilan tarkastamisen ja
seuraavan tuliaseman valinnan tärkeyttä. (P2T)*

*Alokat kykenivät kuivaharjoittelun pohjalta arvioimaan kohtuullisen hyvin
omaa suoritustaan, mutta tuntuivat olevan usein vähän harmissaan koska eivät
olleet suoriutuneet niin hyvin kuin olisivat halunneet. (P2T)*

Puolustusammunnassa ennen suoritusta partiolla käskettiin tilanne ja tehtävä tuliaseman takana. Suoritukset olivat pääsääntöisesti räväköitä. Ammunnan johtajan mukaan eiliseen verrattuna suoritukset olivat selvästi reippaampia. Näin yleensä onkin ampumaharjoituksissa: kun on yksi ammunta (tai heittoharjoituskin, kuten tässä tapauksessa) alla, on seuraava suoritus silminnähden reippaampi, ikään kuin liika ”ujous” olisi hävinnyt. (P3A)

Kaikki partiot ampuivat kolmella eri paikalla, joissa jokaisessa oli eri maalitoiminta ja erilaisia maaleja (ensimmäisellä radalla jastereissa oli hiekkasäkit, toisessa muovipussit). Kahdella viimeisellä paikalla oli mahdollisuus ampua myös liikkuvaan maaliin. Joka suorituksen päätteeksi partiot saivat peruspalautteen: ensin kysyttiin miten meni omasta mielestä, jonka jälkeen kerrottiin vahvuudet ja kehityskohteet seuraavaan suoritukseen. ... Huonot suoritukset (esimerkiksi epäonnistunut tulenavaus) uusittiin. Suorituksista annettiin myös välitöntä palautetta ja ohjeistettiin, kuten huutamalla ”Hyvä!” tai ”varmista!”. (P3A)

Viimeisessä tuliasemassa partion johtaja itse käski partiolleen tulialueen rajat ja tulenavauksen. Ammunta oli siis monin tavoin nousujohteinen. (P3A)

Partion hyökkäyksen ja puolustuksen koulutuksen eteneminen noudatti P2T -harjoituksen harjoittelurasteista P3A -harjoituksen kovapanosammuntaan nousujohteisuutta ja johdonmukaisuutta. Verrattuna aikaisemmin toteutettuun taistelijaparin harjoitteluun ja taisteluammuntaan, on partion taistelu vaativampi kokonaisuus etenkin partion johtajana toimivalle alokkaalle tai kaartinjääkärille. Etenkin taisteluammunnoissa oli selvästi havaittavissa kova yrittämisen halu ja onnistumiset mutta myös epäonnistumisen aiheuttama harmi. Ammunnat olivat haastavia, mutta selvästi motivoivia. Koulutuksen sopiva haasteellisuus voidaan nähdä kehittäväenä käytänteenä. Haasteellisuus on yksi sitkeyden tai henkisen vahvuuden (hardiness) kolmesta asennetekijästä. Kun yksilö näkee haasteet onnistumisineen ja epäonnistumisineen oppimisen ja kasvun mahdollisuuksina on hän Maddin (2013, 8) mukaan oikealla polulla resilienssin kehittymisen osalta. Kuten olen viitekehyksessä kuvannut, myös monet muut tutkimukset tukevat sitkeyden - jonka osatekijä haasteellisuus on - hyötyjä sotilaan toimintakyvyn kannalta (Sinclair ym. 2013, 29–30; Isosomppi & Leskinen 2011, 19). Vaikka Maddin hardiness -teoriassa haasteellisuus onkin ymmärretty yksilön ominaisuutena ja asenteena haasteita kohtaan, hän pitää koulutuksessa ja kasvatuksessa sopivan haasteellisia tehtäviä myös ky-

seistä asennetta kasvattavana käytänteenä, etenkin kun siihen yhdistetään kannustava ohjausote (Maddi 2013, 46–47).

Haasteellisella koulutuksella on myös muita etuja, kuten koulutuksen nousujohteisuuden ja sitä kautta mielekkyyden mahdollistaminen (Toiskallio 1998a, 36). Haasteellisuudella voidaan katsoa olevan ennaltaehkäisevä vaikutus myös stressiä aiheuttavaan turhautumiseen ja pitkästymiseen palveluksen aikana. Erityisesti pitkästytävä ja paljon toistoja sisältävä työkentely voivat johtaa alikuormittumiseen ja sitä kautta stressiin ja vireystilan laskuun. Näin ollen sopivalla haasteellisuudella voidaan kehittää stressin ennaltaehkäisyä ja osaltaan resilienssiä. (Bartone & Barry 2011, 130; Saatsi ym. 2011, 72–75.)

Käsikranaatinheitto tuntuu usein jännittävän varusmiehiä, koska siinä voi periaatteessa käsittelyvirheestä aiheutua suurta tuhoa. Seuraamassani harjoituksessa ei kuitenkaan millään tavoin ruokittu tätä jännitystä tai pelkoa liikaa varoittelemalla tai pelottelemalla. (P3A)

Viimeisellä ampumapaikalla monelta ampujalta loppui patruunat, sillä paikkojen välillä ei käyty täydentämässä patruunoita. Tällöin monet alkoivat huutaa ”laukaus, laukaus”. Ammunnan johtaja korjasi tämän palautteessaan: ”Ei leikitä että on patruunoita, vaan kun olemme kovassa amunnassa, emmekä missään perusrastilla harjoittelemassa. Kun patruunat loppuvat, niin aletaan tähystää”. Jääkärien mukaan heitä oli opetettu huutamaan näin, mutta ammunnanjohtaja jatkoi: ”Ei se huutaminen vaikuta viholliseen, vaan ampuminen: tässä menee kaksi eri asiaa sekaisin, ammunta ja harjoittelu. Mutta ei paha, muuten hyvä veto”. (P3A)

Hyökkäysammunnan ampumapuhuttelun ammunnan johtaja piti kolmirivissä seisovalle joukolle hyökkäysradan vieressä. Varomääräysten ja muiden perusasioiden lisäksi hän painotti harjoittelun sitomista todelliseen taisteluun ja tavoitteisiin: ”Jos tässä amunnassa kykenemme ampumaan turvallisesti kahden nyrkin päähän kaverista ja hyökkäämään kaksi partiota rinnan, pystymme sen tekemään myös sodan aikana”. (P3A)

Seuraavaksi suorittamaan tulossa ollut partio ohjeistettiin seuraamaan ampuvaa partiota jäljessä ja heitä kehoitettiin miettimään mitä itse tekisivät toisin

omassa suorituksessaan, ovatko tuliaseman valinnat hyviä ja niin edelleen. Seuraava partio kuunteli myös edellisen partion saaman palautteen, josta oli tarkoitus ottaa oppia omaan suoritukseen. (P3A)

Huomioitavaa oli, että jo harjoittelussa jääkärit kysyivät ja antoivat omatoimisesti tilanneilmoituksia partionjohtajan ja partion jäsenten välille, kuten puolustusammunnassa oli vaadittu (P3A)

Loppupalautteena ammunnan johtaja kehuu ja vaati: ”Hyvin meni, räyhäkäämpi ja reippaampi suoritus kuin eilisellä joukolla. Iltapäivän hyökkäysammunta on mentävä tällä porukalla hyvin”. (P3A)

Loppupuhuttelussa ammunnan johtaja kehotti jääkäreitä miettimään jatkuvasti koulutuksessa ”Tekisinkö minä näin oikeasti kriisitilanteessa?” Hän tähdensi myös aikaisempia neuvojaan: ”Kun nyt pystyitte ampumaan nyrkin päähän kaverista ja hyökkäämään kaksi partiota rinnan, onnistuu se myös kriisiaikana samalla tavalla”. (P3A)

Taisteluammunnat ovat varusmiehille toteutettavan taistelukoulutuksen sekä ase- ja ampumakoulutuksen huipentuma ja kulloisenkin joukon taistelukyvyn kovin koitos (Toiskallio 1998a, 92). Taisteluammunnoissa päästään ehkä pitkien pääsotaharjoitusten ohella lähimmäksi oikean taistelutilanteen todellisuutta. Hyökkäysammunnan johtaja painotti useaan kertaan, että todellisessa taistelutilanteessa täytyy osata samoja taitoja kuin taisteluammunnassakin. Hän vertasi alku- ja loppupuhuttelussaan kyseistä ammuntaa oikeaan kriisiajan partion hyökkäystehtävään ja osoitti niiden samankaltaisuudet. Ammunta oli suunniteltu siten, että se kyettiin toteuttamaan kaksi partiota rinnan ja maastonkäyttö ja tulitoiminta oli mahdollista ampujan suorittaa joustavasti tilanteen mukaan. Toiskallio (1998a, 93) toteaaakin, että ammuntojen varomääräykset on kyettävä kouluttamaan ja toteuttamaan siten, että ne toimivat myös taistelutilanteessa. Hyökkäysammunnan johtaja tähdensi sitä, että jos ampujat kykenevät suoriutumaan hyvin tästä ammunnasta, on heillä eväät myös toimia samanlaisessa tilanteessa kriisiaikanakin. Tämän voi katsoa olevan pyrkimys valaa luottamusta ampujien omaan kykyyn toimia niin partion jäsenenä kuin johtajana myös kriisitilanteessa suoritettussa hyökkäyksessä. Hyvin onnistuneen ammunnan jälkeen joukossa vallitsi selvästi aistittavissa oleva tyytyväisyys omaan suoritukseensa. Itseluottamus ja usko omaan kykyyn suoriutua tehtävästä (self-

efficacy) vaikuttavat useiden tutkimusten mukaan olennaisesti resilienssin kehittymiseen (Merredith ym. 2011, xiv, 25; Norris ym. 2011, 41).

Suorituksen alussa kokelas, ammunnan johtaja tai henkilökuntaan kuuluva tulitoiminnan valvoja käski tilanteen ja tehtävän partiolle, ml. tulialueen rajat ja tavoite. Toisella radalla toiminnan aloittivat nousevat maalit, toisella radalla narusta laukaistava paukkupatruuna-aseen sarja, kuten P2T – harjoituksen rastilla. (P3A)

Yksi alokkaista toimi vuorollaan taistelijaparin vanhempana tai partion johtajana. Verrattain aikaisessa vaiheessa alokkaat joutuvat/pääsevät siis harjaantumaan taistelussa vertaisten johtamisessa. (P2T)

Hän antoi maltillisesti jääkärien koota itse käsikranaatin, vaikka usein heillä oli vaikeuksia saada kahvan metalliset kierteet osumaan rungon muovisiin kierteisiin. Harjoituksen johtaja kiitteli kokelasta tästä: ”Olisin itse jo sanonut että anna tänne se ja laittanut itse”. (P3A)

Harjoituksen johtaja oli ohjeistanut harjoituspuhuttelussa pääkouluttajia, että viimeisissä harjoituksissa harjoitusjoukkojen johtaminen tulee siirtyä toimiville varusmiesjohtajille. Kouluttajien tulee ottaa askel taakse ja puuttua vain merkittäviin virheisiin. (KAARTJR TH)

Sotilaskoulutuksessa puhutaan usein soveltavasta harjoittelusta, joka edellyttää tiettyjen perusteiden hallintaa ja jossa koulutettavat ohjataan itse ratkaisemaan toimintatapansa annetun tehtävän täyttämiseksi. Toiskallion mukaan ryhmä- ja projektityöskentelyn tulee olla sotilaskoulutuksessa ongelmalähtöistä. (Toiskallio 1998a, 54–56.) Myös Kouluttajan oppaassa (2007, 18, 23, 35–54) painotetaan useassa kohdassa koulutuksen ongelmalähtöisyyttä ja ongelmanratkaisutaitojen kehittämistä. Ongelmaperusteisen koulutuksen piirteitä esiintyy yllä olevien lainausten kuvaamissa tilanteissa.

Ongelmaperusteisessa oppimisessa (Problem Based Learning) painotetaan ongelmalähtöisyyttä ja ryhmässä oppimista; perusajatuksena on oppimisen organisoiminen autenttisten, ryhmässä käsiteltävien ongelmien ympärille. Menetelmän tavoitteena on saattaa koulutettavat sellaisten ongelmien äärelle, joita he tulevat todennäköisesti työelämässä kohtaamaan. Sotilaiden

koulutuksessa tämä voidaan käsittää kriisiajan tilanteina. Laajimmillaan ongelma voi olla pulmallinen ilmiö, jolle ei ole yhtä oikeaa ratkaisua (esimerkiksi jääkärijoukkueen hyökkäys) tai selvästi rajattu ongelma, jolle on hyvin konkreettinen ja arvioitavissa oleva ratkaisu (esimerkiksi konekiväärin purkaminen ja kokoaminen). Ongelmien tavoitteena on käynnistää oppiminen ja haastaa koulutettavat toimimaan oppimisen aikaansaamiseksi. Ongelmien ratkaisemiseksi pyritään ryhmässä soveltamaan olemassa olevaa tietoa ja etsimään uutta. Samalla koulutettavien ongelmanratkaisu- ja vuorovaikutustaidot kehittyvät. Omimmillaan menetelmä on selkeiden ammatillisten valmiuksien koulutuksessa ja aloilla, joissa toimintakyvyn ydinaines on kohtalaisen vaivattomasti analysoitavissa. (Rauste von Wright, von Wright & Soini 2003, 207–208; Hyppönen & Lindén 2009, 49.) Vuorovaikutus- ja ongelmanratkaisu- taidot rakentavat tutkimusten mukaan yksilöiden resilienssiä (Meredith ym. 2011, 25–28). Nämä taidot kehittyvät ongelma-perusteisen oppimisen kautta.

Sotilaskoulutuksessa voidaan katsoa sovellettavan ongelma-perusteisen oppimisen periaatteita niin sanotussa soveltavassa harjoittelussa. Havainnoimissani harjoituksissa ongelma-perusteisuutta käytettiin etenkin taistelukoulutuksessa ja taisteluammunnoissa, joissa usein toimittiin partiona. Erityisesti kulloinkin partion johtajana toimineen alokkaan tai kaartinjääkäriin osalta on ongelma-perusteisuus osa oppimista, koska he joutuvat tilanteen ja tehtävän saatuaan koulutuksensa perusteella suorittamaan hyökkäys- tai puolustustehtävän itseohjautuvasti. Tämä itseohjautuvuus ja koulutustaso huomioiden johtamistehtävän vaativuus ovat omiaan teemmään koulutustapahtumista haasteellisempia ja motivoivampia. Edelleen tällä koulutuksen haasteellisuudella ja nousujohteisuudella voidaan parantaa sen vaikuttavuutta tehtävälle omistautumiseen ja itsetuntemuksen- ja luottamuksen rakentumiseen. Näillä tekijöillä voidaan teoriassa edistää myös resilienssin kehittymistä taistelukoulutuksessa. Soveltavan ja ongelmalähtöisen koulutuksen merkityksen voi katsoa korostuneen Maavoimien uudistuneen taistelutavan myötä, sillä siinä edellytetään päätöksentekokykyä ja itseohjautuvuutta myös organisaation alemmilla tasoilla.

Jääkärit vaikuttivat melko rennoilta, vaikka välillä jännitys nousi esiin, koska heille oli luvattu kuntoisuusloma kiitettävästä ammuttuloksesta. Joku kysyi, kuka johtaa ammunnan johon toinen vastasi erään kouluttajan nimellä. ”Ai se, huippua!” hihkaisi kysyjä vastauksen kuultuaan. Monet löivät keskenään vetoa tuloksista ja ammunnan johtajan saavuttua ja tarkastettua aseet, hänkin lasi leikkiä vedonlyönnistä joukkueen kanssa (...) Ammunnan johtaja käytti paljon huumoria ja letkautuksia jääkäreitä puhutellesaan. Tämä nostatti usein hymyjä ja virnistyksiä joukossa. (ATT)

Huumorilla on tunnetusti stressiä ennaltaehkäisevä ja laukaiseva vaikutus (Ponteva 2001, 144; Meredith ym. 2011, 25; Saatsi ym. 2011, 85). Vaikka huumorin käyttö koulutuksessa tuskin suoranaisesti edistää toimintakykyä tai resilienssiä, voi sen silti katsoa olevan tietynlainen välitön stressinhallintakeino, joka samalla parantaa ilmapiiriä ja positiivista koulutuskulttuuria.

4.2 Ryhmätason tekijät

Tässä alaluvussa käsittelem ryhmätason resilienssin ja toimintakyvyn tekijöitä, joista keskeisimpiä ovat ryhmäkoheesio, ryhmän keskinäinen luottamus, kommunikaatio ja tuki, sekä johtamisen ja kouluttamisen avoin ilmapiiri. Johtajan tai kouluttajan toiminta ja vuorovaikutus alaisiinsa vaikuttaa monin tavoin; ryhmätason tekijät ovat usein keskinäisriippuvaisia. (Meredith ym. 2011, 25–29; Britt & Oliver 2013, 47–55; Norris ym. 2011, 35–47.) Tarkastelen tässä alaluvussa ryhmätason ja johtamisen tekijöiden vaikutuksia koko ryhmään ja sitä kautta yksilöön.

Ryhmässä vaikutti kuitenkin olevan leppoisa ja hyvä yhteishenki ja alokkaat jutustelivat vapautuneesti eri asioista vaikka kokelas seisoi vieressä ja itsekin olin vain 10 metrin päässä. Käytös oli siis esimiesten ja kokelaan läsnä ollessa luonnollista. Päällikön haastatteluun meno kuitenkin jännitti ja siitä keskusteltiin kaivamisen lomassa. (P2T)

Koulutuskulttuuri vaikutti joukkueessa välittömältä ja luontevalta, alokkaat eivät välttämättä jatkuvasti puhutelleet ja herroitelleet esimiehiään vaan eräskin alokas kutsui kouluttajaa sukunimellä. Tästä huolimatta (tai tästä syystä) alaisten ja esimiesten välillä vaikutti olevan luottamusta ja arvostusta. Kouluttajan otetta voisi luonnehtia melko ihmisläheiseksi, mutta kuitenkin jämäkäksi, sillä vuoropuhelu tapahtui hänen ehdoiltaan. (P2T)

(Marssivalmistelut). Joukkueen lääkintämies oli joutunut lähtemään harjoituksesta ja yksi alikersanteista oli ottanut lääkintämateriaalin. Hän jakoi ohjeita ja tarpeita marssille, kuten vaseliinia sekä auttoi jalkojen teippaamisessa. Yksi alikersanteista jäi valvomaan kalustoa muiden lähtiessä marssille. ”Tsemppiä kaikille, pärjätte kyllä” hän toivotti ja sai vastaukseksi iloisia kädenheilautuksia joukolta. (P2T)

Ammunnassa oli tapahtumana aistittavissa hyvä ja avoin oppimisen ilmapiiri, kouluttajien ja jääkärien välillä oli paikoin aktiivista keskustelua ja kyselyä siitä, miten suoritukset pitäisi tehdä missäkin tilanteessa jotta hyökkäys olisi mahdollisimman onnistunut. Palautteeseen panostettiin. (P3A)

Tutkimukseni kenttävaiheessa tein useita havaintoja, jotka viittasivat positiiviseen johtamis- ja oppimisilmapiiriin. Tämän huomattuani pyrin havainnoimaan erityisiä johtamisen ja kouluttamisen käytänteitä, joilla ilmapiiriä edelleen kehitettiin ja miten se ilmeni. Teoriassa positiivinen johtamisilmapiiri ilmenee kannustavana ja esimerkillisenä johtamisena sekä terveinä esimies-alaisuhteina. Siihen liittyy myös alaisten tukeminen ja heidän työnsä arvostaminen sekä sitä kautta työn merkityksellisyyden parantaminen. Myös alaisten taitojen ja kykyjen huomioiminen ja korostaminen kuuluvat positiiviseen johtamiseen. Näiden keinojen on useissa tutkimuksissa todettu edistävän resilienssiä. (Norris ym. 2011, 42–47; Meredith ym. 2011, 27–28; Bartone & Barry 2011, 139.) Niin kouluttajat kuin varusmiesjohtajat pyrkivät edellä kuvatuissa tilanteissa mahdollisimman avoimeen vuorovaikutukseen koulutettavien kanssa. Vaikka tietyistä muodollisuuksista pidettiin kiinni, vaikutti siltä, etteivät alokkaat ja kaartinjääkärit epäröineet kysyä tai keskustella koulutettavista asioista kouluttajiensa kanssa. Suoritusten jälkeisissä palautteissa kiinnitettiin selkeästi huomiota kehityskohtiin, mutta onnistumisia korostettiin ja se nosti usein silmännähtävän tyytyväisyyden tunteen koulutettaviin. Esimerkkinä havaitsemastani koulutettavien onnistumisen ja taitojen korostamisesta oli parti- on hyökkäysammunnassa ammunnan johtajan toteamus; ”*Jos tässä ammunassa kykenemme ampumaan turvallisesti kahden nyrkin päähän kaverista ja hyökkäämään kaksi partiota rinnan, pystymme sen tekemään myös sodan aikana*”. Kuten jo aikaisemmin totesin, edistää tämänlainen käytäntöön sidottu positiivinen palaute uskoa omiin kykyihin, mutta sen lisäksi se edistää myös positiivisen johtamisilmapiiriin ja keskinäisen luottamuksen muodostumista.

Joukkue pystytti ja naamioi teltat ja söi lounaan ryhmittäin suojaruokavaruksessa. Johtajat pitivät alokkaat tietoisena siitä, kuinka paljon heillä oli ruokailuaikaa jäljellä ja viimeisenä ruokaa ottanut kokelas kehotti alokkaita santsaamaan mehua, jota oli vielä paljon jäljellä. Joukkue pyysi kouluttajalta lisäaikaa, koska eivät ehtineet aikamääreen 12.00. (P2T)

Kokelas ohjasi miesten taukoja ja juomista poteron kaivuun lomassa. ”Viiden minuutin juomatauko”. Muutoin miehet eivät juuri juoneet. (P2T)

(Partion etenemisharjoittelu) Myös kommunikaatiota ja käskyjen toistoja painotettiin. (P2T)

Radalla oli käytössä kiikkumaalilaitteet. Toisella radalla hyökkäsi taistelijapari varusmiesjohtajien kouluttamana ja toisella partio kouluttajan johdolla. Yksi alokkaista toimi vuorollaan taistelijaparin vanhempana tai partion johtajana. Verrattain aikaisessa vaiheessa alokkaat joutuvat/pääsevät siis harjaantumaan taistelussa vertaisten johtamisessa. Partion toiminnassa kommunikaatiota ja käskyjen toistamista painotetaan. Partion johtaja käskää esim. ”Ykkönen tukee, kakkonen etenee”, jonka muut toistavat. Tällä pyritään koulutuksen alkuvaiheessa toiminnan selkeyttämiseen ja tilannetietoisuuden parantamiseen. (P2T)

(Partion hyökkäysammunta) Kommunikointia korostettiin palautteissa jälleen, mukaan lukien taistelutauon aikana ja taistelun jälkeen tehtäviä tilanneilmoituksia partiojohtajalle ja ryhmänjohtajalle. Ilmoituksia ylöspäin korostetaan koulutuksessa, mutta tilannetiedon jakaminen alaspäin ei korostu taistelukoulutuksessa vielä samalla tavalla, paitsi kun aluksi käsketään tilanne ja tehtävä. (P3A)

Kommunikointi ja tilannetiedon jakaminen näkyivät koulutuksessa kahdella eri tavalla. Ensinnäkin tilannetietojen jakaminen liittyi johtajien toimintaan koko harjoituksen aikana osana niin sanottua yleisjohtamista ja tiedottamista. Käytännössä se tarkoitti aikamääreiden tai tiettyyn suoritukseen tai taukoon käytössä olevan ajan kertomista ja siitä muistuttamista alaisille, mutta myös avointa keskustelua ja suhtautumista alaisten esittämiin kysymyksiin. Toiseksi kommunikointi näkyi osana taistelukoulutusta, jossa taistelijoiden välistä ja erityisesti partion sisäistä tiedonkulkua sekä esimiehille tehtäviä ilmoituksia korostettiin useassa harjoitteessa. Ryhmän sisäinen kommunikaatio ja tiedon jakaminen ovat tehokkaan ryhmätyön mahdollistajia. Tehokas ryhmätyö ja tiedon välittäminen helpottavat päätösten tekemistä vaikeissa olosuhteissa ja sitä kautta voivat edistää resilienssiä stressitilanteissa ja palautumisessa. Kun ryhmän jäsenten välillä tai ryhmän ja sen johtajan välillä on vuorovaikutussuhde, jossa tapahtuu laadukasta tiedonvaihtoa ja kommunikaatiota, on ryhmän jäsenten eri tilanteisiin sopeutuminen ja niin sanottu voimaantuminen helpompaa. Selkeä viestintä, tiedon ja tuntemusten jakaminen sekä yhteistoiminnallinen ongelmanratkaisu voivat myös luoda vahvan tunteen omasta kyvykkyydestä haastavissa tilanteissa sekä parantaa luottamusta ryhmän sisällä ja siten edistää sopeutumista eri olosuhteisiin. (Meredith ym. 2011, 28; Norris ym. 2011, 43–44; Britt & Oliver 2013, 50–58.)

Taistelukoulutuksessa painotettu taistelijoiden välinen kommunikaatio parantaa tilannetietoisuutta ja -ymmärrystä ja voi sitä kautta edistää resilienssiä parantamalla taistelijoiden tunnetta tilanteen hallinnasta. Edelleen yleisesti johtamisessa ja koulutuksessa esiintynyt vuolas asioiden tiedottaminen ja avoin keskusteluilmapiiri edistävät toimivien vuorovaikutussuhteiden kehittymistä joukossa ja mahdollistavat helposti saatavilla olevan sosiaalisen tuen joukon muista jäsenistä. (Norris ym. 2011, 44.) Toisaalta tiheän tiedottamisen ja asioiden käskemisen voi ajatella myös vähentävän koulutettavien oma-aloitteisuutta ja pyrkimystä asioiden selvittämiseen, joten aktivoiva ote on edelleen huomioitava koulutuksessa.

Alokkaat siirtyivät noin 500 metrin päähän telamiina-, käsikranaatti- ja kertasinkoras-teille. Telamiinarastilla rakennettiin varamiinoitetta keskellä hiekkakenttää, auringon paahteessa täydessä varustuksessa (johtajat paitasillaan). Vesi oli alokkailta loppu jo tunnin jälkeen. Kokelas opasti alokkaita juomaan hörpyn väliajoin (2–2,5 dl/15 min). ”Juokaa paljon, mutta järkevästi” oli kokelaan neuvo. Rasti oli monotonista toistoa ja alokkaat vaikuttivat hieman lamaantuneilta. Varavettä ei rastilla ollut, mutta sitä toimitettiin ryhmille vähän myöhemmin. Mieleni teki puuttua rastin järjestelyihin, edes vinkata apukouluttajille että siirtäisivät rastin 50 metrin päähän hiekkapolulle realistisempaan ja varjoisampaan paikkaan. (P2T)

Ennen käsikranaattirastin (KÄKR) alkua alokkaat pitivät taukoa. Kokelas kertoi vähän väliä kuinka kauan taukoa on jäljellä ja kehotti alokkaita juomaan vettä, sillä paikalle saatiin vesitäydennys, josta pullot täytettiin. Aluksi kerrattiin KÄKR kokoaminen toistokoulutuksena, jonka jälkeen siirryttiin soveltavaan vaiheeseen. Soveltavassa vaiheessa alokkaat syöksyivät yksitellen poteroon, josta oli tarkoitus heittää kranaatti noin 10 metrin päähän maalitauluun ja käyttää heiton jälkeen rynnäkkökivääriä. Kokelas näytti osittaisen esimerkkisuorituksen taisteluvälikoulutuksessa. Jälleen huomasin alokkaiden keskustelevan hieman jännittyneinä oikeasta suoritustekniikasta ja pohtivan järkeviä suoritusmenetelmiä: ”eihän tossa poterossa enää tarvi ryömiä ku se on niin syvä”. Tästäkin rastissa siis soveltava kokonaissuoritus ja nousujohteisuus tuntui nostavan heti haasteellisuutta ja motivaatiota suorituksiin. (P2T)

Aamupalan jälkeen alokkaat harjoittelivat partion hyökkäystä. Johtajilla (ml. joukkueen kouluttaja) oli päällään taisteluvälikouluvarustus, sama kuin joukolla. (P2T)

Kertasinkorastilla alikersantti näytti esimerkkisuoritukset itse taisteluvälinevarustuksessa. Rastilla alokkaat syöksyivät ”ampumakuntoon” käskyllä poteroon, jossa yksittäin laittoivat singon ampumakuntoon ja ampuivat sen polvelta tai makuulta n. 100 metrin päässä olevaa vaunua kohti. (P2T)

(Marssitauolla) Huomasin, että JKOU:lla oli tapana arvuutella johtajilta asioita sen sijaan että olisi sanellut suoraan neuvoja heille. JKOU oli pukeutunut päälleen täyden taisteluvälinevarustuksen ja kertoi huomanneensa sen motivoivan varusmiehiä. Hänen mukaansa aikaisemman marssin jälkeen yksi alikersanteista oli sanonut erikseen motivoituneen asiasta. (P2T)

Yllä olevat havainnot kentältä sisältävät sekä hyviä että heikkoja esimerkkejä johtamisesta, erityisesti esimerkillä johtamisesta ja hiukan sen vaikutuksista. Eräs selkeä esimerkillä johtamisen ja kouluttamisen käytännöksi oli koulutettavien kanssa samaan välinevarustukseen, eli taisteluvälinevarustukseen pukeutuminen. Onnistuneissa esimerkkisuorituksissaan kouluttajat pyrkivät osoittamaan riipeyttä ja tietynlaista epävarmuuden sietämistä vaikkapa maassa ryömiessään. Epäonnistuneiksi esimerkeiksi katson ne suoritukset, jotka todennäköisesti ennemminkin lasivat alaisten motivaatiota kuin paransivat sitä, eli heikot koulutusnäytökset, näyttämättä jätetyt mallisuoritukset ja muodollisen esimiesaseman korostaminen esimerkiksi käyttämällä kevyempää välinevarustusta kuin koulutettavat.

Esimerkin näyttäminen koulutettaville tai alaisille on yksi keskeisimpiä sotilasjohtamisen ja sotilaskoulutuksen käytänteitä (Toiskallio 1998a, 48; Nissinen 2002, 116). Kuten olen toisessa pääluvussa tuonut esiin, ovat etenkin transformationaalisen tai syväjohtamisen käytänteet ja esimerkin näyttäminen myös kouluttaessa merkittäviä vaikuttimia alaisten tai koulutettavien toimintakykyyn ja resilienssin rakentumiseen. Koulutettavat voivat roolimallin esimerkkiä seuraamalla kognitiivisten prosessien kautta sisäistää, kehittää ja muuttaa tavoiteltavan käyttäytymisensä malleja. Tämän johdosta oppija voi tulevaisuudessakin vastaavissa tilanteissa pyrkiä toimimaan omaksumansa tai havainnoimansa mallin mukaisesti ja mahdollisesti menestyä paremmin. Roolimallin uskottavuuteen vaikuttaa hänen kokemuksensa aikaisemmista stressaavista tilanteista. Tällainen roolimalli alokkaalle voi luonnollisesti olla esimerkiksi aikaisempaa saapumiserää edustava ryhmänjohtaja, joka on jo kokenut aliupseerikurssin koitokset ja muut haasteet, jotka alokkaalla mahdollisesti ovat vielä edessäpäin. (Whealin ym. 2013, 125–126; Bartone 2006, 141.)

Roolimallin vaikutukset koulutettavan resilienssin kehittymiseen vahvistuvat, kun annetut esimerkit edustavat sietokykyistä asennoitumista stressiin ja henkistä vahvuutta: sitoutumista, haastehakuisuutta ja tilanteen hallintakykyä (Bartone & Barry 2011, 139). Tämä taustana kouluttajien käytännön pukeutua taisteluvälineistöön osoittamatta rasituksen merkkejä ja näyttää silminnähden vaivattomia mallisuorituksia taistelukoulutuksen eri suorituksista tuo mukanaan oppimisen lisäksi myös toimintakyvyn ja resilienssin kehittämisen mahdollisuuden. Epäonnistuuksissaan suorituksissaan kouluttajan tulisi silti muistaa suhtautua niihin oppimistilaisuuksina eikä häpeän aiheina ja tuoda tämä myös koulutettaville julki (Bartone & Barry 2011, 139).

...alokkaat eivät välttämättä jatkuvasti puhutelleet ja herroitelleet esimiehiään vaan eräskin alokas kutsui kouluttajaa sukunimellä. Tästä huolimatta (tai tästä syystä) alaisen ja esimiesten välillä vaikutti olevan luottamusta ja arvostusta. Kouluttajan otetta voisi luonnehtia melko ihmisläheiseksi, mutta kuitenkin jämäkäksi, sillä vuoropuhelu tapahtui hänen ehdoillaan. (P2T)

Johtajat huolehtivat, että kaikilla on riittävästi vettä. Keskustelu johtajien ja alokkaiden välillä oli rentoa ja välitöntä. Varusmiesjohtajat puhuivat marssijärjestelyistä –ja välineistöä ja pyrkivät tekemään asiat siten, kuin uskoivat kouluttajan haluavan. Kuuntelin alokkaiden keskusteluja keskenään ja ryhmänjohtajan kanssa mm. edellisen yön tapahtumista. Kouluttaja oli nukkumaanmenon jälkeen harjoituttanut hälyttämisen. Eräs alokas oli ”aivan varma että kouluttaja on puun takana valvomassa ku olin poteroartiossa”. (P2T)

Kuuntelin jääkärien keskustelua kouluttajastaan (sama kuin tst-harjoituksessa), joka oli antanut luvan olla puhuttelematta häntä (sotilasarvolla) maastossa. ”Tuntuu hullulta ja väärältä puhutella sitä vaan sukunimellä!”. Eräs oli kuullut, että kouluttaja oli ollut aliupseerikurssin kurssijuhlissa viihteellä nykyisten alikersanttien kanssa. ”Se on saaren kovimpia äijiä!”. (ATT)

Kyseinen kouluttaja oli alaistensa puheista päätellen saavuttanut joukkueessaan ”kovan mutta reilun” kouluttajan maineen ja häntä arvostettiin. Hänen tekemänsä poikkeukset normien mukaisesta esimiehen ja alaisen välisestä muodollisuudesta eivät vähentäneet hänen arvostustaan alaisten silmissä; pikemminkin päinvastoin. Sotilaskulttuuri saa luonteensa johdosta usein hypermaskuliinisia piirteitä, kuten kovuus, urheus ja sitkeys. Nämä piirteet voivat helpottaa

tehtävissä suoriutumista ja joukon yhteistoimintaa, mutta myös vaikeuttaa resilienssin edistymistä, sillä hypermaskuliinisessa kulttuurissa normaaleja stressin ilmentymiä voidaan pitää heikkoutena eikä niitä haluta tunnustaa tai kohdata. (Jex ym. 2013, 76.) Olkoonkin, että kyseisessä joukkueessa tai sen kouluttajassa ei välttämättä ole kyse varsinaisesta hypermaskuliinisuudesta, mutta teoriassa yhteys on tulkittavissa.

Kyseisen kouluttajan toiminnan voidaan tulkita sisältävän piirteitä myös resilienssiin liittyvästä, ”henkisesti vahvasta” tai ”sisukkaasta” johtamisesta (hardy leadership). Koska monet alaiset vaikuttivat näkevän kouluttajansa vaativana ja kovana, mutta silti luotettavana ja helposti lähestyttävänä, on oletettavaa, että monet heistä myös näkivät hänet tietynlaisena sotilaallisena esikuvanaan. Tällöin kyseisellä kouluttajalla on mahdollisuus vaikuttaa oman sisukkaan ja resilientin käyttäytymisen esimerkinsä kautta myös alaistensa toimintakyvyn ja stressinsietokyvyn edistymiseen (MacIntyre ym. 2013, 99–105; Bartone & Barry 2011, 139).

4.3 Organisaation ja yhteisön vaikutukset

Yksilön henkilökohtaisten ominaisuuksien ja ryhmätekijöiden lisäksi hänen toimintakykynsä ja resilienssinsä kehittymiseen voivat vaikuttaa myös organisaation ja yhteisön kulttuuri ja käytänteet. Näitä vaikuttumia ovat muun muassa joukon moraalit, sitoutuminen organisaation tavoitteisiin sekä yksikön yhteishenki. Moraalilla tarkoitan tässä tapauksessa joukon jäsenen motivaatiota ja innostuneisuutta tehtävän suorittamiseen, tietyissä tilanteissa myös taistelutahtoa. (Britt & Oliver 2013, 53–61; Meredith ym. 2011, 27–29; Eränen ym. 2008, 69–72.) Tässä alaluvussa käsitelen kyseiseen kategoriaan liittyviä havaitsemiani koulutuskäytänteitä.

Komppania järjestyi sotavalmiustarkastukseen yksikön eteen, taisteluvarustuksessa ja joukkueiden kalusto lähtövalmiina. Päällikkö otti vastaan ilmoituksen ja huudatti ”HAKKAA PÄÄLLE!” johon varusmiehet täyteen ääneen vastasivat. Päällikkö ei ollut kuitenkaan tyytyväinen ensimmäiseen vastaukseen vaan toisti tervehdyksensä, johon yksikkö vastasi vielä reippaammin. Tämän jälkeen päällikkö ... painotti, ettei kesken harjoituksen kukaan palaa yksikköön. Hän sanoi harjoituksen tärkeimmän opetustavoitteen olevan linnoittamisen oppiminen ja käski kouluttajat toimimaan. (P2T)

Päällikön haastatteluun meno kuitenkin jännitti ja siitä keskusteltiin kaivamisen lomassa. (P2T)

Myös JKOUL kiersi aktiivisesti poterosta toiseen valvomassa työn jälkeä ja antamassa ohjeita. (P2T)

Yleisesti käytetty sotilaskouluttajien tapa herättää joukko tai pyrkiä kohottamaan sen henkeä on suljetussa muodossa ilmoittamisen jälkeen tervehtiä sitä jollain isänmaallisella tai motivoivalla lausahduksella. Ohjesäännön mukaisesti joukon tulee vastata tervehdykseen toistamalla se tervehdyksen esittäneelle esimiehelle. Historiallisten ja sotilaskontekstista tunnettujen tervehdysten ja sanontojen käyttö on puolustusvoimissa arkipäivää. Havainnoimassani tapauksessa yksikön päällikkö pyrki Hakkapeliittojen sotahuudolla valamaan yhteishenkeä ja motivaatiota taisteluvälineissä seisovaan komppaniaan, joka oli lähdössä ensimmäiseen taisteluharjoitukseensa. Yksikön yhteishengen ja kiinteyden tai koheesion merkitys toimintakyvyn ja resilienssin kannalta on tärkeä, sillä ympärillä olevan joukon tuki muodostaa puskurin stressiä vastaan ja velvollisuuden tunne muuta joukkoa kohtaan auttaa jaksamaan suorituksissa (Britt & Oliver 2013, 50–52; Griffith 2012, 17–21; Sinivuo 2011, 132–135). Johtajan antaman selkeän, yhteisen tavoitteen on tutkittu vaikuttavan joukon moraaliin positiivisesti, joten kun päällikkö käski koko yksikölle tärkeimmän opetustavoitteen ja lisätavoitteeksi sen, että kaikki pysyisivät rivissä, on sillä mahdollisesti välillinen vaikutus toimintakykyyn ja resilienssitekijöihin (Britt & Oliver 2013, 49; Eränen ym. 2008, 40–42).

Myös päällikön ja kiertäminen harjoittelevissa joukkueissa voidaan katsoa sellaiseksi käytänneeksi, joka kohottaa joukon moraalialia. Samoin joukkueen kouluttajan aktiivinen ja yksilöllinen alaisten kohtaaminen voi olla moraalille edullista. Päällikön haastattelussa alokkailta kysyttiin heidän halukkuuksiaan jatkokoulutuksen osalta: onko halukkuuksia johtajakoulutukseen tai miehistön erikoiskoulutukseen. Vaikka halukkuuksia ei aina pystytä koulutusvalinnoissa hyödyntämään, antaa haastattelu mahdollisuuden alokkaalle tuoda halukkuutensa esimiesten tietoon ja samalla alaiselle ja esimiehelle tilaisuuden tutustua toisiinsa.

Alokkat kyselivät kokelaalta johtajakoulutuksesta. Kokelas kehui kivääri-RUK:ta ja haukkui huoltojohtajakoulutusta ”se on paskaa, sinne ette mene”. Ilmeisesti kokelas halusi kohottaa oman aselajinsa arvostusta ja henkeä huoltoaselajin kustannuksella.

Siirryin havainnoimaan seuraavaa ryhmää. Myös siellä alokkat kyselivät kokelaalta aktiivisesti valinnoista ja johtajakoulutuksesta sekä eri aselajeista. Kokelas totesi kollegastaan poiketen: ”Heitin- ja tulenjohtomiehille ei sitten kannata naureskella, he ovat sodassa tärkeitä miehiä, oikeastaan tärkeimpiä.”. Kaksi eri kokelasta toivat siis eri ase-

lajit esille kovin erilaisessa valossa. Alokkaat kyselivät kokelaalta myös tulevista harjoituksista, kuten taisteluammunnoista. He olivat siis kovin kiinnostuneita vaihtoehtojaan. (P2T)

Eri aselajien ja joukkoyksiköiden välinen kilpailuhenki on tuttu ilmiö puolustusvoimien kulttuurissa. Koska sinänsä arvokas sitoutuminen omaan joukkoon voikin ilmentyä ensimmäisen lainauksen mukaisena negatiivisena asenteena muita ulkoryhmiä kohtaan, (Sinivuo 2011, 109–110) ei kyseisenlainen vastakkainasettelu ole tietenkään ongelmaton. Taistelevat yksiköt pitävät usein itseään muita tärkeämpinä ja erityislaatuisina. Asetelmasta voi olla myös etua, mikäli se kannustaa suoritusta parantavaan ja kehittävään kilpailuun. Mutta pahimmassa tapauksessa eliittijoukkojen asenteet saattavat huonontaa muiden joukkojen moraalia. Esimerkiksi ammattiarmeijoiden reservijoukkojen moraalin on mittauksissa todettu alentuneen, kun he ovat tunteneet itsensä toisen luokan sotilaksi verrattuna muihin yksiköihin. (Sinivuo 2011, 111–112.) Saman ilmiön voi päätellä olevan mahdollinen myös tukevien aselajien ja jalkaväkijoukkojen vertailun kohdalla. Näin ollen voidaan ajatella, että vaikka teoriassa ensimmäisessä lainauksessa esiintyvä kokelas saattaakin edistää moraalia omassa joukossaan väheksymällä muita, voi hän samalla alentaa tukevien joukkojen arvostusta ja sitä kautta moraalia. Toisessa lainauksessa esiintyvän kokelaan arvostus eri aselajeja kohtaan taas mahdollisesti edistää koko joukkoyksikön yhteenkuuluvuutta ja keskinäistä arvostusta sekä uskoa oman joukon kykyihin (collective efficacy). Oman joukon kykyihin luottamiseen pätee sama analogia kuin yksilötason minäpystyvyyteen (Jex ym. 2013, 74). Tämän yksinkertaisen tarkastelun perusteella siis varusmiesjohtajien käytänteet aselajihengen- ja ylpeyden rakentamisessa voivat tuoda oman pienen vaikutuksensa joukon moraaliin ja sitä kautta myös joukkojen jäsenten toimintakykyyn ja resilienssiin.

Puhelimien käyttöä harjoituksen tauoilla ei ole kielletty, mutta harva oli ilmeisesti ottanut edes puhelimia mukaan, joten iltaisin ei juuri pidetty yhteyttä kotipuoleen tai selailtu nettiä. (P2T)

Etenkin pitkissä harjoituksissa tarve olla yhteydessä kotiväkeen, vanhempiin tai seurustelukumppaniin voi korostua. Perinteisesti kriisialueilla, mutta myös rauhanajan harjoituksissa on ollut vähäiset mahdollisuudet pitää yhteyttä ulkomaailmaan tai läheisiin. Koti-ikävä on myös kriisinhallintatehtävissä yksi todennäköinen kuormitustekijä (Isosomppi & Leskinen 2011, 15). Eri tutkimusten perusteella tieto siitä, että läheiset voivat hyvin, voi edistää sotilaiden palvelusmotivaatiota ja joukon kiinteyden muodostumista. (Sinivuo 2011, 126; Bartone &

Barry 2011, 128.) Näin ollen on perusteltavaa, että ainakin pidemmissä harjoituksissa yhteydenotto läheisiin mahdollistettaisiin esimerkiksi iltaisin tukikohtapalvelun ohessa, jos se ei häiritse muita tehtäviä.

5 YHTEENVETO JA JOHTOPÄÄTÖKSET

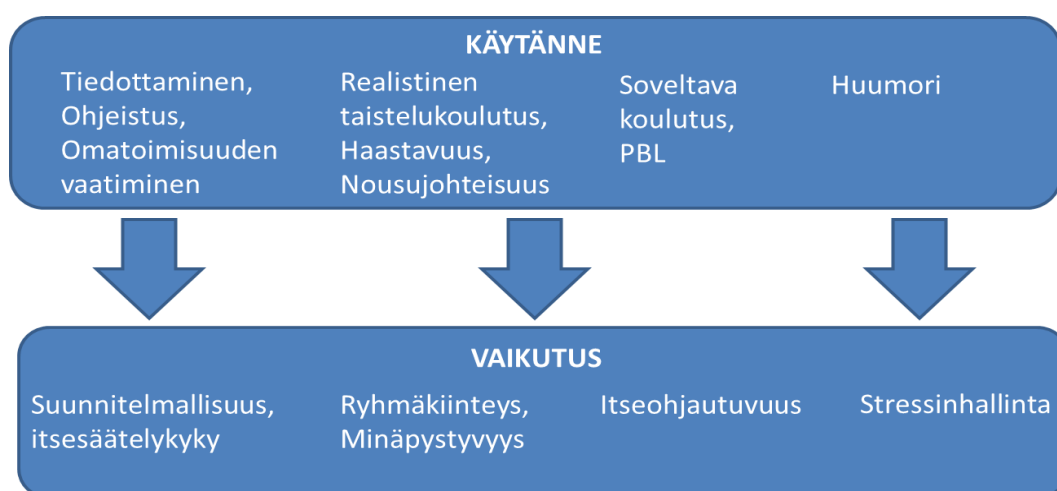
Tässä luvussa esittelen yhteenvedon tutkimukseni tuloksista ja tarkastelen sen avulla miten onnistuin vastaamaan tutkimuskysymyksiin. Lisäksi käsittelen tutkimuksen luotettavuutta vertaamalla omia ratkaisujani ja tekstiäni menetelmäkirjallisuuden asettamiin kriteereihin. Lopuksi pohdin tutkielman aihetta laajemmasta näkökulmasta ja esitän ajatukseni työn hyödynnettävyydestä ja mukanaan tuomista mahdollisista jatkotutkimustarpeista.

5.1 Yhteenveto tuloksista

Suurittaessani tutkimusprosessini kenttätyövaiheessa osallistuvaa havainnointia Kaartin jääkärrirykmentin harjoituksissa, kirjoitin muistiinpanoihini ylös useita tapauksia, joissa käytetyt koulutuskäytänteet saatoivat heti mielessäni liittää tutustumaani toimintakyvyn ja resilienssin teoriaan. Kuitenkin vasta analyysivaiheessa käydessäni läpi muistiinpanojani ja palatessani teoriakirjallisuuden pariin, huomasin kuinka monen ”tavallisena hyvänä koulutuksena” pitämäni suorituksen voidaan katsoa edistävän koulutettavien toimintakykyä ja vaikuttavan heidän resilienssitekijoihinsa. Toisaalta tein havaintoja myös käytänteistä, jotka saattavat teorian perusteella vaikuttaa negatiivisesti resilienssin edistymiseen, esimerkkinä liian kontrolloiva johtaminen ja koulutus.

Maastossa tapahtuvan sotilaskoulutuksen voidaan yleisesti katsoa edistävän koulutettavan yksilön resilienssiä sotilaan toimintakyvyn kannalta, sillä lähtökohtaisesti annetulla koulutuksella pyritään vastaamaan kyseisen yksilön sodan ajan tehtävän asettamiin vaatimuksiin mahdollisimman hyvin. Haastava ja stressaava sotilaskoulutus voi kasvamisen kautta luoda yksilölle henkistä pääomaa ja kokemusta, joka valmistaa häntä tuleviin haasteisiin ja vastoin käymisiin, joita voi kohdata sotilaan toimintaympäristössä. (Whealin ym. 2013, 119–130; Ponteva 2001, 146; Sinclair ym. 2013, 29–30; Isosomppi & Leskinen 2011, 19; Maddi 2013, 8.) Väitänkin, että laadukas ja asianmukainen koulutus itsessään parantaa yksilön kykyä selvitä haastavista tilanteista. Kuitenkin tätä toimintakykyiseksi ja joustokestäväksi kasvua voidaan koulutuksessa tukea ja tehostaa entistä paremmin, jos siihen tietoisesti panostetaan. Seuraavaksi esitän tiivistetysti keskeisimpiä tuloksia ja johtopäätöksiäni, käyttäen taustana koamaani teoreettista viitekehystä.

Havainnoimistani koulutuskäytännöistä nousivat esiin selkeimmin ne, joilla kouluttajat ja varusmiesjohtajat todennäköisesti tavoittelivat koulutettavien toimintakyvyn ylläpitämistä tai lähes välitöntä kohentamista. Tällaisia käytänteitä olivat esimerkiksi juomaan käskeminen, kehoitus pukeutua sähän sopivaan varustukseen tai valmiutta ja suunnitelmallisuutta helpottava aikamääreiden ilmoittaminen. Näiden käytänteiden välillinenkin hyöty täytyy huomioida: koulutuksena ne opettavat miehistölle myös itse huolehtimaan toimintakyvystään. Liian kontrolloivalla ohjeistamisella ja tiedottamisella saattaa kuitenkin olla myös passivoitava vaikutus, joten omatoimisuuteen kannustaminen on huomioitava. Jotta tämä omatoimisuuden ja itsesääteilykyvyn oppiminen olisi tehokkaampaa, täytyisi siihen liittää aina koulutuksen laadukas perusteleminen ja tiedostava näkökulma: kun teet näin niin toimintakykysi säilyy paremmin taistelukentän olosuhteissa. Kun nämä mielekkyyden ja tiedostavuuden kriteerit täyttyvät ja niihin liitetään vaatimus omatoimisuudesta, voidaan puhua jo resilienssiäkin edistävästä käytännöstä.



Kuvio 5. Yhteenveto yksilötason tuloksista.

Monia koulutuksen ja johtamisen käytänteitä voidaan luonnehtia vuorovaikutukselliseksi. Nämä vuorovaikutuksen käytännöt, joita huomasin paljon käytettävän, voidaan katsoa vaikuttavan koulutettavien ja johdettavien resilienssiin. Nämä käytännöt ovat usein vaikutuksellisia koulutettavien minäpystyvyyteen, itseluottamukseen ja motivaatioon. Esiintyneet palautekäytännöt, kuten rakentava kriittisyys, kehuminen hyvistä suorituksista, koulutuksen suhteuttaminen kriisitilanteisiin ja kannustaminen itsearviointiin, voivat edistää koulutettavan uskoa omiin kykyihin sekä rakentaa positiivisia ja realistisia odotuksia tulevista haasteista.

Vuorovaikutuksellinen käytänte oli myös kommunikoinnin korostaminen taistelukoulutuksessa. Erityisesti partion puolustus- ja hyökkäysharjoittelussa sekä ammunnoissa koulutettavilta vaadittiin täsmällisiä suoritusilmoituksia partion muille jäsenille ja tilanneilmoitusten tekemistä johtajille. Tämä runsas kommunikointi parantaa toimijoiden tilannetietoisuutta ja ryhmätyöskentelyn toimivuutta, jotka edesauttavat päätösten tekoa haastavissa tilanteissa ja luottamuksen rakentumista ryhmän tai partion sisällä. Päätöksentekokyky vaativissa tilanteissa ja ryhmätyöskentelyn toimivuus voidaan liittää toimintakykyyn ja resilienssiin, joten korostettu kommunikointi voidaan arvioida tutkimuksen kannalta olennaiseksi käytänteeksi.

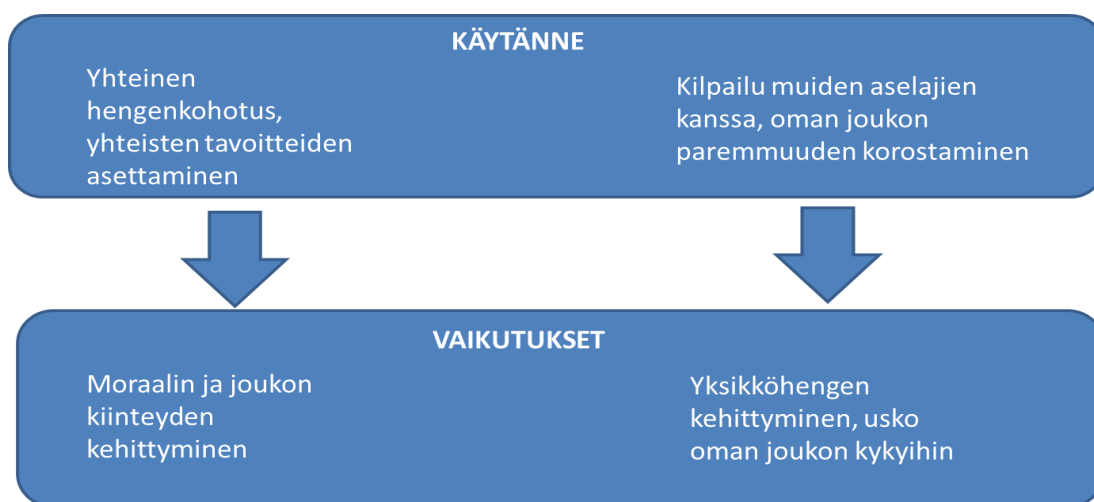
Kommunikaatio esiintyi myös yleisemmän sosiaalisen tason koulutuskäytänteenä, nimittäin kouluttajien ja koulutettavien välisenä avoimena oppimisilmapiirinä. Myös vuorovaikutuksen laadulla on merkitystä, kun pyritään luomaan keskustelulle ja oppimiselle avointa ilmapiiriä koulutustapahtumiin. Tämä kouluttajien ja koulutettavien välinen positiivinen ja avoin ilmapiiri ilmeni välittömänä keskusteluyhteytenä ilman ylimääräistä jäykistelyä. Esimiehet vaikuttivat helposti lähestyttäviltä ja he vastasivat mielellään alaistensa kysymyksiin ja pyrkien myös omalla esiintymisellään ja kysymyksillään herättämään keskustelua ja ajatuksia. Joukkueissa ja koulutustapahtumissa aikaansaatu positiivinen johtamisen ja kouluttamisen ilmapiiri edesauttaa joukon sisäisen luottamuksen rakentumista henkilöstöryhmien sisällä ja välillä sekä helpottaa ryhmäkiinteyden syntymistä. Edelleen positiivinen ilmapiiri voi kehittää kykyä kohdata haasteita ja vastoinkäymisiä, kun epäonnistumisista ja yrittämisen virheistä ei rangaista, vaan pyritään näkemään ne oppimistilaisuuksina tulevaa varten.

Esimerkkisuoritukset osana koulutusta ja johtajan antama esimerkki tai käyttäytymismalli esiintyivät havainnoimissani harjoituksissa eräänä tutkimuksen kannalta keskeisenä käytänteenä. Kouluttajien näyttäessä silminnähdessä sujuvasti fyysisesti vaativia tai monimutkaisia esimerkkisuorituksia ja toimiessa vaivattomasti täydessä taisteluvarustuksessa, antavat he tietynlaisen esikuvan fyysisesti toimintakykyisestä sotilaasta. Resilienttiä ja toimintakyvyn säilyttävää käyttäytymismallia kouluttajat edustivat myös suhtautuessaan omiin ja koulutettavien epäonnistumisiin rakentavasti. Yleensäkin vastoinkäymisiin ja haasteisiin suhtautumisessa olisi kouluttajien edullista antaa eteenpäin optimistinen mutta realistinen vaikutelma. Epäonnistumisiin olisi toimintakyvyn kannalta pyrittävä suhtautumaan enemmän huumorilla, oppimalla ja kriittisesti tarkastelemalla kuin masentamalla ja harmitellen.



Kuvio 6. Yhteenveto ryhmätason tuloksista.

Yksikön yhteishengen tai moraaliin vaikuttavia käytänteitä havaitsin muutamaa otteeseen tutkimukseni kenttävaiheessa. Ensinnäkin komppanian päällikön pitämä harjoituksen aloituspuhuttelu koko yksikölle sotavalmiustarkastuksen yhteydessä voidaan ajatella hengen kohottamista edistäväksi. Päällikkö tervehti yksikköä ilmoituksen jälkeen hakkapeliittojen sotahuudon sanoin, johon yksikön varusmiehet kovaan ääneen vastasivat. Lisäksi päällikkö kiersi joukkueet harjoituksen aikana tehden alokashaastatteluita samalla mahdollistaen molemminpuolisen tutustumisen sekä alokkaiden omien halukkuuksien huomioimisen koulutusvalinnoissa. Toinen käytänne oli varusmiesjohtajien tapa kuvailla alokkaille eri jatkokoulutusvaihtoehtoja ja joukkoja. Eräs kokelas korosti kaupunkijääkärikomppanian tukevien osien tärkeyttä kokonaisuuden ja taistelun onnistumisen kannalta. Toinen kokelas taas väheksyi huolto-osien koulutusta kovin sanoin, korostaen samalla omaa aselajiaan, jalkaväkeä. Eri aselajien tai yksiköiden välisellä kilpailuasetelmalla voi olla joukon henkeen kaksijakoinen vaikutus: tervehenkinen kilpailu voi edistää joukon suorituksia, mutta alempiarvoiseksi itsensä tunteva joukko saattaa kärsiä ja alisuoriutua. Joukon yhteishengellä ja arvostuksella voi olla vaikutuksia sen jäsenten uskoon joukon kykyihin (collective efficacy) ja sitä kautta myös suorituskykyyn ja menestymiseen haasteissa. Nämä seikat voivat edelleen vaikuttaa joukon jäsenten yksilölliseen resilienssiin.



Kuvio 7. Yhteenveto yhteisötason tuloksista.

5.2 Tutkimuksen luotettavuus

Tässä alaluvussa arvioin tutkimukseni luotettavuutta, toistettavuutta ja validiutta. Koska etnografiassa tutkijalla on merkittävä rooli aineistonkeruussa ja analysoinnissa, olen luonut painopisteen niiden luotettavuuden arviointiin. Olen kolmannessa pääluvussa jo osittain käsitellyt menetelmävalintojeni heikkouksia ja vahvuuksia, mutta tässä alaluvussa pyrin tiivistetysti tarkastelemaan nimenomaan toteutuneen tutkimukseni, en yleisesti käyttämäni menetelmien, luotettavuutta. Luotettavuuteenkin liittyvä epistemologinen ja ontologinen pohdintani löytyy niin ikään kolmannesta pääluvusta.

Laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arviointiin ei ole olemassa yksiselitteisiä ohjeita. Tärkeänä pidettäviä asioita ovat tutkimusprosessin riittävän tarkka kuvaus ja sen yhteensopiavuus niihin liitettyihin selityksiin ja tulkintoihin, tutkimuksen toistettavuuden arviointi sekä tutkimusmenetelmän soveltuvuus tutkittavan asian mittaamiseen. (Hirsjärvi ym. 2007, 226–227.) Tutkimusprosessin olen pyrkinyt kuvaamaan mahdollisimman selkeästi, mutta ytimekkäästi kolmannessa pääluvussa. Havainnointiaineistoni kenttämuistiinpanot ovat saatavissa minulta kokonaisuudessaan ja ne ovat keskeisiltä osin myös analyysilukuun kirjattuna. Kenttämuistiinpanot ovat olleet myös tutkielman ohjaajan käytössä. En ole katsonut tarkoituksenmukaiseksi kirjata kenttämuistiinpanoja kokonaisuudessaan tekstiin tai lisätä niitä liitteeksi, sillä ne eivät sopisi opinnäytetyön laajuuteen. Luotettavuuden kannalta näen riittäväksi, että tutkimuskysymysten kannalta tärkeimmät otteet ovat jokaisen lukijan nähtävillä.

Tutkimukseni validiutta tai validiteettia eli pätevyyttä tarkasteltaessa on selvítettävä, ovatko valitsemani tutkimusmenetelmät linjassa tutkimuksen kohteen ja tutkimuskysymysteni kanssa. Lyhyesti ilmaisten voisi sanoa, onko menetelmäni aiheeseen sopiva ja olenko käyttänyt sitä oikein. Validiteetin ymmärretään myös tarkoittavan, että tutkimuksessa on tutkittu sitä, mitä on luvattu. (Hirsjärvi ym. 2007, 226–227; Tuomi & Sarajärvi 2012, 134–137.) Hirsjärven (2007, 226) mukaan aineistonkeruumenetelmät eivät aina vastaa sitä todellisuutta, jota tutkija kuvittelee tutkivansa: esimerkiksi kyselylomakkeeseen vastaaja voi käsittää kysymykset aivan toisin kuin tutkija oli tarkoittanut. Jos tutkija edelleen käsittelee kyselyn tuloksia alkuperäisen ajattelumallinsa mukaisesti, ei niitä voida pitää tosina ja pätevinä. Mittari on siis aiheuttanut tuloksiin virhettä. Itse käytin aineistonkeruuseen osallistuvaa havainnointia. Koska tein havainnot suoraan seuraamistani koulutustapahtumista, ihmisistä, heidän puheestaan ja toiminnastaan, en ole merkittävästi voinut vaikuttaa heidän tulkintoihinsa, enkä niitä ensisijaisesti ollut tutkimassakaan. Näin ollen tutkimukseni mittarivirheet muodostuvat omista todellisuuden tulkinnoistani sekä tutkimuksen lukijan tuloksistani tekemistä tulkinnoista. Nämä luotettavuuden haasteet ovat laadulliselle tutkimukselle ja käyttämilleni menetelmille ominaisia ja siksi ne on sekä tutkijan että lukijan tiedostettava. Menetelmien sopivuutta tutkimustehävien toteuttamiseen olen perustellut jo aikaisemmissa luvuissa, mutta nyt aineiston keruun ja analyysin jälkeen voin todeta, että käyttämäni menetelmät tuottivat tavoittelemani mukaista tietoa. Teoreettiseen viitekehykseen käyttämäni tutkimuskirjallisuus oli käytettävyydeltään korkeatasoista, sillä tärkeimmät lähteeni olivat sotilaskontekstissa toteutetun resilienssi- ja toimintakykytutkimuksen teoksia. Luotettavuutta olisin voinut lähteiden käytössä parantaa vielä siten, että olisin tuonut selkeämmin esiin resilienssi- ja toimintakykytekijöiden vaikutuksen painoarvon, mikäli se alkuperäislähteessä oli mainittu. Kasvatustieteiden piiristä käytökelpoiseksi katsomaani resilienssitutkimusta löytyi lähteiden laajentamiseksi valitettavan vähän.

Laadullisen tutkimuksen luotettavuuden on esitetty käytettäväksi validiteetin arvioinnin sijaan uskottavuuden ja vastaavuuden (credibility) arviointia. Uskottavuus ja vastaavuus rakentuvat tutkijan ja tutkittavien tulkintojen ja todellisuuskonstruktioiden vastaavuudesta sekä tutkimukseen osallistuneiden riittävästä kuvauksesta ja kerätyn aineiston totuudenmukaisuuden arviosta. (Tuomi & Sarajärvi 2012, 137–139; Syrjäläinen 1994, 101.) Tein itse teorian ohjaamat havainnot ja tulkinnat tutkittavien toiminnasta, enkä käyttänyt ensisijaisena aineistona tutkittavien tulkintoja tai näkemyksiä. Koska keräsin aineiston havainnoimalla toimintaa, en pidä omien ja tutkittavien tekemien todellisuustulkintojen eroja yhtä merkittävänä luotettavuusriskinä kuin esimerkiksi haastattelu- tai kyselytutkimuksissa. Toki tiedostan, että iso osa

aineistostani on peräisin myös tutkittavien puheista, jolloin heidän tarkoittamansa asia voi poiketa siitä miten heidän puheensa merkityksen tulkitsin. Olen kirjannut vuoropuheluita aineistoon mahdollisuuksien mukaan myös suorina lainauksina, jolloin myös lukija voi tehdä niistä omat tulkintansa ja arvionsa. Etnografisen tutkimuksen osallistuvan luonteen voi katsoa parantavan tätä tutkijan ja tutkittavien todellisuuskonstruktioiden vastaavuutta.

Etnografisessa tutkimuksessa tyypillistä on pitkäkestoinen kentällä suoritettu havainnointi. Havainnoinnin pitkäkestoisuus vähentää tutkimuksen validiteettiuhkia sekä voi toistuvien havaintojen kautta parantaa reliabiliteettia (Syrjäläinen 1994, 101; Hirsjärvi ym. 2007, 226). Yhdeksän päivän aikana suorittamani havainnointi ei ollut pitkäkestoinen, mutta opinnäytetyöhön käytettävissä olevat resurssit ja tavoitteet on huomioitava ajallisen keston tarkastelussa. Lyhyehkön kenttäjakson aikana ehdin tehdä toistuvia havaintoja keskeisimpiin tuloksiin vaikuttaneista käytänteistä, kuten esimerkin näyttäminen, positiivinen palaute sekä kommunikaation korostaminen. Verrattuna moniin etnografisiin tutkimuksiin, minun ei tarvinnut myöskään käyttää aikaa kentälle sisäänpääsyyn tai orientaatioon. Kuitenkin sekä minun että lukijan hyvä tiedostaa, että lyhyellä havainnointijaksolla on vaikutuksensa tutkimustulosteni toistettavuuteen ja yleistettävyyteen.

Alokkaat eivät tuntuneet reagoivan läsnäolooni juurikaan, vaikka istuskelin noin kymmenen metrin päässä. He puhuivat keskenään varsin avoimesti eri asioista, kuten esimiehistään ja koulutuksesta. Ehkä oli havainnoinnin kannalta edullista, että alokkaat eivät ennalta tunteneet minua, enkä täten vaikuttanut liiemmin heidän toimintaansa ja käytökseensä. Jos olisin ollut tuttu naama, vaikkapa kouluttaja samasta tai naapuriyksiköstä, olisi tilanne saattanut olla eri. (P2T)

Laadullisen tutkimuksen osalta ongelmallisen reliabiliteetin parantamiseksi havainnoinnissa olisi voinut käyttää toista havainnoijaa vahvistamaan tekemäni tulosten toistettavuutta (Hirsjärvi ym. 2007, 226; Tuomi & Sarajärvi 2012, 136–137). Tällaista ”kollektiivista etnografiaa” tutkimuksen luotettavuuden parantamiseksi on sotatieteissä käyttänyt esimerkiksi Jokitalo (Jokitalo & Huhtinen 2011, 67) väitöskirjatutkimuksessaan, mutta opinnäytetyön laatimiseen tällaisen resurssin käyttöön saaminen olisi lähes mahdotonta. Reliabiliteettia olisi tutkimuksessani voinut parantaa myös erilaisten tallenteiden sekä haastatteluiden runsaampi käyttö (Syrjäläinen 1994, 100–101). Muutamaa lyhyttä äänitettä lukuun ottamatta keräsin aineiston vihkoon heti kirjoitettuin muistiinpanoina. Samoin varsinaista haastattelua käytin vain kerran, vaikka kävinkin lukuisia hyödyllisiä keskusteluja ja kyselin kohdejoukon jäseniltä paljon

tutkimukseen kuuluvia ja kuulumattomia asioita. Toisaalta tarkoitukseni oli alun alkaenkin pyrkiä suorittamaan havainnointini siten, että puuttuisin mahdollisimman vähän toimijoiden tekemisiin ja heidän tekemiinsä ratkaisuihin omalla läsnäolollani ja tässä voin katsoa yllä olevan lainauksen perusteella kohtuullisesti onnistuneen. Katsoin, että etenkin sotilaskoulutuksen toimintaympäristössä jatkuva tapahtumien kuvaaminen tai äänittäminen voisi vaikuttaa liikaa kohdejoukon jäsenten luontevaan toimintaan ja aiheuttaa jännitystä. En myöskään arvellut tutkittavien ehtivän tottua kameran läsnäoloon reilun viikon mittaisen kenttäjaksoni aikana. Uskon, että vaikka jättämällä kuvaamatta ja jatkuvasti äänittämättä saatoin aiheuttaa puutteita aineistoni reliabiliteettiin, se samalla lisäsi sitä estämällä ”sotilasteatterin” syntymistä. Lisäksi taskuvihkon käyttö mahdollisti välittömien muistiinpanojen tekemisen, jopa liikkeessä. Samalla tavoin vihkon käytön ja kameran käyttämättömyyden on perustellut muun muassa Lappalainen (2007, 116).

Reliabiliteetin arvioinnilla pyritään perinteisesti osoittamaan tulosten samana pysyminen, silloin kun kohteessa ei tapahdu muutoksia. Siksi etnografisen tutkimuksen reliabiliuden arviointi ei ole aina olennaista, sillä tutkimustilanteen ainutkertaisuus, dynaamisuus ja prosessi-luontoisuus eivät aina tue perinteistä reliabiliteettitarkastelua. (Hirsjärvi ym. 2007, 227; Syrjäläinen 1994, 101.) Reliabiliteetin tarkastelun sijaan onkin esitetty käytettävän koko tutkimustilanteen arviointia (dependability), jossa tutkijan tulisi ottaa huomioon erilaiset ulkoiset vaihtelua aiheuttavat tekijät, tutkimuksen sisäiset tekijät sekä mahdollisuuksien mukaan myös ennustamattomat asiat. Lisäksi ulkopuolisen henkilön tulisi tarkastaa tutkimusprosessin toteutuminen ja tutkimus tulisi toteuttaa tieteellisen tutkimuksen yleisin ohjaavin periaattein. (Syrjäläinen 1994, 101; Tuomi & Sarajärvi 2012, 130–131.) Omassa tutkimuksessani vaihtelua aiheutti kohdejoukon vaihtuminen kenttäjakson aikana. Fyysiset olosuhteet olivat lähes koko kenttäjakson ajan samat: samat koulutusalueet, samoin välinein, lämpimässä kesäsäässä. Vaikka tutkimukseni johtoajatus, koulutuksessa käytettävät resilienssiä ja toimintakykyä edistävät käytänteet, on säilynyt lähes muuttumattomana koko prosessin ajan, on oma asiantuntemukseni ja sitä kautta havainnointikykyäni kehittynyt tutkimustyön aikana. Analyysiä tehdessäni tein sellaisia uusia havaintoja ja löydöksiä kenttämuistiinpanoistani, joihin en ollut juuri kiinnittänyt huomiota niitä ylös kirjoittaessani. Pitäydyin kuitenkin kenttämuistiinpanojeni havainnoissa analyysiä tehdessäni ja johtopäätöksissäni olen pyrkinyt tuomaan aineiston ulkopuoliset ajatukset selkeästi esiin. Etnografiassa tutkimustehtävän tulee tarkentua tutkimusprosessin edetessä ja niin on käynyt myös omassa tutkimuksessani. Tästä tarkentumisesta mahdollisesti syntynyt vaihtelu tuloksissani on nähdäkseni vähäinen, sillä tutkimustehtäväni

on säilynyt alusta alkaen melko yksinkertaisena ja asiasisällöltään samanlaisena, vaikka olen sitä rajannut ja uudelleen muotoillut.

Olen itse ollut kyseisessä harjoituksessa kouluttajana 12 kertaa ja huomaisin tuntevani tämän tästä tarpeen neuvoa ja korjata varusmiesten toimintaa tai antaa vinkkejä nuoremmalle luutnantille, mutta maltoin mieleni. (P2T)

Etnografisen tutkimuksen luotettavuuden tarkastelussa nousee esiin tutkijan näkökulma ja hänen sijoittumisensa tietäjänä ja toimijana kentällä suhteessa muihin toimijoihin ja kohdejoukkoon. Myös lukijalla, tutkimuksen kohdeyleisöllä tai tiedeyhteisöllä on oma merkityksensä tutkimuksen validiteetin rakentumisessa. (Altheide & Johnson 1994, 486–488; Syrjäläinen 1994, 102.) Suhteeni kohdejoukkoon muodostui mielestäni luontevaksi. Henkilökunta oli jo ennestään tuttua ja keskusteluyhteys valmiiksi hyvä. Varusmiesten kanssa pyrin olemaan alusta asti helposti lähestyttävä ja etenkin kenttäjakson loppuvaiheessa sain siinä onnistumisesta myös viitteitä, kun sekä johtajat että miehistö kyselivät minulta asioita ja keskustelivat kanssani epäröimättä. Varsinainen kentällä suorittamani havainnointiaika oli lyhyenlainen, mutta olen jo vuosia ollut osa sotilaskulttuuria. Vaikka tämä saattaa tehdä minut sokeaksi tietuille kulttuurissa itsestään selvänä pidetyille asioille, se auttoi minua myös sulautumaan kohdejoukkoon ja samastumaan sen jäsenten rooleihin. Tietäjänä saatoin pitää itseäni kyseisissä maastoharjoituksissa sotilaana koko kohdejoukkoa kokeneempana ja todennäköisesti tutkimukseni aihepiiriin parhaiten perehtyneenä. Mutta en voi väittää ennalta paremmin tienneeni vastauksia tutkimukseni kysymyksiin, miten resilienssi ja toimintakyky kenelläkin kehittyy ja mitä niitä kehittäviä käytänteitä esiintyy. Tutkimukseni teoriasidonnaisuus ja tutkimustehtäväni ohjaava vaikutus erottivat minut tietäjänä kohdejoukosta. Tietäjänä olin silti myös jämähtänyt omiin toimintamenetelmiini ja muistoihini kyseisistä harjoituksista: tutkimukseni sai minut avaamaan silmäni muiden käytänteille ja oppimaan niistä. Koska etnografiaan kuuluu tietynlainen refleksiivisyys, luotettavuudessa ja käytettävyydessä on huomioitava tutkijan asema ja taustat (Altheide & Johnson 1994, 489). Tekemäni tulkinnat voivat olla kovastikin erilaisia kuin vaikkapa siviilitutkijan tai vaikkapa puolustusvoimavastaisen henkilön.

Tutkijan tulisi kirjoittaa tuntojaan ja havaintojaan oman roolinsa osalta ylös tutkimusprosessin aikana. Nämä kirjaukset antavat lukijalle mahdollisuuden arvioida tiedon syvällisyyteen vaikuttavaa tutkijan asemoitumista ja roolin ottoa. Nämä tutkijan mietteet voivat tuoda esiin myös mahdollisia luotettavuusuhkia: tutkijan henkilökohtaisen elämän tapahtumat tai tutkimukseen liittyvät sympatiat tai antipatiat. (Syrjäläinen 1994, 100; Lappalainen ym. 2007,

127.) Pysin kirjoittamaan kenttämuistiinpanoihini heti ylös havainnoinnin aikana heränneitä tuntemuksia ja ajatuksia, jotka liittyivät alustavaan analyysiin tai toimintaani ja asemaani kentällä. Kenttäjakson aikana heräsi usein kysymyksiä ja hypoteeseja havaintojeni merkityksistä ja suhteesta teoreettiseen viitekehukseeni. Kirjasin nämä kysymykset ylös jatkotoimia varten. Lisäksi tunsin tarpeelliseksi kirjata tutkijan rooliini liittyviä heränneitä tuntemuksia, ikään kuin itsekritiittisenä pohdiskeluna, objektiivisuuttani tarkastellen. Näitä ylöskirjauksia olen raportoinut lainauksina myös kolmannessa pääluvussa.

Sisällönanalyysi voidaan toteuttaa aineisto- tai teorialähtöisesti tai näiden kahden eräänlaisena välimuotona, teoriaohjaavasti. Teoriaohjaavuus voidaan ymmärtää myös teoriasidonnaisena analyysinä, jossa suoritetaan abduktiivista päättelyä. (Tuomi & Sarajärvi 2012, 95–101.) Teorialähtöisen analyysin ollessa yleisesti käytetympi luonnontieteissä, päädyin teoriaohjaavaan eli sidonnaiseen analyysiin. Verrattuna aineistolähtöiseen, teoriaohjaavassa analyysissä on tiettyjä luotettavuuteen liittyviä vahvuuksia, joiden katson korostuvan etnografisessa tutkimuksessa. Yleisesti hyväksytty periaate on, että havainnot ovat teoriapitoisia, eli ei ole olemassa täysin ”puhtaita” havaintoja, vaan käytetyt käsitteet ja tutkijan asettamat menetelmät ja tutkimusasetelma vaikuttavat aina tuloksiin. Tämä asettaa haasteen etenkin laadulliseen aineistolähtöisyyteen. Näitä aineistolähtöisen analyysin ongelmia voidaan pyrkiä korjaamaan teoriaohjaavassa analyysissä, sillä siinä on teoreettisia kytkentöjä, jotka eivät pohjautu suoraan teoriaan tai teoria toimii apuna analyysin etenemisessä. Eli vaikka teoriaohjaavassa analyysissäkin analyysiyksiköt valitaan usein aineistosta, siinä aikaisempi teoria ohjaa ja auttaa analyysiä (Tuomi & Sarajärvi 2012, 96.) Tämän teoriaohjaavan analyysin ominaisuuden voi oikein käytettynä katsoa palvelevan myös analyysin luotettavuutta.

Tutkimuksen yleistettävyyttä arvioitaessa kriteerinä voidaan pitää analyyttistä yleistämistä, jossa pyritään osoittamaan teoreettisten oletusten paikkansapitävyys ja kytkemään tuloksia kirjallisuuteen. Toinen tapa on luonnollinen yleistäminen, jossa jokaiselle lukijalle annetaan mahdollisuus yleistää tutkimustuloksia omaan tilanteeseensa. Lukijan arviota tulosten soveltuvuudesta ja käyttöarvosta onkin pidetty keskeisenä etnografisen tutkimuksen arviointikriteerinä. Jotkut tutkijat pitävät laadullisen tutkimuksen yleistettävyyttä hankalana sosiaalisen todellisuuden monimuotoisuuden vuoksi. Yleistettävyyden sijaan voidaankin arvioida tulosten siirrettävyyttä (transferability) toiseen kontekstiin. Siirrettävyys riippuu siitä, kuinka samankaltainen sovellusympäristö on tutkitun ympäristön kanssa. Siirrettävyys on mahdollinen vastaavanlaisen kontekstiin, mutta vaatii joka tapauksessa tarkkaa raportointia. (Syrjäläinen 1994, 102–103; Tuomi & Sarajärvi 2012, 138–139.) Tutkimukseni tulokset ovat nähdäkseni

siirrettävissä ainakin samantyyppisiin harjoituksiin, joita olin havainnoimassa ja tietyin rajoittein myös muihin sotaharjoituksiin. Esimerkiksi talvella toteutettavat tai henkilökunnalle järjestettävät harjoitukset toisivat kuitenkin haasteita siirrettävyyteen. Tulosten käytettävyys ja siirrettävyys on joka tapauksessa myös jokaisen lukijan arvioitava tahollaan.

Tuomi ja Sarajärvi (2012, 158–159) näkevät tutkimuksen eettisen kestävyuden ja luotettavuuden toistensa edellytyksenä. Heidän mukaansa lähtökohtana voidaan pitää, että jos tutkimus ei ole eettisesti kestävä, se ei voi olla myöskään luotettava, mutta pelkkä eettinen kestävyys ei tee tutkimuksesta luotettavaa. Etnografiaa on käytetty usein poliittisissa tai aatteellisissa tutkimuksissa sekä muutokseen pyrkivissä interventioissa. Sillä on pyritty tuomaan tutkimuskohteen ääni kuuluviin tai jopa vapauttamaan sorrettuja yhteisöjä (Lappalainen ym. 2007, 12.) Minun tutkimuksessani ei voi sanoa olevan poliittista tai aatteellista agenda, joka voisi toisaalta olla käyttöarvon kannalta hyödyllinen, mutta eettisesti heikentävä. Eräs osallistuvan havainnoinnin merkittävä eettinen haaste on tutkijan vaikutus tutkimusympäristöönsä ja kohdejoukkoon. Etenkin huonosti valmistautunut ja varomaton tutkija voi saada aikaiseksi melkoisen myllerryksen kentällään. (Punch 1994, 19–20.) Itse olen mielestäni pystynyt väistämään tämän eettisen ongelman pahimmat sudenkuopat. Vaikka en voi missään nimessä sanoa olevani kokenut etnografi, oli minulla kuitenkin alustava tuntemus menetelmästä ja sen haasteista kandidaatin tutkielmani ansiosta. Minulla oli myös valmiina omakohtainen kokemus ja käsitys siitä, miten ulkopuolinen havainnoija saattaa vaikuttaa sotilaskoulutuksen toteutukseen, joten pystyin tietoisesti toimimaan mahdollisimman neutraalisti. Vaikka suoritin osallistuvaa havainnointia, pyrin minimoimaan omat vaikutukseni olemalla itse koulutustapahtumien aikana passiivisempi sivustakatsoja ja käymällä vuoropuhelua kohdejoukon kanssa enimmäkseen tauoilla.

Aloittaessani havainnoinnin uudessa joukossa, kerroin heille lyhyesti tutkimuksestani. Näin ollen kohdejoukko oli tietoinen siitä, että heitä havainnoidaan. Poikkeuksena tähän on pilotointi, jolloin koko varusmiesjoukko ei ollut havainnoinnista tietoinen, mutta kouluttajat olivat. Havainnoitavien anonymiteetti säilyi tutkimuksessani hyvin, sillä en ole maininnut aineistossani ketään kohdejoukon jäsentä nimeltä ja sotilasarvoon tai tehtävään liittyenkin tiedonantajat ovat vaikeasti yksilöitävissä. Vaikka yksilöinti onnistuisikin, sitä olisi vaikea varmistaa, enkä nähdäkseni ole tutkimuksessani tuonut esille arkaluontoisia tai yksilölle haittaa tekeviä tietoja.

5.3 Pohdinta

Tässä alaluvussa pohdin tutkimukseni onnistumista, tuntemuksiani tutkimusprosessista sekä tutkimukseni käytettävyyttä ja mahdollisia jatkotutkimusaiheita.

Tutkimukseni tavoitteena oli etnografisen tutkimuksen avulla selvittää, mitä toimintakykyä ja resilienssiä mahdollisesti edistäviä koulutuskäytänteitä havainnoimissani harjoituksissa esiintyy. Tuloksissa jaoin resilienssiä ja toimintakykyä edistävät tekijät yksilön, ryhmän ja yhteisön tasolle. Tutkimusprosessi vaati etenkin aluksi laajaa aihepiiriin perehtymistä, joka jatkui aina johtopäätöksien tekoon asti. Kokoamassani teoreettisessa viitekehyksessä pyrin tarkastelemaan toimintakyvyn ja resilienssin välistä suhdetta, yhtäläisyyksiä ja rakentumista. Tutkimukseni tulosten mukaan havainnoimissani maastoharjoituksissa esiintyi useita kouluttamisen ja johtamisen käytänteitä, joiden voi teoriasidonnaisesti päätellä edistävän koulutettavien resilienssin ja toimintakyvyn kehittymistä. Näitä käytänteitä olivat muun muassa esimerkin näyttäminen, kommunikaation korostaminen, rakentava palaute, positiivisen koulutusilmapiirin luominen, ryhmätyöskentely, ongelmalähtöinen opetus sekä koulutuksen realistisuus ja haastavuus.

Tutkimuksessani toin uutta näkökulmaa sotilaan toimintakyvyn käsitteeseen muodostamalla liittymäpinnan resilienssin käsitteeseen ja tutkimukseen. Lisäksi toin tuloksissani teoriaan tukeutuvia käytännön havaintoja resilienssin ja toimintakyvyn edistämisestä maastossa toteutetuissa koulutustapahtumissa. Tutkimukseni toimii alustuksena ja lähdehakemistona aihepiiriä tutkivalle sekä tutustuttaa resilienssin määritelmiin myös toimintakykyyn liitettynä. Lisäksi tutkimustani voi käyttää apuna resilienssin ja sotilaan toimintakyvyn yhteiselle tarkastelulle.

Tutkimusprosessini suurimpana antina pidän varsinaisten tulosten lisäksi omaa oppimistani ja kehittymistäni opiskelijana ja sotilaspedagogina. Opinnäytetyö poiki itselleni sivutuotteena entistä paremman ymmärryksen toimintakyvyn käsitteistä ja niiden ilmenemisestä koulutuksessa. Resilienssistä olin ennen tutkimukseni aloittamista yhden tieteellisen artikkelin, mutta nyt olen perehtynyt siihen kattavasti tieteellisten teosten ja internetartikkeleiden kautta. Aluksi valitsemani aihe tuntui varsin työläältä ja kunnollisten lähdeosteosten löytäminen oli hankalaa. Kun ensimmäisen seminaarin jälkeen tutkimuskysymys alkoi muotoutua ja löysin sekä käytettävän menetelmän että muutamia laadukkaita lähdeosteoksia, alkoi tutkimusprosessi tuntua mie-

lekkäämmältä. Seminaarityöskentely ja ohjaajilta saadut palautteet antoivat tarvittavan ohjauksen niissä tutkimukseni kysymyksissä, joissa kaipasin ulkopuolista neuvoa.

Teoreettisen viitekehyksen laatimiseen käyttämäni aika ja vaiva antoivat edellytykset oikeanlaisien havaintojen tekemiseen tutkimuksen kenttävaiheessa. Osallistuva havainnointi oli prosessin mielenkiintoisin vaihe, jolloin uudesta näkökulmasta koulutusta tarkastelevana tutkijana huomasin oppivani paljon uutta vanhasta ja tutusta kouluttajuudesta. Havainnointia seurannut analyysivaihe oli, kuten laadullisessa tutkimuksessa usein, kaikkein haastavin vaihe. Päädyin teoriasidonnaisessa analyysissä luokittelemaan aineistoni teoriakirjallisuudessa esiintyneiden ryhmittelyiden mukaisesti. Tulosten aikaan saamisen jälkeen tutkimus tuntui valmistuvan loppuun kuin omalla painollaan. Etnografista menetelmää ja osallistuvaa havainnointia aineiston keräämiseen voin suositella ainakin johtamisesta ja sotilaspedagogiikasta opinnäytetyötään tekeville, sillä koin ne itse varsin mielekkäiksi ja sopiviksi menetelmiksi. Kenttätöyövaihe avaa uusia näkökulmia ennalta tuttuunkin aiheeseen ja tuottaa runsaasti aineistoa, kunhan jaksaa pitää tutkimuskysymykset mielessään ja rakentaa itselleen riittävän viitekehyksen tutkittavaan aiheeseen. Rohkaisen myös käyttämään monipuolisempia aineiston keruumenetelmiä, kuten useampia haastatteluita ja asiakirjojen tarkastelua. Aineiston keruun ajallinen kesto ja aineiston subjektiivinen luonne on kuitenkin otettava huomioon etnografiaa harkittaessa.

Tutkimukseni on Dorian opinnäytetietokannasta saamieni hakutulosten mukaan ensimmäinen Maanpuolustuskorkeakoululle tehty opinnäytetyö, joka käsittelee resilienssiä tässä laajuudessa. Suomalaisessa sotatieteellisessä tutkimuksessa opinnäytetyöni on Paanasen ja Huhtisen (2013) tutkimuksen jälkeen järjestyksessä toinen varsinainen resilienssiä käsittelevä tutkimus. Tämä asetelma teki tutkimuksesta mielenkiintoisen ja haastavan. Paanasen ja Huhtisen tutkimus toimi hyvänä alustuksena aiheeseen ja sen tutkimustarpeisiin. Vaikka kirjallisen lähdemateriaalin löytäminen oli aluksi vaivalloista, erityisesti resilienssiä sotilaskontekstissa käsitteleviä teoksia ilmestyi Maanpuolustuskorkeakoulun kirjaston valikoimaan tutkimusprosessini aikana useita.

Tutkimukseni poiki mielessäni muutamia mahdollisia jatkotutkimusaiheita. Ensinnäkin tutkimustehtävää voisi laajentaa tarkastelemaan koulutuskäytänteitä muualla kuin peruskoulutuskauden maastoharjoituksissa, kuten eri koulutuskausilla tai henkilökunnan koulutuksessa. Tarkasteltavaksi voisi ottaa myös koulutuksen suunnittelun vaiheet ja ohjaavat normit. Maa-voimissa yhdysvaltalaisen mallin mukaan toteutettu toimintakykyopilotti (Maavoimien esikun-

ta 2013, 2014a ja 2014b; Pääesikunta 2014) ja sen mahdolliset vaikutukset todennäköisesti kaipaisivat myös tieteellistä tarkastelua. Ulkomaisissa asevoimissa toteutettujen resilienssiä mittaavien psykologisten tutkimusten laatiminen lienee kuitenkin mahdollista toteuttaa vain koulutettujen psykologien toimesta.

Sekä kandidaatin tutkielmaa että pro gradu -tutkielmaa varten peruskoulutuskauden koulutusta havainnoidessani tein huomioita tukahduttavaan osaamiseen (Toiskallio 1998a, 30) verrattavan, niin sanotun opitun avuttomuuden ilmenemisestä koulutettavien toiminnassa. Pidän mielenkiintoisena ja tarpeellisena tutkimuksen avulla selvittää, onko annetulla sotilaskoulutuksella myötävaikutusta tämän opitun avuttomuuden syntymiseen.

Loppujen lopuksi olen tyytyväinen tutkimukseni onnistumiseen ja siihen, että tulin valinneeksi hieman tuntemattomamman aiheen ja vähemmän käytetyn menetelmän. Etnografinen opetuksen tutkimus alkaa siitä, kun tukija kiinnostuu jostain koulutukseen liittyvästä piirteestä (Syrjäläinen 1994, 79). Itse kiinnostuin erään artikkelin luettuani resilienssistä ja sen liittämistä sotilaskoulutukseen. Onkin esitetty, että tutkijan on hakeuduttava tutun ja vieraan rajamaalle ja yrittää ymmärtää asioita, jotka eivät ole tuttuja ja samalla analyttisesti vieraannuttaa niitä sosiaalisia konteksteja, jotka olettaa tuntevansa (Lappalainen 2006, 65). Tätä vieraan aiheen ja tutun toimintaympäristön rajaa itsekin kuljin tutkimuksessani ja huomaan oppineeni paljon uutta molemmista. Kuten ainelaitoksen professori eräässä seminaarissa totesi, toimintakyvyn käsite kaipaa jatkuvaa kehittämistä ja tarkastelua. Ehkäpä resilienssin liittäminen sotilaspedagogiikkaan jatkuu täydentäen ja haastaen omia käsityksiämme siitä, mitä sotilaan toimintakyky tarkoittaa.

VIITTEET

LÄHTEET

Altheide, D., Johnson, J. 1994. Criteria for assessing interpretive validity in qualitative research. Teoksessa Denzin, N., Lincoln, Y (toim). 1994. Handbook of qualitative research. Sage Publications Inc. Sivut 485–499.

Atkinson, P., Hammersley, M. Ethnography and participant observation. Teoksessa Denzin, N.K., Lincoln Y.S. (toim.) Handbook of Qualitative Research. 1994. Sage Publications, Inc. 248–261.

Bartone, P. 2006. Resilience Under Military Operational Stress: Can Leaders Influence Hardiness? *Military Psychology* 18/2006. Lawrence Erlbaum Associates Inc. 131–148.

Bartone, P., Barry, C. 2011. Leading for resilience in high risk occupations. Teoksessa Paton, D., Violanti, J. (toim.) Working in high risk environments. Developing sustained resilience. 2011. Springfield: Charles C. Thomas Publisher Ltd. 125–141.

Britt, T., Oliver, K. 2013. Morale and cohesion as contributors to resilience. Teoksessa Sinclair R., Britt, T. (toim.) 2013. Building psychological resilience in military personnel. Theory and practice. Washington, D.C. American psychological association. 47–65.

Britt, T., Sinclair, R., McFadden, A. 2013. Teoksessa Sinclair R., Britt, T. (toim.). 2013. Building psychological resilience in military personnel. Theory and practice. Washington, D.C. American psychological association. 3–18.

Eränen, L., Harinen, O., Jokitalo, J. 2008. Sotilasyhteisön sosiaalipsykologiaa teoksessa Valtanen, M. (toim.) 2008. Johtamisen sosiaalipsykologiaa – käsitteitä ja käytäntöjä sotilasyhteisössä. Helsinki: Edita Prima Oy. 20–76.

Everly, G., Links, A. 2011. Resiliency in high risk groups: a qualitative analysis of law enforcement and elite military personnel. Teoksessa Paton, D., Violanti, J. (toim.) 2011. Working in high risk environments. Developing sustained resilience. 2011. Springfield: Charles C. Thomas Publisher Ltd. 115–122.

Friedli, L. 2009. Mental health, resilience and inequalities. Kööpenhamina: WHO Publications.

Griffith, J. 2012. Cohesion Forgotten? Redux 2011 – Knowns and Unknowns. Teoksessa Salo, M., Sinkko, R. (toim.) 2012. The Science of unit cohesion - its characteristics and impacts. MPKK Käyttäytymistieteiden laitos. Julkaisusarja 1: no 1/2012. Tampere: Juvenes Print Oy.

Grönfors, M. 2001. Havaintojen teko aineistonkeräyksen menetelmänä. Teoksessa Aaltonen, J., Valli, R. 2001. Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Jyväskylä: Gummerrus kirjapaino Oy. 124–143.

Grönfors, M., Vilkkä, H. (toim.) 2011. Laadullisen tutkimuksen kenttätutkimusmenetelmät. Hämeenlinna: SoFia-Sosiologi-Filosofiapu Vilkkä.

Hirsjärvi, S., Remes, P., Sajavaara, P. 2007. Tutki ja kirjoita. Jyväskylä: Gummerrus kirjapaino Oy.

Hyppönen, O., Lindén, S. 2009. Opettajan käsikirja – opintojakson rakenteet, opetusmenetelmät ja arviointi. Teknillisen korkeakoulun Opetuksen ja opiskelun tuen julkaisu 4/2009. Espoo: Teknillinen korkeakoulu, Opetuksen ja opiskelun tuki

Hyytiäinen, M. 2013. Joustokestävä, mahdollistava ja tuottava tulevaisuus. Bloggartikkeli. <http://www.sitra.fi/blogi/uusi-turvallisuus/joustokestava-mahdollistava-ja-tuottava-turvallisuus> (viitattu 4.6.2014).

Isosomppi, M., Leskinen, J. 2011. Rauhanturvaajien psykososiaalinen hyvinvointi. Teoksessa Leskinen, J. (toim.) 2011. Rauhanturvaajien psykososiaalinen hyvinvointi. Helsinki: Edita Prima Oy.

Jex, S., Kain, J., Park, Y. 2013. Situational factors and resilience: facilitating adaptation to military stressors. Teoksessa Sinclair R., Britt, T. (toim.). 2013. Building psychological resilience in military personnel. Theory and practice. Washington, D.C. American psychological association. 67–84.

Johtajan käsikirja. 2012. Pääesikunta, henkilöstöosasto. Tampere: Juvenes Print Oy.

Jokitalo, J., Huhtinen, A-M. 2011. Suomalainen sotilas-etnografia – mitä se on? Tiede ja Ase n:o 69. Helsinki: Hakapaino Oy. 61–68.

Kallioinen, O. 2010. Toimintakyvyn kehittäminen – johtajuutta kouluttajuuden keskiössä. Teoksessa Mäkinen, J., Tuominen, J. (toim.) 2010. Toimintakykyä kehittämässä: Jarmo Toiskallion juhla-kirja. Military Pedagogical Reflections Maanpuolustuskorkeakoulu. Johtamisen ja sotilaspedagogiikan laitos. Julkaisusarja 1, n:o 6. Helsinki: Edita Prima Oy. 28–38.

Kallioma, M. 2012. Mitä teet kun joku kiusaa? : 3–7 -vuotiaiden lasten vuorovaikutusstrategiat kiusaamistilanteissa. Pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopisto, käyttäytymistieteellinen tiedekunta, opettajankoulutuslaitos.

Kouluttajan opas 2007. Pääesikunta. Koulutusosasto. Helsinki: Edita Prima Oy.

Kyröläinen, H. 1998. Liikuntabiologinen näkökulma toimintakykyyn. Teoksessa Toiskallio, J. (toim.) 1998. Toimintakyky sotilaspedagogiikassa. Maanpuolustuskorkeakoulu. Koulutustaidon laitos. Julkaisusarja 2 N:o 4. Vaasa: Ykkös-Offset Oy.

Kyröläinen, H., Santtila, M. 2010. Sotilaiden fyysinen toimintakyky – vaatimukset ja haasteet. Teoksessa Mäkinen, J., Tuominen J. (toim.). 2010. Toimintakykyä kehittämässä: Jarmo Toiskallion juhla-kirja. Military Pedagogical reflections. Maanpuolustuskorkeakoulu. Johtamisen ja sotilaspedagogiikan laitos. Julkaisusarja 1: No 6/2010. Helsinki: Edita Prima Oy. 139–148.

Lappalainen, S., Hynninen, P., Kankkunen, T., Lahelma, E., Tolonen, T. (toim.) 2007. Etnografia metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus. Tampere: Vastapaino.

Liamputtong, P. 2013. Qualitative research methods. South Melbourne: Oxford University press.

Lindgren, G. 2001. Miksi taistelimme? Teoksessa Suomen Reserviupseeriliitto (toim.) Tulikoe. Ihmisten johtaminen sodan ja rauhan aikana. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy. 124–132.

Lonka, H., Voihan resilienssi soikoon. Blogiartikkeli. <http://www.sitra.fi/blogi/uusi-turvallisuus/voihan-resilienssi-soikoon> (viitattu 10.6.2014).

Löfström, E., Kanerva, K., Tuuttila, L., Lehtinen, A., Nevgi, A. 2010. Laadukkaasti verkossa: Verkko-opetuksen käsikirja yliopisto-opettajalle. Helsinki: Yliopistopaino. www.helsinki.fi/julkaisut/aineisto/hallinnon_julkaisuja_71_2010.pdf

Maavoimien esikunta. Henkilöstöosasto. 2013. FORT BENNING JA MANEUVER CENTER OF EXCELLENCE. MJ35569. Mikkeli.

Maavoimien esikunta. Henkilöstöosasto. 2014a. Sotilaan toimintakyvyn kehittämissuunnitelma. MK15621. Mikkeli.

Maavoimien esikunta. Henkilöstöosasto. 2014b. Koulutuksen kehittäminen. MK3300. Mikkeli.

MacIntyre, A., Charbonneau, D., O’Keefe, D. 2013. The role of transformational and ethical leadership in building and maintaining resilience. Teoksessa Sinclair R., Britt, T. (toim.) 2013. Building psychological resilience in military personnel. Theory and practice. Washington, D.C. American psychological association. 85–111.

Maddi, S. R., 2013. Hardiness. Turning Stressful circumstances into resilient growth. Springerbriefs in Psychology.

Maneuver Center of Excellence. Fort Benning. 2012. Strong minds, strong bodies. Resilience. Building resilient soldiers, families and civilians. Resilience goals and information guide. Columbus. http://www.benning.army.mil/infantry/content/pdf/MCoE%20Resiliency%20Goals%20Book%20%2827%20Jan%202011%29Final_v1.pdf. (viitattu 29.8.2014).

Meredith, L., Sherbourne, C., Gaillot, S., Hansell, L., Ritschard, H., Parker, A., Wrenn, G. 2011. Promoting Psychological Resilience in the U.S. Military. Santa Monica: The RAND Corporation.

Merriam-Webster internetsanakirja. <http://www.merriam-webster.com/> (viitattu 20.8.2014).

Metsämuuronen, J. 2006. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä 2. Vaajakoski: Gummerrus kirjapaino oy.

Mäkinen, J. 2010. Kansalaissotilaan toimintakyky puolustusvoimien suorituskyvyn perustana. Maanpuolustuskorkeakoulu. Johdatus syventäviin opintoihin -opinjakson oppimateriaali. Tekijän hallussa.

Mälkki, J. 2013. Kansalaissotilaiden armeijan nykyisyys – tahto, tottumus ja välttämättömyys teoksessa Mäkinen, J. (toim.) 2013. Asevelvollisuuden tulevaisuus. Tampere: Juvenes print Oy. 65–81.

Mikkonen, J. 2011. Social and material deprivation among youth in Finland: causes, consequences, and coping. Pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopisto, valtiotieteellinen tiedekunta.

Mikkonen, R. 2008. Sotilaan eettinen toimintakyky ja päätöksenteko. Teoreettinen mallinnus ja empiirinen tutkimus kriisinhallintaympäristössä. Maanpuolustuskorkeakoulu. Koulutustaidon laitos. Julkaisusarja 2 n:o 20/2008. Edita Prima: Helsinki.

Metsänperä, J. 2013. Ryhmäilmiöt koulutuspurjehduksella 2010. Pro gradu -tutkielma. Maanpuolustuskorkeakoulu, johtamisen ja sotilaspedagogiikan laitos.

Niiniluoto, I. 2002. Johdatus tieteenfilosofiaan. Keuruu: Otavan kirjapaino Oy.

Nissinen, V. 1998. Varusmiesten johtajakoulutuksen perusteet. Transformational leadership -mallin soveltaminen sotilaskoulutukseen. Maanpuolustuskorkeakoulu. Johtamisen ja hallinnon laitos. Julkaisusarja 2. Työpapereita N:o3. Helsinki: Hakapaino Oy.

Nissinen, V. 2002. Puolustusvoimien johtajakoulutus. Johtamiskäyttäytymisen kehittäminen. Maanpuolustuskorkeakoulu. Johtamisen laitos. Julkaisusarja 1, Tutkimuksia N:o 13. Helsinki: Edita Prima oy.

Norris, K., Paton, D., Ayton, J. 2011. Staying cool under pressure: resilience in Antarctic expeditioners. Teoksessa Paton, D., Violanti, J. (toim.) Working in high risk environments. Developing sustained resilience. 2011. Springfield: Charles C. Thomas Publisher Ltd. 35–47.

Opinto-opas, sotatieteiden maisterin tutkinto 2013. Maanpuolustuskorkeakoulu. Helsinki.

Paananen, S., Huhtinen A-M. 2013. Uuden taistelutavan edellyttämien taitojen kehittäminen johtamisen ja kouluttamisen harjoittelussa: resilienssi ja toimintakyvyn itsesäätelytaito. Teoksessa Turunen I. (toim.) Tiede ja Ase Vol. 71. Helsinki: Suomen sotatieteellinen seura ry. 118–132.

Paasilinna, E. 2013. Poliiseja traumaattisten kokemusten vaikutuksilta suojaavat tekijät. Pro gradu -tutkielma. Lapin yliopisto, yhteiskuntatieteiden tiedekunta.

Parkatti, V-P. 2012. Maavoimien taistelutapa uudistuu. Artikkelit Sotilasaikakauslehden numerossa 9/2012. 11–19.

Paton, D., Violanti, J., Norris, K., Johnson, T. 2011 An Ecological theory of resilience and adaptive capacity in emergency services. Teoksessa Paton, D., Violanti, J. (toim.) Working in high risk environments. Developing sustained resilience. 2011. Springfield: Charles C. Thomas Publisher Ltd. 145–170.

Pekkarinen, O. 2014. Pragmatismi ja sotilaspedagogiikka – tieteenfilosofinen tarkastelu. Teoksessa Mutanen A., Pekkarinen O. (toim.) 2014. Sotilaspedagogiikka. Professori Juha Mäkisen 50-vuotisjuhlakirja. Maanpuolustuskorkeakoulu. Johtamisen ja sotilaspedagogiikan laitos. Julkaisusarja 2: Artikkelikokoelmat n:o 13. Tampere: Juvenes Print. 189–204.

Ponteva, M. 2001. Sotilasorganisaatio johtamisympäristönä. Teoksessa Suomen Reserviupseeriliitto (toim.) Tulikoe. Ihmisten johtaminen sodan ja rauhan aikana. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy. 133–146.

Punch, M. 1994. Politics and ethics in qualitative research. Teoksessa Denzin, N., Lincoln, Y. 1994. Handbook of qualitative research. Sivut 83–98.

Pääesikunta, henkilöstöosasto. 2009. Yleinen palvelusohjesääntö. Helsinki: Edita Prima oy.

Pääesikunta. Henkilöstöosasto. 2014. Sotilaan toimintakyvyn kehittämissuunnitelmapilotti Kaartin Jääkäriyrykmentissä. AK11941. Helsinki.

Raatikainen, P. 2004. Ihmistieteet ja filosofia. Helsinki: Gaudeamus.

Rauste-von Wright, M., von Wright, J., Soini, T. 2003. Oppiminen ja koulutus. Juva: WS Bookwell Oy. 9. painos.

Saaranen-Kauppinen, A., Puusniekka, A. 2009. Menetelmäopetuksen tietovaranto Kvali-MOTV. Kvalitatiivisten menetelmien verkko-oppikirja. Tampereen yliopisto. Yhteiskuntatieteellisen tietoarkiston julkaisuja 2009.

Saatsi, J., Haavisto, M-L., Oksama, L. 2011. Inhimillisten tekijöiden hallinta lentoteknisessä työssä. Tampere: Juvenesprint Oy.

Salo, M. 2004. Alokkaat talon tavoille. Maanpuolustuskorkeakoulu. Koulutustaidon laitos. Julkaisusarja 2. No 14/2004. Helsinki: Edita Prima Oy.

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

Salo, M. 2011. United we stand – Divided we fall: A standard model of unit cohesion. Väitöstutkimus. Helsinki: Unigrafia.

Sinclair, R., Waitsman, M., Oliver, C., Deese, M. 2013. Personality and psychological resilience in military personnel. Teoksessa Sinclair R., Britt, T. (toim.) 2013. Building psychological resilience in military personnel. Theory and practice. Washington, D.C. American psychological association. 21–46.

Sinivuo, J. 2011. Sotilasryhmän dynamiikka, taistelumoraali ja suorituskyky. MAanpuolustuskorkeakoulu. Käyttäytymistieteiden laitos. Julkaisusarja 1. Nro 3/2011. Helsinki: Edita Prima Oy.

Suissa, R. 2012. Military resilience in low intensity conflict: a comparative study of new directions worldwide. Lanham, MD: Lexington Books.

Syrjäläinen, E. 1994. Etnografinen opetuksen tutkimus: kouluetnografia. Teoksessa Syrjälä L., Syrjäläinen, E., Ahonen, S., Saari S. 1994. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä Oy.

Toiskallio, J. 1998a. Sotilaspedagogiikan perusteet. Hämeenlinna: Karisto Oy.

Toiskallio, J. 1998b. Miksi toimintakykyä? Johdanto julkaisun sisältöön. Teoksessa Toimintakyky sotilaspedagogiikassa. Maanpuolustuskorkeakoulu. Koulutustaidon laitos. Julkaisusarja 2 N:o 4. 7–14.

Toiskallio, J. 2009. Toimintakyky sotilaspedagogiikan käsitteenä. Teoksessa Toiskallio, J., Mäkinen, J. 2009 Sotilaspedagogiikka: Sotiluuden ja toimintakyvyn teoriaa ja käytäntöä. Maanpuolustuskorkeakoulu. Johtamisen ja sotilaspedagogiikan laitos. Julkaisusarja 1, n:o 3. 48–73.

Tuomi, J., Sarajarvi, A. 2012. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Vantaa: Hansaprint Oy.

Uudenmaan jääkäripataljoona. 2014. P2T ja P3A -harjoitusten harjoituskäskyt. Tekijän hallussa.

Uusitalo, T., Heikkilä, J., Rantanen, E., Lappalainen, J., Liuhamo, M., Palukka, P. Hämäläinen, P. Tutkimusraportti. VTT.

Whealin, J., Ruzek, J., Vega, E. 2013. Cognitive behavioral methods for building resilience. Teoksessa Sinclair R., Britt, T. (toim.) 2013. Building psychological resilience in

military personnel. Theory and practice. Washington, D.C. American psychological association. 115–136.