

MAANPUOLUSTUSKORKEAKOULU

VARUSMIESTEN KÄSITYKSIÄ AUKTORITEETISTA

Pro Gradu -tutkimus

Yliluutnantti
Janne Ollila

SM7
Maasotalinja

Huhtikuu 2018

MAANPUOLUSTUSKORKEAKOULU

Kurssi Sotatieteiden maisterikurssi 7	Linja Maasotalinja
Tekijä Yliluutnantti Janne Ollila	
Tutkielman nimi Varusmiesten käsityksiä auktoriteetista	
Oppiaine johon työ liittyy Sotilaspedagogiikka	Säilytyspaikka Kurssikirjasto (MPKK:n kirjasto)
Aika Huhtikuu 2018	Tekstisivuja 55 Liitesivuja 1
TIIVISTELMÄ <p>Tutkielmassa selvitettiin varusmiesten käsityksiä auktoriteetista. Ilmiötä tarkasteltiin varusmiesten omista näkökulmista sekä kouluttajan toiminnan kautta. Tutkimuksen keskeisenä tavoitteena oli kuvata, miten varusmiehen käsitykset vaikuttavat kouluttajan auktoriteetin rakentumiseen ja sitä kautta koulutuksen laatuun. Lisäksi kuvattiin sitä, poikkeavatko varusmiesten käsitykset Puolustusvoimissa käytettävien koulutusoppaiden esittämistä käsityksistä. Työn tarkoituksena oli selvittää varusmiesten käsityksiin perustuvia havaintoja ja tuottaa tietoa kouluttajan pedagogisten taitojen kehittämiseksi.</p> <p>Tutkimuksen pääkysymyksenä oli: Mikä on varusmiesten käsitys auktoriteetista? Pääkysymykseen haettiin vastausta alatutkimuskysymysten avulla: 1) Miten auktoriteetti liittyy hyvään koulutukseen? 2) Miten auktoriteetti liittyy huonoon koulutukseen?</p> <p>Tutkimus koostui kyselytutkimuksesta sekä sitä tukevasta teoreettisesta osasta. Teoriaosuudessa tarkasteltiin vallankäytön ja oppimisen taustalla vaikuttavia teorioita. Tutkielman empiirisessä osuudessa tarkasteltiin aihetta varusmiesten käsitysten kautta. Tutkielma toteutettiin laadullisena tutkimuksena fenomenografisella tutkimusotteella. Aineisto kerättiin kyselylomakkeella. Tutkielman kohdejoukon muodostivat Jääkäriprikaatin I/2018 saapumiserän varusmiehet. Tutkielman aineisto analysoitiin aineistolähtöisesti, fenomenografisen analyysimallin mukaisesti.</p> <p>Tutkielman tulokset osoittavat, että varusmiesten käsitykset auktoriteetista rakentuvat Wringin (1988) valtuokittelussa esitetystä, viiden auktoriteetin alatyypistä muodostuvasta kokonaisuudesta. Viisi alatyypistä ovat legitimi, asiantuntemus, persoonallinen, pakottava sekä palkitseva. Alatyypien painotukset kouluttajan toiminnassa määrittävät koulutustapahtuman laadun. Kouluttajan ammattitaito, aito alaisista välittäminen sekä hyvät vuorovaikutustaidot liittyivät hyvään koulutukseen edistäen kouluttajan positiivisen auktoriteetin rakentumista. Auktoriteetti rakentui palkitsevan, persoonallisen sekä asiantuntemuksen alatyypistä painottaen. Huono auktoriteetti rakentui legitimitä sekä pakottavan alatyypistä painottaen, joka liitettiin huonoon koulutukseen.</p> <p>Jatkotutkimuksissa tulisi ottaa huomioon kahden kyselyn toteuttaminen samalle kohdejoukolle sekä ensimmäisen kyselyn toteuttaminen palveluksen astumisen yhteydessä.</p>	
AVAINSANAT sotilaspedagogiikka, valta, auktoriteetti, pedagoginen auktoriteetti, pedagoginen rakkaus.	

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	1
1.1	TUTKIMUKSEN TAUSTA	3
1.2	AIEMPI TUTKIMUS	6
1.3	TUTKIMUKSEN TARKOITUS	7
2	VALTA	10
2.1	AUKTORITEETTI	13
2.2	AUKTORITEETIN KOKEMINEN	15
3	PEDAGOGINEN AUKTORITEETTI JA RAKKAUS	17
3.1	PEDAGOGINEN AUKTORITEETTI	17
3.2	PEDAGOGINEN RAKKAUS	18
3.3	PEDAGOGINEN AUKTORITEETTI JA PEDAGOGINEN RAKKAUS	18
4	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	22
4.1	TUTKIMUSKYSYMYKSET	22
4.2	TUTKIMUKSEN RAJAUS	23
4.3	VIITEKEHYS	24
4.4	TUTKIMUSMENETELMÄ	25
4.5	TUTKIMUSASETELMA	27
4.6	AINEISTON KERÄÄMINEN	30
4.7	AINEISTON ANALYYSI	32
5	TULOKSET	42
5.1	MITEN VARUSMIEHET KÄSITTÄVÄT AUKTORITEETIN?	42
5.2	MILLAINEN AUKTORITEETTI ON HYVÄLLÄ KOULUTTAJALLA?	44
5.3	MILLAINEN AUKTORITEETTI ON HUONOLLA KOULUTTAJALLA?	45
6	POHDINTA	47
6.1	TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS	51
6.2	AINEISTON HANKINTA	51
6.3	AINEISTON ANALYSOINTI	52
6.4	TEOREETINEN VALIDITEETTI	53
6.5	LOPUKSI	54
6.6	JATKOTUTKIMUSTARPEET JA TUTKIMUKSEN KEHITTÄMISEHDOTUKSET	54
	LÄHTEET	56
	LIITTEET	63

VARUSMIESTEN KÄSITYKSIÄ AUKTORITEETISTA

1 JOHDANTO

Suomen valtion puolustusratkaisu perustuu uskottavaan kansalliseen puolustuskykyyn, jonka perustana on asevelvollisten valtakunnallinen puolustusjärjestelmä (Kenttäohjesääntö: Yleinen osa 2008, 28). Asevelvollisten koulutus toteutetaan Suomen lakiin kirjatun mukaisesti (Suomen perustuslaki 11.6.1999/731, 127 §; Asevelvollisuuslaki 28.12.2007/1438, 2 §; Laki naisten vapaaehtoisesta asepalveluksesta 17.2.1995/194, 1 §). Esiitettyjen perusteiden takia Puolustusvoimien on annettava laadukasta koulutusta vastatakseen edellä mainittuihin vaatimuksiin. Koulutustoiminnan käytännön toimenpiteet toteuttavat koulutustehtäviin määrätty henkilöt. Kouluttaja tarvitsee koulutustaitojen lisäksi valtaa, johtaakseen toimintaa (Natunen & Takala 2006, 4). Osa-alueiden yhteen nivoutumisen takia on oleellista ymmärtää vallankäyttö ja sen taustat sotilaskoulutuksessa.

Yhteiskunnan kehityksen mukana myös suhtautuminen auktoriteettiin muuttuu. Salon (2004) väitöskirjan mukaan nuorison kasvatuksen muutoksista johtuen vanhempien ihmisten ja opettajien auktoriteetti ei ole enää samalla tasolla kuin aikaisemmin. Palvelukseen astuminen saattaa olla suuri muutos nuoren aikuisen elämässä, koska Puolustusvoimissa vallitsee muuhun yhteiskuntaan verrattuna maskuliininen sekä autoritaarinen koulutuskulttuuri (Halonen 2007, 40). Lisäksi asevelvollisuuteen perustuvaa sotilasorganisaatiota voidaan tarkastella pakko-organisaationa, sillä sen vallankäyttö perustuu laissa antamaan valtuutukseen (Halonen 2007, 26).

Tämä saattaa muodostua haasteeksi kouluttajan sekä koulutettavan vuorovaikutussuhteessa, jossa eri toimintaympäristöjen toimintatapamallit kohtaavat. Pahimmillaan ilmiö voi esiintyä kielteisesti yksilöön vaikuttavien stressitekijöiden lisääntymisenä, joka näkyy esimerkiksi koulutustuloksissa tai häiriökäyttäytymisenä (Saarinen, Ruoppila & Korhokangas 1994, 161–172). Ilmiön ymmärtäminen ja oikeanlainen tulkitseminen mahdollistaa suorituskykyisten joukkojen tehokkaan kouluttamisen ja Puolustusvoimille määritettyjen tehtävien täyttämisen tulevaisuudessakin.

Pro gradu-tutkielmani tutkii varusmiesten auktoriteettikäsitteitä. Tutkielman tarkoituksena on selvittää miten auktoriteettiin liittyvät käsitykset rakentuvat. Lisäksi tarkastellaan, miten auktoriteettikäsitteet liittyvät sotilaskouluttajan pedagogiseen osaamiseen ja mikä merkitys sillä on varusmiesten koulutuskokemuksiin. Tutkielman aineistoa tarkastellaan aineistolähtöisen sisällönanalyysin kautta, josta saatujen tietojen perusteella pyritään vahvistamaan tai korjaamaan oppaiden tarjoamaa käsitystä auktoriteettisuhteesta, toimintatavoista ja hyödyntämisestä sotilaskoulutuksessa.

Päätutkimuskysymys on ”mikä on varusmiehen käsitys auktoriteetista?”. Päätutkimuskysymystä tukevat kaksi alakysymystä, jotka ovat ”miten auktoriteetti liittyy hyvään koulutukseen?” ja ”miten auktoriteetti liittyy huonoon koulutukseen?”. Tutkielman aihe on haastava laadullisen luonteensa takia ja vaatii paljon tutkimuksen perusteiden selkeää avaamista ja rakentamista, jotta tieteellisen tutkimuksen normit täyttyvät. Laadullisella luonteella tarkoitetaan sitä, että tutkittava aihe on ilmiön tutkimista, mitä on vaikea mitata selkeillä mittareilla.

Tutkielman tavoitteena on päätutkimuskysymykseen vastaamalla tunnistaa ilmiön olemassaolo ja mahdollisesti saada siitä tukevaa tietoa kouluttajan pedagogisten taitojen kehittämiseksi. Auktoriteetti on yksi koulutustaidon osa, mutta saa liian vähän huomiota kouluttajan työarjessa. Voidaan sanoa, että kouluttaja saattaa ottaa vallan itsestäänselvyytenä (Hyvärinen, Kurunmäki, Palonen, Pulkkinen & Stenius 2003, 63). Organisaation antamat ulkoiset tunnukset, laki ja asema antavat jo kouluttajalle vallankäytön aseman. Lisäksi kouluttajan omat ominaisuudet saattavat kehittää omaa auktoriteettiasemaa myönteisesti tai kielteisesti koulutustaidoistaan huolimatta. Tästä voidaan todeta, että eri auktoriteetin alueiden automaattinen läsnäolo kouluttajan toiminnassa luo tilanteen, että osa kouluttajan auktoriteetista jää tiedostamatta ja sitä kautta hyödyntämättä. Kouluttajan ymmärrys valta- asemastaan sekä auktoriteettikokemuksen rakentumisesta koulutettavan välillä mahdollistaa oman ammattitaidon edistämisen ja sitä kautta paremman koulutuksen varusmiehille.

Johtamisen- ja sotilaspedagogiikan laitoksen vallitsevan ajatusmallin mukaan hyvä kouluttaja on hyvä johtaja ja toisin päin (Tuominen 2016). Auktoriteettia sekä valtaa on tutkittu johtamisessa hyvin paljon, mutta painopisteenä on enemmän joukkojen hallinta kuin koulutustaidot (Viitasalo 2011). Sen sijaan sotilaspedagogiikassa keskiössä on enemmän koulutustaito ja tietotaidon siirtäminen koulutettaviin luoden toimintakykyä Puolustusvoimien tarpeisiin (Toiskallio, Kalliomaa, Halonen & Anttila 2002). Hyvällä johtajalla ja kouluttajalla yhdistyvät auktoriteettiaseman olemassaolo. Vallankäytön oikeutuksen ja kouluttajan

auktoriteetin käytön perusteet saattavat olla hieman erilaiset oppilaitoksen opintojen painotusten mukaan, mutta vallankäytön olemassaoloa ei voi kiistää. Tutkittava aihe sijoittuu kahden oppiaineen rajapintaan, mikä mahdollistaa hedelmällisen alustan molempien oppiaineiden tutkitun tiedon hyödyntämiselle. Lisäksi tutkielmassa saadut tulokset saattavat edistää kumpaakin oppiainetta. Sotilaspedagogiikan näkökulmasta tiedon ja taidon siirtäminen vaatii laadukkaita koulutustapahtumia, jossa kouluttajan ammattitaito korostuu (Kouluttajan opas 2007). Tästä syystä tuleekin pohtia, miten auktoriteetti ja pedagoginen osaaminen kytkeytyvät toisiinsa ja miten auktoriteetti on mielleltävissä osaksi pedagogista pätevyyttä.

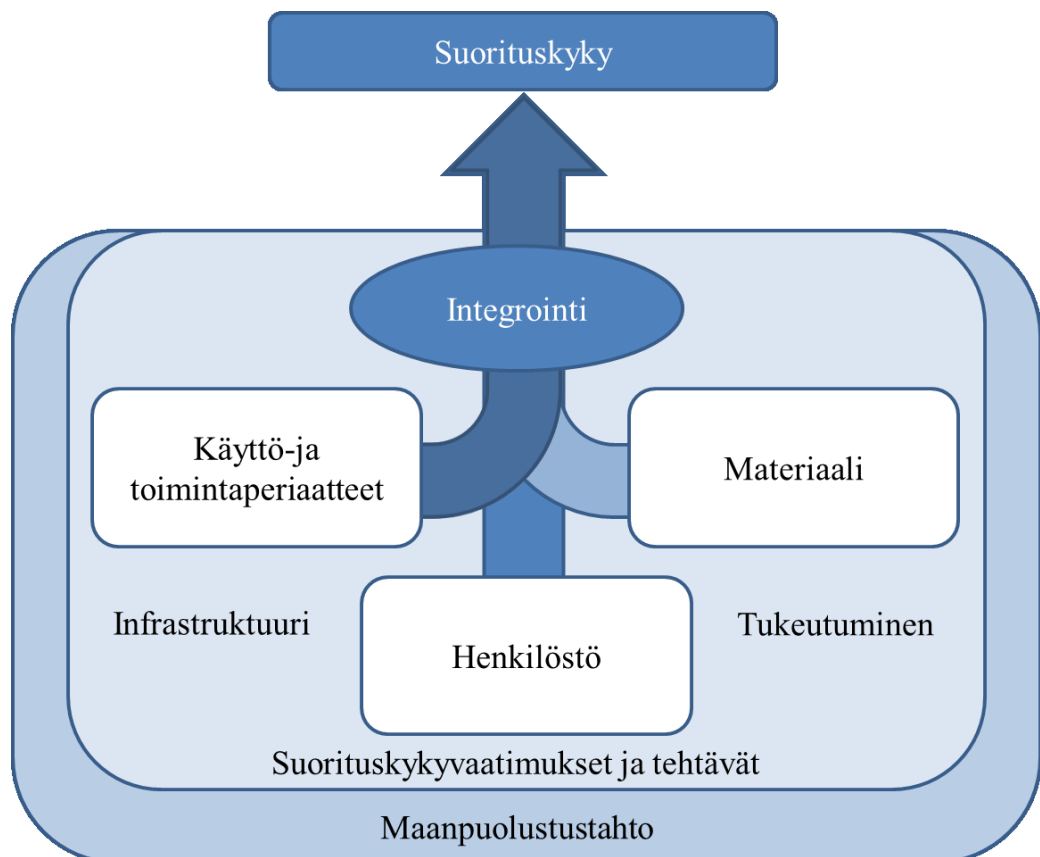
1.1 Tutkimuksen tausta

Tutkimuksen taustoittamisen tarkoituksena on avata tutkielmassa käytettyjä keskeisiä käsitteitä, joiden avulla tutkimuksen teoreettinen tausta voidaan todeta yhtenäiseksi. Taustojen eheys korostuu varsinkin laadullisen tutkimusmenetelmien kentällä, sillä tutkimuksen ilmiöitä ja tuloksia on vaikea osoittaa riittävän tarkoiksi ilman kunnollista mittaria. Tästä syystä tutkijalla on suuri vastuu luoda vankka kokonaisuus, joka kestää tutkimuksen kriittisen tarkastelun (Metsämuuronen 2006, 34). Käsitteet ovat sotilaspedagogiikkalähtöisiä, mutta tutkielman sijoittuminen kahden oppiaineen rajapintaan saa aikaan sen, että myös johtamisen teoriaa ja käsitteitä tarkastellaan tutkimuksen viitekehyksessä. Haasteena rajapinnassa toimimisessa on se, että johtamisen näkökulmasta yleensä oletetaan toiminnan päämäärien, tehtävien tai tavoitteiden määräytyvän johdettavan joukon ulkopuolelta. Puolustusvoimien johtamisen tutkimukset tarkastelevat valtasuhteita ilmiönä eri näkökulmasta kuin sotilaspedagogiikassa. Kasvavan ja oppivan yksilön sosiaalisen todellisuuden ilmiöt, kuten toimiminen osana yhteisöjään sekä organisaatiotaan asettaen päämääriä, tavoitteita ja tehtäviä, koetaan johtamisen tutkimuksessa ”mahdottomiksi” tai jätettävä tarkastelun ulkopuolelle (Toiskallio & Mäkinen 2009). Tämä näkyy tutkielman lähdemateriaalissa ja on otettava huomioon tutkimuksen läpinäkyvyyden tarkastelussa.

Tutkielmassa käydään läpi suomalaisen opettajakoulutuksen termistöä, sillä ne tukevat tutkielman sotilaspedagogista tarkastelusuuntaa eri näkökulmasta. Pedagogiikan ja sotilaspedagogiikan erot ovat toimintaympäristössä sekä koulutuskuultuurissa. Pedagogiikkaa toteutetaan rauhan ajan kontekstissa, matalatasoisessa organisaatiossa. Sotilaspedagogiikkaa hyödynnetään totalitaarisessa linjaorganisaatiossa sodan ajan kontekstissa. Näin ollen samojen käsitteiden avaaminen hieman eri kontekstissa saattaa parantaa tutkimuksen taustoittamista.

Puolustusvoimien koulutus perustuu poikkeusolojen erityistarpeisiin, joukkojen suorituskykyvaatimuksiin, osaamis- ja toimintakykyvaatimuksiin sekä yhteensopivuuteen suomalaisen koulutusjärjestelmän kanssa (Pääesikunta 2015a). Koulutuksen tavoite on tuottaa suorituskykyisiä sodan ajan joukkoja Puolustusvoimille. Erityistarpeiden luomat vaatimukset perustelevat tutkielmassa sen, miksi näitä käsitteitä esitellään tutkielmassa ja miksi ne ovat oleellisia taustoittamiseen.

Joukon suorituskyky rakentuu usean yksilön toimintakyvystä (Puolustusvoimien koulutuksen kehittämiskeskus 1998, 38). Toimintakyky on ihmisen psyykkisen, fyysisen, sosiaalisen ja eettisen osa-alueiden muodostama kokonaisuus. Toimintakyky koostuu tiedoista, taidoista, arvoista ja asenteista. Lisäksi se rakentuu itsenäisestä arvostelukyvystä, ajattelusta ja pystyvyydestä itsenäiseen toimintaan. (Toiskallio & Mäkinen 2009, 49; Toiskallio ym. 2002, 18). Suorituskyky rakentuu henkilöstön, materiaalin, käyttö- ja toimintaperiaatteiden integroitumisesta. Tätä integrointia tukee maanpuolustustahto, suorituskykyvaatimukset ja tehtävät (ks. Kuva 1).



Kuva 1. Suorituskyvyn osa-alueet (Kenttäohjesääntö: yleinen osa 2007).

Suorituskyvyn toimeenpano, kehittäminen sekä ohjaaminen tapahtuvat integroinnin kautta. Tehokas integrointi edellyttää sitä, että suorituskyvyn osa-alueet liitetään yhteen laadukkaalla johtamisella ja kouluttamisella. On oleellista nostaa aihe esiin, jotta lukija ymmärtää, miksi tutkielman laatiminen aiheesta on tarkoituksenmukaista.

Kouluttajan oppaan (2007, 34) mukaan kouluttajalla on keskeinen merkitys koulutustapahtumien onnistumisessa sekä koulutukselle asetettujen tavoitteiden saavuttamisessa. Koulutustapahtuman tarkoituksena on luoda ympäristö, jossa yksilö oppii. Oppiminen on prosessi, jossa kokemus muuttuu tiedoksi, taidoiksi sekä asenteiksi. Oppiminen pohjautuu esimerkiksi koulutettavan aikaisempiin tietoihin, ominaisuuksiin sekä taitoihin, joita kouluttaja toiminnallaan, koulutusmenetelmillään sekä oppimistuloksien mittareilla hyödyntää koulutettavan oppimisessa (Kouluttajan opas 2007, 18; perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004,18).

Sotilaspedagogisen näkemyksen mukaan sotilaan sekä sotilasjoukon tulee pystyä toimimaan saamansa käskyn mukaisesti, kuitenkin useiden eri kokonaisuuksien vaatimukset huomioon ottaen. Näihin kuuluu oman suoritus- ja toimintakykynsä huomioiden toimintaympäristön sekä ylemmän johtoportaan asettamat vaatimukset. Asettamat vaatimukset voivat jopa ylittää käskynantajan alaiseen kohdistamat odotukset. Sotilaspedagogisesta näkökulmasta korkeat odotukset luovat sotilaan omakuvasta kurinalaisen, aloitteellisen, aktiivisen ja luovan toimijan (Toiskallio & Mäkinen 2009).

Onnistumiseen vaikuttavat useat eri asiat, joista yhtenä voidaan pitää ymmärrystä ja tietämystä siitä, miten hyviä toimintakykyisiä sotilaita koulutetaan. Tämä nivoutuu yhteen käytännön sotilaspedagogiikkaan, joka on opetuksen, koulutuksen ja kasvatuksen taitoa, eli taitoa kehittää sotilaiden toimintakykyä. Lisäksi sotilaspedagogiikassa pyritään ymmärtämään sitä, miten sotilaiden koulutusta Puolustusvoimissa suunnitellaan, toteutetaan, arvioidaan, kehitetään ja tutkitaan (Toiskallio ym. 2002, 9–22).

Puolustusvoimien toiminta- ja koulutusympäristönä saattaa olla jäykkä ja ehdoton varusmiehen näkökulmasta. Lisäksi on otettava huomioon, että kouluttajat sekä asevelvolliset saattavat kokea Puolustusvoimat instituutiona eri perustein. Kouluttajat ovat osa kantahenkilökuntaa, jotka työskentelevät Puolustusvoimissa vapaaehtoisesti. Varusmiehillä tilanne ei ole sama, sillä asevelvolliset suorittavat palvelusvelvollisuuttaan, joka perustuu Suomen lakiin. Naisilla asepalveluksen perusteet ovat hieman erilaiset, mutta pohjautuvat lopulta pakkoon (Suomen perustuslaki 11.6.1999/731, 127 §; Asevelvollisuuslaki 28.12.2007/1438, 2 §; Laki naisten

vapaaehtoisesta asepalveluksesta 17.2.1995/194, 1 §). Ympäristön erityispiirteet sekä henkilöstöryhmien merkittävät erot asemassa, oikeuksissa sekä velvollisuuksissa, voivat vaikuttaa varusmiehen motivaation heikentymiseen sotilaskoulutusta kohtaan. Haastavassa koulutusympäristössä korostuu pedagogisten taitojen hallinta. Pedagoginen taito on yksilön taitoa hallita opetuksen perustaidot, jotka ovat kommunikointitaidot, opetusmenetelmät sekä oppilaiden motivoituminen. (Sahlman & Uusikylä 1997, 4–5.) Moni pedagogisessa asemassa toimiva kouluttaja saattaa toteuttaa koulutustapahtumia oppaiden rakenteen mukaan mieltämättä tunnetaidon ja -älyn merkitystä koulutukseen.

Tunnetaito on kykyä tunnistaa ja ymmärtää tunteita itsessään sekä muissa ja tätä kautta vaikuttaa tunnekäyttäytymiseen eli tunteiden ilmenemiseen (Jalovaara 2005, 95–98). Saarinen (2002) kirjassaan ”Tunneälyn ja itsetuntemuksen työkirja” kuvailee tunneälyn taitona, joka ohjaa muiden taitojen, kykyjen ja persoonallisuuden kokonaisvaltaista hyödyntämistä. Tunneälyä voidaan myös kutsua maalaisjärjeksi (Saarinen 2002, 19–20.). Colemanin (1997) mukaan tunneäly on ihmisen jatkuva tietoisuus omista tunteistaan. Tietoisuus auttaa hallitsemaan mielijohteita, havaitsemaan toisten syviä tunteita ja ottamaan ne huomioon. Tämä johtaa parempaan yksilön taitoon käyttää omia kykyjään (Coleman 1997). Tunnetaito on tärkeä osa pedagogisten taitojen kokonaisuutta. Käsitettä määritellään eri lähteissä pienin eroavaisuuksin, mutta se on taitoa hyödyntää vuorovaikutustilanteessa tunteita tunnekäyttäytymisellä.

Koulutettavan tiedon välittämiseen tarvitaan kouluttajalta korostetusti pedagogisten hyveiden käyttämistä, jotka ilmenevät kykyinä esittää koulutettava asia selkeästi ja ymmärrettävästi, mutta myös kykyinä sopeuttaa opetus luovasti huomioon ottaen opittavan asian vaativuus ja oppilaiden kehitystaso (Puolimatka 2004, 128–129).

1.2 Aiempi tutkimus

Aiemman tutkimuksen esittelyn tarkoitus on luoda teoreettinen tausta tutkielmalle sekä osoittaa tutkittavan aiheen tieteelliset liitokset muuhun tutkimukseen. Tutkielmassa käsitelty vallan käsite on laajasti tutkittu. Aihe on keskeinen humanististen- sekä yhteiskunnallisten tieteiden piirissä (Natunen & Takala 2006, 2).

Puolustusvoimiin liittyvää valtatutkimusta on toteutettu harvakseltaan 2000-luvulla. Uusimpia tutkimuksia on ollut Janne Viitalan (2011) tutkimus ”Sotilasjohtaja ja valta – analyysi vallan kolmessa ulottuvuudessa”, joka käsitteli vallan eri ulottuvuuksia ja niihin perustuvaa

vallankäyttöä Suomen Puolustusvoimissa. Tarkastelun näkökulma oli rauhan aikana sotilasjohtajana toimiva vallankäyttäjä, jonka vallan perusteita tarkasteltiin kolmen eri ulottuvuuden kautta.

Toinen esille noussut tutkimus oli Ilkka Puukan (2005) väitöstutkimus ”valtapeli hallinnossa: Tapaustutkimus sotilaskulttuurin puolustuksesta puolustushallinnon uudistamisessa”, joka analysoi puolustushallinnon uudistuksiin liittyviä valtapelejä. Tarkastelussa oli 1980- sekä 1990-luvun tapausesimerkit.

Kaksi edellä esitettyä tutkimusta tarkastelivat valtaa hieman eri näkökulmasta kuin Aki-Mauri Huhtisen (2001) tutkimuksessa ”Näkyvä ja näkymätön kuri – tieto, valta ja vaikuttaminen sotilasdiskursissa”, jossa tehtiin peruskartoitusta suomalaisesta sotilaskurista sekä sen tulevaisuudesta.

Tutkijoiden Hoikkalan, Salasuon ja Ojajärven (2008) toteuttama fenomenografinen tutkimus ”Tunnetut sotilaat” käsittelee varusmiesten näkökulmasta heidän palveluskokemuksiaan sekä armeijaa instituutiona. Tutkimus poikkeaa muista sen näkökulmansa kautta. Vaikka teos ei tutki valtaa, se antaa tämän tutkielmaan teoreettista tukea vallanalaisen kokemuksista.

Auktoriteetti on käsitteenä vahvasti läsnä tässä tutkielmassa. Aiheen laajuuden sekä monimuotoisuuden takia, käsitettä tarkastellaan tarkemmalla rajauksella omassa teorialuvussa, jossa on nostettu esiin Viitasalon (2011) esiupseerikurssin tutkimustyö. Kyseisessä tutkimuksessa käsitellään vallan eri muotoja ja niiden vaikutusta johtamiseen.

1.3 Tutkimuksen tarkoitus

Kehittyvän yhteiskunnan moninaisista muuttujista myös suhtautuminen auktoriteettiin on muuttunut (Salo 2004). Puolustusvoimien päätehtävien täyttäminen lähtee laadullisen sotilaskoulutuksen tarjoamisesta varusmiehille. Laadukkaalla koulutuksella luodaan pohja tarvittavalle sodanajan suorituskyvylle. Rauhanajan yhteiskunnan ja Puolustusvoimien toiminta – ja koulutusympäristön toimintatavat eivät tästä syystä täysin kohtaa. Varusmiespalvelukseen astuva yksilö on ristiriitaisessa tilanteessa, koska yhteiskunnan sallima yksilönvapaus sekä hyväksytyt toimintatavat häiriintyvät Puolustusvoimien hierarkkisen koulutuskulttuurin piirissä. Tästä syystä varusmiehen käsitys auktoriteetista on tärkeää tarkastella ja tarvittaessa päivittää.

Puolustusvoimat tunnistaa itsensä oppivana organisaationa (Puolustusvoimien palkatun henkilöstön osaamisen kehittäminen 2004). Oppivassa organisaatiossa toimivan yksilön osaamista voidaan pitää osana organisaation kokonaisosaamista. Kaikki tekijät, jotka vaikuttavat yksilöön negatiivisesti tai positiivisesti vaikuttavat suoraan myös organisaation toimintaan (Ojala & Ahonen 2005, 50). Organisaatiolle on tyypillistä organisaation mataluus, monisuuntainen yhteistyö, informaation vapaa ja nopea liikkuvuus sekä oppimisen jatkuva kehittäminen (Puolustusvoimien palkatun henkilöstön osaamisen kehittäminen 2004). Yksilön velvollisuus ja vastuu omasta ammattitaidosta ja sen kehittämisestä korostuu (Rauhala 1998, 230). Pedagogiikassa painotetaan tiedon välittämisen taitoa koulutettavalle, joten eri vaikutussuhteiden tunnistaminen ja ymmärtäminen koulutukseen on pedagogisessa asemassa toimivalle henkilölle tärkeää. Kouluttajalle tämä näkyy omien pedagogisten taitojen kehittämisenä ja uusien taitojen oppimisena. Kokonaisvaltaisempi ymmärrys osaamisen kehittämisestä saattaa lisätä kaikkien osapuolien myönteistä suhtautumista toisiinsa ja koulutustapahtumiin. Koulutustapahtumien oppimisilmapiiri luo pohjan kouluttajan onnistuneelle toiminnalle. (Kouluttajan opas 2007, 34).

Organisaatiokulttuurilla tarkoitetaan sosiaalisen järjestelmän perusrakennetta organisaatiossa. Rakenteen keskiössä on ihminen, joka organisaation jäsenenä toteuttaa toimintaa edellyttävien käyttäytymismallien, vakiintuneiden toimintatapojen, arvojen ja perinteiden mukaisesti (Kotilehto 2001, 38). Organisaatorakenne muodollinen kuvaus organisaation mallista, joka toimii johtamisvälineenä organisaation johdolle. Rakenteen avulla on mahdollista määrittää työjärjestyksen sekä käskyvaltasuhteet organisaation tavoitteiden saavuttamiseksi (Huhtinen 2006, 45). Organisaatiokulttuuri on keskeinen osa organisaation toimintaa, jolla on vaikutus yksilön vallankäytön perustelulle. Esimerkiksi Puolustusvoimien organisaatiokulttuurissa tuetaan sotilasjohtajan asiantuntemukseen perustuvaa auktoriteettia (Viitasalo 2011, 26). Tästä syystä on oleellista tarkastella kouluttajan ja organisaatiokulttuurin välistä suhdetta auktoriteetin muodostumiseen, johtamiseen ja sitä kautta kouluttamiseen.

Puolustusvoimien kontekstissa kokemus sekä ammattitaito liitetään sotilasarvoon. Sotilaskulttuurissa kokemusta arvostetaan koska sen avulla ihmisen uskotaan oppivan parhaiten (Puukka 2005, 69; Toiskallio 1998, 173–175). Ulkoiset tunnukset ovat osa sotilaskulttuuria, mutta eivät automaattisesti osoita yksilön ammattitaitoa. Tässä tutkielmassa näitä asioita tarkastellaan erikseen kouluttajan toiminnassa, painopiste ammattitaidossa ja sen välittämisessä. Ammattitaito liittyy läheisesti osaamiseen. Ammatillisessa osaamisessa tieto johtaa luovaan käytännön toimintaan sekä tiedon hallintaan (Helakorpi 2001, 65). Kouluttajan on kyettävä ymmärtämään, ohjaamaan ja tukemaan yksilöllistä oppimista. Kouluttajan tehtävä

onkin nähtävä enemmän oppimisen ohjaajana kuin muodollisena auktoriteettina ja valmiin tiedon jakajana (Kouluttajan opas 2007, 35).

Tutkimustulosten perusteella voidaan saada viitteitä varusmiesten käsityksistä auktoriteetista sekä mahdollisesti osoittaa hyvän ja huonon kouluttajan auktoriteetin eroja. Auktoriteetti on vallankäytön osa-alue, jonka oikeaoppisella käytöllä kouluttajan on mahdollista synnyttää myönteinen, oppimista edistävä vuorovaikutussuhde koulutettavien kanssa. Lisäksi auktoriteetti on tarkoituksenmukaisen vallan alaluokka, jossa korostuu vallan käyttäjän oma aktiivisuus. Toisin sanoen kouluttajan taito ja tahto ovat sellaisia asioita, joihin hän yksilönä pystyy vaikuttamaan itse (Viitasalo 2011, 19–20).

Maanpuolustuskorkeakoulun valintaoppaan (2017, 14) mukaan kandidaatin tutkinnon suorittanut nuori upseeri voi työskennellä esimerkiksi joukkueenjohtajan tehtävissä valmistuttuaan. Tehtävät ovat vaativia ja niissä vaaditaan teoriapohjan lisäksi vahvaa pedagogista osaamista. Kouluttajan ammattipätevyys ei kuitenkaan määriy vain muodollisen koulutuksen ja tutkinnon mukaan (Puolustusvoimien koulutuksen kehittämiskeskus 1998, 13). Tutkijan oman kokemuksen mukaan nuoremman upseerin kokemuspohjainen koulutustaito ei ole luonnollisesti sama kuin esimerkiksi, mitä monta vuotta kouluttajana toimineella aliupseerilla on. Tästä syystä nuoremmat upseerit helposti turvautuvat ulkoisiin tunnuksiin ja työssä heille annettuun auktoritaariseen asemaan yrittäen luoda koulutusympäristöstä tehokkaan. Tämä saattaa toimia hetken esimerkiksi peruskoulutuskauden aikana, mutta koulutuksen edetessä ulkoisiin tunnuksiin perustuva auktoriteetti murenee eikä koulutettava enää halua oppia samalla tavalla kuin aikaisemmin (Viitasalo 2011, 26).

2 VALTA

Vallan käsite on haastava siinä mielessä, että sitä ei pysty laajuutensa sekä monimuotoisuutensa takia yksiselosteisesti määrittämään. Valta on Weberin (1968, 53) mukaan sosiologisesta perspektiivistä epämääräinen käsite. Tällä hän pyrkii osoittamaan sen, että kaikki ihmiseen liitetyt ominaisuudet ja niiden yhdistelmät voivat olla optimaalisissa olosuhteissa saattaa yksilön valta-asemaan. Vallan perusteet ja käyttötavat ovat monipuoliset, tilanneriippuvaisia ja ympäristöön sidottua.

Tässä tutkielmassa hyödynnetään Viitasalon (2011) tutkimuksessa käytettyä vallan määritelmää, koska sen viitekehys on rakennettu ja tarkasteltu sotilaskontekstiin liittyen. Viitasalon tutkimuksessa tarkasteltiin valtaa kolmessa eri ulottuvuudessa, jotka perustuivat Robert Dahlin (1971), Steven Lukesin (2005) sekä Bachrachin ja Baratzin (1962) tutkimuksille. Vallan kolme eri ulottuvuutta olivat yksiulotteinen eli pluralistinen, pluralismin kritiikkiin keskittyvät kaksiulotteinen sekä kolmiulotteinen valta. Vallan viitekehystä tarkennettiin vielä Wrongin (1988, 24) tutkimuksen kautta, jotta vallan määritelmän, sen eri ulottuvuuksien ja ilmenemistapojen välille rakentuisi looginen yhteys.

Yksiulotteisella vallalla tarkoitetaan toimijoiden välistä suhdetta, jossa ilman toimija A:n vaikutusta, ei toimija B toteuttaisi haluttua toimintaa. Toimijalla tarkoitetaan esimerkiksi yksilöä, ryhmää, yhdistystä, organisaatiota ja valtiota. Valtasuhde ei ole kahdenvälinen, vaan vaikuttavia toimijoita voi olla useampiakin. Monen toimijan vaikutukset voivat johtaa siihen, että A ei saavuta vallankäytöllään jokaista haluamaansa tavoitetta. Valta ei ole koskaan ehdoton, vaan vähemmän valtaa omaava toimija voi vastustaa vallan käyttöä tiettyyn pisteeseen saakka. Mitä vahvempi valta-asema johtajalla on, sitä heikommin johdettavilla on mahdollisuus käyttää omaa vaikutusvaltaansa. Se kenellä on suurin valta-asema, riippuu yksiulotteisessa vallassa kolmesta tekijästä. Nämä tekijät ovat käytettävissä olevat voimavarat, niiden suhteellinen käyttö kokonaisvoimavaroihin vallan hankkimiseen sekä taito käyttää hankittua valtaa. Esimerkiksi kahdella eri toimijalla on samanlaiset kokonaisvoimavarat, mutta toinen toimijoista pystyy käyttämään tehokkaammin omia voimavarojaan ja näin ollen pystyy hankkimaan enemmän valtaa. Resurssien kohdennus toteutetaan toimijan tärkeiksi kokemuksiin kohteisiin ja tällä tavoin toimija pyrkii rationaalisuuteen. Toimijan näkökulmasta on järkevää käyttää resursseja hänelle tärkeisiin toimintoihin. Yksiulotteisen vallan keskiössä oli käyttäytyminen päätöksentekotilanteissa, jossa kahden toimijan välillä oli selkeä konfliktitilanne. Yksiulotteinen valta pääsääntöisesti kuvaa näkyvää valtaa (Dahl 1971, 39–14, 60–66; Lukes 2005, 16).

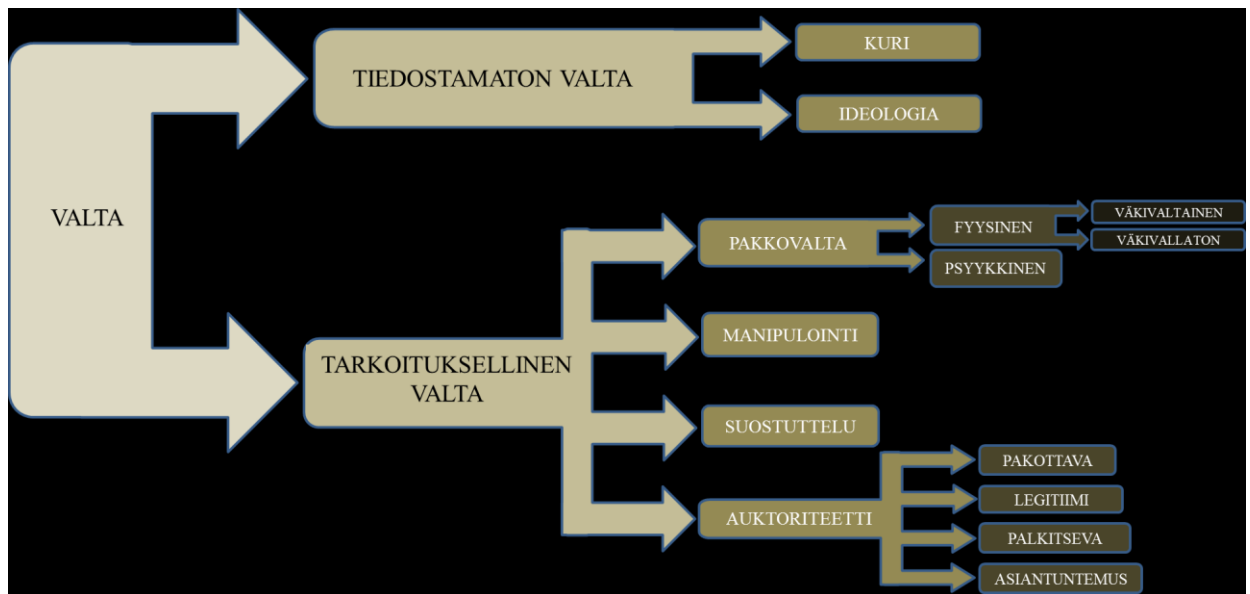
Kaksiulotteisella vallalla tarkoitetaan päätöksentekoon keskittyvän vallankäytön lisäksi vallan niin sanottua näkymätöntä osaa. Toimija pyrkii käyttämään resurssejaan vahvistaakseen omien tavoitteiden kannalta edullisia arvoja ja institutionaalisia käytäntöjä. Toimijalla on tällöin mahdollista rajoittaa päätöksenteon kohteeksi tulevia aiheita siten, että ne ovat vallankäyttäjälle hyväksi. Rajoittaminen toimii myös siten, että aiheita rajattiin päätöksenteon ulkopuolelle. Tavoitteena oli vastustuksen tukahduttaminen, joka oli päätöksentekijän arvojen tai etujen vastaista. Keinovalikoimaan kuului kaikki toimet, joilla pyrittiin hiljentämään, pitämään näkymättömissä tai tuhoamaan epäedulliset muutosvaatimukset todellisessa päätöksenteossa (Bachrach & Baratz 1962, 948).

Viitasalon (2011) tutkielman mukaan vallankäyttöä ei voida ymmärtää tuntematta kulttuuria, jossa se tapahtuu. Kyseinen havainto on johdettu Bachrachin ja Baratzin (1962) tutkimuksesta, jonka mukaan tärkeät päätökset olivat tunnistettavissa ainoastaan selvittämällä yhteisön vallitsevat arvot, myytit, rituaalit ja toimintatavat, jotka suosivat määrättyjä toimijoita. Niiden perusteella oli mahdollista ymmärtää ”pelisäännöt”, joihin vaikuttavat päätökset olivat merkittäviä (Bachrach & Baratz 1962, 950). Organisaation kulttuuri liittyy vahvasti vallankäyttöön, sillä sen avulla voidaan ymmärtää ja perustella toimijoiden toimenpiteitä kyseisessä kontekstissa.

Kolmiulotteisella vallalla tarkoitetaan kahden edellisen ulottuvuuden rakenteisiin kätkeytyntä valtaa, jossa vallankäyttäjät pystyvät tietoisesti tai tiedostamatta vaikuttamaan ihmisten toimintaan (Pitkänen 1991, 13). Vallankäyttö ei tarvitse olla sidoksissa konkreettiseen toimintaan tai havaittavissa olevaan konfliktiin. Ulottuvuuden tarkastelussa nousee esille toimijan intressien luonne. Aiemmissä ulottuvuuksissa toimija toteutti vallankäyttöä omien etujensa mukaisesti. Kolmannessa ulottuvuudessa toimija ei välttämättä tiedosta omia todellisia etujaan ja saattaa toimia väärässä tietoisuudessa. Vallankäytön kohteella on myös mahdollisuus vääriin tietoisuuteen, jonka seurauksena vallan kohde tavoittelee jotain sellaista, joka on hänen todellisten intressiensä vastaista. Valtaa käytetään silloin, kun vallankäyttäjät muokkaavat ja määrittelevät vallan kohteen preferenssejä (Lukes 2005, 25–37).

Viitasalon (2011) tutkimuksessa tarkastellaan Dennis Wrongin luoman valtuokitteluteorian avulla aineistosta nousseita ilmiön piirteitä. Wrongin (1988, 4–5) valtuokitteluteoriassa valta jakaantuu kahteen tyyppiin, tiedostamattomaan sekä tarkoitukselliseen valtaan, jossa tarkastelun keskiössä on tarkoituksellisen vallan käyttö. Wrongin (1988, 23) mukaan tarkoituksellinen valta jakaantuu neljään luokkaan, jotka ovat pakkovalta, manipulointi,

suostuttelu sekä auktoriteetti (ks. Kuva 2). Vallan muotojen luokittelu perustuu syihin, miksi vallan käytön kohde toimii vallankäyttäjän tahdon mukaisesti (Natunen & Takala 2006, 24).



Kuva 2. Viitasalon tutkielmassa esitetty vallan muodot (Wrong 1988 mukailten).

Viitasalon (2011, 10–19) esiupseerikurssin tutkielman teoreettisen viitekehyksen mukaan valta ilmenee kolmessa eri ulottuvuudessa. Tutkijan mukaan yksiulotteinen valta on pääasiassa näkyvää päätöksentekoa, jossa on olemassa näkyvä konflikti kilpailevien vaihtoehtojen välillä. Viitasalo toteaa, että yksiulotteisen vallan näkökulmasta sotilasjohtajan valta perustuu yleiseen palvelusohjeeseen, lakiin puolustusvoimista, sotilaskurinpitolakiin, asevelvollisuuslakiin sekä muihin puolustusvoimien sääntöihin (Yleinen palvelusohjesääntö 2009; Laki puolustusvoimista 11.5.2007/551; Sotilaskurinpitolaki 25.3.1983/331).

Viitasalon (2011) mukaan kaksiulotteisen vallan näkökulmasta valtaa käyttämällä valikoidaan kysymykset, jotka ylipäättään nousevat päätöksenteon kohteiksi. Vallankäyttö luo ja vahvistaa sellaisia arvoja ja institutionaalisia käytäntöjä, jotka rajoittavat päätettävät kysymykset vallankäyttäjän kannalta edullisiksi.

Viitasalo (2011) jatkaa, että kolmiulotteinen valta sisältää kaksi edellistä vallan ulottuvuutta. Kolmiulotteisen vallan näkökulmasta valtaan ei välttämättä liity näkyvää konfliktia, mutta siitä huolimatta valta vaikuttaa yksilöiden preferensseihin. Tämä organisaation jäsenten tahtoa

muokkaava kolmiulotteinen valta vaikuttaa Puolustusvoimissa kulttuurin, kurin ja ideologioiden kautta.

2.1 Auktoriteetti

Auktoriteetti sisältyy erityyppisten vallan muotojen käyttöön, joiden toimeenpanon perusteet vaihtelevat vallan muodon mukaan. Valta käsitteenä on monisäikeinen ja tutkimuskirjallisuudessa sille on satoja toisensa kumoavia tai täydentäviä määritelmiä (Viitasalo 2011). Kuitenkin tutkimukset tukevat sitä, että valta rakentuu karkean jaon mukaan virallisesta ja epävirallisesta auktoriteetista (Määttä & Uusiautti 2012, 28).

Puolustusvoimissa kouluttaja todennäköisesti käyttää jokaista tarkoituksellisen vallan luokkaa sekä ulottuvuutta päivittäisissä työtehtävissään. Vallan eri muodot tukevat toisiaan ja vaikuttavat kouluttajan toimintaan. Tämä perustuu eri vallan ulottuvuuksien läsnäoloon Puolustusvoimissa (Viitasalo 2011). Auktoriteetti on yksi neljästä vallan tarkoituksellisesta muodosta, joka jakaantuu edelleen viiteen alatyyppiin. Alatyypit ovat nimetty sen mukaan, mihin auktoriteetti perustuu. Tyypit ovat pakottava, palkitseva, legitiimi, persoonallinen sekä asiantuntemus. Auktoriteetti on valtalukista se, johon kouluttajan pedagogiset valmiudet, vuorovaikutussuhteet sekä koulutukselliset päätökset mahdollisesti vaikuttavat eniten. Muut valtalukat ovat sisäänrakennettuja organisaation sisään. Auktoriteetti on ihmisten hyväksymää vallankäyttöä. Auktoriteettijärjestelmän oikeutuksen mahdollistavat eri motiivit, jotka määrittelevät auktoriteettisuhteen laadun sekä sen vakauden (Viitasalo 2011, 17–20; Wrong 1988, 23–24).

Pakottavassa auktoriteetissa haluttu toiminta saadaan aikaan uhkaamalla vallankäytön kohdetta uskottavalla sekä vakuuttavalla pakkovallan käytöllä (Viitasalo 2011, 17). Varusmiespalveluksessa korostetaan yhdenmukaisuusarvojen mukaista käyttäytymistä, kuten tottelevaisuutta, lojaaliutta ja vastuuntuntoa. Pakottavassa auktoriteettiympäristössä korostetut käyttäytymismallit voivat olla ristiriidassa yksilön arvojärjestelmän kanssa (Tomperi 2017, 55). Kyseisessä toimintaympäristössä pakottavan auktoriteetin piirteet nousevat esiin. Esimerkiksi Puolustusvoimien kontekstissa kouluttaja uhkaa kurinpitomenetelmillä, mikäli koulutettava ei toteuta vaadittua toimintaa.

Palkitsevassa auktoriteetissa palkinnoksi koettavien resurssien jakamisella pyritään kannustamaan vallankäytön kohdetta tavoitellun toiminnan suuntaan. Tavoiteltu toiminta on vallan kohteelle luotu palkitsemisen kautta haluttavaksi. Resurssit voivat olla aineellisia tai

aineettomia, mutta keskeistä on palkitun vallankäytön kohteen kokemus siitä, että palkinto vastaa kohteen kuuliaisuuden tasoa (Viitasalo 2011, 18; Ylikoski 2000, 20).

Legitiimi auktoriteetti kuvaa valtasuhdetta, jossa molemmat osapuolet tunnustavat vallankäyttäjän oikeuden käyttää valtaa ja vallan kohde ymmärtää velvollisuudekseen totella vallanpitäjää. Kyseinen auktoriteetti on vallankäyttäjälle edullista, sillä se muihin auktoriteettijärjestelmiin verrattuna on luotettavampi ja vallan kohteen toimintaa voidaan paremmin ennakoida. Vallankäytön oikeutus on vallanpitäjällä itsessään, eikä hänen antamansa käskyn sisällössä. Legitiimin auktoriteetin piirteisiin kuuluu alaisen velvollisuuden tunne totella annettuja käskyjä erimielisyydestä huolimatta sekä tietoisuus vaikuttavista normeista, jotka ohjaavat heitä tottelevaisuuteen yhteisön paheksunnan tai rangaistuksen uhalla (Wrong 1988, 49–51; Viitasalo 2011, 18). Legitiimin auktoriteetti siis voi perustua myös muuhun kuin legitiimisyteen, kuten fyysisen rangaistuksen pelkoon (Weber 1968, 212–213; ks. myös Viitasalo 2011,18).

Persoonalliseen auktoriteettiin perustuva totteleminen rakentuu vallanpitäjän persoonallisille ominaisuuksille. Auktoriteetti on yleisesti rajautunut pareihin tai pienryhmiin. Esimerkkinä rakkaussuhde, jossa toinen osapuoli toteuttaa sokeasti vallanpitäjän haluaman toiminnan (Wrong 1988, 60–62). Viitasalon tutkimukseen nojautuen, tässä tutkielmassa katsotaan henkilökohtaisen auktoriteetin olevan osa karismaattista legitiimiä auktoriteettia (Viitasalo 2011, 15).

Asiantuntemukseen perustuva auktoriteetti tukeutuu vallankäyttäjän ammattitaitoon eikä ole sidoksissa auktoriteetin asemaan. Vallankäytön alaisen tottelevaisuus perustuu uskoon vallanpitäjän yliverlaiseen taitoon ja tietoon. Sotilaskoulutuksessa asiantuntemukseen perustuvaa auktoriteettia ilmenee esimerkiksi kokeneen kouluttajan kokemusperäisen tiedon välittämisestä aiheutuneena tottelevaisuutena. Kuitenkin sotilaskontekstissa tämä näkyy organisaation arvojärjestelmässä siten, että sotilasarvo liitetään kokemukseen sekä ammattitaitoon (Viitasalo 2001, 19–26). Kasvatustieteissä tämä näkyy opettajan ja oppilaan välisen auktoriteettisuhteen rakentumisessa siten, että opettajalla on yliverlaiset tiedot ja taidot verrattuna oppilaaseen (Price & Osborne 2000, 24).

Kasvatustieteiden tutkimuksien mukaan opettajan auktoriteetti muodostuu virallisesta ja epävirallisesta auktoriteetista (Dunbar & Taylor 1982, 118; Eväsoja & Keskinen 2005). Opettajan virallinen auktoriteetti rakentuu koululakien ja – asetusten, koulutuksen sekä toimivan organisaation omien linjauksien kautta. Epävirallinen auktoriteetti ansaitaan oppilailta

ja se perustuu opettajan persoonallisiin ominaisuuksiin, kykyihin sekä luonteeseen. Tämän henkilökohtaisen auktoriteetin muodostumiseen vaikuttavat opettajan johtamistaidot, persoonallisuus, käyttäytyminen, kyvykkyys sekä opettajan ja oppilaan välillä vallitseva vuorovaikutus (Price & Osborne 2000, 27–52).

Sotilaspedagogiikassa tarkastellaan auktoriteettia kasvatustieteiden tutkimuksen peruslähtökohdista, mutta aiheen tarkastelu toteutetaan turvallisuusalan toimijan näkökulmasta sekä toimintaympäristössä (Toiskallio & Mäkinen 2009, 84). Puolustusvoimissa virallinen sekä epävirallinen auktoriteetti rakentuu samojen periaatteiden mukaisesti.

Kouluttajalla on lähtökohtaisesti auktoriteettiasema koulutettavaan joukkoon, mutta aseman laatu, vakaus sekä luotettavuus todennäköisesti muuttuvat auktoriteettisuhteen kehittyessä. Organisaatiokulttuuri tukee asiantuntemukseen perustuvaa auktoriteettia, sillä sotilasarvoon liitetään oletus kokemuksesta ja sen perusteella rakentuvasta osaamisesta. Viitasalo (2011, 26) toteaa, että on selvää, että auktoriteetti ei säily, mikäli johtajan omalla toiminnallaan osoittaa sen perusteettomaksi. Kuitenkaan hän ei osoita, millainen toiminta tekee auktoriteetin perusteettomaksi. Useat eri auktoriteetin muodot ovat koulutusorganisaatiossa läsnä, joten vaikka ammattitaitoon perustuva auktoriteetti saattaa heikentyä, muut valtajärjestelmän osat saattavat paikata tyhjiötä.

2.2 Auktoriteetin kokeminen

Ihminen on sosiaalinen olento, joka kasvaa ja kehittyy vuorovaikutuksessa muihin ihmisiin. Koulutettava varusmies on jäsenenä perheessä, töissä, ikätoveriryhmässä ja vapaa-ajan erilaisissa sosiaalisissa verkostoissa. Näissä tilanteissa ihminen oppii tietynlaiset sosiaaliset mallit, jossa vuorovaikutukseen liittyvää informaatiota havainnoidaan, tulkitaan ja luodaan sekä tehdään käyttäytymistä koskevia valintoja ja strategioita (Crick & Dodge 1994, 115; Green & Burleson 2003). Sosiaalisiin malleihin kuuluu myös käsitys auktoriteetista ja siitä, miten auktoriteetti koetaan.

Oppilaan asemassa toimiva yksilö muodostaa oman auktoriteettiuskonsa ja sen rajat kunnioitukselle (Yariv 2009, 92–111). Pedagogisessa asemassa toimivan auktoriteetti tarkoittaa parhaimmillaan karismaa, joka tuo oppilaalle iloa ja intoa oppimiseen. (Raelin 2006, 4–12; Burbules 1995). Tästä voidaan johtaa, että pahimmillaan auktoriteetti voi laskea opiskelu- sekä oppimisintoa.

Oikeanlainen auktoriteettikokemuksen luominen Puolustusvoimissa saattaa vaikuttaa vahvasti oppimiseen sekä itseopiskeluun, sillä se voi lisätä motivaatiota koulutettavassa. Tähän vaikuttaa myös koulutettavien nuori ikä ja siitä johtuva vahvempi auktoriteetti-usko kuin vanhemmilla henkilöillä, joten auktoriteetin tietoinen hyödyntäminen korostuu (Murray & Thompson 1985, 217–229; Heaven & Furnham 1991, 977–982).

3 PEDAGOGINEN AUKTORITEETTI JA RAKKAUS

Tässä luvussa käsitellään pedagogisen auktoriteetin sekä rakkauden termistöä pyrkien ottamaan uutta termistöä sotilaspedagogiikassa vakiintuneiden käsitteiden lisäksi. Tarkoituksena on laajentaa sekä monipuolistaa pedagogista näkökulmaa sotilaspedagogisessa diskurssissa. Termit ovat vieraita, mutta tarkemman tarkastelun sekä vakiintuneiden käsitteiden vertailussa, on havaittavissa selkeitä yhteneväisyyksiä aiheiden kesken.

3.1 Pedagoginen auktoriteetti

Pedagogisessa valtasuhteessa muotoja voidaan tarkastella kahden eri näkökulman kautta. Näkökulmat perustuvat siihen, mistä suunnasta valta ansaitaan. Tällä tarkoitetaan sitä, että valtasuhde muodostuu ylhäältä päin rakentuvasta asemavallasta, joka perustuu viranomaisilta tulevista säännöksistä ja menettelytavoista, sekä alhaalta ansaitusta vaikutusvallasta (Määttä & Uusiautti 2012, 28).

Puolimatka (1997, 250–251) täydentää valtasuhteen muodostumista toteamalla, että opettaja on yhtäällä tiedollinen auktoriteetti ja toisaalta yhteiskunnallinen auktoriteetti. Tiedollinen auktoriteetti perustuu opettajan pedagogiseen tietoon, aiheenhallintaan sekä henkilökohtaisiin ominaisuuksiin. Puolimatka (1997) jatkaa, että yhteiskunnallinen auktoriteetti perustuu koulupidon sääntöihin, järjestyksen ylläpitämiseen perustuviin oikeutuksiin sekä opetustilanteiden hallitsemiseen.

Pedagogisen auktoriteetin rakentamista tutkinut Elina Harjusen (2002) mukaan, auktoriteettisuhde on riippuvainen opettajan tahdosta sekä halusta olla ihminen ja opettaja. Väitöskirjassa tarkennettiin, että opettaja on eettinen, vastuuntuntoinen, välittävä ja oikeudenmukainen, tehtävänsä ja arvoperustansa tiedostava kasvattaja. Pedagogiseen auktoriteettiin perustuvan valta–aseman rakentamiseen vaaditaan itseensä, tekemiseensä sekä oppilaisiin uskomista. Lisäksi opettajan tulee olla itsevarma ihmisenä (Harjunen 2002; Timonen 2007, 19; Uusikylä 2006, 106–107).

Opettajan pedagogisen auktoriteetin muodostumiseen vaikuttaa opettajan suhtautuminen opetettavaan sisältöön. Opettajan tulee edustaa ja olla osana opettamaansa ainetta. Opettajalla on vahva oppiaineenhallinta ja aito kiinnostus opetettavasta aineesta (Määttä, K & Uusiautti, S, 2012, 28)

3.2 Pedagoginen rakkaus

Rakkaudella on useita määritelmiä ja muotoja, joiden pienet erot määritellään eri tutkimuksissa. Rakkauden muotoja ovat muun muassa romanttinen rakkaus, isän- ja äidinrakkaus, ystävyys, lähimmäisenrakkaus, isänmaanrakkaus ja pedagoginen rakkaus. Erimuotoisuudesta huolimatta muodoilla on paljon yhteistä ja kytkeytyvät laadukkaaseen opetustyöhön. Pedagoginen rakkaus nähdään pedagogisessa opetuksessa hyvän opettajan tunnusmerkistöön kuuluvaksi luonteenpiirteeksi jo vuosikymmenien ajan. Sisällöltään pedagoginen rakkaus mieltää oppijan olemukseltaan ainutlaatuisena ja ohjaa opettajaa tuomaan yritteliäästi sitä esiin laajemmin ja monipuolisemmin. Opettajan rooli on toimia aktiivisena kasvattajana, joka ohjaa oppijan välttämään yksilölle arvottomien valintojen tekemistä ja suuntaamaan valinnat mahdollisuuksiin kasvaa ja kehittyä (Määttä & Uusiautti 2012, 24–25).

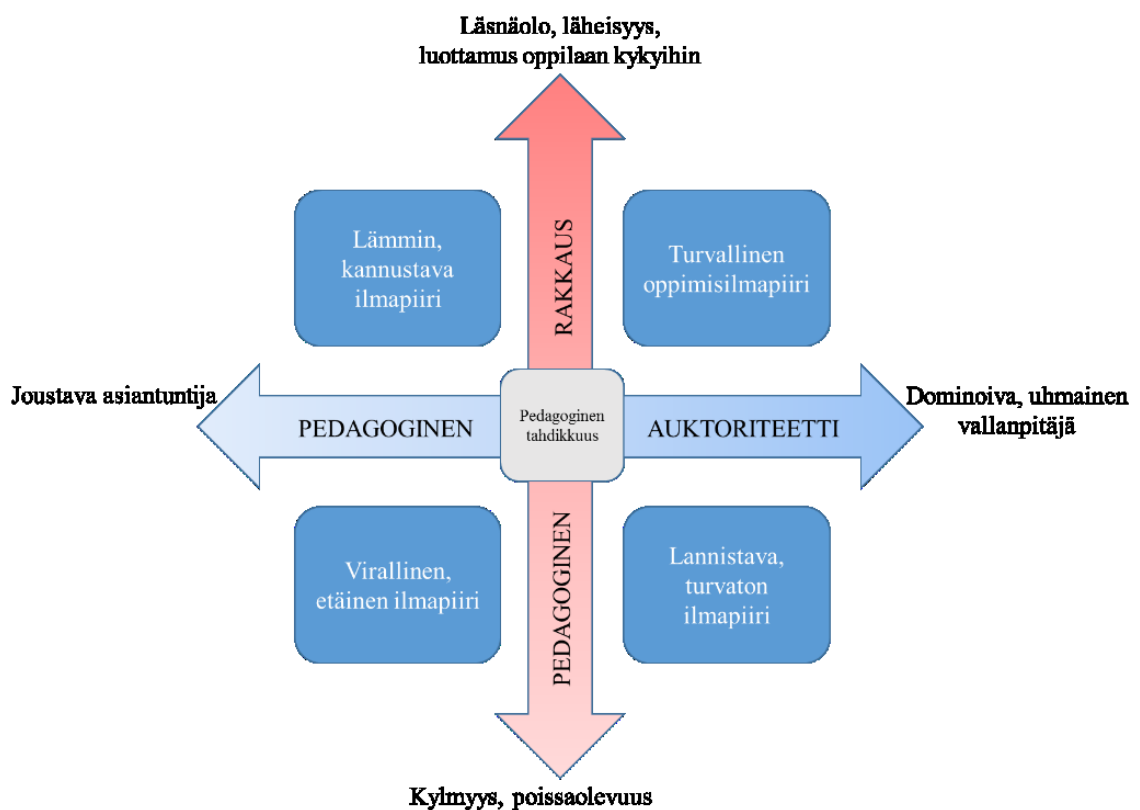
Pedagogisella rakkaudella luodaan opettajasta oppijoihin kiintynyt, heidän hyvinvoinnista aidosti välittävä henkilö, jonka avulla rakennetaan pedagoginen suhde oppijaan. Luottamuksellinen ja huolehtiva ilmapiiri edistää opettajan ja oppilaan välistä pedagogista vuorovaikutussuhdetta (Van Manen, 1991, 65–66). Välittämisen ja huolehtimisen etiikan läsnäolo on vahvasti opettamisessa (Gilligan, 1982; Noddings, 1988; Burns & Rathbone, 2010). Opettajan pedagogisen rakkauden ilmentymä näkyy jatkuvana luottamuksena ja uskona siihen, että oppilaassa on enemmän kuin mitä päällepäin näkyy ja hyvän toivomisenä muille heidän itsensä takia (Skinnari, 2004).

Pedagoginen rakkaus on kuvailtu Puolustusvoimissa samankaltaisesti. Koulutus- ja kasvatustehtävän onnistuminen edellyttää kouluttajilta avointa ja kannustavaa suhtautumista koulutettaviin sekä aitoa kiinnostusta koulutettavista ja heidän oppimisestaan. Kouluttajan ammattitaitoa on kyetä tunnistamaan koulutettavien erilaisia taipumuksia. Kouluttajien on muistettava, että koulutettavat tarvitsevat varsinkin palveluksen alussa jatkuvaa tukea, ohjausta ja kannustusta. Koulutettavalle on tärkeää, miten häneen suhtaudutaan ja miten häntä kunnioitetaan (Kouluttajan opas 2007, 33).

3.3 Pedagoginen auktoriteetti ja pedagoginen rakkaus

Valta ja valtasuhteet kietoutuvat monin eri säikein niin pedagogiseen rakkauteen kuin pedagogiseen auktoriteettiin (Määttä & Uusiautti 2012, 27). On haastavaa puhua aiheista erikseen ilman, että eksyy toisen kuvailtavan termin piiriin. Opetustilanteessa molemmat ilmiöt voivat olla samanaikaisesti läsnä toisiaan tukien (Määttä & Uusiautti 2012, 28). Opettajan pedagogiseen auktoriteettiin ja rakkauteen perustuva valta ei ole stabiili vaan altis vaihtelulle.

Opettajan tulee löytää tasapaino ilmiöiden kesken ja arvioida opetustilanteen mukaan tarvittavat painotukset. Määttä & Uusiautti (2012) kuvaa pedagogisen rakkauden ja pedagogisen auktoriteetin moniulotteisuutta ja ääripäitä alla esitetyssä kuvassa (ks. Kuva 3). Kuva muodostuu ristiinmenevistä kaksikärsistä nuolista. Vaakasunnassa esitetty nuoli osoittaa pedagogisen auktoriteetin ja pystysunnassa oleva nuoli pedagogisen rakkauden ääripäitä. Nuolien risteyskohdassa kuvataan pedagogista tahdikkautta, jolla osoitetaan opettajan jatkuvaa oman toiminnan arviontia toimia opetustilanteessa pedagogisesti oikein. Riippuen opetustilanteesta tapahtuvasta toiminnasta ja opettajan tavoiteltavasta loppuasetelmasta, painotukset tarvittaessa vaihtelevat.



Kuva 3. Pedagoginen rakkaus ja pedagoginen auktoriteetti (Määttä & Uusiautti 2012, 29).

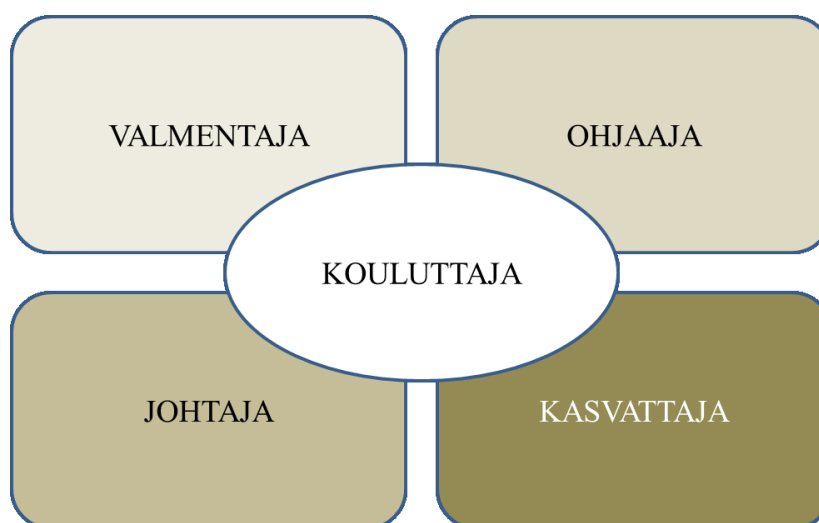
Kuvan tarkoitus on osoittaa opettajan toiminnan painotuksien eri ilmenemismuotoja ja niiden vaikutuksia siihen, miten oppilas kokee oppimisympäristön luonteen. Vahvoina vaikuttajina toimivat pedagogisen rakkauden aste sekä opettajan tahdikkaus. Asiantuntijuuteen perustuva auktoriteetti voi omalla kylmällä käytöksellään luoda virallisen sekä etäisen ilmapiirin. Toisaalta sama pedagoginen auktoriteetti pystyy luomaan lämpimän ja kannustavan ilmapiirin

välittämällä ja olemalla läsnä. Periaatteet toimivat myös dominoivan vallanpitäjän opetuksen oppimisilmapiirin muodostumisessa.

Pedagoginen rakkaus ilmenee opettajan työssä parhaimmillaan läsnäolona, läheisyytenä, velvollisuuden tuntona sekä uskona ja luottamuksena oppijan kykyihin. Vastakohtaisesti rakkauden poissaolo ilmenee opetustyössä siten, että opetustyö on etäistä, oppijan kykyjä sekä osaamista mitätöivää (Määttä & Uusiautti 2012, 29).

Oppilas saattaa kokea oppimisilmapiirin turvallisena ja kannustavana siitä huolimatta, miten opettajan pedagoginen auktoriteettiasema muodostuu. Kaksi pedagogisen auktoriteetin ääripäätä voivat rakentaa suhteellisen samanarvoisen ilmapiirin oppilaan näkökulmasta. Suurempana vaikuttajana on opettajan pedagogisen rakkauden ilmentyminen kuin hänen vallankäyttö. Voidaan siis todeta, että opettajan aito välittäminen oppilaasta vaikuttaa eniten positiivisen oppimisilmapiirin syntymiseen.

Puolustusvoimien koulutussanastoon ei pedagoginen auktoriteetti eikä pedagoginen rakkaus kuulu, mutta periaatteet ja vaatimukset sisältyvät kouluttajalta vaadittavaan rooliin. Kuten opettaja opetusaineestaan, myös sotilaskouluttajan tulee olla oman aiheensa opettamisen, oppimisen sekä kasvatuksen asiantuntija, joka osallistuu koulutukseen. Sotilaskouluttajan rooli on avattu neljään alarooliin, joiden kautta rakentuva kokonaisuus luo perustan pedagogiselle auktoriteetille sotilasorganisaatiossa. Kouluttajan alaroolit ovat kasvattajan, valmentajan, ohjaajan sekä johtajan rooli. (Kouluttajan opas 2007, 34–36; ks. Kuva 4).



Kuva 4. Kouluttajan oppaan mukaiset kouluttajan roolit Puolustusvoimissa.

Kasvattajan roolilla painotetaan oppimisen syvällisen tason ohjaamista pitkäjäksoisesti. Tarkoituksena on kehittää koulutettavien asenteisiin pohjautuvia tekijöitä, kuten moraalia, vastuuntuntoa, yhteistoiminnallisuutta, maanpuolustustahtoa sekä itseluottamusta (Kouluttajan opas 2007, 32). Se, miten näitä kouluttaja toteuttaa, ei kerrota yksiselitteisesti.

Ohjaajan rooli koostuu kouluttajan tiedoista ja taidoista toteuttaa motivoivia sekä aktivoivia koulutustapahtumia ohjaavalla otteella. Työkaluja roolin suorittamiseen mainitaan esimerkiksi antamalla jatkuvasti palautetta, jonka avulla vaikutetaan tavoitteiden saavuttamiseen sekä koulutettavien motivaatioon (Kouluttajan opas 2007, 33).

Valmentajan roolin keskeisenä osana on kyky sekä halu edistää koulutettavien kasvua ja oppimista. Roolin tarkoitus on kannustaa ja motivoida koulutettavaa. Vaikutukseltaan tavoitellaan pidempiaikaista roolia kuin ohjaajan rooli (Kouluttajan opas 2007, 33).

Kouluttajan roolissa korostuu vastuullinen johtajuus, jolla ohjataan koulutettavat haluttuun koulutustavoitteeseen. Koulutustapahtumien johtamisen toimenkuvaan sisältyy omalla malliesimerkillä suoritusten näyttämistä, alaisten tuntemista sekä tavoitteellista oppimistavoitteiden saavuttamista (Kouluttajan opas 2007, 33).

Roolit ovat kouluttajalle työkaluja, joiden aktiivinen tiedostaminen ja niiden käyttö kouluttamisessa parantaa koulutettavan oppimista, tehostaa kouluttajan yksilöllisen kohtaamisen kautta koulutustapahtumaa sekä edistää koulutettavan ja kouluttajan välistä vuorovaikutussuhdetta. Kuva osoittaa, että kouluttajalla ovat oppaan mukaiset alaroolit jatkuvasti läsnä, mutta niiden painotukset vaihtuvat koulutustilanteen mukaan (ks. Kuva 4). Ammattitaitoisen kouluttajan vastuulle jää oikeanlaisten painotuksien toteutus tehokkaan koulutuksen toteuttamisessa.

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

Luvussa kuvataan tutkielman tutkimuksellinen rakenne. Tarkoituksena on kuvata tutkimusprosessi siten, että lukija pystyy arvioimaan prosessin luotettavuutta. Lisäksi prosessin kuvaamisella saadaan aikaan se, että tutkimus voidaan toistaa luotettavin periaattein. Luvussa kuvataan tutkimuskysymykset, joiden avulla muodostetaan tutkielman pohja, jonka päälle rakentuu prosessi pala palalta. Lisäksi luvussa esitetään tutkimuksen rajaus, viitekehys, tutkielmassa käytetyt tutkimusmenetelmät, tieteenfilosofiset taustavaikuttajat, aineiston kerääminen ja sen analysointi. Tarkoituksena on perustella tutkijan tekemät valinnat ja tutkimuksessa käytetyt menetelmät. tutkimuksen taustalla vaikuttavat tieteenfilosofiset lähtökohdat. osoittaen lukijalle, miten tutkimus toteutettiin. Tällä tavoin edesautetaan tutkimuksen luotettavuutta sekä toistettavuutta.

Tutkimus toteutettiin teemahaastattelumuotoisella kyselyllä Jääkäriprikaatissa, josta tutkimukseen osallistui saapumiserän 1/18 varusmiehiä kahdeksasta perusyksiköstä. Teemahaastattelu sopii aineistonkeruumenetelmäksi silloin, kun haastateltavilla on jokin yhteinen kokemus (Hirsjärvi & Hurme 2008, 47–48). Kyselyyn vastaajien kokonaisotantatavoite oli 80 varusmiestä, mutta lopulta vastauksia tuli 37. Kuitenkin aineistosta voidaan todeta, että vastaukset alkoivat toistaa itseään, joten riittävä saturaatiopiste saavutettiin. Tutkielman aineisto kerättiin sähköisesti helmikuussa 2018, jolloin kyselyyn vastaajat olivat peruskoulutuskauden puolivälissä. Kyselystä syntynyt aineisto analysoitiin aineistolähtöisesti.

4.1 Tutkimuskysymykset

Tutkielman tutkimuskysymykset laaditaan tutkimuksen alussa, jotta tutkijalle tarkentuu, mitä halutaan tutkia ja miten. Tutkimuskysymyksiä avulla tutkija perustelee tutkimuksen tarpeellisuuden sekä aiheen tieteellisen tarkastelutavan. Kysymykset toimivat tutkijalle muistiapuna, jonka avulla tutkija voi tarkastaa, että tutkimus suuntautuu jatkuvasti oikeaan suuntaan (Metsämuuronen 2006, 23).

Tämän tutkielman tutkimuskysymykset muodostuvat yhdestä päätutkimuskysymyksestä sekä kahdesta alakysymyksestä:

Päätutkimuskysymys:

- Mikä on varusmiesten käsitys auktoriteetista?

Alatutkimuskysymykset:

- Miten auktoriteetti liittyy hyvään koulutukseen?
- Miten auktoriteetti liittyy huonoon koulutukseen?

Tutkielman päämääränä on tutkimuskysymyksiin vastaamalla tunnistaa ilmiöön liittyvät käsitykset ja niiden vaikutukset kouluttajan toimintaan. Mikäli aineistosta nousee korostetusti esiin se, että ilmiön huomioonottaminen varusmieskoulutuksessa on tärkeää, voidaan kouluttajien koulutustaitoa kehittää tietoisesti uuteen suuntaan.

4.2 Tutkimuksen rajaus

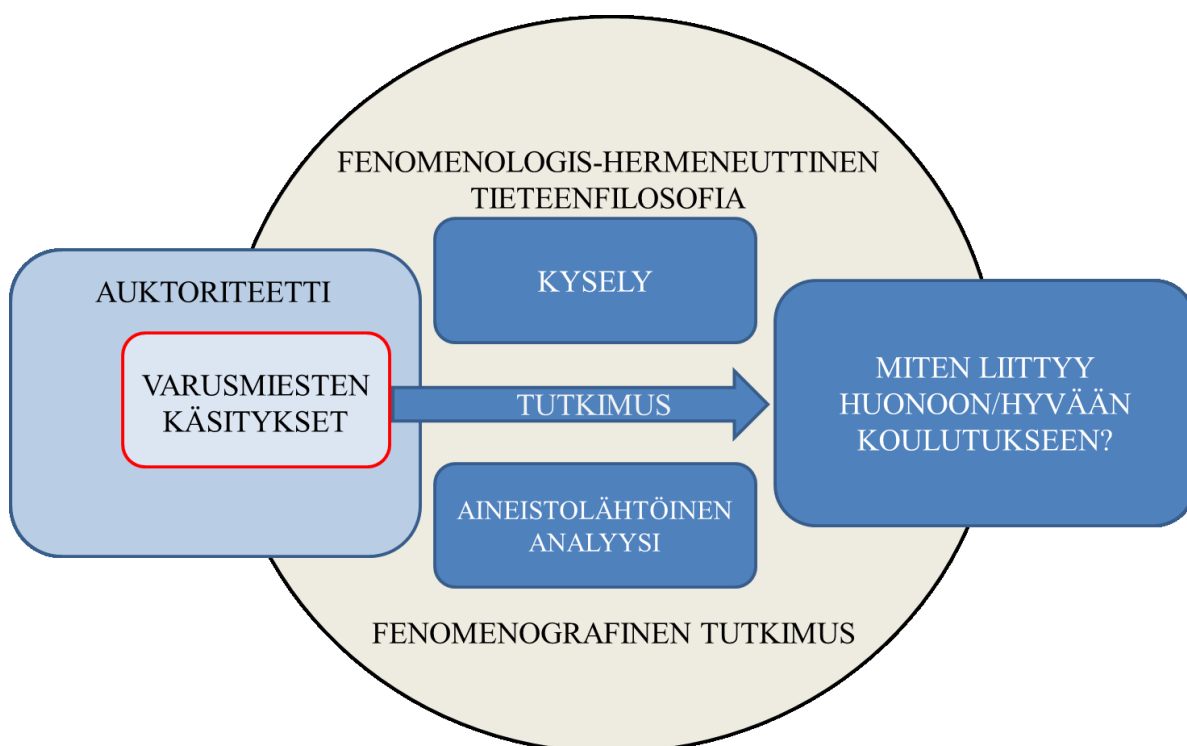
Tutkimuksen rajauksella määritetään tarkasteltava alue, jonka sisällä haluttua ilmiötä tutkitaan. Heikolla rajauksella on mahdollista, että tutkittava aihealue kasvaa liian isoksi kokonaisuudeksi, jota on mahdotonta käsitellä. Tarkoituksena on helpottaa tutkijan omaa toimintaa, antaen mahdollisuuden ilmiön syvällisempään tarkasteluun.

Tutkijan vastuulla on valita tai rajata tapaus siten, että sitä voidaan tutkia järkevästi. Haasteeksi voi tulla eteen se, että tutkija ei osaa päättää, tutkiiko aihetta todella syvällisesti vai ottaako tutkimuksessaan huomioon useampia muuttujia, jolloin tiedon syvällisyys saattaa kärsiä. Tutkimuksen aikana tutkijan tulisi osata kysyä esimerkiksi haastattelussa oikeat kysymykset, jotta halutusta ilmiöstä saadaan oikeasti tarkoituksellista dataa. Aineiston keruu, litterointi ja analysointi ovat todella aikaa vievää ja tutkija on mahdollisesti palattava aiheen pariin moneen kertaan (Metsämuuronen 2006, 22).

Tässä tutkimuksessa yksilön taustatietojen yksityiskohtainen tarkastelu ei ole painopisteessä, mutta taustojen eroavaisuudet voivat näkyä aineistosta nousseiden vastauksien muodossa. Puolustusvoimat tutkimuksen viitekehyksen taustatekijänä, pyritään tarkastelemaan tutkimuksen teorian kautta. Viitekehyksessä esitettävä auktoriteetti on rajattu Puolustusvoimissa kouluttajatehtävissä työskenteleväksi henkilöksi, joka kouluttaa varusmiehiä. Koulutus on rajattu varusmieskoulutukseen liittyväksi toiminnaksi, jonka tavoitteena on toteuttaa Puolustusvoimille asetettujen vaatimusten mukaisia suorituskykyresursseja.

4.3 Viitekehys

Teoreettisella viitekehyksellä tarkoitetaan täsmällisesti määritettyä näkökulmaa, josta tutkittavaa kohdetta tarkastellaan, antaen jäsenellyn merkityksen kohteesta tehdyille havainnoille (Tuomi & Sarajärvi 2006, 99). Viitekehysten tarkoitus on määrittää tarkennettu tutkittava alue, jonka mukaan tutkimuksessa esiin nousseiden aiheiden tarkastelua toteutetaan. Viitekehysten avulla helpotetaan tutkijan teoreettisen taustan rakentamista, tutkittavan aiheen tarkastelua ja tutkimuskysymysten laatimista (Metsämuuronen 2006, 34). Viitekehysten tarkoitus on siis vastata kysymykseen, mitä näkökulmaa tutkimuksessa käytetään. Viitekehysten määrittely mahdollistaa tutkielman tutkimuksellisen pätevyyden arvioinnin, käsitteiden ja niiden välisten suhteiden määrittelyn sekä mitä käsitteillä kyseisessä tutkimuksessa tarkoitetaan (Tuomi & Sarajärvi 2006,18). Tämä luo perusteet johtopäätösten arvioinnille.



Kuva 5. Tutkielman viitekehys

Tutkielman viitekehysten pääosat muodostuvat auktoriteetista ja sen yhteydestä huonoon sekä hyvään kouluttajaan. Huonon ja hyvän kouluttajan määritelmä on hankala, mutta tässä tutkielmassa erot perustuvat koulutustuloksiin. Hyvä kouluttaja saa aikaisiksi parempia koulutustuloksia kuin huono kouluttaja. Tulokset perustuvat Puolustusvoimissa jokaiselle

joukolle erikseen määritetyille suorituskykyvaatimuksille, jotka eivät eriäväisyyksien takia ole tämän tutkielman keskiössä.

Auktoriteetti on vallan käytön ilmenemismuoto, jonka mielletään olevan osa tarkoituksenmukaista valtaa (Viitasalo 2011; Wrong 1988). Tässä tutkielmassa käytetään Wrongin (1988, 35) tulkintaa auktoriteetista, joka hänen mielestään onnistunutta käskemistä ja kieltämistä. Vastaavanlaista ajatusta auktoriteetista esittää Weber (1968, 53) tutkimuksessaan, jossa hän toteaa auktoriteetin kuvaavan ihmisten uskollisuutta ja kuuliaisuutta käskynantajaa kohtaan. Tähän vallan osuuteen kouluttajalla on suurempi mahdollisuus vaikuttaa omalla toiminnallaan, joka saattaa näkyä koulutuksen laadussa. Tästä syystä tutkimus tarkastelee huonon ja hyvän koulutuksen sekä varusmiesten auktoriteettikäsityksien suhdetta toisiinsa. Tutkittavan aiheen luonne tukee laadullisen tutkimusmenetelmien käyttöä ja näin on perusteltavissa selvittää varusmiesten käsityksiä auktoriteetista fenomenografisen tutkimusotteen keinoin. Ilmiön tutkimisessa aineisto kerätään kyselyllä, joka analysoidaan aineistolähtöisesti. Koko tutkimuksen taustalla vaikuttaa fenomenologis- hermeneuttinen tieteenfilosofia (ks. Kuva 5).

Viitekehityksessä esitetyn kyselyn kysymykset ovat avoimia. Tarkoituksena on kyselytutkimuksen keinoin selvittää, miten varusmies omasta näkökulmastaan käsittää auktoriteetin sekä voidaanko tarkentaa tai määrittää hyvän ja huonon koulutuksen auktoritaarisia eroja. Näkökulmia käsityksistä tarkastellaan tutkielman tutkimuskysymyksien, aineistosta esiin nousseiden ilmiön piirteiden sekä taustateorian kautta. Tutkimuksen tuloksista on mahdollista saada selville, miten auktoriteetti liittyy hyvään ja huonoon koulutukseen

Ennen palveluun astumista yksilön käsitys auktoriteetista on muodostunut sosiaalisista suhteista, omasta toimintaympäristöstään sekä minä-käsityksestä. Tätä taustaa peilaten palvelukseen tullut varusmies kohtaa Puolustusvoimien kouluttajan vallankäyttäjänä toimintaympäristön, koulutuskulttuurin ja koulutusorganisaation tukemana. Se, miten varusmies muodostaa käsityksensä auktoriteetista kouluttajan vallankäytön kautta, on tutkimuksen keskiössä.

4.4 Tutkimusmenetelmä

Tutkimusmenetelmä on tieteellisesti hyväksytty tiedonkeruumenetelmä, joka määritetään tutkittavan aiheen ja halutun tiedon mukaan. Tutkimusmenetelmät ovat karkeasti jaettu kahteen eri menetelmäperheeseen, jotka ovat kvalitatiivinen sekä kvantitatiivinen tutkimusmenetelmä.

Kvalitatiivisella eli laadullisella tutkimusmenetelmällä pyritään ymmärtämään tutkittavaa ilmiötä. Kvantitatiivisella eli määrällisellä tutkimusmenetelmällä tutkitaan täsmällisiä ja laskettavia aiheita (Metsämuuronen 2006, 87–88).

Tämän tutkimuksen aihe suosii kvalitatiivista otetta, sillä tutkimuksessa halutaan tuoda esiin ilmiön laadullinen merkitys (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2005, 156). Tutkittava aihe on ilmiö, jota on vaikea mitata, yleistää ja ymmärtää. Tämä jo itsessään antaa vinkkejä siitä, tulisiko käyttää kvantitatiivista tai kvalitatiivista tutkimusmenetelmää sen ymmärtämiseksi (Metsämuuronen 2006, 88).

Tutkimus toteutetaan kvalitatiivisin tutkimusmenetelmin, koska tutkittavana aiheena on eri yksilöiden muodostama käsitys auktoriteetista varusmiespalveluksessa. Laadullisen tutkimusmenetelmän käyttöä tukee tutkittavan aiheen vaikeasti mitattavat ilmiön osa-alueet, kuten valta, auktoriteetin määrä, kouluttajuuden mittaaminen ja hyvän koulutuksen määrittäminen. Auktoriteetin kokeminen voi olla suhteellista, joten tämänkin tutkimuksen aineistoa tulkitaan sen mukaisesti. Aineistosta pyritään löytämään odottamattomia seikkoja, joten tutkimuksen lähtökohtana ei ole hypoteesin testaaminen vaan monitahoinen ilmiön tarkastelu. Tavoitteena on kuvata sekä ymmärtää tutkittava kohde mahdollisimman monipuolisesti ja kokonaisvaltaisesti. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2015, 164).

Tutkimuksen aineisto kootaan suhteellisen luonnollisissa tilanteissa, sillä tutkimukseen osallistuvat nuoret ovat suorittamassa varusmiespalvelustaan. Lisäksi aineisto kerätään kyseisessä toimintaympäristössä käyttäen heitä tiedon keruun instrumentteina ja sitä kautta tuoden tutkittavien omat näkökulmat esille. Tutkimukseen osallistujat eivät ole satunnaisotoksella osallistumassa aineiston keräämiseen, vaan valitaan tarkoituksenmukaisesti.

Laadullisen tutkimuksen luonteesta johtuen, tutkijalla on toiminnanvapautta, joka mahdollistaa ennakkoluulottoman sekä joustavan vuoropuhelun teorian ja aineiston kesken (Eskola & Suoranta 2005, 18). Aineistosta pyritään nostamaan esiin auktoriteetin muodostumisen taustalla olevia tekijöitä ja ymmärtämään niiden vaikutuksia koulutukseen sekä kouluttajaan. Näiden vinkkien perusteella tutkijalla vahvistuu teemahaastattelun käyttö, joka puoltaa kvalitatiivisen tutkimuksen piirteitä. Tutkimuksessa käytetään tulkinnallista tieteenfilosofista suuntausta. Menetelmänä on laadullinen tapaustutkimus, jonka tiedon hankinta suoritetaan kyselytutkimuksella.

4.5 Tutkimusasetelma

Tutkimusasetelma on tutkimuksen suunnitelma ja sen kuvaus, joka tulisi antaa viiteitä siitä, mitä havaintoja tehdään, miten havainnot tehdään, kuinka tulokset analysoidaan ja mitä johtopäätöksiä voidaan tehdä (Metsämuuronen 2006, 49). Tutkimusasetelman tehtävä on luoda mahdollisimman yksikäsitteinen ja mielekäs konteksti tutkimusaineiston tulosten tulkinnalle. Tutkimuksen luotettavuuden kannalta on kannattavaa tarkastella eri tutkimusasetelmia avoimesti ja perustella syyt, miksi tutkija päätyi tiettyyn tutkimusasetelmaan.

Käytännön ratkaisuja suosivassa sotalaspedagogiikassa pyritään ohjaamaan pragmatistiseen tutkimusotteeseen. Kuitenkin omassa tutkielmassani käsittelen enemmän ihmistieteellisen paradigman kautta tutkittavaa ilmiötä, joten puhtaasti pragmaattista otetta tutkielmassa ei ole (Torsti & Pekkarinen 2017). Auktoriteettia ei voida tosin suoraan mitata, joten se on haastava käsite tutkittavaksi. Aihetta tutkittaessa käsite tulisi muuttua sellaisiksi käsitteiksi, joita voidaan jollain tavalla arvioida ja mitata. Tutkijalle tämä aiheuttaa haasteita kysymysten asettelulle aineiston hankinnassa.

Tutkimus voi olla luonteeltaan kuvaileva, kartoittava, selittävä tai ennustava. Tutkimuksella voi olla myös useita tarkoituksia tai päämääriä ja ne saattavat muuttua tutkimuksen mukana. Kartoittavalla tutkimuksella etsitään uusia näkökulmia ja selvitetään vähän tunnettuja ilmiöitä kun taas selittävä tutkimus etsii selitystä tilanteelle tai ongelmalle. Kuvaileva tutkimus esittää tarkkoja kuvauksia tapahtumista, tilanteista tai henkilöistä, ja ennustava tutkimus ennustaa ihmisten toimintaa tai tapahtumia. (Hirsjärvi ym. 2005, 129–130). Kouluttajan pedagogisten taitojen ja auktoriteetin välisiä yhteyksiä tutkittaessa tutkimuksen luonne voisi olla selittävä, mikä vastaisi tutkimuksessa esitettyyn tutkimustarpeeseen. Tutkijana olen kiinnostunut selvittämään, mitkä tekijät muodostavat varusmiehen käsityksen auktoriteetista ja miten se ilmenee koulutuksessa. (Laaksovirta 1988, 43). Haasteeksi tulisi osatekijöiden määrittäminen ja sitä kautta ilmiön tarkastelu saattaisi jäädä pintapuoleiseksi.

Niiniluoto (2002, 26) esittelee teoksessaan käytäntöön orientoitunutta tutkimusongelman tyyppiä, generalisoivaa tutkimusasetelmaa, jolla voidaan kuvata tutkielman tutkimusasetelmaa. Tarkoituksena on löytää säännönmukaisuuksia, joista voitaisiin tehdä luotettavia ennustuksia ja löydettäisiin parannuskeinoja annettuihin tavoitteisiin. Asetelma vastaa osittain tutkimuksen tavoitteisiin, jossa löydettäisiin kaavoja kouluttajan koulutustaidon kehittymiseen, mutta saattaa jättää yksilön oman tulkinnan ilmiöstä suppeaksi.

Tapaustutkimuksella tarkoitetaan syvällistä ilmiön tutkimista, joka perustuu havaintoihin ja erilaisista tietolähteistä kerätystä datasta. Erilaiset tiedon lähteet ovat muun muassa tutkijan oma havainnointi, haastattelut, audiovisuaalinen materiaali, dokumentit ja raportit. Tapaustutkimus on strategia, jossa tutkittavana voi olla henkilö, organisaatio, kulttuuri yms. Kyseistä tapaa voidaan käyttää silloin, kun halutaan tutkia nykyajan tapahtumia (Creswell 2013, 97).

Tutkielman tavoitteena on se, että teoria nousee esiin aineistosta. Täysin induktiivinen päättely ei kuitenkaan ole mahdollista, koska nytkin tutkijalla on ennakkokäsityksiä tutkittavasta ilmiöstä. Tutkielman aineistoa kerätessä tutkijan käyttämät käsitteet voivat muokata vastausta oman ennakkokäsityksen suuntaan (Tuomi & Sarajärvi 2013, 96–97). Kuitenkin tutkijan oman tulkinnan tarkoituksellinen minimointi toteutetaan selkeän teoreettisen pohjan rakentamisella sekä tarkasti määritetyn tiedonkeruumenetelmän kautta. Tutkimuksen rajaus, viitekehys ja tavoiteltavan tietotarpeen luonne puoltavat tapaustutkimuksen tutkimusasetelman käyttöä. Asetelma vastaa tutkijan mielestä parhaiten aiheen tutkimiseen, sillä asetelman kautta mahdollistuu ilmiön kokonaisvaltainen tarkastelu. Asetelmassa yhdistyy teorian sitominen ja aineistosta nousevan ilmiön luonteen tarkastelu.

Tutkijan on ymmärrettävä tutkimukseensa vaikuttavat tieteenfilosofiset lähtökohdat, sillä niiden avulla löytyy perustelut tutkielman tutkimuksellisille ratkaisuille. Näitä ovat esimerkiksi kvantitatiiviset sekä kvalitatiiviset valinnat (Hirsijärvi 2005, 120). Tieteenfilosofisia lähtökohtia voidaan toteuttaa epistemologisen, metodologisen ja ontologisen tarkastelun turvin.

Niiniluoto (1999, 37) toteaa, että epistemologian avulla tarkastellaan tiedon alkuperää ja lajeja, tiedon käsitteitä, tiedon saavuttamisen mahdollisuuksia ja rajoja sekä tiedon luotettavuutta ja varmuutta. Tutkimuksessa haetaan vastauksia kysymyksiin, joihin vastatessa ilmenee, millainen suhde on tutkijalla ja tutkittavalla sekä mitä ilmiöstä ylipäänsä voidaan tietää (Guba & Lincoln 1994, 108). Tämän tutkielman tarkastelussa on ihmisten käsitykset tulkitsemalla sekä ymmärtämällä vastauksia. Tarkoituksena ei ole selvittää totuutta, vaan ymmärtää käsiteltävää ilmiötä. Tutkielmassa tutkittavan ilmiön sekä tutkijan välinen suhde on läheinen, sillä tutkija on toiminut kouluttajan tehtävissä ja ollut vallan käyttäjänä sekä vallan käytön kohteena samassa ympäristössä. Ilmiön objektiivinen tarkastelu ja tutkimuksen luotettavuuden kannalta on tutkijan tiedostettava omat ennakkokäsitykset sekä tietoisesti käsitellä aihetta tutkimuksessa (Ahonen 1995, 122). Tutkijan kokemukset auktoriteetista sekä kouluttamisesta eivät voi olla vaikuttamatta ennakkokäsityksiin. Toisaalta tutkijan esikäsitysten olemassa olo koetaan edistävän esiyymmärrystä tutkimuksen teossa. Lisäksi tämä mahdollistaa tutkittavan

ilmiön syvällisemmän ymmärtämisen. Toisin sanoen, tutkijan omat kokemukset ilmiöstä ei nähdä esteenä objektiivisessa lähestymisessä. Siitä huolimatta tutkimuksessa on käytävä avoimesti ilmi, että tutkija on tunnistanut omat ennakkokäsityksensä ja ottaa ne huomioon tutkimuksen teossa.

Metodologia pyrkii vastaamaan, kuinka tutkija voi saada tietoa siitä, minkä uskotaan olevan tiedettävissä (Guba & Lincoln 1994, 108). Kiikerin ja Ylikosken mukaan (2004, 12) metodologian avulla pohditaan tieteelliseen tietoon ja sen hankkimiseen liittyviä normatiivisia kysymyksiä. Metodologia pyrkii tutkimuksessa käytettävien metodien kuvaamisen lisäksi kritisoimaan sekä erittelemään niitä (Niiniluoto 1999, 35). Tämän tutkielman metodologinen lähestymistapa sekä aineiston analyysitapa on fenomenografinen. Analyysitapaa voidaan kuvata ensimmäisen tai toisen asteen näkökulmasta. Ensimmäisen asteen näkökulma tarkoittaa sitä, että ilmiötä kuvataan suoraan, sellaisena kuin tutkija sen kohtaa. Toiseen asteen näkökulma tarkoittaa sitä, että ilmiön kuvaus tapahtuu siten, miten se ilmenee tutkimuksen kohteena oleville ihmisille (Huusko & Paloniemi 2006, 165). Tutkielman tavoitteiden mukaisesti, ilmiön tarkastelussa käytetään toisen asteen näkökulmaa.

Ontologialla pyritään vastaamaan kysymyksiin todellisuuden luonteesta. Minkälainen on tutkittavan ilmiön luonne ja miten se käsitetään. Tutkielmassa tutkimuskohde on ihminen. Ontologisen erittelyn perusteella nousee tulokseksi ihmiskäsitys, jossa ihmisten käsitykset pohjautuvat heidän omiin kokemuksiin muodostaen tietoisuuden. Vaikuttajina toimivat myös yksilön sekä yhteisön muodostamat ominaispiirteet (Guba & Lincoln 1994, 108; Hirsjärvi ym. 2005, 121; Huusko & Paloniemi 2006, 164). Tutkielman tarkoituksena on selvittää, millaisia ovat varusmiesten käsitykset auktoriteetista. Tutkimuskysymysten asettelu ilmentää sitä, että tarkastelussa on käsitysten selvittäminen. Haasteen luo se, että käsitykset eivät ole todennettavissa konkreettisesti ja niitä ei voida pitää tieteellisestä näkökulmasta ehdottomana totuutena. Toisaalta käsitykset voidaan ymmärtää subjektiiviseksi tiedoksi. Tiedon sisältöä leimaa omistajien käyttäytymiselle ominaiset mieltymykset sekä näkemykset. Tästä syystä tutkijan on kyettävä tulkitsemaan ihmisten yksilöllisiä näkemyksiä ja niihin perustuvia tuloksia subjektiivisesti. Tämän tutkielman tarkastelun kohteena toimivien varusmiesten käsitykset ymmärretään subjektiivisina eikä objektiivisena tietona. Tutkielma tiedonkäsitys lähtee siitä, että ihminen on intentionaalinen olento. Hän on autonominen subjekti, joka pyrkii itse muodostamaan kuvaa maailmastaan. Ajatuksena on se, että ihminen ei ole ulkoisten ärsykkeiden heijastuma (Ahonen 1995, 121). Näiden perusteluiden myötä tutkielman lähestymistapana toimii kokonaisvaltainen ihmiskäsitys.

Tieteellisen arkiajattelun periaatteiden mukaisesti oikeana pitämämme käsitykset eivät kaipaa selityksiä, vaan ainoastaan poikkeamat pyritään perustelemaan. Toisaalta tukijan on suljettava omat käsityksensä siitä, mikä on totta ja järkevää, ja näin ollen pidättäytyä tutkimuksessa nousseiden totuuden uskomuksien arvioinnissa. Tutkijan vastuulla on perusteellisesti ymmärtämään tutkimukseen osallistuneiden kriteerejä, joilla he arvioivat omien käsityksensä totuutta sekä järkevyyttä. (Kiikeri & Ylikoski 2004, 26). Tutkielman tarkoitus ei ole totuuden selvittäminen vaan ilmiön ymmärtäminen tutkittavien näkökulmasta. Tästä syystä tutkijan mielestä on perusteltua, että fenomenografista lähestymistapaa suoritetaan toisen asteen näkökulmasta.

Tutkimuksen analyysimenetelmänä käytetään fenomenografista analyysia, koska tarkastelun kohteena ovat ihmisten tavat kokea ja käsitys tutkittavasta aiheesta. Fenomenografiassa tutkitaan yleisesti sitä, miten maailma ilmenee ja rakentuu ihmisen tietoisuudessa. Haasteena analyysimenetelmän käytöllä on tulosten yleistettävyydellä. Käsitykset riippuvat kontekstista, muuttuvat ja ovat erilaisia keskenään (Metsämuuronen 2006, 108–109).

Vallan ja kouluttajan ominaisuuksien monimuotoisuuden vuoksi asiaan voi ottaa useita eri näkökulmia. Tässä tutkimuksessa selvitän Wrongin (1988) valtuokittelua sekä Viitalon (2011) vallan ulottuvuuksia peilaten yksilön subjektiivisen auktoriteettikäsityksen kokemista varusmiespalveluksessa eri tekijöiden avulla. Lisäksi tarkastelen, vastaako vielä yksilön käsitys Puolustusvoimien koulutustoiminnan auktoriteettikäsitystä. Pysin kuitenkin tarkastelemaan auktoriteettikäsitystä lähinnä varusmiehen näkökulmasta.

4.6 Aineiston kerääminen

Tieteelliselle tiedolle on tyypillistä, että tiedonhankintamenetelmät ovat yleisesti tunnettuja, jolloin uutta ja vanhaa tietoa voidaan verrata keskenään (Metsämuuronen 2006, 17). Yleisimmät laadullisen tutkimuksen aineistonkeruumenetelmät ovat haastattelu, kysely, havainnointi ja erilaisiin dokumentteihin perustuva tieto. Riippuen tutkittavasta ongelmasta ja käytettävissä olevista tutkimusresursseista, aineistonkeruumenetelmiä voidaan käyttää joko vaihtoehtoisina, rinnakkain tai eri tavoin yhdisteltynä (Tuomi & Sarajärvi 2013, 71).

Menetelmän valinta riippuu paljon kohdejoukosta, jolle kysely tehdään. Lähes kaikilla varusmiehillä on tietotekninen osaaminen sillä tasolla, että pystyvät kirjoittamaan vastaukset koneella tai muuta tietoteknistä laitetta käyttäen. Tästä syystä tutkielman aineisto kerättiin

teemahaastattelulla, joka toteutettiin sähköisesti perusyksikössä. Tämä vähentää mahdollisia tulkintatilanteita, jossa tutkija ei saa kyselyn vastaajan käsialasta selvää.

Aineiston keruun ajankohtana toimi vuoden ensimmäisen saapumiserän peruskoulutuskauden loppu. Ajankohta oli perusteltu siten, että varusmiehet olivat riittävästi tutustuneet organisaation toimintatapoihin, mutta eivät vielä olleet saaneet liikaa vaikutteita koulutuksesta. Tällä pyrittiin siihen, että vastaukset perustuvat yksilön omiin eikä armeijassa opetettuihin näkemyksiin. Lisäksi peruskoulutuskauden lopulla ei ollut käynnissä suuria sotaharjoituksia, eikä erikoiskouluttautuminen ollut vielä alkanut, jolloin mahdollisimman moni oli helposti tavoitettavissa perusyksikössä.

Kyselyä varten luotiin kurssi Puolustusvoimien sähköiseen oppimisympäristöön, johon kaikki pääsivät ilman erityisvaatimuksia. Kyselyyn vastattiin nimettömänä, mutta kyselyyn pystyi vastaamaan vain kerran. Ilmoitus kyselystä välitettiin yksiköiden vääpeleiden sekä päälliköiden kautta. Pyrkimyksenä oli antaa varusmiehille mahdollisimman helppo kyselykanava, sillä jokaiselle varusmiehelle on luotu käyttäjätunnukset Puolustusvoimien sähköiseen oppimisympäristöön. Varusmiehille mahdollistettiin kyselyyn vastaaminen minä vuorokauden aikana tahansa, parhaassa näkemässään paikassa. Lisäksi vastaamiseen varatut viikot oli pyritty sijoittamaan siten, että varusmiehet eivät ole sotaharjoituksessa tai metsäolosuhteissa, vaan koulutusviikot toteutettiin kasarmiolosuhteissa.

Kyselyyn vastaamisaikaa oli aluksi kaksi viikkoa, mutta kyselyyn liittyvien haasteiden takia, vastaamisaikaa jatkettiin toiset kaksi viikkoa. Haasteeksi nousi sähköisessä oppimisympäristössä se, että kyselyyn osallistuneiden vastaukset eivät ensimmäisellä eikä toisella kyselykierroksella tallentunut. Kuitenkin kysely saatiin toimimaan kolmannella kerralla, mutta on mahdollista, että vastauksien laatu oli kärsinyt.

Puolustusvoimien virtuaalisen oppimisympäristön hyödyntäminen aineiston keräämisalustana mahdollisti aineiston nopean litteroinnin. Vastaukset tallentuivat sähköiseen oppimisympäristöön, jossa niitä oli mahdollista tarkastella kysymyksittäin tai vastauksittain. Tämä mahdollisti nopean yleiskatsauksen vastaajien lukumäärästä sekä vastauksien luonteesta. Käytännössä kyselyn vastaamisen jälkeen litterointi oli jo valmis, jonka jälkeen oli mahdollista ladata vastaukset omalle tietokoneelle Microsoft Excel-tiedostona. Tiedostoja oli kaksi eri versiota. Ensimmäinen tiedosto sisälsi neljä sivua vastauksia, jotka olivat esitetty kysymyksittäin. Toinen oli kaksi sivuinen tiedosto, jossa vastaukset oli esitetty vastaajien mukaan. Tässä tutkielmassa käytettiin ensimmäistä Microsoft Excel-tiedostoa sen helpon

luettavuuden takia. Kuitenkin molemmissa tiedostoissa löytyivät samat tiedot. Tiedostojen sekä sähköisen oppimisympäristön tarjoaman esitysmuodon takia, tutkijan oli helppo tarkastella aineistoa kokonaisvaltaisesti.

Kysely rakentui neljästä avoimesta kysymyksestä, joilla kartoitettiin varusmiesten käsityksiä auktoriteetista ja sen ilmenemistä kouluttajassa. Kysely on esitetty liitteessä 1. Pilotointi toteutettiin ongelmitta varusmiesyksikössä, jossa todettiin vastauksien kohtaavan tutkielman asetettujen tutkimuskysymyksiä.

4.7 Aineiston analyysi

Marton ja Booth (1997, 32) toteavat, ettei fenomenografiselle analyysille ole osoitettavissa mitään tiettyä, selkeästi määriteltyä menettelytapaa. Yksityiskohtaisen analyysin teon kuvaus on kirjallisuudessa jäänyt pintapuoleiseksi. Kuitenkin analyysia voidaan jakaa Häkkisen (1996) sekä Uljensin (1989) mukaan voidaan jakaa kolmeen osaan. Kuitenkin Niikon (2003) mukaan analyysi voidaan jakaa neljään omaan osaan. Erot jaottelun määrillä on analyysin vaiheistaminen, mutta samat periaatteet toteutuvat kummassakin fenomenografisessa analyysissa. Vaiheet ovat kuvaus hierarkkisesta järjestelmästä, jossa yksittäisen informantin ilmaukset ovat alimmalla tasolla ja niiden pohjalta tutkija tekee abstraktiotasojen kuvauksia. Tasoja on useampia, joista ylemmät ovat aina alempia abstraktimpia (Uljens 1989, 39).

Tutkielman analyysin vaiheet ovat esitelty neljässä eri vaiheessa. Vaiheet ovat numeroitu toimenpidejärjestyksessä. Analyysissa keskitytään alusta alkaen ilmauksien tuottaneiden informanttien sijaan varsinaisiin ilmauksiin.

1. Aineisto luetaan useaan otteeseen läpi etsien ilmiön suhteen merkityksellisiä ilmauksia, jotka merkitään samalla tavalla. Kriittistä on tarkastella aineistoa oman tutkimustarpeen mukaisesti (Niikko 2003, 33; Marton & Booth 1997, 133; Larsson 1986, 37).
2. Vaiheessa etsitään merkityksellisiä ilmauksia, jotka lajitellaan ja ryhmitellään tehden niistä teemoja tai ryhmiä. Näitä kutsutaan merkitysyksiköiksi (Niikko 2003, 34). Ryhmittely toteutetaan ilmauksien vertailulla, jossa etsitään niiden välisiä yhtäläisyyksiä ja eroja. Vertailulla löytyy ilmauksien analysoitavat ominaispiirteet, joista muodostetaan käsityksiä ilmiöstä (Uljens 1989, 44; Larsson 1986, 23).

3. Kolmannessa vaiheessa vertaillaan edellisen vaiheen merkitysyksikköjä, joista muodostetaan kategorioita niiden välisten yhtäläisyyksien perusteella. Tämän jälkeen kategorioita erotetaan toisistaan niiden välisten erojen mukaan. Kategorioille toteutetaan merkitysyksikkövertailu koko aineistoon merkitysyksiköiden kanssa ja luodaan niille tarkemmat rajat (Niikko 2003, 36; Marton 1988, 155).
4. Viimeisessä fenomenografisen analyysin vaiheessa yhdistetään kategorioita teoreettisista lähtökohdista katsottuna. Muodostuu ylemmän tason kategorioita, joita kutsutaan kuvauskategorioiksi. Kuvauskategoriat ovat aineistossa esiin tulleiden käsitysten ja kokemusten ominaispiirteiden abstrakteja konstruktioita (Niikko 2003, 36–37). Tavoitteena on muokata kuvauskategorioita siihen saakka, että päästään selkeimpään ja niukimpaan ilmaisutapaan, jolla kuvataan informanttien kokemuksia (Entwistle 1997, 21). Kategorioita tulee kuvata siten, että aineiston kokonaisuudessaan voidaan sijoittaa johonkin kategoriaan (Larsson 1986, 37).

Aineiston kerääminen toteutettiin kyselyllä. Kyselylomakkeista pyrittiin löytämään samankaltaisuuksia ja samoja nimittäjiä ilmiölle. Tutkielman aineistoa tarkasteltiin induktiivisella logiikalla. Induktiivisella logiikalla tarkoitetaan sitä, että se on aineistolähtöistä ja että analyysi toteutetaan induktiivisella analyysillä. Tutkimusaineistosta pyrittiin luomaan teoreettinen kokonaisuus, josta analyysiyksiköt valittiin (Tuomi & Sarajärvi 2013, 97–99). Haasteena on löytää aineistosta tutkimuksen kannalta olennainen tieto. Tietoa tulee paljon, joten on kriittistä osata hahmottaa kokonaisuuden kannalta tärkeät elementit aineistosta.

Aineiston analysointi toteutettiin yllä esitetyn nelivaiheisen prosessin mukaisesti. Tutkija tutustui huolellisesti kyselyn vastauksiin. Vastaukset koottiin Microsoft Excel-tiedostoon, koska oppimisympäristön sisäänrakennettu ominaisuus mahdollisti suoraan vastauksien litteroinnin kysymyksittäin. Vastaukset luettiin useaan kertaan huolellisesti, josta saatiin yleiskuva aineistosta ja löydettiin tutkimuksen kannalta oleellisia ilmauksia.

Toisessa vaiheessa aineistosta etsittiin ryhmiä, joista jalostui merkitysyksiköitä. Samanlaiset merkitysyksiköt merkattiin aineistoon helpottamaan kokonaiskuvan muodostamista. Vaiheen keskiössä oli tutkimuskysymyksiensä kannalta merkittäviin käsityksiin ja niiden asiayhteyksiin keskittyminen.

Kolmannessa vaiheessa merkitysyksikköjä vertailtiin koko aineiston merkitysten joukkoon. Merkitysyksiköistä muodostettiin alatason kategorioita, jotka kuvasivat mahdollisimman monipuolisesti varusmiesten auktoriteettikäsitteitä ja niiden linkittymistä hyvään ja huonoon

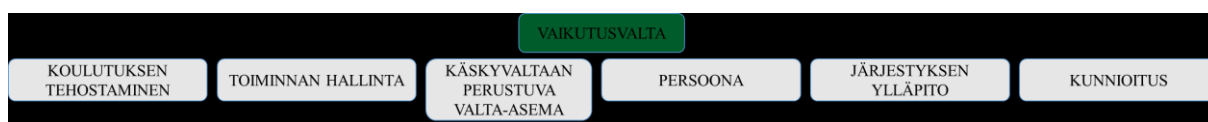
kouluttajaan. Aineiston tulkinta tapahtui aineistolähtöisesti, jossa etsimällä ja ryhmittelemällä varusmiesten käsityksiä vertailtiin keskenään eri ilmauksien avulla. Kaikista varusmiesten vastauksista ei muodostettu ilmaisuja, koska joistain vastauksista ei löytynyt niiden laadullista merkitystä.

Neljännessä vaiheessa abstraktin vaiheen kategoriat yhdistettiin teoreettisista lähtökohdista nähden ylätasoon kategorioiksi. Tätä kutsutaan kuvauskategorijärjestelmäksi. Uljensin (1989) mukaan kuvaustasoja on kolme. Nämä ovat horisontaalinen, vertikaalinen sekä hierarkkinen kuvaustaso. Horisontaaliset kategoriat ovat keskenään tasavertaisia. Tarkoituksena on löytää kategorioiden sisällöllisiä eroja eikä tärkeyseroja. Vertikaaliset kuvaustasot ovat aineistosta paljastuneen tiettyjen kriteereiden mukaisessa järjestyksessä. Tämä ei osoita kuvaustasojen paremmuusjärjestystä. Hierarkkiset kuvaustasot ovat toisiinsa verrattuna eritasoisia. Jotkin merkitykset ovat laajempia ja kehittyneempiä kuin toiset.

Tutkielman aineistosta nousseet yleiskäsitykset auktoriteetista esitetään kuvailuna, mutta vastauksien perusteella ei ole mielekäästä luoda hierarkkista kategorijärjestelmää. Tämä johtuu siitä, että käsityksiä on vaikea asettaa kuvaustasoihin, joiden paremmuutta suhteessa toisiinsa voitaisiin esittää järkevästi. Aineiston selkeä esittely helpottaa tuloksien tarkastelua myöhemmässä vaiheessa. Kuitenkin erilaisten kouluttajien auktoriteetin muodostumisen tekijät esitetään hierarkkisesti kuvauskategorioittain.

Tutkielman kategoriat ovat osittain hierarkkisessa suhteessa toisiinsa. Aineistosta nousi esiin kuvaustasoja vastausmäärien perusteella, jotka olivat muita kuvaustasoja tärkeämmässä roolissa. Aineistosta löydettyjen merkityksien sekä tutkijan johtopäätösten perusteella luokitellut kategoriat toimivat tutkimuksen päätuloksina. Kuvaustasojen kautta muodostuivat vastaukset tutkielman tutkimuskysymyksiin.

Tutkielman aineisto on esitelty kyselyn kysymysten kautta. Yleisimmät esiin nousseet teemat on nostettu tarkempaa tarkastelua varten, joita tuetaan kiteyttävillä vastausesimerkeillä. Vastausesimerkit on esitetty tutkielmassa kursivoituna. Kysymykset toimivat esittelyrunkona, jonka avulla on mahdollista esittää aineisto järkevänä sekä johdonmukaisena kokonaisuutena. Aineistosta nousseet kuvauskategoriat esitetään alakategorioiden kanssa (ks. Kuva 6). Tarkoituksena on selventää tutkijan päätöksiä kuvauskategorioiden muodostamisesta. Lisäksi tavoitteena on johdonmukaisesti perustella tutkielman tuloksissa esitetyt johtopäätökset. Yläkategoriat ovat esitetty vihreällä ja alakategoriat harmaalla (ks. esim. Kuva 6).



Kuva 6. Vaikutusvalta alakategorioittain.

Kyselyn ensimmäisenä kysymyksenä kysyttiin, mitä varusmiehet ymmärsivät auktoriteetilla. Aineistosta nousi esiin useita näkökulmia siitä, miten varusmiehet ymmärsivät auktoriteettia käsitteenä. Kuitenkin selkeitä yhtäläisyyksiä näkyi vastauksissa. Auktoriteetin varusmiehet näkivät kykyinä vaikuttaa muihin henkilöihin haluamallaan tavalla. Valta ymmärrettiin pääsääntöisesti ihmisen vaikutusvaltana eikä esimerkiksi organisaation, aseman tai lakiin perustuvana valtana.

”Auktoriteetilla tarkoitetaan henkilön kykyä vaikuttaa toisiin henkilöihin”

”Että jollakin ihmisellä on vaikutus valtaa tiettyyn ryhmään ihmisiä”

Suurimpina yhteisinä tekijöinä esiintyi käskyvalta tai valta-aseman kuvailu (n=9). Auktoriteetti oli valta-asema kahden osapuolen välillä, joista toinen oli selkeästi vallankäytön kohde ja toinen vallankäyttäjää. Käytön perusteet muodostuivat käskyvallasta, joka pohjautui legitimiselle vallankäytölle. Kuitenkin vastauksissa käskijän oma auktoriteetti nostettiin vastauksissa jatkuvasti esille.

”Käskijä/ käskettävä- asettelu. Auktoriteetti ohjaa omien valintojen tekemistä sekä toimimista”

”Auktoriteetti on henkilö jolla on käskyvaltaa.”

Aineistosta nousivat kunnioitus sekä arvostus osana positiivista auktoriteettia (n=5). Kunnioitus nähtiin kahdesta eri näkökulmasta. Kouluttajaa kohtaan osoitettiin kunnioitusta, joten hänellä oli auktoritaarinen status alaistensa näkökulmasta. Toisaalta auktoriteettiin liitettiin valta-asemassa olevan toimijan kunnioittava asenne vallan kohteita kohtaan.

”Auktoriteetti tarkoittaa henkilön käskyvaltaa aseman, kunnioituksen tai luonteen vuoksi.”

”Se on toisen ihmisen kunnioittamista ja valtaa.”

Henkilökohtaiset ominaisuudet, kuten luonne ja persoona, nähtiin osana vaikutusvallan muodostumista (n=5). Vallankäytön kohteet näkivät auktoritaarisen statuksen syntymisen persoonallisen auktoriteetin kautta.

”asemansa tai persoonansa takia kunnioitettua arvostettua ja käskyvaltaista henkilöä tai tällaisen henkilön asemaa”

”luonteenpiirre jolla saada ihmisten kunnioitus ja luottamus”

Aineiston mukaan auktoriteetilla vaikuttaminen nähtiin oleellisena osana toimintaa. Toiminnalla tarkoitetaan koulutus- ja kasvatustoimintaa opetuksessa, jossa vallankäyttö nähtiin edistävänä tekijänä. Vastaajat kokivat auktoriteetin välttämättömäksi koulutuksen hallinnassa sekä joukkojen johtamisessa (n=5).

”Auktoriteetti on tärkeää, jotta asioista saisi sujuvampia. Se on yksi oppimisen/opettamisen ja koulutuksen tärkeimpiä seikkoja.”

”Auktoriteetti on tärkeää kasvatuksessa ja koulutuksessa. Ilman auktoriteettia olisi kaaos. Se, jolla on auktoriteettia ei ole autom. ylempiarvoisempi.”

Toisena kysymyksenä esitettiin, miten auktoriteetti liittyy sotilaskoulutukseen. Vastaajien mielestä auktoriteetti liittyi eniten johtamiseen ja kouluttamiseen. Vastauksien mukaan kouluttaja nähtiin myös johtajana. Auktoriteetti toimi sotilaskontekstissa välttämättömänä työkaluna, jonka avulla kouluttaja kykeni johtamaan sekä toteuttamaan halutun koulutuksen. (n=9).

”välttämätöntä johtajille jotka kouluttavat, ilman kuria mahdoton suorittaa koulutuksia tehokkaasti”

”Sotilaskoulutuksessa pitää osata johtaa.”

”Keskeisesti. Ilman sitä koulutus ei toimisi. Tarvitaan auktoriteettijärjestelmä.”

Varusmiesten vastauksissa esimerkit suuntautuivat suurten joukkojen liikuttamiseen sekä hallintaan. Auktoriteetin puute koettiin luovan tilanteen sotilaskontekstissa, jossa johtaminen olisi äärettömän vaikeaa tai jopa mahdotonta (n=5).

”Se on tärkeää suuria massoja hallitessa”

”Suurien ihmisjoukkojen liikuttaminen ja valvominen on mahdotonta, jos kouluttajilla/komentajilla ei ole auktoriteettia, eli jos varusmiehet eivät tottele tai toimi annettujen käskyjen mukaan.”

Johtamisen ja joukkojen hallinnan näkökulmasta, nousi kurin ja järjestyksen välttämätön läsnäolo yhteiseksi nimittäjäksi. Kumpikin tukivat toisiaan ja aineiston näkökulmasta toimivat yhdessä. (n=10).

”Se tuo järjestystä ja sillä saadaan vaadittava kuri.”

”Se on välttämätöntä kurin ylläpitämiseen”

”Sotilaskoulutuksessa järjestelmällisyys on tärkeää koska joukot ovat isoja ja määrätyt asiat on tehtävä annetussa ajassa mikä ei tapahtuisi ilman auktoriteettiä”

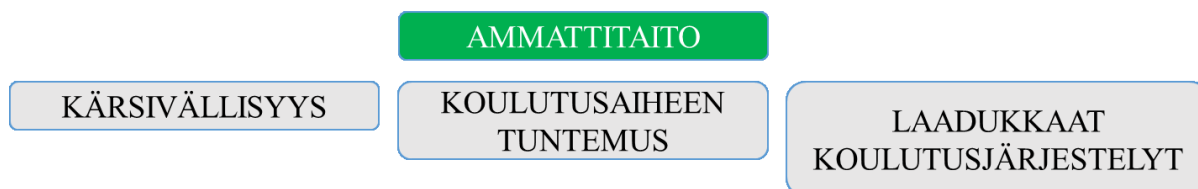
Aineiston mukaan auktoriteetti oli osa tehokkaan koulutuksen järjestämistä (n=5). Auktoriteetin puute aiheutti koulutuksessa tehottomuutta. Tehottomuus näkyi esimerkiksi toiminnan hitaudella tai toiminnan vaikeutumisella.

”Ilman auktoriteettia, eivät alokkaat/alaiset tottelisi esimiesten tai kouluttajien käskyjä. Auktoriteetillä kouluttaminen ja varusmiesten johdattaminen on helpompaa ja nopeampaa.”

”Auktoriteetti on suuri osa sotilaskoulutusta, ilman sitä käskyjä noudatetaan vähemmän tai ei ollenkaan. Oikeaoppinen auktoriteetti helpottaa niin johtajan kuin alaisen tilannetta.”

Esille nousseiden tekijöiden mukaan sotilaskoulutus perustuu auktoriteettiin. Johtaja ei pysty toimimaan sotilaskontekstissa ilman sitä ja on välttämätöntä johtamisen sekä kurin ylläpitämisen kannalta.

Kolmantena kysymyksenä kysyttiin, millainen on hyvä kouluttaja. Vastauksista selkein yhteinen tekijä oli kouluttajan ammattitaito (n=15). Kouluttajalta odotettiin laajaa aiheen osaamista ja kouluttamisen hallintaa.



Kuva 7. Ammattitaito alakategorioittain.

”Semmonen joka osaa kouluttaa ja ne asiat jää päähän”

”Hyvä kouluttaja osaa neuvoa rakentavalla tavalla, antaen positiivista palautetta, mutta

tarpeen vaatiessa on kykenevä myös käskyttämään realistisesti.”

”Hyvä kouluttaja osaa asiansa, osaa jakaa oppinsa eteenpäin, osaa kuunnella oppilaitansa sekä ottaa myös kritiikkiä vastaan .”

Hyvä kouluttajan toimintaa kuvailtiin rentona, kärsivällisenä sekä rauhallisena (n=9).



Kuva 8. Persoona alakategorioittain.

”Hyvä kouluttaja ei huuda turhaan vaan neuvoo ja pyrkii kannustamaan koulutettavia. Koulutettavien mielenkiinto asiaan hiipuu nopeasti jos kouluttaja mesoaa ja kommentoi tekemistä vihaiseen sävyyn.”

”Semmonen joka ei turhaa huuda vaikka kaikki asiat eivät menkkään heti kerralla nappiin. Semmonen joka kertoo perinpohjaisesti miten tietty asia kannattaa tehdä ja mitä sen suorittamisen ohessa ei kannata tehdä”

Aineistosta nousi esille luonteen piirteitä, joita pidettiin hyvän kouluttajan ominaisuuksina. Esimerkiksi kouluttajan rehtiys, luotettavuus ja rehellisyys näkyivät vastauksissa (n=5).

”kouluttajan täytyy olla luotettava rehti ja kohdella ihmisiä tasa-arvoisesti sekä jokaisen on saatava apua tehtävään jos hän siihen ei pysty, jotta oppilas saa mahdollisimman paljon irti koulutuksesta”

Vuorovaikutustaitojen näkökulmasta, hyvä kouluttaja on oikeudenmukainen, kannustava ja aidosti välittävä (n=4).



Kuva 9. Vuorovaikutus alakategorioittain.

” Tasapuolinen, oikeudenmukainen, positiivinen. Auktoriteetin omaava.”

” Kannustava ja mukava luonteeltaan mutta tarvittaessa tiukka ja jämäkkä joka saa kurin kaikille.”

” Sellainen joka osaa kuunnella ja opastaa alaisiaan sekä antaa rakentavaa palautetta sekä asiallista kritiikkiä tarvittaessa.”

Kouluttajan täytyy aineiston mukaan ansaita kunnioitus ja sitä kautta rakentaa itselleen auktoriteettiaseman. Omalla esimerkillisellä toiminnallaan, kärsivällisellä koulutusotteellaan ja yksilöllisellä kohtaamisella, luo kouluttaja alaisten silmissä hedelmällisen alustan yhteiselle kunnioitukselle (n=3).



Kuva 10. Kunnioitus alakategorioittain.

”Hyvä kouluttaja ansaitsee alaistensa kunnioituksen ja arvostuksen. Tämän kautta, hän saan auktoriteettiä. Hyvän kouluttajan pitää osata selittää asiat, näyttää itse esimerkkiä, ymmärtää, että joillakin tulee olemaan vaikeuksia, ja auttaa sekä tukea alaisiaan. Hyvä kouluttaja antaa palautetta kun sitä tarvitaan, silloin kun se on tarpeen, ja palautteen pitää olla perusteltu.”

”Sellainen jota kunnioitetaan muttei pelätä, käyttää valtaansa hyvin ja osaa tarvittaessa olla epämieltyttävä muttei ilman syytä. Hyvän kouluttajan ei pitäisi tarvia alistaa käskytettäviä vaan saada kunnioitus muuten, erityistapauksia lukuunottamatta.”

Aineistosta esiintyi useammassa vastauksessa kouluttajan asema suhteessa alaisiin ja asemansa mahdollinen väärinkäyttö. Vastauksissa korostettiin sitä, että aseman väärinkäyttöä tulisi välttää (n=9). Vastauksissa tunnistettiin myös auktoriteetin positiiviset vaikutukset kun vallankäyttö miellettiin oikealaiseksi.

” Hyvä kouluttaja ei käytä käskyvaltaa väärin ”

”Pysyy asiassa, ei väärinkäytä asemaansa, on kuitenkin reilu ja omaa jopa hieman huumorintajua.”

”Joka osaa käyttää hyvin omaa asemaansa muttei väärinkäytä sitä esim simputtamalla”

”Semmonne joka ei simputa ja kuuntelee ja rento”

”Vaikutusvallan oikein käyttämisellä voi olla positiivisia vaikutuksia koulutettaviin henkilöihin”

Kyselyssä kysyttiin, miten auktoriteetti liittyy hyvää koulutukseen ja kouluttajaan. Vastauksista nousseet tekijät liittivät auktoriteetin eniten koulutuksen edistäviin tekijöihin (n=15). Näihin tekijöihin kuuluivat muun muassa järjestyksen luominen ja sitä kautta koulutettavan keskittymisen helpottuminen koulutustapahtumassa.

”auktoriteetti liittyy hyvään kouluttajaan siten että varmaa ja luotettavaa johtajaa on paljon helpompi seurata kuunnella sekä häntä arvostaa enemmän jolloin kaikki käskyjen vastaan ottaminen on paljon helpompaa”

”Koulutus jää paremmin päähän ja kouluttajia kohtaan tulee kunnioitusta”

Vastauksien mukaan hyvän kouluttajan auktoriteetti on myös osa koulutusjärjestelyitä (n=4). Auktoriteetin omaava kouluttaja pystyy pitämään koulutustapahtuman rakenteellisesti eheänä. Auktoriteetilla voidaan luoda parempi oppimisympäristö koulutettaville.

”Pitää olla auktoriteettiä että paketti pysyy kasassa.”

”Kouluttajalla pitää pysyä tilanne hallussa.”

”Tarvitaan tietty auktoriteetin määrä tarvitaan siihen että koulutus sujuu toivotulla tavalla ja kouluttaja tarvii tietyn auktoriteetin että alaiset kuuntelevat häntä joka tilanteessa.”

Aineiston mukaan kouluttajan on ansaittava alaistensa kunnioitus, jotta hänellä olisi hyvä auktoriteettiasema (n=4). Lisäksi aineistosta nousi esille se, että myös laadukas kouluttaminen kasvattaa kunnioitusta kouluttajaa kohtaan, vahventaen auktoriteettiasemaa entisestään. Kuitenkin kunnioitus tulee ole molemminpuolista.

”Varusmiehet päättävät kellä on auktoriteettiä. Jos he kokevat jonkun kouluttajan olevan huono, eivät he kuuntele häntä tai hänen käskyjään. Hyvän kouluttajan pitää ansaita auktoriteetti alaisiltaan, ja käyttää sitä oikein, ja oikeissa tilanteissa. Koulutuksessa se helpottaa sujuvuutta ja on tärkeä koulutuksen toimivuuden kannalta.”

”Hyvän kouluttajan täytyy ansaita kunnioitus, hänellä täytyy olla vaikutusvaltaa jotta hänen oppilaansa kuuntelevat häntä.”

5 TULOKSET

Luvussa tullaan esittelemään tutkielman tulokset, jotka vastaavat tutkielman alatutkimuskysymyksiin, fenomenografiseen analysointimalliin perustuvalla kuvauskategorisoinnilla. Päättökysymykseen vastaaminen aineistosta nousseiden tekijöiden mukaan on esitetty kuvassa 11. Tulosten esittelytapa perustui tutkijan näkemykseen luoda selkeämpi kokonaiskuva ilmiöstä. Ymmärrettävän kokonaiskuvan luomisella mahdollistettiin tulosten sitominen teoriaan sekä tutkimuskysymyksiin.

Varusmiesten käsitykset jakautuivat yhdeksääntoista alatasen kategoriaan, joiden pohjalta muodostettiin kahdeksan ylätasen kuvauskategoriaa. Tutkielman kuvauskategorijärjestelmä on esitetty tutkimuskysymyksittäin siten, että hyvän kouluttajan auktoriteetin rakentuminen on hierarkkisessa järjestyksessä (ks. Kuva 12) ja huonon kouluttajan auktoriteetin rakentuminen on lineaarisessa järjestyksessä (ks. Kuva 13). Esittelytapa perustuu aineistosta esiin tulleisiin vastausmääriin. Hyvän kouluttajan auktoriteetin rakentuminen nousi aineistosta selkeämmin esille kuin huonon auktoriteetin. Lisäksi eri kategorioiden painoarvot olivat helposti todennettavissa vastauksista. Huonon kouluttajan auktoriteetin rakentuminen tuli osittain ilmi, mutta selkeää hierarkkisuuutta ei vastauksista muodostunut.

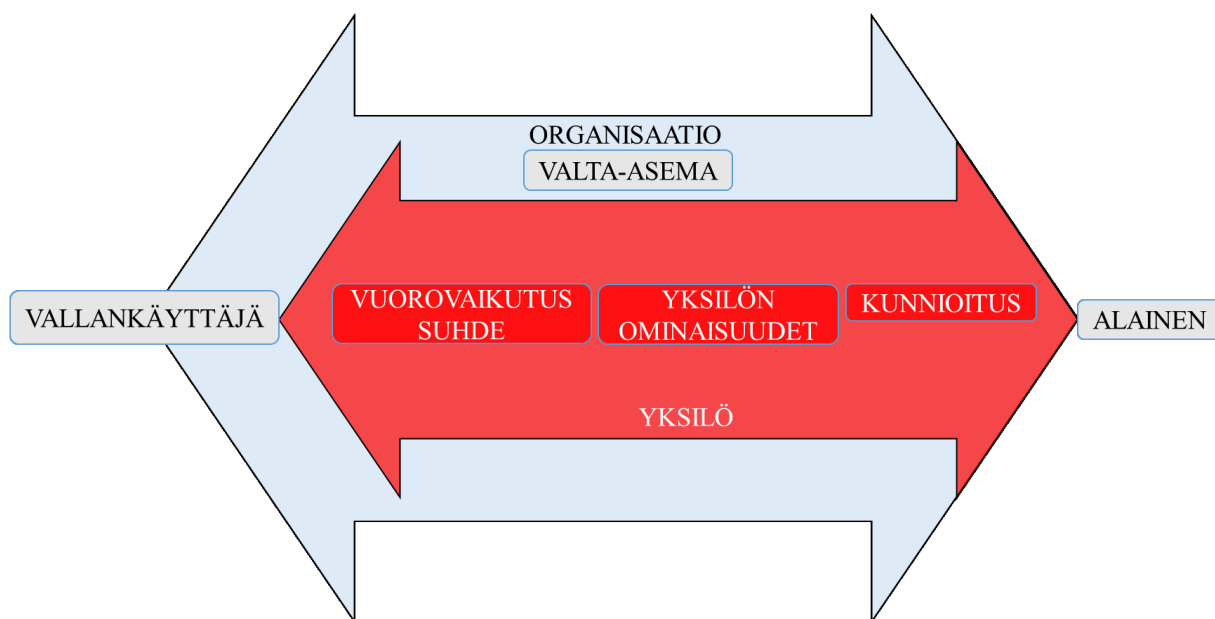
Aineistosta saatujen tulosten esittely tehtiin tutkimuskysymyksiin vastaamalla. Tutkimuskysymyksillä saatiin johdonmukainen rakenne tulosten esittelyyn ja osoitettiin, miten tutkielma vastasi asetettuihin tutkimusongelmiin. Aineistosta esiin nousseet yhteiset nimittäjät tarkasteltiin Wrongin (1988) valtuokitteluteoriaa käyttäen. Luokittelu käsitteli tarkoituksellisen vallan käyttöä, jossa auktoriteetti on keskeisessä tarkastelussa.

Valtuokittelun jälkeen auktoriteettimuotoja tarkasteltiin koulutusoppaan roolien sekä pedagogisen auktoriteetin sekä pedagogisen rakkauden teorian avulla. Tavoitteena oli rakentaa luokittelu varusmiesten arvostamista auktoriteetin ilmentymistä kouluttajan toiminnassa ja sitoa ne tutkielman teoriaan.

5.1 Miten varusmiehet käsittävät auktoriteetin?

Kuvassa on esitetty varusmiesten aineiston mukainen käsitys auktoriteetista. Kuvan tarkoitus on selventää miten varusmiehet käsittivät auktoriteetin. Kuvassa sininen kaksikätkäinen nuoli kuvaa vaikutusvaltaa aloitustilanteessa, johon varusmies tutustuu palvelukseen saavuttua. Vallankäyttäjällä on organisaation osoittama valta-asema suhteessa varusmieheen. Punainen

kaksikätkäinen nuoli kuvaa vaikutusvaltaa auktoriteettina, joka pohjautuu kouluttajan ja alaisen väliseen vuorovaikutussuhteeseen, kunnioitukseen ja yksilön ominaisuuksiin. Yksilön ominaisuuksilla tässä tarkoitetaan kouluttajan persoonaa, joka ilmenee esimerkiksi vuorovaikutustaitoina. Alaisella se tarkoittaa varusmiehen yksilöllisiä ominaisuuksia ja niiden huomioon ottamista koulutusilanteissa.



Kuva 11. Varusmiesten käsitys auktoriteetista.

Aineiston mukaan varusmiehet käsittävät auktoriteetin yksilöön sidottuna vaikutusvaltana, joka näyttäytyy valta-asemassa olevalla henkilöllä sekä organisaation antaman aseman kautta että yksilön ominaisuuksina. Auktoriteetti oli valta-aseman selkeä asettelu, jossa molemmat osapuolet olivat tietoisia omista rooleistaan. Varusmiehet ymmärsivät olevansa vallankäytön kohteita (ks. Kuva 11).

Käsityksien mukaan vallankäytön perusta muodostui legitiimisen sekä pakottavan auktoriteetin kautta, mutta ulottui myös muihin auktoriteettiiluokkiin. Legitiiminen valtuutus luokki loi kasvualustan, joka määrittä roolit Puolustusvoimissa palveluksen alusta lähtien. Organisaation antaman ja lakiin perustuvan vallankäytön oikeutuksien lisäksi varusmiehet käsittivät auktoriteetin rakentuvan myös kouluttajan omista toimista.

Aineistosta nousi esiin vastavuoroinen kunnioitus toisia kohtaan. Kunnioituksen kautta alaiset hyväksyivät henkilön auktoriteettina. Kouluttajan arvostus alaisiaan kohtaan vaikutti kunnioitukseen perustuvan auktoriteettitilan vahvistumiseen tai heikentymiseen. Kunnioitus ja

arvostus voidaan osoittaa olevan osa kouluttajan karismaattista vallankäyttöä, joka on tässä tutkielmassa sisällytetty persoonallisen auktoriteetti luokan osaksi.

5.2 Millainen auktoriteetti on hyvällä kouluttajalla?

Aineiston perusteella hyvän kouluttajan auktoriteetti perustuu molempia osapuolia kunnioittavaan vuorovaikutussuhteeseen, ammattitaitoon, persoonaan sekä kunnioitukseen.



Kuva 12. Hyvän kouluttajan auktoriteetti hierarkkisessa järjestyksessä ylhäältä alas.

Kunnioituksella varusmiehet tarkoittivat tilannetta, jossa kouluttaja omalla ammattimaisella toiminnallaan kehitti alaisten välille kunnioittavan ilmapiirin. Kunnioitus nähtiin siten, että kouluttaja kohteli varusmiehiä tasavertaisesti ja asiallisesti, pyrkien omalla ammattitaidollaan antamaan parasta koulutusta alaisilleen. Aineiston mukaan kunnioitus ei tullut automaattisesti, vaan se piti ansaita. Ansaitun kunnioituksen rakentaminen toteutui kokonaisvaltaisesti hyvän kouluttajan toiminnassa.

Kunnioittavalla vuorovaikutussuhteella tarkoitetaan tilannetta, jossa kohdataan koulutettava yksilönä ja huomioonottavana. Vaikka yksilö on osana joukkoa, hänelle annetaan mahdollisuus oman äänen esiin tulemiselle. Mitä lähemmäs tasavertaiseen vuorovaikutussuhteeseen

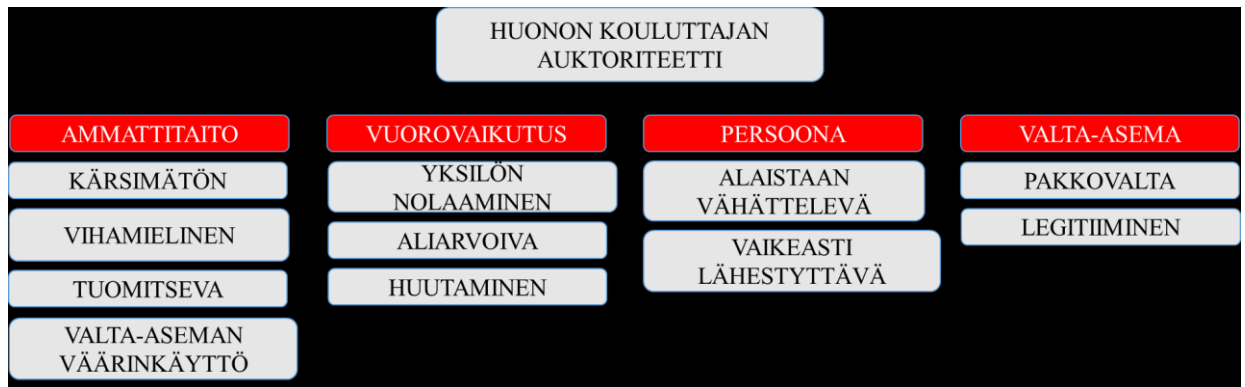
kouluttajan kanssa koulutettavan välillä pääsee, sitä enemmän varusmies näkee kouluttajan kunnioitettavana henkilönä. Tällä tarkoitetaan sitä, että kouluttaja ei huuda eikä rankaise turhasta ja on valmis ottamaan myös itsekin palautetta vastaan varusmiehiltä.

Aineistosta selkein yhteinen nimittäjä oli ammattitaito. Hyvä johtaja on myös hyvä kouluttaja. Ilman hyvää ammattiosaamista ei rakennu auktoriteettia varusmiesten ja kouluttajan välillä, joten joukon johtaminen muodostui haastavaksi. Hyvä kouluttaja kuuntelee ja pyrkii kärsivälliseen kouluttajatoimintaan. Ammattitaito näkyi koulutettavan aiheen laajana tuntemuksena sekä koulutustapahtuman järjestelyinä. Aineistosta nousseet tekijät, kuten rentous ja huumorintaju, linkittyvät myös kouluttajan ammattitaitoon. Hyvä kouluttaja ei käytä liikaa resurssejaan koulutusjärjestelyihin tai koulutettavan aiheen oppimiseen, vaan ohjaamaan voimavarojaan joustavammin. Tämä saattaa näkyä varusmiehelle rennompana ja lähestyttävämpänä käyttäytymisenä.

Hyvän kouluttajan persoona vaikuttaa olennaisesti hyvän auktoriteetin rakentumiseen. Kouluttaja on huomioon ottava, oma itsensä, oikeudenmukainen ja alaisistaan oikeasti välittävä. Lämmin persoona luonnostaan aiheuttaa helposti lähestyttävän ilmapiirin eikä alaisen tarvitse olla koko ajan varuillaan, miten kouluttaja tulee käyttäytymään erinäisissä koulutustilaisuuksissa. Vaikka hyvä kouluttaja on persoonaltaan lämmin, sen ei tarvitse näkyä koulutuksessa tehottomuutena. Rento, mutta koulutuksellisesti jämässä kouluttaja nähdään alaisten näkökulmasta hyvän kouluttajan ominaisuuksina.

5.3 Millainen auktoriteetti on huonolla kouluttajalla?

Tutkielman kyselyssä ei kysytty huonon kouluttajan ominaisuuksia tai auktoriteettia, mutta aineistosta voidaan johtaa vastauksia esitettyyn kysymykseen. Tuloksissa tarkastellaan huonon kouluttajan auktoriteetin muodostumista juuri siitä näkökulmasta, mitkä hyvän kouluttajan toimenpiteet eivät parantaneet auktoriteetin muodostumista. Auktoriteettiasema jäi pinnalliseksi ja perustui vahvasti legitiimiseen vallankäyttöön sekä pakkovaltaan.



Kuva 13. Huonon kouluttajan auktoriteetti.

Selkein ero huonon ja hyvän kouluttajan toiminnassa oli empatian määrä varusmiehiä kohtaan. Huono kouluttaja oli kärsimätön, väheksyvä, aliarvioiva sekä vaikeasti lähestyttävä. Tämä näkyi käytännön toimissa huutamisena sekä varusmiehen nolaamisena. Lisäksi kouluttaja tuomitsi nopeasti varusmiehet osaamattomiksi tilanteissa, jossa harjoiteltiin uusia koulutusaiheita. Kielteiseksi koettu käytös varusmiehiä kohtaan ei synnyttänyt kunnioitusta valta-asemassa toimivaa kohtaan. Aineiston mukaan silloin varusmiehet eivät pidä kouluttajaa vahvana auktoriteettina ja oman toiminnan tehokkuus heikkenee.

Aineiston perusteella kouluttaja, joka käyttää väärin omaa asemaansa organisaatiossa, koetaan huonoksi auktoriteetiksi. Aseman väärinkäyttö liitettiin simputtamiseen, joka tarkoittaa armeijassa tapahtuvaa kiusaamisen muotoa, jossa korkea-arvoisempi pyrkii alistamaan alempiarvoista sotilasta. Väärinkäyttö saattoi vaikeuttaa varusmiesten oppimista sekä luottamuksen rakentumista kouluttajan sekä koulutettavan välille.

6 POHDINTA

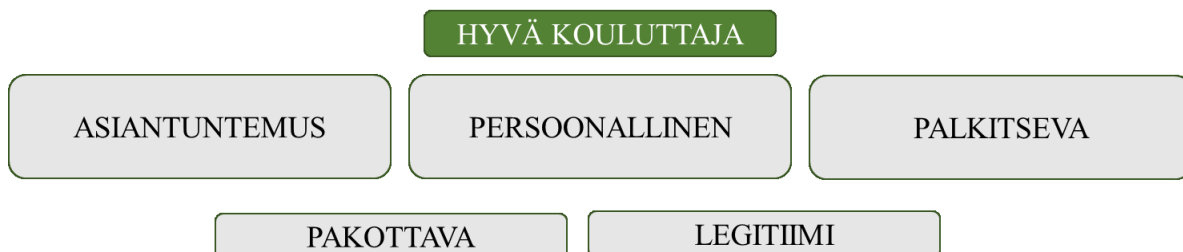
Tutkielman viimeisessä luvussa kokoan yhteen tutkielman keskeisimmät tulokset ja teen johtopäätökset. Arvioin tutkielmani luotettavuutta käyttämäni tutkimusmenetelmän, aineistonkeruun ja aineiston analyysimenetelmän kannalta. Lisäksi pohdin tuloksieni hyödyntämistä teoriassa ja käytännössä. Lopuksi pohdin jatkotutkimus- ja kehittämistarpeita.

Tutkielmani tarkoituksena oli selvittää varusmiesten käsityksiä auktoriteetista varusmiespalveluksessa. Varusmiesten käsityksistä pyrittiin löytämään havaintoja sekä tarkastelemaan niitä joko tukemaan olemassa olevien koulutusoppaiden sisältöä tai mahdollisesti jopa osoittamaan niiden kehittämistarpeet. Tutkielmalle asetetut tavoitteet pyrittiin saavuttamaan vastaamalla tutkielman päätutkimuskysymykseen: Mikä on varusmiehen käsitys auktoriteetista? Tutkimuskysymyksen vastaamisen tueksi haettiin vastausta myös alatutkimuskysymyksien avulla: 1) Miten auktoriteetti liittyy hyvää koulutukseen? 2) Miten auktoriteetti liittyy huonoon koulutukseen?

Tutkielman teoriaosuudessa Dennis Wrongin (1988) valtuokitteluteoriassa esitetyn, tarkoituksellisen vallan luokan, auktoriteetin osuus sai tukea aineistosta (Viitasalo 2011). Teorialuvussa kuvatus auktoriteettiluokan alatyypit tunnistettiin tutkielman aineistosta. Aineisto tuki kouluttajan oppaan (2007) esittämiä kouluttajan toimintaa ja rooleja, joiden kautta koulutusta toteutetaan. Lisäksi tukea sai teorialuvussa esitetyn pedagogisen auktoriteetin ja pedagogisen rakkauden vaikutusta kouluttajan auktoriteetin rakentumiseen.

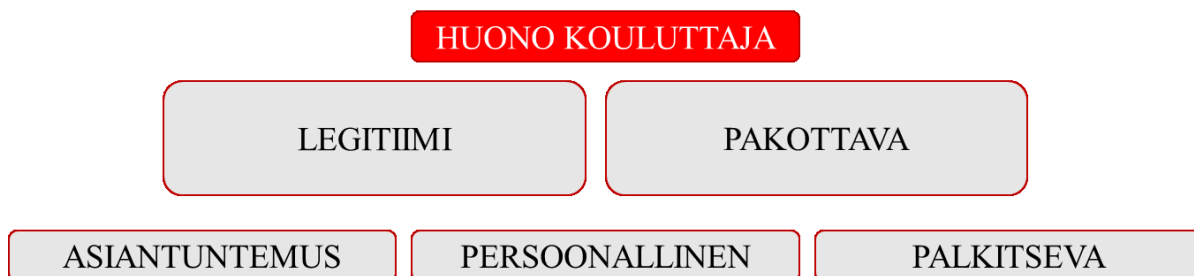
Päätutkimuskysymyksen tarkoituksena oli selvittää, miten varusmiehet käsittävät auktoriteetin varusmiespalveluksessa ja miten aineiston perusteella tunnistetaan hyvän ja huonon kouluttajan toiminta. Tutkielman tulokset osoittavat, että varusmiehet tunnistivat auktoriteetin viisi eri alatyyppejä kouluttajan toiminnassa. Varusmiesten käsityksistä käy myös ilmi, että auktoriteetti nähdään hyvin samalla tavalla varusmiespalveluksessa kyselyyn vastanneiden kesken. Kuitenkin käsityksien samankaltaisuus saattaa kertoa Puolustusvoimien vahvasta sosiaalistamisesta sekä totaalisen laitoksen vaikutuksista yksilöön (Salo 2004, 46; Goffman 1969, 13-14; Hoikkala ym. 2009, 192–195). Totaalisuus on katalyytti joka loitontaa yksilöä siviilielämän kulttuurista ja edesauttaa häntä ottamaan alokkaan roolin. Alokas ehdollistetaan tehokkaasti Puolustusvoimien kulttuuriin (Hoikkala ym. 2009, 83–85). Sosiaalistaminen on vahvasti Puolustusvoimien edun mukaista toimintaa, sillä se lisää organisaation valtaa yksilöön ja sitä kautta kaikkiin toimijoihin.

Alatutkimuskysymyksiä tarkoituksena oli selvittää, miten auktoriteetti liittyy hyvään ja huonoon koulutukseen. Hyvän kouluttajan auktoriteetti koettiin muodostuvan kolmea alatyypistä painottaen. Tyypit olivat persoonallinen, palkitseva sekä asiantuntemus (ks. Kuva 14).



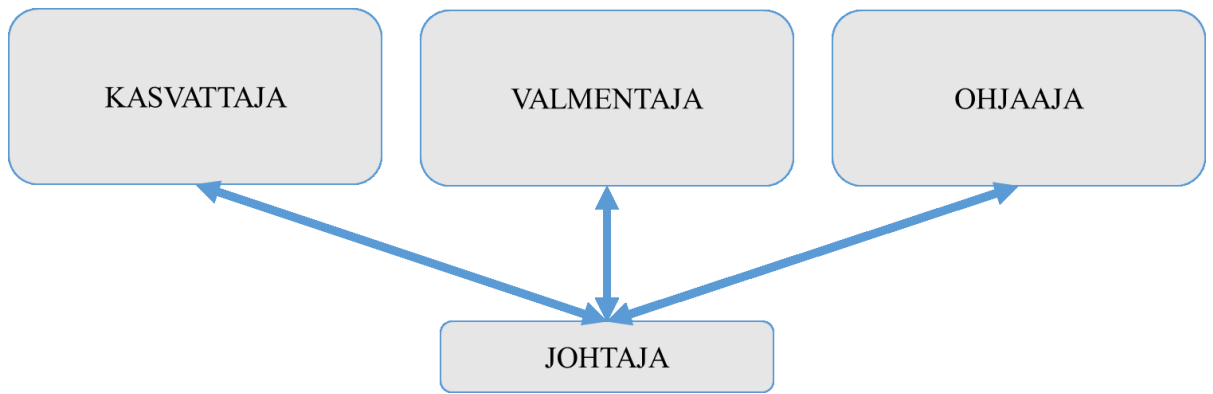
Kuva 14. Hyvän kouluttajan auktoriteetin alatyypien painotukset

Kouluttajat, joiden auktoriteetti rakentui pakottavan sekä legitiimisen alatyypin kautta, koettiin aineiston perusteella kielteisenä ja liitettiin huonoon kouluttajuuteen (ks. Kuva 15). Esimerkiksi valta-aseman väärinkäyttö sekä alaisten epäasianmukainen rankaiseminen korostui varusmiesten vastauksissa, jossa kuvailtiin huonon kouluttajan vallankäyttöä.



Kuva 15. Huonon kouluttajan auktoriteetin alatyypien painotukset.

Tulokset tukevat ajatusta, että Puolustusvoimissa käytettävän kouluttajan oppaan sisältö vastaa varusmiespalvelusta suorittavien käsityksiä hyvän kouluttajan ominaisuuksista ja rooleista (Kouluttajan opas 2007, 34–35). Neljästä oppaan tarjoamasta roolista varusmiehet näkivät hyvän kouluttajan painoittavan valmentajan, ohjaajan sekä johtajan rooleja omassa koulutustoiminnassaan (ks. Kuva 16). Yhdistäviä tekijöitä roolien kesken olivat kannustava asenne koulutettavaa kohtaan sekä heidän yksilöllinen kohtaaminen koulutuksessa.



Kuva 16. Hyvän kouluttajan roolien painotukset.

Hyvän kouluttajan auktoriteettiin liitettiin kunnioituksen olemassaolo. Varusmiehet alistuvat helpommin valtasuhteeseen sellaisen kouluttajan kanssa, jota he kunnioittavat. Kunnioitus rakentuu hyvähenkisestä vuorovaikutuksesta, jossa kouluttajan ammattitaito ja alaisista aito välittäminen auttaa muodostamaan auktoriteettisuhteen.

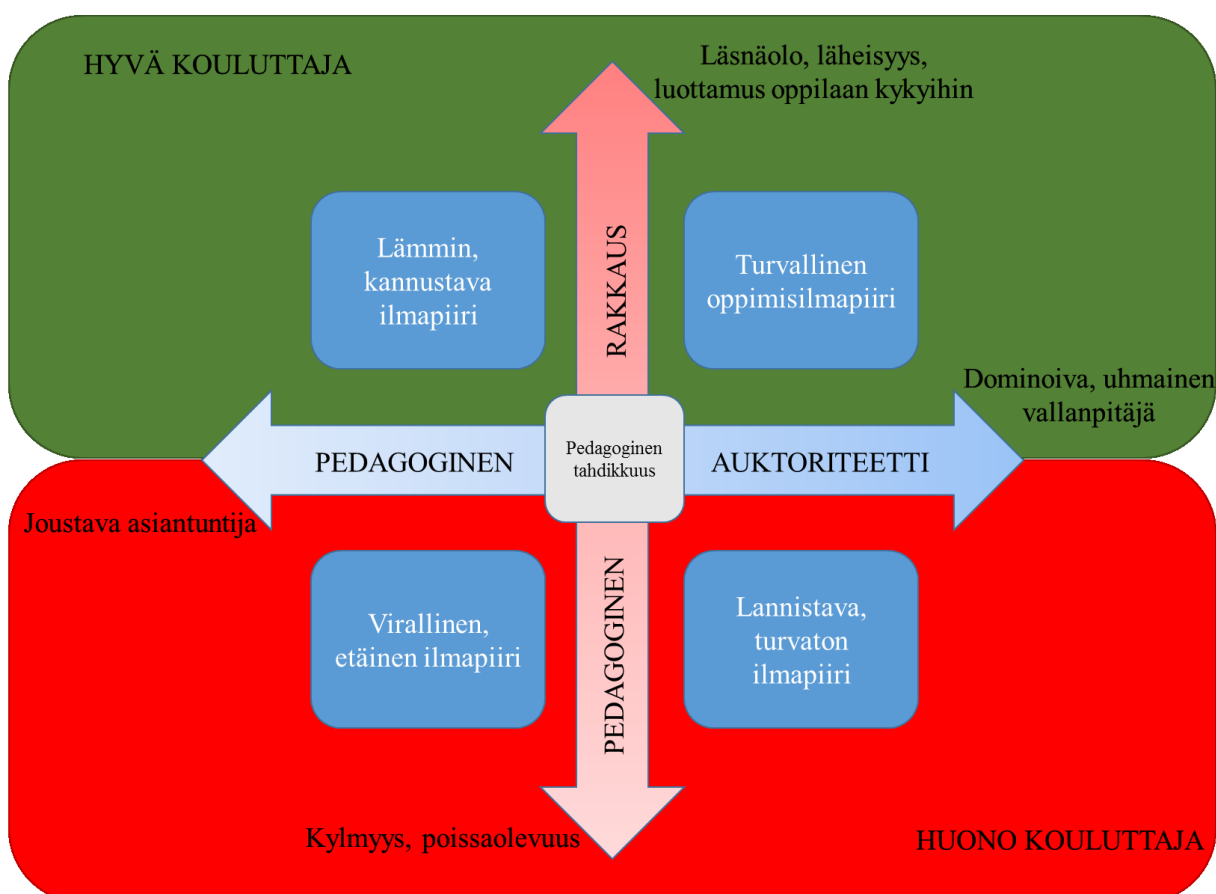
Hyvään ja huonoon kouluttajaan liitetyt ominaisuudet ovat yhteydessä pedagogiseen rakkauteen sekä pedagogiseen auktoriteettiin ja sitä kautta oppimisilmapiiriin (ks. Kuva 17). Kuvan tarkoitus on havainnollistaa varusmiesten mielestä hyvän ja huonon kouluttajan toiminnan vaikutus oppimisilmapiirin luomiseen. Aineiston havaintojen perusteella hyvä kouluttaja luo omalla toiminnallaan lämpimän ja kannustavan ilmapiirin. Kouluttaja pystyy olemaan tarvittaessa joustava ja johtaa asiantuntijuuteen perustuvalla auktoriteetilla. Toisaalta uhmainen vallanpitäjä, joka välittää alaisistaan, pystyy luomaan turvallisen oppimisilmapiirin omalla auktoritaarisella käytöksellä. Kaksi erilaista kouluttajaa voidaan silti mieltää hyväksi kouluttajiksi vaikka hyödyntävät pedagogista auktoriteettia eri tavalla.

Tutkimusaineiston mukaan kuria ei pidetty kielteisenä asiana vaan miellettiin pakolliseksi osaksi kouluttajan toimintaa. Aineistoa tuki myös Viitasalon (2011) sekä Huhtisen (2001) teokset, joissa pidettiin kuria tärkeänä osana sotilastoimintaa. Kuitenkin kuria ja järjestystä pystyy ylläpitämään joko rautaisella johtamisotteella tai perustaa kurin kunnioituksen ja ammattitaitoon.

Tutkielman tuloksien mukaan huonon kouluttajan käytös alaisiaan kohtaan on toiminnaltaan sekä asenteeltaan kielteinen ja perustaa auktoriteettinsa organisaatiossa annettuun valtasemaan sekä legitimizeettiin. Tuloksien perusteella huono kouluttaja on sijoitettuna kuvion alueelle, jossa hän rakentaa kielteiseksi mielletyn oppimisilmapiirin (ks. Kuva 17). Käytös

joustavana asiantuntijana suhtautuen varusmiehiin kylmästi ja välinpitämättömästi muodostaa virallisen etäisen ilmapiirin. Vahva, dominoiva pedagoginen auktoriteetti rakentaa koulutettavilleen lannistavan ja turvattoman oppimisilmapiirin. Koulutuksellisen auktoriteetin ääripäiden välisellä alueella kouluttajan toiminta luo painotuksia kahden kielteisen oppimisilmapiirin välillä.

Kouluttajan pedagogisen auktoriteetin asteen muutos ei varsinaisesti vaikuta oppimisilmapiirin syntymiseen. Pedagogisen auktoriteetin toiminta voi olla dominoivaa, uhmaista vallankäyttöä tai joustavaa asiantuntijuuteen perustuvaa. Kuitenkin tutkielman tulokset osoittavat, että sillä ei ole vaikutusta myönteisen ilmapiirin muodostumiseen. Suurin vaikutus on pedagogisen rakkauden määrä. Alaisesta aidosti välittävällä asenteella rakennetaan positiivisia oppimisilmapiirejä, kun taas vähättelevällä asenteella rakennetaan negatiivista oppimisilmapiirejä



Kuva 17. Hyvän ja huonon kouluttajan pedagoginen rakkaus ja pedagoginen auktoriteetti.

Tutkielman aineisto tukee ajatusta, että kouluttajan hyvät vuorovaikutustaidot ja niiden kehittäminen on tärkeää. Hyvän kouluttajan tulee osata johtaa koulutusta sekä joukkoja tehokkaasti. Johtajuus on tärkeä osa työelämän työkaluja, koska sen avulla vaikutetaan alaisiin asetettujen tavoitteiden saavuttamiseksi (Ruohotie 2002, 45). Ilman tarvittavaa auktoriteettia kouluttajan johtamistoiminta heikentyy.

6.1 Tutkimuksen luotettavuus

Tämän tutkielman luotettavuutta arvioidaan Ahosen (1995) esittämän kolmen näkökulman kautta. Fenomenografisen tutkimuksen näkökulmat ovat aineiston hankinta, aineiston analysointi ja teoreettinen validiteetti (Ahonen 1995, 152–155). Arvion mukaisten näkökulmien kautta tutkija kuvaa sekä perustelee valintojaan ja tulkintojaan tutkittavasta ilmiöstä.

6.2 Aineiston hankinta

Ahonen (1995, 129) toteaa, että fenomenografisessa tutkimuksessa aineiston aitouden edellytys on se, että aineisto koskee tutkittavien henkilöiden ja tutkijan kannalta samaa asiaa. Tutkielman aineiston keruu toteutettiin kyselytutkimuksen keinoin. Kyselyyn vastaaminen oli vapaaehtoista ja vastaukset annettiin nimettömänä. Vaikka kyselytutkimukseen heikkoutena pidetään kysymysten väärin ymmärtämisen mahdollisuutta vastaajan näkökulmasta (Hirsjärvi ym. 2005, 184). Kuitenkaan tämän tutkielman kohdalla se ei ole ongelma. Tutkielman tarkoituksena oli juuri selvittää yksilön omiin näkemyksiin perustuva käsitys tutkittavasta aiheesta ilmi. Halosen (2007, 110) mukaan Puolustusvoimissa teetetyt kyselyt ovat strukturoituja ja siitä syystä johtuen, vastaaja ohjataan vastaamaan tutkijan asettaman mittarin edellyttämällä tavalla. Tässä tutkielmassa kysely rakentui ainoastaan avoimista kysymyksistä. Tarkoituksena oli varmistaa vastaajien vapaa vastaaminen ilman, että tutkija ohjaisi vastauksia haluttuun suuntaan.

Kyselyn validiutta pyrittiin parantamaan sisällyttämällä sähköisen oppimisympäristön kurssin etusivulle sivun mittainen alustus tutkimuksesta sekä sen taustoista. Tarkoituksena oli antaa selkeä kuva, mihin vastauksia käytetään ja miten annettuja tietoja käsitellään. Kyselyn käytettävyyttä parannettiin testaamalla lomaketta 80 esikyselyllä. Kyselyn tiedot lähetettiin joukko-osastoihin ja tällä testattiin sekä kysymysten laatua että vastauksien tallentumista sähköisen oppimisympäristön kurssitilaan. Suurin haaste aineiston keruussa oli juuri vastauksien katoamisessa. Testit jatkuivat vielä kaksi kertaa, mikä saattoi aiheuttaa sen, että varsinaiseen kyselyyn vastaaminen jäi vähäiseksi. Tämä saattoi johtua siitä, että varusmiesten

asenne vastata kysymyksiin laski jokaisen epäonnistuneen kyselyn jälkeen. Tutkielman vastaajiksi valikoituivat satunnaiset varusmiehet, jotka olivat varusmiespalveluksen alussa. Tutkielman tulokset osoittavat, että käsitys auktoriteetista on samansuuntainen vastaajien kesken. Vastauksissa näkyi jo Puolustusvoimien sotilaskontekstin vaikutus, sillä vastaukset olivat homogeenisia eikä yksilön oma ääni kuulunut niin selkeästi kuin tutkija olisi odottanut. Ajatusta tukee Viitasalon (2011, 25) tutkimuksessa todettu Puolustusvoimien tehokas sosiaalistaminen vallitsevaan kulttuuriin. Saattaa olla, että aineiston keruun ajankohta oli liian myöhäinen ja olisi pitänyt toteuttaa heti palvelukseen astumisen alussa. Tämä saattaa vääristää hieman tutkielman tuloksia.

Kyselyn luotettavuuteen on voinut vaikuttaa peruskoulutuskauden hektisyys. Kiire ja vähäinen varusmiehen vapaa-aika on saattanut kuormittaa vastaajia siten, että vastauksiin ei paneuduttu syvällisesti. Tutkijan näkemyksen mukaan tämä ei kuitenkaan vaikuta ratkaisevasti tutkimuksen luotettavuuteen. Vastausviikot oli sovittu koulutusviikoille, jolloin vastausaikaa oli mahdollisimman paljon.

6.3 Aineiston analysointi

Ahosen (1995, 129–130) mukaan aineistolähtöisen tutkielman avulla tuotetut tulokset ovat valideja, mikäli ne vastaavat tutkittavien henkilöiden tarkoittamia merkityksiä ja ovat tutkimuksen teorian kannalta relevantteja. Tutkija ei saa löytää aineistosta merkityksiä, jotka eivät keskustele tutkittavan ongelman sekä taustalla olevien teoreettisten lähtökohtien kanssa. Fenomenografisen tutkielman kontekstissa tarkasteltavana on tutkijan luomien kategorioiden sekä tutkittavien esille tuomien käsityksien suhde toisiinsa. Tämä tarkoittaa sitä, että luotettavuuden näkökulmasta on tutkijan osoitettava, että kategoriat ovat tarkkoja ja kuvaavat aidosti vastaajien käsityksiä tutkittavasta aiheesta. Tutkielmassa pyritään analysoimaan, tulkitsemaan sekä ymmärtämään varusmiesten käsityksiä auktoriteetista. Tutkimuksen validiteetin arvioinnin keskeinen kohde on tästä syystä aineistosta tehdyt tulkinnat (Halonen 2007, 113). Tutkielman aineiston analysointi on kuvattu Ahosen (1995) analyysimallin mukaisesti. Aineistosta tulkittujen merkityskategorioiden validiutta pyrittiin parantamaan välttämällä vastausten ylitulkinnalla. Tulokset on esitetty fenomenografisen analysointimallin mukaisesti ja vastaajien suoria lainauksia on esitetty kuvauskategoriointain. Tällä on pyritty osoittamaan lukijalle tutkijan tulkintojen perusteet sekä mahdollisuuden tarkastella, vastaavatko kategoriat tutkittavien tarkoittamia merkityksiä.

Tutkielman luotettavuuden näkökulmasta rinnakkaisluokittelijan käyttö olisi ollut kannattavaa. Rinnakkaisluokittelija olisi voinut sijoittaa tutkimushenkilöiden esille tuomat ilmaisut kategorioittain. Näin olisi voitu varmistaa, että tulkinnat ja kategorisointi olisi toteutettu luotettavasti. Kuitenkin aikaresurssien puutteen sekä tarvittavan perehdytyksen järjestäminen rinnakkaisluokittelijalle ei ollut mahdollista, rinnakkaisluokittelijan käyttöä ei toteutettu tutkielman aineiston analyysissa.

Aineiston analysoinnin tulokset ovat tutkijan omia tulkintoja. Lisäksi varusmiesten käsitykset ilmiöistä ovat aina henkilökohtaisia, joita ovat yksilön kokemukset ja niistä rakentuneet ajatukset muokkaavat jatkuvasti. Haasteena saattaa olla se, että vastaukset ovat pinnallisia eikä henkilö halua kuvailla käsityksiään syvällisemmin. Fenomenografisen tutkimuksen heikkoutena on pidetty tulosten yleistettävyyttä (Huusko & Paloniemi 2006; Metsämuuronen 2006, 108–109). Tämä ei heikennä tutkielman luotettavuutta, sillä vastauksista nousseet käsitykset ovat todellisia kyselyyn osallistujille. Se kuinka syvällisiä vastaukset ovat, on vaikea mitata tämän luonteisessa tutkimuksessa. Luotettavuustarkastelussa tuleekin muistaa, että tulosten yleistettävyys koskee ainoastaan tähän tutkielmaan osallistuneiden varusmiesten käsityksiä. Tutkielman osallistuneiden varusmiesten käsitykset auktoriteetista ja kouluttajuudesta olivat yhteneväisiä, joten voidaan olettaa, että samankaltaisia käsityksiä esiintyy yleisemminkin varusmiesten keskuudessa.

6.4 Teoreettinen validiteetti

Fenomenografisen tutkimuksen luotettavuuskriteeristön yksi kulmakivi on tutkijan hallittu subjektiivisuus. Luotettavien tutkimustulosten edellytys on tutkijan omien ennakkokäsitysten tiedostamista sekä niiden tietoista käsittelyä (Ahonen 1995, 122). Tutkijan omat kokemukset auktoriteetista sekä kouluttajista eivät voineet olla vaikuttamatta ennakkokäsityksiin tutkittavasta ilmiöstä. Kuitenkaan edellä mainitut ei nähdä estävän objektiivista lähestymistä tutkimusta kohtaan. Tutkijan omat kokemukset saattavat jopa edesauttaa tutkielman tekemistä tutkittavan ilmiön syvällisemmällä ymmärtämisellä. Ilman kyseisiä taustatietoja tutkija ei olisi välttämättä kokenut tutkimusta tarpeelliseksi. Näin ollen koko tutkielman laatimista ei olisi toteutettu.

Tutkielman laadinnassa on pyritty noudattamaan hyvän tutkimuksen teon periaatteita. Lisäksi Ahosen (1995, 122–125) määrittämät kriteerit ovat olleet työn tekemisessä läsnä. Teoreettisella pohjustuksella hankittu esiymmärrys tutkittavasta aiheesta on antanut tutkijalle valmiuksia

suunnata sekä toteuttaa oikeanlaista aineiston hankintaa. Valmiuksien avulla toteutui myös aineiston tulkinta sekä kategoriointi hyvän tutkimuksen teon periaatteiden mukaisesti.

Tutkielmassa ei toteutettu taustateoriaan perustuvaa käsityksien ennakkoluokittelua eikä johdettujen olettamusten testaamista. Kategoriat perustuvat tutkijan omaan tulkintaan, jotka ovat toteutettu aineistolähtöisesti. Tutkielman toteutus kokonaisuudessaan on pyritty toteuttamaan teoriaan nojautuen. Lisäksi luotettavuuden tarkastelussa on tutkija pyrkinyt kriittisesti sekä avoimesti käsittelemään tutkimusprosessin eri vaiheita. Tutkielman luotettavuustarkastelun lopputulos on se, että tutkielmaa voidaan pitää luotettavana.

6.5 Lopuksi

Tutkimustyön tekeminen oli mielenkiintoinen sekä haastava oppimisprosessi. Tieteellisen tutkimustyön perusteiden määrittämisen lisäksi suurin haaste oli tutkimustulosten prosessointi järkevään muotoon. Tutkielman laatimisen aikana tutkija koki useita onnistumisen ja epäonnistumisen hetkiä. Kuitenkin haasteiden kautta tutkija havaitsi ymmärtäneensä tutkimuksen teon kokonaisuuden. Jatkossa vastaavan laajuista tutkimustyötä on varmasti helpompi toteuttaa. Tutkielman laatimisen motivaatio nousi esiin työelämässä koettuihin kokemuksiin, joiden kautta tutkijan halu kehittää kouluttajien pedagogisia taitoja tuki työn tekoa koko oppimisprosessin ajan. Laadun kehittämällä voidaan jatkossakin parantaa koulutustuloksia sekä helpottaa koulutustyötä.

Tutkielmaa tehdessään tutkija huomasi myös muutoksia ennakkokäsityksissään auktoriteetin rakentumisessa sekä oppaiden ajantasaisuudella. Tutkijan oli mielekästä huomata, että aiheeseen liittyvät oppaat ja opit eivät ole suuren päivityksen tarpeessa, vaan ovat ajan tasalla vielä jatkossakin. Nuoren aikuisen käsitykset auktoriteetista ovat samankaltaisia ja rakentuvat aikaa kestävästä peruspilareista. On toivottavaa, että tutkielma tarjoaa lukijalleen uusia näkökulmia sekä ajateltavaa tutkittavasta ilmiöstä.

6.6 Jatkotutkimustarpeet ja tutkimuksen kehittämisehdotukset

Tutkielman aineisto kerättiin yhden joukko-osaston varusmiesyksiköistä. Yksiköt sijaitsevat Suomen pohjoisosissa, Rovaniemellä sekä Sodankylässä. Aineistosta on mahdollista saada suuntaa antavia tuloksia, mutta jatkotutkimusta varten tulisi kyselyä laajentaa useampaan joukko-osastoon. Tulokset saattavat vaihdella paljon, sillä nuorten lähtökohdat voivat vaikuttaa käsityksiin auktoriteetista alueittain.

Tutkielmassa esitetään yhden saapumiserän käsitys auktoriteetista varusmiespalveluksessa. Usean saapumiserän tutkiminen tarjoaisi perusteellisemmän tarkastelun aiheesta. Lisäksi pitkäjäksoisen tutkimuksen avulla voitaisiin tarkastella ajanjaksolla mahdollisia muutoksia auktoriteetikäsityksistä. Jatkotutkimuksia varten voisi saada arvokasta tietoa auktoriteetin käsityksen muuttumisesta, jos samalta joukolta kysyttäisiin käsityksiä varusmiespalveluksensa loppupuolella. Tämän avulla koulutusta on mahdollista kehittää tarpeiden mukaan ja pitää kouluttajien pedagogisen ammattitaidon ajan tasalla.

Tarkemman auktoriteettiin liittyvän ymmärryksen saamiseksi, voisi nykyajan Puolustusvoimissa laajentaa tutkimuksen koskemaan myös koskemaan palkattua henkilökuntaa tai myöhemmin kertausharjoituksissa toimivia reserviläisiä.

LÄHTEET

Ahonen, S. 1995. Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa: Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E., Saari, S. (toim.) Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä Oy.

Asevelvollisuuslaki 28.12.2007/1438. (<http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2007/20071438>), viitattu 15.8.2017.

Bachrach, P. & Baratz, M. S. 1962. Two Faces of Power. *The American Political Science Review*, Vol. 56, No. 4, 947-952.

Burbules, V. C. (1995). Authority and the tragic dimension of teaching. In J.W. Garrison & A.G. Jr. Rud (Eds.), *The educational conversation. Closing the gap* (pp. 29–40). Albany, NY: State University of New York Press.

Burns, D. & Rathbone, N. 2010. The relationship of narrative, virtue education, and an ethic of care in teaching practice. Viitattu 15.8.2017.
<https://ineducation.ca/ineducation/article/view/106/389>

Coleman, D. 1997. Tunneäly. Lahjakkuuden koko kuva. Helsinki. Otava

Creswell, J. 2013. *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Approaches*. Sage.

Crick, N. R., & Dodge, K. A. 1994. A review and reformulation of social information-processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological Bulletin*.

Dahl, R. A., 1971. *Johdatus politiikan tutkimukseen*. Helsinki: Tammi.

Dunbar, A., & Taylor, B. (1982). Children's perceptions of elementary teachers as authority figures. *The Journal of Social Psychology*.

Entwistle, N. 1997. Contrasting perspectives on learning. Teoksessa Ference Marton & Dai Hounsell & Noel Entwistle (toim.) *The experience of learning. Implications for teaching and studying in higher education*. Edinburgh: Scottish Academic Press, 3 – 22.

Eskola, J. & Suoranta, J. 2005. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.

Eväsoja, H., & Keskinen, S. 2005. Opettaja auktoriteettina ja vallan käyttäjänä. Helsinki: Opetus-, kasvatus – ja koulutusalojen säätiö.

Gilligan, C. 1982. In a different voice. Psychological theory and women's development. Cambridge. Harvard University Press.

Goffman, E. 1969. Minuuden riistäjät. Tutkielma totaalisista laitoksista. Lohja: Marraskuun liike.

Green, J. & Burleson, B. 2003. Handbook of communication and social interaction skills. London: Lawrence Erlbaum Ass.

Guba, E. & Lincoln Y. 1994. Competing Paradigms in Qualitative Research. Teoksessa: Denzin, N.K. & Lincoln Y.S. (toim.) Handbook of Qualitative of Research. London: Sage Publications.

Halonen, P. 2007. Puolustusvoimien koulutuskulttuurin rakentuminen. Tampereen yliopisto. Akateeminen väitöskirja.

Harjunen, E. 2002. Miten opettaja rakentaa pedagogisen auktoriteetin? Suomen kasvatustieteellinen seura 2002, Turku.

Heaven, P.C., & Furnham, A. (1991). Orientation to Authority among Adolescents: Relationships with Personality and Human Values. Personality and Individual Differences, 12(10).

Helakorpi, S. 2001. Koulun johtamishaaste. Tampere: Tammer Paino

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2015. Tutki ja kirjoita. Porvoo: Bookwell Oy.

Hirsjärvi, S; Hurme, H. 2008. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Gaudeamus.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2005. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.

Hoikkala, T., Salasuo, M. & Ojajärvi, A. 2009. Tunnetut sotilaat. Varusmiehen kokemus ja terveystaju. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto.

- Huhtinen, A. 2006a. Sotilasjohtamisen toimintaympäristöt. Teoksessa: Huhtinen, A. & Toiskallio, J. (toim.) Maanpuolustuskorkeakoulu - kehittyvä sotatieteellinen yliopisto. Professori Mikko Viitasalon juhlaKirja. Maanpuolustuskorkeakoulu. Johtamisen laitos. Helsinki: Edita Prima Oy.
- Huhtinen, A. 2001. Näkyvä ja näkymätön kuri. tieto, valta ja vaikuttaminen sotilasdiskursissa. Helsinki: Hakapaino Oy.
- Huusko, M. & Paloniemi, S. 2006. Fenomenografia laadullisena tutkimuksena kasvatustieteissä. *Kasvatus* 2/2006.
- Hyvärinen, M., Kurunmäki, J., Palonen, K., Pulkkinen, T. & Stenius, H. (toim.) 2003. Käsitteet liikkeessä: Suomen poliittisen kulttuurin käsitehistoria. Tampere: Vastapaino.
- Häkkinen, Kirsti. 1996. Fenomenografisen tutkimuksen juuria etsimässä. Teoreettinen katsaus fenomenografisen tutkimuksen lähtökohtiin. Jyväskylän yliopisto, opettajankoulutuslaitos.
- Jalovaara, E. 2005. Tunnetaidon tiedon rinnalle kasvatuksessa. Tampere, Pilot-kustannus.
- Kenttäohjesääntö: Yleinen osa: Puolustusjärjestelmän toiminnan perusteet. Puolustusvoimat 2008.
- Kiikeri, M. & Ylikoski, P. 2004. Tiede tutkimuskohteena. Filosofinen johdatus tieteen tutkimukseen. Helsinki: Gaudeamus.
- Kotilehto, J. 2001. Arvojen, osaamisen ja johtajuuden murros. Mitä tulevaisuus puolustusvoimien henkilöstöltä vaatii. Maanpuolustuskorkeakoulu. Johtamisen laitos. Julkaisusarja 1. Tutkimuksia N:o 21. Helsinki: Oy Edita Ab.
- Laki puolustusvoimista 11.5.2007/551. (<http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2007/20070551>), viitattu 15.18.2017.
- Laki naisten vapaaehtoisesta asepalveluksesta 17.2.1995/194. (<http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1995/19950194>), viitattu 15.8.2017
- Laaksovirta, T. 1988. Tutkimuksen lukeminen ja tekeminen. Kirjastopalvelu.

- Larsson, S. 1986. Kvalitativ analys. Exemplet fenomenografi. Lund: Studentlitteratur.
- Lukes, S. 2005. Power: a Radical View, second edition. Ebbw Vale: Palgrave Macmillan.
- Maanpuolustuskorkeakoulu. 2017. Valintaopas. Helsinki. Juvenes Print
- Marton, Ference & Booth, Shirley, 1997. Learning and awareness. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Metsämuuronen, J. 2006. Laadullisen tutkimuksen käsikirja. Jyväskylä. Gummerus Kirjapaino Oy.
- Murray, C. & Thompson, F. 1985. The representation of authority: an adolescent viewpoint. Journal of Adolescence, 8.
- Määttä, K. & Uusiautti, S. 2012. Pedagoginen auktoriteetti ja pedagoginen rakkaus – Yhdessä vai vastakkain? International Journal of Whole Schooling.
- Natunen, J. & Takala, T. 2006. Huomioita vallasta, johtajuudesta ja karismasta. Jyväskylän yliopisto, taloustieteiden tiedekunta, working paper, N:o 317/2006.
- Niikko, A. 2003. Fenomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. Joensuun yliopisto.
- Niiniluoto, I. 2002. Johdatus tieteenfilosofiaan. Käsitteen- ja teorian muodostus. 3. painos. Helsinki: Otava.
- Noddings, N. 1988. An ethic of caring and its implications for instructional arrangements. American Journal of Education.
- Otala, L; Ahonen, G.2005. Työhyvinvointi tuloksetekijänä. Sanoma Pro Oy
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2004, Opetushallitus, Vammala: Vammalan kirjapaino Oy.
- Pitkänen, W. 1991. Läpivalaistu valta. Suomalaisten kansanedustajien persoonallisuustyyppien

tarkastelu kuvakertomustestin avulla. Valtiotieteellisen yhdistyksen julkaisusarja. Poliitiikan tutkimuksia 18.

Price, J. & Osborne, M. 2000. Challenges of forging a humanizing pedagogy in teacher education. *Curriculum and Teaching*, 15(1).

Puolustusvoimien Koulutuksen Kehittämiskeskus, 1998, Hämeenlinna, Karisto Oy.

Puolimatka, T. 2004. Kasvatus, arvot ja tunteet. Helsinki: Tammi

Puolimatka, T. 1997. Opetusta vai indoktrinaatiota? Valta ja manipulaatio opetuksessa. Tampere: Kirjayhtymä.

Puukka, I. 2005. Valtapelit hallinnossa. Tapaustutkimus sotilaskulttuurin puolustuksesta puolustushallinnon uudistamisessa. Helsinki: Suomen mies.

Pääsikunta. 2015a. Henkilöstöosasto. Hallinnollinen normi HL966/1.10.2015. Varusmieskoulutuksen yleisjärjestelyt.

Pääsikunta. Koulutussektori. 2006. Kouluttajan Opas (KOULOPAS). Edita Prima Oy. Helsinki.

Pääsikunta. Henkilöstöosasto. 2005. Puolustusvoimien henkilöstöstrategia 2005. Edita Prima Oy. Helsinki.

Pääsikunta. Henkilöstöosasto. 2004. Puolustusvoimien palkatun henkilöstön osaamisen kehittäminen 2004—2017. Verkkojulkaisu. Puolustusvoimien asiahallintajärjestelmä. Helsinki.

Raelin, J. 2006. Taking the Charisma Out: Teaching as Facilitation. *Organization Management Journal*.

Rauhala, P. 1998. Palvelevatko ammattikorkeakoulut työelämää? *Aikuiskasvatus*, 3/1998

Ruohotie, P. 2002. Oppiminen ja ammatillinen kasvu. Helsinki: WSOY.

Saarinen, M. 2002. Tunneällyn ja itsetuntemuksen työkirja. Helsinki. WSOY

Sahlman, H. & Uusikylä, K. 1997. Hyvän opettajan kriteerit pysyvät.

Salo, M. 2004. Kasvatuksellinen realiteettiperiaate. Välitätkö auktoriteettia vai väärää syyllisyyttä? Väitöskirja. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 194. Helsinki: Yliopistopaino.

Skinnari, S. 2004. Pedagoginen rakkaus. Kasvattaja elämän tarkoituksen ja ihmisen arvoituksen äärellä. PS-Kustannus. Jyväskylä.

Sotilaskurinpitolaki 25.3.1983/331. (<http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1983/19830331>), viitattu 15.8.2017.

Suomen perustuslaki 11.6.1999/731. (<http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1999/19990731>), viitattu 15.8.2017.

Timonen, S. 2007. Tunnetaito ja opettajuus. Jyväskylän ammattikorkeakoulu

Toiskallio, J. & Mäkinen, J. 2009. Sotilaspedagogiikka: Sotiluuden ja toimintakyvyn teoriaa ja käytäntöä. Maanpuolustuskorkeakoulu. Julkaisusarja 1, No. 3. Helsinki: Edita Prima Oy.

Toiskallio, J., Kallioma, M., Halonen, P. ja Anttila J. 2002. Sotilaspedagogiikkaa kouluttajille. Maanpuolustuskorkeakoulu. Vaasa: Ykkös-Offset Oy.

Toiskallio, J. (toim.) 1998. Toimintakyky sotilaspedagogiikassa. Maanpuolustuskorkeakoulu, Koulutustaidon laitos, Julkaisusarja 2, N:o 4.

Tomperi, T. 2017. Varusmiesten yksilöllisten arvojen yhteys joukon ryhmäkiinteyteen. Johtamisen- ja sotilaspedagogiikan laitos. Helsinki.

Torsti, S & Pekkarinen, O. 2017. Tieteenfilosofis-metodologisia perusteita pro gradu-tutkielman laadintaan. Johtamisen ja sotilaspedagogiikan laitos.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2013. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki. Tammi.

- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2006. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Tuominen, J. 2016. 3C01_16 opintojakson aloitusoppitunti. Maanpuolustuskorkeakoulu
- Uljens, M. 1989. Fenomenografi. Forskning om uppfattningar. Lund: Studentlitteratur.
- Uusikylä, K. 2006. Hyvä, paha opettaja. Minerva. Helsinki.
- Van Manen, M. 1991. The Tact of Teaching: The Meaning of Pedagogical Thoughtfulness. State University of New York Press, Albany.
- Viitasalo, J. 2011. Sotilasjohtaja ja valta – analyysi vallan kolmesta ulottuvuudesta. Johtamisen- ja sotilaspedagogiikan laitos. Helsinki.
- Wrong, D. 1988. Power. Its Forms, Bases and Uses. Oxford: Basil Blackwell.
- Yariv, E. 2009. Students' attitudes on the boundaries of teachers' authority. *School Psychology International*, 30 (1), 92 – 111
- Weber, M. 1968. Economy and Society. An Outline of Interpretive Sociology. Vol. 1, New York: Bedminster Press.
- Yleinen palvelusohjesääntö (YLPALVO). 2009. Pääesikunta, Henkilöstöosasto, Helsinki.
- Ylikoski, P. 2000. Onko valta kyky-käsite? Teoksessa Räikkä & Wennberg (toim.) Mitä valta on? Oy UNIPress Ab. 13–34.

LIITTEET

LIITE 1 Tutkielman kysely

TUTKIELMAN KYSELY

Arvoisa kyselyyn vastaaja!

Olen sotatieteiden maisterikurssin opiskelija Maanpuolustuskorkeakoulusta. Olen tekemässä Pro gradu- tutkimusta varusmiesten käsityksistä auktoriteetista ja sen vaikutuksesta koulutukseen. Tutkimuksen keskeisenä tavoitteena on tunnistaa tutkittavan ilmiön tekijät, joilla kouluttajan auktoriteetti rakentuu. Ymmärrys auktoriteetista mahdollistaa Puolustusvoimien tarjoaman koulutuksen laadun kehittämisen. Maanpuolustuskorkeakoulu julkaisee tulokset syksyllä 2018 ja tutkimus on julkinen.

Tutkimuksessa auktoriteetti määritetään yhdeksi vallankäytön muodoksi. Auktoriteetilla vallan käyttäjä pyrkii ohjaamaan vallan kohteen toimintaa haluamaansa suuntaan. Auktoriteetti on ihmisten hyväksymää ja oikeutettua vallankäyttöä, jonka taustamotiivit määrittävät auktoriteettisuhteen laadun ja sen vakauden. Oikeutuksen taustamotiivina voi esimerkiksi olla palkitseminen, vallankäytöllä uhkailu, asema yhteiskunnassa tai ammattitaito.

Tässä tutkimuksessa kouluttajalla tarkoitetaan Puolustusvoimissa kouluttajatehtävässä työskentelevää henkilöä.

Tutkimuksen aineisto kerätään neljän kysymyksen kyselylomakkeella. Lomakkeen avulla halutaan selvittää erityisesti sinun omia käsityksiäsi. Näin ollen, tutkimuksen kannalta on tärkeää, että vastaukset ovat huolellisesti mietittyjä.

Tulosten julkaisemisen jälkeen sinulla on mahdollisuus nähdä kuinka varusmiehet kokevat auktoriteetin.

Lisätietoja ja tarkennuksia voit kysyä tutkijalta.

Kiitos vastauksistasi!

Yliluutnantti Janne Ollila

Sotatieteiden maisterikurssi 7

janne.ollila@mil.fi

- [Linkki kyselyyn tästä](#)

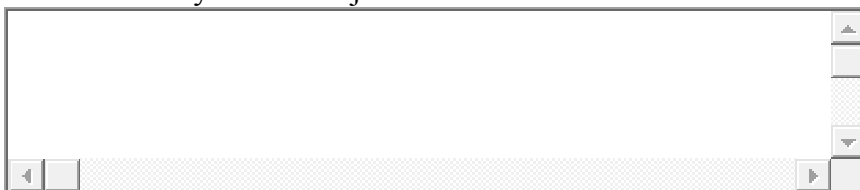
Mitä ymmärrät auktoriteetilla?

An empty text input field with a light gray background and a thin black border. It features a vertical scrollbar on the right side and a horizontal scrollbar at the bottom, both with standard arrow and track icons.

Miten auktoriteetti liittyy sotilaskoulutukseen?

An empty text input field with a light gray background and a thin black border. It features a vertical scrollbar on the right side and a horizontal scrollbar at the bottom, both with standard arrow and track icons.

Millainen on hyvä kouluttaja?

An empty text input field with a light gray background and a thin black border. It features a vertical scrollbar on the right side and a horizontal scrollbar at the bottom, both with standard arrow and track icons.

Miten auktoriteetti liittyy hyvään koulutukseen/kouluttajaan?

An empty text input field with a light gray background and a thin black border. It features a vertical scrollbar on the right side and a horizontal scrollbar at the bottom, both with standard arrow and track icons.