MAANPUOLUSTUSKORKEAKOULU

KOULUTTAJAN ASIANTUNTIJUUS
- Fenomenografinen tutkimus huoltolinjan kadettien käsityksistä

Pro Gradu -tutkielma

Kadetti
Otto Pekkarinen

Kadettikurssi 89
Huoltolinja

Helmikuu 2006

MAANPUOLUSTUSKORKEAKOULU

Kurssi	Linja
Kadettikurssi 89	Maavoimalinja
Tekijä	
Kadetti Otto Pekkarinen	
Tutkielman nimi	
Kouluttajan asiantuntijuus - Fenomenografinen tutkimus huoltolinjan kadettien käsityksistä	
Oppiaine johon työ liittyy	Säilytyspaikka
Sotilaspedagogiikka	Kurssikirjasto (MpKK:n kirjasto)
Aika	Tekstisivuja 105 Liitesivuja 9
Helmikuu 2006	

TIIVISTELMÄ

Yhteiskunnallisten muutoksien seurauksena käsityksemme asiantuntijuudesta ovat murroksessa. Myös puolustusvoimat valtiollisena organisaationa on suuren kulttuurinmuutosprosessin keskellä. Organisaatiokulttuurit ovat siirtymässä kohti asiantuntijakulttuuria-oppivaa organisaatiota. Asiantuntijuutta on tutkittu paljon, mutta koulutuskulttuurin muutosprosessi antaa perusteen tutkia sitä edelleen. Lisäksi aikaisemmat tutkimukset ovat pääosin kohdistuneet pääosin jo virassa olevaan kantahenkilökuntaan. Tässä tutkimuksessa asiantuntijuutta lähestytään kadettien käsityksillään sille antamien merkitysten kautta.

Tutkimuksen tavoitteena oli ymmärtää kadettien käsityksiä perusyksikössä toimivan sotilaskouluttajan asiantuntijuudesta. Asiantuntijuutta lähestyttiin muodostetun teoreettisen viitekehyksen avulla, jossa asiantuntijaksi kehittyminen pelkistetään tapahtuvan ammatillisen taitotiedon, persoonallisten ominaisuuksien ja toimintaympäristön vuorovaikutuksessa. Työn tutkimuskysymykseksi muodostui: "Minkälaisia käsityksiä kadeteilla on kouluttajan asiantuntijuudesta ja sen kehittymisestä sekä toimintaympäristön vaikutuksesta siihen?" Asiantuntijuus, sen kehittäminen edellytyksineen ja toimintaympäristön merkitys muodostivat tutkittavat pääteemat, mutta niiden sisälle mahtui pienempiä alateemoja.

Tutkimuksen tekemisen taustalla vaikutti konstruktivistinen paradigma eli tutkimuskohdetta lähestyttiin tulkinnallisesti praktisen tiedonintressin ohjaamana. Tutkimusmenetelmäksi valitsin fenomenografian. Tutkimuksen kohdejoukoksi valittiin tutkijan oman aselajin mukaisesti 90. kadettikurssin

huoltolinja kokonaisuudessaan. Tutkimushenkilöitä oli 17 ja heiltä kerättiin empiiristä aineistoa avoimella tekstikyselylomakkeella sekä sen perusteella tarkennetulla teemahaastattelulla.

Tutkimustulokset esitettiin jäsennettyinä ja ryhmitettyinä fenomenografisiin merkityskategorioihin, jotka edustivat kadettien käsityksiä sotilaskouluttajan asiantuntijuudesta, sen kehittämisestä, noviisikouluttajien toiminnasta, kouluttajan persoonallisten ominaisuuksien merkityksestä sekä toimintaympäristön merkityksestä.

Johtopäätöksien perusteella voidaan todeta, että kadetit ymmärsivät asiantuntijuuden pääosin tiedollisena hallintana ja sotilaskouluttajan asiantuntijuudessa korostui oman aselajinsa mukaisen tiedon hallinnan lisäksi sen välittäminen eteenpäin koulutettaville eli opetusmenetelmällinen osaaminen. Myös jatkuva itsensä kehittäminen ja halu siihen nähtiin tärkeinä. Persoonallisten ominaisuuksien yhteydessä käsitykset jakautuivat selvästi kahtia: toisten mielestä kaikista saattoi tulla asiantuntijoita kun toiset taas olivat vahvasti sitä mieltä, että kaikista ei voi tulla asiantuntijoita koska joiltakin ihmisiltä puuttuvat asiantuntijalta edellytettäviä persoonallisia ominaisuuksia ja valmiuksia. Erityisesti psyykkiset ja sosiaaliset tekijät saivat runsaasti mainintoja. Myös kouluttajan kasvatuksellinen rooli sai yllättävän paljon mainintoja. Kadettien näkemyksen mukaan oppiminen on elinikäistä, mutta suurin osa kehittymisestä tapahtuu ensimmäisten työvuosien aikana, milloin korostuu hyvä työhön perehdytys ja perusyksiköiden kehittäminen oppivien organisaatioiden suuntaan. Yhteenvetona voidaan todeta kadettien käsitysten asiantuntijuudesta olevan varsin moderneja ja sotilaskouluttajat ymmärrettiin oman alansa asiantuntijoina, ei rutiinisuorittajina.

AVAINSANAT
elinikäinen oppiminen, koulutuskulttuuri, konstruktivismi, asiantuntijuus, paradigma, fenomenografia, käsitys

KOULUTTAJAN ASIANTUNTIJUUS
- Fenomenografinen tutkimus huoltolinjan kadettien käsityksistä

1. JOHDANTO 1

2. TEOREETTINEN VIITEKEHYS JA TIETEENFILOSOFISET VALINNAT 5

2.1 Teoreettinen viitekehys ja tutkimuskysymys 5

2.2 Tutkimuksen taustalla konstruktivistinen paradigma 7

2.2.1 Ontologiset valinnat 8

2.2.2 Epistemologiset valinnat 10

2.3 Hermeneuttinen metodologia 11

2.3.1 Fenomenografia tutkimustapana 13

2.3.2 Käytetyt aineistonkeruumenetelmät 16

2.3.3 Fenomenografinen analyysi 17

2.4 Tutkijan suhde tutkimuskohteeseensa 18

3. PUOLUSTUSVOIMIEN KOULUTUSKULTTUURIN MURROS 20

3.1 Taustalla yhteiskunnalliset muutokset 20

3.1.1 Oppiva organisaatio 22

3.1.2 Elinikäinen oppiminen 23

3.2 Koulutuskulttuurin ominaispiirteet 24

3.2.1 Kouluttajakulttuuri 25

3.2.2 Kouluttajan roolin muutos 27

3.3 Oppimiskäsityksen muutos - kohti konstruktivismia 29

4. NÄKÖKULMIA KOULUTTAJAN ASIANTUNTIJUUTEEN 32

4.1 Asiantuntijuuden tutkimisesta 32

4.2 Kouluttajan asiantuntijuus aikaisemmassa tutkimuskentässä 34

4.3 Asiantuntijuuden kehittyminen 37

4.3.1 Noviisista asiantuntijaksi käytäntöyhteisössä 38

4.3.2 Reflektion merkitys kehityksessä 39

4.4 Asiantuntijakouluttaja sotilaspedagogisessa kirjallisuudessa 41

4.4.1 Pohjana toimintakyky 42

4.4.2 Johtamisen näkökulma 44

4.5 Muuttuva asiantuntijuus 45

4.5.1 Ammatillisen osaamisen laaja-alaisuus ja syvyys 48
4.5.2 Kouluttajan asiantuntijuuden osa-alueet 49

5. KADETTIEN KÄSITYKSIÄ KOULUTTAJAN ASIANTUNTIJUUDESTA 51
5.1 Tutkimusaineiston käsittely 51
5.1.1 Aineiston keruun toteuttaminen 51
5.1.2 Aineiston analyysin toteuttaminen 53
5.2 Kadettien käsityksiä asiantuntijuudesta 55
5.2.1 Asiantuntijuus on jatkuvaa itsensä kehittämistä 55
5.2.2 Asiantuntijuus on tiedon välittämistä 57
5.2.3 Asiantuntijuus on tiedon hallintaa 58
5.3 Kadettien käsityksiä sotilaskouluttajan asiantuntijuudesta 60
5.3.1 Päämäärätietoisuutta 61
5.3.2 Ammattipersoonallisuutta 64
5.3.3 Menetelmätietoisuutta 65
5.4 Kadettien käsityksiä noviiseille ominaisesta toiminnasta 68
5.4.1 Joustavuuden puute 69
5.4.2 Oman paikan etsintä 70
5.5 Kadettien käsityksiä asiantuntijan ja muiden kouluttajien eroista 71
5.5.1 Elinikäinen oppiminen 72
5.5.2 Korkeampi tietämisen taso 74
5.6 Kadettien käsityksiä asiantuntijan persoonallisista ominaisuuksista 75
5.6.1 Asiantuntijakouluttaja on toimintakykyinen kouluttaja 76
5.6.2 Persoonallisten ominaisuuksien merkitys 82
5.7 Kadettien käsityksiä asiantuntijaksi kehittymisestä 84
5.7.1 Reflektoimalla kriittisesti 84
5.7.2 Olemalla itse aktiivinen 85
5.7.3 Oppiessa käytännössä 87
5.8 kadettien käsityksiä perusyksiköstä asiantuntijan toimintaympäristönä 89
5.8.1 Työympäristön vaikutus merkittävä 89
5.8.2 Yksilöstä kiinni 92

6. POHDINTA 94

6.1 Tulosten koonti 94

6.2 Tutkimusprosessi 96

6.3 Tutkimuksen luotettavuus 100

6.3.1 Konstruktivistisen tutkimuksen arviointikriteerit 101

6.3.2 Fenomenografisten kategorioiden luotettavuus 103

LÄHTEET 106

LIITTEET 114

KUVIOT

Kuvio 1. Tutkimuksen viitekehys 6

Kuvio 2. Ihmisen maailmankuvan muodostuminen 9

Kuvio 3. Fenomenografisen tutkimuksen kulku 15

Kuvio 4. Kategorioiden muodostuminen fenomenografiassa 17

Kuvio 5. Tutkimusasetelma 22

Kuvio 6. Sotilaskouluttajan toimintaympäristö sotilasorganisaatiossa 26

Kuvio 7. Sotilaan toimintakyky 43

Kuvio 8. Kouluttajan asiantuntijuuden osa-alueet 49

Kuvio 9. Kadettien käsityksiä asiantuntijuudesta 55

Kuvio 10. Kadettien käsityksiä sotilaskouluttajan asiantuntijuudesta 61

Kuvio 11. Kadettien käsityksiä noviisien toiminnasta 68

Kuvio 12. Kadettien käsityksiä asiantuntijan eroista suhteessa muihin kouluttajiin 72

Kuvio 13. Kadettien käsityksiä asiantuntijuuden kehittämisestä 84

Kuvio 14. Kadettien käsityksiä toimintaympäristön vaikutuksesta asiantuntijuuteen 89

KOULUTTAJAN ASIANTUNTIJUUS
- Fenomenografinen tutkimus huoltolinjan kadettien käsityksistä

1 JOHDANTO

> "Koko systeemi on niin kovassa murroksessa, että on pakko miettiä uusia asioita uusilta näkökannoilta eikä pystytä sanomaan mitään varmaa. Se kannustaa sellaisten uusien ratkaisujen ja ratkaisumallien hakemiseen." (Kadetti 17.)

Oheisessa kadetin esittämässä käsityksessä kiteytyy tämän tutkimuksen kantava idea. Yhteiskunnassa meneillään olevassa kulttuurinmuutosprosessissa organisaatioissa ollaan siirtymässä kohti asiantuntijakulttuuria (Rauhala 1993). Tämä kulttuurinmuutosprosessi koettelee myös puolustusvoimia (Toiskallio 1996; 2002). Nykypäivänä myös sotilaskouluttajia on alettu kutsumaan asiantuntijoiksi. Asiantuntijuudesta on tehty Maanpuolustuskorkeakoulussa useita tieteellisiä tutkimustöitä (mm. Kallioinen 2001, Virolainen 2002, Hakalahti 2002). Nyt liittyen yliopistojen ja korkeakoulujen Bolognan prosessiin, on nähtävissä, että sen merkitys kasvaa entisestään. Mäkinen ja Torkkeli (2004, 17) toteavatkin, että MpKK:n ja puolustusvoimien tulevia menestystekijöitä kiteytettäessä asiantuntijuuden merkitys korostuu huomattavasti.

On nähtävissä, että sotilaskouluttajien, kuten opettajien yleisesti, asiantuntijuuden olemukset ovat murroksessa (vrt. Karila 1997, 11; Schön 1983, 9-14). Maanpuolustuskorkeakoulu (MpKK) on nykyään saavuttanut virallisesti tiedekorkeakoulun aseman ja se on rinnastettavissa yliopistoon yhtenäisen kaksiportaisen perustutkintorakenteen ja yhtenevän tieteellisen jatkokoulutusohjelman pohjalta. Uuden aseman myötä siltä edellytettävän osaamisen laatu todennäköisesti muuttuu. Kuitenkin MpKK:n peruskoulutuksen ollessa edelleen vahvasti ammatillista ja minimiin tiivistettyä, ei myöskään vertaus ammattikorkeakouluun ole täysin perusteeton. Tähän liittyy merkittävä problematiikka eli koulutetaanko tulevaisuuden upseereita akateemisesti vai ammatillisesti? (Huhtinen 2001, 99, 103.) Tällaisten vertailujen mahdollistuttua nykypäivänä on syytä kysyä, mitä esimerkiksi ammattikorkeakouluilta yleensä edellytetään. Valtioneuvoston koulutuspoliittinen muistio vuodelta 1989

painottaa muun muassa seuraavia seikkoja: koulutustason nostaminen ja yleissivistyksen korostaminen, tiedonkäsityksen nykyaikaistaminen, uudentyyppisten ammattitaitovaatimusten ennakointi ja huomioiminen (Ekola 1994, 11-12).

Korkeakoulujen perimmäisenä vaatimuksena ja koulutuksen kehittämisen lähtökohtana voidaan nähdä olevan asiantuntijuuden tuottaminen. Opiskelijoiden tulisi saada joustavan ammatillisen asiantuntijan pätevyys. Joustavuudella tarkoitetaan kykyä ja halua toimia tilanteen vaatimusten . Myös halukkuus jatkuvaan kouluttautumiseen on nähtävissä kuuluvaksi joustavuuteen. Nykypäivän asiantuntijalta edellytetään erityisesti valmiuksia toimia käsitteellisesti ja tieteellisesti sekä myös kansainvälisesti. (Ekola 1994, 12; Tynjälä 1999c, 111; Eteläpelto 1994, 19.) Tämä uuden aseman mukanaan tuoma koulutuksellinen haaste on ymmärretty myös MpKK:n Perustutkinto-osaston antaman koulutuksen perusteissa. Vuoden 2003 opetussuunnitelman koulutuksella pyritään antamaan johtaja- ja asiantuntijakoulutusta, joka tähtää valmiuteen:

"toimia viisaasti, luovasti ja vastuullisesti vaativissa, alati muuttuvissa ja yllättävissäkin ympäristöissä ja tilanteissa. Nykymaailmassa asiantuntija ei ole "kaiken tietäjä", vaan henkilö, jonka työssä on keskeistä ongelmien jäsentäminen ja ratkaisu. Hänen tulee olla jatkuva oppija. Tällainen oppiminen on jatkuvaa oman identiteetin (minuuden) rakentamista sekä kasvamista toimijayhteisön jäsenyyteen ja jäsenenä olemiseen." (Perustutkinto-osasto 2003, 5.)

Eli tarkoituksena on kouluttaa asiantuntijoita, joilla on valmiudet työmenetelmiensä kehittämiseen ja oman työnsä arviointiin. Myös teorian ja käytännön integrointikyky nähdään tärkeänä sekä ammatillinen kehitys ymmärretään luontevaksi osaksi ihmisen kokonaiskehitystä. Lainauksen teksti on tosin johdettu suoraan Päivi Tynjälän kirjoittamasta artikkelista "Oppiminen ja asiantuntijuus"-teoksesta (1999a, 160-161). Puolustusvoimien henkilöstrategiassa (2005, 7) todetaan, että puolustusvoimien täytyy turvata jatkossakin itselleen "ammattitaitoinen ja motivoitunut henkilöstö, joka on laadultaan ja määrältään riittävä sodan ja rauhan ajan tarpeisiin". Tällaiset lausahdukset vain otetaan yleensä itsestään selvänä eikä niiden merkitystä pohdita pintaa syvemmin. Matka tällaisista strategisen tason suuntaviivoista on pitkä arkielämän mikrotasolle, jossa kouluttajat tekevät omaa työtään.

Sotilaskouluttajan asiantuntijuuden sisältöä ja luonnetta pohtiessa käsitykset kuitenkin saattavat poiketa toisistaan suuresti. Sotilaskouluttajan työ voi osoittautua problemaattiseksi jos ei omaa käsitystä, millaiseen ammatilliseen osaamiseen tulisi pyrkiä (vrt. Nurminen 1993, 47). Täten opetustyössä on erityisen tärkeätä kartoittaa opiskelijoiden käsityksiä opetettavista asioista. Opiskelijoiden

omaamat esikäsitykset opetettavista aiheista ovat usein niin voimakkaita, että opiskelijoiden käsityksiä huomioimaton opetus ei pysty niitä muuttamaan. (Ahonen 1995, 114; Rauste-von Wright, von Wright & Soini 2003, 168-169; ks. myös Helakorpi 1992, 194; Marton 1988, 158-159.) Tässä työssä lähestytään asiantuntijuutta kadettien näkökulmasta. Kognitiivisen psykologian ihmiskäsityksen mukaisesti ymmärrän asiantuntijat omina yksilöllisinä persoonina, joilla on kuitenkin runsaasti yhteisiä määritteleviä tekijöitä. Tutkimuksen näkökulma asiantuntijuuteen on holistinen koska työ on aihepiiriä kartoittava perustutkimus, jonka vuoksi teoriaosuudessa on tarkasteltu myös makrotasoista kehitysprosessia tarkoituksena saavuttaa kokonaisvaltaisempi ymmärrys kouluttajan uudistuvasta asiantuntijuudesta ja sen taustatekijöistä problematisoimalla aihepiiriä. Empiirisen osan painopiste on kuitenkin mikrotasolla kouluttajan asiantuntijuudessa.

Tässä työssä ei ole kuitenkaan tarkoitus selvittää hyvän kouluttajan ominaisuuksia. Käsite hyvä kouluttaja on varsin ongelmallinen sillä se liittyy useasti enemmän arvoihin ja kulttuuriin kuin tietoihin, taitoihin tai varsinaiseen suoritukseen. Asiantuntijaa ei voi täysin samaistaa hyvään kouluttajaan koska asiantuntijatkin ovat varsin erilaisia toimintatavoiltaan. (Ropo 2002, 253; Toiskallio 2003, 54.) Majuri Timo Hakalahti (2002) on käsitellyt diplomityössään hyvän kouluttajan käsitettä esimerkiksi Daniel Golemanin tunneäly-käsitteen (emotional intelligence) ja eettisten ominaisuuksien kautta. Hyvän kouluttajan ilmiötä on avattu erityisesti Outi Kallioisen väitöskirjassa, jossa analysoitiin 86. kadettikurssin käsityksiä kouluttajan hyvyydestä. Tutkimuksessa korostui kouluttajan ja koulutettavien tasavertainen vuorovaikutussuhde ja palautteen vastavuoroisuus. (Kallioinen 2001, 168-208.) Käytännössä termit “hyvä kouluttaja” ja “asiantuntijakouluttaja” kulkevat käsi kädessä, mutta suoraa pelkistystä niiden välillä ei pidä tehdä.

Tutkimuskysymykseksi on muodostunut: “Minkälaisia käsityksiä kadeteilla on kouluttajan asiantuntijuudesta ja sen kehittymisestä sekä toimintaympäristön vaikutuksesta siihen?” Tutkielman pääaineistonkeruumenetelmä on teemahaastattelu, jota tuetaan kyselylomakkeella. Saadun tekstiaineiston analyysi suoritetaan fenomenografisella tutkimusotteella. Aihetta tarkastellaan kadettien omien käsitysten perusteella toisen asteen näkökulmasta eli tuloksena saadaan asiantuntijuudelle annettuja merkityksiä, ei yleispätevää määritelmää siitä. Mielenkiintoni suuntautuu asiantuntijuuden laadulliseen sisältöön, luonteeseen ja syntymäkontekstiin. Tutkimus on siis luonteeltaan kuvaileva, joka esittää tarkkoja kuvauksia henkilöistä ja tapahtumista sekä dokumentoi ilmiöiden keskeisiä piirteitä (Hirsijärvi, Remes & Sajavaara 2004, 129-130). Professori Jarmo Toiskallio (1998b, 169-170) erottaa sotilaspedagogiikasta normatiivisen, deskriptiivisen ja preskriptiivisen teoriatason. Deskriptiivinen

teoria, johon tämä työ asemoituu, pyrkii kuvaamaan asioita sellaisenaan kuten ne empiirisen tutkimuksen pohjalta näyttäytyvät.

Motiivi tutkia aihetta on syntynyt kolmen seikan ohjaamana. Ensinnäkin tein itse sotatieteiden kandidaatin tutkielmani 2004 nuorten huoltoupseerien koulutuksen työelämään antamista valmiuksista. Tutkimus toteutettiin vertailemalla ensimmäisten työtehtävien vaatimuksia opetussuunnitelman sisältöön. Johtopäätös oli, että nuoret huoltoupseerit saavat riittävät teoreettiset perusteet ensimmäisiin työtehtäviin. Tutkielmaa ei pystytty erityisesti hyväksikäyttämään tämän työn yhteydessä, mutta se viritti tutkijan ajatukset tämän työn aihepiirin valintaa varten. Toisekseen tässä työssä ymmärretään yliopistojen keskeiseksi tehtäväksi tuottaa työelämään soveltuvaa joustavaa asiantuntijuutta. Tarkoituksena on selvittää, miten kadetit ymmärtävät tällaisen joustavan työelämään soveltuvan asiantuntijuuden luonteen ja laadun. Kolmannekseen minulla on aihetta kohtaan omakohtainen kiinnostus. Valmistumisen lähestyessä olen ollut entistä kiinnostuneempi siitä millaisiksi kouluttajiksi kadetit haluavat kehittyä.

Tämä tutkimus etenee ehkäpä perinteisen tavan vastaisesti työn viitekehyksestä ja tieteenfilosofisista valinnoista teoreettiseen taustaan. Tämä johtuu osaltaan siitä, että olen tutkijana halunnut tuoda omat taustasitoumukseni esiin mahdollisimman aikaisessa vaiheessa. Osaltaan tutkimuksessa on käytetty hyväkseen laadullisen tutkimuksen “dekkarimaista” luonnetta ja johdatellaan lukijaa vähitellen syvemmälle aiheeseen (ks. Hirsijärvi ym. 2004, 248). Johdannossa esitellään aihepiiri alustavasti ja perehdytään tutkimuksen rakenteeseen. Toisessa luvussa esitellään työn teoreettinen viitekehys ja sen pohjalta muodostettu tutkimustehtävä sekä edetään tutkimusta ohjaaviin tieteenfilosofisiin perusteisiin, jossa esitellään tutkimuksen paradigma ja käytetyt tutkimusmetodit sekä niiden soveltaminen tässä työssä. Kolmannessa luvussa hahmotetaan tämän tutkimuksen taustatekijöitä. Tutkimuksen teoreettinen kokonaisuus rakennetaan puolustusvoimien uudistuvan koulutuskulttuurin ympärille. Neljännessä luvussa tarkastellaan kouluttajan asiantuntijuuden ulottuvuuksia sekä ammattikasvatuksellisesta, että sotilaspedagogisesta näkökulmasta. Tutkimuksen teoreettinen kokonaisuus muodostuu siis luvuissa kolme ja neljä. Viidennessä luvussa siirrytään tutkimuksen empiiriseen osaan, jossa kuvataan aineiston hankinnan sekä analyysin tekninen toteuttaminen ja esitellään tutkimustulokset. Lopulta pohditaan tuloksien taustoja ja merkitystä sekä tarkastellaan työn luotettavuutta.

2. TEOREETTINEN VIITEKEHYS JA TIETEENFILOSOFISET VALINNAT

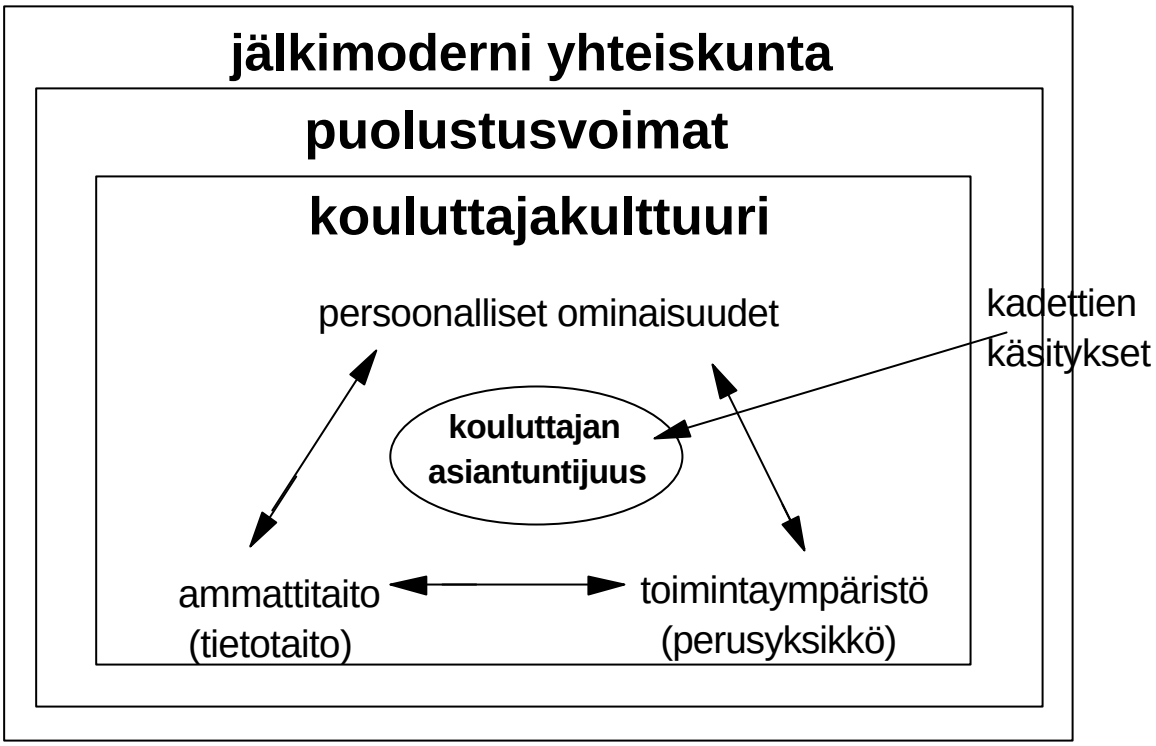
Tässä luvussa esitellään tutkimuksen viitekehyksen perusteella muodostettu tutkimuskysymys ja tutkimusta ohjaavien tieteenfilosofisten ratkaisujen kokonaisuus, joka aloitetaan valitusta paradigmasta. Sen kautta edetään metodologisiin valintoihin ja lopulta yksittäisiin tutkimusmenetelmiin eli -metodeihin. Sotilaspedagogiikka on vielä nuori tieteenalana sen uudelleenlöytämisen jälkeen, mutta pohjimmiltaan sen keskeinen tutkimuskohde on ihminen ja heidän keskinäinen kanssakäymisensä (Kallioinen 2000, 91) eli tässä tutkimuksessa on luonnollista käyttää kasvatustieteen paradigmoja hyväkseen (vrt. Toiskallio 2000, 12; Kalliomaa 2003, 16). Aloittaessani tämän tutkimuksen tekoa 2005 tammikuussa asetin yhdeksi tavoitteekseni perehtymisen tutkimuksen teon metodologiaan parantaakseni tutkijan valmiuksiani jatkouran ja kehittymisen kannalta, minkä vuoksi perustelen tekemäni metodologiset valinnat ja niiden taustat hyvinkin seikkaperäisesti.

2.1 Teoreettinen viitekehys ja tutkimuskysymys

Asiantuntijuuden tarkastelu tapahtuu muodostetun viitekehyksen (kuvio 1) mukaisesti. Se on teoreettisen perehtymisen pohjalta rakennettu kiteytetty kaavio, josta ilmenee näkökulma aiheeseen, käytetyt keskeiset käsitteet ja tutkimustehtävän täsmentäminen. Tämän työn viitekehys perustuu osaltaan sotatieteen kandidaatin tutkielmani viitekehykseen ja muodostettuun teoriapohjaan. Osaltaan sen muodostamisessa on hyödynnetty myös Karilan väitöskirjassaan (1997, 42; vrt. Helakorpi 1999) esittämää mallia asiantuntijuuden rakentumisesta, jossa asiantuntijaksi kehittymisen prosessi pelkistetään osuvimmin yksilöllisten ominaisuuksien, ammatillisen osaamisen ja toimintaympäristön jatkuvaksi vuorovaikutukseksi. Tällöin asiantuntijaksi kehittyminen on ymmärrettävissä myös tiettyyn yhteisöön kuulumisen sosialisaatioprosessiksi. Viitekehykseen on pyritty tiivistämään teoriasta nousevat tarkasteltavat teemat johdonmukaiseksi ja kiteytetyksi kokonaisuudeksi.

Viitekehyksessä on kaksi ulottuvuutta: makro- ja mikrotaso:

- Viitekehyksen makrotasoisen ylärakenteen muodostavat jälkimoderni yhteiskunta, puolustusvoimat sotilasorganisaationa ja siellä vallitseva koulutus- sekä kouluttajakulttuuri. (luku 3)
- Empiirisessä osassa (luku 5) mielenkiinto suunnataan erityisesti rakennettuun kuvaan kouluttajan asiantuntijuuden rakentumisesta ja sen kehittämismahdollisuuksista. (luku 4)



Kuvio 1. Tutkimuksen viitekehys.

Tämän laadullisen tutkimusprosessin eri vaiheet, kuten ongelmanasettelu, aineistonkeruu ja raportointi lomittuivat osin toisiinsa. Tutkimusta ei voinut tehdä alusta loppuun selvässä järjestyksessä vaan joskus oli palattava tekemään tarkennuksia ja muuttamaan työn lähtökohtia. (Alasuutari 1994, 223; Kvale 1996, 83.) Tutkimuskysymyksen asettelu osoittautuikin yllättävän hankalaksi, jopa hankalammaksi kuin sen ratkaisu. Ymmärryksen lisääntyessä myös mielenkiinnon kohde tarkentui. Tällöin en kokenut mielekkääksi asettaa tarkkoja alaongelmia vaan lähestyä tutkimuskohdetta laajemman tutkimuskysymyksen kautta, josta ilmenee sekä näkökulmani aiheeseen, että tehdyt rajaukset. Tällä ratkaisulla on painotettu työn holistista lähestymistapaa.

Tällä tutkimuksella pyritään selvittämään vastaus tutkimuskysymykseen: Minkälaisia käsityksiä kadeteilla on kouluttajan asiantuntijuudesta ja sen kehittymisestä sekä toimintaympäristön vaikutuksesta siihen? Jäsennettäessä asiantuntijuutta mielenkiinto suuntautuu erityisesti asiantuntijakouluttajalta vaadittaviin persoonallisiin ominaisuuksiin ja ammatilliseen tietotaitoon. Myös asiantuntijaksi kehittyminen on haluttu ottaa koska tutkimuksen edustaman näkökulman mukaisesti asiantuntijuuteen liittyy olennaisesti jatkuva itsensä kehittäminen eli dynaamisuus. Kouluttajan asiantuntijuuden suuren kontekstisidonnaisuuden vuoksi kadettien näkemykset myös perusyksiköstä toimintaympäristönä koettiin tärkeiksi ottaa tarkasteluun koska kadeteilla ei välttämättä ole vielä kokemuksen pohjalta

muodostunutta selkeätä käsitystä perusyksikössä työskentelystä, jolloin tuloksetkin voivat olla yllättäviä.

2.2 Tutkimuksen taustalla konstruktivistinen paradigma

Tutkimusta tehdessään tutkija tekee useita valintoja omista lähtökohdistaan käsin. Tutkiminen perustuu siis olettamuksien sarjaan. Tutkimuksen eheydelle ja johdonmukaisuudelle on tärkeätä, että tutkija tunnistaa ja tiedostaa nämä lähtökohtansa ja niiden vaikutukset työnsä etenemiseen. Näitä tieteentekoa ohjaavia tekijöitä kutsutaan paradigmoiksi. (Hirsijärvi & Huttunen 1989, 111.) Thomas S. Kuhn otti ensimmäisenä paradigma-käsitteen tutkimuksen tekemisen yhteydessä käyttöön. Hän määrittelee paradigman tiettyyn tieteelliseen yhteisöön vakiintuneena ja hyväksyttynä ajatus- ja uskomusmallina, joka ohjaa tutkijoita tieteenalansa tutkimusongelmissa, säännöissä ja menetelmissä (Kuhn 1962, 10-11). Paradigma voidaan ymmärtää tutkijan taustafilosofiaksi eli valintoja ohjaaviksi tieteellisiksi ja maailmankatsomuksellisiksi perusolettamuksiksi. (Guba & Lincoln 1989, 80; Puolimatka 1996, 285.) Valittu paradigma ohjaa tutkijaa metodologisissa valinnoissa aina ontologisista ja epistemologisista eli tietoteoreettisista valinnoista yksittäisiin menetelmävalintoihin. Toisaalta taas valittu paradigma kiteytyy juuri näissä metodologisissa valinnoissa. (Raunio 1999, 40.) Voidaankin todeta, että paradigma koostuu ontologisista, epistemologisista ja metodologisista kysymyksistä.

Ymmärrykseni on kolmenlaisia tutkimuksen teon paradigmoja; positivistinen, fenomenologis-hermeneuttinen ja kriittinen paradigma (Leino & Leino 1995, 17-19; vrt. Guba & Lincoln 1998, 203). Tämän tutkimuksen tekoa ohjaavaksi paradigmaksi on valittu konstruktivistinen paradigma, joka kuuluu fenomenologis-hermeneuttisiin, tulkinnallisiin paradigmoihin, joille on ominaista pyrkimys kokonaisvaltaiseen ymmärtämiseen maailmasta ihmisten näkökulmasta (Schwandt 1998, 221). Konstruktivismin sosiaalisen maailman ilmiöt saavat merkityksensä kielessä puheena ja teksteinä (Raunio 1999, 81). Täten on mielekästä tutkia ilmiöitä ihmiselle avautuvan todellisuuden kautta eli toisen asteen näkökulmasta. Habermasin tiedonintressijaottelun (1974) mukaisesti tutkimukseni tiedonintressi on siis praktinen.

Konstruktivistinen paradigma perustuu relativistiseen ontologiaan, vuorovaikutukselliseen ja subjektiiviseen epistemologiaan sekä hermeneuttiseen tai dialektiseen metodologiaan. (Denzin & Lincoln 1994, 100; Guba & Lincoln 1998, 203.) Paradigman ei saa kuitenkaan antaa rajoittaa tutkijan toimintaa vaan se tulisi nähdä ennemminkin suuntaa antavana tekijänä (Guba & Lincoln 1989,

156-157; Schwandt 1998, 221). Paradigma tukee pyrkimystä ymmärtää tutkittavaa ilmiötä kokonaisvaltaisemmin kuin jos pohdittaisiin pelkästään metodologisia kysymyksiä (Raunio 1999, 40). Myös ontologisia ja epistemologisia kysymyksiä on syytä pohtia nykyistä enemmän metodien teknisen käytön lisäksi, jotta sotilaspedagogiikka kehittyisi edelleen ihmistieteenä. Konstruktivistiseen paradigmaan ovat aikaisemmin Maanpuolustuskorkeakoululla tukeutuneet muun muassa Kallioinen (2001), Kalliomaa (2003) ja Waltari (2005). Myös Revon (2001) työn voi katsoa perustuvan konstruktivistiseen paradigmaan vaikka hän ei termiä mainitsekaan.

Habermasin jaottelun (1974) mukaisesti ymmärrän konstruktivistisen paradigman ensisijaisesti tulkinnalliseksi lähestymistavaksi (vrt. Häkkinen 1996, 12-13). Lincoln ja Guba (1985) kuvasivat aluksi lähestymistapaansa naturalistiseksi, mutta he totesivat konstruktivismin kuvaavan paremmin heidän lähestymistapaansa, jonka ontologisena perusratkaisuna on todellisuuden ymmärtäminen mielellisenä konstruktiona (Guba & Lincoln 1989, 19). Schwandt (1998) toteaa konstruktivistisen paradigman olevan väljä kehys sekä vaihtoehtoinen tulkinnallinen lähestymistapa positivistiselle tieteenperinteelle. Konstruktivistinen näkökulma ilmeneekin paradigmassa ensisijaisesti tulkintojen teon relativistisen luonteen tiedostamisena. (Schwandt 1998, 242-243.)

Tämä tutkimus olisi voitu toteuttaa myös kriittissävytteisenä eli kriittiseen paradigmaan nojautuen, mutta koska tutkimuskohde lienee heikosti tiedostettu ja ehkäpä osin vaikeasti määriteltävissä niin pyrkimys kokonaisvaltaiseen ymmärrykseen tulkinnallisen lähestymistavan avulla on mielekkäin vaihtoehto. Luonnollisesti pyrkimyksenä on kuitenkin säilyttää kriittinen tarkastelukanta tutkimuskohteeseen ja -prosessiin läpi tämän työn, jotta tutkijan omat lähtökohtaiset oletukset ja taustasitoumukset pystytään tunnistamaan (vrt. Hirsijärvi ym. 2004, 120).

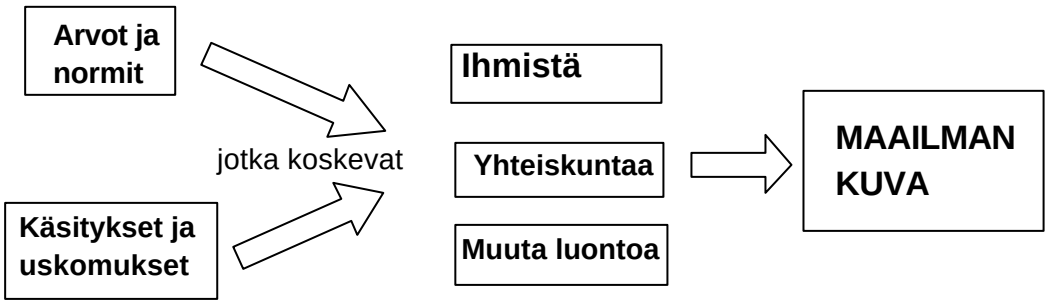
2.2.1 Ontologiset valinnat

Ontologia on oppi olevaisesta. Se on filosofian haara, joka tutkii todellisuuden luonnetta ja sitä, mitä siitä on mahdollista saada selville. (Hirsijärvi 1987, 54; Guba & Lincoln 1998, 201.) Ennen varsinaista tutkimista ilmiön erityislaatu on tunnistettava eli sen olemassaolotapa on eriteltävä koska emme yleensä näe asioita tai ilmiöitä sellaisina kuin ne ovat vaan tarkastelemme niitä jostain näkökulmasta. Erittelyn tuloksena syntyy ihmiskäsitys ja maailmankäsitys, joka on myös tarpeellinen sillä ihminen ei ole yksin maailmassa vaan seurana ovat kaikki “ilmiöt, oliot ja merkitykset, jotka voivat tulla laadullisen tutkimuksen kohteiksi.” (Varto 1992, 30-32, 39.)

Käsitykseni kouluttajat haluavat aktiivisesti pitää yllä omaa asiantuntijuuttaan ja myös kehittää sitä. Organisaatio tukee näitä pyrkimyksiä esimerkiksi täydennyskursseilla, mutta kuten viitekehyksestä on pääteltävissä, hylkään positivistisen syy-seuraus näkemyksen, jossa ihminen nähdään lähinnä objektina, jota tämän toimintaympäristö muokkaa. Ymmärrän suhteen dialektisesti eli kouluttajat muokkaavat omaa toimintaympäristöänsä myös itse vuorovaikutuksellisesti.

Asiantuntijuuden moniulotteisuus huomioiden on perusteltua ymmärtää myös ihminen kokonaisvaltaisesti eli holistisesti (vrt. Puttonen 1993, 83-84). Ymmärrän ihmisen Lauri Rauhalan esittämän holistisen ihmiskäsityksen mukaisesti eli ihmisen voi nähdä todellistuvan tajunnallisesti, kehollisesti ja situationaalisesti. Holistisen ihmiskäsityksen kokonaisvaltaisuuden vuoksi siitä on helppo tehdä vertaus sotilaan toimintakykyyn (ks. Toiskallio 1998b, 169). Ihminen on olemassa kehollisesti eli fyysisesti todellisessa maailmassa omassa kehossaan. Situationaalinen ulottuvuus ilmenee siten, että ihmisellä on elämässä tietty asema, oli se sitten itse valittu (ammatillinen) tai kohtalon omaisesti määrätty (rotu). (Varto 1992, 46.) Tässä työssä ollaan ennen kaikkea kiinnostuneita ihmisen tajunnallisuudesta, jonka merkitystä Rauhalakin (1989, 52) korostaa koska se on juuri kaikkein spesifisimmin inhimillinen olemuspuoli ja sen avulla ihmiset tekevät tietoiset valintansa (vrt. Ahonen 1995, 121).

Ymmärrän maailman käsitteellisen relativismin mukaisesti yhdeksi luonnolliseksi maailmaksi, jota me kaikki tarkastelemme omista lähtökohdistamme käsin (Niiniluoto 1990b, 53; Uljens 1991, 82). Relativistisen käsityksen mukaisesti subjekti nähdään maailman osana. Tarkkailemme maailmaa sen keskeltä. Se miten maailma meille avautuu, riippuu siitä millaisia ihmisiä olemme. (Karvonen 1997, 173.) Jokainen ihminen muodostaa kokemustensa perusteella oman maailmankuvansa. Hirsijärvi (1987, 81) katsoo maailmankuvan muodostuvan kuvion 2 mukaisesti:



Kuvio 2. Ihmisen maailmankuvan muodostuminen.

Niin tutkijan kuin tutkittavien maailmankatsomus ja sen rakenne muodostuvat käsityksestä eli tiedosta, uskomuksista, arvoista ja normeista. Arvot, normit, uskomukset ja käsitykset ovat käsityksiä ympäröivästä todellisuudesta. Maailmankäsitys voidaan määritellä olevan ihmisen kokonaiskäsitys todellisuuden olemuksesta ja arvosta. Maailmankuva on osa yksilön maailmankatsomusta, joka on muodostunut jokaiselle yksilölle käsitysten eli maailmaa koskevan tiedon ja uskomusten eli omakohtaisten kokemusten perusteella. (Hirsijärvi 1987, 80-83; Rauste-von Wright ym. 2003, 40.)

Ihmisten käsitykset perustuvat heidän omiin kokemuksiinsa. Kohdatessaan reaalimaailman ilmiöitä ihmiset antavat niille merkityksiä rakentamalla itselleen kokemuksia, joita aktiivisesti käsitteellistämällä syntyy käsityksiä. Käsitykset muodostavat ihmisten maailmankuvan perustan, joka muokkautuu uusien kokemusten kautta. (Ahonen 1995, 116-117.) Maailmankuva ei ole siis pysyvä vaan jatkuvasti uusiutuva. Ihmisten käsitykset ovat jo sinällään hyväksyttävä arvokkaaksi tutkimustiedoksi koska ne kuvastavat ihmisten tapaa ajatella ja jäsentää maailmaa mielessään eli kokoavasti heidän maailmankuvaansa. Fenomenografian kehittäjä Ference Marton toteaakin: "mitä ilmeisimmin hyväksymme sen, että on jo riittävän kiinnostavaa löytää ne erilaiset tavat, joilla ihmiset kuvaavat, tulkitsevat, ymmärtävät ja käsitteellistävät erilaisia todellisuuden aspekteja" (Marton 1988, 146).

Ehkä hieman paradoksaalisestikin hyväksyn realismin mukaisen näkemyksen siitä, että tutkimuskohteen olemassaolo ja ominaisuudet ovat tutkijasta riippumattomia (Niiniluoto 1984, 200; vrt. Kroksmark 1987, 243). Kuitenkin tämän tutkimuksen kohteena olevaa todellisuutta ei ole mielekästä kuvata suoraan vaan siten miten se ilmenee tutkittaville heidän kokemustaustansa perusteella eli toisen asteen näkökulmasta. Tosin relativismikaan ei kiellä tutkimuskohteen olemassaoloa vaan ainoastaan sen objektiivisen olemassaolon sinänsä (Niiniluoto 1984, 258; Häkkinen 1996, 47). Edustamani maltillinen relativismi onkin usein yhteensopivaa realismin kanssa (Raatikainen 2004, 42).

2.2.2 Epistemologiset valinnat

Epistemologia on tietoteoreettinen näkemys, mikä on tutkijan ja tutkittavien välinen suhde ja mitä tutkimuskohteesta voidaan tietää (Guba & Lincoln 1998, 201). Pyrin selvittämään työssäni ihmisten käsityksiä tutkimuskohteesta. Eli lähtökohtaisesti en oletakaan, että tutkimuksessani saataisiin esille perimmäinen totuus vaikka totuus sinänsä on mielestäni tavoiteltava ominaisuus. Naiivi relativismi olettaa lauseen olevan tosi jos se on totta lauseen sanojalle (vrt. totuuden konsensusteoria, ks. Niiniluoto 2002, 111-112). En pelkistä totuutta tällä tavalla vaan uskon totuuden korrespondenssi-teorian

mukaisesti, että totuus on olemassa. Korrespondenssi-teorian mukainen näkemys teorian ja totuuden suhteesta on kuitenkin ongelmallinen fenomenografian yhteydessä. Uljensin tulisi ennemmin puhua teorian ja kokemuksen yhteensopivuudesta (koherenssiteoria) kuin teorian ja totuuden. (Uljens 1996, 115-116; ks. myös Uljens 1989, 52.) Hyväksynkin, että ihmisten käsitykset totuudesta ovat vain yksi sijoittunut näkökulma siitä.

Toisaalta puhuttaessa tästä työstä niin yhtä näkökulmaa, joka on muita todenmukaisempi, on tuskin olemassakaan. Tarkemmin sanottuna mielestäni tällä tutkimuksella on kyllä mahdollista saavuttaa tietoa, joka on totta, mutta ei ikuista ja korjaamatonta vaan inhimillisen toiminnan myötä muuttuvaa. (Tuomi & Sarajärvi 2003, 132; vrt. Niiniluoto 1984, 202.) Eli hyväksyn inhimillisen erehtyväisyyden mahdollisuuden. Tällaisen näkemyksen omaavia henkilöitä kutsutaan filosofi Charles Peircen ehdotuksesta fallibilisteiksi. (Niiniluoto 2002, 149.)

Näkemys, että on olemassa vain yksi maailma, josta jokaisella ihmisellä on omanlaisensa käsitys tarkoittaa sitä, että myös minä tutkijana olen muodostanut tutkimuskohteesta oman subjektiivisen käsitykseni. Täten ihmistieteissä on mahdotonta päästä täydelliseen objektiivisuuteen (Oesch 1994, 48). Lähtökohtaisesti hyväksyn tämän eli tiedonkäsitykseni tässä työssä voidaan katsoa olevan relationaalinen, jonka mukaisesti tieto on aina tietoa maailman kohtaamisesta jossain tietyssä suhteessa. Toimivaa subjektia ei voi poistaa. Kohtaamisessa on kaksi osapuolta, jolloin täydellisen objektiivisuuden vaatimus osoittautuu mahdottomaksi. Relationaalisen tiedonkäsityksen mukainen tieto ymmärretään suhteelliseksi ja sijoittuneeksi eli se nousee ihmisten omasta toiminnasta sosiaalisessa todellisuudessa. Laajimmatkin tutkimukset ovat vain yksi kapea näkökulma tutkittavan ilmiön rikkaasta maailmasta. Relationaalisen tiedonkäsityksen voi nähdä tarkentavan relativismia. Tietoa ei ymmärretä pelkäksi subjektiiviseksi makuasiaksi vaan sen todenperäisyyttä voidaan myös arvioida (Karvonen 1997, 173-174).

2.3 Hermeneuttinen metodologia

Metodologiset kysymykset pohtivat millaisin eri tavoin tutkija voi kerätä tutkimuskohteesta tietoa ja mitä tutkimusmenetelmiä on käytettävä saadakseen tietoa, jota tutkija olettaa tutkimuksella saatavan. Pohtiessaan metodologisia valintoja tutkijan täytyy peilata niitä jo tehtyihin ontologisiin ja epistemologisiin valintoihin. (Guba & Lincoln 1989, 83; Kallioinen 2001, 44.)

Hermeneutiikka on alunperin tarkoitettu kirjoitettujen tekstien tulkintaan, mutta 1800-luvulla siitä kehittyi systeemi, josta tuli ihmistieteiden perusta (Gadamer 1999, 165). Hermeneutiikassa tutkimuskohde, kuten esimerkiksi ihminen tai yhteiskunta ymmärretään tekstin kaltaisena, joten sen tutkiminen on tekstintulkinnan kaltaista. Hermeneutiikalla tarkoitetaan filosofista teoriaa merkitysten ymmärtämisestä (Leino & Leino 1995, 81). Se voidaan kääntää kolmella tavalla: 1. ilmaista, 2. selittää ja 3. tehdä ymmärrettäväksi. Kaikki nämä merkitykset sisältyvät käsitteeseen tulkinta. Hermeneutiikkaa voidaan kutsua tulkintaopiksi, josta on versonut useita koulukuntia. (Ödman 1987, 107-108; ks. myös Gadamer 1999, 165.) Perimmiltään hermeneutiikassa on kyse pyrkimyksestä saavuttaa ilmiöistä kokonaisvaltaista ymmärrystä, jonka voi käsittää ilmiöiden merkitysten oivaltamisena. Metodologisesti ajatellen hermeneutiikkaa voidaan pitää systemaattisena merkityksien tulkintana. Tässä työssä pyritään ymmärrykseen avaamalla empiirisessä aineistossa sosiaaliselle todellisuudelle annettuja merkityksiä tehtyjen tulkintojen kautta (vrt. Guba & Lincoln 1998, 207).

Hermeneuttinen tutkimusprosessi pyrkii ymmärrykseen jatkuvan tulkinnan kautta ja sen etenemistä voidaan kuvata hermeneuttisella kehällä eli spiraalilla, jonka voi käsittää olevan tutkijan metodologinen apuväline (Schwandt 1998, 227; vrt. Larsson 1986, 10). Kehä saa alkunsa tutkijan tutkittavan ilmiön esiymmärryksestä, jonka valossa edetään yksityiskohtaisempaan tulkintaan. Yksityiskohtaisemmat havainnot pakottavat tutkijan palaamaan esiymmärrykseensä ja muuttamaan alkuperäisiä tulkintojaan muodostaen uuden esiymmärryksen. (Puolimatka 1996, 15; Tuomi & Sarajärvi 2003, 35.) Tutkijan ymmärrys tutkimuskohteesta elää koko ajan tarkentuen edeten osista kokonaisuuteen ja kokonaisuudesta osiin ainakin dialogisesti (Gadamer 1999, 291; Kvale 1996, 47; Ödman 1987, 110). Tutkimus ei koskaan palaa takaisin alkupisteensä vaan etenee jatkuvasti spiraalimaisesti kohti uutta ymmärrystä, jolloin tutkimuksen alku- ja loppupistettä on mahdoton määrittää tarkasti.

Hermeneutiikka operoi inhimillisen arkitodellisuuden alueilla soveltuen erityisen hyvin päivittäisen ammattikäytännön analyysiin (Helakorpi 1999, 12). Kvalen (1996) mukaan hermeneutiikka on erityisen hyödyllistä haastattelututkimuksen yhteydessä koska haastatteludialogi selvennetään kirjoittamalla se tulkittavaksi tekstiksi litteroimalla, jonka jälkeen alkaa uusi dialogi tekstin kanssa. Täten sen vaikutus ikään kuin kaksinkertaistuu. (Kvale 1996, 47.) Hermeneuttisen metodologian käyttö on aiheuttanut tutkijan toimintaan kriittiselle teorialle ominaisia piirteitä (vrt. Ödman 1987, 107, 113) kuten oman roolin jatkuvan kriittisen arvioinnin.

Laadullinen tutkimus on menetelmällisesti kaksitasoista tarkoittaen sitä, että aineisto kerätään yhdellä menetelmällä ja saatu aineisto analysoidaan jollain toisella menetelmällä. On siis erotettavissa kaksi menetelmällistä ratkaisua; aineistonkeruu- ja analysointimenetelmä. Analyysissa on päädytty käyttämään hyväksi laadullisen tutkimuksen lukuisista työtavoista (ks. esim. Tesch 1992, 58) fenomenografiaa, joten tutkimuskohteena on ihmisten laadullisesti erilaiset käsitykset. Fenomenografia todettiin soveliaaksi menetelmäksi koska sen avulla aihetta pystytään lähestymään ihmisten kokemusmaailman kautta, jolloin tutkimuskohteen monivivahteiset merkitykset saadaan parhaiten esille. Jo kulttuurinmuutosprosessinkaan vuoksi ei ole mielekästä pyrkiä absoluuttisiin totuuksiin vaan inhimillisiin tulkintoihin siitä. Syvälliseen ymmärrykseen käytännön arkielämästä pyrkivän tutkimuksen tulisikin olla laadullinen (Jarvis 1999, 31; vrt. Helakorpi 1992, 188-189; Bereiter & Scardamalia 1993, 42). Tässä luvussa esitellään fenomenografian yleiset periaatteet ja aineiston keruun ja analyysin tekninen toteuttaminen tässä tutkimuksessa ennen varsinaista analyysia luvussa viisi.

2.3.1 Fenomenografia tutkimustapana

Fenomenografia sanana tarkoittaa ilmiön kuvaamista tai siitä kirjoittamista. Nimi tulee sanoista “ilmiö” ja “kuvata” (Ahonen 1995, 114). Kroksmark on selvitellyt sanan etymologista taustaa. Hänen mukaansa sana koostuu kahdesta osasta: fenomenon ja grafia. Fenomenon voidaan johtaa kreikan kielen verbistä "fainesthai", joka tarkoittaa "näyttäytyä". Verbi on muodostettu sanasta "faino", joka tarkoitta "tuoda esiin" tai "asettaa valoon". Sanan alkuosa fa tarkoittaa, että joku tulee itse näkyviin. Käsite fenonomi eli ilmiö tarkoittaa siis jotakin ilmestyksen tapaista. Myös sanan toinen osa “grafi” on peräisin kreikan kielestä ja tarkoittaa jonkin asian kuvaamista. (Kroksmark 1987, 226-227.)

Fenomenografia on nimensä mukaisesti kuvailevaa tutkimusta, jonka idea on kuvailla laadullisesti eri variaatioita, kuinka erilaiset ryhmät kokevat joitain ilmiöitä, ei selittää variaatioiden syitä (Häkkinen 1996, 14; Kroksmark 1987, 227; Marton 1982, 38; 1988, 144; Larsson 1986, 22). Fenomenografia on yleistynyt voimakkaasti 1980-luvun alusta alkaen. Se sai alkunsa 1970-luvulla Göteborgin yliopistossa ruotsalaisen Ference Martonin ja hänen INOM-tutkimusryhmänsä (Inlärning och Omvärldsuppfattning-gruppen) kehittämänä. Marton käytti termiä ensimmäisen kerran vuonna 1981. (Marton 1982, 38; 1988, 141; Uljens 1989, 9.) Martonin tutkimukset kohdistuivat opiskelijoiden erilaisiin oppimiskäsityksiin, mikä on edelleen fenomenografian keskeinen tutkimuskohde, mutta menetelmää käytetään nykyään hyvin yleisesti ihmistieteissä. Nykyään fenomenografinen tutkimus on levinnyt maailmanlaajuisesti, esimerkiksi Iso-Britanniaan ja Australiaan. (Ahonen 1995, 115.)

Fenomenografia on syntynyt induktiivisesti eli siitä muodostui empiirisessä pedagogisessa ja didaktisessa tutkimuksessa käytetty tutkimusmenetelmä, jolle Marton muokkasi jälkikäteen metodologisen ja epistemologisen teorian (Kroksmark 1987, 224). Tutkimustapana fenomenografia perustuu siis kasvatustieteelliseen traditioon (Marton 1988, 155). Häkkinen (1996) toteaa, että fenomenografian filosofista perustaa ovatkin muokanneet hyvin paljon tutkimusryhmän tutkijoiden käsitykset tutkimuksen teosta. Suuntauksen tieteenfilosofisia perusteita on kehitetty kolmen tutkimustradition mukaisesti eli Piaget'n tutkimusten, hahmopsykologian ja fenomenologian. (Gröhn 1993, 16; Häkkinen 1996, 6; Marton 1988, 149, 152.) Erityisesti fenomenografian ja fenomenologian yhteyksiä on avattu useissa lähteissä (Gröhn 1993; Häkkinen 1996; Kroksmark 1987; Marton 1988; Uljens 1989; 1996).

Fenomenografiassa tutkitaan yleisesti sitä, miten maailma ilmenee ja rakentuu ihmisten tietoisuudessa eli tutkimuskohteena ovat ennen kaikkea käsitykset, jotka ymmärretään arkikielessä usein mielipiteinä ja asenteina. Fenomenografiassa käsityksillä tarkoitetaan kuitenkin perusteellista ymmärtämystä tai näkemystä jostakin asiasta. (Uljens 1989, 10, 19.) Ihminen konstruoi oman maailmansa ja luo siitä erilaisia käsityksiä, joita pyritään fenomenografian avulla kuvaamaan, analysoimaan, tulkitsemaan ja ymmärtämään (Gröhn 1993, 8; Uljens 1989, 7). Mielenkiinto siirtyy siis määrälliselle tutkimukselle ominaisesta ensimmäisen asteen perspektiivistä toisen asteen perspektiiviin eli tutkija kuvaa ilmiötä niin kuin se ilmenee tutkittaville. Suuntauksessa tunnustetaan ihmisen tulkintojen subjektiivisuus, mutta mielenkiinto on subjektin ja objektin suhteessa eli fenomenografia perustuu osaltaan myös realismin mukaisiin maailmankatsomuksellisiin oletuksiin. (Kroksmark 1987, 242-243; Häkkinen 1996, 47.)

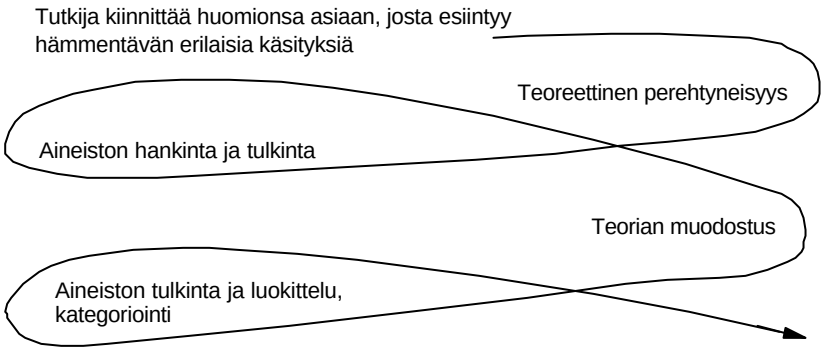
Tutkittavilla on kohteesta laadullisesti erilaisia näkemyksiä, jotka johtuvat yleensä ihmisten kokemustaustasta kuin esimerkiksi aikakaudesta (Ahonen 1995, 114). Käsityksistä erotetaan kaksi laadullisesti erilaista aspektia; mitä- ja kuinka-aspekti. Mitä-aspekti (esim. Mitä asiantuntijuus on?) suuntaa ajattelun kohteeseen ja kuinka-aspekti (esim. Kuinka asiantuntijaksi kehitytään?) kuvaa tapaamme rajata ajattelun kohde. Se, kuinka me näemme, määrittää sen, mitä me näemme eli mitä-aspekti syntyy kuinka-aspektin käynnistyessä ajattelutoimintana. (Uljens 1989, 23-24; Kroksmark 1987, 231, 233.)

Larsson jakaa fenomenografiset tutkimukset neljään tyyppiin: ainedidaktisiin, yleispedagogisiin, koulutusvaikutuksia selvittävään ja muihin kuin pedagogisiin tutkimuksiin (Larsson 1986, 14-19; ks. myös Marton 1988, 148-152). Tämä tutkimus kuuluu yleisdidaktisiin tutkimuksiin, joissa käsitellään

ihmisten tapaa ymmärtää koulutuksen kannalta merkittäviä ilmiöitä, ei niinkään koulutuksen sisältöä vaan "pikemminkin oppimisen ja opettamisen edellytyksiä". Koulutusvaikutuksia selvittävät tutkimukset toteutetaan pitkittäistutkimuksina, joissa koulutuksen alussa ja lopussa saatuja tuloksia vertaillaan nähdäkseen miten koulutus on muuttanut koulutettavien käsityksiä. (Gröhn 1993, 22-23.) Fenomenografisesta näkökulmasta oppiminen ymmärretään siis ihmisten käsityksien muuttumisena (Uljens 1996, 117; Tynjälä 1999a, 166).

Fenomenografian uudempia kehityssuuntauksia on muun muassa sen kehittäminen hermeneuttisempaan suuntaan, jossa oltaisiin kiinnostuneita kokemuksien keskeisistä piirteistä kuitenkaan unohtamatta kokemuksen kulttuurisia, sosiaalisia ja historiallisia ulottuvuuksia eli kokemuksen kontekstia (Uljens 1996, 127). Fenomenografia on suhteellisen nuori ja edelleen kehittyvä tutkimusmenetelmä. Hilkka Roisko käsittelee artikkelissaan "Depicting the New Phenomenography" (2004) fenomenografisen tutkimussuuntauksen viimeisimpiä trendejä. Hänen mukaansa tutkijat ovat suunnanneet mielenkiintonsa menetelmän metodologisesta kehittämisestä sen teoreettisten perusteiden kehittämiseen. (Roisko 2004, 165; ks. myös Häkkinen 1996.)

Tutkimuksen etenemistä voidaan kuvata spiraalinomaisesti. Työvaiheet limittyvät analyysivaiheessa toisiinsa teoreettisen perehtyneisyyden ollessa jatkuvaa ja aineistoa analysoidessa alkaa teorianmuodostus eli tutkimuksen tekovaiheet eivät ole selkeästi erotettavissa. (Ahonen 1995, 125; Häkkinen 1996, 40.) Täten fenomenografisen tutkimuksen yhteydessä käytetään poikkeuksetta laadullista tutkimusotetta.



Kuvio 3. Fenomenografisen tutkimuksen kulku (mukaillen Uljensia 1989; ks. myös Gröhn 1993; Ahonen 1995).

Teoria on kiinteä osa tutkimusta. Ilman sitä tutkimus päätyy helposti rakenteettomaksi kuvailuksi ja työ muodottomaksi sitaattikokoelmaksi. Teoriaa ei kuitenkaan käytetä tässä yhteydessä käsitysten luokitteluun ennalta ettei hukata uutta tietoa, jota voi saada aineiston avoimella käsittelyllä. Tutkimuksen kokoava teoria syntyy vasta aineiston käsittelyvaiheessa. Näin ollen teorian tulee antaa vaikuttaa myös aineiston tulkintaan. (Ahonen 1995, 123-125.)

Fenomenografiaa vastaan on myös osoitettu kritiikkiä. Ihmisten käsitykset tutkimusaiheesta ovat aina hyvin kontekstisidonnaisia. Esimerkiksi korkeakoulussa opetetut asiat eivät välttämättä käänny ongelmitta suoraan käytännön työelämään. Ihmisten käsitykset asioista saattavat muuttua tai olla yksinkertaisesti vain täysin erilaisia. Koska aihetta lähestytään toisen asteen näkökulmasta niin tutkijan täytyy olla varovainen ettei työ jää vain ihmisten käsitysten peilaamiseksi ilman liittymäpintaa itse tutkittavan aiheen todelliseen tilaan. (Gröhn 1993, 26-29.) Myös fenomenografian osittain epäselvät metodologiset perusteet ovat olleet runsaan kritiikin kohteena (ks. Häkkinen 1996, 46).

2.3.2 Käytetyt aineistonkeruumenetelmät

Fenomenografiassa tutkimusaineiston hankinta perustuu pääosin haastatteluihin (Gröhn 1993, 12, 18; Uljens 1991, 89). Haastattelemme saadaksemme selville asioita, joita ei voida havainnoida suoraan (Syrjälä 1988, 94). Valitsin menetelmälleni uskollisena teemahaastattelun koska se soveltuu käytettäväksi silloin kun keskustelun aihepiirit ovat heikosti tiedostettuja eli keskustellaan esimerkiksi arvoista, asenteista ja käsityksistä. Koska pyrkimyksenä on ymmärtää ihmisten tekemiä tulkintoja heitä ympäröivästä todellisuudesta eli halua saada laadullista tietoa, haastattelu on luonnollinen valinta aineistonkeruumenetelmäksi. (Syrjälä 1988, 94.)

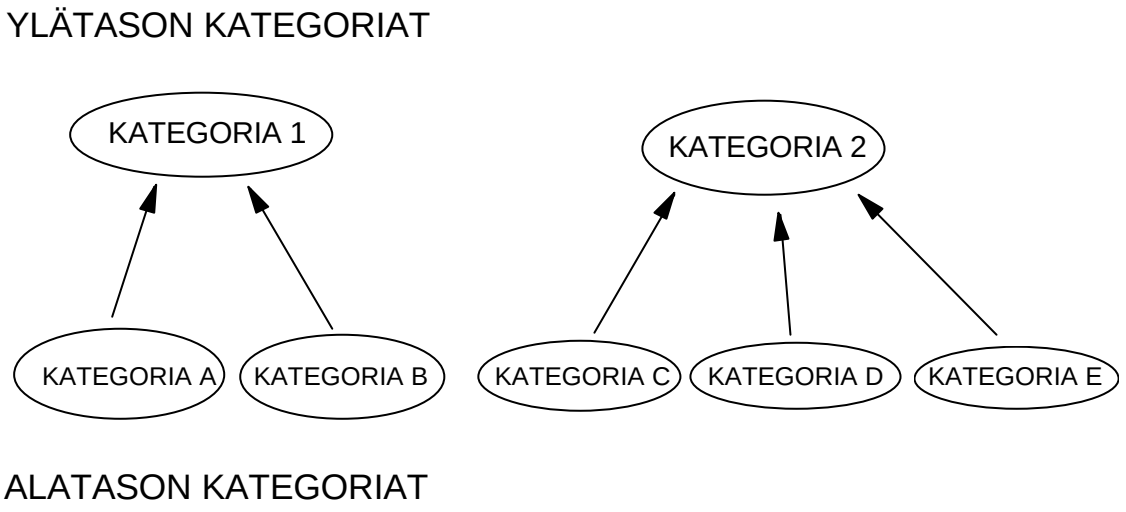
Pelkällä kyselylomakkeella en olisi päässyt fenomenografialle ominaiseen tutkijan ja tutkittavan vuorovaikutukselliseen tietoisuuden suuntaamiseen. Laadullisen tutkimuksen yhteydessä puhutaan vuorovaikutuksesta koska saatu aineisto ymmärretään kirjaimellisesti tutkijan ja tutkittavien vuorovaikutuksella rakennetuksi (Guba & Lincoln 1998, 207). Teemahaastattelulla on mahdollista saada tietoa tutkittavien teemojen pinnan alaisilta syvyysalueilta, minkä vuoksi se soveltuu hyvin fenomenografisiin tutkimuksiin (Ahonen 1995, 122, 137; Hirsijärvi & Hurme 1993, 35-38).

Haastattelija voi teoreettisen perehtyneisyytensä pohjalta tehdä jatkokysymyksiä ja tarkennuksia kun huomaa, että sivutaan tutkimuskohteen kannalta hedelmällistä aihetta. Tällä tavalla aihetta päästään

käsittelemään syvällisemmin ja haastattelu muodostuu enemmänkin keskustelunomaiseksi (Kvale 1996, 27). Haastattelijan on myös helpompi varmistaa, että haastateltava on ymmärtänyt kysymyksen niin kuin hän sen tarkoitti. Muita, yleensä täydentäviä, aineistonhankintakeinoja ovat niin sanotut projektiiviset tehtävät kuten kirjoitus- ja piirtämistehtävät. Tämän työn projektiivisena menetelmänä käytettiin kyselylomaketta. (Ahonen 1995, 141.)

2.3.3 Fenomenografinen analyysi

Guba ja Lincoln (1989) toteavat, että konstruktivistiseen paradigmaan nojautuvan tutkimuksen tulokset ovat mielellisiä konstruktioita. Fenomenografiassa nämä konstruktiot esitetään merkityskategorioina, jotka saadaan luokittelemalla saatujen vastausten merkityssisällöt. Rajatapaukset tarkastellaan huolellisesti yksi kerrallaan sekä tarvittaessa kategorioita muutetaan. Lopulta kategoriat yhdistetään ylätason kategorioiksi, jotka ovat yleisimmin käsityksiä selittäviä. Laajemmat ja kokoavat ylemmän tason kategoriat muodostavat lopulta tutkijan oman teorian. (Ahonen 1995, 128; Marton 1982, 38; 1988, 147.)



Kuvio 4. Kategorioiden muodostuminen fenomenografiassa (Ahonen 1995, 128).

Kun tutkittavien käsityksiä kategorioidaan niin ei ole väliä ilmeneekö kategoria vastauksissa kerran vai kaikissa niissä koska Martonin (1988, 144) mukaisesti tavoitteena on kuvata laadullisesti erilaisia tapoja ymmärtää ilmiöitä. Tällöin kaikki ilmenneet käsitykset mielletään yhtä arvokkaiksi. Tämä näkökulma erottaa fenomenografian muista käsitystutkimuksista. (Uljens 1989, 10.) Keskeisin ero fenomenografian ja sisällönanalyysin välillä on se, että jälkimmäisessä kategoriat, joihin käsitykset

sijoitetaan ovat päätetty etukäteen (Marton 1988, 155). Tutkimuksen kohdejoukon valinta on määrällisistä menetelmistä poiketen hyvin tarkoituksenmukaista. Fenomenografisten kuvauskategorioiden muodostaminen on helpompaa kun tutkittavat omaavat yhteisen kokemustaustan ja ymmärtävät tutkimuskohteen samankaltaisesti. Täten tutkimuksen kohdejoukolla on tärkeätä olla yhteinen kokemustausta.

Aineiston luokittelu ja kategoriointi etenee hyvin pitkälti tutkijan itsensä varassa. Tulokset ovat siis myös osin riippuvaisia tutkijasta. Tämä tuo suuren vastuun tutkijalle, mutta näin on koko laadullisen tutkimuksen kentällä, missä etsitään merkityksiä, ei lukuja ja faktoja. Tällainen tutkijan henkilökohtaisten käsitysten varassa etenevä analyysi heikentää osaltaan tutkimuksen toistettavuutta. Laadullisessa tutkimuksessa tutkittavat aiheet ovat yksittäistapauksia minkä vuoksi toistettavuutta luotettavuuden kriteerinä ei juurikaan korosteta. Kaikki laadullinen tutkimus etenee hyvin pitkälti tutkijan varassa, jolloin tutkimukset ovat osiltaan tutkijan näköisiä. Laadullisen tutkimuksen yhteydessä puhutaankin mieluummin esimerkiksi uskottavuudesta ja vaikuttavuudesta kuin toistettavuudesta. Laadullisen lähestymistavan mukaisesti fenomenografialle ominainen teoreettinen perehtyneisyys tekee tutkijasta itsestään yhden menetelmän eli tutkija itse toimii tutkimuksen luotettavuuden takaavana instrumenttina (Ahonen 1995, 130).

2.4 Tutkijan suhde tutkimuskohteeseensa

Edellä mainitun perusteella on tarpeellista tuoda esiin omat taustasitoumukseni tutkittavan ilmiön suhteen. Olen itse suorittanut pääosin samat opinnot kuin tutkimuksen kohdehenkilötkin. Tämän ja tutkimusprosessini kautta minulle on muodostunut kouluttajan asiantuntijuudesta eräänlainen värittynyt esikäsitys, johon minulla on kiusaus tukeutua tulkitessani aineistosta nousevia merkityksiä. Työni tuloksilla on minulle itselleni merkitystä työelämään valmistavana tekijänä. Tulevana kouluttajana tarkastelen aineistoani erityisellä omakohtaisella mielenkiinnolla. Tällöin on selvää, että työn objektiivisuus voi kärsiä. Tätä ei kuitenkaan kannata nähdä täysin luotettavuutta heikentävänä tekijänä vaan päinvastoin motivaatiota tutkimiseen ja raportointiin antavana.

Relativismin mukaisesti näkemykseni tutkittavasta ilmiöstä on yksi monista, joten omat kokemukseni ovat muokanneet käsityksiäni. Pyrin asettumaan tässä työssä ennen kaikkea tutkijan rooliin toimien näennäisen objektiivisesti antamatta omien mielipiteideni muokata tekemiäni johtopäätöksiä samalla kuitenkin hyväksyen sen, että täydelliseen objektiivisuuteen on mahdotonta päästä. (vrt. Ahonen

1995, 122.) Täten ymmärrän rakentamani teorian ja ennen kaikkea valitsemani paradigman tutkimustani ohjaavana ja tukevana tekijänä, johon pyrin nojautumaan valintoja tehdessäni. Konstruktivismiin pohjautuva tarkastelu pakotti minut lähestymään aihetta avoimesti ja kirkastamaan mielessäni sen, että etsin vastauksia pelkästään empiirisesti kerätyn aineiston tulkinnan kautta (Tuomi & Sarajärvi 2003, 133; Marton 1988, 155).

Kuten jo ontologisissa taustasitoumuksissani asiaan hieman viittasin, niin en usko sokeasti konstruktivismiin. Se on jo vakiintunut jonkinlaiseksi "muoti-ismiksi" puolustusvoimien sisällä, jota ei ole erityisemmin kritisoitu. Kuten luvussa kolme tuodaan esille, se ei ole mikään yhtenäinen teoria vaan hyvin hajanainen suuntaus, josta on erotettavissa useita eri koulukuntia. Radikaalin konstruktivismin mukaiset ontologiset ja epistemologiset lähtökohdat osoittautuvatkin usein ongelmallisiksi (esim. Puolimatka 2002). Käytössä on ennen kaikkea konstruktivistinen oppimiskäsitys, ei kyseisen suuntauksen kokonaisvaltainen hyväksyminen, mikä on ehkä päässyt hämärtymään. En usko siis konstruktivismin kaikkivoipaisuuteen, mutta tässä työssä sitä edustavalla lähestymistavalla on mahdollista saada paras lopputulos.

Tämän tutkimuksen aihe ja tutkimuskysymys ovat tarkentuneet useaan otteeseen. Jälkikäteen tunnistin alkuperäisen tutkimussuunnitelmani tiedonintressin olleen varsin tekninen, jos ei kuitenkaan positivistinen. Alkuperäinen ideani oli tutkia vertailemalla koulutuksen työelämään antamaa ammattitaitoa haastattelemalla juuri valmistuneita huoltoupseereita. Vähä vähältä työni eteni kuitenkin kohti laadullista ymmärrystä pois teknisestä asiatiedosta lopulta saavuttaen nykyisen raportointivaiheensa. Väitän, että tämä seikka on myös yksi merkittävä luotettavuuden tae koska tällä tavoin jatkuvalla kriittisellä tarkastelulla tutkimukseni sai nykyisen suuntansa ja viimeistellyn muotonsa (vrt. Varto 1992, 103-104; Hirsijärvi ym. 2004, 155).

3. PUOLUSTUSVOIMIEN KOULUTUSKULTTUURIN MURROS

Kouluttajakulttuuri ja sen yläkäsite koulutuskulttuuri ovat kokeneet edelleen jatkuvia merkittäviä muutoksia, jonka vuoksi myös sotilaskouluttajan asiantuntijuus on muutoksessa. Eli kiteytetysti toimintakontekstin muutokset vaikuttavat asiantuntijuuden luonteeseen ja laatuun. Tässä on pyrkimyksenä jäsentää tätä muuttunutta toimintaympäristöä koska se on tunnettava pyrkiessämme ymmärtämään henkilön tulkintoja ja toimintaa kontekstissa (Rauste-von Wright ym. 2003, 166). Tarkastelu aloitetaan yhteiskunnallisista murroksista ja tutkimuksen taustalla olevasta elinikäisen oppimisen näkökulmasta päätyen aina yksityiskohtaiseen toimintakontekstin kuvaukseen. Tutkimuksen mielenkiinto kohdistuu rauhan ajan perusyksiköiden kouluttajien asiantuntijuuteen. Kasvatustieteellisiin käsitteisiin tukeutuen luvun tarkastelu tapahtuu pääosin järjestelmä- eli makrotasolla (Leino & Leino 1995, 11; vrt. Jarvis 1995, 15).

Tavallaan tämä luku toimii myös lisäperusteluna tutkimuskohteen tarkastelun tarpeellisuudesta ja tutkijan teoreettisen perehtyneisyyden välineenä. Tavoitteena on erityisesti problematisoida tutkimuksen teoreettista ylärakennetta kriittisellä pohdinnalla ja sitoa tutkittava ilmiö kiinteästi yhteiskunnan läpikäymään kulttuurinmuutosprosessiin. Valmiita ratkaisuja mahdollisiin epäkohtiin ei tämän työn puitteissa edes pyritäkään esittämään.

3.1 Taustalla yhteiskunnalliset muutokset

Useiden näkemyksien nyky-yhteiskunta nähdään informaatioyhteiskuntana, jossa kaikenlaisen informaation määrä on suurempi kuin koskaan ennen. Jotkut käyttävät mieluummin termiä tietoyhteiskunta korostaen oikeellisen tiedon tulkintaa informaatiomassasta. Edelleen käytetään myös termiä oppimisyhteiskunta jatkuvan oppimisen merkityksen korostumiseen liittyen. Aki-Mauri Huhtinen (2000a) kysyykin aiheellisesti, että onko jokin oikeasti muuttunut vai olemmeko vain oppineet käyttämään käsitteitä uudella tavalla. Niiniluoto (1990a, 7-8, 64) on tullut etymologisen tarkastelun perusteella siihen tulokseen, että "informaatio" on laaja yläkäsite ja "tieto" on sen "suppeampi erikoistapaus, johon liittyy jonkinlainen menestyksen, totuudenmukaisuuden ja perusteltavuuden lisäehto" (vrt. Huhtinen 2000b, 66). Huhtinen (2000a, 33) puolestaan painottaa, että nykyisin tietoyhteiskunnalla tarkoitetaankin ennen kaikkea tietotekniikkayhteiskuntaa. Tietotekniikan kehitys onkin yksi merkittävä vaikuttaja nykypäivän työelämässä (Helakorpi 1992, 187).

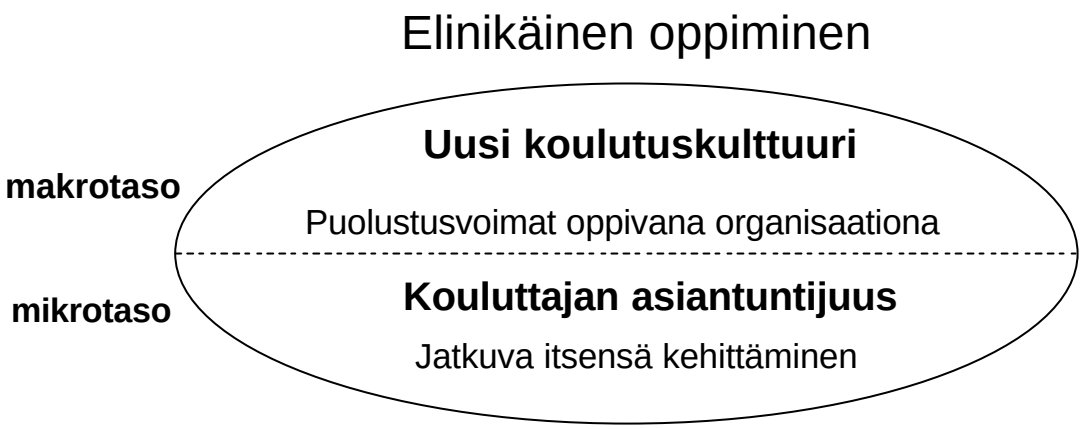
Helakorven (1999, 11) elämme jälkimodernia aikaa, jolloin tällaiset relativistiset käsitykset tiedosta ja tieteestä ovat voimistumassa. Puhutaan siirtymästä modernista ajasta jälkimoderniin aikaan. Keskeisintä on yksilökeskeisten arvojen korostuminen, mikä on heijastunut myös sotilaskoulutukseen yksittäisen sotilaan vaatimuksien kasvamisena muun muassa toimintaympäristöjen monipuolistumisen ja erilaisten asejärjestelmien teknistymisen myötä (Toiskallio 1996, 13-14).

Erityisesti tiedon merkitys on tänä päivänä keskeinen (Aarnio, Helakorpi & Luopajärvi 1991, 94) koska työ on yhä enenevissä määrin tietotyötä (Lehtisalo 1991, 64-66). Tiedon määrän voimakas lisääntyminen merkitsee sen yhä nopeampaa vanhenemista. Se on myös huomattavasti aikaisempaa monimutkaisempaa teknologisen kehityksen ja tieteenalojen rajojen hämärtymisen vuoksi. Toinen merkittävä seikka lienee kyky eritellä ja tulkita merkityksellistä tietoa saatavilla olevasta informaatiomassasta. (vrt. Huhtinen 2000a, 32.) Uhkakuvana on, että ammatillisen opintojen tietomäärän sovellettavuus pienenee hyvin nopeasti sen vanhenemisen vuoksi. Ruohotien (1996, 57) mielestä koulutuksen pitäisi siirtyä enemmän asiantuntijakoulutuksen suuntaan, jossa opetetaan ennemminkin menetelmiä ja tekniikoita tiedonomaksumiseen ja annetaan perusteet tiedon omaehtoiselle hakemiselle.

Suurimpia vaikutuksia lienee kokenut työelämä yhteiskunnallisena kokonaisuutena. Yhteiskunnalliset muutokset heijastuvat ammatinharjoittamiseen aiheuttaen näin ammatillisia muutoksia, mikä puolestaan on aiheuttanut koulutuskulttuurin muutoksen (Lehtisalo 1991, 66-67). Koulutusta tulisi kehittää ennen kaikkea laadullisesti koska koulujen oppimääriä tai koulutusaikoja ei voida jatkuvasti lisätä (Hirvi 1995, 13). Ei ole enää realistista olettaa, että peruskoulutuksella kyetään antamaan kaikki tarvittavat kvalifikaatiot koko työuralle (Tuijnman & van der Kamp 1992, 6). Tämä on aiheuttanut moninaisen jatko- ja täydennyskoulutuksen lisääntymisen peruskoulutuksen rinnalle, mikä tarkoittaa sitä, että työntekijöiden täytyy olla valmiina itsensä kehittämiseen ja jatkuvaan kouluttautumiseen vielä pitkällä työelämässä. Käsite “elinikäinen oppiminen” onkin yleistynyt lähes arkipäiväiseksi.

Myös sotilasalan tutkinnot halutaan pitää muiden yliopistotutkintojen tasoisina. Puolustusvoimien palkatun henkilöstön osaamisen kehittämisen strategiassa (2004) todetaan, että niiden on oltava “tasaveroiset ja yhteensopivat suomalaisessa yhteiskunnassa sekä Euroopan unionin alueella suoritettavien akateemisten tutkintojen kanssa”. Tässä työssä keskitytään vuonna 2001 muutettuun kolmiportaiseen upseerikoulutusjärjestelmään, jossa koulutusjärjestelmä jaettiin perusopintoihin, sotatieteiden kandidaatti- ja maisteriopintoihin. Uudistus sai nimekseen päällystön koulutusuudistus. Elinikäisen oppimisen ideologian vakiinnuttua puolustusvoimien viralliseksi linjaksi koulutustyö on

kokenut merkittäviä muutoksia niin makro- kuin mikrotasolla. Mikrotasolla kyse on erityisesti kouluttajista ja heidän itsensä kehittämisestä kohti asiantuntijuutta. Makrotasolla elinikäisen oppimisen vakiinnuttua organisaatioiden ajatusmalliksi on alettu puhumaan oppivan organisaation mallista. Tutkimusasetelma on kiteytettävissä kuvan 5 avulla.



Kuvio 5. Tutkimusasetelma.

Seuraavissa alaluvuissa on tarkoitus jäsentää elinikäistä oppimista kaksitasoisesti työn teoreettisten lähtökohtien selkiyttämiseksi. Käsitteestä elinikäinen oppiminen on tullut jo jonkintasoinen muotisana, jonka alkuperäinen merkitys on ehkä jo osin päässyt hämärtymään, joten pyrkimyksenä on myös avata aiheeseen liittyvää käsitteistöä. Käsite elinikäinen oppiminen on esiintynyt jo 1970-luvulta lähtien erilaisin merkityksin. Niemelä toteaa, että termi viittaa yritykseen tunnistaa koulutusta koskeva paradigmaattinen muutos, jonka yhteydessä puhutaan myös yhteiskunnan muutoksesta modernista jälkimoderniin (Saari 2000, 40; ks. myös Helakorpi 1999, 3).

3.1.1 Oppiva organisaatio

Tällainen muutos asettaa organisaatioille uusia vaatimuksia, jotka ovat yhä suuremmassa määrin ennakoimattomia (Juuti 1995, 24; Ruohotie 1996, 9). On alettu puhumaan oppivasta organisaatiosta, jolle on tarvetta ennen kaikkea yhteiskunnan tuotantotavan muutoksella, jossa massatuotannon sijasta korostuu joustavuus (Sarala & Sarala 1998, 51). Puolustusvoimien komentajan allekirjoittamassa henkilöstrategiassa todetaankin, että puolustusvoimien tulee toimia oppivan organisaation periaatteiden mukaisesti (Toiskallio 2002, 15; Halonen 2002a, 29). Oppivan organisaation määritelmänä voidaan käyttää esimerkiksi Pedlerin, Boydellin ja Burgoynen (Sarala & Sarala 1998, 53) esittämää määritelmää: “oppiva organisaatio on organisaatio, joka edistää jokaisen organisaation jäsenen

oppimista sekä kehittää ja muuttaa itseään". Oppivassa organisaatiossa on keskeistä erityisesti työyhteisöstä löytyvän hiljaisen tiedon esiintuominen ja hyväksikäyttö (Helakorpi 1999, 43). Tavoitteena on siirtyä koulutuskulttuuriin, jossa yhdistetään joustavasti puolustusvoimien tarve sekä yksilön halu ja kyky oppia. Tällöin oppiminen olisi olennainen osa jokaisen työnkuvaa. (Ostra 2004, 4.) Oppiminen ja sen seurauksena saavutettu osaaminen voidaankin nähdä uudistuvan koulutuskulttuurin ydinprosesseina.

Seuraavat periaatteet ovat yhteisiä oppiville organisaatioille (Ostra 2004; Halonen 2004):

-oppimisen merkitys ymmärretään kaikissa organisaation kehityspyrkimyksissä
-organisaation henkilöstön sitouttamisella keskeinen merkitys tavoitteiden saavuttamisessa
-organisaation toiminta- ja työskentelytapoja kehitetään jatkuvasti
-organisaation johdon käyttämä johtamistyyli tukee oppimista

3.1.2 Elinikäinen oppiminen

Elinikäisen oppimisen taustalla on jatkuvan koulutuksen ideologia, jossa korostetaan yhteiskunnan ja organisaatioiden tarpeita. Termillä elinikäinen oppiminen halutaan erityisesti korostaa jatkuvan kasvatuksen ideologian opiskelijanäkökulmaa sekä oppimisen yksilöllisyyttä. (Tuomisto 2004, 52-53.) Toinen jatkuvan koulutuksen rinnalla käytetty termi on elinikäinen kasvatus, joka on kasvatuksellinen näkemys, jossa korostetaan kaikkea yksilön elinaikana tapahtuvaa oppimista, joka tekee tämän kehityksen mahdolliseksi. Termit viittaavat nykyaikana lähinnä työelämän työntekijöille asettamiin uusiin vaatimuksiin. Tässä keskitytään asiantuntijuuteen kadettien näkökulmasta eli erityisesti yksilön elinikäisen oppimisen näkökulmasta.

Ruotsissa termin elinikäinen oppiminen rinnalla on alettu käyttämään käsitettä elämänlaajuinen oppiminen (lifewide learning). Staffan Larssonin (Tuomisto 2004, 66-67) jaottelun mukaisesti elinikäisen oppimisen toinen ulottuvuus korostaa oppimisen olevan elämänkulun mittainen prosessi ja elämänlaajuinen oppiminen korostaa oppimisen liittymistä laaja-alaisesti yksilön kokonaispersoonallisuuteen. Oppimista ei tällöin ymmärretä kapeaksi elämänsektoriksi vaan elämänlaajuisessa oppimisessa nousevat esiin "yleissivistävät ja laaja-alaiset tiedot eli ihmisen kokonaispersoonallisuutta rakentavat tiedot, taidot ja asenteet", joista monia tarvitaan jokapäiväisessä elämässä. Elinikäisen oppimisen ideologia on myös kiinteästi kytköksissä humanismiin. Aikuiskasvatuksen professori Peter Jarvisin (1999) ihmisillä on perustarve oppia, jonka elinikäisen oppimisen mahdollisuus täyttää

(Jarvis, 1999, 15). Elinikäisen oppimisen myötä koulutus onkin yhä enenevissä määrin aikuiskoulutusta.

Elinikäisen oppimisen ilmiö on asiantuntijuudelle erityisen merkittävä seikka koska se korostaa oppimista tapahtuvan juuri arjen käytännöissä, toimijoiden toimintakontekstissa. Formaali oppiminen, jota tapahtuu koulussa on vain jäävuoren huippu, sillä merkittävä osa oppimista on informaalista, joka tapahtuu työssä ja vapaa-ajalla erilaisten oppimisprojektien yhteydessä. (Tuomisto 2004, 53, 66; Tuijnman & van der Kamp 1992, 6.) Yhteiskunnallisten muutoksien seurauksena myös sotilasorganisaatiossa on ryhdytty voimakkaisiin uudistamistoimenpiteisiin.

3.2 Koulutuskulttuurin ominaispiirteet

Koulutuskulttuuri ei ole vielä käsitteenä vakiintunut arkipäiväiseksi, mutta sotilaspedagogisessa kirjallisuudessa se on ollut keskeinen käsite ja tutkimuskohde lähes kymmenen vuotta. Sen ympärille on perustettu myös oma tutkimusohjelma, jonka tavoitteena on kuvata kouluttajien arkista toimintaa siten kuin he itse sen ymmärtävät. (ks. Toiskallio 1996.) Koulutuskulttuurissa ja sen yhdessä tärkeimmässä osassa kouluttajakulttuurissa on aina kyse ihmisistä ja heidän toiminnastaan sekä kanssakäymisestä muiden toimijoiden kanssa (Kallioinen 2000, 91; vrt. Toiskallio 2003, 56). Puolustusvoimien koulutuskulttuurista väitöskirjaansa tekevä majuri Pekka Halonen (2002a, 29; 2004, 17) määrittelee koulutuskulttuurin sotilasorganisaatiossa kaikkeen koulutukseen vaikuttaviksi toimintatavoiksi. Kyse on organisaatiossa vallitsevien perusarvojen ilmenemisestä henkilöstön käyttäytymis- ja ajatteluraken-teissa. Nämä rakenteet vaikuttavat kaikkeen organisaatiossa annettavaan koulutukseen muun muassa johtamisen, vuorovaikutuksen ja käytettyjen opetusmenetelmien kautta. Koulutuskulttuuri muovautuu kouluttajien tulkintojen, ajattelun ja toiminnan kautta (Toiskallio 1996, 3).

Yhteiskunta voi tuntua yllättävältä vaikuttajalta koska sotilasorganisaatio on koettu perinteisesti hyvin omaleimaiseksi ja suljetuksi yhteisöksi, jossa toimitaan edelleen vakiintuneiden turvallisten ja selkeiden toimintatapojen mukaisesti ulkoisten muutoksien vaikuttamatta (Halonen 2002b, 50). Koulutuskulttuurin vahvuutena on siis ollut pysyvyys (Halonen 2002a, 28). Puolustusvoimat ovat kuitenkin osa muuta yhteiskuntaa ja yhteiskunnalliset muutokset heijastuvat väistämättä myös puolustusvoimiinkin. Sotilasorganisaation kouluttajat ovat myös osa yhteiskuntaa sekä puolivuosittain tulevat varusmiehet saapuvat ulkoisesta yhteiskunnasta. Puolustusvoimissa ollaankin voimakkaasti pyritty kehittämään omaa koulutuskulttuuria muun yhteiskunnan mukaiseksi (Halonen 2002b, 48) ja pyritty toimimaan oppivan organisaatioiden periaatteiden mukaisesti (esim. Halonen 2002a, 29; 2002b, 54; 2004, 14).

Toinen seikka, jossa puolustusvoimat on toiminut muun yhteiskunnan mukaisesti on ihmis-, tiedon- ja oppimiskäsityksen päivittäminen konstruktivismin periaatteita mukaileviin käsityksiin (Halonen 2002a, 29, 34-35; Ostra 2004, 6-7; ks. myös Rauste-von Wright ym. 2003, 15). 1990-luku onkin ollut rakennemuutosten aikaa puolustusvoimille (Huhtinen 2001, 1).

Rakennemuutoksen seurauksena on kaksi merkittävää muutosta eli kouluttaja- ja johtajakoulutuksen nykyaikaistaminen. Koulutus pyritään toteuttamaan nykyisin konstruktivistisen oppimiskäsityksen periaatteita noudattaen ja johtamisen opetuksessa sekä arvioinnissa tukeudutaan transformationaalisen (erinomaisen) johtamiskäyttäytymisen paradigmaan pohjautuvaan syväjohtamisen malliin (esim. Nissinen 2004). Muutoksen tavoitteena oli saada yleinen koulutusjärjestelmä kiinnostumaan puolustusvoimien antamasta koulutuksesta esimerkiksi sotilasjohtajakoulutuksen opintoviikkojen hyväksilukemisen muodossa (Halonen 2002b, 48).

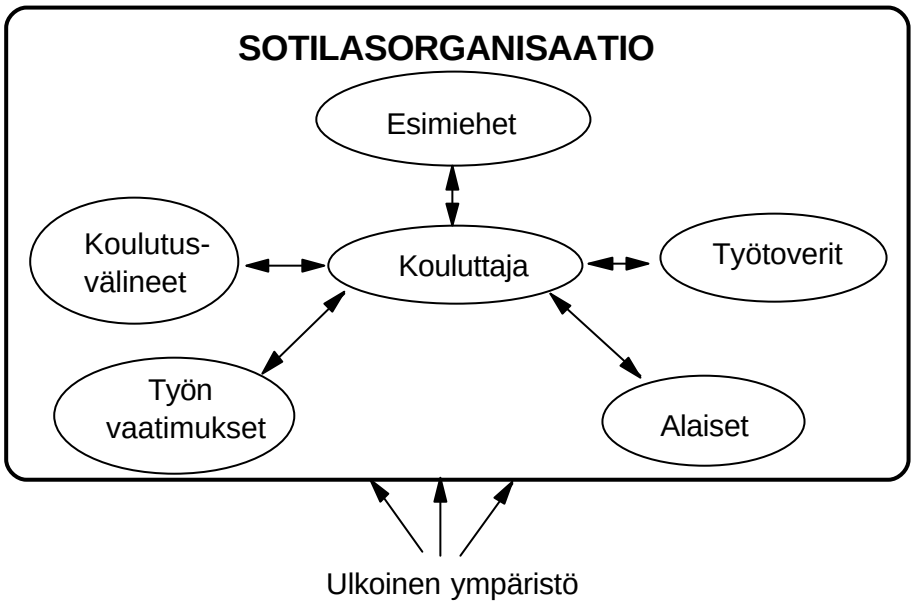
Halosen mukaan puolustusvoimien koulutuskulttuurin kehittymistä ohjaavat turvallisuusympäristön muutos ja sisäiset sekä ulkoiset muutospaineet (Waltari 2005, 5; ks. myös Halonen 2004, 17; Toiskallio 1996, 56). Alueellinen kriisi ja strateginen isku nähdään nykyään todennäköisimpinä uhkakuvina laajamittaisen hyökkäyksen sijaan. Erityisesti tämä sodan kuvan muuttuminen on pakottanut puolustusvoimat käytännön kehittämistoimiin joustavuuden lisäämiseksi (Valtioneuvosto 2004, 8). Halonen toteaakin, että "puolustusvoimien koulutuskulttuurin kehityspyrkimyksissä ei tule unohtaa kuitenkaan missään tilanteessa puolustusvoimille käskettyjä tehtäviä ja niiden toteuttamisen vaatimia reunaehtoja. Sotilasorganisaatiossa ilmenevät monet erityispiirteet on aina otettava huomioon." (Halonen 2002b, 49.) Yksi tällainen erityispiirre on varmasti puolustusvoimien koulutuksen erityislaatu. Vaikka yksilökeskeiset arvot ovat korostuneet voimakkaasti niin sotilaskoulutus ei voi olla sen äärioloihin valmistavan luonteen vuoksi aina miellyttävää, mutta sen tulisi olla aina mielekästä (Toiskallio 1998a, 32).

3.2.1 Kouluttajakulttuuri

Tarkastellessa koulutuskulttuuria kouluttajille avautuvan arkitodellisuuden näkökulmasta puhutaan usein kouluttajakulttuurista. Yksinkertaisimmillaan kouluttajakulttuurilla tarkoitetaan sitä, mitä kouluttajien mielessä liikkuu ja miten he toimivat (Lehtisalo 1991, 35). Se kuvaa kouluttajien tapaa hahmottaa työtään ja sen mielekkyyttä. Toiskallio (1996) toteaa Alasuutariin viitaten, että koulutuksen arkipäivän luonne määräytyykin pitkälti harjoitusalueilla ja luokissa vallitsevasta kouluttajakulttuurista

(Toiskallio 1996, 8-9). Kouluttajakulttuuri muodostaa kouluttajien toimintakontekstin, jonka piirissä he toimivat päivittäin. Kontekstilla tarkoitetaan Sallilan ja Vahervan (Saari 2000, 24) mukaan aikaan ja paikkaan sidottua yksilön toiminnan ympärille jäsentynyttä kokonaisuutta, jolla on merkittävä asema paitsi oppimiselle, myös esimerkiksi sosialisaatiolle ja kehittymiselle yleisemminkin.

Toimintaympäristössä, joka on maanläheisimmillään kouluttajan perusyksikkö, on monta vuorovaikutustekijää. Perusyksikön päällikkö antaa omat vaatimuksensa toiminnalle ja tarvittaessa tukea. Esimiehet, työtoverit ja alaiset ovat perusyksikkötasolla hyvin kiinteästi yhteydessä koska yleensä kaikki yksikön toimijat ovat samoissa tiloissa. Yhteistoiminta ja sosiaaliset taidot korostuvat tällaisessa ympäristössä. Sotilaskouluttajan työ voidaankin nähdä opettajien tapaan ihmissuhdetyönä (ks. Rauste-von Wright ym. 2003, 213-214; vrt. Aarnio ym. 1991, 51-52).



Kuvio 6. Sotilaskouluttajan toimintaympäristö sotilasorganisaatiossa. Sovellettu lähteestä Hersey & Blanchard (1990, 140) Halosen (2000, 31) mukaisesti.

Tarkasteltaessa kouluttajakulttuuria oppivan organisaation periaatteiden kannalta korostuu asiantuntijuuden kehittyminen. Oppivan organisaation mukaisen kouluttajakulttuurin tulisi mahdollistaa ja tukea kouluttajien jatkuva ammatillinen kehittyminen kohti asiantuntijuutta, joka takaisi riittävien tietojen ja taitojen eli osaamisen hallinnan omassa työtehtävässä. Tulevaisuudessa korostunee yhä enemmän työtehtävissä tarvittavan ydinosaamisen sekä tiettyjen erityisosaamisalueiden hallinta ja kehittäminen (vrt. Ostra 2004). Jarmo Toiskallio lähestyi samaa teemaa jo vuonna 1996 puhuessaan kouluttajakulttuurista asiantuntijakulttuurina (vrt. Rauhala 1993, 21). Taustalla on ajatus siitä, että yksilö ei voi

enää hallita kaikkea vaan nykyisin korostuu erityisesti erilaisten asiantuntijaryhmien ja -tiimien merkitys. Nämä tiimit pyrkivät tuomaan esiin tietoa, joka on siirtynyt yksilöistä organisaation käytäntöihin hiljaiseksi tiedoksi (Toiskallio 1996, 14-15). Oppivan organisaation periaatteet korostunevat myös siksi, että perusyksiköiden kokoonpanot alkavat sisältää enenevässä määrin erilaisen koulutuksen omaavia kouluttajia.

3.2.2 Kouluttajan roolin muutos

Sotilasorganisaatiossa kouluttajakulttuurin toimijoista käytetään yleisesti nimitystä kouluttaja. Toiskallio (1998a, 11; 2002, 22) tarkoittaa kouluttajalla kaikkia joukko-osaston henkilöitä, jotka osallistuvat sodan ajan joukkojen koulutuksen suunnitteluun, toteutukseen ja arviointiin. Tässä tutkimuksessa kouluttajalla tarkoitetaan kantahenkilökuntaan kuuluvia perusyksikössä työskenteleviä varusmieskouluttajia esimerkiksi varusmiesjoukkueen johtajia.

Puolustusvoimissa **koulutus** on nähtävissä ydinprosessina, minkä ympärille kaikki muu on rakentunut koska ainoastaan koulutuksella saadaan tuotettua suorituskykyisiä sodan ajan joukkoja. Sotilaspedagogisen näkemyksen mukaan koulutus on yläkäsite, jonka alle sijoitetaan opetuksen ja kasvatuksen käsitteet (Halonen 2004, 16). Koulutuksella tähdätään yksilöiden toimintakyvyn kehittämiseen eli oppimiseen kouluttajan ja koulutettavien vuorovaikutuksella (Toiskallio 2002, 21-22). Peilatessa opettajankoulutukseen asetelma muuttuu. Kasvatus nähdään yläkäsitteenä, jonka alle sijoitetaan opettaminen ja kouluttaminen (Leino & Leino 1997, 9; Lantto 2005, 27). Koulutuksen keskeistä asemaa kuvaa myös käsitteistö: toimijat nähdään kouluttajina ja koulutettavina joiden keskuuteen muodostuu kouluttajakulttuuri.

Oppimisella sotilasorganisaatiossa tarkoittaa useimmiten taitojen oppimista. Määritelmän mukaisesti sillä tarkoitetaan vuorovaikutukseen perustuvaa kokemuksen aiheuttamaa pysyvää muutosta yksilön tiedoissa, taidoissa tai asenteissa (Halonen 2002a, 30). Opetustyö nähdään tavoitteellisena toimintana, jossa opettaja ymmärretään konstruktivismin mukaisesti erityisesti oppimisen ohjaajana ja valmentajana, ei tiedon jakajana (Halonen 2002a, 36; Toiskallio 2002, 20). Opettajan rooli on muuttunut oppimisen mahdollistajaksi eli opetuksella pyritään ensisijaisesti tukemaan oppimista eli opetettavan ilmiön konstruointia (Leino & Leino 1997, 31).

Kasvatus ymmärretään syvällisenä oppimisen ohjaamisena, jolla pyritään kehittämään moraalia, vastuuntuntoa, yhteistoiminnallisuutta ja itseluottamusta. Kasvatuksella oppimisen vaikutuksista pyritään saamaan pitkäkestoisia eli pyrkimyksenä on ohjata yksilön henkistä kasvua. Kasvatus on yksilön toimintakyvyn kokonaisvaltaista kehittämistä, ei pelkästään tietojen ja taitojen oppimisen ohjaamista. (Toiskallio 1998a, 21; 2002, 21; ks. myös Salo 2004.)

Sotilaskouluttaja on perinteisesti ymmärretty suurten massojen kouluttajana, jonka työtä on kouluttaa jakamalla alaisille tietoa. Asia ei ole enää näin yksiselitteinen sillä kouluttajia ei voida pitää koulutuksen rutiinisuorittajina vaan organisaatiossa toimivina asiantuntijoina. Keskustelu kouluttajuudesta ja kouluttajan rooleista voi tuntua ihmeelliseltä, mutta maailman ollessa syvällisen muutoksen tilassa muutokset koskevat myös kouluttajia ja koulutusta. (Toiskallio 2002, 13.) Konstruktivismin mukainen näkemys oppimisesta on aiheuttanut kouluttajan roolin muuttumisen kohti oppimisympäristöjen luojaa (Halonen 2002a, 36). Yksilökeskeisten arvojen korostuminen lisännee kouluttajan kasvatuksellista roolia huomattavasti (vrt. van Ree 2002, 42).

Puolustusvoimissa koulutus pyritään toteuttamaan elinikäisen oppimisen ideologian mukaisesti. Koulutus on tällöin yhä enenevissä määrin aikuiskoulutusta, mikä asettaa omat haasteensa. Jarvisin (1995, 142) mukaan aikuiskouluttajan rooli on hyvin erilainen kuin perinteisen kouluttajan. Rooli voi vaihdella ohjaavasta tukevaksi, mutta taustalla vaikuttaa usein implisiittinen humanistinen filosofia. Käsitys on siis samansuuntainen kuin puolustusvoimien kouluttajan rooli. Jarvisin (1995, 113-139) esittämät ryhmä- ja opettajakeskeiset opetusmenetelmät eivät juurikaan eroa sotilaspedagogisessa kirjallisuudessa (esim. Toiskallio 1998a, Sotilaspedagogiikkaa kouluttajille 2002) esitetyistä opetusmenetelmistä. Keskeisintä aikuiskasvatuksen menetelmille on avoin vuorovaikutuksellisuus.

Opettajakeskeiset menetelmät ovat usein didaktisia ja opiskelijakeskeiset menetelmät ennemminkin oppimista tukevia menetelmiä. Kuitenkin kaikille näille on sijansa aikuiskouluttajan opetuksessa. Keskeistä on kyky vaihdella opetusmenetelmiä tilanteen ja opetustavoitteen mukaan. (Jarvis 1995, 142.) Esimerkiksi jos opetettava aihe on opiskelijoille ennalta tuntematon niin opettajajohtoinen opetusote lienee toimiva valinta. Näiltä osin aikuiskoulutuksen ideologia on selkeästi sovellettavissa puolustusvoimiin. Kuitenkin Jarvis (1995, 142) korostaa juuri humanistista filosofiaa eli kouluttajan ja koulutettavien avointa ja tasavertaista vuorovaikutussuhdetta. Tämä lienee seikka, johon on syytä kiinnittää tulevaisuudessa enemmän huomiota. Tällaisen avoimen ja tasavertaisen suhteen luominen voi osoittautua perusyksikössä hyvin hankalaksi toteuttaa koulutuksen vahvojen perinteiden ja

hierarkkisuuden vuoksi. Puolustusvoimien asiakirjoissa ei humanismista juurikaan puhuta vaan iskusanaksi on kohonnut konstruktivismi.

3.3 Oppimiskäsityksen muutos - kohti konstruktivismia

Tässä tarkastellaan lyhyesti behavioristista ja konstruktivistista oppimiskäsitystä koska muutosvaikutukset ovat ulottuvat kouluttajan käytännön työhön. Lisäksi kehitettäessä asiantuntijuutta konstruktivismi ja David A. Kolbin kehittämä humanismiin perustuva kokemuksellisen oppimisen malli (experiental learning) nähdään keinoina päästä tehokkaisiin oppimistuloksiin (esim. Eteläpelto 1994; Jarvis 1999; Tynjälä 1999a; 1999c).

Behavioristinen näkemys ihmisestä oppijana perustuu objektivistiseen ja empiristiseen ajatteluun. Ihmisen suhde maailmaan nähdään dualistisesti erillisenä. Behavioristinen oppimistutkimus perustuu luonnontieteisiin ja olettaa ihmisten ja eläinten oppimisen ilmenevän perusmuodoissaan samanlaisena. Varhaiset behaviorismin edustajat kuten Thorndike, Pavlov, Watson ja Skinner perustivatkin teoriansa eläinkokeisiin (Tynjälä 1999b, 29; Sternberg 1996, 10). John Watson nähdään behaviorismin oppi-isänä. Hänen näkemyksensä mukaan muutokset käyttäytymisessä johtuvat oppimisesta, mutta oppimista tapahtuu lähinnä ympäristön vaikutuksesta (Tennant 1999, 94). Behavioristisen mallin mukainen oppimisteoria painottaakin oppimista tapahtuvan juuri ärsyke-reaktiokytkentöjen vahvistamisen kautta eli ehdollistamisen (conditioning) avulla (Kaplan & Sadock 1991, 109). Eli toivotunlaista käyttäytymistä vahvennetaan palkkioilla ja ei-toivottua heikennetään rangaistuksin, jolloin ihmisen käyttäytyminen on ymmärrettävissä ympäristöärsykkeiden ja reaktioiden assosiaatioksi (Tynjälä 1999b, 30). Ongelmana tässä on se, että aletaan helposti korostamaan vain ulkoista suoritusta ja toistamista oppimisena unohtamalla oppijoiden sisäiset prosessit ja aikaisempi tietämys.

Behavioristisen näkemyksen mukaisesti tieto mielletään valmiiksi “tavaraksi”, jota voidaan siirtää oppijoiden päähän. Kaikki monimutkaiset tietorakennelmat ovat siis jaettavissa pieniin yksinkertaisiin osiin. Ihminen mielletään passiiviseksi tiedon vastaanottajaksi, jota täytyy motivoida ulkoisin ärsykkein. Taustalla tiedon siirron ajatuksessa on näkemys ihmisen kykyjen muuttumattomuudesta. (Rauste-von Wright ym. 2003, 148-151.) Oppija mielletään kohteena, johon vaikutetaan kasvattamalla ja kontrolloimalla. Oppiminen käsitetään reaktioiden summaksi eli hyvää oppimista voidaan mitata reaktioiden määrällä. Oppija pelkistetään behaviorismissa ulkoapäin ohjatuksi kohteeksi, jonka maailman rajoittuu, siihen mitä voidaan havaita. Yksilö nähdään siis oikeastaan mekanismina.

Behavioristinen malli vähättelee ihmisten yksilöllisyyttä, jolloin kaikki ihmiset nähdään pohjimmiltaan samankaltaisina oppijoina. Myös oppimisen sosiaaliset muodot jäävät behaviorismissa huomiotta (Sternberg 1996, 12).

Konstruktivismi on alkujaan epistemologinen näkemys tiedosta ja ihmisen tiedonhankinnasta, jonka juuret ovat johdettavissa Kantin ajatteluun sekä amerikkalaisiin pragmatisteihin kuten William Jamesiin. Myös kognitiivisen psykologian suuret nimet kuten Jean Piaget ja L. S. Vygotsky ovat suuria vaikuttajia. Konstruktivismi ei ole mikään yhtenäinen teoria vaan sillä on lukuisia erilaisia suuntauksia sovellutuksineen. (Tynjälä 1999c, 13.) Halosen (2002a, 35) mukaisesti se on ymmärrettävissä oppimisprosessiin liittyvien tekijöiden yläkäsitteeksi. Suurimmat erot eri suuntausten välillä riippuvat tiedon konstruoijasta (Puolimatka 2002, 33). Näkemykselle on kuvaavaa, että tietoa ei ymmärretä sellaisenaan siirrettävissä olevaksi käsitykseksi maailmasta vaan se on aina joko yksilön tai yhteisön rakentamaa. Ihmisen oppiminen nähdään kognitiivisen psykologian mukaisesti aktiivisena ja tavoitteellisena toimintana eikä passiivisena tiedon vastaanottamisena. Ihminen siis tulkitsee uutta tietoa aikaisempaa tietoansa vasten ja siten uusii käsitystänsä maailmasta. (Leino & Leino 1997, 27-29; Sternberg 1996, 2; Tynjälä 1999a, 160-161; 1999c, 15.) Konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan oppiminen ei ala täysin alusta (vrt. tyhjä taulu), vaan ihmisillä on yleensä aina joitakin käsityksiä opetettavasta asiasta jo etukäteen. Näin ollen taululla on jo valmiita kuvioita, jotka ohjaavat sinne uuden oppimisen kautta syntyviä uusia kuvia. (Rauste-von Wright ym. 2003, 162.)

Konstruktivismi perustuu kognitiiviseen psykologiaan, jonka mukaisesti ihminen ymmärretään aktiiviseksi eli tavoitteisiin suuntautuvana ja palautehakuisena, ulkomaailmaa ja omaa minää koskevaa tietoa etsivänä. Ihmisen toimintaa ohjaavina tekijöinä nähdään toisaalta omat tarpeet, aikeet ja odotukset ja toisaalta toiminnasta saatu palaute. (Rauste-von Wright ym. 2003, 50.) Tällainen käsitys on sovelias koska käsitys ihmisestä itseohjautuvana ja aktiivisena liitetään aikuisoppimisen ideologiaan (Tennant 1999, 7).

Varusmiesten palvelukseen astumisen kokonaisjärjestelyt toteutetaan tutkijaupseeri Mikael Salon tutkimustulosten mukaan edelleen pitkälti behavioristisen mallin mukaisesti (Salo 2004, 151, 168; ks. myös Halonen 2002a, 33). Kyse on kuitenkin siitä, että tilanne pyritään vakauttamaan mahdollisimman nopeasti ja kun kouluttajat ja alokkaat eivät tunne toisiaan niin alokkaiden aikaisempia tietoja on vaikeata ottaa huomioon. Behaviorismiin perustuvalle koulutukselle on kuitenkin edelleen nähtävissä paikkansa puolustusvoimien koulutuksessa. Tiedon opettamisessa konstruktivismi lienee toimiva

väline, mutta käytännön taitojen opettamisessa sen puhdas käyttö osoittautuu vaikeaksi. Leino ja Leino (1997) tuovat toisaalta esille, että konstruktivismi on vanha keino taitojen opettamisessa. Tällöin pienemmät opetettavat osakokonaisuudet pyritään liittämään kiinteästi yhteen osaksi suurempaa kokonaisuutta. (Leino & Leino 1997, 31.) Lieneekin turhaa tehdä jyrkkää vastakkainasettelua suuntausten välille, sillä suuri osa varusmiehille pidettävää koulutusta edellyttää toistoharjoituksilla aikaansaatavaa vaistomaista tottelevaisuutta. Puolustusvoimien koulutusjärjestelmä on aikoinaan rakennettu behavioristisen oppimiskäytänteiden mukaisesti. Konstruktivismin rooli korostunee juuri tällaisen koulutuksen perustelussa ja motivoinnissa. Asiantuntijan tulisi osata käyttää molempia suuntauksia tilanteen vaatimusten mukaisesti hyväkseen kouluttaessaan. Salo (2004) korostaakin, että ennen kaikkea kouluttajan omaaman ihmiskäsityksen tulisi olla konstruktivistinen, jolloin tämä voisi vaihdella koulutuksen painopistettä tarpeen vaatiessa opetuksesta kasvatukseen ja päinvastoin. Kouluttajan käyttämät menetelmät voivat siis aivan hyvin olla behavioristisia. (Salo 2004, 171.)

Asiantuntijuuden kouluttamisen kannalta konstruktivismin etuna on myös sen kyky huomioida yksilölliset erot toisin kuin behavioristisessa koulutuksessa. Konstruktivistinen oppimiskäsitys korostaa myös jatkuvan reflektion merkitystä tiedon aktiivisessa konstruoinnissa, mikä on kuvaavaa asiantuntijan toiminnalle. Päivi Tynjälä (1999c) on tullut väitöskirjassaan, jossa muodostettiin yhdestä kasvatuspsykologian luokasta konstruktivistisesti ja perinteisesti opetettavat ryhmät, samankaltaisiin johtopäätöksiin. Tuloksien mukaan konstruktivistisen ryhmän opiskelijat kokivat saaneensa paremmin työelämään soveltuvaa laaja-alaista osaamista nostaen esille kurssin antaneen heille valmiuksia kriittiseen ajatteluun, tiedon soveltamiseen sekä aktiiviseen sosiaaliseen viestintään. Tuloksista oli pääteltävissä, että konstruktivistisen ryhmän tietorakenteet olivat hierarkkisesti jäsentyneempiä kuin perinteisen ryhmän eli opiskelijoiden kokemukset vastasivat tutkimuksissa asiantuntijuudelle annettuihin määreisiin. (Tynjälä 1999c, 112, 114.)

4. NÄKÖKULMIA KOULUTTAJAN ASIANTUNTIJUUTEEN

Tässä luvussa on tarkoitus jäsentää kouluttajan asiantuntijuutta ja sen kehittymistä osin kasvatustieteellisestä ja osin sotilaspedagogisesta näkökulmasta. Sotilaskouluttajan asiantuntijuutta tarkastellaan peilaten erityisesti ammatilliseen opettajaan, joka on perusteltua koska molemmat ovat kasvattajia, tosin hieman eri painotuksin, ja pyrkivät saamaan opiskelijansa oppimaan. Asiantuntijaksi kehittymisen teoria onkin selvästi sovellettavissa sotilaspedagogiseen tutkimukseen. (Ropo 2002, 251; ks. myös Toiskallio 2000, 11-12.)

Asiantuntijuutta on tutkittu runsaasti ja useista eri näkökulmista kuten esimerkiksi tietämysrakenteiden (Eteläpelto 1994, Tynjälä 1999a), omien rajojensa ylittämisen (Bereiter & Scardamalia 1993, Hakkarainen, Lonka & Lipponen 1999), reflektiivisen toiminnan (Mezirow 1995, Jarvis 1999). Teoksissa "Muuttuva asiantuntijuus" (1997) ja "Oppiminen ja asiantuntijuus" (1999) esitetään useita muita näkökulmia. Tämän työn tarkastelunäkökulman selventämiseksi ja täsmentämiseksi tarkastellaan aluksi, kuinka asiantuntijuutta on lähestytty tutkimuksissa ja tarkastellaan merkittävimpiä MpKK:ssa tehtyjä asiantuntijuuteen liittyviä tutkimuksia.

4.1 Asiantuntijuuden tutkimisesta

Asiantuntijuuden tutkimuksen voi katsoa alkaneen jo 1960-luvulla de Grootin tutkiessa shakin pelaajien tiedon prosessointia pelin aikana. Tämän jälkeen asiantuntijuutta on tutkittu laajalti useiden eri tieteenalojen parissa. Tutkimuksissa on lähestytty asiantuntijuutta kahdella tavalla: ensinnäkin tutkimalla erinomaisia suorituksia suhteellisen muuttumattomissa olosuhteissa ja toisekseen analysointi on keskittynyt kognitiivisten prosessien kuvaukseen. Merkittävä havainto on myös se, että kokemus on tärkeä tekijä asiantuntijaksi kehittymisessä, mutta pelkkä kokemus ei takaa asiantuntijaksi kehittymistä. Nykyään tutkijat ovat suunnanneet mielenkiintonsa asiantuntijaksi kehittymiseen liittyviin oppimisprosesseihin erilaisissa tosielämän tilanteissa. (Karila 1997, 15; National Research Council=NRC 1999, 20; Ropo 2002, 245-246.)

Yksi paljon käytetty keino tutkia asiantuntijuutta on niin sanottu ekspertti-noviisi paradigma, jossa tutkimus tapahtuu vertailemalla eksperttien ja noviisien tietämysrakenteiden eroja. Asiantuntijuus on ymmärretty näissä töissä yleensä poikkeuksellisen hyvänä ongelmanratkaisukykynä. Tarkastelun kohteena on ollut ongelman havaitsemis- ja määrittelyprosessi, ongelmanratkaisun etsintä sekä itse

ratkaisu. (Eteläpelto 1994, 32.) Tietämyksellä tarkoitetaan näissä tutkimuksissa yksilön sisäisiä tiedollisia skeemarakenteita. Vertailun kohteena on ollut esimerkiksi oppiainetieto ja oppilaiden käyttäytyminen tunneilla (Karila 1997, 15).

Tällaisissa tutkimuksissa konkreettiseksi apuvälineeksi on otettu Dreyfusin veljesten (1986) muodostama viisiportainen asteikko, joka kuvaa siirtymää noviisista asiantuntijaksi. Tasot ovat noviisi, edistynyt aloittelija, pätevä ongelmanratkaisija, taitava suorittaja ja asiantuntija. Noviisit ratkaisevat ongelmia yleisten toimintaohjeiden ja sääntöjen mukaan, mutta ekspertit toimivat yleensä intuitiivisesti kokemuksen perusteella. (Eteläpelto 1994, 36.) Malli on selkeä ja uskottava, mutta toisaalta hyvin pelkistetty koska asiantuntijaksi kehittyminen ei etene selkeissä vaiheissa kaikkien yksilöllisten ominaisuuksien ja valmiuksien osalta. Bereiter ja Scardamalia (1993, 35) kritisoivatkin vertailututkimuksia koska ensinnäkin ne eivät kerro niistä prosesseista, joiden avulla asiantuntijuutta syntyy ja kehittyy sekä toisekseen on haastavaa löytää sellaisia tutkimusaiheita, joissa sekä asiantuntijat, että noviisit joutuvat oikeasti toimimaan kykyjensä ylärajoilla.

Tutkittaessa kouluttajan työtä asiantuntijuuden opettamisena asiantuntijuus on määritelty koulutettavien saavuttamien koetulosten perusteella. Ropo (2002) tuo esiin tämän näkemyksen ongelmallisuuden, sillä opettamisen ja oppimisen välillä ei ole voitu näyttää selkeätä yhteyttä. (Ropo 2002, 247.) Behavioristisesta näkökulmasta tällainen asiantuntijuuden määrittely on selkeä eli kouluttaja on onnistunut opetuksessaan jos koulutettavat kykenevät toistamaan ulkomuistista omaksumansa asiat. Konstruktivismin mukainen näkemys tästä osoittautuu ongelmalliseksi koska mielenkiinto siirtyy koulutettavien sisäisiin oppimisprosesseihin, jotka ovat vaikeammin mitattavissa ja arvioitavissa kuin ulkoiset suoritukset. Standardoiduissa tilanteissa suoritetut tutkimukset vastaavatkin huonosti kysymyksiin työelämän asiantuntijuudesta ja siihen vaikuttavista sosiaalisista ja motivaatiotekijöistä (Laufer & Glick 1996, 178). Ongelmaksi muodostuu miten määritellä moninaisten työtehtävien vaatimat mitattavat kyvyt ja valmiudet.

Laufer ja Glick (1996) lähestyvät asiantuntijuutta puolestaan “toiminnallisuus-teorian” (activity theory) kautta, joka tarkoittaa käytännössä asiantuntijuuden käyttämisessä syntyvän toiminnan rakenteen tarkastelua. Asiantuntijuutta on tutkittu toiminnallisuus-teorian näkökulmasta jo 1980-luvulta lähtien. Tutkittavia ammattiryhmiä ovat olleet muun muassa baarimikot ja lukkosepät. Lähestymistapana näissä tutkimuksissa on yleensä ollut etnografia. Laufer ja Glick (1996, 178, 182) viittaavat Scribnerin tutkimukseen maitotehtaan tuotantolinjan työläisistä todetessaan asiantuntijoiden työtapojen

muuttuvan työtehtävien myötä eli keskeisimpiä piirteitä heidän toiminnassaan ovat käytännönläheisyys ja joustavuus.

Nämä tutkimukset asemoituvat kehittyvän työntutkimuksen alueelle, jolle on ominaista tutkimuksen ja työyhteisön kehittämisen yhdistäminen. Nämä tutkimukset poikkeavat edellä esitetyistä ongelmanratkaisua painottavista tutkimuksista siinä, että asiantuntijuus ymmärretään sosiaalisena toimintana, jossa huomioidaan asiantuntijuuden kehittymisen sosiaaliset käytännöt ja kulttuurit. Suuntauksen mukaan tietämystä ja ajattelua ei voi erottaa vastaavista taidoista ja toiminnoista vaan ne muodostavat yhdessä intuitiivista ja kokemukseen perustuvaa osaamista. (Eteläpelto 1994, 36-37; Karila 1997, 16-18.)

Karilan (1997, 20) mukaan asiantuntijatutkimuksen haasteena näyttäisi olevan asiantuntijan ja hänen toimintaympäristönsä välisen merkityksen syvällisempi ymmärtäminen, jossa huomio kiinnitettäisiin sosiaalisiin ja kulttuurisiin oppimisprosesseihin. Tällaisessa tutkimuksessa pyrittäisiin yhdentämään niin mikro- kuin makrotasoiset oppimisprosessit. Uudemmissa tutkimuksissa on korostettu erityisesti oppimiskykyä ja -halua. Oppimisen on havaittu olevan vahvasti kontekstuaalista, joten on luonnollista, että toimintaympäristö muovaa asiantuntijuuden kehittymistä merkittävästi (NRC 1999; Rauste-von Wright ym. 2003). Tässä työssä ei resurssienkaan vuoksi ole tarkoituksenmukaista jalkautua kentälle, mutta toimintaympäristön merkitystä on syytä tarkastella lähemmin.

4.2 Kouluttajan asiantuntijuus aikaisemmassa tutkimuskentässä

Tässä käsitellään kouluttajan ammattitaitoa ja asiantuntijuutta Maanpuolustuskorkeakoululla tehtyjen aikaisempien tutkimusten valossa. Tarkoituksenani on alustavasti jäsentää tutkimuskenttää saadakseni kouluttajan asiantuntijuudesta esikäsityksen tuoden esiin merkityksellisiä tutkimisen arvoisia seikkoja.

Majuri Antti Lehtisalon yleisesikuntaupseerikurssin diplomityö “Maavoimien upseerin pedagoginen pätevyys ja ammattitaito” (1997) on yksi keskeisimmistä aihetta sivuava tutkimus. Työssä vertailtiin kasvatusalojen tavoitteita ja vaatimuksia upseerin pedagogiseen pätevyyteen sekä ammattitaitoon sekä tutkittiin upseerin pedagogisia valmiuksia ensimmäisten palvelusvuosien aikana. Tutkimuksessa käytettiin sekä kvalitatiivisia, että kvantitatiivisia menetelmiä rinnakkain. Lehtisalo korostaa erityisesti kasvatuksen merkitystä koska sotilasorganisaatio on edelleen pakko-organisaatio, jossa kasvatus on vallankäyttöä. Sotilaskouluttajan ammattitaito ilmenee kykynä “käyttää valtaa ja kasvattaa alaisiaan

oikeassa suhteessa.” (Lehtisalo 1997, 17.) Lehtisalon (1997, 74) tutkimustulosten mukaan ammattitaito muodostuu seuraavista osakokonaisuuksista: asiantuntijuus omalla alalla, tuloksen tekeminen ja aloitteellinen toiminta, sitoutuminen omaan tehtävään, ihmissuhteet, päämäärätietoisuus ja yhteistyökyky, tilanne- ja vuorovaikutusherkkyys, myönteinen suhtautuminen alaisiin, itsetunto, kyky tutkia omaa työtä ja kehittyä siinä sekä valmentajuus.

Myös edellä mainittu majuri Timo Hakalahden yleisesikuntaupseerikurssin diplomityö “Hyvä kouluttaja. Tutkimus kouluttajan hyvyyden sosiaalisesta konstruoitumisesta koulutuksen asiantuntijoiden maailmassa” (2002) tarjoaa ajatuksia asiantuntijuuden tarkasteluun. Tutkimuksessa kouluttajista muodostettu asiantuntijaryhmä listasi hyvän kouluttajan ominaisuuksia alaisen, vertaisen ja esimiehen näkökulmasta. Merkityksellisin näistä näkökulmista tätä tutkimusta ajatellen on hyvän kouluttajan ominaisuudet vertaisten silmin, koska tässä työssä tarkastellaan kadettien eli tulevien kouluttajien omaamia käsityksiä kouluttajasta.

Yhtenä hyvän kouluttajan ominaisuutena oli ammattitaito, joka on laaja-alaisen osaamisen lisäksi “kykyä ja tahtoa kouluttajien väliseen yhteistoimintaan ja tiedonjakamiseen.” Ammattitaitoiset kouluttajat ymmärtävät lisäksi kokemuksellisuuden ja hiljaisen tiedon merkityksen työyhteisössä. Hakalahti korosti erityisesti kouluttajan sosiaalisten taitojen merkitystä (psyykkisen ja sosiaalisen toimintakyvyn) ammatillisen osaamisen muodostajana. Hänen mukaansa kyseessä on todennäköisesti kulttuurinmuutoksesta johtuva ilmiö. Varusmiesaineksen tiedollisten valmiuksien kasvaminen ja kriittisyyden lisääminen on korostanut ihmistenkäsittelytaitojen merkitystä ehdottomuuksien sijaan. (Hakalahti 2002, 104-105.)

Majuri Jari Virolainen (2002) on diplomityössään “Kouluttajien hiljainen tieto koulutuksen voimavarana?” tarkastellut kouluttajan kehittymisprosessia noviisista asiantuntijaksi hiljaisen tiedon (tacit knowledge) näkökulmasta. Asiantuntijuutta lähestyttiin siis kouluttajan tietorakenteiden kautta. Työssä tuodaan esille, että hiljainen tieto esiintyy ammattitaitoisessa työsuorituksessa parhaimmillaan automaatiotasolla tiedostamatta. Tutkimuksen aineisto hankittiin delfi-tekniikkaa käyttäen, jossa asiantuntijatyöryhmä pohti hiljaista tietoa ja asiantuntijuutta. Saatu aineisto analysoitiin fenomenografiaa soveltaen. Tutkimuksen asiantuntijatyöryhmä koostui sotilaskoulutuksen asiantuntijoista, joita myös Hakalahti käytti omassa diplomityössään.

Työryhmän mukaan asiantuntijakouluttajan tietämyksen rakenne koostuu käytännön tiedoista (41,7%), teoriatiedoista (34,2%) ja henkilökohtaisista tiedoista (24,2%). Virolaisen mukaan (2002, 61-62) automaatiotasolle siirtyneet käytännölliset taidot ohjaavat kouluttajan toimintaa merkittävästi. Teoriatiedot ja henkilökohtaiset ominaisuudet luovat perustan kouluttamiselle, mutta todelliseksi asiantuntijaksi pääseminen edellyttää kuitenkin useita käytännön niksejä, kokemuksellisuutta, jota peruskoulutus ei ole antanut. Käytännöllisten taitojen suuri osuus on selitettävissä kouluttajan moninaisilla toimintaympäristöillä ja suurella teoriatiedon soveltamistarpeella. Myös teknistymisellä on suuri vaikutus. (mt, 76-78.) Sen myötä hallittava sisältötiedon määrä on kasvanut runsaasti. Tuloksien mukaan asiantuntijaksi kasvamiseen vaaditaan vähintään 7-8 vuoden työkokemus. Hiljainen tieto on myös kollektiivista. Vastaukset osoittivat, että työyhteisön tavat ja tottumukset "elävät sotilasyhteisössä erittäin vahvasti mukana." Tieto on usein siis "varastoituneena" organisaation rakenteissa. Tämän tiedon jalkauttaminen tulevaisuuden kouluttajille voidaan nähdä keskeisenä haasteena. Hiljainen tieto voi myös hidastaa kehitystä koska kouluttajat saattavat urautua ja toistaa asioita kuten ne ovat ennenkin tehty.

Outi Kallioisen väitöskirja "Kadettien pedagoginen asiantuntijuus" (2001) lienee merkittävin omaa aihettani koskettava tutkimus. Työ on toteutettu hermeneuttisena toimintatutkimuksena ja sen tavoitteena on "käynnistää kadettien pedagogisen asiantuntijuuden suotuisa kasvuprosessi jo koulutuksen aikana" (Kallioinen 2001, 20). Kadetit toivat esille, että asiantuntijuus painottuu yhtä lailla niin käytäntöön kuin teoriaankin, ja se on aina suhteessa toimintaympäristöön ja muihin ihmisiin. Asiantuntija myös tiedostaa ja myöntää omat rajansa. Kadettien kyselyvastauksissa nousi esiin erityisesti teoreettinen ja käytännöllinen asiantuntijuus, mutta vastanneet upseerit korostivat myös sosiaalisen ja eettisen asiantuntijuuden merkitystä, joita ei kadettien vastauksista juurikaan löytynyt. (mt, 123-125.) Kallioisen työn tulkinnat on tehty edellisen koulutusjärjestelmän aikana ja erityisesti Maanpuolustuskorkeakoulun kontekstissa. Merkittävimpänä erona Kallioiseen on näkökulmani, en käsittele kadetin asiantuntijuutta tai koulun merkitystä asiantuntijaksi kehittymisen tukena vaan mielenkiintoni suuntautuu heidän käsityksiinsä kouluttajan asiantuntijuudesta ja sen kehittämisestä työympäristössä.

Näissä töissä asiantuntijuutta on siis lähestytty pääosin huippuosaamisena noviisien ja eksperttien vertailuparadigmaa juurikaan käyttämättä. Sotilaspedagogiikan piirissä asiantuntijuutta ei myöskään ole erityisesti tutkittu toimintaympäristön näkökulmasta. Tuloksista on havaittavissa humanistisen ja konstruktivistisen perinteen ainakin osittainen iskostuminen kouluttajiin esimerkiksi valmentajuuden ja alaisten hyvän kohtelun muodossa. Tuloksista on nähtävissä ihmissuhdetaitojen korostunut merkitys.

Aineistoa kerättiin empiirisesti "kentältä" eli tuloksissa on kyse kouluttajien itsearvioista ja työkavereistaan. Puolustusvoimien viitekehyksessä henkilökohtaiset yksilölliset ominaisuudet näyttäisivätkin olevan keskeisessä osassa tietojen ja taitojen lisäksi.

Fenomenografia on tutkimusmenetelmänä suhteellisen tuore ja sitä on käytetty vain harvoissa kadettien opinnäytteissä. Koulutusuudistuksen myötä sen käytön voisi ajatella lisääntyvän. Vanhemmalta 88. kadettikurssilta ja omalta kurssiltani löytyy jo useita fenomenografiaa tutkimuksissaan hyödyntävää kadettia. Aikaisemmin tehdyistä fenomenografisista tutkimuksista mainittakoon Rami Saaren ja Pekka Halosen diplomityöt vuodelta 2000 sekä Tuomo Revon varusmieskoulutuksen palautekulttuuria käsittelevä diplomityö vuodelta 2001.

Tässä työssä on päädytty yhdistelemään edellä esitettyjä näkemyksiä pyrkimyksenä osaltaan täydentää sotilaspedagogiikan tutkimuskenttää asiantuntijuuden osalta. Asiantuntijakouluttajan profiilia on päätetty terävöittää noviisien ja eksperttien vertailuparadigmaa soveltamalla koska mallilla on selkeät etunsa.

4.3 Asiantuntijuuden kehittyminen

Karilan ja Ropon (1997, 152) mukaan asiantuntijuuden kehittymistä on perinteisesti tutkittu ainakin seuraavalla kolmella tavalla: poikkileikkaustutkimus, pitkittäistutkimus ja reflektiivisen oppimisen tutkimus. Dreyfus ja Dreyfus'in noviisien ja eksperttien vertailuparadigma on tyypillinen esimerkki poikkileikkaustutkimuksesta. Tällä tavoin ei kuitenkaan saada tietoa kehittymiseen johtavista oppimisprosesseista. (ks. myös Bereiter & Scardamalia 1993, 35; Tynjälä 1999c, 5-6.) Karilan väitöskirja (1997) on tyypillinen esimerkki pitkittäistutkimuksesta. Siinä on pystytty seuraamaan lastentarhan opettajaksi opiskelevien asiantuntijuuden kehittymistä koko heidän koulutuksensa ajan. Muuten tällaisia tutkimuksia ei ole paljoa ehkä osin niiden työläyden vuoksi (Karila & Ropo 1997, 152). Asiantuntijuuden kehittymistä voidaan tarkastella myös työyhteisöön sosiaalistumisen kannalta, jolloin painopiste siirtyy yksilöstä yhteisöön (Tynjälä 1999c, 7). Tässä tutkimuksessa yhteisöllistä kehitysprosessia tarkastellaan Laven ja Wengerin (1991) käytäntöyhteisöajattelun (communities of practice) näkökulmasta. Näkökulman mukaisesti asiantuntijuus kehittyy kokonaisvaltaisesti erityisesti käytännössä, ei pelkästään oppilaitoksessa, joka puolestaan aiheuttaa tarpeen jäsentää toimintaympäristön merkitystä alustavasti.

4.3.1 Noviisista asiantuntijaksi käytäntöyhteisössä

Laven ja Wengerin (1991) esittämän ajatusmallin mukaisesti toiminta ja erityisesti oppiminen ovat aina tilannesidonnaisia, oppimista tapahtuu aina jossain kontekstissa. Tällä he haluavat korostaa sitä, että noviisit kehittyvät asiantuntijoiksi osallistumalla aktiivisesti työyhteisönsä toimintaan. Nämä "käytäntöyhteisöt" sosiaalistavat noviisit vallitseviin toimintakäytänteisiin ja rutiineihin. Noviisit oppivat tämän prosessin kuluessa vähitellen työelämän edellyttämää tietotaitoa. (Lave & Wenger 1991, 29.) Käytäntöyhteisön käsite on hyvin lähellä edellä esitettyä oppivan organisaation käsitettä. Käytäntöyhteisön yhteydessä korostetaan kuitenkin enemmän yksilöiden ja epävirallisten ryhmien merkitystä virallisen organisaation sijasta.

Lave ja Wenger (1991, 30, 37, 43) perustavat näkökulmansa monikulttuurisiin kenttätutkimuksiin oppipoika-mallin (apprenticeship) mukaisesta ajattelusta, jossa oppipojat oppivat alansa ollessaan mestareiden apulaisena. Näkemyksessä noviisit osallistuvat asteittain työyhteisön toimintaan. Rooli on dynaaminen eli osallistumalla yhä enemmän toimintaan noviisit saavuttavat yhä syvempää ymmärrystä. Ajatusmallissa näkökulma siirtyy pelkästä yksilön oppimisesta oppimiseen osallistumalla yhteisiin käytäntöihin ja pelkästä kognitiivisten prosessien tarkastelusta sosiaaliseen todellisuuteen. Mäkinen ja Torkkeli (2004, 19) painottavat tarpeellisesti, että Laveta ja Wengeriä on usein ymmärretty väärin kun kuvitellaan heidän unohtavan yksilön aktiivisen roolin oppimisessa. He itse asiassa painottavat, että oppimisprosessien tarkastelu on ulotettava ihmisten päänsisäisten prosessien tarkastelusta sosiaalisiin yhteisöihin asti kuitenkaan yksilöitä unohtamatta. (Lave & Wenger, 1991, 52-53.)

Käytäntöyhteisö-teoriaa ei ole sidottu mihinkään tiettyyn ammattiin eli sen yhteydessä ei ole kyse minkään tiettyjen yksilön ammatillisten taitojen kehittymisestä osallistuessa sosiaalisiin työkäytänteihin. Lave ja Wenger (1991) painottavatkin, että noviisit eivät vain osallistu tiettyihin tehtäviin vaan he liittyvät sosiaalisen yhteisön täysipäiväiseksi jäseneksi. Tällöin oppiminen on nähtävissä yksilön persoonallisuuden kokonaisvaltaiseksi kehittymiseksi eli identiteetin rakentumiseksi. (Lave & Wenger 1991, 49-53, 116.) Tällöin korostuu erityisesti oppiminen osallistumalla, ei seuraamalla, joka tarkoittaa yhteisön toimintakulttuurin vähittäistä omaksumista (Lave & Wenger 1991, 95). Osallistuminen sosiaalistaa tulokkaat muuttaen heitä kokonaisvaltaisesti, jolloin asiantuntijaksi kehittyminen on ymmärrettävissä Karilan (1997) mukaisesti yksilölliseksi prosessiksi, jota voidaan kuvata tilannesidonnaisena eli situationaalisena oppimispolkuna. Nämä oppimispolut vaihtelevat henkilöstä riippuen, jolloin lienee osuvampaa puhua asiantuntijuuden rakentumisesta yksilön ja toimintaympäristön

vuorovaikutuksessa, johon vaikuttaa yksilön elämänhistoria kuin epämääräisesti kehittymisestä. (Karila & Ropo 1997, 153; vrt. Lave & Wenger 1991, 97.)

Lave ja Wenger (1991) eivät tarkoita noviisien asteittain syvenevää roolia kielteisellä tavalla, että noviisien rooli on jotenkin rajoitettu vaan sitä, että noviisien ja kokeneiden työntekijöiden suhteet ovat jatkuvassa muutoksessa heidän osallistuessaan yhteiseen toimintaan. Käytäntöyhteisöissä ei ole kyse vain noviisien oppimisprosessista vaan henkilöiden ja käytännön molemminpuolisista suhteista. Tässä näkemyksessä korostuvat vahvasti paikalliset ja ajalliset todellisuudet eli toiminnan relativistinen luonne korostuu. Tosin he tuovat esille, että yksilöt tulkitsevat toiminnan objektiivista rakennetta omien subjektiivisten lähtökohtiensa kautta, mikä puolestaan viittaa realismin mukaiseen näkemykseen objektiivisen todellisuuden olemassaolosta. (Lave & Wenger 1991, 49-51, 116.)

Osallistuminen toimintaan ymmärretään mallissa kokonaisvaltaisesti. Kyse ei ole vain noviisien ja asiantuntijoiden vuorovaikutuksesta vaan myös noviisien ja muiden kentän kokeneiden jäsenten. Lave ja Wenger (1991, 93) tuovat myös esiin muiden noviisien eli vertaisryhmien merkityksen oppimisessa. Kyseessä on siis avoin vuorovaikutus jokaiseen suuntaan. Käytäntöyhteisö- ajattelussa korostuu täten myös elinikäinen oppiminen työympäristössä informaaleissa tilanteissa. Noviisit sitoutuvatkin elinikäiseen oppimiseen liittyessään käytäntöyhteisön jäseneksi. He näkevät myös mestareiden roolin samalla tavalla; toimiessaan vuorovaikutuksessa muiden kouluttajien ja noviisien kanssa heidänkin rooli ja identiteetti kehittyvät jatkuvasti. Myös mestareiden on kehitettävä itseään pysyäkseen ajan hermolla ettei kehitys aja heidän ohi. (vrt. mt, 113-115.) Jatkuvan oppimisen periaatteen voikin ymmärtää olevan yhden käytäntöyhteisöjä leimaavan tekijän.

Yksin osallistuminen ei kuitenkaan tarjoa vielä riittävää pohjaa innovatiiviselle ja aktiiviselle itsensä kehittämiselle (Mäkinen & Torkkeli 2004, 19-20). Tehokas kehittyminen ei vain tapahdu itsestään vaan se edellyttäisi järjestelmällistä koulutusta ja ohjausta (Hakkarainen ym. 1999, 153) sekä noviisin osalta aktiivista tiedon konstruointia ja reflektiota. Erityisesti kokeneiden vanhempien työläisten rooli on keskeinen kehittymisprosessin onnistumiselle (Lave & Wenger 1991, 76).

4.3.2 Reflektion merkitys kehityksessä

Sanalla reflektio tarkoitetaan yleensä mietiskelyä ja itsensä tarkkailua. Se on ymmärrettävissä vuorovaikutuksessa saatujen viestien "takaisinheijastus" -tekniikkana ja myös oman toiminnan arviointina.

Asiantuntija pystyy reflektoimaan omaa ammattikäytäntöään tarkastelemalla itseään ja omaa toimintaansa. (Tiuraniemi 1994, 1.) Reflektiivisen asiantuntijan tulisikin suhtautua kohtaamiinsa ongelmiin kuin tutkijan ja pyrkiä ongelmakeskeiseen ja luovaan toimintatapaan. Eteläpelto (1994, 29) katsoo reflektiivisen asiantuntijan olevan jatkuvassa dialogissa työnsä kohteen kanssa rajaten ja muokaten työn kohteena olevaa ongelmaa jatkuvasti, jolloin korostuu erityisesti joustavuus. Opettajan muutosvalmiudessa reflektion asema onkin ensiarvoisen tärkeä.

Epäilemättä kaikenlainen oman toimintansa etukäteis- ja jälkikäteisreflektointi on merkittävää, mutta sitä ei kuitenkaan pidä sekoittaa Schönin (1983) teorian mukaiseen reflektiiviseen toimintaan. Reflektiivinen asiantuntija pysähtyy tarvittaessa hetkeksi uudelleenarvioimaan tilanteen vielä toiminnan aikana, jolloin reflektio on myös olennainen osa parhaan toimintatapamallin valintaa (Mezirow 1995, 22). Täten reflektiosta voi erottaa kaksi tasoa eli toiminnan aikaisen reflektion (reflection in action) ja jälkeisen reflektion (reflection on action). Toiminnan jälkeisen reflektion tärkeimmäksi tavoitteeksi Mezirow (1995, 22-23) näkee omien olettamuksien kriittisen arvioinnin eli oman oppimisensa ja tietojensa arvioinnin suhteessa nykyiseen toimintaympäristöön.

Reflektio on erityisen merkittävä työkalu kouluttajan oman oppimisensa jäsentämisessä kiinteäksi ja selkeäksi osaksi omia skeemarakenteitaan (vrt. Lave & Wenger 1991, 111). Eteläpelto (1994, 30) korostaa reflektiivisyyden merkitsevän ammatillisen itsetuntemuksen kasvua ja edistävän yksilöllisten työskentely- ja oppimistyylien löytymistä. Oppiminen on enenevissä määrin myös sopeutumista muuttuvaan elämään, jolloin se on usein ongelmanratkaisuprosessimme suora tulos (Mezirow 1995, 21-22). Kehittymisen kuvaaminen ainoastaan reflektion avulla on kuitenkin vaikeata käsitteen osittaisen epäselvyyden vuoksi (ks. Karila & Ropo 1997, 152). Reflektion merkitys oppimiselle on keskeinen ja siten se on erityisen tärkeä ja kuvaava tekijä asiantuntijakouluttajan toiminnassa. Myös Kallioinen (2001) teki samanlaisia havaintoja kadettien vastauksista.

Jarvisin (1999, 38-39) esittämä malli oppimisesta, joka perustuu paljolti Kolbin kokemuksellisen oppimisen malliin, esittää oppimisen alkavan saadusta kokemuksesta, josta se jatkuu kehämäisesti yhdeksää mahdollista eri reittiä pitkin. Jotkut reitit tuottavat oppimista, jotkut taas eivät. Reflektio on mallissa erityisen keskeisessä osassa ja sen nähdään olevan sukua ongelmanratkaisulle. Tällöin kokemuksellinen oppiminen on oppijan tietyssä toimintaympäristössä harjoittamien käytännön kokeilujen tulosta. Reflektiivinen oppiminen johtaa joko toimintakäytäntöjä säilyttäviin tai uudistaviin seuraamuksiin. (Ruohotie 2000, 133-134.) Jarvisin näkemyksen mukaisesti oppiminen on prosessi,

jossa saatuja kokemuksia muokataan ja kehitetään tiedoksi, taidoksi, arvoiksi, asenteiksi ja tunteiksi (Jarvis 1999, 40). Mallissa oppimisen nähdään alkavan jokapäiväisistä sosiaalisista tilanteista, joista on saatavissa irti uutta tietoa. Kyse on siitä, kuinka yksilöt pystyvät käsittelemään tuota tietoa. Nämä tilanteet tulevat useimmiten vastaan juuri käytännössä työelämässä eivätkä vain koulutuksessa. (ks. Tujnman & van der Kamp 1992, 6.)

4.4 Asiantuntijakouluttaja sotilaspedagogisessa kirjallisuudessa

Tässä alaluvussa tarkoituksena on selventää sotilaskouluttajan profiilia rakentamalla kuva asiantuntijakouluttajasta sotilaspedagogisen kirjallisuuden näkemyksen mukaan.

Lähdettäessä rakentamaan ammattitaitoisen kouluttajan profiilia sotilaspedagogiikassa sen pohja rakentuu koulutustaidosta (Toiskallio 1998a, 11). Tarkastelemalla asiaa termistön kautta palataan samaan johtopäätökseen: *kouluttajan* ammattitaito rakentuu taidosta *kouluttaa*. Koulutustaidon voi ymmärtää olevan kokonaisvaltainen näkemys koulutuksesta aina suunnittelusta toteutukseen ja kykynä valita tilanteeseen soveltuvin opetusmenetelmä. Koulutustaidon perustana on käsitys sodan ja taistelun kuvasta, joiden tulisi ohjata koulutuksen päämääriä koskevia ratkaisuja. (Toiskallio 1998, 18-19; 2002, 19.) Taitavaksi asiantuntijakouluttajaksi kehittyminen edellyttää vuosien työtä ja omien kokemuksiensa kriittistä pohdintaa. Samalla kehittyy kyky luoda koulutuksen painopiste erottamalla olennainen epäolennaisesta. Tällaista taitavaa ammattilaisuutta voidaan kutsua reflektiiviseksi asiantuntijuudeksi. (Toiskallio 2002, 23.)

Toiskallio kuvaa työtehtävien vaatimaa taitoa myös ammattipätevyyden avulla, jonka keskeinen tekijä on ammattikokonaisuuden hahmottaminen, jolla tarkoitetaan kykyä mieltää ammatin yhteiskunnallinen tärkeys (vrt. ammattitaidon laaja-alaisuus), joka kiteytyy kouluttajan päämäärätietoisuudessa. Toinen osa-alue on menetelmätietoisuus, jolla tarkoitetaan kouluttajan joustavaa ihmiset huomioivaa pedagogista osaamista. Kolmas ammattipätevyyden osa-alue on ammattipersoonallisuus, jonka ydin on ammattietiikka. Ammattipersoonallisuus merkitsee kykyä nivoa yhteen koulutuksen tarkoitus, välineiden käyttö ja inhimilliset voimavarat. Tämä on hyvin pitkälti kasvatuksellinen tehtävä, jossa korostuvat eettiset ratkaisut oikeasta, väärästä ja vastuun kantamisesta. Ammattipersoonallisuudessa on kiteytettynä kyse kouluttajan omasta itsetietoisuudesta. (Toiskallio 1998a, 13-14.)

Hollantilaisen sotilaspedagogin, kenraali Andre van Reen (2002, 42; ks. myös Micewski 2003, 22) mukaan arvoilla on tulevaisuudessa entistä korostuneempi vaikutus sotilaisiin koska nyky-yhteiskunnassa ei enää arvosteta perinteisiä sotilaiden hyveitä kuten kuria ja tottelevaisuutta kuten ennen. Tällöin sotilaskoulutuksessa jouduttaisiinkin osittain muokkaamaan alokkaiden asenteita ja ennen kaikkea arvoja. Hänen mukaansa asevoimien tulisikin tuoda selvästi esille omat arvonsa itselleen ja muulle yhteiskunnalle. Asevoimat eivät voi kuitenkaan kieltää näitä yhteiskunnan uusia arvoja joten ne tulisi pyrkiä integroimaan sotilaissa tarkoituksenmukaisesti yhteen perinteisten asevoimien arvojen kanssa. Tämän van Ree näkee sotilaspedagogiikan keskeiseksi tehtäväksi. Myös Toiskallio (2003) on tehnyt samansuuntaisia havaintoja. Onhan hän huomioinut toimintakyvyn yhdeksi merkittäväksi osa-alueeksi eettisyyden.

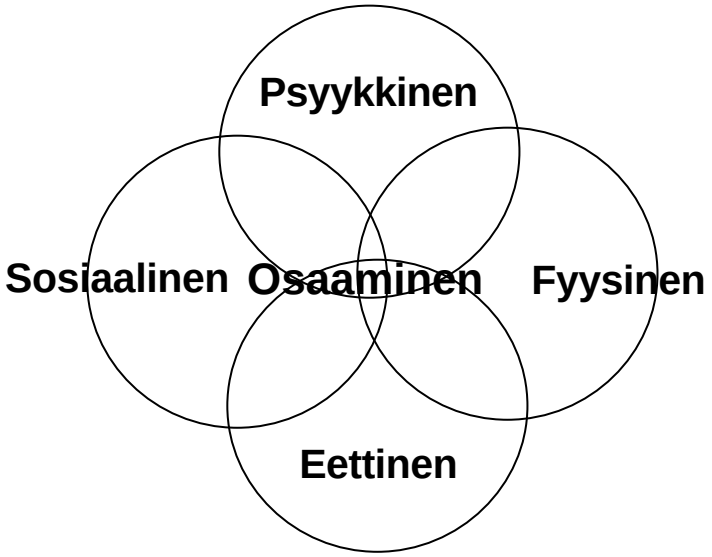
Salo (2004) kritisoi, että sotilaspedagogiikan oppikirjoissa ei juurikaan käsitellä kasvatusta. Uudemmissa sotilaspedagogiikan piiriin kuuluvissa tutkimuksissa (esim. Toiskallio 2003, Micewski 2003, Micewski & Annen 2005) onkin alettu korostamaan erityisesti kouluttajan kasvatuksellisen roolin merkitystä. Osaltaan tämä johtunee yhteiskunnallisesta kehityksestä (Leino & Leino, 1997, 9). Salo (2004) toteaa, että kouluttajan ammattipätevyyden malliin voisikin lisätä kasvatustietoisuuden alueen, jonka voi ymmärtää tarkoittavan alaisten kasvattamista koskevia uskomuksia (Salo 2004, 109).

4.4.1 Pohjana toimintakyky

Varusmieskoulutuksen yleisenä tavoitteena on kouluttaa suorituskykyisiä sodan ajan joukkoja. Tämä arvokas tavoite saattaa hämärtää sen tosiasian, että joukko koostuu aina yksilöistä. Yksilön tietoja, taitoja, arvoja ja asenteita kuvataan sotilaspedagogiikassa toimintakyvyn avulla (vrt. Toiskallio 2002, 18). Sotilaan toimintakyky on Toiskallion (1998a, 25) mukaisesti kykyä toimia, yksin ja yhdessä toisten kanssa, määrätietoisesti ja tilanteen mukaisesti sodan tai sitä alemman asteisten kriisien ympäristöissä. Joukon kohdalla puhutaan suorituskyvystä. Nykyisessä koulutuskulttuurissa pyritäänkin tekemään koulutuksesta mahdollisimman yksilöllisesti räätälöityä. Tämä ajattelumalli poikkeaa huomattavasti puolustusvoimien perinteisestä koulutusajattelusta, mutta konstruktivismiin tukeutumisen myötä yksilölähtöisyys on otettu merkittävimmäksi ohjenuoraksi koulutuksessa. Vain toimintakykyiset yksilöt voivat muodostaa suorituskykyisen sodan ajan joukon. Kuitenkin on syytä muistaa, että koulutus on osa järjestelmää, joka kytkeytyy monin tavoin koko yhteiskuntaan. (Toiskallio 1998b, 8.)

Käsitteenä toimintakyky tarkoittaa kokonaisjärjestelmää, joka koostuu fyysisestä, psyykkisestä, sosiaalisesta ja eettisestä osa-alueesta (Toiskallio 1998a, 27; 1998b, 9). Seppo Kangas (2000, 45) kiteyttää toimintakyvyn tarkoittavan yksilöstä lähtevää tilannekohtaista toimintaa, jossa toiminnan edellytyksenä on yksilön fyysisen, psyykkisen, sosiaalisen ja eettisen olemuspuolen yhteistoiminta intentionaalisella, rationaalisella ja viisaalla tavalla. Sotilaspedagogisesti ajateltuna toimintakyvyn avulla kuvataan yksilön persoonallisia ominaisuuksia ja valmiuksia.

Toiskallio (1998a, 27) näkee toimintakyvyn tärkeimmiksi osatekijöiksi seuraavat asiat: keskeisten tietojen ja taitojen hallinta sekä fyysinen kunto, motivaatio, tahto ja paineen sietokyky, vastuuntunto ja asia- ja tilannekokonaisuuksien tajuaminen, tavoitteiden ja toimintamahdollisuuksien harkittu yhteen sovittaminen, kyky tehdä eettisiä päätöksiä, luottamus itseensä, taistelijapariinsa, esimiehiinsä ja taisteluvälineisiinsä. Näistä osatekijöistä Toiskallio on muodostanut neljä osa-aluetta eli eettisen, fyysisen, psyykkisen ja sosiaalisen osa-alueen. Toimintakyvyn osa-alueet ovat havainnollistettu kuviossa 7:



Kuvio 7. Sotilaan toimintakyky.

Fyysisellä osa-alueella tarkoitetaan yleensä fyysistä kuntoa eli fyysistä kykyä suorittaa annetut tehtävät. Psyykkisellä toimintakyvyllä tarkoitetaan esimerkiksi informaation käsittelyä. Fyysinen ja psyykkinen osa-alue liittyvätkin keskeisesti toisiinsa. (ks. Toiskallio 1998b, 9.) Sosiaalinen ja eettinen toimintakyky kiinnittävät huomiota enemmän vuorovaikutuksen suuntaan muiden kanssa. Sosiaalisessa toimintakyvyssä on kyse muun muassa ihmissuhteista ja vuorovaikutuksesta. Eettinen toimintakyky liittyy vastuullisuuteen ja oikeustajuun, jotka ovat korostuneesti esillä toimittaessa taistelukentällä,

mutta rauhan ajan koulutuksessa jäävät valitettavan useasti taka-alalle taitojen opettamisen sijasta. Eettinen ja sosiaalinen toimintakyky ovat läheisessä suhteessa toisiinsa. Sosiaaliseen toimintakykyyn viitaten Toiskallio (1998b, 9, 164) toteaa, että toimintakykyä ei tulisi nähdä vain yksilön ominaisuutena vaan toimiva ihminen on aina osallisena jossakin sosiaalisessa ryhmässä ja kulttuurissa.

Toimintakyky on holistinen kokonaisuus, jonka osa-alueet liittyvät kiinteästi toisiinsa. Ihmisen toimintaa ei voi ymmärtää tarkastelemalla sitä vain yhden osa-alueen kautta. Toimintakykyä ei siis ole tarkoituskaan jakaa osiksi. Täten ihmisen yksilöllinen identiteetti hahmottuukin juuri tuossa osa-alueiden liittymäkohdassa (Toiskallio 2003, 53, 59-60). Tarkasteltaessa toimintakykyä käytännön toiminnan kannalta yksilön ammatillinen osaaminen realisoituu osa-alueiden liittymäkohdassa (Toiskallio 2002, 18). Asiantuntijakouluttajan toimintakyvyn kaikki osa-alueet ovat vahvoja, minkään hallitsematta selkeästi. Hyvän toimintakyvyn perusta onkin kokonaisnäkemyksessä toiminnasta eli sen vaatimuksista ja merkityksistä (Toiskallio 1998a, 29).

Nimensä mukaisesti toimintakyky tarkoittaa ennen kaikkea valmiutta ja kykyä käytännön toimintaan kuin itse suoritusta (Toiskallio 1998b, 9). Hyvään toimintakykyyn liittyy kuitenkin vahva odotus kyvystä soveltaa sitä käytännössä. Toiskallio (1998b, 166-167) kuvaa toimintakyvyn rakennetta kolmiolla, jonka kärkiin sijoittuvat yksilön sisäiset tekijät, hänen suorituksensa ja ulkoinen ympäristö vaikuttavat aina toisiinsa: soveltaessaan valmiuksiaan käytäntöön yksilö saa palautetta, jota hän tulkitsee. Sotilaspedagogisesta näkökulmasta katsottuna yksilön ammatillinen kehittyminen on juuri toimintakyvyn kehittymistä (Kallioinen 2001, 31).

4.4.2 Johtamisen näkökulma

Ammatillisen osaamisen sosiaalisen osa-alueen yhteydessä voidaan puhua myös johtamistaidoista. Syväjohtamisen koulutusohjelman näkökulma johtamiseen tarkoittaa pelkistäen painopisteen siirtämistä asioiden johtamisesta (management) ihmisten johtamiseen (leadership). Puhuttaessa erityisesti sotilaskouluttajasta johtamistaitojen muodostama osa-alue on syytä huomioida eikä puhua pelkästään sosiaalisista taidoista. Myös sotilaskouluttajan johtamis- ja kouluttamistaidot liittyvät keskeisesti toisiinsa eikä niitä ole tarkoituksenmukaistakaan erottaa tarkasti toisistaan. Kuten toimintakykyä asiantuntijuutta on syytä tarkastella kokonaisuutena eikä tarkkaan rajattuina erillisinä osataitoina. Ammattitaito kuuluu Nissisen mallissa johtajan valmiuksiin, jotka hän määrittelee “johtajan nykyisessä tehtävässään tarvitsemiksi tiedoiksi ja käytännöllisiksi taidoiksi.” (Nissinen 2004, 40-41.)

Syväjohtamisen malli perustuu nykypäivänä yleisesti hyväksyttyihin käsityksiin ihmisten johtamisesta ja ihmiskeskeisyydestä. Syväjohtaminen laajentaa "perinteisen johtamisen" vuorovaikutustasoa (Nissinen 1998, 39). Mallissa on keskeistä johtamiskäyttäytymisen kehittäminen palautteen avulla eli oppiminen. Eli syväjohtamisessa periaatteessa samaistetaan johtaminen oppimiseen sekä korostetaan "muun suomalaisen koulutuspolitiikan tavoin elinikäistä kasvua ja oppimista" (Huhtinen 2002, 10; ks. Nissinen 2004, 23-26; Ruohotie 2000, 59). Syväjohtamisen mallin mukainen johtamiskäyttäytyminen rakentuu neljän kulmakiven eli luottamuksen rakentamisen, inspiroivan tavan motivoida, älyllisen stimuloinnin ja ihmisten yksilöllisen kohtaamisen varaan (Nissinen 1998, 39-41; 2004, 41).

Perustutkinto-osaston opetussuunnitelmassa (2003) puolestaan korostetaan, että upseerikoulutuksen keskeisiä arvoja ovat "vastuuntunto, rehellisyys, oikeudenmukaisuus, suvaitsevaisuus, kuuliaisuus, velvollisuudentunto ja lojaalisuus sekä huolenpito alaisista, johon kuuluu palvelusturvallisuuden korostaminen" eli suuri osa upseerikoulutuksen arvoperustasta perustuu laaja-alaisiin elämänhallintaan kytkeytyviin kvalifikaatioihin. Itsensä kehittäminen, henkinen ja fyysinen kestävyys päätöksentekokyky, vuorovaikutustaidot ja hyvä käytös luetaan myös tulevaisuuden upseerilta odotettaviksi henkilökohtaisiksi ominaisuuksiksi. (Perustutkinto-osaston opetussuunnitelma 2003, 4-5.)

4.5 Muuttuva asiantuntijuus

Kasvatustieteen piirissä asiantuntijuutta on jäsennetty useilla tavoilla, tässä keskitytään jäsentämään asiantuntijuutta elinikäisen oppimisen kannalta. Asiantuntijuus ei käsitteenä liity yhtä kiinteästi virkaan kuin ammattitaito. Kuitenkin sillä tarkoitetaan usein ammatin sisällä ilmenevää erityisosaamista, joka määrittyy tehtävä- tai ongelma-alueittain. Tällöin viitataan yleensä henkilön työkokemukseen ja hänen erikoistuneeseen tietämykseensä perustuvaan osaamiseen. (Eteläpelto 1994, 21.)

Nykysuomen sanakirja 1 (1992) määrittelee asiantuntijan henkilöksi, jolla on asiantuntemusta eli erikoisia, tavallista perusteellisempia ammattitietoja joltain alalta. Asiantuntijuuteen on perinteisesti liitetty vahva tiedollinen korostus, jolle on tunnusomaista pitkä akateeminen koulutus. Muuttuvassa maailmassa tällainen pelkkä tiedollinenkaan korostus ei yksistään riitä vaan nykypäivän asiantuntijalta edellytetään monipuolista yleisosaamista, joka käsittää toiminnan koko syklin analyysistä ja suunnittelusta toteutukseen asti. (Eteläpelto 1994, 20-23.) Nykyisen asiantuntijuuden voidaan ymmärtää

olevan työtehtäviin liittyvää yleisluontoista valmiutta ongelmanratkaisuun, jonka merkitys korostuu nykypäivän moninaisissa ongelmatilanteissa entisestään (Tuijnman & van der Kamp 1992, 6).

Koulutuksen haasteena on yhdistää akateeminen tieteellinen perinne ja ammatillinen käytännöllinen perinne. Asiantuntijan toiminnassa nämä kaksi perinnettä yhdistyvät tarkoituksenmukaisesti muodostaen asiantuntijan monipuolisen ja vankan tietoperustan eli asiantuntijan osaaminen perustuu niin luovuuteen kuin käytännölliseen osaamiseen. (Helakorpi & Olkinuora 1997, 24, 70.) Keskeistä on kyky yhdistää teoria ja käytäntö, mitä sotilaspedagogiikassakin korostetaan. Jarvisin (1999) mukaan teoria onkin tietoa eli hypoteeseja käytännöstä, joten se on hyvin käytännönläheistä. Samassa yhteydessä hän korostaa myös, että tällainen näkemys asiantuntijuudesta on ajan hengen mukaista, sillä näkemys tieteellisen teorian ja käytännön yhdistävästä asiantuntijasta (practitioner-researcher) on oppimisyhteiskunnan ideologian mukainen. (Jarvis 1999, 164.) Jäsennän seuraavassa kouluttajan uudistuvaa asiantuntijuutta itsensä ylittämisen ja tietämysrakenteiden kautta kiteyttäen esityksen Helakorven (1999) esittämään malliin ammatillisen kouluttajan asiantuntijuuden osa-alueista.

Itsensä ylittäminen. Bereiter ja Scardamalia (1993, 42) ymmärtävät asiantuntijuuden itsensä ylittämisenä. Heidän mukaansa asiantuntijat eivät ole parempia ajattelemaan vaan he ovat parempia ratkaisemaan ongelmia omalla erikoisalallaan laajan tietopohjansa vuoksi. Schön (1983) puolestaan korostaa, että asiantuntijan työssä ongelman löytäminen on merkittävää itse ratkaisun lisäksi. Hänen mukaansa asiantuntijan keskeinen tunnusmerkki onkin työssä esiintyvän ongelman asettelu. (Schön 1983, 18.) Asiantuntijat tiedostavat omat rajansa ja pyrkivät aktiivisesti kehittämään itseänsä työskentelemällä kykyjensä ylärajoilla lopulta ylittäen ne. Asiantuntijuus on siis jatkuva progressiivinen ongelmanratkaisuprosessi, jolloin ollaan hyvin lähellä oppimisen käsitettä. Nykypäivän asiantuntijuus on ennen kaikkea toimintatapa, jossa korostuu jatkuva itsereflektio ja oppiminen. (Tynjälä 1999a, 160-161; ks. myös NRC 1999, 19.)

Pohjosen (2005, 47) mukaan ammatillinen osaaminen ei ole pysyvää vaan dynaamista (ks. myös Tynjälä 1999a). Työelämässä ei usein enää riitä varsinaisen työn tekeminen, vaan sitä on myös voitava kehittää sekä osoittaa sen merkitys. Ammatillisesti pätevä työntekijä suorittaa päivittäiset työtehtävänsä tietoihinsa, taitoihinsa ja kokemuspohjaansa perustuen ja saa todennäköisesti hyviäkin tuloksia. Asiantuntija kykenee lisäksi hyödyntämään teoriaa ja tutkimustietoa systemaattisesti hyväkseen työssään pyrkien kehittämään omaa toimintaansa. Ammatilliseen osaamiseen kuuluu siis myös kehityksellinen ulottuvuus.

Ongelmanratkaisukyvyn merkitys korostuu myös koska ammatillinen toiminta on Schönin (1983) mukaan ollut jo pitkään luottamuskriisissä koska perinteisten alojen asiantuntijat eivät ole kyenneet vastaamaan käytännön työtehtävien kokemiin rajuihin muutoksiin (Schön 1983, 14). Muutosten yhteydessä käydään runsasta keskustelua työntekijöiden työssä jaksamisesta. Jos kaikki asiantuntijuuteen liitettävä osaaminen yritetään mahduttaa yksitäisiin kouluttajiin tuloksena on mahdoton yhtälö (Tiuraniemi 1994, 4). Todellinen asiantuntija ymmärtääkin ettei voi hallita kaikkea ja hyväksyy sen, mutta hänellä on tieto siitä, mistä tietoa on saatavilla ja kuka voi tukea ongelmatilanteissa.

Asiantuntijan tietämys on karkeasti jaettavissa Burnardia mukaillen eksplisiittiseen kirjalliseen ja käytännölliseen tietoon. Näiden lisäksi erittäin keskeisen osan kouluttajan tietämystä muodostaa kokemuksellinen, osin implisiittinen tieto. Kirjatieto tarkoittaa tietoa ja teoriaa. Käytännöllinen tieto tarkoittaa työpaikan käytännön toimintatapamalleja. Kokemuksellinen eli hiljainen tieto (tacit knowledge) voi olla tiedostettua tai tiedostamatonta subjektiivista tietoa, jolle asiantuntija on antanut omien arvojen ja tietämysrakenteen mukaisen merkityksen. (Helakorpi 1999, 32-33; ks. myös NRC 1999.) Hiljaista tietoa saadaan poikkeuksetta käytännön kautta, joko tietoisesti tai tiedostamatta koska saatamme ottaa kohtaamamme tilanteet itsestään selvinä. Tiedostamattomuuden vuoksi asiantuntijat eivät välttämättä aina osaa panna tilanteen vaatimaa tietämystä sanoiksi vaan valitsevat toimintatapansa intuitiivisesti. (Jarvis 1999, 48; ks. Schön 1983, 51-53.) Bereiter ja Scardamalia puolestaan (1993) pitävät näiden lisäksi asiantuntijan keskeisenä tietämysalueena itsesäätelyyn liittyvää tietämystä, jolla säädellään omaa ammatillista toimintaa ja käytöstä yleisemminkin (Bereiter & Scardamalia 1993, 74).

Eero Ropo ja amerikkalainen tutkimusryhmä puolestaan ovat koonneet asiantuntijakouluttajaa määritteleviä tekijöitä seuraavalla tavalla (Ropo 2002, 247-250; NRC 1999, 19-20; ks. myös Eteläpelto 1994, 32-37; Sternberg 1996, 374).

- asiantuntijuus kehittyy ainoastaan kapealla alalla ja se on erittäin kontekstisidonnaista.
- asiantuntijoiden kognitiiviset taidot ovat osin automatisoituneet eli he osaavat ratkoa tiettyjä ongelmia nopeasti vapauttaen suuren osan heidän huomiostaan varsinaiseen työprosessiin.
- asiantuntijat tunnistavat yksittäisten ongelmien piirteet helposti ja kykenevät tekemään tilanteista nopeita, tarkkoja sekä joustavia ratkaisuja ja johtopäätöksiä.

- asiantuntijoiden kognitiiviset tietoskeemat ovat abstrakteja ja hierarkkisesti jäsenneltyjä, jonka vuoksi he kykenevät palauttamaan asioita mieleensä ja kytkemään ne oikeisiin yhteyksiinsä nopeasti.
- asiantuntijat tarvitsevat ongelmanratkaisuun enemmän aikaa kuin noviisit, mutta heidän ratkaisunsa ovat syvällisempiä koska asiat avautuvat heille problemaattisemmin.

4.5.1 Ammatillisen osaamisen laaja-alaisuus ja syvyys

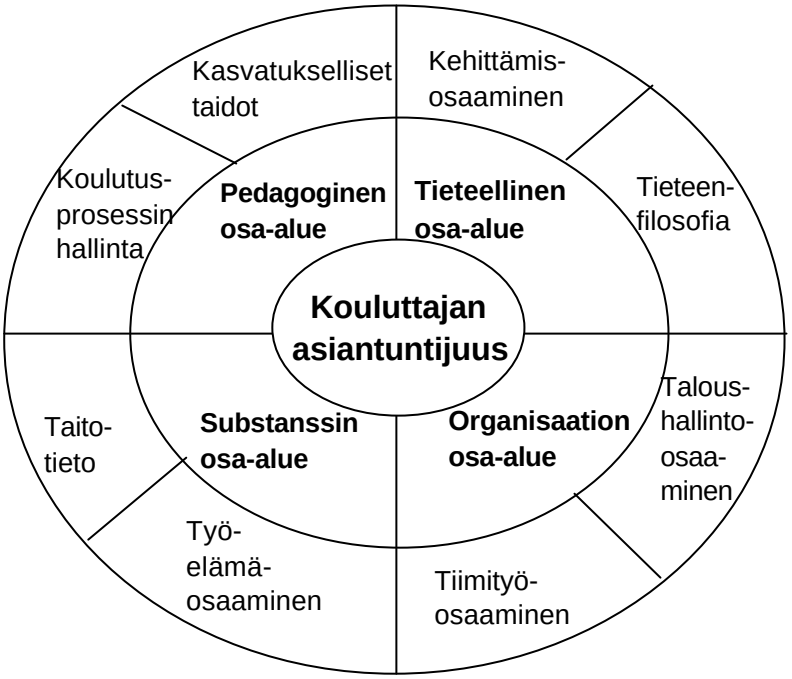
Laaja-alaisuus. Kouluttajan omaama ammatillinen osaaminen on siis laaja kokonaisuus osa-alueineen. Tämän voi ymmärtää monella eri tavalla. Ymmärrän tämän ammatillisen laaja-alaisuuden Pohjosen (2005, 50-51) tarkoittamalla tavalla eli ammatin syvälliseksi ja teoreettiseksi ymmärtämiseksi. Ammatillinen osaaminen on tällöin monipuolista kaikilla sen osa-alueilla, niin ydintaidoissa kuin perus- eli reunataidoissa. Laaja-alaisen ammattitaidon omaava henkilö ymmärtää työn ja ammatin rakentaman kokonaisuuden sekä oman roolinsa siinä eli hänelle on muodostunut selkeä ammatti-identiteetti. Ammatillinen motivaatio lisääntyy kun osaa tehdä tällaisia merkityksellisiä kytkentöjä oman työnsä ja ammattinsa kokonaisuuden välillä. Eli ammattitaito on ymmärrettävä sitoutuneeksi ihmiseen ja hänen työhönsä. Kaikkien työntekijöiden käsitykset eivät tietenkään ole samanlaisia vaan jokaisen pitäisi pystyä tekemään omat mielekkäät kytköksensä. (Nurminen 1993, 57-59.)

Osaamisen syvyys. Ammattitaidon syvyysulottuvuus on ymmärrettävissä ydintaitojen ja perustaitojen välisenä yhteytenä ja vuorovaikutuksena. Asiantuntija osaa liikkua tällä koko osaamisensa syvyysalueella tarkoituksenmukaisesti ammatin edellyttämällä tavalla eli toisin sanoen käytännöllisestä ja järkeilevästä toiminnasta kyetään siirtymään sujuvasti asioiden abstraktiin ja käsitteelliseen teoreettiseen hallintaan. Yksinkertaisimmillaan kyse on kyvystä hyväksikäyttää ammattinsa teoreettista tutkimustietoa hyväkseen käytännössä (Helakorpi 1999, 7).

Syvyyssuunnassa liikkumista voisi kuvailla edellisen lisäksi myös liikkumisena perusteista soveltamiseen sekä arvoista käytännön valintoihin. Syvyyssuunnassa liikkuessaan ihminen tunnistaa työnsä taustalla olevat arvot ja asenteet sekä niiden vaikutuksen valintoihinsa. Näin ollen arvot ja asenteet muokkaavat ihmistä ja hänen ammattitaitokäsitystään muodostaen persoonallisen ja yksilöllisen ammattitaitokokonaisuuden. (Nurminen 1993, 59-61; vrt. Griseri 1998, vii.) Useissa ammatillisen osaamiseen jäsentämiseen käytetyissä malleissa onkin selvästi nähtävissä tietojen ja taitojen jako sekä ydin-, että reuna-alueisiin.

4.5.2 Kouluttajan asiantuntijuuden osa-alueet

Koulutuksen uudistuneiden kehityslinjojen pohjalta Helakorpi (1999) esittää ammatillisen kouluttajan asiantuntijuuden koostuvan neljästä osaamisalueesta: pedagogisesta osaamisesta, tieteellisestä osaamisesta, substanssin osaamisesta ja organisaatio-osaamisesta. Arvioinnin ja kehityksen helpottamiseksi osa-alueita on jäsennetty edelleen tarkemmiksi kuvion 8 mukaisesti.



Kuvio 8. Kouluttajan asiantuntijuuden osa-alueet (Helakorpi 1999, 54).

Substanssin osa-alue koostuu työssä tarvittavasta sisältötiedosta, ammatillisesta taitotiedosta ja yleisestä työelämäosaamisesta eli työelämän pelisääntöjen hallinnasta. Pedagoginen osa-alue liittyy kouluttajan kasvatukselliseen rooliin. Yksilöllisten oppimisprosessien tukijana kouluttajan on omattava tietoa oppimisen ja sen ohjaamisen teoriasta. Toisaalta asiantuntijat ovat yhä enenevässä määrin koulutuksen organisoijia eli koulutusprosessin kokonaisvaltainen hallinta on myös merkittävää.

Organisaation osa-alue liittyy kouluttajan sosiaaliseen osaamiseen eli yhteistoimintaosaamiseen sekä taloushallinto-osaamiseen. Hyvin harvoissa työpaikoissa työ on puhtaasti yksilötyötä eli osaamisessa korostuu kyky tiimityöskentelyyn ja yhteistyöhön, sosiaalisuuteen ja ennen kaikkea johtamiseen. Työelämän vaatimilla sosiaalisilla taidoilla tarkoitetaan Eteläpellon (1994; 1997) mukaan itsensäilmaisuun, viestintään, vuorovaikutukseen ja yhteistyöhön liittyviä valmiuksia. Lisäksi vastuunottoon ja

vastuun kantamiseen, työnsä arvostamiseen ja asiakkaiden kohtaamiseen liittyvät ominaisuudet nähdään tärkeinä. Työn edellyttämien kvalifikaatioiden ennusteissa on korostettu myös työn ulkopuolisia oman elämänhallintaan kytkeytyviä kvalifikaatioita, joita ovat muun muassa itseluottamus, joustavuus, itsenäisyys, uteliaisuus ja rohkeus. (Eteläpelto 1994, 28-29; 1997, 89.) Helakorpi näkee tärkeänä myös taloushallinto-osaamisen koska kouluttajan täytyy osata suunnitella ja toteuttaa taloudellisia koulutustilaisuuksia. Kouluttajan tulisikin osallistua työyhteisön yhteisiin hankkeisiin ja taloudellisiin projekteihin. (Helakorpi 1999, 54.)

Tieteellinen osa-alue liittyy MpKK:llakin vahvasti esillä olevaan kehittävään eli tutkivaan työotteeseen. Tällä ei tarkoiteta valmiita tutkijan taitoja vaan työn ja työyhteisön kehittämiseen tarvittavaa osaamista ja ajattelun taitoa. Kouluttajalla täytyy olla tieteellinen tutkimukseen tarvittava perusosaaminen ja toisaalta kyky yhdistää teoria ja käytäntö merkityksellisesti työn kehityksen kannalta (Helakorpi 1999, 53-54). Useissa kirjoissa puhutaan tutkivasta opettajasta, joka liittyy kiinteästi kouluttajan tieteelliseen asiantuntijuuteen (esim. Hakkarainen, Lonka & Lipponen 1999). Termin avulla tästä tieteellisyydestä on pyritty tekemään mahdollisimman käytännöllistä ja haluttu systematisoida sen hyväksikäyttöä oman työnsä arvioinnissa ja kehittämisessä. Nykyisin korkeakoulutasoisen opettajan ja kouluttajan tulisikin olla kyvykäs myös oman alansa opetuksen kehittämiseen. Näkemys tutkivasta opettajasta pohjautuu pitkälti Donald Schönin kirjassaan "The Reflective Practitioner" (1983) esittämälle teorialle reflektiosta käytännössä. Tämän näkemyksen etuna on selkeästi elinikäisen oppimisen merkityksen ymmärtäminen.

Helakorven esittämä malli antaa perusteita kouluttajan asiantuntijuuden arvioimiselle mittarin avulla, mutta tässä työssä tarkoituksena ei ole arviointi vaan kuvauksen rakentaminen kadettien käsitysten pohjalta, jossa malli toimii erinomaisena teoreettisen perehtyneisyyden lähteenä ja käsityksiä asiantuntijuuden sisällöstä on helppo peilata malliin. Helakorpi itse (1992) tosin kritisoi Työ ja ammattitaito-tutkimusprojektissa (ks. Helakorpi 1992, 195) esitettyä vastaavanlaista mallia ammatillisesta osaamisesta todeten, että se antaa lähinnä perusteita ammattitaidon teoreettiselle analysoinnille antaen virheellisen kuvan, että ammattitaito koostuisi selkeästi eroteltavista kokonaisuuksista. Osa-alueet ovat kytköksissä ja kehittyvät aina yhdessä (vrt. Lave & Wenger 1991, 116). Sama huomautus voidaan tehdä myös toimintakyvyn mallista. Helakorven malli (1999) antaa perusteita ammatillisen osaamisen jäsentämiseen, mutta on siinä mielessä harhaanjohtava, että siitä ei selviä osa-alueiden painoarvot ja suhteutuminen toisiinsa, jotka tietenkin vaihtelevat ammatin vaatimusten mukaan.

5. KADETTIEN KÄSITYKSIÄ KOULUTTAJAN ASIANTUNTIJUUDESTA

Esitän tässä luvussa analyysin ja tulkinnan kokonaisuuden eli haastattelu- ja kyselyvastausten perusteella muodostetut fenomenografiset merkityskategoriat eli tutkimustulokset (Marton 1988, 146; Häkkinen 1996, 5). Niihin on pyritty tiivistämään tutkimuskohteen olennaiset piirteet (Marton & Booth 1997, 125). Ennen analyysia kuvataan tutkimusaineiston keruu- ja analyysiprosessia, jotta lukija kykenee arvioimaan tulosten uskottavuutta ja luotettavuutta.

5.1 Tutkimusaineiston käsittely

Kohderyhmäksi valittiin aikaisessa vaiheessa 90. kadettikurssi koska he olivat edenneet opinnoissaan jo kandidaattiopintojen loppusuoralle ja heillä oli yli kahden vuoden opiskelun aikana ollut niin teoria- kuin käytäntöpainotteisia opintoja. Heillä oli kokemuksia opiskelusta kolmessa eri joukko-osastossa, jolloin heidän käsityksensä asiantuntijakouluttajasta ja hänen toimintaympäristöstään olivat mahdollisimman monipuolisia. Kohderyhmän valinnassa päädyin lopulta oman aselajini mukaisesti huoltolinjaan. Yksi alustava idea oli valita muutama kadetti jokaisesta aselajista, mutta koska tällaisessa tutkimuksessa ei ole tarkoitus tehdä suuria tilastollisia yleistyksiä totesin, että rajaaminen huoltolinjaan on järkevää samankaltaisen kokemusmaailman löytämiseksi. Fenomenografisilla tutkimustuloksilla on ennemminkin teoreettista yleistettävyyttä, eli ne liittyvät yleisiin teoreettisiin ongelmiin eivätkä vain kuvaa käsityksiä vaan myös selittävät niitä (Ahonen 1995, 152; vrt. Marton 1988, 147). Kyselyn ajankohta oli osuva koska se pidettiin kaksi viikkoa kadettien kolmen viikon työharjoittelun jälkeen.

5.1.1 Aineiston keruun toteuttaminen

Testasin tutkimuksen kyselylomakkeen marraskuun alussa Hämeen Rykmentissä Huoltokoululla kahdella 89. kadettikurssin huoltolinjan opiskelijalla. Totesin lomakkeen oleva toimiva sellaisenaan. Myös tutkimuksen ohjaaja hyväksyi lomakkeen neuvoen tarkentamaan muutamia sanamuotoja. Varsinainen kysely (liite 1) suoritettiin keskiviikkoaamuna 9.11.2005 Huoltokoululla 90. kadettikurssin huoltolinjalle (17 vastaajaa) heidän luokassaan yhdessä osassa. Kyselyn pitämisestä oli sovittu etukäteen heidän kurssinjohtajansa kanssa ja kadeteille oli tiedotettu kyselystä etukäteen. Kyselyllä oli kaksi funktiota, ensinnäkin sen avulla sain erityisen arvokasta kokemusta tutkimusaineiston analysoinnissa ja pystyin terävöittämään käsitteenmäärittelyäni. Tärkeintä oli kuitenkin kyselyn merkitys saatettaessa tutkimuksen kohdehenkilöiden ajatukset tutkittavan ilmiön maailmaan. Tällöin kun heidän

tietoinen ajatteluprosessi asiantuntijuudesta oli alkanut niin heidän oli helpompi ilmaista itseään haastattelussa.

Kyselyvastauksia tulkitsemalla muodostin myös alustavia merkityskategorioita, joihin peilasin haastatteluvastausten tulkinnassa. Pidin kuitenkin mieleni avoimena enkä pakottanut saatuja vastauksia väkisin alustavien kategorioiden alle vaan muokkasin ja lisäsin kategorioita tulkinnan edetessä. Haastatteluvastausten tulkinta osoittikin epäilyni todeksi: ilman haastatteluita en olisi saanut yhtä rikasta ja kattavaa aineistoa kuin pelkällä kyselyllä, jolloin työn aineisto olisi jäänyt tavallaan keskeneräiseksi ja teemojen syvyysalueella oleva tieto olisi jäänyt saavuttamatta (Larsson 1986, 27). Kyselyyn vastattiin pääsääntöisesti kohtuullisen informatiivisesti, mutta hyvin pelkistetysti ja muutamin lausein. Sen täyttämiseen käytettiin aikaa 15 minuutista 40 minuuttiin. Kyselyvastausten perusteella oli kuitenkin helppo tarkentaa varsinaista haastattelurunkoa ja sen kysymystenasetteluja eli kyselylomake puolsi selvästi paikkaansa.

Haastattelin kaikki 90. kadettikurssin huoltolinjan kadetit. Heistä seitsemän oli maistereita ja kymmenen kandidaatteja. 17 haastattelun litterointi oli erittäin työlästä, mutta sain huomattavasti kattavampaa aineistoa kuin jos olisin rajannut kohderyhmän esimerkiksi vain maistereihin. Haastateltavien määrä oli riittävä (ks. Larsson 1986, 30-31). Suoritin haastattelut marraskuussa viikoilla 46 ja 47 Huoltokoululla omassa huoneessani, joka oli samanlainen kuin haastateltavien kadettien eli ympäristö oli suhteellisen neutraali. Haastattelut toteutettiin iltapäivisin ja iltaisin palveluksen jälkeen. Koska kurssillani oli alkanut haastatteluiden aikana tutkimustyövapaa niin haastattelunpitopaikka oli hyvin rauhallinen eikä häiritseviä tekijöitä ollut. Tunsin osan haastateltavista entuudestaan ja eli yhteisen kokemusmaailman löytäminen oli helppoa, jolloin haastatteluiden ilmapiiri oli avoin ja hyvähenkinen eli haastattelut muistuttivat pitkälti vapaita keskusteluja valituista aiheista. Täten haastatteluiden osalta toteutui molemminpuolinen intersubjektiivinen luottamus. Tätä puoltaa myös se, että jotkut kadetit esittivät hyvinkin rohkeita ja poikkeavia väitteitä sekä mielipiteitä.

Etenin haastatteluissa muokkaamani haastattelurungon (liite 2) perusteella, jonka annoin myös haastateltaville haastattelun kulun seuraamiseksi. Ennen varsinaista haastattelua pidin lyhyen perehdyttämispuheenvuoron, jossa kerroin tutkimukseni tarkoituksesta ja pääideasta sekä korostin, että kyseessä on keskustelu teema-alueista, jolloin mitään oikeita tai vääriä vastauksia ei ole. Korostin myös, että nauhoitan haastattelut litterointia varten ja kenenkään nimi ei tule esiintymään raportissa. Teemojen avauskysymykset olivat kaikille samat, mutta muuten keskustelu liikkui vapaasti teema-alueiden

puitteissa. Haastattelut sujuivat suunnitelman mukaan ja kestivät 15 minuutista 25 minuuttiin. Ilahduttavaa oli todeta, että haastateltavat olivat mielestäni motivoituneita vastaamaan kysymyksiin ja he oikeasti miettivät antamiaan vastauksia pitämällä mietintätaukoja ennen vastaamista.

5.1.2 Aineiston analyysin toteuttaminen

Litteroin saadun haastatteluaineiston välittömästi haastattelujen jälkeen kun se oli vielä tuoreena mielessäni. Litteroin kaikki haastattelut valmiiksi viikon 47 loppuun mennessä. Niistä kertyi tekstiaineistoa 58 sivun verran. Kyselylomakkeista kertyi sähköiseen muotoon siirrettäessä 10 sivua tiiviisti täytettyä tekstisivua eli yhteensä tutkimusaineistoni koostui 68 tekstisivusta. Litteroidessa siirsin koko aineiston sähköiseen muotoon, jonka jälkeen muokkasin aineiston analysoinnille sopivaan muotoon eli poistin turhat kohdat kuten aihetta sivuamattomat keskustelut. Kirjasin vastaukset uskollisena haastateltavien kielenkäytölle, jotta säilyttäisin aineiston rikkauden ja vivahteikkuuden, mutta en kirjannut kaikkia puheessa tulleita ajattelutaukoja tai epäröintejä koska en ollut kiinnostunut tahattomista kielellisistä lipsahduksista vaan tutkimushenkilöiden käsityksillään ilmaisemasta arkitiedosta. Analyysissa hyödynsin sekä kysely-, että haastatteluvastauksia yhdessä. Ne henkilöt, jotka olivat täyttäneet kyselyvastaukset informatiivisimmin, vastasivat myös haastattelukysymyksiin hyvin painokkaasti ja olivat muodostaneet asioista selkeät omat mielipiteet.

Fenomenografiseen analyysiin ei ole olemassa yhtä oikeata tapaa (Marton 1988, 154; Uljens 1991, 87-89). Etenin analyysissäni Larssonin (1986, 36-38) esittämällä tavalla, jota Häkkinen (1996, 41) kutsuu kontekstianalyysiksi. Keskeisintä oli riittävän pitkä ja katkeamaton analyysiaika, jolloin aineistoa lukemalla uudelleen ja uudelleen alkoi nousta esiin uusia merkityksellisiä seikkoja. Useissa laadullisen tutkimuksen oppaissa todetaankin, että laadullinen analyysi vie aikaa, eikä sitä pysty tekemään nopeasti (vrt. Häkkinen 1996, 41). Luin ensin haastattelun kertaalleen läpi, jonka jälkeen luin kaikkien haastatteluiden tiettyyn teemaan kohdentuvat vastaukset. Lopulta tarkastelin yhden haastattelun yhtä teema-aluetta peilaten koko haastatteluun ja kyselyvastauksiin. Etenin kategoria kerrallaan pyrkien löytämään yhdestä teema-alueesta tulkintayksikön, jonka merkityssisällön tulkitsemalla voisi muodostaa yksittäisen kategorian. Tulkintayksiköt ovat yleensä ajatuksellisesti yhtenäisiä kokonaisuuksia, jotka pystyin kohdentamaan useimmiten yhden haastatteluteeman sisälle. (Ahonen 1995, 143.) En kuitenkaan pystynyt leikkaamaan aineistoani teemoittain liuskoiksi kuten Larsson (1986, 36-37) esittää tulkinnan helpottamiseksi koska joidenkin teemojen ajatusyhteydet ulottuivat osin toistenkin teema-alueiden sisälle (Ahonen 1995, 143; Häkkinen 1996, 41-42). Myös Saari (2000,

66) koki saman ongelman tutkimuksessaan. Lopulta tulkintayksiköistä muodostetut käsitykset ja alustavat kuvauskategoriat hahmottuivat nopeasti. Tämän jälkeen aloin luokittelemaan muodostamiani käsityksiä löytääkseni samanlaisuuksia ja erilaisuuksia, jolloin pystyin tarkentamaan ja selkiyttämään tekemääni kategoriajakoa (ks. Ahonen 1995, 125, 145).

Kategoriat ovat esitetty järjestettyinä Uljensin (1989, 47) jaottelun mukaisesti joko horisontaalisesti tai hierarkkisesti. Hierarkkisesti järjestettynä ylin kategoria ei kuitenkaan ole "parhain" vaan käsitteellisesti kattavin ja jäsennetyin. Esimerkiksi sivulla 72 esitetyssä kategorioinnissa kategoria "korkeampi tietämisen taso" kertoo asiantuntijoista ilmeisen: he tietävät muita enemmän. Kategoria "elinikäinen oppiminen" taas on mielenkiintoisempi tämän työn näkökulmasta ja siinä kadetit syventyivät pohtimaan erojen syitä. Syntyneet merkityskategoriat koottiin yhdistelemällä tutkimushenkilöiden esittämiä samanlaisia käsityksiä eli yksittäistä kategoriaa ei ole muodostettu pelkästään yhden tutkimushenkilön käsitysten pohjalta ellei kyseinen merkitys tosiaan esiintynyt kuin yhden henkilön käsityksissä (Uljens 1989, 40). Tulosten esittelyssä viittaan tutkimushenkilöihin kadetteina (esimerkiksi kad 3). Jokaiselle kadetille on annettu oma numero (1-17). Kadetit eivät kuitenkaan ole aakkosellisessa tai muussakaan säännönmukaisessa järjestyksessä vaan numerointi on tehty oman luokitteluni helpottamiseksi.

Laadullisen tutkimuksen yhteydessä korostetaan usein aineistolähtöisyyttä. Tämä työ on kuitenkin teorialähtöinen, jossa teoria toimii esiymmärryksenäni tutkimuskohteesta. Sen avulla pystyin löytämään merkityksellisiä seikkoja tarkasteltavaksi eli muodostin teoreettisen viitekehyksen, jonka perusteella muotoilin kysely- ja haastattelurungot. Kategoriat muodostettiin kuitenkin siten kuin ne empiirisen aineiston perusteella ilmenivät. Teoriasidonnaisen tutkimusmenetelmän ei ole tarkoituskaan olla määrälliselle tutkimukselle ominainen aikaisempia teorioita testaava, vaan paremminkin uusia ajatusuria aukova lähestymistapa (Tuomi & Sarajärvi 2003, 97-99; Ahonen 1995, 127; vrt. Varto 1992, 102).

Empiirisen analyysin tulokset rakentuvat seitsemästä kuvauskategoriajärjestelmästä, joiden taustalla on kolme suurempaa analyysirungon muodostavaa kokonaisuutta. Nämä ovat:

- kouluttajan asiantuntijuuden luonne ja laatu. Asiantuntijuuden luonteen ja laadun yhteydessä on erotettu vielä noviisien ja eksperttien vertailuparadigman pohjalta rakennetut kategorioinnit, joilla pyritään terävöittämään kouluttajan asiantuntijuuden hahmottamista.
- asiantuntijuuden kehittyminen

- toimintaympäristön luonne ja vaikutus.

Jokaisessa kolmessa kokonaisuudessa pyritään vastaamaan yhteen osaan tutkimuskysymyksestä. Kategorioista tehdyt tulkinnat ja johtopäätökset esitetään analyysin sisällä, jotta niistä muodostuisi johdonmukainen ja hyvin jäsentynyt kokonaisuus. Kategorioiden nimet ovat pyritty esittämään parafraasein, jotta ne olisivat mahdollisimman ilmeikkäitä (Ahonen 1995, 145, 150).

5.2 Kadettien käsitykset asiantuntijuudesta

Kysymyksen tarkoituksena oli selvittää, mitä kadetit ymmärtävät käsitteellä asiantuntijuus sitomatta sitä erityisesti sotilaskoulutukseen. Tulokseksi saatiin kolme ylemmän tason merkityskategoriaa, jotka ovat esitetty hierarkkisesti järjestettynä. Kaikki kuvauskategoriat ovat jaettu alemman tason kategorioihin. Kuvauskategoriat ovat "**jatkuvaa itsensä kehittämistä**", "**tiedon välittämistä**" ja "**tiedon hallintaa**". Kategorointi on havainnollistettu kuviossa 9:

Kuvio 9: Kadettien käsityksiä asiantuntijuudesta järjestettynä hierarkkisesti.

5.2.1 Asiantuntijuus on jatkuvaa itsensä kehittämistä

Kategorian edustaman käsityksen mukaisesti asiantuntijuus ymmärretään jatkuvana itsensä kehittämisenä eli toimintatapana. Keskeistä on itsetuntemus eli ymmärrys siitä, että kukaan ei voi olla täydellinen ja halua kehittyä jatkuvasti paremmaksi. Kadetti 5 liitti **itsetuntemuksen** asiantuntijuuteen.

Tästä käsityksestä muodostettiin alemman tason kuvauskategoria. Hän ilmaisi käsityksensä seuraavasti:

> "Asiantuntijuus käsittää sen tietotaidon lisäksi jonkinlaisia älyllisiä taitoja luonnollisesti ja sitten sellasia itsetuntemuksen taitoja, jotka on oikeestaan yks tärkeimmistä mun mielestä. Tuntee itsensä ja sitä kautta luo tavoitteet, siihen se pohjautuu mun mielestä se kehittyminen asiantuntijaksi." (Kad 5.)

Kadetti 5 liittää asiantuntijuuden itsetuntemukseen tavoitteellisuuden ja tavoitteiden asettamisen kautta, jota kautta asiantuntijaksi kehittyminen tapahtuu. Käsitys on erityisen mielenkiintoinen koska Toiskallion (2002, 17-19) koulutusajattelun perusmallin keskustassa on käsitys itsestä (ks. myös Bereiter & Scardamalia 1993, 74). Toiskallion (2002, 19) mukaan tämä on myös itsetuntemusta eli tietoisuutta omista vahvuuksistaan ja mahdollisista heikoimmista alueistaan eli taitoa toimia persoonallisesti. Käsitys on kytkettävissä myös Toiskallion ammattipätevyyden mallin ammattipersoonallisuuteen (ks. Toiskallio 1998a, 13-14). Kehitystä ei tapahdu ellei yksilö ole tietoinen omista vahvuuksistaan ja heikkouksistaan, jolloin voidaan tehdä järjestelmällinen kehittymissuunnitelma. Kadetit 7 ja 10 liittivät asiantuntijuuden suoraan itsensä kehittämiseen:

> "... se (asiantuntijuus) on jonkin asian hallitsemista, että sulla on niinkun kiinnostus jotain asiaa kohtaa ja kehität sitä sen asian suhteen. Ei asiantuntijuus tarkoita sitä, että sä oot täydellinen juuri sillä saralla missä sä oot asiantuntija ihan tosta vaan, mutta sulla on kaikki edellytykset, valmiudet." (Kad 7.)

> "No, mun mielestä se on lähinnä tietojen ja taitojen lisäks semmonen asenne, että haluaa jatkuvasti kehittyä ja olla mahdollisimman hyvä. Aika paljon sellasta motivaatiota ja halua." (Kad 10.)

Kategorian mukaan keskeistä ei ole ammatillinen huippuosaaminen vaan ennen kaikkea oma asenne ja halu kehittää itseänsä paremmaksi. Näkemys sopii erityisen hyvin yhteen Bereiterin ja Scardamalian (1993) sekä Tynjälän (1999b) käsityksiin asiantuntijuudesta. Kadetti 2 kiteytti näkemyksen seuraavalla tavalla:

> "Missään ei voi olla täydellinen, esimerkiksi urheilija, vaikka olet olympiavoittaja et ole täydellisyys vaan aina pitää pyrkiä parempaan." (Kad 2.)

5.2.2 Asiantuntijuus on tiedon välittämästä

Syntyneessä kategoriassa kadetit korostivat asiantuntijuuden yhteydessä erityisesti kykyä välittää tietoa eteenpäin opettamalla tai kouluttamalla. Toiset taas korostivat, että asiantuntijuus on kykyä neuvoa muille miten jokin tehdään. Kategoria on siis jaettu kahteen alemman tason kategoriaan, jotka ovat "**kykyä opettaa**" ja "**kykyä neuvoa muita**". Kategoria **kykyä opettaa** ilmeni käsityksenä muun muassa kadettien 6 ja 9 toteamana:

> "...sitä, että sä hallitset jonkun asian niin hyvin, et sä pystyt opettamaan vertaisillesi ja pystyt neuvomaan niitä ja ennen kaikkea, että sä pystyt neuvomaan sitä niille opetettaville ja sitten se, että sä hallitset sen asian ihan joka suunnalta." (Kad 9.)

> "Asiantuntija tietää pienissäkin asioissa asiat yksityiskohtaisesti ja osaa kouluttaa sitä eteenpäin. Se välityspuoli korostuu kun kouluttaa." (Kad 6.)

Määrittelyn mukaisesti asiantuntijuus on erityisesti kykyä opettaa ja kouluttaa asioita muille. Kadetit 13 ja 14 puolestaan ymmärsivät asiantuntijan henkilöksi, johon otetaan yhteyttä ongelmatilanteissa. Käsityksistä on muodostettu alemman tason kategoria "**kykyä neuvoa muita**":

> "Tarkoittaa sitä, että kyseisellä asiantuntijalla on kaikki tieto tästä asiasta eli jos itsellä on joku epäselvä asia jostain aiheesta niin oteta yhteyttä asiantuntijaan ja hän selvittää miten homma toimii tai on toimimatta tai vastaavaa." (Kad 13.)

> "Tietää tavallista enemmän jostain asiasta. Sillä on laaja kokemus ja pintaa syvemmät tiedot siitä asiasta. Yleensä asiantuntijalle soitetaan jos ei löydetä ratkaisua johonkin hommaan. Se on niinku perehtynyt siihen hommaan." (Kad 14.)

Käsityksien mukaan asiantuntijan korkeata tietämystä arvostetaan ja luotetaan eli tähän otetaan yhteyttä ongelmatilanteissa, jolloin tämä neuvoo kuinka asia tulisi tehdä. Molemmissa alatason kategorioissa on kyse henkilön omaaman tiedon siirtämisestä, mutta tässä alatason kategoriassa ei

painoteta kykyä opettaa ja pitää varsinaisia opetustilaisuuksia, mutta kuitenkin sellaista vuorovaikutuskykyä, että kykenee auttamaan muita asioiden suorittamisessa.

5.2.3 Asiantuntijuus on tiedon hallintaa

Suurin osa kadettien käsityksistä oli sijoitettavissa tämän kategorian alle. Osassa vastauksissa oli selkeästi havaittavissa, että kadetit eivät ymmärtäneet asiantuntijuutta sellaisena ominaisuutena, jota he olisivat tavoitelleet itselleen tai arvostaneet vaan he ymmärsivät asiantuntijuuden ylivertaisena teoreettisen tiedon hallintana, johon ei välttämättä automaattisesti kuulu kyky välittää tietämystään eteenpäin opettamalla. Kategoria on jaettu kolmeen alemman tason kategoriaan, jotka ovat "**syvällistä spesifiä osaamista**", "**muiden tunnustamaa osaamista**" ja "**tiedon soveltamista**". Ensimmäinen näistä alemman tason kategorioista ilmeni seuraavissa käsityksissä:

> "Se on tietystä aihealueesta niin tietää ja ymmärtää todella paljon, se voi olla hyvinkin kapea sektori, mut kuitenkin niinkun lähestulkoon kaiken." (Kad 8.)

> "Mun mielestä asiantuntijuus on korkeatasoista tietämystä ja asian hallintaa kyseisestä aiheesta. ei sitä.. se on mun mielestä aika tiiviisti siinä." (Kad 17.)

Kadetit 12 ja 16 puolestaan lähestyivät asiantuntijuutta holistisesti ja korostivat ammatillisen osaamisen kokonaisvaltaisuutta eli oman alansa hallintaa osaamisen laajuus- ja syvyysalueella. En ole eritellyt käsityksiä toiseen kategoriaan koska molemmissa käsityksissä korostetaan kuitenkin juuri oman aiheensa ja siihen liittyvien asioiden hallintaa.

> "On varmaankin sitä, että henkilö on perehtynyt hyvin siihen asiaan tai aihe-alueeseen ja tietää laaja-alaisesti niitä asioita ei pelkästään oo jumiutunut yhteen kohtaa vaan ymmärtää syy-seuraus menetelmiä, että mitä nyt tapahtuu jos tehään näin, et käsittää sen asian koko laajassa mittakaavassa." (Kad 12.)

> "Niinku, ala kun ala niin henkilö tietää ja tuntee sen alansa... elikkä kaikki ne työhönsä liittyvät asiat jos vaikka rakentaa jotaki niin tietää ne kaikki vaiheet miten tehään jos on vaikka rakennusmies niin se osaa käsitellä niitä välineitä ja tarvikkeita ja sillä on koko

> ajan se kuva miten saahaan hyvä tulemaan, et se tietää mitä tekee ja niinku siihen liittyvät kaikki asiat, mitkä vaikuttaa." (Kad 16.)

Kadettien 4 ja 11 käsityksistä on muodostettu alatason kategoria "**muiden tunnustamaa osaamista**". Käsitykset ovat varsin samanlaisia kuin edeltävät, mutta molemmat kadetit nostavat työyhteisön merkityksen asiantuntijuudessa esiin.

> "Asiantuntijuus on semmosta, että tuntee jonkun asian niin hyvin että voi kutsua itseänsä taikka yhteisö mieltää sut asiantuntijaksi. Tää tuntee, tietää osaa, eli osaa sen asian, että on tietyssä asiassa asiantuntija." (Kad 4.)

> "Sellainen henkilö, joka... ensinnäkin on tietty ala johon rajoittuu se asiantuntijuus ja tällä alalla se tietää muita paremmin ne asiat. Jollain tietyllä alalla on saavuttanut sellaisen aseman, että muut tunnustaa kanssa sen aseman." (Kad 11.)

Kyky soveltaa tietoa. Kadetit 2 ja 3 nostivat esiin asiantuntijan kyvyn muokata ja soveltaa omaamaansa tietoa. Kadetti 3 piti asiantuntijaa erityisesti juuri tiedollisena, ei käytännöllisenä huippuosaajana.

> "Osaa asian perinpohjaisesti ja pystyy muokkaamaan sitä asiaa." (Kad 2.)

> "Ihan siltä pohjalta, että omaa omasta aiheestaan laajat ja hyvät tiedot ja kyky soveltaa ja luoda jotain uutta sen pohjalta, mutta ei niinkään että osais käytännössä tehdä niitä asioita niin se ei kuulu mielestäni vielä tuohon." (Kad 3.)

> "Asiantuntijuus on sitä, että tietää oman aiheen laaja-alaisesti sekä pystyy soveltamaan omaamiaan tietoja niin käytännössä kuin teoriassakin." (Kad 12.)

Jatkuva itsensä kehittyminen nousi esiin vain muutamissa käsityksissä. Lähes kaikissa vastauksissa korostui teoreettinen ja tiedollinen asiantuntijuus eli ammatillisen tiedon hallinta, jonka nähtiin olevan ammatillisen osaamisen perusta. Näkemyksistä on havaittavissa, että termillä asiantuntijuus ymmärretään kokonaisvaltaista tiedon hallintaa ja muokkauskykyä.

Tulokset vastaavat pitkälti Anneli Eteläpellon johtamastaan seminaarista (1997) esittämiä tuloksia asiantuntijuudesta. Seminaarin aineisto kerättiin eri alojen koulutuksen asiantuntijoilta ja opiskelijoilta eli kohdejoukko oli hyvin heterogeeninen, mikä parantaa tulosten yleistettävyyttä. Asiantuntijuuden määrittelyssä nousi samoin esille oman alansa sisältötiedon hallinta. Opiskelijat ymmärsivät asiantuntijuuden olevan oman alansa hallintaa, mikä ilmenee lähes kaiken syvällisenä tietämisenä ja kykynä soveltaa tietoa. (Eteläpelto 1997, 88.) Vain muutamat kadetit korostivat erityisesti käytännöllisen asiantuntijuuden merkitystä kuten kadetti 1 teki:

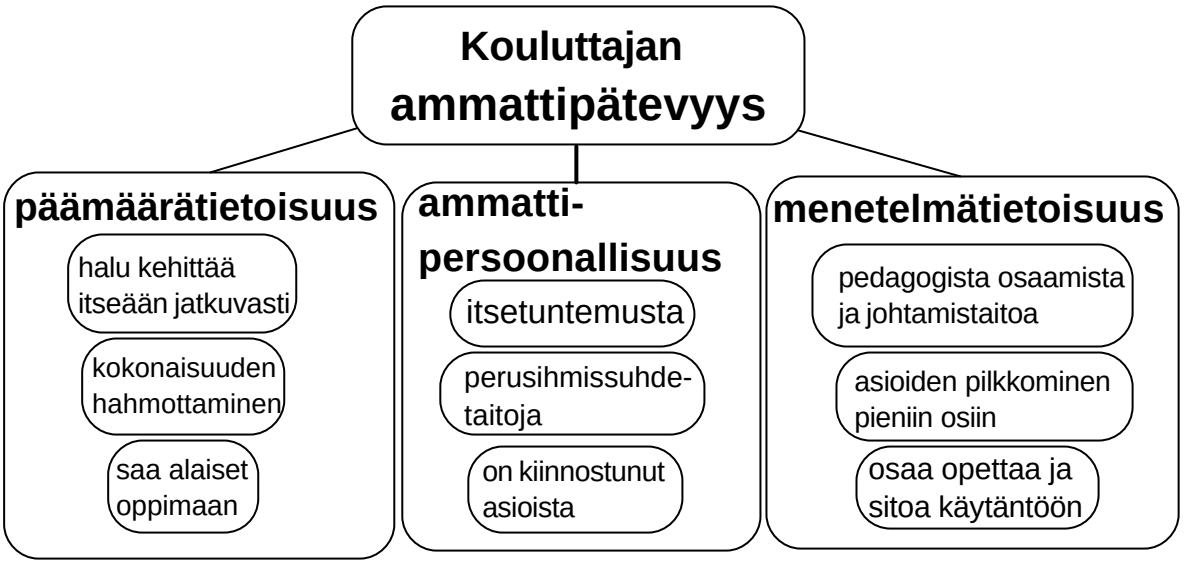
> "No joo, asiantuntijuus perustuu aika pitkälti kokemukseen, oli se sitten kouluttaja tai muun alan ihminen niin kokemuksen kautta sen tiedot ja taidot yhdistyy niin siitä tulee sellainen yhtenäinen paketti ja sit se näkyy siinä sen omassa toiminnassa se niinkun... ja sen soveltaminen, oli se juttu mikä tahansa niin se osaa sit soveltaa ja kehittää sitä. Asiantuntijuus on syvän tiedon hallintaa. Syvä tieto tulee kokemuksesta elikkä kun puhutaa tiedon lähteille viemisestä niin mielestäni se menee silleen, et asiantuntijat muodostavat sitä omaa tietoaan siitä käsiteltävästä aiheesta oli se sitten ihan mikä tahansa ja pystyy tekemään omia tai kehittämään sitä eteenpäin. Se ei ole pelkkää kirjatietoa. käytäntö ja asiantuntijuus ovat hyvin lähellä toisiaan, pitää olla jonkinlainen kosketuspinta siihen asiaan." (Kad 1.)

5.3 Kadettien käsityksiä sotilaskouluttajan asiantuntijuudesta

Kysymys oli hyvin samankaltainen kuin edellinen ja luonnollisesti osa vastauksista oli samansuuntaisia kuin edellisessä. Kysymyksellä haettiin perusyksikössä työskentelevän sotilaskouluttajan asiantuntijuudelle määritelmiä, jolla pyrin selvittämään sotilasalan asiantuntijuuden erityispiirteitä. Useissa vastauksissa nousi esille varsin erilaisia tulkintoja kuin edellisessä kysymyksessä. Ennen tätä kysymystä sanoin haastateltaville, että olen tehnyt oletuksen, että he haluavat itse kehittyä asiantuntijoiksi ja pyysin heitä vastaamaan omien ammatillisten arvostuksiensa ja tavoitteidensa mukaisesti. Tämä oli tarpeellista koska useat kadetit eivät pitäneet asiantuntijuutta tavoiteltavana ominaisuutena koska he tuntuivat arvostavan pedagogisia taitoja enemmän kuin tiedollista hallintaa.

Käsityksistä oli muodostettavissa kolme ylemmän tason kuvauskategoriaa, joiden mukaisesti sotilaskouluttajan asiantuntijuus on päämäärätietoisuutta, ammattipersoonallisuutta ja menetelmätietoisuutta.

Kategoriat ovat kiteytettävissä Toiskallion ammattipätevyys-käsitteen avulla. Kuvauskategoriajärjestelmä on esitetty kuviossa 10:



Kuvio 10. Kadettien käsityksiä sotilaskouluttajan asiantuntijuudesta.

5.3.1 Päämäärätietoisuutta

Päämäärätietoisuuden yhteydessä korostettiin kykyä hahmottaa kokonaisuuksia ja toisaalta itsensä kehittämistä. Myös kyky saada alaiset oppimaan nähtiin tärkeänä. Yhdessäkään vastauksessa ei kuitenkaan erityisemmin tuotu esille muuttuneen sodan kuvan huomioimista. Alemman tason kategoria "**halu kehittää itseään jatkuvasti**" ilmeni käsityksissä seuraavalla tavalla:

> "Asiantuntemustaan pitäsi pyrkiä kehittämään jatkuvasti et jos se on että nyt olen saavuttanut jonkun tason niin parissa vuodessa asiat ehtii muuttumaan hyvinkin paljon. Pitää seurata aikaansa." (Kad 3.)

> "... lähtökohtana asiantuntijalla on se päämäärä eli se pyrkii kaikin tavoin siihen, että se pystyy opettamaan ne tietyt asiat tietyllä tavalla ja tietyssä muodossa. Se lähtee siihen hommaansa päämäärätietoisesti eli se ei mitä hän tekee vaan mihin sillä päästään. Monesti normaalikouluttajat ajattelee, että he käy töissä ja saa siitä rahaa vaikka tekevätkin sitten työnsä ihan hyvin. Asiantuntija on paneutunut siihen ja haluaa pyrkiä

siinä kouluttajan hommassa paremmaksi koko ajan ja on kiinnostunut siitä asiasta, että se pystyy opettamaan ne asiat vielä paremmin kuin tähän mennessä.” (Kad 4.)

“Siihen liittyy tieto, kokemus ja motivaatio eli halu oppia... Jos tavoitetila on asiantuntija niin sitten pitää miettiä miten siihen pääsee. Täytyy kuitenkin taas muistaa että kukaan ei koskaan ole mikään valmis asiantuntija.” (Kad 5.)

“Sitä täytyy jatkuvasti kehittyä ettei se ole mikään saavutettu taso mihin päästään. Siinä mukana täytyy liikkua, ja syventää sitä tietotaitoa entisestään ettei jumiudu johonkin tiettyyn tasoon. Se ei ole enää asiantuntijuutta. Asiantuntijuuteen liittyy jatkuva kehittäminen.” (Kad 6.)

Jatkuvaan itsensä kehittämiseen liitettiin kiinteästi oman aikansa seuraaminen ja oma motivaatio sekä halu kehittyä. Henkilökohtaiset ominaisuudet ovat siis keskeinen osa tätä kategoriaa. (vrt. Ruohotie 1996, 60.) Juuti (1992) toteaakin, liittäen motivaation ja päämäärätietoisuuden yhteen, että motivoitunut käyttäytyminen on tarkoituksenmukaista ja päämäärähakuista käyttäytymistä (Juuti 1992, 30). Kategoria “**kokonaisuuden hahmottaminen**” ilmeni jo aikaisemmin esitetyissä kadettien 12 ja 16 käsityksissä ja lisäksi seuraavissa käsityksissä:

“Kyl mä sanoisin et se on sellanen ymmärrys siitä laajemmasta kokonaisuudesta, jolloin sen on helpompi perustella... Se asiantuntija kehittyy siinä ite opettaessaan ja just ne oppijat oppii mahdollisimman hyvin sitä asiaa ja sitten et se ymmärtää kokonaisuuden ja pystyy perustelemaan. Se on se isoin asia.” (Kad 8.)

“Ajattelee vaikka just joukkueen kouluttajaa niin se tietää kaikki ne asiat, jota se työssään tarvitsee, mutta sitten kun se ei oo... tai siihen liittyy hyvin paljon erilaisia asioita. Siihen littyy paljon sellasia säikeitä, jotka tulevat sitten joskus esiin. Se on kauheen sellasta monialasta. Semmonen on mun mielestä asiantuntijuus, että se tietää paljon laajemmin niit asioita kuin mitä se viikossa viitenä päivänä kouluttaessaan ja opettaessaan tarvitsee.” (Kad 10.)

“Mä haluisin kehittyä sellaseksi, joka näkee asiat kaikessa niiden laajuudessaan eikä pelkästään asiat vaan henkilöt. Esimerkiksi mä haluan olla sellanen, et jos joku tulee

> multa kysymään jotain niin mä en vastaa siihen ongelmaan vaan sen nippelin perusteella vaan mun pitää nähdä se laajempi kokonaisuus.” (Kad 13.)

Käsityksissä nähtiin kouluttajan työ erityisen moninaisena ja monia yksityiskohtia sisältävänä. Tätä kautta suurempien kokonaisuuksien hahmottaminen koettiin erityisen merkittävänä. Alemman tason kategoria “**saa alaiset oppimaan**” liittyy kiinteästi kouluttajan pedagogiseen osaamiseen, mutta pieni merkittävä ero on juuri tuo näkemys pedagogisesta osaamisesta oppimisen välineenä (vrt. Toiskallio 2002, 13-14). Kadetti 8 ilmaisi käsityksensä seuraavasti:

> “Ymmärtää niinku oppimista ja kouluttamista ja tätä niinku projektia et osaa löytää asiantuntijuuden kautta sen keskeisen aiheen, jota opettaa, että osaa luoda sen niin, että tapahtuu sitä oppimista niissä koulutettavissa.” (Kad 8.)

Muutamat kadetit puolestaan korostivat asiantuntijuuden määrittelyn yhteydessä erityisesti tämän kouluttaman joukon saamia hyviä koulutustuloksia. Kadetit 1 ja 8 totesivat seuraavaa:

> “Kyllä kouluttajan taidot näkee siitä koulutettavasta joukosta. Se jo määrittelee minun mielestä. Vaikka kuinka on alokas niin se pystyy näkemään, että onko kouluttaja tilanteen tasalla. Monesti kuvitellaan, että joku toinen kouluttaja näkee, että onko kouluttaja hyvä, mutta mielestäni pääasia on se, että meneekö se asia sitten sille koulutettaville nuppiin. Se on sitten ihan sama onko ne menetelmät mitä. Minun mielestäni koulutettavat määrittää sen miten hyvä asiantuntijakouluttaja on.” (Kad 1.)

> “...se vois lähtee sitä kautta, että on jonkunasteinen asiantuntija, että se joukko osaa tehdä niitä oikeita suorituksia ja sitten sodan aikana kykenee siihen oikeaan toimintaan.” (Kad 8.)

Kadetti 13 korosti erityisesti alaisten arvostuksen merkitystä:

> “Mun mielestä alaiset aika vahvasti. Alaiset on asiakkaita ja tää on asiakaspalvelua hyvin pitkälti. Ei me tätä esimiehiä varten tehdä vaan alaisia. Lähtee arvostuksesta ja sitä kautta se näkyy kaikkialla koulutustuloksissa ja ennen kaikkea siinä jokapäiväisessä toiminnassa.” (Kad 13.)

Käsitykset vastaavat Toiskallion (2002) käsityksiä hyvästä kouluttajasta. Hänen (2002, 24) mukaansa hyvän kouluttajan tunnistaa juuri hänen joukkonsa toimintakyvyn tasosta. Kokonaisuudessaan näkemys päämääristä oli varsin keskeisellä sijalla kadettien käsityksissä. Erityisesti olennaisen löytäminen nähtiin tärkeänä. Tulokset vastaavat pitkälti Revon tutkimuksessaan tekemiä johtopäätöksiä. Repo (2001, 115-116) korostaa erityisesti koulutuksen arviointia ja kehittämistä sen päämäärän lähtökohdista eli sodan ajan joukkojen tuottamisesta.

5.3.2 Ammattipersoonallisuutta

Kadettien käsityksistä oli muodostettavissa kolme merkityskategoriaa: "**itsetuntemusta**", "**perusihmissuhdetaitoja**" ja "**on kiinnostunut asioista**", joista oli muodostettavissa ylemmän tason kategoria kouluttajan ammattipersoonallisuudesta. Kadetti 5 korosti myös sotilaskouluttajan asiantuntijuudessa itsetuntemuksen merkitystä seuraavalla tavalla:

> "Kyllä musta vaikka ehkä pääpaino on siinä koulutustaidossa ja teknisessä osaamisessa niin, et pystyy olemaan kouluttaja asiantuntija omassa tehtävässään vaatii mun mielestä ihan samoja ominaisuuksia: se et tuntee itsensä ja miten itseänsä voi kehittää... Jokainen haluaa hyväksynnän siitä työyhteisöstä esimerkiksi perusyksiköstä mut mun mielestä se lähtee siitä itsetuntemuksesta eli pitäs itse pystyy kans arvioimaan, että onko vai eikö oo asiantuntija." (Kad 5.)

Kadetin näkemyksen mukaan itsetuntemuksen merkitys ilmenee perustana itsensä kehittämiselle (vrt. Ruohotie 1996, 60). Itsetuntemuksen kehittämistä voidaan kuvata itsereflektion avulla (ks. Tiuraniemi 1994). Myös alemman tason kategoria "**perusihmissuhdetaitoja**" ilmeni seuraavalla tavalla:

> "Sitten koulutuksellisen osaamisen lisäks pitää olla ihan normaaleja ihmistuntemuksen taitoja niin silloin pystyy näkemään siitä joukosta että mitä kouluttaa ja miten aika paljon." (Kad 5.)

> "Henkilöstä pitää nähdä myös sellainen, et jos se tulee kysymään jotain, sun pitää nähä jos se on jotain ihan turhaa ja epäolennaista asiaa niin et onko sillä jotain muuta siinä

> takana. Asiantuntijuus on tämmöstä niinku kaiken... ihmisten lukemista tavallaan ja kanssakäymistä ennen kaikkea.” (Kad 13.)

Useat kadetit korostivat asiantuntijakouluttajan erottautuvan muista oman kiinnostuksensa, asenteidensa ja motivaationsa vuoksi. Näistä käsityksistä on muodostettu alemman tason kategoria “**on kiinnostunut asioista**”, joka ilmeni muun muassa kadettien 1 ja 6 käsityksissä:

> “Asiantuntija on itsekin kiinnostunut aiheesta jota kouluttaa. Voi kouluttaa aiheita, jotka ei kiinnosta yhtään, mikä saattaa näkyä ulospäin, mut semmonen intohimo sitä koulutettavaa aihetta kohtaan ja semmonen, et saa koulutettavatkin unohtamaan kellon. Sen on itsekin huomannut joistakin kouluttajista, että niillä on sellainen taito ja yleensä ne on hyvin kokeneita sillä alalla mitä ne kouluttaa. Kaikki kokeneet kouluttajat eivät välttämättä ole asiantuntijoita. Kokenutkin voi kouluttaa aihetta, jota ei koskaan ole kouluttanut, eihän se silloin ole missään nimessä asiantuntija.” (Kad 1.)

> “Se on motivoitunut ja kiinnostunut siitä hommasta ja haluaa pyrkiä parhaimpaan mahdolliseen suoritukseen.” (Kad 6.)

Kadetti 1 korosti kokemuksen merkitystä, mutta totesi myös, että kaikki kokeneet kouluttajat eivät ole asiantuntijoita (vrt. Virolainen 2002, 76). Tulkinnan mukaan kokenut kouluttaja, joka on kuitenkin kyennyt välttämään vanhoihin toimintatapamalleihin urautumisen, on asiantuntija. Kadetti 13 näkemyksessä korostuu perusyksikössä toimivan kouluttajan ihmisläheinen suhtautuminen varusmiehiin ja heidän kuuntelu. Kadetti 6 tuo esille kehittämisen yhteydessä koulutuksen jälkeisen pohdinnan eli toiminnan jälkeisen reflektion (Reflection on action). Keskeisenä havaintona kaikissa näissä esitetyissä tulkinnoissa asiantuntijuudesta on se, että kouluttajan omaamat persoonalliset ominaisuudet ovat keskeinen osa asiantuntijuutta. Keskeisimmäksi näistä ominaisuuksista nähtiin oma halu ja kiinnostus asioista. Asiantuntijuus siis ilmenee usein persoonallisella tavalla.

5.3.3 Menetelmätietoisuutta

Vähättelemättä lainkaan tämän merkitysluokan tärkeyttä niin se on silti kaikista ennalta-arvattavin. Lähes kaikkien tutkimushenkilöiden käsityksissä ilmeni tavalla tai toisella kouluttajan pedagogisen ja didaktisen osaamisen merkitys. Ammatillisen tiedon hallinta nähtiin tärkeänä, mutta tässä

merkitysluokassa korostuu erityisesti sen sitominen käytäntöön ja opettaminen ymmärrettävästi eli käytännöllinen asiantuntijuus. Sotilaspedagogiikka sanana vilahti usein tutkittavien kielessä, mutta sen merkitys nähtiin lähinnä menetelmällisen osaamisen antajana ja tietona ihmisen oppimisesta. Kategoria "**pedagogista osaamista ja johtamista**" ilmeni hyvin monen kadetin käsityksissä muodostaen suurimman alemman tason kategorian. Kadetti 14 toi esiin myös johtamisen näkökulman:

> "No, ensimmäisenä tulee mieleen, että sotilaskouluttajan tulisi olla asiantuntija siinä omassa aselajissaan, hommassa mitä se tekee ja tietysti jollain tavalla johtamistaidoissa ja pedagogisissa taidoissa koska niitä se käyttää jokainen päivä työssään. Kyllä pitäs hallita tavallista paremmin, että olis asiantuntija." (Kad 14.)

Pedagoginen osaaminen nousi keskeiseksi asiasisällön lisäksi seuraavissa käsityksissä:

> "...voi olla asiantuntija siinä kouluttamisessa, että tietää ne menetelmät ja tavat millä tavalla sen kannattaa lähteä kouluttamaan ihan mitä tahansa asiaa." (Kad 4.)

> "Periaatteessa kun sä oot joukkueen johtajana, oli se sitten jääkärijoukkueen tai huoltojoukkueen johtaja niin sulla on se tietty ala, mitä sä koulutat. Siihen ainakin pyrin, että mä hallitsen ne omat asiat. Kun koulutat jotain niin siinä on se tekninen tietämys siitä jos on jotain välinekoulutusta ja sitten ne opetusmenetelmät miten mä saan... mikä niinkun on paras menetelmä missäkin tilanteessa." (Kad 9.)

> "Elikkä se muodostuu omasta mielestäni siitä, että kouluttaja, oli aselaji mikä tahansa, niin tietää kaikki siihen, paljon asioita mitä siihen liittyy ja sitten osaa kouluttaa kans siitä eteenpäin. Minun mielestäni voi olla asiantuntija, mut ei osaa opettaa toisia, mut asiantuntijakouluttaja tietää asiat miten ne tehään aselajista riippumatta ja sitten osaa viiä eteenpäin sitä tietoa." (Kad 16.)

Kadetti 1 puolestaan esitti mielenkiintoisen käsityksen "**asioiden pilkkomista pienempiin osiin**", josta muodostettiin alemman tason kategoria. Näkemys viittaa selvästi behaviorismiin (ks. Rauste-von Wright ym. 2003, 148), mutta tämä asioiden esittäminen pienemmissä kokonaisuudessa palvelee hänen mukaansa yksilöiden omien ajatteluprosessien käynnistymistä opetettavista asioista, mikä puolestaan viittaa enemmän konstruktivismiin:

> "Arvostan erityisesti kouluttajana asioiden yksinkertaistamista ja sitä, että se koulutettava joukko ymmärtää sen asian eli se pilkotaan niin yksinkertaisiin osiin, että se voidaan opettaa niin et ne ymmärtää sen ja pitäisi aina pyrkiä sille hallitsee tasolle. Oli se sitten joku tekninen laite, niin et osaa sen käyttöhuoltoa tai joku monimutkainen valonvahvistin, missä on kaikkia toimintoja näytöllä niin opetetaan juuri sen verran siitä, että osaa perustoiminnot ni siitä voi sitten se kuka oppii ite ruveta luomaan sitä syvempää tietoa, että osaa sen mitä niistä muista napeista tulee esimerkiksi." (Kad 1.)

Käsityksessä tulee esiin, että koulutettavien tulee antaa kokeilla asioita myös itse eli olisi tärkeätä, että kouluttaja osaa vaihtaa ohjausotettaan tilanteen vaatimusten mukaisesti konstruktivistisemmasta behavioristisempaan ja toisinpäin. Myös alemman tason kategoria "**osaa opettaa ja sitoa käytäntöön**" nousi merkitykselliseksi seuraavissa vastauksissa.

> "Asiantuntijuus ilmenee kykynä sitoa käytäntöön. Esimerkiksi kun on joku tekninen laite et sen pystyy siirtämään sinne käytännön toimintaan ettei se oo vaan sitä, että tässä on tällasta eli se että miten sitä käytetään, missä ja milloin." (Kad 2.)

> "Hyvin pitkälle teoriassa asiat on samoja, mutta ne pitää tuoda sinne kouluttamiseen pedagogisesti eli se ei oo näin, että teoriassa paperille laitetaan asioita vaan se pitää tuoda käytäntöön." (Kad 12.)

Sotilaskouluttajien osalta pedagogista osaamista on helppo pitää itsestäänselvyytenä, mutta onkin syytä muistaa, että muuten asiantuntijat eivät välttämättä osaa opettaa asiantuntijuutta muille koska he saattavat unohtaa, mikä on opiskelijoille vaikeata ja helppoa (NRC 1999, 30). Tarkasteltaessa koko kouluttajan asiantuntijuuden merkityskategorioita mielenkiintoista on, että puhuttaessa erityisesti sotilaskouluttajan asiantuntijuudesta esiin nousivat myös psyykkinen ja sosiaalinen asiantuntijuus. Pääpaino oli tosin edelleenkin teoreettisessa, mutta myös käytännöllisessä asiantuntijuudessa.

Vastauksissa käytännönläheisyys ja teorian ja käytännön yhteensitominen nousivat erityisen kuvaaviksi seikoiksi eli kadetit ymmärsivät sotilaskouluttajan työn olevan hyvin käytännönläheistä. Asiantuntijan osaamisen syvyysalue nousi siis merkitykselliseksi. Esille tuli myös osaamisen laaja-alaisuus.

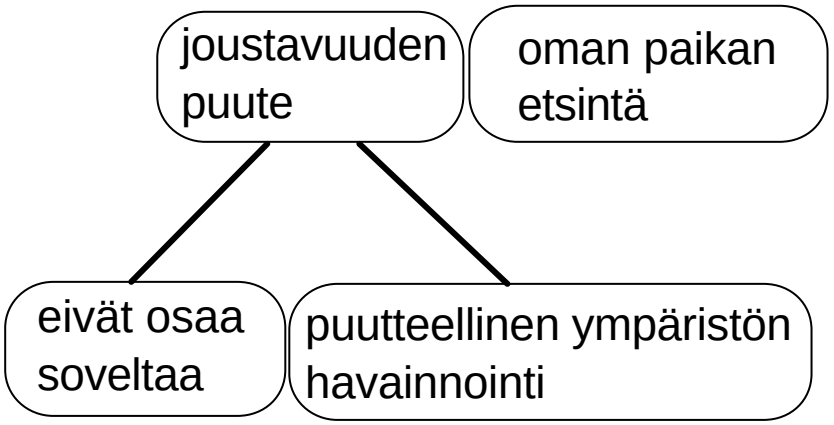
Käsitykset laaja-alaisesta osaamisesta nousivat esille haastatteluiden eri vaiheissa ja niitä tuli esille läpi analyysin. Sen merkitys koettiin kuitenkin asiantuntijuudelle hyvin keskeisenä:

> "tärkeimmät on oma elämänkokemus ja ympäristö jossa on elämä. Sotilaskouluttaja asiantuntijana ei välttämättä oo vaan niiden sotilasasioiden kanssa kun nää ei oo koko elämä. Nää on tärkeitä asioita, mutta pelkällä sotilastietämyksellä mä en voi olla asiantuntija. Se lähtee ihan siitä, että mä luen päivittäin Helsingin Sanomat tai jonkun aikakausilehden, uutislehden. Sillain kaikista maailman uutisista esimerkiksi päivittäin tulee sellanen liittymäpinta." (Kad 13.)

Kokonaisuutena kadettien käsityksien mukaan asiantuntijalla on selkeä rooli ja paikka elämässään myös puolustusvoimien ulkopuolellakin. Tarvittaessa tätä muiden elämänalueiden tietämystä voi hyödyntää kouluttajan työssä ja toisinpäin.

5.4 Kadettien käsityksiä noviiseille ominaisesta toiminnasta

Tässä haluttiin eksperttien ja noviisien vertailuparadigmaan tukeutuen kartoittaa myös tavallaan asiantuntijan vastakohdan eli noviisikouluttajan ominaista toimintaa selkiyttämään asiantuntijakouluttajan profiilia ja erityisesti erottumista muista kouluttajista. Käsityksistä muodostettiin kaksi ylemmän tason kategoriaa, joista toinen oli jaettu kahteen alemman tason kategoriaan. Kategoriat ovat: noviiseille on ominaista "**joustavuuden puute**" ja noviiseille on ominaista "**oman paikan etsintä**". Kategorioiden keskinäinen suhde on esitetty kuviossa 11:



Kuvio 11. Kadettien käsityksiä noviisien toiminnasta.

5.4.1 Joustavuuden puute

Alemman tason kategoria "**eivät osaa soveltaa**" ilmeni kadettien käsityksissä yleisenä kaavamaisuutena toiminnassa, jolloin ongelmien ilmetessä ei pystytä reagoimaan tehokkaasti. Kadetit ilmaisivat käsityksiänsä seuraavalla tavalla:

> "Ne on semmosia hyvin tietyn raamin mukana meneviä... Noviisit pyrkivät ehkä liian optimistisesti saavuttamaan jotain mitä sitten ei välttämättä saavutakkaan, siinä se ero oikeastaan on, et noviisit toimivat enemmän kaavamaisesti." (Kad 1.)

> "Koulutustapahtumassa tekevät virheitä mitä asiantuntijat osaavat ottaa jo huomioon esimerkiksi suunnittelussa tai toteutuksessa. Pikatilanteet on hyvä esimerkki. Niissä ei välttämättä osaakaan toimia, niillä ei ole sitä kolmea vaihtoehtoa et osais toimia jollain tyylillä." (Kad 2.)

> "Sehän on aika kaavamaista, siinä on ne koulun opit hyvin tiukasti päässä. Onhan se tosissaan suunnitelmallista se toiminta noviiseilla ja tietysti pyrkii siihen hyvään tulokseen, mut kun ne ei välttämättä tiedä niitä kaikkia opetusmetodeja niin sitten ne saattaa alkaa soveltamaan jotain omia juttujaan, ei huonoja, mutta ei niin hyviä kuin ne vanhat hyvät tavat. se oman kokemuksen mukaan ominaista" (Kad 9.)

Käsityksissä tulee esiin niin sanottu oppimisen "negatiivinen transfer" eli aiemmin opitut ongelmanratkaisumenetelmät haittaavat uusien tapojen oppimista (Sternberg 1996, 366). Alemman tason kategoria "**Puutteellinen ympäristön havainnointi**" ilmeni kouluttajan kyvyttömyytenä huomioida itse koulutettavaa joukkoa tai yleisesti olosuhteita kouluttaessaan. Kokemattoman kouluttajan huomio uppoaa helposti lähinnä toiminnan ylläpitämiseen kun taas asiantuntijalla tämä on automaatiotasolla ja hän pystyy vapauttamaan kognitiiviset resurssinsa tilanteen seuraamiseen. Kategoriaa ilmentävät muun muassa seuraavat käsitykset:

> "Sit se havainnointi niinkun sen koulutettavan joukon, että onko ne saavuttanut oikeesti sen asteen jo siinä koulutuksessa, että voi siirtyä eteenpäin. Noviisi saattaa vain siirtyä eteenpäin eikä tajua sitä, että osa porukkaa ei oo pitkään aikaan pysynyt mukana." (Kad 1.)

> "Noviisit menee koulussa nähdyn mallin mukaan kouluttaessa eikä kykene modifioimaan sitä koulutustapahtumaa olosuhteiden, tarpeiden ja koulutettavien mukaan eli se menee vähän niin kuin raiteilla eteenpäin suorempaa." (Kad 6.)

Robert J. Sternberg (1996, 374) esittää, että noviiseille on ominaista muun muassa vähäinen kyvykkyys reagoida yllättävään uuteen tietoon, joka on ristiriitaista heidän alustavan ongelman-asettelun ja -ratkaisustrategian kanssa. Toinen tekijä, joka yhtyy tämän kategorian tuloksiin on noviisien vähäinen tieto menettelytavoista, joilla kyetään ratkomaan toimintaympäristössä esiintyviä ongelmia. Keskeinen havainto kategoriasta on toimintaympäristön puutteellinen tuntemus. Iso osa noviisien huomiosta menee toimintaympäristön edellyttämien rutiinien oppimiseen.

5.4.2 Oman paikan etsintä

Kategoria tarkoitti noviisikouluttajan epävarmuutta oman koulutustyylin suhteen, jolloin korostui tuen saaminen vanhemmilta kouluttajilta ja heidän hyväksyntänsä hakeminen esimerkiksi mukailemalla heidän koulutustapaa. Kadettien näkemyksessä korostui se, että vaikka noviiseilla on tarvittavat perustaidot ja -tiedot niin he eivät osaa käyttää niitä omalla tavallaan vaan toimivat niin kuin vanhemmat kouluttajat tekevät tai koulussa opittujen mallien mukaan. Yleisesti kategoria ilmeni muun muassa seuraavissa käsityksissä:

> "Niillä on periaatteessa tietopohja kunnossa mutta käytännön työssä on kaikenlaista haparointia sitten ehkä tällasta hyväksymisen hakemista, että mennään niinkuin siellä aina ennenkin on menty ettei uskalleta koittaakaan mitään ja sitten sillä lailla haetaan sitä hyväksyntää siltä vanhemmalta porukalta." (Kad 3.)

> "Varmaan vaikuttaa jo sekin kun siirtyy uuteen työyhteisöön, niin oman paikkansa ja itsevarmuuden löytäminen kestää oman aikansa. Se on ihan alkuviikkoina ja kuukausina, jotka estävät kehittymistä. Sitten luonnollisesti kun ei ole käytännön kokemusta eikä teoriapohjakaan välttämättä koske juuri sitä koulutettavaa asiaa. Sitten tietysti jos on joku nuorempi kaveri niin johtaa joukkoa jos siitä ei ole aikaisempaa kokemusta kuin varusmiesaikana. Kouluttaja on siitä vastuussa, se vastuun määrä voi säikyttää

> jotkut jolloin keskittyy lähinnä semmoiseen...selviytymiseen siellä perusyksikössä.” (Kad 5.)

> “Noviisit... käyttää paljon nähtyjä malleja, mitä opettajat opettaa ja miten muut tekee. Enkä nää huonona et alottaa muun mallilla ja sitten lähtee kehittämään sitä omaa, mut mitä enemmän sitä asiantuntijuutta tulee siihen omaan aiheeseen niin siihen tulee sellanen persoonallinen opetustyyli ja -tapa mukaan.” (Kad 8.)

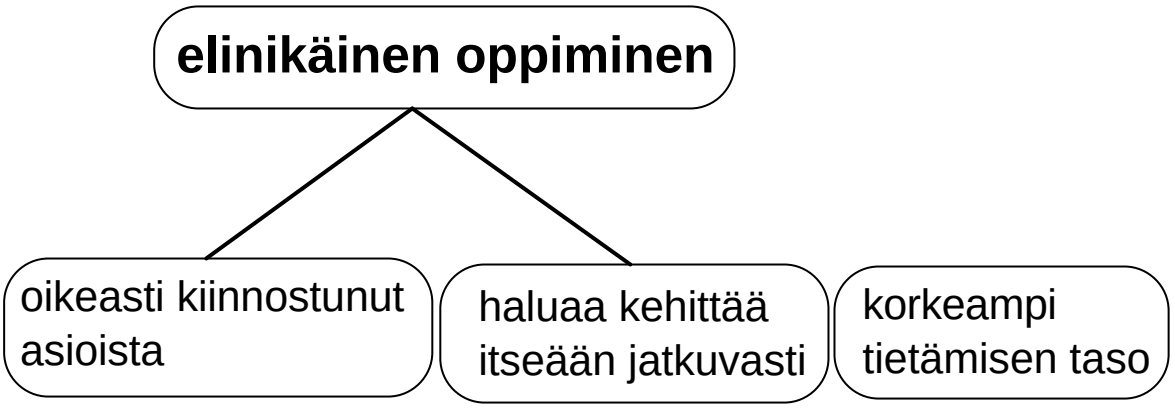
Kadettien näkemyksen mukaan noviisikouluttajat ovat hyvin alttiita ympäristön vaikutuksille. Tällöin korostuu vanhempien kouluttajien tuki ja hyvä työhön perehdyttäminen, jolloin menestyksekäs ammatillinen sosialisaatioprosessi voisi alkaa ja johtaa oman persoonallisen koulutustyylin ja itseluottamuksen kehittymiseen. Keskeisenä erona noviisien ja asiantuntijoiden toiminnassa nousi oma persoonallinen ja joustava toimintatapa. Lave ja Wenger (1991, 115) korostavatkin kuinka noviisin uralle on ensisijaisen tärkeätä kehittää omaa identiteettiään.

Noviisit toimivat kuten vanhemmat kouluttajat neuvovat tai matkivat jonkun vanhan kouluttajansa tyyliä. Asiantuntijan toiminnassa korostuu taas oma persoonallinen koulutustyyli, johon he ovat saaneet vaikutteita muilta, mutta ensisijaisesti he ovat luonnollisia esittämättä mitään. Kadettien näkemyksissä omista onnistumisista saatu itsevarmuus luo perustan persoonallisen tyylin löytämiselle ja tehokkaalle ammatilliselle kehittymiselle. (vrt. Kallioinen 2001, 120.) Myös Eteläpellon (1997) johtaman seminaarin opiskelijat toivat esille tiedon joustavuuden keskeisenä asiantuntijakouluttajaa määrittävänä tekijänä. Myös opettajien foorumilla korostui soveltava osaaminen, mikä ilmeni muun muassa keskittymisenä oleelliseen ja suunnitelmallisuutena. (Eteläpelto 1997, 88-89.)

5.5 Kadettien käsityksiä asiantuntijan ja muiden kouluttajien eroista

Tämä teema on sovellettu noviisien ja eksperttien vertailuparadigmasta. Teemalla pyrittiin täydentämään edellistä teemaa pyrkimyksenä ymmärtää selkeämmin asiantuntijan ja muiden kokeneiden osaavien kouluttajien eroa koska teoriaosassa tuli selvästi esille, että pelkkä kokemus ei riitä asiantuntijuuteen. (esim. Mäkinen & Torkkeli 2004, 18.)

Kadettien käsityksistä oli muodostettavissa kolme kategoriaa, joista kahdesta muodostettiin ylemmän tason kategoria "**elinikäinen oppiminen**". Muodostettu kategoriajärjestelmä havainnollistetaan kuviossa 12:



Kuvio 12. Kadettien käsityksiä asiantuntijan eroista suhteessa muihin kouluttajiin.

5.5.1 Elinikäinen oppiminen

Alemman tason kategoria "**oikeasti kiinnostunut asioista**" ilmeni seuraavissa käsityksissä:

> "Asiantuntija on itsekin kiinnostunut aiheesta jota kouluttaa. voi kouluttaa aiheita jotka ei kiinnosta yhtään mikä saattaa näkyä ulospäin, mut semmonen intohimo sitä koulutettavaa aihetta kohtaan ja semmonen et saa koulutettavatkin unohtamaan kellon, sen on itsekin huomannut joistakin kouluttajista, että niillä on sellainen taito ja yleensä ne on hyvin kokeneita sillä alalla mitä ne kouluttaa." (Kad 1.)

> " Muut kouluttajat "käyvät läpi" koulutettavat asiat. Niillä ei riitä kiinnostusta muuttamaan vanhoja menetelmiä." (Kad 4.)

> "Sillä pitää olla mukana motivaatio siinä hommassa ettei tehdä vasemmalla kädellä vaan se haluu saada hyviä tuloksia siinä. Kyllähän kaikki kouluttajat sulkeiset osaa pittää mutta kun pitää vaan kun päällikkö käskee kun taas sitten toiset haluu et ne oppii ja tekee kaikkensa sen etteen." (Kad 15.)

> "Se (asiantuntijuus) ilmenee siten, et tietää siitä asiasta ja on siitä kiinnostunut enemmän kuin muut niin pystyy heittämään muille et "hei se menee tällain se homma". Varmaan se asenne kans vaik se on kyl sama asia. Oma mielenkiinto on halua kehittää itseään paremmaksi." (Kad 2.)

Kategoria "**halu kehittää itseään jatkuvasti**" ilmeni kadettien 7 ja 10 käsityksissä seuraavasti:

> "Mun mielestä se on ehkä kytköksissä siihen itsensä kehittämiseen... luova... ja halu tehdä asiat hyvin, halu tehdä oikein ja lähtee siitä mikä se tehtävä on. Tehtävä kirkkaana mielessä niin sanotusti, eikä sieltä riman ali. Jos nyt tarttee näiden oppia tää ja tää asia niin se pyrkii siihen kaikin keinoin eikä "no, kunhan nyt 45 minuuttia höpisen tässä". Se lähtee hyvin paljon siitä asenteesta." (Kad 7.)

> "Se on varmaan se oma motivaatio, sellanen henki, et haluaa tulla aina vielä paremmaksi. Ei sillain, et nyt mä osaan nää hommat ja nyt mun ei tarvitse enää opiskella näitä asioita ja nää menee nyt eteenpäin omalla painollaan." (Kad 10.)

Näistä kahdesta kategoriasta muodostettiin ylemmä tason kategoria "**elinikäinen oppiminen**". Kategorian mukaisesti asiantuntijakouluttaja eroaa muista kokeneista vertaisistaan oman motivaationsa ja kiinnostuksensa avulla, joka ilmenee haluna kehittää itseänsä jatkuvasti. Käsityksistä ilmenee myös selvästi ammatillisen osaamisen dynaamisuus. Asiantuntijakouluttaja tunnustaa omat rajansa ja haluaa kehittää koulutusta edelleenkin vaikka esimerkiksi jokin tietty koulutustapahtuma on pidetty onnistuneesti. Kategoria kiteytyi kadetti 17 sanoin:

> "Hyvänä esimerkkinä jossain perusyksiköissä jos pitää sitä, että kouluttajat, monet tahtoo taantua. Elikkä ne lähtee sille peruslinjalle, että okei tää on nyt tässä. Tää harjoitus on pidetty samanlaisena jo viis vuotta niin turhaanpa sitä enää kummemmaks muuttamaan, että tää toimii näin hyvin. Se on siinä, ne ei enää viitsi aktiivisesti hakea sitä kehitystä eikä välitä siitä kuhan se perushomma tulee tehdyks jollakin tasolla ja niin no... ne voi tietää paljonkin asiasta et ne voidaan jopa määritellä jossain määrin asiantuntijaksi, mutta jos siitä pitää vielä joku ylle nostaa niin se on sellanen henkilö, joka heidän tietämyksensä lisäksi kykenevät vielä tavallaan jatkuvasti hakemaan uusia ratkaisuja ja toimintamalleja." (Kad 17.)

Käsityksissä korostui elinikäisen oppimisen osa-alue, mutta myös elämänlaajuinen oppiminen nousi esille useissa käsityksissä. Ainoastaan kadetti 6 totesi kyselyvastauksessaan, että asiantuntijaksi kehittyminen edellyttää "ylimääräisten kurssien käymistä" eli omassa työssä tapahtuvat kokemukselliset ja informaalit oppimistapahtumat nousivat keskeisiksi kuten Tuomistokin (2004) toi artikkelissaan esille.

5.5.2 Korkeampi tietämisen taso

Arvattavissa oleva ja aikaisempia tutkimustuloksia mukaileva kategoria "**korkeampi tietämisen taso**" ilmeni kouluttajan tietämysrakenteiden monipuolisuutena eli hän hallitsee teorian ja kykenee soveltamaan tietoa käytännössä, jolloin se ilmenee käytännön taitojen hallintana. Kadetit 11 ja 12 totesivat seuraavaa:

> "Käytännössä teoriatausta pitää olla vahva, jotta tietää sen asian, mitä käsitellään. Sitten se käytäntö niin tietää miten käytännössä voidaan toteuttaa. Sotilaskouluttaja ei voi olla vaan teorian asiantuntija vaan se tarttee näkemyksen myös siitä kentällä tapahtuvasta hommasta." (Kad 11.)

> "Se on sitä, että se tietää siitä asiasta lähes kaiken. Siltä kun tullaan kysymään niin se antaa täsmällisen vastauksen ja se menee sit oikein eikä jää arpomaan, et mitä jos... soveltaa kans niitä tilanteita ettei se oo vaan yhden asian osaaja." (Kad 12.)

Elinikäistä oppimista korostavat kadetit olivat samaa mieltä siitä, että asiantuntija tietää enemmän, mutta he menivät käsityksissään syvemmälle todetessaan korkeamman tietämyksen tason johtuvan omasta motivaatiosta ja halusta kehittää itseänsä jatkuvasti eli halusta toimia reflektiivisesti.

Tämän noviisien ja eksperttien vertailuparadigman sovelluksen tuloksista on todettavissa, että ensinnäkin noviisikouluttajilta puuttuu itseluottamusta ja rohkeutta soveltaa asioita oman mielensä mukaan eli he matkivat vanhoja kouluttajiaan ja toimivat kaavamaisesti. Toisekseen toimintaympäristö on noviiseille vieras, jolloin heillä ei ole aiempaa tieto- ja kokemuspohjaa, johon tukeutua uusissa tilanteissa. Ammatillisen sosialisaation tuloksena noviisien itseluottamus kasvaa ja he alkavat löytää omaa

persoonallista koulutustyyliänsä. Useiden vuosien työkokemuksen jälkeen he ovat omaksuneet alansa tiedot ja taidot riittävälle tasolle.

Tässä vaiheessa ne kouluttajista, jotka jaksavat edelleen motivoitua kouluttamisesta siten, että haluavat jatkuvasti pyrkiä parempiin menetelmiin ja tuloksiin ovat todellisia asiantuntijakouluttajia. Tällöin keskeisin asiantuntijakouluttajaa määrittelevä tekijä on tämän innovatiivisuus ja motivaatio, ei ylivertainen tietotaito. Tämä vastaa erityisen hyvin Bereiterin ja Scardamalian (1993) näkemystä. Heidän mukaansa kaikki osaavat kehittyessään sellaisia asioita, joita piti ennen miettiä ja suunnitella tarkasti, helposti. Kun suurin osa työntekijöistä on päässyt osaamisessaan riittävälle tasolle, oppimiskenttä kaventuu tai loppuu kokonaan. Se, mikä ylittää tämän normaalin kehityksen, on asiantuntijuutta. (Bereiter & Scardamalia 1993, 119-120; Tynjälä 1999a, 160-161.)

Kategorioinnilla saadut tulokset ovat myös hyvin pitkälti yhteneviä professori Pekka Ruohotien (1996, 62-63) käsityksiin yksilön ammatillisesta kehittymisestä. Hänen mukaansa urallaan menestyneet henkilöt käyttävät usein mieluiten vahvuuksiaan kuin pyrkivät aktiivisesti kehittämään tulevaisuuden työn vaatimia ominaisuuksia tai heikkouksiaan. Myös persoonallisten ominaisuuksien kuten asenteiden ja itsetuntemuksen kehittäminen laiminlyödään usein. Ihannetapauksessa yksilö kehittää itseään läpi työelämän, mutta käytännössä suuri osa, vakiinnutettuaan ammattiroolinsa, urautuvat. Tällöin olisi löydettävä uusia tapoja laukaista muutos ja tarve oppia.

5.6 Kadettien käsityksiä asiantuntijan persoonallisista ominaisuuksista

Tällä teemalla pyrittiin löytämään kadettien käsityksiä keskeisimmistä asiantuntijakouluttajilta vaadittavista persoonallisista ominaisuuksista. Teeman tarkoituksena oli myös selvittää niiden merkitystä eli voivatko kaikki kouluttajat kehittyä kadettien näkemyksien mukaisesti asiantuntijoiksi. Kategorointi rakennettiin Jarmo Toiskallion toimintakyky-teorian ympärille. Käsityksistä oli muodostettavissa neljä alemman tason kategoriaa eli toimintakyvyn osa-alueet. Käsityksistä asiantuntijan persoonallisista ominaisuuksista oli löydettävissä kaikki osa-alueet, mutta erityisesti psyykkinen ja sosiaalinen osa-alue korostuivat. Keskeisiä tekijöitä, joita lähes kaikki kadetit korostivat, olivat kouluttajan oma motivaatio ja asenne työtään kohtaan sekä sosiaaliset vuorovaikutustaidot. Myös eettiseen toimintakykyyn ja kasvattajuuteen liittyvät seikat saivat ilahduttavan paljon mainintoja. Kategorioissa, erityisesti eettisen toimintakyvyn osalta, korostui kouluttajan monet roolit. Kouluttajan työn ymmärrettiin vaativan niin opetusta kuin kasvatusta. Eräässä käsityksessä tuotiin esiin myös kouluttajan toimiminen

valmentajana. Keskeisenä tässä roolituksessa nähtiin ennen kaikkea kyky vaihtaa roolia tilanteen vaatimusten mukaisesti.

5.6.1 Asiantuntijakouluttaja on toimintakykyinen kouluttaja

Jäsennän tässä alaluvussa asiantuntijakouluttajan persoonallisia ominaisuuksia toimintakyky-teorian mukaisesti sen osa-alueittain. **Psyykkinen toimintakyky** ilmeni käsityksissä pääosin kouluttajan motivaationa ja haluna kehittyä paremmaksi työssään:

> "Kyllä ne vaikuttavat tosi paljon kuten asenne, oma halu kehittää itseään paremmaksi siinä asiassa. Tärkeimpiä ovat halukkuus ja esimerkillisyys." (Kad 2.)

> "Vahvistavia, et on motivoitunut, kiinnostaa se asia. Sillon se myös kehittää itseään tietämättä jopa jos kiinnostaa joku niin sillon sitä lukeekin mielellään. Ilman motivaatiota niin se asiantuntijuus heikentyy yleisesti ottaen. Luonteenpiirteistä just se yleinen motivoituneisuus ja asenne sitä asiaa kohtaan. Millä mielellä tekee sitä hommaa vaikuttaa mun mielestä enemmän." (Kad 11.)

Kouluttajan oma innostuneisuus ja halu kehittyä työssään muodostavat käsityksissä psyykkisen toimintakyvyn perustan. Motivaatio nähtiin selkeästi tärkeimpänä tekijänä ammatillisessa kehittymisessä, ilman sitä kouluttajasta ei voi tulla asiantuntijaa kuten kadetti 1 asian kiteytti:

> "Asiantuntija on itsekin kiinnostunut aiheesta jota kouluttaa. Voi kouluttaa aiheita jotka ei kiinnosta yhtään, mikä saattaa näkyä ulospäin, mut semmonen intohimo sitä koulutettavaa aihetta kohtaan ja semmonen et saa koulutettavatkin unohtamaan kellon, sen on itsekin huomannut joistakin kouluttajista, että niillä on sellainen taito ja yleensä ne on hyvin kokeneita sillä alalla... niin kuin Jari Sarasvuo on sanonut ei voi olla mestari siinä mitä tekee ellei ole intohimoa." (Kad 1.)

Kadetit 1 ja 5 toivat esille myös älykkyyteen liittyviä seikkoja, jotka he näkivät keskeiseksi asiantuntijan ominaisuudeksi. Kadetti 17 toteamus kyvystä oppia voidaan laskea myös kuuluvan psyykkiseen toimintakykyyn. Näissä käsityksissä tuotiin esille hieman psyykkisen toimintakyvyn reunaehtoja ja

rajoituksia. Muut kadetit eivät juurikaan tuoneet yksilöllisen tiedonkäsittelykyvyn rajallisuuteen liittyviä tekijöitä esiin. (ks. Rauste-von Wright ym. 2003, 107-123.)

> "Harvemmin tyhmät ihmiset ovat asiantuntijoita, kyllä siinä vaaditaan jotain älynlahjojakin." (Kad 1.)

> "Jos sitä asiantuntijuutta ajattelee, et se käsittää sen tietotaidon lisäksi jonkinlaisia älyllisiä taitoja luonnollisesti..." (Kad 5.)

> "Ihan yksinkertaiset ominaisuudet esimerkiksi oppimisen suhteen vaikuttaa ja se on ihan sama siinäkin, että toinen jos oppii nopeammin asioita niin se voi ehkä omaksua helpommin joitakin asioita." (Kad 17.)

Kadetti 17 toteamus on myös konkreettinen esimerkki Toiskallion näkemyksestä psyykkisen ja fyysisen toimintakyvyn kiinteästä yhteydestä (Toiskallio 1998b, 9). Muuten varsinainen **fyysinen toimintakyky** sai yllättävän vähän mainintoja. Ainoastaan kadetti 6 korosti sen merkitystä negaation kautta seuraavasti:

> "Asiantuntija on sotilas siinä missä muutkin, eli jos vaikka fyysinen toimintakyky on jostain syystä rapistunut niin se heikentää sitä kuvaa, se riippuu vähän siitä asiantuntijan roolista, et jos se ei oo siellä kentällä parhaimmillaan jos se on neuvoja antava tai vastaava. Mutta kentällä olevan asiantuntijan heikko fyysinen toimintakyky heikentää uskottavuutta." (Kad 6.)

Myös kadetti 1 viittasi fyysisen toimintakyvyn merkitykseen.

> "Asiantuntijuutta heikentää tyytyminen esimerkiksi henkiseen tai fyysiseen tilanteeseen. Esimerkiksi urheilijat eivät kehity jos he ovat tyytyväisiä sen hetkiseen kuntoonsa." (Kad 1.)

Muutoin kouluttajan fyysisen osa-alueen merkitys ilmeni lähinnä käytännön käden taitojen korostamisessa. Fyysisen kunnon merkitys varmasti kyllä tiedostetaan, muta sitä ei vain ilmeisesti ensimmäisenä liitetä asiantuntijakouluttajan tärkeimpiin ominaisuuksiin. Tämä seikka on merkittävä tulos, johon on

syytä kiinnittää enemmän huomiota esimerkiksi asennekasvatuksen tasolla eikä välttämättä pelkästään merkittävästi lisäämällä itse fyysisiä harjoituksia.

Sosiaalinen toimintakyky sai puolestaan yllättävän runsaasti mainintoja. Useat kadetit korostivat asiantuntijakouluttajan vuorovaikutustaitojen ja ihmistuntemuksen merkitystä. Tämä ei ole sinänsä yllättävää, mutta Kallioisen (2001) väitöskirjassahan kadetit eivät sen merkitystä korostaneet. Työn aineisto on tosin kerätty haastatteluin, jolloin on mahdollisempaa saada syvällisempää tietoa tutkimuskohteesta. Sosiaalinen toimintakyky korostui seuraavissa käsityksissä:

> "Sitten jos se on innostunut omasta asiastaan niin se saa sen joukon mukaansa niin se voi kouluttajana ratkaista paljon enemmän kuin tuo tiedollinen asiantuntijuus, taikka ratkaiseekin omasta mielestäni mitenkä se sosiaalinen puoli toimii... Sen pitää osata ottaa se kohderyhmä eli se sosiaalinen puoli. Pitää asennoitua oikein eikä olla vaan, että tossa on varusmiehiä, ei helvetti taas kerran koska se paistaa silloin läpi siitä toiminnasta. Suhtautuu niihin ihmisinä, kahtoo asennetta, ei sitä, että on yks työpäivä muiden joukossa. Sama työkavereihin ettei nekään oo sitten koko ajan puhumassa p##kaa selän takana kun oot poissa. Rakentaa sitä ilmapiiriä sellaseksi, että sitten kun tuut paikalle niin juttu ei lopu siihen ja noituminen alkaa." (Kad 3.)

> "No totta kai vuorovaikutustaidot on tärkeet, siitähän se periaatteessa lähtee jos ei oo vuorovaikutuskykyä niin silloin ei pysty kouluttamaan. Pitää tulla toimeen periaatteessa kaikkien ihmisryhmien kanssa eli niin alaisten kuin vertaisten ja esimiesten kanssa, mutta varsinkin ettei jää liian etäiseksi niistä alaisista, niistä koulutettavista tässä tapauksessa. jos tota jää liian etäiseksi niin sillon se tulos kärsii." (Kad 9.)

> "Semmonen hyvin persoonallinen ulospäin suuntautuva ihminen niin on yleensä hyvä ja asiantunteva kouluttaja ja pystyy pitämään niillä koulutettavilla mielenkiinnon yllä siihen asiaan. Se persoona näyttelee monesti siinä roolia. ja ulospäin suuntautunut on se, mikä yleensä tulee esille siinä... Mä näen vähän niinkun ne luonteenpiirteet, ne heikentävät sitä asiantuntevuutta, jos on vähän silleen, silleen... sanotaanko suoraan sulkeutunut ihminen, et ei oo silleen, että... jos on sellanen sosiaalinen ihminen, joka tulee paremmin toimeen. Sillä on hyvät edellytykset kun tulee just toimeen vanhojen kouluttajien kanssa ja tällain voi heiltä sitten onkia sitä tietotaitoa... Ei tälleen et se on hirveen

> sulkeutunut eikä koskaan kysy keneltäkään mitään neuvoa, että miten tämä pitäis tehä vaan tekee jotenkin sen.” (Kad 16.)

Edellisten kadettien lisäksi useat muutkin korostivat sosiaalisuutta. Käsityksistä on todettavissa, että kouluttajan sosiaalisuus on ensisijaisen tärkeä ominaisuus. Sosiaalisuuden yhteydessä korostui tasaisesti vuorovaikutustaidot suhteessa niin alaisiin kuin vertaisiin (vrt. Lave & Wenger 1991, 93). Sosiaalisen toimintakyvyn korostaminen on esimerkki siitä, että kadetit kokevat kouluttajan työn olevan vahvasti ihmissuhdetyötä (vrt. Rauste-von Wright ym. 2003, 213). Myös Eteläpellon seminaarin (1997) tuloksissa korostuvat kouluttajan vuorovaikutus- ja viestintätaidot (Eteläpelto 1997, 89). Kadetti 13 korosti kaikista eniten ihmissuhdetaitojen merkitystä ilmaisten käsityksensä provosoivastikin seuraavalla tavalla:

> “Näkeehän sen täälläkin vaikkei oo ihan hirveen paljon kokemusta niin täällä on paljon sellasia, jotka ei tänne kuulu ja se on ihan sitä, et persoonalliset ominaisuudet rajoittaa kehitystä. Vaikka on aika suoraan sanottu, mutta kyllä se... ei kaikista voi tulla, se on varma... Tällä hetkellä puolustusvoimissa on noin 25% sellasia kouluttajia, jotka tulisi laittaa opiskelemaan ihmisten kanssakäymistä eli tunnesosiaalisuus on puutteellista. Kouluttajan tulee tulla toimeen kaikkien ihmisten kanssa hermojaan menettämättä. Hänen tulee osata kouluttaa kaikkia ihmisiä, ei vain motivoituneita. Jossain vaiheessa ympäristötekijät on vaikuttanut eli estänyt kehityksen, ei se auta, että 20 ikävuoden jälkeen rupee tekemään ja ihminen muuttuis hirveesti, ei enää, se on tapahtunut jo paljon aikaisemmin.” (Kad 13.)

Hänen näkemyksestään tulee esille, että hänen mielestään kaikista kouluttajista ei voi tulla asiantuntijoita puutteellisten sosiaalisten valmiuksien vuoksi koska niitä ei voi nopeasti hankkiakaan mitenkään vaan ne kehittyvät henkilön oman elämänhistorian myötä. Kadetti 13 korosti myös ominaisuuksia, joiden voi nähdä kuuluvan kouluttajan **eettiseen toimintakykyyn**. Tämä tukee Toiskallion eettisen ja sosiaalisen toimintakyvyn yhteenkytkemistä. Kadetti 13 totesi seuraavaa:

> “Luotettava, rehellinen eli tällä tavalla... tuo asiat sillä tavalla esiin niin kenenkään ei tarvitse pelätä mennä kysymään jotain noloakaan asiaa. On saanut sen luottamuksen siltä joukolta. Se on mun mielestä ensisijaisen tärkeätä koska sit tapahtuu näitä väärikäsityksiä ja vaarantavia virheitä koska ei uskalleta kysyä, että onko tää nyt oikein

> vaan mennään vaan muiden mukana ja tehään kuten muutkin. Kouluttaja kun kysyy jäikö jokin epäselväksi niin kukaan ei uskalla viitata. Se on se luottamuksen rakentaminen tärkeätä, voi olla alaisillekin välillä vähän niinkuin kaverijohtaja esimerkiks kun on kovat taistelut niin ei siellä huudeta naama punasena vaan ihan etunimillä mentäis. Se pitäs aina ajatella, et ei ne varusmiehet oo aina niin huonoja kun sanotaan. Ne on aikuisia ihmisiä, jotka tekee oikeita asioita... Asettaa sellasia vaatimuksia ettei saa ketään heti tuomita sen ensimmäisen ... vaikka ne on minkä kokosia ja näkösiä taikka, mitä joku toinen on sanonut niin ei saa tuomita sen mukaan, et onko ne huonoja vai hyviä. Näkee sen joukon niin siinä menee se tietty aika, vaikee sanoo mitään aikaa... pitää oppia tuntemaan rauhassa ne ihmiset, kyllä se tulee sieltä automaattisesti sitten esille, et ketkä on hyviä ja ketkä on niitä huonoja ja sitten taas näitä ruveta kouluttamaan eri tavalla eli ennakkoluulottomuus yhdellä sanalla." (Kad 13.)

Käsityksessä korostuu sitoutuminen ja kiinnostus omaan joukkoonsa. Alaiset tulisi oppia tuntemaan ja saavuttaa johtajana heidän luottamus eli kyseessä on luottamuksen rakentaminen syväjohtamisen teoriaan tukeutuen. (ks. myös Leino & Leino 1995, 9.) Myös vastuuntunto liitettiin asiantuntijuuteen kuten Eteläpellon (1997, 89) seminaarissa. Useat kadetit toivat esiin myös kouluttajan kasvatuksellisen roolin ja sen merkityksen.

> "Työ on opettamista ja kasvattamista" (Kad 4.)

> "...ympäristö vaikuttaa koulutettaviin aika paljon, ne voi olla vastaanottavaisia. Kouluttajalla on mun mielestä vastuu niinkun kasvattajanakin. Kyllä se on vastuullista koska osa tyypeistä imee sen asennepuolenkin itseensä." (Kad 5.)

> "Sen kouluttajan pitäis kuitenkin olla niin sosiaalinen, että se tulee niiden alaisten kans toimeen ilman sitä esimiesasemaakin. On oltava myös sellanen niin sanottu kasvattaja - esimerkin näyttäjä, ei pelkkä käskijä, käskykone. Sillain ei saa tuloksia siinä koulutuksessa." (Kad 11.)

> "Työ on opettajan toimi käytännössä. Jos pystyy siihen vielä sen opetuksen lisäksi kasvatukselliset jutut tuota liittämään sillä lailla, että toimii jonkinlaisena esimerkkinä tai kannustimena ihmisille niin se on hyvä juttu, mutta ensisijaisesti siinä on tarkoitus

> opettaa ihmisiä mahdollisimman tehokkaasti... Täytyy olla itsevarma, täytyy luottaa siihen mitä tekee. Pitää ymmärtää ne tekijät, jotka vaikuttaa niiden henkilöiden (varusmiesten), tai pitää olla sen verta empatiakykyä, että pystyy ymmärtään, vaikkei hyväksymäänkään niin ymmärtämään, mitkä asiat niitä ihmisiä ja niiden olemiseen ja pystyy vaikuttamaan." (Kad 17.)

Eettisten ominaisuuksien merkitys ei tullut muuten kadettien käsityksissä kovin hyvin esille kuten arvata saattaakin. Ne jäävät varsin usein huomiotta rauhan aikaisessa koulutuksessa, jolloin niiden merkitys ei tule esiin. Ongelma on selkeä ja tämän tutkimuksen havainnot tuovat osaltaan esille tarpeen eettisyyden sitomiselle kiinteäksi osaksi sotilaskoulutusta. (ks. Micewski & Annen 2005.) Havainnot kouluttajan kasvatuksellisesta roolista yhtyvät Sini Lanton (2005) pro gradussaan saamiin tutkimustuloksiin puolustusvoimien kouluttajien kasvattajuudesta ja kasvatusmahdollisuuksista. Varusmiehet mielsivät kouluttajan ensisijaisesti kasvuolosuhteiden luojaksi, ei suoranaiseksi kasvattajaksi, mutta toisaalta kouluttajilla olisi selkeä mahdollisuus kasvattaa varusmiehiä jos he vain tunnistaisivat mahdollisuudet ja tarttuisivat tilaisuuksiin. Näin tapahtuu valitettavan harvoin. (Lantto 2005, 86-91.) Tämän tutkimuksen tulokset antavat kuitenkin viitteitä siitä, että kasvatuksellista roolia ollaan tiedostamassa entistä paremmin.

Kadetti 11 mielsi kouluttajan työn myös osiltaan valmentajan työksi kuten sotilaspedagogiikan oppikirjoissakin (esim. Toiskallio 1998a) korostetaan:

> "Se (työ) on sellaista valmentajan ja opettajan välimaastossa olevaa. Kun sulla on se koulutettava joukkue niin toisaalta se valmentaa sitä eli tekee siitä joukkueen ja toisaalta se opettaa sille asioita. Se on vähän moninaista. Kouluttaja on kuitenkin esimies, jota totellaan ja sit se on myös kasvattaja, joka kasvattaa jollain tavalla siihen systeemiin tai ainakin pitäis kasvattaa. Ehkä se on lähimpänä jotain urheilujoukkueen valmentajaa. Toisaalta taas sit opettaja jos miettii jotain P-kauden juttuja tai vastaavaa. J-kauden loppussa se on ihan valmentaja, joka katsoo ja ohjaa tarvittaessa. Se kehittyy palveluksen rytmissä se kouluttajan olemus." (Kad 11.)

Toteamus vastaa kapteeni Salon tutkimuksensa (2004) yhtenä tuloksena esittämää taulukkoa kouluttajan toiminnasta varusmiesten palveluksen eri vaiheissa. Taulukon mukaan alussa kouluttajan rooli on hyvin kasvatuksellinen opettaessaan alokkaita talon tavoille, jolloin korostuu eettisen ja sosiaalisen

toimintakyvyn merkitys. Vähitellen painopiste siirtyy opetukselliseen otteeseen kunnes palvelusajan lopulla painopiste taas siirtyy kasvatukselliseen toimintaan. (Salo 2004, 170-171.) Kadettien käsityksissä asiantuntijan kaikki roolit nähtiin tärkeinä. Keskeistä olisi kouluttajan toiminnan taustalla oleva konstruktivistinen ihmiskäsitys, jolloin rooli voisi vaihdella tilanteen ja tarpeen mukaan opetuksellisena tai enemmän kasvatuksellisena. Tuloksien antamien viitteiden mukaan Salon (2004) esiintuoman kasvatustietoisuuden merkitys ja tiedostaminen ovat korostumassa.

Sosiaalinen ja psyykkinen toimintakyky korostuivat koska asiantuntijakouluttajan toiminnassa keskeisimpinä nähtiin ammatillinen oman alansa osaaminen ja opetusmenetelmällinen osaaminen. Kadettien näkemykset asiantuntijakouluttajan toimintakykyisyydestä ovat hyvin samansuuntaisia kuin Hakalahden diplomityön (2002) tutkimustuloksissa. Hänen mukaansa alaisten ja erityisesti vertaisten näkökulmasta tarkasteltuna psyykkisen ja sosiaalisen toimintakyvyn merkitys korostuvat. Myös eettiset ominaisuudet saivat suhteellisen paljon mainintoja, mutta fyysiseen puoleen ei juurikaan tullut mainintoja. (Hakalahti 2002, 85-87.) Psyykkisen ja sosiaalisen osaamisen merkitys on siis pysynyt hyvin samankaltaisena tai vain vahvistunut entisestään. Myös kouluttajan vastuullinen kasvatuksellinen rooli eettisten ratkaisujen tekijänä tuntuisi korostuvan merkityksellisyydessään.

Kadetit ovat jo opiskeluvaiheessaan toimineet yhdessä hyvin monenlaisten ihmisten kanssa ja osin ehkä tämän vuoksi saaneet vankan käsityksen sosiaalisten ja vuorovaikutustaitojen merkityksestä. Useat kadetit kokivat, että juuri vuorovaikutustaidot määrittelevät asiantuntijakouluttajan. Täten on helppo yhtyä niin Hakalahden (mt.) kuin Virolaisenkin (2002, 70, 75) näkemykseen ristiriidasta työssä vaadittavien ominaisuuksien ja koulutuksen suhteen. Vastauksissa ihmistuntemus ja sosiaalinen osaaminen nostettiin merkittävään osaan, mutta upseerien peruskoulutukseen ei sisälly juuri lainkaan opintoja, jossa ihmissuhdetaitoja opetettaisiin (esim. psykologia) vaan ihmissuhdetaitojen kehittyminen jää pääosin oman kasvamisen ohella tapahtuvaksi usein satunnaiseksi kehittymiseksi (ks. Salo 2004, 109, 154).

5.6.2 Persoonallisten ominaisuuksien merkitys

Kaikkien kadettien käsityksissä kouluttajan persoonalliset ominaisuudet nousivat keskeiselle sijalle. Joissakin käsityksissä jopa niin merkitykselliseksi, että oltiin sitä mieltä, että kaikista kouluttajista ei vain voi tulla asiantuntijoita koska se edellyttää sellaisia ominaisuuksia, mitä kaikilla vain ei ole kuten

kadetti 13 käsityksissä tuli esille. Hän korostikin asiantuntijuuden yhteydessä erityisesti omaan elämänhallintaan liittyviä taitoja ja ominaisuuksia:

> "Asiantuntijuutta vahventaa oma esimerkki kun oot armeijan ulkopuolella kun sun kaverit... sä pystyt johtamaan sun kavereita tuolla farkut ja verkkarit päällä tai jotain vastaavaa ja ne luottaa suhun siellä. Se lähtee henkilöstä, ei ne arvomerkit tuo asiantuntijuutta, ei pidä olla näin. Ei ne arvomerkit tee ihmisestä asiantuntijaa, mitä on huomannut täällä koulussa opiskelun eri vaiheissa." (Kad 13.)

Käsitys on esimerkki asiantuntijan osaamisen laaja-alaisuudesta. Asiantuntijuus kytkeytyy kiinteästi yksilön kokonaispersoonallisuuteen muodollisen pätevyyden sijasta. Myös seuraavissa käsityksissä nousi esille, että kaikista vain ei voi tulla asiantuntijoita:

> "Se vaatii ainakin ihmistypin, joka pystyy tarkkailemaan omaa toimintaansa mahdollisimman objektiivisesti. Ylimielinen ei saa olla. ihmistuntemus on kehittyvä ominaisuus, mutta joillakin se kehittyy johonkin asti ja joillakin vähän pidemmälle." (Kad 5.)

> "Ei voi kaikista tulla... Ei tietenkään tuu... jonkun tasoisia asiantuntijoita, mutta yleensä ottaen toi koulutus on niin laaja alue, että siinä täytyy olla niitä persoonallisia ominaisuuksia... minun mielestäni." (Kad 15.)

Toiset kadetit puolestaan uskoivat, että kaikista kouluttajista voi tulla asiantuntija:

> "Kyl mä uskon... totta kai vaikuttaa kaikki ominaisuudet mitä on, mutta en mä usko, että mikään sulkee mitään pois tai toisinpäin. Kaikista voi tulla asiantuntijoita" (Kad 7.)

> "Musta tuntuu, et kaikista pystyis tulemaan jos ne vaan haluais ja paneutuis asiaan, mut ei tietenkään tuu kun ei halua eikä välttämättä oo sisäistänyt miten paljon se vaatii pohdintaa, arviointia ja palautetta." (Kad 10.)

Kaikki kadetit korostivat kuitenkin työn teon ja motivaation keskeistä merkitystä asiantuntijaksi kehittymisen edellytyksenä ja jotkut kadetit korostivat myös työn vaatimuksia eli kaikista voi tulla asiantuntijoita jollain tietyllä alalla, mutta ei kaikilla aloilla.

5.7 Kadettien käsityksiä asiantuntijaksi kehittymisestä

Kadettien vastauksista on tullut jo selvästi ilmi, että asiantuntijuus ei ole mikään koulutuksella saavutettu pätevyys tai tiedontila vaan se on jatkuvaa halua kehittyä ja itsetuntemusta. Tässä alaluvussa pyritään avaamaan kadettien ajatuksia asiantuntijakouluttajaksi kehittymisen prosessista. Haastattelutilanteessa pyysin heitä ajattelemaan asiaa omalla kohdallaan eli kuinka heistä itsestään voisi kehittyä asiantuntija. Tässä työssä ei ole kuitenkaan esimerkiksi kysytty, mikä kadettien käsityksen mukaan kehittyy kun kouluttaja kehittää itseänsä eli kehittymisen sisältöä koska tässä työssä painopisteenä on asiantuntijan profiilin selkiyttäminen eli tavoitetilan määrittäminen. Vastauksista oli muodostettavissa kolme hierarkkista ylemmän tason kategoriaa, joista yksi jaettiin edelleen kahteen alemman tason kategoriaan. Ylemmän tason kategoriat ovat "**reflektoimalla kriittisesti**", "**olemalla itse aktiivinen**" ja "**käytäntö opettaa**". Kategoriajärjestelmä on havainnollistettu kuviossa 13.

Kuvio 13. Kadettien käsityksiä asiantuntijuuden kehittämisestä.

5.7.1 Reflektoimalla kriittisesti

Kadettien 3 ja 6 käsityksistä muodostettiin ylemmän tason kategoria "**reflektoimalla kriittisesti**", jossa korostetaan yksilön omaa palautteen prosessointia ja erityisesti itsearviointia. Kadetit totesivat seuraavaa:

> "No sehän on tietotasolla se raaka opiskelu ja taitotasolla se käytännön tekeminen, että jos ei ole mahdollista tehdä jotenkin niin käydä seuraamassa miten jotakin tehdään. Kun on saavuttanut niin sen oman työn kriittinen tarkastelu kun jotain on tehnyt niin sitä lähtee reflektoimaan, että mikä meni hyvin tai huonosti. Sitä kautta

> rakentaa sitä ja sitten seurata muutenkin miten maailma kehittyy, mitä nyt ylipäätään tulee tuolla iltauutisissa. Jossei nyt tarkoituksellisesti niin ainakin alitajuisesti hakee sitä tietoa muualta ja soveltaa sitä sitten käytännössä. Kiteytetysti itseohjautuvaa uuden oppimista ja vanhan kertaamista. Kriittistä ajattelutapaa ja poikkeamista vakiintuneista malleista, uuden kokeileminen." (Kad 3.)

> "Ennen koulutussuoritusta kouluttaja miettii koulutettavien mukaan, mitä se kouluttaa ja miten, ja sitä kautta koska se haluu kehittää sitä asiantuntijuutta niin se miettii sitten koulutuksen jälkeen mikä onnistui, miten voi vastaavasti muuttaa, jotta se asiantuntijuus kasvais ja sais lisää tietoa, jottei se ala junnaamaan paikallaan." (Kad 6.)

Kyseessä on toimintamalli, joka lähestyy reflektiivisen asiantuntijuuden käsitettä, mutta reflektio mielletään edelleen lähinnä toiminnan jälkeisen toiminnan kehittämisen välineeksi. Reflektion tiedostaminen merkitykselliseksi asiantuntijuuden kehittymiselle vastaa esimerkiksi Eteläpellon (1994, 40) näkemystä. Käsitys iltauutisten seuraamisesta kuuluu kouluttajan laaja-alaiseen osaamiseen. Asiantuntijuuden ymmärretään kehittyvän seuraamalla aikaansa ja sivistämällä itseään eli sotilaskouluttajana toimiminen ymmärretään kiinteäksi osaksi yksilön elämää. Ammatillinen osaaminen ymmärretään siis luontevaksi osaksi omaa kokonaispersoonallisuutta, ei erilliseksi palaseksi, jota ei voi sovittaa muuhun elämään. (vrt. Puttonen 1993, 83.)

5.7.2 Olemalla itse aktiivinen

Tässä kategoriassa korostui kouluttajan oman aktiivisen toiminnan merkitys, jotta asiantuntijuus voisi kehittyä. Joidenkin mielestä tärkeätä oli itseään kiinnostavan alan löytäminen ja toisten mielestä palautteen hakeminen eli kategorioita yhdistäväksi tekijäksi muodostui aktiivisuus. Kadettien 9 ja 10 käsityksissä asiantuntijuus kehittyy pyrkiessään parhaimpaansa ja hakiessaan aktiivisesti palautetta eli niistä muodostettiin alemman tason kategoria "**hakemalla palautetta**".

> "...saa tukea ja palautetta ennen kaikkea, mikä on sen kehittymisen edellytys. Jos ei kukaan anna sulle palautetta siitä tekemästä työstä niin ethän sä silloin tiedä mikä meni huonosti ja mikä hyvin." (Kad 9.)

> "Oman halun kautta se lähtee, pyrkii mahdollisimman hyvään, uskaltaa ottaa palautetta vastaan ja toimii sen mukaan... no, vaikka kehittämiskeskustelut vois olla yks ja johtajaprofiilit, niiden teko ja miettiminen ja vaikka harjoituksen jälkeen pyytää palautetta siltä koulutettavalta joukolta, et miten meni." (Kad 10.)

Käsityksen merkitys ilmenee kouluttajan omana haluna tehdä aina parhaansa (vrt. Bereiter & Scardamalia 1993) sekä haluna saada palautetta omasta toiminnastaan kehittymisen pohjaksi. Keskeisintä on kuitenkin palautteesta oppiminen ja oman toimintansa kehittäminen. Palautteen saantimahdollisuuksia kadetti 10 näkee useita, niin viralliset perusyksikön arviointitilaisuudet ja asiakirjat sekä käytännössä palautteen hankkiminen.

Alemman tason kategoria "**löytämällä itseä kiinnostavan alan**" ilmeni seuraavalla tavalla:

> "Opiskelemalla ja tutkimalla oman alansa asioita oma-aloitteisesti ja aktiivisesti sekä kiinnostusta kyseisiin asioihin." (Kad 14.)

> "Itteni kohalla... uskosin, että ensin pitäis löytää semmonen aihe, joka oikeasti kiinnostais, että haluais oppia siinä ja kehittyä siinä perustasoa ylemmäs ja kun sellasen on löytänyt niin pitäs sitten aktiivisesti pyrkiä kehittymään ja just tässä työharjoittelun aikana totesinkin, että jos mä vaan saan pidettyä ton taantumuksen ja kyllästymisen pois mun toiminnasta niin sillä pääsee jo pitkälle." (Kad 17.)

Kadetti 1 nosti aktiivisuuden merkityksen suoraan tärkeäksi ja kadetti 12 puolestaan korosti oman persoonallisen koulutustyylin löytämistä jatkuvalla aktiivisella kokeilemisella (vrt. Lave & Wenger 1991, 115).

> "Asiantuntijaksi kehittyminen edellyttää omaa aktiivisuutta ja halua kehittyä." (Kad 1.)

> "Asiantuntijuuteen vaaditaan perehtyneisyys asiaan ja otetaan ne rönsyilevät asiat siihen rinnalle, jotta voidaan soveltaa. Sitten myös kattoo vähän esimerkkiä miten muut tekee ja ottaa sieltä niitä parhaita puolia ja jättää pois niitä huonoja puolia. Sillain yhdistelemällä niitä asioita saaden aikaan jotain uutta ja sit katotaan miten se toimii ja koko ajan kehittää sitä, mitä nyt tulis mieleen." (Kad 12.)

Kategorioissa korostuu kouluttajan oma merkityksellinen aktiivisuus asiantuntijaksi kehittymisessä. Keskeistä on oma motivaatio kehittyä paremmaksi ja tätä voi tukea hakeutumalla itse sellaiselle alalle, josta pitää. Lisäksi nämä edeltävät käsitykset liittävät asiantuntijuuden kehittämisen kouluttajan tieteelliseen osaamiseen, jossa korostetaan kouluttajan omaa aktiivisuutta muutoksien aikaan saamisessa. Vastauksista on tulkittavissa tutkivan työotteen keskeinen merkitys vaikka varsinaista termiä ei mainittukaan.

5.7.3 Oppiessa käytännössä

Arvattavasti tämä kategoria nousi käsityksistä keskeisimmäksi. Koulutusjärjestelmän nähtiin tukevan asiantuntijuutta esimerkiksi antamalla perusteita teoriatiedon muodossa ja suuntaviivoja kehittymiselle sekä raameja, joiden puitteissa toimitaan. Kadetti 9 oli sitä mieltä, että koulutusjärjestelmä tukee asiantuntijuutta huonosti sen liiallisen teoriapainotteisuuden ja liian yleisen tason vuoksi. Kaikki kadetit olivat sitä mieltä, että merkittävin osa asiantuntijaksi kehittymisestä tapahtuu työelämässä (vrt. Bereiter & Scardamalia 1993, 151) ja vieläpä ensimmäisten työvuosien aikana.

Kategoria ilmeni muun muassa seuraavilla tavoilla:

> “Ja myöhemmässä vaiheessa sitten työelämässä niin pääsee toteuttamaan itseänsä eli pääsee testaamaan sitä, että millä tavalla kannattaa mitäkin kouluttaa. Työelämässä kun on kouluttajana ollut pari kolme vuotta niin siinä ajassa tapahtuu se suurin kehittyminen.” (Kad 4.)

> “Uskon edelleen siihen käytännön kokemukseen, pieni osa siitä tulee eri lähteistä, oppaista muista haetaan pientä osaa niistä tiedoista, mutta se pääosa tulee mielestäni käytännön kokemuksen kautta.” (Kad 9.)

> “Pitää kouluttaa paljon, tekemällä oppii.” (Kad 15.)

> “Tietty tietotaito täytyy opiskella, mutta lopullinen kehitys tapahtuu käytännön kautta. Ala kun ala niin käytännön kautta. Se käytäntö opettaa.” (Kad 16.)

Kadettien käsityksistä voidaan päätellä, että käytännöllisen eli praktisen tiedon osuus asiantuntijan tietämyksestä on hyvin suuressa osassa. Kahdessa ensimmäisessä ylemmän tason merkityskategoriassa painottui kouluttajan oma aktiivisuus asiantuntijaksi kehittymisen yhteydessä, jolloin kehittymisen edellytykseksi ymmärretään ensisijaisesti oma halu kehittää itseään. Käsityksissä mielletään ihminen kognitiivisen psykologian mukaisesti aktiiviseksi ja uteliaaksi. Erityisesti kadetti 4 vastauksessa tulee esille Kolbin kokemuksellinen oppiminen, joka esitetään useissa lähteissä merkittäväksi keinoksi kehittää asiantuntijuutta.

Kategorioinnin perusteella voidaan todeta, että kadettien käsitykset asiantuntijaksi kehittymisessä noudattelevat niin reflektiivistä ammattikäytäntöä ja kokemuksellisen oppimisen teoriaa. Kadettien käsitykset ovat hyvin kiteytettävissä erityisesti David A. Kolbin kokemuksellisen oppimisen mallilla, jossa korostuu toisaalta konkreettisen kokemuksen ja abstraktin käsitteellistävän ajattelun merkitykset sekä toisaalta aktiivisen kokeilun ja reflektiivisen havainnoinnin merkitykset (Tynjälä 1999c 6). Kadettien käsityksissä toteutuvatkin kokemuksellisen oppimiskäsityksen perusajatukset Eteläpellon (1994, 38) esittämänä:

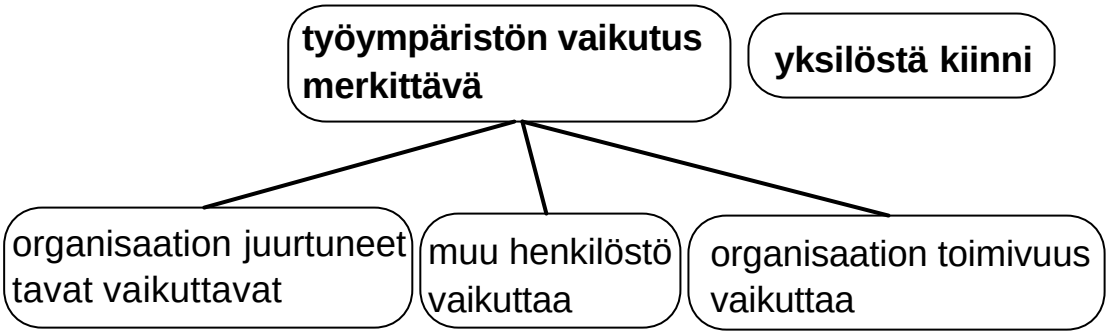
- oppiminen nähdään jatkuvana kokemukseen perustuvana prosessina
- oppiminen on kokonaisvaltainen maailmaan sopeutumisen prosessi
- oppiminen tapahtuu vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa
- oppiminen on ensisijaisesti tiedonluontiprosessi

Laven ja Wengerin teorian mukainen kehitys ei tässä kategorioinnissa noussut juurikaan esille, mutta muissa kategorioinneissa siihen liittyviä käsityksiä nousi vahvasti esille. Käsitykset vastaavat siis erilaisia asiantuntijuuden kehittymisestä esitettyjä teorioita reflektiivisestä oppimisesta kokemukselliseen oppimiseen (ks. Tynjälä 1999c, 5-7). Kadettien esittämissä käsityksissä nousivat esille niin yksilölliset kuin yhteisöllisetkin kehittymisprosessit. Voitaneen todeta, että yleisimmät asiantuntijuuden kehittymistä koskevat teoriat ovat sovellettavissa sotilaspedagogisessa tutkimuksessa toimintakontekstin tuomat reunaehdot kuitenkin huomioiden.

Kadettien käsitysten mukaan asiantuntijuuden kehittyminen on siis yksilöllinen prosessi eli se on ymmärrettävissä Karilan (1997) tarkoittamana situationaalisena oppimispolkuna. Tällöin keskeiseksi nousee yksilöiden kyky löytää itseään motivoivat ärsykkeet kasvu- ja kehitysprosessin aloittamiseksi ja jatkamiseksi.

5.8 Kadettien käsityksiä perusyksiköstä asiantuntijan toimintaympäristönä

Teemalla pyrittiin selvittämään millaisena kadetit käsittävät perusyksikön merkityksen asiantuntijaksi kehittymiselle ja asiantuntijuuden tukemiselle. Vastauksista muodostettiin kaksi ylemmän tason kategoriaa, joista toinen muodostui kolmesta alemman tason kategoriasta. Ylemmän tason kategoriat ovat: "**työympäristön vaikutus merkittävä**" ja "**yksilöstä kiinni**". Kategoriajärjestelmä on esitetty kuviossa 14:



Kuvio 14. Kadettien käsityksiä toimintaympäristön vaikutuksesta asiantuntijuuteen

5.8.1 Työympäristön vaikutus merkittävä

Tämä ylemmän tason kategoria on jaettu kolmeen alemman tason kategoriaan, joille kaikille on yhteistä näkemys siitä, että toimintaympäristön vaikutus kouluttajaan ja tämän kehittymiseen kohti asiantuntijuutta on todella merkittävä. Alemman tason kategoria "**organisaation juurtuneet tavat vaikuttavat**" tuli esille kadetti 4 toteamana:

> "Se riippuu siitä työilmapiiristä ja työilmapiiri johtuu totta kai niistä ihmisistä, jota siellä on ja siitä tavasta miten siellä yksikössä on toimittu pitkän aikaa. Se niinkun juurtuu sinne ja se siirtyy vaikka kouluttajat vaihtuu. Tällainen tietty tapa saattaa jäähä. Voi vaikuttaa lamauttavasti sen takia jos siellä hommat on tapana jättää silleen puolitiehen ja tapana on että varusmiehet, varusmiesjohtajat kouluttaa kaksi kolmasosaa asioista vaikka viikko-ohjelmassa lukisi kenenkä nimi. Se on sitten vähän vaikee lähtee muuttamaan ainakin rivikouluttajana sellasta tapaa. Totta kai voit tehä ne omat työt ja

> mielellään teen, mut jos siellä on tapana tehä vähän niin kuin sinne päin... niin se saattaa sitä asiantuntijuutta tai asiantuntijaksi pyrkimistä lamauttaa aika pahastikin.” (Kad 4.)

Kadetin näkemyksen mukaisesti organisaation toimintatavat ja osaaminen ovat juurtuneina perusyksikön rakenteissa eli siitä on tullut hiljaista tietoa, jota ei välttämättä osata pukea sanoiksi. Näkemys on liitettävissä esimerkiksi organisaatioteoreetikko Edgar Scheinin näkemyksiin organisaatiokulttuurista ja sen eri syvyystasoista (ks. Juuti 1992, 263). Organisaation osaaminen ei ole näkemyksen mukaisesti kiinni yksittäisistä henkilöistä vaan sen tieto siirtyy perinteenä eteenpäin nuorille kouluttajille. Tämä on keskeinen vaikuttava tekijä nuorten kouluttajien sosialisaatioprosessissa. Jos organisaation juurtuneet tavat ovat voimakkaita ja niitä ei kyseenalaisteta kouluttajat saattavat urautua ja toiminnasta kadota luovuus ja joustavuus.

Alemman tason kategoriassa “**muu henkilöstö vaikuttaa**” ilmeni kaikkien kadettien käsityksissä tavalla tai toisella. Se on edellistä kategoriaa pinnallisempi, mutta sen merkitys oli kuitenkin kaikkein keskeisin. Merkittävimmiksi tekijöiksi nähtiin muut kouluttajat, erityisesti vanhemmat, kokeneet kouluttajat, jotka omaavat paljon auktoriteettia (vrt. Juuti 1992, 263-264). Useissa käsityksissä korostui myös perusyksikön päällikön merkitys seuraavin tavoin:

> “Kyllä se vaikuttaa, et jos siellä on joku dominoiva kouluttaja, vanhempi kouluttajapersoona, joka ei tue nuorempaa kouluttajakaartia siellä vanhemman ominaisuudessa eikä tue niitä asiantuntijaksi kehittymisessä niin se voi alistaa niitä pahimmassa tapauksessa, että niitä ei kiinnosta kehittyä. Sit taas jos on hyvä ilmapiiri, et se on motivoitunut menemään töihin niin silloin se on todennäköisesti motivoitunut siinä työn tekemisessä riippumatta siitä mitä se työ on. Jos on epävarma nuori kouluttaja niin se ympäristö voi antaa sille niin paljon tukea, et se jaksaa sitten kehittyä siinä työssään.” (Kad 11.)

> “Muut kouluttajat jotka on pidemmin ollut niissä asioissa mukana. Ne voi perehdyttää sitten ja tukea, tarjota juuri niitä kultajyviä, joita sitten voi omaan asiantuntijuuteen liittää ja parantaa osaamistaan. Hyvä työporukka vaikuttaa paljonkin. Siellä on hyvä tekemisen henki niin pysyy se mielenkiinto itellä ainaki. Siellä varmasti tuuaan sellanen mukava ote, johon on mukava lähtee, mutta se oma asiantuntijuus voi kärsiä jos se ympäristö on luotaantyöntävä niin ei saa sitä vaikutuspinta-alaa niin paljon.” (Kad 12.)

> "...yhdessä tehdään ja kuiteski jos perusyksikössä on hyvä henki kun on vanhempia kouluttajia niin niiden pitäs neuvoo nuoria, jotka ei tiedä mistään mittään. Hyvä yhteishenkihän siellä on jos meinaa tulosta saada." (Kad 15.)

Käsityksien mukaan vanhempien kouluttajien merkitys on ensiarvoisen tärkeä. Perusyksikön ilmapiirin vaikutus nähtiin niin suurena, että se voi auttaa kehittymistä enemmän kuin mikään muu tekijä. Toisaalta jos ilmapiiri ei tue luovuutta vaan asiat tehdään niin kuin muut kouluttajat ja päällikkö haluavat niin kouluttajien kehittyminen voi loppua jopa täysin. Seuraavat kadetit korostivat päällikön suurta merkitystä perusyksikön ilmapiirin luomisessa ja muovaamisessa:

> "...mitä mä katoin tossa työharjoittelussa, esimerkkinä olin yhessä perusyksikössä niin se koko porukka oli, ne meni ihan sen päällikön jalan jälkiä. Täysin miten se toimi niin se heijastui siihen koulutukseen. Muutama siellä pyristeli vastaan, mutta se ei ainakaan mun mielestää oo miten niitä hommia pitäis hoitaa. Eli vaikutteita tulee ja sitä ei uskalla niinkun vetämään sitä omaa linjaa vaan menee mukaan siihen. Se voi joko edistää tai haitata.. joka tapauksessa vaikuttaa erittäin merkittävästi." (Kad 7.)

> "Kyllä se riippuu hyvin paljon periaatteessa kun perusyksikössähän on se pääkouluttaja - päällikkö. Jos se on sellanen kaveri, joka haluaa pitää hirveen tiukasti ohjat käsissään, antaa linjat ja selkeät sektorit sille sun toiminnalle, miten sä saat ja miten sä et saa toimia niin näkemykseni on, et se johtaa siihen, et sä tylsistyt kun sä et pysty keksimään mitään uutta varsinkin jos kaikki sun kehitysehdotukset tyrmätään heti suoralta kädeltä, et ei näin koska näin on tehty ennenkin niin tällä mennään. Jos sun toimintaa rajoitetaan niin sit sä tylsistyt tähän ja sit se kehitys kyllä pysähtyy." (Kad 9.)

Käsitykset korostavat päällikön ensisijaisen tärkeätä merkitystä ilmapiirin luojana ja yksikön toiminnan suuntaajana. Tällöin olisi tärkeätä, että päällikkönä on kokenut upseeri, joka uskaltaa pitää oman päänsä ja tulee toimeen niin alaisten kuin esimiesten kanssa. Erityisen merkitykselliseksi koettiin kuitenkin alaisiinsa luottaminen ja toimintavapauksien antaminen.

Alemman tason kategoria "**organisaation toimivuus vaikuttaa**" ilmeni seuraavasti:

> "Varmaan lähtee ihan siitä organisaation toimivuudesta, et se luo sellaset puitteet, et sun on helppo lähteä kouluttamaan omaa aihetta, et sä saat oikeanlaiset materiaalit ja sulla on hyvät olosuhteet kouluttaa sitä eli se luo puitteet sille. Sitten jos on hirveen hajanainen yksikkö ja tavallaan joutuu joka kerta haalimaan materiaalia ja näkee joka kerta hirveen vaivan et pystyy opettamaan sitä, jos ei pysty siinä lähiympäristössä opettaan sitä eikä voi koulutusta järjestää." (Kad 8.)

> "Sanotaan, et se riippuu yksiköstä, mutta se on hankala kun on ihmisiä joka luokasta laidasta laitaan, sulla ei oo mitään mahdollisuutta vaikuttaa, mikä on sun... sun alaiset ei pysty muuttumaan siinä suhteessa, mitä sä ite pystyt muuttumaan niihin alaisiin nähden ja sanotaan jos saapumiserä muuttuu puolen vuoden välein niin yksikönkin pitäs muuttua puolen vuoden välein tai ainakin näin pitäisi tapahtua. silloin menis oikeaan suuntaan." (Kad 13.)

Käsityksissä organisaation rakenne ja toiminnan tarkoituksenmukainen järjestely nousivat esille merkityksellisinä. Kadetti 8 viittasi myös perusyksikön koulutuskalustoon, mikä ei noussut merkityksellisenä esille muissa käsityksissä. Kadetti 13 käsityksissä nousi jälleen esille kouluttajan tarve olla joustava ja kyky toimia tilanteen vaatimuksien mukaan.

Kokonaisuudessaan käsitykset organisaation merkityksellisyydestä vaihtelivat syvällisyydessään organisaation rutiineista sen henkilöihin, mutta kaikissa käsityksissä korostui organisaation merkittävä vaikutus.

5.8.2 Yksilöstä kiinni

Tämä ylemmän tason kategoria poikkeaa edellisestä siten, että toimintaympäristö nähtiin merkittävänä tekijänä, mutta kuitenkin kehittyminen asiantuntijaksi ymmärrettiin olevan lopulta kiinni yksilöstä itsestään. Toimintaympäristön ja sen ilmapiirin eli kouluttajakulttuurin merkitystä ei mielletty niin suurena, että se kykenisi täysin estämään kehittymistä ja itsensä kehittämistä. Kadetit 2 ja 10 totesivat seuraavaa:

> "Uskaltaisin väittää et se on kaverista itsestään enemmän kiinni kuin siitä toimintaympäristöstä, et miten se siihen sulautuu. Kyl se varmasti jotenkin heijastuu, se kyl riippuu siitä kaverista millanen on oma persoona. Itsensä kehittämismahdol- lisuuksia on

> rajattomasti. Se lähtee siitä kaverista itsestään se halu kehittyä ja se varmaan toimii sen mukaan, mitä se haluaa, miten se itse asettaa tavoitteensa. En usko, että toimintaympäristö voi torpata asiantuntijuutta koska oppiihan virheistä tai ainakin pitäis oppia. Ite oon ainakin oppinut virheistä hyvin paljon. Kyllä se kaveri ite on ratkaseva sen kehittämisensä kannalta, se sen oma asenne." (Kad 2.)

> "Kyllä varmaan muokkaa vaan niitä reunoja, et jos itsellä on halu kehittyä niin eihän sitä voi työkaverit tai ympäristö estää. Tai jos aattelee, et joka päivä kohtaa hirveetä vastustusta, et ei tehä näin niin kyllä se varmaan lannistaa, mut ei se pysty koko hommaa kaatamaan se toimintaympäristö." (Kad 10.)

Kaikissa kadettien käsityksissä toimintaympäristö nähtiinkin merkityksellisenä. Useissa käsityksissä ainoaksi merkitykselliseksi tekijäksi nousi perusyksikössä vallitseva ilmapiiri eli kouluttajakulttuuri. Sen merkitys nähtiin jopa niin tärkeänä, että se voi ehkäistä kouluttajien itsensä kehittämisen halun ja motivaation täysin. Vanhempien kouluttajien tuki miellettiin ensisijaisen tärkeäksi. Kadetit kokivat asiantuntijuuden kehittymiselle muiden aktiivisen tuen ja neuvonnan merkityksellisenä. Esitetyn Lave ja Wengerin käytäntöyhteisö-ajattelun mukaisesti pelkkä osallistuminen työtoimintaan ei riitä.

Tulokset yhtenevät Virolaisen (2002) saamiin tuloksiin. Hänen mukaansa kouluttajan asiantuntijaksi kehittyminen ja urakin saattaa kärsiä suuresti jos hän saa ammatillisen sosialisaatioprosessin seurauksena hiljaisena tietona "väärää" tietoa esimerkiksi koulutusmenetelmien suhteen. Täten hän korostaa työhönperehdyttämisen merkitystä verraten sen merkityksellisyyttä jopa peruskoulutukseen. (Virolainen 2002, 94.) Myös Kallioinen (2001, 157) korosti ammatillisen sosialisaation keskeistä merkitystä upseerien kehittymisessä kohti asiantuntijuutta. Käsitysten mukaan asiantuntijuus muokkautuu suuresti ympäristön vaikutuksesta. Käsitykset tukevat myös noviisi-ekspertti vertailuparadigman avulla saatuja tuloksia eli asiantuntijaksi kehittymisen kannalta menestyksekäs ammatillinen sosialisaatioprosessi on merkityksellisyydessään keskeinen. Toimintaympäristöstä ei muodostettu enempää kategoriajärjestelmiä kuin tämä yksi koska aineisto ei mahdollistanut sitä parhaalla mahdollisella tavalla. Keskeisiä määreitä, mitä kouluttajan työlle annettiin olivat sen moninaisuus, käytännönläheisyys sekä teorian ja käytännön yhteensitominen, vastuullisuus ja vaativuus. Toimintaympäristöstä saadut tulokset ovat osin pinnallisia koska kyseessä on hyvin laaja aihepiiri, jota lähestyttiin vain pienenä osana tutkimuksen kokonaistavoitteista.

6. POHDINTA

Tutkimuksen pyrkimyksenä oli selventää kouluttajan asiantuntijuuden käsitteellistä hahmottumista kadettien kokemana. Tarkastelunäkökulmaksi valittiin elinikäinen oppiminen koska se kuvaa työn ja koulutuksen läpikäymiä muutoksia parhaiten. Tuloksia esittelevässä luvussa esitettiin aineiston perusteella muodostetut kuvauskategoriat ja tulkinnat niistä. Tässä luvussa tarkoituksena on syventää muodostunutta ymmärrystä kokoamalla tuloksien tarkastelussa nousseet havainnot tutkimuskysymyksen mukaisesti jäsennettynä sekä osoittaa minkälainen teoreettinen ja eheyttävä kokonaistulkinta tutkimuskohteesta on tehty. Tässä ei pyritä toistamaan tulosluvun keskeisiä havaintoja vaan syvennytään pohtimaan kadettien antamien merkityksien taustoja. Eli pohditaan mahdollisia selityksiä sille, miksi kadetit käsittivät ilmiöiden olevan siten kuin ne ovat. Tehtyjä havaintoja tarkastellaan erityisesti elinikäisen oppimisen ja uudistuvan kouluttajakulttuurin (asiantuntijakulttuuri) näkökulmasta kuitenkin painottaen niitä asioita, jotka nousivat haastateltavien vastauksissa merkittäviksi.

6.1 Tulosten koonti

Kadettien näkemyksistä on havaittavissa, että heidän käsityksensä **asiantuntijuudesta** ovat varsin moderneja. Kadettien näkemyksen mukaan sotilaskouluttajat ovat juuri Toiskallion (2002, 13) tarkoittamia koulutuksen asiantuntijoita, jolloin heidän koulutuksessa ottama rooli riippuu tilanteesta. Asiantuntijan toiminnassa ja kehittymisessä nousi esiin konstruktivistisia piirteitä, mutta eräissä näkemyksissä nousi esille myös eri oppimissuuntauksien yhdistäminen parhaaseen lopputulokseen pääsemiseksi.

Asiantuntijuuden nähtiin olevan kiinteästi kytköksissä yksilön kokonaispersoonallisuuteen, joka kehittyy tietyiltä osin jo arjen rutiineissa. Asiantuntijan tietämyksessä nähtiin tärkeänä niin syvälliset kuin laaja-alaiset tiedot. Asiantuntijuus määrittyi hyvin pitkälti kouluttajien omaamien sosiaalisten ja psyykkisten sekä osin eettisten valmiuksien kautta. Tärkeimmiksi ominaisuuksiksi nousivat motivaatio, vuorovaikutustaidot ja kyky vaihdella roolia opetuksellisen ja kasvatuksellisen välillä eli kasvatustietoisuus. Tutkimuksen keskeisenä havaintona voidaan todeta, että kadeteilla on "tavoite kirkkaana mielessä" eli selkeä käsitys kouluttajasta, jollaiseksi he itse haluavat kehittyä. Kysymys on vain siitä vastaako tämä kuva heiltä toivottua näkemystä.

Asiantuntijaksi kehittymisen nähtiin olevan pitkälti yksilön itsensä varassa eli omaehtoista kuten sen tuleekin olla. Organisaation tarjoamia tukimahdollisuuksia kehittämiselle tuli esille lähinnä esimerkiksi kehittämiskeskustelujen ja saadun palautteen avulla. Suuren osan asiantuntijuuden kehittymisestä nähtiin tapahtuvan ensimmäisten työvuosien aikana työtä opeteltaessa ja tehdessä eli suurimman osan oppimisesta nähtiin olevan informaalia arkipäivän oppimista. Osaltaan jo tämä seikka tukee pyrkimystä kehittää organisaatiota edelleen oppivan organisaation periaatteiden mukaisesti.

Kouluttajan **toimintaympäristön** nähtiin olevan dynaaminen ja vaativa, esimerkiksi juuri kouluttajalta vaadittavien useiden roolien kautta. Työympäristön vaikutus asiantuntijuudelle nähtiin keskeiseksi. Vaikutustavat vaihtelivat käsityksistä muiden kouluttajien merkityksellisyydestä hieman syvällisempiin käsityksiin organisaatioon juurtuneiden tapojen merkityksellisyydestä. Työympäristö voi käsitysten mukaan ehkäistä asiantuntijaksi kehittymistä ammatillisen sosialisaatioprosessin epäonnistuessa jos kouluttaja ei saa tukea itsensä kehittämispyrkimyksille tai tätä ei rohkaista oman persoonallisen koulutustyylin kehittämiseen.

Toimintaympäristön suuri merkitys kouluttajiin tuli selkeästi esille, mutta tämä suhde ymmärrettiin vain osin dialektisesti eli kouluttajan vaikutusmahdollisuudet toimintaympäristöönsä jäivät pimentoon. Tämän havainnon, sekä asiantuntijaksi kehittymisen edellytyksenä nähdyn oman aktiivisuuden, perusteella merkityksellistä vaikuttaisi olevan kadettien kasvattaminen passiivisuudesta aktiivisiksi toimijoiksi eli heillä tulisi olla valmiuksia toimia muutosagenttina kuten toimintatutkimuksen yhteydessä usein puhutaan. Kokoavasti todettuna tutkimuksessa on tullut esille kouluttajakulttuurin keskeinen merkitys kouluttajien kehittymiselle, mikä osoittaa selvän tarpeen aiheen edelleen jatkuvalle kriittiselle tutkimiselle.

Aineistosta nousi kategorioinnin yhteydessä selkeä kuva tutkimuskysymyksessä painotetussa sotilaskouluttajan asiantuntijuudesta. Tämä kuva edustaa kadettien näkemystä siitä ammatillisesta huippuosaamisesta-tavoitetilasta, jota he itse aktiivisesti tavoittelevat. Toisaalta kyse on myös siitä mallista, johon peilaten he arvioivat muiden suorituksia. Se on siis oikeastaan odotusarvo kouluttajan toiminnalle. Juuri tässä merkityksellisyydessä piilee tämän tutkimuksen keskeinen anti. Tutkimuksessa saatiin luotua kuva asiantuntijakouluttajasta kadettien sille antamien merkitysten perusteella eli tutkimuskysymykseen pystyttiin vastaamaan. Fenomenografialle ominaisen kasvatuksellisen tiedonintressin mukaisesti esimerkiksi kadettien kurssinjohtaja voi peilata tähän kuvaan omaa käsitystänsä kouluttajan asiantuntijuudesta löytääkseen mahdollisia ristiriitoja sekä asettaakseen opetuksen ja

erityisesti kasvatuksen painopisteitä. Tällöin tämän työn merkityksellisyyttä voidaankin perustella pragmaattisen totuusteorian olettamuksien mukaisesti (ks. Niiniluoto 2002, 109-110).

Mielestäni tutkimuksen toinen keskeinen ansio ilmenee noviisien ja eksperttien vertailuparadigman soveltamisessa sotilaspedagogiseen tutkimukseen. Asiantuntijakouluttajan vertaaminen noviisikouluttajiin sekä erityisesti muihin kokeneisiin kouluttajiin tuotti mielenkiintoisia tuloksia, joiden avulla kyetään selkeästi hahmottamaan miten asiantuntija eroaa muista kouluttajista kadettien merkitysmaailmassa. Aikaisemmissa tutkimuksissa tällaista vertausta ei sotilaskouluttajien osalta ole juurikaan tehty. Tässä tutkimuksessa osoitettiin, että asiantuntijuutta on erityisen hedelmällistä tutkia tuon vertailuasetelman kautta kuten Ropo (2002) artikkelissaan toi esille. Myös kasvatustieteellisiä ja erityisesti ammattikasvatuksellisia teorioita kouluttajan asiantuntijuudesta pystyttiin soveltamaan hyvin sotilasorganisaation viitekehyksessä eli tältä osin tutkimuksen ilmiöillä on teoreettista yleistettävyyttä.

Tuloksien taustoja pohtiessa voidaan todeta, että kadetit ymmärsivät käynnissä olevan suuren kulttuurinmuutosprosessin merkityksen. Heidän ymmärryksen mukaan omaan elämänhallintaan liittyvät ominaisuudet ja kokonaisvaltainen tietämys ovat ominaista nykypäivän asiantuntijuudelle. Ennen kaikkea oma motivaatio ja halu jatkuvaan itsensä kehittämiseen, jotta kouluttajat pysyisivät ajan hermolla, nähtiin tärkeänä. Elinikäinen oppiminen ymmärrettiin tästä syystä arkipäiväiseksi oppimisprosessiksi, johon kaikkien tulisi olla valmiita. Puolustusvoimat ymmärrettiinkin kiinteäksi osaksi muuta yhteiskuntaa, jossa voidaan hyödyntää muidenkin elämänalojen tietämystä. Kadetit tuntuivatkin olevan hyvin valveutuneita yhteiskunnallisen tilanteen ja sen muutoksien merkityksestä. Tämän tutkimuksen havaintojen perusteella kadeteilta saatavaa tietoa ei tulisikaan millään tavalla aliarvioida tai väheksyä.

6.2 Tutkimusprosessi

Tutkimusprosessin painopisteenä oli alun perin metodologia. Tätä ratkaisua voisi kritisoida koska se on vain pieni osa tutkijan työstä, mutta metodologinen oppineisuus on ensisijaisen tärkeätä tutkimuksen perustan ja eräänlaisen ryhdin eli uskottavuuden ja johdonmukaisuuden osoittamiseksi. Kun metodologiset perusteet ovat hallussa pystyy keskittymään itse asiaan eli teorianmuodostukseen. Pidän valitsemani menetelmän erityisenä etuna mahdollisuutta kartoittaa asiantuntijakouluttajan profiilia mahdollisimman laaja-alaisesti ja monivivahteisesti koska kadettien vastausavaruutta ei oltu rajoitettu millään tavalla kuten määrällisessä tutkimuksessa. Pelkästään tässä tutkimuksessa

sotilaskouluttajan asiantuntijuudelle annettiin lukuisia merkityksiä vaikka aivan Uljensin (1996) tarkoittamaan hermeneuttiseen fenomenografiaan ei päästy.

Metodologisesti ajatellen tämän työn tuskastuttavan vaativa tekemisprosessi johtui hermeneuttisesta kehästä. Lähdin alustavasti jäsentämään tämän työn aihepiiriä kandidaatin työni perusteella ja kuten todettua niin alkuperäinen ideani oli varsin tekninen. Perehtyessäni teoriaan entistä syvällisemmin minusta alkoi tuntumaan hedelmällisemmältä perehtyä kouluttajan asiantuntijuuteen vieläpä erityisesti kadettien näkökulmasta.

Työn heikkoutena voidaankin pitää sen toimimista opinnäytteenäni. Jouduin tässä työssä suuren urakan eteen eli perehtymään sekä teoriaan, että metodologiaan. Tämän työn toimiminen omana oppimisprosessinani näkyykin, sillä en edelleenkään ole kaikkiin teoriaosuuden jäsennyksiin tyytyväinen. Teoriaosuus on varsin laaja ja ehkä liiankin yleinen, minkä vuoksi yksityiskohtaisten teoreettisten tulkintojen teko oli välillä ongelmallista. Empiirisen aineiston keruun aloittaminen osoittautui myös vaikeaksi koska en osannut täysin kohdistaa tutkimukseni rajauksia. Revon (2001) ja Waltarin (2005) kokemuksista viisastuneena pyrin rajaamaan kerättävän aineiston teemat mahdollisimman syvällisiksi laajuuden sijaan. En ehkä edelleenkään onnistunut siinä parhaalla mahdollisella tavalla, mutta fenomenografia menetelmänä pääsi kuitenkin selkeästi paremmin oikeuksiinsa kuin jos tutkittavat teemat olisivat olleet hyvin yleisiä ja laajoja.

Teoreettisen näkökulman löytäminen oli ajoittain turhauttavan vaikeata koska aina perehtyessäni enemmän teoriaan jouduin toteamaan alustavan kysymyksenasetteluni olleen riittämätön. Vähä vähältä rakennetut osakokonaisuudet alkoivat nivoutua toisiinsa ja näkökulma selkiytyi viimein 2005 loppusyksystä. Lopulta ymmärtäessäni kokonaisuuden merkityksen, pystyin muokkaamaan osatkin paremmin sitä tukevaksi (vrt. Larsson 1986, 10), mikä ilmeni käytännössä teoriaosan uudelleenkirjoittamisena koska en ollut siihen enää tyytyväinen saavuttamani syvemmän ymmärryksen valossa. Uudelleenkirjoittaessa pyrin jäsentämään ajatteluani entistä selkeämmäksi ja erityisesti terävöittämään elinikäisen oppimisen näkökulmaa. Kokoavan kaksitasoisen teoreettisen esityksen muodostamiseen kului huomattavasti aikaa ja voimavaroja, mutta tutkimuksen tämän hetkiselle muodolle ja tasolle tehty työ oli kuitenkin välttämätöntä.

Kysymystenasettelujen miettiminen oli paikoin hyvinkin tuskastuttavaa. Kiinnitin siihen paljon huomiota, jotta pystyisin todella käyttämään fenomenografista analyysia sisällönanalyysin sijasta. Toivon

esimerkkini kannustavan tulevia tutkijoita perehtymään erityisesti tutkimuksen teon metodologiaan vastatakseen Huhtisen (2001) esittämään kritiikkiin tai mikä tärkeintä, antavan muille aloitteleville tutkijoille uusia ideoita ja näkökulmia. Fenomenografian käyttö oli myös oma oppimisprosessi. Se herkistää oikeasti kuuntelemaan toisia ja pakottaa pyrkimykseen etsiä tekstistä oleellisia kokonaisuuksia ja merkityksiä (vrt. Ahonen 1995, 158). Tutkimuksen kohderyhmänä oli nuoremman vuosikurssin kadetit, joihin olin tutustunut hieman jo ennen tämän työn aineistonkeruuta, jolloin haastatteluiden tunnelma oli vapautunut eikä perinteisempi armeijan esimies-alainen tilaisuus.

Tämä tutkimus on ensisijaisesti pala sosiaalisesti muodostettua todellisuutta, mutta tulokset ovat osin **yleistettävissä**. Haastateltavien määränä seitsemäätoista voidaan pitää erittäin sopivana. Useissa vastaavissa tutkimuksissa kohderyhmän koko on vaihdellut kuudesta yhteentoista (esim. Repo 2001, Hakalahti 2002, Virolainen 2002 ja Waltari 2005). Toisaalta verrattaessa Hakalahteen ja Virolaiseen niin tässä tutkimuksessa ei välttämättä päästy yhtä syvälle vaan aineisto jäi pinnallisemmaksi aineistonkeruuprosessin lyhyyden ja tavan vuoksi. Vastaajien lukumäärästä huolimatta täyttä saturaatiota eli samojen asioiden kertautumista ei haastatteluissa tapahtunut täysin (ks. Hirsijärvi ym. 2004, 171). Pääosa haastateltavista esitti hyvin samansuuntaisia käsityksiä, mutta eräät yksittäiset henkilöt esittivät paikoin hyvin poikkeaviakin käsityksiä. Eli vielä aineistonkeruun loppupuolellakaan ei voinut olettaa, että viimeiset haastateltavat eivät esittäisi uusia merkityksellisiä näkemyksiä, mikä oli konkreettinen muistutus siitä, että pienellä kohderyhmällä tilastollisten yleistyksien teko on mahdotonta. (vrt. Larsson 1986, 27-28.) Täytyy kuitenkin muistaa, että kohderyhmä oli yksittäisen kadettikurssin huoltolinja kokonaisuudessaan eli tältä osin saturaatiota voidaan pitää riittävänä.

Koska kohderyhmä oli huoltolinja niin tuloksia ei voi yleistää täysin kaikkiin kadetteihin, mutta huoltolinjan kadetit edustavat käsitykseni mukaisesti maavoimien kadetteja yleisesti varsin hyvin (ks. liite 4). Saaduilla käsityksillä sotilaskouluttajan asiantuntijuudesta on todennäköisesti merkitystä myös muidenkin maavoimien kadettien osalta muun muassa seuraavien seikkojen valossa (vrt. Waltari 2005, 103):

1. Tutkimukseen osallistui koko huoltolinja ja saatu näkemys kouluttajan asiantuntijuudesta oli varsin yksimielinen.
2. Huoltolinjan kadetit omaavat vaihtelevan aselajitaustan ja puolitoista vuotta yhteistä kokemustaustaa yhteisistä opinnoista muiden maavoimien kadettien kanssa.

3. Tutkimushenkilöt eivät tuoneet haastatteluissa juurikaan esille omaan aselajiinsa liittyviä erityispiirteitä, vaan puhuivat kouluttajan asiantuntijuudesta sen kehittämisestä ja perusyksiköistä toimintaympäristönä yleisellä tasolla.
4. Tutkimuksessa saavutetut tulokset yhtyvät monilta osin aihepiiriä käsittelevään teoriaan ja aikaisempiin tutkimuksiin.

Jatkotutkimusmahdollisuuksia. Tutkimuksen teoriaosa synnytti useita mielenkiintoisia jatkotutkimusaiheita, mutta sen tarkoituksena oli lähinnä problematisoida tutkimuksen ilmiökenttää. Tällöin ei ole tarkoituksenmukaista lähteä erittelemään tuloksiin liittymättömiä tutkimusaiheita. Tutkimuksen näkökulma oli holistinen eli saatu tieto oli yleisluontoista, mikä on myös työn suurin heikkous. Saadulla tiedolla on monia sovellusmahdollisuuksia, mutta mitään tarkkoja käytännöllisiä sovelluksia ei syntynyt. Toisaalta se ei ollut tämän työn tarkoituskaan.

Jatkossa olisi tärkeätä tarkastella asiantuntijuutta erityisesti sen yhden osa-alueen kautta kuten Virolainen (2002) teki. Lisäksi Helakorven (1999) mallin kouluttajan osaamisen tieteellistä osa-aluetta vaikuttaisi olevan hedelmällistä tutkia tarkemmin, jotta kadetit saataisiin ymmärtämään entistä paremmin oman aktiivisuuden merkitys. Toisaalta kokonaan uuden maailman puolustusvoimissa tehtäviin asiantuntijuustutkimuksiin avaisivat kenttätyötä tekevät etnografiset tutkimukset. Tutkimusta on tehty perinteisesti haastattelemalla ja tekemällä kyselyjä, jolloin saadaan arvokasta tietoa henkilöiden näkemyksistä ja ymmärretään asiantuntijuuden käsitteellistä hahmottumista kouluttajien mielissä. Tällöin jää kuitenkin saavuttamatta näkemys asiantuntijoiden työtoiminnasta luonnollisessa ympäristössään. Laven ja Wengerin (1991) esittämä käytäntöyhteisö-ajattelu voisikin olla hedelmällinen teoreettinen näkökulma jatkotutkimuksia ajatellen.

Sotilaspedagogiikan piirissä on puhuttu paljon siitä, että alaisia, varusmiehiä, kuunnellaan liian vähän. Tämä on näkynyt varusmiesten ajatusmaailmaa koskevien laadullisten tutkimuksien puutteena, jossa pyrittäisiin saamaan hyödynnettävää tietoa miten he kokevat asiat esimerkiksi perusyksikössä. Suurin osa varusmiehiin kohdistuvista tutkimuksista ovat olleet rajoittuneita tiettyyn valikoituun joukkoon kuten esimerkiksi aliupseereihin (esim. Repo 2001), jolloin jää saavuttamatta komppanian varusmiesten kokonaisnäkemys. Erityisesti 180 vuorokautta palvelevien varusmiesten ääntä on harvemmin tutkimuksissa kuultu. Fenomenografia soveltuisi erityisen hyvin juuri tällaiseen tutkimukseen, jossa analysoitaisiin varusmiesten laadullisesti erilaisia käsityksiä.

6.3 Tutkimuksen luotettavuus

Kuten metodologisissa valinnoissa sivuttiin niin laadullisen aineiston ja tutkimustulosten luotettavuuden arviointiin on useita mahdollisuuksia (esim. Raunio 1999, 325). Määrällisen tutkimuksen luotettavuutta arvioidaan perinteisesti käsitteiden reliabiliteetti ja validiteetti kautta. Käsitteillä on arvioitu myös laadullisen tutkimuksien luotettavuutta, mutta laadullisille menetelmille pyritään kehittämään uusia paremmin soveltuvia luotettavuuden arvioinnin tapoja. Arvioin oman työni luotettavuutta Guban ja Lincolnin (1985, 1989, 1998) konstruktivistiselle tutkimukselle esittämien kriteerien avulla koska heidän tuotantoaan on käytetty keskeisenä lähteenä myös tekemässäni paradigmavalinnassa. Arvioin lisäksi fenomenografian luotettavuutta Ahosen (1995) ja Uljensin (1989) esittämien kriteerien avulla.

Luotettavuuskysymyksiin on kiinnitetty tutkimuksen luotettavuuden osoittamiseksi erityistä huomiota läpi koko tutkimusprosessin ja raportoinnin esimerkiksi seuraavin tavoin (ks. Varto 1992, 103):

- Olen perustellut paljon tutkitun aiheen edelleen tutkimisen merkityksen.
- Olen perustellut tekemäni ratkaisut tehtyihin paradigma-, menetelmä- ja raportoinnin jäsennysvalintoihin liittyen.
- Olen tuonut esille, että tämä työ on vain yksi tutkijansa näköinen näkökulma asiantuntijuuden rikkaasta maailmasta.
- Tarkastelunäkökulma on toisaalta sotilaspedagoginen ja toisaalta kasvatustieteellinen.
- Kysely- ja haastattelurungon testaus oli erityisen keskeistä työn luotettavuuden kannalta. Se oli myös arvokas kokemus aloittelevalle tutkijalle aineiston analysoinnin harjoittelussa.
- Haastatteluun ja analyysiin otettiin mukaan koko huoltolinja, jolloin tulokset edustavat kokoavasti kurssin näkemystä. Lisäksi kaikkien vastauksia on hyödynnetty analyysissä.
- Aiheen ja tutkimuskysymyksen jatkuva tarkentuminen on keskeinen luotettavuuden tae koska täten sattumanvaraisten virheiden merkitys saatiin minimoitua.
- Kaksitasoinen tutkimusasetelmani on sopusoinnussa oppimisyhteiskunnan ideologian kanssa niin makro- kuin mikrotasolla.
- Tutkimuksen teon eettisiä säädöksiä noudatettiin eli tutkimusta varten hankittiin tutkimuslupa ja raportoinnissa varmistettiin kohdehenkilöiden anonymiteetin säilyminen.

Tutkimuksen tavoitteen saavuttamisen kannalta koin suurimmaksi haasteeksi omien taustaolettamuksieni tunnistamisen ja eliminoimisen kuten Salokin (2004) toi esille omassa työssään. Toin myös

selkeästi esille, että tämä työ on yksi näkökulma kouluttajan asiantuntijuuden maailmasta, ei kattava kokonaisnäkemys aiheesta. Eli korjaamattoman tiedon saanti on mahdotonta sillä paradigmakin on "vain" joukko hyvin perusteltuja uskomuksia, jotka otetaan annettuna (Guba & Lincoln 1998, 200).

Paradigma käsitekin rajaa jo tarkastelunäkökulman tietynlaiseksi. Paradigma ja teoria tuovat tutkittavan aiheen tarkasteluun näkökulman, mutta samalla myös rajaavat tutkijan toimintaa. Relationaalisen tiedonkäsityksen mukaisesti tämä tutkimus on ollut tutkijan ja kadettien kohtaaminen, jonka tuloksena on tutkijansa näköinen raportti kadettien tulkinnoista kohtaamisistaan maailman kanssa. Aineistosta noussut arkitieto on hyvin sijoittunutta ja syntymäkontekstistaan riippuvaista. Tuloksena saatu tieto on subjektiivista, mutta ei kuitenkaan hyödyttömäksi makuasiaksi pelkistyvää koska saatu tieto on kadeteille todellista ja merkityksellistä (vrt. Marton 1988, 146).

6.3.1 Konstruktivistisen tutkimuksen arviointikriteerit

Guba ja Lincoln (1998, 213-214) esittävät konstruktivistiselle tutkimukselle seuraavat neljä uskottavuuden kriteeriä (trustworthiness criteria, suomennos Kallioisen (2001) mukaan):

- vastaavuus / uskottavuus (credibility)
- siirrettävyys / yleistettävyys (transferability / generalizability)
- tutkimustilanteen arviointi (dependability)
- vahvistettavuus (confirmability)

Guba ja Lincoln (1989, 245) kuitenkin kritisoivat uskottavuuden kriteeristöä siitä, että se painottuu metodologian arviointiin ja erityisesti sitä, että se on johdettu positivistisen tutkimuksen arviointikriteeristöstä. Aineiston ja tulosten luotettavuutta arvioidaan Ahosen (1995) ja Uljensin (1989) kriteereiden mukaan. Toinen mahdollisuus olisi käyttää Guban ja Lincolnin esittämää autenttisuuden kriteeristöä (authenticity criteria), mutta se soveltuu ennemminkin kriittiseen teoriaan asemoituvan tutkimuksen arviointiin, jossa tutkimushenkilöt pyritään osallistamaan tutkimusprosessiin kuten esimerkiksi toimintatutkimukseen, joten se jätetään pois käsittelystä (Guba & Lincoln 1989, 245-250; 1998, 214).

Vastaavuus. Guba ja Lincoln (1989, 236-237) tarkoittavat vastaavuudella tutkimuksessa konstruoitujen tulosten ja todellisuuden välistä vastaavuutta (vrt. validiteetti). He esittävät vastaavuuden

varmentamiseksi useita menetelmiä, jotka liittyvät kenttähavainnointiin, joten niitä ei voida soveltaa tässä työssä. He esittävät kuitenkin, että tulosten vastaavuutta voidaan parantaa triangulaation avulla. (Lincoln & Guba 1985, 305.) Olen käyttänyt tässä työssä aineistonkeruuseen sekä kyselylomaketta ja haastattelua, joten tutkimuksessani toteutuu ainakin osin menetelmällinen triangulaatio (Raunio 1999, 340). Toisaalta nämä menetelmät ovat hyvin samankaltaisia. Menetelmätriangulaatiolla ymmärrettäneen ennemminkin esimerkiksi laadullista teemahaastattelua ja määrällistä kyselyä. Lukija voi myös itse arvioida tulosten vastaavuutta sillä menetelmälleni uskollisena olen tulosten esittelyn yhteydessä esittänyt runsaasti suoria lainauksia tutkimushenkilöiden esittämistä ilmauksista tulkintayksiköittäin (Häkkinen 1996, 45-46).

Yleistettävyys ja siirrettävyys ovat paradigmassani vaativampia osoittaa toteen kuin positivistisessa tutkimuksessa (Lincoln & Guba 1985, 316; Guba & Lincoln 1989, 241). Olen pyrkinyt mahdollistamaan sen tässä työssä esittämällä tutkimusprosessistani ja tutkimustulosten saavuttamisesta tarkan kuvauksen, jolloin lukija voi itse arvioida tulosten siirtämismahdollisuuksia toisiin konteksteihin (Lincoln & Guba 1985, 316). Fenomenografiassa saadut käsitykset ovatkin tavallaan "jäätyneitä" eli niitä tarkastelemalla voidaan tulkita vain tietynhetkistä tilannetta pelkistämällä dynaaminen toiminta käsitykseksi (vrt. Jarvis 1999, 31). Tässä työssä keskeistä on ollut opetustyön kehittämisen näkökulma eli tulokset ovat saatu opetuslaitoksen kontekstissa, jossa niitä ensisijaisesti on tarkoitus hyödyntääkin. Yleistettävyyden osalta olen esittänyt kategorioinneista omat tulkintani ja johtopäätökseni sekä ennen kaikkea pyrkinyt kytkemään ne teoriaan osoittaakseni yleisempien teoreettisten lainalaisuuksien löytymisen.

Tutkimustilanteen arviointi kriteerinä vastaa tutkimuksen reliabiliteettia, jossa on kyse tutkimuksen toistettavuudesta, koska kriteerillä pyritään osoittamaan, että saatu aineisto on edelleen pätevää ja todellakin vastaa tutkimushenkilöiden oikeita käsityksiä (Guba & Lincoln 1989, 242). Kuten toin aiemmin esille niin laadullisen ja erityisesti fenomenografisen tutkimuksen yhteydessä tästä ei aina ole tarkoituksenmukaista puhua koska tulokset ovat aina tutkijansa näköisiä. Fenomenografiassa tämä korostuu tutkijan teoreettisen perehtyneisyyden vuoksi (Ahonen 1995, 130-131). Yksi mahdollisuus olisi käyttää rinnakkaisluokittelijaa aineiston analyysissa, mutta resurssien puutteen vuoksi se ei tässä työssä ollut mahdollista.

Toin esille tutkimusprosessin kuvauksessa luvussa viisi, että tutkimushenkilöt olivat hyvin motivoituneita vastaamaan ja he oikeasti miettivät vastauksiaan ennen vastaamista. Tämä motivoituneisuus

johtui oletettavasti osaltaan myös siitä, että he olivat juuri jättäneet oman sotatieteiden kandidaatin työnsä arvioitavaksi. Haastattelutilanteissa pyrin esittämään vain haastattelurungon kysymyksiä ilman johdattelua ja annoin kadettien vastata vapaasti. Myös aineiston analyysiprosessin aikana pyrin etenemään hermeneuttisesti aineiston ehdoilla antamatta omien käsityksieni muokata saatuja merkitysluokkia ja tuloksia.

Vahvistettavuus. Guba ja Lincoln (1989, 242-243; Lincoln & Guba 1985, 318-327) tarkoittavat vahvistettavuudella sitä, että tutkija kykenee vahvistamaan, että tämän tuottama aineisto ja tulokset sekä tekemät tulkinnat ovat syntyneet tutkimuksen kontekstissa ja vuorovaikutuksessa tutkimushenkilöiden kanssa. He korostavat, että konstruktivistisessa tutkimuksessa vahvistettavuutta tarkastellaan erityisesti aineiston kautta. Olen raportoinut tässä työssä tarkasti viitekehyksestä lähtien, mitkä seikat ohjasivat kyselyn ja haastattelurungon laadintaa ja aineiston hankintaa. Olen myös liitteissä esittänyt kyselylomakkeen ja haastattelurungon sisällön.

Tämä työ on kuitenkin tutkijansa näköinen ja yksi merkittävä tekijä siinä, miksi koin aiheen tärkeäksi ja kysyin tekemieni aineistonkeruulomakkeiden mukaisia asioita, on omat henkilökohtaiset käsitykseni ja mielipiteeni (vrt. Ahonen 1995, 130-131). Peilatessani tutkimustani edeltäviin kriteereihin olen kuitenkin vakuuttunut siitä, että olen raportoinut tutkimustani ohjanneet seikat ja itse tutkimusprosessin sillä tarkkuudella, että lukija itse kykenee arvioimaan tekemieni tulkintojeni ja johtopäätösten luotettavuutta.

6.3.2 Fenomenografisten kategorioiden luotettavuus.

Erityisesti fenomenografiaan perehtyneet tutkijat kuten Uljens (1989) ja Ahonen (1995) korostavat luotettavuuden tarkastelussa tuloskategorioiden luotettavuutta. Fenomenografisen tutkimuksen luotettavuuskriteereihin voidaan vastata hyvin pitkälti samalla tavalla kuin Guban ja Lincolnin esittämiin uskottavuuden kriteereihin. Koen kuitenkin tärkeäksi esittää ne, jotta lukija voisi arvioida fenomenografisen analyysini tulosten merkittävyyttä omalla kohdallaan.

Uljens tarkastelee kategorioiden luotettavuutta reliabiliteetin ja validiteetin avulla. Hän kuitenkin korostaa, että laadullisessa tutkimuksessa validiteetissa kyse ei ole mittarin ja mitattavan totuuden välisestä validiteetista vaan tulkinnan ja totuutta edustavan aineiston välisestä validiteetista. Eli validiteetilla ymmärretään todellisuuden ja sen tutkimiseen käytettyjen menetelmien välistä suhdetta sekä

myös menetelmien ja tulkinnan välistä suhdetta. Täten validiteetti käsittelee todellisuuden tutkimiseen käytettyjen menetelmien järkevyyttä. (Uljens 1989, 52-53.) Reliabiliteetilla Uljens (1989, 53-54) ymmärtää todellisuuden ja tulkinnan välistä suhdetta. Vastaan tähän samoin kuin vastaavuuden ja tutkimustilanteen arvioinnin kriteereihin eli lukija pystyy arvioimaan tutkimukseni validiteettia ja reliabiliteettia koska olen esittänyt aineistonhankintaprosessin etenemisen seikkaperäisesti sekä erityisesti esittänyt runsaasti suoria lainauksia tutkimushenkilöiden käsityksistä. Tällöin lukija pystyy itse arvioimaan tekemieni tulkintojeni paikkansapitävyyttä.

Ahonen (1995, 129-131) esittää aineiston ja kategorioiden luotettavuuden arviointiin aitouden (validiteetti) ja relevanssin (reliabiliteetti) käsitteitä. Tutkimukseni täyttää aitouden kriteerin koska tutkimustilanteissa vallitsi intersubjektiivinen luottamus ja yhteisymmärrys. Aineisto ja haastattelutilanteet olivat intersubjektiivisia koska kadetit ilmaisivat omia käsityksiään rohkeasti ja provosoivastikin. Kadetit luottivat siihen, että he voivat vastata luottamuksellisesti ilman henkilöllisyytensä paljastumista. Monissa fenomenografisissa tutkimuksissa opettaja kerää aineistoa oppilailtaan. Tämä on omiaan aiheuttamaan vääristyneitä tutkimustuloksia koska oppilaat voivat vastata siten kuin he kuvittelevat haastattelijan haluavan. Kroksmarkin (1987, 244-245) mielestä tämä on yksi keskeisimmistä seikoista fenomenografisen tutkimuksen luotettavuuden arvioinnissa. Puolustusvoimissa tämän voisi ajatella korostuvan entisestään kuten Repo (2001, 122) tuo esille. Tämän työn lähtökohtaa ei kuitenkaan voida pitää vastaavana sillä kadetit suhtautuivat minuun ennemminkin vertaisenaan. Aineisto on myös relevanttia koska sen keräämiseen käytettävien menetelmien kysymykset olivat muodostettu viitekehyksen pohjalta.

Lopuksi

Tutkimus oli erityisen antoisa ja kokonaisvaltainen oppimisprosessi. Toisaalta se oli myös tuskastuttavan vaativa prosessi, joka vaati hyvin paljon resurssejani. Kandidaatin työni toimi hyvänä johdatuksena tutkimuksen teon maailmaan, mutta siitä ei ollut suurempaa hyötyä tämän tutkimuksen teoriaosaa ajatellen, siinä mielessä miten sotilaspedagogiikassa on tarkoitus laajentaa pro gradu-tutkielma kandidaatin työstä tekemällä empiirinen osuus jo valmiiksi muodostetun teoreettisen viitekehyksen jatkoksi. Sotilaspedagogiikan valinnaiset opinnot olivat erittäin mielenkiintoisia ja auttoivat hahmottamaan paremmin tieteen maailmaa, mutta käytännön tasolla ne eivät tarjonneet tähän työhön muuta apua kuin tutkijan syvällisemmän teoreettisen ymmärryksen. Näin jälkikäteen onkin mielenkiintoista havaita, että tässä työssä tarkasteltiin asiantuntijuutta laajasti käytännön näkökulmasta.

Tutkimuksen kantavan teorian mukaan käytäntö eli työnsä tekeminen on merkittävin tekijä ammatilliselle kehittymiselle, mutta aihetta tarkasteltiin oppilaitoksen kontekstista ilman suurempaa kosketuspintaa varsinaiseen käytäntöön.

Metodologiaan perehtyminen oli myös oma mielenkiintoinen maailmansa ja opin tutkimuksen teon metodologiasta alkaen paradigmasta ja päättyen metodien käyttämiseen valtavasti. Olenkin erityisen tyytyväinen tutkimuksen metodologisiin ratkaisuihin, mutta mitä ajankohtaisemmaksi empiirisen aineiston keruu alkoi tulla, sitä intensiivisemmin paneuduin kysymyksenasetteluun muodostamani kaksitasoisen viitekehyksen perusteella. Kokonaisuudessaan olen kuitenkin tyytyväinen saavuttamaani lopputulokseen.

Hermeneuttinen kehä kuvaa myös tutkimusprosessini kokonaisvaltaisuutta ongelmien asettelusta ratkaisuun erityisen hyvin. Tämä kirjallinen raportti onkin pelkistetty ja tiivistetty esitys läpikäymästäni prosessista, josta ei ilmene kaikki tekemäni työ ja pohdinta. Ymmärrykseni kehittyykin edelleen vielä raportoinnin jälkeen eli tämä tutkimusprosessi ei pääty ainakaan mielessäni vielä työn raportointiin ja palautukseen. Omalta osaltani työn keskeinen anti on juuri itse prosessissa koska tämä työ on opinnäytteeni, jolla minun olisi tarkoitus osoittaa oman tieteellisen osaamiseni taso. Tällöin keskeiseksi nousee tutkimuksen tekemisen oppimisprosessi merkittävien tieteellisten tulosten sijaan. Tämän työn tekemisen avulla olen oikeastaan ensimmäistä kertaa oppinut käsittelemään ilmiöitä abstraktilla teoreettisella tasolla käytännön tason lisäksi. Täten tämän työn tekeminen on ollut mielestäni merkittävin tekijä opiskeluaikaisessa ammatillisessa kehittymisprosessissani.

KADETTI OTTO PEKKARISEN PRO GRADU-TUTKIELMAN LÄHDELUETTELO

Aarnio, H., Helakorpi, S. & Luopajärvi, T. 1991. Ammattipedagogiikka. Juva: WSOY.

Ahonen, S. 1995. Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. 1.-2. painos. Rauma: Kirjapaino West Point Oy.

Alasuutari, P. 1994. Laadullinen tutkimus. 2.,uudistettu painos. Jyväskylä: Gummerus.

Bereiter, C. & Scardamalia, M. 1993. Surpassing Ourselves. An Inquiry into the Nature and Implications of Expertise. Chicago: Open Court Publishing Company.

Denzin, N. & Lincoln, Y. 1994. Major Paradigms and Perspectives. Teoksessa Denzin, N. & Lincoln, Y. (toim.) Handbook of Qualitative Research. California: SAGE Publications.

Dreyfus, H. & Dreyfus, S. 1986. Mind over Machine. Oxford: Basil Blackwell.

Ekola, J. 1994. Johdanto. Teoksessa: Ekola, J. (toim.) Johdatusta ammattikorkeakoulupedagogiikkaan. 2. painos. Juva: WSOY:n graafiset laitokset.

Eteläpelto, A. 1994. Tulevaisuuden asiantuntijuuden kehittämiseen. Teoksessa: Ekola, J. (toim.) Johdatusta ammattikorkeakoulupedagogiikkaan. 2. painos. Juva: WSOY:n graafiset laitokset.

Eteläpelto, A. 1997. Asiantuntijuuden muuttuvat määritykset. Teoksessa Kirjonen, J., Remes, P. & Eteläpelto, A. Muuttuva asiantuntijuus. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.

Gadamer, H-G. 1999. Truth and Method. 2th, Revised Edition. New York: Continuum.

Guba, E. G. & Lincoln, Y. S. 1989. Fourth Generation Evaluation. London: SAGE Publications.

Guba, E. G. & Lincoln, Y. S. 1998. Competing Paradigms in Qualitative Research. Teoksessa Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (toim.) The Landscape of Qualitative Research. London: SAGE publications.

Gröhn, T. 1993. Fenomenograafinen tutkimusote. Teoksessa Gröhn, T. & Jussila, J. (toim.) Laadullisia lähestymistapoja koulutuksen tutkimuksessa. Helsinki: Yliopistopaino.

Griseri, P. 1998. Managing Values. Houndmills, Basingstoke, Hampshire: MacMillan Press LTD.

Habermas, J. 1974. Theory and Practice. London: Heinemann Educational Books Ltd.

Hakalahti, T. 2002. Hyvä kouluttaja. Tutkimus kouluttajan hyvyyden sosiaalisesta konstruoitumisesta koulutuksen asiantuntijoiden maailmassa. Diplomityö. Maanpuolustuskorkeakoulu. Jatkotutkinto-osasto. Yleisesikuntaupseerikurssi 49. Maasotalinja. Helsinki.

Hakkarainen, K., Lonka, K. & Lipponen, L. 1999. Tutkiva oppiminen. Älykkään toiminnan rajat ja niiden ylittäminen. Porvoo: WSOY.

Halonen, P. 2000. Naiset ja sotilasjohtajuus. Johtajakoulutuksen kokeminen ja sen merkitys. Diplomityö. Maanpuolustuskorkeakoulu. Jatkotutkinto-osasto. Yleisesikuntaupseerikurssi 47. Maasotalinja. Helsinki.

Halonen, P. 2002a. Oppiminen muuttuvassa koulutuskulttuurissa. Teoksessa Toiskallio, J., Kalliomaa, M., Halonen, P. & Anttila, J. Sotilaspedagogiikkaa kouluttajille. Vaasa: Ykkös-Offset.

Halonen, P. 2002b. Training Culture and the Combatant in 2020? Teoksessa Toiskallio, J., Royl, W., Heinonen, R. E. & Halonen, P. Cultures, Values and Future Soldiers. Finnish National Defence College. Department of Education. Series 2, No 11. Helsinki.

Halonen, P. 2004. Oppiva organisaatio osana oppimis- ja koulutuskulttuuria. Teoksessa PEkoul-os ja asiantuntijatyöryhmä. Puolustusvoimien palkatun henkilöstön osaamisen kehittämisen strategia: asiantuntijatyöryhmän näkemyksiä ja ajatuksia. Maanpuolustuskorkeakoulu. Koulutustaidon laitos. Julkaisusarja 1 No 1.

Helakorpi, S. 1992. Ammattikasvatus. Juva: WSOY:n graafiset laitokset.

Helakorpi, S. 1999. Kouluttajan asiantuntijuus ja sen kehittäminen. Opettajakorkeakoulun julkaisuja D:119. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu.

Helakorpi, S. & Olkinuora, A. 1997. Asiantuntijuutta oppimassa. Porvoo: WSOY.

Hersey, P. & Blanchard, K. 1990. Tilannejohtaminen. Jyväskylä: Gummerus.

Hirsijärvi, S. 1987. Johdatus kasvatusfilosofiaan. 1.-2. painos. Rauma: Kirjayhtymä Oy.

Hirsijärvi, S. & Huttunen, J. 1989. Johdatus kasvatustieteeseen. 2. muuttamaton painos. Jyväskylä: ER-paino ja Jyväskylän yliopiston monistuskeskus.

Hirsijärvi, S. & Hurme, H. 1993. Teemahaastattelu. 6. painos. Helsinki: Yliopistopaino.

Hirsijärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2004. Tutki ja kirjoita. 10., osin uudistettu painos. Jyväskylä: Gummerus.

Hirvi, V. 1995. Koulutuksen laatuvaatimukset kasvavat. Teoksessa Helakorpi, S. (toim.) Laatua kouluun. Juva: WSOY:n graafiset laitokset.

Huhtinen, A-M. 2000a. Ajattelemmeko todellisesti? Teoksessa Liimatainen, H. & Rantapelkonen, J. (toim.) Informaatioajan viestitaktisia ajatuksia. Loimaa: Loimaan Kirjapaino Oy.

Huhtinen A-M.2000b. Tieteellinen ajattelu ja sotilaspedagogiikka - elämä projektina. Teoksessa Toiskallio, J. (toim.) Näkökulmia sotilaspedagogiseen tutkimukseen. Maanpuolustuskorkeakoulu. Koulutustaidon laitos. Julkaisusarja 2 N:o 6. Helsinki: Edita Oy.

Huhtinen, A-M. 2001. Oppilasupseerit tutkijoina. Maanpuolustuskorkeakoulu. Johtamistaidon laitos. Julkaisusarja 1. Tutkimuksia N:o 19. Helsinki: Oy Edita Ab.

Huhtinen, A-M. 2002. Sotilasjohtamisen tutkimus. Teoksessa Huhtinen, A-M. (toim.) Sotilasjohtamisen tutkimuksen tieteenfilosofiset perusteet ja menetelmät. Helsinki: Hakapaino Oy.

Häkkinen, K. 1996. Fenomenografisen tutkimuksen juuria etsimässä. Teoreettinen katsaus fenomenografisen tutkimuksen lähtökohtiin. Opetuksen perusteita ja käytänteitä 21. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä: Kirjapaino Hetimonex oy.

Jarvis, P. 1995. Adult and Continuing Education. Theory and practice. Second edition. London: Routledge.

Jarvis, P. 1999. The Practitioner-researcher. Developing Theory from Practice. San Fransisco: Jossey-Bass.

Juuti, P. 1992. Organisaatiokäyttäytyminen. Johtamisen ja organisaation toiminnan perusteet. 2. painos. Keuruu: Kustannusosakeyhtiö Otavan painolaitokset.

Juuti, P. 1995 Uudet organisaatiot ovat oppivia organisaatioita. Teoksessa Helakorpi, S. (toim.) Laatua kouluun. Juva: WSOY:n graafiset laitokset.

Kallioinen, O. 2000. Ihmistieteellinen tutkimusote. Teoksessa Toiskallio, J (toim.) Näkökulmia sotilaspedagogiseen tutkimukseen. Maanpuolustuskorkeakoulu. Koulutustaidon laitos. Julkaisusarja 2. N:o 6.

Kallioinen, O. 2001. Kadettien pedagoginen asiantuntijuus. Akateeminen väitöskirja. Maanpuolustuskorkeakoulu. Koulutustaidon laitos. Julkaisusarja 2. Helsinki: Edita.

Kalliomaa, M. 2003. Verkkopohjaisen monimuoto-opetuksen kehittäminen Maanpuolustuskorkeakoululla vuosina 1996-2002. Akateeminen väitöskirja. Maanpuolustuskorkeakoulu. Koulutustaidon laitos. Julkaisusarja 2 N:o 13. Helsinki: Edita Prima Oy.

Kangas, S. 2000. Maailmankuva ja toimintakyky. Teoksessa Toiskallio, J. (toim.) Näkökulmia sotilaspedagogiseen tutkimukseen. Maanpuolustuskorkeakoulu. Koulutustaidon laitos. Julkaisusarja 2 N:o 6. Helsinki: Edita Oy.

Karila, K. 1997. Lastentarhanopettajan kehittyvä asiantuntijuus. Akateeminen väitöskirja. Tampereen yliopisto Kasvatustieteen tiedekunta. Helsinki: Oy Edita Ab.

Karila, K. & Ropo, E. 1997. Näkökulmia asiantuntijuuden olemukseen ja kehitykseen opettajatutkimusten valossa. Teoksessa Kirjonen, J., Remes, P. & Eteläpelto, A. Muuttuva asiantuntijuus. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.

Kaplan, H.I. & Sadock, B.J. 1991. Synopsis of Psychiatry. Behavioral Sciences/Clinical Psychiatry. 6. edition. Printed in the United States of America.

Karvonen, E. 1997. Kohti relationaalista tietokäsitystä. Teoksessa Stachon, K. (toim.) Näkökulmia tietoyhteiskuntaan. Tampere: Tammer-Paino Oy.

Kroksmark, T. 1987. Fenomenografisk didaktik. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.

Kuhn, T. S. 1962. The Structure of Scientific Revolutions. 2. laajennettu painos. Chicago: The University of Chicago Press.

Kvale, S. 1996. InterViews. An Introduction to Qualitative Research Interviewing. London: SAGE Publications Ltd.

Lantto, S. 2005. Puolustusvoimien upseerikouluttajien kasvattajuus varusmiehen näkökulmasta. Maanpuolustuskorkeakoulu. Koulutustaidon laitos. Julkaisusarja 3. Nro 8/2005.

Larsson, S. 1986. Kvalitativ analys–exemplet fenomenografi. Lund: Studentliteratur.

Laufer, E. A. & Glick, J. 1996. Expert and Novice Differences in Cognition and activity: A Practical Work Activity. Teoksessa Engeström, Y. & Middleton, D. (toim.) Cognition and Communication at Work. United States of America: Cambridge University Press.

Lave, J. & Wenger, E. 1991. Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation. Cambridge: Cambridge University Press.

Lehtisalo, A. 1997. Maavoimien upseerin pedagoginen pätevyys ja ammattitaito. Diplomityö. Maanpuolustuskorkeakoulu. Jatkotutkinto-osasto. Yleisesikuntaupseerikurssi 44. Maasotalinja. Helsinki.

Lehtisalo, L. 1991. Uuteen koulutusajatteluun. Juha: WSOY:n graafiset laitokset.

Leino, A-L. & Leino, J. 1995. Kasvatustieteen perusteet. 5., uudistettu painos. Rauma: Kirjapaino Oy West Point.

Leino, A-L. & Leino, J. 1997. Opettaminen ammattina. Rauma: Kirjapaino Oy West Point.

Lincoln, Y. & Guba, E. 1985. Naturalistic Inquiry. Third Printing. California: SAGE Publications.

Marton, F. 1982. Towards a Phenomenography of Learning. III. Experience and conceptualisation. Mölndal: Department of education. University of Göteborg.

Marton, F. 1988. Phenomenography: A Research Approach to Investigating Different Understandings of Reality. Teoksessa Sherman, R, R. & Webb, R, B. (toim.) Qualitative Research in Education: Focus and Methods. London: The Falmer Press.

Marton, F. & Booth, S. 1997. Learning and awareness. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum and associates.

Mezirow, J. 1995. Kriittinen reflektio uudistavan oppimisen käynnistäjänä. Teoksessa Mezirow, J. (toim.) Uudistava oppiminen. Kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa. Helsinki: Painotalo Miktor.

Micewski, E. R. 2003. Military Morals and Societal Values-Military Virtue versus Bureaucratic Reality. Teoksessa Micewski, E. R. (toim.) Civil-military Aspects of Military Ethics. (Volume 1) Publication Series of the National Defense Academy. Vienna: National Defense Academy Printing Office.

Micewski, E. R. & Annen, H. (toim.) 2005. Military Ethics in Professional Military Education - Revisited. Frankfurt am Main: Peter Lang GmbH.

Mäkinen, J. & Torkkeli, M. 2004. Asiantuntijuuden jäljillä. Verkostoitunut asiantuntijuus puolustusvoimien tulevaisuuden menestystekijänä. Maanpuolustuskorkeakoulu. Defensor patriae. 1/2004. Helsinki: Edita Prima Oy.

National Research Council. 1999. How People Learn: Brain, Mind, Experience, and School. Bransford, J. D., Brown, A. L. & Cocking, R. R. (toim.) Washington, D. C.: National Academy Press.

Niiniluoto, I. 1984. Tiede, filosofia ja maailmankatsomus. Keuruu: Otavan painolaitokset.

Niiniluoto, I. 1990a. Informaatio, tieto ja yhteiskunta. 1.-2. painos. Helsinki: Valtion painatuskeskus.

Niiniluoto, I. 1990b. Maailma, minä ja kulttuuri. Keuruu: Otavan painolaitokset.

Niiniluoto, I. 2002. Johdatus tieteenfilosofiaan. 3. painos. Keuruu: Otavan Kirjapaino Oy.

Nissinen, V. 1998. Varusmiesten johtajakoulutuksen perusteet. 2. painos. Maanpuolustuskorkeakoulu. Johtamisen ja hallinnon laitos. Julkaisusarja 2. Työpapereita N:o 3. Helsinki: Hakapaino Oy.

Nissinen, V. 2004. Syväjohtaminen. Hämeenlinna: Karisto Oy.

Nurminen, R. 1993. Ammattikasvatus opettajan työn lähtökohtana. Teoksessa Eteläpelto, A. & Miettinen, R. (toim.) Ammattitaito ja ammatillinen kasvu. Helsinki: Painatuskeskus Oy.

Nykysuomen sanakirja 1. 1992. 13. painos. Juva: WSOY.

Oesch, E. 1994. Tulkinnasta. Tampere: Tampereen yliopiston jäljennepalvelu.

Perustutkinto-osasto. 2003. Upseerin koulutusohjelman yleinen opetussuunnitelma. Helsinki.

Pohjonen, P. 2005. Työssäoppiminen. Keuruu: Otavan Kirjapaino Oy.

Puolimatka, T. 1996. Kasvatus ja filosofia. 2. painos. Rauma: Kirjapaino Oy West Point.

Puolimatka, T. 2002. Opetuksen teoria. Konstruktivismista realismiin. Vammala: Vammalan Kirjapaino Oy.

Puttonen, M. 1993. Työyhteisön kehittäminen. Juva: WSOY:n graafiset laitokset.

Pääesikunta. Koulutus-osasto. 2004. Puolustusvoimien palkatun henkilöstön osaamisen kehittäminen 2004 - 2017. Helsinki.

Pääesikunta. Henkilöstö-osasto. 2005. Puolustusvoimien Henkilöstrategia 2005 (Hestra). Helsinki: Edita Prima Oy.

Raatikainen, P. 2004. Ihmistieteet ja filosofia. Tampere: Tammer-Paino Oy.

Rauhala, L. 1989. Ihmisen ykseys ja moninaisuus. Karisto Oy:n kirjapaino.

Rauhala, P. 1993. Ammatti ja kvalifikaatiot 1990-luvun yhteiskunnassa. Teoksessa A. Eteläpelto ja R. Miettinen (toim.) Ammattitaito ja ammatillinen kasvu. Helsinki: Painatuskeskus Oy.

Raunio, K. 1999. Positivismi ja ihmistiede. Sosiaalitutkimuksen perustat ja käytännöt. Tampere: Tammer-Paino Oy.

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

Repo, T. 2001. Varusmieskoulutuksen palautekulttuuri murroksessa. Maanpuolustuskorkeakoulu. Koulutustaidon laitos. Julkaisusarja 2, No 10. Yleisesikuntaupseerin diplomityö. Helsinki: Oy Edita Ab.

Roisko, H. 2004. Depicting the New Phenomenography. Teoksessa Honka, J., Susimetsä, M. & Susimetsä, U. (toim.) Ammattikasvatus - näkyvyyttä ja laatua parantamassa. Vaikutteita AERA 2004 -konferenssista. Hämeenlinna: Saarijärven Offset Oy.

Ropo, E. 2002. Theory of Expertise and some Thoughts on its Implications for Military Pedagogy. Teoksessa Florian, H. (toim.) Military Pedagogy - an International Survey. Frankfurt am Main: Peter Lang.

Ruohotie, P. 1996. Oppimalla osaamiseen ja menestymiseen. Helsinki: Oy Edita Ab.

Ruohotie, P. 2000. Oppiminen ja ammatillinen kasvu. Juva: WS Bookwell Oy.

Saari, R. 2000. Sotilaskouluttajan jatkuva itsensä kehittäminen ja oppikirja. Diplomityö. Maanpuolustuskorkeakoulu. Jatkotutkinto-osasto. Yleisesikuntaupseerikurssi 47. Maasotalinja. Helsinki.

Salo, M. 2004. Alokkaat talon tavoille-Etnografinen tapaustutkimus Bourdieun sosiologian näkökulmasta. Maanpuolustuskorkeakoulu. Koulutustaidon laitos. Julkaisusarja 2, No 14. Helsinki: Edita Prima Oy.

Sarala, U. & Sarala, A. 1998. Oppiva organisaatio-oppimisen, laadun ja tuottavuuden yhdistäminen. Lahti: Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus.

Schwandt, T. A. 1998. Constructivist, Interpretivist Approaches to Human Inquiry. Teoksessa Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (toim.) The Landscape of Qualitative Research. USA: SAGE Publications.

Schön, D. A. 1983. The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action. United States of America: Basic Books, Inc.

Sternberg, R. J. 1996. Cognitive Psychology. Fort Worth: Harcourt Brace College Publishers.

Syrjälä, L. 1988. Haastattelun käyttö. Teoksessa Syrjälä, L. & Numminen, M. Tapaustutkimus kasvatustieteessä. Oulu: Monistus- ja kuvakeskus.

Tennant, M. 1997. Psychology & Adult Learning. 2. edition. New York: Routledge.

Tesch, R. 1992. Qualitative research - Analysis types & software tools. New York: Falmer press.

Tiuraniemi, J. 1994. Reflektiivisen ammattikäytännön käsitteestä. Turun yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen julkaisuja. Viitattu 1.11.2005. Saatavilla www-muodossa osoitteessa: http://users.utu.fi/juhtiur/reflektio.htm.

Toiskallio, J. 1996. Kouluttajakulttuuri tutkimuksen kohteena. Teoksessa Toiskallio, J. (toim.) Tietoyhteiskunnan koulutuskulttuuri. Sotilaspedagogisen tutkimusohjelman suuntaviivoja. Maanpuolustuskorkeakoulu. Koulutustaidon laitos. Julkaisusarja 2 N:o 3. Helsinki: Oy Edita Ab.

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

Toiskallio, J. 1998b. Artikkelit: Miksi toimintakykyä? Johdanto julkaisun sisältöön ja Kohti sotilaan toimintakyvyn teoriaa. Teoksessa: Toiskallio, J. (toim.) Toimintakyky sotilaspedagogiikassa. Maanpuolustuskorkeakoulu. Koulutustaidon laitoksen julkaisusarja 2 N:o 4.

Toiskallio, J. 2000. Esipuhe. Teoksessa Toiskallio, J. (toim.) Näkökulmia sotilaspedagogiseen tutkimukseen. Maanpuolustuskorkeakoulu. Koulutustaidon laitos. Julkaisusarja 2 N:o 6. Helsinki: Edita Oy.

Toiskallio, J. 2002. Kohti kouluttajuutta. Teoksessa Toiskallio, J., Kalliomaa, M., Halonen, P. & Anttila, J. Sotilaspedagogiikkaa kouluttajille. Vaasa: Ykkös-Offset.

Toiskallio, J. 2003. Ethics, Military Pedagogy and Action Competence. Teoksessa Micewski, E. R. (toim.) Civil-military Aspects of Military Ethics. (Volume 1) Publication Series of the National Defense Academy. Vienna: National Defense Academy Printing Office.

Tuijnman, A & van der Kamp, M. 1992. Learning for life: New ideas, new significance. Teoksessa Tuijnman, A & van der Kamp, M. (toim.) Learning across the Lifespan - Theories, research, policies. Exeter: BPCC Wheatons Ltd.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2003. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. 1.-2. painos. Jyväskylä: Gummerus kirjapaino Oy.

Tuomisto, J. 2004. Elinikäisen oppimisen toinen sukupolvi-Unohtuiko jotain? Teoksessa Sallila, P. (toim.) Elämänlaajuinen oppiminen ja aikuiskasvatus. Aikuiskasvatuksen 44. vuosikirja. 2. painos. Vantaa: Dark Oy.

Tynjälä, P. 1999a. Konstruktivistinen oppimiskäsitys ja asiantuntijuuden edellytysten rakentuminen koulutuksessa. Teoksessa Eteläpelto, A. & Tynjälä, P. Oppiminen ja asiantuntijuus. Juva: WSOY.

Tynjälä, P. 1999b. Oppiminen tiedon rakentamisena. Tampere: Tammer-Paino Oy.

Tynjälä, P. 1999c. Towards Expert Knowledge? A Comparison Between a Constructivist and a Traditional Learning Environment in University. Jyväskylä: University of Jyväskylä.

Uljens, M. 1989. Fenomenografi - forskning om uppfattningar. Lund: Studentlitteratur.

Uljens, M. 1991. Phenomenography - A Qualitative Approach in Educational Research. Teoksessa Syrjälä, L. & Merenheimo, J. (toim.) Kasvatustutkimuksen laadullisia lähestymistapoja. Kvalitatiivisten tutkimusmenetelmien seminaari Oulussa 11.-13.10. 1990. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan opetusmonisteita ja selosteita. Oulu: Monistus- ja kuvauskeskus.

Uljens, M. 1996. On the Philosophical Foundations of Phenomenography. Teoksessa Dall'Alba, G. & Hasselgren, B. (toim.) Reflection on Phenomenography. Toward a Methology? Göteborg studies in educational sciences 109. Göteborg: Acta Universitas Gothoburgensis.

Valtioneuvosto. 2004. Suomen turvallisuus- ja puolustuspolitiikka 2004; valtioneuvoston selonteko eduskunnalle 24.9.2004. Valtioneuvoston kanslia: Edita.

van Ree, A. J. 2002. Towards a Military Pedagogy. Teoksessa Florian, H. (toim.) Military Pedagogy - an International Survey. Frankfurt am Main: Peter Lang.

Varto, J. 1992. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Tampere: Tammer-Paino Oy.

Virolainen, J. 2002. Kouluttajan hiljainen tieto koulutuksen voimavarana? Diplomityö. Maanpuolustuskorkeakoulu. Jatkotutkinto-osasto. Yleisesikuntaupseerikurssi 49. Maasotalinja. Helsinki.

Waltari, A. 2005. Pala varusmieskoulutuksen palautekulttuuria - kouluttajien käsityksiä palautteesta ja sen antamisesta. Pro Gradu. Maanpuolustuskorkeakoulu. Perustutkinto-osasto. Kadettikurssi 88. Helsinki.

Ödman, P-J. 1987. Hermeneutiikka, kriittinen filosofia ja kasvatus. Teoksessa Vestergaard, E., Löfstedt, J-I. & Ödman, P-J. Johdatus Kasvatuksen Filosofaan. Helsinki: Yliopistopaino.

LIITTEET

Liite 1: Kyselylomake

Liite 2: Haastattelurunko

Liite 3: Kadettikurssi 90 huoltolinjan opinnot 2003-2007

Liite 4: Tutkimushenkilöiden taustatiedot

KADETTI OTTO PEKKARISEN PRO GRADUN KYSELYLOMAKE

Tutkimukseni tarkoituksena on tutkia kadettien käsityksiä sotilaskouluttajan asiantuntijuudesta. Asiantuntijuutta on tutkittu paljon Maanpuolustuskorkeakoulussa, mutta kohderyhmänä on yleensä ollut jo valmistunut kantahenkilökunta. Kadettien käsitysten tutkiminen onkin ensiarvoisen tärkeätä koska kouluttajan työ voi osoittautua problemaattiseksi jos ei itse omaa käsitystä, millaiseen ammatilliseen osaamiseen tulisi pyrkiä. Opiskelijoiden omaamat esikäsitykset opetettavista aiheista ovat usein niin voimakkaita, että opiskelijoiden käsityksiä huomioimaton opetus ei pysty niitä muuttamaan. Huomioi, että haluan tietää yleisesti sotilaskouluttajan asiantuntijuudesta, en ole rajannut asiantuntijuutta vain huollon kouluttajiin. Tarkoitan sotilaskouluttajalla kantahenkilökuntaan kuuluvaa perusyksikössä työskentelevää varusmieskouluttajaa esimerkiksi joukkueenjohtajaa. Tarkoituksenani on tarkastella asiantuntijuutta kokonaisvaltaisesti ja erityisesti elinikäisen oppimisen näkökulmasta. Tämän työn tutkimuskysymys on: "Minkälaisia käsityksiä kadeteilla on kouluttajan asiantuntijuudesta ja sen kehittymisestä sekä toimintaympäristön vaikutuksesta siihen?"

Tämä kyselylomake on pro gradu-tutkimukseni tukeva aineistonkeruumenetelmä. Lomakkeesta saatavien tietojen pohjalta muokkaan haastattelurungon, jonka perusteella suoritan teemahaastattelut. Jotta tästä kyselylomakkeesta olisi hyötyä, niin täytä se mahdollisimman huolellisesti ja vastaa kysymyksiin mahdollisimman laaja-alaisesti. Saatu aineisto analysoidaan fenomenografian avulla, joka on laadullinen tutkimustapa. En halua tietää oikein/väärin-tyyppisiä asioita vaan juuri sinun omakohtaisen kokemuksen perusteella muodostuneita subjektiivisia käsityksiä. Tämän vuoksi on tärkeätä, että vastaat kysymyksiin kokonaisin lausein ja myös mahdollisin käytännön esimerkein. Käsittelen vastauksiasi luottamuksellisesti, eikä nimesi tule esiintymään tutkimusraportissa. Jos et ymmärrä kysymystä tai haluat kommentoida lomaketta kirjaa havaintosi kääntöpuolelle. Vastaa selkeällä käsialalla. **KIITOS VASTAUKSISTASI!**

Taustatiedot:

nimi:
ikä:
kotipaikka:
VM-palvelus:
aikaisempi työkokemus puolustusvoimissa:
opinto-oikeus kadettikurssilla:

1. Mitä asiantuntijuus on?

2. Mitä sotilaskouluttajan asiantuntijuus on?

3. Minkälaisesta tiedosta asiantuntijakouluttajan tietämys muodostuu?

4. Millainen on hyvä kouluttaja ja tarkoittaako se mielestäsi samaa kuin asiantuntijakouluttaja?

5. Milloin asiantuntijaksi kehittyminen alkaa ja milloin se loppuu?

6. Miten asiantuntijakouluttajaksi voi kehittyä ja mitä se edellyttää?

7. Miten asiantuntijakouluttaja eroaa mielestäsi muista kouluttajista (mikä tekee asiantuntijan)?

8. Miten ymmärrät kouluttajan työn (millaista se on ja mitä se vaatii kouluttajilta)?

9. Miten toimintaympäristö (perusyksikkö) vaikuttaa kouluttajan asiantuntijuuteen?

10. Mistä tekijöistä kouluttajan asiantuntijuus rakentuu eli mitkä tekijät vaikuttavat asiantuntijuuteen keskeisesti?

TEEMAHAASTATTELURUNKO

Kouluttajan asiantuntijuus (ominaisuus, jota itse arvostaa ja tavoittelee)

asiantuntijuus käsitteenä yleisesti

sotilaskouluttajan asiantuntijuus (ketkä määrittelevät)
- luonne ja dynaamisuus
- laatu ja tietämysrakenteet (ydin- ja reunataidot)
- asiantuntijuuden yhteys kouluttajan hyvyyteen

mikä erottaa asiantuntijakouluttajan muista kouluttajista
- miten noviisit toimivat
- miten asiantuntija kouluttaa
- henkilökohtaisten ominaisuuksien merkitys

Asiantuntijuuden kehittyminen

miten asiantuntijaksi voi kehittyä
- miten koulutusjärjestelmä tukee asiantuntijuuden kehittymistä
- kehittymisen alku ja loppu
- kehittymisedellytykset, voivatko kaikki kouluttajat kehittyä asiantuntijoiksi

asiantuntijuutta vahvistavat ja heikentävät seikat ja ominaisuudet

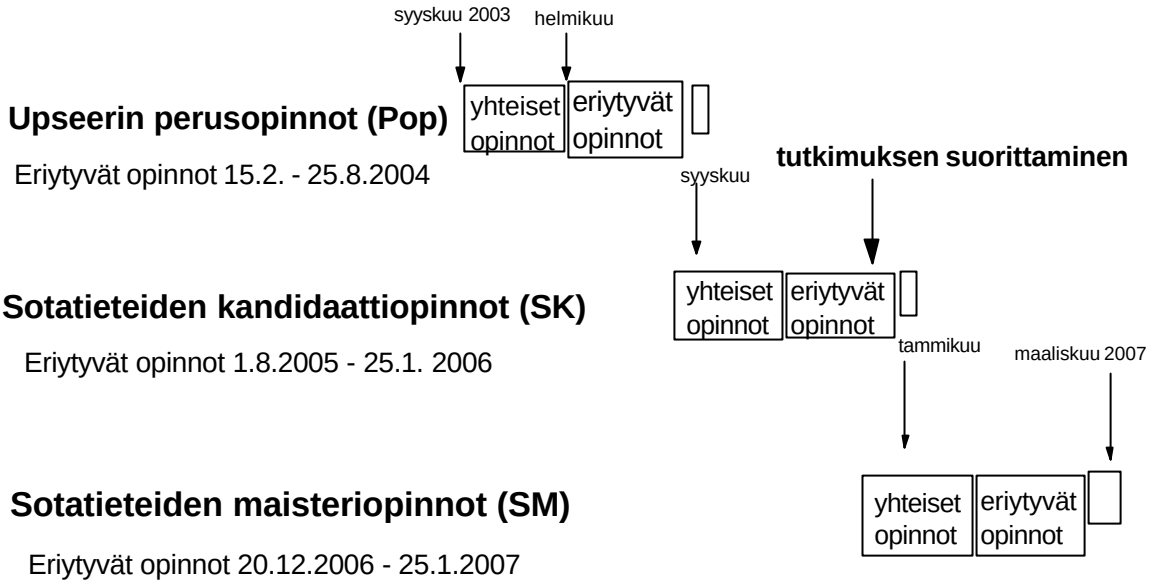
Toimintaympäristön merkitys

millaista on kouluttajan työ
- millainen kouluttajan perusyksikkö on toimintaympäristönä
- mitä asiantuntijuudelle merkityksellisiä tekijöitä toimintaympäristössä on

miten syvällisesti toimintaympäristö vaikuttaa asiantuntijuuteen
voiko kouluttaja vaikuttaa toimintaympäristöönsä

varusmiesten kouluttamisen asettamat vaatimukset asiantuntijuudelle

Kadettikurssi 90 huoltolinjan opinnot 2003-2007



Opiskelupaikat:

perusopintojen yhteiset opinnot Lappeenrannassa Maasotakoulussa (MaaSK)

Sotatieteiden kandidaatti- ja maisteriopintojen yhteiset opinnot Santahaminassa Maanpuolustuskorkeakoulussa (MpKK)

Eriytyvät opinnot Lahdessa Hämeen Rykmentissä (HämR)

Lähde: Majuri Aarne Veijalainen 2005, Henkilökohtainen tiedonanto 19.4.2005

Tutkimushenkilöiden taustatiedot

Tässä liitteessä on esitelty tutkimuksen kohderyhmänä olleiden kadettien taustatiedot. Estääkseni haastatteluvastauksien yhdistämisen henkilöihin, olen sekoittanut järjestyksen analyysin numeroinnista ja viittaan kadetteihin kirjaimin.

Kadetti A

Ikä: 23

Kotipaikka: Kuopio

Varusmiespalvelus: PKarPr

Aikaisempi työkokemus puolustusvoimissa:-

Kadetti B

Ikä: 23

Kotipaikka: Helsinki

Varusmiespalvelus: KaiPr

Aikaisempi työkokemus puolustusvoimissa: Sopimussotilas 8kk

Kadetti C

Ikä: 22

Kotipaikka: Kaavi

Varusmiespalvelus: KaiPr

Aikaisempi työkokemus puolustusvoimissa:-

Kadetti D

Ikä: 23

Kotipaikka: Pyhäselkä

Varusmiespalvelus: PKarPr

Aikaisempi työkokemus puolustusvoimissa: Sopimussotilas 8kk

Kadetti E

Ikä: 23

Kotipaikka: Vantaa

Varusmiespalvelus: KaartJR

Aikaisempi työkokemus puolustusvoimissa: Sopimussotilas 6kk, 1kk kesätöissä

Kadetti F

Ikä: 28

Kotipaikka: Joensuu

Varusmiespalvelus: PKarPr

Aikaisempi työkokemus puolustusvoimissa: Sopimussotilas 11kk

Kadetti G
Ikä: 22

Kotipaikka: Kaarina

Varusmiespalvelus: PorJPr

Aikaisempi työkokemus puolustusvoimissa: Sopimussotilas 4 kk

Kadetti H
Ikä: 27

Kotipaikka: Tampere

Varusmiespalvelus: PKarPr

Aikaisempi työkokemus puolustusvoimissa: 1kk kesätöissä

Kadetti I
Ikä: 24

Kotipaikka: Espoo

Varusmiespalvelus: KesR

Aikaisempi työkokemus puolustusvoimissa: Sopimussotilas 6kk, 1v 1kk MARU

(= määräaikainen reservinupseeri)

Kadetti J
Ikä: 25

Kotipaikka: Järvenpää

Varusmiespalvelus: HellItR

Aikaisempi työkokemus puolustusvoimissa:-

Kadetti K
Ikä: 23

Kotipaikka: Vantaa

Varusmiespalvelus: HellItR

Aikaisempi työkokemus puolustusvoimissa:-

Kadetti L

Ikä: 23

Kotipaikka: Lahti

Varusmiespalvelus: HämR

Aikaisempi työkokemus puolustusvoimissa: Sopimussotilas 7kk

Kadetti M
Ikä: 25

Kotipaikka: Nummela

Varusmiespalvelus: KaartJr / HämR

Aikaisempi työkokemus puolustusvoimissa: Sopimussotilas 10kk

Kadetti N
Ikä: 26

Kotipaikka: Mikkeli

Varusmiespalvelus: SavPr

Aikaisempi työkokemus puolustusvoimissa: Sopimussotilas 12kk, KFOR 12kk

Kadetti O
Ikä: 25

Kotipaikka: Alavus

Varusmiespalvelus: KaiPr

Aikaisempi työkokemus puolustusvoimissa:-

Kadetti P
Ikä: 24

Kotipaikka: Mikkeli

Varusmiespalvelus: HämR

Aikaisempi työkokemus puolustusvoimissa: Sopimussotilas 9kk

Kadetti Q
Ikä: 25

Kotipaikka: Lahti

Varusmiespalvelus: PKarPr

Aikaisempi työkokemus puolustusvoimissa:-